

# Η αλλαγή του αξιακού και γνωσιακού πεδίου στο χώρο της εκπαίδευσης

Γκίβαλος Μενέλαος



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

---

Εξετάζεται, κατ' αρχήν, η έννοια της Εκπαίδευσης στο σύγχρονο πλαίσιο της μετα-νεωτερικής αντίληψης. Στο πλαίσιο αυτό αναλύονται τα νέα κριτήρια που διαφοροποιούν τις παραδοσιακές αξίες του διαφωτιστικού προτύπου της Εκπαίδευσης από τις νέες, αναπτυσσόμενες αντιλήψεις που εντάσσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τη μετάδοση της γνώσης στις ανάγκες των σύγχρονων τεχνικο-παραγωγικών δομών και αξιολογούν τα αποτελέσματά της σύμφωνα με τα οικονομικά-παραγωγικά κριτήρια της αγοράς.

Η μετατόπιση των αξιακών-ρυθμιστικών πλαισίων της Εκπαίδευσης συνδέεται ευθέως με μια αντίστοιχη μετατόπιση του πλαισίου κοινωνικοποίησης των νέων ανθρώπων: Το παραδοσιακό «σχήμα» κοινωνικοποίησης «σχολείο – οικογένεια – κοινότητα» δίνει σταδιακά τη θέση του στο επικοινωνιακό πλέγμα των Μ.Μ.Ε. και στο αξιακό πλαίσιο που εκπορεύεται από το ατομικιστικό-ιδιωτικό πρότυπο της οικονομίας της αγοράς.

Οι κρίσιμες αυτές αλλαγές επιφέρουν αντίστοιχες τροποποιήσεις στο μεθοδολογικό-γνωσιακό «σχήμα» της Εκπαίδευσης. Εκπίπτει σταδιακά η προτεραιότητα για την καλλιέργεια της μεθόδου, της συγκριτικής ανάλυσης, της κριτικής σκέψης και αντικαθίσταται από την πλήρη εξειδίκευση, τη συλλογή πληροφοριών, την εναρμόνιση του τύπου της παρεχόμενης γνώσης προς τις ανάγκες της παραγωγικής δομής και του ευρύτερου καταμερισμού της εργασίας. Τίθεται συνεπώς στο πεδίο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το στρατηγικού τύπου ερώτημα: με βάση ποιες μεθόδους και μέσα από ποια εκπαιδευτικά σχήματα

μπορούν οι τεχνικές καινοτομίες, οι εξελίξεις στην πληροφόρηση και την επικοινωνία, οι νέες ανάγκες που προκύπτουν από τις αλλαγές στην εργασιακή-παραγωγική δομή να εναρμονισθούν με την ανάπτυξη της μεθοδικής γνώσης και της συγκροτημένης κριτικής ανάλυσης;

## Εισαγωγή

Η περίοδος της ύστερης νεωτερικότητας θέτει μια σειρά κρίσιμων επιστημονικών-μεθοδολογικών ερωτημάτων. Οι ραγδαίες αλλαγές, που συνδέονται με έμμεσο ή άμεσο τρόπο με την έννοια της παγκοσμιοποίησης, θίγουν ευθέως το «χώρο» της Εκπαίδευσης σε βασικά στοιχεία της γνωσιακής και παιδαγωγικής λειτουργίας της, ενώ παράλληλα μετασχηματίζουν τους παραδοσιακούς τύπους κοινωνικοποίησης των νέων ανθρώπων.

Οι μετασχηματισμοί αυτοί αφορούν κατ' αρχήν στην αποδυνάμωση του παραδοσιακού σχήματος «οικογένεια – κοινότητα – σχολείο», το οποίο παραχωρεί σταδιακά τη θέση του στο επικοινωνιακό «σχήμα» των Μ.Μ.Ε. και στο αξιακό πλαίσιο που αναδύεται από το ατομικιστικό-ιδιωτικό πρότυπο της οικονομίας της αγοράς.

Αυτή ακριβώς η αλλαγή πλαισίων κοινωνικοποίησης συνδέεται με την αλλαγή των επιστημολογικών και μεθοδολογικών προτύπων ανάλυσης και συνακόλουθα με τη μετάβαση από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις σε σχήματα μιας μετα-νεωτερικού τύπου αντίληψης που «ευαγγελίζονται» την ακύρωση του διαφωτιστικού ηθικο-λογικού πυρήνα των κλασικών προτύπων.

Στην παρούσα ανάλυση επιδιώκεται η ανάδειξη της τομής μεταξύ των κλασικών προτύπων ανάλυσης και της μετα-νεωτερικής αντίληψης. Η σύγκριση αυτή αφορά τόσο στις βασικές μεθοδολογικές αρχές των προσεγγίσεων όσο, κυρίως, στις μεταβολές στον πυρήνα των αξιακών-κανονιστικών προτύπων που αφορούν στη σχολική κοινωνικοποίηση των νέων ανθρώπων.

Η συγκριτική αυτή παράθεση αποκαλύπτει, κατ' αρχήν, την αδυναμία του μετα-νεωτερικού σχήματος να εμφανίσει μια συγκεκριμένη μεθοδολογική δομή ανάλυσης, εφ' όσον αρκείται σε μια αποθεμελιωτική κριτική του διαφωτιστικού πυρήνα και στην έκθεση μιας πλουραλιστικού τύπου προσέγγισης της ιστορικο-κοινωνικής πραγματικότητας, χωρίς σαφείς θεμελιωτικές αρχές.

Κατά δεύτερον, το μετα-νεωτερικό πρότυπο, αρνούμενο να αποδε-

χθεί ένα πλαίσιο αξιών και αρχών, εγκαταλείπεται στην κυριαρχία των αξιών και σκοποθεσιών που εκφέρονται από το σχήμα του οικονομικού ανταγωνισμού της αγοράς. Προκύπτει, συνεπώς, μεθοδολογικά το πρόβλημα της ανακατασκευής ενός «αθροίσματος» εννοιών, αξιών, θεσμικών όρων και οικονομικών και επικοινωνιακών στοιχείων, τα οποία το ίδιο το μετα-νεωτερικό σχήμα αρνείται να συνθέσει.

Στα κλασικά σχήματα των δομολειτουργικών προσεγγίσεων της σχολικής κοινωνικοποίησης, όπως και στα σχήματα των συνδυαστικών προσεγγίσεων, τα ηθικο-αξιακά στοιχεία ενσωματώνονται στις δομικές μορφές και, είτε μέσω των δομολειτουργικών, είτε μέσω των συνδυαστικών-διαντιδραστικών σχημάτων, αποτελούν θεμελιακά στοιχεία της κοινωνικοποίησης του νέου ανθρώπου. Στα σχήματα αυτά διατηρούνται οι επιστημολογικές-μεθοδολογικές αρχές του διαφωτιστικού Παραδείγματος. Από την άλλη πλευρά, οι ερμηνευτικού χαρακτήρα προσεγγίσεις μπορούν να αναχθούν σε βεμπεριανά σχήματα ανάλυσης και να διερευνήσουν μέσω σχημάτων ατομικού-μεθοδολογικού χαρακτήρα τις επιμέρους μικρο-κοινωνιολογικές δομές.

Στη μετα-νεωτερική αντίληψη, οι κλασικές γνωσιοθεωρητικές προσεγγίσεις, η ορθολογική ανακατασκευή του ατομικού και κοινωνικού πράττειν και τα αξιακά ηθικο-λογικά στοιχεία θεμελίωσης δεν αξιολογούνται από την πλευρά του Λόγου, αλλά συνυπάρχουν και συνδέονται εξωτερικά.

Οι αξίες της αγοράς, οι ανθρωπιστικές αξίες, οι αξίες που συγκροτούν το «χώρο» της Εκπαίδευσης συνιστούν ένα ιδιότυπο «πλουραλιστικό» πεδίο μορφικών στοιχείων, που προσλαμβάνονται μέσα από τα κοινωνικοποιητικά σχήματα της τεχνικο-επικοινωνιακής δομής.

Είναι φανερό ότι σ' αυτό το πλουραλιστικό «σχήμα», που οδηγεί στην επικράτηση των αξιών του ανταγωνισμού της αγοράς, ο θεσμός της Εκπαίδευσης μετασηματίζεται και αναδιοργανώνεται με βάση τους στόχους του τεχνικο-οικονομικού συστήματος.

Σ' αυτή την εξέλιξη είναι αναγκαίος ένας συνολικός αναστοχασμός που αφορά στις ίδιες τις επιστημονικές-μεθοδολογικές αναλύσεις στο πεδίο της σύγχρονης κοινωνίας αλλά και στο θεσμικό-αξιακό πλέγμα που καθορίζει ιστορικά το ρόλο της Εκπαίδευσης.

## **A. Το δομολειτουργικό «σχήμα» κοινωνικοποίησης**

Σύμφωνα με τη μεθοδολογική αυτή προσέγγιση –βασικοί εκπρόσωποι

της θεωρούνται οι Comte, Spenser, Durkheim, Parsons, Merton, Devis, Moore, Turner, Alexander κτλ.– η κοινωνία εκλαμβάνεται ως ένα σύνολο δομών το οποίο διαμορφώνει τις λειτουργίες του με βάση ένα πλέγμα αλληλοεξαρτώμενων στοιχείων. Η έννοια της δομής ανάγεται σε ένα πρότυπο επαναλαμβανόμενης διαντίδρασης μεταξύ των στοιχείων ενός κοινωνικού σχηματισμού, ενώ η έννοια της λειτουργίας αναφέρεται στην επιρροή των στοιχείων διαντίδρασης που αποβλέπει στη διατήρηση και αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος (Τερλεξής, 1992).

Στην ανάλυση των εκπαιδευτικών θεσμών και στη σχέση τους με τις άλλες δομικές «περιοχές» του κοινωνικού συστήματος, οι οπαδοί της δομολειτουργικής προσέγγισης αναδεικνύουν τη σχέση της εκπαίδευσης τόσο με το πολιτισμικό σύστημα της κοινωνίας –σε σχέση με τη διαδικασία αναπαραγωγής των κοινωνικών κανόνων, των αξιών και των πεποιθήσεων– όσο και με την οικονομική δομή αναλύοντας το ρόλο της στη διαδικασία αναπαραγωγής της γνώσης. Μέσα από το συνολικό αυτό «σχήμα» η εκπαίδευση μεταδίδει τις απαραίτητες γνώσεις για τη διατήρηση και αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών και λειτουργιών, συμβάλλοντας στη διασφάλιση της κοινωνικής σταθερότητας.<sup>1</sup>

Ο Durkheim (1977: 92-96), εκφράζοντας έναν ακραίο δομικό ντετερμινισμό, υποστηρίζει ότι η εσωτερική δομή του θεσμού της εκπαίδευσης μπορεί να αλλάξει μόνον αν συναρτηθεί με ευρύτερους κοινωνικούς μετασχηματισμούς. Κατά συνέπεια, η παιδαγωγική γνώση, οι εκπαιδευτικές πρακτικές, οι μεταρρυθμίσεις στους εκπαιδευτικούς θεσμούς είναι σε μεγάλο βαθμό κοινωνικά εξαρτημένες (Bernstein, 1996 και 2000).

Ο Durkheim υποστηρίζει στο έργο του «Moral Education» (1961) ότι κυρίαρχο πρόβλημα των σύγχρονων βιομηχανικών κοινωνιών αποτελεί το καθεστώς ανομίας (δηλ. της διάστασης μεταξύ των προσδοκιών του ατόμου και των δυνατοτήτων πραγμάτωσής τους), το οποίο δημιουργείται από τη διάλυση των παραδοσιακών ηθικών κανόνων, γεγονός που αποσυνδέει το ατομικό από το συλλογικό συμφέρον.

Βασικό στοιχείο της ηθικής στάσης συνιστά η πειθαρχία, που συλλαμβάνεται από τον Durkheim ως τύπος αυτοπειθαρχίας στο πλαίσιο του γενικά αποδεκτού ηθικού κοινωνικού κανόνα. Η αντίληψη αυτή παραπέμπει στο καντιανό σχήμα της αρνητικής ελευθερίας ή ακόμα και στο ηθικο-έλλογο πράττειν της χεγκελιανής θεσμοποίησης.<sup>2</sup>

Το στοιχείο της πειθαρχίας διαμορφώνεται στους εκπαιδευτικούς θεσμούς μέσα από ένα πλέγμα κανόνων, το οποίο συνδέεται με τους κανόνες που διαμορφώνονται στην κοινωνία. Οι μαθητές ακολουθούν

σχετικά εύκολα τους κανόνες ενταγμένοι σε μια διαδικασία υπακοής στους ενήλικες.

Μέσα από το σχήμα αυτό, που αναδεικνύει μέσα από τη γνώση της αιτίας του την ύπαρξη κάποιου κανόνα, το παιδί κατανοεί και ακολουθεί συνειδητά τον κανόνα, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται η αιτιακή σχέση μεταξύ του μέσου (κανόνας) και του σκοπού (κοινωνική ανάγκη) (Durkheim, 1961: 274).

Ο Parsons θεωρεί ότι η εσωτερικοποίηση του πολιτιστικού υποσυστήματος της κοινωνίας (αξίες, κανόνες, πεποιθήσεις, γνώσεις) συνδέεται με στοιχεία της κοινωνικής δομής (κοινωνικοί θεσμοί, κοινωνικές ομάδες, ρόλοι), αλλά και με στοιχεία της ατομικής προσωπικότητας που έχουν σχέση με κίνητρα, προθέσεις, στοχοθεσίες των δρώντων. (Parsons, 1959) Η ενότητα των τριών αυτών πεδίων οδηγεί στην εξισορρόπηση του συνολικού κοινωνικού-θεσμικού πλέγματος.

Στο πλαίσιο αυτό ο Parsons υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση λειτουργεί ως κοινωνικοποιητικός μηχανισμός μέσω του οποίου οι μαθητές εσωτερικεύουν το κανονιστικό-αξιακό σύστημα της κοινωνίας, ενώ ταυτόχρονα ο μηχανισμός αυτός συμβάλλει στη διαμόρφωση των κοινωνικών ρόλων με βάση τις διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Parsons (1959), η εκπαίδευση αποτελεί το θεσμό, ο οποίος, μετά την οικογένεια, παρεμβάίνει και κοινωνικοποιεί τους μαθητές με συστηματικό τρόπο, ώστε αυτοί να εσωτερικεύσουν το πολιτικό υποσύστημα της κοινωνίας με στόχο να συμβάλουν στη διατήρηση της τάξης και της σταθερότητας των κοινωνικών δομών και λειτουργιών.

Η εκπαιδευτική δομή, με το σύστημα των κανόνων και αξιών που λειτουργεί στο εσωτερικό της, αποτελεί ένα συνεκτικό-διαμεσολαβητικό θεσμό που διαμορφώνει τους όρους για το ομαλό πέρασμα του παιδιού από το συναισθηματικά φορτισμένο πλαίσιο της οικογένειας στο κανονιστικό πεδίο της ευρύτερης κοινωνικής δομής.

Ο Parsons επιλέγει μεθοδολογικά ως μονάδα ανάλυσης τη σχολική τάξη και διερευνά με ποιο τρόπο η σχολική τάξη συμβάλλει στην απόκτηση ικανοτήτων (γνώσεις, δεξιότητες) σημαντικών για τη διεκπεραίωση του μελλοντικού ρόλου των μαθητών και ταυτόχρονα μέσα από ποιες διαδικασίες αποδέχονται τους ιεραρχικά κατανεμημένους ρόλους, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία σ' αυτούς<sup>3</sup> (κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου).

Σύμφωνα με τους Bourdieu και Passeron (1977, 1996), στο σχολείο συναντώνται και αλληλεπιδρούν δύο τύποι κουλτούρας: η νομιμοποιη-

μένη κουλτούρα του σχολείου, η οποία αποτελεί έκφραση της κουλτούρας των κυρίαρχων τάξεων, και οι επιμέρους κουλτούρες, που το κάθε παιδί έχει αποκτήσει στα πλαίσια της οικογένειας.

Η συμβατότητα των διαφορετικών τύπων αντίληψεων, αξιών, πεποιθήσεων που «φέρουν» οι μαθητές σε σχέση με την «κουλτούρα» του σχολείου παράγει νέες μορφές χωρισμών και αντιθέσεων. Οι δυνατότητες που έχει ένα παιδί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου εξαρτώνται από αυτό που ο Bourdieu αποκαλεί «πολιτιστικό κεφάλαιο», δηλ. «τις συσσωρευμένες δυνατότητες και ικανότητες της οικογένειας να καλλιεργεί κοινωνικά εκτιμώμενες γνώσεις, ευαισθησίες, τρόπους πράξης και έκφρασης». (Μυλωνάς, 1991: 211-212)

Σύμφωνα με τον Bourdieu, διαμορφώνονται τρεις τύποι πολιτιστικού κεφαλαίου:

- ▲ Η εσωτερικευμένη μορφή του πολιτιστικού κεφαλαίου (habitus), η οποία αποτελείται από σχήματα αντίληψης, σύλληψης και δράσης που είναι κοινά σ' όλα τα μέλη μιας ομάδας ή μιας τάξης. Το σύστημα αυτό των προδιαθέσεων (habitus) οργανώνεται μέσα από μια διαδοχική σειρά κοινωνικοποιήσεων.
- ▲ Η εξωτερική μορφή του πολιτιστικού κεφαλαίου, που έχει σχέση με τα «μεταβιβάσιμα» πολιτιστικά αγαθά (έργα τέχνης, βιβλία – βιβλιοθήκες) που συνδέονται άμεσα με τις εμπορευματικές-οικονομικές λειτουργίες απόκτησης ή πρόσβασης σ' αυτά.
- ▲ Η θεσμοποιημένη μορφή πολιτιστικού κεφαλαίου, που αποκτάται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και νομιμοποιείται με τους τίτλους σπουδών. Μέσα από τη θεσμοθετημένη μορφή του πολιτιστικού κεφαλαίου νομιμοποιείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά ταυτόχρονα αναπαράγεται η εκπαιδευτική ανισότητα.

Γι' αυτό και οι μαθητές που προέρχονται από τα «χαμηλότερα» κοινωνικά στρώματα θα πρέπει να «διδασκούνται» στη νομιμοποιημένη κουλτούρα των κυρίαρχων ομάδων, ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στο «εσωτερικό» της.<sup>4</sup>

## **B. Οι ερμηνευτικές θεωρήσεις των τύπων κοινωνικοποίησης**

Οι δομολειτουργικές προσεγγίσεις θεωρούν ότι οι λειτουργίες μεταβίβασης αξιών, προτύπων, γνώσεων και ρόλων επιτελούνται και καθορίζονται από το πλέγμα των κοινωνικών δομών, με συνέπεια να «αντι-

κειμενικοποιείται» η εκπαιδευτική πραγματικότητα και να ερμηνεύεται μέσα από λογικο-δομικά αναγωγικά «σχήματα». Οι δρώντες εμφανίζονται ως παθητικοί δέκτες μεταβιβαζόμενων αξιακών-γνωσιακών στοιχείων.

Προκύπτει, συνεπώς, η ανάγκη κατανόησης και ερμηνείας των προθέσεων, των κινήτρων και των συμφερόντων των δρώντων. Απαντώντας στην ανάγκη αυτή οι ερμηνευτικές μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι η δράση των υποκειμένων δεν καθορίζεται αποκλειστικά από τους αντικειμενοποιημένους κανόνες και τις αξίες της κοινωνίας, αλλά κρίνεται σκόπιμο να αναλυθούν τα νοήματα και οι ερμηνείες που δίδουν οι δρώντες στις κοινωνικές λειτουργίες.

Μεταφερόμεθα, επομένως, από δομικά-λειτουργικά σχήματα κοινωνικοποίησης σε διαντιδραστικά σχήματα όπου η αναγωγή στις δομικές μορφές σχετικοποιείται και η κοινωνική πραγματικότητα προσδιορίζεται μεθοδολογικά μέσα από τις δράσεις και τα νοήματα των δρώντων και τους κανόνες και τις σχέσεις που διαμορφώνονται με βάση τις δράσεις αυτές.<sup>5</sup>

Στο πλαίσιο αυτό η «ταυτότητα» ενός ατόμου διαμορφώνεται μέσα από τη σχέση του με τα άλλα άτομα, συναρτάται με τις προθέσεις τους και εντάσσεται σε κοινές νοηματοδοτήσεις και σύμβολα.

Αυτού του τύπου η αλληλόδραση μπορεί να μεταφερθεί στο μεθοδολογικό πεδίο στην ανάλυση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, (Hargreaves 1975, Woods 1983) με τη μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων και την αλληλόδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή.

Ασφαλώς το κοινωνικό πλαίσιο διαμορφώνει ένα πλέγμα προσδοκιών για τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων, των στελεχών της εκπαίδευσης. Η έννοια του ρόλου συγκροτείται, συνακόλουθα, μέσα από το πλέγμα των προσδοκιών. Όταν ο εκπαιδευτικός ορίζει και αναγνωρίζει το δικό του ρόλο, ταυτόχρονα συγκροτεί και τους προσδοκώμενους ρόλους των μαθητών. Η ίδια νοητική-ερμηνευτική διαδικασία διαμορφώνεται από την πλευρά των μαθητών, όταν αυτοί ορίζουν τους δικούς τους ρόλους. Μέσα από την αλληλοδιαπλοκή των στάσεων και των προσδοκιών αναπτύσσεται μια ενδογενής σχολική δυναμική μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών.<sup>6</sup>

Η δυναμική αυτή σχέση αλληλόδρασης μπορεί να προσλάβει τελικά τρεις πιθανές μορφές: στην πρώτη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο τους ρόλους τους, οπότε οι δράσεις και οι αντιδράσεις κατανοούνται και προγραμματίζονται·

σε μια δεύτερη εκδοχή διαφοροποιημένης κατανόησης των ρόλων δεν μπορούν να διαμορφωθούν πεδία αλληλόδρασης και εκδηλώνονται αντιπαραθέσεις· στην τρίτη, τέλος, περίπτωση οι ρόλοι δεν ορίζονται με σαφήνεια και η σχολική τάξη εξελίσσεται σ' ένα πεδίο δράσεων και αντιδράσεων που είτε οδηγούν σε κοινές –μέσα από διαπραγματεύσεις– στάσεις είτε εξελίσσονται σε συνεχείς εντάσεις. Πάντως, οι όποιες διεκδικήσεις και παραχωρήσεις δεν ξεπερνούν το τυπικό-δομικό πλαίσιο των ρόλων που καθορίζεται από τα κυρίαρχα διοικητικά-εκπαιδευτικά πλέγματα.

Είναι ενδιαφέρουσα η άποψη του Woods για τις δυσχέρειες που συναντούν οι μαθητές στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν το ρόλο του εκπαιδευτικού και να αποκτήσουν την ικανότητα να προβλέψουν τις αντιδράσεις του. Ο Woods θεωρεί ότι «οικοδομείται» μια κλίμακα διαβαθμίσεων, που συνδέεται άμεσα με την κουλτούρα και τα πρότυπα σκέψης των μαθητών, με βάση την οποία οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να «αναλάβουν», δηλαδή να κατανοήσουν το ρόλο του δασκάλου τους. Αναπτύσσονται, με τον τρόπο αυτό, σχέσεις και στρατηγικές συγκρούσεων, διαπραγματεύσεων, συνδιαλλαγών, που έχουν ως υπόβαθρο μια πολιτισμική και κοινωνικο-ταξική βάση.

Παρά την ισχυρή επιρροή του κοινωνικού-πολιτισμικού αυτού υπόβαθρου, ο Woods δεν προτείνει την επάνοδο σε δομολειτουργικά σχήματα. Το υπόβαθρο αυτό αποτελεί μια αφετηρία με βάση την οποία ο ίδιος ο μαθητής προσδιορίζει και ερμηνεύει την κατάσταση, διαμορφώνει τους άξονες της δράσης του και καθορίζει τις σχέσεις διαπραγμάτευσης τόσο με το δάσκαλο όσο και με τους άλλους μαθητές. Είναι πάντως φανερό ότι η «αφετηρία» αυτή διαφοροποιείται και προσδιορίζεται από την πολιτισμική-κοινωνική βάση του κάθε μαθητή.<sup>7</sup>

Διαφοροποιείται με τον τρόπο αυτό και το πρότυπο κοινωνικοποίησης και ενσωμάτωσης αξιών, κανόνων και συμβόλων από τους μαθητές ανάλογα με τις πολιτισμικο-κοινωνικές αυτές αφετηρίες. Οι μαθητές που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν την ικανότητα «ανάληψης» του ρόλου του εκπαιδευτικού και αποδέχονται, είτε συνειδητά είτε μέσα από κομφορμιστικού τύπου στάσεις, το αξιακό-κανονιστικό και λειτουργικό πλαίσιο της σχολικής κοινωνικοποιητικής διαδικασίας. Αντίθετα, μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα συναντούν δυσχέρειες στη διαδικασία αναγνώρισης του ρόλου του δασκάλου, και δεν μπορούν να αναπτύξουν εύκολα σχέσεις διαπραγμάτευσης και να προβλέψουν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση αυτή ο «εξωτερικός»



δομολειτουργικός τύπος κοινωνικοποίησης φαίνεται να ασκεί ισχυρή επιρροή έναντι του σχολικού τύπου κοινωνικοποίησης.

Αν ανατρέξουμε στις κατηγοριοποιήσεις του Bourdieu, στην πρώτη περίπτωση το σύστημα των προδιαθέσεων (habitus) των μαθητών συνάδει τόσο με την εξωτερική μορφή του πολιτιστικού κεφαλαίου, όσο, κυρίως, με τη θεσμοποιημένη μορφή που αποκτάται με τους τίτλους σπουδών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Πράγματι, η μελλοντική εξέλιξη των μαθητών αυτών και η ένταξή τους σε «προνομιούχες» θέσεις στον ευρύτερο καταμερισμό της εργασίας προϋποθέτει, κατ' εξοχήν, τη θεσμοποιημένη μορφή του κεφαλαίου. Η εκπαιδευτική διαδικασία και οι τίτλοι σπουδών συνιστούν μια οργανικού τύπου μεσολάβηση και αποκτά ουσιώδες-αξιακό περιεχόμενο για τους μαθητές αυτούς.

Αντίθετα, μαθητές που η σχολική γνώση θα διαδραματίσει δευτερεύοντα ρόλο στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία θεωρούν ως μη σημαντική τη θεσμοποιημένη μορφή του πολιτιστικού κεφαλαίου και καθορίζουν την στάση τους περισσότερο από τα «εξωτερικά» κοινωνικο-ταξικά και πολιτισμικά στοιχεία του habitus, αποδεχόμενοι, ως ένα βαθμό, μέσα από τυπικούς-εργαλειακούς τύπους προσέγγισης τα αξιακά-κανονιστικά στοιχεία της σχολικής κοινωνικοποίησης.

### Γ. Συνδυαστικές προσεγγίσεις των τύπων κοινωνικοποίησης

Οι θεωρητικοί των συνδυαστικών προσεγγίσεων θεωρούν ότι η κοινωνική πραγματικότητα συγκροτείται και αναπαράγεται μέσα από μικρο-κοινωνικού χαρακτήρα δομικά-λειτουργικά στοιχεία, όμως ταυτόχρονα, στο μικρο-επίπεδο, τα δρώντα υποκείμενα, μέσα από την ερμηνεία και τον επανακαθορισμό των νοημάτων, μπορούν να διαμορφώσουν δυναμικές που οδηγούν στο μετασχηματισμό των δομικο-λειτουργικών στοιχείων.

Σε γνωσιοθεωρητικό επίπεδο, ο Habermas συνδέει την έννοια της λογικής με την έννοια της γνώσης, υποστηρίζοντας ότι η ικανότητα του υποκειμένου (γνωστική, γλωσσική, επικοινωνιακή) διαμορφώνεται και διαφοροποιείται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Η επικοινωνιακή δράση του υποκειμένου, κατά τον Habermas, διαφοροποιεί και μετασχηματίζει τη γνώση και παράλληλα ανασυγκροτεί τις δομές, μέσα από την ενσωμάτωση νέων στοιχείων. Η συσσώρευση και ο μετασχηματισμός λογικο-γνωσιακών στοιχείων στο πεδίο του βιόκοσμου (γνώση, πολιτισμός, αξίες) μπορεί να επηρεάσει και να τροποποιήσει τα συστήμα-

τα (οικονομικό, θεσμικό, διοικητικό κ.τ.λ.), οδηγώντας σε ανώτερους τύπους κοινωνικής οργάνωσης.

Σύμφωνα με τη μεθοδολογική αυτή προσέγγιση, η γνώση συνιστά έκφραση τόσο των «αντικειμενικοποιημένων» στοιχείων της εμπειρίας (δομικός καθορισμός) όσο και των νοηματικών-επικοινωνιακών διαδικασιών που επιτελούνται στο πεδίο της ανθρώπινης δράσης. Στο «χώρο» της εκπαιδευτικής λειτουργίας ο μαθητής «κοινωνικοποιείται» τόσο μέσα από τη συσσώρευση μιας μεγάλης ποικιλίας εμπειριών, οι οποίες «αντικειμενικοποιούνται» και ενσταλάσσονται ως ηθικό-λογικές δομές στους μαθητές, όσο και μέσα από το μετασχηματισμό και τη διαφοροποίηση των εμπειριών αυτών, ή και την εισαγωγή νέων, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, γεγονός που οδηγεί στην αναδημιουργία και στην εξέλιξη των λογικο-αξιακών δομών των μαθητών.<sup>8</sup>

Στο πλαίσιο των συνδυαστικού τύπου προσεγγίσεων, ο Bernstein διαμορφώνει την έννοια του κώδικα, με βάση την οποία προσπαθεί να συνδέσει τις μακρο- και μικρο- θεωρητικές προσεγγίσεις.

Η έννοια του κώδικα προσομοιάζει με την κατηγορία του *habitus* που χρησιμοποιεί ο Bourdieu καθ' όσον οι κώδικες εκφράζουν τις κοινωνικά διαρθρωμένες σχέσεις εξουσίας, με συνέπεια να αναπαράγουν και να νομιμοποιούν τις διακριτές μορφές επικοινωνίας, οι οποίες ενσωματώνονται στα κοινωνικώς κατανομημένα υποκείμενα.

Στο πλαίσιο αυτό οι κώδικες περιέχουν, πέραν των τυπικών-γλωσσικών στοιχείων, λογικές κατηγορίες, νοηματικά περιεχόμενα και τύπους συμπεριφορών που ρυθμίζουν σχέσεις και πρακτικές των υποκειμένων δράσης. Παράλληλα όμως η έννοια του κώδικα εμπεριέχει τη δυναμική του μετασχηματισμού του μέσα από τη λειτουργία των υποκειμένων στο μικρο-επίπεδο (Bernstein, 1991: 53-54).

Στο πεδίο της εκπαιδευτικής διαδικασίας η έννοια του κώδικα αναδεικνύει το γεγονός ότι στο επικοινωνιακό επίπεδο της σχολικής τάξης οι μαθητές εκκινούν από ιεραρχημένες –και άνισες– κοινωνικές και γνωστικές αφετηρίες. Αυτές ακριβώς οι αφετηρίες διαμορφώνουν διαφορετικούς κανόνες αξιολόγησης και διαφορετικές κατηγορίες σχέσεων.<sup>9</sup>

Ο Bernstein αναγνωρίζει τέσσερα βασικά πεδία κοινωνικοποίησης του ατόμου: την οικογένεια, την ομάδα των ομηλικών, το σχολείο και το χώρο εργασίας. Αν και, κατά τον Bernstein (1971 εις Φραγκουδάκη, 1985), η οικογένεια συνιστά το βασικό πεδίο κοινωνικοποίησης του ατόμου και διαμόρφωσης του κώδικά του, εν τούτοις τα άλλα τρία «πεδία» κοινωνικοποίησης προσφέρουν τη δυνατότητα για εναλλακτι-

κούς ρόλους, για τη διαμόρφωση νέων τύπων σχέσεων, για την επικοινωνία με διαφορετικά εννοιολογικά-νοηματικά «κωδικά» στοιχεία. Αυτό το γεγονός μπορεί να οδηγήσει σε μια στρατηγική διαφοροποίησης των κωδίκων και τελικά στο μετασχηματισμό τους.

Ο Bernstein υποστηρίζει ότι, σε τελική ανάλυση, οι δομικού χαρακτήρα επιβολές στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης δεν είναι ούτε αποτελεσματικές ούτε μονοσήμαντες. Η εσωτερική δυναμική του παιδαγωγικού-εκπαιδευτικού σχήματος που αναπτύσσεται σε μικρο-επίπεδο αναδεικνύει τις αντιθέσεις και τις διαφοροποιήσεις που προκύπτουν μεταξύ των κοινωνικών, παιδαγωγικών, γνωσιακών και διοικητικών στοιχείων του συστήματος της Εκπαίδευσης. Τελικά, όπως υποστηρίζει ο Bernstein, τα συστήματα της επιστημονικής-παιδαγωγικής γνώσης, οι ίδιες οι παιδαγωγικές θεωρίες, ως συστήματα μεταφοράς και εξειδίκευσης της γνώσης, διαμορφώνουν διαφοροποιημένους τύπους εκπαιδευτικών πρακτικών και ενεργοποιούν το επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης σε διακριτά –και ιεραρχημένα μεταξύ τους– επίπεδα.

Συνεπώς, ο τύπος κοινωνικοποίησης των μαθητών δεν συντελείται με τον καθολικό-ομοιόμορφο τρόπο που «επιτάσσουν» οι μακρο-δομές, αλλά προκύπτουν διαφοροποιημένα πεδία κοινωνικοποίησης και πρόσληψης αξιακών-γνωσιακών στοιχείων. Η ίδια η δομή του παιδαγωγικού μηχανισμού «ενοποιεί» στοιχεία και λειτουργίες, που ανάγονται τόσο στο μικρο-επίπεδο όσο και στο επίπεδο των μακροδομών, διαμορφώνοντας μια «ποικιλία» τύπων κοινωνικοποίησης με διακριτά επίπεδα κανονιστικών, αξιακών και γνωσιακών στοιχείων.

Ο Habermas επιχειρεί να θεμελιώσει την άποψη ότι ο ενεργητικός χαρακτήρας της αλληλόδρασης και της επικοινωνίας δημιουργεί προϋποθέσεις για τη διαφοροποίηση των κοινωνικά και πολιτιστικά διαμορφωμένων «σταθερών» πρακτικών των υποκειμένων (Habermas, 1987).

Πράγματι, στο επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης, ο κάθε μαθητής προσπαθεί να προβλέψει τις δράσεις και αντιδράσεις του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών του, αν και αυτοί ανήκουν πιθανά σε διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες και χρησιμοποιούν διαφορετικούς γλωσσικούς πρακτικούς «κώδικες» επικοινωνίας. Μέσα από τη διαδικασία αυτή υπάρχει η πιθανότητα να αναδιαμορφώσει ο μαθητής τις δικές του πρακτικές, τα νοήματα και τους κώδικές του.

Ο Habermas θεμελιώνει την άποψη αυτή, εμμένοντας ότι πίσω από τις διακριτές κοινωνικές πρακτικές και μορφές επικοινωνίας υπάρχει

μια ενοποιημένη γλώσσα με κοινά αποδεκτούς κανόνες. Οι νοηματικοί-λογικοί αυτοί κανόνες συγκροτούνται ως υπόβαθρο των γλωσσικών-νοηματικών ενεργημάτων που διαμορφώνουν τις διακριτές κοινωνικές πρακτικές των υποκειμένων.

Επομένως, στο εσωτερικό των μορφών του βιόκοσμου, υπάρχει ενσωματωμένο ένα απόθεμα λογικής που διαμορφώνεται στη δομή της ιστορικής κοινωνίας και το οποίο αποκτά το στοιχείο της καθολικότητας. Αυτό το απόθεμα λογικής εμπεριέχει ως σκοπό την αμοιβαία κατανόηση των υποκειμένων-μαθητών, που επικοινωνούν μέσα στη σχολική τάξη, και ταυτόχρονα διαμορφώνει τις συνθήκες για τη διαφοροποίηση των διακριτών, πολιτισμικά και αξιακά, χαρακτηριστικών των μαθητών.

Με βάση αυτό το πλαίσιο ανάλυσης ο Habermas ερμηνεύει και τις αντιθέσεις που δημιουργούνται στο εσωτερικό της εκπαίδευσης (Habermas 1984, 1987). Σύμφωνα με τον Habermas, στην πορεία εξορθολογισμού και ραγδαίας λειτουργικής διαφοροποίησης, η συνεχώς αυξανόμενη περιπλοκότητα των υποσυστημάτων της οικονομίας, της διοίκησης, της παραγωγικής δομής, δημιουργεί προβλήματα στις δομές του βιόκοσμου (κοινωνία, άτομο, πολιτιστικά στοιχεία). Η επικράτηση μιας καθαρά εργαλειακής-τεχνοκρατικής λογικής οδηγεί σε ρήγματα περιοχές του βιόκοσμου, λόγω του γεγονότος ότι η επέκταση των συστημάτων (διοίκηση, οικονομία) σε τμήματα του βιόκοσμου οδηγούν στην «αποικιοποίηση» του, με συνέπεια να επικρατούν τα λογικο-αξιακά στοιχεία των συστημάτων στο «εσωτερικό» του βιόκοσμου.<sup>10</sup> Η αποδιάρθρωση «περιοχών» του βιόκοσμου αποδυναμώνει κοινωνικές ομάδες και άτομα που έχουν προβλήματα επικοινωνίας και συννενοήσης και ταυτόχρονα οδηγεί στη συγκρότηση αυτόνομων ομάδων, οι οποίες αντιτίθενται στις εργαλειακές λογικές επιβολής των υποσυστημάτων.

Αν το πρότυπο αυτό ανάλυσης «μεταφερθεί» στο θεσμικό «χώρο» της Εκπαίδευσης, τότε μπορούμε να θεωρήσουμε το διοικητικό-οικονομικό πλαίσιο του σχολείου ως υποσύστημα και τις ομάδες των μαθητών ως τμήμα του βιόκοσμου. Προκύπτει, συνεπώς, το ενδεχόμενο αντίδρασης των μαθητών απέναντι σε τυπικές-εργαλειακές λογικές που καθορίζουν είτε τις μεθόδους μετάδοσης της γνώσης, είτε εξουσιαστικά σχήματα στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών, είτε σε εκπαιδευτικά-παιδαγωγικά θεωρητικά πρότυπα που νομιμοποιούν και αναπαράγουν την εξουσία των υποσυστημάτων.

## Η μετα-νεωτερική αντίληψη

Η μετα-νεωτερική αντίληψη φιλοδοξεί σήμερα να αποτελέσει μια νέα θεμελιωτική «αρχή» σκέψης, προβάλλοντας ως κεντρικό αίτημα την αποδόμηση και ακύρωση του δογματισμού του διαφωτιστικού Λόγου. Αυτοκατανοείται, συνεπώς, ως ένα νέο ιστορικό Παράδειγμα ερμηνείας του σύγχρονου κόσμου, σύμφωνα με το οποίο οι επιστημολογικές και μεθοδολογικές μας προσεγγίσεις πρέπει, πριν απ' όλα, να απαλλαγούν από τη δεσμευτικότητα των αξιακών και κανονιστικών προταγμάτων του διαφωτιστικού επιχειρήματος, ώστε να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο αυτόνομων στοιχείων, που θα είναι απαλλαγμένα από αξιακές ή σχεσιακές θεμελιωτικές αρχές.

Μέσα από την οπτική ενός «ύστερου» βεμπεριανού σχήματος, ο λόγος δεν συνιστά πλέον κριτήριο της ορθολογικότητας, αλλά μετατρέπεται σε τεχνικό εργαλείο, πρόσφορο για τη διαμόρφωση της αιτιακής αλυσίδας μέσων και σκοπών, με την αποδοχή ότι οι σκοποί αυτοί τίθενται πέραν των αξιολογικών δεσμεύσεων.

Το μετα-νεωτερικό πρότυπο προβάλλει ως έγκυρα πρότυπα τις υποκειμενικές σκοποθεσίες, τους επιμέρους «εξορθολογισμούς», την τυχαιότητα των συναπτόμενων σχέσεων, την απουσία δεσμευτικού «πεδίου» αναφοράς.

Οι σύγχρονες αντιφάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (ανεργία, ρατσισμός, αποσύνδεση κοινωνικών σχέσεων, κρίση κοινωνικών θεσμών, περιβαλλοντική κρίση κ.τ.λ.) αντιμετωπίζονται ως αυθύπαρκτες και συνυπάρχουσες κοινωνικές και οικονομικές μορφές και δομές, οι οποίες εξελίσσονται μέσα από διευθετήσεις και επί μέρους συσχετισμούς. Οι μορφές αυτές δεν μπορούν να ενταχθούν σε μια αναστοχαστική διαδικασία που θα επεδίωκε να προσδιορίσει τις «πρώτες» μορφές των αντιφάσεων αυτών μέσα από τις δομές της συνολικής κοινωνικής αναπαραγωγής, αφού μια τέτοια διαδικασία ερμηνεύεται εξ ορισμού ως «ουσιολογική» και «μεταφυσική».<sup>11</sup>

Η ακύρωση των αξιακών-κανονιστικών πλαισίων αναφοράς και αναστοχασμού του πράττειν οδηγεί στην άρση του ρόλου του υποκειμένου, στην ακύρωση της υποκειμενικής συνείδησης από τη δυνατότητα της να προσφύγει σε γενικούς κανονιστικούς όρους και να ανακατασκευάσει τα κίνητρα του ατομικού πράττειν. Ο σύγχρονος άνθρωπος, μέσα σ' ένα γενικευμένο πεδίο αντιφάσεων και διακινδύνευσης, αδυνατεί να ανατρέξει σε αξιακά θεμέλια και κανονιστικότητες, έχει απολέσει τις ορθολογικές-αναστοχαστικές λειτουργίες της αφαίρεσης και της γενίκευσης.<sup>12</sup>

Κατά συνέπεια, η αδυναμία αναστοχαστικής αναφοράς από την πλευρά των υποκειμένων και η ανικανότητά τους να ερμηνεύσουν τα αίτια των κοινωνικών αντιφάσεων, επιτρέπει την εισαγωγή ανορθολογικού τύπου κοινωνικο-οικονομικών ερμηνευτικών προσεγγίσεων, που παραμένουν «απρόσβλητες» από την κριτική που ασκείται με βάση τους ορθολογικούς-αξιακούς όρους.<sup>13</sup>

Μέσα από αυτό τον τύπο ανάλυσης, η κοινωνία εμφανίζεται ως «συμπαρουσία», ως άθροισμα δεδομένων, τα οποία μπορούν να συνδεθούν μόνο μέσα από αιτιακού τύπου σχήματα, και να εκτιμηθούν από μετρήσιμες, ωφελιμιστικού χαρακτήρα, εκδοχές.

Ο σχετικισμός συνιστά αναπόφευκτο επακόλουθο της μετα-νεωτερικής αντίληψης. Το «νέο» επιστημολογικό σχήμα διασπά την ενότητα του αντικειμένου, υποβαθμίζει το υποκείμενο και αναδεικνύει την τυχαιότητα και την «αυταξία» των δεδομένων ως μεθοδολογικά «εργαλεία» πρόσβασης προς το πραγματικό.

Αυτή ακριβώς η διάσπαση του κοινωνικού αντικειμένου της έρευνας και η απόρριψη των ενιαίων εννοιικών πλαισίων οδηγεί αναπόφευκτα στην επίκληση «εξωτερικού» τύπου συνδέσεων, προκειμένου να ενοποιηθούν τα διασπασμένα τμήματα του αντικειμένου της έρευνας.

Το βασικό επιστημολογικό έρεισμα της μετα-νεωτερικότητας είναι η αναγνώριση της «διαφοράς», που δε συνιστά παρά τη νομιμοποίηση μιας ασυμφιλίωτης ατομικότητας στην οποία προσβλέπει κάθε μέλος της μεταμοντέρνας «μέσης τάξης». Η ιδεολογική αρχή της «διαφοράς» σηματοδοτεί την επικύρωση του τέλους των παραδοσιακών ενιαίων προτύπων και την έναρξη μιας νέας ιστορικής περιόδου στην οποία το άτομο διεκδικεί μια διαφοροποιημένη και προσωποποιημένη πρόσβαση στο σύγχρονο καταναλωτικό-επικοινωνιακό πρότυπο και στις αξίες της αγοράς.<sup>14</sup>

Σ' αυτό ακριβώς το πλαίσιο ιδεολογικά φορτισμένες κοινωνικο-οικονομικές έννοιες όπως παραγωγικότητα, αποδοτικότητα, ανταγωνιστικότητα, πειθαρχία, εισάγονται ως αξιακό-λειτουργικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής στο δυτικό κόσμο.

Η εισαγωγή του αξιακού πλαισίου της αγοράς στο εκπαιδευτικό σχήμα κοινωνικοποίησης συνδέεται τόσο με την έντονη κοινωνική κινητικότητα που παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες στις δυτικές κοινωνίες, όσο και με την επικράτηση ενός νεο-θετικιστικού τεχνικού-εργαλειακού λόγου που συνδέει την πρόοδο με τη χρήση των νέων τεχνικών-επιστημονικών επιτευγμάτων.

Στο επίπεδο της κοινωνικής διαφοροποίησης, παρατηρείται η ανάδυση νέων κοινωνικών στρωμάτων στο εσωτερικό της παραδοσιακής μεσαίας τάξης, αλλά και εμφάνιση νέων κοινωνικών ομάδων στο «χώρο» της τριτογενούς παραγωγής, με την αποδυνάμωση των παραδοσιακών παραγωγικών δραστηριοτήτων (αγροτική παραγωγή, παραδοσιακή βιομηχανική δομή). Όλες αυτές οι αλλαγές οδηγούν στην υπέρβαση των ταξινομήσεων και των καθορισμένων κοινωνικών αξιών με βάση τις οποίες συντελείτο η κοινωνικοποίηση των παιδιών της παλαιάς μεσαίας τάξης. Στο ίδιο πλαίσιο, η παραδοσιακή μεσαία τάξη «χρησιμοποiei» για την αναπαραγωγή των αξιών αυτών συμβατές με την ιδεολογία της παιδαγωγικές θεωρίες.

Αντίθετα, τα νέα αναδυόμενα κοινωνικά στρώματα που κυριαρχούν στην οικονομικο-παραγωγική δομή της νέας τεχνολογίας και οικονομίας διαμορφώνουν ένα ιδιαίτερο ιδεολογικό-αξιακό πλαίσιο. Τα στρώματα αυτά αμφισβητούν την ιεράρχηση των παραδοσιακών ταξινομήσεων και υιοθετούν μια πλέον ευέλικτη στάση έναντι των κλασικών κοινωνικών ρόλων, πολύ περισσότερο μάλιστα που οι σύγχρονες «πειροχές» δράσης επιβάλλουν στα άτομα μια πολλαπλότητα ρόλων.

Στο θεωρητικό πεδίο οι κοινωνικές αυτές ομάδες διαμορφώνουν ένα δικό τους πρότυπο ζωής (καταναλωτισμός, κοσμοπολιτισμός, σύγχρονοι τύποι επικοινωνίας) και επιλέγουν ένα περισσότερο ευέλικτο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μέσα από τις σύγχρονες αντιλήψεις της παιδαγωγικής ψυχολογίας και της αλληλόδρασης.

Στο εκπαιδευτικό σχήμα κυριαρχεί, συνακόλουθα, ένα πρότυπο που αποβλέπει αφ' ενός στην απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων για τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση, και αφ' ετέρου στη διαμόρφωση ενός «αξιοκρατικού» ανταγωνιστικού εκπαιδευτικού συστήματος που δίνει έμφαση στην απόκτηση τυπικών τίτλων μέσα από αυστηρές διαδικασίες αξιολόγησης.

Παρατηρούμε δηλ. μια έμφαση στην απόκτηση οικονομικού και πολιτικού «κεφαλαίου», σύμφωνα με την τυποποίηση του Bourdieu, που αποβλέπει στην οικονομική ευημερία και στην κατάληψη υψηλής θέσης είτε στις δομές της ελεύθερης οικονομίας είτε στην κρατική γραφειοκρατία. Ο τύπος του «πολιτιστικού κεφαλαίου», από την άποψη αυτή, φαίνεται να παραμερίζεται.

\*\*\*

Είναι χαρακτηριστικές οι κατευθύνσεις που προσλαμβάνει η σύγχρονη εκπαίδευση με τη διαμόρφωση ενός νέου εκπαιδευτικού λόγου που

προσαρμόζεται στη δομή της μετα-νεωτερικότητας. (Καζαμιάς, 2003: 19 επ.)

Η σχολική εκπαίδευση αξιολογείται με βάση τα κριτήρια της «παραγωγικότητας» και της «αποτελεσματικότητας». Δίνεται έμφαση στη λογοδότηση (accountability), στα tests, στην αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης σε τομείς που συνδέονται με το τεχνικό-παραγωγικό πεδίο γνώσης και εφαρμογής.

Επέρχεται συρρίκνωση των τομέων της θεωρητικής-γενικής παιδείας και ιδιαίτερα της ανθρωπιστικής παιδείας και του κριτικού-ηθικού λόγου. Ο πυρήνας των σπουδών προσανατολίζεται σ' ένα οικονομικό-τεχνικό πεδίο που δικτυώνεται άμεσα με την αντίστοιχη επαγγελματική δραστηριότητα (Η.Π.Α., Αγγλία, Γερμανία, Ιαπωνία, Σκανδιναβία, Κίνα, Ρωσία).

Η παιδεία «μετατοπίζεται» από το πεδίο του δημόσιου αγαθού στο χώρο του ιδιωτικού δικαιώματος.

Το πλαίσιο αυτό ενσωματώνεται και εξειδικεύεται στις εκπαιδευτικές λειτουργίες μέσα από διαδικασίες έντονου ανταγωνισμού (τεστ, αξιολογήσεις, βαθμολογίες). Οι έννοιες της συμμετοχής, της αλληλεγγύης, της κατανόησης, της κριτικής-δημιουργικής σκέψης αποσιωπώνται, ενώ η ανταγωνιστικότητα, η επιδίωξη απόκτησης σχολικών τίτλων και η επιλεκτικότητα αποτελούν αξιακά-λειτουργικά στοιχεία που συνάδουν και εκπορεύονται από τις ανάγκες και τα κριτήρια λειτουργίας της οικονομικο-παραγωγικής δομής.<sup>15</sup>

Κατά τον τρόπο αυτό τα αξιακά-λειτουργικά κριτήρια της οικονομίας της αγοράς, όπως η οικονομία αυτή μετασχηματίζεται με βάση τις νέες τεχνολογικές-επικοινωνιακές δομές, διεισδύουν και επικαθορίζουν τα αξιακά-λειτουργικά πρότυπα της Εκπαίδευσης. Πρόκειται για τη διαδικασία την οποία αποκαλεί ο Habermas «αποικιοποίηση του βίκοσμου». Επιπρόσθετα η «γονεϊκή επιλογή», η οποία προωθείται με τη δυνατότητα επιλογής σχολείου από τους γονείς (Η.Π.Α., Μ. Βρετανία) επεκτείνει τα πλαίσια της ανταγωνιστικότητας και μετατρέπει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε επιχειρήσεις που λειτουργούν με βάση ιδιωτικο-οικονομικά κριτήρια.

Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε εφαρμοστή – τεχνοκράτη – εξεταστή και απεκδύεται από το ρόλο του οργανωτή των πεδίων και των τρόπων μάθησης για κάθε μαθητή.

Οι κεντρικές ρυθμίσεις που αναφέρονται σε όλες τις παραμέτρους του αναλυτικού προγράμματος, όπως οι αρχές, οι στόχοι, τα περιεχόμενα των σπουδών, οι τρόποι αξιολόγησης, διαμορφώνουν έναν τύπο



«κλειστού αναλυτικού προγράμματος» όπου διατυπώνονται με λεπτομέρεια όλοι οι μαθησιακοί στόχοι. Το όλο πλαίσιο συγκροτείται κατά βάση με αναγωγή σ' ένα πλαίσιο κυρίαρχων αξιών, όπως η απόδοση, η ικανότητα, η αποτελεσματικότητα, ο ανταγωνισμός.

Το πλαίσιο του ανταγωνισμού μετατοπίζει το «κέντρο βάρους» της εκπαιδευτικής πολιτικής από το ενιαίο σχολείο σε μια πολυείδεια παράλληλων και ανταγωνιστικών σχολείων που λειτουργούν με βάση διαφορετικές αξίες, προσανατολισμούς και εκπαιδευτικούς στόχους. Υπόβαθρο του ανταγωνιστικού αυτού πλαισίου στην εκπαίδευση είναι η μορφή της χρηματοδότησης, αφού το ύψος των κρατικών χορηγήσεων εξαρτάται από τον αριθμό μαθητών που το κάθε σχολείο «προσελκύει»...

Το κρίσιμο θέμα της καθαυτού μετάδοσης της γνώσης (επιστημολογικό-γνωσιοθεωρητικό πρόβλημα) αγνοείται και δίδεται έμφαση στη διοικητική-οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ παράλληλα τυποποιούνται τα αναλυτικά προγράμματα και αφαιρείται η παραδοσιακή αυτονομία των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των προγραμμάτων αυτών. Οι νέες διοικητικές δομές αποκτούν απόλυτα συγκεντρωτικό χαρακτήρα και οδηγούν νομοτελειακά στην αποδυνάμωση των αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών θεσμών.

Διαλύεται με τον τρόπο αυτό η οργανική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών θεσμών και κοινωνικής οργάνωσης. Στον οικονομικό τομέα επιβάλλεται το νεο-φιλελεύθερο πρότυπο της αγοράς, ενώ στο εκπαιδευτικό σχήμα ενισχύεται ο συγκεντρωτισμός. Με τον τρόπο αυτό η εκπαιδευτική δομή βρίσκεται αντιμέτωπη με δύο αντίπαλα «σχήματα»: το κρατικοποιημένο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και την ιδιωτικοποιημένη οικονομία της αγοράς. Η μείωση των κρατικών δαπανών συνδέεται άμεσα με τη συγκέντρωση εξουσίας στο πεδίο των κρατικών μηχανισμών.

Όλες αυτές οι αλλαγές οδηγούν στην κυριαρχία της δομολειτουργικής-εκσυγχρονιστικής αντίληψης, που σημαίνει την προσαρμογή της εκπαίδευσης στο κυρίαρχο οικονομικό-τεχνικιστικό πρότυπο ανάπτυξης. Η εκπαίδευση θεωρείται ως πηγή παραγωγής της ανεργίας και προκύπτει το αίτημα της προσαρμογής της δομής και του περιεχομένου της εκπαίδευσης προς τις ανάγκες του Κ.Τ.Ε. και των μηχανισμών της αγοράς. Η εκπαίδευση απεκδύεται από το γνωσιακό-ανθρωπιστικό της ρόλο και εκλαμβάνεται ως «προθάλαμος» προετοιμασίας του επιστημονικού-εργασιακού δυναμικού για τις ανάγκες της οικονομικο-τεχνικής δομής.<sup>16</sup>

Η άρση των δεσμευτικών όρων που καθόρισαν την εκπαίδευση ως

ένα δημόσιο αγαθό που συνιστά θεμελιακό πεδίο του Κράτους Πρόνοιας οδηγεί στην απόρριψη των αξιακών λειτουργικών στοιχείων και του αποκαλούμενου «σχολείου πρόνοιας», που απέβλεπε στην άμβλυση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Ενισχύεται ο επιλεκτικός ρόλος των εκπαιδευτικών συστημάτων με την επιβολή αυστηρών εξεταστικών μηχανισμών, ενώ η παροχή τυπικών όρων «ισότητας» δεν συνιστά παρά ένα φορμαλιστικό σχήμα, το οποίο ακυρώνεται από τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες που κυριαρχούν στις σφαίρες της καθημερινής ζωής.

## Επίλογος

Η ατελής και μονομερής θεμελίωση δεν επιτρέπει στη μετα-νεωτερικότητα να αναδειχθεί σε ένα νέο ιστορικό Παράδειγμα. Παρά τις διακηρύξεις της, η μετα-νεωτερική αντίληψη δεν μπορεί να απορρίψει παλαιότερες φιλοσοφικές και επιστημολογικές θεμελιώσεις και έννοιες, γι' αυτό και αρκείται στη διάλυση των ταξινομήσεων και στην απόρριψη των αξιολογήσεων του Λόγου, παρέχοντας «έδαφος» σε σχετικιστικές και ανορθολογικές προσεγγίσεις.

Αν δεχθούμε τελικά ότι οι διαφοροποιήσεις και οι κριτικές αρνήσεις τις οποίες προβάλλει η μετα-νεωτερική αντίληψη δεν συνιστούν παρά την αυτοκατανόηση της ίδιας της νεωτερικότητας μέσα από μια αναστοχαστική διαδικασία, που συλλαμβάνει και ερμηνεύει προβλήματα του σύγχρονου κόσμου, τότε μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η νεωτερικότητα δεν ξεπεράσθηκε, αλλά ότι διανύει μια ιστορική περιοδο ανασυγκρότησης και ριζοσπαστικοποίησης της.

Σήμερα η έννοια του κοινωνικού αντικειμένου προσλαμβάνει οικουμενική μορφή και συνδέεται με την ιδέα της παγκοσμιότητας. Οι νέες τεχνολογίες, οι μορφές και τα δίκτυα επικοινωνίας δεν συνιστούν τυπικά-τεχνικά στοιχεία, αλλά συγκροτούν περιεχόμενα των κοινωνικών σχέσεων, παράγουν μια σειρά αντιφάσεων, συνδέονται με παγκόσμιες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές δομές, και συχνά έχουν καταστροφικές συνέπειες σε πεδία του περιβαλλοντικού όλου.

Γι' αυτό και στη μεθοδολογική μας προσέγγιση σ' αυτό τον τύπο της «ανασυγκροτούμενης» μετα-νεωτερικότητας οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι αναδύονται νέοι τρόποι ζωής και νέες μορφές κοινωνικής οργάνωσης, που εμφανίζουν ριζικές διαφοροποιήσεις από τα θεσμικά και εννοιολογικά πλαίσια της νεωτερικότητας.

Ως δεσπόζουσες μορφές αυτής της «ριζοσπαστικοποίησης» της νεωτερικότητας μπορούν να προσδιορισθούν:

- ▲ Οι νέες «διαστάσεις» του χωρο-χρόνου.
- ▲ Η ανάπτυξη μηχανισμών αποσύνδεσης που οδηγούν στην αποδιοργάνωση της κοινωνικής δραστηριότητας από τα τοπικά-εθνικά πλαίσια και αναδιαμορφώνουν τις κοινωνικές σχέσεις στη βάση εκτεταμένων επικοινωνιακών, οικονομικών, τεχνολογικών δικτύων.
- ▲ Η συστηματική παραγωγή γνώσης με αποκλειστικό σκοπό την τεχνική-παραγωγική αξιοποίηση και εφαρμογή της νέας γνώσης με συνέπεια την αυτονόμηση της ερευνητικής διαδικασίας από ευρύτερες επιστημολογικές και μεθοδολογικές θεμελιώσεις.

Όλες αυτές οι ριζικές αλλαγές απαιτούν νέες γνωσιοθεωρητικές συλλήψεις και καθιστούν αναγκαία την επαναδιατύπωση βασικών επιστημολογικών και μεθοδολογικών προταγμάτων που αφορούν κυρίως το πεδίο των κοινωνικών επιστημών.

Ένα παρόμοιο πρόταγμα αφορά στην επαναδιατύπωση του προβλήματος των αξιών ως όρων για την επιβίωση, την ελεύθερη επικοινωνία, το διάλογο, την επιστημονική έρευνα. Πρόκειται συνεπώς για δεσμευτικά αξιακά πλαίσια που προκύπτουν είτε θετικά, από την ανάγκη επαναδιατύπωσης ενός σύγχρονου ορθολογικού επιχειρήματος, είτε αρνητικά, από μια στάση εναντίωσης των ατόμων και των κοινωνιών απέναντι σε σχέσεις που αίρουν την ελευθερία, τη δίκαιη αντιμετώπιση, την αξιοπρέπεια, την ειρηνική διαβίωση των ανθρώπων.

Η επιστημονική θεμελίωση ενός παρόμοιου αιτήματος συνεπάγεται την απόρριψη ενός θετικιστικού-εργαλειακού τύπου μεθοδολογικής ανάλυσης του σύγχρονου κόσμου, αλλά και την αντίθεση προς μια σχετικιστικού τύπου αντιμετώπιση του ορθού λόγου η οποία οδηγεί ευθέως στον ανορθολογισμό και στην απροσδιοριστία. Σ' ένα επόμενο βήμα είναι αναγκαίος ο καθορισμός ενός αξιακού-ορθολογικού πλαισίου, το οποίο προκύπτει από την ανάλυση και ανασυγκρότηση των όρων του εγωιστικού-εργαλειακού πράττειν.

Το πλαίσιο αυτό μπορεί να τεθεί ως πεδίο αναστοχασμού και δεσμευτικότητας έναντι ενός ανορθολογικού, εγωιστικού πράττειν, που οδηγεί σε διασπάσεις και οξύνει τις αντιθέσεις στο κοινωνικο-οικονομικό πεδίο.

Όλοι αυτοί οι όροι, που θίγονται σήμερα, μέσα από μια μεθοδολογική-αναστοχαστική διαδικασία προσλαμβάνουν τη μορφή παγκόσμιων-

κοινωνικών αξιών και συγκροτούν ταυτόχρονα όρους και προϋποθέσεις της κοινωνικής ζωής που πρέπει να διαφυλαχθούν.

Η διαδικασία του αναστοχασμού αποτελεί βασική μεθοδολογική αρχή επανασυγκρότησης του κοινωνικού και προϋποθέτει μια διαλογική-συνεργασιακή δομή, ικανή να οδηγήσει στον προσδιορισμό των αξιακών και ορθοπρακτικών πλαισίων που συμβάλλουν στη συνολική κοινωνική αναπαραγωγή, διαμορφώνοντας συνθήκες ελευθερίας, δικαιοσύνης, αξιοπρέπειας, αλληλεγγύης.

## Σημειώσεις

<sup>1</sup> Ο Durkheim εμμένει στην έννοια της κοινωνικής σταθερότητας, προκειμένου να ενταχθούν σ' ένα σύστημα κοινωνικών κανόνων και να τιθασευτούν οι απρόβλεπτες συμπεριφορές των δρώντων υποκειμένων. Αυτό είναι και το καθήκον της εκπαίδευσης. Πρβλ. Durkheim 1956, 1997.

<sup>2</sup> Ο Durkheim, όταν αναφέρεται στην έννοια της πειθαρχίας, τη συνδέει ευθέως με την έννοια της ηθικής και τη διαχωρίζει από την τυπική υποταγή-υπακοή του ατόμου στην κοινωνία. Αντίθετα, επισημαίνει τον τύπο της συνειδητής αυτοσυγκράτησης του ατόμου, την έννοια της αυτοπειθαρχίας, η οποία συνιστά μια συνειδητή αποδοχή του ηθικού-κοινωνικού κανόνα. Πρβλ. Durkheim (1961, 23-49).

<sup>3</sup> Όπως εύστοχα συνοφίζει ο Mills την άποψη του Parsons για τις προσδοκίες που συγκροτούν το ρόλο: «Το κοινωνικά αναμενόμενο γίνεται ατομικά αναγκαίο». Πρβλ. Mills, 1959: 31.

<sup>4</sup> Ο Bourdieu υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση προσπαθεί να επιβάλει τις «πολιτιστικές σταθερές» των κυρίαρχων τάξεων στους μαθητές που προέρχονται από άλλες κουλτούρες. Με τον τρόπο αυτό ασκείται μια πράξη «συμβολικής βίας» πάνω στα παιδιά των κατώτερων τάξεων. Πρβλ. Blackledge, D. - Hunt, B., 1994: 225.

<sup>5</sup> Τη διαδικασία αυτή περιγράφει με τον ακόλουθο τρόπο ο Woods: «Η στενή επικοινωνία και οι φιλικές συνεντεύξεις ... μέσα σε διάφορες συνθήκες μπορούν να μας οδηγήσουν στην κατανόηση αυτής της ερμηνευτικής εργασίας (ανάλυσης των σκέψεων του άλλου), αυτής της σύνθεσης νοημάτων που βρίσκεται στο κέντρο της κοινωνικής ζωής». Πρβλ. Woods, 1983: 17.

<sup>6</sup> Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Hargreaves: «Ο δάσκαλος δεν μπορεί να προσδιορίσει πώς σκοπεύει να φερθεί χωρίς να προσδιορίσει συγχρόνως πώς θέλει να φερθούν οι μαθητές... Οι προσδοκίες του δασκάλου από τους μαθητές θα προκύψουν από την αντίληψή του για το δικό του ρόλο και θα συμφωνούν με αυτή». Πρβλ. Hargreaves, 1975: 124.

<sup>7</sup> Ο Woods θεωρεί ως βασικό στοιχείο της διαπραγματεύσεως τις διαφορετικές κουλτούρες των μαθητών, στις οποίες ανήκουν οι ιδέες, οι πεποιθήσεις, τα μοντέλα του λόγου (speech patterns) και οι μορφές αντίληψης (forms of understanding). Όπως επισημαίνει ο ίδιος «στα σχολεία μπορούμε να περιμένουμε ότι όλη η ημέρα

θα χαρακτηρίζεται από διαπραγματεύσεις διαφόρων ειδών». Πρβλ. Woods, 1983: 11.

<sup>8</sup> Η διαφοροποίηση των δομικά καθορισμένων κοινωνικών πρακτικών των μαθητών μπορεί να συντελεσθεί με την προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας των δράσεων και αντιδράσεων του διαφορετικού «άλλου». Τότε ο μαθητής, συνδεδεμένος με τις κοινωνικές πρακτικές και τον κώδικα επικοινωνίας του «άλλου», υπάρχει πιθανότητα να μετασχηματίσει τις δικές του πρακτικές, τους κώδικες, τα δικά του νοήματα. Πρβλ. Λάμνιαν, 2001: 318.

<sup>9</sup> Στην εκπαίδευση, η έννοια του κώδικα προσλαμβάνει πολλαπλές εκφάνσεις, όπως το επίπεδο της γλώσσας (επεξεργασμένος ή περιορισμένος κώδικας) ή τους διακριτούς προσανατολισμούς των μαθητών σε αφηρημένα ή συγκεκριμένα νοήματα. Αφορά ακόμα στις λειτουργίες του παιδαγωγικού μηχανισμού στη διαδικασία συγκρότησης της σχολικής γνώσης, αλλά και στις εκδηλώσεις των εκπαιδευτικών πρακτικών. Πρβλ. Λάμνιαν, 2001: 286.

<sup>10</sup> Ο Habermas αναγνωρίζει ότι η επέκταση της εμπειρικής γνώσης και της τεχνικής αποτελεί όρο για τον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας. Όμως η αυτονόμηση αυτού του τύπου γνώσης συνδέεται με «σκόπιμες δραστηριότητες» που αποδιοργανώνουν την παραδοσιακή αξιακή σφαίρα της επιστήμης και οι οποίες αφορούν τον κοινωνικό κόσμο. Η εξέλιξη αυτή οδηγεί στην επικράτηση μιας εργαλειακής-σκόπιμης λογικής που θεμελιώνεται σε μια αυστηρά θετικιστική μεθοδολογία έρευνας. Πρβλ. Habermas, 1982: 263.

<sup>11</sup> Για την ανάλυση των αντιλήψεων της μετα-νεωτερικής άποψης υπάρχει μία ιδιαίτερα εκτεταμένη βιβλιογραφία. Σημειώνουμε ενδεικτικά: - Bell, 1978, 1999, - Πρέβε, 1998, - Beck, 1997, 1998.

<sup>12</sup> Πρβλ. Gadamer, 1965.

<sup>13</sup> Μια παρόμοια προβληματική εκκινεί από τα τέλη του 19ου αιώνα και φθάνει μέχρι τις ημέρες μας. Αναπτύσσεται κατά πρώτον από τον Megner στην αντιπαράθεση των μεθοδολογικών προτύπων που έγινε γνωστή ως «διένεξη των σχολών» στη Γερμανία, θεωρητικοποιείται στη συνέχεια από τον Weber και επαναδιατυπώνεται στα μέσα του 20ού αιώνα από τον θεωρητικό της «αυθόρμητης τάξης» Hayek. Για μια ιδιαίτερα αναλυτική προσέγγιση της άποψης αυτής, η οποία «αναμειγνύει» ανορθολογικά μακροθεωρητικά σχήματα με πρότυπα μεθοδολογικού ατομισμού, πρβλ. Ψυχοπαίδης, 1993 και ακόμα, Ιωαννίδης, 1990.

<sup>14</sup> Ο τύπος αυτός ατομικότητας υπερβαίνει το αστικό-μοναδιαίο Εγώ ως μέλος της συνολικής κοινωνικής αναπαραγωγής, ως υποκείμενο με ιδιαίτερο «ύφος» και λογικο-αισθητικά χαρακτηριστικά. Η απελευθέρωση αυτή από το συναίσθημα και την έκφραση οδηγεί σ' ένα είδος αισθητικο-λογικού «συμπλήματος» όπου σκέψεις, αισθήματα, νοήματα πλανώνται ελεύθερα και απρόσωπα χωρίς δεσμευτικές αρχές. Η «σύνδεση» τους διαμορφώνει μέσω της αγοράς και της κατανάλωσης ένα πεδίο όπου «συναντώνται» όλες οι εκδοχές του μετα-μοντέρνου. Πρβλ. Jameson, 1999: 51, 112 επ.

<sup>15</sup> «Η προώθηση της χειραφετητικής λειτουργίας της γνώσης, η καλλιέργεια της υπευθυνότητας, της αυτογνωσίας, των ανθρώπινων συνειδήσεων... η ηθική και πολιτική ολοκλήρωση του ανθρώπου... μέσω μιας γενικής ανθρωπιστικής παιδείας στο νεόκοσμο της παγκοσμιοποίησης τείνει να θυσιάζεται στο βωμό του τεχνοκρατικού ορθολογισμού και της τεχνογνωσίας. Βλ. Ball, 1998: 78.

<sup>16</sup> «Η εκπαίδευση και η παγκόσμια οικονομία εκλαμβάνονται ως μια σχέση αλληλεξάρτησης. Ο ανταγωνισμός στην παγκόσμια οικονομία εξαρτάται από την ποιότητα της εκπαίδευσης, ενώ οι στόχοι της παιδείας εξαρτώνται από την οικονομία. Σ' αυτές τις συνθήκες η παιδεία αλλάζει σύμφωνα με τις αλλαγές των απαιτήσεων της οικονομίας». Βλ. Spring 1998: 6.

## **Βιβλιογραφία**

Στα αγγλικά

- Ball, S.J., 1998, «Educational Studies, Policy Entrepreneurship and Social Theory», στο Slee, Roger and Weiner (eds) *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*, Falmer Press, London.
- Beck, Ul., 1997, *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, ελληνική έκδοση, 1998, *Τι είναι Παγκοσμιοποίηση. Λανθασμένες αντιλήψεις και απαντήσεις*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Bell, D., 1978, *The cultural contradictions of capitalism*, Harper Collins Publishers, ελληνική έκδοση, 1999, *Ο πολιτισμός της μεταβιομηχανικής δύσης*, Νεφέλη, Αθήνα.
- Blackledge, D. - Hunt, B., 1994, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Durkheim, E., 1956, *Education and Sociology*, Free Press, New York.
- Durkheim, E., 1977, «Evolution of Educational Thought», στο Karabel, J., Halsey, A., (eds), *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York.
- Gadamer H. G., 1965, «Die Grundlagen des 20. Jahrhunderts», στο H. Steffen (επιμ.), *Aspekte der Modernität*, Γοττίγγη.
- Habermas, J., 1982, «A reply to my critics», στο Thompson, J.B. και Held, D. (επιμ.) *Habermas critical debates*, Macmillan Press, London.
- Hargreaves, D., 1975, *Interpersonal Relations and Education*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Jameson F., 1999, *Postmodernism or Cultural Logic of Late Capitalism*, ελληνική έκδοση, *Το Μεταμοντέρνο ή η πολιτισμική λογική του ύστερου καπιταλισμού*, Νεφέλη, Αθήνα.
- Mills, W., 1959, *The Sociological Imagination*, Oxford University Press, New York.
- Parsons, T., 1959, *The school class as a social system: some of its functions in American society*, ελ. μτφρ. Φραγκουδάκη Α. 1985.
- Spring, 1998, *Education and the Rise of the Global Economy*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Woods, P., 1983, *Sociology and the School. An Interactionist Viewpoint*, Routledge and Kegan Paul, London.

*Στα ελληνικά*

- Ιωαννίδης, Σ., 1990, «Αντικειμενικότητα των οικονομικών φαινομένων και η μεθοδολογία του Hayek», περ. *Αξιολογικά* 1.
- Καζαμιάς, Α., Οκτώβριος 2003, «Παγκοσμιοποίηση και παιδεία στη νέα κοσμοπόλη, περ. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ. 1, Αθήνα.
- Λάμνιαν, Κ., 2001, *Κοινωνιολογική θεωρία και Εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Πρέβε Κ., 1998, *Καιροί Αναζήτησης*, Στάχυ, Αθήνα.
- Τερλεξής, «Ο λειτουργισμός πέθανε. Ζήτω ο λειτουργισμός», περ. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τχ. 9, σ.σ. 37-67.
- Ψυχοπαίδης, Κ., 1993, «Φορμαλιστική θεμελίωση της Οικονομίας», (C. Megner, M. Weber), περ. *Αξιολογικά* 5.

## ABSTRACT

In the current paper we examine the meaning of education as it is constructed in the contemporary frame of the post-modernistic conception. We analyze the new criteria that turn the traditional values of the enlightened pattern of education into a new educative model which is adjusted to the needs of economy.

This translocation is also connected with a transformation of the model of socialization. The traditional model of socialization «school-family-society» gives gradually its position to a new communicative plexus of mass media and to a new frame of values which is derived from a self-centered and private model of the market economy.

These crucial changes differentiate the methodological-learning pattern of education. The basic priority of education is not yet the cultivation of methodology, comparative analysis and critical way of thinking, but the complete specialization, collection of information and the harmonization of the given knowledge to the needs of productivity.

Thus, instead of having education transforming the economic and constitutional systems using its accumulated knowledge and values, it receives the influence of economy and is differentiated in order to follow the changes in it.

The critical question which is posed today in the field of educational procedure is the following: in the basis of which methods and through which educational procedures is it possible for the technical novelties, the evolution in information and communication, the new needs that arise from the changes in the labor production to come to terms with the growth of knowledge and critical analysis?

This mediation demands two primary objectives: the rejection concerning the neutrality of technology and novelty and the acknowledgement that their acceptance leads to the transformation of social relations and values.

Secondly, we should accept that collaboration, social justice, equality and freedom constitute the broaden frames of values through which education and socio-economical structure should evolve and be adjusted.