

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Συνεδρία 1: Οι πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις της τυπικής εκπαίδευσης. Ιδεολογία, κρυφά προγράμματα σπουδών και εκπαίδευση του πολίτη

Δρ. Νικόλα Χόρσλεϊ (Dr Nicola Horsley)

Κατευθυντήριες Ερωτήσεις:

- Πώς έννοιες, όπως η *δημοκρατία*, η *ελευθερία*, η *ιδιότητα του πολίτη*, τα *δικαιώματα* και οι *υποχρεώσεις*, διαμορφώνουν την κατανόηση της ιδιότητας του πολίτη;
- Πώς έχουν χαρακτηρίσει διαφορετικές θεωρίες το ρόλο της εκπαίδευσης;
- Ποιος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης στην (ανα)παράσταση ορισμένων ιστοριών και την (ανα)παραγωγή της ιδιότητας του πολίτη;
- Ποιες είναι οι κρυφές διαδικασίες της τυπικής εκπαίδευσης;

Η Θεωρία για την Ιδιότητα του Πολίτη

Οι θεωρητικοί της αγωγής του πολίτη ασχολούνται με έννοιες που περιλαμβάνουν την απελευθέρωση ή την ελευθερία, τα δικαιώματα, τις ευθύνες και την πολιτική αρετή. Οι θεωρίες διαφέρουν τόσο στις ερμηνείες που προσφέρουν σ' αυτές τις έννοιες, όσο και στα στοιχεία που προκρίνουν ως πιο σημαίνοντα.

Το πιο προφανές παράδειγμα των παραπάνω αποτελεί η διαφωνία μεταξύ στοχαστών στις φιλελεύθερες και δημοκρατικές παραδόσεις σχετικά με την κατάλληλη ισορροπία των δικαιωμάτων και των ευθυνών του πολίτη. Οι προσεγγίσεις, λοιπόν, ποικίλλουν ως προς την υποστήριξή τους σε πιο παθητικά ή ενεργά μοντέλα, συχνά αναφερόμενα ως «λεπτή» ή «πυκνή» ιδιότητα του πολίτη (=‘thin’ and ‘thick’ citizenship) αντίστοιχα. Οι «λεπτές» φιλελεύθερες προσεγγίσεις της αγωγής του πολίτη, από τη μία πλευρά, τον θεωρούν νόμιμο μέλος μιας καθορισμένης πολιτικής κοινότητας, στο πλαίσιο της οποίας θα πρέπει να του δίνεται η δυνατότητα να απολαμβάνει ορισμένα δικαιώματα και ιδιαίτερα το δικαίωμα στην ελευθερία (Thompson, 1994). Με την πάροδο των αιώνων, οι φιλελεύθεροι θεωρητικοί διαφωνούσαν για τη φύση αυτών των δικαιωμάτων –ειδικά για τη φύση και την έκταση της ελευθερίας– και τον απαιτούμενο βαθμό υποστήριξής τους από το κράτος και άλλους δημόσιους θεσμούς, ώστε να αποδοθεί ουσιαστικό νόημα στην ελευθερία. Οι Ρεπουμπλικάνοι στοχαστές, από την άλλη πλευρά, προσφέρουν έναν «πυκνότερο» ορισμό της ιδιότητας του πολίτη, που τον προσδιορίζει όχι μόνο ως νόμιμο αποδέκτη ορισμένων δικαιωμάτων, αλλά και ως ενεργό, «προσηλωμένο» μέλος μιας καθορισμένης πολιτείας, το οποίο έχει υποχρέωση να συνεισφέρει στο κοινό καλό. Εδώ, το κράτος και η επίσημη δημόσια σφαίρα γενικότερα, κατέχουν σημαντικότερο ρόλο απ' ότι τείνει να τους παραχωρηθεί από τους φιλελεύθερους στοχαστές. Κατά συνέπεια, οι έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης, του καθήκοντος και της «πολιτικής αρετής» γίνονται ιδιαίτερα σημαντικές για τη δημοκρατική σκέψη.

Φιλελεύθερη Ιδιότητα του Πολίτη

Οι κλασικοί φιλελεύθεροι θεωρητικοί, όπως ο John Stuart Mill (1806–1873), έθεσαν τα θεμέλια της κοινής γλώσσας που συνεχίζουμε να χρησιμοποιούμε, για να εκφράσουμε την

κατανόηση της ιδιότητας του πολίτη. Ο Mill ήταν πιο διάσημος για την πραγματεία του περί ελευθερίας, αλλά αυτό, στο οποίο πραγματικά πίστευε, ήταν η σημασία της ανάπτυξης της ικανότητας των ανθρώπων να συνεργάζονται στην κοινωνία, διότι η ελευθερία πρέπει να προορίζεται για εκείνους που κρίνεται ότι έχουν τις απαιτούμενες ικανότητες. Πίστευε, δηλαδή, στη δημοκρατία για χάρη της ανάπτυξης των ικανοτήτων του ανθρώπου, ενώ θεωρούσε ότι μόνο μια κυβέρνηση βασισμένη στη συμμετοχή θα μπορούσε να κεντρίσει το ενδιαφέρον του κοινού· αυτό από μόνο του είναι διαφωτισμός.

Ο Mill πίστευε ότι οι γονείς είχαν ηθική υποχρέωση να καλλιεργήσουν τις γνώσεις των παιδιών τους, υποχρέωση που, κατά τη γνώμη του, θα έπρεπε να τους επιβληθεί από το κράτος, επιτρέποντας τους, όμως, να επιλέγουν οι ίδιοι τον τρόπο μόρφωσης των παιδιών. Ήταν υπέρμαχος της πολυμορφίας στην εκπαίδευση, η αξιοποίηση της οποίας θα μπορούσε να είναι εξαιρετικά αποτελεσματική στην οικοδόμηση του χαρακτήρα του ατόμου σε σύγκριση με ένα στενό εθνικό πρόγραμμα σπουδών.

Μια γενική Κρατική εκπαίδευση είναι ένα απλό “τέχνασμα”, με σκοπό τη διαμόρφωση πανομοιότυπων ανθρώπων: και επειδή το καλούπτι στο οποίο τους σμιλεύει είναι αυτό που ευχαριστεί την κυρίαρχη δύναμη στην κυβέρνηση [...], καθιερώνεται ένα είδος δεσποτισμού πάνω στο νου, που οδηγεί φυσικά στην εξουσία πάνω στο σώμα. (Mill 1910a:199)

Τα έργα των Hobbes, Locke, Rousseau και Kant σκιαγράφησαν τις θεμελιώδεις αρχές της φιλελεύθερης αγωγής του πολίτη, οι οποίες αναγνωρίζονται ως βάση της μετέπειτα πολιτικής σκέψης. Η συμβολή του Mill στον φιλελεύθερο κανόνα βασίστηκε σε αυτές τις μακροέννοιες της ελευθερίας, των δικαιωμάτων και των ευθυνών και έστρεψε την προσοχή, στον τρόπο με τον οποίο οι μικροδιαδικασίες της ενεργού συμμετοχής στα κοινά τις ενισχύουν. Ο ρόλος του πολίτη, όπως τον οραματίστηκε ο κλασικός φιλελευθερισμός, επηρέασε την πολιτική στο Ηνωμένο Βασίλειο από τον εικοστό αιώνα και μετά.

Παρά την αισιοδοξία του για ενεργό συμμετοχή του πολίτη, ο Mill είναι ένας από τους φιλελεύθερους στοχαστές, οι οποίοι, σύμφωνα με τον Berlin (1958) στο διορατικό του δοκίμιο, *Δύο Έννοιες της Ελευθερίας*, συντάσσονται με μία «αρνητική» αντίληψη της ελευθερίας, η οποία δεν είναι εποικοδομητική. Ο Berlin υποστηρίζει ότι η σκέψη του Mill συγχέει δύο φιλελεύθερες απόψεις: 1) ότι κάθε εξαναγκασμός είναι εγγενώς κακός και η «μη παρέμβαση» είναι εγγενώς καλή και 2) ότι οι «άντρες» πρέπει να εκπαιδεύονται, ώστε να αναπτύξουν «έναν συγκεκριμένο τύπο χαρακτήρα, τον οποίο ενέκρινε ο Mill», να είναι, δηλαδή, «ατρόμητοι, πρωτότυποι, εφευρετικοί, ανεξάρτητοι, αντικομφορμιστές σε σημείο εκκεντρικότητας, κ.ο.κ.», πράγμα που ήταν δυνατό «μόνο σε συνθήκες ελευθερίας» (Berlin, 1958: 159). Ο Berlin βλέπει τη δεύτερη αυτή άποψη ως θεμελιωδώς εσφαλμένη και της πιστώνει ότι παραμελεί την συσώρευση των ιστορικών παραδειγμάτων του ανθρώπινου πνεύματος που ευδοκιμεί μέσα από αγώνες ενάντια στην καταπίεση. Ο Berlin αντιπαρέβαλε στον ισχυρισμό του Mill ότι η «μόνη ελευθερία που αξίζει να ονομάζεται έτσι είναι να επιδιώκουμε το καλό μας με τον δικό μας τρόπο» (Berlin, 1958: 158) τις «θετικές» κατασκευές της ελευθερίας, τις οποίες ορίζει ως συνειδητοποίηση της επιθυμίας του ατόμου να είναι το «όργανο» των δικών του ενεργειών βούλησης, να συλλαμβάνει μετά από σκέψη δικούς του «στόχους και πρακτικές» και να ενεργεί για την υλοποίησή τους. Εξηγεί τη διάκριση μεταξύ αυτής της σύλληψης του αποφασισμένου πολίτη και του φυσικού ανθρώπου του Rousseau: αυτή την «κατώτερη» φύση που διέπεται από παράλογη, ενστικτώδη

παρόρμηση, η οποία είναι ο στόχος της «αυστηρά πειθαρχημένης» ηθικής εκπαίδευσης (Berlin, 1958: 161).

Με την άνοδο του καπιταλισμού από τον δέκατο ένατο αιώνα και μετά, η φιλελεύθερη θεώρηση της σχέσης μεταξύ της αγωγής του πολίτη και της ελευθερίας, και ιδιαίτερα των ελευθεριών που συνδέονται με την ιδιοκτησία, πήρε μια νέα διάσταση. Καθώς αναγνωρίστηκε ότι η ιδιοκτησία ήταν ένα προνόμιο που δεν απολαμβάνουν όλα τα μέλη της κοινωνίας, η υπόθεση, ότι η δέσμευση ενός πολίτη στο κράτος ήταν μια ανταπόδοση της επένδυσης του κράτους στην προστασία της ιδιωτικής ιδιοκτησίας, δεν ήταν πλέον λειτουργική (Heater, 2004). Καθώς ο καπιταλισμός επεκτάθηκε στον εικοστό αιώνα, η ιδέα ότι ο ρόλος του κράτους πρέπει να περιλαμβάνει κάποιο επίπεδο ανακατανομής των περιουσιακών στοιχείων των πλουσίων, για να επιτρέψει στους φτωχούς να επιτύχουν ένα πρότυπο ευημερίας που ευνοεί την επίτευξη ίσης ιδιότητας του πολίτη, κέρδιζε έδαφος, και αμφισβητήθηκε η συνάφεια της κλασικής φιλελεύθερης προσέγγισης. Η παραδοσιακή συζήτηση διαφοροποιήθηκε, καθώς περισσότεροι σύγχρονοι στοχαστές προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν τις ανισότητες που δημιουργούνται από την οικονομία της ελεύθερης αγοράς, και η κλασική φιλελεύθερη θέση επανεκτιμήθηκε από πολυάριθμους στοχαστές με βάση τη νέα εποχή (Heater, 2004).

Στο μεγάλη επιρροής έργο του, *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη* (=«Citizenship and Social Class») (Marshall & Bottomore, 1992), ο T. H. Marshall (1893–1981) πρωτοστάτησε στην έννοια των κοινωνικών δικαιωμάτων, η οποία διαμόρφωσε τις συζητήσεις για την ιδιότητα του πολίτη στη Βρετανία, μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν το κράτος πρόνοιας ήταν στα σπάργανά του (Dwyer, 2003). Στην πραγμάτευσή του για την αύξηση του μεριδίου των πολιτών στην εξουσία στην καπιταλιστική κοινωνία, ο Marshall υποστήριξε ότι το κύριο μέλημά του ήταν ο αντίκτυπος της ιδιότητας του πολίτη στην κοινωνική ισότητα. Θεωρούσε τα κοινωνικά δικαιώματα τον βασικό τομέα, στον οποίο υστερούσε η Βρετανία του εικοστού αιώνα, αφού είχε προηγηθεί η ανάπτυξη των πολιτικών δικαιωμάτων τον δέκατο όγδοο αιώνα και των πολιτικών δικαιωμάτων, κατά τη διάρκεια του δέκατου ένατου αιώνα. Η προσέγγισή του βασίστηκε στην έννοια της καθολικής απόλαυσης των κλασικών ελευθεριών, αλλά δεν πίστευε ότι κάτι τέτοιο προϋπέθετε την κατεδάφιση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης· μάλλον ήταν υπέρ της εγκατάστασης μιας «εκπαιδευτικής αξιοκρατίας». Μέσα από αυτό το σύστημα πίστευε ότι θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί το ιδανικό «μιας δομής άνισου καθεστώτος που κατανέμεται αρκετά στις άνισες ικανότητες» (Marshall & Bottomore, 1992: 109) και ότι εκείνοι που ταιριάζουν περισσότερο στη δημόσια ζωή θα εισέλθουν φυσικά σε αυτήν. Ωστόσο, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι αποδεκτές ανισότητες του Marshall είναι εξίσου επιζήμιες και αναπαραγάγουν ανισότητες εξίσου με εκείνες που προσπάθησε να αντικαταστήσει. Το μοντέλο του Marshall υιοθετεί, επίσης, την οικονομική ιδιότητα του πολίτη, την οποία δεν μπορούν να έχουν όσοι δεν καλλιεργούν οικονομικό κεφάλαιο, όπως οι νέοι άνεργοι. Το όραμά του να «ξεριζώσει» τα χειρότερα άκρα του καπιταλισμού διατηρεί, επίσης, τον έμφυλο διαχωρισμό της δημόσιας και ιδιωτικής σφαίρας και παραμελεί πολύπλοκες ταυτότητες (Turner, 1993).

Ρεπουμπλικανική Ιδιότητα του Πολίτη

Η απομάκρυνση από την αντίληψη πως η ελευθερία εξαρτάται από την περιουσία, η οποία περιγράφηκε παραπάνω, υπονόμωσε την υπεροχή που –μέχρι τον εικοστό αιώνα– απολάμβανε ο φιλελευθερισμός ως βάση της ιδιότητας του πολίτη. Παρόλο που η κληρονομιά διανοητών, όπως ο Rousseau, συνέχισε να έχει επιρροή, ήταν τα πιο δημοκρατικά σκέλη της θεωρίας του αυτά που είχαν μεγαλύτερη απήχηση, οδηγώντας σε

αναζωπύρωση της υποστήριξης των ρεπουμπλικανικών ιδεών, όπως το δημόσιο καθήκον, η κοινωνική δικαιοσύνη και η πολιτική αρετή ως θεμέλια για την ιδιότητα του πολίτη (Faulks, 2000). Το ρεπουμπλικανικό μοντέλο της ιδιότητας του πολίτη βασίζεται σε έναν «πυκνότερο», πιο ενεργό ρόλο, με τους πολίτες να ενθαρρύνονται να σκέφτονται και να ενεργούν για το κοινό καλό. Ταυτόχρονα, δίνεται στο κράτος περισσότερη εξουσία να παρέμβει στην ζωή των πολιτών. Η ρεπουμπλικανική προσέγγιση είναι πιο απαιτητική σε όσα περιμένει από τους πολίτες, αλλά εξακολουθεί να ανάγει την ελευθερία σε κεντρικό θέμα.

Υπάρχει, όμως, κάποια αμφιβολία στη ρεπουμπλικανική παράδοση ως προς το κατά πόσον, ακόμη και ένα σώμα πολιτών που έχει πειστεί να εφαρμόζει «συναδελφική» συμμετοχή, μπορεί να χαιρεί εμπιστοσύνης ότι εκπληρώνει την αστική του υποχρέωση. Οι αρχαίοι Έλληνες έκαναν διάκριση μεταξύ της κατάστασης της ανοησίας, μιας φυσικής κατάστασης άγνοιας, στην οποία γεννιούνται όλα τα άτομα, και της ανάπτυξης της ιδιότητας του πολίτη, στην οποία πρέπει να εκπαιδευτεί κανείς. Κατά συνέπεια, απέκλεισαν εκείνους που επέδειξαν εγωκεντρισμό δίνοντας προτεραιότητα στην ιδιωτική και όχι στη δημόσια ζωή. Μια τέτοια προτίμηση ήταν απόδειξη ανοησίας και τεκμήριο ότι ορισμένοι δεν ήταν αρκετά φωτισμένοι, για να παίξουν δημόσιο ρόλο (Dagger, 2002). Ακόμη και ο Rousseau, ο οποίος τάχθηκε υπέρ της ευρείας εμπλοκής στην πολιτεία, ήταν επιφυλακτικός:

Πώς μπορεί ένα τυφλό πλήθος, που συχνά δεν ξέρει τι θέλει, επειδή σπάνια γνωρίζει τι είναι καλό για αυτό, να αναλάβει από μόνο του ένα εγχείρημα τόσο μεγάλο και δύσκολο, όπως ένα σύστημα νομοθεσίας;... Η γενική βούληση είναι πάντα νόμιμη, αλλά η κρίση που την καθοδηγεί δεν είναι πάντα φωτισμένη. (Rousseau, 1968:II.6)

Με τις υψηλές προσδοκίες που έχουν αποδοθεί στα μέλη του ρεπουμπλικανικού σώματος πολιτών είναι, πράγματι, δύσκολο να φανταστούμε μια κοινωνία τέτοιων ιδανικών πολιτών, ενωμένη κάτω από ένα συλλογικό κίνητρο και με αφοσίωσή στην κοινή βούληση. Αυτό το πρόβλημα οδήγησε τους ρεπουμπλικάνους θεωρητικούς να υποστηρίξουν την ανάγκη εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, των δεξιοτήτων και των πρακτικών γνώσεων που είναι απαραίτητες για την πλήρη αγωγή του πολίτη (Faulks, 2000).

Αν και η δημοτικότητα του ρεπουμπλικανισμού μειώθηκε στα τέλη του δέκατου όγδοου αιώνα, πιο πρόσφατα ο ρεπουμπλικανισμός γνώρισε μια αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος, καθώς η ενεργός ιδιότητα του πολίτη αντιμετωπίστηκε ως θεραπεία για τις αποτυχίες της «λεπτής», παθητικής ιδιότητας του πολίτη που έχει ριζώσει σε μεγάλο μέρος της Δύσης. Συγκεκριμένα, τα παράπονα για την παρακμή της εκλογικής συμμετοχής και του κοινωνικού κεφαλαίου (Putnam, 2000) έχουν ερμηνευτεί ως επιθυμία για μια ρεπουμπλικανική ιδιότητα του πολίτη, και μερικές ρεπουμπλικανικές έννοιες έχουν παραμείνει στη συνείδηση του κοινού, όπως είναι εμφανές από τη χρήση του όρου «καλός πολίτης». Τα χαρακτηριστικά που καθιστούν τη ρεπουμπλικανική ιδιότητα του πολίτη μια ελκυστική θεωρία σχετίζονται με τη βασική της θέση, ότι τα ανθρώπινα όντα είναι εγγενώς κοινωνικά και δεν πρέπει να αναμένεται να ζουν αποξενωμένα χωρίς την ικανότητα να επηρεάζουν ή να επηρεάζονται από άλλους.

Σε συνδυασμό με τα πλεονεκτήματα της ρεπουμπλικανικής σκέψης σε πολλές δυτικές χώρες, συμπεριλαμβανομένου του Ηνωμένου Βασιλείου και των ΗΠΑ, η κατάχρηση της κοινωνικής πρόνοιας, μαζί με την απελπισία που προκάλεσε η αναπτυσσόμενη «κουλτούρα διεκδίκησης» που συσσωρεύει δικαιώματα, χωρίς αυτά να αντισταθμίζονται από ισάριθμες ευθύνες, έχει αποδυναμώσει την υποστήριξη της οποίας έχαιρε η φιλελεύθερη ιδιότητα του πολίτη. Σύμφωνα με τον Bauman, οι σημερινοί πολίτες είναι καταναλωτές που πιστεύουν σε

ένα εξατομικευμένο «δικαίωμα στην απόλαυση και όχι στο καθήκον να υποφέρουν» (Bauman 1998: 31), ενώ ο συνακόλουθος ανταγωνισμός για τις πολυτέλειες έχει αναγνωριστεί από ορισμένους προβληματισμένους σχολιαστές ως κοινωνικά διαβρωτικός (Jones, 2011; Jensen, 2013). Μια τέτοια κατάρρευση της ευθύνης απέναντι στους άλλους απειλεί την κοινωνική ειρήνη, η οποία, γενικά, αποθαρρύνει την αντικοινωνική συμπεριφορά και επιτρέπει λιγότερη κρατική παρέμβαση στην κοινωνική ευταξία. Οι λύσεις της ρεπουμπλικανικής θεωρίας σε τέτοια προβλήματα βρήκαν συνεπώς υποστήριξη εξαιτίας του “κλίματος” των σύγχρονων κοινωνιών. Πιο συγκεκριμένα, στήριξη βρήκαν οι ρεπουμπλικανικές ιδέες για την μετάδοση –μέσω της εκπαίδευσης– αξιών στους νέους, οι οποίες θεωρούνται απούσες από την ζωή, κατά τον 21ο αιώνα.

Λειτουργιστική έναντι Νεομαρξιστικών Επεξηγήσεων της Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Dewey, η εκπαίδευση, κατανοητή με τον ευρύτερο δυνατό τρόπο, είναι ένα μέσο κοινωνικής ανανέωσης, «κοινωνικής συνέχειας της ζωής» (Dewey, 1994: 2). Είναι, λοιπόν, μια «κοινωνική ανάγκη», ένα «έργο αναγκαιότητας» (Dewey, 1994: 3).

Όντα που γεννιούνται, όχι μόνο αγνοώντας, αλλά και αδιαφορώντας αρκετά για τους σκοπούς και τις συνήθειες της κοινωνικής ομάδας, πρέπει να μάθουν γι' αυτά και να ενδιαφερθούν ενεργά. Η εκπαίδευση και μόνο η εκπαίδευση καλύπτει το κενό. (Dewey, 1994: 3)

Παράλληλα, έχει παρατηρηθεί ότι οι απαιτήσεις του καπιταλισμού δεν συντονίζονται με τα συμφέροντα της δημοκρατίας:

... ο καταμερισμός της εργασίας στην εκπαίδευση, καθώς και η δομή της εξουσίας και της ανταμοιβής, αντικατοπτρίζουν εκείνα της οικονομίας. Δεύτερον, ισχύει ότι σε κάθε σταθερή κοινωνία, στην οποία ένα τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προσωπική ανάπτυξη των εργαζομένων, θα υπάρχει η τάση να προκύψει μια αντιστοιχία των κοινωνικών σχέσεων της εκπαίδευσης με εκείνες του οικονομικού συστήματος. (Bowles & Gintis, 1988: 237)

Οι Bowles & Gintis στην πραγμάτευσή τους για την «αρχή της αντιστοιχίας» στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ διαπίστωσαν ότι η δομή και το εύρος του ...

... δεν μπορεί να εξηγηθεί χωρίς αναφορά τόσο στα αιτήματα των εργαζομένων –για παιδεία, για δυνατότητα μεγαλύτερης επαγγελματικής κινητικότητας, για οικονομική ασφάλεια, για προσωπική ανάπτυξη, για κοινωνικό σεβασμό– όσο και στην επιταγή της καπιταλιστικής τάξης για την κατασκευή ενός θεσμού που θα ενίσχυε την εργατική δύναμη των εργαζομένων και θα βοηθούσε στην αναπαραγωγή των συνθηκών για την εκμετάλλευσή της. (ό.π.: 240)

Ο Livingstone (1995: 61), όμως, επισημαίνει ότι αυτή η πραγμάτευση δεν λαμβάνει πλήρως υπόψη τις πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις της τυπικής εκπαίδευσης, κυρίως λόγω της «εννοιολογικής αποτυχίας της να προσδιορίσει το εκπαιδευτικό σύστημα ως κοινωνικό πεδίο από μόνο του, ως έναν χώρο κοινωνικών σχέσεων της υλικής παραγωγής της γνώσης».

Συνεπώς, περαιτέρω προσπάθειες για μια πιο περιεκτική εξήγηση των πολιτικών και κοινωνικών διαστάσεων της εκπαίδευσης προσπάθησαν να λάβουν υπόψη τις αλλαγές στις εκπαιδευτικές προτεραιότητες μέσω μεγαλύτερης έμφασης στην εμπρόθετη δράση και στα διαφιλονικούμενα πεδία.

Λεπτομερείς αναλύσεις των διαρθρωτικών παραγόντων που υποβόσκουν στην εκπαιδευτική αλλαγή, καθώς και πιο πλήρεις περιγραφές των διαδικασιών της πολιτικής, προσπάθησαν στη συνέχεια να παρέχουν μεγαλύτερη σαφήνεια. Ο Dale (1992: 207) περιγράφει τις «κοινωνικά αφοσιωμένες» στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης προσεγγίσεις ως «μη εφαρμόσιμες» πρακτικές που κυριαρχούνται, αφενός, από μια περιστασιακή λογική και, αφετέρου, από μια αφοσίωση στην ανάπτυξη προσεγγίσεων και όχι στη ανάπτυξη ολοκληρωμένων θεωριών». Οι θεωρητικοί της αντίστασης έχουν τονίσει το ρόλο των διασταυρώσεων μεταξύ της τάξης, του φύλου και της φυλής (Giroux, 2011). Ο Meyer (1986: 345) υποστηρίζει ότι οι λειτουργικές θέσεις ενισχύονται μόνο από την άποψη των καπιταλιστικών εκπαιδευτικών συστημάτων ως προοδευτικών κοινωνικών έργων:

Η κύρια κοινωνιολογική ιστορία παραμένει τελείως εντός του λειτουργικού παραδείγματος, αδυνατώντας να ξεφύγει από τη συντριπτική νομιμότητα, κατ' αρχήν, του ορθολογικού και στοχευμένου χαρακτήρα της εκπαίδευσης ως ιδανικού. Αυτό δεν παρατηρείται συχνά, επειδή πολλοί κοινωνιολόγοι υιοθετούν μια ριζοσπαστική πολιτική στάση στο θέμα. Αυτό, όμως, περιλαμβάνει απλώς την αντίληψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί για τη διατήρηση και την ενίσχυση των θεσμοθετημένων κατανομών εξουσίας και θέσης: από αυτή την οπτική, οι νεομαρξιστές κοινωνιολόγοι τείνουν να είναι οι πιο αυστηρά λειτουργιστές, συχνά ανίκανοι να δουν οποιαδήποτε άλλη πτυχή της εκπαίδευσης εκτός από τη λειτουργία της, σχεδόν σαν σε ένα σχέδιο [...] για τη διατήρηση της τάξης ευρύτερα.

Η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη ως Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών

Οι ιδέες της ανανέωσης και της ενεργού συμμετοχής των πολιτών είχαν ριζώσει στον πολιτικό λόγο τη στιγμή που η Συμβουλευτική Ομάδα για την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη και τη Διδασκαλία της Δημοκρατίας στα Σχολεία (Advisory Group for Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools), με επικεφαλής τον Sir Bernard Crick, άρχισε να εργάζεται για τους στόχους της. Τα τρία σκέλη της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη που η ομάδα αναγνώρισε αντικατοπτρίζουν τα εξής:

6.7 Τα σκέλη

6.7.1 Κοινωνική και ηθική ευθύνη

Τα παιδιά μαθαίνουν από την αρχή την αυτοπεποίθηση και την κοινωνικά και ηθικά υπεύθυνη συμπεριφορά τόσο εντός, όσο και εκτός της τάξης, τόσο απέναντι σε εκείνους που βρίσκονται στην εξουσία, όσο και μεταξύ τους (αυτό είναι μια βασική προϋπόθεση για την ιδιότητα του πολίτη).

6.7.2 Κοινωνική συμμετοχή

Οι μαθητές μαθαίνουν και εμπλέκονται βοηθητικά στη ζωή και τις ανησυχίες των κοινοτήτων τους. Στο σκέλος αυτό περιλαμβάνεται η μάθησης μέσω της συμμετοχής στην κοινότητα και της προσφοράς υπηρεσιών προς την κοινότητα.

6.7.3 Πολιτικός γραμματισμός

Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να γίνουν αποτελεσματικοί στη δημόσια ζωή μέσω γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών και πραγματώνουν αυτή την ικανότητα. (Crick, 1998: 40-41)

Το Αγγλικό Διάταγμα του 1999 για την ιδιότητα του πολίτη θεμελίωσε το δικαίωμα στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη και διακήρυξε ότι αυτή πρέπει να περιλαμβάνει «γνώσεις, δεξιότητες και αξίες που σχετίζονται με τη φύση και τις πρακτικές της συμμετοχικής δημοκρατίας, τα καθήκοντα, τις ευθύνες, τα δικαιώματα και την εξέλιξη των μαθητών σε πολίτες και την αξία που έχει για τα άτομα, τα σχολεία και την κοινωνία η συμμετοχή στην τοπική και ευρύτερη κοινότητα». Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν μια σαφή δήλωση για το τι περιλαμβάνει η εκπαίδευση για την αγωγή του πολίτη και τον ρόλο τους σε αυτήν. Τα τρία σκέλη θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν μαζί σε μια «συνηθισμένη αλληλεπίδραση», για να δημιουργήσουν τον «ενεργό πολίτη». Το πρόγραμμα σπουδών για την ιδιότητα του πολίτη πρέπει, επομένως, να περιλαμβάνει όχι μόνο πολιτικές γνώσεις, αλλά δεξιότητες, αξίες, κατανόηση, συμπεριφορές και διαθέσεις. Επίσης, θα πρέπει να είναι διαθεματικό και να χρησιμοποιεί πόρους εντός και εκτός του σχολείου. Λόγω της πολιτικής φύσης του θέματος, δηλώθηκε ότι πρέπει να υπάρχουν κατευθυντήριες γραμμές για τη διδασκαλία αμφιλεγόμενων θεμάτων.

Τυπική εκπαίδευση: «θεσμοθέτηση», «σχολική εκπαίδευση», «κατάρτιση» και «αποταμίευση πληροφοριών»

Πολλοί φιλελεύθεροι θεωρητικοί έχουν αναγνωρίσει ως βασική συνιστώσα της εκπαιδευτικής κατάρτισης την συμπερίληψη ορισμένων πρακτικών, οι οποίες θα εκπροσωπούν τη συνέχεια της κουλτούρας, στην οποία πρόκειται να ενσωματωθούν οι μαθητές. Ο Dewey πρότεινε να εκπαιδευτούν οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί στην τέχνη της κουλτούρας-ως-διαχείρισης, για να έχουν τον ουσιαστικό έλεγχο του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης (Dewey, 1916). Δηλαδή, αυτό που ονομάζεται «εργοστασιακή» ('factory') πτυχή της σχολικής εκπαίδευσης (Latour and Woolgar, 1986). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται, για να μεταδίδουν τα μηνύματα, για παράδειγμα, του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών, το οποίο περιλαμβάνει τα στοιχεία του εθνικού πολιτισμού που θεωρούνται πιο κρίσιμα σ' αυτή την παράδοση της (πολιτισμικής) ενσωμάτωσης, και για να υιοθετούν γενικευμένες μεθόδους διδασκαλίας κατάλληλες για το ρόλο τους ως αναπαραγωγών των αξιών.

Ωστόσο, ακόμη και σε χώρες, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, όπου ένα κυβερνητικό τμήμα ρυθμίζει την επίσημη εκπαίδευση και ένα εθνικό πρόγραμμα σπουδών διαρθρώνει τους κανόνες της διδασκαλίας και της μάθησης, εναπόκειται στις ανώτερες ηγετικές ομάδες του σχολείου, τους επικεφαλής των μαθημάτων και τους εκπαιδευτικούς στην τάξη να ερμηνεύουν και να παραδίδουν μαθήματα και πρότυπα που καθορίζονται από αυτό το πρόγραμμα σπουδών. Η διδασκαλία θεμάτων της ιδιότητας του πολίτη, όπως επισημαίνουν οι Westheimer and Kahne (2004: 238), περιλαμβάνει πολιτικές επιλογές με πολιτικές συνέπειες, καθώς «οι αποφάσεις που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί κατά το σχεδιασμό και την έρευνα αυτών των προγραμμάτων, συχνά οδηγούν σε σημαντικά πολιτικά αποτελέσματα που σχετίζονται με τους τρόπους, με τους οποίους οι μαθητές κατανοούν τα δυνατά και αδύναμα σημεία της κοινωνίας μας, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους πρέπει να ενεργούν ως πολίτες σε μια δημοκρατία». Είναι, επομένως, μια τεράστια ευθύνη που βαρύνει τους εκπαιδευτικούς.

Ενώ δεν ήταν τυπικός μαρξιστής, ο Crick, αντλούσε από το βιβλίο του Orwell, *Wells, Hitler and the World State* (1941), το οποίο «με μεγάλη σοβαρότητα υποστήριζε ότι ο καπιταλισμός, αντιμέτωπος με ένα εν πολλοίς εγγράμματο και ελεύθερο εκλογικό σώμα, θα μπορούσε μόνο μέσω πολιτισμικής απαξίωσης να διατηρήσει ένα σύστημα τάξης τόσο εξαιρετικά άνισο και άδικο» (Crick, 2000). Συνεπώς, ο Crick θα ενέκρινε την περιγραφή του

Habermas για ένα κοινό που «διαμεσολαβείται» από τη χειραγώγηση της δημοσιότητας (Habermas, 1987), αν και δεν συμμερίζεται απαραίτητα την άποψή του ότι αυτό θα οδηγούσε τελικά σε μια ενωμένη εξέγερση. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να ρωτήσουμε γιατί ο καπιταλισμός χρειάζεται την αγωγή του πολίτη; Η απάντηση βρίσκεται στις παραδοχές που κρύβονται κάτω από τις καπιταλιστικές αξίες. Θεωρείται ότι η μεταβιομηχανική κοινωνία έχει επεκτείνει τον ορισμό του πολίτη από το ειδικό στο καθολικό, αναγνωρίζοντας την οικονομική συνεισφορά των παλαιότερα αποκλεισμένων ομάδων. Οι γυναίκες, για παράδειγμα, δεν συμπεριλήφθηκαν στο σώμα των πολιτών, καθώς θεωρούνταν παράγοντες του φυσικού και όχι του κοινωνικού κόσμου, «που ασχολούνται με την αναπαραγωγή των ανδρών, παρά με την αναπαραγωγή του πολιτισμού» (Turner, 1986: 134). Με τη διάβρωση των ιεραρχιών, που είναι απαραίτητες για τον ανταγωνισμό στην ανοικτή αγορά, αυξήθηκαν οι ατομικές ελευθερίες. Αυτό οδήγησε σε δύο παράδοξα στη σύγχρονη κοινωνική ιδιότητα του πολίτη.

Πρώτον, τα ίδια τα δικαιώματα που δόθηκαν στον πολίτη ως αποτέλεσμα της κουλτούρας της ελεύθερης αγοράς χρησιμοποιήθηκαν ως πλαίσιο για την κριτική του καπιταλισμού μέσω του κράτους πρόνοιας. Η αναβάθμιση της ιδιότητας του πολίτη έχει, ως εκ τούτου, θέσει σε κίνδυνο την υπεροχή του κέρδους και την επιρροή του ιεραρχικού αυταρχικού ελέγχου (Turner, 1986). Το δεύτερο παράδοξο εμφανίζεται με τη μορφή της κριτικής της Arendt για την ανάπτυξη των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Η εγγενής ένταση στην προσπάθεια διασφάλισης κάθε είδους δικαιώματος, υποστηρίζει η Arendt, προκαλείται από το γεγονός ότι οι πολίτες δεν μπορούσαν να έχουν εμπιστοσύνη, πως τα κράτη θα περιόριζαν τη δική τους εξουσία ή θα ενεργούσαν προς το συμφέρον των πολιτών τους, χωρίς να δίνουν προνόμια σε ορισμένες ομάδες έναντι άλλων –αυτός είναι άλλωστε ο λόγος που κατοχυρώνουμε τα δικαιώματα μας με τη νομοθεσία. Ωστόσο, η επιβολή αυτών των δικαιωμάτων αφήνεται στα χέρια αυτών των αναξιόπιστων, αν όχι εντελώς διεφθαρμένων, κρατών (Arendt, 1951). Μαζί, αυτές οι δύο ειρωνείες παρέχουν έναν απολογισμό της επίδρασης του καπιταλισμού στην ιδιότητα του πολίτη. Στη συνέχεια, τίθεται το ερώτημα: πώς μια καπιταλιστική κυβέρνηση, η οποία δεν νοιάζεται για την επίλυση όλων των προβλημάτων της κοινωνίας ή τη λήψη μέτρων που μπορεί να διαταράξουν την κοινωνική τάξη, θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει την ιδιότητα του πολίτη ως βάση για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων θεμελιωδών για τη λειτουργία της δημοκρατίας ζητημάτων; Όπως προτείνει ο Habermas, πάντως, πρέπει να επιτευχθεί μια επισφαλής ισορροπία, για να διασφαλιστεί η αποφυγή εξέγερσης του «διαμεσολαβούμενου» κοινού, σε περίπτωση που αποκτήσει επίγνωση της χειραγώγησης του (Habermas, 1987).

Εκπαιδευτική Πρακτική Μικροεπιπέδου

Οι συντάκτες προγραμμάτων σπουδών δεν μπορούν να αναμένουν να κατανοήσουν την εμπειρία του δασκάλου εντός της τάξης ή το «εσωτερικό ταξίδι» που βιώνουν οι μαθητές ως αποτέλεσμα της έκθεσής τους στις ιδέες και τις δραστηριότητες οποιουδήποτε προγράμματος σπουδών. Αυτό που συμβαίνει στην μαθησιακή εμπειρία είναι αποτέλεσμα των πρωτότυπων, δημιουργικών, σκεπτόμενων προσπαθειών του δασκάλου, οι οποίες συχνά οδηγούν την τάξη σε κατευθύνσεις πολύ, πολύ μακριά από τους αναμενόμενους στόχους των συγγραφέων του προγράμματος σπουδών (Schwartz, 2006: 250).

Η ανάλυση της Youdell (2011) για τους αγώνες εξουσίας πίσω από εκπαιδευτικά μοντέλα ανέδειξε βασικά χαρακτηριστικά του αγγλικού πλαισίου, τα οποία προσδιόρισε ως:

[...] το εντεταλμένο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών· πρακτικές που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού και που περιλαμβάνουν την κατηγοριοποίηση των μαθητών με βάση τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις· μηχανισμούς λογοδοσίας· στόχους και δείκτες απόδοσης· την κουλτούρα ελέγχου και τα καθεστώτα ελέγχου της· συγκεκριμένες προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης που εφαρμόζονται άλλες μετά από συγκεκριμένες οδηγίες κι άλλες μετά από έντονη προώθησή τους· την απαίτηση καταγραφής του περιεχομένου και δομής όλων των μαθημάτων· την απαίτηση για στοιχειοθέτηση όποιων προσεγγίσεων εφαρμόζονται στις σχολικές δραστηριότητες, από την ηγεσία του σχολείου έως τη διαχείριση συμπεριφοράς και την προώθηση συγκεκριμένων μοντέλων ζωής· και την απαίτηση συνεχούς συνεργασίας με άλλους φορείς από διάφορους τομείς (Youdell, 2011:13).

Ίσως ο λιγότερο αμφιλεγόμενος τομέας της εκπαίδευσης, όπου η αυστηρότητα είναι περισσότερο αποδεκτή (στην Αγγλία και την πλειοψηφία άλλων χωρών), σχετίζεται με την έννοια της περιορισμένης γνώσης στο πλαίσιο των μαθημάτων, που οργανώνει θεμελιωδώς την κίνηση των μαθητών, κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ημέρας, ανάλογα με το αν είναι ώρα να συγκεντρωθούν στο εργαστήριο επιστημών ή στο τμήμα ανθρωπιστικών επιστημών, ώστε να κατευθύνουν τις σκέψεις τους στα πρότυπα και τις συνήθειες πρακτικές του κάθε μαθήματος (Bernstein, 1973). Ο McLaren (1995: 31) είδε αυτήν την κατηγοριοποίηση, υπό το πρίσμα των άλλων παραδειγμάτων της Youdell, ως χαρακτηριστικό ενός μοντέλου που βασίζεται σε «ιδεολογικά κωδικοποιημένες» μορφές γνώσης, οι οποίες μεταφράζονται σε προϊόντα συγκεκριμένης αξίας. Το έργο του Giroux αμφισβητεί κάθε χρήση κοινής λογικής ή αυτονόητου συλλογισμού για μη συμμετοχή σε διάλογο σε οποιαδήποτε πτυχή του σχολείου και υποστηρίζει ότι οι δεξιότητες που χρειάζονται τα παιδιά, για να γίνουν ενεργοί πολίτες συμβαδίζουν με την ικανότητα να αμφισβητούν «κάθε παιδαγωγική που αρνείται να κατονομάσει τα πολιτικά συμφέροντα που διαμορφώνουν το δικό της έργο» (Giroux, 2011: 63). Μια τέτοια άρνηση είναι στοιχειώδης για αυτό που ο Freire (1970) αποκάλεσε «κουλτούρα της σιωπής», η οποία υποστηρίζεται από την υπάρχουσα τάξη.

Η χρήση της έννοιας της εκπαίδευσης ως ιδιωτικό προνόμιο ανοίγει το δρόμο για μία «εργαλειακή» ανάλυση της φύσης της σχολικής εκπαίδευσης. Με όρους του Freire (1970) ερχόμαστε αντιμέτωποι με μία «αποταμίευση» γνώσεων (Freire, 1970) ή με την επαγγελματικοποίηση της εκπαίδευσης που βασίζεται σε κωδικοποιημένες μορφές γνώσης (Bernstein, 1973). Μία τέτοια κατανόηση της εκπαίδευσης βλέπει εκείνους που είναι πιο ικανοί να πετύχουν, σαν «ένα απλό δοχείο, στο οποίο μπορούν να αρχειοθετηθούν εμπειρικά δεδομένα ή ανεπεξέργαστα, αποσυνδεδεμένα γεγονότα που θα χρειαστεί στη συνέχεια να τα περάσουν στον εγκέφαλό τους» (Gramsci 1916, όπως παρατίθεται στον Giroux, 2011:55). Ο Bernstein (1973) χρησιμοποιεί τον όρο «κώδικας εκπαιδευτικής γνώσης» (=«educational knowledge code»), για να περιγράψει το σύνολο των αρχών που διαμορφώνουν ένα πρόγραμμα σπουδών, τις κατάλληλες μορφές παιδαγωγικής πρακτικής και τα μέσα αξιολόγησης της διδασκαλίας και της μάθησης. Σύμφωνα με μια τέτοια ανάλυση, το αγγλικό Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών θα πρέπει να θεωρηθεί ένα πρόγραμμα μαθημάτων τύπου συλλογής, που αποτελείται από θέματα με έντονα ταξινομημένο περιεχόμενο και μια έντονα πλακισωμένη παιδαγωγική σχέση, που δεν επιτρέπει την ανάπτυξη μιας δυναμικής τάξης που να καθοδηγείται από μαθητές. Επομένως, η διδασκαλία και η μάθηση για την ιδιότητα του πολίτη σε αυτό το πλαίσιο αναμένεται να επηρεάζεται από αυτό, που οι θεωρητικοί της Κριτικής Φυλετικής θεωρίας (=«Critical Race Theory»/ «CRT») αποκαλούν «το συνηθισμένο» μοτίβο της σχολικής εκπαίδευσης (Delgado & Stefancic, 2000).

Κριτική Παιδαγωγική

Η πεποίθηση ενός επαναστάτη για την αναγκαιότητα ενός σημείου καμπής, που επιτρέπει στο κοινό να ρίξει μια ματιά πέρα από τη διαμεσολάβηση, που υφίσταται, και το εμπνέει να χρησιμοποιήσει τις καπιταλιστικές του ελευθερίες για λόγους δημοκρατίας, είναι αυτή που μπορούμε να αναγνωρίσουμε στο έργο του Habermas (1987), του Freire (1970) και του Crick (2001). Σε αντίθεση με τον Crick, ωστόσο, οι στοχασμοί του Freire για την εκπαίδευση περιστρέφονται γύρω από τη σχέση δασκάλου-μαθητή. Ο Freire πίστευε ότι ένα πραγματικά συμμετοχικό μοντέλο για την εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στην από κοινού πρόθεση δασκάλου-μαθητή.

Δάσκαλοι και μαθητές... έχοντας μια από κοινού πρόθεση να ανακαλύψουν την πραγματικότητα, είναι και οι δύο Υποκείμενα, όχι μόνο στο έργο της αποκάλυψης αυτής της πραγματικότητας, και κατά συνέπεια της κριτικής της γνώσης, αλλά στο έργο της δημιουργίας αυτής της γνώσης. Καθώς αποκτούν αυτή τη γνώση της πραγματικότητας μέσω κοινού προβληματισμού και δράσης, ανακαλύπτουν τον εαυτό τους ως μόνιμους αναδημιουργούς της. (Freire, 1970: 44)

Κάτι πολύ σημαντικό, όπως υποδηλώνει το πνεύμα της επανάστασης, είναι το ότι ο Freire ζήτησε μια θεμελιώδη αλλαγή στην καθιερωμένη δυναμική της τυποποιημένης διδασκαλίας και μάθησης και προειδοποίησε ότι αυτός ο νέος διάλογος θα μπορούσε να επιτευχθεί μόνο μέσω ανατροπής των παραδοσιακών σχέσεων εξουσίας. Τα παραπάνω δεν θα μπορούσαν να αποσυναρμολογηθούν κομμάτι-κομμάτι, ούτε ένας πραγματικά επαναστατικός δάσκαλος θα μπορούσε να υιοθετήσει τις μεθόδους της προσέγγισης της «αποταμίευσης πληροφοριών» στην εκπαίδευση με την πρόθεση να εισαγάγει μια νέα τάξη ως μεταγενέστερο μέρος της διαδικασίας. Ο Freire αποτέλεσε βασική επιρροή στην απόρριψη των οικονομικών μοντέλων μάθησης από τον Hooks (2003). Ήταν πεπεισμένος ότι, εάν η συμμετοχή στο σχολικό περιβάλλον είναι μια μικρογραφία της συμμετοχής στην κοινωνία, τότε μια δομή που βασίζεται στην «εναπόθεση» γνώσεων των εκπαιδευτικών σε μαθητές, που έχουν γίνει παθητικοί υποδοχείς, θα ήταν ένα ανεπιθύμητο μοντέλο. Όταν ένας δάσκαλος υιοθετεί το ρόλο του «αφηγητή», υποστήριξε ο Freire, η ιδιοκτησία του στην αφήγηση καταδικάζει τους μαθητές του να λάβουν και να αποθηκεύσουν τις γνώσεις τους, έτοιμοι για μια μεταγενέστερη μετατροπή αυτών των γνώσεων στο νόμισμα των βαθμών εξέτασης: Αυτή είναι μια μονόπλευρη συναλλαγή μεταξύ του διδάσκοντα και του διδασκόμενου, η οποία δεν απαιτεί επικοινωνία ή συμπαραγωγή (Freire, 1970).

Το Κρυφό Πρόγραμμα Σπουδών (Hidden Curriculum)

Εκτός από τον κώδικα εκπαιδευτικής γνώσης ενός καθορισμένου προγράμματος σπουδών, η ύπαρξη ενός «κρυφού προγράμματος σπουδών» έχει παρατηρηθεί από πολλούς μελετητές που αναφέρονται σε πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης που συστηματικά επιτελούνται και αναμένονται ως μέρος της εμπειρίας του σχολείου, αλλά που ποτέ δεν αναγνωρίζονται δημόσια ως σκόπιμα και επιθυμητά μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το κρυφό πρόγραμμα σπουδών, λοιπόν, λειτουργεί μέσω διαδικασιών «απόκτησης αξιών, κοινωνικοποίησης και διατήρησης της ταξικής δομής» (Vallance, 1983: 10). Επίσης, περιλαμβάνει «τους κανόνες, τις ρουτίνες και τους κανονισμούς που πρέπει να μάθουν οι μαθητές, για να προσαρμοστούν στην ζωή του σχολείου» (Jackson, 1968). Με αυτή την έννοια, η σχολική εκπαίδευση είναι η δραματοποίηση του κρυφού αυτού προγράμματος σπουδών.

Βιβλιογραφία

- Arendt, H. (1951). *The Origins of Totalitarianism*. New York: Schocken.
- Bauman, Z. (1998). *Work, Consumerism and the New Poor*. Buckingham: Open University Press.
- Berlin, I. (1958). *Two Concepts of Liberty: An Inaugural Lecture Delivered Before the University of Oxford on 31 October 1958*. Clarendon Press.
- Bernstein, B. (1973). *Class, Codes and Control*. London: Routledge.
- Delgado, R. & Stefancic, J. (2000). *Critical Race Theory: The Cutting Edge, Second Edition*. Philadelphia: Temple University Press.
- Crick, B. (1998). *Crick Report. Qualifications and Curriculum Authority*. London: HMSO.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Free Press.
- Faulks, K. (2000). *Citizenship*. London: Routledge.
- Freire, P. (1970). *The Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Giroux, H.A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum.
- Gramsci, A. (1916) 'Socialism and Culture'. In P. Piccone & P. Cavalcante (Eds.) *History, Philosophy and Culture in the Young Gramsci*. St. Louis: Telos Press. Cited in Giroux, H.A (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action*. Cambridge: Polity Press.
- Heater, D. (2004). *Citizenship*. Manchester: Manchester University Press.
- Latour, B. and Woolgar, S. (1986). *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*. Princeton University Press.
- Livingstone, D.W. (1995). Searching for Missing Links: Neo-Marxist Theories of Education. *British Journal of Sociology of Education* 16 (1): 53-73.
- McLaren (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. New York: Routledge.
- Mill, J.S. (1984) *The Collected Works of John Stuart Mill, Volume XXI - Essays on Equality, Law, and Education*, ed. John M. Robson. Toronto: University of Toronto Press. Accessed from <http://oll.libertyfund.org/title/255>
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Rousseau, J-J. (1968). *The Social Contract*. Trans. G. D. H. Cole. New York: Penguin.
- Thompson, M.P. (1994). *Locke's Contract in Context*. In *The Social Contract from Hobbes to Rawls*. D. K. Boucher, Paul. London: Routledge.



Turner, B.S. (1986). *Citizenship and Capitalism*. London: Allen and Unwin.

Turner, B.S. (1993). *Citizenship and Social Theory*. London: SAGE Publications.

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). 'What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy.' *American Educational Research Journal* 41(2): 237-269.

Youdell, D. (2011) *School Trouble: identity, power and politics in education*. Abingdon, Routledge.

