

Κοινωνιολογία και Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης: Μια παράλληλη πορεία στην ιστορία της εκπαίδευσης μέχρι τη συγκρότησή τους

Δρ Δημήτρης Κυρίτσης

Καθηγητής-Σύμβουλος ΕΑΠ, Διδακτικό Προσωπικό ΑΣΠΑΙΤΕ

dkir@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την ιστορική πορεία της κοινωνιολογικής και φιλοσοφικής μελέτης της εκπαίδευσης και κυρίως τις συνθήκες που οδήγησαν στη συγκρότηση των κλάδων της Κοινωνιολογίας και Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης. Η ενασχόληση με ζητήματα εκπαιδευτικής φύσεως εκκινεί από την αρχαιότητα, όταν η κοινωνιολογική προσέγγιση εναλλάσσεται και υπολανθάνει δυσδιάκριτα στην ευρύτερη φιλοσοφική. Ωστόσο, μόλις κατά τη δεκαετία του 1960, ως απόρροια κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών εξελίξεων-συνθηκών, επιτυγχάνεται η συγκρότηση τόσο της Κοινωνιολογίας όσο και της Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης και συνακόλουθα η “νομιμοποίησή” τους ως ειδικών επιστημονικών κλάδων και ξεχωριστών περιοχών μελέτης με αυστηρές προσδιοριστικές επιστημολογικές ορίζουσες. Έκτοτε διαγράφουν σταθερά ανοδική πορεία υγιούς πειραματισμού και αξιοσημείωτης διεύρυνσης, έχοντας πλέον καταστεί από τις πιο ζωντανές και σεβαστές περιοχές των ανθρωπιστικών επιστημών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Κοινωνιολογία, Φιλοσοφία, Εκπαίδευση, Ιστορική εξέλιξη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο προβληματισμός σε ζητήματα εκπαιδευτικής φύσεως αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο στην εξελικτική πορεία της ανθρώπινης διανόησης. Οι ρίζες της μελέτης αλλά και της κατανόησης της παιδείας ανιχνεύονται στην αρχαία ελληνική σκέψη, όχι βέβαια στο πλαίσιο ενός σχετικού ειδικού επιστημονικού κλάδου ή μιας ξεχωριστής περιοχής μελέτης με αυστηρές προσδιοριστικές επιστημολογικές προϋποθέσεις, με τη δική του βιβλιογραφία, παραδόσεις και προβληματική. Αντίθετα, οι όποιες προσεγγίσεις εντάσσονται ή υποκρύπτονται στο ευρύτατο -σχεδόν καθολικό- περιεχόμενο της Φιλοσοφίας, που υπό τη σκέπη της “αγκάλιαζε” το σύνολο των επιστημονικών και θεωρητικών γνώσεων. Έτσι, η κοινωνιολογική προσέγγιση της παιδείας, σε πρώτη φάση αποτυπώνοντας την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνία, ενυπάρχει, εναλλάσσεται και υπολανθάνει δυσδιάκριτα στην ευρύτερη φιλοσοφική.

Μια τέτοια συμπόρευση ξεδιπλώνεται στο έργο των αρχαίων στοχαστών. Στην “Πολιτεία” του Πλάτωνα, που συνιστά την πρώτη συνεπή και εμπειριστατωμένη πραγματεία στην εκπαίδευση (Ulrich, 1947: 31), και τους “Νόμους”, εκτενές έργο ηλικιακής και πνευματικής ωριμότητας του φιλοσόφου, οικοδομείται και παρουσιάζεται ένα ολόκληρο εκπαιδευτικό σύστημα βασισμένο στην πρόταξη της νόησης του τέλειου ανθρώπου ως πολίτη – χρήσιμου μέλους της κοινωνίας με συνείδηση των αλληλεξαρτήσεων του προς αυτή, συναίσθηση των δικαιωμάτων και υποχρεώσεών του και ανιδιοτελή συμμετοχή στα κοινά. Στη συστηματική αυτή ενασχόληση με παιδαγωγικά ζητήματα αναδύονται προσεγγίσεις τόσο φιλοσοφικές όσο και κοινωνιολογικές, όπως η ανεκτίμητη προσφορά της παιδείας ως θεμελιώδους θεσμού στην κατάκτηση της αρετής, στη διαμόρφωση του ήθους των πολιτών αλλά και στην πραγμάτωση της πολιτειακής οργάνωσης, της κοινωνικής ευδαιμονίας και δικαιοσύνης (Kiritsis, 2008: 35-36).

Αλλά και στο Αριστοτελικό οικοδόμημα εντοπίζονται εκτενείς αναφορές στην παιδεία - κυρίως στα “Ηθικά Νικομάχεια” και τον “Πολιτικό”-, τοποθετήσεις που εκτίθενται με σπάνια

στοχαστική εμβρίθεια και εμπεριέχουν τόσο φιλοσοφική (πρωτίστως) χροιά όσο και κοινωνιολογικές διαστάσεις (Burnet, 1967, Howie, 1968, Κυρίτης & Χελιατσίδου, 2009). Μεταξύ άλλων, λοιπόν, ο Σταγειρίτης διατείνεται ότι το άτομο, καθώς μεμονωμένο ως αυθύπαρκτη οντότητα που δρα ξεχωριστά από την πολιτική κοινωνία δεν έχει κανένα νόημα, πρέπει να διαπαιδαγωγείται, ώστε να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της πόλης του, η οποία νοείται ως φυσική ύπαρξη (*Πολ.* 1252b 30, 1253a 1-9, 1337a 27-29). Υπό την παραπάνω λογική ο πολίτης μιας δημοκρατικής πολιτείας οφείλει μέσω της εκπαίδευσης να αναπτύσσει τις ιδιότητες εκείνες του χαρακτήρα του που υπηρετούν τη διατήρηση και την πρόοδο της δημοκρατικής ζωής, τη διασφάλιση της σταθερότητας της πόλης (*Πολ.* 1310a12-17).

Ανάλογοι παιδαγωγικοί προβληματισμοί διατρέχουν και το έργο του Ισοκράτη (κυρίως στο “Κατά των σοφιστών” και το “Περί Αντιδόσεως”), το οποίο έχει αναγνωριστεί από το σύνολο της επιστημονικής κοινότητας (Newman, 1975: 358, Knowles, 1962: 62, Μαρrou, 1948: 292). Επισημαίνει την ανάγκη αφιέρωσης της όλης εργασίας και δραστηριότητας του μαθητή τόσο στη συνετή διευθέτηση των ατομικών του υποθέσεων όσο και στην αποτελεσματική διαχείριση των ζητημάτων της πόλης (*Αντιδ.* 285). Η αγωγή συνεπώς οφείλει να θεραπεύσει εξ ίσου τα ατομικά και τα κοινωνικά παιδευτικά ιδανικά, ώστε να επιφέρει την ενάρετη στάση και συμπεριφορά του τόσο προσωπικά ως ατόμου όσο και ως πολίτη της κοινωνίας (Kiritsis, 2009). Χωρίς να παραγνωρίζει το ανθρώπινο ένστικτο και την έμφυτη επιθυμία για διάκριση και επιτυχία, επιδιώκει να χαλιναγωγήσει τα ζωώδη ένστικτα, να τα εξανθρωπίσει και να ορίσει κάποιες σταθερές προς όφελος της κοινωνίας (Ξανθού, 2001: 153-154).

Τα πρώτα ψήγματα, λοιπόν, της κατανόησης της σχέσης της εκπαίδευσης με την κοινωνική δομή εντοπίζονται στην αρχαιότητα. Είτε πρωτίστως με φιλοσοφική εμβάθυνση είτε δευτερευόντως με κοινωνιολογική (έστω ατελή) προσέγγιση το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε, μεταξύ άλλων, στο ρόλο που η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει, στις αρχές που διέπεται ή πρέπει να διέπεται, στις λειτουργίες που επιτελεί, στη σχέση της με την κοινωνία, στην αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της και στις συνέπειες αυτής.

Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΔΙΑΚΡΙΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ

Στο διάβα των αιώνων και μέχρι τα τέλη του 19^{ου} ούτε η φιλοσοφία ούτε η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είχαν αποκτήσει διακριτή υπόσταση, αλλά διάφοροι στοχαστές ανέπτυσαν απόψεις και προβληματισμούς για τις κοινωνικές παθογένειες, για τις προτεραιότητες της ζωής, για την ηθική αποτίμηση των πραγμάτων, για τις προϋποθέσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης, για ζητήματα υψηλής νοηματοδότησης εν γένει, και συνακόλουθα για όλα τα ανωτέρω εστίαζαν στο ρόλο της εκπαίδευσης καταθέτοντας προτάσεις περί εκπαιδευτικής πολιτικής (Blake et al, 2003, Burbules, 1997). Τα πρώτα ψήγματα αυτόνομης χρονολογούνται στα τέλη του 19^{ου} αιώνα στις αγγλόφωνες χώρες και κυρίως στις ΗΠΑ (Scheffler, 1960: 3-6, Tible, 1996: vii-viii), όταν σε αντίθεση με την επικρατούσα έως τότε ατομικιστική θεωρία της εκπαίδευσης, αναδύθηκε μια προσέγγιση που με κύριους εκπροσώπους τους φιλοσόφους Dilthey, Spranger, Natorp, Bergemann, Nohl, Kerschensteiner και Dewey και τους κοινωνιολόγους Ward και Durkheim υποστήριζε ότι η φύση της εκπαίδευσης πρέπει να βασίζεται κυρίως σε μια κοινωνική οπτική και προσέγγιση· επακόλουθα, σημειώθηκαν σοβαρές απόπειρες ανάπτυξης μιας γενικής και συγκροτημένης θεώρησης του νοήματος και των σκοπών της εκπαίδευσης (Burbules, 2000: 5).

Ο Dewey (1990, 1916) αντιλαμβανόταν το σχολείο ως κοινοπολιτεία σε μικρογραφία που αποσκοπούσε στη βελτίωση κάθε κοινωνίας. Έθεσε λοιπόν ως βασικό σκοπό να επιτύχει μέσα στη σχολική τάξη τη δημιουργία ενός κοινωνικού πνεύματος συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, φέρνοντας το σχολείο σε στενή σχέση τόσο με την οικογένεια του κάθε παιδιού όσο και με το ευρύτερο περιβάλλον. Εδραίωσε την παιδαγωγική του φιλοσοφία στην ανάπτυξη ενός παιδοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος, με κύρια γνωρίσματα την έμφαση στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ικανότητες του μαθητή και την αναγνώριση της αξίας, της προσωπικότητας και της ελευθερίας του. Είναι ο συγγραφέας της πρώτης συστηματικής

για τη φιλοσοφία της παιδείας πραγματείας με τίτλο *Democracy and Education*, η συμβολή της οποίας θεωρείται ορόσημο για τη συγκρότηση και αυτονόμηση του επιστημονικού πεδίου με το οποίο έκτοτε ασκούνται και εντρυφούν ειδικά και αποκλειστικά οι φιλόσοφοι προσδίδοντας με το συγγραφικό τους έργο φιλοσοφική διάσταση στην εκπαιδευτική θεωρία, πολιτική και πρακτική (Dupuis, 1985: 1).

Την ίδια περίπου χρονική περίοδο εντοπίζεται η απαρχή της ανάπτυξης ερευνητικής και συγγραφικής δραστηριότητας σε παιδαγωγικά ζητήματα υπό ένα πλαίσιο πρωτίστως κοινωνιολογικό. Σημαντική ώθησε προς αυτόν τον προσανατολισμό έδωσε η κοινωνιολογική θεωρία της αγωγής του Durkheim (1922) (Morrish, 2017: 30), ο οποίος αντιμετώπισε τον εκπαιδευτικό θεσμό ως κοινωνικό πράγμα που δεν ανάγεται στα άτομα που τον απαρτίζουν, αλλά έχοντας αυθύπαρκτη υπόσταση ξεπερνά τα υποκείμενα που εμπλέκει στις διαδικασίες του, αναπτύσσει σχέσεις με τα υπόλοιπα κοινωνικά πράγματα και επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες έναντι της συνολικής κοινωνίας. Πρόταξε ως βασικό σκοπό της τυπικά θεσμοθετημένης εκπαίδευσης την αναπαραγωγή των βασικών κανόνων και αξιών, τη μετάδοση δηλαδή στο παιδί ενός ορισμένου αριθμού φυσικών, διανοητικών και ηθικών καταστάσεων που αξιώνουν από αυτό η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της και το συγκεκριμένο περιβάλλον μέσα στο οποίο προορίζεται να ζήσει. Συμπεράνε ότι η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία αποτελεί συνθήκη διασφάλισης της κοινωνικής τάξης και σταθερότητας.

Την περίοδο εκείνη που οι δύο αυτοί στοχαστές ανέπτυξαν μέρος της συγγραφικής τους δραστηριότητας είχε στις ΗΠΑ διαπιστωθεί συσσώρευση σοβαρών κοινωνικών προβλημάτων. Η εγκληματικότητα βρισκόταν σε έξαρση, οι μεταναστευτικές ροές αυξάνονταν όπως και τα διαζύγια, τα υψηλά ποσοστά ανεργία αποτελούσαν μια πραγματικότητα, η φτώχεια είχε εξαπλωθεί όπως και η πορνεία, ο ρατσισμός αποτελούσε μια συνήθη προσέγγιση των ανθρώπων, η εκμετάλλευση, η άδικη και ανήθικη αντιμετώπιση των εργαζομένων κορυφώνονταν, ενώ στη βιομηχανοποίηση και στην πολιτική διαφθορά αποδίδονταν ολέθριες επιπτώσεις (Rothbard, 2017). Είχε ουσιαστικά δημιουργηθεί το απαραίτητο υπόστρωμα, οι ευνοϊκές συνθήκες και η αναγκαιότητα, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ανωτέρω παθογένειες και αδυναμίες του πολιτικού και κοινωνικού συστήματος (Walters, 2007).

Μεταξύ των δράσεων και των πρωτοβουλιών στις οποίες επιδόθηκε κυρίως η μεσαία τάξη, ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στη θεωρητική διερεύνηση του ρόλου που δύναται να διαδραματίσει η εκπαίδευση στην κοινωνική πρόοδο. Οι υψηλές προσδοκίες με τις οποίες επενδύθηκε η παρεχόμενη αγωγή ως απόρροια των συνθηκών και των αλλαγών της περιόδου εκείνης συνέβαλαν αφενός στη διαμόρφωση και διάδοση της πεποίθησης αναφορικά με τη στενή σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία και αφετέρου στην απόπειρα ερμηνείας της παιδαγωγικής πράξης με κανόνες από την Κοινωνιολογία, την Κοινωνική Φιλοσοφία και τη Φιλοσοφία (Finney, 1928). Έτσι, με επίκεντρο ζητήματα που αφορούσαν στην κοινωνική διαστρωμάτωση, στον καταμερισμό της εργασίας, στην εξειδίκευση της παραγωγής, στη συγκρότηση των εθνικών κρατών, στη συγκέντρωση του πληθυσμού στις μεγάλες πόλεις, στη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και της γραφειοκρατίας, άρχισε να εκκολάπτεται η ανάπτυξη μιας δυναμικής σχέσης ανάμεσα στην Κοινωνιολογία, τη Φιλοσοφία και την Εκπαίδευση. Επρόκειτο για μια σύζευξη που εκκινούσε λιγότερο από ένα απλό ακαδημαϊκό ενδιαφέρον και συνδέονταν περισσότερο με πρακτικές ανάγκες, καθώς εμφορούνταν από την πεποίθηση για τη δυνατότητα πραγματοποίησης των απαραίτητων παρεμβάσεων στην εκπαίδευση που θα κατευθύνουν τις κοινωνικές εξελίξεις και θα δημιουργήσουν μια πιο ανθρώπινη κοινωνία (Parelius & Parelius, 1987: 1-3).

Από τη μια μεριά, οι Αμερικανοί κοινωνιολόγοι και παιδαγωγοί των αρχών του 20ού αιώνα, που είχαν προσηλωθεί στην παραγωγή και εφαρμογή κοινωνικά χρήσιμης γνώσης (Bulmer, 1992, p. 317), συγκέντρωσαν ό,τι θεωρήθηκε σχετικό, πρακτικό και χρήσιμο για το δάσκαλο από τη βιβλιογραφία της κοινωνιολογίας και το συμπεριέλαβαν στο πρόγραμμα σπουδών ορισμένων παιδαγωγικών τμημάτων υπό τον τίτλο Εκπαιδευτική Κοινωνιολογία ή Κοινωνιολογία για τους δασκάλους (Sociology for Teachers). Το αντικείμενο αυτό όμως, όπως σημειώνει ο Shimbori (1979: 397), ήταν τόσο πρωτόγονο που δεν βασιζόταν σε έρευνα. Ειδικότερα, στο στάδιο αυτό έθεσαν το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος στην

υπηρεσία των αναγκών της κοινωνίας με βασική προτεραιότητα τη διευκόλυνση της μετάδοσης της πολιτιστικής κληρονομιάς στα παιδιά και της ενσωμάτωσής τους στη μελλοντική κοινωνία, σε αντίθεση με την επικρατούσα την εποχή εκείνη προτεραιότητα που δίνονταν στις ικανότητες, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των ίδιων των μαθητών (Shimbori, 1979: 397-399). Καίριος προς αυτήν την κατεύθυνση ήταν ο ρόλος της ιδρυθείσας το 1927 Εθνικής Εταιρείας για τη Μελέτη της Εκπαιδευτικής Κοινωνιολογίας (*National Society for the Study of Educational Sociology*) και της κυκλοφορίας κατά το ίδιο έτος του επιστημονικού περιοδικού *Journal of Educational Sociology*, που επικεντρώθηκε σε λειτουργικά ζητήματα περισσότερο παιδαγωγικά παρά κοινωνιολογικά προσανατολισμένα υπό την επιρροή της υπάρχουσας κοινωνικοοικονομικής κατάστασης (Szreter, 1980: 180). Επρόκειτο, ουσιαστικά, για την εφαρμογή κοινωνιολογικών τεχνικών και μεθόδων για τη θεραπεία προβλημάτων της ανθρωπότητας και (πρωτίστως) για τη διαχείριση και αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προβλημάτων-ζητημάτων (Demiashevich, 1932, Ellwood, 1927, Zorbaugh, 1927).

Από την άλλη μεριά, την ίδια περίοδο φιλόσοφοι με αφορμή τα ανωτέρω ζοφερά κοινωνικοοικονομικά προβλήματα ανέπτυξαν δραστηριότητα -δημοσιεύσεις, συνέδρια, ακαδημαϊκές συναντήσεις- αποσκοπώντας να επιτύχουν την αναμόρφωση της εκπαίδευσης και επακόλουθα την ανασυγκρότηση της αμερικανικής κοινωνίας. Η φιλοσοφική προσέγγιση της παιδείας εκφράστηκε πρωτίστως μέσω της *John Dewey Society*, τα μέλη της οποίας θεώρησαν υποχρέωσή τους με το διδασκαλικό και συγγραφικό τους έργο να επιφέρουν κοινωνική δράση (Kaminski, 1993). Η Ένωση όμως άρχισε σταδιακά να απολύει τον πρακτικό της προσανατολισμό, να αποκτά γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά δημόσιας υπηρεσίας, ώσπου τελικά υπαναχώρησε σε μια πιο επαγγελματική και απόμακρη μορφή παιδαγωγικής φιλοσοφίας, υιοθετώντας μάλιστα μια ακόμη πιο επαγγελματική και κοινωνικά απόμακρη στάση με την ίδρυση το 1941 της *American Philosophy of Education Society*. Η ίδρυση της νέας αυτής Ένωσης σηματοδότησε μια κρίσιμη στροφή στην εξέλιξη της φιλοσοφίας της παιδείας ως ανεξάρτητου επιστημονικού κλάδου, τονίζοντας εμφατικά ότι η φιλοσοφική μέθοδος αποτελεί τον πυρήνα που παρέχει στον κλάδο ουσία και αξιοπιστία (Giarelli & Chambliss, 1991: 268-269). Για τον λόγο αυτό η Ένωση προτίμησε τη διατήρηση ενός χαρακτήρα κλειστού, όρισε αυστηρές προϋποθέσεις αποκλείοντας τη συμμετοχή σε πολίτες που απλώς είχαν ενδιαφέροντα περί παιδείας και εγγράφοντας ως μέλη της επαγγελματίες φιλόσοφους της παιδείας, με ειδική εκπαίδευση κυρίως από τον ακαδημαϊκό χώρο.

Περίπου ανάλογη με την τάση της *American Philosophy of Education Society* ήταν και η εξέλιξη την περίοδο εκείνη και στην κοινωνιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης που προσέδωσε βαρύτητα σε θεωρητικές κοινωνιολογικές αναζητήσεις παρά στα εφαρμοσμένα και πρακτικά ενδιαφέροντα των παιδαγωγών (Lauder, 2011). Ωστόσο, σημαντικές μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο εξελίξεις επέφεραν τον επαναπροσδιορισμό της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης τόσο στις ΗΠΑ όσο και στην Ευρώπη (Brookover, 1949). Η γενικευμένη πεποίθηση ότι η εξάπλωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως μαζικού προπαρασκευαστικού θεσμού θα φέρει πρόοδο και ευτυχία στην κοινωνία και στα άτομα ενίσχυσε το ενδιαφέρον του κοινού για την εκπαίδευση και επέφερε τη διεύρυνσή της (Richardson, 1986: xii). Η παροχή της από τους θεσμοθετημένους επίσημους κρατικούς φορείς διευρυνόταν λαμβάνοντας τη μορφή ενός μεγαλεπήβολου εγχειρήματος, για την επιτυχή λειτουργία του οποίου απαιτούνταν πρωτίστως σημαντικές δαπάνες, οργάνωση και προσωπικό. Ταυτόχρονα, η αύξηση της παιδικής εγκληματικότητας, η ανάπτυξη των μέσων μαζικής ενημέρωσης και οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα κολέγια τέθηκαν στο επίκεντρο ευρείας συζήτησης και προκάλεσαν το ειδικό ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας των κοινωνιολόγων.

Παράλληλα, από τα μέσα της ίδιας δεκαετίας (1950) η εκπαίδευση συνδέθηκε με την οικονομία, ως μοχλός ανάπτυξης, τεχνολογικής προόδου και καινοτομίας, ως επένδυση για την εύρεση εργασίας (Halsey et al., 1964). Ο προσανατολισμός αυτός οδήγησε στην ενίσχυση της κοινωνικής ζήτησης για ανώτερες και ανώτατες σπουδές, ώστε να επιτυγχάνεται η αξιοποίηση των δυνατικών ταλέντων από τα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα, ένα μεγάλο μέρος των οποίων μέχρι τότε περιόριζε τις σπουδές του σε χαμηλό επίπεδο τυπικής

εκπαίδευσης. Η νέα αυτή οπτική συνδέθηκε με τις μεταρρυθμιστικές προθέσεις της διαμόρφωσης μιας κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ευνοούσε την αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου για την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης (Becker, 1975, Schultz, 1963) και που θα ήταν ταυτόχρονα συμβατή με τα ιδανικά της ισότητας των ευκαιριών και γενικότερα με την ιδεολογία και τις παροχές του Κράτους Πρόνοιας (Λαμπίρη-Δημάκη, 2004: 72). Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης άρχισε να αναπτύσσεται στο πλαίσιο του νέου αυτού παραδείγματος με προεξάρχουσες αρχικά τις δομολειτουργικές προσεγγίσεις, παρουσιάζοντας το σχολείο ως τον κυριότερο φορέα του καταμερισμού των ατόμων στις διάφορες κοινωνικές θέσεις και αναλύοντας τις αξίες της κυρίαρχης κουλτούρας και αντίστοιχα τις κοινωνικές νόρμες και τα πρότυπα επιτυχίας που αποτελούν μηχανισμούς κοινωνικής συνοχής (Χιωτάκης, 2004, Waller, 2011). Τα προβλήματα όμως που ανέκυψαν (όπως ανεπαρκής διάθεση κονδυλίων και γραφειοκρατικοποίηση) διέψεσαν τις αρχικές προσδοκίες που συνόδευαν το φαινόμενο της σχολικής έκρηξης για τον εκδημοκρατισμό και τη δημιουργία της ιδανικής κοινωνίας. Αποτέλεσμα αυτών ήταν η εκπαιδευτική κρίση από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 με έντονες κοινωνικές επιπτώσεις, όπως αύξηση της εγκληματικότητας, γενίκευση της απροθυμίας για παρακολούθηση μαθημάτων, μέτριες σχολικές επιδόσεις, συχνή εγκατάλειψη σπουδών, κορύφωση της ανεργίας μεταξύ των πτυχιούχων (Cremin, 1990, Rury, 2002).

Η ενίσχυση της κοινωνικής ζήτησης για ανώτερες και ανώτατες σπουδές αλλά και η έκρηξη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των δύο πρώτων δεκαετιών της μεταπολεμικής περιόδου συνετέλεσε στην αναβάθμιση και της φιλοσοφίας της παιδείας, διότι κατ' αρχάς συνοδεύτηκε από την αναγνώριση της ανάγκης φιλοσοφικής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Έτσι, τα μαθήματα στην παιδαγωγική φιλοσοφία βρήκαν κεντρική θέση στην εκπαίδευση του δασκάλου και οργανώθηκαν μεταπτυχιακά προγράμματα, οι πτυχιούχοι των οποίων θα αναλάμβαναν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Sammons, 1981). Επίσης, ανάλογα μαθήματα διδάσκονταν στα πανεπιστημιακά ιδρύματα μέσω της προσέγγισης των παιδαγωγικών απόψεων των μεγάλων φιλοσόφων από τον Πλάτωνα έως τον Dewey με παράλληλη σύνδεση της σκέψης τους με σύγχρονα παιδαγωγικά ζητήματα (Brauner, 1964: 172).

Υπό τις ανωτέρω πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις της περιόδου εκείνης, στη μεν φιλοσοφία της παιδείας από τις αρχές της δεκαετίας του 1950 σημειώθηκε μια σημαντική εξέλιξη, ο αναλυτικός προσανατολισμός σε παραδοσιακά φιλοσοφικά προβλήματα, η δε κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ως ξεχωριστό πεδίο σπουδών δεν παρουσίασε σημαντικές εξελίξεις μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1960 (Tan, 1991), μέχρι αφενός τη βαθμιαία κλιμακούμενη διαμόρφωση της κοινής συνείδησης ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να υποστηρίζονται και να κατευθύνονται από την επιστημονική έρευνα (Hallinan, 2000, Shimbori, 1979: 400-401) και αφετέρου τη διάδοση του Δομολειτουργισμού.

Αναλυτικότερα, ως προς την φιλοσοφία της παιδείας με την αμφισβήτηση των παραδοσιακών φιλοσοφικών ρευμάτων (Portelli, 1993: 12) δημιουργήθηκε ευνοϊκό κλίμα για την αναλυτική προσέγγιση σημαντικών φιλοσοφικών προβλημάτων. Με πρωτεργάτες τους Hardie, Peters και Scheffler αναπτύχθηκε ερευνητική, συγγραφική, διδακτική δραστηριότητα υπέρ της θέσης ότι η αναλυτική φιλοσοφία, στην οποία τα βασικά φιλοσοφικά ερωτήματα παίρνουν υπόσταση, συντελεί στην όξυνση και εμβάθυνση της φιλοσοφικής κριτικής σε έννοιες σχετικές με την παιδεία. Συνέβαλε, συνεπώς, στη διάδοση της προσέγγισης του ζητήματος της φιλοσοφίας της παιδείας με αφετηρία τη φιλοσοφία και της συνακόλουθης εισχώρησης της φιλοσοφικής ανάλυσης στη χώρα της παιδείας (Kaminsky, 1999: 231-249). Ειδικότερα, συνέβαλε στην αποσαφήνιση των πραγματικών νοημάτων κεντρικών για την αγωγή λέξεων, ιδεών, όρων και εννοιών αλλά και στον έλεγχο της συνέπειας των υποθέσεων, απόψεων και κριτηρίων που κατευθύνουν και θεμελιώνουν εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές. Η κορύφωση της δραστηριότητας αυτής -που βασίστηκε στην πεποίθηση ότι η αγωγή γενικότερα και η εκπαίδευση ειδικότερα θα είχε να αποκομίσει πολλά οφέλη υπό τη σκέπη και την επίδραση της αναλυτικής παράδοσης- από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 σε παγκόσμιο επίπεδο οριστικοποίησε τη μετάβαση της φιλοσοφίας της παιδείας από μια

χαλαρή και ασθενώς προσδιορισμένη περιοχή έρευνας σε μια φανερά διακριτή περιοχή εργασίας, σε έναν νόμιμο ακαδημαϊκό κλάδο (Hirst, 2003: xv).

Ως προς την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης διαπιστώθηκε αύξηση της συχνότητας πραγματοποίησης δημογραφικών και κοινωνικών ποσοτικών ερευνών-όπως οι Εκθέσεις Crowther το 1956, Beloe το 1960, Newsom το 1963 και Coleman το 1966- (Brookover & Erickson, 1975: 10), χάρη στη γενναία κυβερνητική χρηματοδότηση σε ερευνητικές εταιρείες ή σε ερευνητές που δρούσαν αυτοδύναμα και στη συνεργασία-αλληλεπίδραση ανάμεσα σε κοινωνιολόγους και παιδαγωγούς, με τους πρώτους να αναλαμβάνουν τις περισσότερες φορές τον κεντρικό ρόλο. Η κοινωνιολογική προσέγγιση στα εκπαιδευτικά πράγματα ευνοήθηκε καθοριστικά από τη νεοεμφανιζόμενη κοινωνιολογική σχολή του Δομολειουργισμού που στράφηκε και προς το θεσμό της εκπαίδευσης ως κοινωνικού φαινομένου και που με την κυριαρχία που ασκούσε στην πανεπιστημιακή ζωή των ΗΠΑ έδωσε τη δυνατότητα για την ανάπτυξη και νομιμοποίηση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ως κλάδου της γενικής Κοινωνιολογίας (Ράσης, 1987: 73). Υπό την επίδραση του Δομολειουργισμού το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία, την κοινωνική κινητικότητα, τις διακρίσεις, την ανισότητα, ζητήματα που η προσέγγισή τους διακρινόταν για την κοινωνιολογική τους διάσταση, ενώ πρόσφορο έδαφος για τη δημοσίευση σχετικών μελετών (θεωρητικών και εμπειρικών) έβρισκαν οι ερευνητές στο περιοδικό *Sociology of Education*, όπως μετονομάστηκε το 1963 από *Educational Sociology*.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η κοινωνιολογική αντιμετώπιση του φαινομένου της αγωγής οδηγεί από τη μία πλευρά στη θεωρητική κατανόηση της εκπαίδευσης ως αποτελέσματος, ως συνισταμένης των δομικών και θεσμικών παραγόντων, και από την άλλη ως κοινωνικού παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει ενεργά τα άλλα βασικά κοινωνικά μεγέθη. Η δεύτερη οπτική, που πρωτίστως απασχολεί τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης, αποδέχεται ότι βασική λειτουργία της τυπικά θεσμοθετημένης εκπαίδευσης είναι η μετάδοση των πολιτιστικών στοιχείων της κοινωνίας στους νέους με στόχο την προετοιμασία τους για τη μετέπειτα ανάληψη των ρόλων τους στην κοινωνία. Τα στοιχεία αυτά είναι, μεταξύ άλλων, η μετάδοση των απαραίτητων για την επαγγελματική τους ευδοκίμηση προσόντων, γνώσεων και δεξιοτήτων, η ανάδειξη μορφωτικών στάσεων, ειλικρινών μαθησιακών κινήτρων και ροπή προς δημιουργικές ενασχολήσεις, η δημιουργική συμμετοχή τους σε κάθε έκφανση της κοινωνίας. Η λειτουργία αυτή απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών/τριών αποσκοπώντας στην αποδυνάμωση της επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού στρώματος. Απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών/τριών, καθώς γίνεται παραδεκτό ότι η εκπαιδευτική διαδρομή αποτελεί βασικό προβλεπτικό παράγοντα της κοινωνικής εξέλιξης των ατόμων, αλλά παράλληλα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη θέση των γονέων τους στην κοινωνική πυραμίδα, γεγονός που οδηγεί στην αναπαραγωγή της κοινωνικής μορφοποίησης, τον περιορισμό της κοινωνικής κινητικότητας και την ανακύκλωση των κοινωνικών θέσεων, που μοιάζουν να κληροδοτούνται μέσα από καθορισμένες διαδικασίες.

Η φιλοσοφική αντιμετώπιση του φαινομένου της αγωγής εκκινεί από την παραδοχή ότι όλα σχεδόν τα ουσιαστικά προβλήματα της παιδείας ανάγονται τελικά σε φιλοσοφικό στοχασμό. Υπό αυτήν την παραδοχή η φιλοσοφία βρίσκει εφαρμογή στον εντοπισμό, τη μελέτη, την ανάλυση και την αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων, στην περιγραφή και βαθύτερη κατανόηση της διαδικασίας, των προϋποθέσεων, των αρχών και του τέλους της παιδείας, στην αντίληψη, θέαση, προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, στη διαμόρφωση αιτιολογημένης άποψης, κατευθυντήριων γραμμών και προσανατολισμού, στη διευκόλυνση της λήψης κατάλληλων περί αγωγής αποφάσεων. Χάρη στο εύρος της εφαρμογής της αποβαίνει συστατικό της παιδείας και συμπληρωματικό οπτικό πεδίο της παιδαγωγικής, πάνω στα θεμέλια της οποίας αναπτύσσει εμβριθή και λυσιτελή στοχασμό. Για τη στενή τους σύνδεση οι Brauner και Burns (1965: 20) σημειώνουν γλαφυρά ότι φιλοσοφία και παιδεία περπατούν χέρι χέρι, με τη δεύτερη γρήγορα να έχανε τον προσανατολισμό της, όπως ο τυφλός χωρίς τον οδηγό-σκύλο, αν χώριζε από την πρώτη.

Τόσο η φιλοσοφική όσο και η κοινωνιολογική προσέγγιση της παιδείας αναπτύχθηκε αρχικά από τους αρχαίους Έλληνες διανοούμενους ως συνεπής προέκταση της ηθικής και πολιτικής τους σκέψης, της θεωρίας περί της ανθρώπινης φύσης, της γνωσιολογίας. Στο διάβα των αιώνων παραμένει ζωνρή και ακμαία, εντασσόμενη όμως σε ένα ευρύτερο πλαίσιο διανοητικών περιπετειών-αναζητήσεων ασυνεχούς και μη συστηματικού χαρακτήρα. Ως διακριτά πεδία στοχασμού με ευδιάκριτο σκοπό, σαφώς καθορισμένη θεματική, ακριβέστερη επικράτεια δράσης -που καθορίζεται από την ποικιλία των ερευνητικών και των ερμηνευτικών της προγραμμάτων, από τον καθορισμό συγκεκριμένων επιστημολογικών προδιαγραφών και από την εφαρμογή της μεθοδολογίας στον εντοπισμό, τη μελέτη, την ανάλυση και την αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων- διαμορφώθηκαν κατά τη δεκαετία του 1960 ως απόρροια αιτιών και συνθηκών που ήδη αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα.

Η ακριβής οριοθέτηση της ημερομηνίας γέννησης της Κοινωνιολογίας και της Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης ως διακριτών πεδίων και η ανάλυση των συνθηκών που την επέφεραν έχουν συγκεντρώσει έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον και έχουν αναμφίβολα τη δική τους θεωρητική και ιστορική σημασία. Ακόμη μεγαλύτερη σημασία όμως έχει η σταθερά ανοδική πορεία που διαγράφουν, έχοντας πλέον καταστεί από τις πιο ζωντανές και σεβαστές περιοχές των ανθρωπιστικών επιστημών. Μάλιστα, την τελευταία τουλάχιστο εικοσαετία, περισσότερο από ποτέ, διέρχονται μια γόνιμη περίοδο υγιούς πειραματισμού και αξιοσημείωτης διεύρυνσης, όπως αποτυπώνεται από την αύξηση του αριθμού των διεθνών Ενώσεων, των επιστημονικών περιοδικών και της συχνότητας των συνεδρίων, από την τακτικότερη επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων από διαφορετικές χώρες και πολιτισμικές παραδόσεις κυρίως μέσω διαδικτύου, από την αυξανόμενη πνευματική-ερευνητική παραγωγή και διαλεκτική αντιπαράθεση. Η όλη αυτή δραστηριότητα και ζύμωση που αναπτύσσεται μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη συνειδητοποίησης ότι το σύνολο σχεδόν των ουσιαστικών προβλημάτων της αγωγής του ανθρώπου ανάγεται τελικά σε κοινωνιολογικό και φιλοσοφικό στοχασμό, η εμπριθής ανάπτυξη του οποίου απαιτεί εξειδίκευση υπό την έννοια της αποκλειστικής ενασχόλησης και θεραπείας των δύο επιστημονικών κλάδων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Becker, G.S. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Blake, N., Smeyers P., Smith R., Standish, P. (2003). *The Blackwell guide to the philosophy of education*. Oxford: Blackwell.
- Brauner, C.J. (1964). *American Educational Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Brauner, C.J. & Burns, H.W. (1965). *Problems in education and philosophy*. Prentice Hall, INC.
- Bulmer, M. (1992). The growth of applied sociology after 1945: The prewar establishment of the postwar infrastructure. pp. 317-346, in M. Janowitz "Sociology and its Publics: The Forms and Fates of Disciplinary Organization". Chicago: University of Chicago Press.
- Brookover, W.B. (1949). Sociology of Education, a definition. *American Sociological Review*, 14 (3), 407-415.
- Brookover, W.B. & Erickson, E.L. (1975). *Sociology of Education*. Illinois: The Dorsey Press.
- Burbules, N.C. (1997). Review of Steven M. Cahn. Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education. *Education Review*, 2(3), 97-101.
- Burbules N.C. (2000). Philosophy of education (pp. 3-18), in B. Moon, M. Ben-Peretz & S. Brown (eds), "Routledge International Companion to Education", New York: Routledge.
- Burnet, J. (1967). *Aristotle on education: being extracts from the Ethics and Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demiashkevich, M. J. (1932). Educational sociology and sociology. *Peabody Journal of Education*, 9(4), 226-233.

- Dupuis, A.M. (1985). *Philosophy of education in historical perspective*. New York: University Press of America.
- Cremin, L.A. (1990). *American Education: The Metropolitan Experience, 1876-1980*. New York: Harper & Row.
- Ellwood, C. A. (1927). What is educational sociology? *The Journal of Educational Sociology*. 1(1), 25-30.
- Finney, R.L. (1928). *A Sociological Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Giarelli, J.M. & Chambliss, J.J. (1991). The foundations of professionalism: Fifty years of the Philosophy of Education Society in retrospect. *Educational Theory*, 41(3), 265-274.
- Hallinan, M. T. (2000). *Sociology of education at the threshold of the twenty-first century. Handbook of the sociology of education*. New York: Springer.
- Halsey, A.H., Floud, J. & Anderson, A.C. (1964). *Education, Economy and Society*. New York: The Free Press.
- Hirst, P. (2003). Foreword, in N. Blake, P. Smeyers, R Smith, P. Standish (Eds), *The Blackwell guide to the philosophy of education*, Oxford: MA: Blackwell.
- Howie, G. (1968). *Aristotle on education*. London: Collier-Macmillan.
- Kaminsky J. (1993). *A new history of educational philosophy*. London: Greenwood Press.
- Kiritsis, D. (2008). Die Platonische Paideia in den *Nomoi*: Bildungsprogramm und Kritische Bewertung. *Europa Forum Philosophie*, 59, 31-39.
- Kiritsis D. (2009). Die Philosophie der Erziehung im politischen Denken des Isokrates. *Forum Classicum*, 1, 23-31.
- Knowles, D. (1962). *The evolution of Medieval thought*. London: Green & Co.
- Κυρίτσης Δ. & Χελιατσίδου, Ζ. (2009). Η παιδεία στον Αριστοτέλη. *Φιλοσοφία και Παιδεία*, 49-50, 38-41.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (2004). Προς μια κοινωνιολογία της ελληνικής κοινωνιολογίας και των παραγωγών της, 1959-2000. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 39, 69-102.
- Lauder, H., Brown, P. & Halsey, A.H. (2011). The sociology of education as 'redemption': a critical history. *Disciplines of education*, in J. Furlong & M. Lawn (Eds.) *Their role in the future of education research*, Routledge: Newyork.
- Morrish, I. (2017). *The Sociology of Education*. New York: Routledge.
- Marrou, H.I. (1948). *Historie d' l' éducation dans l' Antiquité*. Paris: Editions du Seuil.
- Newman K. (1975). Without vision, the people perish. *The Listener*, 20, 358-359.
- Ξανθού, Μ. (2001). *Ισοκράτης: Περί ειρήνης, Κατά των σοφιστών, Επιστολαί προς Φίλιππον και Αλέξανδρον*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Parelius, R.J. & Parelius, A.P. (1987). *Sociology of education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Portelli, J.P. (1993). Analytic philosophy of education: Development and Misconceptions, in J.P. Portelli & S. Bailin (Eds), *Reason and Values: New Essays in Philosophy of Education*, Calgary: Detselig Enterprises.
- Ράσης, Σ. (1987). Παλιά και Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 8, 69-80.
- Richardson, J.G. (1986). Introduction. In J.G. Richardson (ed). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Rothbard, M. (2017). *The Progressive Era*. Auburn: Ludwig von Mises Institute.
- Rury, J.L. (2002). *Education and Social Change: Themes in the History of American Schooling*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sammons, M. (1981). A new role for the philosophy of education. *Texas Tec Journal of Education* 8 (2), 103-114.
- Scheffler I. (1960). *The language of education*. Illinois: Springfield.
- Schultz, T.W. (1963). *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press.
- Shimbori, M. (1979). Sociology of Education. *International Review of Education*, 25(3), 393-413.
- Szreter, R. (1980). Institutionalizing a New Specialism: The early years of the Journal of Educational Sociology. *British Journal of Sociology of Education*, 1, 173-182.

Tan, M. (1981). *Introduction to sociology: Basic concepts*. Ankara: Ankara University Publications.

Tibble J.W. (1996). *The study of education*. London: Routledge and Kegan Paul.

Ulich R. (1947). *Three thousand years of educational wisdom*. Cambridge: Harvard University Press.

Waller, R. (2011). The Sociology of education, in B. Dufour and W. Curtis (Eds), "*Studying education an introduction to the key disciplines in education studies*", Open University Press. McGraw.

Walters, P.B. (2007). Betwixt and between discipline and profession: A history of sociology of education in C. Calhoun. (Ed.) "*History of Sociology in America*", Chicago: University of Chicago Press.

Χιωτάκης, Σ. (2004). Ηθική του φρονήματος και κοινωνικά κατασκευασμένη γνώση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 39, 141-186.

Zorbaugh, H. (1927). Research in educational sociology source. *The Journal of Educational Sociology*, 1(1), 18-24.