

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μετέχοντες Σπουδαστές:

Γούσιου Αλεξάνδρα

Κυρανάκης Σταύρος

Παπαδοπούλου Αθανασία

Υπεύθυνος Καθηγητής:

Παπαδημητρίου Αθανάσιος

Επίκουρος Καθηγητής



Πτυχιακή για τη λήψη του πτυχίου στην Κοινωνική Εργασία από το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελμάτων Υγείας και Πρόνοιας του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Τ.Ε.Ι.) Πάτρας.

Πάτρα, 10 Οκτωβρίου 1997

ΡΙΘΜΟΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ	2312
---------------------	------

Η επιτροπή για την έγκριση της πτυχιακής εργασίας.

Υπογραφή:

Υπογραφή:

Υπογραφή:

"Για να διατηρηθεί και να μεταδοθεί ένα σύστημα αξιών, οι άνθρωποι δέρονται, τρομοκρατούνται, οδηγούνται στη φυλακή, ρίχνονται σε στρατόπεδα συγκεντρώσεως, καλοπιάνονται, δωροδοκούνται, ηρωοποιούνται, ενθαρρύνονται να διαβάζουν εφημερίδες, στήνονται στον τοίχο και εκτελούνται, και μερικές φορές διδάσκονται κοινωνιολογία".

Barrington Moore

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η παρούσα μελέτη ασχολείται κατά κύριο λόγο με τις κυριότερες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης. Η μελέτη αποτελεί μία βιβλιογραφική έρευνα και προσπαθεί να παρουσιάσει, συλλέγοντας και συνδυάζοντας πληροφορίες, τις σημαντικότερες θεωρίες που αφορούν στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί. Εκτός από τις αναφορές των κοινωνιολογικών αυτών προσεγγίσεων θίγονται και θέματα όπως αυτά της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ως κλάδου της κοινωνιολογίας, της εξουσίας και του κράτους.

Το πρώτο κεφάλαιο της μελέτης αποτελεί την εισαγωγή η οποία αναφέρεται στην εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός. Στο ίδιο κεφάλαιο αναπτύσσεται και ο σκοπός της μελέτης καθώς και ο συσχετισμός της με την κοινωνική εργασία. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μία εννοιολογική προσέγγιση των όρων κράτος, εξουσία και εκπαίδευση αφού θεωρήσαμε ότι αυτά σχετίζονται άμεσα μεταξύ τους. Όλες οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο του κράτους και της εξουσίας και στη σχέση αυτών με την εκπαίδευση. Έτσι θεωρήσαμε αναγκαίο να γίνει μία σύντομη ανάλυση των όρων αυτών.

Το τρίτο κεφάλαιο "κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης" αναφέρεται στην ανάπτυξη αυτού του κλάδου της κοινωνιολογίας, το αντικείμενο με το οποίο ασχολείται και τους λόγους που κατέστησαν αναγκαία την ανάπτυξή του.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης. Ξεκινώντας με τη φονξιοναλιστική προσέγγιση γίνεται μία σύντομη αναφορά στη φονξιοναλιστική θεωρία γενικά και κατόπιν αναπτύσσονται οι θέσεις των φονξιοναλιστών

κοινωνιολόγων για τον κοινωνικοποιητικό και τον επιλεκτικό ρόλο της εκπαίδευσης που αυτοί θεωρούν ως σημαντικότερες λειτουργίες της εκπαίδευσης. Επίσης, παρουσιάζονται κριτικές απόψεις για τη φονξιοναλιστική προσέγγιση.

Στη συνέχεια, αναπτύσσεται η μαρξιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, στην οποία περιέχεται μία σύντομη αναφορά στη μαρξιστική θεωρία και εντοπίζονται οι διαφορές μαρξιστικής και φονξιοναλιστικής προσέγγισης της εκπαίδευσης. Αναπτύσσονται επίσης εδώ οι απόψεις του Μαρξ για την εκπαίδευση και γίνεται συγχρόνως μία σύντομη αναφορά στην τώως Σοβιετική Ένωση. Ακολουθεί η ανάπτυξη των απόψεων των μαρξιστών κοινωνιολόγων για την εκπαίδευση μέσα από την κοινωνική διαφοροποίηση, τις κοινωνικές τάξεις, το εκπαιδευτικό σύστημα και τον “ιδεολογικό ρόλο” της εκπαίδευσης. Παραθέτονται επίσης κριτικές απόψεις για τη μαρξιστική προσέγγιση.

Ακολουθεί η ανάπτυξη της βεμπεριανής προσέγγισης με μία σύντομη αναφορά στην θεωρία του Βέμπερ και στη συνέχεια γίνεται η ανάλυση των απόψεων των βεμπεριανών κοινωνιολόγων για την εκπαίδευση, μέσα από την κοινωνική διαφοροποίηση κυρίως. Και εδώ, επίσης, παρουσιάζονται κριτικές απόψεις γι’ αυτήν την προσέγγιση.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η θεωρία του “μορφωτικού κεφαλαίου” και εξετάζονται ζητήματα όπως ο ρόλος της οικογένειας, το “μορφωτικό κεφάλαιο” και το “ταξικό μορφωτικό έθος”, ο ρόλος και η λειτουργία του εκπαιδευτικού μηχανισμού ως μέσο κοινωνικής αναπαραγωγής και “νομιμοποίησης” της κοινωνικής ανισότητας. Τέλος παρουσιάζονται κριτικές απόψεις για τη θεωρία του “μορφωτικού κεφαλαίου”.

Το κεφάλαιο στο οποίο παρουσιάζονται οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις κλείνει με μία σύντομη αναφορά στην μικροκοινωνιολογική

ανάλυση της εκπαίδευσης. Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της μελέτης γίνεται μία σύνοψη των συμπερασμάτων των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων που μελετήθηκαν.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

iv

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1°

ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

4

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2°

6

2.1. ΚΡΑΤΟΣ

6

2.2. ΕΞΟΥΣΙΑ

10

2.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

14

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3°

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

17

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4°

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

22

4.1. ΦΟΝΕΙΟΝΑΛΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

22

4.1.1. ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΦΟΝΕΙΟΝΑΛΙΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ

(ΘΕΣΜΟΙ - ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ - ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ)

22

4.1.2. Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

28

A. ΣΥΝΑΙΝΕΣΗ ΣΤΙΣ ΑΞΙΕΣ

28

B. ΤΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

32

Γ. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΤΙΚΟΣ

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ

36

4.1.3. Ο ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

43

A. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ

43

B. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΤΡΩΜΑΤΩΣΗ

44

Γ. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

46

Δ. ΝΟΡΜΕΣ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ

49

E. ΤΥΠΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ

59

ΣΤ. ΡΥΘΜΙΣΗ ΤΗΣ ΦΙΛΟΔΟΞΙΑΣ

62

4.1.4.	ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΦΟΝΕΙΟΝΑΛΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.	66
4.2.	ΜΑΡΞΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	73
4.2.1.	ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΑΡΞΙΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ	73
4.2.2.	ΣΧΕΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΑ ΜΑΡΞΙΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΦΟΝΕΙΟΝΑΛΙΣΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.	74
4.2.3.	ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΜΑΡΞ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.	76
4.2.4.	ΣΥΝΤΟΜΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΤΕΩΣ ΣΟΒΙΕΤΙΚΗ ΕΝΩΣΗ.	78
4.2.5.	ΜΑΡΞΙΣΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.	79
	Α. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ - ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	81
	Β. Ο «ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ» ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.	91
4.2.6.	ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΑΡΞΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.	101
4.3.	ΒΕΜΠΕΡΙΑΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	106
4.3.1.	ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΒΕΜΠΕΡΙΑΝΗ ΘΕΩΡΗΣΗ	106
4.3.2.	ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗΝ ΒΕΜΠΕΡΙΑΝΗ ΘΕΩΡΗΣΗ.	108
4.3.3.	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ	111
	Α. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΞΗ.	112
	Β. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΣΗ	113
4.3.4.	ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.	115
4.3.5.	ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΜΠΕΡΙΑΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.	122
4.4.	ΘΕΩΡΙΑ «ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ» - P. BOURDIEU - J.C. PASSERON.	125
4.4.1.	ΓΕΝΙΚΑ	125
4.4.2.	«ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ» - Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.	126
4.4.3.	Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΥ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ.	133

4.4.4. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ «ΝΟΜΙΜΟΠΟΙΗΣΗΣ» ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ.	137
4.4.5. ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ «ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ».	139
4.5. ΜΙΚΡΟΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΣΥΝΤΟΜΗ ΑΝΑΦΟΡΑ).	144
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5°	
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΕΡΙΛΗΨΗ	147
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	152

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους κοινωνικούς θεσμούς. Ως σκοπό έχει την μετάδοση και τη παραγωγή γνώσεων και πληροφοριών μέσα απ' τα συστήματα παιδείας καθώς επίσης και τη μεταβίβαση όλου του συστήματος αξιών και κοινωνικής κληρονομιάς στη νεότερη γενιά των μελών μιας κοινωνίας. Επιτελεί δηλαδή και μία κοινωνικοποιητική λειτουργία. Ο εκπαιδευτικός θεσμός έχει ιδιαίτερα αναβαθμιστεί μετά τη βιομηχανική επανάσταση, σε τέτοιο σημείο που να θεωρείται σήμερα από αρκετούς μελετητές ως ο κυριότερος θεσμός δευτερογενούς κοινωνικοποίησης. Ο εκπαιδευτικός θεσμός έχει καταλάβει τόσο σημαντική θέση στην οργάνωση της σύγχρονης κοινωνίας, ώστε ο τρόπος που λειτουργεί το σχολείο να επηρεάζει τη διάρθρωση και τη δομή της κοινωνίας. Γι' αυτό το λόγο σήμερα το εκπαιδευτικό σύστημα εξετάζεται σε σχέση με έννοιες όπως κοινωνική διαφοροποίηση, κράτος, εξουσία, ιδεολογία κ.ά. Έτσι εξηγείται και η ανάπτυξη της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ως ιδιαίτερος κλάδος της κοινωνιολογίας καθώς και η έμφαση που έχει δοθεί σ' αυτόν τις τελευταίες δεκαετίες στις οποίες έχουν γίνει πολλές και σημαντικές θεωρητικές και ερευνητικές μελέτες με αντικείμενο την εκπαίδευση.

Διάφορες επιστήμες έχουν ασχοληθεί με τα ζητήματα της εκπαίδευσης. Αναφέρουμε ενδεικτικά την ψυχολογία, την παιδαγωγική, την κοινωνική ψυχολογία και άλλες. Όπως είναι φυσικό, η κοινωνική εργασία ασχολείται με τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Μάλιστα, έχει αναπτυχθεί

ιδιαίτερος τομέας της κοινωνικής εργασίας ή “Σχολική Κοινωνική Εργασία”. Αυτή εξετάζει το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και τους τρόπους με τους οποίους αυτός μπορεί να δράσει για να λειτουργήσει αποτελεσματικότερα το σχολείο. (Βλ. Ζωγράφου, 1993, σελ. 61-72 και 106-113).

Αφενός ως μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (σπουδαστές κοινωνικής εργασίας) και αφετέρου ως μέλλοντες κοινωνικοί λειτουργοί, θεωρήσαμε πως μας ενδιαφέρει άμεσα ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού μηχανισμού και ο ρόλος της εκπαίδευσης γενικότερα. Θεωρούμε πως ο καθένας, ως μέλος της κοινωνίας, είναι χρήσιμο να γνωρίζει τις διάφορες θεωρίες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και αυτό ισχύει ιδιαίτερα για όσους, σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, παίρνουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το γεγονός αυτό μας οδήγησε στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος που, ως σκοπό έχει να παρουσιάσει μία περιεκτική μελέτη με τις κυριότερες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση. Ο σκοπός μας απ’ την αρχή ήταν διπλός: αφενός να αποκτήσουμε οι ίδιοι περαιτέρω γνώσεις για τη λειτουργία και το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας στην οποία προβήκαμε για την περάτωση της παρούσας εργασίας, και αφετέρου γνωρίζοντας πως η παρούσα εργασία θα βρίσκεται στη βιβλιοθήκη του Τ.Ε.Ι. Πάτρας ως πτυχιακή εργασία του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας, να καταστεί προσιτή σε κάθε ενδιαφερόμενο σαν μία σύντομη και περιεκτική μελέτη των θεωριών της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

2.1. ΚΡΑΤΟΣ

Διάφοροι τύποι κράτους παρουσιάστηκαν και διαμορφώθηκαν διαδοχικά κατά την ιστορική εξέλιξη, όπως το δουλοκτητικό, το φεουδαρχικό και το αστικό.

Το σύγχρονο κράτος σύμφωνα με το Λεξικό Κοινωνιολογίας των Ν. Abercrombie, Stephen Hill, Bryan S. Turner αποτελεί ένα "σύνολο θεσμών όπου περιλαμβάνεται η νομοθεσία, η εκτελεστική, η κεντρική και τοπική διοίκηση, οι δικαστικές αρχές καθώς και οι αστυνομικές και ένοπλες δυνάμεις" (Abercrombie κ.α., 1991, σ. 221-222).

Η Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια αναφέρει για το σύγχρονο κράτος: "Το σύγχρονο κράτος, ενώ εξακολουθεί να δίνει τη δυνατότητα της άμεσης συμμετοχής των πολιτών στα δημόσια πράγματα, έχει δημιουργήσει παράλληλα και διαύλους διοχέτευσης της επιρροής των κοινωνικών ομάδων στις κοινωνικές υποθέσεις" (Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος 6, 1978, σ. 220).

Έτσι, βλέπουμε ότι το κράτος παρουσιάζεται ως θεσμικό σύστημα πολιτικής κυριαρχίας που χαρακτηρίζεται από μία ποικιλία θεσμών.

Γύρω από την έννοια του κράτους υπάρχουν διάφορες κοινωνιολογικές ερμηνείες, η διαφορά των οποίων έγκειται κυρίως στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει η καθεμία τη σύσταση του κράτους και κυρίως την προέλευσή του. Έτσι:

"Η κλασική φιλελεύθερη αντίληψη θεωρεί το κράτος ως "Πράγμα - Όργανο" ή άλλες φορές ως "Υποκείμενο". Το κράτος "Πράγμα" εμπεριέχει μια παθητικότητα στην έννοιά του, αφού θεωρείται ότι αποτελεί ένα όργανο

ή ένα ουδέτερο εργαλείο που το χειρίζεται αποκλειστικά η κυρίαρχη τάξη ή μερίδα πολιτών και έτσι δεν αναγνωρίζεται σ' αυτό καμιά αυτονομία. Το κράτος δεν μπορεί να δράσει από μόνο του, αλλά οργανώνεται από μία μόνο τάξη και λειτουργεί σύμφωνα με τις αρχές και τη θέληση και κατά συνέπεια τα συμφέροντα αυτής της τάξης.

Το κράτος "Υποκείμενο" θεωρείται ότι λειτουργεί αυτόνομα και με στόχο τον εξορθολογισμό και την εκλογίκευση της κοινωνίας των ιδιωτών. Η θεώρηση αυτή ξεκινάει από τον Hegel και επανατοποθετείται από τον Weber. Το κράτος διαθέτει μια σχετική ή απόλυτη αυτονομία έναντι της κοινωνίας και προσπαθεί, μέσω της εξουσίας που αυτό έχει, να επιβάλλει την κρατική ορθολογικότητα μέσω της γραφειοκρατίας και της πολιτικής "ελίτ". Συγκεκριμένα ο M. Weber υποστηρίζει ότι το κράτος αποτελεί πολιτικό θεσμό του οποίου η διοίκηση ασκεί με επιτυχία το μονοπώλιο του νόμιμου φυσικού εξαναγκασμού" (Απ. Ανδρέου κ.α., 1994, σ. 33-34).

Σχολιάζοντας τη θέση αυτή του Weber, ο Τσαούσης συμπληρώνει ότι το κυριότερο χαρακτηριστικό του κράτους δεν είναι ότι αποτελεί τον αποκλειστικό φορέα του έσχατου μέσου επιβολής και άσκησης κοινωνικού ελέγχου της φυσικής βίας, αλλά ότι είναι ο μόνος θεσμός που μπορεί να νομοθετεί. "Μπορεί δηλαδή να θέτει κανόνες που αναφέρονται σε ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο, που έχουν προτεραιότητα εφαρμογής και οριοθετούν την εξουσία όλων των άλλων θεσμών, και που δημιουργούν ένα σύστημα κοινωνικού ελέγχου που εγκαθιδρύει και εξασφαλίζει αποτελεσματικά το μονοπώλιο της φυσικής βίας που επισημαίνει ο Μαξ Βέμπερ" (Δ.Γ. Τσαούσης, 1991, σ. 482).

Από την άλλη πλευρά έχουμε την άποψη των μαρξιστών. Η Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια αναφέρει ότι: "Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, η κοινωνία

και η εξέλιξή της διαμορφώνονται τελικά από τον κυρίαρχο τρόπο παραγωγής. Οι αλλαγές στην τεχνική της παραγωγής ακολουθούνται από αλλαγές στην κοινωνική δομή και έχουν αποτέλεσμα την εμφάνιση νέων κοινωνικών τάξεων καθώς και την ανακατανομή του συσχετισμού δυνάμεων" (Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος 6, 1978, σ. 221).

Θεωρούν λοιπόν οι μαρξιστές ότι το κράτος γεννιέται από την κοινωνία, είναι προϊόν της κοινωνίας σε ορισμένη βαθμίδα εξέλιξης και προϊόν εκδήλωσης των ταξικών αντιθέσεων. Η βάση της προέλευσης του κράτους είναι οι παραγωγικές σχέσεις (Απ. Ανδρέου κ.α., 1994, σ. 34).

Σύμφωνα με τον Ένγκελς, "το κράτος αποτελεί μέρος του εποικοδομήματος και συνεπώς είναι φαινόμενο παροδικό. Δεν υπήρχε στην πρωτόγονη κοινωνία, όπου ο καταμερισμός της εργασίας και η ταξική δομή ήταν άγνωστα... Το κράτος είναι απαραίτητο μόνο όπου μία κυρίαρχη τάξη που ελέγχει τα μέσα παραγωγής (δουλοκτήτες, φεουδαρχικοί άρχοντες, καπιταλιστές) ιδιοποιείται τα προϊόντα της κοινωνίας που είναι καρπός του μόχθου των εκμεταλλευομένων τάξεων (σκλάβοι, δουλοπάροικοι, προλεταριάτο)" (Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος 6, 1978, σ. 221).

Για τους νεότερους μαρξιστές η βάση της θεώρησης είναι η ίδια αλλά προσδίδεται μια πολυπλοκότητα στο σύγχρονο καπιταλιστικό κράτος καθώς οι παραγωγικές δυνάμεις χρησιμοποιώντας την τεχνολογία μεταβάλλονται με γρήγορο ρυθμό (Απ. Ανδρέου 1994, σ. 35).

Συνοψίζοντας παραθέτουμε το διαχωρισμό των κοινωνιολογικών ερμηνειών σε 3 κατηγορίες:

"1. Υπάρχουν μερικοί, όπως ο Μ. Βέμπερ (M. Weber), οι οποίοι θεωρούν το κράτος στις καπιταλιστικές και σοσιαλιστικές κοινωνίες ανεξάρτητη δύναμη, που έχει τους δικούς της κανόνες δράσης -τους νομικολογικούς

κανόνες της γραφειοκρατίας- και κυριαρχεί πάνω σε όλες τις κοινωνικές ομάδες.

2. Υπάρχουν οι μαρξιστικές ερμηνείες για το καπιταλιστικό κράτος που θεωρούν ότι αυτό συνδέεται με τα συμφέροντα του κεφαλαίου και της κυρίαρχης τάξης. Ο "εργαλειακός" μαρξισμός θεωρεί το κράτος απλώς προωθημένο φυλάκιο της κυρίαρχης τάξης, γιατί το προσωπικό που το στελεχώνει αντλείται από την τάξη αυτή. Ο "δομικός" μαρξισμός ισχυρίζεται ότι το κράτος προωθεί τα συμφέροντα του κεφαλαίου ή της καπιταλιστικής τάξης, μολονότι έχει σχετική αυτονομία από την καπιταλιστική τάξη.

3. Οι πλουραλιστικές ερμηνείες ακολουθούν μια μέση πορεία θεωρώντας το κράτος εν μέρει ανεξάρτητη δύναμη, η οποία μέσα από τις δημοκρατικές διαδικασίες εξακολουθεί να επηρεάζεται από τα διάφορα συμφέροντα που εκπροσωπούνται πολιτικά" (N. Abercrombie κ.α. 1991, σ. 222).

Κλείνοντας την αναφορά μας στο κράτος θα θέλαμε να παραθέσουμε την άποψη του Τσαούση, όπως εκφράζεται στο βιβλίο του "Η κοινωνία του ανθρώπου":

"Το κράτος είναι σήμερα φορέας οικονομικών συμφερόντων. Διαθέτει δημόσιες επιχειρήσεις που δεν καλύπτουν απλώς κοινωνικές ανάγκες με χαμηλό κόστος. Είναι και επιχειρήσεις που παράγουν αγαθά και υπηρεσίες που διατίθενται σε μια έντονα ανταγωνιστική εσωτερική και διεθνή αγορά... Το κράτος ελέγχει τους πόρους που διατίθενται για την ικανοποίηση βασικών αναγκών του κοινωνικού συνόλου, με την άσκηση της κοινωνικής πολιτικής... Το κράτος ανακατανέμει εισοδήματα με τη φορολογία, την εισοδηματική πολιτική και με τις ποικίλες παροχές του. Το κράτος γίνεται

έτσι ένας πρωτοφανής μηχανισμός κοινωνικής αναδιάρθρωσης... (Δ.Γ. Τσαούσης 1991, σ. 496-497).

2.2. ΕΞΟΥΣΙΑ

(Λεξικό Κοινωνιολογίας: N. Abercrombie κ.α.)

Εξουσία (Authority): Εάν δύναμη είναι η άσκηση εξαναγκασμού και βίας παρά τη θέληση του ατόμου ή της ομάδας, η εξουσία είναι μια υποκατηγορία της δύναμης, στις εντολές της οποίας οι άνθρωποι υπακούουν με τη θέλησή τους, επειδή θεωρούν την άσκηση της δύναμης νόμιμη. Ο Μ. Βέμπερ έκανε διάκριση ανάμεσα στη νομική-ορθολογική, στην παραδοσιακή και τη χαρισματική εξουσία. Η νομική-ορθολογική εξουσία βασίζεται στην υπακοή σε τυπικούς κανόνες, οι οποίοι θεσπίστηκαν μέσα από κανονικές, ανοιχτές διαδικασίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιου τύπου εξουσίας είναι η τήρηση νομιμοφανών αρχών στις τυπικές μορφές γραφειοκρατίας. Σε αντίθεση, η αποδοχή της παραδοσιακής εξουσίας συνεπάγεται την υπακοή σε κανόνες που ενσωματώνουν την παράδοση και τις παλαιές συνήθειες. Στην περίπτωση της χαρισματικής εξουσίας, η υποταγή στις εντολές εξασφαλίζεται από την πίστη των οπαδών στον εξαιρετικό χαρακτήρα του ηγέτη τους, η εξουσία του οποίου υπερβαίνει τις υπάρχουσες ή παραδοσιακές πρακτικές. Οποιοδήποτε καθεστώς εξασφαλίζει την ελάχιστη κοινή αποδοχή, όπως συμβαίνει με τις ντε φάκτο κυβερνήσεις, το καθεστώς αυτό, σύμφωνα με τον Βέμπερ, διαθέτει κάποια βάση νομιμότητας, ακόμη κι αν η κύρια πηγή του κύρους του είναι η άσκηση βίας.

Στη σύγχρονη κοινωνιολογία ο όρος χρησιμοποιείται ανακριβώς, για να περιγράψει την επιρροή που ασκεί η ηγεσία. Στην κοινωνική ψυχολογία, και συγκεκριμένα στην έρευνα της δυναμικής των μικρών ομάδων,

χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις ομαδικές επιδράσεις πάνω στις ατομικές πεποιθήσεις και στη συμπεριφορά.

Το πρόβλημα της εξουσίας είναι συνυφασμένο με οποιαδήποτε ιεραρχία. Γενικά, η εξουσία εμφανίζεται όπου υπάρχουν ανθρώπινες σχέσεις, με οποιαδήποτε μορφή (εξάρτηση, εκμετάλλευση, συνεργασία).

"Η έννοια της εξουσίας καλύπτει εκείνο το πεδίο των ανθρώπινων σχέσεων όπου οι ανακοινώσεις που εξαγγέλλονται (με διάφορους τρόπους) από έναν παράγοντα, γίνονται αποδεκτές ως έγκυρες ή δεσμευτικές από έναν άλλο. Οι κανόνες ακολουθούνται, οι διαταγές γίνονται σεβαστές και οι δηλώσεις γίνονται πιστευτές. Η εξουσία λοιπόν υποδηλώνει το δικαίωμα ή τη δύναμη να ασκείται έλεγχος, να δίνονται διαταγές, να διευθετούνται ή να λύνονται διαφορές. Οι εξουσίες είναι πρόσωπα, θεσμοί, οργανώσεις ή κάθε άλλη αποδεκτή πηγή πληροφοριών, συμβουλών ή διαταγών που συμπεριλαμβάνουν κανόνες, γραφές, καθιερωμένα προηγούμενα και έθιμα" (Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος 4, 1978, σ. 1).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω λοιπόν, οι άνθρωποι υπακούουν στις εντολές της εξουσίας με τη θέλησή τους, ενώ η άσκηση εξαναγκασμού και βίας σύμφωνα με το Λεξικό Κοινωνιολογίας, ονομάζεται "δύναμη". Έτσι, η εξουσία σύμφωνα με τον Μ. Βέμπερ διακρίνεται σε:

- i. *νομικο-ορθολογική* εξουσία που βασίζεται στην υπακοή σε τυπικούς κανόνες, οι οποίοι θεσπίστηκαν μέσα από κανονικές, ανοιχτές διαδικασίες.
- ii. *παραδοσιακή* εξουσία που βασίζεται στην υπακοή σε κανόνες που ενσωματώνουν την παράδοση και τις παλαιές συνήθειες.

- iii. *χαρισματική* εξουσία όπου η υπακοή στις εντολές εξασφαλίζεται από την πίστη των οπαδών στο χαρακτήρα του ηγέτη τους (N. Abercrombie κ.α., 1991, σ. 120).

Επίσης, η εξουσία παρουσιάζεται με τη μορφή:

α) της σχέσης, β) της κυριαρχίας ή υποταγής, γ) του δεσμού *affectif* (ψυχαναλυτική διάσταση της εξουσίας), (Απ. Ανδρέου κ.α., 1994, σ. 45).

Επάνω στην έννοια της εξουσίας έχουμε δύο βασικά ιδεολογικά πλαίσια:

A) "Η μαρξιστική ανάλυση, ασκώντας κριτική στο καπιταλιστικό σύστημα, θεωρεί την εξουσία ως δύναμη με την οποία η κυρίαρχη τάξη επιβάλλει, μέσω του κρατικού μηχανισμού, τη θέλησή της στο κοινωνικό σύνολο. Η δυνατότητα επιβολής της θέλησης της κυρίαρχης τάξης πηγάζει από τη διαμόρφωση και ανάπτυξη των παραγωγικών σχέσεων καθώς και από τον τρόπο παραγωγής" (Απ. Ανδρέου κ.α., 1994, σ. 45).

Επίσης, η Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια αναφέρει για τη μαρξιστική θεωρία: "... Ο Μαρξ και ο Ένγκελς προσπάθησαν να δείξουν ότι κάθε εξουσία πηγάζει σε τελευταία ανάλυση από την ιδιοκτησία, που με τη σειρά της στηρίζεται στη βία ή στην απάτη... Το κράτος, τελικά, μετατρέπεται σε μια ενότητα έξω από την ανθρώπινη κοινωνία ("κοινωνία πολιτών") και έτσι διαστρεβλώνει ή παραμορφώνει τη γενική θέληση. Σύμφωνα με το Μαρξ και τον Ένγκελς, το κράτος δεν εκφράζει την κοινωνία, αλλά είτε αντιπροσωπεύει την εκμεταλλεύτρια τάξη, ή γίνεται το ίδιο ένας οργανισμός ανεξάρτητος από όλες τις τάξεις που καταπιέζει και εκμεταλλεύεται την κοινωνία, και γι' αυτό αποκτά δικαίωμα ιδιοκτησίας πάνω της. Αυτό το κράτος πρέπει να καταστραφεί. Η εξουσία πρέπει να

μετατραπεί σε συλλογική κοινότητα, που θα μπορεί τότε να κάνει δίχως πολιτική εξουσία...". (Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος 4, 1978, σ. 8).

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι ενώ για τους κλασικούς μαρξιστές η εξουσία πηγάζει από και συνυπάρχει με τις παραγωγικές σχέσεις, για τους νεότερους κοινωνιολόγους η εξουσία υπάρχει σε κάθε μορφή σχέσης και εκδηλώνεται ανάλογα κάθε φορά, για να εξυπηρετήσει στόχους προσωπικούς ή συλλογικούς (Απ. Ανδρέου κ.α., 1994, σ. 46).

Β) Η φιλελεύθερη άποψη ασχολείται κυρίως με τη νομιμότητα και την έκφραση της εξουσίας. Έτσι, η εξουσία θεωρείται στη γενική της μορφή ως συνειδητή ικανότητα να ασκείται μια καθαρή επίδραση.

Ο F. Perroux αναζητώντας τον ορισμό της οικονομικής εξουσίας την καθορίζει ως ικανότητα άσκησης μιας επίδρασης πάνω στα πράγματα και τους άλλους και ταυτόχρονα μια ικανότητα απελευθέρωσης από αυτά. Οικονομική εξουσία για τον συγγραφέα σημαίνει και οικονομική κυριαρχία που οδηγεί στην απόκτηση περισσότερων μέσων και άρα ισχυροποίηση αυτού που τα κατέχει. Οι υποταγμένοι σ' αυτήν την εξουσία δέχονται το ρόλο τους και την άνιση κατανομή των πόρων (Απ. Ανδρέου κ.α., 1994, σ. 47).

Τέλος, η Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια χαρακτηριστικά αναφέρει:

"... Σύμφωνα με τις πλουτοκρατικές αιτιολογήσεις της εξουσίας που ακόμη επικρατούν στην Αμερική, η ικανότητα απόκτησης πλούτου φανερώνει ικανότητες που δίνουν το δικαίωμα στον κάτοχο του πλούτου να ασκεί εξουσία και σε άλλα πεδία πέρα από το οικονομικό" (Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος 4, 1978, σ. 3).

Γίνεται φανερό από τα παραπάνω ότι η εξουσία θεωρείται ως εξωγενής παράγοντας της κοινωνίας που, χωρίς να προέρχεται από αυτήν κατευθείαν, την επηρεάζει και την κατευθύνει.

Καταλήγοντας λοιπόν, πρέπει να έχουμε κατά νου ότι η εξουσία κατ' αρχήν προϋποθέτει οργάνωση και σχέση. Παρουσιάζεται ως δύναμη επιβολής χρησιμοποιώντας ως μέσα τον κρατικό μηχανισμό και τους θεσμούς. Και τέλος, επιδιώκεται μέσω της εξουσίας η συμμετοχή στην παραγωγή και στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων καθώς και η συμμετοχή στην εξέλιξη της κοινωνίας (Απ. Ανδρέου κ.α., 1994, σ. 48).

2.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κατ' αρχήν εδώ θα έπρεπε να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στους ορισμούς "εκπαίδευση" και "παιδεία".

Ο όρος "παιδεία" χρησιμοποιήθηκε από τους Έλληνες για να περιγράψει ένα ορισμένο τρόπο ανατροφής ή ενηλικίωσης. Ο Πλάτωνας ορίζει την παιδεία σαν "αγωγή" για την απόκτηση αρετής. Ο J.S. Mill θεωρεί τα όρια της παιδείας πολύ ευρύχωρα. Για τον ίδιο, εκτός από την εκπαιδευτική διαδικασία που γίνεται στα σχολεία και τα πανεπιστήμια, η παιδεία περιλαμβάνει έμμεσες και τυχαίες επιδράσεις, έμμεσες και τυχαίες αλλαγές του χαρακτήρα και των ανθρωπίνων λειτουργιών (Π. Κόκκοτας, 1983, σ. 22).

Ο όρος παιδεία λοιπόν είναι περιεκτικός. "Είναι ό,τι οι άλλοι λαοί προσπαθούν να επηρεάσουν με τον όρο κουλτούρα, culture, όπως τον καταξίωσε ο Jaeger στην "παιδεία" του και όπως τον ενίσχυσε ο ίδιος σοφός με την έννοια Humanitas του Κικέρωνα". (Θ. Γέρου, 1975, σ. 17). Έτσι, "παιδεία" είναι ένα σύνολο που περιέχει τη γνώση, την πείρα, τη

συμπεριφορά του ατόμου, τις επιρροές του από την πολιτιστική κληρονομιά και το περιβάλλον του (οικογένεια, σχολείο, θεσμοί) (Π. Κόκκοτας, 1983, σ. 23).

Διαχωρίζοντας τον όρο "εκπαίδευση" θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτή αποτελεί ένα μέρος της παιδείας του ανθρώπου. Έτσι, εκπαίδευση είναι αυτό που μας δίνει ένα εκπαιδευτικό σύστημα και η λειτουργία της σταματάει τυπικά με την αποφοίτηση από αυτό. Αποτελεί δε μια εξάσκηση του ατόμου στην απόκτηση δεξιοτήτων, και, είναι δυνατόν κάποιος να περάσει όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης χωρίς να αποκτήσει γενική μόρφωση (Π. Κόκκοτας, 1983, σ. 23).

Πάντως, σχετικά με τον παραπάνω διαχωρισμό, η Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια υποστηρίζει πως μιλώντας κανείς σήμερα για "εκπαίδευση" στην Ευρώπη, είναι σα να μιλάει για "γενική εκπαίδευση" (παιδεία) επίσης (Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια, 1976, τόμος 3, σ. 300).

Έτσι, ο Ντυρκάιμ ορίζει ως εκπαίδευση τη "δράση που κατευθύνεται από τις γενιές των ενηλίκων στις γενιές εκείνες που δεν είναι ακόμα αρκετά ώριμες για την κοινωνική ζωή. Η δράση αυτή σκοπό έχει να προκαλέσει και να αναπτύξει στο παιδί ορισμένες φυσικές, πνευματικές και ηθικές καταστάσεις που απαιτούν από αυτό τόσο η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της όσο και το ιδιαίτερο κοινωνικό περιβάλλον, για το οποίο προορίζεται το παιδί". (Τσαούσης, 1991, σ. 566).

Για τον Πάρσονς, το σχολείο αποτελεί "γέφυρα μεταξύ οικογένειας και κοινωνίας" καθώς επίσης και "μικρογραφία της κοινωνίας". (ό.π., σ. 566).

Οι Κ. Νταϊήβις και Ο. Μουρ θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα επιλέγει και εκπαιδεύει τους ικανούς ώστε να καταλάβουν ηγετικές θέσεις. Οι Σ. Μπάουλς και Χέρμπερτ Γκίντις θέτουν ως σκοπό του εκπαιδευτικού

συστήματος την εξασφάλιση του απαραίτητου για το καπιταλιστικό σύστημα εργατικού δυναμικού και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας που να εξυπηρετεί τον καπιταλισμό (Τσαούσης, 1991, σ. 566-567).

Έτσι, η έννοια της εκπαίδευσης έχει διπλή μορφή: από τη μια, ολόκληρη η κοινωνία εκπαιδεύει με τους θεσμούς της, και από την άλλη, η παλαιότερη γενιά εκπαιδεύει τη νεότερη με μια προμελετημένη διαδικασία. Η εκπαίδευση λοιπόν ως έννοια "περιλαμβάνει τόσο την πορεία των αμοιβαίων σχέσεων από την προσφορά των μαιευτικών υπηρεσιών ως το πέρασμα στον κόσμο των ενηλίκων όσο και την εκπαιδευτική δραστηριότητα με τη στενότερη έννοια (Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος 4, 1978, σ. 300). Για το διπλό ρόλο της εκπαίδευσης στον καπιταλισμό, ο Γ. Μηλιός επισημαίνει: "Από τη μια παρέχει τις αναγκαίες εκείνες γνώσεις που επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να ασκήσει με επιτυχία το μελλοντικό κοινωνικό του ρόλο σαν επαγγελματίας. Από την άλλη, διαδίδει και επιβάλλει στους εκπαιδευόμενους την κυρίαρχη ιδεολογία... Και οι δύο λοιπόν πλευρές της εκπαιδευτικής λειτουργίας (εγχάραξη ιδεολογίας, ειδίκευση) κατατείνουν προς τον ίδιο στόχο, να προσανατολίσουν δηλαδή τους εκπαιδευόμενους σε συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις αποτυπώνοντάς τους κανόνες συμπεριφοράς και τις δεξιότητες που θα τους κάνουν ικανούς αλλά και πρόθυμους να αναλάβουν αυτές τις κοινωνικές θέσεις και λειτουργίες (Γ. Μηλιός, 1993, σ. 13-16).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως ένα μέρος όλου του κοινωνικοοικονομικού συστήματος που λειτουργεί μέσα σ' αυτό και γι' αυτό. Έτσι, δεν μπορεί κανείς να την απομονώσει για να εξετάσει τη λειτουργία της ούτε να την αγνοήσει όταν εξετάζει ένα κοινωνικοοικονομικό σύστημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

"Η κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης είναι ο κλάδος της Κοινωνιολογίας που ως αντικείμενό του έχει την εκπαίδευση, τη διαδικασία δηλαδή παραγωγής, μετάδοσης και αναπαραγωγής της γνώσης. Ζητήματα που έχουν απασχολήσει τα τελευταία χρόνια την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είναι ο ρόλος του σχολείου, η κοινωνική ένταξη μέσα από τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς και τις ιεραρχίες, η επιλογή της γνώσης, η γλώσσα, η κοινωνική ανισότητα που παράγει το σχολείο, η αλληλεπίδραση οικονομίας και παιδείας, το πλέγμα αξιών, αρχών, ιδεών και γενικότερα οι ιδεολογικοί μηχανισμοί της παιδείας, ο τρόπος αναπαραγωγής της εξουσίας μέσα από το σχολείο κ.α. Όλα αυτά τα πολυσύνθετα στοιχεία καθορίζουν τον εκάστοτε εκπαιδευτικό θεσμό και το ρόλο του μέσα στην κοινωνία (Βασιλείου - Σταματάκης, 1992, σ. 227).

Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είναι ο κλάδος της κοινωνιολογίας που ασχολείται με τη μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος, αντιμετωπίζοντάς το ως κοινωνικό θεσμό. Το σχολείο είναι ο μόνος κοινωνικός θεσμός που λειτουργεί επίσημα στις σύγχρονες κοινωνίες και κύριο έργο του είναι η παραγωγή, η μετάδοση και η αναπαραγωγή της γνώσης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Συγχρόνως όμως το σχολείο είναι υπεύθυνο για τη νομιμοποίηση και μετάδοση της κουλτούρας και της ιδεολογίας.

Με άλλα λόγια μπορεί να ειπωθεί πως το σχολείο είναι ένας από τους κυριότερους φορείς κοινωνικοποίησης.

Ο Τσαούσης αναφέρει πως το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ίσως ο σημαντικότερος θεσμός μέσα από τον οποίο πραγματοποιείται η

"δευτερογενής" και "εξειδικευμένη" κοινωνικοποίηση (Τσαούσης, 1991, σ. 552-553).

Η βιομηχανική επανάσταση είναι αυτή που σηματοδοτεί τη "γέννηση" του εκπαιδευτικού θεσμού. Η εκπαίδευση δηλαδή είναι θεσμός της αστικής κοινωνίας, η οποία για πρώτη φορά κατοχυρώνει την υποχρέωση του κράτους να παρέχει μόρφωση σ' όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες. Μ' αυτόν τον τρόπο "η μόρφωση επιτρέπει στη λειτουργία του πολιτικού συστήματος του ελεύθερου κοινοβουλίου να στηρίζεται στη γνώση και στη συνείδηση των πολιτών - εκλεκτόρων" (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 15).

Η εκπαίδευση και το δικαίωμα του κάθε πολίτη σ' αυτήν, είναι θεμελιώδης για την αστική ισότητα και παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αστικής κοινωνίας. Η αστική κοινωνία με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού θεσμού και της λειτουργίας του, κατάφερε να πραγματοποιήσει αρκετές από τις αναγκαίες αλλαγές σε επίπεδο οικονομίας και ιδεολογίας, ώστε να αναπτυχθεί.

Η λειτουργία της εκπαίδευσης στη σύγχρονη κοινωνία είναι πολυσύνθετη. Επομένως και το αντικείμενο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι πολύπλευρο αφού εκτός από τη μετάδοση και αναπαραγωγή της γνώσης μελετά επίσης την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ενσωμάτωση. Επίσης ασχολείται και με θέματα περισσότερο εξειδικευμένα όπως η επιλογή γνώσεων, επιλογή κουλτούρας, κοινωνική κινητικότητα, θέματα που αφορούν στη γλώσσα, αλλά και ιδεολογικά θέματα.

Ο εκπαιδευτικός θεσμός εφόσον επιτελεί ένα τόσο σημαντικό ρόλο στη σύγχρονη κοινωνία είναι φυσικό να μην μένει ανεπηρέαστος από "εξωγενείς" παράγοντες όπως είναι η οικονομία και η πολιτική. Για το λόγο

αυτό η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ασχολείται και με την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού θεσμού και των παραγόντων αυτών. Τέλος εξετάζεται εκτενώς η σχέση της εκπαίδευσης με τις διάφορες μορφές εξουσίας.

Πρώτος έθεσε τις βάσεις για μια εξειδικευμένη μελέτη του εκπαιδευτικού θεσμού στη σύγχρονη κοινωνία ο E. Durkheim (1858-1917) ο οποίος θεώρησε τη λειτουργία και το ρόλο της εκπαίδευσης πολύ σημαντικά για την εξέλιξη της σύγχρονης κοινωνίας και έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη μελέτη και ανάλυσή της. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ως ένας ξεχωριστός κλάδος της κοινωνιολογίας άρχισε να αναπτύσσεται συστηματικά από την δεκαετία του 1950 και μετά. Στις δεκαετίες που έχουν μεσολαβήσει μέχρι και σήμερα η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έχει αναπτυχθεί πάρα πολύ, σε τέτοιο μάλιστα επίπεδο ώστε να θεωρείται ως ένας από τους κλάδους των κοινωνικών επιστημών με τις πλουσιότερες με τις πλουσιότερες ερευνητικές και βιβλιογραφικές δραστηριότητες (Φραγκουδάκη Α., 1985, σ. 18).

Στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έχουν σχηματισθεί διάφορες σχολές που η κάθε μία με το δικό της τρόπο μελετά και αναλύει την εκπαίδευση δίνοντας αρκετές φορές έμφαση σε διαφορετικές πτυχές του ρόλου της εκπαίδευσης στη σύγχρονη κοινωνία.

Η φονξιοναλιστική θεωρία αναπτύσσει μια από τις κυριότερες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης. Η ανάπτυξή της ξεκινά στην Αμερική τη δεκαετία του 1950 κυρίως από τον T. Parsons ο οποίος ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και θεωρείται ο πατέρας της φονξιοναλιστικής παράδοσης στο χώρο της εκπαίδευσης. Η φονξιοναλιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης εστιάζει το

ενδιαφέρον της στις ανάγκες που εξυπηρετεί η ύπαρξη του εκπαιδευτικού συστήματος και τον τρόπο λειτουργίας του στη σύγχρονη κοινωνία. Η φονξιοναλιστική προσέγγιση στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι εμφανώς επηρεασμένη από τις αρχές και τη μέθοδο ανάλυσης της λειτουργιστικής παράδοσης (π.χ. κοινωνική συναίνεση).

Ως αντίποδας κυρίως στη φονξιοναλιστική ερμηνεία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης αναπτύσσεται κυρίως στη δεκαετία του 1970 η μαρξιστική προσέγγιση. Οι μαρξιστές κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης ξεκινώντας από τελείως διαφορετική αφετηρία απ' αυτή των φονξιοναλιστών (κοινωνική σύγκρουση) και χρησιμοποιώντας ως βασική μέθοδο ανάλυσης τον ιστορικό υλισμό του K. Marx (1818-1883) καταλήγουν σε τελείως διαφορετικά συμπεράσματα για το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος και του σκοπού που εξυπηρετεί στη σύγχρονη κοινωνία.

Αντλώντας στοιχεία τόσο από τη φονξιοναλιστική προσέγγιση όσο και από τη μαρξιστική και χρησιμοποιώντας τη μέθοδο ανάλυσης που καθιέρωσε ο M. Weber (1864-1926), εμφανίζεται η βεμπεριανή προσέγγιση στο χώρο της εκπαίδευσης. Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της βεμπεριανής προσέγγισης είναι ότι χρησιμοποιεί στοιχεία μικροκοινωνιολογικής και μακροκοινωνιολογικής μεθόδου ανάλυσης.

Ταυτόχρονα με τις παραπάνω προσεγγίσεις αναπτύσσεται και η μικροκοινωνιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης η οποία σε αντίθεση με τις μακροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις που ασχολούνται κατά κύριο λόγο με παράγοντες όπως η πολιτική, η οικονομία κ.α. εξετάζει παράγοντες που αναπτύσσονται στο "εσωτερικό" της εκπαίδευσης, όπως η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών - δασκάλων, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, το πρόγραμμα διδασκαλίας, τη γλώσσα, κ.ά. Η μικροκοινωνιολογική

προσέγγιση της εκπαίδευσης εκτός από την κοινωνιολογία χρησιμοποιεί για την ανάλυσή της στοιχεία και άλλων επιστημών, όπως η κοινωνική ψυχολογία, η εξελικτική ψυχολογία, κ.ά.

Τέλος, μια σημαντική θεωρία που έχει αναπτυχθεί στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι η θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου με κύριους εισηγητές τους P. Bourdieu και J.P. Passeron. Η πρωτοτυπία της θεωρίας αυτής είναι ότι εξετάζει την οικογενειακή και ταξική "κληρονομιά" του μαθητή, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση. Η θεωρία, κατά ένα μέρος, είναι επηρεασμένη, όπως οι ίδιοι ομολογούν, από τα έργα των Marx και Weber. Πρόκειται για μια θεωρία που είναι ιδιαίτερα διαδομένη στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 167).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4.1. ΦΟΝΞΙΟΝΑΛΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

4.1.1. ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗ ΦΟΝΞΙΟΝΑΛΙΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ

(θεσμοί, κοινωνικοποίηση, κουλτούρα)

Πριν μελετήσουμε ειδικότερα την φονξιοναλιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, είναι σκόπιμο να αναφέρουμε κάποια βασικά στοιχεία της φονξιοναλιστικής θεωρίας.

Η Φονξιοναλιστική θεωρία αναλύει τα δεδομένα στο εσωτερικό ενός κοινωνικού συστήματος που το θεωρεί εξελίξιμο, όμως το αντιμετωπίζει σαν “φυσικά” δεδομένο ως προς την οργάνωση της οικονομίας και τις κοινωνικές σχέσεις. Δηλαδή, ο φονξιοναλιστής κοινωνικός επιστήμονας δεν ενδιαφέρεται για τις ιστορικές και οικονομικές συνθήκες από τις οποίες προέκυψαν η οικονομική οργάνωση και οι κοινωνικές σχέσεις. Η παραπάνω είναι και η σημαντικότερη διαφορά από άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις της κοινωνικής ανάλυσης (μαρξιστική θεωρία και κοινωνιολογία Βεμπεριανής προέλευσης). Ένα άλλο χαρακτηριστικό της φονξιοναλιστικής θεωρίας είναι ότι βλέπει το κοινωνικό σύστημα ως προς τα δομικά χαρακτηριστικά του, οικονομική οργάνωση και κοινωνικές σχέσεις, οριστικά και αμετάκλητα δεδομένο παρ’ ότι το αναγνωρίζει ως εξελίξιμο. (Φραγκουδάκη Α., 1985, σελ. 27).

Βάση της φονξιοναλιστικής θεωρίας είναι οι έννοιες “στατική” και “δυναμική” κατάσταση. Η κοινωνία βρίσκεται εξελισσόμενη σε διαρκή κίνηση. Για να εξασφαλιζεται η ανάπτυξη και η επιβίωση της κοινωνίας,

πρέπει να επιλύονται τα διάφορα προβλήματα που παρουσιάζονται. Π.χ. πρέπει να υπάρχει κοινή γλώσσα, κοινές αξίες, πρέπει η κοινωνία να συντηρεί και να ανανεώνει τα μέλη της. Το ότι η κοινωνία συνεχίζει να υφίσταται σημαίνει πως έχει βρει τρόπους επίλυσης των προβλημάτων αυτών, τα οποία πρέπει να αντιμετωπίζονται διαρκώς, διότι δεν εξαφανίζονται. Επομένως οι τρόποι αντιμετώπισής τους αποτελούν μόνιμα χαρακτηριστικά της κοινωνίας. (Blackledge-Hunt, 1995, σελ. 95).

Αυτοί οι μηχανισμοί επίλυσης προβλημάτων ονομάζονται "θεσμοί". Η φονξιοναλιστική θεωρία έρχεται να μελετήσει τις λειτουργίες (functions απ' όπου και η επωνυμία της) των κοινωνικών αυτών θεσμών, τη στρατηγική τους και τους στόχους τους. Παραδείγματα τέτοιων θεσμών είναι η οικογένεια, οι οικονομικοί θεσμοί και η εκπαίδευση.

Οι φονξιοναλιστές θεωρούν την κοινωνική δομή ανάλογη (όχι όμως και ταυτόσημη) με τη δομή του ανθρώπινου οργανισμού και παραλληλίζουν τις λειτουργίες των κοινωνικών θεσμών με τις οργανικές λειτουργίες. Το κάθε όργανο του ανθρώπινου σώματος επιτελεί ορισμένη λειτουργία, ενώ τα διάφορα όργανα βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Ακόμη, τα όργανα του ανθρώπινου σώματος αποτελούν μόνα τους σύνθετες κατασκευές, ενώ η θεμελιώδης μονάδα του ανθρώπινου οργανισμού είναι το κύτταρο που επιτελεί συγκεκριμένη λειτουργία. Κάτι ανάλογο συμβαίνει στην κοινωνία. Ο κάθε θεσμός έχει μία ή περισσότερες συγκεκριμένες λειτουργίες και τα διάφορα μέρη της κοινωνίας (θεσμοί) εξαρτώνται το ένα από το άλλο για την επίτευξη ενός τελικού στόχου. Έτσι η εκπαίδευση π.χ. δεν είναι καθόλου ανεξάρτητη από την οικονομία, την οικογένεια, το πολιτικό σύστημα, τις θρησκευτικές αντιλήψεις. Επίσης ο κάθε κοινωνικός θεσμός έχει από μόνος του σύνθετη δομή. Η εκπαίδευση π.χ. διακρίνεται σε

πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, ανώτερη, ανώτατη και η κάθε διάκριση επιτελεί το δικό της έργο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ακολουθώντας αυτήν τη λογική διαδικασία, οι φονξιοναλιστές καταλήγουν πως οι αντίστοιχες θεμελιώδεις μονάδες της ανθρώπινης κοινωνίας μ' αυτές του οργανισμού που είναι τα κύτταρα, είναι οι ρόλοι, οι οποίοι επιτελούνται από τους ανθρώπους. Αυτό όμως είναι το σημείο που εγκαταλείπεται ο παραλληλισμός του ανθρώπινου οργανισμού με την κοινωνία, επειδή παρουσιάζεται η εξής σημαντική διαφορά: Ενώ οι θεμελιώδεις μονάδες του ανθρώπινου οργανισμού, τα κύτταρα προγραμματίζονται από τη φύση για τον τρόπο της λειτουργίας τους, με τους ανθρώπους που επιτελούν ρόλους-λειτουργίες δεν συμβαίνει το ίδιο. Οι άνθρωποι δεν είναι βιολογικά καθορισμένοι να επιτελούν ικανοποιητικά τους ρόλους. Για να γίνει αυτό και να επιβιώσει η κοινωνία, πρέπει να πεισθούν ή να αναγκασθούν γι' αυτή τη λειτουργία. Γίνεται έτσι εδώ αναγκαία η εισαγωγή δύο νέων εννοιών, της κουλτούρας και της κοινωνικοποίησης.

Σύμφωνα με τους φονξιοναλιστές, η κουλτούρα είναι στοιχείο κάθε κοινωνίας. Η κουλτούρα περιλαμβάνει αξίες και νόρμες (norms). Πρέπει μάλιστα να υπάρχει συναίνεση σχετικά με ορισμένες αξίες και νόρμες σε κάθε κοινωνία. Για τους φονξιοναλιστές οι αξίες είναι πρότυπα (standards) που ορίζουν ορισμένες πράξεις ως επιθυμητές και άλλες ως ανεπιθύμητες. Οι νόρμες είναι οι ρυθμιστικοί κανόνες της καθημερινής ζωής και αποτελούν συγκεκριμένες εφαρμογές των αξιών. (Blackledge-Hunt, 1995, σελ. 95). Για παράδειγμα, μία κουλτούρα μπορεί να περιλαμβάνει την αξία της ευγένειας. Οι αντίστοιχες νόρμες θα περιλαμβάνουν τους κανόνες αναμονής στην ουρά, της παραχώρησης από τα παιδιά της θέσης τους στο λεωφορείο, κ.ά. Μέσα σε συγκεκριμένα τμήματα μιας κουλτούρας όπως π.χ. το

εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκουμε άλλες αξίες και νόρμες. Έτσι η επαγγελματική συμπεριφορά π.χ. στη διδασκαλία αξιολογείται με τις αντίστοιχες νόρμες της επαρκούς προετοιμασίας, της έγκαιρης βαθμολόγησης, της συνέπειας στην ώρα κλπ. Το ερώτημα που μπορεί να δημιουργηθεί εδώ είναι κατά πόσο η συναίνεση στις αξίες είναι εκούσια. Όπως αναφέρουν οι Blackledge και Hunt, οι φονξιοναλιστές παραδέχονται ότι ο φόβος των συνεπειών που θα υπάρξουν αν δεν κάνουν τα άτομα ό,τι αναμένεται από τους ρόλους τους, είναι η αιτία της συμμόρφωσης ορισμένων ατόμων στις αξίες και τις νόρμες της κοινωνίας. Στις περιπτώσεις που η συναίνεση-συμμόρφωση δεν συμβαίνει, οι φονξιοναλιστές εισάγουν την έννοια της ανομίας. Η Φραγκουδάκη αναφέρει γι' αυτό: "Κατά τη φονξιοναλιστική θεωρία ανομία είναι κάθε ανισορροπία που παρατηρείται στο δομικό σύστημα, κάθε αποτυχία ή μη αποτελεσματικότητα της κοινωνικής οργάνωσης, καθώς και η μείωση του κοινωνικού ελέγχου. Δηλαδή η κοινωνία βρίσκεται σε ισορροπία όταν όλα λειτουργούν ομαλά. Μία απεργία π.χ. είναι χαρακτηριστικό ανομίας που προκαλεί ανισορροπία και χρειάζεται παρέμβαση εκπροσώπων των θεσμών με στόχο μεταρρυθμιστικές βελτιώσεις που θα επαναφέρουν την ισορροπία. Η φονξιοναλιστική θεωρία επομένως αντιμετωπίζει τις κοινωνικές συγκρούσεις, που παρατηρούνται σε όλες τις ταξικά διαστρωματωμένες κοινωνίες, όχι ως εγγενές χαρακτηριστικό της ταξικής διαστρωμάτωσης, της οργάνωσης της οικονομίας και των κοινωνικών σχέσεων, αλλά ως δείγματα ανομίας". (Φραγκουδάκη Α., 1985, σελ. 28).

Ωστόσο, σύμφωνα με τους φονξιοναλιστές η πλειοψηφία των ατόμων αποδέχεται τελικά ότι οι αξίες και οι νόρμες είναι έγκυρες. Αυτό συμβαίνει επειδή έχουν εσωτερικεύσει αυτές τις αξίες και τις νόρμες κατά τη

διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Έτσι εκπληρώνουν τις προσδοκίες για τους ρόλους τους με αποτέλεσμα οι κοινωνικοί θεσμοί να λειτουργούν ικανοποιητικά. Η κοινωνικοποίηση που καταλήγει στην αποδοχή της κουλτούρας διασφαλίζει την τάξη στην κοινωνία κάτι που αποτελεί για τον φονξιοναλισμό μείζον ζήτημα.

Τα ερωτήματα που θέτουν οι φονξιοναλιστές εφαρμόζοντας τις ιδέες τους στην εκπαίδευση είναι:

- Ποιες ανάγκες καλύπτει η εκπαίδευση
- Ποια η συμβολή της εκπαίδευσης στη σταθερότητα της κοινωνίας.

Παραδοσιακά έχουν προταθεί δύο λειτουργίες της εκπαίδευσης:

“η κοινωνικοποίηση” και “η επιλογή”.

Θα δούμε αναλυτικά τις δύο αυτές λειτουργίες όπως αναπτύσσονται από τους κύριους εκπροσώπους της φονξιοναλιστικής θεωρίας T. Parsons, E. Hopper και R. Turner.

Όπως αναφέρει η Olive Banks “ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα της φονξιοναλιστικής προσέγγισης στην εκπαίδευση είναι η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών θεσμών στη σχέση τους με την ευρύτερη κοινωνική δομή. Σε οποιαδήποτε θεώρηση είτε του κοινωνικοποιητικού, είτε του επιλεκτικού ρόλου της εκπαίδευσης, πρέπει να δοθεί προσοχή στο πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί και στις επιδράσεις που επενεργούν πάνω τους. Απ’ αυτές τις επιδράσεις η οικονομία έχει προφανώς ύψιστη σημασία, εφόσον καθορίζει την πολυπλοκότητα των ειδικεύσεων που απαιτούνται σύμφωνα με το επίπεδο της τεχνολογίας. Ταυτόχρονα οι διαφοροποιητικές της και επιλεκτικές της λειτουργίες φέρουν την εκπαίδευση αναπόφευκτα σε στενές σχέσεις με τις δημογραφικές πλευρές της κοινωνίας και με το σύστημα στρωματοποίησης. Οι ελεγκτικές και

αφομοιωτικές λειτουργίες της εκπαίδευσης, καθώς και ο ρόλος της στη μεταβίβαση των αξιών, επιβάλλουν επίσης στενούς δεσμούς με το σύστημα αξιών της κοινωνίας, με τους θρησκευτικούς θεσμούς, καθώς και με το ίδιο το κράτος σαν όργανο ελέγχου. Επιπλέον στο βαθμό που η εκπαιδευτική διαδικασία είναι κοινή, πρέπει να διερευνηθούν κι άλλοι παράγοντες κοινωνικής ενσωμάτωσης, όπως η οικογένεια που είναι σημαντικότερος, τόσο από την άποψη του ρόλου που παίζουν όσο και ως προς τη σχέση τους με τους πιο εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς φορείς. Συνεπώς, στα πλαίσια της δομικής φονξιοναλιστικής προσέγγισης η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έχει αναπτυχθεί σαν κατά μεγάλο μέρος μακροκοσμική μελέτη των εκπαιδευτικών θεσμών". (O. Banks, 1987, σελ. 17).

4.1.2. Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

A. ΣΥΝΑΙΝΕΣΗ ΣΤΙΣ ΑΞΙΕΣ

Η φονξιοναλιστική θεώρηση ξεκινάει από την άποψη ότι η κοινωνική ζωή στηρίζεται στην κοινωνική συναίνεση και ότι επομένως οι κοινωνικοί θεσμοί εκφράζουν και ενισχύουν τη συναίνεση αυτήν. Ως ένας τέτοιος κοινωνικός θεσμός μας ενδιαφέρει η εκπαίδευση.

Ένας από τους κύριους εκπροσώπους της φονξιοναλιστικής παράδοσης είναι ο T. Parsons ο οποίος μελέτησε το ζήτημα της συναίνεσης ως προς τις αξίες της κοινωνίας. Ο Parsons πιστεύει ότι κάθε κοινωνία έχει μία κοινή κουλτούρα και όλα τα μέλη της κοινωνίας έχουν κοινές αξίες ή ηθικές αρχές. Το γεγονός αυτό διασφαλίζει την κοινωνική τάξη και την κοινωνική σταθερότητα. (Blackledge-Hunt, 1995, σελ. 98).

Τέτοιες αξίες για τον Parsons στην σύγχρονη κοινωνία είναι οι αξίες της "επιτυχίας" και της "ισότητας ευκαιριών" που είναι θεμελιώδεις για την ηθική συναίνεση. Για την αποδοχή αυτών των αξιών και του ρόλου της εκπαίδευσης ο Parsons ακολουθεί τον εξής συλλογισμό. Υποστηρίζει ότι πραγματοποιήθηκε μία "εκπαιδευτική επανάσταση", τόσο σημαντική, όσο και οι βιομηχανικές και δημοκρατικές επαναστάσεις του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα, και η οποία "έχει αρχίσει να μεταμορφώνει εξ' ολοκλήρου τη δομή της σύγχρονης κοινωνίας" (ό.π. σελ. 97). Η σημασία της αγοράς και της γραφειοκρατικής οργάνωσης μειώνονται εξαιτίας αυτού του γεγονότος και ως παράδειγμα χρησιμοποιείται η σημερινή αδυναμία του ανθρώπου χωρίς εκπαιδευτικά προσόντα να αυτοδημιουργηθεί και να ανέλθει οικονομικά (ό.π. σελ. 97).

“Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής επανάστασης είναι ότι έχει επεκτείνει αφάνταστα την ισότητα των ευκαιριών. Η ισότητα των ευκαιριών όμως οδηγεί αναγκαστικά σε διαφορές όσον αφορά στα επιτεύγματα και οι οποίες οφείλονται σε διαφορές 1) στην ικανότητα, 2) στον “οικογενειακό προσανατολισμό”, δηλ. τις διαφορετικές προσδοκίες και αντιλήψεις της κάθε οικογένειας σχετικά με την εκπαίδευση και 3) στα “ατομικά κίνητρα” δηλ. τη διαφοροποίηση στο επίπεδο του ενδιαφέροντος να αφοσιωθούν και να εργασθούν σκληρά. Οι διαφορές στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα εισάγουν επίσης νέες μορφές ανισότητας. Γιατί τώρα τα εκπαιδευτικά προσόντα καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το επάγγελμα που θα ακολουθήσει ο καθένας και, επομένως, το εισόδημά του, το κύρος τους και τη θέση του στο σύστημα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης”. (ό.π. σελ. 98).

Με τα παραπάνω δεδομένα γίνεται φανερό ότι η εκπαίδευση έχει δημιουργήσει νέες μορφές ανισότητας, οι οποίες είναι δυνητικά αιτίες διχασμού και κοινωνικής σύγκρουσης. Η ίδια η εκπαίδευση όμως βοηθάει στην εξουδετέρωση της έντασης που προκαλείται και στην κοινωνική ισορροπία, νομιμοποιώντας αυτές τις ανισότητες. Αυτή είναι και η σημαντικότερη λειτουργία της εκπαίδευσης και επιτυγχάνεται μέσω του κοινωνικοποιητικού της ρόλου. Γίνεται έτσι κοινωνικά αποδεκτό ότι είναι σωστό να αμείβονται καλύτερα αυτοί που επιτυγχάνουν στην εκπαίδευση. Μ' αυτόν τον τρόπο εμπεδώνεται η ιδεολογία της “ισότητας των ευκαιριών” και της “επιτυχίας”.

Αυτή η θέση του Parsons φαίνεται στο ακόλουθο απόσπασμα του έργου του “The School Class”: “Ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας αυτής της διαδικασίας [εκπαιδευτικής] είναι ότι οι δύο ομάδες ενηλίκων που την

απαρτίζουν, οι οικογένεια και το σχολείο, έχουν κοινές αξίες. Πυρήνας των αξιών είναι η κοινά αποδεκτή αξιολόγηση της επιτυχίας, που εμπεριέχει πριν απ' όλα την αναγνώριση ότι είναι δίκαιο να δίνεται διαφορετική ανταμοιβή στις διαφορετικές επιδόσεις, εάν και εφόσον υπήρξε δίκαιη και ισότιμη προσφορά ευκαιριών, και ότι είναι δίκαιο οι ανταμοιβές αυτές να δίνουν στους επιτυχόντες ευκαιρίες ανώτερου επιπέδου.

Έτσι, η σχολική τάξη του δημοτικού είναι κατά μία βασική έννοια η ενσάρκωση της θεμελιώδους αμερικανικής αξίας που είναι η ισότητα των ευκαιριών, επειδή αποδίδει ίση σημασία τόσο στην αρχική ισότητα όσο και στη διαφοροποιητική επιτυχία". (Φραγκουδάκη Α., 1985, σελ. 266).

Η Φραγκουδάκη επίσης γράφει: "Το θέμα της ηθικής προσαρμογής είναι για τον Parsons ουσιαστικό. Θεωρεί την προσαρμογή των μαθητών στις ηθικές αξίες του σχολείου εξίσου σημαντική με τις καλές γνωστικές επιδόσεις. Υποστηρίζει μάλιστα ότι η προσαρμογή αυτή οδηγεί στην ανάπτυξη "ηγετικών ικανοτήτων", "πρωτοβουλίας" και ανοίγει το δρόμο για την ανάλυση των αιτίων της σχολικής επιτυχίας. Ο Parsons υποστηρίζει ότι τις "ηθικές ικανότητες" και τα "κίνητρα επιτυχίας" επηρεάζει πρώτα η οικογένεια, εξίσου σημαντικά τα επηρεάζει η ομάδα των "ομοίων" και τέλος το σχολείο. Οι μαθητές ανάλογα με τις επιδράσεις που τους έχει ασκήσει η οικογένειά τους, όταν βρεθούν στο σχολείο θα ταυτιστούν, (με την ψυχολογική έννοια του όρου "ταύτιση") είτε με το δάσκαλο, είτε με την ομάδα των ομοίων ομηλικών. Η ταύτιση αυτή αποτελεί την κυριότερη διαφοροποίηση που καθορίζει εάν αργότερα θα φοιτήσουν ή όχι στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι μαθητές που ταυτίζονται με το δάσκαλο θα φτάσουν στα πανεπιστήμια, ενώ οι μαθητές που ταυτίζονται με τους ομοίους τους δεν θα φτάσουν". (Α. Φραγκουδάκη, 1985, σ. 152). Επίσης, "Ο Τ.

Parsons, λοιπόν, σε μεγάλο βαθμό στηριγμένος στον E. Durkheim που θεωρεί τις ηθικές αξίες θεμέλιο της κοινωνίας και τη μεταβίβασή τους στις νεότερες γενιές από το εκπαιδευτικό σύστημα ουσιώδη λειτουργία, μέσα από την οποία διαιωνίζεται η συγκεκριμένη κοινωνία, θεωρεί την αποδοχή των ηθικών αξιών του σχολείου και της κοινωνίας μία από τις προϋποθέσεις της σχολικής επιτυχίας. Οι άλλες προϋποθέσεις είναι οι ατομικές ικανότητες και τα ατομικά κίνητρα". (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 153).

Οι Blackledge και Hunt στο βιβλίο τους "Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης", γράφουν ότι η έμφαση που δίνει ο Parsons στην ύπαρξη κοινωνικών αξιών είναι μία από τις βασικές έννοιες της κοινωνιολογίας του. Επίσης, η ιδέα της ύπαρξης συναίνεσης προκειμένου η κοινωνία να βρίσκεται σε τάξη και σταθερότητα έχει χρησιμοποιηθεί και παλαιότερα π.χ. από τον Comte (19^{ος} αιώνας). Καταλήγουν πως το συμπέρασμα είναι "ότι η σοβαρή σύγκρουση και διάσπαση στην κοινωνία, που οδηγούν τελικά στο χάος και την αναρχία μπορούν να αποφευχθούν μόνο αν υπερισχύσει η αφοσίωση σε ένα συγκεκριμένο σύνολο ιδεών, αξιών ή αρχών". Για να αποφευχθεί η ανισορροπία στην κοινωνία.. "πρέπει όλα τα μέλη της κοινωνίας να αποδεχθούν και να τηρούν ορισμένες γενικές αρχές, που είναι υπεράνω των ατομικών στόχων, συμφερόντων και πεποιθήσεων του καθενός". (Blackledge-Hunt, 1995, σελ. 99).

Μία τέτοια βάση κοινωνικής αλληλεγγύης είναι για πολλούς συγγραφείς από τον Comte ως τον Rousseau η θρησκεία. Και ο Parsons εξάλλου πιστεύει πως οι αξίες της κοινωνίας έχουν τις ρίζες τους στη θρησκεία και παραδέχεται ότι η εκκοσμίκευση και η παρακμή της θρησκευτικής ομοιογένειας μπορούν να οδηγήσουν στην καταστροφή της συναίνεσης ως προς την ηθική ή τις αξίες.

“Ωστόσο στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου αναφέρεται ο Parsons, υποστηρίζει πως δεν έχει υπάρξει τέτοια καταστροφή γιατί έχουν επιβιώσει ισχυρές ηθικές δεσμεύσεις ως συνέπεια αυτού που ονομάζει “γενίκευση αξιών”. Όπως λέει: “Η θεμελιώδης ηθική συναίνεση έχει επιβιώσει, μόνο που τώρα ορίζεται σε υψηλότερο επίπεδο γενικότητας απ’ ότι στις ευρωπαϊκές κοινωνίες οι οποίες έχουν θεσμοποιήσει την εσωτερική θρησκευτική ομοιογένεια”. Έχουν επομένως διαμορφωθεί εξαιρετικά “γενικές αξίες” οι οποίες τηρούν τις συγκρούσεις γύρω από άλλες αξίες, στόχους, αρχές και συμφέροντα υπό έλεγχο”. (Blackledge-Hunt, 1995, σ. 100).

Οι συγγραφείς εδώ επισημαίνουν ότι παρόλο που στο έργο του Parsons οι αξίες κατέχουν σημαντικό ρόλο δεν διευκρινίζεται ποιες είναι αυτές οι “εξαιρετικά γενικές αξίες” και η έννοιά τους είναι μία θολή και ασαφώς προσδιορισμένη ιδέα.

B. ΤΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Στο προηγούμενο μέρος είδαμε το ρόλο της συναίνεσης και της προσαρμογής των ατόμων στις ηθικές αξίες προκειμένου να διατηρηθεί η κοινωνική τάξη, σύμφωνα με τη φονξιοναλιστική προσέγγιση. Είδαμε επίσης με ποιο τρόπο η εκπαίδευση συντελεί στην αποδοχή των γενικών αξιών. Εξετάζουμε παρακάτω πως ο Parsons βλέπει την κοινωνία ως σύνολο συστημάτων για να συνδεθεί αργότερα με τον κοινωνικοποιητικό ρόλο της εκπαίδευσης.

“Ο Talkot Parsons διαιρεί την κοινωνία σε τρία μέρη ή “συστήματα” τα οποία ονομάζει “πολιτισμικό σύστημα”, “κοινωνικό σύστημα” και “σύστημα προσωπικότητας”. Αυτό ισοδυναμεί με το να λέμε ότι η κοινωνία

αποτελείται από τον “πολιτισμό”, την “κοινωνική δομή” και τα “άτομα””. (Blackledge-Hunt, 1995, σελ. 102).

Στη συνέχεια γίνεται περιγραφή της φύσης αυτών των συστημάτων. “Οι ευρείες αξίες που είναι κοινές για όλα τα μέλη της κοινωνίας αποτελούν το σημαντικότερο μέρος του πολιτισμικού συστήματος (τα άλλα του μέρη είναι οι νόρμες και οι οργανωμένες γνώσεις και πεποιθήσεις). Όσο για το κοινωνικό σύστημα αυτό αποτελείται από τους κοινωνικούς ρόλους: η πιο σημαίνουσα μονάδα των κοινωνικών δομών, λέει ο Parsons, δεν είναι το πρόσωπο αλλά ο ρόλος. Το πρωταρχικό συστατικό του ρόλου, συνεχίζει, είναι η προσδοκία του ρόλου. Στη συνέχεια ορίζει την προσδοκία του ρόλου ως εξής: αυτό που προσδοκείται να κάνει ένα πρόσωπο σε μία δεδομένη περίπτωση, τόσο από τον ίδιο, όσο και από τους άλλους, αποτελεί τις προσδοκίες αυτού του ρόλου. Με άλλα λόγια, ρόλοι όπως αυτοί του συζύγου και της συζύγου ή του διευθυντή, του δασκάλου και των μαθητών, συνεπάγονται ορισμένα πολύ συγκεκριμένα δικαιώματα και καθήκοντα που αναγνωρίζονται και είναι αποδεκτά απ’ όλους. Τέλος, το σύστημα της προσωπικότητας, δηλαδή η ατομική προσωπικότητα αποτελείται ουσιαστικά από κίνητρα ή ανάγκες - ή, όπως λέει ο Parsons, “διαθέσεις αναγκών” (need dispositions). Υποστηρίζει ότι ορισμένες ανθρώπινες ανάγκες και κίνητρα είναι εγγενείς ή βιολογικά δεδομένες, αλλά οι σημαντικότερες είναι κοινωνικές ως προς το χαρακτήρα, έχουν δηλαδή αποκτηθεί κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης” (Blackledge-Hunt, 1995, σελ. 103).

Σχηματικά οι παραπάνω θέσεις παρουσιάζονται ως εξής:

πολιτισμός = πολιτισμικό σύστημα = κοινές αξίες (νόρμες +
γνώσεις + πεποιθήσεις)

κοινωνική δομή = κοινωνικό σύστημα = μία δομή των κοινωνικών
ρόλων.

ρόλοι = προσδοκίες ρόλων =
κοινές προσδοκίες
συμπεριφοράς

άτομα = σύστημα προσωπικότητας = ανάγκες που αποκτώνται
κατά την κοινωνικοποίηση.

Τα παραπάνω συστήματα στα οποία ο Parsons διαιρεί την κοινωνία συνδέονται μεταξύ τους και τροφοδοτούν αλυσιδωτά το ένα το άλλο. Ο Parsons αντιλαμβάνεται τις μεταξύ τους σχέσεις ως εξής: "υποστηρίζει ότι υπάρχει μία ιεραρχία ελέγχου μεταξύ αυτών των συστημάτων, ότι δηλαδή το πολιτισμικό σύστημα ελέγχει το κοινωνικό, το οποίο με τη σειρά του ελέγχει το σύστημα προσωπικότητας. Με άλλα λόγια, ο πολιτισμός καθορίζει τη φύση της κοινωνικής δομής και οι ατομικές προσωπικότητες διαμορφώνονται ανάλογα με τις απαιτήσεις της κουλτούρας τους και των κοινωνικών τους ρόλων. Πιο συγκεκριμένα, οι ευρείες αξίες της κοινωνίας καθορίζουν τη φύση των ρόλων που πρέπει να παίξει το άτομο. Τα προβλήματα και οι επιλογές που αντιμετωπίζει ένα άτομο (actor) κατά τη διάρκεια της ζωής του επιλύονται με αναφορά στα ηθικά πρότυπα (moral standards) του πολιτισμικού συστήματος. Το τι αναμένεται να κάνουν τα άτομα στις θέσεις που κατέχουν στην κοινωνία -οι "προσδοκίες ρόλων"

τους- καθορίζεται από τα ηθικά κριτήρια της κοινωνίας. Με άλλα λόγια, η κουλτούρα εκδηλώνεται στην κοινωνική οργάνωση. Επιπλέον, η κοινωνία μπορεί να αναγκάσει τους ανθρώπους να κάνουν ό,τι αναμένεται απ' αυτούς στους ρόλους τους, επειδή οι προσωπικότητές τους έχουν διαμορφωθεί ανάλογα. Όπως λέει ο Parsons "η ατομική προσωπικότητα πρέπει να διαπλάθεται γύρω από τον ορισμό των προσδοκιών ρόλου". Αυτό επιτυγχάνεται κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Ο Parsons ορίζει την κοινωνικοποίηση ως τη διαδικασία μέσω της οποίας οι αξίες της κοινωνίας εσωτερικεύονται στην προσωπικότητα του ατόμου. Οι αξίες της κοινωνίας γίνονται αξίες του ατόμου. Ο Parsons λέει επίσης ότι η κοινωνικοποίηση συνεπάγεται την εσωτερίκευση των διαθέσεων αναγκών. Οι άνθρωποι αναπτύσσουν μία δέσμευση προς τις ηθικές αξίες της κοινωνίας τους και την εκτέλεση συγκεκριμένων ρόλων, επειδή "αισθάνονται την ανάγκη να το κάνουν". Οι προσδοκίες των ρόλων εκπληρώνονται, επειδή το άτομο έχει την ανάγκη να τις εκπληρώσει. Όπως λέει ο C. Wright Mills συνοψίζοντας την άποψη του Parsons το κοινωνικά αναμενόμενο γίνεται ατομικά αναγκαίο. Αν τα άτομα δεν κάνουν ό,τι αναμένεται από αυτά θα αντιμετωπίσουν την αποδοκιμασία των άλλων. Όμως κατά τη γνώμη του Parsons, οι άνθρωποι επιθυμούν πάνω απ' όλα τη θετική ανταπόκριση των άλλων, την αγάπη τους, την επιδοκιμασία τους και την εκτίμησή τους. Κατά τη γνώμη του, ο άνθρωπος είναι ένα πλάσμα που αποζητά την επιδοκιμασία και μπορεί να αντλήσει ικανοποίηση μόνο αν συμμορφώνεται με τα ηθικά πρότυπα της κοινωνίας και αν κάνει ό,τι αναμένεται από αυτόν. Μ' αυτόν τον τρόπο λοιπόν διαιώνίζονται οι αξίες της κοινωνίας, παίζονται σωστά οι ρόλοι και εξασφαλίζεται η σταθερότητα" (Blackledge-Hunt, 1995, σ. 104-105).

Γ. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ

Ο Parsons λοιπόν, υποστηρίζει ότι το σχολείο έχει δύο λειτουργίες: της κοινωνικοποίησης των ατόμων και της κατανομής τους σε ρόλους μέσα στην κοινωνία.

Παραθέτουμε ένα απόσπασμα από το έργο του "The School Class", όπως έχει μεταφραστεί από την Φραγκουδάκη.

"... Από λειτουργική σκοπιά η σχολική τάξη μπορεί να θεωρηθεί μέσο κοινωνικοποίησης. Δηλαδή ένας θεσμός μέσα από τον οποίο οι ατομικές προσωπικότητες διαμορφώνονται, ώστε να αποκτήσουν ως προς τα κίνητρα και τις τεχνικές τους δυνατότητες, επάρκεια για την άσκηση ενήλικων ρόλων. Δεν είναι το μόνο μέσο κοινωνικοποίησης... αλλά για όλη την περίοδο από την είσοδο στην πρώτη τάξη του Δημοτικού ως την είσοδο στην αγορά εργασίας ή το γάμο, η σχολική τάξη μπορεί να θεωρηθεί ως το σημαντικότερο μέσο κοινωνικοποίησης.

Η λειτουργία της κοινωνικοποίησης μπορεί να συνοψιστεί στην ανάπτυξη της συναίνεσης και των ικανοτήτων που είναι ουσιώδεις προϋποθέσεις για την άσκηση από τα άτομα των μελλοντικών τους ρόλων. Η συναίνεση μπορεί να καταταμηθεί σε δύο συστατικά της: συναίνεση στην υλοποίηση των ευρύτερων κοινωνικών αξιών και συναίνεση στην άσκηση ενός ορισμένου είδους ρόλου μέσα στη δομή της κοινωνίας, πράγμα που σημαίνει ότι ένα άτομο με σχετικά ταπεινή απασχόληση μπορεί να είναι "καλός πολίτης" αναφορικά με τη συναίνεσή του στην τίμια εργασία και δίχως έντονη και εκλεπτυσμένη απασχόληση με την εφαρμογή των κοινωνικών αξιών ανωτέρου επιπέδου... Οι ικανότητες επίσης μπορεί να καταταμηθούν σε δύο συστατικά τους: το πρώτο είναι η δυνατότητα και η

δεξιότητα να ασκεί κανείς τα καθήκοντα που περιέχονται στους ατομικούς ρόλους και το δεύτερο είναι η "ευθύνη του ρόλου" ή αλλιώς η ικανότητα να ανταποκρίνεται κανείς στις προσδοκίες των άλλων ανθρώπων ως προς τη διαπροσωπική συμπεριφορά που αρμόζει στον κάθε ρόλο. Δηλαδή τόσο ο τεχνίτης όσο και ο γιατρός πρέπει να έχουν όχι μόνο τις βασικές "ικανότητες της ειδικότητάς" τους, αλλά επιπλέον την ικανότητα να συμπεριφέρονται υπεύθυνα απέναντι στους ανθρώπους με τους οποίους έρχονται σ' επαφή μέσω της εργασίας τους". (Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 252).

Σ' αυτό το απόσπασμα φαίνεται η θέση του Parsons για τον τρόπο που η εκπαίδευση συμβάλλει στη διατήρηση συναίνεσης αξιών που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο μέρος. Επίσης, περιέχει τις έννοιες που παραπάνω αναλύθηκαν, δηλ. των αξιών, της δομής των κοινωνικών ρόλων, των ατομικών προσωπικοτήτων και των προσδοκιών του ρόλου. Επίσης, όμως, το παραπάνω απόσπασμα αφήνει να φανεί ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης όπως παραπάνω ορίστηκε από τον Parsons.

Η εκπαίδευση, λοιπόν, αποτελεί ουσιαστικότερο κοινωνικοποιητικό παράγοντα για τη φονξιοναλιστική προσέγγιση και ειδικότερα για τον Parsons. Είναι αυτή που αναπτύσσει στα άτομα "τις δεσμεύσεις και ικανότητες" που χρειάζονται ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στους ρόλους τους στην κοινωνία. Η εκπαίδευση επίσης είναι υπεύθυνη για την αποδοχή των γενικότερων αξιών της κοινωνίας, όπως είναι η αξία της επιτυχίας και της ισότητας των ευκαιριών, καθώς επίσης και για την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου είδους ρόλου μέσα στην κοινωνία. Εδώ να πούμε παρενθετικά, πως ο ορισμός του ρόλου ως αναμενόμενης

συμπεριφοράς από τον κάτοχο μίας θέσης δεν πρέπει να οδηγήσει στο εσφαλμένο συμπέρασμα ότι σε κάθε θέση αντιστοιχεί ένας και μόνο ρόλος “... η κάθε θέση συνδέεται με πολλούς ταυτόχρονα ρόλους, όπως έδειξε ο R. Merton. Ο κάτοχος μιας θέσης είναι έτσι φορέας ενός συμπλέγματος ρόλων που απορρέουν απ’ αυτήν” (Τσαούσης, 1991, σ. 139).

Ένας άλλος σκοπός της εκπαίδευσης είναι ότι πρέπει να εφοδιάσει τα άτομα τόσο με την κατάλληλη τεχνογνωσία όσο και με κοινωνικές δεξιότητες ώστε να εξασφαλίζεται ότι τα άτομα θα είναι ικανά να αντεπεξέλθουν στις δεσμεύσεις τους απέναντι στους ρόλους τους. Έτσι η εκπαίδευση συμβάλλει στη διατήρηση μιας κοινής κουλτούρας και το ανθρώπινο υλικό που είναι απαραίτητο για την κοινωνική δομή περνά - σαφώς όχι ανεπηρέαστο- από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαίδευση δηλαδή βοηθά στη διατήρηση της κοινωνικής τάξης.

Ένα άλλο σημείο που προσπαθεί να καταδείξει ο Parsons είναι ότι οι λειτουργίες της κοινωνικοποίησης και της κατανομής συνδέονται μεταξύ τους στη σχολική τάξη. Ο Parsons πιστεύει ότι τα άτομα μόλις αρχίζουν το σχολείο είναι σχεδόν ίσα μεταξύ τους, εκτός από τις διαφορές ρόλων των φύλων που καθιερώνονται πριν το σχολείο, αλλά και το βαθμό ανεξαρτησίας των μαθητών.

Στο έργο του “The School Class”, όπως αναφέρει η Φραγκουδάκη γράφει:

“... Η είσοδος στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί το πρώτο μείζον βήμα του παιδιού έξω από την οικογένεια.

Στο εσωτερικό της οικογένειας ορισμένες βάσεις του συστήματος κινήτρων έχουν εμπεδωθεί. Αλλά το μόνο θεμελιώδες χαρακτηριστικό για τη μετέπειτα άσκηση των ρόλων, που έχει τότε σαφώς καθοριστεί και

ψυχολογικά σφραγιστεί, είναι ο ρόλος του φύλου. Το παιδί στη μεταοιδιπόδεια ηλικία, μπαίνει στο σύστημα με σαφώς καθορισμένο το φύλο στο οποίο ανήκει, πέρα όμως απ' αυτό οι μελλοντικοί ρόλοι του δεν έχουν διαφοροποιηθεί... Ο πιο σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας με τον οποίο το παιδί μπαίνει στο σχολείο είναι ο βαθμός ανεξαρτησίας του. Εννοούμε το βαθμό της αυτάρκειας σε σχέση με την ανάγκη καθοδήγησης από τους ενήλικες, την ικανότητα του να αναλαμβάνει ευθύνη και να παίρνει αποφάσεις αντιμετωπίζοντας με επιτυχία νέες και μεταβαλλόμενες καταστάσεις. Αυτά όπως και ο ρόλος του φύλου, προσδιορίζονται από την εμπειρία του στην οικογένεια... Το σχολείο είναι η πρώτη ομάδα κοινωνικοποίησης στην εμπειρία του παιδιού, που θεσμοθετεί την ιεραρχική διαφοροποίηση πάνω σε μη βιολογικές βάσεις (όπως γίνεται με την οικογένεια). Επιπλέον κατατάσσει το παιδί σε ιεραρχικές θέσεις που δεν είναι εκ των προτέρων δεδομένες, αλλά κατακτώνται. Και αυτές οι θέσεις "κερδίζονται" με διαφορετική ανταπόκριση στα καθήκοντα που επιβάλλει ο δάσκαλος, ο οποίος δρα ως όργανο του σχολικού συστήματος της κοινότητας". (Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 255).

Από το παραπάνω απόσπασμα φαίνεται επίσης πως γίνεται αποδεκτή η "διαφοροποίηση" μεταξύ των μαθητών παρόλο που όπως υποστηρίζει ο Parsons όλοι οι μαθητές τυγχάνουν ίσης μεταχείρισης κατά την είσοδό τους στο σχολείο. Ανατίθενται σε όλους οι ίδιες εργασίες και αξιολογούνται όλοι με τον ίδιο τρόπο, σύμφωνα με τα ίδια κριτήρια. Σταδιακά όμως, διαφοροποιούνται όσον αφορά την επιτυχία. Ορισμένοι τα καταφέρνουν καλύτερα από άλλους και παίρνουν περισσότερες ανταμοιβές από το δάσκαλο.

Στο απόσπασμα που παρατίθεται από το έργο του Parsons “School Class”, βλέπουμε καθαρά τη διαδικασία διαφοροποίησης των μαθητών στο σχολείο με άξονα την επιτυχία και σύμφωνα με τον Parsons δεν είναι τίποτα άλλο παρά κοινωνικοποίηση.

“... (η επιτυχία) μπορεί να κατατμηθεί σε δύο βασικά συστατικά. Το ένα είναι η περισσότερο “γνωστική” μάθηση, που περιέχει πληροφορίες, δεξιότητες και πλαίσια αναφοράς σχετικά με εμπειρική γνώση και τεχνολογική επιδεξιότητα. Η γραπτή γλώσσα και οι πρώτες φάσεις του μαθηματικού λογισμού είναι προφανώς ζωτικής σημασίας. Προϋποθέτουν γνωστικές δεξιότητες σε ολότελα νέα επίπεδα γενίκευσης και αφαίρεσης σε σχέση με κείνα που κατέχει το παιδί στην προσχολική ηλικία. Μαζί με τις θεμελιώδεις αυτές δεξιότητες γίνεται η αφομοίωση πλήθους πραγματολογικών πληροφοριών για τον κόσμο. Το δεύτερο βασικό συστατικό της επίδοσης είναι η μάθηση που γενικά θα αποκαλούσαμε “ηθική”. Στις προηγούμενες γενιές μαθητών ονομαζόταν “διαγωγή”. Γενικότερα θα μπορούσε να ορισθεί ως υπεύθυνη σχολική συμπεριφορά μέσα στη σχολική κοινότητα. Τα κύρια συστατικά της είναι ο σεβασμός προς τη δασκάλα, η διακριτικότητα προς τους συμμαθητές και η συνεργατικότητα καθώς και η “καλές συνήθειες εργασίας” που οδηγούν στην απόκτηση “ηγέτικών ικανοτήτων” και πρωτοβουλίας.

Το σημαντικό για την επίδοση είναι ότι στις τάξεις του δημοτικού σχολείου τα δύο αυτά συστατικά που την απαρτίζουν δεν διαφοροποιούνται σαφώς μεταξύ τους. Ο μαθητής αξιολογείται με όρους γενικούς που εμπεριέχουν και τα δύο. Δηλαδή, ο καλός μαθητής περιγράφεται με όρους που αναμιγνύουν τα γνωστικά και τα ηθικά συστατικά του όρου και παραλλάζει η σημασία που δίνεται στον καθένα ξεχωριστά. Μπορούμε

επομένως γενικά να πούμε ότι άριστη επίδοση στο δημοτικό έχουν οι μαθητές που είναι “ευφυείς”, που πετυχαίνουν εύκολα στα διανοητικά τους καθήκοντα και πιο “υπεύθυνοι” που “συμπεριφέρονται σωστά” και πάνω στους οποίους η δασκάλα μπορεί να στηρίζεται ως προς τα προβλήματα ελέγχου της τάξης. Μία ένδειξη αποτελεί το γεγονός ότι στο δημοτικό τα καθαρά διανοητικά καθήκοντα είναι σχετικά εύκολα για το μαθητή με υψηλή διανοητική ικανότητα. Σε πολλές περιπτώσεις μπορεί κανείς να θεωρήσει ότι η κρίση στο δημοτικό σχολείο αφορά όχι τόσο τις “διανοητικές” αλλά τις “ηθικές” ικανότητες των μαθητών... Επομένως το ουσιώδες χαρακτηριστικό του δημοτικού σχολείου ως προς τη λειτουργία του της κοινωνικοποίησης φαίνεται ότι είναι τούτο: το εκπαιδευτικό σύστημα διαφοροποιεί τη σχολική τάξη με βάση μία μοναδική κλίμακα επιτυχίας, που περιεχόμενό της έχει το βαθμό στον οποίο ο μαθητής κατορθώνει να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που έχει γι’ αυτόν η δασκάλα ως εκπρόσωπος ενηλίκων. Τα κριτήρια της επιτυχίας αυτής δεν κάνουν γενικά διάκριση ανάμεσα στις γνωστικές ή τεχνικές ικανότητες και την ηθική ή “κοινωνική” πλευρά της επίδοσης. Αλλά, ως προς τη σχέση της με τις κοινωνικές αξίες, η επιτυχία κρίνεται με βάση τη γενική διάκριση της ικανότητας του καθενός να ενεργεί σε αρμονία μ’ αυτές τις αξίες. Η σχέση δεν είναι καθόλου ενιαία, ωστόσο η διάκριση αυτή καθορίζει τις διαδικασίες επιλογής της θέσης και του ρόλου στην κοινωνία των ενηλίκων” (Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 258-259).

Όσον αφορά το δευτεροβάθμιο σχολείο, ο Parsons υποστηρίζει πως υπάρχει μία σαφέστερη διαφοροποίηση ανάμεσα στη γνωστική και την ηθική διάσταση της επιτυχίας. Συγκεκριμένα γράφει: “Καθώς προσεγγίζουμε το πρόβλημα των διαφόρων ειδών επιτυχίας πρέπει να έχουμε υπόψη ότι το δευτεροβάθμιο σχολείο είναι το βασικό σημείο εκκίνησης από το οποίο τα

άτομα με χαμηλότερη κοινωνική θέση θα μπου στην αγορά της εργασίας και από το οποίο τα άτομα που επιτυγχάνουν θα συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους στο κολέγιο και μερικά ακόμα πιο πάνω. Επομένως, για τους μαθητές με τη χαμηλότερη θέση, η βασική διαφοροποίηση πρέπει να είναι εκείνη που οδηγεί στην κλίμακα των διαφορετικών επαγγελμάτων. Για τους μαθητές με υψηλότερη θέση, η διαφοροποίηση οδηγεί στην κλίμακα των διαφορετικών ρόλων στο κολέγιο. Νομίζω ότι αυτή η διαφοροποίηση ξεχωρίζει όσους είχαν επιτυχία που ονομάσαμε “γνωστική” και “ηθική”, αναλύοντας το δημοτικό σχολείο. Όσοι έχουν σχετικά υψηλή επιτυχία στις γνωστικές ικανότητες αρμόζουν καλύτερα σε εξειδικευμένους, λίγο πολύ τεχνικούς ρόλους. Όσοι έχουν σχετικά υψηλή επιτυχία στις ηθικές ικανότητες δεν τείνουν σε ρόλους πιο ευρείς με περισσότερο “κοινωνικό” και “ανθρώπινο” προσανατολισμό. Για τα επαγγέλματα που δεν προϋποθέτουν ανώτατη εκπαίδευση, τη μία κατηγορία μπορούμε να τη δούμε στις πιο απρόσωπες και τεχνικές απασχολήσεις, ειδικευμένους εργάτες, μηχανικούς ή υπαλλήλους γραφείου και την άλλη κατηγορία στις απασχολήσεις όπου κυριαρχούν οι ανθρώπινες σχέσεις π.χ. πωλητές και άλλα επαγγέλματα επαφής με ανθρώπους. Στο πανεπιστημιακό επίπεδο, η διαφοροποίηση γίνεται σε ομάδες, που η πρώτη ασχολείται κυρίως με το ειδικό περιεχόμενο σπουδών και η άλλη με τις διάφορες μορφές γενικής υπευθυνότητας ως προς τις ανθρώπινες σχέσεις, όπως είναι οι ηγετικοί ρόλοι στις φοιτητικές διοικήσεις και άλλες εκτός σπουδών δραστηριότητες. Οι υποψήφιοι για μεταπτυχιακή επαγγελματική ειδίκευση πιθανότητα προέρχονται από την πρώτη ομάδα”. (Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 271).

4.1.3. Ο ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Είδαμε μέχρι τώρα πως σύμφωνα με τη φονξιοναλιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, μία από τις σημαντικότερες λειτουργίες της είναι ο κοινωνικοποιητικός της ρόλος. Ο Parsons μάλιστα, τον οποίο κατά κύριο λόγο μελετήσαμε, υποστήριξε πως η κοινωνικοποίηση είναι η σημαντικότερη λειτουργία της εκπαίδευσης. Εκτός όμως από αυτή τη λειτουργία οι φονξιοναλιστές κοινωνιολόγοι επισημαίνουν και τη σημαντικότητα της “επιλογής”. Οι Turner και Horrer μάλιστα θεωρούν αυτή ως σημαντικότερη λειτουργία.

Πριν μελετήσουμε ειδικότερα τον επιλεκτικό ρόλο της εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να προσεγγίσουμε τους όρους “κοινωνική διαφοροποίηση”, “κοινωνική στρωμάτωση” και “κοινωνική κινητικότητα” διότι μέσω αυτών ο επιλεκτικός ρόλος της εκπαίδευσης τίθεται σε εφαρμογή.

A. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ

“Λέγοντας κοινωνική διαφοροποίηση εννοούμε την κατανομή των μελών ενός κοινωνικού συνόλου κατά θέσεις και ρόλους. Τα άτομα διαφοροποιούνται μεταξύ τους κοινωνικά ως κάτοχοι θέσεων και ως φορείς ρόλων” (Τσαούσης, 1991, σ. 294).

Η κοινωνική διαφοροποίηση παρατηρείται σε όλα τα κοινωνικά σύνολα. Εμφανίζεται με διάφορους τρόπους και θεμελιώνεται σε διάφορα κάθε φορά κριτήρια. Μία συνηθισμένη βάση διαφοροποίησης απαντώμενη σε κάθε κοινωνία είναι τα βιολογικά χαρακτηριστικά του φύλου.

Άλλη βάση διαφοροποίησης είναι η ηλικία, π.χ. ενήλικες, ανήλικες. Άλλα κριτήρια διαφοροποίησης είναι ο καταμερισμός της εργασίας, ο

καταμερισμός των έργων στις βιομηχανικές κοινωνίες που είναι μία μορφή διαφοροποίησης που στηρίζεται στη συμμετοχή και συμβολή των επί μέρους θέσεων και ρόλων στην παραγωγή ενός τελικού αποτελέσματος (Τσαούσης, 1991, σελ. 294, 295).

B. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΤΡΩΜΑΤΩΣΗ

Ο Τσαούσης λέει πως η κοινωνική διαφοροποίηση δεν είναι από μόνη της ικανή να δημιουργήσει διακρίσεις υπέρ ή εις βάρος των επί μέρους κατόχων θέσεων και φορέων ρόλων. "Αποτελεί όμως, την αναγκαία προϋπόθεση για τη δημιουργία και τη διατήρηση τέτοιων διακρίσεων. Η κοινωνική διαφοροποίηση, όταν συνδυάζεται μ' ένα σύστημα ανισοτήτων που θεμελιώνεται στην αξιολόγηση και την ιεράρχηση των θέσεων και ρόλων, αποτελεί ένα σύστημα κοινωνικής στρωμάτωσης". (Τσαούσης, 1991, σ. 295).

Για το ρόλο της κοινωνικής στρωμάτωσης που σχετίζεται με την εκπαίδευση η Banks λέει πως ο βασικός ρόλος που παίζει η κοινωνική στρωματοποίηση στη σύγχρονη κοινωνία είναι η σύνδεση των μορφωτικών προσόντων και της επαγγελματικής ιεραρχίας από τη μια, και επαγγέλματος και κοινωνικής θέσης από την άλλη.

Παρακάτω αναφέρουμε τη φονξιοναλιστική θεωρία της στρωμάτωσης που διατυπώθηκε από τους Κίνγκσλεϋ Ντέηβις και Ουίλμπερτ Μουρ το 1945. Η θεωρία αυτή ωστόσο δέχτηκε αρκετές κριτικές που υπογράμμισαν βασικές αδυναμίες της. Η θεωρία περιλαμβάνει τις εξής προτάσεις:

"1. Σε κάθε κοινωνία υπάρχουν μερικές θέσεις που είναι λειτουργικά περισσότερο σημαντικές από τις άλλες και απαιτούν ιδιαίτερες δεξιότητες.

2. Σε κάθε κοινωνία ο αριθμός των ταλαντούχων προσώπων που μπορούν να εκπαιδευτούν, για να αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για τις θέσεις αυτές είναι περιορισμένος.
3. Η μετατροπή του ταλέντου σε δεξιότητα προϋποθέτει μία περίοδο εκπαίδευσης κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος υφίσταται κάποιου είδους στέρηση και θυσίες.
4. Για να παρωθηθούν τα ταλαντούχα πρόσωπα να υποβληθούν στις θυσίες και να απαιτήσουν την απαραίτητη εκπαίδευση, οι μελλοντικές τους θέσεις πρέπει να έχουν κάποια προτρεπτική αξία με τη μορφή της διαφορικής, δηλαδή της προνομιακής και άνισης κτήσης των σπάνιων και επιθυμητών ανταμοιβών που προσφέρει η κοινωνία.
5. Τα σπάνια και επιθυμητά αγαθά συνίστανται σε δικαιώματα ή πλεονεκτήματα που συνδέονται με τις θέσεις ή ανήκουν σ' αυτές και μπορούν να καταταγούν σε αγαθά που συμβάλλουν α) στη συντήρηση και άνεση, β) στην αναψυχή και ευχαρίστηση, γ) στην αυτοεκτίμηση και προβολή του εγώ.
6. Η διαφορική δυνατότητα κτήσης των βασικών ανταμοιβών που προσφέρει η κοινωνία έχει ως αποτέλεσμα την διαφοροποίηση του γόητρου και της εκτίμησης των διαφόρων στρωμάτων. Η διαφοροποίηση αυτή μαζί με τα δικαιώματα και τα πλεονεκτήματα, συνιστά τη θεσμοποιημένη ανισότητα, δηλαδή την κοινωνική στρωμάτωση.
7. Ως εκ τούτου, η κοινωνική ανισότητα των διαφόρων στρωμάτων, όσον αφορά το μέγεθος των σπάνιων και επιθυμητών αγαθών που μπορούν να αποκτήσουν και το γόητρο και την εκτίμηση

που απολαμβάνουν, διαδραματίζει σε όλες τις κοινωνίες θετικό λειτουργικό ρόλο και είναι αναπόφευκτη”. (Τσαούσης, 1991, σελ. 299).

Η κριτική που ασκήθηκε στην παραπάνω θεωρία είναι ότι “κάνει το λογικό σφάλμα να ταυτίζει αυτό που είναι, το *ον*, με αυτό που πρέπει να είναι, το *δέον*. Επίσης, ότι είναι μία συντηρητική θεωρία που λειτουργεί ως απολογητής μίας υφιστάμενης κατάστασης, παραγνωρίζοντας τα σημαντικά δυσλειτουργικά επακόλουθα της κοινωνικής στρωμάτωσης”. Η κριτική αυτή ασκήθηκε κυρίως από τον Τουμίν. (Τσαούσης, 1991, σ. 301).

Γ. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

“Η κοινωνική κινητικότητα δηλώνει τη μετακίνηση από ένα σημείο σ’ ένα άλλο, μέσα σ’ ένα κοινωνικό σύστημα ή ένα πλέγμα κοινωνικών σχέσεων”. (Τσαούσης, 1991, σ. 304).

Η κοινωνική κινητικότητα και η κοινωνική στρωμάτωση εκφράζουν τη χωρική αντίληψη της κοινωνικής πραγματικότητας. Ο κοινωνικός χώρος ορίζεται από τις σχέσεις μεταξύ των θέσεων που καταλαμβάνουν οι άνθρωποι σ’ ένα σύνολο πληθυσμού. Οι συγκρίσεις μεταξύ θέσεων και ανθρώπων που τις κατέχουν βρίσκονται σε αναλογία. Δηλαδή, όσο πιο όμοιες είναι οι θέσεις, τόσο πιο κοντά στον κοινωνικό χώρο βρίσκονται οι κάτοχοί τους, και αντίστροφα. Οι θέσεις σχετιζόμενες μεταξύ τους τελούν σε κάθετη ή ιεραρχική και σε οριζόντια ή μη ιεραρχική σχέση. “Η κοινωνική κινητικότητα είναι το λογικό συμπλήρωμα της κοινωνικής στρωμάτωσης” (Τσαούσης, 1991, σελ. 305).

Επειδή το ζήτημα της κοινωνικής κινητικότητας απασχόλησε πολύ τους κοινωνιολόγους απ’ το 1950 έως και σήμερα λόγω της σημαντικότητάς του, αναφέρουμε κάποιες απόψεις όπως τις συναντούμε στο έργο των

Blackledge-Hunt όπου μελετούν την φονξιοναλιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, για να δούμε πιο κάτω πως οι φονξιοναλιστές συνδέουν κοινωνική κινητικότητα και εκπαίδευση.

Η κοινωνία μας είναι διαστρωματωμένη και σε κάθε επίπεδο υπάρχουν διαφορές όσον αφορά το εισόδημα, το κύρος και την εξουσία. Οι ελίτ που βρίσκονται στην κορυφή κατέχουν εισόδημα πολύ μεγαλύτερο από το μέσο όρο. Παραδείγματα αποτελούν οι έρευνες των Westerggard και Rester, που υπολόγισαν ότι το 1975 το πλουσιότερο 1% του πληθυσμού της Βρετανίας έπαιρνε το 10% του συνολικού εισοδήματος, ενώ το πλουσιότερο 10% έπαιρνε το 30% του συνολικού εισοδήματος της χώρας. Ανάλογα είναι τα στοιχεία του στατιστικού περιοδικού Social Trends (1978) που υπολόγισε ότι το 1% στην κορυφή της κοινωνικής πυραμίδας κατείχε το 23% του εμπορεύσιμου πλούτου της χώρας, ενώ το κατώτερο 50% του πληθυσμού κατείχε το 5% του πλούτου. Οι διαφορές στο εισόδημα αντανakλούν και κατά ένα τρόπο προκαλούν διαφορές στην ισχύ και το κοινωνικό κύρος, πράγματα δύσκολο να μετρηθούν ποσοτικά. Υποστηρίζεται ότι τα επαγγέλματα κατατάσσονται σε ευρείες ομάδες ανάλογα με την κοινωνική θέση και το κύρος ενώ υπάρχουν εμφανείς διαφορές στην ικανότητα ορισμένων ομάδων να επιβάλουν τις απόψεις τους. Το συμπέρασμα είναι ότι η κοινωνία μπορεί να παρασταθεί ως διαστρωματωμένη.

Αν δεν υπήρχε κοινωνική κινητικότητα τότε θα είχαμε μία κατάσταση όπου το κάθε παιδί θα παρέμενε στο ίδιο στρώμα με τους γονείς του. Στην αντίθετη περίπτωση, αν η κοινωνική κινητικότητα έφθανε στο μέγιστο βαθμό της, τότε η κοινωνική θέση της οικογένειας ενός παιδιού δεν θα επηρέαζε καθόλου το στρώμα στο οποίο θα εισερχόταν το παιδί. Ανάμεσα σ' αυτά τα δύο άκρα βρίσκονται οι κοινωνίες μας, οι οποίες επιτρέπουν την

κοινωνική κινητικότητα ανοδικά ή καθοδικά, ωστόσο οι μετακινήσεις είναι μικρές και λίγοι είναι οι άνθρωποι που εμπλέκονται σε “μεγάλες μετακινήσεις”. Υποστηρίζεται πως στην προώθηση της κινητικότητας συντρέχουν πολιτικοί, κοινωνικοί και πολιτικοί λόγοι. Έτσι από οικονομική άποψη θα ήταν λογικό ένα ικανό παιδί από οικογένεια κατώτερης τάξης να ανέλθει στο κοινωνικό σύστημα. Πολιτικά θα ήταν επικίνδυνο να δημιουργηθεί μια ομάδα ανθρώπων με χαμηλό εισόδημα χωρίς τη δυνατότητα βελτίωσης της θέσης τους. Ηθικά θα ήταν άδικο για ένα άτομο να τοποθετηθεί σε μια θέση που δεν θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει τα χαρίσματά του, και αντίστροφα (Blackledge - Hunt, 1995, σελ. 111-112).

Προκειμένου να προωθηθεί η κοινωνική κινητικότητα, πολλοί πιστεύουν ότι η εκπαίδευση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να επιτευχθεί μια πιο δίκαιη και αποτελεσματική κοινωνία.

Σ' αυτό το σημείο θα ήταν ενδιαφέρον να δούμε τι λέει η Olive Banks για το ζήτημα, παρουσιάζοντας παράλληλα αποτελέσματα κάποιων στατιστικών ερευνών πάνω στο θέμα.

Η Banks υποστηρίζει ότι χαρακτηριστικό της σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας είναι ότι η είσοδος σε μια μεγάλη κλίμακα επαγγελματιών εξαρτάται από την απόκτηση των αναγκαίων μορφωτικών προσόντων. Η μετάβαση από το status λόγω καταγωγής στο status που επιτυγχάνεται μέσω της εκπαίδευσης είναι γεγονός (O. Banks, 1987, σ. 75). Αναφέρει ότι έρευνα του Blau έδειξε ότι με δεδομένα από περισσότερες από 60 χώρες, ότι η επαγγελματική διαφοροποίηση μιας κοινωνίας παρουσιάζει ουσιαστική θετική συσχέτιση με το επίπεδο εκπαίδευσης (0.73) (ό.π., σ. 76).

Άλλη μελέτη που παρουσιάζεται είναι αυτή του Glass στη Βρετανία που έδειξε ότι τα άτομα εργατικής ή μικροαστικής προέλευσης που

αποφοίτησαν από τη μέση εκπαίδευση είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες κοινωνικής κινητικότητας από όσα είχαν μόνο στοιχειώδη εκπαίδευση.

"Τα παιδιά των κοινωνικών ομάδων κατώτερου κοινωνικού status είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες κοινωνικής κινητικότητας αν είχαν ανώτερη εκπαίδευση, και ταυτόχρονα η ανώτερη μόρφωση μειώνει τη δυνατότητα κινητικότητας προς τα κάτω για τα παιδιά ανώτερου κοινωνικού status" (Olive Banks, 1987, σ. 79). Επίσης αναφέρει απόψεις όπως αυτή του Havinghurst που προέβλεπε ότι το 2000 μ.Χ. "θα είναι πιο ανοιχτό και πιο ρευστό από όσο οι πιο βιομηχανοποιημένες κοινωνίες σήμερα, έτσι ώστε η εκπαίδευση να αποτελεί κύριο όργανο κινητικότητας προς τα πάνω, ενώ η έλλειψη εκπαίδευσης ή η αποτυχία σ' αυτή θα αποτελεί την κυριότερη αιτία κινητικότητας προς τα κάτω" (ό.π., σ. 80).

Ωστόσο οι αποδείξεις υπέρ ενός όλο και πιο ενισχυόμενου δεσμού μεταξύ μόρφωσης και επαγγελματικής κατάστασης αμφισβητήθηκαν καθώς και οι παρόμοιες απόψεις για την εκπαίδευση και την κοινωνική κινητικότητα (βλ. σχετικά Olive Banks, 1987, σ. 80-83 και Blackledge-Hunt, 1995, σ. 112-113).

Μέχρι τώρα είδαμε τη θετική συσχέτιση εκπαίδευσης και κοινωνικής κινητικότητας. Θα μελετήσουμε τώρα τις απόψεις των Turner και Hopper που μελετούν τον επιλεκτικό ρόλο της εκπαίδευσης και τη σχέση της με την κοινωνική κινητικότητα από φονξιοναλιστική σκοπιά.

Δ. ΝΟΡΜΕΣ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ

Ο Rulf Turner δημοσίευσε το 1958 το άρθρο "Sponsored and Contest Mobility and the school system" όπου χρησιμοποιώντας το φονξιοναλιστικό θεωρητικό πλαίσιο αναδεικνύει τις διαφορές ανάμεσα στο αγγλικό και

αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα και εξετάζει τη διευκόλυνση της κοινωνικής κινητικότητας που προσφέρει η εκπαίδευση (Blackledge-Hunt, 1995, σ. 110).

"Ο Turner λέει ότι η κάθε κοινωνία πρέπει να αντιμετωπίσει το πρόβλημα πως θα διατηρήσει την αφοσίωση των μελών της στο κοινωνικό της σύστημα και το πετυχαίνει εν μέρει, μέσα από τις νόρμες και τις αξίες, μερικές μόνο από τις οποίες διαφέρουν ανάλογα με την ταξική θέση... Το πιο εμφανές πρόβλημα ελέγχου είναι πως θα διατηρηθεί η αφοσίωση των μη προνομιούχων τάξεων" (όπ. σ. 113). Καταλαβαίνουμε αμέσως τα αξιώματα του φονξιοναλισμού εν δράσει. Η κοινωνία βρίσκεται αντιμέτωπη με το πρόβλημα της διατήρησης της τάξης. Υπάρχει μια συναίνεση ως προς ορισμένες νόρμες και αξίες που βοηθάει, στην επίλυση του προβλήματος. Ο Turner αποκαλεί αυτές τις νόρμες "λαϊκές οργανωτικές νόρμες" οι οποίες κατά τη γνώμη του βοηθούν στη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο είναι οργανωμένα τα εκπαιδευτικά συστήματα στις ΗΠΑ και στην Αγγλία. Οι δυο χώρες έχουν διαφορετικές λαϊκές νόρμες οι οποίες παριστάνονται στον ακόλουθο πίνακα:

Ανταγωνιστική Νόρμα

- Η μέθοδος απόκτησης θέσης στην ελίτ μοιάζει με αγώνα δρόμου. Στην αφετηρία είναι όλοι ίσοι.
- Όλοι γνωρίζουν καλά τους κανόνες του αγώνα.

Νόρμα Υποστήριξης

- Η σημερινή ελίτ και οι εκπρόσωποί της είναι αυτοί που τοποθετούν στις θέσεις τους τα μέλη των μελλοντικών ελίτ.
- Μόνο η ελίτ μπορεί να αναγνωρίσει τα κρυφά χαρίσματα της ευφυΐας και της διορατικότητας.

- Η κατοχή πλούτου είναι ένδειξη συμμετοχής στην ελίτ
- Δεν πρέπει να αποκλείεται κανείς εξ αρχής. Δεν πρέπει να παρέχεται ειδική βοήθεια στους ταλαντούχους.
- Απαντάται συνήθως σε κοινωνίες με πολλές ανταγωνιστικές ελίτ. Η ελπίδα εισόδου στην ελίτ διατηρείται ζωντανή ώσπου να εξασφαλιστεί η αφοσίωση στην κοινωνία
- Οι ελίτ ελέγχονται χάρη στην παραδοχή ότι μπορούν να εκτοπισθούν από άλλες ελίτ.
- Η επιλογή πρέπει να γίνεται νωρίς και να παρέχεται εξειδικευμένη εκπαίδευση. Στις μελλοντικές ελίτ πρέπει να δίνεται η καλύτερη δυνατή εκπαίδευση.
- Απαντάται συνήθως σε κοινωνίες με κατοχυρωμένη ελίτ. Οι "μάζες" εκπαιδεύονται έτσι ώστε να θεωρούν τους εαυτούς τους ανεπαρκείς και να αντιμετωπίζουν την ελίτ με δέος.
- Οι ελίτ κοινωνικοποιούνται με στόχο την καλλιέργεια ενός καλοπροαίρετου πατερναλισμού και της ευαισθησίας απέναντι στις απόψεις των άλλων ελίτ. (Blackledge-Hunt, 1995, σ. 114).

Βλέπουμε ότι ο Turner διακρίνει δύο τρόπους κινητικότητας: την προστατευόμενη κινητικότητα (νόρμα υποστήριξης) και την ανταγωνιστική κινητικότητα (ανταγωνιστική νόρμα). Οι δυο τους βασίζονται σε διαφορετικές ιδεολογικές θέσεις καθώς και σε διαφορετικές δομές των ελίτ. Το πρόβλημα της στρατολόγησης των ελίτ και της διατήρησης της αφοσίωσης των μη ελίτ, λύνεται σύμφωνα με την προστατευόμενη κινητικότητα, με την πρώιμη επιλογή. Οι επιλεγμένοι διαφοροποιούνται

σαφώς από τους υπόλοιπους μέσω του διαχωρισμού τους σε εντελώς διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ακολουθεί μια εκπαιδευτική διαδικασία με "περιεχόμενο" την ειδική προετοιμασία για την απόκτηση status ελίτ και καλύπτει εκτός από τα ειδικά προσόντα και μια κατήχηση στα πρότυπα συμπεριφοράς και τα συστήματα αξιών της ελίτ. Έτσι εκπαιδεύονται ώστε να αποκτήσουν το συναίσθημα ότι πρέπει να νοιάζονται για την υπόλοιπη κοινωνία και να μην κάνουν κατάχρηση της θέσης τους. Οι μη ελίτ εκπαιδεύονται ώστε να αποκτήσουν το συναίσθημα ότι δεν είναι σε θέση να κυβερνήσουν, οπότε πρέπει να αποδεχθούν τη θέση τους στη ζωή¹.

Η Olive Banks μας πληροφορεί σχετικά με το εκπαιδευτικό αγγλικό σύστημα πως στο τέλος του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, προσέγγιζε κατά πολύ τον τύπο της προστατευόμενης κινητικότητας. Το σύστημα της στοιχειώδους εκπαίδευσης για τα παιδιά της εργατικής τάξης ήταν εντελώς διαφορετικό απ' αυτό των παιδιών των μεσαίων τάξεων. Από τα παιδιά της εργατικής τάξης μπορούσαν να μεταπηδήσουν στο άλλο σύστημα, μόνο εκείνα που παρουσίαζαν εξαιρετικές ικανότητες και παρείχαν εγγυήσεις επιτυχούς αφομοίωσης στις μεσαίες τάξεις. Η αποκλειστική κυριαρχία της αστικής τάξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σταμάτησε με τον εκπαιδευτικό νόμο του 1902 και το νόμο των Κενών Θέσεων το 1907. Έτσι, μετά τον Α' παγκόσμιο πόλεμο το ποσοστό των παιδιών της εργατικής τάξης που εισερχόταν στη μέση εκπαίδευση αυξήθηκε σημαντικά, ενώ σε ορισμένες περιοχές τα σχολεία έγιναν ελεύθερα. Σε μερικά σχολεία η πλειοψηφία των μαθητών προερχόταν από την εργατική τάξη. Ωστόσο και

¹ Διεξοδικά για τη θεωρία των ελίτ που έχουν διατυπώσει διάφοροι φονξιοναλιστές κοινωνιολόγοι, καθώς και την κριτική που έχει ασκηθεί στις θεωρίες αυτές, κυρίως από τη μαρξιστική κοινωνιολογία, βλ. T. Bottomore, "Ελίτ και Κοινωνία".

πάλι διατηρήθηκαν ουσιαστικά χαρακτηριστικά της επιλεκτικής κινητικότητας. Παρέμεινε η έμφαση στην πρώιμη επιλογή και ο διαχωρισμός των παιδιών ανάλογα με την κοινωνική τάξη. Παρέμεινε συνηθισμένο φαινόμενο η επιλογή των παιδιών για ελεύθερες θέσεις σε ηλικία 10 χρονών. Σε ηλικία 11 χρόνων τα παιδιά μεταφέρονταν στη μέση εκπαίδευση, ενώ για τη μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών η εκπαίδευση σταματούσε στο δημοτικό.

Όσοι μεταγράφονταν πήγαιναν σε σχολεία με καλύτερα καταρτισμένους και αμειβόμενους δασκάλους σαφώς και με μεγαλύτερο ποσοστό υποτροφιών. Είχαν επίσης την πιθανότητα να αποκτήσουν τα απαραίτητα τυπικά εκπαιδευτικά προσόντα για τη μεταπήδηση στο μεσοαστικού κοινωνικού στάτους ή τη διατήρησή του. Το παραπάνω εκπαιδευτικό σύστημα τερματίστηκε με την εκπαιδευτική νομοθετική πράξη του 1944. Για πρώτη φορά η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτέλεσε στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι ειδικό τύπο εκπαίδευσης κατάλληλο για τη μεσοαστική τάξη.

Παρ' όλ' αυτά ο Turner ακόμη αναγνώριζε στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα την προστατευτική κινητικότητα κι αυτό επειδή στο νέο σύστημα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπήρχε διάκριση μεταξύ διαφόρων τύπων σχολείων και τα νέα δευτεροβάθμια σχολεία (grammar schools) συνέχισαν σχεδόν αναλλοίωτη την προηγούμενη παράδοση. Οι παλιές εξετάσεις για τις υποτροφίες αντικαταστάθηκαν από το "11+", το οποίο παρόλο που ήταν αποτελεσματικότερο σύστημα, έπαιξε ακριβώς τον ίδιο ρόλο. Το γεγονός της επιλογής και του διαχωρισμού εξακολούθησε να υπάρχει στα νέα δευτεροβάθμια σχολεία. Ολόκληρη η δευτεροβάθμια εκπαίδευση απελευθερώθηκε και η επιτυχία στο σύστημα εξετάσεων "11+" ήταν ο μόνος

τρόπος εισόδου στα grammar schools, αλλά αυτό γινόταν για να τονιστεί η διαδικασία επιλογής και όχι για να μειωθεί η σημασία της. Σημαντικό επίσης ρόλο στην αγγλική εκπαίδευση έπαιξαν τα ανεξάρτητα και ιδιαίτερα τα λεγόμενα "δημόσια" σχολεία (public schools). Αυτά παραμένουν απομονωμένο εκπαιδευτικό σύστημα για τις μεσαίες και ανώτερες τάξεις έχοντας σημαντικούς δεσμούς με το status της ελίτ, είτε άμεσα είτε μέσω της σχέσης τους με την Οξφόρδη και το Cambridge (O. Banks, 1987, σ. 85-88).

Όσον αφορά την ανώτερη εκπαίδευση στη Βρετανία, κι εδώ υπάρχουν αυστηρά κριτήρια εισόδου φοιτητών και κατά συνέπεια τα ποσοστά απόρριψης υπολογίζονται κυμαινόμενα γύρω στο 16%. Σημειώνεται ότι τα ανώτερα ποσοστά απόρριψης είναι των τεχνολογικών ιδρυμάτων ενώ τα χαμηλότερα της Οξφόρδης και του Cambridge. Αυτό σημαίνει ότι για την Αγγλία, στις εφαρμοσμένες επιστήμες και την τεχνολογία τα ποσοστά απόρριψης είναι πολύ μεγαλύτερα (διπλάσια) από εκείνα των θεωρητικών και κοινωνικών σπουδών.

Σε αντίθεση με το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, αυτό των ΗΠΑ υιοθετεί την ανταγωνιστική νόρμα του Turner. Το εκπαιδευτικό σύστημα επιλογής των ΗΠΑ βασίζεται στην ιδεολογία της ανταγωνιστικής επιλογής. Ο Turner το παρομοιάζει με αγώνα δρόμου, υπονοώντας ότι αυτός που καθυστέρησε στην εκκίνηση, έχει πιθανότητες να κερδίσει, συνεπώς αποτρέπεται ο αρχικός του αποκλεισμός από τη συμμετοχή σ' αυτόν τον "αγώνα δρόμου".

Η Banks γράφει: "Κύριο χαρακτηριστικό της ανταγωνιστικής κινητικότητας είναι ένας φόβος πρώιμης κρίσης έτσι ώστε όχι μόνο αποφεύγεται εντελώς η πρώιμη επιλογή, αλλά και αποφεύγεται εντελώς

κάθε ανοιχτή επιλογή στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό. Οι ανταγωνιστές μπορεί να αποκλειστούν από το παιχνίδι επειδή οι ίδιοι το θέλουν, αλλά δεν θα αποκλειστούν από τον ανταγωνισμό με τον τρόπο που συμβαίνει στην προστατευόμενη κινητικότητα. Επί πλέον προκειμένου να δοθούν σ' όλους ίσες ευκαιρίες αποφεύγεται ο διαχωρισμός ή κατά κάποιο τρόπο αναβάλλεται ελαχιστοποιείται για να αποφευχθεί να δοθεί σε άτομα ή σε ομάδες άνισο αποτέλεσμα" (O. Banks, 1987, σ. 88).

Σύμφωνα με την ανταγωνιστική νόρμα του Turner όταν παρά τις προσπάθειές τους για εισχώρηση στην ελίτ, οι άνθρωποι καταλάβουν πως αυτό δεν πρόκειται να συμβεί, η αφοσίωσή τους στο σύστημα έχει ήδη διαμορφωθεί. Συγχρόνως οι εκπρόσωποι της ελίτ ελέγχονται από το φόβο μήπως αντικατασταθούν από άλλους διεκδικητές. Στην ανταγωνιστική νόρμα επίσης, φαίνεται καθαρά η σύνδεση ελίτ και πλούτου. Την ελίτ εκπροσωπούν αυτοί που κατέχουν τον πλούτο.

Η Banks εντοπίζει κάποια βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος των ΗΠΑ: Το κοινό ή ενιαίο πολυκλαδικό σχολείο (common, comprehensive school) φαίνεται ότι είναι ο κανόνας στις ΗΠΑ αν και υπάρχουν μερικά εξειδικευμένα σχολεία μέσης εκπαίδευσης που αντιστοιχούν στα αγγλικά grammar schools. Επίσης δεν υπάρχει έντονος διαχωρισμός μεταξύ μαθητών με διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων παρόλο που για τους μαθητές με διαφορετικές ικανότητες υπάρχουν αυξανόμενες ευκαιρίες να ακολουθήσουν διαφορετικές πορείες.

Όσον αφορά την ανώτερη εκπαίδευση στις ΗΠΑ, τα κρατικά κολέγια ενθαρρύνουν απεριόριστο αριθμό εισαγομένων και έχει υπολογιστεί πως κάθε απόφοιτος της μέσης εκπαίδευσης μπορεί να πετύχει την εισαγωγή του σε κάποιο ανώτερο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Ωστόσο τα ιδιωτικά κολέγια

στις ΗΠΑ είναι επιλεκτικά εξ αρχής ως προς τους σπουδαστές που δέχονται.

Αναφορικά με τα κολέγια που ενθαρρύνουν όλους τους υποψηφίους σπουδαστές να εγγραφούν, εφαρμόζουν στην πορεία συστήματα επιλογής με μεγάλα ποσοστά απόρριψης, τα οποία μπορεί να είναι από 1 προς 8 στο πρώτο έτος και βαθμιαία να αυξάνεται σ' ολόκληρη τη διάρκεια της φοίτησης.

Υπολογίσθηκε πως στους εγγραφόμενους στα αμερικανικά πανεπιστήμια και κολέγια υπάρχει ένα συνολικό ποσοστό απόρριψης 60%. Αξιοσημείωτο όμως είναι πως ακόμη και σ' αυτές τις περιπτώσεις οι απορριπτόμενοι έχουν την ευκαιρία να συνεχίσουν αργότερα τις σπουδές τους στο ίδιο ή σε διαφορετικό κολέγιο, μέσα από κάποιες διαδικασίες.

Ιδιαίτερο ρόλο στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα παίζουν και τα κολέγια διετούς φοίτησης. Σ' αυτά δεν υπάρχουν διαδικασίες επιλογής, ούτε καταβάλλονται δίδακτρα. Αυτά απορροφούν εφαρμόζοντας προγράμματα επαγγελματικής ή ημιεπιστημονικής εκπαίδευσης, φοιτητές που δεν ελπίζουν να φθάσουν ψηλότερα λόγω έλλειψης απαραίτητων ακαδημαϊκών προσόντων, αλλά και εκείνους που αποβλέπουν σε πιθανότητα μεταγραφής σε κάποιο τετραετούς φοίτησης κολέγιο (O. Banks, 1987, σ. 89-91).

Ιδιαίτερα διαφωτιστικό για το αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά την ανώτατη εκπαίδευση και τις επιλεκτικές της λειτουργίες είναι το άρθρο του Burton Clark "Η Αποπεμπτική λειτουργία της Ανώτατης Εκπαίδευσης" που δημοσιεύτηκε το 1960. Παραθέτουμε το παρακάτω απόσπασμα από το βιβλίο της Φραγκουδάκη "Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης" και στο οποίο αναγνωρίζουμε την ύπαρξη της ανταγωνιστικής νόρμας του Turner.

"Ένα από τα κυριότερα προβλήματα μιας δημοκρατικής κοινωνίας είναι ότι υπάρχει δυσαρμονία ανάμεσα στην ενθάρρυνση της επιτυχίας και την πραγματικότητα των περιορισμένων ευκαιριών. Η δημοκρατία ζητάει από τα άτομα να δρουν σαν να ήταν η κοινωνική κινητικότητα δυνατή για όλους, λέγοντας ότι οι θέσεις κύρους κερδίζονται με την ατομική προσπάθεια και οι ανταμοιβές ανήκουν σε όσους προσπαθούν. Αλλά οι δημοκρατικές κοινωνίες χρειάζονται επίσης ιδρύματα επιλεκτικής ειδίκευσης και η οργανωμένη εργασιακή ιεραρχία επιτρέπει σε όλο και λιγότερα άτομα να επιτυγχάνουν στα ανώτερα επίπεδα. Οι συνθήκες προσφοράς και ευκαιριών είναι συγχρόνως συνθήκες άρνησης και αποτυχίας. Έτσι οι δημοκρατικές κοινωνίες δεν πρέπει μόνο να προκαλούν τα κίνητρα για επιτυχία, αλλά συγχρόνως και να κατευνάζουν εκείνους που τη στερούνται, ώστε να διατηρούν τα κίνητρα παρά την απογοήτευση και να εκτονώνουν την απογοήτευση. Στη σύγχρονη μαζική δημοκρατία, με την ευρείας κλίμακας οργάνωσή της, τις επεξεργασμένες ιδεολογίες της για ισότητα στην πρόσβαση και τη συμμετοχή και με τη μειωμένη στο ελάχιστο εξάρτηση της θέσης στην κοινωνική ιεραρχία από την κοινωνική προέλευση, το έργο αυτό γίνεται πολύ δύσκολο" (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 283).

Ο Burton Clark στο άρθρο του υποστηρίζει πως δύο είναι οι λόγοι που ωθούν τους νέους στην κατάκτηση μιας θέσης στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ο ένας είναι πως η εκπαίδευση θεωρείται απαραίτητο εφόδιο για την κατάληψη των καλύτερων θέσεων στις επιχειρήσεις και τα διάφορα επαγγέλματα (κοινωνική κινητικότητα). Ο δεύτερος λόγος είναι η κυρίαρχη ιδεολογία των ίσων ευκαιριών, η οποία κατοχυρώνεται με την ελεύθερη εισαγωγή στα κολέγια. Έτσι, απ' τη στιγμή που δεν υπάρχει πρώιμο επιλεκτικό σύστημα, είναι αναγκαίο αυτό να εμφανιστεί αργότερα.

Αποτέλεσμα είναι ότι για τους περισσότερους η αποτυχία είναι αναπόφευκτη και ενυπάρχει ήδη στη φοιτητική κατάσταση. Η άρνηση αναβάλλεται με το να παίρνει μορφή μέσα στο κολέγιο και όχι στο περιθώριο του εκπαιδευτικού συστήματος. Εδώ εμφανίζεται η ανάγκη για το αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα να χειριστεί "κατάλληλα" τους αποτυχόντες. Η αντιμετώπιση της ανακολουθίας στόχων και ικανοτήτων γίνεται με την παραπομπή, όσων αποτυγχάνουν στο πρόγραμμα τετραετούς φοίτησης, σε ειδικά τμήματα ή γενικά κολέγια. Βασικό ρόλο παίζουν επίσης τα κολέγια διετούς φοίτησης που ειδικεύονται στους φοιτητές που σύντομα θα σταματήσουν τις σπουδές τους. Παρουσιάζονται τα διετή κολέγια ως ευκαιρία μεταγραφής σε κάποιο τετραετούς φοίτησης κολέγιο ή πανεπιστήμιο, ωστόσο μέσα από μια ολόκληρη διεργασία αποπροσανατολισμού των φοιτητών, ένα μεγάλο ποσοστό αυτών αποτρέπεται από τον αρχικό του στόχο. Η διεργασία αυτή περιλαμβάνει φροντιστηριακά μαθήματα για τους χαμηλόβαθμους, συμβουλευτικές συνεντεύξεις, ειδικά μαθήματα όπως: "Προσανατολισμός στο Κολέγιο", εισαγωγή του φοιτητή σε συμβουλευτικό κύκλωμα και τέλος απομάκρυνση από το κολέγιο με αναστολή. Όλη αυτή η διεργασία, διακριτική αρχικά, περισσότερο καθοριστική στη συνέχεια, εκθέτει τους φοιτητές στην πραγματικότητα και είναι ένας τρόπος να διαλύει τις ελπίδες ήπια και χωρίς εκρήξεις, ενώ τελικά ο φοιτητής οδηγείται στη συνειδητοποίηση πως είναι καλύτερο για τον ίδιο να αποσυρθεί από τον ανταγωνισμό της μεταγραφής. Σημαντικό είναι επίσης πως ο πραγματικός ρόλος αυτών των κολεγίων παραμένει "κρυφός" ακριβώς επειδή υπερτονίζονται άλλες λειτουργίες τους όπως αυτή της μεταγραφής, της αποφοίτησης, κ.λπ., αλλά όχι και η λειτουργία της μετατροπής των υπό μεταγραφή φοιτητών σε

αναγκαστικούς τελειόφοιτους. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο τα διετή κολέγια συνεχίζουν να υφίστανται και η φοίτηση σ' αυτά να θεωρείται συγχρόνως δικαίωμα και αναγκαιότητα (Βλ. Φραγκουδάκη, 1985, σ. 283-296).

E. ΤΥΠΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ

Για τον επιλεκτικό ρόλο της εκπαίδευσης κάτω από μια φονξιοναλιστική οπτική, έχει κάνει μελέτες και ο Earl Hopper. Και γι' αυτόν επίσης η επιλογή είναι η σημαντικότερη λειτουργία της εκπαίδευσης. Στο έργο του επινοεί ένα σύστημα χαρακτηριστικών που επιτρέπει τη σύγκριση και την αντιπαράθεση των εκπαιδευτικών συστημάτων στις αναπτυγμένες βιομηχανικές χώρες. Για το σκοπό αυτό θέτει τέσσερα ερωτήματα τα οποία είναι:

- πώς γίνεται η επιλογή;
- πότε γίνεται η επιλογή;
- τι τύποι ανθρώπων επιλέγονται;
- με ποια αιτιολογία επιλέγονται;

Στο πρώτο ερώτημα του πώς γίνεται η επιλογή προτείνει δυο ακραίες πιθανότητες. Η μία είναι η επιλογή να γίνεται βασιζόμενη σε σταθερά κριτήρια και να κατευθύνεται από κάποιο κέντρο. Αυτό απαιτεί ένα εθνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με πανομοιότυπες εξετάσεις και έναν οργανισμό με δημοσίους υπαλλήλους που θα διοικούν το σύστημα. Η άλλη πιθανότητα είναι ένα αποκεντρωμένο και χωρίς σταθερά κριτήρια σύστημα επιλογής, στο οποίο δεν θα υπάρχουν κοινά στοιχεία για το σύνολο της κοινωνίας ούτε και κεντρικός οργανωτικός φορέας. Στα δύο αυτά συστήματα θα υπήρχε μια "ιδεολογία εφαρμογής" δηλαδή η αιτιολόγηση του τρόπου με τον οποίο

λειτουργεί το σύστημα. Για το πρώτο σύστημα, η ιδεολογία θα ήταν παρόμοια με την υποστηριζόμενη νόρμα του Turner ενώ για το δεύτερο με την ανταγωνιστική νόρμα. Ο Horrer πιστεύει πως στην πραγματικότητα η εκπαιδευτική επιλογή κινείται ανάμεσα σ' αυτά τα δύο άκρα.

Στο δεύτερο ερώτημα του πότε γίνεται η επιλογή η απάντηση είναι ότι μπορεί να γίνεται νωρίς ή αργά. "Η καίρια διάκριση είναι πόσο καιρό πριν από την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης έχουν διαχωριστεί επίσημα τα παιδιά σε εξειδικευμένες κατευθύνσεις" (Blackledge-Hunt, 1995, σ. 117). Δίνεται απ' ό,τι φαίνεται εδώ, σημασία στην επίσημη επιλογή. Στην περίπτωση που η επίσημη επιλογή γίνεται νωρίς, τότε η ιδεολογία εφαρμογής είναι ελιτίστικη. Η ελιτίστικη ιδεολογία του Horrer, υποστηρίζει ότι οι ικανότητες "είναι εγγενείς και πάγιες και ότι η ποσότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται σ' ένα παιδί πρέπει να αντιστοιχεί στη μελλοντική οικονομική του συνεισφορά" (ό.π. σ. 117). Στην περίπτωση που η επιλογή γίνεται αργά η ιδεολογία εφαρμογής είναι εξισωτική. Δηλαδή δίνει έμφαση στη σημασία του περιβάλλοντος, ξεχωρίζει το δικαίωμα όλων σε όσο το δυνατό περισσότερη εκπαίδευση και οι ελίτ εκπαιδεύονται δίπλα στις μη ελίτ.

Όσον αφορά το τρίτο και το τέταρτο ερώτημα, ποιοι και γιατί επιλέγονται, εξετάζονται ταυτόχρονα. Επισημαίνεται ότι οι ελίτ πρέπει να αιτιολογήσουν τη θέση τους και να αφομοιώσουν τους μελλοντικούς ηγέτες ώστε να αποφύγουν την αμφισβήτηση. "Ένας τρόπος με τον οποίο οι περισσότερες διαστρωματωμένες κοινωνίες επιχείρησαν να αντιμετωπίσουν τέτοια διλήμματα, ήταν η ανάπτυξη σχετικά ρητών ιδεολογιών που προσδιορίζουν τον τύπο του ανθρώπου που η κοινωνία εκτιμά περισσότερο απ' όλους" (Blackledge-Hunt, 1995, σ. 118). Δύο τύπους ανθρώπων μπορεί να εκτιμά η κοινωνία σύμφωνα με το Horrer. Αυτούς που

έχουν "διάχυτες δεξιότητες" δηλαδή πολιτιστικές ικανότητες που μαθαίνονται δύσκολα και συναντώνται σε κοινωνίες με "μερικιστική ιδεολογία". Ο άλλος τύπος ανθρώπων που εκτιμώνται από την κοινωνία είναι αυτοί με "τεχνικές δεξιότητες" οπότε μιλάμε για κοινωνία με "ολοκρατική ιδεολογία" (ό.π., σ. 118).

Όσον αφορά την αιτιολόγηση της επιλογής ο Horrer διακρίνει τέσσερις ιδεολογίες νομιμοποίησης, η καθεμία από τις οποίες είναι:

- η πατερναλιστική ιδεολογία, όταν η επιλογή των ελίτ αιτιολογείται λέγοντας πως η κοινωνία έχει ανάγκη από ανθρώπους με διάχυτες δεξιότητες.

- η αριστοκρατική ιδεολογία, όταν η επιλογή των ανθρώπων με διάχυτες δεξιότητες αιτιολογείται με τον ισχυρισμό ότι είναι δικαίωμα των ανθρώπων μ' αυτές τις δεξιότητες να ανήκουν στην ελίτ.

- η κομμουνιστική ιδεολογία, όταν η ελίτ έχει τεχνικές δεξιότητες και η θέση της αιτιολογείται με αναφορά στις ανάγκες της κοινωνίας.

- η αξιοκρατική ιδεολογία, όταν η αιτιολόγηση γίνεται με βάση του δικαιώματος του ατόμου να ανήκει στην ελίτ (Blackledge-Hunt, 1995, σ. 117-119).

Μ' αυτόν τον τρόπο οι ΗΠΑ ταξινομούνται από τον Horrer σαν χώρα με χαμηλό βαθμό πρώιμης διαφοροποίησης και εξειδίκευσης και με αξιοκρατική ιδεολογία, ενώ η Αγγλία σαν χώρα με μέσο βαθμό προτυποποίησης ή υψηλό βαθμό πρώιμης τυπικής διαφοροποίησης και ειδίκευσης και με πρωταρχικά πατερναλιστική ιδεολογία. Η πρώην ΕΣΣΔ, από την άλλη, είχε κομμουνιστική ιδεολογία και υψηλό βαθμό συγκεντροποίησης και προτυποποίησης. Αυτό το ευλύγιστο σχήμα, λέει η Banks, αναφερόμενη στην τυπολογία του Horrer, καθιστά δυνατή την ταξινόμηση κοινωνιών

όπως π.χ. της ΕΣΣΔ, που δεν κατατάσσονταν ούτε στην προστατευόμενη ούτε στην ανταγωνιστική κινητικότητα (Olive Banks, 1987, σ. 96).

ΣΤ. Η ΡΥΘΜΙΣΗ ΤΗΣ ΦΙΛΟΔΟΞΙΑΣ

Ένα άλλο ζήτημα που απασχολεί τον Hopper είναι αυτό των κινήτρων ή αλλιώς όπως το ονομάζει ο ίδιος "ρύθμιση της φιλοδοξίας". Λέει πως όλες οι βιομηχανικές κοινωνίες "πρέπει να καταβάλουν προσπάθειες ώστε να μεταδώσουν σε κάθε μία από τις διαδοχικές στρατιές των μελών τους την επιθυμία να καταλάβουν τα πιο απαιτητικά και προσοδοφόρα επαγγέλματα. ...οι άνθρωποι που κατέχουν την εξουσία θα επιδιώξουν να μειώσουν και να διατηρήσουν σε χαμηλό επίπεδο τη φιλοδοξία εκείνων των εργαζομένων που κατέχουν ουσιαστικά κατώτερες θέσεις" (Blackledge-Hunt, 1995, σ. 120).

Αντιμετωπίζεται εδώ το ζήτημα που δημιουργεί η πιθανότητα της αύξησης των εκπαιδευτικών ευκαιριών να είναι τόσο μεγάλη, ώστε οι προσδοκίες για ανοδική κοινωνική κινητικότητα να ξεπερνούν τον αριθμό των υψηλών θέσεων που είναι στη διάθεση του πληθυσμού της χώρας. Ο Musgrave έγραφε από φονξιοναλιστική σκοπιά το 1965 πως αν συμβεί αυτό, η λειτουργία της "ψύχρανσης" αντικαθιστά τη λειτουργία της επιλογής, για όσους τρέφουν υπερβολικές φιλοδοξίες κινητικότητας (ό.π., σ. 120).

Ο Hopper υποστηρίζει πως απ' τη μια μεριά πρέπει τα παιδιά να "ζεσταθούν" για να προσπαθήσουν για τις υψηλές θέσεις. Απ' την άλλη πρέπει να "ψυχρανθούν" οι μαθητές που δεν έχουν τα προσόντα να εισχωρήσουν στην ελίτ. Μπορεί να υπάρξει πρόβλημα σταθερότητας στην κοινωνία αν δεν λυθεί αυτό το πρόβλημα, λέει ο Hopper. "Αν μια κοινωνία επιδεικνύει υψηλή ακαμψία κοινωνικής θέσης, τότε θα βρούμε μια σειρά σαφώς προσδιορισμένων ομαδοποιήσεων. Οι ομάδες αυτές θα έχουν το δικό

τους ιδιαίτερο τρόπο ζωής και θα περιορίζουν την είσοδο στην ομάδα" (ό.π., σ. 120). Σε μια τέτοια κοινωνία θερμαίνονται εύκολα οι ανώτερες τάξεις και δύσκολα θερμαίνονται οι κατώτερες τάξεις.

Αντίθετα, σε μια κοινωνία με χαμηλή ακαμψία κοινωνικής θέσης, όπου εύκολα εισχωρεί κανείς στις ασαφώς προσδιορισμένες κοινωνικές ομάδες, είναι εύκολο να θερμανθούν οι κατώτερες τάξεις, όμως, ψυχραίνονται δύσκολα αργότερα.

Ο Horrer λέει πως αυτό το παραπάνω δίλημμα επηρεάζεται από τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και της τυπολογίας των ιδεολογιών του. Υποστηρίζει πως όταν η επιλογή γίνεται νωρίς οι ανώτερες τάξεις θερμαίνονται εύκολα, ενώ δύσκολα ψυχραίνονται. Επίσης, δύσκολα θερμαίνονται οι κατώτερες τάξεις. Όταν η επιλογή γίνεται αργά, οι ανώτερες τάξεις ψυχραίνονται εύκολα και δύσκολα οι κατώτερες. Δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά στη θέρμανση των δύο τάξεων.

Είναι ενδιαφέρουσα η άποψη του Horrer για το τι συμβαίνει με όσους επιλέγονται αρχικά νωρίς αλλά αποτυγχάνουν. Λέει πως για το παιδί της ανώτερης τάξης η αποτυχία οδηγεί σε καθοδική κινητικότητα, ενώ για το παιδί της κατώτερης τάξης σημαίνει στασιμότητα. "Όταν η επιλογή γίνεται νωρίς, το πρόβλημα έγκειται σ' εκείνους που επιλέγονται αρχικά αλλά δεν κατορθώνουν να φθάσουν στην κορυφή. Για όσους απορρίπτονται από την αρχή, προβλέπεται αρκετά μεγάλη βοήθεια στον τομέα της εξεύρεσης εργασίας, και όσοι φθάνουν στην κορυφή του εκπαιδευτικού συστήματος έχουν επίσης πολλά πλεονεκτήματα. Πολύ λίγα γίνονται όμως για τις μεσαίες βαθμίδες της κλίμακας, που προτρέπονται να ταυτισθούν με την ελίτ και αργότερα απορρίπτονται. Στις περισσότερες περιπτώσεις έχουν

εκπαιδευτεί για το επόμενο στάδιο του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι για τα επαγγέλματα που τους προσφέρονται (ό.π., σ. 121).

Ο Hopper επίσης λέει ότι τα συστήματα με σταθερά κριτήρια, ψυχραίνουν τις κατώτερες τάξεις ευκολότερα απ' ότι τις ανώτερες, αφού οι πρώτες μπορούν να κατηγορήσουν το σύστημα ή το "κατεστημένο" για την αποτυχία τους. Τα συστήματα χωρίς σταθερά κριτήρια θερμαίνουν τις ανώτερες τάξεις εξαιτίας του προνομιούχου κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

Το ζήτημα της θέρμανσης και της ψύχρανσης επηρεάζεται από τις ιδεολογίες που μπορούν να λειτουργούν ανεξάρτητα από τη δομή. Οι υποστηριζόμενες και οι ελιτίστικες ιδεολογίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να θερμάνουν τις ανώτερες τάξεις. Οι ανταγωνιστικές και οι εξισωτικές ιδεολογίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να θερμάνουν τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις. Ο Hopper κάνει και την πρότασή του. Για μια άκαμπτα διαστρωματωμένη κοινωνία προτείνει εκείνη τη μορφή επιλογής που θα έχει σταθερά κριτήρια, θα γίνεται αργά, με ανταγωνιστική ιδεολογία και αξιοκρατική μορφή νομιμοποίησης. Για μια κοινωνία με εύκαμπτη ταξική δομή προτείνει μια μορφή επιλογής με επίσης σταθερά κριτήρια όμως η επιλογή θα γίνεται νωρίς με υποστηριζόμενη ιδεολογία και πατερναλιστική νομιμοποίηση (Blackledge-Hunt, 1995, σ. 121-122).

Η παραπάνω τυπολογία του Hopper δέχθηκε κριτική από τον Davies που καταδικάζει τον Hopper για το ενδιαφέρον του προς την επιλογή και την αδιαφορία του για τη μετάδοση της κουλτούρας που ο Davies ονομάζει "διαχείριση της γνώσης". Ο Hopper επίσης επικρίνεται για τον απλουστευτικό τρόπο που παρουσιάζει την επιλογή καθώς και επειδή αγνοεί την πηγή των "ιδεολογιών" του που εκδηλώνονται στο σύστημα και

επομένως υποτιμούν τη σύγκρουση μεταξύ ομάδων για τον έλεγχο του συστήματος.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε πως τόσο ο Turner όσο και ο Hopper υιοθετούν την φονξιοναλιστική οπτική η οποία ενδιαφέρεται κυρίως για τον τρόπο με τον οποίο διατηρείται η τάξη στην κοινωνία για να παραμείνει σταθερή. Αυτό το ενδιαφέρον, σε συνδυασμό με τα ηθικά και οικονομικά ζητήματα, οδήγησε τους συγγραφείς να εξετάσουν τα προβλήματα της κοινωνικής κινητικότητας και της επιλογής.

Ο Turner επιχειρεί να κάνει μια αντιπαράθεση της αγγλικής και της αμερικανικής λύσης στο ζήτημα της στρατολόγησης σε θέσεις της ελίτ και το συγγενές του πρόβλημα της διατήρησης της αφοσίωσης των μη ελίτ. Εξαίρει τη σημασία που έχουν "οι λαϊκές οργανωτικές νόρμες" και θεωρεί πως τις αποδέχονται τα περισσότερα μέλη της κοινωνίας. Οι νόρμες αυτές εφαρμόζονται κατά την οργάνωση της στρατολόγησης στις ελίτ στα πλαίσια των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων. Όσον αφορά την Αγγλία, το έργο του Turner έχει ξεπεραστεί με τη δημιουργία των ενιαίων σχολείων. Αν ακολουθήσουμε το βασικό του επιχειρήμα μπορούμε να πούμε πως κινείται προς μια ανταγωνιστική νόρμα, έχοντας όμως ισχυρά κατάλοιπα μιας νόρμας υποστήριξης.

Ο Hopper αναπτύσσοντας τις ιδέες του Turner δημιούργησε ένα πλαίσιο που πιστεύει ότι επιτρέπει τη σύγκριση της εκπαίδευσης σε όλες τις βιομηχανικές κοινωνίες. Θεωρεί κι αυτός κυριότερη λειτουργία της εκπαίδευσης την επιλογή. Πιστεύει ότι υπάρχει κάποια συναίνεση ως προς τις "ιδεολογίες" η οποία διασφαλίζει την αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής επιλογής.

4.1.4. ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΦΟΝΞΙΟΝΑΛΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διάφοροι κοινωνιολόγοι μελετητές έχουν ασκήσει κριτική που αφορά τόσο σε επιμέρους προτάσεις και θέσεις των φονξιοναλιστών κοινωνιολόγων όσο και σε βασικές αρχές του φονξιοναλισμού.

Είναι, νομίζουμε, σημαντικό να αναφέρουμε κάποιες απ' αυτές τις κριτικές, ξεκινώντας από όσες ασχολούνται με επιμέρους ζητήματα για την εκπαίδευση που θέτει ο φονξιοναλισμός, ως κοινωνική θεωρία.

Είδαμε στην προηγούμενη ενότητα τη θέση που διατύπωσε ο Parsons, σύμφωνα με την οποία όλοι οι μαθητές ξεκινούν από μια βάση ισότητας. Παραδεχόμενοι αυτό, οι μαθητές αργότερα αποδέχονται τη διαφοροποίηση ως σωστή και δίκαιη. Όπως είδαμε οι φονξιοναλιστές καταλήγουν σ' αυτό το συμπέρασμα, στηριζόμενοι στη θεωρία της κοινωνικής συναίνεσης και μη αποδεχόμενοι την θεωρία της ύπαρξης κοινωνικών τάξεων με αντικρουόμενα συμφέροντα. Οι επικριτές τους όμως πιστεύουν πως οι μεγάλες διαφορές μεταξύ των κοινωνικών τάξεων καθιστούν άνιση και διαφορετική την προετοιμασία των παιδιών για την εκπαίδευση ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν (Blackledge-Hunt, 1995, σ. 107). Επίσης, ακόμη κι αν το σχολείο είναι οργανωμένο σε βάση ισότητας δεν τυγχάνουν όλοι οι μαθητές της ίδιας μεταχείρισης από τους δασκάλους. Οι δάσκαλοι μπορεί να έχουν τέτοιες απόψεις ή προκαταλήψεις οι οποίες εμποδίζουν την αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητικών ικανοτήτων.

Ένα άλλο σημείο των θέσεων του Parsons στο οποίο ασκείται κριτική, είναι η άποψή του για την "επιτυχία". Σύμφωνα μ' αυτή την άποψη όπως είδαμε, πηγαίνοντας τα παιδιά στο σχολείο μαθαίνουν να θεωρούν την επιτυχία ως σημαντική αξία, την εσωτερικεύουν και τη χρησιμοποιούν ως

κριτήριο, βάση του οποίου τοποθετούν τους εαυτούς τους και τους άλλους. Ωστόσο κάποιοι υποστηρίζουν πως η "επιτυχία" δεν εννοείται απ' όλους με τον ίδιο τρόπο, ούτε όλοι θέλουν να επιτύχουν στα ίδια πράγματα. Άρα η άποψη του Parsons είναι δύσκολο να κατανοηθεί αφού δεν διασαφηνίζει τι ακριβώς εννοεί με τον όρο "επιτυχία" (ό.π., σ. 108). Επίσης αμφισβητείται η άποψη του Parsons πως τα εκπαιδευτικά προσόντα είναι αυτά που καθορίζουν την επιτυχία στο σχολείο. Αρκετοί υποστηρίζουν πως και η κοινωνικοοικονομική θέση του ατόμου σχετίζεται άμεσα με την επιτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ένας ακόμη φονξιοναλιστής μελετητής του εκπαιδευτικού συστήματος που επικρίθηκε είναι ο Horrer και συγκεκριμένα οι απόψεις του για το ρόλο της επιλογής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Horrer δέχθηκε κριτική από τον Ioan Davies, ο οποίος τον καταδικάζει για το ενδιαφέρον του προς την επιλογή και την αδιαφορία του για τη μετάδοση της κουλτούρας. Ο Davies αρνείται πως η σημαντικότερη λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η επιλογή όπως υποστηρίζει ο Horrer, ακόμη και σε βιομηχανικές χώρες και συνεπώς είναι ακατάλληλη για βάση μιας τυπολογίας εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο Davies λέει ότι ο Horrer θεωρώντας πως όλες οι βιομηχανικές κοινωνίες είναι ίδιες, δεν συσχετίζει την επιλογή με τις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Στην πραγματικότητα οι διαφορές στην τεχνολογία και το είδος της βιομηχανίας σε μια χώρα τείνουν να επηρεάζουν την επιλογή. Ο Horrer θεωρεί ότι υπάρχει συναίνεση όσον αφορά τους στόχους της εκπαίδευσης, κάτι που ο Davies το θεωρεί λανθασμένη αφετηρία για τον υπόλοιπο συλλογισμό του Horrer. Επισημαίνει ο Davies πως προκειμένου να κατανοηθεί η επιλογή στην εκπαίδευση πρέπει καταρχήν να εξεταστεί η δομή της εξουσίας σε μια κοινωνία, πρώτον όσον αφορά την εθνική πολιτική

και δεύτερον πως εφαρμόζεται αυτή η πολιτική στα σχολεία. Έτσι ο Davies δίνει λιγότερο βάρος στη διαδικασία της επιλογής ενώ θεωρεί σημαντικό τον τρόπο με τον οποίο μεταδίδεται η γνώση, κάτι που ο ίδιος ονομάζει "διαχείριση της γνώσης". (Blackledge-Hunt, 1995, σ. 123-124).

Εκτός από τα ειδικότερα παραπάνω ζητήματα στα οποία ασκήθηκε κριτική είναι σκόπιμο να παρατεθούν κάποιες εκτιμήσεις για τη φονξιοναλιστική θεωρία και την εκπαίδευση σε γενικότερη βάση. Μία από τις βασικότερες κριτικές που ασκούν άλλες θεωρίες στο φονξιοναλισμό είναι ότι δεν αναγνωρίζει την ύπαρξη αντικρουόμενων συμφερόντων μεταξύ κοινωνικών τάξεων ή ομάδων. Γι' αυτό το λόγο ο φονξιοναλισμός υιοθετεί και στηρίζει την ανάλυσή του στην κοινωνική συναίνεση και θεωρεί ότι είναι αυτή που εξασφαλίζει τη συνοχή και την ισορροπία στην κοινωνία. Ωστόσο είναι αλήθεια πως προκειμένου να διασφαλισθεί η τάξη και η κοινωνική σταθερότητα, η συναίνεση στις αξίες είναι ένας μόνο παράγοντας που συμβάλλει στην πραγματοποίηση αυτής της διασφάλισης. Ένα παράδειγμα, του ότι υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες που συντελούν στην αποδοχή και συμμόρφωση στις αξίες της κοινωνίας είναι η συχνή χρήση της αστυνομίας ή του στρατού από μια ισχυρή ή την κυρίαρχη ομάδα μιας κοινωνίας, προκειμένου να επιβάλλει την τάξη μέσω απειλών ή καταστολής. Σ' αυτή την περίπτωση δεν υπάρχει ουσιαστικά αποδοχή μιας κοινής κουλτούρας, ούτε συναίνεση των ατόμων, απλά υπάρχει επιβολή αξιών από μια κυρίαρχη ομάδα. Όμως και σε εκείνες τις περιπτώσεις που η κοινωνική συναίνεση είναι υπαρκτή, οι φονξιοναλιστές δεν αναγνωρίζουν πως αυτή μπορεί να είναι "ψευδής" ή "κατασκευασμένη". Σ' αυτή την "κατασκευασμένη" συναίνεση συμβάλλουν η προπαγάνδα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η εκπαίδευση, ο απροκάλυπτος καταναγκασμός! Ο Barrington Moore γράφει:

"Για να διατηρηθεί και να μεταδοθεί ένα σύστημα αξιών, οι άνθρωποι δέρονται, τρομοκρατούνται, οδηγούνται στη φυλακή, ρίχνονται σε στρατόπεδα συγκεντρώσεως, καλοπιάνονται, δωροδοκούνται, ηρωοποιούνται, ενθαρρύνονται να διαβάζουν εφημερίδες, στήνονται στον τοίχο και εκτελούνται, και μερικές φορές διδάσκονται κοινωνιολογία" (Blackledge-Hunt, 1995, σ. 138).

Μπορεί να ειπωθεί πως η φονξιοναλιστική προσέγγιση παραβλέπει τόσο την έκταση της διαφοροποίησης σε μια σύγχρονη πολύπλοκη κοινωνία αλλά και το γεγονός ότι η διαφοροποίηση συνεπάγεται σε μεγάλο βαθμό ενεργό ή συγκαλυμμένη σύγκρουση. Οι εκπαιδευτικές διαμάχες δείχνουν ότι δεν υπάρχει κοινό σύστημα αξιών αναφορικά με τους στόχους της εκπαίδευσης, αλλά μια σειρά αντιτιθέμενων ιδεολογιών που υποστηρίζονται από ορισμένες ομάδες πίεσης ή κοινωνικές τάξεις στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και τα κυριότερα πολιτικά κόμματα. Έτσι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί δεν πρέπει να θεωρούνται αποτέλεσμα ενός μεμονωμένου ή ενιαίου συστήματος αξιών, αλλά σαν έκφραση έκδηλης ή λανθάνουσας ιδεολογικής σύγκρουσης ή μιας "κατασκευασμένης" συναίνεσης (O. Banks, 1987, σ. 18-19).

Ένα άλλο σημείο στο οποίο χωλαίνει η φονξιοναλιστική θεωρία είναι η αδυναμία της να εξηγήσει ικανοποιητικά το ζήτημα της κοινωνικής αλλαγής. Είδαμε πως οι φονξιοναλιστές θεωρούν τους θεσμούς μιας κοινωνίας αλληλένδετους μεταξύ τους και αλληλοεπηρεαζόμενους. Μ' αυτόν τον τρόπο μια αλλαγή στην οικονομία συνεπάγεται αλλαγή στην οικογένεια και την εκπαίδευση. Επίσης μια αλλαγή στον οικογενειακό θεσμό επηρεάζει το εκπαιδευτικό σύστημα και αντίστροφα. Οι αλλαγές αυτές με τη σειρά τους έχουν συνέπειες στην οικονομία. Φαίνεται έτσι πως μια αλλαγή σ' ένα

σύστημα της κοινωνίας επιφέρει αλλαγές και σ' όλα τα υπόλοιπα. Οι φονξιοναλιστές όμως έχουν υποστηρίξει πως η κοινωνία είναι μια σταθερή οντότητα στην οποία όλοι έχουν σαφή αντίληψη του ρόλου τους στους κοινωνικούς θεσμούς. Όταν οι θεσμοί μεταβάλλονται συνεχώς, τότε θα μεταβάλλονται εξίσου οι ρόλοι, οι προσδοκίες των ρόλων ενώ και η διαδικασία της κοινωνικοποίησης θα εξελίσσεται σε ανεπαρκή προετοιμασία γι' αυτούς τους ρόλους. Στο ερώτημα πως γεννιέται η κοινωνική αλλαγή ή παραδεχόμαστε ότι "η αλλαγή προκαλείται από κάτι που συμβαίνει εκτός της κοινωνίας (π.χ. από πόλεμο) ή η αλλαγή οφείλεται στην αποτυχία της διαδικασίας κοινωνικοποίησης σε μαζική κλίμακα" (Blackledge-Hunt, 1995, σ. 142). Όποια όμως παραδοχή κι αν γίνει κάθε μία αντιβαίνει είτε στις προϋποθέσεις της φονξιοναλιστικής θεωρίας σε σχέση με την κοινωνικοποίηση όπως συμβαίνει με τη δεύτερη (αλλαγή λόγω αποτυχίας της κοινωνικοποίησης σε μαζική κλίμακα), ή απορρίπτεται για εμπειρικούς λόγους όπως συμβαίνει με την πρώτη παραδοχή (αλλαγή που προκαλείται από παράγοντες εκτός της κοινωνίας).

Η φονξιοναλιστική θεωρία έχει επιδεχθεί κριτικές και για το γεγονός ότι χρησιμοποιεί και παράγει τελεολογικής φύσεως ερμηνείες. Δηλαδή, ο φονξιοναλισμός υποστηρίζει πως οι θεσμοί δημιουργούνται για να λύσουν ένα ή περισσότερα προβλήματα της κοινωνίας. Με άλλα λόγια χρησιμοποιείται μια συνέπεια για να ερμηνευτεί ένα αίτιο. Π.χ. η κοινωνικοποίηση, η επιλογή και η διαχείριση της γνώσης, σύμφωνα με τους φονξιοναλιστές, είναι οι αιτίες δημιουργίας της εκπαίδευσης καθώς όμως και οι λειτουργίες της. Αυτό όμως αποτελεί λογικό σφάλμα αφού δεν μπορεί η επιλογή π.χ. να αποτελεί αίτιο δημιουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού, αφού έπεται χρονικά ως γεγονός της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

(Blackledge-Hunt, 1995, σ. 144-146). Από την άλλη μεριά οι φονξιοναλιστές θεωρούν ότι η κοινωνία, η κουλτούρα, οι αξίες διαμορφώνουν και διαπλάθουν το άτομο. Δεν θεωρούν όμως ότι συμβαίνει και το αντίθετο. Διαφαίνεται εδώ μια ντετερμινιστική αντίληψη της σχέσης κοινωνίας-ανθρώπου. Ωστόσο παρόλο που οι εκπαιδευτικοί θεσμοί όντως γίνονται φορείς κοινωνικοποίησης και συστημάτων αξιών δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι αυτοί με τη σειρά τους δημιουργήθηκαν από ανθρώπους και δεν εμφανίσθηκαν ποτέ ως αυθύπαρκτες οντότητες ή καταστάσεις. Είναι αλήθεια -υποστηρίζουν οι ασκούντες την κριτική- πως διαφορετικοί άνθρωποι με διαφορετικό βαθμό εξουσίας, έχουν και διαφορετικές δυνατότητες σε ελευθερία δράσης. Όμως οι άνθρωποι γενικά είναι υπεύθυνοι για τη μορφή της κοινωνίας και βέβαια δεν είναι απλοί ερμηνευτές ή φορείς ρόλων. (ό.π., σ. 145-146).

Τέλος η "επιδοκιμασία" που υποστηρίζουν οι φονξιοναλιστές ότι αποτελεί επιδίωξη των ατόμων, φαίνεται ότι είναι μόνο η μερική εικόνα των πραγμάτων. Κι αυτό επειδή τα άτομα δεν συναινούν στις αξίες μόνο επειδή επιζητούν την επιδοκιμασία αλλά και επειδή μπορεί να συντρέχουν λόγοι όπως είναι ο φόβος ή άλλα κίνητρα (π.χ. ο μαθητής που συμμορφώνεται με τις αξίες της σχολικής τάξης, όχι επειδή συναινεί αλλά επειδή φοβάται τυχόν τιμωρία). Επιπλέον συμβαίνει, επιζητώντας κάποιος την επιδοκιμασία μιας ομάδας ατόμων, ταυτόχρονα να εισπράττει την αποδοκιμασία μιας άλλης, πράγμα που σημαίνει ότι δημιουργούνται αντικρουόμενες προσδοκίες συμπεριφοράς. Π.χ. οι μαθητές που προκαλούν θόρυβο στην τάξη προκειμένου να εντυπωσιάσουν τους συμμαθητές τους (επιδοκιμασία), τυγχάνουν της αποδοκιμασίας των δασκάλων. Έχει λεχθεί ότι σ' αυτό το σημείο της θεωρίας τους οι φονξιοναλιστές δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις

παραπάνω πιθανότητες επειδή θεωρούν δεδομένο ότι υπάρχει συναίνεση όσον αφορά τις προσδοκίες των ρόλων στην κοινωνία, και επειδή έχουν πολύ στενή αντίληψη της ανθρώπινης φύσης (ό.π., σ. 146-149). Επίσης διατυπώνεται και μια γενικότερη κριτική ότι η φονξιοναλιστική θεωρία δεν ασχολείται ιδιαίτερα με τις καθημερινές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο και την τάξη, ούτε και με την αλληλεπίδραση είτε των μαθητών μεταξύ τους είτε μεταξύ καθηγητών και μαθητών.

Κλείνοντας το κεφάλαιο που αναφέρεται στην φονξιοναλιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης παραθέτουμε μια γενική εκτίμηση της θεωρίας δοσμένη από τον Max Weber.

"Όσον αφορά την κοινωνιολογική ανάλυση μπορούν να ειπωθούν δύο πράγματα. Πρώτον, αυτό το λειτουργικό πλαίσιο αναφοράς εξυπηρετεί τους σκοπούς της πρακτικής περιγραφής και του προσωρινού προσανατολισμού. Απ' αυτή την άποψη δεν είναι απλώς χρήσιμο, είναι απολύτως απαραίτητο. Συγχρόνως όμως αν υπερτιμηθεί η γνωστική του αξία και οι έννοιες του "πραγματοποιηθούν" χωρίς νομιμοποίηση, μπορεί να γίνει επικίνδυνο. Δεύτερον, κάτω από ορισμένες συνθήκες, αυτός είναι ο μόνος τρόπος που έχουμε για να προσδιορίσουμε ποιες διαδικασίες κοινωνικής δράσης είναι σημαντικό να κατανοήσουμε για να ερμηνεύσουμε ένα δεδομένο φαινόμενο" (Blackledge-Hunt, 1995, σ. 149-150).

4.2. ΜΑΡΞΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

4.2.1. Γενικά για τη Μαρξιστική Θεώρηση

Σ' αυτό το μέρος θα εξετάσουμε τη "Μαρξιστική" προσέγγιση της εκπαίδευσης, η οποία είναι αρκετά διαδεδομένη στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

Η Μαρξιστική θεώρηση, για το εκπαιδευτικό σύστημα, δεν είναι τόσο η ίδια η ανάλυση που έκανε ο Μαρξ για την εκπαίδευση. Όπως θα δούμε, ο ίδιος κάνει στο έργο του πολύ σύντομες αναφορές στο θέμα αυτό. Λέγοντας λοιπόν, "Μαρξιστική" προσέγγιση στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, εννοούμε κυρίως σύγχρονους κοινωνιολόγους, δεδομένου ότι και ο συγκεκριμένος κλάδος αναπτύχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες. Το χαρακτηριστικό στοιχείο αυτών των κοινωνιολόγων ή πολιτικών αναλυτών που ασχολούνται με το θέμα της εκπαίδευσης, είναι ότι η ανάλυσή τους είναι σύμφωνη και αποδέχεται τη γενική μαρξιστική ανάλυση της κοινωνίας. Επίσης, χρησιμοποιεί μαρξιστικές έννοιες και μαρξιστικά "εργαλεία" για να αναλύσει το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα.

Όσοι υιοθετούν τη μαρξιστική θεώρηση έχουν ένα κοινό σημείο: δέχονται ότι το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα "εξυπηρετεί" τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής. Όπως θα δούμε, θεωρούν ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή του καπιταλιστικού συστήματος. Αυτό γίνεται κυρίως με δύο τρόπους:

- με τη συμβολή στην ταξική διαίρεση της κοινωνίας και την αναπαραγωγή της και,
- με τον "Ιδεολογικό Ρόλο" της εκπαίδευσης.

4.2.2. Σχέση και Διαφορά Μαρξιστικής και Φονξιοναλιστικής Προσέγγισης της Εκπαίδευσης

Η μαρξιστική θεώρηση της εκπαίδευσης “γεννήθηκε” μέσα από ένα τελείως διαφορετικό τρόπο σκέψεως σε σχέση με την φονξιοναλιστική παράδοση και θεωρία. Η διαφορά αυτή χαρακτηρίζει τόσο τον τομέα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης όσο και γενικότερα, έχοντας καθιερωθεί ως ο ένας από τους κυριότερους αντιπάλους των ιδεών της φονξιοναλιστικής θεωρίας. Παρόλα αυτά, παρουσιάζει και αρκετά κοινά σημεία με την παράδοση του λειτουργισμού.

Όπως αναφέρουν οι D. Blackledge και B. Hunt “και οι δύο υιοθετούν μακρο-κοινωνιολογική προσέγγιση και πιστεύουν ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από την κοινωνία στην οποία ανήκει. Όπως και οι φονξιοναλιστές, οι μαρξιστές προσπαθούν να εξηγήσουν πως η εκπαίδευση συμβάλλει στη διατήρηση, ή την αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνικής και οικονομικής τάξης. Πιστεύουν και αυτοί ότι αυτό γίνεται μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης και της επιλογής. Η εκπαίδευση, λένε, ευνοεί και καλλιεργεί τις ιδιότητες και αξίες που χρειάζεται το καπιταλιστικό οικονομικό σύστημα και αναθέτει στους ανθρώπους τους ρόλους τους στα πλαίσια του ιεραρχικού καταμερισμού της εργασίας. Επιπλέον, οι μαρξιστές πιστεύουν, όπως και ο Parsons, ότι η εκπαίδευση συντελεί στη νομιμοποίηση της κοινωνικής ανισότητας, διαδίδοντας την ιδεολογία της ισότητας ευκαιριών και της αξιοκρατίας”. (Blackledge-Hunt, 1995, σελ. 158).

Παρόλο, λοιπόν, που μαρξισμός και φονξιοναλισμός χρησιμοποιούν ορισμένα κοινά στοιχεία τόσο στη μεθοδολογία τους όσο και γενικότερα στον τρόπο σκέψέως τους σε σχέση με το ρόλο της εκπαίδευσης, είναι δύο

“αντίθετες” θεωρίες. Αυτό συμβαίνει γιατί έχουν τελείως διαφορετική αφετηρία. Η φονξιοναλιστική παράδοση δέχεται σε γενικές γραμμές, τη σύγχρονη κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα και θεωρεί ότι καλώς η εκπαίδευση κοινωνικοποιεί τους νέους σε αυτήν. Επίσης, θεωρεί την εκπαίδευση ως μέσον “κοινωνικής κινητικότητας” και εξαντλεί την κριτική της σε ορισμένες ατέλειες του συστήματος εκπαίδευσης, οι οποίες καλό είναι, σύμφωνα με τους φονξιοναλιστές, να εξαλειφθούν για να μπορεί η εκπαίδευση να προσαρμόζει τις νέες γενιές στο υπάρχον κοινωνικο-οικονομικό σύστημα καλύτερα, για το καλό και των νέων και της κοινωνίας. Οι φονξιοναλιστές επίσης πρεσβεύουν ότι η κοινωνική ζωή στηρίζεται και θεμελιώνεται πάνω σε μία “συμφωνία”, μία “κοινωνική συναίνεση” όλων των πολιτών που απαρτίζουν μία κοινωνία και ότι οι διάφοροι θεσμοί λειτουργούν προς την κατεύθυνση αυτής ακριβώς της “συμφωνίας”. Αντίθετα, ο μαρξισμός απ’ την αρχή απορρίπτει το υπάρχον κοινωνικο-οικονομικό σύστημα ως ξεπερασμένο και ενάντια στον άνθρωπο. Άρα, λοιπόν, είναι λογικό να απορρίπτει και το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο “νομιμοποιεί” και “κοινωνικοποιεί” στην υπάρχουσα κατάσταση καθώς και στις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις και με τον τρόπο αυτό δαιωνίζει την ύπαρξή τους. Επίσης, όσοι υιοθετούν τον Μαρξισμό θεωρούν ότι η κοινωνία δεν στηρίζεται στην κοινωνική συμφωνία όλων των τάξεων και την “κοινωνική συναίνεση” αλλά ότι η κοινωνική ζωή στηρίζεται στη διαρκή “πάλη” μεταξύ των τάξεων. Μέσα λοιπόν από αυτό το πρίσμα θεωρούν και ότι οι διάφοροι κοινωνικοί θεσμοί (όπως είναι ο εκπαιδευτικός), είναι “μέσα ταξικής επιβολής και κυριαρχίας” (βλ. Δ.Γ. ΤΣΑΟΥΣΗ, 1991, σελ. 567). Οι μαρξιστές κοινωνιολόγοι συνδέουν στενά το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, με τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής (καπιταλιστική

εκπαίδευση). Τέλος, θεωρούν ότι οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν επιβάλλεται να είναι ριζικές όχι μόνο στον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά και στους τομείς της οικονομίας και της ιδεολογίας.

4.2.3. Απόψεις του Μαρξ για την Εκπαίδευση

Οι όποιες αναφορές στην εκπαίδευση στα κλασικά κείμενα του Μαρξ, είναι αρκετά περιορισμένες. Ο ίδιος δεν ασχολήθηκε ιδιαίτερα με το θέμα της εκπαίδευσης, όμως με τη γενικότερη ανάλυσή του και τον τρόπο σκέψης του “άνοιξε” το δρόμο για τη μαρξιστική -όπως έχει τελικά καθιερωθεί να αποκαλείται- προσέγγιση και ερμηνεία της εκπαίδευσης. Έννοιες όπως της “ιδεολογίας” και της “κυρίαρχης ιδεολογίας”, του “κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας”, της “βάσεως και του εποικοδομήματος” και της μεταξύ τους σχέσεως, έννοιες πολύ βασικές στο έργο του Μαρξ, χρησιμοποιήθηκαν αργότερα από τους κοινωνιολόγους που υιοθέτησαν τη μαρξιστική προσέγγιση (και όχι μόνο από αυτούς). Την εποχή που γράφει τα έργα του ο Μαρξ, η εκπαίδευση είναι προνόμιο των παιδιών των πλουσίων και των αριστοκρατών. Τα παιδιά των εργατών στην πλειοψηφία τους δεν έχουν ούτε τη στοιχειώδη μόρφωση, ενώ λίγα απ’ αυτά δέχονται ένα είδος “εκπαίδευσης” μέσα στα εργοστάσια, κάτι που φαίνεται να είναι πιο πολύ ένα είδος επιμόρφωσης πάνω στην παραγωγική διαδικασία και τη χρήση μηχανών. Μέσα λοιπόν σ’ αυτό το κλίμα, ο Μαρξ αναφέρει: “Από το εργοστασιακό σύστημα βλάστησε, όπως μας έδειξε λεπτομερειακά ο Ρόμπερτ Όουεν, το φυτό της αγωγής του μέλλοντος, που θα συνδυάζει για όλα τα παιδιά, πέρα από μια ορισμένη ηλικία, την παραγωγική εργασία με την εκπαίδευση και τη γυμναστική, όχι μόνο σαν μέθοδο αύξησης της κοινωνικής παραγωγής, μα και σαν μοναδική μέθοδο για

τη δημιουργία ολόπλευρα ανεπτυγμένων ανθρώπων”. (Κ. Μαρξ, 1975, τόμος Ι, σελ. 501).

Επίσης, στις “Όδηγίες προς Αντιπροσώπους του Προσωρινού Γενικού Συμβουλίου για Επιμέρους Ζητήματα”, στο πρώτο Συνέδριο της Διεθνούς Ένωσης Εργατών το 1866 γράφει: “Λέγοντας εκπαίδευση, εννοούμε τρία πράγματα: Πρώτο: πνευματική εκπαίδευση. Δεύτερο: σωματική εκπαίδευση, όπως παρέχεται στα σχολεία, με τη γυμναστική και τις στρατιωτικές ασκήσεις. Τρίτο: τεχνολογική εκπαίδευση που διδάσκει τις γενικές αρχές όλων των μεθόδων παραγωγής και ταυτόχρονα μαθαίνει στο παιδί ή το νέο, την πρακτική χρήση και χειρισμό των βασικών οργάνων όλων των εργασιών” (Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια, 1976, τ. 3, σελ. 310).

Βλέπουμε δηλαδή, ότι βασικό αίτημα είναι η σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή και την εργασία, για να μπορούν οι νέοι να είναι ολοκληρωμένοι. Αυτό άλλωστε, διατυπώνεται ρητά στο “Μανιφέστο του Κομμουνιστικού Κόμματος” των Μαρξ-Ένγκελς το 1848, όπου και ζητούν “το συνδυασμό της εκπαίδευσης με τη βιομηχανική παραγωγή” (Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια, 1976, τ. 3, σελ. 309).

Τέλος, από τη Μεγάλη Σοβιετική Εγκυκλοπαίδεια πληροφορούμαστε: “Η μαρξιστική διδασκαλία για την αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας, για τη σύνδεση της πνευματικής μόρφωσης με την πολυτεχνική και εργασιακή εκπαίδευση ως υποχρεωτικό όρο της ολόπλευρης ανάπτυξης του ανθρώπου, αποτέλεσε το θεμέλιο της σοσιαλιστικής παιδαγωγικής και θεωρητική τεκμηρίωση του πολυτεχνικού σχολείου εργασίας” (Μεγάλη Σοβιετική Εγκυκλοπαίδεια, 1979, τ. 32, σελ. 576).

Ένα άλλο θέμα που απασχόλησε τους Μαρξ-Ένγκελς, είναι και το θέμα της καθολικής εκπαίδευσης που θα παρέχεται δωρεάν. Το αίτημα της

δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης διατυπώθηκε από τους Μαρξ-Έγκελς το 1848 στο "Κομμουνιστικό Μανιφέστο".

Εδώ εξαντλούνται οι αναφορές στο έργο τους για την εκπαίδευση και πέρα από τα αιτήματα που προαναφέρουν, δεν προχωρούν σε μία ανάλυση του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, στο καπιταλιστικό κράτος της εποχής τους.

4.2.4. Σύνοψη Αναφορά στην τέως Σοβιετική Ένωση

Πέρα λοιπόν από τα αιτήματα και τις απόψεις που διατύπωσαν οι Μαρξ-Έγκελς, τα οποία είναι και αιτήματα του εργατικού κινήματος στην περίοδο προς τα τέλη του 19ου αιώνα, για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα δεν έχουμε ιδιαίτερες αναφορές και αναλύσεις από τους οπαδούς του Μαρξισμού.

Από το 1918 και μετά αναλαμβάνουν να ορίσουν και να κάνουν πράξη τη "Μαρξιστική παιδαγωγική θεωρία", το κόμμα των μπολσεβίκων και διάφοροι παιδαγωγοί της τέως Σοβιετικής Ένωσης. Διαμορφώνουν θεωρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα και δείχνουν να δίνουν βάση στα δύο βασικά αιτήματα του Μαρξ, αφενός στον δημόσιο και δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης αφετέρου στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγική εργασία. Το τελευταίο δικαιολογεί και την εμμονή του Σοβιετικού καθεστώτος στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. (Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια, 1976, τ. 3, σελ. 343-348).

Τελικά, παρόλες τις προσπάθειες που έγιναν τόσο στην τέως Σοβιετική Ένωση όσο και στις περισσότερες χώρες που είχαν παρόμοιο πολιτικό σύστημα, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν αναμορφώθηκε ριζικά ενώ "η ιδέα του 1918 για το ενιαίο εργατικό σχολείο που επρόκειτο να παρέχει

ίση εκπαίδευση για όλους δεν υλοποιήθηκε ποτέ” (Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια, 1976, τ. 3, σελ. 349).

Τέλος, αρκετοί κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης επισημαίνουν έντονες ομοιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος στις καπιταλιστικές χώρες και του αντίστοιχου των σοσιαλιστικών χωρών. Τις περισσότερες φορές, η κριτική που ασκείται είναι κοινή και για τα δύο συστήματα, που δείχνουν να έχουν, παρά τη διαφορετική τους αφετηρία, ίδιες μορφές ανισότητας στο χώρο της εκπαίδευσης. (βλ. Α. Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 71-84).

4.2.5. Μαρξιστική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ως κλάδος της κοινωνιολογίας, αρχίζει να αναπτύσσεται ουσιαστικά μετά το 1950. Στην αρχή αναπτύσσεται κυρίως στις Η.Π.Α. και ακολουθεί μία φονξιοναλιστική μέθοδο προσέγγισης και ανάλυσης. Με την πάροδο του χρόνου αρχίζει να αναπτύσσεται μία κοινωνιολογία της εκπαίδευσης η οποία αποδέχεται και στηρίζεται σε βασικές μαρξιστικές έννοιες (καταμερισμός εργασίας, κυρίαρχη ιδεολογία, ιδεολογικός ρόλος εκπαίδευσης και γνώσης κλπ.). Και αυτές οι προσπάθειες για μία άλλη μέθοδο ανάλυσης της εκπαίδευσης γίνονται αρχικά στις Η.Π.Α. κυρίως ως αντίλογος στην φονξιοναλιστική παράδοση.

Προς το τέλος της δεκαετίας του 1960 και κυρίως το 1970, αναπτύσσεται με πολύ γρήγορους ρυθμούς μία καθαρά μαρξιστική προσέγγιση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης σε Η.Π.Α. και Ευρώπη και η οποία καθιερώνεται ως μία από τις βασικές προσεγγίσεις στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό δείχνει να έχει σχέση με

το γενικότερο κλίμα της εποχής αφού τη δεκαετία του 1960 και του 1970 ο μαρξισμός επανέρχεται δυναμικά στο χώρο των ιδεών. Μία τέτοια μαρξιστική ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι λογικό να αναφέρεται στη σχέση οικονομίας και εκπαίδευσης. Ψάχνουν λοιπόν τους τρόπους σύνδεσης του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής και του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσα απ' αυτήν την προσπάθεια γίνεται και λόγος για το καπιταλιστικό κράτος και τους μηχανισμούς του, καθώς και για την ιδεολογία και τη σχέση της με την εκπαίδευση. Αυτό που απ' την αρχή επισημαίνουν οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης, που έχουν υιοθετήσει τη μαρξιστική προσέγγιση, είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στη λειτουργία και την αναπαραγωγή, άρα λοιπόν και στη διαίχιση του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής. Για να στηρίξουν αυτή τη βασική και κοινή για όλους παραδοχή, αναλύουν το εκπαιδευτικό σύστημα στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες με σκοπό να αποδείξουν:

- τη συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην κοινωνική διαφοροποίηση, που για τους μαρξιστές συνίσταται κυρίως στο διαχωρισμό σε κοινωνικές τάξεις, άρα στην αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων και μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα.
- την κοινωνικοποίηση των νέων μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα στο υπάρχον κοινωνικο-οικονομικό καπιταλιστικό σύστημα και την αποδοχή των νέων γι' αυτό. Δηλαδή, την "νομιμοποίηση" του υπάρχοντος συστήματος, πράγμα το οποίο επιτυγχάνεται με τον "ιδεολογικό ρόλο" της εκπαίδευσης. Εδώ έχουμε δηλαδή, το σχολείο ως "ιδεολογικό μηχανισμό" ο οποίος δεν δημιουργεί τη διαίχιση της κοινωνίας σε τάξεις, αλλά συντελεί σε αυτή τη διαίχιση και κατ' επέκταση στην

αναπαραγωγή της, κοινωνικοποιώντας και εντάσσοντας τους νέους στην “κυρίαρχη ιδεολογία” που είναι η ιδεολογία του καπιταλιστικού συστήματος.

α. Κοινωνική Διαφοροποίηση - Κοινωνικές Τάξεις και Εκπαιδευτικό Σύστημα

ι) Κοινωνική Διαφοροποίηση - Κοινωνικές Τάξεις

Η κοινωνική διαφοροποίηση είναι κάτι το οποίο συναντάμε σε όλες τις κοινωνίες. Όπως αναφέρουν οι Βασιλείου-Σταματάκης: “Είναι η διαδικασία διάκρισης και διαχωρισμού των προσόντων, των κοινωνικών ομάδων ή και των αντικειμένων με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, που τα κάνουν να ξεχωρίζουν από άλλα πρόσωπα, ομάδες και αντικείμενα, ποιοτικά και ποσοτικά. Στην κοινωνιολογία, η έννοια της κοινωνικής διαφοροποίησης αναφέρεται στην διάρθρωση μίας κοινωνίας στη βάση των μορφολογικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών των κοινωνικών ομάδων και οδηγεί στην κοινωνική διαστρωμάτωση δίχως όμως να ταυτίζεται με αυτήν”. (Βασιλείου-Σταματάκης, 1992, σελ. 100).

Η κοινωνική διαστρωμάτωση η οποία προκύπτει λοιπόν από την κοινωνική διαφοροποίηση, σχετίζεται με έννοιες όπως αυτές της κοινωνικής ανισότητας, της κοινωνικής ιεράρχησης και με τα διάφορα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ατόμων, δηλαδή πλούτο, εξουσία, ιδιοκτησία, μόρφωση που διαθέτουν κλπ.

Στη μαρξιστική άποψη για την κοινωνική διαφοροποίηση και την κοινωνική διαστρωμάτωση κύριο σημείο είναι ο διαχωρισμός σε κοινωνικές τάξεις. Ως κριτήριο για τον διαχωρισμό λαμβάνεται η σχέση των ατόμων με τα μέσα παραγωγής και το ρόλο που παίζουν στην παραγωγική διαδικασία.

Τα άτομα χωρίζονται σε αυτά τα οποία κατέχουν τα μέσα παραγωγής και σε αυτά τα οποία τα υπηρετούν. Έτσι προκύπτουν και οι δύο κοινωνικές τάξεις. Η κοινωνική τάξη των ατόμων που κατέχουν τα μέσα παραγωγής είναι η τάξη που εκμεταλλεύεται την άλλη κοινωνική τάξη η οποία δεν τα κατέχει. Δηλαδή στο σύγχρονο καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής, η κοινωνία χωρίζεται στην τάξη των εκμεταλλευτών και στην τάξη των εκμεταλλευομένων. Σύμφωνα με τη μαρξιστική θεωρία, οι δύο αυτές τάξεις είναι σε σύγκρουση μεταξύ τους (Θεωρία της σύγκρουσης). Έτσι προκύπτει μία συνεχής "πάλη των τάξεων", η οποία έχει άμεση σχέση με τη συνειδητοποίηση του σε ποια κοινωνική τάξη ανήκει ο καθένας και τη δράση του σε συνάρτηση με αυτήν (ταξική συνείδηση). Εκτός όμως από αυτές τις δύο κοινωνικές τάξεις που προκύπτουν από τον τρόπο παραγωγής στη μαρξιστική θεωρία, έχουμε και μερίδες, στρώματα και κατηγορίες τάξεων. Όπως αναφέρει ο Πουλατζάς, "η μαρξιστική θεωρία των κοινωνικών τάξεων διακρίνει επίσης μερίδες και στρώματα τάξεων, ανάλογα με τις διάφορες τάξεις, παίρνοντας ως βάση τις διαφοροποιήσεις στο επίπεδο της οικονομίας και τον εντελώς ξεχωριστό εδώ ρόλο των πολιτικών και ιδεολογικών σχέσεων. Επίσης, διακρίνει κοινωνικές κατηγορίες, οι οποίες οριοθετούνται κυρίως από τη θέση, την οποία κατέχουν στις πολιτικές και ιδεολογικές σχέσεις π.χ. η περίπτωση της κρατικής γραφειοκρατίας, η οποία οριοθετείται από τη σχέση της με τους κρατικούς μηχανισμούς, ή η περίπτωση των διανοουμένων, οι οποίοι ορίζονται από το ρόλο τους στην επεξεργασία και ενεργοποίηση της ιδεολογίας. Η διαφοροποιήσεις αυτές είναι σημαντικές γιατί, οι μερίδες, τα στρώματα και οι κατηγορίες μπορούν

συχνά να παίζουν το ρόλο σχετικά αυτόνομων δυνάμεων, ανάλογα με τις συγκεκριμένες συγκυρίες” (Ν. Πουλατζάς, 1990, σε. 29)².

ii) Σύνδεση Οικονομίας-Εκπαίδευσης (Βάση-Εποικοδόμημα)

Όπως αναφέραμε παραπάνω μία από τις βασικές θέσεις των Μαρξιστών κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης, είναι ότι το σχολείο και η εκπαίδευση δεν μπορούν να μελετηθούν ανεξάρτητα από την κοινωνία στην οποία ανήκει και το οικονομικό σύστημα το οποίο τη διέπει.

Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της μαρξιστικής ανάλυσης είναι ότι δίδεται πολύ μεγάλη σημασία στην ανάλυση της οικονομίας, η οποία, όπως πιστεύουν οι μαρξιστές, “ευθύνεται” στο μεγαλύτερο ποσοστό για τα όσα συμβαίνουν σε κάθε κοινωνία. Έτσι, λοιπόν, αναλύουν την “οικονομική βάση” κάθε κοινωνίας η οποία συνίσταται στις παραγωγικές δυνάμεις και τις παραγωγικές σχέσεις. Όπως συνοπτικά αναφέρουν οι Blackledge και Hunt: “Με τον όρο παραγωγικές δυνάμεις εννοούμε τα εργαλεία και τα μηχανήματα που χρησιμοποιούνται στην παραγωγική διαδικασία· επίσης, οι πόροι, οι δεξιότητες και οι μέθοδοι που συμβάλλουν στην παραγωγή. Στην ουσία, οι παραγωγικές δυνάμεις αναφέρονται στο επίπεδο της τεχνολογικής εξέλιξης μίας κοινωνίας. Η έννοια των παραγωγικών σχέσεων είναι πιο σύνθετη. Γενικά, πάντως, αναφέρονται στο σύστημα κατοχής και του ελέγχου της ιδιοκτησίας που σχετίζεται με την παραγωγική διαδικασία (όπως η γη, τα κτίρια, και τα μηχανήματα). Επειδή όμως για τον Μαρξ η ιδιοκτησία αυτή είναι η βάση των κοινωνικών τάξεων,

² Παρατήρηση: Οι μερίδες, τα στρώματα και οι κατηγορίες που αναφέρονται εδώ, διαφέρουν από αυτά των θεωριών της κοινωνικής διαστρωμάτωσης (βλ. περαιτέρω, Ν. Πουλατζάς, 1990, σελ. 29-30).

οι παραγωγικές σχέσεις είναι, σε μεγάλο βαθμό, συνώνυμες με τις ταξικές σχέσεις” (Blackledge-Hunt, 1995, σελ. 158).

Οι παραγωγικές δυνάμεις και οι παραγωγικές σχέσεις από κοινού συνιστούν την οικονομική βάση κάθε κοινωνίας. Αυτή η οικονομική βάση καθορίζει και το λεγόμενο “εποικοδόμημα”. Και λέγοντας εποικοδόμημα εννοούμε: “το εποικοδόμημα των άλλων κοινωνικών θεσμών και πρακτικών όπως η πολιτική, η εκπαίδευση, η θρησκεία, η οικογενειακή ζωή και οι ιδέες, οι πεποιθήσεις και οι αξίες του ανθρώπου” (Blackledge-Hunt, 1995, σελ. 155).

Η σχέση μεταξύ της βάσεως και του εποικοδομήματος είναι αμφίπλευρη αφού η βάση επηρεάζει το εποικοδόμημα αλλά και αυτό με τη σειρά του επηρεάζει την οικονομική βάση³.

Έτσι λοιπόν, οι μαρξιστές αποδεικνύουν την άμεση σχέση που έχει η εκπαίδευση ως στοιχείο του εποικοδομήματος με τον τρόπο παραγωγής.

iii) Καπιταλιστική Εκπαίδευση

Αφού λοιπόν έχουν αποδείξει τη σχέση και κυρίως τον επηρεασμό της εκπαίδευσης από το οικονομικό σύστημα, οι μαρξιστές κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης προχωρούν το συλλογισμό τους.

Αναφέρουν ότι είναι γνωστό το γεγονός ότι η εκπαίδευση έχει ένα “οικονομικό ρόλο”. Αυτός είναι ο προγραμματισμός της οικονομίας μέσω και του προγραμματισμού της εκπαίδευσης (επιρροή εποικοδομήματος σε βάση). Άρα λοιπόν, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει μία βασική οικονομική

³ Ανάμεσα στους υποστηρικτές της μαρξιστικής θεωρίας υπάρχει διχογνωμία όσον αφορά το βαθμό που το εποικοδόμημα επηρεάζει τη βάση. Μερικοί από αυτούς θεωρούν ότι το εποικοδόμημα ασκεί πολύ μικρή επιρροή στην οικονομική βάση και καθορίζεται σχεδόν ολοκληρωτικά από αυτήν. Άλλοι, πιστεύουν πως το εποικοδόμημα έχει μία “σχετική αυτονομία” και ότι μπορεί να ασκήσει μεγάλη επιρροή στην οικονομική βάση.

λειτουργία που δεν είναι άλλη από την λειτουργία της κατά τέτοιο τρόπο ώστε να υπηρετεί την καπιταλιστική οικονομία.

Αυτή λοιπόν η “καπιταλιστική εκπαίδευση” συναντάται κυρίως στις δυτικές (καπιταλιστικές) κοινωνίες.

Αρκετοί κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης αναφέρουν και τη σχέση του κράτους στις δυτικές κοινωνίες με το θεσμό της εκπαίδευσης. Το δυτικό καπιταλιστικό κράτος, αναφέρουν, ελέγχει και επηρεάζει τον εκπαιδευτικό θεσμό, τον οποίο έχει “υιοθετήσει” μέσα από τη δημόσια εκπαίδευση. Αυτό το κάνει για να εξυπηρετήσει τους στόχους του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής.

Όπως αναφέρουν ενδεικτικά οι Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου : “Όλη αυτή η διαδικασία αποβλέπει στον έλεγχο της παραγωγικής διαδικασίας και την αναπαραγωγή των παραγωγικών σχέσεων σύμφωνα με τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης. Αυτή η αναπαραγωγή είναι δυνατή αφενός μέσα από τους θεσμούς τους οποίους επηρεάζει το κράτος, και μέσω αυτών των παραγωγικών σχέσεων, και αφετέρου μέσω της αναπαραγωγής του εργατικού δυναμικού, βασικού στοιχείου των παραγωγικών δυνάμεων. Η παραγωγή και αναπαραγωγή του εργατικού δυναμικού γίνονται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, βασικού θεσμού αναπαραγωγής των ταξικών αντιθέσεων στα χέρια της κυρίαρχης τάξης και ιδεολογίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα ως θεσμός -υποχρεωτικός- επιδρά ιδεολογικά στην αναπαραγωγή των ταξικών αντιφάσεων και διαμορφώνει την εργατική δύναμη με τρόπο τέτοιο, ώστε να είναι δυνατή η επιτυχία της συγκεκριμένης μορφής παραγωγικής διαδικασίας, καθώς και η αναπαραγωγή της” (Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, 1994, σελ. 38-39).

Το εκπαιδευτικό σύστημα λοιπόν, είναι “καπιταλιστικό”. Προσπαθεί δηλαδή να παράγει και να αναπαράγει μέσα από τον προγραμματισμό και τη λειτουργία του τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής. Αυτό, εκτός από την οικονομική λειτουργία της εκπαίδευσης, επιτυγχάνεται και μέσα από τη συμβολή του για τη διαίωνιση του υπάρχοντος κοινωνικού status, το διαχωρισμό δηλαδή σε κοινωνικές τάξεις (καπιταλιστές-προλετάριοι).

Το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την υποχρεωτική εκπαίδευση αναλαμβάνει λοιπόν να διαμορφώσει τέτοιες συνθήκες και να κάνει ένα τέτοιο προγραμματισμό ώστε το παιδί του αστού να γίνει ο αυριανός αστός και το παιδί του εργάτη να γίνει ο αυριανός εργάτης. Αυτό προσπαθεί να το πετύχει μέσα από ένα συνεχές “φιλτράρισμα” των παιδιών μέσα στο σχολείο. Δηλαδή μέσα από μία συνεχή διαδικασία αξιολόγησης των “ικανότερων”, αυτών που πραγματικά “αξίζει” να προχωρήσουν και αυτών που δεν έχουν ανάλογες ικανότητες. Μάλιστα, όπως αναφέρουν οι διάφοροι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης (όχι μόνο αυτοί με μαρξιστική προσέγγιση), τα κριτήρια αξιολόγησης δεν είναι ίδια για όλους. Είναι τέτοιου είδους οι ικανότητες και οι δεξιότητες που αξιολογούνται, ώστε τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικά τάξεων να ευνοούνται, σε αντίθεση με τα παιδιά των εργατών και των αγροτών, τα οποία σχεδόν από την αρχή παρουσιάζονται ως “ανίκανα”. Δηλαδή, τα κριτήρια αξιολόγησης που υιοθετεί το εκπαιδευτικό σύστημα, αντικατοπτρίζουν τις αξίες και τον τρόπο ζωής της αστικής τάξης και φέρνουν τα παιδιά των εργατών και των αγροτών αντιμέτωπα με μία ξένη πραγματικότητα. Στο ίδιο συμπέρασμα περίπου καταλήγουν και οι Bourdieu Passeron μέσα από τη θεωρία τους, παρόλο που δεν έχουν υιοθετήσει την κλασική μέθοδο ανάλυσης των μαρξιστών, αλλά μέσα από τη θεωρία του “μορφωτικού κεφαλαίου” (βλ. παρ. 4.4.). Με τον

τρόπο αυτό, δηλαδή, εξασφαλίζεται όχι μόνο η ταξική διαίρεση, αλλά και εμποδίζεται η κοινωνική κινητικότητα, κυρίως από τις κατώτερες προς τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις.

Ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής απαιτεί το διαχωρισμό της διανοητικής και χειρονακτικής εργασίας, κάτι που είναι αναγκαίο για τη διαίρεση της κοινωνίας σε κοινωνικές τάξεις. Ο διαχωρισμός αυτός είναι η διαίρεση των επαγγελμάτων σε διανοητικά ανώτερα επαγγέλματα και χειρονακτικά κατώτερα. Τα πρώτα προορίζονται κυρίως για τα μέλη της ανώτερης τάξης, ενώ τα χειρονακτικά ασκούνται σχεδόν εξ ολοκλήρου από την τάξη του προλεταριάτου. Καταλαβαίνουμε λοιπόν πόσο σημαντικός είναι ο διαχωρισμός διανοητικής-χειρονακτικής εργασίας, κυρίως για τον ταξικό διαχωρισμό της κοινωνίας και κατ' επέκταση για όλο το καπιταλιστικό σύστημα. Η εκπαίδευση πάντα έπαιζε ένα πολύ σημαντικό ρόλο σ' αυτόν το διαχωρισμό. Στα πρώτα στάδια του καπιταλισμού, η διαίρεση διανοητικής-χειρονακτικής εργασίας και η ταξική τοποθέτηση σε αυτήν, γινόταν πιο εύκολα, αφού μόνο τα παιδιά των ανωτέρων τάξεων είχαν το προνόμιο να πηγαίνουν σχολείο, το οποίο οδηγούσε κατευθείαν στα διανοητικά επαγγέλματα. Αντίθετα τα παιδιά των κατώτερων τάξεων, δεν είχαν τη δυνατότητα να πάνε στο σχολείο και αμέσως εντάσσονταν στην παραγωγή και στη χειρονακτική εργασία.

Στην σύγχρονη κοινωνία, η εκπαίδευση δεν είναι προνόμιο των λίγων. Όλα τα παιδιά είναι υποχρεωμένα να πάνε στο σχολείο τουλάχιστον ως μία βαθμίδα (βασική εκπαίδευση). Πρέπει λοιπόν να βρεθεί τρόπος να συνεχιστεί ο διαχωρισμός της εργασίας -που είναι απαραίτητος για τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής- σε χειρονακτική και διανοητική, ο οποίος δεν επιτυγχάνεται πλέον κληρονομικά. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως μέσα

από τη δημόσια εκπαίδευση, αφού συνήθως εκεί πηγαίνει και η πλειοψηφία των παιδιών του προλεταριάτου. Ο Τσουκαλός μιλώντας γι' αυτήν την "επιλεκτική λειτουργία" της εκπαίδευσης, αναφέρει: "Στο πλαίσιο αυτό, η επιλεκτική λειτουργία της εκπαίδευσης ενεργοποιείται μέσα από μία σειρά κοινωνικούς μηχανισμούς, που εξασφαλίζουν ακριβώς ότι οι γόννοι των κατώτερων κοινωνικών τάξεων, δεν θα μπορούν να προχωρούν στην πραγματική και καταξιωμένη κλίμακα των σχολικών μηχανισμών πέρα από ένα ορισμένο σημείο [...]. Όμως αυτή η επιλεκτική λειτουργία μπορεί ταυτόχρονα να απορρέει από τις ίδιες τις μορφές της *εσωτερικής οργάνωσης του σχολικού μηχανισμού με τη θεσμοποίηση τυπικών φραγμάτων*, προορισμένων για τους γόνους των κατώτερων τάξεων. Ο πιο κοινός και αποτελεσματικός μηχανισμός για την ενεργοποίηση του σκοπού αυτού, στις δυτικές καπιταλιστικές κοινωνίες παίρνει τη μορφή της οικοδόμησης *δύο σχολικών δικτύων* σχετικά αυτόνομων, και αδιαβροχοποιημένων το ένα σε σχέση με το άλλο, προς τα οποία διοχετεύονται αντίστοιχα οι γόννοι των δύο βασικών κοινωνικών τάξεων" (Κ. Τσουκαλός, 1992, σελ. 500-501). Τα δύο αυτά σχολεία είναι το **γενικό** και το **τεχνικό-επαγγελματικό**.

Τα παιδιά δηλαδή σε κάποιο συγκεκριμένο επίπεδο εκπαίδευσης πρέπει να διαλέξουν σε ποιο σχολείο θα πάνε κάνοντας σε αυτό το σημείο και μία επιλογή για τη μορφή εργασίας που κατά πάσα πιθανότητα θα ασκήσουν στο μέλλον (διανοητική-χειρονακτική). Στο τι θα επιλέξουν, πολύ σημαντικό ρόλο παίζει το κατά πόσο θεωρούνται από το σχολείο αλλά και τα ίδια θεωρούν τους εαυτούς τους "ικανούς". Και αυτό όπως προαναφέραμε, έχει ήδη καθοριστεί με κριτήρια διαφορετικά, που ευνοούν τα παιδιά της άρχουσας τάξης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η

Φραγκουδάκη, “Δηλαδή, το σχολείο είναι “ανοικτό” σε όλους, αλλά, παρά την αρχή της ισότητας στην οποία στηρίζεται, το σχολείο δεν είναι ένα. Δεν υπάρχει ένα σχολείο, όπως νομίζουμε, γράφουν οι κοινωνιολόγοι Κριστιάν Μπωντελό και Ροζέ Εσταμπλέ στη μελέτη τους “Το καπιταλιστικό σχολείο στη Γαλλία”, που θεωρείται κλασική, υπάρχουν δύο σχολεία. Η εκπαίδευση δεν είναι ενιαία ούτε ίδια για όλους τους πολίτες, όπως η νομοθεσία ισχυρίζεται. Υπάρχουν δύο είδη εκπαίδευσης, δύο σχολεία διαφορετικά που δεν επικοινωνούν μεταξύ τους στην πραγματικότητα. Το ένα είναι περιορισμένο για την πλειοψηφία και οδηγεί με δύο ή τρία χρόνια ειδίκευση μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση στην αγορά της εργασίας, οδηγεί δηλαδή στα κατώτερα ελάχιστα ειδικευμένα χειρωνακτικά επαγγέλματα. Και το άλλο, προορισμένο για τη μειοψηφία, οδηγεί στις ανώτατες σχολές και στα διανοητικά επαγγέλματα, όπως και στις ηγετικές κοινωνικές θέσεις” (Α. Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 173-174).

Οι μαρξιστές κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης αναφέρουν ότι αφού τα κριτήρια αξιολόγησης, όπως προαναφέραμε, δεν είναι ίδια για όλους και τα παιδιά των εργατών και αγροτών σχεδόν από την αρχή απορρίπτονται από το σχολικό σύστημα, εξασφαλίζεται η συμμετοχή των γόνων των αστών στα ανώτερα διανοητικά επαγγέλματα σε πάρα πολύ μεγάλο ποσοστό.

Εκτός όμως από αυτήν τη συμβολή στο διαχωρισμό διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας και στην τοποθέτηση στα διάφορα επαγγέλματα με ταξικά κριτήρια, η εκπαίδευση, με τον τρόπο που λειτουργεί κυρίως στις δυτικές κοινωνίες, βοηθά το καπιταλιστικό σύστημα και με ένα άλλον τρόπο. Εξασφαλίζει, δηλαδή, ηγετικές θέσεις, θέσεις της λεγόμενης κρατικής ελίτ, που από τις αποφάσεις της εξαρτάται η αλλαγή ή όχι του υπάρχοντος κοινωνικο-οικονομικού συστήματος (αλλαγή “από τα πάνω”

χωρίς κοινωνική εξέγερση), στους γόνους της ανώτερης τάξης, η οποία όπως είναι φυσικό, δεν επιθυμεί την αλλαγή του υπάρχοντος κοινωνικού και οικονομικού status, δηλαδή του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής. Έτσι εξασφαλίζεται και η διοίκηση του κράτους, όπως αναφέρουν, από τους καπιταλιστές και τους “συμμάχους” τους. Οι Blackledge και Hunt αναφέρουν αναλύοντας το έργο του Ralph Miliband: “Επιπλέον, η κρατική ελίτ κατά κανόνα στρατολογείται από ένα στενό κοινωνικό φάσμα. Το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε όσοι έχουν τα κατάλληλα προσόντα και το ενδιαφέρον να καταλάβουν υψηλές θέσεις, προέρχονται κυρίως από την ανώτερη μεσαία τάξη. Έτσι η κρατική ελίτ έχει αντιλήψεις και “ιδεολογικές διαθέσεις” ευνοϊκές προς τη διατήρηση του καπιταλιστικού συστήματος και, επομένως, προς την οικονομική ισχύ και τα προνόμια της κυρίαρχης τάξης. Η κρατική ελίτ προσεγγίζει με συντηρητισμό τα προβλήματα και είναι διατεθειμένη να αφήσει άθικτη τη βασική οικονομική και κοινωνική δομή” (Blackledge-Hunt, 1995, σελ. 209).

Τέλος, η εκπαίδευση στηρίζει το καπιταλιστικό σύστημα μέσα από τη “νέα τεχνολογία”. Είναι γνωστό ότι η επιστήμη και η τεχνολογία παράγονται κυρίως μέσα απ’ το εκπαιδευτικό σύστημα. Η καπιταλιστική, λοιπόν, εκπαίδευση, “παράγει” τεχνολογία και κάνει το γενικότερο προγραμματισμό της για το σε ποιες επιστήμες θα δώσει έμφαση, όχι σε σχέση με τις ανάγκες του ανθρώπου, αλλά κυρίως με γνώμονα τα καπιταλιστικά συμφέροντα και το κέρδος. Επενδύει δηλαδή και προωθεί περισσότερο τομείς επιστημών και τεχνολογίας, όπως π.χ. σε τεχνολογία οπλικών συστημάτων, που έχουν κέρδη για μερίδα πολιτών και όχι σε τομείς που καλύπτουν ανθρώπινες ανάγκες, όπως π.χ. ιατρική επιστήμη και ιατρική τεχνολογία.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, λοιπόν, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι η εκπαίδευση συμβάλει στην “υλική αναπαραγωγή της ταξικής διαίρεσης” (Α. Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 176), με τους εξής τρόπους:

- Μέσα από τη σχέση της με την οικονομία (οικονομική λειτουργία της εκπαίδευσης-καπιταλιστική εκπαίδευση)
- Μέσα από τα άδικα (ταξικά) κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης
- Μέσα από τα “δύο σχολεία”, που συμβάλουν στο διαχωρισμό χειρωνακτικής και διανοητικής εργασίας και την ταξική τοποθέτηση σε αυτά, εξασφαλίζοντας τη συνέχιση της ταξικής διαίρεσης της κοινωνίας
- Μέσα από την “στρατολόγηση” κρατικής ελίτ η οποία είναι ευνοϊκή προς τον υπάρχοντα καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής
- Τέλος, μέσα από την παραγωγή τεχνολογίας και επιστήμης με γνώμονα όχι τον άνθρωπο και τις ανάγκες του, αλλά το κέρδος των καπιταλιστών.

β. Ο “Ιδεολογικός Ρόλος” της Εκπαίδευσης

1) Ιδεολογία - Κυρίαρχη Ιδεολογία

Σε αυτήν την ενότητα θα δούμε τις αναλύσεις που κάνουν οι μαρξιστές κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης για τον ιδεολογικό ρόλο της εκπαίδευσης και τη συμβολή του στην διατήρηση του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής. Ας δούμε όμως πρώτα τις έννοιες ιδεολογία και κυρίαρχη ιδεολογία, και ιδιαίτερα τι σημαίνουν αυτές για όσους υιοθετούν την μαρξιστική ανάλυση.

Η ιδεολογία λοιπόν συναντάται σε κάθε μορφή κοινωνίας και είναι: “Διαρθρωμένο σύστημα ιδεών και αντιλήψεων που δεσπόζει στο πνεύμα των

ατόμων και των ομάδων μίας κοινωνίας και το οποίο αποτελεί μία ολική αναπαράσταση της πραγματικότητας. Είναι ο τρόπος με τον οποίο κατασκευάζουμε και αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα, φυσική και κοινωνική, μέσα από τη διαρκή χρησιμοποίησή της για την παραγωγή αγαθών. Έτσι κάθε ιδεολογία παρουσιάζεται ως διαρθρωμένο σύνολο δοξασιών και εννοιών -τόσο πραγματολογικών όσο και δοντολογικών- που φιλοδοξούν να εξηγήσουν πολύπλοκα κοινωνικά φαινόμενα αποβλέποντας στο να κατευθύνουν και να απλουστεύσουν τις κοινωνικο-πολιτικές επιλογές που αντιμετωπίζουν οι κοινωνικές ομάδες και τα άτομα, δημιουργώντας πλαίσια κανόνων συμπεριφοράς, τρόπου ζωής κλπ.” (Βασιλείου-Σταματάκης, 1992, σελ. 180-181).

Η ιδεολογία λοιπόν, παίζει ρόλο στο πώς βλέπουμε και αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα αλλά και στο πως αντιδρούμε μέσα σε αυτήν, μέσα από τα πρότυπα κανόνων συμπεριφοράς που επιβάλλει.

Η ιδεολογία χωρίζεται σε κυρίαρχη και περιθωριακή. Κυρίαρχη ιδεολογία είναι το κομμάτι της ιδεολογίας που κυριαρχεί, που έχει γίνει γενικά παραδεκτό ή έχει επιβληθεί. Αντίθετα, η περιθωριακή ιδεολογία είναι το τμήμα της ιδεολογίας που δεν είναι κυρίαρχο και το οποίο μπορεί να είναι αντίθετο προς την κυρίαρχη ιδεολογία, μπορεί όμως και να μην είναι.

Για τον ίδιο το Μαρξ και για τους μαρξιστές, η ιδεολογία είναι στενά συνδεδεμένη με τον ταξικό διαχωρισμό της κοινωνίας και κυρίως στον Μαρξ, όπως αναφέρει στο έργο του “Γερμανική Ιδεολογία”, είναι η ψευδής συνείδηση η οποία προσπαθεί να αντιστρέψει την πραγματικότητα του

άδικου χωρισμού σε κοινωνικές τάξεις και να δώσει (κυρίως στους προλετάριους) μία ψευδή εικόνα μίας δίκαιης κοινωνίας⁴.

Επίσης για τους μαρξιστές, η κυρίαρχη ιδεολογία είναι: “Είναι το σύστημα ιδεών που έχει γίνει γενικά παραδεκτό (έχει επιβληθεί) μέσα από την ιστορική εξέλιξη των αντικειμενικών συνθηκών και την ταξική διάρθρωση των κοινωνιών. Είναι η ιδεολογία των κυρίαρχων ομάδων ή κοινωνικών τάξεων που επιβάλλεται στις κυριαρχούμενες ομάδες ή τάξεις. Η κυρίαρχη ιδεολογία αναπτύσσεται και αποτελεί το μεγαλύτερο μέρος της ιδεολογίας που αντιστοιχεί στη συνολική κοινωνία”. (Βασιλείου-Σταματάκης, 1992, σελ. 181).

Έτσι λοιπόν, βλέπουμε ότι η κυρίαρχη τάξη στην προσπάθειά της να διατηρήσει τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής “παράγει” τη δική της ιδεολογία, την οποία και επιβάλλει ως κυρίαρχη ιδεολογία. Με τον τρόπο αυτό καταφέρνει να παρουσιάσει τις δικές της αξίες και τα δικά της συμφέροντα ως αξίες και συμφέροντα κοινά αποδεκτά από όλες τις κοινωνικές τάξεις. Ταυτόχρονα, καταφέρνει να αποκρύπτει την κοινωνική πραγματικότητα (άδικη, ταξικά διαρθρωμένη κοινωνία) και να την παρουσιάσει όπως τη συμφέρει (δίκαιη κοινωνία, ίσων ευκαιριών). Οι εκμεταλλευόμενοι μέσα από διάφορους “μηχανισμούς” αποδέχονται, ενσωματώνουν την κυρίαρχη ιδεολογία και δεν αντιδρούν. Έτσι το κοινωνικο-οικονομικό status, δεν αλλάζει.

⁴ Στη μαρξιστική θεωρία υπάρχει και μία δεύτερη έννοια της ιδεολογίας, εκτός από αυτήν που αναφέρεται εδώ. Αυτή βρίσκεται στον Πρόλογο του έργου “Συμβολή στην Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας” και εκεί “ο όρος υποδηλώνει το εποικοδόμημα ενός κοινωνικού σχηματισμού, πέρα από την ταξική δομή του εκάστοτε τρόπου παραγωγής και των περιλαμβανομένων σε αυτόν παραγωγικών σχέσεων και των παραγωγικών δυνάμεων” (Βασιλείου - Σταματάκης, 1992, σελ. 181).

Ο ίδιος ο Μαρξ αναφέρει: "Οι ιδέες της κυρίαρχης τάξης είναι σε κάθε εποχή οι κυρίαρχες ιδέες. Με άλλα λόγια, η τάξη που είναι κυρίαρχη υλική δύναμη της κοινωνίας, είναι ταυτόχρονα η κυρίαρχη πνευματική της δύναμη. Η τάξη που έχει στη διάθεσή της τα μέσα της υλικής παραγωγής, διαθέτει ταυτόχρονα τα **μέσα της πνευματικής παραγωγής**, έτσι ώστε, μιλώντας γενικά οι ιδέες αυτών που δεν έχουν τα μέσα της πνευματικής παραγωγής, υποτάσσονται σε αυτά" (Κ. Μάρξ - Φ. Έγκελς, 1989, σελ. 94).

Ο Μαρξ δεν ανέλυσε ιδιαίτερα αυτά τα "μέσα της πνευματικής παραγωγής" καθώς και τα μέσα επιβολής της κυρίαρχης ιδεολογίας. Οι μαρξιστές κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης, βασιζόμενοι σε αυτήν την ανάλυση περί ιδεολογίας και κυρίαρχης ιδεολογίας, μίλησαν για τον ιδεολογικό ρόλο της εκπαίδευσης που θα δούμε παρακάτω⁵.

ii) Η Εκπαίδευση ως Ιδεολογικός Μηχανισμός

Το σχολείο εκτός από τη μετάδοση γνώσεων (π.χ. γραφή-ανάγνωση-μαθηματικά-γεωγραφία κλπ.), μεταδίδει και αξίες, αρχές κανόνες συμπεριφοράς, τρόπο ζωής κ.ά. Με λίγα λόγια "κοινωνικοποιεί" τον νέο, το παιδί στη σύγχρονη κοινωνία. Η κοινωνικοποίηση αυτή είναι αναγκαία για τη διατήρηση της κοινωνικής δομής αφού "εντάσσει" τους νέους σε αυτήν, εξασφαλίζει την αποδοχή τους και με τον τρόπο αυτό διαιωνίζεται το υπάρχον κοινωνικό σύστημα (βλ. και φονξιοναλιστική ανάλυση της εκπαίδευσης). Αυτός λοιπόν ο ρόλος του σχολείου, δηλαδή ότι εκτός από γνώσεις μεταδίδει και την κυρίαρχη ιδεολογία της εκάστοτε κοινωνικής

⁵ Για την ιδεολογία, την κυρίαρχη ιδεολογία και τη σχέση τους με το κεφαλαιοκρατικό κράτος, καθώς και για την ανάλυση των εννοιών στους κλασικούς της μαρξιστικής θεωρίας, βλ. και Ν. Πουλατζάς, 1985, σελ. 21-64).

οργάνωσης στις νέες γενιές, και τις κοινωνικοποιεί μέσα σε αυτήν (την κοινωνική οργάνωση), εξασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό τη διαιώνιση της, είναι ο ιδεολογικός ρόλος του σχολείου.

Η Φραγκουδάκη αναφέρει χαρακτηριστικά: “Όλοι οι κοινωνιολόγοι, από την εποχή του Εμίλ Ντυρκάιμ διαπιστώνουν ότι ο σχολικός θεσμός συμβάλει αποφασιστικά στη διαιώνιση της κοινωνικής ισορροπίας, μεταβιβάζοντας στις νεότερες γενιές ένα σύνολο από αξίες, κυρίαρχες στην συγκεκριμένη κοινωνία, για το τι είναι καλό και κακό, ωραίο και άσχημο, ηθικό και ανήθικο, προοδευτικό και συντηρητικό κ.ο.κ. [...]. Το σχολείο λοιπόν, κατά όλες ανεξαιρέτως τις ερμηνείες, υπερασπίζεται την κοινωνική δομή και καλλιεργεί την αποδοχή της από τους νέους. Το σχολείο νομιμοποιεί, με τη βεμπεριανή σημασία την πολιτική και οικονομική οργάνωση και τις κοινωνικές σχέσεις της συγκεκριμένης κοινωνίας” (Α. Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 170).

Αυτές λοιπόν οι ιδεολογικός ρόλος της εκπαίδευσης δέχεται την κριτική των μαρξιστών κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης. Αυτό είναι απόλυτα φυσιολογικό αφού όσοι υιοθετούν τη μαρξιστική ανάλυση της κοινωνίας απορρίπτουν την υπάρχουσα κοινωνική και οικονομική οργάνωση, άρα και οτιδήποτε “κοινωνικοποιεί” σε αυτήν, την νομιμοποιεί και τη διαιωνίζει (το αντίθετο συμβαίνει με τους φονξιοναλιστές). Μάλιστα λαμβάνοντας υπόψη τους και την ανάλυση που έχει προηγηθεί σε σχέση με την ιδεολογία και την κυρίαρχη ιδεολογία προχωρούν παραπέρα. Θεωρούν λοιπόν ότι στον σύγχρονο (καπιταλιστικό) τρόπο παραγωγής που υπάρχουν οι δύο κοινωνικές τάξεις, η άρχουσα τάξη “χρησιμοποιεί” το εκπαιδευτικό σύστημα ως **βασικό ιδεολογικό μηχανισμό** για να περάσει στους νέους την κυρίαρχη ιδεολογία και έτσι να διατηρήσει το υπάρχον σύστημα. Λένε

λοιπόν, ότι αφού ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής χωρίζει τους ανθρώπους σε εκμεταλλευτές και εκμεταλλευόμενους δεν μπορεί να είναι αρεστός σε όλα τα μέλη που απαρτίζουν μία κοινωνία. Μάλιστα στους εκμεταλλευόμενους που είναι και η πλειοψηφία θα είναι δυσάρεστος. Η άρχουσα τάξη, λοιπόν, ως η μόνη τάξη που ωφελείται από το σύστημα, προσπαθεί να διατηρήσει τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής. Το σύγχρονο καπιταλιστικό κράτος έχει επωμιστεί σε πολύ μεγάλο ποσοστό, αυτό το έργο. Εδώ θα πρέπει να τονιστεί, ότι κυρίως τις δεκαετίες του 1960 και 1970, γίνεται μία πολύ μεγάλη ανάλυση για το ρόλο του κράτους στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής, από τους διάφορους μαρξιστές αναλυτές. Εκείνη την εποχή γίνεται λόγος και για “κατασταλτικούς μηχανισμούς” και για “ιδεολογικούς μηχανισμούς”. Οι κατασταλτικοί μηχανισμοί, αρκετοί από τους οποίους είναι γνωστοί (κράτος, στρατός, αστυνομία κλπ.), έχουν αναλάβει να διαφυλάξουν το κοινωνικό status από τυχόν αντιδράσεις από την πλευρά του προλεταριάτου. Όμως οι κατασταλτικοί μηχανισμοί από μόνοι τους δεν αρκούν αφού συνήθως επεμβαίνουν υπέρ της άρχουσας τάξης με τη βία, μία βία που “προκαλεί” το προλεταριάτο και μπορεί να το οδηγήσει σε ακόμη μεγαλύτερη αντίδραση. Για να αποφύγουν λοιπόν τέτοιες αντιδράσεις χρησιμοποιούν ταυτόχρονα με τους κατασταλτικούς μηχανισμούς και τους ιδεολογικούς μηχανισμούς. Αυτοί οι ιδεολογικοί μηχανισμοί έχουν το προσόν ότι λειτουργούν χωρίς βία, και η κύρια αποστολή τους είναι να “περνούν” στο προλεταριάτο την κυρίαρχη ιδεολογία.

Το προλεταριάτο αποδεχόμενο την κυρίαρχη ιδεολογία, αποδέχεται ουσιαστικά μία “ξένη” ιδεολογία η οποία είναι ενάντια στα πραγματικά του συμφέροντα. Έτσι δεν σκέπτεται και δεν λειτουργεί προς το συμφέρον του,

που είναι η αλλαγή με κάθε τρόπο του υπάρχοντος καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής. Αντίθετα, υιοθετώντας την κυρίαρχη ιδεολογία, υιοθετεί τις αντιλήψεις της άρχουσας τάξης που είναι υπέρ της διατήρησης του υπάρχοντος συστήματος. Με τον τρόπο λοιπόν αυτό, διαιωνίζεται και αναπαράγεται το καπιταλιστικό σύστημα. Η εκπαίδευση, θεωρείται για τους μαρξιστές κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης, ως ένας από τους βασικούς, για αρκετούς μάλιστα ο βασικότερος, κρατικός ιδεολογικός μηχανισμός. Ανάμεσα μάλιστα σ' αυτούς τους κοινωνιολόγους, βρίσκονται και διάφοροι πολιτικοί αναλυτές, όπως για παράδειγμα ο Αλτουσέρ και ο Πουλατζάς. Θεωρούν δηλαδή, ότι ένας από τους κυριότερους ρόλους της σύγχρονης εκπαίδευσης, είναι εκτός από τη μετάδοση γνώσεων, η μετάδοση της κυρίαρχης ιδεολογίας στις νέες γενιές (βλ. περαιτέρω Blackledge-Hunt, 1995, σελ. 217-221).

iii) Εκπαιδευτικός Ιδεολογικός Μηχανισμός και Συμβολή του στη

Διατήρηση και Αναπαραγωγή του Καπιταλιστικού Συστήματος

Όσοι λοιπόν υιοθετούν τη μαρξιστική προσέγγιση, αναφέρουν ότι το σύγχρονο καπιταλιστικό κράτος, έχει την εκπαίδευση ως έναν από τους βασικούς ιδεολογικούς μηχανισμούς του. Αρκετοί μάλιστα αναφέρουν, ότι είναι ο βασικότερος αφού μέσα από την εκπαίδευση τα οποιαδήποτε ιδεολογικά μηνύματα "περνούν" στους νέους με μεγαλύτερο βαθμό και ένταση σε σχέση με άλλους ιδεολογικούς μηχανισμούς, όπως θεωρούνται για παράδειγμα η εκκλησία και η οικογένεια. "Η υποκατάσταση της εκκλησίας από το σχολείο (ή του ζεύγματος σχολείο-οικογένεια στο ζεύγμα εκκλησία-οικογένεια) στο ρόλο του βασικού κρατικού ιδεολογικού μηχανισμού της αστικής τάξης, είναι εξάλλου φαινόμενο που συναντάμε

γενικά σε όλους τους κοινωνικούς σχηματισμούς στο στάδιο του ανταγωνιστικού καπιταλισμού. Γιατί ο σχολικός μηχανισμός έχει τα εξής ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, εάν συγκρίνουμε τη θεσμική του λειτουργία, έστω και τυπικά, με τους άλλους ιδεολογικούς μηχανισμούς: στους κόλπους του, πράγματι, η εγχάραξη οποιουδήποτε ιδεολογικού “μηνύματος” γίνεται κατά τρόπο τυποποιημένο, συλλογικό, γενικοποιημένο και πανηγυρικό. Με την έννοια αυτή, ο σχολικός μηχανισμός είναι ο κατεξοχήν μηχανισμός μέσα από τον οποίο μπορεί να περάσει με τον αποτελεσματικότερο τρόπο μία μαζική και ριζοσπαστική, ποιοτική ιδεολογική μεταλλαγή” (Κ. Τσουκαλάς, 1992, σελ. 382-383).

Έτσι λοιπόν, η εκπαίδευση, το σχολείο, γίνεται ο κυριότερος θεσμός για την αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και κατ’ επέκταση της αναπαραγωγής του συστήματος γενικότερα.

Συμπεράσματα

Υπάρχουν, λοιπόν, διάφοροι τρόποι μέσα από τους οποίους η εκπαίδευση ασκεί τον ιδεολογικό της ρόλο:

α) κατά πρώτο λόγο η εκπαίδευση εμποδίζει την κατανόηση της πραγματικότητας του σύγχρονου συστήματος. Όπως προαναφέραμε ο σύγχρονος καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής έχει ως αποτέλεσμα δύο κυρίαρχες τάξεις (εκμεταλλευτές-εκμεταλλεόμενους). Η εκπαίδευση λοιπόν αναλαμβάνει να δώσει στους εκμεταλλεόμενους μία ψευδή εικόνα, (“ψευδή αντίληψη” το ονομάζει ο Μαρξ) εμποδίζοντάς τους να εμβαθύνουν στον τρόπο που λειτουργεί το καπιταλιστικό σύστημα, πράγμα που θα είχε ως αποτέλεσμα την απόρριψή του. Έτσι οι εκμεταλλεόμενοι θεωρούν ότι η κοινωνική ανισότητα είναι έτσι από τη φύση της (φύσει) και είναι

αναπόφευκτη. Με τον τρόπο λοιπόν αυτό μετριάζεται έως και εκμηδενίζεται η επαναστατική δράση.

β) Το εκπαιδευτικό σύστημα διαδίδει τις αρχές της άρχουσας τάξης μέσω της κυρίαρχης ιδεολογίας που μεταδίδει στους νέους. Η μετάδοση απόψεων σε σχέση με το χρήμα, το κέρδος, την ατομική ιδιοκτησία, το διαχωρισμό διανοητικής-χειρωνακτικής εργασίας, κυρίως στους γόνους της τάξεως των προλετάρων, αντιστρατεύεται τα πραγματικά τους συμφέροντα. Τα παιδιά αυτά ενσωματώνουν και ακολουθούν μία “ξένη” για αυτά ιδεολογία. Μία ιδεολογία που αντανakλά τις αρχές, τις αξίες, τα συμφέροντα, τον τρόπο ζωής της άρχουσας τάξης. Με την ενσωμάτωση λοιπόν, των αξιών μίας μόνο τάξεως (άρχουσας) από όλους τους πολίτες (έστω και αν δεν ανήκουν σε αυτήν την τάξη) εξασφαλίζεται η αναπαραγωγή του συστήματος, αφού μειώνονται οι αντιδράσεις γι’ αυτό.

γ) Ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής προϋποθέτει τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και το διαχωρισμό σε ανώτερα και κατώτερα επαγγέλματα (διαχωρισμός διανοητικής-χειρωνακτικής εργασίας). Η καπιταλιστική εκπαίδευση είναι αυτή που κατά κύριο λόγο έχει αναλάβει τον διαχωρισμό αυτό στη σύγχρονη κοινωνία. Άρα λοιπόν, από τη φύση της η εκπαίδευση αυτή πρέπει να χωρίσει τους μαθητές σε ικανούς και ανίκανους, για να τους εντάξει μελλοντικά μέσα από το σχήμα αυτό, στην παραγωγική διαδικασία. Η καπιταλιστική εκπαίδευση αναλαμβάνει να κάνει αυτό τον διαχωρισμό υιοθετώντας διάφορα “αξιολογικά” κριτήρια (επιδόσεις, βαθμούς, διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης, διάφορους τύπους σχολείων κλπ.). Με τον τρόπο αυτό καταφέρνει το έργο της (συμβολή στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας) και ταυτόχρονα επιρρίπτει τις ευθύνες για τη σχολική αποτυχία στους ίδιους τους μαθητές. Παρουσιάζεται δηλαδή, ως

δίκαιη εκπαίδευση που δίδει ίσες ευκαιρίες όπου προχωρούν οι ικανοί. Στην πραγματικότητα, συμβαίνει το αντίθετο, δηλαδή η καπιταλιστική εκπαίδευση είναι από τη φύση της (φύσει) άδικη και έτσι διαμορφωμένη ώστε να χωρίζει η ίδια σε "ικανούς" και "ανίκανους", κάτι που θεωρείται απαραίτητο από το καπιταλιστικό σύστημα το οποίο υπηρετεί. Μέσα όμως από την ιδεολογία που επικρατεί ότι το σχολείο είναι δίκαιο, τα παιδιά που αποτυγχάνουν εισπράττουν την αποτυχία ως προσωπική αποτυχία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ρίχνουν τις ευθύνες στον εαυτό τους (αντί για το σύστημα), και να αποδέχονται σχεδόν αδιαμαρτύρητα τη θέση τους στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας. Εκτός όμως απ' αυτό, καταφέρνει κι έναν άλλο σκοπό. Καταφέρνει δηλαδή, ένα σύστημα το οποίο είναι από τη φύση του άδικο, να το "νομιμοποιεί" στα μέλη της κοινωνίας και κυρίως σε αυτούς που αδικούνται από αυτό. Αυτό γίνεται γιατί ολόκληρη η κοινωνία παρουσιάζεται στα μάτια των νέων σχεδόν όπως το σχολείο τους. Δηλαδή μια κοινωνία στην οποία γίνεται ένας είδος "μάχης" μεταξύ των μελών της. Μία μάχη στην οποία κερδίζει και τα καταφέρνει ο ικανότερος, αφού η κοινωνία είναι δίκαιη, αξιολογική και δίδει ίσες ευκαιρίες σε όλους. Αυτό όμως όπως αναφέρουν οι μαρξιστές αναλυτές, είναι ένα ψέμα το οποίο σκοπίμως ρίχνεται κυρίως προς τους γόνους της εργατικής τάξης για να αποδυναμώσει τυχόν αντίδρασή τους απέναντι στο σύστημα. Και είναι ένα ψέμα αφού στη σύγχρονη ταξικά διαρθρωμένη κοινωνία, δεν έχουν όλα τα παιδιά ούτε ίδιες ευκαιρίες, ούτε η κοινωνία έχει αξιολογικά κριτήρια, κυρίως όμως λόγω διαχωρισμού σε κοινωνικές τάξεις δεν υπάρχει "κοινή αφετηρία".

δ) Ο χώρος της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο ο μηχανισμός, μέσα από τον οποίο μεταφέρεται η κυρίαρχη ιδεολογία, ταυτόχρονα είναι ο "τόπος"

μέσα στον οποίο “παράγεται” και νέα ιδεολογία. Όπως έχουμε αναφέρει, οι μαρξιστές κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης, θεωρούν ότι η εκπαίδευση στο σύγχρονο καπιταλισμό έχει πολύ στενή σχέση μαζί του και έχει ταχθεί στις υπηρεσίες του. Αυτό το γεγονός είναι φυσικό να μην αφήνει ανεπηρέαστη και την παραγωγή νέας ιδεολογίας. Εξάλλου όπως είδαμε για το Μαρξ, αυτοί που κατέχουν τα μέσα υλικής παραγωγής κατέχουν και τα μέσα πνευματικής παραγωγής. Δηλαδή, λόγω αυτής της σχέσεως εκπαίδευσης-καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής, και η “νέα” ιδεολογία που παράγεται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα είναι “κυρίαρχη ιδεολογία”, με ευνοϊκές δηλαδή στάσεις για τον υπάρχον σύστημα, και ταξικό χαρακτήρα του.

Με αυτούς λοιπόν τους τρόπους η εκπαίδευση επιτελεί τον ιδεολογικό της ρόλο και συμβάλει στην νομιμοποίηση και αναπαραγωγή του καπιταλιστικού συστήματος “εντάσσοντας” τις νέες γενιές σε αυτό. Ταυτόχρονα, ο σχολικός μηχανισμός βοηθά στην αναπαραγωγή των καπιταλιστικών σχέσεων “συμβάλλοντας στη διατήρηση, δηλαδή επιβολή των ιδεολογικών προϋποθέσεων για τη διατήρηση των σχέσεων κυριαρχίας και υποταγής ανάμεσα στις δύο ανταγωνιστικές κοινωνικές τάξεις, σχέσεων της καπιταλιστικής πόλης των τάξεων” (Α. Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 176).

4.2.6. ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΡΞΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η Μαρξιστική προσέγγιση στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης έχει πέρα από αρκετούς υποστηρικτές και αρκετούς επικριτές. Η κριτική που ασκείται στο Μαρξισμό και στην μέθοδο ανάλυσης που χρησιμοποιεί, δεν εξαντλείται μόνο στις απόψεις σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά “φτάνει” και ως τις βασικές αρχές και τα

αξιώματα, στα οποία βασίζεται η ανάλυση των Μαρξιστών, καθώς και στη μεθοδολογία που χρησιμοποιεί για να μελετήσει το κοινωνικό σύστημα. Έτσι υπάρχει μια γενικότερη κριτική για βασικές έννοιες του Μαρξισμού, όπως για παράδειγμα, για την ίδια τη θεωρία του "Ιστορικού Υλισμού", για τη σχέση "βάσεως-εποικοδομήματος", για το πώς προκύπτουν και για το τι ρόλο παίζουν στη σύγχρονη κοινωνία οι "κοινωνικές τάξεις", κ.λπ.

Ένας από τους μεγαλύτερους πολέμιους του Μαρξισμού στο χώρο των ιδεών, ο Κ. Popper, αναφέρει ότι ο ιστορικός υλισμός του Μαρξ δεν είναι επιστημονική θεωρία, αφού δεν ξεκαθαρίζει τελικά αν η οικονομική "βάση" μιας κοινωνίας καθορίζει απόλυτα ή όχι το "εποικοδόμημα". Αναφέρει ο Popper ότι αν ο μαρξισμός δεχόταν ότι η βάση καθορίζει απόλυτα το εποικοδόμημα και το τονίζει ρητά, τότε θα έλεγε κάτι καινούριο και θα είχε μια πρωτοτυπία και αξία ως θεωρία για την κοινωνική ανάλυση (αν και που ο ίδιος πιστεύει ότι θα ήταν εσφαλμένη). Αντίθετα λέει, οι Μαρξιστές δεν ξεκαθαρίζουν τη θέση τους και πότε μιλούν για απόλυτο καθορισμό του εποικοδομήματος από τη βάση και άλλοτε για "σχετική αυτονομία" του εποικοδομήματος. Με τον τρόπο αφ' ενός δεν λένε τίποτα το καινούριο για την ανάλυση του κοινωνικού γίνεσθαι και αναμασούν παλαιότερες θεωρίες, αφ' ετέρου καθιστούν τη μαρξιστική θεωρία μη επιβεβαιώσιμη και μη διαψεύσιμη (αφού σίγουρα και τα δυο δεν μπορούν να ισχύουν μαζί). Και μια θεωρία που δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί ή να διαψευσθεί δεν είναι επιστημονική θεωρία (Blackledge-Hunt, 1995, σελ. 270-271). Επίσης άλλοι (κυρίως οι φονξιοναλιστές) θεωρούν ότι ο Μαρξισμός ξεκινά από λάθος αφετηρία, αφού στηρίζει την ανάλυσή του στην ιδέα του χωρισμού της κοινωνίας σε κοινωνικές τάξεις και στην "πάλη των τάξεων", πράγμα το

οποίο οι ίδιοι δεν θεωρούν ότι ισχύει (αντίθετα πιστεύουν στην κοινωνική στρωμάτωση, την κοινωνική συναίνεση, την κοινωνική κινητικότητα, κ.λπ.).

Στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης οι Μαρξιστικές απόψεις έχουν υποστεί έντονη κριτική κυρίως από τους οπαδούς της μικροκοινωνιολογικής προσέγγισης. Αναφέρουν δηλαδή ότι ο Μαρξισμός (όπως και ο Φονξιοναλισμός) επικεντρώνεται και αναλύει μόνο τα μακρομεγέθη του κοινωνικού συστήματος, όπως δηλαδή την οικονομία, πολιτική κατάσταση, κοινωνική διαφοροποίηση - κοινωνικές τάξεις, κ.λπ. Αδιαφορούν δηλαδή τελείως οι Μαρξιστές για τις καθημερινές σχολικές σχέσεις όπως διαμορφώνονται στο σχολείο και την τάξη. Επίσης αναφέρουν, ότι δεν μελετούν την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και δασκάλων αλλά και μαθητών μεταξύ τους. Τέλος υποστηρίζουν ότι ο Μαρξισμός είναι μια θεωρία που υιοθετεί μια "ντετερμινιστική" αντίληψη για τη σχέση μεταξύ κοινωνίας και ανθρώπου. Αναφέρουν ότι ο άνθρωπος, όπως παρουσιάζεται στη μαρξιστική θεωρία, δεν έχει περιθώρια αντίδρασης απέναντι στις ήδη διαμορφωμένες κοινωνικές συνθήκες. Είναι ένα προϊόν της κοινωνικοποίησης, το οποίο δεν έχει τη δυνατότητα να δράσει αυτόνομα και να δημιουργήσει ο ίδιος τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν γύρω του. Έτσι οι μαρξιστές δείχνουν να αγνοούν τη δημιουργικότητα και την ελευθερία που υπάρχει στον άνθρωπο, και δεν αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας. Οι επικριτές του Μαρξισμού πιστεύουν ότι ο άνθρωπος όχι μόνο διαμορφώνεται αλλά και διαμορφώνει το κοινωνικό σύστημα στο οποίο είναι ενταγμένος, πράγμα το οποίο η θεωρία του μαρξισμού δείχνει να μην το λαμβάνει υπόψιν της στην ανάλυσή της. Αυτό στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης συνίσταται στο ότι η Μαρξιστική προσέγγιση επικεντρώνεται κυρίως στον

εκπαιδευτικό θεσμό, τη σχέση του με την οικονομία και την πολιτική κατάσταση και παρουσιάζει την εκπαίδευση σαν ένα σύστημα μέσα στο οποίο ο δάσκαλος και ο μαθητής δεν έχει περιθώρια προσωπικής δράσης, ούτε ελευθερίας. Έτσι ο άνθρωπος παρουσιάζεται για άλλη μια φορά εγκλωβισμένος στο ήδη διαμορφωμένο σύστημα (στη συγκεκριμένη περίπτωση στο εκπαιδευτικό) ανίκανος να επιφέρει την οποιαδήποτε αλλαγή σε αυτό (Blackledge-Hunt, 1995, σελ. 419-420).

Έντονη κριτική έχει ασκηθεί στη Μαρξιστική προσέγγιση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης για τη λεγόμενη "οικονομίστικη αντίληψη" που έχει και η οποία εξαρτά εξ ολοκλήρου το εκπαιδευτικό σύστημα από την οικονομία και τις επιταγές του οικονομικού συστήματος. Αποδεικνύεται έτσι ο οικονομικός ντετερμινισμός του μαρξισμού που εξαρτά τα πάντα από την οικονομία, κάτι για το οποίο έχει κατηγορηθεί αρκετές φορές. Αυτό, όπως αναφέρουν, είναι φανερό στην ανάλυση που γίνεται για την "καπιταλιστική εκπαίδευση" και στο πως διαμορφώνεται το σχολείο για να εξυπηρετήσει τις καπιταλιστικές σχέσεις και τον τρόπο παραγωγής. Όπως έχουμε προαναφέρει, ακόμα και μέσα στους κόλπους της μαρξιστικής προσέγγισης υπάρχουν διάφορες απόψεις για το θέμα αυτό και αρκετοί υιοθετούν μια θεωρία "σχετικής αυτονομίας του εποικοδομήματος" υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση δεν καθορίζεται σε τόσο μεγάλο βαθμό από την οικονομία (βλ. παρ. 4.2.5.α).

Αρνητική κριτική έχει δεχθεί η Μαρξιστική προσέγγιση και όσον αφορά το γεγονός ότι από τις θεωρίες που κατά καιρούς έχει διατυπώσει, η επιστημονική έρευνα είναι ελάχιστη. Αναφέρουν οι επικριτές της ότι οι διάφορες θεωρίες που διατυπώνονται και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν, προκύπτουν κυρίως με θεωρητικά δεδομένα και δεν ακολουθεί

επαλήθευση. Κυρίως οι Μαρξιστές κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης έχουν κατηγορηθεί για το γεγονός ότι δεν έχουν καταφέρει να αποδείξουν με πειστικό τρόπο την σχέση του τρόπου λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος με τις καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής, και με την αναπαραγωγή του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής (Blackledge-Hunt, 1995, σελ. 304-305).

Έχουμε δει πως η μαρξιστική θεωρία για την εκπαίδευση υποστηρίζει πως το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα στις καπιταλιστικές χώρες χρησιμοποιείται ως ένα μέσο που "νομιμοποιεί" την κυρίαρχη ιδεολογία στα μέλη όλων των κοινωνικών τάξεων. Και σ' αυτό το σημείο εκφράζονται αντιρρήσεις αφού στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν αρκετές φορές δημιουργηθεί ρεύματα αμφισβήτησης και εναντίωσης στην καπιταλιστική ιδεολογία και τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής. Θεωρούν δηλαδή ότι το σχολείο δεν είναι τόσο ισχυρός μηχανισμός επιβολής της κυρίαρχης ιδεολογίας, αφού και το ίδιο παράγει αντιεξουσιαστική ιδεολογία σε αρκετές περιπτώσεις.

Τέλος, από πολλούς κοινωνιολόγους και πολιτικούς αναλυτές έχουν εκφραστεί αρνητικές κριτικές για τον τρόπο που εφαρμόστηκαν οι Μαρξιστικές θεωρίες στο εκπαιδευτικό σύστημα των πρώην ανατολικών χωρών. Βέβαια εδώ οι οπαδοί του μαρξισμού υποστηρίζουν πως στις χώρες αυτές και κυρίως στην πρώην Σοβιετική Ένωση δεν εφαρμόστηκαν όπως έπρεπε οι Μαρξιστικές θεωρίες, πράγμα το οποίο οδήγησε σε ένα αποτυχημένο μοντέλο σοσιαλιστικής κοινωνίας σε πολλούς τομείς -έναν από τους οποίους είναι και η εκπαίδευση- εξίσου άδικο με το δυτικό καπιταλιστικό σύστημα (Α. Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 71-84).

4.3. ΒΕΜΠΕΡΙΑΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

4.3.1. ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΜΠΕΡΙΑΝΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

Η βεμπεριανή θεώρηση αποτελεί μια εκδοχή της ερμηνευτικής κοινωνιολογίας, η οποία ασχολείται τόσο με τις μικρο-, όσο και με τις μακρο- κοινωνιολογικές διαδικασίες, και προσπαθεί να κατανοήσει ποια σχέση υπάρχει μεταξύ τους. Εξετάζει τη δράση μεμονωμένων ατόμων καθώς και το υποκειμενικό νόημα των πράξεών τους. Ταυτόχρονα αναγνωρίζει ότι κάθε μορφή δράσης πραγματοποιείται σε μια κοινωνική και οικονομική δομή, η οποία περιορίζει τις δυνατότητες του ατόμου, τοποθετώντας έτσι την ατομική δράση μέσα στο κοινωνικό της περιβάλλον. Με τη σειρά του, το κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο ανήκει κάθε άτομο, είναι αποτέλεσμα της δράσης του παρελθόντος. Έτσι, εκτός από το να περιορίζει τη δράση των ατόμων, την επηρεάζει, διαπλάθοντας ιδέες, αντιλήψεις και αξίες. Όμως, η βεμπεριανή θεώρηση, υποστηρίζει ακόμα ότι ένας μεγάλος αριθμός ατόμων που δρουν από κοινού, μπορούν να επηρεάσουν, ακόμη και να αλλάξουν το κοινωνικό σύστημα, μέσω της συνεργασίας του ανταγωνισμού και της σύγκρουσης (Blackledge κ.α., 1995, σ. 445).

Έτσι, σύμφωνα με τον Βέμπερ, "η "δράση" των κοινωνικών ατόμων εκτός από το γεγονός ότι προσανατολίζεται από μια αξία, ή ένα σύστημα αξιών και κινητοποιείται με βάση την προηγούμενη σύλληψη από τη μεριά των δρώντων της "πορείας", των "μέσων", και των "στόχων" της, που συνιστούν τις "εννοιολογήσεις", τα "υποκειμενικά νοήματα" που την προσδιορίζουν και τη διαφοροποιούν σε διάφορα και διαφορετικά κάθε φορά "είδη"- "τύπους" δράσης, γίνεται επίσης "αιτία" αποτελεσμάτων και

συνεπειών απρόβλεπτων και μη επιδιωκόμενων από την πλευρά των δρώντων ατόμων" (Μ.Ν. Αντωνοπούλου, 1989, σ. 239).

Μια βεμπεριανή θεώρηση λοιπόν εξετάζει:

⇒ τη δράση των μεμονωμένων ατόμων: τις προθέσεις, τους σκοπούς τους και τους ορισμούς που δίνουν στην κατάσταση,

⇒ τη "διαντίδραση" μεταξύ των ατόμων,

⇒ τον τρόπο με τον οποίο δράση και διαντίδραση επηρεάζουν και επηρεάζονται από το κοινωνικό σύστημα στο οποίο λαμβάνουν χώρα (Blackledge κ.α., 1995, σ. 445).

Για να το κάνει αυτό χρησιμοποιεί τα εξής χαρακτηριστικά του κοινωνικού συστήματος:

α) Τη *δύναμη*, την οποία ορίζει ως "πιθανότητα που έχει ένα πρόσωπο, που δρα στα πλαίσια μιας κοινωνικής σχέσης, να είναι σε θέση να πραγματοποιήσει τη θέλησή του, ανεξάρτητα από την αντίσταση που τυχόν θα συναντήσει, όποια κι αν είναι η θεμελίωση της πιθανότητας αυτής". (Δ.Γ. ΤΣΑΟΥΣΗΣ, 1991, σ. 472).

γ) Την *κυριαρχία*, που είναι η δύναμη που καθίσταται ενεργός και ορίζεται ως "η πιθανότητα μια δεδομένη ομάδα προσώπων να υπακούσει σε μια προσταγή με συγκεκριμένο περιεχόμενο". (ό.π., σ. 472).

γ) Την *εξουσία*, δηλαδή τη νόμιμη άσκηση της κυριαρχίας. Η συνεχής και αδιαμφισβήτητη άσκηση εξουσίας οδηγεί στην αποκρυστάλλωση της συμμόρφωσης, την οποία ο Βέμπερ ονομάζει "πειθαρχία" (ό.π., σ. 472-473).

Επίσης, δίνει σημασία στη σύγκρουση γύρω από τους οικονομικούς πόρους, τον ανταγωνισμό για κοινωνική θέση, τη διαμάχη για πολιτικό έλεγχο. Τέλος, ασχολείται με το ρόλο της συναλλαγής, της διαπραγμάτευσης και του συμβιβασμού, χωρίς όμως να προδικάζει το

αποτέλεσμα οποιασδήποτε διαμάχης ή σύγκρουσης (Blackledge κ.α., 1995, σ. 445).

4.3.2. ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗ ΒΕΜΠΕΡΙΑΝΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

Αν υιοθετήσουμε την άποψη ότι εκτός από τον ορισμό της κατάστασης από τα δρώντα πρόσωπα χρειάζεται να ενδιαφερθούμε και για το τι ή ποιος δημιουργεί την κατάσταση στην οποία λαμβάνει χώρα η δράση καθώς και για το πως κατασκευάζονται οι ίδιοι οι ορισμοί των προσώπων, οδηγούμαστε σε μια βεμπεριανή προσέγγιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι μελετητές που υιοθετούν τις απόψεις του Weber ασχολούνται κυρίως με το πώς διαντιδρούν οι ομάδες για να κατασκευάσουν, να διατηρήσουν και να αλλάξουν το εκπαιδευτικό σύστημα (Blackledge κ.α., 1995, σ. 421).

Ο R. King, ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της βεμπεριανής αντίληψης, θεωρεί ότι η σημαντικότερη διαφορά της βεμπεριανής προσέγγισης από τη μαρξιστική και τη φονξιοναλιστική έγκειται στο γεγονός ότι "δεν επιχειρεί να ερμηνεύσει τις αλλαγές στην εκπαίδευση βάση της επενέργειας κάποιων 'εξωγενών παραγόντων'" (ό.π., σ. 421).

Για τον King, μια επαρκής ερμηνεία της εκπαίδευσης πρέπει να λαμβάνει υπόψιν την υποκειμενική σκόπιμη δράση των ατόμων. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να εξετάζεται το πώς αντιλαμβάνονται την κατάσταση τα κοινωνικά πρόσωπα, τι προσπαθούν να επιτύχουν και ποιες είναι οι συνέπειες της δράσης τους. Από την άλλη όμως, ο King αναγνωρίζει ότι τα άτομα δεν έχουν την πλήρη αυτονομία που τους αποδίδουν ορισμένοι

φαινομενολόγοι και θεωρητικοί της διαντίδρασης. Τα άτομα βρίσκονται μέσα σε μία κατάσταση που περιορίζει τις δυνατότητές τους, την οποία δεν έχουν δημιουργήσει. Επομένως, η φύση της κοινωνίας χαρακτηρίζεται από "δυσαικτικότητα", δηλαδή κατασκευάζεται και διατηρείται χάρη στις πράξεις των ανθρώπων, αλλά συγχρόνως επιβάλλει περιορισμούς στη δράση τους. Έτσι ο King πιστεύει ότι η βεμπεριανή κοινωνιολογία αποφεύγει τις παγίδες των άλλων προσεγγίσεων, λέγοντας ότι:

"Η μελέτη της εκπαίδευσης με τις μεθόδους του Weber μας επιτρέπει να κατασκευάζουμε ερμηνείες που συνδυάζουν το βολονταρισμό της φαινομενολογίας και τη σημαντική έμφαση που δίνει στο υποκειμενικό νόημα της κοινωνικής δράσης, με τους δομικούς περιορισμούς που επιβάλλονται στην κοινωνική δράση και που αναδεικνύονται από το φονξιοναλισμό και από ορισμένα είδη μαρξισμού" (ό.π., σ. 422).

Άλλος ένας σημαντικός μελετητής της βεμπεριανής κοινωνιολογίας, ο Randall Collins θεωρεί ότι αυτή στρέφει το ενδιαφέρον της γύρω από τις διαδικασίες της σύγκρουσης και της κυριαρχίας στην κοινωνία. Διάφορες ομάδες ανταγωνίζονται στην κοινωνική ζωή και προσπαθούν να κυριαρχήσουν η μία στην άλλη, με στόχο την απόκτηση πλούτου, κοινωνικής θέσης και εξουσίας. Έτσι η εκπαίδευση χρησιμοποιείται από αυτές τις ομάδες σαν ένα από τα μέσα επίτευξης στόχων τους (ό.π., σ. 427).

Ο Collins, διαφωνεί με τους φονξιοναλιστές που πιστεύουν ότι η σύγχρονη κοινωνία ακολουθεί τα βήματα της τεχνολογίας και άρα, η εκπαίδευση εξελίσσεται ανταποκρινόμενη στις απαιτήσεις της βιομηχανίας και του εμπορίου. Σημειώνει ότι η εκπαίδευση συμβάλλει ελάχιστα στην οικονομική ανάπτυξη. Επιπλέον, τα σχολεία δεν παρέχουν συγκεκριμένες τεχνικές γνώσεις. Ακόμη, ο Collins απορρίπτει αυτή τη θεωρία

ισχυριζόμενος ότι οι αδυναμίες της ως προς την εκπαίδευση οφείλονται στις αδυναμίες της φονξιοναλιστικής θεωρίας γενικά (ό.π., σ. 426-427).

Όσο για τη μαρξιστική προσέγγιση, ο Collins αναγνωρίζει ότι υπάρχει κάποια αλήθεια στην άποψη ότι η εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε ως μέσο για την παραγωγή ενός πειθαρχημένου εργατικού δυναμικού. Πιστεύει όμως ότι αρχικά η εκπαίδευση δημιουργήθηκε "με στόχο όχι τη βιομηχανική, αλλά τη στρατιωτική και πολιτική πειθαρχία" (ό.π., σ. 429). Και τέλος, ισχυρίζεται ότι η ταξική σύγκρουση είναι μία μόνο μορφή σύγκρουσης μεταξύ των ομάδων στην κοινωνική ζωή (ό.π., σ. 427).

Η Margaret Archer τονίζει ότι η εκπαίδευση εξαρτάται από τη σκόπιμη δράση των ανθρώπων και όχι από αόρατες δυνάμεις, εξελικτικούς μηχανισμούς και δομικούς καθοριστικούς παράγοντες, όπως διαφαίνεται στην προσέγγιση του Durkheim και στις ντετερμινιστικές εκδοχές του μαρξισμού. Συγχρόνως, θεωρεί σημαντικό λάθος να αγνοείται το "κοινωνικό περιβάλλον των πράξεων", όπως συμβαίνει με τους οπαδούς της διαντίδρασης. Αναγνωρίζει ότι σ' αυτήν την περίπτωση, σωστά δίνεται έμφαση στην ανεξάρτητη συμβολή της κοινωνικής διαντίδρασης στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, όμως δεν αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο η κοινωνική δομή επηρεάζει και ρυθμίζει τους στόχους και τις ενέργειες των ανθρώπων.

Επομένως, για την Archer, "μια επαρκής κοινωνιολογία της εκπαίδευσης πρέπει να περιλαμβάνει παρατηρήσεις τόσο πάνω στη δομική ρύθμιση της εκπαιδευτικής διαντίδρασης όσο και πάνω στην επιρροή της ανεξάρτητης δράσης στις εκπαιδευτικές αλλαγές". Πρέπει δηλαδή, να εξετάζει τις "μικρο-" αλλά και τις "μακρο-" κοινωνικές διαδικασίες, γεγονός που την καθιστά βεμπεριανού χαρακτήρα (ό.π., σ. 434).

Αναφέραμε ως εδώ τους 3 σημαντικότερους μελετητές του M. Weber που ανέπτυξαν προσεγγίσεις επάνω στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μερικούς από τους βασικούς όρους του M. Weber που σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία, και να επιχειρήσουμε μια περιγραφή της εκπαιδευτικής λειτουργίας στο σύνολό της σύμφωνα με τους υποστηρικτές της βεμπεριανής θεώρησης.

4.3.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ

Ο Βέμπερ αναγνωρίζει τρία παράλληλα συστήματα κοινωνικής στρωμάτωσης: ένα οικονομικό (κοινωνική τάξη), ένα κοινωνικό (κοινωνική θέση ή θέση γοήτρου) και ένα πολιτικό (το κόμμα). Συγκεκριμένα ο ίδιος αναφέρει:

"Ενώ η γνήσια θέση των "κοινωνικών τάξεων" βρίσκεται στον οικονομικό χώρο, η θέση των "ομάδων κοινωνικής θέσης" βρίσκεται στον κοινωνικό χώρο, με άλλα λόγια στη σφαίρα κατανομής της "εκτίμησης". Από τις δύο αυτές σφαίρες οι κοινωνικές τάξεις και οι ομάδες κοινωνικής θέσης αλληλοεπηρεάζονται, επηρεάζουν τη νομική τάξη και επηρεάζονται από αυτήν. Τα "κόμματα" όμως ζουν στον οίκο της "δύναμης". Η δράση τους στρέφεται προς την κατάκτηση της "κοινωνικής δύναμης", προς την επιρροή δηλαδή της συλλογικής δράσης, όποιο κι αν είναι το περιεχόμενό της" (Δ.Γ. Τσαούσης, 1991, σ. 334).

Κρίνουμε σκόπιμο λοιπόν να αναφερθούμε αναλυτικότερα στον ορισμό της κοινωνικής τάξης και της κοινωνικής θέσης σύμφωνα με τον M. Weber.

α) Κοινωνική τάξη

Ο Βέμπερ διέκρινε τον πληθυσμό σε τάξεις ανάλογα με τις οικονομικές του δυνατότητες στην αγορά, οι οποίες και δίνουν δυνατότητες διαφοροποίησης ως προς τις βιοτικές ευκαιρίες.

Έτσι, το κεφάλαιο αποτελεί μία, αλλά όχι τη μόνη πηγή δυνατοτήτων στο χώρο της αγοράς. Πηγές δυνατοτήτων χαρακτηρίζονται επίσης ως πηγές παρόμοιας δυνατότητας. Σύμφωνα λοιπόν με αυτά, ο Βέμπερ διέκρινε 4 τάξεις:

(α) την τάξη αυτών που κατέχουν τα μέσα παραγωγής,

(β) την τάξη των διανοούμενων (ιντελιγκέντσια),

(γ) την τάξη αυτών που έχουν διευθυντικές και οικονομικές επιτηδειότητες (μικροεπιχειρηματίες και καταστηματαρχες) και

(δ) την εργατική τάξη (Abercrombie κ.α., 1991, σ. 346-347).

Κατά το Βέμπερ λοιπόν:

"για κοινωνική τάξη μπορούμε να μιλήσουμε όταν (1) ένας αριθμός προσώπων έχουν κοινό ένα αιτιώδη συντελεστή των βιοτικών δυνατοτήτων τους, στο βαθμό που (2) ο συντελεστής αυτός αντιπροσωπεύεται αποκλειστικά από τα οικονομικά συμφέροντα της κατοχής αγαθών και εισοδηματικών ευκαιριών και (3) αντιπροσωπεύεται αποκλειστικά από τις συνθήκες της αγοράς των αγαθών ή της εργασίας" (Τσαούσης, 1991, σ. 334).

Η ταξική σύγκρουση έτσι, σύμφωνα με το Βέμπερ, αναμένεται να λάβει χώρα ανάμεσα σε ομάδες τα συμφέροντα των οποίων συγκρούονται άμεσα. Για παράδειγμα, θεωρείται πιθανότερη η σύγκρουση ανάμεσα σε εργάτες και διευθυντές, παρά ανάμεσα σε εργάτες και καπιταλιστές (Abercrombie κ.α., 1991, σ. 347).

Η κατοχή ή η έλλειψη ιδιοκτησίας αποτελούν για το Βέμπερ τις δύο βασικές κατηγορίες κάθε ταξικής κατάστασης. Η διαφορά του με το Μαρξ έγκειται στο γεγονός ότι ο Βέμπερ βλέπει την ιδιοκτησία ως "δυνατότητα εξασφάλισης αγαθών και υπηρεσιών στα πλαίσια ενός ανταγωνιστικού συστήματος ανταλλαγών, στα πλαίσια δηλαδή της αγοράς" (Τσαούσης, 1991, σ. 334).

Τέλος, η Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια θεωρεί τον ορισμό της κοινωνικής τάξης του Βέμπερ "ιδιαίτερα φορμαλιστικό και αόριστο". Συγκεκριμένα αναφέρεται στον εξής ορισμό που περιλαμβάνεται στο "Economy and Society":

"Μια "κοινωνική τάξη" περιλαμβάνει το σύνολο εκείνων των ταξικών καταστάσεων μέσα στις οποίες η κινητικότητα ατόμων και γενεών είναι εύκολη και χαρακτηριστική" (τομ. 1, Νέα Υόρκη, 1968 σ. 302 κ.ε.) και σχολιάζει ότι: "Ο Βέμπερ έβλεπε την τάξη κυρίως σε σχέση με τα προβλήματα της κοινωνικής κινητικότητας, πράγμα που κάνει τη θεωρία του ιδιαίτερα ελκτική στους Αμερικανούς κοινωνιολόγους" (Συγκρ. Εγκυκλοπαίδεια, τ. 9, 1978, σ. 406).

β) Κοινωνική θέση

Την εικόνα της κοινωνικής στρωμάτωσης κάνει ακόμα πιο περίπλοκη η ύπαρξη των ομάδων κοινωνικής θέσης, παράλληλα με τις κοινωνικές τάξεις. Ο Βέμπερ πρώτος διαχώρισε τις δύο αυτές κατηγορίες και όρισε τα χαρακτηριστικά τους, εξετάζοντας και τις μεταξύ τους σχέσεις. Έτσι, ο ίδιος ορίζει ότι:

"Με κάποια δόση υπεραπλούστευσης μπορούμε έτσι να πούμε οι "τάξεις" στρωματώνονται σύμφωνα με τις σχέσεις τους με την παραγωγή

και την κτήση αγαθών, ενώ οι "ομάδες κοινωνικής θέσης" στρωματώνονται με βάση τις αρχές κατανάλωσης αγαθών που αντιπροσωπεύονται από ιδιαίτερους τρόπους ζωής" (Bottomore, 1990, σ. 239).

Ο Βέμπερ δηλαδή, χρησιμοποίησε τον όρο ομάδα κοινωνικής θέσης (ή γοήτρου) για να περιγράψει ορισμένες συλλογικότητες που ξεχωρίζουν από άλλες κοινωνικές ομάδες στην κοινωνία και είναι σαφώς διαφορετικές από την κοινωνική τάξη. "Η περιγραφή έγινε με κριτήρια κοινωνικώς οριζόμενα για την κοινωνική θέση, όπως είναι η κάστα ή η εθνικότητα" (Abercrombie κ.α. , 1991, σ. 198).

Έτσι, "την ομάδα κοινωνικής θέσης (ή ομάδα γοήτρου) την αποτελούν εκείνοι που βρίσκονται στο ίδιο πεδίο θετικής ή αρνητικής κοινωνικής εκτίμησης". Τα μέλη της ομάδας κοινωνικής θέσης συνδέονται μεταξύ τους με ισχυρούς δεσμούς και αίσθηση ισοτιμίας, ενώ η ιδιοκτησία δεν έχει πάντα άμεση σχέση με την κοινωνική θέση. Έτσι, είναι δυνατόν να βρίσκονται στην ίδια κοινωνική θέση, άτομα με περιουσία και άτομα χωρίς περιουσία. Μακροχρόνια όμως, περιουσία και κοινωνική θέση συνδέονται στενά, αφού η κοινωνική θέση δε χαρακτηρίζεται μόνο από την κοινωνική εκτίμηση αλλά κι από μια σειρά μονοπωλιακών σχέσεων, που αποτελούνται από την αποκλειστική ή προνομιακή χρήση αγαθών και υπηρεσιών. Ο ίδιος ο Βέμπερ ορίζει ότι: "Από πλευράς περιεχομένου η τιμή της κοινωνικής θέσης εκφράζεται συνήθως με το γεγονός ότι από αυτούς που θέλουν να ανήκουν στον κύκλο αναμένεται πάνω απ' όλα ένας ορισμένος τρόπος ζωής". Άρα, τα μέλη μιας ομάδας κοινωνικής θέσης χαρακτηρίζονται από έναν συγκεκριμένο τρόπο συμπεριφοράς, ενέργειας και χρήσης αγαθών και υπηρεσιών, που τον θεωρούν σημαντικό και τον διασφαλίζουν με διάφορους τρόπους, αποκλείοντας από αυτά όσους δεν ανήκουν στην ίδια ομάδα. Έτσι,

έχουμε αναστολή της ελεύθερης ανάπτυξης της αγοράς, αφού ορισμένα αγαθά και υπηρεσίες χρησιμοποιούνται αποκλειστικά από τις ομάδες κοινωνικής θέσης. Τα δύο σημαντικότερα λοιπόν χαρακτηριστικά της κοινωνικής θέσης είναι "αφ' ενός το γόητρο, η εκτίμηση δηλαδή και η τιμή, και αφ' ετέρου το είδος της κατανάλωσης, ως έκφραση ενός ξεχωριστού τρόπου ζωής και ταυτόχρονα σύμβολο και εκδήλωση γοήτρου" (Τσαούσης, 1991, σ. 334-335).

4.3.4. ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αναφερόμενοι στον έλεγχο που ασκείται στην εκπαίδευση, θα εξετάσουμε το ποιος και με ποιο σκοπό ασκεί έλεγχο στην εκπαίδευση.

Ο Collins θεωρεί ότι η εκπαίδευση χρησιμοποιείται από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες σαν ένα από τα μέσα επίτευξης των στόχων τους, δηλαδή την απόκτηση πλούτου, κοινωνικής θέσης (status) και εξουσίας. Οι ομάδες αυτές αντιστοιχούν στην "τάξη", την "κοινωνική θέση" και την "πολιτική μερίδα" του Weber. Ο ίδιος, παρατηρεί ότι κατά τη διάρκεια της ιστορίας διάφορες ομάδες επεδίωκαν διάφορους τύπους εκπαίδευσης, ανάλογα με τα συμφέροντά τους.

"(1) Όσοι ενδιαφέρονταν για την απόκτηση οικονομικών ανταμοιβών ήθελαν μια εκπαίδευση που να έχει τη μορφή εκμάθησης "πρακτικών δεξιοτήτων".

(2) Όσοι επεδίωκαν υψηλή κοινωνική θέση και πολιτισμική ένταξη ζητούσαν συνήθως έναν τύπο εκπαίδευσης που να ταιριάζει μ' εκείνη των ανώτερων κοινωνικών ομάδων. Μία τέτοια εκπαίδευση ήταν κατά κανόνα λογοτεχνική και αισθητική και δεν είχε σχεδόν κανένα πρακτικό χαρακτήρα.

(3) Οι ομάδες που ήθελαν να ασκήσουν πολιτική εξουσία και τον έλεγχο είτε του κράτους είτε μεγάλων οργανισμών δεν ενδιαφέρθηκαν τόσο για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης όσο για τη δομή της. Ήθελαν ένα τυπικό, αξιοκρατικό σύστημα που να δίνει έμφαση στην άνοδο χάρη στην απόκτηση τυπικών προσόντων μέσω της επιτυχίας σε εξετάσεις" (Blackledge κ.α., 1995, σ. 427-428).

Πάντως, για το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύγχρονο βιομηχανικό κόσμο, ο Collins ισχυρίζεται ότι:

"Η ασφαλέστερη γενίκευση είναι ότι τα γραφειοκρατικά κράτη επιβάλλουν την υποχρεωτική εκπαίδευση στους πληθυσμούς που θεωρούνται ως απειλή για τον κρατικό έλεγχο, και ότι εκείνες οι οικονομικές τάξεις που ασκούν επιρροή στο κράτος συμβάλλουν στον ορισμό του είδους της 'απειλής'". Βέβαια, παρατηρεί ότι το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα έχει επίσης χρησιμοποιηθεί από το μεγάλο μέρος του πληθυσμού για την προώθηση των δικών του συμφερόντων, τη βελτίωση της δικής τους οικονομικής κατάστασης, της κοινωνικής θέσης και του κύρους τους. Για τον Collins λοιπόν, όλες αυτές οι πιέσεις δείχνουν ότι η εκπαίδευση είναι ένα "είδος αγοράς" όπου όλες οι κοινωνικές ομάδες προσπαθούν συγχρόνως να κατακτήσουν ορισμένους στόχους (ό.π., σ. 429-430).

Για τον έλεγχο της εκπαίδευσης, ο Collins δίνει βαρύτητα και στην αξία των "διαπιστευτηρίων". Πιστεύει ότι "τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια χρησιμοποιούνται για να "περιορίσουν την προσφορά υποψηφίων" για τις "κοινωνικά και οικονομικά προνομιούχες θέσεις", και για να μονοπωλήσουν αυτές τις θέσεις 'για τους κατόχους εκπαιδευτικών διπλωμάτων'" (ό.π., σ. 430). Αναφερόμενος στην άνοδο της αξίας των διαπιστευτηρίων στις ΗΠΑ,

σημειώνει ότι τελικά το περιεχόμενο της εκπαίδευσης κατέληξε να έχει όλο και μικρότερη σημασία. Εκείνο που ενδιέφερε, ήταν μόνο ότι κάποιος είχε φθάσει σ' ένα ορισμένο επίπεδο και είχε συγκεντρώσει τα τυπικά διαπιστευτήρια που θα του επέτρεπαν να προχωρήσει στο επόμενο επίπεδο ή να εισέλθει σε μια μονοπωλούμενη απασχόληση. Έτσι, αυτοί που κυρίως επωφελούνται από την άνοδο της αξίας των διαπιστευτηρίων ήταν αφ' ενός τα επαγγέλματα διότι μπόρεσαν να περιορίσουν τον αριθμό των μελών τους, να αναβαθμίσουν τις αμοιβές τους και να "επαγγελματοποιηθούν" και άλλες μορφές απασχόλησης, αφ' ετέρου οι εργαζόμενοι στις γραφειοκρατίες της βιομηχανίας, της εκπαίδευσης, της κυβέρνησης και των εργατικών σωματείων. Τη μερίδα αυτής της απασχόλησης, ο Collins την αποκαλεί "αργόμισθο" τομέα της σύγχρονης οικονομίας. Οι θέσεις αυτές, κάποτε πουλιόνταν και αγοράζονταν ευθέως, ενώ σήμερα "αντί να αγοράσει κανείς ευθέως ένα αξίωμα, επενδύει σε εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια τα οποία με τη σειρά τους... χρησιμοποιούνται, για την αγορά μιας θέσης προστατευμένης από διάφορες όψεις του ανταγωνισμού της αγοράς εργασίας" (ό.π., σ. 431-433).

Η Archer, κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, αναφέρει ότι πριν από την εγκαθίδρυση των κρατικών συστημάτων, η εκπαίδευση ελέγχονταν από τις εκκλησίες, οι οποίες καθόριζαν τη μορφή της έτσι ώστε να εξυπηρετούν τους δικούς τους σκοπούς. Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είχε καμία αυτονομία, και η εκπαίδευση δεν υπηρετούσε κανέναν άλλον κοινωνικό θεσμό εκτός από την εκκλησία. Η ίδια λέει ότι: "ο κλασικός χαρακτήρας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είχε καμία χρησιμότητα για την καπιταλιστική ανάπτυξη ενώ ο κατηχητικός χαρακτήρας της λαϊκής στοιχειώδους εκπαίδευσης

αποτελούσε ανεπαρκή μορφή οικονομικής κοινωνικοποίησης για τους εργάτες και δεν τους δίδασκε τον πρέποντα σεβασμό για την ατομική ιδιοκτησία" (ό.π., σ. 435-436). Έτσι, συνεχίζει η Archer, μέσα σ' αυτή τη δομή λάμβανε χώρα η εκπαιδευτική διαντίδραση που ήταν στην ουσία μια σύγκρουση για το ποιος θα έχει τον έλεγχο ανάμεσα στην κυρίαρχη και τη "διεκδικήτρια" ομάδα. Η σύγκρουση αυτή κατέληξε στη Γαλλία σε μια μεταβίβαση του ελέγχου στη διεκδικήτρια ομάδα, στα χέρια εκείνων που είχαν πολιτική εξουσία, και έτσι η μορφή της εκπαίδευσης αντικαταστάθηκε για να εξυπηρετεί τους στόχους της ομάδας αυτής, διαμορφώνοντας ένα σύστημα συγκεντρωτικό. Στην Αγγλία από την άλλη, αναπτύχθηκαν ξεχωριστά εκπαιδευτικά δίκτυα που αποτέλεσαν τελικά ένα κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα (ό.π., σ. 437). Βλέπουμε λοιπόν ότι και η Archer τελικά καταλήγει στο γεγονός ότι τον έλεγχο στην εκπαίδευση τον ασκούν οι διάφορες κοινωνικές ομάδες προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους, γεγονός που είναι εμφανές στα ιστορικά γεγονότα. Έτσι, η εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως μέσο κοινωνικοποίησης των πληθυσμών αλλά και ως μέσο κατάκτησης κοινωνικής θέσης, κύρους και πλούτου.

Ένα άλλο θέμα που απασχόλησε τους μελετητές της βεμπεριανής προσέγγισης ήταν οι αλλαγές στη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Ο R. King αναφερόμενος στις οργανωτικές αλλαγές (π.χ. αύξηση εξεταστικών ευκαιριών, παρακμή του συστήματος επιμελητών, κ.α.), ισχυρίζεται: "όχι πως τα σχολεία αλλάζουν, αλλά πως κάποιои αλλάζουν τα σχολεία". Πιστεύει ότι αυτές οι αλλαγές δεν μπορούν να ερμηνευτούν σύμφωνα με τις εξελίξεις στην κοινωνία, ούτε με τις απαιτήσεις του καπιταλιστικού συστήματος. Οι αλλαγές αυτές οφείλονται στις πράξεις

αυτών που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα στις πράξεις αυτών που έχουν τη δύναμη να πραγματοποιήσουν τέτοιες αλλαγές.

Έτσι σημαντικές για την αλλαγή στην οργάνωση ενός σχολείου θεωρεί τις πράξεις του διευθυντή, ο οποίος κατασκευάζει και συντηρεί την κοινωνική δομή του σχολείου ανάλογα με την άποψή του για τη φύση των μαθητών και τους στόχους της εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά ο King τονίζει ότι οι διευθυντές είναι ο ισχυρότερος παράγοντας αλλαγών, αλλά δεν έχουν απόλυτη ελευθερία κινήσεων. Οι δυνατότητές τους περιορίζονται από:

1) τη συναίνεση των μαθητών: ο King λέει ότι σύμφωνα με τα εμπειρικά στοιχεία, οι περισσότεροι μαθητές των δευτεροβάθμιων σχολείων θεωρούν την εξουσία των διευθυντών νομιμοποιημένη, και αυτό οφείλεται στην "παράδοση" αλλά και στην έντονα υπολογιστική νοοτροπία πολλών από τους μεγαλύτερους μαθητές. Βέβαια, ο King τονίζει και τη δύναμη που έχουν οι ίδιοι οι μαθητές για τις οργανωτικές αλλαγές, αναφερόμενος π.χ. στην παρακμή του συστήματος των επιμελητών όπου οι διευθυντές επισημαίνουν την απροθυμία των μεγαλύτερων μαθητών να αποδεχθούν τον "αστυνομευτικό" ρόλο του επιμελητή.

2) Τη συναίνεση των δασκάλων: και για τους δασκάλους ισχύουν περίπου τα ίδια με τους μαθητές, δηλαδή οι δάσκαλοι συμμορφώνονται στις απαιτήσεις των διευθυντών διότι αποδέχονται τη νομιμότητα της θέσης τους αλλά και για εργαλειακούς λόγους. Όσον αφορά τη δύναμη των δασκάλων ο King λέει ότι παρατηρεί στα σχολεία που μελέτησε μια "μετατόπιση εξουσίας" προς όφελος του διδακτικού προσωπικού, χωρίς όμως να εξηγεί πού οφείλεται η μετατόπιση αυτή, αν υπήρξε αντιπαράθεση στα σχολεία και πώς λύθηκε (ό.π., σ. 423-425). Πάντως, για το ρόλο των

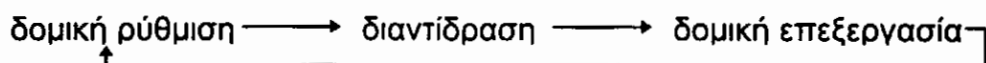
δασκάλων και τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, ο Corwin αναφέρει ότι η συμμετοχή των δασκάλων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων "περιορίζεται συνήθως είτε (1) στην ερμηνεία της κατεστημένης πολιτικής, είτε (2) σε συμβουλευτικό ρόλο, είτε (3) στην εφαρμογή της κατεστημένης πολιτικής. Οι πραγματικές αποφάσεις παίρνονται συνήθως από το διοικητικό διευθυντή" (Banks, 1987, σ. 331).

3) Τους πόρους που έχει ο διευθυντής στη διάθεσή του, δηλαδή τις οικονομικές δυνατότητες, και

4) Τους εξωτερικούς παράγοντες: ο King λέει ότι "η κοινωνία που βρίσκεται "έξω" από ένα σχολείο, μπορεί να επηρεάσει και επηρεάζει όσα γίνονται "μέσα", μέσω των άμεσων σχέσεων με τους γονείς, τους προϊσταμένους (governors), του συμβούλου και τους επιθεωρητές, και μέσω των εμμέσων, συχνά γραφειοκρατικών, σχέσεων με τους εργοδότες και τους εκπροσώπους των επαγγελματικών και ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων" (Blackledge κ.α., 1994, σ. 425-426).

Η Archer από την πλευρά της υποστηρίζει ότι: "Η εκπαίδευση έχει τα χαρακτηριστικά που έχει λόγω των στόχων που επιδιώκουν εκείνοι που την ελέγχουν... οι αλλαγές επέρχονται όταν επιδιώκονται νέοι στόχοι από όσους έχουν τη δύναμη να μεταβάλλουν την προηγούμενη δομή της εκπαίδευσης, τον ορισμό της διδασκαλίας και τη σχέση της με την κοινωνία... η εκπαίδευση στην ουσία εξαρτάται από το τι ήθελαν από αυτήν οι άνθρωποι και από το τι μπόρεσαν να κάνουν γι' αυτήν" (ό.π., σ. 433-434).

Έτσι, η Archer βλέπει μία κοινωνική διαντίδραση να λαμβάνει χώρα σε μία κοινωνική δομή. Η δομή ρυθμίζει τη διαντίδραση και η διαντίδραση μεταβάλλει τη δομή μέσω μιας δομικής επεξεργασίας. Σχηματικά δηλαδή έχουμε:



(ό.π., σ. 434).

Η διαντίδραση αυτή δεν εκδηλώνεται πια με ανοιχτό ανταγωνισμό και διαμάχη, υποστηρίζει η Archer, όπως γινόταν πριν από την εμφάνιση των κρατικών εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά με "διαπραγμάτευση", η οποία "είναι τώρα η σημαντικότερη διαδικασία εκπαιδευτικής αλλαγής". Έτσι, η Archer διακρίνει τρία είδη διαπραγμάτευσης:

(1) την εσωτερική πρωτοβουλία (internal initiation) όπου οι αλλαγές μπορούν να ξεκινήσουν μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, από τους δασκάλους και τους διοικητικούς παράγοντες.

(2) την εξωτερική συναλλαγή, όπου οι κοινωνικές ομάδες που βρίσκονται έξω από το χώρο της εκπαίδευσης διαπραγματεύονται με όσους συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό να προωθήσουν μορφές εκπαίδευσης που να εξυπηρετούν τα συμφέροντά τους και

(3) την πολιτική χειραγώγηση, η οποία είναι το συνηθέστερο μέσο που χρησιμοποιούν όσοι δεν έχουν άλλους τρόπους να ικανοποιήσουν τα εκπαιδευτικά τους αιτήματα και αποτελεί τη δράση μέσω τοπικών και εθνικών κομμάτων.

Οι τρεις αυτοί τύποι διαπραγμάτευσης είναι περίπου ισοδύναμοι στα αποκεντρωμένα συστήματα, ενώ στα συγκεντρωτικά, κύριο ρόλο έχει η πολιτική χειραγώγηση (ό.π., σ. 439-440). Έτσι, στα συγκεντρωτικά συστήματα, οι δάσκαλοι και οι πανεπιστημιακοί π.χ., "για να επηρεάσουν το σύστημα πρέπει να δράσουν έξω από αυτό, εντασσόμενοι σε μια εθνική πολιτική οργάνωση ή μια εξωτερική ομάδα πίεσης". Στα αποκεντρωμένα,

από την άλλη, συστήματα, ο επαγγελματικός κλάδος διαπραγματεύεται απευθείας με την πολιτεία και επηρεάζει τη χάραξη πολιτικής (ό.π., σ. 441).

Έτσι, η ίδια η Archer λέει για τα αποκεντρωμένα συστήματα ότι:

"Η κεντρική εξουσία δεν μπορεί να κινηθεί σαν στρατηγός, που αναπτύσσει και διατάσσει τις δυνάμεις του όπως θέλει για να επιτύχει το μεγάλο στρατηγικό του σχέδιο, γιατί οι τοπικές αρχές αντιδρούν για να υπερασπιστούν την αυτονομία τους. Αντίθετα, η κεντρική εξουσία πρέπει να κινείται σαν τσοπανόσκυλο, που ελέγχει την περιφέρεια, δίνοντας μια δαγκωνιά από 'δω και μια από 'κει, για να οδηγήσει τις εξελίξεις στη σωστή κατεύθυνση" (ό.π., σ. 444).

Είδαμε λοιπόν, ότι και για τις αλλαγές στην εκπαίδευση οι μελετητές που υιοθετούν τη βεμπεριανή οπτική, συγκλίνουν στο ότι οι αλλαγές είναι αποτέλεσμα των πράξεων αυτών που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και των πράξεων των κοινωνικών ομάδων που βρίσκονται έξω από αυτό και το χρησιμοποιούν ως μέσο ικανοποίησης των ιδιαίτερων αναγκών τους.

4.3.5. ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΜΠΕΡΙΑΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Όπως είδαμε μέχρι τώρα η Βεμπεριανή προσέγγιση της εκπαίδευσης συνδυάζει τόσο τη μικρο- όσο και την μακρο-ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι επομένως φυσικό να δέχεται κριτική για κάποιες απόψεις της, από προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν την μακροκοινωνιολογική ανάλυση (όπως π.χ. η μαρξιστική προσέγγιση καθώς και η φονξιοναλιστική).

Οι μακροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις λοιπόν θεωρούν ότι η Βεμπεριανή θεώρηση σφάλει στο να υποστηρίζει ότι η ατομική

πρωτοβουλία και δράση είναι ικανές συνθήκες για να προκαλέσουν σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα, αυτές υποστηρίζουν, πως η ατομική δράση αναστέλλεται σε μεγάλο βαθμό από ήδη σχηματισμένους “δομικούς περιορισμούς”, τους οποίους επιβάλλει το ανάλογο με την εποχή διαμορφωμένο κοινωνικό σύστημα, το οποίο με τη σειρά του διαμορφώνει το εκπαιδευτικό σύστημα. Για παράδειγμα μελετητές που υιοθετούν την μαρξιστική προσέγγιση δεν θα αποδέχονταν σε καμία περίπτωση τους ισχυρισμούς του King σύμφωνα με τους οποίους, κυρίως οι διευθυντές των σχολείων (αλλά και όλοι οι συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό σύστημα) μπορούν ανάλογα με τις απόψεις και τα συμφέροντά τους να προκαλέσουν αλλαγή στην κοινωνική δομή του σχολείου. Αντίθετα πιστεύουν (π.χ. Πουλαντζάς), πως ακόμη κι αν κάποιος διευθυντής είναι διατεθειμένος να δράσει προκειμένου να επιφέρει αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, βρίσκεται αντιμέτωπος με διαφόρων ειδών περιορισμούς. Οι περιορισμοί αυτοί μπορεί να έχουν σχέση, είτε με γενικότερα διαμορφωμένες κοινωνικές συνθήκες, όπως η ταξικά διαμορφωμένη κοινωνία, η “εξυπηρέτηση” του καπιταλιστικού συστήματος απ’ το σχολείο κ.ά., είτε να είναι “ειδικοί” περιορισμοί που προέρχονται μέσα από τον τρόπο λειτουργίας του σχολικού μηχανισμού (Π.χ. το ωρολόγιο πρόγραμμα, το μέγεθος της τάξης, η απαίτηση για επιτυχία στις εξετάσεις, κ.ά.). Όλοι αυτοί οι δομικοί περιορισμοί εμποδίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την προσωπική δράση για την επίτευξη κάποιας αλλαγής στο εκπαιδευτικό σύστημα. (Blackledge-Hunt, 1995, σ. 214-215). Η παραπάνω κριτική δεν περιορίζεται μόνο στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά αποτελεί μία γενικότερη κριτική στην Βεμπεριανή κοινωνιολογία.

Ένα άλλο σημείο της Βεμπεριανής προσέγγισης που έχει δεχτεί κριτική είναι ο ισχυρισμός που θέλει το σχολείο εκτός από μέσο κοινωνικοποίησης και μέσο κατάκτησης κοινωνικής θέσης, κύρους και πλούτου. Κάτι τέτοιο όμως προϋποθέτει ότι υπάρχει αποδοχή από τη Βεμπεριανή προσέγγιση της έννοιας της κοινωνικής κινητικότητας. Όπως έχουμε δει, η μαρξιστική προσέγγιση δεν δέχεται την κοινωνική κινητικότητα οπότε αποκλείει την εκπαίδευση ως μέσο κατάκτησης κοινωνικής θέσης, κύρους και πλούτου, αφού πιστεύει πως το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί έτσι ώστε να αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα και την ταξικά διαμορφωμένη κοινωνία. (Blackledge-Hunt, 1995, σ. 182).

Είδαμε επίσης πως οι υποστηρικτές της Βεμπεριανής προσέγγισης θεωρούν ότι τον έλεγχο της εκπαίδευσης τον ασκούν κατά καιρούς διάφορες κοινωνικές ομάδες, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους (βλ. π.χ. Archer). Αντίθετα, όσοι υιοθετούν την μαρξιστική προσέγγιση, θεωρούν ότι με την εμφάνιση του καπιταλισμού το εκπαιδευτικό σύστημα προσαρμόζεται, ώστε να εξυπηρετεί τα συμφέροντα μόνο του καπιταλιστικού συστήματος και της άρχουσας τάξης.

Όπως βλέπουμε, η Βεμπεριανή προσέγγιση έχει δεχτεί μεγάλη κριτική από την αντίστοιχη μαρξιστική. Γενικότερα η μαρξιστική κοινωνιολογία θεωρεί ότι η κοινωνιολογία του Weber και οι υποστηρικτές του, δεν δίνουν την πρέπουσα σημασία στην έννοια της "κοινωνικής τάξης" και της "ταξικής σύγκρουσης" αλλά την υποβαθμίζουν δίνοντας βάρος στο ρόλο των "κοινωνικών ομάδων" και των μεταξύ τους αντιθέσεων.

4.4. ΘΕΩΡΙΑ "ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ" - P. BOURDIEU - J.C.

PASSERON

4.4.1. ΓΕΝΙΚΑ

Η θεωρία του "μορφωτικού κεφαλαίου" διατυπώθηκε και αναπτύχθηκε τις δεκαετίες του 1960 και 1970 από τους γάλλους κοινωνιολόγους P. Bourdieu και J.C. Passeron. Η θεωρία αυτή "σημάδεψε" τη γαλλική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ενώ έτυχε και γενικότερης αναγνώρισης. Αιτία της διατύπωσης και ανάπτυξης της θεωρίας του "μορφωτικού κεφαλαίου" ήταν οι δείκτες των στατιστικών μελετών που πραγματοποιήθηκαν στα γαλλικά πανεπιστήμια και έδειξαν πως ένα πολύ μικρό ποσοστό φοιτητών προερχόταν από αγροτικές και εργατικές οικογένειες. Στην προσπάθειά τους οι Bourdieu-Passeron να εξηγήσουν το φαινόμενο αυτό, αρχίζουν να μελετούν στοιχεία που σχετίζονται με το οικογενειακό και πολιτιστικό περιβάλλον των γόνων διαφόρων κοινωνικών τάξεων. Τα συμπεράσματά τους οδήγησαν στη διατύπωση της θεωρίας του "μορφωτικού κεφαλαίου". Συγκεκριμένα αναφέρουν πως η σχολική αποτυχία των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών τάξεων οφείλεται στο γεγονός ότι οι οικογένειές τους δεν τους εφοδιάζουν με τη λεγόμενη εκείνη "μορφωτική κληρονομιά", με την οποία όμως εφοδιάζονται οι γόννοι των ανώτερων κοινωνικών τάξεων. Από την άλλη μεριά το εκπαιδευτικό σύστημα αγνοώντας το παραπάνω γεγονός και τοποθετώντας τους μαθητές σε μια "βάση ισότητας" δαιωνίζει την ανισότητα στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση την κοινωνική ανισότητα. Μ' αυτόν τον τρόπο η εκπαίδευση συμβάλλει στη διατήρηση του κοινωνικοοικονομικού status, δηλαδή στην ταξική διάρθρωση της κοινωνίας. Για να αναπτύξουν τη θεωρία τους οι Bourdieu-Passeron μελετούν και στοιχεία όπως η γλώσσα, το οικογενειακό

πολιτιστικό υπόβαθρο, τα κριτήρια του σχολικού μηχανισμού για την επιτυχία, τη "συμβολική βία", το "έθος", κ.α. Η σκέψη τους και οι αναλύσεις τους, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως έχουν επηρεαστεί από τις θεωρίες του K. Marx και του M. Weber. Συγκεκριμένα, όπως και ο Marx, δέχονται την ταξικά διαρθρωμένη κοινωνία καθώς και το γεγονός πως η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή και συντήρηση της κοινωνικής ανισότητας. Όσον αφορά τις επιρροές από τον Weber, αυτές φαίνονται από την αποδοχή και χρήση εννοιών όπως η "νομιμοποίηση" και η "συμβολική βία", καθώς και από το γεγονός ότι εξετάζουν λεπτομερώς και πρωτίστως τον ρόλο της οικογένειας στην σχολική ανισότητα, βάζοντας σε δεύτερη μοίρα πολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες. Τέλος θα μπορούσαμε να πούμε πως η θεωρία των Bourdieu-Passeron δεν μπορεί να ενταχθεί σε μια συγκεκριμένη κοινωνιολογική προσέγγιση (π.χ. φονξιοναλισμός, μαρξισμός) αλλά αντλεί στοιχεία από διάφορες προσεγγίσεις συνθέτοντας πολλές φορές πρωτότυπα θεωρητικά σχήματα. Η όλη θεωρία των Bourdieu-Passeron διατυπώνεται στα δύο "κλασικά" του έργα της δεκαετίας 1960-1970 τους "Κληρονόμους" και την "Αναπαραγωγή".

4.4.2. "ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ" - Ο ρόλος της οικογένειας

Αυτό που κυρίως διαφοροποιεί τη θεωρία των Bourdieu-Passeron από άλλες θεωρίες, είναι η έμφαση που δίνουν στην οικογένεια του μαθητή σε συνδυασμό με την ταξική της προέλευση.

Σύμφωνα με τη θεωρία τους, η οικογένεια σε όποια κοινωνική τάξη κι αν ανήκει, εκτός από κοινωνικά και οικονομικά προνόμια "κληροδοτεί" στο παιδί γνωστικά και ιδεολογικά στοιχεία καθώς και συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές που αφορούν στην παιδεία, στη γενικότερη κουλτούρα και

στο σχολείο, τα οποία αντίστοιχα ονομάζουν "μορφωτικό κεφάλαιο" και "μορφωτικό ταξικό έθος". Μάλιστα αναφέρουν ότι το "μορφωτικό κεφάλαιο" και το "μορφωτικό ταξικό έθος" δεν είναι κοινά σε όλες τις τάξεις αλλά διαφέρουν· κάθε κοινωνική τάξη διαμορφώνει τα δικά της τα οποία και κληροδοτεί στα νεαρά μέλη της μέσα από την οικογένεια (Α. Φραγκουδάκη, 1985, σ. 165).

Α) "ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ"

Λέγοντας "μορφωτικό κεφάλαιο" οι Bourdieu-Passeron εννοούν διάφορα στοιχεία με τα οποία εφοδιάζεται το παιδί από την κοινωνικοποίησή του μέσα στην οικογένεια και σε συνάρτηση πάντα με την ταξική της τοποθέτηση. Πρόκειται για χαρακτηριστικά της κουλτούρας όπως γνώσεις, δεξιότητες, διακριτική ικανότητα του ωραίου, άνεση στη γλωσσική έκφραση, καλαισθησία και κυρίως ελεύθερη μόρφωση, δηλαδή εξοικείωση και τριβή με τις μορφές τέχνης όπως θέατρο, μουσική, ζωγραφική, τζαζ, κινηματογράφος, κ.α. Όπως αναφέραμε και πριν, τα παραπάνω χαρακτηριστικά της κουλτούρας αφομοιώνονται από το παιδί κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησής του μέσα στην οικογένεια. Αυτή η αφομοίωση είναι μια μακροχρόνια και συγχρόνως ασυνείδητη διαδικασία. Οι Bourdieu-Passeron συγκεκριμένα ονομάζουν τη μακροχρόνια εξοικείωσή τους με τα έργα των ιδεών και της τέχνης "ωσμωτική καλλιέργεια" δηλαδή διαδικασία που επέρχεται "φυσικά" με τη συνεχή επαφή και τριβή με τις διανοητικές πρακτικές και δραστηριότητες και η οποία δεν έχει καμία έννοια καταναγκασμού, προσπάθειας ή μόχθου. Η παραπάνω διαδικασία αναφέρουν, ότι έχει μια "σωρευτική" λειτουργία, με άλλα λόγια έχει ως αποτέλεσμα το να καθορίζει αναπότρεπτα το μέλλον και ειδικά το σχολικό

μέλλον. Το γεγονός της ασυνείδητης και μακροχρόνιας διαδικασίας μεταβίβασης του μορφωτικού κεφαλαίου καθιστά δύσκολο τον εντοπισμό του και συνήθως παρερμηνεύεται και εκλαμβάνεται ως φυσικό χάρισμα και υψηλός δείκτης ευφυΐας (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 165-167 και 370-371).

Έχουμε αναφέρει ήδη ότι το ποσοστό του μορφωτικού κεφαλαίου που μεταβιβάζεται από την οικογένεια στο παιδί έχει άμεση σχέση με την ταξική τοποθέτηση της οικογένειας. Οι οικογένειες που προέρχονται από τις ανώτερες τάξεις κληροδοτούν στους γόνους τους το υψηλότερο ποσοστό "μορφωτικού κεφαλαίου" αφού τα παιδιά αυτών των τάξεων είναι συνεχώς εκτεθειμένα στα στοιχεία που αποτελούν το "μορφωτικό κεφάλαιο". Αντίθετα τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών τάξεων στερούνται αυτής της έκθεσης και τριβής με τα παραπάνω στοιχεία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά αυτών των τάξεων να υστερούν ως προς το ποσοστό αφομοίωσης "μορφωτικού κεφαλαίου", πράγμα το οποίο λόγω του τρόπου λειτουργίας του σχολικού μηχανισμού, όπως θα δούμε στη συνέχεια, έχει άμεση επίπτωση στη σχολική τους επίδοση.

Παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η μεταβίβαση του "μορφωτικού κεφαλαίου" είναι κατά πρώτον το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και του οικογενειακού περιβάλλοντος γενικότερα (όσο υψηλότερο το μορφωτικό επίπεδο τόσο μεγαλύτερη η παροχή του). Επίσης η διαμονή σε αστικό κέντρο συμβάλλει στην ευκολότερη και μεγαλύτερη μεταβίβαση απ' ότι η διαμονή σε ημιαστική ή αγροτική περιοχή. Άλλος παράγοντας που σχετίζεται με το ποσοστό παροχής "μορφωτικού κεφαλαίου" είναι η επιλογή από μέρους της οικογένειας του τύπου του σχολείου (γενικό, τεχνικό, ιδιωτικό, κ.λπ.) που θα ακολουθήσει το παιδί. Για παράδειγμα έχει παρατηρηθεί πως η επιλογή του γενικού ή ιδιωτικού σχολείου επιδρά θετικά

στην απόκτηση "μορφωτικού κεφαλαίου" σε αντίθεση με την επιλογή τεχνικού ή δημόσιου σχολείου αντίστοιχα. Η διαδικασία της απόκτησης "μορφωτικού κεφαλαίου" είναι μακρόχρονη. Έτσι έχει παρατηρηθεί πως ακόμη και κατά τη διάρκεια των φοιτητικών σπουδών η διαμονή σε μεγάλο αστικό κέντρο συντελεί σε μεγαλύτερη απόκτηση "μορφωτικού κεφαλαίου" απ' ότι αντίστοιχη διαμονή σε πανεπιστήμιο της επαρχίας (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 362).

Οι Bourdieu-Passeron υποστηρίζουν επίσης -δίνοντας ιδιαίτερο βάρος σ' αυτό- ότι όσο υψηλότερο το μορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού τόσο μεγαλύτερος είναι ο πλούτος της γλώσσας του και αυξημένες οι γλωσσικές του ικανότητες. Όπως αναφέρουν οι Blackledge-Hunt "ιδιαίτερη σημασία, πιστεύει ο Bourdieu, για την οργάνωση της σκέψης μας έχει η γλώσσα" (Blackledge-Hunt, 1995, σ. 227). Αυτό σημαίνει πως ο γλωσσικός πλούτος, η ευχέρεια του λόγου, το ύφος και γενικότερα οι αναπτυγμένες γλωσσικές ικανότητες συμβάλλουν και στη διαμόρφωση τρόπου σκέψεως. Μάλιστα δεν διστάζουν να υποστηρίξουν ότι οι διάφορες κοινωνικές τάξεις έχουν τις δικές τους διαφορετικές "γλώσσες" (άρα και δικούς τους διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης της σκέψης). Το σχολείο δε, έχει επιλέξει για τη λειτουργία του γλώσσα και τρόπο σκέψεως που είναι πλησιέστερα προς τα αντίστοιχα των κυρίαρχων τάξεων (Blackledge-Hunt, 1995, σ. 227). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών τάξεων που εισέρχονται στο σχολείο να βρίσκονται αντιμέτωπα με μια "ξένη" κουλτούρα και έναν "ξένο" τρόπο σκέψης.

B) "ΤΑΞΙΚΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΘΟΣ"

Μια άλλη κεντρική έννοια που χρησιμοποιούν στη θεωρία τους οι Bourdieu-Passeron είναι το "ταξικό μορφωτικό έθος". Λέγοντας αυτό θεωρούν στάσεις και συμπεριφορές που διαμορφώνει το νεαρό άτομο σχετικά με τη παιδεία και το ρόλο του μέσα σ' αυτή. Αυτές οι στάσεις και οι συμπεριφορές σε πολύ μεγάλο ποσοστό καθορίζονται από την ταξική θέση της οικογένειας. Η υιοθέτησή τους από το παιδί γίνεται χωρίς το ίδιο να το αντιλαμβάνεται (υποσυνείδητα κατά ένα τρόπο), καθώς το παιδί κοινωνικοποιείται μέσα στο στενό και ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον. Το "ταξικό μορφωτικό έθος" υποστηρίζουν οι Bourdieu-Passeron παίζει σημαντικό ρόλο στην "πορεία" του παιδιού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

- *Στάσεις*. Έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά ανάλογα με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχονται διαμορφώνουν και ανάλογες αντιλήψεις όσον αφορά το ρόλο τους στην εκπαίδευση. Έτσι τα παιδιά που προέρχονται από τις προνομιούχες κοινωνικές τάξεις θεωρούν ως φυσικό τέλος της εκπαιδευτικής τους διαδικασίας τις πανεπιστημιακές σπουδές. Την εισαγωγή τους στα πανεπιστήμια την αντιλαμβάνονται ως απόλυτα φυσικό επακόλουθο της μέσης εκπαίδευσης και ως κάτι που δεν είναι δύσκολο να επιτευχθεί ούτε και απαιτεί από μέρους τους ιδιαίτερο μόχθο. Επίσης αναφέρουν ότι η συνέχιση των σπουδών των παιδιών των ανώτερων κοινωνικών τάξεων σε πανεπιστημιακά ιδρύματα είναι γι' αυτά τόσο φυσική και αυτονόητη, ώστε δεν σκέφτονται και δεν προγραμματίζουν γι' αυτή αλλά η επιλογή τους, όπως αναφέρεται, γίνεται κατά κάποιο τρόπο "υποσυνείδητα". Τέλος θεωρούν απίθανη τη λήξη των σπουδών τους στο επίπεδο της μέσης εκπαίδευσης και αδιανόητη τη λήξη μετά την

ολοκλήρωση της βασικής τους εκπαίδευσης. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με τα παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικών τάξεων. Αντίθετα μ' ότι συμβαίνει στα προηγούμενα, για τα παιδιά αυτά η εισαγωγή στα πανεπιστημιακά ιδρύματα θεωρείται "κατάκτηση". Είναι κάτι το οποίο θεωρείται απλά πιθανό, απαιτεί μόχθο και προσπάθεια για να το επιτύχουν και μάλιστα προσπάθεια γεμάτη αμφισβητήσεις, οι οποίες προέρχονται τόσο από τους ίδιους όσο και από την οικογένεια, και αφορούν τόσο τις ικανότητές τους όσο και τη χρησιμότητα μιας τέτοιας επιλογής. Δεν είναι ασυνήθιστο για τις λαϊκές τάξεις να θεωρούν τις σπουδές ως χαμένο χρήμα και χρόνο. Στην περίπτωση που επιλέγεται ο δρόμος της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης είναι μια εντελώς ενσυνείδητη επιλογή και απαιτεί προγραμματισμό και οργάνωση. Τέλος για τις λαϊκές τάξεις η λήξη των σπουδών στη μέση εκπαίδευση θεωρείται κάτι το φυσικό ενώ δεν είναι λίγα τα παραδείγματα παιδιών που σταματούν ολοκληρώνοντας μόνο τη βασική τους εκπαίδευση προκειμένου να βγουν γρηγορότερα στην αγορά εργασίας, χωρίς αυτό να θεωρείται παράλογο (βλ. Bourdieu-Passeron, 1996, σ. 117-135 και Φραγκουδάκη, 1985, σ. 164-165, 366-370).

- *Συμπεριφορές.* Λέγοντας "συμπεριφορές" οι Bourdieu-Passeron εννοούν τη συμπεριφορά του μαθητή μέσα στο σχολείο, η οποία διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχεται η οικογένεια του μαθητή. Συγκεκριμένα αναφέρουν πως οι γόνοι των ανώτερων κοινωνικών τάξεων χαρακτηρίζονται από μια άνεση και ευκολία στο να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για τα παιδιά αυτά η εξοικείωση με το διάβασμα έχει γίνει από νωρίς ήδη στο οικογενειακό περιβάλλον, σε βαθμό που να αποτελεί πια γι' αυτά συνήθεια. Επίσης ασχολούνται με εξωσχολικές δραστηριότητες που αφορούν σε μια

γενικότερη παιδεία και τέλος διαμορφώνουν εκείνο το "ύφος" του μαθητή, το οποίο επιλέγει και εγκρίνει ο σχολικός μηχανισμός ως το καταλληλότερο. Ακόμη και στο πανεπιστημιακό επίπεδο επισημαίνονται διαφορές μεταξύ σπουδαστών διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. Έτσι οι σπουδαστές από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις χαρακτηρίζονται από μια έλλειψη άγχους για την χρονική λήξη των σπουδών τους. Έχουν το χρόνο να ασχοληθούν με δραστηριότητες γενικότερης κουλτούρας μέσα και έξω από τον πανεπιστημιακό χώρο. Τέλος συνηθίζουν να επιλέγουν αντικείμενα σπουδών περισσότερο εξειδικευμένα και να "πειραματίζονται" με νέες ειδικότητες. Όσον αφορά τα παιδιά της μικροαστικής τάξης, η οποία είναι η κλασική μεταβατική τάξη, αυτά και η οικογένειά τους εναποθέτουν όλες τους τις ελπίδες για κοινωνική κινητικότητα στην επιτυχία των πανεπιστημιακών τους σπουδών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, οι μαθητές αυτοί είναι η προσωποποίηση του σχολικού μόχθου. Αρκετές φορές επιτυγχάνουν στους στόχους τους, αυτό όμως γίνεται με επίμονη προσπάθεια, μεγάλη προσήλωση και μόχθο. Εξακολουθούν όμως να διαφοροποιούνται από τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων επειδή λόγω έλλειψης "μορφωτικού κεφαλαίου" σε σχέση μ' αυτά, δεν αποκτούν ποτέ τη δική τους άνεση, γενικότερη κουλτούρα και ύφος. Επίσης, τα παιδιά αυτά υφίστανται πίεση χρόνου προκειμένου να τελειώσουν τις σπουδές τους και συνήθως επιλέγουν ειδικότητες και μελλοντικά επαγγέλματα "κλασικά", χωρίς να πειραματίζονται με νέες ειδικότητες και επιστήμες. Τα παιδιά τώρα των λαϊκών τάξεων θεωρούνται -και συχνά θεωρούν και τα ίδια τους εαυτούς τους- ως ανίκανα να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως όμως και οι Bourdieu-Passeron

αναφέρουν, όλα τα παραπάνω ισχύουν σε ένα γενικότερο επίπεδο, χωρίς να απουσιάζουν οι εξαιρέσεις (Φραγκουδάκη Α., 1985, σ. 163-167).

4.4.3. Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΥ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ

Μετά την ανάλυση της θεωρίας του "μορφωτικού κεφαλαίου" και του τρόπου με τον οποίο αυτό μεταβιβάζεται από την οικογένεια στα παιδιά, ανάλογα με την ταξική τους θέση, οι Bourdieu-Passeron μελετούν τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού μηχανισμού στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες. Κατόπιν συσχετίζουν τη θεωρία του "μορφωτικού κεφαλαίου" με τη λειτουργία του εκπαιδευτικού μηχανισμού και καταλήγουν σε ορισμένα συμπεράσματα.

Όπως είδαμε στην ανάλυση του ρόλου της οικογένειας στη μεταβίβαση του μορφωτικού κεφαλαίου, οι οικογένειες μιας συγκεκριμένης κοινωνικής τάξης διαμορφώνουν έναν ταξικό τρόπο σκέψης, γλώσσας και κουλτούρας γενικότερα. Αυτό, οι μελετητές το ονομάζουν "αυθαίρετες πολιτιστικές σταθερές". Χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα είναι αφ' ενός ο ταξικός του χαρακτήρας και αφ' ετέρου η "ασυνείδητη" ενσωμάτωση αυτών των αυθαίρετων στοιχείων στα νεότερα μέλη των διαφόρων κοινωνικών τάξεων. Επίσης θεωρούν ότι κάτι παρόμοιο συμβαίνει και με τον εκπαιδευτικό θεσμό. Δηλαδή το σχολείο διαμορφώνει τις δικές του αυθαίρετες πολιτιστικές σταθερές. Το σχολείο όμως εφόσον είναι ένας χώρος στον οποίο προσέρχονται μέλη όλων των κοινωνικών τάξεων θα έπρεπε να λειτουργεί με βάση καθολικά αποδεκτών πολιτιστικών σταθερών. Οι μελετητές πιστεύουν πως αντίθετα το σχολείο υιοθετεί αυθαίρετες πολιτιστικές σταθερές αντίστοιχες μ' αυτές των κυρίαρχων τάξεων.

Ακολουθώντας αυτή τη λανθασμένη λογική, το σχολείο τελικά επιβάλλει στα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων τις αυθαίρετες πολιτιστικές σταθερές των κυρίαρχων τάξεων. Το γεγονός αυτό το ονομάζουν "συμβολική βία". "Συμβολική βία κατά την Αναπαραγωγή, ασκεί κάθε εξουσία, με την έννοια ότι κάθε εξουσία τείνει στη διατήρηση και την αναπαραγωγή της και πάντοτε χρησιμοποιεί (εκτός από την άμεση βία) και τη συμβολική βία. Άμεση βία είναι η φυσική βία, αυτή π.χ. που ασκεί η αστυνομία. Συμβολική είναι η βία που συνοψίζεται στην επιβολή "σημασιών". Επιβολή, μέσα από θεσμούς αναπαραγωγής των ιδεών (όπως είναι το σχολείο, η εκκλησία, ο τύπος, κ.λπ.) αντιλήψεων, ερμηνειών, αρχών και αξιολογήσεων. Οι "σημασίες" αυτές επιβάλλονται (γι' αυτό και ο όρος βία) έμμεσα (γι' αυτό και συμβολική) σαν επίσημες, νόμιμες και κυρίαρχες και εμποδίζουν την κατανόηση των σχέσεων εξουσίας που θεμελιώνουν τις κοινωνικές σχέσεις" (Φραγκουδάκη Α., 1985, σ. 167). Όπως έχουμε δει, σχεδόν την ίδια άποψη έχουν και οι μαρξιστές κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης (βλ. κατασταλτικούς - ιδεολογικούς μηχανισμούς). Έτσι λοιπόν οι Bourdieu-Passeron καταδεικνύουν τον ταξικό χαρακτήρα και τον ιδεολογικό ρόλο που έχει ο εκπαιδευτικός μηχανισμός (Blackledge-Hunt, 1995, σ. 224-226).

Οι οπαδοί της θεωρίας του "μορφωτικού κεφαλαίου" υποστηρίζουν πως το εκπαιδευτικό σύστημα με τον τρόπο που έχει επιλέξει να λειτουργεί, εσκεμμένα αγνοεί την ύπαρξη της "πολιτιστικής κληρονομιάς" που φέρουν οι γόννοι των προνομιούχων τάξεων και στην οποία οφείλεται η υπεροχή τους απέναντι στους αντίστοιχους των κατώτερων κοινωνικών τάξεων. Αυτό αποδεικνύεται και από το είδος της παιδαγωγικής πρακτικής που εφαρμόζει το σχολείο. Σύμφωνα μ' αυτή, το σχολείο στη σύγχρονη δυτική κοινωνία θέτει όλους τους μαθητές σε μια βάση ισότητας μέσα στα πλαίσια

μιας "δίκαιης" εκπαίδευσης. Όμως αυτή η βάση ισότητας στην πραγματικότητα καταλήγει να είναι μια άδικη ανισότητα. Και αυτό επειδή, όπως ήδη είπαμε, οι μαθητές που είναι ήδη "ευνοημένοι" από τη "μορφωτική κληρονομιά", την οποία έχουν πάρει από την οικογένειά τους, βρίσκονται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που έχει διαμορφώσει πολιτιστικές σταθερές ανάλογες μ' αυτές των ανώτερων τάξεων στις οποίες ανήκουν. Τις ίδιες πολιτιστικές σταθερές όμως δεν έχουν και οι μαθητές των κατώτερων κοινωνικών τάξεων επομένως είναι "άδικο" να τοποθετούνται σε βάση ισότητας. Θα μπορούσαμε να πούμε πως το κλίμα που δημιουργείται μέσα στη σχολική τάξη είναι πολύ περισσότερο οικείο στα παιδιά των κυρίαρχων τάξεων, αφού αντιπροσωπεύει τον τρόπο σκέψης τους και τι αξίες τους. Αντίθετα, τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων εισέρχονται σ' ένα χώρο που δεν αντιπροσωπεύει τις αξίες και τον τρόπο σκέψεως στα οποία έχουν κοινωνικοποιηθεί. Αυτόν τον χώρο τον "νιώθουν" "ξένο" και διαφορετικό" με αποτέλεσμα να έχουν περισσότερες πιθανότητες για σχολική αποτυχία. Μάλιστα έχει παρατηρηθεί πως ακόμη και οι γλωσσικοί κώδικες που χρησιμοποιούνται στην επικοινωνία δασκάλου - μαθητού αλλά και στον τρόπο που ο δάσκαλος ή ο καθηγητής διδάσκει το μάθημα, είναι παρόμοιοι μ' αυτούς που χρησιμοποιούνται μεταξύ των μελών των ανώτερων τάξεων. Είναι λογικό λοιπόν τα παιδιά τους να έχουν ένα επιπλέον πλεονέκτημα (Α. Φραγκουδάκη, 1985, σ. 373-374).

Υπάρχει η άποψη πως το σχολείο βασιζόμενο στην αστική ιδεολογία είναι ένας χώρος όπου όλοι υποτίθεται πως ξεκινούν από μία ίση βάση και στην πορεία ξεχωρίζουν και ανταμείβονται οι καλύτεροι. Για να γίνει αυτό καταρχήν το σχολείο αποδέχεται και εφαρμόζει την αξιολόγηση και χρησιμοποιεί αξιολογικά κριτήρια. Η αξιολόγηση αυτή, αναφέρουν οι

Bourdieu-Passeron, δεν βασίζεται σε γνωστικά μόνο κριτήρια αλλά και σε άλλα στοιχεία όπως το γλωσσικό ύφος, η "άνεση", η ελεύθερη παιδεία, κ.α. Για παράδειγμα ο μαθητής δεν αξιολογείται μόνο για το αν έλυσε ή όχι μια μαθηματική άσκηση αλλά λαμβάνεται υπόψη ακόμη ο τρόπος ή ο χρόνος που χρησιμοποίησε. Ή για παράδειγμα ενώ στο μάθημα της έκθεσης διδάσκεται κυρίως ο τρόπος συγγραφής της (οργάνωση και δομή) αξιολογούνται και βαθμολογούνται επιπλέον στοιχεία όπως το γλωσσικό ύφος, η "εικόνα του γραπτού", η "κουλτούρα" που διαφαίνεται, η επαφή με εξωσχολικά βιβλία, κ.α. Γίνεται από εδώ φανερό πως αρκετές φορές το σχολείο εξετάζει και πράγματα τα οποία δεν διδάσκει σχεδόν καθόλου. Έτσι λοιπόν το σχολείο ζητώντας απ' όλους τους μαθητές τις ίδιες ικανότητες και δεξιότητες, αρκετές από τις οποίες δεν διδάσκει, και αγνοώντας την επίδραση του "μορφωτικού κεφαλαίου", φέρνει με τον τρόπο λειτουργίας του τα παιδιά των ανώτερων τάξεων σε πλεονεκτική θέση (Blackledge-Hunt, 1995, σ. 232-235).

Ακολουθώντας αυτή τη λογική το σχολείο για να δικαιολογήσει τη σχολική επιτυχία την αποδίδει σε ατομικές ικανότητες όπως για παράδειγμα, φυσικό χάρισμα, ταλέντο, κλίση, ευφυΐα, κ.α. Αντίθετα τη σχολική αποτυχία την αποδίδει σε παράγοντες όπως χαμηλή νοημοσύνη, ανικανότητα, τεμπελιά, αδιαφορία, έλλειψη επιμέλειας, κ.α.

Έτσι λοιπόν οι Bourdieu-Passeron υποστηρίζουν πως το εκπαιδευτικό σύστημα, λειτουργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τόσα χρόνια, έχει δημιουργήσει το μύθο του "φυσικού χαρίσματος" και της "ανθρώπινης ευφυΐας". Όπως θα δούμε και παρακάτω ο μύθος αυτός του "φυσικού χαρίσματος" λειτουργεί ως μέσο νομιμοποίησης των κοινωνικών ανισοτήτων (Φραγκουδάκη Α., 1985, σ. 166-167).

4.4.4. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ "ΝΟΜΙΜΟΠΟΙΗΣΗΣ" ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ

Μετά από παράλληλη μελέτη της οικογένειας και του σχολικού μηχανισμού και τον εντοπισμό παραμέτρων, όπως το "μορφωτικό κεφάλαιο", το "ταξικό μορφωτικό έθος" και εννοιών όπως "συμβολική βία", "αυθαίρετες πολιτιστικές σταθερές", "φυσικό χάρισμα", κ.α. οι Bourdieu-Passeron καταλήγουν σ' ορισμένα συμπεράσματα. Το κύριο συμπέρασμά τους για το ρόλο που επιτελεί το σχολείο στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, είναι ότι αναπαράγει την κοινωνική δομή και "νομιμοποιεί" την κοινωνική ανισότητα.

Όπως είδαμε οι μελετητές θεωρούν το "μορφωτικό κεφάλαιο" και το "ταξικό μορφωτικό έθος" ως τους παράγοντες εκείνους που διαφοροποιούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησής τους μέσα στην οικογένεια και σε συνάρτηση πάντα με την ταξική της προέλευση. Αποτέλεσμα αυτού του γεγονότος είναι τα παιδιά να εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία "εφοδιασμένα" με διαφορετική "πολιτιστική κληρονομιά" ανάλογα με την ταξική προέλευση της οικογένειάς τους. Το σχολείο όμως προσαρμόζει την κουλτούρα του στην κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων και παραβλέπει την πολιτιστική κληρονομιά των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών τάξεων. Μ' αυτόν τον τρόπο δίνει πλεονέκτημα στα παιδιά των κυρίαρχων τάξεων, τα οποία λόγω του γεγονότος ότι βρίσκονται σ' ένα οικείο περιβάλλον, έχουν περισσότερες πιθανότητες σχολικής επιτυχίας. Έτσι ο ίδιος ο σχολικός μηχανισμός τη διαφορετικότητα των παιδιών που προέρχεται από τη διαφορετική ταξική προέλευση, την μετατρέπει σε ανισότητα η οποία επηρεάζει άμεσα την

σχολική επιτυχία. Ο εκπαιδευτικός μηχανισμός αγνοεί όλα τα παραπάνω και εφαρμόζει μια παιδαγωγική στηριγμένη σε μια υποτιθέμενη "βάση ισότητας", πρεσβεύοντας την αξιοκρατία. Μέσα σ' ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα το πιο πιθανό είναι το παιδί των ανώτερων τάξεων να έχει σχολική επιτυχία, ενώ το παιδί των κατώτερων κοινωνικών τάξεων σχολική αποτυχία. Γνωρίζοντας την άμεση σχέση στη σύγχρονη κοινωνία, της σχολικής σταδιοδρομίας και της επιλογής του επαγγέλματος, μπορούμε να συμπεράνουμε τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει η εκπαίδευση στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Δηλαδή μέσα από ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα εξασφαλίζεται ότι η πλειοψηφία των παιδιών των κατώτερων οικονομικών τάξεων θα παραμείνει στις κατώτερες τάξεις και η πλειοψηφία των παιδιών των ανώτερων τάξεων θα διατηρήσει την ταξική της θέση. Δηλαδή το σχολείο συμβάλλει και στο διαχωρισμό διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας που είναι απαραίτητος για τη διατήρηση του καπιταλιστικού συστήματος.

Στην ουσία δηλαδή, σύμφωνα με τους Bourdieu-Passeron το σχολείο δεν κάνει τίποτε άλλο από το να συντηρεί και να αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα και την ταξικά διαρθρωμένη κοινωνία. Διατηρεί το υπάρχον κοινωνικοοικονομικό status και συντηρεί το καπιταλιστικό σύστημα. Τέλος, χρησιμοποιώντας το μύθο του "φυσικού χαρίσματος", όπως αναφέρουν, καταφέρνει το σχολείο να νομιμοποιήσει στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις της σχολική τους αποτυχία και να αποτρέψει τυχόν αμφισβητήσεις ή αντιδράσεις γι' αυτήν.

4.4.5. ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ "ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ"

Η θεωρία του "μορφωτικού κεφαλαίου" των Bourdieu-Passeron κατατάσσεται στις λεγόμενες θεωρίες της "αναπαραγωγής". Πρόκειται για θεωρίες που διατυπώθηκαν μετά τη δεκαετία του 1960 και πρεσβεύουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην αναπαραγωγή και συντήρηση του υπάρχοντος κοινωνικού συστήματος. Συνήθως οι θεωρίες της "αναπαραγωγής" συγγενεύουν με τις μαρξιστικές προσεγγίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Αυτό ισχύει και για τη θεωρία του "μορφωτικού κεφαλαίου". Εξάλλου δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι πολλοί κοινωνιολόγοι μελετητές που εξετάζουν την ιστορία του κλάδου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και των θεωριών της, κατατάσσουν τη θεωρία των Bourdieu-Passeron στις θεωρίες της μαρξιστικής προσέγγισης (βλ. Blackledge-Hunt, 1995, σ. 183-239).

Αυτό είναι φυσικό, αφού όπως είδαμε, αρκετές φορές χρησιμοποιούν και αποδέχονται βασικές μαρξιστικές αρχές και μαρξιστική μέθοδο ανάλυσης. Είναι εμφανές για παράδειγμα ότι οι Bourdieu-Passeron αποδέχονται το διαχωρισμό της κοινωνίας σε τάξεις και σαφώς δεν υιοθετούν τη θεωρία της κοινωνικής συναίνεσης. Επίσης πιστεύουν ότι το σχολείο με τον τρόπο που λειτουργεί στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες εξυπηρετεί το καπιταλιστικό σύστημα. Δέχονται ότι συμβάλει στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και στο διαχωρισμό διανοητικής - χειρωνακτικής εργασίας. Τέλος η άποψή τους για το ρόλο της "συμβολικής βίας" έχει πολλά κοινά σημεία με τον επονομαζόμενο "ιδεολογικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος" που αναλύθηκε στην μαρξιστική προσέγγιση (βλ. παρ. 4.2.5.β). Αυτό που διαφοροποιεί τη θεωρία του "μορφωτικού

κεφαλαίου" από τη μαρξιστική προσέγγιση και για το οποίο έχουν δεχθεί κριτικές οι Bourdieu-Passeron από τους μαρξιστές κοινωνιολόγους, είναι η έμφαση που δίνουν στο ρόλο της οικογένειας και όχι στο ρόλο της κοινωνικής τάξης. Συγκεκριμένα δυο μαρξιστές κοινωνιολόγοι ο Baudelot και Establet γράφουν ότι η θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου προσφέρει μια κοινοτοπία ως ανακάλυψη: "Ο Bourdieu και ο Passeron μας λένε ότι η ανισότητα που παρατηρείται στο σχολείο βρίσκεται έξω απ' αυτό, στην οικογένεια του μαθητή. Η διαπίστωση αυτή δείχνει ότι οι μελετητές περιορίζουν την έννοια της κοινωνικής τάξης στα χαρακτηριστικά των ατόμων και συγχρόνως δίνουν τόση σημασία στην οικογένεια, που τελικά της αποδίδουν την ευθύνη για τη σχολική μοίρα των παιδιών. Οι κοινωνικές τάξεις βεβαίως προϋπάρχουν του σχολείου και ο γιος του εργάτη, που έχει 70% πιθανότητες να βγει από το σχολείο εργάτης, είναι ήδη γιος εργάτη προτού μπει στην πρώτη δημοτικού. Όταν όμως ο Bourdieu και ο Passeron γράφουν ότι τα παιδιά έχουν άνιση επίδοση επειδή προτού μπου στο σχολείο υφίστανται διαφορετικές οικογενειακές επιδράσεις, δε βλέπουν ότι ο σχολικός μηχανισμός μοιράζοντας το μαθητικό πληθυσμό στο εσωτερικό του σχολείου, τον κατατάσσει συγχρόνως στην κοινωνική εργασία, στην κοινωνία έξω από το σχολείο" (Φραγκουδάκη Α., 1985, σ. 175-176). Βέβαια και οι Bourdieu-Passeron διαχωρίζουν τη θέση τους από αυτή των μαρξιστών υποστηρίζοντας πως δεν αρκούν μόνο τα οικονομικά και κοινωνικά κριτήρια για να ερμηνευθεί η ανισότητα στην εκπαίδευση, όπως κάνουν οι μαρξιστές. Χρειάζεται λένε, να μελετηθούν κι άλλοι παράγοντες όπως π.χ. η οικογένεια. Επίσης κατακρίνουν την ντετερμινιστική αντίληψη που διέπει την μαρξιστική θεωρία, σύμφωνα με την οποία, για να αλλάξει ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος χρειάζεται να επέλθει πρώτα

μια γενικότερη αλλαγή σε επίπεδο οικονομίας και κοινωνίας. Οι Bourdieu - Passeron, αντίθετα πιστεύουν πως το σχολείο είναι ικανό να προκαλέσει μόνο του αλλαγή στον τρόπο λειτουργίας του αν λάμβανε υπόψιν του τη θεωρία του "μορφωτικού κεφαλαίου". Αν δηλαδή αναγνώριζε την ανισότητα μεταξύ των μαθητών που προέρχονται από τη διαφορετική πολιτιστική κληρονομιά, και από τη μια λειτουργούσε με γνώμονα τις "κουλτούρες" όλων των τάξεων και από την άλλη διοχέτευε "μορφωτικό κεφάλαιο" και στα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων (Φραγκουδάκη Α, 1985, σ. 380). Μια άλλη κριτική που έχει ασκηθεί στη θεωρία των Bourdieu - Passeron είναι αυτή που υποστηρίζει πως είναι αμφίβολο και ανεξακρίβωτο το γεγονός ότι οι ανώτερες κοινωνικές τάξεις μεταβιβάζουν "μορφωτικό κεφάλαιο" στα παιδιά τους. Όπως υποστηρίζεται από διάφορες στατιστικές έρευνες, έχει διαπιστωθεί πως τα παιδιά που παρουσιάζουν τις περισσότερες και μεγαλύτερες εκπαιδευτικές επιτυχίες δεν είναι τα παιδιά που προέρχονται από τις ανώτερες τάξεις (π.χ. παιδιά διευθυντών επιχειρήσεων) αλλά παιδιά που προέρχονται από μεσαία στρώματα (π.χ. παιδιά δασκάλων). Αυτό δείχνει ότι ακόμη κι αν δεχθούμε τη θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου αυτό δεν εντοπίζεται αναγκαστικά στις τάξεις με το μεγαλύτερο εισόδημα (Blackledge - Hunt, 1995, σ. 236). Επίσης υπάρχουν αντιρρήσεις για το ποσοστό των παιδιών των λαϊκών τάξεων που εξοστρακίζονται από την εκπαιδευτική διαδικασία. Ενώ οι Bourdieu - Passeron πιστεύουν πως ένα μικρό ποσοστό αυτών των παιδιών μπορεί να έχει μέλλον στην ανώτερη εκπαίδευση, αρκετές έρευνες έχουν δείξει πως ένα υψηλό ποσοστό γόνων λαϊκών τάξεων φοιτά στα ανώτατα και ιδίως στα τεχνολογικά ιδρύματα (ό.π., σ. 236). Όσον αφορά τον ισχυρισμό πως το γλωσσικό ύψος και η οργάνωση του τρόπου σκέψης διαμορφώνεται κατά την κοινωνικοποίηση

στο οικογενειακό περιβάλλον, αρκετοί πιστεύουν πως τα παραπάνω διαμορφώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα: Κυρίως, όπως αναφέρουν, μέσα από τη συνεχή τριβή με τα σχολικά συγγράμματα και την επαφή με το διδάσκοντα (ό.π., σ. 238).

Επίσης αρκετοί υποστηρίζουν πως η θεωρία του "μορφωτικού κεφαλαίου" δεν ξεκαθαρίζει το αν η "κληρονομιά" που δέχονται τα μέλη των χαμηλών κοινωνικών τάξεων από την οικογένειά τους είναι "μορφωτικό κεφάλαιο" -έστω και ως ένα βαθμό- ή όχι. Δεν διευκρινίζεται τι με γενικό τρόπο είναι η κουλτούρα, το ήθος και το ταξικό μορφωτικό είδος για τα παιδιά των λαϊκών τάξεων και πώς θα μπορούσαν αυτά να αξιοποιηθούν από το σχολείο. Δεν ξεκαθαρίζουν ακόμη αν ο σχολικός μηχανισμός πρέπει να ρίξει το μεγαλύτερο βάρος του στο να μεταδώσει το μορφωτικό κεφάλαιο των κυρίαρχων τάξεων (πράγμα που θα σήμαινε την παραδοχή μοναδικής μορφής "μορφωτικού κεφαλαίου" αυτό των κυρίαρχων τάξεων) ή στο αν απλά θα έπρεπε να προσαρμόσει στη σχολική κουλτούρα και την κουλτούρα των λαϊκών τάξεων (Charlot B., 1992, σ. 286).

Τέλος, παρ' όλο που οι Bourdieu - Passeron ασκούν κριτική στη μαρξιστική προσέγγιση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης για την ντετερμινιστική της αντίληψη, επιδέχονται και οι ίδιοι κριτική για τον ίδιο λόγο. Συγκεκριμένα ο Charlot B. αναφέρει: "Οι θέσεις αυτές έχουν υποστεί κριτική από την εποχή που παρουσιάστηκαν. Έγινε πολύς λόγος για τη στατικότητα τους, τη μοιρολατρία τους, την τελεολογία τους. Δεν αφήνουν καθόλου χώρο στην ιστορία, είτε αυτή του ατόμου, είτε αυτή της κοινωνίας, και κλείνονται, έτσι, στη διαδικασία της αέναης αναπαραγωγής του ίδιου. Δεν προτρέπουν σε αγώνες: για ποιο πράγμα να αγωνιστεί κανείς, αφού η αποτυχία είναι προγραμματισμένη από την καπιταλιστική κοινωνία, και

αφού όλα παίζονται πριν από την ηλικία των έξι ετών. Εξηγούν την αναπαραγωγή μέσω της αναγκαιότητας της αναπαραγωγής για την κυρίαρχη τάξη, ενώ είναι γνωστό ότι η κοινωνική αναγκαιότητα ενός φαινομένου δεν αρκεί για να το παραγάγει, εκτός αν ξαναπάμε στον Αριστοτέλη και στις τελικές αιτίες του" (Charlot B., 1992, σ. 286-287). Αυτή η κριτική του Charlot, προφανώς, κυρίως αναφέρεται στο τελευταίο έργο των Bourdieu - Passeron την "Αναπαραγωγή", στο οποίο εγκαταλείπουν την αρχική τους θέση ότι το σχολείο θα μπορούσε να μην αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα αν "τροφοδοτώντας" τους μαθητές των λαϊκών τάξεων με "πολιτιστικό κεφάλαιο" εξαφάνιζε τις αρχικές ανισότητες. Εδώ υποστηρίζουν ότι ο επιλεκτικός ρόλος του σχολείου και η συμβολή του στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας, είναι "εγγενές χαρακτηριστικό του σχολικού δεσμού" και μάλλον "η κατεξοχήν κοινωνική του αποστολή". Σ' αυτό το έργο, δηλαδή, εξαφανίζεται η προοπτική της αλλαγής του ρόλου του σχολικού μηχανισμού που θα επέλθει από το εσωτερικό του. Υιοθετείται η αντίληψη ότι η όποια αλλαγή θα επέλθει σε συνάρτηση με γενικότερες αλλαγές στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο. Άποψη που βρίσκεται πολύ κοντά στις μαρξιστικές θεωρίες για την εκπαίδευση.

4.5. ΜΙΚΡΟΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΣΥΝΤΟΜΗ ΑΝΑΦΟΡΑ

Η Μικροκοινωνιολογική ανάλυση στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ακολουθεί την παράδοση της γενικότερης Μικροκοινωνιολογικής ανάλυσης της κοινωνίας. Όπως είναι γνωστό η μακροκοινωνιολογία και η μικροκοινωνιολογία αποτελούν τις δύο μεγάλες παραδόσεις της κοινωνιολογίας. Είδαμε μέχρι τώρα πως τις μακροκοινωνιολογικές αναλύσεις ενδιαφέρουν: "οι νόμοι, η κίνηση και η μεταβολή των συνολικών κοινωνικών συστημάτων και ολικών φαινομένων..." (Βασιλείου-Σταματάκης, 1992, σ. 253). Σε αντίθεση η μικροκοινωνιολογία μελετά τις μικρές ομάδες και τις ερμηνείες: "της συμπεριφοράς, της γνώμης, της τάσης, κ.λπ., των ατόμων και των ομάδων, ως ψυχο-κοινωνικών και δυναμικών φαινομένων" (Βασιλείου-Σταματάκης, 1992, σ. 263).

Η μικροκοινωνιολογική ανάλυση στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, αφήνει κατά μέρος μακρομεγέθη όπως η κοινωνική διαφοροποίηση, η οικονομία, η πολιτική κ.λπ. και εντοπίζει το ενδιαφέρον της στην ανάλυση στοιχείων και σχέσεων που αναπτύσσονται στα "στενά" όρια του σχολικού περιβάλλοντος. Βασικό γνώρισμα της μικροκοινωνιολογικής ανάλυσης γενικά, που επεκτείνεται και στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι η έμφαση που δίνει στην ελεύθερη βούληση και δραστηριότητα του ατόμου (μαθητή - δασκάλου) και στην δυνατότητά του να συμβάλλει ενεργά στη διαμόρφωση του κοινωνικού περιβάλλοντος που τον περικλείει. Βασικές προκείμενες των μικροπροσεγγίσεων στην εκπαίδευση είναι για παράδειγμα η καθημερινή δραστηριότητα, η ελευθερία, η διαντίδραση, η υποκειμενική προσέγγιση, η διαπραγμάτευση (βλ. Blackledge-Hunt, 1995, σ. 310-314).

Κυρίως μπορεί να ειπωθεί πως οι μικροκοινωνιολογικές μελέτες στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν εντοπίσει στα εξής:

- Διαντίδραση. Σύμφωνα με την θεωρία της διαντίδρασης, ο άνθρωπος ως κοινωνικό ον διαμορφώνει τη σκέψη και τη συμπεριφορά του λαμβάνοντας υπ' όψιν του και επηρεαζόμενος από τη σκέψη και τη συμπεριφορά των ανθρώπων γύρω του. Εδώ λοιπόν κατά πρώτο λόγο εξετάζεται η αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου - μαθητή. Η γνώση που έχει ο ένας για το ρόλο του άλλου και η γνώμη που διαμορφώνει ο καθένας, αποτελούν παράγοντες που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του καθενός. Επίσης οι προσδοκίες του ενός από τον άλλον, όπως και οι προκαταλήψεις, παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία "ετικετών" που καθορίζουν ως ένα βαθμό το επίπεδο επίδοσης αρνητικά ή θετικά (Τσαούσης, 1991, σ. 580).

Ένας άλλος τομέας είναι η μελέτη της αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους. Οι διαφορετικοί ρόλοι που υιοθετεί ο καθένας μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων ("φυτό", "σπασίκλας", "μάγκας", κ.λπ.) και πως αυτοί επηρεάζουν τη σχολική επίδραση και τη συμπεριφορά είναι ένα από τα παραδείγματα τέτοιας αλληλεπίδρασης (Blackledge-Hunt, 1995, σ. 349-361).

- Ιδιαίτερη προσοχή έχει δώσει η μικροκοινωνιολογική προσέγγιση στο χώρο της εκπαίδευσης, σε θέματα που αφορούν την εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Εδώ για παράδειγμα εξετάζεται η επιλογή παιδοκεντρικής ή δασκαλοκεντρικής παιδαγωγικής (Banks, 1987, σ. 406), η υιοθέτηση αυταρχικού, δημοκρατικού ή φιλελεύθερου "διδακτικού στυλ" (Banks, 1987, σ. 390-391), κ.α.

- Τέλος μεγάλη μερίδα κοινωνιολόγων που υιοθετούν την μικροκοινωνιολογική ανάλυση ασχολούνται κυρίως με το αναλυτικό

πρόγραμμα, την "εκπαιδευτική γνώση" που προσφέρει το σχολείο, καθώς και με την αντίληψη που έχει το σχολείο για το "τι σημαίνει να είναι κανείς μορφωμένος". Εδώ αρκετοί υποστηρίζουν ότι η γνώση είναι μια αυθαίρετη "κοινωνική επινόηση" και όχι μια "στατική οντότητα". Επίσης θεωρούν ως κοινωνικές κατασκευές έννοιες όπως "αλήθεια", "ορθότητα", "ικανότητα", "ευφύια", και θεωρούν όλα αυτά υπεύθυνα για τη σχολική αποτυχία (Blackledge-Hunt, 1995, σ. 385-387).

Η έκταση και το ενδιαφέρον που έχουν αποκτήσει οι μικροκοινωνιολογικές μελέτες στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς και οι πολύπλευροι και πολυσύνθετοι παράγοντες τους οποίους εξετάζουν, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι χρησιμοποιούν στοιχεία και μεθόδους και άλλων επιστημών (π.χ. ψυχολογία), καθιστούν αδύνατη μια ολοκληρωμένη ανάλυσή τους στα όρια της παρούσης μελέτης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σ' αυτήν την εργασία, έχουμε μελετήσει κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα, τη Φονξιοναλιστική, τη Μαρξιστική, τη Βεμπεριανή θεώρηση, τη θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου και έχουμε κάνει και μια σύντομη παρουσίαση της μικροκοινωνιολογικής προσέγγισης της εκπαίδευσης. Σκοπός μας μέσα απ' αυτήν τη μελέτη ήταν τόσο η δική μας εμβάθυνση στο θέμα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, ως μετέχοντες για αρκετά χρόνια στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και το να αποτελέσει η εργασία αυτή αφορμή για άλλους ενδιαφερόμενους για περαιτέρω γνώσεις πάνω στο θέμα "εκπαίδευση".

Εξετάζοντας τις διάφορες θεωρίες είδαμε πως η κάθε μία, ανάλογα με την αφετηρία από την οποία ξεκινά, καταλήγει και σε διαφορετικά συμπεράσματα, παρουσιάζοντας όμως πολλές φορές κοινούς τρόπους με κάποια ή κάποιες άλλες. Πάντως, ανεξάρτητα από το πόσο αποκλίνουν η μία από την άλλη και από το σε πόσο διαφορετικά συμπεράσματα καταλήγουν, είναι βέβαιο πως όλες θεωρούν την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ένα θεσμό του κοινωνικού συστήματος τόσο δυναμικό, που είναι από τους σημαντικότερους φορείς κοινωνικοποίησης με ό,τι συνέπειες μπορεί να έχει αυτό.

Είδαμε πως η φονξιοναλιστική προσέγγιση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον κοινωνικοποιητικό και τον επιλεκτικό ρόλο της εκπαίδευσης και θεωρεί το σχολείο ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας, εμμένοντας στην αρχή της αξιοκρατικής επιλογής. Η φονξιοναλιστική προσέγγιση στηρίζεται στην αρχή της κοινωνικής συναίνεσης και τη θεωρεί πρωτεύον στοιχείο για τη διατήρηση της ισορροπίας στην κοινωνία. Για τον παραπάνω λόγο η

φονξιοναλιστική προσέγγιση παραβλέπει τις συγκρούσεις που εμφανίζονται μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων και που εκφράζονται και στον εκπαιδευτικό χώρο κυρίως με τη μορφή των ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

Από την άλλη μεριά, η μαρξιστική προσέγγιση θεωρεί το εκπαιδευτικό σύστημα στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες ως ένα θεσμό, ο οποίος εξυπηρετεί τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής. Θεωρεί ότι η εκπαίδευση επιτελεί έναν βασικό ιδεολογικό ρόλο που σκοπό έχει να διαιωνίσει την ήδη ταξικά διαρθρωμένη καπιταλιστική κοινωνία. Είναι, όπως υποστηρίζεται, ο σημαντικότερος θεσμός για την αναπαραγωγή και την νομιμοποίηση της κυρίαρχης ιδεολογίας. Ο εκπαιδευτικός μηχανισμός συμβάλει στον καταμερισμό της εργασίας και στο διαχωρισμό διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας και ταυτόχρονα τον νομιμοποιεί στους γόνους των προλετάρων. Ακόμα η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες, συμβάλει και "υλικά" στη διατήρηση και αναπαραγωγή της άδικης ταξικά διαρθρωμένης κοινωνίας.

Η βεμπεριανής κατεύθυνσης κοινωνιολόγοι, εξετάζουν την εκπαίδευση τόσο από μακροκοινωνιολογική όσο και από μικροκοινωνιολογική σκοπιά. Καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι διάφορες κοινωνικές ομάδες, είναι αυτές που ελέγχουν την εκπαίδευση, προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους και θεωρούν ότι αυτές διαδέχονται η μία την άλλη ανάλογα με την κοινωνική συγκυρία. Η εκπαίδευση, λένε, χρησιμοποιείται ως μέσο κοινωνικοποίησης αλλά και ως μέσο απόκτησης κοινωνικής θέσης, κύρους και πλούτου. Τέλος, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως αλλαγές σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να υπάρξουν ως αποτέλεσμα πράξεων των ίδιων των συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό σύστημα, π.χ. καθηγητές, διευθυντές, αλλά και κοινωνικών ομάδων που βρίσκονται έξω απ' αυτό,

διαφωνώντας μ' αυτόν τον τρόπο με τον οικονομικό ντετερμινισμό της μαρξιστικής θεωρίας.

Οι εισηγητές της θεωρίας του “μορφωτικού κεφαλαίου” καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η σχολική επιτυχία ή αποτυχία οφείλεται στην ύπαρξη ή όχι της μορφωτικής κληρονομιάς, την οποία μεταβιβάζουν στα παιδιά οι οικογένειές τους. Οι γόνοι των κυρίαρχων και ανώτερων κοινωνικών τάξεων, εφοδιάζονται με μορφωτικό κεφάλαιο με αποτέλεσμα να επιτυγχάνουν μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο λειτουργεί με βάση την κουλτούρα της άρχουσας τάξης. Το σχολείο, τοποθετώντας τους μαθητές σε βάση ισότητας και μη λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου, διαιωνίζει τη σχολική και, κατ' επέκταση, την κοινωνική ανισότητα. Όπως αναφέρουν, το σχολείο χρησιμοποιώντας τη “συμβολική βία” νομιμοποιεί την κυρίαρχη ιδεολογία και αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα, δημιουργώντας ταυτόχρονα το μύθο του “φυσικού χαρίσματος”.

Τέλος, η μικροκοινωνιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης, ρίχνοντας το βάρος της μελέτης της σε εσωτερικούς παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεραίνει πως η επίδοση στο σχολείο πρέπει να εξετάζεται σε συνάρτηση με καθαρά εσωτερικούς μηχανισμούς που αφορούν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, όπως για παράδειγμα το ωρολόγιο πρόγραμμα, η εκπαιδευτική πρακτική κ.ά. Ταυτόχρονα δίνει και μεγάλη έμφαση στην “διαντίδραση” μεταξύ δασκάλου και μαθητή.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, θα λέγαμε πως κυρίως η μαρξιστική, η βεμπεριανή και η θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου, συγκλίνουν σε ορισμένα σημεία, ωστόσο καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα, αφού κατά τη θεωρητική τους ανάλυση δίνουν έμφαση σε διαφορετικά σημεία.

Αντίθετα θα μπορούσαμε να πούμε ότι η φονξιοναλιστική προσέγγιση, ακολουθώντας μία διαφορετική λογική, καταλήγει σε διαφορετικά συμπεράσματα. Κατά την άποψή μας, παρόλο που η κάθε θεωρητική προσέγγιση χρησιμοποιεί διαφορετική μέθοδο ανάλυσης, όλες παρουσιάζουν χρήσιμα στοιχεία που μπορεί κανείς να λάβει υπόψη του, προκειμένου να κατανοήσει και να ερευνήσει ένα τόσο μεγάλο και ουσιαστικό ζήτημα, όπως αυτό της εκπαίδευσης και του ρόλου που επιτελεί στη σύγχρονη κοινωνία.

Η μελέτη των διαφόρων θεωριών της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης μας δίνει, θα μπορούσαμε να πούμε, μία νέα οπτική και μας κάνει να δούμε μέσα από ένα άλλο πρίσμα έννοιες, όπως η σχολική επιτυχία ή αποτυχία, η ευφυΐα, η νοημοσύνη. Προβληματισμός επίσης υπάρχει και για τους διάφορους τύπους σχολείων (π.χ. τεχνικό, επαγγελματικό, γενικό) και γιατί έχουν καθιερωθεί ή ποιους τελικά εξυπηρετούν. Με λίγα λόγια δηλαδή, θα μπορούσαμε να πούμε ότι «σχετικοποιεί» και μας βάζει να προβληματιστούμε όσον αφορά έννοιες και όρους της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, που μέχρι τότε τους θεωρούσαμε κατά κάποιο τρόπο δεδομένους.

Η μελέτη των κοινωνιολογικών θεωριών για την εκπαίδευση είναι φυσικό να είναι χρήσιμη για κάθε κοινωνικό επιστήμονα λόγω του ότι ασχολείται με έναν πολύ σημαντικό κοινωνικό θεσμό που και κοινωνικοποιεί και καθορίζει και παράγει-αναπαράγει αυτό που εννοούμε «γνώση». Για τον κάθε κοινωνικό λειτουργό είναι, επίσης, χρήσιμη η γνώση των διαφόρων θεωριών αφού εκτός από τα καθαρά εκπαιδευτικά θέματα, ασχολούνται και διαπραγματεύονται και θέματα στο γενικότερο κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο (π.χ. κοινωνική διαφοροποίηση, σχέση εκπαίδευσης-οικονομίας

κ.ά.). Ειδικά για τον κοινωνικό λειτουργό που εργάζεται στο σχολικό χώρο και ασχολείται με τη σχολική κοινωνική εργασία, η μελέτη των θεωριών της εκπαίδευσης από τους διάφορους κοινωνιολόγους θεωρείται, κατά τη γνώμη μας, επιβεβλημένη. Αυτό, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το επιβάλλει και η φύση του επαγγέλματος στο σχολικό χώρο που, αρκετές φορές, ασχολείται με τη σχολική αποτυχία των παιδιών των κατώτερων τάξεων, το πρόβλημα της μη προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον του μαθητή κλπ. Τέλος, και από το γεγονός ότι ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να έρθει μέσα στο σχολείο σε αντιπαράθεση με την ίδια τη δομή του και τη λογική με την οποία αυτό λειτουργεί, προσπαθώντας να πετύχει σημαντικές αλλαγές σε οργανωτικό επίπεδο, προς όφελος των μαθητών κυρίως αλλά και των καθηγητών τους.

Έχουμε ήδη αναφέρει το διπλό σκοπό αυτής της εργασίας. Από τη μία η προσωπική μας τριβή με το θέμα να βοηθήσει στο να αποκτήσουμε κάποιες περισσότερες γνώσεις για την εκπαίδευση. Από την άλλη να αποτελέσει η συγκεκριμένη εργασία αφορμή για μια πρώτη συνοπτική, αλλά περιεκτική ματιά για οποιονδήποτε θελήσει να ασχοληθεί με το θέμα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο πρώτος στόχος μας έχει ήδη επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, το ίδιο ελπίζουμε και για το δεύτερο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- BANKS O., *"Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ"*, Εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1978.
- BLACKLEDGE D. - HUNT B., *"ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ"*, Εκδόσεις Έκφραση, Αθήνα 1995.
- BOTTMORE T., *"ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ"*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1990.
- BOTTMORE T., *"ΕΛΙΤ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ"*, Εκδόσεις 70, Αθήνα 1970.
- BOURDIEU P. - PASSERON J.P., *"ΟΙ ΚΛΗΡΟΝΟΜΟΙ - Οι φοιτητές και η κουλτούρα"*, Εκδόσεις Καρδαμίτσα, Αθήνα 1996.
- CHARLOT B., *"ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΛΛΑΖΕΙ - Κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί"*, Εκδόσεις Προτάσεις, Αθήνα 1992.
- MARX K., *"ΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ"*, ΤΟΜΟΣ Ι, Εκδόσεις Σύγχρονη Σκέψη, Αθήνα 1975.
- MARX K.-ENGELS FR., *"Η ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ"*, ΤΟΜΟΣ Ι, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1989.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- ΑΝΔΡΕΟΥ Α. - ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Γ., *"ΕΞΟΥΣΙΑ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ-ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ"*, Εκδόσεις Νέα Σύνορα-Λιβάνη, Αθήνα 1994.
- ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ Μ.Ν., *"ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗ ΣΚΕΨΗ ΤΩΝ ΚΛΑΣΙΚΩΝ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ"*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1989.
- ΓΕΡΟΣ Θ., *"ΑΝΤΙΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ;"*, Εκδόσεις Ηράκλειτος, Αθήνα 1975.
- ΖΩΓΡΑΦΟΥ Α., *"ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ - Θεωρία, Πράξη, Προβληματισμοί"*, Πάτρα 1993.
- ΚΟΚΚΟΤΑΣ Π., *"Η ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ"*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1983.
- ΜΗΛΙΟΣ Γ., *"ΕΞΟΥΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ"*, Εκδόσεις Κρητική Επιστημονική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1993.
- ΠΟΥΛΑΤΖΑΣ Ν., *"ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΚΑΠΙΤΑΛΙΣΜΟ"*, Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα 1990.
- ΠΟΥΛΑΤΖΑΣ Ν., *"ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΕΞΟΥΣΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ"*, ΤΟΜΟΣ Β', Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα 1985.

- ΤΣΑΟΥΣΗΣ Δ.Γ., *"ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ-Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία"*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1991.
- ΤΣΟΥΚΑΛΑΣ Κ., *"ΕΞΑΡΤΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ - Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)"*, Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα 1992.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., *"ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο"*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1985.

ΛΕΞΙΚΑ-ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΕΣ

- ABERCOMBIE N., HILL S., TURNER B.S., *"ΛΕΞΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ"*, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα 1991.
- ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ Θ.Α. - ΣΤΑΜΑΤΑΚΗΣ Ν., *"ΕΠΙΤΟΜΟ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΛΕΞΙΚΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ"*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1992.
- GROOTHOFF H.H.-DIETRICH T., *"ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ"*, λήμμα στην *"Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια - Μαρξισμός-Κομμουνισμός και Δυτική Κοινωνία"*, Εκδόσεις Κοραή, Αθήνα 1976, τόμος 3ος, σελ. 300-319.
- GRZYBOWSKI K., *"ΚΡΑΤΟΣ"*, λήμμα στην *"Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια - Μαρξισμός-Κομμουνισμός και Δυτική Κοινωνία"*, Εκδόσεις Κοραή, Αθήνα 1976, τόμος 6ος, σελ. 220-221.
- MEYER A., *"ΕΞΟΥΣΙΑ"* λήμμα στην *"Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια - Μαρξισμός-Κομμουνισμός και Δυτική Κοινωνία"*, Εκδόσεις Κοραή, Αθήνα 1976, τόμος 4ος, σελ. 1-8.
- VON BEYME K., *"ΤΑΞΗ-ΠΑΛΗ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ"*, λήμμα στην *"Συγκριτική Εγκυκλοπαίδεια - Μαρξισμός-Κομμουνισμός και Δυτική Κοινωνία"*, Εκδόσεις Κοραή, Αθήνα 1976, τόμος 9ος, σελ. 406.
- ΡΑΚΟΥΝΟΦ L.I., *"ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ"*, λήμμα στην *"Μεγάλη Σοβιετική Εγκυκλοπαίδεια"*, Εκδόσεις Ακάδημος, Αθήνα 1983, τόμος 32, σελ. 576.

