

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000265534



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

202

ΥΠΛΕ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Δ. ΔΙΑΜΑΝΤΗΣ

Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ  
ΤΗΣ ΑΡΧΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΣΤΑ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
(1984-2004)

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2005



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Κωνσταντίνος Δ. Διαμαντής

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ως περιεχόμενο της αρχικής  
κατάρτισης των δασκάλων στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής  
Εκπαίδευσης (1984-2004)

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2005



ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Δ. ΔΙΑΜΑΝΤΗΣ

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ως περιεχόμενο της αρχικής  
κατάρτισης των δασκάλων στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής  
Εκπαίδευσης (1984-2004)

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
που υποβλήθηκε στον Τομέα Παιδαγωγικής  
του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας  
της Φιλοσοφικής Σχολής  
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εξεταστική Επιτροπή

1. Χαράλαμπος Νούτσος, Καθηγητής Τμήματος ΦΠΨ-Φιλοσοφική  
Σχολή-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, επιβλέπων
2. Ελένη Σιάνου, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος ΦΠΨ-  
Φιλοσοφική Σχολή-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
3. Κωνσταντίνος Σιάκαρης, Λέκτορας Τμήματος ΦΠΨ-Φιλοσοφική  
Σχολή-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων



Εγκρίθηκε με το υπ. αριθμ. 491 / 20.4.2005 Πρακτικό της τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής του Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η έγκριση μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας από το Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.

(ν. 5343/32, άρθρο 202 §2)



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος .....	4
Συντομογραφίες .....	6

### Μέρος Πρώτο

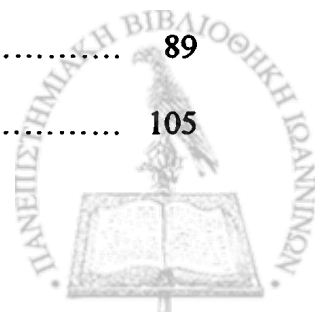
#### ΕΙΣΑΓΩΓΗ : ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

I. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1975 -2004) .....	8
II. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ως αντικείμενο της κατάρτισης των δασκάλων .....	21
III. Η εκπαίδευση και η κοινωνιολογική κατάρτιση των δασκάλων και η κοινωνική και πολιτική λειτουργία του σχολείου .....	24
IV. Τα δεδομένα του προβλήματος .....	35
V. Το Αντικείμενο έρευνας .....	47
VI. Οι υποθέσεις της έρευνας .....	51
VII. Υλικό και μέθοδος έρευνας .....	55

### Μέρος Δεύτερο

#### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

I. Αναλυτικό πρόγραμμα και Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης .....	64
A. Ορισμός του Αναλυτικού προγράμματος .....	65
B. Λειτουργία του Αναλυτικού προγράμματος .....	72
II. Αξιολόγηση μαθητών και Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης .....	84
A. Ορισμός της Αξιολόγησης των μαθητών .....	84
B. Λειτουργία της Αξιολόγησης των μαθητών .....	89
III. Σχολική επίδοση μαθητών και Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης .....	105



A. Ερμηνεία της Σχολικής επίδοσης των μαθητών .....	105
1. Σχολική επίδοση και ατομικές ικανότητες μαθητών .....	106
2. Σχολική επίδοση και οικογένεια .....	109
3. Σχολική επίδοση και σχολείο .....	116
4. Σχολική επίδοση και κοινωνικές τάξεις .....	132

### Μέρος Τρίτο

#### ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

I. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. ....	146
II. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και κατάρτιση δασκάλων .....	152
<b>ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b> .....	154
<b>ΠΗΓΕΣ</b> .....	156
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	158
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b> .....	169

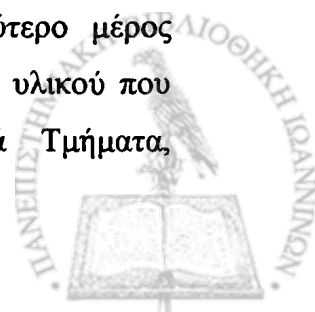


## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των δασκάλων αποτελεί ένα πεδίο ελάχιστα μελετημένο μέχρι σήμερα. Μετά, μάλιστα, την ανωτατοποίηση της εκπαίδευσης των δασκάλων στη χώρα μας τις δυο τελευταίες δεκαετίες (με την ίδρυση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων) είναι εύλογο να γεννώνται ερωτήματα σχετικά με το είδος, το θεωρητικό εύρος και το ιδεολογικό περιεχόμενο της παρεχόμενης αυτής εκπαίδευσης. Η διερεύνηση, επομένως, πλευρών του περιεχομένου της βασικής κατάρτισης των δασκάλων σήμερα, αποτελεί ένα σχετικά «παρθένο» και, συνάμα, πολύ ενδιαφέρον αντικείμενο έρευνας, ιδιαίτερα όταν η διερεύνηση αυτή επιχειρεί να συσχετίσει πτυχές της θεωρητικής αυτής κατάρτισης με όψεις της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου.

Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο της ακριβώς να διερευνήσει ένα μέρος της παρεχόμενης κατάρτισης των υποψήφιων δασκάλων στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης : αυτό που σχετίζεται με το περιεχόμενο της διδασκόμενης, σ' αυτά, Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η διερεύνηση αυτή επιχειρήθηκε μέσα από τρεις βασικούς άξονες/θεματικές, οι οποίες αφενός συνθέτουν τη λεγόμενη κοινωνική ή αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου και αφετέρου αποτυπώνουν με ευκρίνεια το θεωρητικό και ιδεολογικό - περιεχόμενο της διδασκαλίας της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της βασικής κατάρτισης των δασκάλων. Η επιλογή μας αυτή για τη μελέτη του συγκεκριμένου αντικειμένου προέκυψε τόσο από την επίγνωση της έλλειψης αντίστοιχης εργασίας που να καλύπτει το υπάρχον κενό όσο και από την πεποίθησή μας για την αναγκαιότητα διερεύνησης των πιο «δομικών» πλευρών της θεωρητικής κοινωνιολογικής συγκρότησης των δασκάλων σε ένα επιστημονικό πεδίο, όπως αυτό της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, το οποίο αποτελεί το κατεξοχήν αντικείμενο μελέτης και φωτισμού των κοινωνικο-πολιτικών διαστάσεων και λειτουργιών της εκπαίδευσης.

Η έρευνά μας μεθοδεύτηκε σε τρία μέρη. Το πρώτο θεωρητικό μέρος εμπεριέχει τη βιβλιογραφική επισκόπηση του αντικειμένου που μελετούμε, καθώς και τις βασικές θεωρητικές μας αφετηρίες σχετικά μ' αυτό. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται και αναλύονται τα ευρήματά μας από τη μελέτη του υλικού που αποτελεί το περιεχόμενο της διδασκόμενης, στα Παιδαγωγικά Τμήματα,





Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, ενώ στο τρίτο μέρος επιχειρείται μια ερμηνεία των ευρημάτων αυτών.

Η παρούσα μελέτη οφείλει πολλά στο δάσκαλό μου, καθηγητή Ιστορίας και Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης του Φ.Π.Ψ. Ιωαννίνων, κ. Χαράλαμπο Νούτσο, η εποπτεία και βοήθεια του οποίου υπήρξε καθοριστική σε όλα τα στάδια της εκπόνησής της. Επίσης, οφείλει πολλά στην επίκουρη καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης του Φ.Π.Ψ. Ιωαννίνων, κ. Ελένη Σιάνου, η «διακριτική» υποστήριξη και βοήθεια της οποίας ήταν πολύτιμη, καθώς και στην επίκουρη καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης του ίδιου Τμήματος, κ. Ελένη Μαραγκουδάκη για τη βοήθειά της σε ζητήματα τεχνικής της «ανάλυσης περιεχομένου».

Ποικιλότητα έχουν συμβάλει στην εργασία αυτή η ενθάρρυνση και οι συζητήσεις με τους συναδέλφους δασκάλους Κώστα Γιαννόπουλο, μεταπτυχιακό φοιτητή του Φ.Π.Ψ. Ιωαννίνων και Βαγγέλη Γούλα, υποψήφιο διδάκτορα του ίδιου Τμήματος.

Πολύτιμη, τέλος, υπήρξε η βοήθεια από τη γυναίκα μου Κατερίνα σε όλο το προηγούμενο δύσκολο χρονικό διάστημα, χωρίς τη συμπαράσταση της οποίας δε θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.



## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΕΙ : Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

ΑΠΘ: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΔΕΠ : Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό

ΔΠΘ : Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Ε.Ε.Π.Τ.Δ.Ε. : Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής  
Εκπαίδευσης

Ε.Ε.Φ.Σ.: Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής

Ο.Λ.Μ.Ε. : Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης

Ο.Ο.Σ.Α. : Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

Π.Α. : Παιδαγωγικές Ακαδημίες

Π.Δ. : Προεδρικό Διάταγμα

Π.Τ. : Παιδαγωγικά Τμήματα

Π.Τ.Δ.Ε. : Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΥΠΕΠΘ : Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΦΕΚ : Φύλλο Εφημερίδος της Κυβερνήσεως



ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ : ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**



## I. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1975-2004)

Η εμφάνιση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ως ειδικού επιστημονικού κλάδου της Κοινωνιολογίας, δεν παρακολουθεί χρονολογικά, όπως είναι γνωστό, την επιστημονική και θεωρητική εξέλιξη του αντίστοιχου κλάδου στις χώρες της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης και τις Η.Π.Α.<sup>1</sup> Η εμφάνιση και η συστηματική ανάπτυξη της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στη χώρα μας συμπίπτει ουσιαστικά, με το διάστημα της μεταπολίτευσης (1974 κι έπειτα). Η απουσία επιστημονικά θεμελιωμένης θεωρίας, καθώς και ερευνητικών εργασιών στο χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης πριν το διάστημα αυτό, δεν μπορεί να ερμηνευτεί μόνο με βάση τη γενικότερη καθυστέρηση ανάπτυξης των κοινωνικών επιστημών στην Ελλάδα ούτε, βέβαια, τη δύσκολη οικονομική κατάσταση της χώρας μεταπολεμικά και την ανυπαρξία ερευνητικής υποδομής και χρηματοδότησης · η απουσία αυτή είναι στενά συνυφασμένη με τις ιδεολογικο-πολιτικές συγκρούσεις και τους γενικότερους όρους ανελευθερίας και απαγόρευσης που διαμορφώθηκαν στην Ελλάδα από την πρώτη μετεμφυλιακή δεκαετία μέχρι (με κάποια μικρά διαλείμματα) και το τέλος της δικτατορίας.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Παρενθετικά αναφέρουμε, ότι η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη και τις Η.Π.Α. αρχίζει ν' αναπτύσσεται ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος γύρω στη δεκαετία του 1950 απ' τις αρχές κιόλας της δεκαετίας του 1960 αρχίζει να εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον από την πολιτική εξουσία των λεγόμενων δυτικών χωρών για τα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Στο πλαίσιο του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού μεταξύ των ανασιγκροτούμενων (απ' το Β' Παγκόσμιο πόλεμο) δυτικών καπιταλιστικών κρατών, της έντονης ιδεολογικο-πολιτικής πόλωσης μεταξύ των αντίπαλων κοινωνικών συστημάτων των ΗΠΑ και της Σοβιετικής Ένωσης, όπως επίσης της ενίσχυσης της κρατικής χρηματοδότησης και παρέμβασης στην έρευνα και την εκπαίδευση (περίοδος οικοδόμησης στην Ευρώπη του κράτους πρόνοιας), ως απόρροια της υιοθέτησης απ' το σύνολο σχεδόν των δυτικών κρατών της οικονομικής προέλευσης «θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου», αναπτύσσεται ένας έντονος πολιτικός και κοινωνιολογικός προβληματισμός γύρω από ζητήματα που σχετίζονται με την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, τα εμπόδια που θέτει η εκπαίδευση στη λεγόμενη κοινωνική κινητικότητα, την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων κ.λ.π. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (στην κυρίαρχη αυτή εκδοχή του δομο-λειτουργισμού) θ' αναλάβει σημαίνοντα, διαμορφωτικό και νομιμοποιητικό, ρόλο στην άσκηση της φιλελεύθερης-«εξισωτικής» εκπαιδευτικής πολιτικής των δυτικών κρατών. Τότε είναι που διεξάγονται (και δημοσιοποιούνται) αρκετές εμπειρικές έρευνες μεγάλης κλίμακας στο χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, κυρίως από διεθνείς οργανισμούς (όπως π.χ. τον ΟΟΣΑ), αλλά και από ομάδες ανεξάρτητων ερευνητών, σχετικά με το βαθμό αξιοποίησης του «ανθρώπινου δυναμικού» μέσω της εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Σχετικά με το θέμα αυτό, απ' όπου και αντλούμε στοιχεία, βλ. Karabel J. & Halsey A.H. (1977) *Educational Research : A Review and an Interpretation*, στο : Karabel J. & Halsey A.H. (edt) *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York, σσ.5-26, Bernbaum G. (1979) *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education*, The Macmillan Press LTD, London, σσ.18-26, Νούτσος Μπ. (1985) «Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση», Διαβάζω, τχ.113, σ. 42 και Φραγκουδάκη Α. (1985) Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Παπαζήση, Αθήνα, σσ. 17,18 και 23-26.

<sup>2</sup> Μέσα στο ψυχροπολεμικό ιδεολογικο-πολιτικό κλίμα που δημιουργήθηκε μετεμφυλιακά απ' τις κυρίαρχες κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις, η επικράτηση της ιδεολογίας της εθνικοφροσύνης, η θεσμοποίηση του «πιστοποιητικού κοινωνικών φρονημάτων» και η περιθωριοποίηση οποιασδήποτε

Οι κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες που επικρατούν τα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης διαφοροποιούν ριζικά την προηγούμενη κατάσταση, αναφορικά με τη δυνατότητα ανάπτυξης θεωρητικού προβληματισμού και τη διεξαγωγή ερευνών στο χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Το χρονικό αυτό διάστημα σηματοδοτεί την εμφάνιση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, με πρώτη (χρονολογικά) εμπειρική κοινωνιολογική έρευνα αυτή της Ι. Λαμπίρη-Δημάκη (δημοσιευμένη το 1974 από το ΕΚΚΕ).<sup>1</sup> Η έρευνα αυτή εστίαζε στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης και διερευνούσε, μεταξύ άλλων, τη σχέση ανάμεσα στην άνιση συμμετοχή, τις επιδόσεις και ορισμένες αντιλήψεις δείγματος φοιτητών της περιόδου 1964-67 και σε κάποιες μεταβλητές, όπως το φύλο και η κοινωνική και γεωγραφική τους προέλευση. Ανάμεσα στα βασικότερα συμπεράσματα της έρευνας αυτής ήταν ότι οι ανισότητες στις ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση οφείλονται περισσότερο στις ανισότητες του πολιτιστικού επιπέδου ανάμεσα στις ελληνικές οικογένειες παρά στον οικονομικό παράγοντα, καθώς και στη διαφορά ποιότητας και γοήτρου μεταξύ των σχολείων.

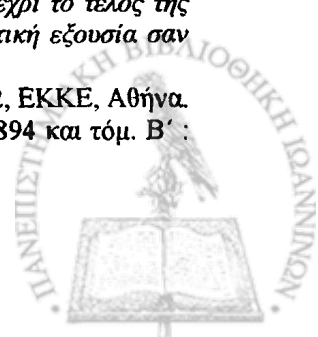
Το ίδιο περίπου διάστημα (1973) εκδίδεται και το δίτομο έργο του Α. Δημαρά,<sup>2</sup> η συμβολή του οποίου είναι πολύ σημαντική στον τομέα της ιστορικής, κυρίως, αλλά και της κοινωνιολογικής μελέτης της ελληνικής εκπαίδευσης, λόγω των πολύ σημαντικών ιστορικών πηγών για την εκπαίδευση που αυτό περιλαμβάνει και της διάσωσης, μέσω των πηγών αυτών, των βασικότερων ιστορικών

---

κοινωνικής επιστήμης έφερε ακόμα και την υποψία της αριστερής ιδεολογίας, προδιέγραφαν και τους όρους υπανάπτυξης τόσο της επιστήμης της Κοινωνιολογίας όσο και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, σχετικά, βλ. Τσουκαλάς Κ. «Η ιδεολογική επίδραση του εμφυλίου πολέμου», στο συλλογικό έργο: Αλεξάντερ Τζ.-Αλιβιζάτος Ν., κ.ά., Η Ελλάδα στη Δεκαετία 1940-1950. Ένα Έθνος σε Κρίση, Θεμέλιο, Αθήνα 1984, σσ. 561-594, Λαμπίρη-Δημάκη Ι. «Το χθες και το σήμερα της Κοινωνιολογίας στην Ελλάδα», στο: Λαμπίρη-Δημάκη Ι. Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα, Παπιαζήση, Αθήνα 1987, σσ. 34-40, Ηλιού Μ. «Το "Επί πλέον Αντίτιμο" της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Έρευνας», στο Τομέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών, Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές. (Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης), Αχαϊκές Εκδόσεις, Πάτρα 1997, σ. 137. Χαρακτηριστικά, η Α. Φραγκουδάκη (στο άρθρο της «Η Ελληνική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Μια Επιστήμη που ακόμα διαμορφώνεται», στο Τομέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών, Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές, ό.π., σ.238) σημειώνει για το θέμα αυτό: «Από την πρώτη μετεμφυλιακή δεκαετία και μέχρι το τέλος της δικτατορίας οι κοινωνικές επιστήμες αντιμετωπίζονται από την πολιτική και μορφωτική εξουσία σαν ύποπτες ανταρσιακές ειδικότητες, που παράγουν γνώση ανατρεπτική».

<sup>1</sup> Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (1974) Πρός μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας, τ.1,2, ΕΚΚΕ, Αθήνα.

<sup>2</sup> Δημαράς Α. Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: Τεκμήρια ιστορίας, τόμ. Α': 1821-1894 και τόμ. Β': 1895-1967, Ερμής-NEB, Αθήνα 1988 (ανατύπωση).



χαρακτηριστικών και της φυσιογνωμίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από τη σύστασή του μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του 1970.

Η επιστημονική συγκρότηση, ωστόσο, και η ανάπτυξη της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, με γοργούς πλέον ρυθμούς, τοποθετείται χρονικά στα μέσα της δεκαετίας του '70 και μετά, όταν παρουσιάζονται στην Ελλάδα μια σειρά από κοινωνιολογικές μελέτες οι οποίες έχουν ως αντικείμενο έρευνας διάφορες πλευρές της ελληνικής εκπαίδευσης, ιδωμένες μέσα από την ιστορική διάσταση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (κοινωνικο-ιστορική προσέγγιση της ελληνικής εκπαίδευσης).

Μια απόπειρα συνοπτικής παρουσίασης των σημαντικότερων μέχρι σήμερα μελετών του πεδίου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, θ' απαιτούσε μια σχηματική, έστω, κατηγοριοποίησή τους, η οποία θα μπορούσε ν' αρθρώνεται ταυτόχρονα γύρω από δυο άξονες · έναν θεματικό, ο οποίος αφορά το αντικείμενο των μελετών αυτών και την ιδιαίτερη έμφαση που δίνουν αυτές σε ορισμένους κάθε φορά παράγοντες της ελληνικής εκπαίδευσης, και έναν δεύτερο άξονα, ο οποίος αφορά το χρόνο εμφάνισής τους. Μια τέτοια παρουσίαση, παρότι έχει έναν διπλά σχηματικό χαρακτήρα, μπορεί να σκιαγραφήσει (θεωρητικά) και να τοποθετήσει (ιστορικά) με μεγαλύτερη σαφήνεια τις διαφαινόμενες τάσεις στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αποφεύγοντας, σε διαφορετική περίπτωση, μια ανιαρή γραμμική (με μονοσήμαντα δηλ. χρονολογικούς όρους) παράθεση των διάφορων μελετών.

Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο παρουσίασης θ' αναφέραμε, καταρχήν, μια πρώτη κατηγορία μελετών, οι οποίες εμφανίζονται, βασικά, απ' τα μέσα της δεκαετίας του '70 ως τα μέσα της δεκαετίας του '80 περίπου, και εξετάζουν την εκπαίδευση και την κοινωνική λειτουργία που αυτή επιτελεί, σε σχέση δηλ. με την εξυπηρέτηση κάποιων βαθύτερων οικονομικών και κοινωνικο-πολιτικών δομών του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού.

Τέτοια είναι, καταρχήν, η πολύ σημαντική μελέτη του Κ. Τσουκαλά (το 1977),<sup>1</sup> στην οποία αναλύονται οι εξαρτήσεις της ελληνικής οικονομίας απ' τα διάφορα κεφαλαιοκρατικά κέντρα του εξωτερικού το διάστημα 1830-1922, η προσδιορισμένη απ' αυτά αναπαραγωγή και δόμηση των εσωτερικών κοινωνικών δυνάμεων και των ταξικών σχέσεων στην Ελλάδα και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών

<sup>1</sup> Τσουκαλάς Κ. Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο Κοινωνικός ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922), Θεμέλιο, Αθήνα 1992<sup>6</sup>.



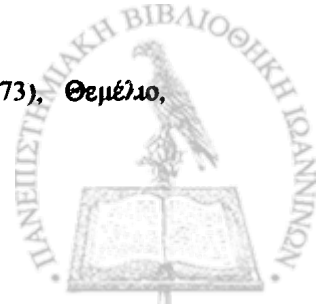
μηχανισμών στην αναπαραγωγή αυτή. Ως βασικότερη κοινωνιολογική συμβολή της μελέτης αυτής θα σημειώναμε την ερμηνεία και απομυθοποίηση της «ιδεολογίας» της «μορφωσιογόνου» τάσης των Ελλήνων και του παράλληλου μ' αυτήν την τάση φαινομένου της «υπερεκπαίδευσης» στην Ελλάδα, μέσα από τη συσχέτιση του τυπικά «δημοκρατικού» και «ανοιχτού» χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τη δομή και διάρθρωση των κοινωνικών και παραγωγικών σχέσεων του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού και τις ιδιαίτερες (μη παραγωγικές/μεταπρατικές) ενασχολήσεις των κυρίαρχων αστικών δυνάμεων στην Ελλάδα του 19<sup>ου</sup> και των αρχών του 20<sup>ου</sup> αι.. Επίσης, την κατάδειξη, στο πλαίσιο της μελέτης αυτής, της «λειτουργικότητας» και της επιτυχούς συμβολής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όχι τόσο στη μικροαστική κοινωνική κινητικότητα του αγροτικού μαθητικού πληθυσμού όσο στην αποτελεσματική και καθολική αστική ιδεολογική του εγχάραξη και στη διευρυμένη αναπαραγωγή των εσωτερικών σχέσεων ταξικής κυριαρχίας στον ελληνικό κοινωνικό σχηματισμό εκείνης της περιόδου.

Η μελέτη, λίγο αργότερα (το 1979), των Προγραμμάτων της Μέσης Εκπαίδευσης του Χ. Νούτσου,<sup>1</sup> η οποία, με μια ανάλογη θεωρητική οπτική, διερευνά την κοινωνική λειτουργία των προγραμμάτων της Μέσης εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1931-1973 και τη συμβολή τους στον κοινωνικό έλεγχο και την αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων. Η μελέτη αυτή εξετάζει τα προγράμματα της Μέσης εκπαίδευσης, μέσα από το περιεχόμενό τους και τις μορφές ιεράρχησης και οργάνωσης της σχολικής γνώσης που αυτά εμπεριέχουν, αναλύοντας και ερμηνεύοντας, ταυτόχρονα, τους κοινωνικούς και ιδεολογικο-πολιτικούς λόγους, οι οποίοι συντέιναν στο σταθερά συντηρητικό προσανατολισμό τους για όλο το χρονικό διάστημα που αυτά μελετώνται.

Επίσης, η μεταγενέστερη μελέτη του ίδιου συγγραφέα (το 1986)<sup>2</sup>, στην οποία αναλύονται θεωρητικά, με κοινωνιολογικό πρίσμα, ορισμένα ζητήματα ιδεολογίας και πολιτικής των πρώτων κυβερνήσεων του ΠΑΣΟΚ στο χώρο της εκπαίδευσης, με στόχο την ανάδειξη της αναπαραγωγικής λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη συγκεκριμένη κοινωνικο-πολιτική συγκυρία, καθώς και δυο πρόσφατες εργασίες του ίδιου, η πρώτη απ' τις οποίες αναφέρεται σε καίριους τομείς

<sup>1</sup> Νούτσος Χ. Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973), Θεμέλιο, Αθήνα 1999 (ανατύπωση).

<sup>2</sup> Νούτσος Χ. (1986) Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική, Θεμέλιο, Αθήνα.



της εκπαιδευτικής πολιτικής των κυρίαρχων («κεντρών») πολιτικών δυνάμεων της περιόδου 1944-46, καταδεικνύοντας την πολύ σημαντική συμβολή του σχολείου, ως μηχανισμού της κρατικής εξουσίας, στην κοινωνική και πολιτική επικράτηση και αναπαραγωγή της δοτής αστικής εξουσίας των πολιτικών αυτών δυνάμεων την αντίστοιχη περίοδο<sup>1</sup> και η δεύτερη, η οποία εξετάζει τους κοινωνικο-οικονομικούς και πολιτικούς όρους και τις σχέσεις που συνδέουν τις κυρίαρχες ομάδες εξουσίας με τη διαμόρφωση της «ιδεολογίας» του εξεταστικού καθήκοντος των εκπαιδευτικών<sup>2</sup> το 19<sup>ο</sup> αιώνα στην Ελλάδα.<sup>3</sup>

Τέλος, στην κατηγορία αυτή εντάσσονται δυο μελέτες, οι οποίες διερευνούν τη σχέση εκπαίδευσης και οικονομικών δομών : η μελέτη του Σ. Πεσμαζόγλου (1987), η οποία διερευνά τη σχέση ανάμεσα στο επίπεδο και τη διάρθρωση της δημόσιας χρηματοδότησης της εκπαίδευσης και την παραγωγική και οικονομική ανάπτυξη της μεταπολεμικής Ελλάδας, αναδεικνύοντας, αφενός το ασύμπτωτο της σχέσης εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης και, αφετέρου τη λειτουργική σχέση ανάμεσα στις χρηματοδοτικές επιλογές της εκπαίδευσης και την αναπαραγωγή των παραδοσιακών οικονομικών και κοινωνικών δομών και σχέσεων στη μεταπολεμική περίοδο,<sup>4</sup> και η μελέτη της Θ. Ανθογαλίδου (1987) για τον ειδικό ρόλο της εκπαίδευσης στη συνοχή και αναπαραγωγή, αρχικά, και την εξέλιξη και διάλυση, στη συνέχεια, της παραδοσιακής νομαδικής κοινωνίας των Σαρακατσαναίων της Ηπείρου κατά το πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αι.<sup>5</sup>

Μια δεύτερη κατηγορία μελετών (οι οποίες απαντούν, κυρίως, στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '70) περιλαμβάνει μελέτες, οι οποίες εξετάζουν τις διάφορες απόπειρες μεταρρύθμισης και γλωσσικού αναπροσανατολισμού της ελληνικής εκπαίδευσης, σε σχέση με τα ιστορικά και κοινωνικο-πολιτικά συμφραζόμενα και το ρόλο των διανοούμενων της κάθε περιόδου στις απόπειρες αυτές.

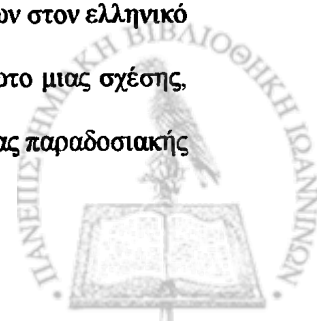
<sup>1</sup> Νούτσος Χ. (2003) «Ο δρόμος της καμήλας» και το σχολείο. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα : 1944-1946, Βιβλιόραμα, Αθήνα.

<sup>2</sup> Νούτσος Χ. (2004) Προτείνω την απόλυση. Η ιδεολογία της καθηγητικής ευθύνης το 19<sup>ο</sup> αιώνα στην Ελλάδα, Βιβλιόραμα, Αθήνα.

<sup>3</sup> Στο σημείο αυτό θ' αναφέραμε και την παλιότερη μελέτη της Μ.Πετμεζίδου-Τσουλουβή (1987) Κοινωνικές τάξεις και μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής, Εξάντας, Αθήνα, η οποία, βέβαια, κινείται στις «παρυφές» μεταξύ Κοινωνιολογίας και Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, και διερευνά το ρόλο του θεσμού της οικογένειας (σε σχέση και με τον ιδιαίτερο ρόλο της εκπαίδευσης) στη νομιμοποίηση και αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών και παραγωγικών σχέσεων στον ελληνικό κοινωνικό σχηματισμό.

<sup>4</sup> Πεσμαζόγλου Σ. Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985 : Το ασύμπτωτο μιας σχέσης, Θεμέλιο, Αθήνα 1999<sup>2</sup>.

<sup>5</sup> Ανθογαλίδου Θ. (1987) Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή και εξέλιξη μιας παραδοσιακής κοινωνίας. Η περίπτωση των Σαρακατσαναίων της Ηπείρου, Θεμέλιο, Αθήνα.





Αντιπροσωπευτική αυτής της κατηγορίας είναι η μελέτη της Α. Φραγκουδάκη (το 1977), στην οποία εξετάζεται η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό δημοτικισμό και τους γενικότερους κοινωνικούς και ιδεολογικο-πολιτικούς όρους της περιόδου του 1911, προκειμένου να εξηγηθεί ο τότε συμβιβασμός του Ε. Βενιζέλου στο γλωσσικό ζήτημα,<sup>1</sup> καθώς και η μελέτη της ίδιας,<sup>2</sup> στην οποία αναλύονται και ερμηνεύονται οι κοινωνικοί και ιδεολογικοί λόγοι οι οποίοι οδήγησαν στην αποτυχία των προσπαθειών των φιλελεύθερων αστικών κοινωνικών δυνάμεων και των φιλελεύθερων διανοούμενων για την επιβολή της αστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην ελληνική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου.

Επίσης, η μελέτη, (πάλι από την Α. Φραγκουδάκη το 1979),<sup>3</sup> της (προ-αστικής) οπισθοδρόμησης που παρουσιάζουν τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου της μετά το 1954 περιόδου (σε σχέση με τα παλιότερα βιβλία της περιόδου του μεσοπολέμου), αναφορικά με την ύπαρξη σ' αυτά στοιχείων παιδαγωγικού και κοινωνικο-πολιτικού πειθαναγκασμού και υποταγής των μαθητών, και η ερμηνεία της οπισθοδρόμησης αυτής, μέσα από την ανάλυση των νέων ιδεολογικών και κοινωνικο-πολιτικών όρων της μετεμφυλιακής περιόδου, και τέλος, η μεταγενέστερη ιστορικο-κοινωνιολογική μελέτη του Χ. Νούτσου (το 1990),<sup>4</sup> η οποία έχει ως αντικείμενό της την ανάλυση και ερμηνεία των θεωρητικών και ιδεολογικών αντιθέσεων και συγκρούσεων για διάφορα ζητήματα της εκπαίδευσης ανάμεσα στις διαφορετικές μερίδες των διανοούμενων του αστικού χώρου και ανάμεσα στους τελευταίους και τους διανοούμενους του εργατικού κινήματος την περίοδο του μεσοπολέμου.<sup>5</sup>

Σε μια επόμενη κατηγορία θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν οι έρευνες οι οποίες εξετάζουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες σε διάφορες χρονικές περιόδους στις διάφορες βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης. Αντιπροσωπευτική αυτής της κατηγορίας μελετών είναι, καταρχήν, η παλιότερη εμπειρική έρευνα της Ι. Λαμπίρη-

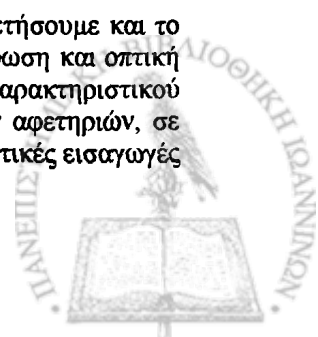
<sup>1</sup> Φραγκουδάκη Α. (1977) «Ο Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911», Δωδώνη (Ε.Ε.Φ.Σ. Παν/μιου Ιωαννίνων), Ιωάννινα, Παράρτημα αρ.10, σσ.143.

<sup>2</sup> Φραγκουδάκη Α. Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι διανοούμενοι : Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο, Κέδρος, Αθήνα 1992<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> Φραγκουδάκη Α. Τα Αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία, Θεμέλιο, Αθήνα 1979<sup>3</sup>.

<sup>4</sup> Νούτσος Χ. (1990) Ιστορία της Εκπαίδευσης και Ιδεολογία (Όψεις του Μεσοπολέμου), Ο Πολίτης, Αθήνα.

<sup>5</sup> Στην προηγούμενη θεματική κατηγορία μελετών θα μπορούσαμε ακόμη να τοποθετήσουμε και το προαναφερόμενο δίτομο έργο του Α. Δημαρά, με βάση, κυρίως, τη βαθύτερη διάρθρωση και οπτική που συνέχει τη σταχυολόγηση και παρουσίαση των πηγών του (όπως, και του πολύ χαρακτηριστικού του τίτλου), με την πρόσθετη όμως επισήμανση των διαφορετικών του θεωρητικών αφητηριών, σε σχέση με όλες τις προηγούμενες μελέτες, σ' ό,τι αφορά, τουλάχιστον, τις δυο συνοδευτικές εισαγωγές του.



Δημάκη (στην οποία αναφερθήκαμε νωρίτερα), η έρευνα του Π. Παπακωνσταντίνου (το 1980),<sup>1</sup> στην οποία εξετάζεται η σχέση της σχολικής επίδοσης και επιτυχίας με την κοινωνική προέλευση των μαθητών, αποδεικνύοντας ότι η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση καθορίζεται βασικά από παράγοντες κοινωνικούς, η έρευνα του Θ. Μυλωνά (το 1982),<sup>2</sup> σχετικά με τις γεωγραφικές και κοινωνικές ανισότητες πρόσβασης των μαθητών στη Μέση εκπαίδευση, η έρευνα της Μ. Τζάνη (1983),<sup>3</sup> σχετικά με τον κοινωνικό και πολιτιστικό προσδιορισμό της σχολικής επιτυχίας των μαθητών στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση, και, τέλος, η έρευνα της Μ. Ηλιού (το 1984), σχετικά με τη γεωγραφική διάσταση και κατανομή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Ελλάδα.<sup>4</sup>

Η διερεύνηση της εκπαιδευτικής ανισότητας εξακολουθεί να απασχολεί τους ερευνητές και σε μεταγενέστερες μελέτες. Ορισμένες απ' τις μελέτες αυτές εξετάζουν, μέσα από παρουσίαση και ερμηνεία στατιστικών στοιχείων, το φαινόμενο της υποεκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής ανισότητας στη βασική βαθμίδα της εκπαίδευσης<sup>5</sup> ή την εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στις ανώτερες και ανώτατες βαθμίδες της εκπαίδευσης,<sup>6</sup> ενώ κάποιες άλλες αποτελούν, κυρίως, μια θεωρητική και βιβλιογραφική διαπραγμάτευση του ζητήματος των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.<sup>7</sup>

Οι πιο πάνω έρευνες (οι οποίες φαίνεται να έχουν μια πιο σταθερή παρουσία στις αρχές της δεκαετίας του '80 και μία πιο περιοδική στα μέσα του '90), μολονότι έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό τη διερεύνηση ορισμένων όψεων των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην ελληνική εκπαίδευση, καταδεικνύοντας, καταρχήν, το «κοινωνιογενές» τους υπόβαθρο, δε θα μπορούσαν να ομογενοποιηθούν με απόλυτο

<sup>1</sup> Η έρευνα αυτή, η οποία αποτέλεσε τη διδ. διατριβή του συγγραφέα, παρουσιάστηκε συνοπτικά με τη μορφή άρθρου : Παπακωνσταντίνου Π. (1981) «Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση : Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση», Ο Πολίτης, τχ.44, σσ.46-51.

<sup>2</sup> Μυλωνάς Θ. Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη, Gutenberg, Αθήνα 1999<sup>2</sup>.

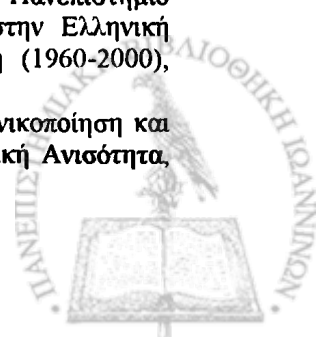
<sup>3</sup> Τζάνη Μ. Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας, Γρηγόρη, Αθήνα 2000<sup>2</sup>.

<sup>4</sup> Ηλιού Μ. Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική, Πορεία, Αθήνα 1990<sup>3</sup>. Μια επισκόπηση των πιο πάνω ερευνών, αναφορικά με τη μελέτη απ' αυτές των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην ελληνική εκπαίδευση, απαντά στην παλιότερη μελέτη της Α. Φραγκουδάκη (1985) Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ό.π., σσ. 182-185 και στη μελέτη του Θ. Μυλωνά Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο. Θεωρία και Εμπειρία, Αρμός, Πάτρα χ.χ., σσ.159-164.

<sup>5</sup> Βεργίδης Δ. Υποεκπαίδευση. Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές διαστάσεις, Ύψιλον, Αθήνα 1999<sup>2</sup>.

<sup>6</sup> Κυρίδης Α. (1997) Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985), Gutenberg, Αθήνα και Κάτσικας Χ.-Καββαδίας Γ. Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η Εξέλιξη των Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-2000), Gutenberg, Αθήνα 2000<sup>2</sup>.

<sup>7</sup> Ενδεικτικές της τελευταίας περίπτωσης είναι οι μελέτες του Πυργιωτάκη Ι. Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες, Γρηγόρη, Αθήνα 1986<sup>2</sup> και Κυρίδη Α.(1996) Εκπαιδευτική Ανισότητα, Κυριακίδης, Θεσ/νίκη.



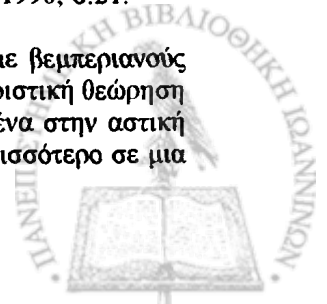
τρόπο, όσον αφορά τις θεωρητικές τους αφετηρίες και επιλογές. Παρά τη γενική επικράτηση ανάμεσά τους της, λειτουργιστικής αφετηρίας, απόπειρας για τη διερεύνηση των «εκπαιδευτικών ανισοτήτων» και την απόδοση αυτών στο μορφωτικό/πολιτιστικό επίπεδο της οικογενειακής κοινωνικοποίησης των μαθητών, φαίνεται ν' απαντούν σ' αυτές και ορισμένες περισσότερο «κριτικές» και «νεομαρξιστικές» εκδοχές (λαμβάνοντας, τουλάχιστον, υπόψη τις ρητές θεωρητικές τους αναφορές, ξέχωρα, βέβαια, απ' το πόσο αυτές διέπονται από θεωρητική και μεθοδολογική συνέπεια).<sup>1</sup> Ωστόσο, οι τελευταίες αυτές περιπτώσεις μελετών (όπως και η αντίστοιχη της Μ.Τζάνη για τη σχέση σχολικής επιτυχίας και ταξικής προέλευσης), μολονότι φαίνεται ότι επιχειρούν να συσχετίσουν το φαινόμενο της εκπαιδευτικής ανισότητας με τον ελληνικό κοινωνικό σχηματισμό, δεν καταφέρνουν να καταδείξουν τη βαθύτερη σχέση που συνδέει τις εκπαιδευτικές ανισότητες και τις άνισες επιδόσεις με την κοινωνική δομή και τις κυρίαρχες (καπιταλιστικές) κοινωνικές σχέσεις (δηλ. ως «επενέργεια των σχέσεων αυτών και των κοινωνικών τάξεων πάνω στους φορείς-μαθητές»),<sup>2</sup> καθώς και τη συμβολή της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των σχέσεων αυτών. Η θεωρητική τους αφετηρία συμπυκνώνεται αφενός σε έναν συγκερασμό μιας λειτουργιστικής και, συνάμα, σοσιαλδημοκρατικής-«ισονομιστικής» αντίληψης<sup>3</sup> για τη δυνατότητα περιορισμού και κατάργησης των ανισοτήτων πρόσβασης και των άνισων επιδόσεων των μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης στην εκπαίδευση (μέσα από μια προσέγγιση της εκπαίδευσης, ως δημόσιου αγαθού και ενός θεμελιώδους κοινωνικού δικαιώματος, συνυφασμένου με τη δυνατότητα όλων για ισότιμη συμμετοχή σ' αυτήν και ίση απόκτηση, μέσω αυτής, αμοιβών και κοινωνικών προνομίων), και, αφετέρου στην αδυναμία, των μελετών αυτών, να ορίσουν με πιο «δομικούς» και αντικειμενικούς όρους τις κοινωνικές τάξεις · στοιχεία (και τα δύο) που αποκλίνουν (θεωρητικά και μεθοδολογικά) από μια νεομαρξιστική προσέγγιση και προσιδιάζουν περισσότερο σε μια «εμπειριστική» /λειτουργιστική (με «ισονομιστικές» απολήξεις) εκδοχή.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Ενδεικτική π.χ. μιας τέτοιας απόπειρας είναι η εργασία του Π. Παπακωνσταντίνου (1981) «Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση : Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση», ό.π. και η έρευνα του Θ. Μυλωνά, Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς, ό.π.

<sup>2</sup> Πουλαντζάς Ν. Οι Κοινωνικές Τάξεις στον σύγχρονο καπιταλισμό, Θεμέλιο, Αθήνα 1990, σ.21.

<sup>3</sup> Σχετικό σχολιασμό, βλ. Πουλαντζάς Ν. Οι Κοινωνικές Τάξεις, ό.π., σσ.41,42

<sup>4</sup> Ο ορισμός των κοινωνικών τάξεων με ευρύτερα λειτουργιστικούς ή, ίσως, και με βεμπериανούς όρους (στη βάση δηλ. κοινωνικο-επαγγελματικών κατηγοριών), καθώς και η βολонταριστική θεώρηση (σε ορισμένα σημεία τους) των κοινωνικών τάξεων (της απόδοσης δηλ. συγκεκριμένα στην αστική τάξη συνειδητής «πρόθεσης αναπαραγωγής» της μέσω του σχολείου), συντείνει περισσότερο σε μια



Η κοινωνιολογική ανάλυση της αξιολόγησης και των εξετάσεων αποτελούν διακριτό αντικείμενο μελέτης ορισμένων άλλων μελετών στο πρώτο μισό της δεκαετίας του '90. Αντιπροσωπευτικές αυτής της κατηγορίας είναι, κυρίως, οι μελέτες του Π. Παπακωνσταντίνου<sup>1</sup> και του Γ. Μαυρογιώργου,<sup>2</sup> οι οποίες εξετάζουν κοινωνιολογικά τις απόπειρες συγκρότησης θεσμικού πλαισίου για την αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών στη δεκαετία του '80, μέσα από το κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο εκείνης της περιόδου, αναδεικνύοντας την κοινωνική λειτουργία των αξιολογικών διαδικασιών στο σχολείο, η συλλογική εργασία του Σ. Χιωτάκη κ.ά.,<sup>3</sup> καθώς και το δίτομο έργο της Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη.<sup>4</sup>

Επίσης, μια ξεχωριστή κατηγορία αποτελούν οι μελέτες οι οποίες ασχολούνται με μια θεωρητική, κυρίως, επισκόπηση του πεδίου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και μια παρουσίαση των σημαντικότερων ρευμάτων, τάσεων και εκπροσώπων που απαντούν σ' αυτό. Οι μελέτες αυτές πρωτοεμφανίζονται απ' τα μέσα της δεκαετίας του '80 και μετά. Στην κατηγορία αυτή ανήκει η παλιότερη, και η πλέον σημαντική μέχρι σήμερα, μελέτη της Α.Φραγκουδάκη,<sup>5</sup> καθώς και κάποιες μεταγενέστερες παρόμοιες μελέτες.<sup>6</sup>

Τέλος, τα τελευταία κυρίως χρόνια, εμφανίζονται ορισμένες μελέτες, οι οποίες θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε δυο διακριτές θεματικές κατηγορίες. Η μια κατηγορία, η οποία αποτελεί μια διακριτή τάση στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, συγκροτείται γύρω στις αρχές της δεκαετίας του '90 και μετά. Αυτή

---

«προσωποποίηση» των ταξικών σχέσεων και σε μια «ρευστή» και αφηρημένη σκιαγράφηση της κοινωνικής δομής, παρά σε μια σύλληψη αντικειμενικών ταξικών οριοθετήσεων και σε μια συσχετική οπτική των οριοθετήσεων και σχέσεων αυτών με την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου. Σχετικά με το λειτουργιστικό/βεμπεριανό μοντέλο κοινωνικής στρωμάτωσης, βλ. ενδεικτικά Haralambos M., Holborn M. & Heald R. *Sociology. Themes and Perspectives*, Collins Educational, London 2000<sup>5</sup>, σσ. 99-111 και 114-116 και Μοσχονάς Α. (1998) *Τάξεις και στρώματα στις σύγχρονες κοινωνίες*, τ. Α' Ερμηνευτικές προσεγγίσεις, Οδυσσέας, Αθήνα, σσ.46-51.

<sup>1</sup> Παπακωνσταντίνου Π. Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο, Έκφραση, Αθήνα 1993<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Μαυρογιώργος Γ. (1993) Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα.

<sup>3</sup> Χιωτάκης Σ. (επιμ.) Η αμφισβήτηση των Εξετάσεων και Βαθμών στο Σχολείο, Γρηγόρης, Αθήνα 1999<sup>3</sup>

<sup>4</sup> Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ. (1995) Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις, τ. I, Gutenberg, και της ίδιας Κοινωνιολογική ανάλυση της αξιολόγησης και της επίδοσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις, τ. II, Gutenberg Αθήνα .

<sup>5</sup> Φραγκουδάκη Α. (1985) Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ό.π.

<sup>6</sup> Ενδεικτικές μελέτες αυτού του είδους είναι οι εξής : Μυλωνάς Θ. Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο, ό.π., Βακαλιός Θ. (1994) Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, τ. I, II, Παρατηρητής, Θεσ/νίκη, Μιχαλακόπουλος Γ. (1996) Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης, Κυριακίδη, Θεσ/νίκη, Κωνσταντινίδης Θ. (1997) Κοινωνιολογία του Σχολείου και της Σχολικής Τάξης, Κυριακίδη, Θεσ/νίκη, Λάμνιαν Κ. (2002) Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση. Διακριτές Προσεγγίσεις, Μεταίχμιο, Αθήνα και Κελπανίδης Μ. (2002) Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και Πραγματικότητα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

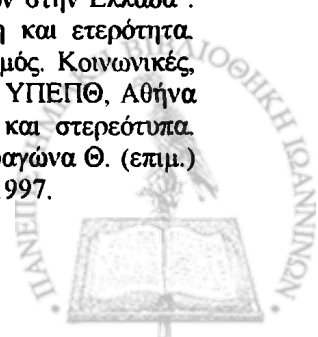


περιλαμβάνει μελέτες, οι οποίες διερευνούν ιστορικά τον αποκλεισμό των γυναικών από την τυπική εκπαίδευση, την αναπαραγωγή των κοινωνικών στερεότυπων, των σεξιστικών αντιλήψεων και τη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας των φύλων μέσα από το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και γενικά την «έμφυλη» διάσταση στην ανισότητα και τις διακρίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα στην ελληνική εκπαίδευση.<sup>1</sup> Η άλλη κατηγορία μελετών (η οποία δεν εντάσσεται απόλυτα στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, ωστόσο αποτελεί μέρος του ευρύτερου πεδίου των κοινωνικών επιστημών), εμφανίζεται στα μέσα της δεκαετίας του '90 κι έπειτα, και ασχολείται με πτυχές της «εθνοτικής» και πολιτισμικής ετερότητας και διαπολιτισμικότητας στην ελληνική εκπαίδευση, καθώς και με ζητήματα όπως ο εθνοκεντρισμός, ο ρατσισμός και οι στερεότυπες αντιλήψεις.<sup>2</sup>

Το διακριτό και ταυτόχρονα συνεκτικό στοιχείο των δυο παραπάνω θεωρήσεων συνίσταται στην προσέγγιση της εκπαίδευσης με φυλετικούς (σε σχέση με το φύλο) και ευρύτερα πολιτισμικούς όρους, υιοθετώντας, ταυτόχρονα, και ένα αντίστοιχο (οριζόντιο) επίπεδο κοινωνιολογικής ανάλυσης και ερμηνείας του εκπαιδευτικού και κοινωνικού πεδίου, μέσα δηλ. από την προσφυγή στις εννοιολογικές κατηγορίες του φύλου (και των ανισοτήτων του) και της «εθνοτικής» και «πολιτισμικής ταυτότητας» και διαφοράς. Οι θεωρήσεις αυτές συντείνουν, έτσι σε μια πρόσληψη και συγκρότηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στη βάση φαινοτυπικών ταυτοτήτων (του φύλου, της εθνότητας, της θρησκείας και των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών) και σε μια φιλελεύθερη οπτική της κοινωνίας

<sup>1</sup> Στην κατηγορία αυτή θ' αναφέραμε τις μελέτες των Ζιώγου-Καραστεργίου Σ.(1986) Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα 1830-1893. Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γ.Γ.Ν.Γ., Αθήνα. Μαραγκουδάκη Ε.(1993) Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδαγωγικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο. Οδυσσεύς, Αθήνα. Δεληγιάννη Β.-Ζιώγου Σ.(επιμ.) Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος Προβληματισμός. Βάνιας, Θεσ/νίκη 1999 (β' ανατύπωση), Φρειδερίκου Α.(1995) Η Τζένη πίσω από το τζάμι. Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα. Κανταρτζή Ε. (1991) Η εικόνα της γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου, Κυριακίδη, Θεσ/νίκη και της ίδιας Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου. Κυριακίδη, Θεσ/νίκη 2003.

<sup>2</sup> Ενδεικτικές αυτής της κατηγορίας είναι οι μελέτες των Μάρκου Γ.(1996) Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Γ.Γ.Λ.Ε./ ΥΠΕΠΘ. Αθήνα και του ίδιου Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Γ.Γ.Λ.Ε./ ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1996, Δαμανάκη Μ. (1997) Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα : διαπολιτισμική προσέγγιση, Gutenberg, Αθήνα, Γκότοβου Α. (2002) Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Μεταίχμιο, Αθήνα και του ίδιου Ρατσισμός, Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής, Γ.Γ.Λ.Ε./ ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1998<sup>2</sup>, Αζίζι-Καλατζή Α., Ζώνιου-Σιδέρη Α., Βλάχου Α.(1996) Προκαταλήψεις και στερεότυπα. Δημιουργία και αντιμετώπιση, Γ.Γ.Λ.Ε./ ΥΠΕΠΘ, Αθήνα και Φραγκουδάκη Α., Δραγώνα Θ. (επιμ.) «Τι είν' η πατρίδα μας;» : Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997.



(σε επίπεδο δηλ. ατόμων και εθνοτικών και πολιτισμικών ομάδων και κοινοτήτων),<sup>1</sup> εγγράφοντας, αντίστοιχα, μια θεωρητική μετατόπιση στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, και γενικότερα των κοινωνικών επιστημών, από την κατάδειξη (στον κάθετο άξονα) της αναπαραγωγής των ταξικών σχέσεων και ανισοτήτων, στη διερεύνηση (στον οριζόντιο άξονα) της ανισότητας των φύλων και στην παιδαγωγική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και διαφοράς στην εκπαίδευση.<sup>2</sup>

Απ' την πιο πάνω συνοπτική αναφορά στην ανάπτυξη και εξέλιξη της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα,<sup>3</sup> σκιαγραφείται μια σαφής τάση στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης όλο το χρονικό διάστημα μετά τη μεταπολίτευση και ως τα μέσα της δεκαετίας του '80, περίπου, για τη διερεύνηση ζητημάτων της ελληνικής εκπαίδευσης μέσα από την αναζήτηση ιστορικών στοιχείων και τη σύζευξη της κοινωνιολογικής και της ιστορικής έρευνας (ιστορικο-κοινωνιολογική

<sup>1</sup> Ως εάν δηλ. η συγκρότηση της ταυτότητας των μαθητών, του γλωσσικού και πολιτισμικού τους κεφαλαίου και ο τρόπος ένταξής τους στο σχολείο να μη διαμεσολαβείται από τον κάθετο άξονα της κοινωνικής θέσης των ατόμων στον καπιταλιστικό καταμερισμό εργασίας (δηλ. από την κοινωνική τους τάξη), αλλά από μια οριζόντια (δια-ταξική ή α-ταξική) συνύπαρξη ή σύγκρουση εθνοτικών/πολιτισμικών ομάδων και ταυτοτήτων σε μια «οικουμενική» πολυπολιτισμική κοινωνία. Σχετική ανάλυση, βλ. Αλεξίου Θ. (1998) «*Η πολυπολιτισμική κοινωνία : Μύθος και πραγματικότητα*», Ουτοπία, τχ.31, σσ.67-84 και του ίδιου «*Από τις κοινωνικές τάξεις στις στρατηγικές ταυτότητας. Αναδιάρθρωση της παραγωγής και νέα κοινωνικά κινήματα*», Θέσεις, τχ.79,2002, σσ.67-84. Επίσης, για μια παρόμοια αναφορά, πρβλ. και Τουραίν Α. Πώς να ξεφύγουμε από τον φιλελευθερισμό; Πόλις, Αθήνα 2001, σσ.33,34.

<sup>2</sup> Για μια υποστήριξη της θεωρητικής αυτής μετατόπισης στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα στη «διαπολιτισμική» προσέγγιση και θεματική, βλ. ενδεικτικά Α. Ε. Γκότοβος «*Από την κοινωνικο-οικονομική στην εθνο-πολιτισμική ετερότητα : Προβλήματα θεωρίας και μεθόδου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*», Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τόμ.1, τχ.39, 2004, σσ.23-46. Η μετατόπιση αυτή του θεωρητικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος συνεπάγεται ταυτόχρονα και μια ιδεολογική μετατόπιση, στο βαθμό που αυτή οδηγεί σε μια στροφή από τις οικονομικές δομές και τις ταξικές σχέσεις (οι οποίες διαπερνούν τις κάθε λογής ανισότητες στην εκπαίδευση και συμβάλλουν στη συγκρότηση διαφορετικών υλικών πρακτικών, κοινωνικών σχέσεων, πεποιθήσεων και αξιακών και πολιτισμικών συστημάτων) στο πολιτισμικό στοιχείο, άρα στην αποδόμηση του κοινωνικού και στην αυτονόμηση του πολιτισμικού και των κάθε λογής ταυτοτήτων από την κοινωνικο-οικονομική δομή· επίσης, σε μια υποκατάσταση των μεθοδολογικών και θεωρητικών εργαλείων της κοινωνικής τάξης, της οικονομικής εκμετάλλευσης και της κοινωνικο-οικονομικής αναδιανομής, από τις θεματικές, αντίστοιχα, της ανισότητας των φύλων και των στερεότυπων αντιλήψεων, της «πολιτισμικής ταυτότητας» και ηγεμονίας των ομάδων, και της «πολιτισμικής αναγνώρισης»· σχετική ανάλυση, απ' όπου και αντλούμε, βλ. Phillips A. (1997) «*From Inequality to Difference : A Severe Case of Displacement ?*», New Left review, 224, σσ. 143-153. Για τη θεωρητική ομαδοποίηση της πρώτης κατηγορίας μελετών στο φιλελεύθερο φεμινιστικό «παράδειγμα» αντλούμε κυρίως απ' το : Haralambos M., Holborn M. & Heald R. Sociology. Themes and Perspectives, ό.π., σσ. 137,138.

<sup>3</sup> Μια παρουσίαση της επιστημονικής πορείας της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα γίνεται απ' την Α. Φραγκουδάκη στο «*Η Ελληνική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης : Μια Επισήμη που ακόμα διαμορφώνεται*», ό.π., σσ.239-243 και το Θ. Μυλωνά στο πλαίσιο του ίδιου Συνεδρίου, σσ.15-27. Επίσης, μια κριτική επισκόπηση των σημαντικότερων μελετών ως το 1980 στον τομέα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης υπάρχει στο Noutsos B. (1981) «*Pedagogical Research and Modern Greek Education: A Critical Overview of the Recent Greek Pedagogical Bibliography*», Journal of the Hellenic Diaspora, Vol. VIII, No.1-2, κυρίως στις σσ. 163-167. Μια πολύ συνοπτική όσο και ασαφής, θεωρητικά, σκιαγράφηση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα απαντά στο βιβλίο του Μιχαλακόπουλου Γ. (1996) Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση, ό.π., σσ.58,59.

προσέγγιση της εκπαίδευσης).<sup>1</sup> Επίσης, στην πρώτη αυτή περίοδο, φαίνεται να κυριαρχεί μια νεομαρξιστική κοινωνιολογική προσέγγιση στη μελέτη της ελληνικής εκπαίδευσης. Σ' αυτό το πλαίσιο, φαίνεται να είναι κυρίαρχη, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, «η οπτική του σχολείου ως ενός θεμελιώδους μηχανισμού στη διαδικασία της κοινωνικής διάρθρωσης και, επομένως, ως ενός θεμελιώδους ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους».<sup>2</sup> Το στοιχείο αυτό παύει να είναι κυρίαρχο στην αμέσως επόμενη φάση ανάπτυξης της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (μέσα της δεκαετίας του '80 ως τα μέσα της δεκαετίας του '90), και πολύ περισσότερο στην παρούσα, τρίτη, φάση (απ' τα μέσα δηλ. του '90 έως σήμερα), στην οποία φαίνεται να κυριαρχεί περισσότερο μια πλουραλιστική και φιλελεύθερη κοινωνιολογική οπτική της εκπαίδευσης.

Το γεγονός αυτό, της μετατόπισης δηλ. του ερευνητικού ενδιαφέροντος απ' το ζήτημα, αρχικά, της αναπαραγωγής των κοινωνικών τάξεων και των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων μέσω της εκπαίδευσης, στην «παιδαγωγική αλληλεπίδραση» στη σχολική τάξη, στη συνέχεια, και στη μελέτη πτυχών της «διαπολιτισμικότητας», των «φυλετικών» διακρίσεων και της «πολιτισμικής ετερότητας» στην εκπαίδευση, επισημαίνεται επίσης απ' την Α.Φραγκουδάκη στην προαναφερθείσα απόπειρα (απ' την ίδια) περιοδολόγησης και απολογισμού των θεωρητικών τάσεων και οπτικών στην ελληνική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.<sup>3</sup> Ωστόσο, το ερμηνευτικό «σχήμα» που προτείνεται για την κατανόηση αυτής της στροφής προβάλλει την «απουσία κοινωνιολογικής θεωρίας και αναλυτικών εργαλείων ερμηνείας της ελληνικής κοινωνίας» στην πρώτη φάση,<sup>4</sup> κι, άρα (προεκτείνοντας την πιο πάνω ερμηνεία), την «αναγκαστική καταφυγή» της ελληνικής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, την πρώτη περίοδο, στις «μεγάλες θεωρίες», και κυρίως στο μαρξιστικό και νεομαρξιστικό θεωρητικό «παράδειγμα». Η ερμηνεία αυτή (και η λανθάνουσα αξιολόγηση που εμπεριέχει) είναι μη πειστική, στο βαθμό που φαίνεται να μη λαμβάνει αρκετά υπόψη της τον κρίσιμο προσδιοριστικό παράγοντα της «πολιτικο-ιδεολογικής συγκυρίας» στη διαμόρφωση των ερευνητικών θεματικών και των

<sup>1</sup> Επισήμανση, η οποία γίνεται κι απ' την Α. Φραγκουδάκη στο «*Η Ελληνική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης : Μια Επιστήμη που ακόμα διαμορφώνεται*», ό.π., σσ.241-242.

<sup>2</sup> Noutsos B. (1981) "*Pedagogical Research and Modern Greek Education: A Critical Overview of the Recent Greek Pedagogical Bibliography*", ό.π., σ.166.

<sup>3</sup> Φραγκουδάκη Α. (1997) «*Η Ελληνική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης : Μια Επιστήμη που ακόμα διαμορφώνεται*», ό.π., σσ.243, 244.

<sup>4</sup> Φραγκουδάκη Α. (1997) «*Η Ελληνική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης : Μια Επιστήμη που ακόμα διαμορφώνεται*», ό.π. σ.244.



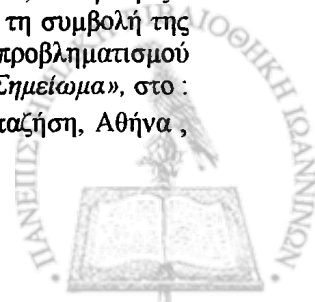
θεωρητικών και ιδεολογικών οπτικών και ενδιαφερόντων στις κοινωνικές επιστήμες, γενικά, και στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ειδικότερα. Η ανάπτυξη των θεματικών και οπτικών αυτών φαίνεται να προσδιορίζεται στενά όχι τόσο από τις «εσωτερικές λογικές» και τα ενδιαφέροντα στο καθαρά επιστημονικό πεδίο όσο, κυρίως, από την εκάστοτε κοινωνική και ιδεολογικο-πολιτική συγκυρία.<sup>1</sup>

Πιο συγκεκριμένα, η ερμηνεία αυτή φαίνεται να παραβλέπει το ιδιαίτερα αμφισβητησιακό και κριτικό πολιτικο-ιδεολογικό κλίμα στο οποίο καλλιεργήθηκε μεταδικτατορικά η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, το οποίο συνέβαλε καθοριστικά στη διαμόρφωση των συγκεκριμένων κοινωνιολογικών θεματικών και οπτικών και στην κυριαρχία ενός μαρξιστικού θεωρητικού προσανατολισμού στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης της πρώτης περιόδου, σε αντίθεση με τη σταδιακή σοσιαλδημοκρατική «εκτόνωση» και μεταστροφή του πολιτικο-ιδεολογικού κλίματος απ' τα μέσα του '80 και την «ανάκαμψη» και επικράτηση (πολύ περισσότερο) του νεοσυντηρητικού και νεοφιλελεύθερου πολιτικού «παραδείγματος» απ' τις αρχές της δεκαετίας του '90 και μετά, οπότε κυριαρχούν πλέον λειτουργιστικές και φιλελεύθερες εκδοχές κοινωνιολογικής ανάλυσης της εκπαίδευσης. Επίσης, μολονότι αναγνωρίζει η πιο πάνω ερμηνεία τον επηρεασμό που έχουν ασκήσει «*οι προτεραιότητες των υπευθύνων στην Ευρωπαϊκή Ένωση, με τις χρηματοδοτήσεις ερευνητικών προγραμμάτων*»,<sup>2</sup> δε φαίνεται να λαμβάνει υπόψη της την καίρια συμβολή των προγραμμάτων αυτών στο ριζικό αναπροσανατολισμό των ερευνητικών και θεωρητικών ενδιαφερόντων στον ελληνικό πανεπιστημιακό χώρο, και μαζί των θεματικών και κατευθύνσεων που αυτά προωθούν στην εκπαιδευτική και κοινωνιολογική έρευνα, συντείνοντας, έτσι, το ίδιο καθοριστικά, στην πιο πάνω θεωρητική και ιδεολογική μεταστροφή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, και γενικότερα στις κοινωνικές επιστήμες.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Σχετικά με μια τέτοια οπτική, αναφορικά με τη διαμόρφωση του πεδίου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, βλ. ενδεικτικά Karabel J. & Halsey A.H. (1977) "Educational Research: A Review and an Interpretation", ό.π., σσ.28-31, Bernbaum G. (1979) Knowledge and Ideology in the Sociology of Education, ό.π. και Dale R. (2001) "Shaping the Sociology of Education over Half-a-Century", στο: Demaine J. (ed.) Sociology of Education Today, Palgrave, New York, σσ.5-29.

<sup>2</sup> Φραγκουδάκη Α. (1997) «Η Ελληνική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Μια Επιστήμη που ακόμα διαμορφώνεται», ό.π., σ.243.

<sup>3</sup> Μια ομόλογη απόπειρα ερμηνείας απ' την Ι. Λαμπίρη-Δημάκη, σ' ότι αφορά μια αντίστοιχη τάση που παρουσιάζει και η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα, μολονότι παρουσιάζει κενά, αναγνωρίζει περισσότερο τα πολιτικο-ιδεολογικά συμφραζόμενα της μετά το 1990 συγκυρίας και τη συμβολή της νέας αυτής συγκυρίας στη δραστική μεταστροφή του θεωρητικού και επιστημονικού προβληματισμού στην ελληνική Κοινωνιολογία, σχετικά, βλ. Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (1997) «Εισαγωγικό Σημείωμα», στο: Λαμπίρη-Δημάκη Ι. Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα (1988-1996), τ. Β', Παπαζήση, Αθήνα, σσ. 19, 20.





## II. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ως αντικείμενο της κατάρτισης των δασκάλων

Η αρκετά αργοπορημένη εμφάνιση και συγκρότηση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στη χώρα μας ως επιστημονικού κλάδου ήταν αναμενόμενο να συνεπιφέρει, αντίστοιχα, τη μακροχρόνια απουσία και την αρκετά ετεροχρονισμένη εισαγωγή και καθιέρωση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και σ' ένα άλλο επίπεδο : ως διδασκόμενο αντικείμενο στο επίπεδο της βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, γενικά, και των δασκάλων, ειδικότερα.<sup>1</sup>

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης θα εισαχθεί ως γνωστικό αντικείμενο για πρώτη φορά στις Π.Α. το 1984, δυο χρόνια δηλαδή μετά την ίδρυση των Π.Τ.Δ.Ε. και τη λειτουργία των τριών πρώτων απ' τα Τμήματα αυτά.<sup>2</sup> Συγκεκριμένα, με το Π.Δ. 306/84 καθορίζεται νέο «*Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων*», το οποίο, βέβαια είναι το τελευταίο πρόγραμμα σπουδών των Π.Α., πριν την οριστική κατάργησή τους το 1991.<sup>3</sup> Με το πρόγραμμα αυτό εισάγεται, μεταξύ άλλων, στο Α' έτος σπουδών και η διδασκαλία (μία ώρα την εβδομάδα) του μαθήματος της «*Κοινωνιολογίας της Παιδείας*». Ως κύριες θεματικές ενότητες του μαθήματος αναφέρονται : «*α) η έννοια, η σημασία, το αντικείμενο του μαθήματος, β) βασικές κοινωνιολογικές έννοιες, γ) οι Παράγοντες διαμόρφωσης της Κοινωνίας, δ) Η αγωγή ως κοινωνική διαδικασία και ε) Κοινωνιολογική ανάλυση του σχολείου*».<sup>4</sup>

Σ' όλα τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών των Π.Α. απουσιάζει εντελώς το αντικείμενο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, με οποιονδήποτε τίτλο.<sup>5</sup> Η

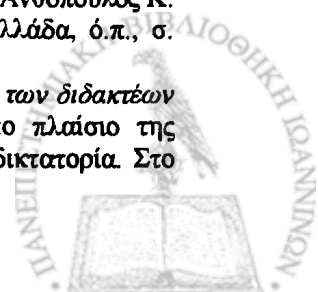
<sup>1</sup> Παρενθετικά αναφέρουμε ότι η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ως διδασκόμενο αντικείμενο στα προγράμματα σπουδών των κάθε λογής σχολών κατάρτισης δασκάλων στην Αγγλία και τις ΗΠΑ εισάγεται στις αρχές της δεκαετίας του '60 για να γνωρίσει μια ραγδαία εξέλιξη και ανάπτυξη ως τα τέλη της δεκαετίας του '70, σχετικά, βλ. Robinson Ph. (1981) *Perspectives on the Sociology of Education*, Routledge & Kegan Paul, London, σ.21 και Crook D.(2002) "*Educational studies and Teacher education*", *British Journal of Educational Studies*, Vol.50, No.1,σ.63.

<sup>2</sup> Όπως είναι γνωστό, το 1982 ιδρύονται τα 6 πρώτα Π.Τ.Δ.Ε. ( άρθρ. 46 παρ.1 του Ν. 1268 / 1982, ΦΕΚ 87, τχ. Α' / 16-7-1982). Απ' αυτά θ' αρχίσουν να λειτουργούν τα τρία πρώτα (Αθηνών, Ιωαννίνων και Κρήτης) δυο χρόνια αργότερα.

<sup>3</sup> Το πρόγραμμα αυτό (ΦΕΚ 113, τχ. Α' / 7-8-1984) παρατίθεται αυτούσιο στο παράρτημα τεκμηρίων της εργασίας των Μπουζάκη Σ.- Χ. Τζήκα- Κ. Ανθόπουλου (1998) *Η Κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα, τ.Β' : Η Περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών 1933-1990*, Gutenberg, Αθήνα, σσ. 596-612.

<sup>4</sup> Π.Δ 306 (ΦΕΚ 113, τχ. Α' / 7-8-1984,σ.1280) και στο : Μπουζάκης Σ. - Τζήκας Χ. - Ανθόπουλος Κ. (1998) *Η Κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα, ό.π., σ. 599.*

<sup>5</sup> Μια μικρή, ίσως, ιδιαιτερότητα παρουσιάζει το «*ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα των διδακτέων μαθημάτων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών*» το 1972, το οποίο καθορίστηκε στο πλαίσιο της «*αναδιοργάνωσης των Παιδαγωγικών Ακαδημιών*» απ' την τελευταία στρατιωτική δικτατορία. Στο



εισαγωγή της «Κοινωνιολογίας της Παιδείας» με το τελευταίο πρόγραμμα σπουδών των Π.Α. το 1984 αποτελεί, απλώς, τη θεσμική «αποδοχή» μιας πρώτης εκδοχής της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο επίπεδο της βασικής κατάρτισης των δασκάλων. Μπορούμε, ωστόσο, να μιλήσουμε για καθιέρωση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ως γνωστικού αντικείμενου στα προγράμματα βασικής κατάρτισης των δασκάλων και για συστηματική διδασκαλία της μόνο μετά την πρώτη λειτουργία των Π.Τ.Δ.Ε.. Για παράδειγμα, τα πρώτα προγράμματα σπουδών των τριών πρώτων νεοσύστατων Παιδαγωγικών Τμημάτων είναι αρκετά ενδεικτικά όσον αφορά το χαμηλό βαθμό εισδοχής και αντιπροσώπευσης (μέχρι εκείνη τη στιγμή) της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο χώρο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το μάθημα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης δε φαίνεται να περιλαμβάνεται στα προγράμματα σπουδών του πρώτου έτους λειτουργίας (1984-85) των Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών,<sup>1</sup> Ιωαννίνων<sup>2</sup> και Κρήτης<sup>3</sup>.

Αντίθετα, στο συνολικό πρόγραμμα σπουδών (για τα οκτώ εξάμηνα φοίτησης) του επόμενου ακαδημαϊκού έτους (1985-86) στα Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών και Ιωαννίνων φαίνεται να περιλαμβάνονται δύο μαθήματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.<sup>4</sup>

Τα επόμενα ακαδημαϊκά έτη τόσο στα τρία παραπάνω Π.Τ.Δ.Ε. όσο και στα υπόλοιπα έξι, τα οποία άρχισαν να λειτουργούν σταδιακά απ' το ακαδημαϊκό έτος 1986 και μετά, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης καθιερώνεται συστηματικά πλέον ως διδασκόμενο μάθημα (όπως φαίνεται κι απ' τα στοιχεία που παραθέτουμε στον Πίνακα Χ στο Παράρτημα της εργασίας μας).

Ενδεικτικό στοιχείο, εξάλλου, της σταδιακής καθιέρωσης του μαθήματος της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στα προγράμματα σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε. είναι και το γεγονός της σύστασης, τα επόμενα ακαδημαϊκά έτη, σε κάποια απ' τα Τμήματα αυτά, αυτόνομου Τομέα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ή έστω η ένταξη του

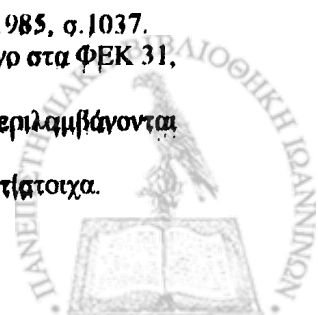
πρόγραμμα από επανεισάγεται στο Β' έτος σπουδών το μονόωρο εβδομαδιαίο μάθημα «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (μετ' εισαγωγής εις την Κοινωνιολογίαν)», όπου μεταξύ των θεματικών ενοτήτων της «Εισαγωγής εις την Κοινωνιολογίαν» απαντά και η θεματική «Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση (Κοινωνιολογική Παιδαγωγική)», σχετικά, βλ. στο παράρτημα τεκμηρίων της εργασίας των Σ. Μπουζάκη-Χ. Τζήκα-Κ. Ανθόπουλου (1998) Η Κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκालισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα, ό.π., σσ. 441-459.

<sup>1</sup> Βλ., αντίστοιχα το ΦΕΚ 49, τχ. Β' / 30-1-1985, σ. 467 και το ΦΕΚ 110, τχ. Β' / 1-3-1985, σ. 1037.

<sup>2</sup> Βλ. το πρόγραμμα διδασκόμενων και εξεταζόμενων μαθημάτων στο Α' και Β' εξάμηνο στα ΦΕΚ 31, τχ. Β' / 21-1-1985, σ. 272 και ΦΕΚ 535, τχ. Β' / 16-9-1985, σ. 5335, αντίστοιχα.

<sup>3</sup> Βλ. το ΦΕΚ 710, τχ. Β' / 5-10-1984, σ. 6548. Στο πρώτο από πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνονται μόνο δυο εξαμηνιαία μαθήματα Κοινωνιολογίας.

<sup>4</sup> ΦΕΚ 209, τχ. Β' / 21-4-1986, σ. 2195 και ΦΕΚ 716, τχ. Β' / 27-11-1985, σ. 6972, αντίστοιχα.



μαθήματος αυτού ως γνωστικού αντικειμένου σε κάποιον σχετικό με τις κοινωνικές επιστήμες ή τις Επιστήμες της Αγωγής Τομέα.<sup>1</sup>

Η συνάφεια που φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στην αργοπορημένη επιστημονική συγκρότηση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την ετεροχρονισμένη θεσμική «εισαγωγή» της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στα προγράμματα σπουδών των ιδρυμάτων βασικής κατάρτισης των δασκάλων, δε συνεπάγεται απαραίτητα ότι η τελευταία διέπεται από ομόλογες θεματικές, θεωρητικές τάσεις και οπτικές μ' αυτές που φαίνεται ν' απαντούν στο γενικότερο πλαίσιο επιστημονικής ανάπτυξης της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, όπως επιχειρήσαμε να το σκιαγραφήσουμε νωρίτερα. Η ανάδειξη, ειδικότερα, και αποτύπωση των θεωρητικών τάσεων και οπτικών, οι οποίες απαντούν στη διδασκόμενη, στα πανεπιστημιακά Τμήματα κατάρτισης των δασκάλων, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (και έμμεσα η συσχέτιση του βαθμού σύμπλευσης ή απόκλισης των δυο διαφορετικών επιπέδων άρθρωσης της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης) προϋποθέτει τη διερεύνηση του περιεχομένου της, κάτι που αποτελεί αντικείμενο της παρούσας έρευνας.

Μια αντίστοιχη εργασία (σχετικά δηλ. με τη μελέτη του περιεχομένου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στον προηγούμενο απ' τα Π.Τ.Δ.Ε. θεσμό κατάρτισης δασκάλων, τις Π.Α.), παρότι θα ήταν εφικτή, θα είχε ελάχιστο ενδιαφέρον, λόγω των πολύ περιορισμένων χρονικών ορίων που αυτή θα κινούνταν και, συνεπώς, των «ισχνών» δεδομένων που θα κατέγραφε. Άλλωστε, απ' τις προηγούμενες αναφορές έγινε φανερό η χρονική σύμπτωση της εμφάνισης της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ως διδασκόμενου αντικειμένου στην εκπαίδευση των δασκάλων με την ίδρυση και λειτουργία των Π.Τ.Δ.Ε. στη χώρα μας. Η αποτίμηση, επομένως, της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης από την πρώτη φάση της «θεσμικής» της εμφάνισης στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα κατάρτισης των δασκάλων μέχρι σήμερα, καταδεικνύει για έναν ακόμη λόγο την αναγκαιότητα της εργασίας μας.

<sup>1</sup> Αναφέρουμε π.χ. τη σύσταση του Τομέα «Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής» στο Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Πατρών (ΦΕΚ 85, τχ. Β' / 12-2-1990, σ.726), τη σύσταση αργότερα του Τομέα «Θεωρίας και Κοινωνιολογίας της Παιδείας» στο Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Κρήτης (ΦΕΚ 474, τχ. Β' / 24-6-1994, σ. 4189) και τη σύσταση των Τομέων «Επιστημών της Αγωγής» (αρχικό ΦΕΚ δημοσίευσης 773, τχ. Β' / 24-9-1991, σ.6703), «Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας» (ΦΕΚ 575, τχ. Β' / 16-7-1996, σ.6211) και, πρόσφατα, του Τομέα «Κοινωνικών και Πολιτισμικών Σπουδών» (ΦΕΚ 289, τχ. Β' / 12-3-2003, σ. 3570) στα Π.Τ.Δ.Ε. των Παν/μίων Αθηνών, Θράκης και Θεσ/νίκης, αντίστοιχα, οι οποίοι καλύπτουν και το αντικείμενο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

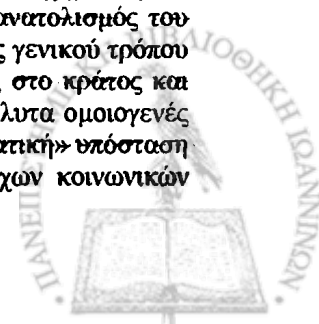


### III. Η εκπαίδευση και η κοινωνιολογική κατάρτιση των δασκάλων και η κοινωνική και πολιτική λειτουργία του σχολείου

Αποτελεί σχεδόν κοινότοπη επισήμανση πως η εκπαίδευση των δασκάλων δε λειτουργεί μόνο για να καταρτίζει και να παράγει δασκάλους, αλλά πως αυτή, ως ένα είδος θεσμικών δομών, διαδικασιών και ρυθμίσεων, αντανακλά ένα σύνολο ιδεολογικών, κοινωνικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος με το οποίο συνδέεται άμεσα, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας και οικονομίας στην οποία οφείλει την ύπαρξή της. Συγκεκριμένα, κάθε πολιτική σχεδιασμού της εκπαίδευσης των δασκάλων συνδέεται αναγκαστικά με το υπάρχον ή το σχεδιαζόμενο «σχήμα» εκπαίδευσης, αλλά και με το οικονομικό, κοινωνικό, και πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή εντάσσεται.<sup>1</sup> Όπου, βέβαια γίνεται λόγος για ιδεολογικά, κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά ή στοιχεία δεν εννοούμε την ύπαρξη μιας συνολικής κι ενιαίας κοινωνικής διαδικασίας, μέσα απ' την οποία παράγονται και προκύπτουν αυτά με «φυσικό» και «αβίαστο» τρόπο απ' όλα τα «μέλη» της κοινωνίας, αλλά για διαφορετικά είδη κοινωνικών σχέσεων και πρακτικών και διαβαθμισμένα επίπεδα νοήματος, που διαμεσολαβούνται από άνιση κατανομή πλούτου, εξουσίας και προνομίων. Επομένως, με τις πιο πάνω έννοιες δεν αναφερόμαστε σε μία και «ενιαία» ιδεολογία, κουλτούρα, ή κοινωνική μορφή ή έστω σε μια «ποικιλότητα» από κουλτούρες και ιδεολογίες, αλλά στην ύπαρξη της κυρίαρχης κουλτούρας και ιδεολογίας (με τις αντιφάσεις που εμπεριέχει), απ' τη μια, και στην ύπαρξη κάποιων αντίπαλων μ' αυτήν και κυριαρχούμενων μορφών κουλτούρας και ιδεολογίας, απ' την άλλη, που διαμεσολαβούνται από τις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας και ελέγχου.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Beyer L. & Zeichner K. (1987) "Teacher Education in Cultural Context : Beyond Reproduction", στο : Popkewitz Th. (edt) Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice. The Falmer Press, London, σ.312.

<sup>2</sup> Giroux H. (1981) Ideology, Culture and the process of Schooling, Temple University Press, Philadelphia, σ.148. Η έννοια ιδεολογία ή, πιο σωστά, ιδεολογίες αναφέρεται σε κάποια διακριτά «σύνολα» πεποιθήσεων, αξιών, νοηματοδοτήσεων, κοινωνικών σχέσεων και πρακτικών των διάφορων κοινωνικών τάξεων, που εμπεριέχουν αντιθετικές θεωρήσεις και στρατηγικές για τις διάφορες πλευρές της κοινωνικής πραγματικότητας, όπως π.χ. την οικονομική και κοινωνικο-πολιτική οργάνωση, τη δομή και τις κατευθύνσεις της εκπαίδευσης, τον πολιτισμό, την ανθρώπινη φύση. Η κυρίαρχη ιδεολογία, συγκεκριμένα ως μια εκδοχή των διάφορων ιδεολογιών ενός κοινωνικού σχηματισμού, (βασικό στοιχείο και στόχος παρέμβασης της οποίας είναι και ο γενικότερος προσανατολισμός του σχολείου και ο τρόπος εκπαίδευσης των δασκάλων), είναι σύμφυτη με τη γένεση ενός γενικού τρόπου παραγωγής τον οποίο και αναπαράγει. Η ίδια παράγεται και αναπαράγεται κυρίως στο κράτος και τους διάφορους μηχανισμούς του. Αυτή δε θα πρέπει να εκλαμβάνεται σαν ένα απόλυτα ομοιογενές και «στεγανό» σώμα ούτε, βέβαια, ως ένα «σύστημα ιδεών» με «νοητική» και «πνευματική» υπόσταση και συνοχή που απαντά γενικά στην «κοινωνία», αλλά ως έκφραση των κυρίαρχων κοινωνικών

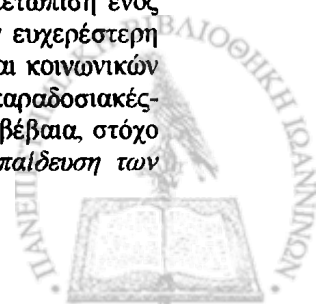


Η εκπαίδευση των δασκάλων, επομένως, ως θεσμική δομή και λειτουργία, και τα προγράμματα εκπαίδευσης των δασκάλων, ως ένας απ' τους παράγοντες υλοποίησης του συνολικότερου «σχήματος» εκπαίδευσης των δασκάλων, εμπεριέχουν κοινωνικές αναπαραστάσεις, αξίες, παραδόσεις και πρακτικές, οι οποίες είναι συνδεδεμένες με κοινωνικές νοηματοδοτήσεις και μορφές κοινωνικού ελέγχου, αλληλένδετες με συγκεκριμένα (σε κάθε ιστορική και συγχρονική φάση) οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά συμφέροντα και επιδιώξεις.<sup>1</sup> Κατά συνέπεια, οι

σχέσεων και, άρα ως ένα «σύνολο μορφών υλικής πρακτικής» (που έχει, δηλ. πρώτιστα «υλική υπόσταση») και διαπερνάται από κοινωνικές αντιφάσεις και αντιθέσεις (Πουλαντζάς Ν. Οι Κοινωνικές Τάξεις στον Σιγγχρονο Καπιταλισμό, Θεμέλιο, Αθήνα 1990<sup>3</sup>, σ.20). Κι αυτό, γιατί η κυρίαρχη ιδεολογία συχνά ενσωματώνει στους κόλπους της αντίθετα και αντιφατικά συμφέροντα και επιδιώξεις, αφού οι κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις που την ενσαρκώνουν δεν αποτελούν ένα ενιαίο και αδιαίρετο σύνολο, αλλά ένα συνασπισμό δυνάμεων που περιλαμβάνει μια ή περισσότερες κοινωνικές τάξεις και στρώματα με διαφορετικές πεποιθήσεις, κοσμοαντίληψη, συμφέροντα και επιδιώξεις. Συνεπώς, η κυρίαρχη ιδεολογία μπορεί να περιέχει ιδεολογικά υποσύνολα κι άλλων κοινωνικών τάξεων, μερίδων τάξεων και στρωμάτων (πέρα απ' τα στοιχεία ιδεολογίας της κυρίαρχης τάξης), που συμμετέχουν με μια σχετική αυτονομία ως κυριαρχούμενα «τμήματα» στην κυρίαρχη ιδεολογία και στον αντίστοιχο συνασπισμό εξουσίας. Η πλέον βασική λειτουργία της κυρίαρχης ιδεολογίας, ως ειδικής βαθμίδας ενός κοινωνικού σχηματισμού, είναι να προσδίνει ομοιογένεια και φανταστική συνοχή στην ενότητα των κυρίαρχων τάξεων και στρωμάτων και νομιμοποίηση των όρων λειτουργίας της κοινωνικής δομής, και των αντίστοιχων παραγωγικών σχέσεων, μέσα από μια φανταστική ανάπλαση των υλικών όρων της κοινωνικής πραγματικότητας και την απόκρυψη των κοινωνικών αντιφάσεων που αυτή παράγει. Η λειτουργία ιδιαίτερα σημαντική για την αναπαραγωγή και νομιμοποίηση του κυρίαρχου τρόπου παραγωγής, της οικονομικής συσσώρευσης και της ηγεμονίας των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων που υπηρετεί (σχετικά, βλ. Πουλαντζάς Ν. Πολιτική Εξουσία και Κοινωνικές Τάξεις, τ. Β', Θεμέλιο, Αθήνα 1985<sup>3</sup>, σ. 38 κ.κ.).

<sup>1</sup> Για παράδειγμα, η βασική εκπαίδευση των δασκάλων έχει αποτελέσει αρκετές φορές στη χώρα μας ζήτημα ιδεολογικής και πολιτικής αντιπαράθεσης και σύγκρουσης μεταξύ των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων. Το οργανωτικό «σχήμα» που έχουν πάρει οι διάφορες σχολές εκπαίδευσης των δασκάλων, οι σκοποί της εκπαίδευσης, καθώς και το περιεχόμενο των σπουδών στις σχολές αυτές δεν είναι άσχετα με τον κατά περίπτωση πολιτικο-ιδεολογικό ανταγωνισμό των κυρίαρχων κάθε φορά πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων, για τον πολιτικό έλεγχο τόσο των κατευθύνσεων και του περιεχομένου της εκπαίδευσης των δασκάλων όσο και του προσανατολισμού του δημοτικού σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι η επαναλειτουργία και ανασύσταση του Διδασκαλείου Αθηνών το 1878 (μετά τη δεκαεπταετή αναστολή της λειτουργίας του), με σκοπό, καταρχήν, την αντικατάσταση στα σχολεία της παιδαγωγικο-διδασκτικής μεθόδου της αλληλοδιδασκτικής από τη συνδιδασκτική, αποτελεί ένα «επεισόδιο» ιδεολογικο-πολιτικής αντιπαράθεσης όχι μόνο γύρω από τον επαναπροσδιορισμό της παιδαγωγικής κατεύθυνσης και τον έλεγχο της εκπαίδευσης των δασκάλων, αλλά βασικά και κύρια για το χαρακτήρα και το περιεχόμενο των σχολικών γνώσεων και συνολικότερα της λειτουργίας του σχολείου, με απώτερο στόχο την ιδεολογική και πολιτική κυριαρχία, μέσω αυτού, των ανερχόμενων αστικών κοινωνικών δυνάμεων εκείνης της περιόδου (σχετικά βλ. Παπακωνσταντίνου Π. - Ανδρέου Απ. Τα Διδασκαλεία και η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σκέψης 1875-1914, Οδυσσέας, Αθήνα 1992, κυρίως σσ. 143-5 και 179 κ.κ.).

Επίσης, η θεσμική πολυτυπία που απαντά λίγο αργότερα, και συγκεκριμένα από το 1913 έως το 1929, στις πρώτες σχολές εκπαίδευσης των δασκάλων, τα Διδασκαλεία, την περίοδο δηλαδή που τείνουν να επικρατήσουν πολιτικά οι ανερχόμενες φιλελεύθερες αστικές δυνάμεις, συνδέεται με τις γενικότερες ιδεολογικές και πολιτικές επιδιώξεις των κοινωνικών αυτών δυνάμεων για την αντιμετώπιση ενός ενιαίου, κρατικά κατευθυνόμενου πολιτικού ελέγχου του σχολείου, όπως, και με την ευχερέστερη προώθηση των αρχών του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και των νέων παιδαγωγικών και κοινωνικών αντιλήψεων του «σχολείου εργασίας» (σε αντίθεση με τις κυρίαρχες ως τότε παραδοσιακές-εργαριστικές παιδαγωγικές αντιλήψεις του καθαρευουσιάνικου ρεύματος), με απώτερο, βέβαια, στόχο την ιδεολογική και πολιτική αστική ηγεμονία (Σχετικά, βλ. Νούτσος Μπ. «Η εκπαίδευση των



αρχές που διέπουν τη δομή, την οργάνωση αλλά και το περιεχόμενο των γνώσεων στα προγράμματα εκπαίδευσης των δασκάλων, και τα κανονιστικά κριτήρια και οι πρακτικές που ακολουθούνται σ' αυτά, αντιπροσωπεύουν ένα μόνο μέρος, μια αυστηρή, δηλαδή επιλογή (κοινωνική και ιδεολογική) από τις αντίστοιχες αρχές, τις γνώσεις, τις κοινωνικές δεξιότητες, το πολιτιστικό κεφάλαιο και τις αξίες, της κοινωνικής πραγματικότητας μιας δεδομένης ιστορικής συγκυρίας. Οι γνώσεις, δηλαδή που εμπεριέχουν τα προγράμματα εκπαίδευσης και αποκτούν οι μελλοντικοί δάσκαλοι συνιστούν κοινωνικά κατασκευασμένους και ιστορικά προσδιορισμένους ορισμούς και κανόνες γύρω από καθαρά ιδεολογικο-πολιτικά ζητήματα, όπως λ.χ. η μορφή, το περιεχόμενο και ο τρόπος οργάνωσης των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών γνώσεων, η αξιολόγηση και ο καθορισμός των παιδαγωγικών σχέσεων μέσα στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου, καθώς επίσης και οριοθετήσεις και «σχήματα» σκέψης που αφορούν την κατασκευή και νομιμοποίηση κατηγοριών σχετικά με τη μαθησιακή ικανότητα και επίτευξη, τη σχολική επιτυχία και αποτυχία.<sup>1</sup> Η μορφή, λοιπόν και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των δασκάλων είναι επόμενο να διαπερνώνται και να είναι αλληλένδετα με έννοιες, όπως εξουσία, ιδεολογία και κοινωνική και πολιτιστική ηγεμονία.

Μ' αυτή την έννοια η εκπαίδευση και τα προγράμματα εκπαίδευσης των δασκάλων αποτελούν από τη φύση τους μια κατεξοχήν ιδεολογική και πολιτική λειτουργία και πράξη, στο βαθμό που η ύπαρξή τους, το περιεχόμενο, οι στόχοι που επιδιώκουν, όπως και οι επιπτώσεις τους στον τρόπο αντίληψης (απ' τους υποψήφιους δασκάλους) της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου, αντανακλούν τη βούληση των κυρίαρχων κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων ν' ασκήσουν

---

*δασκάλων. Ιδεολογικές διαστάσεις και μεθοδολογικές προϋποθέσεις», Σύγχρονα Θέματα, τχ.4, σσ. 23,24. Επίσης, πρβλ. και Μπουζάκης Σ. - Τζήκας Χ. Η Κατάρτιση των Δασκάλων-Διδακταλίσσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα, τόμ. Α': Η Περίοδος των Διδασκαλείων 1834-1933, Gutenberg, Αθήνα 1996, σ. 48).*

Τέλος, η κατάργηση (το 1929) των Διδασκαλείων και η ίδρυση στη θέση τους των Π.Α., καθώς και οι διάφορες θεσμικές εκδοχές και αλλαγές που έχουν υπάρξει στις Π.Α. από την ίδρυσή τους (1933) μέχρι την οριστική κατάργησή τους (1991), αποτελούν αντανάκλαση των ενδοαστικών συγκρούσεων που έχουν υπάρξει σε διάφορες περιόδους, μεταξύ δηλαδή των συντηρητικών και των φιλελεύθερων αστικών στρωμάτων. Στις συγκρούσεις αυτές γύρω από την αλλαγή και την αναδιοργάνωση του «σχήματος» και του προσανατολισμού των σχολών εκπαίδευσης των δασκάλων αποτυπώνονται οι στοχεύσεις των ηγετικών κάθε φορά μερίδων και στρωμάτων της αστικής τάξης όχι μόνο για τον επιδιωκόμενο «τύπο» δασκάλου αλλά, κυρίως για την υλοποίηση (μέσω αυτού) της αναδιοργάνωσης της εκπαίδευσης και μαζί την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτικών επιδιώξεων (σχετική ανάλυση, βλ. Νούτσος Μπ. «Η εκπαίδευση των δασκάλων. Ιδεολογικές διαστάσεις και μεθοδολογικές προϋποθέσεις», ό.π., σ. 24 κ.κ.).

<sup>1</sup> Giroux H. (1981) *Ideology, Culture and the process of Schooling*, ό.π., σσ. 144-146.



κοινωνικό έλεγχο, με σκοπό την αναπαραγωγή της ιδεολογικο-πολιτικής, της κοινωνικής και της πολιτιστικής τους ηγεμονίας.<sup>1</sup>

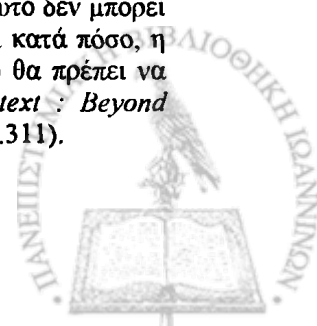
Η εκπαίδευση, λοιπόν των δασκάλων συνιστά μια κρίσιμη παράμετρο, αφού αυτή εκπαιδεύει τους «διανοούμενους» εκείνους που αποτελούν, με τη σειρά τους, ένα διαμεσολαβητικό ή άμεσο παράγοντα ενός ιδεολογικού μηχανισμού, ο οποίος έχει τεράστια συμβολή στη νομιμοποίηση των κυρίαρχων κοινωνικών κατηγοριοποιήσεων και πρακτικών,<sup>2</sup> και, άρα, στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών στην κυρίαρχη μορφή κουλτούρας, ιδεολογίας και οικονομικής παραγωγής. Βέβαια, τα διάφορα ιδρύματα του πανεπιστημίου, στα οποία παρέχεται πλέον η εκπαίδευση των δασκάλων, μολονότι λειτουργούν, σε μεγάλο βαθμό, ως παράγοντες κοινωνικού ελέγχου και αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας και των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων, απολαμβάνουν ένα μεγαλύτερο βαθμό σχετικής αυτονομίας σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Επομένως, μπορούμε να υποθέσουμε πως η εκπαιδευτική πολιτική του κράτους και η κυρίαρχη πολιτική ιδεολογία διαμεσολαβείται στα προγράμματα των ιδρυμάτων αυτών από περισσότερες αντιπαραθέσεις, συγκρούσεις και πιθανότητες κριτικής αντιπαραθέσης και αμφισβήτησης.<sup>3</sup>

Η μελέτη, λοιπόν της εκπαίδευσης των δασκάλων θα πρέπει να έχει ως αφητηριακό της σημείο πώς η κυρίαρχη ιδεολογία εμφανίζεται στα προγράμματα εκπαίδευσης των δασκάλων και πώς η μορφή, ο τρόπος οργάνωσης και το

<sup>1</sup> Ανάλυση της εκπαίδευσης των δασκάλων ως ιδεολογικής και πολιτικής διαδικασίας και λειτουργίας, η οποία συμβάλλει με τη σειρά της στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων σχέσεων εξουσίας, απ' όπου αντλούμε τα βασικά στοιχεία της συλλογιστικής μας, υπάρχει στους Beyer L. & Zeichner K. (1987) "Teacher Education in Cultural Context : Beyond Reproduction", στο : Popkewitz Th. (ed) Critical Studies in Teacher Education, ό.π., σσ. 298-334 και Ginsburg M. & Lindsay B. (ed) The Political Dimension in Teacher Education : Comparative Perspectives on Policy Formation, Socialization and Society, The Falmer Press, London-Washington 1995, σσ. 4-10.

<sup>2</sup> Apple M. (1993) Εκπαίδευση και Εξουσία. Παρατηρητής. Θεσ/νίκη, σ. 35.

<sup>3</sup> Για παράδειγμα, μετά την κατάργηση των Π.Α., που ήταν κάτω απ' τον απόλυτο πολιτικό έλεγχο του κράτους, όσον αφορά όλες τις παραμέτρους της λειτουργίας τους, τα Π.Τ.Δ.Ε., ως πανεπιστημιακοί πλέον θεσμοί εκπαίδευσης των δασκάλων, αποτελούν, τουλάχιστον τυπικά, λιγότερο ελεγχόμενα ιδρύματα. Ωστόσο, και πάλι, ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε την εκπαίδευση των δασκάλων και η οποιαδήποτε απόπειρα διερεύνησης και μελέτης των προγραμμάτων εκπαίδευσης των δασκάλων θα πρέπει να έχει ως αφητηρία την καίρια διατύπωση υποθέσεων και ερωτημάτων γύρω από την ιδιαίτερη φύση και το συγκεκριμένο κάθε φορά εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτικο-ιδεολογικό πλαίσιο παραγωγής και λειτουργίας των προγραμμάτων αυτών. Έτσι, το συνηθισμένο α-πολιτικό ερώτημα «πώς θα πρέπει να εκπαιδεύονται οι δάσκαλοι», δεν μπορεί να μας παράσχει καμιά ερμηνευτική δυνατότητα (παρά μόνο θεωρητική και ιδεολογική σύγχυση), μια και σ' αυτό δεν μπορεί να υπάρξει απάντηση, αν δεν πάρει κανείς νωρίτερα θέση στο καίριο ζήτημα αν, και κατά πόσο, η υφιστάμενη θεσμική μορφή και το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον του σχολείου θα πρέπει να θεωρείται δεδομένο (Beyer L. & Zeichner K. "Teacher Education in Cultural Context : Beyond Reproduction", στο : Popkewitz Th. (ed) Critical Studies in Teacher Education, ό.π., σ. 311).

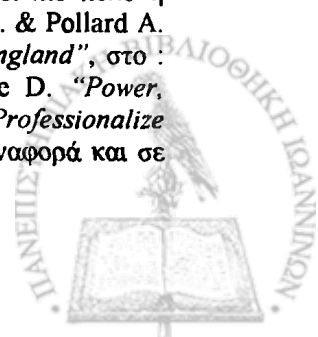


περιεχόμενο των προγραμμάτων αυτών και των κυρίαρχων εκδοχών γνώσης μπορεί να συμβάλλουν στη διατήρηση και αναπαραγωγή (ή ενδεχόμενα, στην αλλαγή και το μετασχηματισμό) της κυρίαρχης κοινωνικής και οικονομικής δομής και των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων. Πιο συγκεκριμένα, κάθε μελέτη των προγραμμάτων σπουδών της αρχικής εκπαίδευσης των δασκάλων θα πρέπει να κατευθύνεται (ρητά ή άρητα) απ' το διπλό θεωρητικό και μεθοδολογικό ερώτημα : τί είδους νοήματα και παραδοχές βρίσκονται πίσω απ' τις επιλογές που γίνονται σ' ό,τι αφορά την οργάνωση και το περιεχόμενο των προγραμμάτων αυτών και ποιών κοινωνικών τάξεων και ομάδων τα ενδιαφέροντα και οι οπτικές εξυπηρετούνται μέσα απ' τις παιδαγωγικές και άλλες πρακτικές και, κυρίως απ' την αντίληψη της γνώσης που προσφέρεται στους υποψήφιους δασκάλους.<sup>1</sup>

Το διπλό αυτό ερώτημα (είτε αναφερόμαστε στην εκπαίδευση των δασκάλων, γενικά είτε στην κοινωνιολογική τους κατάρτιση, ειδικότερα) είναι πολύ σημαντικό, στο βαθμό που οι όποιες ιδεολογικο-πολιτικές και κοινωνικές αρχές, κατευθύνσεις και οπτικές στην αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση των δασκάλων, αποτυπώνονται «ανάγλυφα» στο περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, και άρα, ανάλογα με το αν αυτές τείνουν να νομιμοποιούν ή να αμφισβητούν τις υφιστάμενες θεσμικές διευθετήσεις, τα δοσμένα «σχήματα» παιδαγωγικής σκέψης του σχολείου και τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις και πρακτικές, είναι δυνατό να στερούν ή να προσφέρουν, αντίστοιχα, στους υποψήφιους δασκάλους τα θεωρητικά και διανοητικά εργαλεία ανάλυσης και συσχέτισης της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής πραγματικότητας.<sup>2</sup> Το είδος, δηλαδή και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και της κοινωνιολογικής κατάρτισης των υποψήφιων δασκάλων μπορεί ανάλογα να τους προσφέρει ή όχι τις θεωρητικές και εννοιολογικές κατηγορίες ανάλυσης και τα κατάλληλα διανοητικά εργαλεία, προκειμένου αυτοί να μπορούν να σταθούν κριτικά και να δουν τις σχολικές γνώσεις ως συγκεκριμένες

<sup>1</sup> Beyer L.& Zeichner K. (1987) "*Teacher Education in Cultural Context : Beyond Reproduction*", ό.π., σ.313 και Giroux H. (1981) *Ideology, Culture and the process of Schooling*, ό.π.,σ.144.

<sup>2</sup> Beyer L.& Zeichner K.(1987) "*Teacher Education in Cultural Context : Beyond Reproduction*", ό.π., σ.312. Σύμφωνα, βέβαια με ένα μέρος βιβλιογραφικών αναφορών το είδος και το περιεχόμενο της αρχικής κατάρτισης των δασκάλων έχει περιορισμένη επίδραση σ' αυτούς, ιδιαίτερα στον τρόπο διδασκαλίας και στη διδακτική τους αντίληψη και πράξη, όπου φαίνεται να βαρύνει πιο πολύ η προηγούμενη βιωμένη «εμπειρία» τους ως μαθητές (σχετικά, βλ. Whitty G., Barton L. & Pollard A. "*Ideology and Control in Teacher Education : A Review of Recent Experience in England*", στο : Popkewitz Th. (ed) *Critical Studies in Teacher Education*, ό.π.,σ.168 και Labaree D. "*Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching : A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching*", *Harvard Educational Review*, Vol. 62, No.2, 1992, σ.139, όπου γίνεται αναφορά και σε σχετικές έρευνες).



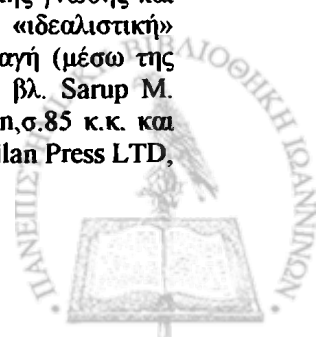


ιστορικές κατασκευές και ιδεολογικές και κοινωνικές επιλογές, τις παιδαγωγικές σχέσεις, πρακτικές και αξιολογήσεις του σχολείου ως ιδεολογικές και υλικές αναπαραστάσεις του κυρίαρχου τρόπου παραγωγής, εργασίας και της ευρύτερης κοινωνικής οργάνωσης, και τελικά να μπορέσουν ν' αντιληφθούν την κατεξοχήν κοινωνική και πολιτική φύση και λειτουργία του σχολείου και την ιδιαίτερη θέση των ίδιων μέσα σ' αυτό.<sup>1</sup>

Η σωρευμένη επιστημονική εμπειρία και γνώση που έχει αποκτήσει ο ευρύτερος «χώρος» της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, τις τρεις κυρίως τελευταίες δεκαετίες, σχετικά με καίριες παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (όπως, λ.χ. ο ιδεολογικο-πολιτικός χαρακτήρας και λειτουργία των σχολικών γνώσεων, των αναλυτικών προγραμμάτων και της αξιολόγησης και τα κοινωνικά αίτια της σχολικής αποτυχίας), καθώς και την κυρίαρχη λειτουργία του σχολείου ως μηχανισμού κοινωνικού ελέγχου και αναπαραγωγής των υφιστάμενων ταξικών σχέσεων και των κυρίαρχων πολιτιστικών προτύπων (μέσω των διαδικασιών κατηγοριοποίησης, διαχωρισμού και κοινωνικής επιλογής των μαθητών και των συγκεκριμένων αρχών και κριτηρίων με τα οποία επιλέγονται, μεταδίδονται και αξιολογούνται οι σχολικές γνώσεις και συγκροτούνται και οργανώνονται τα αναλυτικά προγράμματα)<sup>2</sup> καθιστούν την Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ως τον πλέον «καίριο» γνωστικό τομέα για την ερμηνεία και

<sup>1</sup> Giroux H. (1981) *Ideology, Culture and the process of Schooling*. ό.π., σσ. 156-159. Για παράδειγμα, η κυριαρχία στα προγράμματα σπουδών των δασκάλων μιας «ουδέτερης» λειτουργιστικής κοινωνιολογικής θεώρησης του σχολείου (αντί μιας κριτικής-ριζοσπαστικής,) φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με την υιοθέτηση, αντίστοιχα, απ' αυτούς μιας «συστημικής» και κομορμιστικής οπτικής του σχολείου, η οποία αγνοεί τα ιστορικά και πολιτικά συμφραζόμενα μέσα στα οποία διαμορφώνεται αυτό και υπάρχει (στο ίδιο ό.π., σ. 147).

<sup>2</sup> Ως αντιπροσωπευτικές μελέτες της θεώρησης αυτής, στο πλαίσιο της «νέας» κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, θ' αναφέραμε, καταρχήν, το γνωστό συλλογικό έργο Young M.F.D. (ed) *Knowledge and Control*. *New Directions for the Sociology of Education*, Collier Macmillan, London 1971, τη μελέτη του J.Eggleston (1977) *The sociology of the school curriculum*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston & Henley, καθώς και δυο μελέτες, οι οποίες περιλαμβάνουν μια κριτική (αναφορικά με τις πιο «δομικές» κοινωνικές σχέσεις που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία) ανασύνθεση των αρχικών θεωρητικών θέσεων της «νέας» κοινωνιολογίας : τη μελέτη του G.Whitty (1985) *Sociology and School Knowledge*. *Curriculum theory, Research and politics*, Methuen, London και το συλλογικό έργο των Young M. & Whitty G. (ed) *Society, State and Schooling*. *Readings on the Possibilities for Radical Education*, The Falmer Press, 1977. Η «νέα» κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έχει δεχτεί αρκετά μεγάλη κριτική για τον κυρίαρχο φαινομενολογικό και σχετικιστικό της χαρακτήρα, τη θεωρητική παραγνώριση, απ' αυτήν, του σημαντικού ρόλου της κυρίαρχης ιδεολογίας, της κοινωνικής δομής και των κυρίαρχων σχέσεων εξουσίας στη συγκρότηση της σχολικής γνώσης και των κυρίαρχων εκπαιδευτικών εννοιολογήσεων και πρακτικών, όπως και για την «ιδεαλιστική» αντιμετώπιση της δυνατότητας των εκπαιδευτικών γι' ατομική παρέμβαση και αλλαγή (μέσω της συνειδητοποιημένης στάσης τους) της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ενδεικτικά, βλ. Sagur M. (1978) *Marxism and Education*, Routledge & Kegan Paul, London, Henley & Boston, σ.85 κ.κ. και Demaine J. (1983) *Contemporary Theories in the Sociology of Education*, The Macmillan Press LTD, London, σσ.47-64.



κατανόηση του σχολείου και όσων διαλαμβάνονται σ' αυτό. Έτσι, αποτελεί πλέον, σε μεγάλο βαθμό, κοινά αποδεκτή άποψη πως όσα διδάσκονται στο σχολείο αποτελούν μια «αυστηρή» επιλογή από το συνολικό "σώμα" της γνώσης, των προϊόντων της τέχνης και του πολιτισμού, των πολιτικών, κοινωνικών, φιλοσοφικών και αισθητικών αρχών και αξιών που υπάρχουν σ' έναν κοινωνικό σχηματισμό. επίσης, πως οι μαθητές των διάφορων κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων έχουν διαφορετικό οικονομικό υπόβαθρο, διαφορετικές ανάγκες, προτεραιότητες, κοινωνικές προσλαμβάνουσες, πολιτιστικό κεφάλαιο και μορφές γλωσσικής επικοινωνίας (που σε μεγάλο βαθμό είναι «ασύμβατες» με τις κανονιστικές ρυθμίσεις και τις αντίστοιχες παιδαγωγικές και γλωσσικές νόρμες και πρακτικές του σχολείου), και άρα είναι απόλυτα λογικό και σωστό οι διαφορές τους αυτές να θεωρούνται και ν' αντιμετωπίζονται, στο πλαίσιο του σχολείου, ως διαφορετικές και αντικειμενικές «υποδοχές» (ως απόρροια δηλαδή κυρίως της διαφορετικής τους ταξικής προέλευσης και θέσης) και όχι ως υποκειμενική και ατομική «αδυναμία» και «μειονεξία» του κάθε μαθητή χωριστά για «μαθησιακή ανταπόκριση» και «καλή» σχολική «επίδοση».

Ένα ερμηνευτικό πλαίσιο, όπως το παραπάνω, θέτει προφανώς ως βασική αφετηριακή προϋπόθεση και παραδοχή το χωρισμό κάθε κοινωνικού σχηματισμού και την ανταγωνιστική ύπαρξη μέσα σ' αυτόν αντίπαλων κοινωνικών τάξεων, μερίδων τάξεων, στρωμάτων και κοινωνικών κατηγοριών που βρίσκονται σε μια διαρκή ταξική πάλη, προκειμένου να διασφαλίσουν τους όρους της αναπαραγωγής τους σε κάθε επίπεδο (οικονομικό, ιδεολογικο-πολιτικό, κοινωνικό).<sup>1</sup> Επίσης, την

<sup>1</sup> Ο κοινωνικός σχηματισμός αποτελεί μια σύνθετη κοινωνική ολότητα, η οποία είναι συνυφασμένη με την κυριαρχία ενός ορισμένου τρόπου παραγωγής στον κοινωνικό σχηματισμό καταγράφονται περισσότερες από δυο κοινωνικές τάξεις, καθώς και μερίδες και στρώματα τάξεων και κοινωνικές κατηγορίες-υποδιαρέσεις, οι οποίες προκύπτουν στη βάση διαφοροποιήσεων στο επίπεδο της οικονομίας και των ιδιαίτερων πολιτικών και ιδεολογικών σχέσεων, και οι οποίες διαπερνούν τις ίδιες τις κοινωνικές τάξεις (Πουλιαντζής Ν. Οι Κοινωνικές Τάξεις στον Σύγχρονο Καπιταλισμό, ό.π., σσ.27-29). Οι κοινωνικές τάξεις (όπως και οι υπόλοιπες κοινωνικές υποδιαρέσεις και στρωματώσεις που συνθέτουν κάθε κοινωνικό σχηματισμό) «είναι σύνολα κοινωνικών φορέων που προσδιορίζονται κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά, από τη θέση που κατέχουν στη διαδικασία της παραγωγής, δηλαδή στην οικονομική σφαίρα [...] Ο προσδιορισμός των τάξεων, αν και εξυπνοεί μορφές ταξικής πρακτικής – μορφές ταξικής πάλης και επεκτείνεται στις πολιτικές και ιδεολογικές σχέσεις, δείχνει αντικειμενικές θέσεις που τις κατέχουν οι αντίστοιχοι φορείς στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας: οι θέσεις αυτές είναι ανεξάρτητες από τη θέληση αυτών των φορέων [...] Μια κοινωνική τάξη, λοιπόν ορίζεται από τη θέση που κατέχει μέσα σ' ένα σύνολο μορφών κοινωνικής πρακτικής, δηλαδή από τη θέση της μέσα στο σύνολο του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, που περιλαμβάνει τις πολιτικές και τις ιδεολογικές σχέσεις. Έτσι, η κοινωνική τάξη είναι μια έννοια που δηλώνει το δομικό αποτέλεσμα στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας» (στο ίδιο, σσ. 16, 17). Η πιο πάνω θεωρητική οπτική των κοινωνικών τάξεων αντιδιαστέλλεται με σαφήνεια με τις Βεμπεριανές και τις γενικότερες λειτουργιστικές και φιλελεύθερες ερμηνευτικές προσεγγίσεις των κοινωνικών τάξεων, οι οποίες,

υιοθέτηση μιας θεωρητικής οπτικής του κράτους, των μηχανισμών του, και μεταξύ αυτών και του σχολικού μηχανισμού,<sup>1</sup> ως θεμελιακών παραγόντων που συμβάλλουν

έχοντας ως αφηρητά τις δοσμένες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες, ορίζουν αφενός τις κοινωνικές τάξεις στο επίπεδο της αγοράς, στη βάση της κοινωνικής θέσης (status), της δύναμης και της δυνατότητας πρόσβασης που κατέχουν τα άτομα σε προϊόντα και υπηρεσίες στην αγορά, και αφετέρου αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές τάξεις (με μια πολλαπλότητα κριτηρίων και ρευστότητα ορίων) ως το άθροισμα των ατόμων-φορέων που τις συνθέτουν, χωρίς ουσιαστική συνοχή και ιστορική προοπτική (σχετικά βλ. Μοσχονάς Α. Τάξεις και στρώματα στις σύγχρονες κοινωνίες, ό.π., όπου απαντά μια καλή συγκριτική παρουσίαση των δύο παραπάνω ερμηνευτικών «παραδειγμάτων», αναφορικά με την ταξική διάρθρωση των σύγχρονων κοινωνιών).

<sup>1</sup> Η πολιτική του κράτους σε κάθε τομέα (και άρα και στο χώρο της εκπαίδευσης) πρέπει να εκλαμβάνεται ως ένα «στρατηγικό πεδίο και μια στρατηγική διαδικασία, όπου διασταυρώνονται κόμβοι και δίκτυα εξουσίας που ταυτόχρονα συνδέονται και παρουσιάζουν αντιφάσεις και διαφορές μεταξύ τους», και που τελικά η πολιτική του κράτους προκύπτει ως «συνισταμένη μιας συγκρουσιακής συνδιάταξης σαφών και διχασμένων μικροπολιτικών και τακτικών, παρά ως ορθολογική διατύπωση ενός σφαιρικού και συγκροτημένου σχεδίου» των κορυφών του κράτους (Πουλιαντζάς Ν. Το Κράτος, η Εξουσία, ο Σοσιαλισμός, Θεμέλιο, Αθήνα 1991<sup>1</sup>, σ. 195).

Μ' αυτή την έννοια, το κράτος και η εκπαιδευτική πολιτική δε συνιστούν ένα μονολιθικό τρόπο οργάνωσης της ηγεμονίας των κυρίαρχων κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων : πέρα, δηλαδή από «χώρο» συγκέντρωσης του ιδεολογικού και πολιτικού ελέγχου (ως αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη, μέσω και της εκπαίδευσης, των απαιτήσεων της κεφαλαοκρατικής παραγωγής και συσσώρευσης, αν και όχι με άμεσα αναγώγιμο τρόπο), αποτελούν και «αρένα» όπου διασταυρώνονται, αντιμετωπίζονται και διεκπεραιώνονται διαφορετικά και αντιφατικά κοινωνικά και πολιτικά αιτήματα, προβλήματα και λειτουργίες (Dale R. The State and Education Policy, Open University Press, Philadelphia 1989, κυρίως σ. 23 κ.κ.). Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, την κυρίαρχη συνιστώσα, όσον αφορά τις κρίσιμες επιλογές και τις διαδικασίες ρύθμισης και ελέγχου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, θα πρέπει να την αναζητήσουμε στις κυρίαρχες κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις και στον κυρίαρχο συνασπισμό εξουσίας που συγκροτείται και δραστηριοποιείται στους κόλπους του κράτους. Κατά συνέπεια, η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση, απ' τη μια και την εκπαιδευτική πολιτική του κράτους και την πολιτική εξουσία, απ' την άλλη δε θα πρέπει να νοείται μόνο ως μια κλειστή και απόλυτα ελεγχόμενη και υπο-κείμενη σχέση της μιας (εκπαίδευσης) στην άλλη (πολιτική εξουσία), αλλά ταυτόχρονα κι ως ένα «στρατηγικό» πεδίο ιδεολογικο-πολιτικής σύγκρουσης και πάλης ανάμεσα στις κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις που ελέγχουν τις κυρίαρχες λειτουργίες του σχολείου, απ' τη μια, και στις δρώσες κοινωνικές δυνάμεις της κυρίαρχουμένης πολιτικής και παιδαγωγικής ιδεολογίας που το διεκδικούν, από την άλλη. Η εκπαίδευση, δηλαδή μολονότι αποτελεί έναν απ' τους πλέον κρίσιμους μηχανισμούς του κράτους και των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων, συμβάλλοντας πολλαπλά στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων σχέσεων οικονομικής παραγωγής, κοινωνικής οργάνωσης και πολιτικής εξουσίας, δε θα πρέπει ν' αντιμετωπίζεται ως ένα μηχανιστικό εργαλείο κάτω απ' τον απόλυτο έλεγχο των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων, χωρίς περιθώρια και δυνατότητα παρέμβασης όσων κινούνται μέσα σ' αυτό (σχετικά βλ. Dale R. The State and Education Policy, ό.π., σσ. 42,43 και Apple M. "Critical Introduction : Ideology and the State in Educational Policy", στο : Dale R. The State and Education Policy, ό.π., σσ. 12-14).

Η αυξανόμενη, βέβαια διεθνοποίηση του κεφαλαίου και η επιχειρούμενη, διεθνώς, νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και μαζί των σχέσεων κράτους-εκπαίδευσης έχει οδηγήσει, τα τελευταία χρόνια, στην ανάπτυξη μιας προβληματικής που παρουσιάζει σχετικά αποσταθεροποιημένο και εξασθενημένο τον παραδοσιακά ισχυρό ρόλο του κράτους, και συνακόλουθα του ιδεολογικού και πολιτικού ελέγχου που ασκεί αυτό στην εκπαίδευση. Ως απόρροια αυτού, υποστηρίζεται η άποψη πως το κράτος χάνει πλέον την παλιότερη δύναμή του, και μαζί τη δυνατότητα άσκησης ελέγχου στους διάφορους μηχανισμούς του, μεταξύ των οποίων και η εκπαίδευση. Παρόλη όμως τη φαινομενική αυτή τάση αποδυνάμωσης του κράτους και του πολιτικού ελέγχου που ασκεί αυτό στο χώρο της εκπαίδευσης, κάθε άλλο παρά φαίνεται να εξασθενεί και να χάνει τον κυρίαρχο ρυθμιστικό οικονομικό και πολιτικό του ρόλο μέσω της άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης, φαίνεται να υπάρχει μια μετάβαση, σ' ότι αφορά το ρόλο του κράτους και τη σχέση του με την εκπαιδευτική πολιτική, από τη φάση του παλιότερου «άμεσου κρατικού ελέγχου» στη φάση της «αποκεντρωμένης διεθνοποίησης», γεγονός που συνειπάγεται, μάλλον, την περαιτέρω ισχυροποίηση του πολιτικού ρόλου του κράτους και μαζί των κυρίαρχων λειτουργιών που από επιτελώσεως ως τώρα στο χώρο της εκπαίδευσης (σχετικά βλ. Dale R. "The State

με τη σειρά τους (στο πλαίσιο μιας σχετικά αυτόνομης λειτουργίας) στη νομιμοποίηση και τη διευρυμένη αναπαραγωγή των κυρίαρχων (καπιταλιστικών) κοινωνικών σχέσεων εξουσίας-υποταγής<sup>1</sup> για λογαριασμό των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων και του αντίστοιχου συνασπισμού εξουσίας, ή αλλιώς (μακριά απ' το να θεωρούνται αυτοί «κοινωνικοί θεσμοί» με «ουδέτερη», πολιτικά και κοινωνικά, λειτουργία, για την εξυπηρέτηση του «γενικού κοινωνικού συμφέροντος») ως μηχανισμών που αποτελούν σε κάθε ιστορική φάση «την υλοποίηση και την υλική συμπύκνωση ενός ταξικού συσχετισμού δυνάμεων», ανάμεσα, δηλαδή σε μια ή περισσότερες αλληλοσυγκρουόμενες κοινωνικές τάξεις και μερίδες τάξης.<sup>2</sup>

Εξειδίκευση της θεωρητικής οπτικής, που μόλις προδιαγράψαμε, όσον αφορά τη λειτουργία που επιτελεί το σχολείο και τη σχέση ειδικότερα σχολείου και κοινωνικού σχηματισμού, αποτελούν στο χώρο της Κοινωνιολογίας της

---

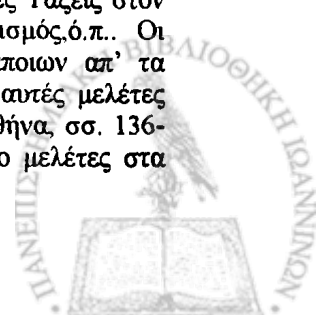
*and the Governance of Education : An Analysis of the Restructuring of the State-Education Relationship*”, στο : Halsey A., Lauder H., Brown P., Stuart Wells A. (ed) *Education, Culture, Economy, Society*, Oxford University Press, 1997, σσ. 273-282 και Apple M. *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002).

Επίσης το κράτος παραμένει κυρίαρχη έκφραση εξουσίας και καθοριστικός παράγοντας για τις εκπαιδευτικές αναδιαρθρώσεις, ενώ όλο και περισσότερο ασκεί ισχυρότερες από το παρελθόν μορφές ελέγχου στις εσωτερικές λειτουργίες της εκπαίδευσης, σχετικά βλ. Dale R. (1999) “*Specifying globalization effects on national policy : a focus on the mechanisms*”, *Journal of Education Policy*, Vol. 14, No.1, σσ.1-17. επίσης, πρβλ. Σιάνου Ε. (2000) «*Παγκοσμιοποίηση, Κράτος και Εκπαιδευτική πολιτική*», στο : *Εξουσία και Κοινωνίες στη «Μεταδιπολική» Εποχή* (6<sup>ο</sup> Πανελλ. Συνέδριο Πανεπ. Ιωαννίνων/Τομέας Φιλοσοφίας), Ιωάννινα 2000, σσ.63-78 και Γρόλλιος Γ.(2001) «*Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση*», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.119, σσ.73-79.

<sup>1</sup> Ενδεικτικά για τη θεώρηση του σχολείου ως κυρίαρχου «ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους», ενταγμένου στη «διευρυμένη αναπαραγωγή των κυρίαρχων καπιταλιστικών σχέσεων εξουσίας», παραπέμπουμε στην κλασική μελέτη του Λ. Αλτουσέρ «*Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους*», στο βιβλίο του Θέσεις (1964-1975), Θεμέλιο, Αθήνα 1994<sup>5</sup>, σσ. 69-121 και στη σχετική ανάλυση του Ν. Πουλαντζά *Οι Κοινωνικές Τάξεις στον Σύγχρονο Καπιταλισμό*, ό.π., σσ. 35-44.

<sup>2</sup> Πουλαντζάς Ν. *Οι Κοινωνικές Τάξεις στον Σύγχρονο Καπιταλισμό*, ό.π., σσ. 120, 200. Σχετικά με τη θεώρηση του σχολείου ως συγκρουσιακού πεδίου για τον ιδεολογικο-πολιτικό και κοινωνικό του έλεγχο από τις κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις, με σκοπό την εδραίωση, μέσω αυτού, της ηγεμονίας τους σε κάθε επίπεδο, βλ. Apple M. (1986) *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*, Παρατηρητής, Θεσ/νίκη και του ίδιου *Εκπαίδευση και Εξουσία*, ό.π., Μηλιός Γ. *Εκπαίδευση και Εξουσία*, Κριτική, Αθήνα 1993<sup>4</sup>, Cagnoy M. (1988) «*Εκπαίδευση, Οικονομία, και το Κράτος*», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.40, σσ.8-42.

Γενικά, για τη σχέση κοινωνικών τάξεων, ταξικής πάλης και κράτους, και τη λειτουργία στους κόλπους του κράτους των διάφορων μηχανισμών του (μεταξύ των οποίων και του σχολείου) αντλούμε, κυρίως, απ' τις δυο τελευταίες μελέτες του Ν. Πουλαντζά *Οι Κοινωνικές Τάξεις στον Σύγχρονο Καπιταλισμό*, ό.π., και του ίδιου *Το Κράτος, η Εξουσία, ο Σοσιαλισμός*, ό.π.. Οι διαφοροποιήσεις που έχουν υπάρξει απ' τον Πουλαντζά στη διαπραγμάτευση κάποιων απ' τα παραπάνω θεωρητικά ζητήματα στο διάστημα που μεσολάβησε ανάμεσα στις δυο αυτές μελέτες (σχετική ανάλυση, βλ. Cagnoy M.(1990) *Κράτος και Πολιτική Θεωρία*, Οδυσσέας, Αθήνα, σσ. 136-176) δεν αναρούν την κοινή θεωρητική και πολιτική αφετηρία που συνέχει τις δυο μελέτες στα ζητήματα αυτά.



Εκπαίδευσης οι λεγόμενες «θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής».<sup>1</sup> Οι θεωρίες αυτές, μολονότι απαντούν με διαφορετικές εκδοχές,<sup>2</sup> προσεγγίζοντας, δηλαδή με διαφοροποιημένα εργαλεία ανάλυσης τις διάφορες πλευρές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και τις σχέσεις τους με την κοινωνική πραγματικότητα, καταλήγουν στην υποστήριξη της θέσης ότι η εκπαίδευση, παρόλα τα όρια της σχετικής της αυτονομίας από την κοινωνικο-οικονομική δομή, αποτελεί έναν κρατικό μηχανισμό για τη διάδοση της κυρίαρχης ιδεολογίας και την αναπαραγωγή

<sup>1</sup> Οι «θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής» αποτελούν, κατά κύριο λόγο, μαρξιστικής και νεομαρξιστικής αφετηρίας κοινωνιολογικές θεωρίες για την εκπαίδευση, χωρίς όμως να έχουν απόλυτα ομοιογενή, θεωρητικά και μεθοδολογικά, χαρακτηριστικά. Εμφανίζονται μετά τα μέσα της δεκαετίας περίπου του '60 (αμφισβητώντας το κυρίαρχο, ως τότε, θεωρητικό «παράδειγμα» του δομο-λειτουργισμού), στην ουσία όμως αποκτούν μια πιο ξεκάθαρη θεωρητική και ιδεολογική ιδιότητα απ' τα μέσα του '70, κυρίως, και μετά. Αν επιχειρούσαμε μια σχηματική «χαρτογράφηση» των βασικότερων ρευμάτων, τάσεων και εκπροσώπων των θεωριών αυτών, θ' αναφέραμε, καταρχήν τη μαρξιστική θεώρηση του σχολείου των Baudouin & Establet στη Γαλλία, τη «θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου» του P. Bourdieu και των συνεργατών του (επισημαίνοντας, βέβαια, τον ιδιότυπο χαρακτήρα της θεωρητικής αυτής οπτικής), το ρεύμα της «νέας» κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (κυρίως, μετά τη μετατόπισή της απ' το αρχικό φαινομενολογικό θεωρητικό πλαίσιο των αρχών του '70, στη νεομαρξιστική οπτική και εστίαση, στα μέσα του '70, στις πιο «δομικές» κοινωνικο-οικονομικές σχέσεις της εκπαίδευσης, με κύριους εκφραστές της τάσης αυτής στη Βρετανία το R. Dale, το G. Esland και το G. Whitty), την κοινωνιολογική θεωρία «των γλωσσικών κωδίκων» του B. Bernstein (κυρίως απ' το 1970 κι έπειτα) στη Βρετανία, και τη συσχέτιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών εργατικής προέλευσης με τους διαφορετικούς γλωσσικούς τους κώδικες και την αναπαραγωγή των κυρίαρχων ταξικών σχέσεων, όπως αυτές αποτυπώνονται και μορφοποιούν τη δομή της γλωσσικής επικοινωνίας στο επίπεδο του σχολείου και της οικογένειας, τη νεομαρξιστική εκδοχή των Bowles & Gintis στις ΗΠΑ, στα μέσα του '70, και τη μελέτη και συσχέτιση της εκπαίδευσης με βόθση τις κυρίαρχες (κατατάξιτικές) οικονομικές-παραγωγικές δομές και σχέσεις, και, τέλος, τη νεομαρξιστική θεωρητική εκδοχή του M. Apple στις ΗΠΑ, απ' τα τέλη του '70 και μετά. Ο μη ομοιογενής (θεωρητικά και ιδεολογικά) χαρακτήρας των «θεωριών της αναπαραγωγής» αποτυπώνεται ανέγγραφα και στο διαφορετικό τρόπο που παρουσιάζονται αυτές στη σχετική βιβλιογραφία. Ενδεικτικές, π.χ., των διαφορετικών και αντιθετικών τρόπων θεωρητικής παρουσίασης, ένταξης και αποτίμησης των θεωριών αυτών είναι οι εργασίες των : Karabel J. & Halsey A.H. (1977) "Educational Research : A Review and an Interpretation", στο : Karabel J. & Halsey A.H. (edit) Power and Ideology in Education, ό.π., σσ. 33-71, Sarup M. (1978) Marxism and Education, ό.π., Giroux H. (1983) "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education : A Critical Analysis", Harvard Educational Review, Vol. 53, No. 3, σσ. 257-293, Demaine J. (1983) Contemporary Theories in the Sociology of Education, ό.π., G. Whitty (1985) Sociology and School Knowledge. Curriculum theory, Research and politics, ό.π., σσ. 10-38 και Dale R. (2001) "Shaping the Sociology of Education over Half-a-Century", στο : Demaine J. (edit.) Sociology of Education Today, ό.π., σσ. 17-21.

<sup>2</sup> Για μια παρουσίαση στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία των διάφορων εκδόχων των «θεωριών της κοινωνικής αναπαραγωγής» (με διαφοροποιήσεις, αναγκαστικά, ως προς τον τρόπο της ταξινόμησής τους, λόγω και της χρονικής απόστασης που χωρίζει τις εργασίες στις οποίες κυριεύσαμε, και συνακόλουθα της διαφορετικής «συγγενείας» και της θεωρητικής και ιδεολογικής προοπτικής που αυτές αποτυπώνουν), βλ. ενδεικτικά Φραγκοκωδικά Α. (1985) Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ό.π., σσ. 158-177, Νούτσος Μ. (1985) «Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση», ό.π., σσ. 43-47, Μυλωνάς Θ., Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο, ό.π., σσ. 184-250, Blackledge D. Hunt B. (2000) Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Μετάγγραφο, Αθήνα, κυρίως σσ. 182-250 και 271-306, όπου περιλαμβάνεται και κρατική των «θεωριών της αναπαραγωγής», αν και όχι χωρίς ιδεολογική μεροληψία και θεωρητικές στρεβλώσεις.

των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών ταξικών σχέσεων υπέρ των συμφερόντων των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων.<sup>1</sup>

Έχοντας ως σημείο αναφοράς τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε λέγοντας πως, στο βαθμό που το σχολείο και οι διάφορες παράμετροι που το προσδιορίζουν (αναλυτικά προγράμματα-επιλογή, οργάνωση, κωδικοποίηση των σχολικών γνώσεων, αξιολόγηση-επιλογή μαθητών, βασική εκπαίδευση-παιδαγωγικές πρακτικές εκπαιδευτικών, σχέση εκπαιδευτικού συστήματος και κοινωνικού καταμερισμού εργασίας) αποτελούν ένα πεδίο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος και ιδεολογικής και κοινωνικο-πολιτικής παρέμβασης και ελέγχου από την πλευρά των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων, δεν μπορεί παρά ν' αποτελούν ταυτόχρονα οι παράμετροι αυτές κι έναν «προνομιακό» χώρο διερεύνησης και ανίχνευσης, από την πλευρά της κοινωνιολογικής έρευνας, των σχέσεων που υπάρχουν σε «λανθάνουσα» μορφή ανάμεσα σε πτυχές και παραμέτρους του σχολείου και σε πλευρές της κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας.

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν ως μια ειδική κοινωνική κατηγορία, λόγω της συγκεκριμένης θέσης και σχέσης που έχουν με το σχολείο ως μηχανισμό του κράτους και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και ως ένα απ' τα πλέον «ευδιάκριτα» σύνολα δρώντων υποκειμένων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αποτελούν ένα «κομβικό» αντικείμενο αναφοράς. Ειδικά, σ' ότι αφορά το δημοτικό σχολείο και την κοινωνική λειτουργία που αυτό επιτελεί σε κάθε ιστορική περίοδο, οι δάσκαλοι, είτε τους δούμε ως διανοούμενους, εκφραστές, δηλαδή κάποιας ιδεολογίας ή διαμεσολαβητές μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής είτε ως αποδέκτες μιας θεωρητικής κατάρτισης είτε ως φορείς υλοποίησης μιας παιδαγωγικής ιδεολογίας και κάποιων παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών, συγκροτούν ένα πολυσύνθετο πεδίο κοινωνιολογικής και ιστορικής έρευνας και μελέτης. Κι αυτό, γιατί, τη στιγμή που αποτελούν το βασικότερο ίσως διαμεσολαβητικό «κρίκο» και την «ενσάρκωση» (λόγω της εργασιακής τους ιδιότητας και θέσης) ενός απ' τους πλέον καίριους μηχανισμούς

<sup>1</sup> Ενδεικτικά, βλ. Apple M. (1986) *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*, ό.π., σ.13 κ.κ., Apple M. (1993) *Εκπαίδευση και Εξουσία*, ό.π., σ.69-71, Μηλιός Γ. *Εκπαίδευση και Εξουσία*, ό.π., σ.13 κ.κ. και 56 κ.κ. Σύμφωνα με μια παραπλήσια θεώρηση, το σχολείο τη στιγμή που φαίνεται να διατηρεί μια σχετικά αυτόνομη σχέση με την κυρίαρχη κοινωνικο-οικονομική δομή και το κυρίαρχο πλέγμα εξουσίας, συμβάλλει ταυτόχρονα στην αναπαραγωγή και νομιμοποίηση των κυρίαρχων οικονομικών και κοινωνικών σχέσεων στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες. Η σχετική δηλ. αυτονομία του σχολείου αποτελεί έναν εξαιρετικά κρίσιμο παράγοντα για τη νομιμοποίηση της αναπαραγωγικής του λειτουργίας, σχετικά, βλ. Murphy R. (1982) *"Power and Autonomy in the Sociology of Education"*, *Theory and Society*, Vol.11, No.2, σ.200.



του κράτους, δεν μπορούμε να τους θεωρήσουμε ως μια ομοιογενή και αδιαφοροποίητη κοινωνική κατηγορία ούτε ως προς τα στοιχεία ιδεολογίας που μεταφέρουν και μεταδίδουν ούτε ως προς το είδος της παιδαγωγικής και άλλης κατάρτισης που λαμβάνουν ούτε ως προς τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν και εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και πράξη.

Άλλωστε, όπως έχει φανεί απ' όσα προηγήθηκαν, η συγκεκριμένη ιδιότητα και θέση που κατέχουν οι δάσκαλοι στο σχολικό μηχανισμό θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή (σε μια διαλεκτική συνάφεια) και μέσα απ' το πρίσμα μιας σχετικά αυτόνομης λειτουργίας του σχολείου και μιας σχετικής παιδαγωγικής αυτονομίας των ίδιων μέσα σ' αυτό. Μακριά, λοιπόν απ' το να τους εντάσσουμε οργανικά στην κυρίαρχη κάθε φορά λειτουργία του σχολείου, θεωρώντας τους ως α-ργιοί «δημόσιους λειτουργούς» ή «κρατικούς υπαλλήλους», επιβάλλεται η διαφοροποιημένη διερεύνηση της συγκεκριμένης κάθε φορά αντίληψης και σχέσης που αυτοί διατηρούν με το σχολείο σε κάθε επίπεδο : της πολιτικής και παιδαγωγικής τους ιδεολογίας, του είδους της θεωρητικής κοινωνιολογικής τους (ή άλλης) κατάρτισης, των παιδαγωγικών και διδακτικών τους πρακτικών.

#### IV. Τα δεδομένα του προβλήματος

Στην οριοθέτηση του αντικειμένου της έρευνάς μας και της γενικότερης συλλογιστικής μας, σχετικά με τον τρόπο διερεύνησης του περιεχομένου της αρχικής κατάρτισης των δασκάλων στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, οδηγηθήκαμε (πέρα από τις επιστημονικές εξελίξεις στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης) κι από ένα μέρος θεωρητικών και εμπειρικών δεδομένων γύρω από τις κυρίαρχες τάσεις και οπτικές που εμφανίζονται στη βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και γενικότερα στον αγγλοσαξονικό χώρο.

Μια πρώτη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με τις οπτικές και τις τάσεις αυτές στη βασική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, μας έδειξε ότι κυριαρχούν, κυρίως, δυο αλληλένδετες (σε σχέση με τις παραμέτρους των σχολικών γνώσεων, της αξιολόγησης στο σχολείο και της σχολικής αποτυχίας, με βάση τις οποίες θα μελετήσουμε το περιεχόμενο της κοινωνιολογικής κατάρτισης των δασκάλων) οπτικές :



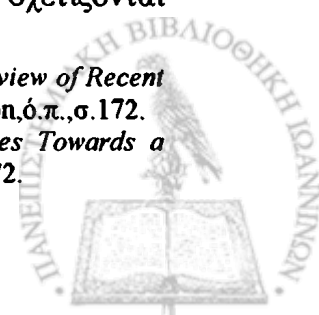
α. Μια «τεχνοκρατική – ορθολογιστική» οπτική όσον αφορά τον τρόπο που προσεγγίζονται οι σχολικές γνώσεις, το αναλυτικό πρόγραμμα, η αξιολόγηση και μαζί μ' αυτά οι απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες των υποψήφιων εκπαιδευτικών στα προγράμματα σπουδών τους. Κύριο χαρακτηριστικό της οπτικής αυτής, σ' ότι αφορά το περιεχόμενο και τις γενικότερες κατευθύνσεις των προγραμμάτων σπουδών στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, είναι η αποπλαισίωσή τους από οποιαδήποτε διάσταση του κοινωνικού και πολιτικού.

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με μια α-πολιτική και μονοδιάστατη θεώρηση του σχολείου. Μακριά απ' το να βλέπουν τη σχολική τάξη ως ένα κοινωνικό πεδίο που διαπερνάται από αντιτιθέμενες κοινωνικές τάξεις και σχέσεις εξουσίας, και όπου η ετερογένεια των διαφορετικών μορφών γλώσσας, των κοινωνικών και πολιτιστικών προτύπων και πρακτικών βρίσκονται σε μια συνεχόμενη σύγκρουση και πάλη, η εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζεται στα προγράμματα σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών σαν ένα σύνολο κανόνων και θεσμικών ρυθμίσεων που είναι απαλλαγμένες από αντιφάσεις, αντιθέσεις, ανταγωνισμούς, πολιτιστική και ιδεολογική επιβολή. Σε μια τέτοια κατεύθυνση, η διάσταση π.χ. της κοινωνικής τάξης ως βασικού θεωρητικού εργαλείου ερμηνείας των κοινωνικών ανισοτήτων και των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων, όπως και η οποιαδήποτε πρόταση για κοινωνική κριτική, ως σημαντικό μέρος της αρμοδιότητας των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσής τους, τείνει να εκλείψει.<sup>1</sup> Έτσι, φαίνεται να βρίσκει ερείσματα η άποψη που έχει διατυπωθεί κατά καιρούς από διάφορους θεωρητικούς, σύμφωνα με την οποία «τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σπάνια θέτουν τις ηθικές συνέπειες των ανισοτήτων που υπάρχουν στην τωρινή μορφή του καπιταλισμού και τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία λειτουργούν για ν' αναπαράγουν και να επιδεινώνουν αυτές τις ανισότητες».<sup>2</sup>

Κύρια έμφαση στο τεχνοκρατικό πλαίσιο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δίνεται στην απόκτηση απ' αυτούς κάποιων διδακτικών πρακτικών και μεθόδων που συνδέονται μ' ένα σύνολο μοντέλων μάθησης, και γενικά σ' ένα πλαίσιο αρχών όπου κάποια κρίσιμα ερωτήματα επιστημολογικής και κοινωνικής υφής είτε απουσιάζουν εντελώς είτε απωθούνται έξω από τα «όρια» του παιδαγωγικού «ενδιαφέροντος», σε αντίθεση με μια σαφή προτίμηση σε θέματα που σχετίζονται

<sup>1</sup> Whitty G., Baton L. & Pollard A. "Ideology and Control in Teacher Education : A Review of Recent Experience in England", στο : Popkewitz Th. (edt) Critical Studies in Teacher Education, ό.π., σ.172.

<sup>2</sup> Giroux H. – McLaren P. "Teacher Education as a Counter-public Sphere: Notes Towards a Redefinition", στο : Popkewitz Th. (edt) Critical Studies in Teacher Education, ό.π., σ.272.





με «στρατηγικές μάθησης» και την παρατήρηση των αποτελεσμάτων και των αλλαγών στο επίπεδο της συμπεριφοράς των μαθητών. Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο το ενδιαφέρον για την ανάπτυξη απ' τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς «χρηστικών» διδακτικών δεξιοτήτων και στρατηγικών θεωρείται η πλέον αξιοπρόσεκτη ικανότητα, τη στιγμή που είναι πέρα από κάθε ενδιαφέρον η ανάπτυξη απ' αυτούς κριτικής στάσης, σχετικά με τους σκοπούς και τις κοινωνικές επιπτώσεις που έχουν αυτές οι στρατηγικές για τους μαθητές.<sup>1</sup>

Όσον αφορά τη θεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών γνώσεων και της αξιολόγησης, στο πλαίσιο της οπτικής αυτής, δίνεται μεγάλη έμφαση στον καθορισμό «αντικειμενικών» στόχων, στο μετρήσιμο των στόχων αυτών και στις μεθοδολογικές πλευρές της μάθησης (ως απόρροια βασικά και της κυριαρχίας της Γνωστικής και της Ψυχολογίας της συμπεριφοράς). Οι σχολικές γνώσεις παρουσιάζονται ως μια «ουδέτερη» κοινωνικά και α-πολιτική παράμετρος. Επιστημολογικά ερωτήματα σχετικά με τη φύση της γνώσης, γενικά, και τις διαδικασίες επιλογής και αξιολόγησής της, προκειμένου να παραχθούν ειδικότερα οι σχολικές γνώσεις ή ιδεολογικά ερωτήματα σχετικά με το ποιόν οι γνώσεις αντιπροσωπεύονται στα σχολεία, τείνουν να εγκαταλειφθούν. Το αυξανόμενο τεχνοκρατικό ενδιαφέρον για έλεγχο, αποτελεσματικότητα και αντικειμενικότητα καθιστούν το «σώμα» των σχολικών γνώσεων σε μεγάλο βαθμό ανεξέταστο και καθολικά «αποδεκτό» και «αναγκαίο».<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Giroux H. - McLaren P. "Teacher Education as a Counter-public Sphere: Notes Towards a Redefinition", στο : Popkewitz Th. (ed) Critical Studies in Teacher Education, ό.π., σ.273,274. Μια ανάλογη τάση (έμφαση δηλ. στον πρακτικισμό και την ανάπτυξη στενά διδακτικών δεξιοτήτων απ' τους δασκάλους) φαίνεται να είναι κυρίαρχη στα προγράμματα βασικής κατάρτισης δασκάλων σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ευρώπης, σχετικά βλ. Vonk H. (1991) "Some trends in the development of curricula for the professional preparation of primary and secondary school teachers in Europe : a comparative study", British Journal of Educational Studies, Vol.39, No.2, σσ. 117-137.

<sup>2</sup> Beyer L.& Zeichner K. "Teacher Education in Cultural Context : Beyond Reproduction", στο : Popkewitz Th. (ed) Critical Studies in Teacher Education, ό.π., σσ.301,302. Στο περιεχόμενο και την κατεύθυνση των προγραμμάτων σπουδών της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στα διάφορα Κολέγια εκπαίδευσης δασκάλων στην Αγγλία και τις ΗΠΑ φαίνεται να κυριαρχεί, επίσης, όλο το μεταπολεμικό διάστημα κι ως τα τέλη της δεκαετίας του '60 περίπου μια καθαρά δομολειτουργιστική θεωρητική θεματική και οπτική, απόλυτα σύμφωνη με το οπτιμιστικό-μεταρρυθμιστικό και φιλελεύθερο ιδεολογικο-πολιτικό κλίμα της αντίστοιχης περιόδου, που επεδίωκε μια ραγδαία οικονομική μεγέθυνση των κρατών και μια εξίσου ισχυρή ενίσχυση της κοινωνικής ενσωμάτωσης και συνοχής τους μέσω της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο, λοιπόν, του δομολειτουργιστικού «παραδείγματος» αποσιιάζουν απ' τα προγράμματα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης κάποιες «κρίσιμες» και περισσότερο κριτικές θεματικές περιοχές (όπως π.χ. οι έννοιες της εξουσίας, της σύγκρουσης, του κοινωνικού ελέγχου), καθώς και η ενασχόληση με πιο «δομικές» (κοινωνικές και οικονομικές) πλευρές υπέρ κάποιων ουδέτερων, πολιτικά και ιδεολογικά, θεματικών, νομιμοποιητικών του κυρίαρχου ιδεολογικού κλίματος. Επίσης, παράλληλα με το αυξανόμενο ρεύμα ενίσχυσης της «επαγγελματισμού» της κατάρτισης των δασκάλων και την προσπάθεια για ενίσχυση της θεωρητικής τους βάσης, η σχολική γνώση και οι «απαιτήσεις της σχολικής τάξης» αντιμετωπίζονται ως «δοσμένες» και α-προβληματικές

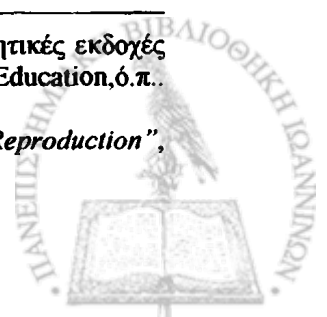
Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα να διαμορφώνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μια καθαρά «τεχνική» αντίληψη για το αναλυτικό πρόγραμμα, τις σχολικές γνώσεις και την αξιολόγηση, απ' την οποία απουσιάζει κάθε έννοια κριτικής κοινωνικής θεώρησης, όπως επίσης και κάθε ερώτημα σχετικά με την εξουσία, την κυρίαρχη ιδεολογία και κουλτούρα και το πως αυτές συντελούν στην επιλογή και διαμόρφωση ενός ορισμένου «σώματος» γνώσεων και στην αξιολόγηση συγκεκριμένων μορφών σχολικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Επίσης, η οπτική αυτή έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται ένας περιορισμός και, ταυτόχρονα, μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο τι θεωρούνται αποτελεσματικές σχολικές πρακτικές, όσον αφορά, κυρίως, την αποτελεσματική μετάδοση των σχολικών γνώσεων και την «κοινωνικοποίηση» των μαθητών και την ατομική μέτρηση της «ακαδημαϊκής τους επίδοσης».

Στην ουσία της η οπτική αυτή του «τεχνοκρατικού ορθολογισμού» «επιφυλάσσει» μια απλουστευτική σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, αποδίδοντας στο δάσκαλο το ρόλο του «τεχνικού», χειριστή της συμπεριφοράς, ανεπηρέαστου από κοινωνικές αξίες, ιδεολογία και στάσεις. Η ηθική και πολιτικο-ιδεολογική διάσταση της διαδικασίας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (αλλά και της εργασίας τους) αποκρύπτεται. Έτσι, ο «τεχνοκρατικός ορθολογισμός» λειτουργεί στην κατεύθυνση της διασφάλισης συναίνεσης και συμμόρφωσης στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο και (με δεδομένη την ταξική διάρθρωση της κοινωνίας), στην εξυπηρέτηση των επιδιώξεων αυτών που επωφελούνται περισσότερο από την ισχύουσα κοινωνική και εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων.<sup>1</sup>

Σύμφυτο με την παραπάνω στενά επαγγελματική και λειτουργιστική οπτική τόσο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών όσο και της εργασίας τους είναι και το κίνημα («ιδεολογία») του επαγγελματισμού. Το κίνημα αυτό συνδέεται εξίσου με μια στενή αντίληψη της κατάρτισης και του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών ως «ειδικών επαγγελματιών» της διδασκαλίας και της διδακτικής πράξης, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί για να καθοδηγούν και να μεταδίδουν κάποιες συγκεκριμένες γνώσεις υπέρ του «γενικού κοινωνικού συμφέροντος». Το κίνημα του επαγγελματισμού ουσιαστικά εστιάζει την προσοχή του στους εκπαιδευτικούς, στην

πλευρές του σχολείου, ενώ έμφαση δίνεται στις «συστημικές»-λειτουργιστικές θεωρητικές εκδοχές τους. Σχετικά, βλ. Bernbaum G. (1979) Knowledge and Ideology in the Sociology of Education, ό.π., σσ. 31-41.

<sup>1</sup> Beyer L. & Zeichner K. (1987) "Teacher Education in Cultural Context : Beyond Reproduction", στο : Popkewitz Th. (edt) Critical Studies in Teacher Education, ό.π., σ.314.



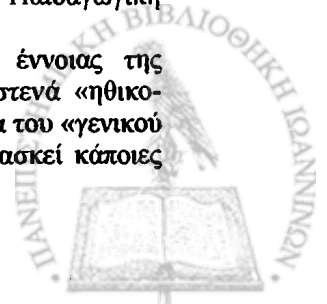
καλύτερη επαγγελματική τους κατάρτιση και στο συνεχή εμπλουτισμό των παιδαγωγικών και διδακτικών τους προσόντων, με απώτερο στόχο την επίτευξη της μέγιστης δυνατής «αποτελεσματικότητας του έργου των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης» προς όφελος του «κοινωνικού συνόλου», αλλά και της ανόδου του «επαγγελματικού status» των εκπαιδευτικών, ως μιας ειδικής επαγγελματικής κατηγορίας. Το κίνημα αυτό ενσωματώνει και υιοθετεί μια καθαρά λειτουργιστική οπτική τόσο της εκπαίδευσης και των λειτουργιών της όσο και της εργασίας και των κατευθύνσεων στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών.<sup>1</sup> Θεωρώντας τη διδασκαλία ως μια «εξειδικευμένη» επαγγελματική δραστηριότητα τεχνικού χαρακτήρα, η οπτική αυτή οδηγείται στην ορθολογικοποίηση και «τεχνικοποίηση» (αποπολιτικοποίηση) της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μαζί της αρχικής εκπαίδευσης και εργασίας των εκπαιδευτικών.<sup>2</sup> Έτσι, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για περαιτέρω ενδυνάμωση του κρατικού ελέγχου σε κάθε επίπεδο, αφού, στο όνομα της ανόδου του «επαγγελματικού status» των εκπαιδευτικών, της βελτίωσης της «ποιότητας» και της «αποτελεσματικότητας» της εκπαίδευσης και γενικά της «αποστολής» της, παραβλέπει τον κρατικά και πολιτικά ελεγχόμενο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, υιοθετώντας μια στενά «πλουραλιστική» θεώρηση της εκπαίδευσης και των λειτουργιών που αυτή επιτελεί στο πλαίσιο του κοινωνικού σχηματισμού στον οποίο εντάσσεται. Επίσης, συντείνει στη στενότερη υπαγωγή της εκπαίδευσης στις νόρμες και τα κριτήρια της «οικονομίας της αγοράς» και, άρα, στην περαιτέρω συρρίκνωση της παιδαγωγικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών και στην επιδείνωση της εργασιακής τους θέσης («προλεταριοποίηση» των εκπαιδευτικών).<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Μια τέτοια οπτική της βασικής εκπαίδευσης των δασκάλων (αυξημένος πρακτικισμός και διδακτικός προσανατολισμός των προγραμμάτων σπουδών και αντίστοιχη έκπτωση της θεωρητικής τους κατάρτισης) φαίνεται να κυριαρχεί σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ευρώπης, σχετικά, βλ. Vonk H. (1991) "Some trends in the development of curricula for the professional preparation of primary and secondary school teachers in Europe...", ό.π., σσ.119,120 και 130-136.

<sup>2</sup> Για αντίστοιχες επισημάνσεις σχετικά με τις τάσεις που επικρατούν τόσο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όσο και στους όρους εργασίας και διδασκαλίας τους στην Ευρώπη, βλ. Μαυρογιώργος Γ. (1993) «Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Όροι εργασίας των εκπαιδευτικών : Τάσεις και αντιφάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση...», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.73, σσ.13-22.

<sup>3</sup> Για μια ενδεικτική εικόνα της υποστήριξης της «ιδεολογίας» του επαγγελματισμού βλ. Καζαμίας Α., Κασσωτάκης Μ., Κλάδης Δ. (1995), «Προβληματισμοί γύρω από τη βασική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», στο : Καζαμίας Α.-Κασσωτάκης Μ. (1995) Ελληνική Εκπαίδευση : Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού, Σείριος, Αθήνα, σσ. 447-451 και Brinkmann G. (1996) «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών : τάσεις στην Ευρώπη», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ.24, σσ.27-37.

Επίσης, μια αντιπροσωπευτική όσο και προβληματική θεωρητικά εκδοχή της έννοιας της «επαγγελματοποίησης του διδασκαλικού επαγγέλματος», η οποία κινείται σε μια στενά «ηθικο-επαγγελματική» διάσταση του εκπαιδευτικού, αφενός ως «λειτουργού» (στην υπηρεσία του «γενικού κοινωνικού συμφέροντος») και, αφετέρου ως «επαγγελματία» (ο οποίος κατέχει και ασκεί κάποιες



Συμπληρωματική, επίσης, εκδοχή του «τεχνοκρατικού ορθολογισμού» αποτελεί και η λεγόμενη «θεωρία του ρόλου». Η θεωρία αυτή (ρητά ή άρητα) αντιλαμβάνεται το «ρόλο» του δασκάλου σαν κάτι αυθύπαρκτο και καθολικό, πέρα δηλαδή από συγκεκριμένους ιστορικούς και πολιτικούς προσδιορισμούς, ο οποίος έχει σαν «αποστολή» του την παροχή συγκεκριμένης κοινωνικής υπηρεσίας μέσω της μετάδοσης γνώσεων σ' ένα ενιαίο και αδιαφοροποίητο σχολικό περιβάλλον προς εξυπηρέτηση του «γενικού κοινωνικού συμφέροντος». Μια τέτοια (αμιγώς λειτουργιστική) θεώρηση των εκπαιδευτικών προϋποθέτει την ύπαρξη «καθορισμένων» και αντικειμενικά προδιαγεγραμμένων «κοινωνικών ρόλων» σ' ένα «ενιαίο» και αδιαφοροποίητο (ταξικά) «κοινωνικό σύνολο». Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή (στο πλαίσιο «του ρόλου τους») ανταποκρίνονται και ενσαρκώνουν συγκεκριμένες κοινωνικές προσδοκίες, πεποιθήσεις και θεσμικές νόρμες. Μια τέτοια οπτική αδυνατεί ν' αντιληφθεί την ανυπαρξία καθολικά αποδεκτών «ρόλων», καταλήγοντας (σ' ότι αφορά τους δασκάλους και τη λειτουργία τους στο σχολείο) σε μια εκλεπτυσμένη μορφή «συστημικής» και συμμορφωτικής λογικής.<sup>1</sup>

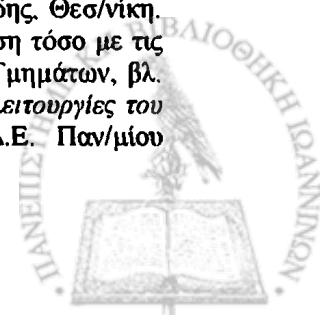
β. Μια «ατομικιστική και φιλελεύθερη» οπτική, η οποία λειτουργεί παράλληλα και συμπληρωματικά με την προηγούμενη τεχνοκρατική και τροφοδοτείται, κυρίως, απ' τις θεωρητικές προσεγγίσεις της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Ο βασικός της προσανατολισμός συνίσταται στην πλήρη απώθηση κάθε βαθύτερης-δομικής και «σχεσιακής» ανάλυσης της σχολικής και κοινωνικής

---

εξειδικευμένες διδακτικές δεξιότητες, και ο οποίος δεσμεύεται στο πλαίσιο μιας στενά παιδαγωγικής δεοντολογίας και σχέσης με το μαθητή), απαντά σε πρόσφατο άρθρο του Η. Μασσαγγούρα (2004) «Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας των Εκπαιδευτικών : Προϋπόθεση της Επαγγελματικής Αυτονομίας τους», Επιστήμες Αγωγής, τχ. 1, σσ. 7-26.

Τέλος, για μια κριτική παρουσίαση των διάφορων πλευρών του κινήματος του επαγγελματισμού, βλ. ενδεικτικά Labarrce D.(1992) "Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching : A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching", ό.π., σσ.123-154, επίσης Densmore K.(1987) "Professionalism, Proletarianization and Teacher Work", στο : Popkewitz Th. (ed) Critical Studies in Teacher Education, ό.π., σσ.130-160, Apple M. Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education, Routledge & Kegan Paul, London 1989 (ανατύπωση), σσ.45-48 και Νούτσος Χ.(1993) «Οι εκπαιδευτικοί και η ιδεολογία του επαγγελματισμού», στο : ΟΛΜΕ (9) Ο Εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει (Πρακτικά Συνεδρίου, 20-21 Νοεμ.1992), Αθήνα, σσ.38-49.

<sup>1</sup> Giroux H. (1981) Ideology, Culture and the process of Schooling, ό.π., σσ.152,153. Η λειτουργικής αφετηρίας «θεωρία του ρόλου» συνέχει (ρητά ή άρητα) τις απόψεις διάφορων μελετητών στην ελληνική βιβλιογραφία, όσον αφορά τόσο το «δέον γενέσθαι» της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών όσο και τον τρόπο θεώρησης της εργασιακής τους ένταξης στην εκπαίδευση, ενδεικτικά, βλ. Πυργιωτάκης Ι.(1992) Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος, Κυριακίδη, Θεσ/νίκη, κυρίως σσ.164-167 και 188-199 και Ξωχέλλη Π. (1984) Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος, Κυριακίδη, Θεσ/νίκη. Επίσης, για μια στενά λειτουργιστική εκδοχή του «ρόλου του εκπαιδευτικού» σε σχέση τόσο με τις λειτουργίες του σχολείου όσο και με τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, βλ. Κωνσταντίνου Χ.-Εμβλωτής Α.(2001) «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις λειτουργίες του σχολείου και τα προγράμματα σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα» (Ε.Ε.Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Ιωαννίνων), Ιωάννινα, αρ.14, σσ.207-217.



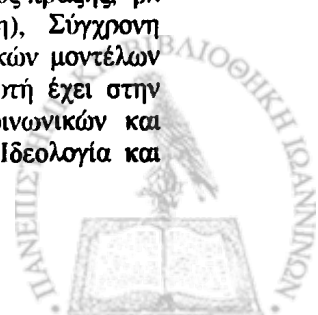
πραγματικότητας και των διάφορων παιδαγωγικών ζητημάτων (π.χ. της σχολικής αποτυχίας), και στην προώθηση, αντίστοιχα, ατομικιστικών προοπτικών και κατευθύνσεων για την επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων.<sup>1</sup> Σύμφωνα με την οπτική αυτή π.χ. η σχολική αποτυχία δεν αναγνωρίζεται ως πρόβλημα με ευρύτερες πολιτικο-ιδεολογικές, πολιτιστικές, και κοινωνικο-οικονομικές ορίζουσες και αιτίες, άρα, ως ένα πρόβλημα που βαρύνει κατεξοχήν τους κυρίαρχους (πολιτικο-ιδεολογικούς και κοινωνικούς) όρους συγκρότησης των διάφορων παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αναλυτικό πρόγραμμα, αξιολογικές διαδικασίες) και της λειτουργίας του σχολείου, αλλά ως ένα πρόβλημα «ατομικών ικανοτήτων», «αδυναμιών» και «χαμηλής μαθησιακής ανταπόκρισης» του μαθητή. Οι δομικοί όροι συγκρότησης του σχολείου και οι αντιφάσεις και τα προβλήματα που αυτοί παράγουν είναι έξω από τη θεώρηση αυτή. Η αποκλειστική εστίαση στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης, στη μαθησιακή διαδικασία και στο μαθητή ως άτομο, οδηγεί αναπόφευκτα σε μια επιφανειακή και αποσπασματική θεώρηση του σχολείου, η οποία περιορίζεται στο γνωστό ψυχο-παιδαγωγικό τρίγωνο δάσκαλος-μαθητής-αντικείμενο μάθησης.<sup>2</sup>

Επίσης, η προσπάθεια βελτίωσης των φαινομενικών συμπτωμάτων των ατόμων-μαθητών και η παραγνώριση της ανάγκης ανάλυσης των κοινωνικών-δομικών συνθηκών που βρίσκονται πίσω απ' το σχολείο, οδηγεί σε μια επιφανειακή (ψυχολογική) και μερική (ατομικιστική) εξήγηση της ύπαρξης αυτών των προβλημάτων. Ο προσανατολισμός αυτός στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ασκεί μεγάλη επίδραση στην καλλιέργεια στους εκπαιδευτικούς ενός συγκεκριμένου τρόπου θεώρησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που

<sup>1</sup> Beyer L. & Zeichner K. "Teacher Education in Cultural Context : Beyond Reproduction", στο : Popkewitz Th. (ed) Critical Studies in Teacher Education, ό.π., σ.319.

<sup>2</sup> Για την περιοριστική αντίληψη της μαθησιακής διαδικασίας απ' τις διάφορες εκδοχές των ψυχο-παιδαγωγικών θεωρήσεων, σε αντίθεση με τη συνολικότερη και ορθότερη οπτική των (μαρξικών) κοινωνιολογικών θεωρήσεων, βλ. Νούτσος Μπ. (1987) «Η αντίληψη του Κ. Μάρξ για την "ανθρώπινη ουσία" και η σχολική μάθηση», στο : Ο Κάρλ Μάρξ και η Φιλοσοφία (Α' Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων). Gutenberg, Αθήνα 1987, σσ. 300-306.

Αναφορικά με τον τρόπο που μπορεί να συνδέεται η κυριαρχία των προσεγγίσεων της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, αφενός με τη διαμόρφωση και συντήρηση μιας «ουδέτερης» και «αποπλαισιωμένης» από τα πολιτικά και κοινωνικά της συμφραζόμενα αντίληψης για τη διδασκαλία και τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου απ' τους εκπαιδευτικούς, και αφετέρου με την επιτυχή άσκηση του κοινωνικού ελέγχου, μέσω αυτής της θεωρητικής τους αντίληψης και της διδακτικής τους πράξης, βλ. Μαυρογιώργος Γ. Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία (Για μια Αντί-παλη Πρόταση), Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1997<sup>3</sup>, σσ.33-44. Τέλος, σχετικά με την κυριαρχία των ψυχολογικών μοντέλων στην εκπαιδευτική θεωρία και πράξη των εκπαιδευτικών και τις επιπτώσεις που αυτή έχει στην «ψυχολογικοποίηση», την «τεχνικοποίηση» και τη συσκότιση των βαθύτερων κοινωνικών και πολιτικών αιτιών των διάφορων προβλημάτων του σχολείου, βλ. Apple M. (1986), Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα, ό.π., σσ.125-128 και 301-303.



χαρακτηρίζεται απ' το R.Dale ως «γνωστικό στυλ ατομικισμού». Αυτό το γνωστικό στυλ φαίνεται, σύμφωνα με τον Dale, «να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς σ' ό,τι αναζητούν τις αιτίες των προβλημάτων των μαθητών και τη λύση αυτών των προβλημάτων στα ίδια τα άτομα, προτείνοντάς τους, επίσης, ένα πλαίσιο οπτικής και ερμηνείας και της δικής τους αποτυχίας και επιτυχίας σαν ατομικής υπόθεσης».<sup>1</sup>

Απ' όσα προηγήθηκαν γίνεται σαφές ότι η κυριαρχία των δυο παραπάνω θεωρητικών οπτικών στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει ως αποτέλεσμα να ευνοούνται οι κυρίαρχες εκπαιδευτικές και κοινωνικές διευθετήσεις και πρακτικές και να είναι δύσκολη από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς η διατύπωση καιρίων ερωτημάτων και ζητημάτων γύρω από την ιδιαίτερη φύση και λειτουργία (κοινωνική και πολιτική) του σχολείου.

Η θεώρηση που παρέχεται στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς έχει ως αποτέλεσμα να μην τους παρέχει την ερμηνευτική δυνατότητα κατανόησης και παρέμβασης στις συγκεκριμένες ιδεολογικές και υλικές συνθήκες που επιδρούν και λειτουργούν μέσα κι έξω απ' το σχολείο, και έτσι να ελαχιστοποιούνται τα περιθώρια αμφισβήτησης απ' αυτούς της κυρίαρχης σχολικής οργάνωσης και ιδεολογίας, αλλά και της διατύπωσης αντίπαλων προς αυτήν μορφών κατανόησης, ερμηνείας και λειτουργίας του σχολείου.

Η ως τώρα βιβλιογραφική αναζήτηση και ενασχόλησή μας σχετικά με τον τρόπο που κατανοείται στην Ελλάδα η εκπαίδευση των δασκάλων γενικά ή πιο ειδικά η κοινωνιολογική τους κατάρτιση και ενημερότητα, μας έχει δείξει πως στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία κυριαρχεί μια εξίσου «ουδέτερη», ιδεολογικά και πολιτικά, οπτική και προσέγγιση, η οποία βλέπει το είδος και το περιεχόμενό της ως μια καθαρά «επιστημονική» διαδικασία και πράξη. Η κυρίαρχη οπτική δηλαδή που διαπερνά τη θεωρία γύρω από την εκπαίδευση και κατάρτιση που παίρνουν ή θα πρέπει να παίρνουν οι δάσκαλοι στο πανεπιστήμιο κινείται σε μια λογική, η οποία ουσιαστικά αντιλαμβάνεται την ιδιαίτερη φύση και λειτουργία της εκπαίδευσης και κατάρτισης των δασκάλων μέσα από το πρίσμα της εξυπηρέτησης και της στενότερης εναρμόνισής της με την υπάρχουσα δομή και λειτουργία του δημοτικού σχολείου, τις «σύγχρονες ευρωπαϊκές και εθνικές οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις» και γενικά τη «μέγιστη βελτιστοποίηση και τον

<sup>1</sup> Παρατίθεται στο : Beyer L.& Zeichner K. "Teacher Education in Cultural Context : Beyond Reproduction", ό.π., σ.319.



εκσυγχρονισμό» της ελληνικής εκπαίδευσης.<sup>1</sup> Οι κατευθύνσεις, λοιπόν και το περιεχόμενο της κοινωνιολογικής κατάρτισης που παρέχεται σήμερα στα Π.Τ.Δ.Ε., εκτιμούμε, είναι επόμενο να έχει διαμορφωθεί μέσα από μια τέτοια οπτική και άρα να περιλαμβάνει και ν' αποτυπώνει μια μονοδιάστατη και νομιμοποιητική θεώρηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ζητημάτων, ευνοώντας τις κυρίαρχες, θεωρητικά και ιδεολογικά, εκδοχές σκέψης για τη λειτουργία του σχολείου και τα διάφορα ζητήματα και προβλήματα που ανακύπτουν σ' αυτό.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ενδεικτικά, βλ. Βάμβουκας Μ.(1999) «Τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην προοπτική της ενωμένης Ευρώπης», στο: Καλογιαννάκη Π.- Μακράκης Β. (επιμ.) Ευρώπη και Εκπαίδευση (τάσεις και προοπτικές), Γρηγόρη, 1999<sup>2</sup>, σσ.289-295. Αντωνίου Χ.(2002) Η Εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ. 420-423.

<sup>2</sup> Σ' ένα τέτοιο συμπέρασμα συνηγορούν και οι κυρίαρχες απόψεις που είχαν διατυπωθεί τόσο πριν όσο και μετά την ίδρυση και λειτουργία των Π.Τ.Δ.Ε. Συγκεκριμένα, η κυρίαρχη προβληματική για τα Π.Τ.Δ.Ε. πριν την ίδρυσή τους, αφορούσε κυρίως στο τεχνικό-οργανωτικό «σχήμα» των νέων Σχολών/Τμημάτων εκπαίδευσης των δασκάλων και στον τρόπο ένταξής τους στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση (σχετικά βλ. Αντωνίου Χ. Η Εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000), ό.π., σσ.291-295, 300-302 και 363 κ.κ.). Επίσης, παρόμοιας, τεχνο-φονξιοναλιστικής και οπτιμιστικής, αντίληψης και αφετηρίας ήταν και το ερμηνευτικό πλαίσιο που προτάθηκε για τους λόγους που συνέτειναν στην ίδρυση των Π.Τ.Δ.Ε. στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (και άρα, έμμεσα, για το σκοπό και τη λειτουργία της εκπαίδευσης των δασκάλων και των χαρακτηριστικών και του ρόλου του «νέου τύπου» εκπαιδευτικού των Π.Τ.Δ.Ε.). Σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό, η ίδρυση των Π.Τ.Δ.Ε. σηματοδοτεί μια μετατόπιση και εξέλιξη από την «αποστολή» των Π.Α. για σφυρηλάτηση στους υποψήφιους δασκάλους-«λειτουργούς» της «εθνικής συνείδησης» και «την προσταγή για τη δημιουργία εθνικής ταυτότητας», στην «υλοποίηση του νέου τύπου εκπαιδευτικού», των Π.Τ.Δ.Ε., ο οποίος «πρέπει να έχει επιστημονική ταυτότητα, επαγγελματική κατάρτιση και να έχει εκπαιδευτεί σε ένα ελεύθερο και δημοκρατικό περιβάλλον», έτσι ώστε ν' ανταποκριθεί «στο αίτημα για την κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς, με τις ιδιαιτερότητες των προσώπων της, στο συγκεκριμένο κοινωνικό χώρο» (Σταμέλος Γ. Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα.Καταβολές-Παρούσα Κατάσταση-Προοπτικές, Gutenberg, Αθήνα 1999, σσ.67-71, επίσης πρβλ. Πυργιωτάκης Ι. Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος, ό.π. σσ. 152-167). Η προβολή της μετάβασης από τις Π.Α. στα Π.Τ.Δ.Ε. (και συνακόλουθα των χαρακτηριστικών του νέου «τύπου» δασκάλου) ως μιας «φυσικής» και «αναγκαίας» ιστορικής μετεξέλιξης, καθώς και η υποστήριξη της θέσης για την ανάγκη ανταπόκρισης, στο εξής, των κατευθύνσεων της εκπαίδευσης των δασκάλων στα Π.Τ.Δ.Ε. στην έννοια του «επαγγελματισμού» και τη σύνδεση και εναρμόνισή της με τους στόχους και τις επιδιώξεις της ευρωπαϊκής ενοποίησης, της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης και τις αλλαγές στην οικονομία και τον τομέα της αγοράς εργασίας (Σταμέλος Γ. Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα, ό.π., σσ.197-214), σε καμία περίπτωση δε συνιστούν μια «ουδέτερη» ιδεολογικά και πολιτικά θέση. Αντίθετα, αποτελούν μια α-ριγοί αποδοχή του κυρίαρχου οικονομικού και ιδεολογικο-πολιτικού ευρωπαϊκού πλαισίου και, άρα, μια νομιμοποιητική εκδοχή της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης που επιχειρείται στην εκπαίδευση, μέσα και απ' τον τρόπο εκπαίδευσης των δασκάλων (σχετική ανάλυση, βλ. Γρόλλιος Γ. Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα 1999). Σε ομόλογη κατεύθυνση κινούνται και αρκετές ακόμη «ορθολογιστικές» και λειτουργιστικές προτάσεις και θέσεις μελών ΔΕΠ των Π.Τ.Δ.Ε., σχετικά με τη διάρθρωση, τον προσανατολισμό και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών στα Π.Τ.Δ.Ε., και τα χαρακτηριστικά των δασκάλων που καταρτίζονται σ' αυτά. Οι θέσεις αυτές προδιαγράφουν μια περισσότερο λειτουργιστική και «χρηστική» αντίληψη και σχέση των επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων των απόφοιτων-δασκάλων και των «απαιτήσεων» της «νέας οικονομίας της αγοράς» (ενδεικτικά, βλ. Κρίβας Σ. «Προσόντα-Δεξιότητες του Μελλοντικού Δασκάλου», στο : Δ.Π.Θ. Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρόν και μέλλον, (επιμ.) Παπάζογλου Γ.Κ.- Δαβάζογλου Α.Μ., Gutenberg, Αθήνα 1994, σσ.120,121, Τζάνη Μ. «Προοπτικές των Παιδαγωγικών Τμημάτων», στο : Δ.Π.Θ. Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρόν και μέλλον, ό.π., σ.88).

Αντίθετα, οι προσεγγίσεις που έθεταν με κριτικό τρόπο βαθύτερα ζητήματα περιεχομένου σπουδών και γενικότερου προσανατολισμού των Τμημάτων αυτών, μετά την ίδρυση των Π.Τ.Δ.Ε., ήταν ελάχιστες.<sup>1</sup>

Η σημασία της επισήμανσης των προηγούμενων απόψεων είναι μεγάλη, αφού στη βάση αυτών μπορούμε ν' ανιχνεύσουμε μια καθαρά ορθολογιστική και λειτουργιστική θεώρηση των προγραμμάτων σπουδών, σ' ό,τι αφορά τις γενικότερες αρχές και κατευθύνσεις που πρέπει να τα διέπουν, επιβεβαιώνοντας τις γενικότερες τάσεις που υπάρχουν στη διαμόρφωση των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών : σε πιο τεχνοκρατική, απ' τη μια και υποταγμένη στις επιταγές της οικονομίας της αγοράς κατεύθυνση, και λιγότερο ελεγχόμενη και προσδιορισμένη απ' τον πλουραλισμό και την ακαδημαϊκή ελευθερία, από την άλλη.<sup>2</sup>

Παρότι (όπως είπαμε) το είδος και το περιεχόμενο της κατάρτισης των υποψήφιων δασκάλων στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στον τρόπο που αντιλαμβάνονται αυτοί τη συνολικότερη κοινωνική και πολιτική πλαισίωση και λειτουργία του σχολείου, δεν υπάρχει, απ' όσο γνωρίζουμε, κάποια μελέτη στην ελληνική βιβλιογραφία που ν' αναφέρεται στο είδος και το περιεχόμενο της κοινωνιολογικής κατάρτισης των δασκάλων στο πλαίσιο της βασικής τους εκπαίδευσης (είτε αυτή αφορά την τελευταία περίοδο των Π.Α. είτε την «τωρινή» φάση των Π.Τ.Δ.Ε.).<sup>3</sup>

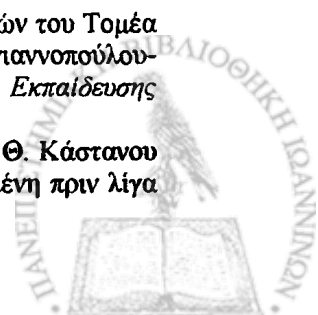
Οι παλιότερες μελέτες σχετικά με την εκπαίδευση των δασκάλων,<sup>4</sup> όπως επίσης και κάποιες σχετικά πρόσφατες,<sup>1</sup> έχουν ασχοληθεί με την ιστορική, κυρίως,

<sup>1</sup> Ενδεικτικά βλ. Νούτσος Μπ. «*Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δασκάλων-Νηπιαγωγών. (Μια νέα πραγματικότητα, αλλά ποια ;)*», Το Πανεπιστήμιο, τχ.2, 1985, σσ. 34,35, Μαυρογιώργος Γ. Παρέμβαση στο Ε' Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ, στο : ΟΛΜΕ Βασική κατάρτιση, Επιμόρφωση, Μετεκπαίδευση των καθηγητών ( Θεσ/νίκη 2-5 Απρίλη 1987), Αθήνα 1988, σσ.88-89 και του ίδιου «1984-90 : Η ακαδημαϊκή αναβάθμιση και εξομοίωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης... που δεν έγινε!», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.53, 1990, σσ.20-21 και Παπακωνσταντίνου Π. «*Παιδαγωγικά Τμήματα και Κοινωνικός Έλεγχος*», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.54, 1990, σσ. 39-45. Επίσης, πρβλ. Μακρυγιώργη Δ.-Σολομών Ι.(1991) «*Η εισαγωγή των Κοινωνικών Επιστημών στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*», στο : Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα. Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις, Αθήνα, σσ. 399-413.

<sup>2</sup> Σχετικά, βλ. Μαυρογιώργος Γ.& Σιάνου Ε. «*Τάσεις στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών*», στο : Το Πανεπιστήμιο στον 21<sup>ο</sup> αιώνα (υπεύθ. έρευνας Τσαμασφύρος Γ. -επιμ. Μπασαντής Δ.), Παπαζήση, Αθήνα 2000, σ.181 κ.κ.

<sup>3</sup> Εξάιρεση αποτελεί μια παλιότερη πρόταση για τη διαμόρφωση Προγράμματος Σπουδών του Τομέα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών (σχετικά, βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ. «*Πρόταση για το Πρόγραμμα Σπουδών του Τομέα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής*», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.56, 1991, σσ. 23-36).

<sup>4</sup> Ενδεικτικές, π.χ. εργασίες τέτοιου είδους είναι η παλιότερη (1919) διδ. διατριβή του Θ. Κάστανου (στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Jena), μεταφρασμένη και παρουσιασμένη πριν λίγα





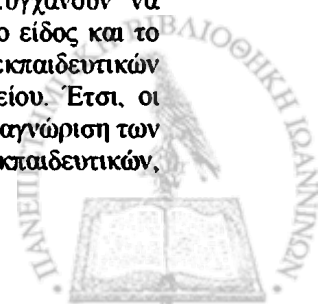
εξέλιξη των διάφορων θεσμών και «σχημάτων» εκπαίδευσης των δασκάλων, από τη σύσταση του ελληνικού κράτους μέχρι σήμερα, ή με κάποια μεμονωμένη περίοδο της εκπαίδευσης αυτής.

Επίσης, κάποιες εμπειρικές έρευνες, οι οποίες είχαν ως αντικείμενο κοινωνιολογικής μελέτης τους δασκάλους (ως κοινωνική και επαγγελματική κατηγορία) εξετάζουν κυρίως τις θεωρητικές αντιλήψεις, τον ιδεολογικό λόγο, τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές και τις εργασιακές συνθήκες των δασκάλων, και έμμεσα μόνο θίγουν το ζήτημα της βασικής τους κατάρτισης.<sup>2</sup>

χρόνια στα ελληνικά : Η εκπαίδευση των δημοδιδασκάλων στην Ελλάδα. μτφρ. Δ.Ι.Θωίδης. Δημόσια Βιβλιοθήκη Φλώρινας. Φλώρινα 1995. η μελέτη του Γ. Πυργιωτάκη (1981) Προβλήματα στην ιστορία της εκπαίδευσης των δασκάλων στα πρώτα πενήντα χρόνια μετά την απελευθέρωση (1828-1878). Χριστινάκη. Αθήνα κ.ά.

<sup>1</sup> Τέτοιου είδους εργασίες είναι η δίτομη σχολιασμένη συλλογή, της σχετικής με την ιστορία της εκπαίδευσης των δασκάλων και διδασκαλιών στην Ελλάδα νομοθεσίας και των σχετικών τεκμηρίων των Μπουζάκη Σ. - Τζήκα Χ. (1996) Η Κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλιών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα. τόμ. Α' : Η Περίοδος των Διδασκαλείων 1834-1933, ό.π. και Μπουζάκη Σ. - Τζήκα Χ. - Ανθόπουλου Κ. (1998) Η Κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλιών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα. τόμ. Β' : Η Περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών 1933-1990.ό.π. και η εργασία του Χ. Αντωνίου (2002) Η Εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000),ό.π., με την οποία επιχειρείται μια συνολική ιστορική εξέταση της εξέλιξης του θεσμικού πλαισίου της εκπαίδευσης των δασκάλων, απ' τη σύσταση των πρώτων σχολών κατάρτισης δασκάλων μέχρι και την κατάργηση του τελευταίου θεσμού εκπαίδευσης δασκάλων, των Π.Α., και την ίδρυση, στη θέση τους, των Π.Τ.Δ.Ε. Η τελευταία, ωστόσο, εργασία δεν ξεφεύγει απ' το κλασικό «παράδειγμα» της γραμμικής περιγραφικής παρουσίασης (και ερμηνείας σ' ένα πρώτο επίπεδο) του νομοθετικού πλαισίου και της «διαδοχής» των διάφορων θεσμών και «σχημάτων» της εκπαίδευσης των δασκάλων, χωρίς δηλαδή ιδιαίτερο θεωρητικό πλαίσιο και με αδυναμία ανάλυσης, ερμηνείας και εμπόθισης στους συγκεκριμένους κάθε φορά ιδεολογικο-πολιτικούς και κοινωνικούς όρους που επηρέασαν και προσδιόρισαν το πλαίσιο της «διαδοχής» αυτής. Κάποιες νεώτερες εργασίες, ωστόσο, εξετάζουν με πιο σύνθετο κοινωνιολογικό πρίσμα το περιεχόμενο και τον προσανατολισμό κάποιου συγκεκριμένου θεσμού ή μιας «διαδοχής» θεσμών και «σχημάτων» της εκπαίδευσης των δασκάλων, συσχετίζοντας τις διάφορες όψεις της εκπαίδευσης αυτής με τα κοινωνικο-πολιτικά συμφραζόμενα των αντίστοιχων περιόδων, στις οποίες αυτή εντάσσεται. Αντιπροσωπευτικές εργασίες αυτού του είδους είναι το παλιότερο άρθρο του Μπ. Νοϊτσου (1979) «Η εκπαίδευση των δασκάλων. Ιδεολογικές διαστάσεις και μεθοδολογικές προϋποθέσεις»,ό.π., σσ.23-31 και οι νεώτερες εργασίες των Παπακωνσταντίνου Π.- Ανδρέου Απ. (1992) Τα Διδασκαλεία και η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σκέψης 1875-1914, ό.π. και, εν μέρει, του Πυργιωτάκη Ι. (1992) Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος,ό.π. Εξάιρεση αποτελεί η εργασία του Σπ. Ευαγγελόπουλου (1998) Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, η οποία εξετάζει μεμονωμένα το θεσμό των Π.Α. και κατατείνει σε μια απλουστευτική υμνητική παρουσίαση και «νοσταλγική» αποτίμηση του θεσμού, αποπλαισιωμένη από οποιαδήποτε σοβαρή αναφορά στις κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες που τον γέννησαν, ενδεικτικά βλ. τις σσ. 41-43.

<sup>2</sup> Τέτοιες είναι οι έρευνες της Ανθογαλίδου Θ. στο βιβλίο: Κοινωνική κριτική και ιδεολογία στην εκπαίδευση, Οδυσσέας, Αθήνα 1990 και οι έρευνες των Φρειδερίκου Α., Φολέρου-Τσερούλη Φ. Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση, Ύψιλον, Αθήνα 1991<sup>2</sup> και του Πυργιωτάκη Ι.(1992) Έλληνες Δάσκαλοι. Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας, Γρηγόρη, Αθήνα. Οι δυο πρώτες έρευνες, οι οποίες εξετάζουν κυρίως τις θεωρητικές αντιλήψεις, τον ιδεολογικό λόγο και το βαθμό συνειδητοποίησης της κοινωνικής λειτουργίας της εκπαίδευσης από δείγμα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν επιτυγχάνουν να καταδείξουν με μεθοδολογικά ορθό τρόπο και θεωρητικά αποσαφηνισμένο πλαίσιο το είδος και το εύρος των διαφορετικών θεωρητικών και ιδεολογικών οπτικών και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γύρω από το καίριας σημασίας ζήτημα της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου. Έτσι, οι σχετικές έρευνες της Θ. Ανθογαλίδου, μέσα από μη έγκυρες μεθοδολογικές επιλογές, παραγνώριση των «δομικών» όρων συγκρότησης των κοινωνιολογικών και ιδεολογικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών,



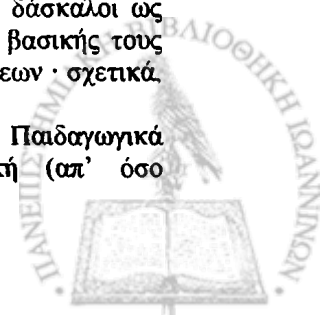
Οι προηγούμενες αναφορές κάνουν φανερή την απουσία μελετών σχετικών με τη σημερινή εκδοχή της εκπαίδευσης των δασκάλων και, ιδιαίτερα, με τη μελέτη πλευρών του περιεχομένου της εκπαίδευσης αυτής,<sup>1</sup> κενό, το οποίο έχει ως επιδίωξη της να καλύψει εν μέρει η δική μας εργασία.

αλλά και σύμφυση των θεωρητικών σχημάτων της «αναπαραγωγής» και των «κοινωνικών ανισοτήτων». καταλήγει σε μια προβληματική αποτύπωση της «κοινωνικής συνείδησης» των εκπαιδευτικών και μια εκτεταμένη ενοχοποίηση των αντιλήψεών τους, σχετικά με τον «κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού θεσμού» και την «ιδιαιτέρη συναίνεση με την οποία αντιμετωπίζεται ο εκπαιδευτικός θεσμός» απ' αυτούς (σχετική κριτική βλ. Νούτσος Μ. «Εκπαιδευτικοί, Ερωτηματολόγιο και Αριστερά», Ο Πολίτης, τχ.111,1991,σ.33-37 και την απάντηση της ίδιας «Περί διανοητικού καταμερισμού της εργασίας, θετικιστικών ιδεολογημάτων και πολιτικής», Ο Πολίτης, τχ.112, 1991,σ.45-50).

Επίσης, η έρευνα των Φρειδερίκου Α., Φολέρου-Τσερούλη Φ., σχετικά με τον προσδιορισμό αφενός «του βαθμού συνειδητοποίησης των δασκάλων του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου του ρόλου τους μέσα στην εκπαίδευση ως μίαντα μεταβίβασης των κυρίαρχων ιδεολογιών» (σ.13) και αφετέρου της «δυνατότητας και των προϋποθέσεων των δασκάλων εκείνων που θα μπορέσουν να προωθήσουν τον εκσυγχρονισμό του κοινωνικού ρόλου του σχολείου» (σ.37), καταλήγει (μεταξύ άλλων) στην ανάδειξη μιας επισφαλούς «αντινομίας»: οι έλληνες δάσκαλοι του δείγματος της έρευνας, παρά την ελλιπή βασική κοινωνιολογική κατάρτιση και επιστημονική ενημέρωση που έχουν λάβει στις Π.Α., και «αντίθετα απ' όσα η βιβλιογραφία μας παραδίδει για τους δασκάλους των άλλων δυτικών χωρών», αναγνωρίζουν (σχεδόν κατά κοινή παραδοχή) τον κοινωνιογενή χαρακτήρα της επίδοσης των μαθητών τους, απορρίπτοντας την ιδεολογία των φυσικών χαρισμάτων ως ερμηνευτική βάση της σχολικής τους επίδοσης και αποτυχίας (σ.250-259). Πέρα από τη διαφωνία που μπορεί να έχει κανείς με το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, αλλά και την ειδικότερη θεωρητική της αφετηρία, ότι δηλ. η κοινωνιολογική συνειδητοποίηση και ενημερότητα των δασκάλων αποτελεί έναν καθοριστικό και επαρκή παράγοντα για την επίτευξη του αιτήματος της ισότητας και της δικαιοσύνης στο μικρο-επίπεδο του σχολείου και την αντίδραση των δασκάλων στις κοινωνικές προδιαγραφές του ρόλου του σχολείου και των ίδιων, δεν μπορεί παρά ν' αναδείξει το φαινομενικό χαρακτήρα της πιο πάνω αντινομίας. Κι αυτό γιατί απ' τα χωρία του υλικού των συνεντεύξεων που παρατίθενται, ενώ προκύπτει κυρίαρχα η κοινωνιογενής εξήγηση της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας, το εξηγητικό αυτό «σχήμα» δε φαίνεται να συσχετίζει τον «κοινωνικό παράγοντα» (την «κοινωνική προέλευση» των μαθητών) που προσδιορίζει τη σχολική τους επίδοση με τις βαθύτερες κοινωνικο-οικονομικές δομές και τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις (και άρα με τη συμβολή του σχολείου στη συνολικότερη αναπαραγωγή αυτών των δομών και σχέσεων). Αντίθετα, η «κοινωνική προέλευση» των μαθητών φαίνεται ν' απομονώνεται απ' τις κυρίαρχες παραγωγικές και κοινωνικές σχέσεις και να συμπυκνώνεται στο «χαμηλό επίπεδο», το «στερημένο» πολιτιστικά «περιβάλλον της οικογένειας» και γενικά στις «ενδοοικογενειακές διαδικασίες», διαγράφοντας έτσι ένα εξίσου λειτουργιστικό ερμηνευτικό «σχήμα» (μ' αυτό των «φυσικών χαρισμάτων») της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας των μαθητών (στη βάση δηλ. των μορφωτικών όρων της οικογενειακής τους κοινωνικοποίησης) κι ένα επίσης λειτουργιστικό «σχήμα» αντιμετώπισής της: με όρους δηλ. «συμπλήρωσης» και «αντιστάθμισης» του μορφωτικού «ελλείμματος» των μαθητών από τα «μη προνομιούχα περιβάλλοντα» και ψυχολογικής «ταύτισης» και «ενίσχυσης» τους (μέσω των αυξημένων «προσδοκιών» των δασκάλων), με απώτερο στόχο την ενίσχυση της «κοινωνικής τους ανόδου» και των «εξισωτικών λειτουργιών» του σχολείου.

Τέλος, η έρευνα του Πυργιωτάκη Ι., η οποία διερευνά με ερωτηματολόγιο τις αντιλήψεις και τις στάσεις δείγματος δασκάλων, απόφοιτων των Π.Α. απέναντι (μεταξύ άλλων) και στο είδος και το επίπεδο της βασικής τους εκπαίδευσης, οδηγείται στη διαπίστωση, με βάση τη διερεύνηση αυτή, ότι «η βασική τους εκπαίδευση είναι ανεπαρκέστατη», (ανάγοντας ουσιαστικά τη στάση των δασκάλων απέναντι στην εκπαίδευσή τους σε «αντικειμενικό» εμπειρικό «εύρημα» για το είδος και το επίπεδο της εκπαίδευσης αυτής), για να καταλήξει, στη συνέχεια, στο συμπέρασμα ότι οι παραδοσιακές αντιλήψεις των δασκάλων παραμένουν ανέπαφες «παρά τη μακροχρόνια εκπαίδευσή τους», υποστηρίζοντας την υπερίσχυση «της πρώτης κοινωνικοποίησης» που υφίστανται οι δάσκαλοι ως άτομα, πριν δηλ. την εκπαίδευσή τους, έναντι των περιορισμένων δυνατοτήτων της βασικής τους εκπαίδευσης, αναφορικά με την αλλαγή εμπεδωμένων σ' αυτούς στάσεων και αντιλήψεων· σχετικά, βλ. τις σσ. 112-117 και 137.

<sup>1</sup> Η σχετικά πρόσφατη εργασία του Γ. Σταμέλου (1999) Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Καταβολές-Παρούσα Κατάσταση-Προοπτικές,ό.π. αποτελεί τη μοναδική (απ' όσο



Σκοπός λοιπόν της έρευνάς μας θα είναι η ανίχνευση και η εξειδικευμένη παρουσίαση κάποιων απ' τις κυρίαρχες αυτές θεωρητικές και ιδεολογικές εκδοχές κοινωνιολογικής σκέψης (με τη μορφή πλέον εμπειρικών δεδομένων), όπως απαντούν στο γνωστικό περιεχόμενο των διδασκόμενων μαθημάτων της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα διάφορα Π.Τ.Δ.Ε.

Οι διαφορετικές θεωρήσεις και προσεγγίσεις που έχουν υπάρξει σχετικά με την εκπαίδευση των δασκάλων, οι οποίες αποτελούν εξαιρέσεις στην πιο πάνω κυρίαρχη θεώρηση, μολονότι είναι πολύ σημαντικές για την καλλιέργεια μιας ορθής θεωρητικά και ολοκληρωμένης αντίληψης και προσέγγισης της εκπαίδευσης των δασκάλων, αποτελούν απλώς κάποιες βάσιμες («θεωρητικής» αφετηρίας) ενδείξεις, μια και δεν πλαισιώνονται από τα ανάλογα εμπειρικά δεδομένα απ' τον ελληνικό χώρο. Ορισμένα τέτοια, λοιπόν, εμπειρικά δεδομένα έχει ως στόχο να συγκεντρώσει και να παράσχει η παρούσα έρευνα.

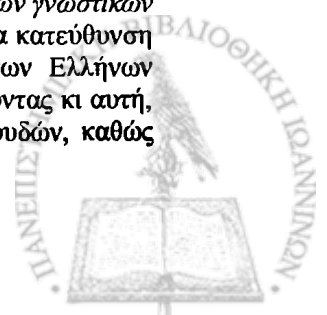
## V. Το Αντικείμενο έρευνας

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη ενός απ' τα επίπεδα αναφοράς που αναφέρθηκαν νωρίτερα σε σχέση με τους δασκάλους, αυτό της θεωρητικής τους κατάρτισης. Συγκεκριμένα, το κύριο αντικείμενο έρευνας αφορά στο είδος και το περιεχόμενο της κοινωνιολογικής κατάρτισης και εκπαίδευσης που έχουν λάβει οι δάσκαλοι στα Π.Τ.Δ.Ε. της χώρας μας από το πρώτο έτος λειτουργίας των Τμημάτων αυτών μέχρι σήμερα.

Η μελέτη του αντικειμένου αυτού επιχειρείται μέσα από τη διερεύνηση του περιεχομένου των διάφορων πανεπιστημιακών μαθημάτων της Κοινωνιολογίας της

---

γνωρίζουμε) εξαίρεση, αφού εξετάζει τα προγράμματα σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε. Ωστόσο, η εργασία αυτή κάνει μια πρώτη καταγραφή (με βάση τους Οδηγούς Σπουδών) των τίτλων των διδασκόμενων μαθημάτων ενός ακαδημαϊκού έτους και ερμηνεύει, με βάση τους τίτλους αυτούς, τις γενικές κατευθύνσεις και τάσεις που παρουσιάζουν τα προγράμματα σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε., χωρίς όμως την πρόθεση διερεύνησης του περιεχομένου τους, σχετικά, βλ. τις σσ. 124 και 154. Επίσης, πιο πρόσφατες εργασίες του ίδιου αναπαράγουν την ίδια σχεδόν οπτική με την προηγούμενη εργασία. Ενδεικτικά, βλ. Σταμέλος Γ. & Εμβλωτής Α. (2001) «Ανιχνεύοντας το προφίλ των Παιδαγωγικών Τμημάτων» (Ε.Ε.Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Ιωαννίνων), Ιωάννινα, αρ.14, σσ.279-292 και Σταμέλος Γ. (2003) «Συγκλίσεις και αποκλίσεις των Προγραμμάτων των ΠΤΔΕ των ελληνικών Πανεπιστημίων : ανάλυση των γνωστικών αντικειμένων των μελών ΔΕΠ τους», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.128, σσ.24-32. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η προαναφερθείσα εργασία του Χ.Αντωνίου (2002) Η Εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000),ό.π., στο μέρος που εξετάζει τα Π.Τ.Δ.Ε. (σσ.263-415), εστιάζοντας κι αυτή, κυρίως, στις οργανωτικές πλευρές και τις γενικότερες τάσεις των προγραμμάτων σπουδών, καθώς και σε «δημογραφικές» περισσότερο όψεις των Π.Τ.Δ.Ε.



εκπαίδευσης, τα οποία διδάχτηκαν οι υποψήφιοι δάσκαλοι στα Τμήματα αυτά από το πρώτο έτος λειτουργίας των Π.Τ.Δ.Ε.(1984) μέχρι και το ακαδημαϊκό έτος<sup>1</sup> 2003-04, αναφορικά με κάποια καίρια κοινωνιολογικά ζητήματα και παραμέτρους του σχολείου, τα οποία διερευνώνται ως «θεματικές» των αντίστοιχων μαθημάτων, όπως : α. οι σχολικές γνώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα και ο τρόπος που παρουσιάζονται αυτά όσον αφορά τα κριτήρια επιλογής, τη μορφή, το περιεχόμενο και την οργάνωσή τους, ο χαρακτήρας που τους αποδίδεται (κοινωνικο-πολιτικός και ιδεολογικός ή «ουδέτερος» και «φυσικός», αντίστοιχα) και, άρα η «ερμηνευτική δομή» και το είδος κατανόησης που προσφέρεται γι' αυτά στους δασκάλους : ως μιας «προβληματικής», δηλαδή και ιδεολογικά και κοινωνικά «κατασκευασμένης» και «αυθαίρετης» παραμέτρου ή, αντίστοιχα, ως μιας «καθολικά αποδεκτής» και «αναγκαίας» κοινωνικά παραμέτρου του σχολείου, β. η αξιολόγηση των μαθητών στο δημοτικό σχολείο και ο τρόπος που παρουσιάζεται η καθιέρωση και η λειτουργία της : ως μια κατεξοχήν, δηλαδή κοινωνική και πολιτικο-ιδεολογική διαδικασία και πράξη, ενταγμένη στη συνολικότερη αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου ή ως ένα «φυσικό» στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, «ουδέτερο» κοινωνικά και ιδεολογικά, και «αναγκαίο» για την «ανατροφοδότηση» και «βελτίωση» της μαθησιακής και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και γ. η σχολική επίδοση και επιτυχία/αποτυχία των μαθητών στο δημοτικό σχολείο και ο βαθμός συσχέτισης και ερμηνείας αυτής με βάση τη διαφορετική κοινωνικο-οικονομική προέλευση και κατανομή πολιτιστικού κεφαλαίου (ως προς την επίσημη εκδοχή πολιτιστικού κεφαλαίου που απαιτείται στο σχολείο) στους μαθητές των διάφορων τάξεων και στρωμάτων και τη διαφορετική ταξική σχέση που έχουν οικοδομήσει αυτοί με την κυρίαρχη εκδοχή γλώσσας και ιδεολογίας του σχολείου ή την «πολιτιστική υστέρηση», τις ατομικές «ικανότητες» και «δεξιότητες» των μαθητών και, ενδεχομένως, την «ιδεολογία των φυσικών χαρισμάτων».

Η διερεύνηση του περιεχομένου των διάφορων μαθημάτων της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. αφορά στον τρόπο που παρουσιάζονται, αναλύονται και ερμηνεύονται τα πιο πάνω ζητήματα<sup>1</sup> στο οποιοδήποτε γραπτό υλικό αποτέλεσε τη διδακτέα και εξεταστέα «ύλη» του κάθε μαθήματος χωριστά.

<sup>1</sup> Τα οποία, βέβαια αποτελούν τις πλέον καίριες παραμέτρους που συνθέτουν την κοινωνική /αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου.

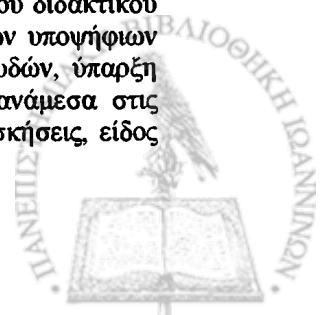


Τα κριτήρια που μας οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος, δηλαδή στο να εστιάσουμε, καταρχήν, από το συνολικό πλέγμα παραγόντων που συνθέτουν το υπάρχον «σχήμα» της εκπαίδευσης των δασκάλων, στο περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, και, κατά δεύτερον, να διερευνήσουμε απ' το σύνολο των διδασκόμενων μαθημάτων στα προγράμματα σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε. τα μαθήματα του πεδίου της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, συγκεκριμένα, θα τα συνοψίζαμε στα εξής :

1. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, μολοντί δεν αποτελεί το μοναδικό και αποκλειστικό παράγοντα και επίπεδο έρευνας και μελέτης της εκπαίδευσης των δασκάλων, αποτελεί ωστόσο έναν έγκυρο κι αξιόπιστο τομέα, για την ανίχνευση των γενικότερων και ειδικότερων σκοπών και στόχων, κατευθύνσεων και θεωρήσεων, στην εκπαίδευση των δασκάλων. Αν θέλει κανείς να μελετήσει το «σχήμα» της εκπαίδευσης των δασκάλων μιας χρονικής περιόδου πιο ολοκληρωμένα, οφείλει να συνεξετάσει και άλλες πτυχές που συναπαρτίζουν και προσδιορίζουν την εκπαίδευση αυτή.<sup>1</sup> Ωστόσο, η εστίαση και μελέτη των προγραμμάτων σπουδών, μέσω της διερεύνησης του περιεχομένου των διάφορων μαθημάτων που τα συγκροτούν και τα «εξειδικεύουν», μπορεί ν' αναδείξει πιο καίρια τις ιδεολογικές και πολιτικές επιδιώξεις και τις θεωρητικές παραδοχές και οπτικές που εγγράφονται σ' αυτά και διαπερνούν την εκπαίδευση των δασκάλων συνολικότερα. Το περιεχόμενο, δηλαδή των διδασκόμενων μαθημάτων στα Π.Τ.Δ.Ε, ως επιλογή και «εξειδίκευση» συγκεκριμένων γνώσεων, αντιλήψεων, θεωρητικών οπτικών και πρακτικών των αντίστοιχων προγραμμάτων σπουδών, με σκοπό την άμεση μετάδοσή του στους υποψήφιους δασκάλους, αποτελεί τον πλέον σημαντικό και, ίσως, αξιόπιστο παράγοντα μελέτης των διάφορων ιδεολογικών και θεωρητικών πτυχών της εκπαίδευσης των δασκάλων.

2. Επιπρόσθετα, η επιλογή να διερευνήσουμε συγκεκριμένα το μέρος των μαθημάτων που αφορά στην κατάρτιση των υποψήφιων δασκάλων στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης συνδέεται με την τεράστια συμβολή (θεωρητικά

<sup>1</sup> Όπως λ.χ. το γενικό πλαίσιο των σκοπών και των ιδεολογικών κατευθύνσεων της πολιτικής εξουσίας, όπως αποτυπώνονται στους διάφορους νόμους, διατάγματα, αποφάσεις για την εκπαίδευση των δασκάλων, το γενικότερο οργανωτικό πλαίσιο των ιδρυμάτων εκπαίδευσης των δασκάλων (τρόπος και οργανισμός διοίκησης, σύνθεση, ειδίκευση και κριτήρια επιλογής του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού) και το ειδικότερο πλαίσιο οργάνωσης των σπουδών των υποψήφιων δασκάλων (τρόπος επιλογής τους, διάρκεια φοίτησης, δομή των προγραμμάτων σπουδών, ύπαρξη και λειτουργία τομέων, κατευθύνσεων, κύκλων ειδίκευσης, αναλογία κατάρτισης ανάμεσα στις επιστήμες της αγωγής, τα διάφορα ειδικά γνωστικά αντικείμενα και τις πρακτικές ασκήσεις, είδος μαθημάτων, τρόποι αξιολόγησης κ.λ.π.).



και εμπειρικά) ενός πολύ σημαντικού μέρους της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της «τοποθέτησης» της εκπαίδευσης, και όσων διαλαμβάνονται καθημερινά σ' αυτήν, σε μια ορθή, θεωρητικά, και συνολικότερη, κοινωνικά και πολιτικά, βάση. Η μεγάλη ανάπτυξη της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, απ' τις αρχές της δεκαετίας του '70 κι έπειτα, οι «ρωγμές» και οι νέες οπτικές που αυτή έχει προσφέρει στην ανάλυση της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, στην κατάδειξη και κατανόηση των ιδεολογικο-πολιτικών σχέσεων και διασυνδέσεων της εκπαίδευσης με τις κυρίαρχες κοινωνικές δομές και σχέσεις εξουσίας, καθώς και στην αποκάλυψη μύθων και ιδεολογημάτων που συσκοτίζουν και νομιμοποιούν μια σειρά από παραμέτρους της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθιστούν εύλογο το ερώτημα του τρόπου «αναπλασίωσης»<sup>1</sup> και των πρακτικών αποτελεσμάτων και «προβολών» που έχει η επιστημονική αυτή ανάπτυξη και γνώση στο επίπεδο του περιεχομένου της κοινωνιολογικής κατάρτισης των υποψήφιων δασκάλων. Οι αναφορές και εξηγήσεις, για παράδειγμα, της σχολικής αποτυχίας, όπως αυτές αποτυπώνονται στο περιεχόμενο των οποιωνδήποτε γραπτών κειμένων αποτελούν τη διδακτέα «ύλη» των μαθημάτων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στα Τμήματα βασικής κατάρτισης των δασκάλων, καθώς και η ύπαρξη ή η απουσία αναφορών στην ιδιαίτερη κοινωνική και πολιτική φύση και λειτουργία των σχολικών γνώσεων και της αξιολόγησης στο σχολείο, συνιστούν μια «προνομιούχα» διάσταση για τη διερεύνηση του είδους και των χαρακτηριστικών της κοινωνιολογικής κατάρτισης των υποψήφιων δασκάλων στα προγράμματα σπουδών των Τμημάτων αυτών.<sup>2</sup>

3. Το δημοτικό σχολείο, όπου δραστηριοποιούνται οι δάσκαλοι, αποτελεί την πλέον μαζική και κρίσιμη βαθμίδα της εκπαίδευσης, όσον αφορά τη διατήρηση και ενίσχυση ή την άμβλυνση της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου. Η άνιση κοινωνικο-οικονομική θέση και οι διαφορές πολιτιστικού κεφαλαίου μεταξύ των μαθητών των διάφορων κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων εμφανίζονται εκεί στην πιο οξυμένη και μεγεθυμένη τους μορφή. Η αρχική αντιμετώπιση, επομένως

<sup>1</sup> Για μια ανάλογη συλλογιστική βλ. Μακρυλιάτη Δ.-Σολομών Ι. (1991) «Η εισαγωγή των Κοινωνικών Επιστημών στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών», στο : Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα. Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις, Αθήνα 1991, σσ. 399-413.

<sup>2</sup> Παρόμοια διερεύνηση, του είδους και του βαθμού διείσδυσης της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο επίπεδο, όμως, των θεωρητικών αντιλήψεων και οπτικών των δασκάλων, αναφορικά με την εξήγηση, απ' αυτούς, του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας, έχει επιχειρηθεί και παλιότερα στη Γαλλία, στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής, σχετικά, βλ. Bourgeois J.-P. (1983) "Comment les instituteurs perçoivent l' échec scolaire", Revue Française de Pedagogie, No.62, σσ.27-39.

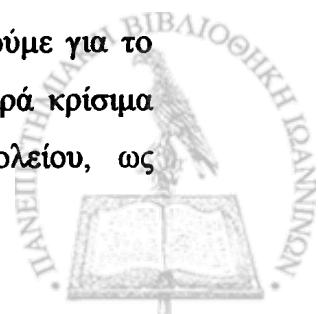


που τυγχάνουν οι ταξικής προέλευσης διαφορές αυτές στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (ως απόρροια, ως ένα βαθμό, και του βαθμού θεωρητικής ενημέρωσης και ιδεολογικής συνειδητότητας που έχουν οι δάσκαλοι σχετικά με την ταξική κοινωνική διάρθρωση και τους περιορισμούς που αυτή θέτει στους τρόπους παρέμβασής τους), η κατανόηση απ' αυτούς της ιδιαίτερης κοινωνικής και πολιτικής φύσης του σχολείου, και μαζί των επιλογών και λειτουργιών στις οποίες «εμπλέκονται» καθημερινά και οι ίδιοι, το είδος των παιδαγωγικών σχέσεων που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους, είναι μερικοί πολύ καθοριστικοί παράγοντες για τη μετέπειτα σχολική πορεία των μαθητών, ιδιαίτερα όσων προέρχονται από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις και στρώματα, και άρα για τη διατήρηση ή την απόπειρα αναπροσανατολισμού των κυρίαρχων λειτουργιών του σχολείου.

## VI. Οι υποθέσεις της έρευνας

Τα προηγούμενα θεωρητικά δεδομένα, οι εξελίξεις δηλαδή στο «γνωστικό» τομέα της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και οι κυρίαρχες τάσεις και οπτικές που υπάρχουν στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, συνετέλεσαν σε πολύ μεγάλο βαθμό στην επεξεργασία και διαμόρφωση των υποθέσεων της έρευνάς μας. Επίσης, στη διαμόρφωση των υποθέσεών μας συνετέλεσε καθοριστικά η εργασιακή μας απασχόληση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια, και οι εμπειρίες που έχουμε αποκομίσει απ' αυτήν, ανταλλάσσοντας απόψεις με συναδέλφισσες/ους δασκάλες/ους για τα ζητήματα ως προς τα οποία σκοπεύουμε να εξετάσουμε το περιεχόμενο της κοινωνιολογικής κατάρτισης των υποψήφιων δασκάλων στα Π.Τ.Δ.Ε.

Η διάχυτη αντίληψη, τόσο μεταξύ των παλιότερων συναδελφισσών/ων απόφοιτων των Π.Α. όσο και των νεώτερων των Π.Τ.Δ.Ε., σχετικά με τον «ουδέτερο», κοινωνικά και πολιτικά, χαρακτήρα των σχολικών γνώσεων, των αναλυτικών προγραμμάτων και της αξιολόγησης, καθώς και η αναζήτηση απ' αυτούς των αιτιών του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας στο επίπεδο των «ατομικών ικανοτήτων», τις «μαθησιακές ανεπάρκειες και δυσκολίες» και το «γλωσσικό και πολιτιστικό έλλειμμα» των μαθητών ή το «είδος» και το «επίπεδο» της οικογενειακής τους «κοινωνικοποίησης», μας έκαναν ν' αναρωτηθούμε για το κυρίαρχο ερμηνευτικό «σχήμα» που υιοθετούν οι δάσκαλοι σε μια σειρά κρίσιμα θεωρητικά και ιδεολογικο-πολιτικά ζητήματα και πλευρές του σχολείου, ως



απόρροια, πάντα, της βασικής κατάρτισης που έχουν λάβει στο σχετικό (με τη διαπραγματεύση τέτοιων ζητημάτων) πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.<sup>1</sup> Το προηγούμενο ερώτημα σε συνδυασμό με τη νέα πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί στη βασική εκπαίδευση των δασκάλων, μετά την ίδρυση και λειτουργία των Π.Τ.Δ.Ε., (ανωτατοποίηση των σπουδών τους και «άρση» του άμεσου ιδεολογικο-πολιτικού ελέγχου του κράτους), μας προσανατόλισε περισσότερο στην ανάγκη διερεύνησης του περιεχομένου της βασικής θεωρητικής κοινωνιολογικής κατάρτισης των απόφοιτων δασκάλων στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.

Η πιο πάνω σκέψη μας οδήγησε σ' ένα ακόμα γενικό ερώτημα σε σχέση με την ίδρυση και λειτουργία, συγκεκριμένα, των Π.Τ.Δ.Ε : αν, δηλαδή τα νέα αυτά Τμήματα συνέτειναν, και σε πιο βαθμό, στη διαμόρφωση μιας πιο συνολικής κοινωνιολογικής θεωρητικής οπτικής του δημοτικού σχολείου και των διάφορων ζητημάτων του : αν δηλαδή, με άλλα λόγια, η ίδρυση και λειτουργία τους συνιστά και αποτυπώνει (στο επίπεδο των προγραμμάτων σπουδών τους στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης) μια περισσότερο ριζοσπαστική, θεωρητικά και ιδεολογικά, οπτική του δημοτικού σχολείου και των διάφορων παραμέτρων του, και, άρα, αν επιβεβαιώνεται η «κοινά αποδεκτή» αντίληψη που συνέδεε αυτόματα και ευθύγραμμα την «ανωτατοποίηση και αναβάθμιση» της εκπαίδευσης των δασκάλων με την «άρση» και τον εξοβελισμό του οποιοδήποτε ιδεολογικο-πολιτικού ελέγχου από την εκπαίδευσή τους.

Μετά τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε τις βασικές υποθέσεις της έρευνάς μας, τις οποίες επιχειρούμε να επαληθεύσουμε με εμπειρικά δεδομένα, ως εξής :

1. Η βασική κοινωνιολογική κατάρτιση που παρέχεται στους δασκάλους, στο πλαίσιο της βασικής τους εκπαίδευσης, εξακολουθεί, σε πολύ μεγάλο βαθμό, να προωθεί την αντίληψη ότι οι σχολικές γνώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα είναι «ουδέτερες» και «αδιαμεσολάβητες» από ιδεολογικές και κοινωνικο-πολιτικές επιλογές και στοχεύσεις, ότι αποτελούν δηλαδή «μορφωτικά αγαθά» και μια αδιαμφισβήτητη και «α-προβληματική» παράμετρο του σχολείου. Επίσης, ότι αποτελούν προϊόν καθαρά επιστημονικών διαδικασιών, κριτηρίων και επιλογών

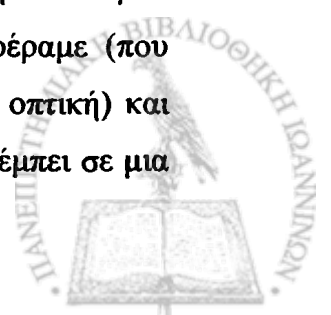
<sup>1</sup> Το ομόλογο ερώτημα, στην περίπτωση αυτή, του Μ. Apple «ποια είναι η κοινότητα ερμηνευτική δομή των δασκάλων και σε ποιο σύνολο ιδεολογικών προϋποθέσεων ανταποκρίνεται;», μας πρόσφερε ένα σαφή προσανατολισμό στη διατύπωση των υποθέσεων της έρευνάς μας (Apple Μ. Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα, ό.π., σ.125).





κάποιων ομάδων «ειδικών», και, επομένως, κάθε παρέμβαση των δασκάλων στην κατεύθυνση αλλαγών στον προσανατολισμό και το περιεχόμενο του επίσημου «σώματος» των σχολικών γνώσεων ή αναιρέσης των αναλυτικών προγραμμάτων, και ενσωμάτωσης και άλλων γνώσεων σ' αυτά, είναι αυθαίρετη και μη «νόμιμη» (θεωρητικά-επιστημονικά και κοινωνικά) πράξη. Αντίστοιχα, η κυρίαρχη οπτική που παρέχεται στους δασκάλους, στο πλαίσιο της κοινωνιολογικής τους κατάρτισης, αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών και τη λειτουργία των αξιολογικών διαδικασιών στο σχολείο, είναι ότι αυτές συνιστούν μία παράμετρο εξίσου «ουδέτερη» και «αντικειμενική», αδιάφορη από ιδεολογικά και κοινωνικά κριτήρια και κοινωνικές επιπτώσεις· επίσης, ότι αυτές αποτελούν «φυσικό» και «αναγκαίο» στοιχείο του σχολείου και «μέσο ανατροφοδότησης» και «βελτίωσης» της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας, πέρα κι έξω απ' τη συνολικότερη επιλεκτική και αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου. Οπτικές και οι δυο, οι οποίες συντείνουν σε μια τεχνοκρατική-ορθολογιστική και «συστημική»/λειτουργιστική κοινωνιολογική προσέγγιση των σχολικών γνώσεων, των αναλυτικών προγραμμάτων και της αξιολόγησης των μαθητών.

Η κυρίαρχη αντίληψη, τέλος, η οποία ανιχνεύεται στο περιεχόμενο των μαθημάτων της βασικής τους κοινωνιολογικής κατάρτισης, σχετικά με τα αίτια της σχολικής αποτυχίας, είναι ότι τα αίτια αυτά εντοπίζονται στην «ασυμβατότητα» και «υστέρηση» που παρουσιάζουν οι μαθησιακές και γνωστικές «υποδοχές» των μαθητών, σε σχέση με τις αντίστοιχες απαιτήσεις του «σχολικού θεσμού», και όχι στα συγκεκριμένα κριτήρια με τα οποία συγκροτούνται οι σχολικές γνώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα και αξιολογούνται οι «ικανότητες» και «δεξιότητες» των μαθητών, και, άρα, στο συνολικότερο ιδεολογικο-πολιτικό και κοινωνικό προσανατολισμό του σχολείου. Η σχολική αποτυχία, δηλαδή δεν υφίσταται ως αντικειμενικό πρόβλημα με δομικές-κοινωνικές και ιδεολογικο-πολιτικές ορίζουσες και αναφορές, αλλά, κυρίως, ως «υποκειμενικό» και «ατομικό» ή, γενικότερα «κοινωνικό» πρόβλημα, το οποίο, όμως ανάγεται στο «χαμηλό μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο» της οικογένειας, και γενικά στο πλέγμα των «κοινωνικοποιητικών διαδικασιών» που έχουν αυτοί εκτεθεί στο επίπεδο της οικογένειας. Επακόλουθο της αντίληψης αυτής είναι η υποχώρηση του όρου «σχολική αποτυχία» ως προσδιοριστικού του προβλήματος που αναφέραμε (που παραπέμπει σε μια πιο συνολική, θεωρητικά, πολιτική κοινωνιολογική οπτική) και η εμφάνιση, αντίστοιχα, του όρου «μαθησιακές δυσκολίες» (που παραπέμπει σε μια



λειτουργιστική και φιλελεύθερη-ατομικιστική προσέγγιση, νομιμοποιητική της υφιστάμενης αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου). Επίσης, η απομάκρυνση της εστίασης, αναφορικά με τα αίτια της σχολικής αποτυχίας, από τις περισσότερο «δομικές» και πολιτικές πλευρές και όψεις της λειτουργίας του σχολείου, στην «ιδεολογία» (ενδεχομένως) της ατομικής ευθύνης για τη μη αξιοποίηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών, τις «μορφωτικές υποδοχές» και «ανεπάρκειες» της οικογένειας και την «άνιση» αντιμετώπιση, από το σχολείο, των μαθητών των διάφορων κοινωνικο-επαγγελματικών κατηγοριών και στρωμάτων και την αναπαραγωγή των «κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων».

2. Η κοινωνιολογική κατάρτιση που παρέχεται στα διάφορα Π.Τ.Δ.Ε. της χώρας μας, σε πολύ μεγάλο βαθμό, επιβεβαιώνει και ενισχύει το κοινότυπο πλαίσιο ερμηνείας των δασκάλων σε μια σειρά κρίσιμα ζητήματα (συντηρώντας π.χ. το μύθο του ουδέτερου και α-πολιτικού σχολείου), στερώντας τους από μερικά σημαντικά θεωρητικά εργαλεία ανάλυσης και κατανόησης των βαθύτερων σχέσεων που συνδέουν τις διάφορες πλευρές και λειτουργίες του σχολείου και τις κυρίαρχες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές δομές. Η θεωρητική κατάρτιση που παρέχεται στους υποψήφιους δασκάλους μέσω της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης κάθε άλλο παρά τους παρέχει τη δυνατότητα ν' αντιληφθούν και ν' αμφισβητήσουν την κυρίαρχη τεχνοκρατική και φιλελεύθερη οργάνωση και οπτική του σχολείου και την αναπαραγωγική του λειτουργία. Η θεωρητική αυτή κατάρτιση λειτουργεί «φωτογραφικά» και νομιμοποιητικά της ισχύουσας εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας, αναπαράγοντας, τελικά, μια κατεξοχήν «συστημική» εκδοχή κοινωνιολογικής θεωρίας και σκέψης.

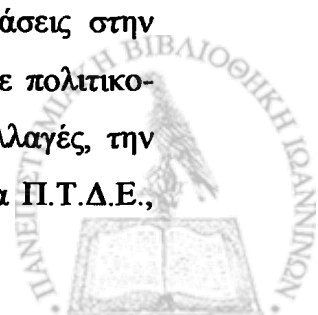
3. Η θεσμοποίηση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των δασκάλων στην Ελλάδα με την ίδρυση των Π.Τ.Δ.Ε., και μαζί η κατοχύρωση και διεύρυνση της ακαδημαϊκής ελευθερίας και αυτονομίας, όσον αφορά τη λειτουργία και τη διαμόρφωση των κατευθύνσεων και του περιεχομένου στα προγράμματα σπουδών των Τμημάτων αυτών, δε συνοδεύτηκε κι από ανάλογη διεύρυνση των πιο κριτικών και «ριζοσπαστικών» κοινωνιολογικών τάσεων και οπτικών που εκπροσωπούνται στα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών. Η μειωθητική εκπροσώπηση των περισσότερο κριτικών και πολιτικών τάσεων και οπτικών της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (και η υπέρβλεψη, αντίστοιχα λειτουργιστικών θεωρήσεων), και γενικά η τάση θεωρητικής και ιδεολογικής «ομογενοποίησης» που παρουσιάζουν τα προγράμματα σπουδών των διάφορων Π.Τ.Δ.Ε., αναφορικά με τον τομέα της



Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, δεν επιβεβαιώνουν ούτε δικαιολογούν την «τομή» που συνεπαγόταν η ίδρυσή τους, σε σχέση με τον «εξοβελισμό» του ιδεολογικού ελέγχου απ' την εκπαίδευση των δασκάλων.

## VII. Υλικό και μέθοδος έρευνας

Το υλικό μέσα απ' το οποίο επιχειρήσαμε τη διερεύνηση του αντικειμένου της έρευνάς μας είναι (όπως είπαμε) το οποιοδήποτε γραπτό κείμενο (διδασκτικό σύγγραμμα) αποτέλεσε τη διδακτέα και εξεταστέα «ύλη» του κάθε μαθήματος, με τίτλο «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» (ή ομόλογους μ' αυτόν τίτλους, όπως π.χ. «Κοινωνιολογικές Θεωρίες και εκπαίδευση», «Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης», «Κοινωνιολογία του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος», «Κοινωνιολογία του Σχολείου», της «Σχολικής Γνώσης», της «Σχολικής Τάξης», της «Σχολικής Πράξης»), απ' όσα μαθήματα διδάχτηκαν κατ' έτος σε καθένα χωριστά απ' τα εννέα Π.Τ.Δ.Ε. της χώρας μας. Η αφετηρία μας και το κριτήριο με βάση το οποίο συλλέξαμε το υλικό αυτό ήταν η διακριτή παρουσία και σταχυολόγηση της «Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης» ή ομότιτων μ' αυτήν μαθημάτων ως διδασκόμενων μαθημάτων στα προγράμματα της βασικής κατάρτισης των υποψήφιων δασκάλων (περιεχόμενο των οποίων αποτέλεσαν τα συγγράμματα αυτά), κι όχι το είδος και το περιεχόμενο αυτών καθαυτών των συγγραμμάτων. Το χρονικό εύρος της έρευνάς μας (1984-2004) καθορίστηκε, ως προς το εναρκτήριο χρονικό της όριο, από την έναρξη λειτουργίας των τριών πρώτων Π.Τ.Δ.Ε. Μολονότι η πλειοψηφία των Τμημάτων αυτών άρχισε να λειτουργεί τα αμέσως επόμενα χρόνια, κρίναμε σκόπιμο (για λόγους πληρότητας και ενιαιότητας κριτηρίων στην επιλογή του υλικού) να συγκεντρώσουμε το σχετικό υλικό έχοντας ως γνώμονα την έναρξη της λειτουργίας του κάθε Τμήματος χωριστά, κι όχι π.χ. το πρώτο έτος της ταυτόχρονης λειτουργίας (1990) και των εννιά Τμημάτων. Επίσης, θεωρήσαμε πως τα πρώτα έτη λειτουργίας των Π.Τ.Δ.Ε. (1984 και μετά), ενδεχομένως, ενδιαφέρουν κι από την άποψη των συγκριτικών στοιχείων που μπορεί να μας παράσχουν, έτσι ώστε να συσχετίσουμε κοινωνιολογικά το περιεχόμενο και τις θεωρητικές και ιδεολογικές τάσεις στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης των πρώτων ετών, αφενός με την τότε πολιτικο-ιδεολογική και κοινωνική συγκυρία, και αφετέρου με τις μετέπειτα αλλαγές, την εξέλιξη και τις τάσεις που παρουσιάζουν τα ίδια αλλά και τα υπόλοιπα Π.Τ.Δ.Ε.,



στην προοπτική μιας εικοσαετούς «χαρτογράφησης» και καταγραφής της διδασκόμενης, στα Π.Τ.Δ.Ε. της χώρας μας, Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

Ο εντοπισμός και η συγκέντρωση του υλικού της έρευνας ολοκληρώθηκε σε δυο φάσεις. Στην πρώτη φάση, μέσα από μια έρευνα αρχείου και κειμένων, εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν (με βάση τους Οδηγούς και τ' αντίστοιχα Προγράμματα Σπουδών) τα στοιχεία όλων των σχετικών μαθημάτων που διδάχτηκαν στα Π.Τ.Δ.Ε. : τίτλος/υπότιτλος και θεματικό διάγραμμα μαθήματος, διδάσκων/ουσα του μαθήματος, είδος μαθήματος και εξάμηνο στο οποίο αυτό διδάχτηκε.<sup>1</sup>

Στη δεύτερη φάση, μέσα από μια σχετική έρευνα στο τεύχος Β' (των ετών 1984 έως και 2004) των Φ.Ε.Κ.(όπου δημοσιεύονται όλα τα εγκεκριμένα για διανομή διδακτικά βιβλία των Α.Ε.Ι.),<sup>2</sup> εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν όλα τα σχετικά

<sup>1</sup> Τα πιο πάνω στοιχεία δε μπορεί παρά να παρουσιάζουν ελλείψεις (ειδικά όσον αφορά τα πρώτα έτη λειτουργίας των Τμημάτων), όπως φαίνεται κι απ' τους σχετικούς πίνακες των στοιχείων στο Παράρτημα της εργασίας μας.

<sup>2</sup> Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την οργάνωση και λειτουργία των Α.Ε.Ι στη χώρα μας, καθώς και την έγκριση και χορήγηση των διδακτικών συγγραμμάτων σ' αυτά για την υποβοήθηση και στήριξη του διδακτικού και εξεταστικού έργου των διάφορων γνωστικών αντικειμένων και μαθημάτων, προβλέπεται η χορήγηση στους προπτυχιακούς φοιτητές των Α.Ε.Ι., οι οποίοι παρακολουθούν κάθε μάθημα ενός διδακτικού βιβλίου (ή και δεύτερου διδακτικού βιβλίου, αν αυτό κρίνεται αναγκαίο), σημειώσεων ή πανεπιστημιακών παραδόσεων και φακέλου, μεμονωμένα ή συνδυαστικά (Ν. 1268 / 1982 /ΦΕΚ 87, τχ. Α' / 16-7-1982, άρθρ. 23 παρ.2, όπως αυτός συμπληρώθηκε με την Υπ. Απόφ. Φ.141/Β3/1402 /ΦΕΚ 159, τχ.Β' / 20-3-1984, άρθρ.2 παρ.2, και τροποποιήθηκε με το Ν.2083/1992 /ΦΕΚ 159, τχ. Α' / 21-9-1992, άρθρ. 22 παρ.1). Τα διδακτικά βιβλία μπορεί να προέρχονται : α. απ' το ελεύθερο εμπόριο, β. από κάποιον συγγραφέα (μέλος του ΔΕΠ ή και τρίτον), ο οποίος μπορεί ν' αναλάβει μόνος του την έκδοση του βιβλίου (ιδιωτική έκδοση), και γ. από κάποιον συγγραφέα (μέλος του ΔΕΠ ή και τρίτον), ο οποίος μπορεί να αναθέσει την εκτύπωση του βιβλίου στο Γραφείο Δημοσιευμάτων των Α.Ε.Ι. Για το χαρακτηρισμό ενός συγγράμματος ως διδακτικού βιβλίου απαιτείται η πρόταση του διδάσκοντα ή των διδασκόντων, η οποία πρέπει να συνοδεύεται με υπεύθυνη και αιτιολογημένη γνώμη της Γενικής Συνέλευσης του Τομέα και του Τμήματος του Α.Ε.Ι. (Υπ. Απόφ. Φ.141/Β3/1402 /1984 - Τελικό κείμενο, άρθρ. 2 παρ.4, όπως αυτή τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε με μια σειρά Υπ.Αποφάσεων στο : Κωδικοποίηση Διατάξεων, Νόμων και Υπουργικών Αποφάσεων για την Έκδοση, Διακίνηση και Κοστολόγηση Διδακτικών Συγγραμμάτων των Α.Ε.Ι., επιμ. Χρ. Κ. Φώτου, Εθνικό και Καποδιστριακό Παν/μιο Αθηνών / Δ/ση Δημοσιευμάτων και Εκδόσεων /Τμήμα Διδακτικών Συγγραμμάτων, Αθήνα 2003<sup>5</sup>, σ.75), καθώς και εγκριτική απόφαση της Γενικής Συνέλευσης του Τμήματος και του Πρύτανη του Α.Ε.Ι., προκειμένου αυτό να μπορεί να διανεμηθεί (Υπ. Απόφ. Φ.141/Β3/1402 /1984 - Τελικό κείμενο, Κωδικοποίηση ό.π., άρθρ. 4 παρ.12, εδ.ε', σ.88). Εκτός από τα διδακτικά βιβλία, προβλέπεται η δωρεάν διανομή στους φοιτητές ενός ακόμη (δεύτερου) διδακτικού βιβλίου για κάθε μάθημα που παρακολουθούν, με την προϋπόθεση ότι αυτό καλύπτει όλη την έκταση της ύλης του μαθήματος, η οποία δεν καλύπτεται σε ικανοποιητικό βαθμό απ' το πρώτο διανεμόμενο διδακτικό βιβλίο, και εφόσον, βέβαια, δεν είναι δυνατή η συμπλήρωση της ύλης αυτής με σημειώσεις (Υπ. Απόφ. Φ.141/Β3/1402 /1984 - Τελικό κείμενο, Κωδικοποίηση ό.π., άρθρ.2 παρ.5 και άρθρ. 3 παρ. 11, σσ.75, 76). Στις περιπτώσεις στις οποίες τα μέλη του ΔΕΠ, και γενικότερα οι διδάσκοντες, στους οποίους έχει ανατεθεί η διδασκαλία μαθήματος, δε διανέμεται δικό τους διδακτικό βιβλίο, έχουν δικαίωμα να ζητήσουν τη συμπληρωματική διανομή στους φοιτητές δακτυλογραφημένων σημειώσεών τους. Οι σημειώσεις αυτές θα πρέπει να περιέχουν τις κύριες προσθήκες και αποκλίσεις της διδασκαλίας σε σύγκριση με το διανεμόμενο διδακτικό βιβλίο. Ο αριθμός των σελίδων τους δεν μπορεί να ξεπερνά τις 200 για κάθε εξαμηναίο μάθημα.

βιβλία του ελεύθερου εμπορίου, τα οποία έχουν διανεμηθεί στα Π.Τ.Δ.Ε. ως διδακτικά βιβλία στα διάφορα μαθήματα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Τα διδακτικά αυτά βιβλία, τα οποία εμπεριέχουν (σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, στο οποίο αναφερθήκαμενωρίτερα) το περιεχόμενο της διδασκαλίας και εξέτασης στα μαθήματα αυτά, αποτέλεσε το βασικό υλικό διερεύνησης του αντικειμένου της εργασίας μας.

Η πιο πάνω μεθοδολογική επιλογή (και ταυτόχρονα οριοθέτηση του αντικειμένου της έρευνάς μας), να μελετήσουμε δηλ. το περιεχόμενο των διδασκόμενων μαθημάτων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. μέσα απ' τα διδακτικά βιβλία που διανεμήθηκαν σ' αυτά, και ν' αναζητήσουμε τα βιβλία αυτά μέσω των Φ.Ε.Κ., υπαγορεύτηκε, αφενός από την εγκυρότητα και την αντιπροσωπευτικότητα που παρουσιάζουν τα βιβλία αυτά, αναφορικά με την καλύτερη δυνατή αποτύπωση του περιεχομένου της διδασκόμενης Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης,<sup>1</sup> και αφετέρου από την έλλειψη δυνατότητας ν' αναζητήσουμε τα πιο πάνω ή άλλα, ενδεχομένως, στοιχεία για τη διδασκαλία των σχετικών μαθημάτων μέσω άλλων επίσημων και εξίσου έγκυρων πηγών.<sup>2</sup>

Στις πιο πολλές, βέβαια, περιπτώσεις, και αφού είχε ολοκληρωθεί η συγκέντρωση των στοιχείων μας, μέσω της έρευνας των Φ.Ε.Κ. και της αποδελτίωσης των Οδηγών Σπουδών, χρειάστηκε η επιβεβαίωση της σύνδεσης που

---

Εάν για τη διδασκαλία μαθήματος δε διανέμεται διδακτικό βιβλίο παρά μόνο σημειώσεις, οι σημειώσεις αυτές χαρακτηρίζονται πανεπιστημιακές παραδόσεις και δεν υφίσταται ο προηγούμενος περιορισμός των σελίδων. Στην περίπτωση αυτή, οι πανεπιστημιακές παραδόσεις ισοδυναμούν με διδακτικό βιβλίο, ανεξάρτητα από την τεχνική τους εμφάνιση. Παράλληλα με τη χορήγηση στους φοιτητές ενός μαθήματος διδακτικού βιβλίου, το οικείο Α.Ε.Ι. αναλαμβάνει την κάλυψη της δαπάνης για τη διανομή πρόσθετου φακέλου, ο οποίος μπορεί να περιέχει βασικά επιστημονικά άρθρα, σημειώσεις και μελέτες. Το περιεχόμενό του διαμορφώνεται με πλήρη ευθύνη του διδάσκοντα (Υπ. Απόφ Φ.141/Β3/1402/1984 - Τελικό κείμενο. Κωδικοποίηση ό.π., άρθρ. 3 παρ. 16, σσ. 77, 78).

Σε κάθε περίπτωση, όλα τα πιο πάνω είδη συγγραμμάτων χορηγούνται δωρεάν στους φοιτητές των μαθημάτων (Υπ. Απόφ Φ.141/Β3/1402 /ΦΕΚ 159, τχ.Β' / 20-3-1984, άρθρ. 13 παρ.3.4).

Προκειμένου, τώρα, να οριστικοποιηθεί η έγκριση της διανομής των διδακτικών βιβλίων (δηλ. των βιβλίων των περιπτώσεων α., β. και γ.) για κάθε Τμήμα των Α.Ε.Ι., οι Καταστάσεις των εγκεκριμένων και κοστολογημένων ή ανακοστολογημένων (από την ειδική επιτροπή κοστολόγησης πανεπιστημιακών συγγραμμάτων του Υ.Π.Ε.Π.Θ.) διδακτικών βιβλίων δημοσιεύονται σε Φ.Ε.Κ., στο τεύχος Β' της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, με τη μορφή υπουργικών αποφάσεων / εγκρίσεων.

<sup>1</sup> Οριοθέτηση ή και περιορισμό της εργασίας μας συνιστά και η επιλογή μας να μην αρκεστούμε στη μελέτη των διαγραμμάτων/περιλήψεων των σχετικών μαθημάτων, όπως αυτά απαντούν στους Οδηγούς και τα προγράμματα σπουδών, παρά μόνο συμπληρωματικά προς τη μελέτη του περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων.

<sup>2</sup> Η απουσία, για παράδειγμα, ενημερωμένων αρχείων στις Γραμματείες των Τμημάτων, σχετικά με το διανεμόμενο σε κάθε μάθημα διδακτικό βιβλίο (με ορισμένες μόνο εξαιρέσεις, και για ορισμένα μόνο ακαδημαϊκά έτη λειτουργίας των Π.Τ.Δ.Ε.) αποτέλεσε, στο αρχικό στάδιο της έρευνάς μας, αρκετά ανασταλτικό και χρονοβόρο παράγοντα για τη συγκέντρωση των στοιχείων που αναζητούσαμε. γεγονός που μας προσανατόλισε, σε κάποιο βαθμό, στην αναζήτηση των σχετικών διδακτικών βιβλίων μέσω των Φ.Ε.Κ.



είχαμε κάνει των διδακτικών βιβλίων με τα μαθήματα, στο πλαίσιο των οποίων υποθέσαμε ότι είχαν διανεμηθεί τα βιβλία αυτά.<sup>1</sup> Στις περιπτώσεις αυτές αναζητήσαμε κάποια συμπληρωματικά στοιχεία, μέσω των αρχείων των οικείων Γραφείων Δημοσιευμάτων, έτσι ώστε να μπορέσουμε να επιβεβαιώσουμε τα στοιχεία μας. Επίσης, μέσω των αρχείων των Γραφείων Δημοσιευμάτων έγινε δυνατή η καταγραφή, και σε κάποιες περιπτώσεις και η ανεύρεση, του οποιουδήποτε άλλου γραπτού υλικού (π.χ. *Πανεπιστημιακών Παραδόσεων, Σημειώσεων ή Φακέλου του Μαθήματος*) αποτέλεσε το περιεχόμενο (κύρια ή συμπληρωματικά) των σχετικών μαθημάτων, αφού, όπως φάνηκε κι απ' τα παραπάνω, το είδος αυτό του υλικού δεν περιλαμβάνεται στα Φ.Ε.Κ.<sup>2</sup>

Τέλος, σε κάποια Π.Τ.Δ.Ε., προκειμένου για «αμφίβολες» περιπτώσεις μαθημάτων ή διδακτικών βιβλίων, στις οποίες είχαμε δηλαδή ελλιπή (ή μη ασφαλή) στοιχεία μέσω των Οδηγών Σπουδών, των Γραμματειών των Τμημάτων και των Φ.Ε.Κ., απευθυνθήκαμε για επιβεβαίωση των στοιχείων μας ή και κάποια πρόσθετη πληροφόρηση σε απόφοιτους δασκάλους/ες των Τμημάτων αυτών, αλλά και στους διδάσκοντες/ουσες των αντίστοιχων μαθημάτων.<sup>3</sup>

Το συνολικό «σώμα» του υπό διερεύνηση υλικού, όπως αυτό παρατίθεται στον Πίνακα ΧΙ του Παραρτήματος, περιλαμβάνει 28 διδακτικά βιβλία, 6 κείμενα πανεπιστημιακών παραδόσεων/σημειώσεων και 3 Φακέλους με σημειώσεις και μελετήματα.

Απ' σύνολο των διδακτικών αυτών βιβλίων/συγγραμμάτων επιλέξαμε να διερευνήσουμε αναλυτικά ένα μόνο δείγμα τους, δεδομένης και της επαναλαμβανόμενης εμφάνισης αρκετών από αυτών ως διανεμόμενων συγγραμμάτων σε διάφορα μαθήματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης των Π.Τ.Δ.Ε. Για τη διασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής αντιπροσωπευτικότητας στην επιλογή των διδακτικών συγγραμμάτων εφαρμόσαμε την τεχνική της *δειγματοληψίας κατά*

<sup>1</sup> Αναφέρουμε διευκρινιστικά ότι στις εγκριτικές αποφάσεις των *διδακτικών βιβλίων*, οι οποίες δημοσιεύονται στα Φ.Ε.Κ., εγγράφονται τα πλήρη στοιχεία ταυτότητας των διανεμόμενων *διδακτικών βιβλίων*, τα Τμήματα στα οποία αυτά διανέμονται και το ακαδημαϊκό έτος διανομής τους. Σ' αυτές δεν εγγράφονται στοιχεία σχετικά με τους διδάσκοντες που πρότειναν τα συγγράμματα και, πολύ περισσότερο, σχετικά με τα μαθήματα στο πλαίσιο των οποίων αυτά διανεμήθηκαν. Εξαιρεση αποτελούν τα Φ.Ε.Κ. ως το 1989 περίπου, στα οποία εγγράφονταν, συνήθως, τα ονόματα των διδασκόντων / προτεινόντων τα συγγράμματα.

<sup>2</sup> Η συνδρομή όλων σχεδόν των Γραφείων Δημοσιευμάτων (μέσω της απρόσκοπτης δυνατότητας πρόσβασης στο αρχείο τους) υπήρξε καθοριστική για την τελική επιβεβαίωση των ερευνητικών μας στοιχείων και την περαιτέρω πρόοδο της εργασίας μας.

<sup>3</sup> Η επιβεβαίωση κάποιων στοιχείων της έρευνάς μας από συναδέλφισες/φους δασκάλες/ους και διδάσκουσες/οντες (μέλη του ΔΕΠ) των σχετικών μαθημάτων ήταν, σε ορισμένες περιπτώσεις, πολύ σημαντική. Για το λόγο αυτό τους ευχαριστούμε πολύ.



στρώματα,<sup>1</sup> με προσδιοριστικές μεταβλητές στην επιλογή του δείγματος των συγγραμμάτων τα Παιδαγωγικά Τμήματα στα οποία διανεμήθηκαν τα συγγράμματα και το χρονικό διάστημα διανομής τους.<sup>2</sup>

Στη βάση των δυο αυτών μεταβλητών επιλέξαμε ένα διδακτικό σύγγραμμα για καθεμιά χρονική περίοδο από κάθε Π.Τ. (δυο δηλ. συγγράμματα συνολικά από κάθε Π.Τ.). Στην επιλογή αυτή των διδακτικών συγγραμμάτων φροντίσαμε να τέμνονται δυο βασικά κριτήρια : α. το σύγγραμμα επιλογής στην καθεμιά περίοδο από το κάθε Π.Τ. να είναι ποσοτικά κυρίαρχο (το περισσότερο δηλ. διανεμόμενο μεταξύ των συγγραμμάτων μέσα στη χρονική περίοδο του κάθε Π.Τ.),<sup>3</sup> και β. το σύγγραμμα αυτό να είναι αντιπροσωπευτικό της γενικότερης θεωρητικής τάσης των υπόλοιπων συγγραμμάτων της ίδιας περιόδου στο συγκεκριμένο Π.Τ.<sup>4</sup>

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι σε κάποια Π.Τ. μπορεί να κυριαρχεί και στις δυο χρονικές περιόδους ένα και το αυτό σύγγραμμα, το οποίο «συμπυκνώνει» τη βασική θεωρητική κατεύθυνση της διδασκόμενης Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Τμήμα συνολικά ή ακόμη μπορεί η επιλογή ενός συγγράμματος από κάποιο Τμήμα να συμπίπτει με την αντίστοιχη χρονικά επιλογή του ίδιου συγγράμματος από άλλο Τμήμα (ή Τμήματα), αναδεικνύοντας, έτσι ένα στοιχείο θεωρητικής «εναρμόνισης» και κοινής κατεύθυνσης στη διδασκαλία της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ανάμεσα σε κάποια Π.Τ. την ίδια χρονική περίοδο.<sup>5</sup>

Τα διδακτικά συγγράμματα του δείγματος μας<sup>6</sup> επιλέξαμε να τα μελετήσουμε με την ανάλυση και σύγκριση των δεδομένων τους (αναλυτικοσυγκριτική μέθοδος) από μια ιστορικο-κοινωνιολογική σκοπιά. Η τεχνική με την οποία διερευνήσαμε το περιεχόμενο αυτών των διδακτικών βιβλίων και συγγραμμάτων στα διδαχθέντα

<sup>1</sup> Κάποια στοιχεία για την εφαρμογή της τεχνικής αυτής αντλούμε απ' τη Κυριαζή Ν. (1999) Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ. 113-115 · σημαντική βοήθεια για την αποσαφήνιση και την καλύτερη εφαρμογή της τεχνικής αυτής μας πρόσφερε κι ο Αν. Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών, κ. Ι. Κατσιλλης, τον οποίο και ευχαριστούμε.

<sup>2</sup> Το χρονικό διάστημα διανομής των συγγραμμάτων για κάθε Π.Τ. προσδιορίστηκε πιο συγκεκριμένα σε δυο χρονικές περιόδους (Α και Β) των δέκα περίπου χρόνων διδασκαλίας του μαθήματος της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (με βάση την εικοσαετή περίπου λειτουργία των πιο πολλών Π.Τ.), έτσι ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη αντιπροσώπευση ακόμα και των λιγότερο συχνά διανεμόμενων διδακτικών συγγραμμάτων μέσα στο χρόνο.

<sup>3</sup> Μια αποτύπωση (ποσοτική) της συχνότητας εμφάνισης των συγγραμμάτων ανά Π.Τ. και χρονική περίοδο υπάρχει στον Πίνακα ΧΙΙ του Παραρτήματος της εργασίας μας.

<sup>4</sup> Είναι ευνόητο πως το δεύτερο αυτό κριτήριο διασφαλίζεται μόνο μέσα απ' την προσεχτική μελέτη του συνόλου των διδακτικών συγγραμμάτων.

<sup>5</sup> Η επισήμανση αυτή προκύπτει και από την επιλογή του δείγματος της μελέτης μας στον Πίνακα ΧΙΙΙ του Παραρτήματος της εργασίας μας.

<sup>6</sup> Έντεκα συνολικά στον αριθμό για τα 9 Π.Τ.Δ.Ε. στο σύνολο των ετών λειτουργίας τους, όπως φαίνεται και στο σχετικό Πίνακα ΧΙΙΙ του Παραρτήματος.



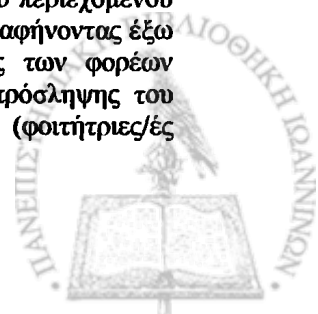
μαθήματα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης είναι αυτή της «ανάλυσης περιεχομένου» (Content Analysis).<sup>1</sup>

Το ενδιαφέρον της έρευνάς μας εστιάζεται αποκλειστικά στην καταγραφή και αναλυτική παρουσίαση του περιεχομένου των σχετικών με τα διδασκόμενα μαθήματα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης διδακτικών συγγραμμάτων. Η παράμετρος, επομένως, που μας ενδιαφέρει σε σχέση με τα συγγράμματα αυτά είναι η εξαντλητική περιγραφή και παρουσίαση αυτών καθ' αυτών των έκδηλων μηνυμάτων που εμπεριέχονται σ' αυτά, αναφορικά με τα τρία βασικά εκπαιδευτικά ζητήματα/κατηγορίες που έχουμε θέσει νωρίτερα.<sup>2</sup> Στόχος μας είναι, καταρχήν, η σταχυολόγηση και η ταξινόμηση των γραπτών αυτών μηνυμάτων στις τρεις βασικές κατηγορίες ανάλυσης περιεχομένου (και στις αντίστοιχες υποκατηγορίες τους) και η «εξειδίκευσή» τους, στη συνέχεια, σε έγκυρους, εξαντλητικούς, αλληλοαποκλειόμενους και σαφείς δείκτες· έτσι, θα είναι εφικτή η καταγραφή των γενικότερων θεωρητικών και ιδεολογικών τάσεων και οπτικών που απαντούν στο περιεχόμενο της διδασκόμενης στα Π.Τ.Δ.Ε. Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και η διατύπωση κάποιων γενικεύσιμων συμπερασμάτων, μέσα απ' τα οποία θα είμαστε σε θέση να επιβεβαιώσουμε ή ν' απορρίψουμε τα ερωτήματα και τις υποθέσεις της έρευνάς μας. Ως μονάδα καταγραφής χρησιμοποιήσαμε άλλοτε την πρόταση, πιο συχνά όμως καταφύγαμε σε ευρύτερες ενότητες γραπτού λόγου των κειμένων, όπως λ.χ. η παράγραφος ή και η σελίδα.

Με βάση τα παραπάνω, κι έπειτα από μια επαναλαμβανόμενη ανάγνωση και μελέτη του σχετικού υλικού, καταλήξαμε στην κατασκευή και διατύπωση ενός συστήματος κατηγοριών ανάλυσης, το οποίο έχει ως εξής :

<sup>1</sup> Η χρήση της τεχνικής αυτής για τη μελέτη και την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου γραπτού επιστημονικού λόγου (όπως ακριβώς συμβαίνει στη δική μας έρευνα), αποτελεί την πλέον πρόσφορη επιλογή, αφού αυτή εμπίπτει απόλυτα στις τεχνικές προδιαγραφές και δυνατότητας της εν λόγω τεχνικής. Για τη μελέτη και την πληρέστερη εφαρμογή της «ανάλυσης περιεχομένου» βασιστήκαμε, κυρίως, στην παλιότερη εργασία του Berelson B. Content Analysis in Communication Research, Hafner Press, New York 1984 (ανατύπωση). Συμπληρωματικά, αξιοποιήσαμε τις νεώτερες εργασίες των Krippendorff K. Content Analysis. An Introduction to Its Methodology, Sage Publications, London 1985<sup>5</sup>, Weber R. Basic Content Analysis, Sage Publications, London 1990<sup>2</sup>, καθώς και το οικείο (έκτο) κεφάλαιο απ' την εργασία της Ν.Κυριαζή (1999) Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ.283-301.

<sup>2</sup> Είναι προφανές ότι η εργασία μας μέσω της υποβολής των διδακτικών βιβλίων σε ανάλυση του περιεχομένου τους στοχεύει αποκλειστικά στην καταγραφή και ανάλυση του έκδηλου περιεχομένου και των θεωρητικών και ιδεολογικών οπτικών και μηνυμάτων που αυτά εμπεριέχουν, αφήνοντας έξω απ' το αντικείμενο μελέτης και ερμηνείας της το ζήτημα της προθετικότητας των φορέων (συγγραφέων τους) των μηνυμάτων αυτών και, πολύ περισσότερο, του βαθμού πρόσληψης του περιεχομένου και των μηνυμάτων των βιβλίων αυτών απ' τους αποδέκτες τους (φοιτήτριες/ές, υποψήφιους δασκάλους).





## I. Αναλυτικό Πρόγραμμα – Σχολικές γνώσεις

### A. Ορισμός

1. Η κοινωνική «ουδετερότητα» του αναλυτικού προγράμματος
2. Σχέση κοινωνικών τάξεων και περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος

### B. Λειτουργία

1. Η κοινωνική αναγκαιότητα των σχολικών γνώσεων
2. Αναλυτικό πρόγραμμα, ιδεολογία και αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων

## II. Αξιολόγηση μαθητών στο δημοτικό σχολείο

### A. Ορισμός

1. Η αξιολόγηση των μαθητών ως αναγκαία συνιστώσα του σχολείου
2. Ο κοινωνικός χαρακτήρας της αξιολόγησης των μαθητών

### B. Λειτουργία

1. Αξιολόγηση μαθητών και μάθηση
2. Αξιολόγηση μαθητών και κοινωνικός καταμερισμός εργασίας
3. Αξιολόγηση μαθητών και κοινωνική αναπαραγωγή

## III. Σχολική επίδοση, επιτυχία/αποτυχία μαθητών στο δημοτικό σχολείο

### A. Ερμηνεία

1. i) Σχολική επίδοση και ευφυΐα /ατομικές ικανότητες μαθητών  
ii) Σχολική επίδοση και ο μύθος των «φυσικών χαρισμάτων»
2. Σχολική επίδοση και οικογένεια  
i) Σχολική επίδοση και κίνητρα, στάσεις, προσδοκίες οικογένειας  
ii) Σχολική επίδοση και πολιτιστικό/μορφωτικό περιβάλλον οικογένειας  
iii) Σχολική επίδοση και οικονομικό επίπεδο οικογένειας
3. Σχολική επίδοση και σχολείο  
i) Σχολική επίδοση και αντιλήψεις, προσδοκίες, στάσεις δασκάλων  
ii) Σχολική επίδοση και περιβάλλον / εξοπλισμός σχολείου



iii) Σχολική επίδοση και κοινωνική/αναπαραγωγική λειτουργία σχολείου

4. Σχολική επίδοση και κοινωνικές τάξεις

i) Σχολική επίδοση και κοινωνική προέλευση μαθητών

ii) Σχολική επίδοση και γλωσσικό/πολιτιστικό κεφάλαιο μαθητών

iii) Σχολική επίδοση και γεωγραφική προέλευση μαθητών



## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ



Στο δεύτερο αυτό μέρος θα παρουσιάσουμε τα ευρήματα της ποιοτικής ανάλυσης του δείγματος των διανεμηθέντων (στα Π.Τ.Δ.Ε.) διδακτικών συγγραμμάτων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, αναφορικά με τις τρεις βασικές παραμέτρους/κατηγορίες που επιλέξαμε, οι οποίες συνθέτουν την κοινωνική/αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου : το αναλυτικό πρόγραμμα και τις σχολικές γνώσεις, την αξιολόγηση των μαθητών στο δημοτικό σχολείο και τη σχολική επίδοση και επιτυχία/αποτυχία των μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Η παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων που προέκυψαν από τη μελέτη των συγγραμμάτων, αφορά τις ρητές μόνο θεωρητικές αναφορές (το έκδηλο περιεχόμενο) των συγγραμμάτων και, κυρίως, τις πλέον αντιπροσωπευτικές θέσεις και απόψεις των συγγραφέων τους για τις τρεις πιο πάνω κατηγορίες. Για την καλύτερη δυνατή αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας, αποφύγαμε να σταχυολογήσουμε λανθάνουσες αναφορές των συγγραμμάτων σχετικά με τις πιο πάνω κατηγορίες αναφοράς.

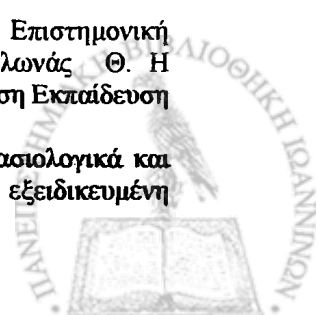
### **I. Αναλυτικό πρόγραμμα και Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης**

Το αναλυτικό πρόγραμμα και οι σχολικές γνώσεις αντιπροσωπεύονται λιγότερο, με ποσοτικούς όρους (σε σχέση με τις δυο άλλες κατηγορίες) στα διδακτικά συγγράμματα που έχουν αποτελέσει το τελικό δείγμα μελέτης του περιεχομένου της διδασκόμενης στα Π.Τ.Δ.Ε. Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Από το επιλεγμένο δείγμα των έντεκα διδακτικών συγγραμμάτων που μελετήσαμε, δεν υπάρχουν άμεσες αναφορές στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις σχολικές γνώσεις σε τουλάχιστον δυο συγγράμματα από αυτά,<sup>1</sup> ενώ γενικά και στα υπόλοιπα συγγράμματα η πιο πάνω κατηγορία απαντά ελάχιστα στη συνολικότερη θεωρητική τους προβληματική και διαπραγμάτευση.

Οι υπάρχουσες αναφορές στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις σχολικές γνώσεις<sup>2</sup> απαντούν άλλοτε με την έννοια του *ορισμού* (τι είναι δηλ. το αναλυτικό

<sup>1</sup> Χιωτάκης Σ., Για μιά Κοινωνιολογία των ελευθέρων επαγγελματιών. Επιστημονική Επαγγελμασιοποίηση των Ιατρικών Υπηρεσιών, Οδυσσέας, Αθήνα 1998<sup>2</sup> και Μυλωνάς Θ. Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη, Gutenberg, Αθήνα 1999.

<sup>2</sup> Μολονότι οι σχολικές γνώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα δεν ταυτίζονται (σημασιολογικά και πραγματολογικά), αφού το αναλυτικό πρόγραμμα, ως ειδικότερη έννοια, συνιστά την εξειδικευμένη



πρόγραμμα, πώς ορίζεται αυτό και πώς συγκροτείται) κι άλλοτε ως λειτουργία (σε τι δηλ. αποσκοπεί αυτό, ποια η λειτουργία και η κοινωνική ή άλλη αναγκαιότητα ύπαρξής του στο σχολείο).

#### A. Ορισμός του αναλυτικού προγράμματος

Στο επίπεδο του ορισμού του αναλυτικού προγράμματος απαντούν δυο διακριτές υποκατηγορίες αναφορών, οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν ως εξής : α) η κοινωνική «ουδετερότητα» του αναλυτικού προγράμματος και β) σχέση κοινωνικών τάξεων και περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος.

Στην πρώτη υποκατηγορία από αυτές απαντούν εγγραφές, οι οποίες αναφέρονται με έμμεσο τρόπο στις μεταδιδόμενες γνώσεις του σχολείου, και κατ' επέκταση στο αναλυτικό πρόγραμμα, ως «μορφωτικά αγαθά», ουδέτερα από κοινωνικές διαμεσολαβήσεις και ταξικές συγκρούσεις.

Χαρακτηριστικά, στο σύγγραμμα του Γ. Καρακατσάνη αναφέρεται ότι μεταξύ των αρμοδιοτήτων των «κοινωνικών θεσμών» της οικογένειας και του σχολείου είναι να «μεταδίδουν αξιολογικές στάσεις και μορφωτικά αγαθά, να θέτουν σκοπούς αγωγής»,<sup>1</sup> ενώ σε άλλο σημείο του ίδιου συγγράμματος απαντά μια ακόμη έμμεση αναφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα, όταν σημειώνεται ότι «τα κοινά ενδιαφέροντα των μαθητών αντιλαμβάνεται κανείς από τη στάση τους απέναντι στη διδακτέα ύλη. Η κατάκτηση του μορφωτικού αγαθού προϋποθέτει, κοντά στ' άλλα, και ένα κοινό ενδιαφέρον των μαθητών, το οποίο εκδηλώνεται στις σχολικές δραστηριότητες που τους επιτρέπουν να διακριθούν και να πετύχουν στις αντίστοιχες εξετάσεις».<sup>2</sup> Οι προηγούμενες έμμεσες αναφορές μας επιτρέπουν να τις εντάξουμε σε μια ουδέτερη, κοινωνικά, λειτουργιστική θεώρηση του αναλυτικού προγράμματος, λαμβάνοντας υπόψη και ανάλογες αναφορές του ίδιου συγγράμματος στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου<sup>3</sup>.

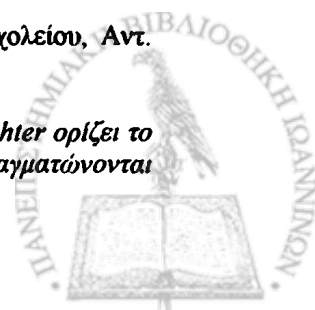
---

κα «κωδικοποιημένη» εκδοχή των κάθε φορά καθορισμένων σχολικών γνώσεων (που αποτελούν μια ευρύτερη έννοια), για την «οικονομία» και την καλύτερη ένταξη των σχετικών παραθεμάτων απ' τα συγγράμματα στις υποκατηγορίες που έχουμε ορίσει, τις χρησιμοποιούμε ως συνώνυμες έννοιες, αποδίδοντας συνάμα και τη διττή χρήση αυτών στα οικεία παραθέματα.

<sup>1</sup> Καρακατσάνης Γ. (1989) Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία και Κοινωνιολογία του σχολείου, Αντ. Ν.Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή, σ. 142.

<sup>2</sup> Καρακατσάνης Γ. (1989), ό.π., σσ. 104,105.

<sup>3</sup> « Το σχολείο αποτελεί χωρίς αμφιβολία κοινωνικό θεσμό. Τι είναι όμως θεσμός; Ο Fichter ορίζει το θεσμό σαν "μια διαρκή σχετικά δομή κοινωνικών πρότυπων, ρόλων και σχέσεων που πραγματώνονται



Κάποιες ακόμη έμμεσες αναφορές στο αναλυτικό πρόγραμμα, ως κοινωνικά ουδέτερη συνιστώσα της μαθησιακής διαδικασίας, απαντούν στο περιεχόμενο και άλλων διδακτικών συγγραμμάτων της διδασκόμενης Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, στο σύγγραμμα του Γ. Μιχαλακόπουλου αναφέρεται ότι «το σχολείο παρέχει αντικείμενα προς μάθηση και καθορίζει τον τρόπο αντίληψης και προσέγγισής τους μέσω των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιεί και των μαθησιακών δραστηριοτήτων που οργανώνει»<sup>1</sup>, ενώ λίγο μετά σημειώνεται «επειδή τα αντικείμενα προς μάθηση τα χειρίζεται κατά κύριο λόγο το σχολείο και τα κάνει διαθέσιμα στους μαθητές με τρόπους που αυτό κατά κύριο λόγο τους ορίζει, μπορούμε να πούμε πως μέσα από αυτές τις διαδικασίες ρυθμίζει και επηρεάζει τις δυνατότητες των μαθητών για ανάπτυξη και μάθηση. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο κατανόησης αποκτούν μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη η επιλογή αντικειμένων προς μάθηση, η οργάνωσή τους για τη διδασκαλία και οι μέθοδοι διδασκαλίας».<sup>2</sup> Ο δομολειτουργιστικός χαρακτήρας των προηγούμενων αναφορών (στα κοινωνικά ουδέτερα και καθολικά αποδεκτά «αντικείμενα μάθησης») γίνεται σαφέστερος αν συσχετίσουμε τις αναφορές αυτές με την ευρύτερη θεωρητική οπτική του ίδιου συγγραμματος, αναφορικά με τη συνολικότερη λειτουργία της εκπαίδευσης.<sup>3</sup>

Ο κοινωνικά ουδέτερος χαρακτήρας του αναλυτικού προγράμματος (ως «μορφωτικό αγαθό» δηλ. και «σχέδιο για μάθηση») προκύπτει από μια ακόμη έμμεση αναφορά, η οποία απαντά στο κείμενο μιας κοινωνιολογικής έρευνας του Θ. Μυλωνά. Σ' αυτό αναφέρεται «έχει γίνει πια κοινή συνείδηση ότι, για να μάθεις στον Γιάννη Λατινικά, πρέπει να ξέρεις πολύ καλά όχι μόνο τα Λατινικά (επιστημονική κατάρτιση) αλλά και τον Γιάννη (παιδαγωγική κατάρτιση). Είναι απαραίτητο δηλαδή, για να οργανωθεί σωστά η διδακτική πράξη –για να περιοριστούμε μόνο σ' αυτή– να γίνει η ίδια αντικείμενο έρευνας. Μέσα στα όρια μιας τέτοιας μελέτης πρέπει να

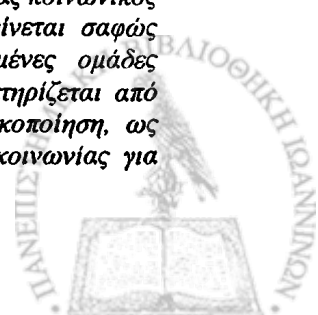
---

με ορισμένο επιβαλλόμενο τρόπο, προκειμένου να ικανοποιηθούν βασικές κοινωνικές ανάγκες"», στο ίδιο ό.π., σ.139.

<sup>1</sup> Μιχαλακόπουλος Γ., Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1996, σ.209

<sup>2</sup> Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σ.210.

<sup>3</sup> «Η εκπαίδευση είναι συστατικό στοιχείο της κοινωνικής δομής και μεγάλης σπουδαιότητας κοινωνικός θεσμός στις σημερινές κοινωνίες» (στο ίδιο, σ.77), και λίγο μετά «η εκπαίδευση γίνεται σαφώς ξεχωριστός και ευδιάκριτος θεσμός, οργανώνεται συστηματικά, διαθέτει ειδικευμένες ομάδες εκπαιδευτικών και καθορισμένους χρόνους και τόπους εκπαίδευσης. Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από σχετικά σαφείς λειτουργίες, οι οποίες συνοπτικά μπορούν να ορισθούν ως κοινωνικοποίηση, ως μετάδοση γνώσης και άσκηση σε δεξιότητες και ως επιλογή των νέων μελών της κοινωνίας για κοινωνικές και επαγγελματικές θέσεις και ρόλους» (στο ίδιο, σ.78).



ερευνηθεί η "κατάσταση" του μαθητή, ταυτόχρονα "οι αντικειμενικοί διδακτικοί στόχοι" και ανάλογα να επιλεγεί και να διαρθρωθεί το μορφωτικό αγαθό».<sup>1</sup>

Σχετικά διαφοροποιημένος ορισμός (απ' τον κοινωνικά ουδέτερο ορισμό των προηγούμενων συγγραμμάτων) των σχολικών γνώσεων και του αναλυτικού προγράμματος απαντά (με διάφορες θεωρητικές εκδοχές) στη δεύτερη υποκατηγορία αναφορών. Στις αναφορές αυτές ορίζεται το περιεχόμενο, οι σκοποί και οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με την κοινωνική δομή, την κοινωνική στρωμάτωση και τις κοινωνικές τάξεις.

Έτσι, στη μοναδική άμεση αναφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα σημειώνεται από τον Ι. Πυργιωτάκη ότι «τα προγράμματα σπουδών, οι σκοποί και οι στόχοι των σχολείων, απορρέουν κατά κύριο λόγο από τις αξίες και τις "στάσεις" που εκπροσωπεί η μεσαία κοινωνική τάξη. Είναι "σχολεία μεσαίας τάξης", όπως έχει τονιστεί επανειλημμένα από τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης».<sup>2</sup> Η προηγούμενη, αναφορά στην έννοια της «μεσαίας» κοινωνικής τάξης (και στη σχέση αυτής με το αναλυτικό πρόγραμμα) μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα αν συσχετιστεί με το λειτουργιστικής αφετηρίας μοντέλο κοινωνικής στρωμάτωσης των Moore-Kleining, το οποίο υιοθετείται στη μελέτη αυτή (όπως ρητά αναφέρεται),<sup>3</sup> καθώς και σε άλλες μελέτες, οι οποίες παρατίθενται και υποστηρίζουν θεωρητικά και εμπειρικά τα συμπεράσματά της.

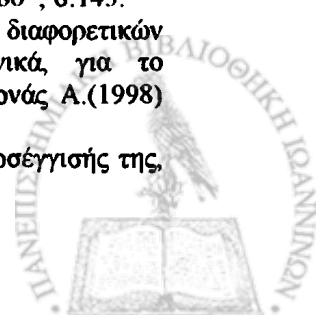
Στη σχέση του αναλυτικού προγράμματος με την κοινωνική δομή και τις κοινωνικές τάξεις φαίνεται ν' αναφέρεται, καταρχήν, από μια νεομαρξιστική οπτική το σύγγραμμα του Α. Κυρίδη.<sup>4</sup> Σ' αυτό αναφέρεται «όταν το σχολείο τυγχάνει της ουσιαστικής διαχειριστικής αρμοδιότητας των κυρίαρχων, σε κάθε κοινωνία, τάξεων θα αναμένουμε ένα μονομερή προσδιορισμό των γνώσεων και των αξιών που το εκπαιδευτικό σύστημα θα διαχειρίζεται και θα προάγει. Πρόκειται για τις αξίες, τις γνώσεις και την ιδεολογία που φέρουν τη δημιουργική και διαχειριστική σφραγίδα των

<sup>1</sup> Μυλωνάς Θ. «Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την "πορεία" του μαθητή στο σχολείο» (Τα πρώτα ευρήματα μιας διαχρονικής έρευνας που αφορούν τους μαθητές της Πρώτης Τάξης ενός Γυμνασίου), στο : Μυλωνάς Θ. Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης- Συμβολές, Gutenberg, Αθήνα 2003, σ.87.

<sup>2</sup> Πυργιωτάκης Ι., Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, Γρηγόρη, Αθήνα 1986<sup>2</sup>, σ.143.

<sup>3</sup> Το λειτουργιστικό αυτό μόντελο δομείται, όπως είναι γνωστό, στη βάση των διαφορετικών επαγγελματικών κατηγοριών, σχετικά, βλ. Πυργιωτάκης Ι., ό.π., σ.71. Γενικά, για το λειτουργιστικό/συστημικό μοντέλο κοινωνικής στρωμάτωσης, βλ., ενδεικτικά Μοσχονάς Α.(1998) Τάξεις και στρώματα στις σύγχρονες κοινωνίες, ό.π., σσ.46-57.

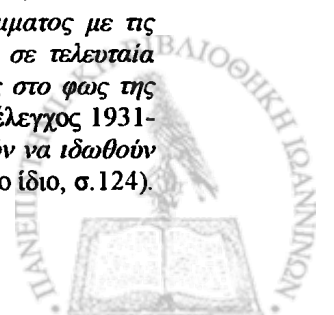
<sup>4</sup> Κυρίδης Α., Εκπαιδευτική ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη-Αθήνα 1996.



κυρίαρχων τάξεων».<sup>1</sup> Επίσης, στο ίδιο σύγγραμμα, στο πλαίσιο της παρουσίασης της θεωρίας του πολιτιστικού κεφαλαίου των Bourdieu & Passeron, παρατίθεται μια ομολογή με την προηγούμενη θέση του συγγραφέα : «το σχολείο διαμορφώνεται οργανισμικά και λειτουργικά κάτω από την επίνευση των φορέων της πολιτικής και κοινωνικής εξουσίας. (...) Είναι ένας κρατικός ιδεολογικός μηχανισμός επιφορτισμένος με την "υψηλή ευθύνη" να μεταδώσει γνώσεις, αξίες και στάσεις και να προετοιμάσει τους μαθητές για την ομαλή ένταξή τους στον επαγγελματικό-κοινωνικό βίο. Όμως, αυτές οι αξίες, οι στάσεις και οι γνώσεις που το σχολείο μεταδίδει, είναι συστηματοποιημένες, ιεραρχημένες και νομιμοποιημένες κάτω από το πρίσμα μίας μονήρους προσδιοριστικής λειτουργίας που φέρει τη σφραγίδα της οικονομικής και πολιτιστικής κυριαρχίας της αστικής τάξης ή κάθε άλλης κυρίαρχης τάξης, για να συμπεριλάβουμε στην προβληματική μας και τα σχολεία των πρώην σοσιαλιστικών χωρών».<sup>2</sup> Παράλληλα, ωστόσο, με τις προηγούμενες θεωρητικές αναφορές απαντούν στο ίδιο σύγγραμμα διαμετρικά αντίθετες και αντιφατικές, θεωρητικά, θέσεις του συγγραφέα, σχετικά με τις σχολικές γνώσεις, τη λειτουργία της εκπαίδευσης και τη θεώρηση του κοινωνικού πεδίου, οι οποίες συντείνουν σε μια καθαρά λειτουργιστική θεωρητική οπτική, όπως η επόμενη : «η εκπαίδευση ανέκαθεν υπήρξε ο μηχανισμός –ο κοινωνικός θεσμός– ο οποίος παρείχε στους κοινωνούς τις απαραίτητες γνώσεις, επιδεξιότητες, αξίες και ιδεολογικά σχήματα που θα τους ήταν απαραίτητα ώστε να ενσωματωθούν στην κοινωνία και να συμμετάσχουν σε κάθε έκφασή της. Οι θεωρητικές γνώσεις και οι επαγγελματικές επιδεξιότητες, που η εκπαίδευση παρέχει θα βοηθήσουν τα άτομα να ενταχθούν στο οικονομικό σύστημα, κατά τρόπο που να επιτρέπει την προσωπική τους ευμάρεια, αλλά και την ευρύτερη κοινωνική. Παράλληλα –ίσως πρωτίστως– παρέχονται οι γνώσεις, οι οποίες αποτελούν την επεξεργασμένη κοινωνική εμπειρία, που είναι απαραίτητες για την ατομική καλλιέργεια και την πνευματική εξύψωση των ατόμων σε προσωπικό και στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο. Οι κοινωνικές αξίες, που θεωρούνται η υποδομή της ανθρώπινης συνύπαρξης και που

<sup>1</sup> Κυρίδης Α., ό.π., σ.81.

<sup>2</sup> Κυρίδης Α., ό.π., σ.111. Στο πλαίσιο, τέλος, της παρουσίασης των αντίστοιχων θεωρητικών απόψεων του B. Bernstein σημειώνεται στο ίδιο σύγγραμμα «πρέπει, επίσης, να σημειώσουμε ότι οι γνώσεις και οι αξίες που μεταδίδονται είναι ενιαίες και θεσμοποιημένες μέσα από διαδικασίες πολιτικές. Η έννοια της διαστρωμάτωσης της σχολικής γνώσης μας επιτρέπει την αναζήτηση των ιδεολογικών και πολιτικών επιλογών που αυτή εκφράζει και, κατά συνέπεια, τη συσχέτιση του σχολικού προγράμματος με τις κοινωνικές τάξεις που προσδιορίζουν αυτές τις επιλογές, γεγονός που μας επιτρέπει, σε τελευταία ανάλυση, να ερμηνεύσουμε τις μεταβολές του βαθμού ιεράρχησης της σχολικής γνώσης στο φως της κοινωνικής δυναμικής (Νούτσος Χ. Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος 1931-1973, Θεμέλιο, Αθήνα). Έτσι, τα αναλυτικά προγράμματα (curriculum) δεν είναι δυνατόν να ιδωθούν αποστασιοποιημένα από τις κοινωνικές διεργασίες και την ευρύτερη κοινωνική δομή» (στο ίδιο, σ.124).





δημιουργούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διατήρηση και αναπαραγωγή της κοινωνίας ενσωματώνονται στη γνώση και διαμορφώνουν την επεξεργασμένη κοινωνική εμπειρία και οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί, στην οποιαδήποτε μορφή τους, αναλαμβάνουν τη μετάδοσή της, την επεξεργασία της και γενικά τη διαχείρισή της, ενώ παράλληλα αναλαμβάνουν και τον έλεγχο της επιτυχίας ή μη της παραπάνω διαδικασίας ώστε να εξασφαλιστεί η έγκυρη πρόσληψη και αναπαραγωγή της γνώσης από τους εκπαιδευόμενους».<sup>1</sup>

Στην κοινωνική κατασκευή των σχολικών γνώσεων και γενικά στον κοινωνικό καθορισμό του προγράμματος αναφέρεται η O.Banks στο σχετικό κεφάλαιο με την παρουσίαση της κοινωνιολογίας της γνώσης και του θεωρητικού ρεύματος της «νέας» κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Εκεί, παραθέτοντας τις απόψεις του βασικού εκφραστή της «νέας» κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, M.F.D. Young, αλλά και τη γενικότερη θεωρητική προβληματική της «νέας» κοινωνιολογίας για την εκπαίδευση, σημειώνεται: «η “νέα σκέψη” όπως την ονόμασε ο Michael F.D. Young, διερευνά τις επιπτώσεις της πραγμάτευσης της γνώσης σαν κοινωνικά δομημένης, και του εκπαιδευτικού προγράμματος σαν κοινωνικά οργανωμένης γνώσης. (...) Το κρίσιμο ερώτημα λόγου χάρη, παύει να είναι, “γιατί τα παιδιά αποτυχαίνουν στο σχολείο;” και γίνεται, “πως δημιουργούνται τα ποσοστά επιτυχίας και αποτυχίας;” (...) Η στρωματοποίηση αποτελεί ακόμα κύριο ζήτημα, αλλά κεντρική θέση έχει σήμερα η στρωματοποίηση της γνώσης».<sup>2</sup> Στο ίδιο, επίσης, πλαίσιο απαντούν δυο ακόμη αναφορές της συγγραφέως στις σχολικές γνώσεις, οι οποίες, παράλληλα με την οροθέτηση των σχολικών γνώσεων σε σχέση με το σύστημα κοινωνικής στρωμάτωσης, θίγουν και τη σχέση των σχολικών γνώσεων με τη δομή της εξουσίας: «Ένας από τους σημαντικότερους τομείς που πρέπει να διερευνηθεί είναι η σχέση μεταξύ της στρωματοποίησης της γνώσης, της ιδεολογίας, και της οικονομίας. Είναι σαφές ότι δεν υπάρχει απλός μηχανισμός που να συνδέει την εκπαίδευση με την οικονομία, και η σχέση ανάμεσά τους πραγματώνεται μέσω του συστήματος

<sup>1</sup> Κυρίδης Α., ό.π., σ.10. Μια ακόμη ουδέτερη (κοινωνικά και πολιτικά) αναφορά στη σχολική γνώση απαντά σε άλλο σημείο του ίδιου συγγράμματος, όταν σημειώνεται «Η πολιτεία έρχεται να κωδικοποιήσει τη γνώση που προσφέρεται από το χώρο της παιδείας και να τη διαμοιράσει στους πολίτες με τη μορφή κοινού αγαθού» (στο ίδιο, ό.π., σ.14). Για ομόλογες, επίσης, απόψεις του συγγραφέα, πρβλ. τις σσ. 16-18 και 64,65,67, όπου υπάρχει μια διαρκής εννοιολογική και θεωρητική σύγχυση και σύμφυση, αναφορικά με τον ορισμό και τον τρόπο θεώρησης του σχολείου (άλλοτε ως «κοινωνικού θεσμού» κι άλλοτε ως «ιδεολογικού μηχανισμού»), με επικράτηση, ωστόσο (όπως θα φανεί στη συνέχεια κι από άλλα παραθέματα του ίδιου συγγράμματος) των λειτουργιστικών θεωρητικών και εννοιολογικών «σχημάτων».

<sup>2</sup> Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σ.299.



στρωματοποίησης, και της δομής της εξουσίας»,<sup>1</sup> και λίγο μετά «στο βαθμό που η στρωματοποίηση της γνώσης είναι δεμένη με το σύστημα κοινωνικής στρωματοποίησης, καθώς και με συστήματα ανταμοιβών και εξουσίας, μερικά από τα επιχειρήματα αλλαγής του περιεχομένου της εκπαίδευσης μπορούν πραγματικά να χαρακτηριστούν με τα λόγια του Whitty σαν "ρομαντικός ατομικισμός"». <sup>2</sup> Τα προηγούμενα χωρία μπορούν να κατανοηθούν και να φωτίσουν καλύτερα τη θεωρητική οπτική του πιο πάνω συγγράμματος για τις σχολικές γνώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα, αν συσχετιστούν με ειδικότερες απόψεις της συγγραφέως για την εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας,<sup>3</sup> για τον τρόπο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής (ως αποτέλεσμα της ιδεολογικής σύγκρουσης διάφορων αντιτιθέμενων ομάδων πίεσης, π.χ. κοινωνικών ομάδων, πολιτικών κομμάτων κ.λ.π.),<sup>4</sup> τη θεώρηση της εκπαίδευσης ως «γραφειοκρατικού οργανισμού»,<sup>5</sup> τον τρόπο πρόσληψης του κοινωνικού πεδίου,<sup>6</sup> αλλά και τις περισσότερο άμεσες θεωρητικές αφετηρίες και παραδοχές της συγγραφέως.<sup>7</sup> Κοντολογίς, αν οι παραπάνω θέσεις της συγγραφέως για τις σχολικές γνώσεις συσχετιστούν με το συνολικότερο λειτουργιστικό και βεμπεριανό «σχήμα» των απόψεών της.

Στην οροθέτηση, τέλος, των σχολικών γνώσεων και του αναλυτικού προγράμματος, μέσα από τη σχέση του με το σύστημα των κοινωνικών τάξεων, αναφέρεται και το διδακτικό σύγγραμμα των Blackledge D.& Hunt B.<sup>8</sup> Κατά την παρουσίαση των σχετικών θέσεων του P. Bourdieu οι συγγραφείς σημειώνουν «η

<sup>1</sup> Banks O., ό.π., σ.313.

<sup>2</sup> Banks O., ό.π., σ.314.

<sup>3</sup> Banks O., ό.π., σσ.39 και 75 κ.ε.

<sup>4</sup> Ένα μέρος των σχετικών αυτών απόψεων από τις σσ.19,20,23 του συγγράμματος παραθέτουμε σε επόμενη ενότητα της εργασίας μας.

<sup>5</sup> Banks O., ό.π., σσ. 328-341.

<sup>6</sup> «Η έννοια της κοινωνικής τάξης δεν είναι ιδιαίτερα προσδιορισμένη : υπάρχουν μάλιστα, πολλές διαφορές ως προς τον ακριβή ορισμό ή την ταξινόμηση που χρησιμοποιείται σε διάφορες μελέτες, και αυτό καθιστά τη σύγκριση δύσκολη (ιδιαίτερα όταν εμπεριέχονται και διεθνείς διαφορές). Από την άλλη, υπάρχουν επαρκείς κοινοί παράγοντες για να επιτρέψουν χονδρικές συγκρίσεις, με την προϋπόθεση ότι λαμβάνεται υπόψη πως η τάση της ταξινόμησης συχνά δεν είναι πανομοιότυπη. Συνηθίζεται, για παράδειγμα να θεωρείται σαν, κύρια βάση ταξινόμησης το επάγγελμα του πατέρα και να ταξινομούνται τα χειρωνακτικά επαγγέλματα σαν "εργατική τάξη" και τα μη χειρωνακτικά επαγγέλματα σαν μεσοαστική τάξη». (στο ίδιο, σ.98) (...) «Μέχρι τώρα στην πραγμάτευση αυτή θεωρήσαμε την κοινωνική τάξη σαν ομοιογενή κατηγορία. Ωστόσο, αυτό απέχει πολύ από την πραγματικότητα, και μελέτες των διαφορών στο εσωτερικό των κοινωνικών τάξεων αποκαλύπτουν ότι αυτές είναι τόσο πολύπλοκες όσο και ετερογενείς. Αυτό υπογραμμίζει την σημασία της έρευνας των ενδοταξικών διαφορών» (στο ίδιο, σ.159).

<sup>7</sup> Οι παραδοχές αυτές (μέρος των οποίων παραθέτουμε σε επόμενη ενότητα της εργασίας μας) συντείνουν σε έναν εκλεκτισμό λειτουργιστικών /νεο-λειτουργιστικών και βεμπεριανών θεωρητικών στοιχείων, όπως ρητά αναφέρεται και από τη συγγραφέα, ενδεικτικά, βλ. τις σσ.22 και 29 του συγγράμματος.

<sup>8</sup> Blackledge D.- Hunt B., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000 (ανατύπωση).

κοιλούρα της εκπαίδευσης είναι στην ουσία παρόμοια με αυτή των κυρίαρχων τάξεων. Φαίνεται μάλιστα ότι οι αυθαίρετες πολιτιστικές σταθερές των κυρίαρχων τάξεων καθορίζουν τη βασική δομή της εκπαιδευτικής γνώσης και ότι η αυθεντία του δασκάλου παραχωρείται από την κοιλούρα αυτών των τάξεων». <sup>1</sup> Επίσης, στο πλαίσιο της παρουσίας της «νέας» κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, παρατίθεται, από τους συγγραφείς, μια από τις πλέον βασικές θέσεις του ρεύματος αυτού για το αναλυτικό πρόγραμμα : «η "γνώση", παραδείγματος χάριν, δεν είναι μία "στατική οντότητα", κάτι "εξωτερικό" και "ανεξάρτητο από τον γνωρίζοντα", αλλά μία "κοινωνική επινόηση". Όσο για τον ισχυρισμό ορισμένων φιλοσόφων όπως ο Hirst ότι υπάρχουν διαφορετικές "μορφές" γνώσης, ο Young απαντά ότι πρέπει να αναγνωρίσουμε πως αυτές οι μορφές γνώσεις "δεν είναι παρά κοινωνικο-ιστορικές κατασκευές μιας δεδομένης εποχής" (M.D.F. Young *Knowledge and Control*). Επιπλέον, λένε, πρέπει να ερευνήσουμε πώς συνδέονται οι μορφές της γνώσης που αποτελούν το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου με τα συμφέροντα συγκεκριμένων τάξεων και επαγγελματικών ομάδων · ή, πιο συγκεκριμένα, πώς το αναλυτικό πρόγραμμα είναι προϊόν πίεσης εκ μέρους ορισμένων συμφερόντων. Πρέπει, επίσης, να αναγνωρίσουμε το ταξικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Γιατί το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων μας είναι προκατειλημμένο υπέρ των παιδιών της μεσαίας τάξης, κι αυτό μας βοηθάει να ερμηνεύσουμε τη σχολική "αποτυχία" της εργατικής τάξης». <sup>2</sup>

Οι προηγούμενες, ωστόσο, θεωρητικές απόψεις κάθε άλλο παρά υιοθετούνται (όπως θα δούμε στη συνέχεια) από τους συγγραφείς του βιβλίου κατά την κριτική αποτίμηση των θεωρητικών απόψεων του P. Bourdieu και της «νέας» κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Οι Blackledge & Hunt, παρότι φαίνεται ν' αναγνωρίζουν γενικά τον κοινωνικό προσδιορισμό των σχολικών γνώσεων, αντιτίθενται τόσο στην οπτική του ταξικού προσδιορισμού τους (από τις κυρίαρχες δηλ. κοινωνικές τάξεις, η ύπαρξη των οποίων δε φαίνεται ν' αναγνωρίζεται απ' αυτούς, όπως θα δούμε στη συνέχεια) όσο και στο κοινωνικά αυθαίρετο του χαρακτήρα τους, κρατώντας έτσι σαφείς αποστάσεις από θεωρητικές οπτικές του αναλυτικού προγράμματος, οι οποίες απορρέουν από τις θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής και του ευρύτερου νεομαρξιστικού θεωρητικού «παραδείγματος». <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σσ.235,236.

<sup>2</sup> Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σ.386.

<sup>3</sup> Ενδεικτικά, βλ. την κριτική των δυο παραπάνω θέσεων απ' τους συγγραφείς στις σσ.391,392 και 395.



## B. Λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος

Στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις σχολικές γνώσεις αναφέρονται τα διδακτικά συγγράμματα και με την έννοια της λειτουργίας που αυτές/ά επιτελούν στο γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης. Οι αναφορές, οι οποίες απαντούν στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων, σχετικά με τη λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος, ομαδοποιούνται στις εξής δυο υποκατηγορίες : α) η κοινωνική αναγκαιότητα των σχολικών γνώσεων και του αναλυτικού προγράμματος και β) αναλυτικό πρόγραμμα, ιδεολογία και αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων.

Στην πρώτη υποκατηγορία απαντούν κάποιες εγγραφές, οι οποίες αναφέρονται στην κοινωνικά και παιδαγωγικά αναγκαία στοχοθεσία που αυτό επιτελεί, μέσα από τη μετάδοση στους μαθητές των αναγκαιών γνώσεων, δεξιοτήτων και κοινωνικών αξιών που απαιτεί η συνοχή και η σταθερότητα της κοινωνίας. Οι αναφορές αυτές, οι οποίες συνθέτουν μια αμιγώς δομολειτουργιστική θεώρηση της λειτουργίας του αναλυτικού προγράμματος, αποτελούν, με διακυμάνσεις και μικρές επιμέρους διαφοροποιήσεις, την κοινή συνισταμένη των συγγραμμάτων που παρουσιάζουμε στη συνέχεια.

Έτσι, ο Γ. Καρακατσάνης αναφερόμενος στους κοινωνικούς θεσμούς, και μεταξύ αυτών, στο σχολείο, σημειώνει : *«ως προς το περιεχόμενό τους οι θεσμοί είναι σχετικά σταθεροί. Η σταθερότητα του σχολείου εκφράζεται καθαρά στη διατύπωση στόχων σε επίπεδο ιδεωδών και γενικών σκοπών και στα περιεχόμενα μάθησης (μορφωτικά αγαθά). Το σχολείο έχει, ως γνωστό, μια διπλή επιδίωξη : α) Να μεταδώσει και, επομένως, να διαιωνίσει τον πολιτισμό, σαν τη βασικότερη έκφραση της κοινωνικής ζωής. Από την άποψη αυτή, η άμεση συνεξάρτηση, αν όχι η ταύτιση των εννοιών της κοινωνικής ζωής, του πολιτισμού και της παιδείας είναι έκδηλη. β) Να καλλιεργήσει στα μέλη της οικείας κοινωνίας ορισμένες δεξιότητες, που είναι απόλυτα αναγκαίες για την ενεργό συμμετοχή των μελών αυτών σε συλλογικές προσπάθειες, με σκοπό τη διασφάλιση μιας κοινωνικής ζωής, η οποία λειτουργεί και αναπτύσσεται ομαλά».*<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Καρακατσάνης Γ. (1989), ό.π.,σ.140. Από ένα άλλο, επίσης, χωρίο του ίδιου συγγράμματος προκύπτει ο κοινωνικά ουδέτερος και συνάμα αναγκαιός (για το «κοινωνικό σύνολο») χαρακτήρας του σχολικού προγράμματος, όταν αναφέρεται «ενώ δηλαδή το σχολικό πρόγραμμα και οι διδακτικές δραστηριότητες καθορίζονται από τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς που η κοινωνία θεωρεί κατάλληλους σε μια ορισμένη ιστορική περίοδο, η κοινωνικοποίηση των μαθητών και η επίδοσή τους



Σε μια παρόμοια οπτική, τα αναλυτικά προγράμματα θεωρούνται, από τον Α. Κυρίδη, «ως άμεσοι παράγοντες πολιτικής κοινωνικοποίησης»<sup>1</sup>. Συγκεκριμένα, σημειώνεται ότι «Το κράτος ασκεί αποφασιστικό έλεγχο στα προγράμματα της διδακτέας ύλης και συνεπώς είναι ο αρμόδιος φορέας για τον ορισμό της μορφής, της μεθόδου και του περιεχομένου της πολιτικής κοινωνικοποίησης. Εντός του πλαισίου αυτού οι κρατικοί φορείς καθορίζουν ένα σύνολο μαθημάτων ως προς την μορφή και το περιεχόμενο και επιλέγουν ένα σύνολο διδακτικών βιβλίων ώστε να ανταποκρίνονται στο επιθυμητό αποτέλεσμα που δεν είναι άλλο από την κατευθυνόμενη πολιτική κοινωνικοποίηση : Η αγωγή του πολίτη, η ιστορία και η πατριδογνωσία είναι μαθήματα που εμπεριέχουν πλήθος στοιχείων πολιτικής μάθησης».<sup>2</sup> Η προηγούμενη αναφορά στο πρόγραμμα ως φορέα πολιτικής μάθησης αποτελεί μια λειτουργιστικής αφετηρίας θεώρηση της λειτουργίας του (ως φορέα δηλ. υλοποίησης μιας «κοινωνικής αναγκαιότητας»), στο βαθμό που η μάθηση αυτή νοείται από το συγγραφέα ως «ενημέρωση σχετικά με γενικά παραδεκτές πολιτικές αρχές και αξίες την σημασία των οποίων κάθε νεαρό άτομο θα αποδεχθεί, αφού του δοθεί η ευκαιρία να κάνει μόνο του τις ανάλογες αξιολογήσεις, σε τρόπο ώστε, όταν ενηλικιωθεί να αναλάβει την υπεράσπισή τους, όχι γιατί του επιβλήθηκαν, αλλά γιατί πίστεψε ελεύθερα σ' αυτές»<sup>3</sup>. Στοιχείο το οποίο επιβεβαιώνεται και στη συνέχεια, όταν αναφέρεται στο ίδιο σύγγραμμα ότι «τα αναλυτικά προγράμματα (...) συνθέτουν μηχανισμό του πολιτικού ελέγχου»<sup>4</sup>, και παρατίθεται υποστηρικτικά της άποψης αυτής ένα ομόλογο χωρίο από τη σχετική μελέτη του Χ. Νούτσου,<sup>5</sup> αφού και εδώ υιοθετείται η λειτουργιστική θεωρητική εκδοχή της έννοιας του κοινωνικού/πολιτικού ελέγχου, ως «το είδος ρύθμισης σύμφωνα με το οποίο η αναφορά σε αξίες και κανόνες διαλύει ή χαλαρώνει τις εντάσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων, ώστε να διατηρηθεί η συνοχή κάποιας ευρύτερης ομάδας».<sup>6</sup>

Οι αναφορές στη σχολική γνώση και το αναλυτικό πρόγραμμα στο σύγγραμμα της Μ. Τζάνη (μολονότι έμμεσες) παρουσιάζουν μια εξίσου

---

εξαρτάται σε κάποια έκταση από τον ιδιαίτερο χαρακτήρα με τον οποίο ο εκπαιδευτικός χειρίζεται αυτές τις διαδικασίες» (στο ίδιο, σ.148).

<sup>1</sup> Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.46.

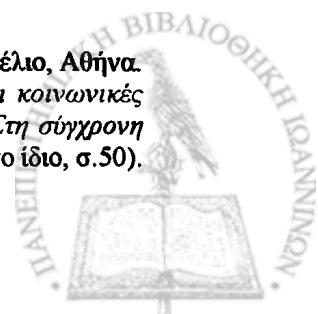
<sup>2</sup> Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.46.

<sup>3</sup> Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.46.

<sup>4</sup> Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.49.

<sup>5</sup> Νούτσος Χ. Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973), Θεμέλιο, Αθήνα.

<sup>6</sup> Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.49. Λίγο μετά, εξάλλου, αναφέρεται ότι «είναι, λοιπόν, οι κοινωνικές ανάγκες αυτές που καθορίζουν το περιεχόμενο, το είδος και τα μέσα της εκπαίδευσης. Στη σύγχρονη εποχή, οι οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες έδωσαν στην εκπαίδευση το χρώμα τους» (στο ίδιο, σ.50).



λειτουργιστική θεωρητική βάση, στο βαθμό που συνδέουν τη λειτουργία τους με τη μετάδοση των αναγκαίων αντιλήψεων, αξιών και παραδοχών για την πρόοδο (γενικά και ενιαία) της κοινωνίας. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται ότι «το σχολείο συνεχίζει βεβαίως την αγωγή που άρχισε η οικογένεια, αλλά επιπλέον προσφέρει στο παιδί τη γνώση και την αστική και πολιτική ιδεολογία του έθνους. "Το σχολείο είχε πάντα μια τριπλή αποστολή : να διδάξει, να εκπαιδεύσει και να κοινωνικοποιήσει". (...) Συγκρινόμενο με την οικογένεια το σχολείο, προσθέτει τις νέες έννοιες που επιτρέπουν την βελτίωση ή τροποποίηση της συμπεριφοράς που προσκλήθηκε από την επίδραση του γονικού περιβάλλοντος. (...) Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατή η προσαρμογή σε μια νέα αγωγή (νέες δηλ. αντιλήψεις, αξίες, παραδοχές κ.λ.π.), αναγκαία για την κοινωνική πρόοδο».<sup>1</sup> Σε άλλο σημείο, επίσης, του ίδιου συγγράμματος σημειώνεται ότι « η εκπαίδευση είναι αδιαχώριστη απ' την πολιτική, δηλ. την πολιτική ζωή, τις σχέσεις τις κοινωνικές και οικονομικές που τη συνθέτουν, τη μορφή πολιτεύματος (ή διακυβέρνησης) και τη ζωή την καθημερινή με την ποιοτική αποστέρηση ή εμπλουτισμό της. Η σχέση αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως εξής : Από το ένα μέρος η εκπαίδευση εξαρτάται απ' τις πολιτικές επιλογές –που "αντανακλούν" τα "πιστεύω", οι "μέθοδες διδασκαλίας", τα "προγράμματα", η "διαμόρφωση των εκπαιδευτικών"– όλα αυτά που η κοινωνία "απαιτεί" απ' την εκπαίδευση. (...) Από το άλλο μέρος η εκπαίδευση η ίδια δεν είναι, δεν μπορεί νάβη, ποτέ "ουδέτερη", αφού στην πράξη, είναι, η ίδια η πολιτική πραγματικότητα η πιο σημαντική, και εφ' όσον μέσω αυτής η σημερινή γενιά θα διαμορφώσει την αυριανή γενιά, έτσι που να την καταστήσει ικανή τόσο για τις ανάγκες παραγωγής, της παροχής των υπηρεσιών, όσο και της φύσης της κοινωνίας και της μορφής του πολιτεύματος, που αυτή η κοινωνία θα έχει».<sup>2</sup>

Οι προηγούμενες αναφορές μπορούν να κατανοηθούν πληρέστερα, αν συσχετιστούν με το γενικότερο θεωρητικό «σχήμα» απόψεων του συγγράμματος. Στην κατεύθυνση αυτή, παραθέτουμε δυο απ' τα πλέον αντιπροσωπευτικά χωρία απ' αυτό, σχετικά με τη φύση και τη λειτουργία που επιτελεί η εκπαίδευση : «είναι δεδομένο και αυτονόητο το πόσο εξαιρετικά σημαντικός είναι ο ρόλος της Αγωγής και της Παιδείας που πραγματώνεται μέσα από την Εκπαίδευση και το Εκπαιδευτικό σύστημα για την ολόπλευρη ανάπτυξη και ολοκλήρωση του Ανθρώπου επωφελεία του ίδιου, αλλά και κυρίως επωφελεία του κοινωνικού συνόλου, από το οποίο προέρχεται, μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και προς το οποίο επιστρέφουν τα αποτελέσματα των

<sup>1</sup> Τζάνη Μ., Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας, Γρηγόρη, Αθήνα 1998<sup>6</sup>, σσ.22,23.

<sup>2</sup> Τζάνη Μ.,ό.π., σσ.61,62.



σκέψεων και της δράσης του». <sup>1</sup> Η θέση αυτή επαναλαμβάνεται και σε άλλα σημεία του συγγράμματος, <sup>2</sup> για να επακολουθήσει μια φαινομενικά διαφορετική και αντιφατική, θεωρητικά, θέση, η οποία επιχειρεί να καταδείξει ταυτόχρονα τον πολιτικό και ταξικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης: «Η εκπαίδευση λοιπόν πραγματώνει μια λειτουργία πολιτικού "μυστικισμού" και "μυθοποίησης" εφ' όσον, με φορέα τις πραγματικές ιδέες, "περνάει" ιδέες αποκομμένες από τις κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές πραγματικότητες (άρα ιδέες φαλκιδευμένες), τις οποίες αποστασιωποιημένες από την πραγματικότητα συνειδητά ή ασυνείδητα, τις χρησιμοποιεί για να κρύβει την πραγματικότητα, να αποπροσανατολίζει απ' αυτή. Έτσι η ιδέα π.χ. της ελευθερίας δεν είναι ψεύτικη και η αξίωσή της αντικειμενικά αναγκαία κι υπαρκτή. Όμως η αποκομμένη απ' την πραγματικότητα ιδέα της ελευθερίας, η ιδέα δηλ. που μια τάξη την μεταβάλλει σε ιδεολογικό εργαλείο των πολιτικών επιδιώξεών της φαλκιδεύοντάς τη, γίνεται πια ένα εργαλείο ιδεολογικής χρήσεως καταπίεσης ή αποπροσανατολισμού των άλλων τάξεων. (...) Πρόκειται δηλ. για ένα μυθοποιητικό ρόλο της εκπαίδευσης που, σε μια ετερόνομη και ταξική κοινωνία, η εκπαίδευση τον θέτει στην υπηρεσία της κυρίαρχης τάξης». <sup>3</sup> Η θέση αυτή, η οποία απαντά με παραλλαγές και σε άλλα σημεία του συγγράμματος δε συγκροτεί μια διαφορετική θεωρητική οπτική του συγγράμματος απ' τις προηγούμενες λειτουργιστικές εκδοχές, δεδομένου ότι τα κυρίαρχα στοιχεία των θέσεων που απαντούν σ' αυτό αναδεικνύουν μια καθαρά λειτουργιστική και πολιτικά φιλελεύθερη οπτική της εκπαίδευσης, με πληθώρα ιδεαλιστικών στοιχείων σχετικά με την κοινωνική της λειτουργία, καθώς και μια «θολή» και ουδέτερη θεώρηση του κράτους, της πολιτικής εξουσίας και των σχέσεών τους με την εκπαίδευση. <sup>4</sup>

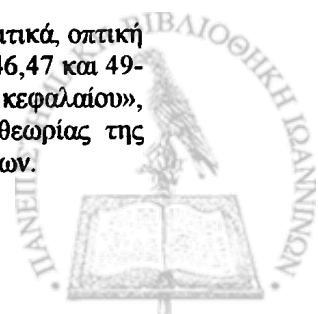
Στη μετάδοση, μέσω του αναλυτικού προγράμματος, στοιχείων της κουλτούρας της κοινωνίας, των κατάλληλων (παιδαγωγικά) και αναγκαίων (για το «κοινωνικό σύνολο») γνώσεων και δεξιοτήτων στα νέα μέλη της κοινωνίας

<sup>1</sup> Τζάνη Μ., ό.π., σ.7.

<sup>2</sup> Χαρακτηριστικά, σημειώνεται αλλού «Η εκπαίδευση πάλι, είναι φαινόμενο κοινωνικό, και στην περίπτωση του σχολείου όλων των βαθμίδων, θεσμός κοινωνικός, που στοχεύει στην δημιουργία του κοινωνικού ατόμου μεταδίδοντας στα παιδιά κοινωνικές αξίες και καλλιεργώντας τις διάφορες δεξιότητες. Αυτές που απαιτεί η κοινωνία για την ομαλή ένταξη του νέου ανθρώπου στους κόλπους της» (στο ίδιο, σ.39).

<sup>3</sup> Τζάνη Μ., ό.π., σ.67.

<sup>4</sup> Ενδεικτικά, πρβλ. τις σσ.36, 37, 59, 60, όπου απαντά μια, επί της ουσίας, ουδέτερη, πολιτικά, οπτική της λειτουργίας της εκπαίδευσης και του ρόλου του κράτους σε σχέση μ' αυτήν, τις σσ. 46,47 και 49-53, όπου υπάρχει μια πλήρης υιοθέτηση απ' τη συγγραφέα της «θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου», καθώς και τη συνεχή σύμφυση (αλλού φανερή, σ.78) κι αλλού λανθάνουσα της θεωρίας της κοινωνικής αναπαραγωγής και της «ισονομιστικής» οπτικής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.



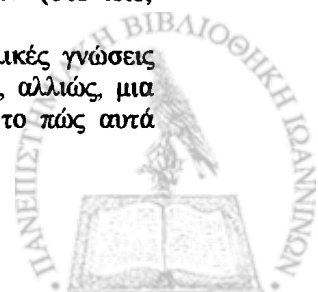
(μαθητές), καθώς και στην εξυπηρέτηση (μέσω αυτού) του συστήματος των κοινωνικών θέσεων και ρόλων, αναφέρεται ο Γ. Μιχαλακόπουλος : «*Η μετάδοσή της κουλτούρας στην εκπαίδευση στις σύγχρονες κοινωνίες περνά από πολλές ενδιάμεσες διαδικασίες με τις οποίες μπορεί να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε ορισμένες εκφάνσεις της και σε ορισμένα στοιχεία της, ενώ μπορεί να δίνεται μικρότερη ή και καθόλου έμφαση σε άλλα. Η επιλογή της "ύλης" και η επεξεργασία της που αποτυπώνεται με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο στα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία συνιστούν δύο βασικές τέτοιου είδους διαδικασίες. Η επιλογή εκπροσωπεί την προσπάθεια να διδαχθούν οι μαθητές ορισμένα πολιτιστικά γνωρίσματα που με βάση ορισμένα κριτήρια θεωρούνται ως κατάλληλα ή αναγκαία για εκπαιδευτικούς σκοπούς*».<sup>1</sup> Μια πανομοιότυπη με την προηγούμενη θέση (εξίσου αντιπροσωπευτική μιας αμιγώς δομολειτουργιστικής οπτικής του αναλυτικού προγράμματος) διατυπώνεται στο ίδιο σύγγραμμα και σε ένα άλλο χωρίο, απ' το οποίο προκύπτει, επίσης, και ο κοινωνικά και πολιτικά ουδέτερος ρόλος της «πολιτείας», όσον αφορά τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων.<sup>2</sup>

Μια ακόμη, σχετικά έμμεση αναφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα<sup>3</sup> απαντά σε μια ακόμη μελέτη του Θ. Μυλωνά. Σ' αυτήν, αναφερόμενος ο συγγραφέας στο σκοπό της αγωγής και της εκπαίδευσης, σημειώνει : «*Στο χώρο της μάθησης, αλλά και στον ευρύ της αγωγής, θεωρούμε ως άμεσο-στόχο το συγκεκριμένο και άμεσα μετρήσιμο αποτέλεσμα που επιδιώκει ο δάσκαλος μέσω του μαθήματος που κάνει σε μια διδακτική ώρα. Ως απώτερο στόχο νοούμε το γενικότερο αποτέλεσμα που επιδιώκει ο δάσκαλος με μια σειρά μαθημάτων που αφορούν έναν τομέα μάθησης (γενικός στόχος του μαθήματος). Ως σκοπό νοούμε το τελικό αποτέλεσμα που επιδιώκουν όλοι οι δάσκαλοι και ευρύτερα ο θεσμός της εκπαίδευσης (σκοπός της αγωγής). Είναι σαφές πως το μάθημα, είτε ως διδακτική ενότητα είτε ως τομέας γνώσεων, είναι μέσο και όχι αυτοσκοπός. (...) Είναι σαφές ότι ο σκοπός, άπαξ και τεθεί, καθορίζει τα γενικά πλαίσια των στόχων και των μέσων. Επιβάλλει προτεραιότητες. (Για το θέμα της*

<sup>1</sup> Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σ.107. Μια παρόμοια, επίσης θέση του συγγραφέα απαντά στις σσ.185,186.

<sup>2</sup> Χαρακτηριστικά, αναφέρεται στο χωρίο αυτό : «*Ένας τέτοιος πρωταρχικός μηχανισμός είναι η πολιτεία που στις σημερινές κοινωνίες ασκεί μεγάλο έλεγχο στην εκπαίδευση, έχοντας αποφασιστικό λόγο στη λειτουργία των σχολείων, στα προγράμματα σπουδών, στα βιβλία, στην προετοιμασία και εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Μέσω αυτού του ελέγχου μπορεί η πολιτεία να καθορίζει γνώσεις, αξίες και νοήματα για τα παιδιά και να ρυθμίζει ταχ προσανατολισμό τους στο σύστημα θέσεων και ρόλων*» (στο ίδιο, σσ.153,154).

<sup>3</sup> Στοιχείο που καταδεικνύει επιπρόσθετα ότι το αναλυτικό πρόγραμμα και οι σχολικές γνώσεις θεωρούνται μια «περιοχή» ανεξέταστη, χωρίς ιδιαίτερο κοινωνιολογικό ενδιαφέρον ή, αλλιώς, μια «δεδομένη» και «α-προβληματική» συνιστώσα της εκπαίδευσης, όσον αφορά τόσο το πώς αυτά συγκροτούνται όσο και τη λειτουργία που επιτελούν στην εκπαίδευση.





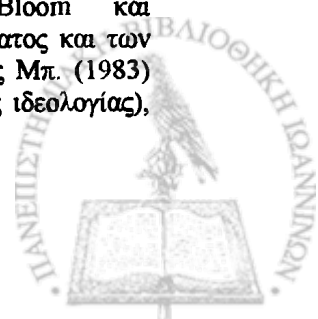
ταξινόμησης των διδακτικών στόχων παραπέμπω στις συστηματικές σχετικές εργασίες των Bloom και Krathwohl). (...) Μια σύγκριση των απώτερων στόχων (δηλαδή των γενικών σκοπών) των μαθημάτων δίνει, με περισσότερη ακόμα σαφήνεια, τη σύγκλιση και μαρτυρεί τις γενικές γραμμές και τις κύριες "διαστάσεις" του τελικού (γενικού) σκοπού της θεσμοθετημένης αγωγής που ασκεί μια κοινωνία στα μέλη της. (...) αυτός που ασκεί αγωγή "κινείται" από κάποιο σκοπό που έχει τεθεί (δε λέμε που έχει θέσει ή του έχουν θέσει, γιατί το πρόβλημα είναι περίπλοκο). Χρησιμοποιεί ως μέσα τα διάφορα μαθήματα (αναλυτικό πρόγραμμα), τη μέθοδο και την τεχνική, για να προχωρήσει στην επίτευξη άμεσων στόχων, που οδηγούν σε απώτερους και αποβλέπουν στο σκοπό».<sup>1</sup>

Στο προηγούμενο χωρίο φαίνεται η θεωρητική οπτική του συγγραφέα για τον παιδαγωγικά και κοινωνικά αναγκαίο χαρακτήρα του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο αποτελεί απλώς μέσο επίτευξης της μάθησης και υλοποίησης των γενικότερων σκοπών και των ειδικότερων στόχων της εκπαίδευσης. Η λειτουργιστικής αφετηρίας θεωρητική αυτή οπτική αναγνωρίζει έμμεσα στο σχολικό πρόγραμμα έναν κοινωνικά και πολιτικά ουδέτερο και αναγκαίο χαρακτήρα και λειτουργία.<sup>2</sup> Οι όποιες ιδεολογικές και κοινωνικές συγκρούσεις επηρεάζουν και τροποποιούν το σκοπό (και, άρα και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης) στο κοινωνικό πεδίο φαίνεται ότι αποτελούν (κατά την οπτική του ίδιου συγγραφέα) «συγκρούσεις συμφερόντων διάφορων κοινωνικών ομάδων», οι οποίες «μάχονται χρησιμοποιώντας ποικίλες στρατηγικές, άλλοτε αποτελεσματικά άλλοτε όχι, για να κάνουν το κοινωνικό σύνολο να αποδεχθεί τη δική τους ιδεολογία και έτσι να διευκολυνθεί η πρόσβασή τους στην εξουσία».<sup>3</sup> Το θεωρητικό αυτό «σχήμα», το οποίο εμφανίζει στοιχεία ενός «συγκρουσιακού λειτουργισμού» (conflict functionalism) και μιας «ρευστότητας» και ετερογένειας, όσον αφορά τη συγκρότηση των ομάδων του κοινωνικού πεδίου και των κοινωνικών σχέσεων, συντείνει, μάλλον, σε μια, κατά βάση, λειτουργιστική, με κάποιες βεμπεριανές απολήξεις, θεώρηση του κοινωνικού σχηματισμού και της εκπαίδευσης.

<sup>1</sup> Μυλωνάς Θ. «Ο σκοπός της ελληνικής εκπαίδευσης και οι κοινωνικοί προσδιορισμοί του», στο : Μυλωνάς Θ. (2003), ό.π., σσ.156,157.

<sup>2</sup> Ενδεικτική, άλλωστε, μιας τέτοιας οπτικής είναι και η σχετική παραπομπή του συγγραφέα στην τεχνοκρατική σύλληψη και λειτουργιστικής αφετηρίας «στοχοταξινόμια» των Bloom και Krathwohl. Για μια κριτική της θεωρητικής αυτής οπτικής του αναλυτικού προγράμματος και των παιδαγωγικών και ιδεολογικο-πολιτικών της «συνδηλώσεων», βλ. ενδεικτικά Νούτσος Μπ. (1983) Διδακτικοί Στόχοι και Αναλυτικό Πρόγραμμα (Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας), Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα.

<sup>3</sup> Μυλωνάς Θ., ό.π., σ.163.



Από τις λιγοστές έμμεσες αναφορές των D.Blackledge & B.Hunt στη λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος (μέσα, κυρίως, από την παράθεση και την κριτική των θέσεων κοινωνιολόγων που έχουν ασχοληθεί με την κοινωνιολογία του προγράμματος και των σχολικών γνώσεων), φαίνεται να κυριαρχεί στο σύγγραμμά τους μια λειτουργιστική θεωρητική οπτική του προγράμματος. Συγκεκριμένα, οι πιο πάνω συγγραφείς κατά την παρουσίαση των απόψεων του B.Bernstein (τον οποίο εντάσσουν στο νέο-ντυρκεμιανό/λειτουργιστικό ρεύμα), δίνουν μια στρεβλή ερμηνεία στην έννοια του «κοινωνικού ελέγχου» και στον τρόπο που συνδέεται αυτή, κατά τον Bernstein, με το αναλυτικό πρόγραμμα.<sup>1</sup> Αποδίδουν, δηλαδή, μια καθαρά λειτουργιστική έννοια στον «κοινωνικό έλεγχο» που ασκείται στην εκπαίδευση μέσα από το σχολικό πρόγραμμα (έννοια κομβικής σημασίας στο έργο του B.Bernstein), εξοβελίζοντας την έννοια του κοινωνικο-πολιτικού ελέγχου και των σχέσεων εξουσίας που αντανακλώνται στις επιλογές και τον τρόπο συγκρότησης του αναλυτικού προγράμματος, και ανάγοντας, ουσιαστικά, τον κοινωνικό έλεγχο, μέσω του προγράμματος, στην «κοινωνικά αναγκαία» εσωτερικευση αξιών από τους μαθητές. Επίσης, κατά την κριτική αποτίμηση των θεωρητικών θέσεων των εκπροσώπων της «νέας» κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, οι Blackledge & Hunt απορρίπτουν όλες τις βασικές θέσεις τους, οι οποίες αναδείκνυαν την ιστορικο-κοινωνική κατασκευή και τον κοινωνικο-πολιτικό και αυθαίρετο χαρακτήρα των σχολικών γνώσεων, υποστηρίζοντας : «πρέπει να εξετάσουμε τον ισχυρισμό της νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ότι η εκπαιδευτική γνώση δεν είναι μόνο κοινωνικά κατασκευασμένη αλλά εξυπηρετεί και ορισμένα συμφέροντα. (...) πρέπει οπωσδήποτε να τονίσουμε ότι τα θέματα που αφορούν την προέλευση και τη λειτουργία δεν έχουν καμία σχέση με τα θέματα που αφορούν την αλήθεια και την ορθότητα. (...) Το ίδιο ισχύει και για τις μορφές γνώσης που απαρτίζουν τα αναλυτικά προγράμματα των

<sup>1</sup> «Η κατανομή της εξουσίας και οι "αρχές κοινωνικού ελέγχου" αντανακλώνται, όπως πιστεύει ο Bernstein, στον τρόπο με τον οποίο μια κοινωνία "επιλέγει, ταξινομεί, κατανέμει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση που θεωρεί δημόσια". Τόσο ο Durkheim όσο και ο Marx έχουν, όπως φαίνεται, αποδείξει ότι αυτό είναι αλήθεια. Πρέπει να ομολογήσουμε πως δεν καταλαβαίνουμε τι εννοεί ο Bernstein με τον όρο "αρχές κοινωνικού ελέγχου". Ο όρος "κοινωνικός έλεγχος", όταν χρησιμοποιείται στην κοινωνιολογία, αναφέρεται στις μορφές εξωτερικών πιέσεων (οικονομικές, πολιτικές, στρατιωτικές και οικογενειακές) που μας αναγκάζουν να υιοθετούμε ορισμένες συμπεριφορές. Ο όρος αναφέρεται επίσης στην εσωτερικευση αξιών, κανόνων και ιδεών που χρησιμοποιούμε όταν συμπεριφερόμαστε "φυσικά". Ίσως ο Bernstein διάκρινει αυτές τις δύο σημασίες. Ίσως πρέπει να εννοήσουμε τον εξωτερικό καταναγκασμό ως "κατανομή εξουσίας" και τον εσωτερικευμένο καταναγκασμό ως "κοινωνικό έλεγχο". Σ' αυτή την περίπτωση οι αρχές κοινωνικού ελέγχου θα είναι οι θεμελιώδεις κανόνες και αξίες που εσωτερικεύονται κατά την κοινωνικοποίηση. Αυτή μας φαίνεται πως είναι η καλύτερη ανάλυση των όσων εννοεί ο Bernstein, ο ίδιος όμως δεν κάνει με σαφήνεια αυτή τη διάκριση» (Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σ. 76).



σχολείων και των πανεπιστημίων. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η συνεχιζόμενη πρωτοκαθεδρία ορισμένων επιστημών στα αναλυτικά προγράμματα εξυπηρετεί συγκεκριμένα συμφέροντα. Συμβάλλει στη διατήρηση των θέσεων εργασίας και του κοινωνικού κύρους των πτυχιούχων αυτών των επιστημών. Όμως η μελέτη αυτών των επιστημών μπορεί, παρόλα αυτά, να είναι σημαντική και χρήσιμη και οι κρίσεις σχετικά με την κοινωνική τους λειτουργία δεν έχουν καμία σχέση με τις κρίσεις που αφορούν την αξία τους καθαυτή. (...) Επαναλαμβάνουμε : η λειτουργία ενός συστήματος γνώσεων είναι ένα ζήτημα, το αν αυτό είναι αληθές ή ψευδές είναι κάτι διαφορετικό. Αυτό δεν πρέπει να το ξεχνάμε, παρόλο που πρέπει να αντιμετωπίζουμε τα αναλυτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με υγιή σκεπτικισμό».<sup>1</sup> Η προηγούμενη αβάσιμη διχοτομία ανάμεσα, αφενός στην προέλευση και λειτουργία των σχολικών γνώσεων και, αφετέρου στην ορθότητά τους, συντείνει, τελικά, σε μια α-πολιτικοποίηση και «ουδετεροποίηση» του σχολικού προγράμματος<sup>2</sup> και συνάμα στον τονισμό του κοινωνικά αναγκαίου χαρακτήρα του.<sup>3</sup>

Στη δεύτερη υποκατηγορία αναφορών απαντούν ορισμένα χωρία, τα οποία αναφέρονται στη λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, σε σχέση με την αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων. Οι αναφορές, ωστόσο, αυτές, οι οποίες φαίνεται να αποτυπώνουν μια νεομαρξιστική θεωρητική οπτική της λειτουργίας του αναλυτικού προγράμματος και του σχολείου, δεν είναι θεωρητικά συνεπείς με προηγούμενες θέσεις των ίδιων συγγραμμάτων (τις οποίες έχουμε παραθέσει νωρίτερα), και, πολύ περισσότερο, δεν αποτελούν σε καμία περίπτωση αντιπροσωπευτικές θέσεις των συγγραφέων τους.

Χαρακτηριστική περίπτωση τέτοιων αναφορών αποτελεί το σύγγραμμα του Α. Κυρίδη, στο οποίο σημειώνεται : «Ο ρόλος του σχολείου στη διαδικασία της

<sup>1</sup> Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σσ.395, 396.

<sup>2</sup> Για παράδειγμα, σχετικά με τη θέση ότι η σχολική γνώση είναι «κοινωνική κατασκευή», αναφέρεται από τους ίδιους : « Η γνώση, σύμφωνα μ' αυτή την άποψη, είναι κάτι συμβατικό, δεν είναι παρά ό,τι ορίζουν ως γνώση συγκεκριμένες ομάδες. Ωστόσο, θα υποστηρίξαμε μαζί με τον David Cooper ότι : "Δεν αποτελεί με κανένα τρόπο αντίφαση να υποστηρίξουμε συγχρόνως ότι τα γνωστικά αντικείμενα που αποτελούν το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ανθρώπινες επινοήσεις και ότι οι διακρίσεις που δημιουργούνται μ' αυτόν τον τρόπο είναι διακρίσεις ορθολογικές, τις οποίες πρέπει να σέβεται οποιοδήποτε λογικό αναλυτικό πρόγραμμα"» (στο ίδιο, σ.392).

<sup>3</sup> Με μια παρόμοια συλλογιστική επιχειρείται να ανασκευαστεί και η θεωρητική θέση της «νέας» κοινωνιολογίας ότι η εκπαιδευτική γνώση είναι αστική : «Θα διατυπώσουμε τώρα κάποιες επιπλέον παρατηρήσεις σχετικά με τον ισχυρισμό της νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ότι η "εκπαιδευτική γνώση" είναι κατά κάποιο τρόπο "αστική"» (στο ίδιο, σ.414) (...) «Τέλος - και στηριζόμενοι στο έργο πολλών συγγραφέων που έχουν ασχοληθεί με το θέμα- επιχειρήσαμε να υπερασπιστούμε τη σημασία της εκπαιδευτικής γνώσης για όλους τους μαθητές, είτε προέρχονται από την εργατική είτε από την αστική τάξη» (στο ίδιο, σ.417).



κοινωνικής αναπαραγωγής είναι κεφαλαιώδης γιατί μέσα από τις λειτουργικές του δομές κάθε κοινωνικός σχηματισμός είναι σε θέση να διατηρεί και να αναπαράγει, μέσα από τη μετάδοση και πιστοποίηση της έγκυρης γνώσης και γενικότερα μέσα από τη διαδικασία της σχολικής κοινωνικοποίησης όλα εκείνα τα στοιχεία που συνεπικουρούν στη διατήρηση των υφιστάμενων κοινωνικών δομών και σχέσεων, της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, της κυρίαρχης ιδεολογίας, των σχέσεων παραγωγής και γενικά όλων των χαρακτηριστικών που προσδίδουν στα άτομα τις κοινωνικές τους θέσεις και τους ρόλους τους».<sup>1</sup> Παρόμοιες αναφορές απαντούν και σε επόμενα μέρη του συγγράμματος, στο πλαίσιο της παρουσίασης των θεωρητικών θέσεων των Bourdieu & Passeron<sup>2</sup> και του B. Bernstein, αντίστοιχα.<sup>3</sup>

Στις λιγοστές (κυρίως έμμεσες) αναφορές της Α. Φραγκουδάκη στις σχολικές γνώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα συσχετίζεται η λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος με την αναπαραγωγή από το σχολείο της κοινωνικής ανισότητας. Χαρακτηριστικά, η συγγραφέας αναφέρει ότι «Η κοινωνιολογική έρευνα για τις ανισότητες στο σχολείο κατέληξε στο συμπέρασμα πως το σχολείο με τις μεθόδους, τα προγράμματα, τις εξετάσεις του, τη γλωσσική διδασκαλία και την παιδαγωγική του είναι υπεύθυνο σε μεγάλο βαθμό για την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας».<sup>4</sup>

Στο ίδιο σύγγραμμα απαντά, επίσης, και μια καθαρά νεομαρξιστική θέση για την ιδεολογική και πολιτική λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος στο μεταφρασμένο, από τη συγγραφέα, κείμενο της V. Isambert-Jamati (στο μέρος των

<sup>1</sup> Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.57.

<sup>2</sup> «Ο σχολικός θεσμός επιτελεί την εξής λειτουργία : Διαποτιζόμενος και αποδεχόμενος την κυρίαρχη ιδεολογία και κουλτούρα, την κυρίαρχη παιδεία, τη νομιμοποιεί και την αναπαράγει, εξοστρακίζοντας, παράλληλα, με τη βοήθεια των τυπικά διαρθρωμένων μηχανισμών του κάθε άλλη μορφή κουλτούρας και πολιτισμού. Για την αποτελεσματική άσκηση αυτής της λειτουργίας του επιστρατεύεται ένα σύνολο από εσωτερικούς μηχανισμούς επιβολής και ελέγχου, όπως η βαθμολογία, το δυαδικό εκπαιδευτικό δίκτυο, η ομαδοποίηση των μαθητών, οι εξετάσεις, το αποκλειστικό δικαίωμα έγκρισης και διανομής των σχολικών εγχειριδίων κ.ά. Οι ίδιοι οι Bourdieu & Passeron μέσα από άλλα άρθρα και μελέτες τους προσπάθησαν να διαγνώσουν τους τρόπους με τους οποίους η εκπαιδευτική πράξη και οι σχολικοί μηχανισμοί ενισχύουν την κυρίαρχη αποστολή του εκπαιδευτικού συστήματος» (Κυρίδης Α., ό.π., σ.112).

<sup>3</sup> «Κάποια αναλυτικά προγράμματα, έντονα βασισμένα στην παραδοσιακή παιδεία αναπαράγουν τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές αξίες και γνώσεις με αποτέλεσμα την προαγωγή της κοινωνικής αναπαραγωγής μιας και το είδος αυτό της γνώσης θεωρείται κεκτημένο από τα μέλη των ανώτερων τάξεων και των γόνων τους με τη μορφή πολιτιστικού κεφαλαίου». (στο ίδιο, σ.125) (...) «Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν εκφράσεις του συνολικότερου έργου των σχολικών μηχανισμών. Με άλλα λόγια, συστηματοποιούν την κυρίαρχη παιδεία, την καθιστούν ενιαία ως προς τη μετάδοσή της στους μαθητές και την υπαγωγή της στην κυρίαρχη ιδεολογία. Η ταξινόμηση της γνώσης όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα αποτελεί ουσιαστικά καθρέφτη της κοινωνικής ταξινόμησης. Η έμφαση δίνεται στα μαθήματα και στις αξίες που θα βοηθήσουν στη συντήρηση των προνομίων των κυρίαρχων τάξεων και στην αναπαραγωγή, γενικότερα, των κοινωνικών δομών» (στο ίδιο, σ.127).

<sup>4</sup> Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Παπαζήση, Αθήνα 1985, σ.207.



ανθολογημένων μεταφρασμένων κειμένων του βιβλίου).<sup>1</sup> Στο προηγούμενο παράθεμα τονίζεται από τη V. Isambert-Jamati το ταξικό περιεχόμενο του σχολικού προγράμματος και η ιδεολογική νομιμοποίηση, μέσω του περιεχομένου αυτού, των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων και του καπιταλιστικού καταμερισμού εργασίας.

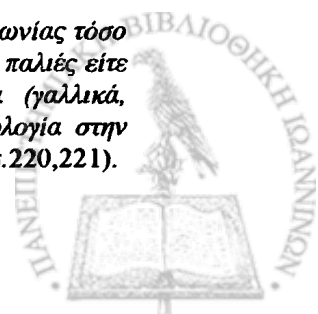
Η νεομαρξιστική, ωστόσο, αυτή θέση δεν αποτελεί (όπως θα δούμε και στη συνέχεια) αντιπροσωπευτική θεωρητική θέση της Α. Φραγκουδάκη<sup>2</sup> και του συγγράμματός της, η βασική θεματική του οποίου περιστρέφεται γύρω από την κατάδειξη (μέσω της παράθεσης ερευνητικών στοιχείων) και ερμηνεία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και, γενικά, των ανισοτικών λειτουργιών της εκπαίδευσης, μέσα από μια μάλλον βεμπεριανή θεώρηση της λειτουργίας της εκπαίδευσης και του κοινωνικού πεδίου.

Στο πλαίσιο, τέλος, της παρουσίασης των θεωριών της κοινωνικής αναπαραγωγής, από τους Blackledge & Hunt, παρατίθεται η θέση του L. Althusser, αναφορικά με την αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του καπιταλιστικού κοινωνικού σχηματισμού, και την ειδικότερη ιδεολογική λειτουργία που επιτελεί το περιεχόμενο των διδασκόμενων γνώσεων και μαθημάτων.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> «Ο «μη ουδέτερος» χαρακτήρας του περιεχομένου πολλών μαθημάτων έχει πια αποδειχτεί. Ωστόσο, αποτελεί πάντοτε το θέμα αυτό πρόβλημα συγκεκριμένο, που ανήκει στους διδάσκοντες να το εμβαθύνουν για κάθε μάθημα ξεχωριστά, και να στοχάζονται πάνω στα προγράμματα, τα θέματα των εξετάσεων, τα εγχειρίδια». (...) «Υπάρχουν τα περιεχόμενα που οδηγούν σε ιδεολογικό πειθαναγκασμό, δηλαδή με μορφή προσαρμοσμένη στον κάθε φορά άλλο μαθητικό πληθυσμό των βαθμίδων δικαιώνουν τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις και επιδιώκουν την αποδοχή μιας συγκεκριμένης τάξης πραγμάτων. Η κριτική στα μαθήματα αυτά θα έπρεπε να είναι απομυθευτική και να οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε απορρίψεις και αντικαταστάσεις». (...) Η ιδεολογία ωστόσο στα βιβλία είναι σήμερα πολύ λιγότερο απερίφραστη. Χρησιμοποιεί κυρίως την αποσιώπηση : ελάχιστες μνείες στη σύγχρονη ζωή υπάρχουν στα αναγνωστικά του δημοτικού, ενώ είναι πολλές οι σκηνές από τη ζωή των ζώων, πολλά τα παραμύθια κ.ά., που πάντοτε εμπεριέχουν μια κοινωνική αντίληψη αλλά που όμως εμφανίζονται πιο ουδέτερα. Μην μπορώντας πια τα βιβλία να δικαιώσουν τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις (για τον πρόσθετο λόγο ότι μια μονομερής παρουσίασή τους είναι πια δύσκολη, εφόσον απευθύνεται σε πληθυσμό κοινωνικά μικτό) τις αποσιωπούν, πράγμα που επίσης είναι ιδεολογική πράξη. Οι μνείες στην παραγωγική εργασία είναι ελάχιστες και όταν υπάρχουν αφορούν την αγροτική εργασία» (V. Isambert-Jamati «Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα», στο : Φραγκουδάκη Α., ό.π., σσ.511,512).

<sup>2</sup> Χαρακτηριστικά, η συγγραφέας αναφέρει : «Το σχολείο είναι ο σημαντικότερος θεσμός για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών της κοινωνίας. Μεταδίδει επιλογή γνώσεων, ορισμένη παιδεία (κουλτούρα), ορισμένη μορφή της εθνικής γλώσσας, μεταδίδει αρχές και αξίες που είναι κυρίαρχες στη συγκεκριμένη κοινωνία, αρχές και αξίες κοινωνικές και πολιτικές, αλλά και ηθικές, αισθητικές, φιλοσοφικές κ.ο.κ. Το σχολείο διαμορφώνει τις νεότερες γενιές ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία, δηλαδή να αποκτήσουν τη συναίσθηση συμμετοχής στο εθνικό σύνολο, να ενταχθούν στο οικονομικό σύστημα οργάνωσης και καταμερισμού της εργασίας και να συμμετέχουν στο πολιτικό σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας» (Φραγκουδάκη Α., ό.π., σσ.16,17).

<sup>3</sup> (ενν. η εκπαίδευση) «διδάσκει στα παιδιά την άρχουσα ιδεολογία της καπιταλιστικής κοινωνίας τόσο έμμεσα όσο και άμεσα. Η εκπαίδευση, λέει ο Althusser, "τους μεταδίδει, είτε χρησιμοποιεί παλιές είτε καινούριες μεθόδους, κάποια τεχνογνωσία περιτυλιγμένη με την άρχουσα ιδεολογία (γαλλικά, αριθμητική, φυσική ιστορία, φυσικές επιστήμες, λογοτεχνία) ή απλώς την άρχουσα ιδεολογία στην καθαρή μορφή της (ηθική, αγωγή του πολίτη, φιλοσοφία)"» (Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σ.220,221).



Ωστόσο, πρέπει και πάλι να τονίσουμε ότι η προηγούμενη θέση κάθε άλλο παρά υιοθετείται από τους συγγραφείς του συγγράμματος,<sup>1</sup> οι οποίοι ασκούν μια εμφανώς μεροληπτική ιδεολογική και ταυτόχρονα, διαστρεβλωτική θεωρητική κριτική όλων των εκδοχών των θεωριών της κοινωνικής αναπαραγωγής, σε όλη σχεδόν την έκταση του συγγράμματός τους.<sup>2</sup>

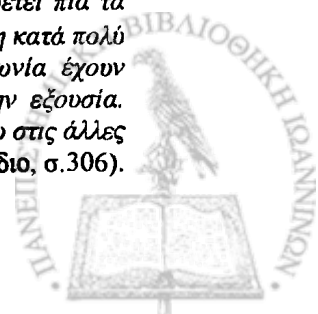
Συνοψίζοντας την ως τώρα παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων μας (σε σχέση με την πρώτη κατηγορία ανάλυσης), μπορούμε να πούμε ότι από αυτήν προκύπτει, γενικά, μια μικρή (ποσοτικά) εμφάνιση αναφορών και θεωρητικών θέσεων στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, σχετικά με τις σχολικές γνώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα.

Από τις υπάρχουσες αναφορές αναδεικνύεται σχεδόν κυρίαρχα ο πολιτικά «ουδέτερος» και κοινωνικά και παιδαγωγικά αναγκαίος χαρακτήρας των σχολικών γνώσεων και του αναλυτικού προγράμματος : αυτό αποτελεί «μορφωτικό αγαθό» και συντίθεται από «αντικείμενα μάθησης», τα οποία μεταδίδουν τις αναγκαίες, για την κοινωνική πρόοδο και σταθερότητα, γνώσεις, δεξιότητες, στοιχεία πολιτισμού και κοινωνικές αξίες στους μαθητές. Επίσης, το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί ένα μέσο το οποίο εντάσσεται (στο πλαίσιο της γενικότερης λειτουργίας της εκπαίδευσης) στην εξυπηρέτηση του συστήματος κοινωνικών θέσεων και ρόλων.

Ταυτόχρονα, σ' ένα μέρος του περιεχομένου των διδακτικών συγγραμμάτων εγγράφεται (όσον αφορά τον ορισμό και τη λειτουργία, αντίστοιχα, του αναλυτικού προγράμματος) : i) το κοινωνικά προσδιορισμένο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και η σχέση αυτού με την κοινωνική δομή και το σύστημα των κοινωνικών στρωμάτων και τάξεων και ii) η αναπαραγωγή, μέσω του αναλυτικού προγράμματος, της κυρίαρχης ιδεολογίας και των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων. Στο μέρος αυτό του περιεχομένου των συγγραμμάτων ο προσδιορισμός και η σχέση του αναλυτικού προγράμματος και της κοινωνικής δομής συνυφαίνεται, σχεδόν αποκλειστικά, με το σύστημα κοινωνικής στρωμάτωσης και τα διάφορα κοινωνικά

<sup>1</sup> Σχετικά, βλ. την κριτική που γίνεται στον L. Althusser στις σσ.221-223.

<sup>2</sup> Ενδεικτικά, βλ. τις σσ.265-306, όπου υπάρχει και μια αντιπροσωπευτική (αντίπαλη της μαρξιστικής) θέση των συγγραφέων : «Ακολουθώντας τον Crosland και τον Galbraith, υποστηρίξαμε ότι έχει γίνει μια σημαντική μεταβολή στη δυτική κοινωνία τα τελευταία εκατό χρόνια. Το κράτος δεν υπηρετεί πια τα συμφέροντα της τάξης των καπιταλιστών (όπως μας λένε οι μαρξιστές)· αντίθετα, είναι τώρα η κατά πολύ ισχυρότερη δύναμη σε όλες τις βιομηχανικές κοινωνίες. Επιπλέον, στη σύγχρονη κοινωνία έχουν δημιουργηθεί πολυάριθμες οργανωμένες ομάδες που συναγωνίζονται μεταξύ τους για την εξουσία. Σύμφωνα με τους πλουραλιστές, καμιά απ' αυτές τις ομάδες δεν μπορεί να κυριαρχήσει πάνω στις άλλες ή στην κυβέρνηση. Η εξουσία είναι επομένως διασκορπισμένη και όχι συγκεντρωμένη» (στο ίδιο, σ.306).



στρώματα και επαγγελματικές κατηγορίες, απ' τις οποίες αυτό συντίθεται. Έτσι, υποστηρίζεται ότι το περιεχόμενο, οι σκοποί και οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος προσδιορίζονται από τα γνωστικά, αξιακά και τα στοιχεία κουλτούρας των κυρίαρχων κοινωνικών στρωμάτων και κατηγοριών. Επίσης, η προβληματική σχετικά με τη σχέση ανάμεσα στη λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος και την αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων αποτελεί παρένθετο μόνο μέρος του περιεχομένου των διδακτικών συγγραμμάτων, χωρίς ν' αποτελεί την κυρίαρχη οπτική κάποιου από τα συγγράμματα αυτά. Η κύρια σχέση που φαίνεται να συνδέει τη λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος με την κοινωνική δομή και τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις είναι αυτή της αναπαραγωγής (μέσω του προγράμματος) της κοινωνικής ανισότητας.

Στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων παρουσιάζεται ελάχιστα η κοινωνικο-πολιτική διάσταση του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών γνώσεων και η σχετική κοινωνιολογική προβληματική, για τον αυθαίρετο (κοινωνικά) και τον ταξικό και ιδεολογικο-πολιτικό χαρακτήρα των κριτηρίων επιλογής των σχολικών γνώσεων και συγκρότησης του αναλυτικού προγράμματος, η οποία αναπτύχθηκε από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 κι έπειτα. Η προβληματική αυτή παρουσιάζεται μόνο από τα δυο, κυρίως, μεταφρασμένα συγγράμματα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, χωρίς όμως ν' αποτελεί ταυτόχρονα και αντιπροσωπευτική θεωρητική οπτική των συγγραμμάτων αυτών.

Από τα προηγούμενα ευρήματα αναδεικνύεται μια κυρίαρχα δομολειτουργιστική και λειτουργιστική θεωρητική οπτική του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών γνώσεων, τόσο ως προς τον ορισμό όσο και ως προς τη λειτουργία τους στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, παράλληλα με κάποια στοιχεία βεμπεριανής θεώρησης του κοινωνικού πεδίου. Επίσης, αναδεικνύεται η πλήρης, σχεδόν, απουσία (ως αντιπροσωπευτική, τουλάχιστον, προβληματική των συγγραμμάτων) των ριζοσπαστικών και νεομαρξιστικών θεωρητικών εκδοχών του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών γνώσεων.



## II. Αξιολόγηση μαθητών και Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Η αξιολόγηση των μαθητών στο δημοτικό σχολείο (ή γενικά στην υποχρεωτική εκπαίδευση) ως θεματική κατηγορία απασχολεί αρκετά τα διδακτικά συγγράμματα της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Ο προβληματισμός, ο οποίος υπάρχει στο περιεχόμενο των συγγραμμάτων σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών απαντά, επίσης, άλλοτε με την έννοια του *ορισμού* (τι είναι δηλ. και πως ορίζεται η αξιολόγηση των μαθητών) κι άλλοτε με την έννοια της *λειτουργίας* που αυτή επιτελεί στην εκπαίδευση.

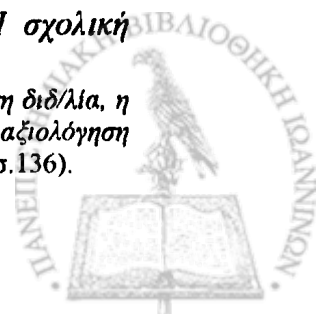
### A. Ορισμός της αξιολόγησης των μαθητών

Η αξιολόγηση των μαθητών ως ορισμός απαντά με δυο διακριτές υποκατηγορίες, οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν ως εξής : α) η αξιολόγηση των μαθητών ως αναγκαία συνιστώσα του σχολείου και β) ο κοινωνικός χαρακτήρας της αξιολόγησης των μαθητών.

Η πρώτη υποκατηγορία περιλαμβάνει αναφορές στην αξιολόγηση ως «φυσική» και αναγκαία συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του σχολείου ως κοινωνικού θεσμού, καθώς και ως «συστατικό» στοιχείο του «θεσμικού ρόλου» του εκπαιδευτικού.

Μια από τις πλέον αντιπροσωπευτικές περιπτώσεις μιας τέτοιας οπτικής είναι το σύγγραμμα του Γ. Καρακατσάνη. Σ' αυτό σημειώνεται ότι η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί μια από τις «*θεσμοποιημένες κοινωνικές προσδοκίες με δεσμευτικό χαρακτήρα*», σε σημείο που «*κάθε απόκλιση του φορέα (ενν. εκπαιδευτικού) από την προκαθορισμένη συμπεριφορά να αποτελεί παράβαση κανόνα και επομένως μορφή παρεκτροπής, που επισύρει συνήθως τιμωρία*».<sup>1</sup> Παρόμοιες, σχεδόν, αναφορές απαντούν και σε άλλα σημεία του ίδιου συγγράμματος. Ενδεικτικά, σταχυολογούμε δυο απ' αυτές : «*Ο εκπαιδευτικός θεσμός είναι, κατά τον Fichter, η συστηματική διαδικασία εκπαίδευσης (κοινωνικοποίηση) που αναπτύσσεται άτυπα απ' τη μια στο οικογενειακό περιβάλλον, τυπικά απ' την άλλη μέσα στα σύνθετα και ποικίλα συστήματα εκπαίδευσης, που δημιουργεί η κουλτούρα και η κοινωνία. Η σχολική*

<sup>1</sup> Καρακατσάνης Γ., ό.π., σ.136. Και αμέσως μετά «*Η καλή προετοιμασία του δασκάλου στη διδ/λία, η συμμόρφωσή του στις υπηρεσιακές εγκυκλίους και διαταγές και η δίκαιη και αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών περιλαμβάνονται στις μορφές συμπεριφοράς της κατηγορίας αυτής*» (στο ίδιο, σ.136).





διοίκηση και οργάνωση, η αξιολόγηση των μαθητών, ο έλεγχος της σχολικής επίδοσης, οι τρόποι ανταμοιβής και τιμητικών διακρίσεων αποτελούν θεσμούς επικουρικούς του εκπαιδευτικού»,<sup>1</sup> και σε άλλο σημείο αναφέρεται «Κοινωνιολογικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού μπορεί να οριστεί με πολλούς τρόπους. Από μια άποψη είναι το μέσο με το οποίο γίνεται η κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς. Με αυτή την έννοια ο εκπαιδευτικός δε μεταδίδει απλά ένα σύστημα γνώσεων, αλλά ταυτόχρονα και ορισμένες πολιτιστικές αξίες, ένα σύστημα πεποιθήσεων και κανόνων συμπεριφοράς που μια κοινωνία θεωρεί απαραίτητο για την επιβίωση και τη συνοχή της. Επιπλέον, αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα της διαδικασίας της κοινωνικής διαφοροποίησης και της επιλογής των μαθητών για τη μελλοντική θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία. Ένα από τα κριτήρια με τα οποία καθορίζεται η επιλογή είναι και η αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο, μια λειτουργία που σχετίζεται με τη δύναμη που η κοινωνία εναποθέτει στον εκπαιδευτικό».<sup>2</sup>

Ομόλογες με τις προηγούμενες αναφορές απαντούν και στο σύγγραμμα του Γ. Μιχαλακόπουλου. Συγκεκριμένα, σ' αυτό αναφέρεται «οι *Havinghurst* και *Levine* έχουν απαριθμήσει και αναλύσει ορισμένους βασικούς ορισμούς του ρόλου του εκπαιδευτικού που έχουν διατυπωθεί τόσο στο επίπεδο της ευρύτερης κοινωνίας όσο και στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης. Για να μείνουμε στο τελευταίο επίπεδο που είναι πιο άμεσο στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι ορισμοί αυτοί αναφέρονται στον εκπαιδευτικό ως “διαμεσολαβητή μάθησης”, ως “πρόσωπο επιβολής πειθαρχίας”, ως “υποκατάστατο των γονέων”, ως “αξιολογητή και κριτή”, ως “φορέα κοινωνικοποίησης” και, ακόμη, ως “έμπιστο φίλο”».<sup>3</sup> Επίσης, στις αμέσως επόμενες σελίδες σημειώνεται από τον ίδιο συγγραφέα «ενώ, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός πρέπει, από τη μια μεριά, να διατηρεί σχέσεις προσωπικής κατανόησης και αμοιβαιότητας με τους μαθητές του, από την άλλη, έχει την υποχρέωση να χρησιμοποιεί ορισμένα σταθερά και αντικειμενικά κριτήρια χειρισμού τους και αξιολόγησής τους»,<sup>4</sup> και λίγο μετά «αποτελεί όμως κανόνα ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι φορτισμένος με ποικίλες μορφές αυθεντίας και εξουσίας που προκύπτουν από τη δομή της

<sup>1</sup> Καρακατσάνης Γ., ό.π., σ. 139.

<sup>2</sup> Καρακατσάνης Γ., ό.π., σ. 147, 148. Στην τελευταία, βέβαια, παράγραφο του παραθέματος αυτού γίνεται αναφορά και σε ένα στοιχείο της λειτουργίας της αξιολόγησης των μαθητών, αυτό που σχετίζεται με την «αναγκαία κοινωνική επιλογή τους», στο πλαίσιο του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Σ' αυτήν όμως την οπτική της αξιολόγησης θ' αναφερθούμε παρακάτω.

<sup>3</sup> Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σ. 189.

<sup>4</sup> Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σ. 191.



εκπαιδευτικής διαδικασίας : εξουσία να οργανώνει τις διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες, να αξιολογεί και να επιλέγει, να επιβάλλει πειθαρχία, κ.ο.κ.».<sup>1</sup>

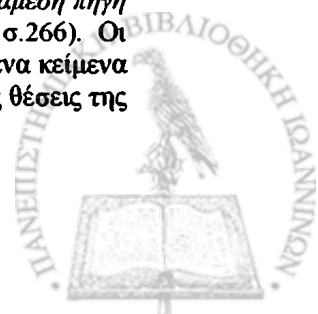
Από όλα τα προηγούμενα χωρία προκύπτει με σαφήνεια μια καθαρά «ψυχοπαιδαγωγική» και «συστημική/δομολειτουργιστική (κοινωνιολογικά) οπτική της αξιολόγησης, η οποία ορίζεται τόσο ως αναγκαία «θεσμική σταθερά» της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο κι ως «φυσικό» και αδιαμφισβήτητο στοιχείο του εκπαιδευτικού και «κοινωνικού ρόλου» του εκπαιδευτικού.

Το «συστημικό» και λειτουργιστικό στοιχείο των παραπάνω απόψεων προβάλλει σαφέστερα, αν αντιπαραβάλλουμε τις απόψεις αυτές με ορισμένες πανομοιότυπες θέσεις του βασικού εκφραστή της δομολειτουργιστικής θεωρίας, T. Parsons : «πάνω από όλα πρέπει να είναι (ενν. η δασκάλα) η εκπρόσωπος που με την παρέμβασή της βοηθάει να προβάλλεται αλλά και νομιμοποιεί τη διαφοροποίηση της σχολικής τάξης πάνω στον άξονα της επίδοσης».<sup>2</sup>

Η δεύτερη υποκατηγορία του ορισμού της αξιολόγησης των μαθητών, η οποία αναφέρεται στον κοινωνικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, περιλαμβάνει αναφορές στις οποίες τονίζεται, σχεδόν καθολικά, ο κοινωνικός/ταξικός προσδιορισμός των κριτηρίων της αξιολόγησης, και, άρα, ο μη αντικειμενικός και «ουδέτερος» χαρακτήρας της αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο. Οι θεωρητικές, βέβαια, απόψεις ποικίλλουν στις αναφορές της υποκατηγορίας αυτής, όπως θα φανεί και από τα σχετικά παραθέματα των συγγραμμάτων, αφού αυτές συναρτώνται, αφενός με τον ιδιαίτερο τρόπο που γίνεται αντιληπτή, απ' το συγγραφέα του κάθε συγγράμματος, η διαμόρφωση και συγκρότηση του κοινωνικού πεδίου και, αφετέρου με τη συνολικότερη θεωρητική οπτική της λειτουργίας της εκπαίδευσης και της ένταξης της

<sup>1</sup> Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σ.192,193.

<sup>2</sup> Parsons T. «Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα : μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικάνικη κοινωνία», μεταφρασμένο στο : Φραγκουδάκη Α. (1985), ό.π., σ.264. Στο ίδιο επίσης πλαίσιο, σημειώνεται από τον Parsons «ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας αυτής της διαδικασίας είναι ότι οι δύο ομάδες ενηλίκων που την απαρτίζουν, η 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 επιτυγχόντες ευκαιρίες ανώτερου επιπέδου» (στο ίδιο, ό.π.,σ.265). (...) «Τρίτο, πρέπει να υπάρχει η διαδικασία επιλεκτικής επιβράβευσης των θετικών επιδόσεων. Η ευθύνη αυτή ανήκει κυρίως στη δασκάλα, αν και οι προοδευτικές διδακτικές μέθοδοι τείνουν να κινητοποιούν σε αυτή τη διαδικασία τους συμμαθητές πιο συστηματικά από ό,τι στο παραδοσιακό σχολείο. Η διαδικασία αυτή είναι η άμεση πηγή της διαφοροποίησης στο εσωτερικό της τάξης με άξονα την επίδοση» (στο ίδιο, ό.π., σ.266). Οι προηγούμενες απόψεις του Parsons εμπεριέχονται, απλώς, στα ανθολογημένα μεταφρασμένα κείμενα του βιβλίου της Α. Φραγκουδάκη, χωρίς, βέβαια, ν' απηχούν στο ελάχιστο τις θεωρητικές θέσεις της συγγραφέως για την αξιολόγηση των μαθητών.



αξιολόγησης στο πλαίσιο αυτής. Κάτι, που μένει να φανεί συγκριτικά στη συνέχεια, όταν παρουσιάσουμε και άλλες αναφορές των ίδιων συγγραμμάτων σε σχέση με τις υπόλοιπες υποκατηγορίες της αξιολόγησης.

Έτσι, στο σύγγραμμά της η Μ. Τζάνη φαίνεται ν' αμφισβητεί τη δυνατότητα ύπαρξης αντικειμενικής αξιολόγησης, και, άρα, ν' αναδεικνύει τον κοινωνικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, σημειώνοντας : «α) όταν τα εφόδια με τα οποία τα παιδιά εισέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία είναι διαφορετικά και ανάλογα ποιοτικά και ποσοτικά της κοινωνικής τους προέλευσης, β) όταν τα μέσα κατανόησης (π.χ. γλωσσικό εργαλείο), είναι ελλιπή στα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων, ενώ αντίθετα είναι εκείνα ακριβώς που χρειάζονται στα παιδιά των ανωτέρων στρωμάτων για να τα βοηθούν στην κατανόηση και μάθηση, επομένως και στην αξιολόγησή τους ως "αρίστων μαθητών", γ) όταν δεν έχουμε καμιά ελπίδα για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, δεδομένου ότι αυτό θα απαιτούσε "το ίδιο πολιτιστικό περιβάλλον" για τα παιδιά και ίδιες οικονομικές δυνατότητες στις οικογένειές τους (...) δ) όταν έρευνες έχουν αποδείξει ότι η μεταχείριση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς είναι ανάλογη σε ποιότητα της κοινωνικής τους προέλευσης και οι προσδοκίες τους από τους μαθητές τους αντανακλούν το κοινωνικό ή μορφωτικό γόητρο των γονιών τους».<sup>1</sup> Η επισήμανση, ωστόσο, της «μη αντικειμενικής» αξιολόγησης και του κοινωνικού προσδιορισμού της αξιολόγησης δε φαίνεται να συναρτάται με τις πιο «δομικές» όψεις και σχέσεις του κοινωνικού σχηματισμού, των κυρίαρχων σχέσεων εξουσίας και της αναπαραγωγικής λειτουργίας της εκπαίδευσης (και, άρα, με τον σταθερά ταξικό χαρακτήρα των κριτηρίων της αξιολόγησης που διαμορφώνουν οι σχέσεις αυτές), αφού, στη συνέχεια, αναφερόμενη η συγγραφέας στη δυνατότητα «εξουδετέρωσης ή περιορισμού των εκπαιδευτικών ανισοτήτων» και «εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης», καταλήγει : «πιστεύουμε ότι ο ρόλος του κράτους εδώ θα μπορούσε να είναι σημαντικός».<sup>2</sup>

Στον κοινωνικό προσδιορισμό της αξιολόγησης αναφέρεται και ο Α. Κυρίδης, σημειώνοντας « κυρίαρχο στοιχείο της αποτίμησης της μαθητικής επίδοσης αποτελεί η κλίμακα των αξιών που διαμορφώνουν τη γνωστική και κοινωνικοποιητική ύλη που προάγει κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Η σπουδαιότητα αυτού του στοιχείου έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί αντικείμενο κοινωνικού προσδιορισμού που ενέχει στοιχεία

<sup>1</sup> Τζάνη Μ., ό.π., σσ.32,33.

<sup>2</sup> Τζάνη Μ., ό.π., σ.33.



υποκειμενικότητας».<sup>1</sup> Ωστόσο, και στην περίπτωση αυτή, η προηγούμενη απόφαση ενέχει στοιχεία αντίφασης, αν συνεξεταστεί και ενταχθεί στο συνολικότερο σχήμα των απόψεων του συγγραφέα για την αξιολόγηση, κάτι που θα φανεί στη συνέχεια, μέσα από την παράθεση και άλλων απόψεών του για το ίδιο θέμα.

Μια έμμεση αναφορά, από το Σ. Χιωτάκη, στην αξιολόγηση των γνώσεων, στο πλαίσιο των εξετάσεων εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση, συνδέει τον προσδιορισμό των κριτηρίων της αξιολόγησης αυτής με το κοινωνικό πεδίο και τα «προαπαιτούμενα» των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων.<sup>2</sup> Αναφορά, η οποία επαναλαμβάνεται με πιο άμεσο τρόπο σε άλλο κείμενο του ίδιου συγγραφέα : «οι γνωστικές και εκφραστικές αυτές ικανότητες που αξιολογούνται στο Σχολείο μέσω των εξετάσεων, απορρέουν κυρίως από τα κοινωνικά και πολιτισμικά "αυτονόητα" και το λεγόμενο *Habitus* των ανώτερων και μεσαίων αστικών τάξεων. Κατά συνέπεια, η καθιέρωσή τους ως κριτηρίων αξιολόγησης έχει, *a priori*, έναν κοινωνικά επιλεκτικό χαρακτήρα που αποβαίνει σε βάρος των παιδιών από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις. (...) Τέλος : η ιδεολογία της επιλογής στο σχολείο δημιουργεί την ψευδαίσθηση ότι η αξιολόγηση μέσω των εξετάσεων και βαθμών είναι αντικειμενική, αξιόπιστη και έγκυρη, ενώ στην πραγματικότητα δε συμβαίνει αυτό».<sup>3</sup>

Στον κοινωνικό χαρακτήρα, επίσης, της αξιολόγησης και στη σχέση της τόσο με την κοινωνική στρωμάτωση όσο και με την κοινωνική επιλογή που ασκείται μέσω αυτής, αναφέρεται έμμεσα και η Ο. Banks, στο πλαίσιο εξέτασης, των σχετικών με την αξιολόγηση, θέσεων του Β. Bernstein και του Ρ. Bourdieu.<sup>4</sup>

Αρκετές αναφορές υπάρχουν, επίσης, και στο σύγγραμμα της Α. Φραγκουδάκη, σχετικά με τον κοινωνικά προσδιορισμένο χαρακτήρα της αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο (και, άρα τον μη αντικειμενικό και

<sup>1</sup> Κυρίδης Α., ό.π., σ.81.

<sup>2</sup> «Τα κριτήρια επιλογής για τις ιατρικές σχολές αποτελούνται από τυπικές και απρόσωπες διαδικασίες : από τη "σχολική πρόοδο" και τις εξετάσεις για την αξιολόγηση γνώσεων. Τα κριτήρια αυτά, όπως έχει τονιστεί τα τελευταία είκοσι χρόνια από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, είναι προσαρμοσμένα στα κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά αυτονόητα των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων» (Χιωτάκης Σ., Για μια Κοινωνιολογία των ελευθέρων επαγγελμάτων. Επιστημονική Επαγγελματοποίηση των Ιατρικών Υπηρεσιών, Οδυσσέας, Αθήνα 1998<sup>2</sup>, σ.291).

<sup>3</sup> Χιωτάκης Σ. «Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο : προσδοκίες και πραγματικότητα», στο : Χιωτάκης Σ. (επιμ.) Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο, Γρηγόρη, Αθήνα 1999<sup>3</sup>, σ.49. Σε άλλο, επίσης, χωρίο της ίδιας μελέτης σημειώνεται : «Από τη σκοπιά αυτή που προσεγγίζω τους βαθμούς και τις εξετάσεις σαν φίλτρα εξειδικευμένης και συγχρόνως κοινωνικής επιλογής, τα κριτήρια επίδοσης και προόδου στο σχολείο μπορούν να χαρακτηριστούν ως "ταξικά", αφού αξιολογούν έχοντας ως γνώμονα τις κοινωνικές και οικονομικές δυνατότητες, τα πολιτισμικά και μορφωτικά αυτονόητα και, αντίστοιχα, τις εκφραστικές και άλλες ικανότητες των ανώτερων κοινωνικών τάξεων» (στο ίδιο, ό.π., σ.53).

<sup>4</sup> Σχετικές αναφορές, βλ. Banks Ο., ό.π., σσ.320,321 και 323, αντίστοιχα.



«ουδέτερο» χαρακτήρα της αξιολόγησης). Σε μια πιο άμεση απ' τις αναφορές αυτές, η οποία απηχεί και την άποψη της συγγραφέως, σημειώνεται : «*διαπιστώνουμε ότι οι πιθανότητες των μαθητών να κάνουν μακρόχρονες σπουδές καθορίζονται από την κοινωνική προέλευση. (...) Διαπιστώσαμε ακόμα ότι η σχολική αξιολόγηση επηρεάζεται από την κοινωνική προέλευση (ενν. των μαθητών)*».<sup>1</sup>

Στον ταξικό προσδιορισμό, τέλος, της αξιολόγησης των μαθητών (όσον αφορά τη διαμόρφωση των κριτηρίων της) αναφέρονται και οι Blackledge & Hunt, στο οικείο κεφάλαιο που παρουσιάζουν τις θεωρητικές απόψεις του P. Bourdieu : «*η εκπαίδευση, επομένως, δεν είναι σε καμία περίπτωση αντικειμενικός κριτής των μαθητών. Τα κριτήρια βάσει των οποίων κρίνονται οι μαθητές δίνονται από την κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων, παραλλαγμένα ως ένα βαθμό από το εκπαιδευτικό σύστημα*».<sup>2</sup> Η θέση, ωστόσο, αυτή του P. Bourdieu απέχει πολύ από το ν' αποτελεί αντιπροσωπευτική θέση των συγγραφέων, αφού, όπως επιχειρήσαμε να δείξουμε και στην ενότητα των ευρημάτων μας για το αναλυτικό πρόγραμμα, οι Blackledge & Hunt απορρίπτουν και ασκούν δρυμεία κριτική σε όλες τις θεωρητικές εκφάνσεις των θεωριών της κοινωνικής αναπαραγωγής για την εκπαίδευση και τη λειτουργία της.<sup>3</sup>

## B. Λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών

Η λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών συναρτάται στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων, με τρία διαφορετικά ζητήματα, τα οποία θα μπορούσαν να διατυπωθούν συνοπτικά, με τη μορφή υποκατηγοριών, ως εξής : α) αξιολόγηση μαθητών και μάθηση, β) αξιολόγηση μαθητών και κοινωνικός καταμερισμός εργασίας και γ) αξιολόγηση μαθητών και κοινωνική αναπαραγωγή.

<sup>1</sup> Φραγκουδάκη Α., ό.π., σ.100.

<sup>2</sup> Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σ.226.

<sup>3</sup> Χαρακτηριστικά, σε άλλο σημείο της παρουσίασης των απόψεων του P. Bourdieu, οι συγγραφείς αναφέρουν : «*Η τελευταία σημαντική παρατήρηση που κάνει ο Bourdieu είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να είναι αυτόνομο. Αντίσταται μάλιστα στις έξωθεν προσπάθειες αλλαγής του. Αυτό προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση στην ανώτατη εκπαίδευση, όπου στην πραγματικότητα διδάσκονται ελάχιστα πράγματα. Γιατί λοιπόν παρέχεται τόση αυτονομία στο σύστημα; Η απάντηση είναι ότι είναι αυτόνομο μόνο εν μέρει, και ότι όλη η διδακτική εξουσία είναι εντεταλμένη. Κατά τη γνώμη του (αλλά όχι και τη δική μας), η εντολή προέρχεται από τις κυρίαρχες τάξεις. Στην πραγματικότητα, υποστηρίζει, η κυριότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι να μεταδίδει γνώση, αλλά να δρα ως μηχανισμός επιλογής και να νομιμοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες. Η ίδια η αυτονομία που δίνεται στο εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να επινοεί τα δικά του κριτήρια αξιολόγησης των επιδόσεων αποκρύπτει το γεγονός ότι τα κριτήρια ωφελούν τις ανώτερες τάξεις. Το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει αυτόνομο μόνο εφόσον παραμένει μέσα στα όρια των αυθαιρέτων πολιτιστικών σταθερών των ανώτερων τάξεων*» (στο ίδιο, ό.π., σ.234).



Όσον αφορά την πρώτη υποκατηγορία αναφορών, η αξιολόγηση παρουσιάζεται ως αναγκαίο (ή αναγκαστικό) και συνεκτικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, ως στοιχείο, δηλαδή, το οποίο λειτουργεί «διαγνωστικά» και «ανατροφοδοτικά» στην πορεία της μάθησης. Η οπτική αυτή προβάλλει κυρίως τον «παιδαγωγικό» (και, άρα ουδέτερο, κοινωνικά και πολιτικά, ή έστω αναγκαστικό) χαρακτήρα της αξιολόγησης.

Έτσι, ο Α. Κυρίδης, μέσα από μια έμμεση αναφορά (σε μια απόπειρα ορισμού της σχολικής επίδοσης, η οποία αποτελεί το αποτέλεσμα της αξιολόγησης), φαίνεται να θεωρεί την αξιολόγηση ως μέσο αποτύπωσης της επίδοσης και «προσδιορισμού του βαθμού ανταπόκρισης των εκπαιδευόμενων στις απαιτήσεις του σχολικού μηχανισμού». <sup>1</sup> Χαρακτηριστικά, αναφέρει : «οι δυνατότητες και οι προσπάθειες των μαθητών στο σχολείο αντικατοπτρίζονται στην επίδοσή τους, την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα φροντίζει να αξιολογεί, ώστε να γνωρίζει το επίπεδο των μαθητών, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και να προβαίνει στην επιλογή των εκπαιδευόμενων που θα συνεχίσουν την εκπαιδευτική τους πορεία στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι K. Hopkins & J. Stanley ορίζουν την μαθητική επίδοση ως το επίπεδο απόδοσης του μαθητή προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που έχει το σχολείο από αυτόν. Κατά τον D. J. Mueller, η επίδοση είναι ένα είδος προόδου που έχει κάνει ο μαθητής προς την κατεύθυνση των στόχων μάθησης». (...) «Η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης ορίζεται από τον N. Gronlund ως η συστηματική διαδικασία που καθορίζει την έκταση κατά την οποία οι στόχοι διδασκαλίας έχουν επιτευχθεί από τους μαθητές». <sup>2</sup> Οι αναφορές αυτές συνθέτουν, καταρχήν, μια κοινωνικά ουδέτερη «ψυχοπαιδαγωγική» οπτική της αξιολόγησης, η λειτουργία της οποίας συναρτάται με τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία του σχολείου.

Στο ίδιο, επίσης, θεωρητικό πλαίσιο, η Μ. Τζάνη τη στιγμή που παρουσιάζει την αξιολόγηση των μαθητών ως «μηχανισμό κοινωνικής επιλογής» <sup>3</sup> (όπως θα φανεί στη συνέχεια με την παράθεση των σχετικών χωρίων), υποστηρίζει ότι μεταξύ των τριών κύριων λειτουργιών της αξιολόγησης είναι και «η παιδαγωγική λειτουργία (...) η οποία στοχεύει στο να βοηθά το παιδί : α) να μάθει να διακρίνει τη σχέση της προσπάθειας με το επίτευγμα · β) να το μάθει να διακρίνει το διδακτικό στόχο, πίσω από κάθε συγκεκριμένο θέμα, αυτό που με άλλα λόγια λέμε, να το μάθει πώς να

<sup>1</sup> Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.80.

<sup>2</sup> Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.80.

<sup>3</sup> Τζάνη Μ., ό.π., σ.30.



μαθαίνει. Και γ) το βοηθά στην αυτοαντίληψη, που θα του ανοίξει δίοδο στην αυτοεκτίμηση και αργότερα στη δυναμική αυτογνωσία»,<sup>1</sup> και παρακάτω «σκοπός της παιδαγωγικής (ενν. λειτουργίας) είναι να κάνει τα παιδιά καλούς μαθητές, και να κατανοήσουν, να μάθουν, αν όχι στον ίδιο βαθμό όλα, τουλάχιστον τα περισσότερα»<sup>2</sup>.

Ο Θ. Μυλωνάς σε μια ιστορική μελέτη της εξέλιξης και των αλλαγών της βαθμολογικής κλίμακας, και γενικότερα των αξιολογικών διαδικασιών στις βαθμίδες της εκπαίδευσης, σε σχέση με την «κοινωνική ανάγκη ελέγχου της "ροής" του μαθητικού πληθυσμού» κατά χρονική περίοδο, το υποσύστημα της εργασίας και τις αντίστοιχες, κάθε φορά, ανάγκες κοινωνικής κατανομής, υποστηρίζει, μεταξύ άλλων, σχετικά με την αλλαγή της βαθμολογικής κλίμακας του δημοτικού σχολείου στις αρχές της δεκαετίας του 1980 (και την αντικατάσταση της δεκάβαθμης αριθμητικής κλίμακας από την κλίμακα λεκτικών χαρακτηρισμών που απεικονίζεται με τα τρία πρώτα γράμματα του αλφαβήτου) : «Γύρω στα 1980 τα νέα δεδομένα, και το χώρο εργασίας αλλά και της εκπαίδευσης, προκάλεσαν τη συρρίκνωση και εντατικοποίηση του κοινωνικού ελέγχου της "ροής" στα ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης. Έτσι η Δημοτική Εκπαίδευση τέθηκε έξω από την εμβέλεια του μηχανισμού αυτού, με συνέπεια να της είναι άχρηστη η ισχύουσα κλίμακα. Η συμβολική κλίμακα των τριών πρώτων γραμμάτων του ελληνικού αλφαβήτου που την αντικατέστησε δε "μετράει" πλέον, και σχετικά με τον έλεγχο της "ροής", τίποτα».<sup>3</sup> (...) «Γι' αυτό η διακριτική και κατανεμητική λειτουργία των εξετάσεων και της βαθμολογικής κλίμακας σ' αυτό το επίπεδο είναι άχρηστη. Η βαθμολογική κλίμακα από εργαλείο κοινωνικής διάκρισης (1929) μεταμορφώθηκε σε παιδαγωγικό εργαλείο ενίσχυσης της μάθησης (1980)».<sup>4</sup> (...) «Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια η βαθμολογία στη Μέση Εκπαίδευση (και πολύ περισσότερο στη Δημοτική, για την οποία θα μιλήσουμε πιο κάτω) έχασε την παραδοσιακή της

<sup>1</sup> Τζάνη Μ., ό.π., σ.30.

<sup>2</sup> Τζάνη Μ., ό.π., σ.31. Η σύνδεση αξιολόγησης και μάθησης επανέρχεται και σε άλλο σημείο της ίδιας ενότητας, όταν αναφέρεται : «Η αξιολόγηση είναι μια ουσιωδέστατη πρακτική της εκπαίδευσης ανθρώπων και από τη σκοπιά των προβλημάτων επίσης που βάζει. Κατ' αρχήν υπάρχει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, και η αξιολόγηση ως επιλογή. Αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό να το κατανοήσουμε. Αξιολογώ, για να βελτιώσω τη μαθησιακή διαδικασία, και τα αποτελέσματά της, και αξιολογώ για να επιλέξω, να αποκλείσω κάποιους και να αφήσω κάποιους άλλους να περάσουν. (...) Και μια παιδαγωγική εκπαίδευση οφείλει να αξιολογεί με παιδαγωγικές επίσης μεθόδους και κριτήρια την προσπάθεια και την εν γένει μαθησιακή πορεία του μικρού μαθητή» (στο ίδιο, ό.π., σσ. 31,32).

<sup>3</sup> Μυλωνάς Θ. «Η κοινωνική ανάγκη ελέγχου της "ροής" του μαθητικού πληθυσμού προς τις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και η εξέλιξη της βαθμολογικής κλίμακας στην Ελλάδα», στο : Μυλωνάς Θ. Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης- Συμβολές, ό.π., σσ. 316,317.

<sup>4</sup> Μυλωνάς Θ., ό.π., σ.316.



λειτουργία. Τείνει πλέον από "διαπιστωτική" και "κυρωτική" να γίνεται "διαμορφωτική", δηλαδή ένα παιδαγωγικό μέσο στο εσωτερικό του σχολείου». <sup>1</sup>

Η προηγούμενη θέση αναφέρεται, βέβαια, στη λειτουργία της βαθμολογίας και της αξιολόγησης στην εκπαίδευση όχι γενικά και για πάντα, αλλά σε σχέση με τα συγκεκριμένα κάθε φορά (όπως είπαμε) κοινωνικο-οικονομικά συμφραζόμενα του «υποσυστήματος της εκπαίδευσης» (και τις ανάγκες «αντιστοίχισης» που αυτά θέτουν), στο πλαίσιο των αναγκών κοινωνικής αναπαραγωγής που υλοποιεί η εκπαίδευση. Ωστόσο, μέσα από τη θέση αυτή σκιαγραφείται με σαφήνεια, η λειτουργική σύνδεση της αξιολόγησης με τη μάθηση, όπως περίπου και στα προηγούμενα συγγράμματα που αναφέραμε. Η θέση αυτή ενώ φαίνεται να αποκλίνει από μια στενά λειτουργιστική θεωρητική οπτική της λειτουργίας της αξιολόγησης και της εκπαίδευσης, <sup>2</sup> δεν μπορεί, από την άλλη, να ενταχθεί σε μια μαρξιστική ή νεομαρξιστική οπτική, αν τη συσχετίσει κανείς και με το συνολικότερο θεωρητικό «σχήμα» απόψεων του συγγραφέα, για τη λειτουργία του σχολείου, τον τρόπο θεώρησης του κοινωνικού πεδίου και τη σχέση αυτού με την πολιτική εξουσία. <sup>3</sup>

Αρκετές άμεσες αναφορές στη λειτουργία της αξιολόγησης, της βαθμολογίας και των εξετάσεων στο δημοτικό σχολείο ως αναγκαστικών (στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές –του «μαζικού τύπου σχολείου»– και κοινωνικο-πολιτιστικές συνθήκες) μέσων «αντιστάθμισης», «ανάτροφοδότησης» και ενίσχυσης της μάθησης των μαθητών (ιδιαίτερα των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων), υπάρχουν σε

<sup>1</sup> Μυλωνάς Θ., ό.π., σ.303.

<sup>2</sup> Παρότι, δε λείπουν στην ίδια μελέτη και λειτουργιστικές θεωρητικές αφετηρίες, όπως, λ.χ. οι σχετικές με τον ορισμό του «κοινωνικού ελέγχου», σχετικά, βλ. τις σσ.241-244.

<sup>3</sup> Για την καλύτερη κατανόηση των θέσεων αυτών, παραθέτουμε κάποια χαρακτηριστικά χωρία, τα οποία συντείνουν σε μια περισσότερο βεμπεριανή θεωρητική εκδοχή: «Το σχολείο αρχίζει να μετέχει όλο και ενεργότερα στην κατανομική λειτουργία των ατόμων ή των κοινωνικών κατηγοριών στο πλέγμα της αγοράς εργασίας, όσο η κοινωνία εκλογικεύει τις σχέσεις, εκβιομηχανίζεται και οργανώνεται γραφειοκρατικά. Ο Max Weber παρατηρεί ότι αυτό καταρχήν "συνέβη στη σύγχρονη Ευρώπη ως συνάρτηση της ανάπτυξης των αναγκών μιας γραφειοκρατικής οργάνωσης (της κοινωνίας), η οποία επιδιώκει την αντιστοιχία ιεραρχημένων και συγκρίσιμων ατόμων με τις ιεραρχημένες θέσεις"» (στο ίδιο, ό.π., σσ.253,254), και σε άλλο σημείο: «Το πολιτικό υποσύστημα, όπως διαμορφώνεται ιδίως στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες, δε φαίνεται να είναι πλέον το μονοπώλιο μιας τάξης. Είναι μάλλον μια αρένα συγκρούσεων ποικίλων συμφερόντων. "Στις μέρες μας", γράφει ο Dahrendorf, "σε πολλές χώρες οι κυρίαρχες τάξεις δε συμπεριφέρονται πια όπως παλιά, πριν απ' αυτές, συμπεριφέρονταν οι κυρίαρχες τάξεις των καπιταλιστικών κοινωνιών. Δεν είναι πλέον μ' αυτήν την έννοια κυρίαρχες τάξεις ή, αν το προτιμά κανείς, δεν είναι κυρίαρχες ομάδες μέσα στο πλαίσιο των πολιτικών συγκρούσεων". Αυτά γράφονταν γύρω στα 1960. Στις μέρες μας, δηλαδή μέσα της δεκαετίας του 1990, τα πράγματα έχουν αλλάξει περισσότερο. Ακόμα και στη δική μας, την ελληνική κοινωνία "η ταξική διάρθρωση, αν και είναι σε γενικές γραμμές σαφής, δεν οδηγεί σε αντίστοιχες ταξικές συγκρούσεις. Ο παρεμβατικός ρόλος του κράτους, ο πελατειακός χαρακτήρας της διοίκησης και η έντονη αναδιανεμητική παρέμβαση της πολιτικής έχουν καταστήσει ασαφείς τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των κοινωνικών ομάδων και δημιουργήσει συμβιβασμούς, που δίνουν στην εξουσία διαταξική βάση. Η κοινωνικά άρχουσα τάξη έχει ασαφή όρια και βασίζεται σε ασαφείς συμμαχίες, παρόλο που έχει σταθερό βασικό πυρήνα" (Σημίτης Κ "Κόσμος κινδύνων αλλά και ελπίδας"...)"» (στο ίδιο, ό.π., σ.246).





σχετική μελέτη του Σ. Χιωτάκη.<sup>1</sup> Μεταξύ των αναφορών αυτών σημειώνεται από το συγγραφέα : «*Η τυπική αξιολόγηση του μαθητή προσπαθώντας να προσδιορίσει, όσο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται, σε ποιο βαθμό ο μαθητής πλησίασε τους μαθησιακούς στόχους, γίνεται συγχρόνως "ένα εργαλείο διαχείρισης και μία διαδικασία οργάνωσης, σχετικά με την πρόσκτηση γνώσεων και τη δράση, που οφείλει να οδηγήσει στο να βελτιωθούν, από τη μια οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα και από την άλλη ο μελλοντικός προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων"* (Ηλιού Μ.) Από τη σκοπιά αυτή η τυπική αξιολόγηση έχει συγχρόνως περισσότερες πτυχές : Η πρωταρχική μέτρηση της επίδοσης επενεργεί ως διαδικασία ταξινόμησης ή επιλογής του μαθητή και με την ιδιότητά της αυτή χρησιμοποιείται ως κίνητρο μάθησης, ενώ από μια γενικότερη σκοπιά είναι δυνατόν να "ανατροφοδοτεί" και να επαναξιολογεί ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία».<sup>2</sup> Σε άλλο σημείο της ίδιας μελέτης αναφέρεται, επίσης «*Κανονικά η βαθμολογία ως εξωτερικό κίνητρο μάθησης είναι δυνατόν να αυξάνει το ενδιαφέρον και τη θέληση για μάθηση και επίδοση : "Ο βαθμός μπορεί να ευνοεί και να προάγει τη διαδικασία μάθησης, δραστηριοποιώντας προς τούτο το μαθητευόμενο. Τίποτα δεν παρακινεί περισσότερο από την επιτυχία που, μεταξύ άλλων, εκφράζεται με τον (καλό!) βαθμό. Τίθεται όμως το ερώτημα, πως επιδρά ο κακός βαθμός στο μαθητή"* (R. Weiss)<sup>3</sup>, και αλλού «*Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι τυπικές εξετάσεις όχι μόνον δεν μπορούν να αντικατασταθούν τελείως από εναλλακτικά μαθησιακά κίνητρα στα σημερινά "μαζικά σχολεία", αλλά και αποτελούν βασική προϋπόθεση για μελέτη και γνώση, προπαντός για τα παιδιά που προέρχονται από μη μορφωσιογόνο κοινωνικό περιβάλλον*».<sup>4</sup> (...) «*Πραγματικά υπάρχουν πολλές ελλείψεις όσον αφορά την αντικειμενικότητα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των βαθμών. (...) Στις σημερινές κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες αποτελούν ωστόσο ένα αναγκαίο κακό, με το οποίο είμαστε υποχρεωμένοι να ζούμε*».<sup>5</sup> (...) «*Άρα εφ' όσον οι εξετάσεις και οι βαθμοί εξακολουθούν να ισχύουν ως τα βασικά κριτήρια για τις σπουδές, η κατάργησή τους από το δημοτικό μπορεί να αποβαίνει σε βάρος των παιδιών από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. (...) Δεν είναι ίσως υπερβολικός ο ισχυρισμός ότι τα παιδιά αυτά που δε ζουν σε μορφωσιογόνο περιβάλλον, με την κατάργηση των εξετάσεων και*

<sup>1</sup> Χιωτάκης Σ. «*Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο : προσδοκίες και πραγματικότητα*», στο : Χιωτάκης Σ. (επιμ.) *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*, Γρηγόρη, Αθήνα 1999<sup>3</sup>, σσ. 48-85.

<sup>2</sup> Χιωτάκης Σ., ό.π., σ.48.

<sup>3</sup> Χιωτάκης Σ., ό.π., σσ.55,56.

<sup>4</sup> Χιωτάκης Σ., ό.π., σ.64.

<sup>5</sup> Χιωτάκης Σ., ό.π., σ.68.



βαθμών στο δημοτικό χάνουν το αποτελεσματικότερο αντισταθμιστικό μέσον που μπορούν να έχουν για να ασκηθούν από νωρίς στις σχολικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν».<sup>1</sup>

Όλα τα προηγούμενα χωρία, ενώ δεν παραβλέπουν την κοινωνική διάσταση της αξιολόγησης (ως διαδικασίας, δηλ. ταξινόμησης και επιλογής), υιοθετούν ταυτόχρονα και την περισσότερο «παιδαγωγική» της πλευρά, η οποία συνδέεται με την επίτευξη των διδακτικών στόχων και την ενίσχυση της μαθησιακής πορείας των μαθητών, εντάσσοντας, έτσι, σε λειτουργιστικά, περισσότερο, πλαίσια την όποια «κοινωνική λειτουργία» αναγνωρίζεται στην αξιολόγηση των μαθητών.

Η δεύτερη υποκατηγορία αναφορών συνδέει την αξιολόγηση των μαθητών με την επιλεκτική και κατανεμητική λειτουργία που επιτελεί η εκπαίδευση, για την ένταξη των μαθητών στον (αναγκαίο) κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Συνδέει δηλ. την αξιολόγηση των μαθητών (και μαζί τη λειτουργία της εκπαίδευσης) με την ευρύτερη κοινωνική δομή και το ιεραρχημένο πλέγμα κοινωνικο-επαγγελματικών θέσεων και ρόλων.

Η Μ. Τζάνη, αναφερόμενη στη λειτουργία αυτή της αξιολόγησης σημειώνει : «Δεύτερη λειτουργία της αξιολογήσεως είναι η κοινωνική λειτουργία. Αυτή συνίσταται απλά στο να προετοιμάσει και να επιμερίσει ή να κατευθύνει το νέο άνθρωπο, πρωταρχικά σε μια δοσμένη κοινωνία, και ακολούθως ανάλογα με τα τρέχοντα χαρακτηριστικά αυτής της κοινωνίας ή και τις μελλοντικές προδιαγραφές, και ανάλογα με τις ικανότητες (με ή χωρίς εισαγωγικά) του ατόμου, στην κοινωνική επαγγελματική και οικονομική ιεραρχία, με κριτήρια βεβαίως, που θέτει η ίδια και που μπορεί να είναι, και συνήθως είναι, ένα από τα κριτήρια τα παιδαγωγικά. (...) Η κοινωνική λειτουργία με αφετηρία το άτομο (επιθυμίες και δυνατότητες) έχει ως στόχο την κοινωνία και το επάγγελμα».<sup>2</sup> Η αναφορά αυτή στην κατανεμητική-επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών με κριτήρια παιδαγωγικά (δηλ. ουδέτερα) και κοινωνικά (δηλ. αναγκαία και καθολικά αποδεκτά) αναδεικνύει μια αμιγώς δομολειτουργιστική θεώρηση της λειτουργίας της αξιολόγησης.

Ανάλογης θεωρητικής αφετηρίας αναφορά με την προηγούμενη απαντά και στο σύγγραμμα του Ι. Πυργιωτάκη : «Το σχολικό σύστημα ασκεί και άλλες ακόμη λειτουργίες καθοριστικές για το άτομο, όπως είναι π.χ. η λειτουργία της επιλογής και της κοινωνικής τοποθέτησης. Το Σχολείο δηλαδή αξιολογεί, επιλέγει και κατανέμει τους

<sup>1</sup> Χιωτάκης Σ., ό.π., σ.69.

<sup>2</sup> Τζάνη Μ., ό.π., σσ.30,31.



μαθητές στην κοινωνική ιεραρχία, με βάση ορισμένα κριτήρια τα οποία θεσπίζει η τάξη των ανθρώπων, που διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας. Με την έννοια αυτή οι μηχανισμοί του εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη θέση του σημερινού μαθητή ως αριανού πολίτη»<sup>1</sup>.

Επίσης, παρόμοια αναφορά απαντά σε κάποιο χωρίο από το σύγγραμμα του Γ. Μιχαλακόπουλου, όπου γίνεται λόγος για την κοινωνικοποίηση στο σχολείο, και στο πλαίσιο αυτής, για την επιλογή και ένταξη των μαθητών στο κοινωνικό σύστημα θέσεων και ρόλων.<sup>2</sup>

Όλα τα παραπάνω παραθέματα αναδεικνύουν μια καθαρά δομολειτουργιστική θεώρηση της κοινωνικής/κατανομικής λειτουργίας της αξιολόγησης, η οποία παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία με την αντίστοιχη θεώρηση του T. Parsons.<sup>3</sup>

Στον προσδιορισμό και τη σχέση της αξιολόγησης των μαθητών (ως λειτουργίας) με τις «ανάγκες κατανομής στο σχολικό σύστημα και τον κοινωνικό χώρο εργασίας» αναφέρεται εκτενώς στη μελέτη, στη οποία αναφερθήκαμε παραπάνω, και ο Θ. Μυλωνάς : «η βαθμολογική κλίμακα (και η βαθμολογία) δε χρησιμοποιήθηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μόνο για την αξιολόγηση-μέτρηση της γνωστικής ικανότητας και των προσκτηθεισών γνώσεων και δεξιοτήτων του μαθητή, αλλά και ως μέσο (μεταξύ άλλων) κοινωνικού ελέγχου της "ροής" του μαθητικού πληθυσμού σε πιο πάνω επίπεδα εκπαίδευσης και κατά συνέπεια ως μέσο κοινωνικής κατανομής».<sup>4</sup> Ο τρόπος ορισμού της «κοινωνίας» (και των αναγκών της) και της «κοινωνικής κατανομής» συντείνουν στη μελέτη αυτή σε μια μάλλον λειτουργιστική θεωρητική εκδοχή : «Η μέτρηση και αξιολόγηση δεν είναι "μέσο κατακύρωσης" του επιπέδου

<sup>1</sup> Πυργιωτάκης Ι., ό.π., σ.25.

<sup>2</sup> «Ένας άλλος τρόπος μέσω του οποίου η κοινωνικοποίηση στο σχολείο προσδιορίζεται από χαρακτηριστικά της ευρύτερης κοινωνίας είναι το ότι το σχολείο στις σημερινές κοινωνίες αποβλέπει στην προετοιμασία των μαθητών για μελλοντικές θέσεις και ρόλους και στο πλαίσιο αυτό παίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή τους. Ο προσανατολισμός αυτός επιβάλλει ώστε το σχολείο όχι μόνο να εξοικειώσει τους μαθητές με θέσεις και ρόλους στην κοινωνία και να τους διδάξει αντίστοιχες δεξιότητες, αλλά και να τους μεταδώσει αντίστοιχες αντιλήψεις, αξίες και στάσεις, οι οποίες συνιστούν το ψυχολογικό υπόβαθρο για την αποτελεσματική εκτέλεση των δραστηριοτήτων που αντιστοιχούν σε κάθε θέση και ρόλο. Όλοι οι μελετητές του σχολείου και της σχολικής τάξης τονίζουν την αντιστοιχία μεταξύ της κοινωνικοποίησης στο σχολείο και χαρακτηριστικών του συστήματος θέσεων και ρόλων στην κοινωνία» (Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σ.153).

<sup>3</sup> Ενδεικτικά, παραθέτουμε ένα σχετικό χωρίο από μεταφρασμένο κείμενο του T. Parsons : «υπάρχει σχετικά συστηματική διεργασία αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών. Η αξιολόγηση αυτή, από τη σκοπιά του μαθητή ιδιαίτερα (αν και όχι αποκλειστικά) εκλαμβάνεται, με τη μορφή της βαθμολογίας στο μηνιαίο έλεγχο, ως ανταμοιβή ή ποινή για την προηγούμενη επίδοση. Από τη σκοπιά του σχολικού συστήματος, που λειτουργεί ως οργανισμός κατανομής, πρόκειται για επιλογή των μελλοντικών θέσεων στην κοινωνική ιεραρχία» (Parsons T. «Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα : μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικάνικη κοινωνία», στο : Φραγκουδάκη Α., 1985, ό.π., σ.256).

<sup>4</sup> Μυλωνάς Θ. «Η κοινωνική ανάγκη ελέγχου της "ροής" του μαθητικού πληθυσμού προς τις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και η εξέλιξη της βαθμολογικής κλίμακας στην Ελλάδα», ό.π., σ.239.



πρόσκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων του συγκεκριμένου μαθητή, που χρησιμοποιεί μόνο ο συγκεκριμένος δάσκαλος, είναι και μέσο "μέσο θεσμοποιημένο", που το χρησιμοποιεί η ίδια η κοινωνία : με αυτό (και όχι μόνο βέβαια) διακρίνει, κατανέμει και ιεραρχεί τα μέλη της (προσοχή στην παγίδα ανθρωπομορφισμού του φαινομένου της κοινωνίας). Όταν οι ανάγκες της κοινωνίας, δηλαδή του συστήματος των κοινωνικών δυνάμεων που τη συνιστούν, δεν ικανοποιούνται πλέον με επάρκεια, τότε τα κριτήρια, τα μέσα και η αντίστοιχη ατομική συνείδηση, που αφορούν τη μέτρηση-αξιολόγηση, αλλάζουν».<sup>1</sup>

Στη λειτουργία των εξετάσεων και της αξιολόγησης σε σχέση με τον καταμερισμό εργασίας, αρμοδιοτήτων και κοινωνικών θέσεων (και στην «αναγκαιότητα» της λειτουργίας αυτής στη «σύγχρονη κοινωνία και στα πλαίσια ενός κεντρικού-γραφειοκρατικού κράτους»)<sup>2</sup> αναφέρεται στην προαναφερθείσα μελέτη του ο Σ. Χιωτάκης : «*Ας μην το ξεχνάμε : κάθε κοινωνία υπαγορεύει και διατηρεί το εκπαιδευτικό σύστημα που την εκφράζει. Το σύστημα αξιολόγησης μέσω εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο δεν είναι λοιπόν ανεξάρτητο από τη μορφή εκπαίδευσης και τον τύπο σχολείου που έχουμε. Έτσι, δεν είναι στο χέρι μας να το διατηρήσουμε ή να το καταργήσουμε : αφού έχει μια ιστορική και καθόλου αυθαίρετη κοινωνική λειτουργικότητα και εκφράζει, από την πλευρά του, μια ορισμένη κοινωνική και επαγγελματική ιεραρχία (...) η κατάργηση των βαθμών θα πρέπει να είναι ένα αποτέλεσμα από τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί στο Σχολείο και όχι μια εκ των άνω επέμβαση σ' ένα σχολείο που διατηρεί τις παλιές δομές του και που όταν αφαιρέσεις εξετάσεις και βαθμούς μπορεί να χάσει ένα μεγάλο μέρος της αποτελεσματικότητάς του. (...) Και ας μη βιαστεί να αποφανθεί κανείς ότι με την παραπάνω ορολογία εφαρμόζω κατά γράμμα τη δομολειτουργική προσέγγιση του Πάρσονς. Οι διαπιστώσεις μου αυτές μπορούν να παρουσιαστούν ακριβώς το ίδιο στα πλαίσια του μοντέλου "οικονομική βάση και εποικοδόμημα". Οι εξετάσεις στο σχολείο δεν ανήκουν στο ίδιο επίπεδο με τρέχουσες νόρμες συμπεριφοράς και στάσης των μαθητών. Δημιουργήθηκαν στην*

<sup>1</sup> Μυλωνάς Θ., ό.π., σ.251. Στο σημείο αυτό, η επεξηγηματική αναφορά στο «σύστημα των κοινωνικών δυνάμεων» δεν αναρρεί τον «ενιαίο» και «αδιαίρετο» τρόπο θεώρησης της «κοινωνίας». Στη διαπίστωση αυτή οδηγούμαστε, επίσης, από ένα ακόμα χωρίο της ίδιας μελέτης : «Στο τέλος της πρώτης εκατονταετίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος έφτασε να γίνει επίσημα αποδεκτό ότι η αξιολόγηση της επίδοσης και των ικανοτήτων του μαθητή προσδιορίζεται κάθε φορά από τις ανάγκες κατανομής μέσα στο σχολικό σύστημα και κατά συνέπεια μέσα στον κοινωνικό χώρο εργασίας. Το εάν αυτές οι ανάγκες αφορούν κάθε φορά την εξυπηρέτηση των συμφερόντων του κοινωνικού συνόλου ή επιμέρους τάξεων θέλει μελέτη και έρευνα» (στο ίδιο, ό.π., σ.292).

<sup>2</sup> Ενδεικτικά, βλ. τις σσ.50-52, στο : Χιωτάκης Σ. «Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο : προσδοκίες και πραγματικότητα», ό.π.



πορεία προς μια κοινωνία που ο καταμερισμός στις κοινωνικές θέσεις δεν πρέπει να γίνεται –τουλάχιστον άμεσα– με προσωποκεντρικά κριτήρια, αλλά σύμφωνα με τους αξιοκρατικούς κανόνες των τυπικών και ουσιαστικών προσόντων. Οι αξιοκρατικοί κανόνες και ο ρόλος των εξετάσεων αποτελούν μια πραγματικότητα που αντί να περιορίζεται επεκτείνεται όλο και περισσότερο σε όλους σχεδόν τους τομείς».<sup>1</sup>

Τα χωρία που παραθέσαμε ως τώρα, αναφορικά με τη λειτουργική σύνδεση της αξιολόγησης των μαθητών και του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας, συνθέτουν δομολειτουργιστικής αφητηρίας θέσεις, στο βαθμό που φαίνεται να μη αμφισβητούν ούτε τον υφιστάμενο (καπιταλιστικό) κοινωνικό καταμερισμό εργασίας (και τη λειτουργική σχέση αυτού με την εκπαίδευση) ούτε, πολύ περισσότερο, τις υφιστάμενες ταξικές σχέσεις, όπως θα φανεί ακόμη καλύτερα στη συνέχεια, μέσα από την παρουσίαση της επόμενης (τελευταίας) υποκατηγορίας αναφορών, σχετικά με τη σχέση αξιολόγησης και κοινωνικής αναπαραγωγής. Αντίθετα, φαίνεται ν' αναγνωρίζουν στην αξιολόγηση των μαθητών την κοινωνικά αναγκαία κατανομητική της λειτουργία.

Οι αναφορές της τρίτης υποκατηγορίας εστιάζουν στη λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών σε σχέση με τη διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής, η οποία υλοποιείται μέσω της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση δηλαδή των μαθητών συνδέεται με την αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής και το σύστημα των κοινωνικών στρωμάτων και τάξεων. Η θεωρητική αφητηρία των αναφορών αυτών θα λέγαμε προκαταβολικά ότι εντάσσεται μεταξύ του λειτουργιστικού και του βεμπεριανού θεωρητικού «παραδείγματος», μολονότι πολλές από αυτές φαίνεται να οικειοποιούνται ορισμένα εννοιολογικά σχήματα από το νεομαρξιστικό θεωρητικό «παράδειγμα» και τις θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής.

Χαρακτηριστική περίπτωση τέτοιων αναφορών αποτελούν οι σχετικές από το σύγγραμμα του Α. Κυρίδη, στο οποίο σημειώνεται ότι «ο ρόλος του σχολείου στη διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής είναι κεφαλαιώδης», συνεπικουρώντας «στη διατήρηση των υφιστάμενων κοινωνικών δομών και σχέσεων, της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, της κυρίαρχης ιδεολογίας, των σχέσεων παραγωγής και γενικά όλων των χαρακτηριστικών που προσδίδουν στα άτομα τις κοινωνικές τους θέσεις και τους ρόλους τους. (...) Το σχολείο, για να επιτύχει αυτά τα αποτελέσματα, επιστρατεύει ένα σύνολο από πρακτικές και μεθοδεύσεις, που θα αναλυθούν εμπειριστικώς σε

<sup>1</sup> Χιωτάκης Στ., ό.π., σσ.77,78.



επόμενα κεφάλαια αυτής της εργασίας. Ωστόσο, οφείλουμε να σημειώσουμε το σημαντικότερο ρόλο που παίζει η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, το σύστημα των εξετάσεων ως διαδικασία επιλογής αυτών που θα φοιτήσουν στην ανώτατη εκπαίδευση.<sup>1</sup> Η προηγούμενη (φαινομενικά νεομαρξιστική) θέση δεν είναι συνεπής με το συνολικότερο θεωρητικό «σχήμα» απόψεων του συγγραφέα, το οποίο κινείται στην κατεύθυνση κατάδειξης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (μέσω και της αξιολόγησης) και του διαφορετικού βαθμού πρόσβασης των μαθητών των διάφορων κοινωνικο-επαγγελματικών κατηγοριών και στρωμάτων στις βαθμίδες της εκπαίδευσης<sup>2</sup>, αλλά και με τα λειτουργιστικά θεωρητικά και εννοιολογικά στοιχεία, τα οποία συνυπάρχουν ταυτόχρονα σ' αυτό, μερικά απ' τα οποία έχουμε αναδείξει ως τώρα.

Άλλωστε, όπως τονίσαμε και νωρίτερα, συνεχής είναι η θεωρητική «παλινδρόμηση» του συγγραφέα ανάμεσα σε εννοιολογικά, κυρίως, «σχήματα» από τις θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής και στην, λειτουργιστικής αφετηρίας, «ισονομιστική» οπτική της ανάδειξης και καταγγελίας των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, η οποία αποτελεί την κυρίαρχη θεματική στο πιο πάνω σύγγραμμα.<sup>3</sup>

Η συσχέτιση της αξιολόγησης των μαθητών με τη λειτουργία της κοινωνικής αναπαραγωγής που επιτελεί η εκπαίδευση φαίνεται κι από σχετική αναφορά στο σύγγραμμα της Μ. Τζάνη : *«Με τη βιομηχανική επανάσταση και την καπιταλιστική οργάνωση της παραγωγής η κυρίαρχη κεφαλαιοκρατική τάξη έχει ανάγκη από εγγράμματους εργάτες και κατάλληλα στελέχη. Η εκπαίδευση που προτίθεται να δώσει στα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων είναι η απολύτως αναγκαία για τις ανάγκες της καπιταλιστικής παραγωγής (...)* Ένα σύνολο μηχανισμών και συγκεκριμένων επιλογών, θα υλοποιήσουν την πρόθεση του συστήματος να μεταφέρει τη διάκριση της κοινωνίας σε τάξεις και στη γνώση. Θα δημιουργήσει και θα αναπαράγει τους "μορφωμένους"

<sup>1</sup> Κυρίδης Α., ό.π., σ.57.

<sup>2</sup> Θεωρητικό ενδιαφέρον που αποτέλεσε το αντικείμενο έρευνας και δυο ακόμη μελετών του συγγραφέα, οι οποίες έχουν αποτελέσει, επίσης, διδακτικά συγγράμματα στο μάθημα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Φλώρινας : Κυρίδης Α., Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985), Gutenberg, Αθήνα 1997 και Κυρίδης Α., Τα κοινωνικά και τα δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας, Κυριακίδη, Θεσ/νίκη, 1997.

<sup>3</sup> «Ωστόσο, η εκπαιδευτική ανισότητα είναι γεγονός. Οι σχολικοί μηχανισμοί σε όλες τις χώρες του κόσμου, μέσα από τις αξιολογικές λειτουργίες της απόρριψης και επιβράβευσης, ευνοούν κάποιους να συνεχίσουν την άνοδό τους στην εκπαιδευτική κλίμακα και άλλους να εγκαταλείψουν ή να περάσουν σε κάποια άλλα εκπαιδευτικά δίκτυα. Βέβαια εκ πρώτης όψεως η λειτουργία αυτή φαίνεται λογική, δεδομένου ότι δε μπορούν να φθάσουν όλοι στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα λόγω ύπαρξης του *numerus clausus*. Το περίεργο είναι, όμως, ότι όταν μελετήσουμε τα στατιστικά στοιχεία της εκπαίδευσης θα παρατηρήσουμε ότι αυτοί που φθάνουν στα πανεπιστήμια ανήκουν σε συγκεκριμένες ομάδες του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου» (στο ίδιο, σ.70).



και τους απλώς "εκπαιδευμένους". Μερικοί από τους μηχανισμούς : – Αξιολόγηση με κριτήρια ταξικά, όπου το πιο σοβαρό φαίνεται να είναι ότι ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στην αναξιοκρατική αξιολόγηση επειδή "λειτουργεί" προκατειλημμένος από το "κόρος" και τη "γοητεία" του συγκεκριμένης κοινωνικής προέλευσης γονιού του μαθητή.<sup>1</sup> Η ταύτιση στο προηγούμενο χωρίο της αναπαραγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης με την «αναξιοκρατική αξιολόγηση», η οποία οφείλεται στην κοινωνική προκατάληψη του εκπαιδευτικού, οδηγεί στην απομάκρυνση από τις πιο «δομικές» πλευρές της αξιολόγησης ως μηχανισμού ταξικής επιλογής, και στον τονισμό μιας περισσότερο «ψυχοπαιδαγωγικής» οπτικής (δυσνητικά βελτιωτικής) της αξιολόγησης, η οποία αναιρεί το αρχικό σκεπτικό της συγγραφέως. Οπτική, η οποία αποτυπώνεται και σε άλλο χωρίο του ίδιου συγγράμματος, όταν, αναφορικά, πάλι, με τη λειτουργία της αξιολόγησης ως μηχανισμού κοινωνικής επιλογής στην υπηρεσία της «εξουσιαστικής τάξης», σημειώνεται : « Τρίτη λειτουργία, η θεσμική λειτουργία της αξιολόγησης. Αυτή εμφανίζεται ως ένα παιχνίδι εξουσίας ανάμεσα στη συμβολή των άλλων δύο, αλλά που στέκεται έξω από την καθαρά παιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία της αξιολόγησης. Μία εξουσία που κάποιοι έχουν και ασκούν έναντι κάποιων άλλων, π.χ. ο δάσκαλος στο μαθητή. Το κοινωνικό γόητρο των γονιών στο δάσκαλο, η ίδια η πολιτική εξουσία στο δάσκαλο κτλ. Οι επείγουσες ανάγκες της οικονομικής και πολιτικής οργάνωσης της χώρας κτλ. ».<sup>2</sup>

Επιπρόσθετα, η τάση «προσωποποίησης» και, γενικότερα η κυρίαρχη βολонταριστική θεώρηση της «κεφαλαιοκρατικής τάξης»<sup>3</sup>, από τη συγγραφέα, σε συνδυασμό με την ταύτιση των «κοινωνικών τάξεων» με τις διάφορες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες και τους φορείς των κατηγοριών αυτών<sup>4</sup>, συντείνει σε μια «διάχυση» και διάλυση των ταξικών σχέσεων και σε μια λειτουργιστική, τελικά, θεώρηση του κοινωνικού πεδίου και της εκπαίδευσης στο πλαίσιο αυτού, με αρκετές

<sup>1</sup> Τζάνη Μ., ό.π., σ.28.

<sup>2</sup> Τζάνη Μ., ό.π., σ.31.

<sup>3</sup> Ενδεικτικά, μπορεί να δει καλές ομολογες αναφορές στην «εξουσιαστική τάξη» και τις «προθέσεις» της στις σσ.27,30, 35,47,48 του συγγράμματος.

<sup>4</sup> Αναφερόμενη, π.χ. η συγγραφέας στην αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης στις πρώην «σοσιαλιστικές» χώρες, αναφέρει : «Οι στατιστικές των ανατολικών κρατών δείχνουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν, και εκεί, εξίσου αναπαραγωγικό των διαφόρων κοινωνικών ομάδων όπως και στη Δύση. Οι επιστήμονες δηλ. αναπαράγουν τους επιστήμονες και οι εργάτες τους εργάτες και σ' αυτό το σύστημα πριν την κατάρρευσή του» (στο ίδιο, σ.41).



εκφάνσεις μιας «ισονομιστικής» αντίληψης, όσον αφορά το «ρόλο» (το δέον γενέσθαι) που πρέπει να παίζει η εκπαίδευση.<sup>1</sup>

Έμμεσα αναφέρεται στη σχέση της αξιολόγησης των μαθητών (μέσα από αναφορές στις εξετάσεις και τη βαθμολογία) με το «σύστημα των κοινωνικών τάξεων» ο Θ. Μυλωνάς. Αναφερόμενος στις «στιγμές σχολικής κρίσης» σημειώνει τη λειτουργία που επιτελούν οι κάθε είδους εξετάσεις ως «μηχανισμός αποκλεισμού προπάντων των παιδιών των αγροτών» και γενικά των παιδιών των απομακρυσμένων, γεωγραφικά και αδύναμων (κοινωνικά και πολιτιστικά) κατηγοριών.<sup>2</sup>

Σε άλλη, επίσης, μελέτη του ίδιου, σχετικά με το ιστορικό της καθιέρωσης, με νόμο, εισιτήριων εξετάσεων στο πέρασμα από το Δημοτικό στο Ελληνικό Σχολείο στα 1867, σημειώνεται η λειτουργία των εξετάσεων αυτών ως μηχανισμού αποκλεισμού από τις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων : «Την περίοδο που η κοινωνική ζήτηση της Μέσης και κατά συνέπεια και της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης εκ μέρους και άλλων στρωμάτων θέτει σε κίνδυνο αυτά τα συμφέροντα (που σε τελευταία ανάλυση είναι οικονομικά, κοινωνικά, ιδεολογικά), οι εκπαιδευτικοί γίνονται αυστηροί, προσπαθούν να “ανεβάσουν”, δηλαδή να κάνουν λιγότερο προσιτό, το επίπεδο σπουδών και επιδιώκουν να εγείρουν πραγματικό φραγμό με τις εισιτήριες εξετάσεις. Υποθέτουμε εξάλλου ότι, ύστερα από μία περίοδο “αντίστασης” αλλά και “υποχωρήσεών”, υπέκυψε και η επίσημη (κρατική) λογική της *a priori* οργάνωσης της εκπαίδευσης σ’ αυτήν τη λογική των πραγμάτων, δηλαδή στη λογική *a posteriori* (που προήλθε από τη σύγκρουση) των συμφερόντων. Αποτέλεσμα, η καθιέρωση με Νόμο αυτών των εξετάσεων στα 1867»<sup>3</sup>.

Η ερμηνεία της καθιέρωσης των εξετάσεων αυτών (και μαζί της λειτουργίας τους), μέσα από την οποία φαίνεται και η συνολικότερη θεωρητική οπτική του συγγραφέα

<sup>1</sup> «Μόνο όπου κυριαρχεί μια ιδεολογία ισονομίας, προσπάθεια προσφοράς ίσων ευκαιριών, είναι δυνατόν να υπάρξει μια δραστική αλλαγή στους σκοπούς και το περιεχόμενο της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Καθαρά λοιπόν κάθε προσπάθεια επιβεβαίωσης της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού συστήματος και οικονομίας, πρέπει να συνυπολογίζει πολλές συνιστώσες (μεταβλητές) μιας κοινωνικής πραγματικότητας. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές, μπορεί ν’ αντανάκλουν την πολιτική τους ιδεολογία και το σύστημα κοινωνικής ταξικοποίησης, εξίσου καλά με το επίπεδο της οικονομικής και τεχνικής ανάπτυξης που όμως μπορεί να εμποδίζεται από την αντεπίθεση των συμφερόντων της εξουσιαστικής τάξης, η οποία επικαλείται “παραδοσιακές επιταγές”» (στο ίδιο, σ.48).

<sup>2</sup> Μυλωνάς Θ. Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη, Gutenberg, Αθήνα 1999, σ.264, επίσης, πρβλ. τις σσ.39,52.

<sup>3</sup> Μυλωνάς Θ. «Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και οι κοινωνικές του εξαρτήσεις : Το παράδειγμα της επιβολής των εισιτηρίων εξετάσεων στο Ελληνικό Σχολείο από τους ελληνοδιδασκάλους κατά την περίοδο 1834-1867», στο : Μυλωνάς Θ. Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης-Συμβολές, ό.π., σσ.197,198.





για τον κοινωνικό σχηματισμό, παρατίθεται σε άλλο σημείο της ίδιας μελέτης : «Είναι δικαιολογημένο το ερώτημα : γιατί αυτού του είδους οι μηχανισμοί αποκλεισμού επιχειρήθηκαν και επιβλήθηκαν μετά το 1850 και συγκεκριμένα κατά την εικοσαετία 1850-1870; Η πιο εύλογη απάντηση, κατά τη γνώμη μας, είναι ότι μέχρι τότε δε θίγονταν, τουλάχιστον βραχυπρόθεσμα, τα συμφέροντα ορισμένων κοινωνικών κατηγοριών, που εξυπηρετούνταν μέσω των ανώτερων κυρίως βαθμίδων της εκπαίδευσης. Ποιες ήταν αυτές οι κοινωνικές κατηγορίες; Δεν είναι εύκολο να εντοπιστούν, αλλά είναι αναγκαίο να δώσουμε μερικά, έστω πολύ γενικά, χαρακτηριστικά τους. (...) Πρόκειται για τις "άρχουσες" κοινωνικές κατηγορίες (δεν μπορούμε όμως να μιλήσουμε για κοινωνικές τάξεις με την έννοια που τους δίνει ο Μαρξ)».<sup>1</sup> Απ' τα προηγούμενα παραθέματα φαίνεται η διαφοροποίηση του συγγραφέα από μια τυπικά μαρξιστική θεώρηση του κοινωνικού σχηματισμού (ο οποίος δομείται στη βάση αντίπαλων, και αντικειμενικά οριοθετημένων, κοινωνικών τάξεων και ταξικών σχέσεων) και η αναγνώριση της ύπαρξης ανώτερων και κατώτερων κοινωνικών κατηγοριών και στρωμάτων, τα οποία βρίσκονται σε ανταγωνισμό μεταξύ τους, για την ικανοποίηση των συμφερόντων τους, μέσω του «προσεταιρισμού» και της άσκησης πίεσης προς την κρατική εξουσία · στοιχεία, τα οποία συνηγορούν (όπως θα φανεί κι από επόμενα χωρία) υπέρ μιας περισσότερο βεμπεριανής θεωρητικής οπτικής του κοινωνικού πεδίου και μιας ανάλογης θεώρησης της λειτουργίας της αξιολόγησης.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Μυλωνάς Θ. «Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και οι κοινωνικές του εξαρτήσεις, ό.π., σσ.220,221. Οπτική η οποία φαίνεται ακόμα πιο καθαρά σε επόμενο χωρίο, όταν μας παρέχεται μια πιο συγκεκριμένη εξήγηση των αλλαγών στη βαθμολογική κλίμακα και το σύστημα των εξετάσεων σε σχέση με το κοινωνικό πεδίο : «Άλλαξε η βαθμολογική κλίμακα (ενν. κατά τη δεκαετία του 1880) έτσι, ώστε να καταστεί ευχρηστότερο και ικανότερο μέσο υλοποίησης της κοινωνικής διάκρισης και επιλογής των μαθητών. Με το ίδιο πνεύμα και προς επίτευξη των ίδιων στόχων επιβάλλονται παράλληλα και επαχθή εκπαιδευτικά τέλη σε όσους φοιτούσαν στη Μέση και Ανώτατη Εκπαίδευση. Τα δύο αυτά κριτήρια, οι αυστηρές εξετάσεις, που τις περνούσαν όσοι φαινόταν περισσότερο "ικανοί", και τα χρήματα, που τα διέθεταν οι περισσότερο ή λιγότερο "δυνατοί", καθιστούσαν την επιλογή όλο και περισσότερο ταξική. (Είναι γνωστό πόσο οι κοινωνιολόγοι δυσκολεύονται να συμφωνήσουν πάνω στο τι είναι ακριβώς "κοινωνική τάξη" και να την ορίσουν. Ιδιαίτερα στο δικό μας κοινωνικό χώρο δε διαμορφώθηκαν με σαφήνεια τα όρια μεταξύ αντίπαλων κοινωνικών τάξεων (Marx), εξαιτίας πιθανόν της αργής εκβιομηχάνισης και της "νόθας αστικοποίησης")» (Μυλωνάς Θ., ό.π., σ.280). Παρόμοιες ερμηνείες των αλλαγών στο βαθμολογικό σύστημα και τις εξετάσεις στις διάφορες βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης (από τη σύστασή της μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του 1980), σε σχέση με την κοινωνική δομή και τις ανάγκες διατήρησης και αναπαραγωγής της, απαντούν και στις σσ. 293 και 313 της ίδιας μελέτης.

<sup>2</sup> Ανάλογη θεώρηση (χαρακτηριστική μιας βεμπεριανής οπτικής των «αδιόρατων» κοινωνικών σχέσεων και των σχέσεων εξουσίας) φαίνεται να υιοθετείται και όσον αφορά τον τρόπο διαμόρφωσης των κατευθύνσεων της εκπαίδευσης και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού : «Θεωρούμε γενικότερα ότι το σχολικό σύστημα διαμορφώνεται (σε έναν αρκετά μεγάλο βαθμό) ανάλογα με τις αντικειμενικές υλικές και κοινωνικές συνθήκες, μέσα στα πλαίσια των οποίων λειτουργεί, και ειδικότερα ανάλογα με τις πιέσεις που ασκούνται πάνω του, είτε επίσημα είτε ανεπίσημα, από κοινωνικές ομάδες για την



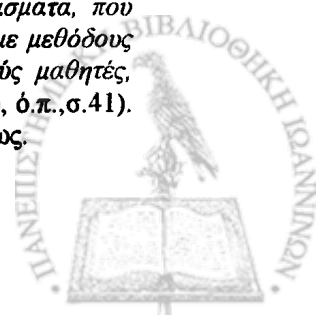
Στην αξιολόγηση των μαθητών στην εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής επιλογής, αναπαραγωγής της κοινωνικής στρωμάτωσης, και μαζί των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αναφέρεται αρκετά στο σύγγραμμά της και η Α. Φραγκουδάκη : «*Η κοινωνιολογική έρευνα πάνω στην εκπαίδευση ανακάλυψε, πράγμα που αποτελεί το κεντρικό θέμα τεράστιου αριθμού μελετών τα τελευταία 20-30 χρόνια, ότι το σύγχρονο σχολείο, το αξιοκρατικό σχολείο, με τις σχολικές μεθόδους αξιολόγησης (βαθμολογία, διαγωνίσματα, εξετάσεις), ασκεί επιλογή αυστηρά κοινωνική. Η σχολική αξιολόγηση αντιστοιχεί στην κοινωνική διαστρωμάτωση, δηλαδή η σχολική επιλογή αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα*».<sup>1</sup> Η συσχέτιση της επιλεκτικής λειτουργίας της αξιολόγησης των μαθητών με την αναπαραγωγή (μέσω αυτής) της ταξικής στρωμάτωσης (προσδιορισμένης στη βάση των διάφορων επαγγελματικών κατηγοριών και κοινωνικών στρωμάτων) και των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων (οι οποίες, άλλωστε, αποτελούν και τη βασική θεωρητική και ερευνητική προβληματική της μελέτης) μας επιτρέπουν να εντάξουμε τη θεωρητική οπτική της αξιολόγησης και της λειτουργίας της εκπαίδευσης σε μια, μάλλον, βεμπεριανή θεωρητική εκδοχή.

Οι εξετάσεις και οι βαθμοί στο δημοτικό σχολείο φαίνεται πως λειτουργούν, κατά το Σ. Χιωτάκη, με έναν διπλό τρόπο : από τη μια ως μηχανισμός αναπαραγωγής της κοινωνικής ιεραρχίας και στρωμάτωσης και από την άλλη ως ένα εν δυνάμει «μέσο» ή πλαίσιο επίτευξης κοινωνικής κινητικότητας από τους μαθητές των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, οπτική, η οποία, σε κάθε περίπτωση, παραπέμπει σε μια διαδικασία κοινωνικής αναπαραγωγής ή κοινωνικής κινητικότητας (μέσω της αξιολόγησης) των κοινωνικών φορέων/μαθητών (κι όχι των κυρίαρχων κοινωνικών δομών και σχέσεων), συντείνοντας, έτσι, σε ένα γενικότερο λειτουργιστικό σκεπτικό, σχετικά με τη λειτουργία της αξιολόγησης και του σχολείου: «*Συνοψίζοντας τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι η δομή των εξετάσεων και βαθμών, αποτελεί πρωταρχικά ένα μηχανισμό αναπαραγωγής της κοινωνικής ιεραρχίας· όμως μιας αναπαραγωγής εκλογικευμένης και "πραγματοκεντρικής"*». Από

---

ικανοποίηση μέσω αυτού ορισμένων συμφερόντων. Ο κυριότερος "διάμεσος" ικανοποίησης τέτοιων απαιτήσεων είναι ο δάσκαλος» (στο ίδιο, σ.200).

<sup>1</sup> Φραγκουδάκη Α., ό.π., σσ.18,19. Άποψη, η οποία επαναλαμβάνεται και σε άλλα σημεία του ίδιου συγγράμματος : «*Πολύχρονες και πολυάριθμες έρευνες οδήγησαν σε ορισμένα συμπεράσματα, που μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα : (...) η αξιολογική κλίμακα του σχολείου, που με μεθόδους κοινωνικά ουδέτερες (διαγωνισμούς, εξετάσεις) κατατάσσει τους καλούς και τους κακούς μαθητές, αναπαράγει με εντυπωσιακή ακρίβεια την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας*» (στο ίδιο, ό.π.,σ.41). Επίσης, πρβλ. τις σσ. 66,101,151 και 202, όπου απαντά η ίδια περίπου θέση της συγγραφέως.



μιαν άποψη λοιπόν, επειδή οι κανόνες ή οι συνθήκες κοινωνικής αναπαραγωγής είναι πραγματοκεντρικές και αξιοκρατικές μπορούν να γίνουν συγχρόνως, σε περιορισμένο βέβαια βαθμό, και μέσον κοινωνικής κινητικότητας και κοινωνικής ανόδου. Και στην περίπτωση της εκπαίδευσης επιβεβαιώνεται δηλαδή η διαδικασία που από την κοινωνιολογική ανάλυση επισημαίνεται πίσω από ισχύοντες αστικούς θεσμούς : οι τελευταίοι, όπως καθιερώνονται, αναπαράγουν και νομιμοποιούν κυρίως τις κυρίαρχες οικονομικοκοινωνικές συνθήκες. Αλλά, στο βαθμό που αναπαράγουν και νομιμοποιούν τα κυρίαρχα συμφέροντα σύμφωνα με "εκλογικευμένες και δικαιοκτικές νόρμες αναφοράς", από τη μια αναγκάζουν σε αυτοπειθαρχία τους ίδιους τους φορείς των κυρίαρχων αυτών συμφερόντων, ενώ από την άλλη προωθούν ένα τυπικό πλέγμα οικονομικών σχέσεων και "κανόνων του παιχνιδιού" που είναι τυπικά ανοιχτό για τον καθένα : συγκεκριμένα, όσο και αν είναι άνισες οι ευκαιρίες στο "παιχνίδι" αυτό, ωστόσο συντελείται μια διακίνηση και κοινωνική κινητικότητα, που δεν είναι βέβαια τόσο πιθανή και απρόσκοπη όπως παρουσιάζεται από την ιδεολογία του ακραίου οικονομικού φιλελευθερισμού, αλλά ούτε και τόσο στατική όσο την παρουσιάζουν αντίθετες ιδεολογίες».<sup>1</sup>

Συνοψίζοντας την παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων μας, αναφορικά με την κατηγορία της αξιολόγησης των μαθητών, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (στα Π.Τ.Δ.Ε.) εγγράφεται, καταρχήν, μια ουδέτερη (ιδεολογικά και πολιτικά) οπτική της αξιολόγησης των μαθητών, η οποία θεωρείται (σε ένα αμιγώς «ψυχοπαιδαγωγικό» πλαίσιο) ως «φυσική» διαδικασία και αναγκαίο «συστατικό» στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του «θεσμικού ρόλου» του εκπαιδευτικού. Στο ίδιο πλαίσιο, η αξιολόγηση των μαθητών παρουσιάζεται ως αναγκαία συνιστώσα της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία λειτουργεί ως μέσο «διάγνωσης», «ανατροφοδότησης» και «ενίσχυσης» της πορείας της μάθησης. Παράλληλα με την προηγούμενη διττή εκδοχή της αξιολόγησης, τονίζεται στο περιεχόμενο των περισσότερων διδακτικών συγγραμμάτων ο κοινωνικός προσδιορισμός των κριτηρίων της αξιολόγησης, και, άρα, ο επιλεκτικός και μη αντικειμενικός και «ουδέτερος» (κοινωνικά) χαρακτήρας της, στο πλαίσιο της

<sup>1</sup> Χιωτάκης Σ. «Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο : προσδοκίες και πραγματικότητα», δ.π., σσ.54,55.



λειτουργίας της εκπαίδευσης. Οι αναφορές, όμως, των συγγραμμάτων στον επιλεκτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης (σε σχέση, δηλ. με τη διαφορετική κοινωνική προέλευση των μαθητών και το σύστημα κοινωνικής στρωμάτωσης) και στη σύστοιχη κατανομητική λειτουργία που επιτελεί η αξιολόγηση (στο πλαίσιο, δηλ. του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας και της κατανομής των μαθητών στο σύστημα κοινωνικών θέσεων και ρόλων), δε φαίνεται να συνδέουν την αξιολόγηση των μαθητών με την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου και τις κυρίαρχες ταξικές σχέσεις εξουσίας και υποταγής στο επίπεδο του κοινωνικού σχηματισμού (άρα, με την «εγγενή» λειτουργία και συμβολή της αξιολόγησης στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής), αλλά με τον «μη αντικειμενικό» χαρακτήρα των κριτηρίων της αξιολόγησης και την αναπαραγωγή (μέσω αυτής) της κοινωνικής στρωμάτωσης και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων των μαθητών/φορέων των διάφορων κοινωνικών κατηγοριών και στρωμάτων. Επίσης, η σύνδεση της αξιολόγησης με την κατανομή των μαθητών στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας φαίνεται να εστιάζει στη λειτουργική και αναγκαία σχέση των δυο και όχι στην αμφισβήτησή της. Τα προηγούμενα ευρήματα αναδεικνύουν μια κυρίαρχα «ψυχοπαιδαγωγική» και λειτουργιστική θεωρητική οπτική της αξιολόγησης των μαθητών (με κάποιες βεμπεριανές απολήξεις, κυρίως, σε σχέση με τη θεώρηση του κοινωνικού πεδίου), όσον αφορά τόσο τον τρόπο που ορίζεται η αξιολόγηση όσο και τη λειτουργία που αναγνωρίζεται σ' αυτήν. Την ίδια στιγμή, αναδεικνύουν την πλήρη, σχεδόν, απουσία από την προβληματική των διδακτικών συγγραμμάτων του σχετικού, με τις πιο «δομικές» (κοινωνικά) και ιδεολογικο-πολιτικές πλευρές της αξιολόγησης των μαθητών, ριζοσπαστικού και νεομαρξιστικού θεωρητικού προβληματισμού.



### III. Σχολική επίδοση μαθητών και Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Η τρίτη κατηγορία ανάλυσης (η σχολική επίδοση και επιτυχία/αποτυχία των μαθητών), η οποία αποτυπώνει καίρια την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου (και μαζί το σημαντικότερο, ίσως, μέρος του κοινωνιολογικού προβληματισμού για την εκπαίδευση), απαντά περισσότερο από τις δυο προηγούμενες κατηγορίες στο περιεχόμενο της διδασκόμενης, στα Π.Τ.Δ.Ε., Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η κατηγορία αυτή ενδιαφέρει την ανάλυσή μας από την άποψη της καταγραφής της *ερμηνείας* που υπάρχει (σχετικά δηλ. με τα αίτια των χαμηλών ή υψηλών επιδόσεων και της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας των μαθητών) στο περιεχόμενο του δείγματος των διδακτικών συγγραμμάτων που μελετάμε.

Η σχολική επίδοση και επιτυχία/αποτυχία των μαθητών (και, άρα και η ερμηνεία της) αποτελεί μια από τις εκφάνσεις της γενικότερης παραμέτρου (γένος) της σχολικής πορείας/σταδιοδρομίας των μαθητών. Την έρευνά μας ενδιαφέρει, κυρίως, η σταχυολόγηση και παρουσίαση όλων των διαφορετικών ερμηνειών της καλής ή κακής σχολικής επίδοσης και επιτυχίας και αποτυχίας των μαθητών στο δημοτικό σχολείο και στην υποχρεωτική εκπαίδευση γενικότερα, και δευτερευόντως μόνο η παρουσίαση των διάφορων ερμηνειών σχετικά με άλλες εκδοχές του γένους «σχολική σταδιοδρομία» (όπως π.χ. τής σχολικής πρόσβασης και της εκπαιδευτικής ανισότητας)· συμπληρωματικά, δηλ. μόνο, στο βαθμό που μπορεί αυτές να φωτίζουν τη συνολικότερη θεωρητική οπτική των διδακτικών συγγραμμάτων.

Και όσον αφορά την κατηγορία αυτή (όπως και τις δυο προηγούμενες) περιοριστήκαμε, κυρίως, στις άμεσες ερμηνευτικές αναφορές των συγγραμμάτων.

#### A. Ερμηνεία της σχολικής επίδοσης των μαθητών

Οι διαφορετικές ερμηνευτικές εκδοχές, σχετικά με τη σχολική επίδοση και επιτυχία και αποτυχία των μαθητών, οι οποίες υπάρχουν στα διδακτικά συγγράμματα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις υποκατηγορίες: 1) Σχολική επίδοση και ατομικές ικανότητες μαθητών (και, αντίθετα, σχολική επίδοση και ο μύθος των «φυσικών χαρισμάτων»), 2) Σχολική επίδοση και οικογένεια, 3) Σχολική επίδοση και σχολείο και 4) Σχολική επίδοση και κοινωνικές τάξεις. Η σχολική, δηλ. επίδοση των μαθητών ερμηνεύεται στην κάθε μια



υποκατηγορία με βάση μια διαφορετική αφετηρία, η οποία εκτείνεται από την αναγωγή των αιτίων στον πλέον «ορατό» ατομικό παράγοντα (μαθητή) μέχρι τις λιγότερο «ορατές» και τις μη «θεσμικές» πλευρές που προσδιορίζουν τη μαθητική επίδοση, όπως είναι η κοινωνική/ταξική προέλευση των μαθητών και το πλέγμα των ταξικών σχέσεων, στο οποίο αυτοί «εμπλέκονται» ως φορείς διαφορετικών κοινωνικών τάξεων.

### 1. Σχολική επίδοση και ατομικές ικανότητες μαθητών

Η ερμηνεία της σχολικής επίδοσης με βάση τις ατομικές ικανότητες και την ευφύια των μαθητών απαντά ελάχιστα στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Οι λιγοστές τέτοιου είδους ερμηνευτικές αναφορές, απαντούν και πάλι με έμμεσο τρόπο · κυρίως, όμως παρατίθενται ως θεωρητικές απόψεις άλλων (από τους συγγραφείς των συγγραμμάτων) θεωρητικών, χωρίς, βέβαια ν' απηχούν στο ελάχιστο τις θεωρητικές απόψεις των ίδιων των συγγραφέων των συγγραμμάτων.

Μια περίπτωση συγγράμματος, στο οποίο απαντούν κάποιες έμμεσες μόνο αναφορές στην ευφύια και τις κλίσεις και ικανότητες ως αντικειμενική ιδιότητα των ατόμων/μαθητών και μια έμμεση αναφορά στη σχέση της ευφύιας και των ικανοτήτων των μαθητών με την αξιολογική τους κατάταξη στην κλίμακα των επιδόσεων του σχολείου, θ' αναφέραμε το σύγγραμμα του Γ. Καρακατσάνη. Σε ένα χωρίο αυτού σημειώνεται : *«Η αξιολογική κατάταξη γίνεται, κατά κύριο λόγο, με βάση τη σχολική επίδοση, την ευφύια, την επιμέλεια και την συνεργατικότητα των μαθητών. Ο υποδειγματικός, ο φρόνιμος και ο τακτικός στη φοίτηση μαθητής παίρνει θέση στην κορυφή της αξιολογικής κλίμακας · αυτό όμως δε σημαίνει ότι θα είναι και ο πιο αγαπητός μαθητής στην τάξη (διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης δασκάλου και μαθητών). Μαθητές με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, οκνηροί, αυθάδεις και με κακές επιδόσεις έχουν τις πιο χαμηλές θέσεις στην κλίμακα αξιολόγησης»*.<sup>1</sup> Ωστόσο, η προηγούμενη έμμεση ερμηνευτική αναφορά στη σχολική επίδοση δεν αποτελεί απόλυτα αντιπροσωπευτική εκδοχή του συγγράμματος αυτού, δεδομένου ότι (όπως θα φανεί και στη συνέχεια) απαντούν σ' αυτό και άλλες ερμηνείες, οι οποίες

<sup>1</sup> Καρακατσάνης Γ., ό.π., σσ.113,114.



αποκλίνουν από το καθαρά ατομικιστικό ερμηνευτικό πλαίσιο και ανάγουν την εξήγηση της σχολικής επίδοσης στο θεσμικό χώρο της οικογένειας και του σχολείου.

Οι ατομικές ικανότητες και η ευφυΐα των μαθητών ως εξηγητική βάση της υψηλής τους σχολικής επίδοσης υποστηρίζεται μόνο από τον T. Parsons,<sup>1</sup> στο μεταφρασμένο κείμενο του ίδιου, το οποίο περιλαμβάνεται στο οικείο τμήμα των ανθολογημένων μεταφρασμένων κειμένων της μελέτης της Α. Φραγκουδάκη. Η ίδια περίπτωση ερμηνείας παρουσιάζεται στο πλαίσιο παράθεσης των θεωρητικών απόψεων του ρεύματος του δομολειτουργισμού και του T. Parsons στην προηγούμενη μελέτη της Α. Φραγκουδάκη,<sup>2</sup> όπως και στη μελέτη του Α. Κυρίδη,<sup>3</sup> χωρίς όμως, και στις δυο περιπτώσεις, η ερμηνεία αυτή να υιοθετείται από τους συγγραφείς των δυο μελετών.

Ταυτόχρονα, απαντούν στα διδακτικά συγγράμματα αρκετές, σχεδόν πανομοιότυπες, αναφορές, οι οποίες απορρίπτουν το «μύθο» ή την «ιδεολογία των φυσικών χαρισμάτων» και των «διανοητικών ικανοτήτων» των μαθητών ως κοινωνιολογικού ερμηνευτικού «σχήματος» της σχολικής επίδοσης και επιτυχίας και αποτυχίας.

Έτσι, σε ένα πολύ αντιπροσωπευτικό χωρίο της θεωρητικής οπτικής της μελέτης της, η Α. Φραγκουδάκη υποστηρίζει: «Οι ατομικές διαφορές στις διανοητικές ικανότητες αποτελούσαν ως πολύ πρόσφατα τη μοναδική και αυτονόητη εξήγηση της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας. Σήμερα, είναι γενικά αποδεκτό ότι η σχολική επιλογή είναι κοινωνική, εφόσον την επίδοση καθορίζει κυρίως η κοινωνική προέλευση».<sup>4</sup>

Στο μύθο των «φυσικών χαρισμάτων» και στην αμφισβήτηση της ιδεολογίας των διανοητικών ικανοτήτων του ατόμου ως εξηγητικής βάσης της επιτυχίας και αποτυχίας στο σχολείο υπάρχουν αρκετές αναφορές και στο περιεχόμενο των διάφορων κειμένων του Θ. Μυλωνά. Ενδεικτικά, μόνο σημειώνουμε μια τέτοια αναφορά: «Η βαθιά ριζωμένη ιδέα λοιπόν ότι αυτοί που έχουν “μυαλό” προχωρούν

<sup>1</sup> Χαρακτηριστικά, αναφέρεται απ' αυτόν: «“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» (Parsons T. «Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικάνικη κοινωνία», στο: Φραγκουδάκη Α. (1985), ό.π., σ.259).

<sup>2</sup> «Ο Τάλκοτ Πάρσονς, λοιπόν, σε μεγάλο βαθμό στηριγμένος στον Εμίλ Ντυρκέμ, (...) 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 Α., ό.π., σ.153).

<sup>3</sup> «η φονξιοναλιστική θεωρία αντιλαμβάνεται το ρόλο του σχολείου όπως έναν αιώνα πριν τον είχε περιγράψει ο E. Durkheim. (...) Στο σχολείο δεν υφίστανται κοινωνικές διακρίσεις και η σχολική επιτυχία βασίζεται μόνο στις ατομικές ικανότητες των μαθητών να αφομοιώνουν τις προσφερόμενες αξίες και γνώσεις» (Κυρίδης Α., ό.π., σ.93).

<sup>4</sup> Φραγκουδάκη Α., ό.π., σ.20. Ομόλογες αναφορές απαντούν και σε άλλα σημεία της ίδιας μελέτης· ενδεικτικά, βλ. μερικές από αυτές στις σσ.41,91,92,105.



στις σπουδές είναι ένας μύθος και μάλιστα ένας μύθος θαυμάσια "καθιερωμένος", αφού μπορεί τελικά να δικαιολογεί τέτοιες ανισότητες».<sup>1</sup>

Στο ίδιο πλαίσιο με αυτό των προηγούμενων αναφορών, σημειώνεται στο σχετικό σύγγραμμα της Μ. Τζάνη : «Πολλοί μύθοι και προκαταλήψεις οι οποίοι είχαν περιβληθεί και "επιστημονικό μανδύα" κυριάρχησαν για πολύ καιρό σχετικά με τα αίτια της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας. (...) Η πρώτη (ενν. θεωρία) ισχυρίζεται ότι η άνιση απόδοση στο σχολείο οφείλεται αποκλειστικά σε κληρονομικές διαφορές. Συνεπώς οι ικανότητες είναι "προϊκα" του κληρονόμου, που τη φέρει στα γονίδια του και που την αναγνωρίζουμε και την επισημαίνουμε με διάφορα test νοημοσύνης (βιολογικός ντετερμινισμός)».<sup>2</sup>

Αναφορές, τέλος, οι οποίες αμφισβητούν τις ατομικές ικανότητες και την ευφύια ως ερμηνευτική βάση της διαφοροποιημένης μάθησης και επίδοσης των μαθητών και της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας απαντούν και στα συγγράμματα του Γ. Μιχαλακόπουλου<sup>3</sup> και του Α. Κυρίδη.<sup>4</sup>

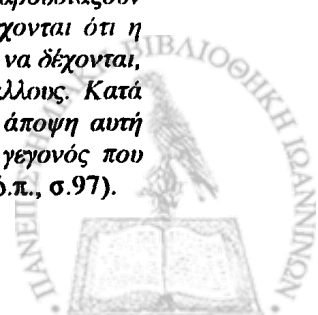
Τα πιο πάνω στοιχεία είναι ενδεικτικά, καταρχήν, της πλήρους, σχεδόν, απουσίας στο περιεχόμενο των συγγραμμάτων, ατομοκεντρικών ερμηνευτικών «σχημάτων» της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας (με βάση τις ατομικές ικανότητες και την ευφύια) και, κατά δεύτερον, της κυριαρχίας ενός θεωρητικού και ιδεολογικού προσανατολισμού της διδασκόμενης (στα Π.Τ.Δ.Ε.) Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης σε πιο «κοινωνιογενείς» ερμηνείες της σχολικής επιτυχίας και

<sup>1</sup> Μυλωνάς Θ. Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη, ό.π., σ.228. Ανάλογες αναφορές υπάρχουν στο ίδιο σύγγραμμα στις σσ.56,57,191,205. αλλά και σε άλλες μελέτες του ίδιου συγγραφέα. οι οποίες περιλαμβάνονται στο σύγγραμμά του Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης-Συμβολές, ό.π. Ενδεικτικά βλ. τις αναφορές αυτές στις σσ.126,127 και 144.

<sup>2</sup> Τζάνη Μ., ό.π., σ.78.

<sup>3</sup> «Όσα προηγήθηκαν προσανατολίζουν προς την ιδέα πως η μαθησιακή δυνατότητα και η διαφοροποίησή της μεταξύ κοινωνικών κατηγοριών μαθητών είναι έννοιες κατανοητές στο πλαίσιο καταστάσεων στις οποίες μεγαλώνουν, κοινωνικοποιούνται και εκπαιδεύονται τα παιδιά. Αυτό σημαίνει πως οι μαθησιακές δυνατότητες και οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μπορούν να αναλυθούν και εξηγηθούν κοινωνικά, ενώ η αναγωγή τους σε έμφυτες, φυσικές, κληρονομημένες δυνατότητες δεν συντελεί ουσιαστικά στην κατανόηση του προβλήματος ούτε στην αντιμετώπισή του» (Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σσ.226,227).

<sup>4</sup> «Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η πίστη στα φυσικά χαρίσματα προσέφερε εφόρο έδαφος όπου θα καλλιεργούνταν η εκπαιδευτική ανισότητα. Τα παιδιά προοδεύουν ή αποτυγχάνουν στο σχολείο ανάλογα με το πόσο έξυπνα ή κουτά είναι. Όμως, τα στατιστικά στοιχεία για την εκπαίδευση, σε παγκόσμιο επίπεδο, εγείρουν υποψίες : Πώς είναι δυνατό να αποτυγχάνουν οι μαθητές που ανήκουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, ενώ οι μαθητές μέλη άλλων κοινωνικών ομάδων να παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας;» (Κυρίδης Α., ό.π., σ.95) (...) Στο επίπεδο που κάποιοι δέχονται ότι η σχολική αποτυχία ή επιτυχία συνδέονται με τα φυσικά χαρίσματα των ανθρώπων θα πρέπει να δέχονται, επίσης, ότι οι άνθρωποι είναι άνισοι επειδή κάποιοι είναι πιο έξυπνοι από κάποιους άλλους. Κατά συνέπεια η κοινωνική ανισότητα είναι φυσικό επακόλουθο της φυσικής ανισότητας. Η άποψη αυτή αποτελούσε από πολύ παλιά μια διάχυτη αντίληψη, χωρίς να έχει επιστημονική βάση, γεγονός που συντηρούσε και αναπαρήγαγε την κυριαρχία κάποιων κοινωνικών ομάδων» (Κυρίδης Α., ό.π., σ.97).





αποτυχίας. Ο προσανατολισμός, ωστόσο, αυτός (μολονότι αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο της συντριπτικής πλειοψηφίας των διδακτικών συγγραμμάτων), δεν είναι ενιαίος και αδιαφοροποίητος (όπως θα δούμε στη συνέχεια), όσον αφορά τη σκιαγράφηση (από αυτά) των ειδικότερων (κοινωνικών) αιτιών της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας, και, επομένως, τις ειδικότερες θεωρητικές και ιδεολογικές τους αφετηρίες και απολήξεις.

## 2. Σχολική επίδοση και οικογένεια

Μια αρκετά μεγάλη κατηγορία αναφορών στο περιεχόμενο των συγγραμμάτων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ερμηνεύει τις άνισες επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο με ό,τι συμβαίνει στο θεσμικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι αναφορές αυτές συσχετίζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών με :

- i) τα κίνητρα, τις στάσεις, τις προσδοκίες και το γενικότερο ψυχολογικό κλίμα της οικογένειας,
- ii) το ειδικότερο μορφωτικό επίπεδο των γονιών και το γενικότερο πολιτιστικό περιβάλλον της οικογένειας και
- iii) τους υλικούς όρους, τις συνθήκες διαβίωσης και το γενικότερο οικονομικό επίπεδο της οικογένειας.

Στην πρώτη υποκατηγορία αναφορών η ερμηνεία της σχολικής επίδοσης και επιτυχίας/αποτυχίας αποκτά καθαρά ψυχολογικό υπόβαθρο : η καλή ή κακή επίδοση ανάγεται στο κίνητρο επιτυχίας που καλλιεργείται στο πλαίσιο της οικογένειας, στο ενδιαφέρον και τις υψηλές προσδοκίες των γονιών ή στο προβληματικό περιβάλλον και την έλλειψη θετικών στάσεων της οικογένειας απέναντι στο σχολείο, αντίστοιχα.

Χαρακτηριστική περίπτωση μιας ψυχολογικής ερμηνείας των χαμηλών σχολικών επιδόσεων, οι οποίες αποδίδονται σε «*προβληματικές μορφές οικογενειακής κατάστασης*» (όπως, π.χ. η ορφανή από πατέρα ή μητέρα οικογένεια, η διαζευγμένη οικογένεια), αποτελούν κάποιες αναφορές στο σύγγραμμα του Γ. Καρακατσάνη : «*Παιδιά ορφανά και από τους δύο γονείς (...) Διαταραχές παρουσιάζουν τα παιδιά αυτά και στη μάθηση, (...) Ο Busemann έχει διαπιστώσει, ότι οι σχολικές επιδόσεις των ορφανών (και από τους δυο γονείς) βρίσκονται πολύ πιο κάτω από το μέσο όρο επιδόσεων των παιδιών που έχουν τους γονείς τους. Και αντίθετα, η συμμετοχή των ορφανών (και από ένα γονέα) στην ομάδα των στάσιμων είναι πολύ πιο πάνω από το*



μέσο όρο. (...) Το διαζύγιο (...) Παιδιά τέτοιων οικογενειών παρουσιάζουν -χωρίς εξαίρεση- μείωση της σχολικής επίδοσής τους».<sup>1</sup>

Στις εκπαιδευτικές ανισότητες (στη μάθηση και την απόδοση στο σχολείο) σε σχέση με τη συναισθηματική ατμόσφαιρα και τα κίνητρα της οικογένειας, αναφέρεται και η Μ. Τζάνη : «*Η προβληματική μας επίσης πρέπει να στραφεί και σε μια άλλη πραγματικότητα : Οι ανισότητες δημιουργούνται και καλλιεργούνται πολύ πριν πάει το παιδί στο σχολείο. Όταν εισέρχεται στη μαθησιακή διαδικασία του σχολείου ο μαθητής ξεκινά από διαφορετικές "αφετηρίες". Να το πούμε καθαρά. Οι ανισότητες αναπαράγονται πρώτιστα και κύρια στην οικογένεια και απλά μεταφέρονται στο σχολείο. Το παιδί διαμορφώνεται και προετοιμάζεται για μάθηση και απόδοση από το οικογενειακό περιβάλλον. Η πνευματική και συναισθηματική ατμόσφαιρα που επικρατεί στην οικογένεια, τα πολιτιστικά-μορφωτικά κίνητρα που καλλιεργούνται και ενθαρρύνονται απ' το οικογενειακό περιβάλλον, η στάση της οικογένειας έναντι του σχολείου, όλα αυτά είναι σημαντικότεροι παράγοντες που θα προκαθορίσουν τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο*».<sup>2</sup>

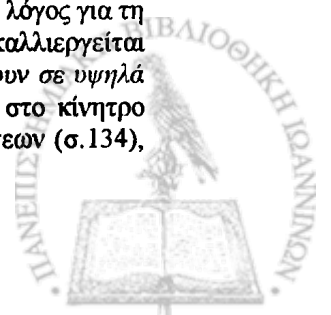
Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο κινείται και ο Ι. Πυργιωτάκης σε κάποιες ανάλογες αναφορές του, όταν σημειώνει : «*Στις προθέσεις βέβαια της εργασίας αυτής είναι να δείξει, μέσα από μια προσπάθεια σύνθεσης των πορισμάτων της κοινωνιολογικής έρευνας, ότι η κοινωνικοποιητική αποτελεσματικότητα του σχολείου βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την οικογενειακή κοινωνικοποίησή και ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή είναι προϊόν όχι μόνο της σχολικής, αλλά κυρίως της οικογενειακής κοινωνικοποίησης, γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη ότι η διαδικασία αυτή είναι αδιάσπαστη και ενιαία*».<sup>3</sup>

Η Ο. Banks, μέσα από την παράθεση πολλών ερευνητικών στοιχείων, αφιερώνει σημαντικό μέρος της μελέτης της στην ανάδειξη της σχέσης ανάμεσα στο ψυχολογικό κλίμα της οικογένειας (διαθέσεις, προσδοκίες, στάσεις, συμπεριφορά γονιών) και τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο : αναφερόμενη στα

<sup>1</sup> Καρακατσάνης Γ., ό.π., σσ. 153,154. Αρκετές παρόμοιες αναφορές και σχετική ανάλυση υπάρχει στις σσ.149-154.

<sup>2</sup> Τζάνη Μ.,ό.π., σ.80.

<sup>3</sup> Πυργιωτάκης Ι., ό.π., σ.25. Αναφορές στην οικογένεια ως προσδιοριστικό παράγοντα της σχολικής πορείας του μαθητή υπάρχει και σε άλλα σημεία του ίδιου συγγράμματος. Σ' αυτά γίνεται λόγος για τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο «κίνητρο επιτυχίας» και τη «σχολική ωριμότητα», που καλλιεργείται στο πλαίσιο της οικογένειας, και «την έφεση των ατόμων να ανεβάσουν ή να διατηρήσουν σε υψηλά επίπεδα την επίδοσή τους» (στο ίδιο, σ.127 και 141), την υψηλή συνάφεια ανάμεσα στο κίνητρο επιτυχίας και τις προσδοκίες της μητέρας και την επιδίωξη απ' το παιδί υψηλών επιδόσεων (σ.134), κ.λ.π..



συμπεράσματα της έκθεσης Plowden σημειώνει «η ποικιλία στην σχολική επίδοση των μαθητών, κατά το μεγαλύτερο μέρος της, οφείλεται συγκεκριμένα στις διαθέσεις των γονέων και όχι στην ποικιλομορφία της υλικής κατάστασης των γονέων ή στην ποικιλομορφία των σχολείων». <sup>1</sup> Επίσης, σε άλλα σημεία (στο πλαίσιο πάλι παράθεσης στοιχείων από σχετικές εμπειρικές έρευνες) σημειώνεται στην ίδια μελέτη: «Οι καλοί μαθητές, σε αντίθεση με τους κακούς, βρέθηκε ότι προέρχονταν από σπίτια όπου υπήρχε υψηλό επίπεδο γονικού ενδιαφέροντος, τακτοποιημένο σπιτικό περιβάλλον, χρήση λογικών πειθαρχικών μέτρων, και επίγνωση της ύπαρξης προσωπικότητας στο παιδί. Σε τούτη ωστόσο τη μελέτη, οι καλοί μαθητές φαίνονταν να προέρχονται από κάπως καλύτερες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες στο εσωτερικό της εργατικής τάξης», <sup>2</sup> και στη συνέχεια «Υπάρχουν επίσης ορισμένες ενδείξεις ότι, οι ζεστές μητέρες που βοηθούν τα παιδιά τους και οι δημοκρατικοί –και όχι αυταρχικοί– πατέρες συντελούν στη διαμόρφωση αγοριών με υψηλές επιδόσεις, ισχύει το αντίστροφο για τα κορίτσια». <sup>3</sup>

Τέλος, στο σύγγραμμα της Α. Φραγκουδάκη σημειώνεται σχετικά : «τη σχολική επιτυχία καθορίζει η κοινωνική προέλευση. Διαπιστώσαμε ακόμα ότι το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας εμφανίζεται ως παράγοντας που επηρεάζει πολύ περισσότερο τη σχολική επιτυχία, από όσο το επίπεδο των εισοδημάτων. Μνημονεύσαμε επίσης έρευνες που αποδεικνύουν ότι η στάση των γονέων απέναντι στο σχολικό μέλλον των παιδιών τους είναι παράγοντας ισχυρότερος από άλλα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά. (...) Για την επίδραση στη σχολική επιτυχία της στάσης των γονέων και τη σπουδαιότητα ψυχολογικών μεταβλητών, όπως είναι η τάση προς επιτυχία και οι προσδοκίες για καλή σχολική σταδιοδρομία του παιδιού, υπάρχουν πλήθος μελέτες». <sup>4</sup>

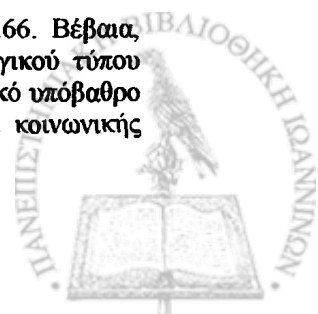
Η σχολική επίδοση των μαθητών συσχετίζεται (στη δεύτερη υποκατηγορία αναφορών) με την οικογένεια από την άποψη και του πολιτιστικού και μορφωτικού της περιβάλλοντος. Μια σχετική αναφορά απαντά στο σύγγραμμα του Γ. Καρακατσάνη «Το δεύτερο θέμα (ενν. σε σχέση με την έννοια της κουλτούρας, στην

<sup>1</sup> Banks O., ό.π., σ.129.

<sup>2</sup> Banks O., ό.π., σ.185.

<sup>3</sup> Banks O., ό.π., σ.187.

<sup>4</sup> Φραγκουδάκη Α., ό.π., σ.93. Παρόμοια θέση της συγγραφέως απαντά και στη σ.66. Βέβαια, οφείλουμε να τονίσουμε ότι η Α. Φραγκουδάκη, μολοντί υιοθετεί εδώ μια ψυχολογικού τύπου ερμηνεία της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας, δε φαίνεται ν' αποσυνδέει το ψυχολογικό υπόβαθρο της οικογένειας από τη θέση που αυτή έχει στο κοινωνικό πεδίο και το σύστημα κοινωνικής στρωμάτωσης.



οποία αναφέρθηκε νωρίτερα ο συγγραφέας) αναφέρεται στην ερμηνεία της διαφορετικής επίδοσης των μαθητών στο σχολείο. Αυτό το φαινόμενο μπορεί να αποδοθεί σε διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα που έζησαν οι μαθητές τα πρώιμα χρόνια τους και συνεχίζουν να ζουν κατά τα σχολικά τους χρόνια».<sup>1</sup>

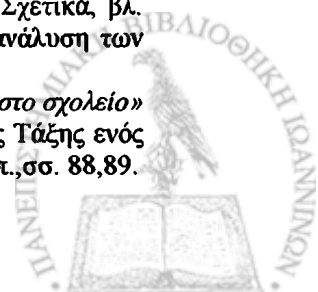
Αναφορές, επίσης στο κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας σε σχέση με τη σχολική επίδοση και επιτυχία των παιδιών και την όξυνση ή άμβλυνση, ανάλογα, των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, υπάρχουν και στο σύγγραμμα του Ι. Πυργιωτάκη · ενδεικτικά, σημειώνουμε απ' αυτό «Το βιβλίο αυτό προσπαθεί να εντοπίσει το "κέντρο βάρους". Πρόκειται για μια συνθετική μελέτη που, επισκοπώντας τα πορίσματα πολλών ερευνών, ελληνικών και ξένων, προσπαθεί να τεκμηριώσει την άποψη ότι οι ανισότητες στην εκπαίδευση πρέπει να αναζητηθούν κατά κύριο λόγο στην οικογένεια, η οποία ανάλογα με το κοινωνικοπολιτιστικό της επίπεδο επηρεάζει, θετικά ή αρνητικά, την εξέλιξη και τη σχολική επιτυχία των παιδιών».<sup>2</sup>

Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο με τις προηγούμενες αναφορές τονίζεται σε μια από τις μελέτες του Θ. Μυλωνά η στενή συνεξάρτηση του «πολιτιστικού επιπέδου του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος» του μαθητή και της πορείας του στο σχολείο : «η πορεία του μαθητή στο σχολείο εξαρτάται από το πολιτιστικό επίπεδο του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντός του. Δείκτης της πορείας του μαθητή μπορεί να θεωρηθεί ο βαθμός του, που είναι κάτι που μετριέται και συγκρίνεται. Δείκτης του πολιτιστικού περιβάλλοντος, οι γραμματικές γνώσεις των γονέων του, που επίσης μετριούνται και συγκρίνονται. Βασική μας υπόθεση, από την οποία απορρέουν οι άλλες, είναι η ακόλουθη : η διαφοροποίηση της πορείας των μαθητών μιας τάξης ενός συγκεκριμένου σχολείου μιας πόλης είναι αντανάκλαση μιας αντίστοιχης διαφοροποίησης των οικογενειών από τις οποίες προέρχονται»,<sup>3</sup> και σε άλλο σημείο «Θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει ότι τα παιδιά της κατηγορίας Α ζουν μέσα σ' ένα κλίμα πολιτιστικό πιο ανοιχτό και πιο άνετο απ' ό,τι τα παιδιά της Γ. Αυτά τα τελευταία φαίνεται ότι στερούνται και στοιχειώδη ακόμα μορφωτικά ερεθίσματα. Αν σ' αυτές τις

<sup>1</sup> Καρακατσάνης Γ., ό.π., σ.92.

<sup>2</sup> Πυργιωτάκης Ι., ό.π., σ.12. Η θέση αυτή του συγγραφέα αποτελεί και τον πυρήνα της προβληματικής του συγγράμματος, η κύρια εστίαση του οποίου βρίσκεται στην οικογενειακή κοινωνικοποίηση και το κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας ως βασικής ερμηνευτικής αφετηρίας της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης του παιδιού και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Σχετικά, βλ. και τις αναφορές στις σσ.154,155, καθώς και τη γραφική παράσταση και τη σχετική ανάλυση των σελίδων 162,163.

<sup>3</sup> Μυλωνάς Θ. «Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την "πορεία" του μαθητή στο σχολείο» (Τα πρώτα ευρήματα μιας διαχρονικής έρευνας που αφορούν τους μαθητές της Πρώτης Τάξης ενός Γυμνασίου), στο : Μυλωνάς Θ. Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης- Συμβολές, ό.π., σσ. 88,89.



ελλείψεις προσθέσουμε και τη φτώχεια των λεκτικών ανταλλαγών και ερεθισμάτων που δέχονται μέσα στον οικογενειακό χώρο κατά την τρυφερή παιδική τους ηλικία, τότε ίσως να καταλάβουμε εν μέρει γιατί αδυνατούν να προσλάβουν όσα τους προσφέρονται στο σχολείο. Και αυτή τους η "αδυναμία" είναι γνωστό πώς αμείβεται από το σχολείο». <sup>1</sup> Στη μελέτη αυτή, βέβαια, φαίνεται να μην απομονώνεται η οικογένεια ως «κοινωνική ομάδα» από την ευρύτερη κοινωνική δομή, αλλά να επιχειρείται ο ορισμός της «κοινωνικής της θέσης» και να εντάσσεται αυτή σε ένα μοντέλο τριών «κοινωνικών τάξεων» (της ανώτερης, της μεσαίας και της κατώτερης), οι οποίες ορίζονται στη βάση της επαγγελματικής κατηγορίας του πατέρα. Ωστόσο, πρέπει να τονίσουμε ότι η απόπειρα αυτή και πάλι δεν απομακρύνεται από ένα επόμενο (της οικογένειας) «θεσμικό» επίπεδο, όπως αυτό των «επαγγελματικών κατηγοριών», απορρίπτοντας την ύπαρξη των πιο «δομικών» όρων (των ταξικών σχέσεων), στις οποίες εντάσσεται η οικογένεια, και οι οποίες προσδιορίζουν τις «νοοτροπίες» και τις «στρατηγικές» της. <sup>2</sup>

Την πολιτιστική επίδραση της οικογένειας, ορισμένης ως το επίπεδο των σχολικών γνώσεων (και γενικά του μορφωτικού επιπέδου) των γονέων, στη σχολική πορεία των παιδιών και στην επιτυχία τους στο σχολείο υποστηρίζει ο Θ. Μυλωνάς και σε άλλη μελέτη του : «Η επίδραση του "σχολικού επιπέδου" των γονέων πάνω στη "σχολική καριέρα" των παιδιών είναι ήδη μια γνώση επιστημονικά κατοχυρωμένη και επί πλέον διαπιστώθηκε ότι "η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επιτυχία των παιδιών στο σχολείο φαίνεται να είναι αποκλειστικά πολιτιστική" και "μια μακρόχρονη φοίτηση των γονέων στο σχολείο, ακόμα κι αν δεν κατέληξε σε κάποιο τίτλο ή δίπλωμα, ευνοεί την επιτυχία του παιδιού στο σχολείο"». <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Μυλωνάς Θ., ό.π., σ.104.

<sup>2</sup> Χαρακτηριστικά, στο σημείο αυτό σημειώνεται από το Θ. Μυλωνά : «Τολμώ να χρησιμοποιήσω αυτόν τον όρο (κοινωνικές τάξεις), παρ' ότι πιστεύω ότι δεν έχει πια μέσα στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα, ιδίως των ανεπτυγμένων χωρών, την έννοια που της έδινε κάποτε ο Μαρξ. Το θεμέλιο της "κοινωνικής τάξης" δεν είναι πλέον τόσο το οικονομικό όσο το ιδεολογικό. Αλλά τα πράγματα σχετικά με την ιδεολογία είναι αρκετά μπερδεμένα : ένας αστός άνετα εκφράζεται ιδεολογικά σαν προλετάριος και ένας προλετάριος σαν αστός. Παρά ταύτα ο αστός και ο προλετάριος κοινωνικά έχουν "θέση" διαφορετική. Αυτή η "διάχυση", αυτό το μπερδεμα ("ψωμί κι ελιά και Κώτσο βασιλιά" από κείνον που φοράει ακόμα μπαλωμένο παντελόνι), μαζί με την υπεραύξηση της μεσαίας κοινωνικής τάξης, που παίζει ρόλο "καταλύτη", επέφεραν την άμβλυνση της πάλης των τάξεων» (στο ίδιο, σ.98).

Στο προηγούμενο χωρίο η πρόσφανής σύγχυση της έννοιας της ταξικής θέσης με αυτήν της ταξικής τοποθέτησης φαίνεται πως συντείνει στη μη αναγνώριση, απ' το συγγραφέα, της ύπαρξης κοινωνικών τάξεων και αντικειμενικών ταξικών σχέσεων μεταξύ τους, και, τελικά, σε μια «ρευστή» σκιαγράφηση του κοινωνικού πεδίου.

<sup>3</sup> Μυλωνάς Θ. Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς, ό.π., σ.135.



Η Α. Φραγκουδάκη διατυπώνει, επίσης, μια ανάλογη ερμηνευτική παρατήρηση σχετικά με τη σχολική επίδοση : «Ωστόσο, όταν στις διάφορες κοινωνικές ομάδες γίνουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα οικονομικά και λοιπά κοινωνικά προνόμια, διαπιστώνεται ότι, όταν τα προνόμια δε συνυπάρχουν απόλυτα, ο μορφωτικός παράγοντας και οι παράγοντες που η φονξιοναλιστική κοινωνιολογία ονομάζει "ψυχοκοινωνιολογικούς", το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η στάση τους απέναντι στο σχολικό μέλλον των παιδιών τους, εμφανίζονται πολύ ισχυρότεροι από τον οικονομικό παράγοντα. Δηλαδή, αν συγκρίνουμε την επίδοση κατά ομάδες μαθητών που οι γονείς τους έχουν το ίδιο μορφωτικό επίπεδο, θα διαπιστώσουμε ότι η οικονομική διαφορά δεν επηρεάζει τη σχολική επίδοση των παιδιών. Αν αντίθετα, κατατάξουμε τις οικογένειες κατά τα έσοδά τους σε ομάδες ίδιας οικονομικής ισχύος, διαπιστώνουμε ότι οι διαφορές του μορφωτικού επιπέδου επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική επίδοση των παιδιών».<sup>1</sup>

Η σχολική επίδοση και η επιτυχία και αποτυχία στο σχολείο, ερμηνεύεται, επίσης σε σχέση με μια ακόμη υποκατηγορία της οικογένειας : τους υλικούς όρους και τις συνθήκες διαβίωσής της, και γενικότερα το οικονομικό της επίπεδο.

Σχετικά με την υποκατηγορία αυτή αναφέρεται στο σύγγραμμα του Α. Κυρίδη : «Η υλική στέρηση, που όπως προαναφέραμε αποτελεί βασικό προσδιοριστικό παράγοντα της κοινωνικής και πολιτισμικής στέρησης, διαμορφώνει ένα σύνολο υλικών συνθηκών διαβίωσης που από πρακτική άποψη μειώνουν τις πιθανότητες των παιδιών που βρίσκονται σε αυτήν την κατηγορία να επιτύχουν στο σχολείο και να ολοκληρώσουν την εκπαιδευτική τους διαδρομή. Για παράδειγμα, η κακή διατροφή, η αναγκαστική –σε πολλές περιπτώσεις– εργασία τους, το άγχος για επιβίωση της οικογένειας, η έλλειψη βασικών αγαθών που προσφέρουν ένα καλό επίπεδο διαβίωσης, όπως η θέρμανση, ο φωτισμός, το πόσιμο νερό κ.ά. είναι στοιχεία διαβίωσης που όταν εκλείπουν ή παρέχονται σε μικρές αναλογίες δυσχεραίνουν σημαντικά την εκπαιδευτική διαδρομή».<sup>2</sup> Η υλική υστέρηση στο επίπεδο της οικογένειας, μολονότι δε φαίνεται ν' αποσυνδέεται, στο σύγγραμμα αυτό, από το επίπεδο των κοινωνικών στρωμάτων και τάξεων, όπως θα φανεί και στη συνέχεια, προβάλλει εξίσου ως ερμηνευτικός παράγοντας της «εκπαιδευτικής ανισότητας» και της αποτυχίας στο σχολείο.

Ο Ι. Πυργιωτάκης, αναφερόμενος στις οικονομικές και «οικολογικές συνθήκες» της οικογένειας, σημειώνει σχετικά με τη σχολική επίδοση και επιτυχία : «Οι

<sup>1</sup> Φραγκουδάκη Α., ό.π., σ.66.

<sup>2</sup> Κυρίδης Α., ό.π., σ.60.



επιδράσεις του οικονομικού στοιχείου είναι ιδιαίτερα σημαντικές στις ακραίες περιπτώσεις, στις περιπτώσεις δηλ. της μεγάλης ανέχειας και της μεγάλης οικονομικής ευμάρειας. Η πρώτη περίπτωση επιφέρει σοβαρά εμπόδια και ασκεί ανασχετική επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού, η δεύτερη αντίθετα παρέχει πολλές ευκαιρίες στα παιδιά να καλλιεργήσουν και να αξιοποιήσουν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό όλες τις ικανότητες και τα διαφέροντά τους. Πάντοτε όμως το οικονομικό στοιχείο έχει άμεση και έμμεση επίδραση, αφού αυτό παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση όλων των άλλων συνθηκών. Για τους λόγους αυτούς διαπιστώνεται από την εμπειρική έρευνα στενή συνάφεια ανάμεσα στο οικονομικό επίπεδο των γονέων και τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους»,<sup>1</sup> και σε άλλο σημείο «Ζτις οικολογικές συνθήκες ανάγεται επίσης η κατοικία της οικογένειας. Όπως είναι γνωστό, υπάρχουν οικογένειες με άνεση χώρου και άλλες πάλι, πολυμελείς συνήθως, που περιορίζονται σε λίγα μόνο τετραγωνικά (...) Έτσι ο Douglas σε μια σχετική έρευνα διαπιστώνει ότι μαθητές με ακατάλληλες συνθήκες διαβίωσης παρουσιάζουν κατά κανόνα χαμηλή επίδοση στο σχολείο τους».<sup>2</sup>

Στις υλικές συνθήκες διαβίωσης και το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας ως μια από τις ερμηνευτικές αφετηρίες της σχολικής επίδοσης των μαθητών αναφέρεται και η Ο. Banks, μέσα κυρίως από την παράθεση σχετικών ερευνών στο οικείο κεφάλαιο της μελέτης της. Ενδεικτικά, σημειώνουμε από αυτό «Υπάρχουν διάφοροι τρόποι κατά τους οποίους η υπερβολική φτώχεια αναμένεται να επηρεάσει την σχολική επίδοση. Η κακή διατροφή και οι κακές βιωτικές συνθήκες αναπόφευκτα επηρεάζουν την υγεία του παιδιού, και επομένως άμεσα ή έμμεσα την ικανότητά του μάθησης»,<sup>3</sup> και σε άλλο σημείο «Ταυτόχρονα, υπάρχει προφανώς μια στενή σχέση μεταξύ υλικής στέρησης και τρόπου ζωής της οικογένειας σαν συνόλου. Η φτώχεια μπορεί να κάνει ένα γονέα λιγότερο πρόθυμο να παραμείνει το παιδί του στο σχολείο · μπορεί να του καταστήσει δύσκολη την πληρωμή εξόδων για αγορά βιβλίων και παιχνιδιών, ή για τη πραγματοποίηση εκδρομών που βοηθούν το παιδί να αποκτήσει γνώσεις».<sup>4</sup> (...) «Για το λόγο αυτό, μερικές φορές υποστηρίζεται ότι η σχολική επίδοση πρέπει να συσχετίζεται, όχι με απομονωμένους παράγοντες του περιβάλλοντος, αλλά με την οικογενειακή ζωή σαν σύνολο».<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Πυργιωτάκης Ι., ό.π., σσ.72,73.

<sup>2</sup> Πυργιωτάκης Ι., ό.π., σ.74.

<sup>3</sup> Banks Ο., ό.π.,σ.126.

<sup>4</sup> Banks Ο., ό.π.,σ.132.

<sup>5</sup> Banks Ο., ό.π.,σ.133.



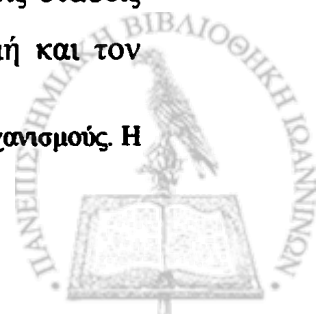
Το βαθμό των μαθητών στο απολυτήριο του δημοτικού σχολείου συνδέει και ο Θ. Μυλωνάς με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας : «Ο βαθμός στο Απολυτήριο Δημοτικού δεν είναι μόνο ο μέσος όρος των βαθμών που πέτυχε ο μαθητής σε κάθε μάθημα· είναι μάλλον μια σύνθεση της αποδόσεως γενικά του παιδιού στο σχολείο, του κοινωνικο-οικονομικού γοήτρου της οικογένειας (...) Ο βαθμός αυτός λοιπόν είναι μάλλον ένας δείκτης, που βγαίνει από την εκτίμηση που κάνει ο δάσκαλος των διανοητικών ικανοτήτων του παιδιού, ιδωμένων βέβαια μέσα στο γενικό πλαίσιο της κοινωνικοοικονομικής καταστάσεως της οικογένειας. Απ' αυτή την όψη επομένως ο βαθμός του Απολυτηρίου φανερώνει όχι μόνο την απόδοση του παιδιού στο σχολείο, αλλά εν μέρει και το " επίπεδο " της οικογένειάς του».<sup>1</sup>

Οι προηγούμενες αναφορές των συγγραμμάτων στο ψυχολογικό, μορφωτικό περιβάλλον, τις συνθήκες διαβίωσης και το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας ως ερμηνευτικής αφετηρίας των άνισων επιδόσεων των μαθητών και εξήγησης της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας, σκιαγραφούν, καταρχήν, μια λειτουργιστική ψυχοκοινωνιολογική θεωρητική οπτική, στο βαθμό που οι «ενδοοικογενειακές» (ψυχολογικές, πολιτιστικές και υλικές) αυτές παράμετροι δε φαίνεται να συνδέονται με την ευρύτερη κοινωνική δομή και τις κυρίαρχες ταξικές σχέσεις εξουσίας και υποταγής, οι οποίες προσδιορίζουν, τελικά, τους όρους συγκρότησης και λειτουργίας της οικογένειας. Κάτι που θα φανεί πιο καθαρά και στη συνέχεια, όταν παρουσιάσουμε και τις υπόλοιπες ερμηνευτικές αναφορές των συγγραμμάτων σε σχέση με τους πιο «δομικούς» παράγοντες προσδιορισμού της σχολικής επίδοσης και επιτυχίας και αποτυχίας των μαθητών, όπως την κοινωνική/αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου και την κοινωνική προέλευση των μαθητών και το σύστημα των κοινωνικών τάξεων.

### 3. Σχολική επίδοση και σχολείο

Η σχολική επίδοση και επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών ερμηνεύεται, επίσης, σε μια μεγάλη κατηγορία αναφορών στο περιεχόμενο των συγγραμμάτων με ό,τι συμβαίνει στο θεσμικό χώρο του σχολείου. Οι αναφορές αυτές συσχετίζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών με : i) τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τις στάσεις των δασκάλων, ii) το γενικότερο περιβάλλον, την υλικοτεχνική υποδομή και τον

<sup>1</sup> Μυλωνάς Θ. Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη, ό.π., σ.175.





εξοπλισμό του σχολείου και iii) τη συνολικότερη κοινωνική και αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου.

Στην πρώτη υποκατηγορία αναφορών η σχολική επίδοση των μαθητών συναρτάται με την αντιμετώπιση που τυγχάνουν αυτοί από το δάσκαλο, ως «θεσμικό» εκπρόσωπο του σχολείου. Βρίσκουμε, λοιπόν αναφορές, οι οποίες ερμηνεύουν και πάλι τη σχολική επίδοση των μαθητών μέσα από ένα, κατά βάση, λειτουργιστικό ψυχοκοινωνιολογικό πρίσμα, δηλ. τις στερεότυπες αντιλήψεις και τις κοινωνικές προκαταλήψεις που ενδεχομένως έχουν οι δάσκαλοι ως φορείς της μαθησιακής διαδικασίας, τις προσδοκίες που έχουν από τους μαθητές τους και τις στάσεις τους απέναντι σε διάφορες κατηγορίες μαθητών.

Μια τέτοιου είδους αναφορά απαντά στο σύγγραμμα του Γ. Καρακατσάνη : *«Τα παραπάνω δε σημαίνουν ότι ο εκπαιδευτικός είναι απλά ένας τεχνικός, ότι οι δραστηριότητές του καθορίζονται απόλυτα από εξωτερικές πηγές. Το σχολείο, και ιδιαίτερα η τάξη, παρουσιάζει μια σχετική αυτονομία. Η διαδικασία διδασκαλίας και οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών αφήνουν περιθώρια αυτονομίας και ελευθερίας. Ενώ δηλαδή το σχολικό πρόγραμμα και οι διδακτικές δραστηριότητες καθορίζονται από τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς που η κοινωνία θεωρεί κατάλληλους σε μια ορισμένη ιστορική περίοδο, η κοινωνικοποίηση των μαθητών και η επίδοσή τους εξαρτιέται σε κάποια έκταση από τον ιδιαίτερο χαρακτήρα με τον οποίο ο εκπαιδευτικός χειρίζεται αυτές τις διαδικασίες. Με αυτή την έννοια ο εκπαιδευτικός μπορεί να προάγει ή να παρεμποδίζει και την επιτυχή κοινωνικοποίηση και την επίδοση»*,<sup>1</sup> και λίγο παρακάτω, στο πλαίσιο της παρουσίασης της γνωστής έρευνας των Rosenthal και Jacobson, σημειώνεται : *«Σημαντικό ρόλο στην απόδοση των μαθητών παίζουν οι προσδοκίες που οι δάσκαλοι έχουν από τους μαθητές τους. Αν δηλαδή περιμένουν από τους μαθητές τους ότι η συμμετοχή και η επίδοσή τους θα είναι μεγάλη και αυτήν την αντίληψη τη μεταδίδουν στα παιδιά, αυτό επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών»*.<sup>2</sup>

Στην έρευνα των Rosenthal και Jacobson αναφέρεται και ο Γ. Μιχαλακόπουλος<sup>3</sup>, καθώς και σε μια σειρά από έρευνες και συμπεράσματα μελετών,

<sup>1</sup> Καρακατσάνης Γ., ό.π., σσ.148.

<sup>2</sup> Καρακατσάνης Γ., ό.π., σσ.148,149.

<sup>3</sup> «Μια πολύ γνωστή έρευνα από τους Rosenthal και Jacobson (1968) διερεύνησε την επιρροή που μπορεί να έχουν οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών. Στην έρευνα αυτή, όλα τα παιδιά ενός δημοτικού σχολείου έλαβαν μέρος σε ένα τεστ νοημοσύνης που παρουσιάστηκε στους εκπαιδευτικούς του σχολείου ως τεστ σχεδιασμένο να προβλέψει τις δυνατότητες των μαθητών για αύξηση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. (...) Η εξήγηση που δόθηκε γι' αυτό το αποτέλεσμα ήταν ότι οι δάσκαλοι, πιστεύοντας στις ικανότητες των παιδιών, είχαν αυξημένες προσδοκίες από αυτούς, τις οποίες τους τις μετέδιδαν με άμεσους και έμμεσους τρόπους, όπως με το να τους δίνουν μεγάλη προσοχή, να



στο πλαίσιο της ερμηνείας, από το συγγραφέα, της διαφοροποιημένης δυνατότητας μάθησης των μαθητών, τα οποία συνδέουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών από τα κατώτερα στρώματα με τη διαδικασία της «ετικετοποίησης» των μαθητών (από τους εκπαιδευτικούς)<sup>1</sup>, καθώς και τις ταξινομήσεις και τις διάφορες κατηγοριοποιήσεις που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο : «Από πολλούς κοινωνιολόγους της παιδείας έχει θεωρηθεί ότι η σχολική αποτυχία μαθητών από τα κατώτερα στρώματα έχει σχέση με την τάση να ταξινομούνται οι μαθητές σε κατηγορίες ικανότητας με κριτήρια, τα οποία σε μεγάλη έκταση προέρχονται από αντιλήψεις που επικρατούν στην ευρύτερη κοινωνία για τα χαρακτηριστικά διαφόρων κοινωνικών τάξεων. Τέτοια κριτήρια συνιστούν μέρος της "κοινής γνώσης" των εκπαιδευτικών και επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους οργανώνουν τις διδακτικές τους δραστηριότητες και τις σχέσεις τους με τους μαθητές»<sup>2</sup>. Σε επόμενο, επίσης σημείο αναφέρεται σχετικά : «Οι ταξινομήσεις των μαθητών με βάση κοινωνικο-ταξικά κριτήρια φαίνεται να έχουν συνέπειες στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και οργανώνουν το διδακτικό έργο τους και επιπτώσεις στις δυνατότητες προς μάθηση από μαθητές κατώτερων στρωμάτων. (...) Αυτό είχε ως συνέπεια όχι μόνο να μειώνουν τις προσδοκίες τους για την επίδοση των μαθητών, αλλά και να μειώνουν τις προσπάθειές τους για τη μετάδοση της σχολικής γνώσης».<sup>3</sup> Η θεωρητική οπτική του συγγραφέα αποτυπώνεται, ωστόσο, πιο καθαρά σε ένα επόμενο χωρίο, απ' το οποίο φαίνεται να συσχετίζεται η διαφοροποιημένη σχολική μάθηση και επίδοση των μαθητών με την «επικρατούσα κουλτούρα» και τις διάφορες «κοινωνικο-ταξικά προσδιορισμένες αντιλήψεις» στο σχολείο, οι οποίες, όμως, ανάγονται, γενικά, στο «πολιτιστικό και κοινωνικό σύστημα του σχολείου» (απουσία δηλ. ειδικότερων αναφορών στους πιο «δομικούς» όρους συγκρότησης και λειτουργίας του σχολείου, ως μηχανισμού που συμβάλλει -μέσω και της κοινωνικής επιλογής των μαθητών- στη διαδικασία της διευρυμένης κοινωνικής αναπαραγωγής των φορέων/μαθητών και των κυρίαρχων ταξικών σχέσεων).<sup>4</sup>

τους ενθαρρύνουν, να είναι φιλικοί και ευχάριστοι μαζί τους, να τους βοηθούν πρόθυμα σε προβλήματα που αντιμετώπιζαν» (Μιχάλακόπουλος Γ., ό.π., σσ. 166, 167).

<sup>1</sup> Σχετική αναφορά υπάρχει στη σ. 223.

<sup>2</sup> Μιχάλακόπουλος Γ., ό.π., σσ. 219, 220.

<sup>3</sup> Μιχάλακόπουλος Γ., ό.π., σ. 222.

<sup>4</sup> «Οι θεωρήσεις που προηγήθηκαν φανερόντως ότι ο προσδιορισμός των μαθησιακών δυνατοτήτων και οι παρατηρούμενες διαφοροποιήσεις αναφορικά προς την κοινωνική τάξη καταγωγής μπορούν να προσεγγίζονται και να εξηγηθούν όχι μόνο σε σχέση προς τα οικογενειακά και άμεσα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία κοινωνικοποιούνται τα παιδιά, αλλά και σε σχέση με κοινωνικές καταστάσεις στο σχολείο και την τάξη. Η επικρατούσα κουλτούρα του σχολείου και οι κοινωνικο-ταξικά



Ο Ι. Πυργιωτάκης, αναφερόμενος, επίσης, στην έρευνα των Rosenthal και Jacobson, σημειώνει σχετικά : «Όπως έχει τεκμηριωθεί εξάλλου από την εμπειρική έρευνα, οι προσδοκίες του δασκάλου επιδρούν με τρόπο αποφασιστικό στα κίνητρα του μαθητή και μπορούν να ανεβάσουν σε πολύ υψηλά επίπεδα ή αντίθετα να μειώσουν σημαντικά την επίδοσή του στο σχολείο. Οι ερευνητές J.E. Brophy, T.L. Good, μπόρεσαν επίσης να μας δώσουν ένα ολοκληρωμένο μοντέλο που αναλύει και ερμηνεύει τον τρόπο δράσης των προσδοκιών».<sup>1</sup>

Επίσης, η Μ. Τζάνη μέσα από μια έμμεση αναφορά στη δυνατότητα εξουδετέρωσης ή αναπαραγωγής, ανάλογα, στο πλαίσιο του σχολείου, των «άνισων αφετηριών» (και, άρα, των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και των άνισων επιδόσεων των μαθητών), αναφέρει σχετικά : «Με δεδομένο το γεγονός ότι το Σχολείο έχει τα ίδια προγράμματα, εγχειρίδια, ωρολόγιο πρόγραμμα κτλ., είμεθα υποχρεωμένοι να παραδεχθούμε ότι ο παράγων που είναι διαφορετικός στο σχολείο είναι ο ίδιος ο διδάσκων. Αυτός επομένως μπορεί να "λειτουργεί" και ως μεταβλητή που ανασπαράγει τις άνισες αφετηρίες της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών μέσα στο σχολείο, ή ως ο παράγων που εξουδετερώνει τις άνισες αφετηρίες της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών μέσα στο σχολείο».<sup>2</sup>

Ίδιας θεωρητικής αφετηρίας αναφορές βρίσκουμε και στο σύγγραμμα της Ο. Banks. Σε κάποια αντιπροσωπευτικά χωρία αυτού σημειώνεται από τη συγγραφέα : «οι διαφορές στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών μπορεί να εξηγήσουν, εν μέρει τουλάχιστο, το αποτέλεσμα του σχολικού κλίματος στην επίδοση, καθώς και το αποτέλεσμα του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου του σχολείου. Οι συνέπειες του συστήματος ροής στην επίδοση αποδόθηκαν επίσης σε μεγάλο βαθμό στην επίδραση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών», για να καταλήξει, στο τέλος της ίδιας ενότητας «Παρόλο επομένως που υπάρχουν ενδείξεις, τόσο για το ότι μερικοί τουλάχιστο δάσκαλοι έχουν διαφορετικές προσδοκίες από διαφορετικές ομάδες μαθητών, όσο και

---

προσδιορισμένες αντιλήψεις για την προσωπικότητα και τις ικανότητες παιδιών από κατώτερα κοινωνικά στρώματα μπορεί να δημιουργούν τέτοιου είδους σχολικές συνθήκες γι' αυτά που δεν ευνοούν την ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθησιακών δυνατοτήτων τους. Σε αυτό το πλαίσιο κατανόησης, μπορούμε να πούμε ότι το εκπαιδευσιμο ή μη εκπαιδευσιμο των μαθητών προσδιορίζεται, εκτός των άλλων, σε συνάρτηση με τους χειρισμούς που επιφυλλάσσονται από το σχολείο για διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες και που προκύπτουν σε μεγάλη έκταση από το πολιτιστικό και κοινωνικό σύστημα του σχολείου» (στο ίδιο, ό.π., σσ. 224,225).

<sup>1</sup> Πυργιωτάκης Ι., ό.π., σ.134.

<sup>2</sup> Τζάνη Μ., ό.π., σ.41. Παρόμοια έμμεση αναφορά απαντά και σε άλλο σημείο του ίδιου συγγράμματος, όταν γίνεται λόγος για τη «διορθωτική» και αντισταθμιστική ευθύνη του σχολείου απέναντι στη «λαθεμένη οικογενειακή αγωγή» μιας κοινωνικής κατηγορίας μαθητών : «Και την ευθύνη της μιας ή της άλλης λειτουργίας τη φέρουν οι εκπαιδευτικοί. Αυτοί είναι οι "ενσάρκωτές" του σχολείου. Οι αντιπρόσωποι, οι κύριοι αντιπρόσωποι της κοινωνίας» (στο ίδιο, ό.π., σ.22).



για το ότι αυτές οι προσδοκίες μπορούν να καταλήξουν σε διαφορετικές επιδόσεις της κάθε ομάδας μαθητών, το σχήμα των περισσότερων μελετών δεν μας βοηθά να ανακαλύψουμε τον τρόπο με τον οποίο οι προσδοκίες αυτές επιδρούν στον μαθητή και επηρεάζουν την επίδοσή του. Στην κατεύθυνση αυτή, θα μας βοηθήσουν οι μελέτες που αφορούν άμεσα τη διαδικασία των αλληλεπιδράσεων στη τάξη».<sup>1</sup>

Παρόμοιες (με τις προηγούμενες) θεωρητικές ερμηνευτικές αναφορές της σχολικής επίδοσης (σε σχέση δηλ. με τις προσδοκίες, τις αντιλήψεις των δασκάλων και τη θεωρία της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας») απαντούν και στο σύγγραμμα των Blackledge & Hunt.<sup>2</sup> Στο ίδιο, επίσης, σύγγραμμα απαντά εκτενής αναφορά και παρουσίαση των σχετικών, με την ερμηνεία της σχολικής επίδοσης και επιτυχίας και αποτυχίας των μαθητών, θεωρητικών απόψεων της N. Keddie και του G. Esland· σε κάποια ενδεικτικά παραθέματα της παρουσίας αυτής σημειώνεται: «Επιπλέον, οι έννοιες της "ικανότητας" και της "ευφυνίας" είναι επίσης κοινωνικές κατασκευές και μπορούμε να θεωρήσουμε ότι απ' αυτές προέρχεται η εκπαιδευτική αποτυχία. Σύμφωνα με τον Esland, οι δάσκαλοι έχουν υιοθετήσει ανεξέλεγκτες προκατασκευασμένες ιδέες σχετικά με μια ουσία που ονομάζεται "ευφυνία" και αυτές οι ιδέες έχουν την τάση να "αυτοεπιβεβαιώνονται". (...) Οι "προβληματικοί μαθητές" είναι προβληματικοί λόγω των κριτηρίων με τα οποία γίνεται η διαφοροποίηση. Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτική επιτυχία και αποτυχία είναι αποτέλεσμα του πώς ορίζει ή πώς κρίνει ο δάσκαλος την ικανότητα και την ευφυνία: αν άλλαζαν αυτά τα κριτήρια, θα είχαμε και διαφορετική κατανομή της επιτυχίας και της αποτυχίας»,<sup>3</sup> και αλλού: «Οι προσδοκίες αυτές όμως επηρεάζουν πολύ την εκπαιδευτική απόδοση, τονίζει η Keddie. Όπως λέει: "Είναι πιθανό ότι σ' αυτό το σημείο επιδρούν πιο αποτελεσματικά οι προσδοκίες των δασκάλων από τους μαθητές έτσι ώστε να καθορίζουν το επίπεδο της απόδοσής τους". Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι δημιουργούν αποτυχημένους μαθητές. Η Keddie,

<sup>1</sup> Banks O., ό.π., σ.400. Η προηγούμενη αναίρεση του ψυχο-κοινωνιολογικού θεωρητικού «σχήματος» των προσδοκιών από τη συγγραφέα είναι στην ουσία ελάχιστα διαφορετική (στη θεωρητική της αφηγηρία και απόληξη), όπως φαίνεται από επόμενη θέση της συγγραφέως, η οποία προέρχεται από το χώρο της «εθνογραφικής προσέγγισης των σχολικών τάξεων» και της θεωρίας της «συμβολικής αλληλεπίδρασης»: «Ένα από τα εντυπωσιακότερα πορίσματα ήταν η αποκάλυψη της σχέσης μεταξύ της ζεστής ανθρώπινης συμπεριφοράς του δασκάλου προς τον μαθητή και την βοήθεια που παρέχεται από τον πρώτο στο δεύτερο από το ένα μέρος, και την επίδοσή του μαθητή από το άλλο. Μια χαλαρή και κοινωνική ατμόσφαιρα μπορούσε να συνυπάρξει - και πραγματικά συνυπήρχε - με χαμηλές επιδόσεις» (στο ίδιο, ό.π., σ.405).

<sup>2</sup> Αναφορές σε σχετικές έρευνες, π.χ. υπάρχουν στις σσ. 348,349 του συγγράμματος.

<sup>3</sup> Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σ.387.



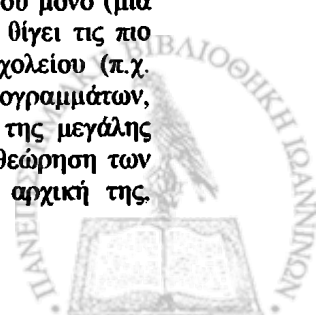
επομένως, μας προσφέρει μια νέα εκδοχή της θεωρίας ότι οι προσδοκίες του δασκάλου καθορίζουν την εκπαιδευτική απόδοση».<sup>1</sup>

Τέλος, και η Α. Φραγκουδάκη φαίνεται να υιοθετεί, σε κάποιο βαθμό, το ίδιο ερμηνευτικό θεωρητικό «σχήμα» για τη σχολική επίδοση, αφού υποστηρίζει : «Ένα ακόμα από τα δείγματα της μη αντικειμενικής και μη ουδέτερης κοινωνικά λειτουργίας του σχολείου είναι η κοινωνικά καθορισμένη γνώμη των εκπαιδευτικών όχι μόνο για τις ικανότητες αλλά και για τις προοπτικές των μαθητών τους. Έχει συχνά, μνημονευθεί και ερμηνευθεί η επίδραση που ασκεί πάνω στο μαθητή η αρνητική κρίση του δασκάλου, η κατάταξή του στην κατηγορία των “κουτών” ή των “ανίκανων για μάθηση” και έχει διαπιστωθεί ότι αυτή η αρνητική γνώμη μπορεί κυρίως στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής να παίζει αποφασιστικό ρόλο, καθώς προσαρμόζεται ο μαθητής στην αρνητική εικόνα που προβάλλει ο δάσκαλος και έτσι χειροτερεύει σταδιακά».<sup>2</sup> Στην ενότητα, επίσης, στην οποία παρουσιάζεται η λειτουργιστική ερμηνεία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αναφέρεται : «Στηριγμένοι στη λεγόμενη “θεωρία της ετικέτας”, διάφοροι ερμηνευτές υποστηρίζουν ότι η άνιση επίδοση και η διαφορετική έφεση για μόρφωση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ενθάρρυνση ή την απογοήτευση που προκαλεί στο μαθητή η κρίση του δασκάλου, η “ετικέτα” του ικανού ή του ανίκανου, του έξυπνου ή του αργόστροφου που αποδίδει ο δάσκαλος, γιατί ο μαθητής με τον καιρό προσαρμόζεται στην “ετικέτα” αυτή. Οι έμμεσες προβλέψεις του δασκάλου επηρεάζουν καθοριστικά το μέλλον του μαθητή. Αντιμετωπίζοντάς τον σαν έξυπνο ή ανεπίδεκτο, ο δάσκαλος στην πράξη κάνει μια προφητεία, που επιδρά ουσιαστικά στην έφεση του μαθητή για μάθηση. Άλλωστε, οι μαθητές τους οποίους στην αρχή της σχολικής χρονιάς οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν σαν “πολλά υποσχόμενους”, στο τέλος της χρονιάς έχουν βελτιώσει σημαντικά την επίδοσή τους».<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σ.389. Σύνοψη των προηγούμενων θεωρητικών θέσεων υπάρχει και στη σ. 404.

<sup>2</sup> Φραγκουδάκη Α., ό.π.,σ.98,99.

<sup>3</sup> Φραγκουδάκη Α., ό.π.,σ. 154. Το χωρίο αυτό απηχεί τη θεωρητική θέση της συγγραφέως, στο βαθμό που λίγο μετά σημειώνει η ίδια : «Πρέπει εδώ να προσθέσουμε ότι αυτή η θεωρία, διαφέρει ως προς τις περισσότερες ερμηνείες που στηρίζονται στον Τάλκοτ Πάρσονς, γιατί την κύρια ευθύνη για την άνιση συμμετοχή και άνιση επίδοση στις διάφορες βαθμίδες του σχολείου την αποδίδει στον εκπαιδευτικό θεσμό» (στο ίδιο, ό.π., σ.155). Η διαφωνία μας με την προηγούμενη επισήμανση είναι προφανής, αφού η ψυχοκοινωνιολογική θεωρία της «ετικέτας», ως μια αμιγώς λειτουργιστικής προέλευσης ερμηνεία της σχολικής αποτυχίας, αρκείται στις φαινομενικές θεσμικές παραμέτρους του σχολείου μόνο (μια από τις οποίες είναι και οι προσδοκίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών), χωρίς να θίγει τις πιο «δομικές» και κοινωνικο-πολιτικές πλευρές της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου (π.χ. τρόπος και κριτήρια επιλογής των σχολικών γνώσεων και συγκρότησης των προγραμμάτων, λειτουργία των αξιολογικών διαδικασιών κλπ.). Αυτός, άλλωστε, είναι και ο λόγος της μεγάλης κριτικής που έχει ασκηθεί στην παραπλήσια φαινομενολογική και εθνομεθοδολογική θεώρηση των Keddie και Esland (και γενικά στη «νέα» Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην αρχική της,



Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση και ανάλυση της παρούσας υποκατηγορίας αναφορών, θα πρέπει να τονίσουμε ότι αυτές σκιαγραφούν ένα θεωρητικό «μείγμα» ανάμεσα σε μια καθαρά ψυχολογική και μια «εθνογραφικού τύπου» κοινωνιολογική ερμηνεία της σχολικής επίδοσης και επιτυχίας και αποτυχίας των μαθητών, το οποίο εστιάζει στη μικρο-κλίμακα του σχολείου, της σχολικής τάξης και της παιδαγωγικής σχέσης εκπαιδευτικών και μαθητών, και τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες, τη συμπεριφορά και τον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο. Η ερμηνευτική αυτή οπτική της σχολικής επίδοσης εντάσσεται σε ένα ευρύτερο λειτουργιστικό και μικρο-κοινωνιολογικό (φαινομενολογικό) θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο παραβλέπει τους δομικούς (κοινωνικο-πολιτικούς και ιδεολογικούς) όρους συγκρότησης της λειτουργίας του σχολείου.

Η δεύτερη υποκατηγορία αναφορών ερμηνεύει τη σχολική επίδοση των μαθητών σε σχέση με τη φυλετική ή κοινωνική σύνθεση των σχολείων, την «ομοιογένεια» ή «ετερογένεια» που παρουσιάζουν οι σχολικές τάξεις (όσον αφορά δηλ. τις «ικανότητες» των μαθητών τους), τον τύπο, την κουλτούρα και το γενικότερο κλίμα του σχολείου, τον εξοπλισμό και την υλικοτεχνική του υποδομή. Η υποκατηγορία αυτή απαντά ελάχιστα στο περιεχόμενο των συγγραμμάτων, και μάλιστα αποκλειστικά στα μεταφρασμένα. Τέτοιου είδους αναφορές υπάρχουν, για παράδειγμα, στο σύγγραμμα της O. Banks<sup>1</sup> και στο μεταφρασμένο (στη μελέτη της Α. Φραγκουδάκη) κείμενο του J. Coleman.<sup>2</sup>

τουλάχιστον, φάση) από τις μαρξιστικές κοινωνιολογικές θεωρήσεις του σχολείου : ότι δηλ. εστιάζοντας στα κριτήρια ορισμού των ικανοτήτων και της «επιτυχίας» και «αποτυχίας» από τους δασκάλους παραμελούν τις πιο δομικές και πολιτικές δομές και σχέσεις που προσδιορίζουν, τελικά, τα κριτήρια και τις αντιλήψεις αυτές· σχετικά με μια τέτοια κριτική, βλ. ενδεικτικά, M. Sagur *Marxism and Education*, ό.π., σσ.96-103.

<sup>1</sup> «οι ανομοιογενείς τάξεις μπορούν κάλλιστα να αυξάνουν τις δυνατότητες του μέσου, ή του λιγότερο ικανού παιδιού». (O. Banks, ό.π., σ.347), «Η κατάργηση του συστήματος της ροής μπορεί, όπως είδαμε, να κατανείμει και τις προσπάθειες και την ακαδημαϊκή επιτυχία πιο ομοιόμορφα» (O. Banks, ό.π., σσ.349,350), «Οι συντάκτες της μελέτης υποστηρίζουν ότι, εκτός από την άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων, και μεταξύ μαθητών-καθηγητών, το σχολείο καθεαυτό μπορεί να χρησιμεύσει σαν ομάδα αναφοράς για το άτομο. (...) Η σημαντικότερη ίσως πλευρά της μελέτης τους ήταν η ανακάλυψη ότι το σχολικό κλίμα συνδεόταν πολύ στενότερα με την επίδοση των μαθητών από ό,τι το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου, όπως καθορίζεται από το κοινωνικο-οικονομικό status των μαθητών του» (O. Banks, ό.π., σ.374).

<sup>2</sup> Κάποια ενδεικτικά μόνο χωρία σταχυολογούμε από το κείμενο αυτό : «Από τα χαρακτηριστικά των σχολείων, εκείνα που εμφανίζονται να έχουν κάποια σχέση με την επίδοση των μαθητών είναι όσα κυρίως λείπουν από τα σχολεία των μειονοτήτων, π.χ., η ύπαρξη ή όχι εργαστηρίων φυσικής και χημείας έχει μικρή αλλά σταθερή επίδραση στην επίδοση», Coleman J. «Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών», στο : Φραγκουδάκη Α., ό.π., σ.329, «η φυλετική ανάμιξη στα σχολεία φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα γενικά, αλλά και πάνω στην επίδοση των νέγων μαθητών (...) Οι μαθητές που φοίτησαν στις μικρές τάξεις σε φυλετικά μικτά σχολεία έχουν καλύτερα αποτελέσματα από τους άλλους, αν και οι διαφορές είναι πάλι μικρές» (στο ίδιο, ό.π., σ.347).



Μια σημαντική, τέλος, υποκατηγορία αναφορών στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων ερμηνεύει τις άνισες σχολικές επιδόσεις των μαθητών με βάση την κοινωνική και αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου. Οι αναφορές αυτές δεν είναι απόλυτα ομοιογενείς θεωρητικά, όπως θα φανεί στη συνέχεια, ωστόσο, έχουν ως κοινό τους στοιχείο το ό,τι επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και επιτυχία/αποτυχία μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής (αναπαραγωγικής) λειτουργίας της εκπαίδευσης. Η σημασία τους συνίσταται στο ό,τι μας επιτρέπουν να συσχετίσουμε και να εντάξουμε θεωρητικά με πιο ασφαλή τρόπο (μέσα από ένα συνολικότερο θεωρητικό πρίσμα) και τις προηγούμενες ερμηνευτικές αναφορές των ίδιων συγγραμμάτων.

Έτσι, στο σύγγραμμα του Α. Κυρίδη βρίσκουμε μια εκτενή ερμηνευτική αναφορά του συγγραφέα, σχετικά με τις διαφοροποιημένες επιδόσεις των μαθητών, στην οποία υποστηρίζεται ότι οι άνισες αυτές επιδόσεις οφείλονται στην μονομερή υιοθέτηση της κλίμακας των γνώσεων και αξιών των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων ενός κοινωνικού σχηματισμού από το σχολείο (το οποίο λειτουργεί ως ένας μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής στην υπηρεσία των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων), καθώς και στις δυσκολίες και «ασυμβατότητες» που δημιουργεί η υιοθέτηση αυτή στους μαθητές των κατώτερων κοινωνικών τάξεων : *«Κυρίαρχο στοιχείο της αποτίμησης της μαθητικής επίδοσης αποτελεί η κλίμακα των αξιών που διαμορφώνουν τη γνωστική και κοινωνικοποιητική ύλη που προάγει κάθε εκπαιδευτικό σύστημα (...) Έτσι, όταν το σχολείο τυγχάνει της ουσιαστικής διαχειριστικής αρμοδιότητας των κυρίαρχων, σε κάθε κοινωνία, τάξεων θα αναμένουμε ένα μονομερή προσδιορισμό των γνώσεων και των αξιών που το εκπαιδευτικό σύστημα θα διαχειρίζεται και θα προάγει. Πρόκειται για τις αξίες, τις γνώσεις και την ιδεολογία που φέρουν τη δημιουργική και διαχειριστική σφραγίδα των κυρίαρχων τάξεων. Αυτήν την κουλτούρα καλούνται να οικειοποιηθούν όλοι οι εκπαιδευόμενοι, ως ενιαίο σύνολο, τυπικά ομογενοποιημένο, αλλά ουσιαστικά και πρακτικά ετερογενές με σημαντικές κοινωνικές διαφοροποιήσεις. Έτσι, κάποιοι μαθητές ως μέλη των κυρίαρχων τάξεων έχουν ήδη οικειοποιηθεί, μέσω της οικογενειακής κοινωνικοποίησης, τα πολιτιστικά στοιχεία που το σχολείο διαχειρίζεται, ενώ κάποιοι άλλοι, μέλη των κατώτερων τάξεων εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες στην αναγνώριση κατ' αρχάς και στην οικειοποίηση αυτής της νέας γι' αυτούς κουλτούρας. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η εμφάνιση σχετικών δυσκολιών, από τους τελευταίους στην επίτευξη των σχολικών στόχων πράγμα που αντικατοπτρίζεται στη διαδικασία αξιολόγησής τους και αποτυπώνεται στην τυπικά*



εκπεφρασμένη επίδοσή τους. (...) Θεωρητικά, σύμφωνα με όσα παρατέθηκαν, η σχολική επίδοση των μαθητών είναι κοινωνικά προσδιορίσιμη και διαμορφώνεται κάτω από την επίνευση των σχεδιαστών και διαχειριστών των σχολικών μηχανισμών».<sup>1</sup> Παρόμοιες αναφορές απαντούν και σε άλλα σημεία του συγγράμματος, στο πλαίσιο της παράθεσης των σχετικών θέσεων του P. Bourdieu<sup>2</sup> και του B. Bernstein,<sup>3</sup> για την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, μέρος των οποίων έχουμε παραθέσει σε προηγούμενη ενότητα της εργασίας μας. Ωστόσο (όπως τονίσαμε και σε προηγούμενη ενότητα της παρούσας εργασίας), οι αναφορές αυτές δεν καταφέρνουν να σκιαγραφήσουν με σαφήνεια και θεωρητική συνέπεια τη λειτουργία του σχολείου, όσον αφορά τη συμβολή του στην αναπαραγωγή των ταξικά προσδιορισμένων επιδόσεων των μαθητών, στο βαθμό που οι αναφορές αυτές εναλλάσσονται με πληθώρα αντίθετων και πολυαντιφατικών αναφορών σχετικά με την κοινωνική λειτουργία που αναγνωρίζεται σ' αυτό· οι αναφορές αυτές συντείνουν, τελικά, σε μια γενικότερη λειτουργιστική (με παρένθετες, απλώς, νεομαρξιστικές εννοιολογικές αναιρέσεις) οπτική, η οποία αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως «μέσο», «κοινωνικό θεσμό» ή «αγαθό» (προϊόν του κράτους-πρόνοιας), το οποίο συντείνει στην εμπέδωση (από τους μαθητές) «κοινωνικών ρόλων» και των κοινωνικά αναγκαίων και καθολικά αποδεκτών γνώσεων, «αξιών» και «αρχών». Ενδεικτικά, παραθέτουμε ορισμένα χωρία τέτοιων αντιφατικών αναφορών: «Η εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως μέσο εκμαθήσεως αλλά κυρίως ενστερνισμού κοινωνικών ρόλων ή αλλιώς αναλαμβάνει να σχηματοποιήσει και να μεθοδεύσει τη διαδικασία ένταξης των ατόμων στην κοινωνία. Μπορεί να ιδωθεί λοιπόν και ως μέσο κοινωνικοποίησης το ίδιο σημαντικό, μάλιστα, όσο και η οικογένεια».<sup>4</sup> (...) «Το σχολείο λοιπόν ως κοινωνικός μηχανισμός διαμοιράζει τα απαραίτητα εφόδια στα νεαρά άτομα έτσι ώστε να ενσωματωθούν αργότερα στο κοινωνικό σύνολο διαποτισμένα από τις αρχές, τις αξίες και τις γνώσεις, που είναι απαραίτητες, προκειμένου αυτά να είναι χρήσιμα κοινωνικά με την εργασία τους και προσαρμοστικά στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον».<sup>5</sup> (...) «Το σχολείο, όμως, εκτός από κοινωνικός μηχανισμός, είναι και κρατικός μηχανισμός. Δηλαδή, με άλλα λόγια, είναι ένας μηχανισμός στα χέρια των κυρίαρχων τάξεων που φυσικό σκοπό τους έχουν να διατηρήσουν αλλά και να αναπαράγουν τα προνόμιά τους. Για αυτόν

<sup>1</sup> Κυρίδης Α., ό.π., σ.81.

<sup>2</sup> Στο ίδιο, σσ. 111,112.

<sup>3</sup> Στο ίδιο, σ. 119.

<sup>4</sup> Κυρίδης Α., ό.π., σ.16.

<sup>5</sup> Κυρίδης Α., ό.π., σ.17.





ακριβώς το λόγο το σχολείο, όπως θα δούμε και παρακάτω, έχει μετατραπεί σε έναν αναπαραγωγικό μηχανισμό των ήδη υπάρχουσων κοινωνικο-οικονομικών δομών και διαστρωμάτωσης»<sup>1</sup>, και σε άλλο σημείο : «Η εκπαίδευση είναι ένα αγαθό, που στα πλαίσια του σύγχρονου κράτους πρόνοιας, η κρατική παρέμβαση το έχει θέσει υπό τη διαχειριστική της αρμοδιότητα. Στο πλαίσιο αυτής της παρεμβατικής δραστηριότητας του κράτους εμπίπτουν αγαθά και υπηρεσίες που δεν είναι άμεσα καταναλώσιμα. Πρόκειται για αγαθά των οποίων η παροχή τείνει να εξασφαλίσει τους όρους με τους οποίους το κοινωνικό σώμα θα αξιοποιήσει μελλοντικά, με την προοπτική να επιτευχθούν ίσα αποτελέσματα, που θα εξασφαλίσουν με τη σειρά τους ένα επίπεδο διαβίωσης απαλλαγμένο, όσο είναι δυνατό, από προβλήματα που διαταράσσουν την ατομική και οικογενειακή "ευημερία"». <sup>2</sup>

Ο Γ. Μιχαλακόπουλος αναφερόμενος στη μελέτη της «διαφοροποίησης της μαθησιακής δυνατότητας», κάνει λόγο για τη θεωρητική οπτική, από τη δεκαετία του 1960 και μετά, η οποία συνέδεσε τους «παράγοντες στην οικογένεια» με τους «παράγοντες που εδράζονται στο σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία» : «Αυτή η προοπτική βοήθησε στο να στραφεί το ενδιαφέρον πολλών μελετητών στη διερεύνηση του σχολείου και της τάξης ως παραγόντων που συμμετέχουν στον ένα ή στον άλλο βαθμό στη διαφοροποίηση της μαθησιακής δυνατότητας μεταξύ κοινωνικών κατηγοριών μαθητών. Στο πλαίσιο αυτής της προοπτικής, πολλοί έχουν εγείρει ερωτήματα για τις διαδικασίες με τις οποίες διάφορα προσωπικά χαρακτηριστικά και ιδιότητες σχετίζονται με τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης ώστε να παράγουν μαθησιακές διαφοροποιήσεις σε σχέση με θέσεις στο σύστημα κοινωνικής στρωμάτωσης. Με άλλα λόγια, έχουν στρέψει την προσοχή τους στη μελέτη και διερεύνηση καταστάσεων και διαδικασιών στο σχολείο και την τάξη μέσω των οποίων τα παραπάνω χαρακτηριστικά και οι ιδιότητες καταλήγουν να λειτουργούν ως καθοριστικοί παράγοντες σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας. Πολλές μελέτες που κινούνται με αυτή την προοπτική έχουν εντοπίσει δύο κύριες και στενά συνδεδεμένες

<sup>1</sup> Κυρίδης Α., ό.π., σ.18.

<sup>2</sup> Κυρίδης Α., ό.π., σ.61. Το ίδιο πολυαντιφατικές θέσεις, σχετικά με την κοινωνική λειτουργία του σχολείου, υπάρχουν και στις δυο άλλες μελέτες του συγγραφέα, τις οποίες αναφέραμε νωρίτερα, και οι οποίες έχουν αποτελέσει, επίσης, διδακτικά συγγράμματα του μαθήματος της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας. Ενδεικτικά, βλ. ομόλογες δομολειτουργιστικής αφετηρίας θέσεις στο : Κυρίδης Α., Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο, ό.π.,σ.19,20, καθώς και μια συνεχή θεωρητική σύμφυση της «ανιστοτικής» και της «αναπαραγωγικής» λειτουργίας της εκπαίδευσης στο : Κυρίδης Α., Τα κοινωνικά και τα δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας, ό.π., σ.22-24 και 36,37.



καταστάσεις στο σχολείο και την τάξη που τις θεωρούν ως σημαντικούς συντελεστές διαφοροποίησης μαθησιακών δυνατοτήτων. Αυτές είναι η κουλτούρα, το σύστημα δηλαδή γνώσης, αξιών και κανόνων με βάση το οποίο λειτουργεί το σχολείο και το οποίο φαίνεται να διαφέρει στον ένα ή τον άλλο βαθμό από το αντίστοιχο σύστημα ορισμένων κατηγοριών μαθητών, και κάποιος διαφορετικός χειρισμός και διαφορετική αντιμετώπιση των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Οι καταστάσεις αυτές θεωρούνται ως ενσωματωμένες στα προγράμματα και την εκπαιδευτική διαδικασία και εκδηλώνονται στο πλαίσιο των σχέσεων και της αλληλενέργειας εκπαιδευτικών-μαθητών, επηρεάζοντας έτσι τις διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες».<sup>1</sup> Η αναγνώριση, στο προηγούμενο χωρίο, της συμβολής του σχολείου στη διαφοροποίηση της μαθησιακής δυνατότητας των μαθητών από τις διάφορες κοινωνικές κατηγορίες, δεν αποκλίνει από τη γενικότερη δομολειτουργιστική οπτική του συγγράμματος, στο βαθμό που η παραδοχή (γενικά και ενιαία) του κοινωνικά προσδιορισμένου τρόπου λειτουργίας του σχολείου (όσον αφορά, δηλ. τις επικρατέστερες, κοινωνικά, μορφές γνώσεις, κουλτούρας και αξιών τις οποίες αυτό υιοθετεί και μεταδίδει), δε θέτει σε αμφισβήτηση το γεγονός αυτό, και, πολύ περισσότερο, δε συνδέει τη συνολικότερη αυτή λειτουργία με τις κυρίαρχες ταξικές δομές και σχέσεις και την αναπαραγωγή τους μέσω και του σχολείου.<sup>2</sup> Έτσι, η διαφοροποίηση στη μάθηση και τις επιδόσεις των μαθητών δεν ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα των δομικών (δηλ. των κοινωνικοπολιτικών) πλευρών της λειτουργίας του σχολείου, στο πλαίσιο των άνισων ταξικών σχέσεων σε έναν κοινωνικό σχηματισμό, αλλά ως όψη «δυσλειτουργίας» της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας : δηλ. ως απόρροια της «έλλειψης αναγνώρισης της αξίας της κουλτούρας» κάποιων κατηγοριών μαθητών από το σχολείο ή ως αποτέλεσμα του

<sup>1</sup> Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π.,σ.214,215.

<sup>2</sup> Χαρακτηριστικά, αναφερόμενος ο συγγραφέας στην έννοια και τη λειτουργία των κοινωνικών Θεσμών, και, μεταξύ αυτών, του σχολείου, σημειώνει μεταξύ άλλων : «Το σχολείο επίσης και η σχολική τάξη θεωρούνται στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα ως θεσμοί που πραγματοποιούν ενμέρει τη λειτουργία της κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης των νέων μελών της κοινωνίας.(στο ίδιο, σ.64) Οι θεσμοί μιας κοινωνίας δεν είναι απομονωμένοι ο ένας από τον άλλο, αλλά σε σχέση και αλληλεξάρτηση. (...) Ο Θεσμός, για παράδειγμα, της εκπαίδευσης στις σημερινές κοινωνίες σχετίζεται με το θεσμό της οικονομίας κατά το ότι στη διαμόρφωση των προγραμμάτων και των πρακτικών της υπολογίζει το γεγονός ότι έχει ως λειτουργία, ανάμεσα σε άλλες, να προετοιμάζει τους μαθητές για την αποτελεσματική συμμετοχή τους στην οικονομική παραγωγή και να ανταποκριθεί έτσι στις ανάγκες της οικονομίας» (στο ίδιο, σ.64,65). Η δομολειτουργιστικής αφετηρίας απεικόνιση του κοινωνικού συστήματος και η λειτουργική ενσωμάτωση (ως μέρος αυτού) του υποσυστήματος της εκπαίδευσης είναι προφανής στο προηγούμενο χωρίο.



τρόπου αντιμετώπισής τους από το σχολείο και γενικά, της απουσίας σχέσεων αμοιβαιότητας εκπαιδευτικού-μαθητών.<sup>1</sup>

Στη σχέση ανάμεσα στη σχολική υστέρηση και αποτυχία κάποιας κατηγορίας μαθητών και στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου αναφέρεται και ο Ι. Πυργιωτάκης. Σ' ένα σχετικό χωρίο σημειώνει σχετικά : «*Η θέση των παιδιών με χαμηλή κοινωνική προέλευση, που όπως διαπιστώσαμε υστερούν αναπτυξιακά σε σχέση με τα άλλα, επιδεινώνεται ακόμη περισσότερο με την ένταξή τους στο σχολείο, για δυο βασικούς λόγους : 1. Τα προγράμματα σπουδών, οι σκοποί και οι στόχοι των σχολείων, απορρέουν κατά κύριο λόγο από τις αξίες και τις "στάσεις" που εκπροσωπεί η μεσαία κοινωνική τάξη. Είναι "σχολεία μεσαίας τάξης", όπως έχει τονιστεί επανειλημμένα από τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης. Έτσι ενώ για τα παιδιά αυτά η σχολική κοινωνικοποίηση είναι συνέχεια της οικογενειακής, τα παιδιά της κατώτερης κοινωνικής τάξης θα πρέπει, με την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, να υποστούν αρχικά ένα είδος ανακοινωνικοποίησης. (...) 2. Ενώ ο βαθμός εξέλιξης τροποποιείται σημαντικά ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των παιδιών, τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι στην πλειοψηφία τους αδιαφοροποίητα. Αντί δηλ. το σχολείο να λάβει υπόψη του τις σοβαρές ελλείψεις μιας συγκεκριμένης μερίδας μαθητών και να προσπαθήσει να τις αντισταθμίσει, τις αντιπαρέρχεται με αδιαφορία και επιφορτίζει τους μαθητές αυτούς με ευθύνες και οπχωρεύσεις στις οποίες δεν είναι δυνατόν να ανταποκριθούν»,<sup>2</sup> και σε άλλο σημείο : «*Με τον τρόπο αυτό το σχολείο αντί να αντισταθμίσει τις ελλείψεις των παιδιών εκείνων που προέρχονται από "μη μορφωσιογόνο" οικογενειακό περιβάλλον, διευρύνει τις ανισότητες και μετασχηματίζει την εξελικτική σε σχολική υστέρηση».*<sup>3</sup> Η ερμηνευτική οπτική του συγγραφέα στα πιο πάνω χωρία, αναφορικά με τη σχέση της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου και της σχολικής υστέρησης κάποιων μαθητών, δεν απομακρύνεται από το λειτουργιστικό θεωρητικό «παράδειγμα» : τα στοιχεία που αναγνωρίζονται ότι*

<sup>1</sup> «*οι μαθητές φέρνουν μαζί τους στο σχολείο την κουλτούρα της κοινωνίας σε μεγάλη έκταση με τη μορφή υποκουλτούρας. (...) Αυτό σημαίνει πως τα ίδια πράγματα και οι ίδιες καταστάσεις στο σχολείο μπορεί να μη "βλέπονται" και να μην αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο από όλους τους μαθητές. Και, ακόμη, μπορεί να υπάρχει μια μικρή ή μεγάλη διάσταση μεταξύ των νοημάτων με τα οποία ενεργούν οι μαθητές και των νοημάτων με τα οποία λειτουργεί το σχολείο. Η κατανόηση αυτών των διαφορετικών νοημάτων αποτελούν μια προϋπόθεση για την αναζήτηση μιας όσο γίνεται πιο κοινής βάσης συνεννόησης και επικοινωνίας, πιο γόνιμων σχέσεων και, ακόμη, πιο αποτελεσματικής διδασκαλίας. Για την επιτυχία αυτής της αμοιβαιότητας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε μεγάλη έκταση "δια-πολιτιστικός" (Keddie), να έχει δηλαδή την ικανότητα να γνωρίζει και να αποτιμά τα ποικίλα χαρακτηριστικά υποκουλτούρας των μαθητών και να τα χρησιμοποιεί ως γόνιμες πηγές για την ανάπτυξη και τη μάθησή τους» (στο ίδιο, ό.π., σσ. 228,229).*

<sup>2</sup> Πυργιωτάκης Ι., ό.π., σ.143.

<sup>3</sup> Πυργιωτάκης Ι., ό.π., σ.161.



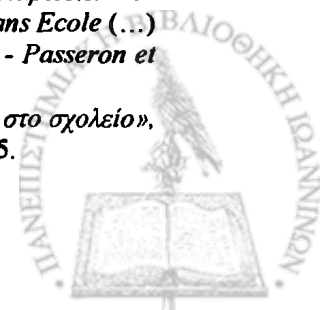
συντείνουν στη σχολική τους υστέρηση είναι κατά πρώτον το «χαμηλό κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο», το «μορφωτικό έλλειμμα» και το είδος της οικογενειακής κοινωνικοποίησης που έχουν αυτοί υποστεί, και κατά δεύτερον η μη «αντιστάθμιση» του «ελλείμματος» αυτού από το σχολείο.<sup>1</sup>

Ο Θ. Μυλωνάς, αναφερόμενος (σε μια από τις έρευνές του) στη διαφοροποιημένη βαθμολογία των μαθητών του δείγματός του (αναφορικά με το απολυτήριο του δημοτικού σχολείου), και στην ερμηνεία της διαφοροποίησης αυτής, σημειώνει : «Είναι φανερό ότι η απόδοση των παιδιών στο σχολείο του Τομέα Β είναι κατώτερη από εκείνη των παιδιών του Τομέα Α σύμφωνα με τα κριτήρια του σχολείου. Η διαφοροποιητική επίδραση του "οικείου πολιτιστικού περιβάλλοντος" είναι φανερή. Αυτής της επιδράσεως το αποτέλεσμα σε τελευταία ανάλυση διαπιστώνει, βαθμολογικά και κατά συνέπεια ενισχύει το σχολείο, ικανοποιώντας έτσι ορισμένες ανάγκες του όλου συστήματος».<sup>2</sup> Επίσης, σε άλλη μελέτη (η οποία περιλαμβάνεται σε άλλο διδακτικό σύγγραμμα του ίδιου συγγραφέα) αναφέρεται για το ίδιο θέμα : «Θα μπορούσαμε εύλογα να υποθέσουμε ότι οι διαφοροποιημένες "εσωτερικές μετακινήσεις" και οι διαφοροποιημένοι βαθμοί είναι ενδεικτικά συμπτώματα ύπαρξης και λειτουργίας ενός – αδιόρατου σε πολλές διαστάσεις του – μηχανισμού κατανομής της κοινωνικής εργασίας με κοινωνικά κριτήρια. Θα επανέλθουμε σ' αυτό».<sup>3</sup> Μια θέση η οποία φαίνεται να επανέρχεται και να επεξηγείται παρακάτω, όταν σημειώνεται : «Τα "φίλτρα" λοιπόν αυτά "επιλογής και προσανατολισμού" είναι ενταγμένα μέσα στη "λογική" ενός ορισμένου συστήματος, μέρος του οποίου αποτελεί το σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι

<sup>1</sup> Στοιχεία, άλλωστε, τα οποία είναι αντιπροσωπευτικά της συνολικότερης λειτουργιστικής θεωρητικής οπτικής του συγγράμματος, η οποία εστιάζει, κατά κύριο λόγο, αφενός στο επίπεδο της οικογενειακής κοινωνικοποίησης και το ευρύτερο πολιτιστικό επίπεδο των ατόμων ως βασικής εξηγητικής αρχής της διαφοροποιημένης σχολικής τους επίδοσης και ως ανασχετικής ή, ανάλογα, προωθητικής συνιστώσας για την εκπαιδευτική τους εξέλιξη και την κοινωνική τους άνοδο, και, αφετέρου στη συσχέτιση του βαθμού πρόσβασης των μαθητών από τις διάφορες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες στις βαθμίδες της εκπαίδευσης (έμφαση στις εκπαιδευτικές ροές / input-output).

<sup>2</sup> Μυλωνάς Θ. Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς, ό.π., σσ.258,259. Στο σημείο αυτό αναφέρεται από τον ίδιο ως υποσημείωση : «Ας μείνουμε έξω από τη συζήτηση γύρω από το ζήτημα : πού πρέπει να αναζητήσει κανείς τις αιτίες ανισότητας, μέσα ή έξω από το σχολείο ; γιατί θα βρεθούμε μπροστά σε πρόβλημα του τύπου : η κότα έγινε από το αυγό ή το αυγό από την κότα. Βλέπε επ' αυτού : α) Boudelot C., Establet R., L' Ecole Capitaliste en France (...). β) Των ίδιων : L' Ecole Primaire divise (...) 'Ό,τι συμβαίνει μέσα στο σχολείο –ακόμα και το Δημοτικό– δεν μπορεί να εξηγηθεί παρά διά μέσου εκείνου που συμβαίνει έξω από το Σχολείο', σ.9. γ) Bourdieu P. et Passeron J.C., Les heritiers, ό.π. 'Το σχολείο ενδυναμώνει, αντί να εξουδετερώνει, μεθοδικά και αδιάκοπα από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Πανεπιστήμιο, την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων που προκαλεί την πολιτιστική ανισότητα» και επί πλέον μεταβάλλει "το κοινωνικό προνόμιο σε προσωπική επιτυχία", σσ.104 και 115. δ) Illich I., Une Societe Sans Ecole (...) και ε) Snyders G. Ecole, Classe et lutte des classes. Une lecture critique de Bourdieu - Passeron et Illich» (στο ίδιο, σ.278).

<sup>3</sup> Μυλωνάς Θ. «Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την "πορεία" του μαθητή στο σχολείο», ό.π., στο : Μυλωνάς Θ. Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης- Συμβολές, ό.π., σ.115.



επιτελούν το έργο τους σύμφωνα με αυτήν τη “λογική”, που θεμελιώδης αρχή της είναι η εξασφάλιση της επιβίωσης και αναπαραγωγής του ίδιου του συστήματος, δηλαδή του δεδομένου πλέγματος κοινωνικών σχέσεων και συσχετισμού κοινωνικών δυνάμεων. Νομίζουμε πως τα στοιχεία αυτά πρέπει να τα προσέξουν όσοι ασχολούνται με το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, είτε στο θεωρητικό είτε στο πρακτικό επίπεδό του, γιατί υπάρχει ο κίνδυνος να παραπλανηθούν και, αντί να προσανατολίζουν κλίσεις και ικανότητες σε αντίστοιχα επαγγέλματα, να καλύπτουν απλώς ιδεολογικά – και έτσι να επιταχύνουν– τις διαδικασίες αυτού του κοινωνικού ντετερμινισμού κατανομής, κατά κοινωνικές κατηγορίες, της κοινωνικής εργασίας. Ο ρόλος τους μέσα στο σχολείο “εξ ορισμού” είναι όχι να ενισχύουν την καθιέρωση, αλλά να συμβάλλουν στην αλλαγή των “όρων του παιχνιδιού” που παίζεται μέσα σ’ αυτό, ώστε οι “όροι” αυτοί να ευνοούν εξίσου και τους μη “ευνοημένους”».<sup>1</sup> Στα προηγούμενα χωρία διατυπώνεται έμμεσα, από το συγγραφέα, μια ερμηνεία της διαφοροποιημένης επίδοσης (βαθμών) των μαθητών στο σχολείο. Η ερμηνεία αυτή φαίνεται να συναρτά τις διαφοροποιημένες επιδόσεις των μαθητών από τις διαφορετικές κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες με την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολικού μηχανισμού, ο οποίος ενισχύοντας τα διαφοροποιημένα πολιτιστικά περιβάλλοντα και αφετηρίες των μαθητών, αναπαράγει τις υφιστάμενες κοινωνικές σχέσεις και το συσχετισμό κοινωνικών δυνάμεων. Η παραπάνω, ωστόσο, θεωρητική θέση (η οποία φαίνεται να συγγενεύει με αντίστοιχες θέσεις των θεωριών της κοινωνικής αναπαραγωγής και, γενικά των νεομαρξιστικών θεωρητικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης) αναιρείται αμέσως μετά, και στις δυο περιπτώσεις των μελετών, μέσα από μια πιο «σχετικιστική» (θεωρητικά και ιδεολογικά) οπτική της λειτουργίας της εκπαίδευσης (αναφορικά με την εξυπηρέτηση των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων) και μια «ισονομιστική» απόληξη, για «κοινωνικά δικαιότερη» και «ορθολογικότερη» κατανομή των διάφορων κοινωνικών φορέων (μαθητών) στον (μάλλον) κοινωνικά αναγκαίο καταμερισμό εργασίας. Θέση, η οποία είναι θεωρητικά συνεπής τόσο με τη λειτουργιστικής αφετηρίας απόπειρα (των δυο μελετών) για την ανάδειξη των γεωγραφικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων των μαθητών απ’ τις διαφορετικές κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες όσο και με την «ισονομιστική» καταγγελία

<sup>1</sup> Μυλωνάς Θ., ό.π., σ.121.



τους, και την απουσία συνολικότερης κατάδειξης των πιο δομικών καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων που προσδιορίζουν την εκπαίδευση και τη λειτουργία της.<sup>1</sup>

Η σύνδεση της άνισης σχολικής επίδοσης και της σχολικής αποτυχίας με την κοινωνική λειτουργία του σχολείου και την αναπαραγωγή από αυτό της κοινωνικής στρωμάτωσης αποτελεί αντιπροσωπευτική ερμηνευτική θέση της Α. Φραγκουδάκη, η οποία επαναλαμβάνεται σε διάφορα χωρία του συγγράμματός της. Σ' ένα από αυτά τονίζεται : «η επίδοση των μαθητών από τις κατώτερες τάξεις χειροτερεύει σταδιακά στη διάρκεια της σχολικής ζωής, αν συγκρίνουμε τα αποτελέσματα σε σχέση με την κοινωνική προέλευση, τα δύο πρώτα χρόνια του σχολείου με τα αποτελέσματα των ίδιων μαθητών 6 ή 7 χρόνια αργότερα (...) Το φαινόμενο αυτό έχει μεγάλη σημασία και η ανάλυση και κατανόησή του είναι αποφασιστική για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική. Γιατί, αν το "μορφωτικό μειονέκτημα" προέρχεται αποκλειστικά από την οικογένεια, τότε η επίδραση του σχολείου πρέπει με τα χρόνια να παίζει ομοιογενοποιητικό ρόλο. Θα πρέπει δηλαδή η σχολική μόρφωση να επιδρά, ώστε να αναστέλλονται οι αρχικές ανισότητες που οφείλονται στην επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος. Ωστόσο, το σχολείο οξύνει αντί να αμβλύνει την αρχική ανισότητα, άρα η επιλογή του δεν είναι κοινωνικά ουδέτερη ούτε αντικειμενική. Η σχολική αποτυχία είναι όχι αποτέλεσμα των άνισων ικανοτήτων των ατόμων, αλλά το νόημά της βρίσκεται στους κανόνες και τις επιλογές του σχολείου, που προετοιμάζει τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας».<sup>2</sup> Η θέση αυτή αναγνωρίζει το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή των άνισων επιδόσεων των μαθητών από τις διάφορες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες, καθώς και των μεταξύ τους κοινωνικών και

<sup>1</sup> Παραθέτουμε δυο ακόμη χωρία απ' τις δυο παραπάνω μελέτες, τα οποία είναι αρκετά ενδεικτικά της συνολικότερης θεωρητικής οπτικής του συγγραφέα τους : απ' τη μια δηλ. της αναγνώρισης της γενικότερης κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου κι απ' την άλλη της κατάδειξης και καταγγελίας των ανισοτήτων που αυτό παράγει : «Οφείλουμε να θέσουμε ερωτήματα του είδους : "Ποιόν εξυπηρετεί αυτή η διαφοροποίηση;" (ενν. στην ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης μεταξύ των σχολείων διαφορετικών γεωγραφικά περιοχών), για να μη πελαγώσουμε σε εξηγήσεις ιδεολογικού χαρακτήρα, που κινδυνεύουν να είναι κάθε άλλο παρά επιστημονικές. Όσο μας αφορά, θα προσπαθήσουμε να δείξουμε ότι το Γυμνάσιο, αν και θεωρητικά το ίδιο παντού, είναι τελικά διαφοροποιημένο ανάλογα με την κατοικημένη γεωγραφική περιοχή, δηλαδή την πόλη ή την ύπαιθρο» (στο Μυλωνάς Θ. Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς, ό.π., σ.235) · «το επίπεδο του άμεσου κοινωνικο-πολιτιστικού περιβάλλοντος του παιδιού επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την πορεία του στο σχολείο. Ίσως δεν πρόκειται εδώ για έναν απόλυτο κοινωνικό ντετερμινισμό, είναι όμως τόση η έκταση και έντασή του, που δεν μπορεί πια το σχολείο να "καμώνεται" πως τον αγνοεί. Αν συνεχίσει το σχολείο να διακηρύσσει το "ούτε είδα, ούτε ξέρω", αυτό σημαίνει πως είναι ένοχο, μάλλον συνένοχο, και γι' αυτό του πρέπει ένα γενικό λύσιμο των αρμών και ένα ξαναδέσιμο από την αρχή πάνω σε νέο μοντέλο» (στο : Μυλωνάς Θ. «Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την "πορεία" του μαθητή στο σχολείο», ό.π., σ.110).

<sup>2</sup> Φραγκουδάκη Α., ό.π., σ.98. Παρόμοια αναφορά απαντά στη σ.84 · επίσης, ανάλογα χωρία απαντούν και στις σσ.91 και 175 (στο πλαίσιο παράθεσης, από τη συγγραφέα, των σχετικών θέσεων του Β. Bernstein και των Bowles & Gintis, αντίστοιχα).



εκπαιδευτικών ανισοτήτων, κάτι που, όπως ήδη έχουμε πει, αποτελεί και τη βασική θεωρητική οπτική του συγγράμματος.

Η ερμηνεία, τέλος της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας μέσα από τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, των μορφών γνώσης και του ταξικού περιεχομένου των αναλυτικών του προγραμμάτων και, άρα μέσα από τη θεώρηση του σχολείου ως μηχανισμού κοινωνικής αναπαραγωγής των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων, απαντά σε δυο χωρία του συγγράμματος των Blackledge & Hunt. Τα χωρία αυτά αποτελούν παράθεση, από τους συγγραφείς, των σχετικών απόψεων του P. Bourdieu, του M. Young και της «νέας» Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, και καθόλου δεν αντιπροσωπεύουν τις απόψεις των ίδιων, όπως άλλωστε έχουμε δείξει σε προηγούμενη ενότητα.<sup>1</sup>

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση της τελευταίας αυτής υποκατηγορίας αναφορών, σχετικά με την ερμηνεία της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας μέσα από την κοινωνική/αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, θα λέγαμε ότι αυτή καταδεικνύει την αναγνώριση, από όλα σχεδόν τα προηγούμενα συγγράμματα,<sup>2</sup> του κοινωνικού προσδιορισμού της λειτουργίας του σχολείου, όσον αφορά τον τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας. Ο προβληματισμός, ωστόσο, αυτός σχετικά με την κοινωνική λειτουργία του σχολείου μένει στο επίπεδο της κατάδειξης και καταγγελίας της αναπαραγωγής από αυτό των άνισων επιδόσεων, των άνισων δυνατοτήτων εκπαιδευτικής πρόσβασης από τους μαθητές συγκεκριμένων κοινωνικο-επαγγελματικών κατηγοριών και κοινωνικών στρωμάτων και, τελικά, της αναπαραγωγής από το σχολείο των κοινωνικών ανισοτήτων και της κοινωνικής στρωμάτωσης. Στοιχεία, τα οποία μας επιτρέπουν να υποστηρίξουμε ότι στα συγγράμματα αυτά απαντά μια, καταρχήν «κοινωνιογενής» και μη ουδέτερη ερμηνεία της σχολικής αποτυχίας, η οποία όμως αντιλαμβάνεται την κοινωνική λειτουργία του σχολείου μόνο στο επίπεδο της αναπαραγωγής (μέσω αυτού) των φορέων (μαθητών) των διάφορων κοινωνικών κατηγοριών και στρωμάτων και όχι των πιο βαθιών ταξικών σχέσεων που διέπουν τις κυρίαρχες καπιταλιστικές σχέσεις εξουσίας και υποταγής και προσδιορίζουν τη συνολικότερη λειτουργία του σχολείου. Η ερμηνεία αυτή των άνισων σχολικών επιδόσεων και της αποτυχίας των μαθητών είναι ενδεικτική μιας θεωρητικής οπτικής, η οποία παρουσιάζει αρκετά αφετηριακά

<sup>1</sup> Το σχετικό με την άποψη του P. Bourdieu χωρίο απαντά στις σσ.224,225 και του M. Young στη σ.386.

<sup>2</sup> Με εξαίρεση, ίσως, το σύγγραμμα του Γ. Μιχαλακόπουλου.



θεωρητικά στοιχεία, αφενός από το «εμπειριστικό» ρεύμα του λειτουργιστικού «παραδείγματος» και, αφετέρου από τη φιλελεύθερη και «ισονομιστική» οπτική της κοινωνικής λειτουργίας της εκπαίδευσης, κάτι που μένει να δειχτεί αναλυτικότερα στη συνέχεια, κατά την παρουσίαση της ερμηνευτικής εκδοχής της σχολικής επίδοσης σε σχέση με το κοινωνικό πεδίο και τις κοινωνικές τάξεις.

#### 4. Σχολική επίδοση και κοινωνικές τάξεις

Στην τελευταία αυτή υποκατηγορία απαντούν ερμηνευτικές αναφορές στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων, οι οποίες συνδέουν τη σχολική επίδοση και επιτυχία/αποτυχία των μαθητών με την κοινωνική τους προέλευση, και, γενικά, με τα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και τάξεις του κοινωνικού πεδίου, απ' τα οποία αυτοί προέρχονται. Οι αναφορές αυτές ομαδοποιούνται ειδικότερα σε τρεις υποκατηγορίες: i) σχολική επίδοση και κοινωνική προέλευση μαθητών, ii) σχολική επίδοση και γλωσσικό/πολιτιστικό κεφάλαιο μαθητών και iii) σχολική επίδοση και γεωγραφική προέλευση μαθητών. Μολονότι οι αναφορές της κατηγορίας αυτής (οι οποίες απαντούν σε όλα σχεδόν τα συγγράμματα) ανατρέχουν στο πεδίο των κοινωνικών στρωμάτων και τάξεων, προκειμένου να ερμηνεύσουν τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση των μαθητών και τη σχολική επιτυχία και αποτυχία, δεν μπορούν να ομοιογενοποιηθούν απόλυτα, όσον αφορά τις θεωρητικές τους αφετηρίες και παραδοχές.

Πιο συγκεκριμένα, ο Α. Κυρίδης, αναφέρεται σε διάφορα χωρία του συγγράμματός του στην «κοινωνικά προσδιορισμένη σχολική επίδοση των μαθητών»: «Από το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί κοινωνικό θεσμό προκύπτει και ο ρόλος του ως μηχανισμού αναπαραγωγής της κοινωνικής πραγματικότητας, της ιδεολογίας, των αξιών και των κοινωνικών κανόνων. Έτσι, μέσα στους κόλπους του σχολικού δικτύου αναπαράγεται η κοινωνική διαστρωμάτωση. Οι μαθητές ομαδοποιούνται σύμφωνα με τις επιδόσεις τους, οι οποίες βρίσκονται σε σχέση ανάλογη με την κοινωνική τους καταγωγή και προκατανέμονται στο κοινωνικό σύστημα εργασίας».<sup>1</sup> (...) «Στο επίπεδο που η σχολική επίδοση των μαθητών είναι δυνατό να εκφραστεί συμβολικά, παρατηρήθηκε η εξής ανάλογη σχέση: μαθητές με υψηλό κοινωνικοοικονομικό status έχουν υψηλή επίδοση στο σχολείο, ενώ μαθητές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό status

<sup>1</sup> Κυρίδης Α., ό.π., σ.68.





εμφανίζουν χαμηλή σχολική επίδοση».<sup>1</sup> Παράλληλα, αναφερόμενος, ο ίδιος συγγραφέας, στην «πολιτιστική και κοινωνική υστέρηση» διάφορων ατόμων και κοινωνικών ομάδων ως αιτία της εκπαιδευτικής ανισότητας και της αποτυχίας τους στο σχολείο, και επιχειρώντας ν' αναδείξει το κοινωνικό υπόστρωμα της «πολιτιστικής υστέρησης» και διαφοροποίησης των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων, φαίνεται να «παλινδρομεί» ανάμεσα στην ερμηνευτική θεωρία του «πολιτιστικού ελλείμματος» (η οποία εστιάζει περισσότερο στο άτομο και τους οικογενειακούς όρους συγκρότησής του) και σε μια γενικότερη «κοινωνιογενή» ερμηνεία, η οποία επιχειρεί να εντάξει τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες στον ευρύτερο κοινωνικό σχηματισμό και τα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και τάξεις που τον συνθέτουν, χωρίς όμως, πάλι, να σκιαγραφεί με σαφή και συνεπή θεωρητικά τρόπο το πεδίο των αντίταλων ταξικών σχέσεων, μέσα στο οποίο αυτές συγκροτούνται. Αποτέλεσμα αυτού, είναι η ανάδειξη μιας πολυαντιφατικής θεωρητικά ερμηνείας του τρόπου με τον οποίο επιδρά το κοινωνικό πεδίο στο ζήτημα της σχολικής αποτυχίας, μέσα από την οποία προβάλλουν περισσότερο τα στοιχεία μιας λειτουργιστικής θεώρησης, η οποία εστιάζει, κυρίως, στο επίπεδο της «πολιτισμικά στερημένης» οικογένειας : «Με την έννοια της πολιτιστικής ή πολιτισμικής υστέρησης ορίζεται "η απομόνωση και αποκοπή ενός ατόμου ή ενός συνόλου από τα πολιτισμικά στοιχεία, που επικρατούν σε μια κοινωνία"»<sup>2</sup> (...) «Σύμφωνα με την αποσαφήνιση των εννοιών της πολιτισμικής και της κοινωνικής υστέρησης, που παρατέθηκαν, οδηγούμαστε στο εύλογο συμπέρασμα ότι η πολιτισμική υστέρηση είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που έχει τις ρίζες του στην κοινωνική διαφοροποίηση και στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών τάξεων. Έτσι, είναι λογικό το φαινόμενο, τα μέλη των κατώτερων τάξεων να μην κατέχουν τα κοινωνικά στοιχεία που συγκροτούν την πολιτισμική ταυτότητα του ευρύτερου κοινωνικού σχηματισμού στον οποίο εντάσσονται, ακριβώς γιατί η ταξική διαστρωμάτωση –διαμορφωμένη με καθαρά οικονομικά κριτήρια– φαίνεται να εμφανίζει σημαντικές ασυμβατότητες με άλλα κοινωνικά χαρακτηριστικά, που αποδίδουν την κοινωνική ταυτότητα των κοινωνιών».<sup>3</sup> (...) «Η έννοια της στέρησης είναι διττή : από τη μια οφείλεται και εκδηλώνεται στο επίπεδο των υλικών συνθηκών διαβίωσης των ατόμων και των οικογενειών, ενώ από την άλλη, οφείλεται και

<sup>1</sup> Κυρίδης Α., ό.π., σ.69. Παρόμοιες ερμηνευτικές αναφορές υπάρχουν στο σύγγραμμα από όσον αφορά και τη σχολική σταδιοδρομία, την αργοπορία και την εκπαιδευτική πρόσβαση των μαθητών.

<sup>2</sup> Κυρίδης Α., ό.π., σ.58.

<sup>3</sup> Κυρίδης Α., ό.π., σσ.58,59.



εκδηλώνεται στο επίπεδο της εκφραστικής και πνευματικής υποδομής τους. (Οι δύο αυτές όψεις της στέρησης αποτελούν με τη σειρά τους τα βασικά αίτια που οδηγούν σε σχολική αποτυχία τα παιδιά που προέρχονται από στερημένες οικογένειες». <sup>1</sup> (...) «Ένα παιδί είναι στερημένο, όταν εξαιτίας κοινωνικών, πολιτικών ή πολιτισμικών αιτιών, οι κανονικές δυνατότητες του σχολικού συστήματος είναι προσιτές μόνο σε περιορισμένη μορφή". Η C.K. Brooks αναφέρει ότι "πολιτισμικά στερημένο είναι το παιδί που βρέθηκε αποκομμένο από τις πλούσιες εμπειρίες που έπρεπε να αποκτήσει. Η απομόνωση αυτή μπορεί να οφείλεται στη φτώχεια, στην έλλειψη πνευματικών πόρων στο σπίτι και στο περιβάλλον του, στην ανικανότητα, τον αναλφαβητισμό ή την αδιαφορία των γονέων του ή ολόκληρης της κοινότητας". Η πολιτιστική-κοινωνική υστέρηση οδηγούν σε σχολική αποτυχία που εκφράζεται μέσα από δύο βασικές παραμέτρους». <sup>2</sup>

Στο γενικότερο κοινωνικό προσδιορισμό της διαφοροποιημένης μαθησιακής δυνατότητας αναφέρεται και ο Γ. Μιχαλακόπουλος στο σύγγραμμά του : «Το θέμα της διαμόρφωσης των μαθησιακών δυνατοτήτων εμπλέκει και το πρόβλημα της διαφοροποίησής τους, το οποίο μάλιστα, από την προοπτική της Κοινωνιολογίας της Παιδείας, εξειδικεύεται στο κοινωνικό επίπεδο. Σ' αυτό το επίπεδο, το πρόβλημα που εμφανίζεται προς διερεύνηση είναι να εξηγηθεί γιατί διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες μαθητών διαφοροποιούνται ως προς τις μαθησιακές δυνατότητές τους. (...) Σε όλες τις σχετικές μελέτες γίνεται φανερό ότι μάλιστα που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα υστερούν κατά κανόνα σε εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όταν συγκριθούν με μαθητές από μεσαία και ανώτερα στρώματα». <sup>3</sup> Η ερμηνεία, ωστόσο, της διαφοροποιημένης (κατά κοινωνική κατηγορία μαθητών) μάθησης μέσα από μια (επί της ουσίας) ενιαία και αδιαφοροποίητη θεώρηση του «κοινωνικού πεδίου» και η απόρριψη, ταυτόχρονα, κάθε ατομοκεντρικού ερμηνευτικού πρίσματος, δε συνιστά παρέκκλιση από τη συνεπή θεωρητικά δομολειτουργιστική οπτική του συγγράμματος, όπως φαίνεται κι απ' το χωρίο που ακολουθεί : «Όσα προηγήθηκαν προσανατολίζουν προς την ιδέα πως η μαθησιακή δυνατότητα και η διαφοροποίησή της μεταξύ κοινωνικών κατηγοριών μαθητών είναι έννοιες κατανοητές στο πλαίσιο

<sup>1</sup> Κυρίδης Α., ό.π., σ.59.

<sup>2</sup> Κυρίδης Α., ό.π., σ.59. Ήθερα, ωστόσο, από τις προηγούμενες, λειτουργιστικής αφετηρίας, ερμηνευτικές αναφορές, οι οποίες είναι αντιπροσωπευτικές των θεωρητικών θέσεων του συγγράμματος, παρατίθενται σ' αυτό και αρκετές νεομαρξιστικής αφετηρίας αναφορές, στο πλαίσιο της παρουσίας, από το συγγραφέα, των αντίστοιχων θεωρητικών θέσεων εκπροσώπων των θεωριών της κοινωνικής αναπαραγωγής (P. Bourdieu, V. Zamati κ.ά.).

<sup>3</sup> Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σ.213.



καταστάσεων στις οποίες μεγαλώνουν, κοινωνικοποιούνται και εκπαιδεύονται τα παιδιά. Αυτό σημαίνει πως οι μαθησιακές δυνατότητες και οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μπορούν να αναλυθούν και εξηγηθούν κοινωνικά, ενώ η αναγωγή τους σε έμφυτες, φυσικές, κληρονομημένες δυνατότητες δεν συντελεί ουσιαστικά στην κατανόηση του προβλήματος ούτε στην αντιμετώπισή του».<sup>1</sup>

Επίσης, κατά τη Μ. Τζάνη, η σχολική επίδοση και η επιτυχία και αποτυχία στο σχολείο εξηγούνται μέσα από «τα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα προέλευσης των μαθητών».<sup>2</sup> Χαρακτηριστικά, σημειώνεται από την ίδια : «στις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η επιτυχία είναι ευθέως ανάλογη της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών».<sup>3</sup> Η «κοινωνική προέλευση», όπως προκύπτει απ' την προηγούμενη διευκρινιστική υποσημείωση, αλλά κι από άλλα σημεία του συγγράμματος,<sup>4</sup> ταυτίζεται με το μορφωτικό επίπεδο και το είδος εργασίας (επάγγελμα) των γονιών. Επίσης, ο προσδιορισμός των «κοινωνικών τάξεων», και γενικά η χαρτογράφηση του κοινωνικού πεδίου, από τη συγγραφέα, παρακολουθεί την κλίμακα των επαγγελματικών κατηγοριών της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας.<sup>5</sup> Στοιχεία και τα δυο τα οποία συντείνουν σε μια, μάλλον, λειτουργιστική αποτύπωση του κοινωνικού πεδίου και ερμηνεία (σε σχέση μ' αυτό) της σχολικής επιτυχίας.

Μια κοινωνική ερμηνεία η οποία συναρτά τη σχολική επίδοση με το κοινωνικό στρώμα (προσδιορισμένου στη βάση του επαγγέλματος του πατέρα)<sup>6</sup> απ' όπου προέρχονται οι μαθητές, υιοθετεί, μεταξύ των άλλων, και ο Ι. Πυργιωτάκης. Ειδικότερες, ωστόσο, αναφορές του συγγραφέα (καθώς και μια λαθεμένη παράθεση των σχετικών θεωρητικών απόψεων του Β. Bernstein),<sup>7</sup> αποτελούν ενδείξεις

<sup>1</sup> Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σσ.226,227.

<sup>2</sup> Τζάνη Μ., ό.π., σ.41.

<sup>3</sup> Τζάνη Μ., ό.π., σ.76. Στο σημείο αυτό αναφέρεται ως υποσημείωση : «Πρέπει να επισημάνουμε εδώ ότι η μορφωτική-πολιτισμική ατμόσφαιρα της οικογένειας, καθοριστικά στοιχεία της "τάξης", ανευρέθησαν στην έρευνά μας να διαδραματίζουν τον πλέον καθοριστικό ρόλο για την "επιτυχία", ενώ η οικονομική δυνατότητα λειτουργούσε ως φραγμός προς την αποτυχία» (Τζάνη Μ. Σχολική Επιτυχία : Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας, εκδ. Γρηγόρη, 1988).

<sup>4</sup> Ενδεικτικά, βλ. ομόλογη αναφορά στη σ.79.

<sup>5</sup> Ενδεικτικά, βλ. σχετικό πίνακα στη σ.77 του συγγράμματος, αλλά και ανάλογες μεθοδολογικές επιλογές της συγγραφέως στις σσ. 47,48 της πιο πάνω έρευνάς της (Τζάνη Μ. Σχολική Επιτυχία : Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας, ό.π.).

<sup>6</sup> Σχετική αναφορά, βλ. Πυργιωτάκης Ι., ό.π., σ.144.

<sup>7</sup> «Η χαμηλή κοινωνικοπολιτισμική προέλευση καθηλώνει τα άτομα σε μια εντελώς περιορισμένη γλωσσική εξέλιξη, εξαιτίας της οποίας καταδικάζονται σε κοινωνική στασιμότητα, επειδή τους περιορίζει τις μορφωτικές δυνατότητες και θέτει φραγμό στην κοινωνική τους ανέλιξη. Πρωταρχική προϋπόθεση για την κοινωνική κινητικότητα είναι κατά τον Bernstein η επίτευξη ενός βασικού μορφωτικού επιπέδου, στο οποίο όμως δεν μπορούν εύκολα να ανέλθουν τα άτομα της κατώτερης κοινωνικής τάξης, επειδή το γλωσσικό τους όργανο είναι κατά κανόνα πενιχρό και τους περιορίζει αισθητά τις μορφωτικές δυνατότητες» (Πυργιωτάκης Ι., ό.π., σσ.114,115).

υιοθέτησης απ' αυτόν μιας εκδοχής της γνωστής «θεωρίας του ελλείμματος», και επομένως, συσχέτισης της σχολικής επίδοσης με το δομολειτουργιστικής αφετηρίας πλαίσιο της «οικογενειακής κοινωνικοποίησης» (με αναφορές, απλώς, στο μορφωτικό περιβάλλον της «οικογένειας της εργατικής τάξης».<sup>1</sup>

Η Ο. Banks ερμηνεύει τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση των μαθητών μέσα από έναν συγκερασμό του οικογενειακού περιβάλλοντος και της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών : «το αυξανόμενο βάρος των στοιχείων που υποδηλώνουν την εμμονή των ταξικών ανισοτήτων στην εκπαιδευτική επίδοση παρά τον εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών παροχών, κατέστησε αναπόφευκτη τη στενή σύνδεση των μελετών της οικογενειακής προέλευσης με την κοινωνική προέλευση. Η επίμονη τάση των παιδιών εργαζομένων και χειρωνάκτων εργατών να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στο σχολείο, και να το εγκαταλείπουν νωρίτερα από ό,τι τα παιδιά των μη χειρωνάκτων εργαζομένων, ζητά την ερμηνεία του, πράγμα που κατέστησε λογική την αναζήτηση της εξήγησης αυτής στην εργατική οικογένεια».<sup>2</sup> Ο συγκερασμός αυτός, ο οποίος αποτυπώνει και τη συνολικότερη θεωρητική οπτική του συγγραμματος,<sup>3</sup> είναι, επίσης, ενδεικτικός τόσο του τρόπου θεώρησης, από τη συγγραφέα, των κοινωνικών τάξεων και του κοινωνικού πεδίου (κοινωνικά «ρευστού», χωρίς αντικειμενική υπόσταση των κοινωνικών τάξεων, παρά μόνο στη βάση των διάφορων κοινωνικο-επαγγελματικών κατηγοριών)<sup>4</sup> όσο και του τρόπου διαμόρφωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης (ως πεδίο άσκησης πίεσης και ιδεολογικής σύγκρουσης αντιτιθέμενων κοινωνικών ομάδων και πολιτικών

<sup>1</sup> «Επειδή τα παιδιά της εργατικής τάξης οικειοποιούνται την "κοινή" γλωσσική μορφή, είναι φυσικό η επίδοσή τους στο σχολείο να παρουσιάζεται ελλειμματική και πολύ κατώτερη σε σχέση με εκείνη των παιδιών της μεσαίας κοινωνικής τάξης» (στο ίδιο,ό.π.,σ.116), και σε άλλο σημείο : «Κατώτερη κοινωνική τάξη -Ελλιπής γλωσσική εξέλιξη, περιορισμένος γλωσσικός κώδικας, -Η τάση για επίτευξη υψηλής επίδοσης δεν είναι εξασφαλισμένη / Μεσαία κοινωνική τάξη -Άνετη γλωσσική εξέλιξη, καλλιεργημένος γλωσσικός κώδικας, -Τάση για επίτευξη υψηλής επίδοσης στο σχολείο» (στο ίδιο, σ.136).

<sup>2</sup> Banks O.,ό.π., σ.120.

<sup>3</sup> «Η προσέγγιση που υιοθετείται από τη συγγραφέα είναι κάπως εκλεκτική κατά το ό,τι προσπαθεί να αποδώσει δικαιοσύνη, τόσο στην παλιότερη παράδοση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (ενν. το λειτουργισμό), όσο και στις νέες κατευθύνσεις (ενν. τις μικρο-κοινωνιολογικές και βεμπεριανές) που ακολούθησε αυτή στα πρόσφατα χρόνια. Ευτυχώς, υπάρχει σήμερα μεγαλύτερη εκτίμηση των συγκλίσεων καθώς και των αποκλίσεων μεταξύ των δυο προσεγγίσεων, και παρόλο που δεν θα ήταν μόνο παράτολμο αλλά και επιπόλαιο να ισχυριστούμε ότι οι σελίδες αυτές καταλήγουν σε κάποιο είδος συμβιβασμού μεταξύ των δυο αυτών τάσεων, ελπίζουμε ότι, από ορισμένες απόψεις, ανοίγουν το δρόμο προς αυτή την κατεύθυνση» (στο ίδιο, σ.29), και αλλού «Στην έκδοση αυτή κατά συνέπεια, προσπάθησα να δώσω βάρος στην επιχειρηματολογία των επικριτών (ενν. του φονξιοναλισμού), επιμένοντας παράλληλα στις απόψεις μου για ό,τι θεωρώ αξιόλογο στη δομική φανκσιοναλιστική προσέγγιση προς την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης» (στο ίδιο,σ.22).

<sup>4</sup> Ενδεικτικά, βλ. σχετική θέση της συγγραφέως στις σσ.98 και 159, την οποία έχουμε παραθέσει στην πρώτη ενότητα του μέρους αυτού.



κομμάτων<sup>1</sup> κι ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας<sup>2</sup>, στοιχεία τα οποία συντείνουν σε μια, περισσότερο, βεμπεριανή θεωρητική οπτική).

Γενικές αναφορές στη σχέση ανάμεσα στη κοινωνικοοικονομική θέση των μαθητών και τη σχολική τους επίδοση υπάρχουν, επίσης στο σύγγραμμα των Blackledge & Hunt<sup>3</sup> και στη μελέτη του Σ. Χιωτάκη.<sup>4</sup>

Διάφορες ερμηνευτικές αναφορές των άνωτων σχολικών επιδόσεων των μαθητών και της επιτυχίας ή αποτυχίας τους στο σχολείο σε σχέση με την κοινωνική τους καταγωγή απαντούν και στα συγγράμματα του Θ. Μυλωνά. Ενδεικτικά, παραθέτουμε μια απ' τις πιο αντιπροσωπευτικές : «-το φαινόμενο της "σχολικής καθυστέρησης" εξακολουθεί να είναι έντονο. Πού οφείλεται ; Παλιότερα (από την εποχή του Βινει και της δικής του κλίμακας μέτρησης της νοημοσύνης) πίστευαν ότι ο ψυχολόγος ήταν ο πλέον κατάλληλος να κατανοήσει από τα συμπτώματα και να εξηγήσει τη συμπεριφορά του μαθητή που οδηγεί στην αποτυχία. (...) Οι αιτίες δηλαδή της αποτυχίας στο σχολείο αποδίδονται στο άτομο-μαθητή. Αυτός ο μαθητής είναι "αδύνατος", για παράδειγμα, στα Μαθηματικά, ή είναι "αδιάφορος" στη Φυσική, ή είναι "ανίκανος" να εκφραστεί σωστά κ.λ.π. Η πρώτη αμφισβήτηση αυτής της "ψυχολογίζουσας" ερμηνείας της αποτυχίας στο σχολείο προήλθε, μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. (...) Νεότερες έρευνες (και είναι πλήθος) έδειξαν ότι αυτή η αποτυχία στο σχολείο είναι "σύμπτωμα" σχεδόν γενικό, μαζικό, ειδικά των παιδιών

<sup>1</sup> «Ακόμα και ένα σύντομο βλέμμα σε μερικές από τις εκπαιδευτικές διαμάχες στη δική μας κοινωνία, αποκαλύπτει ότι δεν υπάρχει κοινό σύστημα αξιών αναφορικά με τους στόχους της εκπαίδευσης, αλλά μια σειρά αντιτιθέμενων ιδεολογιών που υποστηρίζονται από ορισμένες ομάδες πίεσης οι οποίες περιλαμβάνουν ανάμεσα σε άλλα, και τα κυριότερα πολιτικά κόμματα. Η ευρύτερη κοινωνική δομή στην οποία οι εκπαιδευτικοί θεσμοί είναι παγιδευμένοι πρέπει, κατά συνέπεια, να μην θεωρούνται αποτέλεσμα κανενός μεμονωμένου ή ενιαίου συστήματος αξιών, αλλά σαν έκφραση έκδηλης ή λανθάνουσας ιδεολογικής σύγκρουσης» (στο ίδιο, σ.19). Ανάλογη αναφορά απαντά και στη σ.23.

<sup>2</sup> «Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά μιας σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας είναι η έκταση κατά την οποία εξαρτάται αυξανόμενα η είσοδος σε μια μεγάλη κλίμακα επαγγελματιών από την απόκτηση των αναγκαίων μορφωτικών προσόντων. Παρόλο που μπορεί κανείς εύκολα να διογκώσει την έκταση κατά την οποία αυτό παίζει ρόλο, η μετάβαση από το status λόγω καταγωγής στο status που επιτυγχάνεται μέσω της εκπαίδευσης, παραμένει πραγματικότητα, σαν μια πολύ γενική περιγραφή σημαντικών τάσεων στα πλαίσια των σύγχρονων βιομηχανικών κοινωνιών. Η χρήση του εκπαιδευτικού συστήματος σαν μέσου κοινωνικής και οικονομικής ανόδου δεν είναι φυσικά καινούργια» (στο ίδιο, σ.75).

<sup>3</sup> Οι συγγραφείς, σε μια σχετικά άμεση αναφορά, σημειώνουν : «Τέλος, θα αμφισβητούσαμε επίσης την ισχύ της άποψης του Parsons ότι τα εκπαιδευτικά προσόντα, και όχι η θέση στην αγορά, είναι αυτά που καθορίζουν την επιτυχία στο σύγχρονο κόσμο. Έχει καταδειχθεί επανειλημμένως ότι η κοινωνικοοικονομική θέση ενός ανθρώπου παίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα» (Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σ.109).

<sup>4</sup> «Σύμφωνα με τις πραγματάκεντρικές αυτές νόρμες δημιουργείται μια ιεραρχία και, φαινομενικά, εξαρτάται από την προσωπική προσπάθεια και επίδοση του μαθητή η θέση που θα πάρει σ' αυτήν. Όμως στην πραγματικότητα η διαδικασία σύμφωνα με την οποία παίρνει ο μαθητής μια θέση στην ιεραρχία του Σχολείου είναι πολύπλοκότερη και κοινωνικά άνιση, αφού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική του καταγωγή» (Χιωτάκης Σ. «Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο : προσδοκίες και πραγματικότητα», ό.π., σσ.74,75).

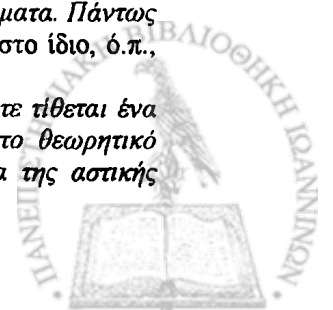
που προέρχονται από τα λαϊκά κοινωνικά στρώματα. Αυτό δηλώνει ότι το πρόβλημα δεν είναι (στατιστικά) ατομικό (ψυχολογικό). Είναι μαζικό (κοινωνικό). Οι αιτίες του βρίσκονται εκεί».<sup>1</sup> Η προηγούμενη, βέβαια, αναφορά εντάσσεται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο, αφενός απουσιάζει φανερά μια σαφής σκιαγράφηση των ταξικών σχέσεων που προσδιορίζουν τις «οικογενειακές νοοτροπίες», «φιλοδοξίες» και «στρατηγικές» και τη διαφορετική σχολική πορεία του μαθητή<sup>2</sup> και αφετέρου είναι εμφανής η συνύπαρξη σ' αυτό της λειτουργιστικής αφετηρίας θεωρίας του «ανθρώπινου κεφαλαίου»<sup>3</sup> και του «ισονομιστικού» αιτήματος για «εκδημοκρατισμό και «ίσες» ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση».<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Μυλωνάς Θ. «Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την "πορεία" του μαθητή στο σχολείο», ό.π., στο : Μυλωνάς Θ. Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης- Συμβολές, ό.π., σσ.126,127.

<sup>2</sup> Αναφερόμενος ο συγγραφέας στο μέγεθος της οικογένειας ανά κοινωνική κατηγορία μαθητών του δείγματός του, ως προσδιοριστικού παράγοντα της νοοτροπίας της οικογένειας και άρα της διαφοροποιημένης πορείας και επίδοσης των μαθητών στο σχολείο, σημειώνει : «Ο μέσος αριθμός παιδιών οικογένειας, κατά κατηγορία, είναι (...) Το γεγονός της διαφοράς του δείκτη γεννητικότητας ανάμεσα στις κατηγορίες Α και Γ δεν μπορεί να είναι τυχαίο. Πιθανότατα οφείλεται στη δράση ορισμένων μεταβλητών που ανήκουν στον κοινωνικό χώρο. Το αποτέλεσμα της δράσης τους είναι η διαμόρφωση διαφορετικής, κατά κατηγορία, νοοτροπίας σε σχέση με το μέγεθος της οικογένειας. Οι οικογένειες που ανήκουν στην κατηγορία Α έχουν διαφορετικό "έθος" (τρόπο του "σκέπτεσθαι, αισθάνεσθαι και ενεργείν") απ' αυτό των οικογενειών της κατηγορίας Γ. Η διάθεσή τους για αυτοπεριορισμό της γεννητικότητας έχει σκοπό την εξασφάλιση της κοινωνικής ανόδου των ιδίων και προπάντων των παιδιών τους. (...) Οι οικογένειες που ανήκουν στην κατηγορία Γ βρίσκονται ακόμα σε "χώρο" όπου λειτουργούν οι παραδοσιακές αξίες και γι' αυτό το "έθος" τους διαφέρει απ' αυτό των οικογενειών της Α. Οι οικογένειες αυτές διαισθάνονται ότι, ακόμα και με τον εθελούσιο αυτοπεριορισμό του αριθμού των παιδιών, δεν υπάρχουν σοβαρές πιθανότητες να επιτύχουν μια συσσώρευση αγαθών τέτοια, που να τους επιτρέπει να ελπίζουν σε αλλαγή, σε κοινωνική άνοδο. Αυτή η διαπίστωση τους επηρεάζει και προκαλεί τον περιορισμό του ορίζοντα των φιλοδοξιών για το μέλλον των παιδιών τους, όπως θα δούμε και από την περίπτωση του επαγγέλματος που επιθυμούν γι' αυτά» (στο ίδιο, ό.π.,σσ.95,96) (...) «Όπως και πιο πάνω είπαμε, οι επιθυμίες, οι φιλοδοξίες, ακόμα και οι στάσεις και διαθέσεις του ατόμου έναντι του εξωτερικού κόσμου δε γεννιούνται ξαφνικά μέσα από το μηδέν, αλλά γίνονται εξελικτικά και διαμορφώνονται κάτω από την επίδραση ποικίλων παραγόντων. (...) Εικάζουμε λοιπόν ότι οι επιθυμίες των γονιών για την επαγγελματική καριέρα των παιδιών τους διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνικο-επαγγελματική τους κατηγορία» (στο ίδιο, ό.π.,σ.101).

<sup>3</sup> «Με τον όρο "σχολική απώλεια" εννοούμε το χρόνο που οφειλόταν να ξοδευτεί μέσα σε ένα σχολικό κύκλο, μέχρι την περάτωσή του, αλλά δεν ξοδεύτηκε εξαιτίας πρόωρης εξόδου απ' αυτόν. Ευρύτερα νοείται με τον όρο αυτόν η "απώλεια" από το σχολείο ενός μέρους από το σύνολο των δυνατοτήτων και ικανοτήτων του μαθητικού πληθυσμού, πριν φτάσουν στο *maximum* της προβλεπόμενης καλλιέργειας, ανάπτυξης και απόδοσής τους. Για λόγους καθαρά πρακτικούς θα χρησιμοποιήσουμε τον όρο με την πρώτη στενή έννοια και θα τη θεωρούμε ως ένα είδος δείκτη της δεύτερης» (στο ίδιο,ό.π.,σ.127). Στη συνέχεια, στο πλαίσιο χρήσης του "μοντέλου υπολογισμού της σχολικής καθυστέρησης και της σχολικής απώλειας του Willem Van Vliet", σημειώνεται : «Σύμφωνα λοιπόν με το μοντέλο αυτό, η κατηγορία που δεν παρουσιάζει ουσιαστικά "σχολική καθυστέρηση" και "σχολική απώλεια" είναι η Α. Αξιοποιεί σχεδόν στο *maximum* και χωρίς σπατάλες την προσφορά ευκαιριών εκ μέρους της πολιτείας μέσα στο σχολείο. Με ένα λόγο, κοστίζει λιγότερα και αποδίδει περισσότερα. Αντίθετα η Γ κατηγορία κοστίζει περισσότερα και αποδίδει λιγότερα. Βέβαια οι υπολογισμοί αυτοί έγιναν με βάση τις "αρχές" του μοντέλου και είναι γνωστό ότι κανένα μοντέλο δεν αποδίδει με απόλυτη πιστότητα τα πράγματα. Πάντως η εφαρμογή του στο δείγμα μας δείχνει ότι "συλλαμβάνει" ικανοποιητικά τις τάσεις» (στο ίδιο, ό.π., σσ.130,131).

<sup>4</sup> «Αν τα δεδομένα της έρευνάς μας προσεγγίζουν την αλήθεια της πραγματικότητας, τότε τίθεται ένα σοβαρό ερώτημα για τον εκδημοκρατισμό της ελληνικής εκπαίδευσης. Όχι βέβαια στο θεωρητικό επίπεδο, όπου όλα προβλέπονται ίσα μεταξύ ίσων (αυτό είναι η μεγαλύτερη επιτυχία της αστικής



Πολλές, τέλος, αναφορές στην κοινωνική προέλευση των μαθητών ως ερμηνεία των διαφοροποιημένων επιδόσεών τους και της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας απαντούν και στο σύγγραμμα της Α. Φραγκουδάκη. Σε κάποιες από αυτές σημειώνεται : «Πολύχρονες και πολυάριθμες έρευνες οδήγησαν σε ορισμένα συμπεράσματα, που μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα : α) η άνιση επίδοση στο σχολείο δεν οφείλεται στις ατομικές διαφορές ικανοτήτων, αλλά στην κοινωνική προέλευση των ατόμων. (...) Σε οποιαδήποτε χώρα και για οποιοδήποτε σχολείο, εάν συγκρίνει κανείς την επίδοση των μαθητών με την κοινωνική προέλευσή τους, δηλαδή την επαγγελματική και κοινωνική κατηγορία της οικογένειάς τους, θα διαπιστώσει ταύτιση των δύο μεταβλητών. Οι μαθητές είναι άριστοι, μέτριοι και κακοί και οι κατηγορίες αυτές σε όλες τις χώρες αντιστοιχούν, με μεγάλη στατιστική αυστηρότητα, στις κοινωνικές τάξεις από όπου προέρχονται : κακοί μαθητές είναι τα παιδιά των αγροτών και των εργατών, μέτριοι τα παιδιά ορισμένων μικροαστικών κατηγοριών και μεσαίων στρωμάτων, καλοί και άριστοι τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων»,<sup>1</sup> και σε άλλο σημείο «Ανάμεσα στους μαθητές που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο σε κανονική ηλικία, η επίδοση διαφοροποιείται κατά την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκει η οικογένειά τους και η πλειοψηφία των κακών μαθητών ανήκει στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα».<sup>2</sup> Στις αναφορές, βέβαια, αυτές ο τρόπος ορισμού της «κοινωνικής προέλευσης» των μαθητών παραπέμπει (όπως ήδη έχουμε πει) σε μια, μάλλον, βεμπεριανή θεώρηση του κοινωνικού πεδίου (ορισμός δηλ. των κοινωνικών στρωμάτων και κατηγοριών, με βάση το επάγγελμα του πατέρα και γενικά, την οικονομική θέση της οικογένειας).<sup>3</sup>

Στην επόμενη (δεύτερη) υποκατηγορία ερμηνευτικών αναφορών (της κατηγορίας αυτής) η σχολική επίδοση και η επιτυχία ή αποτυχία στο σχολείο συνδέεται με το διαφορετικό «πολιτιστικό κεφάλαιο» των μαθητών και τη διαφοροποιημένη οικειότητά τους με μια από τις διαφορετικές μορφές κουλτούρας και γλώσσας («γλωσσικούς κώδικες») που απαντούν στο κοινωνικό πεδίο, ως απόρροια της κοινωνικής τους ένταξης και του πλέγματος των ταξικών σχέσεων στις οποίες αυτοί «εμπλέκονται» ως φορείς των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. Η

ιδεολογίας), αλλά στο επίπεδο της πράξης, όπου όλα συμβαίνουν άμεσα μεταξύ ανίσων» (στο ίδιο, ό.π., σ.131).

<sup>1</sup> Φραγκουδάκη Α., ό.π., σσ.41,42.

<sup>2</sup> Φραγκουδάκη Α., ό.π., σ.60. Παρόμοιες ερμηνευτικές αναφορές της σχολικής επίδοσης και της αποτυχίας και επιτυχίας υπάρχουν και στις σσ.20,58,59,79,80,100,105,185, καθώς και στο μέρος των ανθολογημένων μεταφρασμένων κειμένων του συγγράμματος (ενδεικτικά, βλ. τις σσ.395 και 498).

<sup>3</sup> Συμπληρωματικά, βλ. τους πίνακες στις σσ. 191,192, καθώς και την ανάλυση που τους συνοδεύει.



υποκατηγορία αυτή αποτελεί, κατά κάποιον τρόπο, μια «εξειδίκευση» της προηγούμενης. Οι αναφορές αυτές, οι οποίες αποτελούν, ουσιαστικά, αναδιατύπωση των σχετικών θεωρητικών απόψεων του P. Bourdieu και του B. Bernstein, απαντούν, κυρίως, στο πλαίσιο της παρουσίας, από τους συγγραφείς των συγγραμμάτων, των πιο πάνω θεωρητικών θέσεων · σε μεμονωμένες περιπτώσεις υιοθετούνται και εμφανίζονται ως θεωρητικές απόψεις και των ίδιων των συγγραφέων κι ως ερμηνευτική βάση της σχολικής επίδοσης των μαθητών των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων.

Αναφορές της πρώτης κατηγορίας βρίσκουμε στο σύγγραμμα του A. Κυρίδη, κυρίως στις δυο, σχετικές με την παρουσίαση της θεωρίας των P. Bourdieu και B. Bernstein, ενότητες.<sup>1</sup> Στο σύγγραμμα, επίσης, αυτό απαντούν παρεμφερείς θέσεις του συγγραφέα, με τις θεωρητικές, βέβαια, αντιφάσεις και αναιρέσεις τις οποίες έχουμε αναδείξεινωρίτερα.

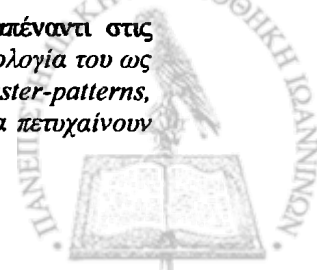
Μια αναφορά της ίδιας κατηγορίας υπάρχει, επίσης, στο σύγγραμμα της O. Banks, στο πλαίσιο της παρουσίας, από τη συγγραφέα, της θεωρίας του B. Bernstein.<sup>2</sup>

Διάφορες αναφορές, επίσης, στα θεωρητικά «σχήματα» του κοινωνικά προσδιορισμένου «πολιτιστικού κεφαλαίου» και των «γλωσσικών κωδίκων» ως ερμηνεία των διαφοροποιημένων σχολικών επιδόσεων των μαθητών, βρίσκουμε και στο σύγγραμμα των Blackledge & Hunt. Το ερμηνευτικό «σχήμα», ωστόσο, τόσο του Bernstein όσο και του Bourdieu κάθε άλλο παρά υιοθετείται από τους συγγραφείς (ιδιαίτερα όσον αφορά τις ιδεολογικές και πολιτικές διαστάσεις του για την αναπαραγωγική λειτουργία που επιτελεί η εκπαίδευση).<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Ενδεικτικά, παραθέτουμε μια απ' αυτές : «Σύμφωνα με τον P. Bourdieu " τα γαλλικά σχολεία, ενώ στηρίζονται σε μια παραδοσιακή αριστοκρατική κουλτούρα την οποία και μεταδίδουν στους μαθητές τους δεν επιδιώκουν ταυτόχρονα να αναπτύξουν σε αυτούς την αντίστοιχη ικανότητα προς μάθησή της. Έτσι, όσοι μαθητές έχουν εξοικειωθεί με αυτήν την κουλτούρα ως συνέπεια της κοινωνικοποίησής τους στην οικογένεια –και αυτοί είναι συνήθως όσοι κατάγονται από τις ισχυρότερες κοινωνικές τάξεις– μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και με επιτυχία στο σχολείο. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με μαθητές από ασθενέστερες κοινωνικές τάξεις, οι οποίοι ούτε εξοικειωμένοι είναι με αυτήν την κουλτούρα ούτε το σχολείο καταβάλλει προσπάθεια να τους αναπτύξει τις σχετικές ικανότητες για εκμάθησή της"» (Κυρίδης Α., ό.π., σ.111).

<sup>2</sup> «Η κύρια συνεισφορά του Bernstein ήταν, πάλι κατά τον Lawton "η απόδειξη της ύπαρξης μιας σχέσης μεταξύ κοινωνικής δομής, γλώσσας, και δυνατότητας μάθησης". Προσπάθησε δηλαδή να συσχετίσει τις ταξικές διαφορές στη σχολική επίδοση, ή στη δυνατότητα μάθησης, με τις ταξικές διαφορές στη χρήση της γλώσσας ή γλωσσικών κωδίκων» (Banks O., ό.π., σ.188).

<sup>3</sup> Ενδεικτικά, παραθέτουμε ορισμένα χωρία, αντιπροσωπευτικά της απορριπτικής (απέναντι στις ερμηνείες αυτές) θέσης των συγγραφέων : «Για να ανακεφαλαιώσουμε την επιχειρηματολογία του ως εδώ, ο Bourdieu έχει υποστηρίξει ότι στα παιδιά των κυρίαρχων τάξεων δίνονται master-patterns, γλωσσικοί κώδικες και σχέσεις με τη γλώσσα και την κουλτούρα που τους επιτρέπουν να πετυχαίνουν





Τέλος, στο σύγγραμμα της Α. Φραγκουδάκη απαντούν αρκετές εκδοχές των πιο πάνω ερμηνευτικών «σχημάτων», σχετικά με τη σχολική επιτυχία και αποτυχία των μαθητών απ' τα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, απ' τις οποίες, άλλες εντάσσονται στο πλαίσιο της παρουσίασης των δυο αυτών θεωριών, κι άλλες αποτυπώνουν την ομόλογη θεωρητική θέση της συγγραφέως, σχετικά με την κοινωνιολογική ερμηνεία της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας.<sup>1</sup>

Απ' την παρουσίαση της δεύτερης αυτής υποκατηγορίας αναφορών προκύπτει μια σχετικά περιορισμένη εμφάνιση και (ακόμα πιο περιορισμένη) υιοθέτηση του νεομαρξιστικής αφετηρίας θεωρητικού «σχήματος» του «γλωσσικού και πολιτιστικού κεφαλαίου», όσον αφορά την ερμηνεία, στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων, της σχολικής επίδοσης των μαθητών.

Μια τρίτη (μικρή αλλά διακριτή) υποκατηγορία ερμηνευτικών αναφορών της σχολικής επίδοσης των μαθητών συνδέει τη σχολική επίδοση, την επιτυχία και

---

*στην εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική επιτυχία επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες, αλλά φαίνεται ότι ο σημαντικότερος είναι το πολιτιστικό κεφάλαιο. Οι λόγοι για τους οποίους η κοινωνικοποίηση στην κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων δίνει πολιτιστικό κεφάλαιο και επομένως εκπαιδευτική επιτυχία είναι ότι "η κουλτούρα που μεταδίδει η εκπαίδευση είναι πλησιέστερη προς την κυρίαρχη κουλτούρα ... και η μέθοδος μετάδοσης στην οποία καταφεύγει είναι λιγότερο απομακρυσμένη από τη μέθοδο μετάδοσης που εφαρμόζεται από την οικογένεια". Για να είναι αυτό αλήθεια, δεν αρκεί φυσικά να το λέμε -χρειάζονται στοιχεία, τα οποία απ' ό,τι φαίνεται λείπουν. Θα μπορούσαμε να επικαλεστούμε τα στατιστικά στοιχεία που δείχνουν ότι τα παιδιά της ανώτερης τάξης έχουν σχετικά καλές επιδόσεις στην εκπαίδευση, αλλά υπάρχουν πολλές πιθανές ερμηνείες γι' αυτό το φαινόμενο, όπως παραδείγματος χάριν η χρήση ιδιωτικών σχολείων» (Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σσ.230,231), «Ο Bourdieu μπορεί μόνο να ισχυριστεί ότι οι μορφωμένοι γονείς δίνουν στα παιδιά τους πολιτιστικό κεφάλαιο. Με άλλα λόγια, οι μορφωμένοι γονείς εξοπλίζουν τα παιδιά τους για μια επιτυχή πορεία στην εκπαίδευση. Το πώς πετυχαίνουν στην εκπαίδευση τα παιδιά των άλλων μελών της κυρίαρχης τάξης, αν πράγματι πετυχαίνουν, μένει αναπάντητο. Ακόμη πιο σημαντικό είναι ότι ο ισχυρισμός πώς η κουλτούρα της εκπαίδευσης εξαρτάται κατά κάποιον τρόπο από την κουλτούρα των ανώτερων τάξεων και χρησιμεύει για να νομιμοποιεί τη θέση των κυρίαρχων τάξεων είναι αστηρικτος. Δεν πρέπει να μας εκπλήσσει που οι δάσκαλοι και οι δημόσιοι λειτουργοί έχουν μια κουλτούρα παρόμοια με την κουλτούρα της εκπαίδευσης : είναι συνήθως πολύ μορφωμένοι. Θα ήταν πιο λογικό να πούμε ότι η κουλτούρα της εκπαίδευσης είναι αυτή που έχει διαμορφώσει την κουλτούρα των δασκάλων και των δημόσιων λειτουργών, παρά ότι η κουλτούρα της εκπαίδευσης εξαρτάται από την κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων» (Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σ.232).*

<sup>1</sup> Ενδεικτικά παραθέτουμε δυο αντιπροσωπευτικές από αυτές τις αναφορές : «Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο Μπερνστίν θεωρεί ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στον "τρόπο γνωστικής έκφρασης" και στις διάφορες κοινωνικές τάξεις. (...) Η γλώσσα των λαϊκών στρωμάτων, με άλλα λόγια, και ο τρόπος σκέψης που διαμορφώνει προδιαθέτει τα άτομα με ισχυρή αντίσταση απέναντι σε όλες σχεδόν τις προϋποθέσεις της σχολικής επιτυχίας» (Φραγκουδάκη Α., ό.π., σσ.144,145), «Εκτός από τα κοινωνικά και οικονομικά προνόμια υπάρχει το "μορφωτικό κεφάλαιο" καθώς και ορισμένες "στάσεις" και "συμπεριφορές" απέναντι στο σχολείο και την παιδεία (κουλτούρα) γενικά, που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά και είναι διαφορετικές σε κάθε κοινωνική κατηγορία, στάσεις και συμπεριφορές, που ο Πιερ Μπουρντιέ αλλού ονομάζει "μορφωτικό ταξικό έθος". Το μορφωτικό κεφάλαιο δηλαδή αποτελείται από στοιχεία συγχρόνως γνωστικά και ιδεολογικά. Τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων έρχονται στο σχολείο εφοδιασμένα με την "ελεύθερη παιδεία" : ένα σύνολο από μορφωτικά εφόδια (γνώσεις και εξοικείωση με τα μορφωτικά έργα). Τα μορφωτικά αυτά εφόδια, μολονότι το περιεχόμενό τους δεν αποτελεί μέρος της ύλης που μεταδίδει το σχολείο, έχουν ωστόσο άμεση σχολική χρησιμότητα. Εφοδιάζουν τα άτομα με μια γενική προδιάθεση στη μάθηση. Αποτελούν ένα είδος εξάσκησης αποκτημένης έξω από το σχολείο, που έχει άμεση σχολική απόδοση» (Φραγκουδάκη Α., ό.π., σ.163).

αποτυχία και το βαθμό εκπαιδευτικής πρόσβασης των μαθητών των διάφορων κοινωνικών κατηγοριών με τη γεωγραφική τους προέλευση. Στην υποκατηγορία αυτή, ενώ συσχετίζεται γενικά η σχολική επίδοση των μαθητών με την κοινωνική τους προέλευση, εισάγεται ως μια βασική παράμετρος ερμηνείας η «γεωγραφική διάσταση» και η «απόσταση» της κατοικίας των μαθητών από την πόλη. Τέτοιου είδους ερμηνευτικές αναφορές απαντούν μόνο σε μια σχετική μελέτη του Θ. Μυλωνά<sup>1</sup> : «Γενικά, θα μπορούσε να πει κανείς πως από τα ποσοστά φαίνεται ότι τα δείγματα παιδιών των Περιφερειών, τη στιγμή που τελειώνουν το Δημοτικό, είναι βαθιά διαφοροποιημένα. (...) Η γενική τάση είναι, όπως δείχνουν και τα βέλη, τα παιδιά των ευνοημένων περιφερειών να παίρνουν μεγάλους βαθμούς και τα παιδιά των απομακρυσμένων και μη ευνοημένων περιφερειών να παίρνουν μικρούς. (...) Η αξία των παιδιών λοιπόν από απόψεως σχολικής, όπως “εκφράζεται” με το βαθμό Απολυτηρίου Δημοτικού Σχολείου, που σε τελευταία ανάλυση είναι η “εκτίμηση” που κάνει ο δάσκαλος, είναι διαφοροποιημένη και ιεραρχείται σύμφωνα με το κριτήριο της αποστάσεως της κατοικίας του μαθητή από το πλησιέστερο σχολείο Μέσης Εκπαιδεύσεως και την πλησιέστερη πόλη».<sup>2</sup> Σε άλλο σημείο, επίσης, σημειώνεται : «Αυτή την επιλογή των “εκλεκτών” από το σύνολο των παιδιών της κάθε γεωγραφικής ενότητας την κάνει το Γυμνάσιο τυχαία, με μοναδικό κριτήριο επιλογής τη “διανοητική ικανότητα του παιδιού”, όπως το θέλει ο κοινός νούς; Φαίνεται πως όχι. Το να φοιτήσει κανείς στο Γυμνάσιο με επιτυχία εξαρτάται όχι τόσο από τη σφραγίδα των χαρισμάτων πάνω στο μέτωπο, αλλά από μερικούς άλλους παράγοντες-δείκτες οικονομικοκοινωνικούς και προπάντων πολιτιστικούς που διαφοροποιούν τα σύνολα των ανθρώπων ανάλογα με τη γεωγραφική ενότητα όπου μένουν».<sup>3</sup> Το ερμηνευτικό αυτό πλαίσιο της σχολικής επίδοσης, μολονότι αναγνωρίζει ως βασική παράμετρο τη γεωγραφική και κοινωνική προέλευση των μαθητών, δε φαίνεται να αποκλίνει από μια «φιλελεύθερη» εκδοχή του γενικότερου λειτουργιστικού «παραδείγματος», στο βαθμό που εστιάζει στις «γεωγραφικές ανισότητες στην εκπαίδευση» και στη «δημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης», υιοθετώντας, γι' αυτήν, ανάλογους, θεωρητικά, ορισμούς.<sup>4</sup> Ταυτόχρονα, η διερεύνηση και κατάδειξη των

<sup>1</sup> Σχετικά με τις θεωρητικές και μεθοδολογικές επιλογές της μελέτης αυτής, βλ. τις σσ. 111-115 (Μυλωνάς Θ. Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη, ό.π.)

<sup>2</sup> Μυλωνάς Θ., ό.π., σσ. 176, 177, 178.

<sup>3</sup> Μυλωνάς Θ., ό.π., σ. 205.

<sup>4</sup> (Ως «Δημοκρατικοποίηση» ενν. ορίζεται) : «“Το σύνολο των προσπαθειών που καταβάλλονται από την κοινωνία για να δοθεί η δυνατότητα σε κάθε άτομο, οποιοδήποτε κι αν είναι το περιβάλλον του και η



άνισων επιδόσεων και δυνατοτήτων πρόσβασης στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης από τους μαθητές των διάφορων κοινωνικών κατηγοριών, δεν υπερβαίνει μια εξισωτική («ισονομιστική») αντίληψη της λειτουργίας της εκπαίδευσης.<sup>1</sup> Αντίληψη, η οποία, προφανώς, παραβλέπει τους «δομικούς» όρους διαμόρφωσης των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, δηλ. τις υφιστάμενες ταξικές σχέσεις εξουσίας και υποταγής στο πλαίσιο των καπιταλιστικών κοινωνιών.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων μας, σε σχέση και με την τρίτη κατηγορία ανάλυσης (τον τρόπο δηλ. ερμηνείας της σχολικής επίδοσης των μαθητών και της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας), μπορούμε να πούμε ότι από το περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων απουσιάζουν, καταρχήν, πλήρως ατομικιστικές (με βάση την ευφυΐα, τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητες των μαθητών) ερμηνείες της σχολικής επίδοσης, ενώ ταυτόχρονα το σύνολο, σχεδόν, των συγγραμμάτων απορρίπτει ρητά ανάλογα ερμηνευτικά «σχήματα».

Την ίδια στιγμή, κυριαρχούν στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ορισμένες γενικότερα «κοινωνιογενείς» ερμηνείες της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας, οι οποίες φαίνεται να αποδίδουν τις άνισες επιδόσεις και την επιτυχία ή αποτυχία στο σχολείο : α) στο ψυχολογικό, μορφωτικό περιβάλλον και τις συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας, β) στις αντιλήψεις, τις προσδοκίες, τις στάσεις των εκπαιδευτικών και το γενικότερο περιβάλλον και εξοπλισμό του σχολείου, γ) στην κοινωνική προέλευση των μαθητών των διάφορων κοινωνικών στρωμάτων, το διαφορετικό πολιτιστικό κεφάλαιο και τους γλωσσικούς τους κώδικες και δ) στην κοινωνική λειτουργία του σχολείου και την ελλιπή αντιμετώπιση από αυτό των άνισων κοινωνικών αφετηριών, δυνατοτήτων και επιδόσεων των μαθητών των διάφορων κοινωνικών κατηγοριών και στρωμάτων και στην αναπαραγωγή (μέσω αυτού) των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Οι πιο πάνω ερμηνείες φαίνεται να συγκροτούν ένα

κοινωνική του κατάσταση, να ωφεληθεί όσο το δυνατό περισσότερο από τα μέσα εκπαίδευσως που υπάρχουν και αντιστοιχούν στις ικανότητές του» (Μυλωνάς Θ., ό.π., σ.112).

<sup>1</sup> «Η κοινωνιολογική έρευνα, ίδιο χώρο που της ανήκει, ψάχνει με ενδιαφέρον σήμερα να εντοπίσει “τα κανάλια διά μέσου των οποίων περνούν και ενεργούν οι κοινωνικοί παράγοντες ανισότητας” των παιδιών στο Σχολείο, για να γίνει έτσι δυνατή μια παρέμβαση από την πολιτική βούληση, με κατάλληλα μέσα, ώστε να αφεθούν μόνο τα “φυσικά δώρα” και οι “φυσικές ικανότητες” του παιδιού να καθορίζουν “τα όρια της επιτυχίας του” (Μυλωνάς Θ., ό.π., σ.113).



κυρίαρχα λειτουργιστικό (με επιμέρους διαβαθμίσεις και διαφοροποιήσεις στις θεωρητικές του αφετηρίες και απολήξεις) ερμηνευτικό «σχήμα».

Συγκεκριμένα, η ανάλυση του περιεχομένου των διδακτικών συγγραμμάτων (όσον αφορά και τις τέσσερις υποκατηγορίες της κατηγορίας αυτής) μας έδειξε ότι στην ερμηνευτική οπτική των συγγραμμάτων, απαντά, καταρχήν, ένα ψυχοκοινωνιολογικό πρίσμα (στο βαθμό που οι «ενδοοικογενειακές» – ψυχολογικές, πολιτιστικές και υλικές – παράμετροι δε συνδέονται με την ευρύτερη κοινωνική δομή και τις κυρίαρχες ταξικές σχέσεις) και, κατά δεύτερον, ένα μικρο-ερμηνευτικό/φαινομενολογικό (στο βαθμό που οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και το «ενδοσχολικό» κλίμα δεν εντάσσεται στους «βαθύτερους» – κοινωνικο-πολιτικούς και ιδεολογικούς – όρους συγκρότησης της λειτουργίας του σχολείου). Την ίδια στιγμή, φαίνεται να είναι κυρίαρχη σ' αυτά μια λειτουργιστική ερμηνευτική προσέγγιση (με στοιχεία μιας φιλελεύθερης και «ισονομιστικής», ταυτόχρονα, θεωρητικής εκδοχής) της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης των μαθητών και του ζητήματος της σχολικής αποτυχίας, η οποία παραβλέπει τις πιο «δομικές» όψεις της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας (όπως, οι κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις στις οποίες «εμπλέκονται» οι μαθητές ως φορείς των διάφορων κοινωνικών τάξεων, και η αναπαραγωγή, από το σχολείο, των τάξεων και των σχέσεων αυτών, μέσω των διαφοροποιημένων επιδόσεων των μαθητών και της κοινωνικής τους επιλογής), και αντιλαμβάνεται την κοινωνική λειτουργία του σχολείου μόνο στο επίπεδο της αναπαραγωγής, μέσω αυτού, των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και μαζί των φορέων/μαθητών των διάφορων κοινωνικών κατηγοριών και στρωμάτων.

Στο περιεχόμενο, τέλος, των συγγραμμάτων φαίνεται να αντιπροσωπεύονται ελάχιστα (στο επίπεδο, δηλ. μόνο της παρουσίασης, χωρίς όμως να υιοθετούνται από αυτά) οι διάφορες ερμηνευτικές εκδοχές των θεωριών της κοινωνικής αναπαραγωγής, και γενικά των νεομαρξιστικών προσεγγίσεων αναφορικά με τη σχολική αποτυχία και τη λειτουργία της εκπαίδευσης. Στοιχεία, τα οποία συμφωνούν με τα ευρήματά μας, όσον αφορά και τις δυο προηγούμενες κατηγορίες ανάλυσης (τις σχετικές δηλ. με το αναλυτικό πρόγραμμα και την αξιολόγηση των μαθητών).



ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ  
ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ



## I. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε.

Η ανάλυση των δεδομένων του προηγούμενου μέρους, αναφορικά με την καθεμιά από τις τρεις κατηγορίες, με βάση τις οποίες διερευνήσαμε το περιεχόμενο των συγγραμμάτων της διδασκόμενης, στα Π.Τ.Δ.Ε., Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, και η συστηματική εξέταση και σύγκριση των δεδομένων μεταξύ των τριών κατηγοριών, μας επιτρέπει τις ακόλουθες διαπιστώσεις :

α) Το αναλυτικό πρόγραμμα και οι σχολικές γνώσεις αποτελούν τη λιγότερο εξεταζόμενη (σε σύγκριση με τις άλλες δυο) θεματική κατηγορία στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Ο κυρίαρχος προβληματισμός στο περιεχόμενο των συγγραμμάτων, σχετικά με τον ορισμό και τη λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος, αποτυπώνει με καθολικό, σχεδόν, τρόπο, τον πολιτικά «ουδέτερο» και κοινωνικά και παιδαγωγικά αναγκαίο χαρακτήρα του αναλυτικού προγράμματος : αυτό αποτελεί «μορφωτικό αγαθό» και συντίθεται από «αντικείμενα μάθησης», τα οποία μεταδίδουν τις αναγκαίες, για την κοινωνική πρόοδο και συνοχή, γνώσεις, δεξιότητες και κοινωνικές αξίες στους μαθητές. Επίσης, το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί ένα «μέσο» το οποίο εντάσσεται (στο πλαίσιο της γενικότερης λειτουργίας της εκπαίδευσης) στην εξυπηρέτηση του συστήματος κοινωνικών θέσεων και ρόλων.

Ταυτόχρονα, σ' ένα μέρος του προβληματισμού των διδακτικών συγγραμμάτων αποτυπώνεται (όσον αφορά τον ορισμό και τη λειτουργία, αντίστοιχα, του προγράμματος) : i) το κοινωνικά προσδιορισμένο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και η σχέση αυτού με την κοινωνική δομή και το σύστημα των κοινωνικών στρωμάτων και τάξεων και ii) η αναπαραγωγή, μέσω του αναλυτικού προγράμματος, της κυρίαρχης ιδεολογίας και των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων. Στο μέρος αυτό του προβληματισμού ο προσδιορισμός και η σχέση του αναλυτικού προγράμματος και της κοινωνικής δομής συνυφαίνεται, σχεδόν αποκλειστικά, με το σύστημα κοινωνικής στρωμάτωσης και τα διάφορα κοινωνικά στρώματα και επαγγελματικές κατηγορίες, απ' τις οποίες αυτό συντίθεται. Επίσης, η προβληματική σχετικά με τη σχέση ανάμεσα στη λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος και την αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων αποτελεί παρένθετο μόνο μέρος έδου περιεχομένου των διδακτικών συγγραμμάτων, χωρίς ν' αποτελεί την κυρίαρχη οπτική κάποιου από τα συγγράμματα αυτά.

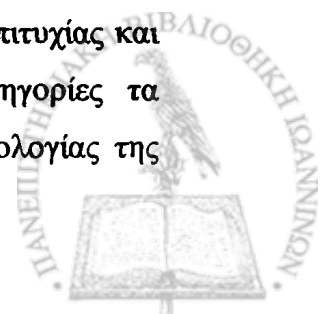


Στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων παρουσιάζεται ελάχιστα η κοινωνικο-πολιτική διάσταση του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών γνώσεων και η σχετική κοινωνιολογική προβληματική, για τον αυθαίρετο (κοινωνικά) και τον ταξικό και ιδεολογικο-πολιτικό χαρακτήρα των κριτηρίων επιλογής των σχολικών γνώσεων και συγκρότησης του αναλυτικού προγράμματος, η οποία αναπτύχθηκε από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 κι έπειτα. Η προβληματική αυτή παρουσιάζεται μόνο από τα δυο, κυρίως, μεταφρασμένα συγγράμματα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, χωρίς όμως ν' αποτελεί και αντιπροσωπευτική θεωρητική οπτική των συγγραμμάτων αυτών.

β) Η αξιολόγηση των μαθητών παρουσιάζεται στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (στα Π.Τ.Δ.Ε.) μέσα από ένα αμιγώς «ψυχοπαιδαγωγικό» πρίσμα και μια, καταρχήν, ουδέτερη (ιδεολογικά και πολιτικά) κοινωνιολογική οπτική. Σύμφωνα με την οπτική αυτή, η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί «φυσική» διαδικασία και αναγκαίο «συστατικό» στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του «θεσμικού ρόλου» του εκπαιδευτικού. Επίσης, αυτή αποτελεί αναγκαία συνιστώσα της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία λειτουργεί ως μέσο «διάγνωσης», «ανατροφοδότησης» και «ενίσχυσης» της πορείας της μάθησης.

Παράλληλα με την προηγούμενη διττή εκδοχή της αξιολόγησης, εγγράφεται στο περιεχόμενο των περισσότερων διδακτικών συγγραμμάτων ο κοινωνικός προσδιορισμός των κριτηρίων της αξιολόγησης, και, άρα, ο επιλεκτικός και μη αντικειμενικός και «ουδέτερος» (κοινωνικά) χαρακτήρας της. Όπως, επίσης, και η σύστοιχη κατανομική λειτουργία που επιτελεί η αξιολόγηση στο πλαίσιο του (αναγκαίου) κοινωνικού καταμερισμού εργασίας και της κατανομής των μαθητών στο σύστημα κοινωνικών θέσεων και ρόλων. Οι αναφορές των συγγραμμάτων στον επιλεκτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης δε φαίνεται να συνδέουν την αξιολόγηση των μαθητών με την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου και τις κυρίαρχες ταξικές σχέσεις εξουσίας και υποταγής στο επίπεδο της κοινωνικής δομής, αλλά με το «μη αντικειμενικό» χαρακτήρα των κριτηρίων της αξιολόγησης και την αναπαραγωγή (μέσω αυτής) της κοινωνικής στρωμάτωσης και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων των μαθητών/φορέων των διάφορων κοινωνικών κατηγοριών και στρωμάτων.

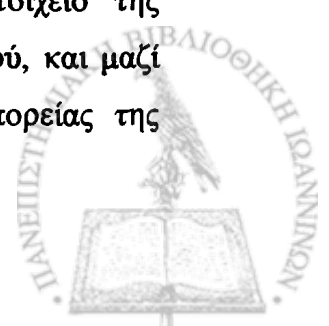
γ) Η ερμηνεία της σχολικής επίδοσης των μαθητών και της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας απασχολεί περισσότερο από τις δυο προηγούμενες κατηγορίες τα διανεμηθέντα συγγράμματα της διδασκόμενης, στα Π.Τ.Δ.Ε., Κοινωνιολογίας της



Εκπαίδευσης. Στο περιεχόμενο των διδακτικών αυτών συγγραμμάτων η διαφοροποιημένη σχολική επίδοση των μαθητών συναρτάται με το «θεσμικό» χώρο της οικογένειας και του σχολείου : η σχολική επίδοση και αποτυχία αποδίδεται στις προσδοκίες, τις φιλοδοξίες, το μορφωτικό, συναισθηματικό και ψυχολογικό κλίμα και τις συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας, τις στερεότυπες αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, το είδος της παιδαγωγικής σχέσης που αναπτύσσουν αυτοί με τους μαθητές, καθώς και με τα χαρακτηριστικά και το γενικότερο περιβάλλον του σχολείου. Επίσης, η σχολική επίδοση συναρτάται και με λιγότερο «ορατές» και «θεσμικές» πλευρές που την προσδιορίζουν, όπως η κοινωνική προέλευση, το διαφορετικό πολιτιστικό κεφάλαιο και οι γλωσσικοί κώδικες των μαθητών και η κοινωνική λειτουργία του σχολείου (η ελλιπής, δηλ. αντιμετώπιση από αυτό των άνισων κοινωνικών αφετηριών, δυνατοτήτων και επιδόσεων των μαθητών των διάφορων κοινωνικών κατηγοριών και στρωμάτων και η αναπαραγωγή, μέσω αυτού, των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων). Τα προηγούμενα στοιχεία μας επιτρέπουν να υποστηρίξουμε ότι στο περιεχόμενο των συγγραμμάτων κυριαρχεί μια «κοινωνιογενής», καταρχήν, και μη ουδέτερη ερμηνευτική οπτική της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας, η οποία, ωστόσο, εστιάζει στις πιο εμφανείς πτυχές των άνισων επιδόσεων των μαθητών/φορέων των διάφορων κοινωνικών στρωμάτων κι όχι τις πιο «δομικές» ταξικές σχέσεις και την αναπαραγωγή των σχέσεων αυτών μέσω του σχολείου και των διαφοροποιημένων σχολικών επιδόσεων.

Οι προηγούμενες διαπιστώσεις μας οδηγούν στα εξής γενικότερα συμπεράσματα :

Τόσο ο τρόπος που ορίζονται το αναλυτικό πρόγραμμα και η αξιολόγηση των μαθητών στο περιεχόμενο των συγγραμμάτων της διδασκόμενης Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης όσο και η λειτουργία που αναγνωρίζεται σ' αυτά, αναδεικνύουν κυρίαρχα τον «ουδέτερο» (ιδεολογικά και πολιτικά) και αναγκαίο (κοινωνικά και παιδαγωγικά) χαρακτήρα του αναλυτικού προγράμματος και της αξιολόγησης των μαθητών · το αναλυτικό πρόγραμμα και οι σχολικές γνώσεις αποτελούν μια «α-προβληματική» συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία αποτελεί απλώς «μέσο» μετάδοσης των αναγκαίων γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών. Επίσης, η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί ένα αναγκαίο «συστατικό» στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του «θεσμικού ρόλου» του εκπαιδευτικού, και μαζί ένα μέσο «διάγνωσης», «ανατροφοδότησης» και «ενίσχυσης» της πορείας της





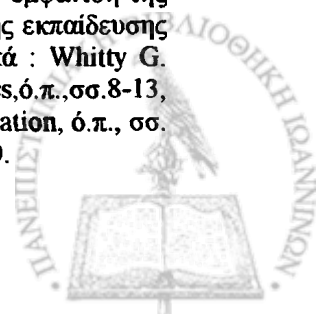
μάθησης. Τα πιο πάνω στοιχεία συγκροτούν μια καθαρά «ψυχοπαιδαγωγική» και λειτουργιστική («συστημική») θεώρηση του αναλυτικού προγράμματος και της αξιολόγησης των μαθητών, αναδεικνύοντας, ταυτόχρονα, την πλήρη, σχεδόν, απουσία της πολιτικής και ιδεολογικής διάστασης και προβληματικής γύρω από τις δυο αυτές θεματικές κατηγορίες.

Αναλογικά, και οι ερμηνείες που απαντούν στο περιεχόμενο των συγγραμμάτων σχετικά με τη σχολική επίδοση και επιτυχία ή αποτυχία στο σχολείο, μολονότι επιχειρούν ν' αναχθούν στα κοινωνικά αίτια της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας, εντάσσονται σ' ένα ψυχοκοινωνιολογικό και μικρο-ερμηνευτικό (φαινομενολογικό) «σχήμα» και σε μια ευρύτερα λειτουργιστική (με στοιχεία μιας φιλελεύθερης και «ισονομιστικής», ταυτόχρονα, θεωρητικής εκδοχής) οπτική.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η σχετικά περιορισμένη θεωρητική ενασχόληση με τις σχολικές γνώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα και η πλήρης, σχεδόν, απουσία της πολιτικο-ιδεολογικής κοινωνιολογικής προβληματικής γύρω από αυτό ερμηνεύεται και μέσα από τη βασική ερμηνευτική οπτική των άνισων σχολικών επιδόσεων των μαθητών και τον κυρίαρχο προβληματισμό της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Η λειτουργιστικής αφετηρίας, δηλ. θεωρητική και εμπειρική ενασχόληση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με την ανάδειξη, καταρχήν, των άνισων επιδόσεων και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, και η («ισονομιστικής» αντίληψης) καταγγελία τους, στη συνέχεια, αντιμετωπίζει (αναπόφευκτα) ως ανεξέταστο και «δεδομένο» το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (σχολικές γνώσεις/αναλυτικό πρόγραμμα), καθώς και τη σχετική μ' αυτό κοινωνιολογική προβληματική, εστιάζοντας μόνο στην κοινωνική σύνθεση και κατανομή του μαθητικού πληθυσμού και τις εκπαιδευτικές «ροές».<sup>1</sup>

Την ίδια στιγμή, η κυριαρχία της (λειτουργιστικής αφετηρίας) θεματικής των άνισων επιδόσεων και δυνατοτήτων σχολικής πρόσβασης των μαθητών από τις διάφορες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες και στρώματα στο περιεχόμενο των

<sup>1</sup> Κάτι, βέβαια, που έχει κατ' επανάληψη επισημανθεί κι όσον αφορά ανάλογη τάση του λειτουργιστικού/εμπειριστικού «παραδείγματος» κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960 κυρίως, γεγονός που συνέτεινε, εν μέρει, στην εγκατάλειψή του απ' τις αρχές του 1970 με την εμφάνιση της «νέας» Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και την εστίαση, πλέον, στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και το αναλυτικό πρόγραμμα. Για μια σχετική ανάλυση και ερμηνεία, βλ. ενδεικτικά: Whitty G. (1985) *Sociology and School Knowledge. Curriculum theory, Research and politics*, ό.π., σσ.8-13, Young M.F.D. (edt) *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, ό.π., σσ. 20 και 24-26, Eggleston J. (1977) *The sociology of the school curriculum*, ό.π., σσ.18-20.



συγγραμμάτων της διδασκόμενης στα Π.Τ.Δ.Ε. Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης παρουσιάζει αναλογίες (και, άρα, ερμηνεύεται) με ό,τι ακριβώς έχουμε επισημάνει στην πρώτη ενότητα του πρώτου μέρους της εργασίας μας, αναφορικά με μια ανάλογη θεωρητική και ερευνητική τάση και στο ευρύτερο πεδίο της ελληνικής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης απ' τα μέσα του 1980 και μετά.

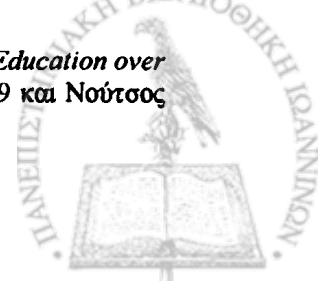
Η συνολικότερη, τέλος, κυριαρχία των λειτουργιστικών θεωρητικών προσεγγίσεων και οπτικών στο περιεχόμενο της διδασκόμενης, στα Π.Τ.Δ.Ε., Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και η περιορισμένη, αντίστοιχα, αντιπροσώπευση των (νεομαρξιστικής κατεύθυνσης) θεωριών της κοινωνικής αναπαραγωγής στο περιεχόμενο αυτό, ερμηνεύεται και με βάση τη γενικότερη επικράτηση των λειτουργιστικών/«συστημικών» θεωρητικών τάσεων και οπτικών στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο τις δυο τελευταίες τουλάχιστον δεκαετίες.<sup>1</sup>

Οι προηγούμενες διαπιστώσεις σε συνδυασμό με μια περαιτέρω συσχέτιση των δεδομένων μας με τον Πίνακα XIII του Παραρτήματος της εργασίας μας (όπου παρουσιάζεται η επιλογή του δείγματος των συγγραμμάτων από το κάθε Π.Τ. ανά χρονική περίοδο) μας επιτρέπουν ν' αναχθούμε σ' ένα επόμενο επίπεδο γενίκευσης των συμπερασμάτων μας, το οποίο αφορά τη διατύπωση κάποιων επισημάνσεων σχετικά με τη συνολικότερη κοινωνιολογική θεώρηση των Παιδαγωγικών Τμημάτων στα οποία διανεμήθηκαν και διδάχτηκαν τα συγγράμματα αυτά σε σχέση και με την παράμετρο του χρόνου (με βάση τις δυο χρονικές περιόδους των δέκα ετών, στις οποίες χωρίσαμε τη διδασκαλία της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στα Τμήματα αυτά).

Η συσχέτιση, δηλ. των θεωρητικών οπτικών των διδακτικών συγγραμμάτων (μολονότι αυτές δεν αναδεικνύουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα συγγράμματα) με τον Πίνακα XIII είναι δυνατό να μας δώσει μια πιο γενική αποτύπωση των ευρημάτων μας, ανά Π.Τ., δηλ. και χρονική περίοδο, και, άρα μια συνολικότερη θεωρητική «χαρτογράφηση» των Π.Τ.

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας αποτύπωσης και «χαρτογράφησης» (η οποία είναι αναγκαστικά σχηματική), θα σημειώναμε, καταρχήν, την υπερίσχυση, σε όλα σχεδόν τα Π.Τ., μιας ὀυδέτερης /«ψυχοπαιδαγωγικής» θεώρησης του αναλυτικού

<sup>1</sup> Ενδεικτικά, βλ. αντίστοιχες επισημάνσεις : Dale R. (2001) "Shaping the Sociology of Education over Half-a-Century", στο : Demaine J. (ed.) *Sociology of Education Today*, ό.π., σσ. 20-29 και Νούτσος Μπ. (1985) «Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση», ό.π., σσ. 44-46.



προγράμματος και της αξιολόγησης των μαθητών (και αντίστοιχα την πλήρη, σχεδόν, απουσία μιας πιο πολιτικής/κοινωνιολογικής προβληματικής) στο περιεχόμενο της διδασκόμενης Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, ταυτόχρονα με την πλήρη κυριαρχία σε όλα τα Π.Τ. δομολειτουργιστικών και λειτουργιστικών θεωρητικών οπτικών.

Συγκεκριμένα, αμιγώς δομολειτουργιστική και «ψυχοπαιδαγωγική» θεωρητική οπτική του αναλυτικού προγράμματος και της αξιολόγησης των μαθητών απαντά στα Π.Τ.Δ.Ε. Θράκης και Α.Π.Θ. (Φλώρινας) κατά την πρώτη χρονική περίοδο (1986-1995 και 1992-1996, αντίστοιχα), ενώ μια γενικότερα λειτουργιστική θεωρητική οπτική του αναλυτικού προγράμματος και της αξιολόγησης των μαθητών απαντά στα υπόλοιπα Π.Τ.Δ.Ε. και στις δυο χρονικές περιόδους. Από τα δομολειτουργιστικής και λειτουργιστικής θεώρησης Π.Τ., η πλέον συνεπής θεωρητικά εκδοχή απαντά στο Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.(Φλώρινας) κατά την πρώτη περίοδο, ενώ οι πιο αντιφατικές εκδοχές απαντούν στο ίδιο Τμήμα κατά τη δεύτερη περίοδο, καθώς και στο Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών.

Γενικά, την πλήρη απόρριψη ατομοκεντρικών ερμηνευτικών και θεωρητικών οπτικών (και αντίστοιχα, την υιοθέτηση κοινωνικά προσανατολισμένων θεωρήσεων) της σχολικής επίδοσης των μαθητών και της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας θα σημειώναμε, όσον αφορά το σύνολο των Π.Τ.Δ.Ε., και στις δυο χρονικές περιόδους διδασκαλίας της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

Από τις κοινωνικά προσανατολισμένες ερμηνείες και θεωρήσεις της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας ένα μεγάλο μέρος καταλαμβάνουν οι «ψυχοκοινωνιολογικές» και αμιγώς λειτουργιστικές θεωρητικές οπτικές. Αντιπροσωπευτικές περιπτώσεις τέτοιων οπτικών απαντούν στο Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης και στα Π.Τ.Δ.Ε. Θράκης και Α.Π.Θ. (Φλώρινας) κατά την πρώτη χρονική περίοδο. Ευρύτερα λειτουργιστικές θεωρητικές οπτικές (οι οποίες δεν κατορθώνουν να συσχετίσουν τη σχολική επίδοση και αποτυχία με τις πιο «δομικές» και ιδεολογικο-πολιτικές πλευρές της κοινωνικής δομής, των κυρίαρχων ταξικών σχέσεων και της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου), με πλήθος αντιφατικών θεωρητικών εκδοχών και αρκετές «ισονομιστικής» και φιλελεύθερης αφετηρίας αναφορές στη λειτουργία της εκπαίδευσης, απαντούν στο Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών και το Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ. (Φλώρινας) κατά τη δεύτερη χρονική περίοδο.

Στις πιο συνεπείς συγκρουσιακές-λειτουργιστικές θεωρήσεις της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας (στο βαθμό που συσχετίζουν τις άνισες σχολικές επιδόσεις



και τη σχολική αποτυχία μεταξύ των μαθητών/φορέων των διάφορων κοινωνικο-επαγγελματικών κατηγοριών και στρωμάτων με την αναπαραγωγή από το σχολείο των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων και της κοινωνικής στρώματωσης) θα μπορούσαμε να εντάξουμε τις σχετικές οπτικές που απαντούν στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων (κατά την πρώτη χρονική περίοδο), στο Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών, στο Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ. και τα Π.Τ.Δ.Ε. Αιγαίου και Θεσσαλίας (κατά την πρώτη χρονική περίοδο).

Τέλος, μια κατά βάση λειτουργιστική (με βεμπεριανές θεωρητικές απολήξεις), και ταυτόχρονα αντιμαρξιστική θεωρητική προσέγγιση της εκπαίδευσης, απαντά στα Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, Θράκης και Θεσσαλίας κατά τη δεύτερη χρονική περίοδο (1995-2004) της διδασκαλίας της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

## II. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και κατάρτιση δασκάλων

Υπό το πρίσμα των προηγούμενων διαπιστώσεων, και ανακεφαλαιώνοντας τα συμπεράσματα της έρευνάς μας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι είναι δυνατή, πλέον, η επιβεβαίωση όλων των βασικών και επιμέρους ερωτημάτων και υποθέσεων της έρευνάς μας, σχετικά με το περιεχόμενο της βασικής κατάρτισης των δασκάλων στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και το γενικότερο θεωρητικό και ιδεολογικό κοινωνιολογικό προσανατολισμό των Π.Τ.Δ.Ε.

Καταληκτικά, η επιβεβαίωση των υποθέσεών μας μπορεί να διατυπωθεί ως εξής :

1. Το περιεχόμενο και ο προσανατολισμός της διδασκόμενης στα Π.Τ.Δ.Ε. Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης κατά το χρονικό διάστημα 1984-2004 αναδεικνύουν την κυριαρχία μιας «ψυχοπαιδαγωγικής»/λειτουργιστικής και α-πολιτικής θεώρησης του αναλυτικού προγράμματος και της αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο. Επίσης, αναδεικνύουν μια γενικότερη κοινωνικά προσανατολισμένη ερμηνεία της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας, η οποία όμως δε θίγει (θεωρητικά και ιδεολογικά) τις βαθύτερες (κοινωνικο-πολιτικές και ιδεολογικές) σχέσεις αυτής με το πλέγμα των κυρίαρχων (καπιταλιστικών) κοινωνικών σχέσεων και τη σύστοιχη αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου.

2. Ο κυρίαρχα λειτουργιστικός («συστημικός») χαρακτήρας του περιεχομένου και του προσανατολισμού του σχετικού με το αντικείμενο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης μέρους των προγραμμάτων σπουδών στα Π.Τ.Δ.Ε. δε φαίνεται να



δημιουργεί προϋποθέσεις για μια πιο συνολική (θεωρητικά) και ριζοσπαστική οπτική του δημοτικού σχολείου και των πιο καίριων παραμέτρων της λειτουργίας του. Η θεωρητική κατάρτιση που παρέχεται στους υποψήφιους δασκάλους, μέσω του πεδίου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, κάθε άλλο παρά τους παρέχει τη δυνατότητα ν' αντιληφθούν την κυρίαρχη τεχνοκρατική και φιλελεύθερη οργάνωση και οπτική του σχολείου, καθώς και τις κυρίαρχες όψεις της αναπαραγωγικής του λειτουργίας.

3. Το περιεχόμενο της θεωρητικής αυτής κατάρτισης στον πλέον καίριο γνωστικό τομέα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των δασκάλων στα Π.Τ.Δ.Ε.), καταδεικνύει ότι η κατοχύρωση και διεύρυνση της ακαδημαϊκής ελευθερίας και αυτονομίας, όσον αφορά τη λειτουργία και τη διαμόρφωση των κατευθύνσεων και του περιεχομένου στα προγράμματα σπουδών των Τμημάτων αυτών (μετά το 1982), δε συνοδεύτηκε κι από ανάλογη διεύρυνση και εισδοχή των πιο ριζοσπαστικών κοινωνιολογικών τάσεων και οπτικών στα αντίστοιχα προγράμματα. Η ισχνή εκπροσώπηση των πιο πολιτικών και κριτικών/νεομαρξιστικών θεωρητικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης, ταυτόχρονα με την κυριαρχία των «συστημικών»/λειτουργιστικών θεωρήσεων και τη γενικότερη τάση θεωρητικής και ιδεολογικής «ομογενοποίησης» στο περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, δε φαίνεται να επιβεβαιώνουν τη «μεγάλη τομή» που συνεπαγόταν η ίδρυση των Π.Τ.Δ.Ε. σε σχέση με τον «εξοβελισμό» του ιδεολογικοπολιτικού ελέγχου από την εκπαίδευση των δασκάλων, και κατ' επέκταση την «πανηγυρική» υποδοχή της ίδρυσής τους κατά τη δεκαετία του '80.



## ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διερεύνηση, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, πλευρών (θεωρητικών και ιδεολογικών) του περιεχομένου της αρχικής κοινωνιολογικής κατάρτισης των δασκάλων στην Ελλάδα τα τελευταία είκοσι χρόνια ανέδειξε στοιχεία, τα οποία συντείνουν στην παροχή, από τα Ιδρύματα εκπαίδευσης δασκάλων, μιας κυρίαρχα «συστημικής» κοινωνιολογικής θεωρίας για την εκπαίδευση. Η παρεχόμενη αυτή κοινωνιολογική θεώρηση μπορούμε να υποθέσουμε ότι επιβεβαιώνει και ενισχύει (παρά αμφισβητεί και τροποποιεί) το «κοινότυπο» θεωρητικό και ερμηνευτικό πλαίσιο των υποψηφίων δασκάλων σε μια σειρά κρίσιμα ζητήματα που άπτονται της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου, στερώντας τους, ταυτόχρονα, από σημαντικά θεωρητικά εργαλεία ανάλυσης και κατανόησης των βαθύτερων σχέσεων της λειτουργίας του σχολείου και των κυρίαρχων κοινωνικο-οικονομικών και πολιτικών δομών. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλει η κοινωνιολογική αυτή κατάρτιση στη θεωρητική «εμπέδωση» και την ιδεολογική νομιμοποίηση της υφιστάμενης κοινωνικής και πολιτικής λειτουργίας του σχολείου.

Η πιο πάνω διερεύνηση, μέσω της ανάδειξης της θεωρητικής και ιδεολογικής «αναπλαισίωσης» πλευρών της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου στο επίπεδο των προγραμμάτων σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε., πέρα απ' όσα αναφέρθηκαν ως τώρα, έχει μια επιπρόσθετη σημασία, για δυο κυρίως λόγους :

α) Καταρχήν, καθιστά αναγκαία την επαναθεώρηση κι επανασύνδεση της αρχικής θεωρητικής κατάρτισης των δασκάλων με τη συνολικότερη θεωρητική τους συγκρότηση και ιδεολογική «τοποθέτηση» απέναντι στην αναπαραγωγική λειτουργία του δημοτικού σχολείου, θέτοντας τις πιο «δομικές» πλευρές της θεωρητικής και ιδεολογικής αυτής συγκρότησης, και, κατ' επέκταση, του συνολικότερου ιδεολογικού και πολιτικού πλέγματος διαμόρφωσής της.

β) Μια τέτοια επανασύνδεση, μακριά από το να ταυτίζεται με τη «φαινομενολογική» προέλευση οπτική της «αναγκαίας θεωρητικής και ιδεολογικής ενημέρωσης και συνειδητότητας των δασκάλων», ως βασικής «εγγύησης» για τον «αναπροσανατολισμό της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου», μπορεί να φας παράσχει στοιχεία τα οποία μας προφυλάσσουν εξίσου από την ιδιαίτερα διαδεδομένη «ιδεολογία της ατομικής ευθύνης των δασκάλων» (για ό,τι συμβαίνει στο σχολείο), αλλά και από «τρέχουσες» εκδοχές «συλλογικής ενοχοποίησης» των εκπαιδευτικών και των θεωρητικών τους απόψεων.



Η ανάδειξη, επομένως, των πιθανών σχέσεων (και επιπτώσεων) ανάμεσα στο θεωρητικό και ιδεολογικό περιεχόμενο της κοινωνιολογικής κατάρτισης των δασκάλων, από τη μια, και το θεωρητικό και ιδεολογικό τους προσανατολισμό, από την άλλη, αποτελεί ένα επόμενο σκόπιο (και εξίσου «καίριο») θεωρητικό, ιδεολογικό και ερευνητικό «εγχείρημα».



## ΠΗΓΕΣ

## ΟΔΗΓΟΙ / ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

1. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Οδηγοί Σπουδών Ακαδημ. Ετών 1988-89 (Αθήνα 1988), 1995-96 (Αθήνα 1995), 1996-97 (Αθήνα 1996), 1997-98 (Αθήνα 1997), 1998-99 (Αθήνα 1998).

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Προγράμματα Σπουδών Ακαδημ. Ετών 1986-87, 1989-90, 1990-91, 1991-92, 1992-93, 1993-94, 1994-95, 1999-2000, 2000-01, 2001-02, 2002-03, 2003-04.

2. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Οδηγοί Σπουδών Ακαδημ. Ετών 1995-96 (Ιωάννινα 1995), 1996-97 (Ιωάννινα 1996), 1998-99 (Ιωάννινα 1998), 1999-2000 (Ιωάννινα 1999), 2001-02 (Ιωάννινα 2001), 2002-03 (Ιωάννινα 2002), 2003-04 (Ιωάννινα 2003).

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Έντυπα Δήλωσης Μαθημάτων Ακαδημ. Ετών 1986-87, 1987-88, 1988-89, 1989-90, 1990-91, 1991-92, 1992-93, 1993-94, 1994-95, 1997-98, 2000-01.

3. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, Προγράμματα Σπουδών Ακαδημ. Ετών 1984-85, 1985-86, 1986-87, 1987-88, 1988-89, 1989-90, 1990-91, 1991-92, 1992-93, 1993-94, 1994-95, 1995-96, 1996-97, 1997-98, 1998-99, 1999-2000, 2000-01, 2001-02, 2002-03, 2003-04.

4. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, Οδηγοί Σπουδών Ακαδημ. Ετών 1987-88 (Πάτρα 1987), 1988-89 (Πάτρα 1988), 1991-92 (Πάτρα 1991), 1993-94 (Πάτρα 1993), 1994-95 (Πάτρα 1994), 1996-97 (Πάτρα 1996), 1998-99 (Πάτρα 1998), 1999-2000 (Πάτρα 1999), 2000-01 (Πάτρα 2000), 2001-02 (Πάτρα 2001), 2002-03 (Πάτρα 2002), 2003-04 (Πάτρα 2003).

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ., Οδηγός Σπουδών 1995-96, Θεσσαλονίκη 1995.

5. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ., Έντυπα Δήλωσης Μαθημάτων Ακαδημ. Ετών 1986-87, 1987-88, 1988-89, 1989-90, 1990-91, 1991-92, 1992-93, 1993-94, 1994-95, 1996-97, 1997-98, 1998-99, 1999-2000, 2001-02, 2002-03, 2003-04.





6. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Δ.Π.Θ., Προγράμματα Σπουδών Ακαδημ. Ετών 1986-87 (Κομοτηνή 1986), 1987-88 (Αλεξανδρούπολη 1988), 1988-89 (Αλεξανδρούπολη 1989), 1989-90 (Αλεξανδρούπολη 1989), 1990-91 (Αλεξανδρούπολη 1990), 1991-92 (Αλεξανδρούπολη 1991), 1992-93, 1993-94, 1994-95, 1995-96, 1996-97 (Αλεξανδρούπολη 1996), 1997-98 (Αλεξανδρούπολη 1997), 1998-99 (Αλεξανδρούπολη 1998), 1999-2000 (Αλεξανδρούπολη 1999), 2000-01 (Αλεξανδρούπολη 2000), 2001-02 (Αλεξανδρούπολη 2001), 2002-03 (Αλεξανδρούπολη 2002), 2003-04 (Αλεξανδρούπολη 2003).

7. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, Οδηγός Σπουδών 2000-01, Ρόδος 2000.

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, Έντυπα Δήλωσης Μαθημάτων Ακαδημ. Ετών 1987-88, 1988-89, 1989-90, 1990-91, 1991-92, 1992-93, 1993-94, 1994-95, 1995-96, 1996-97, 1997-98, 1998-99, 1999-2000, 2001-02, 2002-03, 2003-04.

8. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Οδηγοί Σπουδών Ακαδημ. Ετών 1988-89 (Βόλος 1988), 1989-90 (Βόλος 1989), 1990-91 (Βόλος 1990), 1991-92 (Βόλος 1991), 1993-94 (Βόλος 1993), 1994-95 (Βόλος 1995), 1995-96 (Βόλος 1996), 1996-97 (Βόλος 1997), 1997-98 (Βόλος 1998), 1999-2000 (Βόλος 1999), 2000-01 (Βόλος 2000), 2001-02 (Βόλος 2001), 2002-03 (Βόλος 2002), 2003-04 (Βόλος 2003).

9. Α.Π.Θ./Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Οδηγοί Σπουδών Ακαδημ. Ετών 1992-93 (Φλώρινα 1992), 1993-94 (Φλώρινα 1993), 1994-95 (Φλώρινα 1994), 1995-96 (Φλώρινα 1995), 1996-97 (Φλώρινα 1996), 1997-98 (Φλώρινα 1997), 1998-99 (Φλώρινα 1998), 1999-2000 (Φλώρινα 1999), 2000-01 (Φλώρινα 2000), 2001-02 (Φλώρινα 2001), 2002-03 (Φλώρινα 2002), 2003-04 (Φλώρινα 2003).

**ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ** (Έγκρισης-Κοστολόγησης διατιθέμενων συγγραμμάτων)

Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τεύχ. Β', έτη : 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

**Αζίζι-Καλατζή Α., Ζώνιου-Σιδέρη Α., Βλάχου Α.** (1996) Προκαταλήψεις και στερεότυπα. Δημιουργία και αντιμετώπιση, Γ.Γ.Λ.Ε./ ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.

**Αλεξίου Θ.** (1998) «*Η πολυπολιτισμική κοινωνία : Μύθος και πραγματικότητα*», Ουτοπία, τχ.31, σσ.67-84.

**Αλεξίου Θ.** (2002) «*Από τις κοινωνικές τάξεις στις στρατηγικές ταυτότητας. Αναδιάρθρωση της παραγωγής και νέα κοινωνικά κινήματα*», Θέσεις, τχ.79, σσ.67-84.

**Αλτουσέρ Λ.** Θέσεις (1964-1975), Θεμέλιο, Αθήνα 1994<sup>5</sup>.

**Ανθογαλίδου Θ.** (1987) Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή και εξέλιξη μιας παραδοσιακής κοινωνίας. Η περίπτωση των Σαρακατσαναίων της Ηπείρου, Θεμέλιο, Αθήνα.

**Ανθογαλίδου Θ.** (1990) Κοινωνική κριτική και ιδεολογία στην εκπαίδευση, Οδυσσέας, Αθήνα.

**Ανθογαλίδου Θ.** (1991) «*Περί διανοητικού καταμερισμού της εργασίας, θετικιστικών ιδεολογημάτων και πολιτικής*», Ο Πολίτης, τχ.112, σσ.45-50.

**Αντωνίου Χ.** (2002) Η Εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

**Apple M.** (1986) Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα, Παρατηρητής, Θεσ/νίκη.

**Apple M.** (1993) Εκπαίδευση και Εξουσία, Παρατηρητής, Θεσ/νίκη.

**Apple M.** (2002) Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση, Μεταίχμιο, Αθήνα.

**Βακαλιός Θ.** (1994) Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, τ. I, II, Παρατηρητής, Θεσ/νίκη.

**Βάμβουκας Μ.** (1999) «*Τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην προοπτική της ενωμένης Ευρώπης*», στο: Καλογιαννάκη Π.- Μακράκης Β. (επιμ.) Ευρώπη και Εκπαίδευση (τάσεις και προοπτικές), Γρηγόρη, 1999<sup>2</sup>, σσ.289-295.

**Βεργίδης Δ.** Υποεκπαίδευση. Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές διαστάσεις, Ύψιλον, Αθήνα 1999<sup>2</sup>.

**Γκότοβου Α.** Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής, Γ.Γ.Λ.Ε./ ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1998<sup>2</sup>.



- Γκότοβου Α.** (2002) Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, Μεταίχιμο, Αθήνα.
- Γκότοβος Α. Ε.** (2004) «Από την κοινωνικο-οικονομική στην εθνο-πολιτισμική ετερότητα : Προβλήματα θεωρίας και μεθόδου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης», Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τόμ.Ι', τχ.39, σσ.23-46.
- Γρόλλιος Γ.** (1999) Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα.
- Γρόλλιος Γ.** (2001) «Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.119, σσ.73-79.
- Δαμανάκης Μ.** (1997) Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα : διαπολιτισμική προσέγγιση, Gutenberg, Αθήνα.
- Δεληγιάννη Β.-Ζιώγου Σ.** (επιμ.) Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος Προβληματισμός, Βάνιας, Θεσ/νίκη 1999 (β' ανατύπωση).
- Δημαράς Α.** Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: Τεκμήρια ιστορίας, τόμ. Α' : 1821-1894 και τόμ. Β' : 1895-1967, Ερμής-NEB, Αθήνα 1988 (ανατύπωση).
- Ευαγγελόπουλος Σπ.** (1998) Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ζιώγου-Καραστεργίου Σ.** (1986) Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα 1830-1893, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γ.Γ.Ν.Γ., Αθήνα.
- Ηλιού Μ.** Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική, Πορεία, Αθήνα 1990<sup>3</sup>.
- Ηλιού Μ.** (1997) «Το "Έπι πλέον Αντίτιμο" της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Έρευνας», στο Τομέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών, Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές. (Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης), Αχαϊκές Εκδόσεις, Πάτρα 1997, σσ.136-143.
- Καζαμίας Α., Κασσωτάκης Μ., Κλάδης Δ.** (1995), «Προβληματισμοί γύρω από τη βασική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», στο : Καζαμίας Α.-Κασσωτάκης Μ. (1995) Ελληνική Εκπαίδευση : Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού, Σείριος, Αθήνα 1995, σσ. 445-455.
- Κανταρτζή Ε.** (1991) Ήφαικονα της γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου, Κυριακίδη, Θεσ/νίκη.
- Κανταρτζή Ε.** (2003) Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου, Κυριακίδη, Θεσ/νίκη.



- Καρακατσάνης Γ.** (1989) Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία και Κοινωνιολογία του σχολείου, Αντ. Ν.Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.
- Сарγoy Μ.** (1988) «*Εκπαίδευση, Οικονομία και το Κράτος*», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.40, σσ.8-42.
- Сарγoy Μ.** (1990) Κράτος και Πολιτική Θεωρία, Οδυσσέας, Αθήνα.
- Κάστανος Θ.** Η εκπαίδευση των δημοδιδασκάλων στην Ελλάδα, (διδ. διατριβή στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Jena, 29 Νοεμ.1919, Πρόλογος, μτφρ. Δ.Ι.Θωϊδης, Δημόσια Βιβλιοθήκη Φλώρινας, Φλώρινα 1995.
- Κάτσικας Χ.-Καββαδίας Γ.** Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η Εξέλιξη των Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-2000), Gutenberg, Αθήνα 2000<sup>2</sup>.
- Κελπανίδης Μ.** (2002) Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και Πραγματικότητα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ.** (1991) «*Πρόταση για το Πρόγραμμα Σπουδών του Τομέα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής*», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.56, σσ. 23-36.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ.** (1995) Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις, τ. I, Gutenberg, Αθήνα.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ.** (1995) Κοινωνιολογική ανάλυση της αξιολόγησης και της επίδοσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις, τ.ΙΙ, Gutenberg Αθήνα.
- Κρίβας Σ.** (1994) «*Προσόντα-Δεξιότητες του Μελλοντικού Δασκάλου*», στο : Δ.Π.Θ. Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρόν και μέλλον, (επιμ) Παπάζογλου Γ.Κ.- Δαβάζογλου Α.Μ., Gutenberg, Αθήνα 1994, σσ.115-122.
- Κυριαζή Ν.** (1999) Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κυρίδη Α.**(1996) Εκπαιδευτική Ανισότητα, Κυριακίδης, Θεσ/νίκη.
- Κυρίδης Α.** (1997) Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985), Gutenberg, Αθήνα.
- Κωνσταντινίδης Θ.** (1997) Κοινωνιολογία του Σχολείου και της Σχολικής Τάξης, Κυριακίδης, Θεσ/νίκη.
- Κωνσταντίνου Χ.-Εμβάλωτης Α.** (2001) «*Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις λειτουργίες του σχολείου και τα προγράμματα σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα*» (Ε.Ε.Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Ιωαννίνων), Ιωάννινα, αρ.14, σσ.207-217.



**Λάμνιαν Κ.** (2002) Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση. Διακριτές Προσεγγίσεις, Μεταίχιμο, Αθήνα.

**Λαμπίρη-Δημάκη Ι.**(1974) Πρός μίαν ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας, τ.1,2, ΕΚΚΕ, Αθήνα.

**Λαμπίρη-Δημάκη Ι.** (1987) «*Το χθες και το σήμερα της Κοινωνιολογίας στην Ελλάδα*», στο : Λαμπίρη-Δημάκη Ι. Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα, Παπαζήση, Αθήνα 1987, σσ. 15-53.

**Λαμπίρη-Δημάκη Ι.** (1997) «*Εισαγωγικό Σημείωμα*», στο : Λαμπίρη-Δημάκη Ι. Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα (1988-1996), τ. Β΄, Παπαζήση, Αθήνα 1997, σσ. 13-31.

**Μακρυνιώτη Δ.-Σολομών Ι.** (1991) «*Η εισαγωγή των Κοινωνικών Επιστημών στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*», στο : Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα. Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις, Αθήνα 1991, σσ. 399-413.

**Μαραγκουδάκη Ε.** (1993) Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδαγωγικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο, Οδυσσέας, Αθήνα.

**Μάρκου Γ.** (1996) Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Γ.Γ.Λ.Ε./ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.

**Μάρκου Γ.** (1996) Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Γ.Γ.Λ.Ε./ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.

**Ματσαγγούρα Η.** (2004) «*Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας των Εκπαιδευτικών : Προϋπόθεση της Επαγγελματικής Αυτονομίας τους*», Επιστήμες Αγωγής, τχ. 1, σσ. 7-26.

**Μαυρογιώργος Γ.** (1988) Παρέμβαση στο Ε΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ, στο : ΟΛΜΕ Βασική κατάρτιση, Επιμόρφωση, Μετεκπαίδευση των καθηγητών (Πρακτικά Συνεδρίου, Θεσ/νίκη 2-5 Απρίλη 1987), Αθήνα 1988, σσ.87-89.

**Μαυρογιώργος Γ.** (1990) «*1984-90 : Η ακαδημαϊκή αναβάθμιση και εξομοίωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης... που δεν έγινε!*», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.53, 1990, σσ.15-24.

**Μαυρογιώργος Γ.** (1993) Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα.



**Μαυρογιώργος Γ.** (1993) «*Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Όροι εργασίας των εκπαιδευτικών : Τάσεις και αντιφάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση...*», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.73, σσ.13-22.

**Μαυρογιώργος Γ.** Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία (Για μια Αντί-παλη Πρόταση), Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1997<sup>3</sup>.

**Μαυρογιώργος Γ.& Σιάνου Ε.** (2000) «*Τάσεις στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών*», στο : Το Πανεπιστήμιο στον 21<sup>ο</sup> αιώνα (υπεύθ. έρευνας Τσαμασφύρος Γ. - επιμ. Μπασαντής Δ.), Παπαζήση, Αθήνα 2000, σσ.175-204.

**Μηλιός Γ.** Εκπαίδευση και Εξουσία, Κριτική, Αθήνα 1993<sup>4</sup>.

**Μιχαλακόπουλος Γ.** (1996) Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης, Κυριακίδη, Θεσ/νίκη.

**Μοσχονάς Α.** (1998) Τάξεις και στρώματα στις σύγχρονες κοινωνίες, τ.Α' Ερμηνευτικές προσεγγίσεις, Οδυσσέας, Αθήνα.

**Banks O.** Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παρατηρητής, Θεσ/νίκη.

**Blackledge D.-Hunt B.** (2000) Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Μεταίχιμο, Αθήνα.

**Μπουζάκης Σ. - Τζήκας Χ.** (1996) Η Κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα, τόμ. Α' : Η Περίοδος των Διδασκαλείων 1834-1933, Gutenberg, Αθήνα.

**Μπουζάκης Σ.- Τζήκας Χ. - Ανθόπουλος Κ.** (1998) Η Κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα, τ.Β' : Η Περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών 1933-1990, Gutenberg, Αθήνα.

**Brinkmann G.** (1996) «*Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών : τάσεις στην Ευρώπη*», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ.24, σσ.27-37.

**Μυλωνάς Θ.** Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη, Gutenberg, Αθήνα 1999<sup>2</sup>.

**Μυλωνάς Θ.** Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο. Θεωρία και Εμπειρία, Αρμός, Πάτρα χ.χ.

**Μυλωνάς Θ.** «*Αντί Ειδήσεως*», στο Τομέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών, Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές. (Πρακτικά Α'



Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης), Αχαϊκές Εκδόσεις, Πάτρα 1997, σσ.9-27.

**Μυλωνάς Θ.** Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης- Συμβολές, Gutenberg, Αθήνα 2003 (ανατύπωση).

**Νούτσος Μπ.** (1979) «*Η εκπαίδευση των δασκάλων. Ιδεολογικές διαστάσεις και μεθοδολογικές προϋποθέσεις*», Σύγχρονα Θέματα, τχ.4, σσ.23-31.

**Νούτσος Μπ.** (1983) Διδακτικοί Στόχοι και Αναλυτικό Πρόγραμμα (Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας), Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα.

**Νούτσος Μπ.** (1985) «*Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση*», Διαβάζω, τχ.113, σσ.42-47.

**Νούτσος Μπ.** (1985) «*Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δασκάλων-Νηπιαγωγών. (Μια νέα πραγματικότητα, αλλά ποια ;)*», Το Πανεπιστήμιο, τχ.2, σσ.34,35.

**Νούτσος Χ.** (1986) Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική, Θεμέλιο, Αθήνα.

**Νούτσος Μπ.** (1987) «*Η αντίληψη του Κ. Μάρξ για την "ανθρώπινη ουσία" και η σχολική μάθηση*», στο : Ο Κάρλ Μάρξ και η Φιλοσοφία (Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων), Gutenberg, Αθήνα 1987, σσ. 300-306.

**Νούτσος Χ.** (1990) Ιστορία της Εκπαίδευσης και Ιδεολογία (Οψεις του Μεσοπολέμου), Ο Πολίτης, Αθήνα.

**Νούτσος Μπ.** (1991) «*Εκπαιδευτικοί, Ερωτηματολόγιο και Αριστερά*», Ο Πολίτης, τχ.111, σσ.33-37

**Νούτσος Χ.** (1993) «*Οι εκπαιδευτικοί και η ιδεολογία του επαγγελματισμού*», στο : ΟΛΜΕ (9) Ο Εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει (Πρακτικά Συνεδρίου, 20-21 Νοεμ.1992), Αθήνα 1993, σσ.38-49.

**Νούτσος Χ.** Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973), Θεμέλιο, Αθήνα 1999 (ανατύπωση).

**Νούτσος Χ.** (2003) «*Ο δρόμος της καμήλας*» και το σχολείο. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα : 1944-1946, Βιβλιόραμα, Αθήνα.

**Νούτσος Χ.** (2004) Προτείνω την απόλυσιν. Η ιδεολογία της καθηγητικής ευθύνης το 19<sup>ο</sup> αιώνα στην Ελλάδα, Βιβλιόραμα, Αθήνα.

**Ξωχέλλη Π.** (1984) Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος, Κυριακίδης, Θεσ/νίκη.

**Παπακωνσταντίνου Π.** (1981) «*Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση : Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση*», Ο Πολίτης, τχ.44, σσ.46-51.

**Παπακωνσταντίνου Π.** (1990) «*Παιδαγωγικά Τμήματα και Κοινωνικός Έλεγχος*», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.54, 1990, σσ. 39-45.



**Παπακωνσταντίνου Π. - Ανδρέου Απ.** (1992) Τα Διδασκαλεία και η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σκέψης 1875-1914, Οδυσσεάς, Αθήνα.

**Παπακωνσταντίνου Π.** Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο, Έκφραση, Αθήνα 1993<sup>2</sup>.

**Πεσμαζόγλου Σ.** Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985 : Το ασύμπτωτο μιας σχέσης, Θεμέλιο, Αθήνα 1999<sup>2</sup>.

**Πετμεζίδου-Τσουλουβή Μ.** (1987) Κοινωνικές τάξεις και μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής, Εξάντας, Αθήνα.

**Πουλαντζάς Ν.** Πολιτική Εξουσία και Κοινωνικές Τάξεις, τ. Β', Θεμέλιο, Αθήνα 1985<sup>3</sup>.

**Πουλαντζάς Ν.** Οι Κοινωνικές Τάξεις στον σύγχρονο καπιταλισμό, Θεμέλιο, Αθήνα 1990<sup>3</sup>.

**Πουλαντζάς Ν.** Το Κράτος, η Εξουσία, ο Σοσιαλισμός, Θεμέλιο, Αθήνα 1991<sup>3</sup>.

**Πυργιωτάκης Γ.** (1981) Προβλήματα στην ιστορία της εκπαίδευσης των δασκάλων στα πρώτα πενήντα χρόνια μετά την απελευθέρωση (1828-1878), Χριστινάκη, Αθήνα.

**Πυργιωτάκης Ι.** Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες, Γρηγόρη, Αθήνα 1986<sup>2</sup>.

**Πυργιωτάκης Ι.** (1992) Έλληνες Δάσκαλοι. Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας, Γρηγόρη, Αθήνα..

**Πυργιωτάκης Ι.** (1992) Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος, Κυριακίδη, Θεσ/νίκη.

**Σιάνου Ε.** (2000) «Παγκοσμιοποίηση, Κράτος και Εκπαιδευτική πολιτική», στο : Εξουσία και Κοινωνίες στη «Μεταδιπολική» Εποχή (6<sup>ο</sup> Πανελλ. Συνέδριο Πανεπ. Ιωαννίνων/Τομέας Φιλοσοφίας), Ιωάννινα 2000, σσ.63-78.

**Σταμέλος Γ.** (1999) Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Καταβολές-Παρούσα Κατάσταση-Προοπτικές, Gutenberg, Αθήνα.

**Σταμέλος Γ.& Εμβαλωτής Α.** (2001) «Ανιχνεύοντας το προφίλ των Παιδαγωγικών Τμημάτων» (Ε.Ε.Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Ιωαννίνων), Ιωάννινα, αρ.14,σσ.279-292.

**Σταμέλος Γ.** (2003) «Συγκλίσεις και αποκλίσεις των Προγραμμάτων των ΠΤΔΕ των ελληνικών Πανεπιστημίων : ανάλυση των γνωστικών αντικειμένων των μελών ΔΕΠ τους», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.128, σσ.24-32.





**Τζάνη Μ.** (1994) «*Προοπτικές των Παιδαγωγικών Τμημάτων*», στο : Δ.Π.Θ. Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρόν και μέλλον, (επιμ) Παπάζογλου Γ.Κ.- Δαβάζογλου Α.Μ., Gutenberg, Αθήνα 1994, σσ.87-89.

**Τζάνη Μ.** Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας, Γρηγόρη, Αθήνα 1998<sup>6</sup>.

**Τζάνη Μ.** Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας, Γρηγόρη, Αθήνα 2000<sup>2</sup>.

**Τουραίν Α.** Πώς να ξεφύγουμε από τον φιλελευθερισμό;, Πόλις, Αθήνα 2001<sup>2</sup>.

**Τσουκαλάς Κ.** «*Η ιδεολογική επίδραση του εμφυλίου πολέμου*», στο συλλογικό έργο : Αλεξάντερ Τζ.-Αλιβιζάτος Ν., κ.ά., Η Ελλάδα στη Δεκαετία 1940-1950. Ένα Έθνος σε Κρίση, Θεμέλιο, Αθήνα 1984, σσ. 561-594.

**Τσουκαλάς Κ.** Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο Κοινωνικός ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922), Θεμέλιο, Αθήνα 1992<sup>6</sup>.

**Φραγκουδάκη Α.** (1977) «*Ο Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911*», Δωδώνη (Ε.Ε.Φ.Σ. Παν/μιου Ιωαννίνων), Ιωάννινα, Παράρτημα αρ.10, σσ.143.

**Φραγκουδάκη Α.** Τα Αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία, Θεμέλιο, Αθήνα 1979<sup>3</sup>.

**Φραγκουδάκη Α.** (1985) Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Παπαζήση, Αθήνα.

**Φραγκουδάκη Α.** Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι διανοούμενοι : Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο, Κέδρος, Αθήνα 1992<sup>7</sup>.

**Φραγκουδάκη Α.** (1997) «*Η Ελληνική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης : Μια Επιστήμη που ακόμα διαμορφώνεται*», στο Τομέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών, Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές. (Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης), Αχαϊκές Εκδόσεις, Πάτρα 1997, σσ.238-254.

**Φραγκουδάκη Α., Δραγώνα Θ.** (επιμ.) «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» : Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997.

**Φρειδερίκου Α., Φολέρου-Τσερούλη Φ.** Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση, Ύψιλον, Αθήνα 1991<sup>2</sup>.

**Φρειδερίκου Α.** (1995) Η Τζένη πίσω από το τζάμι. Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.



**Φώτου Χρ. Κ.** (επιμ.) Κωδικοποίηση Διατάξεων, Νόμων και Υπουργικών Αποφάσεων για την Έκδοση, Διακίνηση και Κοστολόγηση Διδακτικών Συγγραμμάτων των Α.Ε.Ι. (Εθνικό και Καποδιστριακό Παν/μιο Αθηνών/Δ/νση Δημοσιευμάτων και Εκδόσεων /Τμήμα Διδακτικών Συγγραμμάτων), Αθήνα 2003<sup>5</sup>.

**Χιωτάκης Σ.** (επιμ.) Η αμφισβήτηση των Εξετάσεων και Βαθμών στο Σχολείο, Γρηγόρη, Αθήνα 1999<sup>3</sup>.

**Χιωτάκης Σ.** Για μια Κοινωνιολογία των ελευθέρων επαγγελματιών. Επιστημονική επαγγελματοποίηση των ιατρικών υπηρεσιών, Οδυσσεάς., Αθήνα 1998<sup>2</sup>.

## **Β. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**

**Apple M.** (1989) *Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, Routledge & Kegan Paul, London 1989 (ανατύπωση).

**Apple M.** (1989) "*Critical Introduction : Ideology and the State in Educational Policy*", στο : Dale R. (1989) *The State and Education Policy*, Open University Press, Philadelphia, σσ. 1-20.

**Berelson B.** *Content Analysis in Communication Research*, Hafner Press, New York 1984 (ανατύπωση).

**Bernbaum G.** (1979) *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education*, The Macmillan Press LTD, London.

**Beyer L.& Zeichner K.** (1987) "*Teacher Education in Cultural Context : Beyond Reproduction*", στο : Popkewitz Th. (edt) *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*, The Falmer Press, London 1987, σσ.298-334.

**Bourgeois J.-P.** (1983) "*Comment les instituteurs perçoivent l' échec scolaire*", *Revue Francaise de Pedagogie*, No.62, σσ.27-39.

**Crook D.** (2002) "*Educational studies and Teacher education*", *British Journal of Educational Studies*, Vol.50, No.1, σσ.57-75.

**Dale R.** (1989) *The State and Education Policy*, Open University Press, Philadelphia.

**Dale R.** (1997) "*The State and the Governance of Education : An Analysis of the Restructuring of the State-Education Relationship*", στο : Halsey A., Lauder H., Brown P., Stuart Wells, A. (edt) *Education, Culture, Economy, Society*, Oxford University Press, 1997, σσ.273-282.

**Dale R.** (1999) "*Specifying globalization effects on national policy : a focus on the mechanisms*", *Journal of Education Policy*, Vol. 14, No.1, σσ.1-17.



**Dale R.** (2001) *"Shaping the Sociology of Education over Half-a-Century"*, στο : Demaine J. (edt.) *Sociology of Education Today*, Palgrave, New York, σσ.5-29.

**Demaine J.** (1983) *Contemporary Theories in the Sociology of Education*, The Macmillan Press LTD, London.

**Densmore K.** (1987) *"Professionalism, Proletarianization and Teacher Work"*, στο : Popkewitz Th. (edt) *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*, The Falmer Press, London 1987, σσ.130-160.

**Eggleston J.** (1977) *The sociology of the school curriculum*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston & Henley.

**Ginsburg M.& Lindsay B.** (edt) *The Political Dimension in Teacher Education : Comparative Perspectives on Policy Formation, Socialization and Society*, The Falmer Press, London-Washington 1995.

**Giroux H.** (1981) *Ideology, Culture and the process of Schooling*, Temple University Press, Philadelphia.

**Giroux H.** (1983) *"Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education : A Critical Analysis"*, *Harvard Educational Review*, Vol.53, No.3, σσ.257-293.

**Giroux H. – McLaren P.** (1987) *"Teacher Education as a Counter-public Sphere: Notes Towards a Redefinition"*, στο : Popkewitz Th. (edt) *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*, The Falmer Press, London 1987, σσ.266-297.

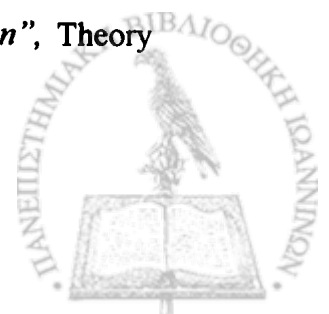
**Haralambos M., Holborn M. & Heald R.** *Sociology. Themes and Perspectives*, Collins Educational, London 2000<sup>5</sup>.

**Karabel J. & Halsey A.H.** (1977) *"Educational Research : A Review and an Interpretation"*, στο : Karabel J. & Halsey A.H. (edt) *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York 1977, σσ.1-85.

**Krippendorff K.** *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*, Sage Publications, London 1985<sup>5</sup>.

**Labaree D.** (1992) *"Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching : A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching"*, *Harvard Educational Review*, Vol. 62, No.2, σσ.123-154.

**Murphy R.** (1982) *"Power and Autonomy in the Sociology of Education"*, *Theory and Society*, Vol.11, No.2, σσ.179-203.



**Noutsos B.** (1981) "*Pedagogical Research and Modern Greek Education: A Critical Overview of the Recent Greek Pedagogical Bibliography*", *Journal of the Hellenic Diaspora*, Vol. VIII, No.1-2, κυρίως στις σσ. 161-167.

**Phillips A.** (1997) "*From Inequality to Difference : A Severe Case of Displacement ?*", *New Left review*, 224, σσ. 143-153.

**Robinson Ph.** (1981) *Perspectives on the Sociology of Education*, Routledge & Kegan Paul, London.

**Sarup M.** (1978) *Marxism and Education*, Routledge & Kegan Paul, London, Henley & Boston.

**Vonk H.** (1991) "*Some trends in the development of curricula for the professional preparation of primary and secondary school teachers in Europe : a comparative study*", *British Journal of Educational Studies*, Vol.39, No.2, σσ. 117-137.

**Weber R.** *Basic Content Analysis*, Sage Publications, London 1990<sup>2</sup>.

**Whitty G.** (1985) *Sociology and School Knowledge. Curriculum theory, Research and politics*, Methuen, London.

**Whitty G., Barton L. & Pollard A.** (1987) "*Ideology and Control in Teacher Education : A Review of Recent Experience in England*", στο : Popkewitz Th. (edt) *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*, The Falmer Press, London 1987, σσ.161-183.

**Young M.F.D.** (edt) *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, Collier Macmillan, London 1971.

**Young M. & Whitty G.** (edt) *Society, State and Schooling. Readings on the Possibilities for Radical Education*, The Falmer Press 1977.



ΠΑΛΑΙΣΤΙΝΗ ΤΕΤΑΡΤΗ ΠΡΟΙΟΝΤΑ ΑΓΙΑΣ ΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΑΡΑΒΙΑΣ

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΝ	ΤΙΜΗ	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΝ	ΤΙΜΗ
...	...	...	...
...	...	...	...
...	...	...	...
...	...	...	...
...	...	...	...
...	...	...	...
...	...	...	...
...	...	...	...
...	...	...	...
...	...	...	...
...	...	...	...
...	...	...	...
...	...	...	...
...	...	...	...
...	...	...	...
...	...	...	...
...	...	...	...
...	...	...	...
...	...	...	...

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



## ΠΙΝΑΚΑΣ Ι

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ\*

Ακαδημ. έτος	Α/Α	Είδος Μαθήματος / Εξάμηνο Σπουδών	Διδάσκων - ούσα / Διδασκόμενος Μάθημα	Εγκριμένο διδακτικό σύγγραμμα (Συγγραφέας- Τίτλος συγγράμματος- έκδοση)	ΦΕΚ έγκρισης συγγράμματος
1985- 86	1	Υποχρεωτικό	Παπακωνσταντίνου Π., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ.«Παπαζήση», 1985.	
1986- 87	2	Υποχρεωτικό	Παπακωνσταντίνου Π., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ.«Παπαζήση», 1985.	
1988- 89	3	Υποχρεωτικό 4° εξάμ.	Τζάνη Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	-Τζάνη Μ., Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας, εκδ. «Γρηγόρη», 1986. -Τζάνη Μ., Σχολική επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας, εκδ. «Γρηγόρη», 1988. προέλευσης και κουλτούρας, εκδ. «Γρηγόρη», 1988.	ΦΕΚ 828 / 30- 10-1989, τχ. Β', σσ.8019, 8022. ΦΕΚ 828 / 30- 10-1989, τχ. Β', σσ.8019, 8022.
1989- 90	4	Υποχρεωτικό 5° εξάμ.	Τζάνη Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	-Τζάνη Μ., Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας, εκδ. «Γρηγόρη», 1989. -Ποργιωτάκης Ι., Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, εκδ.«Γρηγόρη».	ΦΕΚ 108 / 20- 2-1990, τχ. Β', σσ.2925, 2930.
1989- 90	5	Υποχρεωτικό 6° εξάμ.	Τζάνη Μ., «Κοινωνιολογία του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος»	Τζάνη Μ., Σχολική επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας, εκδ. «Γρηγόρη», 1988.	ΦΕΚ 553 / 30- 8-1990, τχ. Β', σσ.7017, 7022.
1990- 91	6	Υποχρεωτικό 5° εξάμ.	Τζάνη Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Τζάνη Μ., Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας, εκδ. «Γρηγόρη».	ΦΕΚ 569 / 25-7-1991, τχ. Β', σσ.4823, 4827.
1990- 91	7	3° εξάμ.	Τζάνη Μ., «Κοινωνιολογία του Νεοελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος»	Τζάνη Μ., Σχολική επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας, εκδ. «Γρηγόρη», 1988.	ΦΕΚ 627 / 7-8-1991, σσ.5415, 5420.
1991- 92	8	Υποχρεωτικό 5° εξάμ.	Τζάνη Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	-Τζάνη Μ., Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας, εκδ. «Γρηγόρη», 1991. -Τζάνη Μ., Σχολική επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας, εκδ. «Γρηγόρη».	ΦΕΚ 416 / 1-7-1992, σσ.3911, 3913.

\* Ακαδημαϊκό έτος έναρξης λειτουργίας : 1984 -85



## ΠΙΝΑΚΑΣ Ι

Ακαδημ. έτος	Α/Α	Είδος Μαθήματος / Εξάμηνο Σπουδών	Διδάσκων - ούσα / Διδασκόμενο Μάθημα	Εγκεκριμένο διδακτικό σύγγραμμα (Συγγραφείς- Τίτλος συγγράμματος- έκδοση)	ΦΕΚ έγκρισης συγγράμματος
1992- 93	9	Υποχρεωτικό 5 <sup>ο</sup> εξάμ.	Τζάνη Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Τζάνη Μ., <b>Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας</b> , εκδ. «Γρηγόρη», 1992.	ΦΕΚ 325 / 6- 5-1993, τχ. Β', σσ.3643, 3645.
1993- 94	10	Υποχρεωτικό 5 <sup>ο</sup> εξάμ.	Τζάνη Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Τζάνη Μ., <b>Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας</b> , εκδ. «Γρηγόρη», 1992.	ΦΕΚ 200 / 24-3-1994, τχ. Β', σσ. 1699, 1704.
1994- 95	11	Υποχρεωτικό 5 <sup>ο</sup> εξάμ.	Τζάνη Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Τζάνη Μ., <b>Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας</b> , εκδ. «Γρηγόρη», 1992.	ΦΕΚ 312 / 20-4-1995, τχ. Β', σσ. 3339, 3344.
1995- 96	12	Υποχρεωτικό 5 <sup>ο</sup> εξάμ.	Τζάνη Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Τζάνη Μ., <b>Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας</b> , εκδ. «Γρηγόρη», 1995.	ΦΕΚ 372 / 24-5-1996, τχ. Β', σσ. 4011, 4012.
1996- 97	13	Υποχρεωτικό 5 <sup>ο</sup> εξάμ.	Τζάνη Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Τζάνη Μ., <b>Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας</b> , εκδ. «Γρηγόρη».	ΦΕΚ 265 / 7-4-1997, τχ. Β', σσ. 2797, 2807.
1997- 98	14	Υποχρεωτικό 5 <sup>ο</sup> εξάμ.	Τζάνη Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Τζάνη Μ., <b>Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας</b> , εκδ. «Γρηγόρη».	ΦΕΚ 158 / 24-2-1998, τχ. Β', σσ.1531, 1536.
1998- 99	15	Υποχρεωτικό 5 <sup>ο</sup> εξάμ.	Τζάνη Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Τζάνη Μ., <b>Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας</b> , εκδ. «Γρηγόρη», 1997.	ΦΕΚ 1536 / 28-7-1999, τχ. Β', σσ. 19661, 19665.
1999-2000	16	Υποχρεωτικό 5 <sup>ο</sup> εξάμ.	Τζάνη Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Τζάνη Μ., <b>Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας</b> , εκδ. «Γρηγόρη».	ΦΕΚ 1433/27- 11-2000, τχ. Β', σσ.19495, 19499.
2000 - 01	17	Υποχρεωτικό 5 <sup>ο</sup> εξάμ.	Τζάνη Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Τζάνη Μ., <b>Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας</b> , εκδ. «Γρηγόρη».	ΦΕΚ 941 / 20- 7-2001, τχ. Β', σσ.13337 13346.
2001 - 02	18	Υποχρεωτικό 5 <sup>ο</sup> εξάμ.	Τζάνη Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Τζάνη Μ., <b>Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας</b> , εκδ. «Γρηγόρη».	ΦΕΚ 1390 / 31-10-2002, τχ. Β', σσ. 18421, 18443.
2002 - 03	19	Υποχρεωτικό 5 <sup>ο</sup> εξάμ.	Τζάνη Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Τζάνη Μ., <b>Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας</b> , εκδ. «Γρηγόρη».	ΦΕΚ 1011 / 22-7-2003, τχ. Β', σσ.14335, 14342.
2003 - 04	20	Υποχρεωτικό 5 <sup>ο</sup> εξάμ.	Τζάνη Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Τζάνη Μ., <b>Κοινωνιολογία Παιδείας</b> , εκδ. «Γρηγόρη», 2004.	

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙ

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ\*

Ακαδημ. έτος	Α/Α	Είδος Μαθήματος / Εξάμηνο Σπουδών	Διδάσκων - ούσα / Διδασκόμενο Μάθημα	Εγκεκριμένο διδακτικό σύγγραμμα (Συγγραφέας- Τίτλος συγγράμματος- έκδοση)	ΦΕΚ έγκρισης συγγράμματος
1986-87	1	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Δαμανάκης Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Ι»	- Τσουκαλάς Κ., Εξάρτηση και Αναπαράγνγη, (Διδακτικό βιβλίο), σσ. 460, ανατύπωση από το Τυπογραφείο του Παν/μίου Ιωαννίνων με άδεια των εκδόσεων «Θεμέλιο». - Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, (Διδακτικό βιβλίο), σσ. 460, ανατύπωση από το Τυπογραφείο του Παν/μίου Ιωαννίνων με άδεια των εκδόσεων «Παπαζήση».	
1987-88	2	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Δαμανάκης Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Ι»	- Τσουκαλάς Κ., Εξάρτηση και Αναπαράγνγη, (Διδακτικό βιβλίο), σσ. 460, ανατύπωση από το Τυπογραφείο του Παν/μίου Ιωαννίνων με άδεια των εκδόσεων «Θεμέλιο». - Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, (Διδακτικό βιβλίο), σσ. 460, ανατύπωση από το Τυπογραφείο του Παν/μίου Ιωαννίνων με άδεια των εκδόσεων «Παπαζήση».	
1988-89	3	Υποχρεωτικό	Δαμανάκης Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Ι»	Δαμανάκης Μ., Το Σχολείο ως Κοινωνικός θεσμός (Φάκελος Μαθήμ. Σημειώσεις), σσ 148. 1	
1990-91	4	Υποχρεωτικό	Δαμανάκης Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Ι»	Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παπαζήση», 1988.	ΦΕΚ 549 /19-7-1991, τχ. Β', σσ. 4663, 4668.
1991-92	5	Υποχρεωτικό	Δαμανάκης Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Ι»	Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παπαζήση».	ΦΕΚ 363 / 5-6- 1992, τχ. Β', σσ. 3427, 3432.

\* Ακαδημαϊκό έτος έναρξης λειτουργίας : 1984 -85





## ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙ

Ακαδημ. έτος	Α/Α	Είδος Μαθήματος / Εξάμηνο Σπουδών	Διδάσκων - ούσα / Διδασκόμενο Μάθημα	Εγκεκριμένο διδακτικό σύγγραμμα (Συγγραφέας- Τίτλος συγγράμματος- έκδοση)	ΦΕΚ έγκρισης συγγράμματος
1992-93	6	Υποχρεωτικό 6 <sup>ο</sup> εξάμ.	Δαμανάκης Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Ι»	Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Πατάξητη», 1985.	ΦΕΚ 13 / 14-1- 1994, τχ. Β', σσ. 89, 91.
1993-94	7	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> -4 <sup>ο</sup> εξάμ.	Δαμανάκης Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Ι»	Δαμανάκης Μ., Το Σχολείο ως κοινωνικός θεσμός (Φάκελος Μαθήματος / Σημειώσεις), σσ. 164. <sup>2</sup>	
1994-95	8	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> -4 <sup>ο</sup> εξάμ.	Πλειός Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Ι»	Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παρατηρητής», 1987.	ΦΕΚ 265 / 7-4-1995, τχ. Β', σσ. 2633, 2671.
1995-96	9	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> -4 <sup>ο</sup> εξάμ.	Πλειός Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Ι»	Blackledge D.- Hunt B., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο», 1995.	ΦΕΚ 347 / 16-5-1996, τχ. Β', σσ. 3663, 3677.
1996-97	10	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> -4 <sup>ο</sup> εξάμ.	Πλειός Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Ι»	-Blackledge D.- Hunt B., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο», 1995. -Πλειός Γ., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Φάκελος Μαθήματος / Σημειώσεις), σσ. 144. <sup>3</sup>	ΦΕΚ 536 / 30-6-1997, τχ. Β', σσ. 6129, 6151.
1997-98	11	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> -4 <sup>ο</sup> εξάμ.	Πλειός Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Ι»	-Blackledge D.- Hunt B., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο», 1995. -Πλειός Γ., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Φάκελος Μαθήματος / Σημειώσεις), σσ. 144. <sup>4</sup>	ΦΕΚ 403 / 29-4-1998, τχ. Β', σσ. 4989, 4997 και ΦΕΚ 496/ 22-5-1998, τχ. Β', σσ. 5383, 5386.
1998-99	12	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> -4 <sup>ο</sup> εξάμ.	Πλειός Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Ι»	Blackledge D.- Hunt B., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο», 1995.	ΦΕΚ 221 / 6-3-2001, τχ. Β', σσ. 4543, 4550.
1999-2000	13	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> -4 <sup>ο</sup> εξάμ.	Πλειός Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Ι»	Blackledge D.- Hunt B., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο», 1995.	ΦΕΚ 832 / 7-7-2000, τχ. Β', σσ. 11429, 11433.
2000 - 01	14	Υποχρεωτικό	Πλειός Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Ι»	Blackledge D.- Hunt B., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο», 1995.	
2001 - 02	15	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ. και άνω	Νικολάου Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Ι»	Blackledge D.- Hunt B., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο», 1995.	ΦΕΚ 343 / 24-3-2003, τχ. Β', σσ. 4963, 4965.
2002 - 03	16	Υποχρεωτικό 2 <sup>ο</sup> εξάμ.	Νικολάου Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Ι»	-Blackledge D.- Hunt B., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο», 1995. -Νικολάου Σ., Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (Πανεπ. Σημειώσεις), Παν/μιο Ιωαννίνων 2004, σσ. 148.	ΦΕΚ 1097 / 6-8-2003, τχ. Β', σσ. 15297, 15313.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙ

Ακαδημ. έτος	Α/Α	Είδος Μαθήματος / Εξάμηνο Σπουδών	Διδάσκων - ουσά / Διδασκόμενο Μάθημα	Εγκριμένο διδακτικό σύγγραμμα (Συγγραφέας- Τίτλος συγγράμματος- έκδοση)	ΦΕΚ έγκρισης συγγράμματος
2002 - 03	17	Κατ' επιλογήν υποχρεωτικό 8 <sup>ο</sup> εξάμ.	Νικολάου Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ΙΙ»	Delors J. (UNESCO), Εκπαίδευση. Ο Θεσαυρός που κρύβει μέσα της, εκδ. "Gutenberg".	
2003 - 04	18	Υποχρεωτικό 2 <sup>ο</sup> εξάμ.	Νικολάου Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Ι»	-Blackledge D - Hunt B., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταχίμω», 1995. -Νικολάου Σ., Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (Πανεπ. Σημειώσεις), Παν/μιο Ιωαννίνων 2004, σσ.148.	
2003 - 04	19	Κατ' επιλογήν υποχρεωτικό 8 <sup>ο</sup> εξάμ.	Νικολάου Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ΙΙ»	Delors J. (UNESCO), Εκπαίδευση. Ο Θεσαυρός που κρύβει μέσα της, εκδ. "Gutenberg".	

Για τα ακαδημαϊκά έτη 1984-85, 1985-86 και 1989-90 δε βρέθηκαν στοιχεία για τη διδασκαλία του μαθήματος.

<sup>1</sup> Ο Φάκελος περιλαμβάνει αποσπάσματα απ' τις εξής μελέτες : Banks O. (1987) Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παρατηρητής, Θεσ/νίκη, σσ.11-27, Φραγκουδάκη Α. (1985) Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παπαζήση, Αθήνα, σσ.13-18 και 23-37, Apple M. (1986) Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα, Παρατηρητής, Θεσ/νίκη, σσ.129-168, Τσουκαλάς Κ. Εξάρτηση και Αναπαράγωγή, Θεμέλιο, Αθήνα 1985<sup>3</sup>, σσ. 391-403, 430-494, 527-531, 552-576, Raffestin A. «Η προσαρμογή των σπουδών στις ανάγκες της οικονομίας», στο : M.Debesse - G.Mialaret (1985) Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες, τ.6 , Δίπτυχο, Αθήνα, σσ. 383-393 και Δαμανάκης Μ. «Ο αναπαραγωγικός ρόλος του σχολείου», Πανεπιστ.Σημειώσεις, Γιάννενα 1988, σσ.25 (μερική μορφή της ομότιτλης Επιστ.Επετηρ. του συγγραφέα, βλ. επόμενη υποσημείωση).  
<sup>2</sup> Ο Φάκελος περιλαμβάνει αποσπάσματα απ' τις εξής μελέτες : Banks O. (1987), ό.π., Φραγκουδάκη Α. (1985), τις ίδιες σσ. ό.π. και τις σσ.251-276, Apple M. (1986), ό.π., Τσουκαλάς Κ., ό.π., Raffestin A., ό.π. και Δαμανάκης Μ. «Ο αναπαραγωγικός ρόλος του σχολείου», Επιστ.Επετηρ. του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μιου Ιωαννίνων, Ανάπτυπο, αρ.3 Ιωάννηνα 1989, σσ.11-48.

<sup>3</sup> Ο Φάκελος περιλαμβάνει αποσπάσματα απ' τις εξής μελέτες : Μιχαλακόπουλος Γ. Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση, Κυριακίδι, Θεσ/νίκη 1990, σσ.15-60, Τσαούση Δ.Γ. Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας, Gutenberg, Αθήνα 1984,σσ.152,153, Μυλωνάς Θ. Κοινωνική Αναπαράγωγή στο σχολείο, Αριμός, Πάτρα, σσ. 22-27, Φραγκουδάκη Α.(1985), ό.π., σσ. 15-19, 26-31, 105-111, 113-127, 131-148, Charlot B. (1992) Το σχολείο αλλάζει, Προτάσεις, Αθήνα, σσ.150-155, 283-295, 302-309, Τσαούση Δ.Γ. (1987) Η Κοινωνία του ανθρώπου, Gutenberg, Αθήνα, σσ. 552-579, Δαμανάκης Μ. «Ο αναπαραγωγικός ρόλος του σχολείου», Επιστ.Επετηρ. του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μιου Ιωαννίνων,ό.π.,σσ.23-31, Giiddens A. (1993) Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, Οδυσσέας, Αθήνα, σσ.29-39, Timasheff N.S. - Theodorson G.A.(1983) Ιστορία των Κοινωνιολογικών Θεωριών, Gutenberg, Αθήνα, σσ.396-411 και Πλειός Γ. «Η κρίση της εκπαίδευσης στον όρμιο καπιταλισμό», Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τ. Ε', τχ.19, Ιούλιος 1996, σσ.143-185.

<sup>4</sup> Ο Φάκελος περιλαμβάνει ό,τι ακριβώς και ο προηγούμενος.



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙΙ

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ (ΡΕΘΥΜΝΟ)\*

Ακαδημ. έτος	Α/Α	Είδος Μαθήματος / Εξάμηνο Σπουδών	Διδάσκων - ούσα / Διδασκόμμενο Μάθημα	Εγκριμένο διδακτικό σύγγραμμα (Συγγραφέας- Τίτλος συγγραμματος- έκδοση)	ΦΕΚ έγκρισης συγγραμματος
1986- 87	1	Επιλογής εαρ. εξάμ.	Δαμανάκης Μ., «Κοινωνιολογικές Θεωρίες και εκπαίδευση»	-Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ.«Παπαζήση», 1985. -Δαμανάκης Μ. (Πανεπιστ. Σημειώσεις).	
1987-88	2	Επιλογής	Παπαϊωάννου Σκ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ.«Παπαζήση», 1985.	
1988- 89	3	Επιλογής εαρ. εξάμ. (2°, 4°, 6°)	Πυργιωτάκης Ι., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση»	Πυργιωτάκης Ι., Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, εκδ.«Γρηγόρη».	ΦΕΚ 592 / 10-8-1989, τχ. Β', σσ. 5877, 5882.
1989- 90	4	Επιλογής εαρ. εξάμ. (2°, 4°, 6°)	Μπόμπας Λεων., «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης : πτυχές της σχολικής αποτυχίας»	Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ.«Παρατηρητής».	ΦΕΚ 498 / 1-8-1990, τχ. Β', σσ. 6489, 6495.
1991- 92	5	Επιλογής εαρ.εξάμ. (2°, 4°, 6°)	Πυργιωτάκης Ι., «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης : Ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση»	Πυργιωτάκης Ι., Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, εκδ.«Γρηγόρη».	ΦΕΚ 345 / 26-5-1992, σσ. 3283, 3284.
1993- 94	6	Επιλογής χειμ. εξάμ. (1°, 3°, 5°)	Παλιός Ζαχ., «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης»	Πυργιωτάκης Ι., Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, εκδ.«Γρηγόρη».	ΦΕΚ 200 / 24-3-1994, τχ. Β', σσ. 1699, 1704.
1994- 95	7	Επιλογής χειμ. εξάμ. (1°, 3°, 5°)	Παλιός Ζαχ., «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης»	Πυργιωτάκης Ι., Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, εκδ.«Γρηγόρη».	ΦΕΚ 312 / 20-4-1995, τχ. Β', σ. 3339, 3345.
1995- 96	8	Υποχρεωτικό εαρ. εξάμ. (2°, 4°, 6°)	Παναγιωτόπουλος Ν., «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης : Ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση»	Πυργιωτάκης Ι., Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, εκδ.«Γρηγόρη».	ΦΕΚ 688 / 19-8-1996, τχ. Β', σσ.7303, 7308.

\* Ακαδημαϊκό έτος έναρξης λειτουργίας : 1984 -85



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙΙ

Ακαδημ. έτος	Α/Α	Είδος Μαθήματος / Εξάμηνο Σπουδών	Διδάσκων - ούσα / Διδασκόμενο Μάθημα	Εγκεκριμένο διδακτικό σύγγραμμα (Συγγραφέας- Τίτλος συγγράμματος- έκδοση)	ΦΕΚ έγκρισης συγγράμματος
1996- 97	9	Υποχρεωτικό εαρ. εξάμ. (2°, 4°, 6°)	Παναγιωτόπουλος Ν., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Τσουκαλάς Κ., Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922), εκδ. «Θεμέλιο».	ΦΕΚ 190 / 14-3-1997, τχ. Β', σσ. 1937, 1953.
1997- 98	10	Υποχρεωτικό χειμ. εξάμ. (1°, 3°, 5°)	Παναγιωτόπουλος Ν., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Πυργιωτάκης Ι., Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, εκδ. «Γρηγόρη».	ΦΕΚ 158 / 24-2-1998, τχ. Β', σσ. 1531, 1536.
1999-2000	11	Υποχρεωτικό εαρ. εξάμ. (2°, 4°, 6°)	Πυργιωτάκης Ι., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Πυργιωτάκης Ι., Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, εκδ. «Γρηγόρη».	ΦΕΚ 1583 / 29-12-2000, τχ. Β', σσ. 20965, 20970.
2000 - 01	12	Υποχρεωτικό εαρ. εξάμ. (2°, 4°, 6°)	Πυργιωτάκης Ι., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Πυργιωτάκης Ι., Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, εκδ. «Γρηγόρη».	ΦΕΚ 972 / 27-7-2001, τχ. Β', σσ. 13615, 13618.
2001 - 02	13	Υποχρεωτικό εαρ. εξάμ. (2°, 4°, 6°)	Πυργιωτάκης Ι., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Πυργιωτάκης Ι., Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, εκδ. «Γρηγόρη».	ΦΕΚ 1390 / 31-10-2002, τχ. Β', σσ. 18421, 18428.
2002 - 03	14	Υποχρεωτικό εαρ. εξάμ. (2°, 4°, 6°)	Πυργιωτάκης Ι., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Πυργιωτάκης Ι., Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, εκδ. «Γρηγόρη».	ΦΕΚ 1225 / 28-8-2003, τχ. Β', σσ. 17089, 17129.
2003 - 04	15	Υποχρεωτικό	Πυργιωτάκης Ι., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Πυργιωτάκης Ι., Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, εκδ. «Γρηγόρη».	

Για τα ακαδημ. έτη 1984-85, 1985-86, 1992-93 και 1998-99 δε βρέθηκαν στοιχεία για τη διδασκαλία του μαθήματος. Το ακαδημ. έτος 1990-91 το μάθημα δε διδάχθηκε.



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΙV

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ\*

Ακαδημ. έτος	Α/Α	Είδος Μαθήματος / Εξάμηνο Σπουδών	Διδάσκων - ουσια / Διδασκόμενο Μάθημα	Εγκεκριμένο διδακτικό σύγγραμμα (Συγγραφέας- Τίτλος συγγράμματος- έκδοση)	ΦΕΚ έγκρισης συγγράμματος
1986- 87	1	Υποχρεωτικό	Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Πολυδωρίδη Γ., <i>Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης</i> , (Πανεπ. Παραδόσεις/Φάκελος), Παν/μιο Πατρών 1986, σσ. 205. <sup>1</sup>	
1987- 88	2	Επιλογής 4 <sup>ο</sup> εξάμ.	Μυλωνάς Θ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης II»	Μυλωνάς Θ., <i>Σημειώσεις Εισαγωγής στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης II</i> (Πανεπ. Παραδόσεις), Παν/μιο Πατρών, σσ. 177.	
1988- 89	3	Υποχρεωτικό 3 <sup>ο</sup> εξάμ.	Μυλωνάς Θ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης I»	Μυλωνάς Θ., <i>Σημειώσεις Εισαγωγής στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης I</i> (Πανεπ. Παραδόσεις/Φάκελος), Παν/μιο Πατρών 1989, σσ. 116. <sup>2</sup>	
1988- 89	4	Επιλογής 4 <sup>ο</sup> εξάμ.	Μυλωνάς Θ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης II»	Μυλωνάς Θ., <i>Σημειώσεις Εισαγωγής στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης II</i> , Παν/μιο Πατρών, σσ. 120.	
1989- 90	5	Υποχρεωτικό 3 <sup>ο</sup> εξάμ.	Μυλωνάς Θ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης I»	Μυλωνάς Θ., <i>Σημειώσεις Εισαγωγής στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης I</i> (Πανεπ. Παραδόσεις/Φάκελος), Παν/μιο Πατρών, σσ. 116. <sup>3</sup>	
1989- 90	6	Επιλογής	Μυλωνάς Θ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης II»	Μυλωνάς Θ., <i>Σημειώσεις Εισαγωγής στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης II</i> , Παν/μιο Πατρών, σσ. 176.	
1990- 91	7	Υποχρεωτικό 6 <sup>ο</sup> εξάμ.	Μυλωνάς Θ., «Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης»	Μυλωνάς Θ., <i>Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης</i> (Πανεπ. Παραδόσεις/Φάκελος), Παν/μιο Πατρών, σσ. 155. <sup>4</sup>	

\* Ακαδημαϊκό έτος έναρξης λειτουργίας : 1986 - 87

## ΠΙΝΑΚΑΣ IV

Ακαδημ. έτος	A/A	Είδος Μαθήματος / Εξάμηνο Σπουδών	Διδάσκων - ουσια / Διδασκόμενο Μάθημα	Εγκριμένο διδακτικό σύγγραμμα (Συγγραφές- Τίτλος συγγράμματος- έκδοση)	ΦΕΚ έγκρισης συγγράμματος
1991-92	8	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη Γ., <i>Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης</i> (Πανεπ. Παράδοσεις/Φάκελος), εκδ. Παν/μιου Πατρών, Πάτρα 1991, σσ. 257 <sup>§</sup>	
1991-92	9	Επιλογής 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Μιλωνάς Θ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης - Θεωρητικές Θεμελιώσεις»	Μιλωνάς Θ., <i>Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο</i> , εκδ. «Αριός», 1991.	
1991-92	10	Υποχρεωτικό 3 <sup>ο</sup> εξάμ.	Μιλωνάς Θ., «Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης»	Μιλωνάς Θ., <i>Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης</i> (Πανεπ. Παράδοσεις/Φάκελος), Παν/μιο Πατρών, σσ. 155 <sup>§</sup>	
1992-93	11	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη Γ., <i>Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης</i> (Πανεπ. Παράδοσεις/Φάκελος), εκδ. Παν/μιου Πατρών, Πάτρα 1992, σσ. 257 <sup>§</sup>	
1992-93	12	Υποχρεωτικό 6 <sup>ο</sup> εξάμ.	Μιλωνάς Θ., «Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης»	Μιλωνάς Θ., <i>Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης</i> (Πανεπ. Παράδοσεις/Φάκελος), Παν/μιο Πατρών, σσ. 155 <sup>§</sup>	
1995-96	13	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> και 3 <sup>ο</sup> εξάμ	Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	-Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη Γ., <i>Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις</i> , τόμ. Ι, εκδ. "Gutenberg", 1995. -Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη Γ., <i>Κοινωνιολογική ανάλυση της αξιολόγησης και της επίδοσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις</i> , τόμ. ΙΙ, εκδ. "Gutenberg", 1995.	ΦΕΚ 642/ 30-7-1996, τχ. Β', σσ. 6779, 6780.  ΦΕΚ 642/ 30-7-1996, τχ. Β', σσ. 6779, 6781.
1995-96	14	Υποχρεωτικό 6 <sup>ο</sup> εξάμ.	Μιλωνάς Θ., «Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης»	Μιλωνάς Θ., <i>Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης</i> (Πανεπ. Παράδοσεις/Φάκελος), Παν/μιο Πατρών, σσ. 155 <sup>§</sup>	
1996-97	15	Επιλογής 2 <sup>ο</sup> εξάμ.	Υφαντή Α., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Blackledge D. - Himi B., <i>Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης</i> , εκδ. «Μεταίχμιο», 1995.	ΦΕΚ 536 / 30-6-1997, τχ. Β', σσ. 6129, 6151.

## ΠΙΝΑΚΑΣ IV

Ακαδημ. έτος	A/A	Είδος Μαθήματος / Εξάμηνο Σπουδών	Διδάσκων - ούσα / Διδασκόμενο Μάθημα	Εγκριμένο διδακτικό σύγγραμμα (Συγγραφέας- Τίτλος συγγραμματος- έκδοση)	ΦΕΚ έγκρισης συγγραμματος
1996- 97	16	Υποχρεωτικό 6° εξάμ.	Μυλωνάς Θ., «Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης»	Μυλωνάς Θ., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Πανεπ. Παραδόσεις), Παν/μιο Πατρών, σσ.155. <sup>10</sup>	
1997- 98	17	Επιλογής 2° εξάμ.	Υφαντή Α., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Blackledge D.- Hunt Β., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο».	ΦΕΚ 403 / 29-4-1998, τχ. Β', σσ. 4989, 4997.
1998- 99	18	Επιλογής 2° εξάμ.	Καμαριανός Ι., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Blackledge D.- Hunt Β., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο», 1995.	ΦΕΚ 2244 / 30-12-1999, τχ. Β', σσ. 27797, 27801.
1998- 99	19	Υποχρεωτικό 6° εξάμ.	Μυλωνάς Θ., «Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης»	Μυλωνάς Θ., Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης- Συμβολές, εκδ. "Gutenberg".	ΦΕΚ 1977/ 4-11-1999, τχ. Β', σσ. 25241, 25245.
1999-2000	20	Επιλογής 2° εξάμ.	Μυλωνάς Θ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Μυλωνάς Θ., Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς, εκδ. "Gutenberg".	ΦΕΚ 1583 / 29-12-2000 τχ. Β', σσ. 20965, 20970.
1999-2000	21	Υποχρεωτικό 6° εξάμ.	Μυλωνάς Θ., «Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης»	Μυλωνάς Θ., Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης- Συμβολές, εκδ. "Gutenberg", 1999.	ΦΕΚ 834 / 7-7-2000, τχ. Β', σσ. 11489, 11490.
2000 - 01	22	Επιλογής 2° εξάμ.	Μυλωνάς Θ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Μυλωνάς Θ., Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς, εκδ. "Gutenberg".	ΦΕΚ 972 / 27-7-2001, τχ. Β', σσ. 13615, 13624.
2000 - 01	23	Υποχρεωτικό 6° εξάμ.	Μυλωνάς Θ., «Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης»	Μυλωνάς Θ., Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης- Συμβολές, εκδ. "Gutenberg".	ΦΕΚ 985 / 30-7-2001, τχ. Β', σσ. 13759, 13784.
2001 - 02	24	Επιλογής 2° εξάμ.	Μυλωνάς Θ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Μυλωνάς Θ., Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς, εκδ. "Gutenberg".	ΦΕΚ 1390 / 31-10-2002, τχ. Β', σσ. 18421, 18439.
2001 - 02	25	Υποχρεωτικό 6° εξάμ.	Μυλωνάς Θ., «Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης»	Μυλωνάς Θ., Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης- Συμβολές, εκδ. "Gutenberg".	ΦΕΚ 1390 / 31-10-2002, τχ. Β', σσ. 18421, 18462.
2002 - 03	26	Επιλογής 2° εξάμ.	Μυλωνάς Θ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Μυλωνάς Θ., Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς, εκδ. "Gutenberg".	ΦΕΚ 1225 / 28-8-2003, τχ. Β', σσ. 17089, 17130.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΙV

Ακαδημ. έτος	Α/Α	Είδος Μαθήματος / Εξάμηνο Σπουδών	Διδάσκων - ουσσ / Διδασκόμμενο Μάθημα	Εγκριμένο διδακτικό σύγγραμμα (Συγγραφές- Τίτλος συγγράμματος- έκδοση)	ΦΕΚ έγκρισης συγγράμματος
2002 - 03	27	Υποχρεωτικό 6 <sup>ο</sup> εξάμ.	Μυλωνάς Θ., «Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης»	Μυλωνάς Θ., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης- Συμβολές, εκδ. "Gutenberg".	
2002 - 03	28	Επιλογής 4 <sup>ο</sup> εξάμ.	Καμαρανός Ι., «Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης»	De Queiroz, J.M., Το Σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του, εκδ. "Gutenberg", 2000.	ΦΕΚ 1322 / 16-9-2003, τχ. Β', σσ. 18559, 18605.
2003 - 04	29	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Μυλωνάς Θ.- Καμαρανός Ι., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και του Σχολείου»	Μυλωνάς Θ., Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης- Συμβολές, εκδ. "Gutenberg".	

Για τα ακαδημαϊκά έτη 1993-94 και 1994-95 δε βρέθηκαν πλήρη στοιχεία για τη διδασκαλία του μαθήματος.

<sup>1</sup> Το «σώμα» Πανεκ. Παραδόσεων περιλαμβάνει τα εξής κείμενα εργασιών : Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ. «Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών (Α. Σημειώσεις, πρώτη γράφη), σσ.122, και της ίδιας «Η ισότητα Ευκαιριών στην Εκπαίδευση : Επεξεργασία εννοιών και αξιολόγηση τοποθετήσεων», στο Μνήμη Ευαγγέλου Παπανούτσου, τ.Β', Gutenberg, Αθήνα 1983, σσ.367-388, «Η κοινωνιολογική εκπαιδευτική έρευνα» (Συμμετογή στο Σεμινάριο για τη Διεπιστημονικότητα με τίτλο : Μέθοδοι και αντικείμενο των Επιστημών), σσ.18 (στο «σώμα» των Παραδόσεων), «Έρευνα και εκπαιδευτική κοίτη» : Παράγοντες που επιδρούν στην επίδοση και επίλογη», στο συλλογικό έργο Καζαμιάς Α. και Κασσαπάκης Μ. (1988) Εκπαιδευτικές μεταφρυσμίες στην Ελλάδα (προσπάθειες, αδιέξοδα, προσπάθειες), Πρακτ. Πανελλ. Παιδαγωγ. Συνεδρίου 11-13 Ιουλίου 1982, Παν/μο Κρήτης/ Φύλ.σσ. Σχολή-Τομέας Παιδαγ. Σχολικών, Ρέθυμνο 1986, σσ.164-171, «Συμβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα στην αναπαραγωγή της κοινωνίας και κώς» (Εισήγηση στο Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Κοινωνικών Επιστημών με θέμα : Παραγωγή και Αναπαραγωγή της Ελληνικής Κοινωνίας, Αθήνα, 5-9 Νοεμβρίου 1984, σσ. 7 (στο «σώμα» των Παραδόσεων), «Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεώρηση του κοινωνικού γίνεσθαι και του ρόλου της εκπαίδευσης, και επιστημολογικό πρότυπο», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.26, 1986, σσ.75-84.

<sup>2</sup> Το «σώμα» των Πανεκ. αυτών Παραδόσεων περιλαμβάνει Κείμενο Σημειώσεων του Θ. Μυλωνά, σσ.92 και Παράρτημα Κεμμένων, αποτελούμενο απ' τα εξής κείμενα : «Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης», (απόσπασμα απ' το βιβλίο της Φραγκουδάκη Α.(1985) Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παπαζήση, Αθήνα,σσ.15-18, «Άγωγη και Κοινωνία» (μεταφρασμένο απόσπασμα) από το βιβλίο Durkheim E. Education et Sociologie, PUF, Paris 1973, σσ.2, «Εκπαίδευση και Οικονομία» (μεταφρασμένο απόσπασμα) από το Hallak J., A qui profite l' école, PUF, Paris 1974, σ.184, «Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου» (μεταφρασμένο απόσπασμα) από το Eicher J.C.-Carboua L.L. Economie de l' education, Economica, Paris 1979, σσ.11-15, «Κοινωνικές ανισότητες στο Πανεπιστήμιο», «Τα γρήματα δεν εξίσκωνουν τους μαθητές στο σχολείο», «Η ερμηνεία των ανισοτήτων» (σύντομα μεταφρασμένα απόσπασματα) από το βιβλίο των Bourdieu P. & Passeron J.C. Les Hertieters, Les Editions de Minuit, Paris 1964, σσ. 11-12, 37,43 και 103, αντίστοιχα, «Η σχολική μονάδα ως αντικείμενο κοινωνιολογικής έρευνας» (μεταφρασμένο απόσπασμα) από το άρθρο των Bates F.L.& Mistry V.K., στο συλλογικό έργο : Beaudot A.L. Sociologie de l' école, Dunod, Paris 1981, σ.57 και «Ποιοι αποκτούν, κατά κανόνα, μόρφωση ανωτάτου επιπέδου» (απόσπασμα) απ' την εργασία της Λαμπίρη-Δημάκη Ι. Προς μίαν ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας, ΕΚΚΕ, τ.1, Αθήνα 1974, σσ. 109-110.

<sup>3</sup> Το «σώμα» των Πανεκ. αυτών Παραδόσεων περιλαμβάνει ό,τι ακριβώς και το προηγούμενο αντίστοιχό του (βλ. υποσημ.2).





## ΠΙΝΑΚΑΣ IV

- <sup>4</sup> Το «σώμα» Πανεπ. Παραδόσεων περιλαμβάνει ολόκληρη την εργασία του Θ. Μυλωνά Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο χωριό και στην πόλη, Γρηγόρη, Αθήνα 1982, σσ.221 και τις εργασίες του ίδιου «Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την "πορεία" του μαθητή στο σχολείο» (Τα πρώτα ευρήματα μιας διαχρονικής έρευνας που αφορούν τους μαθητές της Πρώτης Τάξης ενός Γυμνασίου), Νέα Παιδεία, τχ.26, 1983, σσ.71-85, «Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την "πορεία" του μαθητή στο σχολείο» (Τα δεδομένα της δεύτερης φάσης μιας διαχρονικής έρευνας που αφορά μια "γενεά" μαθητών), Νέα Παιδεία, τχ.37, 1986, σσ.92-107 και «Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και οι κοινωνικές του εξαρτήσεις : Το παράδειγμα της επιβολής των εισιτηρίων εξετάσεων στο Ελληνικό Σχολείο από τους ελληνοδιδασκάλους κατά την περίοδο 1834-1867», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ.10, 1989, σσ.5-38. Οι τρεις τελευταίες εργασίες περιλαμβάνονται στη μελέτη του Θ.Μυλωνά Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης-Συμβολές, Gutenberg, Αθήνα 2003, σσ.87-110, 111-131 και 197-237, αντίστοιχα.
- <sup>5</sup> Το «σώμα» αυτό Πανεπ. Παραδόσεων περιλαμβάνει ό,τι ακριβώς και το προηγούμενο αντίστοιχό του (βλ. υποσημ.1): επίσης, περιλαμβάνει συμπληρωματικά τα εξής κείμενα εργασιών της Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ.: «Οι Εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο», Σύγχρονα Θέματα, τχ. 46-47, 1991, σδ. 77-92 και «Πρόταση για το Πρόγραμμα Σπουδών του Τομέα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.56, 1991, σσ.23-36.
- <sup>6</sup> Το «σώμα» αυτό Πανεπ. Παραδόσεων περιλαμβάνει ό,τι ακριβώς και το προηγούμενο αντίστοιχό του (βλ. υποσημ.4).
- <sup>7</sup> Το «σώμα» αυτό Πανεπ. Παραδόσεων περιλαμβάνει ό,τι ακριβώς και το προηγούμενο αντίστοιχό του (βλ. υποσημ.5).
- <sup>8</sup> Το «σώμα» αυτό Πανεπ. Παραδόσεων περιλαμβάνει ό,τι ακριβώς και το προηγούμενο αντίστοιχό του (βλ. υποσημ.4).
- <sup>9</sup> Το «σώμα» αυτό Πανεπ. Παραδόσεων περιλαμβάνει ό,τι ακριβώς και το προηγούμενο αντίστοιχό του (βλ. υποσημ.4).
- <sup>10</sup> Το «σώμα» αυτό Πανεπ. Παραδόσεων περιλαμβάνει ό,τι ακριβώς και το προηγούμενο αντίστοιχό του (βλ. υποσημ.4).



## ΠΙΝΑΚΑΣ V

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Α.Π.Θ. (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ)\*

Ακαδημ. έτος	Α/Α	Είδος Μαθήματος / Εξάμηνο Σπουδών	Διδάσκων - ούσα / Διδασκόμενο Μάθημα	Εγκριμένο διδακτικό σύγγραμμα (Συγγραφέας- Τίτλος συγγράμματος- έκδοση)	ΦΕΚ έγκρισης συγγράμματος
1986- 87	1		Ράσσης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Πασιζήση».	ΦΕΚ 460 / 5-7-1988, τχ. Β', σσ. 4377, 4382.
1987- 88	2	Υποχρ. κατ' επιλογήν, 2 <sup>ο</sup> εξάμ.	Ράσσης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παρατηρητής».	ΦΕΚ 922 / 29-12-1989, τχ. Β', σσ. 8801, 8802. ΦΕΚ 608 / 1-8-1991, τχ. Β', σσ. 5263, 5267.
1989- 90	3	Υποχρ. κατ' επιλογήν, 8 <sup>ο</sup> εξάμ.	Ράσσης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	-Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παρατηρητής». -Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Πασιζήση».	ΦΕΚ 322 / 13-5-1991, τχ. Β', σσ. 2695, 2702. ΦΕΚ 549 / 19-7-1991, τχ. Β', σσ. 4663, 4668.
1990- 91	4	Υποχρεωτικό, 6 <sup>ο</sup> εξάμ.	Ράσσης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παρατηρητής». -Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Πασιζήση».	ΦΕΚ 375 / 9-6-1992, τχ. Β', σσ. 3535, 3538.
1991- 92	5	Υποχρεωτικό, 8 <sup>ο</sup> εξάμ.	Ράσσης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παρατηρητής».	ΦΕΚ 735 / 18-12-1992, τχ. Β', σσ. 6725, 6726.
1992- 93	6	Υποχρεωτικό	Ράσσης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παρατηρητής».	ΦΕΚ 250 / 7-4-1994, τχ. Β', σσ. 2199, 2200.
1993- 94	7	Υποχρεωτικό, 6 <sup>ο</sup> εξάμ.	Ράσσης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παρατηρητής», 1989.	ΦΕΚ 265 / 7-4-1995, τχ. Β', σσ. 2633, 2671.
1994 -95	8	Υποχρεωτικό	Ράσσης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παρατηρητής».	

\* Ακαδημαϊκό έτος έναρξης λειτουργίας : 1986 - 87



## ΠΙΝΑΚΑΣ V

Ακαδημ. έτος	Α/Α	Είδος Μαθήματος / Εξάμηνο Σπουδών	Διδάσκων - ούσα / Διδασκόμενο Μάθημα	Εγκριμένο διδακτικό σύγγραμμα (Συγγραφές- Τίτλος συγγράμματος- έκδοση)	ΦΕΚ έγκρισης συγγράμματος
1995- 96	9	Υποχρεωτικό, 6 <sup>ο</sup> εξάμ.	Ράπης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παρατηρητής».	ΦΕΚ 428 / 5-6-1996, τχ. Β', σσ. 4583, 4587.
1997- 98	10	Υποχρεωτικό, 6 <sup>ο</sup> εξάμ.	Ράπης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παρατηρητής».	ΦΕΚ 417 / 5-5-1998, τχ. Β', σσ. 4473, 4475.
1997- 98	11	Υποχρεωτικό, 1 <sup>ο</sup> , 3 <sup>ο</sup> , 5 <sup>ο</sup> , 7 <sup>ο</sup> εξάμ.	Ανθογαλίδου Θ., «Κοινωνιολογία της Γνώσης»	Ανθογαλίδου Θ., Κοινωνική κριτική και ιδεολογία στην εκπαίδευση, εκδ. «Οδυσσέας».	ΦΕΚ 535 / 1-6-1998, τχ. Β', σσ. 5785, 5788.
1998- 99	12	Υποχρεωτικό, 6 <sup>ο</sup> εξάμ.	Ράπης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παρατηρητής».	ΦΕΚ 483 / 28-4-1999, τχ. Β', σσ. 6255, 6260.
1999-2000	13	Υποχρεωτικό, 6 <sup>ο</sup> εξάμ.	Ράπης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παρατηρητής».	ΦΕΚ 714 / 8-6-2000, σσ. 9587, 9615.
1999-2000	14	Υποχρεωτικό	Ανθογαλίδου Θ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Ανθογαλίδου Θ., Κοινωνική κριτική και ιδεολογία στην εκπαίδευση, εκδ. «Οδυσσέας».	ΦΕΚ 832 / 7-7-2000, τχ. Β', σσ. 11429, 11436.
2000 - 01	15	Υποχρεωτικό	Ράπης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παρατηρητής».	ΦΕΚ 696 / 5-6-2001, τχ. Β', σσ. 10011, 10033.
2000 - 01	16	Υποχρεωτικό	Ανθογαλίδου Θ., «Κοινωνιολογία της Σχολικής Πράξης»	Blackledge D. - Hunt B., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο».	ΦΕΚ 1332 / 12-10-2001, τχ. Β', σσ. 18051, 18078.
2001 - 02	17	Υποχρεωτικό	Ράπης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παρατηρητής».	ΦΕΚ 744 / 14-6-2002, τχ. Β', σσ. 9719, 9752.
2002 - 03	18	Υποχρεωτικό	Ράπης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παρατηρητής».	ΦΕΚ 651 / 27-5-2003, τχ. Β', σσ. 8971, 8977.
2003 - 04	19	Υποχρεωτικό	Ράπης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παρατηρητής».	

Για το ακαδημαϊκό έτος 1988-89 δε βρέθηκαν στοιχεία για τη διδασκαλία του μαθήματος. Το ακαδημαϊκό έτος 1996-97 το μάθημα δε διδάχτηκε.



## ΠΙΝΑΚΑΣ VI

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Δ. Π. Θ. (ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ) \*

Ακαδημ. έτος	Α/Α	Είδος Μαθήματος / Εξάμηνο Σπουδών	Διδάσκων - ούσα / Διδασκόμοιο Μάθημα	Εγκεκριμένο διδακτικό σύγγραμμα (Συγγραφέας- Τίτλος συγγράμματος- έκδοση)	ΦΕΚ έγκρισης συγγράμματος
1986- 87	1	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Πανούσης Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παπαζήση».	
1987- 88	2	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Πανούσης Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παπαζήση».	
1988- 89	3	Υποχρεωτικό 4 <sup>ο</sup> εξάμ.	Παπαγιάννης Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παπαζήση».	
1989- 90	4	Υποχρεωτικό 4 <sup>ο</sup> εξάμ.	Καρακατσάνης Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	-Καρακατσάνης Γ., Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία του σχολείου, εκδ. «Αντ. Ν.Σάκκουλα». -Banks Ο., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παρατηρητής».	ΦΕΚ 54 / 30-1-1990, τχ. Β', σσ. 455, 459. ΦΕΚ 498 / 1-8-1990, τχ. Β', σσ. 6489, 6495.
1990- 91	5	Υποχρεωτικό 4 <sup>ο</sup> εξάμ.	Καρακατσάνης Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Καρακατσάνης Γ., Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία και Κοινωνιολογία του σχολείου, εκδ. «Αντ. Ν.Σάκκουλα».	ΦΕΚ 441 / 7-7-1992, τχ. Β', σσ. 4175, 4180.
1991- 92	6	Υποχρεωτικό 4 <sup>ο</sup> εξάμ.	Καρακατσάνης Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Καρακατσάνης Γ., Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία και Κοινωνιολογία του σχολείου, εκδ. «Αντ. Ν.Σάκκουλα».	ΦΕΚ 1106 / 15-12-1997, τχ. Β', σσ. 14323, 14324.
1992-93	7	Υποχρεωτικό 4 <sup>ο</sup> εξάμ.	Καρακατσάνης Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Καρακατσάνης Γ., Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία και Κοινωνιολογία του σχολείου, εκδ. «Αντ. Ν.Σάκκουλα».	
1993-94	8	Υποχρεωτικό 4 <sup>ο</sup> εξάμ.	Καρακατσάνης Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Καρακατσάνης Γ., Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία και Κοινωνιολογία του	

\* Ακαδημαϊκό έτος έναρξης λειτουργίας : 1986 - 87



## ΠΙΝΑΚΑΣ VI

Ακαδημ. έτος	A/A	Είδος Μαθήματος / Εξάμηνο Σπουδών	Διδάσκων - ούσα / Διδασκόμενο Μάθημα	σχολείου, εκδ. «Αντ. Ν.Σάκκουλα».	ΦΕΚ έγκρισης συγγράμματος
1994-95	9	Επιλογής 3 <sup>ο</sup> εξάμ.	Βακαλιός Θ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης »	-Βακαλιός Θ., Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης I και II, εκδ. «Παρατηρητής». -Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παρατηρητής».	ΦΕΚ 584 / 4-7-1995, τχ. Β', σσ. 6857, 6870.
1995-96	10	Επιλογής 3 <sup>ο</sup> εξάμ.	Βακαλιός Θ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης »	-Βακαλιός Θ., Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης I και II, εκδ. «Παρατηρητής». -Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παρατηρητής».	ΦΕΚ 428 / 5-6- 1996, τχ. Β', σσ.4583, 4585.
1996-97	11	Επιλογής 3 <sup>ο</sup> εξάμ.	Καρακατσάνης Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Καρακατσάνης Γ., Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία και Κοινωνιολογία του σχολείου, εκδ. «Αντ. Ν.Σάκκουλα».	ΦΕΚ 238 / 26-3- 1997, τχ. Β', σσ.2541, 2549.
1997-98	12	Υποχρεωτικό 3 <sup>ο</sup> εξάμ.	Καρακατσάνης Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Καρακατσάνης Γ., Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία και Κοινωνιολογία του σχολείου, εκδ. «Αντ. Ν.Σάκκουλα».	
1998-99	13	Υποχρεωτικό 3 <sup>ο</sup> εξάμ.	Καρακατσάνης Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Καρακατσάνης Γ., Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία και Κοινωνιολογία του σχολείου, εκδ. «Αντ. Ν.Σάκκουλα».	ΦΕΚ 594 / 7-5-1999, τχ. Β', σσ. 7739, 7745.
1999-2000	14	Υποχρεωτικό 3 <sup>ο</sup> εξάμ.	Καρακατσάνης Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Καρακατσάνης Γ., Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία και Κοινωνιολογία του σχολείου, εκδ. «Αντ. Ν.Σάκκουλα».	ΦΕΚ 608 / 8-5-2000, τχ. Β', σσ. 7597, 7604.
2000 - 01	15	Υποχρεωτικό 3 <sup>ο</sup> εξάμ.	Βεργέτη Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Blackledge D.- Hunt Β., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο».	
2001 - 02	16	Υποχρεωτικό 3 <sup>ο</sup> εξάμ.	Βεργέτη Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Blackledge D.- Hunt Β., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο».	ΦΕΚ 471 / 17-4-2002, τχ. Β', σσ. 6405, 6444.
2002 - 03	17	Υποχρεωτικό 3 <sup>ο</sup> εξάμ.	Βεργέτη Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Blackledge D.- Hunt Β., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο».	ΦΕΚ 282 / 7-3-2003, τχ. Β', σσ. 3365, 3373.
2003 - 04	18	Υποχρεωτικό 3 <sup>ο</sup> εξάμ.	Βεργέτη Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Blackledge D.- Hunt Β., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο».	

## ΠΙΝΑΚΑΣ VII

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ (ΡΟΔΟΣ)\*

Ακαδημ. έτος	A/A	Είδος Μαθήματος / Εξάμηνο Σπουδών	Διδάσκων - ούσα / Διδασκόμενο Μάθημα	Εγκριμένο διδακτικό σύγγραμμα (Συγγραφέας- Τίτλος συγγράμματος- έκδοση)	ΦΕΚ έγκρισης συγγράμματος
1987 -88	1	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Μακρυνιώτη Δ., «Κοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης»		
1987 -88	2	Υποχρεωτικό 2 <sup>ο</sup> εξάμ.	Μακρυνιώτη Δ., «Κοινωνιολογία της Σχολικής Γνώσης : Το Κρυφό Αναλυτικό»		
1988 -89	3	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Μακρυνιώτη Δ., «Κοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης»		
1989 -90	4	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Χιωτάκης Σ., «Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»		
1991- 92	5	Υποχρεωτικό 2 <sup>ο</sup> εξάμ.	Χιωτάκης Σ., «Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	-Πυργιωτάκης Ι., Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, εκδ. «Γρηγόρη». -Husen Torsten, Η αμφισβήτηση του σχολείου, εκδ. «Προτάσεις». -Χιωτάκης Σ., Φάκελος Μαθήματος / Σημειώσεις <sup>1</sup> -Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παρατηρητής». -Husen Torsten, Η αμφισβήτηση του σχολείου, εκδ. «Προτάσεις».	ΦΕΚ 387 / 24-5-1994, τχ. Β', σσ.3419, 3426. ΦΕΚ 455 / 15-7-1992, τχ. Β', σσ.4245, 4248.
1992- 93	6	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Χιωτάκης Σ., «Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»		ΦΕΚ 224 / 2-4-1993, τχ. Β', σσ.2739, 2741, 2742. ΦΕΚ 465 / 29-6- 1993, τχ. Β', σσ.5079, 5083.
1993- 94	7	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Χιωτάκης Σ., «Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»		ΦΕΚ 250 / 7-4- 1994, τχ. Β', σσ.2199, 2200. ΦΕΚ 530 / 7-7- 1994, τχ. Β', σσ.4891, 4895.

\* Ακαδημαϊκό έτος έναρξης λειτουργίας : 1986-87

## ΠΙΝΑΚΑΣ VII

Ακαδημ. έτος	A/A	Είδος Μαθήματος / Εξάμηνο Σπουδών	Διδάσκων - ούσα / Διδασκόμενο Μάθημα	Εγκριμένο διδακτικό σύγγραμμα (Συγγραφέας- Τίτλος συγγράμματος- έκδοση)	ΦΕΚ έγκρισης συγγράμματος
1994- 95	8	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Χιωτάκης Σ., «Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	-Blackledge D.- Hunt B., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο». -Χιωτάκης Σ. (επιμ.) Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο Σχολείο, εκδ. «Γρηγόρη».	ΦΕΚ 414 / 15-5-1995, τχ. Β', σσ. 5169, 5172 ΦΕΚ 312 / 20-4-1995, τχ. Β', σσ. 3339, 3344.
1995- 96	9	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Χιωτάκης Σ., «Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	-Blackledge D.- Hunt B., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο». -Χιωτάκης Σ., Φάκελος Μαθήματος / Σημειώσεις	ΦΕΚ 347 / 16-5-1996, τχ. Β', σσ. 3663, 3677.
1996- 97	10	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Χιωτάκης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης I»	-Χιωτάκης Σ., Για μια Κοινωνιολογία των ελευθέρων επαγγελματιών, εκδ. «Οδυσσέας». -Χιωτάκης Σ. (επιμ.) Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο Σχολείο, εκδ. «Γρηγόρη».	ΦΕΚ 880 / 2-10-1997, τχ. Β', σσ. 11049, 11050. ΦΕΚ 1033 / 24-11-1997, τχ. Β', σσ. 13437, 13439.
1997- 98	11	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Χιωτάκης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης I»	-Χιωτάκης Σ., Για μια Κοινωνιολογία των ελευθέρων επαγγελματιών, εκδ. «Οδυσσέας». -Χιωτάκης Σ., Φάκελος Μαθήματος / Σημειώσεις	ΦΕΚ 1412 / 8-7-1999, τχ. Β', σσ. 18249, 18253.
1998- 99	12	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Χιωτάκης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης I»	-Χιωτάκης Σ. (επιμ.) Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο Σχολείο, εκδ. «Γρηγόρη». -Χιωτάκης Σ., Για μια Κοινωνιολογία των ελευθέρων επαγγελματιών, εκδ. «Οδυσσέας».	ΦΕΚ 1545 / 29-7-1999, τχ. Β', σσ. 20273, 20274. ΦΕΚ 1413 / 8-7-1999, τχ. Β', σσ. 18261, 18266.
1999 - 00	13	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Χιωτάκης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης I»	-Χιωτάκης Σ., Για μια Κοινωνιολογία των ελευθέρων επαγγελματιών, εκδ. «Οδυσσέας». -Χιωτάκης Σ., Φάκελος Μαθήματος / Σημειώσεις	ΦΕΚ 604 / 8-5-2000, τχ. Β', σσ. 7497, 7503.
2000 - 01	14	Υποχρεωτικό 2 <sup>ο</sup> εξάμ.	Χιωτάκης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης I»	-Χιωτάκης Σ. (επιμ.) Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο Σχολείο, εκδ. «Γρηγόρη». -Χιωτάκης Σ., Φάκελος Μαθήματος / Σημειώσεις	ΦΕΚ 941 / 20-7-2001, τχ. Β', σσ. 13337, 13348.



## ΠΙΝΑΚΑΣ VII

Ακαδημ. έτος	A/A	Είδος Μαθήματος / Εξάμηνο Σπουδών	Διδάσκων - ούσα / Διδασκόμενο Μάθημα	Εγκριμένο διδακτικό σύγγραμμα (Συγγραφέας- Τίτλος συγγράμματος- έκδοση)	ΦΕΚ έγκρισης συγγράμματος
2001 - 02	15	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Χιωτάκης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης I»	-Χιωτάκης Σ., Για μια Κοινωνιολογία των ελευθέρων επαγγελματιών, εκδ. «Οδυσσέας». -Χιωτάκης Σ., Φάκελος Μαθήματος / Σημειώσεις	ΦΕΚ 1691 / 18-12-2001, τχ. Β', σσ. 22957, 22970.
2002 - 03	16	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Χιωτάκης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης I»	-Κελεσιάνδης Μ., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης- Θεωρίες και πραγματικότητα, εκδ. «Ελληνικά Γράμματα». -Χιωτάκης Σ., Φάκελος Μαθήματος / Σημειώσεις..	ΦΕΚ 246 / 3-3-2003, τχ. Β', σσ. 2851, 2865.
2003 - 04	17	Υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Χιωτάκης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης I»	-Blackledge D.- Hunt B., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο». -Χιωτάκης Σ., Φάκελος Μαθήματος / Σημειώσεις.	

Για τα ακαδημ. έτη 1986-87, 1987-88, 1988-89 και 1989-90 δε βρέθηκαν στοιχεία για το περιεχόμενο της διδασκαλίας του μαθήματος. Για τα ακαδημ. έτος 1990-91 δε βρέθηκαν στοιχεία για τη διδασκαλία του μαθήματος.

<sup>1</sup> Ο Φάκελος του Μαθήματος δόθηκε συμπληρωματικά μόνο ως προς το βασικό διδακτικό βιβλίο. Σ' αυτόν περιλαμβάνονταν οι εργασίες του Στ. Χιωτάκη «Πανεπιστήμιο και διαδικασία εκσυγχρονισμού : το παράδειγμα των τίτλων σπουδών», στο : Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα. Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις. Αθήνα 1991, σσ 193-214, «Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο : προσδοκίες και πραγματικότητα», στο : Χιωτάκης Στ. (επιμ.) Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο, Γρηγόρη, Αθήνα 1999<sup>3</sup>, σσ. 48-85, καθώς και κάποια αποσπάσματα απ' τις μελέτες των : Φραγκουδάκη Α. (1985) Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Παπαζήση, Αθήνα και Νούτσου Χ. Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973), Θεμέλιο, Αθήνα. Ο ίδιος Φάκελος αποτέλεσε συμπληρωματικό περιεχόμενο των μαθημάτων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και στα επόμενα ακαδημαϊκά έτη.





## ΠΙΝΑΚΑΣ VIII

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ (ΒΟΛΟΣ)\*

Ακαδημ. έτος	Α/Α	Είδος Μαθήματος / Εξάμηνο Σπουδών	Διδάσκων - ούσα / Διδασκόμενο Μάθημα	Εγκεκριμένο διδακτικό σύγγραμμα (Συγγραφέας- Τίτλος συγγράμματος- έκδοση)	ΦΕΚ έγκρισης συγγράμματος
1990-91	1	Υποχρεωτικό 5 <sup>ο</sup> εξάμ.	Ράπης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Banks O., <b>Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης</b> , εκδ. «Παρατηρητής».	
1991 -92	2	Υποχρεωτικό 4 <sup>ο</sup> εξάμ.	Ράπης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Banks O., <b>Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης</b> , εκδ. «Παρατηρητής».	
1992 -93	3	Επιλογής 3 <sup>ο</sup> εξάμ.	Ράπης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Banks O., <b>Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης</b> , εκδ. «Παρατηρητής».	
1993 -94	4	Επιλογής 4 <sup>ο</sup> εξάμ.	Ράπης Σ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Banks O., <b>Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης</b> , εκδ. «Παρατηρητής».	
1994- 95	5	Επιλογής 3 <sup>ο</sup> εξάμ.	Νόβα Χ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Κάτσικας Χ. - Καββαδίας Γ., <b>Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση</b> , εκδ. "Guttenberg"	ΦΕΚ 388 / 10-5-1995, τχ. Β', σσ. 4553, 4556.
1995- 96	6	Υποχρεωτικό 3 <sup>ο</sup> εξάμ.	Ασκούνη Ν., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Φραγκουδάκη Α., <b>Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης</b> , εκδ. «Παπαζήση».	
1996- 97	7	Υποχρεωτικό 4 <sup>ο</sup> εξάμ.	Ασκούνη Ν., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Φραγκουδάκη Α., <b>Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης</b> , εκδ. «Παπαζήση».	ΦΕΚ 536 / 30-6-1997, τχ. Β', σσ. 6129, 6163. ΦΕΚ 720 / 19-8- 1997, τχ. Β', σσ.7857, 7867.
1997- 98	8	Υποχρεωτικό 2 <sup>ο</sup> , 4 <sup>ο</sup> εξάμ.	Αλεξάκης Μ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Φραγκουδάκη Α., <b>Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης</b> , εκδ. «Παπαζήση».	ΦΕΚ 850/ 12-8-1998, τχ. Β', σσ. 9723, 9730.
1998- 99	9	Υποχρεωτικό	Λάμπιας Κ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Blackledge D.- Hunt B., <b>Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης</b> , εκδ. «Μεταίχιμο», 1995.	

\* Ακαδημαϊκό έτος έναρξης λειτουργίας : 1988 - 89



## ΠΙΝΑΚΑΣ VIII

Ακαδημ. έτος	Α/Α	Είδος Μαθήματος / Εξάμηνο Σπουδών	Διδάσκων - ουσά / Διδασκόμενο Μάθημα	Εγκεκριμένο διδακτικό σύγγραμμα (Συγγραφέας- Τίτλος συγγράμματος- έκδοση)	ΦΕΚ έγκρισης συγγράμματος
1999-2000	10	Υποχρεωτικό 4 <sup>ο</sup> , 6 <sup>ο</sup> εξάμ.	Λάμπιας Κ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Blackledge D.- Hunt B., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο», 1995.	ΦΕΚ 221/6-3-2001, τχ. Β', σσ. 4543, 4550.
2000 - 01	11	Υποχρεωτικό 4 <sup>ο</sup> εξάμ.	Λάμπιας Κ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Λάμπιας Κ., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Πανεπ. Παραδόσεις), σσ. 236.	
2003 - 04	12	Υποχρεωτικό 2 <sup>ο</sup> εξάμ.	Γεωργιάδης Ν., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	-Blackledge D.- Hunt B., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο», 1995. -Γεωργιάδης Ν., Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Πανεπ. Σημειώσεις), Πανεπ. Εκδόσεις Θεσσαλίας, σσ. 54.	

Για τα ακαδημ. έτη 1988-89 και 1989-90 δε βρέθηκαν πλήρη στοιχεία για τη διδασκαλία του μαθήματος. Τα ακαδημ. έτη 2001-02 και 2002-03 το μάθημα δε διδάχτηκε.



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΧ

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Α.Π.Θ. (ΦΛΩΡΙΝΑ) \*

Ακαδημ. έτος	Α/Α	Είδος Μαθήματος / Εξάμηνο Σπουδών	Διδάσκων - ούσα / Διδασκόμενο Μάθημα	Εγκεκριμένο διδακτικό σύγγραμμα (Συγγραφέας- Τίτλος συγγράμματος- έκδοση)	ΦΕΚ έγκρισης συγγράμματος
1992- 93	1	Υποχρεωτικό 3 <sup>ο</sup> εξάμ.	Παυλάκου Δ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Ξωχέλης Π.Δ., Παιδαγωγική του σχολείου. Θέματα Κοινωνιολογίας του σχολείου και γενικής διδακτικής, εκδ. «Κυριακίδη».	ΦΕΚ 82 / 12-2-1992, τχ. Β', σσ. 857, 861.
1992- 93	2	Υποχρεωτικό 4 <sup>ο</sup> εξάμ.	Μοριχόβιτης Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Μιχαλακόπουλος Γ., Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση, εκδ. «Κυριακίδη».	ΦΕΚ 323 / 6-5-1993, τχ. Β', σσ. 3627, 3630.
1993- 94	3	Υποχρεωτικό 3 <sup>ο</sup> εξάμ.	Μοριχόβιτης Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Μιχαλακόπουλος Γ., Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση, εκδ. «Κυριακίδη».	ΦΕΚ 279 / 18-4- 1994, τχ. Β', σσ. 2481, 2485.
1994 -95	4	Υποχρεωτικό	Κυρίδης Α., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Μιχαλακόπουλος Γ., Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση, εκδ. «Κυριακίδη».	
1995- 96	5	Υποχρεωτικό 7 <sup>ο</sup> εξάμ.	Κυρίδης Α., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Μιχαλακόπουλος Γ., Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση, εκδ. «Κυριακίδη».	
1996- 97	6	Υποχρεωτικό 7 <sup>ο</sup> εξάμ.	Κυρίδης Α., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Κυρίδης Α., Εκπαιδευτική Ανισότητα, εκδ. «Κυριακίδη».	
1997- 98	7	Υποχρεωτικό 7 <sup>ο</sup> εξάμ.	Κυρίδης Α., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Κυρίδης Α., Εκπαιδευτική Ανισότητα, εκδ. «Κυριακίδη».	ΦΕΚ 399 / 29-4-1998, τχ. Β', σσ. 4257, 4259.
1997- 98	8	Κατ' επιλογήν υποχρεωτικό 1 <sup>ο</sup> εξάμ.	Κωνσταντινίδης Θ., «Κοινωνιολογία του Σχολείου και της Σχολικής τάξης : Η Σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα»	Κωνσταντινίδης Θ., Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης, εκδ. «Κυριακίδη».	ΦΕΚ 399 / 29-4-1998, τχ. Β', σσ. 4257, 4259.
1998- 99	9	Υποχρεωτικό 8 <sup>ο</sup> εξάμ.	Κυρίδης Α., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Κυρίδης Α., Εκπαιδευτική Ανισότητα, εκδ. «Κυριακίδη».	ΦΕΚ 1332/ 31-12-1998, τχ. Β', σσ. 15701, 15703.
1998- 99	10	Κατ' επιλογήν υποχρεωτικό 7 <sup>ο</sup> εξάμ.	Κυρίδης Α., «Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης»	Κυρίδης Α., Τα Κοινωνικά και τα Δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας, εκδ. «Κυριακίδη».	

\* Ακαδημαϊκό έτος έναρξης λειτουργίας : 1990 - 91



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΧ

Ακαδημ. έτος	Α/Α	Είδος Μαθήματος / Εξάμηνο Σπουδών	Διδάσκων - ουσια / Διδασκόμενο Μάθημα	Εγκεκριμένο διδακτικό σύγγραμμα (Συγγραφείας- Τίτλος συγγράμματος- έκδοση)	ΦΕΚ έγκρισης συγγράμματος
1999-2000	11	Υποχρεωτικό 7 <sup>ο</sup> εξάμ.	Κυρίδης Α., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Κυρίδης Α., Εκπαιδευτική Ανισότητα, εκδ. «Κυριακίδη».	
1999-2000	12	Κατ' επιλογήν υποχρεωτικό 5 <sup>ο</sup> , 7 <sup>ο</sup> εξάμ.	Κυρίδης Α., «Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης»	Κυρίδης Α., Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985), εκδ. "Gutenberg".	
2000 - 01	13	Υποχρεωτικό 7 <sup>ο</sup> εξάμ.	Μοριχοβίτης Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Μιχαλακόπουλος Γ., Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση, εκδ. «Κυριακίδη».	ΦΕΚ 660 / 30-5-2001, τχ. Β', σσ.9331, 9378.
2001 - 02	14	Υποχρεωτικό 7 <sup>ο</sup> εξάμ.	Μοριχοβίτης Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Μιχαλακόπουλος Γ., Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση, εκδ. «Κυριακίδη».	ΦΕΚ 772 / 21-6- 2002, τχ. Β', σσ. 10395, 10396.
2002 - 03	15	Υποχρεωτικό 7 <sup>ο</sup> εξάμ.	Μοριχοβίτης Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Blackledge D.- Hunt Β., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο».	ΦΕΚ 282 / 7-3-2003, τχ. Β', σσ. 3365, 3373.
2003 - 04	16	Υποχρεωτικό 6 <sup>ο</sup> εξάμ.	Μοριχοβίτης Γ., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»	Blackledge D.- Hunt Β., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο».	

Για τα ακαδημαϊκά έτη 1990-91 και 1991-92 δε βρέθηκαν στοιχεία για τη διδασκαλία του μαθήματος.



## ΠΙΝΑΚΑΣ Χ

ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΤΩΝ ΕΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ Π.Τ.Δ.Ε. ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΙΔΑΧΘΕΝΤΩΝ ΑΝΑ ΕΤΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ  
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ\*

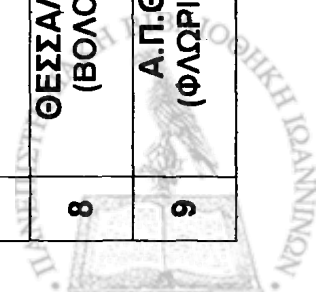
Α/Α	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ	ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΕΤΗ																				
		1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	
1	ΑΘΗΝΩΝ	■	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2	ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	■		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3	ΚΡΗΤΗΣ (ΡΕΘΥΜΝΟ)	■		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4	ΠΑΤΡΩΝ			■	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5	Α.Π.Θ. (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ)			■	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6	Δ.Π.Θ. (ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ-ΠΟΛΗ)			■	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
7	ΑΙΓΑΙΟΥ (ΡΟΔΟΣ)			■																		
8	ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ (ΒΟΛΟΣ)				■																	
9	Α.Π.Θ. (ΦΛΩΡΙΝΑ)																					

## ΥΠΟΜΝΗΜΑ

\* Σ' αυτά περιλαμβάνονται όλα τα διδαχθέντα μαθήματα με γνωστικό αντικείμενο την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, το περιεχόμενο των οποίων καλύφθηκε (αποκλειστικά ή συνδυαστικά) με σύγγραμμα / βιβλίο του ελεύθερου εμπορίου, με «σώμα» Πανεπιστημιακών Παραδόσεων / Σημειώσεων ή Φάκελο με άρθρα και μελέτες.

■ : Ακαδημαϊκό έτος έναρξης λειτουργίας Π.Τ.Δ.Ε.

X : Αντιστοιχεί σε κάθε μάθημα με γνωστικό αντικείμενο την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης που διδάχτηκε ανά έτος.



## ΠΙΝΑΚΑΣ XI

## Πίνακας του συνολικού υπό έρευνα υλικού

A/A	Διανεμηθέντα διδακτικά Συγγράμματα	Κωδικός Συγγραμ.
1	De Queiroz J.M., Το Σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του, εκδ. "Gutenberg", 2000.	1
2	Χιωτάκης Σ., Για μια Κοινωνιολογία των ελευθέρων επαγγελματιών. Επιστημονική Επαγγελματισμοποίηση των Ιατρικών Υπηρεσιών, εκδ. «Οδυσσέας».	2
3	Χιωτάκης Σ. (επιμ.) Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο Σχολείο, εκδ. «Γρηγόρη».	2α
4	Τσουκαλάς Κ., Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922), εκδ. «Θεμέλιο».	3
5	Delors J. (UNESCO), Εκπαίδευση. Ο Θεσαυρός που κρύβει μέσα της, εκδ. "Gutenberg".	4
6	Κάτοικας Χ.- Καβαδιάς Γ., Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση : Η Εξέλιξη των Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-1994), εκδ. "Gutenberg".	5
7	Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, εκδ. «Παπαζήση».	6
8	Καρακατσάνης Γ., Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία και Κοινωνιολογία του σχολείου, εκδ. «Αντ. Ν. Σάκκουλα».	7
9	Τζάνη Μ., Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας, εκδ. «Γρηγόρη».	8
10	Τζάνη Μ., Κοινωνιολογία Παιδείας, εκδ. «Γρηγόρη», 2004.	8α
11	Τζάνη Μ., Σχολική επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας, εκδ. «Γρηγόρη».	8β
12	Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Παρατηρητής».	9
13	Πυργιωτάκης Ι., Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, εκδ. «Γρηγόρη».	10
14	Βακαλιός Θ., Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, τόμ. I και II, εκδ. «Παρατηρητής».	12
15	Blackledge D.- Hunt B., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. «Μεταίχμιο».	13
16	Ανθολογίδου Θ., Κοινωνική κριτική και ιδεολογία στην εκπαίδευση, εκδ. «Οδυσσέας».	14
17	Μυλωνάς Θ., Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο (Θεωρία και Εμπειρία), «Αρμός», 1991.	15
18	Μυλωνάς Θ., Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο χωριό και στην πόλη, εκδ. "Gutenberg".	15α

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΧΙ

Α/Α	Διανεμηθέντα διδακτικά Συγγράμματα	Κωδικός Συγγράμ.
19	Μυλωνάς Θ., Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης- Συμβολές, εκδ. "Gutenberg".	15β
20	Μυλωνάς Θ., Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Πανεπ. Παραδόσεις / Φάκελος), Παν/μιο Πατρών, σσ.155.	15γ
21	Μυλωνάς Θ., Σημειώσεις Εισαγωγής στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης I (Πανεπ. Παραδόσεις / Φάκελος), Παν/μιο Πατρών 1989, σσ. 116.	15δ
22	Husen Tzrsten, Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μία συγκριτική μελέτη για το Σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες, εκδ. «Προτάσεις».	16
23	Νικολάου Σουζ., Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (Πανεπ. Σημειώσεις), Παν/μιο Ιωαννίνων 2004, σσ. 148.	17
24	Μιχαλάκοπούλου Γ., Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης, εκδ. «Κυριακίδη».	19
25	Ξωχέλλης Π.Α., Παιδαγωγική του σχολείου. Θέματα Κοινωνιολογίας του σχολείου και γενικής διδακτικής, εκδ. «Κυριακίδη».	20
26	Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη Γ., Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις, τόμ. Ι και ΙΙ, εκδ. "Gutenberg", 1995.	21
27	Πολυδωρίδη Γ., Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, (Πανεπ. Παραδόσεις / Φάκελος), Παν/μιο Πατρών 1986, σσ. 205.	21α
28	Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη Γ., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Πανεπ. Παραδόσεις / Φάκελος), εκδ. Παν/μίου Πατρών, Πάτρα 1991, σσ. 257.	21β
29	Κελεπνίδης Μ., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα, εκδ. «Ελληνικά Γράμματα».	22
30	Λάμπιας Κ., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, (Πανεπ. Παραδόσεις), σσ. 236.	23
31	Δαμανάκης Μ., Το Σχολείο ως Κοινωνικός Θεσμός (Φάκελος Μαθήματος / Σημειώσεις), σσ. 164.	24
32	Γεωργιάδης Ν., Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Πανεπ. Σημειώσεις), Πανεπιστ. Εκδόσεις Θεσσαλίας, σσ.54.	25
33	Πλειός Γ., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Φάκελος Μαθήματος / Σημειώσεις), σσ. 144.	26
34	Κωνσταντινίδης Θ., Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης, εκδ. «Κυριακίδη».	27
35	Κυρίδης Α., Εκπαιδευτική ανισότητα, εκδ. «Κυριακίδη».	28
36	Κυρίδης Α., Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985), εκδ. "Gutenberg".	28α
37	Κυρίδης Α., Τα κοινωνικά και τα δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας, εκδ. «Κυριακίδη».	28β



## ΠΗΝΑΚΑΣ ΧΠ

## ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΩΝ\* ΑΝΑ Π.Τ.Δ.Ε. ΚΑΙ ΧΡΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟ

Κωδ. Συγγρ.	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ																	
	ΑΘΗΝΩΝ		ΙΩΑΝΝΙΝ.		ΚΡΗΤΗΣ		ΠΑΤΡΩΝ		Α.Π.Θ. (ΘΕΣ/ΝΙΚΗ)		Δ.Π.Θ. (ΑΛΕΞ/ΠΟΛΗ)		ΑΙΓΑΙΟΥ (ΡΟΔΟΣ)		ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ (ΒΟΛΟΣ)		Α.Π.Θ. (ΦΛΩΡΙΝΑ)	
	1985-95 Α	1995-04 B	1986-95 Α	1995-04 B	1986-95 Α	1995-04 B	1986-96 Α	1996-04 B	1986-95 Α	1995-04 B	1986-95 Α	1995-04 B	1991-96 Α	1996-04 B	1990-96 Α	1996-04 B	1992-96 Α	1996-04 B
1							1											
2												1	5					
2α												1	3					
3		2		1														
4			2															
5																		
6	2		5	2					3		3			1				
7											5	4						
8	7	8																
8α		1																
8β	4																	
9		1		1					7	8	2	1	2	4				
10	1			4	7								1					
12											1	1						
13			9				3				4	2	1					2

\* Φορές (σε απόλυτους αριθμούς) που εμφανίζονται αυτά ανά χρονική περίοδο.



## ΠΙΝΑΚΑΣ XII

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ

Κωδ. Συγγρ.	ΑΘΗΝΩΝ		ΙΩΑΝΝΙΝ.		ΚΡΗΤΗΣ		ΠΑΤΡΩΝ		Α.Π.Θ. (ΘΕΣ/ΝΙΚΗ)		Δ.Π.Θ. (ΑΛΕΞ/ΠΟΛΗ)		ΑΙΓΑΙΟΥ (ΡΟΔΟΣ)		ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ (ΒΟΛΟΣ)		Α.Π.Θ. (ΦΛΩΡΙΝΑ)		
	1985-95	1995-04	1986-95	1995-04	1986-95	1995-04	1986-96	1996-04	1986-95	1995-04	1986-95	1995-04	1991-96	1996-04	1990-96	1996-04	1992-96	1996-04	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	
14										2									
15							1												
15α								4											
15β								6											
15γ							4	1											
15δ							2												
16													2						
17																			
19						2													
20																		4	2
21																		1	
21α							1												
21β							1												
22							2							1					
23																			1
24																			
25																			1
26																			
27																			1
28																			4
28α																			1
28β																			1

## ΠΙΝΑΚΑΣ XIII

## ΤΕΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

A/A	Π.Τ.Δ.Ε.	Χρονική περίοδος	ΣΥΓΓΡΑΜΜΑ
1.	ΑΘΗΝΩΝ	A	Τζάνη Μ., Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας, Γρηγόρη, Αθήνα 1998 <sup>6</sup> .
		B	Τζάνη Μ., Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας, Γρηγόρη, Αθήνα 1998 <sup>6</sup> .*
2.	ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	A	Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Παπαζήση, Αθήνα 1985.
		B	Blackledge D.- Hunt B., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000 (ανατύπωση).
3.	ΚΡΗΤΗΣ (ΡΕΘΥΜΝΟ)	A	Πυργιωτάκης Ι., Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, Γρηγόρη, Αθήνα 1986 <sup>7</sup> .
		B	Πυργιωτάκης Ι., Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, Γρηγόρη, Αθήνα 1986 <sup>7</sup> .
4.	ΠΑΤΡΩΝ	A	Μυλωνάς Θ., Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Πανεπ. Παραδόσεις / Φάκελος), Παν/μιο Πατρών, σσ.155. **
		B	Μυλωνάς Θ., Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης- Συμβολές, Gutenberg, Αθήνα 2003 (ανατύπωση).
5.	Α.Π.Θ. (ΘΕΣΣ/ΝΙΚΗ)	A	Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
		B	Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.

## ΠΙΝΑΚΑΣ XIII

		ΣΥΓΓΡΑΜΜΑ	
A/A	Π.Τ.Δ.Ε.	Χρονική περίοδος	
6.	Δ.Π.Θ. (ΑΛΕΞ/ΠΟΛΗ)	A	Καρακατσάνης Γ., Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία και Κοινωνιολογία του σχολείου, Αντ. Ν.Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή 1989.
		B	Blackledge D.- Hunt B., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000 (ανατύπωση).
7.	ΑΙΓΑΙΟΥ (ΡΟΔΟΣ)	A	Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
		B	Χιωτάκης Σ., Για μια Κοινωνιολογία των ελευθέρων επαγγελματιών. Επιστημονική Επαγγελματισμοποίηση των Ιατρικών Υπηρεσιών, Οδυσσέας, Αθήνα 1998 <sup>2</sup> **.
8.	ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ (ΒΟΛΟΣ)	A	Banks O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
		B	Blackledge D.- Hunt B., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000 (ανατύπωση).
9.	Α.Π.Θ. (ΦΛΩΡΙΝΑ)	A	Μιχαλακόπουλος Γ., Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1996.
		B	Κυρίδης Α., Εκπαιδευτική ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη-Αθήνα 1996.

\* Το περιεχόμενο της μελέτης είναι σχεδόν πανομοιότυπο με αυτό της πρώτης και των επόμενων εκδόσεων. Επιλέξαμε, ωστόσο την έκδοση αυτή, λόγω της μερικής συμπλήρωσης που έχει υφαστεί, έτσι ώστε το υπό ανάλυση περιεχόμενο της να είναι αντιπροσωπευτικό και των μεταγενέστερων εκδόχων της στη Β' χρονική περίοδο.

\*\* Το «σώμιο» Πανεπ. Παράδοσεων περιλαμβάνει ολόκληρη την έρευνα του Θ. Μυλωνά Η Αναπαράγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη, Γρηγόρη, Αθήνα 1982, και τις εργασίες του ίδιου «Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την "πορεία" του μαθητή στο σχολείο» (Τα πρώτα ευρήματα μιας διαχρονικής έρευνας που αφορούν τους μαθητές της Πρώτης Τάξης ενός Γυμνασίου), Νέα Παιδεία, τχ.26, 1983, σσ.71-85, «Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την "πορεία" του μαθητή στο σχολείο» (Τα δεδομένα της δεύτερης φάσης μιας διαχρονικής έρευνας που αφορά μια

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΧΙΙΙ

“γενεά” μαθητών), Νέα Παιδεία, τχ.37, 1986, σσ.92-107 και «Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και οι κοινωνικές του εξαρτήσεις : Το παράδειγμα της επιβολής των ειστηρίων εξετάσεων στο Ελληνικό Σχολείο από τους ελληνοδιδασκάλους κατά την περίοδο 1834-1867», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ.10, 1989, σσ.5-38. Στο πλαίσιο της επιχειρούμενης ανάλυσης περιεχομένου, και για την εξασφάλιση καλύτερης δυνατότητας «ελέγχου» της αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας της ανάλυσης αυτής, παραπέμπουμε (όσον αφορά την πρώτη έρευνα) στη νεώτερη επανέκδοσή της : Μυλωνάς Θ. Η Αναπαγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη, Gutenberg, Αθήνα 1999, ενώ όσον αφορά τις τρεις τελευταίες εργασίες παραπέμπουμε στη μελέτη του Θ. Μυλωνά Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης-Συμβολές, Gutenberg, Αθήνα 2003, όπου και περιλαμβάνονται αυτές (σσ.87-110, 111-131 και 197-237, αντίστοιχα).

\* \* \* Πέρα από τη μελέτη αυτή, προκειμένου να ενισχύσουμε την αντιπροσωπευτικότητα του υπό διερεύνηση περιεχομένου του οικείου μαθήματος στο Π.Τ.Δ.Ε. Αιγαίου, συμπεριλάβαμε και τις εξής δύο εργασίες του συγγραφέα/διδάσκοντα απ' το σχετικό συμπληρωματικό φάκελο του μαθήματος : Χιωτάκης Στ. «Πανεπιστήμιο και διαδραστικά εκσυγχρονισμός : το παράδειγμα των τίτλων σπουδών», στο : Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα. Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις, Αθήνα 1991, σσ.193-214 και «Κατάρτιση εξετάσεων και βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο : προσδοκίες και πραγματικότητα», στο : Χιωτάκης Στ. (επιμ.) Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο, Γρηγόρη, Αθήνα 1999<sup>3</sup>, σσ. 48-85.

