
ΣΗΦΗΣ ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ
(ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ)

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ III

*Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και
σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*

Ο. ANWEILER	Β. ΜΑΚΡΑΚΗΣ
N. GRANT	Δ. ΜΑΤΘΑΙΟΥ
A. ΚΑΖΑΜΙΑΣ	Σ. ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ
M. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ	T.S. ΡΟΡΚΕWITZ
Γ. ΚΟΥΣΤΟΥΡΑΚΗΣ	H. RÖHRS
V. LENHART	Π. ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΑΚΗ-
S. MARKLUND	ΧΟΥΡΔΑΚΗ

Β' ΕΚΔΟΣΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΕΝΗ

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ/3

GUTENBERG • ΑΘΗΝΑ 2001

Σήφης Μπουζάκης – Γεράσιμος Κουσιουράκης

ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ
ΣΤΗ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ:
ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ*

Εισαγωγή

Η διεθνοποίηση των ανθρώπινων σχέσεων χάρη στην τεχνολογική ανάπτυξη και την αλληλεξάρτηση των οικονομιών των διαφόρων χωρών, οι οποίες είναι *sine qua non* ενταγμένες στο πεδίο λειτουργίας της διεθνούς αγοράς και των ανταλλαγών που προκύπτουν από τη λειτουργία αυτή, δημιούργησε την επιτακτική ανάγκη αλληλοκατανόησης στους στρατηγικούς, ιδιαίτερα, τομείς, μεταξύ των οποίων είναι και η εκπαίδευση. Βέβαια οι στρατηγικοί τομείς επηρεάζουν σημαντικά την προοπτική της συνεργασίας των λαών της γής, οι οποίοι αλληλοσυμπλέκονται στο παγκόσμιο σύστημα εξέλιξης. Προέκυψε, λοιπόν, η ανάγκη διενέργειας συστηματικών ερευνητικών δραστηριοτήτων, οι οποίες να είναι κυρίως επικεντρωμένες στην οικονομία, την παιδεία, τον πολιτισμό και την ιστορία. Μάλιστα, η ανάγκη κατανόησης κι ανταλλαγών στο εκπαιδευτικό πεδίο, κάτι που κατά τον Röhrs απομακρύνει από τον παιδαγωγικό επαρχιωτισμό¹ κι επομένως τον απομονωτισμό είτε ως νοοτροπία ή ως πράξη, συνέβαλλε στη θεαματική ανάπτυξη της Συγκριτικής Παιδαγωγικής² κατά τις τελευταίες δεκαετίες.

Η έννοια της Συγκριτικής Παιδαγωγικής χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Marc Antoine Jullien de Paris³ το 1817, που θεωρείται και ως ο πατέρας αυτού του επιστημονικού πεδίου. Η Συγκριτική Παιδαγωγική (Σ.Π.) ορίστηκε ως η λειτουργική και ερμηνευτική μελέτη των προβλημάτων που αναφέρονται στη θεωρία της εκπαιδευτικής πρακτικής με την εφαρμογή των συγκριτικών μεθόδων⁴. Σχετικά με τον προσδιορισμό των ειδικότερων προσα-

* Πρωτοδημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Νέα Παιδεία*, τ. 73/1995.

1. Βλ. Hermann Röhrs, «Συγκριτική Εκπαίδευση και Διεθνής Παιδαγωγική σ' ένα διεθνοποιημένο κόσμο» (μτφρ. Φ.Σ. Κοσιουράκης) στο Σ. Μπουζάκης, *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1993, σσ. 17-32.

2. Χρησιμοποιούμε τον όρο Συγκριτική Παιδαγωγική, αν και έχουν προταθεί και άλλες «λύσεις», όπως Συγκριτική Εκπαίδευση – Συγκριτικές Επιστήμες της Αγωγής, κλπ. γιατί πιστεύουμε ότι η συζήτηση γύρω από την ακριβή ορολογία δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί.

3. Βλ. εκτενέστερα στο H. Röhrs, *ό.π.*

4. Βλ. Σ. Μπουζάκης, «Συγκριτική Παιδαγωγική. Θεωρητική προσέγγιση» στο βιβλίο του ίδιου με τίτλο *Συγκριτική Παιδαγωγική II*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1990, σσ. 11-46.

νατολισμών και στόχων του ερευνητικού πεδίου, υρκούμεστε να σημειώσουμε ότι υπάρχει στενή και άμεση σύνδεσή τους με το ακολουθούμενο επιστημολογικό παράδειγμα, αφού η Σ.Π. χαρακτηρίζεται ως πολυπαραδειγματική. Έτσι, νομιμοποιούνται οι διαφορετικές προσεγγίσεις-παραδείγματα, εφόσον αυτά αντιστοιχούν στην κατά Kuhn θέαση του επιστημονικού παραδείγματος⁵.

Η Σ.Π. αναπτύχθηκε στον Δυτικό κόσμο υιοθετώντας σε μεγάλο βαθμό τις μεθόδους και τις θεωρητικές προσεγγίσεις της κοινωνιολογικής επιστήμης⁶. Η μεγάλη ποικιλία ερευνητικών πεδίων και μεθοδολογικών προσεγγίσεων, που την χαρακτηρίζουν, καλύπτουν πολλά εκπαιδευτικά θέματα. Γι' αυτό λόγω της δεδομένης ερευνητικής ευρύτητας προσελκύονται να εργαστούν ερευνητές από διαφορετικούς χώρους, προσαρμόζοντας τα ερωτήματα και τις αναζητήσεις τους σε συγκριτικά εκπαιδευτικά θέματα⁷.

Αντικείμενο της Σ.Π. είναι η προσέγγιση, με ερευνητικό τρόπο, εκπαιδευτικών γεγονότων, τα οποία είναι ενταγμένα κι εξαρτώνται από το κοινωνικοοικονομικό, το πολιτικό και το πολιτισμικό τους πλαίσιο⁸. Με τη χρήση της συγκριτικής μεθόδου τα γεγονότα αυτά επισημαίνονται, αναλύονται, αξιολογούνται και ερμηνεύονται⁹. Βέβαια, η οπτική της ερευνητικής επικέντρωσης (μικρο ή μακρο-ανάλυση, εθνικό ή διεθνές επίπεδο), ο τρόπος αξιοποίησης των ερευνητικών πορισμάτων (σύνθεση ή όχι νόμων) και η σχέση ερευνητή και έρευνας (αποδοχή ή όχι αξιολογικής ουδετερότητας) σχετίζονται κύρια και πρώτιστα με το ερευνητικό παράδειγμα στο οποίο εντάσσεται ο συγκριτολόγος και κατά δεύτερο λόγο από τη φύση και τον προσανατολισμό των ερευνητικών ερωτημάτων του.

Ύστερα, οι υπάρχουσες αντιθέσεις αναφορικά με την ποικιλία θεωριών και μεθοδολογιών στη Σ.Π. θεωρήθηκαν από πολλούς θετικιστές συγκριτικούς επιστήμονες ως φαινόμενο επικίνδυνο, το οποίο και απειλεί τη συνοχή και την ύπαρξη του επιστημονικού πεδίου. Έτσι, δεν έλλειψαν οι φωνές για συναίνεση κι επιστροφή στη μια και κοινά αποδεκτή μεθοδολογική ορθοδοξία, που δεν είναι άλλη από τη θετικιστική οπτική, που συνεχίζει να κυριαρχεί στο πεδίο¹⁰.

5. Βλ. Thomas Kuhn, *Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων* (μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλος, Β. Κάλφας), εκδ. Σύγχρονα Θέματα, Θεσσαλονίκη 1987.

6. Βλ. G.P. Kelly - P.G. Altbach, «Comparative Education: Challenge and Response» στον τόμο που επιμελήθηκαν οι ίδιοι με τίτλο *New Approaches to Comparative Education*, «The University of Chicago Press», Chicago and London 1986, σσ. 309-327.

7. Βλ. P.G. Altbach, G.P. Kelly, «Introduction: Perspectives on Comparative Education» στον τόμο *New Approaches to Comparative Education*, σσ. 1-10.

8. Βλ. Σ. Μπουζάκης, «Συγκριτική Παιδαγωγική. Θεωρητική προσέγγιση», ό.π.

9. Βλ. Lê Thành Khôi, *L' Education Comparé*, «Arman Colin», Paris 1981, όπου αναφέρεται στο Πέλλα Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, «Συγκριτική Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικά Φαινόμενα» στο Σ. Μπουζάκη, *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1993, σσ. 33-51, όπου υπάρχει κι εκτενής βιβλιογραφία.

10. Βλ. Erwin H. Epstein, «Currents Left and Right: Ideology in Comparative Education», *Comparative Education Review*, vol. 27, no 1, February 1983, σσ. 3-9.

οιμε
ιολο-
Ετσι,
ατά

ό τις
,⁶. Η
που
όγω
γίες
γρή-

υτι-
λοι-
υγ-
ού-
μι-
ων
και
:αι
ό-
υ-

αι
ίς
ιν
η
ν

Ο ζητούμενος επιστημολογικός μονισμός από μέρος των συγκριτολόγων της Δύσης υπήρξε πραγματικό κι αναπότρεπτο γεγονός στις χώρες του πρώην υπαρκτού σοσιαλισμού της Ανατολικής Ευρώπης. Εκεί η συγκριτική επιστήμη είχε σαφή και συγκεκριμένο προσανατολισμό, όπως άλλωστε μαρτυρεί κι η επίσημη ονομασία της ως «Μαρξιστική Συγκριτική Παιδαγωγική»¹¹. Αυτή δεν θεωρήθηκε ως διεπιστημονικό φαινόμενο, όπως στη Δύση, αλλά ως ένας από τους βασικούς κλάδους της Παιδαγωγικής, ο οποίος είχε αυτόνομη επιστημονική υπόσταση στα πλαίσια των Παιδαγωγικών επιστημών. Κι αυτό ως αποτέλεσμα της θεωρητικής, μεθοδολογικής κι ερευνητικής αυτοτέλειας που παρουσίασε. Έτσι, η υιοθέτηση του διαλεκτικού και ιστορικού υλισμού εφοδίαζε τους συγκριτικούς επιστήμονες με τη μόνη, σωστή, κατά τη γνώμη τους, επιστημονικά μέθοδο γνώσης του αντικειμενικού κόσμου¹². Μια γνώση που προέκυπτε από τη «σύγκριση» είτε σοσιαλιστικών χωρών, είτε καπιταλιστικών κι αναπτυσσόμενων χωρών, είτε εκπαιδευτικών φαινομένων στην ίδια χώρα. Πάντως η συγκριτική γνώση, η οποία εξαγόταν από μια «στρατευμένη Συγκριτική Επιστήμη», είχε ως βασικό στόχο να φανερώσει την ανωτερότητα των σοσιαλιστικών εκπαιδευτικών συστημάτων¹³.

Η κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων στις χώρες του πρώην υπαρκτού σοσιαλισμού επέφερε, όπως ήταν φυσικό, ραγδαίες αλλαγές, που σε αρκετές περιπτώσεις αποτέλεσαν τον αντίποδα των μέχρι πρότινος ισχυόντων¹⁴. Βέβαια, κάποιες εκπαιδευτικές αλλαγές προς την κατεύθυνση της ομαλοποίησης των κοινωνικών διαφορών συνέβησαν, σταδιακά, και κατά το προγενέστερο της ρήξης των καθεστώτων αυτών στάδιο, ως αποτέλεσμα κάποιας μεταβολής των γενικότερων κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών¹⁵. Αναμφίβολα, οι ριζικοί μετασχηματισμοί στο εκπαιδευτικό πεδίο των χωρών της Ανατολικής Ευρώπης επηρεάζουν από επιστημολογική κι ερευνητική άποψη και τους προσανατολισμούς της Συγκριτικής Παιδαγωγικής¹⁶, αποδοσεμούντάς την από τον ασφυκτικό ιδεολογικό έλεγχο και την κηδεμονία του κράτους.

Στη μελέτη αυτή θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στις σύγχρονες τάσεις της Σ.Π., οι οποίες λαμβάνουν χώρα στις αναπτυγμένες βιομηχανικές κοινωνίες, κυρίως στο Βορειοαμερικάνικο και τον Αγγλοσαξωνικό χώρο. Στόχος

11. Βλ. Σ. Μπουζάκης, «Συγκριτική Παιδαγωγική. Θεωρητική Προσέγγιση», ό.π.

12. Για τη Μαρξιστική Συγκριτική Παιδαγωγική βλ. εκτενέστερα στο βιβλίο Σοκόλοβα κ.ά., *Συγκριτική Παιδαγωγική*, Αθήνα 1985.

13. Βλ. Σ. Μπουζάκης, «Συγκριτική Παιδαγωγική. Θεωρητική Προσέγγιση», ό.π.

14. Βλ. Oscar Anweiler, «Πολιτική κατάρρευση και παιδαγωγική στην Ανατολική Ευρώπη» (μτφρ. Χ.Ι. Κωνσταντίνου) στον τόμο *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, σσ. 101-113.

15. Βλ. Nigel Grant, «Η Εκπαίδευση στη Σοβιετική Ένωση. Η τελευταία φάση» (μτφρ. Α. Φτεργιάτη) στον τόμο *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, σσ. 114-128.

16. Βλ. Wolfgang Mitter, «Το Εκπαιδευτικό σύστημα στην Ανατολική Ευρώπη σε ριζικό ανασχηματισμό. Ανασκόπηση και προοπτική από ιστορικο-συγκριτική άποψη» (μτφρ. Β. Βουιδάσκη - Ι. Κανάκης) στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης και Ι.Ν. Κανάκης (επιμ.), *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1992, σσ. 62-81.

της εργασίας μας είναι να προβούμε σε μια ανασκόπηση των κυριότερων εξελίξεων που συνέβησαν στο ερευνητικό πεδίο της Σ.Π. μετά τη δημοσίευση του άρθρου «State of the Art» το 1977 στο περιοδικό *Comparative Education Review*.

1. Κατευθύνσεις της Συγκριτικής Παιδαγωγικής: Ιστορική ανασκόπηση

Στη συνέχεια, θα προβούμε σε μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση των εξελίξεων της Σ.Π. μέχρι τη δεκαετία του '70¹⁷. Περίοδο, κατά την οποία επικράτησαν θεωρητικές προσεγγίσεις και μέθοδοι θετικιστικού προσανατολισμού.

Ειδικότερα, κατά τη δεκαετία του '50 οι κατευθύνσεις της Σ.Π. θα κυριαρχηθούν από τις δομολειτουργικές θεωρίες. Θα δοθεί έμφαση στις έννοιες: κοινωνική λειτουργία, αλληλεξάρτηση κοινωνικών υποσυστημάτων, τάξη του κοινωνικού συστήματος -συστημική ισορροπία, ομοιόσταση, σταθεροποίηση του κοινωνικού συνόλου, συναίνεση αξιών, συντήρηση- διατήρηση της κοινωνικής ενότητας και συνάφειας, προσαρμοστική αλλαγή¹⁸. Δεσπόζει η παρομοίωση της κοινωνίας με τον ανθρώπινο οργανισμό, όπου όλα τα μέρη-δομές συνεργάζονται λειτουργώντας αρμονικά μεταξύ τους, ώστε να διασφαλίζεται η διατήρηση της οργανισμικής ακεραιότητας και ευστάθειας. Ακόμα, δεν τίθεται θέμα για αυτονομία ή περιττή λειτουργία κάποιας δομής¹⁹. Στην κοινωνία διαμορφώνεται μια δομική λειτουργική διαφοροποίηση των ρόλων και των θεσμών, οι οποίοι εξελίσσονται βαίνοντας προς συνθετότερα οργανωτικά σχήματα, καθώς η απαίτηση για τον κοινωνικό εκσυγχρονισμό τίθεται διαρκώς ως άμεση συνέπεια της τεχνολογικής ανάπτυξης²⁰. Φυσικά, και η εκπαίδευση²¹, ως κοινωνική δομή, ωθείται στις αναγκαίες προσαρμοστικές κινήσεις, ώστε να ανταποκρίνεται λειτουργικά στις κοινωνικές απαιτήσεις για την υποστήριξη

17. Βλ. Σ. Μπουζάκης, «Συγκριτική Παιδαγωγική. Θεωρητική Προσέγγιση», ό.π.

18. Βλ. Σ. Μπουζάκη, «Σύγχρονες Τάσεις στη Διεθνή Εκπαίδευση», στον τόμο *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, σσ. 55-100. Επίσης, Α. Καζαμία, «Η Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση: Εννοιολογικές Διασαφήσεις και Προβληματισμοί» στον τόμο *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*, σσ. 13-42.

19. Βλ. I. Reid, *Sociological Perspectives on School and Education*, «Open Books», London 1978, pp. 9-10.

20. Βλ. Μιχ. Ι. Κασσωτάκης, «Η προσπάθεια ανάπτυξης της Μέσης Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της: μια ερμηνευτική προσέγγιση» στο Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Οι Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές)*, Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο, Ορθόδοξος Ακαδημία Κρήτης, 11-13 Ιουλίου 1982, Ρέθυμνο 1986, σσ. 20-44.

21. Σχετικά με τη χρήση-εφαρμογή του δομολειτουργικού παραδείγματος ερευνητικά βλ. Volker Lenhart, «Η Κρίση στα Σχολεία του Τρίτου Κόσμου» (μτφρ. Ε. Μιχαηλίδη, Μ. Πολυχρονάκη) στον τόμο *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*, σσ. 119-140.

του κοινωνικοοικονομικού εκσυγχρονισμού. Οι Karabel και Halsey²² αντιλαμβάνονται την επέκταση της εκπαίδευσης και τη διαφοροποίηση των διαφόρων εκπαιδευτικών βαθμίδων ως απάντηση στις τεχνολογικές αλλαγές και τις απαιτήσεις του επαγγελματικού πεδίου. Και τούτο διότι προκύπτουν κοινωνικές ανάγκες για πολύπλοκες δεξιότητες κι εξειδικεύσεις, με τις οποίες καλείται να εφοδιάσει τους αποφοίτους του το σχολείο (εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα).

Οι Kandel²³ και Ulich²⁴ ασχολήθηκαν με το πως η ιστορία και η κουλτούρα επηρέασαν την εξέλιξη της σύγχρονης εκπαίδευσης. Ο Kandel ειδικότερα για να κατανοήσει τις διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές διερεύνησε τις ιδιαιτερότητες του εθνικού χαρακτήρα.

Στη δεκαετία του '60 ο Bereday και άλλοι εκπρόσωποι της φιλελεύθερης κατεύθυνσης προσπάθησαν ν' αναπτύξουν μια αυστηρή μεθοδολογία, η οποία να αποβλέπει στην περιγραφή των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων, στη μελέτη αυτών κάτω από σαφείς υποθέσεις, με τη χρήση ποσοτικών δεδομένων, και την εξαγωγή συμπερασμάτων, μετά από τη στατιστική επεξεργασία των τελευταίων, σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν και διαμορφώνουν την παιδαγωγική εξέλιξη. Η σύγκριση, επομένως, έρχεται ως αποτέλεσμα ορθολογικής ερευνητικής αντιμετώπισης και συστηματικής ανάλυσης. Κατά τη δεκαετία αυτή η Σ.Π. στράφηκε ιδιαίτερα σε έρευνες κοινωνιολογικές και οικονομικές, ενώ η προσοχή εστιαζόταν στα κοινωνικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Έτσι, γίνεται λόγος για τεχνολογικό ή τεχνοκρατικό λειτουργισμό, ο οποίος εκφράζεται με τις αναπτυξιακές-εκσυγχρονιστικές θεωρίες και τις θεωρίες του ανθρώπινου κεφαλαίου²⁵. Σύμφωνα με αυτές η εκπαίδευση θεωρείται ως ένα είδος επένδυσης, που βοηθά στην οικονομική ανάπτυξη συντελώντας στην αύξηση του εθνικού εισοδήματος²⁶. Γι' αυτό και οι δαπάνες για την εκπαίδευση έχουν υψηλή ατομική και κοινωνική αποδοτικότητα, επειδή συμβάλλουν στη μείωση της φτώχειας, στη δικαιότερη κατανομή του εισοδήματος, στην τεχνολογική πρόοδο και στη συσσώρευση κεφαλαίου. Στην Ελλάδα η

22. Βλ. J. Karabel και A.H. Halsey, *Power and Ideology in Education*, «Oxford University Press», New York 1977.

23. Βλ. I.L. Kandel, *Comparative Education*, Boston 1933. Επίσης, τ. ι', «Problems of Comparative Education», *International Review of Education*, 2, no 1 (1956), σσ. 1-15.

24. Βλ. στο O. Anweiler, «Konzeptionen der Vergleichenden Pädagogik», *Zeitschrift für Pädagogik*, τ. 13/1967.

25. Εκτενέστερα για τις θεωρίες αυτές βλ. Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985. Επίσης Α. Καζαμίας, «Η Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση...», ό.π., σσ. 20-25.

26. Βλ. J. Karabel και A.H. Halsey, ό.π. Επίσης, τα έργα του T. Schultz: *The State and Politics in Education*, «Open University Press», New York 1963. *Investment in human capital: the role of education*, «Free Press», N.Y. 1971 και «Investment in human capital», *American Economic Review*, 51, March 1961, σσ. 1-17. Ακόμα, Gary Becker, *Human Capital*, «Columbia University Press», N.Y. 1964.

θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου προβλήθηκε σημαντικά από τον Ξ. Ζολώτα και επηρέασε ιδιαίτερα την εκπαιδευτική πολιτική των μεταπολεμικών κυβερνήσεων²⁷.

Στα τέλη της δεκαετίας του '70 η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αμφισβητήθηκε έντονα και ο δομολειτουργισμός θεωρήθηκε συντηρητικό μοντέλο²⁸. Η ερευνητική εμπειρία σχετικά με την αποτελεσματικότητα της προηγούμενης θεωρίας απέδειξε, ότι στις περισσότερες χώρες και ειδικότερα στον τρίτο κόσμο²⁹, οι συνέπειες δεν ήταν οι αναμενόμενες τόσο στον κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό χώρο, όσο και στον παιδαγωγικό. Οι συζητήσεις που προκλήθηκαν ώθησαν το ερευνητικό πεδίο σε νέες αναζητήσεις από θεωρητική και μεθοδολογική άποψη.

Εξάλλου, το 1977 στο περιοδικό *Comparative Education Review* δημοσιεύτηκε το άρθρο, «The State of the Art: Twenty Years of Comparative Education». Αυτό θεωρήθηκε ως τομή για το ερευνητικό πεδίο³⁰ για δύο λόγους. Πρώτον, γιατί ήταν η μοναδική συστηματική εργασία σύνοψης ή απολογισμού για την πορεία της Σ.Π. στον Β. Αμερικάνικο χώρο κατά την τελευταία εικοσαετία. Και, δεύτερον, επειδή μετά το άρθρο αυτό εμφανίστηκαν στις στήλες του παραπάνω περιοδικού δημοσιεύσεις, που εξέφραζαν νέες θεωρητικές και πρακτικές-ερευνητικές ιδέες. Οι απόψεις αυτές αποτελούσαν υπέρβαση του παραδοσιακού τρόπου δουλειάς, ο οποίος φαίνεται πως υποστηριζόταν και προβαλλόταν από το άρθρο. Δηλαδή της ύπαρξης ενός κυρίου μεθοδολογικού παραδείγματος, του δομολειτουργικού, και της ερευνητικής απασχόλησης κυρίως στα πλαίσια του ίδιου έθνους-κράτους.

Το 1986 κυκλοφόρησε μια πολυάριθμη συλλογή άρθρων, που είδαν το φως της δημοσιότητας στο περιοδικό *Comparative Education Review*, μετά το 1977, υπό τον τίτλο *New Approaches to Comparative Education*³¹. Σκοπός αυτής της έκδοσης ήταν να δείξει τα νέα και ποικίλα ρεύματα θεωρητικών και ερευνητικών απόψεων σχετικά με τη Συγκριτική Παιδαγωγική.

27. Βλ. Α. Καζαμίας, «Η Εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: Μια ιστορική συγκριτική θεώρηση», *Ανάπτυξη Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών*, τόμος 58 (1983), σσ. 415-467.

28. Βλ. Α. Καζαμίας, «Εκπαιδευτική Κρίση και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Το παράδειγμα των ΗΠΑ» στον τόμο *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*, σσ. 85-115.

29. Βλ. V. Lenhart, «Η Κρίση στα σχολεία του Τρίτου Κόσμου», ό.π. Επίσης, τ. 1, *Bildung Für Alle: Zur Dritten Welt*, Darmstadt 1993.

30. Βλ. «The State of the Art: Twenty Years of Comparative Education», *Comparative Education Review*, vol. 21, n. 2-3, June-October 1977, σσ. 151-216.

31. Πρόκειται για τον τόμο P.G. Altbach, G.P. Kelly (eds), *New Approaches to Comparative Education*, «The University of Chicago Press», Chicago and London 1986.

2. Τάσεις στη Συγκριτική Παιδαγωγική

2.1. Οι εξελίξεις στις τελευταίες δεκαετίες

Η επιστημονική εξέλιξη στο επιστημονικό πεδίο της Σ.Π. από τα τέλη της δεκαετίας του '70 και ύστερα χαρακτηρίζεται από τα παρακάτω:

α. *Υπέρβαση των ορίων του Εθνικού Κράτους ως πεδίου έρευνας.* Μέχρι πρότινος, η πλειοψηφία των ερευνών της Σ.Π. εστιαζόταν στα πλαίσια του έθνους-κράτους, το οποίο εθεωρείτο ως αυτόνομη μονάδα ανάλυσης, και στα χαρακτηριστικά του. Ο σκοπός των μελετών αυτών ήταν διττός: η εξέταση του πώς η εκπαίδευση συνεισέφερε στην ανάπτυξη και στην συντήρηση των κοινωνικών δομών στο συγκεκριμένο κράτος, από τη μια, ή στη σύγκριση του ρόλου της εκπαίδευσης μεταξύ ομοειδών κρατών, δηλαδή κρατών που είχαν περίπου όμοια ιστορία, κουλτούρα και οικονομικο-πολιτικές δομές, από την άλλη. Βέβαια, οι συγκρίσεις στη δεύτερη περίπτωση γίνονταν μετά από την έκδοση των αποτελεσμάτων σε κάθε μονάδα ανάλυσης (κράτος).

Το εθνικό κράτος, ως κύρια και βασική κατηγορία συγκριτικής έρευνας αμφισβητήθηκε έντονα καθώς πολλοί ερευνητές υποστήριξαν, ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα των διαφόρων χωρών επηρεάζονται, συχνά, περισσότερο από εξωγενείς παρά από ενδογενείς παράγοντες και δυνάμεις³². Για τον προσδιορισμό τους η συγκριτική έρευνα στράφηκε στα Παγκόσμια Συστήματα Ανάλυσης (World Systems). Χαρακτηριστικά είναι τα επιχειρήματα των Meyer και Hannon, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί εντός ενός διεθνούς πλαισίου, το οποίο καθορίζεται από τις αλλαγές στην τεχνολογία, από την επέκταση των τηλεπικοινωνιών και από τη διεθνοποίηση της αγοράς εργασίας³³.

β. *Κυριαρχία ποιοτικών αναλύσεων.* Οι περισσότερες έρευνες της Σ.Π. εστιάζονταν αποκλειστικά στην ποσοτική ανάλυση, μετρώντας την παροχή προτού οι μαθητές εισέλθουν στο σχολείο (input) και στη συνέχεια υπολογίζοντας την απόδοση κατά την έξοδό τους από αυτό (output). Όμως, οι μεταγενέστεροι ερευνητικοί προσανατολισμοί οδήγησαν στην προσπάθεια για τη διελεύκανση του «μαύρου κουτιού», σύμφωνα με την έκφραση του M. Apple³⁴, δηλαδή στο τι συμβαίνει εντός του σχολικού θεσμού. Έτσι, κρίθηκε αναγκαίο να χρησιμοποιηθούν και ποιοτικές μέθοδοι ανάλυσης από έρευνες, με τις οποίες επεδιωκόταν ο προσδιορισμός της φύσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών, έτσι ώστε και τα αποτελέσματά τους να γίνουν κατανοητά³⁵.

32. Το βιβλίο του Martin Carnoy, *Education as Cultural Imperialism*, «McKay», N.Y. 1974 αποτέλεσε την αρχή των ερευνών για την υπέρβαση των ορίων του έθνους-κράτους.

33. Βλ. εκτενέστερα στο βιβλίο J. Meyer and M.T. Hannon, *National Development and the World System*, «The University of Chicago Press», Chicago 1979.

34. Βλ. M. Apple, *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα* (μτφρ. Τ. Δαρβέρης), εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1986, σ. 59.

35. Βλ. R. Heyman, «Comparative Education from an ethno-methodological perspective», *Comparative Education*, 15, October 1979, σσ. 241-249.

γ. *Κυριαρχία δομολειτουργισμού*. Ο δομολειτουργισμός ήταν μέχρι τη δεκαετία του 1970 το κυρίαρχο μεθοδολογικό παράδειγμα³⁶. Σχετιζόταν με μελέτες που εξέταζαν είτε το πώς η εκπαίδευση λειτουργούσε για τη διατήρηση της κοινωνικής μηχανής, είτε το πώς θα μπορούσε να λειτουργήσει για να βοηθήσει την κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας³⁷.

Εναλλακτικές απόψεις προς το δομολειτουργισμό εκφράστηκαν από ερευνητές που υιοθέτησαν κατά κανόνα το μαρξιστικό ή νεομαρξιστικό παράδειγμα όπως οι: Carnoy, Altbach, Apple, Agnone και Levin. Οι τελευταίοι υποστήριξαν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα εξυπηρετούν με διαφορετικό κι άνισο τρόπο τις υπάρχουσες κοινωνικές ομάδες. Και ακόμη, πως οι ανισότητες εμφανίζονται τόσο στο περιφερειακό επίπεδο (χώρα) όσο και στο διεθνές. Η εμφάνιση της μαρξιστικής προσέγγισης προκάλεσε τα αρνητικά σχόλια εκ μέρους των δομολειτουργιστών³⁸.

δ. *Τα νέα ερευνητικά ενδιαφέροντα*. Τα τελευταία επικεντρώνονταν κυρίως σε θέματα που αναφέρονταν: στη σχέση εκπαίδευσης και ανάπτυξης, στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, στα ατομικά αποτελέσματα από τη φοίτηση στο σχολείο μέσα στα πλαίσια του ίδιου έθνους-κράτους, όπως και σε περιγραφικές αναλύσεις-συζητήσεις των συστημάτων εκπαίδευσης. Οι πιο πολλές από τις παραπάνω έρευνες είχαν δομολειτουργική κατεύθυνση ή ήταν περιγραφικές και χωρίς την απαιτούμενη θεωρία. Ελάχιστες ήταν οι ποιοτικές έρευνες, που ασχολούντο με το τι διδασκόταν στα σχολεία, συσχετίζοντας τις εκπαιδευτικές διαδικασίες με τ' αποτελέσματα της εκπαίδευσης³⁹. Όμως, σταδιακά, η έρευνα, ακολουθώντας τις εξελίξεις και τους προβληματισμούς των άλλων κοινωνικών επιστημών και ειδικότερα της κοινωνιολογίας, στράφηκε σε αντικείμενα, που μέχρι τότε αγνοούντο, όπως τα Παγκόσμια Συστήματα Ανάλυσης (διεθνείς

36. Οι Καζαμίας και Schwartz στο άρθρο τους «Intellectual and Ideological Perspectives in Comparative Education: An Interpretation», *Comparative Educational Review*, v. 21, n. 2-3, June-October 1977, σσ. 153-176 σημειώνουν την κυριαρχία του δομολειτουργισμού στο ερευνητικό πεδίο και προτείνουν στους ερευνητές να χρησιμοποιήσουν στις εργασίες τους και άλλα διαφορετικά παραδείγματα.

37. Τότε κυριάρχησαν οι θεωρίες του ανθρώπινου κεφαλαίου. Μάλιστα, οι Αμερικανοί οικονομολόγοι Myers και Harbison διατύπωσαν την άποψη ότι «η εκπαίδευση είναι το κλειδί που ανοίγει την πόρτα του εκσυγχρονισμού». Βλ. Α. Καζαμίας, «Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και Πραγματικότητες» στο Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Οι Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο, Ορθόδοξος Ακαδημία Κρήτης, 11-13 Ιουλίου 1982, Ρέθυμνο 1986, σσ. 9-19.

38. Βλ. ενδεικτικά W. Cummings, *Education and Equality in Japan*, «Princeton Univ. Press», Princeton 1980 και Erwin Epstein, «Currents Right and Left: Ideology in Comparative Education», *Comparative Educational Review*, 27, February 1983, σσ. 3-27. Ακόμα, επικριτικοί στις μαρξιστικές προσεγγίσεις ήταν και οι σχετικιστές. Βλ. Brian Holmes, *Comparative Education: Some Consideration of Method*, «Unwin Educational», London 1981.

39. Βλ. G.P. Kelly and P.G. Altbach, «Comparative Education: Challenge and Response» στο P.G. Altbach and G.P. Kelly, *New Approaches to Comparative Education*, ό.π., σσ. 316-317.

επιδράσεις, συντήρηση του Παγκόσμιου Συστήματος), τη διερεύνηση του ρόλου των Διεθνών Οργανισμών Βοήθειας στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά πράγματα των χωρών του τρίτου κόσμου⁴⁰, τη μελέτη του ρόλου και του status των γυναικών στην εκπαιδευτική διαδικασία⁴¹.

Οι Altbach και Kelly⁴² παρατηρώντας τις αμφισβητήσεις των παραδοσιακών θέσεων του επιστημονικού πεδίου της Σ.Π. και τις σχετικές απαντήσεις, επεσήμαναν τριών ειδών συμπεριφορές:

- Οι αμφισβητήσεις αγνοήθηκαν από τους επιστήμονες. Έτσι, η προσπάθεια πρόκλησης ανάλογης επιστημονικής συζήτησης έπεσε στο κενό (περίπτωση εθνογραφικών συγκριτικών ερευνών). Βέβαια, αυτό είναι σημάδι αδυναμίας του επιστημονικού πεδίου.

- Οι αμφισβητήσεις δημιούργησαν επιστημονικές αντιπαραθέσεις. Σε μερικές περιπτώσεις αμφισβητήθηκε η εγκυρότητα των νέων τάσεων και έγινε προσπάθεια να σταματήσουν οι σχετικές συζητήσεις (περίπτωση των μαρξιστικών απόψεων).

- Κάποιες αμφισβητήσεις έγιναν αποδεκτές με συνέπεια να υπάρξει προσαρμογή στο «τι» ερευνάται, αλλά όχι αναγκαία και στο «πώς» διεξάγεται η έρευνα.

2.2. Οι σύγχρονες τάσεις

Στη συνέχεια, θ' αναφερθούμε στις σύγχρονες τάσεις της Σ.Π. παρουσιάζοντας ενδεικτικές εργασίες, που αποτελούν εκφράσεις των επικρατέστερων επιστημολογικών παραδειγμάτων του συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου.

2.2.1. Θετικισμός - Δομολειτουργισμός

Στην κατηγορία αυτή χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εργασία του Max A. Eckstein, *Ο Συγκριτικός νους*⁴³, που θα παρουσιάσουμε παρακάτω.

α. Επιστημολογικό Παράδειγμα:

Η εργασία εντάσσεται στο θετικιστικό επιστημολογικό παράδειγμα γιατί γίνονται αποδεκτά τα εξής:

1. Η εγκαθίδρυση δια-εθνικών νόμων για τα κοινωνικά πράγματα και η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

40. Βλ. Δ. Βεργίδης, «Η παρέμβαση των διεθνών οργανισμών στην ελληνική εκπαίδευση», στο Κέντρο Μεσογειακών Μελετών, *Κριτική της Εκπαιδευτικής Πολιτικής 1974-1981*, Αθήνα, σσ. 7-38.

41. Βλ. στο βιβλίο της Μ. Ηλιού, *Εκπαιδευτική και Κοινωνική δυναμική*, εκδ. Πορεία, Αθήνα 1988.

42. Βλ. G.P. Kelly και P.G. Altbach, «Comparative Education: Challenge and Response», ό.π., σσ. 309-327.

43. Βλ. M.A. Eckstein, «The Comparative Mind», στο P.G. Altbach και G.P. Kelly (eds), *New Approaches...*, ό.π., σσ. 167-178.

2. Οι μεταφορές που υπάρχουν στις διάφορες θεωρίες χρησιμεύουν στην επεξήγηση των ερευνώμενων φαινομένων με τη χρήση νόμων.

3. Η έρευνα στηρίζεται αποκλειστικά στα δεδομένα της εμπειρίας, γι' αυτό και οι μεταφορές έχουν εμπειρικό χαρακτήρα και

4. Οι μεταφορές που δεν είναι πλέον εύχρηστες, αλλάζουν με τη διαδικασία που ο Kuhh περιγράφει για το επιστημονικό παράδειγμα.

β. *Θεωρία – Θεωρητικό Πλαίσιο:*

Ο «συγκριτικός νους» τείνει προς τη μεταφορική σκέψη για να εξηγήσει με βάση το γνωστό το άγνωστο. Η μεταφορική σκέψη και η σύγκριση είναι σύμφωνες με την ανθρώπινη σκέψη και αναπτύσσονται σταδιακά, ανάλογα με τη γνωστική εξέλιξη του ατόμου, όπως εκφράζεται από τη γνωστική θεωρία του Piaget. Ο μεταφορικός λόγος είναι μια κοινή τάση στην ανθρώπινη επικοινωνία. Ακόμα, η επικοινωνία μεταξύ των επιστημόνων γίνεται με τη χρήση μεταφορών, όπως για παράδειγμα ανεπτυγμένες-υπανάπτυκτες κοινωνίες, απλές-πρωτόγονες και σύνθετες-ώριμες κοινωνίες.

Ως προς τα χαρακτηριστικά των μεταφορών επισημαίνονται τα εξής:

α. Είναι παρμένες από τη φύση και την καθημερινή ζωή.

β. Βοηθούν στην περιγραφή, την εξήγηση και τη διευκρίνιση των νέων ιδεών.

γ. Σχηματοποιούν το άγνωστο και το κάνουν κατανοητό, επειδή συνδέουν κάποια από τα γνωστά στοιχεία μαζί του και

δ. Με τη χρήση των μεταφορών είναι δυνατή η επέκταση υπάρχουσών θεωριών ή η ανάπτυξη νέων.

Οι μεταφορές πρέπει να εξετάζονται κριτικά και να μην περιορίζουν τη σκέψη μας, γιατί μπορεί να μην είναι επαρκείς ώστε να εξηγήσουν την παρούσα επιστημονική εξέλιξη. Για παράδειγμα, η άποψη για τη λειτουργία της καρδιάς ως αντλίας διατυπώθηκε το 16ο αιώνα κι όχι νωρίτερα, καθώς τότε εφευρέθησαν οι αντλίες, οπότε και έδωσαν τη δυνατότητα για το σχηματισμό των αναγκαίων μεταφορών. Βέβαια, με την πάροδο του χρόνου και την πρόοδο της τεχνολογίας εμφανίζεται νέο απόθεμα μεταφορών, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν από την ανθρώπινη σκέψη.

Υπάρχουν μεταφορές, που βοηθούσαν, κάποτε, στην επεξήγηση του πώς διασφαλίζεται η επιστημονική πρόοδος σε κάποιον επιστημονικό τομέα και οι οποίες τώρα λειτουργούν ως εμπόδιο στον προσδιορισμό των καινούργιων καταστάσεων. Έτσι, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για την αλλαγή τους. Ο τρόπος μεταβολής των μεταφορών είναι παρόμοιος με την αλλαγή του επιστημονικού «παραδείγματος», σύμφωνα με την άποψη του T. Kuhh. Έτσι, το νέο παράδειγμα, σύμφωνα με το οποίο η γνώση σημειώνει πρόοδο, εφοδιάζει με νέα μοντέλα και μεταφορές για την κατανόηση της νέας κατάστασης.

Στο ίδιο παράδειγμα εντάσσεται και η εργασία του Joseph P. Farrell, *Η αναγκαιότητα των συγκρίσεων στην εκπαιδευτική έρευνα*⁴⁴.

44. Βλ. J.P. Farrell, «The Necessity of Comparisons in the Study of Education: The Salience of

α. Επιστημολογικό Παράδειγμα:

Η ένταξη της εργασίας στο θετικιστικό επιστημολογικό παράδειγμα δικαιολογείται από τα παρακάτω:

1. Κάνει λόγο για συσώρευση και συσχετισμό των ερευνητικών αποτελεσμάτων, ώστε να κτιστεί μια καθολική θεωρία για τη συγκριτική έρευνα.
2. Στόχος της συγκριτικής μελέτης της εκπαίδευσης είναι η γενίκευση των ερευνητικών αποτελεσμάτων.
3. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας κρίνεται απαραίτητη για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων και
4. Στόχος της συγκριτικής μελέτης είναι ο εφοδιασμός των πολιτικών με έγκυρες επιστημονικά γνώσεις, τις οποίες θα χρησιμοποιήσουν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

β. Θεωρία-Θεωρητικό πλαίσιο:

Η επιτυχία μιας επιστημονικής εργασίας κρίνεται από την εννοιολογική και μεθοδολογική της εκτέλεση, όπως και από τη σημαντικότητα και τη διάρκεια των ευρημάτων της. Ακόμη, αναγκαία είναι η ύπαρξη μιας σαφούς επιστημονικής θεωρίας, ώστε να καθίσταται δυνατή η συνάθροιση και η ερμηνεία των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Όμως, αρχικά, εισέρχονται στη θεωρία αφηρημένες ρητορικές θέσεις του κόσμου, π.χ. δομολειτουργισμός, που δεν βρίσκουν πλήρη εφαρμογή στην πράξη και έχουν μικρή προγνωστική δύναμη. Έτσι, απαιτείται ο συσχετισμός των ευρημάτων των συγκριτικών ερευνών, ώστε να προκύψει ένα καθολικά αποδεκτό θεωρητικό πλαίσιο για τη Σ.Π.

Η Σ.Π. είναι ένα από τα πεδία επιστημονικής έρευνας που προσπαθεί να μελετήσει ένα πλήθος από φαινόμενα. Αλλά, δεν τίθεται θέμα συγκριτικής μεθοδολογίας παρά συγκριτικών δεδομένων, επάνω στα οποία εφαρμόζεται μια ποικιλία αναλυτικών εργαλείων σύμφωνα με τις απαιτήσεις της επιστημονικής μεθόδου.

Σχετικά με το ζήτημα του εάν η Σ.Π. μπορεί να είναι επιστημονική ενασχόληση, ο Farrrell απορρίπτει την άποψη, ότι αυτή αποτελεί ανθρωπιστική επιχείρηση. Αποδέχεται την άποψη, ότι αποτελεί σύμβαση, που καθορίζεται από αυστηρούς κανόνες, οι οποίοι τη διακρίνουν από την μη επιστημονική γνώση. Έτσι, η Σ.Π. είναι συστηματική, εμπειρική και συγκριτική.

Οι συγκρίσεις είναι ιδιαίτερα απαραίτητες στις ανθρωπιστικές επιστήμες για τρεις λόγους:

α. Επειδή οι προτάσεις που σχετίζονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά είναι πιθανολογικές.

β. Καθώς οι άνθρωποι ανήκουν σε διαφορετικά έθνη και κουλτούρες δε συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο απέναντι στους ίδιους εξωτερικούς παράγοντες. Με την εξέταση ενός μεγάλου δείγματος εθνών και πολιτισμών θα προσδιοριστούν οι ομοιογενείς πλευρές της ανθρώπινης φύσης και

Science and the Problem of Comparability», στο P.G. Altbach και G.P. Kelly (eds), *New Approaches...*, ό.π., σσ. 201-214.

γ. Η ανάγκη συγκριτικών δεδομένων είναι απαραίτητη και σε πειράματα στο εργαστήριο, γιατί οι άνθρωποι έχουν εκπαιδευτεί να μαθαίνουν διαφορετικά ανάλογα με τις πολιτισμικές τους επιδράσεις. Επομένως, κάθε πρόταση, που αφορά την εκπαίδευση απαιτεί δια-εθνική έρευνα, ώστε να έχουμε τη γενίκευση των αποτελεσμάτων μας.

Ο συγγραφέας διαφωνεί με τη θέση του P. Foster, ότι οι συγκρίσεις μεταξύ των χωρών έχουν νόημα μόνον όταν είναι πολύ όμοιες μεταξύ τους. Επίσης, δε δέχεται το επιχείρημα του W. Halls, ότι οι συγκρίσεις μπορούν να γίνουν μόνον όταν τα συγκρινόμενα φαινόμενα είναι όσο το δυνατόν όμοια μεταξύ τους. Κι αυτό διότι η ομοιότητα είναι ένα χαρακτηριστικό της σχέσης μεταξύ του παρατηρητή και των δεδομένων του, εξαρτώμενη από τις εννοιολογικές δομές και τις υποθέσεις που υπάρχουν στο μυαλό του. Έτσι, περιπτώσεις που φαίνονται όμοιες για τους ερευνητικούς σκοπούς ενός παρατηρητή δεν γίνονται αποδεκτές από κάποιον άλλο.

Έπειτα, ο Fagrell, θεωρεί αιτία ερευνητικής σύγχυσης την ταύτιση ομοιότητας και συγκρισιμότητας. Προτείνει λοιπόν τη στατιστική επεξεργασία για μεγάλο αριθμό παραγόντων κατά τη μελέτη των δεδομένων μεγάλου αριθμού κοινωνιών. Κι αυτό, επειδή, εάν αποσκοπείται η γενίκευση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις συγκρίσεις, ώστε να τονιστεί εμφατικά η πιστότητα μιας πρότασης ή να ανακαλυφθούν οι παράγοντες που εξειδικεύουν τη σχέση, απαιτείται μεγάλος αριθμός κοινωνιών για συγκριτική έρευνα. Επίσης, για την αποφυγή της ερευνητικής σύγχυσης πρέπει να γίνεται διάκριση μεταξύ των εννοιών και των παρατηρούμενων φαινομένων. Κι αυτό επειδή κάποιοι όροι του ακαδημαϊκού λεξιλογίου αναφέρονται σε παρατηρήσιμες διαστάσεις, όπως ηλικία, φύλο, σχολείο, ενώ άλλοι αναφέρονται σε κατασκευές, που είναι εγγενώς μη ικανές να παρατηρηθούν, όπως οικονομική ανάπτυξη ή κοινωνικό status. Οι τελευταίοι όροι είναι αφηρημένες έννοιες εμπειρικά παρατηρήσιμων φαινομένων κι έχουν νόημα μέσα σε ένα θεωρητικό περιεχόμενο αποτελώντας το καθαρό μέρος της θεωρίας. Μάλιστα, οι ερευνητικές μας υποθέσεις, συγκροτούνται από αυτές τις έννοιες. Έτσι, κάθε ερευνητική εργασία που ασχολείται με τα φαινόμενα της πραγματικότητας χωρίς τη χρήση εννοιών δεν οδηγεί στο κτίσιμο θεωρίας.

Μια ακόμη εργασία που εντάσσεται στο συγκεκριμένο επιστημολογικό παράδειγμα είναι αυτή της Mary Jean Bowman, με τίτλο *Ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την ανάλυση της εξάπλωσης της εκπαίδευσης στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες*⁴⁵.

α. Επιστημολογικό Παράδειγμα:

Η εργασία της Mary Jean Bowman εντάσσεται στο δομολειτουργισμό καθώς:

45. Βλ. M.J. Bowman, «An Integrated framework for analysis of the spread of schooling in less developed countries», στο P.G. Altbach και G.P. Kelly (eds), *New Approaches...*, ό.π., σσ. 131-151.

1. Δέχεται τη θεωρητική γενίκευση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Μάλιστα, η οικοδόμηση της θεωρίας της έγινε από τη μελέτη των παραγόντων που επιδρούν στις εγγραφές μαθητών στις διάφορες σχολικές βαθμίδες και από την εκτίμηση της σχολικής επιτυχίας για τις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες.

2. Στο θεωρητικό σχήμα της Bowman οι παράγοντες που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στις εξαρτημένες μεταβλητές επενεργούν με τρόπο ώστε το σύστημα να βρίσκεται σε ισορροπία, καθώς δεν προκύπτουν περιπτώσεις ανατροπής ή αλλαγής του.

3. Ως σημαντικότερος προσδιοριστικός παράγοντας για τη σχολική συμπεριφορά θεωρείται η οικογένεια με τις μικρο-οικονομικές της δραστηριότητες. Αυτή όμως δε συνδέεται με την ταξική της τοποθέτηση ή τις γενικότερες εργασιακές και περιφερειακές ανισότητες.

β. Θεωρία – Θεωρητικό Πλαίσιο:

Επεξηγώντας το θεωρητικό κατασκεύασμα της Bowman, το οποίο απεικονίζεται στο Σχήμα 1, βλέπουμε να τοποθετούνται στο κεντρικό ορθογώνιο οι δύο εξαρτημένες μεταβλητές. Τα βέλη με συνεχόμενη γραμμή, που άμεσα ή έμμεσα οδηγούν στις εξαρτημένες μεταβλητές, δείχνουν τις επιδράσεις στη σχολική συμπεριφορά, που μπορούν να εξειδικευτούν με αναφορά στην οικογένεια ή συνολικά στον πληθυσμό. Τα βέλη με διακεκομμένη γραμμή, που ξεκινούν από το κεντρικό ορθογώνιο, αναφέρονται στα αποτελέσματα των εξαρτημένων μεταβλητών επάνω στους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία των επόμενων γενιών ή ομάδων ηλικιών. Για παράδειγμα, με την αύξηση της φοίτησης στο σχολείο της τρέχουσας ομάδας ηλικιών νεαρών ατόμων θα υπάρξει οπωσδήποτε θετική επίδραση στην ικανότητά τους να πληρώνουν για τη σχολική φοίτηση της επόμενης γενιάς μαθητών.

Ο παράγοντας «συλλογική πρόβλεψη για τα σχολικά ιδρύματα» φαίνεται να επηρεάζεται από τη συνολική εκπαιδευτική ζήτηση των οικογενειών με παιδιά σχολικής ηλικίας, ενώ υπάρχει μια αμφίπλευρη σχέση μεταξύ της «πρόβλεψης» αυτής και των μηνυμάτων που μεταφέρονται διαμέσου των δικτύων επικοινωνίας. Το μεγαλύτερο μέρος για τις άμεσες χρηματικές δαπάνες για τη σχολική φοίτηση, ειδικά στο δημοτικό, προσδιορίζεται μέσα από συλλογικές αποφάσεις. Το «κόστος ευκαιριών» αντιστοιχεί στο χρόνο που τα παιδιά αφιερώνουν για την εκπαίδευσή τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες που επιδρούν στις εξαρτημένες μεταβλητές και οι οποίοι προσδιορίστηκαν από τη Bowman μετά από σχετική μελέτη στην Ινδία, Βραζιλία και Μεξικό, εξειδικεύονται ως εξής:

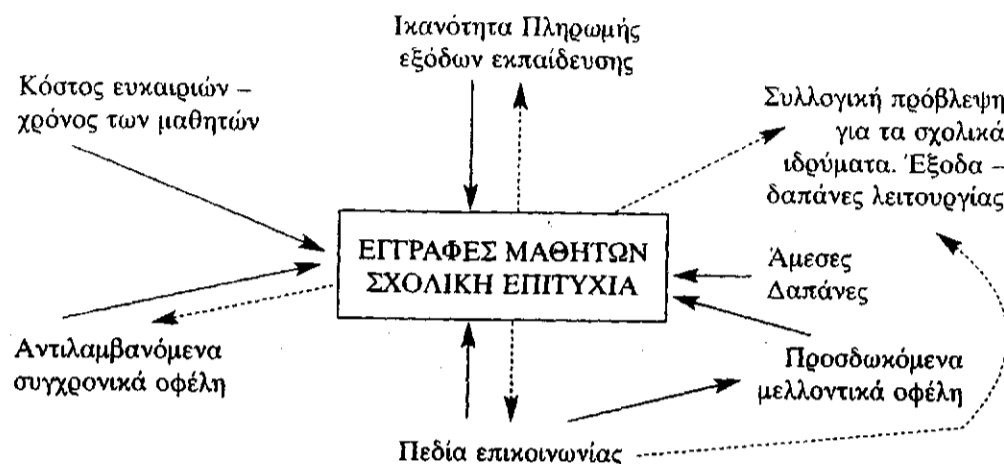
Η λογική της κατανομής του χρόνου των μαθητών: κόστος και ωφέλη.

Εδώ εντάσσεται ο χρόνος φοίτησης των μαθητών, ο χρόνος προετοιμασίας για το σχολείο και ο χρόνος μετακίνησης από και προς το σχολείο, ο οποίος δεν μπορεί να αφιερωθεί σε άλλες δραστηριότητες. Η μείωση των ευκαιριών χρήσης του σχολικού χρόνου από τα παιδιά οφείλεται:

α. Στη συμμετοχή τους στις τρέχουσες παραγωγικές δραστηριότητες που

ΣΧΗΜΑ 1

Mary Jean Bowman: Θεωρητικό Πλαίσιο ερμηνείας της εξάπλωσης της εκπαίδευσης στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες.



υποβοηθούν την οικογένεια, όπως: i. εξωοικογενειακή απασχόληση-παιδική εργασία, ii. εργασία στα πλαίσια των οικογενειακών δραστηριοτήτων, που είναι προσανατολισμένη στην αγορά της τοπικής κοινωνίας με την παραγωγή και πώληση αγαθών, iii. υπηρεσίες στο σπίτι, όπως βοσκή ζώων, φροντίδα του μωρού, προετοιμασία φαγητού.

Η ικανότητα πληρωμής των εξόδων για την εκπαίδευση των παιδιών συμπεριλαμβάνει την ικανότητα κάλυψης των δραστηριοτήτων του μαθητή, που εάν δε φοιτούσε στο σχολείο θα συνεισέφερε στην τρέχουσα οικογενειακή οικονομία.

β. Μάθηση από εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως: i. από τη συμμετοχή-εργασία στις οικογενειακές επιχειρήσεις (αγροτικά ή παραδοσιακά επαγγέλματα). ii. από τον ενστερνισμό των παραδοσιακών πολιτισμικών αξιών και συμπεριφορών (αντιλήψεις για τη φοίτηση των κοριτσιών στο σχολείο).

Συγχρονική αντίληψη οφελών από τη φοίτηση στο σχολείο. Δηλαδή η ευχαρίστηση και η ικανοποίηση που αισθάνεται ο μαθητής από τη φοίτησή του στο σχολείο. Κάτι, που μπορεί να ενισχυθεί από τη συμπεριφορά της οικογένειας, η οποία ενδέχεται να θεωρήσει πως το σχολείο επιδρά θετικά τόσο στην εξυπνάδα του παιδιού της, όσο και στη μελλοντική ακαδημαϊκή του επιτυχία.

Προσδοκώμενα μελλοντικά οφέλη, όπως οικονομικά οφέλη, εκπαιδευτική επιτυχία και ικανοποιητική επαγγελματική αποκατάσταση, μελλοντική καταναλωτική ικανοποίηση και καταναλωτική επάρκεια.

Ικανότητα πληρωμής των εξόδων εκπαίδευσης: περιλαμβάνονται τα τρέχοντα έξοδα του σχολείου και η υποστήριξη της φοίτησης του μαθητή με την απαλλαγή του από την προσφορά στην οικογενειακή οικονομία. Στο άμεσο

κόστος παρεμβαίνει το κράτος ή η κοινότητα μειώνοντας την επιβάρυνση της οικογένειας.

Σχολικά ιδρύματα, εφόδια και δαπάνες λειτουργίας τους. Επιβάλλεται ο προσδιορισμός του όρου «εφόδια σχολείου» (κάλυψη εξόδων μετακίνησης μαθητών, βιβλία, εποπτικά), όπως και για ποιον προορίζονται (για τους μαθητές, για την τοπική κοινωνία, για ολόκληρη την περιοχή). Τα δημοτικά είναι περισσότερο από τα δευτεροβάθμια σχολεία και βρίσκονται σε μικρή απόσταση από τον τόπο διαμονής των οικογενειών, οπότε κι από οικονομική άποψη είναι ευκολότερη η πρόσβαση σε αυτά.

Πεδία επικοινωνίας. Η επικοινωνία μπορεί να είναι τυπική (ΜΜΕ) ή άτυπη (αλληλεπίδραση ατόμων στην κοινότητα ή στην οικογένεια). Ακόμα μπορεί να έχει σύγχρονο περιεχόμενο στρεφόμενη προς την εκπαίδευση ή ένα άλλο παραδοσιακό μεταφέροντας τις εκάστοτε προκαταλήψεις.

Η Bowman από την εφαρμογή του μοντέλου της διαπίστωσε ότι:

1. Οι μικροοικονομικές αποφάσεις ήταν περισσότερο διαφωτιστικές για τις οικογένειες που συνέδεαν τις δαπάνες για την εκπαίδευση με τα προσδωκόμενα οφέλη από τη σχολική φοίτηση των παιδιών της. Έτσι επεξηγούνται: α) οι εγγραφές κυρίως εφήβων, σε σύγκριση με μαθητές νεώτερης ηλικίας, στα δευτεροβάθμια σχολεία. β) οι εγγραφές εφήβων σε ορισμένες περιοχές που ξεπερνούν το μέσο όρο της χώρας. Και γ) οι εγγραφές στην περίπτωση των αγοριών, καθώς για τα κορίτσια επιδρούν διάφοροι παραδοσιακοί παράγοντες.

2. Η επίδραση των σχολικών εφοδίων στην εξήγηση των περιφερειακών διαφορών σχετικά με τις εγγραφές και τη σχολική επιτυχία. Τα αποτελέσματα είναι διαφορετικά εάν ως μονάδα παρατήρησης ληφθούν οι πληθυσμοί περιοχών ή η συμπεριφορά συγκεκριμένου τύπου οικογενειών. Όπου μονάδες παρατήρησης είναι οι δήμοι ή περιορισμένες τοπικές περιοχές οι πολιτικές παρεμβάσεις φαίνεται να επηρεάζουν. Στις μεγάλες πόλεις υπάρχουν περισσότερες εκπαιδευτικές διευκολύνσεις από την υπαίθριο χώρα. Όμως, το μέγεθος του χώρου βρέθηκε να έχει μικρή επεξηγητική δύναμη στη Βραζιλία και το Μεξικό, όπου επιδρούν οι δείκτες του εισοδήματος και τα ορατά επαγγελματικά οφέλη από την εκπαίδευση.

3. Η ικανότητα ανταπόκρισης στα εκπαιδευτικά έξοδα φαίνεται να επιδρά περισσότερο στη φοίτηση των κοριτσιών στο σχολείο παρά των αγοριών.

4. Τα δίκτυα τυπικής και άτυπης επικοινωνίας: όπου δείκτης τυπικής επικοινωνίας ήταν η κατοχή ραδιοφώνου από την οικογένεια, φάνηκε να επηρεάζει περισσότερο τη φοίτηση των νέων παιδιών στο σχολείο παρά των εφήβων, όπως και των μαθητών που προέρχονταν από αγροτικούς πληθυσμούς. Όπου η άτυπη επικοινωνία ήταν ισχυρή υπήρχε σημαντική διαγενεακή συνέχεια στα ποσοστά φοίτησης των κοριτσιών των αγροτικών περιοχών στο δημοτικό σχολείο.

5. Ο συνολικός αριθμός μαθητών και η εκπαιδευτική επιτυχία πρέπει να ιδωθεί ανάλογα με τις ανάγκες των πληθυσμών διαφόρων περιοχών. Όμως, είναι δύσκολο για ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού των αναπτυσσόμενων χω-

ρών να κατανοήσουν, ότι η «επίτευξη της μόρφωσης» απαιτεί κανονική φοίτηση με προτεραιότητα στην κατανομή του χρόνου των μαθητών, που μπορεί να μη συμπίπτει με τις παραδοσιακές ανάγκες της οικογένειας.

Μια ακόμη εργασία που εντάσσεται στο δομολειτουργισμό είναι: Frederick M. Wirt, *Συγκρίνοντας τις Εκπαιδευτικές πολιτικές: Θεωρία, Μονάδες Ανάλυσης και Ερευνητικές Στρατηγικές*⁴⁶.

Ο συγγραφέας εξετάζοντας τον τρόπο σχηματισμού εκπαιδευτικής πολιτικής στις ομοσπονδιακές χώρες των ΗΠΑ και της Αυστραλίας καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι κινητήριος δύναμη είναι οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης (professionals), οι οποίοι πιέζουν για αλλαγές, όταν αμφισβητούνται από τους λαϊκούς (laity). Έτσι, παρατηρούνται τρία διαδοχικά στάδια:

α. Το στάδιο της ακινησίας, όπου εφαρμόζεται χωρίς προβλήματα η τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική.

β. Το στάδιο της πολιτικοποίησης των επαγγελματιών, οι οποίοι και ζητούν από την κυβέρνηση τη θέσπιση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μέτρων. Και

γ. Το στάδιο της εφαρμογής της νέας πολιτικής.

Σημειώτεον, ότι δεν παρατηρούνται ανατρεπτικές κινήσεις ή φαινόμενα, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί με τρόπο ώστε να αντιμετωπίζει κατάλληλα τις διάφορες μειονοτικές ομάδες.

Ενδιαφέρουσα είναι και η απόψη του Wirt σχετικά με τα είδη ερευνητικών στρατηγικών, που μπορούν να εφαρμοστούν κατά τη διενέργεια συγκριτικών δια-εθνικών ερευνών. Δηλαδή, της εκτέλεσης της έρευνας είτε από έναν ερευνητή, είτε από ομάδα ερευνητών της ίδιας εθνικότητας, είτε, τέλος, από μεικτή ομάδα επιστημόνων διαφορετικών εθνικοτήτων.

2.2.2. Σχετικισμός

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εργασία του Brian Holmes, *Μετακινήσεις παραδειγμάτων στη συγκριτική εκπαίδευση*⁴⁷.

α. Επιστημολογικό παράδειγμα:

Ο Holmes ανήκει στο σχετικιστικό επιστημολογικό παράδειγμα, καθώς δέχεται το δανεισμό από τις διάφορες θεωρίες, γιατί πιστεύει ότι σημασία έχει ο τρόπος χρήσης τους στην έρευνα παρά τις αντιρρήσεις των επιστημόνων, που τις ανέπτυξαν.

Διαφοροποιείται από το μαρξισμό και τις θεωρίες της εξάρτησης, γιατί τις θεωρεί ιδεολογικές και προκατειλημμένες, επειδή εφαρμόζουν γενικά σχήματα και δεν παίρνουν υπόψη τους την περίπλοκη φύση των επιμέρους κοινωνικών

46. Βλ. F.M. Wirt, «Comparing Educational Policies: Theory, Units of Analysis and Research Strategies», στο P.G. Altbach και G.P. Kelly (eds), *New Approaches...*, ό.π., σσ. 275-292.

47. Βλ. B. Holmes, «Paradigm Shifts in Comparative Education», στο P.G. Altbach και G.P. Kelly (eds), *New Approaches...*, ό.π., σσ. 179-199.

κι εθνικών καταστάσεων. Ακόμα, διαφοροποιείται από το θετικισμό στο ότι δεν αποδέχεται την επαγωγή και την ύπαρξη καθολικών νόμων ή καθολικών λύσεων στα εκπαιδευτικά προβλήματα. Επίσης, η έρευνα ξεκινά με την αντικειμενική συλλογή δεδομένων και από ένα τεχνικό πρόβλημα, το οποίο έχει σαφώς προσδιοριστεί.

Το παράδειγμα που οικοδομεί ο Holmes αποτελεί συγκεκριισμό απόψεων του Dewey, του Porper και του μοντέλου του Parsons, παρά τις σημαντικές διαφορές μεταξύ τους.

β. Θεωρία - Θεωρητικό πλαίσιο:

Οι παραδοχές της θεωρίας του Holmes είναι:

α. Τα ιστορικά γεγονότα διαφωτίζουν τα τωρινά προβλήματα.

β. Η προς τα εμπρός θέαση των γεγονότων. Και

γ. Σημαντικές είναι οι ειδικές εθνικές καταστάσεις κι όχι οι γενικές συνθήκες.

Η έρευνα ξεκινά από ένα σαφώς προσδιορισμένο «τεχνικό πρόβλημα», γι' αυτό απαιτείται η γνώση των ειδικών εθνικών συνθηκών. Στόχος του παραδείγματος είναι να δείξει τι πρέπει να γίνει ώστε οι πολιτικές που υιοθετούνται να εφαρμοστούν με επιτυχία, όπως και να φανερώσει τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν.

Ο Holmes κατά την οικοδόμηση του παραδείγματός του υιοθετεί:

1. Την αντανάκλαστική μέθοδο σκέψης του Dewey, σύμφωνα με την οποία η λύση προβλημάτων πρέπει να γίνεται με την επαλήθευση υποθέσεων.

2. α. Την υποθετικο-παραγωγική μέθοδο του Porper, σύμφωνα με την οποία οι επιστήμονες πρέπει ν' αντικρούουν τις θέσεις που υπάρχουν δοκιμάζοντας καινούργιες υποθέσεις.

β. Από το βιβλίο του Porper «Η ανοικτή κοινωνία και οι εχθροί της», τις απόψεις που διατυπώνονται για τους κανονιστικούς και τους κοινωνιολογικούς νόμους.

3. Το δομολειτουργικό μοντέλο του Parsons, ώστε να επεξηγήσει το πως τα μέλη δημοσίων οργανισμών κι ομάδων πίεσης συμμετέχουν τόσο στη διαδικασία σχηματισμού μιας πολιτικής, όσο και στην υιοθέτηση κι εφαρμογή της.

Η πολιτική διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση τριών ομάδων: της ομάδας δημοσίου ενδιαφέροντος (κοινοβούλια, συνελεύσεις, επιτροπές), τα μέλη που επιτελούν διοικητικές λειτουργίες και από το τεχνικό προσωπικό του δημοσίου οργανισμού (δάσκαλοι-καθηγητές). Έξω από το δημόσιο οργανισμό τα άτομα εκπληρώνουν διάφορους ρόλους, όπως γονείς, εργάτες, κληρικοί, σπουδαστές. Η υιοθέτηση μιας πολιτικής, που υπόκειται σε «υψηλές εκτιμήσεις», δε συνεπάγεται την εφαρμογή της, κάτι που εξαρτάται από το εάν τα άτομα έχουν ενσωματώσει στο μυαλό τους τις κατάλληλες πεποιθήσεις, δηλ. εάν έχουν δημιουργήσει τις ανάλογες «διανοητικές καταστάσεις». Η λεπτομερειακή γνώση των ειδικών αρχικών συνθηκών, δηλ. των εθνικών καταστάσεων, θα μας δείξει το πως εφαρμόζεται η πολιτική. Ο Holmes προτείνει ένα ταξινομικό σύστημα που περιλαμβάνει τρεις κόσμους: τον κοινωνικό (νομοθε-

σία, θεσμοί και αντίστοιχες διανοητικές στάσεις), τον πνευματικό (πολιτιστικό περιβάλλον) και τον φυσικό (κλίμα, έδαφος, φυσικές πηγές). Με το τριπλό αυτό ταξινομικό σύστημα δημιουργούνται απλοποιημένα ιδεοτυπικά μοντέλα που βοηθούν στην περιγραφή των «πραγματικών κόσμων», όπου παρέχουν την αναγκαία γνώση για την επιτυχία ή όχι μιας πολιτικής.

Οι κανονιστικοί νόμοι σε μια ανοιχτή κοινωνία σχηματίζονται, γίνονται αποδεκτοί ή απορρίπτονται θεληματικά. Συμβαίνει η μεταφορά τους στο κανονιστικό σχέδιο μιας κοινωνίας, δηλ. στη νομοθεσία, στο σύστημα διακυβέρνησης, στις ψυχολογικές-κοινωνιολογικές και επιστημονικές θεωρίες.

Οι κοινωνιολογικοί νόμοι σχηματίζονται από την αλληλεπίδραση των ατόμων μέσα στους θεσμούς κι επισημαίνονται μέσα από την ανάλυση-περιγραφή των διαδικασιών εφαρμογής της πολιτικής.

Από τη χρήση του παραπάνω μοντέλου του Hoimes προκύπτουν οι εξής επιπτώσεις:

1. Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει με υποψία τις εκπαιδευτικές πρακτικές που του προσφέρονται, καθώς δεν υπάρχουν πανάκειες πρακτικές.
2. Διευκρινίζεται το τι πρέπει να γίνει και ν' αλλάξει, ώστε οι προτεινόμενες πολιτικές να μπορούν να εφαρμοστούν. Και
3. Απαιτείται περισσότερη δουλειά από τους συγκριτολόγους για τη λύση προβλημάτων.

2.2.3. Εθνομεθοδολογία

Παραθέτουμε ενδεικτικά την εργασία του Richard H. Pfau, *Η Συγκριτική Μελέτη των τρόπων συμπεριφοράς στην τάξη*⁴⁸.

α. Επιστημολογικό Παράδειγμα:

Ο Ρφau ανήκει στο εθνομεθοδολογικό επιστημολογικό παράδειγμα, καθώς ενδιαφέρεται να κατανοήσει τις μεθόδους και τις στρατηγικές, που χρησιμοποιούνται κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη.

Πιο συγκεκριμένα, απορρίπτει το μοντέλο inprout-outprout, το οποίο κυριαρχεί στο χώρο της Συγκριτικής Εκπαίδευσης και προσπαθεί να κατανοήσει τη φύση των εκπαιδευτικών διαδικασιών με ποιοτικές μεθόδους. Βέβαια, δέχεται σε δεύτερο στάδιο, την ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων που συγκέντρωσε με τη χρήση ποιοτικών μέσων έρευνας.

Εξάλλου, αν και ασχολείται με το μαύρο κουτί, εργαζόμενος στο μικρο-επίπεδο κι ερευνώντας την αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή, δεν συνδέεται με τις διάφορες μαρξιστικές οπτικές έρευνας, καθώς δεν ενδιαφέρεται για τις συγκρούσεις στο σχολείο και τον τρόπο αλλαγής του. Άλλωστε, το επιστημολογικό παράδειγμα που υιοθετεί, αγνοεί το μακρο-επίπεδο και τις δυναμικές

48. Βλ. R.H. Pfau, «The Comparative Study of Classroom Behaviors», στο P.G. Altbach και G.P. Kelly (eds). *New Approaches...*, ό.π., σσ. 293-307.

που προκαλούν την κοινωνική αλλαγή, αφού η προσκόλληση στην εξιχνίαση των συμπεριφορών του συγκεκριμένου είναι καθοριστική.

Υστερα, ο ερευνητής, δέχεται την αμφισβήτηση της αξίας των συγκριτικών ερευνών στα πλαίσια ενός έθνους-κράτους και προχωρεί σε δια-εθνικές έρευνες.

β. *Θεωρία – Θεωρητικό Πλαίσιο:*

Ο Ρφau αναφερόμενος στις συνήθεις τεχνικές, οι οποίες χρησιμοποιούνται στην έρευνα, επισημαίνει:

α. Η συλλογή των πληροφοριών για το τι συμβαίνει στην σχολική τάξη γίνεται συχνά με έμμεσες τεχνικές, όπως το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη. Τέτοιες τεχνικές χρησιμοποίησε ο IEA (International Educational Achievement).

Κατά τη χρήση του ερωτηματολογίου τα άτομα απαντούσαν σε μια κλίμακα αποδοχής του ερωτήματος, η οποία περιλάμβανε τις περιπτώσεις: «ποτέ, σπάνια, συμπτωματικά, συχνά» ή «πάρα πολύ μεγάλη έμφαση, ισχυρή έμφαση, μέτρια έμφαση, λίγη έμφαση, ελάχιστη ή καθόλου έμφαση». Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τέτοιες μετρήσεις στις διαπολιτιστικές έρευνες έχουν προβλήματα εγκυρότητας, καθώς το νόημα των λέξεων είναι διαφορετικό από χώρα σε χώρα.

Επομένως, ο Ρφau αν και είναι εμπειριστής, εμμένοντας στα συγκεκριμένα γεγονότα, αμφισβητεί το θετικιστικό τρόπο έρευνας. Θεωρεί ότι η συλλογή των δεδομένων από τους θετικιστές είναι προβληματική (περίπτωση IEA), διότι τα ερωτήματά τους είναι απρόσωπα και δεν λαμβάνουν υπόψη τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται τα πράγματα. Άρα, εφόσον το πρώτο στάδιο της συλλογής του ερευνητικού υλικού είναι προβληματικό πόσο μάλλον το τελικό στάδιο της ερμηνείας των αποτελεσμάτων.

β. Ένας άλλος τρόπος έρευνας, που χρησιμοποιείται από ανθρωπολόγους και παιδαγωγούς, είναι η αφηγηματική περιγραφή μέσω της άμεσης παρατήρησης. Κατ' αυτήν τηρούνται περιγραφικές σημειώσεις όπως: «ο δάσκαλος διάβαζε δυνατά ένα κείμενο και οι μαθητές κρατούσαν σημειώσεις». Όμως, αυτές οι περιγραφές είναι γενικόλογες, δεν προσδιορίζουν ακριβώς τη συμπεριφορά (χρονική διάρκεια) κι έχουν προβλήματα με τη σημασία των λέξεων, αφού συχνά οι περιγραφικές λέξεις έχουν διαφορετική έννοια από άτομο σε άτομο. Άρα, δεν αποτελούν βάση για αντικειμενικές συγκρίσεις από χώρα σε χώρα ή κι από σχολείο σε σχολείο ακόμα.

γ. Για την παρατήρηση στην τάξη χρησιμοποιούνται τα ταξινομικά και τα κατηγορικά συστήματα.

Τα ταξινομικά συστήματα είναι περισσότερο γενικά, ενδιαφέρονται για τις γενικές εντυπώσεις από ο,τιδήποτε παρατηρείται κι εκτιμούν τα συμβαίνοντα μόνο μια φορά, στο τέλος της παρατήρησης. Η ατέλεια των συστημάτων αυτών έγκειται στις εξής περιπτώσεις λάθους: i. λάθος αυστηρότητας, δηλαδή την τάση να ταξινομούνται τα άτομα σε χαμηλό επίπεδο, ii. λάθος επιείκειας, το αντίθετο του προηγούμενου και iii. λάθος κεντρικής τάσης, όπου υπάρχει η τάση να γίνεται η ταξινόμηση γύρω από το μέσο της ταξινομικής κλίμακας.

Τα κατηγορικά συστήματα εστιάζονται σε ειδικούς και καλά προσδιορισμένους τρόπους συμπεριφοράς. Η καταγραφή των παρατηρήσεων είναι ακριβής και συμβαίνει i. κάθε φορά που εκδηλώνεται το γεγονός, ii. σε πολλά συχνά διαστήματα (π.χ. κάθε 3 sec), iii. σε μακρύτερα αλλά αρκετά ακριβή διαστήματα (π.χ. κάθε 5 min), και iv. με τη χρήση χρονομέτρου για την καταγραφή της διάρκειας. Οι περιορισμοί στην χρησιμοποίηση των κατηγορικών συστημάτων εντοπίζονται: στο κόστος του να γίνεται άμεση παρατήρηση και στην ανάγκη εστίασης σε σχετικά λίγους ειδικούς τύπους συμπεριφορών στην τάξη.

Όμως, τα κατηγορικά συστήματα παρέχουν τη δυνατότητα για ακριβείς και έγκυρες συγκρίσεις, γιατί ενσωματώνουν ακριβείς έννοιες χαμηλού συμπερασμού (low-inference) και ακριβείς διαδικασίες καταγραφής των παρατηρούμενων, οπότε μπορούν να χρησιμοποιηθούν από άτομα με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Έτσι, δεν υπάρχουν τα ψυχολογικά μεγέθη, όπως «σπάνια» ή «μεγάλη έμφαση», τα οποία και ποικίλλουν ανάλογα με τον πολιτισμό και τον χρονικό τους προσδιορισμό.

Η έρευνα του Pfaud επεδίωκε τη συγκριτική μελέτη των συμπεριφορών που εκδηλώνονται στην τάξη για τις ΗΠΑ και το Nepal. Κατά την παρατήρηση των συμπεριφορών αυτών και σύμφωνα με τη θεωρία που προηγήθηκε, χρησιμοποιήθηκαν δύο κατηγορικά συστήματα: το Caldwell Activity Categories Instrument και το Flanders Interaction Analysis Categories.

Για τη θεώρηση της καταλληλότητας ή όχι των μεθοδολογικών του εργαλείων και για την ακριβή διαμόρφωσή τους ακολούθησε το δρόμο της συμμετοχικής παρατήρησης στο χώρο της σχολικής τάξης. Κι αυτό, καθώς για τους εθνομεθοδολόγους και τους οπαδούς της συμβολικής αλληλεπίδρασης η διαδικασία αυτή είναι ουσιαστική, ενώ για τους θετικιστές ο στόχος της προέρευνας ή έρευνας πιλότου είναι διορθωτικός.

Όταν ο ερευνητής πήγε στο Nepal εκπαιδευσε Νεπαλέζους παρατηρητές στην χρήση των δύο παραπάνω κατηγορικών συστημάτων, ώσπου όλοι τους πετύχαιναν τα ίδια περίπου αποτελέσματα με εκείνον, δηλαδή έφταναν σε υψηλά ποσοστά συμφωνίας. Ύστερα, οι παρατηρητές επισκέφτηκαν ένα επιλεγμένο δείγμα σχολείων και παρακολούθησαν τις διδασκαλίες των φυσικών, των μαθηματικών, της λογοτεχνίας και των κοινωνικών σπουδών στη δεύτερη, πέμπτη και ένατη τάξη, καταγράφοντας τις εκδηλούμενες συμπεριφορές.

Συνεπώς, ως προς τις ερευνητικές στρατηγικές, που ανέπτυξε ο Frederick Wirt, (ένας Αμερικανός ερευνητής, ομάδα Αμερικανών, μικτή ομάδα) ακολούθησε την περίπτωση του ενός ερευνητή.

Τα πραγματολογικά δεδομένα πάνω στα οποία βασίστηκε η επεξεργασία και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας ήταν οι καταγραφές των συμπεριφορών από τον ερευνητή και τους παρατηρητές, οι οποίες έλαβαν χώρα στις συγκεκριμένες τάξεις.

Μετά το τέλος των καταγραφών, τα αποτελέσματα μπορούσαν να αναλυ-

θούν με διάφορους στατιστικούς τρόπους. Ακόμα, θα συνάγονταν έγκυρες πληροφορίες i. για τους τρόπους συμπεριφοράς που ήταν ειδικοί σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, ii. για τις συμπεριφορές που ήταν καθολικές, iii. για τις διαφορές στις συμπεριφορές μεταξύ των διαφόρων συστημάτων και iv. για τον βαθμό συσχέτισης των συμπεριφορών με άλλες μεταβλητές των εκπαιδευτικών αυτών συστημάτων.

Για την αξιολόγηση της διαφοράς των συμπεριφορών μεταξύ των σχολικών τάξεων του Νεπάλ και των ΗΠΑ, η οποία άλλωστε αναμενόταν, χρησιμοποιήθηκαν οι απόψεις του Beedy, «όπου υπάρχουν ανεκπαιδευτοι ή λιγότερο εκπαιδευμένοι δάσκαλοι θα αποφεύγεται η αυτενεργός μάθηση μέσω της δραστηριοποίησης των μαθητών και της υποκίνησής τους σε έρευνα»⁴⁹. Έτσι, επιτυγχάνει την επεξήγηση της διαφοράς στις παρατηρηθείσες συμπεριφορές μεταξύ των σχολικών τάξεων του Nepal και των ΗΠΑ. Επομένως, η θεωρία εισέρχεται δύο φορές στην ερευνητική διαδικασία. Την πρώτη, στο προκαταρκτικό στάδιο (στο «τι» για τον σχηματισμό ή / και την επιλογή των μεθοδολογικών εργαλείων) και τη δεύτερη φορά (στο «γιατί») για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Επομένως, κατά τον Pfau, με τη χρήση των κατηγορικών συστημάτων εξασφαλίζονται:

α. Επικοινωνία, μεταξύ των ερευνητών, που διευκολύνεται περισσότερο από την ύπαρξη της σταθερής γλώσσας και των σταθερών μέτρων.

β. Μαθηματική κυριότητα, γιατί σημειώνονται οι κατάλληλοι αριθμητικοί δείκτες, οι οποίοι συμβάλλουν στην ευκολότερη μαθηματική ανάλυση των αποτελεσμάτων.

γ. Αντικειμενικότητα, καθώς χρησιμοποιούνται σταθερές τεχνικές μέτρησης. Και

δ. Εξέταση της Θεωρίας, αφού τα κατηγορικά συστήματα αποδεικνύονται βοηθητικά στην ανάπτυξη και αξιολόγηση των θεωριών χάρη στις ακριβείς δια-εθνικές και δια-πολιτισμικές μετρήσεις των συμπεριφορών στις τάξεις.

2.2.4. Νεομαρξιστικές προσεγγίσεις

Στο επιστημολογικό αυτό παράδειγμα εντάσσονται οι παρακάτω εργασίες: Michael W. Apple, *Ιδεολογία, Αναπαραγωγή και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*⁵⁰.

α. *Επιστημολογικό Παράδειγμα:*

Ο Μ. Apple κινείται στο νεομαρξιστικό μεθοδολογικό παράδειγμα ενώ χρησιμοποιεί και στοιχεία από την κριτική θεωρία. Πιο συγκεκριμένα:

49. Βλ. C.E. Beeby, *The Quality of Education in Developing Countries*, «Harvard University Press», Cambridge 1966.

50. Βλ. M.W. Apple, «Ideology, Reproduction and Educational Reform», στο P.G. Altbach και G.P. Kelly (eds), *New Approaches...*, ό.π., σσ. 51-71.

1. Ενστερνίζεται την άποψη, ότι η εκπαίδευση ως στοιχείο της υπερδομής επηρεάζεται από τις κοινωνικο-οικονομικές δομές. Ο ρόλος των τελευταίων είναι σημαντικός και καθοριστικός για την μορφοποίηση και τον ακριβή καθορισμό του είδους της γνώσης, η οποία μεταδίδεται μέσα από τις διάφορες εκπαιδευτικές διαδικασίες.

2. Το σχολείο δεν φαίνεται να μπορεί ν' αντιδράσει σχετικά με τον αναπαραγωγικό του προορισμό, καθώς αυτός έρχεται ως φυσική συνέπεια της υπάρχουσας ανισορροπίας στην κοινωνία.

3. Οι αλλαγές θα επέλθουν από διάφορες κοινωνικές μεταβολές, που θα συμβούν στον κοινωνικό χώρο έξω από το σχολείο, το οποίο και θα επηρεαστεί δευτερογενώς.

4. Απορρίπτει την μέθοδο αξιολόγησης input-output, η οποία χρησιμοποιείται κατά κόρον στη συγκριτική έρευνα, υποστηρίζοντας, ότι αντιμετωπίζει το θεσμό της εκπαίδευσης ως ένα «μαύρο κουτί» αποσιωπώντας το «τί» συμβαίνει πραγματικά μέσα στο σχολείο. Δηλαδή το περιεχόμενο της σχολικής φοίτησης, τόσο από την άποψη του φανερού όσο και του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, απασχολεί έντονα τον ερευνητή.

5. Τα σχολεία είναι μηχανισμοί πολιτιστικής κατανομής και η «πραγματικότητα» την οποία επιλέγουν, συντηρούν και κατανέμουν μπορεί να ιδωθεί ως ιδιαίτερη «κοινωνική κατασκευή», που δεν εξυπηρετεί τα συμφέροντα κάθε ομάδας και κάθε ατόμου της κοινωνίας.

6. Η εκπαίδευση επηρεάζεται και καθορίζεται από τις πολιτικές αποφάσεις και την οικονομική κυριαρχία.

7. Η αναπαραγωγή στα σχολεία, μέσω της κοινωνικοποίησης και του «κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος» (Hidden Curriculum) από τη μια, και της επίσημης διδακτέας ύλης από την άλλη, συνδέεται με την οικονομική ανισότητα.

8. Το σχολείο και η εκπαίδευση γενικότερα είναι αίτιο και αποτέλεσμα. Δηλαδή είναι μια ενεργητική δύναμη που χρησιμοποιείται για να νομιμοποιήσει τις κοινωνικο-οικονομικές μορφές και τις ιδεολογίες, που συνδέονται στενά μαζί τους. Αυτές οι μορφές και οι ιδεολογίες πρέπει ν' αποκαλυφθούν με την έρευνα.

β. Θεωρία - Θεωρητικό Πλαίσιο:

Η εκπαίδευση κατέχει το ρόλο του μεσάζοντα μεταξύ της συνείδησης του ατόμου και της κοινωνίας γενικότερα. Τα σχολεία επεξεργάζονται τους ανθρώπους αλλά και τη γνώση. Δεν είναι μηχανιστικός ο καθορισμός της κουλτούρας ή της συνείδησης από την οικονομική δομή, αλλά υπάρχει διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο πολιτιστικό και το πολιτικο-οικονομικό πεδίο. Γι' αυτό θα πρέπει να αναζητούνται οι διασυνδέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών φαινομένων (π.χ. Αναλυτικό Πρόγραμμα) και των λανθανόντων κοινωνικο-οικονομικών αποτελεσμάτων. Ακόμα, πρέπει να εξερευνηθεί το πώς η πολιτιστική κατανομή και η οικονομική εξουσία αλληλοπλέκονται εσωτερικά, τόσο κατά την κοινωνικοποίηση μέσα στο σχολείο, με τους κανόνες, αξίες, αξιολογήσεις που

αυτό μεταβιβάζει στους μαθητές, όσο και μέσα από την επίσημη ύλη της σχολικής γνώσης.

Ο Apple συμφωνεί με την άποψη του Gramsci, ότι η ιδεολογική κυριαρχία ορισμένων τάξεων μεγενθύνεται μέσω του ελέγχου της γνώσης, η οποία διατηρεί και παράγει θεσμούς σε μια δεδομένη κοινωνία.

Έπειτα, η γλώσσα της γνώσης τείνει να γίνεται α-πολιτική και αν-ιστορική κρύβοντας τις πραγματικές της επιδιώξεις και σκοπούς, καθώς αυτοί στρέφονται στην εξυπηρέτηση των συμφερόντων της κυρίαρχης τάξης. Μάλιστα, η προσέγγιση της σχολικής γνώσης έχει γίνει, μέχρι τώρα, με δύο διαφορετικούς τρόπους: α) με την διερεύνηση του ζητήματος της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Εδώ, αναζητούνται οι παράγοντες που παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην επιτυχία του ατόμου. Όμως, έτσι παραμελείται το πραγματικό περιεχόμενο της γνώσης και δεν φανερώνεται ο πιθανός δεσμός οικονομίας και σχολικής γνώσης. β) με την εξέταση του σχολείου ως μηχανισμού κοινωνικοποίησης. Έτσι το σύνολο των κοινωνικών αξιών θεωρείται ως δοσμένο κι ερευνάται το πώς το σχολείο κοινωνικοποιεί τους μαθητές ενσωματώνοντάς τους στο «καταναμμένο» σύνολο εκλογικευμένων κανόνων και τάσεων. Βέβαια και στην περίπτωση αυτή αγνοείται το πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν οι κοινωνικές αξίες.

Ακόμα, υιοθετείται η άποψη του Michael Young, ότι μεταξύ της πρόσβασης στην εξουσία και της δυνατότητας για νομιμοποίηση διαφόρων κυρίαρχων κατηγοριών (εδώ ειδική γνώση), από το ένα μέρος, και των διαδικασιών με βάση τις οποίες διατίθενται οι κατηγορίες αυτές σε ορισμένες ομάδες, ώστε να επιβεβαιώσουν την εξουσία και τον έλεγχό τους πάνω στις λοιπές κοινωνικές ομάδες, από το άλλο μέρος, υπάρχει «διαλεκτική» σχέση. Έτσι, οδηγούμαστε στη «γνώση υψηλής στάθμης», για την οποία και σημειώνονται τα εξής:

α. Η κατοχή αυτού του είδους της γνώσης είναι καθοριστική για τις καπιταλιστικές οικονομίες, γι' αυτό και είναι εξ ορισμού σπάνια καθώς η σπανιότητά της συνδέεται με τη λειτουργικότητά της.

β. Το οικονομικό σύστημα γεννά κάποια επίπεδα ανεργίας και υποαπασχόλησης, που είναι καθορισμένα εκ των προτέρων. Έτσι, επιτυγχάνεται η μεγιστοποίηση του κέρδους λόγω των χαμηλών ημερομισθίων. Επίσης, η κεφαλαιοκρατική οικονομία απαιτεί τη χρησιμοποίηση τεχνικής γνώσης υψηλού επιπέδου, ώστε να συμβαίνει η μεγιστοποίηση της παραγωγής.

γ. Υπάρχει μεγάλη απόκλιση στη χρηματοδότηση μεταξύ των τεχνικών τομέων της εκπαίδευσης και των ανθρωπιστικών σπουδών, από την οποία ευνοείται σαφώς η πρώτη κατηγορία. Στην επιλογή αυτή λαμβάνονται υπόψη: i. το κριτήριο της οικονομικής χρησιμότητας, ii. το ότι η γνώση υψηλού επιπέδου είναι συγκεκριμένη γνώση, αναφέρεται στο εμπειρικό επίπεδο και έχει άμεσα οικονομικά αποτελέσματα, iii. η υψηλής στάθμης γνώση θεωρείται μακροπρόθεσμα-μακροοικονομικά ευεργετική για τις ισχυρότερες τάξεις της κοινωνίας.

Για την προώθηση της γνώσης υψηλής στάθμης χρησιμοποιούνται δύο επίπεδα:

α. *Συντακτικό*, όπου υπάρχουν εξειδικευμένα αναλυτικά προγράμματα (χωριστά μαθήματα) και γίνεται η επιλογή των μαθητών από τη μια σχολική βαθμίδα στην άλλη με βάση τα ακαδημαϊκά κριτήρια επιτυχίας, τα οποία δίνουν έμφαση στην τεχνική γνώση. Έτσι, το σχολείο επιτελεί έναν ρόλο επιλεκτικό σε μια σχετικά στρωματοποιημένη κοινωνία.

β. *Πολιτιστικό*, στο οποίο ενυπάρχει η τεχνική γνώση, καθώς τούτο χρησιμοποιείται ως φίλτρο και συμβάλλει στην οικονομική στρωμάτωση με την επιτάχυνση της επέκτασης αυτού του είδους της γνώσης.

Επομένως, η γνώση εντάσσεται στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο με δύο τρόπους: μέσω της διδακτέας ύλης στα σχολεία και μέσω της προβολής της από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Σκοπός η «μονοδιαστατότητα» της σκέψης και της συμπεριφοράς των ατόμων, όπως θα έλεγε ο Marcuse⁵¹, ή η επίτευξη σταθερών και «ομοιόμορφων» εκδηλώσεων κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως θα υποστήριζε ο Merton⁵². Έτσι, το διαφοροποιητικό στοιχείο στην διαδικασία κοινωνικής διαστρωμάτωσης είναι η γνώση υψηλού επιπέδου.

Martin Carnoy, *Η εκπαίδευση για εναλλακτική ανάπτυξη*⁵³.

α. *Επιστημολογικό Παράδειγμα:*

Η εργασία του Carnoy εντάσσεται στο νεο-μαρξιστικό επιστημολογικό παράδειγμα με εξειδίκευση στην ανάλυση της σχέσης των μπερειαλιστικών εξαρτημένων σχέσεων παραγωγής με την εκπαίδευση. Μάλιστα δέχεται ότι οι καπιταλιστικές χώρες του Τρίτου Κόσμου είναι εξαρτημένες από τα βιομηχανικά κέντρα. Αποτέλεσμα της εξάρτησης αυτής είναι ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση οφείλονται κυρίως στις διεθνείς εξελίξεις.

β. *Θεωρία - Θεωρητικό Πλαίσιο:*

Ο συγγραφέας με το άρθρο αυτό επιχειρεί να διερευνήσει το πώς η εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά, ώστε να συμβάλλει στην κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη των χωρών του Τρίτου Κόσμου. Σε αυτές η εκπαίδευση βασίζεται στην τάξη και την ταξική αναπαραγωγή, με εξαίρεση τις περιπτώσεις του φύλου και της φυλής και συναρτάται άμεσα με την κοινωνική διαίρεση της εργατικής δύναμης, η οποία είναι σύμφυτη με τη διαδικασία καπιταλιστικής ανάπτυξης.

Η εξάρτηση των χωρών αυτών είναι φανερή από τα εξής:

α. Από την εισαγωγή τεχνολογίας και κεφαλαίων μέσω των διεθνών επενδύσεων.

β. Από τον αγώνα των υποτελών τάξεων ενάντια στη συμμαχία των τοπι-

51. Βλ. Μελίνα Σεραφετινίδου, *Κοινωνιολογία των ΜΜΕ. Ο ρόλος των μέσων στην αναπαραγωγή του σύγχρονου καπιταλισμού*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1987, σσ. 64-77.

52. Βλ. N.S. Timasheff και G.A. Theodorson, *Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών* (μτφρ. Δ.Γ. Τσαούσης), εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1983, σσ. 439-450.

53. Βλ. M. Carnoy, «Education for Alternative Development», στο P.G. Altbach και G.P. Kelly (eds), *New Approaches...*, ό.π., σσ. 73-90.

κά κυρίαρχων με τη διεθνή τεχνοκρατία. Συχνά η συμμαχία αυτή υποστηρίζεται κι από το στρατό (ξυνοκίνητες δικτατορίες).

γ. Από το ότι οι πολιτικο-οικονομικές κρίσεις των βιομηχανικά αναπτυγμένων χωρών μεταφέρονται και στις εξαρτημένες χώρες.

δ. Από το ότι σε περίπτωση οικονομικής ανάπτυξης το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού θα έχει μικρό όφελος. Όμοια, παρά την επέκταση της εκπαίδευσης, οι αγρότες και οι φτωχοί αστοί παραμένουν σε μια κατώτερη μαθησιακά και κοινωνικο-οικονομικά κατάσταση.

Ο ταξικός αγώνας δεν εμφανίζεται μόνο στην παραγωγή, αλλά τα καπιταλιστικά κράτη για να μετριάσουν τη σύγκρουση στο επίπεδο αυτό ανέπτυξαν και κάποιους άλλους θεσμούς, οπότε έχουμε την μεταφορά της σύγκρουσης και σε αυτούς. Έτσι, ο αγώνας στην υπερδομή είναι μέρος της σύγκρουσης που διαποτίζει ολόκληρη την καπιταλιστική κοινωνία. Η προσπάθεια κατάπνιξης των εργατικών διεκδικήσεων στην παραγωγή συνοδεύεται από την προσπάθεια μεταρρύθμισης διαφόρων θεσμών της υπερδομής, όπως τα σχολεία. Άρα, η κοινωνική αλλαγή μπορεί να επέλθει κι από τον αγώνα στην εκπαίδευση, σ' αντίθεση με τους ισχυρισμούς των Bowles και Gintis, που βλέπουν ως μοναδική δυνατότητα αλλαγής τον αγώνα στον εργασιακό χώρο.

Οι καπιταλιστικές χώρες του Τρίτου Κόσμου για ν' αυξήσουν το βιοτικό τους επίπεδο πρέπει να στραφούν στους τομείς της ταχείας αύξησης της παραγωγής στις βασικές ανάγκες. Γι' αυτό και η αναγκαιότητα εναλλακτικής εκπαίδευσης όπου οι γνώσεις θ' αποκτώνται: στη σχολική τάξη (ένα μέρος του σχολικού χρόνου) και στην εργασία (υπόλοιπος σχολικός χρόνος). Στη δεύτερη περίπτωση οι μαθητές θα κοινωνικοποιούνται, θ' αποκτούν εργασιακές δεξιότητες και θα συνηθίζουν στη συνεργατικότητα. Η γλώσσα της τεχνολογίας, έπειτα, δεν θα είναι προσιτή στην μειοψηφία αλλά σε όλους όσους επιθυμούν να την αποκτήσουν, καθώς γίνεται ενσωμάτωση του λαού στην εκπαίδευση κι όχι αποκλεισμός του. Μάλιστα, στις χώρες αυτές πρέπει να δοθεί σημασία στο αγροτικό σχολείο διότι, εκεί, ο αγροτικός τομέας είναι οδηγητικός στην οικονομία.

Επομένως, σύμφωνα με το σχέδιο του Carnoy, η πιο σπουδαία εκπαιδευτική διαδικασία θα λαμβάνει χώρα έξω από το δημόσιο σχολείο. Όμως, για να πραγματοποιηθεί αυτή η επιζητούμενη εξέλιξη ζητά την ύπαρξη συλλογικότητας στο σχεδιασμό με τη συμμετοχή των βιομηχανικών εργατών και των αγροτών κι όχι όπως συμβαίνει τώρα από τους καπιταλιστές και την ολιγαρχία των τεχνοκρατών.

Ο Carnoy θεωρεί ότι στις χώρες του τρίτου κόσμου το σχολείο είναι το υποκατάστατο για πολιτικά δικαιώματα και για τον ενστερνισμό μιας καταναλωτικής ελπίδας για το μέλλον. Μάλιστα, εκεί όπου η οικονομία προοδεύει αυξάνοντας την κατανάλωση των αγαθών το σχολείο γίνεται αποτελεσματικός παράγοντας κοινωνικοποίησης. Στην αντίθετη περίπτωση αυτό πείθει τους νέους ότι η αποτυχία είναι δικό τους σφάλμα νομιμοποιώντας, έτσι, και τις διαφορές στην κατανάλωση. Προτείνει, λοιπόν, την επέκταση της φοίτησης σε

όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, γιατί εάν συμβεί η είσοδος στο δευτεροβάθμιο σχολείο και στο Πανεπιστήμιο νέων από τις φτωχές κοινωνίες, τότε θα είναι πιο δύσκολο να τους τοποθετήσουν σε εργασίες χαμηλού επιπέδου ή να τους οδηγήσουν στην ανεργία. Έπειτα, παρά την ομοιότητα του σχολείου και του χώρου εργασίας, όσον αφορά τις σχέσεις ιεραρχίας, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πιο ανοικτό στη συμμετοχή για τη λήψη αποφάσεων, οπότε οι γονείς και οι μαθητές μπορούν να επιδιώξουν την απόκτηση μεγαλύτερου ελέγχου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Έπειτα, σε αντίθεση με τον Apple δεν αντιλαμβάνεται το σχολείο ως στοιχείο της υπερδομής, τέτοιο, ώστε ν' αντανάκλωνται μόνο σε αυτό οι όποιες αλλαγές εξέλιξης συμβαίνουν στη βάση, δηλαδή στον εργασιακό χώρο και στο οικονομικό σύστημα. Βέβαια, το σχολείο συνδέεται διαλεκτικά με τη βάση και τα λοιπά στοιχεία της υπερδομής, αλλά φαίνεται να διατηρεί κάποια σχετική αυτονομία επιτρέποντας τη συμμετοχή στις διαδικασίες του και των διαφόρων ομάδων του κοινωνικού συνόλου. Έτσι, η αλλαγή μπορεί να επέλθει κι από τον αγώνα στην εκπαίδευση. Συμπέρασμα αντίθετο με τις διατυπώσεις τόσο της κλασικής μαρξιστικής θεωρίας όσο και διαφόρων επιστημόνων νεο-μαρξιστικής κατεύθυνσης, όπως οι Bowles και Gintis, οι Baudelot κι Establet και οι Bourdieu και Passeron⁵⁴.

Mathew Zachariah, *Συγκριτικοί Ερευνητές και Διεθνείς Πολιτικές Ανάπτυξης*⁵⁵.

α. *Επιστημολογικό Παράδειγμα:*

Ο Zachariah υιοθετεί το συγκρουσιακό επιστημολογικό παράδειγμα. Πιο συγκεκριμένα το άρθρο του εντάσσεται στις θεωρίες της καπιταλιστικής εξάρτησης⁵⁶ με ανάλυση του «αυτονομιστικού» προτύπου ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα διατυπώνονται:

1. Για την εξήγηση της εκπαιδευτικής ανάπτυξης στις χώρες του Τρίτου

54. Βλ. σχετικά θ. Μυλωνάς, *Κοινωνική Αναπαραγωγή στο σχολείο. Θεωρία και Εμπειρία*, εκδ. Αρμός, Αθήνα, σσ. 189-241. S. Bowles και H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, «Basic Books», N.Y. 1975. C. Baudelot και R. Establet, *L' Ecole Capitaliste*, «Maspero», Paris 1971. P. Bourdieu και J.C. Passeron, *Reproduction in Education. Society and Culture*, «Sage», London 1977.

55. Βλ. M. Zachariah, «Comparative Educators and International Development Policy», στο P.G. Altbach και G.P. Kelly (eds), *New Approaches...*, ό.π., σσ. 91-104.

56. Σκληρή κριτική στη θεωρία της εξάρτησης άσκησαν οι H. Noah και M. Eckstein με το άρθρο τους «Dependency Theory in Comparative Education: The New Simplicity» *Prospects*, v. 15, no 2 (1985), σσ. 213-225. Αυτοί υποστηρίζουν, ότι οι θεωρίες της εξάρτησης παρουσιάζουν τον Τρίτο Κόσμο ως παθητικό θύμα των Βιομηχανικά ανεπτυγμένων χωρών, αποδίδοντας τις οικονομικές του δυσκολίες στο προηγούμενο αποικιακό σύστημα. Οι συγγραφείς απορρίπτουν τις θέσεις αυτές και πιστεύουν ότι οι ανεπτυγμένες χώρες συνεισφέρουν στην επίλυση των προβλημάτων του Τρίτου Κόσμου με διάφορα προγράμματα οικονομικής και ανθρωπιστικής βοήθειας. Επιπλέον, κατ' αυτούς, οι θεωρίες της εξάρτησης δεν μπορούν να εξηγήσουν την έκρηξη κοινωνικών επαναστάσεων στις χώρες του Τρίτου Κόσμου. Επίσης βλ. V. Lenhart, *Bildun Für...*, ό.π.

Κόσμον πρέπει να εντοπιστούν οι διάφοροι παράγοντες έξω από αυτές, στα διεθνή βιομηχανικά κέντρα εξουσίας.

2. Απορρίπτεται η θέση ότι τα δισεκατομμύρια των ατόμων που ζουν στον Τρίτο Κόσμο είναι μαριονέτες των πλουσίων χωρών, χωρίς ικανότητα αντίδρασης, γιατί σε πολλά έθνη ο λαός ανέτρεψε τα καπιταλιστικά καθεστώτα όταν οδηγήθηκε από επιδέξιους κι υφουσιωμένους ηγέτες.

3. Η καθιερωμένη τυπική εκπαίδευση παίζει μικρό σχετικά ρόλο στην προαγωγή της κοινωνικής κινητικότητας και της πολιτικο-οικονομικής και πολιτιστικής ανάπτυξης. Κι αυτό γιατί το σχολείο δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα της οικονομικής οργάνωσης μιας χώρας.

4. Οι διάφοροι διεθνείς οικονομικοί οργανισμοί⁵⁷, όπως το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, ο ΟΟΣΑ, η Διεθνής Τράπεζα βοηθούν στη διαιώνιση της οικονομικής εξάρτησης των φτωχών από τις πλούσιες χώρες, με αποτέλεσμα τη συσσώρευση πλούτου στα βιομηχανικά αναπτυγμένα κράτη και τη φτώχεια του υπόλοιπου κόσμου. Όμως, για τα προβλήματα των φτωχών κρατών δεν είναι υπεύθυνες οι πλούσιες χώρες.

5. Δεν αποδέχεται τη δυνατότητα εξαγωγής από τις κοινωνικές έρευνες νόμων ανάλογων με εκείνους των φυσικών επιστημών. Επίσης, απορρίπτει την ουδετερότητα του κοινωνικού επιστήμονα κι αυτό σ' αντίθεση με τις πεποιθήσεις κάποιων Βορειο-αμερικάνων ερευνητών, οι οποίοι μιλούν για το «τέλος της ιδεολογίας». Θεωρεί, ότι τέτοιου είδους επιχειρήματα είναι ψευδαισθήσεις και δεν βοηθούν το γνήσιο επιστημονικό διάλογο. Πιστεύει, ότι ο ερευνητής έχει την ελευθερία να δρα λαμβάνοντας υπόψη του τις ηθικές αξίες, οι οποίες θα μεγαλώσουν την αυτονομία του κόσμου και θα μειώσουν την εξάρτησή του. Ακόμα, δέχεται το «αξίωμα του αντίθετου αποτελέσματος», ότι δηλαδή παρά τις διάφορες ενέργειες για να επανέλθει κάποια κοινωνική μεταβολή, μπορεί να έχουμε το αντίθετο από το αρχικά επιδιωκόμενο αποτέλεσμα λόγω της δραστηριοποίησης των ατόμων, τα οποία αντιλαμβάνονται τους σκοπούς και τις ενέργειες της δράσης μας.

β. Θεωρία - Θεωρητικό Πλαίσιο:

Ο συγγραφέας για την εξήγηση της ανάπτυξης των πλουσίων χωρών και της οικονομικής και κοινωνικής μειονεκτικότητας των χωρών του Τρίτου Κόσμου χρησιμοποιεί το παράδειγμα «Μητρόπολη - Περιφέρεια». Ακόμα, για τα προβλήματα των βιομηχανικά υπανάπτυκτων χωρών, θεωρεί, ότι ευθύνεται η νεοαποικιστική πολιτική, όπου και μετά την πολιτική ανεξαρτησία συνεχίζεται η οικονομική εξάρτηση από τις δυτικές χώρες. Σ' αυτό συμβάλλει το ότι πολλοί παράγοντες (ντόπια ολιγαρχία) εξυπηρετούν τα συμφέροντα των πλουσίων χωρών απολαμβάνοντας οι ίδιοι μεγάλα οικονομικά προνόμια, όπως και προνόμια κύρους και γοήτρου. Έτσι, παρέχονται στις πλούσιες χώρες πρώτες ύλες και διάφορες υπηρεσίες και εισάγονται καταναλωτικά προϊόντα. Αυτό

57. Βλ. Mahbub Ul Haq, *The Poverty Curtain: Choices for the Third World*, «Columbia University Press», N.Y. 1976.

συνεπάγεται αποστράγγιση του ντόπιου κεφαλαίου σε καταναλωτικές δαπάνες αφήνοντας λίγα χρήματα για εκπαιδευτική ανάπτυξη. Γι' αυτό και οι φτωχοί δεν φταίνε για την εκμετάλλευση που τους γίνεται.

Η μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση μπορεί να επιβληθεί με τη βία, όταν ο λαός κάτω από μια ηγεσία αναλάβει δράση, ως αποτέλεσμα της αναγνώρισης και συνειδητοποίησης της χειροτέρευσης της κοινωνίας σε συνάρτηση με τις υπάρχουσες υλικές συνθήκες, όπως για παράδειγμα συνέβη στο Ιράν, τη Νικαράγουα και τη Β. Αφρική (Λιβύη). Η μεταρρύθμιση χωρίς βία μπορεί να συντελεστεί όταν:

α. Τεθούν αυτοδύναμοι και ρεαλιστικοί σκοποί, με βάση τις εσωτερικές πηγές, και οι οποίοι ν' ανταποκρίνονται στην κουλτούρα και την ιστορία των χωρών του Τρίτου Κόσμου. Επίσης, μετά την τυχόν αύξηση του πλούτου από την εγχώρια παραγωγή να γίνει η δίκαιη διανομή του και στα φτωχότερα τμήματα του πληθυσμού.

β. Σταματήσουν οι αδικίες της εκμετάλλευσης των αγροτικών περιοχών πάνω στις οποίες βασίζεται η αστική, η βιομηχανική και η εμπορική ζωή, γιατί η εκμετάλλευση τούτη εμποδίζει τη γνήσια κοινωνική ανάπτυξη.

γ. Η είσοδος της δυτικής τεχνολογίας συμβάλλει στην αλλαγή των παραδοσιακών αγροτικών τεχνικών, αν και η εισαγωγή της μεγαλώνει την εξάρτηση.

Ο Zachariah διατυπώνει ενδιαφέρουσες θέσεις για τη στάση και τις δραστηριότητες του ερευνητή. Πιο συγκεκριμένα, η σύσταση της αλήθειας για τον ερευνητή είναι σύνθετη και αντιμετωπίζεται, συχνά, ως ένας αγώνας για την εύρεση του κρυμμένου μεταξύ τριών επιπέδων: των πολιτικών ηγετών, που διευκρινίζουν τους σκοπούς, των υπαλλήλων-διαχειριστών (administrators) που τους εφαρμόζουν ή τους σαμποτάρουν και των ατόμων (clients) που επηρεάζονται από τις πολιτικές.

Υπάρχει μια τάση να θεωρείται ότι οι τεχνικές και οι μέθοδοι περιορίζονται από τη σύνδεση των ερευνητών με διάφορους σχετικούς οργανισμούς. Βέβαια, τρεις είναι οι επιλογές των ερευνητών προκειμένου να φανερώσουν την εμπειρία τους στις προδιαγεγραμμένες διεθνείς κυβερνητικές θέσεις: να αποδεχθούν ή ν' απορρίψουν τη συμμετοχή τους (έρευνα, συμβουλές), καθώς μπορεί να βοηθήσουν ή να παρεμποδίσουν την ανάπτυξη των φτωχών χωρών, αφού οι πολιτικοί χαρακτηρίζονται από μια θετικιστική και χρησιμοθηρική θέση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Η τρίτη επιλογή είναι, ότι οι ερευνητές ως άτομα και μέσα από τις ομάδες πίεσης, ασκώντας τα δημοκρατικά τους δικαιώματα, ζητούν το δυνάμωμα ή την αλλαγή κάποιων πολιτικών. Επομένως, ο ρόλος των ερευνητών είναι έμμεσος με τη διενέργεια ερευνών στις ειδικότητές τους, και με τη δημοσίευση των σχετικών αποτελεσμάτων. Έπειτα, χρειάζεται ο διάλογος για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα αυτών, οπότε ολόκληρη η ερευνητική εργασία πρέπει να υποβάλλεται σε εξέταση. Τότε μονάχα θα αποφεύγονται οι ανυπόστατες υποθέσεις και τα χωρίς κύρος συμπεράσματα. Όμως, οι έρευνες των κοινωνικών επιστημών δεν επηρεάζουν τις πολιτικές αποφάσεις όσο αγνοούν την πολιτικο-οικονομική βάση της κοινωνίας. Αλλά η

εφαρμοσμένη έρευνα, μετά την τεκμηρίωσή της, επηρεάζει περιπτώσιακά την πολιτική, διότι εντάσσεται στη δημόσια συζήτηση των κοινωνικών προβλημάτων και των λύσεών τους.

2.2.5. Προσπάθεια Υπέρβασης

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε δύο ερευνητές⁵⁸, τον Lê Thành Khôi και τον Ανδρέα Καζαμία, όπου με τις εργασίες τους προσπαθούν να δημιουργήσουν μια σημαντική καινοτομία στο επιστημονικό πεδίο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, θέτοντας παράλληλα τις συνθήκες υπέρβασης των παραδοσιακών τρόπων εργασίας, οι οποίοι συνεχίζουν να κυριαρχούν στο συγκεκριμένο χώρο.

Lê Thành Khôi, *Προς μια γενική θεωρία της εκπαίδευσης*⁵⁹.

α. *Επιστημολογικό Παράδειγμα:*

Ο Lê συνθέτει το δικό του επιστημολογικό παράδειγμα⁶⁰ παίρνοντας στοιχεία από το νεο-μαρξισμό και από την ιστορική σχολή των Annales. Μάλιστα, φαίνεται πως συνδέεται στενά με τον μαρξίζον πνεύμα της τρίτης γενιάς των Annales υιοθετώντας τις σχετικές απόψεις⁶¹. Πιο συγκεκριμένα τα επιστημολογικά χαρακτηριστικά του μοντέλου που υιοθετεί είναι:

α. Χρησιμοποιεί τις νεο-μαρξιστικές έννοιες κοινωνική παραγωγή και αναπαραγωγή, εξάρτηση, βάση-υπερδομή, κοινωνικές τάξεις, ταξική συνείδηση.

β. Θεωρεί την ύπαρξη διαλεκτικής σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ των δομών της κοινωνίας με κυρίαρχη δομή την οικονομική.

γ. Αποδέχεται την εξάρτηση των φτωχών χωρών από τα καπιταλιστικά Κέντρα και τη θεωρεί ως φυσική συνέπεια της διεθνοποίησης της οικονομικής δραστηριότητας.

δ. Διαφοροποιείται από τον δομικό μαρξισμό του Althusser⁶² σε δύο σημεία: i. δεν δέχεται ότι η εκπαίδευση είναι αποκλειστικά ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους, γιατί τότε αποσιωπάται ο ρόλος της ιδιωτικής μη κρατικής εκπαίδευσης, και ii. απομακρύνεται από τη θέση ότι η ιδεολογία έχει υλική βάση.

ε. Πιστεύει ότι η αλλαγή συμβαίνει με τη μάχη και την επικράτηση στο πολιτικό επίπεδο.

58. Σημαντική έκδοση στο χώρο της Σ.Π. αποτελεί το βιβλίο του Henk Van Daele με τίτλο *L'Education Comparée* («P.U.F.», Paris 1993). Βλ. σχετικά στο Μαρία Ηλιού, «Τρόποι προσέγγισης της Συγκριτικής Εκπαίδευσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 72, Σεπτέμβριος - Οκτώβριος 1993, σσ. 14-17, όπου αναλύεται το προαναφερθέν σύγγραμμα.

59. Βλ. Lê Thành Khôi, «Towards a General Theory of Education», στο P.G. Altbach και G.P. Kelly (eds), *New Approaches...*, ό.π., σσ. 215-232.

60. Βλ. Μ. Ηλιού, «Η πρόταση του Lê Thành Khôi για μια γενική θεωρία της εκπαίδευσης», *Συγκριτική Παιδαγωγική*, τχ. 61, Νοέμβριος - Δεκέμβριος 1991, σσ. 20-23.

61. Για τα χαρακτηριστικά αυτά βλ. στο F. Dosse, *Η Ιστορία σε Ψύχουλα* (μτφρ. Α. Βλαχοπούλου), «Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης», Ηράκλειο 1993, σσ. 231-249 και 269-280.

62. Βλ. Α. Αλτουσέρ, *Θέσεις* (μτφρ. Ξ. Γιαταγάνη), εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1990.

στ. Φαίνεται να αποδέχεται την άποψη, ότι οι αλλαγές στο σχολείο έρχονται ως αποτέλεσμα των αλλαγών που συμβαίνουν στην κοινωνία. Άποψη, η οποία τον φέρνει πιο κοντά στον Apple παρά στον Carnoy.

ζ. Προωθεί τη θέση των Annales για «ολιστική» αντιμετώπιση της κοινωνίας επιδιώκοντας τον προσδιορισμό της αλληλεξάρτησης των στοιχείων που την αποτελούν⁶³.

η. Εισάγει, επίσης, τις απόψεις των Annales σχετικά με το φυσικό περιβάλλον και τις συλλογικές αξίες-ιδέες⁶⁴. Έτσι, απορρίπτεται η θετικιστική προοπτική στην ιστορία, η οποία δίνει βάρος αποκλειστικά στην προσωπικότητα και στους πολιτικούς και διπλωματικούς παράγοντες.

θ. Το χαρακτηριστικότερο σημείο της σχέσης του Lê με τους Annales είναι η ιδέα της «μακράς διάρκειας»⁶⁵. Την ιδέα αυτή την αντιλαμβάνεται ως την χρονική περίοδο κατά την οποία ο σχολικός θεσμός παραμένει σχετικά σταθερός, άσχετα από τις τυχόν μεταβολές στο κοινωνικό πεδίο. Μάλιστα, η διατύπωση του Lê για σχηματισμό νόμων περιορισμένης ισχύος δεν έχει να κάνει με κάποια θετικιστική λάμψη στο μυαλό του. Αντίθετα, εννοεί την διαπίστωση των σταθερών συσχετισμών στη συγκεκριμένη χρονική «μακρά διάρκεια».

β. Θεωρία – Θεωρητικό Πλαίσιο:

Ως αναγκαία προβάλλει για τον Lê η ανάπτυξη μιας γενικής θεωρίας της εκπαίδευσης, η οποία θα στέκεται πάνω από τις σύγχρονες θεωρίες που περιορίζονται από τους ειδικούς τόπους και χρόνους της παραγωγής τους. Οι ιδέες των θεωρητικών είναι συνάρτηση του τόπου, του χρόνου και του περιβάλλοντος παραγωγής τους. Ο βαθμός αποδοχής των ιδεών αυτών σχετίζεται με το ιστορικό περιεχόμενο.

Η «θεωρία της εκπαίδευσης» είναι μια προσπάθεια ορισμού της έννοιας και του ρόλου του σχολείου, όπως συνάγεται από την εμπειρική ανάλυση, η οποία όμως δεν είναι ανάλυση ουδέτερων δεδομένων. Τα χαρακτηριστικά μιας «γενικής θεωρίας εκπαίδευσης», που θα στέκεται πάνω από τις μικρές και τοπικές θεωρίες είναι:

α. Θα ασχολείται με τη διερεύνηση των ανταποδοτικών σχέσεων μεταξύ της εκπαίδευσης και της κοινωνίας σε διάφορους τύπους ιστορικών πολιτισμών. Οι ανταποδοτικές αυτές σχέσεις θα μπορούν να ιδωθούν στατικά (στη συγχρονία) και δυναμικά (στη διαχρονία).

63. Βλ. Αύγουστος Μπαγόνας, «Κριτήρια Αντικειμενικότητας της Ιστορικής γνώσης», *Το Μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Π.Ε.Φ. – Σεμινάριο 9, Αθήνα 1988, σσ. 22-39.

64. Βλ. Γιάννης Γιαννόπουλος, «Το πρόβλημα της ιστορικής εξήγησης», *Ιστορία*, Π.Ε.Φ. – Σεμινάριο 3, Αθήνα 1984, σσ. 5-12. Επίσης, βλ. το βιβλίο του Ruggiero Romano, *Πού οδεύει η Ιστορία; Αναζητήσεις της σύγχρονης ιστοριογραφίας* (μτφρ. Χ. Κουλούρη, Α. Κράους, Π. Μιχαηλίδης, Μ. Τραπεζαλίδου, Ε. Φαλίδου), εκδ. «Ε.Μ.Ν.Ε. – Μνήμων», Αθήνα 1988.

65. Βλ. Fernand Braudel, *Μελέτες για την Ιστορία* (μτφρ. Ο. Βαρών και Ρ. Σταμούλη), εκδ. «Ε.Μ.Ν.Ε. – Μνήμων», Αθήνα 1987, σσ. 15-64.

β. Σκοπός της έρευνας σχετικά με τη χρησιμοποίηση της θεωρίας αυτής θα είναι ο σχηματισμός νόμων περιορισμένης ισχύος, που θα εκφράζουν τις σχετικά διαρκείς σχέσεις στο χώρο-χρόνο.

γ. Η «γενική» θεωρία θα επιβληθεί από την ιστορία για τον προσδιορισμό των μακρόχρονων τάσεων και της αλλαγής των κοινωνιών μέσα στη χρονική διάρκεια.

δ. Χρησιμοποιείται η ιδέα της «μακράς διάρκειας», κατά την οποία υπάρχει σταθερότητα των κοινωνικο-οικονομικών δομών, θεσμών και αξιών. Μάλιστα, ο θεσμός της εκπαίδευσης παραμένει σχετικά σταθερός μέσα στο χρόνο και σε αντίθεση με τις συχνές αλλαγές κυβερνήσεων.

ε. Με τη θεωρία αυτή θα επεξηγείται η αλλαγή εξαιτίας εσωτερικών ή και εξωτερικών κοινωνικών παραγόντων, όπως και η συνέχιση της υπάρχουσας κατάστασης.

στ. Στη γενική θεωρία θα υπολογίζονται όλες οι διαστάσεις της εκπαίδευσης μέσα και έξω από το σχολείο, όπως η άτυπη εκπαίδευση, η οποία δεν εξομοιώνεται και δεν συμπλέει πάντοτε με τη δημόσια. Επίσης, δείκτες αυτής είναι το παιχνίδι, η τέχνη και ειδικότερα η αρχιτεκτονική, η οποία συμβολίζει την έννοια του χώρου δεμένη με θρησκευτικές και κοινωνικο-πολιτικές αντιλήψεις. Ακόμα, η μεταβίβαση της γνώσης στα παιδιά γίνεται μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών, της τηλεόρασης και των διάφορων βιβλίων, καθώς, η τεχνολογία και η επιστήμη εξελίσσονται ταχύτερα από τη γνώση που μεταδίδει το σχολείο. Επίσης, είναι δυνατή η αντίθεση των αξιών του σχολείου και της οικογένειας.

Εξάλλου, το προτεινόμενο μοντέλο ανάλυσης δεν έχει σκοπό στη φάση αυτή να αναπτύξει κάποια θεωρία, καθώς απαιτείται προηγουμένως η δοκιμασία του με την εισαγωγή δεδομένων από διαφορετικές χώρες.

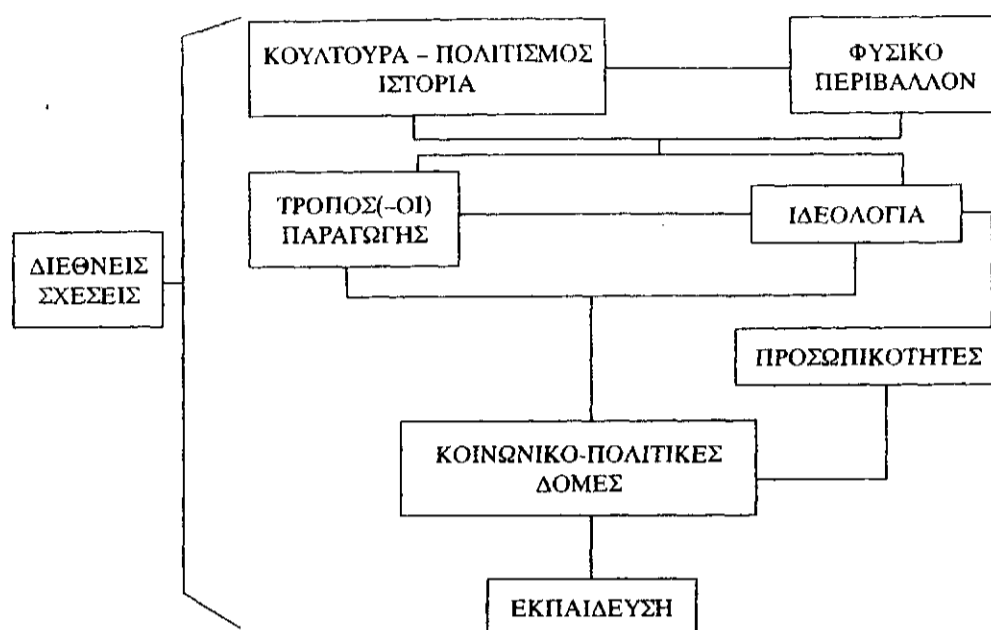
Το μοντέλο που προτείνει ο Lê αποτελείται από επτά μεταβλητές, οι οποίες και επηρεάζουν την εκπαίδευση (βλ. Σχήμα 2). Με κάθε μεταβλητή εννοούνται συνοπτικά τα εξής:

i. *Κουλτούρα – Πολιτισμός – Ιστορία*: Ως κόσμος θεωρείται το σύνολο των ανθρώπων που ζουν και μοιράζονται τους συγκεκριμένους θεσμούς. Αποκλείονται οι ξένοι. Ως εθνικές ομάδες εννοεί αυτές που έχουν κοινό πολιτισμό, πιθανά κοινή γλώσσα και έχουν αναπτυγμένη την εθνική τους συνείδηση. Έπειτα, υπάρχουν οι προφορικές γλώσσες και οι γραπτές. Οι πρώτες δεν ήταν εμπόδιο στην ανάπτυξη τεχνολογίας, π.χ. Ίνκας. Με τις δεύτερες έγινε η τελειοποίηση της επιστήμης κι αναπτύχθηκαν οι σύνθετες βιομηχανικές κοινωνίες. Ακόμα, θεωρείται ότι υπάρχει σχέση μεταξύ γλώσσας και σκέψης. Οι ευρωπαϊκές συνδέονται με τον ατομισμό, με τη διχοτομία της ύλης-πνεύματος και με μια αφαιρετική διάθεση. Αντίθετα, οι γλώσσες της Α. Ασίας παριστάνουν ένα ολιστικό και διαλεκτικό τρόπο σκέψης ενώ απουσιάζει η διάκριση σώματος και ψυχής.

ii. *Φυσικό Περιβάλλον*: Για την εκμετάλλευση των φυσικών πηγών χρησιμοποιείται η υπάρχουσα τεχνολογία. Όταν η τεχνολογία είναι απλή υπάρχει

ΣΧΗΜΑ 2

Le Thành Khôi: Ένα Γενικό Μοντέλο για την ανάλυση της Εκπαίδευσης.



αρμονική σχέση ανθρώπου και φύσης, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά και τις μορφές κοινωνικοποίησης των ατόμων. Παράδειγμα, οι ινδιάνοι Dakota (Sioux) ήταν ατομιστές και επιθετικοί γιατί ήταν κυνηγετική φυλή, ενώ οι Yurek που ήταν αλιείς ήταν κοινωνικοί και συνεργατικοί.

iii. *Τρόποι Παραγωγής:* Με τη μαρξιστική έννοια του όρου εμφανίζονται μόνο στις καπιταλιστικές κοινωνίες. Στις αρχαίες κοινωνίες όλες οι δραστηριότητες ήταν δεμένες. Οι τρόποι παραγωγής επηρεάζουν άμεσα την εκπαίδευση του παιδιού, όταν αυτό συμμετέχει στην παραγωγή και έμμεσα, μέσω των ιδεών και αξιών που παίρνει από το σχολείο. Η σπουδαιότητα της επίδρασης της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα από τον τύπο της κοινωνίας. Οι αλλαγές στην οικονομία είναι ταχύτερες από εκείνες στην εκπαίδευση.

iv. *Ιδεολογίες:* Συνδέονται με τους τρόπους παραγωγής. Δεν έχουν όλες υλική βάση, ούτε την ίδια πολιτική σημασία. Υπερισχύουν οι ιδέες κι αξίες της κυρίαρχης τάξης, ενώ οι λοιπές είτε γίνονται ανεκτές είτε απωθούνται. Υπάρχουν κοινωνίες που η υλική δύναμη διαχωρίζεται από την πνευματική-ιδεολογική, χωρίς βέβαια οι δύο να έρχονται σε ρήξη. Παράδειγμα, στην Ινδία, οι Βραχμάνοι ήταν η πνευματική κάστα και οι Kshatriyas ήταν η κυρίαρχη υλική κάστα.

v. *Κοινωνικο-πολιτικές δομές:* Η εκπαίδευση στην οικογένεια είναι πολιτική γιατί αυτή αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης κοινωνικής ομάδας. Οι αξίες της κυρίαρχης τάξης έχουν πολιτικό χαρακτήρα γιατί συντηρούν και κανονίζουν

το κοινωνικό σύστημα. Η εκπαίδευση δεν είναι αποκλειστικά ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους, καθώς σε πολλές χώρες επικρατεί η ιδιωτική μη-κρατική εκπαίδευση, που ελέγχεται από διάφορους οργανισμούς (π.χ. εκκλησιαστικούς). Βέβαια, σε τελευταία ανάλυση η κυρίαρχη τάξη θέτει τη σφραγίδα της στην εκπαίδευση. Η πολιτική αλλαγή μπορεί να επιφέρει ιδεολογική αλλαγή χωρίς να μεταβληθεί η βασική δομή της οικονομίας.

vi. *Προσωπικότητες*: Δρουν στο ιστορικό τους πλαίσιο, το οποίο αποτελείται από τον τρόπο σύνδεσης των κοινωνικο-οικονομικών δομών. Τα προεξέχοντα άτομα μπορεί να επιταχύνουν ή να ανατρέψουν τις ιστορικές διαδικασίες. Η επίδραση της δράσης τους και των ιδεών τους μπορεί να είναι άμεση ή καθυστερημένη, όταν προηγούνται του καιρού τους. Τα άτομα που είχαν δύναμη κατάφεραν να κάνουν τις ιδέες τους πράξεις, αλλά κι η δύναμη διαφθείρει όταν εφαρμόζεται χωρίς όρια (Mao Zedong).

vii. *Διεθνείς Σχέσεις*: Υπάρχουν αμοιβαίες ανταποδοτικές επιδράσεις μεταξύ των διεθνών σχέσεων και της εκπαίδευσης από τέσσερις απόψεις, α) τους παράγοντες εφαρμογής (κράτη, εταιρείες, οργανώσεις, άτομα, εκκλησιαστικοί οργανισμοί), β) τα χρησιμοποιούμενα μέσα (εμπόριο, πόλεμος, θρησκεία, πολιτική), γ) τα προϊόντα των ανταλλαγών (αξίες, ιδέες, πεποιθήσεις, τεχνολογία, καταναλωτικά αγαθά) και δ) τους τρόπους μεταφοράς (επιβολή μέσω του αποικισμού ή θεληματική αποδοχή: μηχανική ή επιλεκτική ή παραγωγική). Μεταξύ των πολιτισμών πάντοτε συμβαίνουν δανεισμοί. Με τον καπιταλισμό η οικονομία έγινε διεθνής και η εξάρτηση επήλθε φυσιολογικά.

Ανδρέας Καζαμίας, *Η Κατάρα του Σίσυφου στην Ελληνική Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Μια κοινωνικο-πολιτική και πολιτιστική ερμηνεία*⁶⁶.

α. *Επιστημολογικό Παράδειγμα*:

Ο Καζαμίας εντάσσεται στο νεο-μαρξιστικό επιστημολογικό παράδειγμα. Αντιλαμβάνεται την κοινωνία δομικά, καθώς για την ερμηνεία της κρίσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δέχεται την αλληλεπίδραση συγκεκριμένων δομών. Η νεομαρξιστική αυτή οπτική εκφράζεται και μορφοποιεί την ανάπτυξη των σύγχρονων⁶⁷ εργασιών του. Έτσι, στο άρθρο «Η Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση: Εννοιολογικές διασαφήσεις και προβληματισμοί»⁶⁸

66. Βλ. Α. Καζαμίας, «Η Κατάρα του Σίσυφου στην Ελληνική Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Μια κοινωνικο-πολιτική και πολιτιστική ερμηνεία» (μτφρ. Α. Υφαντή), στο Σ. Μπουζάκης, *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1993, σσ. 303-324.

67. Βλ. ενδεικτικά τις εργασίες: Α. Καζαμίας, *Η Εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: Μια ιστορική συγκριτική θεώρηση*, Ανάτυπο εκ των Πρακτικών της Ακαδημίας Αθηνών, τόμος 58, 1983, σσ. 415-467. Α.Μ. Kazamias και K. Schwartz, «Intellectual and Ideological Perspectives in Comparative Education: An Interpretation», *Comparative Education Review*, vol. 21, June - Oct. 1977, σσ. 159-163. Των ιδίων, επίσης, «Wozzles and Wizzles in the Methodology of Comparative Education», *Comparative Education Review*, vol. 14, no 3 (1970), σσ. 255-261.

68. Βλ. Α. Καζαμίας, «Η Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση: Εννοιολογικές διασαφήσεις και προβληματισμοί», στο *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1992, σσ. 13-42.

βλέπει το σχολείο ως βασικό μηχανισμό του κράτους με την ευρεία έννοια του όρου, καθώς μέσω αυτού εξυπηρετούνται οι βασικές ανάγκες της κοινωνίας (κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές). Ακόμα, ο συγγραφέας αντιλαμβάνεται το σχολείο ως σχετικά αυτόνομο θεσμό, που διαμορφώνεται στην ιστορική του εξέλιξη μέσα από τη σύγκρουση-αλληλεπίδραση των διαφόρων κοινωνικο-οικονομικών και πολιτικών δυνάμεων, που υπάρχουν ιστορικά στη συγκεκριμένη κοινωνία. Στην άποψή του αναφορικά με τη «σχετική αυτονομία» του σχολείου πλησιάζει τη θέση του Μ. Καμπού. Επιπλέον, δέχεται ότι οι επηρεασμοί του σχολείου και οι αγώνες γι' αυτό σχετίζονται μ' ένα παγκόσμιο και αλληλοεξαρτώμενο σύστημα. Η κρίση του σχολείου ανάγεται σε εξωγενείς δομές, που υπάρχουν στο ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι, με αποτέλεσμα η κρίση του σχολείου να είναι σε μικρογραφία κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική. Στην εργασία, που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια, ακολουθείται η ιστορική-ερμηνευτική μέθοδος, καθώς τα δεδομένα τίθενται στην ιστορική τους πορεία και με βάση αυτή επεξηγούνται κι ερμηνεύονται οι προκύπτουσες εξελίξεις.

β. Θεωρία – Θεωρητικό Πλαίσιο:

Η πορεία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Ελλάδα παρομοιάζεται από το συγγραφέα με την κατάρτα του Σίσυφου, δηλαδή ως μια αδιάκοπη, κοπώδης κι ανολοκλήρωτη προσπάθεια. Μάλιστα, από τη δεκαετία του 1950 κι εντεύθεν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις χαρακτηρίζονται από:

1. Κοινοτυπία ή συνέχεια στα βασικά τους χαρακτηριστικά.
2. Ιδεολογική σύγκλιση παρά την αντίθεση των πολιτικών δυνάμεων, που τις θεσμοθέτησαν. Και
3. Πηγή των μεταρρυθμίσεων είναι το κράτος με τους μηχανισμούς του.

Στην Ελλάδα οι μεταρρυθμίσεις υπήρξαν ρεφορμιστικές ή διορθωτικές κι όχι δομικές. Με αυτές επιδιωκόταν ο εκδημοκρατισμός κι εκσυγχρονισμός του σχολείου ως προς τα μέσα, τις μεθόδους και γνώσεις που προσφέρει, δεν έχει αντιμετωπιστεί η «επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» και η εκπαίδευση δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις-δυνατότητες της αγοράς εργασίας.

Πα την ερμηνεία του φαινομένου εξετάζονται τέσσερις διαστάσεις: η πολιτικοδομική – κράτος, η κοινωνικο-οικονομική – ελληνικός κοινωνικο-οικονομικός σχηματισμός, η πολιτικο-ιστορική με τη σχετική αυτονομία της εκπαίδευσης και η μεταρρύθμιση ως έννοια και ως ιδεολογία. Πιο συγκεκριμένα η ανάλυση του μοντέλου είναι η ακόλουθη:

1. Κράτος: Όλες οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δρομολογήθηκαν από τον ίδιο κρατικό μηχανισμό, που μεταπολεμικά είναι αυστηρά συγκεντρωτικός, γραφειοκρατικός, αυταρχικός και πατερναλιστικός, δηλ. αντιπροσωπευτικός τύπος φιλελεύθερου κράτους πρόνοιας. Το Κράτος παρουσιάζεται ως ουδέτερο, ενεργώντας προς όφελος όλων, αν και είναι αστικό αποκρύπτοντας την πολιτική και τις επιλογές του που ευνοούν μια συγκεκριμένη τάξη. Η εκπαίδευση ως μηχανισμός του Κράτους συνδέεται άρρηκτα με τη γραφειοκρατία και τους συγκεντρωτικούς μηχανισμούς του. Γι' αυτό χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτική, απόλυτα ελεγχόμενη, γραφειοκρατική κι ιεραρχικά δομημένη.

Στην κορυφή της ιεραρχίας βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας με τα κεντρικά όργανα της διοίκησης, όπου λαμβάνουν όλες τις σημαντικές αποφάσεις.

Στην Ελλάδα και τη Γαλλία μεταπολεμικά το Κράτος πιεζόμενο από εξωγενείς κι ενδογενείς παράγοντες ανέλαβε το ρόλο του εκσυγχρονισμού της κοινωνίας, οπότε ασκήθηκαν μεγάλες πιέσεις και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όμως, οι δυσκολίες του Κράτους ν' ανταποκριθεί στις απαιτήσεις εκσυγχρονισμού του σχολείου οφείλονται στην ίδια τη δομή του, στα αλληλοσυγκρουόμενα κοινωνικά συμφέροντα και στην εγγενή αδράνεια του εκπαιδευτικού συστήματος. Επομένως, η προσφυγή στη θεσμοθέτηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων έχει συμβολική αξία, αφού αποπειράται ν' αντισταθμίσει τη χρόνια διάβρωση της κρατικής μηχανής.

2. *Κοινωνικο-οικονομικός σχηματισμός:* Η Ελληνική καπιταλιστική ανάπτυξη ήταν ασύμμετρη μεταπολεμικά θυμίζοντας υπανάπτυκτες χώρες. Η Ελληνική οικονομία έχει ακολουθήσει ένα άνισο, διαστρεβλωτικό μοντέλο ανάπτυξης, που την εντάσσει στην περιφέρεια του καπιταλισμού, καθώς υπάρχει υπερτροφία του πρωτογενούς και τριτογενούς τομέα, περιορισμένη-αναμικτή βιομηχανική ανάπτυξη, υπερβολική επέκταση των τομέων του εμπορίου, κατασκευών και τουρισμού και συστηματική εξάρτηση από τα μητροπολιτικά Κέντρα. Ακόμη, παρατηρούνται σημαντικές εσωτερικές περιφερειακές διαφορές σχετικά με την ανάπτυξη των αστικών κέντρων της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης. Έτσι, υπάρχει εσωτερική μετανάστευση προς τα δύο αυτά κέντρα για αναζήτηση εργασίας. Επίσης, σημειώνεται δυσαρμονία ανάμεσα στην αγορά και στην αναζήτηση εργασίας, με αποτέλεσμα ανεργία και εξωτερική μετανάστευση. Βέβαια, τα ΚΑΤΕΕ/ΤΕΙ ιδρύθηκαν για να καταρτίσουν το υψηλής στάθμης εργατικό δυναμικό, χωρίς φυσικά να υπάρχει η αναπτυγμένη καπιταλιστική αγορά εργασίας. Από το φαινόμενο αυτό ερμηνεύεται η προτίμηση στη γενική εκπαίδευση και η αδυναμία ευόδωσης της προσπάθειας για ενιαία πολυκλαδική εκπαίδευση.

3. *Η σχετική αυτονομία του σχολείου:* Η εκπαίδευση είναι ένα ιστορικά διαμορφωμένο κοινωνικο-πολιτισμικό σύστημα, πράγμα που συνεπάγεται ότι οι σχολικοί μηχανισμοί κι η ιδεολογία δεν καθορίζονται ή επηρεάζονται πάντοτε άμεσα από τις αλλαγές στις κοινωνικο-οικονομικές δομές ή τις ιδιομορφίες των κοινωνικο-πολιτικών μηχανισμών. Η εκπαίδευση έχει μια σχετική ανεξαρτησία από το Κράτος και τις κυρίαρχες κοινωνικές δυνάμεις. Η κυρίαρχη Ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα ανιχνεύεται στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.), στο βασικό κορμό γνώσης ανθρωπιστικού κυρίως περιεχομένου με έμφαση στην κλασική παιδεία και στον φορμαλιστικό τρόπο λόγου και σκέψης. Η ομοιότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων οφείλεται στην πολιτική συναίνεση σχετικά με την κυρίαρχη εκπαιδευτική κουλτούρα (ανθρωπιστικά μαθήματα του Α.Π.). Μάλιστα, η θεσμοθετημένη εκπαιδευτική κουλτούρα έχει επιδράσει ανασταλτικά στον εκσυγχρονισμό του Α.Π. και την παιδαγωγική του σχολείου.

4. *Η φιλελεύθερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση:* Στην εκπόνησή της σημαντι-

κό ρόλο έπαιξαν οι ιδέες και η πρακτική του Ε. Παπανούτσου, ως φιλελεύθερου διανοούμενου, ο οποίος κατεύθυνε τις μεταρρυθμίσεις του 1964 και του 1976. Ο Παπανούτσος έδωσε υπερβολική έμφαση στο ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών για την αλλαγή του ανθρώπου και της κοινωνίας. Η εκπαίδευση θεωρήθηκε πανάκεια για την υιοθέτηση κοινωνικών αλλαγών και την αντιμετώπιση των κακώς εχόντων. Η πολιτική ήταν σχολειοκεντρική χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές δυνατότητες της κοινωνίας και της ελληνικής οικονομίας. Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση επιτυγχάνεται με την ισότητα ευκαιριών στην πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς υπολογισμό της ισότητας των αποτελεσμάτων και με καθαρά εκπαιδευτικο-κεντρικές μεταρρυθμίσεις χωρίς καμιά αναφορά στο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το διφορούμενο της μεταρρυθμιστικής ιδεολογίας είναι: αφενός η επίκληση για ενίσχυση της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης για λόγους οικονομικούς-πρακτικούς κι εκπαιδευτικούς-πολιτισμικούς. Αφετέρου, στην πράξη η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση διαφοροποιείται από τη γενική, που είναι κατεξοχήν ανθρωπιστική, καθώς επικρατεί η νοοτροπία, ότι χωρίς ανθρωπιστικό προσανατολισμό κανένα επαγγελματικό σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει.

Επίλογος

Το επιστημονικό πεδίο της Σ.Π. παρουσιάζεται σήμερα ως ιδιαίτερα ζωντανό, καθώς ακολουθεί την πορεία και τις εξελίξεις των άλλων κοινωνικών επιστημών και ανανεώνεται σε μεθόδους, θεωρητικές κατευθύνσεις και ερευνητικές προοπτικές. Μάλιστα, η πολυπαραδειγματική εικόνα της Σ.Π. της παρέχει έναν επιστημονικό δυναμισμό, ο οποίος εκδηλώνεται μέσα από τις ενίοτε θεωρητικές αντιπαραθέσεις κι αναζητήσεις, συντηρώντας το λόγο και τον αντίλογο μεταξύ των επιστημόνων. Κάτι, που επιτρέπει τον ερευνητικό πλουραλισμό και βρίσκεται σε αντιδιαστολή με την προτεινόμενη από τους θετικιστές, ως απαραίτητη για την επιβίωσή της Σ.Π., δομολειτουργική μονολιθικότητα. Έτσι, λοιπόν, η Σ.Π. ως σύγχρονη κοινωνική επιστήμη δύναται να προσεγγίζει τις διάφορες ιστορικο-κοινωνικές και εκπαιδευτικές όψεις ενός αλληλοεξαρτώμενου και ταχέως μεταβαλλόμενου κόσμου.

Στην Ελλάδα, τέλος, η Σ.Π. δεν αναπτύσσεται με τους ίδιους ρυθμούς όπως στο εξωτερικό. Αντίθετα, εδώ, τα θεωρητικά και ερευνητικά βήματα είναι ιδιαίτερα αργά. Κάτι που απεικονίζεται και στην υπάρχουσα ισχνή βιβλιογραφική παραγωγή⁶⁹. Ευελπιστούμε, ότι με την εδραίωση της Σ.Π. στα Πανεπιστήμια και ειδικότερα στα Παιδαγωγικά Τμήματα, θα υπάρξει θετικό έργο, ώστε να συμβεί η απαραίτητη ώθηση για την εξέλιξη του επιστημονικού πεδίου της Σ.Π. και στη χώρα μας.

69. Βλ. Μ. Ηλιού, «Τρόποι προσέγγισης της Συγκριτικής Εκπαίδευσης», ό.π.