

Ο κοινωνικός νεοδαρβινισμός στην Παιδαγωγική (Θέματα Παιδείας τεύχος 17-18)

Submitted by user-3 on Τετ, 28/01/2009 - 16:20

- [Κοινωνικός νεοδαρβινισμός](#) [1]
- [Άρθρα - Μελέτες](#) [2]

Ο κοινωνικός νεοδαρβινισμός στην Παιδαγωγική

του Β.Πιλιπόφσκι*

Η σύγχρονη αστική Παιδαγωγική δραστηριοποίησε τις προσπάθειές της για την αναζήτηση ενός "οργανωτικού βέλτιστου (*optimum*)" της δουλειάς του σχολείου* το τελευταίο εξετάζεται σαν ένας τέτοιος κοινωνικός θεσμός που αποσκοπεί στη σταθεροποίηση της αστικής κοινωνίας και τη διατήρηση του ελιτισμού και της ανισότητας των συνθηκών εκπαίδευσης. Στα προγράμματα των κοινωνικών, φυλετικών διακρίσεων πάνω σε ζητήματα διαμόρφωσης της προσωπικότητας αντανakλώνται τα συμφέροντα των κυρίαρχων τάξεων στον τομέα της παιδείας, ιδιαίτερα σε τέτοιες χώρες της Δύσης, όπως οι ΗΠΑ και η Αγγλία.

Ο κοινωνικός δαρβινισμός, που εισχώρησε βαθιά στην αστική Κοινωνιολογία κατά τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, εξετάζει σε βασικές κινητήριες δυνάμεις της εξέλιξης του ανθρώπινου πολιτισμού τον αγώνα για την επιβίωση και τη φυσική επιλογή. Οι θεωρητικοί αυτής της κατεύθυνσης «είναι ένθερμοι θιασώτες του βιολογισμού όσον αφορά τον άνθρωπο και την κοινωνία και ισχυρίζονται ότι μόνο με τη βοήθεια της φυσικής επιλογής μπορούμε ν' αποφύγουμε το "γενετικό εκφυλισμό" της ανθρωπότητας».^[1] Ο κοινωνικός νεοδαρβινισμός, για τον οποίον τα δόγματα αυτά αποτέλεσαν βάση στήριξης, διατυπώνει μια περισσότερο πραγματιστική ιδέα: η πρόοδος της κοινωνίας καθορίζεται από την ελίτ που δεσπόζει πάνω από τον "όχλο". Γι' αυτόν το λόγο, το κύριο κοινωνικό πρόβλημα πρέπει να είναι η προετοιμασία των "ευφυέστερων" με την παραχώρηση σ' αυτούς στο πλαίσιο της αποκαλούμενης κοινωνικής κινητικότητας. Έτσι, τα άτομα αυτά αποτελούν την πιο πολύτιμη κατηγορία της κοινωνίας. Όμως στο σημείο αυτό αποσιωπάται το γεγονός ότι στην αστική κοινωνία, η διανοητική "ελίτ" διαμορφώνεται πρώτα και κύρια χάρη στην προνομίουχα ταξική της προέλευση, η οποία διαρκώς αποκτά χαρακτηριστικά κάστας. Αυτός είναι λοιπόν ο παράγοντας, που παίζει αποφασιστικό ρόλο στην αναπαραγωγή της και σε καμιά περίπτωση στα "διανοητικά χαρίσματά" της.

Ο κοινωνικός νεοδαρβινισμός στην Παιδαγωγική

του Β.Πιλιπόφσκι*

Η σύγχρονη αστική Παιδαγωγική δραστηριοποίησε τις προσπάθειές της για την αναζήτηση ενός "οργανωτικού βέλτιστου (*optimum*)" της δουλειάς του σχολείου* το τελευταίο εξετάζεται σαν ένας τέτοιος κοινωνικός θεσμός που αποσκοπεί στη σταθεροποίηση της αστικής κοινωνίας και τη διατήρηση του ελιτισμού και της ανισότητας των συνθηκών εκπαίδευσης. Στα προγράμματα των κοινωνικών, φυλετικών διακρίσεων πάνω σε ζητήματα διαμόρφωσης της προσωπικότητας αντανakλώνται τα συμφέροντα των κυρίαρχων τάξεων στον τομέα της παιδείας, ιδιαίτερα σε τέτοιες χώρες της Δύσης, όπως οι ΗΠΑ και η Αγγλία.

Ο κοινωνικός δαρβινισμός, που εισχώρησε βαθιά στην αστική Κοινωνιολογία κατά τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, εξετάζει σε βασικές κινητήριες δυνάμεις της εξέλιξης του ανθρώπινου πολιτισμού τον αγώνα για την επιβίωση και τη φυσική επιλογή. Οι θεωρητικοί αυτής της κατεύθυνσης «είναι ένθερμοι θιασώτες του βιολογισμού όσον αφορά τον άνθρωπο και την κοινωνία και ισχυρίζονται ότι μόνο με τη βοήθεια της φυσικής επιλογής μπορούμε ν' αποφύγουμε το "γενετικό εκφυλισμό" της ανθρωπότητας».^[1] Ο κοινωνικός νεοδαρβινισμός, για τον οποίον τα δόγματα αυτά αποτέλεσαν βάση στήριξης, διατυπώνει μια περισσότερο πραγματιστική ιδέα: η πρόοδος της κοινωνίας καθορίζεται από την ελίτ που δεσπόζει πάνω από τον "όχλο". Γι' αυτόν το λόγο, το κύριο κοινωνικό πρόβλημα πρέπει να είναι η προετοιμασία των "ευφυέστερων" με την παραχώρηση σ' αυτούς στο πλαίσιο της αποκαλούμενης κοινωνικής κινητικότητας. Έτσι, τα άτομα αυτά αποτελούν την πιο πολύτιμη κατηγορία της κοινωνίας. Όμως στο σημείο αυτό αποσιωπάται το γεγονός ότι στην αστική κοινωνία, η διανοητική "ελίτ" διαμορφώνεται πρώτα και κύρια χάρη στην προνομίουχα ταξική της

προέλευση, η οποία διαρκώς αποκτά χαρακτηριστικά κάστας. Αυτός είναι λοιπόν ο παράγοντας, που παίζει αποφασιστικό ρόλο στην αναπαραγωγή της και σε καμιά περίπτωση στα "διανοητικά χαρίσματά" της.

1. Βασικά χαρακτηριστικά της κοινωνικής νεοδαρβινικής κατεύθυνσης.

Ο κοινωνικός νεοδαρβινισμός, ο οποίος εκφράστηκε με σαφήνεια στις βιολογιστικές θεωρίες για το νου, εμφανίστηκε στο προσκήνιο κατά την προπολεμική ακόμα περίοδο, όταν η σφαίρα της εκπαίδευσης στη Δύση άρχιζε εντατικά να προσελκύει στους κόλπους της πολλά εκατομμύρια μαθητών. Σήμερα οι συντηρητικοί θεωρητικοί της διαμόρφωσης της προσωπικότητας, στον ένα ή στον άλλο βαθμό, αποδέχονται τις εκμοντερνισμένες ιδέες του κοινωνικού δαρβινισμού. Αυτό δεν είναι φυσικά τυχαίο: η κοινωνική νεοδαρβινιστική κατεύθυνση στην κοινωνική σκέψη των δυτικών χωρών, κύρια των ΗΠΑ και της Αγγλίας, αποτελεί την ιδεολογικοθεωρητική βάση των ελιτίστικων απόψεων στον τομέα της εκπαίδευσης. Πραχτικά, σε σχέση με τα προβλήματα του σχολείου και της διάπλασης της προσωπικότητας, η κατεύθυνση αυτή συνδύαζε αντιδραστικές αναφορές στη μέθοδο της αστικής τυπικής-νοητικής αξιολόγησης και βιογενετικές, θεωρητικές επινοήσεις γύρω από το πρόβλημα της νοημοσύνης. Στο πνεύμα αυτό επιχειρήθηκε μια μελέτη στα τέλη των δεκαετιών του '60 και του '70 στις ΗΠΑ σχετικά με μια εκμοντερνισμένη παραλλαγή της θεωρίας του "γενετικού ελιτισμού" προεκτείνοντας τα ανυπόστατα συμπεράσματά της σε ολόκληρες φυλές, τάξεις και εθνικές ομάδες. Η θεωρία αυτή, ανεξάρτητα από μορφή, προσκρούει στην αποφασιστική αντιμετώπιση από την πλευρά της επιστημονικής Ψυχολογίας. Ακόμα και στις καπιταλιστικές χώρες σοβαροί επιστημονικοί κύκλοι ουσιαστικά τηρούν ομόφωνα μια αρνητική στάση απέναντί της. Παρόλα αυτά όμως στη σφαίρα της αστικής εκπαίδευσης οι ιδέες του βιογενετικού ντετερμινισμού των διανοητικών δυνατοτήτων του ανθρώπου εξακολουθούν μέσα από τα διάφορα κανάλια να διοχετεύονται στη μαζική συνείδηση. Η πραγματικότητα της κοινωνικής διαπαιδαγώγησης στις πιο αναπτυγμένες καπιταλιστικές χώρες, ιδιαίτερα στις ΗΠΑ, δείχνει ότι η αστική παιδαγωγική σκέψη δεν είναι σε θέση ν' απαρνηθεί τον κοινωνικό νεοδαρβινικό προσανατολισμό. Το "κλασικό" δόγμα του Φ. Χάλτον (Αγγλία), σύμφωνα με το οποίο τα κοινωνικά προνόμια των κυρίαρχων τάξεων της Μεγάλης Βρετανίας δικαιολογούνται, υποτίθεται, από την εγγενή διανοητική υπεροχή των τάξεων αυτών απέναντι σ' όλα τα άλλα στρώματα του πληθυσμού, εξακολουθεί να έχει φανερούς και κρυφούς υποστηρικτές στη Δύση.^[2]

Στην περίοδο 1960 – 1970 αυξήθηκε έκδηλα η επιρροή των βιολογικών επιστημών στη δυτική Ψυχολογία, ενίσχυσαν τις θέσεις τους οι εκπρόσωποι του ανιμαλισμού στα ζητήματα ανάπτυξης της προσωπικότητας, ιδιαίτερα η σχολή της ηθολογίας του κ. Λόρενς. Η πραγματική σημασία του βιολογιστικού "μπουμ" στη Δύση «βρίσκεται στην προσπάθεια των θεωρητικών της αστικής επιστήμης να υποκαταστήσουν μια για πάντα τους κοινωνικούς καθορισμούς της εξέλιξης του ανθρώπου και της κοινωνίας με καθαρά βιολογικούς παράγοντες».^[3]

Το φάσμα των ιδεών του κοινωνικού νεοδαρβινισμού που δανείστηκε η δυτική Παιδαγωγική είναι αρκετά πλατύ· αφετηρία των ιδεών αυτών είναι η θέση για τη διανοητική υπεροχή των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων, που προσδιορίζεται γενετικά, καθώς επίσης και η "ακαδημαϊκή" ιδέα της δημιουργίας μιας διανοητικής ελίτ από διάφορα κοινωνικά στρώματα.

Οι εκπρόσωποι του νεοκοινωνικού δαρβινισμού υποστηρίζουν, αν και δεν εκφράζουν πάντοτε ανοιχτά αυτή τους τη θέση, ότι η κοινωνική ιεραρχία των ανθρώπων κατά προσέγγιση αντιστοιχεί στο διανοητικό τους δυναμικό και ότι οι βιογενετικοί παράγοντες προσδιορίζουν τη διανοητική υπεροχή της «ελίτ» απέναντι στις μάζες, των λευκών απέναντι στις άλλες φυλές, των πλούσιων απέναντι στους φτωχούς.

«Σήμερα παρουσιάζονται αποδείξεις, γράφει ο Α. Τζένσεν, ότι υπάρχουν σταθερές εθνικές διαφορές στα συμπλέγματα των ικανοτήτων και ότι τα συμπλέγματα αυτά διακρίνονται για τη σταθερότητά τους σε συνθήκες μεγάλων κοινωνικοοικονομικών διαφορών».^[4]

Εκφράζοντας τη γνώμη των δεξιών συντηρητικών κύκλων, ο Ρ. Μπόισον, συγγραφέας του βιβλίου «Κρίση στην εκπαίδευση» που δημοσιεύτηκε στην Αγγλία στα μέσα της δεκαετίας του '70, δηλώνει με ειλικρίνεια: «Η κοινωνική κατάσταση στην ανοιχτή κοινωνία (δηλαδή στις συνθήκες του σύγχρονου καπιταλισμού – Β. Π.) δεν είναι στατική, αλλά αντιστοιχεί, κατά κανόνα, στη νοημοσύνη».^[5] Οι διαφορές των πολιτών, ως προς τους κοινωνικούς τους ρόλους, εξομοιώνονται και παραλληλίζονται με την κλινική κατάσταση των νοητικών τους ικανοτήτων· επομένως το σύστημα της εκπαίδευσης δεν μπορεί να κάνει τίποτα άλλο από το να προσαρμοστεί σ' αυτήν ακριβώς την κατεύθυνση. Κατά συνέπεια το σχολείο, υποστηρίζουν πολλοί δυτικοί παιδαγωγοί, έχει κάθε δικαίωμα ν' ασκεί φανερά τη λειτουργία του φυλετικού διαχωρισμού (*segregation*). Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση πρέπει να οργανωθεί μ' έναν τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζει τα συμφέροντά της «ελίτ», της αρτιότερης κατηγορίας πολιτών. Αποκαλύπτοντας την πραγματική κοινωνική σημασία μιας τέτοιας «αρχής δράσης» του δυτικού μοντέλου της παιδείας, ένας άγγλος μαρξιστής παιδαγωγός, ο Μπ. Σάιμον, σημειώνει ότι στη βάση της βρίσκεται η ακόλουθη θέση: «Εφόσον ο νους είναι γενετικά προκαθορισμένος και ο αναπτυγμένος νους αποτελεί αποκλειστική ιδιότητα της μειοψηφίας, επιβάλλεται να επικεντρωθούν όλες οι παιδαγωγικές προσπάθειες σ' αυτόν ακριβώς τον αναπτυγμένο νου διατηρώντας το ελιτίστικο σύστημα της παιδείας με τις αντίστοιχες επιλογές του».^[6]

Η επιστημονική ανεδαφικότητα αυτών των αντιανθρωπιστικών και ελιτίστικων στόχων στην αστική Παιδαγωγική είναι έκδηλη. Ο Β. Ι. Λένιν, στην εποχή του ακόμα, υπογράμμιζε με πλήρη σαφήνεια: «Όταν λένε ότι η πείρα και η λογική μαρτυρούν πως οι άνθρωποι **δεν** είναι ίσοι, τότε στην περίπτωση αυτή, με την ισότητα υπονοούν την ισότητα των **ικανοτήτων** είτε την **ομοιότητα** των φυσικών δυνάμεων και ψυχικών ικανοτήτων των ανθρώπων. Οποσδήποτε βέβαια μ' αυτή την έννοια, οι άνθρωποι **δεν** είναι ίσοι. Κανένας λογικός άνθρωπος και κανένας σοσιαλιστής δεν ξεχνάει κάτι τέτοιο. Όμως σε σχέση με το σοσιαλισμό **αυτή** η ισότητα δεν έχει **καμιά** βάση». [7] Και παρακάτω: «Μεμονωμένοι άνθρωποι που ανήκουν στο κοινωνικό στρώμα των ευγενών **δεν** είναι ίσοι σε σχέση με τις σωματικές και πνευματικές τους ικανότητες, όπως **δεν** είναι ίσοι ανάμεσά τους και οι άνθρωποι που ανήκουν ... στο στρώμα της αγροτιάς. Όμως, ως προς τα **δικαιώματά** τους, όλοι οι ευγενείς είναι **ίσοι** και όλοι οι αγρότες είναι επίσης **ίσοι**, διότι στερούνται δικαιωμάτων». [8] Ο μαρξισμός απορρίπτει κάθε δυνατότητα θεμελίωσης της κοινωνικής ανισότητας στη βάση των φυσικο – ατομικών διαφορών των ανθρώπων.

Οι οργανωτικές – διδακτικές αρχές της εκπαίδευσης στις ΗΠΑ και την Αγγλία, καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τους στόχους του κοινωνικού νεοδαρβινισμού. Στην ουσία οι αρχές αυτές καθορίζουν το διαχωρισμό των μαθητών σε διάφορες δέσμες, ειδικότητες και κατευθύνσεις στη μάθηση με τη βοήθεια ενός παγιωμένου μηχανισμού τυποποιημένων εξετάσεων. Είναι βέβαια αλήθεια ότι η ομαδική εξέταση στη βάση του «δείκτη ευφυΐας» (IQ) των μαθητών, το απεχθές αυτό φαινόμενο, προκάλεσε στις ΗΠΑ ένα τέτοιο κύμα διαμαρτυρίας, που σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικές αρχές αναγκάστηκαν να την εγκαταλείψουν. Όμως αυτό δεν αλλάζει την ουσία των πραγμάτων. «Στην πλειονότητα των σχολείων, σ' ολόκληρη την επικράτεια των ΗΠΑ, οι ικανότητες και οι μορφωτικές κλίσεις των μαθητών εξακολουθούν, όπως και πριν, να υπολογίζονται με τη βοήθεια των τεστ του "δείκτη ευφυΐας"», αναφέρεται στο κυριότερο επιστημονικό – παιδαγωγικό περιοδικό των ΗΠΑ, «PhiDelta Kappan». [9] Ο προοδευτικός αμερικάνος παιδαγωγός Σ. Πόλλακ διαπιστώνει: «Ακόμα και σ' εκείνες τις περιπτώσεις που, εξαιτίας των αντιδράσεων της κοινής γνώμης, η ομαδική εξέταση των νοητικών ικανοτήτων έπαψε να εφαρμόζεται, στη θέση της μπήκαν άλλα τυποποιημένα τεστ με βάση το επίπεδο προετοιμασίας των μαθητών για ανάγνωση. Τα τεστ αυτά χρησιμοποιούνται για κατάταξη των μαθητών στις δέσμες της βραδείας, μέτριας και ταχείας εκμάθησης». [10]

Η πλατιά χρήση των τυποποιημένων τεστ στο εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ καθορίστηκε σε μεγάλο βαθμό από την παραπέρα διάδοση της τεχνοκρατικής κατεύθυνσης στην Παιδαγωγική και την Ψυχολογία. Τα τυποποιημένα τεστ εμφανίζονται ουσιαστικά σα φυσικό προϊόν της σκιννερικής παιδαγωγικής τεχνολογίας, που βασίζεται στο μοντέλο μάθησης, στο πλαίσιο του οποίου το άτομο εξομοιώνεται με μια κυβερνητική μηχανή που έχει «είσοδο» και «έξοδο». Τα τεστ εξασφαλίζουν μια τυπική παιδαγωγική πρόβλεψη και μια αντίστοιχη κατανομή των μαθητών σε διάφορες δέσμες εκμάθησης. Μ' αυτό τον τρόπο στη σφαίρα της εκπαίδευσης των ΗΠΑ πραγματοποιείται μια αμοιβαία συμπλήρωση των μεθόδων του κοινωνικού νεοδαρβινισμού και του συμπεριφορισμού στο ζήτημα της προσωπικότητας.

Ο φυλετικός διαχωρισμός των μαθητών αποτελεί αμετακίνητη αρχή του αστικού συστήματος εκπαίδευσης. Στην Αγγλία η παραδοσιακή επιλογή των κατευθύνσεων της μάθησης στην εκπαίδευση διατηρήθηκε και μετά την ίδρυση των γνωστών «ενιαίων»- κοινών σχολείων (*comprehensive schools*) σε αναλογία με το αμερικάνικο πρότυπο. Τα σχολεία αυτά, που τυπικά έχουν σαν αποστολή τους την εξασφάλιση της ισότητας των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση, «απέρριψαν την αρχή της επιλογής των κατευθύνσεων, που βρίσκει την έκφρασή της σε σχολεία διαφορετικών τύπων, μόνο και μόνο για να "την μπάσουν απ' το παράθυρο" με τη μορφή των ειδικών εκπαιδευτικών κατευθύνσεων. Στην πορεία όμως, σύντομα ανακαλύφθηκε, ότι αυτό θα οδηγούσε στις ίδιες ακριβώς κοινωνικές οικονομικές και παιδαγωγικές συνέπειες, όπως είχε συμβεί με το σύστημα επιλογών στην εκπαίδευση με τους τρεις τύπους σχολείων». [11] Στα αγγλικά "ενιαία"-κοινά σχολεία, όπως και πρώτα, δεσπόζει ο διαχωρισμός των μαθητών σε δέσμες με διαφορετικά κατά την ποιότητά τους προγράμματα, αν και ορισμένες φορές παρατηρείται και κάποια απόκλιση απ' αυτήν την παραδοσιακή πρακτική.

Στις ΗΠΑ τα παιδιά των οικογενειών που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, που εκ των πραγμάτων έχουν καθυστερημένη απόδοση και στερούνται αντίστοιχων κινήτρων για γνώση, καταχωρούνται σε μια ξεχωριστή κατηγορία εκμάθησης. Τα παιδιά αυτά βέβαια έχουν πολύ πιο χαμηλό πνευματικό επίπεδο από συμμαθητές τους προερχόμενους από τα στρώματα της μεσαίας τάξης – κι αυτό στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης εκδηλώνεται αμέσως στα τυποποιημένα νοητικά τεστ. Βέβαια οι αιτίες αυτής της χαμηλής απόδοσης των παιδιών των φτωχών οικογενειών δεν παρουσιάζονται φανερά και διεξοδικά· αντίθετα ένας αριθμητικός συντελεστής, ο ο δείκτης ευφυΐας τους, θα φωτίζει καθαρά τον προσωπικό φάκελο των παιδιών αυτών στ' αρχεία του σχολείου και θα γίνει ο αδιάστακτος ρυθμιστής της τύχης τους, μια και οι περισσότεροι αμερικανοί εκπαιδευτικοί δεν κάνουν τίποτε άλλο από το ν' αξιολογούν τους μαθητές τους μ' αυτόν τον τρόπο.

Στο βιβλίο του αμερικανού παιδαγωγού Α. Ντρέερ, που δημοσιεύτηκε και στα ρώσικα, παρουσιάζεται παραστατικά το μέγεθος της ζημιάς που προκαλούν στο σχολείο των ΗΠΑ παρόμοιοι παιδαγωγικοί στόχοι. Σ' ένα από τα παραδείγματα του βιβλίου αναφέρεται ότι ο μαθητής είχε χαμηλό δείκτη ευφυΐας, όμως το

«πεφωτισμένο ψέμα» του δασκάλου του, που προσπάθησε να τον πείσει ότι ο ο δείκτης ευφυΐας του είναι αρκετά ανεβασμένος, αναπτέρωσε το ηθικό του αγοριού που άρχισε από τότε να σπουδάζει θαυμάσια!

Οι σοβιετικοί ειδικοί υπογραμμίζουν ότι η ψυχοδιαγνωστική που βασίζεται στη μέτρηση του δείκτη ευφυΐας, επιτρέπει απλά και μόνο να γίνει μια ουσιαστική τομή στις διάφορες πλευρές της νοητικής ανάπτυξης (για παράδειγμα σε ζητήματα που αφορούν την ταχύτητα των νοητικών διεργασιών, τον όγκο του λεκτικού αποθέματος και της ικανότητας χρησιμοποίησής του, τη λογιστική ευχέρεια, την ικανότητα πραγματοποίησης ορισμένων αφηρημένων – λογικών πράξεων με σύμβολα κλπ.). Όμως, παράλληλα μ' αυτό, είναι πέρα για πέρα αβάσιμο να εξετάζεται ο δείκτης ευφυΐας σα προγνωστικός δείκτης της γενικής ανάπτυξης του νου. Την άποψη αυτή παραδέχονται και πολλοί προοδευτικοί ψυχολόγοι στο εξωτερικό, υποστηρίζοντας ότι ο δείκτης ευφυΐας της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού επηρεάζεται από κοινωνικούς παράγοντες· συγκεκριμένα αυξάνει με θετική κοινωνική ενίσχυση, ιδιαίτερα με την επιβράβευση και τη μέριμνα από την πλευρά του δασκάλου (το αποκαλούμενο αποτέλεσμα Ρόζενταλ).^[12]

Αξιολογώντας εκείνες τις προσπάθειες που επιχειρήθηκαν στη Δύση στον τομέα της πραχτικής επεξεργασίας της τυπικής εξέτασης του νου, ο άγγλος παιδαγωγός Τζ. Κλέινγκ, καταλήγει στο τεκμηριωμένο συμπέρασμα ότι, «οι προσπάθειες αυτές υπαγορεύονταν περισσότερο από τις απαιτήσεις ενός ελιτισμού βασισμένου στον ανταγωνισμό του κοινωνικού συστήματος και λιγότερο από μια προσπάθεια κατανόησης και βελτίωσης των συνθηκών της ανθρώπινης ζωής. Με τη μάσκα της επιστημονικότητας η έρευνα αυτή υπηρέτησε την εδραίωση μιας κοινωνίας συγκεκριμένου τύπου», δηλαδή του σύγχρονου καπιταλισμού.^[13]

Οι αμερικανοί παιδαγωγοί Ρ. Γκριν και Ρ. Γκρίφορ αναλύοντας τη σημασία του φυλετικού διαχωρισμού, που προκύπτει από τον τρόπο που εφαρμόζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ η τυπική νοητική αξιολόγηση, υποστηρίζουν: «Οι αρνητικές πλευρές των εξεταστικών μεθόδων εκφράζονται ιδιαίτερα έντονα στις φυλετικές μειονότητες, διότι τα τεστ μπορούν ν' αποτελέσουν ένα εύχρηστο μέσο ορθολογικής θεμελίωσης της πραχτικής των διακρίσεων.^[14] Βέβαια δεν θα 'ταν σωστό να υποτιμάει κανείς, πολύ περισσότερο ν' αγνοεί, τη σημασία του παράγοντα της κληρονομικότητας στη νοητική ανάπτυξη της προσωπικότητας. Όμως η διόγκωση του ρόλου του συγκεκριμένου αυτού παράγοντα αλλοιώνει την πραγματική εικόνα της διαμόρφωσης του νου, ενώ παράλληλα αποκρύπτει την πολύπλευρη εξάρτησή του από διάφορους παράγοντες και, πρώτα και κύρια, από τις κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύσσεται το παιδί. Αυτό δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη γέννηση διαφόρων σκοταδιστικών στερεότυπων αντιλήψεων, προκαταλήψεων στην κοινωνική συνείδηση, και είναι ιδιαίτερα καταστροφικό, όταν πρόκειται για τη συνείδηση των εκπαιδευτικών.

Δραστήριος εκπρόσωπος των τάσεων του κοινωνικού νεοδαρβινισμού στη δυτική Παιδαγωγική και Ψυχολογία για πάρα πολλά χρόνια ήταν ο Σ. Μπερτ (Αγγλία), ο οποίος έχαιρε μεγάλης υπόληψης στους επιστημονικούς κύκλους της Δύσης. Ο Σ. Μπερτ προσπαθούσε ν' αποδείξει ότι η ταξική – ιεραρχική δομή της αγγλικής κοινωνίας αποτελεί, υποτίθεται, οικονομική αντανάκλαση «της γενετικά καθορισμένης ιεραρχίας των νοητικών ικανοτήτων των ανθρώπων». Ο ψυχολόγος αυτός χρησιμοποίησε ένα μεγάλο αριθμό στοιχείων ψυχοδιαγνωστικών ερευνών, που έκανε σε άγγλους διαφορετικών ηλικιών· στη συνέχεια ο ίδιος πλαστογράφησε τα στοιχεία αυτά, για να προσδώσει επιστημονική εγκυρότητα στην υπόθεση που είχε διατυπώσει σχετικά με στενή αλληλοσύνδεση της προνομιακής κοινωνικής κατάστασης, της υλικής εξασφάλισης και των νοητικών ικανοτήτων. Στην ουσία επρόκειτο για την επεξεργασία μιας πρωτάκουστης σε αντιδραστικότητα θεωρίας, που στόχευε, στο όνομα της αυστηρής επιστήμης, να εδραιώσει την ορθότητα και «φυσικότητα» των καπιταλιστικών βάσεων γενικά και στη σφαίρα της εκπαίδευσης ειδικότερα. Με τις προσπάθειες του Σ. Μπερτ και των οπαδών του, Α. Τζένσεν, Χ. Άιζενκ, Ρ. Γκερνστάιν, Ρ. Λίνι κλπ., ο κοινωνικός νεοδαρβινισμός κατάχτησε σταθερές θέσεις στην Ψυχολογία και την Παιδαγωγική της Δύσης.

Το δόγμα του Σ. Μπερτ άσκησε βαθιά επίδραση στη θεωρία και πραχτική της εκπαίδευσης στη σύγχρονη Αγγλία, ενώ βρήκε πλατιά απήχηση και στους ψυχολόγους και παιδαγωγούς και πέρα απ' αυτή, ιδιαίτερα στις ΗΠΑ και τη Γαλλία. «Οι βιογραφίες μας διαμορφώθηκαν αποφασιστικά κάτω από την επίδραση της ψυχολογικής διδασκαλίας του σερ Σίριλ Μπερτ, ο οποίος προσπαθούσε ν' αποδείξει ότι οι νοητικές ικανότητες είναι έμφυτες, μπορούν εύκολα να υπολογιστούν και ότι εκφράζονται με τον πιο έντονο τρόπο ανάμεσα στους εκπροσώπους των ανώτατων κοινωνικών ομάδων της λευκής φυλής. Ο νόμος για την εκπαίδευση του 1944, καθώς επίσης και οι τελικές εξετάσεις στο Δημοτικό σχολείο, βασίστηκαν εξ ολοκλήρου στις ψυχολογικές – στατιστικές μελέτες του Μπερτ. Οι αρχές που επεξεργάστηκε στην πορεία αυτή, οι αρχές της επιλογής και του φυλετικού διαχωρισμού, διατηρούν την επίδρασή τους και σήμερα στο σύστημα των «ενιαίων»- κοινών (comprehensive) σχολείων. Απ' αυτές επίσης εξαρτάται κατά πολύ και το ιδεολογικό δυναμικό της κίνησης για τη διατήρηση των "grammar schools" και των ανεξάρτητων σχολείων (εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για την ελίτ – Β.Π.)», διαπιστώνει στην έρευνά του, ο Ο. Τζίλλι.^[15]

Ο Σ. Μπερτ, ένας από τους αυθεντικούς εκπροσώπους της τυπικής νοητικής αξιολόγησης, ήταν παράλληλα κι ένας διάσημος παράγοντας στην αγγλική Παιδαγωγική, που επεξεργάστηκε την ιδεολογικό – θεωρητική βάση, η οποία προκαθόρισε τη μεταπολεμική ανασυγκρότηση του συστήματος της σχολικής εκπαίδευσης στην Αγγλία. Η επίδραση του ψυχολόγου αυτού στην ημιεπίσημη Παιδαγωγική, καθορίστηκε πρώτα και κύρια από το γεγονός ότι οι αστικοί κύκλοι «ήταν περισσότερο από έτοιμοι, για ν' αφουγκραστούν την "επιστημονική" του

εργασία, καθώς εξέφραζε μια σοβαρή ανησυχία για την απειλή που διαγραφόταν ενάντια στις πιο "ευγενικές τάξεις" από τη μεριά της με ταχύ ρυθμό αναπτυσσόμενης εργατικής τάξης». [16] Οι βιογενετικές θεωρητικές επινοήσεις του Σ. Μπερτ για το έμφυτο νοητικό δυναμικό των εκπροσώπων διαφόρων στρωμάτων της κοινωνίας, αναγόμενες σ' ένα ολοκληρωμένο σύστημα, επέδρασαν αποφασιστικά στην κοινωνικοπολιτική κατεύθυνση της ιστορικής Νομοθετικής Πράξης για την εκπαίδευση το 1944, που προκάθορισε την τύχη του αγγλικού σχολείου μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '70, όταν άρχισε η ενοποίησή του.

Οι θεωρητικές κατασκευές του Σ. Μπερτ αποδείχνουν τη φανερή διείσδυση του βιογενετικού ντετερμινισμού στην Παιδαγωγική: «Θεωρείται ότι η νοητική ανάπτυξη στην παιδική ηλικία πραγματοποιείται και κατευθύνεται από έναν κύριο παράγοντα, γνωστό με τον όρο "γενικό νου", που μπορεί συνολικά να χαρακτηριστεί ως έμφυτο νοητικό δυναμικό. Θεωρείται ότι ο παράγοντας αυτός βάζει τη σφραγίδα του σ' αυτά που το παιδί σκέφτεται, ομιλεί ή κάνει και κατά τα φαινόμενα αποτελεί το σημαντικότερο συντελεστή που καθορίζει τη δουλειά του στο σχολείο». [17]

Οι θεωρητικές κατασκευές του Σ. Μπερτ προδιέγραψαν την ίδρυση τριών τύπων σχολείου (*grammar school*, *τεχνικό* ή *μέσο σύγχρονο σχολείο*) στη Μέση εκπαίδευση στην Αγγλία για παιδιά με διαφορετικό «έμφυτο επίπεδο ικανοτήτων», το οποίο υποτίθεται ότι εκδηλώνεται στην ηλικία μόλις των 11 χρονών, μετά το Δημοτικό σχολείο.

Στην έρευνα που ετοίμασε στα τέλη της δεκαετίας του '70, ο Ο. Τζίλλι διαπιστώνει: Η νομοθετική πράξη για την εκπαίδευση του 1944 ενίσχυσε τις φυλετικές διακρίσεις, τις αρχές της ιεραρχικής επιλογής. Η επίδρασή τους διατηρείται με τη μορφή των «δεσμών» και στο σύστημα των εξετάσεων, ακόμα και σ' εκείνες τις περιπτώσεις που οι μεταρρυθμίσεις για την ενοποίηση του σχολείου αποδείχθηκαν επιτυχείς. Σε πολλές περιοχές της Αγγλίας η μεταβολή της δομής του σχολείου, για την οποία αγωνίστηκε ο Μπερτ, έγινε ανεπαίσθητα.

Το θεωρητικό πρόγραμμα του Σ. Μπερτ αποτελεί ένα εύγλωττο παράδειγμα προβολής αντιδραστικών ιδεών στη σφαίρα της αγωγής και της εκπαίδευσης στη Δύση, την επίδραση των οποίων δεν επιτρέπεται σε καμιά περίπτωση να υποτιμάμε.

Υπάρχουν αδιάσειστες αποδείξεις ανέντιμων μεθόδων, στις οποίες κατέφυγε ο Σ. Μπερτ, για να θεμελιώσει τη φανερά ταξική του θεωρία της «φυσικής» νοητικής υπεροχής των κοινωνικών ανώτατων στρωμάτων της καπιταλιστικής κοινωνίας. Η στρεβλή του θεωρία πρόλαβε να διαδοθεί πολύ πριν αποκαλυφθεί από τους προοδευτικούς ψυχολόγους των ΗΠΑ και της Αγγλίας. Οι ιδέες του Σ. Μπερτ, διαποτισμένες από ψυχοβιολογισμό, ελάχιστα μόνο μπόρεσαν να τροποποιηθούν στα έργα των άλλων δυτικών παραγόντων της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής, που τείνουν προς τον ανθρωπολογικό ρατσισμό και κοινωνικό νεοδαρβινισμό. Στα τέλη της δεκαετίας του '70 ο προοδευτικός αμερικάνος επιστήμονας Ρ. Λεβοντίν είχε κάθε δικαίωμα να δηλώνει: «Αν και το σοκ που προκάλεσε ο ρατσισμός των ναζί οδήγησε στο να λησμονηθούν για δυο δεκαετίες τα επιχειρήματα του βιολογικού ντετερμινισμού στους κύκλους της διανόησης, σήμερα τα επιχειρήματα αυτά ξαναβρήκαν εκ νέου και πάλι τη δημοτικότητά τους στους ακαδημαϊκούς κύκλους με μια εκλεπτυσμένη και "επιστημονική" μορφή».

Οι κοινωνικοί νεοδαρβινιστές με επικεφαλής τον Α. Τζένσεν, ερμηνεύοντας την κοινωνικοοικονομική ανισότητα των πολιτών στην καπιταλιστική κοινωνία με βιογενετικούς παράγοντες, παραπέμπουν στην αποτυχία των μαζικών προγραμμάτων της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, τα οποία εφαρμόστηκαν στις ΗΠΑ στα τέλη της δεκαετίας του '60 - αρχές της δεκαετίας του '70. Στη βάση των προγραμμάτων αυτών που υλοποιήθηκαν στην πράξη κάτω από την πίεση της δημοκρατικής κοινής γνώμης υπήρχε η ιδέα της διεύρυνσης των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων των αμερικάνικων σχολείων, ιδιαίτερα για τα πιο άπορα τμήματα των μαθητών των αμερικάνικων σχολείων, κυρίως από τις κοινότητες των νέγρων, των πορτορικανών και των ινδιάνων. Πρόκειται για τα προγράμματα της προσχολικής μάθησης τύπου «*Head Start*», που στόχευαν στην ουδετεροποίηση των αρνητικών παραγόντων του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος των άπορων παιδιών, στη συμβολή στη νοητική τους ανάπτυξη για την παραπέρα επιτυχή προσαρμογή τους στο σχολείο, στο πλαίσιο της τυπικής μάθησης. Υποστήριζαν ότι οι ευεργετικές προσπάθειες για την "εξισορρόπηση" των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων στο σύστημα της σχολικής μόρφωσης, θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδυνάμωση, αν όχι στην εξάλειψη, της κοινωνικής ανισότητας. Στις συνθήκες της καπιταλιστικής Αμερικής, αυτές οι ελπίδες αποδείχθηκαν καθαρή αυταπάτη. Τα προγράμματα της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης κρίθηκαν πολύ γρήγορα αναποτελεσματικά, ενώ οι κοινωνικοί νεοδαρβινιστές προσπάθησαν να επωφεληθούν απ' αυτό. Η πάγια άποψή τους ήταν ότι η νοητική ανάπτυξη των ανθρώπων καθορίζεται από το «γενετικό δυναμικό» εκείνων των κοινωνικών και φυλετικών ομάδων στις οποίες ανήκουν, με την επιφύλαξη ότι διάφορα συγκεκριμένα άτομα μπορούν ν' αποτελούν εξαίρεση από το γενικό κανόνα. Γι' αυτό το λόγο το σύστημα της μάθησης, σύμφωνα πάντα με τους δαρβινιστές, πρέπει να στηρίζεται στην ιδέα της μικρότερης ή μεγαλύτερης αρτιότητας του νοητικού δυναμικού των μαθητών που προέρχονται από διάφορες εθνικές και κοινωνικές ομάδες.

Παρόμοιες απόψεις απορρίπτονται από τους προοδευτικούς εκπροσώπους της δυτικής Ψυχολογίας. Η γνωστή αμερικανίδα επιστήμονας στον τομέα της τυπικής νοητικής αξιολόγησης Α. Αναστάζι δηλώνει: «Όταν

το άτομο πρέπει να προσαρμόζεται και ν' αναπτύσσεται σε συνθήκες κουλτούρας ή υποκουλτούρας, που διαφέρουν από τις συνθήκες της κουλτούρας μέσα στην οποία μεγάλωσε, τότε οι υπάρχουσες διαφορές στις κουλτούρες μπορούν να μοιάζουν με πολιτισμική καθυστέρηση». [18] Οι σοβιετικοί ειδικοί Κ. Μ. Γκουρέβιτς και Β. Ι. Λουμπόφσκι σχολιάζοντας τη θέση αυτή της Α. Αναστάζι στα ζητήματα της ψυχολογικής μεθόδου της τυπικής νοητικής αξιολόγησης παρατηρούν: «Ακριβώς μια τέτοια εικόνα παρατηρούμε, όταν εξετάζονται παιδιά από οικογένειες χαμηλών οικονομικών στρωμάτων και από οικογένειες των εθνικών μειονοτήτων. Μοιάζουν πραγματικά με "πολιτισμικά καθυστερημένα". Και στην πραγματικότητα για τον προσδιορισμό της ψυχικής ανάπτυξης τέτοιων παιδιών χρησιμοποιούνται τυπικά νοητικά τεστ με μια άγνωστη γι' αυτά ύλη: Έτσι τα προβλήματα που πρέπει να επιλύσουν απέχουν από την καθημερινή τους εμπειρία και συνεπώς τα παιδιά αυτά δεν έχουν καθόλου ή έχουν ανεπαρκείς μόνο γνώσεις για την επίλυση αυτών των προβλημάτων. Οι έννοιες, οι όροι, τα σχήματα, τα σχέδια που απαρτίζουν τα τεστ, ακόμα και στην περίπτωση που μπορεί νά 'τυχε νά 'χουν τα παιδιά κάποια άποψη γι' αυτά, στο σχολείο ή στις σχέσεις τους με τους συνομήλικους που τα περιβάλλουν, δεν αφομοιώθηκαν ενεργητικά. Προκαλεί άραγε έκπληξη το γεγονός ότι σε μια τέτοια περίπτωση τα παιδιά προσπαθώντας ν' αντιμετωπίσουν αυτά τα τυπικά νοητικά τεστ βρέθηκαν σ' αδιέξοδο;» [19]

Οι προοδευτικοί αμερικανοί παιδαγωγοί Ρ. Γκριν και Ρ. Γκρίφφορ γράφουν: «Οι αρνητικές πλευρές της τυπικής νοητικής αξιολόγησης φαίνονται στις περιπτώσεις των εθνικών μειονοτήτων, διότι τα τυπικά νοητικά τεστ μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν ένα εύκολο μέσο ορθολογικοποίησης της πρακτικής των διακρίσεων. Για το λόγο αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό να μην διατυπώνονται κρίσεις ως προς το πρόβλημα των έμφυτων ικανοτήτων, όσο η κοινωνία μας δεν μετασχηματίζεται, έτσι ώστε να εξασφαλίζει από την πρώτη στιγμή την ισότητα όλων ανεξαιρέτως των πολιτών σ' όλα τα επίπεδα της ζωής». [20] Η Α. Αναστάζι δεν εξετάζει τη μέθοδο της τυπικής νοητικής αξιολόγησης σα μέσο εκδήλωσης του φανταστικού νοητικού "δυναμικού" του ατόμου αλλά ως μέσο αναγκαίας συμβολής στη νοητική του ανάπτυξη. «Τα οποιαδήποτε τεστ τυπικής αξιολόγησης, γράφει σχετικά, ανάμεσα στα οποία και τα νοητικά, δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται για να καταλήγουμε σε διάφορες στερεότυπες ετικέτες αλλά για την κατανόηση του ίδιου του ατόμου... Σημαντικός σκοπός της σύγχρονης τυπικής νοητικής αξιολόγησης είναι η συμβολή στην αυτογνωσία και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας». [21]

Οι προοδευτικοί δυτικοί επιστήμονες καταφέρνουν ενάντια σε μια τέτοια τοποθέτηση των προβλημάτων της σχολικής μάθησης, η οποία στηρίζεται σε μια "δοσολογία" των διδαχτικών προσπαθειών ανάλογα με τα αποτελέσματα των τεστ της τυπικής νοητικής αξιολόγησης, ενώ παράλληλα τάσσονται υπέρ της ενεργητικής ενίσχυσης του νοητικού δυναμικού κάθε παιδιού. Η εφαρμογή της λανθασμένης στρατηγικής του φυλετικού διαχωρισμού κατά τη γνώμη των προοδευτικών παιδαγωγών και ψυχολόγων σημαίνει τη διατήρηση των εκπαιδευτικών προνομίων της "μεσαίας τάξης" των λευκών, ενώ ταυτόχρονα μειώνονται τα προγράμματα της πραγματικής μόρφωσης του υπόλοιπου τμήματος της νεολαίας.

Εξεοβελίζοντας τις βιογενετικές θεωρησιακές κατασκευές ο Τζ. Μπρούνερ σημειώνει ότι ο άνθρωπος, με την πραγματική σημασία του όρου, αναπτύσσεται στη πρώτα απ' όλα χάρη στο "medium του πολιτισμού" και ακόμη χάρη σ' ένα τέτοιο συστατικό του στοιχείο, όπως είναι η κατάλληλη σχολική μάθηση. «Μοναδικό γνώρισμα στον άνθρωπο είναι ότι η εξέλιξη της προσωπικότητάς του καθορίζεται από την ιστορία του ανθρώπινου γένους, όχι από την ιστορία που αποκρυπτογραφείται στα γονίδια και τα χρωμοσώματα, αλλά περισσότερο από την ιστορία που αντανakλάται στον πολιτισμό και η οποία είναι εξωτερική σε σχέση με τη σωματική του οργάνωση και πολύ πιο ευρεία σε έκταση απ' αυτό που ενσαρκώνεται στις γνώσεις κάθε μεμονωμένου ανθρώπου», υποστηρίζει ο Τζ. Μπρούνερ. [22] Ένας άλλος αμερικανός ψυχολόγος, ο Ου. Μπρόνφεμπρέννερ, ξεσκεπάζει τη φαισμία των στόχων του Α. Τζένσεν και των οπαδών του στη σφαίρα της κοινωνικής αγωγής. Ανασκευάζοντας την αντίληψη του κοινωνικού νεοδαρβινισμού για τη νοητική ανάπτυξη του ανθρώπου, ο επιστήμονας αυτός έκανε μια ειδική έρευνα, που απόδειξε τον τεράστιο ρόλο του περιβάλλοντος και της εκπαίδευσης «στη συμβολή για μια πληρέστερη εκδήλωση του γενετικού δυναμικού του ατόμου». [23] Ο αμερικανός επιστήμονας Μπ. Μπλουμ, στηριζόμενος σ' ένα μεγάλο αριθμό πειραματικών δεδομένων οδηγείται στο συμπέρασμα ότι το περιβάλλον, ο περίγυρος, στον οποίο αναπτύσσεται το άτομο, ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση στα διάφορα νοητικά του χαρακτηριστικά στην ταχύτερη φάση των αλλαγών του περιβάλλοντος και το μικρότερο αποτέλεσμα στη βραδεία του φάση. [24]

Ο Γάλλος ψυχολόγος Ρ. Ζαζό επίσης υποστηρίζει τη σημασία του κοινωνικού παράγοντα στη διαμόρφωση των νοητικών ικανοτήτων: «Κανένας άνθρωπος δεν διανοείται ν' αμφισβητήσει ότι το λογικό του και την ανωτερότητά του ως προς τα ζώα στο σύνολο των δυναμικών του ικανοτήτων, τα οφείλει στη βιολογική του κληρονομιά». Φυσικά μπορεί να διαθέτει κανείς αυτό ή εκείνο το νοητικό δυναμικό, όμως εκείνο που είναι αναγκαίο πάνω απ' όλα είναι να μάθει να το χρησιμοποιεί. Από την άποψη αυτή, υπογραμμίζει ο γάλλος ψυχολόγος, οι άνισες συνθήκες του κοινωνικού μικρόκοσμου μπορεί να έχουν αποφασιστική σημασία». [25]

Όπως βλέπουμε, οι προοδευτικοί εκπρόσωποι της Ψυχοπαιδαγωγικής στη Δύση τάσσονται ενάντια στους βιογενετικούς προσανατολισμούς του κοινωνικού νεοδαρβινισμού στην Παιδαγωγική. Όμως η παιδαγωγική τεχνοκρατία, δηλαδή οι κύκλοι εκείνοι που έχουν στα χέρια τους πραγματική εξουσία και δυνατότητες να

καθορίζουν τους δρόμους ανάπτυξης της εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, στην Αγγλία και τις άλλες καπιταλιστικές χώρες, έχουν συμφέρον απ' αυτές τις θεωρίες και από μια τέτοια πραχτική της δουλειάς του σχολείου, διότι έτσι ενισχύεται η ταξική ιεραρχία του συστήματος της εκπαίδευσης.

Οι ιδέες και οι στόχοι του κοινωνικού νεοδαρβινισμού στη σφαίρα της εκπαίδευσης εκφράστηκαν με το σαφέστερο τρόπο στα έργα του αμερικανού ψυχολόγου και παράγοντα της παιδείας, Α. Τζένσεν, τα οποία προκάλεσαν έντονη πολεμική στους παιδαγωγικούς κύκλους στη Δύση. Ο Α. Τζένσεν υποστηρίζει ότι οι δυνατότητες της νοητικής ανάπτυξης του ανθρώπου κατά 80% περίπου καθορίζονται από κληρονομικούς παράγοντες. Όσον αφορά τους εξωγενείς παράγοντες (σ' αντίθεση με τους φυσικο – ατομικούς, τους ενδογενείς), δηλαδή τους παράγοντες του περιβάλλοντος και της διαπαιδαγώγησης, το ποσοστό της επίδρασής τους στις γνωσιολογικές δυνατότητες του ατόμου κυμαίνεται στα 20% μόνο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με τον Α. Τζένσεν, οι γενετικοί παράγοντες καθορίζουν το νοητικό δυναμικό των διάφορων φυλετικών εθνικών ομάδων. Οι ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν την κατεύθυνση του κοινωνικού νεοδαρβινισμού στη σύγχρονη δυτική Ψυχολογία, στην οποία περισσότερο διακρίνονται τα έργα του Α. Τζένσεν, αναλύονται από τον Σ. Κ. Ρόσιν. Τα βασικά θεωρητικά συμπεράσματα του Α. Τζένσεν, που στοχεύουν στη θεωρητική θεμελίωση της κοινωνικής και φυλετικής ανισότητας στο σύστημα της παιδείας, ανάγονται στις εξής προτάσεις:

1) Η προνομιούχα τάξη της κοινωνίας (κατά τη δυτική ορολογία - *"η μεσαία τάξη"*) και οι φτωχοί, δηλαδή αυτοί που έχουν κακή οικονομική εξασφάλιση, (*"μη προνομιούχα στρώματα του πληθυσμού"*), έχουν διαφορετικές νοητικές ικανότητες.

2) Οι Νέγροι, οι Ινδιάνοι, οι Πορτορικάνοι ξεχωρίζουν έντονα ως προς τις νοητικές τους ικανότητες από τους λευκούς Αμερικάνους.

3) *"Οι καθορισμένες"* διαφορές με τη βοήθεια της τυπικής νοητικής αξιολόγησης, όπως παραθέτονται παραπάνω, δεν εξαρτώνται από τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της ζωής των διάφορων στρωμάτων του πληθυσμού, αλλά είναι προκαθορισμένες από γενετικούς παράγοντες.

4) Επειδή η κοινωνική και η επαγγελματική θέση των ανθρώπων σχετίζεται άμεσα με τους νοητικούς τους δείκτες (πάντα σύμφωνα με τις αντιλήψεις του Α. Τζένσεν) και ο νους προσδιορίζεται γενετικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η υπάρχουσα στρωμάτωση της κοινωνίας οφείλεται στις βιολογικές ιδιομορφίες των διαφόρων τάξεων και φυλών, που μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά με τη βοήθεια των μηχανισμών της κληρονομικότητας. Συνεπώς η στρωμάτωση αυτή δικαιώνεται και είναι αδύνατο να μεταβληθεί. [26]

«Κατ' αυτόν τον τρόπο – παρατηρεί ο Σ. Κ. Ρόσιν – ο αμερικανός αυτός ψυχολόγος του δεύτερου μισού του 20ού αιώνα, ο Τζένσεν, κατέληξε στα ίδια συμπεράσματα που χρησιμοποίησαν οι εκπρόσωποι του ανθρωπολογικού ρατσισμού και του κοινωνικού δαρβινισμού στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα. Ο Τζένσεν δεν περιορίζεται όμως σε μια απλή θεωρητικολογία. Παράλληλα προτείνει πραχτικά μέτρα, η σημασία των οποίων συνίσταται στην ενίσχυση της υπάρχουσας διαστρωμάτωσης της κοινωνίας με τη βοήθεια ενός διαφοροποιημένου συστήματος εκπαίδευσης για τις διάφορες κοινωνικές και εθνικές ομάδες». [27]

Ο Α. Τζένσεν διατυπώνει τη θεωρία των δυο επιπέδων του δυναμικού των νοητικών ικανοτήτων, στη βάση των οποίων διακρίνει τους ανθρώπους. Σ' αντιστοιχία με την τυπολογία της νόησης που ο ίδιος προτείνει, το πρώτο επίπεδο χαρακτηρίζεται από τη συνειρμική σκέψη, δηλαδή από την ικανότητα του νου να λύνει απλά εκπαιδευτικά γνωστικά προβλήματα που δεν απαιτούν ικανότητες αφηρημένης σκέψης. Οι άνθρωποι που έχουν τέτοιο νου, αφομοιώνουν μηχανικά την πληροφόρηση και ακόμη κατανοούν μηχανικά τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε στοιχεία με έντονα εμφανή γνωρίσματα. Το δεύτερο επίπεδο των νοητικών δυνατοτήτων χαρακτηρίζεται από τη θεωρητική σκέψη· τα άτομα που έχουν τέτοιο νου μπορούν να χρησιμοποιούν αφηρημένες έννοιες, είναι σε θέση ν' αφομοιώνουν συνειδητά την πληροφόρηση και μπορούν μ' επιτυχία να εφαρμόζουν τις νεοαποκτημένες γνώσεις τους στην πράξη, για να λύνουν διάφορα προβλήματα. Ο τύπος αυτός της νόησης ορίζεται από τον Α. Τζένσεν, χρησιμοποιώντας τον όρο του γνωστού αγγλου ψυχολόγου Κ. Σπίρμεν, σαν *«γενικός νους»* ή παράγοντας *"g"* (από το αγγλ. *General*). Και ο Α. Τζένσεν καταλήγει:

«Πιστεύεται ότι οι γενετικοί παράγοντες, που συνδέονται μ' αυτούς τους δυο τύπους νοητικών ικανοτήτων, κατανέμονται στον πληθυσμό διαφοροποιημένα και εξαρτώνται από τη συγκεκριμένη κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει το άτομο». [28]

Το εκπαιδευτικό σύστημα που υπάρχει στις ΗΠΑ, παραδέχεται ο Α. Τζένσεν, διακρίνεται για την κοινωνική του αδικία, που σύμφωνα μ' αυτόν συνίσταται στο εξής: τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, ιδιαίτερα του *«έγχρωμου»* πληθυσμού, προσπαθούν να κάνουν κτήμα τους την εννοιολογική, αφηρημένη σκέψη, για την οποία όμως δεν έχουν ικανότητες, διότι τα παιδιά αυτά έχουν μόνο απλό και *«συνειρμικό»* νου. Το σχολείο πρέπει να προσανατολίζεται στη διαμόρφωση θεμελιακών γνώσεων για όλα τα παιδιά και μόνο αργότερα ν' αναπτύσσει το *«θεωρητικό»* νου σε όσα απ' αυτά έχουν παρόμοιο νου από τη φύση τους· και τέτοια είναι, όπως υποστηρίζει ο Α. Τζένσεν, τα παιδιά που προέρχονται από τη *«μεσαία τάξη»*. Τώρα, όσον αφορά τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, αυτοί πρέπει να μάθουν να στρέφονται με μετριοφροσύνη στον *«κόσμο της δουλειάς»*, να μην απαιτούν ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες. Στη θεωρία αυτή ανανεώνεται σε ακραία μορφή η αντιδημοκρατική ουσία του προγράμματος του κοινωνικού

νεοδαρβινισμού στη σφαίρα της κοινωνικοποίησης της νεολαίας.

Ο Α. Τζένσεν φιλοδοξεί να παίξει το ρόλο του αντικειμενικού ερευνητή, του επαγγελματία ειδικού στα ζητήματα της παιδείας και της διανοητικής ανάπτυξης του ανθρώπου, κάνοντας μια παρόμοια αναδρομή από την Ψυχολογία στην Κοινωνιολογία: «*Βλέπουμε ότι η ιεραρχία του γοήτρου των επαγγελματιών αποτελεί τη σίγουρη αντικειμενική πραγματικότητα της κοινωνίας μας ... Ακόμα και στην περίπτωση που όλα τα επαγγέλματα αμείβονταν το ίδιο και έχαιραν της ίδιας εκτίμησης, ωστόσο ορισμένα θα προτιμούνταν περισσότερο από ορισμένα άλλα· το στοιχείο αυτό θα δημιουργούσε ξανά τη βάση που θα καθόριζε τον ανταγωνισμό, την επιλογή και τελικά θα οδηγούσε στην εμφάνιση μιας κάποιας νέας ιεραρχίας γοήτρου*». [29] Ο Α. Τζένσεν δεν έχει το παραμικρό ίχνος αμφιβολίας για το ότι η Παιδαγωγική πρέπει να ξεκινάει από τη διατήρηση ανισότιμων προγραμμάτων μάθησης: αυτό υποτίθεται ότι προκαθορίζεται από την «*ιεραρχία γοήτρου των επαγγελματιών*». Ο ψυχολόγος αυτός αγνοεί το γεγονός ότι «*η ιεραρχία γοήτρου*» της καπιταλιστικής κοινωνίας εμφανίζεται πρώτα και κύρια εξαιτίας της κοινωνικοοικονομικής ανισότητας και όχι εξαιτίας της γενετικής διαφοροποίησης της νόησης των ανθρώπων. Ταυτόχρονα όμως, ο Α. Τζένσεν δεν αρνείται και να επιδείξει μια ψευδοδημοκρατική επίφαση, δηλώνοντας ότι: «*Αντιμετωπίζουμε το γεγονός ότι η ταξινόμηση των ατόμων με βάση την οποία θα μπορούσε να τους αποδοθεί κάποιος συγκεκριμένος ρόλος σε σχέση με το επάγγελμά τους, δεν είναι δίκαιη, κατά την απόλυτη σημασία της λέξης. Το καλύτερο, στο οποίο μπορούμε να ελπίζουμε, είναι ότι η αληθινή προσωπική αξία (merit) σε συνθήκες ίσων δυνατοτήτων θ' αποτελέσει τη βάση του φυσικού προτσές της ταξινόμησης*». [30] Καθώς βλέπουμε, ο Α. Τζένσεν δείχνει έντονα τη μεγάλη του επιδεξιότητα να «*αφαιρείται*» από την κοινωνική πραγματικότητα. Ο Κ. Κάριερ διατυπώνει το εξής λογικό ερώτημα: «*Στις συνθήκες της σύγχρονης ρατσιστικής, ελιτίστικής από κοινωνικοοικονομική σκοπιά, κοινωνίας, στην οποία τα πλούτη, η εξουσία και τα προνόμια της μόρφωσης κατανέμονται τόσο άνισα, τι μπορεί άραγε να σημαίνει στην πράξη η υπόθεση για την "ισότητα των δυνατοτήτων", και η "ελπίδα ότι τα αληθινά προσωπικά φυσικά προτερήματα" θα εκδηλωθούν έτσι ή αλλιώς σαν αποτέλεσμα του "φυσικού προτσές της ταξινόμησης"*». [31]

Είναι ολοφάνερο ότι οι συλλογισμοί του Α. Τζένσεν αποσκοπούν στη συγκάλυψη του ταξικού – αστικού χαρακτήρα του δυτικού «*προτύπου της εκπαίδευσης*».

Οι ιδέες του κοινωνικού νεοδαρβινισμού γι' άλλη μια φορά συνδυάζουν μέσα τους τον ελιτισμό και τον ψευδοουμανισμό μ' έναν ιδιαίτερο τρόπο. Στα τέλη της δεκαετίας του '70 ο άγγλος παιδαγωγός Σ. Χάρμαν διατύπωσε ένα θεωρητικό πρόγραμμα για την κατάργηση της υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης (ως την ηλικία των 16 χρονών) που αφορούσε τη βασική μάζα των μαθητών και την πρώιμη γνωριμία της νεολαίας με απλά επαγγέλματα. Βέβαια ο Σ. Χάρμαν δεν είχε κατά νου τη νεολαία που στρέφει την επιλογή της στα κολέγια, αλλά τη συντριπτική πλειονότητα των μαθητών που είναι για πάντα καταδικασμένοι «*να παραμένουν στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής άμιλλας και αργότερα να αναγκάζονται να ασχολούνται με λιγότερο διανοητικές και περισσότερο πρακτικές μορφές εργασιακής δραστηριότητας στην κοινωνία*». [32]

Το πρόγραμμα του Σ. Χάρμαν ακολουθεί φανερά τους στόχους του κοινωνικού φυλετικού διαχωρισμού των μαθητών. Πιστεύει ότι η υποχρεωτική μάθηση των νέων απαιτεί ίση προσοχή σ' όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την ομάδα ικανοτήτων στην οποία υπάγονται. Όμως οι δάσκαλοι έχουν την τάση ν' αποδίδουν μεγάλη προσοχή στους μαθητές που έχουν πιο αναπτυγμένο νου και περιφρονούν τους λιγότερο ικανούς. Τελικά οι τελευταίοι, που απαρτίζουν και τη μεγάλη μερίδα, παίρνουν λιγότερες γνώσεις και υποφέρουν περισσότερο από την υποχρεωτική προσέλευση στο σχολείο. Από δω εξάγεται και το περίεργο συμπέρασμα του Σ. Χάρμαν: Επειδή το σχολείο ούτως ή άλλως παραμελεί την άρτια διδασκαλία στις κατηγορίες των λιγότερο ικανών μαθητών, χρειάζεται να τους στρέψουν στον κόσμο της δουλειάς, φυσικά στο πλαίσιο απλών επαγγελμάτων. Και ο Σ. Χάρμαν καταλήγει ότι, όσο δεν επιλύεται το πρόβλημα αυτό, «*η πλειονότητα των παιδιών μετατρέπεται σε άχρηστα και ανεύθυνα μέλη της κοινωνίας*». [33]

Ο άγγλος παιδαγωγός παραδέχεται βέβαια ότι το αστικό σχολείο δεν είναι σε θέση να φέρει σε πέρας τα καθήκοντά του για μια ικανοποιητική μετάδοση γνώσεων, εμπειριών και ικανοτήτων σ' όλους τους μαθητές, ιδιαίτερα σ' όσους δεν προσανατολίζονται στα κολέγια και στα πανεπιστήμια. Όμως δεν κάνει καμιά σκέψη για τη βελτίωση των γενικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για την πραγματική διανοητική ανάπτυξη της βασικής μάζας των μαθητών, αλλά αντίθετα υποστηρίζει την ιδέα της πρόωρης ενσωμάτωσής τους στις «*οικονομικές δομές*»: «*Στις φάρμες, στα ιδρύματα και στις φάμπρικες υπάρχει μεγάλος αριθμός συνηθισμένων, ανειδίκευτων και μονότονων ειδών εργασιακής δραστηριότητας, που πολλά παιδιά, ιδιαίτερα όσα είναι πάνω από 10 χρονών, μπορούν αναμφίβολα να εκτελέσουν*». [34]

Το πρόγραμμα του Σ. Χάρμαν αποτελεί αντανάκλαση του αντιουμανισμού της ελιτίστικής παιδαγωγικής κατεύθυνσης του κοινωνικού νεοδαρβινισμού. Στη βάση του βρίσκεται η ιδέα της στενής ωφελιμιστικής προσαρμογής της μαζικής εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της καπιταλιστικής παραγωγής.

Βέβαια το πρόβλημα του συνδυασμού της μάθησης με την παραγωγική εργασία χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή. Όμως ο άγγλος παιδαγωγός προτείνει να ενσωματωθούν στο προτσές της παραγωγικής εργασίας μαζικές στρατιές μαθητών σε βάρος της πραγματικής διανοητικής τους ανάπτυξης και μόρφωσης, που θά 'πρεπε να

εξασφαλίζει το σχολείο, ενώ αντίθετα η ελίτ θα πρέπει να χαίρεται στο έπακρο τις εκπαιδευτικές δυνατότητες. Η αντιδραστική σημασία αυτής της αντίληψης είναι ολοφάνερη. Η διευκρίνιση που παραθέτει στη συνέχεια ο Σ. Χάρμαν, ότι υποτίθεται πως η χρησιμοποίηση των παιδιών στην παραγωγή συνίσταται κατά κύριο λόγο στη βάση των ψυχολογικών πλεονεκτημάτων και της ευχαρίστησης, που προσφέρει η εργασιακή δραστηριότητα – και όχι για την αύξηση της οικονομικής παραγωγικότητας – δεν αλλάζει σε τίποτα την ουσία των πραγμάτων· η ίδια η πορεία των συλλογισμών του μαρτυρεί ότι ο Σ. Χάρμαν εξετάζει το σχολείο σαν εξάρτημα της καπιταλιστικής βιομηχανίας και του κοινωνικού της θεσμού, ο οποίος περιφρουρεί με ασφάλεια τα εκπαιδευτικά προνόμια της ελιτίστικής αξιοκρατίας της (*meritocracy*).

Το κοινωνικο - ψυχολογικό, ως προς το χαρακτήρα του, φαινόμενο του «*labeling*» (label = ετικέτα) συνδέεται οργανικά μ' ένα άλλο, την «ομαδοποίηση» («*grouping*»), δηλαδή την κατανομή των μαθητών σε ομάδες με ανισότιμα επίπεδα διδασκαλίας. Η «ομαδοποίηση» αποτελεί ένα κοινωνικο – ψυχολογικό φαινόμενο που βρήκε θεωρητική τεκμηρίωση στην αγγλο – αμερικάνικη Παιδαγωγική. Η πραχτική εφαρμογή της αντίληψης της «ομαδοποίησης» επιτρέπει να καταλογίζεται η ευθύνη για οποιεσδήποτε αποτυχίες και ματαιώσεις στο προτσές της μάθησης αποκλειστικά και μόνο στον ίδιο το μαθητή, στην ανεπαρκή γνωσιολογική ενεργοποίηση των κινήτρων του, απ' την πλευρά της οικογένειάς του κλπ.

Η πραχτική αυτή της «ομαδοποίησης» των μαθητών ανάλογα με το επίπεδο των ενεργητικών τους γνώσεων και εμπειριών, που ουσιαστικά προέρχεται από το χώρο του κοινωνικού νεοδαρβινισμού, παίζει θλιβερό ρόλο στο αμερικάνικο σχολείο. Η «ομαδοποίηση», δείχνουν οι κοινωνιολογικές έρευνες των αμερικάνων ειδικών, σχετίζεται καθαρά με την κοινωνικοοικονομική θέση των μαθητών και αποτελεί μια διεργασία πραγματικής κοινωνικής επιλογής που εισάγεται αμέσως από τις πρώτες ήδη τάξεις, του Δημοτικού σχολείου. «*Η ομαδοποίηση συνήθως αρχίζει κιόλας από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Με όποιον τρόπο κι αν ονομάζονται οι ομάδες, "πετρίτες", "περιστέρια" ή "αετοί", τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι στην πραγματικότητα οι ευφημισμοί αυτοί σημαίνουν "ικανοί", "μεσαίοι" και "καθυστερημένοι"... Στις περιπτώσεις που δεν εφαρμόζονται πλέον τα τεστ του πηλίκου ευφυΐας (IQ), η ταξινόμηση των μαθητών γίνεται με βάση το κριτήριο των ικανοτήτων τους στην ανάγνωση. Το παιδί που εντάσσεται στην ομάδα των καθυστερημένων, στην αρχή της σχολικής του ζωής, πολύ δύσκολα μπορεί να προφτάσει τους συνομήλικούς του, που βρίσκονται πιο μπροστά απ' αυτόν και κατ' αυτόν τον τρόπο στο σχολείο εμφανίζεται ένας ακόμη μαθητής με καθυστέρηση στην ευχέρεια της ανάγνωσης. Το παιδί που είναι ήδη σε μια ομάδα παιδιών με χαμηλές επιδόσεις, σπάνια μπορεί να μεταπηδήσει σε μια πιο προχωρημένη ομάδα».* [35] Οι μαρτυρίες αυτές του Σ. Πόλλακ (ΗΠΑ) δείχνουν με σαφήνεια πού οδηγούν οι προσανατολισμοί του κοινωνικού νεοδαρβινισμού, που η δυτική Παιδαγωγική δεν είναι σε θέση ν' αρνηθεί. Σε μια εργασία που δημοσιεύτηκε στις ΗΠΑ, στα τέλη της δεκαετίας του '70, υπογραμμίζεται ότι, αν πρόκειται για την κατανομή των μαθητών σε ομάδες με κριτήριο τις ικανότητές τους, τότε είναι «*δύσκολο να φανταστεί κανείς πιο αποτελεσματική μέθοδο από το φυλετικό διαχωρισμό των κοινωνικών ομάδων με εθνικά και κοινωνικοοικονομικά κριτήρια*». [36]

Οι πολύχρονες έρευνες που έγιναν στις ΗΠΑ δείχνουν ότι η υπόθεση για την ευνοϊκή, υποτίθεται, επίδραση της «ομαδοποίησης» στην πρόοδο των μαθητών είναι αστήριχτη. Οι έρευνες αυτές δείχνουν με σαφήνεια ότι, σαν αποτέλεσμα της τεχνητής ομαδοποίησης με βάση τις δυνατότητές τους, τα παιδιά που συγκαταλέγονται σε ομάδα κατώτερης κατηγορίας υποβαθμίζονται νοητικά. Αντίθετα στα παιδιά που εντάσσονται σε ομάδες με άρτια διδασκαλία «*η αυτοεκτίμηση τείνει σε μια τεχνητή υπερδιόγκωση των δυνατοτήτων τους*». [37]

Θεωρητική τεκμηρίωση της «ομαδοποίησης» αποτέλεσε η «*αντίληψη της ατομικής ευθύνης*» του μαθητή για τη θέση του στο σχολείο, η οποία αποτελεί βολική δικαίωση της πολιτικής του κοινωνικού φυλετικού διαχωρισμού στον τομέα της αγωγής και της εκπαίδευσης. Τελικά, σύμφωνα με τον Τζ. Στσίμεκ, σε περίπτωση που οι νέοι «*αποτύχουν στο πλαίσιο του σχολείου και αργότερα στην κοινωνία, κανένας δεν θα μπορεί να υποστηρίξει ότι δεν τους δόθηκε η δυνατότητα για επιτυχή μάθηση*». [38] Πολλές κοινωνικο – παιδαγωγικές έρευνες, που πραγματοποίησαν δυτικοί ειδικοί, δεν αφήνουν καμιά αμφιβολία για το τεράστιο κόστος, μεταξύ των άλλων και ηθικό κόστος, που προκαλεί σ' ένα σημαντικό τμήμα της νεολαίας η ελιτίστική κατεύθυνση της θεωρίας και της εκπαιδευτικής πραχτικής στη Δύση.

Στο μηχανισμό που επεξεργάστηκε το αστικό σύστημα εκπαίδευσης για την πραγματοποίηση των κοινωνικών – προστατευτικών του λειτουργιών, ιδιαίτερο ρόλο παίζουν οι ψυχολογικοί παράγοντες. Αυτό φυσικά ισχύει, επειδή σε τελευταία ανάλυση πρόκειται για τη δράση του αποτελεσματικού μηχανισμού ρύθμισης της κοινωνικής συμπεριφοράς της νεολαίας, ενός μηχανισμού χωρίς τη βοήθεια του οποίου είναι αδύνατο να φανταστεί κανείς τη δουλειά του αστικού σχολείου «*Υπολογίζοντας ότι το ανθρώπινο "Εγώ" είναι κοινωνικό προϊόν, σε σημαντικό βαθμό διαμορφώνεται σαν αποτέλεσμα της εμπειρίας της κοινωνικοποίησης, στο βαθμό που το άτομο αφομοιώνει διάφορους ρόλους που καλείται το ίδιο να παίξει, η αποδοχή της ατομικιστικής προοπτικής αποβαίνει ουσιαστικός παράγοντας για την αποδοχή της νομιμότητας (legitimacy) των στόχων του σχολικού συστήματος*», γράφει σχετικά μ' αυτό ο Τζ. Στσίμεκ. [39] Στη συνέχεια υπογραμμίζει ότι, αν και το ερώτημα, ποιος είναι ο σημαντικότερος παράγοντας της κοινωνικοποίησης, η οικογένεια ή το σχολείο, παραμένει ανοιχτό, κανένας δεν μπορεί να υποστηρίξει ότι η εμπειρία της μόρφωσης δεν αποτελεί ουσιαστική

συνθήκη κοινωνικοποίησης. Όσοι προοδεύουν στο σχολείο εξασφαλίζουν μια θετική αυτοεκτίμηση, που στηρίζεται στην πεποίθησή τους ότι η πρόοδος αυτή ήρθε χάρη στα δικά τους προτερήματα. Ταυτόχρονα «οι μαθητές που προέρχονται από τα κατώτατα κοινωνικά στρώματα συνηθίζουν να πιστεύουν ότι υπεύθυνος των αποτυχιών τους είναι οι ίδιες οι μειονεκτικές τους ικανότητες. Αν θα σκεφτούν με διαφορετικό τρόπο, δεν θα πιστέψουν στη νομιμότητα του συστήματος, στο γεγονός ότι παρέχει σ' όλους ίσες δυνατότητες. Τα άτομα που πιστεύουν στον τομέα της μόρφωσης ότι απέτυχαν εξ αιτίας των δικών τους μειονεκτημάτων, δεν έχουν την προδιάθεση να στρέψουν το βλέμμα τους στην κοινωνία και την ταξική της δομή και να ανακαλύψουν σ' αυτήν την αιτία και την πηγή των προβλημάτων τους, με αποτέλεσμα να καταλογίζουν ευθύνη στους εαυτούς τους».

Φυσικά δεν θα 'ταν σωστό να αποδώσει κανείς ευθύνες για μια παρόμοια κατάσταση πραγμάτων μόνο στο σχολείο. Οι κυρίαρχοι σ' αυτό παιδαγωγικοί προσανατολισμοί σε τελευταία ανάλυση είναι προϊόντα της κοινωνικής κατάστασης και του ψυχολογικού κλίματος της καπιταλιστικής κοινωνίας, στην οποία «υπάρχει ένα απροσπέλαστο χάσμα ανάμεσα σ' εκείνους που έτυχε να μορφωθούν και σ' εκείνους που δεν έτυχε. Η ευθύνη των σχολείων βρίσκεται στην απραξία τους ν' απαλύνουν αυτήν την κατάσταση, ενώ με την άρνησή τους ν' αντιμετωπίσουν κριτικά την ατομικιστική προοπτική στη μόρφωση ουσιαστικά συνέτειναν στην ενίσχυση εκείνων των αντιλήψεων, πάνω στις οποίες στηρίζεται αυτή η κατάσταση».[40]

Τυπικά το αστικό σχολείο παρέχει σ' όλους τους μαθητές ίσα δικαιώματα στη μόρφωση, θρησκευτικών πεποιθήσεων, φυλετικής και κοινωνικής προέλευσης. Όμως η κατάσταση στην πραγματική ζωή είναι διαφορετική. Οι στόχοι της κοινωνικής προόδου, που διαμορφώνονται στην αστική οικογένεια, υποστηρίζονται εξ ολοκλήρου από το σχολείο και ουσιαστικά εξασφαλίζουν αυτόματα στα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων μεγαλύτερη πρόοδο σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, διότι μεγαλώνουν σ' ένα κοινωνικό – πολιτισμικό περιβάλλον που ενθαρρύνει την πρόοδο στη μόρφωση.

Στην αστική Παιδαγωγική θεωρία επικρατεί η άποψη, σύμφωνα με την οποία η μόρφωση στα μικτά σχολεία, στις μικτές τάξεις – που είναι κοινές για όλους τους μαθητές της ίδιας ηλικίας - δεν δικαιώθηκε, διότι καθυστερεί τους «δυνατούς» και παραμορφώνει τους «αδύνατους» μαθητές. Την παγιωμένη αυτή άποψη μάχεται ο γνωστός αμερικανός παιδαγωγός, καθηγητής Τζ. Γκούντλαντ. Στην έρευνα, που πιο πάνω παραθέσαμε, υπογραμμίζεται ότι σχεδόν από κάθε άποψη «οι μικτές τάξεις θυμίζουν πολύ περισσότερο εκπαιδευτικές ομάδες υψηλής παρά χαμηλής στάθμης. Οι προσδοκίες των δασκάλων, το περιεχόμενο και οι μέθοδοι μάθησης, η σχέση των μαθητών προς την εργασία ήταν καλύτερες στις μικτές τάξεις παρά στις τάξεις με μη ακαδημαϊκό «προφίλ» μάθησης».[41] Τα στοιχεία που συγκεντρώνουμε, τονίζει ο Τζ. Γκούντλαντ, στηρίζουν την υπόθεση ότι η πλειονότητα των μαθητών, που καταχωρούνται σε ομάδες με υποβαθμισμένο επίπεδο μόρφωσης, αποδίδει καλύτερα στις μικτές τάξεις. Επίσης δεν υπάρχει κανένα πειστικό επιχείρημα που ν' αποδείχνει ότι οι μαθητές των ακαδημαϊκών κατευθύνσεων θα χάσουν τις μορφωτικές τους προοπτικές στις μικτές τάξεις. Ο κυρίαρχος βέβαια ελιτίστικος προσανατολισμός του αστικού σχολείου, που είναι διαποτισμένος από τη «φιλοσοφία» του κοινωνικού νεοδαρβινισμού δεν έχει καμιά σχέση μ' αυτή την προοδευτική θέση. Η «φιλοσοφία» αυτή παρέχει ψευτοεπιστημονική κάλυψη του καθεστώτος των προνομίων που απολαμβάνουν τα αστικά στρώματα σε συνθήκες μαζικής σχολικής μόρφωσης και διεκδικητικής πάλης των προοδευτικών δυνάμεων για την απρόσκοπτη πρόσβαση των παιδιών των εργαζόμενων στις αξίες της παιδείας και του πολιτισμού.

Οι αντιδραστικές θεωρίες, που εξετάζουν την κοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου μέσα από το πρίσμα των βιολογικών παραγόντων και που εξηγούν την κοινωνικοοικονομική ανισότητα με τη νοητική υπεροχή των κυρίαρχων τάξεων, χρειάζεται να διαψευστούν επιστημονικά με αποφασιστικότητα. Υπογραμμίζοντας τη σημασία αυτού του προβλήματος, όχι μόνο στο επιστημονικό αλλά και στο πολιτικό επίπεδο, ο γάλλος μαρξιστής φιλόσοφος Λ. Σελφ παρατηρεί: «Καθένας σαν και μένα που ζει σε μια τέτοια χώρα, όπως είναι η Γαλλία, δεν μπορεί να μην εκπλησστεί από την ορμή της ιδεολογικής εκστρατείας που προπαγανδίζει τη θέση της βιολογικής ανισότητας και οργανώνεται σε διεθνή επίπεδα στο πλαίσιο του καπιταλιστικού κόσμου· η επιχείρηση αυτή καθημερινά ενισχύεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα μεγάλα συγκροτήματα του τύπου και τα βιβλία. Στη δεκαετία ακριβώς του '70, αρχίζοντας με δημοσιεύσεις Αμερικανών, όπως του Τζένσεν, Άγγλων, όπως του Άιζενκ, αναπτύχθηκε μια εξαιρετικά έντονη ιδεολογική εκστρατεία, που δεν απευθύνεται μόνο σε ειδικούς αλλά και σε πλατύτερες μάζες. Σκοπός της είναι ν' αποσπάσει δια της βίας όλα όσα κατάχτησε η μαρξιστική θεωρία για τον άνθρωπο σε συνθήκες σκληρής πάλης. Η υπάρχουσα σχέση ανάμεσα σ' αυτήν την κατευθυνόμενη προσπάθεια και τις επιδιώξεις του μεγάλου κεφαλαίου, οι οποίες στοχεύουν στην ανασχεση της δημοκρατικής και επαναστατικής διεξόδου από την κρίση που περνά η καπιταλιστική κοινωνία, δεν χρειάζεται εκτενείς αποδείξεις. Σ' αυτό εμπεριέχεται και η «ερμηνεία» του φυλετικού διαχωρισμού στα σχολεία, ο οποίος προσβάλλει τα παιδιά των εργαζόμενων με την προβολή της θεωρίας του «ταλέντου» και την αέναη επανάληψη της θέσης ότι η νοητική ικανότητα «εξαρτάται κατά 80% από τα γονίδια και 20% από την εκπαίδευση». Πρόκειται για μια δυναμική προσπάθεια που αποβλέπει στην ανάπτυξη καμπάνιας ιδεολογικής υποστήριξης του ρατσισμού, η οποία βάζει σε κίνδυνο τον αγώνα ενάντια στην κραυγαλέα κοινωνική ανισότητα στο όνομα της κοινωνιοβιολογίας».[42]

2. Η "θεσμοθέτηση" των στόχων του κοινωνικού νεοδαρβινισμού.

Το σχολείο πρέπει να λειτουργεί σαν κοινωνικός θεσμός, που διαχωρίζει με βάση φυλετικές ή άλλες κοινωνικές διακρίσεις τους μαθητές, τους κατανέμει σε διάφορες κατηγορίες με διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα και διαφορετική διδασκαλία: Αυτός είναι ο κοινός παρανομαστής των στόχων του κοινωνικού νεοδαρβινισμού, με βάση τον οποίον αποχτά ιδιαίτερη σημασία ο κοινωνικός ρόλος του δασκάλου στο αστικό σύστημα της εκπαίδευσης.

Στην αμερικάνικη και αγγλική φιλολογία υπάρχει η έννοια «*αυτοεπαληθευόμενη προφητεία*». Πρόκειται για μια θεωρητική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία τα αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση από έναν τέτοιο κοινωνικό – ψυχολογικό παράγοντα, όπως είναι οι γνωστές προσδοκίες των δασκάλων. Οι δάσκαλοι ως άμεσοι "*φορείς κοινωνικοποίησης*" της νεολαίας, καθορίζουν και υποβοηθούν τη δημιουργία μιας συγκεκριμένης δομής κοινωνικών ρόλων στο σχολείο. Επιβάλλουν κατά κανόνα ένα στερεότυπο σύνολο απαιτήσεων και προσδοκιών στους μαθητές τους που προέρχονται από διάφορα κοινωνικά στρώματα. Συνήθως από τις πιο πρώιμες ακόμα φάσεις της διδασκαλίας αξιολογούν τελεσίδικα τους μαθητές τους με κριτήρια όπως το χρώμα του δέρματος, το επίπεδο της μόρφωσης και της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των γονιών τους, την εξωτερική εμφάνιση κλπ. Η προκατειλημμένη γνώμη των δασκάλων ότι τα παιδιά των οικονομικά λιγότερο ανεξάρτητων οικογενειών κι ακόμα αυτών που ανήκουν στις "έγχρωμες" μειονότητες, έχουν υποβαθμισμένες γνωστικές ικανότητες αντανakλάται αρνητικά στην ηθικο-ψυχολογική ατμόσφαιρα στο σχολείο· επιπλέον η γνώμη αυτή μπορεί εξ ολοκλήρου να προκαθορίσει το μέλλον του παιδιού στο πλαίσιο του σχολείου.^[43]

Το φαινόμενο του "*labeling*" (να μπαίνουν ετικέτες στους μαθητές, να κατηγοριοποιούνται) σημαδεύει τελείως χαρακτηριστικά τις μεθόδους δουλειάς τόσο του αμερικάνικου, όσο και του αγγλικού σχολείου. Οι αντιλήψεις και οι κρίσεις των παιδαγωγών για τον "*κοινωνικό τύπο*" του μαθητή αποτελούν για την πρόοδο του πιο σημαντικό παράγοντα από τις πραγματικές ικανότητες, εμπειρίες και δυνατότητες που εκείνος έχει εκδηλώσει.^[44]

Η σχέση των δασκάλων απέναντι στις υποχρεώσεις τους καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την κατεύθυνση, τη δέσμη και το προφίλ της διδασκαλίας τους. Οι δάσκαλοι των "ακαδημαϊκών" δεσμών χρησιμοποιούν πιο πολύμορφες μεθόδους μάθησης, διακρίνονται από σαφήνεια στην παράδοση της ύλης, από ένα συνειδητά επιδιωκόμενο στίλ και από μια υπεύθυνη στάση στο όλο ζήτημα. Οι μαθητές που φοιτούν σε κατώτερες δέσμες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, διότι οι δάσκαλοι τροποποιούν το πρόγραμμα προς όφελος εκείνων που αναγνωρίζουν σε κοινωνικό επίπεδο, γεγονός μάλιστα που τα παιδιά είναι σε θέση να το αντιλαμβάνονται. Μια τέτοια στάση διευκολύνεται εξ αιτίας της ανεπάρκειας του πολιτισμικού αποθέματος των μαθητών που προέρχονται από κατώτερες τάξεις. Τελικά ο δάσκαλος "θεσμοθετεί", είτε συνειδητά είτε όχι, έναν τρόπο διδασκαλίας που στηρίζεται στο πνεύμα του φυλετικού διαχωρισμού και στον προσανατολισμό του με βάση την κοινωνικοοικονομική θέση των μαθητών.^[45] Η έρευνα του Ρ. Ριστ (ΗΠΑ) δείχνει πειστικά με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό ενεργοποιούνται σήμερα στη σφαίρα της σχολικής εκπαίδευσης των ΗΠΑ οι απόψεις του κοινωνικού δαρβινισμού. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του ανασκευάζουν τις επιβεβαιώσεις των απολογητών του δυτικού σχολικού μοντέλου για τις ίσες υποτίθεται ευκαιρίες στη μόρφωση, που χορηγούνται σ' όλους τους μαθητές. Ο Ρ. Ριστ έκανε παρατηρήσεις στο προτσές της μάθησης διαφόρων ομάδων παιδιών νέγκρικης καταγωγής σε μια πόλη των ΗΠΑ αρχίζοντας από την προπαρασκευαστική τάξη μέχρι και τη δεύτερη τάξη του Δημοτικού σχολείου. Ο ερευνητής έβαλε σαν στόχο του ν' αναλύσει την επίδραση των προσδοκιών του δασκάλου στην κοινωνική οργάνωση της τάξης. Ιδιαίτερα προσπάθησε ν' αποσαφηνίσει αν υπάρχει αλληλοσύνδεση ανάμεσα στην κοινωνική θέση του μαθητή και τις προσδοκίες, τις ελπίδες του δασκάλου σε σχέση με τη δυναμική της προόδου του. Τα στοιχεία που προκύπτανε, επέτρεψαν στο Ρ. Ριστ να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτική - παιδαγωγική δουλειά στο πλαίσιο του αμερικάνικου σχολείου ουσιαστικά στηρίζεται στις προκαταλήψεις και τις στερεότυπες αντιλήψεις των δασκάλων για το ποιες πρέπει να είναι οι «*χαρακτηριστικές ιδιομορφίες των μαθητών για την κατάκτηση της επιτυχίας τόσο στο κρατικό σχολείο όσο και στην κοινωνία συνολικά*».^[46]

Τα χαρακτηριστικά αυτά σε σημαντικό βαθμό συνδέονται με κοινωνικά - ταξικά κριτήρια. Από την πρώτη κιόλας συνάντησή τους στην τάξη, στην αρχή της εκπαιδευτικής χρονιάς, οι δάσκαλοι κρίνουν τους μαθητές τους σύμφωνα μ' εκείνα τα προτερήματα που οι ίδιοι αξιολογούν ότι είναι απαραίτητα για μια μελλοντική επιτυχία τους. Στη βάση της υποκειμενικής αυτής αξιολόγησης, διαπιστώνει ο Ρ. Ριστ, η τάξη διαιρέθηκε σε δύο ομάδες. Την πρώτη ομάδα αποτελούσαν παιδιά που θά 'πρεπε να σπουδάζουν μ' επιτυχία ("*ομάδα προχωρημένων*"). Τη δεύτερη ομάδα αποτελούσαν συνομήλικοί τους, για τους οποίους υπήρχε η πρόβλεψη ότι δεν θα πετύχαιναν ν' αφομοιώσουν το πρόγραμμα της μάθησης ("*ομάδα καθυστερημένων*"). Στο διδακτικό προτσές ο δάσκαλος έδινε τη μεγαλύτερη προσοχή και διέθετε τον περισσότερο χρόνο στην "*ομάδα των προχωρημένων*" (*fast learners*). Επίσης ο παιδαγωγός σε σχέση με την ομάδα αυτή έδειχνε "*την πιο ενθαρρυντική προσφορά*". Όσον αφορά τώρα τη δεύτερη ομάδα, τα πράγματα ήταν τελείως διαφορετικά: η διδασκαλία δεν γινόταν ταχτικά ούτε προσεχτικά, ενώ από την πλευρά του παιδαγωγού υπήρχε ελάχιστη ηθική

υποστήριξη των μαθητών, αν μπορούμε ακόμα και να μιλάμε γι' αυτήν. Επόμενο ήταν προς το τέλος του χρόνου ανάμεσα σ' αυτές τις δυο ομάδες να έχει δημιουργηθεί ένα έκδηλο χάσμα στο επίπεδο αφομοίωσης του προγράμματος ύλης.

Από τάξη σε τάξη η διεργασία της κοινωνικά προσδιοριζόμενης ουσιαστικής "ταξινόμησης" των μαθητών, ανανεώνεται μεθοδικά· για να μπορέσει να ενταχθεί στην προνομιούχα ομάδα των "ακαδημαϊκά ικανών", των "προχωρημένων" κλπ., απαιτούνται τα εξής χαρακτηριστικά: 1) ελευθερία επαφής και επικοινωνίας με τους μεγάλους, 2) υψηλό επίπεδο εκφραστικής ευχέρειας, γνώση της στερεότυπης αμερικάνικης παραλλαγής της αγγλικής γλώσσας, 3) ικανότητες αρχηγίας, 4) επιμελημένη και καθαρή εξωτερική εμφάνιση, 5) μορφωμένοι γονείς με δουλειά που διαμένουν μαζί και ενδιαφέρονται για τις επιτυχίες του παιδιού, 6) ικανότητα σωστής προσαρμογής σαν μέλους της ομάδας. Αυτό το σύνολο "κριτηρίων" των ιδιοτήτων καθόριζε άμεσα τη διαμόρφωση της προνομιούχας ομάδας των μαθητών, εξασφαλίζοντάς της ευνοϊκές αντιδράσεις από τη μεριά του δασκάλου, πράγμα που θά 'ταν αδύνατο να ισχυριστούμε για τη δεύτερη ομάδα των αναμφισβήτητων φτωχών παιδιών. «Η σχολική πολιτική», σύμφωνα με τα λόγια του Ρ. Ριστ, «ενισχύει τις απόψεις του δασκάλου». Τα παιδιά στο προτσές της γνωστικής τους ανάπτυξης, πρέπει να προσαρμόζονται στους ρυθμούς της ομάδας τους και γι' αυτό, "όσοι είναι αδύνατοι" στα μαθήματα, έχουν μια μόνο επιλογή, να συνεχίσουν να "είναι αδύνατοι" παρά την οποιαδήποτε πραγματική πρόοδο που ενδεχόμενα να σημειώνουν. «Στη βάση μιας υποκειμενικής κρίσης κάποιου δασκάλου, οχτώ μέρες μετά την έναρξη των μαθημάτων στην προκαταρκτική τάξη, επιβάλλεται αμετάκλητα στα παιδιά ο ρόλος του μαθητή μιας συγκεκριμένης στάθμης προδιαγράφοντάς του επιτυχία ή αποτυχία», διαπιστώνει ο αμερικανός ειδικός στα ζητήματα της κοινωνικής Παιδαγωγικής J. Scimecca.^[47]

Οι άγγλοι παιδαγωγοί Μ. Ντάουνι και Α. Κέλλι παρατηρούν ότι η πραγματική εφαρμογή της διδακτικής στρατηγικής του κοινωνικού νεοδαρβινισμού στο αστικό σχολείο εξασφαλίζεται μέσα από την κατανομή των μαθητών σε "δέσμες" (*tracking*). Το γεγονός αυτό δημιουργεί όλες εκείνες τις προϋποθέσεις για την "ταξινόμηση" τους μέχρι το τέλος της σχολικής τους ζωής· αυτό ανάλογα προϋποθέτει μια διαφοροποίηση της μάθησης, που μπορεί να οδηγήσει μόνο σε μια βαθύτερη ακόμα διάσταση ανάμεσα στους μαθητές που χαρακτηρίζονται "ικανοί", "μέσοι", "καθυστερημένοι" σε μια ηλικία μόλις έξι χρονών.^[48] Η "κατάταξη" λοιπόν γίνεται, οι ετικέτες των νοητικών ικανοτήτων επικολλούνται κατά το πιο πρώιμο στάδιο της σχολικής ζωής και το σχολείο νομιμοποιεί την αυθαίρετη αξιολόγηση των δασκάλων. Αυτό είναι το στίγμα της εκπαιδευτικής πολιτικής των νεοδαρβινιστών καταλήγουν ομόφωνα οι εκπρόσωποι της προοδευτικής τάσης στην Παιδαγωγική.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα μέσα της δεκαετίας του '70 στην Αγγλία (Τζ. Χάργκρεϊβς και των συνεργατών του) είναι πολύτιμη και για κάτι άλλο ακόμα και συγκεκριμένα σ' όλη την έκτασή της μπορεί κανείς να γνωρίσει τον ίδιο τον κοινωνικό - ψυχολογικό μηχανισμό της τυποποίησης των μαθητών, που μπαίνει σε λειτουργία αμέσως μετά την πρώτη συνάντηση με τους μαθητές και που καθορίζει τις διαφορετικές γνωσιακές τους προοπτικές.^[49] Οι Αμερικανοί κοινωνικοί παιδαγωγοί του φιλελεύθερου - δημοκρατικού προσανατολισμού δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο "θεσμοθετούνται" στη σφαίρα της σχολικής μόρφωσης οι στόχοι του κοινωνικού νεοδαρβινισμού. Μελετώντας την κοινωνική κατεύθυνση της παιδαγωγικής πρακτικής σ' ένα πολυεθνικό σχολείο Μέσης εκπαίδευσης της Νέας Υόρκης ο Φ. Ιάννι σημειώνει τις εξής νομοτέλειες: στην κατανομή των μαθητών κατά ομάδες για την παραπέρα τους μάθηση φαίνεται με τον πιο άμεσο τρόπο η φυλετική και η εθνική τους προέλευση. Όσοι προέρχονται από νέγρικες οικογένειες αξιολογήθηκαν εκ προοιμίου ότι είναι κατά γενική ομολογία αδύνατοι μαθητές που στερούνται κινήτρων και ικανοτήτων αφομοίωσης του σχολικού προγράμματος.^[50] Από τις εθνικές μειονότητες σε πιο πλεονεχτική θέση βρέθηκαν οι μαθητές της κινέζικης προέλευσης, διότι κατά την αντίληψη των δασκάλων έχουν ανεβασμένες νοητικές ικανότητες και διακρίνονται για την επιμέλειά τους και γιατί επίσης στρέφονται σε ακαδημαϊκές ασχολίες και χαρακτηρίζονται από ένα ψηλό επίπεδο κινήτρων.

Η έρευνα του Τζ. Ρόζενφελντ δείχνει με μια ιδιαίτερη παραστατικότητα τις διαστάσεις του φαινομένου του "labeling". Τα φαινόμενα αυτά ως γνωστόν χαρακτηρίζει ολόκληρη την οργάνωση της δουλειάς των αμερικάνικων σχολείων της στοιχειώδους εκπαίδευσης στις περιοχές των νέγρικων γκέτο των μεγάλων πόλεων. Στηριζόμενος σε εκτεταμένα στοιχεία ο Τζ. Ρόζενφελντ καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι αξιολογούν αρνητικά τους πιο άπορους μαθητές νέγρικης καταγωγής, σαν πεισματάρηδες και ανάξιους προσοχής. Οι παιδαγωγοί υποθέτουν εκ προοιμίου ότι είναι αδύνατο να εργαστούν παραγωγικά με μαθητές αυτής της κοινωνικής ομάδας, οι οποίοι δεν είναι σε θέση ν' αφομοιώσουν το σχολικό πρόγραμμα. Οι αποτυχίες στην πορεία της μάθησης πάντοτε φορτώνονται στο ίδιο το παιδί, ενώ ο δάσκαλος ποτέ και σε τίποτε δε φταίει ο ίδιος, διότι υποτίθεται ότι του συμβαίνει ν' αντιμετωπίζει ένα "ακατάλληλο ανθρώπινο υλικό". Η μελέτη του Τζ. Ρόζενφελντ για ένα σχολείο του Χάρλεμ έδειξε ότι οι απαιτήσεις που υπαγορεύονταν για το ρόλο του μαθητή ήταν πολύ αυστηρότερες από τις απαιτήσεις για το ρόλο του δασκάλου. Οι τιμωρίες που επιβάλλονταν στο μαθητή για την αποτυχία του στο ρόλο αυτό ήταν πολύ περισσότερο αυστηρές και παρατεταμένες από τις τιμωρίες για την αδυναμία του να μάθει. Οι αμοιβαίες σχέσεις παιδιού - δασκάλου ήταν ένα δυσβάσταχτο φορτίο και δυσχέραιναν το μαθητή ν' αγωνιστεί στην καθημερινή ζωή μ' επιτυχία. Τα

προβλήματα που παρέμεναν άλυτα μέσα στην τάξη περιέπλεκαν εκείνες τις δυσκολίες που εμφανίζονταν μπροστά του τα επόμενα χρόνια. Παράλληλα μ' αυτό, έπεφτε σταθερά ο δείκτης των εμπειριών και ικανοτήτων, που το σχολείο είχε ως αποστολή του να διοχετεύσει στο παιδί.^[51]

Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι το φαινόμενο της γνωστής τυποποίησης και πραχτικής του "labeling" των μαθητών συνδέεται στενά με τη μετέπειτα κοινωνικοποίησή τους και έχει έντονα εκφραζόμενες κοινωνικο - ψυχολογικές πτυχές. «Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται με την ετικέτα των καθυστερημένων και που δεν δείχνουν έφεση προς μάθηση, πρέπει ν' αποδεχτούν αυτήν την ετικέτα, αυτόν το χαρακτηρισμό. Τούτο εξασφαλίζεται χάρη στην εφαρμογή μιας εξατομικευμένης προοπτικής και συγκεκριμένα με την υπερτόνιση της προσωπικής ευθύνης του κάθε μαθητή για τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες του» διαπιστώνει ο J. Scimecca.^[52] Σύμφωνα με τη δεσπόζουσα θεωρία «τα παιδιά αποτυχαίνουν στη μάθηση, διότι κάτι δεν πάει καλά μ' αυτά τα ίδια κι όχι με το σχολείο. Η κοινωνικοποίηση των μαθητών πρέπει να έχει μια τέτοια κατεύθυνση, που να τους αφήνει περιθώρια να συμβιβαστούν με την ελλειπτική τους προσωπικότητα.»^[53]

*
Το κείμενο αυτό αποτελεί το 9^ο κεφάλαιο στο βιβλίο του Β.Α.Παλιόπουλου, «Αισθητές θεωρίες διαμόρφωσης της προνοητικότητας, εκδόσεις Παλαιολόγους, Μόσχα 1984. Η μετάφραση έγινε από το γράμμα.

[1] Φρολόφ Ι. Τ. *Οι προοπτικές του ανθρώπου*, Μόσχα, 1983, σελ. 41.

[2] Ο πιο διάσημος παράγοντας της κατάστασης που υποστηρίζει τις απόψεις του κοινωνικού νεοδαρβινισμού είναι ο Α. Τζέιμς (1874) και ο Χ. Λόζον (1943). Σ' αυτούς συμπεριλαμβάνονται επίσης ο Ρ. Χέρτσπελ (1936), Ρ. Άνν (1943), γερμάνος Ν' αναφέρονται ο Γουόλφγκανγκ της Δυτικής γερμανίας και ο παλαιός της 21ης αιώνα, όπως ο Ε. Φερνάντεζ, Α. Τόμας, Χ. Γόλντμπεργκ (1974) και Σ. Μάρτιν (1974), των οποίων τα έργα και σήμερα ακόμη διακρίνονται να βασίζονται στην απεική παιδαγωγική φιλοσοφία, και η οποία είναι η βάση του οργανισμού των σχολείων των ΗΠΑ και της Αγγλίας.

[3] Ρόσιν Σ. Κ. *Η δυτική ψυχολογία ως όργανο ιδεολογίας και πολιτικής*, Μόσχα, 1980, σελ. 196.

[4] James A. Gamble and Education - London, 1972, vol. 193.

[5] Brown R. *The Crisis in Education* - London, 1975, vol. 192.

[6] Simon B. *That I.D. Myth Again* - *Education Today and Tomorrow*, 1973, vol. 95, N.2, 22A, 10.

[7] Λένιν Β. Ι. *Άπαντα.*, τόμ. 24, σελ. 361 – 362 στη ρώσικη έκδοση.

[8] *См.*, vol. 263.

[9] *См.* Ph. Della Kappa, 1980, vol. 81, vol. 822.

[10] Foluck C. *Program for Failure - Two: The U.S. Educational System Manifest Approaches* / ed.M. Belkowsky - Minneapolis, 1980, vol. 351.

[11] Correll W. *A History of Education in the Twentieth Century World* - Carberra, 1980, vol. 351.

[12] *См.* Μπαρμπαρσκιόφ Ου. Δύο κύριες παιδαγωγικές τάσεις: οι παιδαγωγικές ΗΠΑ και στην ΕΣΣΑ, Μόσχα, 1976, vol. 112 - 113.

[13] Kesting J. *Philosophical Issues in Education* - London and Carberra, 1982, vol. 142.

[14] Green R., Griffiths R. *Standardized Testing and Minority Students* - *Educator Digest*, 1981, vol. 46, N.6, vol. 25.

[15] Gille C. *Dr Cyril Burt and the Great I. O. Fraud* - *New Stateman*, 1978, 24.01.

[16] *См.*, vol. 688.

[17] *См.*, vol. 688.

[18] Ασμενκό Α. *Η αγωγή των παιδιών του κομμ.*, vol. 1, ρώσικη έκδοση με μετάφραση από αρχικά - σελ. 16, 16.

[19] *См.*, vol. 9 - 9.

[20] Green R., Griffiths R. *Standardized Testing and Minority Students*, 4.3, vol. 25.

[21] Ασμενκό Α. *См.*, vol. 393.

[22] *См.* *Education Today and Tomorrow*, 1973, vol. 95, N.2, vol. 11.

[23] *Influences on Human Development*, 1.02 / Ed. U. Borkenau - New York (N.Y.), 1972.

[24] *См.* *Today's Education*, 1972, vol. 81, N.4, vol. 48.

[25] *Travaux de Sciences psychologiques. T. 4. Psychologie de l'éducation*, 44 - 47. - Paris, 1974.

[26] Πέτρος Σ. Κ. *Θεωρία του παιδαγωγικού*, vol. 211 - 212.

[27] Cn., εκδ. 212

[28] Jensen A. *Genetics and Education* – London, 1972, εκδ. 220.

[29] Jensen A *How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement* – *Harvard Educational Review*, 1969, vol. 39, N 2, εκδ. 14 – 15.

[30] Cn., εκδ. 15.

[31] Kiser C. *Testing for Order and Control in the Corporate Liberal State* – *Educational Theory*, 1972, vol. 22, N 2, εκδ. 168. 21, [ηλεκτρονική έκδοση στην ιστοσελίδα του συγγραφέα](#)

[32] Herman S. *The Right of Pupils in Schools* – London, 1979, εκδ. 27.

[33] Cn., εκδ. 62.

[34] Cn., εκδ. 64.

[35] Pollock C. *Program for Failure*, 6-α, εκδ. 25.

[36] Wilson B., Schmidt D. *What's New in Ability Grouping* – *Educational Digest*, 1976, vol. 44, N 2, εκδ. 14.

[37] Cn., εκδ. 14.

[38] Scimecca J. *Education and Society*, εκδ. 48.

[39] Cn., εκδ. 96.

[40] Cn., εκδ. 97.

[41] Goodlad J. *Access to Knowledge* – *Teachers' College Record*, 1962, vol. 64, N 4, εκδ. 799.

[42] Zep A. *Τα ηθικά θέματα της κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση* – *Εκπαιδευτική*, 1980, N 4, εκδ. 70.

[43] Scimecca J. *Education and Society* – New York, Chicago, 1980, εκδ. 42.

[44] Cn., εκδ. 44.

[45] Dr. Montmore J., Blackstone T. *Deadweight and Education*, London, 1982, εκδ. 72.

[46] Dr. Scimecca J. *Education and Society*, εκδ. 45.

[47] Cn., εκδ. 45.

[48] Osberg M., Kelly A. *Theory and Practice of Education* – London, New York, 1975, εκδ. 10.

[49] Bergmann G., Heller S., Miller F. *Deviance in Classrooms* – London, 1975.

[50] Βλ.: Scimecca J. *Education and Society*, ό.π.

[51] Βλ. Rosenfeld J. *Shut Those Thick Lips: a Study of Slum Failure* - New York, 1971, σελ. 94.

[52] Cn., εκδ. 45.

[53] Dr. Scimecca J. *Education and Society*, εκδ. 48.

Attachment

[koinwnikos neodarvinsimos.doc](#) [3]

Size

83.5 KB