

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ  
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ  
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



## Θεματικό Περίγραμμα ενότητας 3Κ (Κοινωνιολογία)

Βασικές κοινωνιολογικές έννοιες – Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

**Αναστασία Αθανασούλα – Ρέππα**  
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

«ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΟΑΕΔ»



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ  
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ  
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Εκπαίδευσης και Αρχικής  
Επαγγελματικής Κατάρτισης



---

Βασικές κοινωνιολογικές έννοιες – Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Κ.1 Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία. Θετικές και κοινωνικές επιστήμες - Εννοιολογικές διευκρινίσεις κοινωνιολογικών όρων

Κ.2 Πρωτεργάτες της Κοινωνιολογίας.

Κ.3 Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή, έννοια, ιστορική αναδρομή.

Κ.4. Κοινωνικοποίηση,

Κ.5 Κοινωνικός έλεγχος,

Κ.6 Στάσεις, στερεότυπα, προκαταλήψεις.

Κ.7. Κοινωνιολογία της ομάδας.

Κ.8 .Κοινωνικές λειτουργίες της Εκπαίδευσης: Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη, ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών - Ελληνική Εκπαίδευση, οικονομική ανάπτυξη και ευρωπαϊκή ολοκλήρωση.

Κ.9 Εκπαιδευτικό σύστημα και κοινωνική κινητικότητα

Κ.10. Γλώσσα και σχολική επίδοση.

Κ.11. Κοινωνικός ρόλος σχολικής αξιολόγησης

Κ.12 Δημογραφικές αλλαγές.



Κ.13 Ιδεολογικοπολιτικές λειτουργίες της Εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικές αλλαγές και εκδημοκρατισμός. Γνώση – ιδεολογία και εκπαίδευση, συγκεντρωτισμός εκπαιδευτικής πραγματικότητας

Κ.14.Σχολείο και τοπική αυτοδιοίκηση, κράτος. –

Κ.15 Κοινωνιολογία της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. - Εισαγωγή στην κοινωνιολογία της τεχνικής, κύρια ρεύματα. - Φύση και τεχνική ως αντι-φύση. Επιστήμη, τεχνική, σύγχρονες εξελίξεις, «τεχνοεπιστήμη». Τ.Ε.Ε. και νέες τεχνολογίες.

Κ.16 Το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός.

Κ.17 Ο εκπαιδευτικός στη δομή της εξουσίας του σχολείου. - Συνθήκες λειτουργίας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Κ.18 Η σχολική κουλτούρα και αντικουλτούρα. -Η φοιτητική διαμαρτυρία.

Κ.19 Κοινωνιολογία της σχολικής τάξης. - Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα, οργάνωση, διδακτικό ύφος - Σχέσεις, δυναμική, προσδοκίες επικοινωνία, μαθητική αυτονομία.

Κ.20 Επαγγελματική κοινωνικοποίηση.

**Σημείωση:** Οι ενότητες *Παραβατικότητα*, - *Φαινόμενα βίας*. *Σχολική αποτυχία*, - *Οικογένεια και σχολείο*, που περιλαμβάνονται στο εγκεκριμένο από το ΤΔΕ περίγραμμα της παρούσας Θεματικής ενότητας, αναπτύσσονται στο Μέρος Β Σύγχρονα Προβλήματα του Εφήβου.(Συντονίστρια κα Μπότσαρη)



---

## **Κ.1 Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία. Θετικές και κοινωνικές επιστήμες - Εννοιολογικές διευκρινίσεις κοινωνιολογικών όρων**

### **.α) Τι είναι «κοινωνιολογία»**

Για το τι είναι «κοινωνιολογία» διατυπώθηκαν διάφοροι ορισμοί όπως:

1. Κοινωνιολογία είναι η επιστήμη που μελετά (ως πραγματικά κοινωνικά φαινόμενα) την κοινωνική συμπεριφορά και την κοινωνική δράση (Βλ. Bain, R & Kolb W. (1992) *Λεξικό κοινωνικών επιστημών*. Β' τόμος, Αθήνα: UNESCO, σελ. 452)
2. Κοινωνιολογία είναι η επιστήμη που μελετά: α) την συγκρότηση, τη λειτουργία και το μετασχηματισμό των κοινωνικών συνόλων (ομάδες, χωριά, πόλεις, κοινωνίες και β) τις προϋποθέσεις και τις συνέπειες της εμφάνισης, της μεταβολής και της έκλειψης των κοινωνικών σχέσεων. (Τσαούσης Δ. (1984) *Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg, σελ. 158)
3. Κοινωνιολογία είναι η επιστημονική μελέτη των ομαδικών διαδικασιών και δομών (οργανωτικά πρότυπα) και τις κοινωνικές και πολιτιστικές αιτίες και συνέπειες αυτών των διαδικασιών και δομών (Lowe T.W. (1969) *Structure and the Social Studies*. Ithaca, NY: Cornell University Press, σελ. 110. Είναι ο ορισμός του Robin Williams από ομιλία του στο Πανεπιστήμιο Cornell (25/11/1965).
4. Κοινωνιολογία ονομάζεται η επιστημονική μελέτη της κοινωνίας ή με άλλα λόγια η επιστημονική μελέτη της κοινωνικής οργάνωσης και των ιδεών με τις οποίες δικαιώνεται και νομιμοποιείται, στις οποίες δηλαδή στηρίζεται η οργάνωση αυτή. (Φραγκουδάκη 1985, Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης Παπαζήσης σελ. 14)

### ***Οι κοινωνιολογίες***

Η επιστήμη της κοινωνιολογίας υποδιαιρείται σε επιμέρους κλάδους ανάλογα με την περιοχή μελέτης, τις κοινωνικές ομάδες και κατηγορίες κοινωνικών δομών που κάθε κλάδος «θεραπεύει» όπως: Κοινωνιολογία της Εργασίας, της Οικογένειας, της Εκπαίδευσης, της Επικοινωνίας και των ΜΜΕ, Πολιτική Κοινωνιολογία (ασχολείται με την εξουσία, τα πολιτικά κόμματα, τα εργατικά συνδικάτα κλπ.), Κοινωνιολογία της Κοινοτικής Οργάνωσης, του Στρατού, του Αθλητισμού, του Εγκλήματος, του δικαίου, των Κοινωνικών Κινημάτων, της Μόδας, της Υγείας, Κοινωνιολογία της Τέχνης, κλπ.



## **Θετικές και κοινωνικές επιστήμες**

Η Κοινωνιολογία ως επιστήμη συγκροτήθηκε κατά την εποχή της αστικής ολοκλήρωσης, που ακολουθεί τη βιομηχανική επανάσταση, δηλαδή το πρώτο μισό του 19ου αιώνα, όταν διογκώθηκαν τα κοινωνικά προβλήματα όπως ο Παγκόσμιος Πόλεμος, η μαζική μετανάστευση και η προσφυγιά, η φτώχεια, η ανεργία, η εγκληματικότητα, η μαζική παραβατικότητα κ.λπ. Η Κοινωνιολογία υποσχόταν να αναζητήσει ορθολογικές λύσεις σε αυτά τα προβλήματα. Η αστικοποίηση, η εκβιομηχάνιση, οι επαναστάσεις που βρίσκονταν στην ημερήσια διάταξη, ιδίως η Γαλλική (1789) και η Αμερικανική (1776) άνοιξαν τους δρόμους για νέους κόσμους. Οι μέθοδοι προσέγγισης των κοινωνικών φαινομένων και η ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας στηρίχθηκε στις μεθόδους των θετικών επιστημών. Όπως τα φυσικά φαινόμενα ακολουθούν ορισμένους νόμους έτσι και η ανθρώπινη συμβίωση μπορεί να θεωρηθεί ότι ακολουθεί ορισμένους κανόνες και νόμους. Αν λοιπόν ανακαλύψουμε αυτούς τους νόμους τότε θα είμαστε σε θέση να δίνουμε τις καλύτερες λύσεις στα όποια κοινωνικά προβλήματα. Από τη βάση αυτή και το δανεισμό των μεθόδων των θετικών επιστημών ξεκίνησε και ο πατέρας της Κοινωνιολογίας Αύγουστος Κοντ (1790- 1857) ο οποίος και προβληματιζόταν αν θα πρέπει η νέα επιστήμη να ονομαστεί Κοινωνιολογία ή Κοινωνική Φυσική. Στην ίδια γραμμή κινήθηκε και ο Βέλγος Αδόλφος Κετελέ που υπογράμμισε το ρόλο της μέτρησης και των στατιστικών μεθόδων στη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων.

### **Κ.2 Προτεργάτες της Κοινωνιολογίας.**

Όπως αναφέραμε πατέρας της Κοινωνιολογίας θεωρείται ο Κοντ. Συζητήσεις όμως για τα κοινωνικά φαινόμενα έχουν καταγραφεί από την αρχαιότητα και καθόλη τη διάρκεια του κοινωνικού βίου. Όμως επρόκειτο για σκόρπιες και μη συστηματικές φιλοσοφικές ενατενίσεις.

Το έργο του Αύγουστου Κοντ (Auguste Comte, 1798-1857), ουσιαστικά προσδιόρισε την κοινωνιολογία ως επιστήμη και ως ακαδημαϊκό κλάδο. Ο Κοντ δεν ήταν μόνο ο θεμελιωτής της κοινωνιολογίας και αυτός που καθιέρωσε τον όρο, αλλά και ο ιδρυτής της λεγόμενης σχολής του «θετικισμού».

Ο Κοντ επηρεασμένος από κυρίως προγενέστερες μελέτες Σκωτσέζων και Γάλλων φιλοσόφων και οικονομολόγων του Διαφωτισμού, υποστήριξε ότι δεν επαρκεί η έρευνα για την ανθρώπινη φύση αν θέλουμε να επιτύχουμε τάξη και πρόοδο στην ανθρώπινη κοινωνία. Αλλά, χρειαζόμαστε επιστημονικά πειράματα και ανάλυση των κοινωνικών γεγονότων.



Το επόμενο βήμα στην ανάπτυξη της Κοινωνιολογίας ως επιστήμης έγινε από τον Κάρολο Μαρξ (1818 – 1883), παρά το γεγονός ότι ο Μαρξ έβλεπε τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων ενσωματωμένη στην οικονομική επιστήμη. Ο Μαρξ ήταν εκείνος που έθεσε το τεράστιο πρόβλημα της κοινωνικής μεταβολής. Με την παρέμβαση του Μαρξ η κοινωνιολογική οπτική διευρύνθηκε γιατί δεν είναι μόνο η αναζήτηση και η μελέτη των νόμων του κοινωνικού γίνεσθαι κάτω από δεδομένες σταθερές συνθήκες, αλλά και η σύγκρουση των μαζικών κοινωνικών συμφερόντων και δυνάμεων, που τα εκφράζουν, που οδηγούν τις ιστορικό- κοινωνικές μεταβολές.

Οι επόμενοι δύο μεγάλοι που θεμελίωσαν την κοινωνιολογία ως επιστήμη ήταν ο Γάλλος Εμίλ Ντυρκάιμ (1858 – 1917) και ο Γερμανός Μαξ Βέμπερ (1864 -1920)

Ο Ντυρκάιμ ήταν εκείνος που ξεκαθάρισε τη θέση τη σχέση κοινωνιολογίας – ψυχολογίας, τονίζοντας ότι τα κοινωνικά γεγονότα έχουν μια αντικειμενική υπόσταση, που πρέπει ως τέτοια να μελετάται πέρα από τα ψυχολογικά κίνητρα των όποιων φορέων της.

Ο Μαξ Βέμπερ προσπάθησε σε ένα τεράστιο κοινωνικό έργο να διευκρινήσει τη σχέση αλληλεπίδρασης των υλικών παραγόντων της κοινωνικής ζωής και βασικά του οικονομικού με τις ιδέες και γενικότερα αυτό που αποκαλούσε «νοηματικά περιεχόμενα».

Οι μεγάλοι αυτοί της κοινωνιολογίας που βεβαίως πλαισιώνονται από δεκάδες άλλους πολύ σημαντικούς επιστήμονες, είχαν, παρά τις διαφορές τους, ένα κοινό χαρακτηριστικό: τους ενδιέφεραν οι νόμοι, η κίνηση και η μεταβολή των κοινωνικών συνόλων. Αυτό που στην επιστήμη της κοινωνιολογίας ονομάστηκε «μακροκοινωνιολογική» προσέγγιση.

Νεώτερη είναι στην κοινωνιολογία η τάση που διαμορφώθηκε κυρίως από τους Αμερικανούς κοινωνιολόγους (Πάρσονς κλπ) μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο, να μελετώνται επί μέρους κοινωνικές ομάδες, (π.χ το προσωπικό ενός εργοστασίου, μια συνοικία, ένα σχολείο κλπ). Η προσέγγιση αυτή, που ονομάστηκε «μικροκοινωνιολογική» επέτρεπε τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων με στατιστικές – μαθηματικές μεθόδους και κινήθηκε παράλληλα με την ανάπτυξη ενός νέου κλάδου των κοινωνικών επιστημών, της κοινωνικής ψυχολογίας, που μελετά τους παράγοντες διαμόρφωσης των συλλογικών στάσεων και συμπεριφορών.



### **Κ.3 Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή, έννοια, ιστορική αναδρομή.**

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είναι αρκετά καινούριος κλάδος. Η έρευνα πάνω στον εκπαιδευτικό θεσμό και τον κοινωνικό του ρόλο αποτελούσε πριν 25 – 35 χρόνια μόλις περιθωριακό αντικείμενο της κοινωνιολογίας. Σήμερα, αποτελεί έναν από τους κλάδους των κοινωνικών επιστημών που συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των μελετητών.

Αντικείμενο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι η ίδια η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός και ο ρόλος του θεσμού αυτού μέσα στην κοινωνία. Η εκπαίδευση και το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός, είναι ο επίσημα και αποκλειστικά επιφορτισμένος θεσμός με τη μετάδοση της γνώσης και έχει το δικαίωμα να πιστοποιεί την κατοχή γνώσεων σε μια κοινωνία. Ρόλος πολυσύνθετος και ιδιαίτερα σημαντικός. Πεδία ανάλυσης της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης μπορεί να είναι η κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση, η σύνθεση του σχολικού πληθυσμού, η επιλογή γνώσεων, η επιλογή παιδείας (κουλτούρας) και η γλώσσα που το σχολείο μεταδίδει καθώς και το σύνολο αρχών, αξιών και ιδεών που συνθέτουν την ιδεολογία του. Ακόμη μπορεί να είναι η σχέση του σχολείου με την οικονομία, την τεχνολογία, τα ΜΜΕ και άλλους σημαντικούς τομείς της κοινωνικής ζωής.

Η ενασχόληση με την προβληματική της διαδικασίας συγκρότησης του γνωστικού αντικειμένου της "Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης", φέρνει στο προσκήνιο το σχετικό ερώτημα για τη γένεση του "σχολείου".

Ο πειρασμός να θεωρηθεί το "σχολείο" σαν μια αυτονόητη πραγματικότητα είναι πολύ μεγάλος, στο μέτρο μάλιστα που σχεδόν όλοι οι ιστορικοί της εκπαίδευσης μελέτησαν το σχολείο σαν έναν "αιώνιο θεσμό", δηλαδή σαν μια κοινωνική πραγματικότητα που υπήρχε από πάντα. Κι όμως το "σχολείο" είναι και αυτό, όπως όλα τα στοιχεία που απαρτίζουν το κοινωνικό γίγνεσθαι, μια "κοινωνική κατασκευή" με χρόνο έναρξης και με διακριτά στάδια εξέλιξης. Αυτήν ακριβώς την πορεία θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε εδώ με στόχο:

1) Να καταδειχθεί ότι η γένεση του σχολείου επέφερε μια νέα σχέση του ανθρώπου με την κοινωνία και, συνεπώς έναν καινούργιο τρόπο "κοινωνικοποίησης", ο οποίος ανέτρεψε τους προηγούμενους και

2) Να αναδειχθεί ο τρόπος μέσα από τον οποίο η αλλαγή αυτή του τρόπου κοινωνικοποίησης σηματοδότησε την γένεση της "Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης" στο χώρο των Επιστημών της



---

Εκπαίδευσης και, με αυτή την έννοια, να φανεί η στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη γένεση του "σχολείου" και στη γένεση της "Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης".

Η προβληματική της γένεσης του "σχολείου" φέρνει στο προσκήνιο εκείνη της γένεσης της "παιδικής ηλικίας". Πράγματι, δεν υπάρχει παιδαγωγική παρά μόνον εκεί που υπάρχει "παιδική ηλικία". Όμως, η ίδια η έννοια της "παιδικής ηλικίας" δεν είναι αυτονόητη: είναι και αυτή μία κοινωνική κατασκευή και μάλιστα σχετικά πρόσφατη η οποία, με τη σειρά της, υπέβαλλε μια πολιτισμική ερμηνεία των πρώτων χρόνων της ζωής. Έτσι, στις παραδοσιακές και αρχαϊκές κοινωνίες τίποτα δεν διακρίνει το ενδιάμεσο στάδιο ανάμεσα στη βρεφική ηλικία και την ηλικία της ωριμότητας: η νεότητα εμπεριέχει εξίσου καλά αυτό που λέμε "μικρά παιδιά", τα "μικρούλια" των τριών χρόνων, όσο και τους νέους εργένηδες, τους έφηβους και στους νέους ανθρώπους. (Μαρκοπούλου 2007)

Ο γάλλος ιστορικός Philippe Ariès εντοπίζει για πρώτη φορά την επινόηση της "παιδικής ηλικίας" στις αρχές του 16ου αιώνα στα ανώτερα στρώματα της κοινωνίας, όπου το παιδί αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστό άτομο. Όμως το αίσθημα της παιδικής ηλικίας ενισχύεται και θεσμοθετείται κατά τη διάρκεια των δύο αιώνων που ακολουθούν. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η σύγχρονη σημασία του "σχολείου" αλλά και της "σχολικής τάξης", δηλαδή η συγκεκριμένη και γνωστή σε όλους μας οργάνωση του σχολικού χώρου με βασικό κριτήριο την "ηλικία του παιδιού" δεν υπήρχε πάντα: είναι προϊόν του Διαφωτισμού και, πιο συγκεκριμένα, απόρροια των αντιλήψεων του γάλλου φιλοσόφου και παιδαγωγού Jean-Jacques Rousseau για την παιδική ηλικία, αντιλήψεις που εκφράζονται στο έργο του "Αιμίλιος". Οι αντιλήψεις του αποτέλεσαν μια κοπερνίκεια στροφή και μια επιστημολογική τομή στις καθιερωμένες μέχρι τότε παιδαγωγικές αντιλήψεις της εποχής για το παιδί που εθεωρείτο "μικρογραφία του ενήλικα" (Βλ. ενδεικτικά τις ζωγραφικές αναπαραστάσεις του παιδιού στο Μεσαίωνα). Πιο συγκεκριμένα ο Rousseau, στο γνωστό και μοναδικό παιδαγωγικό έργο του "Αιμίλιος" υποστηρίζει ότι το παιδί αποτελεί μια ιδιαίτερη ψυχο-συναισθηματική και νοητική οντότητα, η οποία, ως τέτοια, ακολουθεί τους δικούς της ρυθμούς εξέλιξης και ανάπτυξης. Η εκπαίδευση λοιπόν, με βάση αυτή την αντίληψη, θα πρέπει να αρχίσει, όχι με βάση τις ανάγκες του ενήλικα, αλλά με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού: με αυτή την έννοια, το βασικό μέλημα του δασκάλου πρέπει να είναι το να "αφουγκραστεί" τις ανάγκες του μαθητή και να συγκροτήσει τη διδασκαλία του με βάση τη γνώση και τη συνακόλουθη αναγνώριση της ιδιαιτερότητας της παιδικής ηλικίας. (Μαρκοπούλου 2007)





Η "σχολειοποίηση" είναι ο καθοριστικός παράγοντας αυτής της αλλαγής. Το παιδί στο εξής αποτραβηγμένο από τον κόσμο των ενηλίκων γνωρίζει μια μακράς διάρκειας περίοδο "σχολικού εγκλεισμού" πριν να ενταχθεί κανονικά στην κοινωνική ζωή. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η "παιδαγωγική σχέση" είναι μια καινοφανής μορφή κοινωνικής σχέσης ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές του στο μέτρο που, όπως προαναφέραμε, τα προγενέστερα σχολεία των παραδοσιακών κοινωνιών δεν διακρίνονται για την ομοιογένειά τους ούτε ηλικιακά, ούτε χωροταξικά, ούτε κυρίως από τον τρόπο εκπαίδευσης. (Μαρκοπούλου 2007)

Έτσι, η παιδαγωγική σχέση αυτονομείται για πρώτη φορά σε σχέση με τις άλλες κοινωνικές σχέσεις και ο δάσκαλος δεν είναι πια ένας "παιδαγωγός" με την αρχαιοελληνική σημασία του όρου, δηλαδή ένας τεχνίτης που μεταβιβάζει πρακτικές γνώσεις σε ένα νέο.

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του νέου τρόπου εκπαίδευσης αυτή την περίοδο είναι η υποταγή σε απρόσωπους και αφηρημένους κανόνες της σχολικής ζωής: αυτό ακριβώς το στοιχείο αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ των πρωταγωνιστών του "σχολείου" (δασκάλους και μαθητές) και ταυτόχρονα συγκροτεί το "σχολείο" σαν μια ξεχωριστή κοινωνική δομή με διακριτή οργάνωση, δηλ. με ένα χωροχρόνο διακριτό από άλλες κοινωνικές δραστηριότητες καθώς και με εξειδικευμένο πρόγραμμα και χρονοδιάγραμμα.

Αυτός ο τρόπος οργάνωσης κυριαρχεί στα πρώτα οργανωμένα σχολεία δηλαδή στα μοναστηριακά σχολεία της Δύσης του 16ου αιώνα: αντίθετα με ό,τι θα μπορούσε κανείς να πιστέψει, η κατήχηση δεν αντιπροσωπεύει την κύρια διδακτική δραστηριότητα των ιησουϊτών μοναχών· το παιδί μαθαίνει να διαβάζει μέσα από εγχειρίδια καλών τρόπων και να γράφει αντιγράφοντας τους πολυάριθμους τύπους γραφής (καλλιγραφία). Το αντικείμενο αυτών των πολύωρων και κοπιαστικών ασκήσεων είναι η απόκτηση μιας συμπεριφοράς που ορίζεται από την αναφορά και την υπακοή στους θεσμικούς κανόνες της σχολικής τάξης οι οποίοι επιβάλλονται εξίσου τόσο στους δασκάλους όσο και στους μαθητές.

Στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο οι καταβολές αυτής της "σχολειοποίησης" και της συνακόλουθης "σχολικής τάξης" συνδέονται με τις βαθύτερες πολιτικές και θρησκευτικές αναμορφώσεις που συμβαίνουν αυτή την περίοδο στο επίπεδο της "πόλης" με πρωταγωνιστή την αστική τάξη. Πράγματι, στο μεταίχμιο του 16ου και 17ου αιώνα δημιουργείται στην Ευρώπη μια σύγχρονη "εκκοσμικευμένη κοινωνία", δηλαδή μία κατά βάση "κοινωνία πολιτών" αποδεσμευμένη από θρησκευτικές προκαταλήψεις και μύθους. Η κοινωνία αυτή διαφοροποιείται ουσιαστικά από τις προηγούμενες παραδοσιακές κοινωνίες στο μέτρο που σταδιακά τη θέση του θρησκευτικού



ανορθολογισμού και των συνακόλουθων ολιστικών ερμηνειών του κόσμου καταλαμβάνει η κυριαρχία του εξορθολογισμού της ζωής και ο συνακόλουθος καταμερισμός σε επιμέρους εξειδικευμένες "επιστημονικές" ερμηνείες του κόσμου. Έτσι, με τον ίδιο τρόπο που η επιστήμη αποσπάται από το μύθο αποσπάται και η σχολική παιδαγωγική από την πρακτική μύησης. Τις συμβολικές-θεοκρατικές κοινωνίες διαδέχεται μια "κοινωνία πολιτών" της οποίας η συνοχή διασφαλίζεται μέσω της πολιτικής, από το συγκεντρωτικό Κράτος και την ιδεολογία του. Αυτή η εντελώς νέα κοινωνική πραγματικότητα είναι που αποτελεί το ρυθμιστικό πλαίσιο λειτουργίας της "σχολειοποίησης" του παιδιού.

Στο πλαίσιο που προαναφέραμε, λειτουργεί μια εντελώς νέα μορφή τρόπου κυριαρχίας ο οποίος χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη θεσμών πάνω και πέρα από τους ανθρώπους και ασκείται με τρόπο απρόσωπο μέσα από "αντικειμενικά συστήματα" και νομικούς κώδικες που επιβάλλουν σε όλους ανεξαιρέτως τον κανόνα.

Πρόκειται για απρόσωπους θεσμούς που διοικούνται ορθολογικά και γραφειοκρατικά σύμφωνα με το νόμο του Κράτους ο οποίος ενσαρκώνει μια πολιτική και ανθρώπινη-όχι πια θεϊκή- τάξη. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για το σχολικό σύστημα. Σε ένα τέτοιο τρόπο κυριαρχίας, η γραφή παίζει αποφασιστικό ρόλο στο μέτρο που το γραπτό κείμενο κωδικοποιεί αυτή την απρόσωπη εξουσία των θεσμών και συγκροτεί μια ιδιαίτερη μορφή σχολικής κοινωνικοποίησης που είναι ακριβώς η γραπτή φύση των γνώσεων που πρόκειται να μεταδοθούν στο σχολείο. Γι'αυτό είναι τόσο σημαντικό, τόσο απαραίτητο να διδάσκει το σχολείο τη "γραπτή μορφή" του λόγου: η γραφή δεν διαχωρίζεται από τη γνώση στην άσκηση της εξουσίας.

Ο τρόπος σχολικής κοινωνικοποίησης είναι λοιπόν αδιαχώριστος από τη γραπτή φύση των γνώσεων που πρόκειται να μεταδοθούν. Ταυτόχρονα μια νέα μορφή "κοινωνικού υποκειμένου" δημιουργείται μέσα από αυτή την κοινωνικοποίηση: η έννοια του "ατομικού υποκειμένου" βρίσκει εδώ τις ψυχο-κοινωνικές προϋποθέσεις ανάπτυξής της. Με τη σταδιακή δημιουργία του συγκεντρωτικού Κράτους, αυτό οικειοποιείται το μονοπώλιο της νόμιμης βίας και μια "διαδικασία εκπολιτισμού" αρχίζει να υφίσταται. Το "πολιτισμένο άτομο" εσωτερικεύει τρόπους ύπαρξης και μοντέλα συμπεριφοράς που χαρακτήριζαν έως τότε αποκλειστικά στις παραδοσιακές κοινωνίες τις βασιλικές αυλές. Τα στοιχεία αυτά χαρακτηρίζονται από την εγκατάλειψη των άμεσων εκδηλώσεων οικειότητας και από το σταδιακό σχηματισμό ενός κώδικα ευγένειας και ευπρέπειας που συνοδεύεται από μια ικανότητα αυτοκυριαρχίας και αυτοεξαναγκασμού η οποία, με τη σειρά της, διαμορφώνει ένα "αόρατο" ανθρώπινο σώμα. Η συναισθηματικότητα αποσύρεται από το



ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και περιορίζεται στις οικογενειακές σχέσεις. Η σχολική κοινωνικοποίηση εντάσσεται σε αυτή ακριβώς τη "διαδικασία εκπολιτισμού" και αποσκοπεί στη δημιουργία μιας "δημοκρατικής ατομικής προσωπικότητας". Αυτό το σύγχρονο άτομο είναι δυσυπόστατο: από τη μια είναι λογικό και ανήκει στην αφηρημένη και απρόσωπη κοινότητα μιας "δημοκρατικής κοινωνίας των ίσων" και από την άλλη, μοναδικό και ανυπολόγιστο δεν μοιάζει με κανένα άλλο. Με άλλα λόγια, ο νέος μηχανισμός σχολείο-οικογένεια διασφαλίζει ουσιαστικά αυτές τις δύο υποστάσεις του σύγχρονου ατόμου. (De Queiroz 2000).

Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο χρησιμοποιεί, από την πλευρά του, δύο μέσα. Κατ'αρχήν χρησιμοποιεί τη "σχολική διαφοροποίηση", η οποία δρα από μόνη της διπλά. Πρώτον, απομακρύνει το παιδί από το χώρο και το χρόνο της κοινωνικής ζωής, δημιουργώντας έναν "σχολικό κόσμο" ξεχωριστό από τον κόσμο των ενηλίκων. Αυτή η απομάκρυνση αναστέλλει την πρόωρη ταύτιση του παιδιού με μια επαγγελματική ή εργασιακή ομάδα που σχηματοποιεί "κοινωνικούς ρόλους". Δεύτερον, εγχαράσσει γνώσεις και όχι πρακτικές. Το να διδάσκει την ανάγνωση, τη γραφή, τη συσσώρευση γνώσεων με αποκλειστικό στόχο την απομνημόνευση πέρα από κάθε επαγγελματική πραγματικότητα της "αγοράς εργασίας" των ενηλίκων, δημιουργεί ένα υποκείμενο ικανό προς θεωρητική αφαίρεση και ικανό να μαθαίνει διαφορετικά, πέρα και ανεξάρτητα από την πράξη. Με άλλα λόγια το σχολείο στοχεύει στη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού πολίτη που θα χειρίζεται μέσα από την εκμάθηση της γραφής τους αφηρημένους νόμους της "κοινωνίας των πολιτών" στην οποία πρόκειται να ενταχθεί καθώς και στη διαμόρφωση ενός "εν δυνάμει" επιστήμονα που θα μπορεί να διαχειρίζεται με άνεση σε θεωρητικό και αφαιρετικό επίπεδο τις εξειδικευμένες γνώσεις του επιστημονικού κόσμου. (De Queiroz 2000).

Κατά δεύτερο λόγο, η υποταγή στον απρόσωπο κανόνα και η μάθηση της πειθαρχίας που συναποτελούν τους δύο βασικούς τρόπους της "σχολειοποίησης" που προαναφέραμε, επηρεάζουν το συναισθηματικό κόσμο του παιδιού. Κάτω από αυτό το πρίσμα, το σχολείο διαρρηγνύει τους δεσμούς με το παλιό σύστημα συναισθημάτων με αποτέλεσμα το παιδί να διαχωρίζει τον "ιδιωτικό" από το "δημόσιο" κοινωνικό χώρο: έτσι, ενώ είναι αγαπημένο από το σπίτι του και την οικογένειά του όπου περιβάλλεται με συναισθήματα αγάπης και αντιμετωπίζεται ως "μοναδική προσωπικότητα", στο σχολείο γίνεται "ένα μεταξύ των πολλών παιδιών" το οποίο, σύμφωνα με το κυρίαρχο μοντέλο της "δημοκρατικής κοινωνίας των ίσων" που προαναφέραμε, έχει τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις υπακοής με τους υπόλοιπους συμμαθητές του στον "απρόσωπο νόμο" του σχολείου. (De Queiroz 2000)



Η απαρχή της "σχολειοποίησης" που, όπως προαναφέραμε, αρχίζει από το 17ο αιώνα, συμπίπτει με το σταδιακό "εκδημοκρατισμό του σχολείου", αίτημα που προέκυψε στο πλαίσιο της "δημοκρατικής κοινωνίας των πολιτών" κάτω από το έμβλημα της "φυσικής ισότητας των ανθρώπων". Πράγματι, ο εκδημοκρατισμός του σχολείου αρχίζει με μια στοιχειώδη εκπαίδευση της μάζας των ανθρώπων το 17ο αιώνα, σχηματοποιείται και ενδυναμώνεται στη διάρκεια του 19ου αιώνα και ολοκληρώνεται στα μέσα του 20ου αιώνα, με μια μαζική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (De Queiroz 2000).

Η μαζική είσοδος της μεγάλης μάζας των πολιτών στο σχολείο σηματοδοτεί την ανατροπή της θέσης που κατείχε έως τότε το σχολείο: έκτοτε, έχουμε να κάνουμε με μια κοινωνία όπου ο τρόπος της "σχολικής κοινωνικοποίησης" κυριαρχεί ακριβώς επειδή το σχολείο συνιστά, στο πλαίσιο της "δημοκρατικής κοινωνίας των πολιτών", το μοναδικό "δίκαιο" και "αντικειμενικό" μέσο κοινωνικής ανόδου καθώς και το μοναδικό νόμιμο μέτρο της κοινωνικής αξίας των ατόμων. Το αντικείμενο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης που εστιάζεται στις κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο γεννιέται παραδόξως, ακριβώς την ίδια στιγμή που το σχολείο εκδημοκρατίζεται. (Μαρκοπούλου 2007)

#### **Κ.4. Κοινωνικοποίηση**

Η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία δυναμική, συνεχής και αδιάλειπτη και συνοδεύει το άτομο καθόλη τη διάρκεια της ζωής του. Αναφέρεται κυρίως στην αφομοίωση από το άτομο των πολιτισμικών στοιχείων, των αξιών και των κανόνων που συνιστούν και εκφράζουν τη δεδομένη κοινωνία ή ομάδα. Στην πραγματικότητα κοινωνικοποίηση είναι η εκμάθηση των ρόλων που καλούνται να παίξουν τα άτομα, των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων, που έχουν ως προς τα άλλα μέλη ή μη μέλη της ομάδας, του τρόπου γενικότερα, με τον οποίο οφείλουν να ενεργούν σε κάθε περίπτωση. Δια μέσου της λειτουργίας της κοινωνικοποίησης οριοθετούνται τα είδη της συμπεριφοράς που αποδέχεται η κοινωνία και ή οι επί μέρους κοινωνικές ομάδες και καθορίζονται τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ανταπεξέλθουν τα άτομα στα καθήκοντά τους. Προσδιορίζονται ακόμη οι σχέσεις κυριαρχίας, οι φιλοδοξίες των ατόμων, οι αντιλήψεις που έχουν για τους άλλους, οι συμβιωτικοί κανόνες κλπ.

Ως συνεχής και αδιάλειπτη λειτουργία η κοινωνικοποίηση αφορά στην εξέλιξη και τροποποίηση του αριθμού και της φύσης των κοινωνικών δραστηριοτήτων κυρίως δε όταν συντελούνται ριζικές μεταβολές στη σύνθεση και οργάνωση της ευρύτερης κοινωνίας. Ο παράγοντας χρόνος έχει λοιπόν ζωτική σημασία για τη λειτουργία της κοινωνικοποίησης γιατί επιτρέπει την επανάληψη και τον επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου της κοινωνικοποίησης. Με τον τρόπο αυτό τα άτομα έχουν



τη δυνατότητα να αφομοιώσουν και να κατανοήσουν τους κοινωνικούς κανόνες, χωρίς να οδηγηθούν σε μια αρνητική ή αμυντική στάση, όπως θα μπορούσε να γίνει αν δέχονταν συνεχείς πιέσεις. Από την άποψη αυτή το επιχείρημα ορισμένων κοινωνικών επιστημόνων ότι η κοινωνικοποίηση σταματά με το πέρασμα στην εφηβεία ή με την ενηλικίωση, είναι εσφαλμένο γιατί τα μέλη κάθε κοινωνίας ή κοινωνικής ομάδας μαθαίνουν και αναθεωρούν τις απόψεις τους ως τα βαθιά γεράματα τους.

Η κοινωνικοποίηση εξυπηρετεί δυο βασικούς στόχους. Ο πρώτος είναι η δημιουργία κοινωνικών ατόμων και η συμβολή έτσι στη συνοχή και στη διατήρηση της υπάρχουσας κοινωνικής δομής και τάξης. Αυτός ο στόχος είναι η **κοινωνιοκεντρική** διάσταση της κοινωνικοποίησης και αναφέρεται στους λόγους για τους οποίους επί μέρους κοινωνικά σύνολα ή η κοινωνία επιδιώκουν να προσδώσουν στοιχεία ομοιομορφίας και κανονικότητας στη συμπεριφορά των μελών τους. Ο δεύτερος στόχος αφορά στην **ατομοκεντρική** διάσταση της κοινωνικοποίησης και αφορά στο ίδιο το άτομο και τις αντιλήψεις που συνειδητά ή ασυνειδητά σχηματίζει, τις ιδιαιτερότητες της συμμόρφωσής του με το ισχύον σύστημα αξιών, τον τρόπο με τον οποίο εντάσσεται στο άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον κλπ.

Τόσο η κοινωνιοκεντρική όσο και η ατομοκεντρική διάσταση της κοινωνικοποίησης διαφοροποιούνται ως προς το περιεχόμενο τη μορφή και τη σημασία στο χώρο και στο χρόνο (π.χ πορεία της θέσης των γυναικών στην ελληνική κοινωνία, της σχολικής ζωής κλπ).

Το μέτρο στο οποίο η κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων ταυτίζεται με τα πρότυπα και τις επιταγές που θέτει η ομάδα είναι η συνάρτηση του αν και κατά πόσο έχει εσωτερικεύσει αυτές τις επιταγές. Η εσωτερικεύση είναι μια διαδικασία «αφομοίωσης» που επιτελείται σε διαδοχικά στάδια και με διάφορους τρόπους. Το κύριο εμπόδιο για την ολοκλήρωση της εσωτερικεύσης είναι η πολλαπλότητα των ερεθισμάτων που δέχονται τα άτομα από το κοινωνικό τους περιβάλλον, γιατί ακριβώς τείνει να αποπροσανατολίζει από την πλήρη προσαρμογή σε όσα προασπίζει κάθε μια από τις ομάδες που ανήκουν.

**Μηχανισμοί κοινωνικοποίησης** : Οι μηχανισμοί με τους οποίους οι κοινωνικοί κανόνες και τα πρότυπα συμπεριφοράς «περνάνε» στα άτομα περιλαμβάνουν: α) τις εντολές και συστάσεις που κάνουν οι φορείς κοινωνικοποίησης, β) την ταύτιση των ατόμων με άλλα άτομα ή ομάδες και γ) την κοινωνική αξιολόγηση της συμπεριφοράς τους. Ειδικότερα: α) κάθε κοινωνία ή επιμέρους ομάδα έχει τη δική της οργάνωση και το ρυθμό ζωής. Τα στοιχεία αυτά τα άτομα τα προσλαμβάνουν μέσα από μια σειρά έμμεσων παραδειγματισμών ή συστηματικών υποδείξεων, που



κάνουν τα μεγαλύτερα αλλά και συνομήλικα με αυτά μέλη της ομάδας. Η σαφήνεια των συμβολισμών και των μηνυμάτων που εμπεριέχονται σε αυτές τις υποδείξεις είναι αποφασιστική για τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται τα άτομα και τη γνώμη που διαμορφώνουν πάνω στο τι είναι καλό ή κακό, χρήσιμο ή όχι κλπ. β) η ταύτιση αποτελεί το δεύτερο στάδιο στη διαδικασία σύνδεσης των ατόμων με το κοινωνικό τους περιβάλλον. Στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης κάθε άτομο πέρα από την αίσθηση του «ανήκειν» και του «εμείς» διατηρεί μια σχετική αυτονομία ως προς τα πρόσωπα και τις αξίες με τις οποίες ταυτίζονται. Τηρούν π.χ μέχρι ένα βαθμό τις παραδόσεις, νηστείες, γιορτές κλπ. Επομένως η λειτουργία της ταύτισης έχει εκλεκτικό χαρακτήρα, δηλαδή προϋποθέτει και ακολουθεί μια κλιμάκωση αξιών – που συντελείται λιγότερο ή περισσότερο συνειδητά – και γι' αυτό γίνεται σε ορισμένα και όχι σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής συμπεριφοράς. γ) Η άσκηση κοινωνικής κριτικής προδιαγράφει σε μεγάλο βαθμό τη φύση και τη σημασία των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων. Οι τρόποι με τους οποίους τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα μορφώνουν και εξωτερικεύουν τις απόψεις τους, μαζί με τη βαρύτητα που έχουν αυτές οι απόψεις ως ρυθμιστές της κοινωνικής συμπεριφοράς, προσδιορίζονται από τους παρακάτω παράγοντες: 1) το πόσο «κλειστή» είναι η κοινωνική ομάδα, 2) τις συνέπειες που επιφέρει η κοινωνική κριτική στη υπόληψη ή την επαγγελματική θέση των ατόμων και 3) τη δημοσιότητα της κριτικής.

**Φορείς κοινωνικοποίησης:** Υπάρχουν κύριοι φορείς κοινωνικοποίησης (οικογένεια, κράτος κλπ) που είναι θεσμοποιημένοι και άλλοι (γειτονιά, έθιμα κλπ) που είναι μη θεσμοποιημένοι. Οι πρώτοι είναι γνωστοί ως κύριοι φορείς κοινωνικοποίησης και χρησιμοποιούν σχεδιασμένες στρατηγικές για τη ρύθμιση της κοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ οι δεύτεροι είναι μη θεσμοποιημένοι και συνδέονται περισσότερο με περιστάσεις και ερεθίσματα στα οποία εκτίθενται τα άτομα.

Από τους θεσμοποιημένους φορείς κοινωνικοποίησης βασικό ρόλο παίζουν η οικογένεια, η εκπαίδευση, το κράτος και η θρησκεία.

Η οικογένεια παρά τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα εξακολουθεί να είναι ο μοναδικός κοινωνικός θεσμός, που έχει ως αποστολή του να μεταβάλλει ένα βιολογικό οργανισμό σε ανθρώπινη ουσία. Όταν άλλα κοινωνικοποιητικά ιδρύματα και φορείς αρχίζουν να διαμορφώνουν το άτομο κατά ένα σημαντικό τρόπο, η οικογένεια έχει ήδη τελειώσει ένα μεγάλο μέρος αυτής της διαδικασίας, αφού μέσα σε αυτή το άτομο θα μάθει τη γλώσσα αλλά και το διαχωρισμό των κοινωνικών ρόλων. Η οικογένεια, λοιπόν, θα καλλιεργήσει το κοινωνικό στοιχείο, στην οικογένεια θα συντελεστεί η οικειοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και των



πολιτιστικών αξιών. Κατά τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση, όταν δηλ. το παιδί έρχεται σε επαφή με το εξω-οικογενειακό κοινωνικό περιβάλλον και ιδιαίτερα το σχολείο, η οικογένεια εξακολουθεί να ασκεί σημαντική επίδραση.

Οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι η συμβολή της οικογένειας στην καλή επίδοση του παιδιού στο σχολείο είναι ουσιαστική. Η ευρύτερη παιδεία της οικογένειας, η γλώσσα που χρησιμοποιεί, η στάση που κρατά απέναντι στο σχολείο και η μόρφωση προς την οποία προτρέπει τα παιδιά της θα επηρεάσουν την επίδοση του παιδιού στο σχολείο.

### **Κ.5 Κοινωνικός έλεγχος,**

Ο κοινωνικός έλεγχος αφορά τα μέσα με τα οποία μια κοινωνία ή ομάδα κατευθύνει και υποχρεώνει τα μέλη της να συμμορφωθούν με τα καθιερωμένα πρότυπα συμπεριφοράς. Η ύπαρξη των κοινωνικών κανόνων δεν αρκεί από μόνη της για να πειθαρχήσουν τα άτομα: είναι απαραίτητο να έχει η ομάδα και τη δύναμη να επιβάλλει μία συστηματική εφαρμογή τέτοιων κανόνων καθώς και ορισμένες συνέπειες για εκείνους που αποκλίνουν από τις κοινωνικές επιταγές.

Ο κοινωνικός έλεγχος δεν είναι ανεξάρτητος από την κοινωνικοποίηση, αλλά συνδέεται άμεσα και λειτουργεί συμπληρωματικά με αυτήν. Ενώ η κοινωνικοποίηση προσδιορίζει και μεταδίδει στα μέλη της ομάδας το σύστημα των κοινωνικών αξιών ο κοινωνικός έλεγχος διενεργείται με μηχανισμούς που εξασφαλίζουν ή παρακινούν προ τη συμμόρφωση με αυτό το σύστημα. Τέτοιοι μηχανισμοί περιλαμβάνουν μια σειρά παροτρύνσεων και κυρώσεων, εκείνο που πρέπει να τονισθεί είναι ότι όπου οι κοινωνικές αξίες και οι κανόνες έχουν εσωτερικευθεί από τα άτομα δεν υπάρχει ανάγκη για έλεγχο των πράξεων τους, γιατί – αυθόρμητα ή συνειδητά προσαρμόζονται σε όσα επιτάσσουν οι κοινωνικοί κανόνες. Όπου όμως οι ενέργειες των ατόμων αντιβαίνουν όρους και εκείνα τα οποία ορίζει η κοινωνία ή ομάδα, παρουσιάζεται έντονη ή ανάγκη για περιορισμό της απειθαρχητής δράσης τους. Ο κοινωνικός έλεγχος επομένως εφαρμόζεται στις περιπτώσεις κατά τις οποίες τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας παρεκτρέπονται από τα αποδεκτά είδη συμπεριφοράς, είτε γιατί δεν έχουν ολότελα αφομοιώσει ή αποδεχτεί τις κυρίαρχες κοινωνικές αξίες είτε γιατί σε δεδομένες χρονικές στιγμές παρασύρονται και υιοθετούν απόψεις αντίθετες προς εκείνες που επικρατούν στην ομάδα.

Οι ομάδες που ασκούν κοινωνικό έλεγχο είναι το κράτος,, η οικογένεια, το σχολείο, οι κοινωνικές τάξεις, οι ομάδες φίλων κλπ, δεν ταυτίζονται όμως αναγκαστικά με εκείνες που λειτουργούν ως



φορείς κοινωνικοποίησης. Ο τρόπος με τον οποίο ενεργοποιούνται τα άτομα διαμορφώνεται με βάση τις επιρροές και κατευθύνσεις που δίδονται όχι μόνο από την οικογένεια ή το κράτος αλλά και από τις ομάδες συνομηλίκων, τον τύπο, τη βιομηχανία κλπ.

Ωστόσο οι τελευταίοι αυτοί φορείς κοινωνικού ελέγχου έχουν σε ένα πολύ μικρότερο βαθμό από τις πρώτες τα μέσα και τη δυνατότητα να ελέγξουν την τελική μορφή των κοινωνικών δραστηριοτήτων: μπορούν μόνο να καθοδηγήσουν τα άτομα προς ορισμένα καταναλωτικά ή άλλα πρότυπα συμπεριφοράς.

Προκειμένου λοιπόν μια ομάδα να ασκήσει κοινωνικό έλεγχο και να καταστείλει ή να συγκρατήσει την απειθάρχητη δράση των μελών της απαιτείται να κατέχει πολιτική ή οικονομική δύναμη και να επηρεάζει το σχηματισμό της ισχύουσας ιδεολογίας.

Ο κοινωνικός έλεγχος διενεργείται κάθε στιγμή τόσο από τη συνολική κοινωνία όσο και από τις ομάδες που τη συνιστούν. Οι ποινές που επιβάλλονται στα άτομα τα οποία παραβιάζουν ή απομακρύνονται από τους κοινωνικούς κανόνες έχουν ως στόχο τους να διατηρήσουν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό την κοινωνική ισορροπία και τάξη. Για το σκοπό αυτό ο κοινωνικός έλεγχος επιχειρεί να εξομαλύνει και πολλές φορές να ενισχύσει τις συγκρούσεις που παρουσιάζονται μέσα στην ομάδα ή ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες. Οποσδήποτε σε περίπτωση που εφαρμοστεί με υπερβολική αυστηρότητα είναι δυνατό να οδηγήσει τα άτομα σε αποκλίνουσα συμπεριφορά και αν διαιωνίσει έτσι τις κοινωνικές αντιθέσεις .

Η άσκηση του κοινωνικού ελέγχου γίνεται σε δύο επίπεδα: α) επαναφορά εκείνων που απειθαρχούν προς τον κοινωνικά αποδεκτό τρόπο ζωής και β) παρεμπόδιση των άλλων μελών της ομάδας από παρόμοια έλλειψη πειθαρχίας . ο Κοινωνικός έλεγχος έχει δηλαδή κατασταλτικό αλλά και προληπτικό χαρακτήρα.

Υπάρχουν τρία είδη κοινωνικού ελέγχου: 1) ο άτυπος 2) ο τυπικός 3) ο αυτοέλεγχος

Τα άτυπα ήδη περιλαμβάνουν τα έθιμα, τις αυθόρμητες εκδηλώσεις και έμμεσες υποδείξεις τη γνώμη και την αντίδραση κάθε κοινωνικής ομάδας όταν ένα ή περισσότερα από τα μέλη της παραβιάζουν τους κανόνες που ορίζουν την κοινωνική συμπεριφορά και τις σχέσεις των ατόμων.

Οι υποδείξεις βασίζονται στα ήθη και τις παραδόσεις και μπορούν να είναι τόσο σύντομες όσο μια έκφραση αποδοκιμασίας ή μια παραινετική χειρονομία. Μπορούν όμως να έχουν τη μορφή συστηματικής κριτικής , γλεουασμού και εξευτελισμού των ατόμων . Η κριτική π.χ που κάνουν οι συμμαθητές στο μαθητή που αργοπορεί καθημερινά μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματικότερη από αυτή του δασκάλου ή του διευθυντή . Από αυτή την άποψη όσο άτυπη και έμμεση και να είναι η





πίεση που ασκείται στο άτομο που παραβαίνει τους κανόνες, επιδρά αποφασιστικά στη διαμόρφωση της κοινωνικής τους παρουσίας και συμπεριφοράς εξαιτίας του ότι όλα τα μέλη μιας κοινωνίας ή ομάδας αισθάνονται την ανάγκη να ανήκουν και αναγνωρίζεται πως ανήκουν σε αυτή. Κατά συνέπεια η σημασία των άτυπων μορφών κοινωνικού ελέγχου και από ισχύει και για τις τυπικές μορφές βρίσκεται σε εξάρτησης των ατόμων από το κοινωνικό τους περιβάλλον και τη συνακόλουθη προσπάθειά τους να αποφύγουν την κοινωνική κριτική και αποδοκιμασία. Αυτό το είδος του κοινωνικού ελέγχου απαντά σε όλες τις κοινωνίες και ομάδες κυρίως όμως χαρακτηρίζει εκείνες στις οποίες βασικές κοινωνικές σχέσεις είναι προσωπικές και τα άτομα στρέφονται στους στενούς συγγενείς και φίλους ή γείτονες για επιβεβαίωση του τρόπου με τον οποίο σκέπτονται και ενεργούν.

Αντίθετα σε κοινωνικές ομάδες όπου υπάρχει συχνή και εντατική επικοινωνία προς τα έξω και οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι μάλλον συμβατικές ή γνώμη των άλλων εκείνων δηλαδή που δεν έχουν στενούς συγγενικούς ή άλλους δεσμούς μεταξύ τους έχουν λιγότερη βαρύτητα ως συντελεστές του καθορισμού της κοινωνικής σκέψης και συμπεριφοράς.

Τυπικές μορφές κοινωνικού έλεγχου . Σε αντίθεση με τις άτυπες αυτές είναι συστηματικά επεξεργασμένες λειτουργούν όμως επίσης κατασταλτικά στις απόπειρες των ατόμων για απόκλιση από τα καθιερωμένα είδη κοινωνικής συμπεριφοράς. Οι κυριότερες από τις τυπικές μορφές κοινωνικού έλεγχου είναι:

Οι νόμοι, η θρησκεία, η οικογένεια, η εκπαίδευση. Ειδικότερα η εκπαίδευση με ένα πλήθος κανόνων που διαθέτει και μια διαβαθμισμένη κλίμακα παιδαγωγικών μέτρων παίζει εξαιρετικό ρόλο ως προς τη συμμόρφωση προς τους κοινωνικούς κανόνες είτε προληπτικά είτε κατασταλτικά.

**Ο αυτοέλεγχος** αφορά τους φραγμούς που θέτουν τα ίδια τα άτομα στη συμπεριφορά τους και τις ενέργειές τους είτε από το φόβο της τιμωρίας που θα υποστούν αν αγνοήσουν τους κοινωνικούς κανόνες είτε γιατί αποδέχονται τους ακόνες αυτούς ως λογικούς και αναγκαίους. Πρόκειται με άλλα λόγια για μια εσωτερική μορφή ελέγχου που όμως η σημασία και ο βαθμός του καθορίζονται από την κοινωνικοποίηση των ατόμων. Είναι δηλαδή ο αυτοέλεγχος θεμελιώδες αποτέλεσμα της διαδικασίας κατά την οποία τα άτομα εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο και διενεργείται με βάση την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας αυτής.

Ειδικότερα το μέτρο στο οποίο τα μέλη μια ομάδας ελέγχουν τις αντιδράσεις και τις ενέργειες τους αποτελεί μια διάσταση της κοινωνικής τους παρουσίας και ποικίλλει ανάλογα με α) την έκταση στην οποία έχουν εσωτερικεύσει ή και αποδεχτεί το σύστημα των κοινωνικών αξιών, β) τις



συνθήκες κάτω από τις οποίες δοκιμάζονται γ) τη σαφήνεια και αυστηρότητα των ποινών που συνεπάγεται η ανυπακοή προς τις κοινωνικές αξίες και τους κανόνες.

Ο κοινωνικός έλεγχος είναι μια δυναμική λειτουργία δεν είναι δηλαδή στατικός αλλά τροποποιείται σε χαρακτήρα και ισχύ σύμφωνα με τη σύνθεση των ομάδων που τον εφαρμόζουν και τις μεταβολές που συντελούνται (διαχρονικά και συγχρονικά ) στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που περιβάλλει τις ομάδες αυτές. Επί πλέον υπάρχει μια στενή αλληλεξάρτηση μεταξύ των διαρροών των ειδών κοινωνικού ελέγχου (τυπικών, άτυπων κλπ) που επίσης διαφοροποιούνται τόσο ως προς τους περιορισμούς που θέτουν στην κοινωνική συμπεριφορά όσο και ως προς τις μεταξύ τους συσχετίσεις . συγκεκριμένα οι μορφές κοινωνικού ελέγχου βρίσκονται πάντα σε μια διαδικασία σχηματισμού και μετασχηματισμού έτσι ώστε η ανάπτυξη, η αμφισβήτηση ή η παρακμή τους να διαδέχονται η μια την άλλη. Γι αυτό το λόγο είναι εξαιρετικά δύσκολο να μιλήσουμε για την αυτονομία που διαθέτει καθεμιά από τις μορφές κοινωνικού ελέγχου και την ισορροπία που επιφέρει η εφαρμογή του στο κοινωνικό σύνολο. Οι γραπτοί νόμοι επηρεάζονται από προϋπάρχοντα ήθη αλλά και από τρέχοντα επιστημονικά και πολιτικά ρεύματα με αποτέλεσμα να ρυθμίζουν τις δραστηριότητες των ατόμων με τρόπο που συγγενεύει άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο με τα έθιμα και τις παραδόσεις. Ο κοινωνικός έλεγχος λοιπόν είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο το οποίο έχει τις αφετηρίες του στην οργάνωση της κοινωνίας ή ομάδας που τον ασκεί καθώς και στις εξωτερικές επιρροές που δέχεται αυτή η ομάδα.

#### **Κ.6 Στάσεις, στερεότυπα, προκαταλήψεις.**

Τα στερεότυπα είναι σύνολα πεποιθήσεων που αφορούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας ανθρώπων. Προκατάληψη είναι η στάση απέναντι σε κάποιο άτομο ή ομάδα που στηρίζεται σε στερεότυπα. Διάκριση είναι η άνιση αντιμετώπιση ατόμων ή ομάδων που στηρίζεται επίσης σε κάποιο στερεότυπο. Κοινωνικός στιγματισμός είναι η υποτίμηση της κοινωνικής ταυτότητας μιας ομάδας ή ατόμου με βάση ένα εμφανές αρνητικό χαρακτηριστικό.

Τα στερεότυπα δημιουργούνται: α) με βάση την κοινωνική – πολιτισμική προσέγγιση μέσω της γνώμης που δημιουργείται από τα ΜΜΕ, τους γονείς ή άλλους φορείς κοινωνικοποίησης που έχουν λόγο στο ρόλο της κοινωνικής μάθησης και της κοινωνικής ενίσχυσης. β) από την κοινωνική κατηγοριοποίηση των ατόμων ή ομάδων όπως αυτή γίνεται και αποδίδεται από τις κυρίαρχες ομάδες σε μια κοινωνία και αφορά μια απλή κατάταξη, βοηθάει στην κατανόηση και την πρόβλεψη της ατομικής συμπεριφοράς και προστατεύει την κοινωνική ταυτότητα της έσω- ομάδας. γ) από την



---

απατηλή συνάφεια, τη λανθασμένη δηλαδή σύνδεση αρνητικών χαρακτηριστικών με μια μειοψηφία λόγω της αποκλίνουσας φύσης από τα κοινωνικά παραδεκτά.

Οι κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις κατασκευάζονται με βάση: τα προεξάρχοντα χαρακτηριστικά (φύλο, φυλή) που είναι εξωτερικά, εμφανή και αναγνωρίζονται αυτόματα παντού. Με την ενδοομαδική εύνοια: δηλαδή τα ελάχιστα κριτήρια διαχωρισμού της εσω – ομάδας από την έξω- ομάδα. Την κατηγοριοποίηση με βάση το πλαίσιο αναφοράς (φοιτητής στην αίθουσα, οπαδός στο γήπεδο, αλλά και λευκός στην Αφρική) δηλαδή παίζει ρόλο η σημασία της «αναγνωρισιμότητας» του γνωρίσματος σε δεδομένες συνθήκες.

Η σημασία που έχει η ομοιογένεια της έξω – ομάδας (κυρίαρχης ομάδας) για την επιβολή των στερεοτύπων και προκαταλήψεων είναι πολλή μεγάλη γιατί: μέσω αυτής γενικεύεται το στερεότυπο σε ομάδες ή άτομα. Γίνεται αυτόματη (μη συνειδητή) ενεργοποίηση του στερεοτύπου. Γίνεται μεροληπτική στρέβλωση των πληροφοριών με ασαφές περιεχόμενο κατά την πρόσληψη και επεξεργασία τους. Αποδίδεται το θεμελιώδες σφάλμα (αναγνώριση εσωτερικών αιτιών) και γίνεται ψυχολογιοποίηση της έξω –ομάδας. Υπάρχει ευθυγράμμιση της συμπεριφοράς με βάση τις προσδοκίες που απορρέουν από το στερεότυπο (φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας).

Τα στερεότυπα είναι ανθεκτικά στην αλλαγή γιατί αυτοί που τα αποδίδουν τα αυτοεπιβεβαιώνουν σε καθημερινή βάση, λειτουργούν ψυχοδυναμικά ως μηχανισμοί άμυνας για την ανεύρεση εξιλαστήριων θυμάτων, λειτουργούν ως θεμέλια για την κατανόηση και εδραίωση του κοινωνικού συστήματος (γνωστική προσέγγιση), λειτουργούν ως αναπόφευκτη συνέπεια της επιπολιτισμοποίησης (κοινωνικο- πολιτισμική προσέγγιση) και γιατί τα στερεότυπα συμβάλλουν στην ανύψωση της κοινωνικής ταυτότητας της εσω- ομάδας. Για παράδειγμα μια ομάδα μαθητών αποδίδει στερεοτυπικές συμπεριφορές σε αλλοδαπούς μαθητές και τους ενοχοποιεί για πράξεις και ενέργειες που δεν έχουν συντελέσει αλλά μόνο και μόνο γιατί τυχαίνει να είναι αλλοδαποί και μάλιστα από συγκεκριμένες χώρες για τις οποίες έχουν δημιουργηθεί και αποδοθεί τα αρνητικά στερεότυπα ή ρατσιστικές αντιλήψεις.

Η αλλαγή των στερεοτύπων γίνεται : α) λογικά και σταδιακά (αθροιστικά) με την έκθεση σε μη επιβεβαιωτικές πληροφορίες β) μεταστροφικά με τη δραματική διάψυσή τους από μεμονωμένα μέλη της έξω ομάδας γ) με τη διασπορά των μη επιβεβαιωτικών πληροφοριών που οδηγεί στην επί μέρους δημιουργία άλλων τύπων μη στερεοτυπικών και διαλύουν την ομοιογένεια και σπάνε το στερεότυπο.



Η μείωση των προκαταλήψεων από την άλλη γίνεται με την επαφή η οποία έχει θετικό αποτέλεσμα **μόνο** : 1) γίνεται υπό συνθήκες συνεργασίας, 2) τα μέλη των ομάδων έχουν ισότιμες θέσεις, 3) υπάρχει δυνατότητα ουσιαστικής γνωριμίας, 4) τα χαρακτηριστικά των μελών της έξω - ομάδας διαψεύδουν το στερεότυπο, 5) παρέχεται η ανάλογη θεσμική και κοινωνική υποστήριξη. Μπορούμε να γενικεύσουμε τα θετικά αποτελέσματα της επαφής αν αποκατηγοριοποιήσουμε το άτομο ή την ομάδα στην οποία αποδίδουμε στερεοτυπικά χαρακτηριστικά και αυτό μπορεί να γίνει με την κατάργηση των ορίων και την προσωποποιημένη επαφή. Η πρόσληψη της μοναδικότητας κάθε μέλους της έξω - ομάδας διαψεύδει την ομοιογένεια του στερεοτύπου. Ακόμη η γενίκευση των θετικών αποτελεσμάτων της επαφής μπορεί να γίνει με δι-ομαδική επαφή μέσω αντιπροσώπων. Η γενίκευση σε όλα τα μέλη της έξω - ομάδας είναι εφικτή μόνο εφόσον τα μεμονωμένα άτομα θεωρηθούν ως τυπικοί εκπρόσωποι.

#### **K.7 Κοινωνιολογία της ομάδας.**

Ο Αριστοτέλης έχει αναφέρει ότι ο άνθρωπος είναι φύσει κοινωνικό όν. Πράγμα το οποίο σημαίνει ότι ζει με άλλους μαζί μέσα σε κοινωνικές οργανώσεις και κοινωνικούς θεσμούς. Η ομάδα με το αίσθημα του «ανήκειν» σε αυτή των μελών της είναι το πιο χαρακτηριστικό κοινωνιολογικό φαινόμενο στη ζωή του ανθρώπου αρχής γενομένης από την οικογένεια. Η ομάδα έχει ένα κύκλο ζωής που ξεκινάει με τη δημιουργία της, συνεχίζει στην αντιπαράθεση των μελών της μέχρι να βρουν τα κοινά σημεία μεταξύ τους, περνάει μετά στη φάση του «δεσίματος» και της σύνθεσης, συνεχίζει στη φάση της απόδοσης και της δημιουργικότητας και τέλος (ικανοποιώντας το σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκε) φτάνει στη φάση της διάλυσης ή της αποσύνθεσης.

Η οικογένεια αποτελεί την πρώτη κοινωνική ομάδα και τον πρωτογενή φορέα της κοινωνικοποίησης και της αγωγής του μαθητή. Το νέο άτομο ως μέλος της οικογένειας μαθαίνει να λειτουργεί σύμφωνα με τους κανόνες και τις αξίες, δηλαδή τον κοινωνικό προσανατολισμό της οικογένειας, συμπεριφέρεται, δρα και εκφράζεται, τοποθετείται στην ιεραρχία και αυτοπροσδιορίζεται ως άτομο και ταυτότητα, ανάλογα με αυτήν.

Η σύνθεση μιας κοινωνικής ομάδας, συμπεριλαμβανομένης και της οικογένειας, μπορεί πολύ εύκολα να διαφοροποιηθεί χωρίς ταυτόχρονη διαφοροποίηση της δομής της ομάδας αυτής καθεαυτής. Οι αλλαγές στη σύνθεση μιας ομάδας μπορεί να έχουν έντονες επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, (ειδικά σε μια συναισθηματικά φορτισμένη αρχική ομάδα όπως είναι το ζευγάρι ή η οικογένεια), αλλά η επανασύνδεση μπορεί να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της



---

ίδιας δομικής συμφωνίας, εάν με αυτόν τον όρο εννοούμε τους ορισμούς του ρόλου, τις σχέσεις ισχύος, τα χωρικά και συστηματικά όρια κ.ά.

Το οικογενειακό περιβάλλον οφείλει να εξασφαλίζει στο παιδί διαρκή προστασία, φροντίδα, υλικά και πνευματικά αγαθά και απεριόριστη στοργή και αγάπη. Κατά τον Fischer (1937) η οικογένεια είναι η βιολογική κοινότητα, η οποία περιλαμβάνει τον άνθρωπο ως ολότητα, σε όλες τις μορφές της ζωής του, στις ενέργειες του, στους σκοπούς τους, η κοινότητα της αγάπης και του πνεύματος.

Οι επιστήμες του ανθρώπου συμφωνούν πως ο άνθρωπος είναι ένα 'βιοψυχοκοινωνικό ον' που συλλαμβάνεται, γεννιέται, αναπτύσσεται στα πλαίσια ενός αντίστοιχα 'βιοψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος', με το οποίο βρίσκεται συνεχώς σε συναλλαγή, σε ένα δούναι και λαβείν που εξασφαλίζει την επιβίωση και ανάπτυξή του.

Η Επιστήμη των Γενικών Συστημάτων έχει προσφέρει σημαντικά στην κατανόηση του ανθρώπου ως 'ζωντανού οργανωμένου συστήματος που συναποτελείται από αλληλεξαρτώμενα και συναλλασσόμενα υποσυστήματα, ενώ συγχρόνως είναι ενταγμένο και αποτελεί οργανικό μέρος ενός ευρύτερου συστήματος με πιο σύμπλοκη δομή. Ένα βασικό χαρακτηριστικό αυτής της ένταξης είναι ότι τα ζωντανά συστήματα 'αυτοδομούνται' σε ιεραρχημένες διατάξεις : Τα κύτταρα ομαδοποιούνται σε όργανα, και τα όργανα ομαδοποιούνται σε οργανισμούς. Οι οργανισμοί δημιουργούν ψυχοκοινωνικές οντότητες, που έχουν την ταυτότητα του προσώπου-ατόμου. Τα πρόσωπα μορφοποιούνται σε ομάδες και οι ομάδες σε μικρές κοινότητες, και αυτές με τη σειρά τους σε μεγαλύτερες κοινωνίες. Αυτή η ιεραρχημένη διάταξη όπου ένα ζωντανό σύστημα είναι συγχρόνως ένα "όλον" συναποτελούμενο από μικρότερα αλληλοσυνδεδεμένα συστήματα σε ένα χαμηλότερο επίπεδο οργάνωσης, και συνάμα ένα κομμάτι ενός "όλου" σε ένα υψηλότερο επίπεδο οργάνωσης, είναι μία ιδιότητα εγγενής και αδιαχώριστη από την ιδιότητα της "ζωτικότητας" του συστήματος.

Έτσι η κοινωνική ομάδα μπορεί να ειπωθεί: (α) στο επίπεδο των μεμονωμένων ατόμων που την αποτελούν, με τα όποια χαρακτηριστικά, ανάγκες και στόχους τους στα πλαίσια της ομάδας, (β) στο επίπεδο της αλληλοσύνδεσης των μελών, του τρόπου δηλαδή που διευθετείται η επικοινωνία και συναλλαγή τους, μέσα από τους κανόνες και τις αξίες που αποτελούν τη δομή της ομάδας, και (γ) στο επίπεδο της σχέσης της ομάδας με τον κοινωνικό χώρο στον οποίο δρα ως μέρος, υλοποιώντας τους στόχους της.



Μέσα σε αυτά τα επίπεδα ο άνθρωπος ή η κοινωνική ομάδα μπορεί και κινείται αυτόνομα μεταξύ επιπέδων οργάνωσης ανάλογα με τις δημιουργούμενες ανάγκες. Ας πάρουμε για παράδειγμα πώς διαμορφώνεται και λειτουργεί μία μικρή κοινωνική ομάδα: Στα αρχικά στάδια διαμόρφωσης της ομάδας, τα άτομα κινούνται μέσα στο πεδίο της υπό διαμόρφωση ομάδας, προσπαθώντας να επικοινωνήσουν στους άλλους τη δική τους ταυτότητα και στόχους, και να αναγνωρίσουν στους άλλους τα αντίστοιχα. Στην πορεία, η συναλλαγή πυκνώνει, γίνεται πιο σημαντική γνωστικά και συγκινησιακά και αρχίζει να διαμορφώνεται ένα κοινωνικό κλίμα έντονης διαπραγμάτευσης στόχων και μεθόδων. Αυτή η διαδικασία κάποια στιγμή αποκορυφώνεται σε κάποιο συμβάν - που το βιώνουν ως σημαντικό τα μέλη - και μέσα από αυτό, είτε επικυρώνεται η ύπαρξη της ομάδας ή διαλύεται. Στην πρώτη περίπτωση, η διαδικασία σφραγίζεται με τη δημιουργία κάποιων πρώτων συμβολαίων που καθορίζουν κοινά αποδεκτούς στόχους και μεθόδους, και με τη δημιουργία κανόνων που ρυθμίζουν τη ζωή της ομάδας. Σε αυτό το στάδιο αποδυναμώνονται οι λεπτές διαφορές των ατόμων υπέρ της δημιουργίας μιας κοινά συμφωνημένης επαλληλότητας, ελεγχόμενης από τους κανόνες της ομάδας.

Η εξελικτική και κοινωνική ψυχολογία έχει επανειλημμένα περιγράψει την ανάγκη του ανθρώπου να ανήκει σε μικρές κοινωνικές ενότητες για να μπορεί να τρέφει τις βασικές ψυχοκοινωνικές ανάγκες και συνάμα να μπορεί να καλλιεργεί την αυτονομία του και την υπευθυνότητά του. Το μέγεθος λοιπόν μιας ομάδας, με τα συνακόλουθα χαρακτηριστικά που απορρέουν από αυτό, είναι ένα σημαντικό κριτήριο. Πειραματικές μελέτες στην κοινωνική ψυχολογία έχουν καταλήξει, ότι ο καταλληλότερος αριθμός μελών για να λειτουργήσει αποτελεσματικά μία ομάδα είναι πέντε  $\pm 2$  με διαφορές κατά περίπτωση ανάλογα με ποικίλους παράγοντες. Όσο μεγαλώνει η ομάδα τόσο αυξάνεται ο πλούτος των δεξιοτήτων, των γνώσεων, των δυνατοτήτων για δράση και των συναλλαγών, και τόσο περισσότερη δυνατότητα υπάρχει να εμπεριέχει η ομάδα ποικιλία ατομικών ιδιομορφιών. Ο πλούτος όμως αυτός απαιτεί αντιστοίχου επιπέδου οργάνωση και διαφοροποίηση, που πολλές φορές είναι δύσκολο να επιτευχθεί. Έτσι, όταν το μέγεθος της ομάδας αυξάνεται, χωρίς να αντιμετωπίζεται αυτή η αύξηση με αντίστοιχα διαφοροποιημένη οργάνωση, η ομάδα αρχίζει να λειτουργεί καταπιεστικά για το άτομο, αποδυναμώνοντας την δυνατότητα για αυτονομία του μέσα από τη δημιουργία διαλόγου. Η συμμετοχή στις διαδικασίες τείνει να περιορίζεται σε λιγότερα μέλη, και περισσότερα μέλη συμμορφώνονται στην πίεση της ομάδας. Μια μελέτη παρατήρησε το 'ηγετικό δυναμικό' των μελών, όπως αυτό εκφράστηκε κατά τη διάρκεια 30λεπτης ομαδικής συζήτησης, σε ομάδες των οποίων το μέγεθος κυμαινόταν από 2 έως



12 άτομα. Βρέθηκε πως με την αύξηση του αριθμού των μελών, μειωνόταν ο μέσος βαθμός του 'ηγετικού δυναμικού', ενώ η διαφορά μεταξύ μελών ως προς αυτό το δυναμικό μεγάλωνε. Επομένως η οφειλόμενη στο μέγεθος της ομάδας διαφορά συναλλαγών και οργάνωσης σχετίζεται και με την ανάδυση διαφορετικών σχημάτων ηγεσίας και συμμόρφωσης, καθώς και με τις αντιδράσεις των μελών στην ομάδα. (Πολέμη – Τοδούλου 1992)

Εκτός από τη σημασία της ένταξης σε μικρές κοινωνικές ενότητες ένα δεύτερο σημαντικό στοιχείο είναι η σταθερότητα της μικρής ομάδας μέσα στο χρόνο. Αυτή διασφαλίζει τη δυνατότητα για μία αναπτυξιακή πορεία με πλούτο κοινωνικής εμπειρίας, που αδυνατεί να δημιουργηθεί σε μικρής διάρκειας ή μεταβαλλόμενης σύνθεσης ομάδες. Για παράδειγμα, σε μία μελέτη περιγράφηκε αλληλουχία εννέα αναπτυξιακών φάσεων, που διανύει μία μικρή σταθερής σύνθεσης ομάδα. Κατά τη διάρκεια αυτής της αλληλουχίας, τα μέλη αναλαμβάνουν σημαντικούς κοινωνικούς ρόλους, όπως αυτόν του "αρχηγού", του "συγκινησιακού βαρόμετρου", του "αμφισβητία" ή του "αποδιοπομπαίου", και αντιμετωπίζουν σημαντικά έργα που απορρέουν από τη διεργασία, όπως την αναδιαπραγμάτευση του συμβολαίου, των στόχων και της λειτουργίας της ομάδας μεταξύ των μελών, ή τον καθορισμό των κανόνων συμπεριφοράς, των τρόπων χειρισμού της διαφωνίας και των αρνητικών συναισθημάτων. Αντίστοιχες φάσεις και αναπτυξιακά έργα αντιμετωπίζει η οικογενειακή ομάδα στην εξέλιξή της, από το συμβόλαιο του γάμου, στην ένταξη του πρώτου παιδιού, στην ένταξη του δεύτερου, έως στην 'αποπαίδωση' και την επαναφορά στην πραγματικότητα της δυάδας (Πολέμη – Τοδούλου 1992)

Η ένταξη του ανθρώπου, στην πορεία της ζωής του, σε μία ποικιλία από τέτοιες ομάδες, αυξάνει ακόμα περισσότερο τις δυνατότητες ενεργοποίησης του δημιουργικού δυναμικού του. Η απουσία ομάδων με σταθερή σύνθεση και διάρκεια στα κοινωνικά και επαγγελματικά πλαίσια κλείνει τον άνθρωπο σε ένα μοναχικό τρόπο ζωής. Το "χωράφι όσο θωρείς" μένει ως ανικανοποίητη ανάγκη, την ίδια στιγμή που τα μαζικά μέσα ενημέρωσης και η τεχνολογία της πληροφόρησης δίνουν την δυνατότητα να παρακολουθεί κανείς γεγονότα που συμβαίνουν σε όλα τα σημεία της γης. Η αποθάρρυνση της ένταξης του ανθρώπου σε μικρές, σταθερής διάρκειας ομάδες, υπονομεύει καθοριστικά τη βιωσιμότητα του ψυχοκοινωνικά υγιούς, υπεύθυνου, αυτόνομου ατόμου και κατά συνέπεια ολόκληρης της κοινωνίας. (Πολέμη – Τοδούλου 1992)



---

**Κ.8 Κοινωνικές λειτουργίες της Εκπαίδευσης: Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη, ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών - Ελληνική Εκπαίδευση, οικονομική ανάπτυξη και ευρωπαϊκή ολοκλήρωση.**

Μια από τις βασικότερες κοινωνικές λειτουργίες της εκπαίδευσης είναι η μετάδοση της "κυρίαρχης παιδείας". Δηλαδή η επιβολή ορισμένων "σημασιών", με τη μέθοδο της επιλογής ανάμεσα σε άλλες υπάρχουσες ή δυνατές να υπάρξουν, τις οποίες αποκλείει και επιβάλλει αυτές τις ορισμένες σαν τις σημασίες που είναι οι μόνες αξίες να αναπαραχθούν. Η επιλογή αυτή (χαρακτηριστικό όλων των κοινωνιών) είναι κοινωνιο-λογικά (δηλαδή και κοινωνικά και λογικά) αναγκαία, γιατί κάθε επιλογή σημασιών αποτελεί μια ορισμένη παιδεία (κουλτούρα), που οφείλει την ύπαρξή της στις κοινωνικές συνθήκες που τη γέννησαν. Το σύνολο των σημασιών που αποτελούν μια ορισμένη παιδεία, ανήκουν επομένως σε μια ορισμένη κοινωνία διαστρωματωμένη, άρα με κάποιες κοινωνικές δυνάμεις κυρίαρχες. "Κυρίαρχη παιδεία" είναι "η παιδεία των κυρίαρχων στρωμάτων της κυρίαρχης τάξης", που συγχρόνως είναι τα πιο μορφωμένα κοινωνικά στρώματα. Ο εκπαιδευτικός θεσμός έχει κοινωνικό ρόλο την αναπαραγωγή της κυρίαρχης παιδείας. Η συμβολική βία που ασκεί ο εκπαιδευτικός θεσμός συνίσταται, όχι τόσο στη μετάδοση μιας ορισμένης ποσότητας πληροφοριών που στοιχειοθετούν την κυρίαρχη παιδεία, αλλά συνίσταται κυρίως στη μετάδοση του μηνύματος ότι η κυρίαρχη παιδεία είναι η μόνη νόμιμη.

Ο εκπαιδευτικός θεσμός αναπαράγει λοιπόν την κυρίαρχη παιδεία. Συμβάλλει όμως και στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων. Αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση μέσα από τους μηχανισμούς της συμβολικής βίας. Καθώς η διαδικασία κοινωνικής επιλογής γίνεται από το σχολείο με κριτήρια αξιολογικά και ουδέτερα, η "βία" γίνεται "συμβολική", άρα πολύ αποτελεσματική. Γιατί, ο εκπαιδευτικός θεσμός πετυχαίνει να πείσει όσους αποκλείει από τους σχολικούς δρόμους που οδηγούν στις υψηλότερες βαθμίδες (σχολείου και κοινωνίας) ότι σωστά και δίκαια αποκλείονται, τους κάνει δηλαδή να εσωτερικεύσουν τη νομιμότητα του αποκλεισμού τους. Τη νομιμοποιημένη αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας, και μάλιστα στο όνομα της δικαιοσύνης (ισότητα ευκαιριών) και της ηθικής (αξιοκρατία), ο εκπαιδευτικός θεσμός την πετυχαίνει με την αναγόρευση ορισμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που αποτελούν κοινωνικά κεκτημένα, σε φυσικά χαρίσματα, και με την αντίστοιχη βράβευση των κοινωνικά προνομιούχων σαν των φυσικά καλύτερων ή ανώτερων. (Μαρκοπούλου 2007).





---

## Εκπαίδευση και Ανάπτυξη

Η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης και η αυξημένη ζήτησή της τα τελευταία χρόνια αναμενόταν ότι θα οδηγούσε σε μια κοινωνική κινητικότητα που θα συνέβαλε ως ένα βαθμό στην εξάλειψη και μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Ελλάδα. Όμως παρά την επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν κατέστη δυνατό να εξαλειφθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες ούτε και κατ' επέκταση να μειωθούν αυτόματα οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, αφού συναντούμε σημαντικές ανισότητες μεταξύ των φύλων, των κοινωνικο- επαγγελματικών κατηγοριών, των περιφερειών, των αγροτικών περιοχών κλπ. Μερικές φορές μάλιστα οι ανισότητες αυτές επιδεινώνονται και συνεχίζονται με ανισότητες στην αγορά εργασίας, στα εισοδήματα και στο επίπεδο ζωής των ατόμων.

Ειδικότερα οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού επιπέδου και εισοδήματος μεσολαβούνται από ένα ευρύ φάσμα παραγόντων (οικονομικών και ατομικών, όπως το επάγγελμα και η θέση του ατόμου ως προς αυτό, η εμπειρία, οι συνθήκες στην αγορά εργασίας και στη δομή της απασχόλησης, η ηλικία, το φύλο κ.α.), που καθορίζουν και το τελικό ύψος του εισοδήματος.

**Ο Δείκτης Ανθρώπινης Ανάπτυξης** όπως προσδιορίζεται σήμερα, προκύπτει από το μέσο όρο τριών μεταβλητών: **του προσδοκώμενου ορίου ζωής, του επιπέδου εκπαίδευσης και του κατά κεφαλήν εισοδήματος** (Ρέππας, 2004). Δηλαδή βασική μεταβλητή του Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης, είναι και η εκπαίδευση, γεγονός που μας δίνει εναργέστερα τη σχέση που τη συνδέει με την Βιώσιμη – Ανθρώπινη και Οικονομική Ανάπτυξη.

Έτσι στη Βιώσιμη Ανθρώπινη Ανάπτυξη, η ανάπτυξη του ανθρώπου και η αυτοπραγμάτωσή του δεν πρέπει να εξαρτάται από το τι έχει αποκτήσει, τι έχει καταναλώσει ή πόσο μεγάλη είναι η περιουσία του. Ούτε η επιδίωξή του θα πρέπει να είναι η μεγιστοποίηση της χρησιμότητας και του κέρδους. Η παραγωγή πρέπει να υπηρετεί τις πραγματικές ανάγκες του ανθρώπου, όχι τις απαιτήσεις του οικονομικού συστήματος. Πρέπει να επιδιώκεται όχι η μέγιστη κατανάλωση, αλλά η λογική κατανάλωση, και να μην μένει κανένα μέρος του πληθυσμού έξω από τις βλέψεις της αλλαγής και της ανάπτυξης. Επίσης στόχος πρέπει να είναι η κοινωνική ισότητα και η υψηλή προτεραιότητα στην ανάπτυξη των ανθρώπινων δυνατοτήτων. Το άτομο πρέπει να είναι ενεργός και όχι παθητικός μέτοχος της κοινωνικής ζωής.

Ο δείκτης της Βιώσιμης Ανθρώπινης Ανάπτυξης επηρεάστηκε τα τελευταία χρόνια σημαντικά και από την ερευνητική εργασία του Νομπελίστα οικονομολόγου Amartya Sen.



Σύμφωνα με τον Sen το περιεχόμενο της ανάπτυξης είναι τα ίδια τα επιτεύγματα της, ο βαθμός εκπλήρωσης των στόχων και όχι απλά η διαθεσιμότητα των μέσων όπως το ΑΕΠ. Για να τεκμηριώσει αυτή του τη θέση ο Sen ανατρέπει σε πολλούς κλασικούς οικονομολόγους αλλά και στα γραπτά του Αριστοτέλη με τον οποίο συμφωνεί «.....ότι ο πλούτος δεν είναι το επιδιωκόμενο αγαθό, διότι χρησιμεύει και προς εξυπηρέτηση άλλου πράγματος». Ειδικότερα στα πολιτικά του ο Αριστοτέλης, αναφέρει ότι «...Αποβαίνει λοιπόν εκ τούτων φανερό, ότι η φροντίδα του έχοντος την ευθύνη και την διοίκηση της οικογένειας στρέφεται περισσότερο εις τα πρόσωπα, τα οποία απαρτίζουν την οικογένεια, παρά εις την απόκτηση άψυχων πραγμάτων, επίσης δε περισσότερο εις την αρετή αυτών των ανθρώπων παρά εις την ιδιότητα των κτημάτων, τα οποία ονομάζουμε πλούτο.....».

Όπως γίνεται κατανοητό στο σημείο αυτό ο Αριστοτέλης, τον οποίο ο νομπελίστας Sen, ασπάζεται είχε προ πολλού προσδιορίσει τους ποιοτικούς δείκτες της ανθρώπινης ανάπτυξης, με προεξάρχοντα την «αρετή» και την προσωποκεντρική (ανθρωποκεντρική) προσέγγιση της αγωγής, της παιδείας και της εκπαίδευσης. Στοιχεία που λαμβάνει το άτομο, τόσο από την οικογένειά του, όσο και από την πολιτεία και την κοινωνία για να συμβάλει στην επίτευξη του οράματος της Βιώσιμης – Ανθρώπινης Ανάπτυξης.

Όπως προκύπτει λοιπόν η Εκπαίδευση είναι μια από τις βασικές μεταβλητές του **Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης**, γεγονός που δίνει εναργέστερα τη σχέση που συνδέει την εκπαίδευση με την Βιώσιμη – Ανθρώπινη και Οικονομική Ανάπτυξη. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια σχέση αμφίδρομη, μια σχέση που συνδέει δυναμικά τις δύο δραστηριότητες, καθώς τόσο η ανάπτυξη ως κοινωνική δραστηριότητα επηρεάζει και επηρεάζεται από την εκπαίδευση, αλλά και η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός και μηχανισμός επηρεάζει και επηρεάζεται από το βαθμό ανάπτυξης της κοινωνίας. Μια σχέση κατά την οποία τα άτομα και οι ομάδες βρίσκονται συνεχώς σε μια αλληλεπίδραση μέσα στο σύνολο των μεταβολών του Κοινωνικού Μετασχηματισμού, όπου οι Κοινότητες Μάθησης παίζουν πλέον ή θα πρέπει να παίζουν, έναν σημαντικό ρόλο στην εξισορρόπηση καταστάσεων που αφορούν τομείς της σωματικής – ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας, και τομείς της κοινωνικο- οικονομικής, τεχνολογικής, οικολογικής και πολιτιστικής διάστασης της ανθρώπινης ευημερίας.

**Στην πραγματικότητα η σχέση της εκπαίδευσης με την αναπτυξιακή διαδικασία είναι μια σχέση που έχει συζητηθεί, αμφισβητηθεί και επανεξεταστεί, αρκετά έντονα, τόσο από ακαδημαϊκούς δασκάλους και ερευνητές, όσο και από τους διεθνείς οργανισμούς.**



**Η βασική υπόθεση που συνδέει τη σχέση εκπαίδευσης και ανάπτυξης είναι ότι από την εκπαίδευση δεν ωφελούνται μόνο τα ίδια τα άτομα αλλά και ολόκληρη η κοινωνία που απαρτίζεται από καλά εκπαιδευμένα άτομα, καθώς με βάση την εκπαίδευση αναπτύσσεται και διασφαλίζεται η δημοκρατία, δημιουργούνται και μεταδίδονται αξίες και πολιτιστικές παραδόσεις, εξειδικεύεται το εργατικό δυναμικό κλπ. Επομένως η απόδοση από την επένδυση στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο άμεση αλλά και μελλοντική, καθώς τόσο το άτομο, όσο και η κοινωνία οδεύουν προς μια ολιστική αναπτυξιακή τροχιά που δεν έχει να κάμει μόνο με την οικονομική ανάπτυξη, όπως ήδη αναφέρθηκε, αλλά και με την κοινωνική, πολιτική, τεχνολογική.**

Μέσω της εκπαίδευσης αξιοποιείται κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο το ανθρώπινο κεφάλαιο των χωρών, και γίνονται οι μελλοντικές επενδύσεις για την βιώσιμη ανάπτυξη. Αν λοιπόν στόχος, όπως αναφέρθηκε πριν, της Βιώσιμης – Ανθρώπινης Ανάπτυξης είναι η ολιστική αναπτυξιακή διαδικασία όλων των τομέων και όλων των μελών του πληθυσμού, άρα η ισότητα των ευκαιριών, τότε η εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχεται ως ελεύθερο δημόσιο αγαθό, δίνοντας την ευκαιρία σε κάθε άτομο να αναπτύξει τις ‘λειτουργικότητες’, τις ‘δυνατότητες’ και την ελευθερία των επιλογών του, όπως αναφέρει ο Sen. Όμως αυτές οι ευκαιρίες είναι ακόμη, τόσο για πολλές χώρες, όσο και για πολλά άτομα ξεχωριστά, άπιαστο όνειρο.

### **Κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες**

Κύριος θεωρητικός μελετητής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι ο γάλλος κοινωνιολόγος Bourdieu. Το έργο του Πιερ Μπουρντιέ και Ζαν-Κλωντ Πασερόν, *Οι Κληρονόμοι*, (1964) έχει αποκτήσει μεγάλη επιρροή σε διεθνές επίπεδο τα τελευταία χρόνια και είναι από τις πιο ενδιαφέρουσες μελέτες στην παγκόσμια βιβλιογραφία.

Σύμφωνα με τους συγγραφείς των *Κληρονόμων*, τα πολυάριθμα δεδομένα εμπειρικών ερευνών για την ανώτατη εκπαίδευση έμμεσα αποδεικνύουν ότι τα φράγματα μπροστά στις σπουδές δεν είναι μόνο κοινωνικά ή οικονομικά. Αντίθετα, διαπιστώνουν ότι η κοινωνική προέλευση καθορίζει την επίδοση στις σπουδές, την επιλογή της ειδικότητας καθώς και την αργοπορία. Για την κατανόηση του φαινομένου αυτού, οι συγγραφείς θα προτείνουν την έννοια του "μορφωτικού προνομίου", που αργότερα θα ονομάσουν "μορφωτικό κεφάλαιο". 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. (Μαρκοπούλου 2007)

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. Το κυριότερο είναι ότι η εξοικείωση που επιτρέπει την κατοχή των ερμηνευτικών κλειδιών για την κατανόηση των έργων των ιδεών και της τέχνης, δεν είναι αποτέλεσμα που έχει επιτευχθεί με την εκμάθηση, αλλά με τη μακρόχρονη, ανεπαίσθητη και συνεχή επικοινωνία και τριβή με τα έργα αυτά. Η τεράστιας σημασίας αυτή μακρόχρονη και αδιόρατη τριβή και εξοικείωση γίνεται με τρόπο φυσικό, σαν συμπεριφορά αυτονόητα συνηθισμένη, δίχως ποτέ το παιδί να έχει άμεσα "διδασχτεί", ούτε να προϋπάρχει στη ζωή του προτροπή συγκεκριμένη από το περιβάλλον, π.χ. για να διαβάσει ή να ακούσει μουσική ή να πάει στο μουσείο, το θέατρο ή το κονσέρτο. Την εξοικείωση αυτή επιπλέον μπορεί, κατά τους συγγραφείς, να δημιουργήσει μόνο η συχνή και φυσική μακρόχρονη επαφή με τα έργα των ιδεών και της τέχνης και όχι η ευκαιριακή επαφή μαζί τους. Η ελεύθερη αυτή παιδεία, πολύ περισσότερο από το μόχθο της μελέτης ή την πρόθεση καλής απόδοσης, είναι η βασική προϋπόθεση για την υψηλή επίδοση ενός φοιτητή. Η κοινωνική προέλευση προσφέρει ακόμη, (κι αυτό είναι ίσως περισσότερο σημαντικό από τις γνώσεις και από την οικειότητα με τα μορφωτικά αγαθά που δίνει η ελεύθερη παιδεία), ένα σύνολο από "στάσεις" και "συμπεριφορές" απέναντι στη γνώση, την παιδεία γενικά και το σχολείο ειδικότερα.

Οι "στάσεις" απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό διαφέρουν έντονα από τη μια κοινωνική τάξη στην άλλη. Και οι διαφορές αυτές αφορούν πλήθος μικρά και μεγάλα θέματα, πολλά απ' αυτά έμμεσα και λανθάνοντα. Πριν απ' όλα, τα παιδιά από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα αντιμετωπίζουν σε όλες σχεδόν τις ηλικίες τις πανεπιστημιακές σπουδές σαν το αυτονόητο και φυσικό τέλος του σχολικού δρόμου. Δεν το σκέφτονται σαν ενδεχόμενο, ούτε σαν κατάκτηση, αλλά σαν το τελευταίο μέρος της φυσικής σχολικής τους πορείας, όπως το σύνολο των παιδιών θεωρεί το δημοτικό σαν κάτι αυτονόητο και φυσικό και δεν περνάει από το μυαλό κανενός η ιδέα ότι θα μπορούσε να μην πηγαίνει στο σχολείο. Το ακριβώς αντίθετο συμβαίνει για τα παιδιά των μη προνομιούχων τάξεων και μάλιστα τα παιδιά των αγροτών, εργατών, οικονομικών μεταναστών



κλπ. Γι' αυτά, οι ανώτερες σπουδές είναι ενσυνείδητη επιλογή, που γίνεται με μακροχρόνιες αμφισβητήσεις και δυσκολίες, συναντάει πολλά και πολλών ειδών εμπόδια και αποτελεί ατομική κατάκτηση ενός δύσκολου και δυσπρόσιτου επιτεύγματος, κάθε άλλο από το αυτονόητο και φυσικό τέλος της σχολικής ζωής. Είναι φανερό, ότι αυτή η ταξική διαφορά αποτελεί σημαντικό παράγοντα γενεσιουργό των αυξημένων πιθανοτήτων εισαγωγής στα ανώτατα ιδρύματα για τα παιδιά ορισμένης κοινωνικής προέλευσης και αντίστοιχα ουσιαστικό όσο και αόρατο εμπόδιο για τα παιδιά των μη προνομιούχων.

Οι "συμπεριφορές" απέναντι στη σχολική γνώση και την παιδεία γενικότερα καθορίζονται επίσης από την κοινωνική θέση της οικογένειας. Τα παιδιά των προνομιούχων εμφανίζονται στις στατιστικές με καλύτερη επίδοση, μεγαλύτερες ικανότητες, άνεση και ευκολία για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του θεσμού. Η μακρόχρονη εξοικείωσή τους με τα έργα των ιδεών και της τέχνης, δηλαδή με τις διανοητικές πρακτικές και δραστηριότητες, η περίφημη "ώσμωση", ωσμωτική καλλιέργεια, τους επιτρέπει να εμφανίζονται με αυξημένες συγκριτικά με τα παιδιά των μη προνομιούχων, διανοητικές ικανότητες και δεξιότητες. Η εξοικείωση άλλωστε με τη διανοητική πρακτική αφαιρεί κάθε έννοια καταναγκασμού από την προσπάθεια απόκτησης των συγκεκριμένων γνώσεων και ικανοτήτων που το εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί. Η μάθηση δεν είναι και δεν θεωρείται μόχθος για τα μέλη των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Οι μαθητές και φοιτητές που προέρχονται από τα στρώματα αυτά, εμφανίζονται πάντα στις στατιστικές με την υψηλότερη βαθμολογία και έχουν γενικά καλύτερη επίδοση. Συγχρόνως, είναι εκείνοι που δίνουν λιγότερο άμεση σημασία στα μαθήματα, χαρακτηρίζονται από ένα είδος ελευθερίας ως προς το περιεχόμενο της ύλης του σχολείου, διαβάζουν πολλά βιβλία που δεν είναι άμεσα συνδεδεμένα με τα προγράμματα. Έχουν δηλαδή συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από άνεση και ευκολία, απουσία σχολικού μόχθου και έλλειψη προτροπής ή καταναγκασμού. Αντίθετα με την ταξική αυτή άνεση, ο μαθητής από τα λαϊκά στρώματα είναι ο μη ικανός μαθητής και ο μαθητής από μικροαστική προέλευση είναι η προσωποποίηση του σχολικού μόχθου. Ο μικροαστός, ως γόνος μιας κατεξοχόν μεταβατικής κοινωνικής τάξης, είναι ο μαθητής που περισσότερο από όλους θα προσπαθήσει να χρησιμοποιήσει το σχολείο ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας. Ο ίδιος και οι γονείς του έχουν έντονη επιθυμία να ανεβεί στα σκαλοπάτια της σχολικής κλίμακας. Φέρνει λοιπόν μαζί του "πολύ καλή πρόθεση, αλλά στερείται όλων των μορφωτικών εκείνων προνομίων που κάνουν τον εκλεκτό μαθητή και που κατέχουν μόνο τα παιδιά των προνομιούχων". Έτσι, η σχολική του συμπεριφορά χαρακτηρίζεται πριν απ' όλα από μεγάλη προσήλωση και προσπάθεια. Ο μόχθος που καταβάλλει



είναι φανερός, δηλαδή διαβάζεται στα αποτελέσματα της προσπάθειάς του, κυρίως την ώρα των μεγάλων κρίσεων (όπως είναι π.χ. οι εξετάσεις). (Μαρκοπούλου 2007).

Η απουσία του μόχθου, αποτέλεσμα της άνεσης που χαρίζει η εξοικείωση με την παιδεία, συμβαδίζει και με άρνηση του μόχθου, αποτέλεσμα ενός άμεσα κοινωνικού αισθήματος ασφάλειας, που επιτρέπει στον κοινωνικά προνομιούχο φοιτητή να αδιαφορεί για την ενδεχόμενη αδιαφορία στις σπουδές. Η αδιαφορία αυτή για την αργοπορία του επιτρέπει πρώτα απ' όλα να μην αργοπορεί, αλλά να εμφανίζεται κιόλας ότι καθόλου δεν μοχθεί για να το επιτύχει. Το ίδιο αίσθημα κοινωνικής ασφάλειας επιτρέπει στον προνομιούχο να κάνει επιλογές σπουδών σύμφωνα με κριτήρια αποκλειστικά ατομικών προτιμήσεων ή κλίσεων, αδιαφορώντας για την άμεση επαγγελματική χρησιμότητά τους. Του επιτρέπει να επιλέγει ειδικότητες σπάνιες ή πολύ καινούργιες, γενικά σπουδές «αριστοκρατικές» και όχι "επαγγελματικές", μόνο που οι αριστοκρατικές ειδικότητες ανοίγουν πάντα το δρόμο προς επαγγελματικές απασχολήσεις υψηλού κοινωνικού κύρους.

Οι παραπάνω στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό και την παιδεία γενικότερα, που έχουν άμεση και αποκλειστική κοινωνική προέλευση, παίζουν τεράστιο ιδεολογικό ρόλο, καλλιεργώντας και διαιώνίζοντας το μύθο των "φυσικών χαρισμάτων". Και τούτο, γιατί η άνεση και η ευκολία στη μάθηση (αποτέλεσμα της "ελεύθερης παιδείας" που μεταδίδει το προνομιούχο περιβάλλον), αντιμετωπίζονται σαν αποδείξεις ατομικών διανοητικών ικανοτήτων, ευφυΐας ή έφεσης για μάθηση. Η διανοητική καλλιέργεια και η ευρύτερη μόρφωση, η εξοικείωση με διανοητικές πρακτικές και με τα μυστικά των έργων τέχνης και παιδείας είναι αποτέλεσμα της οσμωτικής μάθησης, που αποκτά το παιδί στους κόλπους της οικογένειας εκείνης που καταναλώνει συστηματικά διάφορα αγαθά υψηλής ποιότητας. Ακριβώς όμως επειδή η μάθηση αυτή είναι οσμωτική, επειδή δηλαδή συντελείται με τη μακρόχρονη τριβή και εξοικείωση, δίχως προτροπή και δίχως φανερή άμεση μετάδοση, αντιμετωπίζεται από τα ίδια τα άτομα σαν χάρισμα, σαν φυσική ανωτερότητα, σαν εγγενές χαρακτηριστικό του ατόμου που γεννήθηκε με τη σφραγίδα του εκλεκτού. Αντιμετωπίζει τους κατόχους του μορφωτικού κεφαλαίου σαν ευφύστερους. Έτσι, το σχολείο "μεταφράζει το κοινωνικό κεκτημένο σε φυσικό προσόν" και πετυχαίνει, διαιώνίζοντας την πίστη στην εγγενή ικανότητα για μόρφωση, να μεταβιβάζει τα προνόμια της σχολικής αριστείας στους ήδη προνομιούχους.

### **Κ.9 Εκπαιδευτικό σύστημα και κοινωνική κινητικότητα,**

Σε κάθε κοινωνία τα άτομα που την αποτελούν δεν έχουν όλοι ίδιους και ίσους ρόλους, καθώς όλα τα άτομα δεν έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις, κοινωνική δύναμη και πλούτο, προνόμια και



υπευθυνότητες, εξουσία και επιρροή. Όσα άτομα όμως έχουν στον ίδιο βαθμό περίπου τα παραπάνω χαρακτηριστικά αποτελούν ένα κοινωνικό στρώμα. Κάθε κοινωνία έχει περισσότερα από ένα κοινωνικά στρώματα. Έτσι όταν μιλούμε για κοινωνική διαστρωμάτωση εννοούμε την κατάταξη των ατόμων σε ένα σύστημα κοινωνικής οργάνωσης με βάση την κοινωνική θέση, ή τάξη ή στρώμα κλπ. Στα συστήματα κοινωνικής διαστρωμάτωσης ξεχωρίζουν δύο χαρακτηριστικά στοιχεία που τα καθορίζουν: 1) οι κοινωνικές ανισότητες και 2) η κοινωνική ιεράρχηση. Οι κυριότερες σχολές της κοινωνικής διαστρωμάτωσης είναι η σχολή των συγκρούσεων, Μαρξιστική άποψη και η σχολή της ισορροπίας, λειτουργιστές. Η πρώτη σχολή θεωρεί ότι η κοινωνία που δεν είναι στατική αλλά δυναμική μεταβάλλεται και εξελίσσεται κάτω από τις πιέσεις που προκαλούν οι κοινωνικές αντιθέσεις και ειδικά οι αντιπαράθεση μεταξύ των δύο κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων, αστικής και εργατικής. Η δεύτερη σχολή περιορίζεται στο να ερμηνεύει τη δοσμένη κοινωνική πραγματικότητα χωρίς τη δυναμική εξέλιξη και θεωρεί ότι οι κοινωνικές ανισότητες είναι αναπόφευκτες.

Ανάμεσα στα κοινωνικά στρώματα υπάρχει μια κινητικότητα και στις περισσότερες κοινωνίες μια διαπερατότητα (πλην των πολύ κλειστών κοινωνιών όπως οι κάστες για παράδειγμα), όπου άτομα από ένα κοινωνικό στρώμα μετακινούνται προς άλλο. Στις σύγχρονες κοινωνίες έχει επικρατήσει να ταυτίζεται περίπου η κοινωνική κινητικότητα με την επαγγελματική κινητικότητα, γιατί το επάγγελμα εκφράζει μέχρι ένα βαθμό το επίπεδο εκπαίδευσης του ατόμου και την οικονομική του θέση. Η κοινωνική κινητικότητα υποδηλώνει συγκρίσεις στο χώρο ή στο χρόνο και οι συγκρίσεις αυτές αναφέρονται σε άξονες όπως: η γενεά (ενδογενεακή – διαγενεακή κινητικότητα), ο γεωγραφικός χώρος ( εσωτερική – εξωτερική μετανάστευση), η υφή των μετακινήσεων (δομική – γνήσια ή καθαρή κινητικότητα) και η κατεύθυνση (ανοδική – καθοδική – οριζόντια κινητικότητα). Η κοινωνική κινητικότητα μπορεί να επηρεάσει και να έχει συνέπειες : στην οικογενειακή συνοχή, στην ψυχική υγεία των μετακινουμένων, στην ιδεολογία τους και στην επαγγελματική τους αξιολόγηση.

Το εκπαιδευτικό σύστημα με τις δομές που το ίδιο παρουσιάζει σε κάθε ιστορική και κοινωνική φάση μπορεί να είναι από τους βασικότερους παράγοντες κοινωνικής κινητικότητας των ατόμων. Ειδικότερα οι σπουδές που παίρνονται από φοιτητές χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων αν είναι υψηλού κοινωνικού κύρους και γοήτρου (π.χ ιατρικές, πολυτεχνικές, κλπ) αυτόματα προσδίδουν στα άτομα αυτά την κινητικότητα από το χαμηλό στρώμα στο ανώτερο σύμφωνα με την αξιολόγηση της συγκεκριμένης κοινωνίας.



Το ίδιο συμβαίνει σε πολλές κοινωνίες σε σχέση με τη Γενική και Επαγγελματική εκπαίδευση. Συνήθως όσοι ακολουθούν την πρώτη προορίζονται για τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, ενώ όσοι τη δεύτερη για τα χαμηλότερα καθώς σε πολλές κοινωνίες όπως και στη δική μας η επαγγελματική εκπαίδευση είναι απαξιωμένη.

### **Κ.10. Γλώσσα και σχολική επίδοση**

Η γλώσσα είναι το βασικότερο εργαλείο επικοινωνίας όλων των κοινωνιών. Η χρήση του λόγου είναι το μέσο που συνθέτει και ενισχύει τις ποικίλες επιδράσεις του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος. Η γλώσσα, ο λόγος, καθορίζει σημαντικά το τι και το πώς μαθαίνεται, επηρεάζοντας έτσι και την μελλοντική μάθηση. Τα γλωσσικά συστήματα κωδικοποίησης, απλή και επίσημη γλώσσα, αντιστέκονται στην αλλαγή λόγω των ψυχολογικών προεκτάσεων και η λειτουργία τους έχει άμεση σχέση με την κοινωνική δομή. Η κοινωνική σημασία των γλωσσικών κωδίκων είναι τεράστια και πολλοί μελετητές έχουν ασχοληθεί με το θέμα αυτό.

Ένας από τους βασικότερους μελετητές της γλώσσας και της σχολικής επίδοσης είναι ο **Bernstein**. Η έρευνα του Bernstein επικεντρώνεται στην επίδραση της κοινωνικής τάξης στην γλωσσική επικοινωνία. Στηριγμένος στο έργο του Emil Saussure συνδυάζει την γλωσσολογία με την κοινωνιολογική έρευνα και μελέτη ατόμων με διαφορετική ταξική προέλευση. Παρατηρεί ότι η γλώσσα που μιλούν οι εργατικές οικογένειες χαρακτηρίζεται από ακαμψία της σύνταξης και περιορισμένο λεξιλόγιο. Η γλώσσα αυτή που ο Bernstein την ονομάζει «κοινή γλώσσα» χαρακτηρίζεται από μια φτώχεια στο λεξιλόγιο και στην έκφραση των συναισθημάτων. Συνήθως συνοδεύεται από τον κοφτερό τόνο της φωνής που μειώνει στο ελάχιστο την πιθανότητα για περαιτέρω συζήτηση μεταξύ των παιδιών της εργατικής τάξης και των γονιών τους ή των δασκάλων τους (Δακοπούλου 2007)

Αντίθετα, τα παιδιά της μεσαίας τάξης μεγαλώνουν ακούγοντας την μητέρα τους να χρησιμοποιεί την «**επίσημη γλώσσα**» που σε σύγκριση με την «κοινή γλώσσα» έχει πολύ πιο πλούσιο λεξιλόγιο και δίνει πολύ μεγαλύτερες δυνατότητες για αυτό-έκφραση. Για τον Bernstein τόσο η «κοινή» όσο και η «επίσημη» γλώσσα αποτελούν «κώδικες» που ενδυναμώνουν την ταξική ανισότητα στην εκπαίδευση. Θεωρεί δηλαδή ότι τα παιδιά της εργατικής τάξης σε σύγκριση με τα παιδιά της μεσαίας τάξης μεγαλώνουν σε ένα οικογενειακό περιβάλλον το οποίο ουσιαστικά αναστέλλει τις δυνατότητες των παιδιών αυτών για υψηλής ποιότητας μόρφωση, καθώς δυσκολεύονται στην έκφραση γνώσεων και συναισθημάτων και άρα μειώνεται ο βαθμός της σχολικής τους επίδοσης.





**Τα Αποτελέσματα χρήσης της ‘επίσημης γλώσσας’ είναι:** Οργάνωση της σκέψης, επιθυμιών και συναισθημάτων. Κατανόηση έμμεσων και βαθύτερων νοημάτων. Οργάνωση δόμηση και ενίσχυση της αντίληψης. Ευκολότερη προσαρμογή στη σχολική κοινότητα. Αναγνώριση της ιεραρχικής δομής και οργάνωσης του σχολείου.

**Αντίθετα τα χαρακτηριστικά της κοινής γλώσσας που είναι:** Σύντομες, γραμματικά απλές, ημιτελείς προτάσεις με φτωχή συντακτική μορφή, απλή και επαναλαμβανόμενη χρήση συνδέσμων π.χ. έτσι, τότε, και, γιατί, σπάνια χρήση δευτερευουσών προτάσεων για τον διαχωρισμό των αρχικών κατηγοριών του ίδιου θέματος, ανικανότητα διατήρησης του ίδιου θέματος σε μια διαδοχή προτάσεων (ασύνδετο πληροφοριακό περιεχόμενο), άκαμπτη και περιορισμένη χρήση επιρρημάτων και επιθέτων, σπάνια χρήση απρόσωπων αντωνυμιών ως υποκείμενα υποθετικών φράσεων ή προτάσεων, συχνή χρήση δηλώσεων όπου γίνεται σύγχυση αιτίας και συμπεράσματος στην παραγωγή μιας κατηγορηματικής δήλωσης κ. αλ. έχουν επιπτώσεις Λογικές, Κοινωνικές, Ψυχολογικές σε διάφορους τομείς της επίδοσης του ατόμου. Μπορεί για παράδειγμα να επηρεάσει τη μελλοντική μάθηση γιατί θα έχει χαμηλό επίπεδο συγκρότησης εννοιών, προσανατολισμός σε χαλαρότερη αιτιολογία, αδιαφορία προς τις εξελικτικές διεργασίες. Αποθαρρύνει τις ευκαιρίες για μάθηση. Προκαλεί κρίσιμη ψυχολογική δυσαρέσκεια. Έχει βλαβερές γνωστικές και συναισθηματικές επιπτώσεις. (Δακοπούλου 2007).

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι : Το παιδί της μεσαίας τάξης χειρίζεται και κατανοεί την κοινή γλώσσα, καθώς και την επίσημη γλώσσα, που έχει δομηθεί έτσι ώστε να διευκολύνει την συγκρότηση εννοιών σε ανώτερο επίπεδο. Αντίθετα το παιδί της εργατικής τάξης περιορίζεται στην κοινή γλώσσα, μειώνοντας δραστικά την καλυτέρευση των νοητικών του ικανοτήτων καθώς και της αντίληψης. Η κοινή γλώσσα έχει απλότητα και αμεσότητα στην έκφραση, είναι μεστή και δυναμική, συμβολίζει μια μορφή κοινωνικής σχέσης, και δεν είναι ένα μέσο για κάποιο ανώτερο σκοπό, ενώ η αντικατάστασή της αποξενώνει το άτομο από τις παραδοσιακές του σχέσεις.

Μέτρα για τη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών με στόχο τη βελτίωση της επίδοσης μπορεί να είναι : ο Μικρός αριθμός παιδιών στην τάξη, ο αμοιβαίος σεβασμός και το ενδιαφέρον, οι Μέθοδοι μηχανικής εξάσκησης, η μεγαλύτερη βαρύτητα στα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης, η ταύτιση προσδοκιών του σχολείου και του παιδιού. Η αλλαγή μπορεί να γίνει με α) τροποποίηση της κοινωνικής δομής (θέμα πολιτικής) και β) με παρέμβαση στο επίπεδο του λόγου (μέσω εκπαιδευτικού συστήματος κυρίως στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό). (Δακοπούλου 2007)



Η θεωρία της γλωσσικής συμπεριφοράς υποδεικνύει ότι κοινωνικοί παράγοντες έχουν θεμελιακή επίδραση πάνω στην εξέλιξη, τονίζοντας διαφορετικές πλευρές του γλωσσικού δυναμικού, δημιουργώντας διαφορετικές διαστάσεις πάνω στις οποίες το άτομο θα κρίνει το τι είναι σχετικό και τι όχι.

### **K.11. Κοινωνικός ρόλος σχολικής αξιολόγησης**

Για την επιστημονική κατανόηση (και την παράλληλη οικοδόμηση της επιστημονικής κοινωνιολογίας) του κοινωνικού ρόλου του σχολείου, οι Μπουρντιέ και Πασερόν προτείνουν στο βιβλίο τους «Η αναπαραγωγή» την έννοια "συμβολική βία". Όπως εξηγούν, η θεωρητική προέλευση της έννοιας ανήκει στο συνδυασμό εννοιολογικών κατακτήσεων από το έργο του Καρλ Μάρξ και του Μαξ Βέμπερ. "Συμβολική βία", κατά την *Αναπαραγωγή*, ασκεί κάθε εξουσία, με την έννοια ότι κάθε εξουσία τείνει στη διατήρηση και την αναπαραγωγή της και πάντοτε χρησιμοποιεί (εκτός από την άμεση βία) και τη συμβολική βία. Άμεση βία είναι η φυσική βία, αυτή π.χ. που ασκεί η αστυνομία. Συμβολική είναι η βία που συνοψίζεται στην επιβολή "σημασιών". Επιβολή που ασκείται μέσα από θεσμούς αναπαραγωγής των ιδεών (όπως είναι το σχολείο, η εκκλησία, ο τύπος κ.λπ.), αντιλήψεων, ερμηνειών, αρχών και αξιολογήσεων. Οι "σημασίες" αυτές επιβάλλονται (γι' αυτό και ο όρος "βία") έμμεσα (γι' αυτό "συμβολική"), σαν επίσημες, νόμιμες και κυρίαρχες και εμποδίζουν την κατανόηση των σχέσεων εξουσίας που θεμελιώνουν τις κοινωνικές σχέσεις. (Μαρκοπούλου 2007)

Η έννοια της "συμβολικής βίας" θεωρείται από τους συγγραφείς κλειδί για την κατανόηση της λειτουργίας των μηχανισμών του εκπαιδευτικού θεσμού κυρίως μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης.

Στο έργο του Bourdieu, το σχολείο που αντικατέστησε την εκκλησία ως τον κύριο φορέα κοινωνικοποίησης και νομιμοποίησης στις σύγχρονες κοινωνίες, εμφανίζεται να έχει βασικό ρόλο και σημαντική επιρροή στη συμβολική αναπαραγωγή της κοινωνικής ευταξίας. Όμως - επισημαίνει ο Bourdieu - για να ασκήσουν τα σχολεία αυτή την επιρροή πρέπει να αναπτύξουν συγκεκριμένες μορφές ιεράρχησης, διαστρωμάτωσης και αξιολόγησης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα σχολεία χαίρουν μιας «σχετικής αυτονομίας» σε σχέση με το κράτος συνολικά, άλλα κρατικά ιδρύματα και άλλες κοινωνικές ομάδες.

Στα γραπτά του ο Bourdieu ανέπτυξε μια θεωρία για τη σχολική αυτονομία, σύμφωνα με την οποία την αντιμετωπίζει ως μια παραπλανητική επινόηση που βοηθάει στη νομιμοποίηση της



κυριαρχίας με το να ενοποιεί τη σχέση μεταξύ των σχολικών διαδικασιών και των στόχων του κράτους και των κυρίαρχων τάξεων.

Η σχολική αυτονομία συγκαλύπτει τη σχέση ανάμεσα στις σχολικές μορφές και τις κοινωνικές μορφές κυριαρχίας, οι οποίες σχετίζονται με τη γλώσσα, τη λεκτική ευφράδεια και το στυλ. Ο Bourdieu επιμένει στην εξάρτηση του σχολικού στυλ από το στυλ των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων καθώς επίσης και στο ότι η δομική στυλιστική αντίθεση μεταξύ «εξαιρετικών» (brilliant) και «σοβαρών» (serious) μαθητών αντιστοιχεί στην πραγματικότητα στην αντίθεση μεταξύ των προικισμένων-τυχερών γόνων της ανώτερης τάξης και των σκληρά εργαζόμενων γόνων της εργατικής τάξης.

Ο Bourdieu, υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη μιας σχολικής γραφειοκρατίας, και ειδικότερα ένα καλά σχεδιασμένο εξεταστικό σύστημα, είναι στενά συνδεδεμένο με ζητούμενα για κοινωνική και τεχνική επιλογή που δημιουργούνται από τη συνολική διαδικασία εκλογίκευσης των κοινωνικών και κρατικών δραστηριοτήτων, όπως αυτές έχουν αναλυθεί από τον Max Weber. Από την άλλη οι εξετάσεις δημιουργήθηκαν από εκπαιδευτικούς οι οποίοι-ως μέλη της μικρής μπουρζουαζίας αλλά και ως διανοητικά κλάσματα της μπουρζουαζίας – αρχικά αντιτίθονταν στα προνόμια που προέρχονται από τη γέννηση. Ταυτόχρονα όμως, επισημαίνει ο Bourdieu, η αξιοκρατία και οι σχολικές εξετάσεις έγιναν αυτόνομες σχολικές μορφές και υποκατάστατα αρχών και σχέσεων εξουσίας για μια «διακυβέρνηση των διανοούμενων», των οποίων η θέληση είναι μέσα από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να υποτάξουν κάτω από το δικό τους έλεγχο όλες τις δράσεις της πολιτικής ζωής. (Δακοπούλου 2007)

### **K.12 Δημογραφικές αλλαγές**

Στις μέρες μας παρατηρείται μια εξαιρετικά μεγάλη κινητικότητα των πληθυσμών των ευρωπαϊκών και όχι μόνο χωρών. Η χώρα μας από χώρα εξαγωγής μεταναστών που ήταν μέχρι τη 10ετία του 1970 έγινε σήμερα μια από τις μεγαλύτερες χώρες υποδοχής μεταναστών και δυστυχώς σε πολλές περιπτώσεις και λαθρομεταναστών.

Η ευρωπαϊκή ενοποίηση, το άνοιγμα των συνόρων με τις γειτονικές χώρες και το ραγδαία αναπτυσσόμενο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης με όλα τα συνοδευτικά του, γίνονται αιτία όλο και περισσότερο κοινωνίες μονοπολιτισμικές να μετατρέπονται σε πολυπολιτισμικές. Η φυσιογνωμία του σχολείου και της σχολικής τάξης με βάση αυτά τα δεδομένα και λαμβάνοντας



υπόψη το πρόβλημα της υπογεννητικότητας που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία, αλλάζει άρδην και ο μαθητικός πληθυσμός προσδιορίζεται από μια ετερογένεια.

Το φαινόμενο αυτό, των δημογραφικών αλλαγών και διαφοροποιήσεων, γίνεται αιτία να ληφθούν ειδικά μέτρα για την εκπαίδευση τόσο των αλλοδαπών μαθητών, όσο και των ντόπιων βέβαια.

Όσο η ιδέα της κατοχύρωσης του δικαιώματος της εκπαίδευσης ως βασικού ανθρώπινου δικαιώματος προωθείται συστηματικά, τόσο οι κοινωνίες προσπαθούν να αυξήσουν τη βάση της σχολικής εκπαίδευσης με πρακτικές εφαρμογές των «ίσων ευκαιριών» και άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Η καθιέρωση δωρεάν βασικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης για όλους καθώς και δωρεάν μεταϋποχρεωτικής, διεύρυνε τη βάση του μαθητικού σώματος όχι μόνο ως προς τον αριθμό αλλά και ως προς την κοινωνική προέλευσή του. Έτσι όλο και περισσότερος μαθητικός πληθυσμός έχει πρόσβαση στο δημόσιο αγαθό της εκπαίδευσης, όπως αυτό προσδιορίζεται από τη νεοφιλελεύθερη αντίληψη και το κράτος πρόνοιας, το επιχείρημα του οποίου είναι η εξασφάλιση μιας γενικής «κοινωνικής ευημερίας» και ενός ελάχιστου κοινού βιωτικού επιπέδου για όλους τους πολίτες που επιτυγχάνεται μέσω μιας γενικής ρύθμισης. Αποτέλεσμα όλων αυτών των αντιλήψεων είναι η διεύρυνση παροχής εκπαίδευσης από την πλευρά της πολιτείας, όλο και σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα, τα οποία όμως συνθέτουν και διευρύνουν με τη σειρά τους όλο και περισσότερο την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού.

Αυτό σημαίνει ότι η σχολική εκπαίδευση δεν μπορεί να παρέχεται μόνο «ίσα» σε φυσικά πρόσωπα υποκείμενα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, αλλά και «αντισταθμιστικά», καθώς όλοι οι μαθητές δεν έχουν το ίδιο κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, που θα τους βοηθήσει να ξεκινήσουν την «ίση» εκπαίδευση από κοινή αφετηρία. (π.χ μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες, οικονομικοί και πολιτικοί πρόσφυγες, άτομα με ειδικές ανάγκες, οικονομικά ασθενέστερα στρώματα, τσιγγάνοι, μετανάστες κλπ).

Επομένως σήμερα, με βάση τις παρατηρούμενες δημογραφικές και όχι μόνο αλλαγές που σκιαγραφήσαμε προηγούμενα, και καθώς όλες οι κοινωνίες τείνουν να γίνουν πολυπολιτισμικές, συμπεριλαμβανομένης και της ελληνικής, χρειαζόμαστε τη δημιουργία ενός σχολείου που μεταξύ των άλλων βασικών του λειτουργιών θα μπορεί να:

- ενσωματώσει όλα τα άτομα με τα ανομοιογενή προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους,
- να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες, δημιουργώντας προϋποθέσεις για «ισες» ευκαιρίες για όλους,



- να παρεμβαίνει δραστικά στην πάλη κατά του κοινωνικού αποκλεισμού και ιδιαίτερα του αποκλεισμού από την εκπαίδευση,
- να αμβλύνει και να εξαλείφει τις τάσεις ρατσισμού και ξενοφοβίας,
- να μειώνει και να εξαλείφει την παραγωγή και αναπαραγωγή στερεοτύπων και μεροληπτικών, μειωτικών ή περιοριστικών συμπεριφορών που μπορεί να αναφέρονται:
  1. στο φύλο και ειδικά στο γυναικείο,
  2. στις κοινωνικές τάξεις και επαγγελματικές κατηγορίες που βρίσκονται χαμηλά στην κοινωνική ιεραρχία,
  3. σε καταστάσεις συμβίωσης που αποκλίνουν από συμβατά κοινωνικά πρότυπα (μαθητές μονογονεϊκών ή διαζευγμένων οικογενειών),
  4. σε άτομα που έχουν ιδιαίτερες ανάγκες και χαρακτηρίζονται από σωματικές ή πνευματικές μειονεξίες,
  5. σε μειονότητες που προσδιορίζονται από ένα ή περισσότερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά (π.χ θρησκεία, γλώσσα, εθνική καταγωγή κλπ)
  6. σε άλλες περιθωριοποιημένες κοινωνικές και πολιτισμικές κατηγορίες.

Αυτό σημαίνει ότι μια αλλαγή στην οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι απαραίτητη ώστε να εξασφαλίζει τη δυνατότητα όλων για παραπέρα σπουδές ανεξάρτητα από φυλή, φύλο ή κοινωνική προέλευση.

Το αίτημα λοιπόν για «**ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση**», με ανακατανομή του ίδιου αυτού του κοινωνικού αγαθού της εκπαίδευσης προς άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, αποτελεί τη **φιλοσοφική και παιδαγωγική βάση** πάνω στην οποία αναμορφώνονται οι κανόνες του παιχνιδιού για το άνοιγμα του σχολείου και την υποδοχή όλων των μαθητών που διαμένουν στη χώρα μας.

**Βασικός στόχος** του σχολείου σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον θα πρέπει να είναι η άρση των εμποδίων και η ελευθερία πρόσβασης όλων των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με τις δυνάμεις και τις προσωπικές επιλογές του καθενός, έτσι ώστε να ικανοποιείται η προσδοκία της ισότητας ευκαιριών. Ακόμα στους στόχους του θα πρέπει να περιλαμβάνεται η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ χειρωνακτικής και διανοητικής εργασίας. Επίσης ο εκδημοκρατισμός των εκπαιδευτικών θεσμών, η τεκμηριωμένη αμφισβήτηση μιας σειράς από παραδοσιακά αυτονόητα και η οικονομική αποτελεσματικότητα αναφέρονται στους στόχους του σχολείου αυτού που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη στους μαθητές του.



Όλα αυτά όμως εξαρτώνται από τα ιδιαίτερα ιστορικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, την σύνθεση και το συσχετισμό των ομάδων συμφερόντων και από την κοινωνική δυναμική που διαμορφώνεται για τη ζήτηση αυτού του είδους σχολείου.

Σε όλες σχεδόν τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης τίθεται το ερώτημα της ένταξης των πληθυσμών ξένης προέλευσης. Παρατηρούμε ότι σε αυτό το πρόβλημα υπάρχουν λύσεις που απομακρύνονται από την ιδέα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η αφομοίωση υπήρξε η κυρίαρχη λύση σε χώρες με μεγάλη μετανάστευση και η οποία προέρχεται από χώρες πολιτισμικά συγγενείς με τις χώρες υποδοχής. Η αντίστροφη λύση είναι η διατήρηση του μεταναστευτικού πληθυσμού σε ένα στάτους περιθωριακό ή την οργάνωσή του σε κοινότητες τοπικά ομοιογενείς και ανεξέλεγκτες. Καμία από τις δύο αυτές λύσεις δεν αρμόζει στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Η πρώτη λύση (η αφομοίωση) θέλει να διαλύσει τις ιδιαίτερες κουλτούρες μέσα στην ενότητα μιας εθνικής κουλτούρας που ταυτίζεται με το καθολικό, το οικουμενικό. Η δεύτερη λύση σέβεται τον πλουραλισμό των κοινοτήτων αλλά δεν εγκαθιδρύει επικοινωνίες μεταξύ αυτών και κυρίως δεν έχει κανένα μέσο να αντιδράσει ενάντια στις σχέσεις ανισότητας και διαχωρισμού που δημιουργούνται εις βάρος των μειονοτικών κοινοτήτων ή αυτών των οποίων τα μέλη είναι τα πιο φτωχά και τα λιγότερο εξειδικευμένα. Θα πρέπει να απομακρυνθούμε από αυτές τις ακραίες αντιλήψεις, αναγνωρίζοντας ωστόσο πως αντιστοιχούν σε σημαντικές πραγματικότητες.

Θεωρούμε πως η υπεράσπιση του κοινωνικού και πολιτισμικού πλουραλισμού στις φιλελεύθερες χώρες κατευθύνεται προς τη δημιουργία των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Η διαπολιτισμική επικοινωνία όμως είναι δυνατή μόνο αν το υποκείμενο αποδεσμευτεί από την κοινότητα. Ο Άλλος θα μπορέσει να αναγνωριστεί μόνο αν κατανοηθεί, αν γίνει αποδεκτός ως υποκείμενο το οποίο αποδεσμεύεται από μορφές κοινωνικής οργάνωσης που προσδιορίζονται ιστορικά.

Για να υπάρξει οικουμενισμός, θα πρέπει να υπάρξει μια κοινή αντίληψη για τον κόσμο, μια αποδοχή από τους ανθρώπους όλων των αξιών και των θεσμών των διαφόρων κουλτούρων. Η μόνη αξία που μπορεί να γίνει οικουμενική, φαίνεται πως είναι η ανεκτικότητα που υποδεικνύει την αναγνώριση όχι μόνο της ύπαρξης του Άλλου αλλά της αξίας του και των αξιών του. Η ανεκτικότητα θεωρείται ως μια αξία ηθική, φιλοσοφική και πολιτική, το προϊόν του διαπολιτισμικού ορθού λόγου, της οικουμενικής συνείδησης.

Καλούμαστε να ζήσουμε σε έναν ποικιλόμορφο κόσμο και ιδιαίτερα σε έναν κόσμο όπου συγκατοικούν κουλτούρες και αναπαραστάσεις που είναι διαφορετικές από τις δικές μας.



---

Οφείλουμε να μάθουμε να κατανοούμε και να σεβόμαστε τους άλλους βρίσκοντας τρόπους ζωής και αμοιβαίου σεβασμού.

**Κ.13 Ιδεολογικοπολιτικές λειτουργίες της Εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικές αλλαγές και εκδημοκρατισμός. Γνώση – ιδεολογία και εκπαίδευση, συγκεντρωτισμός εκπαιδευτικής πραγματικότητας**

Η εκπαίδευση όπως νοείται σήμερα είναι θεσμοθετημένη και ελεγχόμενη παιδαγωγική διαδικασία, η οποία διενεργείται από θεσμοθετημένους φορείς της Πολιτείας, δημόσιους και ιδιωτικούς, σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, με στόχο τη μετάδοση ενός συστήματος γνώσεων και αξιών και την απόκτηση ορισμένων δεξιοτήτων από τους διδασκόμενους, ώστε να ολοκληρώσουν την προσωπικότητά τους, να ενταχθούν ομαλά και να δραστηριοποιηθούν στο κοινωνικό σύνολο όπου διαβιούν. Το σχολείο αποτελεί μια μαθησιακή κοινότητα, η οποία συντελεί στη μόρφωση του ανθρώπου και τον εξοπλίζει όχι μόνο με την παροχή γενικής μόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης αλλά επεκτείνει την μορφωτική του δύναμη σε όλες τις δραστηριότητες του.

Το κράτος μέσα από τη θεσμική του υπόσταση, λειτουργεί ως ένας μηχανισμός που μέσω των ιδεολογικοπολιτικών λειτουργιών της εκπαίδευσης, έχει διευρύνει τις κανονιστικές του λειτουργίες στα σχετικά με αυτήν ζητήματα. Έτσι προβάλλει η οργανωμένη μορφή διεξαγωγής της εκπαίδευσης, οι επίσημες και ελεγχόμενες προδιαγραφές της, όπως: η νομοθετική κατοχύρωση των στόχων της με τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά βιβλία, τις διδακτικές μεθόδους, τα μαθητικά θέματα (εγγραφές, προαγωγές κ.λ.π.), τις εγκυκλίους των προϊσταμένων αρχών, τους κανονισμούς λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων κ.λ.π. δια των οποίων εγγράφεται το ιδεολογικό πλαίσιο και μεταβιβάζεται το εκάστοτε ισχύον σύστημα γνώσεων και αξιών της εκπαιδευόμενης κοινωνίας ( Παμουκτσόγλου 2001).

**Στο πλαίσιο της προσπάθειας έκφρασης και θεμελίωσης μιας ερμηνείας των σκοπών ή της λειτουργίας του σχολικού θεσμού αναπτύχθηκαν οι θεωρίες του σχολείου. Όλες ομαδοποιούνται σε: δομολειτουργικές (Parsons, Dreeben, κλπ ), ιστορικο- υλιστικές ή ματεριαλιστικές (Marx, Bourdieu κλπ), ψυχαναλυτικές (Freud, Zulliger κλπ) και θεωρίες της συμβολικής αλληλεπίδρασης (Mead, Blumer κλπ).**

**Οι θεωρίες αυτές εστιάζονται σε δυο κατευθύνσεις: η μία αναφέρεται στο κοινωνικό σύστημα ή την κοινωνία που δημιουργεί και επηρεάζει το σχολικό θεσμό και ευρύτερα το**



εκπαιδευτικό σύστημα είναι δηλαδή κοινωνικοκεντρικές και η άλλη αναφέρεται στο άτομο είναι δηλαδή ατομοκεντρικές.

Στη πρώτη κατεύθυνση το σχολείο οφείλει να πληροί τις προϋποθέσεις, οι οποίες αναπτύσσουν και καλλιεργούν στο μαθητή ικανότητες, δεξιότητες και γενικότερα τα προσόντα που απαιτούνται ώστε να επιτύχει κοινωνικά. Η έννοια και ο θεσμός του σχολείου συνδέεται με τη παραγωγή, την οικονομία, τη διοίκηση, τη πολιτική και γενικότερα την αγορά εργασίας. Ο σχολικός θεσμός θεωρείται ότι θεσμός αναπαραγωγής της ιδεολογίας της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης ή εθνότητας και φυσικά ενισχύει την επιλογή και την ιεραρχική ταξινόμηση των ατόμων / πολιτών.

Η δεύτερη κατεύθυνση περιλαμβάνει τις θεωρίες, που υποστηρίζουν ότι ο κύριος στόχος του σχολικού θεσμού είναι η δημιουργία αυτόνομων, ανεξάρτητων και αυτενεργών ατόμων / πολιτών. Επιπλέον ο σημαντικότερος στόχος του σχολικού θεσμού είναι η ανάπτυξη μόνο των ατομικών ενδιαφερόντων και της δημιουργικότητας των μαθητών (Παμουκτσόγλου 2001).

Μέσα από την εξειδίκευση του συνταγματικού άρθρου σε νομικές διατάξεις φαίνεται ότι το σχολείο επιτελεί διάφορες λειτουργίες:

- Παιδαγωγεί και μορφώνει με συνειδητό και συστηματικό τρόπο.
- Συμβάλλει στην ανάπτυξη των ηθικών και κοινωνικών αξιών του.
- Καλλιεργεί σωματικές, νοητικές και πνευματικές δεξιότητες.
- Αναπτύσσει τις ικανότητες του μαθητή με επιστημονικές προσεγγίσεις.
- Διεξάγει το έργο της αγωγής και το αναθέτει σε εξειδικευμένους επιστήμονες.
- Ενισχύει τις υπάρχουσες δεξιότητες και ικανότητες και του προσφέρει τις απαραίτητες γνώσεις.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά οι λειτουργίες του σχολείου:

Κοινωνικοί τομείς	Λειτουργίες	Εκπαιδευτική λειτουργία
	Κοινωνικοποιητική λειτουργία	Κατευθύνσεις





<b>Κοινωνικοί τομείς</b>	<b>Λειτουργίες</b>	<b>Εκπαιδευτική λειτουργία</b>
Πολιτικό, κοινωνικό σύστημα πολιτισμικό επίπεδο (Θεσμικό πλαίσιο)	Μεταβίβαση της κυρίαρχης ιδεολογίας, των πολιτισμικών στοιχείων, του τρόπου αντίληψης και σκέψης, του αισθήματος περί δικαίου και του ήθους	Χρησιμοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τον ενστερνισμό των κανόνων, των αξιών, των σχέσεων και της συμπεριφοράς του σχολικού χώρου με τη συμμετοχή των μαθητών σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες.
Οικονομικό και Πολιτισμικό σύστημα (αγορά εργασίας)	<b>Μαθησιακή λειτουργία</b>	<b>Χρήσιμες Αξίες</b>
	Μεταβίβαση των βασικών ικανοτήτων / δεξιοτήτων για τη συμμετοχή στη παραγωγή.	Προσφορά γνώσεων, δεξιοτήτων, (προσόντων) μέσω των μαθησιακών διαδικασιών και της διδασκαλίας.
Πολιτικό, οικονομικό και διοικητικό σύστημα (αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής)	<b>Επιλεκτική λειτουργία</b>	<b>Αξιολόγηση</b>
	Επιλογή των μαθητών για την κατάκτηση θέσεων στην ιεραρχία σύμφωνα με τη κοινωνική – οικονομική προέλευση τους και τους τίτλος σπουδών μέσω του καθορισμού των ευκαιριών	Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης (εξετάσεις, βαθμολογία κλπ)
	<b>Ασφάλεια - φύλαξη</b>	<b>Κοινωνική προσφορά</b>



Κοινωνικοί τομείς	Λειτουργίες	Εκπαιδευτική λειτουργία
Κοινωνικό οικονομικό σύστημα (κράτος πρόνοιας)	Ενίσχυση των εργαζόμενων γονέων, με τη προστασία και τη παιδαγωγικό ρόλο του.	Φύλαξη, ασφάλεια.

Πηγή : Παμουκτσόγλου Α. 2001

Εκπαιδευτική Αλλαγή. Ως εκπαιδευτική αλλαγή μπορεί να χαρακτηριστεί κάθε εκπαιδευτικός μετασχηματισμός, ο οποίος όπως προκύπτει από τα προηγούμενα μπορεί άλλοτε να θεσμοθετείται με υπουργικές αποφάσεις, προεδρικά διατάγματα κτλ. και άλλοτε να επέρχεται απλά, χωρίς απαραίτητα να θεσμοθετηθεί. Η εκπαιδευτική αλλαγή είναι συχνά μετασχηματισμός που αναφέρεται σε επί μέρους πτυχές της εκπαίδευσης και είναι δυνατό να εστιάζει αποκλειστικά και μόνο σε λήψη μέτρων με καθαρά διοικητικό ή γραφειοκρατικό περιεχόμενο. (Δακοπούλου 2008)

Αναγνωρίζοντας πως υπάρχουν διαφόρων ειδών εκπαιδευτικές αλλαγές, κρίνεται σημαντικό να διαχωριστούν πόσα είδη εκπαιδευτικών αλλαγών υπάρχουν ή καλύτερα ποιες είναι οι βασικές παράμετροι με βάση τις οποίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν. Ένα από τα πολλά εγχειρήματα ταξινόμησης των εκπαιδευτικών αλλαγών αναφέρεται στην εκκίνηση και νομιμοποίηση των αλλαγών και τις διακρίνει σε(Δακοπούλου 2008):

- α) αλλαγές, οι οποίες έχουν τη βάση και τη νομιμοποίησή τους σε εκπαιδευτικά θεσμικά κείμενα,
- β) αλλαγές, οι οποίες συνδέονται και εκκινούν από εμπειρική έρευνα και διαδικασίες πειραματισμού και
- γ) αλλαγές που προέρχονται από πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών και μεμονωμένων εκπαιδευτικών μονάδων

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές κατηγοριοποιούνται επίσης αξιοποιώντας κριτήρια σκοποθεσίας στο πλαίσιο που θέτουν τα εκπαιδευτικά συστήματα. Σε αυτή τη βάση, είναι δυνατό να εστιάζουν στο μετασχηματισμό σε επί μέρους οργανωτικές, διαχειριστικές ή διοικητικές παραμέτρους, όπως για παράδειγμα στο μέγεθος τον αριθμό μαθητών, εκπαιδευτικών, διοικητικών στελεχών, διοικητικών υπαλλήλων και κτιρίων ή γενικά υλικοτεχνικής υποδομής, σκοπούς και επιμέρους στόχους, αναλυτικά προγράμματα: περιεχόμενο και οργάνωσή τους, επιλογή, αξιολόγηση, κριτήρια και διαδικασίες προαγωγής των μαθητών κλπ.



Οι εκπαιδευτικές αλλαγές μπορούν να συντελεστούν σε Ευρωπαϊκό Επίπεδο, σε εθνικό και σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας. Ειδικότερα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας η αλλαγή μπορεί να πάρει τις διαστάσεις που φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

*Η επίδραση της εκπαιδευτικής αλλαγής σε διαστάσεις της εκπαιδευτικής μονάδας*

<b>Διάσταση Οργάνωσης και Λειτουργίας Εκπαιδευτικής Μονάδας</b>	<b>Από ...</b>	<b>Σε...</b>
Περιεχόμενο αναλυτικού προγράμματος	Μονοθεματική προσέγγιση	Διαθεματική οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος
Αρχιτεκτονική κτιρίου εκπαιδευτικής μονάδας	«Κλειστό σχέδιο» (τάξεις-«κελιά»)	Διαπερατές τάξεις (ελάχιστοι εσωτερικοί τοίχοι, μεγάλοι χώροι)
Ομαδοποίηση μαθητών	Ομογενή τμήματα	Ετερογενή τμήματα
Γενική δομή	Κλειστή δομή με οριοθετημένα σύνορα	Ανοικτή δομή με διαπερατά όρια
Διδακτικές μέθοδοι	Δασκαλοκεντρικά συστήματα διδασκαλίας (ο εκπαιδευτικός παρέχει λύσεις)	Ανακαλυπτική μάθηση (ο εκπαιδευτικός θέτει προβλήματα)
Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης	Συγκεκριμένη (στεγανή) θεματική ενότητα	Ευέλικτη θεματική ενότητα
Τρόπος προσέγγισης των μαθητών	Με βάση την κοινωνική προέλευση των μαθητών	Με βάση τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών
Ρόλος του εκπαιδευτικού	Απομονωμένος στη σχολική τάξη	Συνεργατικός (με γονείς, συναδέλφους και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας)
Σχέσεις τοπικής κοινωνίας-σχολικής μονάδας	Περιορισμένες	Εκτεταμένες και συνεργατικές

Πηγή: Δακοπούλου 2008



#### **Κ-14.Σχολείο και τοπική αυτοδιοίκηση, κράτος.**

Η προβληματική που έχει αναπτυχθεί γύρω από την έννοια του «τοπικού» και «κεντρικού» ως αλληλοεπηρεαζόμενων συστημάτων, συνδέεται άμεσα με θέματα και διαδικασίες χωρικής ανακατανομής και περιφερειακής διάστασης των κοινωνικών και κρατικών δραστηριοτήτων. Μεταξύ των κρατικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων συγκαταλέγεται και η εκπαιδευτική δραστηριότητα εκφρασμένη μέσα από την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στη διοίκηση και διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος εμπλέκονται, εκτός από τη διοίκηση του ΥΠ.Ε.Π.Θ., (κεντρική και περιφερειακή), η Τοπική Αυτοδιοίκηση (α΄ και β΄ βαθμού), οι γονείς, δημόσιοι και κοινωνικοί φορείς.

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της τοπικής κοινωνίας και του τοπικού κράτους, εμπεριέχει στοιχεία διαφοροποίησης σε σχέση με τα ίδια τα δομικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας και του κράτους. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι ο όρος «τοπικό κράτος» παραπέμπει σε στοιχεία διοικητικό – πολιτικά, (κατανομή εξουσίας, οργανωμένα συμφέροντα κλπ), ο χώρος έκφρασης των οποίων στην ελληνική περίπτωση ταυτίζεται με **την διοικητικό - πολιτική χωρική μονάδα του νομού**, (β΄ βαθμός τοπικής αυτοδιοίκησης), αφήνοντας ανοιχτό το πλαίσιο συζήτησης και με τον α΄ βαθμό τοπικής αυτοδιοίκησης (δήμους και κοινότητες). Στην ουσία η προβληματική εστιάζεται σε μια «αυτονομία» του τοπικού κράτους έναντι του κεντρικού.

Αντίθετα ο όρος «τοπική κοινωνία» παραπέμπει σε στοιχεία κοινωνιολογικά, στις συνθήκες κοινωνικό – οικονομικής ανάπτυξης σε σχέση με τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, καθώς και σε ισχυρούς και διαρκείς δεσμούς των ατόμων που θεμελιώνονται στο γεγονός ότι μοιράζονται τον ίδιο βιωτικό χώρο και αναπτύσσουν κοινές καθημερινές δραστηριότητες για την ικανοποίηση των «βασικών αναγκών». Η προβληματική εδώ εστιάζεται σε μια «αυτοδυναμία» της τοπικής κοινωνίας έναντι της ευρύτερης, που έχει ως κεντρικό στόχο την από τα κάτω «αυτοδύναμη και ενδογενή ανάπτυξη». Επειδή η χρηστική λειτουργία των όρων ‘**τοπικό κράτος**’ και ‘**τοπική κοινωνία**’ στην ελληνική πραγματικότητα δεν έχει διασαφηνιστεί ακόμα πλήρως, γι’ αυτό και σε πολλές περιπτώσεις ο χώρος της τοπικής κοινωνίας μπορεί να ταυτίζεται με αυτόν του τοπικού κράτους / τοπικής αυτοδιοίκησης, ως μια συγκεκριμένη χωρική ενότητα στην οποία αναπτύσσονται κοινωνικές και πολιτικές δραστηριότητες.

Γνωρίζοντας την ειδοποιό διαφορά μεταξύ των εννοιών τοπικό κράτος/ τοπική αυτοδιοίκηση και τοπική κοινωνία, μπορεί να θεωρηθεί το σχολείο:



α) από τη μια μεριά ως **ένας γραφειοκρατικός θεσμός** (αποκεντρωμένη δημόσια ή ιδιωτική υπηρεσία), που λειτουργεί μέσα στα πλαίσια των κρατικών ρυθμίσεων (διοικητικό – πολιτικών), όπως αυτές ορίζονται κάθε φορά από τη συγκεκριμένη νομοθεσία που διέπει τις σχέσεις του οργανισμού με την τοπική αυτοδιοίκηση (βλ. σχετικά Κώδικας Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης 1996, Αρμοδιότητες Νομαρχών σε αντικείμενα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων 1997 κλπ). Και

β) από την άλλη, ταυτόχρονα, ως **ένας κοινωνικός θεσμός** που υπερβαίνει τα διοικητικό – πολιτικά χαρακτηριστικά και αναπτύσσει δική του δυναμική για ρύθμιση των τοπικών κοινωνικών σχέσεων και προβλημάτων.

Και στις δύο περιπτώσεις αναγνωρίζεται ότι υπάρχει μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών και άλλων θεσμών της τοπικής κοινωνίας ή κράτους με αυτούς της κεντρικής ή ευρύτερης κοινωνίας ή κράτους. Η σχέση αυτή διαμορφώνεται από συγκεκριμένες ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες και διαφέρει ως προς τους παράγοντες που επιδρούν κάθε φορά, γεωγραφικούς, οικονομικούς, ιστορικούς, πολιτιστικούς, περιβαλλοντικούς κλπ. και από τα οργανωμένα συμφέροντα και τις ομάδες πίεσης που αναπτύσσονται.

Οι σχέσεις του εκπαιδευτικού οργανισμού με την τοπική κοινωνία μπορεί να είναι σχέσεις θεσμοθετημένες, όπως αυτές που αφορούν κυρίως σε αρμοδιότητες της τοπικής αυτοδιοίκησης και διαμεσολαβούνται από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, μπορεί όμως να είναι και σχέσεις μη θεσμοθετημένες, όπως αυτές που αναπτύσσονται από την ίδια τη δυναμική του εκπαιδευτικού θεσμού με την τοπική κοινωνία και αφορούν σε πολιτιστικά δρώμενα και σε εκδηλώσεις κοινωνικής αλληλεγγύης.

Για την εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ σημαντικό να κατανοηθεί η θέση του σχολείου σε σχέση με τη συνοικία, την τοπική ή ευρύτερη κοινωνία και το αντίστροφο. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να καταστούν εμφανείς οι δυνατότητες που παρέχει κυρίως η τοπική κλίμακα για την κατανόηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών φαινομένων (σχολικής αποτυχίας- επιτυχίας, διαρροής, κλπ). Μια τοπική κοινωνία με πολιτισμική υστέρηση (έντονα κοινωνικά προβλήματα, αναλφαβητισμό, ανεργία, ρατσιστικές τάσεις, υποβαθμισμένο δομημένο περιβάλλον κλπ) επηρεάζει το εσωτερικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού και ως ένα βαθμό, αναπαράγει αυτή την υστέρηση κυρίως στο επίπεδο της κουλτούρας του οργανισμού. Οι τοπικές κοινωνίες σήμερα εξελίσσονται ραγδαία σχετικά με τη σύνθεση του πληθυσμού τους κυρίως από



οικονομικούς πρόσφυγες, μετανάστες, άνεργους και σε πολλές περιπτώσεις από άτομα με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά.

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν τοίχους που τους χωρίζουν από τον εξωτερικό κόσμο. Ανάλογα με τις συνθήκες της γειτονιάς και την εκπαιδευτική πολιτική και κουλτούρα του οργανισμού, οι τοίχοι, οι πόρτες και οι φράχτες (τα κάγκελα) έχουν διαφορετικούς βαθμούς διαπερατότητας, που επιδρούν στη σχέση αλληλεπίδρασης εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού. Για την αποτελεσματικότερη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού οργανισμού και τοπικής κοινωνίας είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός οργανισμός να δημιουργεί ευκαιρίες για συμμετοχή της κοινωνίας στη ζωή του, αλλά και για δική του συμμετοχή στη ζωή της κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό αξιοποιεί τις δυνατότητες που προσφέρει η τοπική κοινωνία και παράλληλα συμβάλλει στην αναβάθμιση της κοινωνίας αυτής. Τα όργανα λαϊκής συμμετοχής, στα οποία συμμετέχουν εκπρόσωποι της τοπικής αυτοδιοίκησης, των παραγωγικών τάξεων, των πολιτικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών φορέων, καθώς και εκπρόσωποι των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών, στην δε περίπτωση του σχολικού συμβουλίου συμμετέχουν και εκπρόσωποι των μαθητικών κοινοτήτων, αποτελούν τους κύριους φορείς έκφρασης της συνεργασίας σχολείου και τοπικής αυτοδιοίκησης. Από την άλλη δεν θα πρέπει να λησμονηθούν άλλοι τοπικοί φορείς που υποστηρίζουν το έργο του σχολείου ανοίγοντάς το στην τοπική κοινωνία.

**Κ.15 Κοινωνιολογία της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. - Εισαγωγή στην κοινωνιολογία της τεχνικής, κύρια ρεύματα. - Φύση και τεχνική ως αντι-φύση. Επιστήμη, τεχνική, σύγχρονες εξελίξεις, «τεχνοεπιστήμη». Τ.Ε.Ε. και νέες τεχνολογίες.**

Το ανθρώπινο γένος από την εμφάνισή του και σε όλες τις φάσεις της ζωής του προκειμένου να εξασφαλίσει την αναπαραγωγή του και την εξέλιξή του μεταβιβάζει από τη μια γενιά στην άλλη, πείρα, γνώση, δεξιότητες, αξίες και γενικά όλα τα πολιτισμικά αγαθά μέσω της κοινωνικής λειτουργίας της παιδείας. Το καθολικό αυτό φαινόμενο που εμφανίζεται σε όλες τις κοινωνίες είναι μέρος της γενικότερης λειτουργίας της κοινωνικοποίησης και παλαιότερα στις φυσικές κοινωνίες γινόταν με τρόπο απλό, φυσιολογικό, καθημερινό, ομαλό, σκόπιμο ή και τυχαίο.

Αργότερα με την εμφάνιση των πολιτικών κοινωνιών, τη συσσώρευση γνώσης και πείρας, την ανάπτυξη της τεχνολογίας και του πολιτισμού, η οργανωμένη παιδεία κρίθηκε αναγκαία. Έτσι, κρίνεται αναγκαία η δημιουργία ενός κοινωνικού θεσμού που διαθέτει συγκεκριμένους σκοπούς μέσα και μεθόδους για την κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς, "το σχολείο". Η παιδεία από



---

κοινωνικό φαινόμενο μετατρέπεται σε πολιτικό (εκπαίδευση) όπου το σχολικό θεσμικό πλαίσιο (κρατικό ή ιδιωτικό) είναι ο εξειδικευμένος φορέας της κάθε είδους επίσημης θεσμοθετημένης μορφής διδασκαλίας. Επομένως, η έννοια της εκπαίδευσης είναι στενότερη εκείνης της παιδείας, γιατί υπόκειται σε τεχνικό περιορισμό. Η παιδεία "περιλαμβάνει όλες τις μορφές και τις φάσεις της συνολικής διαδικασίας εκμάθησης" και "οι παιδευτικές διαδικασίες επιτελούνται από παιδευτικούς μηχανισμούς, πέραν των επίσημων σχολικών" (π.χ. οικογένεια, εκκλησία, κόμμα, μέσα μαζικής επικοινωνίας, γειτονιά, κ.λ.π.).

Η εμφάνιση όμως της οργανωμένης εκπαίδευσης δημιούργησε και πολλές αντιδικίες στις διάφορες κοινωνικές δυνάμεις οι οποίες θέλουν να χρησιμοποιούν την εκπαίδευση ως μέσο για την επίτευξη των συμφερόντων τους. Τα πεδία της αντιδικίας είναι πάρα πολλά και εκφράζονται στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, στους σκοπούς, στα μέσα, στις μεθόδους, κ.λπ. Ένα από τα σημαντικότερα πεδία αντιδικίας είναι αυτό που αναφέρεται στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης (θεωρητικό ή πρακτικό) και εμφανίζεται με τη μορφή της γενικής ή της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης.

Γενική θεωρείται η εκπαίδευση που είναι προσανατολισμένη στην ανθρωπιστική παιδεία, στη μόρφωση και στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή με την μετάδοση αξιών και κανόνων ενεργοποιώντας κυρίως τις ψυχοδιανοητικές του ικανότητες, ενώ τεχνικοεπαγγελματική, η εκπαίδευση που αποσκοπεί πέραν των προηγούμενων και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, των τεχνικών ικανοτήτων των μαθητών, προκειμένου να ασκήσουν ένα επάγγελμα.

Η αντιδικία των δύο κατευθύνσεων εκπαίδευσης στη χώρα μας εκφράστηκε από πολύ παλιά. Από την εποχή που ο Πλάτωνας συγκρούστηκε με τους Σοφιστές μιας και εκείνος αφού ανήκε στην τάξη των αριστοκρατών ήθελε εκπαίδευση που να ξεχωρίζει τους "λίγους", τους προνομιούχους, για να κυβερνούν. Αντίθετα, οι Σοφιστές, ως εκφραστές της εμποροναυτικής τάξης, (που διεκδικούσε συμμετοχή στην κατοχή και διαχείριση της εξουσίας), ήθελαν εκπαίδευση για όλους ανάλογα με τις δεξιότητες, την προσωπική αξία και την κοινωνική προσφορά του καθένα.

Η αρχαία Ελλάδα μέχρι τον 5ο αιώνα τιμούσε τον Τεχνίτη. Με την παρακμή όμως της Αθήνας (4ος αιώνας) η κοινωνική θέση του Τεχνίτη υποτιμάται και κατατάσσεται στην τελευταία βαθμίδα της κοινωνικής κλίμακας. Αυτό δημιούργησε αρνητική στερεοτυπική στάση για την χειρωνακτική εργασία και τις "βάνουσες Τέχνες". Μια στάση που χρειάστηκε να περάσουν αιώνες ολόκληροι για να φτάσουμε στην εποχή που ο Rousseau διαμόρφωσε μια νέα αντίληψη για τη χειρωνακτική



εργασία. Οτι δηλαδή, αυτή πέρα από την πρακτική σημασία που έχει μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης και δημιουργίας και να έχει επιπλέον μορφωτική αξία ενεργοποιώντας τις ηθικές, πνευματικές και καλλιτεχνικές ιδιότητες του ατόμου.

Σήμερα, με τις ραγδαίες τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις, αντιλαμβάνεται κανείς πόσο λανθασμένες είναι οι αντιλήψεις που αποδίδουν στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση αντιστοιχία με τη χειρωνακτική εργασία και στη γενική με τη διανοητική. Η σύνθεση θεωρίας και πράξης είναι περισσότερο από ποτέ αναγκαία. Κι όμως για την ελληνική κοινωνία, η ΤΕΕ εξακολουθεί να είναι υποδεέστερη σε σχέση με τη γενική. Αυτό οφείλεται όχι μόνο σε ιστορικούς λόγους, αλλά κυρίως σε οικονομικοπολιτικούς και ιδεολογικούς, όπως θα φανεί και στη συνέχεια στο κεφάλαιο της εξέλιξης της ΤΕΕ.

### **Επιστήμη και Τεχνική - Σύγχρονες εξελίξεις – νέες τεχνολογίες**

Στο πλαίσιο των ραγδαίων αλλαγών που συντελούνται στον παγκοσμιοποιημένο χωρο-χρόνο της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, οι Νέες Τεχνολογίες παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, στο μέτρο που οι ΤΠΕ "κατασκευάστηκαν με στόχο να καταργούν τις συμβατικές και παραδοσιακές έννοιες του χώρου και του χρόνου στη διάδοση της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, δημιουργούν έναν "παγοσμιοποιημένο ιστό" κοινωνικών αναγκών, αγοράς εργασίας, αλλά και χρηστών, δηλαδή "νέων κοινωνικών υποκειμένων".

Οι διαφορές στις δυνατότητες χρήσης των ΤΠΕ σχετίζονται πρώτα απ'όλα με τις μεταβολές στο πεδίο της ατομικής κατανάλωσης και ειδικότερα με εκείνες που σχετίζονται με την εσωτερική αναδιάρθρωση της κατανάλωσης αυτής που, με τη σειρά της, είναι το αποτέλεσμα μιας ευρύτερης στροφής της οικονομίας προς τις υπηρεσίες. Το ενδιαφέρον στη μεταβολή αυτή έγκειται α) στην ενίσχυση του ρόλου των πολιτισμικών διακρίσεων και τη σταδιακή ανεξαρτητοποίησή τους από θεσμικούς παράγοντες, και β) τον ισχυρότατο κοινωνικό αποκλεισμό που οικοδομείται στη βάση του "μιλάμε άλλη γλώσσα" καθώς το ατομικό υποκείμενο δεν ορίζεται πλέον με βάση τις καταναλωτικές του "προτιμήσεις", αλλά από τις υπηρεσίες των οποίων κάνει χρήση.

Ο "ανοιχτός" αυτός χαρακτήρας των χρήσεων της ΤΠΕ εισάγει μια νέα μορφή διαχωρισμού που, εξαιτίας της καθολικής γενικευσιμότητάς της, μπορεί να αποβεί κοινωνικά καθοριστική: τη διάκριση χρηστών και μη χρηστών ως βάση κοινωνικού αποκλεισμού. Έτσι, η "φιλική προς το χρήστη" κοινωνία είναι δυνάμει όλο και πιο εχθρική προς το μη χρήστη για λόγους οικονομίας





πόρων και δυνάμεων. Τείνει να αποκλείει ή τουλάχιστον να τιμωρεί (με μειωμένες, ποιοτικά υποβαθμισμένες και ρητά ακριβότερες υπηρεσίες) όσους δεν κάνουν χρήση της ΤΠΕ, τους οποίους εγγράφει στην πλευρά ενός "αναχρονισμού". Ο αποκλεισμός αυτός αφορά ολόκληρες περιοχές του πλανήτη αλλά και πολλές κοινωνικές ομάδες εντός των δυτικών κοινωνιών, καθώς πολλοί είναι εκείνοι που δεν είναι σε θέση να κάνουν χρήση της ΤΠΕ.

Τα αποτελέσματα ερευνών που πραγματοποιούνται σήμερα διεθνώς αποκαλύπτουν ότι τα παιδιά εύπορων και κοινωνικά ανώτερων οικογενειών, όχι μόνο έχουν καλύτερη πρόσβαση στη χρήση του Διαδικτύου και των ψηφιακών μέσων, αλλά και πολύ περισσότερες πιθανότητες αξιοποίησης των πηγών γνώσης και πληροφόρησης που αυτό προσφέρει..

Αντιθέτως, τα παιδιά που ανήκουν σε άπορες οικογένειες, με χαμηλές προσδοκίες και προοπτικές επαγγελματικής και οικονομικής εξέλιξης, αντιμετωπίζουν την απειλή του "ψηφιακού αποκλεισμού" και των χαμηλών επιδόσεων. Οι αιτίες ανιχνεύονται στο "μορφωτικό κεφάλαιο" που δεν τους κληροδοτούν οι γονείς, κεφάλαιο που έγκειται στο ελάχιστο εκείνο "απόθεμα γνώσης" που, όπως προαναφέραμε, αποτελεί προϋπόθεση της χρήσης των υπηρεσιών που προσφέρουν οι ΤΠΕ.

Οι έρευνες επιβεβαιώνουν ότι το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την "προδιάθεση", τις δυνατότητες εμπέδωσης και καλλιέργειας γνώσεων και δεξιοτήτων, τις πιθανότητες εξέλιξης και ανέλιξης καθώς και την "επιτυχία" ή την "αποτυχία" των νέων στην εκπαιδευτική και σχολική τους σταδιοδρομία.

Έτσι, οι δυνατότητες ή οι αδυναμίες χρήσης των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι ΤΠΕ φέρνουν στο προσκήνιο ένα καινοφανές είδος κοινωνικού αποκλεισμού: τον "ψηφιακό αποκλεισμό", ο οποίος, όπως διαπιστώσαμε, είναι τόσο πιο αποτελεσματικός όσο εμφανίζεται σαν αποτέλεσμα "εγγενών", δηλαδή "φυσικών αδυναμιών" των εν δυνάμει χρηστών αυτών των νέων τεχνολογιών.

Ο "ψηφιακός αποκλεισμός" είναι τόσο αποτελεσματικός ακριβώς επειδή εμφανίζεται σαν αποτέλεσμα ωσμωτικών διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα εκτός εκπαιδευτικού θεσμού. Πράγματι, οι δυνατότητες χρήσης των υπηρεσιών που προσφέρουν οι ΤΠΕ είναι αποτέλεσμα, όχι τόσο μιας "γνώσης- χρήσης" που παρέχεται από συστηματικές μορφές εκπαίδευσης όσο μιας "διαρκούς εξάσκησης στη χρήση" εκ μέρους του χρήστη. Με αυτή την έννοια θα μπορούσε να υποτεθεί ότι οι δυνατότητες άρσης ή έστω άμβλυνσης αυτών των ανισοτήτων στην πρόσβαση στις ΤΠΕ είναι "εγγενώς αδύνατες" στο μέτρο που αφενός οι ανισότητες αυτές εγγράφονται στην ίδια τη



δομή του μέσου και αφετέρου η χρήση των ΤΠΕ δρα σωρευτικά στα αποθέματα "συμβολικού κεφαλαίου" των χρηστών της.

Η εκπαίδευση και ειδικά η επαγγελματική εκπαίδευση είναι ένα πεδίο στο οποίο η ΤΠΕ βρίσκει άμεση εφαρμογή και μπορεί να συμβάλλει στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και του τεχνοαναλφαριθμητισμού.

#### **Κ.16 Το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός.**

Η εκπαίδευση όπως νοείται σήμερα είναι μια θεσμοθετημένη και ελεγχόμενη παιδαγωγική διαδικασία, που διενεργείται από φορείς της Πολιτείας, δημόσιους και ιδιωτικούς, σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, με στόχο τη μετάδοση ενός συστήματος γνώσεων και αξιών, στάσεων και εκτιμήσεων, αντιλήψεων και ιδεών καθώς και δεξιοτήτων.

Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός διασφαλίζει τη συνέχεια και τη σταθερότητα της παιδαγωγικής διαδικασίας, παρουσιάζει μια ορισμένη δομή, διαφοροποιεί τους κοινωνικούς ρόλους (διδάσκοντος - διδασκόμενου), έχει σχετική λειτουργική αυτοτέλεια, ως κοινωνικό υποσύστημα και εκτελεί δύο τουλάχιστον βασικές λειτουργίες: διδασκαλία και κοινωνικοποίηση. Ως κοινωνική λειτουργία, στοχεύει στη διαμόρφωση και την κοινωνικοποίηση, είναι έκφραση πολιτικών επιλογών και ευρύτερων κοινωνικών επιδιώξεων. Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται μέσα από ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η Πολιτεία εκπληρώνει τις μορφωτικές και εκπαιδευτικές της υποχρεώσεις όχι μόνο με την ίδρυση των απαραίτητων ιδρυμάτων, όπου διενεργείται η διδακτική πράξη αλλά αναγνωρίζοντας στον καθένα το δικαίωμα στην εκπαίδευση, ορίζοντας τη συμμετοχή του μέσα σε μια οργανωμένη εκπαιδευτική πορεία. Στην αναγνώριση αυτή της πολιτικής σημασίας της εκπαίδευσης συμβαδίζει και η συνταγματική κατοχύρωση των εκπαιδευτικών στόχων. Η συνταγματική κατοχύρωση της εκπαίδευσης, αφ' ενός συγκρατεί με τις κατευθυντήριες επιταγές της, τις εκπαιδευτικές εξελίξεις, μέσα στα ιδεολογικά του πλαίσια, αφ' ετέρου αφήνει τις ενδιαφερόμενες κοινωνικές ομάδες και τους "θύλακες εξουσίας", να επιλύουν τις διαφορές τους υπό την κυριαρχία του, στηριζόμενο στην αρχή της ανεκτικότητας και της συναίνεσης και οριοθετώντας την εκπαίδευση ως ένα "κοινωνικό συμβόλαιο", το οποίο προσαρμόζει χωρίς να υποτάσσει, τα ατομικά στα συλλογικά ενδιαφέροντα. (Παμουκτσόγλου 2001)

Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός επιδρά στο νέο άτομο ως αποτέλεσμα των κοινωνικών συγκρούσεων και εκφράζει τις σχέσεις των εξουσιαστικών δυνάμεων της κοινωνίας. Καθώς δε,



---

μεταφέρει τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται εντός κοινωνίας η εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο δεν αποτελεί μόνο κοινωνικό αγαθό αλλά αποκτά και πολιτική έννοια.

### **Το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός μεταδίδει τα «επιθυμητά» κοινωνικά πρότυπα.**

Τα πρότυπα αυτά, είναι τα πρότυπα της εργασίας, της ζωής, των ίσων ευκαιριών, των κάθε είδους ανθρώπινων σχέσεων, των σχέσεων εξουσίας, της θρησκευτικής αγωγής κ.ά. τα οποία μεταβιβάζονται είτε με την άμεση επαφή με την κοινωνία είτε με τη μορφή κανόνων συμπεριφοράς. Ο νέος άνθρωπος ενσωματώνει αυτά τα πρότυπα με τη μίμηση των ενηλίκων, και την υποταγή στην κοινωνική πίεση.

Η εκπαίδευση μεταδίδει τα κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς σε όλους. Όμως όλοι δεν τα ενσωματώνουν με τον ίδιο τρόπο, στον ίδιο βαθμό επειδή εκπαιδεύονται σε διαφορετικό περιβάλλον. Αυτό οφείλεται στο ότι η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες που υλοποιούν δικούς τους ιδιαίτερους στόχους, έχοντας συγκεκριμένη εσωτερική διάρθρωση και διαμορφώνοντας συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς (π.χ. θρησκευτικές, πολιτιστικές, πολιτικές, συνδικαλιστικές, ομάδες κ.ά.).

Επίσης, μέσω της οικογένειάς του ο νέος άνθρωπος βιώνει διαφορετικά αυτές τις κοινά αποδεκτές ιδέες π.χ. άλλη αντίληψη - ιδέα έχει για την εργασία.

Ακόμη η διάκριση της κοινωνίας σε ανταγωνιστικές τάξεις και η πάλη των τάξεων, διαμορφώνουν κάθε φορά όχι μόνο διαφορετικές, αλλά και ανταγωνιστικές μεταξύ τους, αντιλήψεις για τη ζωή, τις παραγωγικές σχέσεις, τις ανθρώπινες-σχέσεις κ.λπ. καθώς κάθε φορά η κυρίαρχη ιδεολογία προβάλλει τα πρότυπά της στο σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

### **Το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός διαμορφώνει την Προσωπικότητα**

Σύμφωνα με τον Freud: «Το οικοδόμημα του πολιτισμού βασίζεται στην αρχή της απόθησης των ενστικτωδών παρωθήσεων». Επομένως καθώς η εκπαίδευση προσπαθεί να «εξανθρωπίσει» τον άνθρωπο σύμφωνα με κοινά αποδεκτούς κανόνες που αντανάκλουν τη κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα διαμορφώνει την προσωπικότητά του.

Οι παρωθήσεις του ένστικτου του νέου ανθρώπου αρχικά αντιπαλεύουν με τις γονικές και αργότερα με τις κοινωνικές απαγορεύσεις. Όταν αυτές οι κοινωνικές απαγορεύσεις εσωτερικεύονται και αναπαράγουν τις σχέσεις της εξουσίας η διαμόρφωση της προσωπικότητας



(αγωγή) έχει χαρακτήρα πολιτικό. Η εκπαίδευση διαμορφώνει την προσωπικότητα του νέου ανθρώπου, ώστε να υπομένει όλες τις απογοητεύσεις της κοινωνικής ζωής, δηλ. την αδικία, την ανισότητα κ.λπ. και ενδεχόμενα να τις θεωρεί και ως *φυσικά συμπτώματα της ζωής*. Μια τέτοια εκπαίδευση καθιστά τους πολίτες ανίκανους να αντιλαμβάνονται τις πραγματικές αιτίες της κοινωνικής αδικίας, της αυθαιρεσίας της και επομένως τους αποστερεί από τη δυνατότητα ορθής εκτίμησης της πραγματικότητας και παρέμβασης στα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα.

### **Το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός μεταβιβάζει πολιτικές ιδέες**

Η εκπαίδευση καλλιεργεί στο νέο άνθρωπο πολιτικές ιδέες για την κοινωνία, τους θεσμούς της, τις οργανώσεις της, τους σκοπούς της· και του προτείνει «ερμηνείες» σχετικά με έννοιες όπως: ελευθερία, δικαιοσύνη, εργασία κ.τλ. Το οικογενειακό περιβάλλον επίσης, μέσω της αγωγής, προσφέρει μια «νομιμοποίηση» των δικών του προτύπων και ιδεών, που εκφράζουν την ιδιαίτερη (ταξική) κοινωνική της προέλευση.

Ο νέος άνθρωπος μέσω της αγωγής και της εκπαίδευσης, αφομοιώνει ταυτόχρονα τις πολιτικές ιδέες που προέρχονται από το οικογενειακό, (ταξικό του) περιβάλλον και τις κυρίαρχες πολιτικές έννοιες που του επιβάλλει η κυρίαρχη κοινωνική ιδεολογία.

Αυτή η πολύτροπη εξάρτηση του σχολείου απ' την κοινωνία, καθορίζει συγχρόνως τους σκοπούς του σχολικού θεσμού, (όπως διαμόρφωση των πολιτών, των εργατών, των στελεχών, των τεχνικών κ.λπ. διαμόρφωση μαζών ή μιας κοινωνικής «ελίτ»), και την εσωτερική του οργάνωση (όπως λήψη αποφάσεων, στελέχωσης, τρόπο επιλογής, αξιολόγησης, έλεγχο παιδαγωγικού / εκπαιδευτικού έργου κ.λπ.). Όλα αυτά αποδεικνύουν ότι η εκπαίδευση είναι ένα φαινόμενο κοινωνικά προσδιορισμένο (Παμπουκτσόγλου 2001).

### **Κ.17 Ο εκπαιδευτικός στη δομή της εξουσίας του σχολείου. - Συνθήκες λειτουργίας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.**

Σύμφωνα με πολλούς μελετητές οι εκπαιδευτικοί σε κάθε στάδιο της ζωής και της καριέρας τους βρίσκονται σε κάποια φάση προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης και τείνουν να περνούν από συγκεκριμένες φάσεις ακολουθώντας μια εξελικτική πορεία που αρχίζει με τη φάση του νεοδιόριστου και ολοκληρώνεται με τη φάση του έμπειρου και καταξιωμένου «ειδικού» της διδακτικής πράξης. Με βάση τη βιβλιογραφία η σημαντικότερη από αυτές τις φάσεις είναι η αρχική φάση, η λεγόμενη *φάση προσαρμογής*, η οποία αποτελεί τον πρώτο σταθμό στη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η θέση του εκπαιδευτικού σε κάθε φάση της



καριέρας του (νεοδιορισμένος, υποδιευθυντής, διευθυντής κλπ) επηρεάζεται από το βαθμό εξουσίας που έχει, ο οποίος αντανακλάται σύμφωνα και με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και την σχολική – εκπαιδευτική ιεραρχία.

Από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα από τα λίγα επαγγέλματα τα οποία απαιτούν από τον νεοεισαχθέντα να εφαρμόσει άμεσα όσα και ένας εμπειρότερος συνάδελφος. Προβαίνοντας σε αναπόφευκτες συγκρίσεις διαπιστώνεται ότι σε αντίθεση με άλλα επαγγέλματα ο εκπαιδευτικός από την πρώτη κιόλας μέρα στο σχολείο αναλαμβάνει τις ίδιες ή ακόμη και μεγαλύτερες ευθύνες από ένα συνάδελφο εικοσαετούς προϋπηρεσίας, ξεκινώντας έτσι τη σταδιοδρομία του με πλήρες πρόγραμμα και εξωδιδασκικά καθήκοντα. Συνεπώς, οι ενέργειες αυτές εμποδίζουν σε μεγάλο βαθμό τη φυσική διαδικασία ένταξης των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών αφού συνεχώς καταβάλουν προσπάθειες για να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στις περίπλοκες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν, προσπαθώντας να ανταποκριθούν από τη μια στα διδακτικά τους καθήκοντα και από την άλλη, να δημιουργήσουν μια εικόνα που θα είναι αποδεκτή από τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς και τη διεύθυνση του σχολείου. Επιπλέον, η νοοτροπία ιδιώτευσης που υπάρχει στις σχολικές μονάδες δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την κατάσταση, αφού συρρικνώνει τις ευκαιρίες που έχουν να παρατηρήσουν, να συζητήσουν και να μάθουν από τους τρόπους και τη διδασκαλία των άλλων.

Η σύνδεση των ιδρυμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με το σχολείο-η οποία είναι μια γενική τάση στις χώρες της Ευρωπαϊκής ένωσης(3)συνεπάγεται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διαμόρφωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης είναι θεμελιώδης. Αυτό έχει επίσης ως συνέπεια και την προαγωγή της έρευνας για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών από τα Ακαδημαϊκά Ιδρύματα που ασχολούνται με το θέμα αυτό.

Η κοινωνία της γνώσης αποτελεί άμεση προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής ένωσης. Το ανθρώπινο κεφάλαιο ,οι γνώσεις και οι δεξιότητες που κατέχουν οι άνθρωποι, αποτελεί στην εποχή της υψηλής τεχνολογίας απαραίτητη προϋπόθεση για τον πλούτο των κρατών. Η διαχείριση επομένως των πόρων(4) που σχετίζονται με την εκπαίδευση(όπου μεταξύ αυτών είναι προφανώς και οι εκπαιδευτικοί ) αποτελεί ζήτημα θεμελιώδους σημασίας και αναδεικνύει την επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού ως αναγκαιότητα όχι μόνο για τον ίδιο αλλά και για το θεσμικό του περιβάλλον αλλά και την κοινωνία.

**Το μοντέλο του εκπαιδευτικού ως «επαγγελματία» περιλαμβάνει τις εξής παραμέτρους:**



- 
- A) την γνώση της επιστημονικής βάσης της διδασκαλίας.  
B) την ικανότητα του εκπαιδευτικού να παράγει έρευνα  
Γ) την κριτική και αυτοκριτική διάθεση του εκπαιδευτικού για την δουλειά του

Ο Eraut ορίζει δυο τρόπους απόκτησης γνώσης κατά την διάρκεια της ανάπτυξης της καριέρας ενός επαγγέλματος.

Ο πρώτος τρόπος σχετίζεται με την μάθηση μέσα στο περιβάλλον εργασίας και προέρχεται από την εμπειρία και τη διαδραστικότητα πάνω σε αυτή την εμπειρία. Θα μπορούσαμε να καλέσουμε αυτό τον τρόπο ως την πρακτική συνιστώσα της μάθησης. Ο δεύτερος τρόπος είναι περισσότερο θεωρητικός και η γνώση αποκτάται με συνεχείς ακαδημαϊκές σπουδές και την απόκτηση ακαδημαϊκών προσόντων. Σύμφωνα με τις παραμέτρους που αναφέραμε για την ανάπτυξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, και οι δυο τρόποι που αναφέρει ο Eraut θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε ένα πρόγραμμα που στοχεύει στην αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Εξαιτίας της φύσης των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τα οποία είναι «ανοικτά» και στερούνται ενός συγκεκριμένου «σώματος γνώσης» είναι συχνά δύσκολο να ορισθούν τα κατάλληλα προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός σε κάποια φάση της καριέρας του ,όταν π.χ. αποφασίσει να κάνει μεταπτυχιακές σπουδές.

Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός κάνει αίτηση για μεταπτυχιακές σπουδές θα πρέπει το αντικείμενο των σπουδών να καλύπτει τα δικά του ενδιαφέροντα αλλά και να είναι συνάρτηση των αναγκών της Σχολικής μονάδας που ανήκει. Αυτό βέβαια προϋποθέτει την αποτίμηση της Σχολικής μονάδας και την καταγραφή των αναγκών της σε βάση δεδομένων που θα συνδέεται με την κεντρική διοίκηση.

Ένα μεγάλο μέρος της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού μπορεί να αποκτηθεί από Εθνικά και Διεθνή σεμινάρια και συνέδρια. Προγράμματα και συνέδρια από ενώσεις εκπαιδευτικών, προγράμματα εξ'αποστάσεως εκπαίδευσης, σεμινάρια ,ημερίδες κ.λ.π. από Ακαδημαϊκά Ιδρύματα κ.λ.π. μπορούν να βοηθήσουν προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της καριέρας του εκπαιδευτικού.

Μεγάλη συνεισφορά μπορεί να δώσει επίσης η θεσμοθέτηση ενός οργάνου που θα έχει αναλάβει το ρόλο της εκπόνησης προγραμμάτων επιμόρφωσης των υπηρετούντων εκπαιδευτικών και το οποίο μέσω των επιστημονικών επιτροπών που θα το αποτελούν θα ανανεώνει τα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.



Η επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού θα πρέπει να δίνει και ευκαιρίες για κινητικότητα(mobility),σύμφωνα και με τις θέσεις της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετέχουν σε προγράμματα επισκέψεων σε σχολικές μονάδες των κρατών μελών και να μαθαίνουν καλές πρακτικές, να μετέχουν σε ερευνητικά προγράμματα της Κοινότητας και να συμμετέχουν σε Ευρωπαϊκά Δίκτυα

Η γνώση το πώς να στηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στο νέο τους ρόλο είναι ένα πολύ σημαντικό θέμα. Και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αλλά και τα ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης όπου πραγματοποιείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ,θα πρέπει να αποκτήσουν μια νέα κουλτούρα για την διδασκαλία και την μάθηση στην οποία θα υπάρχουν ως συνιστώσες ο συνεργατικός τρόπος μάθησης και τα νέα γνωστικά εργαλεία και δεξιότητες που απαιτεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού..

Για την επαγγελματική ανέλιξη του ο εκπαιδευτικός χρειάζεται στήριξη και ιδιαίτερα στα αρχικά χρόνια της καριέρας του.

Η στήριξη αυτή μπορεί να προέλθει από έναν έμπειρο συνάδελφο της ίδιας ειδικότητας(mentor). Αν αυτή η στήριξη είναι πολιτική της σχολικής μονάδας, τότε θα είναι εύκολο για τον εκπαιδευτικό να την αποδεχθεί. Η στήριξη αυτή δεν θα έχει ως στόχο μόνο της Διδακτική και Παιδαγωγική βοήθεια του εκπαιδευτικού, αλλά και την εκμάθηση της «γλώσσας» του σχολείου, δηλαδή των ιδιαιτεροτήτων της σχολικής μονάδας και της κοινωνία στην οποία ανήκει το σχολείο.

### **Κ.18 Η σχολική κουλτούρα και αντικουλτούρα. -Η φοιτητική διαμαρτυρία**

Ο όρος κουλτούρα χρησιμοποιείται διεθνώς με ποικίλο περιεχόμενο τόσο στην καθημερινή ζωή όσο και στα διαφορετικά θεωρητικά ρεύματα, κυρίως της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας. Υπάρχει ένα πλήθος ορισμών της κουλτούρας, αλλά όλοι συγκλίνουν στα εξής βασικά σημεία: 1) ότι γενικά κουλτούρα σημαίνει τέχνες και γράμματα και 2) κουλτούρα σημαίνει τους τρόπους με τους οποίους σκεπτόμαστε, συναισθανόμαστε και δρούμε.

Στην πραγματικότητα κουλτούρα είναι το ολικό σύστημα πρακτικών, το ολικό σύστημα των τρόπων με τους οποίους σκέπτονται, αισθάνονται και δρουν τα μέλη μιας κοινωνίας . Είναι πράξη και μέσα στην πράξη αποκρυσταλλώνονται κάθε στιγμή δυο πράγματα ποιοτικώς διαφορετικά.

Πρώτον οι αντικειμενικές συνθήκες ύπαρξης και οι κοινωνικές σχέσεις με τις ιδέες μέσα από τις οποίες οι δρώντες αντιλαμβάνονται την κοινωνική πραγματικότητα και την ίδια τους τη δράση. Και δεύτερον οι εμπειρίες και τα προσωπικά τους συναισθήματα.



---

Κάθε πράξη, κάθε δραστηριότητα, κάθε πρακτική αποτελεί μια πρωτότυπη αποκρυστάλλωση κοινωνικό – οικονομικών συνθηκών και προσωπικών εμπειριών των δρώντων μελών μια κοινωνίας, ακόμη και όταν πρόκειται για πρακτικές που επαναλαμβάνονται. Συνοπτικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι στην κουλτούρα σαν πράξη (μέσα στην πράξη και με την πράξη) συναντώνται και αποκρυσταλλώνονται δυναμικά κάθε στιγμή, επιδρώντας το ένα πάνω στο άλλο δύο πράγματα. Οι αντικειμενικές φυσικές και κοινωνικές συνθήκες ύπαρξης και οι υποκειμενικές ατομικές εμπειρίες (το αντικειμενικό και το υποκειμενικό).

Η σχέση ιδεολογίας και κουλτούρας είναι ότι η ιδεολογία «είναι» κουλτούρα, υπάρχει με την κουλτούρα αναπτύσσεται μέσα σε αυτή, είναι δυναμικό στοιχείο της κουλτούρας. Η ιδεολογία αποκρυσταλλώνεται αλλά και ταυτόχρονα επενεργεί με την πράξη στην ίδια την πράξη, δηλαδή στην κουλτούρα.

Η κουλτούρα επομένως είναι ο χώρος μέσα στον οποίο διαμορφώνεται, παράγεται, μεταβάλλεται και κυριαρχεί η ιδεολογία. Είναι ακόμη περισσότερο ο χώρος μέσα στον οποίο ξεσπάνε και εξελίσσονται οι κοινωνικό – οικονομικές, ιδεολογικές και πολιτικές συγκρούσεις, είτε σχεδιασμένες, είτε τυχαίες. Και ο χώρος αυτός είναι όλες οι πιθανές και απίθανες δραστηριότητες και πρακτικές που μπορούν να αναπτύξουν τα δρώντα κοινωνικά μέλη, ατομικά ή και συλλογικά. Είναι η πράξη νοούμενη τόσο κάτω από μια καθημερινή αντίληψη όπως αυτή μπορεί να διαμορφωθεί στον καθένα μέσα από την καθημερινή ζωή, όσο και κάτω από τη φιλοσοφική της κατανόηση. Κουλτούρα και ιδεολογία βρίσκονται σε συνεχή σχέση αλληλεπίδρασης της οποίας τόπος ανάπτυξης είναι ο άνθρωπος, το σώμα η σκέψη και η συναισθηματική του κατάσταση σαν ένα αδιαίρετο όλο, και η οποία εξωτερικεύεται και αποκρυσταλλώνεται με τις πράξεις του, δηλαδή κάθε μορφή συμπεριφοράς.

Η σχολική κουλτούρα είναι όλες οι πρακτικές και οι ενσωματωμένες ιδεολογίες που εμφανίζονται στη δράση των ατόμων στο σχολικό και όχι μόνο χώρο. Στο χώρο αυτό των δραστηριοτήτων, στην πράξη, αναπτύχθηκε και λειτουργεί ως πράξη, το κράτος με τους μηχανισμούς του μεταξύ των οποίων είναι και το σχολείο. Μέσα από το κράτος, σύνολο των πρακτικών, δηλαδή πράξη, εκφράζεται η δυναμικότητα των σχέσεων δύναμης των κοινωνικών τάξεων και ομάδων. Η ισορροπία αυτή εκφράζεται πρώτο από ποια κόμματα έχουν την εξουσία και ποιες τάξεις και ομάδες εκπροσωπούν, δεύτερο από το ποιες τάξεις και ομάδες κατέχουν μεγαλύτερο μέρος του κοινωνικού πλούτου και τρίτο τις ανώτερες κοινωνικές θέσεις. Η ισορροπία αυτή μεταβάλλεται και





το γεγονός αυτό γίνεται αντιληπτό με την εναλλαγή των κομμάτων, των διαφορετικών ομάδων του ενός κόμματος όταν πρόκειται για μονοκομματικό σύστημα ή των παρατάξεων στην εξουσία.

Το κράτος με τους διάφορους μηχανισμούς που διαθέτει αναπτύσσει μια σειρά από πολλαπλές δραστηριότητες σε κάθε τομέα της κοινωνικής ζωής. Οι δραστηριότητες αυτές εντάσσονται και επιδρούν με την ιδεολογία, από την οποία διέπονται, στους διάφορους τομείς κουλτούρας στην οποία πραγματοποιούνται.

Συνεπώς οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν μέρος της κουλτούρας ή μιας επί μέρους κουλτούρας (π.χ της σχολικής), στα πλαίσια της οποίας εντάσσονται οι μηχανισμοί του κράτους που τις παρήγαγαν (π.χ σχολείο). Οι μηχανισμοί αυτοί όπως και οι δραστηριότητες τους διατηρούν κυρίαρχη θέση στα πλαίσια της κάθε επιμέρους κουλτούρας. Από την άλλη πλευρά όμως αυτοί οι ίδιοι οι μηχανισμοί δέχονται την επίδραση άλλων δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν άτομα ή ομάδες και μηχανισμοί που βρίσκονται στο χώρο της ίδιας επιμέρους κουλτούρας, αλλά που δεν εντάσσονται άμεσα και απ' ευθείας στο συνολικό κρατικό μηχανισμό. Οι τελευταίοι ανήκουν κυρίως στη ιδιωτική κοινωνία. Όμως η ασυμβατότητα των δράσεων αυτών των ομάδων δημιουργεί τη διαμαρτυρία και την αντίδραση. Όπως για παράδειγμα τη φοιτητική διαμαρτυρία.

#### **Κ.19 Κοινωνιολογία της σχολικής τάξης. - Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα, οργάνωση, διδακτικό ύφος - Σχέσεις, δυναμική, προσδοκίες επικοινωνία, μαθητική αυτονομία**

Η σχολική τάξη είναι υποσύστημα του σχολικού συστήματος και λειτουργεί με κανόνες και νόρμες που αφορούν τόσο το μακροκοινωνιολογικό επίπεδο (ΥΠΕΠΘ, κυβέρνηση, κράτος), όσο και το μικροκοινωνιολογικό (κανόνες και πρακτικές του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας στην οποία λειτουργεί).

Η θεωρία των P. Berger και Luckmann για την "κοινωνική κατασκευή" της πραγματικότητας άνοιξε καινούργιους δρόμους στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: πρόσφερε το επιστημολογικό πλαίσιο των λεγόμενων "μικρο-ερμηνευτικών προσεγγίσεων" οι οποίες έστρεψαν το ενδιαφέρον των κοινωνιολόγων στην καθημερινή-κοινωνική και σχολική-πραγματικότητα των ατόμων που θεωρήθηκαν, όχι απλά οι στοιχειώδεις μονάδες ενός κοινωνικού συστήματος που, όπως διαπιστώσαμε, δεν παίζουν κανένα ιδιαίτερα σημαίνοντα ρόλο στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων, αλλά ως "κοινωνικά υποκείμενα" των οποίων η "δράση" και η "διαντίδραση" επηρεάζουν, εξίσου όπως και οι θεσμοί, την κοινωνική πραγματικότητα.

Η σχολική τάξη ως αντικείμενο μικροκοινωνιολογικής προσέγγισης έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Μαρκοπούλου 2007):



1. Καθημερινή Δραστηριότητα. Η καθημερινή δραστηριότητα είναι η πρώτη ύλη της κοινωνίας. Σε τελική ανάλυση κάθε όψη της κοινωνίας μπορεί να αναχθεί στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή. Κάτω από αυτό το πρίσμα, αυτό που κρατάει ζωντανό το εκπαιδευτικό σύστημα είναι η καθημερινή δραστηριότητα των δασκάλων, των μαθητών και γενικά όλων εκείνων των κοινωνικών υποκειμένων που δρουν και διαμορφώνουν την καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι μεταβολές στην εκπαίδευση ή στην κοινωνία είναι αποτέλεσμα των αλλαγών σ' αυτή τη δραστηριότητα. Αν θέλουμε να κατανοήσουμε την εκπαίδευση, πρέπει να ξεκινήσουμε μελετώντας την καθημερινή σχολική τάξη και δραστηριότητα.

2. Ελευθερία. Η καθημερινή δραστηριότητα δεν είναι ποτέ εξολοκλήρου επιβεβλημένη· υπάρχει πάντα κάποια αυτονομία και ελευθερία. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν περιορισμοί στον τρόπο που δρούμε, ούτε ότι δεν επηρεαζόμαστε από το κοινωνικό, πολιτισμικό, ή άλλο υπόβαθρό μας. Αυτό που τονίζεται, είναι ότι οι άνθρωποι μπορούν να δημιουργήσουν και δημιουργούν ως ένα βαθμό, τη δική τους δραστηριότητα· με αυτή την έννοια, η καθημερινή πραγματικότητα παράγεται από ανθρώπους που δρουν μαζί και παράγουν τους δικούς τους ρόλους και τα δικά τους μοντέλα δράσης. Η σχολική τάξη ως σύνολο διαφορετικών ατόμων έχει αυτή τη δυναμική της σχετικής αυτονομίας.

3. Νόημα. Για να κατανοήσουμε την καθημερινή δραστηριότητα των ατόμων πρέπει να συλλάβουμε τα *νοήματα* που δίνουν αυτά τα άτομα στη συμπεριφορά τους. Ο όρος "νόημα" περιλαμβάνει τους στόχους ή τις προθέσεις των ατόμων, την έννοια της σημασίας που έχει για τα άτομα ένα γεγονός της καθημερινής του ζωής και, τέλος, την έννοια της αιτίας που επικαλείται κάποιος για μια δραστηριότητα. Όλα αυτά μπορεί κανείς να τα παρατηρήσει μέσα σε μια σχολική τάξη.

4. Διαντίδραση. Η καθημερινή δραστηριότητα σπάνια αφορά ένα άτομο που δρα μεμονωμένα· συνίσταται μάλλον στη διαντίδραση με άλλους ανθρώπους. Συνεπώς δεν δίνουμε μόνο νόημα στις δικές μας πράξεις, αλλά δίνουμε νόημα και στις πράξεις των άλλων. Με άλλα λόγια, ερμηνεύουμε τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων με τους οποίους συναλλασσόμαστε. Ας εξετάσουμε, π.χ., μια κατάσταση όπου ο δάσκαλος κάνει μια ερώτηση και οι μαθητές σηκώνουν τα χέρια τους. Ο δάσκαλος πρέπει να ερμηνεύσει τι εννοεί ένας μαθητής όταν σηκώσει το χέρι του. Σημαίνει ότι ο μαθητής γνωρίζει την απάντηση; Σημαίνει ότι ο μαθητής προσπαθεί να κρυφτεί; Σημαίνει ότι ο μαθητής δεν θέλει να φανεί κουτός; Όλες αυτές οι ερμηνείες είναι πιθανές. Και, φυσικά, είναι



επίσης γεγονός ότι οι μαθητές ερμηνεύουν τη συμπεριφορά του δασκάλου όταν αποφασίζουν να σηκώσουν ή να μη σηκώσουν το χέρι τους.

Πολλές σημαντικές παρατηρήσεις προκύπτουν αν αναγνωρίσουμε ότι κάθε άνθρωπος ερμηνεύει τη δραστηριότητα των άλλων. Πρώτον, η μετέπειτα συμπεριφορά μας εξαρτάται από τις ερμηνείες μας. Στο παράδειγμά μας, αν υποθέσουμε ότι ο δάσκαλος αποφασίζει πως ο μαθητής προσπαθεί να κρυφτεί, είναι πολύ πιθανό να του ζητήσει να απαντήσει. Δεύτερον, και πιο σημαντικό, η ερμηνεία που θα δώσουμε στη συμπεριφορά του άλλου εξαρτάται από "όσα ήδη ξέρουμε" γι' αυτόν. Αυτό περιλαμβάνει στοιχεία όπως το φύλο, η φυλή, η ευφυΐα, τα κίνητρα κ.λ.π. Για να ξαναγυρίσουμε στο παράδειγμά μας, αν ο δάσκαλος "ξέρει" ότι ο μαθητής είναι έξυπνος και έχει κίνητρα να δουλέψει, αυτό θα επηρεάσει την ερμηνεία που θα δώσει στη συμπεριφορά του. Σύμφωνα με την ορολογία, υπάρχουν "τυποποιήσεις" ανθρώπων, τις οποίες χρησιμοποιούμε όταν ερμηνεύουμε τη συμπεριφορά τους.

5. Διαπραγμάτευση. Μία ανάλυση της πράξης πρέπει να περιλαμβάνει και τη μελέτη των νοημάτων και των ερμηνειών που δίνουν τα υποκείμενα. Θα ήταν όμως σφάλμα να θεωρήσουμε ότι τα νοήματα και οι ερμηνείες παραμένουν αμετάβλητα. Είναι φανερό ότι οι άνθρωποι συχνά αλλάζουν απόψεις. Η ερμηνευτική κοινωνιολογία υποδεικνύει ότι με τον καιρό τα υποκείμενα διαμορφώνουν κοινές αντιλήψεις και ερμηνείες. Αυτή η "κοινότητα ερμηνειών" είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας "διαπραγμάτευσης" του νοήματος, η οποία διαπραγμάτευση, με τη σειρά της, είναι μια εξελικτική και μεταβαλλόμενη διδακτική διαδικασία με την οποία τα άτομα διαμορφώνουν κοινές αντιλήψεις γι' αυτά που συμβαίνουν γύρω τους. Η σχολική τάξη προσφέρει ένα πλούσιο πεδίο κοινωνικής διαπραγμάτευσης καθημερινά.

6. Υποκειμενική προσέγγιση. Αυτή αφορά στο πώς ανακαλύπτουμε τα νοήματα των υποκειμένων. Η ερμηνευτική προσέγγιση απαιτεί να υιοθετήσουμε τη λεγόμενη "υποκειμενική" μέθοδο. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να προσπαθήσουμε να εισχωρήσουμε στη θέση των άλλων υποκειμένων και να δούμε πώς ορίζουν οι ίδιοι μια κατάσταση. Το πρόβλημα, σ' αυτή την περίπτωση, είναι ότι κι εμείς έχουμε τις δικές μας αντιλήψεις και κατηγορίες. Είναι πολύ πιθανό, όταν αναφέρουμε όσα έχουμε παρατηρήσει, να δώσουμε τη δική μας ερμηνεία και όχι εκείνη των υποκειμένων που παρατηρούμε. Έτσι, π.χ., θα είναι φανερό ότι αν μελετάμε τη διαντίδραση των υποκειμένων σε μια τάξη έχοντας προκαταλήψεις, όπως π.χ. ότι οι δάσκαλοι, αντί να κάνουν μάθημα στην τάξη τους, κάνουν "χαβαλέ", είναι πολύ πιθανό να παρερμηνεύσουμε τα όσα συμβαίνουν. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά μια τέτοια πιθανότητα εμπλοκής των



δικών μας προκαταλήψεων στην παρατηρούμενη πραγματικότητα, η μόνη λύση είναι αυτή που πρότεινε, ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα, ο κοινωνιολόγος Max Weber, δηλαδή η αρχή της "αξιολογικής ουδετερότητας". Η αρχή αυτή συνίσταται στην αποστασιοποίηση του ερευνητή-κοινωνιολόγου από το παρατηρούμενο αντικείμενο: στην προκειμένη περίπτωση ο ερευνητής πρέπει να "ξεχάσει" τις δικές του αντιλήψεις και προκαταλήψεις έτσι ώστε να παραθέσει τις απόψεις των υποκειμένων, χωρίς να παρεμβάλλει τις δικές του. Μόνο με αυτό τον τρόπο θα αποδώσει πιστά και "αντικειμενικά" τα νοήματα και τις αντιλήψεις των παρατηρούμενων υποκειμένων.

Η "αξιολογική ουδετερότητα" όμως του Max Weber είναι πολύ δύσκολο έως αδύνατο να επιτευχθεί. Και αυτό γιατί ο παρατηρών ερευνητής είναι και αυτός μέρος της κοινωνίας ή της τάξης την οποία παρατηρεί και, κατά συνέπεια, έχει, όχι μόνο τις δικές του αντιλήψεις, αλλά και τους δικούς του τρόπους να δομεί μ' έναν ορισμένο τρόπο τα δεδομένα που παρουσιάζει και να τα "νοηματοδοτεί" ανάλογα με τις πεποιθήσεις και τις αξίες του.

Οι οπαδοί της διαντίδρασης που αναφέραμε προηγούμενα βλέπουν τη σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή σαν μια σχέση σύγκρουσης όπου δάσκαλοι και μαθητές προσπαθούν να πετύχουν διαφορετικούς στόχους. Η κάθε πλευρά αναπτύσσει στρατηγικές με σκοπό να επιβάλλει στην άλλη τη δική της αντίληψη για την κατάσταση. Γίνεται δεκτό ότι ο δάσκαλος έχει μεγαλύτερη εξουσία από το μαθητή, αλλά η κυριαρχία του δεν είναι ποτέ απόλυτη. Επομένως γίνονται διαπραγματεύσεις και η κατάσταση στη σχολική τάξη θεωρείται ως ένα αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης.

Οι "φαινομενολόγοι" έχουν την τάση να επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην ανάλυση του τι γνωρίζουν τα υποκείμενα για τη συγκεκριμένη κατάσταση και ειδικότερα στη "γνώση" που το παρατηρούμενο υποκείμενο έχει για τους άλλους που εμπλέκονται σ' αυτή την κατάσταση. Για να "γνωρίσουν" τους άλλους τα υποκείμενα έχουν ένα σύστημα κατηγοριών που το χρησιμοποιούν για να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά τους. Ένας δάσκαλος, π.χ., μπορεί να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά ενός μαθητή ως "έξυπνη" ή "κουτή". Είναι απαραίτητο να ανακαλύψουμε τη διαδικασία με την οποία αποδίδεται στο παιδί ο χαρακτηρισμός του "έξυπνου" ή του "κουτού". Όροι όπως "έξυπνος" ή "κουτός" ανήκουν στην καθημερινή γλώσσα της διδασκαλίας, που θεωρείται αυτονόητη και δεδομένη, αλλά, σύμφωνα με τους φαινομενολόγους, πρέπει να μελετηθούν και να αποκαλυφθεί το λανθάνον νόημά τους. Μ' αυτόν τον τρόπο θα αποκαλυφθούν



---

σε ικανοποιητικό βαθμό οι τρόποι με τους οποίους τα υποκείμενα ορίζουν την κατάσταση. (Μαρκοπούλου 2007)

Τέλος, οι "εθνομεθοδολόγοι" υιοθετούν μια κάπως διαφορετική προσέγγιση. Τους ενδιαφέρει να ανακαλύψουν τις διαδικασίες που χρησιμοποιούν τα υποκείμενα για να κάνουν τον κόσμο κατανοητό. Η "πραγματικότητα" μπορεί να θεωρείται μια χαοτική σειρά γεγονότων που δεν έχουν σχέση μεταξύ τους, αλλά δεν γίνεται κατανοητή με αυτό τον τρόπο από το υποκείμενο που την αντιλαμβάνεται. Οι άνθρωποι έχουν επιβάλλει μια δική τους "τάξη" στο χάος των γεγονότων που τους περιβάλλει προκειμένου να κατανοήσουν την εξωτερική πραγματικότητα. Ο εθνομεθοδολόγος προσπαθεί να φωτίσει τις διαδικασίες μέσω των οποίων οι άνθρωποι "κατανοούν" τον κόσμο της καθημερινής ζωής, άρα και της σχολικής τάξης.

Η σχολική τάξη και "σχολική" καθημερινή πραγματικότητα επηρεάζεται όπως αναφέραμε από παράγοντες που ανήκουν στη σφαίρα των μακρο-προσεγγίσεων, όπως είναι η οικονομία, ο πολιτισμός, η ιδεολογία κ.λ.π., παράγοντες τους οποίους θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας στην ανάλυση της διαδικασίας της διαντίδρασης.

Σε μια τέτοια προσπάθεια συσχετισμού της ευρύτερης κοινωνίας με τη διαντίδραση στη σχολική τάξη εντάσσεται το έργο του κοινωνιολόγου της εκπαίδευσης Andy Hargreaves, ο οποίος επισημαίνει ότι το "πώς" ο δάσκαλος οργανώνει και αξιολογεί την εμπειρία των μαθητών αποτελεί ένα ενδιαφέρον θέμα. Ένα ερώτημα που θέτει, σε αυτό το πλαίσιο προβληματισμού, είναι γιατί ο δάσκαλος οργανώνει και αξιολογεί τη συμπεριφορά του μαθητή με ένα συγκεκριμένο τρόπο και όχι με έναν άλλο. Για να συνδέσει μεταξύ τους αυτά τα δύο και να συσχετίσει τη διαντίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον, ο Hargreaves επινοεί την έννοια της "στρατηγικής της αντιμετώπισης".

Όπως ο ίδιος αναφέρει "Η ουσία ενός μοντέλου που είναι οργανωμένο γύρω από την έννοια της στρατηγικής της αντιμετώπισης είναι ότι όλα τα δρώντα πρόσωπα δρουν με νόημα και δημιουργικότητα ανταποκρινόμενα στο βιωμένο κόσμο τους". Η λέξη "αντιμετώπιση" όμως χρησιμοποιείται για να δείξει ότι υπάρχουν όρια στα είδη συμπεριφοράς που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος μέσα στην τάξη". Οι συμπεριφορές αυτές, που διατηρούνται μόνον εφόσον συμβάλλουν στην επιτυχή αντιμετώπιση των περιορισμών που βιώνονται, συνεπάγονται περιορισμένο αριθμό λύσεων για τα προβλήματα που ανακύπτουν στη σχολική τάξη.

Οι περιορισμοί αυτοί προέρχονται από την ευρύτερη κοινωνία. Ειδικότερα, προέρχονται από τους αντιφατικούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος που είναι αφενός η προώθηση της καλλιέργειας του ατόμου και αφετέρου η προετοιμασία του για τη μελλοντική θέση του στην αγορά



εργασίας. Μία δεύτερη σημαντική πηγή περιορισμών αφορά την υλικο-τεχνική υποδομή του σχολείου, που συχνά είναι αποτέλεσμα ενός βραχυπρόθεσμου σχεδιασμού. Τέλος, μια τρίτη πηγή περιορισμών είναι οι εκπαιδευτικές ιδεολογίες τις οποίες ασπάζονται πρόσωπα ισχύος (όπως π.χ. ο διευθυντής του σχολείου ή ο σχολικός σύμβουλος), που έρχονται σε επαφή με το δάσκαλο.

Αυτοί οι περιορισμοί που διαμεσολαβούνται θεσμικά, παίζουν ιδιαίτερα σημαίνοντα ρόλο στη διαμόρφωση στρατηγικών αντιμετώπισης και συνεπώς επηρεάζουν καθοριστικά τόσο τη διδακτική συμπεριφορά του δασκάλου μέσα στην τάξη του όσο και τη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων που θα πάρει ο δάσκαλος μέσα στην τάξη.

Τέλος, η ίδια η δημιουργία από την πλευρά του δασκάλου στρατηγικών αντιμετώπισης "βασίζεται σε ένα σύνολο σιωπηρά αποδεκτών πεποιθήσεων που θεωρούνται δεδομένες, σχετικά με την εκπαίδευση, τα παιδιά και τη μάθηση". Οι πεποιθήσεις αυτές, που προέρχονται από τη γενικότερη κυρίαρχη εκπαιδευτική ιδεολογία, περιορίζουν δραστικά τις δυνατότητες του δασκάλου να σκεφτεί εναλλακτικές στρατηγικές αντιμετώπισης, επειδή ακριβώς επηρεάζουν τη βιωμένη εμπειρία του και γίνονται ένα είδος "παιδαγωγικού αυτονόητου", δηλαδή μέρος του κόσμου που θεωρούν δεδομένο.

Έτσι ο Hargreaves επιτυγχάνει να συνδυάσει τις ιδέες της μικρο- και της μακρο-κοινωνιολογίας, στο μέτρο που αναδεικνύει ότι οι περιορισμοί που υφίστανται οι δάσκαλοι στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική, προέρχονται από την ευρύτερη κοινωνία της οποίας αποτελούν μέρος.

### **Κ.20 Επαγγελματική κοινωνικοποίηση**

#### **Το σχολείο ως επαγγελματικός οργανισμός**

Τα σχολεία είναι οργανισμοί που αποτελούνται από άτομα των οποίων η δουλειά ανήκει στα 'επαγγέλματα' –. Τα επαγγέλματα έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά :

1. Η εργασία βασίζεται, τουλάχιστον μερικώς, σε ένα επιστημονικό σώμα γνώσης. Η εξάσκηση της απαιτεί ένα μακρύ χρονικό διάστημα εκπαίδευσης.
2. Η εργασία έχει κάποια σημαντικότητα για τους πελάτες.
3. Η σχέση μεταξύ του επαγγελματία και του πελάτη επηρεάζει έντονα την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης υπηρεσίας.
4. Ο επαγγελματίας εργαζόμενος αισθάνεται ότι ανήκει σε μια έγκυρη ομάδα επαγγελματιών.



- 
5. Γίνονται συνεχείς επαγγελματικές συζητήσεις με πρακτικά και ηθικά συμπεράσματα για το σώμα γνώσης. Αυτές οι συζητήσεις οδηγούν σε πιο λεπτομερείς κώδικες επαγγελματικής συμπεριφοράς.

Δεν έχει καθιερωθεί να γίνεται τακτική αξιολόγηση της δουλειάς των επαγγελματιών και σε πολλές περιπτώσεις η αξιολόγηση δεν γίνεται καν λόγω της μορφής της παρεχόμενης υπηρεσίας ή επειδή η επαγγελματική ικανότητα αποκτιέται μέσα από συνεχή εκπαίδευση. Εξαιτίας αυτής της περιορισμένης επίβλεψης και εκτίμησης, οι επαγγελματίες πρέπει να μάθουν να είναι αυτάρκεις και σχετικά αυτόνομοι. Συχνά βέβαια αυτό συνεισφέρει ακόμη περισσότερο στην άρνηση του ατόμου για εξωτερική επίβλεψη και αξιολόγηση.

Η φύση ενός επαγγελματικού οργανισμού απαιτεί να ισχύουν όροι τόσο για το διαχωρισμό /κατανομή, εργασίας όσο και για το συντονισμό των επαγγελματιών αυτών που εκτελούν ουσιαστικές εργασίες. Το σχολείο έχει ονομαστεί “ένα χαλαρά συνδεδεμένο σύστημα” λόγω της σχετικής ανεξαρτησίας των μερών του και της έλλειψης αποτελεσματικού ελέγχου από τη διεύθυνση. Επίσης, η περιορισμένη προσοχή που δίνεται στην αξιολόγηση και επιτήρηση οδηγεί σε έναν αριθμό αδυναμιών στη δομή του σχολείου. Για παράδειγμα:

1. Ο ποιοτικός έλεγχος είναι σχεδόν αδύνατος αφού η αποτυχία μπορεί πάντα να αποδοθεί στον πελάτη (ο μαθητής δεν τα κατάφερε)
2. Κάθε απόφαση υπόκειται σε συζήτηση. Αυτό απαιτεί χρόνο που μπορεί να μειώσει τον αρχικό ενθουσιασμό για την καινοτομία. («Δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτε μέχρις ότου συζητηθούν όλες οι συνέπειες»).
3. Η δυσκολία να τεθούν όρια στην εργασία οδηγεί σε μια «οργανωτική αναρχία». Όταν τελειώσει το μάθημα, οι καθηγητές είναι ελεύθεροι να φύγουν.
4. Μιας και η άποψη του καθενός θεωρείται ουσιαστική (άσχετα με την επαγγελματική συμπεριφορά του/της) δεν υπάρχει ομοφωνία («Δε θέλουμε να επέμβουμε στην επαγγελματική αυτονομία του.»)
5. Οι συγκλίνουσες σκέψεις οδηγούν σε μια μυστική διάταξη που σκοπό έχει να διατηρήσει την υπάρχουσα τάξη (status quo). Αν προσληφθούν νέα άτομα στο προσωπικό, αυτά πρέπει να προσαρμοστούν στην υπάρχουσα ομάδα. («Έτσι λειτουργούν τα πράγματα εδώ.»)
6. Η φύση του σχολείου ως επαγγελματικού οργανισμού είναι ο κύριος λόγος για την ύπαρξη 2 υποσυστημάτων : του εκπαιδευτικού και του οργανωτικού. Σ' ένα σχολείο, η αλληλεξάρτηση των διαφόρων τμημάτων οφείλεται στην πολυπλοκότητα της κύριας



---

λειτουργίας του που είναι η διδασκαλία των μαθητών. Καθώς οι εκπαιδευτικές διαδικασίες γίνονται πιο πολύπλοκες, φαίνεται η ανάγκη για συνεργασία και συντονισμό. Στη συνέχεια, ο αριθμός και ο βαθμός των οργανωτικών δομών για τη ροή πληροφοριών και τη λήψη αποφάσεων γίνεται όλο και πιο πολύπλοκος. Ακόμη και σε ένα σχετικά απλό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προσαρμόζεται με τις οργανωτικές δομές.

Μέσα σε μια επαγγελματική γραφειοκρατία οι επαγγελματίες που εργάζονται αυτόνομα και ο συντονισμός βασίζεται κυρίως στις επαγγελματικές ικανότητες εκ των έσω.

Οι μεταβολές στον εργασιακό χώρο απαιτούν τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη ως μέσο αναβάθμισης και επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της Εκπαίδευσης. Ακόμη οι νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση με την ουσιαστική και βιωματική προσέγγιση των μεθόδων και του περιεχομένου της Σύγχρονης Τεχνολογίας, μετέβαλλαν το ρόλο του εκπαιδευτικού και απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης, να λειτουργήσουν ως ενισχυτές και διευκολυντές της μάθησης και να συνδέσουν τη μάθηση με τη πραγματική ζωή.

Ακόμη ο εκπαιδευτικός, καλείται να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες στις επαγγελματικές επιλογές τους, ανά ειδικότητα, ανάλογα με τις συνθήκες της αγοράς εργασίας και να τους στηρίξει στην προσπάθειά τους για μια πορεία δια βίου ανάπτυξης και ειδικότερα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής (Life Skills), λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα της απασχόλησης, την εκτίμηση της αξίας της παραγωγής και της εφαρμογής της γνώσης, στη διαδεδομένη πια αντίληψη ότι οι εργαζόμενοι πρέπει να έχουν προστιθέμενη αξία, την κοινωνική πολιτική, τη νέα τεχνολογία, την έλλειψη χρόνου και τη μετατόπιση από τη μαζική παραγωγή στην κατάτμηση της αγοράς.

Οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν νέες τεχνολογίες, οι οποίες μεταβάλλουν συνεχώς τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ζουν, εργάζονται, και μαθαίνουν. Για να αποκριθούν σε αυτούς τους μεταβαλλόμενους ρόλους και τις ευθύνες, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται μια αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη που θα μπορεί να τους βοηθήσει να διατηρήσουν την υπάρχουσα γνώση και εμπειρία τους αλλά και να ενστερνιστούν τους νέους τρόπους βελτίωσης της πρακτικής τους.





Για την επιτυχία αυτών των στόχων και την ανάπτυξη της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και των προγραμμάτων επιμόρφωσης, ειδικοί εμπειρογνώμονες προσδιόρισαν τους στόχους και τους παράγοντες, που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του νέου ρόλου του εκπαιδευτικού στη Κοινωνία της Γνώσης. Στην τελική έκθεσή τους επεσήμαναν δυο σημαντικούς παράγοντες: πρώτα προσδιόρισαν τις δεξιότητες, τις οποίες θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές και δεύτερον προέβλεψαν τις συνθήκες, οι οποίες τους ενισχύουν στην προοπτική της δια βίου μάθησης (European Commission, November 2003).

**Στο πλαίσιο αυτών των δυο σημαντικών θεμάτων, στις εκθέσεις των περισσότερων ευρωπαϊκών κρατών διαπιστώνεται ότι, δεν υπήρχε καμία νομοθετική ρύθμιση, η οποία να αναφέρεται στις συνθήκες ή τις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Παρόμοια, ελάχιστα αναφέρονται για την εργασία του εκπαιδευτικού εκτός της τάξης ή την ανάπτυξη και την συνεργασία στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών με τους κοινωνικούς εταίρους.**

**Εντούτοις, σε διάφορες χώρες, οι μεταβαλλόμενες διαστάσεις του ρόλου του δασκάλου και οι νέες ικανότητες / δεξιότητες, ήταν ήδη σιωπηρά προαπαιτούμενα στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.**

Μια άλλη σημαντική παράμετρος είναι το φύλο (gender), γιατί αποτελεί έναν από τους βασικούς άξονες γύρω από τον οποίο διαπλέκονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες. Σχετικές έρευνες, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε διεθνές επίπεδο τεκμηριώνουν ότι διάκριση στην επιλογή κατεύθυνσης σπουδών ανάλογα με το φύλο εντοπίζεται και τις στις τεχνικο-επαγγελματικές κατευθύνσεις. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, παρατηρείται μια εμφανής ενίσχυση της παρουσίας των γυναικών στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση αλλά οι άνδρες εκπαιδευτικοί υπερτερούν αριθμητικά έναντι των γυναικών της Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση. Η αναστροφή αυτών των φαινομένων δεν είναι εύκολη. Ενδεικτική της σημαντικότητας του θέματος είναι η δραστηριότητα που αναπτύσσουν οργανισμοί, όπως ο ΟΗΕ και η Ευρωπαϊκή Ένωση, με σημείο αιχμής τη γυναικεία απασχόληση. Το ενδιαφέρον είναι ότι μια σειρά από «καλές πρακτικές» (European Commission, 2002) δοκιμάστηκαν σε διάφορες χώρες της Ευρώπης, ενώ οι γενικευμένες πολιτικές στον τομέα της ενσωμάτωσης της διάστασης του φύλου (gender mainstreaming) στο σύνολο των εκπαιδευτικών πολιτικών, με έμφαση στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, άρχισαν να εφαρμόζονται σε γενικευμένη κλίμακα πολύ πρόσφατα και χρειάζεται χρόνος για την αποσαφήνιση των αποτελεσμάτων τους



Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία όταν η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σχεδιάζεται και εστιάζει στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών εκτιμάται ως αποτελεσματικότερη, ιδιαίτερα εάν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στη διαδικασία του περιεχομένου και ενδεχόμενα στην εφαρμογή της επιμόρφωσής τους.

Γενικά η εργασία και τα επαγγέλματα σήμερα ακολουθούν την ίδια πορεία αβεβαιότητας, που χαρακτηρίζει όλους τους τομείς δράσης. Οι απαιτήσεις της σύγχρονης οικονομίας, όπως αυτές διαμορφώνονται από τις συντελούμενες αλλαγές διαμορφώνουν ένα πρότυπο εργαζομένου που θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από: α) αξιόλογη μορφωτική υποδομή, ιδιαίτερα στους τομείς της τεχνολογίας και της οικονομίας, β) πνευματικές ικανότητες, όπως δυνατότητα αφομοίωσης πολύπλοκων γνώσεων, διανοητική ευελιξία, συνθετική και αναλυτική ικανότητα, κατοχή συμβολικών κωδίκων, αποκλίνουσα σκέψη και πρωτοβουλία και γ) κοινωνικές αρετές, όπως ομαδικότητα, συνεργατικότητα και δυνατότητα επικοινωνίας. Στην ουσία απαιτούνται γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες δεκτικές ποικίλων μεταγενέστερων εξειδικεύσεων. Οι κοινωνίες αντιλαμβάνονται ότι έχουν δύσκολο έργο να επιτελέσουν ώστε το άτομο να μην είναι μόνο οικονομικός πόρος αλλά πρωτίστως να είναι και να παραμείνει πρόσωπο. Αυτό σημαίνει ότι έχει ανάγκη από γερή και σταθερή μόρφωση και εκπαίδευση και από αντίστοιχη γνώση και εξειδίκευση για την κατανόηση του περιβάλλοντος χώρου και του προσδιορισμού του ίδιου του εαυτού.

.Επομένως η σχολική εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει περισσότερο να δώσει στο άτομο γενικές γνώσεις και να αναπτύξει ένα ευρύ πλέγμα δεξιοτήτων βάσης (κοινωνικών, τεχνικών, επαγγελματικών κλπ), που να μπορούν να είναι στη συνέχεια δεκτικές σε εξειδικεύσεις, ώστε να προλαμβάνουν τις επερχόμενες αλλαγές ή να αναπροσαρμόζονται με βάση αυτές. **Θα πρέπει δηλαδή να επιτρέπει στον καθένα και καθεμιά να έχει πρόσβαση στη γενική μόρφωση, (στην ικανότητα δηλαδή να συλλαμβάνει το νόημα των πραγμάτων, να κατανοεί και να εκφέρει κρίση), και κατόπιν να αναπτύσσει την επάρκειά του για την απασχόληση και τη δραστηριότητα.**(Ε.Ε Λευκό βιβλίο για εκπαίδευση και κατάρτιση.1995:10-11). Ετσι «η θεμελιακή αποστολή της εκπαίδευσης είναι να βοηθάει όλα τα άτομα να αναπτύξουν στο έπακρο τις δυνατότητές τους και να γίνουν ολοκληρωμένοι άνθρωποι, και όχι απλά όργανα για την οικονομία. Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων θα πρέπει να συνοδεύεται από την παίδευση του χαρακτήρα, την πολιτιστική διεύρυνση και την αφύπνιση της κοινωνικής υπευθυνότητας» (Ε.Ε σπ.π.:11)



---

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα – Ρέππα Αν (2007) «Διαδικασία και όργανα λήψης αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης» στο Ευανθία Μακρή –Μπότσαρη (επιμ.) Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς ΥΠΕΠΘ, Αθήνα σελ. 279- 291

Αθανασούλα – Ρέππα Α., (2006) «Κοινότητες δια βίου Μάθησης Ενηλίκων και Κοινωνική Ευημερία». Στα πρακτικά του συνεδρίου της ΓΓΕΕ και Πανεπιστημίου Βόλου, Δια βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή, Βόλος 31/3- 2/4/06

Αθανασούλα – Ρέππα Αν (2006) «Ο ρόλος του καθηγητή συμβούλου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» στο Αντώνης Λιοναράκης, (επιμ). *'Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης'* Αθήνα Προπομπός (σελ. 78- 107)

Αθανασούλα – Ρέππα Α., (2006) *Εκπαίδευση Ενηλίκων – Οικονομικές και Κοινωνικές διαστάσεις του αναλφαβητισμού και Πολιτικές αντιμετώπισής του υπό το πρίσμα της δια βίου εκπαίδευσης.* στα πρακτικά του διεθνούς συνεδρίου του ΤΕΙ Ηπείρου: Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη 26-28 /05/06 Πρέβεζα (σελ. 137 – 150)

Αθανασούλα – Ρέππα Αν (2005) «Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού και του έργου του στην Ελλάδα», στο συλλογικό : Πασιαρδής Π., Σαββίδης Γ., & Τσιάκιρος Α., (επιμ). *Η αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών από τη Θεωρία στην Πράξη* ΕΛΛΗΝ, Αθήνα σελ. 39-60

Αθανασούλα – Ρέππα Α., (2003) «Η κοινωνική και Πολιτική Αγωγή στο πρόγραμμα του Γυμνασίου», δημοσιευμένο στα πρακτικά του συνεδρίου του Ιδρύματος «Αντώνης Τρίτσης για τα Δικαιώματα και την Απελευθέρωση των Λαών» *Παιδεία και Πολίτης. Η παιδεία του πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου* (επιμ. Α. Καζαμίας, Α. Πετρονικολός), Ατραπός, Αθήνα (σελ.227- 247)

Αθανασούλα - Ρέππα., (2002) *Το ζήτημα των Ίσων Ευκαιριών στην Ελληνική Εκπαιδευτική Διοίκηση: Προβλήματα, Τάσεις και Προοπτικές.* Στα πρακτικά του διεθνούς συνεδρίου, «Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση», Λευκωσία 2002, που οργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Κύπρου & τον Κυπριακό Όμιλο Εκπαιδευτικής Διοίκησης (Κ.Ο.Ε.Δ.), σελ. 64-77.

Αθανασούλα – Ρέππα Αν., (2001) *Η Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης των τοπικών κοινωνιών. Μια πρόταση για την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας στην*



περιφέρεια Ηπείρου. Στα πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του συνεδρίου: Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Περιφερειακή Ανάπτυξη, που οργάνωσε το ΤΕΙ Ηπείρου (παράρτημα Ηγουμενίτσας).

Αθανασούλα – Ρέππα Αν., Ψυχοπαίδης Κ., Μακρυνιώτη Δ., και Γιαννακοπούλου Ε., (2001) *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Γ τάξη Γυμνασίου ΟΕΔΒ/ Λιβάνης*

Αθανασούλα – Ρέππα Αν., (1999) *Εκπαιδευτική Διοίκηση, Ανάπτυξη και Πολιτική. Η δευτεροβάθμια Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα 1980- 1990* ΕΛΛΗΝ, Αθήνα.

**Αθανασούλα – Ρέππα., (1999) «Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό» στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ.-Σ., Κατσουλάκης Σ. και Μαυρογιώργος Γ. (1999) Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Β΄, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, ΕΑΠ, Πάτρα. σελ.137- 186**

Αθανασούλα – Ρέππα., (1999), «Ο εκπαιδευτικός Οργανισμός και το Ευρύτερο Κοινωνικό του Περιβάλλον» και «Ο εκπαιδευτικός Οργανισμός στο Διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον» στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου Ι., (1999) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Γ΄, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, ΕΑΠ, Πάτρα. σελ.45 - 98 και σελ. 99 – 144

Αθανασούλα – Ρέππα Αν., Χαραμής Π., (1998). *Ενιαίο Λύκειο – Εμπειρίες και Προοπτικές*. Ευρωπαϊκή Επιτροπή – ΥΠΕΠΘ.

Athanassoula – Reppa A, (1998), *Citizenship, Local Societies and Sustainable Development. Revue of Decentralisation, Local Government and Regional Development*, (σελ.55-60).

Αθανασούλα – Ρέππα Αν., (1997) *Η οργάνωση συστημάτων Ανοιχτής και από Απόσταση Εκπαίδευσης και η συμβολή τους στην πάλη κατά του κοινωνικού αποκλεισμού και του αποκλεισμού από την εκπαίδευση*. Στα πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας με θέμα: Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: αιτίες, συνέπειες, αντιμετώπιση, Ιωάννινα 17-19/10/97, (σελ. 627-642)

Αθανασούλα – Ρέππα Αν., (1997), Η πορεία προς την Αποκέντρωση και την Περιφερειοποίηση της επιμορφωτικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών (1985-1996) *Επιθεώρηση Αποκέντρωσης, Τοπικής Αυτοδιοίκησης και Περιφερειακής Ανάπτυξης*. Τευχ.9 &10 σελ. 47-62 και 41-50 αντίστοιχα.



Αθανασούλα – Ρέππα Αν., (1995), Η κατανόηση αρχίζει μέσα στην οικογένεια. *Λόγος και Πράξη*, τευχ. 56 σελ. 65-80.

Αθανασούλα – Ρέππα Αν., (1994), Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του Σχολείου στις παραμεθόριες Περιοχές και η συμβολή του στη διασυνοριακή συνεργασία, *Σύγχρονη Εκπαίδευση* τευχ. 78, Σεπτ. Οκτ 94, σελ 38-48.

Δακοπούλου, Α. (2008) «Εκπαιδευτική Αλλαγή – Μεταρρύθμιση – Καινοτομία», Συγγραφική Ενότητα στο Εκπαιδευτικό Υλικό της Θεματικής Ενότητας «*Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*» (ΕΚΠ 62) Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (υπό έκδοση)].

Δακοπούλου, Α., (2007) Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη – Μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Basil Bernstein) Αδημοσίευτες σημειώσεις

Δακοπούλου, Α., 2004, «Πολιτικές Επιμόρφωσης των Ελλήνων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης (1995-2003)», Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών

Μαρκοπούλου, Α., (2007) Σημειώσεις για το μάθημα: Φιλοσοφική και Κοινωνιολογική θεώρηση της Παιδείας. ΑΣΠΑΙΤΕ

**Παμουκτσόγλου Α., και Αθανασούλα – Ρέππα Α., (2005) «Η επίδραση της οικογένειας στην Εκπαιδευτική Επιλογή: ένα Ερευνητικό παράδειγμα». Στα πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου: Σχολείο και Οικογένεια. Ψυχολογική Εταιρεία Βορείου Ελλάδας, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 18-20 Μαρτίου 2005.**

Παμουκτσόγλου Α. (2001)Εννιάχρονη Υποχρεωτική Εκπαίδευση - Ζήτημα Πολιτικής Επιλογής και όχι μόνο, (2001).εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα

**Πολέμη-Τοδούλου Μ., ( 1992) Ιδεοκίνηση, Τεύχος 1, Απρίλης-Μάης. Σειρά Επικοινωνιών του Αθηναϊκού Κέντρου Μελέτης του Ανθρώπου, Νο 245, Αθήνα: Α.Κ.Μ.Α.**

**Χαλκιά Κρ., & Αθανασούλα – Ρέππα Αν., (1998) *Λόγοι ένταξης των διαφόρων επαγγελματιών στην εκπαιδευτική αγορά εργασίας.* Στα πρακτικά του συνεδρίου που συνδιοργάνωσαν η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, η Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας του ΥΠΕΠΘ και το Πανεπιστήμιο Πατρών με θέμα: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Ναύπακτος 13-15 /11/98, (σελ.412- 417)**