# Κοινωνικός έλεγχος, σχέσεις εξουσίας και πολιτισμική οικείωση στον εκπαιδευτικό θεσμό

Γίτσα Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη

## Περιληψη

Ανιχνεύονται θεωρητικές προκείμενες και εμπειρικό υλικό για τον κοινωνικό έλεγχο στην ελληνική εκπαίδευση που φωτίζουν νέες πτυχές των σχετικών ζητημάτων. Προκύπτει ότι η προσέγγιση που δέχεται ότι ο κρατικός έλεγχος της εκπαίδευσης, αναφορικά με τη γνώση που μεταδίδεται στο σχολείο είναι ασφυκτικός, είναι ίσως απλοποιητική. Στην εργασία εξετάζεται πώς ο κοινωνικός έλεγχος στην εκπαίδευση ασκείται από το ίδιο το κοινωνικό σώμα και όχι τόσο από την αυταρχική κρατική εξουσία. Δεν εκφράζεται με την ενεργοποίηση θεσμικών ομάδων της (νεωτερικής) κοινωνίας πολιτών, αλλά ως ad hoc έλεγχος από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Εξετάζεται δηλαδή πώς η επιτήρηση γίνεται *μέσα στο και από το κοινωνικό σώμα* και δεν συνιστά έλεγχο και καταπίεση *εκ των άνω και την κεντρική εξουσία*. Η επιτήρηση εκφράζεται ως δράση μεμονωμένων ατόμων που, όμως, δρουν ομοιόμορφα και προς την ίδια κατεύθυνση της κυρίαρχης αντίληψης για το τι είναι χρήσιμη γνώση, με τρόπο που τους προσδίδει νομιμοποίηση και μαζικότητα στο αποτέλεσμα, ώστε να μην αμφισβητούνται.

Σκοπός της εργασίας είναι η ανίχνευση της αξιοποίησης κάποιων θεωρητικών προκείμενων για τη μελέτη του κοινωνικού ελέγχου στην ελληνική εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό θα παρουσιαστούν (α) σημεία θεωρητικών προτάσεων και (β) υλικό από την ερευνητική καταγραφή λόγου και πρακτικών κοινωνικών υποκειμένων που εμπλέκονται στον εκπαιδευτικό θεσμό σε καθημερινή βάση. Στην εργασία αυτή δηλαδή παρουσιάζεται εμπει-

ρικό υλικό σε πρώτη επεξεργασία από ερευνητικό πρόγραμμα σε εξέλιξη. Έτσι, ο αναγνώστης δεν θα βρει στο κείμενο αυτό αναφορές σε άλλες εργασίες που ενδεχομένως μελετούν τον κοινωνικό έλεγχο στην ελληνική εκπαίδευση από οποιαδήποτε σκοπιά. Η επιλογή αυτή, όσο και αν φαίνεται εκ πρώτης όψεως ανορθόδοξη, κρίνεται ως αναγκαίο βήμα στην παρούσα φάση της έρευνας.

## Ποιες θεωρητικές προκείμενες;

Ας αρχίσουμε με την παραδοχή (όχι πάντα αυτονόητη) ότι η επιστημολογική επιλογή και το φαινόμενο που μελετάμε είναι διακριτά, με την έννοια ότι ο ερευνητής επιλέγει τον τρόπο θέασης του ερευνητικού αντικειμένου του.

Θα ισχυριστώ ότι είναι χρήσιμη η ανάλυση ζητημάτων κοινωνικού ελέγχου στην εκπαίδευση με βάση θεωρητικές προκείμενες που επιτρέπουν να φωτιστούν τα ζητήματα της άσκησης του κοινωνικού ελέγχου με τρόπο που αναδεικνύει νέες πτυχές. Θα ισχυριστώ επίσης ότι η συνήθης προσέγγιση που υποστηρίζει ότι ο κρατικός έλεγχος της εκπαίδευσης είναι ασφυκτικός, ως προς τις πρακτικές και τα υποκείμενα της εκπαίδευσης, είναι μάλλον απλοποιητική εκδοχή. Είναι εκδοχή που μας στερεί τη δυνατότητα να ανιχνεύσουμε ζητήματα που θα συνέβαλαν στην καλύτερη κατανόηση των θεμάτων που συχνά απασχολούν τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς.

Αφετηρία αποτελεί η θεωρητική θέση του Young από το χώρο της κοινωνιολογίας του αναλυτικού προγράμματος που αντλεί από την ερμηνευτική αντίληψη ότι το αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠ) αποτελεί κοινωνική κατασκευή. Αφετηρία επίσης αποτελεί η θέση ότι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα κατασκευάζουν νόημα μέσα από τα κείμενα (με την ευρεία έννοια), και οι «αντικειμενικές» δομιστικές καταγραφές του νοήματος όπως και οι πρακτικές του ΑΠ και της διδασκαλίας στην τάξη έχουν σχέση με την κοινωνική διαστρωμάτωση (Ladwig, 1996: 14).

Η θεωρητική θέση του Young που ανάγει τον κοινωνικό έλεγχο σε κεντρικό πρόβλημα-ερώτημα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στηρίζεται στο ότι: (1) το «πρόβλημα της τάξης» ή το «δόγμα του ελέγχου» αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της κοινωνιολογικής έρευνας (στις «δυτικές» χώρες) από τον 18ο αιώνα, και (2) οι αντιλήψεις κοινής λογικής για την «επιστήμη» και την «ορθολογικότητα» ενέταξαν την Κοινωνιολογία στις αναπαραστάσεις «κυρίαρχων νομιμοποιητικών κατηγοριών» (Young, 1971α: 2-5).

Η θέση του Young, που θεωρείται το θεμέλιο στην Κοινωνιολογία της σχολικής γνώσης, αναφέρει: «... η εκπαίδευση ... είναι η επιλογή και η οργάνωση από τη διαθέσιμη γνώση σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, που εμπλέκει συνειδητές και ασυνείδητες επιλογές ... θα πρέπει η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης να συσχετίσει αυτές τις αρχές επιλογής και οργάνωσης που ενυπάρχουν στα ΑΠ με τα θεσμικά πεδία και τα αλληλεπιδραστικά πεδία στα σχολεία» (Young, 1971: 24)... Από τη σκοπιά της Κοινωνιολογίας της γνώσης «... το ΑΠ του σχολείου» (η έμφαση της συγγραφέως) «αποτελεί έναν από τους μηχανισμούς μέσω των οποίων η γνώση διανέμεται κοινωνικά» (στο ίδιο: 27). Επομένως χρειάζεται να μελετηθεί πώς μεταδίδεται η γνώση που αποτελεί και αυτή μια κοινωνική κατασκευή.

Δεν θα επιχειρηματολογήσω για την προφανή χρησιμότητα τέτοιας ανάλυσης στην Ελλάδα σήμερα, ούτε για το αυτονόητο ότι το ΑΠ και οι πρακτικές του σχολείου χρειάζεται να αποτελούν *ταυτόχρονα* αντικείμενο μελέτης των ερευνητών. Για την ανάγκη της ταυτόχρονης μελέτης της πολιτικής και της πρακτικής παραπέμπω στο Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995.

Από άλλη αφετηρία, ο Φουκώ κατέθεσε θεωρητικές προτάσεις για τη μελέτη της σχέσης εξουσίας και γνώσης, και για τις αλλαγές στις μορφές εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου. Τα σημεία του έργου του, τα οποία μπορεί να βοηθήσουν στην ανάλυση της σχέσης εξουσίας και σχολικής γνώσης, είναι ότι οι σχέσεις εξουσίας και γνώσης μπορεί να είναι καταπιεστικές αλλά και παραγωγικές, ότι οι πηγές της εξουσίας είναι πολλές και σε κάθε πεδίο μπορεί να είναι πολλαπλές, και ότι στις διαχρονικές αλλαγές των κοινωνικών (και εκπαιδευτικών) πρακτικών η εξουσία δεν παραμερίζεται, δεν μειώνεται, απλά μετασχηματίζεται.

Στην ανάλυση του Young είναι φανερό ότι τόσο οι θεσμοί όσο και τα αλληλεπιδραστικά πεδία που εμπλέκονται στην επιλογή και στην οργάνωση της σχολικής γνώσης νοούνται τοπικά, δηλαδή στο επίπεδο του σχολείου. Το τοπικό είναι επίσης σημαντική εκδοχή-διάσταση της θεωρητικής θέσης του Φουκώ για την πολλαπλότητα και την ποικιλότητα της έκφανσης της εξουσίας και του ελέγχου, και το μετασχηματισμό τους. Με αφετηρία τις θεωρητικές θέσεις στις οποίες αναφέρθηκα παραπάνω έχει σχεδιαστεί (στο Ερευνητικό Κέντρο της ΙΕΑ και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Τ.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Αθηνών) ερευνητικό πρόγραμμα που περιλαμβάνει καταγραφές του λόγου και των πρακτικών, που αναδύονται τοπικά στο σχολείο, για τη διερεύνηση του κοινωνικού ελέγχου στην εκπαίδευση. Το πρόγραμμα αυτό, του οποίου

η περιγραφή ξεφεύγει από το πλαίσιο της εργασίας αυτής, περιλαμβάνει μελέτη αναλυτικών προγραμμάτων διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων (θετικές επιστήμες, γλώσσα και κοινωνική και πολιτική αγωγή) και βαθμίδων (πρωτοβάθμια: δημοτικό, νηπιαγωγείο, και δευτεροβάθμια: μόνο γυμνάσιο), και με διάφορες ερευνητικές προσεγγίσεις και τεχνικές (ερωτηματολόγιο, παρατήρηση και συνέντευξη).

(Οι θεματικές της έρευνας καταχωρούνται ενδεικτικά στο παράρτημα στο τέλος της εργασίας).

## Εκπαίδευση και νεωτερικότητα

Στην Ελλάδα είναι φανερό ότι η εκπαίδευση συνδέεται καταρχήν με κάποιες νεωτερικές πρακτικές του μακροχρόνιου προγραμματισμού, όπως είναι για παράδειγμα η πρώιμη απόφαση και η συνακόλουθη στρατηγική για φοίτηση στο πανεπιστήμιο, και των οικογενειακών στρατηγικών, όπως για παράδειγμα να πάρει τη γονική περιουσία ο πρωτότοκος και να σπουδάσει ο δευτερότοκος. Ταυτόχρονα, ο λόγος της απόφασης αυτής δεν συγκροτεί εξορθολογικευμένη απόφαση και στρατηγική, αφού, για παράδειγμα, δεν προκύπτει από την ισχυρή αγροτική παραγωγική ικανότητα του πρωτότοκου, ούτε από την ιδιαίτερη εκπαιδευτική επίδοση του όποιου άλλου παιδιού της οικογένειας.

Η εκπαίδευση συνδέεται επίσης με αντίστοιχο λόγο με το ρόλο της στην κοινωνική και προσωπική ευημερία και την κοινωνική κινητικότητα, ο οποίος είναι ιδιαίτερα ισχυρός και εκφράζει σαφή νεωτερική αντίληψη για το ζήτημα. Παράλληλα, η λογική αυτή δεν φαίνεται να υιοθετεί, μέχρι πρόσφατα τουλάχιστον, κάποια ευαισθησία σε σχέση με τις μεταβαλλόμενες «αποδοτικότητες» (στην οικογενειακή επένδυση) που προκύπτουν από τη φοίτηση στα διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα. Δηλαδή, ενώ η λογική για το ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνική και προσωπική ευημερία έχει εκ πρώτης όψεως σαφή ορθολογικά στοιχεία, η εκάστοτε επιλογή σε ατομικό επίπεδο δεν φαίνεται να εμπεριέχει τέτοια στοιχεία.

Θα ισχυρισθώ ότι αρκετές από τις πρακτικές και πεποιθήσεις που συνοδεύουν την εκδοχή της εκπαίδευσης που αναδύεται στο λόγο και τις καθημερινές πρακτικές δεν σχετίζονται με σύγχρονα νεωτερικά κριτήρια. Ένα κριτήριο θα ήταν, για παράδειγμα, ο τρόπος χρήσης των αριθμών-βαθμών στο σχολείο και ένα άλλο η μάθηση με τη συγκεκριμένη εκδοχή της αποστήθισης που έχει ριζώσει και καθιερωθεί. Πα-

ράλληλα, δεν φαίνεται να έχουμε μετα-νεωτερικές εκδοχές, πρακτικές και λόγο στην εκπαίδευση όσον αφορά την κοινή γνώμη και την κοινωνία, εκτός από το λόγο των επιστημόνων που ασχολούνται με σχετικά ζητήματα στο θεωρητικό πεδίο.

Συνοπτικά ισχυρίζομαι ότι, στη βάση του, το κοινωνικό αίτημα για εκπαίδευση, καθώς και ο λόγος και οι πρακτικές που αναδεικνύουν και συνοδεύουν το αίτημα και το θεσμό της εκπαίδευσης αναδύονται καταρχήν νεωτερικά. Παράλληλα, μάλλον αμφισβητώ ότι οι επιμέρους (π.χ. ατομικές) επιλογές ακολουθούν τον ίδιο κανόνα.

Όπως θα φανεί στην εργασία αυτή, οι πρακτικές της εκπαίδευσης αναδεικνύουν ταυτόχρονα νεωτερικές εκδοχές και άλλες που δεν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν νεωτερικές, και, παράλληλα, αποτελούν εκφάνσεις συνηθισμένων και κάποτε κυρίαρχων στην Ελλάδα πρακτικών και νοηματοδοτήσεων.

## Θεωρητικές προκείμενες του Φουκώ και θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Ο Φουκώ κατέθεσε θεωρητικές προτάσεις για τη μελέτη: (α) της σχέσης εξουσίας και γνώσης και (β) των αλλαγών στις μορφές εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου.

Η θεωρητική ανάλυση του Φουκώ περιέχει αρκετά σημεία τα οποία βοηθούν στην ανάλυση της σχολικής γνώσης και του κοινωνικού ελέγχου, όπως ότι:

α) οι σχέσεις εξουσίας και γνώσης μπορεί να είναι καταπιεστικές αλλά και παραγωγικές,
β) οι πηγές της εξουσίας είναι πολλές και σε κάθε πεδίο μπορεί να είναι πολλαπλές, και καλό είναι να μελετώνται ως τέτοιες, επομένως η ανάλυση, δυνάμει, αναδεικνύει όλα τα κοινωνικά υποκείμενα και τη δράση τους σε σχέση με την εκπαίδευση,
γ) η ανάλυση της εξουσίας πρέπει να γίνεται και τοπικά, επομένως σε όλα τα πεδία ανάδυσης των εκπαιδευτικών φαινομένων,
δ) στην (εξελικτική) πορεία τους τελευταίους δύο τρεις αιώνες –και με όλα τα απελευθερωτικά κινήματα και τις αλλαγές στις κοινωνικές (και εκπαιδευτικές) πρακτικές– η εξουσία δεν παραμερίζεται, δεν μειώνεται, απλά μετασχηματίζεται,
ε) η νεωτερικότητα αναδεικνύεται ως άξονας ανάλυσης των κοινωνι-

κών φαινομένων, με αποτέλεσμα να μην την παίρνουμε ως δεδομένη,

στ) τέλος, επιτρέπει θεωρητική προσέγγιση για τις αλλαγές στη διαμόρφωση του κοινωνικού ελέγχου αρχίζοντας από τον έλεγχο της αυταρχικής εξουσίας μέχρι τον αυτοέλεγχο.

Το ενδιαφέρον σημείο από το οποίο ξεκινάμε στην ανάλυση αυτή είναι η ταυτόχρονη παρουσία και σαφής αλληλοδιείσδυση του νεωτερικού και προ-νεωτερικού στον εκπαιδευτικό λόγο και τις πρακτικές στην ιδιαίτερη εκδοχή τους στην Ελλάδα. Ιδιαίτερα, όπως θα δούμε, το νεωτερικό αναδεικνύεται και «τοπικά» και όχι μόνο καθολικά.

Διατυπώσαμε ήδη τη θέση ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές στην Ελλάδα αναδύονται με τρόπο που η νεωτερικότητα δεν είναι προϋπόθεση ή θεμέλιο, αλλά μια υπό μελέτη –ίσως ακόμα, μια υπό αμφισβήτηση– διάσταση. Η περίπτωση της ελληνικής εκπαίδευσης δηλαδή ίσως να αναδεικνύει μια διαφορετική σχέση νεωτερικότητας, κοινωνίας και εκπαίδευσης από εκείνη που οι συνήθεις θεωρίες για την εκπαίδευση προϋποθέτουν.

Οι αρχές του Διαφωτισμού και οι μεταρρυθμιστικές πρακτικές αποτελούν θεμέλιο της κοινωνικής θεωρίας με βάση την οποία κατ' εξοχήν έχουν διερευνηθεί τα εκπαιδευτικά φαινόμενα στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, η βαρύτητα της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης, η ιστορική ανάλυση του έργου των μεταρρυθμιστών, τα ζητήματα της ισότητας ευκαιριών ως οι προκείμενες και οι προϋποθέσεις της εκπαίδευσης, έχουν μονοπωλήσει το ενδιαφέρον της έρευνας. Ο τυπικός τρόπος διεξαγωγής της έρευνας συνήθως δεν αφήνει περιθώριο για συγκεκριμένες έλλογες (ή μη έλλογες) πρακτικές που έχουν άμεση σχέση και ενδεχομένως επίδραση των συνηθισμένων ανθρώπων στα τεκταινόμενα, όπως είναι για παράδειγμα οι πειθαρχικές «τεχνικές» και τα «εργαλεία» που (ενδεχομένως) μπαίνουν σε εφαρμογή στα σχολεία και γενικότερα στον εκπαιδευτικό θεσμό. Τέτοιες πρακτικές, σύμφωνα με τον Φουκώ, έχουν συμβάλει στην ανάδυση και την ύπαρξη τόσο του πειθαρχημένου υποκειμένου, όσο και της κοινωνίας της πειθαρχίας (Jones, 1990: 79-80).

Ο Φουκώ στο βιβλίο του *Πειθαρχία και Τιμωρία*, ανιχνεύει τους τρόπους με τους οποίους καθιερώνεται ο κοινωνικός έλεγχος στις δυτικές κοινωνίες. Το επιχείρημά του είναι ότι από το τέλος του 18ου αιώνα η εξουσία, η πειθαρχία (ή η εξουσία της πειθαρχίας) διατηρείδιαιωνίζει την κοινωνική τάξη πραγμάτων, αντικαθιστώντας την εξουσία του μονάρχη ή την εξουσία των νόμων. Η παραπάνω αλλαγή έγινε,

κατά τον Φουκώ, με τέσσερις τεχνικές πειθαρχίας: την κατανομή των σωμάτων στο χώρο, τη διαίρεση του χρόνου (και της δραστηριότητας) σε περιόδους, το λεπτομερή τους έλεγχο, και τη δημιουργία δικτύων για την αποτελεσματική ρύθμιση των σωμάτων και των δραστηριοτήτων (στο ίδιο: 80).

Παράλληλα, η ατομικότητα κυριαρχεί σε όλες τις εκφάνσεις της δυτικής κουλτούρας κατά τους δύο τελευταίους αιώνες, και αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο στις αντιλήψεις που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές που εκπορεύονται από αυτές. Συνοδεύεται από και στηρίζεται στη φιλελεύθερη αντίληψη ότι τα άτομα στο πλαίσιο της νεωτερικής κοινωνίας αυτονομούνται από την οποιαδήποτε καταπίεση και εκφράζονται ελεύθερα. Ο Φουκώ αντιπαραθέτει ότι στην πραγματικότητα ο κοινωνικός έλεγχος αλλάζει μορφή και μετασχηματίζεται από τον έλεγχο του μονάρχη σε έλεγχο του κράτους και, τέλος, σε έλεγχο από αυτό τούτο το κοινωνικό σώμα και αυτοέλεγχο του κοινωνικού υποκειμένου (στο ίδιο: 81-82).

Επιπλέον, αφού από το σύνολο των κοινωνικών πρακτικών της νεωτερικότητας, οι εκπαιδευτικές πρακτικές έχουν κεντρικό ρόλο στη συγκρότηση της δυτικής κοινωνίας (μέσω του κοινωνικού ελέγχου και των ενιαίων-ομοιόμορφων πρακτικών), και μέσω της εκπαίδευσης στο σύνολο της κοινωνίας, τεκμηριώνεται η χρησιμότητα μελετών που αναδεικνύουν ότι οι νεωτερικές εκπαιδευτικές πρακτικές παρείχαν τις συνθήκες για την ανάδυση και την ύπαρξη νέων μορφών γνώσης και νέων τύπων εξουσίας –ενός δηλαδή νέου πεδίου εξουσίας (Jones, 1990, σ. 81-82).

Στην Ελλάδα, ακολουθώντας τους θεσμούς και τις πρακτικές στη Γερμανία και στη συνέχεια στη Γαλλία, το 19ο αιώνα άρχισε να διασφαλίζεται η ομοιομορφία στα σχολεία: τα ίδια σχολικά βιβλία, οι ίδιες εξετάσεις κ.τ.λ. Οι εξετάσεις ταξινομούν τους μαθητές ιεραρχικά για να τους επιτρέψουν την εξέλιξή τους μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και, στη συνέχεια, για να τους κατανείμουν στους διαφορετικούς κλάδους. Δεν χρησιμοποιήθηκαν όμως για να αξιολογήσουν την απόδοση των δασκάλων, όπως έγινε στη Γαλλία (στο ίδιο: 83), αλλά και σε πολλές άλλες χώρες της δύσης, παρά μόλις στο τέλος του εικοστού (π.χ. οι εξετάσεις του ΑΣΕΠ, και η μεταρρύθμιση Αρσένη). Αντίθετα, στη Γαλλία για παράδειγμα, ήδη από το 18ο αιώνα αρχίζουν οι εξετάσεις των εκπαιδευτικών, που αποτελούν πολύ αποφασιστικό βήμα για την εθνικοποίηση της εκπαίδευσης και την επαγγελματικοποίηση των εκπαιδευτικών (στο ίδιο: 83). Σημειώνω ότι, όπως έχω αναλύσει και σε

προηγούμενες εργασίες (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1996: 258-270 και Kontogiannopoulou-Polydorides, 2002), οι τυχόν ομοιότητες και διαφορές στη θεσμοθέτηση και εφαρμογή πολιτικών και πρακτικών δεν ακολουθούν το πρωτότυπο που «δανειζόμαστε», αλλά αποτελούν μια μοναδική κάθε φορά εκδοχή του, δηλαδή μια *πολιτισμική οικείωση*.

## Επιστημολογικοί προβληματισμοί, επιλογές και μέθοδος έρευνας

Οι Dreyfus και Rabinow (1982: 101), ανιχνεύοντας τις μεθοδολογικές επιλογές σε σχέση με την υπό διερεύνηση κοινωνική πρακτική, διατυπώνουν μια χρήσιμη αφετηρία: «Δεν μπορούμε να στηριχθούμε ούτε στον αντικειμενικό νόμο, ούτε στην καθαρή υποκειμενικότητα, ούτε στις γενικεύσεις της θεωρίας. Έχουμε μόνο τις πολιτισμικές πρακτικές οι οποίες μας έκαναν αυτό που είμαστε».

Σε συμφωνία με την παραπάνω αφετηρία, αλλά χωρίς μονοσήμαντη σχέση μαζί της, στην εργασία αυτή έχουν γίνει οι ακόλουθες επιστημολογικές και θεωρητικές επιλογές:

1) η κοινωνιολογική οπτική,
2) η έμφαση στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη δράση του κοινωνικού υποκειμένου και στις κοινωνικές δομές και διαδικασίες,
3) η ανάδυση του λόγου κατά Φουκώ, δηλαδή μελετώνται αυτά που ελέχθησαν και οι πρακτικές, ως συμβάντα (Foucault, 1991),
4) ο Λόγος, που θεωρείται ότι εδράζεται στην ιστορία και την κουλτούρα,
5) η πολιτισμική οικείωση που θεωρείται ως λόγος που αναδύεται από τις προσπάθειες της νεωτερικής ρύθμισης του υποκειμένου,
6) τα λεχθέντα και τα συμβάντα που μελετώνται και από τα οποία αντλείται εμπειρικό υλικό, θεωρούνται στη σχέση τους με τους κοινωνικούς θεσμούς της εκπαίδευσης.

Το 18ο αιώνα, στη φιλοσοφική σκέψη τα ανθρώπινα όντα θεωρήθηκαν-ερμηνεύτηκαν ως γνωρίζοντα υποκείμενα και, ταυτόχρονα, ως τα αντικείμενα της ίδιας τους της γνώσης. Αυτή η καντιανή οπτική-ερμηνεία προσδιορίζει (-ορίζει) τον «άνθρωπο». Στον 20ό αιώνα συστηματοποιήθηκαν δυο διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις που κληρονόμησαν αλλά και προσπαθούν να ξεπεράσουν την καντιανή διαίρεση υποκειμένου/αντικειμένου. Η δομιστική προσέγγιση επιχειρεί να αποφύγει την επιλογή ανάμεσα στα δύο, το νόημα και το υποκείμενο,

με την αναζήτηση αντικειμενικών νόμων που κυβερνούν-διέπουν κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα. Η αντίθετη θέση, που συνοψίζεται με το γενικό όρο «ερμηνευτική», παραιτείται από την προσπάθεια των φαινομενολόγων να καταλάβουν τον άνθρωπο ως υποκείμενο που νοηματοδοτεί, και προσπαθεί να διατηρήσει το νόημα τοποθετώντας το στις κοινωνικές πρακτικές και στα κείμενα που ο άνθρωπος παράγει (Dreyfus & Rabinow 1982: xix).

Τα ανθρώπινα υποκείμενα διαμορφώνονται από τις ιστορικές πολιτισμικές πρακτικές μέσα στις οποίες αναπτύσσονται. Οι πρακτικές αυτές σχηματίζουν το φόντο, που ποτέ δεν μπορεί να αποσαφηνιστεί πλήρως, και έτσι δεν μπορεί να γίνει κατανοητό μέσα από τα πιστεύω του υποκειμένου. Πάντως, οι πρακτικές αυτές ενσωματώνουν τρόπους κατανόησης και αντιμετώπισης των πραγμάτων, των ανθρώπων και των θεσμών. Αυτό το νόημα, αυτή τη νοηματοδότηση των πρακτικών, ο Heidegger την ονομάζει *ερμηνεία*, και τη μέθοδο που είναι η αποκάλυψη της ερμηνείας, της ερμηνείας που ενσωματώνεται στις καθημερινές πρακτικές, την ονομάζει *ερμηνευτική* (στο ίδιο: xxi). Ταυτόχρονα, οδηγείται στον ισχυρισμό ότι υπάρχει κάποια βαθιά αλήθεια που είναι κρυμμένη πίσω από τις καθημερινές πρακτικές μας. Σε κάθε περίπτωση, κάποια αυθεντία (ο ερευνητής;), που έχει ήδη δει την αλήθεια, πρέπει να καθοδηγήσει τον μετέχοντα στην περίσταση να τη δει επίσης (Dreyfus & Rabinow 1982, σελ. xxii).

Με βάση τα παραπάνω, στη μελέτη αυτή, στηριζόμαστε στην παραδοχή ότι υπάρχει ρόλος διακριτός για τον ερευνητή. Ο ρόλος αυτός είναι σημαντικός και εν μέρει ανεξάρτητος από τη δράση των υποκειμένων που συμμετέχουν στην έρευνα. Εμπεριέχει την ευθύνη τόσο να μειώσει τη δική του παρέμβαση στη νοηματοδότηση των περιστάσεων από τα κοινωνικά υποκείμενα, όσο και να αναλάβει την ερμηνεία της συσχέτισης λόγου, πρακτικών, δράσης και αλληλεπίδρασης του κοινωνικού υποκειμένου, και των περιορισμών, όπως και των δυνατοτήτων, που σχετίζονται με τη δομή.

Το ερευνητικό αντικείμενο στην περίπτωση αυτή αντιστοιχεί σε corpus που «είναι με κάποια έννοια απροσδιόριστο, ακόμα και αν», όπως λέει ο Φουκώ, «περιοριστούμε σε μια χώρα ή σε συγκεκριμένη περίοδο...» (Foucault στο Gordon, 1980: 38). Στην ανίχνευση αυτή είναι βέβαια σημαντικό το θεσμικό πλαίσιο, αλλά είναι ίσως περισσότερο σημαντικοί οι λόγοι που αναδύονται τοπικά κατά τη λειτουργία του σχολείου, μέσα και έξω από αυτό, οι αποφάσεις και οι κανονισμοί που αποτελούν τα συστατικά του στοιχεία, τα μέσα λειτουργίας του, κα-

θώς και οι στρατηγικές του. Κατά τον Φουκώ «οι λόγοι και οι ρόλοι, ρόλοι που τελικά δεν παίζονται από συγκεκριμένα πρόσωπα, αλλά παρ' όλ' αυτά κάποιοι τους ζουν, ... διασφαλίζουν τη μονιμότητα και τη λειτουργία του θεσμού, του ιδρύματος» (στο ίδιο: 38).

Και ακόμη: «Ο δέκατος όγδοος αιώνας ανακάλυψε, ας πούμε, ένα άλλο καθεστώς εξουσίας, το καθεστώς της άσκησής της μέσα στο κοινωνικό σώμα, αντί της άσκησής της εκ των άνω» (στο ίδιο: 39).

Πολύ σημαντική μεθοδολογική παραδοχή για τη συλλογή και την ανάλυση του εμπειρικού υλικού έχει αποτελέσει ο παρακάτω ισχυρισμός του Φουκώ:

> «... Αφετηρία της είναι ο ριζοσπαστικός και χαλαρός σκεπτικισμός που έχει ως αρχή να μην αναγορεύουμε τη χρονική στιγμή στην οποία βρισκόμαστε τώρα ως το αποτέλεσμα μιας τελεολογικής εξέλιξης-βηματισμού την οποία έχουμε υποχρέωση να ανασκευάσουμε ιστορικά: ο σκεπτικισμός αυτός αναφορικά με τους εαυτούς μας και το τι είμαστε, το εδώ και το τώρα, είναι αυτό που μας εμποδίζει να υποθέτουμε ότι αυτό που έχουμε είναι καλύτερο (ή περισσότερο) από εκείνο του παρελθόντος... Το ερώτημα-πρόβλημα είναι: πώς συμβαίνουν τα πράγματα; Και ό,τι συμβαίνει τώρα δεν είναι κατ' ανάγκη καλύτερο ή περισσότερο προωθημένο, ή καλύτερα κατανοητό, από ό,τι συνέβαινε στο παρελθόν...» (στο ίδιο: 50).

Δηλαδή, τόσο στη συγκέντρωση του πραγματολογικού υλικού της έρευνας, όσο και στην ανάλυσή του, επιχειρούμε να «κάνουμε ορατό αυτό που πριν δεν βλέπαμε». Και αυτό μπορεί να σημαίνει «αλλαγή επιπέδου, να εξετάσουμε ένα στρώμα υλικού που μέχρι τώρα... δεν είχε αναγνωρισθεί ότι έχει ηθική, αισθητική, πολιτική ή ιστορική αξία» (στο ίδιο: 50).

Τέλος, σημειώνω ότι η έρευνα αυτή αντλεί σημαντικά σημεία της οπτικής της από την παρακάτω θέση του ίδιου θεωρητικού:

> «Ο σύγχρονος ανθρωπισμός επομένως σφάλλει όταν τραβάει διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στην εξουσία και τη γνώση. Συνδέονται άρρηκτα, και δεν έχει νόημα να ονειρευόμαστε την ώρα που η γνώση δεν θα εξαρτάται από την εξουσία: αυτό ακριβώς είναι η αναγέννηση του ανθρωπισμού κάτω από τη μάσκα της ουτοπίας. Δεν είναι δυνατόν η εξουσία να ασκείται χωρίς γνώση, δεν είναι δυνατόν η γνώση να μην εμπλέκει την εξουσία. Απελευθε-

ρώστε την επιστημονική έρευνα από τις απαιτήσεις του μονοπωλιακού καπιταλισμού: μπορεί να είναι καλό σύνθημα, αλλά δεν θα είναι ποτέ τίποτα περισσότερο από σύνθημα» (στο ίδιο: 52).

## Πολιτισμική οικείωση του κυρίαρχου λόγου για τις σχέσεις εξουσίας στον εκπαιδευτικό θεσμό

Με αφετηρία τις παραπάνω επιστημολογικές και θεωρητικές οπτικές, στην έρευνα αυτή μας απασχολούν συγκεκριμενοποιημένες πρακτικές και εκφάνσεις της σχέσης ανάμεσα στη γνώση και την εξουσία που εδράζονται στην κουλτούρα.

Πιο συγκεκριμένα μας απασχολούν:

α. Οι συγκεκριμενοποιημένες πρακτικές και εκφάνσεις πειθαρχίας και εξουσίας.
β. Οι τρόποι ελέγχου (ρύθμισης) του υποκειμένου (εκπαιδευτικοί, μαθητές, οικογένεια) και τοπικών θεσμών, συμπεριλαμβανομένης της εκτόπισης των εκπαιδευτικών πρακτικών (π.χ. το φροντιστήριο ως φορέας εκπαίδευσης).
γ. Οι μορφές της αντίστασης στο τοπικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο, συμπεριλαμβανομένης της εκτόπισης πρακτικών σε άλλους κοινωνικούς θεσμούς, όπως οι γονείς και η οικογένεια ως φορείς της ευθύνης της μελέτης των μαθητών.

Το γενικό ερευνητικό ερώτημα του ερευνητικού προγράμματος «ποιες οι πολιτικές και οι πρακτικές του κοινωνικού ελέγχου στην εκπαίδευση στην Ελλάδα;» μπορεί να μελετηθεί ως η πολιτισμική οικείωση (Kontogiannopoulou-Polydorides, 2002: 135-178) κατά την ανάδυση του κοινωνικού ελέγχου στην εκπαίδευση: ο λόγος και οι πρακτικές γνώσης, εξουσίας και πειθαρχίας, που αναδύονται κατά τις απόπειρες νεωτερικής ρύθμισης του υποκειμένου στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική.

Στο ίδιο πλαίσιο χρειάζεται να αναρωτηθούμε:

▲ Μήπως ο κοινωνικός έλεγχος αποτελεί θεωρητικό προκείμενο της νεωτερικής αντίληψης που δεν φαίνεται να αναδύεται με αντίστοιχους τρόπους στις ελληνικές εκπαιδευτικές πρακτικές;
▲ Μήπως υπό το πρίσμα αυτό η πολιτισμική οικείωση χαρακτηρίζεται από ασυμβατότητα στο λόγο και στις πρακτικές με την έννοια ότι ο

λόγος ενσωματώνει κείμενα της διεθνούς θεωρίας, έρευνας και εν γένει βιβλιογραφίας;

(Οι θεματικές της έρευνας καταχωρούνται ενδεικτικά στο παράρτημα που κατατίθεται στο τέλος της εργασίας. Αυτές αποτελούν θεματικές εργασίας και όχι οριστική ταξινόμηση του αντικειμένου του ερευνητικού προγράμματος το οποίο τελεί υπό επεξεργασία).

## Εξουσία, καταπίεση, κοινωνικός έλεγχος στην εκπαίδευση: ανάλυση μέρους του πραγματολογικού υλικού

Η διερεύνηση του τρόπου επιλογής και διαμόρφωσης του ΑΠ στην κοινωνική και πολιτική αγωγή κατέγραψε, σε περισσότερες από μια περιπτώσεις, ότι η κεντρική εξουσία ελέγχει την επιλογή και το βηματισμό της γνώσης που πρόκειται να μεταδοθεί στο σχολείο πολύ λιγότερο από όσο νομίζουμε. Τόσο οι συνολικές θεσμοθετημένες διαδικασίες που σχεδιάζουν τις προϋποθέσεις, όσο και οι διεκπεραιωτικές ρυθμίσεις, δεν φαίνεται να επιβάλλουν στις ομάδες εκπαιδευτικών, ειδικών και καθηγητών πανεπιστημίου που τελικά σχεδιάζουν το ΑΠ, το βιβλίο του μαθητή και το βιβλίο του δασκάλου μια *a priori* εκδοχή της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, ούτε καθορισμένο βηματισμό και τρόπο διδασκαλίας.

Όπως είναι φανερό, η διαπίστωση αυτή διαφοροποιείται από την ευρέως διαδεδομένη αντίληψη για τον ασφυκτικό έλεγχο που θεωρούμε ότι το ΥΠ.Ε.Π.Θ. ασκεί στα σχολεία, είτε έμμεσα είτε άμεσα. Και, βέβαια, ωθεί εμάς τους ερευνητές στην επιτόπια παρατήρηση και τη συνέντευξη με εκπαιδευτικούς προκειμένου να ανιχνεύσουμε τα ζητήματα που μέχρι πρόσφατα τουλάχιστον θεωρούσαμε ότι υπόκεινται στον ασφυκτικό έλεγχο της κεντρικής εξουσίας.

Τα περισσότερα δεδομένα παρατήρησης και συνέντευξης στο γυμνάσιο και το δημοτικό, αλλά και στο νηπιαγωγείο, μας κάνουν να δούμε διαφορετικά τα ζητήματα τα σχετικά με το ποιος «επιτηρεί» τους εκπαιδευτικούς, όπως για παράδειγμα ως προς την εφαρμογή του ΑΠ. Δεν είναι το ΥΠ.Ε.Π.Θ., δεν είναι οι Σύμβουλοι, δεν είναι ο Διευθυντής, αλλά είναι οι συνάδελφοι και οι γονείς: υπάρχουν πολλές μαρτυρίες που καταθέτουν ότι η επιτήρηση γίνεται *μέσα στο* κοινωνικό σώμα και δεν συνιστά έλεγχο και καταπίεση *εκ των άνω* από την κεντρική εξουσία.

Θα μπορούσαμε λοιπόν να υποθέσουμε ότι έχει γίνει αλλαγή στις επίσημες-γραφειοκρατικές μορφές πολιτικής εξουσίας. Ο Φουκώ διατυπώνει την αντίστοιχη θεωρητική θέση ως εξής: «Αυτή η λίγο πολύ συγκεκριμένη τροποποίηση στους μικρής κλίμακας τρόπους άσκησης της εξουσίας έγινε εφικτή μετά από θεμελιώδη δομική αλλαγή. Η θέσπιση της νέας μορφής και τοπικής εξουσίας επέτρεψε-επέβαλε στην κοινωνία να εξαφανίσει κάποια στοιχεία όπως η αυλή και ο βασιλιάς. Η μυθολογία του κυρίαρχου άρχοντα δεν ήταν πλέον εφικτή από τη στιγμή που κάποιο είδος εξουσίας ασκείτο πλέον μέσα στο κοινωνικό σώμα. Ο κυρίαρχος άρχων έγινε τότε φανταστική περσόνα, ταυτόχρονα παρωχημένη και τερατώδης» (Foucault, ό.π.: 39).

Θα μπορούσαμε κατ' αναλογία να επισημάνουμε ότι στην ελληνική εκπαίδευση ήδη από τη μεταπολίτευση (1975 και εξής) τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς είχαν αρχίσει να αυτονομούνται αρκετά από τα κέντρα της εξουσίας, ώστε να ασκούν οι ίδιοι έλεγχο στους εκπαιδευτικούς. Έτσι έγινε λιγότερο αναγκαίος ο έλεγχος της κεντρικής εξουσίας μέσω του θεσμού των Γενικών Επιθεωρητών, ο οποίος και μετασχηματίστηκε στο θεσμό των Συμβούλων. Οι Σύμβουλοι, σύμφωνα με πολλές μαρτυρίες σε προηγούμενο ερευνητικό πρόγραμμα για τις καινοτομίες στα σχολεία (Polydorides, Stamelos και Papadiamantaki, 2001), αλλά και στο τρέχον, ουδέποτε φαίνεται να άσκησαν εξουσία και, ίσως κάποιες φορές, έμειναν χωρίς φανερό λόγο ύπαρξης. Οι δε Γενικοί Επιθεωρητές, που ως τη δεκαετία του 1970 είχαν την εικόνα του κυρίαρχου ελεγκτή-εκπροσώπου της κεντρικής εξουσίας, μετασχηματίστηκαν σε «φανταστική περσόνα, ταυτόχρονα παρωχημένη και τερατώδη ως άκρως καταπιεστική και, πλέον, ανύπαρκτη» (στο ίδιο).

Η γράφουσα διαπίστωσε ότι σε τρεις περιπτώσεις μεταπτυχιακών φοιτητριών, εκ των οποίων οι δυο υποψήφιες διδάκτορες (έρευνες για την κοινωνική και πολιτική αγωγή στο γυμνάσιο), η «ανακάλυψη» του θεσμοθετημένου και ισχύοντος ΑΠ απεδείχθη εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα. Σε μια περίπτωση μάλιστα η όλη εμπειρία αναδύεται ως μια άκρως ενδιαφέρουσα αλληλουχία συμβάντων. Μεταπτυχιακή φοιτήτρια που επιχείρησε να διερευνήσει τη σχέση εκπαιδευτικών και αναλυτικού προγράμματος (δημοτικό σχολείο, ιστορία) με συνεντεύξεις σε ομάδα εκπαιδευτικών καταγράφει:

> *«…Όταν θέλησα να βρω το αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού, αντιμετώπισα μεγάλες δυσκολίες. Δεν ήταν δημοσιευμένο σε κανέναν διαδικτυακό τόπο από τους πολλούς που υπάρχουν –κρατικούς και μη–, η δε*

*επίσκεψή μου στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δεν απέδωσε καρπούς, στο Υπουργείο Παιδείας επίσης. Φίλοι και γνωστοί εκπαιδευτικοί ανέλαβαν να ρωτήσουν τον διευθυντή τους αν υπάρχει το πρόγραμμα στο σχολείο τους, και, τελικά –μετά από υπόδειξη της επιβλέπουσας καθηγήτριας–, κατέληξε στα χέρια μου αντί για το αναλυτικό πρόγραμμα, το βιβλίο του δασκάλου. Με έκπληξη διαπίστωσα ότι στο πίσω μέρος του βιβλίου υπάρχει ένα παράρτημα λίγων σελίδων το οποίο αποτελεί το αναλυτικό πρόγραμμα... Μια σειρά από ερωτήματα προέκυψαν μετά απ' αυτή την εξέλιξη-ανακάλυψη. Ερωτήματα που αφορούν στη σχέση αναλυτικού προγράμματος-βιβλίου του δασκάλου-βιβλίου του μαθητή, ερωτήματα σχετικά με τη χρήση όλων των παραπάνω, με την επιβολή τους στη διδασκαλία –αν υφίσταται κάτι τέτοιο– κτλ.*

*Το πώς γίνεται οι εκπαιδευτικοί να μελετούν το βιβλίο δασκάλου και να μην πέφτει στην αντίληψη τους το αναλυτικό πρόγραμμα που βρίσκεται στις πίσω σελίδες, εξακολουθεί να με απασχολεί...* (Μπάρλα, 2005: 28).

Η έρευνα πεδίου σε διάφορες περιπτώσεις έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αγνοούν ή επιλέγουν να αγνοούν το ΑΠ, αλλά επιλέγουν να χρησιμοποιούν συστηματικά ή σχεδόν συστηματικά τις οδηγίες για τον εκπαιδευτικό που είναι μέσα στο ίδιο βιβλίο. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό γιατί δείχνει την ανύπαρκτη σχέση ή την ιδιόμορφη σχέση «εξουσίας» μεταξύ του εκπαιδευτικού και του ΑΠ αυτού καθεαυτού. Αυτό, για τις συνήθεις αναλύσεις για το ρόλο του ΑΠ θυμίζει τη γνωστή κριτική της δεκαετίας του 1970 για το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα», για την πριν τη δεκαετία εκείνη εποχή, κατά την οποία οι σχέσεις καταπίεσης και εξουσίας ήταν υπαρκτές και πολύ ορατές στο φανερό ΑΠ, το οποίο: (α) δεν είχε συγκροτηθεί ως τέτοιο, και (β) ουδέποτε είχε μελετηθεί στην Ελλάδα. Οι δε σχέσεις εξουσίας μεταξύ κράτους και σχολείου ήταν τόσο φανερά αυταρχικές που δεν έκαναν αναγκαία την ύπαρξη «κρυφού» προγράμματος. Ο «γύψος» στη σκέψη και στις πρακτικές της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ζωής γενικότερα ήταν θεσμικά υπαρκτός και, οπωσδήποτε, φανερός.

Έτσι, τα ευρήματα για την άγνοια της ύπαρξης του ΑΠ (από μερίδα τουλάχιστον του εκπαιδευτικού κόσμου) δείχνει ότι δεν μπορεί να αποτελεί εργαλείο εξουσίας. Δεν ισχύει το ίδιο βέβαια για τις οδηγίες προς τον εκπαιδευτικό που η εκτίμηση για τη χρησιμότητά τους επιβάλλεται να αναλυθεί. Η πρώτη εκτίμηση είναι ότι η χρησιμοποίηση

των οδηγιών από τους εκπαιδευτικούς, απουσία του ΑΠ και του πλαισίου που αυτό θέτει για τις οδηγίες-παραδείγματα, εμπεριέχει την υποβάθμιση του βιβλίου του εκπαιδευτικού. Ενδεχομένως –και το ακόλουθο αποτελεί υπόθεση προς το παρόν– το βιβλίο αυτό, από την ίδια τη χρήση που του γίνεται, αποκτά τα χαρακτηριστικά που είχε η «φυλλάδα» για το συντακτικό και τη μετάφραση των αρχαίων κειμένων, ή/και το «λυσάρι» για τις ασκήσεις και τα προβλήματα των μαθηματικών, τόσο δημοφιλή και τα δυο στα δευτεροβάθμια σχολεία της δεκαετίας του 1960: είναι πρακτικές οδηγίες χρήσης και όχι παραδειγματικές εκφράσεις του ΑΠ. Αν δηλαδή τα αποτελέσματα της έρευνας πεδίου συνεχίσουν να δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα παραδείγματα αυτά ως έχουν, τότε επιβεβαιώνεται η παραπάνω υπόθεση για τα χαρακτηριστικά που αποκτά το βιβλίο του εκπαιδευτικού από τη χρήση που οι ίδιοι του επιβάλλουν.

Αν επαληθευτούν τα παραπάνω, αναδύονται και γίνονται εφικτές και δόκιμες ερμηνείες εναλλακτικές εκείνων που επιτρέπει-προκρίνει και έχει φέρει στο προσκήνιο, στον κυρίαρχο λόγο, η εφαρμογή της ισχύουσας θεωρίας για τις σχέσεις εξουσίας που επιβάλλονται στους εκπαιδευτικούς με την ύπαρξη-επιβολή των ΑΠ από την κεντρική εξουσία και τον ασφυκτικό έλεγχο που αυτή συνεπάγεται.

Στις δικές μας έρευνες, λοιπόν, για τις πρακτικές εκπαιδευτικών και μαθητών στην τάξη αναδύονται λόγοι και πρακτικές που, αν μη τι άλλο, αμφισβητούν την προσφιλή θεώρηση ότι η κεντρική εξουσία και οι διατεταγμένοι φορείς της ελέγχουν και ρυθμίζουν τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και την πρακτική στα σχολεία με ασφυκτικό τρόπο.

Οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, διατυπώνουν την άποψη ότι τα περιεχόμενα του βιβλίου του δασκάλου τους δίδονται ως ενδεικτικά, βοηθητικά παραδείγματα, και, ταυτόχρονα, ισχυρίζονται ότι τους περιορίζουν τη δημιουργικότητα. Επομένως η ανάλυση του Φουκώ για το πώς οι κοινωνικοί θεσμοί και αυτός της εκπαίδευσης ρυθμίζουν τα υποκείμενα στο πλαίσιο της νεωτερικότητας θα είχε εδώ ιδιαίτερα ιδιόμορφη έκφανση. Θα ήταν δύσκολο να ισχυριστούμε ότι ο θεσμός ΑΠ–βιβλίο δασκάλου ρυθμίζει τις πρακτικές του υποκειμένου εκπαιδευτικού αυστηρά μέσω σχέσεων εξουσίας, γιατί είναι φανερό, τόσο στην παρατήρηση στην τάξη όσο και σε σχετικές συνεντεύξεις, ότι η οποιαδήποτε σχέση αναδύεται αρκετά χαλαρή. Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο δεν θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η ρύθμιση γίνεται αποδεκτή από το υποκείμενο-εκπαιδευτικό. Αν ήταν, τότε θα ανάπτυσσε τις πρα-

κτικές του σύμφωνα με τη ρύθμιση και την τεχνολογία που η ρύθμιση επιβάλλει. Όμως, τα παραδείγματα του βιβλίου του εκπαιδευτικού δεν φαίνεται να αποτελούν οδηγό τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν ως «ρυθμιζόμενα υποκείμενα» για να αναπτύξουν τις δικές τους πρακτικές με αντίστοιχη προσέγγιση και τρόπο.

Οι εκπαιδευτικοί, φαινομενικά, αντιγράφουν το παράδειγμα του βιβλίου του δασκάλου στο μέτρο και με τον τρόπο, θα έλεγα, που «τους βολεύει». Αυτό συμβαίνει χωρίς να υποστούν-δεχθούν τη ρύθμιση εκείνη που θα ευθυγράμμιζε τις δικές τους πρακτικές (και αντιλήψεις;) με εκείνες της εξουσίας που εκδίδει το ΑΠ και το βιβλίο του δασκάλου. Της εξουσίας που σε τέτοια περίπτωση αποφασίζει για την επιλογή του είδους της γνώσης και τον τρόπο της μετάδοσής της. Είναι δε αμφίβολο αν θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι, με την άρνησή τους αυτή να ευθυγραμμιστούν με την κυρίαρχη αντίληψη που η εξουσία προβάλλει, οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται. Αφού δεν ισχυρίζονται ότι υφίστανται την πίεση της εξουσίας, θα είναι άτοπος ο ισχυρισμός περί αντίστασης σε αυτήν.

Είναι γνωστό παράλληλα, και αναδύεται συχνά στην έρευνά μας, ότι δεν υπάρχει επιτήρηση. Η επιτήρηση θα μπορούσε να γίνει από το Σχολικό Σύμβουλο, από το Διευθυντή του σχολείου ή από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με άλλο έμμεσο τρόπο. Ο Σύμβουλος θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι είναι μέρος αυτού που ο Φουκώ ορίζει ως «το κοινωνικό σώμα που ασκεί τον κοινωνικό έλεγχο», γιατί είναι, όχι τόσο μέσα από το θεσμικό πλαίσιο, αλλά μάλλον από τις πρακτικές που κυριαρχούν *primus inter pares*. Σύμφωνα με τον Φουκώ, μετά το Διαφωτισμό «ο τρόπος με τον οποίο η μεταβίβαση εξουσίας γίνεται στην κορυφή του κρατικού συστήματος μετατρέπεται, αλλάζει, τροποποιείται. Αλλά σχετικά με τους μηχανισμούς της εξουσίας, (το ενδιαφέρον σημείο είναι) η συγκεκριμενοποίησή της, το σημείο στο οποίο η εξουσία αγγίζει και μπαίνει μέσα στο μεδούλι των ατόμων, αγγίζει τα σώματά τους και μπαίνει μέσα στις πράξεις και τις στάσεις τους, στους λόγους τους, στις διαδικασίες μάθησής τους και στις καθημερινές ζωές τους» (Foucault, ό.π.: 39). Είναι σαφές από το υλικό της έρευνας ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την εξουσία να αγγίζει το σώμα τους και να μπαίνει στο μεδούλι τους, να μπαίνει στις πράξεις και τις στάσεις τους, στους λόγους τους, στις διαδικασίες μάθησης και στις καθημερινές ζωές τους, δεν είναι σε θέση να επισημάνουν το θεσμικό υποκείμενο και το ρόλο που ασκεί μια τέτοια εξουσία, δηλαδή το Σύμβουλο, που είναι ο εκπρόσωπος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. στο σχολείο, ή το Διευθυντή. Σημειώνω ότι

ο ρόλος του Διευθυντή στα ιδιωτικά σχολεία είναι διαφορετικός και έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να ανιχνευθεί σε σχέση με την άσκηση της εξουσίας, της κεντρικής συμπεριλαμβανομένης.

Είναι λοιπόν πιθανόν να υπάρχει στην εκπαίδευση μετατόπιση της άσκησης της εξουσίας από την άσκησή της *εκ των άνω*, στην άσκησή της *μέσα* στο κοινωνικό σώμα; Αν υπάρχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τέτοια μετατόπιση της εξουσίας, αυτή δεν έχει γίνει στο επίπεδο των Συμβούλων ως πρώτων μεταξύ ίσων, παρόλο που αυτοί θα μπορούσαν να είναι εκπρόσωποι της εξουσίας. Η μετατόπιση έχει γίνει, όπως θα δούμε στη συνέχεια, στους συναδέλφους-εκπαιδευτικούς και στους γονείς, οι οποίοι περιορίζονται στο να ελέγχουν κατά πόσο έχει καλυφθεί η ύλη και όχι το πώς πραγματοποιείται η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Ο έλεγχος της διδαχθείσας ύλης από τους γονείς, με την έννοια της κάλυψης της ποσότητας του περιεχομένου κυρίως, εκφράζει έναν ιδιόμορφο έλεγχο που έχει δύο διαστάσεις: η μια αναφέρεται στη διαρκή παρακολούθηση της ποσότητας της ύλης που καλύφθηκε. Η άλλη αναφέρεται στη διαρκή παρακολούθηση του τι συμβαίνει στην τάξη είτε μέσω της δουλειάς που κάνουν οι γονείς με τα παιδιά τους (μελέτη στο σπίτι) είτε μέσω της διατεταγμένης υπηρεσίας που προσφέρει ένας άλλος εκπαιδευτικός, ο φροντιστής.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, τα εξής: Θεωρητικά, η εξουσία του κράτους ασκεί έλεγχο για την επιλογή και ταξινόμηση της γνώσης. Όμως, αν το δούμε πιο προσεκτικά, όπως αναφέρθηκε στην αρχή της ανάλυσης του εμπειρικού υλικού, η εξουσία έχει αναθέσει την άσκηση αυτού του ελέγχου (επιλογή και ταξινόμηση) στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς· όχι στον καθένα χωριστά, αλλά έχει αφήσει τον έλεγχο αυτό στο κοινωνικό σώμα. Οι εκπαιδευτικοί στους οποίους έχει ανατεθεί η επιλογή και ταξινόμηση της γνώσης δεν ασκούν αυτό τον κοινωνικό έλεγχο αυτόνομα. Η έρευνα έχει επανειλημμένα δείξει (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1996: 258-270) ότι μεταφέρουν, μέσα από τις πρακτικές με τις οποίες πραγματοποιούν την επιλογή και την ταξινόμηση της γνώσης, τον κοινωνικό έλεγχο που έχει κρυσταλλωθεί σε άλλες δυτικές κοινωνίες, εντάσσοντας άρρητα μέσω αυτής της πρακτικής την ελληνική εκπαίδευση στις διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης.

Η κρατική εξουσία ασκεί μόνο έμμεσο έλεγχο στην πορεία της διδασκόμενης γνώσης. Δεν ασκεί κοινωνικό έλεχγο για τη μετάδοση της γνώσης, αφού κανένας από τους ενδεχόμενους φορείς της –Σύμβουλος, Διευθυντής κ.τ.λ.– δεν ασκεί τέτοιο έλεγχο.

Αυτό, όπως είδαμε παραπάνω, ασκείται από τους γονείς και λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς.

Παράλληλα, τα ερευνητικά δεδομένα μας σε διαφορετικά σχολικά πεδία δείχνουν ότι η άσκηση κοινωνικού ελέγχου από τους γονείς είναι κοινωνικά ιεραρχημένη και ισχύει για κάποια στρώματα της μεσαίας τάξης και για εκείνα τα στρώματα της ανώτερης τάξης που στέλνουν τα παιδιά τους σε δημόσιο σχολείο.

Η άσκηση του κοινωνικού ελέγχου για τις πρακτικές μέσα στην τάξη στα ιδιωτικά σχολεία γίνεται από το διατεταγμένο προσωπικό, το διευθυντή και τον ιδιοκτήτη. Αλλά αυτή αφορά μια διαφορετική ανάπτυξη και διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πρακτικής, όχι σύμφωνα με τις επιλογές της κρατικής εξουσίας, αλλά μάλλον μέσα από τον ανταγωνισμό που επιβάλλει η ελεύθερη αγορά.

Οι εκπαιδευτικοί περισσότερο στο νηπιαγωγείο, λιγότερο στο δημοτικό και ακόμα λιγότερο στο γυμνάσιο, δηλώνουν ότι σύμφωνα με τους κανονισμούς είναι υποχρεωμένοι να κάνουν πολλά, αλλά στην καθημερινή πράξη μπορούν να αγνοήσουν τις υποχρεώσεις αυτές. Με εξαίρεση δηλαδή τα εξωτερικά τυπικά γνωρίσματα της επαγγελματικής επάρκειας, όπως παρουσία και ωράριο, όλα τα άλλα είναι διαπραγματεύσιμα, με την έννοια ότι εφαρμόζονται ως αλληλεπίδραση του συγκεκριμένου κοινωνικού υποκειμένου-εκπαιδευτικού με το κοινωνικό σώμα που (δεν;) ελέγχει. Υπάρχει βέβαια διαφοροποίηση στο βαθμό που ορισμένοι εκπαιδευτικοί τηρούν την κρατική ρύθμιση για λεπτομερή εφαρμογή των επιταγών του ΑΠ. Όμως εδώ χρειάζεται μια επιπλέον ανάλυση, γιατί μια τέτοια εφαρμογή είναι συνάρτηση μιας κάποιας ερμηνείας που οι εκπαιδευτικοί κάνουν για το τι σημαίνουν οι «επιταγές-ρυθμίσεις» κτλ. Για ένα μέρος των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι η ερμηνεία είναι ότι πρέπει να εφαρμόζουν ακριβώς αυτά που λέει το ΑΠ. Το συγκεκριμένο εμφανίζεται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως αυστηρή ρύθμιση και έλεγχος.

Το ενδιαφέρον είναι ότι τα πρόσφατα ΑΠ δεν επιχειρούν κάτι τέτοιο. Αντίθετα, τονίζουν ότι προβάλλουν τις εκδοχές διδασκαλίας που παρουσιάζονται στο ΑΠ ως παραδείγματα, και στο βιβλίο του δασκάλου ως ενδεχομενικές διδακτικές πρακτικές. Ο ρόλος των παραδειγμάτων αυτών είναι να στηρίξουν τον εκπαιδευτικό να προχωρήσει και να αναπτύξει τη δική του εκδοχή σχεδιασμού μαθήματος στο πλαίσιο του ΑΠ. Η πρόθεση που αναδύεται από τις φραστικές διατυπώσεις στα ΑΠ και στα βιβλία του δασκάλου τα τελευταία χρόνια συνήθως είναι να οδηγήσει τα νεωτερικά υποκείμενα-εκπαιδευτικούς στην αυτο-

ρύθμιση, κατά την οποία τους ζητείται να δημιουργούν τη δική τους αποκλειστικά μοναδική εκδοχή διδασκαλίας στο πλαίσιο του ΑΠ και των κοινών-επιβεβλημένων για όλους στόχων. Όμως, αντί αυτού, οι εκπαιδευτικοί «χρησιμοποιούν» τα παραδείγματα στο βιβλίο του δασκάλου ως επιταγές μιας αυταρχικής κρατικής εξουσίας ως εάν τα παραδείγματα να συγκροτούσαν την αυταρχικά επιβεβλημένη άνωθεν διδακτική εκδοχή και πρακτική.

Εδώ έχουμε καταρχήν δύο πιθανές αναγνώσεις-ερμηνείες:

1. ή η κρατική εξουσία δεν πείθει ότι αφήνει ανοικτό το πεδίο στους εκπαιδευτικούς και έτσι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν-αναπαράγουν τις παλιές πρακτικές στο νέο πλαίσιο που τους δίνεται,
2. ή οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να περάσουν από την προηγούμενη (νεωτερική) κρατική πολιτική της αυταρχικής επιβολής περιεχομένου και πρακτικών για τη διδασκαλία στην τάξη στη (νεωτερική) αυτο-ρύθμιση του κοινωνικού υποκειμένου κατά την οποία τα κοινωνικά υποκείμενα αυτοβούλως, με δική τους πρωτοβουλία, ευθύνη και επιτήρηση, ανταποκρίνονται στους (κοινούς) εκπαιδευτικούς στόχους με δημιουργικό τρόπο.

Θα μπορούσαμε λοιπόν να θεωρήσουμε ότι ο κοινωνικός έλεγχος, ως έλεγχος από το κοινωνικό σώμα (τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς) ή ως αυτοέλεγχος, δεν προέκυψε από μετασχηματισμούς νεωτερικών πρακτικών κοινωνικού ελέγχου μιας αστικής κοινωνίας πολιτών, αλλά επειδή το κράτος και το ΥΠ.Ε.Π.Θ. «εξέπεσαν» ως αξιόπιστοι φορείς ελέγχου. Θα μπορούσαμε στη συνέχεια να σκεφθούμε ότι, ενδεχομένως, οι εκπαιδευτικοί παίρνουν την πρόταση για αυτοέλεγχο και αυτοπειθαρχία, όπως διαγράφεται στο ΑΠ και το βιβλίο του δασκάλου, και τη «μετατρέπουν» σε θεσμική-κρατική επιβολή περιεχομένου και πρακτικής. Με άλλα λόγια, η τεχνολογία κατασκευής και χρήσης-αξιοποίησης του ΑΠ και των πρακτικών που προωθεί, που μεταφέρεται από τις τεχνολογικά προηγμένες χώρες, δεν αξιοποιείται όπως συγκροτείται στις χώρες προέλευσης, αλλά μετασχηματίζεται σύμφωνα με προηγούμενες κυρίαρχες στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο πρακτικές σε μια διαδικασία πολιτισμικής οικείωσης (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005α: 16-20 και 24, Kontogiannopoulou-Polydorides, 2002: 135-178, Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005β: 129-130)

Στη συνέχεια, και σε συνάφεια με τα παραπάνω, από το πραγματολογικό υλικό της έρευνας διαπιστώνεται ότι υπάρχει έλεγχος του περιεχομένου και εν μέρει του βηματισμού της παρεχόμενης γνώσης

από τους γονείς. Ο έλεγχος αυτός δεν είναι ομοιόμορφος στις διαφορετικές περιοχές και τα σχολεία της χώρας. Προκύπτει ότι ο έλεγχος αυτός ασκείται περισσότερο από γονείς των μεσοαστικών και ανώτερων αστικών στρωμάτων, όταν πρόκειται για δημόσια σχολεία. Δεν ασκείται τόσο από τους γονείς, αλλά μάλλον από την οποιουδήποτε τύπου διεύθυνση του σχολείου, όταν πρόκειται για ιδιωτικά σχολεία.

Η δική μας ερμηνεία για το ζήτημα αυτό τείνει στο ότι ο έλεγχος από το κοινωνικό σώμα (γονείς ή εκπαιδευτικούς) δεν προέκυψε από νεωτερικές πρακτικές κοινωνικού ελέγχου της κοινωνίας πολιτών. Σε μια τέτοια περίπτωση η ανάπτυξη των κοινωνικών δυνάμεων και πρακτικών θα οδηγούσε στη θεσμική αντικατάσταση της κρατικής επιτήρησης και ελέγχου από την ίδια την κοινωνία. Κάτι τέτοιο δεν έχει γίνει. Ο έλεγχος από το κοινωνικό σώμα προέκυψε επειδή το κράτος και το ΥΠ.Ε.Π.Θ. εξέπεσαν ως αξιόπιστοι φορείς κοινωνικού ελέγχου, και πλέον δεν μπορούν να ασκήσουν τον έλεγχο, ούτε να θεσμοθετήσουν και να ελέγξουν ποιος τον ασκεί. Στην περίπτωση αυτή η κοινωνία, κάποιες κοινωνικές τάξεις ή, καλύτερα, κοινωνικά υποκείμενα από κάποια κοινωνικά στρώματα, ασκούν τον έλεγχο παρά τις προθέσεις του κράτους. Το κράτος δηλαδή δεν έχει θεσμοθετήσει την ενεργό παρέμβαση άλλων φορέων-γονέων ή φορέων της κοινωνίας πολιτών, ούτε τον έλεγχο των συναδέλφων-εκπαιδευτικών εκπροσώπων στην κύρια λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού. Αντίθετα, το κράτος έχει θεσμοθετήσει τους φορείς των γονέων στα σχολεία και τις αρμοδιότητές τους, οι οποίες, όπως είναι γνωστό, επ' ουδενί λόγω περιλαμβάνουν οτιδήποτε πέρα από αρμοδιότητες ρουτίνας, καθημερινών επισκευών και συντήρησης του κτιρίου του σχολείου. Το κράτος έχει θεσμοθετήσει επίσης τους φορείς εκπαιδευτικών στα σχολεία και τις αρμοδιότητές τους, οι οποίες και στην περίπτωση αυτή δεν περιλαμβάνουν αρμοδιότητες συλλογικής επεξεργασίας του ΑΠ και ελέγχου της εφαρμογής της επεξεργασίας αυτής στην τάξη.

Η αυτόκλητη και εκ των πραγμάτων πρωτοβουλία των γονέων να επιτηρούν την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις απαιτήσεις περιεχομένου και τήρησης του χρονοδιαγράμματος κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων του ΑΠ στο σχολείο προκύπτει τόσο από τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών όσο και από τα σχετικά με τις διαφορές της διδασκόμενης ύλης ανάμεσα στα σχολεία της επικράτειας δημοσιεύματα των εφημερίδων για τις εισαγωγικές εξετάσεις στα πανεπιστήμια. Η επιτήρηση αυτή αναδύεται ότι γίνεται μεν ατομικά, ανεπίσημα, ad hoc, και μη θεσμικά, αλλά είναι μαζική, ομοιόμορφη και προς την ίδια κα-

τεύθυνση. Γι' αυτό και νομιμοποιείται, κανείς δεν μπορεί να τη σταματήσει, είναι πειστική και αναγκαία, επειδή ακριβώς είναι ευθυγραμμισμένη με τις κυρίαρχες ελληνικές πρακτικές αποτίμησης της πρόσκτησης της γνώσης: της αποστήθισης του περιεχομένου της κοινής διδαχθείσας ύλης στα μαθήματα των εισαγωγικών εξετάσεων. Για το λόγο αυτό, κυρίως, ο έλεγχος των γονέων αναφέρεται στο περιεχόμενο και (δευτερευόντως) *στο* ρυθμό κάλυψης της ύλης. Αυτόν τον έλεγχο εφαρμόζουν όχι μόνο στις κρίσιμες για τις εξετάσεις τάξεις της Β΄ και Γ΄ λυκείου, αλλά κατά προέκταση σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών τους στο σχολείο, ανάγοντάς τον σε πάγια πρακτική.

Και εδώ η τεχνολογία αξιοποίησης της κοινωνίας πολιτών (δηλαδή των γονέων) με τη δημοκρατική εμπλοκή της στη λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού έχει αναπτυχθεί και θεωρείται αυτονόητη στις τεχνολογικά προηγμένες χώρες. Στην περίπτωση της Ελλάδας δεν προβλέπεται θεσμικά, όπως συγκροτείται στις χώρες προέλευσης, αλλά αναδύεται ad hoc και μετασχηματίζεται σύμφωνα με κυρίαρχες στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο πρακτικές (αντίστοιχα με την παραπάνω διαπίστωση για το ΑΠ και τους εκπαιδευτικούς), σε μια διαδικασία πολιτισμικής οικείωσης (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005α: 16-20 και 24, Kontogiannopoulou-Polydorides, 2002: 135-178, Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2005β: 129-130).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Η ρύθμιση του υποκειμένου και των κοινωνικών θεσμών στην εκπαίδευση (θεματικές ενότητες εργασίας έρευνας σε εξέλιξη)

1. Σημαντικές διαστάσεις-ζητήματα:
   α. οι «άλλοι» μαθητές (δυσκολίες εξουσιαστή-εξουσίας),
   β. ιεράρχηση & (εκπαιδευτική) ρύθμιση του (κοινωνικού-)υποκειμένου-εκπαιδευτικού (σύμβουλοι),
   γ. τα ΑΠ ως τεχνολογίες της (εκπαιδευτικής)ρύθμισης των κοινωνικών υποκειμένων (εκπαιδευτικών και μαθητών),
   δ. η ρύθμιση του κοινωνικού θεσμού της οικογένειας (οικονομικά, βοήθεια-μελέτη στο σπίτι).

2. Οι πρακτικές για τη ρύθμιση του υποκειμένου-μαθητή και του κοινωνικού θεσμού της οικογένειας
   παραδοσιακά:
   ▲ παραδοσιακή-αυθόρμητη παιδαγωγική
   ▲ φροντίδα

▲ καταπίεση εκ των άνω

μετά τη δεκαετία του 1970:

▲ (1976+ στην δευτεροβάθμια)
▲ (1982+ στην τριτοβάθμια)
▲ νεωτερική
▲ ηθελημένη, προγραμματική
▲ αποδεκτή, συναινετική διαχείριση της εξουσίας

3. Οι πρακτικές για τη ρύθμιση του υποκειμένου-εκπαιδευτικού και του κοινωνικού θεσμού του σχολείου:
   ▲ πανεπιστημιακή εκπαίδευση
   ▲ επιμόρφωση
   ▲ ΑΠ και βιβλίο του εκπαιδευτικού
   ▲ «εκμοντερνιστικά»-καινοτομικά προγράμματα, ΕΖ (ελεύθερη ζώνη)
   ▲ η ρύθμιση και η πολιτισμική οικείωση των κοινωνικών διακρίσεων

4. Η ρύθμιση και η πολιτισμική οικείωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και αλλαγής (μεταρρυθμιστικής πρακτικής), καινοτομίες στη δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση:
   ▲ ενιαίο σχολείο (λύκειο, 1976)
   ▲ καινοτομικά προγράμματα, ΕΖ
   ▲ Επιτροπή Μεταπτυχιακών Σπουδών του 1977

## Βιβλιογραφία

*Ελληνόγλωσση*

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995). Μηχανισμοί Μεταφοράς Σχολικής Γνώσης: Τα βιβλία της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική Κοινωνιολογική ανάλυση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2005α), εισαγωγή στο Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (Επιμ.) *Η Δημοκρατία ο Πολίτης και οι «άλλοι»*, Αθήνα, Gutenberg.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2005β), «Δημοκρατία και Εκπαίδευση» στο Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (Επιμ.) (2005) *Η Δημοκρατία ο Πολίτης και οι «άλλοι»*, Αθήνα, Gutenberg.

Μπάρλα, Ε. (2005), Μεθοδολογία της κοινωνικής έρευνας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Διδάσκουσα. Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, *Το*

*ερευνητικό ερώτημα: Ο κοινωνικός έλεγχος στην διοίκηση του σχολείου και στην οργάνωση της διδασκαλίας*, αδημοσίευτη εργασία.

*Ξενόγλωσση*

Ball, Stephen (1990) (ed.), *Foucault and education: disciplines and knowledge*, London, Routledge.

Burchell, Gr., C. Gordon P. Miller (eds) (1991) *The Foucault Effect Studies in Governmentality, With two lectures by and an interview with Michel Foucault*, London, Harvester.

Dreyfus, H. and L. P. Rabinow (1982), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics, With an Afterword by and an Interview with Michel Foucault*, Chicago, University of Chicago Press.

Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish The Birth of the Prison*, London, Penguin.

Foucault, M. (1991). «Questions of Method» στο Burchell, Gordon και Miller (eds) *The Foucault Effect Studies in Governmentality.*

Gordon, C. (ed.) (1980) [Foucault, M (1972, 1975, 1976, 1977)]. *Michel Foucault Power-knowledge*, The Harvester Press, Brighton, Sussex.

Jones, R. (1990), «Educational practices and scientific knowledge: a genealogical reinterpretation of the emergence of physiology in post-revolutionary France», in Ball (ed.) *Foucault and education: disciplines and knowledge*, London, Routledge.

Kontogiannopoulou-Polydorides, G. (2002), «Cultural Appropriation of Social and Political Education», in G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta, J Schwille (Eds.) *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Democracy*, New York, Elsevier.

Kontogiannopoulou-Polydorides, G., G. Stamelos, Y. Papadiamantaki (2001). *Effective School Improvement*, Final Report of the European Research Project ESI (1998-2000).

Ladwig, J. G. (1996). *Academic Distinctions. Theory and Methodology in the Sociology of School Knowledge*, New York, Routledge.

Young, M. F. D., (1971a). Introduction, in M. D. F. Young, ed. *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (pp. 1-18), London, Collier-Macmillan.

Young, M. F. D., (1971b), «An Approach to the Study of Curricula as Socially Organised Knowledge» in M. D. F. Young (ed.) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (σελ. 19-46), London, Collier-Macmillan.

## Abstract


### Social control, power relationships and cultural appropriation in education

The present work investigates theoretical positions and empirical data in examining social control in Greek education and aims to bring to the fore new dimensions of the issues at hand. The empirical analysis (in the light of relevant theory) indicates that the approaches, which present the state control of education with respect to the knowledge transmitted in school, as paramount, may be quite simplistic.

The explanation offered in the present work is that it is plausible to identify changes in the ways social control is applied in education. The source of social control is changed and transformed from the autocratic authority to the state power and, in recent years, to power and control exercised within the social body. It does not evolve as the institutional replacement of state power through the mobilization of civil society groups and institutions. It is *ad hoc* and exercised by fellow teachers and parents. So, surveillance in education is exercised *within and by the social body* and does not consist one-sided oppression *by the central power, derived from the above*. It is the result of individual actors who, nevertheless, act in an extremely homogeneous way, providing the illusion of collective activity. The actors formulate and adopt, often in an identical way, the prevailing notion of what constitutes useful knowledge. Such practice provides them legitimacy and massive impact, so that the practice or its effects have not been so far seriously investigated, let alone challenged.

Such changes in the exercise of power do not evolve as the empowerment of social agents/groups and the emergence of an active civil society. They evolved precisely as a result of the lack of ability of the state and the state mechanisms to retain their legitimate role in exercising social control in education. In this case, not only is the state less able to exercise social control, it is also less able to delegate and institutionalize the mode in which social control in education will be enacted. As a result, it is certain social classes or, rather, certain social strata that constitute the pool for the agents of social control in education to evolve, in spite of the intensions of the central authority.