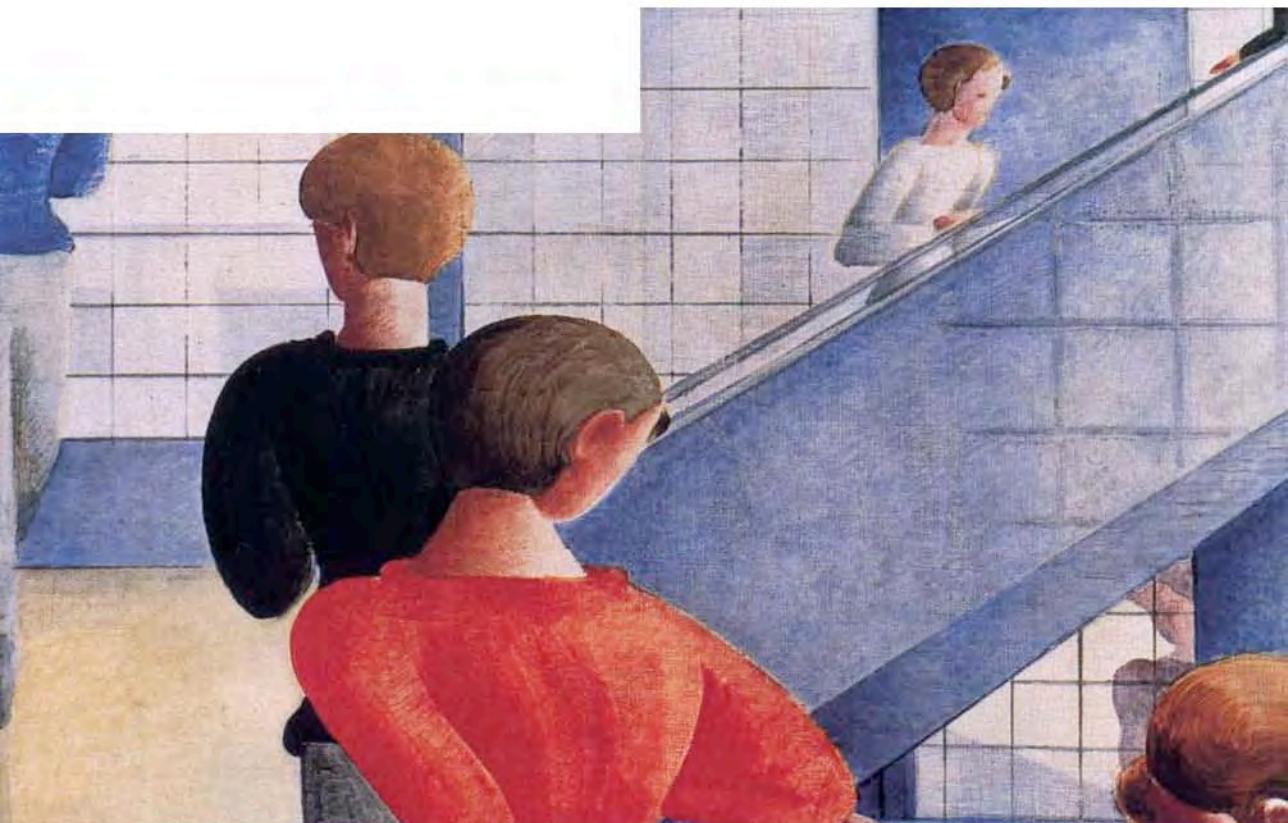


**LORENZO FISCHER**

Κοινωνιολογία του σχολείου



**ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ**

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	1
----------------	---

## ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

<b>1. Η κοινωνιολογική μελέτη των σχολικών συστημάτων .....</b>	<b>7</b>
1. Η ανάδυση της μορφής του σχολείου και η σημερινή ηγεμονία του .....	7
2. Καταβολές και μεταβολές των σχολικών συστημάτων .....	13
3. Τα ευρωπαϊκά σχολικά συστήματα και η αυτονομία .....	20
4. Οι κοινωνικές συνέπειες του σχολείου και οι προοπτικές ανάλυσης .....	24
5. Σχολείο και οικονομία .....	29
6. Σχολείο και κοινωνική διαστρωμάτωση .....	39
7. Σχολείο και κοινωνικοποίηση .....	53
<b>2. Η σχέση του σχολείου και των φορέων κοινωνικοποίησης .....</b>	<b>69</b>
1. Σχολείο και οικογενειακές μορφωτικές πρακτικές .....	69
2. Σχολείο και ομάδα των συνομηλίκων .....	81
3. Σχολείο και μέσα μαζικής επικοινωνίας .....	90
<b>3. Το σχολείο στις πολυεθνοτικές κοινωνίες .....</b>	<b>101</b>
1. Πολυεθνοτικές κοινωνίες και τρόποι δημοκρατικής συνύπαρξης .....	101
2. Κριτικές στις ριζοσπαστικές μορφές του σχετικισμού και της πολυπολιτισμικότητας .....	106
3. Η ενσωμάτωση των αλλοδαπών παιδιών στο σχολείο .....	111
4. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και η ενσωμάτωση των παιδιών-μεταναστών .....	117
5. Μετανάστες μαθητές στο γαλλικό σχολείο .....	119
6. Η σχολειοποίηση των μεταναστών στη Μεγάλη Βρετανία .....	122
7. Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στην Ιταλία .....	126
<b>4. Διαφορές σε σχέση με το σχολείο .....</b>	<b>129</b>
1. Ταξικές διαφορές .....	129
2. Εθνικές και πολιτισμικές διαφορές .....	142
3. Διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα .....	147
4. Οι κοινωνικές ανισότητες σε σχέση με το σχολείο στις αναπτυγμένες χώρες .....	156

**ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

<b>5. Οι πρωταγωνιστές του σχολείου: Καθηγητές και μαθητές</b>	165
1. Στοιχεία διεθνούς σύγκρισης .....	165
2. Το επάγγελμα του καθηγητή .....	171
3. Η κατάρτιση των καθηγητών .....	178
4. Τάσεις και υποθέσεις για το μέλλον των εκπαιδευτικών και του σχολείου .....	184
5. Η σχολική διοίκηση .....	189
6. Η μαζική σχολειοποίηση στον κόσμο και τις αναπτυξιμένες χώρες .....	196
7. Η σχολική κοινωνικοποίηση από την οπτική γωνία των παιδιών .....	200
8. Οι μαθητές στο μαζικό δευτεροβάθμιο σχολείο .....	203
9. Μια ιταλική έρευνα γύρω από τους νέους; Μια τυπολογία συμπεριφορών απέναντι στο σχολείο .....	208
<b>6. Οργανωτικές μορφές του σχολείου</b>	217
1. Εισαγωγή .....	217
2. Το σχολείο ως γραφειοκρατία .....	219
3. Το σχολείο ως σύστημα χαλαρά συνδεδεμένο .....	227
4. Το σχολείο ως θεσμοθετημένη οργάνωση .....	232
5. Η σχολική οργάνωση ως πολιτισμικό σύστημα .....	239
6. Πώς μεταβάλλεται το σχολείο: Δυναμικές και διαδρομές της οργανωτικής αλλαγής .....	249
<b>7. Η κοινωνική διάδραση στη σχολική τάξη</b>	265
1. Το περιβάλλον της τάξης .....	265
2. Οι έρευνες του Flanders σχετικά με τη ρηματική συμπεριφορά των καθηγητών .....	270
3. Οι αναλύσεις για την αγγλική συμβολική διάδραση .....	272
4. Η συμβολή του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού .....	275
5. Η διαχείριση των δυναμικών της ομάδας-τάξης με τη συμβολή της κοινωνικής ψυχολογίας .....	279
6. Η ψυχαναλυτική άποψη .....	286
7. Η συστημική προσέγγιση .....	290
8. Cooperative learning ή συνεργατική μάθηση .....	294
9. Η διάδραση σε προβληματικές καταστάσεις .....	300
<b>Βιβλιογραφικές αναφορές</b>	311
<b>Ευρετήριο ονομάτων</b>	333
<b>Ευρετήριο θεμάτων</b>	339

# 1

## Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

Αφού διευκρινίστηκε η σύγχρονη έννοια του σχολείου, σε αυτό το κεφάλαιο αναλύεται η γένεση των εθνικών σχολικών συστημάτων. Στη συνέχεια, και υπό το φως των βασικών μοντέλων εκπαιδευτικού συστήματος που απαντούν στην Ευρώπη, μελετάται η σύγκλιση των συγκεντρωτικών και αποκεντρωτικών συστημάτων, με γνώμονα την αυτονομία του μεμονωμένου σχολικού ιδρύματος. Τέλος, εξετάζεται η σχέση του σχολείου με την οικονομία, η κοινωνική διαστρωμάτωση και η κοινωνικοποίηση που χαρακτηρίζει τις νέες γενιές, ενώ αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο η κοινωνιολογία αντιμετωπίζει τις διάφορες αποστολές του θεσμού του σχολείου σύμφωνα με δύο βασικές απόψεις: τη φονξιοναλιστική και τη συγκρουοσιακή.

### 1. Η ΑΝΑΔΥΣΗ ΤΗΣ ΜΟΡΦΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ Η ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΗΓΕΜΟΝΙΑ ΤΟΥ

#### ■ **Σχολείο: μια σύγχρονη «εφεύρεση»**

Τόσο η κοινή γνώμη όσο και ορισμένοι ιστορικοί της Παιδαγωγικής τείνουν να πιστεύουν ότι το σχολείο αντιπροσωπεύει μια σταθερή πραγματικότητα κάθε εποχής, κάνοντας αναφορά στην παρουσία του στον Μεσαίωνα, στην αρχαία Ρώμη και την αρχαία Ελλάδα. Στην πραγματικότητα, όμως, οι εκπαιδευτικές αυτές δομές λίγα πράγματα είχαν κοινά με τη σημερινή «μορφή του σχολείου» [Vincent 1980]: η έννοια αυτή αναφέρεται σ' ένα ιδιαίτερο ιστορικό σχήμα, που εμφανίστηκε σε συγκεκριμένες κοινωνίες και σε μια καθορισμένη εποχή. Ο ίδιος ο Durkheim, παρόλο που εκφράζει μία άποψη κατ' ουσίαν υπέρ της συνέχειας, παραδέχεται ότι το «σχολείο αυτό καθαυτό» εμφανίζεται σε συγκεκριμένη ιστορική στιγμή: εντοπίζει, μάλιστα, την αρχή και την τοποθεσία στον 8ο αιώνα, πράγμα που αποτελεί μία μάλλον αμφισβητήσιμη επιλογή [Durkheim 1938]. Μιλώντας για «εφεύρεση της μορφής του σχολείου», αναφέρομαι στην εμφάνιση της κοινωνικοποίησης μέσω του σχολείου (και όχι απλά σε έναν εκπαιδευτικό θεσμό) και τη συνδέω με τον συνολικό μετασχηματισμό της κοινωνίας και την αλλαγή του τρόπου άσκησης της εξουσίας. Μεταξύ 16ου και 17ου αιώνα, αρχίζει να διαμορφώνεται στην Ευρώπη η σύγχρονη κοινωνία, η οποία θεμελιώνεται

στην αλλαγή των σχέσεων πολιτικής και θρησκείας, που στο εξής θα αποτελέσουν χωριστούς τομείς. Η νέα μορφή κυριαρχίας χαρακτηρίζεται από απρόσωπους θεσμούς, που διοικούνται κατά τρόπο ορθολογικό και γραφειοκρατικό, σύμφωνα με έναν κρατικό νόμο που ενσαρκώνει την πολιτική τάξη. Σε αυτή τη μορφή εξουσίας το γραπτό κείμενο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς εκλαμβάνει την εξουσία με γενικούς και, γι' αυτό, απρόσωπους όρους: δικαστικός μηχανισμός και σχολείο αποτελούν έτσι χαρακτηριστικά στοιχεία μιας «ορθολογικής-νόμιμης» εξουσίας [Weber 1922].

#### ■ Η διαδικασία πρακτικής κοινωνικοποίησης

Ο παραδοσιακός τρόπος κοινωνικοποίησης βασίζοταν στη λογική τού «μαθαίνω βλέποντας και ακούγοντας» [Vincent 1980], της άμεσης, δηλαδή, επιτόπιας μάθησης που πραγματοποιούνταν μέσω της μίμησης: χαρακτηριστικό ήταν το παράδειγμα των μαθητευόμενων τεχνιτών, οι οποίοι αποκτούσαν τις γνώσεις τους πρακτικά, υπό την καθοδήγηση ενός πεπειραμένου τεχνίτη που μετέδιδε την προσωπική του εμπειρία. Με αυτό τον τρόπο οι γνώσεις που αποκτούνταν δεν ήταν ποτέ αποκομμένες από τις εργασίες που έπρεπε να πραγματοποιηθούν πράγματι, οι άνθρωποι μπορούσαν να μιμηθούν συγκεκριμένες πράξεις και όχι αφηρημένα θεωρητικά μοντέλα. Έτσι, μάθαιναν να ζουν και να εργάζονται πρακτικά, συμμετέχοντας και μιμούμενοι τη ζωή των ενηλίκων.

#### ■ Το σχολείο βασίζεται στις παιδαγωγικές σχέσεις

Η σχολική μορφή κοινωνικοποίησης διαφέρει κατά πολύ από την προηγούμενη, καθώς βασίζεται στην παιδαγωγική σχέση, πράγμα που προϋποθέτει σχέση με την παιδική ηλικία. Στις αρχαίες κοινωνίες, αλλά και στον Μεσαίωνα, δεν υπήρχε η έννοια της παιδικής ηλικίας: πρόκειται για μία «εφεύρεση» του 16ου αιώνα, που πρωτοπαρουσιάστηκε στους κύκλους των ανώτερων κοινωνικών τάξεων και αναπτύχθηκε κατά τους δύο επόμενους αιώνες μαζί με τη σχολική μορφή κοινωνικοποίησης [Ariès 1973]: η θεώρηση της ηλικίας αυτής ως αυτόνομης και διακριτής δεν είναι καθόλου φυσική, αντίθετα, αποτελεί πολιτισμικό προϊόν.

#### ■ Το σχολείο και η εφεύρεση της τυπογραφίας

Προτού εμβαθύνουμε στα χαρακτηριστικά της σχολικής μορφής κοινωνικοποίησης, η οποία αναδείχθηκε χάρη στις έρευνες του Vincent και των συνεργατών του, θεωρούμε χρήσιμο να τονίσουμε τη σημασία ενός στοιχείου απαραίτητου για την καλύτερη κατανόηση της διαμόρφωσης του σύγχρονου σχολείου: της εφεύρεσης της τυπογραφίας, που πραγματοποιήθηκε στα μέσα του 15ου αιώνα. Η μάθηση, καθώς βασίζεται στη γραφή, μπορούσε να πραγματωθεί μόνο με την ευρεία διάδοση βιβλίων και γραπτών κειμένων: αυτό ήταν αδύνατον, αφού τα βιβλία έπρεπε να αντιγράφονται με το χέρι, ενώ το κόστος και ο χρόνος που απαιτούνταν έκαναν απίθανη τη διάδοσή τους. Αρκεί να αναλογιστεί κανείς ότι, μέσα σε πενήντα χρόνια, από τους 200-300 χι-

λιάδες χειρόγραφους κώδικες φτάσαμε στα 10-20 εκατομμύρια τυπωμένων βιβλίων [Braida 2000]. Η μάθηση στο σχολείο πραγματοποιείται μέσω της ανάγνωσης, αποκωδικοποιώντας δηλαδή τα σύμβολα (τις λέξεις) και ανασυνθέτοντας νοερά την αντιπροσωπευτική σημασία της πραγματικότητας. Η «συμβολική-ανασυνθετική» μάθηση διαδόθηκε ευρύτατα χάρη στο γραπτό κείμενο, που με τη σειρά του μπόρεσε να πολλαπλασιαστεί χάρη στην τυπογραφία: οι γνώσεις, διατυπωμένες με μια εντελώς σαφή γλώσσα, μπορούν να προσληφθούν από το μαθητή «με την ερμηνεία των γλωσσολογικών συμβόλων και την πλήρη ανασύνθεσή τους στο μυαλό του» [Antinucci 2001, 24].

### ■ Τα χαρακτηριστικά του σχολείου

Θα συνοψίσουμε ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου: κατ' αρχάς, το σχολείο παρουσιάζεται ως ένας ιδιαίτερος χώρος, ο οποίος διαφέρει από τις άλλες κοινωνικές πρακτικές, και κυρίως τις εργασιακές, και προορίζεται για τη διδασκαλία των παιδιών: «η οργάνωση του χώρου, η επίπλωση, οι τοίχοι και ό,τι τους διακοσμεί [...] επιτελούν μια παιδαγωγική λειτουργία» [Thin 1998], από την οποία επί πολύ καιρό οι οικογένειες παραμένουν τελείως αποκλεισμένες. Σε αυτόν το χώρο εκδηλώνεται το ουσιαστικότερο χαρακτηριστικό του σχολείου: η υποταγή σε απρόσωπους κανόνες και η μάθηση σύμφωνα με τους κανόνες αυτούς· πράγματι, κάθε παιδί πρέπει να μάθει ακολουθώντας τις ίδιες αρχές, υπακούοντας σε κανόνες που ισχύουν παγκοσμίως. Τα πάντα διαδραματίζονται βάσει λεπτομερών εντολών, από τον τρόπο γραφής μέχρι την οργάνωση της ημέρας, ενώ το σχολείο φροντίζει να απασχολεί συνεχώς τους μαθητές, όχι γιατί αυτό είναι απαραίτητο για τη μόρφωση, αλλά για να ασκεί μια ολοκληρωτική επιρροή στα παιδιά [Vincent 1980]. Επομένως, το σχολείο, βασισμένο στην υποταγή σε απρόσωπους κανόνες, συνδυάζει διάφορα στοιχεία: το δάσκαλο, τους μαθητές, ένα χώρο κατάλληλο για τη μάθηση, ένα συγκεκριμένο ημερολόγιο και εορτολόγιο, την επανάληψη ασκήσεων με σκοπό τη διδασκαλία της υποταγής σε απρόσωπους κανόνες. Στα εκκλησιαστικά σχολεία, για παράδειγμα, τα παιδιά μάθαιναν να διαβάζουν χρησιμοποιώντας διάφορων ειδών εγχειρίδια καλής συμπεριφοράς και να γράφουν αναπαράγοντας πολυάριθμα είδη γραφής, ενώ διδάσκονταν «πώς να τρώνε, να φυσούν τη μύτη, να γράφουν κ.λπ. – σύμφωνα με τους θεμελιώδεις κανόνες του σχολικού κανονισμού, οι οποίοι επιβάλλονται σε όλους (αρχής γενομένης από τη σιωπή ακόμα και για τους δασκάλους) και ορισμένοι από αυτούς είναι γραμμένοι, υπό μορφή αποφθέγματος, στους τοίχους των αιθουσών διδασκαλίας» [Vincent 1994, 17]. Η υποταγή στους κανόνες, είτε αυτοί επιβάλλονται με τρόπο αυταρχικό, είτε υποβάλλονται μέσω της εξήγησης στο παιδί μέχρι να τους κατανοήσει, είτε γίνεται προσπάθεια να τους ανακαλύψει το ίδιο το παιδί, συνιστά αναλογιώτο στοιχείο της σχολικής μορφής κοινωνικοποίησης, που κυριαρχεί μέχρι σήμερα μόνο στο σχολείο.

### ■ Η σημερινή κυριαρχία του σχολείου

Σήμερα, «η σχολική κοινωνικοποίηση κυριαρχεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε είναι αδύνατον να φανταστεί κανείς ότι μπορεί να υφίσταται κοινωνικοποίηση διαφορετικής μορφής» [Thin 1998, 29]. σε σημείο, μάλιστα, που η απόκτηση εμπειριών μέσω της πρακτικής να μην έχει πλέον καμία εγκυρότητα και επίδραση στην κοινωνική μας διαμόρφωση. Σήμερα, η κυριαρχία αυτή έχει εξαπλωθεί εκτός σχολείου και έχει διαπεράσει το σύνολο της κοινωνίας: όχι μόνο έχει γενικευτεί η συμμετοχή σε αυτόν το θεσμό, αλλά όλο και περισσότερο η κοινωνική και επαγγελματική πορεία των ανθρώπων εξαρτώνται από την πορεία τους στο σχολείο. Η υπεροχή στο σχολείο έχει αναδειχθεί σε γνώμονα παγκόσμιας υπεροχής και αναγνωρίζεται ακόμα και από αυτούς που δεν το παρακολουθούν πια γιατί έχουν αποβληθεί: έτσι, ο θεσμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έχει εισχωρήσει σε τέτοιο βαθμό στην κοινωνία, που δεν είναι πλέον δυνατόν να αντιληφθούμε την έννοια της εκπαίδευσης παρά μόνο στην καθορισμένη μορφή του σχολικού μοντέλου [Perrenoud 1984]. Για παράδειγμα, υπάρχουν στοιχεία αυτής της μορφής κοινωνικοποίησης στην πρακτική πολλών οικογενειών, στις αθλητικές δραστηριότητες ή στις οργανώσεις των προσκόπων: επιπλέον, οι γονείς, και ιδιαίτερα οι μητέρες, απευθύνονται στα παιδιά τους με συμπεριφορά παιδαγωγικού τύπου, ενώ οι ευκατάστατες οικογένειες φροντίζουν να γεμίζουν τον ελεύθερο εξωσχολικό χρόνο των παιδιών τους με πολλαπλές δραστηριότητες.

### ■ Κριτικές στο θεσμό του σχολείου

Πώς εξηγούνται λοιπόν οι αλλεπάλληλες κριτικές που έχει δεχτεί το σχολείο, η υποτιθέμενη κρίση του, οι προτάσεις υπέρβασης αυτού του τρόπου κοινωνικοποίησης; Η κατάργηση των διακριτών ορίων ανάμεσα σε αυτό που είναι σχολικό και σε αυτό που δεν είναι (διάκριση που, όπως έχουμε δει, αρχικά ήταν απαραίτητη) έλαβε χώρα ακριβώς λόγω του γεγονότος ότι η σχολική κοινωνικοποίηση έχει πλέον γενικευτεί. Το σχολείο μπορεί να δεχτεί εξωτερικά ερεθίσματα προερχόμενα από την κοινωνία, αφού είναι γεγονός ότι ένα τέτοιου είδους άνοιγμα δεν αμφισβητεί πλέον την κυριαρχία του: η κατάσταση αυτή θα μπορούσε ίσως να διαταράξει το παιδαγωγικό μονωπώλιο των καθηγητών, δεν μπορεί όμως πλέον με κανέναν τρόπο να απειλήσει την ουσία της σχολικής μορφής κοινωνικοποίησης, ούτε την ηγεμονία της [Vincent 1994]. Γι' αυτό και η ερμηνεία των αλλαγών αυτών ως εκδηλώσεων «αποσχολειοποίησης» είναι αποτέλεσμα της ελληπούς εννοιολογικής διάκρισης μεταξύ «σχολείου» και «σχολικού θεσμού». Κατά παράδοξο τρόπο, ενώ η κοινωνικοποίηση δεν υπήρξε ποτέ τόσο ευρεία, το σχολείο ως θεσμός τίθεται υπό αμφισβήτηση: εξαργυρώνει την επιτυχία της σχολικής κοινωνικοποίησης με την εξαφάνιση της μονοπωλιακής του θέσης.

### ■ Μορφωτικός πολυκεντρισμός

Η υπέρβαση αυτής της μονοπωλιακής κατάστασης οδήγησε, τη δεκαετία του 1980, αρκετούς μελετητές στο να διαπιστώσουν την υποχώρηση του κεντρικού ρόλου του

σχολείου, με τη μετάβαση από ένα σχολειοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα σ' ένα πολυκεντρικό: το πολυκεντρικό θα υλοποιούνταν ως συνέπεια της μετάβασης από τη βιομηχανική στη μεταβιομηχανική κοινωνία, προκειμένου να καταστεί η εκπαίδευση πιο κατάλληλη για τις ανάγκες μιας «ευέλικτης κοινωνίας» [Cesareo και Reguzzoni 1986]. Η ανάπτυξη των μέσων μαζικής επικοινωνίας και ο πολλαπλασιασμός παραλληλων με το σχολείο εκπαιδευτικών καταστάσεων θεωρήθηκαν για το λόγο αυτόν συμπτώματα της εξασθένησης του κεντρικού ρόλου του θεσμού του σχολείου και της υπέρβασης του ρόλου αυτού στη μετάδοση του πολιτισμού: πράγματι, αποδίδοντας μεγαλύτερη σημασία σε ενδείξεις, που ομολογουμένως υπήρχαν στην κοινωνία, οι μελετητές αποφάσισαν να προτείνουν, ως θετική λύση στις νέες δυσκολίες, τον πολυκεντρισμό, ο οποίος θεωρήθηκε βασικός για την αποφυγή νέων καταστάσεων υπεροχής στο χώρο των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

#### ■ Οι κίνδυνοι του πολυκεντρισμού

Ακόμα όμως και οι πιο ριζοσπαστικοί υποστηρικτές αυτής της θέσης δεν μπόρεσαν να αρνηθούν τους κινδύνους που ενέχει ο πολυκεντρισμός: «μία μη ιεραρχημένη και χωρίς κέντρο διαδικασία διάδοσης των εκπαιδευτικών ευθυνών, ο κατακερματισμός των εμπειριών, η αντιφατικότητα των επικοινωνιακών και γνωστικών περιβαλλόντων και τρόπων, χωρίς την ουσιαστική ενσωμάτωση σε ένα ενιαίο σχέδιο, σημαίνει για το άτομο μια διαδρομή κοινωνικοποίησης, η οποία όμως δεν καταλήγει στην οικοδόμηση μιας στέρεης προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας» [Giovannini 1987, 16]. Πράγματι, η έλλειψη μιας συνεπούς κοινωνικοποίησης είναι η λογική συνέπεια του εξασθενημένου κεντρικού ρόλου του σχολικού συντονισμού, σε μια κατάσταση παραδομένη στην ελεύθερη δράση της λογικής του εμπορίου. Έχει πολύ εύστοχα παρατηρηθεί ότι πρέπει να γίνεται διάκριση ανάμεσα στο «περιορισμένο εκπαιδευτικό σύστημα» (όπου συντελείται η επίσημη, σκόπιμη και δομημένη κοινωνικοποίηση) και στο «διευρυμένο εκπαιδευτικό σύστημα» (ο χώρος όπου πραγματοποιείται η ανεπίσημη, σκόπιμη αλλά όχι δομημένη ή προμελετημένη κοινωνικοποίηση).

Τόσο στην Ιταλία όσο και αλλού, είναι πολύ νωρίς ακόμη για να λάβει χώρα το τέλος του «σχολειοκεντρισμού» και η μετάβαση στον «πολυκεντρισμό». Για πολυκεντρισμό και εξαπομικένες διαδρομές μπορεί ίσως να γίνει λόγος μόνο σε σχέση με τις μεσο-μεγαλοαστικές κοινωνικές τάξεις, τις μοναδικές που σήμερα απολαμβάνουν ευρέως εξωσχολικές και εξωπανεπιστημιακές εκπαιδευτικές δυνατότητες, οι οποίες προσφέρονται σε προεργασιακή και μετα-εργασιακή φάση [...] Συμπερασματικά, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα με τη στενή έννοια του όρου εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από τον έντονα κεντρικό ρόλο του σχολείου και του πανεπιστημίου, ο οποίος μπορεί να ερμηνευτεί και ως ηγεμονία των αντίστοιχων οργανωτικών και διδακτικών μοντέλων, από τα οποία μόνο ορισμένα τμήματα (για παράδειγμα η κατάρτιση των μάνατζερ) έχουν σημαντικά αποδεσμευτεί [Benadusi 1995, 25-26].

Η εκπαίδευση που επιτυγχάνεται μέσω των μέσων μαζικής επικοινωνίας ή της ομάδας των συνομηλίκων είναι επικουρική, αφού δεν αποτελεί πρωταρχικό σκοπό αυτών των φορέων, δεν είναι συστηματική, παρουσιάζοντας έλλειψη προγράμματος και συγκεκριμένης διδακτικής μεθοδολογίας και, κυρίως, είναι μεροληπτική, εφόσον είναι συνδεδεμένη με ατομικά χαρακτηριστικά. Το σχολείο, αντίθετα, απευθύνεται σε μαθητές που θεωρούνται ίσοι, βασίζεται σε ένα πρόγραμμα σπουδών καθορισμένο από εξειδικευμένο προσωπικό, ενώ η μάθηση παρουσιάζεται ως ο κύριος και αποκλειστικός σκοπός του [Schizzerotto 1997a]. Το διδακτικό σύστημα, λοιπόν, αφενός παραμένει ο χώρος της τυποποιημένης, «σκόπιμης και δομημένης» εκπαίδευσης και αφετέρου, παρόλο που έχει χάσει το μονοπάλιο της δευτερεύουσας κοινωνικοποίησης, διατηρεί τον αναγκαίο και δύσκολα αμφισβητήσιμο ρόλο του.

#### ■ Η επανεμφάνιση της σημασίας του ρόλου του σχολείου

Το σχολείο έχει λάβει την εντολή να προετοιμάσει τα άτομα να ζήσουν σε μία κοινωνία βασισμένη στην πληροφορία: αυτό που επιβεβαιώνει την επανεμφάνιση του ρόλου του σχολείου είναι ακριβώς ο πολλαπλασιασμός των μορφωτικών φορέων, οι οποίοι, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν με ενεργητικό τρόπο, απαιτούν γνωστικά εργαλεία και ικανότητα ορθολογικής οργάνωσης της σκέψης. Πράγματι, οι πρόσφατες αυτές αλλαγές φαίνεται να αυξάνουν αντί να μειώνουν τη σπουδαιότητα του σχολείου: όσο περισσότερο πολλαπλασιάζονται οι μορφωτικές ευκαιρίες τόσο μεγαλύτερη γίνεται η απαίτηση απόκτησης των ικανοτήτων εκείνων που θα επιτρέψουν στα άτομα να τις χρησιμοποιούν πλήρως και και να τις αξιοποιούν κατάλληλα. Μάλιστα, η ανάπτυξη της «κοινωνίας της γνώσης» είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ευρύτερη διάδοση της ορθολογικότητας και των ικανοτήτων, αλλά και με την κατοχή γνωστικών μοντέλων που μόνο η τυποποιημένη σχολική μάθηση μπορεί να παράσχει. Το σύνολο των γνώσεων που είναι απαραίτητες όχι μόνο για τις διάφορες δραστηριότητες αλλά και για την ίδια την καθημερινή ζωή έχει αυξηθεί: η χρήση της τεχνολογίας, οι σχέσεις με την πολύπλοκη διοικητική και κοινωνική οργάνωση, η χρήση των μέσων μαζικής επικοινωνίας προϋποθέτουν διανοητικές ικανότητες, που πρέπει να διαμορφωθούν σε εξειδικευμένο περιβάλλον. Από την άλλη πλευρά, «ειδικότερα για την υποχρεωτική εκπαίδευση, το βασικότερο εμπόδιο είναι να επανακαθοριστούν οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι "κοίνοι" προσανατολισμοί: τα εφόδια δηλαδή που χρειάζεται να κατέχουν όλοι οι άνθρωποι για να μπορούν να ενταχθούν ενεργά στη σημερινή και την αυριανή κοινωνία· [χρειάζεται δηλαδή] να γίνει μια επιλογή από το σύνολο της πολιτισμικής κληρονομιάς εκείνου του περιεχομένου, εκείνων των γνώσεων και εκείνων των διανοητικών ικανοτήτων που θεωρούνται απαραίτητα εφόδια για όλα τα άτομα» [Giovannini 1987]. Θα ορίζαμε, επομένως, την παρατεταμένη υποχρεωτική εκπαίδευση ως μια κοινή πολιτισμική βάση και ως απαραίτητη συνθήκη για τη διαρκή εκπαίδευση, που γίνεται όλο και πιο αναγκαία: η απόκτηση μιας «ελάχιστης εγγυημένης γνώσης» [Baudelot

και Establet 1989] αποτελεί, δεδομένης της υπέρβασης της κατάστασης μονοπωλίου, τη βασική αποστολή που προσδιορίζει την επανεμφάνιση της σημασίας του ρόλου του σχολείου.

Το εισαγωγικό αυτό εγχειρίδιο εφαρμόζει τα εργαλεία της κοινωνιολογίας στη μελέτη των σχολικών ουσιητήμάτων και καθορίζει τα θεμελιώδη κοινωνιολογικά στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα για την ενσυνέθοτη και υπεύθυνη άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ο συγγραφέας, αποφεύγοντας τις αξιολογικές κρίσεις, εξηγεί τη συνολική λειτουργία της σχολικής πραγματικότητας στις διάφορες πτυχές της σχεσιακές, οργανωτικές και επικοινωνιακές.

Το βιβλίο αυτό αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο, προορισμένο τόσο για τους φοιτητές της κοινωνιολογίας και των επιστημών της αγωγής, οι οποίοι θα μπόρεσουν να εμβαθύνουν στο ζήτημα με μια ευρέα συγκριτική προοπτική, δύο και για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εδώ θα βρουν τις απαραίτητες κοινωνιολογικές γνώσεις ώστε να εκτελέσουν το ρόλο τους στα διάφορα σχολικά επίπεδα.

Ο **Lorenzo Fischer** είναι καθηγητής της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στη Σχολή Πολιτικών Επιστημών του Πανεπιστημίου του Τορίνο και διδάσκει το ίδιο αντικείμενο στη Διατημητική Σχολή Εξειδίκευσης για τους Καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (SIS). Επιπλέον, διευθύνει το Κέντρο για τη Διδακτική Έρευνα και την Ενημέρωση των Καθηγητών (CIRDA).

ISBN 978-960-455-079-1



9 789604 550791  
ΒΟΗΘ ΚΩΔ ΜΗΧ/ΣΗΣ 4079

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΟΓΗΣ  
ΕΠΙΜΟΝΙΔΑΦΙΑ — ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ