

γούμενου και εποπτευόμενου από το κράτος, είτε σε κεντρικό είτε σε τοπικό επίπεδο. Βεβαίως, σε χώρες που δε διέθεταν δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα ελεγχόμενο είτε κεντρικά είτε τοπικά, όπως η Αγγλία και η Ουαλία, τα αποτελέσματα φαίνεται να ήταν γενικά αρνητικά για την εκπαίδευση. Στα επόμενα κεφάλαια θα αναλυθούν οι κοινωνικοί λόγοι που οδήγησαν στη διαφοροποιημένη εξέλιξη των εθνικών εκπαιδευτικών μοντέλων.

2.

ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΤΑΒΟΛΕΣ ΤΩΝ ΕΘΝΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι κοινωνικές καταβολές των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης είναι ζήτημα που ελάχιστα έχει διερευνηθεί από τη συγκριτική κοινωνιολογία. Παρά τις εκτενείς συζητήσεις για τη φύση της εκπαίδευσης τον 19ο αιώνα, κανείς από τους κλασικούς θεμελιωτές των κοινωνικών επιστημών δεν παρείχε μια συστηματική ανάλυση για την προέλευση της μαζικής εκπαίδευσης. Ο Saint-Simon, ο Marx και ο Weber ενδιαφέρονταν για την εξέλιξη της εκπαίδευσης και έκαναν λίγο-πολύ περιστασιακούς υπαινιγμούς για το ζήτημα, αλλά δε διατύπωσαν ποτέ μια μεθοδική θεωρία. Ο Durkheim ήταν ο μόνος από τους «ιδρυτικούς πατέρες» που αφιέρωσε ολόκληρη μελέτη στο ζήτημα και έδινε τακτικά σχετικές διαλέξεις. Αλλά δεν παρήγαγε ποτέ μια συγκριτική θεωρία ανάλογη των μελετών του για την αυτοκτονία και τη θρησκεία. Μόνον η σύγχρονη κοινωνιολογία –και, μάλιστα, αρκετά πρόσφατα– άρχισε να καλύπτει αυτό το κενό. Ωστόσο, οι θεωρητικές μελέτες για τις λειτουργίες της εκπαίδευσης –και τέτοιες έχουν παραχθεί πολλές– πέμειναν σε μεγάλο βαθμό ανιστορικές και σπανίως επιχειρήσαν να συμπεριλάβουν πλήρη συγκριτική προσέγγιση του φαινομένου. Οι δύο μελέτες της Margaret Archer για την καταγωγή των εκπαιδευτικών συστημάτων στη Γαλλία, την Αγγλία, τη Δανία και τη Ρωσία αποτελούν τη μοναδική, θαρραλέα προσπάθεια να διερευνηθεί το πεδίο σε βάθος¹. Λαμβάνοντας υπόψη τις σημαντικές εξελίξεις που σημειώθηκαν τα πρόσφατα χρόνια στη συγκριτική και ιστορική κοινωνιολογία, αυτό το θεωρητικό κενό προκαλεί κά-

1. M. Archer και M. Vaughan, *Social Conflict and Educational Change in England and France, 1789-1848*, 1971. M. Archer, *The Social Origins of Education Systems*, 1979.

ποια έκπληξη και αφήνει ουσιαστικά αδιερεύνητο ένα από τα πιο συναρπαστικά προβλήματα της ιστορικής πορείας.

Παρόλο που το ζήτημα της εκπαιδευτικής εξέλιξης ελάχιστα ενέπνευσε την κοινωνιολογική θεωρία, η αντιμετώπισή του δεν έλλειψε από τις ιστορικές μελέτες. Στην εκτενή πλέον εκπαιδευτική ιστοριογραφία για το 19ο αιώνα βρίσκουμε πληθώρα μελετών που επιχειρούν να παρέχουν ιστορικές εξηγήσεις για την εμφάνιση της μαζικής εκπαίδευσης σε μεμονωμένα έθνη. Ορισμένες από αυτές προτείνουν ένα ιδιαίτερα εκτενές σύνολο παραγόντων που θεωρείται ότι καθόρισαν την εκπαιδευτική εξέλιξη. Ο Michael Katz, για παράδειγμα, στην «Επαναξιολόγησή» του για τις καταβολές της δημόσιας εκπαίδευσης, ισχυρίστηκε ότι οι τέσσερις βασικοί παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική εξέλιξη ήταν η εκβιομηχάνιση, η αστικοποίηση, ο κρατικός παρεμβατισμός και οι μεταβολές στη δομή της οικογένειας.² Σε ένα σημαντικό δοκίμιό του για την ανάπτυξη του γραμματισμού στην Αγγλία, ο Lawrence Stone απαρίθμησε μια αρκετά μακροσκελή λίστα αιτιακών παραγόντων. Σε αυτούς συμπεριέλαβε την κοινωνική διαστρωμάτωση, τις δυνατότητες απασχόλησης, τη θρησκεία, τις θεωρίες για την επίτευξη κοινωνικού ελέγχου, τα δημογραφικά και οικογενειακά μοντέλα, την οικονομική οργάνωση και τους οικονομικούς πόρους, την πολιτική θεωρία και τους θεσμούς.³ Αυτές και άλλες ιστορικές μελέτες έχουν αποδείξει τη συσχέτιση των «κοινωνικών παραγόντων», όπως αυτοί που απαριθμήθηκαν προηγουμένως. Ωστόσο, οι ιστορικοί υπήρξαν συχνά εκλεκτικιστές και μη συστηματικοί στις θεωρητικές επεξεργασίες του ζητήματος. Πολλοί μάλιστα αρκέστηκαν στην απλή καταγραφή των ιστορικών παραγόντων. Και, σπανίως εξέτασαν τις λογικές διασυνδέσεις τους. Επιπλέον, έως σήμερα, ελάχιστες από τις ιστορικές μελέτες κατόρθωσαν να συνεισφέρουν στη συγκριτική ανάλυση, αφήνοντας έτσι τα ζητήματα της ανομοιογενούς εκπαιδευτικής ανάπτυξης χωρίς την αναγκαία εξήγηση. Παρά ταύτα, οι ερμηνείες τους χρήζουν προσοχής, καθώς προσφέρουν μεγάλο μέρος από την πρώτη ύλη που είναι αναγκαία για μια πληρέστερη θεωρητική ανάλυση.

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσω να αξιολογήσω την εγκυρότητα των ερμηνειών για την εκπαιδευτική εξέλιξη, αντλώντας από αμφότερα, τη σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία και τις ιστορικές αναλύσεις. Ωστόσο, το εγχείρημα αυτό εμπεριέχει αναγκαστικά ένα βαθμό θεωρητικής ανακατασκευής, από τη στιγμή που οι κοινωνιολογικές θεωρίες στηρίζονται ελάχιστα στην

² M. Katz, "The Origins of Popular Education: A Reassessment", *History of Education Quarterly*, Χειμώνας 1976, σ. 384.

³ L. Stone, "Literacy and Education", σ. 70.

ιστορική ανάλυση και, αντιστοίχως, οι ιστορικές αναλύσεις συχνά έχουν έλλειμμα στήριξης σε μια επεξεργασμένη θεωρητική βάση. Όπου η σύγχρονη θεωρία δεν έχει πλήρως διασυνδεθεί με τα ιστορικά ζητήματα, αυτό θα γίνει υποθετικά. Οι ιστορικές αναλύσεις, οι οποίες συχνά εμπεριέχουν μια εγγενή ή «κεκαλυμμένη» θεωρητική προβληματική, θα ανακατασκευαστούν λαμβάνοντας υπόψη τα θεωρητικά παραδείγματα στα οποία βασίζονται και θα αξιολογηθούν αναλόγως για τη θεωρητική και ιστορική τους επάρκεια.

Σε γενικές γραμμές, υπάρχουν τέσσερα μείζονα θεωρητικά παραδείγματα που επιχειρούν να εξηγήσουν την εξέλιξη της μαζικής εκπαίδευσης. Η θετικιστική θεωρία, από τον Durkheim έως τους εκπροσώπους του αμερικανικού δομο-λειτουργισμού, έχει προσφέρει τις παραδοσιακές εξηγήσεις για την καταγωγή και τις λειτουργίες της εκπαίδευσης. Συνέδεσε την εκπαίδευση με την ανάδυση της βιομηχανικής κοινωνίας, την ανάγκη για εξειδικευμένη εργασία και τους γενικούς μηχανισμούς κοινωνικής ενσωμάτωσης. Η μαρξιστική και η βεμπεριανή θεωρία συνεισέφεραν εναλλακτικές εξηγήσεις. Συνέδεσαν την ανάπτυξη της εκπαίδευσης με –μεταξύ άλλων παραγόντων– την προλεταριοποίηση της εργασίας και τη διεύρυνση της γραφειοκρατίας. Ωστόσο, θα μπορούσαμε κάλλιστα να ξεκινήσουμε με τις εξηγήσεις των φιλελεύθερων ή Ουίγων, που, αν και δε συνιστούν συστηματική θεωρία, έχουν επηρεάσει σημαντικά τις αρχικές ιστορικές προσεγγίσεις.

Φιλελεύθερη θεωρία

Η κλασική εκδοχή της ιστορίας που υιοθετούν οι Ουίγοι συνδέει το βαθμιαίο πολιτικό εκδημοκρατισμό με τις φιλελεύθερες θεωρίες περί ελευθερίας και έχει έντονα προτεσταντικό προσανατολισμό.⁴ Αντιμετωπίζει την ιστορία ως μια σταδιακή διαδικασία εξέλιξης, που σχετίζεται αδιαμφισβήτητα με την ιδέα της «προόδου». Η ερμηνεία τους για την εκπαίδευση, είναι –στην πιο απλοποιημένη της μορφή– η εξής: Η μαζική εκπαίδευση αναπτύχθηκε αρχικά και με ταχύτερους ρυθμούς στις προτεσταντικές χώρες της βόρειας Ευρώπης και στις πουριτανικές πολιτείες των βορειοανατολικών ΗΠΑ. Η πρωταρχική ώθηση για την εξέλιξη αυτή προήλθε από την πλευρά των Προτεσταντών, οι οποίοι αναγνώρισαν από νωρίς –από την ίδια τη Μεταρρύθμιση και μετά– τη σημασία της εκπαίδευσης ως μέσου προσηλυτισμού. Οι τεράστιες εκπαιδευτικές εξελίξεις του 19ου αιώνα ήταν συνεπώς το αποτέλεσμα αυτής της πρώτης επίδρασης, η οποία συνδυάστηκε με την πνευματική

⁴ Βλ. H. Butterfield, *The Whig Interpretation of History*, 1931.

ώθηση του Διαφωτισμού, καθώς και την σταδιακά αναπτυσσόμενη τάση για εκκοσμίκευση και για πολιτική δημοκρατία, υπό το λάβαρο του φιλελεύθερου καπιταλισμού κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα. Η ανάπτυξη της μαζικής εκπαίδευσης ήταν μία μόνο όψη των θεσμικών εξελίξεων που αποδείκνυαν τη σταθερή πορεία προς την πρόοδο και την πνευματική καλλιέργεια.

Ο ρόλος που διαδραμάτισε η θρησκεία στην αρχική εξάπλωση των σχολείων είναι αδιαμφισβήτητος και θα εξεταστεί εκτενέστερα σε επόμενα κεφάλαια. Καταφανώς, οι εκκλησίες παρείχαν την κύρια παρακίνηση για να εξαπλωθούν τα σχολεία από τον 16ο αιώνα και έως τις αρχές του 19ου σε ολόκληρη την Ευρώπη. Είναι αλήθεια ότι από τον 16ο αιώνα και εξής μπορεί κανείς να βρει στις πιο πυκνοκατοικημένες αστικές περιοχές και, ειδικότερα, σε εκείνες με γοργά αναπτυσσόμενες επιχειρηματικές και εμπορικές τάξεις, ιδιωτικά επιχορηγούμενα σχολεία. Τα πρότυπα γυμνάσια, για παράδειγμα, εμφανίστηκαν στην Αγγλία κατά τον 16ο και 17ο αιώνα και συνέβαλαν σημαντικά στα σχετικά υψηλά επίπεδα γραμματισμού που σημειώθηκαν εκείνη την περίοδο. Παρά ταύτα, στη μεγάλη τους πλειονότητα, τα σχολεία στην Ευρώπη οργανώνονταν από εκκλησιαστικές και θρησκευτικές κοινότητες και αρχικώς εξυπηρετούσαν τα εκκλησιαστικά συμφέροντα κατά κύριο λόγο.

Η πρώτη σημαντική ώθηση στην εκπαιδευτική δραστηριότητα κατά τη σύγχρονη εποχή έλαβε χώρα τον 16ο αιώνα. Ενισχύθηκε από την εξάπλωση των ανθρωπιστικών ιδεών και των τοπικών γλωσσών, ιδιαίτερα μετά την εφεύρεση των κινητών τυπογραφικών στοιχείων. Είναι επίσης πιθανό ότι ενίσχυσε την εκπαίδευση και η μεγαλύτερη σημασία που αποδόθηκε στο γραμματισμό ως προσόν για την εξάσκηση τεχνικού επαγγέλματος, για την απασχόληση στις επιχειρήσεις, στη ναυσιπλοΐα και στο στρατό, δηλαδή επαγγέλματα που προστέθηκαν σε εκείνα, όπως των νομικών και των κληρικών, τα οποία ήδη προϋπόθεταν τον γραμματισμό. Ωστόσο, η προτεσταντική Μεταρρύθμιση ήταν εκείνη που συνέγειρε προς την κατεύθυνση της εκπαιδευτικής ανάπτυξης. Η επιταχυνόμενη εξάπλωση του γραμματισμού, σε όλη την Αγγλία, παρατηρήθηκε τον 16ο αιώνα, αλλά ιδίως σημειώθηκε στις περιοχές που επηρεάστηκαν περισσότερο από την προτεσταντική Μεταρρύθμιση. Η ιδιαίτερη σημασία που αποδιδόταν στην εκπαίδευση από τις προτεσταντικές κοινωνίες είχε ως υπόβαθρο τη φύση της θρησκείας και το προσηλυτιστικό πνεύμα της Μεταρρύθμισης. Οι πρώτοι Προτεστάντες, καθώς πίστευαν ότι η «ορθή» κατανόηση εξαρτιόταν από την προσεκτική μελέτη των γραφών, αγωνιούσαν να διαδώσουν τη γνώση της Βίβλου και αποτιμούσαν ως πολύ σημαντικό τον μαζικό γραμματισμό γι' αυτόν το σκοπό. Επιπλέον, όπως παρατήρησε ο Lawrence Stone, φαίνεται ότι για τον ίδιο ακριβώς λόγο ο Προτεσταντισμός υποδέχθηκε το τυπογραφικό πιεστήριο με μεγαλύτερο εν-

θουσιασμό από ό,τι ο Καθολικισμός. «Αν το δούμε σε ένα βαθύτερο ψυχολογικό επίπεδο... (ο Καθολικισμός) παρέμεινε η κουλτούρα της εικόνας, της ζωγραφικής, του αγίου και ιερού διάκοσμου», ενώ «ο Προτεσταντισμός ήταν η κουλτούρα του βιβλίου».⁵ Η ιδιαίτερη σημασία του πουριτανισμού στην τόνωση του εκπαιδευτικού τομέα απεικονίζεται στη Νέα Αγγλία και την καλβινιστική Σκωτία. Στην Ευρώπη, οι λουθηρανικές περιοχές της Γερμανίας και τα προτεσταντικά καντόνια της Ελβετίας πρωτοπορούσαν στον τομέα της μαζικής εκπαίδευσης.

Η υπεροχή του Προτεσταντισμού στην εκπαίδευση, ως τάση παρέμεινε, σύμφωνα με τον Cipolla, γενικό χαρακτηριστικό καθ' όλη τη διάρκεια των επόμενων αιώνων και συνέβαλε στη σταθερή πρόοδο της βορείου Ευρώπης έναντι των μεσογειακών κρατών το 19ο αιώνα. Στις αρχές του 17ου αιώνα υπολογίζεται ότι τα ποσοστά αναλφαβητισμού κυμαίνονταν μεταξύ 55% και 65% στο σύνολο της προτεσταντικής Ευρώπης και περίπου μεταξύ 70% και 80% στην Καθολική Ευρώπη.⁶ Ωστόσο, η προτεσταντική κυριαρχία στην εκπαίδευση ήταν σχετική. Μετά την αρχική προτεσταντική ώθηση που επέφερε η Μεταρρύθμιση, η εκπαίδευση των Ιησουιτών σημείωσε τεράστια πρόοδο, ιδιαίτερα στη Γαλλία, ενώ τα ποσοστά γραμματισμού στις επαρχίες του Καθολικού Ρήνου και του Τιρόλου ήταν υψηλά. Στην Καθολική Αυστρία επί βασιλείας της Μαρίας Τερέζας σημειώθηκε η πιο σημαντική προσπάθεια από όλες όσες πραγματοποιήθηκαν τον 18ο αιώνα για να δημιουργηθεί ένα πρωτότυπο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αντιστοίχως, κάποιες προτεσταντικές περιοχές, όπως η Αγγλία και οι νότιες ΗΠΑ, δε σημείωσαν πρόοδο στη μετέπειτα περίοδο. Θα μπορούσαν λοιπόν κάλλιστα και άλλοι παράγοντες να εξηγήσουν την καθυστέρηση της εκπαιδευτικής ανάπτυξης στη νότια Ευρώπη. Για παράδειγμα, η Ιταλία απέκτησε εθνική ενότητα μόλις στη δεκαετία του 1870 και αυτό, περισσότερο από τον Καθολικισμό, είναι ένα στοιχείο που εξηγεί καλύτερα την καθυστερημένη ανάπτυξη της μαζικής εκπαίδευσης εκεί (η οποία ξεκίνησε μόλις την εποχή της ενοποίησης).

Οι θρησκείες, και ειδικότερα οι προτεσταντικές, διαδραμάτισαν σαφέστατα καθοριστικό ρόλο στην αρχική ανάπτυξη της εκπαίδευσης. Ωστόσο, είναι επίσης σαφές ότι η θρησκεία δεν αρκεί ως εξήγηση για την εμφάνιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Είναι γεγονός ότι τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης δεν ήταν απλώς περίπλοκα σχολικά δίκτυα πρώιμου τύπου. Ήσαν επίσης ποιοτικά διακριτά. Αυτό που χαρακτήριζε το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν η «καθολικότητά» του και ο συγκεκριμένος προ-

5. L. Stone, "Literacy and Education", σ. 78.

6. C.M. Cipolla, *Literacy and Development in the West*, 1969, σ. 61.

σανατολισμός του στις κοσμικές ανάγκες του κράτους και της αστικής κοινωνίας. Τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης ήσαν, ή έγιναν, *sui generis* θεσμοί και γι' αυτό είναι αναγκαίες οι ανάλογες εξηγήσεις. Ενώ η θρησκεία διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη διάδοση των πρώτων σχολείων, δύσκολα μπορεί να αποτελέσει την πρωταρχική εξήγηση για την εμφάνιση των νέων συστημάτων, τα οποία διέφεραν ποιοτικά. Στις περισσότερες χώρες η δημιουργία των δημόσιων συστημάτων εκπαίδευσης σήμαινε ακριβώς ρήξη με την παραδοσιακή κυριαρχία του κλήρου στην εκπαίδευση.

Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι η θρησκεία έπαψε να την επηρεάζει σημαντικά. Σε όλες τις χώρες η εκκλησία και οι σέκτες έκαναν επίμονες προσπάθειες να διατηρήσουν την επιρροή τους, είτε συντηρώντας αυτόνομα σχολεία είτε προσφέροντας τις υπηρεσίες τους στα δημόσια ιδρύματα. Ωστόσο, τα δημόσια ιδρύματα αυξήθηκαν σταθερά και ξεπέρασαν σε αριθμό τα αυτόνομα σχολεία. Κυριάρχησαν ακόμη και σε περιπτώσεις όπου αυτό πήρε πολύ χρόνο, όπως στην Αγγλία. Όπου η εκκλησία ή η θρησκευτική κοινότητα εξακολούθησε να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη δημόσια εκπαίδευση, όπως συνέβη με το τάγμα των Χριστιανών Αδελφών στα γαλλικά πρωτοβάθμια σχολεία, χρειάστηκε να αποκηρύξει τα συμφέροντα οποιασδήποτε σέκτας και να ενδώσει στον κρατικό έλεγχο.

Η επίδραση της φιλοσοφίας του Διαφωτισμού αποτελεί σαφώς πιθανότερη εξήγηση ως προς τις ιδεολογικές ρίζες της μαζικής εκπαίδευσης του 19ου αιώνα. Χωρίς το φιλοσοφικό εμπειρισμό του Locke και τον ορθολογιστικό οπτιμισμό των Voltaire, Rousseau και των Γάλλων φιλοσόφων, είναι δύσκολο να φανταστούμε ποιες ιδεολογίες για την εκπαίδευση θα μπορούσαν να αναπτυχθούν και να προσδώσουν συνοχή στα επιχειρήματα των αστών εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστών του 19ου αιώνα.

Η βασική αρχή όλων των μεγάλων εκπαιδευτικών θεωριών – από τον Rousseau και τον Condorcet στη Γαλλία έως τον James Mill στην Αγγλία – ήταν ότι το περιβάλλον διαμόρφωνε το άτομο. Όπως έγραψε ο James Mill: «Όλες οι διαφορές που υφίστανται μεταξύ τάξεων και ομάδων ανθρώπων αποτελούν συνέπεια της εκπαίδευσης». ⁷ Ενώ ελάχιστοι αρνούνταν κάποιες εκ γενετής διαφορές, το πνεύμα που διέπνεε όλες τις εκπαιδευτικές θεωρίες των αστών ήταν ότι η ανατροφή κυριαρχούσε έναντι της φύσης και, συνεπώς, ότι ίσχυε η αρχή της καθολικής επιδεκτικότητας στη μάθηση. Η φιλοσοφική βάση αυτής της εντελώς επαναστατικής ιδέας ανευρίσκεται σαφώς στη διάσημη περιγραφή, από τον Locke, της ανθρώπινης συνείδησης ως

7. Παρατίθεται στο J. Cavenagh (επιμ.), *John Stuart and James Mill on Education*, 1931, σ. 12.

tabula rasa, πάνω στην οποία θα μπορούσε να εντυπωθεί οτιδήποτε. Η ιδέα αναπτύχθηκε στην υλιστική ψυχολογία του Hartley και του Condillac, που υποστήριζε την οπτιμιστική πεποίθηση ότι το ανθρώπινο μυαλό μπορεί να το διαμορφώνει η εκπαίδευση, αν προχωρά μεθοδικά και εφόσον αναγνωρίζει τη θεμελιώδη αρχή ότι η μνήμη λειτουργεί με συνειρμούς. ⁸ Αυτό που μετέτρεψε την ψυχολογική δυνητικότητα για έναν γενικό διαφωτισμό μέσω της εκπαίδευσης, σε μία διακαώς επιθυμητή ανθρώπινη επιδίωξη, ήταν η μακρά προοδευτική παράδοση που υποστήριζε ότι η εκπαίδευση ήταν ανθρώπινο και πολιτικό δικαίωμα. Η άποψη αυτή που όφειλε εμφανώς περισσότερα στην σκέψη της γαλλικής επανάστασης παρά στον αγγλικό εμπειρισμό, βρήκε ασθενή απόηχο στον ωφελμισμό του Mill και του Bentham. Αλλά την υιοθέτησαν με σθένος στα ριζοσπαστικά γραπτά τους οι Tom Paine, William Godwin και William Lovett, οι οποίοι αποτέλεσαν τους καθαρότερους Άγγλους εκφραστές της αρχής ότι η εκπαίδευση αποτελεί εργαλείο για την ανθρώπινη χειραφέτηση και «ανθρώπινο δικαίωμα».

Οι ιδεολογικές παρακαταθήκες της εποχής του Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης ασφαλώς δημιούργησαν τις βασικές προϋποθέσεις ώστε να αναπτυχθούν οι χειραφετικές θεωρίες για την εκπαίδευση. Ωστόσο, αρκεί να δει κανείς τις πραγματικές εξελίξεις στην εκπαίδευση για να αντιληφθεί πόσο αυτές απείχαν από τις ιδέες των προοδευτικών φιλοσόφων. Η πιο δημοφιλής παιδαγωγική πραγματεία του 18ου αιώνα ήταν ο *Αιμίλιος* του Rousseau, που παρουσίασε ένα πρόγραμμα για μια χειραφετική και ορθολογική εκπαίδευση στη βάση της ελευθερίας της βούλησης ενός παιδιού μεσαιας τάξης. Όμως, όπως και στον *Χόκλμπερι Φιν* που ακολούθησε, είναι σαφές ότι ο Rousseau ξεκάθαρα θεωρούσε το σχολείο ως το ακριβώς αντίθετο της εκπαίδευσης, την οποία ήταν προτιμότερο να λαμβάνει κανείς διά μέσου της καθημερινής του ζωής, μέσω της εμπειρίας και της παρατήρησης της φύσης. Αν και τα σχολεία του Pestalozzi παραπέμπουν στις ιδέες του Rousseau, τα κυρίαρχα ιδρύματα των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων βρίσκονταν, όπως υποστηρίζεται, στον αντίποδα όλων όσα πίστευε ο Rousseau.

Ο εμπειρισμός, ο ορθολογισμός και η χειραφέτηση ήταν ξεκάθαρα θεμελιώδεις λίθοι στην προοδευτική εκπαιδευτική σκέψη και προσέδωσαν συνοχή σε πολλές προοδευτικές εκπαιδευτικές ιδεολογίες. Ωστόσο, στα πρώτα χρόνια της διαμόρφωσης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων δε συνιστούσαν συχνά κυρίαρχα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων σχολικής μεταρρύθμισης. Αυτό ίσχυε για το μεγαλύτερο μέρος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το χάσμα όμως μεταξύ θεωρίας και πράξης ήταν ακόμα μεγαλύ-

8. B. Simon, *The Two Nations*, σ. 45.

τερο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η αποστήθιση, η θρησκευτική κατήχηση και ο καθημερινός αυταρχισμός ήταν πιθανό τόσο να δημιουργήσουν στενόμυαλους νέους, όσο και να προσφέρουν διαφώτιση και δυναμική απελευθέρωση. Ενώ οι προοδευτικοί μεταρρυθμιστές διακήρυσσαν την ανθρώπινη ελευθερία και την πνευματική ανάπτυξη, οι κυρίαρχες εκπαιδευτικές ιδεολογίες, ή τουλάχιστον όσες διέπνεαν την πραγματικότητα των σχολείων, συχνά ενδιαφέρονταν περισσότερο για τον κοινωνικό έλεγχο, την ηθική συμμόρφωση και την πολιτική συναίνεση παρά για την ανθρώπινη χειραφέτηση.

Αυτό μας φέρνει στο τρίτο, στοιχείο του τρίπτυχου της φιλελεύθερης μυθολογίας για την εκπαίδευση: τη δημοκρατία. Πρόκειται σίγουρα για την πιο περίπλοκη από όλες τις όψεις της φιλελεύθερης ερμηνείας και δεν μπορεί να ερευνηθεί πλήρως σε αυτό το σημείο. Όμως μπορούν να αποσαφηνιστούν προκαταρκτικά κάποια στοιχεία. Καθώς η πρόοδος των δημοκρατικών δυνάμεων είχε μία, δύσκολο να υπολογιστεί με ακρίβεια, πάντως μακροχρόνια επίπτωση στη διαμόρφωση της εκπαίδευσης και ενώ η ισότητα ευκαιριών υπήρξε το επαναλαμβανόμενο μοτίβο στην εκπαιδευτική ιδεολογία κατά την εποχή του κράτους-πρόνοιας, δεν είναι σε καμία περίπτωση σαφές ότι αποτέλεσε κυρίαρχο παράγοντα στην εμφάνιση των πρώτων εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, τουλάχιστον στην Ευρώπη.

Σε συγκριτικό επίπεδο, εκπλήσσεται κανείς από τη μικρή συσχέτιση που παρουσιάζουν η εξάπλωση των δημοκρατικών ιδεών και θεσμών με τη γεωγραφία της εκπαιδευτικής «προόδου» στην Ευρώπη. Τα πιο εκτεταμένα συστήματα μαζικής εκπαίδευσης βρίσκονταν συχνά σε εκείνες τις χώρες που είχαν τις πιο ανθεκτικές και αυταρχικές απολυταρχικές μοναρχίες. Επιπλέον, τα συστήματα αυτά ουσιαστικά οικοδομούνταν στις περιόδους ακμής του απολυταρχικού κράτους – στην Πρωσία επί Φρειδερίκου του Μεγάλου και στην Αυστρία επί Μαρίας Τερέζας και Φραγκίσκου Α΄. Μία από τις μεγάλες ειρωνείες στην εκπαιδευτική ιστορία είναι ότι οι πιο «δημοκρατικές» χώρες του 19ου αιώνα, όπως η Γαλλία, η Αγγλία και οι ΗΠΑ, στις οποίες είχαν πραγματοποιηθεί πολιτικοί μετασχηματισμοί, ήταν υποχρεωμένες να παρακολουθούν τα αυταρχικά γερμανικά κρατίδια προκειμένου να αντλούν παραδείγματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και στη συνέχεια να τα υιοθετούν στο εσωτερικό τους. Ο Α.Ι.Ρ. Τάιλορ έγραψε ότι το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν «μια γιγαντιαία κατακτητική μηχανή» και ότι ελάχιστοι από τους Άγγλο-Αμερικανούς θαυμαστές του κατανοούσαν τους πραγματικούς απολυταρχικούς σκοπούς του». ⁹ Ωστόσο, την κατάλληλη στιγμή, τα φιλελεύθερα και ρεπουμπλικανικά καθεστώτα θα αποδείκνυαν ότι είχαν

9. Α.Ι.Ρ. Τάιλορ, *The Course of German History*, 1982, σ. 37.

τους δικούς τους σκοπούς για τη χρήση ενός τέτοιου αποτελεσματικού μέσου κοινωνικού ελέγχου.

Η δημιουργία εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων στην ηπειρωτική Ευρώπη δεν ήταν κυρίως το αποτέλεσμα μαζικών λαϊκών κινήσεων. Η Γαλλική Επανάσταση ασφαλώς και ενθάρρυνε την ανάπτυξη προοδευτικών εκπαιδευτικών ιδεών και, επίσης, τα εκπαιδευτικά σχέδια των Ιακωβίνων υπέρ της ισότητας άφησαν μια σημαντική μακρόπνοη κληρονομιά. Ωστόσο, η οικοδόμηση ενός γαλλικού εθνικού συστήματος από τον Ναπολέοντα δεν υποστηριζόταν από λαϊκή ενεργοποίηση και έφερε ελάχιστα ίχνη των ιδεών των Ιακωβίνων, τουλάχιστον ως προς το επίπεδο της λαϊκής σχολικής εκπαίδευσης. Στην Πρωσία και την Αυστρία η ανάπτυξη της εθνικής εκπαίδευσης ήταν πρώιμη, προηγώθηκε της Γαλλικής Επανάστασης και δε βασιζόταν σε λαϊκά κινήματα. Μετά την Επανάσταση, η κατάργηση της φεουδαρχίας στα γερμανικά εδάφη, που επήλθε από την εισβολή των στρατευμάτων του Ναπολέοντα, ήταν σημαντικός φορέας της εκπαιδευτικής αλλαγής. Τόσο επειδή δημιούργησε μια νέα κοινωνική τάξη όσο και επειδή ενέπνευσε την εθνικιστική αντίδραση, η οποία με την σειρά της υποκίνησε, περισσότερο από κάθε άλλο παράγοντα, την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ωστόσο, δεν παρήγαγε μαζικά δημοκρατικά κινήματα. Καθώς τα δημοκρατικά κινήματα συνιστούσαν σποραδικές μόνο εξεγέρσεις, είχαν ελάχιστη σχέση με την εκπαίδευση ενώ ακόμη και η γενική αναταραχή του 1848, η «Μεγάλη Άνοιξη των Λαών», επέδρασε ελάχιστα στον εκπαιδευτικό τομέα. Δεν έκανε περισσότερα από το να πολιτικοποιήσει μια ομάδα φοιτητών και να ενδυναμώσει τον εθνικισμό τμημάτων της μεσαιάς τάξης. ¹⁰ Οι εκπαιδευτικές ιδεολογίες που ενέπνευσαν τους μεταρρυθμιστές, όπως ήταν ο Stern, ο Humboldt και ο Altenstein, ήταν ουσιαστικά εθνικιστικές και πατερναλιστικές. Ειδικότερα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ελάχιστα ήταν όσα στοιχεία θα μπορούσαν να αποδοθούν σε δημοκρατικές ιδέες.

Μπορεί η διαμόρφωση των πρώτων εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης στην ηπειρωτική Ευρώπη να είχε ελάχιστη σχέση με «δημοκρατικά κινήματα», αλλά συνδεόταν σαφώς με την εμφάνιση του αστικού κράτους – θα το δούμε στη συνέχεια. Στο βαθμό που αυτό ήταν, όπως αναγνώρισε ο Marx, μια «προοδευτική» ιστορική εξέλιξη, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ήταν, όπως θα το έθετε η ιστορία των Ουίγων, έκφραση κοινωνικής προόδου. Ωστόσο, η αλλαγή ενγίνει ούτε ήταν ιδιαίτερος βαθμιαία και εξελικτική, ούτε την ευνοούσαν αναγκαστικά οι ιδέες των φιλελεύθερων της μεσαιάς τάξης. Πολλοί φιλελεύθεροι στις ηπειρωτικές χώρες, όπως οι Turgot, Diderot

10. Βλ. ό.π., Κεφάλαιο 4.

και Voltaire, εναντιώνονταν στην ιδέα της λαϊκής εκπαίδευσης. Ο Voltaire υποστήριζε ότι η μοίρα των μαζών ήταν ο εργασιακός κάματος, που μόνον η συνήθεια τον καθιστά ανεκτό. «Η παροχή σε ανθρώπους ταπεινής καταγωγής εκπαίδευσης ανώτερης από το επίπεδο που η θεία πρόνοια έχει ορίσει γι' αυτούς», έγραψε, «επιφέρει πραγματική βλάβη».¹¹ Επιφανείς φιλελεύθεροι του 19ου αιώνα, όπως ο Guizot, έβλεπαν εξίσου επιφυλακτικά την «περαιτέρω» εκπαίδευση των μαζών. Ο φιλελεύθερος, συχνότατα, δεν ήταν πιο φιλικά διακείμενος στην ιδέα της μαζικής εκπαίδευσης από ό,τι ο συντηρητικός πατερναλιστής.

Η ανάπτυξη των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων δεν ήταν στενά συνυφασμένη με την εδραίωση των φιλελεύθερων καπιταλιστικών καθεστώτων στην Ευρώπη. Εντάσσεται μάλιστα σε ένα πολύ μακρότερο χρονικά τόξο, το οποίο αρχίζει από τις θεωρίες του меркантиλισμού και του κρατισμού των απολυταρχικών καθεστώτων και φθάνει έως τις νέες αντιλήψεις που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της επαναστατικής περιόδου και από τα φιλοσυνταγματικά και φιλελεύθερα καθεστάτα που ακολούθησαν. Ο τρόπος που λειτούργησαν τα πρώτα αυτά σχολικά συστήματα, σχετιζόταν τόσο με τον κοινωνικό έλεγχο και τη συγκρότηση του κράτους, όσο και με τις θεωρίες χειραφέτησης και την εξάπλωση των δημοκρατικών δυνάμεων.

Ως οι πιο χαρακτηριστικές περιπτώσεις κρατών που πιστοποιούν τη σύνδεση της εμφάνισης των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης με την πρόοδο των φιλελεύθερων και δημοκρατικών ιδεών μπορούν να θεωρηθούν, όχι τα κράτη της ηπειρωτικής Ευρώπης, αλλά οι ΗΠΑ και η Βρετανία όπου, φυσικά, η ιδέα είναι πιο πρόσφατη. Σε καμία από αυτές τις χώρες δεν υπήρχε τον 18ο αιώνα απολυταρχία που να φυτεύσει τους σπόρους των εθνικών συστημάτων. Σε αμφότερες τις περιπτώσεις των κρατών αυτών, η χρονολογική εξέλιξη της συστηματικής εκπαίδευσης συγχρονίζεται εμφανώς με την εδραίωση των φιλελεύθερων και δημοκρατικών καθεστώτων (η λειτουργία των οποίων διαταρασσόταν κατά διαστήματα από τους αγώνες της ανερχόμενης εργατικής τάξης).

Στην Αγγλία όλες οι σημαντικές εκπαιδευτικές εξελίξεις είχαν στενή σχέση με τις μεταβολές στην πολιτική εξουσία. Οι πρώτες αντιδράσεις απέναντι στην εκπαιδευτική παραδοσιαρχία κατά τις πρώτες δεκαετίες του αιώνα συνδέονταν με τις αυξανόμενες πολιτικές διεκδικήσεις της μεσαίας τάξης, σε μια, δύσκολη εντούτοις, συμμαχία με τον ανερχόμενο ριζοσπαστισμό της εργατικής τάξης. Στην πιο ριζοσπαστική της φιλοσοφική μορφή—αυτή του ωφελιμισμού—το κίνημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης υποστήριζε την

11. Παρατίθεται στο L. Stone, "Literacy and Education", σ. 87.

ανάγκη για αλλαγές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες θα εξέφραζαν τις επιστημονικές, ορθολογικές και ωφελιμιστικές πεποιθήσεις της μεσαίας τάξης. Επίσης, υποστήριζε τη διεύρυνση της μαζικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό την ηθική ενίσχυση και την πολιτική και κοινωνική σταθερότητα. Δημοκρατικά επιχειρήματα υπέρ του ίδιου σκοπού διατυπώνονταν ευρέως από υπερασπιστές της εργατικής τάξης. Οι μεταρρυθμίσεις στη δευτεροβάθμια και την πανεπιστημιακή εκπαίδευση στις δεκαετίες του 1850 και του 1860 ακολούθησαν αργοπορημένα την αύξηση της πολιτικής ισχύος της μεσαίας τάξης, την οποία επέφερε η Μεταρρυθμιστική Πράξη του 1832 που αντιπροσώπευε σε κάποιο βαθμό την ανάδυση των αξιών της αστικής τάξης. Ο Εκπαιδευτικός Νόμος του 1870, που εγκαθίδρυσε ένα ημιεθνικό σύστημα, ήταν—ιδίως—το αποτέλεσμα της επιθυμίας να ελεγχθούν τα πολιτικά αποτελέσματα που επέφερε η προέκταση του δικαιώματος ψήφου στην ειδικευμένη εργατική τάξη, κατά το 1867. Σε κάθε περίπτωση οι αλλαγές στις εκπαιδευτικές παροχές αντανακλούσαν αλλαγές στην ισορροπία των πολιτικών δυνάμεων. Εγγενεί, η εξάπλωση της μαζικής εκπαίδευσης αντανακλούσε τη βαθμιαία εμφάνιση των δημοκρατικών πολιτικών μορφών και συνδεόταν με αυτήν.

Ωστόσο, οι σχέσεις ήταν πιο περίπλοκες από ό,τι ίσως να δίνουν την εντύπωση και δεν μπορεί να υπάρξει απλή εξίσωση ανάμεσα στη διεύρυνση της εθνικής εκπαίδευσης και την εμφάνιση των φιλελεύθερων, δημοκρατικών μορφών. Πρώτον, θα πρέπει να τονιστεί ότι η κυρίαρχη δύναμη στην εκπαίδευση έως τη δεκαετία του 1860 ήταν η συντηρητική, αγγλικανική παραδοσιαρχία. Αυτό ίσχυε τόσο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου επικρατούσε η Αγγλικανική Εθνική Εταιρεία, όσο και για τα δευτεροβάθμια σχολεία και τα πανεπιστήμια, όπου το ήθος των ηγετικών ιδρυμάτων ήταν αγγλικανικό και παραδοσιακό για πολλά χρόνια και παρέμεινε τέτοιο και έπειτα από τα μέσα του αιώνα. Ενώ ορισμένοι ιστορικοί, όπως ο Harold Perkins, αναφέρθηκαν στον θρίαμβο των αξιών της αστικής τάξης, αυτό σε καμία περίπτωση δεν ίσχυε απόλυτα για τον τομέα της εκπαίδευσης.¹² Μπορεί στη συζήτηση περί εκπαίδευσης να κυριαρχούσε η ολοένα και δυνατώτερη φωνή των ωφελιμιστών ειδικών, αλλά στην πραγματικότητα η επίδρασή τους στο σύστημα ήταν βαθμιαία. Δεύτερον, δεν ήταν σαφές ότι η δεσπόζουσα φιλελεύθερη ιδεολογία της μεσαίας τάξης ευνοούσε ιδιαίτερα την εκπαιδευτική ανάπτυξη. Το σημείο αυτό θα αναλυθεί εκτενώς στη συνέχεια, αλλά αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι το επικρατούν δόγμα της μεσαίας τάξης για απόλυτο *laissez-faire* ήταν αναμφίβολα ανασχετικός παράγοντας στην εκπαι-

12. Βλ. H. Perkins, *The Origins of Modern English Society*.

δευτική ανάπτυξη. Η προώθηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων προκλήθηκε αποκλειστικώς, με διάφορους όμως τρόπους, από τους ριζοσπάστες της εργατικής τάξης και τους Χαρτιστές, καθώς και από Ωφελιμιστές της μεσαίας τάξης, των οποίων ο κρατικιστικός φιλελευθερισμός ήταν εμφανώς σε αντίθεση με την πολιτική οικονομία και το *laissez-faire* της δεσπόζουσας κουλτούρας της μεσαίας τάξης.¹³

Η σχέση των φιλελεύθερων δογμάτων με την ανάπτυξη της εθνικής εκπαίδευσης, λοιπόν, ήταν περίπλοκη και αντιφατική. Επιπλέον, η σύνδεση μεταξύ της εκπαιδευτικής διεύρυνσης και της ανάπτυξης των δημοκρατικών δυνάμεων ήταν έμμεση. Ενώ η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση επηρεάστηκε ιδεολογικά από τις δημοκρατικές ιδέες και ενισχύθηκε από-τα-κάτω διαμέσου των αιτημάτων που διατύπωναν οι συσσωματώσεις της εργατικής τάξης, οι προθέσεις εκείνων που την επέβαλαν ήταν –ιδίως– να συγκρατήσουν, να επιβλέψουν και να ελέγξουν τις επιπτώσεις από την πρόοδο της δημοκρατικής εργατικής τάξης. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ήταν μια αντίδραση στην πολιτική διαμάχη και όχι φορέας μετασχηματισμού. Όπως και να έχει, πριν από τα τέλη του αιώνα, μόνο κατά έναν πολύ λεπτό τρόπο θα μπορούσε να συσχετιστεί με τη δημοκρατική πρόοδο.

Στις ΗΠΑ η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση ως κοινωνική δύναμη και την ισορροπία της πολιτικής εξουσίας ήταν αρκετά διαφορετική. Η εκπαίδευση ήταν σαφώς βασικό συστατικό της ρεπουμπλικανικής ιδεολογίας και, όπως υποστηρίζεται, μια μετασχηματιστική δύναμη για τη συγκρότηση ενός ατομικιστικού, φιλελεύθερου καπιταλισμού. Βεβαίως, έτσι πίστευαν οι ίδιοι οι ρεπουμπλικάνοι εκφραστές της, οι οποίοι υποστήριζαν ότι οι ευαίσθητες μορφές της ρεπουμπλικανικής «δημοκρατίας» δεν θα επιβίωναν χωρίς αυτήν. Ωστόσο, ακόμη κι εδώ, οι ισχυρισμοί των προοδευτικών της εκπαίδευσης μπορούν εύκολα να αμφισβητηθούν.

Η Αμερική είναι η έδρα της πιο πομπώδους «θριαμβολογικής» παράδοσης στην ιστοριογραφία της εκπαίδευσης. Οι πρώτοι εκφραστές της ανέπτυξαν μία αμιγή προοδευτική μυθολογία, υπό μια έννοια πιο φιλελεύθερη και από αυτή των Ουίγων. Από τις πιο προβεβλημένες ιστορίες είναι αυτή του Ellwood Cubberley, τέως Επιθεωρητή Σχολείων στο Σαν Φρανσίσκο και συγγραφέα μιας ιστορίας της αμερικανικής εκπαίδευσης που είχε μεγάλη απήχηση. Ο Cubberley περιγράφει το θρίαμβο της δημόσιας εκπαίδευσης ως έκφραση των νικηφόρων δημοκρατικών και ανθρωπιστικών ιδεωδών.¹⁴ Ο Cubberley και η σχολή του δέχθηκαν σκληρή επίθεση πρόσφατα από

13. Το επιχείρημα αυτό θα αναπτυχθεί στο Κεφάλαιο 6.

14. E.P. Cubberley, *Public Education in the United States*, 1934.

ιστορικούς της λεγόμενης «ρεβιζιονιστικής» σχολής, οι οποίοι καταδίκασαν απερίφραστα το διάχυτο ιστορικισμό της «ηρωικής» ιστορίας του Cubberley. «Οι Αμερικανοί πιστεύουν σε έναν οικείο και παρηγορητικό μύθο σχετικά με τις καταβολές της λαϊκής εκπαίδευσης», αναφέρει ο Michael Katz:

Κατά κύριο λόγο, οι ιστορικοί έχουν συμβάλει ώστε να διαιωνιστεί αυτή η, ουσιαστικά μεγαλοπρεπής, ιστορία που απεικονίζει μια ορθολογική, πεφωτισμένη εργατική τάξη, την οποία καθοδηγούν ιδεαλιστές και ανθρωπιστές διανοητές, να αποσπά θριαμβευτικά τη δωρεάν εκπαίδευση από την εγωιστική, εύπορη ελίτ και από προκατελιμμένους υπέρμαχους της ορθόδοξης θρησκείας.

Ο Katz συνεχίζει με ένα χωρίο για το οποίο θα μπορούσε να κατηγορηθεί για αντίστροφο «ιστορικισμό»: «Η λαϊκή εκπαίδευση, σύμφωνα με το μύθο, ξεκίνησε με μια τρομερή έκρηξη ανθρωπιστικού ζήλου. Αλλά τα περισσότερα μεγάλα αστικά σχολικά συστήματα έως τα τέλη του 19ου αιώνα υπήρξαν ψυχρές, αυστηρές και κατά κάποιο τρόπο άγονες γραφειοκρατίες».¹⁵

Ασχέτως από το ποιος στην πραγματικότητα “διαβάζει” το παρελθόν μέσα από το παρόν –είτε δηλαδή πρόκειται για τους υπερασπιστές της δημόσιας σχολικής εκπαίδευσης του Cubberley είτε για τους επικριτές του Katz– οι συγκεκριμένες κατηγορίες που απευθύνονται στην ερμηνεία του Cubberley έχουν ισχυρή βάση. Ο Katz δείχνει πειστικά ότι το γυμνάσιο, που θεωρείται ως το δημοκρατικό καμάρι των μεταρρυθμιστών, κυριαρχούνταν από τη μεσαία τάξη, παρά την φαινομενικά εξισωτική μορφή του. Το επιπλέον επιχείρημα του Katz, ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την εργατική τάξη ήταν ουσιαστικά κάτι που επέβαλε η μεσαία τάξη για να ελέγχει τους απειθαρχούς αστικούς πληθυσμούς, θα πρέπει να ιδωθεί με μεγαλύτερη επιφυλακτικότητα. Παρότι τα δημόσια σχολεία των μεγάλων πόλεων υιοθετούσαν μια αποφασιστικά πατερναλιστική και ηθοπλαστική στάση απέναντι στην επικρατούσα εργατική τάξη και συχνά απέναντι σε παιδιά μεταναστών, κατάσταση που ισοδυναμούσε με ένα είδος επιβολής, δεν ίσχυε το ίδιο και για τις αγροτικές περιοχές, οι οποίες συνθέταν την πλειονότητα του πληθυσμού.

Το ζήτημα αυτό θα εξεταστεί λεπτομερειακά σε μετέπειτα στάδιο, αλλά αξίζει να σημειωθούν εδώ δύο σημαντικά επιχειρήματα για την εκπαίδευση και τη δημοκρατία στις ΗΠΑ. Πρώτον, είναι σαφές ότι η μαζική εκπαίδευση αναπτύχθηκε ταυτόχρονα με το «δημοκρατικό» ρεπουμπλικανισμό στις ΗΠΑ και αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα των εξελίξεων. Δεύτερον, αν και η μαζική εκπαίδευση στηρίχθηκε σε μια ιδιαίτερα εκτεταμένη συναίνεση όλων των τάξεων, η εφαρμογή της ούτε θεωρήθηκε, ούτε λειτούρ-

15. M. Katz, *The Irony*, σσ. 1-2.

γησε ως απελευθερωτική δύναμη, τουλάχιστον όχι για την εργατική τάξη. Έτσι, την ίδια στιγμή που οι ρεπουμπλικάνοι στράφηκαν προς την εκπαίδευση για να διασφαλίσουν την κοινωνική και πολιτική βάση των δημοκρατικών, ρεπουμπλικανικών πολιτικών μορφών, εμποδίζοντας οποιαδήποτε επιστροφή στην αριστοκρατικό συντηρητισμό ή τον απολυταρχικό κρατισμό ευρωπαϊκού τύπου, εκείνη την ίδια στιγμή στράφηκαν προς την εκπαίδευση και για να εμποδίσουν την αναρχία, για να διατηρήσουν τις αξίες του ανταγωνιστικού καπιταλισμού και για να εξουδετερώσουν την ιδεολογική έλξη των μαχητικών προκλήσεων της εργατικής τάξης, οπουδήποτε κι αν λάμβαναν χώρα. Έτσι, ακόμη και στις ΗΠΑ, όπου η εκπαίδευση ήταν πιο στενά συνυφασμένη με τις δημοκρατικές ιδέες από οπουδήποτε αλλού, εξακολουθούσε να έχει μια αντιφατική και διττή λειτουργία. Ήταν, από τη μία πλευρά, σύμμαχος των δημοκρατικών δυνάμεων και των φιλοδοξιών της εργατικής τάξης και, από την άλλη, ισχυρό εργαλείο για την πολιτική συμμόρφωση και ουσιαστικό στοιχείο για την οικοδόμηση μιας ατομικιστικής, καπιταλιστικής ηγεμονίας.

Εκπαίδευση και Βιομηχανική Επανάσταση

Κατά τη διάρκεια μεγάλου μέρους του 20ού αιώνα, οι κυρίαρχες εκπαιδευτικές ιδεολογίες ενισχύθηκαν από τη θεωρία που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της αμερικανικής παράδοσης του δομικού λειτουργισμού. Η θεωρία αυτή έχει τις καταβολές της στο έργο του Γάλλου κοινωνιολόγου Emile Durkheim, ο οποίος έγραψε για την εκπαίδευση περισσότερο από οποιοδήποτε άλλον κλασικό θεμελιωτή της κοινωνικής επιστήμης. Σύμφωνα με τον Durkheim η εκπαίδευση επιτελεί δύο βασικές λειτουργίες. Η μία είναι να καλλιεργεί εκείνες τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες για τις βιομηχανικές οικονομίες. Η άλλη, που είναι σαφώς πιο ουσιαστική, είναι να λειτουργεί ως φορέας για την κοινωνική ένταξη με τη μετάδοση της κουλτούρας. Τον Durkheim απασχόλησε πάνω απ' όλα, όπως και τους Βρετανούς Πολιτικούς Οικονομολόγους, το πρόβλημα της κοινωνικής τάξης, αλλά απέρριψε κατηγορηματικά τον αγγλικό ατομικισμό και την αντίληψη ότι η κοινωνική αλληλεγγύη μπορούσε να ενυπάρχει στην ατομική αναζήτηση του προσωπικού συμφέροντος στην ελεύθερη αγορά. Για τον Durkheim μια κοινωνική συλλογικότητα θα έπρεπε να υπάρχει πριν και πάνω από το άτομο. Το μεγάλο ζητούμενο για τις σύγχρονες κοινωνίες έγκειται στο να κατασκευάσουν μια συλλογική νομιμότητα, κάτω από νέες κοινωνικές συνθήκες. Μετά την ιστορική διάλυση των διάσπαρτων, κοινοτικών κοινωνιών, όπου η κοινωνική αλληλεγγύη εξαρ-

τιόταν από την αμεσότητα της κοινωνίας και την αυστηρή υποταγή στην παράδοση και τη συλλογική συνείδηση, έπρεπε να εντοπιστούν νέες μορφές ένταξης. Για τον Durkheim η απάντηση βρισκόταν πρωταρχικά στη φύση της κοινωνίας των πολιτών. Ο αναπόφευκτος και αυξανόμενος καταμερισμός της εργασίας ενίσχυσε τον ατομικισμό και αποδυνάμωσε την επιρροή των συλλογικών πεποιθήσεων, εξαλείφοντας έτσι την προηγούμενη βάση της αυτόματης αλληλεγγύης. Ωστόσο, ο καταμερισμός της εργασίας έφερε μαζί του τη δυνατότητα για νέες μορφές κοινωνικής συνοχής, που τελικά θα ήταν περισσότερο δεσμευτικές. Σε κοινωνίες που βασίζονταν στην εξειδίκευση και το ατομικό συμβόλαιο, υπήρχε μια αμοιβαία υλική εξάρτηση του καθενός από όλους και αυτό θα παρείχε τη βάση μιας νέας «οργανικής αλληλεγγύης». ¹⁶ Ωστόσο, όπως παραδεχόταν ο Durkheim, «η ηθική ενότητα δεν είναι σε όλες τις περιπτώσεις αυτή που θα έπρεπε», και έτσι ήταν υπόθεση του κράτους να την ενισχύσει. Παρόλο που στόχος του κράτους δεν ήταν «να δημιουργήσει κοινές ιδέες και αισθήματα χωρίς τα οποία δεν μπορεί να υπάρξει κοινωνία», το κράτος έπρεπε «να τα εδραιώσει, να τα συντηρήσει [και] να τα μεταδώσει στους πολίτες». ¹⁷

Η εκπαίδευση ήταν ένα από τα πρωταρχικά μέσα για να επιτευχθούν τα παραπάνω. Η βασική της λειτουργία ήταν η ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεγγύης μέσω της μετάδοσης της συλλογικής κουλτούρας.

Η κοινωνία μπορεί να υπάρξει μόνον αν μεταξύ των μελών της υπάρχει ένας επαρκής βαθμός ομοιογένειας. Η εκπαίδευση διαιώνίζει και ενισχύει αυτή την ομοιογένεια ενσταλάζοντας στο παιδί, από την αρχή, τις ουσιαστικές ομοιότητες που απαιτεί η συλλογική ζωή. ¹⁸

Όπως και οι Πολιτικοί Οικονομολόγοι πριν από εκείνον, έτσι και ο Durkheim αποδέχτηκε ότι ο καταμερισμός της εργασίας απαιτούσε από την εκπαίδευση να προσδίδει διαφορετικές δεξιότητες ανάλογα με τη μελλοντική επαγγελματική ενασχόληση. Ωστόσο, παράλληλα με την ανάπτυξη αυτών των εξειδικευμένων λειτουργιών θα έπρεπε επίσης να ενσταλάξει στα παιδιά τις συλλογικές ιδέες – μια culture générale. Καθώς η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική λειτουργία και καθώς το κράτος είναι «το κατεξοχήν όργανο κοινωνικής σκέψης», το «κράτος δεν μπορεί να μείνει αδιάφορο για την εκπαίδευση». ¹⁹ Το κράτος πρέπει να εκπαιδεύει.

Η δύναμη της εκπαιδευτικής σκέψης του Durkheim έγκειτο στην εσκεμ-

16. Βλ. E. Durkheim, *The Division of Labour in Society*, μετ. G. Simpson, 1933.

17. E. Durkheim, *Education and Sociology*, μετ. S.D. Fox, 1956, σ. 81.

18. Ο.π., σ. 70.

19. E. Durkheim, *Professional Ethics and Civic Morals*, 1957, σσ. 49-50.

μένα αντι-ιδεαλιστική και αντι-ατομικιστική έμφαση που έδινε στη φύση της εκπαίδευσης ως κοινωνικής διαδικασίας. Αποφεύγοντας συνειδητά τις εκπαιδευτικές ουτοπίες της παράδοσης του Rousseau και άλλων «ρομαντικών», ο Durkheim υποστήριζε ότι η παιδαγωγική επιστήμη θα πρέπει να κατανοεί τον ιστορικό ρόλο που η εκπαίδευση διαδραμάτισε σε διαφορετικές κοινωνίες και τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να εκφράσει τις κοινωνικές ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Από τη μετέπειτα πλεονεκτική ιστορικά θέση του ανέπτυξε μια θεωρία για την εκπαίδευση, την κοινωνία και το κράτος η οποία διαπίστωνε τη μοναδικότητα και τον καινοτόμο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος του 19ου αιώνα. Ωστόσο, η αδυναμία της θεωρίας του έγκειτο στην αποτυχία της να ερμηνεύσει τις αντιφάσεις της κοινωνίας των πολιτών και έτσι να εκτιμήσει τις ταξικές αντιφάσεις που επηρέασαν την αναπαραγωγή μιας «συλλογικής κουλτούρας» μέσω του κράτους και των εκπαιδευτικών οργάνων του. Η πολιτική οικονομία, ειδικά στην περίπτωση του Ricardo, ανακάλυψε την οικονομική βάση των ταξικών αντιφάσεων, αλλά στη συνέχεια τις αγνόησε στη διαπραγμάτευση των κοινωνικών ζητημάτων, καταφεύγοντας στο φιλοσοφικό ατομικισμό και στις αφηρημένες ιδέες του Bentham για τον «υπολογισμό της ευτυχίας» (felicific calculus) και «τη μεγαλύτερη δυνατή ευτυχία για το μεγαλύτερο αριθμό ανθρώπων». Ο Durkheim ασχολήθηκε με το ζήτημα του ταξικού ανταγωνισμού, αλλά μόνο για να το εκλογικεύσει. Κατ' αυτόν οι ταξικές συγκρούσεις ήταν «ανομικές» ή παθολογικές αντιδράσεις απέναντι στο νέο καταμερισμό της εργασίας και οι προσωρινές ανατροπές της κοινωνικής τάξης προκλήθηκαν εξαιτίας της απότομης κοινωνικής αλλαγής, της αποτυχίας της ηθικής να συμβαδίσει με την τεχνολογία και της ανεπιθύμητης επιβίωσης του προνομίου της φεουδαρχίας σε μελλοντικές αξιολογικές, αστικές κοινωνίες. Έτσι, παραβλέφθηκε ο ρόλος της εκπαίδευσης στην προαγωγή μιας συγκεκριμένης κουλτούρας έναντι των άλλων, στη νομιμοποίηση και εδραίωση μιας κυρίαρχης κουλτούρας.²⁰

Ο σύγχρονος λειτουργισμός έχασε μεγάλο μέρος από όσα χρήσιμα περιείχε το έργο του Durkheim, χωρίς να καλύψει με οποιονδήποτε τρόπο τις ανεπάρκειές του. Συγκεκριμένα, λησμόνησε ότι σε σημαντικό βαθμό ο Durkheim ανέπτυξε τις ιδέες του ενάντια στην τάση του ατομικισμού του 19ου αιώνα. Η ειρωνεία είναι πως, ενώ η γαλλική κοινωνιολογία της μαρξιστικής σχολής των Annales ανέπτυξε τις ιδέες του, από τον αγγλόφωνο κόσμο εκεί που τις υπερασπίστηκαν με τον πιο έντονο τρόπο ήταν στις ΗΠΑ, στην αρχέτυπη εστία του ατομικισμού, εκεί δηλαδή όπου οι ιδέες του συγκατα-

20. E. Durkheim, *Education and Sociology*, σ. 80.

ριθμούνταν στις συντηρητικές εκπαιδευτικές θεωρίες. Με τον τρόπο αυτό χάθηκε μεγάλο μέρος της ιστορικής τους διάστασης και συνάφειας.

Ο αμερικανικός λειτουργισμός, όπως και μεγάλο μέρος της σύγχρονης εκπαιδευτικής θεωρίας, έχει επικεντρωθεί στη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εργασία. Στο έργο του Talcott Parsons η εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως «κεντρικός φορέας κοινωνικοποίησης», υπεύθυνη για την προετοιμασία της νεολαίας για τις μελλοντικές εργασιακές δεξιότητες και την κοινωνικοποίησή της στις ανταγωνιστικές και φαινομενικά «αξιοκρατικές» αρχές της σύγχρονης οικονομικής ζωής. Για τον Kingsley Davis και τον Wilbert Moore το σχολείο είναι «πρόσφορο έδαφος για να αποδείξει ο κάθε άνθρωπος την ικανότητά του και, έτσι, καθοριστικός παράγοντας για την τοποθέτηση των ανθρώπων σε διαφορετικά κοινωνικά επίπεδα, σύμφωνα με τις ικανότητές τους».²¹ Μια παραλλαγή του λειτουργισμού – η Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου – εκκινεί από την αντίληψη ότι η τεχνολογία αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία στις σύγχρονες βιομηχανικές οικονομίες και ότι η εκπαίδευση έχει να διαδραματίσει βασικό ρόλο στην ανάπτυξη των απαραίτητων τεχνικών δεξιοτήτων. Όπως το διατύπωσαν οι Jean Floud και A.H. Halsey στην εισαγωγή τους σε έναν πολύ σημαντικό τόμο δοκιμίων το 1961, η προηγμένη βιομηχανική κοινωνία «βασίζεται, για πρώτη φορά σε τόσο μεγάλο βαθμό, στα αποτελέσματα της επιστημονικής έρευνας, στην παροχή εξειδικευμένου και υπεύθυνου ανθρώπινου δυναμικού και, κατά συνέπεια, στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος».²²

Η θεωρία του λειτουργισμού κλονίστηκε σημαντικά τα τελευταία χρόνια από απόψεις τόσο των βεμπεριανών όσο και των μαρξιστών. Ο βεμπεριανός Randall Collins υποστήριξε ότι το περιεχόμενο της πιο σύγχρονης εκπαίδευσης δεν είναι και πολύ πρακτικό και ότι οι εκπαιδευτικές δεξιότητες συνδέονται ανεπαρκώς με την απόδοση στην εργασία, γεγονός που επαληθεύθηκε από τις εμπειρικές μελέτες του Ivan Berg. Οι περισσότερες τεχνικές δεξιότητες, υποστηρίζει ο Collins, αποκτώνται σε κάθε περίπτωση στην επαγγελματική πράξη. «Μια προσεκτική ματιά στα στοιχεία», γράφει ο Collins,

υποδεικνύει ότι η σχολική εκπαίδευση δεν παρέχει συγκεκριμένες τεχνικές δεξιότητες, όπως υποστηρίζουν οι λειτουργιστές ... ιστορικά μοντέλα της εκπαιδευτικής ανάπτυξης έχουν προκύψει από παράγοντες διαφορετικούς από την εντεινόμενη πολυπλοκότητα των βιομηχανικών τεχνικών.²³

21. Παράτιθεται στο H. Haralambos, *Sociology: Themes and Perspectives*, 1980, σ. 176.

22. A.H. Halsey et al., *Education, Economy and Society*, 1961, σ. 1.

23. R. Collins, "Some Comparative Principles of Educational Stratification" στο R. Dale et al., *Schooling and the National Interest*, 1981, σ. 278.

Η μαρξιστική κοινωνιολογία υποστήριξε επίσης τη στενή σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της εργασίας, αλλά διέψευσε με πειστικά επιχειρήματα τους ισχυρισμούς των λειτουργιστών ότι η εκπαίδευση βασίζεται σε κάποια συμφωνία αξιών ή ότι λειτουργεί με αξιοκρατικό τρόπο. Ούτε βέβαια και λειτουργεί πρωτίστως για να αναπαράγει τις απαραίτητες δεξιότητες. Αντιθέτως, η μαρξιστική κοινωνιολογία επικεντρώθηκε στις ομοιότητες και αντιστοιχίες μεταξύ εκπαιδευτικών δομών και καπιταλιστικών εργασιακών σχέσεων, δείχνοντας το πώς η εκπαίδευση αναπαράγει και νομιμοποιεί τις σχέσεις εξουσίας της αγοράς εργασίας διαμέσου της επιλογής και της διαφοροποιημένης κοινωνικοποίησης στη βάση διακρίσεων που κάνει η κοινωνία εν εκτάσει, ως προς την τάξη, το έθνος και το φύλο.²⁴

Εάν, λοιπόν, η θεωρία του λειτουργισμού προσφέρει ανεπαρκή εξήγηση για τη σύγχρονη εκπαίδευση, έχει ακόμη λιγότερη αξία για το 19ο αιώνα. Έως τα τέλη του 19ου αιώνα, με εξαίρεση τα εξειδικευμένα επαγγελματικά σχολεία, ο βαθμός στον οποίο τα σχολεία πραγματικά προετοίμαζαν τα παιδιά για τις δεξιότητες του μελλοντικού τους επαγγέλματος ήταν σχετικά μικρός. Αντιστοίχως, σε κοινωνίες όπου τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια ήταν απαραίτητα μόνο για περιορισμένο αριθμό επαγγελμάτων και θέσεων, οι επιλεκτικές λειτουργίες της σχολικής εκπαίδευσης δεν είχαν ακόμη προκαλέσει προβλήματα. Βέβαια, τα σχολεία διαδραμάτιζαν ολοένα και σημαντικότερο ρόλο στη διαμόρφωση των κοινωνικών τάξεων, ειδικότερα σε χώρες όπως η Γαλλία και η Πρωσία, όπου η δευτεροβάθμια σχολική εκπαίδευση ήταν ήδη σημαντικό μέσο για την εδραίωση των αστών. Αυτό ίσχυε ιδιαίτερα για όσες θέσεις αναφέρονταν στις δημόσιες υπηρεσίες, η πρόσβαση στις οποίες αποκτιόταν μέσα από ανταγωνιστικές εξετάσεις. Ωστόσο, παρόλο που στη μετεπαναστατική Ευρώπη επικράτησε το σύνθημα «επαγγελματική σταδιοδρομία ανοιχτή στα ταλέντα», στην Αγγλία η σημασία του ήταν λιγότερο προφανής, καθώς η χώρα δε διέθετε εθνικό σύστημα εξετάσεων και ο δημόσιος τομέας της δεν είχε ακόμη αποκτήσει αξιοκρατική βάση. Ακόμη και στις ΗΠΑ, όπου επίσης το σύνθημα αυτό είχε απήχηση, η κοινωνική κινητικότητα δεν αποτελούσε πρωταρχική λειτουργία του σχολείου και ο δρόμος προς την κοινωνική πρόοδο συχνά παρέκαμπτε το σχολείο τελείως. Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση των κοινωνικών τάξεων ήταν περισσότερο παθητικός παρά ενεργητικός. Παρείχε ιδεολογική νομιμοποίηση στη διαδικασία ταξικής διάκρισης που λάμβανε χώρα, κατά κύριο λόγο, ανεξάρτητα από αυτό. Διαφορετικοί τύποι σχολείων εξοικείωναν την κοινωνική τάξη στην οποία καθένα απευθυνόταν με τους ποικίλους κοινωνικούς

24. Βλ. για παράδειγμα, S. Bowles και H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, 1976.

και οικονομικούς ρόλους που τα μέλη της θα αναλάμβαναν. Μάλιστα, οι ρόλοι αυτοί ήταν προσχεδιασμένοι και εξαρτιόνταν μόνο ενμέρει από οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία επιλογής. Αυτό σίγουρα άλλαξε και μάλιστα σε κάποιες χώρες γρηγορότερα από ό,τι σε άλλες, αλλά στις πρώτες δεκαετίες του αιώνα, όταν τα εθνικά συστήματα εδραιώθηκαν για πρώτη φορά, τα περισσότερα σχολεία ισχυρίζονταν ότι ήταν αξιοκρατικά υπό μια πολύ περιορισμένη έννοια: λειτουργούσαν περισσότερο για να επιβεβαιώσουν παρά για να διαμορφώσουν την κοινωνική διαστρωμάτωση.

Παρά τη μάλλον ατελέσφορη πρόταση της θεωρίας του λειτουργισμού ως εξήγησης για την εκπαιδευτική εξέλιξη του 19ου αιώνα, ένας μεγάλος αριθμός ιστορικών περιγραφών βασίζεται στις θεωρητικές της προϋποθέσεις. Πολλές ιστορίες περιέχουν την άρρητη παραδοχή ότι η εκπαιδευτική ανάπτυξη ήταν προϊόν της βιομηχανικής μεγέθυνσης, ότι προέκυψε από την ανάγκη για τεχνικές δεξιότητες και ότι μέσω της καλλιέργειας αυτών συνέβαλε στην οικονομική ανάπτυξη. Ενδεικτικώς, ο H.G. Bantock υποστηρίζει ότι η μαζική εκπαίδευση ήταν ένα υπο-προϊόν της εκβιομηχάνισης. «Αναμφίβολα, ένας από τους βασικούς παράγοντες», για την εξέλιξη της εκπαίδευσης, γράφει,

ήταν η εκβιομηχάνιση και η ανάγκη για εργάτες που θα μπορούσαν να διαβάζουν και να υπολογίζουν, ώστε να κατανοούν τουλάχιστον τις οδηγίες των μηχανημάτων που καλούνταν να χειριστούν.²⁵

Ο E.G. West, στο βιβλίο του *Education and the Industrial Revolution* [Εκπαίδευση και Βιομηχανική Επανάσταση], πασχίζει να διαψεύσει τα επιχειρήματα που υποστηρίζουν ότι η αγγλική εκπαίδευση ανταποκρινόταν με αργούς ρυθμούς στις βιομηχανικές ανάγκες. Συμπεραίνει:

Η εκπαίδευση εξαπλώθηκε σημαντικά στη διάρκεια της περιόδου [της Βιομηχανικής Επανάστασης] ... και ... συνέβαλε ουσιαστικά στην οικονομική ανάπτυξη. Τη Βιομηχανική Επανάσταση συνόδευε μια Εκπαιδευτική Επανάσταση και, οι δύο τους, ήταν αλληλένδετες.²⁶

Ο Michael Sanderson απέδειξε ότι αυτός ο φαινομενικά ήσσονος σημασίας ισχυρισμός επιφέρει σημαντικά ερμηνευτικά προβλήματα, ενμέρει επειδή τα ποσοστά γραμματισμού στην ουσία μειώθηκαν κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης της εκβιομηχάνισης. Ωστόσο, και εκείνος συμπεραίνει ότι

25. Παρατίθεται στο M. Archer και M. Vaughan, *Social Conflict and Educational Change*, σ. 206.

26. E.G. West, *Education and the Industrial Revolution*, σ. 256.

η αγγλική εκπαίδευση ευνόησε την οικονομική ανάπτυξη, καθώς ενθάρρυνε την απόδοση επαρκών παροχών ώστε να ικανοποιηθούν οι μάλλον περιορισμένες απαιτήσεις γραμματισμού της πρώιμης βιομηχανίας και απέφυγε την ίδια στιγμή επιπλέον δημόσιες δαπάνες που θα μειώναν τα κέρδη.²⁷

Τα στοιχεία που αντλούμε από ιστορικούς της οικονομίας δεν ενισχύουν την άποψή τους. Οι νέες εξελίξεις στην εκπαίδευση τον 19ο αιώνα δε διαδραμάτισαν στο σύνολό τους σημαντικό ρόλο στην οικονομική ανάπτυξη, ούτε είναι σαφές ότι η εκπαιδευτική αλλαγή υποκινήθηκε κατά έναν άμεσο τρόπο από την οικονομική ζήτηση για δεξιότητες που δημιουργήσε η εκβιομηχάνιση. Επιπλέον, ενώ η εκπαιδευτική αλλαγή συνδέεται σε ορισμένες χώρες με περιόδους βιομηχανικής ανάπτυξης, σε κάποιες άλλες δεν συνδέεται. Η διαφοροποιημένη εκπαιδευτική ανάπτυξη είναι δύσκολο να εξηγηθεί στη βάση αυστηρά οικονομικών παραγόντων.

Η πρώιμη βιομηχανική ανάπτυξη απαιτούσε σχετικά ελάχιστες τεχνικές δεξιότητες, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό κατακτιόνταν χωρίς ιδιαίτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. «Ευτυχώς», γράφει ο Eric Hobsbawm,

οι πνευματικές προϋποθέσεις που ήταν αναγκαίες για να πραγματοποιηθεί η βιομηχανική επανάσταση ήταν ελάχιστες. Οι τεχνικές εφευρέσεις ήταν εξαιρετικά μέτριες και σε καμία περίπτωση δεν ξεπερνούσαν τις δυνατότητες του ευφυούς τεχνίτη που πειραματιζόταν στο εργαστήρι του ή τις κατασκευαστικές ικανότητες του μαραγκού ή του εργάτη σε υφαντουργείο ή του σιδηρουργού. Η ιπτάμενη σάιτα του αργαλειού, οι βελτιωμένες κλωστικές μηχανές, ακόμη και η πιο «επιστημονική» και περίπλοκη μηχανή, η περιστρεφόμενη ατμομηχανή του James Watt (1784) δεν απαιτούσαν περισσότερες γνώσεις φυσικής από αυτές που ήταν ήδη διαθέσιμες στο μεγαλύτερο μέρος του αιώνα.

Οι τεχνικές απαιτήσεις της πρώιμης Βιομηχανικής Επανάστασης θα μπορούσαν στην πραγματικότητα να ικανοποιηθούν από το απόθεμα δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν μέσω των παραδοσιακών ιδρυμάτων. Όπως δείχνει σε συνέχεια των προηγούμενων σκέψεών του ο Hobsbawm:

Η αργή ημι-εκβιομηχάνιση της Βρετανίας, αιώνες πριν από το 1789, είχε οικοδομήσει μια μάλλον μεγάλη δεξαμενή επαρκών δεξιοτήτων, τόσο στην υφαντουργία όσο και στη μεταλλουργία.²⁸

27. M. Sanderson, *Education, Economic Change and Society in England, 1700-1870*, 1983.

28. E.J. Hobsbawm, *Industry and Empire*, 1969, σ. 173. D. Landes, *The Unbound Prometheus. Technological Change and Industrial Development in Western Europe from 1750 to the Present*, 1969, σσ. 339-48.

Κάτι αντίστοιχο υποστήριξε γενικά για τη νότια Ευρώπη και ο Carlo Cipolla. Η Βιομηχανική Επανάσταση εμφανίστηκε πρώτα σε χώρες που είχαν ήδη επαρκή επίπεδα γραμματισμού, του οποίου η διαμόρφωση διά της εκπαίδευσης των προηγούμενων αιώνων όφειλε περισσότερο σε ηθικούς παρά σε οικονομικούς παράγοντες. Ο γραμματισμός αναπτύχθηκε στις ευρωπαϊκές χώρες προτού εκδηλωθεί η ανάγκη από τη βιομηχανία. Ήταν λιγότερο αποτέλεσμα της εκβιομηχάνισης και περισσότερο παράγοντας που προηγήθηκε και προετοίμασε το έδαφος.²⁹

Η εκπαίδευση απέκτησε μεγαλύτερη σημασία για την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων μόλις στη δεύτερη φάση της Βιομηχανικής Επανάστασης. Έως την περίοδο αυτή οι τεχνικές παραγωγής είχαν προοδεύσει τόσο πολύ που, όπως παρατηρεί ο Hobsbawm, «το αποτέλεσμα της τεχνολογικής προόδου ήταν μια διαδικασία εισόδου επιστημονικά εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού, εξοπλισμού και χρημάτων σε συστηματικά ερευνητικά προγράμματα».³⁰

Ο David Landes απομόνωσε τέσσερις τύπους γνώσης που ήταν απαραίτητοι για την παραγωγή: την ικανότητα να γράφει και να υπολογίζει κάποιος, τις εργατικές δεξιότητες των χειροτεχνών και μηχανοτεχνιτών, το συνδυασμό επιστημονικής γνώσης και εφαρμοσμένης κατάρτισης των μηχανικών και τα υψηλά επίπεδα θεωρητικής και εφαρμοσμένης επιστήμης.³¹ Κατά τη διάρκεια των πρώτων σταδίων της βιομηχανικής ανάπτυξης η ανάγκη για τους δύο πρώτους τύπους γνώσης ήταν ιδιαίτερα περιορισμένη και σε κάθε περίπτωση παρέχονταν επαρκώς από τους παραδοσιακούς τύπους εκπαίδευσης, αλλά και από την οικογένεια και τη μαθητεία. Ωστόσο, καθώς η εκβιομηχάνιση αναπτυσσόταν, οι προϋποθέσεις για επιστημονικές και τεχνικές δεξιότητες αυξήθηκαν, γεγονός που έθεσε νέες απαιτήσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό δεν επηρέαζε μόνο τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, που πιέζονταν να παρέχουν επιστήμονες και τεχνικούς για τη βιομηχανία. Επηρέαζε επίσης την πρωτοβάθμια και την εκπαίδευση της εργατικής τάξης εν γένει. Στην Αγγλία, στα μέσα του 19ου αιώνα, η έλλειψη επιστημονικά καταρτισμένων διευθυντών και ιδιοκτητών δεν ήταν η μόνη προφανής. Υπήρχε επίσης ουσιαστική απουσία κατάλληλα καταρτισμένων επιστημάτων και εποπτών. Καθώς αυτοί προέρχονταν κυρίως από τις τάξεις των μέσων εργατών, που ενγένηι αρκούσαν σε μια σύντομη περίοδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (4 ή 5 χρόνων φοίτησης), αυτή η τελευταία έφερε το βάρος να εξασφαλίζει την επαρκή κατάρτιση.

29. C.M. Cipolla, *Literacy and Development*, σ. 102.

30. E.J. Hobsbawm, *Industry and Empire*, σ. 174.

31. D. Landes, *The Unbound Prometheus*, σσ. 339-48.

Καθώς οι τεχνικές απαιτήσεις της βιομηχανίας ήταν μάλλον περιορισμένες στην πρώιμη βιομηχανική φάση, όταν δηλαδή τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα εδραιώθηκαν στις περισσότερες χώρες, είναι μάλλον απίθανο να αποτέλεσαν αυτά τα συστήματα άμεση ανταπόκριση στις οικονομικές ανάγκες. Ακόμη και εκεί όπου οι ανάγκες αυτές έγιναν πιο προφανείς, η αγγλική εκπαίδευση καθυστέρησε γενικά να αντιδράσει. Τα πρωτοβάθμια σχολεία δεν ασχολούνταν ιδιαίτερα με την καλλιέργεια τεχνικών δεξιοτήτων και σπάνια παρείχαν επαρκείς βάσεις για ανάγνωση, γραφή και αριθμητική, καθώς επίσης και για στοιχειώδη επιστημονική γνώση, ώστε να διευκολύνουν τις μετέπειτα τεχνικές σπουδές. Επαναλαμβανόμενο παράπονο όσων σχετίζονταν με τα νυχτερινά μαθήματα του Ινστιτούτου Μηχανικών και του Τμήματος Επιστημών και Τεχνών, αργότερα στη διάρκεια του αιώνα, ήταν ότι η ανεπάρκεια της αρχικής εκπαίδευσης των εργατών εμπόδιζε την τεχνική εκπαίδευση.³²

Καθώς η πρωτοβάθμια εκπαίδευση άργησε να προσαρμοστεί, θα περίμενε κανείς ότι τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα ήταν πιο έτοιμα να ανταποκριθούν. Αφενός, επειδή οι κυρίως επωφελούμενοι από την οικονομική πρόοδο ήταν τα μέλη της μεσαίας τάξης, οι βασικοί δηλαδή «καταναλωτές» δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αφετέρου επειδή, όπως είναι αναμενόμενο, οι απαιτήσεις για δεξιότητες στα επαγγέλματα της μεσαίας τάξης μάλλον επηρεάζονταν γρηγορότερα από την οικονομική πρόοδο. Τα στοιχεία, τουλάχιστον για την Αγγλία, μαρτυρούν ότι παρά την οποιαδήποτε οικονομική πίεση, με εξαίρεση τις ακαδημίες οι οποίες αντιτέθηκαν, η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν σχεδόν ανύπαρκτη, τουλάχιστον έως τις μεταρρυθμίσεις της εποχής του Arnold, οι οποίες και πάλι ήταν περιορισμένες. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση επεκτάθηκε σημαντικά μετά το 1840 και αυτό δεν οφείλεται μόνο στη δυνατότητα πρόσβασης χάρη στο σιδηρόδρομο, αλλά και στην αύξηση του πλούτου της μεσαίας τάξης. Ωστόσο, το εκπληκτικό με την αγγλική δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ότι, αν και παρατηρήθηκε σαφής ποσοτική ανταπόκριση στη ζήτηση από την μεσαία τάξη, η μορφή που αυτή έλαβε ήταν σχεδόν εντελώς ακατάλληλη για τις βιομηχανικές ανάγκες. Τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης –ιδιωτικά, δημόσια, πρότυπα– ήταν κατά γενική ομολογία αποσυνδεδεμένα από τις ανάγκες της βιομηχανίας και διατηρούσαν τα μη-οφελιμιστικά κλασικά γνωρίσματά τους ως σύμβολο κύρους ακόμη και κατά το δεύτερο ήμισυ του αιώνα. Η ανάπτυξη των τεχνικών και επαγγελματικών σχολείων για μαθητές από την εργατική και μεσαία τάξη ήταν

32. S. Cotgrave, *Technical Education and Social Change*, 1958, σ. 58.

αξιοσημείωτα αργή στην Αγγλία και μετά βίας αντιστάθμιζε τη δυσλειτουργικότητα των δευτεροβάθμιων σχολείων. Όσον αφορά δε τα πανεπιστήμια, είναι γνωστή η σχεδόν πλήρης απουσία επιστημονικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Οξφόρδη και το Κέμπριτζ, τουλάχιστον έως τα μέσα του 19ου αιώνα. Μόνο το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου παρείχε πιο σύγχρονη, επαγγελματικά προσανατολισμένη εκπαίδευση. Μπαίνει κανείς στον πειρασμό να συμφωνήσει με τον Ashby πως:

τα πανεπιστήμια δε διαδραμάτισαν κανέναν απολύτως ρόλο στην ανάδυση της βρετανικής βιομηχανίας, ... πράγματι, η οποιοδήποτε είδους τυπική εκπαίδευση ήταν αμελητέος παράγοντας για την επιτυχία της.³³

Η ανάπτυξη της εκπαίδευσης στην Αγγλία δε φαίνεται να καθορίστηκε σε μεγάλο βαθμό από την ανάγκη για τεχνικές δεξιότητες. Ακόμη και όπου οι ανάγκες αυτές ήταν προφανείς, τα σχολεία ανταποκρίνονταν καθυστερημένα. Τόσο ανεπαρκείς ήσαν οι παροχές τους που φαντάζει πιθανό, όπως υποστήριξαν αμφοτέρωθεν ο Hobsbawm και ο Landes, ότι συνέβαλαν στην αποτυχία της Βρετανίας να διατηρήσει το οικονομικό της επίπεδο και την υπεροχή της μετά το 1860 και κατ' αυτόν τον τρόπο και στην αρχή της σχετικής οικονομικής παρακμής της.

Αν εξετάσουμε την ανάπτυξη των ηπειρωτικών χωρών, η αποσύνδεση εκπαίδευσης και οικονομικών παραγόντων είναι ακόμη πιο προφανής, αν και για διαφορετικούς λόγους. Είναι γεγονός ότι, ενώ στη Βρετανία η ανάπτυξη ενός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθυστέρησε σχεδόν έναν αιώνα από την εμφάνιση της γοργά αναπτυσσόμενης βιομηχανίας, στην ηπειρωτική Ευρώπη τα εκπαιδευτικά συστήματα αναπτύχθηκαν κυρίως πριν αρχίσει η ταχεία εξάπλωση της εκβιομηχάνισης. Έως τη δεκαετία του 1830, οπότε η Πρωσία, η Γαλλία και αρκετά άλλα ηπειρωτικά έθνη είχαν ουσιαστικά αναπτύξει τα εκπαιδευτικά συστήματά τους, η βιομηχανική «απογειώση» δεν είχε ακόμη ξεκινήσει. Σύμφωνα με τον Rostow, αυτό δεν είχε συμβεί στη Γαλλία έως το 1840 και στη Γερμανία έως το 1850-1875.³⁴ Η Αυστρία καθυστέρησε κι άλλο. Αντίθετα με την πρώιμη Βιομηχανική Επανάσταση της Βρετανίας, που βασίστηκε στην υφαντουργία, η βιομηχανική απογειώση στη Γαλλία και τη Γερμανία επήλθε πρωτίστως με την επέκταση της

33. Sir E. Ashby, "Technology and the Academies. An Essay on Universities and the Scientific Revolution", στο A.H. Halsey et al., *Education, Economy and Society*, σσ. 446-75. M.J. Wiener, *English Culture and the Decline of the Industrial Spirit, 1850-1980*, 1984. G. Allen, *The British Disease*, 1967. A. Gamble, *Britain in Decline*, 1981.

34. W.W. Rostow, *Stages of Economic Growth*, 1960, σ. 38.

βαριάς βιομηχανίας – κυρίως μέσω των βιομηχανιών σιδήρου, ατσαλιού, άνθρακα και κατασκευών που ενισχύθηκαν από την άνθηση των σιδηροδρόμων στη δεκαετία του 1840. Η εκβιομηχάνιση στη Σουηδία εμφανίστηκε μόλις στα τέλη του αιώνα και μάλιστα κυρίως χάρη στην παραγωγή ξυλείας. Κατά τις πρώτες δεκαετίες του 19ου αιώνα, η Γαλλία, η Αυστρία και τα γερμανικά κράτη ακόμη υπέφεραν από τις καταστροφικές συνέπειες των ναπολεόντειων πολέμων, από σύνθετα πολιτικά προβλήματα και περιορισμούς στο εμπόριο και τις συναλλαγές και από έναν εκτενή αγροτικό πληθυσμό, πολύ φτωχό για να δημιουργήσει ουσιαστική εγχώρια ζήτηση. Το μεγαλύτερο μέρος της βιομηχανίας, στη μορφή που είχε πάρει τότε, υπήρχε για να εξυπηρετεί τους εύπορους προσφέροντας αγαθά πολυτελείας, είτε είχε λάβει τη μορφή κρατικής επένδυσης σε κατασκευαστικές και εξειδικευμένες βιομηχανίες. Αυτές οι τελευταίες, συμπεριλαμβανομένων και των βιομηχανιών πορσελάνης και υαλικών στην Πρωσία, καθώς και χαλιών, μεταξιού και προϊόντων πολυτελείας στο βιομηχανικό κέντρο Γκομπλέν της Γαλλίας, ήταν εργασίες μεγάλου μόχθου και βασιζόνταν κυρίως σε παραδοσιακές τεχνικές δεξιότητες. Η ανάπτυξη της μηχανοποιημένης παραγωγής σε μεγάλα εργοστάσια μόλις ξεκινούσε και τα γαλλικά εργοστάσια σιδηρουργίας, στο Λα Κροζέτ για παράδειγμα, ήταν ακόμη σπάνια.

Το εργατικό δυναμικό στην Πρωσία και τη Γαλλία εκείνη την εποχή αποτελούνταν κυρίως από αγρότες και τεχνίτες. Πριν την Επανάσταση, 80% των Γάλλων εργατών ήταν χωρικοί και η αγροτική εργασία εξακολουθούσε να κυριαρχεί στη Γαλλία και την Πρωσία καθ' όλο τον 19ο αιώνα. Έως το 1881, 51% των Γάλλων εργατών και 43% των Γερμανών εξακολουθούσαν να απασχολούνται στη γεωργία.³⁵ Όσοι δεν εργάζονταν στη γεωργία απασχολούνταν σε κάποια προβιομηχανική δραστηριότητα σε αγροτικές και αστικές περιοχές. Το μεγαλύτερο μέρος της βιοτεχνίας βασιζόταν ακόμη σε μικρής κλίμακας οικιακή παραγωγή και χειροτεχνικές δεξιότητες. Ο Markovitz υπολόγισε ότι έως τα μέσα του 19ου αιώνα στη Γαλλία ο τομέας αυτός εξακολουθούσε να αναλογεί στο 59,9% της παραγωγής και να απασχολεί το 70-75% όλων των εργατών της βιομηχανίας. Στην Τουλούζη, για παράδειγμα, την έκτη μεγαλύτερη πόλη της Γαλλίας, μόνο 32,5% του εργατικού δυναμικού απασχολούνταν στη βιομηχανία το 1851 και 74% αυτών των εργατών ήταν χειροτέχνες που απασχολούνταν κυρίως στην παραγωγή προϊόντων τροφής, ενδυμάτων και στέγασης, ως αρτοποιοί, ράφτες, λιθοξόοι κ.λπ. Ο προβιομηχανικός εργάτης, που εργαζόταν σε εργαστήριο υπό την καθο-

35. M. Mulhall, *Dictionary of Statistics*, σ. 331.

δήγηση ενός αρχιτεχνίτη, εξακολουθούσε να χρησιμοποιεί παραδοσιακές δεξιότητες.³⁶

Υπό αυτές τις συνθήκες είναι δύσκολο να αντιληφθεί κανείς πώς μια τόσο περιορισμένη ζήτηση για νέες δεξιότητες, όπως αυτή που υφίστατο, θα μπορούσε να δικαιολογήσει την ταχεία εξέλιξη που έλαβε χώρα στον εκπαιδευτικό τομέα, ειδικά στην Πρωσία. Οπωσδήποτε πουθενά αλλού δεν υπήρχε γενική ανάγκη για συστηματική εκπαίδευση, η οποία να προετοιμάζει για το εργοστάσιο, όσο υπήρχε στην Αγγλία. Όσο για τη δευτεροβάθμια και την τεχνική εκπαίδευση, υπήρχε από αυτές σαφώς ολοένα αυξανόμενη ζήτηση για περισσότερους επιστήμονες και καταρτισμένους μηχανικούς, όχι μόνο για να απασχοληθούν στη βιομηχανία, αλλά και για να ικανοποιήσουν την κρατική ζήτηση για ανώτερα διοικητικά στελέχη και τεχνικά καταρτισμένο προσωπικό για τις ανάγκες της γραφειοκρατίας, το στρατό και τα δημόσια έργα. Η σημαντική επέκταση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Γαλλία και την Πρωσία τον 18ο αιώνα ήταν μια ανταπόκριση σε αυτές τις απαιτήσεις, κυρίως από την πλευρά του κράτους. Ωστόσο, έως τη δεκαετία του 1830 υπάρχουν σαφείς ενδείξεις μιας υπερ-προσφοράς αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα ελεύθερα επαγγέλματα και τις κρατικές υπηρεσίες. Η μείωση των εγγράφων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Πρωσία μετά το 1830 σχετίζεται με αυτό, όπως και με την αυξανόμενη ελκυστικότητα μιας σταδιοδρομίας στις επιχειρήσεις, η οποία ακόμη δε βασιζόταν σε εκπαιδευτικά εφόδια.³⁷

Σε σύγκριση με την Αγγλία, η Πρωσία και η Γαλλία είχαν λιγότερους αυστηρά οικονομικούς λόγους για να παρέχουν περισσότερη εκπαίδευση. Ο μόνος μεγαλύτερος τομέας ζήτησης ήταν οι κρατικές υπηρεσίες. Ωστόσο, ενώ στο σύνολό της η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στις οικονομικές ανάγκες ήταν ανομοιόμορφη, ήταν σίγουρα πιο πρόσφορη από ό,τι στην Αγγλία. Οι χώρες αυτές όχι μόνο ανέπτυξαν εθνικά, ορθολογικά οργανωμένα συστήματα νωρίτερα, αλλά ήταν επίσης περισσότερο τεχνικά προσανατολισμένα από ό,τι στην Αγγλία. Η γαλλική στοιχειώδης εκπαίδευση, όπως συνέβαινε και με την αγγλική, δεν ήταν αποκλειστικά προσανατολισμένη προς το να καλλιεργεί βιομηχανικές δεξιότητες, παρόλο που η διδασκαλία της ζωγραφικής εκεί αποτελούσε αντικείμενο θαυμασμού από τις Αγγλικές Βασιλικές Επιτροπές. Ωστόσο, είχαν γίνει σημαντικά βήματα προς την παροχή τεχνικής εκπαίδευσης στην εργατική τάξη, με τις εμπορι-

36. Παρατίθεται στο R. Aminzade, "Reinterpreting Capitalist Industrialization: A Study of 19th Century France", *Social History*, Οκτώβριος 1984, τ. 9, αρ. 4.

37. F.K. Ringer, *Education and Society in Modern Europe*, 1979, σσ. 45-52.

κές σχολές που αφθονούσαν στην προεπαναστατική Γαλλία και Πρωσία και εκείνες που τις διαδέχθηκαν μετά την επανάσταση.³⁸ Στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνονταν σημαντικές προσπάθειες, ώστε να κατορθώσουν τα ιδρύματα να ανταποκριθούν στις οικονομικές ανάγκες τους. Πράγματι, θεωρούνταν ότι πρωτοστατούσαν στην οικονομική ανάπτυξη μέσω της τεχνολογικής εξειδίκευσης. Στη Γαλλία τα Κολέγια των Ιησουιτών ήταν φημισμένα για το σοβαρό τους πρόγραμμα στα μαθηματικά και τη φυσική, ενώ τα ναπολεόντεια λύκεια (lycées) και κολέγια (colleges) –αν και κατά κύριο λόγο κλασικά– παρείχαν εντατική μαθηματική κατάρτιση. Η Γαλλία είχε επίσης μακρά παράδοση προηγμένης τεχνικής εκπαίδευσης, από τα ειδικά σχολεία της Επανάστασης έως τα πολυτεχνεία (polytechniques) και τις Μεγάλες Σχολές (grandes écoles) του 19ου αιώνα. Έως τα μέσα του 19ου αιώνα η Πρωσία διέθετε αντίστοιχο σύνολο πολυτεχνικών και τεχνικών γυμνασίων. Από τη δεκαετία του 1830 και εξής, μπορούμε να διαπιστώσουμε και στις δύο χώρες ένα ολοένα αυξανόμενο κρατικό ενδιαφέρον, που υλοποιείται με την παροχή επιστημονικής και τεχνικής εκπαίδευσης. Ο Guizot δημιούργησε τις πρακτικά προσανατολισμένες *écoles primaires supérieures* και μετέπειτα υπουργοί, μεταξύ των οποίων οι Fortoul και Duruy, εισήγαγαν επιστημονικούς κύκλους μαθημάτων για τα κολέγια, ώστε να παροχετεύσουν τους μαθητές από τα υπερπλήρη πνευματικά επαγγέλματα προς τη βιομηχανία. Το ίδιο διαπιστώνεται και στην Πρωσία με τη δημιουργία του *Realschule*, του *Realgymnasium* και άλλων τύπων περισσότερο επαγγελματικά προσανατολισμένης εκπαίδευσης για τη μεσαία τάξη.

Η συγκριτική πρωτοπορία της ηπειρωτικής στοιχειώδους και επιστημονικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να εξηγηθεί με καθαρά οικονομικούς όρους. Αν οι τεχνικές απαιτήσεις στην οικονομία ήταν ο βασικός παράγοντας εκπαιδευτικής ανάπτυξης, θα ανέμενε κανείς ότι η Γαλλία και η Πρωσία θα υπολείπονταν της Αγγλίας. Όμως κάτι τέτοιο δεν ίσχυε.³⁹

Ενώ η διαμόρφωση των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης στην Ευρώπη φαίνεται να συνδέεται ελάχιστα με τη χρονολογική εξέλιξη της εκβιομηχάνισης –εφόσον συντελέστηκε πριν από τη βιομηχανική απογείωση στις ηπειρωτικές χώρες και μετά από αυτήν στην Αγγλία–, οι ΗΠΑ φαίνεται να προσφέρουν ένα παράδειγμα στενού συγχρονισμού ανάμεσα στα δύο φαινόμενα. Η κρίσιμη περίοδος για την εδραίωση της δημόσιας εκπαίδευσης στον Αμερικανικό Βορρά ήταν η εποχή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων

38. Ο.π.

39. Για μια ανάλυση της προόδου της γαλλικής τεχνικής εκπαίδευσης, βλ. F.B. Artz, *The Development of Technical Education in France, 1500-1850*, 1966.

μεταξύ 1830 και Εμφύλιου Πολέμου. Αυτή ήταν επίσης περίοδος εντατικής οικονομικής ανάπτυξης, όπως σημειώνουν πολλοί σχολιαστές. Κατά τη διάρκεια της περιόδου μεταξύ 1830 και 1860 οι ΗΠΑ στο σύνολό τους, και ειδικότερα οι βορειοανατολικές πολιτείες, γνώρισαν σημαντική οικονομική ανάπτυξη. Η εντατική εκβιομηχάνιση στις πόλεις των βορειοανατολικών πολιτειών συνοδευόταν από καινοτομίες και κεφαλαιοποίηση στη δυτική γεωργία και από την επέκταση της οικονομίας των φυτειών και από την είσοδο στην εποχή του «βασιλέα βάμβακος» (“King Cotton”), δηλαδή τα χρόνια άνθησης της βαμβακοπαραγωγής, στο Νότο. Στη βιοτεχνία, η βαθμιαία στροφή από την παραγωγή των ανεξάρτητων τεχνιτών στην έμμισθη εργασία στα εργοστάσια και εργαστήρια, ενισχύθηκε από τα νέα τεχνικά επιτεύγματα που αύξησαν υπέρμετρα τις δυνατότητες παραγωγής: ραπτομηχανές, ηλεκτρικοί αργαλειοί, φουρνέλο ζεστού αέρα από σίδηρο, τυπογραφικό πιεστήριο και αμόνι ατμού για σιδηρουργικές εργασίες. Στη γεωργία, η εισαγωγή αλωνιστικών μηχανών, θερμικών μηχανών και μηχανημάτων για τη συγκομιδή, είχαν το ίδιο αποτέλεσμα και, παραλλήλως με τον τριπλασιασμό της καλλιεργούμενης γης μεταξύ 1840 και 1880, κατέστησαν δυνατή την τεράστια μεγέθυνση της γεωργικής παραγωγής που έθρεψε τον αυξανόμενο αγροτικό πληθυσμό των βορειοανατολικών πολιτειών.⁴⁰ Η περίοδος 1840-1860 ήταν η εποχή της ραγδαίας ανάπτυξης του σιδηροδρόμου και καθώς χιλιάδες μίλια νέων σιδηροδρομικών γραμμών συνέδεαν την ανατολική ακτή με τα δυτικά σύνορα, διευρύνθηκαν σημαντικά οι αγορές για τους κατασκευαστές και για την αγροτική παραγωγή, δίνοντας το έναυσμα για την οικονομική απογείωση που ο Rostow αποδίδει στην περίοδο αυτή (1843-60).⁴¹

Το γεγονός ότι η εκπαιδευτική ανάπτυξη στον Βορρά εντατικοποιήθηκε κατά την περίοδο της εκβιομηχάνισης και ιδιαίτερα σε όσες περιοχές επηρεάστηκαν περισσότερο, δηλαδή στις βορειοανατολικές, υποδεικνύει συγκεκριμένες ομοιότητες μεταξύ των δύο αναπτύξεων. Φυσικά, υπήρχαν μεταρρυθμιστές της εποχής που πίστευαν ότι η εκπαιδευτική ανάπτυξη οφειλόταν στα ισχυρά οικονομικά κίνητρα. Ο Alonzo Potter, συγγραφέας δημοφιλών σχολικών εγχειριδίων, επιχειρηματολόγησε για τη σημασία της εκπαίδευσης ως προς την παραγωγικότητα, υποστηρίζοντας ότι συνέβαλε

περισσότερο στο να καταστήσει τους ανθρώπους πιο αποδοτικούς τόσο ως παραγωγούς όσο και ως φύλακες της ιδιοκτησίας ... και παρέχει τα πιο σίγουρα και αποτελεσματικά μέσα για την ανάπτυξη των βιομηχανικών πόρων μιας χώρας.

40. E.J. Hobsbawm, *The Age of Capital*, 1977, σ. 212.

41. W.W. Rostow, *Stages of Economic Growth*, σ. 48.

Μνημονεύοντας την περίπτωση ενός βαμβακοπαραγωγού ιδιοκτήτη μύλου, που προσέλαβε καλά εκπαιδευμένους εργάτες και δήθεν ενίσχυσε κατά 12% την ταχύτητα των μηχανών του, ο Potter υποστήριξε κατηγορηματικά ότι «οι ιδιοκτήτες βιομηχανιών είχαν τεράστιο οικονομικό συμφέρον από την εκπαίδευση και την ευρύτερη καλλιέργεια των υπαλλήλων». Η δημόσια εκπαίδευση ήταν

ο βασικός παράγοντας για την ανάπτυξη ή την αύξηση των εθνικών εισοδημάτων ... εξαιρετικά επιδραστικός στην παραγωγή, την επικερδή απασχόληση, τον συνολικό πλούτο της χώρας από ό,τι όλοι οι άλλοι παράγοντες που αναφέρονται στα βιβλία των πολιτικών οικονομολόγων.⁴²

Τέτοιες αισιόδοξες περιγραφές για τα οικονομικά οφέλη της εκπαίδευσης εντοπίζονται συχνά και στα κείμενα των Ευρωπαίων μελετητών της εκπαίδευσης, αλλά φαίνεται πιθανό ότι οι Αμερικανοί εργοστασιάρχες ήταν ιδιαίτερα δεκτικοί σε αυτού του είδους τα επιχειρήματα. Η έλλειψη εργατικού δυναμικού ήταν, ούτως ή άλλως, μεγάλο πρόβλημα για την οικονομική ζωή των ΗΠΑ και ευνοούσε το έντονο ενδιαφέρον για την παραγωγικότητα της εργασίας. Ενδιαφέρον που έγινε έκδηλο αργότερα κατά την πρώιμη ανάπτυξη της επιστημονικής διαχείρισης της εργασίας. Φυσικά η εκπαίδευση των ΗΠΑ ήταν πιο σύγχρονη και επιστημονική στις προσεγγίσεις της σε σχέση με ό,τι ίσχυε στην απέναντι όχθη του Ατλαντικού, ενώ το γυμνάσιο αποτέλεσε το ύψιστο παράδειγμα επαγγελματικά προσανατολισμένης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που η αξία της έγκειτο ακριβώς στα πιθανά οικονομικά ωφελήματα για τη μεσαία τάξη.

Ωστόσο, είναι εύκολο να μεγαλοποιεί κανείς τα άμεσα οικονομικά κίνητρα για την εκπαίδευση εκείνη την εποχή, ειδικά όσον αφορά την πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση. Όπως στην ηπειρωτική Ευρώπη, έτσι και εδώ, το μεγαλύτερο μέρος της παραγωγικής δραστηριότητας προερχόταν από αγρότες και τεχνίτες. Έως τα μέσα του αιώνα περισσότεροι από το 50% όλων των απασχολούμενων παρέμεναν ανεξάρτητοι αγρότες, ενώ και η πλήρης εργοστασιακή παραγωγή, που δεν αναπτύχθηκε σε αξιοσημείωτο βαθμό στις βόρειες πόλεις έως τη δεκαετία του 1860, απασχολούσε μόνο ένα μικρό ποσοστό εργατών. Φαίνεται πιθανό ότι οι απαιτούμενες χειρωνακτικές δεξιότητες στους περισσότερους τομείς της παραγωγής θα μπορούσαν να παρέχονται ικανοποιητικά, όπως στην Ευρώπη, από παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης, ειδικά αν λάβει κανείς υπόψη τα μακροχρονίως υψηλά επίπεδα

42. A. Potter και G. Emerson, *The School and the School Master*, σσ. 118-22.

γραμματισμού στην Αμερική. Η εμφάνιση της μαζικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δύσκολα θα μπορούσε να αποτελέσει συνεπακόλουθο της πρώιμης εκβιομηχάνισης, τουλάχιστον ως προς την καλλιέργεια τεχνικών δεξιοτήτων. Η μεγάλη πλειονότητα των δημόσιων σχολείων εκπαίδευε τα παιδιά για την αγροτική εργασία, όπως το έκανε επί πολλές γενιές. Ακόμη και σε πόλεις όπου υπήρχε αυξανόμενη ζήτηση για βιομηχανικούς εργάτες, η ανάπτυξη των δημόσιων σχολείων φαίνεται ότι όφειλε ελάχιστα στην οποιαδήποτε προσπάθειά τους να καλλιεργήσουν νέες δεξιότητες. Όπως σημείωσαν ορθά οι Bowles και Gintis, η εκπαίδευση είχε ελάχιστη σημασία για τις τεχνικές πλευρές της παραγωγής. Είναι αμφίβολο, γράφουν,

αν υπάρχει εργοδότης που γνωρίζει καλά την καθημερινή εργασία των υφαντουργείων του ή άλλων παρόμοιων εργοστασίων του και παίρνει στα σοβαρά την ιδέα ότι το πρόγραμμα σπουδών που διδάσκεται στα ημερήσια σχολεία σχετίζεται με τις παραγωγικές ικανότητες των εργατών.⁴³

Αναμφίβολα η οικονομική ανάπτυξη, ιδιαίτερα όπως γίνεται εμφανές από την αυξανόμενη αξία των σχολικών πόρων από την ιδιοκτησία γης, συνέβαλε στην εκπαιδευτική ανάπτυξη. Ωστόσο, το κίνητρο πίσω από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μάλλον δεν ήταν πρωταρχικά οικονομικό. Η μεγάλη αύξηση των σχολικών εγγραφών σημειώθηκε πολύ πριν από την περίοδο εκβιομηχάνισης του Βορρά και, αντιστοίχως, πολύ πριν από τη μεταγενέστερη εκβιομηχάνιση του Νότου. Επιπλέον, όσοι υποστήριζαν την επέκταση της εκπαίδευσης, το έκαναν για ποικίλους λόγους, όχι απαραίτητως οικονομικούς. Πρωταρχικό μέλημα όσων ασχολούνταν με την εκπαίδευση, ομάδων πίεσης και συγγραφέων, ήταν στην πραγματικότητα η πολιτική και κοινωνική τάξη και η καλλιέργεια των δημοκρατικών ιδανικών της ηθικής και πολιτικής αρετής. Είναι δύσκολο να διαφωνήσει κανείς με την άποψη του Kaestle, ότι σε σχέση με άλλα επιχειρήματα για την εκπαίδευση, τα οικονομικά οφέλη δεν προβάλλονταν ιδιαίτερα. Ακόμη και στις πραγματείες περί πολιτικής οικονομίας που γράφηκαν από Αμερικανούς στις δεκαετίες του 1820 και του 1830, η εκπαίδευση ήταν ζήτημα ήσσονος σημασίας.⁴⁴

Μπορούμε να συνοψίσουμε τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής ανάπτυξης και τεχνικών απαιτήσεων της βιομηχανικής ανάπτυξης ως ακολούθως. Πρώτον, σε καμία χώρα δεν φαίνεται οι μεταβολές στην παροχή λαϊκής εκπαίδευσης να καθορίζονταν αποκλειστικά ή έστω πρωτίστως από στενά οικονομικούς ή τεχνικούς παράγοντες. Δεύτερον, ακόμη και εκεί όπου η οικο-

43. S. Bowles και H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, σ. 169.

44. C.F. Kaestle, *Pillars of the Republic*, σ. 26.

νομικές εξελίξεις απαιτούσαν την ανταπόκριση της εκπαίδευσης, τα σχολεία ενγένει δεν ανταποκρίθηκαν ούτε κατάλληλα ούτε έγκαιρα. Τρίτον, η όποια εκπαιδευτική ανταπόκριση ποίκιλλε σημαντικά από έθνος σε έθνος και δεν χαρακτηριζόταν από στενή σχέση με τη χρονολογική εξέλιξη της βιομηχανικής προόδου. Θα συμφωνούσα λοιπόν με τον Lawrence Stone ότι «πριν τα μέσα του 19ου αιώνα, ο ρόλος των καθαρά οικονομικών παραγόντων ... φαίνεται να υπήρξε εξαιρετικά περιορισμένος» και με τον Richard Johnson, ότι οι προσπάθειες «να συνδεθεί η εκπαίδευση με τη βιομηχανική επανάσταση μέσω μιας έννοιας “ανάγκης” για εργασιακές δεξιότητες –ή γραμματισμό και τεχνογνωσία– έχει παραγάγει μέχρι στιγμής αρνητικά αποτελέσματα κυρίως». ⁴⁵ Επιπλέον, είναι σαφές ότι τέτοιου είδους λειτουργιστικές ερμηνείες δεν μπορούν πλέον να εξηγήσουν τη διαφοροποιημένη εκπαιδευτική ανάπτυξη, ούτε και την ίδια την εκπαιδευτική αλλαγή.

Αστικοποίηση, προλεταριοποίηση και οι μεταβαλλόμενες δομές της οικογενειακής ζωής

Αν η φύση των εργασιακών δεξιοτήτων εξηγεί μάλλον ατελώς τη σύνδεση εκβιομηχάνισης και εκπαιδευτικής ανάπτυξης, μια διαφορετική προσέγγιση είναι να ληφθεί υπόψη γενικότερα η σύνδεση της εκπαίδευσης με τα ευρύτερα κοινωνικά συνεπακόλουθα της εκβιομηχάνισης. Αυτή η προσέγγιση είναι γενικότερα πιο εναρμονισμένη με τη μαρξιστική ανάλυση για τη διαδικασία της καπιταλιστικής εκβιομηχάνισης, που επικεντρώνεται όχι μόνο σε αλλαγές στις δυνάμεις (τεχνικές) παραγωγής αλλά και, πιο ουσιαστικά, στις μεταβαλλόμενες σχέσεις της παραγωγής. Οι τελευταίες δεν αναφέρονται μόνο σε αλλαγές στις σχέσεις μεταξύ κεφαλαίου και εργασίας, στη γενίκευση της έμμισθης εργασίας και στην ανάπτυξη νέων μορφών εργασιακής πειθαρχίας, αλλά και στις κοινωνικές συνθήκες που είναι αναγκαίες για την αναπαραγωγή των καπιταλιστικών σχέσεων. Αναφερόμαστε, λοιπόν, σε νέες μορφές εργασιακής κοινωνικοποίησης στον επαγγελματικό χώρο και σε νέους τρόπους ταξικού ελέγχου στην κοινωνία. Αυτό το σύνολο σχέσεων έχει αποτελέσει σημείο αναφοράς για έναν αριθμό διεισδυτικών αναλύσεων της εκπαίδευσης του 19ου αιώνα, τόσο από προοδευτικούς Αμερικανούς κοινωνιολόγους, όπως ο Michael Katz, ο Samuel Bowles και ο Her-

45. L. Stone, “Literacy and Education”, σ. 95. R. Johnson, “Notes on the Schooling of the English Working Class. 1780-1850”, στο R. Dale και G. Esland (επιμ.), *Schooling and Capitalism*, σ. 47.

bert Gintis, όσο και από Άγγλους κοινωνικούς ιστορικούς, όπως ο Richard Johnson. ⁴⁶

Η εντεινόμενη αστικοποίηση και προλεταριοποίηση του εργατικού δυναμικού μπορεί να επηρεάσει την εκπαίδευση με διάφορους τρόπους. Από τη μία πλευρά, νέες μορφές έμμισθης εργασίας και οι συνακόλουθες αλλαγές στη δυναμική της οικογενειακής οικονομίας μπορούν να επηρεάσουν την αποδοτικότητα των παραδοσιακών οικογενειακών και κοινωνικών μορφών εκπαίδευσης, διαρρηγνύοντας και υπονομεύοντας τις παλιές μορφές και δημιουργώντας ένα χάσμα στην εκπαίδευση της εργατικής τάξης και την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Από την άλλη πλευρά, η επέκταση της βιομηχανικής παραγωγής και του αστικού τρόπου ζωής μπορεί να δημιουργήσει νέα προβλήματα στον εργασιακό έλεγχο και στην κοινωνική ιεραρχία, για τα οποία η δημόσια εκπαίδευση φαντάζει ως ικανό αντίδοτο. Η διάδοση της νεανικής και γυναικείας εργασίας εκτός σπιτιού, ο πολλαπλασιασμός νέων μορφών «εγκλήματος» και φτώχια σε συνθήκες αστικού συνωστισμού και οι ποικίλες εκφράσεις επιτεινόμενης ταξικής διαμάχης, αποτελούν όλα πτυχές του κοινωνικού προβλήματος στο οποίο αναφέρονται συχνά οι υπέρμαχοι της εκπαίδευσης ως λόγο που επιτάσσει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Αυτή η ενότητα θα εξετάσει τους τρόπους με τους οποίους οι συγκεκριμένοι κοινωνικοί παράγοντες σχετίζονταν με την εκπαιδευτική ανάπτυξη σε διαφορετικά έθνη.

Ενώ η εδραίωση ενός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθυστέρησε στην Αγγλία έως το τέλος του αιώνα, η εξάπλωση της μαζικής πρωτοβάθμιας σχολικής εκπαίδευσης μέσω των εθελοντικών αλληλοδιδασκτικών σχολείων ήταν μια αναπτυσσόμενη πραγματικότητα από το 1810 και εξής. Έτσι, μπορεί να σχετιστεί στενά με τις κοινωνικές αλλαγές που συνόδευσαν τα πρώιμα στάδια της εκβιομηχάνισης. Κατά την περίοδο από το 1780 έως το 1830 συντελέστηκε, όχι μόνο η ραγδαία αστικοποίηση του πληθυσμού και η συνακόλουθη εμφάνιση των αστικών κοινωνικών προβλημάτων, αλλά και η μεταμόρφωση του εργατικού πληθυσμού σε μια νέα προλεταριακή τάξη, που ζούσε μέσα σε νέες κοινωνικές συνθήκες και αποκτούσε τη δική της ταυτότητα και συνείδηση, σε συσχέτιση με τις άλλες τάξεις. Η εκπαίδευση έγινε σημαντικό στοιχείο για την κοινωνική διαχείριση αυτής της μετάβασης από την κυρίαρχη τάξη.

Στην εκατονταετία που προηγήθηκε του 1850 σημειώθηκαν τεράστιες δημογραφικές αλλαγές. Μεταξύ 1751 και 1851 ο συνολικός πληθυσμός τρι-

46. S. Bowles και H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*. M. Katz, *The Irony*. R. Johnson, “Educating the Educators: Experts and the State”, στο A.P. Donagrotsky (επιμ.), *Social Control in Nineteenth Century England*, 1977.

πλασιάστηκε και η πλειονότητα αυτού του επιπλέον πληθυσμού κατοικούσε σε πόλεις. Το 1801 μόνο το 1/3 του πληθυσμού ζούσε σε πόλεις, ανεξαρτήτως μεγέθους, μόνο 1/6 σε πόλεις με περισσότερους από 20.000 κατοίκους και το μεγαλύτερο μέρος από αυτούς ζούσε στο Λονδίνο, τη μοναδική πόλη που ξεπερνούσε τους 100.000 κατοίκους. Έως το 1851 ο μισός πληθυσμός ζούσε σε πόλεις, περισσότερο από το 1/3 αυτού σε πόλεις με περισσότερους από 20.000 κατοίκους και περισσότερο από το 1/5 σε πόλεις με πάνω από 100.000 κατοίκους. Έως το 1861 το Λονδίνο είχε 2.803.989 κατοίκους, το Μάντσεστερ, το Λίβερπουλ και το Μπέρμιγχαμ πάνω από 250.000 και 25 ακόμη πόλεις πάνω από 50.000 κατοίκους.⁴⁷

Η ταχεία ανάπτυξη των πόλεων και οι συνθήκες ζωής των κατοίκων τους έγιναν έμβλημα των δραματικών αλλαγών που διαμόρφωσε η εκβιομηχάνιση: η πόλη έγινε ο καθρέφτης της νέας κοινωνίας, συνοψίζοντας τόσο τα επιτεύγματα όσο και το κόστος αυτών. Ήταν, ταυτοχρόνως, η πηγή του πλούτου και της βιομηχανίας και ένας τόπος απaráμιλλης μιζέριας και ανθρώπινης εξαθλίωσης. Ο de Tocqueville επισκέφθηκε το Μάντσεστερ στη δεκαετία του 1830 και μας άφησε μια χαρακτηριστική περιγραφή όσων είδε.

Από αυτόν τον σιχαμερό οχετό, ξεχύνεται το μεγαλύτερο ρεύμα της ανθρώπινης βιομηχανίας, για να γονιμοποιήσει τον κόσμο. Από αυτόν τον βρώμικο υπόνομο πηγάζει αγνό χρυσάφι. Εδώ η ανθρωπότητα επιτυγχάνει την πιο πλήρη ανάπτυξή της και συνάμα την πιο απάνθρωπη. Εδώ ο πολιτισμένος άνθρωπος σχεδόν μεταμορφώνεται πάλι σε άγριο.⁴⁸

Για τους κατοίκους που ανήκαν στην εργατική τάξη η πόλη σήμαινε υπερπληθυσμό, ανθυγιεινές τρώγλες και δρόμους βρώμικους από ανοιχτούς υπονόμους και μολυσμένο αέρα. Για τη μεσαία τάξη σήμαινε ολοένα μεγαλύτερη ανησυχία καθώς παρατηρούσε τις συνθήκες ζωής της αστικής εργατικής τάξης, τη συγκέντρωσή της και την προοπτική διαφθοράς, ανηθικότητας και στασιασμού. Η πόλη ενσάρκωνε μια πρωτόγνωρη συνύπαρξη των δύο άκρων –πλούτου και φτώχειας– και απεικόνιζε παραστατικά το αυξανόμενο χάσμα μεταξύ των τάξεων. Πάνω από όλα, έφερνε στο μυαλό της μεσαίας τάξης το τρομακτικό φάσμα της εξέγερσης και του στασιασμού. Ο James Kay έγραψε μετά από μία επίσκεψή του στο Μάντσεστερ στη δεκαετία του 1840 για «την τρομακτική δύναμη αυτού του πλήθους του εργατικού πληθυσμού, που κείται σαν κοιμώμενος γίγαντας».⁴⁹ Ένας άλλος ταξι-

47. H. Perkin, *The Origins of Modern English Society*, 1985, σ. 117.

48. Παρατίθεται από τον K. Kumar, *Prophecy and Progress*, 1983, σ. 64.

49. Παρατίθεται στο B. Simon, *The Two Nations*, σ. 116.

διώτης, ο William Coke Taylor, διαμόρφωσε μια παρόμοια προαίσθηση μετά από περιοδεία του στις βιομηχανικές επαρχίες του Λανκασάιρ:

Όταν ένας ξένος περνά μέσα από τις ανθρώπινες μάζες που έχουν συσσωρευτεί γύρω από τους μύλους, δεν μπορεί να ατενίζει αυτά τα «μελίτσια» χωρίς να αισθάνεται αγωνία και ανησυχία, σχεδόν απελπισία ... απέναντι σε κάτι δυσοίωνα και τρομακτικό.⁵⁰

Εξίσου τραυματική και ανησυχητική για την εργατική και τη μεσαία τάξη αντίστοιχα ήταν η εφαρμογή νέων μορφών εργασίας στην εργατική οικογένεια. Η μετάβαση από τις πρωτο-βιομηχανικές, τεχνικές σχέσεις παραγωγής σε αυτές του εργοστασίου του 19ου αιώνα ήταν μακρά και παρατεταμένη. Αλλά οι κοινωνικές της συνέπειες έγιναν ιδιαίτερα αισθητές κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Για τον εργάτη αυτό σήμαινε μια απορρυθμιστική εμπειρία μετάβασης από τη σχετική ανεξαρτησία της τεχνικής παραγωγής ή τους πιο αργούς και πιο «φυσικούς» ρυθμούς της αγροτικής εργασίας, στην πλήρη υποδούλωση, στη ρουτίνα και την πειθαρχία του εργοστασίου. Για την οικογένεια της εργατικής τάξης στο σύνολό της, σχετιζόταν με τη διάλυση των παλαιών οικογενειακών μορφών και την πίεση για υιοθέτηση νέων, καθώς η εργασία διαχωρίστηκε από την σφαίρα της οικιακής ζωής και τα παιδιά βγήκαν από το σπίτι για να εργαστούν. Αυτή η νέα διάκριση δημόσιας και ιδιωτικής σφαίρας, που ήταν τόσο σημαντική για τη μεταγενέστερη διαμόρφωση των βικτωριανών ιδανικών της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας, έγινε πρώτα αισθητή ως απορρύθμιση. Όπως γράφει ο David Levine:

Η ηθική της ισότητας και της αμοιβαιότητας ... εξαφανίστηκε από τον ίδιο το γάμο και αντικαταστάθηκε από μια ιδιαίτερα διασπασμένη μορφή έγγαμου βίου, στην οποία οι κόσμοι των ανδρών και των γυναικών μετά βίας συνέπιπταν.⁵¹

Οι άνθρωποι της εποχής αντέδρασαν στις αλλαγές αυτές με τεράστια ανησυχία. Τόσο οι ανυπόμονοι μεταρρυθμιστές από τη μεσαία τάξη όσο και οι ριζοσπάστες της εργατικής τάξης και οι επαναστατικοί υποστηρικτές τους θεωρούσαν τις συνέπειες της εκβιομηχάνισης επικίνδυνες για την οικογένεια της εργατικής τάξης. Για τον Frederick Engels αυτό σήμαινε τη διάλυση της οικογένειας «ολοκληρωτικά και κατ' ανάγκη»:

50. Παρατίθεται στο K. Kumar, *Prophecy and Progress*, σ. 44.

51. Παρατίθεται στο D. Levine, "Industrialization and the Proletarian Family in England", *Past and Present*, αρ. 107 (Μάιος 1985), σ. 178. Βλ. επίσης, E. Zaretsky, *Capitalism, the Family and Personal Life*, 1976. L. Davidoff και C. Hall, *Family Fortunes. Men and Women of the English Middle Class, 1780-1850*, 1987.

Τα παιδιά που μεγαλώνουν υπό τέτοιες συνθήκες καταστρέφονται ολοσχερώς για τη μετέπειτα οικογενειακή τους ζωή· δεν θα μπορέσουν ποτέ να νιώσουν άνετα εντός της οικογένειας που τα ίδια θα δημιουργήσουν, γιατί θα είναι συννηθισμένα στην απομόνωση και έτσι θα συμβάλουν στον ήδη ευρύ κλονισμό της οικογένειας της εργατικής τάξης.⁵²

Οι εκπαιδευτικοί μεταρρυθμιστές προβληματίζονταν με τη μερική κατάρρευση του παραδοσιακού πατριαρχικού μοντέλου οικογένειας και την έκθεση των παιδιών σε ανεπιθύμητες και κάποιες φορές επικίνδυνες επιρροές. Θεωρούσαν ότι, εξαιτίας της εργασίας, το παιδί θα επιδείκνυε αδιαφορία και έλλειψη πειθαρχίας. Η οικογένεια δεν ήταν πλέον ικανή να εκπαιδεύσει και να κοινωνικοποιήσει τα παιδιά σύμφωνα με τους παλιούς τρόπους και η δημόσια εκπαίδευση θεωρούνταν μέσο για να μετριαστούν οι κοινωνικές επιπτώσεις αυτής της κατάστασης.

Αν οι αστικές συνθήκες ζωής και η αποδιοργάνωση του οικογενειακού μοντέλου αποτέλεσαν αιτίες ανησυχίας για τους μεταρρυθμιστές της μεσαίας τάξης, αυτό που συνέβαλε περισσότερο ώστε να συνεγερθεί η μεσαία τάξη υπέρ της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ήταν η διαμόρφωση πολιτικής συνείδησης από την εργατική τάξη. Με τα λόγια του E.P. Thompson, η περίοδος αυτή σήμανε την ανάδειξη της αγγλικής εργατικής τάξης, τόσο κοινωνιολογικά όσο και πολιτικά. Σε όρους πολιτικής οργάνωσης και σκέψης, αντιπροσώπευε μια περίοδο ολοένα μεγαλύτερης ταξικής συνείδησης και δραστηριότητας, από τα χρόνια του Tom Paine και των προ-Ιακωβίνων προοδευτικών, έως την εποχή του αφορολόγητου τύπου και της εξέγερσης των Λουντιτών μετά τον πόλεμο και, έτσι, προς την ακμή της μαζικής οργάνωσης των Χαρτιστών στις αρχές της δεκαετίας του 1840. Εντός του προοδευτικού κινήματος, η αυτο-εκπαίδευση της εργατικής τάξης σε εταιρείες, ομίλους, Επιστημονικές Λέσχες των οπαδών του Owen και άλλου προωθούσε ένα αντι-εκπαιδευτικό κίνημα σημαντικών προοπτικών και έφερνε στο προσκήνιο μια πιο αποφασιστική ιδεολογική αντιπαράθεση μέσω της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της μεσαίας τάξης.

Αυτές οι τεράστιες κοινωνικές αλλαγές επηρέασαν την εκπαίδευση με δύο, κατά κάποιο τρόπο αντίθετους, τρόπους. Ταυτοχρόνως, κλώνισαν τα παλιά μοντέλα και προώθησαν νέες εξελίξεις, που με τη σειρά τους εμποδίζονταν από τις ίδιες τις κοινωνικές συνθήκες που προορίζονταν να επηρεάσουν. Ως αρνητικό επακόλουθο, η προλεταριοποίηση των εργατών και η αποσύνθεση των παραδοσιακών οικογενειακών δομών οδήγησε, όπως υποστήρι-

52. F. Engels, *The Condition of the Working Class in England*, 1969, σσ. 172-73.

ξαν ο Richard Johnson και ο David Levine, σε μερική απορρύθμιση των παλιών –βασισμένων στην οικογένεια– εκπαιδευτικών πρακτικών. Αυτή η παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης στηριζόταν, όπως το θέτει ο Johnson, «σε μια κοινωνική βάση από τεχνίτες και προ-προλετάρους εργάτες». Σταδιακά «αποδυναμώθηκε από τις υλικές αλλαγές, καθώς το κεφάλαιο εξασφάλιζε πιο αυστηρό έλεγχο πάνω στις συνθήκες εργασίας».⁵³ Όπου ο πατέρας και η μητέρα εργάζονταν μακριά από το σπίτι, υπήρχαν πλέον ελάχιστες δυνατότητες για ευχάριστη, άτυπη, οικογενειακή μάθηση. Επιπλέον, καθώς η οικογενειακή οικονομία άρχισε να εξαρτάται ολοένα και περισσότερο από το μισθό του παιδιού, η εκπαίδευση υπάχθηκε στις υλικές ανάγκες. Ήταν πλέον πιθανό το παιδί, όχι μόνον να λάβει λιγότερη οικογενειακή εκπαίδευση, αλλά και να χάσει πλήρως την σχολική εκπαίδευση, καθώς η δουλειά δυσχέραινε την παρακολούθηση μαθημάτων στο σχολείο. Πηγές εκείνης της εποχής επιβεβαίωσαν το συμπέρασμα του Levine, ότι η παιδική εργασία ήταν «ένα σημαντικό εμπόδιο για τη σχολική φοίτηση» και ότι προκαλούσε συνεχείς ματαιώσεις στα σχέδια των εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστών.⁵⁴ Αυτό ίσχυε ακόμη και το 1861, όταν η Έκθεση Newcastle διατύπωσε χωρίς συναισθηματισμούς το συμπέρασμα ότι η εργασία έπρεπε να προηγηθεί της σχολικής φοίτησης και ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση ήταν γι' αυτό το λόγο αδύνατη:

- Η ανεξαρτησία έχει μεγαλύτερη σημασία από ό,τι η εκπαίδευση και οι αμοιβές από την παιδική εργασία είναι απαραίτητες για τα οικογενειακά έσοδα, τόσο για να μη λαμβάνουν οι γονείς επίδομα απορίας από την ενορία τους, όσο και για να μετριαστεί η πίεση της φτώχειας. Είναι πολύ καλύτερο το παιδί να πάει να εργαστεί όσο το δυνατό νωρίτερα, ώστε να μπορεί να αντέξει το σωματικό κάματο, παρά να παραμείνει στο σχολείο.⁵⁵

Ωστόσο, παρόλο που η εκβιομηχάνιση περιόριζε κατ' αυτόν τον τρόπο την έκταση στην οποία τα παιδιά της εργατικής τάξης μπορούσαν να επωφεληθούν από την εκπαίδευση, παρείχε ένα θετικό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς μεταρρυθμιστές. Όσο περισσότερο η κοινωνική αλλαγή κλώνιζε τις παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης, τόσο περισσότερο αισθάνονταν οι μεταρρυθμιστές δικαιολογημένοι να τις αντικαταστήσουν, ιδιαίτερα καθώς έβλεπαν ότι η βιομηχανική και αστική ανάπτυξη επέβαλε επιτακτικούς κοινωνικούς λόγους για να ληφθούν εκπαιδευτικά μέτρα. Ίσως ο λιγότερο προβεβλημένος λόγος, αλλά αναμφίβολα ο σημαντικότερος, ήταν το ίδιο το ερ-

53. R. Johnson, "The State and the Politics of Education", σ. 30.

54. D. Levine, "Industrialization and the Proletarian Family", σ. 195.

55. Παρατίθεται ό.π., σ. 195.

γοστάσιο. Ενώ η εργοστασιακή παραγωγή δεν απαιτούσε νέες τεχνικές δεξιότητες από τους εργάτες, απαιτούσε νέες συνήθειες κανονικότητας, υπαγωγή στη ρουτίνα και μονότονη εργασία σε συνδυασμό με αυστηρή πειθαρχία. Αυτά θα μπορούσαν να επιτευχθούν μόνο μέσω συστηματικής «επανεκπαίδευσης» του εργατικού δυναμικού. Τα πρωτοβάθμια σχολεία διαδραμάτιζαν σαφώς σημαντικό ρόλο, ιδιαίτερα στη Βρετανία, όπου η εργοστασιακή διαδικασία ήταν πιο προηγμένη και γνώριζε την πιο γρήγορη μεταμόρφωση. Υπό αυτή την έννοια, τα πρώτα αλληλοδιδασκτικά σχολεία των Lancaster και Bell, ήταν ιδανικά για να ανταποκριθούν στις οικονομικές ανάγκες. Ο David Wardle παρέχει μια αξιωματική περιγραφή των αλληλοδιδασκτικών σχολείων που επιβεβαιώνει θαυμάσια τα παραπάνω:

Το εργοστάσιο είχε ενταχθεί στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Εκεί έβρισκε κανείς κάθε χαρακτηριστικό, τον λεπτομερειακό καταμερισμό της εργασίας ... ένα περίπλοκο σύστημα κινήτρων για καλή απόδοση, ένα εντυπωσιακό σύστημα επίβλεψης και, τελικώς, μία ιδιαίτερη προσοχή για το κόστος λειτουργίας και την οικονομική διάσταση των εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού, στοιχεία που έφθαναν σε πολύ απώτερο στάδιο από ό,τι ακόμη και οι πιο σύγχρονοι υπέρμαχοι πρότειναν.⁵⁶

Μεγαλύτερη σημασία από τα οικονομικά οφέλη είχαν οι κοινωνικές βελτιώσεις που οι μεταρρυθμιστές πίστευαν ότι μπορούσαν να επιτύχουν μέσω της εκπαίδευσης. Η σχολική εκπαίδευση θα συνέβαλλε στην ηθική εγκράτεια των άπορων και «άθεων» φτωχών στις πόλεις και θα επέβαλλε μια κοινωνική εξουσία στο παιδί της εργατικής τάξης, εκεί όπου η εργατική οικογένεια είχε αποτύχει. Για τους Αγγλικανούς και τους Σχισματικούς της Εκκλησίας, αποστολή ήταν σαφώς ο έλεγχος και η «ηθικοποίηση» των φτωχών στις πόλεις, που ολοένα και περισσότερο εκλαμβάνονταν ως άποροι, αμαθείς, άθεοι, ανήθικοι και ανυπάκουοι. Οι ένθερμοι υποστηρικτές της δημόσιας εκπαίδευσης, όπως οι Henry Broughman, Arthur Roebuck και James Kay, αναφέρονταν συχνά στη διάδοση της κοινωνικής αναταραχής, της αληθείας, του εγκλήματος και του ηθικού εκφυλισμού και υποστήριζαν ότι η εκπαίδευση ήταν πολύτιμο μέσο για την καταπολέμηση τέτοιων ανεπιθύμητων κοινωνικών τάσεων. Ωστόσο, ίσως πιο σημαντική να ήταν η επιθυμία τους να αναχαιτιστεί η εξάπλωση των ριζοσπαστικών ιδεών, μέσω της εκπαίδευσης των παιδιών της εργατικής τάξης και αργότερα των ενηλίκων στα πρότυπα της ηθικής της μεσαίας τάξης και της αστικής πολιτικής οικονομίας. Η διαμάχη που διεξαγόταν ανάμεσα στις κινητοποιήσεις της εργατικής

56. D. Wardle, *English Popular Education, 1780-1975*, 1976, σ. 87.

τάξης και την προπαγάνδα της μεσαίας τάξης αποτέλεσε την υπόγεια δυναμική που επέφερε την εκπαιδευτική αλλαγή κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Όπως έγραψε ο Richard Johnson:

Ένας τρόπος για να γραφεί η εκπαιδευτική ιστορία αυτής της περιόδου ... είναι με όρους μεταβαλλόμενου ανταγωνισμού ανάμεσα στην «παρεχόμενη εκπαίδευση» και στις αντι-πολιτισμικές μορφές. Ο ριζοσπαστισμός αποσκοπούσε να παρέχει εναλλακτικές λύσεις στις προτεινόμενες μορφές. Οι φιλόανθρωποι εκπαιδευτές επιδίωκαν να ρυθμίσουν, να καταστρέψουν ή να αντικαταστήσουν τα μέσα πολιτισμικής αναπαραγωγής που υφίσταντο εντός της ίδιας της εργατικής τάξης και τα οποία παρείχαν δίκτυα μέσω των οποίων θα μπορούσαν να λειτουργήσουν.⁵⁷

Η αστικοποίηση, η προλεταριοποίηση και οι μεταβολές στην οικογένεια διαμόρφωσαν ένα αλληλένδετο σύνολο κοινωνικών παραγόντων που επέφερε αλληλοσυγκρουόμενα αποτελέσματα στη δημόσια εκπαίδευση. Από τη μία πλευρά, κλόνισαν την παραδοσιακή εκπαίδευση και μείωσαν την σχολική φοίτηση, εμποδίζοντας έτσι την εξάπλωση της μαζικής σχολικής εκπαίδευσης. Από την άλλη, ενθάρρυναν τους μεταρρυθμιστές να εντείνουν τις προσπάθειές τους για εμφύτευση της ροπής προς τη σχολική φοίτηση από τα μέλη της εργατικής τάξης και για παροχές προς τα σχολεία που συνέβαλαν σε αυτό. Αυτά τα αλληλοσυγκρουόμενα αποτελέσματα εξηγούν ως ένα βαθμό τον ανομοιογενή τρόπο με τον οποίο αναπτύχθηκε η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου.

Η σχολική φοίτηση αναμφίβολα αυξήθηκε από την περίοδο εξάπλωσης των αλληλοδιδασκτικών σχολείων στις πρώτες δεκαετίες του αιώνα. Η Επίλεκτη Επιτροπή συμπέρανε ότι μόνο 6,6% του πληθυσμού φοιτούσε σε σχολείο το 1818, αλλά το 1851 η απογραφή ανέφερε ποσοστό 12%. Ωστόσο, η φοίτηση αναπτύχθηκε με χαρακτηριστική ανομοιογένεια. Τα νέα σχολεία είχαν την πιο αξιοσημείωτη επίδραση στις αγροτικές περιοχές γύρω από το Λονδίνο και στις κομητείες όπου η Εθνική Εταιρεία απέκτησε από νωρίς επισκοπική ή περιφερειακή οργάνωση, όπως στο Ρούτλαντ, το Βόρειο Ράιντινγκ, το Νόρθαντς και το Σάφολκ. Εντός των κομητειών με τις καλύτερες παροχές, τα νέα σχολεία ήταν αναρίθμητα στις εμπορικές πόλεις και στα νότια λιμάνια. Οι αστικές και βιομηχανικές περιοχές εμφάνισαν ανάπτυξη εξίσου νωρίς, αλλά έως το 1818 οι βιομηχανικές κομητείες συμπερι-

57. R. Johnson, "Education and Popular Politics", Κεφάλαιο 1 στους H. Cathcart et al., *The State and the Politics of Education*, Open University reader for E353, Milton Keynes, 1982, σ. 30.

λαμβάνονταν ακόμη μεταξύ των πόλεων με τις χειρότερες παροχές σε νέα σχολεία. Τα αλληλοδιδασκτικά σχολεία σημείωσαν μικρή πρόοδο στις βορειοδυτικές βιομηχανικές περιοχές και στις ανατολικές και δυτικές περιοχές της ενδοχώρας, καθώς και στις αγροτικές ανατολικές κομητείες. Η φοίτηση ποίκιλλε σημαντικά μεταξύ των κομητειών. Το 1818 στο Γουέστμωρλαντ και το Ρούτλαντ, αναφέρεται ότι φοιτούσαν σε σχολείο 1 στα 14 παιδιά και 1 στα 20 παιδιά αντιστοίχως. Ενώ, στο Λανκασάιρ και το Νόρφολκ 1 στα 46 και 1 στα 47 αντιστοίχως. Οι επίσημες εκθέσεις του Kerry για το 1833 υποδεικνύουν την εδραίωση της ενίσχυσης της φοίτησης στην ύπαιθρο και την εξασθένιση στην πόλη κατά τη δεκαετία του 1820. Μεγαλύτερη αύξηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας δεν επιτεύχθηκε πριν από τις δεκαετίες του 1830 και 1840. Στη διάρκεια αυτής της περιόδου τα σχολεία πολλαπλασιάστηκαν στις βιομηχανικές περιοχές του Βορρά και έτσι άρχισε να διορθώνεται η ανομοιογενής γεωγραφική εξάπλωση των σχολείων της πρώιμης περιόδου. Μεταξύ 1833 και 1851, για παράδειγμα, η αναλογία του πληθυσμού που φοιτούσε σε σχολεία στο Λανκασάιρ και στο Δυτικό Ράιντινγκ αυξήθηκε από 1 στα 36 παιδιά και 1 στα 42 σε 1 στα 17 και 1 στα 16. Ωστόσο, έως το 1851 οι κομητείες με τις καλύτερες παροχές – Ρούτλαντ, Μπερκσάιρ, Χαμπσάιρ, Νορθάμπτονσαϊρ, Σάσσεξ, Σάρεϊ, Οξφόρδη, Έσσεξ και Ντόρσετ – δεν ήταν γενικά οι μεγαλύτερες βιομηχανικές περιφέρειες, αν και κάποιες αγροτικές περιοχές όπως η Κορνουάλη υστερούσαν αισθητά από όλες τις άλλες.⁵⁸

Μια ανάλυση των διαφοροποιημένων επιπέδων στο γραμματισμό των ενηλίκων στην Αγγλία, αποδεικνύει παρόμοια γεωγραφική ανομοιογένεια και συχνά μια αρνητική αλληλεπίδραση με την αστική και βιομηχανική ανάπτυξη. Στο δοκίμιό του για τον γραμματισμό και την εκπαίδευση στην Αγγλία, ο Lawrence Stone υποστηρίζει ότι σημειώθηκε απότομη ανάπτυξη του γραμματισμού κατά τα διακόσια χρόνια που ακολούθησαν την εμφάνιση της τυπογραφίας στην Αγγλία. Έως το 1675 ο εθνικός μέσος όρος για τους άνδρες δεν ήταν πολύ μεγαλύτερος από το 40%, αν και αυτό ποίκιλλε από άνω των 2/3 στις αστικές πόλεις έως 1/10 στις απομακρυσμένες στάσιμες αγροτικές περιοχές στα ορεινά του Βορρά και της Δύσης. Κατά τη διάρκεια του αιώνα, μετά το 1675, ο γραμματισμός στις νότιες και κεντρικές περιοχές αναπτύχθηκε με πολύ αργό ρυθμό, για να φτάσει σε ακμή πάλι μετά το 1780, όταν ένα ξαφνικό ξέσπασμα ώθησε τον γενικό μέσο όρο γραμματισμού των αρρένων ενηλίκων σε μια αναλογία άνω των 2/3 έως το 1840.

58. R. Johnson, *The Education Movement, 1780-1840*, αδημοσίευτη εργασία, Κέντρο Σύγχρονων Πολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μπέρμιγχαμ, σσ. 15-23.

Ωστόσο, μεταξύ 1800 και 1840 «οι μεγάλες βιομηχανικές πόλεις αναπτύσσονταν γρηγορότερα από τις εκπαιδευτικές τους εγκαταστάσεις και ο αστικός γραμματισμός βρισκόταν πιθανότατα σε παρακμή».⁵⁹

Ο Michael Sanderson επεκτείνει την εικόνα αυτή στη μελέτη του για τα ποσοστά γραμματισμού στο Λανκασάιρ κατά τη διάρκεια της περιόδου. Έπειτα από κάποια αρχική ανάπτυξη στο πρώτο μέρος του 18ου αιώνα, ο Sanderson διακρίνει σαφή στοιχεία μείωσης στα ποσοστά γραμματισμού ενηλίκων μετά το 1780 στις βιομηχανικές περιοχές. Μεταξύ 1750 και δεκαετίας του 1820 ο γραμματισμός αρρένων και θηλέων έπεσε σε αρκετές τυπικά βιομηχανικές πόλεις: Τσόρλεϊ (από 40% σε 23,9%), Ντην (από 31% σε 14%), Έκλεστον (από 46% σε 34,6%), Κίρκχαμ (από 53,1% σε 38,9%) και Πρέστον (από 56,1% σε 38%). Από τα στοιχεία των ενοριών, ο Sanderson ανακάλυψε ακόμη μεγαλύτερη μείωση στις αγροτικές περιοχές. Αυτή η τάση δεν αναστράφηκε, σύμφωνα με τον Sanderson, έως τη δεκαετία του 1830. Ο Sanderson αποδίδει αυτή τη μείωση στη διάδοση της εργασίας ανηλίκων, στις μεταναστευτικές συμπεριφορές των οικογενειών που αναζητούσαν εργασία και στην απορρύθμιση του οικογενειακού ελέγχου:

Το γεγονός ότι υπό το εργοστασιακό σύστημα τα παιδιά και οι γονείς εργάζονταν σε διαφορετικά μέρη κατάργησε τους κανόνες που έθετε ο γονικός έλεγχος και οδήγησε σε διάρρηξη των οικογενειακών δεσμών. Αποτέλεσμα ήταν η συχνή εγκατάλειψη του σπιτιού από τα παιδιά και η δημιουργία ενός σημαντικού προβλήματος, της νεανικής αλητείας, στη χώρα. Περιττεύει δε να αναφερθεί ότι το τελευταίο πράγμα που απασχολούσε αυτούς τους ανήλικους περιπλανώμενους ήταν να πάνε στο σχολείο για να λάβουν εκπαίδευση.⁶⁰

Η σχέση ανάμεσα σε αυτό το σύνολο κοινωνικών παραγόντων – αστικοποίηση, προλεταριοποίηση και μεταβαλλόμενα οικογενειακά μοντέλα – και την εκπαιδευτική αλλαγή στην Αγγλία ήταν, επομένως, περίπλοκη και, εν μέρει, αντιφατική. Είναι όμως γενικά σαφές ότι οι παράγοντες αυτοί επέδρασαν έντονα και παρακίνησαν σε μεγάλο βαθμό τις προσπάθειες για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ωστόσο, η κατάσταση ήταν αρκετά διαφορετική στην ηπειρωτική Ευρώπη και αντίστοιχες θεωρίες μπορούν να εφαρμοστούν μόνο τροποποιημένες εκεί. Η μεγάλης κλίμακας αστικοποίηση επήλθε πολύ αργότερα στην Ευρώπη από ό,τι στην Αγγλία και ο μετασχηματισμός των εργατικών τάξεων σε προλετάριους εργάτες ήταν μία πιο παρατεταμέ-

59. L. Stone, "Literacy and Education", σ. 125.

60. M. Sanderson, "Literacy and Social Mobility in the Industrial Revolution in England", *Past and Present*, αρ. 56 (Αύγουστος 1972), σ. 79.

νη διαδικασία. Η μαζική πρωτοβάθμια εκπαίδευση εμφανίστηκε αρκετά νωρίς σε κάποιες χώρες και επιβλήθηκε κυρίως σε αγροτικούς πληθυσμούς. Υπήρχε έτσι ελάχιστος συγχρονισμός μεταξύ αστικής ανάπτυξης, εμφάνισης ειδικά αστικών κοινωνικών προβλημάτων και βελτίωσης της λαϊκής εκπαίδευσης. Η τελευταία, όπως γνωρίζουμε, είχε εξαπλωθεί αρκετά έως την τρίτη δεκαετία του 19ου αιώνα και όφειλε μεγάλο μέρος της ανάπτυξής της στον προηγούμενο αιώνα. Ωστόσο, η Ευρώπη παρέμενε σε μεγάλο βαθμό αγροτική εκείνη την περίοδο. Πράγματι, έως το 1855, οπότε στην Αγγλία ο αστικός πληθυσμός είχε γίνει πλειονότητα, στην Πρωσία το 72% του πληθυσμού εξακολουθούσε να είναι αγροτικός, ενώ στη Σαξονία και τη Σουηδία τα ποσοστά των αγροτικών πληθυσμών ήταν 65% και 90% αντιστοίχως. Στη Γαλλία και τη Βαυαρία τα πράγματα δεν ήταν διαφορετικά, καθώς ποσοστό λιγότερο από 30% ζούσε σε πόλεις (Γαλλία, 1856, 27% και Βαυαρία, 30%). Από τα ηπειρωτικά κράτη μόνο στην Ολλανδία είχε σημειωθεί σημαντική αστικοποίηση, με ποσοστό 36% να ζει σε πόλεις.⁶¹ Ενώ είναι αλήθεια ότι σε πολλές χώρες ο πληθυσμός αυξανόταν σταθερά (από 27,7 σε 37,2 εκατομμύρια στη Γαλλία και από 22,3 σε 36,4 εκατομμύρια στη Γερμανία, μεταξύ 1800 και 1860), το είδος των αστικών προβλημάτων που αντιμετώπισε η Αγγλία από το τέλος του 18ου αιώνα δεν πήραν αξιοσημείωτες διαστάσεις στις ευρωπαϊκές κοινωνίες παρά μόνο από το 1840 και μετά, ενώ δηλαδή η αρχική διαμόρφωση της εκπαίδευσης είχε ήδη πραγματοποιηθεί.⁶² Αντίθετα στην Αγγλία, οι μεταρρυθμιστές φαίνεται ότι σπανίως συνέδεαν την ανάγκη για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με συγκεκριμένα αστικά προβλήματα.

Ωστόσο, η αστικοποίηση δεν είναι συνώνυμη της βιομηχανικής ανάπτυξης και της προλεταριοποίησης των εργατών, ενώ δε θα πρέπει επίσης να συμπεραίνουμε ότι η εκπαίδευση έμεινε ανεπηρέαστη από τη μεταβολή του οικογενειακού μοντέλου, αλλά και μόνο επειδή δεν υπάρχει ξεκάθαρη σχέση με την αστικοποίηση. Η προλεταριοποίηση των εργατικών πληθυσμών ήταν μία παρατεταμένη διαδικασία που σαφώς προηγήθηκε της εκβιομηχάνισης κατά αρκετούς αιώνες. Όπως ο David Levine, έτσι και οι Hans Medick και Alf Lüdtke συνδέουν αυτή τη διαδικασία με την ανάπτυξη «πρωτο-βιομηχανικών» μορφών που παρατηρούνται από τον 16ο αιώνα και εξής. Η πρωτο-εκβιομηχάνιση αναφέρεται στην περίοδο μετάβασης από την αγροτική στην επαρχιακή κοινωνία, που χαρακτηρίζεται από την εμφάνιση, εξαπλώση και τελική παρακμή της αγροτοβιομηχανίας. Αυτή έλαβε χώρα ως συνδυαστικό αποτέλεσμα της «αποσταθεροποίησης και αποσύνθεσης των

61. C.M. Cipolla, *Literacy and Development*, σ. 74.

62. M. Mulhall, *Dictionary of Statistics*, σ. 356.

παραδοσιακών ευρωπαϊκών αγροτικών κοινωνιών» και των συνεπειών, αφενός από την αυξανόμενη εισροή εμπορικού κεφαλαίου και, αφετέρου ενός ενισχυμένου προσανατολισμού προς την αγορά.⁶³

Κατά τη διάρκεια του 17ου και 18ου αιώνα εμφανίστηκε στην ύπαιθρο ένας αυξανόμενος υπο-απασχολούμενος πληθυσμός άπορων χωρικών και ακτημόνων εργατών, στους οποίους οι μειωμένες εισπράξεις από αυτή τη μορφή οικονομίας άφηναν μόνο μία λύση: «τη μερική ή πλήρη μετάβαση από την εντάσεως-γης αγροτική παραγωγή στην εντάσεως-εργασίας τεχνική παραγωγή».⁶⁴ Στην πράξη, αυτό σήμαινε την εμφάνιση της οικοτεχνίας που βασιζόταν στην οικογενειακή οικονομία και την καπιταλιστική οργάνωση του εμπορίου. Είτε «ανεξάρτητος» είτε τμήμα του «ανοικτού» συστήματος, ο οικο-βιοτέχνης υφαντουργός, γινόταν ολοένα και περισσότερο εξαρτημένος από το εμπορικό κεφάλαιο και τη λογική της αγοράς.

Η ανάπτυξη της οικιακής παραγωγής, όπως έδειξε ο David Levine, είχε σημαντικές επιπτώσεις στη φύση και τη δομή της οικογενειακής ζωής. Αν και ο οικιακός παραγωγός ήταν ακόμη ενμέρει ανεξάρτητος –έχοντας ιδιοκτησία εργαλεία και οργανώνοντας τη δουλειά του και αυτή της οικογένειάς του– ο ρυθμός και το νόημα της δουλειάς, όπως και οι κοινωνικές σχέσεις πάνω στις οποίες βασιζόταν, μεταβάλλονταν. Η ανάγκη για επιβίωση σε αυτή την προσανατολισμένη προς την αγορά οικονομία επέβαλε την ολοένα και μεγαλύτερη συμμετοχή στην παραγωγή για όλα τα μέλη της οικογένειας. Η παιδική εργασία μεταξύ αυτών των «οικοτεχνών εργατών» ξεπερνούσε κατά πολύ την αντίστοιχη των κανονικών χωρικών και τα παιδιά συχνά συνεισέφεραν τις υπηρεσίες τους ή εγκατέλειπαν νωρίς το σπίτι για να πάνε να δουλέψουν. Επιπλέον, οι όροι διανομής των περιουσιακών στοιχείων που εφαρμόζονταν βάσει των κληρονομικών εθίμων στις οικογένειες των χωρικών δεν εφαρμόζονταν και στις οικογένειες των οικοτεχνών εργατών. Αυτό όχι μόνο ελάττωνε τον έλεγχο των γονιών στις συζυγικές σχέσεις των νέων, αλλά χαλάρωνε επίσης τη δομική σύνδεση των γενεών, στο βαθμό που αυτή ήταν εγγυημένη από την ιδιοκτησία, τη διαδοχή κλήρου και την πατριαρχική επιβολή. Αυτό οδηγούσε συχνά σε πρώιμους γάμους και σε μεγαλύτερη αυτονομία στην επιλογή των συντρόφων, που συχνά ερμηνευόταν από τους ντόπιους ανθρώπους της εποχής ως «αδιάντροπη» ελευθερία τυπική των τεχνιτών. Εντός της οικογενειακής παραγωγικής μονάδας ο διαχωρισμός της εργασίας με βάση το φύλο έγινε πιο συγκεκριμένος: σκληρές

63. H. Medick, "The Proto-Industrial Family Economy: the Structures of Household and Family during the Transition to Industrial Capitalism", *Social History*, 1976, αρ. 3, σ. 296.

64. Ο.π., σ. 297.

οικονομικές ανάγκες μπορούσαν να οδηγήσουν τις γυναίκες να «παραμελήσουν» τα οικιακά τους «καθήκοντα» και η διαδικασία ανάθεσης ρόλων γινόταν συχνά πιο ελαστική από ό,τι στις οικογένειες χωρικών.⁶⁵

Σε μια εντυπωσιακή πρόσφατη εργασία του για τον απολυταρχισμό και την εμφάνιση της υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης, ο James Van Horn Melton έδειξε τον τρόπο με τον οποίο οι παραπάνω και άλλες μεταβολές στις σχέσεις παραγωγής ενίσχυσαν την εξέλιξη της σχολικής εκπαίδευσης στην Πρωσία τον 18ο αιώνα.⁶⁶ Η ταχεία πρόοδος στην πρωτο-βιομηχανική παραγωγή, ειδικά στη βιομηχανία λευκών ειδών και βάμβακος στη Σιλεσία, οδήγησε σε ανεπάρκεια εργασίας που με τη σειρά της ενθάρρυνε την απομάκρυνση των χωρικών από την ενασχόληση με τη γη, αύξησε την παιδική εργασία και απαίτησε συνολικές αλλαγές στις εργασιακές συνήθειες.⁶⁷ Έως τα μέσα του αιώνα υπήρξε επίσης ένα εντεινόμενο κίνημα για αγροτική μεταρρύθμιση και μετατροπή των εργασιακών υπηρεσιών: μέτρα σχεδιασμένα να αυξήσουν τα κίνητρα για αποδοτική γεωργική παραγωγή.⁶⁸ Αυτές οι αλλαγές συνδέονταν στενά με μια αναπτυσσόμενη κρίση εξουσίας στις αγροτικές και αστικές κοινωνικές σχέσεις. Η παρακμή του συστήματος της συντεχνίας είχε οδηγήσει στην κατάργηση των ηθικών και εκπαιδευτικών καθηκόντων του αρχιτεχνίτη προς τους μαθητευομένους του και έτσι στην ατροφία μιας σημαντικής μορφής κοινωνικού ελέγχου. Η μειούμενη σημασία της διαδοχής κλήρου, που οφειλόταν στην ανεπάρκεια γης, εξασθένησε την πατριαρχική ισχύ στην παραδοσιακή χωρική οικογένεια. Επίσης, όλα τα ακόλουθα συνέβαλαν στην εξασθένηση των παραδοσιακών μορφών πατριαρχικής εξουσίας: η υπερίσχυση της κατάστασης όπου οι ευγενείς απουσίαζαν από τις ιδιοκτησίες τους, η συνακόλουθη εξάπλωση της ενουκίασης της γης από τους αστούς, η ανάπτυξη μιας τάξης άπορων ακτημόνων αγροτών που ήταν χαλαρά δεσμευμένοι από τους φεουδαρχικούς δεσμούς.⁶⁹ Οι φόβοι ότι θα παρακμάσουν οι παραδοσιακές μορφές κοινωνικού ελέγχου στην ύπαιθρο, ενισχύονταν από τις συχνές εξεγέρσεις των χωρικών.⁷⁰

Έως τη δεκαετία του 1760 οι καμεραλιστές κρατικοί αξιωματούχοι και οι αγροτικοί μεταρρυθμιστές ενήργησαν δραστήρια για την επέκταση της λαϊκής σχολικής εκπαίδευσης. Την θεωρούσαν ως έναν τρόπο να επανορ-

65. Ο.π., σ. 303.

66. J. Melton, *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling*, 1988.

67. Ο.π., σσ. 120-23.

68. Ο.π., σ. 154.

69. Ο.π., σσ. 142-43.

70. Ο.π., σσ. 149-50, 159-60.

θωθεί η παρακμή των παραδοσιακών μοντέλων κοινωνικού ελέγχου και να ενσταλαχθεί μια ενισχυμένη εργασιακή ηθική στο λαό.⁷¹ Νέες μορφές αυτο-πειθαρχίας και εσωτερικών κινήτρων έπρεπε να εμφυσηθούν στους χωρικούς, ειδικότερα αν επρόκειτο να δουλέψουν φιλόπονα ως ανεξάρτητοι παραγωγοί. Όπως σχολίασε ο Κυβερνήτης της Βοημίας, ο Πρίγκιπας Carl Von Fürstenberg, όταν προβληματιζόταν από παρόμοια ζητήματα στην Αυστρία των Αψβούργων:

Έχουμε τόσο πολύ παραμελήσει τον χαρακτήρα του χωρικού, που τα τόσο απαραίτητα για την αυτο-βελτίωσή του, η θέληση και η ικανότητα, θα απαιτήσουν μακρά και σοβαρή καλλιέργεια. Εν ολίγοις, θα πρέπει να εκπαιδύσουμε μια εντελώς νέα γενιά.⁷²

Ο Melton υποστηρίζει ότι σε αυτό ακριβώς αποσκοπούσαν οι απολυταρχικοί κυβερνήτες του 18ου αιώνα στην Πρωσία και την Αυστρία με τις εκτεταμένες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τους.

Από τη λεπτομερειακή ιστορική περιγραφή του Melton για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στις επικράτειες των Αψβούργων και των Χόεντσολερν έγινε σαφές ότι τα επιχειρήματα για τις μεταβαλλόμενες εργασιακές σχέσεις και οικογενειακές δομές συμβάλλουν στην εξήγηση της εκπαιδευτικής αλλαγής στην ηπειρωτική Ευρώπη, τουλάχιστον στις συγκεκριμένες κεντρικές περιοχές. Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές μετατοπίσεις στο κέντρο βάρους αυτών των ερμηνειών. Ενώ στην Αγγλία το επιχείρημα περιστρέφεται γύρω από την προλεταριοποίηση της εργασίας υπό την αυστηρή έννοια του όρου, δηλαδή τη δημιουργία ενός ευρέος βιομηχανικού προλεταριάτου, εδώ αναφέρεται στο σταδιακό πέρασμα μιας δουλοπρεπούς αγροτιάς σε νέες μορφές ανεξάρτητης γεωργικής και πρωτο-βιομηχανικής παραγωγής. Η δυναμική του επιχειρήματος είναι σαφώς διαφορετική και αναφέρεται σε ένα άλλο στάδιο καπιταλιστικής ανάπτυξης – αν όντως οι αλλαγές σε μια ημι-φεουδαλική οικονομία μπορούν να χαρακτηριστούν ως τέτοιες. Στην Πρωσία και την Αυστρία μείζονες αλλαγές λάμβαναν χώρα σε μια περίοδο προγενέστερη της ολοκληρωτικής προλεταριοποίησης και χωρίς σημαντική ώθηση από την αστικοποίηση. Στην Αγγλία η περίοδος της πρωτοβιομηχανίας δεν περιλάμβανε καμία τέτοια συντονισμένη προσπάθεια για μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης και οι σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση πραγματοποιήθηκαν σε ένα αρκετά μεταγενέστερο στάδιο οικονομικής ανάπτυξης. Προκειμένου να διατυπώσουμε μια συνεπή συγκριτική θεωρία

71. Ο.π., σ. 158.

72. Ο.π., σ. 165.

για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων, αυτές οι ανακολουθίες θα πρέπει σαφώς να εξηγηθούν από άλλους παράγοντες.

Η βορειοαμερικανική κοινωνία στις αρχές του 19ου αιώνα ήταν ελάχιστα πιο αστική ή βιομηχανική από της Γαλλίας ή της Πρωσίας. Παρ' όλ' αυτά, οι ΗΠΑ υπήρξαν ο ιστορικός τόπος των πιο φιλόδοξων θεωρητικών προσπαθειών για να συνδεθούν οι εκπαιδευτικές εξελίξεις με τις κοινωνικές μεταβολές. Οι πιο αξιόλογες για τη θεωρητική τους συμβολή είναι: οι δύο ιστορικές μελέτες για την αμερικανική εκπαίδευση στον 19ο αιώνα του Michael Katz και οι μελέτες των μαρξιστών κοινωνιολόγων, Samuel Bowles και Herbert Gintis, στις ιστορικές ενότητες του πασίγνωστου τόμου τους *Schooling in Capitalist America* [Η Σχολική Εκπαίδευση στην Καπιταλιστική Αμερική]. Αν ληφθούν υπόψη από κοινού, οι συγκεκριμένες μελέτες παρουσιάζουν με τον πιο ξεκάθαρο τρόπο τις αρετές και τις αδυναμίες αυτής της προσέγγισης στην θεωρητικά πιο επεξεργασμένη μορφή τους.

Και στις δύο περιπτώσεις, η ανάλυση επικεντρώνεται στην εδραίωση των δημόσιων εκπαιδευτικών συστημάτων στις βορειοανατολικές πολιτείες κατά την εποχή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων από το 1830 έως τον Εμφύλιο Πόλεμο και εξετάζει σε ποιο βαθμό αυτή ήταν συγχρονισμένη με την ενισχυόμενη βιομηχανική ανάπτυξη, την αστικοποίηση και την προλεταριοποίηση της εργασίας. Αναγνωρίζοντας τους σχετικά ασθενείς δεσμούς μεταξύ εκπαίδευσης και καλλιέργειας τεχνικών δεξιοτήτων, οι μελέτες αυτές αποτιμούν τη λειτουργία της εκπαίδευσης ως ανταπόκριση στις ευρύτερες παραμέτρους της κοινωνικής αλλαγής και ιδιαίτερα στις αστικές κοινότητες, όπου η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση επιδιωκόταν με μεγαλύτερο ζήλο. Γενικά μιλώντας, η δημόσια εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως ανταπόκριση στα νέα κοινωνικά προβλήματα που δημιούργησε ο πρώιμος βιομηχανικός καπιταλισμός και παράλληλα τρόπος να ελεγχθούν αυτά. Σύμφωνα με τον Michael Katz πρόκειται για περίοδο κατακλυσμαιών κοινωνικών αλλαγών:

Στη διάρκεια ζωής ενός ανθρώπου γεννήθηκε μια νέα κοινωνία. Μια κοινωνία που συνέτριψε τα παλαιά όρια με τη δύναμη του ατμού, εξαιτίας του οποίου διαρρήχθηκε το πεπερασμένο δίκτυο κοινωνικών σχέσεων που περιόριζε την εμπειρία του ανθρώπου.⁷³

Η δημόσια εκπαίδευση έδωσε ουσιαστικά απάντηση στα προβλήματα που επέφεραν η μετάβαση στην έμμισθη εργασία και το τραύμα της αστικής ζωής. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποτελούσε την «επιβολή από τους

73. M. Katz, *The Irony*, σ. 11.

κοινωνικούς ηγέτες της σχολικής εκπαίδευσης επί ενός ... απρόθυμου σώματος πολιτών και πιο συγκεκριμένα επί της νέας αστικής εργατικής τάξης για την οποία συνιστούσε μορφή πειθαρχίας και κοινωνικού ελέγχου».⁷⁴ Σε λιγότερο δραματικούς όρους, οι Bowles και Gintis διατυπώνουν ένα παρόμοιο επιχείρημα συνδέοντας –κατά κάποιο τρόπο ευρύτερα– τη μεταρρύθμιση και επέκταση της εκπαίδευσης στις αρχές του 19ου αιώνα με την «διευρυνόμενη επικράτηση της παραγωγής καπιταλιστικού τύπου». Ιδιαίτερα αποκαλυπτικά, αναφέρουν,

είναι το επαναλαμβανόμενο μοντέλο της συσσώρευσης κεφαλαίου στους δυναμικούς εκπαιδευτικούς τομείς της οικονομίας, η συνακόλουθη ενσωμάτωση των νέων εργατών στο σύστημα έμμισθης εργασίας, η εξάπλωση του προλεταριάτου και του εφεδρικού στρατού (εργασίας), η κοινωνική αναταραχή και η εμφάνιση πολιτικών κινήσεων διαμαρτυρίας και η ανάπτυξη κινήσεων για εκπαιδευτική επέκταση και μεταρρύθμιση.⁷⁵

Στο επίκεντρο της ανάλυσης –και στις δύο περιπτώσεις– είναι η μετάβαση από την ανεξάρτητη παραγωγή στην έμμισθη εργασία. Οι δύο συγγραφείς αποδέχονται ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση προηγείται της εμφάνισης ενός μεγάλης κλίμακας βιομηχανικού προλεταριάτου, αλλά υποστηρίζουν ότι η βαθμιαία προλεταριοποίηση των εργατών πριν από αυτή την περίοδο ήταν μία αρκούντως τραυματική εμπειρία και απαιτούσε κοινωνικό έλεγχο μέσω νέων συστημάτων εκπαίδευσης. Έργο της δημόσιας σχολικής εκπαίδευσης δεν ήταν τόσο να αναπτύξει νέες δεξιότητες για το βιομηχανικό τομέα, όσο να ενσταλάξει ήθη συμμόρφωσης στους νόμους, πειθαρχίας και ηθικότητας. Έτσι θα αντιμετωπίζονταν τα διαδεδομένα προβλήματα κοινωνικής αταξίας και θα ενθαρρυνόταν η αποδοχή των αξιών του ανταγωνιστικού καπιταλισμού τόσο στον χώρο εργασίας όσο και στην κοινωνία ενγένει. Το επιχείρημα, στο βαθμό που αναφέρεται στις πιο αστικοποιημένες βορειοανατολικές περιοχές, είναι ισχυρό. Πάντως είχε ήδη διατυπωθεί, αν και με μη συστηματικό τρόπο, σε πολυάριθμες προγενέστερες ιστορίες που επικεντρώνονταν στα προβλήματα της αστικοποίησης.

Μεταξύ 1830 και 1860 στο σύνολο των ΗΠΑ και ειδικότερα στις βορειοανατολικές πολιτείες σημειώθηκαν τεράστιες δημογραφικές αλλαγές. Ο συνολικός πληθυσμός στις ΗΠΑ αυξανόταν κατά περίπου 35% ανά δεκαετία καθ' όλη τη διάρκεια της περιόδου.⁷⁶ Σε πολλές περιοχές, της Νέας Αγ-

74. Ο.π., σ. 112.

75. S. Bowles και H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, σσ. 178-79.

76. D. Tyack, *The One Best System*, σ. 30.

γλίας ιδιαίτερα, η αύξηση αυτή ήταν εκθετική. Στη Μασαχουσέτη, για παράδειγμα, η οποία ήταν ήδη πυκνοκατοικημένη για τα αμερικανικά δεδομένα, κάθε δεκαετία έφερε ένα υψηλότερο ποσοστό αύξησης από την προηγούμενη της. Το 1820 ο πληθυσμός ήταν 8,7% μεγαλύτερος από την προηγούμενη δεκαετία και το 1830, 15,2% μεγαλύτερος από πριν. Κατά τη διάρκεια της επόμενης δεκαετίας το ποσοστό αύξησης σταθεροποιήθηκε, προσθέτοντας ακόμη 15,2% στον πληθυσμό, αλλά έως το 1850 η αύξηση του πληθυσμού είχε κάνει άλματα με μια αύξηση της τάξης του 30,8%.⁷⁷

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες πληθυσμιακής αύξησης ήταν η μετανάστευση, που επίσης εξελισσόταν με γεωμετρική πρόοδο: οι μετανάστες στις ΗΠΑ αριθμούσαν πάνω από 143.000 στη δεκαετία του 1820, πάνω από 599.000 στη δεκαετία του 1830 και πάνω από 1.700.000 στη δεκαετία του 1850. Έως το 1842 το 1/3 του πληθυσμού της Βοστώνης ήταν μετανάστες και παιδιά μεταναστών και τρία χρόνια αργότερα η ίδια αναλογία μεταναστών συναντάται στην πόλη της Νέας Υόρκης.⁷⁸

Πιο σημαντική ακόμα από την τεράστια αύξηση στον πληθυσμό αυτής της αραιοκατοικημένης χώρας, ίσως ήταν η αλλαγή στην κατανομή του. Η αστικοποίηση, τροφοδοτούμενη από τη μετανάστευση και την εσωτερική μετοίκηση για αναζήτηση εργασίας, ήταν ύψιστης κοινωνικής σημασίας κατά την περίοδο αυτήν, καθώς ολοένα και περισσότεροι άνθρωποι προσαρμόστηκαν στον τρόπο ζωής των μετρίου και μεγάλου μεγέθους πόλεων. Μεταξύ 1830 και 1860, το ποσοστό των κατοίκων σε πόλεις με πληθυσμό 2.500 ή μεγαλύτερο αυξήθηκαν από 10% σε 20%: ένα ποσοστό αστικοποίησης που έφτασε στο απόγειό του στις βορειοανατολικές πολιτείες στη δεκαετία του 1840 και στις κεντρικές ατλαντικές πολιτείες στη δεκαετία του 1850.⁷⁹ Στη Μασαχουσέτη ο πληθυσμός αυξήθηκε από 472.000 το 1810 σε 1.231.000 το 1860 και στη νότια Νέα Αγγλία γενικά η αναλογία των ανθρώπων που ζούσαν σε κωμοπόλεις και πόλεις με περισσότερους από 10.000 κατοίκους αυξήθηκε από 6,9% το 1810 σε 36,5% το 1846.⁸⁰ Η αστικοποίηση ήταν σημαντικά μεγαλύτερη στο Βορρά από ό,τι στο Νότο και ιδιαίτερα υψηλή και ταχύτερη στις βορειοανατολικές πολιτείες, όπου η εκπαιδευτική αλλαγή ήταν πιο γρήγορη.

Η μετακίνηση αυτή προς την πόλη συμβάδιζε με μία, εξίσου σημαντική,

77. M. Katz, *The Irony*, σ. 221.

78. F. Carlton, *Economic Influences upon Educational Progress in the United States, 1820-1850*, 1965, σ. 34.

79. C.F. Kaestle, *Pillars of the Republic*, σ. 63.

80. M. Katz, *The Irony*, σσ. 121, 222.

αλλαγή στη φύση της εργασίας. Η αύξηση των βιομηχανικών θέσεων εργασίας σε σχέση με τις αγροτικές θέσεις εργασίας έχει ήδη αναφερθεί. Ωστόσο, ένα άλλο είδος αλλαγής λάμβανε χώρα, που επηρέαζε όλους τους τομείς. Ήταν η βαθμιαία μεταστροφή από την ελεύθερη απασχόληση προς την έμμισθη εργασία. Στη γεωργία, ο παραδοσιακός ανεξάρτητος μικροκτηματίας γεωργός αντικαθίστατο σιγά-σιγά από έμμισθους εργάτες, καθώς αυξανόταν το μέγεθος και η πολυπλοκότητα των γεωργικών μονάδων. Στις πόλεις σημειώθηκε ταχεία μεταστροφή από την ανεξάρτητη τεχνική παραγωγή στην έμμισθη εργασία στα εργαστήρια και τα εργοστάσια, τα οποία μεγεθύνονταν συνεχώς. Στην πόλη της Νέας Υόρκης, για παράδειγμα, μεταξύ 1795 και 1855 σημειώθηκε τετραπλασιασμός στην αναλογία των έμμισθων εργατών και μία μείωση κατά 2/3 στους αριθμούς των ανεξάρτητων εμπόρων και ιδιοκτητών.⁸¹ Το 1796 μόνο 5,5% του πληθυσμού αναλογούσε σε εργάτες, ενώ το 1855 27,4%.⁸² Στο Νιούρκ του Νιου Τζέρσεϊ, μία από τις σπουδαιότερες βιομηχανικές πόλεις, 17,3% των τεχνιτών που ήταν επικεφαλής νοικοκυριού εξακολουθούσαν να είναι αυτο-απασχολούμενοι το 1840. Έως το 1860 το ποσοστό αυτό μειώθηκε περίπου στο 8,7%.⁸³

Είναι σχεδόν αναμφισβήτητο ότι αυτά τα μεταβαλλόμενα σχήματα της κοινωνικής και οικονομικής ζωής είχαν επιπτώσεις στην ανάπτυξη της μαζικής εκπαίδευσης. Η δημόσια εκπαίδευση αναπτύχθηκε γρηγορότερα και πιο εξαπλωμένα στις βόρειες πολιτείες, όπου η επίδραση της αστικής και βιομηχανικής ανάπτυξης ήταν μεγαλύτερη και μάλιστα στις μεγαλύτερες πόλεις, όπου πολλές από τις καινοτομίες της εποχής της μεταρρύθμισης προωθήθηκαν για πρώτη φορά. Όπως το έχει διατυπώσει ο Carl Kaestle:

Το γεγονός ότι ο κρατικός παρεμβατισμός στην εκπαίδευση επιτεύχθηκε σε αυτή την περίοδο, ενώ νωρίτερα είχε αποτύχει, και το ότι συμβάδιζε με την επιταχυνόμενη αστικοποίηση και μετανάστευση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπήρχε μία αιτιακή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και κοινωνικής αλλαγής στα χρόνια μεταξύ 1830 και 1860.⁸⁴

Οι ιστορικοί της εκπαίδευσης θεώρησαν γενικά την περίοδο αυτή ως την πιο κρίσιμη στιγμή για τη διαμόρφωση της δημόσιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ και για όσους επιχειρήσαν να συνδέσουν λειτουργικά τις κοινωνικές δυνάμεις με την εκπαιδευτική αλλαγή, οι ΗΠΑ αποτέλεσαν το κλασικό πα-

81. S. Bowles και H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, σ. 157.

82. C.F. Kaestle, *Pillars of the Republic*, σ. 103.

83. S. Hirsch, *The Roots of the American Working Class, 1800-1860*, 1978, σ. 78.

84. C.F. Kaestle, *Pillars of the Republic*, σ. 64.

ράδειγμα για θεωρητική ανάλυση. Στα πρωτόλεια έργα τους, τόσο ο Carl-ton όσο και ο Cubberley είδαν τις ανερχόμενες βιομηχανικές πόλεις των βορειοανατολικών πολιτειών ως τον κλασικό τόπο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όπου η κοινωνική ανάγκη και η πολιτική θέληση ευνόησαν περισσότερο τη ριζοσπαστική αλλαγή. Η εμφάνιση των νέων πολιτειών, υποστήριξε ο Cubberley, παρήγαγε μια εντελώς νέα δέσμη εκπαιδευτικών προβλημάτων που έπρεπε να επιλυθούν. Στις παλαιότερες και πιο ομοιογενείς κοινωνίες των χωριών, η εκκλησιαστική και φιλανθρωπική εκπαίδευση αρκούσε για την κάλυψη των κοινωνικών αναγκών. Ωστόσο, καθώς

οι πόλεις αυξάνονταν τώρα σε μέγεθος με ταχείς ρυθμούς, λάμβαναν περισσότερο χαρακτήρα αστικό, έλκυαν ποικίλα στοιχεία που ναρτίτερα ήταν ουσιαστικά άγνωστα και γι' αυτό απαιτούνταν από τους νόμους του κράτους να επεκτείνουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε όλους τους πολίτες. Η ανάγκη για ένα νέο τύπο οργάνωσης άρχισε να εμφανίζεται με αργούς ρυθμούς, αλλά γινόταν ξεκάθαρη και ολοφάνερη σε έναν ολοένα μεγαλύτερο αριθμό πολιτών.

Υπό αυτές τις συνθήκες, υποστηρίζει ο Cubberley, το σύστημα των εκκλησιαστικών, φιλανθρωπικών και ιδιωτικών σχολείων «απορυθμίστηκε πλήρως υπό την πίεση», αφήνοντας έτσι ανοιχτό το δρόμο στους μεταρρυθμιστές για να υποστηρίξουν ένα εντελώς νέο σύστημα.⁸⁵

Στην κλασική περιγραφή του Cubberley, η ταύτιση της δημόσιας σχολικής εκπαίδευσης και της αστικοποίησης καθίσταται αρκετά σαφής. Εκείνο που οι μαρξιστές ιστορικοί πρόσθεσαν είναι μία ανάλυση των ταξικών σχέσεων υπογραμμίζοντας το ρόλο της σχολικής εκπαίδευσης. Κλόνισαν έτσι την «επική» οπτική του Cubberley και την υποκατέστησαν με μία πιο δόλια εικόνα του κοινωνικού ελέγχου, μέσω μιας εκπαίδευσης προορισμένης να καταπολεμήσει τις κοινωνικές εντάσεις και την αναταραχή που ήταν αναπόσπαστα μέρη της προλεταριοποίησης και της αστικής ανάπτυξης. Ο Katz, ειδικότερα, υπογραμμίζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μεταρρυθμιστές επιχειρήσαν να συνδυάσουν τα προβλήματα της εγκληματικότητας, της αλητείας, της μετανάστευσης και των κοινωνικών ταραχών, τα οποία αποτελούσαν αλληλένδετα στοιχεία της αστικοποίησης, με τη θεσμική αποδυνάμωση της οικογένειας και του συστήματος της μαθητείας που συνόδευσαν την προλεταριοποίηση της εργασίας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, φυσικά, είχε η κατάσταση της νεότητας, η οποία σύμφωνα με τον Katz διερχόταν «κρίση».⁸⁶

85. E.P. Cubberley, *Public Education in the United States*, σ. 149.

86. M. Katz, "The Origins of Public Education: A Reassessment", σ. 398.

Ο φόβος του αστικού εκφυλισμού ήταν αναμφίβολα θεμελιακός παράγοντας της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Αποτέλεσε το υπόστρωμα όλων σχεδόν των κειμένων για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αυτή την περίοδο, καθώς συνιστούσε μια διαβρωτική αγωνία για τη διατήρηση της τάξης και της ηθικής στις πόλεις, για την επικράτηση του εγκλήματος, της νεανικής βίας, της πορνείας, της αλητείας και της επαιτείας και για τον κίνδυνο να δημιουργηθεί ένα πλήθος αργόσχολων και «διεφθαρμένων» εργατών της πόλης, περιπλανώμενων στους δρόμους. Η εξάπλωση του προβλήματος θεωρήθηκε ότι έπαιρνε ανησυχητικές διαστάσεις, με αναπόφευκτο επακόλουθο τις μη αναστρέψιμες αλλαγές στους θεσμούς που παραδοσιακά ρύθμιζαν την κοινωνική τάξη. Η οικογενειακή ζωή των προλετάρων θεωρήθηκε ότι ήταν σε αποσύνθεση. Το σύστημα μαθητείας ήταν διεφθαρμένο και έπαυε να εμπεριέχει τον παραδοσιακό έλεγχο της νεολαίας από τους αρχιτεχνίτες, ενώ η παρακμή της ανεξάρτητης χειροτεχνικής παραγωγής οδήγησε στην χαλάρωση των δεσμών που συνέδεαν τον αρχιτεχνίτη με τους ειδικευόμενους εκμισθούμενους τεχνίτες. Πάνω από όλα, η ίδια η ανομοιογένεια της αστικής ζωής, με την ανάμειξη διαφορετικών εθνικοτήτων, θρησκευτικών δογμάτων και ποικίλων επαγγελματιών, σε μια κοινωνία που δεν της προσέδιδε συνοχή πλέον ένας πυκνός ιστός κοινωνικής αλληλεγγύης, φαινόταν να συνιστά πρόκληση για την ίδια την ιδέα της κοινωνικής τάξης. Τη μόνη ουσιαστική επίλυση αυτών των προβλημάτων φαινόταν να δίνει η εκπαίδευση.

Η δημόσια εκπαίδευση, υποστηρίζει ο Katz, ήταν ουσιαστικά μια μορφή κρατικής παρέμβασης στην ιδιωτική ζωή, προορισμένη να διατηρήσει την τάξη. Στα γραπτά τους, πολλοί εκπαιδευτικοί μεταρρυθμιστές, εμφανίζονται να έχουν κατανοήσει κατ' αυτόν τον τρόπο τη δημόσια εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί η περίπτωση του Horace Mann, ο οποίος δεν δίστασε καθόλου να προτείνει τη δημόσια παρέμβαση, εκεί όπου η οικογενειακή αποτύγχανε:

Κανείς απολύτως από όσους γνωρίζουν τις ανεπαρκείς οικογενειακές ρυθμίσεις και το ξεχαρβάλωμα της οικογενειακής ζωής των εξαιρετικά φτωχών και αγράμματων, για να μην πω έκλυτων –κρίνοντας από τους αναιδείς τρόπους, τη νόθα και μιανή γλώσσα και όλες τις διεφθαρμένες συνήθειες της κακής ανατροφής και της οκνηρίας που αφθονούν σε κάποιους τομείς σε όλες τις πολυπληθείς περιφέρειες– δεν θα αμφέβαλλε πως είναι καλύτερο για τα παιδιά να απομακρύνονται όσο το δυνατό ναρτίτερα και για περισσότερο χρόνο.⁸⁷

Το αστικό σχολείο θα παρείχε προστασία στα παιδιά από τους γονείς τους και το περιβάλλον τους. Δεν θα συνιστούσε πλέον προέκταση των γο-

87. Παρατίθεται στο M. Katz, *Class, Bureaucracy and Schools*, 1971, σ. 31.

νικών βουλήσεων, όπως ίσχυε με το ιδανικό του γονικά ελεγχόμενου περιφερειακού και αγροτικού σχολείου, αλλά γραφειοκρατικό μηχανισμό που θα μεσολαβούσε μεταξύ παιδιών και γονέων. Το σχολείο θα επιτύγχανε εκεί όπου η οικογένεια είχε αποτύχει. Πρωταρχικός στόχος, σύμφωνα με τον Mann, «ήταν όχι τόσο η πνευματική καλλιέργεια, όσο»

η ρύθμιση των συναισθημάτων και του χαρακτήρα, η εξάλειψη των ανήθικων προδιαθέσεων, η φροντίδα για την καλλιέργεια της νεανικής καρδιάς με τους σπόρους και τα σπέρματα της ηθικής ομορφιάς και η συγκρότηση ενός όμορφου και ενάρετου χαρακτήρα μέσα από την καθημερινή εξάσκηση στην ψυχική κάθαρση, την ευαισθησία, την λεπτότητα, την τάση προς το καλό, τον εξευγενισμό, την προσήνεια, τη δικαιοσύνη και την αλήθεια.⁸⁸

Πρωταρχικό μέλημα των μεταρρυθμιστών εξακολουθούσε να είναι η ηθική της αστικής νεολαίας και, ειδικότερα, η ηθική των παιδιών των άπορων και των μεταναστών. Η ίδια η πόλη δημιουργούσε τους πειρασμούς για προσφυγή στη βία. Ο Barnas Seers, διάδοχος του Mann ως γραμματέας του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου της Μασαχουσέτης, προειδοποίησε ότι η «ροπή προς τη φιληδονία» είναι τόσο ισχυρή «που συχνά σαρώνει καθετί στο πέρασμά της».

Αυτό το είδος ζωής συναθροισμένων ανθρώπων υπάρξεων, όπου τα χρήματα, η ραθυμία, η επιδειξιμανία και οι αλληλοδιάδοχες προκλήσεις είναι οι βασικότερες επιδιώξεις, είναι κυρίαρχο τώρα και εκπαιδεύει τα παιδιά μας με ασύλληπτη δύναμη.⁸⁹

Οι φτωχοί και οι μετανάστες θεωρούνταν πιο επιρρεπείς στις ανήθικες επιρροές της πόλης και ιδίως για αυτούς το σχολείο θεωρούνταν σανίδα σωτηρίας. Με γλώσσα σκληρή αλλά όχι ασυνήθιστη, η Σχολική Επιτροπή της Βοστώνης ανέφερε επισήμως ότι η εκπαίδευση

παίρνει στην τύχη παιδιά από μία μεγάλη πόλη, απείθαρχα, απαίδευτα, συχνά με βαθιά ριζωμένη αυθάδεια και ξεροκεφαλιά και με κληρονομημένη ηλιθιότητα αιώνων από αμόρφωτους προγόνους, για να τα μετασηματίσει από ζώα σε σκεπτόμενα όντα και από σκεπτόμενα όντα σε πνευματικά όντα.⁹⁰

Η δημόσια εκπαίδευση παρείχε συστηματική θεραπεία στα αστικά κοινωνικά προβλήματα ή έτσι τουλάχιστον πίστευαν οι μεταρρυθμιστές. Εκτός από την εμπέδωση της πειθαρχίας και της ομοιομορφης συμπεριφοράς, το

88. Ο.π., σ. 31.

89. Παρατίθεται στο M. Katz, *The Irony*, σ. 42.

90. Παρατίθεται ό.π., σ. 120.

πρόγραμμα σπουδών συνιστούσε μία διαρκή προσπάθεια να εγχαραχθούν μεμιάς οι απαραίτητες ηθικές αρχές που θα βοηθούσαν ώστε να αφομοιωθούν οι μετανάστες στην προτεσταντική γηγενή κουλτούρα, να ενσταλαχθεί στα παιδιά η αρετή της σκληρής δουλειάς και της τίμιας ζωής και να παραχθούν οι μελλοντικοί εργάτες και πολίτες που θα υπερασπίζονταν τις καπιταλιστικές αξίες του ανταγωνισμού και της ιδιοκτησίας τόσο στο σπίτι όσο και στην κοινωνία. Για τον Michael Katz αυτό αντιπροσώπευε μια συνεχή προσπάθεια από την πλευρά της μεσαίας τάξης να ελέγξει τις ανεπιθύμητες κοινωνικές συνέπειες από τον αναπτυσσόμενο βιομηχανικό καπιταλισμό. Στην πιο μαρξιστική γλώσσα των Bowles και Gintis η σχολική εκπαίδευση είχε αρχίσει να επιτυγχάνει τον πρωταρχικό της σκοπό, δηλαδή να αναπαράγει τις κοινωνικές συνθήκες της καπιταλιστικής εργασίας.

Αυτή η ανάλυση είναι πειστική και παρουσιάζει τους κοινωνικούς παράγοντες που προώθησαν την ανάπτυξη των δημόσιων εκπαιδευτικών συστημάτων στον αστικό Βορρά – κάτι που πρέπει να συνιστά ουσιαστικό στοιχείο κάθε ανάλυσης. Η δύναμή της πηγάζει σε μεγάλο βαθμό από την ρεαλιστική αποτίμηση για τα κίνητρα των ηγετικών μεταρρυθμιστών και για τις ταξικές σχέσεις που κρύβονταν πίσω από τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες. Αποτελεί ένα καλό αντίδοτο στις μάλλον αφελείς προσεγγίσεις των θριαμβικών ανθρωπιστικών ερμηνειών για την εκπαιδευτική ανάπτυξη. Ωστόσο, ως μία γενική θεωρία της εκπαιδευτικής εξέλιξης για το σύνολο των ΗΠΑ, εμφανίζει σοβαρές αδυναμίες.

Τα βασικά μειονεκτήματα των δύο αυτών εκτιμήσεων είναι ότι βασίζονται σε μία πρόδηλη αστική προκατάληψη, ότι περιλαμβάνουν έντονα απλουστευτικές περιοδολογήσεις των εκπαιδευτικών αλλαγών και ότι, κατά συνέπεια, η γενική ανάλυσή τους για τις ταξικές σχέσεις χωλαίνει. Όσον αφορά το ζήτημα της αστικής προκατάληψης, και οι δύο ερμηνείες δίνουν αδικαιολόγητα προτεραιότητα στη μεταρρύθμιση στις αστικές περιοχές και πιθανώς υπερβάλλουν για το βαθμό στον οποίο τα αστικά κοινωνικά προβλήματα αποτέλεσαν τη βάση για την εκπαιδευτική αλλαγή γενικώς. Παρά την αστική ανάπτυξη, οι ΗΠΑ ήταν κατά κύριο λόγο μία αγροτική κοινωνία καθ' όλη τη διάρκεια της περιόδου. Αξίζει να επαναλάβουμε ότι ακόμη και το 1860, 84% του πληθυσμού εξακολουθούσε να ζει σε κοινωνίες με λιγότερους από 8.000 κατοίκους που στην πλειονότητά τους ήταν ανεξάρτητοι κτηματίες.⁹¹ Ωστόσο, η εκπαιδευτική εξέλιξη και η οικοδόμηση των δημό-

91. Σύμφωνα με τον Dawley στα μέσα του αιώνα σε κάθε πέντε κατόχους τίτλου αναλογούσαν δύο σκλάβοι, δύο υπηρέτες ή δύο μισθωτοί γεωργοί και ένας εργάτης βιομηχανίας. Βλ. A. Dawley, *Class and Community: the Industrial Revolution*, Lynn, 1976, σ. 11.

σιων εκπαιδευτικών συστημάτων ήταν φαινόμενα εθνικής εμβέλειας. Σίγουρα ίσχυε ότι οι καινοτομίες στη δημόσια σχολική εκπαίδευση αναπτύχθηκαν πρώτα στις πιο αστικές βορειοανατολικές περιοχές αλλά επίσης διοχετεύτηκαν στις πιο αγροτικές κεντρο-δυτικές περιοχές πριν από τον Εμφύλιο Πόλεμο. Τονίζεται συχνά ότι οι σχολικές εγγραφές αυξήθηκαν σημαντικά κατά την περίοδο της εντατικής αστικοποίησης. Στην πραγματικότητα, από το 1840 έως το 1860 η αναλογία των λευκών παιδιών ηλικίας 5-19 που εγγράφονταν στα σχολεία αυξήθηκε κατά 60%.⁹² Ωστόσο, αυτό που σπανίως αναφέρεται είναι ότι η αύξηση πραγματοποιήθηκε κυρίως στις περισσότερες αγροτικές νότιες και κεντρο-δυτικές πολιτείες. Ο αριθμός των παιδιών που εγγράφονταν στη Νέα Αγγλία μειώθηκε κατά τη διάρκεια της περιόδου. Η ανάλυση του Albert Fishlow για τα ποσοστά εγγραφών κατά περιφέρεια δίνει μια ευκρινή απεικόνιση (βλ. Πίνακα 2.1).

Πίνακας 2.1 Ποσοστά εγγραφών περιφέρειας⁹³

	1840	1850	1860
Νέα Αγγλία	81,4	76,1	73,8
Κεντρικός Ατλαντικός	54,7	61,9	61,3
Νότιος Ατλαντικός	16,2	29,7	31,4
Βόρειες Κεντρικές	29,1	52,4	69,4
Νότιες Κεντρικές	38,4	50,4	57,0

Όπως είναι προφανές, αυτό δεν αλλάζει το γεγονός ότι οι βορειοανατολικές πολιτείες, που είχαν τις μεγαλύτερες πληθυσμιακές αυξήσεις, έπρεπε να επεκτείνουν τις εκπαιδευτικές παροχές τους με πιο γρήγορο ρυθμό. Ωστόσο, αποδεικνύει ότι η εξάπλωση της εκπαίδευσης δεν ήταν μόνο, ούτε κυρίως, αστικό φαινόμενο. Οποιαδήποτε γενική θεωρία για την ταχεία ανάπτυξη της δημόσιας εκπαίδευσης στο Βορρά, ή ακόμη και στο Νότο όπου εμφανίστηκε αργότερα, πρέπει να εξηγεί το γεγονός ότι αυτή περιλάμβανε παροχή σχολείων σε αγροτικές περιοχές και σε κωμοπόλεις, καθώς και ότι οι αγροτικές περιοχές είχαν συχνά υψηλότερα επίπεδα εγγραφών από τις γειτονικές τους κωμοπόλεις στην ίδια πολιτεία. Σαφώς, μια ανάλυση που επικεντρώνεται στις σχέσεις μεταξύ αστικών προβλημάτων και αστικής ανάπτυξης δεν καταφέρνει να εξηγήσει τις καταβολές της εκπαιδευτικής αλλαγής

92. A. Fishlow, "The American School Revival, Fact or Fancy?", στο H. Rosovsky (επιμ.), *Industrialization in Two Systems*, 1966, σσ. 49-51.

93. Ο.π.

στις αγροτικές περιοχές, ειδικά αν ληφθεί υπόψη ότι η αποκεντρωτική φύση της εκπαιδευτικής οργάνωσης στις ΗΠΑ απέκλειε την επιβεβλημένη επέκταση της εκπαιδευτικής καινοτομίας από τις αστικές στις αγροτικές πολιτείες. Συγκεκριμένα αποτελέσματα μπορούν να αποδοθούν στην ιδεολογική διάχυση, αλλά ως επί το πλείστον θα πρέπει να αναζητηθούν ανεξάρτητες αιτίες για την εκπαιδευτική αλλαγή στις αγροτικές περιοχές.

Ακόμη και όσον αφορά στις ίδιες τις αστικές περιοχές, όπου οι θεωρίες αυτές είναι πιο βάσιμες, μπορεί να υπάρχει κάποια δόση υπερβολής σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η εκπαιδευτική αλλαγή προέκυψε ως αποτέλεσμα των αστικών προβλημάτων. Οι κοινωνικές αλλαγές που συνόδευαν την προλεταριοποίηση και την αστικοποίηση πιθανότατα δεν ήταν ούτε τόσο αιφνίδιες ούτε τόσο τραυματικές όσο υπονοείται ορισμένες φορές. Όπως απεικονίζει η περιγραφή του Bailyn, ο θρυμματισμός των παραδοσιακών –οικογενειακών και κοινωνικών– δεσμών λάμβανε χώρα από την εποχή του αποικισμού. Και, ενώ σε καμία περίπτωση δεν επιτάθηκε κατά την περίοδο της γοργής αστικοποίησης στις βορειοανατολικές πολιτείες, επίσης δεν ήταν πάντα τόσο ολέθριος όσο υπονοείται κάποιες φορές. Το Νιούαρκ του Νιου Τζέρσεϊ, για παράδειγμα, ήταν μια από τις σημαντικότερες βιομηχανικές πόλεις, η οποία μεταξύ 1820 και 1860 γνώρισε σταθερή μεταστροφή και, από παραδοσιακή χειροτεχνική κοινωνία, μετατράπηκε σε κοινωνία όπου κυριαρχούσαν τα εργοστάσια. Επιπλέον, στη λεπτομερή της μελέτη, η Susan Hirsch ανακάλυψε ότι οι εργάτες δεν εξέλαβαν την εκβιομηχάνιση ως κατακλυσμιαίο γεγονός και συνέχισαν να επιδιώκουν παραδοσιακούς «βικτωριανούς» οικογενειακούς τύπους. «Η εμμονή στις πρωτο-βιομηχανικές οικογενειακές αξίες και αντιλήψεις για το ρόλο των ανδρών και των γυναικών», γράφει η Hirsch, «περιόριζε τις αλλαγές στην οικογενειακή ζωή που προκαλούνταν από την εκβιομηχάνιση».⁹⁴ Οι παντρεμένες γυναίκες σπανίως απασχολούνταν στη βιομηχανία, ενώ το 61% των εργατριών στο Νιούαρκ ήταν κάτω των 21 ετών. Έως το 1860 μόνο 1 στις 5 γυναίκες άνω των 14 ετών στο Νιούαρκ απασχολούνταν στη βιομηχανία. Ούτε και η παιδική εργασία ήταν διαδεδομένο φαινόμενο, με εξαίρεση ίσως τις πόλεις που είχαν υφαντουργικές βιομηχανίες.⁹⁵ Η εφηβική εργασία πράγματι αυξήθηκε κατά τα πρώτα χρόνια της εκβιομηχάνισης, αλλά καθώς η εκμηχάνιση προχωρούσε, οι ημι-εξειδικευμένοι και ανειδίκευτοι ενήλικοι που γενικώς θεωρούνταν πιο έμπιστοι και επιδέξιοι, αντικατέστησαν στις δουλειές τους εφήβους. Αντίθετα με την Αγγλία, όπου οι ειδικοί χρησιμοποιούσαν την έκταση

94. S. Hirsch, *Roots of the American Working Class*, σ. 54.

95. Ο.π., σσ. 40, 65.

της νεανικής εργασίας ως βασικό επιχείρημα για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στις ΗΠΑ οι υποστηρικτές της εκπαίδευσης ήταν συνηθέστερο να επικαλούνται την τεμπελιά των νέων.

Η αστικοποίηση, η μετανάστευση και η στροφή προς την έμμισθη εργασία δημιούργησαν αναμφίβολα σημαντικά κοινωνικά προβλήματα σε μερικές πόλεις, αν και η διαδικασία ήταν λιγότερο τραυματική από ό,τι στην Αγγλία. Ωστόσο, ίσως είναι υπερβολή να θεωρούνται τα παραπάνω ως οι πρωταρχικοί και καθοριστικοί κοινωνικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής αλλαγής. Οι υποστηρικτές της εκείνης της εποχής περιέγραφαν με σκοτεινές εικόνες τον εκφυλισμό που επέφερε η αστικοποίηση, για να προωθήσουν το στόχο τους, αλλά, όπως τονίζει ο Albert Fishlow, οι μεταγενέστεροι ιστορικοί πιθανότατα έδωσαν υπερβολική έμφαση σε αυτούς τους προβληματισμούς. Η εποχή από το 1830 και κατόπιν ήταν βεβαίως ιδιαίτερα επηρεασμένη από την αστική ανάπτυξη και καθοριστική για την εδραίωση των δημόσιων εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά η ουσιαστική εκπαιδευτική ανάπτυξη είχε συντελεστεί κατά τις προηγούμενες δεκαετίες, όταν η αστικοποίηση δεν αποτελούσε αντικείμενο τόσο σοβαρού προβληματισμού. Οι ιστορικοί που έχουν επικεντρωθεί στην εποχή της μεταρρύθμισης έχουν κατά κάποιον τρόπο συρρικνώσει το μακρό διάστημα που διήρκεσε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και έδωσαν πολύ μικρή σημασία σε παράγοντες που ήταν πιο έκδηλοι στην προγενέστερη περίοδο. Τα αριθμητικά στοιχεία για τις εγγραφές κατά την πρώτη περίοδο της κρατικής συγκρότησης είναι, δυστυχώς, κατά πολύ ανεπαρκέστερα από εκείνα της περιόδου της μεταρρύθμισης. Παρ' όλ' αυτά, από τα λιγοστά στοιχεία που υπάρχουν φαίνεται ότι οι εγγραφές είχαν αυξηθεί σταθερά, αρκετά πριν από την έναρξη της μεταρρυθμιστικής εκστρατείας και πιθανόν από το τέλος του προηγούμενου αιώνα. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Fishlow, έως το 1815 η πολιτεία της Νέας Υόρκης είχε φτάσει στο επίπεδο των εγγραφών που της αποδόθηκε για το 1830, γεγονός που αποδεικνύει σημαντική αύξηση από τα επίπεδα του 1798. Ο Fishlow συμπεραίνει:

Η αναβίωση των δημόσιων σχολείων αποτέλεσε εσφαλμένα κεντρικό σημείο για την ερμηνεία αυτής της εποχής. Το κίνημα για ελεύθερα σχολεία ήταν γεγονός, αλλά αυτό δε σημαίνει πως αποτελεί το υπέρτατο χαρακτηριστικό έξι δεκαετιών εκπαιδευτικής εμπειρίας. Οι προσπάθειες που προηγήθηκαν των πρώτων αυτών συγκλονιστικών γεγονότων στη δεκαετία του 1830 στην Αμερική ήταν ασυνήθεις για τα δεδομένα της εποχής.⁹⁶

96. A. Fishlow, "Levels of 19th Century Investment", σ. 65.

Ο Fishlow φαίνεται να υποτιμά τη σημασία των ποιοτικών αλλαγών κατά τη διάρκεια της εποχής των μεταρρυθμίσεων. Ωστόσο, ορθώς τονίζει τη σημασία της πρώιμης περιόδου. Μάλιστα, αυτή ακριβώς η επιλογή του αποτελεί μια σημαντική διάσταση που απουσιάζει από τις αναλύσεις για την εκπαιδευτική εξέλιξη, οι οποίες αποτυγχάνουν να εξηγήσουν την τεράστια εκπαιδευτική δραστηριότητα της επαναστατικής και της πρώιμης εθνικής περιόδου, καθώς επιμένουν να δίνουν έμφαση μόνο στις εξελίξεις που συνόδευαν την αστικοποίηση.

Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής αλλαγής και προλεταριοποίησης της εργασίας, που τονίζεται περισσότερο στο έργο των Bowles και Gintis, είναι λιγότερο υποκειμένη σε αυτές τις επικρίσεις αφού η εξέλιξη της δεν περιοριζόταν στις αστικές περιοχές και είχε μια πολύ πιο μακρά ιστορία. Η μετάβαση προς την έμμισθη εργασία συντελέστηκε όχι μόνο στις μεγαλύτερες πόλεις, αλλά επίσης και στις αγροτικές περιοχές, χάρη στην αγροτική βιομηχανία και τον σταδιακό μετασχηματισμό της γεωργίας. Ωστόσο, ακόμη κι εδώ η έμφαση είναι σίγουρα υπερβολική, καθώς οι ανεξάρτητοι παραγωγοί παρέμειναν η πλειονότητα τουλάχιστον για το πρώτο μισό του αιώνα, όταν συντελέστηκαν οι πιο σημαντικές μεταβολές. Οποιαδήποτε περιγραφή των επιπτώσεων που είχαν οι αλλαγές στη δομή της οικογενειακής ζωής πάνω στην εκπαίδευση θα πρέπει επίσης να λαμβάνει υπόψη τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρέασαν τους ανεξάρτητους αγρότες και τεχνίτες.

Το τελευταίο πρόβλημα που προκύπτει από αυτή την αδικαιολόγητα περιορισμένη οπτική, είναι η στρεβλή ανάλυση των ταξικών σχέσεων. Στις περιγραφές τόσο του Katz όσο και των Bowles και Gintis τα παιδιά των φτωχών (πιθανώς μεταναστών έμμισθων εργατών), που συγκέντρωναν και τη βασική μέριμνα των μεταρρυθμιστών, κατέχουν κεντρική θέση. Καθώς οι μεταρρυθμιστές και το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του τηρούσαν στάση αυταρχικού πατερναλισμού προς αυτή την ομάδα παιδιών, ένα μοντέλο αποκάλυπτης επιβολής της εκπαίδευσης φάνταζε αρκετά εύλογο. Ωστόσο, αυτή η γενίκευση, που πηγάζει μόνο από μία όψη των ταξικών σχέσεων, δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί σε ένα πιο γενικό μοντέλο. Όπως παραδέχτηκε πιο πρόσφατα ο Katz, η κατάσταση ήταν πολύ πιο περίπλοκη και ένα από τα πιο ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της περιόδου ήταν ακριβώς ο βαθμός της αποδοχής της δημόσιας εκπαίδευσης από τον πληθυσμό. Αυτό δε σημαίνει ότι οι εξουσιαστικές σχέσεις μεταξύ των τάξεων απουσίαζαν ή ότι η εκπαίδευση δεν περιέκλειε προσπάθειες άσκησης κοινωνικού έλεγχου, ιδίως σε συγκεκριμένες ομάδες. Ωστόσο, και ιδιαίτερα στην περίπτωση της Αμερικής, πρέπει να αναζητούμε πολύ πιο περίπλοκες ταξικές σχέσεις από ό,τι υponοεί η έννοια της απλής ταξικής επιβολής.

Τα επιχειρήματα που παρουσιάζονται σε αυτό το κεφάλαιο προέρχονται από μία σειρά ριζοσπαστών κοινωνικών ιστορικών, που επιδίωξαν να παρουσιάσουν την επίδραση της κοινωνικής αλλαγής πάνω στην εκπαιδευτική εξέλιξη σε διαφορετικές χώρες. Αν και γενικά δεν έχουν συγκροτηθεί ώστε να αποτελέσουν μια συστηματική θεωρία, συμβάλλουν ουσιαστικά στην διερεύνηση του προβλήματος της εκπαιδευτικής αλλαγής, ιδιαίτερα στην Αγγλία και σε μικρότερο βαθμό στις ΗΠΑ. Ωστόσο, προς το παρόν δε συνιστούν πλήρη συγκριτική θεωρία και είναι αμφίβολο κατά πόσο θα μπορούσαν να το επιτύχουν χωρίς σημαντικές τροποποιήσεις και προσθήκες νέων εννοιολογικών εργαλείων. Το σημαντικότερο συγκριτικό πρόβλημα παραμένει η εξήγηση της διαφοροποιημένης εξέλιξης κατά έθνος. Θεωρίες που επικεντρώνονται αποκλειστικά στις συνέπειες της αστικοποίησης, της προλεταριοποίησης και της μεταβαλλόμενης οικογενειακής δομής δεν έχουν ακόμη εξηγήσει την ταχεία ανάπτυξη της εκπαίδευσης σε χώρες όπου αυτοί οι παράγοντες είχαν αναπτυχθεί πολύ λιγότερο, ούτε και την σχετικά καθυστερημένη ανάπτυξη της δημόσιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, όπου ήταν εξαιρετικά αναπτυγμένοι.

Margaret Archer: μια βεμπεριανή προσέγγιση

Μια άλλη προσέγγιση στο πρόβλημα της διαφοροποιημένης εθνικής εκπαιδευτικής ανάπτυξης είναι να περιοριστεί η αναζήτηση για τους θεμελιώδεις κοινωνιολογικούς παράγοντες και αντίθετα να δοθεί έμφαση στην εξήγηση των πραγματικών μηχανισμών της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης σε διαφορετικές χώρες. Βασική εκπρόσωπος αυτής της προσέγγισης είναι η βεμπεριανή κοινωνιολόγος Margaret Archer, που έχει γράψει αρκετά σημαντικά συγκριτικά έργα για την εκπαίδευση του 19ου αιώνα.⁹⁷

Σημείο εκκίνησης της Archer σε ένα πρώιμο έργο της που έγραψε σε συνεργασία με την Michalina Vaughan είναι η κριτική των υπαρχουσών θεωριών για την εκπαιδευτική αλλαγή, που αποτυγχάνουν να εξηγήσουν τη διαφοροποιημένη εξέλιξη. Η θεωρία του λειτουργισμού απορρίπτεται, επειδή προϋποθέτει μια ανύπαρκτη ομοφωνία για τους εκπαιδευτικούς στόχους, αποτυγχάνει να εξηγήσει την εκπαιδευτική διαμάχη και δεν παρέχει κάποια εξήγηση για τη διαφοροποιημένη εκπαιδευτική εξέλιξη σε χώρες όπου αυτή δεν μπορεί να εξηγηθεί από τις διαφορετικές οικονομικές σχέσεις. Η μαρξιστική

97. M. Archer και M. Vaughan, *Social Conflict and Educational Change*. M. Archer, *The Social Origins of Educational Systems*.

στική θεωρία υποτίθεται ότι έχει ένα αρχικό πλεονέκτημα εδώ, επειδή ενσωματώνει την έννοια της ταξικής σύγκρουσης. Ωστόσο, το πλεονέκτημα αυτό είναι μόνο επιφανειακό, σύμφωνα με την Archer, καθώς ο μαρξισμός επιδεικνύει επίσης έναν απαράδεκτο οικονομικό ντετερμινισμό, αρνούμενος την αποτελεσματικότητα των ιδεών στην εκπαιδευτική αλλαγή και επιχειρώντας μια χονδροειδή διπολική εννοιολόγηση της τάξης. Όπως και η θεωρία του λειτουργισμού, δεν κατορθώνει να εξηγήσει τις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές εξελίξεις. «Ως κοινωνιολογική θεωρία», γράφει η Archer,

ο μαρξισμός δεν εξηγεί ικανοποιητικά τις διαφορές στην εκπαιδευτική εξέλιξη [μεταξύ Γαλλίας και Αγγλίας]. Σε καμία περίπτωση η οικονομική υποδομή δε φαίνεται να έχει καθορίσει τη θεσμική αλλαγή. Η γοργή άνοδος της εκβιομηχάνισης στην Αγγλία με τη συνεπακόλουθη κυριαρχία της μεσαίας τάξης δεν συνοδεύτηκε από μια αντίστοιχη σειρά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, οι οποίες θα παρείχαν πρόσβαση, δομή και περιεχόμενο πιο συνεπή στις απαιτήσεις της τάξης ... [ενώ] στη Γαλλία, η ταχεία πολιτική αλλαγή στο πλαίσιο ενός σταθερού τύπου παραγωγής οδήγησε σε εκπαιδευτικούς μετασχηματισμούς που κορυφώθηκαν με τη δημιουργία του αυτοκρατορικού πανεπιστημίου. Αυτή η μεταρρύθμιση αντιπροσώπευε την προτεραιότητα που αποδιδόταν στα πολιτικά μάλλον, παρά στα οικονομικά προστάγματα.⁹⁸

Ανικανοποίητη με την απόρριψη των σημαντικών κοινωνιολογικών θεωριών, η Archer σε ένα μεταγενέστερο άρθρο της προχωρά στην άρνηση του «πρόχειρου επιφαινομεναλισμού» όλων των θεωριών που «επισημαίνουν κάποια συγκεκριμένη μεταβλητή ή διαδικασία ως καθολικά υπεύθυνη για την επέκταση» και απορρίπτει, *tout court*, τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, τη θεωρία του εκσυγχρονισμού, τη θεωρία της πολιτικής ολοκλήρωσης, τη θεωρία του κοινωνικού ελέγχου και τη θεωρία της ιδεολογικής διάχυσης.⁹⁹

Στη δική της σημαντική ανάλυση για την εκπαιδευτική αλλαγή στη Ρωσία, τη Δανία, τη Γαλλία και την Αγγλία που κάνει στο *The Social Origins of Educational Systems* [Οι Κοινωνικές Καταβολές των Εκπαιδευτικών Συστημάτων], η Archer υιοθετεί μια μορφή βεμπεριανής μακρο-κοινωνιολογίας, που επιζητεί να εξηγήσει την αλλαγή με όρους αλληλεπίδρασης ομάδων. «Η εκπαίδευση έχει τα χαρακτηριστικά που έχει», γράφει, «εξαιτίας των στόχων που επιδιώκουν να επιτύχουν όσοι βρίσκονται στην εξουσία... Η αλλαγή συντελείται επειδή νέοι εκπαιδευτικοί στόχοι τίθενται από εκείνους που έχουν την δύναμη να τροποποιήσουν τις προηγούμενες πρακτι-

98. M. Archer και M. Vaughan, *Social Conflict and Educational Change*, σ. 14.

99. M. Archer (επιμ.), *The Sociology of Educational Expansion*, 1982, σσ. 3-4.

κές».¹⁰⁰ Ωστόσο, οι ομάδες περιορίζονται επίσης από δομικούς παράγοντες και έτσι τόσο ο ανθρώπινος φορέας όσο και οι δομικές συνθήκες θεωρούνται εξίσου σημαντικά στοιχεία. Ο ντετερμινισμός εγκαταλείπεται και αντικαθίσταται από μια θεωρία η οποία θέτει στο κέντρο της την αλληλεπίδραση ομάδων, όπου αυτή εξαρτάται ή επηρεάζεται, αλλά δεν καθορίζεται, από προηγούμενους δομικούς ή κοινωνικούς παράγοντες.

Η αλλαγή στα εκπαιδευτικά συστήματα του 19ου αιώνα προκύπτει από την πάλη μεταξύ ομάδων με διαφορετικά εκπαιδευτικά συμφέροντα. Ο κυρίαρχος εκπαιδευτικός παράγοντας είναι οι εκκλησίες, που ήλεγχαν κατά παράδοση την εκπαίδευση. Άλλοι «επικαρπωτές» του συστήματος είναι οι νομικοί που επωφελούνται από την παραδοσιακή σχολαστική διδασκαλία και η αγγλική άρχουσα ελίτ της οποίας οι αντικειμενικοί στόχοι για πολιτική κοινωνικοποίηση και αναπαραγωγή της ταξικής δομής εξυπηρετούνται από την αγγλικανική εκπαίδευση. Αυτοί δέχονται την πρόκληση νέων «δυναμικών ομάδων» αποτελούμενων από εκείνους που είναι αποκλεισμένοι από την υπάρχουσα εκπαίδευση είτε επειδή δεν τους επιτρέπεται η πρόσβαση σε αυτή είτε επειδή το περιεχόμενο της υπάρχουσας εκπαίδευσης είναι άσχετο με τις ανάγκες τους. Οι Άγγλοι διαφωνούντες επιχειρηματίες αποκλείονταν και για τους δύο παραπάνω λόγους και αποτελούσαν τον πυρήνα αυτής της «δυναμικής ομάδας» στην Αγγλία.¹⁰¹

Η φύση της εκπαιδευτικής διεκδίκησης προσαρμόζεται στην υφιστάμενη κατανομή της κοινωνικής ισχύος. Σύμφωνα με την Archer, δύο βασικές μορφές διεκδίκησης είναι δυνατές. Οι δυναμικές ομάδες μπορεί να καταφύγουν στην «αναπλήρωση», που αναφέρεται στη δημιουργία ανταγωνιστικών ιδρυμάτων προκειμένου να εξασφαλίζουν την παροχή εκπαιδευσης συμβατής με τις ανάγκες τους. Εναλλακτικά, μπορεί να υιοθετήσουν μία στρατηγική «περιορισμού», που σχετίζεται με τη διάλυση του μονοπωλίου της κυρίαρχης ομάδας μέσω νομικών εξαναγκασμών και την επακόλουθη αντικατάστασή του με κρατικά παρεχόμενη εκπαίδευση. Το ποια στρατηγική υιοθετείται εξαρτάται από τη φύση των εμπλεκόμενων κοινωνικών δυνάμεων και, ειδικότερα, από την «κοινωνική κατανομή των πόρων».¹⁰² Προκειμένου να μετέλθει τη λύση του «περιορισμού», η δυναμική ομάδα πρέπει να έχει πρόσβαση στον εθνικό νομοθετικό μηχανισμό. Οι ομάδες που υιοθετούν στρατηγικές «αναπλήρωσης», από την άλλη πλευρά, πρέπει να διαθέτουν επαρκή πλούτο ώστε να χρηματοδοτούν τα εναλλακτικά εκπαιδευτικά

100. M. Archer, *Social Origins*, σ. 2.

101. *Ο.π.*, σ. 68.

102. *Ο.π.*, σ. 121.

ιδρύματα. Έτσι η δυναμική ομάδα που υιοθετεί την «αναπλήρωση» είναι συνήθως η οικονομική ελίτ, ενώ η δυναμική ομάδα εκείνη που υιοθετεί τη λύση του «περιορισμού» είναι συνήθως η πολιτική ελίτ. Από τις τέσσερις περιπτώσεις εθνών που μελετά η Archer, οι δύο –Γαλλία και Ρωσία– αποτελούν παραδείγματα της διαδικασίας «περιορισμού» και οι άλλες δύο –Αγγλία και Δανία– της διαδικασίας «αναπλήρωσης». Η γαλλική δυναμική ομάδα, για παράδειγμα, προέρχεται κυρίως από την επαγγελματική και εμπορική μπουρζουαζία, που δεν έχει επαρκή πλούτο για να ανταγωνιστεί την Εκκλησία στην εκπαιδευτική αγορά, αλλά διαθέτει επαρκή πολιτική επιρροή για να θέσει περιορισμούς. Η αγγλική δυναμική ομάδα, που προέρχεται κυρίως από τη βιομηχανική μεσαία τάξη, δεν έχει πολιτική δύναμη για να επιβάλει περιορισμούς, αλλά διαθέτει επαρκή πλούτο για να υιοθετήσει την πολιτική της αναπλήρωσης. Η μελλοντική πορεία της εκπαιδευτικής ανάπτυξης σε αυτές τις χώρες προκύπτει από τις δομικές συνέπειες που παράγει η υιοθέτηση της μιας ή της άλλης στρατηγικής.

Το επόμενο στάδιο στην ανάλυση της Archer αναφέρεται στη δομική διαμόρφωση που προκύπτει από διαφορετικούς τύπους συστημάτων, δηλαδή στη δημιουργία κεντρικών είτε αποκεντρωτικών δομών. Σε όλα τα συστήματα η εκπαίδευση βαθμιαία ενοποιείται είτε με το κράτος είτε με μία πλειάδα άλλων τοπικών θεσμών. Η εκπαίδευση παύει να είναι «μονο-ενσωματωμένη» και γίνεται «πολυ-ενσωματωμένη», υπηρετώντας διάφορους κοινωνικούς θεσμούς και επιτελώντας πολλές διαφορετικές λειτουργίες. Ωστόσο, αυτό συμβαίνει με διαφορετικούς τρόπους. Σε συστήματα με καταβολές «περιορισμού» πραγματοποιείται «φυγόκεντρα», δηλαδή από το κέντρο προς τα έξω. Σε συστήματα με καταβολές «αναπλήρωσης» πραγματοποιείται «κεντρομόλα», δηλαδή από τα έξω προς τα μέσα.

Έτσι, στη Γαλλία, όπου τα παλιά ιδρύματα καταργήθηκαν και αντικαταστάθηκαν από νέα που ίδρυσε το κράτος, η εκπαίδευση καθίσταται «ολοκληρωμένη» μόνο με εξωτερικά ιδρύματα που έχουν σχεδιαστεί από το κράτος. Αυτό συμβαίνει αναγκαστικά, γιατί η δυναμική ομάδα χρειάζεται να εξασφαλίσει επιχορηγήσεις προκειμένου να χρηματοδοτήσει το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει να υπηρετήσει πολλές κοινωνικές ομάδες για να πείσει το κοινό να αφιερώσει τους φόρους του σε αυτό τον σκοπό. Κατά τη διάρκεια της Αυτοκρατορίας, θέτει ως πρώτη προτεραιότητα να επινοήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να υπηρετεί τη γραφειοκρατία και τον στρατό και να ενσταλάζει τη νομιμοφροσύνη στις μάζες. Ο Ναπολέων αναπτύσσει τα *lycées*, τα *polytechniques* και τις *grandes écoles* για να παρέχει στελέχη για το κράτος, ενώ τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παραμένουν επικεντρωμένα πάνω από όλα στην ενστάλαξη

της ηθικής περισσότερο παρά συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Ωστόσο, από τη δεκαετία του 1830, οι απαιτήσεις της βιομηχανίας αναγκάζουν το κράτος να αναπτύξει περισσότερο την επαγγελματική εκπαίδευση υπό τη μορφή των *écoles primaires supérieures*. Πρόκειται για μια μορφή ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης σε πιο ευρείας κλίμακας κοινωνικούς θεσμούς.

Στην Αγγλία, η πολυ-ενσωμάτωση συντελείται απευθείας και εξαρχής. Στόχος όσων μετέρχονται τις στρατηγικές «αναπλήρωσης» είναι «να αλλάξουν το τμήμα της κοινωνίας που υπηρετεί η εκπαίδευση, αλλά παράλληλα να διασφαλίσουν τη μονο-λειτουργική της διάσταση».¹⁰³ Αυτό παράγει μια «πρωτόγονη» μορφή πολυ-ενσωμάτωσης. Αντιμαχόμενες ομάδες εισηγούνται υπέρ της εκπαίδευσης, για τους δικούς της σκοπούς καθεμία και διαφορετικά μέρη της κοινωνικής δομής εισπράττουν το όφελος. Έτσι, υπάρχουν τρία διακριτά συστήματα στην Αγγλία, συνδεδεμένα με διαφορετικά τμήματα της κοινωνικής δομής το καθένα: τα αγγλικανικά σχολεία, όπου κυριαρχεί η αριστοκρατία και τα οποία είναι ενταγμένα στο συντηρητικό κρατικό μηχανισμό· τα σχολεία της μεσαίας τάξης που συνδέονται άμεσα με τη βιομηχανία· και τα ανεξάρτητα σχολεία της εργατικής τάξης που αναδύονται ταυτόχρονα με πολιτικούς οργανισμούς της εργατικής τάξης και ιδρύματα αυτο-βοήθειας. Ωστόσο, καθώς αυτή η πλουραλιστική μορφή στην οποία οδηγούν οι διάφορες διεκδικήσεις γίνεται ολοένα και πιο δαπανηρή, οι δυναμικές ομάδες αρχίζουν να στρέφονται προς το κράτος για να προστατέψουν τα ιδρύματά τους. Προκειμένου να προσελκύσουν κρατικούς πόρους τα ιδρύματα πρέπει να θυσιάσουν την αυτονομία τους και να καταστούν υπόλογα. Καταλήγουν έτσι –παρότι κανείς δεν είχε αυτή την πρόθεση– να εντάσσονται σε ένα κρατικό σύστημα, το οποίο, αντί να συνιστά ολότητα, είναι απλά το άθροισμα των συστατικών μερών του. Έτσι, η ποικιλομορφία της εθνικής εκπαίδευσης στην Αγγλία προέκυψε «από τα ενσωματωμένα δίκτυα που διατηρούσαν μεγάλο μέρος της αρχικής τους ιδιαιτερότητας».¹⁰⁴

Η διάκριση μεταξύ συγκεντρωτικών και αποκεντρωτικών συστημάτων γίνεται άμεσα αντιληπτή, εξαιτίας της διαφοράς μεταξύ όσων αποκτούν την πολυ-ενσωμάτωση κεντρομόλα και όσων την αποκτούν φυγόκεντρα. Η Archer επεξεργάζεται τη διάκριση αυτή αξιοποιώντας ένα ευρύτερο σύνολο χαρακτηριστικών που περιγράφουν τις σχέσεις ανάμεσα στην εκπαίδευση και το κράτος και ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Οι δομικές αλλαγές πραγματοποιούνται σε όλα τα συστήματα και ως οι πιο σημαντικές από αυτές θεωρούνται «η ενοποίηση», «η συστηματοποίηση», «η διαφοροποίηση»

103. Ο.π., σ. 157.

104. Ο.π., σ. 160.

και «η εξειδίκευση». Οι δύο πρώτες προκύπτουν από τις σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και κράτους, ενώ οι δύο άλλες από τις σχέσεις εκπαίδευσης και κοινωνίας.

Η ενοποίηση σχετίζεται με «την ενσωμάτωση ή ανάπτυξη ποικίλων ιδρυμάτων, δραστηριοτήτων και προσωπικού υπό ένα κεντρικό, εθνικό και ειδικό διοικητικό εκπαιδευτικό πλαίσιο».¹⁰⁵ Περιλαμβάνει ποικίλους βαθμούς κεντρικού ελέγχου και τυποποίησης των διαδικασιών, αλλά είναι σταθερά συγκεντρωτικό. Η συστηματοποίηση αντιπροσωπεύει τη μετάβαση από την «αθροιστικότητα» στην ολότητα, δηλαδή τη συνάρθρωση των διαφορετικών στοιχείων εντός του συστήματος.

Αντί η εθνική εκπαίδευση να είναι το άθροισμα ανόμοιων και ασύνδετων ομάδων ιδρυμάτων ή ανεξάρτητων δικτύων, πλέον επιδιώκει να είναι μία σειρά αλληλένδετων στοιχείων εντός ενός ενοποιημένου συνόλου.¹⁰⁶

Η συστηματοποίηση επιτυγχάνεται μέσω της συνάρθρωσης διαφορετικών εκπαιδευτικών επιπέδων, μέσω του θεσμικού καθορισμού των ηλικιών εισαγωγής και εξόδου, μέσω της ενάρμωσης ή της διαφοροποίησης των προγραμμάτων σπουδών και μέσω της χρήσης των εθνικών εξετάσεων και των προϋποθέσεων εισαγωγής, προκειμένου να ρυθμίζεται η πρόσβαση σε διαφορετικά μέρη του συστήματος.

Η διαφοροποίηση σχετίζεται με τη διαδικασία αυτονόμησης της εκπαίδευσης από τα διάφορα μέρη της κοινωνίας. Εμφανίζεται μια ειδική εκπαιδευτική συλλογικότητα, που έχει εμφανή δομή βάσει των εκπαιδευτικών ρόλων και η οποία επανακαθορίζει τη διδασκαλία με τρόπο ο οποίος δεν συμπίπτει με «τη γνώση και τις πεποιθήσεις οποιουδήποτε μεμονωμένου ιδρύματος».¹⁰⁷ Στα συστήματα «περιορισμού» το κράτος πρέπει να εξυπηρετεί διάφορους στόχους, προκειμένου να εξασφαλίσει δημόσια υποστήριξη για την κρατική εκπαίδευση και έτσι δεν μπορεί να επιτρέψει στην εκπαίδευση να είναι στενά συνδεδεμένη με οποιοδήποτε συγκεκριμένο ίδρυμα. Στα συστήματα «αναπλήρωσης» οι ομάδες οφείλουν να παραχωρήσουν κάποια αυτονομία στην εκπαίδευση. Αναλαμβάνουν συνεπώς τον έλεγχο και την οικονομική ευθύνη της, με τα οποία εξασφαλίζεται ένας κάποιος βαθμός διαφοροποίησης. Η εξειδίκευση σχετίζεται με τους τρόπους με τους οποίους τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αναδιαμορφώνονται για να επικεντρωθούν σε εξειδικευμένες λειτουργίες. Στα συστήματα «περιορισμού», πάλι το κράτος πρέ-

105. Ο.π., σ. 174.

106. Ο.π., σ. 176.

107. Ο.π., σ. 179.

πει να διασφαλίσει κάποια εξειδίκευση για να διατηρήσει την υποστήριξη των διαφόρων ομάδων που απαιτούν από την εκπαίδευση να εξυπηρετήσει τις συγκεκριμένες ανάγκες τους. Στα συστήματα «αναπλήρωσης» η εξειδίκευση είναι εγγενής. «Η εξειδίκευση μεταβιβάζεται στο νέο σύστημα μέσω της ενσωμάτωσης των ανεξάρτητων δικτύων».¹⁰⁸

Αν και, όπως υποστηρίζει η Archer, όλα τα συστήματα αναπτύσσουν αυτά τα τέσσερα χαρακτηριστικά, το κάνουν σε διαφορετικούς βαθμούς. Τα συστήματα με καταγωγή από τον «περιορισμό» τείνουν να αποκτούν ισχυρή ενοποίηση και συστηματοποίηση και ασθενή διαφοροποίηση και εξειδίκευση. Αντιθέτως, τα συστήματα με καταγωγή από την «αναπλήρωση» τείνουν να εξελίσσονται σε ασθενείς μορφές ενοποίησης και συστηματοποίησης και ισχυρές μορφές εξειδίκευσης και διαφοροποίησης. «Στην περίπτωση των συστημάτων με καταγωγή από τον «περιορισμό» η ενοποίηση είναι ταχύτερη και πιο δραστική, ενώ στα συστήματα «αναπλήρωσης» είναι αργή και συσσωρευτική».¹⁰⁹

Η ενοποίηση και η συστηματοποίηση συντελούνται νωρίτερα στα συστήματα «περιορισμού» καθώς, όταν αρχίζει η αντικατάσταση, αυτή συντελείται εντός ενός ενοποιημένου διοικητικού πλαισίου που το έχει δημιουργήσει το κράτος μετά την κατάργηση του παλαιού συστήματος. Εξαρχής, όλες τις εκπαιδευτικές παροχές τις εισάγει και τις συντονίζει η κεντρική εξουσία. Δεν είναι ασυνήθιστο, γράφει η Archer, «για κάθε απόφαση που αφορά σε δαπάνες, προσλήψεις, εξετάσεις, πρόγραμμα σπουδών και στελέχωση να πρέπει κανείς να αναφερθεί σε μια ανώτερη αρχή».¹¹⁰ Συνεπώς η αυτονομία του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν είναι μεγάλη και είναι σύνηθες να εκλαμβάνονται οι καθηγητές ως δημόσιοι υπάλληλοι και έτσι να υπόκεινται σε πιο περιοριστικά νομοθετήματα από ό,τι άλλα επαγγέλματα. Εκεί όπου το κράτος δεν μπορεί να απαλλαγεί από όλα τα παλαιά, ανεξάρτητα ιδρύματα, η περιορισμένη τοπική αυτονομία μπορεί να παραμείνει, αλλά εξαιρετικά περιορισμένη από κρατικές ρυθμίσεις που αφορούν στην εξουσιοδότηση, την αδειοδότηση και την πιστοποίηση σχολείων και διδασκάλων.

Η ισχυρή συστηματοποίηση στα συστήματα «περιορισμού» συντελείται ως αποτέλεσμα του ενοποιημένου κρατικού ελέγχου. Επειδή το κράτος έχει σαφείς στόχους στην εκπαίδευση και ένα σύστημα ελέγχου που μπορεί να τους υλοποιήσει, εξασφαλίζει τη μέγιστη αποδοτικότητα του συστήματος συντονίζοντας με αυστηρό τρόπο τα μέρη του. Σύμφωνα με την Archer,

108. Ο.π., σ. 187.

109. Ο.π., σ. 175.

110. Ο.π., σ. 200.

αυτό δεν συνεπάγεται ωφέλιμη συνάρθρωση μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων ή τη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής κλίμακας. Σημαίνει μόνο ότι αποφεύγονται η επικάλυψη και η διάσταση και ότι η μορφή των δεσμών μεταξύ των επιπέδων είναι σαφής.

Στα συστήματα «αναπλήρωσης» η ενοποίηση και η συστηματοποίηση επιβάλλονται από δίκτυα τα οποία είναι ήδη εξειδικευμένα και διαφοροποιημένα. Ανεξάρτητες ομάδες μάχονται για να διατηρήσουν το διακριτό και εξειδικευμένο τους χαρακτήρα και αντιστέκονται στην τυποποίηση και τον κεντρικό έλεγχο. Ανάλογα με το βαθμό στον οποίο οι ανεξάρτητες ομάδες κυριαρχούν στην κυβέρνηση και προκειμένου αυτές να προστατεύσουν τα συμφέροντά τους μετά την ενσωμάτωση, η διοικητική ενοποίηση και συστηματοποίηση εμποδίζονται λίγο-πολύ. Στην Αγγλία, η ενοποίηση παραμένει ασθενής ακόμη και μετά το 1870 και το επίπεδο της συστηματοποίησης που επιτυγχάνεται ακόμη και το 1902 είναι «μακράν το χαμηλότερο που έχει αναφερθεί για κάποιο από τα τέσσερα εξεταζόμενα συστήματα».¹¹¹

Αυτή η σύντομη περιγραφή της δουλειάς της Archer που παρουσιάστηκε, αντιστοιχεί στο πρώτο μισό των *Κοινωνικών Καταβολών*, βιβλίο που αναλύει την ανάπτυξη των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων κατά τον 19ο αιώνα. Όπως διακήρυξε η Archer, πρόθεσή της ήταν να παρέχει μια θεωρία που να μπορεί να «ερμηνεύσει τα χαρακτηριστικά και τις βασικές γραμμές των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης, καθώς και τις διαδικασίες μεταβολής τους».¹¹² Πόσο επιτυγχάνεται αυτό για την πρώιμη περίοδο; Ως περιγραφική τυπολογία των διαφορετικών εκπαιδευτικών δομών θα υποστηρίζα ότι η ερμηνεία της Archer παρέχει το πιο γενρά θεμελιωμένο συγκριτικό πλαίσιο που έχει παραχθεί μέχρι στιγμής. Υπάρχουν βεβαίως κάποιες ελλείψεις που είναι αναπόφευκτες σε μια μελέτη αυτού του βεληνεκού και η επιλογή των υπό ανάλυση περιπτώσεων είναι ανοιχτή σε ενστάσεις. Η τυπολογία της Archer για τις οργανωτικές μορφές είναι επιτυχής, αλλά έχει λιγότερα να συνεισφέρει στα άλλα ενδιαφέροντα συγκριτικά θέματα, όπως τα επίπεδα εγγραφών και η πρόσβαση, τα πρότυπα γραμματισμού και άλλα. Επίσης, επιλέγοντας δύο περιπτώσεις που αποτελούν παράδειγμα για το «αποκεντρικό» σύστημα και δύο που αποτελούν παράδειγμα για το «συγκεντρικό», η Archer παράγει μία επιμελώς συμμετρική περιγραφή, που ωστόσο, κατά κάποιο τρόπο, είναι ανακριβής ως προς την ισορροπία των τύπων όπως πραγματικά υφίσταντο στην Ευρώπη του 19ου αιώνα. Τα περισσότερα συστήματα, συμπεριλαμβανομένων εκείνων της Γαλλίας, της Ολλανδίας,

111. Ο.π., σ. 195.

112. Ο.π., σ. 1.

της Ελβετίας και των γερμανικών κρατιδίων, έκλιναν προς το «κρατικό» μοντέλο, αντίθετα από το αγγλικό «εθελοντικό» μοντέλο. Δεν ήταν όλα τόσο συγκεντρωτικά όσο το γαλλικό σύστημα, αλλά παρείχαν «δημόσιες» μορφές εκπαίδευσης. Το «περιοριστικό» μοντέλο της Archer ήταν όντως η τυπική μορφή εξέλιξης και το αγγλικό σύστημα «αναπλήρωσης» η εξαίρεση. Αυτό δεν αναδεικνύεται πλήρως από την περιγραφή της Archer. Παρ' όλα αυτά, η ανατομία στις διαφορετικές δομικές και οργανωτικές μορφές των εκπαιδευτικών συστημάτων του 19ου αιώνα που επιχειρεί η Archer και οι συγκριτικές της αξιολογήσεις για τα αποτελέσματα αυτών των διαφορετικών μοντέλων εξέλιξης είναι άκρως διαφωτιστικές. Η δική της είναι σίγουρα η πρώτη συγκριτική ερμηνεία που δίνει την αρμόζουσα σημασία στους πραγματικούς μηχανισμούς μεταβολής των εκπαιδευτικών συστημάτων και τους θέτει στο επίκεντρο της ανάλυσης.

Ωστόσο, ως θεωρία των κοινωνικών καταβολών των εκπαιδευτικών συστημάτων η ερμηνεία δεν είναι πειστική. Ήδη έχει σημειωθεί ότι η επικέντρωση της Archer στους θεσμικούς μηχανισμούς που επέφεραν την αλλαγή παρέχει ένα επίπεδο ανάλυσης που δεν έχει τονιστεί επαρκώς έως τώρα. Πάντως, αυτό από μόνο του δε συνιστά θεωρία των «κοινωνικών καταβολών». Η τελευταία περιέχεται στην ανάλυση που κάνει η Archer για τις δομικές κοινωνικές συνθήκες και την αλληλεπίδρασή τους με την εκπαίδευση, που υποστηρίζεται ότι από κοινού ρυθμίζουν την αλλαγή.

Από πολλές απόψεις η ανάλυση από την Archer της αλληλεπίδρασης με όρους σύγκρουσης κοινωνικών ομάδων, ανάπτυξης συμμαχιών και κατασκευής αποτελεσματικών ιδεολογιών φαίνεται να φθάνει στην ουσία του προβλήματος. Έχει πολλά κοινά με ερμηνείες που χρησιμοποιούν γκραμσιανού τύπου (Gramscian type) θεωρίες για την ηγεμονία, αν και δεν τις αναγνωρίζει ρητά. Πολλές από τις διαφορές της εκπαιδευτικής εξέλιξης σε διαφορετικές χώρες μπορούν να αναγνωστούν με αυτόν τον τρόπο. Ακόμη και μαρξιστές ιστορικοί, από τους οποίους η Archer αντλεί κατά κόρον, όπως ο Brian Simon, έχουν χρησιμοποιήσει παρόμοιες προσεγγίσεις. Για παράδειγμα, η αποτυχία των Άγγλων μεσοαστών μεταρρυθμιστών να αναπτύξουν και να διατηρήσουν μία αποτελεσματική συμμαχία για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με τους ριζοσπάστες της εργατικής τάξης, έπαιξε σαφώς ρόλο στη μάλλον μερική και αργή επίτευξη των στόχων τους. Μέχρις εδώ, αυτά συνιστούν κοινές διαπιστώσεις. Ωστόσο, η θεωρία των συγκρούσεων χωρίς ανάλυση των κοινωνικών και οικονομικών δομών στη βάση των οποίων αναπτύσσεται η σύγκρουση είναι μόνο λειψή εξήγηση. Η Archer έχει οριοθετήσει τη μελέτη της ώστε να αποκλείσει αυτό το επίπεδο ανάλυσης. Έτσι εξαναγκάζεται να βασιστεί σε σχετικά αδιερεύνητες έννοιες για να εξηγή-

σει τις διαφορετικές μορφές που λαμβάνει η σύγκρουση. «Δεν προσπαθούμε να εξηγήσουμε τη φύση της οικονομίας αλλά την εκλαμβάνουμε ως δεδομένη», όπως γράφει.¹¹³ Ομοίως, δεν υπάρχει συγκριτική θεωρία για το κράτος, η οποία να μπορεί να υποστηρίξει την ανάλυσή της όσον αφορά το γιατί συγκεκριμένες «δυναμικές» ομάδες επιλέγουν μια στρατηγική «περιορισμού» του κράτους και άλλες μια πολιτική εθελοντικής «αναπλήρωσης». Αυτό είναι κομβικό σημείο στην ερμηνεία της Archer, αλλά είναι επίσης σημείο στο οποίο η θεωρία της εξασθενεί.

Σύμφωνα με την Archer η γαλλική δυναμική ομάδα επιλέγει τον περιορισμό, γιατί δεν διαθέτει τον πλούτο να ανταγωνιστεί στην αγορά, αλλά έχει επαρκή πολιτική επιρροή ώστε να χειραγωγήσει την κρατική πολιτική. Η αγγλική δυναμική ομάδα επιλέγει την αναπλήρωση, γιατί έχει ελάχιστη πολιτική ισχύ αλλά επαρκή πλούτο. Δυστυχώς, η εξήγηση ως προς το γιατί κάθε ομάδα υιοθετεί μια διαφορετική πορεία δεν είναι πειστική. Η γαλλική δυναμική ομάδα στη δεκαετία του 1760, όταν η θεωρία της κρατικής εκπαίδευσης αναπτύχθηκε για πρώτη φορά, είχε ελάχιστη πολιτική επιρροή στο κράτος. Χρειάστηκε μια επανάσταση για να την αποκτήσει. Σίγουρα δεν είχε μεγαλύτερη πολιτική δύναμη από αυτήν που είχε η αγγλική μεσαία τάξη γύρω στο 1810, όταν υιοθετούσε την αντίθετη ακριβώς στρατηγική επειδή δεν διέθετε πολιτική επιρροή, σύμφωνα με την Archer. Περαιτέρω, αν η θεωρία της Archer είναι σωστή, όταν αποφαινεται ότι η επιλογή στρατηγικής καθορίζεται από την ύπαρξη ή όχι πολιτικής ισχύος, τότε γιατί μετά το 1832, όταν η αγγλική μεσαία τάξη μπορεί να ικανοποιήσει τις περισσότερες από τις πολιτικές απαιτήσεις που θέτει στο κοινοβούλιο, είναι ανίκανη ή απρόθυμη να υποστηρίξει ολόψυχα κάποια πολιτική περιορισμού; Η θρησκευτική διαμάχη, όπως σωστά αναφέρει η Archer, δεν συνιστά επαρκή εξήγηση.

Η απάντηση σίγουρα δεν βρίσκεται στη σύγκριση του πλούτου ή της πολιτικής ισχύος των δύο τάξεων της μπουρζουαζίας – αν και όντως αυτά διέφεραν – αλλά στους ιδιαίτερα διαφορετικούς προσανατολισμούς τους ως προς το κράτος. Η γαλλική μπουρζουαζία, Κοινοβουλευτικοί, Ιακωβίνοι και Ρεπουμπλικανοί ομοίως, είχαν βαθιά κρατιστικές αντιλήψεις για την κυβέρνηση και, συνεπώς, έβλεπαν ότι ο δρόμος προς την εκπαιδευτική αλλαγή περνούσε μέσα από την κρατική νομοθεσία και τον κρατικό έλεγχο. Στη μετεπαναστατική περίοδο το κράτος θεωρούνταν από πολλούς Ρεπουμπλικανούς, συμπεριλαμβανομένων και των προοδευτικών, ως προπύργιο απέναντι στα προνόμια της αριστοκρατίας και την τυραννία του κλήρου. Στην Αγγλία αντίθετα, η μπουρζουαζία έβλεπε το κράτος ως πηγή όλης της

113. Ο.π., σ. 4.

τυραννίας, είτε αυτή λάμβανε τη μορφή καταπιεστικής νομοθεσίας είτε τη μορφή υπέρογκης φορολογίας. Ο αγγλικός φιλελευθερισμός και το *laissez-faire* ήταν οι καθοριστικοί παράγοντες που προσέδωσαν στην αγγλική εκπαιδευτική εξέλιξη τον διακριτό χαρακτήρα της. Δεν ήταν τόσο από έλλειψη δύναμης που η μεσαία τάξη δεν μπορούσε να επιβάλει μεταρρυθμίσεις μέσω του κράτους – αν και στα πρώτα χρόνια μπορεί να το επιχειρήσει και να το βρήκε δύσκολο. Ήταν επειδή δεν το επιθυμούσε. Η μόνη ομάδα που ήταν πλήρως αφοσιωμένη στη δημιουργία δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της νομοθεσίας ήταν οι ριζοσπάστες οπαδοί του Bentham. Ο κρατο-κεντρικός φιλελευθερισμός τους βρισκόταν σε πλήρη αντίθεση με τη φιλοσοφία του *laissez-faire* της κυβέρνησης που κυριαρχούσε στην πλειονότητα των μελών της τάξης τους. Παρά την υποτιθέμενη ευελιξία της και τις εκλεπτύνσεις της βεμπεριανής θεωρίας της σύγκρουσης που επιχειρεί, η Archer μετά βίας διακρίνει μεταξύ της δυναμικής ομάδας (των ριζοσπαστών) και των υπολοίπων μελών της τάξης. Η αποτυχία της μεσαίας τάξης να υιοθετήσει ενοποιητική εκπαιδευτική πολιτική, όσο και η αποτυχημένη συμμαχία με την εργατική τάξη, σφράγισαν τη μοίρα της αγγλικής εκπαίδευσης.

Αυτό το κενό στην ανάλυση της Archer θα είχε μικρότερη σημασία εφόσον η ανάλυση της συγκυρίας δεν ήταν τόσο σημαντική για τη θεωρία της. Ωστόσο, από τη στιγμή που είναι σημαντική, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό ό,τι επακολουθεί. Υπάρχει ένα είδος συστημικής αιτιοκρατίας στη θεωρία της Archer, σύμφωνα με την οποία η επιλογή της αναπλήρωσης ή του περιορισμού σε κάποιο χρονικό σημείο δημιουργεί τα δομικά/θεσμικά όρια που περιορίζουν όλη την περαιτέρω ανάπτυξη. Έτσι, η αγγλική δυναμική ομάδα προχωρεί στις γραμμές της «αναπληρωτικής» πορείας ακόμη και αφότου οι συνθήκες που καθόρισαν την επιλογή της έπαψαν να κυριαρχούν. Γιατί, όταν η αναπλήρωση κλονίζεται μετά το 1840, όπως αποδέχεται η Archer ότι συνέβη, η δυναμική ομάδα δεν αλλάζει κατεύθυνση; Η απάντηση πάλι πρέπει να βρίσκεται στη φύση του φιλελεύθερου κράτους και στην ιδεολογία του *laissez-faire* που το στήριξε, αλλά αυτό μετά βίας συνάγεται από την αφήγηση της Archer. Η αλλαγή στρατηγικής δεν επέρχεται παρά από τη δεκαετία του 1860 και μετά επειδή, σύμφωνα με την Archer, η αναπλήρωση δεν φαντάζει πλέον βιώσιμη, καθώς συνεπάγεται δυσβάσταχτες δαπάνες για τη μεσαία τάξη. Αυτό που η Archer για μία ακόμη φορά αποτυγχάνει να τονίσει είναι ότι η βασική αλλαγή των στάσεων απέναντι στο κράτος είχε αρχίσει να συντελείται εκείνη την περίοδο, συνεπιφέροντας το τέλος του αμιγούς *laissez-faire* και της αρχής της προαίρεσης στην εκπαίδευση.

Παρ' όλη την εκζήτηση στη μορφή και τη συγκριτική σκοπιά της, η μελέτη της Archer υστερεί ως προς μία διάσταση που είναι κομβική για να

εξηγηθεί η διαφοροποιημένη εκπαιδευτική αλλαγή στη διάρκεια αυτής της περιόδου. Αυτό δεν ισχύει μόνο για την Αγγλία και τη Γαλλία, αλλά και για τις χώρες που δεν περιλαμβάνονται στη μελέτη της Archer. Σε κάθε περίπτωση δεν ήταν μόνο η φύση της σύγκρουσης των ομάδων που καθόρισε την εκπαιδευτική αλλαγή, αλλά και η φύση του κράτους και η σχέση των τάξεων της κοινωνίας των πολιτών με το κράτος. Στο Κεφάλαιο 3 θα εξεταστεί το ζήτημα αυτό.

