

Η ριζοσπαστική παιδαγωγική σκέψη στις Η.Π.Α. στον 20ό αιώνα

Οι ρίζες της αμερικανικής εκπαίδευσης ανιχνεύονται στα πρώτα χρόνια του αποικισμού του Νέου Κόσμου, και συγκεκριμένα στα 1636, δεκαέξι χρόνια μετά την εγκατάσταση των πρώτων Άγγλων πουριτανών μεταναστών στην Πολιτεία της Μασαχουσέτης. Είναι η χρονιά που οι θρησκευτικοί ηγέτες των αποίκων, μεταφέροντας στην νέα πατρίδα τους τον τρόπο ζωής, τις αξίες, τα δόγματα και την ιδεολογία τους, ιδρύουν μέσα στην άγρια ερημιά το δικό τους κολέγιο, το Harvard, για πολύ συγκεκριμένους λόγους – την προετοιμασία κληρικών επιφορτισμένων με τριπλή αποστολή: την ικανοποίηση των θρησκευτικών αναγκών του ποιμνίου τους, την εκπαίδευσή τους, ώστε να γίνουν καλοί χριστιανοί και ηθικά άτομα¹, και τον προσηλυτισμό των ιθαγενών πληθυσμών στο χριστιανισμό. Έκτοτε, η εκπαίδευση γίνεται αναπόσπαστο στοιχείο της ζωής των Αμερικανών, διατηρώντας μέχρι τον Εμφύλιο Πόλεμο τον έντονο θρησκευτικό προσανατολισμό που προσιδίαζε στις ανάγκες μιας αγροτικής κοινωνίας².

Με το τέλος του Εμφυλίου Πολέμου, όμως, και τη ραγδαία βιομηχανική ανάπτυξη που το συνοδεύει, η αμερικανική κοινωνία μεταμορφώνεται στην κυριολεξία. Οι αγρότες εγκαταλείπουν τα χωράφια τους και συνωστίζονται στις πόλεις προκειμένου να βρουν δουλειά στα εργοστάσια, προκαλώντας ένα μεγάλο κύμα αστυφιλίας, το οποίο επιφέρει την παρακμή του αγροτικού και κοινοτικού τρόπου ζωής. Την ίδια περίοδο, εκατομμύρια ανθρώπων από την Ευρώπη και την Ασία, που εισρέουν στην Αμερική ως φτηνό εργατικό δυναμικό, στοιβάζονται στις φτωχογειτονιές των παρυφών των βιομηχανικών πόλεων αυξάνοντας δραματικά τον αριθμό των ανθρώπων που ζητούν απεγνωσμένα μια δουλειά στις βιομηχανίες για να επιβιώσουν αυτοί και οι οικογένειές τους.

Οι άθλιες συνθήκες διαβίωσης αυτών των «απόκληρων» προκαλούν συμπεριφορές κοινωνικά παρεκκλίνουσες, οι οποίες εγκυμονούν κινδύνους για τη διατήρηση της τάξης. Ταυτόχρονα, όμως, και σε συνδυασμό με τη σκληρή εκμετάλλευση που

υφίστανται ως εργάτες από τους καπιταλιστές εργοδότες τους, συντείνουν στη διαμόρφωση της ταξικής τους συνείδησης, που θα καλλιεργήσει τον εργατικό ριζοσπαστισμό και θα προκαλέσει εργασιακές εντάσεις, διογκώνοντας επικίνδυνα τα ήδη υπάρχοντα κοινωνικά προβλήματα³. Την τεταμένη κατάσταση επιδεινώνουν οι φυλετικές προκαταλήψεις απέναντι στους νέγρους και τις άλλες εθνικές μειονότητες. Στα τέλη του 19ου αιώνα, οι Η.Π.Α. βρίσκονται αντιμέτωπες με πειστικά προβλήματα που απαιτούν άμεση διαχείριση και δραστικές κοινωνικές μεταρρυθμίσεις, προκειμένου να αποκατασταθεί η διαταραγμένη συνοχή τους και να αποφευχθεί μια κοινωνική έκρηξη που απειλεί τη διαίωνισή τους⁴.

Ο κοινωνικός αναβρασμός που γνωρίζει σ' αυτή την ιστορική συγκυρία η αμερικανική κοινωνία εξαιτίας της εκβιομηχάνισης και της αστικοποίησης, βρίσκει την έκφρασή του σ' ένα πολιτικό κίνημα, που εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1890, άνθισε στις αρχές του 20ού αιώνα και «πέρασε» στην ιστορία της κοινωνικο-πολιτικής ζωής των Η.Π.Α ως *Προοδευτικό Κίνημα*⁵. Οι θεωρητικοί του, διανοούμενοι και πολιτικοί βαθιά επηρεασμένοι από τις αρχές και τις θέσεις της σοσιαλδημοκρατίας, επικέντρωσαν στην επίλυση των μεγάλων κοινωνικών προβλημάτων που ταλανίζουν τις αμερικανικές μεγαλουπόλεις στην καμπή του 19ου αιώνα: ανεργία, φτώχεια, εγκληματικότητα, αποξένωση. Την κοινωνική παθογένεια που επικρατεί χρεώνουν στην άναρχη οργάνωση της ομοσπονδιακής διοίκησης των Η.Π.Α. Κατ' αυτούς, η ανεξαρτησία των διαφόρων πολιτειών, με τα ιδιαίτερα νομικά καθεστώτα και τις αυτόνομες πολιτικές τους δραστηριότητες, παρεμποδίζει το σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας κεντρικά ελεγχόμενης κοινωνικής πολιτικής που θα είχε τη δυνατότητα, μέσα από βελτιωτικές παρεμβάσεις του κράτους, να αποκαταστήσει την διαταραγμένη κοινωνική συνοχή και να επαναφέρει την κοινωνική ισορροπία στην αμερικάνικη κοινωνία⁶.

Σ' αυτή την ιστορική συγκυρία και στα πλαίσια του επιτακτικού αιτήματος για εκδημοκρατισμό της κοινωνίας, αρχίζει να αναπτύσσεται στις Η.Π.Α, κατά τη δεκαετία του 1890, το κίνημα της *Προοδευτικής Εκπαίδευσης*⁷. Στο κίνημα αυτό, που αναδύεται ως αντίδραση στις παραδοσιακές παιδαγωγικές τάσεις που επικρατούσαν μέχρι τότε και διέπεται από ένα ανανεωτικό πνεύμα εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, συμμετέχουν μια πλειάδα σημαντικών μάχιμων εκπαιδευτικών και θεωρητικών παιδαγωγών, με προεξάρχοντα το διακεκριμένο Φιλόσοφο John Dewey. Ο Dewey, από το 1894, οπότε και μετακινήθηκε από το πανεπιστήμιο του Michigan στο νέο και πολλά υποσχόμενο του Chicago, στρέφει το ενδιαφέρον του παράλληλα με τη Φιλοσοφία και στην Παιδαγωγική. Ευαίσθητος δέκτης των μηνυμάτων των καιρών, αντιλαμβάνεται το ανεπίκαιρο των συντηρητικών και αυταρχικών παιδαγωγικών πρακτικών που είχαν τις ρίζες τους στις αντιλήψεις των πουριτανών του 17ου αιώνα και ήταν προσαρμοσμένες στις ανάγκες μιας αγροτικής κοινωνίας και συνειδητοποιεί την ιστορική αναγκαιότητα να αναπροσανατολιστούν το πνεύμα και

οι στόχοι της εκπαίδευσης και να προσαρμοστούν στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες. Αντιπαράτασσει, λοιπόν, στην κυρίαρχη, μέχρι τότε, *Ερβαρτιανή Παιδαγωγική*, η οποία προωθούσε τον ηθικισμό, τη στασιμότητα και τη συντήρηση, την *Προοδευτική Εκπαίδευση* τόσο ως παιδαγωγική θεωρία όσο και ως εκπαιδευτική πράξη, που, θεμελιωμένη σε φιλοσοφικές βάσεις, προέτασσε ως βασικό στόχο της τη διάπλαση, στα πλαίσια ενός δημοκρατικού σχολείου, αυτόνομων και ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων με ορθολογική σκέψη και δημοκρατική συνείδηση⁸.

Συνεπώς, η *Προοδευτική Εκπαίδευση*, η οποία έμελλε να επηρεάσει καταλυτικά τους σύγχρονους και τους μεταγενέστερους παιδαγωγούς, εμφανίζεται ως ανταπόκριση στις πιεστικές ανάγκες της αμερικανικής βιομηχανικής κοινωνίας του τέλους του 19ου αιώνα και ενσωματώνει στην παιδαγωγική σκέψη, τις ιδέες της αλλαγής, της εξέλιξης, της ανάπτυξης, της εμπειρίας και της δημοκρατίας, συμβατές με το κυρίαρχο πνεύμα των ριζικών αλλαγών και ανακατατάξεων που προκάλεσε η β' φάση της βιομηχανικής επανάστασης. Έκτοτε, εξελίσσεται σε σχέση άμεσης αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης με τους υπόλοιπους κοινωνικούς τομείς και επηρεάζεται καταλυτικά, όπως κι αυτοί, από τις ιστορικές συνθήκες και τα δραματικά διεθνή γεγονότα που σφραγίζουν τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα.

Το σημαντικότερο εξ αυτών είναι αναμφισβήτητο ο Α' Παγκόσμιος Πόλεμος, ο οποίος σημάδεψε όλον τον πλανήτη. Για τις Η.Π.Α αποτέλεσε ουσιαστική τομή στην ιστορία τους, καθώς σηματοδότησε τη λήξη της απομόνωσής τους και την ένταξή τους στις υπερδυνάμεις του πλανήτη. Μια νέα κοινωνία φαίνεται να αναδύεται, αυτάρκης, ασφαλής και δημοκρατική, σύμφωνα με το όραμα του προέδρου Wilson, η οποία χαρακτηρίζεται από ένα γενικότερο κλίμα ευδαιμονισμού, απότοκο της ανάδειξης της σε παγκόσμια οικονομική δύναμη⁹. Σ' αυτήν την μεταπολεμική κοινωνία, τα προπολεμικά αιτήματα για κοινωνικές μεταρρυθμίσεις μοιάζουν να μην έχουν θέση. Όσο για τις προπολεμικές αντιδράσεις των «μποέμ» διανοουμένων, ατομικές τις περισσότερες φορές, οι οποίες στρέφονταν ενάντια στους κοινωνικούς περιορισμούς ενός πουριτανικού τρόπου ζωής, αντιμετωπίζονται με ανεκτικότητα από τη μεταπολεμική εξουσία ως ανώδυνες και ακίνδυνες για το status quo.

Δεν συμβαίνει, όμως, το ίδιο και με εκείνες τις αντιδράσεις των συνειδητοποιημένων πολιτών και διανοουμένων, οι οποίες καταδίκάζαν την κοινωνική αδικία και ανισότητα που προκαλούσε το καπιταλιστικό σύστημα και ζητούσαν κοινωνική δικαιοσύνη και γενικότερες κοινωνικές αλλαγές. Στη συγκεκριμένη, μάλιστα, συγκυρία, που χαρακτηρίζεται από την επικράτηση της επανάστασης των μπολσεβίκων στη Ρωσία και τον αντανakλαστικό φόβο μπροστά στη διάδοση των σοσιαλιστικών ιδεωδών, ο οποίος προκαλεί το πρώτο κύμα αντικομμουνισμού (Red Scare) στις Η.Π.Α.¹⁰, κρίνονται άκρως επικίνδυνες για τη διατήρηση της καθεστηκυίας τάξης. Επισύρουν, ως εκ τούτου, σοβαρές κυρώσεις που οδηγούν τους ριζοσπάστες εκφραστές τους σε σιωπή, η οποία ορίζει συμβολικά το τέλος μιας λα-

μπρής περιόδου της ιστορίας των Η.Π.Α, της *Προοδευτικής Εποχής* (Progressive Era). Οι μποέμ διανοούμενοι πάλι, απομονώνονται άλλοι στο Greenwich Village, άλλοι στο Σικάγο και άλλοι στο Σαν Φρανσίσκο και διοχετεύουν την αντίδρασή τους σε μια στάση ζωής, η οποία χαρακτηρίζεται από την προσωπική ελευθερία, την αυτοέκφραση κι έναν εικονοκλαστικό ατομικισμό, που αντιμάχεται όχι μόνο τους πουριτανικούς περιορισμούς και τον καθωσπρεπισμό της αστικής τάξης, αλλά και την πειθαρχία των κοινωνικών μεταρρυθμίσεων¹¹.

Αυτή η στάση ζωής των μποέμ διανοούμενων, η οποία, ενταγμένη στο πολιτισμικό κλίμα της αμερικάνικης κοινωνίας μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, τους καθιστά πνευματική πρωτοπορία, βρίσκει γρήγορα μιμητές στο κύκλο των Προοδευτικών Παιδαγωγών. Πολλοί από αυτούς γοητεύονται από τις ιδέες της ατομικότητας και της προσωπικής ελευθερίας που στοιχειοθετούν τη φιλοσοφία των ελιτιστών της διανόησης και διαποτίζουν τη συμπεριφορά και τους τρόπους έκφρασής τους και –υπό την επήρεια του παραδείγματός τους– αρχίζουν να υιοθετούν αντιλήψεις και πρακτικές, οι οποίες παρεκκλίνουν από τις φιλοσοφικές και παιδαγωγικές αρχές που εισήγαγε ο Dewey, διαστρέφοντας, έτσι, το πνεύμα της παιδαγωγικής θεωρίας που εκείνος οραματίστηκε.

Σύμφωνα μ' αυτή, το σχολείο και η κοινωνία, το παιδί και το αναλυτικό πρόγραμμα, οι σκοποί και τα μέσα του εκπαιδευτικού συστήματος, η ελευθερία και η ευθύνη εκπαιδευτικών και μαθητών, αποτελούν αλληλένδετα και αλληλοεξαρτώμενα συστατικά στοιχεία της παιδαγωγικής διαδικασίας. Συνεπώς, η αυτονομιστική τους προκαλεί μια σειρά ανωμαλιών που επιφέρουν τη δυσλειτουργία της και αποβαίνουν καταστροφικές για το βασικό παιδαγωγικό αιτούμενο, την ανάπτυξη τόσο του ατόμου όσο και της κοινωνίας. Στον παιδαγωγικό αυτό λόγο με το σαφή κοινωνικό προσανατολισμό που αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως μοχλό κοινωνικών αλλαγών, αντιπαρατάσσεται ο αντίλογος με σαφώς αντιθετικό ιδεολογικό-πολιτικό προσανατολισμό: κάθε άτομο έχει τις δικές του ιδιαίτερες και μοναδικές, δημιουργικές ικανότητες, τις οποίες επιβάλλεται να καλλιεργήσει και να ενισχύσει το εκπαιδευτικό σύστημα, υιοθετώντας μία παιδοκεντρική στάση που στοχεύει στη διαμόρφωση και την προβολή του καθενός ατόμου και όχι του ατόμου ως κοινωνικού όντος. Στα πλαίσια αυτά, το σχολείο οφείλει να παρέχει στους μαθητές ελευθερία «δράσης» μέσα σ' ένα σχολικό πρόγραμμα χαλαρό και διαμορφωμένο εν πολλοίς με βάση τις επιθυμίες των ίδιων.

Οι συγκεκριμένες θέσεις, με το προβάδισμα που δίνουν στο «ατομικό» έναντι του «κοινωνικού» προωθώντας τις ιδέες της ατομικής επιτυχίας, της ανθρωπίνης αξίας και της προσωπικής υπεροχής, συντελούν –σε παιδαγωγικό επίπεδο– στο να συγχέεται η σχολική ελευθερία με την «αναρχία», να καταδικάζεται η ευθύνη ως καταναγκασμός και να απορρίπτεται το συστηματικά οργανωμένο και κεντρικά ελεγχόμενο σχολικό πρόγραμμα ως «έκφραση κοινωνικού αυταρχισμού». Ταυτόχρονα, όμως, λειτουργούν και σε ιδεολογικο-πολιτικό επίπεδο, καθώς δίνουν στην

κυρίαρχη τάξη, η οποία διακήρυττε την πίστη της στην ατομικότητα και ανταγωνιστικότητα, τα επιχειρήματα για να νομιμοποιείται μέσω της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και να επιτυγχάνει την κατίσχυση και διατήρηση της.

Ως αποτέλεσμα των εσωτερικών συγκρούσεων που βιώνει μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο το Προοδευτικό Εκπαιδευτικό Κίνημα, αφού εδραιώθηκε σ' ένα μεγάλο τμήμα της αμερικάνικης κοινωνίας, γνωρίζει τη διάσπασή του σε δύο τάσεις με διαφορετική παιδαγωγική φιλοσοφία και σαφώς αντιστικτικές ιδεολογικο-πολιτικές προεκτάσεις. Οι συνθήκες στα τέλη της δεύτερης δεκαετίας του 20ού αιώνα είναι ευνοϊκές για τη διάδοση των ατομοκεντρικών τάσεων. Στο πλαίσιο αυτό, βρίσκουν την εφαρμογή τους σε εκπαιδευτικό επίπεδο, θεμελιωμένες σε παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες, στο Walden, ένα πρότυπο σχολείο το οποίο διευθύνει η μαθήτρια του Dewey, Margaret Naumburg, και μεταβάλλονται σε μόδα¹².

Κάτω απ' αυτές τις συνθήκες, ο Dewey αρνείται να συμμετάσχει το 1919 στην ίδρυση της Ένωσης της Προοδευτικής Εκπαίδευσης (Progressive Education Association) και μόλις το 1928, όταν αρχίζουν να γίνονται πλέον ορατά τα σημάδια μιας επερχόμενης γενικευμένης κοινωνικής κρίσης, αποδέχεται την τιμητική θέση του επίτιμου προέδρου της, αποφασισμένος να αγωνιστεί για μια Προοδευτική Εκπαίδευση που θα συνέβαλλε στην εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης και θα απέβαινε ευεργετική στην κοινωνία. Στην πρώτη κιόλας ομιλία του από τη θέση αυτή, ο Dewey δράττεται της ευκαιρίας για να αναπτύξει τις προϋποθέσεις υπό τις οποίες θεωρεί ότι θα υλοποιηθεί ο συγκεκριμένος στόχος¹³. Ασκώντας έντονη κριτική στην παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετούν κάποιοι προοδευτικού προσανατολισμού εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με την οποία το συστηματικά οργανωμένο μάθημα αντιστρατεύεται τις ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών και καταπιέζει την ατομικότητα τους, υπογραμμίζει την αναγκαιότητα μιας αυστηρότερης διανοητικής αγωγής, δεδομένου ότι «η ατομικότητα δε συνιστά χάρισμα δοσμένο ευθύς εξ αρχής, αλλά αναπτύσσεται διαρκώς και, επομένως, πρέπει να βελτιώνεται».

Οι εν λόγω θέσεις του Dewey φέρνουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος μια άλλη έννοια, κεντρική στην παιδαγωγική του φιλοσοφία, αυτή της «ανάπτυξης», η οποία είχε αγνοηθεί μέσα στον ενθουσιασμό για την παιδοκεντρική εκπαίδευση. «Εκπαίδευση» και «ανάπτυξη» συνιστούν ένα όλο και κανένας από τους δυο όρους δεν μπορεί να έχει νόημα χωρίς τον άλλο, υποστηρίζει ο Dewey, ο οποίος συνεχίζει: Σκοπός του σχολείου είναι μέσα από την παροχή παιδείας να καλλιεργήσει εκείνες τις ικανότητες των μαθητών που εγγυώνται τη συνεχή ανάπτυξή του. Ποιο, όμως, είναι το μέσο για την επίτευξη της διαρκούς ανάπτυξης του ανθρώπου; Η στοχαστική σκέψη, υποστηρίζει ο μεγάλος φιλόσοφος και παιδαγωγός, η οποία μας επιτρέπει να αποφεύγουμε τις ενστικτώδεις αντιδράσεις και μας ενθαρρύνει να αναλαμβάνουμε ενεργή και εποικοδομητική δράση, στηριγμένοι στον ορθό λόγο. Μια τέτοια σκέψη οδηγεί το άτομο στο να προσεγγίζει προβλήματα, να διατυπώνει και

να ελέγχει υποθέσεις, να αξιολογεί καταστάσεις και να καταλήγει σε συμπεράσματα, να ανακαλύπτει και να προτείνει λύσεις. Με δυο λόγια, η στοχαστική σκέψη εθίζει τον άνθρωπο στο να εφαρμόζει μια επιστημονική –τρόπον τινά– μέθοδο στην εξέταση και διερεύνηση όλων των πτυχών της καθημερινής ζωής του, προκειμένου να 'ρθει σ' άμεση επαφή μαζί της, να την κατανοήσει και να την ελέγξει¹⁴.

Με το οικονομικό Κραχ του 1929, η γενικευμένη κρίση που βιώνει σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής της ζωής η Αμερική αποδεικνύει, κατά το Dewey, την αποτυχία των συντηρητικών δυνάμεων και αναδεικνύει τη χρεοκοπία των ατομοκεντρικών τάσεων, που όλα τα προηγούμενα χρόνια κυριαρχούσαν στην ελεύθερη οικονομία και στο καπιταλιστικό σύστημα εν γένει. Υπ' αυτές τις συνθήκες, ο Dewey, ο οποίος μέχρι τότε κρατούσε μια στάση ανοχής απέναντι στο κοινωνικό κατεστημένο, γίνεται έντονα επικριτικός απέναντι στις φιλελεύθερες αρχές της σύγχρονης αμερικανικής κοινωνίας, όπως φαίνεται καθαρά στο βιβλίο του *Individualism Old and New* (1930), στην οποία δεν αφιερώνει ούτε ένα θετικό σχόλιο.

Οι Η.Π.Α., ως γνωστόν, οργανώθηκαν οικονομικά στη βάση μιας λογικής που στηριζόταν στον ατομικισμό των πρωτοπόρων pioneers της, οι οποίοι συνέβαλαν στη διεύρυνση των γεωγραφικών ορίων της και στην ισχυροποίησή της. Ωστόσο, αυτός ο ατομικισμός, που κινείτο μέσα στα πλαίσια της κοινότητας και αποτέλεσε την κινητήρια δύναμη της γενικότερης ανάπτυξής τους, δεν έχει νόημα ούτε και θέση σύμφωνα με το Dewey σε μια κοινωνία που κυριαρχείται από τις μεγάλες εταιρίες (corporations), οι οποίες ελέγχουν όλες σχεδόν τις πτυχές της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ζωής. Και αυτό, γιατί ο παλιός ατομικισμός στηρίχθηκε σε ιδέες και αξίες, όπως η ισότητα στις ευκαιρίες και η δημοκρατική συμμετοχή των πολιτών, ιδανικά που δεν έχουν πέραση στην σύγχρονη αμερικανική κοινωνία, εκτός και αν αυτή υποστεί μια ριζική αναδιάρθρωση των οικονομικών δομών της. Ο Dewey, προχωρώντας ακόμη περισσότερο, υποστηρίζει στο ίδιο βιβλίο ότι τάσσεται υπέρ ενός σοσιαλισμού, την ονομασία του οποίου αφήνει στη διάθεση των άλλων από τη στιγμή που θα υλοποιηθεί¹⁵.

Οι ριζοσπαστικές αυτές κοινωνικές ιδέες του «πατριάρχη» της Προοδευτικής Εκπαίδευσης βρίσκουν μεν απήχηση σε πολλούς προοδευτικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι υπό την επίδρασή τους αναπροσαρμόζουν την κοινωνική φιλοσοφία τους, προκαλούν, όμως, και έντονες διαφωνίες όχι μόνον όσον αφορά σε κοινωνικά, αλλά και σε παιδαγωγικά θέματα, προέκταση των αδιεξόδων που βιώνει η αμερικανική κοινωνία υπό την πίεση της μεγαλύτερης οικονομικής και κοινωνικής κρίσης που γνώρισε στην ιστορία της. Σ' αυτήν την ιστορική συγκυρία, εμφανίζεται στην παιδαγωγική σκηνή των Η.Π.Α. ένας πολλά υποσχόμενος Κοινωνικός Φιλόσοφος και Παιδαγωγός, ο κατά πολύ νεότερος συνάδελφος του Dewey στο Teacher's College του Πανεπιστημίου Columbia, ο George S. Counts, ο οποίος αναλαμβάνει να προσδιορίσει την κατάσταση και να προτείνει λύσεις στα προβλήματα¹⁶.

Ο Counts κάνει την πρώτη δυναμική του παρουσία στις εργασίες του ετήσιου συνεδρίου της Ένωσης της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, που πραγματοποιείται στη Βαλτιμόρη το Φεβρουάριο του 1932, με μια ρωμαλέα ομιλία η οποία έχει το αιρετικό θέμα «Τολμά η Προοδευτική Εκπαίδευση να είναι Προοδευτική;». Σ' αυτή την ομιλία, αφήνοντας στο περιθώριο τον ακαδημαϊκό καθωσπρεπισμό και την καλλιέπεια των λεξιλάγων ακαδημαϊκών, που δε θίγουν την ουσία του θέματος, θέτει καίριους προβληματισμούς, πρωτόγνωρους για συνέδριο, οι οποίοι προκαλούν αναστάτωση στους συνέδρους δεδομένου ότι τους φέρνουν αντιμέτωπους με τις κοινωνικές ευθύνες τους ως εκπαιδευτικών και διανοούμενων. Είναι δε τόση η αμηχανία και η σύγχυσή τους, που ζητούν από το προεδρείο να ματαιωθούν όλες οι άλλες εισηγήσεις, για να έχει δυνατότητα το συνέδριο να ασχοληθεί αποκλειστικά με τις προκλητικές θέσεις και τις ριζοσπαστικές προτάσεις του Counts.

Ο Counts θεωρεί αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι η Προοδευτική Εκπαίδευση, εστιάζοντας το ενδιαφέρον της στο παιδί, συνέβαλε τα μέγιστα στην ανάδειξη της αυτόνομης οντότητάς του και της ιδιαίτερης προσωπικότητάς του, καθ' όλα σεβαστής. Η ένστασή του επικεντρώνεται στην αδυναμία της να επεκταθεί σε μια ευρύτερη κοινωνική θεώρηση και να επεξεργαστεί μια θεωρία κοινωνικής πρόνοιας, εκτός πιθανόν των ορίων της αναρχίας και του άκρατου ατομικισμού που βρίσκουν απήχηση στην φιλελεύθερη σκέψη και έκφραση στην φιλελεύθερα σκεπτόμενη αστική τάξη. Η συγκεκριμένη τάξη, παρά το γεγονός ότι ενστερνίζεται την παιδοκεντρική παιδαγωγική θεωρία, η οποία αναγνωρίζει σ' όλα τα παιδιά τα ίδια δικαιώματα και στέλνει τα παιδιά της στα προοδευτικά σχολεία, δεν επιτρέπει το συγχρωτισμό τους με εκείνα των λαϊκών τάξεων. Το αποτέλεσμα είναι οι γόνοι των αστών να ζουν μέσα στην άνεση και την οικονομική ευμάρεια, αγνοώντας τη φτώχεια, τη δυστυχία και, γενικά, την κοινωνική ανισότητα που επικρατεί στον κόσμο γύρω τους.

Οι θέσεις αυτές του Counts βασίστηκαν σε συμπεράσματα στα οποία κατέληξε μετά τη διεξαγωγή σειράς εμπειρικών κοινωνιολογικών ερευνών πάνω στην αμερικανική εκπαίδευση, τα οποία κατέδειξαν πέραν πάσης αμφιβολίας την πραγματική σχέση που συνδέει την κοινωνία με την εκπαίδευση και τη δυνατότητα της τελευταίας να δράσει ως μέσο κοινωνικής συνειδητοποίησης και ως όργανο κοινωνικής αναδιάρθρωσης. Στη σύγχρονη αμερικανική κοινωνία του οικονομικού κραχ και της διευρυμένης διαφθοράς των πολιτικών, των βιομηχάνων και των τραπεζιτών, η εκπαίδευση δεν αρκεί να είναι απλά ενσωματωμένη στην κοινωνική πραγματικότητα και να αποτελεί νομιμοποιητικό μηχανισμό της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται. Αντίθετα, οφείλει να καταστεί μοχλός κοινωνικής αλλαγής, εργαλείο για την αναδόμησή της, αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην οικοδόμησή της νέας κοινωνικής πραγματικότητας. Προς το σκοπό αυτό, το σχολείο θα πρέπει να επικεντρωθεί αφενός στη διαμόρφωση εκείνων των δομών συνείδησης που μακροπρόθεσμα –έστω– θα συντείνουν στην αλλαγή των κοινωνι-

κών δομών και αφετέρου στην ιδιαίτερη καθοδήγηση του λαού προς την κατεύθυνση της ανασυγκρότησης της υπάρχουσας κοινωνίας.

Με δεδομένη αυτή τη σχέση κοινωνίας και εκπαίδευσης, η συνειδητοποίηση της οποίας προσανατολίζει σε μια κοινωνιοκεντρική θεώρησή της, ο Counts υποστηρίζει ότι, αν το κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης θέλει να είναι αυθεντικά προοδευτικό, οφείλει να απελευθερωθεί από τις επιδράσεις και τις επιρροές της καπιταλιστικής τάξης και να αντιμετωπίσει σφαιρικά και αντικειμενικά κάθε κοινωνικό θέμα αδιαφορώντας για τις συνέπειες. Να συνδεθεί άμεσα με την ζωή και την κοινωνική πραγματικότητα στη ρεαλιστική της μορφή, χωρίς ωραιοποιήσεις και μυθοποιήσεις. Να δημιουργήσει μια οργανική σχέση με την κοινότητα και να αναπτύξει μια ολοκληρωμένη και ρεαλιστική θεωρία για την κοινωνική πρόνοια. Να κάνει όραμά της τη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής και να απελευθερώσει τους εκπαιδευτικούς από το φόβο της ευθύνης τους ως φορέων επιβολής και διαποτισμού: Με δυο λόγια, να εγκαταλείψει τον ατομοκεντρικό προσανατολισμό της και την κοινωνική της ουδετερότητα.

Για το Counts, πρωταρχικός και απαράβατος κανόνας για την υλοποίηση αυτών των στόχων είναι να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί την κοινωνική και πολιτική δύναμη που διαθέτουν, ως άτομα οπλισμένα με γνώσεις και προικισμένα με ηθική. Εδώ ακριβώς, τονίζει, εμφανίζεται η ευθύνη των προοδευτικών εκπαιδευτικών, οι οποίοι ως σώμα οφείλουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την εκπόνηση νέων αναλυτικών προγραμμάτων με στόχο την αναδιοργάνωση της δομής και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και τον εκσυγχρονισμό των παιδαγωγικών διαδικασιών. Η απλή παρουσίαση της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας δεν είναι αρκετή για την καλλιέργεια της στοχαστικής σκέψης που οδηγεί στην ανάπτυξη του ατόμου. Τα παιδιά πρέπει όχι μόνο να κατανοήσουν ρεαλιστικά την κοινωνία και να την αξιολογήσουν, επισημαίνοντας τα μειονεκτήματά και τα προβλήματά της, αλλά και να ανακαλύψουν τρόπους υπέρβασης κι επίλυσής τους. Κυρίως, όμως, οφείλουν να συνειδητοποιήσουν ότι η κοινωνία είναι ένα ιστορικό δημιούργημα που διαμορφώνεται, εξελίσσεται και μεταβάλλεται από την ανθρώπινη σκέψη και πράξη. Αυτός ακριβώς είναι ο ρόλος που πρέπει να αναλάβουν οι Προοδευτικοί Εκπαιδευτικοί. Να εμφυσήσουν στα παιδιά την πίστη στις δυνατότητες αλλαγής της, να προσφέρουν το όραμα μιας κοινωνίας για την οποία αξίζει να αγωνιστούν και να τους καλλιεργήσουν την επιθυμία για ανάληψη δράσης προς δημιουργία μιας νέας τάξης πραγμάτων βασισμένης στα ιδανικά της αυθεντικής δημοκρατίας, εμπλουτισμένης με αρκετά στοιχεία σοσιαλισμού.

Οι θέσεις του Counts γίνονται γρήγορα γνωστές έξω από τον περιορισμένο χώρο του συνεδρίου υπό τη μορφή βιβλίου με τίτλο *Τολμά το σχολείο να χτίσει μια Νέα Τάξη Πραγμάτων*¹⁷; και βρίσκουν θερμή απήχηση στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα των Η.Π.Α. Τις ιδέες του συμμερίζονται και άλλοι σημαντικοί Προο-

δευτικοί Παιδαγωγοί, που μέσα από έντονους προβληματισμούς, οι οποίοι θα αποτελέσουν αντικείμενο συζητήσεων και αναζητήσεων, θα οδηγήσουν στη διαμόρφωση της Ανασυγκροτητικής Φιλοσοφίας της Παιδείας¹⁸. Οι παιδαγωγοί-εισηγητές αυτής της θεωρίας, προσβλέποντας στη ριζική αναδιάρθρωση της κοινωνίας, θα αναλάβουν από εκεί και ύστερα με ιεραποστολικό ζήλο διττό έργο: Κατά πρώτο, να βοηθήσουν τους μάχιμους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν ότι το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο αφενός σχεδιασμού και προγραμματισμού μιας νέας τάξης πραγμάτων, αφετέρου προετοιμασίας των μαθητών για την υλοποίησή της. Κατά δεύτερο, να τους πείσουν για τον καταλυτικό ρόλο που έχουν τη δυνατότητα να διαδραματίσουν στη αναδόμηση της υπάρχουσας κοινωνίας και να τους εμπυχώσουν προς αυτή την κατεύθυνση, ώστε να δράσουν με στόχο την υλοποίησή της.

Ο Dewey δε διαφωνεί με τον κεντρικό στόχο του Counts. Ενίσταται, όμως, στο στοιχείο του διαποτισμού που εμπεριέχει η θεωρία του. Κατ' αυτόν, το σχολείο πρέπει να αποτελεί χώρο διάπλασης κριτικά σκεπτόμενων ατόμων που, ως ενήλικες, θα συμβάλλουν στην αλλαγή της κοινωνίας με ορθολογική σκέψη και ελεύθερη βούληση. Συνεπώς, οποιοσδήποτε μακροπρόθεσμος σχεδιασμός και προγραμματισμός μιας νέας κοινωνικής τάξης πραγμάτων είναι απορριπτέος. Κατά πρώτο λόγο, γιατί προϋποθέτει καθοδήγηση και έλεγχο κατά τη διαδικασία της μάθησης, που εμποδίζουν την ελεύθερη και συνεχόμενη ανάπτυξη –βασική αρχή της παιδαγωγικής του φιλοσοφίας– και κατά δεύτερο, γιατί σε μια κοινωνία δραστηκών και ραγδαίων μεταβολών, η αρχή αυτή καθίσταται παραπλανητική¹⁹.

Στα μέσα, λοιπόν, της δεκαετίας του '30, οι θεωρητικοί της Ανασυγκροτητικής Φιλοσοφίας της Παιδείας μέσα από το περιοδικό τους, το Social Frontier, διαμορφώνουν πλάι στη μετριοπαθή τάση του Dewey τη ριζοσπαστική του Counts και αναδεικνύουν τις διαφορές τους, προβάλλοντας δυναμικά τις ακαδημαϊκές απόψεις τους. Οι απόψεις τους, ωστόσο, παρότι «αιρετικές», είναι στην ουσία τους θεωρητικές και ακίνδυνες. Τα πράγματα αρχίζουν να αλλάζουν απότομα από το 1935, χρονιά κατά την οποία δημοσιεύεται στο περιοδικό Social Frontier το άρθρο του Γραμματέα του Κομμουνιστικού Κόμματος των Η.Π.Α., Earl Browder, «Εκπαίδευση – Ένας σύμμαχος στον Αγώνα των Εργατών» και ξεκινά μια συζήτηση που ωθεί τους εκπαιδευτικούς να δεχθούν την έννοια της κοινωνικής τάξης ως διανοητικό οδηγό στο έργο τους και να θέσουν τη δράση τους στην υπηρεσία της ταξικής σύγκρουσης²⁰. Οι ριζοσπαστικές θέσεις των Προοδευτικών Παιδαγωγών χάνουν βαθμιαία την οξύτητα που τις χαρακτήριζε στο αρχικό στάδιο έκφρασης τους και παρουσιάζονται αρκετά αμβλυμένες.

Η αλλαγή αυτή δεν αποτελεί τυχαίο συμβάν. Η σταδιακή ανάκαμψη των Η.Π.Α. στα πλαίσια του New Deal του F. D. Roosevelt, με τον προγραμματισμό της οικονομίας και της κοινωνίας από τους «ειδικούς», έχει καταφέρει να αποδυναμώσει τις ριζοσπαστικές αναζητήσεις. Οι θέσεις των Ανασυγκροτιστών που ζητούσαν

επίμονα το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό μιας νέας κοινωνίας από τους «ειδικούς» φαίνεται να υλοποιούνται. Ως αποτέλεσμα, η ανάπτυξη της οικονομίας υπό την παρεμβατική κρατική κηδεμονία και η εισαγωγή του κράτους Πρόνοιας με εκδηλώσεις του τη μέριμνα για την ιατρική περίθαλψη, την κοινωνική ασφάλιση, τη στέγαση και την εκπαίδευση των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, καθώς και τον περιορισμό της ανεργίας, φέρνουν τα πολυπόθητα αποτελέσματα. Ο ριζοσπαστισμός εκείνος που διέκρινε τα προηγούμενα χρόνια όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής, αρχίζει σταδιακά να ατονεί και οι ιδέες για ένα δίκαιο, ελεύθερο και αυθεντικά δημοκρατικό κόσμο να περιορίζονται σ' ένα μικρό κύκλο ανθρώπων και σε ένα ακόμη μικρότερο αριθμό παιδαγωγών και δασκάλων. Τη θέση τους καταλαμβάνουν βαθμιαία –από το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '30– άλλες πιο συντηρητικές, οι οποίες εκπορεύονται από τη νεοεμφανιζόμενη αυτά τα χρόνια κοινωνιολογική θεωρία του Λειτουργισμού (Functionalism).

Η Φονξιοναλιστική θεωρία, γέννημα-θρέμμα των καιρών, καλείται να ανταποκριθεί στα πιεστικά οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι καπιταλιστικές κοινωνίες στις παραμονές του Β' Παγκοσμίου πολέμου και επιστρατεύεται για να κλείσει τις ρωγμές που έχει υποστεί το κοινωνικό οικοδόμημα αποκαθιστώντας την διαταραγμένη κοινωνική συνοχή, ώστε να εξασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία τους²¹. Βασικός παράγοντας για την ευόδωση των στόχων της είναι η ομαλή κοινωνική ενσωμάτωση των μελών του συλλογικού σώματος στη βάση κοινών αξιών και νορμών, που αποτελούν ικανή και αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη της κοινωνικής συναίνεσης και τη δημιουργία της κοινωνικής «ισορροπίας» (equilibrium), απαραίτητων προαπαιτούμενων για τη διαίωνιση του κοινωνικού συστήματος, το οποίο εξελίσσεται μεν, χωρίς όμως δραστικές αλλαγές.

Σ' αυτή την «επιχείρηση» ανάκαμψης και ανάπτυξης των αναπτυγμένων βιομηχανικά κρατών, επιστρατεύονται όλοι οι μηχανισμοί παραγωγής και μετάδοσης της κυρίαρχης ιδεολογίας και κυρίως το εκπαιδευτικό σύστημα, ο κατ' εξοχήν κοινωνικοποιητικός θεσμός που κατά τους Λειτουργιστές οφείλει να καλύπτει διπλές ανάγκες: απ' τη μια μεριά να παρέχει στους μαθητές τις γνώσεις εκείνες που θα τους καταστήσουν μελλοντικά ικανούς να στελεχώσουν τις θέσεις που προκύπτουν από τον ευρύ καταμερισμό εργασίας των αστικών κρατών, και από την άλλη να τους εμφυσήσει κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς, απαραίτητα για τη διατήρηση του status quo. Από τη στιγμή αυτή και ύστερα, η εκπαίδευση προσανατολίζεται σε δύο στόχους: την «παραγωγή» αποτελεσματικών μελών της παραγωγικής διαδικασίας και τη διάπλαση πολιτών με εσωτερικευμένες τις κυρίαρχες αξίες και εμβιωμένους τους επιθυμητούς κοινωνικά κανόνες, ώστε η συμπεριφορά τους να εναρμονίζεται με τις επιδιώξεις της κυρίαρχης τάξης και να νομιμοποιεί την εξουσία της²².

Οι συγκεκριμένες κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού συστήματος των κεφαλαιοκρατικών κοινωνιών ισχυροποιούνται μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, εξαιτίας των δραματικών ανακατατάξεων που υφίστανται αυτές σε όλο το φάσμα της κοινωνικής τους ζωής στα πλαίσια του διεθνούς συσχετισμού των πολιτικών δυνάμεων και της εγκαθίδρυσης του διπολικού συστήματος οικονομικού και ιδεολογικοπολιτικού ανταγωνισμού ανάμεσα στο καπιταλιστικό και στο σοσιαλιστικό πρότυπο κοινωνίας. Το ψυχροπολεμικό κλίμα, η αντικομμουνιστική υστερία και η παράνοια του Μακαρθισμού, κυρίαρχες πολιτικές τάσεις στις Η.Π.Α. κατά την πρώτη μεταπολεμική δεκαετία, δεν ευνοούν τη διάπλαση του δραστήριου δημοκρατικού πολίτη, ο οποίος θα μπορούσε να δημιουργήσει εντάσεις και να προκαλέσει προβλήματα στο κρατούν σύστημα. Βασικό ζητούμενο στη δεδομένη ιστορική συγκυρία είναι η πολιτική συναίνεση του συλλογικού σώματος, η οποία θα εξασφαλίσει την πολυπόθητη κοινωνική ισορροπία.

Στο πλαίσιο αυτό, μια εκπαίδευση που θα έθετε ως στόχους της την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών, την καλλιέργεια της κοινωνικής τους ευαισθησίας και τη διαμόρφωση της πολιτικής τους συνείδησης, δεν έχει θέση στο ισχύον σύστημα, το οποίο χρησιμοποιεί όλους του τους θεσμούς –συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού– αποκλειστικά για να θωρακιστεί και να υπερισχύσει του αντιπάλου του, εξασφαλίζοντας την ανάπτυξη και τη διαίωνισή του. Και βέβαια, ένας προβληματισμένος δάσκαλος που θα προσανατολιζόταν στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνική ζωή, επιδιώκοντας να καταστήσει την τελευταία κατανοητή στα παιδιά, ώστε να είναι σε θέση να ερμηνεύουν πτυχές της και να επισημαίνουν παθογενή συμπτώματά της, να ελέγχουν δυσλειτουργίες της και να αναζητούν λύσεις στα πιεστικά προβλήματά της, προετοιμάζοντας τον εαυτό της για μια μελλοντική ενεργή δράση προς βελτίωση ή και αναδιάρθρωσή της, δεν έχει θέση στην εκπαίδευση²³.

Αυτή, όμως, η παγιωμένη εκπαιδευτική πραγματικότητα με τον έντονα αντιπνευματικό χαρακτήρα, η οποία ανθίσταται σε όλες τις κριτικές που της γίνονται από σύνολες τις πλευρές του κοινωνικού φάσματος, δέχεται στα τέλη της δεκαετίας του '50 μια εξωτερική πρόκληση που είναι δύσκολο να αγνοήσει. Τον Οκτώβριο του 1957 οι Σοβιετικοί εκτοξεύουν στο διάστημα το δορυφόρο Σπούτνικ προκαλώντας ισχυρό σοκ στο καπιταλιστικό στρατόπεδο εν γένει, και δη στις Η.Π.Α., που ανακαλύπτουν με δέος την επιστημονική τους υστέρηση στη διαστημική τεχνολογία, την οποία και χρεώνουν στο αναχρονιστικό και αναποτελεσματικό εκπαιδευτικό τους σύστημα. Το γεγονός αυτό, σε συνάρτηση με άλλες πιέσεις οικονομικού και κοινωνικού χαρακτήρα, αναγκάζουν τις Η.Π.Α. να αναθεωρήσουν τη στάση τους απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό και να επαναπροσδιορίσουν την επίσημη εκπαιδευτική φιλοσοφία και πολιτική²⁴, βάζοντας τα θεμέλια

για την εκπαιδευτική έκρηξη που θα πραγματοποιηθεί στα τέλη της δεκαετίας του '50 και θα διαρκέσει μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του '70. Εκείνο που χαρακτηρίζει την πορεία των εκπαιδευτικών πραγμάτων στις Η.Π.Α. όλο αυτό το χρονικό διάστημα, δεν είναι τόσο ο ποσοτικός εμπλουτισμός τους, όσο η ποιοτική τους βελτίωση χάρη στις δραστικές αλλαγές που συντελούνται σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, από τις οποίες οι πιο ενδιαφέρουσες για μας είναι η ανανέωση των Κοινωνικών και Παιδαγωγικών Σπουδών και η επανεμφάνιση, ύστερα από χρόνια φόβου και σιωπής, ριζοσπαστικών τάσεων τις οποίες ενστερνίζεται ένας μεγάλος αριθμός διανοουμένων και εκπαιδευτικών.

Παράλληλα με τις εκπαιδευτικές αλλαγές και την πνευματική άνθηση, αυτή η εποχή σφραγίζεται και από ριζικές ιδεολογικοπολιτικές αλλαγές στην κοινωνική και πολιτική ζωή της Αμερικής, παρακολουθήματα –κυρίως– του εκφυλισμού του Μακαρθισμού και της ύφεσης του ψυχρού πολέμου, που απαλλάσσουν τους Αμερικανούς από τις αντικομμουνιστικές ιδεοληψίες και τον τρόπο μπροστά στον επερχόμενο «Κόκκινο» κίνδυνο, τους προτρέπουν να ξαναθυμηθούν τα δημοκρατικά ιδεώδη και τους επιτρέπουν να αποδυθούν σε νέους δυναμικούς αγώνες για την προάσπισή τους. Τρία είναι τα πεδία έκφρασης των καινούριων ιδεολογικοπολιτικών τάσεων που κυριαρχούν κατά τη μεταμακαρθική εποχή στην Αμερικανική κοινωνία: ειρηνική επανάσταση για τη διεύρυνση και κατοχύρωση των πολιτικών δικαιωμάτων (Civil Rights), το αντιπολεμικό κίνημα με αφορμή τον πόλεμο του Βιετνάμ και η δυναμική εξέγερση των φοιτητών ενάντια στο κοινωνικοπολιτικό status quo, στα οποία στρατεύονται νεαροί –στην πλειοψηφία τους– διανοούμενοι, φοιτητές και ακαδημαϊκοί δάσκαλοι²⁵.

Τα νεαρά αυτά άτομα βρίσκονται σε τραγική θέση. Απ' τη μια μεριά, αντιμετωπίζουν τον παραλογισμό της ορθολογικά οργανωμένης καπιταλιστικής κοινωνίας και τα αδιέξοδα της σύγχρονης φιλελεύθερης ιδεολογίας, προϊόντα της αδυναμίας και της ανικανότητάς της να πραγματώσει τις υποσχέσεις της για αδελφσύνη, ισότητα, ατομική ευτυχία και κοινωνική πρόοδο. Από την άλλη, παρακολουθούν την απομυθοποίηση του σοσιαλιστικού κοινωνικού μοντέλου και γίνονται μάρτυρες της αυταρχικής μονολιθικότητας της σταλινικής ιδεολογίας και πρακτικής, που αδυνατούν να εκπληρώσουν τις επαγγελίες τους για ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη. Με ανεπανόρθωτα τραυματισμένο τον ιδεαλισμό τους, αναζητούν διέξοδο από την ασφυκτική διπολική πραγματικότητα, στηρίζοντας τις ελπίδες τους σ' έναν απαλλαγμένο από τις διαστρεβλώσεις του μαρξισμού που, κατά τη γνώμη τους, έχει τη δυνατότητα να προσφέρει πολλές λύσεις στα θεμελιώδη προβλήματα της αλλοτρίωσης, του απανθρωπισμού και της κοινωνικής στασιμότητας²⁶.

Οι ιδέες αυτές είναι εισαγόμενες. Τις δανείζονται οι νεαροί Αμερικανοί ριζοσπάστες από Άγγλους Νέο-μαρξιστές, που προέρχονται –ως επί το πλείστον– από τα Πανεπιστήμια της Οξφόρδης, του Καίμπριτζ και του Λονδίνου. Οι νεαροί αυ-

τοί διανοούμενοι συγκροτούν τον πυρήνα της αγγλικής Νέας Αριστεράς, που βρίσκει την έκφρασή της σε δύο περιοδικά κοινωνικού προβληματισμού πρωτοεκδιδόμενα το 1957 από μια ομάδα νεαρών πανεπιστημιακών, το *Universities and Left Review* και το *The New Reasoner*, τα οποία συγχωνεύονται δύο χρόνια αργότερα στο *New Left Review*²⁷. Κάτω από την καταλυτική επίδραση που ασκούν στους Αμερικανούς ριζοσπάστες οι προωθούμενες απ' αυτά πρωτοποριακές ιδέες, οι τελευταίοι αρχίζουν να οργανώνονται σε διάφορες ομάδες δράσης, έχοντας αρχικά ως μέσο επικοινωνίας και προβληματισμού τους το περιοδικό *Studies on the Left*, το οποίο πρωτοεκδίδεται το 1959 στο Πανεπιστήμιο του Wisconsin.

Το γεγονός ότι η νέα αριστερή σκέψη που διαμορφώνεται στην Αμερική αυτά τα χρόνια οφείλει πολλά στις εισαγόμενες από την Ευρώπη ριζοσπαστικές ιδέες δεν σημαίνει καθόλου ότι λείπει και η «εγχώρια» παραγωγή. Αντίθετα, οι Νέο-αριστεροί Αμερικανοί διανοούμενοι συγκροτούν την ιδεολογία τους με έναν πολυσυλλεκτικό τρόπο επηρεαζόμενοι σε μεγάλο βαθμό και από συμπατριώτες τους, ανάμεσα στους οποίους εξέχουσες μορφές είναι ο Κοινωνιολόγος G.W. Mills, ο Κοινωνικός και Πολιτισμικός Κριτικός Paul Goodman, ο Φιλόσοφος Herbert Marcuse, ο Οικονομολόγος Paul A. Baran και ο Ιστορικός William Appleman Williams. Στο πλαίσιο αυτής της ριζοσπαστικής πνευματικής άνθησης των Η.Π.Α., ένας συνεχώς διευρυνόμενος αριθμός διανοουμένων με τις μελέτες και τις έρευνές τους αγωνίζονται να αποκαλύψουν το πραγματικό πρόσωπο του καπιταλισμού και, απομυθοποιώντας πολιτικές και πρακτικές του, να εδραιώσουν μια αυθεντική δημοκρατική κοινωνία και ένα σοσιαλισμό με ανθρώπινο πρόσωπο.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, οι πρώτοι διανοούμενοι που είδαν κριτικά και από μία αριστερή οπτική την εκπαίδευση και το ρόλο της ήταν οι Ριζοσπάστες Ρεβιζιονιστές Ιστορικοί της Εκπαίδευσης, οι οποίοι, μέσα από συστηματικές εργασίες που βλέπουν το φως της δημοσιότητας στα τέλη της δεκαετίας του '60 και τις αρχές της δεκαετίας του '70, αποκαλύπτουν όψεις της αμερικανικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας που παρέμεναν επί πολλά χρόνια στο σκοτάδι²⁸. Στις εργασίες αυτές, οι οποίες στηρίχτηκαν σε αυστηρές έρευνες, οι εν λόγω Ιστορικοί απέδειξαν ότι η δημόσια εκπαίδευση των Η.Π.Α. σε όλη την πορεία της από τα τέλη του 19ου αιώνα ήταν υπηρετική του καπιταλιστικού συστήματος και χρησιμοποιήθηκε από τα ανώτερα και μεσαία κοινωνικά στρώματα ως όργανο ελέγχου των κατωτέρων.

Τα σημαντικά αυτά ερευνητικά πορίσματα των Ριζοσπαστών Ιστορικών της Εκπαίδευσης, που προκάλεσαν θύελλα αντιδράσεων, έρχονται να ενισχύσουν, κατ' αρχήν, εργασίες Οικονομολόγων, οι οποίες αποδεικνύουν τον ταξικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τον υποστηρικτικό στο status quo ρόλο της²⁹. Τα συγκεκριμένα πορίσματα αξιοποιούν με τη σειρά τους οι Ριζοσπάστες Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης στα πλαίσια της «Νέας» Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, η οποία εμφανίζεται δυναμικά στο προσκήνιο αυτά τα χρόνια³⁰, προωθώντας μια διεθνούς

εμβέλειας κοινωνιολογική θεώρηση του εκπαιδευτικού θεσμού με νέες κατευθύνσεις και σύγχρονους προβληματισμούς, βασισμένους σε μια σειρά προβλημάτων που δεν είχαν προσεχθεί στο παρελθόν. Το πρόβλημα της εκπαιδευτικής ανισότητας και της αξιολόγησης των μαθητών, με όλες τις ταξικές προκαταλήψεις που περιέχει η πρακτική της, είναι ένα απ' αυτά. Η γλωσσική και πολιτιστική στέρηση των μαθητών που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα είναι ένα δεύτερο. Πιο σημαντικά ακόμα είναι η επιλογή, η ταξινόμηση, η ιεράρχηση και η χρήση της σχολικής γνώσης, πίσω από τις οποίες διακρίνεται μια σαφής ιδεολογική κατεύθυνση που διαποτίζει τα αναλυτικά προγράμματα και η κυρίαρχη πολιτική τάση να χρησιμοποιείται ο εκπαιδευτικός θεσμός ως κρατικός μηχανισμός καταμερισμού εργασίας και κοινωνικής αναπαραγωγής.

Η έννοια της κοινωνικής αναπαραγωγής, την οποία ανιχνεύουν πίσω από τα αποδεδειγμένα πλέον προβλήματα που χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση των αστικών κρατών μεταπολεμικά οι αριστεροί Κοινωνικοί επιστήμονες και εκπαιδευτικοί της δεκαετίας του '60 και '70, επανέρχεται την εποχή αυτή στο επιστημονικό προσκήνιο από το Louis Althusser. Στηρίζεται, δε, στη μαρξιστική θέση ότι κάθε κοινωνική διαδικασία της παραγωγής είναι ταυτόχρονα μια διαδικασία της αναπαραγωγής. Υπ' αυτή την έννοια, η καπιταλιστική παραγωγική διαδικασία όχι μόνο παράγει εμπορεύματα και υπεραξία, αλλά παράγει και αναπαράγει την καπιταλιστική σχέση, σύμφωνα με την οποία απ' τη μια μεριά βρίσκεται ο εργοδότης και απ' την άλλη ο μισθωτός εργάτης. Τελικά, όλες οι έρευνες που διεξήχθησαν τις δεκαετίες του '60 κι '70 με αντικείμενο την εκπαίδευση έδειξαν με πειστικότητα την ταξική φύση της και την αναπαραγωγική της λειτουργία στα πλαίσια της καπιταλιστικής κοινωνίας³¹.

Φυσικά μια τέτοια συνειδητοποίηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας γεννούσε εύλογα συναισθήματα απαισιοδοξίας για το μέλλον της εκπαίδευσης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δέχονταν παθητικά αυτή την πραγματικότητα. Αντίθετα, οι ερμηνείες αυτές βοήθησαν πολλούς απ' αυτούς να οπλιστούν με πολιτικό κουράγιο και να εργαστούν πιο συνειδητά για τη βελτίωση, ακόμα και για την αλλαγή αυτής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Για τους Αμερικανούς Ριζοσπάστες εκπαιδευτικούς και Κοινωνικούς Επιστήμονες που είχαν βαθιά ριζωμένη την αίσθηση της δημοκρατίας, η εκπαίδευση, όπως και κάθε άλλος κοινωνικός θεσμός, ήταν η παγίωση ενός πλέγματος κοινωνικών σχέσεων που δημιουργήθηκε από τους ανθρώπους για να εξυπηρετήσει τις συλλογικές τους ανάγκες. Έχοντας, λοιπόν, ως πιστεύω τους ότι οι θεσμοί υπάρχουν για να υπηρετούν τις ανάγκες μας, αντιμετώπιζαν τον εκπαιδευτικό θεσμό ως πολλά υποσχόμενο κρατικό μηχανισμό για την προώθηση δραστικών κοινωνικών αλλαγών και την εγκαθίδρυση της νέας κοινωνίας που οραματίζονταν, δομικά στοιχεία της οποίας θεωρούσαν τη δικαιοσύνη, την ισότητα και την αυθεντική δημοκρατία.

Αυτή η θεώρηση της εκπαίδευσης από τους Αμερικανούς Νέο-μαρξιστές Κοινωνικούς Επιστήμονες, που αντανακλούσε τους έντονους προβληματισμούς τους σχετικά με τον αναπαραγωγικό ρόλο της εκπαίδευσης ως κρατικού θεσμού, εξέφραζε μια διαφορετική στάση από εκείνη των Ορθόδοξων Μαρξιστών, πολύ πιο αισιόδοξη απέναντι στη δυναμική της κοινωνίας αλλά και στις δυνατότητες του ανθρώπου ως ενεργού υποκειμένου της ιστορικής εξέλιξης. Μέχρι τότε, όπως αναφέραμε παραπάνω, κυρίαρχη ήταν η μαρξιστική θέση ότι στο καπιταλιστικό σύστημα κάθε κοινωνική διαδικασία παραγωγής συνιστά ταυτόχρονα και διαδικασία αναπαραγωγής της ισχύουσας τάξης πραγμάτων, η οποία θα αλλάξει μόνο υπό την προϋπόθεση αναδιάρθρωσης των παραγωγικών σχέσεων. Κατά συνέπεια και το εκπαιδευτικό σύστημα, του οποίου την ταξική φύση είχαν πειστικά αποδείξει, λειτουργεί αποκλειστικά ως αναπαραγωγικός μηχανισμός της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας³².

Οι Ριζοσπάστες, όμως, χωρίς να αγνοούν ή να αρνούνται τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου, εμπλουτίζουν τη θεωρία της αναπαραγωγής στην εκπαίδευση με νέες ιδέες, που επιτρέπουν μια πολύπλευρη θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος και μια κοινωνιολογική προσέγγισή του λιγότερο μοιρολατρική. Υπογραμμίζοντας, κατά πρώτον, τη δυναμική της εκπαίδευσης ως ζωντανής κοινωνικής πραγματικότητας με σημαντικό βαθμό αυτονομίας από την κοινωνικο-οικονομική δομή, την οποία της προσδίδουν η συνθετότητα και οι εγγενείς αντιφάσεις που τη διέπουν, και κατά δεύτερον, το ρόλο των ανθρωπίνων συντελεστών της ως λογικών όντων εφοδιασμένων με δεξιότητες ελέγχου του περιβάλλοντος τους και ικανότητες κριτικής αποτίμησης του και ενεργής δράσης προς βελτίωση και αναδιάρθρωση του, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει και ως αποσταθεροποιητικός μηχανισμός του κοινωνικού συστήματος αποβαίνοντας παράγοντας αλλαγής της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων³³.

Προς αυτή την κατεύθυνση, μεγάλη επίδραση άσκησε η εμπειρική έρευνα του Paul Willis και τα θεωρητικά συμπεράσματά της, που μορφοποιήθηκαν στη θεωρία της Αντίστασης³⁴. Κομβικό στοιχείο αυτής της θεωρίας, όπως την συστηματοποίησε ο Henry Giroux, αποτελεί η έννοια της ανθρώπινης δράσης στη διαλεκτική της διάσταση, που ακυρώνει τη διαδικασία της κυριαρχίας ως απόλυτης και στατικής. Αυτό σημαίνει ότι οι καταπιεσμένοι δε θεωρούνται απλά παθητικά άτομα μπροστά στην κυριαρχία, αλλά, αντίθετα, ενεργά υποκείμενα που λειτουργούν με σύνθετους τρόπους στη βάση των εμπειριών τους, διαμεσολαβούν τις σχέσεις κυριαρχίας και ανθίστανται στους περιορισμούς που αυτή επιβάλλει. Οι βασικές κατηγορίες που απαρτίζουν τη θεωρία της Αντίστασης είναι, σχηματικά, η προθετικότητα (intentionality), η κριτική συνειδητοποίηση, η κοινή λογική, κυρίως, όμως, η δυνατότητα αντίστασης του ανθρώπου σε ανεπιθύμητες ενέργειες και πρακτικές, που υφίσταται ακόμη κι όταν δε μπορεί να εκφραστεί³⁵. Η θεωρία, συνεπώς, της Αντίστασης, εκτός του ότι προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη θεώρηση των σύνθε-

των τρόπων της ανθρώπινης συμπεριφοράς, περιγράφει και δίνει μια νέα, πολύ-πτυχη ερμηνεία της άσκησης της εξουσίας, διαφοροποιημένης κατά περίσταση και στηριγμένης σε σχέσεις αλληλεπίδρασης, κυριαρχίας αλλά και αυτονομίας. Για τους θεωρητικούς της, οι δομικές αντιφάσεις που διακρίνουν τις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, παρά τη σύνθετη οργάνωση και τον τεχνοκρατικό ορθολογισμό που τις διέπει, ακυρώνουν το μονοδιάστατο χαρακτήρα της εξουσίας ως απόλυτης κυριαρχίας και επιτρέπουν στην ανθρώπινη δράση να συμβιβάζεται, να μεσολαβεί και να αντιστέκεται στη λογική και τις πρακτικές της, παρά τους περιορισμούς τους οποίους θέτει το καπιταλιστικό σύστημα³⁶. Όταν, λοιπόν, οι συνειδητοποιημένοι πολίτες εκμεταλλευτούν τις εγγενείς αντιφάσεις των σύγχρονων κεφαλαιοκρατικών κοινωνιών σε συλλογικό επίπεδο, έχουν τη δυνατότητα να επιφέρουν αλλαγές στις κοινωνικές δομές, οι οποίες, με τη σειρά τους, θα επενεργήσουν στην κοινωνική πραγματικότητα μεταβάλλοντάς την ριζικά. Αρκεί να έχουν συνειδητοποιήσει τη σημασία της αντίστασης και να διαθέτουν την επιθυμία να δράσουν προς αυτή την κατεύθυνση επωμιζόμενοι το όποιο κόστος.

Στηριγμένοι σ' αυτές τις ιδέες και τις αξίες, οι Αμερικανοί Ριζοσπάστες Παιδαγωγοί οικοδομούν κατά τη δεκαετία του '80 και μέσα στο κλίμα του πολιτικού νεο-συντηρητισμού και του πνευματικού νεο-σκοταδισμού που απλώνεται αρχικά στις Η.Π.Α και στη συνέχεια στον υπόλοιπο κόσμο, τη δική τους παιδαγωγική θεωρία, την «Κριτική Παιδαγωγική»³⁷. Η θεωρία αυτή είναι θεμελιωμένη σε εκλεκτικές επιδράσεις και σε στοιχεία από παλιότερες ή σύγχρονες θεωρητικές τάσεις, οι οποίες έθεταν υπό αμφισβήτηση τις κυρίαρχες πεποιθήσεις που ο εκπαιδευτικός κόσμος θεωρούσε μέχρι τότε αυτονόητες. Κατευθυντήριοι άξονες της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και παιδαγωγικές αρχές διατυπωμένες από τον John Dewey, τάσεις της Ανασυγκροτητικής Φιλοσοφίας της Παιδείας και στοιχεία από τη θεωρία της «Απελευθέρωσης» του Paulo Freire, Κοινωνιολογικοί-Φιλοσοφικοί προβληματισμοί από την Κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης και το Μαρξισμό του Antonio Gramsci, όλα αυτά σε αρμονική σύζευξη, συνέθεσαν το οικοδόμημά της, οικοδόμησαν τη φιλοσοφία της, μορφοποίησαν τον προσανατολισμό της και προσδιόρισαν τους στόχους της, παιδαγωγικούς, ηθικούς και κοινωνικούς ως εξής:

Οι σύγχρονες πολυσύνθετες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες, οι οποίες διακρίνονται για την επιστημονική και τεχνολογική έκρηξη, την επανάσταση στην πληροφορία και τη γνώση αλλά και από την επιθετική οικονομική συσσώρευση, την κοινωνική και πολιτική υστέρηση, την πολιτιστική μαζοποίηση και την αλλοτρίωση, αντιμετωπίζουν επιτακτικά προβλήματα οικουμενικής εμβέλειας που εγκυμονούν σοβαρούς κινδύνους για την ανθρώπινη ύπαρξη. Για την επίλυσή τους απαιτούν τη συνδρομή δραστήριων, αυθεντικά δημοκρατικών πολιτών, με οξυμένη κριτική σκέψη, αναπτυγμένες γνωστικές ικανότητες και διευρυμένες νοητικές δεξιότητες, ευαισθητοποιημένους κοινωνικά και συνειδητοποιημένους πολιτικά, που θα έχουν τις

δυνατότητες αλλά και την επιθυμία να δράσουν στοχεύοντας στην αναστροφή της υπάρχουσας κατάστασης και στην εγκαθίδρυση μιας παγκόσμιας ειρηνικής κοινωνίας ταγμένης στην υπηρεσία του ανθρώπινου είδους, με ειδοποιά της γνωρίσματα την εξάλειψη της αδικίας και της εκμετάλλευσης, την προάσπιση των δικαιωμάτων του ανθρώπου, μια συμβίωση ανώτερης μορφής. Στη διάπλαση αυτών ακριβώς των αυτόνομων και χειραφετημένων, των γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά καλλιεργημένων και των πραξιακά δραστήριων πολιτών προσβλέπει η «Κριτική Παιδαγωγική», που ορίζει ως πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση, μέσα από τη διαμόρφωση συνθηκών κοινωνικής ελευθερίας, οι οποίες συμβάλλουν στην αυτοπραγμάτωση, τον αυτοπροσδιορισμό και την αυτόνομη κοινωνική δράση³⁸. Απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτή τη διάπλαση συνιστά η ανάπτυξη της κριτικής αλλά και αναστοχαστικής σκέψης του ατόμου και η δημιουργία της κοινωνικής του συνείδησης, που θα του επιτρέπουν να κατανοεί και να ερμηνεύει τα κοινωνικά ζητήματα, να στοχάζεται για το αν η συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα τού είναι επιθυμητή και να ενεργοποιείται κοινωνικά προς την κατεύθυνση αναδόμησής της, αν θεωρεί ότι πρέπει αυτή να αλλάξει.

Σημειώσεις

1. Samuel Eliot Morison, *The Founding of Harvard College*, Cambridge Mass. Harvard University Press, 1935.
2. Βλ. R. Freeman Butts & Lawrence A. Cremin, *A History of Education in American Culture*, New York, Rinehart and Winston, 1953.
3. Βλ. S. Lens, *Radicalism in America*, New York, Thomas Crowell, 1969 και Roberta Ash, *Social Movements in America*, Chicago, Markham Publishing Co. 1972, σσ. 116-149.
4. Βλ. S. Hays, *The Response to Industrialism 1885-1914*, Chicago, The University of Chicago Press, 1957.
5. Βλ. το κλασικό έργο του Richard Hofstadter, *The Age of Reform*, New York, Vintage Books, 1955, όπως επίσης και τη μελέτη του Robert H. Wiebe, *The Search for Order 1877-1920*, New York, Hill & Wang, 1967.
6. Βλ. David W. Noble, *The Paradox of Progressive Thought*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1958.
7. Βλ. Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School*, New York, Vintage Books, 1964.
8. Βλ. John Dewey, *The Child and the Curriculum. The School and Society*, Chicago, The University of Chicago Press, 1956 (α' έκδ. 1900), και του Ίδιου, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, Mac Millan, 1916.
9. Βλ. William A. Williams, *The Contours of American History*, Chicago, Quadrangle Books, 1966, σσ. 414-425
10. Βλ. James Weinstein, *The Decline of Socialism in America 1912-1925*, New York, Vintage Books, 1969, J. P. Roche, *The Quest of the Dream*, Chicago, Quadrangle Books, 1963, σσ. 50-75 και Robert K. Murray, *Red Scare: A Study in National Hysteria 1919-1920*, New York, Mac Graw -Hill, 1964.

11. Βλ. Malcolm Cowley, *Exiles Returns. A Literary Odyssey of the 1920's*, New York, The Viking Press, 1969, σσ. 48-80 και R. Nash, *The Nervous Generation: American Thought 1917-1930*, Chicago, Rand Mc Nally, 1971.
12. Βλ. Robert H. Beck, "Progressive Education and American Progressivism: Margaret Naumburg", *Teachers College Record*, 60, May 1959, σσ. 198-208 και Margaret Naumburg, *The Child and the World*, New York, Harcourt Brace & Co., 1928.
13. Βλ. John Dewey, *Progressive Education and the Science of Education* (1928) στο Reginald Archambault (ed.), *John Dewey in Education*, Chicago, The University of Chicago Press, 1974, σσ. 169-181.
14. Βλ. John Dewey, *Democracy and Education*, ό.π. σσ. 60-90.
15. Βλ. John Dewey, *Individualism Old and New*, New York, Capricorn Books, 1962, σσ. 89-119.
16. Βλ. Gerald Coutec, *George S. Counts and American Civilization: The Educator as a Social Theorist*, Macon Co. Mercer University Press, 1984.
17. George S. Counts, *Dare the School Build a New Social Order?*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1978.
18. Βλ. William H. Kilpatrick, *Education and the Social Crisis*, New York, Liveright, 1932 και William H. Kilpatrick (ed.), *The Educational Frontier*, New York, The Century Co., 1933. Για μια γενική θεώρηση της Ανασυγκροτικής Φιλοσοφίας της Παιδείας, βλ. Theodore Brameld, *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965.
19. Βλ. John Dewey, "Can Education Share in Social Reconstruction?", *Social Frontier I*, No 1, 1934, σσ. 11-12 και John Dewey, "Education and Social Change", *Social Frontier III*, 1937, σσ. 235-8.
20. Earl Browder, "Education – An Ally in the Workers Struggle", *Social Frontier I*, No 4, 1935, σσ. 20-24, Theodore Brameld, "Karl Marx and the American Teachers", *Social Frontier II*, 1935, σσ. 54-56 και John Childs, "Can Teachers stay out of the Class Struggle", *Social Frontier II*, No 7, 1936, σσ. 220-222.
21. Βλ. Walter Buckley, "Structural Functional Analysis in Modern Sociology" στο Howard Becker & Alvin Boskoff, *Modern Sociological Theory in Continuity and Change*, New York, The Dryden Press, 1957, σσ. 236-259 και Don Martindale, *Functionalism in the Social Science*, Philadelphia, American Academy of Political and Social Science, 1965.
22. Βλ. Robert Dreeben, *On what is Learned in School*, Reading Mass, Addison -Wesley, 1968.
23. Βλ. Robert W. Iversen, *The Communists and the Schools*, New York, Harcourt, Brace and Co., 1959.
24. Βλ. Joel Spring, *The Shorting Machine: National Educational Policy*, New York, David Mc Key Co., 1976 και Barbara B. Clowse, *Brainpower for the Cold War: The Sputnik Crisis and the National Defense. Educational Act of 1958*, Westport, C. T. Greenwood Press, 1981.
25. Βλ. Julian Foster & Durward Long (eds), *Protest! Student Activism in America*, New York, William Morrow & Co., 1970.
26. Βλ. Stanley Aronowitz, *The Death and Rebirth of American Radicalism*, New York, Routledge, 1996, σσ. 19-42 και John Patrick Diggins, *The Rise and Fall of the American Left*, New York, W. W. Norton & Co., 1992, σσ. 218-276.
27. Βλ. Paul Jacobs & Saul Landau, *The New Radicals: A Report with Documents*, New York, Random House, σσ. 9-10 και A. H. Halsey & Stefan Marks, "British Student Politics" στο Seymour M. Lipset & Philip G. Altbach (eds), *Student in Revolt*, Boston, Beacon Press, 1969.
28. Βλ. Σπ. Ράσης, «Ριζοσπάστες Ρεβιζιονιστές Ιστορικοί της Εκπαίδευσης: Ένα φωτεινό διάλειμμα στην Ιστοριογραφία της Αμερικανικής Εκπαίδευσης» στο Χρ. Τζήκας (επ.), *Ζητήματα Ιστορίας και Ιστοριογραφίας της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, 2006, σσ. 15-56.
29. Βλ. Samuel Bowels & Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books, 1976 και Martin Carnoy (ed.), *Schooling in a Corporate Society*, New York, David Mc Kay, 1972.
30. Σπ. Ράσης, «Παλιά και 'Νέα' Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης», *Τα Εκπαιδευτικά*, No 8, 1987, σσ. 70-80.
31. Για μια γενική θεώρηση του ζητήματος, βλ. Jerome Karabel & A. H. Halsey (eds), *Power*

and *Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977 και Raymond A. Morrow & Carlos A. Torres, *Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*, Albany State University of New York, 1995.

32. Βλ. Samuel Bowels & Herbert Gintis, ό.π.

33. Βλ. Michael W. Apple, *Εκπαίδευση και Εξουσία*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, 1993.

34. Βλ. Σπ. Ράσης, «Η θεωρία της Αντίστασης στην Εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, No 40, 1988, σσ. 52-63.

35. Βλ. Henry Giroux, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, Mass. Bergin & Carvey, 1983, σσ. 99-116.

36. Ό.π. σσ. 108-9.

37. Βλ. Henry A. Giroux, *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Temple University Press, 1981, Stanley Aronowitz & Henry A. Giroux, *Education under Siege*, Mass. Bergin & Carvey Publish, 1985, Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988 και Henry A. Giroux, *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, New York, Bergin & Carvey Publish, 1988.

38. Βλ. Henry A. Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope*, Boulder, Westview Press, 1997 και Henry A. Giroux, *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, New York, Routledge, 1992.



Zao Wou-Ki, *Η παλιά πόλη*, λιθογραφία, 6 χρώματα, 1953



Zao Wou-Ki, Οι μεγάλες λουόμενες, λιθογραφία, 6 χρώματα, 1953