

## Εκπαίδευση και ιδεολογία: Σχεδιάγραμμα μιας επιστήμης των επιστημών της εκπαίδευσης

ΑΝΤΩΝΗΣ ΓΕΩΡΓΟΥΛΑΣ

**Π**ΩΣ ΜΠΟΡΕΙ να κατανοηθούν και να εξηγηθούν οι «μεταρρυθμίσεις» που συμβαίνουν στην εκπαίδευση και την παιδαγωγική ή, γενικότερα, στην εκπαιδευτική σφαίρα κατά τις τελευταίες δεκαετίες; Γιατί άραγε οι επιχειρούμενες «εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις» προκαλούν πάντα διενέξεις; Να δύο κρίσιμα ερωτήματα που δεν έχουν εύκολες απαντήσεις. Για να απαντηθούν, απαιτείται η αναλυτικότερη διατύπωσή τους. Θα μπορούσαν να διατυπωθούν ως εξής: Πρώτον, τι είναι η εκπαίδευση και η παιδαγωγική και γιατί υπάρχει αυτή η ένταση εντός και περί αυτών; Δεύτερον, ποιες είναι οι πηγές των εντάσεων (ενδογενείς ή εξωγενείς) και ποια τα αποτελέσματά τους; Σε κάθε περίπτωση, τα ερωτήματα αφορούν την εκπαιδευτική σφαίρα και τις σχέσεις της με ό,τι την περιβάλλει, δηλαδή με τις άλλες σφαίρες της κοινωνικής δραστηριότητας όπως είναι η πολιτική, η οικονομία, ο πολιτισμός, ακόμη και η κοινωνική διαστρωμάτωση. Τα δύο ερωτήματα συνοψίζονται στον τίτλο αυτού του άρθρου. Εκβάλλουν σε ένα επιστημολογικό ερώτημα, το οποίο θα διατυπωθεί αμέσως μετά και συνοψίζεται στον υπότιτλο.

Από τον τρόπο που θέτω τα ερωτήματα, είναι εμφανές ότι αναζητώ την απάντηση στις σχέσεις που έχουν διαμορφωθεί σε ένα μεγάλο φάσμα γεγονότων και στρατηγικών, το οποίο συγκροτεί την εκπαίδευση τόσο ως ιδιαίτερη σφαίρα της κοινωνικής δραστηριότητας όσο και ως ιδιαίτερο επιστημονικό αντικείμενο. Η ένταση δείχνει ότι τα γεγονότα και οι στρατηγικές δεν έχουν προσεγγισθεί, εννοιοποιηθεί και αναλυθεί με τους τρόπους μίας και μόνης τάσης, μίας

---

\* Εισήγηση στο Σεμινάριο *Φιλοσοφία και Κοινωνικές Επιστήμες* του Τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης.

και μόνης κοινωνικής επιστήμης ή, ακόμη, μίας και μόνης πειθαρχίας της εκπαίδευσης. Κάτι που σημαίνει ότι καλύπτονται από μια πληθώρα εννοιοποιήσεων, ενίοτε αντιφατικών και αλληλοαναιρούμενων. Δείχνει, δηλαδή, ότι αυτές οι εννοιοποιήσεις αποτελούν τα διάφορα ιζηματογενή στρώματα του υπεδάφους της εκπαιδευτικής σφαίρας.

Εδώ ακριβώς τίθεται το επιστημολογικό ερώτημα. Μπορούν άραγε τα παραπάνω να μελετηθούν με τη βοήθεια του εννοιολογικού δυναμικού μίας και μόνης κοινωνικής επιστήμης, για παράδειγμα της κοινωνιολογίας, ή μίας και μόνο «πειθαρχίας», για παράδειγμα της εκπαιδευτικής πολιτικής, ή, τέλος, μίας και μόνης πρακτικής θεωρίας, για παράδειγμα της παιδαγωγικής; Αν όχι, καθίσταται απαραίτητο να συγκροτηθεί ένα νέο εννοιολογικό πλαίσιο, το οποίο να περιέχει τα επιμέρους και να δίνει σε αυτά ένα νέο ερμηνευτικό προσανατολισμό. Στο μέτρο που η εκπαίδευση είναι, σύμφωνα με το μοντέλο που υιοθετώ, μια σφαίρα της κοινωνικής δραστηριότητας στην οποία επιχειρούν πολλές επιστήμες, οι λεγόμενες επιστήμες της εκπαίδευσης, το νέο εννοιολογικό πλαίσιο δεν θα μπορούσε να μην περιλαμβάνει τις μεταξύ τους σχέσεις και τις σχέσεις τους με το κοινό «αντικείμενο». Με άλλα λόγια, πρόκειται για την εκ νέου εννοιολογική χαρτογράφηση τόσο του υπεδάφους όσο και της μορφολογίας της εκπαιδευτικής σφαίρας. Ακριβέστερα, πρόκειται για την απόπειρα σκιαγράφησης του εννοιολογικού πλαισίου μιας επιστήμης των επιστημών της εκπαίδευσης, το οποίο επιτρέπει να συνδεθούν οι μετασχηματισμοί του αντικειμένου με τις δράσεις που ασκούνται επί αυτού και/ ή μέσα σε αυτό.

### Η στοιχειώδης δομή

Τα πρώτα ερωτήματα που ετέθησαν, δεν είναι προς άμεση απάντηση. Είναι εξαιρετικώς σύνθετα και σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να απαντηθούν χωρίς τη διασάφηση των όρων με τους οποίους τίθενται. Άρα, η απάντησή τους προαπαιτεί την απάντηση στο τρίτο ερώτημα, το επιστημολογικό. Κατά συνέπεια, δεν θα αναζητήσω την απάντηση ούτε στις ίδιες τις «μεταρρυθμίσεις» ούτε

στις επιχειρηματολογίες ή τις στρατηγικές που τις συνοδεύουν, όπως για παράδειγμα θα έπραττε μια ιστορία των γεγονότων και μια ιστορία των ιδεών, αντίστοιχα. Η πρώτη θα παρέθετε μια ανεξάντλητη και ανεξέλεγκτη γεγονοτολογία ποικίλης προέλευσης και η δεύτερη μια, συνήθως αυθαίρετη, επικαιροποίηση της ιστορικότητας κάποιων ιδεών προς επιφανειακή επίρρωση ερωτημάτων του παρόντος.

Πρόκειται για δύο συλλογιστικές που έχουν τα στηρίγματά τους είτε στην άποψη περί της αναγκαιότητας είτε σε αυτήν περί της δυνατότητας της εκπαίδευσης – ενίοτε και σε συνδυασμούς τους. Τα εν λόγω στηρίγματα δεν παρέχουν ούτε επιστημονική νομιμοποίηση, αλλά ούτε και ευρετικό εύρος σε καμία από τις συλλογιστικές. Πάνω στα ίδια στηρίγματα θα μπορούσαν να αναπτυχθούν πολλές επιχειρηματολογίες, οι οποίες θα συσκότιζαν ακόμη περισσότερο μια αρκετά σκοτεινή πλευρά της σύγχρονης κοινωνίας – όπως είναι οι σχέσεις της με την εκπαίδευση. Θα αποφύγω λοιπόν αυτές τις συλλογιστικές και θα περιοριστώ στην αναζήτηση των θεωρητικών όρων της απάντησης στην ανάλυση δύο πεδίων που, μεθοδολογικά, μπορούν να ιδωθούν ως η στοιχειώδης δομή της εκπαιδευτικής σφαίρας και οι μετασχηματισμοί της. Το πρώτο πεδίο, δηλαδή η δομή, είναι αυτό μέσα στο οποίο διατυπώνονται οι νέες προβληματικές των βασικών επιστημών της εκπαίδευσης – και κυρίως της κοινωνιολογίας –, όπως και οι νέες παιδαγωγικές θεωρίες. Επιστημονικές προβληματικές και παιδαγωγικές θεωρίες συγκροτούν τους δύο όρους μιας βασικής αντίθεσης της νεωτερικής κοινωνίας: αυτής ανάμεσα στην πραγματολογία και την αξιολογία, όπως και τις απόπειρες σύνθεσης των δύο αυτών πόλων. Δεύτερον, στους μετασχηματισμούς που γνωρίζουν κατά τη διαδρομή τους αυτές οι προβληματικές και αυτές οι θεωρίες. Πρόκειται για μετασχηματισμούς της βασικής δομής.

Επομένως, για να βρεθούν οι όροι της απάντησης, απαιτείται η εξέταση των θεωρητικών συζητήσεων στην περιοχή των κοινωνικών επιστημών και της παιδαγωγικής θεωρίας που στήριξαν τις «μεταρρυθμιστικές» προσπάθειες κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Η έρευνα

μπορεί να εξασφαλίσει τη συνοχή της παρακολουθώντας τους μετασχηματισμούς της στοιχειώδους ιεραρχικής αντίθεσης ανάμεσα στις αναλυτικές και τις αξιολογικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης. Θεωρώ ότι οι σημαντικές διαδρομές είναι αυτές που επιχειρήθηκαν κυρίως στις ισχυρές χώρες της Ευρώπης (κυρίως στη Μεγάλη Βρετανία, τη Γαλλία και τη Γερμανία), όπως και στη Βόρεια Αμερική (στις ΗΠΑ και τον Καναδά).

Δύο είναι οι λόγοι –ο ένας γενικός και ο άλλος ειδικός– που αναζητώ τους όρους του προβλήματος στις παραπάνω συζητήσεις. Ο πρώτος είναι ότι η εκπαιδευτική σφαίρα εμφανίζει γενικά μικρό βαθμό αυτονομίας, καθώς οι όποιες «μεταρρυθμιστικές» διαθέσεις ή οι «παιδαγωγικές ταυτότητες» (Bernstein 2000, 65-78) προσδιορίζονται ή επηρεάζονται από άλλες σφαίρες της κοινωνικής δραστηριότητας, όπως είναι η κοινωνική, η πολιτική, η πολιτιστική και η οικονομική. Ο δεύτερος σχετίζεται με την ιστορική εμπειρία της χώρας μας, η οποία μαρτυρά ότι όποια «μεταρρυθμιστική» πρόταση κατατίθεται στην Ελλάδα ακολουθεί συνήθως ξένα πρότυπα. Αυτό έχει δύο, διαρκώς επαναλαμβανόμενα, αποτελέσματα. Πρώτον, περιορίζει στη χώρα μας ακόμη περισσότερο και αυτά τα μικρά έστω περιθώρια αυτονομίας που έχει η εκπαιδευτική σφαίρα στις ισχυρές χώρες του δυτικού κόσμου. Δεύτερον, προωθεί και νομιμοποιεί στη χώρα μας μια στάση ιδεολογικού προσαρμοστισμού απέναντι σε ό,τι εμφανίζεται ως ισχύον στις παραπάνω ισχυρές χώρες – κάτι που προκαλεί διαρκώς στρεβλώσεις όχι μόνο στην εκπαιδευτική σφαίρα, αλλά σε όλες τις σφαίρες της κοινωνικής δραστηριότητας. Αυτή η στάση βγήκε εξαιρετικά ενισχυμένη από τα διάφορα Ευρωπαϊκά Προγράμματα, κυρίως αυτά της περιόδου 1990-2005.

Κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο ασκήθηκε έντονη κριτική στις ιδεαλιστικές τάσεις της, με γερμανική κυρίως προέλευση, παιδαγωγικής που προηγήθηκαν χρονολογικά (Γκότοβος 1992). Άρχισαν επίσης να εξετάζονται υπό ένα αναλυτικό πρίσμα τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Νούτσος 1979), τα οποία θεωρήθηκαν επιπροσθέτως ως εθνοκεντρικές κατασκευές (Φραγκουδάκη 1979). Η κριτική και η ανάλυση επιχειρήθηκαν υπό το πρίσμα που άνοιξε η «νέα κοινω-

νιολογία της εκπαίδευσης». Το πρίσμα αυτό διαμορφώθηκε από τις επιρροές τόσο της κοινωνιολογίας της γνώσης όσο και των θεωριών κατασκευής με προέλευση την κοινωνική φαινομενολογία και τον πραγματισμό. Τα επιχειρήματα που αντλήθηκαν από τις παραπάνω τάσεις δεν χρησιμοποιήθηκαν μόνο για την κριτική του παιδαγωγικού κατεστημένου και των αναλυτικών προγραμμάτων. Εισήλθαν δυναμικά στη χώρα και στήριξαν «μεταρρυθμιστικές» στρατηγικές. Ως εκ τούτου, είχαν πρακτικά αποτελέσματα.

Η «νέα κοινωνιολογία της γνώσης» δεν κατάφερε όμως να παγιωθεί ως αναλυτική βάση της παιδαγωγικής θεωρίας. Για διάφορους λόγους, είτε υποχώρησε υπό την πίεση άλλων τάσεων είτε μετασχηματίστηκε. Εμφανίστηκαν έτσι πιο πρόσφατες εκδοχές της παιδαγωγικής θεωρίας, αυτές κυρίως που δημιουργήθηκαν υπό τις επιρροές τόσο του νεοφιλελευθερισμού όσο και του μεταμοντερνισμού (Γρόλλιος και Γούναρη 2010). Κατά ορισμένους ειδικούς, πρόκειται για την έκφραση μιας αντινομίας της εποχής μας, καθώς η ιδέα της κατάρτισης συνυπάρχει με την ιδέα της κριτικής εκπαίδευσης (Κυπριανός και Μιχαλοπούλου 2004). Πρόκειται ωστόσο για κάτι που έχει μεγαλύτερο ιστορικό βάθος, καθώς αποτελεί τον μετασχηματισμό μιας βασικότερης δομής, αυτής που συγκροτείται από την ιεραρχική αντίθεση ανάμεσα στην πραγματολογία και την αξιολογία. Η επιφανειακή αντινομία αποτελεί έκφραση της ιδεολογικής σύγχυσης που προκάλεσε η εισαγωγή ορισμένων θεωρητικών πλαισίων, κυρίως μέσω των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων. Η ορολογία που επιβάλλεται μέσω των Προγραμμάτων συνδέεται με δύο μείζονα ιδεολογικά ρεύματα της περιόδου, τον νέο-φιλελευθερισμό και τον μεταμοντερνισμό.<sup>1</sup>

Τι άραγε συμβαίνει στις και με τις παιδαγωγικές θεωρίες; Μήπως ακολουθούν γενικώς ιδεολογικές μόδες ή, έστω, απροσδιορίστως συγκροτημένα πρωτόκολλα, τα οποία είναι αποκομμένα μεταξύ τους; Αν περιοριστεί κανείς στην εξέταση όσων συμβαίνουν στην Ελλάδα ή αν παραμείνει σε διάφορες δεδηλωμένες προθέσεις, θα διέκρινε μεγάλα ρήγματα στην ανάπτυξη αυτών των θεωριών. Δεν

1 Για τη νέα ορολογία που κομίζουν, βλ. ενδεικτικά Φλουρής και Πασιάς 2004.

νομίζω ότι συμβαίνει κάτι τέτοιο. Αντιθέτως, θεωρώ ότι υπάρχει μια συνέχεια που είναι προς αποκατάσταση· κάτι που όμως δεν μπορεί να δείξει η μελέτη της ελληνικής περίπτωσης. Έτσι, υποθέτω ότι οι μεταμοντέρνες εκδοχές της παιδαγωγικής, όπως και ορισμένες «νεοφιλελεύθερες» εκδοχές αυτής, αποτελούν από πολλές πλευρές τη μετεξέλιξη των κατασκευαστικών θεωριών. Μια από τις αφετηρίες των τελευταίων βρίσκεται στην κοινωνιολογία της γνώσης και άνησε στο πεδίο της «νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης». Ακριβέστερα, οι νέες τάσεις αρχίζουν από εκεί που σταματά η «νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης» και σταματά στην απόπειρα ανανέωσης της αντικειμενικής οπτικής με υποκειμενικά στοιχεία. Αρχίζουν λοιπόν από τη χωρίς προϋποθέσεις τοποθέτηση της οπτικής στις υποκειμενικές αποβλέψεις και/ ή στις ατομικές προθέσεις. Αυτό επιφέρει την αναδιάταξη των ακαδημαϊκών «πειθαρχιών» της εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα της οποίας καλύπτουν εν συνεχεία όλη την εκπαιδευτική σφαίρα της κοινωνίας που της δόθηκε ο χαρακτηρισμός «κοινωνία της γνώσης». Οι αναλυτικές λογικές της κοινωνικής επιστήμης αντικαθίστανται από τις κανονιστικές και πολιτικές λογικές που κομίζουν οι νέες τάσεις.<sup>2</sup>

Σε αυτή την κατάσταση βρίσκει την κοινωνική επιστήμη της εκπαίδευσης η δεκαετία του 1990. Με το τέλος της ψυχροπολεμικής πώλωσης ανοίγει μια νέα περίοδος έντονων μετασχηματισμών, με κύριο χαρακτηριστικό την απόπειρα διεθνούς σύγκλισης, τουλάχιστον ευρωπαϊκής αν όχι παγκόσμιας, όλων των σφαιρών της κοινωνικής δραστηριότητας. Η εκπαιδευτική σφαίρα δεν εξαιρείται, αλλά αποτελεί έναν από τους κύριους μοχλούς αυτής της απόπειρας.<sup>3</sup> Είναι άραγε τυχαίο; Εν πάση περιπτώσει –και αυτό έχει σημασία για μια κοινωνιολογία της παιδαγωγικής θεωρίας– στα νέα αυτά συγκείμενα δημιουργείται ένα νέο εννοιολογικό πλαίσιο, το οποίο απαιτεί πρώτον από τις τοπικές θεωρίες και δεύτερον από τις εθνικές κοινω-

2 Τάσεις που βρήκαν ευχερώς την έκφρασή τους σε Τμήματα και ΠΜΣ που ιδρύθηκαν με τη χρηματοδότηση που είχε προέλευση και πάλι τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα (κυρίως τα ΕΠΕΑΕΚ).

3 Το PISA (Program for International Student Assessment) του ΟΟΣΑ είναι ένα από τα νέα εργαλεία μέτρησης αυτής της τάσης.

νίες να προσαρμοστούν σε αυτό. Στο νέο αυτό πλαίσιο σημειώνεται η υποχώρηση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Υποχώρηση που καλύπτεται από την ανανέωση μιας σχετικά νέας πειθαρχίας της εκπαίδευσης, της συγκριτικής εκπαίδευσης και/ ή παιδαγωγικής, από την εισαγωγή νέων πειθαρχιών, όπως η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, ή, τέλος, τη διεύρυνση και την αυτονόμηση κάποιων άλλων, όπως είναι η εκπαιδευτική πολιτική (Hammersley 1996).

Οι διάφορες τάσεις του μεταμοντερνισμού, οι οποίες είχαν μεγεθυνθεί τη δεκαετία του 1980, συνδιαμόρφωσαν το νέο πλαίσιο – και όσες δεν το συνδιαμόρφωσαν, προσαρμόστηκαν εύκολα σε αυτό. Στην καλύτερη των περιπτώσεων, ορισμένες από αυτές επεξεργάστηκαν μια στάση απροσδιόριστης αντίστασης. Γιατί άραγε; Είναι ένα προς απάντηση ερώτημα. Το νέο αυτό πλαίσιο, πλευρές του οποίου σφυρηλατεί ο ΟΟΣΑ,<sup>4</sup> εισάγεται στην Ελλάδα με τον συνήθη πρόχειρο και πειθαναγκαστικό τρόπο, και τούτο στο όνομα είτε μιας παγκόσμιας οικονομικής αναγκαιότητας είτε μιας δυνατότητας παγκόσμιας σύγκλισης. Όπως ήδη σημείωσα, το κύριο άνυσμα της εισαγωγής τους είναι τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα, μέσω των οποίων καθιερώνεται και μια νέα ορολογία, η οποία ανοίγεται σε ένα φάσμα που μέσα του αναμιγνύονται οι κατηγορίες του νέο-φιλελευθερισμού (αποτελεσματικότητα, μανάτζμεντ, διαβούλευση, κ.λπ.) και του μεταμοντερνισμού (ταυτότητες, διαφορά, διάλογος, κ.λπ.). Κάτι που σημαίνει ότι οι όροι του προβλήματος είναι σύνθετοι και δεν μπορούν να ενταχθούν στο πλαίσιο επιφανειακών αντιθέσεων – όπως, για παράδειγμα, αυτής ανάμεσα στον μεταμοντερνισμό και τον νεοφιλελευθερισμό ή αυτής ανάμεσα στην κριτική παιδαγωγική και την παιδαγωγική της κατάρτισης.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι δεν μπορεί να αποκοπεί η διασάφηση των όρων της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής από τον μετασχηματισμό τους ή, αλλιώς, η εννοιολόγηση των διαδικασιών από τις επιστημονικές και τις αξιολογικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης. Αυτό ακριβώς επιχειρώ να συνοψίσω στον παρακάτω πίνακα, ο οποίος συνοψίζει τη στοιχειώδη δομή της εκπαιδευτικής

---

4 Για την «τριτοβάθμια» εκπαίδευση, βλ. OECD 1996.

σφαίρας και των μετασχηματισμών της. Με άλλα λόγια, αποτελεί ένα είδος συνοπτικού χάρτη, στον οποίο συντάσσονται οι διάφορες θεωρητικές στάσεις απέναντι ή μέσα στην εκπαίδευση, όπως και οι θεμελιώσεις και οι κύριες επιστημονικές τους εκφράσεις (στήλες), σε σχέση με την οπτική από την οποία εξετάζεται η εκπαίδευση σε, λίγο-πολύ, εναλλασσόμενες χρονικές περιόδους (γραμμές).

Πίνακας Ι : *Θεωρητικές στάσεις και θεμελιώσεις σε σχέση με τις οπτικές.*

Οπτικές	Θεωρητικές στάσεις		Θεμελιώσεις	Επιστημονικές εκφράσεις
	-1-	-2-	-3-	-4-
	Αναλυτικές	Αξιολογικές		
Εκτός -1-	Θετικισμός	Παιδαγωγικός δεοντισμός	Αναγκαιότητα	<ul style="list-style-type: none"> <li>Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης</li> <li>Συγκριτική εκπαίδευση</li> </ul>
Εντός -2-	Φαινομενολογία Πραγματισμός	Νέα παιδαγωγική	Δυνατή αναγκαιότητα	<ul style="list-style-type: none"> <li>Μικροκοινωνιολογία της εκπαίδευσης</li> </ul>
Εκτός-εντός -3-	Δομική κατασκευή (ρεαλισμός)	Παιδαγωγική αυτονομία	Αναγκαία δυνατότητα	<ul style="list-style-type: none"> <li>Νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης</li> </ul>
Εντός-εκτός -4-	Κοινωνική κατασκευή	Παιδαγωγικός σχετικισμός	Δυνατότητα	<ul style="list-style-type: none"> <li>Θεσιακή οπτική</li> <li>Πολυπολιτισμική εκπαίδευση</li> <li>Εκπαιδευτική πολιτική</li> </ul>
Σπειροειδής περιστροφή	Κοινωνιολογία και Επιστημολογία των γνωστικών κατασκευών	Κοινωνιολογία παιδαγωγικών θεωριών	Ανθρωπολογία της ιδεολογίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>Επιστήμη των επιστημών της εκπαίδευσης</li> </ul>



Προς το παρόν ας σημειωθεί ότι οι οπτικές που βρίσκονται στις γραμμές του πίνακα, εμφανίζουν μια χρονική αλληλουχία, χωρίς ωστόσο να αποκλείονται οι προηγούμενες από τις επόμενες. Για παράδειγμα, ο θετικισμός και ο παιδαγωγικός δεοντισμός ποτέ δεν αποκλείστηκαν από τις επόμενες φάσεις της ανάπτυξης των προσεγγίσεων της εκπαίδευσης και των οπτικών επί της εκπαίδευσης. Δέχονται ωστόσο επιρροές από τις νεότερες αναπτύξεις, αλλά και συντίθενται με αυτές. Αυτό, για παράδειγμα, συμβαίνει με τα συγκριτικά εργαλεία του PISA και τις θεωρίες κοινωνικής κατασκευής που αποτελούν, από το τέλος της δεκαετίας 1990 και εντεύθεν, τον πυρήνα της συγκριτικής εκπαίδευσης. Κάτι που δείχνει ότι η «αντινομία» ανάμεσα στην κατάρτιση και την κριτική εκπαίδευση είναι πολύ πιο σύνθετη απ' ό,τι εμφανίζεται.

Ο παραπάνω πίνακας περιλαμβάνει τη βασική δομή της εκπαιδευτικής σφαίρας και συγχρόνως την ανάπτυξη της στον χρόνο, δηλαδή τους μετασχηματισμούς της. Η εννοιοποίηση των μετασχηματισμών της βασικής δομής, δηλαδή η εννοιοποίηση των δομογενετικών διαδικασιών, πραγματοποιείται μέσα από την ανάλυση των σχέσεων ανάμεσα στην εκάστοτε διάταξη των δομικών στοιχείων και τις στρατηγικές των εμπλεκόμενων φορέων και κυρίως τις «μεταρρυθμιστικές». Πρόκειται για αποβλεπτικές ή ένσκοπες στρατηγικές, οι οποίες, όπως ήδη σημείωσα, υποστηρίζονται από μια υπό συνεχή διεύρυνση ακαδημαϊκή πειθαρχία, την εκπαιδευτική πολιτική. Μια ωστόσο διεύρυνση που δεν έχει σχέση αντιστρόφως ανάλογη μόνο με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Έχει μια παρόμοια σχέση γενικώς με τη γνώση, αυξάνοντας τις εξαρτήσεις της τελευταίας από την πολιτική εξουσία. Για παράδειγμα, ενώ η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης εξαρτά την πολιτική από τα γνωστικά μέσα που η ίδια της παραχωρεί, η εκπαιδευτική πολιτική υποτάσσεται στην πολιτική καθώς η τελευταία θέτει τόσο τα μέσα όσο και τους σκοπούς. Με άλλους όρους, ευνοεί την εξάρτηση της εκπαίδευσης από την ιδεολογία.

Σε κάθε περίπτωση, προτείνω μια δομογενετική προσέγγιση που δεν εστιάζει στα αντικείμενα των λεγόμενων επιστημών της εκπαί-

δευσης αλλά στις ίδιες αυτές επιστήμες. Πρόκειται για μια επιστήμη των επιστημών της εκπαίδευσης. Η τελευταία καλείται να μελετήσει τους μετασχηματισμούς της βασικής δομής, σε σχέση με την οποία συγκροτήθηκαν οι επιστήμες της εκπαίδευσης, μέσα από τις αποβλεπτικές στρατηγικές αυτών των επιστημών. Αυτή η εννοιολογική μετατόπιση επιτρέπει να φανεί ένα δομικό παράδοξο: οι αποβλεπτικές στρατηγικές που επιχείρησαν να υπερπηδήσουν τους δομικούς προσδιορισμούς στην εκπαίδευση μέσα από την αποδόμηση της κυρίαρχης ιδεολογίας, εγκλωβίστηκαν τελικά στους προσδιορισμούς της δομής που επιχείρησαν να διαλύσουν. Η ίδια προσέγγιση συνιστά, ταυτόχρονα, ένα είδος υπόμνησης σε όλες τις τάξεις των κοινωνικών επιστημών, είτε αυτές έχουν συστηματικό και συγχρονικό είτε έχουν αποβλεπτικό προσανατολισμό. Στις πρώτες υπενθυμίζει ότι συχνότατα λησμονούν το σημασιογόνο θεωρητικό πλαίσιο, όπως και τις συνθήκες μέσα στις οποίες αυτό διαμορφώθηκε. Στις δεύτερες υπενθυμίζει τα αποτελέσματα των αποβλεπτικών τους στρατηγικών. Είναι ευνόητο ότι η υπόμνηση αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν τα αποτελέσματα δεν είναι τα αναμενόμενα – και αυτό αποτελεί ένα επιπρόσθετο λόγο για τον ρόλο μιας επιστήμης των επιστημών της εκπαίδευσης.

### Τα εμπόδια

Από ό,τι προηγήθηκε, φαίνεται ότι η διασάφηση των όρων δεν μπορεί να αναζητηθεί αποκλειστικά ούτε μέσα στο αντικείμενο, εν προκειμένω στην εκπαίδευση, ούτε μέσα στο υποκείμενο, δηλαδή στις ονομαζόμενες επιστήμες της εκπαίδευσης. Τούτο επειδή, αφενός, η εκπαιδευτική σφαίρα αποτελείται από διάφορα στρώματα εννοιοποιήσεων και, αφετέρου, η εννοιολογική της μορφολογία εμφανίζει μεγάλα βάραθρα και ασυνέχειες. Δεν μπορεί όμως να αναζητηθεί ούτε σε μια θεωρησιακή εποπτεία σύνδεσης των δύο, δηλαδή στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης. Στην πρώτη περίπτωση βρισκόμαστε μπροστά σε πολλαπλά στρώματα ορισμών της εκπαίδευσης. Στη δεύτερη περίπτωση εισερχόμαστε σε μια αδιέξοδη περιτροφή για την περιχαράκωση της μιας ή της άλλης από τις λεγόμε-

νες επιστήμες της εκπαίδευσης, κάτι που, όπως σημείωσα, δημιουργεί εννοιολογικά βάραθρα. Στην τρίτη περίπτωση εξαντλούμαστε σε ετερόκλητες ηθικο-κανονιστικές παραινέσεις για το πώς πρέπει να είναι η εκπαίδευση, δηλαδή η διαστρωμάτωση και η μορφολογία της εκπαιδευτικής σφαιράς. Αντίθετα, υπέθεσα ότι η διασάφηση προϋποθέτει την ενσωμάτωση των παραπάνω προσεγγίσεων, δηλαδή των –είτε με αναλυτικό είτε με αξιολογικό προσανατολισμό– επιστημών και, γενικότερα, των πειθαρχιών της εκπαίδευσης, στο εννοιολογικό πλαίσιο μιας επιστήμης των επιστημών της εκπαίδευσης.

Οι τρεις παραπάνω επισημάνσεις αποτελούν τα πιο συνηθισμένα σχολαστικά λάθη. Πέραν αυτών, τα οποία μπορούν μάλλον εύκολα να αποφευχθούν, η πορεία προς τη διασάφηση βρίσκει μπροστά της τρία αλληπάλληλα επιστημολογικά εμπόδια, τα οποία αποτελούν εκφράσεις της βασικής δομής. Το πρώτο σχετίζεται με τα μεθοδολογικά πλαίσια των επιστημών της εκπαίδευσης, το δεύτερο με τον παιδαγωγικό δεοντισμό και το τρίτο με την ιδεολογία. Χωρίς την υπερπήδηση αυτών των εμποδίων δεν είναι δυνατόν να τεθούν ούτε οι όροι της σφαιρικής κατανόησης και της εξήγησης του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού ζητήματος ούτε η αυτο-κατανόηση των σχέσεων της κοινωνικής επιστήμης με το αντικείμενό της· κατά προέκταση, ούτε και η αυτο-κατανόηση του κοινωνικού κόσμου και ο δημοκρατικός σχεδιασμός της επιθυμητής πορείας του.

Το πρώτο επιστημολογικό εμπόδιο μιας επιστήμης των επιστημών της εκπαίδευσης αφορά τις κοινωνικές επιστήμες και έχει δύο πτυχές, μια θεωρητική και μια μεθοδολογική. Η πρώτη πτυχή αφορά στο υποκείμενο της γνώσης και την κατάτμησή του στη βάση πλασματικών κατατμήσεων του αντικειμένου. Η γνωστική πρόοδος εμποδίζεται από μια, συνήθως θετικιστική, λογική που οδηγεί τις κοινωνικές επιστήμες σε μια όλο και πιο μεγάλη εξειδίκευση και σε εννοιοποιήσεις όλο και χαμηλότερης αφαίρεσης. Έτσι, αντί η ανάπτυξη της γνώσης να οδηγεί σε εννοιοποιήσεις υψηλότερης αφαίρεσης, η οποία θα αφομοίωνε τις παλαιότερες έννοιες και θεωρίες, ακολουθεί την αντίστροφη πορεία διαλύοντας τη θεωρητική ανάπτυξη μιας επιστήμης σε κατασκευασμένα και απομονωμένα μεταξύ τους εμπειρικά πεδία (Eliás 2009, 93-98).

Η δεύτερη πτυχή τίθεται από την υιοθέτηση δύο μεθοδολογικών πλαισίων που είναι ξένα στις κοινωνικές επιστήμες και, κατά προέκταση, η χρήση τους στη μελέτη της εκπαίδευσης οδηγεί σε παρεξηγήσεις. Για να χρησιμοποιήσω την ορολογία του Χάμπερμας, πρόκειται για το μεθοδολογικό πλαίσιο των ιστορικο-ερμηνευτικών επιστημών και για αυτό των εμπειρικο-αναλυτικών (Habermas 1990, V). Η πρώτη περίπτωση αφορά την κατάκτηση και/ή την περιοδολόγηση της κοινωνικής δραστηριότητας, η οποία είναι μια τακτική ιδιαίτερα αγαπητή στις ιστορικές-ερμηνευτικές επιστήμες, λόγω ίσως του ίδιου τους του αντικειμένου. Αυτές οι επιστήμες μπορούν να ξεετάζουν και να επανεξετάζουν το, ούτως ή άλλως, ακίνητο αντικείμενό τους υπό το πρίσμα των συγκαιρινών εγνοιών και εννοιών, υπό το πρίσμα συνεχώς ανανεωμένων οπτικών που, συνήθως, δεν δημιουργήσαν οι ίδιες, αλλά έχουν την πολυτέλεια να υιοθετούν. Στηρίζουν αυτή τους τη στάση σε δύο επιχειρήματα που έχουν φιλοσοφική προέλευση. Πρόκειται, αφενός, για τη σημασία που δίνεται στην επικαιροποίηση βασικών αξιών της σύγχρονης κοινωνίας και η οποία στηρίζεται στον αναστοχασμό της πορείας τους. Κάτι που υποτίθεται ότι θα συντόνιζε την πορεία του κοινωνικού κόσμου με τη δική τους πορεία και θα χρησίμευε ως μια διαρκής πυξίδα της κοινωνικής δραστηριότητας. Αφετέρου, συνδέεται άμεσα με τη βούληση ορισμένων κοινωνικών κατηγοριών, οι οποίες συνήθως ορίζονται με όρους ταυτότητας, να διακόψουν μια κοινωνική συνέχεια και, κατά συνέπεια, να θέσουν τον κοινωνικό κόσμο σε μια νέα αξιακή προοπτική.

Η κοινωνική δραστηριότητα ωστόσο είναι μια συνεχής δραστηριότητα. Δεν σκοντάφτει ούτε στα ρήγματα που δημιουργούν οι ιστορικές-ερμηνευτικές επιστήμες και η φιλοσοφία τους, ούτε στα ιδεολογικά σχήματα που κατακλύζουν το εκάστοτε προσκήνιο. Και η εκπαιδευτική δραστηριότητα είναι μια από τις ιδιαίτερες πτυχές της κοινωνικής δραστηριότητας. Ωστόσο, αυτή η συνεχής κίνηση δεν μπορεί να μελετηθεί ούτε με την ένταξή της στη δεύτερη περίπτωση, δηλαδή με τη βοήθεια του αναλυτικού πλαισίου των εμπειρικο-αναλυτικών επιστημών. Αυτό επειδή δεν μπορεί να ενταχθεί

ούτε στη νατουραλιστική θεωρία συνέχειας της βιολογίας, ούτε στη νομολογική θεωρία συνέχειας της φυσικής. Αμφότερες, είτε ανάγουν την κάθε πολιτιστική έκφραση στο απλοϊκό σχήμα της βιολογικής εξέλιξης που εδράζεται στην προσαρμογή και/ ή τη φυσική επιλογή, είτε υποτάσσουν την ανθρώπινη δράση στο μοντέλο αιτιώδους συνέχειας της φυσικής. Η συνέχεια της κοινωνικής δραστηριότητας δεν αποκαθίσταται ούτε από την αναλογική ούτε από την παραπιστημονική χρήση των παραπάνω ιδεών. Αντιθέτως, αποκαθίσταται από τη στιγμή που θα συνδεθούν οι παραπάνω ιδέες με τις χρήσεις που τους έκανε και τους κάνει η κάθε συγκεκριμένη κοινωνία μιας δεδομένης περιόδου και, ακολούθως, θα συντεθούν σε ευρύτερα θεωρητικά πλαίσια. Τόσο η συνέχεια που στηρίζεται στις ιδέες της προσαρμογής ή της φυσικής επιλογής και της φυσικής νομοτέλειας, όσο και η ασυνέχεια που επιβάλλει η ιστορικο-ερμηνευτική στάση, εμποδίζουν να φανούν οι συνέχειες της κοινωνικής δραστηριότητας και καταλήγουν σε συγκεκριμένες ιδεολογίες που νομιμοποιούν συγκεκριμένες σχέσεις δύναμης. Εμποδίζουν επίσης να φανούν οι όροι της δομικής αντίθεσης ανάμεσα στην ανθρωπιστική και τη φυσική γνώση, η οποία ουσιαστικά αναδιατυπώνει με όρους αντίθεσης επιστημών μια παλιότερη αντίθεση: αυτή ανάμεσα στο trivium και το quadrivium.

Το δεύτερο εμπόδιο τίθεται μέσα από την εκπαιδευτική σφαίρα. Πρόκειται για τη στάση που θα μπορούσε να ονομαστεί παιδαγωγικός δεοντισμός και εκ της οποίας απορρέει η άποψη ότι η εκπαίδευση είναι ένα πεδίο εφαρμογής ιδεών και ιδεωδών με εσωτερικό νόημα, εσωτερική συνοχή και συνέχεια. Με άλλα λόγια, πρόκειται για την άποψη κατά την οποία η εκπαίδευση αποτελεί τον βιωματικό κόσμο όσων την επαγγέλλονται. Κατά συνέπεια, παραβλέπει την κοινωνική προέλευση των ιδεών για την εκπαίδευση, όπως και τα αποτελέσματα της εφαρμογής τους σε αυτήν. Παίρνει δύο κύριες και αλληλοσυνδεόμενες μορφές. Η πρώτη είναι αξιολογική και η δεύτερη αναλυτική. Την πρώτη άποψη διατρέχει μια μεταφυσική αντίληψη του πολιτισμού και, καθότι η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία πολιτισμικής μεταβίβασης, θεωρείται ότι κατευθύνεται

από ιδεώδη. Το πρόβλημα βρίσκεται στην ιδέα ότι τα πολιτισμικά ιδεώδη υπάρχουν πάνω ή έξω από τις συγκεκριμένες κοινωνίες και ότι αρμόδια να τα θέτει είναι μόνο η φιλοσοφία – ιδέα που αναπαράγει τον φιλοσοφικό εθνοκεντρισμό. Η δεύτερη άποψη στηρίζεται στην πρώτη και συγχρόνως τη συμπληρώνει και την εφαρμόζει στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής σφαίρας. Τούτο καθώς στηρίζεται στην ιδέα ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα κλειστό αξιακό σύμπαν. Έτσι, οικοδομείται ένα σύστημα εμπειρικής αξιολόγησης από το οποίο αφαιρείται κάθε εξωτερικός προσδιορισμός, είτε αυτός είναι κοινωνικός, είτε είναι οικονομικός, κ.λπ. Το ζήτημα ωστόσο που παραμένει ανοικτό, δηλαδή η υπερπήδηση του εμποδίου, είναι η σύνδεση της παιδαγωγικής δραστηριότητας με την ευρύτερη κοινωνική δραστηριότητα. Με άλλα λόγια, πρόκειται για τη σύνδεση των παιδαγωγικών ιδεωδών με την κοινωνική δραστηριότητα. Αυτή η σύνδεση θα αποκαθιστούσε τη συνεχή ροή της τελευταίας κι έτσι θα επέτρεπε να φανεί πώς και ποια ιδεώδη κυριαρχούν μια δεδομένη στιγμή στην εκπαίδευση και πώς αυτά εναλλάσσονται σύμφωνα με εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες (για παράδειγμα, πώς εμφανίζονται οι ιδέες των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ή της θετικής διάκρισης, ποια είναι τα αποτελέσματά τους, κ.λπ.).

Το τρίτο εμπόδιο έρχεται αμέσως μετά και είναι ιδεολογικό. Τίθεται από τις σχέσεις –και την εννοιοποίησή τους– ανάμεσα στην εκπαίδευση και σε ό,τι την περιβάλλει. Ακριβέστερα, συνδέεται με τις διαδικασίες παραγωγής, κυκλοφορίας και μεταβίβασης των ιδεών που σχετίζονται με τις κύριες σφαίρες της κοινωνικής δραστηριότητας, δηλαδή με τον πολιτισμό, με την οικονομία και με την πολιτική, αλλά και με την κοινωνική διαστρωμάτωση. Με άλλα λόγια, τίθεται από τις εννοιοποιήσεις των σχέσεων της εκπαίδευσης με ό,τι βρίσκεται έξω από αυτήν, δηλαδή με την κοινωνική ολότητα ή, αν προτιμά κανείς, τη συνολική κοινωνική δραστηριότητα και τη θέση των ατόμων μέσα σε αυτήν. Πρόκειται για γενικές ιδέες που αφορούν στις κοινές γνώσεις που πρέπει να μεταβιβαστούν σε όλους τους πολίτες και που θέλουν να διατηρήσουν την πρακτική σε δεδομένα κανονιστικά πλαίσια, όπως και να την κατευθύνουν

προς κάποιο ιδεώδες. Πάνω σε αυτές τις γενικές ιδέες, τις οποίες μπορούμε να ονομάσουμε ιδεολογικά μορφώματα, για το πώς και τι *πρέπει* να γνωρίζουμε, πώς *πρέπει* να βλέπουμε και να συναισθανόμαστε, πώς και τι *πρέπει* να πράττουμε, κατασκευάζονται οι όροι για τη νομιμοποίηση ορισμένων άλλων ιδεών που συνίστανται σε υποκειμενικές εννοηματοώσεις της πραγματικότητας. Οι υποκειμενικές εννοηματοώσεις, μπορούν να πάρουν τη μορφή κοσμοεικόνας και να εξαρτήσουν την κοινωνική δραστηριότητα από εξωτερικούς της κοινωνίας παράγοντες (φύση, βιολογία, ιστορία). Μπορούν επίσης να πάρουν πιο ήπιες μορφές που εμφανίζονται ανάμεσα στις δύο κύριες κατηγορίες της σύγχρονης κοινωνίας –δηλαδή την πολιτική και την οικονομική– και ανάμεσα στις δύο κύριες ιδέες-αξίες που τις αντιστοιχούν – δηλαδή την ισότητα και την ελευθερία (Ντυμόν 1983). Είτε πάρουν τη μια ή την άλλη μορφή, αιτιολογούν ή δικαιολογούν τα διάφορα καθεστώτα κυριαρχίας, καταμερισμού της κοινωνικής εργασίας και κατανομής του πλούτου, όπως και κοινωνικο-επαγγελματικής ή ταξικής ιεράρχησης. Η εισαγωγή τους στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής σφαίρας πραγματοποιείται διαμέσου των προγραμμάτων σπουδών, είτε αυτά είναι αναλυτικά είτε είναι ελεύθερα. Τα περιθώρια ελευθερίας των τελευταίων μπορεί να γίνονται ελαστικότερα όσο ανεβαίνουμε την εκπαιδευτική κλίμακα, μπορεί όμως και να στενεύουν καθώς τίθενται υπό τη σκέπη ευρύτερων αξιολογικών περιοχών – όπως, για παράδειγμα, συμβαίνει στις μέρες μας με την τοποθέτηση της εκπαίδευσης υπό τη σκέπη της Αγοράς. Αυτό προφανώς εξαρτάται από παράγοντες που βρίσκονται εκτός της εκπαιδευτικής σφαίρας, αλλά εξαρτάται επίσης από τον βαθμό αυτονομίας ή ετερονομίας αυτής της σφαίρας.

### **Κοινωνιολογία της παιδαγωγικής θεωρίας**

Εμφανίζεται πάραυτα ένα νέο πρόβλημα που αφορά στις παιδαγωγικές θεωρίες. Η επίλυση αυτού του προβλήματος αποτελεί βασική προϋπόθεση μιας επιστήμης των επιστημών της εκπαίδευσης. Είδαμε ότι οι παιδαγωγικές θεωρίες εμπλέκονται στα δύο τελευταία εμπόδια που έχει να ξεπεράσει μια επιστήμη της εκπαίδευσης.

Η παιδαγωγική, παρόλο που ορισμένοι επαγγελματίες του είδους τη βλέπουν ως επιστήμη για λόγους πιθανόν δικής τους νομιμοποίησης, είναι μια πρακτική θεωρία.<sup>5</sup> Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι μια πρακτική θεωρία, ακόμη κι όταν κρύβεται πίσω από τους πέπλους της επιστήμης, βγαίνει εκτός της κοινωνιολογικής ανάλυσης. Από αυτήν την άποψη, η κοινωνιολογία των παιδαγωγικών θεωριών εμφανίζεται ως κοινωνιολογία της γνώσης που αναλύει τις κοινωνικές και αξιακές διαστάσεις των παιδαγωγικών ιδεωδών. Εφόσον η κοινωνιολογία δεν περιορίζεται σε μια απλή ιδεολογική νομιμοποίηση των διαφορετικών ιδεωδών, είναι υποχρεωμένη να αναλύει και να αποκαλύπτει τις κοινωνικές αφετηρίες και τις κοινωνικές διαδρομές τους. Να αποκαθιστά δηλαδή τη συνεχή ροή της κοινωνικής δραστηριότητας, ασχέτως αν πολλές θεωρίες δηλώνουν ότι πραγματοποιούν τομές εγκαθιδρύοντας νέα «παραδείγματα», κ.λπ.

Τα ιδεώδη είναι κατεξοχήν πολιτισμικά φαινόμενα, ασχέτως από ενδεχόμενες –και πάντως πολύ μακρινές– εξελικτικές καταβολές. Όπως παρατηρούσε ο Μ. Μως, το κάθε πολιτισμικό φαινόμενο παραμένει πάντα «αυθαίρετο» στο μέτρο που αποτελεί «επιλογή ανάμεσα σε διαφορετικές δυνατές επιλογές» και, κατά συνέπεια, προϊόν ανθρώπινης θέλησης (Mauss 1929, 470). Συχνά, ωστόσο, «η επιλογή ανάμεσα σε διαφορετικές δυνατές επιλογές» δεν εμφανίζεται ως αποτέλεσμα βούλησης, αλλά ως επιβεβλημένη από, δήθεν επιστημονικά ή ηθικά «θεμελιωμένες», αναγκαιότητες. Από αυτό δεν εξαιρούνται τα ιδεώδη της εποχής μας, ούτε και η προσπάθεια νομιμοποίησής τους από μια φερόμενη ως «παιδαγωγική επιστήμη».

Η παιδαγωγική, παρόλο που θέλει να εμφανίζεται ως αυτόνομη κοινωνική επιστήμη, είναι μια πρακτική θεωρία. Επιπροσθέτως παρουσιάζει έναν υψηλότατο βαθμό ετερονομίας, καθώς εξαρτάται,

5 Για την παιδαγωγική ως πρακτική θεωρία, βλ. Durkheim 1969. Για το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργείται η πολυσημία του όρου, βλ. Blais κ.ά. 2002, 69-87. Ο Ντυρκάιμ δεν αντικαθιστά την «επιστήμη της εκπαίδευσης από μια επιστημονική παιδαγωγική», όπως ισχυρίζονται ορισμένοι φιλόσοφοι (στο ίδιο). Αντιθέτως προτείνει μια νέα επιστημονική αρωγή της παιδαγωγικής θεωρίας, την οποία δεν αναζητά μόνο στην ψυχολογία, όπως συνέβαινε μέχρι τότε· την αναζητά και στην κοινωνιολογία.



εν μέρει ή εν όλω, από την εκάστοτε πολιτική και μάλιστα κυβερνητική εξουσία. Με άλλα λόγια, τα ιδεώδη που προασπίζεται συνδέονται με τη βούληση ορισμένων κοινωνικών ομάδων και, επομένως, δεν είναι αποτέλεσμα καμιάς αναγκαιότητας και καμιάς αφηρημένης δυνατότητας. Αντιθέτως, είναι εξαρτημένα από τα εκάστοτε ιδεολογικά μορφώματα, κάτι που καθιστά απαραίτητη τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην εσωτερικότητα της εκπαιδευτικής σφαίρας, δηλαδή τις παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές, και στο άμεσο έξω αυτής, που είναι η ιδεολογία. Προέχει η διερεύνηση αυτής της σχέσης, δηλαδή το άμεσο έξω, επειδή οι παιδαγωγικές ιδέες και πρακτικές έρχονται σε άμεση επαφή με την ιδεολογία, και όχι με την οικονομία, την πολιτική ή την κοινωνική διαστρωμάτωση.

Εδώ ωστόσο τίθεται ένα νέο πρόβλημα που αφορά γενικά την αξιολογική δέσμευση της κοινωνικής επιστήμης και, ειδικότερα, τη δέσμευσή της στο επίπεδο της παιδαγωγικής πρακτικής. Την αντιμετωπίζει άραγε ως ένα κοινωνικό γεγονός ανάμεσα στα άλλα ή αναπτύσσει ιδιαίτερα ενδιαφέροντα; Είναι εμφανές ότι οι σχέσεις κοινωνικής επιστήμης και εκπαίδευσης είναι σύνθετες και η διερεύνησή τους απαιτεί τρία διαφορετικά, αλλά αλληλοσυνδεδεμένα ερευνητικά προγράμματα. Το πρώτο αφορά τις σχέσεις που ορίζουν το αντικείμενο, δηλαδή τη γνώση της εκπαιδευτικής σφαίρας. Το δεύτερο αφορά τις σχέσεις της παιδαγωγικής θεωρίας με τις κοινωνικές επιστήμες, δηλαδή τα στηρίγματα που παρέχουν οι δεύτερες στην επιλογή, την ταξινόμηση και την πλαισίωση των προς μεταβίβαση πολιτισμικών περιεχομένων. Τέλος, το τρίτο αφορά τις σχέσεις με το αντικείμενο, δηλαδή τις επιρροές ή τις εμπλοκές της κοινωνικής επιστήμης στην εκπαιδευτική σφαίρα.

Το πρόγραμμα διερεύνησης των σχέσεων με το αντικείμενο μπήκε σε εφαρμογή προς το τέλος της δεκαετίας του 1960 και συνόδευσε μια γενικότερη στροφή της κοινωνιολογίας από τον «αφηρημένο εμπειρισμό» και τις «μεγάλες θεωρίες» προς τις εντοπισμένες και πλαισιωμένες μελέτες και έρευνες· κάτι που συνήθως κατανοείται ως μετάβαση από τη δομή στη δράση.<sup>6</sup> Αυτό σημαίνει ότι η κοινωνι-

---

6 Αυτό ισχύει για όλες τις νέες τάσεις της κοινωνιολογίας που διερευνούν την

ολογική γνώση ξεφεύγει από τις διάφορες μορφές θετικισμού ή από τις σκληρές μορφές δομισμού οι οποίες, βλέποντας τα υποκείμενα είτε ως αριθμούς είτε ως προσδιοριζόμενα από τη θεσμική κανονιστικότητα (Parsons 1959) ή από την εγχάραξη μιας αν-ιστορικής ιδεολογίας (Αλτουσέρ 1978), έθεταν την κάθε προοπτική μετασχηματισμού ή αλλαγής εκτός ή πέραν της δράσης των φορέων που στελεχώνουν την εκπαιδευτική σφαίρα. Η κοινωνιολογική γνώση των εκπαιδευτικών σχέσεων και των παιδαγωγικών πρακτικών γίνεται μέρος της αντίληψης, αλλά και της πρακτικής, των φορέων της εκπαιδευτικής σφαίρας. Κάτι που με τη σειρά του σημαίνει, για να χρησιμοποιήσω έναν όρο της ερμηνευτικής, ότι δημιουργείται η σύντηξη του αξιολογικού ορίζοντα της κοινωνικής επιστήμης –ή ακριβέστερα των νέων τάσεων που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της– και ορισμένων τμημάτων της εκπαιδευτικής σφαίρας.

Επειδή αυτό το πρόγραμμα επέφερε αποτελέσματα καθώς συνέδεσε την κοινωνική θεωρία και την κοινωνιολογική έρευνα με τις παιδαγωγικές πρακτικές, απαιτείται και η σύνδεσή του με τα αποτελέσματά του. Τα αποτελέσματά του είναι εγγεγραμμένα στα διάφορα στάδια της διαδικασίας μετασχηματισμού τόσο του αντικείμενου (στις «μεταρρυθμίσεις») όσο και της κοινωνικής και παιδαγωγικής θεωρίας. Κάτι που σημαίνει ότι η συνεχής ροή της κοινωνικής δραστηριότητας μπορεί να αποκατασταθεί μέσω μιας διττής αναστοχαστικότητας, συνδέοντας δηλαδή τους μετασχηματισμούς των σχέσεων της με το αντικείμενό της με τους γενικότερους μετασχηματισμούς. Εφόσον τα αποτελέσματα μιας κοινωνικής και/ ή παιδαγωγικής θεωρίας βρίσκονται σε κάποιο βαθμό σε αυτές που τη διαδέχονται και εφόσον καταδειχτεί ότι η αλυσίδα των αποτελεσμάτων τους στον κοινωνικό κόσμο δεν είναι η αναμενόμενη, δίνεται η δυνατότητα μιας νέας αξιολογικής δέσμευσης που θα στηρίζεται σε μια νέα εννοιολογία των διαδικασιών με τη βοήθεια νέων κατηγοριών. Εν συντομία, αυτό είναι το έργο μιας μετα-αναστοχαστικής κοινωνικής επιστήμης της εκπαίδευσης ή, αν προτιμά κανείς, μιας

---

εκπαιδευτική σφαίρα. Βλ. για παράδειγμα, Young 1971· Bourdieu και Passeron 1970· Mehan 1978· Rist 1970.

κοινωνιολογίας τόσο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης όσο και της παιδαγωγικής θεωρίας.

Στο μέτρο που οι παιδαγωγικές θεωρίες είναι συνδεδεμένες με τη σύγχρονη εκπαίδευση, είναι λογικό οι εφαρμογές τους να ευδοκιμούν στην εκπαιδευτική σφαίρα. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα για τις σχέσεις ανάμεσα στις παιδαγωγικές θεωρίες, την εκπαίδευση και τη συνολική κοινωνική δραστηριότητα. Επίσης, καθώς ο κοινωνικός κόσμος δεν έχει ούτε ισοχρονισμένη ιστορική πορεία ούτε ισοφωνικό παρόν, τίθεται ένα δεύτερο ερώτημα που έρχεται να συμπληρώσει το πρώτο. Πού διαμορφώνονται οι παιδαγωγικές θεωρίες και, εν συνεχεία, ποιες είναι κλιμακωτές πορείες της διάχυσής τους κατά χώρα;

Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά βρίσκεται στις ιεραρχικές αντιθέσεις που αναπτύσσονται πάνω στη στοιχειώδη δομή, δηλαδή την αντίθεση αναλυτικών και αξιολογικών προσεγγίσεων (Πίνακας Ι). Οι νέες ιεραρχικές αντιθέσεις αναπτύσσονται σε τρεις κύριες διαστάσεις: τη συγκριτική, τη γνωστική και την κοινωνική. Αυτό σημαίνει ότι οι μετασχηματισμοί (χρόνος) μπορούν να αναλυθούν σε σχέση με τις τρεις κύριες διαστάσεις που καλύπτονται από την ανθρωπολογία, την επιστημολογία και την κοινωνιολογία.

### **Δευτερογενείς δομές και μετασχηματισμός**

Οι μετασχηματισμοί μπορούν να εννοιοποιηθούν περαιτέρω μέσα από δύο δομικές οπτικές, μια στατική και μια κοινωνιογενετική. Η πρώτη είναι η οπτική μιας πολιτικής φιλοσοφίας της εκπαίδευσης. Η δεύτερη, το σχέδιασμα της οποίας επιχειρώ, μπορεί να αποτελέσει την οπτική μιας επιστήμης των επιστημών της εκπαίδευσης. Η πολιτική φιλοσοφία της εκπαίδευσης βλέπει την εκπαίδευση ως μια «ήπειρο» που είναι χωρισμένη σε «τρία στρώματα» που ορίζονται σε σχέση με επιμέρους φιλοσοφικές θεματικές. Τα στρώματα αυτά είναι το «ανθρωπολογικό», το «επιστημικό» και το «πολιτικό» (Blais κ.ά. 2002, 24-36). Το μοντέλο που προτείνω ανοίγει τρεις διαστάσεις, οι δύο πρώτες εκ των οποίων αντιστοιχούν στα «στρώματα» της πρώτης οπτικής. Εκτός από τη διαφορά των δύο μοντέ-

λων που βρίσκεται στον στατικό και τον δομεγενετικό χαρακτήρα τους, υπάρχει ακόμη μία. Είναι αυτή ανάμεσα στο τρίτο «στρώμα» και την τρίτη διάσταση. Στο μοντέλο της επιστήμης των επιστημών της εκπαίδευσης ανοίγει μια άλλη διάσταση, μετά την ανθρωπολογική και την επιστημολογική. Είναι η κοινωνική, η οποία περιλαμβάνει τόσο την πολιτική όσο και την οικονομία. Όπως θα δούμε, αυτό πολλαπλασιάζει τις δυνατότητες εννοιοποίησης των μετασχηματισμών και, άρα, της εξήγησής τους – και προφανώς των παρεμβάσεων επί της κατεύθυνσής τους. Πρώτα θα εξετάσω τη στατική οπτική, επισημαίνοντας τους περιορισμούς της.

Η γεωλογική μεταφορά παρουσιάζει τα μειονεκτήματα του κλασικού δομισμού, καθώς καθλώνει τις μετασχηματιστικές διαδικασίες σε μια προκαθορισμένη σημασιογόνο μήτρα. Αυτό από μόνο του δεν έχει μεγάλη σημασία. Τα μειονεκτήματα μετατρέπονται σε πραγματική αδυναμία όταν υποτάσσονται στην ίδια μήτρα τόσο οι δυναμικές διαδικασίες και οι πρακτικές θεωρίες που τις συνοδεύουν, όπως είναι αντίστοιχα οι εκπαιδευτικές και οι παιδαγωγικές, όσο και οι γενικοί ανθρωπολογικοί, γνωστικοί και πολιτικοί όροι της πραγματοποίησής τους.

Για παράδειγμα, υπό το πρίσμα μιας φιλοσοφικής ανθρωπολογίας, ο άνθρωπος είναι το μοναδικό είδος που δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την εκπαίδευση και τούτο επειδή αυτή τον αναγκάζει «να ενσωματώσει τα μέσα της ελευθερίας του». Υπό το πρίσμα μιας φιλοσοφίας της επιστήμης, αφού η γνώση είναι εμμενής στην ανθρώπινη κατάσταση, επαφίεται στην εκπαίδευση να βρει μια μέθοδο που θα βοηθούσε, μέσω της συγκρότησης ενός «οικουμενικού προσώπου», τη γνωστική συσσώρευση ή, με άλλα λόγια, έναν τρόπο ώστε ο άνθρωπος να «μάθει να μαθαίνει». Θεωρείται ότι η ανάπτυξη αυτής της διάθεσης βρίσκει εμπόδιο στη γλώσσα που είναι ριζωμένη στο παρελθόν, εμπόδιο που ωστόσο θεωρείται ότι ξεπεράστηκε από τη «νέα παιδαγωγική» που εισήγαγε ο Ντιούι και ο πραγματισμός. Τέλος, υπό το πρίσμα της πολιτικής φιλοσοφίας, η εκπαίδευση συνδέεται με την επίτευξη της ευδαιμονίας καθώς μέσω αυτής εναρμονίζονται τα ατομικά δικαιώματα με τις κοινωνικές ανάγκες. Είναι ο λόγος για τον οποίο η εκπαίδευση γίνεται δημόσια υπόθεση κεφα-

λαιώδους σημασίας και μέσω αυτής πραγματοποιείται η μεταβίβαση των γνωστικών αποθεμάτων σε καθεστώς ισότητας ευκαιριών. Ως προβληματικό σημείο αυτού του «στρώματος» θεωρείται η μετάβαση από ένα σχολείο που προετοίμαζε τη δημοκρατία στην είσοδο της δημοκρατίας μέσα στο σχολείο. Τούτο θεωρείται ότι έπληξε τον κύριο ρόλο της εκπαίδευσης που είναι να δώσει στους μελλοντικούς πολίτες τα «μέσα της ελευθερίας» και τα «μέσα για να μάθουν να μαθαίνουν» (Blais κ.ά. 2002, 24-36).

Ο μείζων περιορισμός μιας τέτοιας φιλοσοφίας της εκπαίδευσης προκύπτει από τον θεωρητικό της προσανατολισμό, ο οποίος είναι αξιολογικά δεσμευμένος σε ένα πολιτικό δέον και αγνοεί την κοινωνιολογική διάσταση. Αφενός, βλέπει τις δύο μείζονες αξίες της σύγχρονης κοινωνίας, δηλαδή την ελευθερία και την ισότητα, όπως και τη γνώση, ως να υπήρχαν ανεξάρτητα από τους φορείς μέσα στους οποίους είναι παγιωμένες, δηλαδή την αγορά, το κράτος και τις επιστήμες. Αυτό την οδηγεί σε έναν συντηρητισμό παλαιάς κοπής και σε μια ολιγαρχική αντίληψη της οργάνωσης της κοινωνικής δραστηριότητας. Αφετέρου, δεν βλέπει τον ρόλο της γνώσης, δηλαδή των επιστημών, σε σχέση με τις συνθήκες συνάφειας, δηλαδή τις μορφές που παίρνει ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας κυρίως σε σχέση με τις ρυθμίσεις ανάμεσα στη δημόσια και την αγοραία σφαίρα. Αυτό την οδηγεί στην υποστασιοποίηση του κράτους, δηλαδή στην ταύτιση εξουσίας και κράτους, καθώς εκλαμβάνει ως πάγιο τον περιορισμό της ελευθερίας των ιδιωτών από το κράτος· είναι πλέον εμφανές ότι κατά τις τελευταίες δεκαετίες οι σχέσεις δύναμης ανάμεσα στη δημόσια και την ιδιωτική σφαίρα έχουν αντιστραφεί.

Η παραπάνω αντιστροφή έχει κλιμακωτές εκφράσεις στις εθνικές εκπαιδευτικές σφαίρες. Πρόκειται λοιπόν για μια διαδικασία που δεν μπορεί να μελετηθεί χωρίς συγκριτικό πλαίσιο. Εφόσον πρόκειται για μια διαδικασία αξιολογικών ιεραρχήσεων ή, με άλλους όρους, ιεράρχησης ιδεωδών<sup>7</sup> και στο μέτρο που η κάθε πολιτισμική επιλογή

---

7 Ακόμη και ο ανταγωνισμός ή ό,τι ορίζεται ως αριστεία είναι καταστάσεις συνδεδεμένες με κοινωνικά ιδεώδη, τα οποία απορρέουν από –αλλά και νομιμοποιούν– ιστορικά διαμορφωμένες και υφιστάμενες σχέσεις δύναμης, σχέσεις εξου-

είναι αυθαίρετη, όντας μια από τις δυνατές επιλογές, για να μελετηθεί αυτή η διαδικασία απαιτούνται και οι κατάλληλοι εννοιολογικοί όροι. Οι όροι της σύγκρισης σε σχέση με αξίες, όπως και με τα ιδεώδη που σχετίζονται με αυτές ή απορρέουν από αυτές, υπάρχουν στην ανθρωπολογική θεωρία. Για παράδειγμα, η συγκριτική προοπτική που εισάγει ο Ντυμόν, επιτρέπει να φανεί, αφενός, ότι οι μείζονες ιδέες-αξίες της σύγχρονης κοινωνίας είναι η ισότητα και η ελευθερία και, αφετέρου, ότι αυτές οι ιδέες-αξίες συνδέονται με πρότυπα περί ιδεώδους ανθρώπου και κοινωνίας που έχουν αναφορά στη δημόσια και στην αγοραία δραστηριότητα, αντιστοίχως (Dumont 1988).

Εφόσον η παιδαγωγική θεωρία είναι μια πρακτική θεωρία που στοχεύει να βρει ή απλά να νομιμοποιήσει ιδεώδη πρότυπα ανθρώπου και κοινωνίας, όπως και τους όρους της υλοποίησής τους, δεν θα μπορούσε να βγει έξω από την περιοχή ολοκλήρωσης των μείζονων ανθρωπιστικών και κοινωνικών αξιών. Η παιδαγωγική θεωρία κινείται ανάμεσα στις δύο αντίθετες «τροπές» (Bernstein 1989) που μπορεί να πάρει η σύγχρονη ιδεολογία. Σε αυτές τις προκειμένες, η σύγχρονη και ιδιαίτερα η συγκαιρινή παιδαγωγική έχει να ισορροπήσει ανάμεσα σε δύο εκ πρώτης όψεως αντιφατικά ιδεώδη, τα οποία αποτελούν τις κύριες ιδεολογικές εκφράσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Αφενός, είναι το ιδεώδες των ελευθέρων ατόμων και/ή υποκειμένων και της ελεύθερης πραγματοποίησης των σχεδίων ζωής τους στη βάση διαλογικών συμφωνιών μεταξύ τους (Taylor 1997). Αφετέρου, είναι το ιδεώδες προσαρμογής σε ό,τι εμφανίζεται ως οικονομική αναγκαιότητα και εκφράζεται στην εργαλειακή εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει προσανατολισμό την εκτελεστική εργασία. Τα δύο αυτά παιδαγωγικά ιδεώδη τείνουν να πάρουν περιχαρακωμένα κοινωνικά περιεχόμενα που περιλαμβάνουν την εκπαίδευση των «ελίτ» και αυτή των «μαζών», αντίστοιχα.

Εδώ ωστόσο ανοίγουν δύο νέα ζητήματα που δεν μπορούν να καλυφτούν από την ανθρωπολογική θεωρία. Πρόκειται, αφενός, για

---

σίας, αλλά και επιμέρους συμφέροντα.

την εσωτερική σχέση γνώσης και εκπαίδευσης και, αφετέρου, για τις συνδέσεις της εκπαιδευτικής σφαίρας με τις άλλες σφαίρες της κοινωνικής δραστηριότητας. Οι όροι της απάντησης υπάρχουν στην επιστημολογία και την κοινωνιολογία της γνώσης και εμφανίζονται σε δύο νέα ζεύγη ιεραρχικών αντιθέσεων. Το πρώτο είναι αυτό ανάμεσα στον ρεαλισμό και τον κονστρουκτιβισμό και το δεύτερο αυτό ανάμεσα στους συλλογικούς φορείς των ιδεών στο πλαίσιο μιας δεδομένης κατάστασης του καταμερισμού της εργασίας, ήτοι τις κοινωνικές τάξεις και τις ταυτότητες.

Η διαδρομή της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής στις νεωτερικές κοινωνίες ανάμεσα στα δύο αντιφατικά ιδεώδη είχε σε μεγάλο βαθμό ως τροχιοδείκτη μια ρεαλιστική αντίληψη της γνώσης, τη γένεση της οποίας περιγράφει με ευκρίνεια ο Ντυρκάιμ (Durkheim 1969). Ποτέ ωστόσο η εκπαιδευτική σφαίρα και οι παιδαγωγικές θεωρίες δεν κατάφεραν να βρουν τους όρους μιας συμφωνίας για την εξισορρόπηση των δύο ιδεωδών· μιας συμφωνίας που θα αποτελούσε προαπαιτούμενο του ρεαλισμού ή μιας κοινά αποδεκτής εννοιοποίησης της –κυρίως κοινωνικής, αλλά όχι μόνο– πραγματικότητας. Ο ρεαλισμός επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό μόνο για τα γνωστικά αντικείμενα που αφορούσαν τη γνώση των πραγμάτων και τις απορρέουσες από αυτήν τεχνολογίες· αυτά δηλαδή που αντικατέστησαν το παλαιό *quatrinium*. Ο ρεαλισμός, ακόμη και ο κοινωνικός ρεαλισμός που πρότεινε ο Ντυρκάιμ, δεν μπορούσε να καθοδηγήσει τα γνωστικά αντικείμενα που αντικατέστησαν το παλαιό *trivium*. Αυτά συνέχισαν να συνδέονται με τις ανθρώπινες ποιότητες και να νομιμοποιούν σχέσεις κυριαρχίας. Η ανάπτυξη των κοινωνικών επιστημών κατά τις δύο πρώτες δεκαετίες μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο φάνηκε προς στιγμήν να συγκροτεί μια ρεαλιστική υποδομή στην ανθρωπιστική γνώση ή, έστω, να αποκαθιστά το χάσμα ανάμεσα στις «δύο κουλτούρες».<sup>8</sup> Πήρε ωστόσο νέες τροπές από τη δεκαετία του 1960 και εντεύθεν, καθώς ο ρεαλισμός

---

8 Σύμφωνα με τους όρους του Muller 2011. Δηλαδή αυτό ανάμεσα στις ανθρωπιστικές επιστήμες και τις φυσικές επιστήμες που διαδέχτηκαν το χάσμα ανάμεσα στο *trivium* και το *quatrinium*.

άρχισε να υποχωρεί χάριν μιας σταθερής ανόδου του προοπτικισμού των κατασκευαστικών αντιλήψεων· όχι μόνο της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά και εν γένει της πραγματικότητας (π.χ., Haraway 1989).

Πρόκειται για μια διαδικασία μετασχηματισμού των κοινωνικών και των παιδαγωγικών θεωριών που περνά από τρία μεγάλα στάδια, τα οποία συχνά εμφανίζονται ως τομές. Σε κάθε περίπτωση, ο εν λόγω μετασχηματισμός δεν καλύπτει το σύνολο αυτών των θεωριών, αλλά κυρίως αυτές που τοποθετούν τον εαυτό τους σε μια κριτική προοπτική και έχουν ως αξιολογική αναφορά την ισότητα. Οι αντιφάσεις που δημιουργούνται στο εσωτερικό αυτών των θεωριών κατακερματίζουν το πεδίο των κριτικών θεωριών, αφήνοντας ελεύθερη την προέλαση τόσο των εργαλειακών αντιλήψεων της εκπαίδευσης, όσο και μιας νέας ιδεολογίας κοινωνικού προσαρμοστισμού.

Η πρώτη και σημαντικότερη μετάβαση είναι από μια λειτουργική –αυτήν που ο Ντυρκάιμ συνδέει με τον ρεαλισμό της γνώσης– σε μια πολιτισμική αντίληψη της εκπαίδευσης που εκφράζεται από τη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης κατά τη δεκαετία του 1960 και κορυφώνεται την επόμενη δεκαετία. Η δεύτερη είναι αυτή που οδηγεί ορισμένες από τις νέες τάσεις σε μια πολιτισμική αντίληψη της εργασίας και άλλες σε μια σχετικιστική αντίληψη της εκπαίδευσης – και η οποία αναδύεται στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και κορυφώνεται στα μέσα της επόμενης δεκαετίας. Η τρίτη τέλος μετάβαση, κατά την οποία παγιώνεται ο παραπάνω διαχωρισμός, είναι η συγκριτική αξιολόγηση της παγκόσμιας εκπαιδευτικής σφαίρας – η οποία εκδηλώνεται επισήμως στα μέσα της δεκαετίας του 1990 και κορυφώνεται στις μέρες μας.

Η παραπάνω πορεία αποτελεί ένα συνεχές, παρόλο που οι κύριοι φορείς των μειζόνων μετασχηματισμών είδαν τους τελευταίους ως τομές ή ρήξεις. Κομβικό σημείο αυτής της πορείας είναι ο πολιτισμικός μετασχηματισμός της παιδαγωγικής θεωρίας, ο οποίος ενώ φαίνεται εκ πρώτης όψεως να προκαλεί μια ρήξη, εντούτοις αδυνατεί να αποκόψει την πριν αυτού κατάσταση από τη μετά. Το άνοιγμα στην κουλτούρα φιλοδοξεί να ξεπεράσει τη λειτουργική αντίληψη



που συνδέει την εκπαίδευση με την πρωτογενή κοινωνικοποίηση και την προσανατολισμένη προς την εργασία εκμάθηση, στοχεύοντας σε μια συνολικότερη μεταβίβαση πολιτιστικών περιεχομένων – γνωστικών, ηθικών και αισθητικών (Blais κ.ά. 2002, Κ.5). Η διάθεση απομάκρυνσης από τη λειτουργική αντίληψη εγκλωβίστηκε ωστόσο σε ένα πολυπολιτισμικό σχετικισμό, ο οποίος ούτε απελευθέρωσε την εκπαίδευση από τους εργασιακούς της προσανατολισμούς ούτε παρεμπόδισε τον εργαλειακό μετασχηματισμό της γνώσης σε μεγάλα τμήματα της εκπαιδευτικής σφαίρας. Ο τελευταίος εκφράζεται στις κυρίαρχες ιδέες της «οικονομίας της γνώσης» και της «κοινωνίας της μάθησης». Επιπροσθέτως, η ίδια μετασχηματιστική διαδικασία ευνόησε την ιδιωτικοποίηση των εκπαιδευτικών αγαθών, δίνοντας μια ισχυρή ώθηση προς τη μετατροπή της εκπαίδευσης σε εμπορεύσιμο είδος.

Στο σημείο αυτό βρίσκεται το όριο τόσο της ανθρωπολογίας των αξιών όσο και της επιστημολογίας. Ενώ φωτίζουν τις διαδικασίες, εντούτοις δεν μπορούν να τις εξηγήσουν και τούτο επειδή είναι ατελής η κοινωνική τους αναφορά. Με άλλα λόγια, δεν μπορούν να αποκαταστήσουν τις συνέχειες της κοινωνικής δραστηριότητας και παραμένουν επιπολάζουσες στο πέλαγος του πολιτισμικού σχετικισμού. Επειδή ωστόσο τα πράγματα δεν παραμένουν κυμαινόμενα σε αρχιπελάγη αλλά ακολουθούν συνεχείς πορείες, απομένει προς διερεύνηση το ζήτημα των προσδιορισμών τους – κάτι που μπορεί να αναδείξει η κοινωνιολογία. Θα εισέλθουμε σε αυτήν εξετάζοντας ακόμη μια πλευρά της σχέσης ανάμεσα στις δύο πρώτες διαστάσεις και των ιδεών και ιδεωδών στην εκπαιδευτική σφαίρα.

Είδαμε ότι στο μέτρο που τα δημόσια και τα αγοραία ιδεώδη της κοινωνικής και ατομικής δραστηριότητας έχουν ως πυρήνα τις δύο μείζονες ιδέες-αξίες της σύγχρονης κοινωνίας και ιδεολογίας, την ισότητα και την ελευθερία, η μελέτη του τρόπου της εναλλαγής τους αποτελεί ένα βασικό ανθρωπολογικό ζήτημα· με την έννοια της συγκριτικής μεταβλητότητας, στον χώρο και τον χρόνο, των κύριων ιδεών-αξιών της κάθε πολιτισμικής ενότητας. Κατά τη διαδικασία μετασχηματισμού που εδώ μας ενδιαφέρει, σημειώνεται μια

συνεχής υποχώρηση των δημόσιων ιδεωδών χάριν των αγοραίων. Το ζήτημα αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον αν προστεθεί σε αυτό η επιστημολογική του διάσταση. Η επιστημολογική διάσταση αφορά τις διαδικασίες εννοιολογικής αλλαγής, η οποία χαρακτηρίζεται από δύο μείζονες μεταβάσεις. Η πρώτη σημειώνεται με την τροποποίηση της δομικής οπτικής επί του αντικειμένου και την παράλληλη ή την ακрайφνή υιοθέτηση μιας υποκειμενικής μικρο-οπτικής της δράσης. Η δεύτερη σημειώνεται με τη μετατόπιση ή την εγκατάλειψη της συνθετικής οπτικής και πρόκειται για τη μετάβαση στον μεταδομισμό και/ ή τον μεταμοντερνισμό. Η εννοιολογική αλλαγή είχε κεντρικό άξονα τις θεσιακές οπτικές και θεωρίες που ανέδειξαν τον εθνοκεντρικό κανόνα και ακολούθως επεξεργάστηκαν στρατηγικές για την υπέρβασή του. Η εν λόγω αλλαγή συνδέεται με νέες παιδαγωγικές θεωρίες που οδηγούν στις στρατηγικές «περιχαράκωσεων» και «αναπλασιώσεων» των γνωστικών και των αισθητικών αντικειμένων στο πεδίο της εγκύκλιας γνώσης. Σχετίζεται επίσης με σημαντικότερες τροποποιήσεις στον χώρο των επιστημών της εκπαίδευσης, καθώς τα παλαιότερα γνωστικά αντικείμενα υποχωρούν ή αντικαθίστανται με νέα, τα οποία είναι κατά κανόνα υβριδικά, και όχι προεκτάσεις ή κλάδοι της κοινωνικής επιστήμης (Hammersley 1996). Για παράδειγμα, η υποχώρηση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και/ ή ο μετασχηματισμός της σε νέα γνωστικά αντικείμενα, όπως οι διάφοροι κλάδοι της συγκριτικής εκπαίδευσης ή αυτοί της εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν είναι μια απλή αντικατάσταση ή διαφοροποίηση των ακαδημαϊκών πειθαρχιών. Είναι κάτι πολύ περισσότερο, καθώς αποτελεί την παγίωση μιας νέας επιστημολογικής στάσης. Συνοπτικά, διαλύει την ορθολογική εξήγηση, δηλαδή τη γνώση του παρόντος μέσα από την ανάλυση του παρελθόντος και, ταυτόχρονα, θεσπίζει τη διαρκή προβολή του παρόντος στα σχέδια (projects) του μέλλοντος. Με άλλα λόγια, η επιστημολογική διάσταση συνδέεται με όλες τις αποφάσεις ή τις επιλογές που σχετίζονται με την παραγωγή, τη συσσώρευση, τη διαχείριση και τη μεταβίβαση της γνώσης.

Ωστόσο, οι αποφάσεις ή οι επιλογές δεν λαμβάνονται και δεν υλοποιούνται μέσα σε κοινωνικό κενό. Ανοίγει λοιπόν η κοινωνιο-

λογική διάσταση που έχει δύο πτυχές. Η πρώτη αφορά την κοινωνιολογία της γνώσης. Πρόκειται για τις σχέσεις των νέων παιδαγωγικών θεωριών με τις θεωρίες κοινωνικής διαστρωμάτωσης και κοινωνικής κατηγοριοποίησης ή, αν προτιμά κανείς, τους μετασχηματισμούς των θεωριών διαστρωμάτωσης και κατηγοριοποίησης σε παιδαγωγικές θεωρίες. Εδώ σημειώνεται η υποχώρηση των οπτικών της διαστρωμάτωσης και της ισότητας ευκαιριών υπέρ των οπτικών της ταυτότητας και της ελευθερίας των σχεδίων ζωής. Η ισότητα δεν έχει πλέον ως αναφορά τις κοινωνικές τάξεις, αλλά τις διαφορές ταυτότητας. Τούτη η μετάβαση συνοδεύεται από μια νέα αναλυτική διχοτομία, αυτή ανάμεσα στην ελίτ και τη μάζα και τη σύνδεσή τους με την πολιτική μέσω κατασκευασμένων συλλογικών οντοτήτων (Γεωργούλας 2010).

Η δεύτερη πτυχή αφορά τις σχέσεις εκπαίδευσης και εργασίας. Πρόκειται για τις κοινωνικές διασυνδέσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίες εμφανίζουν, τουλάχιστον στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης από τη δεκαετία 1970 και μετά, «πληθωριστικές» τάσεις (Passeron 1980). Οι εν λόγω τάσεις αποτελούν μέρος μιας διαδικασίας «μαζικοποίησης» της εκπαίδευσης που εννοιοποιήθηκε κατ' αναλογία με την οικονομία. Παρόλο που ο «πληθωρισμός των πτυχίων» τον καιρό που προτάθηκε ως έννοια αφορούσε αποκλειστικά τις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, οι επιπτώσεις της «μαζικοποίησης» διαπέρασαν τελικά το σύνολο της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας και προκάλεσαν νέες μορφές ανισότητας (Duru-Bellat 2006). Οι νέες μορφές ανισότητας συνδέονται πλέον με τον διαχωρισμό της εκπαιδευτικής σφαίρας σε δύο περιοχές, ο οποίος επικυρώνεται από διάφορα συγκριτικά «εργαλεία αξιολόγησης» και «πιστοποίησης» της εκπαιδευτικής «ποιότητας». Από τη μια είναι οι θεσμοί «αριστείας» που διατάσσονται σε μια παγκόσμια κλίμακα και απευθύνονται εμφανώς πλέον στις «ελίτ» και, αφετέρου, οι θεσμοί κατάρτισης που απευθύνονται στις «μάζες». Ο εν λόγω διαχωρισμός συνοδεύεται από μια σχισματική παιδαγωγική, η οποία έχει αναφορά σε δύο διαφορετικά πρότυπα ανθρώπου: από την μια πλευρά, η αναφορά είναι στον νέο κοσμοπολιτισμό, από την άλλη στον νέο προσαρμοστισμό στις ευέλικτες μορφές κατάρτισης.

### Μετα-αναστοχαστικές προοπτικές

Όπως είδαμε, δύο είναι τα βασικά σκέλη του προβλήματος. Το πρώτο αφορά τη ροή των κοινωνικών γεγονότων και/ ή φαινομένων που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την εργασία, δηλαδή τον κοινωνικό χρόνο που είναι πάντα συνεχής. Το δεύτερο αφορά τις θεωρητικές προβληματικές που αναπτύχτηκαν στο πεδίο κυρίως της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής θεωρίας, οι οποίες ωστόσο αδυνατούν να ακολουθήσουν, δηλαδή να εννοιοποιήσουν, τη συνεχή ροή του κοινωνικού χρόνου. Ανάμεσα στις κοινωνικές διαδικασίες και την εννοιοποίησή τους δημιουργούνται χάσματα. Μέσα σε αυτά αναπτύσσονται οι διάφορες αντιλήψεις περί ρήξεων στις διαδικασίες αναπαραγωγής των κυρίαρχων κοινωνικών και/ ή παραγωγικών σχέσεων. Η τυπική τους μορφή είναι αυτή περί «επιστημονικών επαναστάσεων» που ευδοκίμησαν ιδιαίτερα τόσο στη «νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης» όσο και στην «κριτική» και «μεταμοντέρνα» παιδαγωγική (Cooper 1983· Rust 1991). Φαινόμενο που επίσης ζητά εξήγηση, και τούτο προφανώς στο μέτρο που η ατζέντα της ρήξης έκλεισε μαζί με τον ορίζοντα των προσδοκιών όσων ρητορικά την επιχείρησαν ή, ορθότερα, την επαγγέλθηκαν. Να ένας δρόμος που θα μπορούσε να ανοιχτεί από τη σύνδεση των προσδοκιών με τα αποτελέσματά τους ή, με άλλους όρους, να ένας μετα-αναστοχαστικός δρόμος που μπορεί να ανοίξει η κοινωνική επιστήμη, εστιάζοντας στην υποκειμενική ή αναστοχαστική της στροφή και τα αποτελέσματά της.

Η μετα-αναστοχαστικότητα είναι μια στάση της κοινωνικής επιστήμης πέραν αυτής που δημιουργείται με αφετηρία τη «διττή ερμηνευτική» (Giddens 1976, 1987· Beck κ.ά. 1994). Τούτο καθώς δεν περιορίζεται στην εξέταση των αναδράσεων της κοινωνικής επιστήμης και του κοινωνικού κόσμου, ούτε εξαρτά την πορεία του κοινωνικού κόσμου –και των εκπαιδευτικών αποφάσεων και/ ή στρατηγικών– από την «ειδημοσύνη» της κοινωνικής επιστήμης. Περιλαμβάνει έτσι και τα αποτελέσματα της στροφής προς το υποκείμενο, η οποία και καθιέρωσε την αναστοχαστικότητα ως τον κεντρικό

άξονα της επιστημολογίας των τάσεων που πραγματοποίησαν αυτή τη στροφή. Το φόντο αυτής της έννοιας είναι έντονα αξιολογικό και κανονιστικό καθώς εξαρτά τη γνώση από μια συγκεκριμένη ηθική της ωφέλειας. Εν πάση περιπτώσει, πάνω στην αναστοχαστικότητα στηρίχτηκε ένας επιστημολογικός αναπροσανατολισμός της κοινωνικής επιστήμης. Για την ακρίβεια, δι' αυτής, αφενός, επιχειρήθηκε η αλλαγή του θεωρητικού πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η αιτιολόγηση ή η ερμηνεία. Αφετέρου, πάνω σε αυτή στηρίχτηκε μια μεθοδολογία δύο φάσεων: η αποδόμηση και η προβολή.

Στο θεωρητικό επίπεδο, διά της αναστοχαστικότητας τροποποιήθηκαν οι βασικές κατηγορίες της κοινωνικής επιστήμης· αρχής γενομένης από τον χρόνο και την αντικατάσταση της συνοπτικής αναπαράστασης της εξέλιξης με την, κοινωνικά πλαισιωμένη, ιστορικότητα των επιστημών – απόληξη της οποίας είναι και η «διττή ερμηνευτική». Στο μεθοδολογικό επίπεδο αναπτύχτηκαν δύο αντίστροφες αλλά συμπληρωματικές κινήσεις. Αφενός, αμφισβητήθηκε η αιτιολογική αλυσίδα που δημιούργησε η κοινωνική επιστήμη και εξηγούσε το παρόν, το οποίο θεωρήθηκε ως κοινωνική κατασκευή των κυρίαρχων ομάδων – πρόκειται για το τρίπτυχο κοινωνική τάξη/φυλή/φύλο. Ωστόσο, από αυτό το τρίπτυχο στην πορεία αφαιρέθηκε ή τέθηκε σε δεύτερο πλάνο η κοινωνική τάξη. Αφετέρου, η οπτική τοποθετήθηκε στο υποκείμενο και τα ατομικά σχέδια ζωής και/ή δράσης, δίνοντας την πρωτοκαθεδρία στις λεγόμενες «ποιοτικές» τεχνικές και κυρίως στην «ανάλυση λόγου», αλλά και ανοίγοντας την κοινωνική επιστήμη στη συμβουλευτική και τις «αγορές ταυτότητας» (Γεωργούλας 2006, ΙΙΙ και Γεωργούλας 2010, ΙΙΙ.8).

Αυτή η στροφή δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την υποταγή της κοινωνικής πραγματικότητας στις τάσεις της κοινωνικής επιστήμης που κυριαρχούν στο ιδεολογικό στερέωμα. Κάτι που σημαίνει ότι η προοπτική δεν μπορεί να ξεφύγει από τα περιθώρια μιας ιδεολογικής τροπής που συνδέεται είτε με την εμπορευματοποίηση των εκπαιδευτικών «αγαθών» είτε με την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις αγοραίες απαιτήσεις. Έτσι, λοιπόν, η αναστοχαστικότητα οδήγησε από έναν ηθικό σχετικισμό που εισήγαγε ο προοπτικισμός, στην

υποταγή των «σιωπηρών φωνών» σε μια νέα προοπτική που άνοιγαν οι νέες «ισχυρές φωνές». Κάτι που επέφερε πολλαπλά αποτελέσματα τόσο στην αναδιάρθρωση της εκπαιδευτικής σφαίρας ή τις «μεταρρυθμιστικές» στρατηγικές όσο και στην παιδαγωγική θεωρία.

Η μετα-αναστοχαστικότητα είναι επίσης πέραν της «συμπληρωματικής αναστοχαστικότητας» που προτείνει ο Μ. Γκοσέ (Blais κ.ά. 2002). Το «συμπλήρωμα» είναι ότι πάνω από την αναστοχαστικότητα που περιέχεται στη «διττή ερμηνευτική» τίθεται μια εποπτική αναστοχαστικότητα, αυτή που προκύπτει από μια φιλοσοφική αντίληψη της δομής της σύγχρονης κοινωνίας. Πράγματι, η προτεινόμενη «συμπληρωματική αναστοχαστικότητα» καλείται να εφαρμοστεί σε έναν άκρως γενικευτικό και στατικό ιδεότυπο της σύγχρονης κοινωνίας, καθώς παγιώνει την εκπαίδευση στα τρία επάλληλα στρώματα θεωριών που είδαμε λίγο παραπάνω, δηλαδή το «ανθρωπολογικό», το «επιστημικό» και το «πολιτικό». Η «συμπληρωματική αναστοχαστικότητα» είναι προορισμένη να κινείται μεταξύ ενός σταθερού ιδεοτύπου και της εκάστοτε κοινωνικής πραγματικότητας προκειμένου να ελέγχει τις εκάστοτε αποκλίσεις της δεύτερης σε σχέση με το ακίνητο, ιδεατό της μοντέλο.

Όπως παρατήρησα και νωρίτερα, το πρόβλημα με αυτήν την κατασκευή είναι ότι ο ιδεότυπος που χρησιμοποιεί είναι πάγιος και ταυτόχρονα γενικευτικός. Έτσι, αφενός, παραβλέπει τις δυναμικές που αναπτύσσονται ανάμεσα στη δημόσια και την ιδιωτική σφαίρα, δηλαδή τις σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες με αντίθετα συμφέροντα. Κατά συνέπεια, βλέπει στατικά τους μετασχηματισμούς των σχέσεων κυριαρχίας και τούτο καθώς έχει τατίσει το κράτος με την εξουσία. Αφετέρου, αδυνατεί να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στις κοινωνικές επιστήμες και γενικότερα την επιστημονική ειδημοσύνη και τις κατευθύνσεις των μετασχηματισμών. Κατά συνέπεια, επιμένει στη φανταστική εξάρτηση της ειδημοσύνης από το κράτος, χωρίς να μπορεί να σκεφτεί το ενδεχόμενο της υποταγής του κράτους στην ιδιωτική και αγοραία ειδημοσύνη.

Από τα προηγούμενα φαίνεται ως εάν η προσέγγιση που προτείνω να στηρίζεται στην εκδοχή της αναστοχαστικότητας που

επεξεργάζεται ο Μπουρντιέ και που τη συνδέει με τη «διττή ιστορικήυση» (Bourdieu 1997, 141-145 και Bourdieu 2007). Εν προκειμένω, ως εάν να πρόκειται για την κοινωνική και πολιτική πλαισίωση τόσο του μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής σφαίρας και/ή των εκπαιδευτικών πρακτικών, όσο και των θεωριών που αναπτύσσονται για αυτήν –όπως αυτές της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, της εκπαιδευτικής πολιτικής ή της συγκριτικής εκπαίδευσης–, όσο και μέσα σε αυτήν – όπως η «νέα», η «κριτική», η «μεταμοντέρνα» και η «νέο-φιλελεύθερη» παιδαγωγική. Μέσα από το πρίσμα της «διττής ιστορικήυσης» που προτείνει ο Μπουρντιέ, φαίνεται ως εάν «οι συνθήκες που καθιστούν δυνατή την επιστημονική γνώση και αυτήν του αντικειμένου της» να είναι οι ίδιες (Bourdieu 1997, 143). Κάτι που ωστόσο δεν συμβαίνει, καθώς οι ίδιες συνθήκες μπορεί να ευνοήσουν την αποκοπή της επιστημονικής εννοιοποίησης από τους μετασχηματισμούς του αντικειμένου. Η εν λόγω εκδοχή της αναστοχαστικότητας γίνεται ακόμη πιο προβληματική όταν εντάσσεται σε μια κρατικο-κεντρική θεωρία. Αυτή η θεωρία βλέπει το κράτος ως τον σταθερό συμπυκνωτή των συμβολικών προϋποθέσεων της κυριαρχίας και, κατά συνέπεια, τις επιχειρηματολογίες των διαφορετικών τάσεων της κοινωνικής επιστήμης ως να ακολουθούν τους δρόμους μιας «ρυθμισμένης διαμάχης» που έχει ως αποτέλεσμα τη συνεχή εκλογίκευση της κυριαρχίας.

Το κράτος ωστόσο μετατρέπεται σε όργανο σκέψης μόνο κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Γίνεται όργανο σκέψης όταν ευνοείται από συσχετισμούς δύναμης που δημιουργούνται έξω από αυτό και θέλουν μέσω αυτού να οργανώσουν με τρόπο ορθολογικό την κοινωνική δραστηριότητα. Κάτι που σημαίνει ότι το κράτος είναι ο μετασχηματιστής κοινωνικών σχέσεων δύναμης που διαμορφώνονται έξω από αυτό, εισέρχονται σε αυτό με την αρωγή της κοινωνικής επιστήμης και εν συνεχεία το αποικίζουν και, ανάλογα με την ιδεολογική τροπή που στηρίζει αυτές τις σχέσεις, ενδυναμώνουν ή αποδυναμώνουν τον ρόλο του. Ο Μπουρντιέ θεωρεί το κράτος ως τη συνεχή συμπύκνωση των σχέσεων έλλογης κυριαρχίας, ενώ αυτό είναι κάτι διαφορετικό καθώς δεν αποτελεί παρά τη συγχρονική

έκφραση δεδομένων σχέσεων δύναμης. Κατά προέκταση, η οπτική που επεξεργάζεται ο Μπουρντιέ δεν μπορεί να δει ότι οι σχέσεις των κοινωνικών επιστημών με το κράτος εξαρτώνται από την ιδεολογική τροπή που θα πάρουν οι πρώτες, τροπή που νομιμοποιεί ακολούθως τη μορφή και τη διάρθρωση που θα πάρει το δεύτερο. Κάτι που σημαίνει ότι η αναστοχαστική στάση των κοινωνικών επιστημών υπό τη μορφή της διττής ιστορίκευσης δεν είναι αρκούντως ικανή για τη συνεχή και απρόσκοπτη υπενθύμιση του ρόλου αυτών των επιστημών στη διαμόρφωση και τη νομιμοποίηση των σχέσεων κυριαρχίας.

Εδώ ακριβώς κάνω ένα βήμα παραπέρα και τούτο καθώς προσπαθώ να ξεφύγω από μια δεδομένη αντίληψη της αναστοχαστικότητας που περιέχει η «διττή ιστορίκευση» και που, ουσιαστικά, ταυτίζει τις εννοιοποιήσεις της κοινωνικής επιστήμης με τη ροή της κοινωνικής δραστηριότητας και, άρα, των μετασχηματισμών της. Η αναστοχαστική στροφή της κοινωνικής επιστήμης, η οποία επεκτάθηκε σχετικά νωρίς και στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (Jenks 1977), μετατόπισε τις θεωρητικές προβληματικές από την ανάλυση των πραγματικών διαδικασιών σε μια πολιτική και κανονιστική αποβλεπτικότητα. Αυτή η στάση, η οποία υποτίθεται ότι στηρίχτηκε σε ένα «νέο αρχείο» ή «πρωτόκολλο» που άνοιγαν μεθοδολογίες, αφενός, όπως αυτή της «αποδόμησης» ή της «αρχαιολογίας της γνώσης» και, αφετέρου, η «ανάλυση λόγου» που αφορά πρωτίστως το μέλλον και τα σχέδια ζωής, δεν επέτρεψε στον εαυτό της να διερευνήσει τα αποτελέσματά της στο αντικείμενο, δηλαδή στις κοινωνικές και τις εκπαιδευτικές δομές. Αυτό όμως δεν εμπόδισε τις θεωρίες ασυνέχειας που στηρίζουν αυτές τις μεθοδολογίες, να λειτουργήσουν ως «αυτο-εκπληρούμενες προφητείες».

Κατά συνέπεια, κι εδώ βρίσκεται το παραπέρα βήμα, η μελέτη της διαδρομής που ακολουθούν οι «αυτο-εκπληρούμενες προφητείες» αποκαθιστά τη συνέχεια που δημιουργούν οι σχέσεις της κοινωνικής επιστήμης και του αντικειμένου της και τούτο καθώς δείχνει τους αλληπαλλήλους μετασχηματισμούς που οδηγούν τόσο στην αλλαγή των ερευνητικών πρωτοκόλλων, δηλαδή των προβλη-



ματικών, όσο και στην τροποποίηση των αντιληπτικών δομών ή των δομών αίσθησης. Η μελέτη της ίδιας διαδρομής αφήνει επίσης να φανεί και το κύριο εμπόδιο της πραγματικής εκπλήρωσης αυτών των «προφητειών» που είναι οι συνθήκες συνάφειας, δηλαδή ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας και οι παραγωγικές σχέσεις που τον στηρίζουν.

*Αντώνης Γεωργούλας*

*Καθηγητής*

*Τομέας Θεωρίας και Μεθοδολογίας των Κοινωνικών Επιστημών*

*Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών*

*Πανεπιστήμιο Κρήτης*

*georgoul@phl.uoc.gr*



#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

Αλτουσέρ, Λ. 1978. *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους. Θέσεις*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Γεωργούλας, Α. 2006. *Πολιτικές της κοινωνικής θεωρίας*. Αθήνα: Gutenberg.

\_\_\_\_\_, 2010. *Κοινωνικές θεωρίες εν δράσει*. Αθήνα: Τόπος.

Γκότοβος, Θ. 1992. Ο «χρυσός αιώνας» της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα. Θ. Γκότοβος κ.ά. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, 25-71.

Γούναρη, Π., Γ. Γρόλλιος (επιμ.) 2010. *Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Κυπριανός, Π., Ε. Μιχαλοπούλου 2004. Κοινωνικοί προσδιορισμοί και αξιακές προκείμενες των αναλυτικών προγραμμάτων. Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 109-115.

- Φλουρής, Γ., Γ. Πασιάς 2004. Σχολική γνώση, προγράμματα σπουδών: «Συστήματα γνώσης», «καθεστώτα αλήθειας» και «πολιτικές ρυθμίσεις». Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 125-137.
- Φραγκουδάκη, Α. 1979. *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου: Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Beck, O., A. Giddens, S. Lash 1994. *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Λονδίνο: Polity Press.
- Bernstein, B. 1989. Κώδικες, τροπές και διαδικασία πολιτισμικής αναπαραγωγής: ένα μοντέλο. *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- \_\_\_\_\_, 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Blais, M.-C., M. Gauchet, D. Ottavi 2002. *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Παρίσι: Bayard.
- Bourdieu, P. 1997. *Meditations pasqualiennes*. Παρίσι: Éditions du Seuil.
- \_\_\_\_\_, 2007. *Επιστήμη της επιστήμης και αναστοχαστικότητα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Bourdieu, P., J.-C. Passeron 1970. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Παρίσι: Les Éditions de Minuit.
- Chisholm, L. 1997. La sociologie de l'éducation en Allemagne entre Bildung et société. P. Zagefka (επιμ.), *Sociologie de l'éducation en Europe depuis 1945*, Fontenay-aux-Roses: ENS Editions, 50-70.
- Cooper, B. 1983. On Explaining Change in School Subject. *British Journal of Sociology* 4(3): 207-222.
- Dumont, L. 1988. *Δοκίμια για τον ατομικισμό*. Αθήνα: Ευρύαλος.
- Durkheim, E. 1911. Jugements de valeur et jugements de réalité. *Revue de Métaphysique et de Morale*, No Special.
- \_\_\_\_\_, 1969. *L'évolution pédagogique en France*. Παρίσι: PUF.
- Duru-Bellat, M. 2006. *L'inflation scolaire: Les désillusions de la méritocratie*. Παρίσι: Seuil.
- Elias, N. 2009. *Essays III: On Sociology and the Humanities*. Δουβλίνο: University College Dublin Press.
- \_\_\_\_\_, 2010. *Θεωρία συμβόλου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Forquin, J.-C. 1983. La 'nouvelle' sociologie de l'éducation en Grande Bretagne: Une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. *Revue Française de Sociologie* 25(2): 61-79.
- \_\_\_\_\_, 2008. *Sociologie du curriculum*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Giddens, A. 1976. *The new rules of sociological method*. Λονδίνο: Hutchinson & Co.
- \_\_\_\_\_, 1987. *Nine Theses on the Future of Sociology. Social Theory and Modern Sociology*. Καίμπριτζ: Polity Press.
- Habermas, J. 1990. Γνώση και διαφέρον. *Κείμενα γνωσιοθεωρίας και κοινωνικής κριτικής*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Hammersley, M. 1996. Post mortem or Post modern? Some reflections on British Sociology of Education. *British Journal of Educational Studies* 44(4): 397-407.
- Haraway, D. 1989. *Primate Visions: Gender, Race and Nature in the World of Modern Science*. Νέα Υόρκη: Routledge.
- Jenks, C. (επιμ.) 1977. *Rationality, Education and Social Organization of Knowledge: Papers for a Reflexive Sociology of Education*. Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- Mauss, M. 1929. Les civilisations: Eléments et formes. *Œuvres 2. Représentations collectives et diversité des civilisations*. Παρίσι: Les Éditions du Minuit, 456-479.
- Mehan, H. 1978. Structuring School Structure. *Harvard Educational Review* 48: 32-61.
- Moore, B., J. Muller 1999. The Discourse of 'Voice' and the Problem of Knowledge and Identity in Sociology of Education. *British Journal of Sociology of Education* 20(2): 189-206.
- Muller, J. 2011. The Essential Tension: an Essay on Sociology of Knowledge. D. Frandji, Ph. Vitole (επιμ.), *Knowledge, Pedagogy and Society*. Λονδίνο: Routledge.
- OECD 1996. *The Knowledge-based Economy*. Παρίσι: OECD.
- Parsons, T. 1961. The School Class as a Social System. A.H. Hasley, J. Floud, C.A. Anderson (επιμ.), *Education, Economy and Society*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Passeron, J.-C. 1982. L'inflation des diplômes. *Revue Française de Sociologie* 23: 551-587.

- Rist, R. 1970. Student Social Class and Teacher's Expectations: The 'Self-fulfilling Prophecy' in Ghetto Education. *Harvard Educational Review* 40: 411-450.
- Rust Val, D. 1991. Postmodernism and its Comparative Education Implications. *Comparative Education Review* 34(4): 610-626.
- Taylor, Ch. 1997. *Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πόλις.
- Young, M. 1971. An Approach to the Study on Curricula as Socially Organized Knowledge. M.F.D. Young (επιμ.), *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*. West Drayton, England: Macmillan, 19-46.
- \_\_\_\_\_, 2001. Du 'curriculum en tant que construction sociale' à la 'spécialisation intégrative': Quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au Royaume Uni (1971-1999). *Revue Française de Pédagogie* 185: 29-34.
- \_\_\_\_\_, 2008. Bringing Knowledge Back. *From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Λονδίνο: Routledge.
- Zagefka, P. 1997. La sociologie de l'éducation en Europe depuis 1945: Cou-rants théoriques et contextes sociaux. P. Zagefka (επιμ.), *Sociologie de l'éducation en Europe depuis 1945*. Fontenay-aux-Roses: ENS Éditions.



ANTONIOS GEORGOULAS

## Éducation et idéologie

### *Résumé*

IL s'agit d'un essai visant à l'esquisse d'un modèle de conceptualisation des transformations qui se déroulent dans la sphère éducationnelle. Le but principal étant la restitution des rapports de l'éducation aux sphères majeures de la pratique sociale (économie, politique, culture), le travail de conceptualisation se développe en cinq étapes. Le travail commence par l'inclusion du sujet dans l'objet, à savoir par l'inclusion des sciences de l'éducation dans les structures élémentaires de la sphère éducationnelle. En montrant, en suite, les obstacles épistémologiques auxquels se heurtent les sciences de l'éducation, se pose la question sur la possibilité de leur dépassement. Je cherche les termes de la réponse à une sociologie des théories pédagogiques en tant que sociologie de la connaissance, à l'anthropologie des valeurs et à l'épistémologie. Je montre en suite que cet arsenal conceptuel nous permet de poursuivre les transformations en poursuivant les stratégies développées par le courant réflexif en sciences sociales. Ce faisant, ouvre une perspective méta-réflexive, dont la poursuite permet de repenser les contradictions et les antinomies qui segmentent la sphère actuelle de l'éducation.

