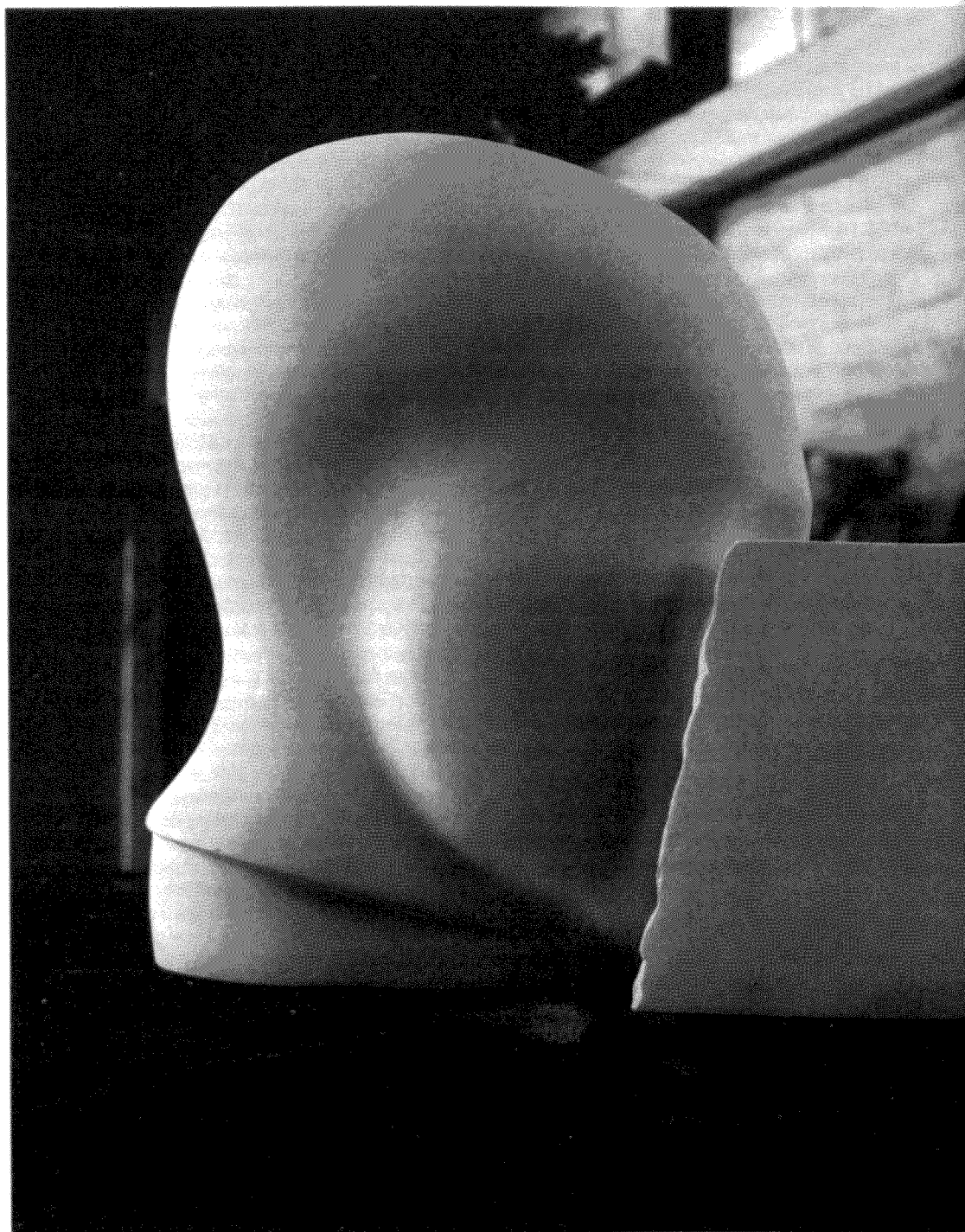




Η σιωπή, 1970-1999. Πολυεστέρας

Κοινωνιολογική θεωρία και παιδαγωγική. Η συμβολή του Madan Sarup

Στο παρόν κείμενο θα μελετήσουμε ορισμένες από τις απόψεις του Madan Sarup, καθηγητή στο Goldsmith College του Πανεπιστημίου του Λονδίνου για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και την παιδαγωγική. Τις θεωρούμε ενδιαφέρουσες εξαιτίας της διαρκούς προσπάθειας του Sarup να συνδυάζει την εξέταση των δυνατοτήτων διαφορετικών κοινωνιολογικών προσεγγίσεων να συνεισφέρουν στη συγκρότηση ενός θεωρητικού μοντέλου για την κατανόηση των σχέσεων εκπαίδευσης-κοινωνίας και των σχέσεων εντός του σχολείου, με τη συγκρότηση μιας ριζοσπαστικής παιδαγωγικής η οποία στοχεύει να συμβάλει στο μετασχηματισμό της εκπαίδευσης και της κοινωνίας.

Ο ισχυρός σύνδεσμος, η άμεση σχέση κοινωνιολογικής θεωρίας-παιδαγωγικής την οποία διαμορφώνει ο Sarup είναι μια από τις σημαντικότερες πλευρές του έργου του, το οποίο δεν μπορεί να παρουσιαστεί και να αποτιμηθεί στο σύνολό του στα όρια του παρόντος κειμένου¹. Η περίοδος κατά την οποία η σχέση κοινωνιολογικής θεωρίας-παιδαγωγικής στα κείμενα του Sarup οικοδομείται είναι η εξεταία 1978-1984 και γι' αυτόν το λόγο θεωρήσαμε αναγκαίο η ανάλυσή μας να εστιαστεί σε αυτή παρακολουθώντας τα διανοητικά βήματά του που αποκρυσταλλώνονται σε μια «τριλογία», σε κάθε έργο της οποίας αφιερώνουμε ένα κεφάλαιο του άρθρου μας. Στα δύο πρώτα κεφάλαια παρουσιάζονται οι βασικές θεωρητικές προϋποθέσεις για τη συγκρότηση της σχέσης που προαναφέραμε και στο τρίτο αναλύεται η ολοκληρωμένη μορφή την οποία προσέλαβε το 1984. Με τις συμπερασματικές παρατηρήσεις επιχειρούμε να συμβάλουμε στην πληρέστερη κριτική κατανόηση και στη διερεύνηση της γονιμότητας του θεωρητικού πλαισίου που ο M.S. κατασκευάζει, με δομικά υλικά ορισμένες από τις πλέον συζητημένες προσεγγίσεις των επιστημών της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής.

Οι βασικές θεωρητικές συνεισφορές που αξιοποιούνται

Το 1978, όταν δημοσιεύτηκε η μελέτη του Madan Sarup (εφεξής M.S.), *Marxism and Education*, η προσοχή του συγγραφέα αρχικά στρέφεται στη σχολή που έγινε γνωστή ως

Ο Γιώργος Γρόλλιος είναι λέκτορας Παιδαγωγικής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ.

Ο Γιάννης Κάσκαρης είναι δάσκαλος, Dip.Ed. (Dundee), M.Ed. (Edinburgh).

Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Κατά την άποψή του, η νέα σχολή επαναστατικοποίησε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, πρώτα απ' όλα γιατί έθεσε σε προτεραιότητα την ανάγκη της θεωρητικής συζήτησης, αμφισβητώντας το χωρισμό ανάμεσα στην «καθαρότητα» της θεωρητικής κοινωνιολογίας και την «εφαρμοσιμότητα» της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Υπέβαλε σε κριτική τις παραδοχές επί των οποίων βασιζόταν το μεγαλύτερο μέρος της συμβατικής εργασίας για έννοιες όπως η επισημοποιητικότητα, η λογική, η παιδική ηλικία και η εκπαίδευση, με σκοπό να δείξει πως οι υποθέσεις που συνήθως χρησιμοποιούνται δεν είναι μοναδικές και υπάρχουν διαφορετικές εναλλακτικές οδοί για την «τακτοποίηση του κόσμου».

Για τη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης το «τι μετράει ως γνώση» είναι απαραίτητο να ερευνηθεί. Η θέση ότι η γνώση κατασκευάζεται κοινωνικά είναι μέρος της γενικότερης αντίληψης ότι η πραγματικότητα αποτελεί κοινωνική κατασκευή, που στηρίζεται στη θεώρηση πως το νόημα των εμπειριών μας (και όχι η οντολογική δομή των αντικειμένων) συγκροτεί την πραγματικότητα. Πρόκειται, βέβαια, για την αξιοποίηση της φαινομενολογικής παράδοσης με στόχο να αμφισβητηθεί η έμφαση της παραδοσιακής λογικής στη λεγόμενη «επιστημονική» μέθοδο και τις μετρήσεις. Η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αντιτίθεται στον ισχυρισμό περί ουδετερότητας του ερευνητή και αναγορεύει σε προνομιακά ερευνητικά πεδία τη μελέτη των αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικών-μαθητών, τις διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης και την επιλογή της σχολικής γνώσης.

Πάντα σύμφωνα με τον M.S., η νέα σχολή συνδέεται άμεσα με ένα άλλο μοντέλο ανθρώπου στο οποίο πρωταρχικό ρόλο διαδραματίζουν η προθετικότητα, η κατασκευή του νοήματος και η ελευθερία. Αυτές οι έννοιες παραπέμπουν στο έργο του Jean-Paul Sartre, που μπορεί να κατανοηθεί ως μια απόπειρα θεμελίωσης ενός φαινομενολογικού μαρξισμού ο οποίος επαναφέρει το άτομο και την πράξη του στην «καρδιά» της Ιστορίας.

Η σύνδεση του έργου του Sartre με την οπτική της νέας σχολής επιτρέπει στον M.S. να διακρίνει την τελευταία από μια άλλη εκδοχή της φαινομενολογικής παράδοσης, την αναλυτική, που εκφράζεται από τους Alan Blum και Peter McHugh. Η διάκριση είναι σημαντική γιατί συνδέεται άμεσα με το πρόβλημα των δυνατοτήτων αξιοποίησης της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης από μαρξιστικές προσεγγίσεις.

Πιο συγκεκριμένα, ο M.S. υποβάλλει σε κριτική την ανάλυση των Rachel Sharp και Anthony Green που υποστήριξαν ότι α) η νέα σχολή κυρίως συνδέεται με την κοινωνική ψυχολογία παρά με την κοινωνιολογία, β) οι νέοι κοινωνιολόγοι είναι ιδεαλιστές που καταλήγουν στο σχετικισμό θεωρώντας τον εξωτερικό κοινωνικό κόσμο ως απλή κατασκευή της συνείδησης και δεν επιτρέπουν να τεθεί το ερώτημα γιατί ορισμένα νοήματα αναδεικνύονται σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλα, γ) το εναρκτήριο σημείο της κοινωνιολογικής αναζήτησης δεν μπορεί να είναι οι υποκειμενικές κατηγορίες των κοινωνικών υποκειμένων, αφού το σύστημα των νοημάτων του δρώντος υποκειμένου περιορίζεται και διαμορφώνεται από τη δομική συγκρότηση στην οποία εντάσσεται και δ) ο κοινωνικός κόσμος δεν κατασκευάζεται απλώς από γλώσσα και νόημα αλλά πρωταρχικά από τους τύπους και τις δυνάμεις της υλικής παραγωγής, καθώς και από το σύστημα κυριαρχίας το οποίο συνδέεται με την υλική πραγματικότητα και τον έλεγχό της.

Ο M.S. συμφωνεί με τη γενική κριτική των Sharp και Green προς τη φαινομενολογική

προσέγγιση, αλλά υποστηρίζει ότι η ίδια κριτική δεν είναι ορθό να απειθύνεται στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η οποία αποκαλύπτει την καταπίεση, υπογραμμίζει την ιστορικότητα της συγκρότησής μας και την αναγκαιότητα της ριζοσπαστικής μεταβολής². Η συμβολή της νέας σχολής πρέπει να εκτιμηθεί και να αξιοποιηθεί εφόσον μας βοηθά να μην ξεχνάμε ότι οι κυρίαρχες θεωρίες για την εκπαίδευση είναι προϊόντα ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Ωστόσο, η αξιοποίησή της είναι απαραίτητο να ενταχθεί σε ένα ενιαίο εγχείρημα που περιλαμβάνει την ανάλυση του τρόπου και των αιτίων της αποκραυγαστικής των μορφών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς και τη διερεύνηση-χάραξη δρόμων για την υπέρβασή τους. Πρόκειται για ένα εγχείρημα που πρέπει να θεμελιωθεί στην παράδοση της μαρξιστικής συζήτησης για την εκπαίδευση³.

Από αυτή την παράδοση, ο M.S. δίνει έμφαση σε τρεις θεωρητικές συνεισφορές. Η πρώτη είναι η «άλτουσεριανή». Θεωρείται αξιολογή γιατί ο Louis Althusser πρωταρχικά επιχείρησε να συγκροτήσει μια μέθοδο για να συνδέσει την εκπαίδευση με την πολιτική και το κράτος, δηλαδή να κατανοήσει την επιρροή της δομής του όλου επί των μερών. Ωστόσο, κατά την κρίση του M.S., η προβληματική του χαρακτηρίζεται από μια παθητική-ντετερμινιστική θέαση του ανθρώπου και πολύ λίγο σχετίζεται με την ταξική πάλη. Με δυο λόγια, η εκδοχή του μαρξισμού που υποστηρίζει ο Γάλλος διανοούμενος είναι αξιολογή από την άποψη της ανάλυσης αλλά αγνοεί το πρόβλημα της ενότητας ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη.

Η δεύτερη συνεισφορά είναι οι εργασίες των Αμερικανών ιστορικών της εκπαίδευσης Clarence Karier, Paul Violas και Joel Spring. Τα πορίσματά τους θεωρούνται σημαντικά γιατί μελετούν το πρόβλημα της παιδαγωγικής θεωρίας του John Dewey. Ο M.S. μνημονεύει τις επισημάνσεις σύμφωνα με τις οποίες ο πραγματισμός, που χαρακτήρισε το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης στις Η.Π.Α., ήταν τεχνολογικός και εργαλειώδης, απέκλειε τις συγκρούσεις ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις και άφηνε χώρο μόνο στον αγώνα των ανθρώπων να δαμάσουν τις δυνάμεις της φύσης. Η προτεραιότητα στην επιστημονική μέθοδο, στην αντικειμενικότητα και στους νέους επαγγελματίες ειδικούς, που θα αναλάβουν το ρόλο να πληροφορήσουν τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις για τα «καθήκοντά τους», αποδεικνύει πως ο Dewey ήταν ο ιδεολογικός εκπρόσωπος της μεσαιας τάξης και, όπως οι άλλοι φιλελεύθεροι, εξυπηρετούσε την ευλύγιστη, πειραματική αλλά «τακτοποιημένη» κοινωνική μεταβολή, χωρίς, βέβαια, να απειλεί την ελίτ της εξουσίας που έλεγχε το κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα. Ο M.S. δε σχολιάζει τα συμπεράσματα των Αμερικανών ιστορικών της εκπαίδευσης, αλλά θεωρεί λυπηρό το ότι καμιά σχολή ιστορικών της εκπαίδευσης δεν υλοποιεί ένα παρόμοιο πρόγραμμα έρευνας στη Μ. Βρετανία⁴.

Το τρίτο θεωρητικό εγχείρημα, στο οποίο ο M.S. δίνει έμφαση, είναι η «προσέγγιση της πολιτικής οικονομίας» των Samuel Bowles και Herbert Gintis, σύμφωνα με την οποία το κρίσιμο στοιχείο για την κατανόηση της εκπαίδευσης δεν είναι η δύναμη του κράτους ούτε η ιδεολογία, αλλά η διαδικασία της παραγωγής. Οι Bowles και Gintis υποστήριξαν ότι υπάρχει μια αντιστοιχία ανάμεσα στις κοινωνικές σχέσεις της παραγωγής και στις κοινωνικές σχέσεις της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση είναι ο βασικός μηχανισμός της ένταξης των ανθρώπων στις οικονομικές θέσεις, παράγει διαμορφωμένο δυναμικό για τις καπιταλιστικές επιχειρήσεις. Εξαιτίας ακριβώς αυτού του ρόλου της εκπαίδευσης τα σχολεία μένουν αδιάφορα για την προσωπική (ηθική, γνωστική και αισθητική) ανάπτυξη και την κοινωνική

ισότητα και στοχεύουν στην τροποποίηση της συμπεριφοράς σε μια σύγχρονη λογική υπακοής και παθητικότητας για τους μαθητές, ενώ οι εκπαιδευτικοί υποβαθμίζονται σε απλούς εργαζόμενους που δεν ελέγχουν το σχολικό πρόγραμμα. Κατά συνέπεια, οι ιδέες της προοδευτικής εκπαίδευσης ποτέ δεν είχαν τη δυνατότητα να εφαρμοστούν πλατιά. Η άποψη του Dewey πως είναι δυνατό να «αλληλοϋποστηρίζονται» οι τρεις λειτουργίες της προσωπικής ανάπτυξης, της κοινωνικής εξίσωσης και της ένταξης στην κοινωνία ήταν ανεδαφική.

Η κριτική του M.S. στην προσέγγιση της πολιτικής οικονομίας εστιάζεται σε τέσσερα σημεία: α) στην υιοθέτηση, παρά τη μαρξιστική οπτική των Bowles και Gintis, του στρουκτουραλισμού και του λειτουργισμού, αφού από την ανάλυση που επιχειρούν απουσιάζουν οι δυνατότητες κατασκευής νοήματος από τους πρωταγωνιστές, με συνέπεια την ανάδειξη ενός παθητικού-ντετερμινιστικού μοντέλου ανθρώπου, β) στην απουσία της ταξικής πάλης ως καθοριστικό στοιχείο για τη διαδικασία συγκρότησης των κοινωνικών τάξεων, η οποία εμφανίζεται ως αποκλειστικό προϊόν της λειτουργίας των μηχανισμών, γ) στην αποδιδόμενη έμφαση στη μορφή και την αγνόηση της σημασίας του περιεχομένου της εκπαίδευσης και δ) στην παράκαμψη των προβλημάτων της σχολικής τάξης και της σχέσης τους με το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Όμως, η κριτική στους Bowles και Gintis δεν οδηγεί τον M.S. σε απόρριψη της συμβολής της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικών και παραγωγικών σχέσεων εξουσίας. Αντίθετα, ανοίγει το δρόμο προς την αναζήτηση ενός πιο εκλεπτυσμένου, επεξεργασμένου και συνθετικού μοντέλου ανάλυσης⁵. Στο *Marxism and Education*, το καταληκτικό συμπέρασμα του M.S. είναι, κυρίως, μια ερευνητική κατεύθυνση: «Υπάρχει αναπαραγωγή του συνολικού συστήματος, αλλά όχι αναγκαία ολόκληρου και με ενιαίο τρόπο. Λαμβάνει χώρα σε διαφορετικά επίπεδα και με διαφορετικές μορφές όπως η γλώσσα, η κουλτούρα και η πολιτική. Στην πολιτική οικονομία των Bowles - Gintis οι μεσολαβήσεις λείπουν, υπάρχουν σειρές από επαφές σε διάφορα επίπεδα που είναι ανάγκη να εξερευνήσουμε» (1978, p. 182).

Η λογική να αξιοποιηθούν συνθετικά η νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η αλτουσεριανή συμβολή, οι εργασίες των Αμερικανών ιστορικών για την προοδευτική εκπαίδευση και η προσέγγιση της πολιτικής οικονομίας αμφισβητεί την ισχύ ενός θεωρητικού σχήματος. Πρόκειται για τη μονοδιάστατη κατανόηση των μεταβολών στην εκπαίδευση ως προσαρμογή στις ανάγκες της οικονομίας. Αυτό το σχήμα αναδεικνύει μία και μοναδική αντίφαση η οποία συνίσταται στο να μετατρέπεται η εκπαίδευση σε εμπόδιο της καπιταλιστικής ανάπτυξης. Ο M.S. θέτει το ερώτημα «Γιατί εμπόδιο;» και συνεχίζει: «Αποφαινόνται ότι μια μη αντιστοίχιση αναγκαία αντιτίθεται στην καπιταλιστική ανάπτυξη και δεν κατανοούν ότι μπορεί να αποτελεί μέρος ενός πιο σύνθετου, διαλεκτικού συστήματος διαφορετικών συσχετίσεων, εντός ενός συνολικού πλέγματος σχέσεων το οποίο δεν υπολογίζουν. Σε μια ολότητα κάθε διάσταση, η οικονομική, η πολιτική, η κοινωνική και η πολιτισμική συνυφαινόνται. Και, με την αυξανόμενη συνθετότητα της κοινωνίας των πολιτών και τη διαπερατότητα μεταξύ αυτής και του κράτους, η προσπάθεια να διαχωριστούν στοιχεία όπως οι κοινωνικές σχέσεις παραγωγής και οι κοινωνικές σχέσεις της εκπαίδευσης από το ευρύτερο σύνολο γίνεται πιο δύσκολη» (1978, p. 181).

Σύντομα, η άνοδος στην κυβέρνηση της Margaret Thatcher θα δώσει στον M.S. την ευκαιρία να αναπτύξει την ερευνητική κατεύθυνση την οποία προσδιόρισε στις σελίδες του

«Μαρξισμός και Εκπαίδευση» σε μια νέα πολιτική συγκυρία που περιλαμβάνει την ένταση της επίθεσης εναντίον των ιδεών της προοδευτικής εκπαίδευσης⁶.

Το πρόβλημα της κρίσης και η προοδευτική εκπαίδευση

Τέσσερα χρόνια μετά το *Marxism and Education*, δημοσιεύεται η μελέτη του M.S., *Education, State and Crisis*. Στον πρόλογο ο συγγραφέας καθιστά σαφές πως το βιβλίο αναφέρεται σε τρέχουσες διαμάχες για τα ζητήματα της εκπαίδευσης που στη συγκεκριμένη συγκυρία έχουν προσλάβει ιδιαίτερη αξία στη Μ. Βρετανία. Η επίθεση που δέχονται οι ιδέες και οι πρακτικές της προοδευτικής εκπαίδευσης αποτελούν το σημείο εκκίνησης της μελέτης. Ο M.S., αφού παραθέτει συνοπτικά ορισμένες κριτικές αποτιμήσεις της που διατυπώθηκαν στο παρελθόν από την αριστερά (αναρχική-φιλελεύθερη αντίληψη κατά τον Brian Simon, καλή ιδέα που δεν εφαρμόστηκε ποτέ κατά τους Bowles και Gintis, εκλεπτυσμένη μέθοδος κοινωνικοποίησης η οποία στηρίζεται σε ατομικιστικές και φαινομενολογικές προσεγγίσεις κατά τη Sharp και τον Green), επισημαίνει πως είναι ανάγκη να ληφθεί υπόψη η επίθεση της δεξιάς εναντίον του «προοδευτισμού» στην εκπαίδευση και να εξεταστεί σε τρία επίπεδα.

Το πρώτο είναι το επίπεδο της ρητορικής, όπου εστιάζεται η κριτική της αριστεράς. Το δεύτερο είναι το επίπεδο της πρακτικής, στο οποίο επιτίθεται η δεξιά, θεωρώντας ότι οι ιδέες της προοδευτικής εκπαίδευσης επηρεάζουν την ασκούμενη παιδαγωγική στα σχολεία (αντίθετα, ο M.S. εκτιμά πως η προοδευτική παιδαγωγική εφαρμόζεται σε ελάχιστο βαθμό και, όπου αυτό συμβαίνει, έρχεται σε αντίθεση με τη λογική της καπιταλιστικής πειθαρχίας που υπερασπίζεται η δεξιά). Το τρίτο είναι το επίπεδο του «ιδανικού», δηλαδή ό,τι θα έπρεπε να γίνεται στα σχολεία.

Ο M.S. προσθέτει ορισμένες επισημάνσεις στα προηγούμενα. Ο προοδευτισμός α) αγνοεί την άνιση κατανομή του πολιτισμικού κεφαλαίου (κατά Pierre Bourdieu), β) δε συνυπολογίζει ότι ο καπιταλισμός θέτει όρια στην έκταση κατά την οποία το «εσωτερικό δυναμικό» ή η συνείδηση των μαθητών επιτρέπεται να αναπτυχθεί, αφού όταν η οικονομία αναπτύσσεται γίνονται παραχωρήσεις ενώ σε περιόδους κρίσης η πειθαρχήση του εργαζόμενου δυναμικού αποκτά προτεραιότητα και γ) αποτελεί εναλλακτική σε σχέση με την κυρίαρχη πρακτική αλλά όχι αντίταλη, με βάση τη διάκριση του Raymond Williams «ανάμεσα σε κάποιον που απλώς βρίσκει ένα διαφορετικό δρόμο να ζήσει και είχεται να τον αφήσουν μόνο και σε κάποιον άλλο που βρίσκει ένα διαφορετικό δρόμο να ζει και επιθυμεί να αλλάξει την κοινωνία υπό το φως του».

Το τελικό συμπέρασμα του M.S. για την προοδευτική εκπαίδευση είναι πως «δεν μπορούμε να κάνουμε τακτοποιημένες και ξεκάθαρες κατηγοριοποιήσεις γιατί υπάρχουν διαφορετικές οπτικές για τη ρητορική, την πρακτική και το ιδανικό του προοδευτισμού. Αυτά τα επίπεδα αλλάζουν συνεχώς το χαρακτήρα τους και οι θεσμοί μπορούν να αναπτύξουν αντιφατικά στοιχεία (...) καθώς η εκπαίδευση είναι ένα πεδίο ιδεολογικού και πολιτικού αγώνα υπάρχει μια συνεχής διαδικασία ενσωμάτωσης, στη συνέχεια επανόρθωσης και ριζοσπαστικής καινοτομικής προέλασης η οποία ακολουθείται ξανά από ενσωμάτωση και

ανάσχεση. Το αν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμβάλουν ενεργητικά στην προώθηση (συγκεκριμένων μορφών) προοδευτισμού ή αν πρέπει να εναντιώνονται εξαρτάται από τις συγκεκριμένες συνθήκες της περιόδου» (1982, p. 13). Πρόκειται για ένα συμπέρασμα με βάση το οποίο σε κρίσιμο ζήτημα αναγορεύεται η αναγνώριση της συγκυρίας. Η αποκρυστάλλωση μιας ριζοσπαστικής παιδαγωγικής πρότασης δεν μπορεί παρά να στηρίζεται στην κατανόησή της. Ο Μ.Σ. δε θεωρεί ότι οι προοδευτικές ιδέες στην εκπαίδευση είναι εν γένει άχρηστες για τη διαμόρφωση μιας ριζοσπαστικής, αντίπαλης με την κυρίαρχη, παιδαγωγικής πρότασης, αλλά θέτει προϋποθέσεις για την αξιοποίησή τους. Μία από αυτές, με βαρύνουσα σημασία, είναι η κατανόηση του χαρακτήρα της κρίσης.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 είναι ορατή η επίθεση στις δαπάνες του κράτους και η προσπάθεια αναδιάρθρωσης του κεφαλαίου οι οποίες προσωρινά μπορούν να απαντήσουν στις αντιφάσεις που δημιουργούν τις κρίσεις. Οι εργαζόμενες κοινωνικές τάξεις είναι αναγκασμένες να αγωνιστούν εναντίον της περιθωριοποίησης της ζωντανής εργασίας στην οποία οδηγεί η αναδιάρθρωση του κεφαλαίου. Μόνο σε αυτό το πλαίσιο μπορούν να κατανοηθούν τα σύγχρονα προβλήματα της εκπαίδευσης και του κράτους.

Όσο η κρίση βαθύνει παρατηρείται μια μεγάλη στροφή προς τον καταναγκασμό, στοιχείο της οποίας αποτελεί η επίθεση στην προοδευτική εκπαίδευση. Η στροφή, πάντα σύμφωνα με τον Μ.Σ., μπορεί να εξηγηθεί αν ξεκινήσουμε από τη θεωρητική προσέγγιση των John Holloway και Sol Picciotto που δε διαχωρίζουν το οικονομικό από το πολιτικό στοιχείο. Το κράτος δεν «υπάρχει» εντός της καπιταλιστικής κοινωνίας, μάλλον είναι το ίδιο μία από τις κοινωνικές σχέσεις του κεφαλαίου. Κατά συνέπεια, η παρούσα κρίση δεν είναι απλώς οικονομική. Στην κρίση εμπλέκεται η ολότητα των καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων. Η οπτική των Holloway και Picciotto συνδυάζει την κριτική στον οικονομισμό (η οικονομική βάση καθορίζει την υπερδομή) με την κριτική στον πολιτικισμό (το κράτος είναι αυτόνομο από την οικονομία) και ως κρίσιμη έννοια αναδεικνύει την καπιταλιστική σχέση. Η προτίμηση του Μ.Σ. για τη συγκεκριμένη οπτική σχετίζεται α) με το συνθετικό της χαρακτήρα και β) με τις δυνατότητες που προσφέρει να μελετηθεί η κρίση στην εκπαίδευση ως προϊόν των πολύπλευρων συγκρούσεων μεταξύ των δυνάμεων που αγωνίζονται να μετασχηματίσουν το σχολείο (εκφράζοντας την προσπάθεια των εργαζόμενων τάξεων να διασφαλίσουν ευκαιρίες και πλεονεκτήματα μέσω της εκπαίδευσης) εναντίον εκείνων για τους οποίους η εκπαίδευση είναι και πρέπει να παραμένει πρωταρχικά μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής και ελέγχου⁷.

Η τελική διαμόρφωση της σχέσης κοινωνιολογική θεωρία-παιδαγωγική

Το 1984 δημοσιεύεται η μελέτη του Μ.Σ., *Marxism / Structuralism / Education*. Εδώ, ο Μ.Σ. ξεκινά από τη συζήτηση των κεντρικών διαφορών ανάμεσα σε δύο αντίθετες προβληματικές, τον ανθρωπιστικό μαρξισμό και το στρουκτουραλιστικό μαρξισμό. Ως παραδείγματα θεωρητικών που συνέβαλαν στην ανάπτυξη των δύο παραδόσεων αναφέρονται οι Georg Lukacs, Antonio Gramsci, Jean Paul Sartre και Louis Althusser, Nicos Poulantzas, Pierre Macherey αντίστοιχα.

Ο Μ.Σ. επισημαίνει τις διαφορές μεταξύ των δύο προβληματικών σε τρία πεδία. Το πρώτο είναι η σχέση της εκπαίδευσης με την ιδεολογία, όπου παρουσιάζονται οι οπτικές των Lukacs και Althusser, το δεύτερο είναι η Ιστορία, στο οποίο καταγράφονται τα επιχειρήματα της αντιπαράθεσης Edward Thompson - Perry Anderson, και το τρίτο η Λογοτεχνία, όπου εξετάζονται οι οπτικές των Raymond Williams και Terry Eagleton. Στο πρώτο πεδίο ο συγγραφέας δεν εκφράζει με σαφήνεια την άποψή του. Επιλέγει ως προνομιακό πεδίο τοποθέτησης τη συζήτηση για την Ιστορία: «Οι ανθρωπιστές, συνολικά, τείνουν να βλέπουν τα θεωρητικά θέματα με υποψία, αλλά νομίζω πως η δύναμη της στρουκτουραλιστικής θέσης έγκειται στην αναγνώριση της σημασίας τους, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην έννοια του τρόπου παραγωγής και στις αντιφάσεις ανάμεσα στις δυνάμεις και τις σχέσεις παραγωγής. Για έναν ανθρωπιστή όπως ο Thompson φαίνεται ότι κάθε εστίαση στον τρόπο παραγωγής αρνείται αναγκαστικά την εμπειρία η οποία ενυπάρχει στην κουλτούρα και τη συνείδηση, στα αισθήματα και τις ηθικές αξίες. Γι' αυτόν το λόγο απορρίπτει την έννοια τρόπος παραγωγής ως άχρηστη» (1984, p. 22).

Ανάμεσα στην περιγραφή των διαφορών του στρουκτουραλιστικού και του ανθρωπιστικού μαρξισμού στο πεδίο της Ιστορίας μέσω της αντιπαράθεσης Anderson - Thompson, δύο παρατηρήσεις του Μ.Σ. είναι σημαντικές. Σύμφωνα με την πρώτη: «Ο Marx χρησιμοποίησε την έννοια τρόπος παραγωγής, η οποία ασφαλώς είναι θεωρητική, με διάφορους τρόπους. Μερικές φορές αναφέρεται ειδικά στην παραγωγή, μερικές στη συνολική οικονομική διαδικασία και άλλες στο σύνολο των κοινωνικών σχέσεων, όχι μόνο τις οικονομικές και πολιτικές, αλλά και τις ιδεολογικές σχέσεις επίσης. Με αυτόν τον τρίτο τρόπο η έννοια χρησιμοποιείται σε αυτό το βιβλίο» (1984, p. 24). Σύμφωνα με τη δεύτερη παρατήρηση: «(...) υπάρχει ο κίνδυνος της υπεραπλοποίησης, ο ανθρωπισμός και ο στρουκτουραλισμός δεν είναι ομογενείς, μονολιθικές κατηγορίες. Ακόμα και μέσα στον αλτουσεριανό στρουκτουραλισμό υπάρχουν πολλές παραδόσεις που συνέβαλαν στη συγκρότησή του, λόγοι όπως η γλωσσολογία του Saussure, η στρουκτουραλιστική ανθρωπολογία του Levi-Strauss, η νέα ανάγνωση της ψυχανάλυσης από τον Lacan, τα γραπτά του Gramsci για το κράτος και την κοινωνία των πολιτών» (1984, p. 28).

Οι δύο παρατηρήσεις είναι σημαντικές διότι αναδεικνύουν το χαρακτήρα της μεθοδολογίας του Μ.Σ. για τη διαμόρφωση μιας στενής σχέσης μεταξύ της κοινωνιολογικής θεωρίας και της παιδαγωγικής: τη συνθετική προσέγγιση που αξιοποιεί πλευρές των διαφορετικών σχολών και αντιλήψεων. Η συνθετική προσέγγιση είναι εμφανής στη χρησιμοποίηση της έννοιας τρόπος παραγωγής που περιλαμβάνει τρία στοιχεία, το οικονομικό, το πολιτικό και το ιδεολογικό. Η λογική της αξιοποίησης πλευρών των διαφορετικών αντιλήψεων και σχολών εκφράζεται α) στην ανάλυση του αλτουσεριανού στρουκτουραλισμού σε «υλικά» που συνέβαλαν στη συγκρότησή του και β) στην επισήμανση περί ανομοιογένειας των κατηγοριών ανθρωπισμός και στρουκτουραλισμός. Ωστόσο, είναι φανερό πως στο θεωρητικό εγχείρημα ελλοχεύει ο κίνδυνος του εκλεκτικισμού. Το πρόβλημα θα αντιμετωπιστεί από τον Μ.Σ. με τη στήριξη της ανάλυσής του για την εκπαίδευση στο θεωρητικό μοντέλο του Eagleton για τη λογοτεχνία από τη μια μεριά και στην ανάδειξη μιας ριζοσπαστικής παιδαγωγικής που θεμελιώνεται στην κριτική του Gramsci προς μια εκδοχή των προοδευτικών-παιδοκεντρικών ιδεών από την άλλη.

Σύμφωνα με τον Μ.Σ., οι βασικές κατηγορίες που πρότείνει ο Eagleton μπορούν να προσρμοστούν για να μελετηθεί θεωρητικά το εκπαιδευτικό καθεστώς (ιδιαίτερα οι διαφορετικοί τύποι της εκπαίδευσης). Ένα μεγάλο ποσό έρευνας είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθεί με στόχο την επαρκή ανάλυση των σύνθετων συσχετίσεων ανάμεσα στους διαφορετικούς Εκπαιδευτικούς Τρόπους Παραγωγής (Ε.Τ.Π.) και στο Γενικό Τρόπο Παραγωγής (Γ.Τ.Π.), ο οποίος ορίζεται ως «η ενότητα συγκεκριμένων δυνάμεων και κοινωνικών σχέσεων της υλικής παραγωγής».

Με τον όρο Ε.Τ.Π. εννοείται η ποικιλία των κοινωνικών μορφών και θεσμών όπου η παραγωγή και η κατανάλωση της εκπαίδευσης οργανώνονται και εκτελούνται. Η έννοια παραγωγή προϋποθέτει μια ομάδα παραγωγών (εκπαιδευτικοί, προϊστάμενοι σχολικών μονάδων), υλικά παραγωγής (η κοινή αίσθηση για τις γνώσεις και τις ικανότητες, η κουλτούρα με την οποία τα παιδιά εισέρχονται στο σχολείο και οι γνώσεις και οι ικανότητες που οι δάσκαλοι ή/και το σχολικό σύστημα θεωρούν αναγκαίο ή επιθυμητό να μεταδοθούν), εργαλεία και τεχνικές παραγωγής (ωρολόγιο πρόγραμμα, το σύνολο της εργασίας μέσα στην τάξη) και το προϊόν, δηλαδή το κοινωνικοποιημένο άτομο.

Στις αναπτυσσόμενες βιομηχανικές κοινωνίες υπάρχει ένας αριθμός διακριτών Ε.Τ.Π. και κάποιοι από αυτούς είναι κυρίαρχοι. Τα κριτήρια για τη διάκρισή τους σχετίζονται με τις δομές παραγωγής, κατανομής, ανταλλαγής και κατανάλωσης της εκπαίδευσης. Μερικές φορές είναι πιθανό να υπάρχει σχέση διάζευξης μεταξύ Ε.Τ.Π. που συνυπάρχουν ιστορικά. Για παράδειγμα, είναι δυνατό να συνυπάρχουν τύποι που αποτελούν ιστορικές επιβιώσεις ενός προηγούμενου τρόπου παραγωγής και, παρόμοια, να υπάρχουν σχολεία που προοικονομίζουν τις μορφές και τις κοινωνικές σχέσεις μιας μελλοντικής σοσιαλιστικής κοινωνίας. Συνολικά ο Ε.Τ.Π. καθορίζεται από το χαρακτήρα του Γ.Τ.Π., γίνεται πιο συγκεντρωτικός, διαφοροποιημένος, εξειδικευμένος και δουλεύει με τα παιδιά για περισσότερο χρόνο καθώς ο Γ.Τ.Π. αναπτύσσεται. Πάντα ο Γ.Τ.Π. «συνεργάζεται» με τον Ε.Τ.Π. στον αποκλεισμό συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων (μαύροι, γυναίκες) και της εργατικής τάξης από συγκεκριμένα στοιχεία της εκπαιδευτικής παραγωγής και κατανάλωσης. Η κύρια λειτουργία των Ε.Τ.Π. είναι η αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων του Γ.Τ.Π., ο οποίος είναι, σε τελική ανάλυση, ο κύριος παράγοντας προσδιορισμού τους.

Η Γενική Ιδεολογία (Γ.Ι.) περιέχει δομές όπως η γλωσσική, η πολιτική και η πολιτισμική που επηρεάζουν το χαρακτήρα των Ε.Τ.Π. Όμως, δεν υπάρχει αναγκαία ομολογία μεταξύ Γ.Ι. και Ε.Τ.Π. Σχολεία που ανήκουν σε εναλλακτικούς τύπους εκπαίδευσης (για παράδειγμα δημόσια-ελεύθερα) είναι δυνατόν να προωθούν την ίδια ιδεολογία. Αντιστρόφως, ο ίδιος Ε.Τ.Π. μπορεί να αναπαράγει διαφορετικές ή ανταγωνιστικές μορφές ιδεολογίας. Ένας Ε.Τ.Π. που αναπαράγει τις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής του Γ.Τ.Π. μπορεί να συγκρούεται με ορισμένους ιδεολογικούς τύπους του τελευταίου. Από την άλλη, ένας Ε.Τ.Π. «σε διαμάχη» με τις κοινωνικές σχέσεις του Γ.Τ.Π. δύναται να αναπαράγει τις κυρίαρχες ιδεολογικές μορφές και αυτή η σχέση φαίνεται να εξηγεί τη λειτουργία πολλών προοδευτικών σχολείων. Η Γ.Ι. διαπερνά όλα τα σχολεία και το curriculum είναι μια επιλεκτική αναπαράσταση, μια δόμηση της.

Η (προσωπική) Ιδεολογία των Εκπαιδευτικών (Ι.Ε.) συγκροτείται από πολλούς βιογραφικούς παράγοντες (όπως κοινωνική τάξη, φυλή, φύλο) που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό

καθεστώς στα επίπεδα της διοίκησης και της διδασκαλίας στη σχολική τάξη, τη μορφή και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών υλικών, το φανερό και το κρυφό curriculum. Ανάμεσα στη Γ.Ι. και την Ι.Ε. είναι πιθανό να υπάρχουν σχέσεις αποτελεσματικής ομολογίας, μερικής διάζευξης ή αυστηρής αντιφατικότητας.

Η Παιδαγωγική Ιδεολογία είναι μια ορισμένη περιοχή της Γ.Ι. και περιλαμβάνει επαγγελματικές ιδεολογίες, θεωρίες για την εκπαίδευση, στιλ διδασκαλίας, απόψεις για την ανάπτυξη του παιδιού, θεωρίες μάθησης, επιλογές για το πώς πρέπει να διδάσκονται τα παιδιά (π.χ. σε μικτές ή ομογενείς ομάδες από την άποψη των ικανοτήτων). Μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι δυνάμεις και οι σχέσεις της εκπαιδευτικής παραγωγής, στη βάση του καθορισμού τους από το Γ.Τ.Π., παράγουν τη δυνατότητα εφαρμογής διακριτών διδακτικών στιλ και μεθόδων. Για παράδειγμα, η παιδοκεντρική διδασκαλία μπορεί να εμφανιστεί μόνο σε μια συγκεκριμένη φάση ανάπτυξης ενός Ε.Τ.Π. Ο τύπος των διδακτικών στιλ που προτιμούνται σε διαφορετικούς χρόνους και τόπους καθορίζεται από πολλούς παράγοντες. Το πώς και το γιατί μια νέα μορφή διδασκαλίας είναι δυνατό να αναπτύσσεται σχετικώς αυτόνομα εντός μιας Π.Ι. και ένας Ε.Τ.Π. τροποποιείται ή μετασχηματίζεται για την παραγωγή της είναι αναγκαίο να αποτελέσει θέμα μελλοντικής έρευνας.

Τέλος, ερχόμαστε στο προϊόν, το «κοινωνικοποιημένο» άτομο. Ο «παραλήπτης» της γνώσης, αυτός που μαθαίνει, συνήθως παραμένει ένα κρυπτογράφημα ή μηδενικό, υποτιθέμενο ως γνωστό που δεν αντιμετωπίζεται θεωρητικά. Το κοινωνικοποιημένο άτομο παράγεται από την αλληλεπίδραση των δομών που αναλύθηκαν συστηματικά προηγουμένως αλλά αυτό δε σημαίνει ότι ο παιδαγωγούμενος αποτελεί ένα απλό αποτέλεσμα της διαδικασίας της διδασκαλίας.

Αν και ο Ε.Τ.Π. «παράγει» το άτομο, το τελευταίο δεν είναι άγραφος χάρτης ή παθητικό αντικείμενο. Το προϊόν είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης της προσπάθειας παραγωγής και του «ανυπότακτου χαρακτήρα» κάθε υλικού που προσδιορίζεται από τα δικά του ταξικά και φυλετικά ενδιαφέροντα τα οποία είναι δυνατό να ταιριάζουν ή να συγκρούονται με τις ποικίλες ιδεολογίες των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Οι μαθητές είναι πιθανό να απορρίπτουν τη γνώση που τους παρέχεται στο σχολείο ή να την καταναλώνουν και να την εσωτερικεύουν. Πολλά εξαρτώνται από την επιρροή της κοινωνικής τάξης, της οικογένειας, της ομάδας των συνομηλίκων, το ίδιο το σχολείο και άλλους παράγοντες. Οι μαθητές δεν «παράγονται» απλώς, μα είναι επίσης το αποτέλεσμα της εργασίας τους. Η κοινωνικοποίηση δεν είναι ποτέ επιτυχής, πάντοτε δημιουργούνται χάσματα, δυνατότητες και χώροι για αντίσταση στην αστική ηγεμονία.

Η έννοια αστική ηγεμονία παρατέμπει στο έργο του Gramsci (ενός διανοητή που, όπως προαναφέρθηκε, ο Μ.Σ. εντάσσει στην ανθρωπιστική εκδοχή της μαρξιστικής παράδοσης). Σύμφωνα με τον Μ.Σ., η ηγεμονία δε σχετίζεται μόνο με το πρόβλημα των πολιτικών συμμαχιών στο γραμμασιανό έργο αλλά είναι, κυρίως, μια ολοκληρωμένη σύνθεση οικονομικής, πολιτικής, διανοητικής και ηθικής ηγεσίας που επιτυγχάνεται από μια βασική κοινωνική ομάδα μέσω της ιδεολογίας. Η ηγεμονία οικοδομείται και (επειδή στηρίζεται στη συναίνεση διαφορετικών κοινωνικών ομάδων) αποτελεί το πεδίο στο οποίο διεξάγεται ο ιδεολογικός αγώνας. Με αυτή την έννοια ο μετασχηματισμός της κοινωνίας σχετίζεται άμεσα με τη δημιουργία ενός νέου πολιτισμού, διαδικασία στην οποία η ιδεολογία παίζει το ρόλο του ταιμέντου σε ένα οικοδόμημα, συνδέει τους ανθρώπους και τους κινητοποιεί πολιτικά.

Οι απόψεις του Gramsci για την εκπαίδευση δεν μπορούν να κατανοηθούν αποσυνδεδεμένες από τη στρατηγική του κοινωνικού μετασχηματισμού, από το διαρκή και πολυσύνθετο αγώνα των κοινωνικών τάξεων για την κατάκτηση της ηγεμονίας. Αυτό δε συνεπάγεται υποτίμηση του ρόλου της υλικής βίας για τον έλεγχο της εξουσίας και διολίσθηση σε μια μορφή ιδεαλισμού που οδηγεί στο σχολαστικό ακαδημαϊσμό ως εάν η πάλη των τάξεων να μπορούσε να περιοριστεί στο πεδίο των ιδεών. Ούτε, βέβαια, η λογική του Gramsci μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο των αντιλήψεων ορισμένων κοινωνικών επιστημόνων που υποστήριξαν πως η κοινωνία θα μετασχηματιστεί μέσω αλλαγών στην εκπαίδευση. Για τον Ιταλό διανοητή ο σκοπός των σχολείων πρέπει να είναι η ανάπτυξη κριτικής συνείδησης, η γνώση και ο μετασχηματισμός του κόσμου. Πρόκειται για ένα σκοπό που είναι πιθανός, αναφέρεται σε μια μελλοντική κοινωνική οργάνωση αλλά και προσδιορίζει την κατεύθυνση του αγώνα στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα, διότι οι καταπιεζόμενες και εκμεταλλεζόμενες κοινωνικές τάξεις είναι αναγκαίο να διαθέτουν τους δικούς τους διανοούμενους για να κατακτήσουν την ηγεμονία (κάθε σχέση ηγεμονίας είναι αναγκαστικά παιδαγωγική σχέση).

Όμως, ποιο είδος εκπαίδευσης ευνοεί την παραγωγή οργανικών διανοουμένων της εργατικής τάξης, με δεδομένο ότι οι τελευταίοι δεν αποτελούν ξεχωριστή τάξη αλλά προέρχονται από τις γραμμές της και η ανάδειξή τους σχετίζεται άμεσα με τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά της; Ο Μ.Σ. θεωρεί ότι για να κατανοήσουμε την απάντηση του Gramsci στο πρόβλημα πρέπει να στρέψουμε την προσοχή μας στην κριτική του προς τη μεταρρύθμιση του υπουργού της φασιστικής κυβέρνησης Gentile, το 1923. Η μεταρρύθμιση αφορούσε τη βασική εκπαίδευση και διακήρυξε τη φιλελευθεροποίηση των σχολείων με θεμέλιο ιδέες της προοδευτικής εκπαιδευτικής θεωρίας, δηλαδή τις ιδέες που αποκαλούμε παιδοκεντρικές, όπως ο αυθορμητισμός, η μάθηση από την εμπειρία και η ελευθερία της έκφρασης.

Ο Gramsci υποστήριξε πως η μεταρρύθμιση δεν είχε τη δυνατότητα να αλλάξει το ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα που τροφοδοτούσε μόνο τη διανοητική αριστοκρατία. Οι ελεύθερες δραστηριότητες και ο αυθορμητισμός αφήνουν το άτομο αβοήθητο στην τυχαία, χαοτική και δεσποτική επιρροή του περιβάλλοντος. Αυτή η μορφή της εκπαίδευσης φαίνεται να στερεί τους μαθητές από τους γνωστικούς πόρους που είναι αναγκαίοι για να θέτουν ερωτήματα και να αναπτύσσουν τη δυνατότητα της κριτικής.

Ο Μ.Σ. σημειώνει σχετικά με την τοποθέτηση του Gramsci: «Τείνω να πιστέψω πως είναι ορθή, αλλά το πρόβλημα έγκειται στο ότι είναι δύσκολο να έρθουμε σε ρήξη με τον τρόπο σκέψης μας ο οποίος παραδοσιακά συσχετίζει τη φιλελεύθερη ή προοδευτική παιδαγωγική με μια σοσιαλδημοκρατική κοινωνία και συνδέει τη δασκαλοκεντρική εκπαίδευση, τη δομημένη μετάδοση ακαδημαϊκής γνώσης με εξουσιαστικά καθεστώτα» (1984, p. 133). Όμως, η αναγκαία ρήξη με αυτές τις τυποποιημένες αντιστοιχίσεις δεν πρέπει να μας οδηγήσει στη λανθασμένη εικόνα της θεωρίας του Gramsci που σύνθεσε ο Harold Entwistle, την κριτική της οποίας ο Μ.Σ. αξιοποιεί για την επισήμανση των κομβικών στοιχείων της γκραμσκιανής παιδαγωγικής.

Στην ανάλυση του Entwistle, που στηριζόταν στο «παράδοξο μιας συντηρητικής θεωρίας για την εκπαίδευση στην υπηρεσία μιας ριζοσπαστικής πολιτικής θεωρίας», ο Μ.Σ. αντιτείνει πως α) απλοποιεί σύνθετα πρόβλήματα όταν υποστηρίζει ότι ο Gramsci ήταν

υπέρ της αποταμιευτικής αντίληψης για τη μάθηση αγνοώντας συγκεκριμένες θέσεις του όπως η ακόλουθη: «Πρέπει να απελευθερωθούμε από τη συνήθεια να βλέπουμε τον πολιτισμό ως εγκυκλοπαιδική γνώση και τα ανθρώπινα όντα ως απλούς αποδέκτες που πρέπει να εφοδιαστούν πλήρως με εμπειρικά δεδομένα και μια μάζα ακατέργαστων, ασύνδετων γεγονότων που πρέπει να καταχωρηθούν στον εγκέφαλο όπως στις στήλες ενός λεξικού, δίνοντας τη δυνατότητα στον κάτοχό τους να αντιδρά στα διάφορα ερεθίσματα του εξωτερικού κόσμου. Αυτή η μορφή πολιτισμού είναι πραγματικά επικίνδυνη, ειδικά για το προλεταριάτο», β) παραμένει σε ένα υπερφυσικό επίπεδο καθώς χρησιμοποιεί μόνο δύο ασαφείς όρους, τον αυθορμητισμό έναντι της εξουσίας και προσπαθεί να κατατάξει όλες τις σχολικές δραστηριότητες στον έναν ή τον άλλο πόλο αυτής της (αόριστης) αντίθεσης, γ) δε στηρίζεται σε δεδομένα όταν υποστηρίζει πως ο ρόλος του δασκάλου σύμφωνα με το γραμμασιανό έργο είναι να μεταδίδει τον κυρίαρχο πολιτισμό, ενώ ο Gramsci υπογράμμισε ότι η αντιπαραθετική κριτική προς τις εκδηλώσεις του υψηλού πολιτισμού του παρελθόντος και προς τον κυρίαρχο σύγχρονο πολιτισμό είναι τα βασικά διανοητικά καθήκοντα και δ) αποτυγχάνει να κατανοήσει ότι η έμφαση του Gramsci στην εργασία αποτελεί μια όψη της κατανόησης του έργου του Marx, στο οποίο η εργασία είναι θεμελιώδης κατηγορία επειδή διαθέτει μετασχηματιστική δύναμη. Ο Entwistle επιχειρεί να αφομοιώσει το έργο του Gramsci στην αστική εκπαιδευτική θεωρία και να το χρησιμοποιήσει ως όπλο εναντίον της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και των ιδεών της προοδευτικής εκπαίδευσης στη συγκυρία της έντασης της νεοσυντηρητικής επίθεσης του τέλους της δεκαετίας του 1970 στη Μ. Βρετανία.

Ο M.S. θεωρεί πως οι απόψεις του Gramsci αποτελούν το θεμέλιο για τη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής θεωρίας που παραμένει μια από τις λιγότερο αναπτυγμένες περιοχές του μαρξισμού. Το ερώτημα στο οποίο εστιάζει είναι το αν θα πρέπει να υποστηριχθεί η «προοδευτική» ή η «παραδοσιακή» διδασκαλία. Σημειώνει ότι υπάρχουν πολλές εκδοχές των δύο διδασκαλιών και χρησιμοποιεί τις έννοιες του εξαναγκασμού και της αποταμιευτικής εκπαίδευσης (κατά Paulo Freire) για να ορίσει την παραδοσιακή διδασκαλία, υπογραμμίζοντας πως συμφωνεί με την κριτική του Βραζιλιάνου παιδαγωγού προς όσους υποβαθμίζουν τη σημασία της μεθόδου και μεταδίδουν μαρξιστικό περιεχόμενο με την παραδοσιακή. Ωστόσο, εξίσου λανθασμένες θεωρεί δύο εκδοχές της αποκαλούμενης προοδευτικής διδασκαλίας.

Στην πρώτη, οι εκπαιδευτικοί στρέφουν την προσοχή τους στα ψυχολογικά προβλήματα των μαθητών (π.χ. το άγχος) αντί για τα βαθύτερα προβλήματα των οποίων αποτελούν απλά συμπτώματα. Αυτό το είδος της παιδαγωγικής λαμβάνει χώρα σε εκείνες τις σχολικές τάξεις που στην Αμερική ονομάστηκαν «θεραπευτικές», όπου ο εξαναγκασμός αντικαταστάθηκε από το χειρισμό και οδηγεί σε μια πιο αδιαφανή και έντεχνη μορφή ελέγχου από την παραδοσιακή εκπαίδευση.

Στη δεύτερη εκδοχή η βασική υπόθεση είναι πως οι μαθητές δε μαθαίνουν τίποτε άλλο εκτός από ό,τι έχει νόημα και σχετίζεται με την εμπειρία τους. Υποστηρίζεται πως, καθώς η γνώση κατασκευάζεται κοινωνικά, οι εμπειρίες των ατόμων είναι πάντοτε πολυτιμες και έγκυρες. Υπάρχουν πολλοί δάσκαλοι που ξεκινούν από τις εμπειρίες ελπίζοντας να «οικοδομήσουν πάνω σ' αυτές» προσπαθώντας να μην εγκλιούνται στη λογική της θετικιστικής/

εξουσιαστικής συμπεριφοράς. Ο προοδευτισμός επιτυγχάνει σε κάποιο βαθμό καθώς εμπλέκει συναισθηματικά τους μαθητές σε σημαντικά ερωτήματα όπως (για παράδειγμα) οι φυλετικές και σεξουαλικές διακρίσεις. Όμως, πολλοί μαθητές παραμένουν στα όρια της εμπειρίας, δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τα θέματα με ευρύτερη οπτική, βλέπουν τα προβλήματα με τρόπο πολύ προσωποποιημένο και υποκειμενικό. Έτσι περιορίζεται η γνωστική ανάπτυξη στον ορίζοντα της προσωπικής εμπειρίας. Επίσης, ο ίδιος τύπος διδασκαλίας, θεωρώντας ως έγκυρη κάθε πλευρά της εμπειρίας της εργατικής τάξης, αποτελεί ένα είδος ρομαντισμού που εγκυμονεί κινδύνους, αφού είναι γνωστό πως η εμπειρία της εργατικής τάξης εμπεριέχει ρατσισμό, σεξισμό και εθνικισμό.

Ο Μ.Σ θεωρεί πως η παραδοσιακή και η προοδευτική εκπαίδευση συγκροτούν μια αντίφαση. Στη διαλεκτική σχέση μια αντίφαση υποδηλώνει δυναμική ένταση ανάμεσα σε δύο αντιτιθέμενες δυνάμεις, η οποία διαρκώς ξεπερνιέται και μετασχηματίζεται. Δύο είναι οι σημαντικές πλευρές που είναι αναγκαίο να μελετηθούν, η εμπειρία και η πειθώς. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να θεμελιώνει τη σχολική εργασία όσο είναι δυνατόν περισσότερο στις εμπειρίες των μαθητών και με κατάλληλα ερωτήματα να τους οδηγεί στη διαδικασία της μάθησης. Όμως, η εμπειρία πρέπει να οργανώνεται μέσω θεματικών κατηγοριών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι πειστικός χωρίς να χρησιμοποιεί την υποταγή ή τον ιδεολογικό χειρισμό. Ο σκοπός αυτής της διδασκαλίας είναι οι μαθητές να συγκροτούν ριζοσπαστική συνείδηση με αναλυτική προσέγγιση των προβλημάτων και κατανόηση των καθοριστικών δυνάμεων. Είναι άχρηστο να προσποιούμαστε πως η μελέτη είναι εύκολη και άκοπη απαιτεί προσπάθεια, χρόνο και σκληρή εργασία⁸.

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Το εγχείρημα του Μ.Σ. για τη διαμόρφωση ενός στενού συνδέσμου μεταξύ κοινωνιολογικής θεωρίας και παιδαγωγικής μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητό αν ενταχθεί στο πλαίσιο της περιόδου 1978-1984, εντός της οποίας πραγματοποιείται. Στο τέλος της δεκαετίας του 1970, στις αναπτυσσόμενες χώρες της Δύσης αναπτύσσεται η επίθεση των δυνάμεων του νεοφιλελευθερισμού και του νεοσυντηρητισμού με στόχο την υπέρβαση της κρίσης σε βάρος των δυνάμεων της εργασίας. Η επίθεση περιλαμβάνει κυρίως διαδικασίες αναδιάρθρωσης του κεφαλαίου, την αποδόμηση του κράτους πρόνοιας και την οικοδόμηση μιας νέας μορφής ηγεμονίας που στηρίζεται σε ιδέες οι οποίες είχαν περιθωριοποιηθεί κατά τη διάρκεια της μεταπολεμικής συναίνεσης⁹.

Για τους αριστερούς διανοούμενους που δε θεωρούσαν πως το σύγχρονο σοβιετικό καθεστώς ήταν η ενσάρκωση του σοσιαλισμού (όπως ο Μ.Σ.), οι πρώτες επιτυχίες της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής επίθεσης αποτελούν πρόσθετες αποδείξεις των αδυναμιών της αριστεράς στη Δύση μετά την παγκόσμια έκρηξη των κινημάτων του τέλους της δεκαετίας του 1960, έκρηξη στην οποία η αριστερά δε διαδραμάτισε πρωταγωνιστικό ρόλο. Η συζήτηση σχετικά με το χαρακτήρα της μαρξιστικής παράδοσης είναι στενά συνδεδεμένη με το πρόβλημα της διαμόρφωσης των θεωρητικών προϋποθέσεων μιας νέας ριζοσπαστικής πολιτικής.

Το πρόβλημα του κοινωνικού ρόλου της εκπαίδευσης είχε ήδη αναγορευτεί σε ένα από τα σημαντικότερα στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και αναλύσεις που ήταν επηρεασμένες στον έναν ή τον άλλο βαθμό από τις παραδόσεις των κλασικών της κοινωνιολογικής σκέψης Durkheim και Marx γνώρισαν ευρύτατη διάδοση, όπως οι μελέτες των Bourdieu, Bernstein και Bowles - Gintis¹⁰. Η στενή σύνδεση του σώματος της κοινωνιολογικής θεωρίας για την εκπαίδευση που επηρεάζεται από το μαρξισμό με την παιδαγωγική αποτελεί μια πολιτική αναγκαιότητα για τον Μ.Σ. κατά την περίοδο 1978-1984. Αυτή η αναγκαιότητα αποκτά επείγοντα χαρακτήρα όσο η επίθεση εναντίον των δυνάμεων της εργασίας εντείνεται στην κοινωνία και την εκπαίδευση και οι δυνάμεις της αριστεράς δεν μπορούν να απαντήσουν με επάρκεια, είναι ένα βήμα για την ανανέωση της αριστεράς.

Επίσης, η στενή σύνδεση της κοινωνιολογικής θεωρίας με την παιδαγωγική αποτελεί για τον Μ.Σ. την απάντηση στο δίλημμα ανάμεσα στη στρουκτουραλιστική και την ανθρωπιστική εκδοχή της μαρξιστικής παράδοσης. Η στρουκτουραλιστική εκδοχή γίνεται το θεμέλιο του μοντέλου ανάλυσης της εκπαίδευσης, επειδή αναγνωρίζει τη σημασία των θεωρητικών εννοιών, με την προϋπόθεση να μην οδηγεί στο φορμαλισμό και να αφήνει χώρο σε αντιφάσεις. Στο θεωρητικό μοντέλο που ο Μ.Σ. συγκροτεί στηριγμένος στην ανάλυση του Eagleton για το φαινόμενο της λογοτεχνίας δίνονται δυνατότητες για την κατανόηση των αντιφάσεων χωρίς, όμως, να αναιρείται η σχέση μεταξύ των δομών. Πρόκειται για μια τριγωνική σχέση αλληλοπροσδιορισμού: «(...) ένας Γενικός Τρόπος Παραγωγής παράγει μια Γενική Ιδεολογία η οποία συμβάλλει στην αναπαραγωγή του. Επίσης παράγει έναν κυρίαρχο Εκπαιδευτικό Τρόπο Παραγωγής, ο οποίος γενικά αναπαράγει (και αναπαράγεται από) το Γενικό Τρόπο Παραγωγής, αλλά επίσης παράγει (και αναπαράγεται από) τη Γενική Ιδεολογία. Μου φαίνεται ότι ο Althusser (ιδεολογία), ο Bernstein (γλώσσα) και ο Bourdieu (πολιτισμός) εξερευνούν με διαφορετικούς τρόπους ακριβώς αυτές τις σχέσεις στις θεωρίες τους για την κοινωνική αναπαραγωγή. Η εργασία των Bowles και Gintis για την εκπαίδευση στις Η.Π.Α. είναι ένα συγκεκριμένο παράδειγμα εμπειρικής μελέτης που δίνει έμφαση στο ρόλο της εκπαίδευσης στην επέκταση και αναπαραγωγή του Γενικού Τρόπου Παραγωγής» (1984, p. 41). Η τριγωνική σχέση δίνει μια συνθετική απάντηση στο πρόβλημα του αλληλοπροσδιορισμού, οικοδομεί ένα μοντέλο στο οποίο χωρούν αντιφάσεις και είναι ανοιχτό προς εμπλουτισμό με θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες που είτε ήδη έχουν γίνει σε διαφορετικά πεδία τα οποία συγκροτούν (ιδεολογία) ή συνδέουν (γλώσσα, πολιτισμός) τους πόλους του τριγώνου είτε είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν στο μέλλον (π.χ. για τις μορφές διδασκαλίας σε σχέση με την παιδαγωγική ιδεολογία που ορίζεται ως περιοχή της γενικής ιδεολογίας).

Το γεγονός ότι ο Μ.Σ. χρησιμοποιεί τον όρο «προσωπική» για την ιδεολογία των εκπαιδευτικών χωρίς να την εντάσσει στη γενική ιδεολογία, καθώς και την έννοια «ανυπότακτος χαρακτήρας» του υλικού για τα «προϊόντα» των εκπαιδευτικών μηχανισμών (μαθητές) αποτελεί σαφές δείγμα για τα όρια των δυνατοτήτων που θεωρεί πως διαθέτει η στρουκτουραλιστική εκδοχή του μαρξισμού. Τα δύο από τα έξι στοιχεία του μοντέλου (μαθητές, ιδεολογία των εκπαιδευτικών) είναι αυτά που επηρεάζονται άμεσα από τις κοινωνικές συγκρούσεις. Τα άλλα τέσσερα διακρίνονται από μεγαλύτερη σταθερότητα (γενικός τρόπος παραγωγής, εκπαιδευτικός τρόπος παραγωγής, γενική ιδεολογία, παιδαγωγική ιδεολογία) και μπορούν

να χαρακτηριστούν δομές. Με βάση αυτή τη διάκριση θεωρούμε πως το μοντέλο ανάλυσης του M.S. δίνει τη δυνατότητα να μελετηθούν οι πολλαπλές σχέσεις των δομών με τους κοινωνικούς αγώνες χρησιμοποιώντας τα στοιχεία του «ανυπόταχτου χαρακτήρα» των μαθητών και της ιδεολογίας των εκπαιδευτικών ως «γέφυρες» μεταξύ τους.

Βέβαια, η αναγνώριση των ορίων της στρουκτουραλιστικής εκδοχής δεν οδηγεί αναγκαστικά στη συνολική απόρριψη και την αντικατάστασή της από κάποια φαινομενολογική κοινωνιολογική εκδοχή, ακόμα και αν μία από αυτές τις εκδοχές θεωρείται χρήσιμη. Ο M.S. αξιοποιεί από τη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης την έμφασή της στα ερευνητικά πεδία της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών, τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης και την επιλογή της σχολικής γνώσης, έμφαση που ανοίγει το δρόμο στη συγκρότηση μιας ριζοσπαστικής παιδαγωγικής. Όμως, τα θεμελιακά χαρακτηριστικά του περιεχομένου της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής που δε θα διατερνάται από τις φιλελεύθερες ατομικιστικές αρχές της προοδευτικής εκπαίδευσης τα αναζητά σε ό,τι θεωρεί ως ανθρωπιστική εκδοχή της μαρξιστικής παράδοσης, πιο συγκεκριμένα στο έργο του Gramsci.

Η γραμμασιανή συνεισφορά δεν είναι το «αντίδοτο» της στρουκτουραλιστικής εκδοχής διότι αποτελεί το θεμέλιο της παιδαγωγικής, ενώ, όπως σημειώθηκε προηγουμένως, η στρουκτουραλιστική εκδοχή του μαρξισμού καθόρισε το χαρακτήρα του μοντέλου της ανάλυσης του M.S. για την εκπαίδευση. Πρόκειται για την αξιοποίηση διαφορετικών θεωρητικών εκδοχών της ίδιας παράδοσης (μαρξισμός) σε διαφορετικά πεδία μελέτης και με αυτή την έννοια θεωρούμε πως ο M.S. αποφεύγει τον κίνδυνο του εκλεκτικισμού, επιτυγχάνοντας να κατασκευάσει ένα συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο που συγκροτείται από ένα μοντέλο ανάλυσης και μια παιδαγωγική πρόταση.

Αξιίζει να σημειωθεί πως από αυτό το θεωρητικό πλαίσιο απουσιάζουν σημαντικές πλευρές των κοινωνικοπολιτικών αγώνων για την εκπαίδευση (όπως για παράδειγμα οι αντιπαράθεσεις για τις δομικές μεταρρυθμίσεις) και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαμόρφωση ριζοσπαστικής παιδαγωγικής. Θεωρούμε πως αυτή η έλλειψη συνδέεται με την έκφραση της λύτης του M.S. για την έλλειψη ερευνητικής ιστορικής εργασίας σχετικά με την προοδευτική εκπαίδευση στη Μ. Βρετανία (ανάλογης με εκείνη των Karier, Violas και Spring στις Η.Π.Α.) και με την επισήμανση του απλοποιητικού τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίστηκε η προοδευτική εκπαίδευση από την αριστερά (απόψεις του Simon και των Sharp - Green), στοιχεία που καθιστούν εμφανή τη διαφωνία του M.S. με τη θεωρητική παράδοση της βρετανικής αριστεράς για την εκπαίδευση¹¹. Λαμβάνοντας υπόψη αυτή τη διαφωνία μπορούμε να κατανοήσουμε πληρέστερα την προσπάθειά του για τη διαμόρφωση μιας ριζοσπαστικής παιδαγωγικής (η οποία δε θα παρατέμπει όλα τα σύγχρονα θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα σε μια μελλοντική κοινωνική οργάνωση) ως μια σημαντική πρόταση για την ανανέωση της θεωρίας και της πράξης της βρετανικής αριστεράς, η οποία υπερτιμούσε την παρέμβασή της στην άσκηση κριτικής προς την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική και υποβάθμιζε το πρόβλημα της παιδαγωγικής.

Η παιδαγωγική που προτείνει ο M.S. στηρίζεται στην γραμμασιανή και, κατά συνέπεια, δεν αποτελεί μια «μέση λύση» ανάμεσα στην παραδοσιακή και την προοδευτική εκπαίδευση, είναι μια κριτική υπέρβαση και των δύο. Θεωρούμε ότι η προβληματική της αξιοποίησης των εννοιών της εμπειρίας και της πειθούς μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την αντι-

μετώπιση προβλημάτων της σχολικής τάξης που συνδέονται με την κοινωνική προέλευση των μαθητών όπως ορισμένες διαφορές των στιλ μάθησης¹² διότι παραπέμπουν στην αξιοποίηση και υπέρβαση του τρόπου σκέψης που περιορίζεται στα πλαίσια της εμπειρίας (χαρακτηριστικού για τα παιδιά που προέρχονται από τις κατατιεζόμενες κοινωνικές τάξεις και ομάδες) προς την κατεύθυνση της αναλυτικής και κριτικής σκέψης.

Ο Μ.Σ. προτείνει αυτή την προβληματική ως οδηγό έρευνας και δράσης στους εκπαιδευτικούς με τον όρο πως δε θα αποσυνδεθεί από την κατανόηση της συγκυρίας, δηλαδή από την κατανόηση των μορφών που προσλαμβάνει η αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων εξουσίας (οικονομικών, πολιτικών και ιδεολογικών) και των τρόπων με τους οποίους η πάλη των τάξεων την επηρεάζει. Last, but not least, η διερεύνηση της δυνατότητας για τη σύνδεση της κοινωνιολογικής θεωρίας με την παιδαγωγική που επιχείρησε ο Μ.Σ. μας υπενθυμίζει την αξία της θέσης του Marx τόσο για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης όσο και για την παιδαγωγική, αν και διατυπώθηκε πριν 155 χρόνια ως κριτική προς τη φιλοσοφία του Feurbach: «Η υλιστική διδασκαλία πως οι άνθρωποι είναι προϊόντα των περιστάσεων και της αγωγής και, κατά συνέπεια, οι αλλαγμένοι άνθρωποι είναι προϊόντα άλλων περιστάσεων και αλλαγμένης αγωγής, ξεχνάει πως οι περιστάσεις αλλάζουν ίσα ίσα από τους ανθρώπους και πως ο παιδαγωγός πρέπει και ο ίδιος να διαπαιδαγωγηθεί».

Βιβλιογραφία

- Anyon, Jean (1994), «The Retreat of Marxism and Socialist Feminism: Postmodern and Poststructural Theories in Education», *Curriculum Inquiry*, Vol. 24, No 2.
- Brint, Steven (1998), *Schools and Societies* (California: Pine Forge Press).
- Brosio, Richard (1994), *A Radical Democratic Critique of Capitalist Education* (New York: Peter Lang Publishing).
- Chitty, Clyde (1992), «From Great Debate to Great Reform Act, the Post - War Consensus Overturned, 1976-1988», στο Rattansi, Ali and Reeder, David (eds), *Rethinking Radical Education. Essays in Honour of Brian Simon* (London: Lawrence and Wishart).
- Cole, Mike - Hill, David - Rikowski, Glenn (1997), «Between postmodernism and nowhere: the predicament of the postmodernist», *British Journal of Educational Studies*, Vol. 45, No 2, June 1997.
- Deever, Bryan (1996), «If not now, when? Radical theory and systemic curriculum reform», *Curriculum Studies*, Vol. 28, No 2.
- Fowler, Bridget (1997), *Pierre Bourdieu and Cultural Theory. Critical Investigations* (London: SAGE).
- Hobsbawm, Eric (1994), *Age of Extremes. The Short Twentieth Century 1914-1991* (London: Michael Joseph).
- Klein, Gillian (1994), «Equal Rights in the Classroom? The role of teacher education in ensuring equality of educational opportunities», *Educational Review*, Vol. 46, No 2.
- Livingstone, David (1995), «Searching for Missing Links: neo-Marxist theories of education», *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 16, No 1.
- McCarthy, Cameron (1997), «Nonsynchrony and Social Difference: An Alternative to Current Radical Accounts of Race and Schooling», in Halsey, A. H. - Lauder, Hugh - Brown, Phillip - Wells, Amy Stuart (eds), *Education, Culture, Economy and Society* (Oxford: Oxford University Press).
- Price, R.F. (1986), *Marx and Education in Late Capitalism* (London: Croom Helm).
- Rikowski, Glenn (1996), «Left Alone: end time for Marxist educational theory?» *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17, No 4.
- Sadovnik, Alan, ed (1995), *Knowledge and Pedagogy: the Sociology of Basil Bernstein* (New Jersey: Ablex Publishing).

- Sarup, Madan (1978), *Marxism and Education* (London: Routledge and Kegan Paul).
- Sarup, Madan (1982), *Education, State and Crisis. A Marxist Perspective* (London: Routledge and Kegan Paul).
- Sarup, Madan (1984), *Marxism / Structuralism / Education. Theoretical Developments in the Sociology of Education* (London: The Falmer Press).
- Sarup, Madan (1986), *The Politics of Multiracial Education* (London: Routledge and Kegan Paul).
- Sarup, Madan (1991), *Education and the Ideologies of Racism* (Chester: Trentham Books).
- Sarup, Madan (1993), *An Introductory Guide to Post-Structuralism and Postmodernism* (London: Harvester Wheatsheaf).
- Sarup, Madan (1996), *Identity, Culture and the Postmodern World* (Edinburgh: Edinburgh University Press).
- Sharp, Rachel (1980), *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling. Towards a Marxist Analysis of Education* (London: Routledge and Kegan Paul).
- Torres, Carlos Alberto, ed (1998), *Education, Power and Personal Biography: Introduction to Dialogues with Critical Educators* (London: Routledge).
- Whitty, Geoff (1985), *Sociology and School Knowledge. Curriculum Theory, Research and Politics* (London: Methuen).

Σημειώσεις

1. Για μια σύντομη παρουσίαση βασικών χαρακτηριστικών του από τον ίδιο, βλ. Sarup, 1996, p.p. xiii-xvi. Προσφατές αποτιμήσεις συμπεριλαμβάνουν τον Sarup στους σημαντικότερους εκφραστές της νεο-μαρξιστικής σχολής μελέτης της εκπαίδευσης κατά τη δεκαετία του 1980 (Cole et al, 1997, p. 189) και της ριζοσπαστικής εκπαιδευτικής θεωρίας (Deever, 1996, p.171). Η Anyon (1994, p. 115) θεωρεί τη δεύτερη από τις εργασίες του Sarup που αναλύονται σε αυτό το άρθρο ως αντιπροσωπευτική της κριτικής προς την εκπαίδευση η οποία ακολούθησε την έκδοση του πολυπώλου βιβλίου των Bowles - Gintis, *Schooling in Capitalist America*, το 1976, μαζί με άλλες των Apple, Giroux, Macdonald, Sharp, Willis, Young, Whitty και της ίδιας.
2. Δύο χρόνια αργότερα, η Sharp (1980, p. 136) θα υποστηρίξει πως η μελέτη του M.S., *Marxism and Education*, πρέπει να συγκριθεί με την ανάλυση του Paul Willis, *Learning to Labour*. Η τελευταία θεωρείται η πιο αξιοσημείωτη συμβολή στη μελέτη της εκπαίδευσης των τελευταίων χρόνων, ενώ η πρώτη είναι ατλοποιητική, δε διαθέτει συνεκτική θεωρία για το κράτος και την ιδεολογία και αγνοεί την ανάλυση του Marx για τη διαδικασία της καπιταλιστικής αναπαραγωγής. Όμως, ανεξάρτητα από την ορθότητα αυτών των γενικών παρατηρήσεων, η Sharp δεν απαντά με συγκεκριμένο τρόπο στην κριτική του M.S. για τη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.
3. Είναι φανερό πως ο M.S. διακρίνει τη μαρξιστική παράδοση για την εκπαίδευση από την προσέγγιση του «φαινομενολογικού μαρξισμού» που προκύπτει από το *Knowledge and Control* (1971) του Young και δεν τη συμπεριλαμβάνει στην ιστορία της μαρξιστικής εκπαιδευτικής θεωρίας όπως ισχυρίζεται ο Rikowski (1996, p. 425).
4. Το πρόβλημα της σχέσης του έργου του Dewey με τη διαμόρφωση της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης συνεχίζει να συζητείται στις Η.Π.Α. Ενδεικτικά βλ. Brosio, 1994, p.p. 503-546.
5. Ορισμένοι μελετητές (Livingstone, 1995, p. 60, Rikowski, 1996, p. 433) χρησιμοποιούν την κριτική του M.S. για την προσέγγιση των Bowles - Gintis αλλά παραλείπουν να αναφέρουν την αξιοποίηση στοιχείων της από τον ίδιο.
6. Η νέα συναίνεση για την εκπαίδευση, που βασίστηκε στη μεγέθυνση της σημασίας της απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών και στην πιο άμεση υπαγωγή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις ανάγκες της βιομηχανίας, είχε αρχίσει να συγκροτείται στη Μ. Βρετανία από την περίοδο της διακυβέρνησης Callaghan 1976-1979 (Chitty, 1992, p. 27).
7. Σύμφωνα με τον Whitty (1985, p.p. 107-108), η θεωρητική προσέγγιση των Holloway - Picciotto (ισχυρά χαρακτηριστικά της οποίας θεωρεί τη σύνδεση των αποτελεσμάτων της κρίσης με τις γενικές απαιτήσεις του κεφαλαίου και τους αγώνες μεταξύ κεφαλαίου και εργασίας, καθώς και με τους αγώνες μεταξύ μερίδων του κεφαλαίου και ομάδων της αστικής τάξης) χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση συγκεκριμένων μεταβολών της εκπαίδευσης στη Μ. Βρετανία και την Αυστραλία και από άλλους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης (Hextall, Freeland, Sharp).
8. Αργότερα, ο M.S. θα συμπληρώσει και θα τροποποιήσει την παιδαγωγική που πρότεινε το 1984 με σημα-

ντικές παρατηρήσεις για το curriculum που σχετίζονται με την αναγκαιότητα να αξιοποιηθούν οι προβληματικές του φεμινισμού και της αντιφασιστικής εκπαίδευσης (M.S., 1986, p.p. 116-120 και M.S., 1991, p.p. 133-137) και θα δώσει έμφαση στην άποψη των Oscar Negi και Alexander Kluge για τη δημιουργία «δημοσίων σφαιρών» που θα παρέχουν σε άτομα και ομάδες τη δυνατότητα να νιώθουν και να μαθαίνουν να ερμηνεύουν εμπειρίες με συνειδητό και κριτικό τρόπο (M.S., 1991, p.p. 137-140 και M.S., 1993, p.p. 186-187). Σύμφωνα με τον McCarthy (1997, p. 550), ο M.S. έδωσε έμφαση στο ότι οι ανταγωνισμοί μεταξύ φύλων και φύλων πολλές φορές διασπούν την ταξική αλληλεγγύη. Η Klein (1994, p. 169) αναφέρει τις απόψεις του M.S. ως παράδειγμα της κριτικής που ασκήθηκε στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση από την αντιφασιστική προσέγγιση.

9. Τα βασικά χαρακτηριστικά της μεταπολεμικής συνείδησης των «τριάντα έβδομων χρόνων» συνοψίζονται στο ένατο κεφάλαιο της εργασίας του Hobsbawm (1994).

10. Σχετικά με την επιρροή του Marx και του Durkheim στο βιβλίο των Bourdieu - Passeron, *La Reproduction* (1970), βλ. Fowler (1997, p. 25). Για την επιρροή των ίδιων κλασικών της κοινωνιολογίας στο έργο του Bernstein, βλ. Sadovnik, 1995, p.p. 3-122. Όσον αφορά την επιρροή του Marx στο *Schooling in Capitalist America* (1976), είναι ενδεικτικές οι συνεντεύξεις των Bowles και Gintis στο Torres (1998, p.p. 58-59, 111-113).

11. Ο Price (1986, p. 206) επισημαίνει πως ο M.S. ήταν ο μόνος μαρξιστής συγγραφέας για την εκπαίδευση που αντιμετώπισε τα προβλήματα της πειθαρχίας και της τάξης στο σχολείο με ειθύ τρόπο (δίνοντας έμφαση στην κριτική του προς το έργο του Foucault, αλλά και προς πολλούς σοσιαλιστές που αγνοούν τη σημασία του τυπου της πειθαρχίας για την καπιταλιστική κυριαρχία ζητώντας απλώς τα παιδιά της εργατικής τάξης να λαμβάνουν περισσότερη εκπαίδευση του ίδιου τύπου).

12. Εννοούμε τη διάκριση του «αναλυτικού» και «σχεσιακού» στυλ μάθησης, όπως συνοψίζεται από τον Brint, 1998, p.p. 249-250.