

Παιδαγωγική λογική και μέθοδος στις Κοινωνικές Επιστήμες

ΓΙΑΝΝΗΣ ΠΑΠΑΜΙΧΑΗΛ

Σκοπός αυτού του κειμένου δεν είναι να εξαντλήσει αναλυτικά το σύνθετο πρόβλημα των σχέσεων της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας με την εκπαίδευση. Είναι να οριοθετηθεί τα πλαίσια εντός των οποίων θεμελιώνεται ο ορθολογικός χαρακτήρας των σχέσεων αυτών μ' ένα λόγο, να μελετήσει τις συνιστώσες του και να συνάγει συνοπτικά τις επιστημολογικές τους συνέπειες.

Το διάβημα αυτό ερείκει: διακινδυνεύεται η αναγκαία σήμερα αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ή για να το πούμε πιο απλά, το μέλλον της Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Η προχειρότητα με την οποία οργανώθηκαν στην Ελλάδα οι πανεπιστημιακές παιδαγωγικές σπουδές, σε συνάρτηση με τους απερίσπαστα αργούς ρυθμούς με τους οποίους αναπτύσσονται οι άλλες κοινωνικές επιστήμες και ιδιαίτερα η ψυχολογία, αποτελούν κατά την άποψή μας παράγοντες που επιδρούν ανασταλτικά σε κάθε προσπάθεια ουσιαστικής αναβάθμισης των επιπέδων των μελλοντικών δασκάλων και νηπιαγωγών. Αυτή η προχειρότητα είναι εμφανής τόσο στον στενά επαγγελματικό χαρακτήρα των δύο τμημάτων Νηπιαγωγών και Δημοτικής Εκπαίδευσης, όσο και στη συγκρότηση των προγραμματίων σπουδών και κατά συνέπεια, στην επιλογή των ειδικοτήτων του διδακτικού προσωπικού. Με την σημερινή τους μορφή, όλες επιχορηγήσεις κι αν απορροφήσουν, τα τμήματα αυτά αδυνατούν να αποδεσμεύσουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών από το εμπειρισμό και την αποσπασματικότητα. Αποτελούν άμεσες προεκτάσεις των Σχολών Νηπιαγωγών και των Παιδαγωγικών Ακαδημιών: ο διπλοσπουδισμός του χρόνου σπουδών δεν συνεπάγεται αυτόματα καμμία πραγματική ποιοτική διαφοροποίηση. Φαίνεται έτσι ότι η λεγόμενη ανωτατοποίηση των παιδαγωγικών σπουδών εξυπλήρησε αποκλειστικά έξω-ακαδημαϊκές, συντεχνικού τύπου σκοπιμότητες: επιτρέπει στους δασκάλους και νηπιαγωγούς να αποκτήσουν ένα επιπλέον τυπικό επίχειρημα για να απαιτήσουν την μισθολογική τους εξίσωση με τους καθηγητές της Μέσης Εκπαίδευσης αφού, όπως αυτοί είναι επίσης απόφοιτοι Πανεπιστημίων. Σε ποιο όμως γνωστικό αντικείμενο; Ποιο είναι δηλαδή το αντικείμενο που μελετά ο παιδαγωγός,

«επιστήμονας δάσκαλος» όπως πολλοί επαναλαμβάνουν; Ακόμα, ποια είναι η ποιοτική διαφορά των γνωστικών αντικειμένων που στηρίζει και εξηγεί τον διαχωρισμό των τμημάτων σε Νηπιαγωγών και Δημοτικής Εκπαίδευσης, αποκλείοντας ταυτόχρονα τους απόφοιτους των άλλων τμημάτων, μεγάλο τμήμα των οποίων προορίζεται για την Μέση Εκπαίδευση, από την απαραίτητη στην δούλειά τους ψυχολογική εξειδίκευση;

Χωρίς λοιπόν να έχουμε ακριβώς καθορίσει ποιο είναι το ερευνητικό αντικείμενο των δύο παιδαγωγικών τμημάτων, χωρίς μια σαφή ιδέα του αν είναι η παιδαγωγική επιστήμη, κι αν ναι, ποιανού ακριβώς πράγματος επιστήμη είναι, και ποια διεπιστημονικά ερείσματα στηρίζουν τις αξιώσεις της στον επιστημονικό χαρακτήρα της προσεγγίσης της αυτής, πώς να φτιάξει κανείς ένα σοβαρό πρόγραμμα επιστημονικών σπουδών; Γιατί όμως υπογραμμίζουμε την λέξη «επιστημονικών»; Επειδή στη χώρα μας τίποτα δεν είναι πια αυτονόητο: μια σειρά παρεξηγήσεων στηρίζει μια σειρά υπεκφυγών. Μέσα στην σύγχυση και τα «θολά νερά» κινείται, ξει και αναπτύσσεται η λογική και ηθική αυθαιρεσία. Η ίδρυση λόγων χάρις επαγγελματιζών τμημάτων μέσα στα Πανεπιστήμια προδίδει πρώτ' απ' όλα την πλήρη απουσία μιας θεωρίας του Πανεπιστημιακού Θεσμού-θεωρία, αναπόσπαστα άλλωστε συνδεδεμένη με την θεωρία της επιστήμης, άρα των διαδικασιών που επιτρέπουν την συγκρότηση του ερευνητικού αντικειμένου που χαρακτηρίζει την κάθε επιστήμη, καθιστώντας την αυτόνομο γνωστικό διάβημα. Κατά συνέπεια και το κάθε Πανεπιστημιακό Τμήμα, σαν θεσμικό φορέα των ερευνητικών και διδακτικών προσεγγίσεων που αντιστοιχούν στο διάβημα αυτό.

Είτε λοιπόν δεχτούμε πως ο Πανεπιστημιακός θεσμός εκπαιδεύει επιστήμονες, είτε αποδεχτούμε ότι το πρώτο του μέλημα οφείλει να είναι η επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων του¹, είναι πρόδηλο ότι το Πανεπιστήμιο εκπαιδεύει *δια της επιστήμης*. Και η επιστήμη, εξ ορισμού, δεν αποτελεί μια σειρά «συνταγών» ή ένα πλήθος «αυτοματισμών» πρακτικών περιεχομένων: *η επιστήμη σαν έννοια, δεν είναι ταυτόσημη με την έννοια του επαγγέλματος*: ο εκπαιδευτικός, σαν εκπαιδευτικός, είναι ένας επαγγελματίας

Η εικονογράφηση του άρθρου είναι από την «Έρευνα - Δράση '88-89» που διηύθυνε η Γξέ-λα Βαρνάβα-Σκούρα, αναπληρώτρια καθηγήτρια, με φοιτητές τον Π.Τ.Δ.Ε. τον Π.Α. και δασκάλους, σε σχολεία του Βόλου.



επιστημολογική σύγκριση μεταξύ υποψηφιότητας και προκηρυχθέντος γνωστικού αντικείμενου: Ποια επιστήμη προάγει το έργο του υποψηφίου; σε ποιο κλάδο, σε ποιον ερευνητικό προσανατολισμό κατευθύνονται οι σπουδές και τα ενδιαφέροντά του; ταιριάζουν με το προκηρυχθέν γνωστικό αντικείμενο; αν η απάντηση σε αυτό το τελευταίο ερώτημα είναι «ναι», η κρίση συνεχίζεται με τα δύο επόμενα ερωτήματα. Αν όχι, η υποψηφιότητα δεν κρίνεται περαιτέρω. Αυτό το πρώτο κριτήριο αφορά δηλαδή την επιστημολογική οριοθέτηση των σπουδών και ερευνητικών προσανατολισμών του υποψηφίου. Κάθε ασάφεια, κάθε υπεκφυγή σ' αυτό το επίπεδο σημασιοδοτεί ένα επιστημονικό σκάνδαλο: ένα σκάνδαλο σε βάρος του επιστημονικού ορθολογισμού. Γιατί στην επιστημονική κοινότητα, είναι πράγματι σκανδαλώδες το να προκηρύσσεται μια θέση ΔΕΠ σε ένα δεδομένο γνωστικό αντικείμενο, του οποίου οι επιστημολογικές και μεθολογικές οριοθετήσεις είναι παγιοσιμώς γνωστές και να ψηφίζονται, σε αυτή τη θέση άτομα των οποίων οι σπουδές και οι δημοσιεύσεις δεν έχουν καμιά άμεση και τεκμηριωμένη σχέση με το προκηρυχθέν αντικείμενο. Γιατί τότε, το «αντικείμενο» αυτό χάνει τον ορθολογικό

ይህ ልዩነት ምን ምክንያት ሆኖ ሊኖር ይችላል፡

Προκειμένου να κρίνουμε ως προς το επιστημονικό, δηλαδή ερευνητικό της σκέλος μια υποσηφιδότητα, θέτουμε αναγκαστικά τρία ερωτήματα. ορίζουμε δηλαδή τρία κριτήρια των οποίων η λογική ιεραρχική διάθροση, έχει ως αφετηρία την

Τα δύο επόμενα κριτήρια κρίσης των υποψηφίων (το κατά πόσο προάγει την επιστήμη η δραστηριότητα του υποψηφίου και τα κριτήρια στη βάση των οποίων οι εργασίες του θεωρήθηκαν δημοσιεύσιμες), εξαρτώνται λοιπόν σαφώς από την προηγούμενη σαφή επιστημολογική τεκμηρίωση του αντικειμένου. Χωρίς αυτή την τεκμηρίωση, μια σειρά «μικρο-σχαν-

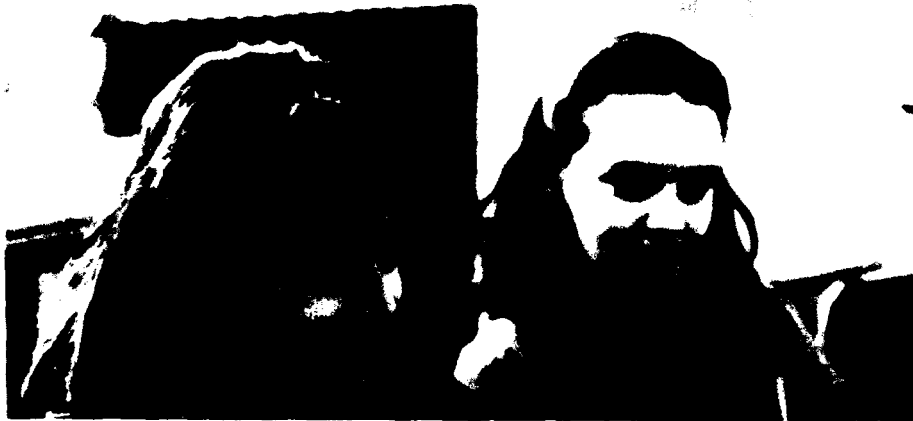
δάλων». Θα συνεχίσουν να υπονομεύουν την ανωτατοποίηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, με ή χωρίς την συγκαλύψη τους από την Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ), ο ρόλος της οποίας ήταν ως σήμερα διπλός: αφ' ενός, χάρη στην επιμονή της, οι σπουδές των δασκάλων και νηπιαγωγών ακαδημίων ξέφυγαν από τα ασφυκτικά πλαίσια των παιδαγωγικών ακαδημίων, αφ' ετέρου, θυσιάζει στον βωμό των πολιτικών και συντεχνιακών σκοπιμοτήτων και των μικρο-συμμαχιών με Πανεπιστημιακούς παιδαγωγούς «βγαλμένους από τα σπλάχνα της», την προοπτική της ουσιαστικής ανωτατοποίησης των σπουδών που με τους αγώνες της εισήγαγε στο Πανεπιστήμιο.

Οι «μικρο-υπονομεύσεις» αυτές, ακριβώς επειδή είναι «μικρές» παραμένουν αφανείς και γι' αυτό και πιο επικίνδυνες. Σε αυτά τα δεδομένα, όπως παρατηρεί ο Μαρωνίτης (Βήμα, 10/3/88, σ. 58), κάθε πρόταση που δεν αντιστοιχεί με εκείνες που διαμορφώνονται από τα κόμματα ή τους συνδικαλιστικούς φορείς, αποσιωπάται ή κατασυκοφαντείται: «η τύχη των προτάσεων αυτών υπήρξε προορισμένη στην αποτυχία: μετρήθηκαν αμέσως, ήδη στο εσωτερικό της πανεπιστημιακής κοινότητας με τα μέτρα της κομματικής σκοπιμότητας (κυβερνητικής ή αντιπολιτευτικής) και θεωρήθηκαν άλλοτε ουτοπικές, άλλοτε τεχνοκρατικές, συνήθως αντιδραστικές. Με αυτούς τους όρους η πρόωμη ματαιώση τους ήταν έργο εύκολο και είχε ως συνέπεια την περιθωριοποίηση ή και την εξόντωση των πανεπιστημιακών δασκάλων που θέλουν να τις υπερασπισθούν».

Πιστεύουμε ωστόσο ότι η αναδιοργάνωση των παιδαγωγικών σπουδών είναι και απαραίτητη και εφικτή. Απαραίτητη γιατί η αποσπασματικότητα, ο εμπειρισμός και η σύνδεση της αμετουσίωτης ερευνητικής θεωρητικολογίας με τον πιο άκρατο πρακτικισμό, αποτελούν εγγύηση για την διαιώνιση της απονοίας του συνδικαλικού ιστού που συγκροτεί ο κριτικός επιστημονικός λόγος. Ο σημερινός φοιτητής των παιδαγωγικών τμημάτων αποφοιτά συνήθως χωρίς την παραμικρή ιδέα για τα πραγματικά αντικείμενα και τους τρόπους αναζήτησης των σχέσεων ανάμεσα στις διδακτικές, επαγγελματικές του πρακτικές και την γνωστική ανάπτυξη του μαθητή. Είναι άλλωστε αυτή η ίδια κατάσταση που εξηγεί το γιατί «ο ίδιος ο χώρος της Ανώτατης Παιδείας δε θέλησε και δεν μπόρεσε, δεκατρία χρόνια, να αρθρώσει τις δικές του εκπαιδευτικές προτάσεις, μολονότι τα Πανεπιστήμιά μας διαθέτουν Τμήμα Πολιτικής και Παιδαγωγικής Επιστήμης, των οποίων εξ ορισμού, η αποστολή δεν είναι μόνο περιγραφική και ιστορική, αλλά προγραμματική ή ακόμα και κανονιστική» (Μαρωνίτης, το ίδιο).

Είναι η ίδια κατάσταση, το ίδιο πάντα πρόβλημα, η απάντηση στο οποίο δεν μπορεί να προκύψει παρά από την σαφή διατύπωσή του: τι είναι η «παιδαγωγική επιστήμη»; τι είναι η εκπαιδευτική πρακτική; ποια η σχέση τους με την ψυχολογία και την κοινωνιολογία και ιδίως με την ψυχολογία και την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης;

Εφικτή, γιατί η επεξεργασία απαντή-



σεων σε αυτά τα ερωτήματα δεν βρίσκεται ούτε εκτός της αρμοδιότητας ούτε εκτός της διεθνούς εμπειρίας και του προβληματισμού των επιστημών αγωγής και γενικότερα των Κοινωνικών Επιστημών που ασχολούνται με τα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά ζητήματα.

Σ' αυτή την εμπειρία και σε αυτούς τους προβληματισμούς θα αφιερώσουμε το σύνολο της μικρής αυτής μελέτης, ελπίζοντας ότι έτσι συμβάλουμε στην διαμόρφωση μιας βάσης ενός πραγματικού επιστημονικού διαλόγου γύρω από το πρόβλημα της Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

1. Ψυχολογία και παιδαγωγική σκέψη

Είναι σήμερα γνωστό ότι οι πιο γόνιμοι παιδαγωγικοί προβληματισμοί γύρω από τις δυσλειτουργίες και τις δυνατότητες της παιδαγωγικής σχέσης και πρακτικής προέρχονται από την ψυχολογία και εξαρτώνται οργανικά από την πρόοδο των ψυχολογικών ερευνών γύρω από τα θέματα της μάθησης, της γνωστικής και ηθικής ανάπτυξης και της κοινωνικοποίησης του ατόμου. Βέβαια, οι θεωρητικές αφετηρίες, οι μεθοδολογικές επιλογές και τα πορίσματα των ερευνών αυτών διαφέρουν και ποικίλλουν ανάλογα με τους γενικούς θεωρητικούς και σε τελευταία ανάλυση, φιλοσοφικούς προσανατολι-

σμούς των ερευνητών. Ωστόσο μπορούμε χωρίς κίνδυνο καταχρηστικής γενίκευσης να ισχυριστούμε ότι το σύνολο των ψυχολογικών προσεγγίσεων της μάθησης και της γνωστικής ανάπτυξης, στην προσπάθειά τους να περιγράψουν και να εξηγήσουν τις διαδικασίες της λογικής, ανθρώπινης συμπεριφοράς, της σκέψης και της συγκρότησης της προσωπικότητας, ασχολήθηκαν όχι τόσο με την ανίχνευση μιας «γενεσιουργού αιτίας» της ανάπτυξης – με την περιγραφή της οποίας ασχολείται περισσότερο η βιολογία και οι νευρο-επιστήμες –, όσο με τον εντοπισμό των αλλαγών που συντελούνται στο υποκείμενο ώστε να παρουσιάζει τα φαινόμενα της προόδου των γνώσεων και την κοινωνικής τους ένταξης. Η *ψυχολογική εξήγηση* αυτών των αλλαγών απαντά δηλαδή σε δύο ερωτήματα: α) με ποια μέσα και με ποιο τρόπο προκαλούνται αυτές οι αλλαγές; β) που οφείλονται και πως ξεπερνιούνται οι αντιστάσεις του ατόμου στην αλλαγή;

Τα πορίσματα της ψυχολογίας που αφορούν το «είναι» της γνωστικής και ηθικής ανάπτυξης, της μάθησης και της λειτουργίας του υποκειμένου, εξ ορισμού ενταγμένοι σε μια κατάσταση, ενδιαφέρουν φινικά άμεσα τον εκπαιδευτικό και προσφέρουν τον επιστημονικό σκελετό της παιδαγωγικής σκέψης: όπως έγραφε ο Bruner, «μια θεωρία πάνω στην ανάπτυξη είναι κατ' εξοχήν θέμα μέλλοντος»³ τα πορίσματα της ψυχολογίας προσφέρουν στον εκπαιδευτικό την γενική δυνατότητα

οι αυθόρμητες αντιλήψεις, παραστάσεις και γνωστικές διαδικασίες του μαθητή είναι επιθυμητές ή όχι, αν υπάρχει ανάγκη να ξεπεραστούν, τότε και πώς: στη σχολική τάξη δεν βρίσκεται ένας ψυχολόγος, αλλά ένας εκπαιδευτικός, επιφορτισμένος κοινωνικά με το καθήκον να μεταβιβάσει γνώσεις και αξίες. Η ψυχολογία προσφέρει μεν τα γενικά επιστημολογικά πλαίσια, μόνο όμως η διερεύνηση της αποτελέ-



να αξιολογήσει και να εκτιμήσει την πρόοδο της σκέψης του μαθητή, να ξεφύγει από τα διασθητικά, ατεκμηρίωτα κριτήρια του καθορισμού των στόχων και της εκτίμησης της παιδαγωγικής εμβέλειας της επαγγελματικής του πρακτικής.

Τα θεωρητικά πλαίσια προσέγγισης της μαθησιακής δραστηριότητας από τον εκπαιδευτικό προέρχονται λοιπόν πάντα από τον χώρο της ψυχολογίας: Piaget, Kohlberg, Vygotski, Gagne είναι μερικοί από τους πιο γνωστούς ψυχολόγους που συνέβαλαν αποφασιστικά στην επιστημονική ανανέωση της παιδαγωγικής σκέψης. Ταυτόχρονα όμως, όπως το επισημαίνει ο Crahay (1987, σ. 51), οι σχέσεις μεταξύ μίας ψυχολογικής θεωρίας και ενός παιδαγωγικού συστήματος παραμένουν αναγκαστικά προβληματικές: σαν βασική επιστήμη η ψυχολογία δεν ασχολείται με το παιδαγωγικό «τι πρέπει» να γίνει, αλλά περιγράφει και εξηγεί το «τι γίνεται»: οι περιγραφικές ή εξηγητικές έννοιες που διατυπώνονται από τον ψυχολόγο, μπορεί μεν να χαρακτηρίζουν σωστά τις διάφορες γνωστικές στρατηγικές και τους τρόπους διαμόρφωσής τους, αλλά δεν εκφέρουν αναγκαστικά άποψη πάνω στο επιθυμητό ή όχι χαρακτήρα τους, ούτε πάνω στις ακριβείς διδακτικές μεθοδολογίες ανάπτυξής τους στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Είναι εντούτοις φανερό ότι κάθε συστηματική παιδαγωγική δραστηριότητα έχει ανάγκη ενός επιστημολογικού πλαισίου για να κρίνει αν

σηματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων του από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, του προσφέρει την δυνατότητα να αρθρώσει τους προγραμματικούς, επαγγελματικούς του στόχους με τις ψυχολογικές έννοιες που διαφωτίζουν τη γνωστική δραστηριότητα του μαθητή στα πλαίσια μιας δεδομένης εκπαιδευτικής κατάστασης. Ο παιδαγωγός, ο δάσκαλος ή ο ηγέτης, καθίσταται λοιπόν επιστήμονας μόνο από τη στιγμή που διαθέτει στα γνωστικά του εφόδια ένα τέτοιο ψυχολογικής και ψυχο-κοινωνιολογικής προέλευσης πλαίσιο αναφοράς και επιστημολογικής αξιολόγησης της γνωστικής προόδου του μαθητή – ένα πλαίσιο ικανό να στηρίξει μεθοδολογικά την ερευνητική λειτουργία και την διδακτική του πρακτική. Αν λοιπόν η *επαγγελματική* ταυτότητα του δασκάλου είναι εκείνη του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η *επιστημονική* του ταυτότητα οφείλει να είναι εκείνη του ψυχολόγου κατά πρώτο λόγο και κοινωνιολόγου, κατά δεύτερο, της εκπαίδευσης. Η παιδαγωγική περιγραφή των εκπαιδευτικών συστημάτων και η ιστορική αναδρομή στις παιδαγωγικές ιδέες, όσο κι αν εμπλουτίζουν τους ορίζοντες του εκπαιδευτικού, δεν αρκούν για να αποδόσουν στην παιδαγωγική σχέση τον επιστημονικό χαρακτήρα που απαιτεί η ανώτατη πια εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η *παιδαγωγική*, «από μόνη της», δεν αποτελεί μια επιστήμη. Αποτελεί μια *δεοντολογία*: «παιδαγωγική

είναι η συστηματική καλλιέργεια και ανάπτυξη εκείνων των ανθρώπινων ενστίκτων και ικανοτήτων, σωματικών και ψυχικών, που η ως τα τώρα εξέλιξη μας έδειξε πως σινεργούν στην προσωπική τελειότητα και ευτυχία του ανθρώπου» (Γληνός, 1983, σ. 490).

Πράγματι, τόσο η ψυχολογία, όσο και η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης δεν προδιαγράφουν το «καλό», δεν διατυπώνουν «ευχές», δεν ασχολούνται με το τι «πρέπει». Όπως όλες οι βασικές επιστημονικές προσεγγίσεις, περιγράφουν και προσπαθούν να εξηγήσουν το «είναι», ορίζουν κάποιους επιστημονικούς νόμους και διατυπώνουν σχέσεις αιτιότητας – ή τουλάχιστον συνεπαγωγής – ανάμεσα στα φαινόμενα που αφορούν τα αντικείμενά τους. Η εφαρμογή ή όχι των πορισμάτων αυτών είναι ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, η ψυχολογία της εκπαίδευσης, στην οποία θα επανέλθουμε στη συνέχεια, περιγράφει και εξηγεί πως το άτομο αναπτύσσεται διαμέσου των διδακτικών κοινωνικών πρακτικών και επικοινωνίας. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης περιγράφει και εξηγεί τις συνθήκες και τους όρους με τους οποίους πραγματώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία ενός ορισμένου κοινωνικού σχηματισμού.

Το κύρος που αντλεί λοιπόν η παιδαγωγική από την ψυχολογία και την κοινωνιολογία ή τις άλλες κοινωνικές επιστήμες δεν της ανήκει, από το ίδιο γεγονός και μόνο ότι, ως *παιδαγωγός*, ο παιδαγωγός εξ ορισμού «θέλει κάτι» που αφορά το αντικείμενο ακριβώς της πρακτικής του, τον μαθητή και πιο συγκεκριμένα, *θέλει «το καλό του»*. Περιστρέφει λοιπόν την πρακτική του αυτή γύρω από το τι «πρέπει» και την ευχή: προσδοκεί, ζητά, οραματίζεται «ανοικτά σχολεία, που δεν στοχεύουν στη χειραγώγηση των μαθητών, αλλά στη χειραφέτησή τους» (Μουζάκης, 1986, σ. 75). Θεωρεί χαρακτηριστικά ότι ένας «σαφής προσδιορισμός της επιστημονικής ταυτότητας του δασκάλου» (!!!) είναι η δήλωση: «*θέλουμε ένα δάσκαλο ικανό να διαμορφώνει ανθρώπους με αυτόνομη και δημιουργική προσωπικότητα, που εργάζονται ενεργά στην κοινωνία, συνεισφέρουν συνειδητά στην ανάπτυξη της*» κ.λ.τ. (το ίδιο, σ. 112-113). Γίνεται εδώ φανερό η βαθειά επιστημολογική σύγχυση και η παραγνώριση των όρων που καθιστούν σαφή την ίδια την έννοια της επιστήμης: «ούτε στη δημόσια, ούτε στην ιδιωτική ζωή η επιστήμη μπορεί να καθιερώσει μια ηθική. Μας λέει τι μπορούμε να κάνουμε, *ποτέ τι πρέπει να κάνουμε*. Η απόλυτη αναρμοδιότητά της στο χώρο των αξιών είναι συνέπεια του αντικειμενικού χαρακτήρα της» (Gillispie, 1986, ss. 145-146). Η αντικειμενικότητα, σαν αντίπαλος του υποκειμενισμού, είναι στην επιστήμη θέμα λογικής μεθόδου (κι

όχι απλώς τεχνικής επιλογής): η έλλειψη αντικειμενικότητας οδηγεί το ορθολογικό διάβημα προς την πεποίθηση, το αναπόδεικτο, το αυθαίρετο, το λάθος: «το λάθος κατεβαίνει προς τις πεποιθήσεις, ενώ η αλήθεια ανεβαίνει προς τις αποδείξεις» γράφει ο Boachelard (1949). «Εάν θέσουμε το πρόβλημα του λάθους στο επίπεδο των επιστημονικού λάθους, φαίνεται συγκεκριμένα ότι το λάθος και η αλήθεια δεν είναι έννοιες συμμετρικές. Στις επιστήμες, οι αλήθειες ομαδοποιούνται σε σύστημα, ενώ τα λάθη χάνονται σ' ένα άμορφο συννοθύλευμα. Για να το πούμε αλλιώς, οι αλήθειες συνδέονται αποδεικτικά, ενώ τα λάθη μαζεύονται σε υποκειμενικές απόψεις και προτάσεις» (σσ. 58-59). Τι άλλο από υποκειμενικές απόψεις και προτάσεις είναι λόγου χάρη τα παιδαγωγικά οράματα «ενός σχολείου όπου η διδασκαλία γίνεται επικοινωνία, η πιο υψηλή και η πιο ανθρώπινη»;

Ποια διδασκαλία; πώς; ποια επικοινωνία; σε ποιες διδακτικές καταστάσεις; γιατί; τι ακριβώς είναι μια «υψηλή και ανθρώπινη επικοινωνία» και με ποιο ακριβώς τρόπο θα βοηθήσει στην «χειραφέτηση» των μαθητών; ως προς τι η σημερινή διδακτική επικοινωνία είναι πιο «χαμηλή» και «λιγότερο ανθρώπινη»; με ποια μεθοδολογία την αξιολογούμε; σε τι πορίσματα στηρίζονται αυτές οι διαπιστώσεις; Οι πάντες θα συμφωνούσαν με τις μεγαλόστομες αυτές διακηρύξεις, αν ο χαρακτήρας αυτός δεν τους αφαιρούσε κάθε επιστημονικό κύρος, καθιστώντας τις μεγαλόσχημα και σοβαροφανή ιδεολογήματα, χαρακτηριστικά της απόστασης της παιδαγωγικής από την αυστηρότητα της επιστημονικής σκέψης. Η απόσταση αυτή είναι ο χώρος του αυθαίρετου, του αναπόδεικτου, του υποκειμενικού.

Το «ήθος» λοιπόν της επιστήμης είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένο με την μεθοδολογική και επιστημολογική της στιβαρότητα. Η έλλειψη αυτής της στιβαρότητας στα πλαίσια του Πανεπιστημιακού θεσμού σηματοδοτεί ένα άνευ προηγουμένου σκάνδαλο. Υπάρχει νομίζουμε, σε όλες τις αξιώσεις της παιδαγωγικής στην επιστημονικότητα, «μια θεμελιακή σύγχυση ανάμεσα στην δηλωτική και την κανονιστική έννοια του νόμου, ανάμεσα στο «είναι» και το «πρέπει» (Gillispie, το ίδιο). Όπως το περιγράφει ο Γλάνός στον ορισμό του, η παιδαγωγική στοχεύει στην εδραίωση μιας ηθικής και γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών (των νέων ατόμων του είδους, γενικότερα) που «η εξέλιξη μας έδειξε πως συνεργούν στην ευτυχία». Πρόκειται λοιπόν για μια δύσκολη, «πρακτική Τέχνη» (Durkheim) διαπροσωπικών σχέσεων ριζικά προσανατολισμένων προς το καλό του μαθητή. Γι' αυτό το λόγο η διδακτική πρακτική, οι διαδικασίες μεταβίβασης γνώσεων, το παιδαγωγικό έρ-

γο με ένα λόγο, δεν θεωρήθηκε ποτέ και ούτε μπορεί να θεωρηθεί συνώνυμο με την επιστημονική πρακτική: ο επιστημονικός χαρακτήρας μιας προσέγγισης καθορίζεται αποκλειστικά από τις διαδικασίες (θεωρητικές και μεθολογικές), μέσω των οποίων η προσέγγιση αυτή παράγει γνώσεις, δηλαδή από την έρευνα του αντικείμενου της. Μα αν ο άνθρωπος, εστω ο μαθητής, είναι το κοινό αντικείμενο προσο-



χής της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, η στάση απέναντί του δεν είναι κοινή σε αυτά τα δύο διαβήματα: η ψυχολογία διερευνά την λειτουργία του εντός των καταστάσεων όπου ζει, χωρίς φυσικά καμμία πρόθεση να διαμορφώσει η ίδια την συμπεριφορά του (άλλωστε, η διαμόρφωση της υπό μελέτη συμπεριφοράς από τον ψυχολόγο θα ισοδυναμούσε με την παρουσία μιας ανεξέλεγκτης μεταβλητής, που θα εκμηδένιζε την αξία των ερευνητικών του πορισμάτων). Αντίθετα η παιδαγωγική, εξ ορισμού στοχεύει στη διαμόρφωση κάποιων στάσεων, γνώσεων, αξιών, συμπεριφοράς του μαθητή. Με ένα λόγο, στην ψυχολογία, ο άνθρωπος και η ανθρώπινη λειτουργία είναι αντικείμενο έρευνας. Στην παιδαγωγική, αντικείμενο προς διαμόρφωση. Και για την διαμόρφωση αυτών των διαμορφωτικών, παιδαγωγικών πρακτικών, η παιδαγωγική στηρίζεται εξ ολοκλήρου σχεδόν στα πορίσματα της ψυχολογίας. Η παιδαγωγική αποτελεί λοιπόν ένα ερευνητικό αντικείμενο της ψυχολογίας της εκπαίδευσης. Το παιδαγωγικό αυτό ερευνητικό αντικείμενο συγκροτείται από το ίδιο το ερώτημα που πρωτανεύει στην διατύπωση του ερευνητικού, ψυχο-παιδαγωγικού προσανατολισμού: μέσω ποιων διαδικασιών μαθαίνει και αναπτύσσεται ο άνθρωπος; Η σχέση αντίθετα των παιδαγωγού προς τους νόμους της γνωστικής και ηθικής ανάπτυξης ή τις αρχές της μαθησιακής διαδικασίας «είναι η ίδια σχέση που θα είχε ο

Νεύτων προς το νόμο της βαρύτητας, αν είχε καθιερώσει αυτόν το νόμο πείθοντας τους πλανήτες να υπακούνε, για το δικό τους συμφέρον, στη σχέση των αντίστροφων τετραγώνων» (Gillispie, το ίδιο).

Η ψυχολογία, όπως και κάθε άλλη επιστήμη, «δεν θέλει» τίποτα από και για το αντικείμενό της. Απλώς το μελετά. Και ακριβώς επειδή μελετά τις διαδικασίες της γνωστικής ανάπτυξης και της συγκρότησης της προσωπικότητας, διατυπώνει υποθέσεις επί του σημαντικού ρόλου που δραματίζει σε αυτές τις διαδικασίες ο παράγοντας της κοινωνικοποίησης και της επικοινωνίας του παιδιού με το κοινωνικό του περιβάλλον.

Οι παιδαγωγικές διαδικασίες αποτελούν λοιπόν το προνομιακό αντικείμενο έρευνας της ψυχολογίας της εκπαίδευσης, όχι ένα βασικό γνωστικό διάβημα της παιδαγωγικής προς τον εαυτό της. Η εκπαιδευτική πρακτική αποτελούν εφαρμογή, στο χώρο της τάξης, των επιστημονικών πορισμάτων της ψυχολογίας. Αν όμως η παιδαγωγική σκέψη δεν συγκροτείται σε επιστήμη παρά χάρη στα πορίσματα και τις ερευνητικές μεθόδους της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας, είναι φανερό ότι σε ένα γνωστικό αντικείμενο σαν την «εκπαιδευτική ψυχολογία», ή «ψυχολογία της μάθησης», ή «εξελικτική ψυχολογία», ή «κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», κλπ. οι υποψήφιοι οφείλουν απαραίτητα α) να είναι ψυχολόγοι (ή κοινωνιολόγοι για την κοινωνιολογία), β) να έχουν ειδικευτεί

φείλει πρώτ' απ' όλα να είναι οικονομολόγος εκπαιδευμένος στις μεθόδους της σύγχρονης οικονομικής επιστήμης» (Mialaret, 1984, σ. 96).

β) Αυτός ο σύνθετος χαρακτήρας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και της παιδαγωγικής σχέσης καθιστά αναγκαία, για την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την συνεργασία επιστημόνων διαφόρων ειδικοτήτων γύρω από το

Αποφασίσαν να δανέψω ε-
μείνει την ώρα έβιασε μια κατ-
Τότε οι υβέρες θήκαν και η βε-
την ομορφενία, και αδηρσεν το

στα προβλήματα της εκπαίδευσης κλπ, στα πλαίσια αυτής της βασικής επιστημονικής τους κατάρτισης.

Αν δηλαδή η παιδαγωγική δεν είναι επιστήμη, οι παιδαγωγοί δεν καθίστανται επιστήμονες μέσω αυτής. Ούτε φυσικά αρκούν οι σεμιναριακές γνωστικές προσθήκες ψυχο-κοινωνιολογικού τύπου σε βασικά εφόδια αποφοίτου παιδαγωγικής ακαδημίας για να μεταβάλουν τον δάσκαλο, που μετονομάζεται τότε «παιδαγωγός», σε επιστήμονα – ακριβώς όπως η παρακολούθηση ιατρικών σεμιναρίων από νοσοκόμους δεν καθιστά αυτούς τους τελευταίους γιατρούς. Οι επιστήμονες ενός γνωστικού αντικείμενου δεν είναι επιστήμονες παρά από την στιγμή που έχουν σπουδές και ιδίως, σοβαρή ερευνητική εμπειρία στα αντικείμενα, τις μεθόδους και τις τεχνικές αυτής της επιστήμης. Αυτό σημαίνει: α) ότι, για να είναι επιστήμονας, ο παιδαγωγός οφείλει να διευρύνει θεωρητικά και μεθοδολογικά το ερευνητικό πλαίσιο αναφοράς του και να το εντάξει στην προοπτική που προσδιορίζει η επιστήμη στη βάση της οποίας μελετά το παιδαγωγικό ή εκπαιδευτικό αντικείμενο. Ο παιδαγωγός, είναι *επιστήμονας της αγωγής* ή δεν είναι επιστήμονας: «η έννοια της διεπιστημονικότητας δεν χρειάζεται καν να συζητηθεί για τις επιστήμες της αγωγής. Με πιο απλούς όρους, πάει να πει ότι ένας ιστορικός της εκπαίδευσης οφείλει κατ' αρχάς να είναι ιστορικός, ένας οικονομολόγος της εκπαίδευσης ο-

πρόβλημα της εκπαίδευσης: οι παιδαγωγοί και ο γενικόλογος διακηρύξεις της παιδαγωγικής, όχι μόνο δεν έχουν ουσιαστική συμμετοχή στη διαμόρφωση της επιστημονικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, αλλά και λειτουργούν συνήθως ανασταλτικά στην προσπάθεια αναβάθμισης των παιδαγωγικών σπουδών.

γ) αν, σύμφωνα με τον νόμο και την λογική, ένα τμήμα είναι η λειτουργική ακαδημαϊκή μονάδα που καλύπτει το γνωστικό αντικείμενο μιας *επιστήμης*, όχι μόνο η ίδρυση δύο ανεξάρτητων παιδαγωγικών τμημάτων προδίδει μια απίστευτη προχειρότητα που έρχεται σε άμεση αντίθεση με κάθε λογική ανωτατοποίησης, αλλά και η ενοποίηση των δύο αυτών τμημάτων σε ένα, όπως και το άνοιγμά του προ και μεταπτυχιακά σε όλα τα άτομα που προσρίζονται για μια εκπαιδευτική καριέρα, απαιτεί την μετατροπή του παιδαγωγικού αυτού τμήματος σε *τμήμα επιστημών αγωγής*: δεν πρόκειται για μια τυπική αλλαγή ονόματος. Πρόκειται για μια ριζική, ποιοτική διαφοροποίηση της λογικής διαμέσου της οποίας εκπαιδεύονται οι Έλληνες εκπαιδευτικοί: μόνο τότε οι διδακτικές μεθοδολογίες συγκεκριμένων πάντα αντικείμενων και σε δεδομένες «στιγμές» της ανάπτυξης του μαθητή θα αποτελέσουν το κατ' εξοχή ερευνητικό αντικείμενο των *επιστημών της αγωγής*: νηπιαγωγών, δασκάλων, καθηγητών της μέσης και της ανώτατης παιδείας. Μόνο τότε θα γίνει πραγματικότητα η ποθητή από τους

δασκάλους εξίσωσή τους με τους άλλους εκπαιδευτικούς, των υπόλοιπων βαθμίδων της εκπαίδευσης. Γιατί δεν φτάνει να αγανακτεί κανείς με κάθε αμφισβήτηση της εξίσωσης αυτής. Πρέπει να έχει και κάποια λογικά επιχειρήματα: οι δάσκαλοι, χωρίς κανένα τέτοιο επιχείρημα – που να αφορά δηλαδή αποκλειστικά το επίπεδο της επιστημονικής τους κατάρτισης – , στρέφουν την επιθετικότητά τους κατά κάθε άποψης που αμφισβητεί τις πρόχειρες διαδικασίες της εξομίσωσής τους με τους καθηγητές της μέσης εκπαίδευσης. Σε εμπαιθείς συχνά τόνους, ελλείψει σοβαρών επιχειρημάτων, βάζουν τον τίτλο του καθηγητή εντός εισαγωγικών, αμφισβητώντας, υποτίθεται σαρκαστικά, το επιστημονικό κύρος κάθε αντίπαλης άποψης, αλλά και αποζητώντας μάταια, στην «παιδαγωγική επιστήμη» και στην σημερινή μορφή της «ανωτατοποίησης» των παιδαγωγικών σπουδών, το επιστημονικό κύρος που «δανείζει» στην παιδαγωγική σκέψη η ψυχολογία και η κοινωνιολογία, για την ποθητή αναβάθμιση του ρόλου και ιδίως, των μισθών τους.

Ωστόσο η στάση τους απέναντι στην έρευνα και την συγκρότηση των ερευνητικών τους αντικειμένων παραμένει διαφορούμενη: η ανωτατοποίηση που επιθυμούν παραμένει οργανικά συνδεδεμένη με την ιδέα μιας «διεύρυνσης» του παραδοσιακού παιδαγωγικού «δέοντος» με κάποιες νέες, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές γνώσεις. Πρόκειται ουσιαστικά για την γνωστή διαμάχη του 18ου αιώνα ανάμεσα στον ρομαντικό και ανθρωπιστικό διαφωτισμό και τον ορθολογισμό της νέας τότε, μετά-Νευτώνειας επιστήμης: «Θεωρώντας την νευτώνεια επιστήμη πτώχευση και μόνο, η ρομαντική παράδοση ξεσπαθώνει εναντίον της αντικειμενικότητας, και είτε κηρύσσει τον πόλεμο στην επιστήμη και όλα της τα έργα, είτε αλλιώς προτείνει την αντικατάστασή της με μια υποκειμενική επιστήμη, μια επιστήμη που θα προσαρμόζει τη φύση στον άνθρωπο». (Gillispie, το ίδιο, σ. 147). Τι το περίεργο αν οι στάσεις αυτές επιβιώνουν σε μια κοινωνία σαν την νεο-Ελληνική, ακόμα και στα τέλη του 20ου αιώνα, όταν ξέρουμε ότι οι αστικές μεταρρυθμίσεις της Παιδείας δεν ολοκληρώθηκαν ποτέ, ότι το κράτος δεν διαχωρίστηκε ριζικά από την εκκλησία, ότι το υπουργείο παιδείας είναι επίσης υπουργείο των θρησκευμάτων; τι το περίεργο αν αυτές οι στάσεις διαιώνονται στο χώρο της παιδαγωγικής, τον τόσο ουσιαστικά διαμορφωμένο από την θρησκευτική παράδοση; Τίποτα, φυσικά. Το πιο «περίεργο» είναι όμως ότι οι απόψεις αυτές βρίσκουν στηρίγματα στους παιδαγωγούς των Πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων: έτσι λόγου χάρη, ο Μπουζάκης, σε ένα διεπίδο άρθρο του στο Διδακταλικό Βήμα του Ιουνίου 1987

με τίτλο «μεσοσίας και μεσαίωνας». υποστηρίζει ξεκάθαρα και ανοικτά την δυνατότητα μιας διαφοροποίησης ανάμεσα στην επιστημονική και την ερευνητική πρακτική... Σε τελική ανάλυση, η στάση των δασκάλων απέναντι, στην επιστημονική εκπαίδευση συνδυάζει το αίτημα της «υπερεκπαιδευσης» με το δεδομένο της «ημιμάθειας» στις πολιτικές και κοινωνικές συνιστώσες που ανιχνεύει ο Τσουνκιάς (1985, σ. 570 και 575).

Η παιδαγωγική δεν είναι επιστήμη, όχι βέβαια γιατί εισάγεται στην φιλοσοφική σκέψη από τον μεταφυσικής προέλευσης ανθρωπισμό της, ούτε γιατί εισάγει στην επιστημολογική της οριοθέτηση κάποιες έννοιες που αντιβαίνουν στο πνεύμα του θετικισμού το οποίο κυριαρχεί στις φυσικές επιστήμες (πρόθεση του υποκειμένου, προσωπικότητα, διατήρηση του ενδιαφέροντος για το ποιοτικό στοιχείο κλπ.): αν αυτό ήταν το τρωτό της σημείο, θα ήταν το τρωτό σημείο όλων των επιστημών του ανθρώπου κι όχι μόνο της παιδαγωγικής. Το πρόβλημα αντίθετα με την παιδαγωγική είναι ο ριζικά πραγματιστικός και δεοντολογικός της χαρακτήρας, που της απαγορεύει την ανάδειξη της σε επιστημονική θεωρία. Όπως έγραφε ο Poincare το 1913, «δεν είναι δυνατό να υπάρξει επιστημονική ηθική, αλλά ούτε είναι δυνατό να υπάρξει ανήθικη επιστήμη. Και η αιτία είναι απλή – είναι, πως να το πω– για καθαρά γραμματικούς λόγους: αν οι δύο προκείμενες προτάσεις ενός συλλογισμού είναι στην οριστική έγκλιση, το συμπέρασμα θα είναι επίσης στην οριστική. Για να είναι το συμπέρασμα στην προστακτική («πρέπει να»... «θέλουμε»... κλπ.), θα ήταν αναγκαίο τουλάχιστον μία από τις προκείμενες προτάσεις να είναι στην προστακτική. Τώρα οι βασικές αρχές της επιστήμης, είναι και δεν μπορούν να είναι παρά στην οριστική. Οι πειραματικές αλήθειες είναι και αυτές στην οριστική» (περιγράφουν και εξηγούν το «είναι» των σχέσεων μεταξύ δύο φαινομένων και όχι το πως οι σχέσεις πρέπει, θέλουμε ή είναι καλό να γίνουν). «Στα θεμέλια της επιστήμης δεν υπάρχει, δεν μπορεί να υπάρξει τίποτα άλλο. Εξάλλου, ο πιο επιδέξιος διαλεκτικός μπορεί να επιδοθεί σε όποιες ταχυδακτυλουργίες θέλει με αυτές τις αρχές, να τις συνδυάσει, να τις στοιβάζει τη μια πάνω στην άλλη – ό,τι βγάλει από αυτές θα είναι στην οριστική. Ποτέ δεν θα παράγει μια πρόταση που να λέει: *κάνε αυτό ή μην κάνεις εκείνο*– δηλαδή μια πρόταση που να επικυρώνει ή να αντιβαίνει στην ηθική» (αναφέρεται από τον Gillispie, το ίδιο, σ. 146).

Ένα από τα τραγικότερα αποτελέσματα της στενής επαγγελματικοποίησης των δύο αυτών παιδαγωγικών τμημάτων φαίνεται πράγματι να είναι η διαμόρφωση πενιχρών επιστημονικών προσδοκιών και

αντιεπιστημονικών στάσεων απέναντι στην γνώση από τους ίδιους τους φοιτητές: ελάχιστοι ενδιαφέρονται για την γνώση. Ενδιαφέρονται μόνο για την ανταλλακτική της αξία και ιδίως, ζητούν «συνταγές» επαγγελματικής πρακτικής: «τι να κάνω, συγκεκριμένα στην τάξη όταν το παιδί...» Αυτή η απελπιστικά αντιεπιστημονική στάση αρκεί από μόνη της για να αποδείξει την παταγώδη αποτυχία



της λεγόμενης «ανωτατοποίησης» των παιδαγωγικών σπουδών. Απορρέει άμεσα από την βιωμένη αντίφαση ανάμεσα στους επιστημονικούς όρους με τους οποίους τίθενται τα παιδαγωγικά προβλήματα και τον επαγγελματικό χαρακτήρα των προτεινόμενων «Πανεπιστημιακών» δήθεν σπουδών. Απέναντι σε αυτή την αντίφαση, όσο και αν φαίνεται παράδοξο (στην Ελλάδα, τίποτα δεν είναι παράδοξο πια), πολλά μέλη ΔΕΠ των τμημάτων επιλέγουν την κυνικο-συγκαταβατική «λύση» της μείωσης της θεωρητικής προσφοράς, υπέρ μιας «πρακτικής», επαγγελματικής εξειδίκευσης: παρακολούθησεις σε νηπιαγωγεία χωρίς συγκεκριμένο αντικείμενο παρατήρησης, περιγραφής και ελέγχου, «πρακτικά», μαθήματα κλπ... Η ριζική απουσία της ερευνητικής σύνθεσης θεωρίας και πράξης προκύπτει στην περίπτωση των παιδαγωγικών τμημάτων, από την ίδια την απουσία συγκρότησης των ερευνητικών αντικειμένων: η συγκρότηση αυτή προϋποθέτει πράγματι την σοβαρή θεωρητική και μεθοδολογική κατάρτιση του ερευνητή, την κατανόηση της σχέσης του προς το επιστημονικά οριοθετημένο ερευνητικό αντικείμενο. Φαίνεται εδώ μια βασική παρεξήγηση, χαρακτηριστική των διδακτορικών εργασιών πολλών παιδαγωγών: η κοινωνική πραγματικότητα ενός φαινομένου (θεσμού, θέσεων, ρόλων, διαδικασιών κλπ.) δεν εξισούνται αυτόματα με την κοινωνιολογική, ψυχολογική, γλωσσολογική, ιστορική

Τρεις βασικοί ερευνητικοί άξονες δια-

κλ. πραγματικότητα. Το προς μελέτη αντικείμενο δεν είναι το «δεδομένο», το «πράγμα» που έχει απλώς κοινωνική ύπαρξη. Η κοινωνική πραγματικότητα του αντικειμένου για να το πούμε αλλιώς, δεν αρκεί για να του δώσει ερευνητική υπόσταση. Για να του αποδοθεί η υπόσταση αυτή απαιτείται η επέμβαση του ερευνητή, που συγκροτεί το ερευνητικό αντικείμενο στα πλαίσια της προσέγγισης που χαρακτηρίζουν την επιστήμη του. Ο παιδαγωγός όμως δεν έχει συνήθως μια καθορισμένη επιστήμη. Δεν καταλαβαίνει την φράση του Bachelard: «δεν υπάρχει επιστήμη παρά του κρυφού». Αρκείται λοιπόν, στο όνομα της επιστημονικής έρευνας, να περιγράφει κάποιες κοινωνικές πραγματικότητες-νόμους, διδακτικά όργανα μιας τάξης, πόσες φορές τα αγόρια σηκώθηκαν όρθια στην τάξη και πόσες τα κορίτσια κλπ. Αν η επιστημονική πραγματικότητα δίνεται πάντα σαν σχέση, ο μέσος παιδαγωγός αδυνατεί να διατηλώσει υποθέσεις πάνω στη σχέση αυτή, αδυνατεί να ανακαλύψει, πίσω από τα εκπαιδευτικά φαινόμενα, τις συμβολικές πρακτικές ή τις καθημερινές γλωσσικές ανταλλαγές εκπαιδευτικών-εκπαιδευόμενων, στο βάθος της κοινωνικής παιδαγωγικής πραγματικότητας, κάποια κοινωνικά, μαθησιακά, διδακτικά γεγονότα που να συνδέονται μεταξύ τους με το σύστημα σχέσεων που ορίζει την συγκεκριμένη επιστημονική προσέγγιση (ψυχολογική, κοινωνιολογική ή άλλη). Αν λοιπόν ο σκοπός

α) Τα εκπαιδευτικά συστήματα, στις οικονομικές, πολιτικές, χωροταξικές και θεσμικές τους διαστάσεις. Μελετούνται από οικονομολόγους της εκπαίδευσης, πολιτικούς επιστήμονες, ιστορικούς, κοινωνιολόγους ή επιστήμονες της αγωγής εξειδικευμένους στα προβλήματα αυτά.

β) Οι στάσεις, προσδοκίες και συμπεριφορές εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων στα πλαίσια των παιδαγωγικών καταστάσεων: πρόκειται για ψυχο-κοινωνικού ή κλινικού τύπου προσεγγίσεις συνήθως, των διαπροσωπικών, συμβολικών διαστάσεων την εκπαιδευτικής σχέσης, στις ατομικές ή ομαδικές της εκδηλώσεις.

Είναι ακριβώς λοιπόν πάνω στην ανάπτυξη της ψυχο-παιδαγωγικής έρευνας που η επιστημολογική αποσπασματικότητα, η οποία χαρακτηρίζει την παιδεία των περισσότερων σημερινών παιδαγωγών,

60

τικού πνεύματος των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, απαιτείται ακριβώς μια επιστημολογία ικανή να συγκροτήσει το ερευνητικό της αντικείμενο. Να μελετήσει δηλαδή τη γνωστική πρόοδο στα πλαίσια της κοινωνικής διαμεσολάβησης (έμπρακτης, τεχνικής ή συμβολικής) που συνδέει το άτομο του ανθρώπινου είδους με τα πολιτισμικώς συγκροτημένα γνωστικά αντικείμενα. Αυτό όμως σημαίνει ότι το ερευνητικό αντικείμενο του επιστήμονα εκπαιδευτικού, η επιστημονική του ταυτότητα δηλαδή, είναι εκείνη του ψυχολόγου της εκπαίδευσης: ούτε το πως, ούτε το τι μαθαίνει ο μαθητής, ούτε το πως, ούτε το τι του διδάσκεται, αλλά η σχέση που συνδέει τα τέσσερα αυτά ερωτήματα μεταξύ τους.

Αλλά ακριβώς, ελλείπει μιας τέτοιας επιστημολογικής προσπτικής, ελλείπει δηλαδή οριοθετημένου ερευνητικού αντικείμενου και επιστημονικής ταυτότητας, η εν Ελλάδι ψυχογονίζουσα παιδαγωγική σκέψη, συνίσταται όχι μόνο στην αποσπασματική παράθεση των ατομοκεντρικών θεωριών της μάθησης ή των ρευμάτων εκείνων της ψυχολογίας που συνδέονται με μια θετικιστικής προέλευσης, εμπειριστική επιστημολογία – και ιδίως βέβαια, των πιο «παιδαγωγικών» από αυτές (π.χ. Gagné, Ausubel), αλλά ακόμα στην παραποίηση των βασικών χαρακτηριστικών και των προσανατολισμών όλων των υπόλοιπων ερευνητικών προσεγγίσεων της μάθησης και της γνωστικής ανάπτυξης. Έτσι λόγω χάρη, δίπλα στην συστηματική αποσιώπηση (λόγω άγνοιας μάλλον) των πιο σημαντικών ίσως για την εκπαίδευση προσανατολισμών και προβληματισμών της ψυχολογίας (Vygorski, Wallon, Doise κλπ), στα παιδαγωγικά εγχειρίδια εμφανίζεται ο Bruner σχεδόν σαν μια «παράλλαξη» των Πιαζετικών απόψεων, ο ίδιος δε ο Piaget, του οποίου οι επιστημολογικής φύσης προσανατολισμοί είναι πασίγνωστοι, αποκαλείται και αντιμετωπίζεται συχνά ως ψυχο-παιδαγωγός! (ενδεικτικά: Κασσωτάκης και Φλουρής, 1983, Φλουρής και Gagné, 1980 ή ακόμα Πασσάκος, 1980 και Κολιάδης, 1987).

Από αυτή την άποψη, του επιστημονικού συγκρότητου χαρακτηέρα του παιδαγωγικού λόγου, δεν είναι λοιπόν καθόλου ανεξήγητο το «παράδοξο» της απότομης μεταστροφής πολλών παιδαγωγών από την παραδοσιακή παιδαγωγική ιδεαλιστική δεοντολογία στον πιο άκρατο θετικισμό και τα εμπειριστικά μοντέλα ανάλυσης της μαθησιακής δραστηριότητας: τόσο στην κλασική, υπιχαβιοριστική τους εκδοχή, της «προγραμματισμένης διδασκαλίας» (π.χ. Μαργκινδάκης, 1972), όσο και στην νεο-θετικιστική προσπτική της «θεωρίας» της επεξεργασίας της πληροφορίας (Φλουρής, 1984), αυτά τα μοντέλα ανάλυσης της μαθησιακής συμπεριφοράς,

παραμένουν όπως όλες οι ιδεαλιστικές προέλευσης, προσεγγίσεις του προβλήματος, ανστηρά επιβεβαιωμένες στο υποκείμενο, στο άτομο δηλαδή που παθαίνει. Στηρίζονται ουσιαστικά σε μια ευφάνη αναγωγή του υποκειμένου στον «οργανισμό» ή την αναλογία του με την «μηχανή». Η θετικιστική προσέγγιση της διαδικασίας της μάθησης, υπό τους όρους της «αντιεμφανικής» επιστημονικής παρατή-



ρησης της συμπεριφοράς, παραγνωρίζει την ευβέλεια της μεθοδολογικής επισήμανσης του Habermas, σύμφωνα με τον οποίο «έχουμε μια προηγουμένη κατανόηση του τι σημαίνει η ικανοποίηση μιας ανάγκης – δεν θα το μάθουμε ποτέ από την ίδια την παρατήρηση και μόνο» (1987, σ. 97).

Μ' ένα λόγο, η αποσπασματική ενσωμάτωση των εννοιολογικών και μεθοδολογικών επεξεργασιών της ψυχολογίας στα φιλοσοφικά πλαίσια των παιδαγωγικών προβληματισμών δεν ιερατεύει αυτόματα, ούτε αναγορεύει την παιδαγωγική σε επιστήμη. Η επιστημονική ταυτότητα του δασκάλου δεν μπορεί να προέλθει από την ίδια την παιδαγωγική, αλλά από την ανάδειξή της και την συγκρότησή της σ' ένα σαφές ψυχο-παιδαγωγικό ερευνητικό αντικείμενο. Όμως, αυτό που χαρακτηρίζει τις εκπαιδευτικές καταστάσεις και διαδικασίες, είναι ακριβώς ο πολλαπλότητας χαρακτήρας τους. Αυτός ο χαρακτήρας κινδυνεύει να εξαφανισθεί όταν ανάγουμε σε αξίωμα τον διαχωρισμό ανάμεσα στις θεωρητικές, σχεσιακές και διδακτικές πτυχές της εκπαίδευσης. Πιστεύουμε ότι ανήκει στο χώρο της ιστορίας και της φιλοσοφίας της παιδείας, αλλά και σε άλλες προσεγγίσεις, όπως στην πολιτισμική ανθρωπολογία, το δύσκολο έργο της διατήρησης της σύνθεσης και της ιστορικής συνέχειας ενός τόσο πολλαπλ-θετου αντικειμένου όσο η Παιδεία, σαν κοινωνική διαδικασία μάθησης της νέας

γενιάς στα στοιχεία του πολιτισμού όπου καλείται να ενταχθεί.

Από τη μεριά της ωστόσο η ψυχολογία της εκπαίδευσης διακατέχει ένα κεντρικό ρόλο στη διαδικασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ακριβώς επειδή, εδώ και είκοσι περίπου χρόνια, έχει πάψει οριστικά να αποτελεί «ένα επιτόλαιο και άσχημα διαρθρωμένο μείγμα γενικής ψυχολογίας, ψυχολογίας της μάθησης, ψυχολογίας της ανάπτυξης, ψυχομετρικής, κοινωνικής και συμβουλευτικής ψυχολογίας» (Ausubel, 1972, σ. 257). Η προβληματική της μάθησης και η μελέτη των γνωστικών διαδικασιών αποτελούν σήμερα τον κεντρικό πυρήνα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας σε όλο τον κόσμο. Η μελέτη των εκπαιδευτικών καταστάσεων, δηλαδή του πως το παιδί μαθαίνει και αναπτύσσει τις μαθησιακές του δυνατότητες, αποτελεί σήμερα τον κεντρικό άξονα των ερευνών στην ψυχολογία της εκπαίδευσης. Δημιουργείται έτσι ένας νέος τομέας ψυχολογικών ερευνών, η «κοινωνική γενετική ψυχολογία» (Mugny, σ. 15), η οποία αντί τις θεωρητικές της παραδόσεις από τις επεξεργασίες των Vygotski, Wallon, Bruner και άλλων ερευνητών στραφέντων στις κοινωνικές παραμέτρους της γνωστικής ανάπτυξης. Οι υπόλοιποι ερευνητικοί τομείς της ψυχολογίας, όπως η κοινωνική ψυχολογία ή η ψυχολογία της προσωπικότητας, τείνουν λοιπόν να ενσωματωθούν σε αυτούς τους κεντρικούς προσανατολισμούς, στο μέτρο που επι-

τους αξιώσεις, στη βάση των οποίων βρέθηκε η παιδαγωγική ενταγμένη στο Πανεπιστήμιο, όχι σαν αντικείμενο έρευνας, αλλά σαν... αντόνομη επιστημονική προσέγγιση!

Αν όμως μια μεγάλη μερίδα παιδαγωγών «ασχολείται» με θέματα ψυχολογίας και διδακτικής χωρίς συχνά την παραμικρή επιστημονική αρμοδιότητα να κάνει κάτι τέτοιο, μερικοί άλλοι παιδαγωγοί



τρέπουν την ανίχνευση και την μελέτη των παραμέτρων που επιδρούν επί των μαθησιακών διαδικασιών στα πλαίσια των σχολικών καταστάσεων.

Από αυτή την άποψη, είναι φανερό ότι η εκπαιδευτική ψυχολογία αποτελεί ένα τομέα βασικής έρευνας: οι χαρακτηρισμοί του «βασικού» και του «εφαρμοσμένου» στην επιστημονική διάλεκτο δεν αφορούν τους γνωστικούς τομείς, ούτε τα αντικείμενα μελέτης, αλλά το έργο του γνωστικού διαβήματος. Η βασική προσέγγιση είναι δηλαδή το διάβημα που οδηγεί σε καινούργιες θεωρητικές επεξεργασίες για να περιγράψει και κυρίως να εξηγήσει κάποια γεγονότα που δεν μπορούν να διαφωτιστούν επαρκώς από τα υπάρχοντα θεωρητικά πλαίσια ανάλυσης.

Αν λοιπόν η εκπαιδευτική ψυχολογία (ή αλλιώς, «ψυχολογία της εκπαίδευσης», ή ακόμα «παιδαγωγική ψυχολογία» – οι όροι αυτοί είναι παγκοσμίως συνώνυμοι γιατί καθορίζουν ένα είδος γνωστικού αντικείμενου του παιδαγωγικού), είναι ψυχολογία των κοινωνικών, εκπαιδευτικών διαδικασιών της γνωστικής ανάπτυξης του ανθρώπου – μια ψυχολογία δηλαδή που μελετά την κοινωνική διαμεσολάβηση στη σχέση του υποκειμένου προς το γνωστικό αντικείμενο – καμμία υπεκφυγή δεν μπορεί να απαλλάξει τους παιδαγωγούς από την στοιχειώδη υποχρέωσή τους να οριοθετήσουν και να εξηγήσουν επαρκώς το δικό τους, παιδαγωγικό διάβημα και να δικαιολογήσουν τις επιστημονικές

στρέφουν τα ενδιαφέροντά τους στα θεσμικά, ιστορικά και κοινωνιολογικά δεδομένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην προοπτική αυτή εμφανίζονται κατά καιρούς αρκετά ενδιαφέρουσες αναλύσεις της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες συνήθως περιστρέφονται γύρω από την προβληματική της αναπαραγωγής (Bourdieu-Passeron, Τσουκαλάς κλπ).

Το επιπλέον ερώτημα που ωστόσο τίθεται εδώ αφορά α) τις επεξηγηματικές αξιώσεις μιας τέτοιας προσέγγισης στα πλαίσια των επιστημών της αγωγής β) τις καταχρηστικές γενικεύσεις που συχνά εμφανίζονται, ιδίως γύρω από την άποψη της «ψυχολογικής υποτίμησης» των εκπαιδευτικών ζητημάτων, όπως και την ιδέα που έχουν ορισμένοι παιδαγωγοί για την θεωρητική θέση και τον κοινωνικό ρόλο της «πολιτικής ανάλυσης», στα πλαίσια του μακρο-κοινωνιολογικού μοντέλου προσέγγισης των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Τα μακροκοινωνιολογικά ερείσματα της παιδαγωγικής έρευνας

Τρεις είναι οι συνθήκες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού γνωστικού αντικείμενου: α) η προσέγγιση των εκπαιδευτικών πολιτικών, την οποίας ο στόχος είναι σε γενικές γραμμές η εκτίμηση της αποδοτικότητας με την ευρύτερη

σημασία του όρου των εκπαιδευτικών συστημάτων για το κοινωνικό σύνολο (Λαμπρή-Δημάκη, 1974, Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδου 1985, Ηλιού 1985 κλπ.). β) Η διαπροσωπική, μικρο-κοινωνιολογική προσέγγιση, όπου κυριαρχούν οι μελέτες που αφορούν την διαδικασία της κοινωνικοποίησης, από την άποψη της προσαρμογής του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον. Πρόκειται δηλαδή ουσιαστικά για μια ψυχο-κοινωνιολογική ή κοινωνιο-γλωσσικού τύπου προσέγγιση (Mollo, 1987). Στην Ελλάδα, χαρακτηριστικό δείγμα έρευνας αυτού του προσανατολισμού είναι η μελέτη της Φραγκουδάκη (1978) για τα αναγνωστικά βιβλία. γ) Η σφαιρική, μακρο-κοινωνιολογική προσέγγιση, μαρξιστικής έμπνευσης, που υπογραμμίζει τον ρόλο του σχολείου σαν ένα μέσο ιδεολογικής ενσωμάτωσης του ατόμου στις αξίες των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων ενός ιστορικά δεδομένου κοινωνικού σχηματισμού και τονίζει την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στη διατήρηση και αναπαραγωγή των ταξικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Όπως έγινε συνήθεια, η προσέγγιση αυτή αποκαλείται συντομογραφικά «κοινωνιολογία της αναπαραγωγής». Στηρίχθηκε στις έρευνες των Bourdieu-Passeron (1964, 1970) και Baudelot-Establet (1971) για το Γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όσον αφορά τις ιδιομορφίες του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, κυρίως στις μελέτες του Τσουκαλά (1985), Φραγκουδάκη (1982), Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδου (1985 και 1987).

Δεν είναι σίγουρα τυχαίο, τόσο από θεωρητικής άποψης, όσο και από την άποψη της κοινωνικο-πολιτικής συγκυρίας, ότι αυτή η τελευταία προσέγγιση κέρδισε στο διάστημα της τελευταίας εικοσαετίας το ενδιαφέρον ενός πολύ μεγάλου αριθμού ερευνητών. Ευρωπαϊκής ιδιαίτερα προέλευσης. Ανήκει πράγματι σε αυτή την σχολή της κοινωνιολογικής σκέψης η τιμή του να έχει αποδεδείξει τον ρόλο που διαδραματίζει η αναπαραγωγή μέσα στην κοινωνία: έδειξαν με λαμπρό πράγματι τρόπο το πως η αναπαραγωγή αυτή εκδηλώνεται σε διάφορους θεσμικούς τομείς, όπως ιδιαίτερα στα πλαίσια του σχολικού συστήματος, επιτρέποντας έτσι την διατήρηση των ήδη κυρίαρχων κοινωνικών συστημάτων ιεράρχησης.

Ωστόσο, η μαζική ένταξη των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης σε αυτή την προσέγγιση δημιούργησε παγκοσμίως ένα είδος «κορεσμού», πράγμα άλλωστε που επισημαίνουν σε πρόσφατες συνεντεύξεις τους οι ίδιοι οι πρωτεργάτες της θεωρίας αυτής⁵. Φτάσαμε δηλαδή σε ένα σημείο «αναπαραγωγής της αναπαραγωγής», με όλα τα δυσάρεστα επακόλουθα μιας τέτοιας κατάστασης: στο επίπεδο της επιστημονικής πρακτικής, η αναπαραγωγή

αυτή συνίσταται στην μονολιθική επικέντρωση των εργασιών εκατοντάδων ερευνητών σε ένα και τον αυτό τομέα: οι εργασίες του ενός καθίστανται τότε απλές επαναλήψεις των εργασιών των προηγούμενων, με ή και κάποτε χωρίς, κάποιες μικρές παραλλαγές. Κατά το διάστημα αυτό, άλλοι τομείς, τεράστιου ενδιαφέροντος, παραμένουν ανεξερεύνητοι και οι ελάχιστοι ερευνητές που ασχολούνται με αυτούς παραμένουν στο περιθώριο των συγκυριακών ενδιαφερόντων της ευρύτης επιστημονικής κοινότητας.

Οι αιτίες της μαζικής αυτής υιοθέτησης μίας προσέγγισης από ολόκληρες ομάδες ερευνητών είναι πολλές και αξίζει, έστω και τηλεγραφικά, να αναφεροθούμε σε μερικές από αυτές.

Υπάρχει βέβαια πρώτ' απ' όλα, η ευκολία, η αρχή της ήσσονος προσπάθειας: είναι σίγουρα πιο εύκολο να φτάσεις κάπου μετά τον πρώτο εξερευνητή, για να συμπληρώσεις ή να διορθώσεις τις παρατηρήσεις του, παρά να διακινδυνεύσεις μεθοδολογικά, στις συνθήκες μιας «πρώτης εξερεύνησης». Εξάλλου, η διερεύνηση ενός αντικείμενου επιτρέπει την επεξεργασία εννοιολογικών συστημάτων, τα οποία, εντασσόμενα στις επόμενες έρευνες του ίδιου αντικείμενου, προδίδουν σ' αυτές ένα επιπρόσθετο κύρος.

Ακόμα, υπάρχει η «μόδα». Και στο χώρο της επιστημονικής έρευνας η μόδα διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο, που εξηγεί τόσο πολλές «ξαφνικές μονομανίες» των ερευνητών, όσο και πολλές, επίσης «ξαφνικές» αλλαγές προσανατολισμών. Το να ασχολείται κανείς μ' ένα θέμα της μόδας, του αποφέρει άλλωστε πολλά πλεονεκτήματα: προσκλήσεις σε συνέδρια και συναντήσεις γύρω από τα θέματα αυτά, δημοσιεύσεις πιο εύκολα αποδεκτές, συναίσθημα του ερευνητή ότι ανήκει σε μια ερευνητική πρωτοπορεία...

Αλλά ακόμα πιο βασικά, πρέπει να λάβουμε υπ' όψη μας ότι η εκτίμηση της σπουδαιότητας μιας έρευνας στα πλαίσια ενός δεδομένου χώρου και η αξιολόγηση της προτίμησης αυτής καθορίζονται από κριτήρια εξορισμού συζητήσιμα: υπάρχει μ' ένα λόγο εδώ το πρόβλημα της εφαρμογής των πορισμάτων και η ιδέα της άμεσης εφαρμογής αμφισβητείται τόσο από τους οπαδούς της «καθαρής» επιστήμης, όσο και από όλους εκείνους τους ερευνητές οι οποίοι συνδέουν τις πιθανές εφαρμογές με την υποστήριξη σε θεσμούς ή πολιτικά καθεστώτα που οι ίδιοι αμφισβητούν.

Στις κοινωνικές επιστήμες, τόσο η «φύση» του αντικείμενου όσο και ο κοινωνικός περίγυρος τείνουν να «διευκολύνουν» την παραγωγή θεωρητικών επεξεργασιών σε βάρος της μετρικής ακρίβειας. Είναι ακριβώς σε αυτό το σημείο που οι επιστήμες του ανθρώπου διαφορο-

ποιούνται από τις φυσικές επιστήμες. Μια τεχνική επιτυχία, το να μπει λόγος γρήγορα ένας δορυφόρος σε τροχιά, δεν είναι δυνατή παρά όταν οι υπολογισμοί είναι ακριβείς, πράγμα που υποθέτει στιβαρά θεωρητικά μοντέλα που καθιστούν επιτρεπτό τους υπολογισμούς. Στα κοινωνικά ή ψυχολογικά δεδομένα αντίθετα, η αποτελεσματική πράξη δεν είναι δυνατή παρά διαμέσου θεωρητικών μον-



τέλων πιο «ασταθών» και πιο «συγκεχυμένων» – κάποτε μάλιστα, σχεδόν μυθολογικών. Τα κριτήρια της επιστημονικής προόδου δεν είναι εξίσου εύκολα τεκμηριώσιμα – ή μάλλον είναι περισσότερα του ενός, πράγμα που καθιστά την ίδια την έννοια της προόδου διφορούμενη και αμφισβητήσιμη. Σηχνά τότε, η επιτυχία μιας θεωρίας μετριέται με την απήχηση που έχει αυτή η θεωρία, κατ' αρχάς, σ' ένα κοινό ειδικών, κατόπιν σ' ένα ευρύτερο κοινό, άμεσα ή έμμεσα ενδιαφερόμενο από τις πιθανές εφαρμογές αυτής της θεωρίας: η απήχηση τότε γίνεται απόλαυση, με όλες τις πιθανές παραμορφώσεις: η «κοινωνιολογία της αναπαραγωγής» λόγω γρήγορης χρησιμοποίησης πια από ορισμένους σαν επιχείρημα στην προσπάθεια εκμηδενισμού της επιστημονικής αξίας των τίτλων σπουδών που παρέχουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ή κάποτε άλλοτε ως «άλλοθι» μιας γενικευμένης γνωστικής ανενθινότητας των εκπαιδευόμενων στα πλαίσια ενός δεδομένου εκπαιδευτικού θεσμικού συστήματος. Αλλά ακόμα και σε ένα κοινό ειδικών, η επιτυχία μιας θεωρίας αποκτά οπαδούς χωρίς να μπορεί να τεκμηριωθεί με τις έμμεσες επαληθεύσεις που προσφέρουν οι αποτελεσματικές πρακτικές εφαρμογές της ή οι πειραματικές διαπιστώσεις της.

Η επιτυχία της θεωρίας συνίσταται στο ότι αυτό το κοινό δέχεται και επαναλαμβάνει τις προτάσεις αυτής της θεωρίας, την εμψυχώνει και την συζητά: η αναπαρά-

γωγή της γίνεται τότε το κριτήριο και η απόδειξη της επιτυχίας της – και τότε δεν είμαστε πια μακριά από το διαβρωτικό για τον επιστημονικό ορθολογισμό μεταμοντέρνο διάβημα (Rorty, 1986): τα κριτήρια της επιτυχίας μιας επιστημονικής θεωρίας φαίνονται κοινά με εκείνα της λογοτεχνίας, της ζωγραφικής ή της χορογραφίας... Βρισκόμαστε κατά συνέπεια πολύ μακριά από τις επιστημονικές απαιτήσεις της αντικειμενικότητας και της αλήθειας – απαιτήσεις που, όσο και αν έχουν μυθοποιηθεί, αποτελούν εντούτοις τις μοναδικές «άγκυρες» που διαθέτουμε κατά της ανθαιρέσιμης του καλλάζοντος υποκειμενισμού. Η μεθοδολογική συγκαταβατικότητα αποτελεί λοιπόν ένα επικίνδυνο θεωρητικό και φιλοσοφικό σφάλμα. Ως εκ τούτου, ορισμένες απόψεις οφείλουν επείγοντως να αποτελέσουν αντικείμενα ανάλυσης, διαλόγου και κριτικής.

Η προτεραιότητα αυτού του διαλόγου γίνεται άλλωστε εμφανής από το ίδιο το γεγονός ότι μία θετικιστικής προέλευσης άποψη, η οποία εξακολουθεί να υπογραμμίζει ότι η θεωρητικοποίηση στις κοινωνικές επιστήμες υπόκειται στους ίδιους κανόνες που ισχύουν στις φυσικές, παραμένει κυρίαρχη στα πλαίσια των επιστημολογικών προβληματισμών των επιστημών του ανθρώπου. «Η αξιολογική ουδετερότητα τότε», όπως παρατηρεί ο Habermas (1987), γίνεται εφικτή μέσω του λογικού διαχωρισμού ανάμεσα στις περιγραφικές και στις κανονιστικές αποφάνσεις. Σε αυτή την περίπτωση, μόνο η επιλογή του προς μελέτη προβλήματος (και όχι πια η μεθοδολογική προσέγγισή τους), αποτελεί ακόμα αντικείμενο αξιολόγησης: η απαίτηση της αξιολογικής ουδετερότητας γίνεται κατά κάποιο τρόπο συνώνυμη με την «επιστημονική πολιτική» (σ. 24-25).

Αντίθετα απ' ό,τι ισχυρίζεται αυτή η ακόμα κυρίαρχη θετικιστική άποψη, ο Habermas τονίζει ότι οι θεωρίες των κοινωνικών επιστημών εξαρτώνται από γενικές ερμηνείες οι οποίες δεν μπορούν να επαληθευτούν και να διαψευστούν σύμφωνα με τα κριτήρια της αμεσότητας των εμπειρικών επιστημών. Από μεθοδολογικής δηλαδή άποψης, οι σχέσεις με τις αξίες είναι αναπόφευκτες. Αυτό σημαίνει ότι, από επιστημονικής άποψης, οι σχέσεις των κοινωνικών επιστημών (και ιδιαίτερα της κοινωνιολογίας) με την ιστορία αποτελούν ένα αντικείμενο προβληματισμού ταυτόχρονα ελπίκτου, σημαντικού και σύνθετου, που δεν επιδέχεται δηλαδή καταχρηστικές απλουστεύσεις (Habermas, το ίδιο, σσ. 26-59).

Ως τόπος σύγκλισης της ιστορίας και κοινωνιολογίας στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι πράγματι εύκολο να διαπιστώσει κανείς κατ' αρχάς, την σημαντική επί-

δειξης, θα σημειώσουμε ότι κάτι τέτοιο είναι απολύτως «φυσικό»: τόσο η επαγγελματική λειτουργία του δασκάλου (διδασκαλία κατά το διάστημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, δηλαδή «γράμματα στα παιδιά όλου του λαού»), όσο και η κοινωνική του καταγωγή, η οποία χαρακτηρίζεται συνήθως από την γνώση στα νεο-Ελληνικά δεδομένα «ροή διάβασης της μικρής ανεξάρτητης αγροτιάς στη μη



δραση που, με τον ένα ή άλλο τρόπο, εξάσκησε και εξακολουθεί να εξασκεί η κοινωνιολογία της αναπαραγωγής επί μιας μεγάλης μερίδας των νεώτερων Ελλήνων παιδαγωγών: είτε υπό τους νεωτεριστικούς και ασαφείς παιδαγωγικούς όρους του «ανοικτού σχολείου»⁶, είτε υπό τους κοινωνιολογικούς όρους της ανισότητας ενκαιρίων λόγω της ταξικής προέλευσης (ενδεικτικά μόνο: Μελωνάς 1982, Τζάνη 1983, Περσιωτάκης 1984). Πολλοί Έλληνες παιδαγωγοί υιοθέτησαν την μακροκοινωνιολογική προσέγγιση και τα εννοιολογικά εργαλεία της κοινωνιολογίας της αναπαραγωγής. Στην ανάλυση των πιθανών αιτίων αυτής της «μεταστροφής» των ερευνητικών προσανατολισμών, πρέπει ίσως, στους τρεις πρώτους λόγους που ήδη αναφέραμε, να προσθέσουμε, ειδικά για την Ελλάδα, και ένα τέταρτο: πράγματι ως την μεταπολίτευση όπως το επισημαίνει ο Τσουνκαλάς (1985), «αν υπάρχει μια χώρα όπου θα μπορούσε γενικά να γίνει πιστευτός ο μύθος ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός των κατώτερων τάξεων από τα αγαθά του πολιτισμού είναι δυνατόν να αρθεί μέσω εκπαιδευτικών και πολιτιστικών μηχανισμών και μόνον, αυτή η χώρα είναι η Ελλάδα» (σ. 571). Αυτός ο μύθος ήταν (και ως ως ένα σημείο παραμένει) ιδιαίτερα ισχυρός στον παιδαγωγικό χώρο, τόσο της στοιχειώδους εκπαίδευσης, όσο κι εκείνο που αφορά την επιμόρφωση ενηλίκων⁷. Για να μείνουμε στο χώρο της στοιχειώδους εκπαί-

δευσης, θα σημειώσουμε ότι κάτι τέτοιο είναι απολύτως «φυσικό»: τόσο η επαγγελματική λειτουργία του δασκάλου (διδασκαλία κατά το διάστημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, δηλαδή «γράμματα στα παιδιά όλου του λαού»), όσο και η κοινωνική του καταγωγή, η οποία χαρακτηρίζεται συνήθως από την γνώση στα νεο-Ελληνικά δεδομένα «ροή διάβασης της μικρής ανεξάρτητης αγροτιάς στη μη

παιδαγωγική μικρή αστική τάξη των πόλεων» (Τσουνκαλάς, το ίδιο, σ. 573), δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς λειτουργούς αυτής της βαθμίδας τις συνθήκες για την ανάπτυξη μιας ιδεολογίας «φωτοδότη», σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις του αναντικατάστατου ρόλου του επαγγελματία στα εθνικά πεπρωμένα «πνευματικούς τάφους» (Τσουνκαλάς, το ίδιο, σ. 569). Η κοινωνικο-πολιτική λειτουργία αυτής της ιδεολογίας του εκπαιδευτικού της στοιχειώδους εκπαίδευσης δεν είναι ξένη με την «απονομισματοποίηση του πολιτικού φαινομένου» που υπογραμμίζει ο Τσουνκαλάς (σ. 571), συγχρίνοντας την μικροαστική Αμερικανική ιδεολογία του «αυτοδημιουργήτου», με την νεο-Ελληνική ιδεολογία της εκπαίδευσης ως μέσου κοινωνικής εξέλιξης και παραγωγής.

Αυτή η σχέση με την γνώση χαρακτηρίζει ουσιαστικά το πολιτικό δράμα μιας ολόκληρης σειράς μεταρρυθμιστών της παιδείας, στα πλαίσια της «μεταρρυθμίσεως που δεν έγινε» (Δημαράς, 1974, Φραγκοντάκη 1982). Αυτών που πίστεψαν με χαρακτηριστική πολιτική αφέλεια ότι η διέξοδος στη γνώση είναι αυτόματα συνώνυμη της συνθήκης για μια καλύτερη ζωή των ευρότερων κοινωνικών στρωμάτων, παραλείποντας να προσδιορίσουν τις κοινωνικο-πολιτικές παραμέτρους της σχέσης των γνώσεων με την κοινωνία και το άτομο. Δεν είναι καθόλου παράξενο αν ιστορικά, οι αντιλήψεις αυτές διαμορφώθηκαν με κάποια καθυστέρηση (και γι'

αυτό άλλωστε επιζούν ακόμα) στην Ελλάδα. Η αρχαϊκή οργάνωση της παιδείας επέτρεψε για καιρό σε χαμηλής προέλευσης κοινωνικά στρώματα, ιδιαίτερα αγροτικά, να συσσωρεύσουν γνώσεις, να εξελιχθούν από κοινωνικής άποψης: νομικοί, γιατροί, δάσκαλοι, καθηγητές Πανεπιστημίων ακόμα... Διάχυτη στην Ελληνική κοινωνία, η αντίληψη αυτή προσανατολίστηκε όμως περισσότερο προς την ατομική κοινωνική προαγωγή και λιγότερο προς τη δυνατότητα απελευθέρωσης του ατόμου μέσω των γνώσεων, χαρακτηρίστηκε δηλαδή περισσότερο από τις «οικογενειακές εκπαιδευτικές στρατηγικές» (Τσουνκαλάς, 1986) και λιγότερο από τις κοινωνικο-πολιτικές διακηρύξεις του διαφωτισμού (ελευθερία πολιτικής σκέψης, απαλλαγή από τις θρησκευτικές παρωπίδες, κατάκτηση των πνευματικών θυσανών της ανθρωπότητας κλπ.): το «λαϊκό» σχολείο παρέμεινε στην Ελλάδα περισσότερο ένα ιδανικό των προοδευτικών παιδαγωγών παρά ένας πραγματοποιημένος στόχος. Αλλά ακόμα και στα φιλοσοφικά πλαίσια του διαφωτισμού, η ανθρωπιστική παιδαγωγική αντίληψη χαρακτηρίζεται από μια προμηθεϊκή βούληση και ηθική: η μετατροπή των κοινωνικών σχέσεων μετατοπίζεται από το πολιτικο-κοινωνικό στο εκπαιδευτικό πεδίο και καθίσταται σε τελική ανάλυση ένα πρόβλημα προσπάθειας και «καλής θέλησης»: φωτοδότες του λαού, οι δάσκαλοι τον βοηθούν μέσω των γνώσεων να αναδυθεί από την άγνοια όπου τον είχαν ενταφιάσει οι αντιδραστικές κοινωνικές δυνάμεις. Η ιστορία έδειξε δυστυχώς ότι σε όλο τον δυτικό κόσμο, αυτή η καλή παιδαγωγική θέληση απέτυχε εξαιτίας ακριβώς των αντικειμενικών, έξω-εκπαιδευτικών συνθηκών της ζωής των λαϊκών στρωμάτων: η διέξοδος από την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική εξαθλίωση έγινε επιτυχία (ιδιαίτερα στην Ελλάδα), μόνο σε άτομα λαϊκής προελεύσεως κι όχι σε ευρότερους κοινωνικές τάξεις. Τα άτομα αυτά, δεν έκαναν παρά να διαιωνίσουν τις παραδοσιακές σχέσεις του ατόμου προς την γνώση.

Εντούτοις, η ιδεολογία του διαφωτισμού, ακόμα κι αν δεν κατάφερε ποτέ να επικρατήσει με ξεκάθαρο τρόπο στη χώρα μας πριν την μεταπολίτευση, δεν έπαψε ποτέ να υποβάσκει στις συνθήκες πεποιθήσεις του Έλληνα εκπαιδευτικού της στοιχειώδους εκπαίδευσης, δίπλα στις ατομοκεντρικές ιδεολογίες των κλίσεων και των έμφυτων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του μαθητή. Κατά συνέπεια, όταν το 1981, οι «διαφωτισμός» γίνεται η κυβερνητικώς εκπορευόμενη εκπαιδευτική ιδεολογία, όλα τα επώδυνα ιστορικά παιδαγωγικά βιώματα και αποτυχίες ωθούν στην διαμόρφωση ενός νέου παιδαγωγικού λόγου, διαρθρωμένου γύ-

ρω από δύο συναφείς, αλλά φαινομενικά αντίθετες προβληματικές:

1. Στο επίπεδο των ατομοκεντρικώς παιδαγωγικών προσανατολισμών, η παιδαγωγική αναβάθμιση ανιχνεύει τα πιθανά επιστημολογικά της ερείσματα σε μια «ψυχολογία», της οποίας δεν αντιλαμβάνεται ούτε την συνοχή, ούτε τις επιστημολογικές προϋποθέσεις (Παπαμιχαήλ, 1988, σσ 8-9 και 208-209). Αναφέραμε ήδη στο προηγούμενο κεφάλαιο τους ασαφείς επιστημολογικά όρους με τους οποίους η παιδαγωγική επιχειρεί την σύνδεσή της με την ψυχολογία και τα επακόλουθα αυτής της ασάφειας στο πεδίο της οργάνωσης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

2. Στο επίπεδο των συνθηκών εξάσκησης μιας κοινωνικά αποτελεσματικής, εξισορροπητικής των ανισοτήτων, παιδαγωγικής πράξης, η εκπαιδευτική λειτουργία αποδεσμεύεται από τις πιέσεις, «φωτοδοτικές» της ιδεολογικές ιδιότητες (δεν «παράγει» πια, μέσω της καλής θέλησης του δασκάλου, την κοινωνική αναβάθμιση), αλλά αντίθετα, η εκπαιδευτική πρακτική καθίσταται παράγωγο των ευρύτερων κοινωνικών χαρακτηριστικών της ιστορικής εξέλιξης, χαρακτηριστικών που εκφράζονται είτε στατικά και περιγραφικά, με όρους πολιτικο-κοινωνικής συγκυρίας, είτε δυναμικά, με όρους κοινωνικών συσχετισμών δυνάμεων. Και στην πρώτη και στη δεύτερη περίπτωση, οι ερευνητικές προσεγγίσεις και τα αντικείμενα καθορίζονται από τα εννοιολογικά και μεθοδολογικά πλαίσια που ορίζουν την κοινωνιολογία της αναπαραγωγής. Γενικά, θα έλεγε κανείς ότι μέσω ορισμένων εννοιών που επεξεργάστηκε η μακρο-κοινωνιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης, η παιδαγωγική τείνει να μεταθέσει το σύνολο των πολιτισμικών ευθυνών που ιδεολογικο-κοινωνικά ετωμίζεται, στην «πλάτη» της ιστορίας, κοινωνικής και πολιτικής, της σύγχρονης Ελλάδας. Αυτή η τάση έχει στη σύγχρονη κοινωνιολογίζουσα παιδαγωγική δύο παραλλαγές: η πρώτη, στατική και περιγραφική, αφού υπογραμμίζει ότι «τα προγράμματα σπουδών, οι σκοποί και οι στόχοι των σχολείων απορρέουν από τις αξίες και τις στάσεις που εκπροσωπεί η μεσαία κοινωνική τάξη» και ότι το «σχολείο αντί να αντισταθμίσει τις ελλείψεις των παιδιών εκείνων που προέρχονται, από μη μορφωσιογόνο οικογενειακό περιβάλλον, διευρύνει τις ανισότητες» (Πυργιωτάκης, 1984, σσ 143 και 161), καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «οι εκπαιδευτικές ανισότητες διαμορφώνονται κατά κύριο λόγο μέσα στην οικογένεια στο διάστημα της προσχολικής ηλικίας». Κατά συνέπεια, η ευθύνη της αντισταθμιστικής αγωγής οφείλει να επιβαρύνει την κοινωνική πολιτική του κράτους, το οποίο, ιδρύοντας ανοικτά λαϊκά Πανεπιστήμια, οργανώνον-

τας σεμιναριακούς επιμορφωτικούς κύκλους θα μπορούσε να συμβάλει στην βελτίωση του πολιτισμικού επιπέδου των αγροτικών ιδίως οικογενειών (το ίδιο, σ. 9).

Η δεύτερη παραλλαγή έχει μεγαλύτερες επεξηγηματικές αξιώσεις της κρίσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι αξιώσεις όμως αυτές στηρίζονται, εξ ολοκλήρου σε έξω-εκπαιδευτικές κοινωνικές δι-



ναμικές, σε δεδομένα ιστορικής και «πολιτικής» δήθεν φύσης. Για τον Μανρωγιώργο λόγου χάρι, η λύση των εκπαιδευτικών ζητημάτων είναι στην ουσία ένα ζήτημα ανστηρά πολιτικο-κοινωνικό: «οι κοινωνικοί αγώνες πολύ λίγα μπορούν να πετύχουν αν περιοριστούν μόνο σε εκπαιδευτικά ζητήματα αν και η πάλη για εκπαιδευτική αλλαγή μπορεί να προωθήσει την πάλη και σε άλλα κοινωνικά πεδία» (1986, σσ 56-57).

Και στην μία και στην άλλη περίπτωση, έχουμε μια χαρακτηριστική προσπάθεια μετάθεσης των ευθυνών από το σχολείο είτε προς τον οικογενειακό θεσμικό χώρο (πρώτη παραλλαγή), είτε προς τις ιστορικά διαμορφωμένες κοινωνικές σχέσεις ενός δεδομένου κοινωνικού σχηματισμού (δεύτερη παραλλαγή): ουσιαστικά, πρόκειται για το ίδιο ακριβώς πράγμα, αφού στις ιστορικά διαμορφωμένες κοινωνικά σχέσεις εντάσσεται και το οικογενειακό θεσμικό σύστημα και αφού η ανισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση καθορίζεται από το γενικότερο πλαίσιο κοινωνικών ανισοτήτων. Η διαφορά λοιπόν ανάμεσα στις δύο αυτές παραλλαγές της μακρο-κοινωνιολογίζουσας παιδαγωγικής έγκειται αποκλειστικά στον χαρακτήρα των προτεινόμενων από την κάθε τάση πιθανών λύσεων: ενώ η πρώτη άποψη, μεταρρυθμιστικού προσανατολισμού, μεταθέτει ουσιαστικά την λύση του παιδαγωγικού προβλήματος της στοιχειώδους εκπαίδευσης στην επιμόρφωση ενη-



γαθών, τα οποία συνήθως είναι προοπ-
τάσιμα μόνο για τους «κληρονόμους»
(Bourdieu-Passeron κλπ). Η δεύτερη κα-
τεύθυνση είναι αντίθετα εκείνη του πολι-
τισμικού μηδενισμού: οι δήθεν πολιτισμι-
κές αξίες δεν είναι παρά ιδεολογικά μέσα
καταδυνάστευσης των πιο αδικημένων
κοινωνικών στρωμάτων. Είναι κατά συ-
νέπεια λάθος να διακινδυνεύουμε με ο-
ποιαδήποτε ταξινόμηση και αξιολόγηση

Το δρόμο της παιδείας είναι

Πω! Πω! Τι κακό είναι αυτό!
Μετά όλα τα εγχειρίδια και
φίναλε του περιβάλλοντος.

Αλλά κάπου τελειώνουν όλα και έχει
πρέπει να θυσιάζουν όλα αυτά τους... Αλλά για
να τον γράψουν δούλο εκδότη να που-
λάει τον αναβλητή και να είναι πολύ
λοκρικό ότι τα είναι τους.

λίκων (των γονέων δηλαδή των παιδιών
που προέρχονται από της κατώτερης κοι-
νωνικο-πολιτικής στάθμης οικογένειες),
άρα στην... κοινωνική πρόνοια, η δεύτερη
άποψη, φαινομενικά πιο ριζοσπαστική,
μεταθέτει τη λύση στις ιστορικές διαδικα-
σίες ανατροπής των κοινωνικών σχέσεων
που διαιωνίζουν την ανισότητα. Και στην
μία και στην άλλη όμως περίπτωση, έχου-
με ένα χαρακτηριστικό δείγμα «επιστημο-
νικής» υποτίθεται πρότασης, η οποία, στη
βάση ενός μακρο-κοινωνιολογικής προέ-
λευσης μοντέλου, προκύπτει αποκλειστι-
κά από τους υποκειμενικούς κοινωνικο-
πολιτικούς και ιδεολογικούς προσανατο-
λισμούς των μελετητών και όχι από την α-
νάλυση, μέτρηση και ερμηνεία των δεδο-
μένων του ερευνητικού τους αντικείμε-
νου: είναι ακριβώς επειδή, για άλλη μια
φορά, η παιδαγωγική, υιοθετώντας κοι-
νωνιολογικά αυτή τη φορά ερείσματα, α-
δυνατεί να συγκροτήσει ένα πραγματικό
ερευνητικό αντικείμενο.

Αυτοί οι δύο «προσανατολισμοί» της
παιδαγωγικής σκέψης που υιοθετεί τα μα-
κρο-κοινωνιολογικά μοντέλα ανάλυσης
αντανακλούν έμμεσα τις δύο κατευθύν-
σεις της ίδιας της μακρο-κοινωνιολογίας
της εκπαίδευσης: η πρώτη κατεύθυνση, α-
νιχνεύοντας την πραγματικότητα, το «εί-
ναι» των ανισοτήτων, συνίσταται στο να
επισημαίνει ότι η κοινωνική ανισότητα
συννοείται πάντα από μια πολιτισμική
ανισότητα, στο επίπεδο της δυνατότητας
δηλαδή προσέγγισης των πολιτισμικών α-

των γνώσεων και των πολιτισμικών αγα-
θών: σχολείο και εκκλησία, λογοτεχνικό ή
επιστημονικό βιβλίο και τηλεοπτικά σή-
ριαλ, όλα χαρακτηρίζονται από μια κοινή
ιδεολογική λειτουργία. Είναι λοιπόν ά-
χρηστο αν όχι επιζήμιο να ζητάει κανείς
για τους πολιτισμικά εξοριστούς την έν-
ταξη τους στον κόσμο των υψηλών πολιτι-
σμικών αγαθών (Baudelot-Establet).
Φτάνουμε έτσι, σε αυτή τη δεύτερη περί-
πτωση, σε ένα επιστημονικό (αλλά και πο-
λιτικό) παραλογισμό, χαρακτηριστικό της
στάσης ορισμένων προοδευτικών δια-
νοούμενων μικροαστικής συνήθως προέ-
λευσης: είναι πεισμένοι ότι η αλληλεγγύη
τους με τα μη προνομιούχα κοινωνικά
στρώματα απαιτείται από αυτούς, όχι να κα-
ταπολεμήσουν και να «διαρθρώσουν»,
αλλά αντίθετα να θανατώσουν και να μνι-
θοποιήσουν ό,τι ακριβώς αποτελεί το
μειονέκτημα και την «ατυχία» των στρω-
μάτων αυτών στα πλαίσια των δεδομένων
κοινωνικών σχέσεων ανισότητας: την ανι-
κανότητα και την αδυναμία τους να συμ-
μετέχουν ενεργά στην διαμόρφωση του
πολιτισμού.

Όμως, η «συμπύεση» της μακρο-κοι-
νωνιολογικής προοπτικής και στις δύο
παραπάνω εκδοχές της, με στόχο την έν-
ταξη της στους επιστημονικά αυστηρότη-
τους και εξ ορισμού πραγματιστικούς
προβληματισμούς του παιδαγωγικού
δέοντος, οδηγούν την παιδαγωγική έρευ-
να σε ακόμα μεγαλύτερα αδιέξοδα και
σφάλματα μεθοδολογικής ιδιαίτερα φύ-

σης. Ουσιαστικά, οι περισσότερες από
αυτού του τύπου τις «έρευνες» δεν είναι
ούτε καν περιγραφικού τύπου διερευνή-
σεις. Είναι ακατάστατες καταγραφές δε-
δομένων των οποίων η «προσέγγιση» δεν
προκύπτει από σαφώς διατυπωμένες γε-
νικές υποθέσεις ή ερωτήματα πάνω στην
ύπαρξη σχέσεων ανάμεσα σε δύο μετα-
βλητές, ούτε κατά μείζονα λόγο από ένα
συστηματικά οριοθετημένο θεωρητικό
μοντέλο επεξεργασίας και επαλήθευσης
της υπόθεσης αυτής. Για να το πούμε αλ-
λοιώς, το τυπικό παιδαγωγικό ερώτημα
«τι να κάνουμε πρακτικά» με αυτές τις
θεωρίες, οδηγεί τα «εκ φύσης» ασταθή και
συγκεχυμένα θεωρητικά μοντέλα των κοι-
νωνικών επιστημών και της κοινωνιολο-
γίας της αναπαραγωγής στην προκείμενη
περίπτωση, στο οριακό τους αδιέξοδο σε
σχέση με το πρόβλημα της πρακτικής κοι-
νωνικής τους εφαρμογής.

Ο αντίλογος στην πρώτη από αυτές τις
δύο μακρο-κοινωνιολογίζουσες παιδα-
γωγικές προσεγγίσεις, από την άποψη πια
της παιδαγωγικής και γενικότερα, εκπαι-
δευτικής πρακτικής και πολιτικής, είναι
φανερός και προέρχεται από τη σφαίρα
της κοινής, ουσιαστικά λογικής: για να
είναι παιδαγωγική, να τεκμηριώνεται δη-
λαδή επί ορισμένων πρακτικών προτά-
σεων που να αφορούν την βελτίωση των
συνθηκών εκπαίδευσης των παιδιών κάθε
κοινωνικής προέλευσης, η παιδαγωγική
πρακτική δεν μπορεί ποτέ να είναι άμοιρη
ευθυνών όσον αφορά την γνωστική απο-
τελέματωση ορισμένων μαθητών, ούτε να
μεταθέτει τις ευθύνες των ενδεχόμενων α-
ποτυχιών τους στο οικογενειακό περιβάλ-
λον ή στην κρατική μέριμνα για την επι-
μόρφωση ενηλίκων. Ο λόγος είναι απλός:
αν το σχολείο δεν ευθύνεται για τις δυ-
σκολίες ορισμένων μαθητών, αν οι ευθύ-
νες αυτές βαραινουν εξ ολοκλήρου την οι-
κογένεια ή τις κοινωνικές ανισότητες που
με τη σειρά τους προσδιορίζουν το μορ-
φωτικό επίπεδο της οικογένειας, τότε το
σχολείο δεν μπορεί να αναλάβει ούτε τις
«ευθύνες» εκείνες που προκύπτουν από
την γνωστική πρόοδο των μαθητών: σε
τελευταία ανάλυση, με αυτό το ίδιο κρι-
τήριο, υπεύθυνο για την πρόοδο του μα-
θητή είναι και πάλι το «μορφωσιγόνο»
αυτή τη φορά οικογενειακό του περιβάλ-
λον: είναι ένας τρόπος αυτο-υποβιβα-
σμού της παιδαγωγικής πρακτικής από
τους ίδιους τους παιδαγωγούς που αγω-
νίζονται για την ανάδειξή της σε... επι-
στημονική προσέγγιση! Ένας τρόπος ευ-
θύς, για να αποκαλέσει κανείς την παιδα-
γωγική σκέψη και πράξη, απλό ιδεολόγη-
μα!

Είναι πιθανόν ότι η δεύτερη τάση της
μακρο-κοινωνιολογίζουσας παιδαγωγι-
κής υιοθετεί ακριβώς αυτή την μηχανιστι-
κή λογική, ανάγοντας σε ύψιστο (ή ύστα-
το) ερμηνευτικό επιχείρημα της εκπαιδευ-

τικής κρίσης τον αποκλειστικό ιδεολογικό δήθεν χαρακτήρα της παιδαγωγικής πράξης. Όπως έχουμε επισημάνει (Παπαμιχαήλ, 1987, σ. 179), «από αυτή την άποψη, η κοινωνιολογία της αναπαραγωγής, με την χαρακτηριστική της μακροκοινωνιολογική προσέγγιση, κινδυνεύει πάντα να δει το ερευνητικό της αντικείμενο να «διαλύεται» μέσα στα ιστορικά δεδομένα κοινωνικά χαρακτηριστικά. Αποτελεί πιθανόν κάποτε ένα παράδειγμα αιτιοκρατικής κατάχρησης στις κοινωνικές επιστήμες» Είναι σημαντικό λοιπόν να αναλύσουμε πιο προσεκτικά τους προανατολισμούς και τα πορίσματα αυτού του παιδαγωγικού ρεύματος σκέψης, τον οποίο ο πιο γνωστός εκφραστής στην Ελλάδα είναι πιστεύουμε ο Μαυρογιώργος.

Τα θεωρητικά πλαίσια και οι εννοιολογικές επεξεργασίες που υιοθετεί ο Μαυρογιώργος προέρχονται ιδίως από την προσέγγιση των Baudelot-Establet (1971). Πράγματι, χωρίς να διατηρούν τις αυταπάτες του Έλλιτς, οι δύο Γάλλοι ερευνητές πλησιάζουν σε πολλά σημεία τις απόψεις που υπερασπίστηκε πάντα με πάθος ο παιδαγωγός της «αποσχολειοποίησης» της κοινωνίας. Συνολτικά, η επιχειρηματολογία τους είναι η εξής: στα εργοστάσια και τους άλλους εργασιακούς χώρους οι εργαζόμενοι αποκτούν μια ιδεολογία που συνδέεται με τις πρακτικές της αντίστασης στην εκμετάλλευση. Τι κάνει το σχολείο; αποκόβει τα παιδιά των εργαζόμενων από την παραγωγή, παρεμποδίζοντάς τα να πάρουν μέρος στους κοινωνικούς αγώνες και να διαποτιστούν από την προλεταριακή ιδεολογία. Χάνουν έτσι λίγο-λίγο «την δυνατότητα να κρίνουν το σχολικό σύστημα και να εκφράσουν την κρίση τους αυτή» (σ. 176). Οι σχολικοί κανόνες υποβαθμίζουν το κύρος της ιδεολογίας των εργαζόμενων — μια ιδεολογία εξ ορισμού «αντιστασιακή» — και την υποκαθιστούν από τα πρότυπα μιας μικρο-αστικής ιδεολογίας. Αυτοί άλλωστε είναι οι λόγοι για τους οποίους η αστική τάξη καθιέρωσε το υποχρεωτικό σχολείο: η εκκλησία δεν μπορούσε πια να διαδραματίσει τον παραδοσιακό ιδεολογικό της ρόλο. Το σχολείο αποτελεί ένα πιο αποτελεσματικό ιδεολογικό μηχανισμό, αναγκαίο για την διαιώνιση της καπιταλιστικής κοινωνίας. Άρα, είναι λάθος να προτείνονται μεταρρυθμίσεις ικανές να διασώσουν το κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα από την κρίση. Αντίθετα, η κριτική οφείλει να διευρύνει τις υπάρχουσες ρωγμές του συστήματος, οδηγώντας το στην κατάρρευση.

Μια τέτοια ανάλυση, ακόμα κι αν υπογραμμίζει σωστά την ιδεολογική λειτουργία του σχολείου, στηρίζεται σε εκπληκτικές απλουστεύσεις: τι είναι πράγματι η «προλεταριακή ιδεολογία» και κουλτούρα; δεν είναι βέβαια χώρος εδώ τέτοια συ-

ζήτηση. Εντούτοις πιστεύουμε ότι στη διαλεκτική θεώρηση των ιστορικών διαδικασιών, είναι πια δεδομένο οι οι στοιχειώδεις κοινωνικές πρακτικές αντίστασης δεν ισοδυναμούν αυτόματα με την ριζική αμφισβήτηση της ουσίας των κοινωνικών ανισοτήτων και της εκμετάλλευσης. Η λογική των Baudelot και Establet τους οδηγεί λοιπόν απευθείας (όπως άλλωστε και τον Μαυρογιώργο) στην επανασύνδε-



ση με την παλιά, σταλινικής προέλευσης θεματική κατηγορία της «αστικής γνώσης». Οι εργαζόμενοι διαθέτουν από αυτή την άποψη την δική τους ιδεολογία και την δική τους απελευθερωτική κοινότητα: το σχολείο παρεμβαίνει για να τις καταστρέψει. Μια τέτοια μονοδιάστατη άποψη περί της γνώσης στηρίζεται σε μια λανθασμένη ανάλυση της πραγματικής κατάστασης των εργαζόμενων κοινωνικών στρωμάτων, αλλά και στην παραγνώριση της αυτονομίας των γνώσεων σε σχέση με την «αστική ιδεολογία», ακόμα και στα πλαίσια του σημερινού σχολείου: η λειτουργία του σχολείου πράγματι δεν είναι μόνο εκείνη της ιδεολογικής χειραγώγησης και του πειθαναγκασμού. Μεταδίδει διαδικαστικές και γενικές γνώσεις οι οποίες δεν εξυπηρετούν αυτόματα και μηχανιστικά κάποιες κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες και συμφέροντα. Ο δάσκαλος, στο μέτρο που είναι κοινωνικά και πολιτικά προβληματισμένος* βρίσκεται σε διάσταση με τις επίσημες αξίες της εκπαιδευτικής πολιτικής: ο ρόλος του σχολείου δεν είναι λοιπόν συγκρίσιμος με τον ρόλο της εκκλησίας. Ο κληρικός που δεν πιστεύει πια στις επίσημες εκκλησιαστικές αξίες, έρχεται σε άμεση και πλήρη ρήξη με τις θρησκευτικές της πρακτικές. Και είναι σίγουρο ότι τέτοιοι προοδευτικοί δάσκαλοι υπήρξαν πολλοί στην σύγχρονη Ελληνική παιδαγωγική ιστορία, χωρίς να περιμένουν για να διαμορφωθούν, ούτε τις κοινωνιολογίζουσες παιδαγωγικές ανα-

λύσεις, ούτε την ίδρυση των παιδαγωγικών τμημάτων στα Πανεπιστήμια!

Αν λοιπόν είναι αλήθεια ότι η γνώση αποτελεί πάντα ένα ιστορικό, άρα όχι ουδέτερο προϊόν, σημαδεμένο από το σύστημα που την παρήγαγε, είναι επίσης αλήθεια ότι αποτελεί εξ ορισμού μια γνωστική κατάκτηση επί του φυσικού ή κοινωνικού αντικειμένου, δηλαδή ένα αντικειμενικό στοιχείο γύρω από τα χαρακτηριστικά του οποίου αναπτύσσεται ο διάλογος και η κριτική — αλλά που δεν μπορούμε να καταργήσουμε υπό το πρόσχημα των ιδεολογικών του καταβολών, όπως και δεν μπορούμε να καταργήσουμε την κατάσταση που προκύπτει από την ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων.

Η κριτική των Baudelot-Establet, όπως και εκείνη του Μαυρογιώργου, δεν θίγουν λοιπόν ουσιαστικά την μυθολογία του απελευθερωτικού ρόλου του σχολείου: απλώς μέσω ενός καταχρηστικού περιορισμού της έννοιας της πολιτικής και μιας παραμόρφωσης της διαλεκτικής μεθόδου, αναστρέφουν την θεματολογία του και καταργούν, το ίδιο απόλυτα και μηχανιστικά, κάθε ουσιαστικό ρόλο της παιδαγωγικής πράξης και έρευνας.

Πράγματι, για να περάσουμε στον Μαυρογιώργο, το ότι η εκπαιδευτική σχέση διαμορφώνεται ιστορικά, αποτελεί ένα πολύ κοινό τόπο, που δεν μας απαλλάσσει από το καθήκον να αναλύσουμε την λειτουργία της στις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης και της γνωστικής

νός αντικειμένου τόσο σύνθετου, όσο το εκπαιδευτικό.

Μα ακριβώς για αυτά τα πλαίσια ανάλυσης φαίνεται να μιλάει κι ο Μαυρογιώργος. Κρίνοντάς τα όμως «εξωτερικά», με όρους «επιτέδου» ανάλυσης: στην ακραία αυτή εκδοχή της, η θεωρία της αναπαραγωγής συνίσταται θα λέγαμε στην μηχανιστική ενοποίηση των πεδίων ανάλυσης που συγκροτούν τις διάφορες κοι-



προόδου. Για τον Μαυρογιώργο όμως, το πεδίο της εκπαιδευτικής σχέσης δεν επιδέχεται παρά μία μόνο επιστημονική ανάλυση, αυστηρά επικεντρωμένη στα ιστορικο-κοινωνικά χαρακτηριστικά της διαμόρφωσης της σχέσης αυτής. Η ψυχολογική προσέγγιση αποτελεί λοιπόν κατά την άποψή του «μια πολιτική μεταφοράς και μετάθεσης της κρίσης από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο στο εκπαιδευτικό» (1986β, σ. 54). Δύο τα κεντρικά ζητήματα που προκύπτουν λοιπόν εδώ: α) η ιδέα της «μετάθεσης της κρίσης» και β) η ιδέα του «επιτέδου» αυτής της κρίσης.

Όσον αφορά το πρώτο σημείο, θα λέγαμε ότι κάθε θεωρητική επιστημονική επεξεργασία προκύπτει πιθανόν ιστορικά από μια «κρίση», της οποίας επιτείνει την ένταση ή προτείνει πιθανές λογικές επίλυσης, αλλά ως επιστημονική θεωρία δεν αποτελεί η ίδια παρά ένα εννοιολογικό πλαίσιο περιγραφής κι εξήγησης όχι των συνόλων των παραμέτρων που καθορίζουν την κρίση αυτή, αλλά ενός συγκεκριμένου αριθμού εκδηλώσεών της, οι οποίες και συγκροτούν το ερευνητικό της αντικείμενο.

Η ανίχνευση των ιδεολογικών παραμορφώσεων της θεωρίας αυτής δεν μπορεί λοιπόν να προέλθει παρά από την επιστημολογική ανάλυση της συνοχής της στη σχέση της με το αντικείμενο αυτό, που δεν αποτελεί φυσικά παρά ένα μικρό τμήμα της συνολικής πραγματικότητας, ιδίως ε-

κονικές επιστήμες και στην αναγωγή των επιμέρους κοινωνικών φαινομένων σ' ένα έσχατο «σημείο» εξήγησης, κοινωνικο-ιστορικής φύσης, κατά τον Μαυρογιώργο.

Οι κοινωνικές επιστήμες, οι επιστήμες του πολιτισμού, συγχωνεύονται λοιπόν κάτω από την ηγεμονία μιας έννοιας σαν την πάλη των τάξεων, οι ιστορικές συνιστώσες της οποίας αξιωματικά θεωρούνται σαν σημείο «έσχατης επιστημονικής αναφοράς» των κοινωνικών και ψυχολογικών φαινομένων. Καθόλου περίεργο συνεπώς, αν στα πλαίσια αυτής της λογικής, της καταχρηστικής δηλαδή διαμόρφωσης των κριτηρίων της αιτιότητας στις κοινωνικές επιστήμες, ο Μαυρογιώργος φτάνει από άλλο δρόμο στην έμμεση αμφισβήτηση του ρόλου της παιδαγωγικής έρευνας, «η παραδοχή ότι μια ουσιαστική εκπαιδευτική αλλαγή απαιτείται και προϋποθέτει τη συστηματική παιδαγωγική έρευνα κινδυνεύει να αναγορεύσει την έρευνα σε παράγοντα και μοχλό της εκπαιδευτικής αλλαγής» (1986, σ. 56). Για τον Μαυρογιώργο, όχι μόνο η έρευνα χωρίζεται σε «συντηρητική» και «μετασχηματιστική» (γιατί όχι σε «αστική» και «προλεταριακή» άλλωστε), αλλά ακόμα, όπως είδαμε η ίδια η λύση των εκπαιδευτικών προβλημάτων είναι στην ουσία μόνο πολιτική και προκύπτει από την άνοδο του μαζικού κινήματος.

Αν, όπως το σημειώνει το Séne (1974), «η παιδαγωγική, είτε το θέλουμε, είτε όχι, αποτελείται αδιαχώριστα από την πολιτι-

κή και τη ψυχολογία» (σ. 22), παραμένει λοιπόν να δούμε ως προς τι, ο προσανατολισμός της πολιτικής, μακρο-κοινωνιολογίζουσας προοπτικής που μονομερώς επιλέγει ο Μαυρογιώργος και η παιδαγωγική έρευνα που του αναλογεί, είναι πράγματι πολιτικός: αν η έρευνα οφείλει σύμφωνα μ' αυτή την άποψη, να επισημαίνει «τις συγκεκριμένες κοινωνικές προεκτάσεις που έχουν τα διάφορα μέτρα» (1987β, σ. 58), αρκεί άραγε η επισήμανση των κοινωνικών παραμέτρων της γνωστικής ανισότητας των μαθητών για να καταδικάσει την κοινωνική επιλογή μέσω της εκπαίδευσης, λόγω χάρη σε μια χώρα σαν την Ελλάδα, όπου η εκπαιδευτική επιλογή καθίσταται δυνατή όχι τόσο «αξιοκρατία», με την απομάκρυνση δηλαδή των θεωρούμενων «κακών μαθητών» από τα ανώτερα εκπαιδευτικά κυκλώματα, αλλά κυνικά, με την ισοπέδωση των γνωστικών περιεχομένων που παρέχει η δημόσια ι-διαίτερα Παιδεία; Μ' ένα λόγο, το καθαντό πολιτικό ερώτημα που δεν θέτει ο Μαυρογιώργος είναι το εξής: τι είναι μια πολιτική ανάλυση; Είναι μήπως μια ανάλυση που επιλέγει σαν αναφορά μια γενική μαρξιστική αυθεντία; μα υπάρχουν πολλοί «μαρξισμοί»: η αναφορά στις έννοιες του κράτους, της εξουσίας, του κοινωνικού και ταξικού συσχετισμού δυνάμεων, αρκεί για να εγγραφεί σ' ένα πλαίσιο αναφοράς τόσο γενικό, την πολιτική ταυτότητα και την σαφήνεια του επιχειρήματος; Εάν μια κοινωνιολογική ανάλυση που δεν αναφέρεται καθόλου στις κοινωνικές αντιθέσεις είναι πράγματι ύποπτη ιδεολογικά, αρκεί άραγε σε μια άλλη θεωρία να αναφερθεί στην «δυναμική των κοινωνικών συγκρούσεων μιας ταξικής κοινωνίας» (1987β, σ. 55) για να μεταβληθεί αυτομάτως σε «πολιτική»;

Πολιτικά, όλα τα προβλήματα αυτά και οι ερωτήσεις που τα διατυπώνουν είναι προγραμματιστικής φύσης. Αυτό σημαίνει ότι οι απαντήσεις που απαιτούν, οι «λύσεις» που τους αναλόγουν, η θεωρητική προσέγγιση της διαλεκτικής τους λειτουργίας, δεν αντιστοιχούν στην έκθεση κανενός «αγωνιστικού πιστεύω», αλλά στην ύπαρξη μιας θεωρητικά τεκμηριωμένης, συγκεκριμένης και συστηματικής, προβληματικής. Αν οι ψυχολογικοί και κοινωνιολογικοί προβληματισμοί γύρω από τα εκπαιδευτικά λόγου χάρη ζητήματα, περιγράφουν τα σημεία της σύνδεσης της τακτικής με την στρατηγική πρόθεση μιας ριζικής μετατροπής του κοινωνικού πραγματικού, το κάνουν με τους εννοιολογικούς και μεθοδολογικούς όρους που αντιστοιχούν σ' αυτό το εκπαιδευτικό τμήμα της συνολικής κοινωνικο-πολιτικής πραγματικότητας από το οποίο ξεπηδούν οι κρίσεις: την σχέση που συνδέει μεταξύ τους τα φαινόμενα και τις αντιφάσεις που δημιουργούν αυτή την κρίση.

διατυπώνει, υποθετικά κατ' αρχάς, ο επιστημονικός συλλογισμός. *Συγκροτεί έτσι το ερευνητικό του αντικείμενο*, στο οποίο αναγκαστικά οφείλουν να αναφέρονται όλες οι πιθανές του απαντήσεις και τα πορίσματα. Μόνο τότε η διαμόρφωση της προβληματικής επιτρέπει την υπέρβαση των περιγραφικού επιπέδου προσεγγίσεων και την διατύπωση σχέσεων, αν όχι αιτιότητας, τουλάχιστον συνεπαγωγής ανάμεσα στα φαινόμενα. Η επιστημονική μελέτη αποκτά επιστημονικό και πολιτικό κύρος μόνο στο μέτρο που διαμορφώνεται σαν έρευνα των προβλημάτων που διατυπώνει, των προβλημάτων δηλαδή που αντιστοιχούν στα φαινόμενα που την απασχολούν.

Αν λοιπόν ο Μαυρογιώργος θεωρεί ότι η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση «υποβαθμίζει» τα εκπαιδευτικά προβλήματα, και επιτρέπει την αναγωγή του κοινωνικού στο ατομικό δεδομένο, είναι ακριβώς γιατί η σχηματική του άποψη για την ίδια την έννοια της πολιτικής ανάλυσης και η μεθοδολογική κατολίωση που συνεπάγεται η απουσία ανάλυσης των προϋποθέσεων της πολιτικής ανάλυσης, δεν του επιτρέπουν να αντιληφθεί την πολιτική εμβέλεια της διασύνδεσης του παιδαγωγικού αντικειμένου έρευνας με την κοινωνικο-γνωστική ψυχολογία. Είναι όμως επίσης πιθανό ότι η άποψή του αυτή στηρίζεται σε μια επιφανειακή και πολύ περιορισμένη παιδαγωγική αντίληψη των σύγχρονων ψυχο-κοινωνιολογικών προβληματισμών. Η μακρο-κοινωνιολογική προσέγγιση των εκπαιδευτικών φαινομένων που επιλέγει τον οδηγούν έτσι αναπόφευκτα στην αναγωγή των πλαισίων περιγραφής κι εξήγησης της εκπαιδευτικής κρίσης από το συγκεκριμένο στο γενικό. Αυτό το «γενικό» δεν είναι ακόμα, ούτε ένα ιστορικό, ούτε ένα κοινωνιολογικό, ούτε ένα οικονομικό πεδίο ανάλυσης: δεν έχει συγκροτηθεί ως ερευνητικό αντικείμενο, αποτελεί ένα νεφελώδες αοριστολόγημα επιπλέον.

Εντούτοις, είναι εύκολο να διαπιστώσει κανείς ότι η σφαιρική μεταβολή της σχολικής γνώσης σε όργανο ταξικής αναπαραγωγής και ιδεολογικής επικυριαρχίας, η προσπάθεια ταύτισης των διαδικασιών της γνωστικής ανάπτυξης με τις διαδικασίες της κοινωνικής επιλογής, δεν «πετυχαίνουν» αυτόματα. Απαιτείται συνεπώς από τον ερευνητή μια διαρκής αποστασιοποίηση απ' όλες τις ασαφείς ή πρόχειρες απαντήσεις στα προβλήματα της εκπαιδευτικής σχέσης, απ' όλες τις συνθηματολογικού τύπου μεταφορές των ιδεολογικών και πολιτικών απόψεων που χαρακτηρίζουν την κοινωνική κρίση αξιών, στα πλαίσια της υπό ορθολογική αναδιαμόρφωση παιδαγωγικής πρακτικής.

Αυτό όμως δεν σημαίνει καθόλου ότι η επιστημονική πρακτική βρίσκεται «εκτός

πολιτικής»: με ποια κοινωνικά κριτήρια μπορούμε λοιπόν να σκεφτούμε και να α-ναλύσουμε τις σχέσεις της εκπαιδευτικής πρακτικής με την πολιτική;

Πρέπει μήπως να αρχεστούμε στην ανάπτυξη του «δημοκρατικού και επιστημονικού πνεύματος» που μας υπόσχονται οι διάφορες παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις ή αντίθετα να περιμένουμε την εμφάνιση κάποιων συλλογικών αντιστάσεων



με τους όρους και τις πρακτικές του «μαζικού κινήματος»; στην μια περίπτωση αποκρύπτεται η πραγματική πολιτική διάσταση της παιδαγωγικής: με κύρια αναφορά στην ψυχολογία, η παιδαγωγική εξασκεί τότε στα πλαίσια του εκπαιδευτικού λόγου ένα είδος «επιστημονικής τρομοκρατίας» για να καταδικάσει κάθε μεμονωμένη ή συλλογική αμφισβήτηση. Στην άλλη περίπτωση, η παιδαγωγική πρακτική τείνει να αντιμετωπίζεται σαν μια εκδήλωση άμεσας και απευθείας πολιτικής. Το πρόβλημα των σχέσεων της διδακτικής και της πολιτικής διάστασης της παιδαγωγικής πράξης είναι ωστόσο πολύ πιο σύνθετο. Εντούτοις, πολλοί ερευνητές βρίσκονται σήμερα μετέωροι, ανάμεσα στην «πολιτική», που αμφισβητεί την ανθρωπιστική εκδοχή της παιδαγωγικής ιδεολογίας ή τις «τεχνοκρατικές» της μεταστροφές και στον παιδαγωγικό ανθρωπισμό, που υπό τους παραδοσιακούς ή τους «διεπιστημονικά αναβαθμισμένους» όρους, αμφισβητεί την εμβέλεια της πολιτικής απάντησης. Η λύση στο δίλημμα απαιτεί όμως την αναφορά ταυτόχρονα στα περιεχόμενα και τις μορφές της διδακτικής πράξης: η διερεύνηση της συγκεκριμένης ιστορικής σχέσης τους αποτελεί ίσως την μοναδική οδό ταξινόμησης των ακατάτακτων συχνά επιστημολογικών και πολιτικών ερωτημάτων που αφορούν τον ρόλο της παιδαγωγικής σχέσης και της εκ-

παιδευτικής κοινωνικής πολιτικής στην γνωστική, κοινωνική, αισθητική, ηθική και φυσική ακόμα ανάπτυξη του μαθητή.

Παρ' όλο λοιπόν ότι ο Μανρογιώργος προσπαθεί να αναπτύξει μια σειρά θεωρητικών προτάσεων επί του εκπαιδευτικού προβλήματος ως ένα παιδαγωγικό-ιστορικό, «μετα-επιστημονικό» λόγο, οι συστηματικές μηχανιστικές αναγωγές του προδίδουν ουσιαστικά την ιστορικίστικη



φύση των προβληματισμών του: «κυριαρχεί η τάση τα εκπαιδευτικά ζητήματα να υποβαθμίζονται σε ψυχολογικά... να υιοθετείται ένας ατομικίστικος προσανατολισμός και να αγνοούνται σε μεγάλο βαθμό οι πολιτικο-κοινωνικές, ιδεολογικές και οικονομικές παράμετροι της εκπαίδευσης... στο βαθμό που η παιδαγωγική έρευνα θεσμικά καλείται να παίξει απλό γνωμοδοτικό ρόλο σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, μάλλον αποδέχεται τους όρους και τις προτεραιότητες του αστικού κράτους...» (1987, σσ. 23-24).

Συνοψίζοντας λοιπόν την κριτική μας σε αυτό το παιδαγωγικό ρεύμα σκέψης, αλλά και στο είδος των επιλεγόμενων απ' αυτό, μακρο-κοινωνιολογικών πλαισίων ανάλυσης του προβλήματος της κρίσης του σχολείου, θα επισημαίναμε, τηλεγραφικά, έξη σημεία μεθοδολογικών προβληματισμών, η απουσία των οποίων παρεμποδίζει την συγκρότηση ενός συγκεκριμένου ερευνητικού αντικειμένου και κατά συνέπεια, αντιβαίνει με τις στοιχειώδεις προϋποθέσεις της επιστημονικής έρευνας και της άρθρωσης του θεωρητικού λόγου:

1. Για να προσεγγίσουμε σωστά το πρόβλημα του σχολείου, είναι απαραίτητο να αποφύγουμε τον σκόπελο της θεσμικής του ενότητας: η ενιαία διοικητική οπτική, παρεμποδίζει την αναγνώριση της ειδικής (ιστορικά, κοινωνικά, οικονομικά, ψυχολογικά) λειτουργίας του κάθε επιπέδου. Άλλους προβληματισμούς δημιουργεί το νηπιαγωγείο και άλλους τα

Τ.Ε.Ι. Η γενική αναφορά στην «δυναμική των παιδαγωγικών σχέσεων», ανεξάρτητα του αντικειμένου επί του οποίου αυτές οι σχέσεις διαμορφώνονται, δεν παρέχει καμμία πληροφορία όσον αφορά ακριβώς την παιδαγωγική τους δυναμική...

2. Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (όσο άλλωστε το κάθε εθνικό σύστημα) παρουσιάζει ιδιαιτερότητες οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπ' όψη και να υπογραμμίζονται.

3. Το πρόβλημα των σχέσεων ανάμεσα στο Κράτος και στο Σχολείο είναι ιδιαίτερα σύνθετο και κάθε σχηματική του απλοποίηση οδηγεί σε εσφαλμένα συμπεράσματα.

4. Το πρόβλημα των επιστημών και των γνώσεων είναι αποφασιστικής σημασίας για κάθε εκτίμηση της παιδαγωγικής πρακτικής και εκπαιδευτικής πολιτικής.

5. Το οριακό ερώτημα που αφορά την παιδαγωγική σχέση και τον ρόλο της στην ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος είναι εκείνο που αφορά επίσης τον προσανατολισμό, τους στόχους και τον έλεγχο της επιστημονικής έρευνας.

6. Ο δημοκρατικός ή όχι χαρακτήρας ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή ενός συστήματος παιδαγωγικών σχέσεων είναι ένα ερώτημα σύνθετο, η απάντηση στο οποίο δεν μπορεί να περιορίζεται στην «δωρεάν» παιδεία, την απαίτηση ενός «ανοικτού σχολείου» ή εκείνη ενός «δημοκρατικού» παιδαγωγικού κλίματος: οι έννοιες αυτές είναι ασαφείς και αποπροτινατολιστικές.

Πιστεύουμε ότι αυτές είναι οι στοιχειώδεις μεθοδολογικές συνθήκες για την επιστημονική έρευνα του εκπαιδευτικού συστήματος από τις διάφορες επιστημονικές προσεγγίσεις που συναποτελούν, χάρη του κοινού τους αντικειμένου, τις επισημίες της αγωγής. Η παιδαγωγική δεν ανήκει σε αυτές –ακριβώς επειδή αποτελεί ένα, σίγουρα το σημαντικότερο αντικείμενο μελέτης τους– ένα αντικείμενο πολυσύνθετο που απαιτεί την διεπιστημονική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στα εννοιολογικά πλαίσια και τις μεθόδους που καθιστούν δυνατή την επιστημονική του προσέγγιση. Οι φοιτητές των Πανεπιστημιακών τμημάτων των επιστημών της αγωγής, μελετώντας τα κεντρικά θεωρητικά ζητήματα που αφορούν τους προσανατολισμούς, τις προϋποθέσεις, τις διαδικασίες και τα περιεχόμενα της εκπαιδευτικής σχέσης, όπως και τις μεθοδολογίες που τους αναλογούν, θα πρέπει λοιπόν να διαθέτουν ένα υλικό ικανό να τους βοηθήσει να εξεργαστούν μια σφαιρική θεώρηση των προβλημάτων που συνδέονται με την μελλοντική επαγγελματική τους πρακτική: να τοποθετηθούν δηλαδή ερευνητικά απέναντι στα γνωστικά περιεχόμενα ή τις μορφές διδασκαλίας, διαφοροποιούμενοι έτσι ποιοτι-

κά με τους ως σήμερα σπουδαστές των Παιδαγωγικών Ακαδημιών: «στη διάρκεια της φοίτησής μας στην Ακαδημία», σημειώνουν πολύ εύστοχα οι φοιτήτριες Ακάμπαιη, Αλτιπαράκη και Χρυσάφη, «δεν είχαμε διδαχτεί σε κανένα από τα 2 έτη τίποτα σχετικό με έρευνα... βρισκόμασταν στην Ακαδημία μετά από κατατακτήριες εξετάσεις σαν πτυχιούχοι ανωτάτων σχολών. Παρ' όλο όμως που είχαμε περάσει από Α.Ε.Ι. εντούτοις ποτέ δεν είχαμε ακούσει τίποτα για έρευνα. Η λέξη αυτή ηχούσε στ' αυτιά μας σαν κάτι μακρινό και απλησίαστο. Σαν ένα αντικείμενο με το οποίο θα μπορούσε κανείς να ασχοληθεί μόνο μετά από μεταπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό. Όσον αφορά την παιδαγωγική έρευνα, σίγουρα με τις σημερινές συνθήκες, είναι πάρα πολύ δύσκολο, αν όχι απίθανο, για κάποιο νέο άνθρωπο (εκπαιδευτικό) ν' ασχοληθεί μ' αυτήν... το μάθημα «έρευνα» διδάσκεται αποσπασματικά, μαζί με πλήθος άλλα μαθήματα. Επομένως η απόκτηση θεωρητικών γνώσεων του ενδιαφερομένου ν' ασχοληθεί με την έρευνα, επαφίεται στη δυνατότητά του θέληση από τη μια και στην οικονομική και κοινωνική δυνατότητα από την άλλη (σπουδές στο εξωτερικό)... αρκετοί από τους συναδέλφους υποπτεύθηκαν μέσα από την έρευνα αυτή μια έμμεση κριτική στο έργο τους... η στάση αυτή έφθασε μερικές φορές σε ακραίες θέσεις... Πολιτικοποιήθηκε η έρευνα. Το ερωτηματολόγιο, παρ' όλο ότι ήταν απρόσωπο κι ανώνυμο, θεωρήθηκε σαν μέσο φακέλωματος» (1986, σσ. 92-94, οι υπογραμμίσεις δικές μας)⁹.

Κατά πόσο μπορεί να αλλάξει αυτή η κατάσταση στα Πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα, όταν υπάρχουν και διδάσκουν μέσα σε αυτά παιδαγωγοί οι οποίοι εξακολουθούν να αντιλαμβάνονται την ερευνητική δραστηριότητα του μελλοντικού εκπαιδευτικού, σαν κάτι το επιπρόσθετο στην «επιστημονική» του κατάρτιση;

Το ερώτημα θα παραμείνει ανοικτό προς την Πολιτεία και τους αρμόδιους φορείς, όσους τουλάχιστον προβληματίζονται από την σημερινή κατάσταση και επιδιώκουν την δημιουργία εκπαιδευτικών επιστημονικά καταρτιζόμενων κι όχι επιστημονικά ανιποψίαστων «πανεπιστημίων» παιδαγωγών (νηπιαγωγών, δασκάλων ή καθηγητών Πανεπιστημίου...).

Συμπερασματικά

Αν επιστήμη είναι κάθε σώμα γνώσεων που έχει ένα καθορισμένο και αναγνωρισμένο αντικείμενο, όπως επίσης και μία δική της μέθοδο προσέγγισης του αντικείμενου αυτού – κι αν ένα Πανεπιστημιακό τμήμα είναι ακαδημαϊκή θεσμική μονάδα που καλύπτει το γνωστικό αντικείμενο

μιας επιστήμης, τα επαγγελματικά παιδαγωγικά τμήματα όπως και οι συνεπισσυρρεύσεις των τμημάτων Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας (!) δεν έχουν θέση μέσα στο Πανεπιστήμιο. Η απαραίτητη ανωτατοποίηση και ένταξη των σπουδών των εκπαιδευτικών στο Πανεπιστήμιο προϋποθέτει τότε την ίδρυση Σχολών Κοινωνικών Επιστημών, στα πλαίσια των οποίων μπορούν να λειτουργήσουν και τα

Α' δοφραυσαν να
εμείνει την ώρα εθ
Τοσε οι υβερκες οη
την οι υπογενεια, και

Τμήματα των επιστημών αγωγής, ο διεπιστημονικός χαρακτήρας των οποίων δεν αναιρεί σε τίποτα, αλλά αντίθετα υπογραμμίζει την αυτονομία των διάφορων επιστημονικών προσεγγίσεων επί του κοινού τους αντικείμενου, ως τόπον σύγκλισης: το εκπαιδευτικό πρόβλημα σε όλες του τις συνιστώσες.

Πράγματι, η Ελληνική «προποτυπία», σε σχέση με όλο τον υπόλοιπο κόσμο, που συνίσταται στην ίδρυση επαγγελματικά προσανατολισμένων παιδαγωγικών Πανεπιστημιακών τμημάτων¹⁰, έρχεται ακόμα και «τυπικά» σε αντίθεση με την κοινή λογική: αν αυτό που ενδιαφέρει είναι απλώς η αρτιότερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών της προσχολικής και στοιχειώδους εκπαίδευσης, η καλύτερη δηλαδή τεχνική προετοιμασία των δασκάλων και νηπιαγωγών, η ποσοτική προσθήκη γνώσεων στα επαγγελματικά τους εφόδια, οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες με δύο επιπλέον έτη φοίτησης αρκούσαν: αυτή η «κρυφή» λογική δεν είναι μόνο εκείνη των μικρο-ιδιοκτητών της επαρχίας που διαμαρτύρονται για την απομάκρυνση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Είναι επίσης και κυβερνητικών αρμοδίων, που δεν δίστασαν να δοκιμάσουν να συμβιβάσουν την επιστημονική αναβάθμιση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών με τον τζίρο των μικροεμάγαζων της επαρχίας (λόγον χάρη στην Φλώρινα, με τις δηλώσεις του ίδιου του πρωθυπουργού). Αν όμως αυτός είναι ο πραγματικός στόχος, τότε κακώς οι

σπουδές αυτές εντάχθηκαν στο Πανεπιστήμιο.

Αν αντίθετα, πιστεύεται ότι η διεπιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι δυνατή (άποψη που συμμεριζόμαστε απολύτως), τότε είναι απαραίτητο να διαχωρίσουμε την επαγγελματική από την επιστημονική ταυτότητα: το Πανεπιστήμιο εξ ορισμού ασχολείται με την διαμόρφωση αυτής της τελευταίας. Όμως τότε, η



επαγγελματοποίηση των δύο τμημάτων έρχεται σε άμεση αντίθεση με την αρχική αυτή πεποίθηση.

Με τη σημερινή τους οργάνωση οι σπουδές αυτές επιχειρούν λοιπόν να συμβιβάσουν τα ασυμβίβαστα. Είναι πιθανόν ότι αυτό συμβαίνει στο μέτρο και ειριδή, κάτω από το πρόσημο της διεπιστημονικότητας, η ίδια η παιδαγωγική επιχειρεί την αναβάθμισή της μέσα στην πιο ακραία επιστημολογική αδιαφάνεια και σύγχυση. Επειδή πολλοί Έλληνες παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται την διεπιστημονικότητα υπό τους όρους ενός συμβιβασμού ανάμεσα στην κοινωνική πρακτική της παιδαγωγικής πράξης και τα εξωτερικά της επιστημονικά ερείσματα, ιδίως εκείνα που προέρχονται από τις κοινωνικές επιστήμες ή τις επιστήμες του ανθρώπου. Ενός συμβιβασμού δηλαδή ανάμεσα στην αυστηρότητα της επιστημονικής μεθόδου και την αυθαιρεσία του ισχυρισμού και της διαίσθησης. Ανάμεσα στον αποδεικτικό χαρακτήρα της γνώσης και τον εμπιστευτικό προσανατολισμό της γνώμης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ακάπαλη Σ., Αλτιπαράκη Α., Χρυσάφη Π., Άρνηση και προβληματική αντιμετώπιση της παιδαγωγικής έρευνας, Σύγχρονη εκπαίδευση, 29, 1986, 92-94.

Ausubel, D.P Is there a discipline of educational psychology? στο *Educational objectives and teaching of educational psychology*, Ed. E.

Stones Λονδίνο: Methuen, 1972.

Bachelard, G. *Le rationalisme applique*, Παρίσι, PUF, 1975.

Baudelot G., Establet R., *Ecole caltialiste en France*, Παρίσι, Ed. Maspero, 1971.

Boudieu P., Passeron d.C., *Les Heritiers*, Παρίσι, Minouit, 1964 - *La reptodyction*, Παρίσι, Minouit, 1970.

Crahay M., *Logo, un environnement proricé a la pensee procedurale*, Revue Francaise de Pelagogie, 80, 1987, 37-56.

Δημαράς Α., Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Αθήνα, Ερμής, 1974.

Φλουρής Γ., Gagné R., *Θεμελιώδεις αρχές της μάθησης και της διδασκαλίας*, Αθήνα, 1980. - *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1984.

Φραγκουδάκη Α., *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1978. - *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*, Αθήνα, Κέδρος, 1982.

Φρέϊρε Π., *Πολιτιστική δράση για την κακία της ελευθερίας*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1977.

Gillispie C.C., *Στην κόψη της αλήθειας*, Αθήνα, Μορφωτικό ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 1986.

Γληνός Δ., *Άπαντα, Α'*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1983.

Γκότοβος Α.Ε., *Κλειστές ερευνητικές τεχνικές και παιδαγωγική πραγματικότητα*, Σύγχρονη εκπαίδευση, 29, 1986, 82-87.

Habermas J., *Logique des sciences sociales*, P.U.F., Paris, 1987.

Ηλιού Μ., *La Formation inutile des Femmes grecques*, στο *Communication, education, rythmes devie*, Ed. Tierce -A.C.C.T., 1985, 53-63.

Illich I., *Μετά την Κοινωνία χωρίς σχολεία*, Αθήνα, εκδ. Σπηλιώτη, 1973. - *Κοινωνία χωρίς σχολεία*, Αθήνα, 1976.

Κασσωτάκης Μ., Φλουρής Γ., *Μάθηση και διδασκαλία*, Αθήνα, 1983.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδου Γ., *Η αξιολόγηση των εξετάσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Ερευνητική έκθεση, ΥΠΕΠΘ, ΚΕΜΕ, και ΥΠΕΤ, 1985, υπό έκδοση από το ΕΚΚΕ με αναθεωρημένο και συνεπτυγμένο περιεχόμενο και συνεπτυγμένο περιεχόμενο υπό τον τίτλο «οι εισαγωγικές εξετάσεις». - *Εννοιολογικό περιεχόμενο, πραγματολογικά δεδομένα και θεωρία στην Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, - *Επιθεώρηση κοινωνικών ερευνών*, 64, 1987.

Κολιάδης Ε., *Η νοηματική μάθηση στον Ausubel και η παιδαγωγική αξιοποίησή της*, Νέα Παιδεία, 43, 1987, 27-36.

Λαμπίρη-Δημάκη Ι., *Προς μίας Ελληνικήν Κοινωνιολογία της Παιδείας*, Αθήνα, Ε.Κ.Κ.Ε., 1974.

Μαργακουδάκης Γ., *Ψυχολογική θεμελίωση της Διδασκαλίας: η Τεχνική του Προγραμματισμού της Διδασκαλίας*, Δίπτυχο, Αθήνα, 1972.

Μαυρογιώργος Γ., *Παιδαγωγική Έρευνα, Εκπαιδευτική Αλλαγή και Κοινωνική Αλλαγή: Ανάγνωση της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας*, Σύγχρονη εκπαίδευση, 30, 1986, 41-60 και 31, 1986β, 50-58.

Mialaret G., *Les sciences de l'éducation*, Coll. Que sais-je, Παρίσι, P.U.F., 1984.

Mollo S., *De la sociologie a la Psychosociologie de l'éducation*, Revue Fran-



Morin E., *La methode, I. La Nature de la Nature*, Παρίσι, Seuil, 1977.

Μπουζάκης Σ., *Παιδαγωγικοί και κοινωνικοπολιτικοί προβληματισμοί*, Αθήνα, 1986.

Mugny G., *La psychologie sociale genetique: une discipline en developpement*, στο *Psychologie sociale du developpement cognitif*, Βέρνη, Peter-Lang, 1985, 15-55.

Μυλωνάς Θ., *Η αναπαράγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*, Αθήνα, 1982.

Παταμιαήλ. Γ., *Τα αδιέξοδα της Λαϊκής Επιδόρφωσης*, Πολίτης, 66, 1984, 9-16. - *Παραστάσεις των στόχων της δημοτικής εκπαίδευσης από τους γονείς των μαθητών*, Επιθεώρηση κοινωνικών ερευνών, 67, 1987, 178-205. - *Μάθηση και Κοινωνία*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1988.

Πασσάκος Κ.Γ., *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Αθήνα, 1980.

Πολυχρονόπουλος Π., *Το πρόβλημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η ριζική λήψη του*, Αθήνα, 1982.

Πνυγιστάκης Ι., *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 1984.

Rotty R., *Methode, science sociale et espoir social, Critique*, 471-472, 1986, 873-897.

Sève M., *Marxisme et theorie de la personnalite*, Παρίσι, Ed. Sociales, 1974.

Τζάνη Μ., *Σχολική επιτυχία: ζήτημα ταξικής προέλευσης και κονλτοφρας*, Αθήνα, 1983.

Τσουνιάς Κ., *Εξάρτηση και αναπαράγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1985. - *Κράτος, Κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμτική Ελλάδα*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1986.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

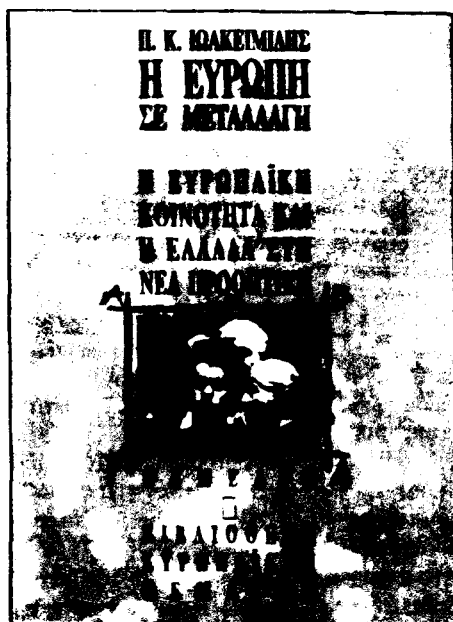
1. Και θα προσπαθήσουμε να δείξουμε ότι τα παιδαγωγικά τμήματα με την σημειωμένη τους οργάνωση, δεν ανταποκρίνονται στον πρώτο από αυτούς τους δύο στόχους. Το ότι δεν ανταποκρίνονται ούτε στο δεύτερο είναι πιστοποιημένο: ο αριθμός των εισαγομένων σε αυτά τα στενά επάγγελματικά τμήματα δεν αντιστοιχεί στο μικρό αριθμό θέσεων εργασίας που προσφέρονται σε νηπιαγωγούς και δασκάλους από τον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα της εκπαίδευσης. Και είναι επίσης γνωστό ότι ένα από τα βασικά «κεκτημένα» του αποκαλούμενου «φοιτητικού κινήματος» στην Ελλάδα είναι να αποφοιτούν πάντα όλοι οι εισαγόμενοι στο Πανεπιστήμιο: πρόκειται για ένα σύστημα επαγγελματικών Πανεπιστημιακών σπουδών, σπουδών που συχνά δεν φοιτούν, ώστε να αποκτήσουν τις αποσπασματικές γνώσεις που χρειάζονται, για ένα επάγγελμα που οι περισσότεροι δεν θα εξασκήσουν...
2. Πρέπει ιδίως να υπογραμμίσουμε ότι πολλές ενδιαφέρουσες προτάσεις για την οργάνωση των σπουδών των Ελλήνων εκπαιδευτικών έχουν επίσης διαμορφωθεί από Έλληνες ειδικούς της Αγωγής, οι οποίες όμως, όπως συνήθως συμβαίνει, παρμέναν στην αφάνεια (λόγον χάρις), η μελέτη του Πολυχρονόπουλου, το 1982 - ιδιαίτερα δε οι σελίδες 40-44).
3. «Η θεωρία της ανάπτυξης ως πολιτισμός», μετάφραση Βαρθάβα-Σκούρα, δακτυλογραφημένες σημειώσεις του Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών, σ. 85.
4. Η συχνή υπογράμμιση της σχετικότητας των των νόμων, ο υπερτονισμός του ποιότη-

των στοιχείων, της ατομικής διαφοράς κλπ. δεν αλλάζει σε τίποτα την επιστημονική ουσία του προβλήματος: όπως έλεγε ο Αριστοτέλης δεν υπάρχει επιστήμη παρα του γενικού.

5. Βλέπε συνέντευξη του Establet στο περιοδικό *Nouvel Observateur*, Ιανουάριος 1987.
6. Η θεωρητική ανάπτυξη των οποίων σιγήθηκε προέρχεται από τις αφέσεις (ιστορικά και πολιτικά) ατομικές ενός ριζοσπαστικού παιδαγωγικού ρεύματος που επιμένει να αναφέρεται στην εκρηκτική, αλλά μηχανιστική κριτική του Τάλλε (1973, 1976) και ιδίως στην τριτοκοσμική «απελευθερωτική» οπτική του Φρέιρε (1977).
7. Όσον αφορά, πιο ειδικά, την οργάνωση της Λαϊκής Επιδόρφωσης, όπου οι παιδαγωγικές, τριτοκοσμικές αντατάτες συμβαδίζουν με όλα τα μεταρρυθμιστικά πολιτικά ιδεολογήματα, βλέπε Πιταμιαήλ. (1984).
8. Πράγμα που βέβαια προκύπτει τόσο από την αναβάθμιση των σπουδών του, όσο και από την ευρύτερη κοινωνικο-πολιτική συγκυρία και που οίγουρα, δεν αποτελεί καθόλου την «επιστημονική του ταυτότητα», παρ' ότι ισχυρίζεται όπως είδαμε ο Μπουζάκης!
9. Εντούτοις, τον τελευταίο καιρό κάθε άλλο παρά απουσιάζουν οι λεγόμενες «παιδαγωγικές έρευνες». Όπως το επισημαίνει ο Γκότοβος (1986), «το πρόβλημα δεν είναι τόσο αν υφίσταται παιδαγωγική έρευνα ή όχι, όσο τι είδους έρευνα υφίσταται» (σ. 82).
10. «Έρευνα» για το οποίο υπάρχουν Πανεπιστημιακοί παιδαγωγοί που αισθάνονται... περφηνοί!

Κυκλοφορούν

Στη νέα σειρά των ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΘΕΜΕΛΙΟ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΘΕΜΕΛΙΟ - ΛΕΣΧΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ - ΣΟΛΩΝΟΣ 84