

ΑΠΟΣΧΟΛΕΙΟΠΟΙΗΣΗ: ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Γεώργιος Βουρνάς*

Κοινωνικός Λειτουργός

Ελένη Μαυρογένη*

Κοινωνική Λειτουργός

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί κατέχουν σημαντική θέση στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση, ενώ το σχολείο αποτελεί τον κυριότερο φορέα της εξειδικευμένης κοινωνικοποίησης, η οποία εκτείνεται από την παιδική ηλικία και μετά. Η εκπαίδευση ξεκινάει συνήθως από την πρόθεση του κοινωνικού συνόλου να μεταβιβάσει στα άτομα μια ορισμένη και συγκεκριμένη κοινωνική κληρονομιά. Τείνει έτσι να υπογραμμίσει την ιδιότητα του ατόμου ως δέκτη της κοινωνικοποιητικής δραστηριότητας (παθητική κοινωνικοποίηση) και να υποτονίσει τη λειτουργία του ως αυτοκοινωνικοποιούμενου υποκειμένου (ενεργητική επιλογή των κανονιστικών προτύπων της συμπεριφοράς του ατόμου, με βάση τις ατομικές του προτιμήσεις και επιδιώξεις) (Τσαοούσης, 1985).

Μια από τις έντονες μορφές κριτικής κατά του εκπαιδευτικού συστήματος που επικρατεί στις βιομηχανικές-ασεακές κοινωνίες είναι η κριτική του Illich. Ο Illich επιχειρεί να δείξει ότι *η θεσμοποίηση των αξιών οδηγεί στη φυσική ρύπανση, στην κοινωνική πόλωση και στην ψυχολογική ανικανότητα* (Illich, 1971, σελ. 9). Γι' αυτό προτείνει την κατάργηση του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος και την αντικατάστασή του με ένα σύστημα ελεύθερης επιλογής των προσώπων που είναι σε θέση να οδηγήσουν τον καθένα στην απόκτηση δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη των ενδιαφερόντων του (Deschooling).

Το κίνημα της αποσχολειοποίησης αναπτύχθηκε στο τέλος της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές του 1970, ως μια προσπάθεια να ξεπεραστεί η εκπαιδευτική κρίση η οποία πρωταρχικά έγινε αντιληπτή από οικονομολόγους, τονίζοντας το μεγάλο κόστος της δημόσιας εκπαίδευσης (Lister, 1974).

Οι αποσχολειοποιητές με έμφαση έδωσαν βαρύτητα στο γεγονός ότι για την πλειοψηφία των ανθρώπων, το δικαίωμα στη μάθηση περιορίστηκε στην υποχρέωση να παρακολουθούν μαθήματα στα σχολεία (Illich, 1973a). Παρόλα ταύτα, ο Buckman υποστήριξε ότι:

* Απόφοιτοι του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Πατρών και κάτοχοι πτυχίου MA in Social and Community Work Studies του Πανεπιστημίου Bradford της Αγγλίας.

“μάθηση δεν είναι το σχολείο. Τα σχολεία τα οποία είναι ταυτισμένα με προγράμματα, εξετάσεις, βαθμούς και πιστοποιητικά: τα σχολεία που βασίζονται στην υποχρεωτική παρακολούθηση και επικεντρώνονται περισσότερο στον κοινωνικό έλεγχο παρά στη μάθηση καθ’ αυτή: τα σχολεία που δεν είναι τίποτα άλλο παρά οι επίσημοι οργανισμοί του κράτους τα οποία παρέχουν πιστοποιητικά γνώσης — τα ιδρύματα αυτά εμποδίζουν τους μαθητές να λάβουν ικανοποιητική γνώση σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας, ώστε να τους καταστήσει ικανούς να την κατανοήσουν και να την αλλάξουν. Αυτού του είδους η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία της χυδαίας κοινωνικής οργάνωσης” (Buckman, 1973, σελ. 1).

Το κίνημα της αποσχολοιοποίησης παρουσίαζε βασικά μειονεκτήματα και περιορισμούς. Μάλιστα από πολλούς κατηγορήθηκε απλά ουτοπικό. Εν τούτοις, επηρέασε μερικές από τις πρακτικές των επίσημων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και ενέπνευσε προοδευτικές ομάδες να προχωρήσουν στη σχηματοποίηση εναλλακτικών λύσεων, τόσο στο χώρο του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και έξω από αυτό, στα πλαίσια της κριτικής των ομάδων αυτών για την κοινωνική και πολιτική οργάνωση. Οι εναλλακτικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν: το κίνημα των προσχολικών ομάδων παιγνιδιού, την ομαδική εργασία στις τάξεις καθώς και την ίδρυση του Ανοικτού Πανεπιστημίου στην Αγγλία: τη δουλειά του Jurgen Zimmer στη Γερμανία, τα ελεγχόμενα από τους μαθητές σχολεία (children schools) στην Tuscany της Ιταλίας και της Bembosta στην Ισπανία: τα προγράμματα αλφαριθμητισμού στη Βραζιλία, στη Χιλή και στην Κούβα: την ίδρυση του DIDOC (Centro Intercultural de Documentacion) στο Μεξικό: τα θέατρα στο δρόμο (street-theatres), ως μέσο εμπλοκής των ατόμων στην πολιτική και κοινωνική αναζήτηση στη Βρετανία, την Ιταλία και τη Γερμανία: και άλλα.

Στα πλαίσια αυτού του άρθρου, θα γίνει η παρουσίαση των απόψεων του Ivan Illich, του σημαντικότερου από τους αποσχολοιοποιητές καθώς και μια κριτική του κινήματος της αποσχολοιοποίησης.

Η ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Ο Paulo Freire (1972) υποστήριξε ότι η ανάλυση της σχέσης μαθητή-δασκάλου αποκαλύπτει τον “αφηγηματικό” (narattive) χαρακτήρα της εκπαίδευσης στα σχολεία. Ο δάσκαλος είναι το “αφηγηματικό υποκείμενο”, το κύριο μέρος της διαδικασίας αυτής, ενώ ο μαθητής περιορίζεται στον παθητικό ρόλο του ακροατή. Οι μαθητές ενστερνίζονται το ρόλο του “αντικειμένου” σε μια διαδικασία κατά την οποία ο δάσκαλος αναφέρεται στην πραγματικότητα που μας περιβάλλει από μια στατική, μη-δυναμική και προβλέψιμη όψη. Ο στόχος είναι η απόδοση στους μαθητές των περιεχομένων της αφήγησης τα οποία είναι απομονωμένα από κάθε έννοια ρεαλισμού και αποσυνδεδεμένα από την ολότητα η οποία μπορεί να προσδώσει στα περιεχόμενα αυτά σημαντικότητα. Το κύριο χαρακτηριστικό της “αφηγηματικής” εκπαίδευσης είναι τα “βαρύγδουπα λόγια, όχι η δύναμη της αλλαγής” (Freire, 1972, σελ. 45).

Η αφηγηματική εκπαίδευση οδηγεί τους μαθητές να αποστηθίζουν μηχανικά το αφηγηματικό περιεχόμενο, μετατρέποντάς τους σε “δοχεία”. Όσο περισσότερο κάθε δάσκαλος καταφέρει να γεμίσει τα “δοχεία”, τόσο καλύτερος θεωρείται. Επίσης, όσο πρόθυμος είναι ο μαθητής να προσαρμοστεί στη διαδικασία αυτή,

τόσο καλύτερος είναι. Με αυτόν τον τρόπο η εκπαίδευση καθρεπτίζει την καταπιεστική κοινωνία στο σύνολό της εφόσον προϋποθέτει την ανισότητα στην κατανομή της δύναμης (ο δάσκαλος διδάσκει, γνωρίζει τα πάντα, σκέφτεται, αποφασίζει και επιβάλλει τη γνώμη του ενώ ο μαθητής ακούει, δεν γνωρίζει τίποτα, δεν σκέφτεται και υπακούει).

“Όσο περισσότερο οι μαθητές εργάζονται προκειμένου να αποθηκεύσουν αυτά που τους εμπιστεύονται, τόσο λιγότερο αναπτύσσουν την κριτική συνείδηση η οποία απορρέει από την επέμβασή τους στον κόσμο, ως παράγοντες αλλαγής αυτού. Όσο αποδέχονται τον παθητικό ρόλο που τους επιβάλλεται τόσο τείνουν να προσαρμόζονται στον κόσμο όπως είναι και στην παραλλαγμένη όψη της πραγματικότητας, όπως τους την παρουσιάζουν” (Freire, 1972, σελ. 47).

Ο Illich στην Κοινωνία της Αποσχολειοποίησης (Αποσχολειοποιημένη Κοινωνία), όρισε το σχολείο ως “τη διαδικασία που απευθύνεται σε άτομα συγκεκριμένης ηλικίας και είναι επικεντρωμένη στο δάσκαλο, απαιτώντας υποχρεωτική παρακολούθηση ενός συγκεκριμένου προγράμματος”. (Illich, 1973a, σελ. 32). Τα χαρακτηριστικά αυτά της σχολικής διαδικασίας θεωρούνται αποφασιστικά για την προσπάθεια κατανόησης των στόχων της εκπαίδευσης στη βιομηχανική κοινωνία.

Ο Illich (1973a) θεωρεί ότι η παιδική ηλικία και το σχολείο είναι φαινόμενα “κατασκευασμένα” στις κοινωνίες των μοντέρων καιρών. Η παιδική ηλικία είναι μια περίοδος κατά την οποία μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων είναι καταδικασμένη σε μια διαδικασία σύγκρουσης μεταξύ της αυτογνωσίας και του ρόλου που τους επιβάλλεται από την κοινωνία. Στις βιομηχανικές κοινωνίες, το σχολείο και η εκπαίδευση έγινε μια υπηρεσία του δημόσιου τομέα, ένα απαραίτητο μέσο προκειμένου το παιδί να γίνει χρήσιμο μέλος στην κοινωνία (Illich, 1971). Τα παιδιά ανήκουν στο σχολείο, μαθαίνουν στο σχολείο και τελικά μαθαίνουν μόνο στο σχολείο. Οι υποθέσεις αυτές είναι το αποτέλεσμα της διάκρισης που υφίστανται τα παιδιά σε σχέση με άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, καθώς και της υποταγής τους στην εξουσία του σχολείου.

Επίσης, τα σχολεία καταναλώνουν το μεγαλύτερο μέρος τόσο του χρόνου όσο και της ενεργητικότητας των παιδιών, με αποτέλεσμα οι δάσκαλοι να ορίζονται ως φύλακες/επιμελητές, προστάτες, ηθικοί “διαπλάστες” και θεραπευτές. Ως φύλακας/επιμελητής, ο δάσκαλος ενεργεί ως κάτοχος της γνώσης των τελετών και στην καλύτερη περίπτωση οργανώνει τα στάδια για την απόκτηση κάποιων δεξιοτήτων ή εκπαιδεύει τους μαθητές σε κάποιες βασικές συνήθειες. Ως ηθικολόγος, ο δάσκαλος υποκαθιστά τους γονείς και το κράτος και αναλαμβάνει να νουθετήσει τους μαθητές, να διδάξει το “καλό” και γενικά να κατηχήσει ηθικές αξίες και φυσικά την υποταγή στο κράτος. Ως θεραπευτής τέλος, είναι εξουσιοδοτημένος να επεμβαίνει στην προσωπική ζωή των μαθητών προκειμένου να τους βοηθήσει να μεγαλώσουν ως υγιείς πολίτες. Γενικά, το όραμα της “αλήθειας” και του “σωστού” δεν ορίζεται από τους μαθητές αλλά από κάποιους άλλους οι οποίοι έχουν τη δύναμη και την εξουσία να αποφασίζουν.

ΓΙΑΤΙ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΚΑΤΑΡΓΗΘΟΥΝ

Σύμφωνα με τον Illich (1973b), οι κοινωνικοί θεσμοί και οι δημόσιοι οργανισμοί όπως η εκπαίδευση, η

κοινωνική εργασία κλπ. είναι το αποτέλεσμα της εξέλιξης μιας συγκεκριμένης διαδικασίας. Σε πρώτο επίπεδο, η νέα γνώση εφαρμόζεται σαν λύση σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα. Τα σχολεία για παράδειγμα θεωρείται ότι προσφέρουν εκπαίδευση στους αγράμματους. Όμως σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι θεσμοί αυτοί χρησιμοποιούνται ως ορθολογικό μέσο που επιτρέπει την εκμετάλλευση του μεγαλύτερου μέρους της κοινωνίας από τις επαγγελματικές elite.

Ο Illich (1973a) υποβάλει την ιδέα ότι παρότι τα σχολεία φαίνεται να αντιμετωπίζουν όλα τα παιδιά ισότιμα, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους καταγωγή, είναι εμφανές ότι τα παιδιά των φτωχών δεν μπορούν να φτάσουν τα παιδιά των πλουσίων λόγω των μειωμένων εκπαιδευτικών ευκαιριών που έχουν τα πρώτα σε σχέση με τα δεύτερα. Οι ευκαιρίες αυτές προέρχονται κυρίως από το εξωσχολικό περιβάλλον (εκπαιδευτικά ταξίδια, διακοπές, βιβλία, αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις ικανότητες), τις οποίες όμως μόνο τα παιδιά των πλουσίων έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν. Οι δεξιότητες που προέρχονται από τις ευκαιρίες αυτές παρουσιάζουν εξαιρετική σημαντικότητα για το σχολείο, αφού είναι αυτές οι δεξιότητες που απαιτεί (υψηλή αυτοεκτίμηση και ροπή στη μάθηση).

Ο Ward (Buckman, 1973), υποστήριξε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας ακόμα τρόπος υποταγής των φτωχών στη δύναμη των πλουσίων. Στις ΗΠΑ, για παράδειγμα, το κόστος εκπαίδευσης των πλουσίων είναι δέκα φορές μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των φτωχών. Συνεπώς, όπως ο Ward συμπεραίνει, το κράτος μέσω της δημόσιας εκπαίδευσης στοχεύει στη διαιώνιση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων. Ακόμη και στη Βρετανία, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποκεντρωμένο και ελεγχόμενο από την τοπική αυτοδιοίκηση, η τελευταία βασίζεται στις επιχορηγήσεις του κράτους, προκειμένου να αντεπεξέλθει στις ανάγκες της. Με τον τρόπο αυτό το κράτος ελέγχει έμμεσα αλλά αποτελεσματικά τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και προγράμματα της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Ο Illich (Buckman, 1973), ισχυρίζεται ότι τα σχολεία έχουν ένα “κρυφό” πρόγραμμα σπουδών. Οι μαθητές προετοιμάζονται για την ενηλικίωση μέσω των αξιών προς μάθηση γνώσεων που παρέχει το σχολείο. Ότι δεν διδάσκεται σε αυτό είναι ανάξιο μαθήσεως. Το “κρυφό” πρόγραμμα, συνεχίζει ο Illich, παρουσιάζει την ίδια σημασία ανεξάρτητα από χρόνο και καθεστώς. Είναι το ίδιο στις ΗΠΑ και την ΕΣΣΔ και λειτουργεί ανεξάρτητα της διδασχής του φιλελευθερισμού, του κομμουνισμού ή του φασισμού. Αυτό που πάνω απ’ όλα είναι σημαντικό, είναι με το πρόγραμμα αυτό οι μαθητές ενστερνίζονται την ιδέα ότι η γνώση απορρέει μόνο από το σχολείο. Με το σκεπτικό αυτό, η γνώση για τον κόσμο θεωρείται περισσότερο πολύτιμη από τη γνώση που προέρχεται από τον κόσμο.

Ο Illich (1971), θεώρησε τις σχολικές βεβαιώσεις ως πιστοποιητικά νομιμοφροσύνης των μαθητών καθώς και αγοραστικής αξίας των ανθρώπων, που όμως αρνούνται την αξία της αυτοεκπαίδευσης και της αξίας που απορρέει από την απόκτηση γνώσης έξω από το χώρο του σχολείου και των επίσημων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Τα σχολεία επιβεβαιώνουν με τα πτυχία ότι τα νεώτερα μέλη της κοινωνίας έχουν περάσει ένα μεγάλο χρονικό διάστημα καθοδηγούμενα από επίσημους “κατηχητές”. Οι μαθητές παρακολουθούν καθημερινά, για πέντε ημέρες την εβδομάδα, για εννέα μήνες το χρόνο, για αρκετά χρόνια, με ή χωρίς τη θέλησή τους, τη σχολαστική και πειθαρχική τελετουργία του σχολείου. Η διαδικασία αυτή επιβεβαιώνει τις κυβερνη-

σεις και τους επίσημους οργανισμούς ότι οι μαθητές θα υποταχθούν στην κοινωνία. Τα πιστοποιητικά των σχολείων δεν πιστοποιούν τίποτα περισσότερο από το ότι οι μαθητές θα υποτάξουν τους εαυτούς τους στην κοινωνία των υπάκουων πολιτών. Οι επιτυχημένοι του συστήματος είναι αυτοί που θα επανδρώσουν τα ιδρύματα και θα συνεχίζουν να σχεδιάζουν τα προγράμματα τα οποία θα προκύπτουν από τον καθορισμό των αναγκών των υπολοίπων (Illich, 1981).

Ένα καλό παράδειγμα του ταξικού προσανατολισμού του σχολείου είναι για τον Illich (1973c), το σύστημα στη Λατινική Αμερική. Παρόλο που οι περισσότερες κυβερνήσεις ξοδεύουν περισσότερο από το 18% των κρατικών εσόδων που προέρχονται από την φορολογία για την εκπαίδευση, είναι ακόμη ανίκανες να παρέχουν πέντε χρόνια υποχρεωτικής βασικής παιδείας σε περισσότερο από το ένα τρίτο του συνολικού πληθυσμού τους. Παρότι ο γενικός πληθυσμός έχει πεισθεί ότι η επίσημη εκπαίδευση είναι απαραίτητη, είναι εύκολο για τις κυβερνήσεις να φορολογούν τους αγράμματους προκειμένου να χρηματοδοτήσουν τα κολλέγια για τα πανεπιστήμια που απευθύνονται σε τελική ανάλυση στους ήδη προνομιούχους, κοινωνικά και οικονομικά.

Η ΑΠΟΣΧΟΛΕΙΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Ο Freire (1972), υποστήριξε ότι η εκπαίδευση, ως διαδικασία απελευθέρωσης θα πρέπει να βασιστεί στην αναθεώρηση της σχέσης δασκάλου-μαθητή. Η αναθεώρηση αυτή είναι σκόπιμο να άρει τις συγκρούσεις ανάμεσά τους ώστε μαζί να ενωθούν για την απελευθέρωσή τους από τα δεσμά του καταναγκασμού και της πειθαρχίας, η διαδικασία αυτή προϋποθέτει συνεχή κριτική σκέψη, αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη στις δημιουργικές και ανανεωτικές δυνάμεις των ανθρώπων.

Ο Illich (1973a) ισχυρίστηκε ότι η κοινωνία θα έπρεπε να εγκαταστήσει, αντί των σχολείων, δίκτυα της εκπαίδευσης και της μάθησης. Αυτά τα δίκτυα, θα μπορούσαν να καταστήσουν δυνατή την προσέγγιση πραγμάτων και διαδικασιών που έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί από την επίσημη εκπαίδευση, την επικοινωνία είτε μεταξύ επαγγελματιών και επιστημόνων που επιθυμούν να διδάξουν σε άλλους τις γνώσεις και τις ικανότητές τους, ή απλά μεταξύ ατόμων που θέλουν να μοιραστούν με άλλους τους προβληματισμούς και τις σκέψεις τους.

Σύμφωνα με τον Illich (Buckman, 1973), η αποσχολειοποιημένη κοινωνία έχει την έννοια μιας κοινωνίας αποδεσμευμένης από τα επίσημα πτυχία, μιας κοινωνίας που θα έχει το θάρρος να “αντιμιλήσει” στην εξουσία και να κριτικάρει τους κοινωνικούς θεσμούς και ιδρύματα. Η μόρφωση δεν θα αποτελεί πια αγοραστικό αγαθό. Στα πλαίσια μιας αντικομφορμιστικής κοινωνίας, θα παρέχεται σε όλους η δυνατότητα της αυτόνομης δράσης. Τα σχολεία, ως επίσημα όργανα της εξουσίας χρησιμοποιούνται για την καθυπόταξη, εκμετάλλευση και χειραγώγηση των ανθρώπων. Αντίθετα, στην αποσχολειοποιημένη κοινωνία, η ανυπαρξία αυτού του θεσμού, θα προσδώσει την ελευθερία στους ανθρώπους να αισθάνονται ευχαρίστηση μέσα από την εκπαίδευση, καθώς οι δραστηριότητές τους θα αποτελούν προσωπική, ελεύθερη και δημιουργική επιλογή.

ΑΠΟΣΧΟΛΕΙΟΠΟΙΗΣΗ: ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Σύμφωνα με τον Lister (1974), η εργασία του Illich και των υπολοίπων αποσχολειοποιτών είναι αρκετά σημαντική αφού πρόκειται για μια πρωτοποριακή κριτική θεσμών όπως του σχολείου, οι οποίοι θεωρούνται στα πλαίσια της αστικής κοινωνίας εξισωτικοί. Παρόμοια άποψη εκφράζουν και πολλοί άλλοι κοινωνιολόγοι και εκπαιδευτικοί (δες το συλλογικό βιβλίο έκδοση του Open University, 1977), οι οποίοι υπογράμμισαν τη σημαντικότητα των ερωτημάτων που έθεσαν οι αποσχολειοποιτές σε σχέση με τις λειτουργίες του σχολείου. Αξιοσημείωτοι προβληματισμοί τέθηκαν σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα και την απόκτηση γνώσεων που μόνο το σχολείο παρέχει.

Επίσης, το κίνημα της αποσχολειοποίησης κλόνισε την ισχύ κάποιων υποθέσεων όπως “περισσότερα σχολεία ισοδυναμούν με περισσότερη εκπαίδευση”. Πρόκειται για υποθέσεις οι οποίες καλυμμένα αποθαρρύνουν τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα να έχουν τον έλεγχο της ζωής τους. Τα σχολεία, σε τελευταία ανάλυση είναι “αντικειμενικά”, εφόσον προλαμβάνουν τους μαθητές από την απόκτηση της αληθινής γνώσης. Οι αποσχολειοποιτές υποστήριξαν ότι τα σχολεία παραχαράζουν την αληθινή όψη του κόσμου που μας περιβάλλει, ενώ οι μαθητές θεωρούνται χωρίς λογική άτομα τα οποία μετατρέπονται σε αντικείμενα θεραπείας: όπως οι φυλακισμένοι εισέρχονται στις φυλακές, έτσι και τα παιδιά εισέρχονται στα σχολεία (Lister, 1977).

Το κυριότερο σημείο της κριτικής του κινήματος είναι ότι υπογράμμισε την αναγκαιότητα της αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος με ένα τρόπο που μαθητές και δάσκαλοι θα εμπλέκονται σε μια διαδικασία αλληλο-επιμόρφωσης. Παράλληλα, τόνισε με έμφαση την αναποτελεσματικότητα των αλλαγών που προέρχονται από την κορυφή προς τη βάση (Freire, 1976).

Παρόλα ταύτα, η εργασία των αποσχολειοποιτών παρουσιάζει σημαντικά κενά και αδυναμίες. Πρώτιστα, η επιχειρηματολογία τους είναι ελλιπής όσον αφορά πραγματοποιησιμες εναλλακτικές λύσεις. Προσφέρουν μια κριτική προσέγγιση, όχι όμως βιώσιμα προγράμματα. Κατά δεύτερο λόγο, αγνοεί βασικά ερωτήματα πολιτικής δύναμης και επιρροής. Σύμφωνα με την έκδοση του Open University (1977), η βασική αδυναμία τους δεν έγκειται στις εναλλακτικές λύσεις, αλλά στα ερωτήματα στα οποία ανταποκρίνονται.

Ο Illich (1973a), ισχυρίζεται ότι η παιδική ηλικία είναι μια “εφεύρεση” της αστικής κοινωνίας. Την ιδέα αυτή την είχε υιοθετήσει από την εργασία του Aries. Σύμφωνα με τον τελευταίο, πριν από τον 17ο αιώνα, η έννοια της παιδικής ηλικίας ήταν ανύπαρκτη. Τα παιδιά θεωρούνταν ως “μικροί ενήλικες” και εισχωρούσαν στον κόσμο των ενηλίκων όταν δεν ήταν νήπια και δεν χρειάζονταν συνεχή φροντίδα και παρακολούθηση. Έτσι, συχνά, γίνονταν το αντικείμενο παραμέλησης ή και σκληρότητας από μέρους των μεγάλων (Pollock, 1987; Shipman, 1972).

Σύμφωνα με την Pollock (1987), οι ιδέες του Aries, φαίνεται να είναι λανθασμένες. Σύγχρονοι ιστορικοί υποστηρίζουν ότι τόσο οι έννοιες της πατρότητας και της μητρότητας όσο και η γονική μέριμνα, κατά τη διάρκεια ιστορικών περιόδων, παρουσίαζαν μια σταθερότητα και καθολικότητα. Αντίθετα, ισχυρίζεται η Pollock, είναι σκόπιμο να αγνοήσουμε τις θεωρίες τις οποίες αποδέχονται τις θεμελιώδεις αλλαγές γονεϊκών

στάσεων μέσα στο χρόνο, ενώ παράλληλα θα πρέπει να καλλιεργηθεί η ιδέα ότι υπάρχουν κάποια βασικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης ύπαρξης τα οποία δεν αποτελούν αντικείμενα αλλαγής: αντί να ερευνούμε την ύπαρξη ή όχι των συναισθημάτων όπως είναι η αγάπη και η λύπη, θα πρέπει να αποδεχτούμε την ύπαρξή τους σε κάθε κοινότητα και κοινωνία τονίζοντας την διαφορετικότητα της έκφρασης αυτών των συναισθημάτων.

Επίσης, παρά τη διαφορά μεταξύ των μεθόδων κοινωνικοποίησης, υπάρχει μια παγκόσμια και καθολική προσπάθεια η οποία αναφέρεται στη διαμόρφωση της “ηθικής” των νεότερων μελών της κοινωνίας. Η ανάγκη να διατηρηθεί η κοινωνική ευταξία μέσω της κοινωνικοποίησης των νέων από την οικογένεια και το σχολείο είναι εμφανής σε όλες τις ιστορικές περιόδους. Επομένως, η εκπαίδευση των νέων έχει οργανωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να προωθεί ένα συγκεκριμένο τύπο ταυτότητας (του ανήκειν σε μια κοινότητα), την ικανότητα επικοινωνίας και το σεβασμό στους μεγαλύτερους. Η κοινωνική ζωή είναι οργανωμένη πάνω στη βάση πίεσης και εξαναγκασμού των νέων (Shipman, 1972).

Οι ιδέες της Pollock και του Shipman τονίζουν το γεγονός ότι όλες οι κοινωνίες, και όχι μόνο οι βιομηχανικές, επικεντρώνονται στην κοινωνικοποίηση των νέων. Αυτό που ο Illich, θεωρεί ως βίαιη κατήχηση των νέων από το σχολείο, ήταν παρόν σε όλες τις προηγούμενες κοινωνίες, με τη διαφορά ότι προερχόταν από άλλους θεσμούς όπως η οικογένεια, η εκκλησία κλπ.

Ο Lister (1974), υποστηρίζει ότι οι ιδέες του Illich είναι αντιφατικές σε ένα βασικό σημείο. Σύμφωνα με τον Illich, τα σχολεία είναι δυσλειτουργικά. Αλλά ο Lister αντεπιχειρηματολογεί και αναφέρει ότι αυτή η δυσλειτουργία έχει θετικό χαρακτήρα. Το σχολείο στις βιομηχανοποιημένες κοινωνίες έχει κατηγορηθεί για το λόγο ότι θεωρείται υπεύθυνο για την αναπαραγωγή του κοινωνικού-ταξικού καταμερισμού εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο διοχετεύει τις σχολικές “αποτυχίες” στη χειρωνακτική εργασία, το οποίο χαρακτηρίζεται από χαμηλό status στις δυτικές κοινωνίες. Από την άλλη όψη, οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν μια καλή απόδοση στο σχολείο διοχετεύονται στα κολλέγια και στα πανεπιστήμια, και των οποίων τα πνευματικά ενδιαφέροντα κατέχουν πιο υψηλό κύρος από τις χειρωνακτικές εργασίες.

Η επιλογή μεταξύ επιτυχίας και αποτυχίας έχει ταξικό χαρακτήρα: τα παιδιά που προέρχονται από εργατικές τάξεις σπάνια εισέρχονται σε εκπαιδευτικά ινστιτούτα τα οποία προσφέρουν ευκαιρίες για μια μεγαλύτερη επαγγελματική και κοινωνική κινητικότητα. Επομένως, αν συσχετίσουμε τις σχέσεις που υπάρχουν στο σχολείο με τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, είναι πλεονέκτημα για τους μη προνομιούχους η θεώρηση του σχολείου ως δυσλειτουργικού ιδρύματος.

Όπως υποστηρίζει και ο Snyder (1981), Ο Illich έχει γενικά μια αταξική προσέγγιση και αγνοεί ότι τα εκπαιδευτικά δίκτυα που υποστηρίζει, δεν λύνουν το πρόβλημα της ανισότητας. Ο ίδιος ο Illich ισχυρίζεται ότι τα μη προνομιούχα παιδιά δεν θα μπορούσαν ποτέ να αυποσκελίσουν τα παιδιά τα προερχόμενα από ανώτερες κοινωνικο-οικονομικές τάξεις. Το κοινωνικό πλαίσιο των προνομιούχων παιδιών τα βοηθά στο να παρουσιάζουν τις ικανότητές τους ως “φυσικές”. Εν τούτοις, οι αστικές τάξεις δύναται να χρησιμοποιούν τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά δίκτυα με τον ίδιο τρόπο. Ο Snyder δίνει έμφαση στο γεγονός ότι οι τάξεις αυτές

(μεγάλο και μέσο-αστικές), εξ' ορισμού, βρίσκονται σε πιο πλεονεκτική θέση να χρησιμοποιήσουν ή να αποκτήσουν τα μέσα αυτά.

Όπως επίσης έχουν υποστηρίξει και άλλοι (Open University, 1977), τα εκπαιδευτικά δίκτυα του Illich είναι παρόμοιες με τις τεχνικές μαθητείας. Η μαθητεία, ως μέσο μάθησης, ήταν κοινή στις προ-βιομηχανικές κοινωνίες και δεν χρειαζόταν σε τίποτε περισσότερο από την εκμάθηση βασικών επαγγελματικών και τεχνικών δεξιοτήτων. Ούτε όμως και οι μαθητείες ήταν αποτελεσματικές ούτε και ριζοσπαστικές. Μάλλον μπορούν να θεωρηθούν συντηρητικές αφού δεσμεύουν τα άτομα στην κοινωνική τους τάξη συνεπεία της έλλειψης παρακίνησής τους προς άλλη γνώση διαφορετική από των επαγγελματικών δεξιοτήτων τους ή της απόκλισής τους από την ανοδική πορεία στο πεδίο της κοινωνικής κινητικότητας.

Η άποψη του Illich, ότι η γνώση που έχουμε την αποκτούμε εκτός του σχολείου και ότι η κατάργηση των σχολείων θα βοηθήσει κάθε άτομο να φτάσει σε ανώτερα επίπεδα αυτο-εκπλήρωσης, είναι μη ρεαλιστική και αρκετά απλοϊκή. Ο Bourdieu (Open University, 1977), έχει, για παράδειγμα, υποστηρίξει ότι στα σχολεία των οποίων η δομή του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι χαλαρή, η κοινωνική προέλευση του μαθητή αποτελεί το πλέον σημαντικό χαρακτηριστικό της επιτυχίας του. Μακριά από το σχολείο, το χάσμα της ταξικής ανισότητας μεγαλώνει αντί να μικραίνει. Παρόλο που τα σχολεία αντικατοπτρίζουν τις κοινωνικές ανισότητες, εν τούτοις είναι πιο εξισωτικά από τα εκπαιδευτικά δίκτυα του Illich.

Οι Bowels και Gindis (Reid, 1978), αναφέρουν ότι οι δομές και ο σκοπός του σχολείου, δεν πρέπει να προσεγγίζονται με ένα στατικό και μονοδιάστατο τρόπο. Προκειμένου να κατανοηθεί ο θεσμός του σχολείου, είναι σκόπιμο να ληφθεί υπόψη ότι οι διεκδικήσεις της εργατικής τάξης για ισότητα στη μόρφωση, για μεγαλύτερη κοινωνική κινητικότητα και επαγγελματικές επιλογές, για προσωπική καλλιέργεια και οικονομική ασφάλιση, όσο και την ανάγκη του καπιταλισμού να διαμορφώσει έναν θεσμό, ο οποίος θα βοηθήσει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων της εκμετάλλευσης της εργατικής τάξης από τις κοινωνικές elite.

Η παραπάνω προσέγγιση παρουσιάζει μια πιο δυναμική όψη στο σχολείο: είναι την ίδια στιγμή κατάκτηση της εργατικής τάξης και ταυτόχρονα μέσο για την αναπαραγωγή μιας καλά εκπαιδευμένης και ικανής εργατικής δύναμης προς εκμετάλλευση από το οικονομικό σύστημα. Για τους περισσότερους αποσχολιολογιστές, το κράτος, ως βασικός επιχορηγητής του σχολείου, είναι μονοδιάστατο: το κράτος υπηρετεί τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης και τα σχολεία διδάσκουν μόνο την κυρίαρχη ιδεολογία. Όμως τουλάχιστον εν μέρει, το συμπέρασμα αυτό είναι αναληθές. Πράγματι, το σχολείο και το κράτος αναπαράγουν τις ταξικές σχέσεις και κατά συνέπεια τον τρόπο παραγωγής.

Παρόλο που το κράτος δεν είναι ουδέτερο στον ταξικό αγώνα, αναγκάζεται να υπερβεί τις ταξικές αντιθέσεις και κάτω από τις πιέσεις των πολιτικών αγώνων να προχωρήσει σε μεταρρυθμίσεις και αλλαγές. Με τον τρόπο αυτό, το σχολείο δεν εξυπηρετεί τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης μόνο, αλλά σε ένα βαθμό εκπροσωπεί και άλλες τάξεις. Σε αντίθεση με τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα γενικότερα δεν είναι πάντοτε αποτελεσματικά στην κατήχηση των μαθητών και των σπουδαστών στην κυρίαρχη ιδεολογία. Αντίθετα, σε πολλές περιπτώσεις είναι τόποι που η αντιεξουσιαστική ιδεολογία και κριτική αναπτύσσονται.

Το να έχουμε στατική άποψη για το σχολείο στη βιομηχανική κοινωνία, υποστηρίζει η Φραγκουδάκη

(1985), είναι σημαντικό λάθος. Παρότι τα σχολεία έχουν ένα βασικό ρόλο στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και στην επιλογή, με βάση την κοινωνική προέλευση των μαθητών, στις μέρες μας η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι ευκολότερη από ό,τι υπήρξε άλλοτε. Για παράδειγμα ήταν ουτοπικό να προτείνει κανείς πριν από εκατό χρόνια στην Ελλάδα, ότι τα παιδιά των χωρικών έπρεπε να έχουν το δικαίωμα στην εξάχρονη βασική εκπαίδευση. Σήμερα η εννιάχρονη υποχρεωτική παιδεία είναι γεγονός για τους περισσότερους μαθητές. Και ενώ ο κοινωνικός καταμερισμός ισχύει ακόμα, επιτυγχάνεται αργότερα στη ζωή των μαθητών και αυτό τους δίνει περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνική κινητικότητα. Επίσης, σύμφωνα με το Open University (1977), το σχολείο δεν προωθεί την κοινωνική κινητικότητα στο βαθμό που ήταν αναμενόμενη. Το σχολείο δίνει στους μαθητές του κάποιες ευκαιρίες, εμπειρίες και γνώσεις που αλλιώς δε θα μπορούσαν να αποκτήσουν.

Εξάλλου, όπως ήδη έχουμε προαναφέρει, η κατάργηση των σχολείων δε σημαίνει την “απελευθέρωση” των μαθητών. Πολιτική και κοινωνική κατήχηση μπορεί να γίνεται από την οικογένεια ή από μέσα μαζικής επικοινωνίας με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Η κοινωνική επιλογή και καταμερισμός της εργασίας μπορεί να προκαλείται είτε από την έλλειψη αξιοκρατίας ή την οικογενειοκρατία.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι η αποσχολαιοποίηση δεν απαλλάσσεται κινδύνων. Ο John Vaizey (στο Lister, 1974), έχει ήδη υποστηρίξει ότι οι εναλλακτικές λύσεις στα δημόσια σχολεία, πανεπιστήμια ή τεχνικές σχολές, μπορεί να είναι πιο επικίνδυνες. Ήδη αποσχλειοποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ξεκινήσει τη δεκαετία του 1970 και που ελέγχονται από το Πεντάγωνο ή διάφορες πολυεθνικές εταιρείες, δείχνουν ότι η πραγματικότητα της αποσχολαιοποίησης μπορεί να προκαλέσει μεγαλύτερο εφιάλτη από την πραγματικότητα των σχολείων.

Ο Lister (1974), ισχυρίζεται ότι ο Illich χρησιμοποιεί την ανάλυση αιτιότητας. Όπως ο Gintis (1974), υποστηρίζει, ο Illich αποτυγχάνει να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα εξυπηρετεί τον καπιταλισμό. Ο φανξιοναλιστικός προσανατολισμός της ανάλυσης του Illich, καθώς και των εναλλακτικών προτάσεων δεν προσφέρουν τίποτα περισσότερο από ένα νέο τρόπο για τον καπιταλισμό ώστε να ξεπεράσει την εκπαιδευτική κρίση μέσα στα ίδια τα όρια που θέτει ο καπιταλισμός. Η κριτική του Illich χαρακτηρίζεται από μια απόλυτη άρνηση. Εν τούτοις η απόλυτη άρνηση δεν είναι ελευθερία: το παιδί για παράδειγμα που αρνείται συνολικά τις γονικές ή τις κοινωνικές αξίες, δεν είναι ελεύθερο. Είναι απλά το κατασκεύασμα των αξιών που απορρίπτει.

Σε αντίθεση, το κριτικό και απελευθερωτικό στοιχείο της άρνησης (στη συγκεκριμένη περίπτωση της άρνησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας) είναι η πράξη υπέρβασης, της συνειδησης πέραν της άρνησης. Ο Gintis προτείνει το ξεπέρασμα της εκπαιδευτικής κρίσης μέσα από μια διαδικασία που προϋποθέτει στρατηγική και πολιτικό αγώνα. Η διαδικασία αυτή βασίζεται στην κατανόηση των αντιπαλοτήτων στον οικονομικό τομέα καθώς και του τρόπου με τον οποίο αντικατοπτρίζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η πάλη για την εκπαιδευτική αλλαγή, σύμφωνα με τον Gintis, αποτελεί ένα μέρος του ευρύτερου αγώνα για κοινωνική αλλαγή. Επομένως, η κατανόηση των κοινωνικών συνθηκών μέσω των οποίων το σχολείο αναδύθηκε και αναπύχθηκε είναι μεγάλης σημασίας.

Ο Illich κριτικάρει το σχολείο αλλά δεν απορρίπτει τον καπιταλισμό ούτε όμως συζητά τις αξιώσεις της εκπαίδευσης. Σε τελική ανάλυση αγωνίζεται για την επιστροφή σε ένα εξιδανικευμένο στάδιο του καπιταλισμού. Προσπαθεί να εγκαθιδρύσει τις ποιότητες μιας “αγνής” διαπροσωπικής επικοινωνίας, οι οποίες θα υπάρχουν πέρα των απάνθρωπων απαιτήσεων της σύγχρονης κοινωνίας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο Illich και οι αποσχολειοποιητές γενικότερα, ανέπτυξαν τις απόψεις τους πάνω στο γεγονός ότι το σχολείο δεν έχει καμία σχέση με τη μόρφωση. Αντιλέγουν ότι ο μύθος του σχολείου έχει κατασκευαστεί ώστε να πείσει ότι οι μαθητές μαθαίνουν στο σχολείο κάτι που διαφορετικά δεν θα μπορούσαν να μάθουν. Οι ρόλοι του σχολείου είναι βασικά τέσσερις: η φύλαξη/επιμέλεια των μαθητών, η κοινωνική επιλογή, η κατήχηση και η μάθηση. Εν τούτοις τα σχολεία συγκεντρώνονται τελικά μόνο στους τρεις πρώτους και παραμελούν τον τέταρτο.

Ο Illich, εξομοιώνει το ρόλο των σχολείων ανά τον κόσμο, ανεξαιρέτως του πολιτικού καθεστώτος κάτω από το οποίο λειτουργεί. Με την ύπαρξη του “κρυφού” προγράμματος και την υποταγή των μαθητών στους δασκάλους, οι πρώτοι προετοιμάζονται να μπουν στον κόσμο των ενηλίκων που έχει ήδη κατασκευαστεί γι’ αυτούς και που πιθανά δεν θα αμφισβητήσουν ποτέ. Κάθε εναλλακτική λύση στα πρότυπα του σχολείου, θεωρείται από τον Illich ως αντιδημοκρατική.

Σύμφωνα με τον Lister, ο Illich μετέτρεψε την αποσχολειοποίηση σε μια πράξη θρησκευτικής πίστης. Θεωρεί δε, τους αποσχολειοποιητές “μυστικιστές και μεσσίες που προσφέρουν από τη μια τη φωτιά της κόλασης (την κοινωνία των σχολείων) και από την άλλη τον παράδεισο (την αποσχολειοποίηση)” (Lister, 1974, σελ. 13).

Σύμφωνα με τη μαρξιστική ανάλυση, ο Illich αποτυγχάνει να δώσει απάντηση στο κεντρικό ερώτημα της πολιτικής εξουσίας. Με τρόπο απλοϊκό, εξισώνει τις αξίες του Φασισμού με αυτές του Σοσιαλισμού και του Φιλελευθερισμού. Εξετάζει τα σχολεία ανεξάρτητα από την εποχή ή το πολιτικό καθεστώς και τις κοινωνικές συνθηκών. Αγνοεί το γεγονός ότι τα σχολεία διαφέρουν ακόμα και στις δυτικές κοινωνίες μεταξύ τους. Τα σχολεία στις ΗΠΑ, στη Βρετανία ή την Ελλάδα δεν είναι παρόμοια. Είναι προσαρμοσμένα σε μια εν μέρει διαφορετική οικονομία και στην αναπαραγωγή διαφορετικών πολιτιστικών και κοινωνικών στοιχείων. Το γενικό χαρακτηριστικό των σχολείων, δηλαδή ότι κατηχούν τα παιδιά και τα προετοιμάζουν για την κοινωνία, όντως είναι κοινό. Εν τούτοις, όπως και ο Shipman υποστήριξε, το γενικό αυτό πρότυπο κοινωνικοποίησης είναι κοινό σε όλες τις κοινωνίες, σε όλες τις ιστορικές περιόδους και ήταν παρόν πριν την εμφάνιση του σχολείου. Αν λοιπόν αποδεχτούμε την πρόταση του Illich, τότε πρέπει να παραδεχτούμε επίσης το απλοϊκό συμπέρασμα ότι όλοι οι κοινωνικοί σχηματισμοί, όπως ακριβώς τα σχολεία, είναι τα ίδια.

Ο μαρξισμός προσφέρει μια κριτική ανάλυση του έργου των αποσχολειοποιητών και τονίζει τη σχέση του σχολείου με τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και την αναπαραγωγή, μέσω αυτού, των κοινωνικών

ανισοτήτων. Παρόλα ταύτα, αντίθετα με τον Illich, τονίζει ότι η εκπαίδευση είναι μόνο ένα από τα μέσα που η αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων της παραγωγής επιτυγχάνεται.

Ακόμη περισσότερο, τα σχολεία δεν είναι οι πρωταρχικοί τόποι όπου οι ανισότητες αναπτύσσονται. Η κοινωνική ανισότητα υπάρχει στον καπιταλισμό πριν και πέρα από τα σχολεία και τα τελευταία είναι τόσο σημαντικά για τη διαίωση όσο και οι θεσμοί όπως η οικογένεια, η θρησκεία, τα ΜΜΕ, και άλλα. Όπως σύντομα και πολύ καίρια συνόψισε ο Gintis:

“Δεν επακολουθεί ότι η διαδικασία του σχολείου βρίσκει τη βασική της λειτουργία στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων... αλλά μάλλον, ότι οι σχέσεις της παραγωγής είναι σχετικές με τον τρόπο και τη λειτουργία του σύγχρονου σχολείου” (Gintis, 1974, σελ. 30).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Buckman, P. (ed.) *Education without School*, London, 1973.
- Φραγκουδάκη, Α. *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα, 1985.
- Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin, Harmondsworth, 1972.
- Freire, P. *Education: The Practice of Freedom*, Writers and Readers Publishing Cooperation, London, 1976.
- Gintis, H. “Towards a Political Economy of Education: A Radical Critique of Ivan Illich’s Deschooling Society” in Lister, I. *Deschooling*, Campridge University Press, London, 1974.
- Illich, I. *Celebration of Awareness: A Call for Industrial Revolution*, Calder and Boyars, London, 1971.
- Illich, I. *Deschooling Society*, Penguin, Harmondworth, 1973a.
- Illich, I. *Tools for Conviviality*, Calder and Boyars, London, 1973b.
- Illich, I. “Outwitting the Developed Countries” in Bernstein, H. (ed.) *Underdevelopment and Development: The Third World Today, Selected Readings*, Penguin, Harmondsworth, 1973c.
- Illich, I. & Verne, E. *Imprisoned in the Global Classroom*, Writers and Readers Publishing Cooperation, London, 1976.
- Illich, I. *Shadow Work*, Boyars, London, 1981.
- Lister, I. *Deschooling*, Campridge University Press, London, 1974.
- Open University *Liberal and Radical Alternatives*, Milton Keynes, 1977.
- Pollock, L. *A Lasting Relation and Children over Three Centuries, Fourth Estate*, London, 1987.
- Reid, I. *Sociological Perspectives on School and Education*, Open Books, London, 1978.
- Shipman, M.D. *Childhood: A Sociological Perspective*, NFER, Windsor, 1972.
- Snyder, G. *Σχολείο, Τάξεις και Πάλη των Τάξεων*, Ζαχαρόπουλος, Αθήνα, 1981.
- Τσαούσης, Δ. *Η Κοινωνία του Ανθρώπου*, Gutenberg, Αθήνα, 1985.