

ANNA ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ

Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Θεωρίες για την κοινωνική
ανισότητα στο σχολείο



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ



**ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Αννα Φραγκουδάκη, Καρνεάδου 28, Αθήνα 106 75

• 1985, Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ

ANNA ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ

**ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ
ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

**ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ
ΑΘΗΝΑ 1985**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	9
ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	
Δυο λόγια για την κοινωνιολογία.....	13
Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.....	15
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	
Η «θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου»	21
Το περιεχόμενο της «θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου»	23
Μεθοδολογικά ερωτήματα που προκύπτουν από τη «θεωρία του ανθρώ- πινου κεφαλαίου»	27
Η σημασία της «θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου»	35
ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ	
Εισαγωγικά	41
Η ανακάλυψη της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο	44
Η Έκθεση του Κόουλμαν	44
Η Ανισότητα του Τζενκς	51
Η ανισότητα στην εκπαίδευση είναι κοινωνική	58
Η καθυστέρηση	59
Η επίδοση	60
Η ανώτατη εκπαίδευση	63
ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΙΣ ΣΟΣΙΑΛΙΣΤΙΚΕΣ ΧΩΡΕΣ	
Οι διαφορές του σχολείου των σοσιαλιστικών χωρών	71
Οι πολιτικές αναστολές στην κοινωνική ανάλυση	75
Η κοινωνική ανισότητα στο σχολείο των σοσιαλιστικών χωρών	79
Η ΕΥΘΥΝΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ	
Η ανισότητα δεν είναι αναπόφευκτη	87
Η ευθύνη του σχολείου	93
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΝΟΗΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ:	
Ο ΜΥΘΙΚΟΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΥΦΥΪΑΣ	
Η ευφυΐα και η μέτρησή της	105
Η πρόσφατη θεωρία για το γενετικό καθορισμό της ανθρώπινης ευφυΐας	113
Η κοινωνική διάσταση της επιστήμης	123

Η ΓΛΩΣΣΑ, Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ Η ΑΝΙΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Γλώσσα και σχολική επίδοση	131
Η θεωρία του Μπέιζλ Μπερνστίν.....	138

ΟΙ ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Εισαγωγικά	151
Η φονξιοναλιστική ερμηνεία	152
Η ερμηνεία των «ριζοσπαστών»	158
Η θεωρία του «μορφωτικού κεφαλαίου»	162
Η μαρξιστική προσέγγιση για το ρόλο του σχολείου στον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας	170

Η ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα δεδομένα για το ελληνικό σχολείο	181
Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα	186
Προϋποθέσεις για να μην είναι η μόρφωση προνόμιο της μειοψηφίας ..	202
Πρέπει να φανταστούμε ένα άλλο σχολείο	207

ΚΕΙΜΕΝΑ

Τάλκοτ Πάρσονς (Talcott Parsons), Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικανική κοινωνία	249
Μπάρτον Κλαρκ (Burton Clark), Η αποπεμπτική λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης	281
Τζέιμς Κόουλμαν (James Coleman) κ.ά., Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών (περιληπτική έκθεση)	301
Πιερ Μπουρντιέ (Pierre Bourdieu), Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία	357
Μπέιζλ Μπερνστίν (Basil Bernstein), Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης	393
Μπέιζλ Μπερνστίν, Κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση	433
Σάμουελ Μπόουλς (Samuel Bowles) και Χέρμπερτ Γκίντις (Herbert Gintis), «Πέρα από την εκπαιδευτική Δύση: το μεγάλο αμερικανικό όνειρο εξατμίζεται»	469
Βιβιάν Ιζαμπέρ-Ζαματί (Viviane Isambert-Jamati), Οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνική διαίρεση στο σχολείο σήμερα	493
Πιερ Μπουρντιέ (Pierre Bourdieu) και Ζαν-Κλωντ Πασερόν (Jean-Claude Passeron), «Σοβαρά παιχνίδια και το παιχνίδι της σοβαρότητας»	519
«Μαθητευόμενοι και μαθητευόμενοι μάγοι»	542
Βιβλιογραφία	557

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το βιβλίο αυτό αποτελεί προσπάθεια να παρουσιαστούν οι σημαντικότεροι συγγραφείς, η μεθοδολογία, οι θεωρίες και τα κυριότερα συμπεράσματα του κλάδου, που ονομάζεται κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Η προσπάθεια αυτή έχει πολλές δυσκολίες, που ανάμεσα τους σπουδαιότερες είναι η αντικειμενικότητα και η πληροφοριακή αποτελεσματικότητα.

Η σχολιασμένη σύνοψη ερευνητικών μεθόδων και ερμηνευτικών θεωριών σ' έναν ολόκληρο κλάδο των κοινωνικών επιστημών, όπου οι μέθοδοι διαφέρουν μεταξύ τους και οι ερμηνείες συγκρούονται, αλλά όπου επίσης κάθε συμπέρασμα έχει κοινωνική διάσταση και πολιτικές επιπτώσεις, είναι εξαιρετικά δύσκολο αν όχι αδύνατο να μπορέσει να είναι αρκετά αντικειμενική. Από την άλλη μεριά, η πρόθεση αντικειμενικότητας και η επιθυμία πληρότητας ενδέχεται να δώσουν σ' ένα τέτοιο βιβλίο τη μορφή λεξικού, να το μετατρέψουν σ' ένα είδος λημματολογίου με ονόματα συγγραφέων και τίτλους έργων, πράγμα που αναπόφευκτα διαλύει τη συνοχή του, το κάνει δυσανάγνωστο και καταστρέφει το ενδιαφέρον του αναγνώστη.

Η προσπάθεια να αποφύγουμε όσο είναι δυνατό τις παραπάνω αδυναμίες οδήγησε στην επιλογή να αποτελείται το βιβλίο αυτό από δύο μέρη.

Το πρώτο μέρος είναι μελέτη στην οποία παρουσιάζουμε τα συμπεράσματα της έρευνας σε διάφορες χώρες για τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου, περιγράφοντας και σχολιάζοντας την πάλη των ιδεών, που προκύπτει από τις διαφορετικές θεωρίες, τις συγκρουόμενες ερμηνείες και τις μεθοδολογικές και πολιτικές αντιπαραθέσεις.

Το δεύτερο μέρος περιέχει επιλογή από μελέτες, που μεταφράζονται για πρώτη φορά στα ελληνικά και είναι από τις αντιπροσωπευτικότερες της κάθε τάσης. Οι συγγραφείς τους είναι ανάμεσα στους σπουδαιότερους, ως προς τη διάδοση που έχουν τα έργα τους και ως προς την επίδραση που άσκησαν και ασκούν στο διεθνή χώρο οι μέθοδοι και οι ερμηνείες τους. Οι μελέτες αυτές διαφέρουν ως προς το μεθοδολογικό και θεωρητικό υπόβαθρο που τις προσανατολίζει.

Έτσι, επιτρέπουν στον αναγνώστη να κρίνει και από τα ίδια τα έργα τις μεθόδους και τις ερμηνευτικές θεωρίες και να καταλήξει ενδεχομένως σε αξιολογήσεις και επιλογές διαφορετικές από αυτές που κάνουμε στο πρώτο μέρος.

**ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΔΥΟ ΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είναι κλάδος της κοινωνιολογίας. Κοινωνιολογία ονομάζεται η επιστημονική μελέτη της κοινωνίας. Ο ορισμός αυτός δεν είναι όσο μοιάζει αυτονόητος ή κοινότοπος, εάν αναφέρουμε δύο θεμελιακές γνωστικές κατακτήσεις της κοινωνιολογίας, ιδιαίτερα χρήσιμες σε αυτή τη μελέτη για την εκπαίδευση, που είναι (α) η συνύπαρξη και παράλληλη δημιουργία της κοινωνίας και του ανθρώπου και (β) ο κοινωνικός καθορισμός των ιδεών.

Ο άνθρωπος δεν υπάρχει πριν ούτε υπάρχει χωρίς την κοινωνία. Η τομή στο ζωικό βασίλειο, που αποτελεί η ύπαρξη του ανθρώπου, έγινε με την παράλληλη δημιουργία του λόγου και της κοινωνίας. Ο λόγος, ικανότητα συμβολισμού που πραγματώνεται στις γλώσσες, και η κοινωνία, δημιουργία οργανωμένων σχέσεων άλλων από τις βιολογικές ή ενστικτώδεις, ανήκουν αποκλειστικά στο ανθρώπινο είδος και συνυπάρχουν με τη δημιουργία του.

Η οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων και της οικονομικής δραστηριότητας της ομάδας, δηλαδή η κοινωνία, στηρίζεται σε κανόνες που τη ρυθμίζουν. Οι κανόνες συνυπάρχουν πάντα με τη δικαίωση και τη νομιμοποίησή τους, μέσα από ποικίλες αξίες και ερμηνείες του κόσμου, δηλαδή μέσα από τις ιδέες. Οι ιδέες προκαλούν την κοινωνική ενσωμάτωση, δημιουργούν στα μέλη της ομάδας τη συνείδηση της συμμετοχής τους σε αυτήν και πετυχαίνουν την εσωτερίκευση των αξιών, που οδηγεί στην εφαρμογή των κανόνων εξασφαλίζοντας τη διάρκεια της κοινωνίας.

Άρα, ένας από τους μηχανισμούς για την επιβίωση της κοινωνίας είναι η δημιουργία των ιδεών που δικαιώνουν και νομιμοποιούν τη συγκεκριμένη κοινωνική δομή, την οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων και της οικονομίας. Η τάση λοιπόν της κοινωνίας προς τη δικαιώνισή της αναπαράγει συστηματικά στην ιστορία των κοινωνιών την πεποίθηση ότι η συγκεκριμένη κάθε φορά κοινωνική δομή είναι οριστική και αμετάκλητη,

είναι αιώνια. Η ιστορία των κοινωνιών ωστόσο αποτελείται από δύο παρόλληλες πορείες, τον ασταμάτητο σε μια μεγάλη εξελικτική διαδικασία αγώνα για τον έλεγχο του φυσικού περιβάλλοντος και τον επίσης ασταμάτητο σε αντίστοιχη μεγάλη εξελικτική διαδικασία αγώνα για την ολοκληρωτική και τελειότερη κοινωνική οργάνωση. Η κοινωνία βρίσκεται λοιπόν διαρκώς σε κίνηση εξελικτική (πορεία που βέβαια δεν είναι καθόλου γραμμική και το κάθε βήμα της δεν είναι πάντα βελτιωτικό), η κίνηση όμως αυτή δεν είναι σε κάθε συγκεκριμένη στιγμή ορατή. Είναι ολοφάνερη σε περιόδους συγκρούσεων που προέρχονται από μεγάλες μεταμορφώσεις των παραγωγικών δυνάμεων και φέρνουν μεγάλες ανακατατάξεις στις κοινωνικές σχέσεις. Σε άλλες περιόδους, είναι κίνηση σαν εκείνη που κάνουν οι δείκτες του ρολογιού, αόρατη αν δεν την παρατηρήσουμε σε μεγάλη διάρκεια, δηλαδή ιστορικά.

Κοινωνιολογία είναι με άλλα λόγια η επιστημονική μελέτη της κοινωνικής οργάνωσης και των ιδεών με τις οποίες δικαιώνεται και νομιμοποιείται, στις οποίες δηλαδή στηρίζεται αυτή η οργάνωση. Είναι επιστήμη που χαρακτηρίζουν δύο μεγάλες εγγενείς στο αντικείμενό της δυσχέρειες. Η δυσκολία να στοιχειοθετηθούν τεκμήρια και αποδείξεις που να οδηγούν σε συμπεράσματα απόλυτα έγκυρα. Και η εξαιρετικά μεγάλη δυσκολία για τον επιστήμονα, να είναι παρατηρητής και ερμηνευτής ενός αντικειμένου του οποίου αποτελεί ο ίδιος αναπόσπαστο μέρος και προϊόν. Οι δύο αυτές δυσκολίες ξεπερνιούνται σχετικά με το συνεχή έλεγχο και αυτοέλεγχο της κοινωνιολογικής εργασίας, της μεθόδου και των πορισμάτων, μέσα από το πρίσμα της έννοιας του κοινωνικού καθορισμού των ιδεών και της έννοιας της εξέλιξης. Ο συνεχής αυτός έλεγχος και αυτοέλεγχος σημαίνει στην πράξη ιδιαίτερη προσοχή στη χρήση της γλώσσας και των εννοιών, καθώς η γλώσσα είναι το κύριο μέσο και οι έννοιες τα κύρια εργαλεία της ανάλυσης. Σημαίνει ακόμα τη συνεχή προσπάθεια του επιστήμονα (σαν πυξίδα της δυνατότητάς του να παράγει γνωστικά συμπεράσματα) να διατηρεί σε συνεχή εγρήγορση τη συνείδηση ότι η κοινωνία κινείται μέσα στην ιστορία και ότι ο ίδιος ανήκει στην κοινωνία, ότι δηλαδή συμμετέχει ως μέλος σε κοινωνικές ομάδες, ανάμεσα στις οποίες σε ορισμένη κοινωνική τάξη και την ιδιαίτερη κοινωνική κατηγορία των διανοουμένων, που είναι οι παραγωγοί των ιδεών.

Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είναι κλάδος αρκετά καινούριος. Η έρευνα πάνω στον εκπαιδευτικό θεσμό και τον κοινωνικό του ρόλο αποτελούσε πριν 20 με 30 μόλις χρόνια περιθωριακό αντικείμενο της κοινωνιολογίας. Σήμερα, αποτελεί έναν από τους κλάδους των κοινωνικών επιστημών, που συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των μελετητών.

Αντικείμενο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι προφανώς η εκπαίδευση. Η διαφορά της από άλλες προσεγγίσεις είναι ότι μελετάει το εκπαιδευτικό σύστημα ως κοινωνικό θεσμό.

Το σχολείο είναι ο κοινωνικός θεσμός, ο επίσημα και αποκλειστικά επιφορτισμένος με τη μετάδοση (αναπαραγωγή) της γνώσης, ο μόνος θεσμός που έχει το δικαίωμα να πιστοποιεί την κατοχή γνώσεων, άρα ο μόνος που η σφραγίδα του επισημοποιεί αλλά και νομιμοποιεί τις γνώσεις σε μια κοινωνία.

Αναπαραγωγή της γνώσης και μετάδοσή της στις νεότερες γενιές υπάρχει σε όλες τις κοινωνίες στην ιστορία. Το σχολείο όμως είναι θεσμός σχετικά πρόσφατος. Γεννιέται, στη μορφή που το βλέπουμε σήμερα, κατά τη βιομηχανική επανάσταση, είναι δηλαδή θεσμός της αστικής κοινωνίας. Η αστική κοινωνία είναι η πρώτη που η ιδεολογία της περιέχει την αρχή του δικαιώματος στη μόρφωση για όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες. Η μόρφωση επιτρέπει στη λειτουργία του πολιτικού συστήματος του ελεύθερου κοινοβουλίου να στηρίζεται στη γνώση και τη συνείδηση των πολιτών-εκλεκτόρων. Δηλαδή η αστική κοινωνία, θέτοντας τέλος στην παλιότερη αντίληψη για την κοινωνική οργάνωση που έβλεπε την πολιτική εξουσία να ανήκει «ἐλέω Θεοῦ» σε μια μειοψηφία, εγκαινιάζει έναν καινούριο κοινωνικό θεσμό. Με την αρχή της εκλογής των αντιπροσώπων των πολιτών, αρχή που συνεπάγεται και την ανάληψη από την πολιτεία της υποχρέωσης να μεταδώσει σε όλους τους πολίτες τις απα-

ραίτητες στοιχειώδεις γνώσεις που τους επιτρέπουν να ασκούν το δικαίωμα του εκλέκτορα, δημιουργείται ο εκπαιδευτικός θεσμός, η στοιχειώδης εκπαίδευση και η αρχή της εκπαιδευτικής ισότητας, η υποχρέωση της κρατικής εξουσίας να παρέχει τη στοιχειώδη εκπαίδευση σε όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες χωρίς καμιά διάκριση.

Η σημασία του εκπαιδευτικού θεσμού υπογραμμίζεται από τον Εμίλ Ντυρκέμ (Emile Durkheim), έναν από τους κλασικούς κοινωνιολόγους, στον οποίο επίσης ανήκει η πατρότητα του κλάδου της εκπαιδευτικής κοινωνιολογίας. () εκπαιδευτικός θεσμός έπαιξε σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αστικής κοινωνίας. Η εκβιομηχάνιση, που προϋποθέτει τεράστιες ανακατατάξεις στις παραγωγικές σχέσεις, η εσωτερική μετανάστευση που απαιτεί η εκβιομηχάνιση, η επένδυση κεφαλαίων, η κεφαλαιοποίηση της γεωργίας και η αύξηση των αστικών κέντρων υπήρξε διαδικασία δύσκολη και γενεσιουργός μεγάλων πολιτικών και κοινωνικών προβλημάτων. () εκπαιδευτικός θεσμός, μεταδίδοντας στη μεγάλη πλειοψηφία των αγροτών ορισμένες γνώσεις απαραίτητες για την ενσωμάτωσή τους στη μισθωτή αγορά της εργασίας και για την άσκηση του δικαιώματος του εκλέγειν, βοήθησε την ολοκλήρωση της αστικής μορφής της κοινωνίας.

Η γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η διάδοση σε όλους τους πολίτες του έθνους-κράτους της στοιχειώδους μόρφωσης, που θεωρείται προϋπόθεση και θεμέλιο της αστικής ισότητας, βρίσκεται ήδη στα κείμενα των γάλλων εγκυκλοπαιδιστών και στις αρχές της γαλλικής επανάστασης. Στην Ελλάδα, η ίδια ιδέα διαδίδεται από τους θεωρητικούς της εθνικής ανεξαρτησίας. Ο Κοραής πίστευε ότι «τό έθνος θά αναστηθῇ διά τῆς ἐξαπλώσεως τῶν φώτων». Μετά τον αγώνα για την εθνική ανεξαρτησία και τις πολιτικές περιπέτειες του νέου κράτους, την ίδια αντίληψη για τη μεγάλη σημασία της μόρφωσης του λαού, τη βρίσκουμε στα κείμενα των διανοουμένων της τελευταίας εικοσαετίας του 19ου αιώνα και μάλιστα των δημοτικιστών. Πιστεύουν ότι η διάδοση της μόρφωσης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας, για την πολιτική εξυγίανση και την ορθή λειτουργία του κοινοβουλευτισμού, ακόμα και για τη λύση του εθνικού ζητήματος.

Αντικείμενο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι λοιπόν ο εκπαιδευτικός θεσμός και ο ρόλος του μέσα στην κοινωνία. Ρόλος πολυσύνθετος και ιδιαίτερα σημαντικός. Το σχολείο είναι ο σημαντικότερος θεσμός για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών της κοινωνίας. Μεταδίδει επιλογή γνώσεων, ορισμένη παιδεία (κουλτούρα), ορισμένη μορφή της εθνικής γλώσσας, μεταδίδει αρχές και

αξίες που είναι κυρίαρχες στη συγκεκριμένη κοινωνία, αρχές και αξίες κοινωνικές και πολιτικές, αλλά και ηθικές, αισθητικές, φιλοσοφικές κ.ο.κ. Το σχολείο διαμορφώνει τις νεότερες γενιές ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία, δηλαδή να αποκτήσουν τη συνείδηση συμμετοχής στο εθνικό σύνολο, να ενταχθούν στο οικονομικό σύστημα οργάνωσης και καταμερισμού της εργασίας και να συμμετέχουν στο πολιτικό σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας.

Αντικείμενο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι, επομένως, αυτός ο πολυσύνθετος ρόλος του σχολείου. Είναι η κοινωνική ενσωμάτωση, η επιλογή γνώσεων, η επιλογή παιδείας (κουλτούρας) και η γλώσσα που το σχολείο μεταδίδει καθώς και το σύνολο αρχών, αξιών και ιδεών που συνθέτουν την ιδεολογία του. Είναι η σχέση του σχολείου με την οικονομία, καθώς και η κοινωνική σύνθεση του σχολικού πληθυσμού.

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης με το παραπάνω περιεχόμενο είναι, όπως είπαμε, πρόσφατος κλάδος. Μόλις γύρω στη δεκαετία του 1950, οι ειδικοί αλλά και οι κυβερνήσεις αρχίζουν να ενδιαφέρονται ζωηρά για το εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνική αποτελεσματικότητά του. Κατά την εικοσαετία 1950-1970, οι δαπάνες για την εκπαίδευση στις βιομηχανικές χώρες που είναι μέλη του ΟΟΣΑ¹ αυξάνονται με ρυθμό 10% το χρόνο, αύξηση κατά το μισό μεγαλύτερη από την ετήσια αύξηση του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος και μιάμιση φορά μεγαλύτερη από την αύξηση του συνόλου των δημόσιων δαπανών.

Η τεράστια αυτή αύξηση της δημόσιας δαπάνης για την εκπαίδευση φανερώνει ότι οι κυβερνήσεις ενδιαφέρονται σοβαρά γι' αυτήν. Ένας από τους λόγους του αυξημένου ενδιαφέροντος είναι η τάση των κυβερνήσεων να προσαρμόσουν το σχολείο στις ανάγκες της οικονομίας, καθώς αυξάνει ο διεθνής οικονομικός ανταγωνισμός. Δεύτερος λόγος είναι η μεγάλη και συνεχώς αυξανόμενη ζήτηση για εκπαίδευση από όλο και ψηλότερα ποσοστά πολιτών νέας ηλικίας. Πράγματι, κατά την ίδια 20ετία, ο αριθμός των μαθητών και σπουδαστών αυξάνει εντυπωσιακά: κατά 30% στη δημοτική εκπαίδευση, κατά 100% στη δευτεροβάθμια και κατά 200% στην ανώτατη εκπαίδευση². Η αύξηση αυτή και η προβλεπόμενη συνέχιση της αύξησης θέτει στις κυβερνήσεις προβλήματα που αφορούν την άμεση ενσωμάτωση των διπλωματούχων στην αγορά της εργασίας και τις μακρόχρονες δυνατότητες της οικονομίας να απορροφάει διπλωματούχους.

Συγχρόνως, η μεγάλη αυτή αύξηση μετατρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα των δυτικών κοινωνιών σε χώρο έντονων κοινωνικών συγκρούσεων, πράγμα που επίσης πολλαπλασιάζει το ενδιαφέρον των κριτικών

υπευθύνων και μελετητών για το σχολείο. Κοινωνιολόγοι, οικονομολόγοι, ανθρωπολόγοι και ιστορικοί μελετούν το εκπαιδευτικό σύστημα, τη λειτουργία του μέσα στην κοινωνία, την αποτελεσματικότητά του ως θεσμού για την κοινωνική ενσωμάτωση, τις δυνατότητες προσαρμογής του στις ανάγκες της οικονομίας ώστε να γίνει μοχλός της οικονομικής ανάπτυξης, τα προβλήματα που θέτει η αύξηση των διπλωματούχων κτλ. Σε είκοσι περίπου χρόνια, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης αναπτύσσεται τόσο ώστε σήμερα είναι ανάμεσα στους δύο ή τρεις κλάδους των κοινωνικών επιστημών με την πλουσιότερη ερευνητική και την πολυαριθμότερη βιβλιογραφική δραστηριότητα.

• • •

Τα κεφάλαια που ακολουθούν προσπαθούν να δώσουν όσο γίνεται πληρέστερη εικόνα των πορισμάτων και των γνωστικών κατακτήσεων σε αυτό τον κλάδο και συγχρόνως να παρουσιάσουν τη σύγκρουση των ιδεών, τις διαφορετικές ερμηνείες για τη σημασία που έχει ο εκπαιδευτικός θεσμός, τους ρόλους που ασκεί μέσα στην κοινωνία και τις προοπτικές που διαγράφονται σήμερα για την εκπαίδευση γενικά.

Τα τελευταία 20 χρόνια, μεγάλο ενδιαφέρον για την επίτευξη της εκπαιδευτικής ισότητας στις δυτικές χώρες προέρχεται, ανάμεσα σε άλλους παράγοντες, από την πλατιά διάδοση μιας αμερικανικής οικονομικής θεωρίας, που υποστήριξε ότι η εκπαίδευση είναι ο κυριότερος μοχλός και η σημαντικότερη προϋπόθεση της οικονομικής ανάπτυξης και ότι η πλατύτερη δυνατή εξάπλωση της ανώτατης εκπαίδευσης αποτελεί την κατεξοχήν εγγύηση για την πρόοδο της σύγχρονης οικονομίας. Στο *Πρώτο κεφάλαιο*, παρουσιάζουμε αυτή τη θεωρία, που επηρέασε έντονα τους διεθνείς οργανισμούς και την εκπαιδευτική πολιτική των δυτικών κυβερνήσεων. Η θεωρία αυτή, αποδίδοντας μεγάλη οικονομική σημασία στην εκπαίδευση, έδωσε προτεραιότητα στο ζήτημα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, με το επιχείρημα ότι έτσι θα αξιοποιηθούν για την οικονομική ανάπτυξη τα αποθέματα διανοητικού πλούτου που διαθέτει η κάθε χώρα αλλά μένουν ανεκμετάλλευστα.

Η κοινωνιολογική έρευνα πάνω στην εκπαίδευση ανακάλυψε, πράγμα που αποτελεί το κεντρικό θέμα τεράστιου αριθμού μελετών τα τελευταία 20-30 χρόνια, ότι το σύγχρονο σχολείο, το αξιοκρατικό σχολείο, με τις σχολικές μεθόδους αξιολόγησης (βαθμολογία, διαγωνίσματα, εξετάσεις), ασκεί επιλογή αυστηρά κοινωνική. Η σχολική αξιολόγηση αντιστοιχεί

στην κοινωνική διαστρωμάτωση, δηλαδή η σχολική επιλογή αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα. Στο Δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζουμε τις κυριότερες μελέτες που τεκμηριώνουν την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο. Παρουσιάζουμε εκτενέστερα την έρευνα πάνω σε αυτό το θέμα στις ΗΠΑ, επειδή αποτελεί ποσοτικά το μεγαλύτερο μέρος της διεθνούς επιστημονικής παραγωγής, αλλά και επειδή η αμερικανική κοινωνιολογία, καθώς είναι στην πλειοψηφία της θεμελιωμένη στη φονξιοναλιστική θεωρία (που παραμερίζει την έννοια των κοινωνικών τάξεων και παραβλέπει την ύπαρξη της σύγκρουσης κοινωνικών συμφερόντων), δίνει μεγαλύτερη πειστικότητα στο συμπέρασμα ότι το σχολείο αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα. Αφαιρεί την πολιτική αμφιβολία ότι θα μπορούσε να οφείλεται το συμπέρασμα αυτό μερικά τουλάχιστον στην πρόθεση των κοινωνικών επιστημόνων να αμφισβητήσουν την κοινωνική τάξη πραγμάτων.

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είναι επιστημονικός κλάδος, που αναπτύχθηκε κυρίως στις δυτικές χώρες. Η βιβλιογραφία της επομένως είναι κυρίως δυτική. Μέρος των μελετητών μέσα στη βιβλιογραφία αυτή αποδίδει την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο στο οικονομικό σύστημα των δυτικών κρατών, δηλαδή στον καπιταλισμό. Στις σοσιαλιστικές χώρες έχει καταργηθεί η ατομική ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής, υπάρχει σχετική ομοιογένεια των μισθών και γενικά είναι πολύ μικρότερες οι οικονομικές διαφορές. Θα μπορούσαν τα δεδομένα αυτά να οδηγήσουν τον αναγνώστη στο έμμεσο συμπέρασμα ότι η κοινωνική ανισότητα στο σχολείο είναι φαινόμενο που αφορά το δυτικό κόσμο. Γι' αυτό, παρεμβάλλουμε ένα σύντομο παρενθετικό Τρίτο κεφάλαιο, που παρουσιάζει, με τεκμήρια κυρίως από τις ίδιες τις σοσιαλιστικές χώρες, πορίσματα για την κοινωνική σύνθεση των εκπαιδευόμενων και την επίδοσή τους. Αποδεικνύεται ότι η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο είναι επίσης φαινόμενο των σοσιαλιστικών χωρών.

Επειδή έχει προφανή χρησιμότητα ο εντοπισμός των δυνατοτήτων που υπάρχουν, ώστε να μην αναπαράγει το σχολείο την κοινωνική ανισότητα, παρουσιάζουμε στο Τέταρτο κεφάλαιο, (μολονότι ανήκουν στο Δεύτερο κεφάλαιο) τα συμπεράσματα από τις μελέτες τις σχετικές με την ευθύνη του ίδιου του σχολείου. Αυτές οι μελέτες προσπαθούν να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά εκείνα του σχολείου που επιτρέπουν ή ενισχύουν την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας.

Η γνωστική ανακάλυψη, σύμφωνα με την οποία το σχολείο αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα, προσκρούει στην παραδοσιακή και βαθιά

ριζομένη αντίληψη για το διαφορετικό ποσοστό ευφυΐας που διαθέτουν τα άτομα. Οι ατομικές διαφορές στις διανοητικές ικανότητες αποτελούν ως πολύ προάφεται τη μοναδική και απτονόητη εξήγηση της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας. Σήμερα, είναι γενικά αποδεκτό ότι η σχολική επίδοση είναι κοινωνική, εφόσον την επίδοση καθορίζει κυρως η κοινωνική προφλευση. Στο *Πέμπτο κεφάλαιο* λοιπόν, παρουσιάζουμε χορμιά το δύσκολο και πολυσυζητημένο θέμα της ευφυΐας, δηλαδή τη σχέση της ικανότητας, που ο πολιτισμός μας ονομάζει ευφυΐα, με τη σχολική επίδοση. Αναπιστώνεται ότι το ζήτημα της ευφυΐας σήμερα θέτει σε μεγάλο βάθμο το πρόβλημα της κοινωνικής και πολιτικής διάστασης που έχουν τα επιστημονικά συμπεράσματα.

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ανακαλυπτοντας την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο, άνοιξε και ένα δεύτερο εξαιρετικά ενδιαφέρον κεφάλαιο, που αφορά τη γλώσσα. Η κοινωνιολογία του σχολείου διαπισπωσε ότι υπάρχει διάσπαση ανάμεσα στη σχολική γλώσσα και στην ομιλουμένη από τα άτομα που προέρχονται από διάφορες κοινωνικές τάξεις και ότι έχει τεράστια σημασία για τη σχολική επίδοση η γνώση της σχολικής γλώσσας. Σε χωριστό *Έκτο κεφάλαιο* παρουσιάζουμε τα σημαντικότερα πορίσματα της έρευνας για την απόσταση της σχολικής γλώσσας από τα διάφορα κοινωνικά ιδιώματα και για την επιρρωσή της στη σχολική επίδοση.

Έχοντας ως ιδώ εξετάσει τα σημαντικότερα θέματα που έχουν απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινωνιολογία και τα κυριότερα συμπεράσματα στα οποία έχει καταλήξει, στο *Έβδομο κεφάλαιο* παρουσιάζουμε συνοπτικά τις απονδιαότερες, ως προς τη διάδοση που έχουν και την επιρωση που ασκούν, αναλυτικές θεωρίες για το ρόλο του σχολείου στην κοινωνία και τις ερμηνείες για το φαινόμενο της κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση.

Στο *Όγδοο και τελευταίο κεφάλαιο* εξετάζουμε πως τίθεται το πρόβλημα της κοινωνικής ανισότητας στο ελληνικό σχολείο.

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ:
Η ΘΕΩΡΙΑ
ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ**

ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ «ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ»

Μετά το τέλος του δεύτερου παγκόσμιου πολέμου, η οικονομική ανασυγκρότηση και ο οικονομικός ανταγωνισμός ανάμεσα στις δυτικές χώρες, αλλά συγχρόνως η λεγόμενη «μάχη παραγωγής» ανάμεσα στην Ανατολή και τη Δύση, δηλαδή ο αναπτυξιακός ανταγωνισμός ανάμεσα κυρίως στις δύο χώρες εκπροσώπους των δύο κόσμων, ΗΠΑ και ΕΣΣΔ, επηρεάζουν καθοριστικά τις δυτικές κυβερνήσεις. Ταυτόχρονα, τις ωθούν στην ανάληψη όλο και μεγαλύτερης ευθύνης για την ανάπτυξη της οικονομίας κάθε χώρας. Αυτό το αυξανόμενο ενδιαφέρον των κυβερνήσεων για την οικονομική ανάπτυξη, που ενίσχυσε στη Δύση το σύγχρονο παρεμβατικό κράτος, θα οδηγήσει σε σημαντική αύξηση των πόρων και των κονδυλίων για την έρευνα πάνω στα εκπαιδευτικά προβλήματα και την εκπαίδευση γενικά.

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον των κυβερνήσεων για την εκπαίδευση οφείλεται, μαζί με άλλους παράγοντες, σε μεγάλο βαθμό σε μια θεωρία για την οικονομική ανάπτυξη, που για τους ίδιους κοινωνικούς λόγους στοιχειοθετείται τη μεταπολεμική περίοδο στις ΗΠΑ. Ονομάζεται «θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου»³ και συνοψίζεται με δυο λόγια στην άποψη ότι οι πηγές πλούτου για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας είναι όχι μόνο οι γνωστές (ευφορία της γης, υπέδαφος, πρώτες ύλες κτλ.) αλλά και μια άλλη, η σημαντικότερη απ' όλες, ο άνθρωπος. Πατέρας της θεωρίας είναι ο αμερικανός οικονομολόγος Θέοντορ Σουλτς⁴, που δίνει οικονομική διάσταση και χρησιμοποιεί οικονομικούς όρους για να περιγράψει τις διανοητικές ικανότητες των ατόμων, δηλαδή τις «γνώσεις» και τις «δεξιότητες», τις οποίες ονομάζει μία από τις μορφές του «κεφαλαίου». Η μορφή αυτή «κεφαλαίου», κατά τον Σουλτς, είναι η σημαντικότερη, γιατί η επένδυσή της είναι η πιο αποδοτική για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας.

Η θεωρία, που διαδόθηκε ευρύτατα, υποστηρίζει λοιπόν ότι η οικονομική ανάπτυξη αλλά και «η ίδια η επιβίωση των εθνών» στο σύγχρονο

κοσμο εξαρτάται από την ορθή και αποτελεσματική χρήση των διανοητικών πηγών πλούτου, του «ανθρώπινου κεφαλαίου», που διαθέτει η κάθε χώρα. Ο Σουλτς ερμηνεύει με τη θεωρία αυτή πολλά «αινίγματα», όπως ο ίδιος λέει, της οικονομικής ανάπτυξης. Υποστηρίζει ότι με τη θεωρία του ερμηνεύεται η αλλιώς δυσεξήγητη ανισότητα τόσο στην οικονομική ανάπτυξη ανάμεσα στις διάφορες χώρες, όσο και η οικονομική ανισότητα ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες της ίδιας χώρας.

Επένδυση σε «ανθρώπινο κεφάλαιο» ο Σουλτς αποκαλεί τις λεγόμενες μη παραγωγικές επενδύσεις, δηλαδή τις επενδύσεις για την εκπαίδευση, για τη δημόσια υγεία και για την εσωτερική μετανάστευση. Οι επενδύσεις αυτές έχουν, κατά τον Σουλτς, μεγάλη σημασία, γιατί «αυξάνουν την παραγωγική ικανότητα του ανθρώπου», αυξάνουν δηλαδή «τη σημαντικότερη απ' όλες τις άλλες μορφές πλούτου» που είναι ακριβώς αυτή η παραγωγική ικανότητα. Η εξασφάλιση της καλής υγείας αποτελεί για τον κάθε άνθρωπο προϋπόθεση για την καλή του απόδοση και για την παραγωγικότητά του ως εργαζομένου. Η εκπαίδευση, το ίδιο. Όσο περισσότερες γνώσεις και μεγαλύτερη ειδίκευση έχει ο εργαζόμενος, τόσο η εργασία του είναι παραγωγικότερη και αποδοτικότερη. Τέλος, η υποβοήθηση της εσωτερικής μετανάστευσης, η οριζόντια κοινωνική κινητικότητα που αυξάνεται, επιδρά στην παραγωγική ικανότητα του εργαζομένου, γιατί του προσφέρει ευκαιρίες καλύτερης και πιο καλοπληρωμένης δουλειάς. Άρα, όσο περισσότερες επενδύσεις γίνονται (α) στην εκπαίδευση, για την αύξηση των γνώσεων και τον πολλαπλασιασμό των ειδικοτήσεων, (β) στη δημόσια υγεία, για την εξασφάλιση της καλής υγείας των εργαζομένων και (γ) στην εσωτερική μετανάστευση, για τη μεγαλύτερη προσφορά ευκαιριών για καλύτερη δουλειά, τόσο περισσότερο αυξάνεται χάρη στις επενδύσεις αυτές η παραγωγική ικανότητα των εργαζομένων και επομένως επιταχύνονται με τον καλύτερο τρόπο οι ρυθμοί της οικονομικής ανάπτυξης.

Με βάση τα παραπάνω, ο Σουλτς ερμηνεύει την κοινωνική ανισότητα στις ΗΠΑ. Οι αγρότες, γράφει, που μεταναστεύουν σε αστικά κέντρα και παφνουν αισθητά μικρότερα ημερομίσθια από τους βιομηχανικούς εργάτες, είναι φτωχότεροι και η εργασία τους λιγότερο αποδοτική, επειδή υστερούν σε μόρφωση, ειδίκευση και καλή υγεία. Οι μαύροι Αμερικανοί επίσης, που σε όλες τις εργασίες πληρώνονται πολύ λιγότερο από τους λευκούς εργαζόμενους σε αντίστοιχα επαγγέλματα, είναι φτωχότεροι και αποδίδουν λιγότερο, γιατί υστερούν και αυτοί σε μόρφωση και καλή υγεία. Το ίδιο συμβαίνει με τις γυναίκες και τις θρησκευτικές μειονότητες. Συμπεραίνει ότι η περιορισμένη μόρφωση και η μειωμένη φροντίδα

για την υγεία των αγροτών, οι φυλετικές διακρίσεις, η ανισότητα των φύλων βλάπτουν σημαντικά την οικονομική ανάπτυξη. Περιορίζουν μεγάλο μέρος του «ανθρώπινου κεφαλαίου» της χώρας σε επιπεδα παραγωγικότητας πολύ χαμηλότερα από τη μέγιστη δυνατότητα απόδοσής του*. Και τούτο, γιατί όλες αυτές οι κατηγορίες εργαζομένων είναι συχνά άτομα απαιδευτα, δίχως καμία ειδικευση και με κακή υγεία, πράγμα που μειώνει την ικανότητά τους για αποδοτική εργασία.

Την ίδια συλλογιστική χρησιμοποιεί για να ερμηνεύσει την περιορισμένη οικονομική ανάπτυξη σε διάφορες χώρες. Τα εκατομμύρια των ανδρών σε παραγωγική ηλικία, γράφει, που στην Ασία δεν μπορούν να εργαστούν (όταν η δουλειά είναι σκληρή) παρά μόνο 2-3 ώρες το 24ωρο, εξαιτίας της πολύ κακής διατροφής τους, καταπάσσονται π.χ. στους υποαπασχολούμενους εργαζόμενους, επειδή η μειωμένη αποδοτικότητά τους περιγράφεται με οικονομικούς όρους. Η περιγραφή, όμως, δεν έχει κανένα νόημα. Θα ήταν, αντίθετα, πολύ διαφωτιστικότερο να αντιμετωπίσαμε την τροφή, όπως έκαναν μερικοί Ινδοί οικονομολόγοι, όχι μόνο ως καταναλωτικό αλλά και ως «παραγωγικό αγαθό»¹.

Οι οικονομολόγοι της Δύσης γύρω στη δεκαετία του 1950 είχαν προβλέψει πολύ αργότερους ρυθμούς για την οικονομική ανάπτυξη των δυτικών χωρών, που είχε τελείως καταστρέψει ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος, από τους ρυθμούς με τους οποίους έγινε η οικονομική τους αποκατάσταση. Σε μερικές μάλιστα από αυτές τις χώρες, όπως η δυτική Γερμανία και η Ιαπωνία, η ανοικοδόμηση των οικονομιών έγινε τόσο γρήγορα και η ανάπτυξη που ακολούθησε στάθηκε τόσο εντυπωσιακή, ώστε οι προβλέψεις των οικονομολόγων αποδείχτηκαν τελείως λαθεμένες. «Κάναμε αυτό το λάθος», γράφει ο Σουλτς, «γιατί δεν είχαμε στο μυαλό μας την έννοια του "ολικού κεφαλαίου", λογαριάζαμε μόνο το "συμβατικό κεφάλαιο" και παραβλέπαμε τη μεγάλη σημασία του "ανθρώπινου κεφαλαίου" στην παραγωγή της σύγχρονης οικονομίας»².

Τις λεγόμενες υπανάπτυκτες χώρες χαρακτηρίζουν πριν απ' όλα οι αργοί ρυθμοί με τους οποίους αναπτύσσεται η οικονομία τους. Το «κλειδί» για την ταχύτερη οικονομική ανάπτυξη των χωρών αυτών είναι, κατά πολλούς δυτικούς οικονομολόγους, ο ρυθμός με τον οποίο οι οικονομίες τους μπορούν να απορροφήσουν επενδύσεις νέων κεφαλαίων. Ο ρυθμός απορρόφησης κεφαλαίων είναι αργός, γράφει ο Σουλτς, γιατί το πρόσθετο κεφάλαιο που τείνει να επενδυθεί στις χώρες αυτές αποτελείται μόνο από εξοπλισμό σε υλικά και από μηχανήματα και δεν προσφέρεται ποτέ κεφάλαιο για «πρόσθετη επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό». Έτσι, οι ανθρώπινες ικανότητες για παραγωγική εργασία είναι χαμηλότε-

ρες από τις επενδύσεις, άρα οι επενδύσεις είτε δεν μπορούν να απορροφηθούν γρήγορα είτε δεν αξιοποιούνται. Και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η επένδυση σε «ανθρώπινο κεφάλαιο» (κυρίως με τη μορφή δαπανών για την εκπαίδευση και τη δημόσια υγεία) είναι απυφασιστικής σημασίας επένδυση για τις χώρες αυτές⁹.

Βλέπουμε λοιπόν ότι ο Σουλτς ερμηνεύει μέρος της κοινωνικής και οικονομικής ανισότητας ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές τάξεις και ομάδες στο εσωτερικό της χώρας του, υποστηρίζοντας ότι η ανισότητα οφείλεται στη μειωμένη «επένδυση» σε «ανθρώπινο κεφάλαιο» για κάποιες κοινωνικές κατηγορίες. Με την ίδια συλλογιστική ερμηνεύει την οικονομική ανισότητα ανάμεσα στις αναπτυγμένες και τις λεγόμενες υπανάπτυκτες χώρες. Υποστηρίζει ότι η αναπαξία σχεδόν επένδυσης σε «ανθρώπινο κεφάλαιο» στις τελευταίες είναι η κύρια αιτία για την καθήλωσή τους σε χαμηλά επίπεδα οικονομικής ανάπτυξης.

Ένα από τα σημαντικότερα συμπεράσματα του Σουλτς είναι ότι θεωρεί την ανώτατη εκπαίδευση και τη «συσσώρευση της γνώσης» προϋπόθεση για την παραγωγή υψηλής τεχνολογίας, δηλαδή για την οικονομική ανάπτυξη της σημερινής βιομηχανικής κοινωνίας. Έτσι, υποστηρίζει ότι η εξάπλωση της ανώτατης εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για την παραγωγή υψηλής τεχνολογίας. Δηλαδή, η εξάπλωση της ανώτατης εκπαίδευσης ευνοεί καθοριστικά την οικονομική ανάπτυξη, παρά το γεγονός ότι με οικονομικούς υπολογισμούς οι δαπάνες για την ανώτατη εκπαίδευση εμφανίζονται σε όλες τις χώρες πολύ μεγαλύτερες από τα άμεσα μετρήσιμα κέρδη που επιφέρει η εξάπλωση της ανώτατης μόρφωσης¹⁰. Υποστηρίζει ότι η εξάπλωση της ανώτατης εκπαίδευσης αποτελεί συστατικό στοιχείο της οικονομικής ανάπτυξης για μια προηγμένη τεχνολογική κοινωνία. Η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο, γράφει, που γίνεται στην ανώτατη εκπαίδευση, αποτελεί από μια πλευρά απάντηση στην αυξημένη ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση που γεννιέται από την οικονομική ανάπτυξη. Συγχρόνως, οι ειδικές ικανότητες που αποκτούν τα άτομα στην ανώτατη εκπαίδευση είναι στοιχείο συμπληρωματικό του νέου και ανώτερου τεχνολογικού υλικού της οικονομικής παραγωγής, που έχει τις ρίζες του στην επιστημονική πρόοδο και την ανάπτυξη της τεχνολογίας. Άρα, η σύγχρονη έρευνα για την παραγωγή υψηλής τεχνολογίας και η οικονομική ανάπτυξη που απορρέει από αυτήν εξαρτώνται και οι δύο από τις ειδικές ικανότητες που δίνει η ανώτατη εκπαίδευση¹¹.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ
ΤΟΥ «ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ»

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου έπαιξε σημαντικό ρόλο. Αποδίδοντας στην εκπαίδευση εξαιρετική σημασία για την οικονομική ανάπτυξη, έδωσε μεγάλη προτεραιότητα στο ζήτημα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, πράγμα που είχε πολλές επιπτώσεις.

Για να μιλήσουμε για τα μεθοδολογικά προβλήματα που θέτει η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, πρέπει να αναφερθούμε παρενθετικά στη φονξιοναλιστική θεωρία, γιατί έχει μεθοδολογικά και ιδεολογικά μεγάλη σχέση μαζί της. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το αντικείμενο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, η διατήρηση και καλλιέργεια ανθρώπινων πηγών πλούτου αποτελεί παραλλαγή της φονξιοναλιστικής θεωρίας, εξειδίκευσή της, ένα είδος τεχνολογικού φονξιοναλισμού.

Ανοίγουμε λοιπόν εδώ μια παρενθεση για να πούμε δυο λόγια για τη φονξιοναλιστική θεωρία.

Η σύγχρονη, αμερικανική κυρίως, κοινωνική επιστήμη (καθώς και η αγγλική που είναι στην Ευρώπη η πιο στενά επηρεασμένη από την αμερικανική), έχει θεωρητικό υπόβαθρο το φονξιοναλισμό. Πατέρα της φονξιοναλιστικής θεωρίας είναι ο αμερικανός κοινωνιολόγος Τάλκοτ Πάρσονς¹², που η επίδρασή του στο χώρο των κοινωνικών επιστημών είναι ευρύτατη.

Η φονξιοναλιστική θεωρία -κι αυτή είναι η ουσιαδέστερη διαφορά της από άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις της κοινωνικής ανάλυσης, από τη μαρξιστική θεωρία και από την κοινωνιολογία βεμπεριανής (από τον Μαξ Βέμπερ) προέλευσης- αναλύει τα δεδομένα στο εσωτερικό ενός κοινωνικού συστήματος, που δεν το βλέπει τελείως στατικά, δηλαδή το θεωρεί εξελίξιμο, αλλά το αντιμετωπίζει σαν «φυσικά» δεδομένο ως προς την οργάνωση της οικονομίας και τις κοινωνικές σχέσεις. Λέγοντας το αντιμετωπίζει σαν φυσικά δεδομένο, εννοούμε ότι δεν αναρωτιέται ο φονξιοναλιστής κοινωνικός επιστήμονας, όπως ο μαρξιστής ή και ο βεμπεριανός, για τις ιστορικές και οικονομικές συνθήκες από τις οποίες προέκυψαν η οικονομική οργάνωση και οι κοινωνικές σχέσεις. Επίσης, παρά το γεγονός ότι βλέπει το κοινωνικό σύστημα εξελίξιμο, δεν το θεωρεί ιστορικά πεπερασμένο, αλλά οριστικά και αμετάκλητα δεδομένο. Δηλαδή, ως προς τα δομικά χαρακτηριστικά του (την οικονομική οργάνωση και τις κοινωνικές σχέσεις), το βλέπει αιώνιο.

Η φονξιοναλιστική θεωρία στηρίζεται πάνω στις έννοιες «στατική» και «δυναμική» κατάσταση. Αναλύει τις λειτουργίες (functions, από όπου

και η επωνυμία της) των κοινωνικών θεσμών, τη στρατηγική τους και τους στόχους τους. Όπως εξηγεί ένας από τους σημαντικότερους φονξιοναλιστές κοινωνικούς επιστήμονες, ο Ρόμπερτ Μέρτον, ο όρος «λειτουργία» χρησιμοποιείται με τη σημασία που του έδωσε ο Λάμπνιτς (από τον οποίο πρώτος τον πήρε ο Καρλ Μανχάιμ) καθώς και με τη σημασία που του δίνει η βιολογία. Δηλαδή, ο όρος «λειτουργία» αναφέρεται σε μεταβλητές (με τη μαθηματική σημασία) που η καθεμία χρησιμοποιείται σε σχέση με μισή άλλη ή με περισσότερες άλλες μεταβλητές. «Λειτουργία», με τη σημασία που της δίνει η βιολογία, είναι ο συνδυασμός των παραγόντων-διαδικασιών που συντελούν στην επιβίωση του οργανισμού. Έτσι ο όρος «λειτουργία», με τις παραπάνω σημασίες και «με τις κατάλληλες διαφοροποιήσεις για να ταιριάζει στη μελέτη της ανθρωπίνης κοινωνίας, αποτελεί βασική έννοια του φονξιοναλισμού»¹³.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η φονξιοναλιστική θεωρία βλέπει την κοινωνική πραγματικότητα σε διαρκή κίνηση προς την εξέλιξη και συνεχώς επιδεχόμενη βελτιώσεις. Βλέπει, με άλλα λόγια, την κοινωνία σαν ένα δομικό σύστημα σε δράση, που ισορροπεί και διαιωνίζεται χάρη στη συναίνεση της πλειοψηφίας των κοινωνικών ομάδων που την απαρτίζουν. Οι ομάδες αυτές έχουν κοινά σημεία αναφοράς, κοινά χαρακτηριστικά και κοινούς στόχους, συμμετέχουν στην ίδια παιδεία (κουλτούρα), αποδέχονται τις ίδιες αξίες, έχουν κοινούς κώδικες επικοινωνίας και κοινούς τρόπους πολιτικής οργάνωσης. Όλα αυτά τα κοινά στοιχεία κατασκευάζουν τη συναίνεση της πλειοψηφίας, χάρη στην οποία το δομικό σύστημα σε δράση, που είναι η κοινωνία, ισορροπεί τις εσωτερικές του αντιθέσεις και διαιωνίζεται.

Καθώς ο φονξιοναλισμός βλέπει την κοινωνία σαν «φυσικά» δεδομένη, «φυσική» ομάδα ή «φυσικό» δομικό σύστημα, μια από τις βασικές έννοιες που χρησιμοποιεί στην ανάλυση των κοινωνιών είναι η *ανομία*¹⁴. Κατά τη φονξιοναλιστική θεωρία, ανομία είναι κάθε ανισορροπία που παρατηρείται στο δομικό σύστημα, κάθε αποτυχία ή μη αποτελεσματικότητα της κοινωνικής οργάνωσης, καθώς και η μείωση του κοινωνικού ελέγχου. Δηλαδή, η κοινωνία βρίσκεται σε ισορροπία, όταν όλα λειτουργούν ομαλά. Μια μεγάλη απεργία, π.χ., είναι χαρακτηριστικό ανομίας (μειωμένη αποτελεσματικότητα του συστήματος και αναίρεση της συναίνεσης), που προκαλεί ανισορροπία και χρειάζεται παρέμβαση εκπροσώπων των θεσμών με στόχο μεταρρυθμιστικές βελτιώσεις, που θα επαναφέρουν την ισορροπία. Η φονξιοναλιστική θεωρία επομένως αντιμετωπίζει τις κοινωνικές συγκρούσεις, που παρατηρούνται σε όλες τις ταξικά διαστρωματωμένες κοινωνίες, όχι ως εγγενές χαρακτηριστικό της ταξικής

διαστρωμάτωσης, της οργάνωσης της οικονομίας και των κοινωνικών σχέσεων, αλλά σαν δείγματα ανομίας.

Ο φονξιοναλισμός ή «δομικός λειτουργισμός»¹⁴ ακόμα, για να μελετήσει την προσαρμογή των ατόμων στις κοινωνικές αξίες, χρησιμοποιεί σαν αναλυτικές έννοιες τους όρους «κοινωνική υγεία» και «κοινωνική παθολογία». Η προσαρμογή της πλειοψηφίας είναι δείγμα «κοινωνικής υγείας», η απουσία προσαρμογής, η απόκλιση από τους κανόνες, η ανταρσία, η εξέγερση ή και η επανάσταση αποτελούν δείγματα «κοινωνικής παθολογίας».

Μεθοδολογικά, οι όροι ανομία, ισορροπία, κοινωνική υγεία και κοινωνική παθολογία είναι τρωτοί, κυρίως επειδή υποδηλώνουν την αντιστομική θέση ότι μια ορισμένη κοινωνική οργάνωση είναι ταυτόσημη με την «υγεία», με το καλό, και η αλλαγή της με το κακό. Συγχρόνως, οι όροι αυτοί περιγράφουν, αλλά δεν επιτρέπουν να ερμηνευθεί η κοινωνική πραγματικότητα, δεν αρκούν για να αναλυθούν τα αίτια των κοινωνικών φαινομένων, ούτε επιτρέπουν την πρόβλεψή τους. Μεθοδολογικά επίσης, οι όροι αυτοί αφαιρούν από το μελετητή μεγάλο μέρος από τη σχετική αντικειμενικότητα που του επιτρέπει να κατανοεί τα αίτια των κοινωνικών φαινομένων. Αφαιρούν από τον παρατηρητή της κοινωνίας την «αξιολογική ουδετερότητα», που απασχόλησε κυρίως τον Μαξ Βέμπερ, για τον οποίο είναι η κατεξοχήν προϋπόθεση της κοινωνικής επιστήμης. «Αξιολογική ουδετερότητα» ο Βέμπερ εννοεί την εξαγωγή συμπερασμάτων από εμπειρικά και θεωρητικά δεδομένα, που ο μελετητής στοιχειοθετεί χωρίς να παρεμβάλλει σ' αυτά τις αξιολογήσεις που πηγάζουν από τις ιδέες που οπωσδήποτε έχει και τις αξίες στις οποίες οπωσδήποτε πιστεύει. Η βεμπεριανή «αξιολογική ουδετερότητα», π.χ., αποκλείει τη χρήση του όρου κοινωνική παθολογία για την ανάλυση ενός φαινομένου κοινωνικής σύγκρουσης (π.χ. μιας απεργίας ή μιας εξέγερσης) από τους κοινωνικούς επιστήμονες. Γιατί ο όρος παθολογία προκύπτει από αξιολόγηση του φαινομένου, που τυφλώνει το μελετητή. Μολονότι η αξιολόγηση είναι αναπόφευκτη, όλοι οι επιστήμονες έχουν πολιτικές πεποιθήσεις και πιστεύουν σε κοινωνικές αξίες, ο κοινωνιολόγος πρέπει, κατά τον Βέμπερ, να εξουδετερώνει την επίδρασή τους στην ανάλυση και να κατασκευάζει τα ερμηνευτικά του εργαλεία, τις επιστημονικές έννοιες και τις μεθόδους, ώστε να μην παρεμβαίνει η αξιολόγηση στην ερμηνεία, διαφορετικά δεν μπορεί να οδηγηθεί στην ανάλυση των κοινωνικών φαινομένων.

Ο Τάλκοτ Πάρσονς είναι ο θεωρητικός που ονόμασε τη φονξιοναλιστική θεωρία «δομικό λειτουργισμό» και έδωσε στον όρο την ακόλουθη

ερμηνεία. Ο όρος δηλώνει την απασχόληση του μελετητή κυρίως με την κοινωνική ενσωμάτωση, που βασίζεται στις κοινά αποδεκτές αξίες, τη συναίνεση. Ο μελετητής χρησιμοποιεί ως επιστημονικά εργαλεία τα κίνητρα των ατόμων για δράση. Συνοπτικά, υπάρχουν τρία συμπεράσματα που λαμβάνουν σε κάθε συγκεκριμένη ανάλυση στηριγμένη στη φονξιοναλιστική θεωρία. (α) Δεν υπάρχει δυνατότητα μεταμόρφωσης των δομών της συγκεκριμένης κοινωνίας. (β) Υπάρχει αντικειμενική ανάγκη να νομιμοποιείται η δεδομένη κοινωνική τάξη πραγμάτων. (γ) Η κοινωνική εξέλιξη και αλλαγή ταυτίζεται με τις μεταρρυθμίσεις σε ένα κάθε φορά θεσμικό επίπεδο στο εσωτερικό της δοσμένης κοινωνικής δομής.

Ειδικότερα για το σχολείο, που είναι το θέμα αυτής της μελέτης, ο δομικός λειτουργισμός του Τάλκοτ Πάρσονς θεωρεί την εκπαίδευση γενικά μέσο για τη μετάδοση στα άτομα κινήτρων που επιτρέπουν η συμπερφορά τους να εξασφαλίζει τη διατήρηση της κοινωνίας σε κατάσταση ισορροπίας.

Η φονξιοναλιστική θεωρία έχει κριθεί αρνητικά από πολλούς αμερικανούς κυρίως κοινωνικούς επιστήμονες. Της καταμαρτυρούν ότι δίνει υπερβολική σημασία στο ρόλο της τεχνολογίας και ότι υποτιμάει το ρόλο της κοινωνικής σύγκρουσης καθώς και την επίδραση της ιδεολογίας¹⁶. Ο αμερικανός κοινωνιολόγος Τζέρομ Κάραμπελ και ο πολύ γνωστός άγγλος κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης και καθηγητής στην Οξφόρδη Α.Χ. Χάλσεϋ, στη μελέτη τους με τίτλο *Εξουσία και ιδεολογία στην εκπαίδευση*, που θα μνημονεύσουμε πολλές φορές παρακάτω, γράφουν συνοψίζοντας τις κριτικές ότι «η φονξιοναλιστική ανάλυση έχει σήμερα πέσει σε μεγάλη απιστοληψία»¹⁷.

• • •

Ξαναγυρίζουμε στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Η κεντρική ιδέα της θεωρίας δεν είναι ούτε πρωτότυπη ούτε καινούρια. Όπως γράφουν ο Κάραμπελ και ο Χάλσεϋ, «η ιδέα, σύμφωνα με την οποία η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο αυξάνει την ατομική παραγωγικότητα και δημιουργεί το τεχνικό υπόβαθρο του είδους εκείνου της εργατικής δύναμης που είναι αναγκαία για την ταχεία οικονομική ανάπτυξη, είναι ιδέα παλιά, τη βρίσκουμε στους οικονομολόγους του πρώιμου 19ου αιώνα, αν όχι και στον Άνταμ Σμιθ»¹⁸. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου γεννιέται από την τάση, αλλά με τη σειρά της (και με την ευρεία διάδοσή της) επηρεάζει και πολλαπλασιάζει την τάση των αμερικανικών κυβερνήσεων να παρέμβουν, ώστε να αυξήσουν την οικονομική ανάπτυξη. Η τάση

είναι φανερό από νωρίς στη μεταπολεμική περίοδο: το κράτος τείνει να παρέμβει στη δημιουργία εργατικού δυναμικού με την ειδίκευση που χρειάζεται η τεχνολογική φάση της οικονομίας. Ήδη το 1949 δημιουργείται στις ΗΠΑ Επιτροπή για τις ανθρώπινες πηγές πλούτου και την υψηλή ειδίκευση¹⁹. Η διεύθυνσή της ανατίθεται στον κοινωνιολόγο Ντάελ Γούλφλι, που μετά από έρευνα μεγάλης έκτασης δημοσιεύει, το 1954, μελέτη με τίτλο *Οι πηγές της Αμερικής σε ειδικευμένο ταλέντο*²⁰, στην οποία συμπεραίνει ότι για «την ανάπτυξη και την εξέλιξη του αμερικανικού έθνους» μεγάλη σημασία έχει η ορθή εκμετάλλευση των διανοητικών πόρων (πηγών πλούτου). Η μελέτη αυτή είχε μεγάλη επίδραση, κυρίως επειδή αποδείκνυε την απουσία ισότητας ευκαιριών στη μόρφωση, με αποτέλεσμα τη σπατάλη της εθνικής πηγής πλουτισμού που είναι το ταλέντο²¹. Ο Γούλφλι συνοψίζει τη θεωρία με τα παρακάτω λόγια: «Το μυαλό των πολιτών του αποτελεί για ένα έθνος το μεγαλύτερο πλούτο του. Από τα ανθρώπινα μυαλά θα προκύψουν οι μελλοντικές επιστημονικές ανακαλύψεις, τα μελλοντικά καλλιτεχνικά και λογοτεχνικά έργα, οι μελλοντικές βελτιώσεις στη διοίκηση, την τεχνολογία και την κοινωνική οργάνωση, με δυο λόγια όλη η μελλοντική πρόοδος»²². Ένας άλλος κοινωνιολόγος και οπαδός της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου ο Μπάρτον Κλαρκ, αποδίδει στο εκπαιδευτικό σύστημα μεγάλη σημασία για την οικονομική ανάπτυξη, γιατί η οικονομία «της εποχής μας» απαιτεί τεχνικούς και ειδήμονες, που ο πιο κατάλληλος θεσμός να τους προετοιμάσει είναι το εκπαιδευτικό σύστημα²³. Η φονξιοναλιστικής προέλευσης αμερικανική αντίληψη για τη σύγχρονη «τεχνολογική κοινωνία» με στόχο την επίτευξη της «κοινωνίας της αφθονίας» προκάλεσε ανάλογες μελέτες κυρίως στην Αγγλία. Αντικείμενο των μελετών αυτών είναι οι «απώλειες» και οι «δυσλειτουργίες» του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς η ανισότητα ευκαιριών που το χαρακτηρίζει είναι αρνητική όχι μόνο ως προς τη δημοκρατία και την ισότητα, αλλά και με τη χρηστική λογική της ανάγκης να χρησιμοποιήσει η κοινωνία στο μέγιστο βαθμό τις ανθρώπινες ικανότητες ως πηγή πλουτισμού²⁴.

Βλέπουμε λοιπόν ότι την τάση των κυβερνήσεων να παρέμβουν στη διαμόρφωση ειδικευμένου εργατικού δυναμικού την επηρεάζουν σημαντικά μελέτες ειδικών, που συστηματοποιούν την αντίληψη ότι σε κάθε κοινωνία υπάρχουν ανεκμετάλλευτα «αποθέματα ταλέντων» που χάνονται και ότι αυτές «οι πηγές πλούτου» για τη χώρα πρέπει να αξιοποιηθούν από το εκπαιδευτικό σύστημα. Το εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, εμφανίζεται ο ουσιαστικότερος μοχλός για την οικονομική ανάπτυξη.

Η μεγάλη σημασία της εκπαίδευσης για την οικονομία έδωσε σπουδαιότητα και προτεραιότητα στο πρόβλημα της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση. Πράγματι, ο εντοπισμός των ταλαντούχων που χάνονται, επειδή για οικονομικούς και κοινωνικούς λόγους μένουν έξω από τα ανώτερα σχολεία, αποκτάει στις ΗΠΑ τη μορφή αιτήματος με μεγάλη εθνική προτεραιότητα.

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή αυτού του κεφαλαίου, τα αίτια για τη δημιουργία και την πλατιά διάδοση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, που μαζί με άλλους παράγοντες πρόβαλε το αίτημα για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, είναι κυρίως οικονομικά και κοινωνικά. Ένα πρώτο αίτιο είναι η λεγόμενη «μάχη της παραγωγής» ανάμεσα στην Ανατολή και τη Δύση. Ένα άλλο είναι η αυξημένη ανάγκη για ειδικευμένο εργατικό δυναμικό, που χαρακτηρίζει τη μεταπολεμική φάση της βιομηχανικής κεφαλαιοκρατικής οικονομίας. Τέλος, ένα τρίτο σημαντικό αίτιο στάθηκε η πολιτική και ιδεολογική αντιπαράθεση ανάμεσα στο δυτικό και το σοσιαλιστικό πρότυπο κοινωνίας. Η παραδοσιακή κριτική της σοσιαλιστικής πολιτικής θεωρίας, που καταγγέλλει την ανισότητα της καπιταλιστικής κοινωνίας, έχει μετά τον παγκόσμιο πόλεμο μεγάλη διάδοση και πλατιά επιρροή. Η αξία της ισότητας είναι μεγάλη. Για τούτο, η επιτευξη ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση αντιμετωπίζεται από τους δυτικούς θεωρητικούς σαν μια από τις πεωτικότερες απαντήσεις στη διάδοση και επιρροή της σοσιαλιστικής κριτικής, που (από τον καιρό του Μαρξ, άλλωστε) καταγγέλλει την ταξική ανισότητα απέναντι στη γνώση και τη μόρφωση. Η πολιτική αυτή προέλευση της θεωρίας είναι φανερή σε πολλά κείμενα των εκπροσώπων της και σαφέστατα διατυπωμένη στη μελέτη του Μπάρτον Κλαρκ, όπου ρητά αποκαλεί την επιτευξη ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση το δρόμο μέσα από τον οποίο θα αποδυναμωθεί «η εξάπλωση του ολοκληρωτισμού» στο δυτικό κόσμο²⁵.

Συμπερασματικά. Η αντίληψη (στηριγμένη στη φονξιοναλιστική θεωρία) για την «τεχνολογική κοινωνία», που η οικονομική της ανάπτυξη εξαρτάται απόλυτα από την αξιοποίηση του διανοητικού δυναμικού της κάθε χώρας και απαιτεί την επένδυση σε «ανθρώπινο κεφάλαιο» με προτεραιότητα την επένδυση για την εκπαίδευση, οδηγεί στο αίτημα να επιτευχθούν ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση. Στόχος των ίσων ευκαιριών είναι να σταματήσει η απώλεια των ταλέντων και τελικός σκοπός να επιτευχθεί η φιλελεύθερη κοινωνία της αφθονίας.

Η αντίληψη αυτή περιέχει δύο θεωρητικές κατασκευές, που είναι επιστημονικά τρωτές:

- Στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου εντάσσεται η θεωρία της αναγκαιότητας με στόχο την καταπολέμηση των «δυσλειτουργιών» της κοινωνίας. Αναγκαιότητα επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο, εφόσον η επένδυση αυτή εμφανίζεται σαν συστατικό στοιχείο της οικονομικής ανάπτυξης, με στόχο να καταπολεμηθούν οι «δυσλειτουργίες» του εκπαιδευτικού συστήματος, να επιτευχθεί η ισότητα ευκαιριών, με αποτέλεσμα να καταπολεμηθούν οι «δυσλειτουργίες» της κοινωνίας.

Η άποψη για την καταπολέμηση των «δυσλειτουργιών» και η απόδοση (καθώς εμφανίζεται με τη μορφή θεωρητικού αξιώματος) αναγκαιότητα μεταφέρουν αυτόματα (αλλά έμμεσα) την κοινωνική ανάλυση σ' ένα επίπεδο όπου η κοινωνική δομή, η συγκεκριμένη κοινωνική οργάνωση θεωρείται έμμεσα «φυσικά» δεδομένη. Εμφανίζεται δηλαδή σαν αιώνια, με μόνη ενδεχόμενη αλλαγή τις τεχνικές λύσεις για την αντιμετώπιση των «δυσλειτουργιών» της. Άλλωστε, ο όρος «δυσλειτουργίες» περιέχει την έμμεση εκ των προτέρων αντίληψη ότι η συγκεκριμένη κοινωνία είναι «φυσική» (άρα αιώνια) και έχει ως θεωρητικό υπόβαθρο μια εξελικτική, αλλά απλουστευτική (επειδή γραμμική) αντίληψη για την πορεία των κοινωνιών: βλέπει την εξέλιξη, άρα την αλλαγή της συγκεκριμένης κοινωνίας, αλλά δεν εμπεριέχει στη λογική της καθόλου την έννοια της ενδεχόμενης μεταμόρφωσης των δομών.

- Το αίτημα για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στηρίζεται θεωρητικά στην αστική αντίληψη για την ισότητα, αντίληψη πολύ παλιά, αφού τη βρισκουμε ήδη στο Κοινωνικό Συμβόλαιο του Ζαν-Ζακ Ρουσσώ. Η αντίληψη αυτή προβάλλει το αναφαίρετο δικαίωμα για εκπαίδευση όλων των πολιτών του έθνους-κράτους. Πρεσβεύει την κατάργηση όλων των εμποδίων, που είναι κυρίως οικονομικά και κοινωνικά, ώστε να μην αποκλείονται από την εκπαίδευση άτομα προικισμένα, επειδή έτυχε να γεννηθούν σε οικογένειες φτωχές ή μη προνομιούχες κοινωνικά. Το αίτημα για ίσες ευκαιρίες και η αντίστοιχη άποψη για «απώλεια των ταλέντων», που θα καταπολεμηθεί με την κατάργηση των οικονομικών και άλλων (θρησκευτικών, φυλετικών, γεωγραφικών κ.ο.κ.) εμποδίων προς τη μόρφωση, περιέχουν την αντίληψη, που επίσης βρίσκεται στο έργο του Ρουσσώ και λέει ότι οι ανισότητες ανάμεσα στα άτομα είναι δύο ειδών: κοινωνικές και φυσικές. Όταν καταργηθούν τα οικονομικά και διάφορα κοινωνικά εμπόδια μπροστά στη μόρφωση, η εκπαιδευτική επιλογή και η συνακόλουθη κοινωνική ιεραρχία, η ύνοδος των ατόμων στην εκπαιδευτική και από κει στην κοινωνική κλίμακα θα γίνεται αξιοκρατικά. Όσοι έχουν τις φυσικές ικανότητες θα φτάνουν στα ανώτερα σχολολάτια του εκπαιδευτικού θεσμού και από κει της κοινωνικής ιεραρχίας. Οι κοινωνι-

κές ανισότητες δε θα κλείνουν το δρόμο σε κανένα, η επιλογή θα γίνεται μόνο μέσα από τις φυσικές ανισότητες.

Θα δούμε παρακάτω τους λόγους για τους οποίους η αντίληψη αυτή είναι αντιεπιστημονική, όταν θα διαπιστώσουμε ότι οι «φυσικές» ανισότητες στην εκπαίδευση είναι και αυτές ανισοτήτά κοινωνικές.

Ας σημειωθεί εδώ παρενθετικά για λόγους βιβλιογραφικής ενημέρωσης ότι η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αμφισβητήθηκε έντονα ως προς την επιστημονική αξία της, είκοσι χρόνια αργότερα, από αμερικανούς κυρίως μελετητές¹⁶.

Όπως γράφουν ο Κάραμπελ και ο Χάλσεϋ στη σημαντική μελέτη τους *Εξουσία και ιδεολογία στην εκπαίδευση* που αναφέρθηκε παραπάνω, είναι ενδιαφέρον να ψάξει κανείς τους λόγους για τους οποίους η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου διαδόθηκε και επέδρασε τόσο πολύ στις ΗΠΑ. Ένας από τους παράγοντες που συντέλεσαν στη μεγάλη επιτυχία της θεωρίας, γράφουν, είναι αναμφίβολα: «πολιτισμικά αίτια, όπως το γεγονός ότι οι χρησιμοθηρικές αξίες της αστικής τάξης δεν αμφισβητούνται [στις ΗΠΑ] ούτε από τα κατάλοιπα ενός αριστοκρατικού έθνους (όπως συμβαίνει στην Αγγλία), ούτε από τις αξίες ενός μαζικού εργατικού κινήματος. Άλλο σημαντικό στοιχείο πρέπει να είναι η τεράστια εξάπλωση της ανώτατης εκπαίδευσης στην Αμερική»¹. Πράγματι, η εξάπλωση της δευτεροβάθμιας και της ανώτατης εκπαίδευσης είναι μεγάλη σε όλες τις δυτικές βιομηχανικές χώρες, αλλά ειδικά στις ΗΠΑ είναι εντυπωσιακή. Θα μπορούσαμε ακόμα να προσθέσουμε ότι η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου ταιριάζει με την ιδεολογία του φιλελευθερισμού, που κυριαρχεί στις ΗΠΑ, ταιριάζει με την αντίληψη για την ισότητα που συνυπάρχει μαζί με εντονότατο ανταγωνισμό και τέλος ταιριάζει με την πολύ διαδεδομένη στην κοινωνία αυτή πίστη στις δυνατότητες κοινωνικής επιτυχίας χάρη στα ατομικά χαρίσματα.

Με άλλα λόγια, η ποσοτική αντιμετώπιση των ατελειών του συστήματος και η συνακόλουθη πρόταση να αυξηθούν οι δαπάνες για την εκπαίδευση επικύρωνε κατά κάποιον τρόπο τις αρχές του λεγόμενου «αμερικανικού τρόπου ζωής», γι' αυτό είχε τόσο μεγάλη απήχηση στα διάφορα κοινωνικά στρώματα, αλλά και στους εκπροσώπους των θεσμών (πολιτικών και πανεπιστημιακών) και στις κυβερνήσεις.

• • •

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου σύντομα επηρέασε τις κυβερνήσεις των δυτικοευρωπαϊκών χωρών και τους διεθνείς οργανισμούς.

Τα συμπεράσματα της θεωρίας που επηρέασαν τους παραπάνω είναι κυρίως τα δύο ακόλουθα. (α) Το συμπέρασμα που λέει ότι οι σπουδαιότερες στέλειες της οικονομίας διορθώνονται με την αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση και τη δημόσια υγεία, με την αύξηση των επενδύσεων σε «ανθρώπινο δυναμικό» και όχι σε φυσικά αγαθά. (β) Το επίσης οικονομικό συμπέρασμα που λέει ότι η μείωση της άνισης κατανομής του εισοδήματος ευνοεί την οικονομική ανάπτυξη. Τα συμπεράσματα αυτά οδηγούν στην αντίληψη ότι η οικονομική ανάπτυξη εξασφαλίζεται με την

τεχνολογική πρόοδος, που όμως προϋποθέτει τη δημιουργία και τον πολλαπλασιασμό των ειδικών. Δηλαδή, η παραγωγή της γνώσης αντιμετωπίζεται σαν τη βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή της κάθε χώρας στο διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου οδήγησε σε πολλές, μεγάλες σε έκταση και μακρόχρονες έρευνες με αντικείμενο τον εντοπισμό της ανισότητας στην εκπαίδευση, για τις οποίες θα μιλήσουμε παρακάτω. Οδήγησε και οι έρευνες περισσότερο τεχνικές, που μετρούν το συγκεκριμένο και αυστηρά οικονομικό αντίκρυσμα, που προκύπτει από τη δημόσια δαπάνη και επενδύεται για την εκπαίδευση. Οι έρευνες αυτές αποδεικνύουν ότι το αυστηρά οικονομικό όφελος, ποσοτικά μετρήσιμο, υπάρχει, άρα οι δαπάνες για την εκπαίδευση είναι οικονομικά αποδοτικές⁹. Ένα γενικευμένο αίτημα ισότητας στην εκπαίδευση, με άλλα λόγια, πηγαίνει και από ψυχρά οικονομικά κριτήρια, που δείχνουν ότι η ανισότητα είναι οικονομικά επιβλαβής¹⁰.

Το αίτημα διαδίδεται ευρύτερα, γιατί γίνεται βασική θέση διεθνών οργανισμών. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, η Ουνέσκο και κυρίως ο ΟΟΣΑ συμμετέχουν ενεργά στη διάδοσή του. Προτείνουν στις κυβερνήσεις των κρατών μελών τους την αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση, με επιχειρήματα άμεσα επηρεασμένα από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου: «Η οικονομική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της χρησιμοποίησης όχι μόνο του πραγματικού κεφαλαίου με τη μορφή εργαλείων και μηχανημάτων αλλά της αξιοποίησης της δράσης των ανθρώπων. Έτσι, όπως η τεχνική πρόοδος αυξάνει την αποτελεσματικότητα των μηχανών, η εκπαίδευση αυξάνει την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων»¹⁰.

Καθώς, το «οικονομικό θαύμα» της οικονομικής ανασυγκρότησης των δυτικών χωρών μετά από τις καταστροφές που είχε επιφέρει ο παγκόσμιος πόλεμος, αποδίδεται από τον Σουλτς, όπως είδαμε, στο «απόθεμα» των χωρών αυτών σε «ανθρώπινο κεφάλαιο», η θεωρία προωθείται για να εξαχθεί και προς τις υπανάπτυκτες χώρες¹¹. Την εξαγωγή φαίνεται πως θεώρησαν σημαντική, γιατί τη χρηματοδότησαν οργανισμοί όπως η Διεθνής Τράπεζα ή το ίδρυμα Φορντ, που πρόσφεραν μεγάλα κονδύλια σε ειδικούς (κυρίως οικονομολόγους της εκπαίδευσης) για να διαδώσουν το «ευαγγέλιο» του ανθρώπινου κεφαλαίου στην Ασία, την Αφρική και τη Λατινική Αμερική.

Συμπερασματικά. Βλέπουμε ότι η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου στις ΗΠΑ κυρίως πήγασε όχι τόσο από την κοινωνική ηθική που

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ

εμπεριέχεται στη διεκδίκηση της ισότητας, αλλά από κριτήρια οικονομικά και πολιτικά: την αποτελεσματικότερη οικονομική ανάπτυξη και την καλύτερη καταπολέμηση της σοσιαλιστικής ιδεολογίας. Ωστόσο, η θεωρία γέννησε ένα γενικευμένο αίτημα για ισότητα στην εκπαίδευση, που οδήγησε σε πολυάριθμες έρευνες με αντικείμενο τον εντοπισμό της ανισότητας και στόχο την καταπολέμησης της. Το γενικευμένο αυτό αίτημα επιπλέον διαδόθηκε πλατιά από τους διεθνείς οργανισμούς στις περισσότερες δυτικές χώρες.

2

**ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ**

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, που συνδέει στενά την αύξηση των διπλωματούχων με την οικονομική ανάπτυξη, η τεράστια αύξηση της ζήτησης για εκπαίδευση στην εποχή μας και η κοινωνική δυσανεμία που απορρέει από τη μη ικανοποίησή της, οδήγησαν σ' ένα γενικευμένο αίτημα για εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Το αίτημα, με τη σειρά του, οδήγησε σε πολυάριθμες έρευνες σε όλες σχεδόν τις δυτικές χώρες, με στόχο τον εντοπισμό των ανισοτήτων, ώστε να γίνουν οι θεσμικές αλλαγές που θα επιφέρουν την εξίσωση των ευκαιριών. Η μελέτη για τον εντοπισμό των ανισοτήτων οδήγησε σε ανακαλύψεις που ανέτρεψαν την από τον καιρό των γάλλων εγκυκλοπαιδιστών πίστη στην αξιοκρατική επιλογή του σχολείου, ανέτρεψαν τις κυρίαρχες αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου μέσα στην κοινωνία και άνοιξαν νέους δρόμους στις κοινωνικές επιστήμες.

Πολύχρονες και πολυάριθμες έρευνες οδήγησαν σε ορισμένα συμπεράσματα, που μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα: (α) η άνιση επίδοση στο σχολείο δεν οφείλεται στις ατομικές διαφορές ικανοτήτων, αλλά στην κοινωνική προέλευση των ατόμων, (β) η κοινωνικά καθορισμένη άνιση επίδοση στο σχολείο επιβιώνει και μετά την άρση των οικονομικών και κοινωνικών εμποδίων (προσφορά κτιρίων, δασκάλων, και γενικά «δωρεάν παιδείας»), (γ) η αξιολογική κλίμακα του σχολείου, που με μεθόδους κοινωνικά ουδέτερες (διαγωνισμούς, εξετάσεις) κατατάσσει τους καλούς και τους κακούς μαθητές, αναπαράγει με εντυπωσιακή ακρίβεια την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας.

Τι σημαίνουν τα παραπάνω; Σε οποιαδήποτε χώρα και για οποιοδήποτε σχολείο, εάν συγκρίνει κανείς την επίδοση των μαθητών με την κοινωνική προέλευσή τους, δηλαδή την επαγγελματική και κοινωνική κατηγορία της οικογένειάς τους, θα διαπιστώσει ταύτιση των δύο μεταβλητών. Οι μαθητές είναι άριστοι, μέτριοι και κακοί και οι κατηγορίες αυτές σε όλες τις χώρες αντιστοιχούν, με μεγάλη στατιστική αίσθησή-

τητα, στις κοινωνικές τάξεις από όπου προέρχονται κακοί μαθητές είναι τα παιδιά των αγροτών και των εργατών, μέτριοι τα παιδιά ορισμένων μικροαστικών κατηγοριών και μεσαίων στρωμάτων, καλοί και άριστοι τα παιδιά των ανωτερων στρωμάτων.

Αυτό είναι λοιπόν, με τις γνωστικές κατακτήσεις της στιγμής, το φαινόμενο. Θα παρουσιάσουμε μέρος από την τεράστια διεθνή βιβλιογραφία που το στοιχειοθετεί, και στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τους νέους προβληματισμούς που έχει γεννήσει, ώστε να κατανοήσουμε τα αίτια του φαινομένου. Η κατανόηση των αιτιών του έχει μεγάλη σημασία, άλλη από την αυτονόητη ανάγκη να καταλάβουμε ένα φαινόμενο τέτοιας έκτασης. Η εικόνα που δίνουν οι στατιστικές για την εκπαίδευση σε όλες τις χώρες του κόσμου αφήνει την πνιγνή εντύπωση μιας κοινωνικής εμφωμένης, εκ των προτέρων, από τη γέννηση του κάθε ατόμου αποφασιστικής για το σχολικό του μέλλον, που ενοχοποιεί τους προνομιούχους και απελπίζει τους κοινωνικά αδικημένους. Επίσης, η στατιστική εικόνα εμφανίζει την κοινωνική ανισότητα αμετάκλητη και αξεπέραστη. Η κατανόηση επομένως των μηχανισμών, μέσα από τους οποίους η σχολική επιλογή αναπαράγει σε όλες τις χώρες την κοινωνική διαστρωμάτωση με τόσο ανιστηρό τρόπο, ανοίγει το δρόμο προς την άρση αυτής της εικόνας, ότι έχουμε να κάνουμε με μοιραία ή αξεπέραστη ανισότητα, εικόνες που είναι επιστημονικά, δηλαδή ιστορικά λαθεμένα και κοινωνικά αρνητική.

Πριν προχωρήσουμε, είναι αναγκαίο να τονίσουμε ότι το κοινωνιολογικό συμπέρασμα, που αποδεικνύεται συστηματικά και συνεχώς τα τελευταία είκοσι χρόνια, και λέει ότι η σχολική επίδοση καθορίζεται πριν απ' όλα από την κοινωνική προέλευση, και μάλιστα έτσι συνοπτικά και ωμά διατυπωμένο, μοιάζει απίστευτο. Άλλωστε, αντιμετωπίστηκε πολλές φορές από τους ίδιους τους μελετητές σαν απίστευτο και στην προσπάθεια ανάλυσης ή επαλήθευσής του οφείλονται και οι σωρευμένες αποδείξεις για την ορθότητά του. Μοιάζει απίστευτο και γίνεται πολύ δύσκολα αποδεκτό, κυρίως επειδή η πρόσφατη αυτή γνωστική ανακάλυψη αντιφάσκει έντονα τόσο με την κοινή λογική όσο και με την εμπειρική γνώση του καθενός από την παρατήρηση. Αντιφάσκει με την κοινή λογική που βλέπει την άνιση επίδοση σαν αυτονόητη και φυσική συνέπεια των ατομικών διαφορών. Η άνιση επίδοση αντιμετωπίζεται, από τότε που υπάρχει το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός, σαν προβλεπτή, φυσική και αναπότρεπτη απόρροια των διαφορετικών ικανοτήτων για μόρφωση με τις οποίες γεννιέται το κάθε άτομο. Αυταπόδεικτη αλήθεια, ριζωμένη βαθιά στα μυαλά των ανθρώπων σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, στηριγμένη στην κοινή λογική, που στην αναμφισβήτητη ύπαρξη

ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ

των άπειρων σε κάθε άτομο βιολογικών και ψυχολογικών διαφορών στηρίζει την αυτονόητη διαπίστωση ότι άλλοι «παιρνουν τα γράμματα» και άλλοι όχι, άλλοι γεννιούνται με κλίση προς τη μόρφωση και άλλοι όχι. Η ικανότητα ή η κλίση για τα γράμματα αντιμετωπίζεται μ' αυτό τον τρόπο σαν «δώρο» της μοίρας.

Η αυτονόητη αυτή αλήθεια της κοινής λογικής αποδεικνύεται επίσης συνεχώς στα μάτια του καθενός από την εμπειρική του γνώση, δηλαδή από την παρατήρηση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ο καθένας γνωρίζει και κάποιο παιδί φτωχού αγρότη που έγινε, π.χ., γιατρός. Αρκεί να κοιτάξει κανείς γύρω του, για να διαπιστώσει ότι υπήρξαν και υπάρχουν πάντα άτομα που ανέβηκαν στα πιο ψηλά σκαλοπάτια της εκπαιδευτικής κλίμακας, παρά το γεγονός ότι η κοινωνική τους προέλευση ήταν από τις πιο φτωχές και πιο αδικημένες. Τα σχολικά βιβλία όλων των χωρών, τα παραμύθια και γενικά η παιδική λογοτεχνία βρίθουν από παραδείγματα μικρών ηρώων, που άλλοτε φτωχοί και ορφανοί, άλλοτε αδικημένοι, πολλές φορές και πεινασμένοι, χρειάστηκαν μόχθο και θυσίες αλλά κατάφεραν να κάνουν λαμπρές σπουδές και να γίνουν σπουδαίοι άνθρωποι.

Τα παραδείγματα αυτά, μολονότι στη σημερινή βιομηχανική κοινωνία εμφανίζονται πολύ συχνότερα στα παραμύθια, ωστόσο αναμφισβήτητα υπάρχουν στην κοινωνική πραγματικότητα, μόνο που η παρουσία τους δεν είναι στατιστικά σημαντική. Στους 100 φοιτητές σε κάθε χώρα εκπροσωπούνται όλες οι κοινωνικές τάξεις, αλλά με ποσοστά αντιστρόφως ανάλογα της παρουσίας τους στον πληθυσμό. Έτσι, στα 100 παιδιά αγροτών, τα 5 μόνο θα αποκτήσουν πανεπιστημιακό πτυχίο, ενώ στα 100 παιδιά διπλωματούχων με ανώτερα επαγγέλματα, τα 90. Ο γιος ενός ελεύθερου επαγγελματία έχει πάνω από μία πιθανότητα στις δύο να κάνει ανώτατες σπουδές, ενώ ο γιος ενός αγρότη έχει μία πιθανότητα στις 50. Με άλλα λόγια η ποσοτική παρουσία των κοινωνικά αδικημένων που ανεβαίνουν στα ψηλά σκαλοπάτια της σχολικής κλίμακας είναι ελάχιστη.

Η ΑΝΑΚΑΛΥΨΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Όπως είπαμε παλαιάνω, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και ο οικονομικά χρηστικός στόχος της θα ανοίξουν το δρόμο για πολυαριθμότητες, εκτεταμένες και μακρόχρονες έρευνες με στόχο να διαπιστωθεί εάν και με ποιους τρόπους το σχολείο προσφέρει ή όχι ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Στις ΗΠΑ, τις σημαντικότερες από αυτές τις έρευνες τις παραγγέλλουν και τις χρηματοδοτούν κρατικοί φορείς.

Κλασικές ανάμεσα στις έρευνες αυτές και πολυσυζητημένες στη διεθνή βιβλιογραφία είναι η λεγόμενη *Έκθεση του Τζέιμς Κόουλμαν*, η μελέτη με τον τίτλο *Ανισότητα του Κρίστοφερ Τζενκς* και η έρευνα των *Π. Μπλάου και Ο. Ντάνκαν* για την κοινωνική κινητικότητα στις ΗΠΑ. Η επίδραση των μελετιών αυτών στάθηκε μεγάλη. Δε θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι με τη δημοσίευσή τους «ανακαλύφθηκε» η ανισότητα στο δυτικό σχολείο.

Η έρευνα των Μπλάου και Ντάνκαν, που τιτλοφορείται *Η αμερικανική δομή της απασχόλησης*¹², δεν αφορά άμεσα την εκπαίδευση. Κύριο αντικείμενό της είναι η κοινωνική κινητικότητα στα επαγγέλματα. Η μελέτη διαπιστώνει ότι στην αμερικανική κοινωνία δεν υπάρχει σχεδόν καθόλου κοινωνική κινητικότητα από τη μια γενιά στην επόμενη, δηλαδή το επάγγελμα του πατέρα και το είδος επαγγελματικής απασχόλησης του γιου έχουν στενή συνάφεια και δεν παρατηρείται άνοδος στην κοινωνική ιεραρχία των επαγγελμάτων από γενιά σε γενιά. Ο γιος δεν απασχολείται σε επάγγελμα καλύτερο ή πιο καλοπληρωμένο από τον πατέρα. Στη μελέτη αυτή επίσης, πολύ ενδιαφέρον για το θέμα της εκπαίδευσης είναι το πλούσιο υλικό που περιέχει και που αποδεικνύει ότι το επάγγελμα του πατέρα έχει στενή σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο στο οποίο θα φτάσει ο γιος. Αποδεικνύει δηλαδή με εμπειρικά δεδομένα το ρόλο που παίζει η εκπαίδευση στη μεταβίβαση της επαγγελματικής ανισότητας από γενιά σε γενιά.

Η Έκθεση του Κόουλμαν

Η μελέτη ομάδας ερευνητών με επικεφαλής τον Τζέιμς Κόουλμαν, που είναι γενικά γνωστή με την επωνυμία *Έκθεση του Κόουλμαν*, έχει τον τίτλο *Ισότητα των Εκπαιδευτικών Ευκαιριών* και έχει εκδοθεί το 1966 από το αμερικανικό Εθνικό Τυπογραφείο¹³. Θεωρείται ότι καμιά άλλη αντίστοιχη μελέτη ως τώρα δε μνημονεύτηκε τόσο πολύ ούτε έγινε περισσότερο γνωστή διεθνώς από αυτήν¹⁴.

ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ

Η περίφημη αυτή «έκθεση» έχει προέλευση άμεσα πολιτική. Το 1964, το αμερικανικό Κογκρέσο ψηφίζει το νόμο Περί Δικαιωμάτων των Πολιτών¹⁴. Ο νόμος αυτός κατοχυρώνει νομικά τα ίσα δικαιώματα και απαγορεύει όλες τις διακρίσεις μεταξύ των πολιτών για οποιοδήποτε χαρακτηριστικό τους (φυλή, θρησκείμα, εθνική προέλευση, χρώμα, φύλο). Το άρθρο 402 του νόμου κατοχυρώνει με την παραπάνω λογική και το δικαίωμα ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Ο πρόεδρος του Κογκρέσου δίνει εντολή να υποβληθεί σε δύο χρόνια έκθεση για τα εκπαιδευτικά δεδομένα της χώρας, στην οποία να στηριχτεί για να προτείνει τις απαραίτητες κρατικές ενέργειες, με στόχο την εφαρμογή του άρθρου αυτού. Οι αρμόδιοι στους οποίους δίνεται η εντολή αναθέτουν με τη σειρά τους σε επιστημονική ομάδα ερευνητών, με υπεύθυνο τον Κόουλμαν, μελέτη με αντικείμενο: να εντοπιστεί η απουσία ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων για όλους τους πολίτες των ΗΠΑ, ανεξαρτήτως φυλής, χρώματος, θρησκείματος ή εθνικής προέλευσης.

Ο Κόουλμαν και οι συνεργάτες του συνέλεξαν και επεξεργάστηκαν πολύ μεγάλο αριθμό δεδομένων. Μελέτησαν στατιστικά 4.000 σχολεία σε ολόκληρη τη χώρα και συνέλεξαν δεδομένα με ερωτηματολόγια από περίπου 645.000 μαθητές. Τα στοιχεία που συνέλεξαν για τα σχολεία αφορούσαν το είδος του σχολείου, τη χωρητικότητα και την ποιότητα των κτιρίων, τον τεχνικό εξοπλισμό και τα οπτικοακουστικά μέσα που διέθετε το κάθε σχολείο, επίσης τον αριθμό των διδασκόντων κατά σχολείο, τα διπλώματα και την ειδίκευσή τους και τις δημόσιες δαπάνες πάλι κατά σχολείο. Τα στοιχεία που συνέλεξαν για τους μαθητές αφορούσαν τη σχολική τους επίδοση, την κοινωνική και οικονομική οικογενειακή τους προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τη μορφωτική συμπεριφορά τους (κατά πόσο η κάθε οικογένεια είχε στην κατοχή της εγκυκλοπαίδεια, αν διάβαζε ημερήσιο τύπο κτλ.), τις προσδοκίες των μαθητών για το σχολικό μέλλον και τη διάθεσή τους να παραμείνουν ή όχι στο σχολείο μετά το τέλος της υποχρεωτικής φοίτησης.

Από την επεξεργασία και μελέτη όλων αυτών των στοιχείων διαπιστώνονται μεγάλες διαφορές και διακρίσεις κατά περιοχές και κατά κοινωνικές ομάδες. Τα σχολεία των ανατολικών πολιτειών και των μεγάλων πόλεων είναι ασίγγκριτα καλύτερα, με περισσότερα κονδύλια, τεχνικά μέσα, εργαστήρια φυσικής και χημείας κτλ., από ό,τι τα σχολεία των νοτιοδυτικών κυρίως πολιτειών. Τα σχολεία όπου φοιτούν μειονότητες και κυρίως μαύροι μαθητές είναι πολύ χειρότερα από τα σχολεία όπου η πλειοψηφία είναι λευκοί μαθητές. Το ίδιο συμβαίνει με την ύπαρξη

βιβλιοθηκών, τον αριθμό των μαθητών κατά σχολείο και κατά τάξη, τον αριθμό των διδασκόντων κτλ. Υπάρχουν σχολεία προνομιούχα και σχολεία αδικημένα. Τα προσόντα των διδασκόντων είναι πολύ άνισα. Στις νοτιοδυτικές πολιτείες και στα σχολεία όπου πλειοψηφούν οι μειονότητες, οι διδάσκοντες έχουν κατώτερα διπλώματα, μικρότερη πείρα και λιγότερη ή απελή ειδίκευση.

Η εντονότερη από όλες τις διαφορές είναι η φυλετική διαίρεση του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία. Όπως γράφει η Έκθεση: «Η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών στις ΗΠΑ φοιτά σε σχολεία όπου η φυλετική διάκριση κυριαρχεί, φοιτά δηλαδή σε σχολεία όπου όλοι σχεδόν οι μαθητές ανήκουν στην ίδια φυλή. Ανάμεσα στις μειονότητες, οι νέγροι μαθητές φοιτούν σε σχολεία όπου η διάκριση είναι η μεγαλύτερη. Στο σύνολο ωστόσο των μαθητών της χώρας, οι λευκοί μαθητές είναι εκείνοι που φοιτούν σε σχολεία με τη μεγαλύτερη διάκριση. Σχεδόν 80% του συνόλου των λευκών μαθητών στην 1η και τη 12η τάξη φοιτούν σε σχολεία με πληθυσμό από 90% ως 100% ομοιογενή λευκό (...). Πάνω από 65% του συνόλου των νέγων μαθητών στην 1η τάξη φοιτούν σε σχολεία όπου ο μαθητικός πληθυσμός είναι ομοιογενής νέγρικός από 90 ως 100% (...). Το ίδιο, αν και σε χαμηλότερο βαθμό, συμβαίνει με τους δασκάλους των λευκών και των νέγων μαθητών. Στο εθνικό σύνολο, ο μέσος νέγρος μαθητής του δημοτικού φοιτά σε σχολεία όπου 65% των δασκάλων είναι νέγροι (...). Ενώ το αντίστοιχο δε συμβαίνει σχεδόν καθόλου: υπάρχουν νέγροι μαθητές που έχουν κατά ένα ποσοστό λευκούς δασκάλους, αλλά δεν υπάρχουν καθόλου λευκοί μαθητές που έχουν νέγρους δασκάλους»¹⁶

Οι ερευνητές μελέτησαν επίσης την επίδοση των μαθητών κατά εθνική ή φυλετική ομάδα προέλευσης στην 1η και τη 12η τάξη. Ο μέσος όρος της επίδοσης των λευκών μαθητών είναι και στην 1η και στη 12η τάξη πολύ ψηλότερος από την επίδοση κατά μέσο όρο όλων των μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες (Ινδιάνων, Πορτορικανών, Μεξικανών) και κυρίως των μαύρων μαθητών, που η επίδοσή τους είναι κατά μέσο όρο η χαμηλότερη από όλους σε όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση.

«Ως εδώ τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να θεωρηθούν προβλεπτά»¹⁷. Όταν όμως η τεράστια αυτή έρευνα¹⁸ έκανε συγκρίσεις ανάμεσα σε όλα τα παραπάνω δεδομένα και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ανισότητα που παρατηρείται δεν εξηγεί τη χαμηλότερη επίδοση ορισμένων κατηγοριών μαθητών, προκάλεσε γενική κατάπληξη. Πράγματι, το τελευταίο κεφάλαιο της Έκθεσης, που τιτλοφορείται «Σχέση ανάμεσα στην επίδοση και τα χαρακτηριστικά των σχολείων», καταλήγει στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Τα σχολεία, παρά τις διαφορές τους, δεν ασκούν επίδραση στην επίδοση, αν με την επίδοση και την ποιότητα των σχολείων συγκρίνουμε την κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών. «Είναι γνωστό ότι οι κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες εμφανίζονται να έχουν στενή συνάφεια με τη σχολική επίδοση. Όταν οι παράγοντες αυτοί ελεγχθούν στατιστικά, διαπιστώνεται ότι οι διαφορές ανάμεσα στα σχολεία ερμηνεύουν μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό διαφορών στην επίδοση μεταξύ μαθητών»³⁹.

- Οι διαφορές ανάμεσα στα σχολεία επιδρούν περισσότερο στην επίδοση των μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες. Με άλλα λόγια, η επίδοση των μαύρων μαθητών και άλλων μειονοτήτων επηρεάζεται από την ποιότητα του σχολείου περισσότερο από ό,τι η επίδοση των λευκών μαθητών.

- Η ποιότητα των διδασκόντων εμφανίζεται να έχει πολύ μεγαλύτερη σχέση με τη μαθητική επίδοση.

- Η επίδοση των μαθητών επηρεάζεται ισχυρά από το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και τις σχολικές προσδοκίες της πλειοψηφίας των συμμαθητών. Η επίδραση είναι κυρίως θετική: π.χ. ένας λευκός μαθητής από οικογενειακό περιβάλλον που ευνοεί και υποβοηθάει τη σχολική επιτυχία θα επηρεαστεί αρνητικά φοιτώντας σε σχολείο με πλειοψηφία μαύρων μαθητών από οικογένειες που δεν ευνοούν την επιτυχία, αλλά θα επηρεαστεί πολύ λιγότερο από όσο ένας μαύρος μαθητής από οικογένεια μορφωτικά στερημένα, που θα ευνοηθεί έντονα από τη φοίτησή του σε σχολείο με πλειοψηφία άσπρων μαθητών που έχουν υψηλή επίδοση και υψηλές προσδοκίες για σπουδές.

Τα συμπεράσματα αυτά προκάλεσαν μεγάλη εντύπωση, έκπληξη και επιπλέον δυσαρέσκεια κυρίως στους κυβερνητικούς κύκλους. Γράφτηκε μάλιστα ότι τα συμπεράσματα της Έκθεσης του Κόουλμαν προκάλεσαν «σχεδόν πανικό στους κυβερνητικούς υπευθύνους για την εκπαίδευση»⁴⁰.

Τα αίτια της έκπληξης και της δυσαρέσκειας ήταν πολιτικά. Όπως είπαμε παραπάνω, η έρευνα αυτή έγινε κατά παραγγελία της αμερικανικής κυβέρνησης και με σκοπό την εφαρμογή του νόμου για τα Έσα Δικαιώματα των πολιτών. Στόχος της αμερικανικής κυβέρνησης ήταν να παρέμβει μαζικά, ως ομοσπονδιακή εξουσία, κυρίως στα σχολεία-γκέτο του μαύρου αμερικανικού πληθυσμού, για να βελτιώσει τις συνθήκες εκπαίδευσης της μαύρης μειονότητας και να εκτονώσει την κοινωνική δυσαρέσκεια που είχε πάρει εκρηκτική μορφή. Ας σημειωθεί ότι οι αρχές της δεκαετίας του 1960 είναι περίοδος βιαιότατων φυλετικών συγκρού-

σεων. Στόχος της κυβέρνησης ήταν λοιπόν να εντοπίσει τις ελλείψεις, να πολλαπλασιάσει τις κρατικές προσφορές και τις δαπάνες για την εκπαίδευση των μαύρων μαθητών, ώστε να αντιμετωπίσει την εξέγερση του μαύρου πληθυσμού. Και είναι αλήθεια ότι η Έκθεση δε βοηθάει πολύ προς αυτή την κατεύθυνση. Αντί, αφού διαπιστώνει την ανισότητα στην προσφορά εκπαιδευτικών αγαθών, να προτείνει μεταρρυθμίσεις και αύξηση των δαπανών, που θα εξισώνουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες λευκών και μαύρων, η Έκθεση διαπιστώνει τη μεγάλη ανισότητα, αλλά συμπεραίνει ότι δεν είναι αυτή ο αποφασιστικός παράγοντας για τη χαμηλή επίδοση των μαύρων, άρα η αύξηση της κρατικής μέριμνας για την εκπαίδευση δεν πρόκειται να βελτιώσει την κακή επίδοσή τους. Με άλλα λόγια, η ανέγερση σχολικών κτιρίων, η προσφορά τεχνικού εξοπλισμού, η αύξηση του ειδικευμένου διδακτικού προσωπικού και κυρίως η κατάργηση τη φυλετικής διάκρισης στο σχολείο με την απαγόρευση να υπάρχουν σχολεία με πληθυσμό φυλετικά αμιγή δεν πρόκειται να μειώσουν καθοριστικά τη μεγάλη διαφορά σχολικής επίδοσης ανάμεσα στους λευκούς και τους μαύρους.

Το συμπέρασμα αυτό της Έκθεσης του Κόουλμαν αμφισβητήθηκε έντονα. Πριν απ' όλα αμφισβητήθηκε από κοινωνιολόγους, που ξαναμελέτησαν τα στοιχεία στα οποία η Έκθεση στηρίχθηκε και κατέληξαν σε συμπεράσματα που πλησίαζαν την επίσημη κυβερνητική άποψη. Διαπιστώθηκε από τους μελετητές αυτούς ότι η επίδοση των μαύρων μαθητών είναι πολύ καλύτερη, όταν φοιτούν σε μικτά (φυλετικά μικτά) σχολεία, και χαμηλότερη όταν φοιτούν σε «μαύρα» σχολεία⁴¹. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τα στοιχεία άλλων ερευνών, που δείχνουν ότι η ανάμειξη στα σχολεία μαύρων και λευκών μαθητών δεν επηρεάζει εμφανώς το επίπεδο των λευκών, αλλά επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο των μαύρων μαθητών που στα μικτά σχολεία είναι αρκετά ψηλότερο⁴². Διαπιστώθηκε ακόμα από άλλους μελετητές ότι οι μαύροι μαθητές επηρεάζονται πολύ περισσότερο από όσο οι λευκοί από την ποιότητα του σχολείου, την ύπαρξη εξοπλισμών και εργαστηρίων, άρα η αυξημένη προσφορά θα ευνοήσει τους μαύρους μαθητές και θα βελτιώσει την επίδοσή τους⁴³.

Πολλές από τις πιο ενδιαφέρουσες διαφωνίες με τα πορίσματα της Έκθεσης είναι μεθοδολογικές⁴⁴. Τα συμπεράσματα της Έκθεσης δεν απαντούν στο ερώτημα, μήπως εκτός από τα κτίρια, τον εξοπλισμό τους και τους διδάσκοντες υπάρχουν στα σχολεία όπου φοιτούν μαύροι και φτωχοί μαθητές και κάποια άλλα χαρακτηριστικά, κοινά σ' αυτά τα σχολεία και ανύπαρκτα στα προνομιούχα σχολεία, που «επιδρούν αρνητικά στη σχολική επιτυχία των φτωχών ή των νέγρων»⁴⁵.

Μεθοδολογική κυρίως κριτική στην Έκθεση κάνουν και οι «ριζοσπάστες» αμερικανοί κοινωνιολόγοι, που όμως δεν αμφισβητούν τα στατιστικά συμπεράσματά της. Ο Σάμιουελ Μπόουλς, π.χ., θεωρεί ότι η Έκθεση «υποτιμάει τη θετική επίδραση που θα είχε η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση των μαύρων μαθητών»⁴⁶. Υποστηρίζει όμως συγχρόνως ότι η εξίσωση των κρατικών δαπανών, η προσφορά ίδιας υλικοτεχνικής υποδομής και ίσου αριθμού διδασκόντων δεν αρκεί για να εξασφαλίσει «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών στις διάφορες φυλετικές ομάδες»⁴⁷. Κατά τον Μπόουλς, το σχολείο είναι και παραείναι υπεύθυνο για τη διαφορετική κατά φυλετική προέλευση επίδοση των μαθητών. Υποστηρίζει όμως ότι η άρση της φυλετικής ανισότητας δεν μπορεί να γίνει μόνο μέσα στο σχολείο, γιατί η ανισότητα αυτή παράγεται από τη γενικότερη κοινωνική ανισότητα ανάμεσα στη μαύρη και τη λευκή φυλή. Θεωρεί, π.χ., ότι για τη βελτίωση της επίδοσης των μαύρων μαθητών, παράγοντας πολύ καθοριστικότερος από την υλικοτεχνική υποδομή και τα κονδύλια είναι το επίπεδο των διδασκόντων. Στα σχολεία των μαύρων η συντριπτική πλειοψηφία των διδασκόντων είναι μαύροι και έχουν κατώτερα διπλώματα από τους λευκούς συναδέλφους τους. Ακόμα όμως και η τυπική εξίσωση στο επίπεδο αυτό δεν αρκεί. Δεν αρκεί να έχουν οι διδάσκοντες στα μαύρα σχολεία ίδια διπλώματα με τους λευκούς διδάσκοντες, γιατί οι μαύροι διδάσκοντες είναι πρώτα μαύροι και ύστερα διπλωματούχοι διδάσκοντες, δηλαδή έχουν εξαιτίας της φυλετικής ανισότητας εκπαιδευτεί σε ιδρύματα χαμηλότερης ποιότητας κι ως έχουν τυπικά τα ίδια διπλώματα⁴⁸.

Ο Μπόουλς, με άλλα λόγια, βγάζει από τα στατιστικά δεδομένα της Έκθεσης συμπεράσματα διαφορετικά από τον Κόουλμαν. Η επίδραση που θα έχει στη σχολική επίδοση των μαύρων μαθητών η εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών θα είναι μικρή, υποστηρίζει ο Μπόουλς όπως και ο Κόουλμαν, αλλά, γράφει ο Μπόουλς, θα είναι μικρή επειδή η μαύρη μειοψηφία είναι γενικά έντονα κοινωνικά αδικημένα, ώστε δεν αρκεί η προσφορά «ίσων» ή «ίδιων» σχολικών συνθηκών, για να εξισωθούν οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Χρειάζονται όχι ίσες με τους λευκούς, αλλά περισσότερες δυνατότητες, μεγαλύτερα κονδύλια, καλύτερα εκπαιδευμένοι δάσκαλοι. Και προσθέτει πολύ σωστά: η φυλετική διάκριση σε όλη την κοινωνία είναι εκείνη που εμποδίζει την ισότητα μέσα στην εκπαίδευση με την απλή εξίσωση των δαπανών. Άλλωστε, οι μαύροι εργαζόμενοι κερδίζουν πολύ λιγότερα χρήματα από τους λευκούς συναδέλφους με ακριβώς το ίδιο σχολικό δίπλωμα. Ακόμα, η ανεργία των πτυχιούχων είναι

δύο φορές μεγαλύτερη στους μαύρους αποφοίτους ανώτατων σχολών από ό,τι στους λευκούς⁴⁹.

Συμπερασματικά. Η Έκθεση του Κόουλμαν και κυρίως τα πολυσυζητημένα συμπεράσματά της, σύμφωνα με τα οποία η άνιση κρατική προσφορά σε εκπαιδευτικά αγαθά δε φαίνεται να επιδρά καθοριστικά στην ανιση σχολική επίδοση των μαθητών κατά φυλετικές ομάδες, ενώ αντιθέτως η οικογενειακή προέλευση και το μορφωτικό περιβάλλον εμφανίζονται ως παράγοντες που σχετίζονται πολύ στενότερα με τη σχολική επίδοση, οδήγησαν σε ορισμένες γνωστικές κατακτήσεις.

- Εστρέψαν την προσοχή των μελετητών σε εκείνα τα γενεσιουργά αίτια της ανισότητας, που βρίσκονται πέρα από την ίση προσφορά των ίδιων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

- Οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η ισότητα στην εκπαίδευση δεν μπορεί να επιτευχθεί με διορθωτικές παρεμβάσεις σε ένα μόνο θεσμικό σημείο.

- Οδήγησαν στην αμφισβήτηση του όρου «ισότητα ευκαιριών». Γιατί «ισότητα ευκαιριών» σημαίνει τυπική ισότητα: προσφορά ίσων δυνατοτήτων σε μέλη των διάφορων κοινωνικών ομάδων, που είναι πολύ άνισα προετοιμασμένα από το οικογενειακό τους περιβάλλον για να εκμεταλλευτούν τις προσφερόμενες «ευκαιρίες». Στη θέση του αιτήματος για «ισότητα ευκαιριών», προτάθηκε το αίτημα: «εξίσωση των δυνατοτήτων», που σημαίνει τάση προς την αντιστάθμιση των διαφορών και όχι απλώς τυπική ισότητα.

- Οδήγησαν στη διαπίστωση, που επηρέασε εκ των υστέρων κρατικούς υπεύθυνους και κυβερνήσεις, ότι ουσιαστικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορούν να γίνουν, όταν διορθώνονται μόνο οι εξωτερικές και φανερές ελλείψεις των σχολείων, όπως είναι ο ανεπαρκής αριθμός των αιθουσών ή των διδασκόντων.

- Προσανατόλισαν την έρευνα, που έψαχνε τα αίτια της άνισης κατά φυλές επίδοσης στο σχολείο, προς τον εντοπισμό παραγόντων που βρίσκονται και έξω από το σχολείο. Διαπιστώθηκε έτσι ο καθοριστικός ρόλος που παίζει για την κακή επίδοση των μαύρων μαθητών η πλήρης πολιτιστική και μορφωτική ανέχεια μέσα στην οποία ζουν και μεγαλώνουν τα παιδιά στα νέγρικά γκέτο.

Είχαμε γράψει στην αρχή αυτού του κεφαλαίου ότι με την Έκθεση του Κόουλμαν και με τη μελέτη για τη δομή των απασχολήσεων των Μπλάου και Ντάνκαν «ανακαλύφθηκε» στο δυτικό κόσμο η ανισότητα στην εκπαίδευση. Εννοούσαμε ότι εκτός από το κοινωνικό συμπέρασμα,

ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ

γνωστό ήδη από τον καιρό του Ρουσό, σύμφωνα με το οποίο τα οικονομικά, κοινωνικά και γεωγραφικά εμπόδια προς τη μόρφωση ευθύνονται για την άνιση κοινωνική επιτυχία των πολιτών, μέσα στη δεκαετία του 1960 διαπιστώνεται στις ΗΠΑ αρχικά ότι υπάρχει και μια άλλη ανισότητα. Υπάρχει ανισότητα που επιβιώνει και μετά την τυπική εξίσωση των οικονομικών ή γεωγραφικών διαφορών, που εξακολουθεί να αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και μετά την προσφορά ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Η διαπίστωση αυτή άνοιξε νέους ορίζοντες προβληματισμού στις κοινωνικές επιστήμες. Προσανατόλισε το ενδιαφέρον των ερευνητών στη μελέτη άλλων από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού θεσμού, που οδήγησε σε νέα συμπεράσματα για τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου. Ο καινούριος αυτός προβληματισμός δημιούργησε, θα μπορούσαμε να πούμε, τον κλάδο που ονομάζεται κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και της παιδείας.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε άλλη μία αμερικανική έρευνα, από τις μεγαλύτερες και σημαντικότερες στο είδος της, που είναι επίσης από τις πιο γνωστές και από τις πιο συχνά μνημονευόμενες σε όλες τις χώρες.

Η «Ανισότητα» του Τζενκς

Πρόκειται για τη δεύτερη μετά την Έκθεση του Κόουλμαν μεγάλη έρευνα για την εκπαίδευση στις ΗΠΑ, που έγινε ευρύτατα γνωστή και που πάνω στα συμπεράσματά της γράφτηκαν πολλές μελέτες και έγινε διεθνώς πλατύς διάλογος.

Η μελέτη γράφτηκε από ομάδα ερευνητών με επικεφαλής τον Κρίστοφερ Τζενκς και έχει τον τίτλο *Ανισότητα*⁵⁰. Η μελέτη αυτή, που χρηματοδοτήθηκε από πολλούς κρατικούς και ιδιωτικούς φορείς⁵¹, δεν είναι πρωτότυπη έρευνα, αλλά περίπλοκη επεξεργασία πλήθους δεδομένων από πολυάριθμες έρευνες, που είχαν δημοσιευτεί ως το 1970 για την εκπαίδευση και την κοινωνική ανισότητα στις ΗΠΑ⁵².

Η *Ανισότητα* θεωρήθηκε στατιστική πολεμική εναντίον του φιλελεύθερου ρεφορμισμού, γιατί καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχουν ελάχιστη σημασία για την ισότητα⁵³. Πράγματι, ένα από τα βασικά πορίσματα της μελέτης, στο οποίο είδαμε παραπάνω να καταλήγει και η Έκθεση του Κόουλμαν, είναι ότι η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση των μη προνομιούχων δεν επηρεάζει τη γνωστική ανισότητα που διαπιστώνεται ανάμεσα «στα άτομα».

Η Ανισότητα έχει αντικείμενό της το πρόβλημα που είναι και ο τίτλος της. Επεξεργάζεται στατιστικά πλήθος στοιχείων που αφορούν τη σχολική επίδοση και την επαγγελματική επιτυχία των ατόμων. Ως μεταβλητές για τα στατιστικά της συμπεράσματα, η μελέτη χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα των μαθητών στις δοκιμασίες νοημοσύνης και τις δοκιμασίες γνωστικών δεξιοτήτων, τη διάρκεια σπουδών, την οικογενειακή προέλευση (κοινωνική και φυλετική) και την οικονομική επιτυχία των εργαζομένων.

Τα κυριότερα συμπεράσματα της Ανισότητας είναι τα ακόλουθα.

- Η ανισότητα στον καταμερισμό των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση των πολιτών δεν εξηγεί τη διαφορετική σχολική επίδοση των ατόμων. Άρα η αύξηση των δαπανών δε θα μειώσει τις διαφορές στη σχολική επίδοση⁴.

- Το σχολείο επιδρά ελάχιστα στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων που καθορίζουν τη σχολική επιτυχία, εκτός από το δημοτικό σχολείο που επιδρά αρκετά και κυρίως στους μαθητές από φτωχούς γονείς⁵.

- Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας δεν επηρεάζει την επιτυχία στις δοκιμασίες νοημοσύνης⁶.

- Η φυλετική διακρίση επηρεάζει πολύ λίγο την επιτυχία στις δοκιμασίες νοημοσύνης⁷.

- Οι δοκιμασίες νοημοσύνης ως κριτήριο της σχολικής επίδοσης ευνοούν τους μαθητές από μέσα και ανώτερα κοινωνικά στρώματα καθώς και τους λευκούς μαθητές⁸.

- Οι γνωστικές ικανότητες επηρεάζουν την πιθανότητα πετυχημένης σχολικής καριέρας⁹.

- Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας επηρεάζει τη διάρκεια των σπουδών, άρα τις πιθανότητες απόκτησης διπλωμάτων με υψηλή οικονομική απόδοση¹⁰.

- Η διάρκεια των σπουδών επηρεάζει την επαγγελματική επιτυχία¹¹.

- Η επαγγελματική επιτυχία εξαρτάται ως προς το μισό από την οικογενειακή προέλευση, την επίδοση στις δοκιμασίες νοημοσύνης και τα διπλώματα. Το άλλο 50% της πιθανότητας για επαγγελματική επιτυχία μένει στατιστικά ανεξήγητο και θα πρέπει να οφείλεται στην «τύχη»¹².

- Η οικονομική επιτυχία δεν εξηγείται επαρκώς από την οικογενειακή προέλευση, ούτε από την επίδοση στο σχολείο, ούτε από την επαγγελματική επιτυχία. Ένα μέρος της διαφοράς των εισοδημάτων επομένως θα πρέπει να οφείλεται στην «τύχη»¹³.

Η Ανισότητα του Τζενκς θεωρείται ένα από τα καθαρότερα δείγματα του μεθοδολογικού εμπειρισμού¹⁴, που κυριαρχεί στην αμερικανική κοινωνική επιστήμη. Παρά τις μεθοδολογικές αδυναμίες της και παρά τις

κριτικές που ασκήθηκαν, η μελέτη θεωρείται σημαντική και η επιρροή της στις ΗΠΑ στάθηκε μεγάλη. Η επιρροή της οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι κλόνισε με τα συμπεράσματά της τη φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική ιδεολογία, που γενικά θεωρεί τις επιμέρους μεταρρυθμίσεις ικανοποιητικό και επαρκές υποκατάστατο ριζικότερων αλλαγών. Κλόνισε την πεποίθηση ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι από μόνη της ικανή να οδηγήσει σε μια δικαιότερη κοινωνία.

Η κύρια μεθοδολογική αδυναμία της μελέτης είναι ότι κατατάσσει, μετράει και συγκρίνει «άτομα». Όπως ξέρουμε από τον καιρό του Ντιγκέμ, οι κοινωνίες δεν απαρτίζονται από άτομα, αλλά από κοινωνικές ομάδες (στρώματα, τάξεις). Όταν η οπτική γωνία και η ερμηνευτική έννοια - κλειδί στην κοινωνική ανάλυση είναι τα «άτομα», η μελέτη χωλαίνει, τα πορίσματα αντιφάσκουν μεταξύ τους και η κατανόηση των φαινομένων γίνεται σχεδόν αδύνατη.

Ο Τζενκς, π.χ., συμπεραίνει ότι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας από την οποία προέρχεται το άτομο δεν επηρεάζει τη μετέπειτα επαγγελματική-οικονομική του επιτυχία. Στήριζε αυτό το συμπέρασμα στην ακόλουθη σύγκριση: η οικονομική οικογενειακή προέλευση δεν επηρεάζει τη μετέπειτα οικονομική επιτυχία, επειδή υπάρχει ανισότητα εσόδων ανάμεσα στα άτομα που προέρχονται από την ίδια οικογένεια, όση και στο σύνολο του πληθυσμού. Το συμπέρασμα αυτό όσο και η αιτιολόγησή του είναι λανθμένα. Ο Τζενκς οδηγείται στο συμπέρασμα αυτό με τον ακόλουθο τρόπο: η ανισότητα στα έσοδα κατατάσσεται σε μια κλίμακα π.χ. τριων επιπέδων, Α=ψηλά εισοδήματα, Β=μέσα εισοδήματα και Γ=κατώτερα εισοδήματα. Διαπιστώνεται ότι στα 100 άτομα μέσα στην κοινωνία τα 10 έχουν εισοδήματα Α, τα 35 εισοδήματα Β και τα 55 εισοδήματα Γ. Κατατάσσονται στη συνέχεια χωριστά όλα τα άτομα που μεγάλωσαν στην ίδια οικογένεια, τα αδέλφια, και διαπιστώνεται ότι ανάμεσά τους υπάρχει η ίδια διαφοροποίηση εισοδημάτων. Δηλαδή, στα 100 αδέλφια, 10% έχουν εισοδήματα Α, 35% έχουν εισοδήματα Β και 55% εισοδήματα Γ. Άρα, καταλήγει ο Τζενκς, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας δεν επηρεάζει τη μεταγενέστερη οικονομική επιτυχία. Ξεχνάει όμως ότι τα αδέλφια είναι π.χ. άνδρες και γυναίκες. Και οι γυναίκες σ' αυτή την κοινωνία ούτε προετοιμάζονται ούτε αξιολογούνται με την επαγγελματική ή την οικονομική τους επιτυχία. Αν επομένως, παιδιά από οικογένεια με ψηλά εισοδήματα εργάζονται με εισοδήματα Β ή Γ και τα παιδιά αυτά είναι γυναίκες (που π.χ. απασχολούνται προσωρινά ώσπου να παντρευτούν), αυτό καθόλου δε σημαίνει ότι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας δεν επηρεάζει την οικονομική τους επιτυ-

χία⁵⁵. Αλλιώς, αν την ίδια ακριβώς σύγκριση του Τζενκς την κάνουμε χωριστά για τα δύο φύλα, το αριθμητικό συμπέρασμα που βγαίνει είναι ότι για τους άντρες η οικονομική επιτυχία έχει μεγάλη σχέση με την οικονομική προέλευση. Έχει και για τις γυναίκες, αν π.χ. μετρήσουμε όχι τα ατομικά τους έσοδα σε σχέση με του πατέρα τους, αλλά τα έσοδα του συζύγου τους. Άρα, η υψηλή π.χ. οικονομική προέλευση επηρεάζει, ώστε οι άνδρες αργότερα να κερδίζουν ψηλά εισοδήματα και οι γυναίκες να αποχτούν σύζυγο με ψηλά εισοδήματα. Η διαφορά του φύλου στις κοινωνίες, όπου ο καταμερισμός της εργασίας ανάμεσα στα φύλα και η κυρίαρχη αντίληψη για τα προτερήματα και τους ρόλους των ανδρών και των γυναικών ωθεί τις γυναίκες στην ανάληψη ρόλων που θεωρούνται γυναικείοι και τις στερεί από κοινωνικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες, δεν επιτρέπει στον ερευνητή να γενικεύσει τα συμπεράσματα για τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την επαγγελματική-οικονομική επιτυχία. Άλλωστε, όταν ο Τζενκς κατέληγε στα συμπεράσματά του, ήταν ήδη γνωστό από την έρευνα του Φλάνναγκαν ότι στις ΗΠΑ εγκαταλείπουν τις σπουδές στο κολλέγιο μετά ένα χρόνο φοίτησης 21% φοιτητών και 24% φοιτητριών⁵⁶. Η πλειοψηφία ωστόσο των φοιτητριών εγκαταλείπει όπως διαπιστώθηκε, γιατί παντρεύεται, ενώ η πλειοψηφία των φοιτητών γιατί αποτυγχάνει στα μαθήματα ή γιατί αναγκάζεται από οικονομικές δυσκολίες να διακόψει τις σπουδές κτλ. Άλλο παράδειγμα. Η κοινωνική διαστρωμάτωση δεν καθορίζεται μόνο από τα εισοδήματα. Ένας πετυχημένος έμπορος με εισοδήματα Α ανήκει στα μεσοστρώματα, ενώ ένας καθηγητής διάσημου πανεπιστημίου με εισοδήματα Β ανήκει στα ανώτερα στρώματα, στην πιο υψηλή βαθμίδα της ηγετικής τάξης. Αν λοιπόν ο γιος ενός πατέρα με εισοδήματα Α ανήκει στην επιστημονική ελίτ της χώρας και έχει εισοδήματα Β, αντίθετα με ό,τι λέει ο Τζενκς, αυτό σημαίνει ότι τα ψηλά εισοδήματα του πατέρα επηρέασαν την επαγγελματική επιτυχία του γιου, απλώς η επαγγελματική επιτυχία δεν μετρείται μόνο με στενά οικονομικά κριτήρια. Αν δηλαδή ο Τζενκς, αντί να συγκρίνει άτομα γονείς και άτομα αδέρφια, σύγκρινε την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία στην οποία ανήκουν οι γονείς με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία στην οποία ανήκουν οι γιοι, θα έβρισκε ότι η προέλευση επηρεάζει και μάλιστα πάρα πολύ την κοινωνική και επαγγελματική θέση των ατόμων.

Άλλη μεθοδολογική αδυναμία της Ανισότητας είναι ότι ο Τζενκς χρησιμοποιεί τις μεταβλητές ανά δύο, συναρτά πάντα την καθεμία με μία από τις άλλες. Συγκρίνει δηλαδή την οικονομική επιτυχία με την επίδραση στις δοκιμασίες νοημοσύνης, την οικονομική επιτυχία με την οικο-

νομική κατάσταση της οικογένειας προέλευσης κ.ο.κ. Και δε διαπιστώνει εξάρτηση της μιας μεταβλητής από την άλλη. Πράγματι, η στατιστική σχέση ανάμεσα στο δείκτη νοημοσύνης και στην οικονομική επιτυχία δε μας προσφέρει καμιά πληροφορία. Αντίθετα, αν συναρτηθούμε το δείκτη νοημοσύνης με το είδος διπλώματος (το εκπαιδευτικό επίπεδο) και με την κοινωνική προέλευση του ατόμου, διαπιστώνουμε ότι το σχολείο επηρεάζει καθοριστικά την οικονομική επιτυχία, όχι όμως σε σχέση με το δείκτη νοημοσύνης, αλλά σε σχέση με το επίπεδο και τη διάρκεια των σπουδών, που με τη σειρά της επηρεάζεται καθοριστικά από την κοινωνική προέλευση. Το συμπέρασμα αυτό, ότι η διάρκεια των σπουδών (ανώτερα διπλώματα) εξαρτάται στενά από την κοινωνική προέλευση και ότι επηρεάζει καθοριστικά την οικονομική επιτυχία, βγαίνει από άλλο στατιστικό χειρισμό (συνάρτηση με πολλαπλές μεταβλητές) που έκαναν στα ίδια ακριβώς στοιχεία, με τα οποία ο Τζενκς έβγαλε άλλα συμπεράσματα, ο Μπόουλς και ο Γκίντις⁷. Επίσης, όπως διαπιστώνει άλλη μελέτη, η επίδραση της εκπαίδευσης στην επαγγελματική επιτυχία και τα έσοδα του ατόμου είναι σαφώς μεγαλύτερη για τους αποφοίτους του κολεγίου που προέρχονται από αστικά κέντρα, είναι λευκοί και άνδρες και σαφώς μικρότερη για τους αποφοίτους που είναι μαύροι, γυναίκες ή προέρχονται από αγροτικές περιοχές⁸.

Η χρήση των μεταβλητών ανά δύο όχι μόνο εμποδίζει τον Τζενκς να καταλήξει σε συμπεράσματα ερμηνευτικά των κοινωνικών φαινομένων, αλλά τον οδηγεί κιόλας στο αντιεπιστημονικό συμπέρασμα ότι η οικονομική επιτυχία των ατόμων μένει κατά 50% ανεξήγητη, άρα πρέπει να την αποδώσουμε στον παράγοντα «τύχη». Έτσι ο Τζενκς, γράφει ο γνωστός συνηδός κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης Τόρστεν Χούσεν, από κοινωνικός επιστήμονας μετατρέπεται σε ταχυδακτυλουργό και βγάζει την «τύχη» παράγοντα που εξηγεί τα κοινωνικά φαινόμενα, όπως «το λαγό από το καπέλο»⁹. Ή, όπως γράφουν ο Κάραμπελ και ο Χάλασεϋ, «η ταύτιση της ανερμήνευτης μεταβλητής με την “τύχη”, ανεπίτρεπτη για κοινωνιολόγο, είναι ωστόσο η λογική συνέπεια της απόφασης του Τζενκς να μελετήσει στοιχεία που αφορούν μόνο άτομα»¹⁰.

Η χρήση αυτή των μεταβλητών από τον Τζενκς, που ήθελε να αποδείξει την ασήμαντη επίδραση που έχει η εκπαίδευση στην οικονομική επιτυχία των ατόμων και γι' αυτό συνέκρινε συστηματικά τη μεταβλητή που εξαρτάται από την εκπαίδευση με όλες τις άλλες ανερμήνευτες μεταβλητές, κατακρίθηκε και από τον Τζέιμς Κόουλμαν, που την αποκάλεσε: «ικανότητα, αλλά έντονα μεροληπτική χρήση της στατιστικής»¹¹. Το θέμα αυτό της μεροληψίας, που είναι ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα που

θέτει η *Ανισότητα*, επισημάνθηκε και από άλλους. Γράφτηκε ότι ο Τζενκς είχε εκ των προτέρων σκοπό με τη μελέτη του να κλονίσει την πεποίθηση ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποτελεί στρατηγική που οδηγεί στην κοινωνική ισότητα και χρησιμοποίησε τα στοιχεία έτσι ώστε να δείχνουν πως η εκπαίδευση είναι σχετικά ασήμαντος παράγοντας της κοινωνικής επιτυχίας³. Το σύνολο σχεδόν των κοινωνιολόγων που ασχολήθηκε κριτικά με την *Ανισότητα* επισημαίνει λιγότερο ή περισσότερο έντονα ότι τα συμπεράσματά της είναι αποτέλεσμα μεθοδολογικών χειρισμών, που οφείλονται σε μεροληπτικές εκ των προτέρων πεποιθήσεις που είχε ο Τζενκς για το αντικείμενο της έρευνάς του⁴. Η «πολιτική αριθμητική» του Τζενκς είναι καταδικασμένη με τον καλύτερο τρόπο από τον ίδιο, γράφουν ο Κάραμπελ και ο Χάλσεϋ, παραθέτοντας απόσπασμα από άλλη μελέτη του, στην οποία ο Τζενκς κατακρίνει ως «αποποίηση της κοινωνικής και προσωπικής υπευθυνότητας» του ερευνητή, το να διαλέγει ανάμεσα στα στοιχεία και τις μεθόδους όσα ταυιάζουν καλύτερα στα συμπεράσματα που θεωρεί σωστά⁵.

Συμπερασματικά. Η *Ανισότητα* του Τζενκς, παρά τα προβλήματα και τις κριτικές που της έγιναν, θεωρείται αξιόλογη μελέτη και έπαιξε σημαντικό ρόλο στις ΗΠΑ. Το κεντρικό συμπέρασμά της, κατά το οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι θεσμός περιθωριακός, ώστε δεν πρέπει να λογαριάζεται στην προσπάθεια δημιουργίας μιας κοινωνίας με περισσότερη ισότητα, είχε αρκετή επίπτωση. Απομύθευσε τη φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική ιδεολογία, βαθιά ριζωμένη αξία χαρακτηριστική της αμερικανικής κοινωνίας, σύμφωνα με την οποία οι επιμέρους μεταρρυθμίσεις, όπως η εκπαιδευτική, θεωρούνται υποκατάστατο ριζικότερων κοινωνικών μεταβολών, ώστε να υποστηρίζεται ότι αρκούν για να αλλάξουν και μπορούν ν' αλλάξουν την κοινωνία. Ωστόσο, όπως γράφουν ο Κάραμπελ και ο Χάλσεϋ, μολονότι ο Τζενκς πράγματι «γκρέμισε το χαρακτηριστικό μύθο της Αμερικής», που θεωρούσε τη σχολική μεταρρύθμιση «υποκατάστατο θεμελιωδέστερων κοινωνικών αλλαγών (...), δυστυχώς η *Ανισότητα* αντικατέστησε ίσως αυτό το μύθο μ' έναν άλλο εξίσου αρνητικό κοινωνικά: την αυταπάτη ότι είναι δυνατό να δημιουργηθεί και να εφαρμοστεί στρατηγική κοινωνικής ισότητας που θα αδιαφορεί για το σχολείο»⁶.

Ένας άλλος λόγος για τον οποίο η *Ανισότητα* θεωρείται σημαντική μελέτη είναι τούτος: με την εμφάνιση του σχολείου ως θεσμού που η αλλαγή του δεν πρόκειται να οδηγήσει στην κοινωνική ισότητα, ο Τζενκς τονίζει, ίσως άθελά του, την ευρύτερη κοινωνική διάσταση της ανισότη-

ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ

τας στη μόρφωση, που δεν αναστέλλεται μόνο με μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις βελτιωτικές των υλικών συνθηκών στα σχολεία, αλλά προϋποθέτει περισσότερες αλλαγές.

Η ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΙΝΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ

Μέχρι την «ανακάλυψη» της κοινωνικής ανισότητας, που αναπαράγει το «σχολείο της ισοτητας», το αξιοκρατικό σχολείο, η κακή εκπαίδευση, η σχολική αποτυχία και η εγκατάλειψη του σχολείου μέχρι πρόσφατα θεωρούνταν από όλους, ειδικούς και κυβερνήσεις, εκπαιδευτικούς και γονείς και τους μαθητές τους ίδιους, σαν αποτέλεσμα της μικρότερης ικανότητας που έχουν ορισμένα άτομα. Η σχολική αποτυχία αποτελεί δηλαδή ως πριν μερικά χρόνια πρόβλημα της ψυχολογίας και όχι της κοινωνιολογίας.

Για να διαπιστωθεί ο κοινωνικός καθορισμός της σχολικής επίδοσης χρειάστηκε η βιομηχανική κοινωνία να φτάσει στη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και σε τεράστια επίδοση των υποιδαστών και των διπλωματούχων. Γι' αυτό και η κοινωνική ανισότητα στο σχολείο εντοπίζεται στις βιομηχανικές αναπτυγμένες κοινωνίες και όχι σε χώρες, όπως π.χ. η Ινδία ή η Βραζιλία, όπου τα ποσοστά αναλφαριθμητισμού στον ολικό πληθυσμό φτάνουν μέχρι 70 και 75% των κατοίκων¹⁴.

Στις κοινωνίες λοιπόν όπου γενικεύεται το σχολείο, όπου η είσοδος στην αγορά της εργασίας δε γίνεται πια με τη μαθητεία στη δουλειά, αλλά περνάει για όλους ανεξαιρέτως από κάποιου είδους θεσμοθετημένη εκπαίδευση, και όπου η γενίκευση της εκπαίδευσης στηρίζεται στις αρχές της αξιοκρατίας, που επιβάλλουν τη δωρεάν φοίτηση και την προσφορά ίσων ευκαιριών σχολικής επιτυχίας, στις κοινωνίες αυτές διαπιστώθηκε ότι η σχολική αποτυχία δεν είναι πρόβλημα της ψυχολογίας. Μελετώντας τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτυχία, με στόχο την εξασφάλιση των ίσων ευκαιριών, η κοινωνιολογία διαπίστωνε συστηματικά ότι σε κάθε συγκεκριμένη περίπτωση, η επίδοση των μαθητών εμφάνιζε εκπληκτική αναλογία με την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκε η οικογένεια των μαθητών. Σωρεύονται έτσι με τον καιρό τα τεκμήρια που αποδεικνύουν ότι σε όλες τις βιομηχανικές χώρες του κόσμου η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται πριν απ' όλα από την κοινωνική τους προέλευση.

Στις πολυαριθμότερες έρευνες που έχουν γίνει για το θέμα αυτό, υπάρχει η ακόλουθη διαφορά ανάμεσα στην αμερικανική και την ευρωπαϊκή κοινωνιολογία. Η κοινωνιολογική έρευνα για τις εκπαιδευτικές ανισότητες στις ΗΠΑ, συγκεντρώνει γενικά την προσοχή της, όπως κάνουν οι δύο μεγάλες έρευνες που αναφέρονται παραπάνω, κυρίως στις ανισότητες ανάμεσα στις φυλές και τις εθνικές μειονότητες. Στην Ευρώπη η έρευνα επισημαίνει τις διαφορές και την ανισότητα ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Στη διαφορά αυτή θα μπορούσαμε να δούμε την

άρνηση της αμερικανικής κοινωνικής επιστήμης να αναφέρεται στις κοινωνικές τάξεις και την προτίμηση στην ορολογία του φονξιοναλισμού (στρώματα, ομάδες ιεραρχίας κτλ.) για να τις αποφεύγει. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλέπουμε ότι η προσοχή της αμερικανικής κοινωνιολογίας είναι στραμμένη προς το σπουδαιότερο πρόβλημα ανισότητας αυτής της κοινωνίας, καθώς φαίνεται αναμφισβήτητο ότι η πιο αδικημένη κοινωνική κατηγορία στις ΗΠΑ είναι όχι οι λευκοί προλετάριοι ή οι λευκοί φτωχοί αγρότες, αλλά οι μαύροι και οι άλλες εθνικές μειονότητες.

Οι πολυάριθμες σε όλες τις βιομηχανικές δυτικές χώρες έρευνες διαπιστώνουν το ίδιο φαινόμενο: η κοινωνική προέλευση ενός ατόμου αποτελεί τον κατεξοχήν παράγοντα που αποφασίζει για την εκπαιδευτική του εξέλιξη. Το φαινόμενο δε διαπιστώθηκε εύκολα ούτε γρήγορα, κυρίως επειδή αρχικά η προσοχή των ερευνητών ήταν στραμμένη στις ατομικές διαφορές των ικανοτήτων, καθώς προσκρούζε τον προβληματισμό τους η εκ των προτέρων πίστη στην ατομική έφεση για γράμματα σαν το κύριο αίτιο της σχολικής επίδοσης. Κάθε φορά ωστόσο που δίπλα σε μια από τις μεταβλητές της σχολικής επίδοσης, όπως η καθυστέρηση στην κανονική φοίτηση, η βαθμολογία, η επιτυχία σε διαγωνίσματα ή εξετάσεις, έμπαινε και μπαίνει η κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκει η οικογένεια των μαθητών, οι στατιστικοί πίνακες αποχτούσαν και αποχτούν εντυπωσιακή εικόνα εξελικτικής αναλογίας με την ιεραρχική κλίμακα των κοινωνικών κατηγοριών.

Η καθυστέρηση

Είναι από παλιότερα γνωστό ότι η σχολική καθυστέρηση σε σχέση με την κανονική θεσμοθετημένη ηλικία φοίτησης έχει μεγάλη επίπτωση στη σχολική εξέλιξη. Με ένα χρόνο καθυστέρηση στο δημοτικό σχολείο οι πιθανότητες σπουδών στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση μειώνονται πάνω από 60%, με δύο ή περισσότερα χρόνια καθυστέρηση οι πιθανότητες ισούνται με μηδέν. Η έστω και ένα μόνο χρόνο καθυστέρηση στο δημοτικό αποδεικνύεται καθυριστική για την επίδοση των μαθητών, αλλά και για την επιθυμία τους να παραμείνουν στο σχολείο. Αρκεί λοιπόν ένας χρόνος καθυστέρηση στο δημοτικό για να αποκλειστεί κάθε πιθανότητα καλής επίδοσης ή συνέχισης της φοίτησης στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση”.

Η σχολική καθυστέρηση, που είναι τόσο σημαντική για την εκπαιδευτική εξέλιξη, εμφανίζεται συστηματικά να αποτελεί χαρακτηριστικό των

μαθητών από τις φτωχότερες και λιγότερο προνομιούχες κοινωνικές τάξεις⁸¹.

Στη Γαλλία, στο εθνικό σύνολο των μαθητών το 1974, εισάγονται στην πρώτη ταξη του γυμνασίου χωρίς καμία καθυστέρηση 80% μαθητές που είναι παιδιά ανώτερων στελεχών και 40% μαθητές παιδιά εργατών⁸². Η σχολική καθυστέρηση και η εγκατάλειψη του σχολείου χαρακτηρίζει κυρίως τους μαθητές στις ΗΠΑ και ακόμα περισσότερο τους μαθητές που κατοικούν τις συνοικίες με αμιγή νέγρικο πληθυσμό και που εγκαταλείπουν το δευτεροβάθμιο σχολείο σε ποσοστά 60-70%⁸³.

Η επίδοση

Ίσως σημαντικότερη από τη σχολική καθυστέρηση και την εγκατάλειψη του σχολείου είναι η συνεχής επιβεβαίωση της ταύτισης ανάμεσα στη σχολική επίδοση και την κοινωνική προέλευση. Διαπιστώνεται ότι ακόμα και αν εξουδετερωθεί ο απόλυτα εξαρτημένος από την κοινωνική προέλευση παράγοντας της σχολικής καθυστέρησης και πάλι η κοινωνική προέλευση εμφανίζεται αποφασιστική για την καλή ή την κακή επίδοση. Ανάμεσα στους μαθητές που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο σε κανονική ηλικία, η επίδοση διαφοροποιείται κατά την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκει η οικογένειά τους και η πλειοψηφία των κακών μαθητών ανήκει στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα⁸⁴.

Στην Αγγλία, η επίδοση των μαθητών (άριστη, καλή, μέτρια) τη στιγμή της εισόδου στο δευτεροβάθμιο σχολείο αντιστοιχεί απόλυτα στην κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία όπου ανήκει ο πατέρας τους. Άριστη είναι η επίδοση των μαθητών από ανώτερα στρώματα και μέτρια, στην άλλη άκρη της κλίμακας, είναι η επίδοση των μαθητών από τις λεγόμενες «εργαζόμενες τάξεις»⁸⁵.

Στη Γαλλία υπάρχουν πολλών ειδών δευτεροβάθμια σχολεία, ανάμεσα στα οποία το ψηλότερο κύρος και τους καλύτερους μαθητές έχουν τα λύκεια και μάλιστα τα κλασικά λύκεια. Ακολουθούν τα γενικά δευτεροβάθμια σχολεία (που ονομάζονται κολέγια), μετά η ιεραρχική κλίμακα κατεβαίνει στα τεχνικά «κολέγια» και τέλος τα επαγγελματικά σχολεία. Η είσοδος των μαθητών σε ένα από τα παραπάνω σχολεία γίνεται με κύριο κριτήριο την επίδοση. Έρευνες σε εθνικό επίπεδο έχουν δείξει ότι η ποσοστιαία παρουσία των μαθητών στα ιεραρχικά άνω ατά δευτεροβάθμια σχολεία ακολουθεί την κοινωνική ιεραρχία των επαγγελματιών

που ασκοίْن οι γονείς τους. Τα ποσοστά των εισαγομένων στα λύκεια και τα γενικά «κολέγια» αυξάνονται σταθερά από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα προς τα πιο προνομιούχα. Τα ποσοστά αυτά αρχίζουν από 32%, που είναι η αναλογία εισόδου των παιδιών αγρεργατών και φτάνουν στο 94%, που είναι το ποσοστό εισόδου για τα παιδιά των ανώτερων στελεχών¹³. Οι πιθανότητες των μαθητών να μπουν στη γενική και όχι στην τεχνική ή επαγγελματική εκπαίδευση είναι πολλαπλάσιες για τους μαθητές παιδιά των ανώτερων κοινωνικών κατηγοριών¹⁴. Η είσοδος στα λύκεια, που όπως είπαμε είναι τα σχολεία με το ψηλότερο κύρος, δείχνει ακόμη αυστηρότερη την κοινωνική επιλογή. Η κοινωνική σύνθεση των μαθητών των λυκείων, που δεν έχει αλλάξει σχεδόν καθόλου από το 1945¹⁵, είναι αντιστρόφως ανάλογη με την ποσοτική παρουσία των κοινωνικών κατηγοριών στον πληθυσμό. Η φοίτηση στο λύκειο αυξάνει ποσοτικά όσο ανεβαίνουμε την κοινωνική κλίμακα, αρχίζει από 11% για τα παιδιά των αγρεργατών και φτάνει σε 75% για τα παιδιά των ανώτερων στελεχών¹⁶. Όπως γράφει γάλλος κοινωνιολόγος, ενώ στο τέλος του δημοτικού, στο εθνικό σύνολο των μαθητών οι μισοί (50%) προέρχονται από εργατική οικογένεια, στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση το ποσοστό αυτό είναι 42% και στα λύκεια είναι μόνο 12%¹⁷.

Ένα από τα αίτια αυτής της ιδιαίτερα αυστηρής κοινωνικής επιλογής είναι το γεγονός ότι η επιλογή του σχολικού μέλλοντος, η είσοδος στο γενικό, το τεχνικό ή το επαγγελματικό σχολείο, γίνεται στη Γαλλία υπερβολικά νωρίς, μετά το τέλος του δημοτικού. Και έχει αποδειχτεί ότι όσο νωρίτερα στην ηλικία γίνεται η επιλογή του σχολικού μέλλοντος, τόσο εντονότερα καθορίζει την επιλογή αυτή ο κοινωνικός παράγοντας, που αμβλύνεται όσο αυξάνονται τα χρόνια γενικής εκπαίδευσης για όλους¹⁸. Στη Γαλλία, όπου η επιλογή αυτή γίνεται πολύ νωρίς, οι μαθητές που δεν μπαίνουν στη γενική δευτεροβάθμια, αλλά σ' ένα από τα τεχνικά ή επαγγελματικά σχολεία, δεν έχουν καμιά πιθανότητα να αποκτήσουν ακαδημαϊκό απολυτήριο¹⁹. Και τούτο ισχύει ανεξάρτητα από το αν υπάρχουν οι λεγόμενες «γέφυρες», δηλαδή νομοθετημένες δυνατότητες μετακίνησης των μαθητών από το γενικό στο τεχνικό και από το τεχνικό στο γενικό σχολείο. Άλλωστε, όπως σχολιάζουν οι μαρξιστές γάλλοι κοινωνιολόγοι Κριστιάν Μπωντελό και Ροζέ Εσταμπλέ: η ύπαρξη και μόνο της «γέφυρας» αποδεικνύει ότι για να χρειάζεται γέφυρα υπάρχει «γκρεμός αδιάβατος» ανάμεσα στα δύο είδη σχολείων²⁰. Τέλος, όπως έχουν αποδείξει μακρόχρονες εμπειρικές έρευνες, η πιθανότητα των μαθητών, που μπαίνουν στην τεχνική εκπαίδευση, να ξαναβρεθούν στη γενική είναι μόνο 2-3%²¹.

Στη γαλλική πάντα κοινωνία, όπου το θέμα της κοινωνικής σύνθεσης του μαθητικού και σπουδαστικού πληθυσμού έχει ιδιαίτερα μελετηθεί, διαπιστώνεται ότι η κοινωνική σύνθεση των μαθητών αντιστοιχεί στην παρουσία των διάφορων κοινωνικών κατηγοριών στον πληθυσμό, μόνο για το δημοτικό σχολείο. Στην τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου βρίσκονται 60% μαθητές που είναι παιδιά αγρεργατών, αγροτών και εργατών, 27% μαθητές που είναι παιδιά τεχνιτών, εμπόρων και υπαλλήλων, 13% παιδιά μεσαίων στελεχών, ελεύθερων επαγγελματιών και ανώτερων στελεχών (όσο και τα ποσοστά των κατηγοριών στο γενικό πληθυσμό). Η κοινωνική σύνθεση των μαθητών στο δημοτικό είναι πιστή εικόνα του γενικού πληθυσμού. Ωστόσο, 5 χρόνια αργότερα 78% του συνόλου των μαθητών που έχουν βγει στην αγορά της εργασίας είναι παιδιά αγρεργατών, αγροτών και εργατών, ενώ 2,5% μόνο των μαθητών που έχουν βγει στην αγορά εργασίας είναι παιδιά μεσαίων ή ανώτερων στελεχών και ελεύθερων επαγγελματιών. Επίσης, από το σύνολο των μαθητών που ακολούθησαν τη βραχύχρονη τεχνική ή επαγγελματική εκπαίδευση, 68% είναι παιδιά αγρεργατών, αγροτών και εργατών και 6% μόνο παιδιά μεσαίων ή ανώτερων στελεχών και ελεύθερων επαγγελματιών⁹².

Οι επίσημες κρατικές στατιστικές πάνω στην εκπαίδευση στις ΗΠΑ δίνουν επίσης την εικόνα σαφέστατης κοινωνικής διαφοροποίησης. Οι μαθητές και η επίδοσή τους, οι επιλογές και οι πιθανότητες τους για σπουδές ως τα κολέγια αυξάνουν όσο ανεβαίνουμε στην κοινωνική κλίμακα των επαγγελματικών κατηγοριών, και υπάρχει γενικευμένη διαφοροποίηση ως προς τις ανώτερες σπουδές ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών⁹³. Η ανισότητα αυτή είναι, σύμφωνα με πολλές έρευνες, ανισότητα στην επίδοση. Η χαμηλή κοινωνική προέλευση επιδρά στους μαθητές με αποτέλεσμα να έχουν κακή επίδοση και περιορισμένες φιλοδοξίες κοινωνικής επιτυχίας, όπως διαπιστώνει μεγάλη αμερικανική εμπειρική έρευνα⁹⁴. Ή, όπως γράφει γνωστός φονξιοναλιστής αμερικανός κοινωνιολόγος, «το σύστημα επιλογής μέσα στο σχολείο με βάση τη βαθμολογία, τις εξετάσεις και τις δοκιμασίες, σύστημα αντικειμενικό και αξιοκρατικό, αποδεικνύεται ότι επιλέγει τους μαθητές με βάση την κοινωνική τους προέλευση: καλή βαθμολογία, επιτυχία στις εξετάσεις και καλή επίδοση στις δοκιμασίες εμφανίζουν μόνο οι μαθητές ορισμένων κοινωνικών στρωμάτων»⁹⁵.

Στην υποχρεωτική εκπαίδευση, λοιπόν, η κοινωνική προέλευση διαφοροποιεί τους μαθητές, ως προς την επίδοσή τους. Στη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση το ίδιο, η επίδοση διαφέρει κατά την προέλευση,

ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ

παρά το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό μαθητών από τα λαϊκά στρώματα δεν μπαίνει στο γενικό σχολείο. Η πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυξάνει όσο ανεβαίνουμε στην κοινωνική κλίμακα και μειώνεται όσο προχωρούμε προς τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα⁶⁶.

Η ανώτατη εκπαίδευση

Ακόμα εντονότερο είναι το φαινόμενο στην ανώτατη εκπαίδευση. Η πιθανότητα μακρόχρονων και μάλιστα πανεπιστημιακών σπουδών είναι πολύ άνιση κατά την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Παρά τις διαφορές ανάμεσα στις χώρες, που οφείλονται σε πολλές συνθήκες, πάντως το φαινόμενο σε όλες τις χώρες του κόσμου είναι το ίδιο: πολύ μικρό ποσοστό ατόμων από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα φτάνει στην ανώτατη εκπαίδευση. Το ποσοστό των φοιτητών από τις διάφορες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες είναι έντονα δυσανάλογο με την ποσοτική παρουσία των κατηγοριών αυτών στον ολικό πληθυσμό. Σύμφωνα με μελέτες του ΟΟΣΑ για την κοινωνική σύσταση του φοιτητικού σώματος στις διάφορες χώρες, η αναλογία του ποσοστού των φοιτητών, που προέρχονται από την ανώτερη κατηγορία (=ανώτερα στελέχη, ελεύθεροι επαγγελματίες και βιομήχανοι) σε σχέση με την κατώτατη κατηγορία (=εργάτες και φτωχοί αγρότες) είναι 8 προς 1 στην Αγγλία και τη Γαλλία, 7 προς 1 στο Βέλγιο και τη Νορβηγία και 5 προς 1 στις ΗΠΑ⁶⁷.

Οι παράγοντες που κυρίως επιδρούν ώστε οι απόφοιτοι του δευτεροβάθμιου σχολείου να εισαχθούν ή όχι στην ανώτατη εκπαίδευση είναι, όπως διαπιστώνει μεγάλη έρευνα που έγινε στις ΗΠΑ σε 440.000 μαθητές των τεσσάρων τελευταίων τάξεων του δευτεροβάθμιου σχολείου, (α) η γεωγραφική προέλευση, (β) το εισόδημα της οικογένειας, (γ) το επάγγελμα και το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα⁶⁸. Στις ΗΠΑ, πάλι, όπου το ποσοστό συμμετοχής στη δευτεροβάθμια και ανώτερη εκπαίδευση είναι το ψηλότερο του κόσμου, διαπιστώνεται το 1970 ότι στο σύνολο των νέων που ανήκουν στην ομάδα ηλικίας 20-24 χρονών και έχουν αποκτήσει απολυτήριο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 83% είναι λευκοί και 65% είναι μαύροι. Στην ίδια ομάδα ηλικίας, από το σύνολο των κατόχων απολυτηρίου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν φοιτήσει ένα χρόνο στο «κολλέγιο» (ανώτερη εκπαίδευση) 40% των λευκών και 23% των μαύρων, ενώ 17% των λευκών και μόνο 7% των μαύρων αποχτούν πανεπιστημιακό δίπλωμα. Εκτός από τη φυλετική, η κοινωνική διαφοροποίηση είναι αντίστοιχη. Από την ανώτατη εκπαίδευση αποφοιτούν 75%

των νέων από ανώτερα κοινωνικά στρώματα και μόνο 25% από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα⁹⁹

Η προσβασιμότητα και η επίδοση στην ανώτατη εκπαίδευση καθορίζεται, όπως διαπιστώνεται σε πολλές αμερικανικές έρευνες, κυρίως από την κοινωνική προέλευση¹⁰⁰. Τα αποτελέσματα των ερευνών στις ΗΠΑ και την Αγγλία κυρίως, που αποδεικνύουν αυτή τη στενή συνάρτηση της προσβασιμότητας και επίδοσης στην ανώτερη εκπαίδευση με την κοινωνική προέλευση των ατόμων¹⁰¹, μπορούν να συνοψιστούν στη φράση του αμερικανού κοινωνιολόγου Ντάιελ Γούλφλι «το επάγγελμα του πατέρα ενός μαθητή είναι δείκτης που μας επιτρέπει να προβλέψουμε με σιγουριά αν πρόκειται να φοιτήσει ή όχι στο κολέγιο»¹⁰². Άλλου ο ίδιος συγγραφέας παρατηρεί: «Ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά σχέδια ενός παιδιού είναι το γενικό οικονομικό και μορφωτικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει, το φύλο, η γεωγραφική του προέλευση με όλες τις μεταβλητές που την καθορίζουν και η εθνική του προέλευση (...) Από τους υποφοιτούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποχτούν δίπλωμα ανώτατης εκπαίδευσης 40% με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία, 28% με πατέρα ανώτερο και μέσο στέλεχος, 27% με πατέρα μέσο υπάλληλο, 11% με πατέρα αγρότη και 15% με πατέρα εργάτη»¹⁰³.

Η κοινωνική προέλευση, όπως φαίνεται ειδικότερα στην ανώτατη εκπαίδευση, δεν καθορίζει μόνο την επίδοση των φοιτητών ή την επιτυχία στα διάφορα είδη εξετάσεων για την είσοδο στα πανεπιστήμια, αλλά καθορίζει την απόφαση για σπουδές ακόμη και ανεξάρτητα με την επίδοση.

Στη Γαλλία, από τους επιτυχόντες το 1977 στις εξετάσεις του ακαδημαϊκού απολυτηρίου, που είναι δίπλωμα δύσκολο και επιτρέπει την ελεύθερη εγγραφή στα πανεπιστήμια, 22% προέρχονται από οικογένειες ελεύθερων επαγγελματιών και ανώτερων στελεχών και 15% από οικογένειες εργατών¹⁰⁴. Μερικούς μήνες αργότερα, διαπιστώνεται ότι στο σύνολο των πρωτοετών φοιτητών σε όλες τις ανώτατες σχολές 31% προέρχονται από οικογένειες ελεύθερων επαγγελματιών και ανώτερων στελεχών και 12% από οικογένειες εργατών¹⁰⁵.

Στην ανώτατη εκπαίδευση φτάνει λοιπόν πολύ μικρό ποσοστό ατόμων, που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα. Αλλά και αυτό το μικρό ποσοστό μοιράζεται ως προς τις επιλογές του στις λιγότερο «ευγενείς» σχολές και ειδικότητες. Η επιλογή των σχολών και ειδικοτήτων εμφανίζεται να εξαρτάται από έναν κυρίως παράγοντα, την κοινωνική προέλευση¹⁰⁶. Στις ΗΠΑ όπου η ποιότητα σπουδών αλλά και η επαγγελματική απόδοση των διπλωμάτων διαφέρει πολύ σημαντικά από ένα πανεπιστή-

μιο στο άλλο, υπάρχει εντονότατη κοινωνική διαφοροποίηση ανάμεσα στις πιθανότητες φοίτησης σ' ένα από τα πολυάριθμα διετή «κοινοτικά» κολέγια και τις πιθανότητες εισαγωγής σε κάποιο από τα διάσημα μεγάλα πανεπιστήμια, των οποίων ο φοιτητικός πληθυσμός προέρχεται σχεδόν αποκλειστικά από τα ανώτερα στρώματα της αστικής τάξης¹⁰⁹. Μερικά είδη σπουδών, που οδηγούν σε επαγγέλματα ψηλού κοινωνικού κύρους και μεγάλων εσόδων, όπως π.χ. οι ιατρικές σπουδές, εμφανίζουν σχεδόν ακραίες κοινωνικές διαφορές στη σύνθεση των φοιτητών τους. Η κοινωνική καταγωγή των φοιτητών σε όλες τις ιατρικές σχολές της Γαλλίας αποτελεί τέτοιο ακραίο παράδειγμα. Στο σύνολο των φοιτητών της Ιατρικής, 62% έχουν πατέρα που ανήκει σε μια από τις ανώτερες κοινωνικές κατηγορίες (ελεύθεροι επαγγελματίες, ανώτεροι δημόσιοι λειτουργοί, ανώτερα στελέχη, διευθυντές επιχειρήσεων). Οι φοιτητές της Ιατρικής με πατέρα αγρότη αποτελούν 3,3% του συνόλου και με πατέρα εργάτη 2% του συνόλου¹¹⁰. Παρόμοιες ακραίες διαφορές στην κοινωνική σύνθεση των φοιτητών τους έχουν στη γαλλική κοινωνία οι λεγόμενες «μεγάλες σχολές» και στις ΗΠΑ τα λίγα παλιά και διάσημα πανεπιστήμια τα λεγόμενα «πανεπιστήμια με τον κισσό», που έχουν κοινωνική σύνθεση έντονα αριστοκρατική¹¹¹.

Οι απόφοιτοι των λίγων και διάσημων πανεπιστημίων, αυτοί οι «κληρονόμοι» των κοινωνικών προνομίων, κατά τη γνωστή γαλλική μελέτη¹¹², αποχτούν με τα σπάνια διπλώματά τους μία επιπλέον δυνατότητα. Στην πλειοψηφία τους καταλαμβάνουν τις ψηλότερες θέσεις εξουσίας και τα έσοδά τους είναι πολλαπλάσια συγκριτικά με όσων κατέχουν άλλα τυπικά ισότιμα διπλώματα¹¹³.

Όλα τα παραπάνω, δηλαδή τα κυριότερα πορίσματα από τη διεθνή έρευνα για το θέμα της κοινωνικής καταγωγής και της επίδρασής της στη σχολική εξέλιξη, τα συνοψίζουν θεαμακά δύο γάλλοι στατιστικοί-κοινωνιολόγοι:

«Η κοινωνική διάρθρωση των φοιτητών και των σπουδαστών στις “μεγάλες σχολές” δίνει εικόνα πολύ διαφορετική από την κοινωνική διάρθρωση του πληθυσμού. Το φαινόμενο αυτό δεν οφείλεται σε επιλογή που επιτελείται στην είσοδο του πανεπιστημίου, αλλά σε έναν επιλεκτικό μηχανισμό που επιτελείται σταδιακά σε όλες τις ηλικίες σε κάθε σχολικό σκαλοπάτι.

• Διάφοροι παράγοντες, στενά αλληλεξαρτώμενοι εξηγούν τη σταδιακή αποπομπή από το σχολείο των παιδιών που ανήκουν στις μη προνομιούχες κοινωνικές κατηγορίες:

α) Η σχολική επίδοση.

β) Η ταχύτητα απόκτησης των γνώσεων και η ηλικία των μαθητών σε κάθε σχολική βαθμίδα.

γ) Οι προσδοκίες και η οικονομική κατάσταση των γονέων.

«Η σχολική επιτυχία, η ηλικία των μαθητών και οι προσδοκίες των γονέων εξαρτώνται από ένα μοναδικό παράγοντα, που δεν είναι οικονομικός ή χρηματικός, αλλά ψυχολογικός και μορφωτικός. Δίχως καμιά σχέση με τη βιολογική κληρονομικότητα, οι γονείς μεταδίδουν στα παιδιά τους, θέλημενα ή απηνειδητα, μια μορφωτική κληρονομιά που είναι τόσο πιο σημαντική όσο οι ίδιοι έχουν ψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και κατέχουν ψηλή κοινωνική θέση.

«Αυτό το συμπλεγμα είναι τόσο ισχυρό, που η κρίση των εκπαιδευτικών για το μέλλον των μαθητών τους μοιάζει να λαβαίνει υπόψη της την κοινωνική διαστρωμάτωση»¹¹².

Η σχολική ανισότητα είναι λοιπόν κοινωνική και αυτό ισχύει για όλες τις βιομηχανικές χώρες¹¹³. Πρέπει ωστόσο εδώ να προσθέσουμε, γιατί έχει σημασία ως προς την αντιμετώπιση του φαινομένου, μιαν απόχρωση στο γενικό αυτό συμπέρασμα: την κυριαρχία του μορφωτικού παράγοντα πάνω στον οικονομικό. Δηλαδή, η σχολική κλίμακα των αξιολογήσεων αναπαράγει γενικά την κοινωνική διαστρωμάτωση. Η κοινωνική διαστρωμάτωση ωστόσο είναι περίπλοκη και η κοινωνική ανωότητα είναι διαφόρων ειδών: οικονομική, μορφωτική, γεωγραφική και άλλα πολλά. Συνήθως τα προνόμια και η απουσία τους συνυπάρχουν. Π.χ. μια πολύ φτωχή αγροτική οικογένεια, συνήθως ζει σε απομονωμένη και καθυστέρημένη αγροτική περιοχή και το μορφωτικό επίπεδο των μελών της είναι από τα χαμηλότερα της χώρας. Ωστόσο, όταν στις διάφορες κοινωνικές ομάδες γίνουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα οικονομικά και λοιπά κοινωνικά προνόμια, διαπιστώνεται ότι, όταν τα προνόμια δε συνυπάρχουν απόλυτα, ο μορφωτικός παράγοντας και οι παράγοντες που η φονξιοναλιστική κοινωνιολογία ονομάζει «ψυχοκοινωνιολογικούς», το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η στάση τους απέναντι στο σχολικό μέλλον των παιδιών τους, εμφανίζονται πολύ ισχυρότεροι από τον οικονομικό παράγοντα¹¹⁴. Δηλαδή, αν συγκρίνουμε την επίδοση κατά ομάδες μαθητών που οι γονείς τους έχουν το ίδιο μορφωτικό επίπεδο, θα διαπιστώσουμε ότι η οικονομική διαφορά δεν επηρεάζει τη σχολική επίδοση των παιδιών. Αν αντίθετα, κατατάξουμε τις οικογένειες κατά τα έσοδά τους σε ομάδες ίδιας οικονομικής ισχύος, διαπιστώνουμε ότι οι διαφορές του μορφωτικού επιπέδου επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική επίδοση των παιδιών¹¹⁵. Με ίσο εισόδημα η επίδοση εξαρτάται από τη διαφορά στο δίπλωμα του πατέρα, ενώ με ίσο μορφωτικό επίπεδο δεν εξαρτάται από

ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ

τη διαφορά του εισοδήματος¹⁶. Το χαρακτηριστικότερο παράδειγμα του φαινομένου αποτελούν τα παιδιά των δασκάλων, που προέρχονται από οικογένειες με πολύ χαμηλά εισοδήματα, αλλά εμφανίζουν συστηματική σχολική επιτυχία, ώστε προτάθηκε να κατατάσσονται χωριστά, γιατί παραφθείρουν τα δεδομένα της μικροαστικής κατηγορίας στην οποία οι δάσκαλοι εμπίπτουν οικονομικά και κοινωνικά¹⁷.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΙΣ ΣΟΣΙΑΛΙΣΤΙΚΕΣ ΧΩΡΕΣ

ΟΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΩΝ ΣΟΣΙΑΛΙΣΤΙΚΩΝ ΧΩΡΩΝ

Η εκπαίδευση στις σοσιαλιστικές χώρες έχει μεγάλες διαφορές από την εκπαίδευση στις κεφαλαιοκρατικές βιομηχανικές χώρες. Από τις ριζικότερες διαφορές είναι η εκπαιδευτική ιστορία των χωρών αυτών και η επίσημη ιδεολογία για τη μόρφωση και τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου. Η επίσημη ιδεολογία καλλιεργεί την αντίληψη της διάδοσης της μόρφωσης και προτρέπει στη μόρφωση. Υπογραμμίζει την αξία της εκπαίδευσης προβάλλοντάς τη όχι μόνο ως σκοπό αλλά και ως αυταξία. Αν στις δυτικές βιομηχανικές χώρες η εκπαίδευση εμφανίζεται από την επίσημη ιδεολογία ως ατομικό δικαίωμα και ατομική επιλογή, στις σοσιαλιστικές θα μπορούσαμε να πούμε ότι εμφανίζεται ως συλλογική υποχρέωση. Το χαρακτηριστικό αυτό είναι ακόμα εντονότερο στα πρώτα χρόνια της σοσιαλιστικής εξουσίας σε όλες τις χώρες. Η εξαφάνιση του αναλφαριθμητισμού (που ήταν τεράστιος σε ποσοστά τα πρώτα χρόνια μετά την επανάσταση στην ΕΣΣΔ, την Κίνα και την Κούβα κυρίως) αντιμετωπίστηκε παντού από την εξουσία ως μέγιστη συλλογική υποχρέωση, σχεδόν ισάξια με την οικονομική ανάπτυξη. Αυτό είχε σημαντικές επιπτώσεις. Η ιστορία της εκπαίδευσης των σοσιαλιστικών χωρών χαρακτηρίζεται από εντυπωσιακή αύξηση των εκπαιδευομένων, από ταχύτατη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (με παράλληλη εξάλειψη του αναλφαριθμητισμού στις μεγαλύτερες ηλικίες) και από μεγάλη αύξηση των φοιτητών. Χαρακτηρίζεται ακόμα από τη μεγάλη προτεραιότητα που δόθηκε στις τεχνικές κατευθύνσεις και σπουδές, την έντονη τάση για τεχνική ειδίκευση της πλειοψηφίας των μαθητών μετά το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την τάση προγραμματισμού των ειδικοτήτων με βάση τα οικονομικά προγράμματα. Οι σοβιετικοί υπεύθυνοι συχνά μνημόνευαν και μνημονεύουν πάντα την αναγκαιότητα προγραμματισμού των εκπαιδευομένων με βάση τις ανάγκες της οικονομίας για ειδικότητες.

Με δυο λόγια, η εκπαιδευτική ιστορία των χωρών αυτών χαρακτηρίζεται πριν απ' όλα από θεαματική αύξηση των μαθητών και των σπουδα-

στών. Το ποσοστό των φοιτητών στην ΕΣΣΔ γύρω στο τέλος της δεκαετίας του 1960 είναι περίπου εικοσαπλάσιο από ό,τι ήταν πριν το 1917. Παρόμοιοι είναι οι αριθμοί σε όλες τις χώρες και κυρίως στην Πολωνία, την Τσεχοσλοβακία και τη Λ.Δ. Γερμανία¹¹⁸. Τεράστια αύξηση των εκπαιδευόμενων λοιπόν σε σχέση με τα ποσοστά πριν από τη σοσιαλιστική εξουσία και μεγάλη προτεραιότητα στις τεχνικές σπουδές και τον προγραμματισμό των ειδικεύσεων.

Άλλη μια ριζική διαφορά, η σημαντικότερη σίγουρα, είναι η παραφθορά της κοινωνικής σύνθεσης των φοιτητών και η δημιουργία τεράστιας κοινωνικής κινητικότητας με άμεση παρέμβαση του κράτους. Η πολιτική πρόθεση των σοσιαλιστικών κυβερνήσεων να προωθήσουν το ταχύτερο δυνατό σε ηγετικές θέσεις άτομα με κοινωνική προέλευση εργατική μεταφράστηκε σε θεσμικά μέτρα για την εισαγωγή στις ανώτερες σχολές. Δηλαδή, η πολιτική εμπιστοσύνη της ηγεσίας προς τους γιους των προλεταρίων τα πρώτα χρόνια της σοσιαλιστικής εξουσίας κατευθύνει την προσπάθεια να προωθηθούν στις διευθυντικές γενικά θέσεις άτομα με εργατική προέλευση. Έτσι, η ηγεσία παρεμβαίνει με νομοθετικά μέτρα που έχουν στόχο να αυξήσουν την απόκτηση πανεπιστημιακών διπλωμάτων από νέους με προέλευση εργατική και αγροτική, που ευνοούν δηλαδή την είσοδο στις ανώτατες σχολές σημαντικών ποσοστών αποφοίτων του γυμνασίου με κριτήρια άλλα από τα παραδοσιακά σχολικά. Για ορισμένα χρόνια η είσοδος στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα γίνεται όχι μόνο με κριτήρια αξιολογικά (βαθμολογίας ή επιτυχίας στις εξετάσεις), αλλά υπάρχουν δίπλα σ' αυτά θεσμοθετημένα και κριτήρια κοινωνικά, όπως η ταξική προέλευση, κριτήρια σοσιαλιστικής αριστείας, όπως η κατοχή μεταλλίων ηρωισμού ή εργασίας¹¹⁹, και τέλος κριτήρια καθαρά πολιτικά¹²⁰. Οι αλλαγές στην κοινωνική σύνθεση των φοιτητών ήταν σε όλες τις χώρες πολύ μεγάλες. Το ποσοστό των φοιτητών με εργατική και αγροτική προέλευση έφτασε σε 50 με 60% του συνόλου¹²¹. Η αλλαγή αυτή είχε φυσικά άμεση επίπτωση στην κοινωνική σύνθεση των εργαζομένων σε διανοητικά επαγγέλματα, άρα των εργαζομένων σε διευθυντικές και ηγετικές θέσεις. Γύρω στο τέλος της δεκαετίας του 1950 στο σύνολο των εργαζομένων σε διανοητικά επαγγέλματα το ποσοστό ατόμων με εργατική προέλευση είναι στην ΕΣΣΔ 49%¹²².

Η τεχνητή αυτή έντονη παραφθορά της κοινωνικής σύνθεσης του φοιτητικού σώματος, με την επίπτωσή της στη δημιουργία μεγάλου αριθμού διανοουμένων με εργατική προέλευση, είχε πολιτικό στόχο. Οι διανοούμενοι προέρχονται συνήθως από τα στρώματα των κοινωνικά προνομιούχων και η σοσιαλιστική εξουσία ήθελε διανοουμένους που να προέρ-

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΙΣ ΣΟΣΙΑΛΙΣΤΙΚΕΣ ΧΩΡΕΣ

χονται από την εργατική τάξη. Αυτή η πολιτική εμπιστοσύνη προς την εργατική τάξη καθώς και το γεγονός ότι η σοσιαλιστική εξουσία διοικεί στο όνομα της εργατικής τάξης έχει δύο ιδεολογικές επιπτώσεις. Καλλιεργείται συστηματικά από την εκπαίδευση αλλά και από όλους τους θεσμούς η θετική αξιολόγηση των εργατών και της χειρωνακτικής εργασίας. Μία από τις ιδιαιτερότητες που οφείλονται στην αξιολόγηση αυτή είναι το ψηλό κύρος που έχουν στη Σοβιετική Ένωση τα τεχνικά δειτεροβάθμια σχολεία¹³. Συγχρόνως καλλιεργείται η πολιτική καχυποψία απέναντι στους διανοούμενους, που θεωρούνται κοινωνική ομάδα με χαρακτηριστικά την πολιτική αστάθεια, τον ατομικισμό και την υπέρμετρη κριτική διάθεση. Η καχυποψία αυτή έχει αποτέλεσμα τη δυσκολία των διανοουμένων να αναδείξουν τα κακώς κείμενα της κοινωνίας τους, όπως θα δούμε παρακάτω.

Συνοπτικά, η ριζικότερη διαφορά ως προς την εκπαίδευση και την κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση στις σοσιαλιστικές χώρες είναι η ακόλουθη. Οι άμεσοι πολιτικοί στόχοι, οι κοινωνικές προτεραιότητες και η επίσημη σοσιαλιστική ιδεολογία, που θεωρεί σκοπό της σοσιαλιστικής κοινωνίας την ισότητα με την έννοια της κατάργησης των κοινωνικών τάξεων, επιδρούν ώστε ο επίσημος κρατικός λόγος παραδέχεται δημόσια την ύπαρξη κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση. Αποδέχεται δηλαδή την ανισότητα στην εκπαίδευση που προκαλούν οι κοινωνικές διαφορές, γεγονός πολύ σημαντικό, γιατί ανατρέπει έμμεσα την πίστη στις φυσικές ανισότητες που θεωρούνται αίτιο της σχολικής αποτυχίας.

Όλα τα παραπάνω ωστόσο αλλάζουν γύρω στη δεκαετία του 1950, οπότε αίτια κοινωνικά και οικονομικά δίνουν στο σοσιαλιστικό σχολείο τη μορφή του παραδοσιακού αξιοκρατικού σχολείου. Πρέπει να σημειώσουμε ίσως εδώ ότι το σοσιαλιστικό σχολείο δεν άλλαξε ριζικά. Οι μεγάλες αλλαγές, κι αυτές για μια περίοδο, συνοψίζονται στην παρέμβαση της εξουσίας με στόχο την αλλαγή της κοινωνικής σύνθεσης των διπλωματούχων. Αλλά, εκτός από μερικές ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες και γοητευτικές απόπειρες στα πρώτα χρόνια μετά την οκτωβριανή επανάσταση, όπως π.χ. οι απόπειρες του Πάβελ Μπλόνσκι για τη δημιουργία «ενός επαναστατικού σχολείου της καινούριας κοινωνίας»¹⁴, που συγκαταλέγονται στα επαναστατικά όνειρα της περιόδου εκείνης «που συγκλόνισε τον κόσμο», απόπειρες που έσβυσαν δυστυχώς σύντομα και έμειναν χωρίς συνέχεια, το σοσιαλιστικό σχολείο έμεινε παραδοσιακό. Ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας, την παιδαγωγική θεωρία, το περιεχόμενο των μαθημάτων, τους τρόπους ελέγχου των γνώσεων, το σοσιαλιστικό σχολείο δεν ανανεώθηκε. Έτσι, όταν η μόνη μεγάλη αλλαγή που ήταν η

εισαγωγή στις ανώτατες σχολές ατόμων με κριτήρια κοινωνικής προέλευσης άρχισε να εγκαταλείπεται, τα παραδοσιακά χαρακτηριστικά του σχολείου εντάθηκαν ακόμα περισσότερο.

Γύρω στη δεκαετία του 1950, μετά τη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την εντυπωσιακή αύξηση των εκπαιδευομένων, το εκπαιδευτικό σύστημα αρχίζει να έχει πρόβλημα μπροστά στην αύξηση της ζήτησης για ανώτατη εκπαίδευση. Ο αριθμός των θέσεων στα ανώτατα ιδρύματα είναι κλειστός και αυξάνει με πολύ αργότερους ρυθμούς από ό,τι η ζήτηση. Μπροστά στο πρόβλημα αυτό, που αντιμετωπίζουν την ίδια περίοδο όλες οι βιομηχανικές χώρες, η σοσιαλιστική εξουσία θα προσανατολιστεί προς την όχι πρωτότυπη και καθόλου υπέρ της κοινωνικής ισοτήτας λύση να περιορίσει την αύξηση της ζήτησης για ανώτατη εκπαίδευση. Ένα από τα πρώτα δείγματα είναι ο λόγος του Ν. Χρουστώφ, που δημοσιεύεται στο σοβιετικό τύπο στις 21 Σεπτεμβρίου 1958, όπου ενώ κατακρίνει το γεγονός ότι τα σοβιετικά πανεπιστήμια είναι γεμάτα με παιδιά διανοομένων χαρακτηρίζει συγχρόνως αρνητικό φαινόμενο την «υπερβολική» αύξηση της ζήτησης για ανώτατη εκπαίδευση. Επίσης, αξιολογεί αρνητικά το γεγονός ότι οι γονείς και οι μαθητές ηλικίας 14-17 χρονών θεωρούν τη γενική εκπαίδευση μέσο αποφυγής της χειρωνακτικής εργασίας¹²⁵.

Τη χρονιά αυτή θεσπίζεται στην ΕΣΣΔ η υποχρεωτική εργασία για δύο χρόνια (σε εργοστάσιο ή κρατικό αγρόκτημα) πριν από την εγγραφή στις ανώτατες σχολές. Επίσης καταργούνται όλα τα μέτρα, που επέτρεπαν την είσοδο στην ανώτατη εκπαίδευση σημαντικών ποσοστών υποψηφίων¹²⁶ χωρίς εξετάσεις και με κριτήριο την ταξική τους προέλευση. Στη συνέχεια δίνεται έμφαση στην καλή επίδοση, στην επιλογή του γενικού λυκείου με βάση τη σχολική αριστεία, δίνεται όλο και μεγαλύτερη έμφαση στις εισαγωγικές εξετάσεις, που γίνονται δυσκολότερες. Σιγά σιγά στόχος θα γίνει η μέγιστη δυνατή απόδοση της εκπαίδευσης και το αίτημα της ισοτήτας θα παραμεριστεί. Η αλλαγή αυτή έχει άμεση επίπτωση στην κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού σώματος. Αρχίζουν να μειώνονται και εξακολουθούν ως σήμερα να μειώνονται κάθε χρόνο τα ποσοστά των φοιτητών από εργατική και αγροτική προέλευση.

ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΑΝΑΣΤΟΛΕΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Η πρώτη φάση του σοσιαλιστικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε όλες τις χώρες, που συμπίπτει με την εδραίωση της σοσιαλιστικής οικονομίας και τη δημιουργία «λαϊκής ιντελιγκέντσιας» μέσα από το σχολείο, φτάνει σ' ένα τέλος τη δεκαετία του 1960, οπότε καταργούνται τα μέτρα που ευνοούσαν την είσοδο στα πανεπιστήμια παιδιών από εργατικές οικογένειες και επανέρχονται τα κριτήρια της βαθμολογίας και των απιστηρών εξετάσεων. Είναι ωστόσο γενικά γνωστό στις χώρες αυτές ότι η αξιολογική σχολική επιλογή ευνοεί έντονα τα παιδιά των διανοοιμένων. Η άνιση αντιπροσώπευση των νέων από τα διάφορα κοινωνικά στρώματα στην ανώτατη εκπαίδευση, η μικρότερη (με τάση μείωσης) παρουσία των νέων που είναι παιδιά εργατών και αγροτών είναι γενικά αποδεκτό ότι οφείλεται στο σύστημα σχολικής επιλογής και στις αυστηρές εξετάσεις. Η έμφαση που έχει δοθεί στις γνωστικές ικανότητες και στη σχολική αριστεία για την επιλογή του γενικού λυκείου και την είσοδο στα πανεπιστήμια είναι αλλά θεωρείται κιόλας ότι είναι κοινωνικά επιλεκτική. Από ορισμένους ειδικούς παρουσιάζεται ως αναπόφευκτη ανισότητα μέχρι μια επόμενη φάση. Όπως γράφει ο σοβιετικός κοινωνιολόγος Μ.Ν. Ρούτκεβικ: «Για να επιταχυνθεί η επιστημονική, τεχνική και μορφωτική πρόοδος είναι ζωτική ανάγκη η νεολαία που σήμερα εισάγεται στην ανώτατη εκπαίδευση να προσφέρει σε μερικά χρόνια ειδικούς με υψηλή ειδίκευση και την καλύτερη δυνατή ποιότητα. Έτσι, ο δρόμος για την πραγματοποίηση της ισότητας περνάει από τη χρήση της ανισότητας (...) κατά την πορεία από το σοσιαλισμό στον κομμουνισμό»¹²⁷.

Το σημαντικότερο για το ζήτημα της κοινωνικής ανισότητας στο σοσιαλιστικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι μόνο η ύπαρξη της ανισότητας, αλλά και η αντιμετώπιση του φαινομένου σήμερα και οι προοπτικές που διαφαίνονται. Η αντιμετώπιση του φαινομένου και η εφεύρεση λύσεων για τη σταδιακή π.χ. μείωση της κοινωνικής ανισότητας εμποδίζεται από τη μεγάλη δυσκολία που φαίνεται να υπάρχει στον εντοπισμό του φαινομένου. Δηλαδή, η κρατική εξουσία δείχνει μεγάλη δυσαρέσκεια απέναντι σε κάθε απόπειρα να αναδειχτούν τα κοινωνικά προβλήματα, να περιγραφεί και να αναλυθεί η κοινωνική ανισότητα που υπάρχει.

Η δυσκολία αυτή έχει αίτια καθαρά πολιτικά που παίρνουν μορφή απαγορευτική της κοινωνικής ανάλυσης το 1945, όταν ο Ιωσήφ Στάλιν κηρύσσει την εξαφάνιση των κοινωνικών τάξεων στη σοβιετική κοινωνία. Εφόσον κατά την επίσημη άποψη δεν υπάρχουν κοινωνικές τάξεις και καθώς η κοινωνιολογία αποκαλείται από τους υπευθύνους «αστική επι-

στήμη», είναι αδύνατη η όποια ανάλυση της κοινωνίας που θα στηριζόταν στην καθαρά μαφξιστική έννοια του ανταγωνισμού των ταξικών συμφερόντων. Εφόσον δεν υπάρχουν κοινωνικές τάξεις, δεν μπορεί κανείς να μιλήσει για ταξική ανισότητα. Ακόμα και όταν αίρεται αυτό το ταμπλό γύρω στο τέλος της δεκαετίας του 1950, οπότε η σοβιετική εξουσία δέχεται, πράγμα που ισχύει ακόμα σήμερα, ότι υπάρχουν τάξεις στη σοβιετική κοινωνία μόνο που τις θεωρεί μη ανταγωνιστικές, η επισήμανση των κοινωνικών ανισοτήτων και γενικά η κοινωνική ανάλυση εξακολουθεί για πολλά χρόνια να καταγγέλλεται σαν αντιεπιστημονική και πολιτικά ύποπτη. Το πρώτο συλλογικό έργο κοινωνιολογίας δημοσιεύεται στην ΕΣΣΔ μόλις το 1965. Και στο έργο αυτό περιέχεται η ακόλουθη, έντονα αντιμαφξιστική άλλωστε, φράση: «η έννοια της κοινωνικής κινητικότητας είναι εφεύρεση της αστικής κοινωνιολογίας και την απορρύνουμε, γιατί είναι στενά συνδεδεμένη με την ασίστατη και αντιεπιστημονική πίστη ότι η [σοσιαλιστική] κοινωνία διαφεύγει σε κοινωνικά στρώματα»¹³.

Εξαιτίας των πολιτικών αυτών αναστολών, η πλειοψηφία των μελετών που αφορούν την εκπαίδευση αναλώνεται στη σύγκριση ανάμεσα στα δεδομένα πριν και μετά την επιβολή του σοσιαλιστικού καθεστώτος. Δηλαδή, οι μελέτες για την κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση στις σοσιαλιστικές χώρες είναι ποσοτικά λίγες, κυρίως ουγγρικές και πολωνικές, οι σοβιετικές είναι οι λιγότερες¹⁴. Στις περισσότερες από τις μελέτες αυτές είναι αναγνώσιμη η μεγάλη προσοχή των συγγραφέων στη διατύπωση, πράγμα που δείχνει ότι γνωρίζουν πως οι μελέτες που αναδεικνύουν προβλήματα κοινωνικής ανισότητας δυσαρεστούν τους κρατικούς υπευθύνους. Η δυσαρέσκεια αυτή οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι η ισότητα ως αξία με μεγάλη κοινωνική προτεραιότητα αποτελεί συστατικό στοιχείο της επίσημης σοσιαλιστικής ιδεολογίας. Και επειδή η ανισότητα που υπάρχει αντιφάσκει με την αξία -στόχο αυτής της κοινωνίας, οι κρατικοί υπεύθυνοι προσπαθούν να εξαφανίσουν την αντίφαση με την αποσιώπηση της υπαρκτής ανισότητας.

Πόσο ενοχλητικό είναι στην κρατική εξουσία να υπογραμμίζονται οι ανισότητες της σοσιαλιστικής κοινωνίας και σε τι κινδύνους εκτίθεται όποιος επιμένει στο θέμα αυτό, διαφαίνεται στα κείμενα ενός από τους ελάχιστους κοινωνιολόγους του σοσιαλιστικού κόσμου με διεθνή φήμη, του Αντρέας Χέγκεντους. Ο ούγγρος θεωρητικός τονίζει την ανάγκη να γίνει ανάλυση της κοινωνικής πραγματικότητας των σοσιαλιστικών χωρών και να επισημανθούν τα αρνητικά χαρακτηριστικά τους, πράγμα που θεωρεί προϋπόθεση για την εξάλειψή τους και το ονομάζει «αυτοκριτική» της σοσιαλιστικής κοινωνίας. Γνωρίζοντας εκ των προτέρων

αλλά και προβλέποντας την εχθρική αντίδραση των κρατικών υπευθύνων προς κάθε προσπάθεια ανάλυσης που θα αναδεικνύει τα κοινωνικά προβλήματα και την ανισότητα, γράφει: «Αν θέλουμε να μη γίνουμε θύματα των αυταπατών μας, ούτε της απαισιοδοξίας που ακολουθεί την απώλειά τους, πρέπει να καταλάβουμε πριν απ' όλα ότι η αυτοκριτική του νέου καθεστώτος είναι ιστορική ανάγκη στην υπηρεσία της κοινωνικής προόδου και όχι εξέγερση των διανοουμένων ή κάποια συνωμοσία που διευθύνεται από αντιδραστικές δυνάμεις στο εξωτερικό. Αν δεν το καταλάβουμε, διακυβεύονται τα θεμελιώδη συμφέροντα των σοσιαλιστικών χωρών της Ευρώπης...»¹⁰.

Στις μελέτες για την κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση υπάρχει ακόμα χαρακτηριστική η απουσία της έννοιας των κοινωνικών τάξεων. Μιλούν για κοινωνικά στρώματα και ομάδες, αλλά όχι για τάξεις. Θα ήταν χρήσιμο και ενδιαφέρον να μελετηθεί από σοβιετικές πηγές η άποψη της πολωνογαλλίδας κοινωνιολόγου Ζ. Μάρκιεβιτς Λανιώ, που γράφει ότι η κοινωνική ανάλυση στη σοβιετική ιδιαίτερα κοινωνική επιστήμη είναι σήμερα καθαρά φονξιοναλιστική και όχι μαρξιστική¹¹.

Άλλη μια δυσκολία είναι ότι τέτοιες μελέτες σε εθνικό επίπεδο (και όχι για μια μεμονωμένη περιοχή ή μια εκπαιδευτική περιφέρεια) είναι ακόμα λιγότερες και σταδιακά λιγοστεύουν. Σε μερικές χώρες, μελέτες σε εθνικό επίπεδο που να αφορούν την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο εμποδίζονται από πρακτικές δυσκολίες. Από το τέλος της δεκαετίας του 1960 στις επίσημες εθνικές στατιστικές της ΕΣΣΔ, της Πολωνίας και της Τσεχοσλοβακίας δεν ξεχωρίζουν καθαρά οι κατηγορίες των μη χεφωνακτικών επαγγελματιών¹², δηλαδή δε διαφαίνεται εύκολα η σύνθεση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, άρα δεν μπορεί να διαφανει η απουσία κινητικότητας.

Τα παραπάνω δε σημαίνουν ότι δε γίνονται αναλύσεις της κοινωνικής ανισότητας στις σοσιαλιστικές χώρες. Αντίθετα μάλιστα, θα λέγαμε ότι από τη δεκαετία του 1960 έχουμε την παράλληλη εμφάνιση έντονα αλληλοαναφαιρούμενων θέσεων. Υπάρχουν αναλύσεις της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και της ανισότητας, που αντλούν τη δικαίωση της ύπαρξής τους και τη νομιμότητά τους από τους κλασικούς του μαρξισμού και την ιδεολογία που προβάλλει την εξαφάνιση των κοινωνικών διαφορών ως στόχο της σοσιαλιστικής κοινωνίας. Παράλληλα, εμφανίζεται συχνά κυρίως σε άρθρα στον ημερήσιο τύπο η καχυποψία και δυσανεξία κρατικών υπευθύνων απέναντι σε τέτοιες αναλύσεις, όπου καταδικάζεται η υπέρμετρη κριτική διάθεση των διανοουμένων και κατακρίνεται η ανάδειξη των αρνητικών στοιχείων της κοινωνίας και μάλιστα των αρνητικών που

δε θεωρούνται επιβίωση του προηγούμενου καθεστώτος. Πρέπει να σημειώσουμε ότι υπάρχουν διάσπαρτες και ορυζμένες αναλύσεις, σοβιετικές και πολωνικές, που κάνουν πολύ τολμηρές διαπιστώσεις για την κοινωνία τους. Μιλούν για την εμφάνιση στις σοσιαλιστικές χώρες νέων κοινωνικών στρωμάτων, τα οποία μέσα από μια διαδικασία άλλη από την ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής «ιδιοποιούνται την εργασία των εργατών»¹³, δίχως να προσθέτουν πως αυτό κατά τον Μαξ σημαίνει ότι πρόκειται για στρώματα εκμεταλλευτών. Παράλληλα, δημοσιεύονται συστηματικά διάφορα κείμενα που κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου μπροστά σ' αυτό που αποκαλούν «αριστεριστική και τροτσκιστική» ροπή προς μια «μικροαστική εξισωτική ιδεολογία»¹⁴.

Οι αναλύσεις λοιπόν για την κοινωνική ανισότητα υπάρχουν, αλλά είναι λίγες και συνυπάρχουν με κείμενα υπευθύνων που στα πιο έγκυρα έντυπα καταδικάζουν τις αναλύσεις αυτές. Δηλαδή, οι κρατικοί υπεύθυνοι σαφώς ειννοούν την αποσιώπηση των ανισοτήτων που υπάρχουν, αλλά ακριβώς επειδή ο ογκόλιθος της επίσημης ιδεολογίας είναι η ισότητα, οι αναλύσεις που επισημαίνουν την ανισότητα βρίσκονται συγχρόνως μέσα στη γραμμή της επίσημης ιδεολογίας που αναπαράγουν οι θεσμοί. Οι αναλύσεις ωστόσο δεν μπορούν μέσα στις συνθήκες αυτές να αξιοποιηθούν για την εφεύρεση λύσεων και γενικά την αντιμετώπιση του φαινομένου της αναπαραγωγής των μορφωτικών κοινωνικών προνομίων μέσα από το σχολείο.

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΩΝ ΣΟΣΙΑΛΙΣΤΙΚΩΝ ΧΩΡΩΝ

Στο σχολείο των σοσιαλιστικών χωρών η κοινωνική διαστρωμάτωση διαβάζεται καθαρότατα στη σχολική επίδοση των μαθητών. Όπως παντού στον κόσμο, οι μαθητές είναι άριστοι, μέτριοι και κακοί, ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση. Η σχολική αριστεία εμφανίζεται σε ψηλά ποσοστά στους μαθητές που είναι παιδιά διανοουμένων και ανώτερων στελεχών, ενώ κακοί μαθητές είναι στην πλειοψηφία τους τα παιδιά των χειρωνακτών και οι χειρότεροι στην κλίμακα τα παιδιά των ανειδίκευτων χειρωνακτών και των αγροτών.

«Οι πιθανότητες των παιδιών από στρώματα διανοουμένων να έχουν καλή σχολική επίδοση είναι 5 φορές μεγαλύτερες στη δευτεροβάθμια και 20 φορές μεγαλύτερες στην ανώτατη εκπαίδευση, από τις πιθανότητες των παιδιών των χειρωνακτών»¹⁵. Η επίδραση του επαγγέλματος του πατέρα στη σχολική επίδοση του παιδιού εμφανίζεται πολύ μεγάλη. Στην Ουγγαρία, οι μαθητές παιδιά αγροτών είναι κατά 9% άριστοι μαθητές, οι μαθητές παιδιά ανειδίκευτων εργατών κατά 7%, ειδικευμένων εργατών κατά 11% και διανοουμένων κατά 45%. Αντίστοιχα, μη προβιβάσιμοι μαθητές είναι τα παιδιά των αγροτών σε ποσοστό 21%, των ανειδίκευτων εργατών 26%, των ειδικευμένων 16% και των διανοουμένων 2%¹⁶. Στη Σοβιετική Ένωση επίσης, η ποσοστιαία αναλογία των άριστων και καλών μαθητών μειώνεται όσο κατεβαίνουμε την κοινωνική κλίμακα, η μεγάλη πλειοψηφία των άριστων και καλών είναι παιδιά διανοουμένων. Και αντίστοιχα η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που είναι παιδιά ανειδίκευτων εργατών είναι μαθητές μέτριοι και κακοί¹⁷.

Ακόμα πιο φανερή είναι η αναπαραγωγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης στο βαθμό του ακαδημαϊκού απολυτηρίου και τις εισαγωγικές εξετάσεις στις ανώτατες σχολές. Στην Πολωνία, περιγράφει ο καθηγητής Ζ. Στσεπάνσκι, είναι πριν απ' όλα «τεράστιο» το ποσοστό αποτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις: φτάνει στο 30-35% των υποψηφίων¹⁸, ενώ ανάμεσα στους αποτυχόντες οι μισοί έχουν περάσει τις εξετάσεις του ακαδημαϊκού απολυτηρίου με «άριστα»¹⁹. Αναφέρει διάφορες αμφιβολίες για την αντικειμενικότητα των εισαγωγικών εξετάσεων, που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί και οφείλονται στις ακόλουθες διαπιστώσεις. Παρά το ψηλό ποσοστό αποτυχίας, άρα την αυστηρή επιλογή, υπάρχει «μεγάλος αριθμός» εισαγομένων που εγκαταλείπουν τις σπουδές στον πρώτο χρόνο χωρίς να παρουσιαστούν στις εξετάσεις²⁰. Ακόμα, οι εισαγωγικές εξετάσεις περιέχουν ερωτήσεις γνώσεων που δεν υπάρχουν στα σχολικά προγράμματα, άρα δε διδάσκονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση²¹.

Είναι ενδιαφέρον ότι ο πολωνός καθηγητής αμφισβάλλει για την αντικειμενικότητα των εξετάσεων, κυρίως επειδή αποτυγχάνουν μαθητές με άριστα στο ακαδημαϊκό απολυτήριο. Αλλά, ενώ σημειώνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εισαγομένων με άριστα και λίαν καλώς προέρχεται από οικογένειες διανοουμένων¹⁴², και ενώ αναφέρει μελέτη που διαπιστώνει ότι το σύστημα προετοιμασίας για τις εισαγωγικές εξετάσεις «αποκλείει» τα παιδιά των αγροτών¹⁴³, δεν αμφισβάλλει καμιά στιγμή για την αναγκαιότητα της επιλογής, απλώς τον απασχολεί πώς θα μπορούσε να είναι αντικειμενικότερη.

Από τα αποτελέσματα των εισαγωγικών εξετάσεων στα πολωνικά πανεπιστήμια ειδικά για τα μαθηματικά φαίνεται ακόμα εντονότερη η κοινωνική επιλογή. «Ένας μαθητής, που προέρχεται από οικογένεια της ιντελιγκέντσιας, είναι κάτοικος πόλης με πανεπιστήμιο και έχει τελειώσει το λύκειο, έχει τις περισσότερες πιθανότητες από οποιονδήποτε άλλο μαθητή να πετύχει στις εξετάσεις. Και ενώ στο σύνολο των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το ποσοστό που συγκεντρώνει τα τρία παραπάνω χαρακτηριστικά είναι λιγότερο από 5%, εκπροσωπείται με 41,4% στον κατάλογο των επιτυχόντων»¹⁴⁴. Ο βαθμός του ακαδημαϊκού απολυτηρίου είναι πολύ χαμηλότερος για τα παιδιά με προέλευση από οικογένειες αγροτών και εργατών, από ό,τι από οικογένειες διανοουμένων¹⁴⁵.

Τη σχολική επιτυχία και μάλιστα την είσοδο στην ανώτατη εκπαίδευση καθορίζει λοιπόν η κοινωνική προέλευση. Εξίσου καθορίζει την έφεση για μόρφωση και τις προσδοκίες των γονέων και των μαθητών. «Στους 100 αγρότες γονείς, οι 13 επιθυμούν το παιδί τους να ασκήσει διανοητικό επάγγελμα, το ίδιο και στους ανειδίκευτους εργάτες, οι 14 στους 100, ενώ είναι 68 στους 100 οι γονείς ανώτερα στελέχη και διανοούμενοι». Επομένως, «η στάση των κοινωνικών στρωμάτων απέναντι στο σχολείο και τα μορφωτικά μειονεκτήματα επιδρούν στα σχολικά αποτελέσματα, που με τη σειρά τους επιδρούν στη συμμετοχή στην εκπαίδευση (από την υποχρεωτική και πάνω), άρα επιδρούν στην επιλογή του επαγγέλματος»¹⁴⁶. Η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στη συμμετοχή από το τέλος του υποχρεωτικού σχολείου και πάνω στην εκπαίδευση γίνεται όπως και παντού αλλού στον κόσμο μέσα από τη διαίρεση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε γενική και τεχνική.

Σε όλες τις σοσιαλιστικές χώρες στην ανώτατη εκπαίδευση βρίσκονται κατά μεγάλη πλειοψηφία οι απόφοιτοι των γενικών λυκείων και στα γενικά λύκεια βρίσκονται κατά μεγάλη πλειοψηφία τα παιδιά των μορφωτικά προνομιούχων. Στην ΕΣΣΔ, παρά το γεγονός ότι τα τεχνικά δευτερο-

βάθμια σχολεία είναι τυπικά απολύτως ισότιμα με τα γενικά και παρό το γεγονός ότι ειδικά στην ΕΣΣΔ τα τεχνικά σχολεία έχουν ψηλό κύρος, «η είσοδος και μόνο ενός μαθητή στο τεχνικό σχολείο ισοδυναμεί με πρόωγη απόφασή του να μην κάνει πανεπιστημιακές σπουδές»¹⁴⁷. Όπως διαπιστώνει σοβιετικός κοινωνιολόγος, στα τεχνικά σχολεία φοιτούν κυρίως τα παιδιά των αγροτών (των κρατικών αγροκτημάτων) «και των ειδικευμένων εργατών, ενώ κατά κανόνα, οι υπάλληλοι και οι διανοούμενοι δε στέλνουν τα παιδιά τους στα σχολεία αυτά»¹⁴⁸. Μετά τη διαπίστωση, ακολουθεί το παρακάτω προσεχτικό σχόλιο: «Πριν απ' όλα είναι φανερό ότι όλα τα είδη εκπαίδευσης είναι προσιτά σε όλες τις κοινωνικές κατηγορίες του λαού: εκπρόσωποι κάθε κοινωνικής τάξης και στρώματος συμμετέχουν στη φοίτηση σε όλα τα είδη εκπαίδευσης. Συγχρόνως, ο συνολικός καταμερισμός των διαφόρων κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων διαφέρει σημαντικά ως προς τη συμμετοχή των νέων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση»¹⁴⁹. Στην Πολωνία συμβαίνει το ίδιο, «η επιλογή του τεχνικού δευτεροβάθμιου σχολείου ισοδυναμεί με την επιλογή χειρωνακτικού επαγγέλματος, και μόνο το γενικό σχολείο αφήνει ανοιχτή την πιθανότητα σπουδών»¹⁵⁰. Το ίδιο συμβαίνει και στην Ουγγαρία. Π.χ., «για κάθε 100 παιδιά από κάθε κοινωνικό στρώμα, στο λύκειο μπαίνουν 83 από οικογένειες διανοουμένων, 37 από οικογένειες ειδικευμένων εργατών, 15 από οικογένειες μη ειδικευμένων και 18 από οικογένειες αγροτών». Και αντίστοιχα «στο πανεπιστήμιο μπαίνουν 34 από οικογένειες διανοουμένων, 7 ειδικευμένων εργατών, 2 ανειδίκευτων και 3 αγροτών»¹⁵¹.

Τα παιδιά των αγροτών βρίσκονται στην τελευταία αράδα της στατιστικής είτε πρόκειται για την επίδοση είτε για τη συμμετοχή στα γενικά σχολεία ή τέλος για την είσοδο στην ανώτατη εκπαίδευση¹⁵², σε όλες τις σοσιαλιστικές χώρες. Αποφασιστικός για τις ανώτερες σπουδές αποδεικνύεται ο τόπος γέννησης και το δευτεροβάθμιο σχολείο που τελείωσε ο μαθητής, καθώς επίσης εάν το σχολείο βρίσκεται σε αγροτική περιοχή ή μεγάλη πόλη. «Η οριζόντια κοινωνική κινητικότητα είναι στην ΕΣΣΔ μικρή, πράγμα που διαφοροποιεί έντονα τις πιθανότητες σπουδών. Στη μεγάλη πλειοψηφία τους οι φοιτητές έχουν γεννηθεί και τελειώσει το δευτεροβάθμιο σχολείο σε μεγάλο αστικό κέντρο»¹⁵³. Επισημαίνεται ότι οι «κοινωνικές και οικονομικές διαφορές» που υπάρχουν ανάμεσα σε γεωγραφικές περιοχές προκαλούν την άνιση συμμετοχή «των νέων στην ανώτερη εκπαίδευση»¹⁵⁴. Οι «γεωγραφικές» ανισότητες προβάλλονται για προφανείς λόγους περισσότερο από άλλες και γι' αυτές κυρίως υπάρχουν γενικές και διακρατικές μελέτες. Όπως π.χ. ένα από τα λίγα δείγματα μεγάλων μελετών με θέμα «την επίδραση της ανώτερης εκπαίδει-

σης στην αναπαραγωγή και την εξέλιξη της σοσιαλιστικής δομής στη σοσιαλιστική κοινωνία», μελέτη συγκριτική ανάμεσα στην ΕΣΣΔ, Πολωνία, Τσεχοσλοβακία, Α. Γερμανία, Ουγγαρία και Βουλγαρία. Η μελέτη αυτή, που δημοσιεύτηκε το 1978 στη Βαρσοβία με τον τίτλο *Η εξέλιξη της κοινωνικής δομής της σοσιαλιστικής κοινωνίας*, περιγράφει τις ανισότητες ως προς την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση ανάμεσα στους νέους που είναι κάτοικοι μεγάλων πόλεων, όπου υπάρχουν τα καλύτερα πανεπιστήμια και όπου η ποιότητα των σχολείων είναι πολύ ψηλότερη, και στους νέους που κατοικούν στις αγροτικές περιοχές¹⁵. Άλλη μια γενική μελέτη, που έγινε σε ολόκληρη τη Σοβιετική Ένωση το 1973 και 1974 και έχει τον τίτλο: *«Το ανώτατο σχολείο ως παράγων για την αλλαγή της κοινωνικής δομής μιας σοσιαλιστικής κοινωνίας»*, διαπιστώνει ότι μέσα από την ανώτατη εκπαίδευση αναπαράγεται η κοινωνική δομή, καθώς «οι διανοούμενοι και ειδικές ομάδες» φοιτούν στις ανώτατες σχολές σε ποσοστά πολύ ψηλότερα από τους λοιπούς εργαζομένους¹⁶.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι η ανισότητα στην εκπαίδευση οφείλεται και στο σχολείο, καθώς τα καλά γενικά σχολεία είναι λίγα και μαθητές τους είναι κυρίως παιδιά διανοουμένων, καθώς επιπλέον η εισαγωγή στα πανεπιστήμια γίνεται με δυσκολότατες εξετάσεις και συστηρά κριτήρια γνωστικών ικανοτήτων. Όπως γράφει σοβιετικός υπεύθυνος, «οι πολύ δύσκολες εισαγωγικές εξετάσεις αποτελούν το μόνο αντιδημοκρατικό χαρακτηριστικό του σοβιετικού πανεπιστημίου, γιατί ευνοούν τα παιδιά από τα λίγα καλά δευτεροβάθμια σχολεία»¹⁷. Οφείλεται επίσης στην υπάρχουσα κοινωνική ανισότητα και κυρίως στα μορφωτικά προνόμια ορισμένων κοινωνικών ομάδων. Ίσως η αναπαραγωγή της ανισότητας από το σχολείο των σοσιαλιστικών χωρών είναι ακόμα πιο σημαντικό θέμα μελέτης, γιατί η ιδεολογία της ισότητας και η σχετική ομοιογένεια των μισθών δημιουργούν συνθήκες διαφορετικές από της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας. Η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο μέσα σ' αυτές τις συνθήκες δείχνει με τον πιο πειστικό τρόπο ότι η άρση των οικονομικών εμποδίων καθόλου δεν αρκεί για την εκπαιδευτική ισότητα.

Βέβαια, συνυπάρχουν πολλοί παράγοντες που γεννούν την ανισότητα. Η σχετική ομοιογένεια των μισθών παίζει μικρό ρόλο και δε γεννάει την ισότητα σε μια κοινωνία όπου η οικονομική ισχύς δεν καθορίζει, αλλά άλλοι παράγοντες καθορίζουν την άνοδο στην κοινωνική κλίμακα και την κατοχή θέσεων εξουσίας. Και ενώ στα πρώτα χρόνια της σοσιαλιστικής εξουσίας την άνοδο στην κοινωνική κλίμακα καθόριζαν κριτήρια πολι-

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΙΣ ΣΟΣΙΑΛΙΣΤΙΚΕΣ ΧΩΡΕΣ

τικά και κοινωνικής προέλευσης, σήμερα την άνοδο αυτή και την κατοχή ηγετικών θέσεων σαφώς καθορίζει η κατοχή διπλώματος της ανώτατης εκπαίδευσης¹⁵⁸. Επιπλέον αυτή είναι και η γενική εντύπωση των φοιτητών στις χώρες αυτές, που εκτός από την ανωτερότητα και το κύρος που αποδίδουν στα διανοητικά επαγγέλματα, θεωρούν κιόλας τα πτυχία των ανώτατων ιδρυμάτων «μοχλό προς τις ανώτερες θέσεις κύρους και εξουσίας»¹⁵⁹.

Είναι φανερό ότι η κρατική εξουσία δεν έχει μέλημά της την ισότητα σήμερα, αλλά την αποτελεσματικότητα του σχολείου σε σχέση με τις ανάγκες της οικονομίας. Στις 4 Ιανουαρίου 1984 δημοσιεύτηκε και προκάλεσε πλατύ δημόσιο διάλογο στην εφημερίδα *Πράβδα* σχέδιο της Κ.Ε. του Κομμουνιστικού Κόμματος της ΕΣΣΔ για μεταρρύθμιση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι αλλαγές που προτείνονται (και σχεδιάζεται να εφαρμοστούν από το 1985) είναι η αύξηση των χρόνων υποχρεωτικής εκπαίδευσης από 9 σε 11 και η μείωση κατά ένα χρόνο της ηλικίας εισόδου στο δημοτικό σχολείο (γινόταν στα 7 χρόνια και προτείνεται στα 6). Τα 9 χρόνια είναι γενική εκπαίδευση και τα δύο τελευταία φοίτηση είτε στην «ειδική δευτεροβάθμια εκπαίδευση» είτε στα τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία. Το σχέδιο προβλέπει να διπλασιαστεί σταδιακά ο αριθμός των σπουδαστών στα τεχνικά επαγγελματικά σχολεία (σήμερα είναι 4.000.000 μαθητές) και υπογραμμίζει την ανάγκη να αναβαθμιστούν τα σχολεία αυτά για «την προγραμματισμένη προετοιμασία ειδικευμένων εργατών». Η εφημερίδα *Λιτερατούρναγια Γκαζέτα* συνοψίζει τη μεταρρύθμιση στον τίτλο: «Πρόσκληση στους μαθητές να μπουν στην εργατική τάξη». Όσο για την επιλογή των μαθητών για τα δύο είδη σχολείων, όπως έγραψαν μέλη της Ακαδημίας Επιστημών, πρέπει να γίνεται και θα γίνεται με κριτήρια ανίστηρά αξιοκρατικά¹⁶⁰.

Πράγματι, η κρατική εξουσία δεν έχει μέλημά της την ισότητα, αλλά άλλες προτεραιότητες. Από την εποχή που καταργήθηκαν τα μέτρα τα οποία με στόχο τη δημιουργία της «λαϊκής ιντελιγκέντσιας» επέτρεπαν την εισαγωγή στα πανεπιστήμια παιδιών εργατών, το ποσοστό των φοιτητών με προέλευση εργατική και αγροτική συνεχίζει να μειώνεται συστηματικά κάθε χρόνο¹⁶¹. Και η αναπαραγωγή των προνομίων μέσα από το σχολείο γίνεται πια στο εσωτερικό της νέας κοινωνικής ομάδας, που δημιουργήθηκε από την εκπαιδευτική πολιτική της εποχής που το κράτος είχε στόχο την αλλαγή της κοινωνικής προέλευσης «της ιντελιγκέντσιας».

Άλλωστε η αναπαραγωγή των προνομίων φαίνεται και από το γεγονός ότι τις διάφορες επαγγελματικές κατηγορίες των διανοουμένων χαρα-

κτηριζει στατιστικά πολύ υψηλή επαγγελματική κληρονομικότητα στο εσωτερικό της οικογένειας. Στην Πολωνία 42% των παιδιών των γιατρών και 53% των μηχανικών ακολουθούν ίδιες σπουδές και το επάγγελμα του πατέρα τους και στην Ουγγαρία αντίστοιχα 40% των παιδιών των γιατρών και 61% των μηχανικών¹⁶². Στην ΕΣΣΔ κυρίως οι γιατροί και οι «καλλιτεχνικές ομάδες» αναπαράγονται «εντονότατα» στην ανώτατη εκπαίδευση¹⁶³, σύμφωνα με τα στοιχεία που υπάρχουν. Επιπλέον, το στρώμα των διανοουμένων χαρακτηριζει στατιστικά υψηλότερη επαγγελματική και μορφωτική ενδογαμία καθώς και έντονη επαγγελματική και μορφωτική ομοιογένεια στις σχέσεις φιλίας¹⁶⁴. «Μήπως, η ιντελιγκέντσια γίνεται αποκλειστική και επαγγελματικά περιφραγμένη; Δηλαδή, μήπως οι επαγγελματικές ομάδες των διανοουμένων αρτηριοσκληρώνονται και μετατρέπονται σε κοινωνικά γκέτο;»¹⁶⁵. Το ερώτημα αυτό τίθεται από κοινωνιολόγο που ζει και γράφει σε σοσιαλιστική χώρα. Η Ζ. Μάρκιεβιτς - Λαβινιώ (πολωνίδα που ζει στη Γαλλία λόγω γάμου) δε βάζει ερωτηματικό: «Υπάρχει μια νέα ιντελιγκέντσια, ετερογενής ως προς την προέλευση, που ωστόσο ομοιογενοποιήθηκε ταχύτατα από τη θέση της στην κοινωνική ιεραρχία». Μέσα από την αναπαραγωγή της και την αναπαραγωγή των προνομίων της «σταδιακά ξαναγεννιέται και ισχυροποιείται η ιεραρχική σημασία του κατεξοχήν κριτηρίου στο οποίο στηρίζεται και από το οποίο αξιολογείται ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας»¹⁶⁶.

Όλα τα παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο είναι εξίσου χαρακτηριστικό του σχολείου των σοσιαλιστικών χωρών. Η αποτυχία των μαθητών που προέρχονται από λαϊκά στρώματα και οικογένειες χειρωνακτών καθώς και η χαμηλή συμμετοχή τους στην ανώτατη εκπαίδευση δείχνουν ότι το σχολείο που λειτουργεί με παραδοσιακές παιδαγωγικές μεθόδους και κοινωνικά ουδέτερα αξιολογικά κριτήρια αναπαράγει αναπόφευκτα την κοινωνική διαστρωμάτωση.

**Η ΕΥΘΥΝΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ**

1

2

Η ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΑΝΑΠΟΦΕΥΚΤΗ

Η συστηματική επανάληψη από τεράστιο αριθμό ερευνών της διαπίσωσης ότι η κοινωνική ανισότητα αναπαράγεται από το σχολείο οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η θεσμοθετημένη εκπαιδευτική ισότητα είναι μόνο τυπική. Εφόσον η τυπική ισότητα, κατά τη διάσημη πια φράση του Πιερ Μπουρντιέ, ευνοεί τους ευνοημένους και αδικεί τους αδικημένους¹⁶⁷, άρχισε να καλλιεργείται η ιδέα ότι πρέπει να βρεθούν τρόποι ώστε η τυπική ισότητα απέναντι στη σχολική μόρφωση να γίνει ισότητα ουσιαστική. Η ιδέα αυτή έγινε με τον καιρό θέση των διεθνών οργανισμών και, όπως την παρουσιάζουν ο Α.Χ. Χάλσεϋ για τον ΟΟΣΑ και ο Χ. Λεβίν για την Ουνέσκο, συνοψίζεται στα ακόλουθα: Η εκπαιδευτική πολιτική των αναπτυγμένων χωρών πρέπει να ξεπεράσει τη θεωρητική ισότητα που επιτρέπει στα κοινωνικά προνόμια ή τα κοινωνικά μειονεκτήματα να αναπαράγουν την κοινωνική διαστρωμάτωση μέσα από τους μηχανισμούς σχολικής επιλογής. Επίσης, γιατί οι λανθάνοντες στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής που έχει στόχο την ισότητα έρχονται σε σύγκρουση με την κοινωνική πραγματικότητα¹⁶⁸. Ακόμα ότι η σύγχρονη κοινωνία χρειάζεται νέο περιεχόμενο του όρου εκπαίδευση, γιατί είναι ανάγκη οι παραγωγικοί εργαζόμενοι να ζουν μια ευχάριστη ζωή, καθώς σήμερα η ευτυχία είναι παράγων της αποτελεσματικότητας¹⁶⁹.

Από τον παραπάνω προβληματισμό δημιουργήθηκε η ιδέα και προτάθηκε ο όρος «αντισταθμιστική εκπαίδευση». Η εκπαίδευση από τυπική ίση πρέπει να γίνει διορθωτική των διαφορών που προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον, να γίνει αντισταθμιστική των ανισοτήτων που προυπάρχουν του σχολείου.

Με βάση τη λογική αυτή δημιουργήθηκαν πολλών ειδών μεταρρυθμιστικές προτάσεις. Από τις πιο ενδιαφέρουσες είναι τα αγγλικής έμπνευσης πολικλαδικά σχολεία που καταργούν τη διαφοροποίηση ανάμεσα στη γενική και τεχνική κατεύθυνση, ή ακόμα η επέκταση του σχολικού χρόνου τα απογεύματα, τις Κυριακές και τα καλοκαίρια, για τους μαθητές της πρωτοσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας και άλλα¹⁷⁰.

Δε θα επεκταθούμε εδώ στο μεγάλο θέμα της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, που είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, αλλά κυρίως παιδαγωγικό. Πρέπει να σημειώσουμε όμως, γιατί έχει μεγάλη σημασία για την κατανόηση των ζητημάτων που απασχολούν αυτό το κείμενο, ότι τη δεκαετία του 1970-1980 είναι πολλοί οι μελετητές που συμφεραίνουν ότι οι αντισταθμιστικές προσπάθειες δεν απέδωσαν και ότι γενικά η εκπαιδευτική πολιτική που είχε στόχο την ισότητα απέτυχε¹¹. Ωστόσο υπάρχουν πολλές μελέτες που υποστηρίζουν το αντίθετο¹². Σημαντικότερο για το θέμα μας είναι να κατανοήσουμε τι ακριβώς σημαίνει η διαπίστωση ότι η αντισταθμιστική εκπαίδευση απέτυχε και πώς κατέληξαν διάφοροι ειδικοί σε αυτό το συμπέρασμα. Γιατί, αν απλώς σταθούμε στη διαπίστωση ότι οι προσπάθειες για την άρση της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο έγιναν και απέτυχαν, αποδεχόμαστε έμμεσα ότι η κοινωνική ανισότητα είναι αναπόφευκτη, ένα είδος ειμαρμένης για την οποία δεν υπάρχει διέξοδος.

Πριν απ' όλα, είναι απολύτως βέβαιο ότι οι κοινωνικές ανισότητες στη μόρφωση αφέρονται, όταν αλλάξουν οι συνθήκες που τις προκαλούν. Οι εμπειρικές μελέτες, που αποδεικνύουν ότι όλες οι ανεπάρκειες των κοινωνικά και μορφωτικά στερημένων κατηγοριών εξαφανίζονται από τις διαφορετικές περιβαλλοντικές συνθήκες, είναι πολλές και πειστικές. Είναι βέβαιο, όταν τα άτομα βρεθούν για αρκετό διάστημα μέσα σε συνθήκες κοινωνικά και μορφωτικά ευνοϊκές, τότε εξαφανίζονται οι ανισότητες στις επιδόσεις, που οι κατηγορίες αυτές εμφανίζουν συστηματικά¹³.

Επιπλέον, όλοι σχεδόν οι ειδικοί, με ελάχιστες εξαιρέσεις, πιστεύουν ότι η ανισότητα των επιδόσεων αίρεται με την κατάλληλη εκπαίδευση. Είναι λοιπόν θεωρητικά βέβαιο και εμπειρικά αποδεδειγμένο ότι οι διαφορές που παρατηρούνται στη δυνατότητα μάθησης, όπως γράφει ο διάσημος αμερικανός παιδαγωγός Μπένζαμιν Μπλουμ, μπορούν να αρθούν με την κατάλληλη διαπαιδαγώγηση και την κατάλληλη εκπαίδευση¹⁴. Για την άρση των διαφορών αυτών, η αύξηση του χρόνου εκπαίδευσης φαίνεται να είναι καθοριστική. Υπολογίζεται ότι το ποσοστό των μαθητών με πολύ καλή επίδοση, που σήμερα είναι το 1/5 του συνόλου, μπορεί γρήγορα να φτάσει τα 4/5 του συνόλου των μαθητών αν αυξηθεί ο χρόνος εκπαίδευσής τους κατά 10-20%¹⁵.

Αν προσπαθήσει κανείς μέσα από τη βιβλιογραφία να απαντήσει στο ερώτημα, εάν πέτυχε ή απέτυχε η αντισταθμιστική εκπαίδευση, θα διαπιστώσει αρχικά αντίφαση. Υπάρχουν έρευνες και μελέτες που τεκμηριώνουν και τα δύο. Αν προσπαθήσει να καταλάβει τα αίτια της αντίφασης, θα διαπιστώσει ότι η αντισταθμιστική εκπαίδευση δεν απέτυχε, αλλά για

κοινωνικούς λόγους το αίτημα της ισότητας άρχισε να εγκαταλείπεται

Ο Κρίστοφερ Τζενκς θεωρεί όχι μάταιη αλλά δαπανηρή και όχι απαραίτητη την προσφορά από το σχολείο του χρόνου και του είδους εκπαίδευσης που θα εξίσωνε τις επιδόσεις και προτείνει να προσφέρεται στον καθένα όση εκπαίδευση «επιθυμεί» και όχι περισσότερη¹⁶. Ξεχνώντας ότι τις επιθυμίες, όπως και τις δυνατότητες προκαλούν κοινωνικοί παράγοντες.

Πολύ χαρακτηριστική για το θέμα αυτό είναι η εξέλιξη των απόψεων του Τζέιμς Κόουλμαν. Το 1969 γράφει ότι πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες του παρόντος το αίτημα «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών». Μέχρι σήμερα, συνεχίζει, θεωρούσαμε ότι η εκπαιδευτική ισότητα εξασφαλίζεται από τη δωρεάν εκπαίδευση και τα ίδια προγράμματα για όλους τους μαθητές. Διαπιστώνεται όμως ότι αυτά καθόλου δεν αρκούν για να εξασφαλίσουν την ισότητα¹⁷. Η αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι ως προς την ισότητα πολύ χαμηλή, η εξαφάνιση της ανισότητας είναι ευθύνη του σχολείου και πρέπει να αντικαταστήσουμε το αίτημα «ισότητα ευκαιριών» με το αίτημα «εξίσωση των αποτελεσμάτων»¹⁸. Μερικά χρόνια αργότερα όμως ο Κόουλμαν γράφει ότι δεν έχει καμιά χρησιμότητα η εννοιολογική διαφοροποίηση ανάμεσα στον όρο ισότητα ευκαιριών και τον όρο «εξίσωση των αποτελεσμάτων», που ο ίδιος είχε προτείνει¹⁹. Αναιρεί την κατάκτηση, στην οποία και ο ίδιος είχε συμμετάσχει, που οδήγησε στη διεκδίκηση της ουσιαστικής και όχι τυπικής ισότητας, αναιρεί δηλαδή την ευθύνη του σχολείου, που είχε επισημάνει. Ο Κάραμπελ και ο Χάλσεϋ σημειώνουν ότι είναι λυπηρή αυτή η αλλαγή άποψης του Κόουλμαν και η εγκατάλειψη μιας από τις σημαντικές θέσεις του²⁰.

Αναλύοντας τις κριτικές, που γράφτηκαν για τα αποτελέσματα των αντισταθμιστικών προγραμμάτων στα αμερικανικά σχολεία, όπου διαπιστώνεται η αποτυχία τους, η Βιβιάν Ιζαμπέλ-Ζαματί κάνει το ακόλουθο πολύ ενδιαφέρον σχόλιο. «Τα προγράμματα αυτά είχαν αρχικά στόχο τους τη βελτίωση των γνωστικών επιδόσεων των μαθητών που προέρχονταν από τις μειονότητες και κυρίως από μαύρες οικογένειες. Στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι το βασικό πρόβλημα δεν ήταν η γνωστική ικανότητα των παιδιών αυτών που γενικά χαρακτηρίζει το «μορφωτικό μειονέκτημα», αλλά η αδιαφορία τους για τη σχολική εργασία. Όχι η ανικανότητά τους, αλλά η απουσία κινήτρων για σχολική επιτυχία. Και τότε οι αντισταθμιστικές προσπάθειες άρχισαν να στρέφονται προς την προσπάθεια να μεταδοθούν κίνητρα επιτυχίας, προθέσεις άμυλλας και φιλοδοξίες κοινωνικής επιτυχίας στα παιδιά αυτά». Όμως, συνεχίζει η

γαλλίδα κοινωνιολόγος, τα μαύρα παιδιά που κατακρίνονται για έλλειψη συνειδησης της πραγματικότητας και απουσία ρεαλισμού, επειδή δεν καταλαβαίνουν την αναγκαιότητα της καλής σχολικής επίδοσης για την επαγγελματική, οικονομική και κοινωνική τους επιτυχία και δεν έχουν καθόλου κίνητρα να προσπαθήσουν να γίνουν καλύτεροι μαθητές, έχουν αντιθέτα με ό,τι τους καταμαρτυρεί η κριτική αυτή πολύ ρεαλιστική στάση απέναντι στην πραγματικότητα¹⁸¹. Και εξηγεί, ότι στην αμερικανική κοινωνία, εφόσον οι μαύροι πλήττονται από την ανεργία και την υποαπασχόληση σε ασίγκριτα ψηλότερα ποσοστά από τους λευκούς, η κοινωνική ανισότητα καθορίζει την απουσία κινήτρων. Είδαμε παραπάνω πως κατά τη μελέτη του Ντάελ Γούλφλι για τη Δομή των Απασχολήσεων στις ΗΠΑ, η ανισότητα εμφανίζεται πολύ εντονότερη στους πιο εκπαιδευμένους μαύρους, από ό,τι στους αμόρφωτους¹⁸². Για τους περισσότερους μαύρους οι μακρόχρονες σπουδές δεν εξασφαλίζουν κοινωνική επιτυχία και ποτέ ένας μαύρος, όσο ψηλή μόρφωση κι αν έχει, δεν αποχτάει τα ίδια προνόμια με έναν αντίστοιχο λευκό. Εάν λοιπόν η κοινωνική πραγματικότητα στερεί τα μαύρα παιδιά από κίνητρα καλής σχολικής επίδοσης, είναι φυσικό τα αντισταθμιστικά προγράμματα του σχολείου να μην ανατρέψουν και μάλιστα σε δύο τρία μόνο χρόνια τα δεδομένα.

Το ερώτημα λοιπόν για την επιτυχία ή αποτυχία της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης οδηγεί στο ακόλουθο κοινωνικό συμπέρασμα. Η εφαρμογή των αντισταθμιστικών προγραμμάτων έδειξε ότι μια άλλη εκπαίδευση και μια άλλη παιδαγωγική μπορούν να εξαφανίσουν μεγάλο μέρος από τις ανισότητες στην επίδοση και στις γνωστικές ικανότητες. Αλλά δεν μπορούν να επηρεάσουν τα χαρακτηριστικά των μαθητών που οφείλονται στην κοινωνική ανισότητα. Η διαπίστωση αυτή, θέτοντας ένα μεγάλο πρόβλημα γενικότερης κοινωνικής πολιτικής, έσπρωξε τους ειδικούς να οπισθοχωρήσουν. Η Έκθεση του Κόουλμαν, όπως γράφει ο Σάμιουελ Μπόουλς¹⁸³, δείχνει τα όρια της εκπαιδευτικής αλλαγής και θέτει το πρόβλημα της ανακατανομής των αγαθών στην κοινωνία γενικότερα. Ένα τέτοιο συμπέρασμα όμως θίγει τεράστια κοινωνικά συμφέροντα. Οι αμερικανοί ειδικοί βρίσκονται έξαφνα μπροστά σε πολύ δυσάρεστες διαπιστώσεις. Την ίδια περίοδο, η αμερικανική κοινωνία ολόκληρη βαδίζει προς όλο και συντηρητικότερες θέσεις γενικά. Το 1983, ο Μάρτιν Καρνόυ γράφει, ότι η αμερικανική κοινωνία περνάει μια φάση «βίαιων συντηρητικών επιθέσεων εναντίον της κοινωνικής ισότητας και της δημόσιας εκπαίδευσης»¹⁸⁴. Την περίοδο αυτή λοιπόν, οι κοινωνικοί επιστήμονες διαπιστώνουν την αποτυχία των αντισταθμιστικών προσπαθειών ενισχύοντας έμμεσα την εγκατάλειψή τους, πράγμα που σημαίνει και τον

περιορισμό των δαπανών για τα παιδιά των αδικημένων, αλλά πετυχαίνοντας και κάτι άλλο που είναι το σημαντικότερο. Διακόπτοντας το δημόσιο διάλογο πάνω στην ανισότητα ορισμένων κοινωνικών κατηγοριών, που είχε εντοπιστεί στην ευθύνη των θεσμών, μεταθέτουν ξανά την ευθύνη στα άτομα. Η έμμεση πληροφορία που διατρέχει ορισμένα από τα κείμενα που διαπιστώνουν την αποτυχία της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης είναι ότι η συνέχιση της προσπάθειας περιττεύει, ότι οι υπεύθυνοι έκαναν ό,τι μπορούσαν, αλλά αποδείχτηκε πως τα παιδιά των φτωχών και των μαύρων δεν έχουν έφεση για μάθηση και κίνητρα για επιτυχία. Το σημαντικότερο είναι ότι με αυτή τη συλλογιστική η αποτυχία δικαιώνεται στα μάτια των ίδιων των αποτυχημένων. Και αυτή η δικαίωση, η εκ νέου μετάθεση της ευθύνης από το σχολείο στα άτομα, ισχυροποιεί ξανά τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους το σχολείο πείθει όσους αποκλείει ότι σωστά και δίκαια αποκλείονται, πράγμα που είναι από τα σημαντικότερα αίτια της αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο.

Ο όρος αντισταθμιστική εκπαίδευση λοιπόν, που αποτέλεσε στιγμιαία κατάκτηση, εγκαταλείπεται, για τους ακριβώς αντιθετούς λόγους που είχαν προκαλέσει αμφιβολίες για την ορθότητά του. Ο Μπέζιλ Μπερνστίν έχει γράψει ότι θεωρεί λαθεμένο τον όρο «αντισταθμιστική εκπαίδευση», γιατί ο όρος αυτός απομακρύνει την προσοχή των μελετητών από την οργάνωση του σχολείου, τις μεθόδους που χρησιμοποιεί και το περιεχόμενο των σπουδών και τη μεταθέτει στην οικογένεια και το μεμονωμένο μαθητή¹⁵. Μεταθέτει την ευθύνη για τη σχολική αποτυχία στο άτομο και στην οικογένειά του και χάνει από τα μάτια ο μελετητής την ευθύνη του σχολείου. Πάνω στην ίδια λογική αμφισβητήθηκε επίσης ο όρος «ταλέντο» ή «χάρισμα», έγινε κριτική στην κοινωνιολογία της δεκαετίας του 1960, που μιλούσε για «απώλεια ταλέντων», βασισμένη στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Οι μεθοδολογικές διαφωνίες και οι διαφορές στις έννοιες που χρησιμοποιούνται στην κοινωνική ανάλυση δεν είναι ποτέ ουδέτερες ή αθώες. Η γαλλική κοινωνιολογία έχει επισημάνει τη σχέση της ορολογίας και της μεθοδολογίας με τη λανθάνουσα θεωρία για την κοινωνία που έχει στο κεφάλι του ο μελετητής. Και έχει αμφισβητήσει τους όρους «κοινωνικομορφωτική αναστολή» ή «κοινωνικομορφωτικό μειονέκτημα», ακριβώς επειδή οι όροι υπονοούν ότι οι μαθητές είναι εκείνοι που έχουν αρνητικά χαρακτηριστικά, ελλείψεις ή ανικανότητες, διαπίστωση που με τη σειρά της υπονοεί ότι το σχολείο είναι αναμφισβήτητα αξιοκρατικό. Η προσέγγιση, που βλέπει την ανωότητα στο σχολείο σαν άνωση εκμετάλλευση των

ατομικών χαρισμάτων, ξεχνάει ότι η σχολική ανισότητα είναι κοινωνική, ανισότητα κοινωνικών τάξεων.

Εδώ, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η ανισότητα στο σχολείο των σοσιαλιστικών χωρών επίσης αντιμετωπίζεται από την κρατική εξουσία σαν άνιση εκμετάλλευση των ατομικών χαρισμάτων. Και τούτο όχι όπως στις κεφαλαιοκρατικές χώρες, όπου μια μερίδα των επιστημόνων δε βλέπει την ύπαρξη των κοινωνικών τάξεων και κυρίως αρνείται να δει τα αντικρουόμενα συμφέροντά τους, αλλά διαφορετικά. Η σοσιαλιστική εξουσία, παρό το γεγονός ότι μιλάει συστηματικά με τις έννοιες των κοινωνικών τάξεων, αρνείται ότι υπάρχουν αντικρουόμενα ταξικά συμφέροντα μετά την επιβολή της σοσιαλιστικής οργάνωσης της οικονομίας.

Την ανισότητα στο σχολείο δεν είναι δυνατό να την αναλύσουμε ορθά, όταν τη βλέπουμε σαν άνιση προσφορά προς άτομα ή άνιση αντιμετώπιση ατόμων. Άλλωστε τα άτομα ξεφεύγουν από τον αναπαραγωγικό μηχανισμό, κάποια άτομα ξεφεύγουν. Ενώ η ποσοστιαία παρουσία των παιδιών των εργατών και των αγροτών στην εκπαίδευση μας δείχνει ότι οι κοινωνικές τάξεις δεν ξεφεύγουν, εφόσον η ταξική διαίρεση αναπαράγεται, όπως είδαμε, στη σχολική επιλογή. Το γεγονός ότι η επίσημη επιστήμη στις κεφαλαιοκρατικές αλλά και στις σοσιαλιστικές χώρες κάνει το «μεθοδολογικό σφάλμα», να αντιμετωπίζει την ανισότητα στο σχολείο σαν άνιση εκμετάλλευση των ατομικών χαρισμάτων και όχι ως ανισότητα ανάμεσα σε κοινωνικές τάξεις, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η κατανόηση και η ανάλυση του μηχανισμού κοινωνικής αναπαραγωγής που γίνεται από τη σχολική επιλογή είναι ακόμα πιο σημαντική.

Οι παραπάνω μεθοδολογικές αμφισβητήσεις οδήγησαν στο ακόλουθο καίριο ερώτημα: μήπως το σχολείο όχι απλώς αναπαράγει, αλλά δημιουργεί τα λεγόμενα μορφωτικά μειονεκτήματα¹⁸⁶; Πράγματι, πρέπει να εξετάσουμε με προσοχή ποια είναι η ευθύνη, η ιδιαίτερη ευθύνη του σχολείου στο περίφημο ζήτημα της ανισότητας.

Η ΕΥΘΥΝΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Από τη μέχρι εδώ παράθεση των ερευνών πάνω στο θέμα, είδαμε ότι τεράστιος αριθμός μελετών συγκλίνουν στο ίδιο συμπέρασμα, επιβεβαιώνοντας ή μια μετά την άλλη ότι τη σχολική επιτυχία καθορίζει η κοινωνική προέλευση. Διαπιστώσαμε ακόμα ότι το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας εμφανίζεται ως παράγοντας που επηρεάζει πολύ περισσότερο τη σχολική επιτυχία, από όσο το επίπεδο των εισοδημάτων¹³³. Μνημονεύσαμε επίσης έρευνες που αποδεικνύουν ότι η στάση των γονέων απέναντι στο σχολικό μέλλον των παιδιών τους είναι παράγοντας ισχυρότερος από άλλα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά. Οι μελέτες πάνω στο θέμα αυτό είναι πολλές και συχνά τα αποτελέσματά τους επαληθευμένα από επανάληψη της έρευνας δέκα χρόνια αργότερα¹³⁴. Για την επίδραση στη σχολική επιτυχία της στάσης των γονέων και τη σπουδαιότητα ψυχολογικών μεταβλητών, όπως είναι η τάση προς επιτυχία και οι προσδοκίες για καλή σχολική σταδιοδρομία του παιδιού, υπάρχουν πλήθος μελέτες¹³⁵. Συχνά έχει επίσης διαπιστωθεί ότι εκτός από τις παραμέτρους της επίδοσης (βαθμολογία, επανεγγραφές κτλ.) σημαντικοί για τη σχολική επιτυχία είναι ορισμένοι δείκτες της συμπεριφοράς του μαθητή, που αφορούν την ενσωμάτωση και προσαρμογή του στους κανόνες της σχολικής ζωής και τις απαιτήσεις του σχολείου. Ο βαθμός της ενσωμάτωσης και προσαρμογής επιδρά στην εξέλιξη του μαθητή¹³⁶.

Ίσως μια από τις χαρακτηριστικότερες ενδείξεις για την ευθύνη του θεσμού είναι τα όνειρα που κάνουν οι μαθητές για το μέλλον, οι σχολικές και κοινωνικές τους φιλοδοξίες και η επιθυμία τους να κάνουν ή όχι μακρόχρονες σπουδές. Εξίσου χαρακτηριστικές ενδείξεις είναι και οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς και η επιθυμία να κάνουν τα παιδιά τους μακρόχρονες σπουδές. Τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά τους έχουν προσδοκίες και φιλοδοξίες πολύ διαφορετικές ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν. Και επαναλαμβάνεται η ταύτιση, όσο χαμηλότερη είναι η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν, τόσο μικρότερες είναι οι προσδοκίες των γονέων και πιο περιορισμένες οι φιλοδοξίες των παιδιών και αντίθετα όσο ψηλότερη η προέλευση τόσο μεγαλύτερα τα όνειρα¹³⁷. Διαπιστώνεται δηλαδή ότι όταν οι μαθητές ή οι γονείς εκφράζουν επιθυμίες ή όνειρα και κάνουν σχέδια για σπουδές, τα όνειρα και τα σχέδια αυτά αντιστοιχούν στις κοινωνικά καθορισμένες στατιστικές πιθανότητες σπουδών. Οι επιθυμίες, όπως γράφει ο Πιερ Μπουρντιέ, είναι ασυνείδητη αναγνώριση των αντικειμενικών πιθανοτήτων, εσωτερική και μετάφραση σε ατομική επιλογή της ποσοστιαίας πιθανότητας

που εξαρτάται από την ταξική τους θέση¹⁹². Ή, όπως ο ίδιος συγγραφέας γράφει αλλού, επισημαίνοντας την ταύτιση των ατομικών προσδοκιών με τις αντικειμενικές ταξικές πιθανότητες: «τα μέλη των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων παίρνουν την πραγματικότητα για όνειρό τους»¹⁹³.

Ακόμα αποκαλυπτικότερο είναι για την ευθύνη του σχολείου ότι οι προσδοκίες των γονέων και οι φιλοδοξίες των παιδιών εμφανίζονται εξαρτημένες από την κοινωνική προέλευση, ακόμα και ανεξάρτητα με τη σχολική επίδοση. Δηλαδή, δεν υπάρχει μόνο η συνύπαρξη της μέτριας σχολικής επίδοσης με τη χαμηλή κοινωνική προέλευση, που προκαλεί περιορισμένες προσδοκίες των γονέων και αρνητικές επιθυμίες των παιδιών. Για τους μαθητές που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο με τη βαθμολογία «μέτριος -α», η επιθυμία των γονέων τους να μπουν στο γενικό γυμνάσιο (που οδηγεί στο λύκειο) είναι πολύ διαφορετική κατά επαγγελματική κατηγορία: 94% των ανώτερων στελεχών, ενώ 36% των εργατών εκφράζουν αυτή την επιθυμία¹⁹⁴. Το ίδιο συμβαίνει και με τους ίδιους τους μαθητές. Στην ηλικία των 11 χρόνων, οι μαθητές απαντούν ότι επιθυμούν ή όχι να κάνουν πολλά χρόνια σπουδές ανάλογα με την προέλευση και την επίδοσή τους. Αλλά, με ίση σχολική επίδοση, 61% μαθητών που είναι παιδιά ανώτερων στελεχών και 8% παιδιά φτωχών αγροτών απαντούν ότι επιθυμούν μακρόχρονες σπουδές¹⁹⁵.

Αυτή η τελευταία διάκριση, το ερώτημα: τι συμβαίνει με τη σχολική πορεία των μαθητών, αν εξουδετερώσουμε σε μία από τις μετρήσεις τον παράγοντα της σχολικής επίδοσης, καταπάσσοντας τους μαθητές και κατά ίδια σχολική επίδοση, είναι πολύ σημαντική. Γιατί μας απομακρύνει οριστικά από κάθε εξήγηση της σχολικής ανισότητας με αίτιο τα ατομικά διανοητικά προσόντα. Γιατί επιπλέον εμποδίζει να εκληφθεί η ανακάλυψη του κοινωνικού καθυρισμού της επίδοσης σαν μια αυτονόητη κοινοτοπία: τι φυσικότερο από το να είναι καλύτεροι μαθητές τα παιδιά των μορφωμένων και όχι των εργατών ή των αγροτών; Γιατί, τέλος, μας υποχρεώνει να δούμε την ευθύνη του σχολείου.

Είδαμε παραπάνω ότι στο αγγλικό και το αμερικανικό κυρίως σχολείο ο «δείκτης νοημοσύνης» θεωρείται ευρύτατα παράγοντας αποφασιστικός για τη συνέχιση των σπουδών μετά την υποχρεωτική βαθμίδα και ένα από τα αντικειμενικότερα κριτήρια για την ικανότητα των μαθητών να κάνουν μακρόχρονες σπουδές. Ακόμα ότι ο δείκτης νοημοσύνης είναι, όπως επίσης είδαμε, πολύ άνισος κατά την κοινωνική προέλευση του μαθητή. Ωστόσο, όταν κάποιες μελέτες εξουδετέρωσαν τον παράγοντα της ικανότητας, που μετρείται με το «δείκτη νοημοσύνης», κατέταξαν

ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΥΘΥΝΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

δηλαδή τους μαθητές κατά την ίδια βαθμολογία (ίδιο δείκτη νοημοσύνης) και έψαξαν ποιες είναι οι πιθανότητες των μαθητών αυτών να τελειώσουν τη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαπιστώθηκε μεγάλη ανισότητα ανάλογα με την κοινωνική τάξη προέλευσης. Οι πιθανότητες των μαθητών με ίδιο δείκτη νοημοσύνης να τελειώσουν το δευτεροβάθμιο σχολείο κυμαίνονται από 4 πιθανότητες στις 5 έως 1 πιθανότητα στις 10, ανάλογα με την κοινωνική προέλευση, και τις λιγότερες πιθανότητες από όλους έχουν τα παιδιά των ανειδίκευτων χειρωνακτών¹⁹⁶.

Επειδή θεωρεί το δείκτη νοημοσύνης αρκετά ασαφή και ανεπαρκή ένδειξη, τουλάχιστον για την πρόβλεψη της μελλοντικής επίδοσης των ατόμων, ο σουηδός κοινωνιολόγος Τόρστεν Χούσεν, σε μια μακρόχρονη μελέτη του, εξουδετέρωσε εκτός από το Δ.Ν. και τον παράγοντα σχολική επίδοση. Κατέταξε τους μαθητές κατά ίδιο Δ.Ν. και ίδια σχολική επιτυχία. Και διαπίστωσε ότι στην είσοδο του δευτεροβάθμιου σχολείου (αντίστοιχου με το γενικό λύκειο) υπάρχει μεγάλη ανισότητα, ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών με ίδια επίδοση και ίσο Δ.Ν.¹⁹⁷.

Επίσης μακρόχρονη γαλλική έρευνα διαπιστώνει την έντονη κοινωνική διαφοροποίηση των μαθητών με ίση σχολική επίδοση, στην επιλογή του γενικού γυμνασίου (που ανοίγει το δρόμο προς μακρόχρονες σπουδές) και των άλλων πρακτικών ή τεχνικών γυμνασίων. Με σχολική επίδοση «καλή», οι μαθητές παιδιά ανώτερων στελεχών μπαίνουν στο γενικό γυμνάσιο σε ποσοστό 98%, ενώ με την ίδια «καλή» επίδοση οι μαθητές παιδιά αγροτών μπαίνουν στο γενικό γυμνάσιο σε ποσοστό 63%. Με σχολική επίδοση «μέτρια», οι μαθητές παιδιά ανώτερων στελεχών μπαίνουν στο γενικό γυμνάσιο σε ποσοστό 92%, ενώ τα παιδιά των αγροτών σε ποσοστό 27%¹⁹⁸.

Η κοινωνική προέλευση, λοιπόν, δεν εμφανίζεται αποφασιστική μόνο στη σχολική επίδοση, αλλά και ανεξάρτητα από την επίδοση. Εκτός από το γεγονός ότι οι μαθητές εμφανίζονται τόσο χειρότεροι όσο χαμηλότερα στην κοινωνική κλίμακα βρίσκεται η οικογένειά τους, όταν τυχαίνει τα παιδιά των κατώτερων τάξεων να είναι σχετικά καλοί μαθητές και πάλι οι πιθανότητές τους για μακρόχρονες σπουδές είναι πολύ μικρότερες από ό,τι των παιδιών με ίση επίδοση από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα.

Εδώ δεν πρόκειται πια για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των αγροτών και των εργατών εξαιτίας του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου της οικογένειάς τους, αλλά για τη διαπίστωση ότι το σχολείο εμφανίζεται να κάνει ταξική επιλογή, ακόμα και όταν τα παιδιά αυτά έχουν καλή επίδοση.

Πολλές από τις ερευνες που παραπάνω αναφέρθηκαν, όπως π.χ. η Έκθεση του Κοουλμαν, ενισχύουν τη διαπίστωση ότι η κοινωνική ανωότητα καθορίζει όχι μόνο την άνοση σχολική επίδοση αλλά και την αδυναμία των αδικημένων τάξεων (ακόμα και ανεξάρτητα από την επίδοσή) να χρησιμοποιήσουν το σχολείο ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα για το θέμα αυτό είναι ότι η τεράστια ποσοτική αύξηση των μαθητών και φοιτητών στις περισσότερες χώρες τις τελευταίες δεκαετίες δεν έχει επηρεάσει την ποσοστιαία συμμετοχή των κοινωνικών τάξεων στη γενική δευτεροβάθμια και την ανώτατη εκπαίδευση. Παρά το γεγονός ότι τα τελευταία 20 με 30 χρόνια ο ολικός πληθυσμός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις χώρες μέλη του ΟΧΣΑ εκατονταπλασιάστηκε, τα ποσοστά συμμετοχής σ' αυτή των παιδιών των εργατών και των αγροτών έμειναν περίπου αυτά που ήταν πριν από την αύξηση. Η αύξηση ευνοήσε μόνο τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων, της μεσαίας τάξης και ορισμένων μικροαστικών κατηγοριών. Δηλαδή, πριν 50 και 80 χρόνια στις βιομηχανικές χώρες φοιτούσαν στα πανεπιστήμια μόνο 5 στους 100 πολίτες και σήμερα, ανάλογα με τις χώρες, φοιτούν 35-55. Ωστόσο, το ποσοστό των αγροτών και των εργατών στα πανεπιστήμια δεν άλλαξε¹⁹⁹.

Ίσως ακόμα αποκαλυπτικότερο είναι το γεγονός ότι οι ποσοστιαίες πιθανότητες για εκπαίδευση μαθητών από τις αδικημένες κοινωνικές τάξεις μειώθηκαν κιόλας σε σχέση με το παρελθόν, την περίοδο αυτή της τεραστίας αύξησης του αριθμού των εκπαιδευομένων. Όπως συμπεραίνει μια πολύ γνωστή αγγλική μελέτη, η αύξηση των μαθητών του δευτεροβάθμιου σχολείου, όχι μόνο δεν πολλαπλασίασε τις πιθανότητες των μαθητών από τα «εργαζόμενα στρώματα» και δεν αύξησε την ποσοστιαία συμμετοχή τους, αλλά αντίθετα οι πιθανότητες των μαθητών αυτών μειώθηκαν κιόλας και αυξήθηκαν μόνο οι πιθανότητες των μαθητών που προέρχονταν από τις μέσες και ανώτερες κατηγορίες²⁰⁰. Σε όλες τις κοινωνικές κατηγορίες, συμπεραίνει ο Α.Χ. Χάλσευ, έχει αυξηθεί το ποσοστό των ατόμων που κάνουν ανώτερες σπουδές και αποκτούν πανεπιστημιακό δίπλωμα. Ωστόσο, διαπιστώνει επίσης όχι μόνο ότι η ανισότητα κατά κοινωνική κατηγορία είναι πολύ μεγάλη και οι πολυπληθέστερες στον πληθυσμό κατηγορίες έχουν το μικρότερο ποσοστό πτυχιούχων, αλλά και ότι η ποσοστιαία διαφορά της συμμετοχής στην ανώτερη εκπαίδευση ανάμεσα στις ανώτερες και κατώτερες κατηγορίες έχει μεγαλώσει την περίοδο της γενικής αύξησης των πτυχιούχων²⁰¹.

Ας σημειωθεί εδώ ότι έχει υποστηριχτεί και το αντίθετο. Ο γάλλος κοινωνιολόγος Ραϋμόν Μπουντόν υποστηρίζει ότι η «αύξηση των μαθη-

τών και σπουδαστών μειώνει την κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση»²⁰². Για να μη μοιάζουν οι διαφωνίες αυτές ακατανόητες, πρέπει να προσθέσουμε ότι με την απλή αριθμητική λογική η αύξηση των εκπαιδευομένων επιφέρει και αύξηση της συμμετοχής στην εκπαίδευση από μων από όλες τις κοινωνικές τάξεις. Ωστόσο, και παρά την άποψη του Μπουντόν, όταν η αύξηση είναι μικρή, δεν αλλάζει η ποσοστιαία συμμετοχή στην εκπαίδευση των πιο αδικημένων κοινωνικών τάξεων. Όταν η αύξηση είναι μεγάλη, όπως έγινε π.χ. στις ΗΠΑ, υπάρχει αύξηση της συμμετοχής όλων, αλλά σύμφωνα με τη λογική της αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας και πάλι. Δηλαδή, όταν οι θέσεις στα πανεπιστήμια είναι, ας πούμε, 100, στους 100 αυτούς φοιτητές εργατική προέλευση έχουν μόνο οι 10, σε χώρες όπου η εργατική τάξη αποτελεί το 40% του ενεργού πληθυσμού. Εάν αυτές οι 100 θέσεις στα πανεπιστήμια γίνουν 200, οι φοιτητές από εργατική προέλευση θα γίνουν περίπου 15, δηλαδή η αύξηση θα ευνοήσει περισσότερο τις ήδη ευνοημένες κοινωνικές κατηγορίες και η ποσοστιαία συμμετοχή των εργατών θα μειωθεί, παρά την απλή αριθμητική αύξηση. Αυτό προκύπτει από τη μεγάλη πλειοψηφία των εμπειρικών μελετών²⁰³.

Ανάλογο είναι το συμπέρασμα της γαλλίδας κοινωνιολόγου Βιβιάν Ιζαμπέρ-Ζαματί για την κοινωνική σύνθεση του σώματος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Την αύξηση του αριθμού των μαθητών και των σχολείων τη δεκαετία 1950-1960 ακολούθησε παράλληλη μεγάλη αύξηση των εκπαιδευτικών. Παρά την αύξηση του γενικού ποσοστού ωστόσο, δεν άλλαξε σχεδόν καθόλου η κοινωνική τους σύνθεση. Ελάχιστο ποσοστό των πολυάριθμων αυτών νέων εκπαιδευτικών προέρχεται από τα λαϊκά στρώματα. Και μάλιστα, το ποσοστό που προέρχεται από εργατικές οικογένειες μειώθηκε (σε περιοχές όπου το ποσοστό των εργατών στον ολικό πληθυσμό αυξήθηκε) σε σχέση με τις προηγούμενες δεκαετίες. Αντίθετα, αυξήθηκε σημαντικά η ποσοστιαία συμμετοχή στο επάγγελμα ατόμων από μεσοαστική κυρίως προέλευση. Η μεγάλη αλλαγή οφείλεται στη σημαντική αύξηση του ποσοστού συμμετοχής των γυναικών στην εκπαίδευση, που ωστόσο προέρχονται σχεδόν αποκλειστικά από μεσοαστικά και μικροαστικά στρώματα²⁰⁴.

Πρόσφατα εντοπίστηκε ένα άλλο φαινόμενο, ότι η άνιση κατά κοινωνική προέλευση επίδοση των μαθητών δεν είναι σταθερή κατά τη διάρκεια της σχολικής πορείας. Έχει επισημανθεί από τις παλιότερες μελέτες των Αλαιν Ζιφάρ και Ανρί Μπαστίντ ότι η κοινωνική ανισότητα ως προς τη συμμετοχή στην εκπαίδευση μεγαλώνει όσο ανεβαίνουμε στην

εκπαιδευτική κλίμακα, καθώς η ποσοστιαία αναλογία των σπουδάζόντων παρουσιάζει καθοδική καμπύλη για τους μαθητές των κατωτέρων τάξεων¹⁹⁸. Δηλαδή, όσο προχωρούμε από το γυμνάσιο στο λύκειο κτλ., η ταξική ανισότητα στο σχολείο αυξάνεται σταθερά. Διαπιστώνεται στη συνέχεια ότι η επίδοση των μαθητών από τις κατώτερες τάξεις χειροτερεύει σταδιακά στη διάρκεια της σχολικής ζωής, αν συγκρίνουμε τα αποτελέσματα σε σχέση με την κοινωνική προέλευση, τα δύο πρώτα χρόνια του σχολείου με τα αποτελέσματα των ίδιων μαθητών 6 ή 7 χρόνια αργότερα¹⁹⁹. Μια μελέτη του Μπένζαμιν Μπλουμ αποδεικνύει ότι οι διαφορές στην απόδοση των μαθητών στις δοκιμασίες νοημοσύνης, που γίνονται στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, «εξηγούνται» ή σωστότερα αντιστοιχούν σε παρόμοιες διαφορές που επισημάνθηκαν στην ηλικία των 6 ετών. Με άλλα λόγια, διαπιστώνει πως δώδεκα χρόνια εκπαίδευση δεν επιδρούν, ώστε να παραλλάξουν την επίδοση των ατόμων στις δοκιμασίες νοημοσύνης²⁰⁰. Το ίδιο διαπιστώνει και ο Τζέιμς Κόουλμαν, ότι η διαφορά της επίδοσης ανάμεσα στους καλούς και κακούς μαθητές μεγαλώνει κατά τη διάρκεια των σπουδών²⁰¹. Η επίδοσή τους ακολουθεί καθοδική πορεία και χειροτερεύει σταδιακά, καθώς προχωρούν από την υποχρεωτική προς τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, όχι μόνο υπάρχει χάσμα ανάμεσα στην επίδοση των προνομιούχων και των μη προνομιούχων, αλλά το χάσμα μεγαλώνει κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής.

Το φαινόμενο αυτό έχει μεγάλη σημασία και η ανάλυση και κατανόησή του είναι αποφασιστική για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική. Γιατί, αν το «μορφωτικό μειονέκτημα» προέρχεται αποκλειστικά από την οικογένεια, τότε η επίδραση του σχολείου πρέπει με τα χρόνια να παίζει ομοιογενοποιητικό ρόλο. Θα πρέπει δηλαδή η σχολική μόρφωση να επιδρά, ώστε να αναστέλλονται οι αρχικές ανισότητες που οφείλονται στην επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος²⁰². Ωστόσο, το σχολείο οξύνει αντί να αμβλύνει την αρχική ανισότητα, άρα η επιλογή του δεν είναι κοινωνικά ουδέτερη ούτε αντικειμενική. Η σχολική αποτυχία είναι όχι αποτέλεσμα των άνισων ικανοτήτων των ατόμων, αλλά το νόημά της βρίσκεται στους κανόνες και τις επιλογές του σχολείου, που προετοιμάζει τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας²⁰³.

Ένα ακόμα από τα δείγματα της μη αντικειμενικής και μη ουδέτερης κοινωνικά λειτουργίας του σχολείου είναι η κοινωνικά καθορισμένη γνώμη των εκπαιδευτικών όχι μόνο για τις ικανότητες αλλά και για τις προοπτικές των μαθητών τους. Έχει συχνά, μνημονευθεί και ερμηνευθεί η επίδραση που ασκεί πάνω στο μαθητή η αρνητική κρίση του δασκά-

λου, η κατάταξή του στην κατηγορία των «κουτών» ή των «ανίκανων για μάθηση» και έχει διαπιστωθεί ότι αυτή η αρνητική γνώμη μπορεί κυρίως στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής να παίζει αποφασιστικό ρόλο, καθώς προσαρμόζεται ο μαθητής στην αρνητική εικόνα που προβάλλει ο δάσκαλος και έτσι χειροτερεύει σταδιακά. Το σημαντικότερο πάντως είναι ότι οι δάσκαλοι και οι καθηγητές της Μ.Ε. δεν κρίνουν τους μαθητές μόνο κατά τις ικανότητές τους, αλλά έχουν διαφορετική συμπεριφορά, διαφορετικές προσδοκίες και διαφορετική γνώμη ανάλογα με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχεται ο κάθε μαθητής¹¹.

Αμερικανική έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η γνώμη των δασκάλων για την ικανότητα των μαθητών και για τις μελλοντικές τους δυνατότητες καθορίζεται όχι από έναν παράγοντα, την επίδοση, αλλά από τρεις: (α) την προηγούμενη επίδοση του μαθητή, (β) την κοινωνική του θέση και (γ) την επίδοσή του τη στιγμή της κρίσης¹².

Στο γαλλικό σχολείο, η βαθμολογία και η γνώμη των δασκάλων είναι οι αποφασιστικότεροι παράγοντες για το αν οι μαθητές θα προσανατολιστούν στο τέλος του δημοτικού, προς τη γενική εκπαίδευση (που οδηγεί στα λύκεια και τα ΑΕΙ) ή προς την τεχνική βραχύχρονη εκπαίδευση. Θεωρητικά, οι δάσκαλοι προτείνουν τη γενική ή την τεχνική εκπαίδευση, βασισμένοι στην ως τότε σχολική επίδοση των μαθητών. Αποδεικνύεται ωστόσο, ότι η γνώμη των δασκάλων επηρεάζει κυρίως η κοινωνική προέλευση των μαθητών. Όταν οι μαθητές κατατάσσονται κατά την επίδοσή τους και την κοινωνική τους προέλευση, η γνώμη των δασκάλων φαίνεται να επηρεάζεται από την επίδοση. Όταν όμως ο παράγοντας επίδοση εξουδετερώνεται, όταν δηλαδή οι μαθητές κατατάσσονται κατά ομάδες με ίση σχολική επίδοση, αποδεικνύεται ότι οι δάσκαλοι συστήνουν τη γενική ή την τεχνική κατεύθυνση, ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει η οικογένεια του μαθητή¹³. Στους πίνακες με τους μαθητές ομαδοποιημένους κατά την ίδια σχολική επίδοση, οι δάσκαλοι μοιάζουν να θεωρούν την τεχνική κατεύθυνση καταλληλότερη για τα παιδιά των εργατών. Τούτο φαίνεται από τους πίνακες, όταν πρόκειται για μαθητές με μέτρια επίδοση, οι δάσκαλοι προτείνουν την τεχνική κατεύθυνση για τα παιδιά των εργατών και πολύ σπανιότερα για τα παιδιά των μέσων και ανώτερων κατηγοριών. Το εντυπωσιακότερο είναι ότι ο προσανατολισμός προς τη βραχύχρονη τεχνική εκπαίδευση προτείνεται από τους δασκάλους ακόμα και για περιπτώσεις μαθητών από τα χαμηλότερα στρώματα με «άριστη» επίδοση¹⁴. Δηλαδή, μολονότι ο προσανατολισμός θεωρητικά βασίζεται στην επίδοση και μολονότι η «άριστη» επίδοση είναι αρκετά σπάνια για τους μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά

στρώματα, ακόμα και για τις εξαιρέσεις των μαθητών από τα στρώματα αυτά, που έχουν άριστη επίδοση, η γνώμη των δασκάλων τους μπορεί να είναι ότι πρέπει να στραφούν προς τη βραχύχρονη τεχνική εκπαίδευση. Δηλαδή, η γνώμη των δασκάλων επηρεάζεται κυρίως από την κοινωνική προέλευση των μαθητών.

Αλλωστε, ο δάσκαλος ή ο καθηγητής της Μ.Ε. αρκεί να αγνοεί την κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση, για να την επιδεινώνει χωρίς να το θέλει ή να το καταλαβαίνει. Αρκεί να εξηγεί την άνιση επιτυχία με όρους ατομικών ικανοτήτων, για να υποκειμενοποιεί, όπως γράφει η Βιβιάν Ιζαμπέρ-Ζαματί, τα κοινωνικά αίτια της ανισότητας και να δικαιώνει αλλά και να δικαιώνει την ανισότητα: «Οι εκπαιδευτικοί συχνά υποκειμενοποιούν το μηχανισμό της κοινωνικής αυτής αλληλουχίας αιτιών και αρκούνται σε συμπεράσματα του τύπου: ορισμένες προοπτικές δεν έλκουν τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων ή η πρόβλεψη μιας επαγγελματικής ζωής δυσάρεστης αναστέλλει τις φιλοδοξίες τους και τα ωθεί να εσωτερικεύουν ένα κατώτερο σχολικό πεπρωμένο κτλ. Τέτοιες ερμηνείες όχι μόνο παραβλέπουν την άμεση επίπτωση της κληρονομικότητας των αγαθών (καθώς και την κληρονομικότητα της στέρησης των αγαθών), αλλά επώσης και κυρίως παραβλέπουν την επίδραση της σχολικής πολιτικής, που (...) προσφέρει στον εργατικό πληθυσμό σχολικά προσόντα, τα οποία κύριο σκοπό τους έχουν να εφοδιάσουν την αγορά της εργασίας με εργάτες και υπαλλήλους ανειδίκευτους»²¹⁵.

Συμπερασματικά. Διαπιστώνουμε ότι οι πιθανότητες των μαθητών να κάνουν μακρόχρονες σπουδές καθορίζονται από την κοινωνική προέλευση. Και τούτο γιατί: (α) όσο χαμηλότερη η προέλευση, τόσο χειρότερη η σχολική επίδοση των μαθητών, (β) όσο χαμηλότερη η προέλευση, τόσο λιγότερες οι πιθανότητες μακρόχρονων σπουδών **ακόμα και με σχετικά καλή επίδοση**. Διαπιστώσαμε ακόμα ότι η σχολική αξιολόγηση επηρεάζεται από την κοινωνική προέλευση. (α) Όσο ανεβαίνουμε στις σχολικές τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, μεγαλώνει σταδιακά η διαφορά στην επίδοση ανάμεσα στους μαθητές από τις αδικημένες και τους μαθητές από τις προνομιούχες κοινωνικές κατηγορίες. (β) Η κοινωνική προέλευση εμφανίζεται παράγοντας καθοριστικότερος από την επίδοση και μαθητές με ίση επίδοση έχουν τόσο περισσότερες πιθανότητες να κάνουν μακρόχρονες σπουδές όσο ψηλότερα στην κοινωνική ιεραρχία βρίσκεται η οικογένειά τους και τόσο λιγότερες όσο χαμηλότερα βρίσκεται η οικογένειά τους.

ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΥΘΥΝΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Τα παραπάνω αποδεικνύουν ότι τα σχολικά κριτήρια, παρά τα φαινόμενα, δεν είναι κοινωνικά ουδέτερα, δηλαδή ότι το σχολείο, παρά τη φαινομενική του αξιολογική ουδετερότητα, δεν είναι αξιοκρατικό. Και εδώ πρέπει να τονίσουμε ότι οι μηχανισμοί μέσα από τους οποίους το σχολείο αναπαράγει την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας σε μεγάλο βαθμό πηγάζουν από και θεμελιώνονται πάνω στη φαινομενική κοινωνική ουδετερότητα της επιλογής και στην πίστη στην επίσης φαινομενική αξιοκρατία.

Άρα οι φορείς της εκπαιδευτικής ευθύνης και κυρίως οι εκπαιδευτικοί όσον καιρό πιστεύουν ότι τα άτομα διαιρούνται σε εκείνα που έχουν και στα άλλα που δεν έχουν διανοητικά χαρίσματα και όσο αγνοούν την κοινωνική επιλογή που γίνεται μέσα από και χάρη σε αυτή την πίστη, νομιμοποιούν και διαιωνίζουν την κοινωνική ανισότητα. Τη νομιμοποιούν στα δικά τους μάτια, τη νομιμοποιούν στα μάτια των προνομιούχων και κυρίως τη νομιμοποιούν στα μάτια των κοινωνικά αδικημένων. Παγιδεύουν τα μέλη των λαϊκών τάξεων στη λογική της ουδέτερης αξιολόγησης και τα αναγκάζουν να εσωτερικεύουν την αποτυχία. Τα αναγκάζουν δηλαδή να αναγνωρίζουν ότι σωστά και δίκαια αποκλείονται από τα είδη της εκπαίδευσης που οδηγούν στις μακρόχρονες σπουδές.

Ο ρόλος αυτός του σχολείου, που είναι η νομιμοποίηση και δικαίωση της κοινωνικής επιλογής, ρόλος καίριος, έχει αναλυθεί από πολλούς. Διατρέχει ολόκληρο το έργο του Πιερ Μπουρντιέ. Αναλύεται στα κυριότερα έργα των «ριζοσπαστών» αμερικανών. Αλλά και φονξιοναλιστές και φιλελεύθεροι κοινωνιολόγοι εντόπισαν και περιέγραψαν το μηχανισμό μέσα από τον οποίο ο κυριότερος ίσως ρόλος του σχολείου είναι να μεταθέτει την ευθύνη του πάνω στους μαθητές¹⁶. Υπάρχουν ακόμα πορίσματα εμπειρικών ερευνών που επίσης στοιχειοθετούν τον καίριο ρόλο του σχολείου στη νομιμοποίηση και δικαίωση της ανισότητας¹⁷. «Για να ευνοούνται οι ήδη ευνοημένοι», γράφει ο Πιερ Μπουρντιέ, «και να αδικούνται οι ήδη αδικημένοι, το σχολείο πρέπει να αγνοεί και αρκεί να αγνοεί (...) τη μορφωτική ανισότητα των μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις»¹⁸.

• • •

Ο κοινωνικός καθορισμός της σχολικής επίδοσης δε διαπιστώθηκε εύκολα. Τεράστια βιβλιογραφία αφιερώθηκε στην ατομική ευφυΐα και στην έρευνα για τον καθορισμό της σχολικής επιτυχίας από την ευφυΐα. Επίσης πολύ μεγάλη είναι η βιβλιογραφία πάνω στη γλώσσα, την επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα και τα αίτια της γλωσσικής ικανότητας. Τα δύο

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

αυτά θέματα, καθώς έχουν σχετική αυτονομία, αλλά επειδή συγχρόνως η βιβλιογραφία τους είναι πολύ μεγάλη, τα παρουσιάζουμε χωριστά. Συμπληρώνουν και αποσαφηνίζουν το κεντρικό θέμα της εκπαιδευτικής κοινωνιολογίας: τα κυριότερα αίτια της σχολικής επίδοσης.



**ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΝΟΗΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ:
Ο ΜΥΘΙΚΟΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΥΦΥΪΑΣ**

,

Η ΕΥΦΥΪΑ ΚΑΙ Η ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ

Στα προηγούμενα κεφάλαια διαπιστώνεται η εξάρτηση της σχολικής επίδοσης και επιτυχίας από την κοινωνική προέλευση. Τα σωρευμένα σε παγκόσμιο επίπεδο στοιχεία, που τεκμηριώνουν την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης τόσο ισχυρά πάνω στην επίδοση των μαθητών στο σχολείο, κλονίζουν αρχικά την παλιά παραδοσιακή αντίληψη που ερμήνευε τη σχολική επιτυχία με τις εγγενείς νοητικές ικανότητες και την αποτυχία με την απουσία τους, δηλαδή θεωρούσε ότι καλοί μαθητές είναι οι έξυπνοι και κακοί οι κουτοί. Η στενή συνάφεια, με άλλα λόγια, ανάμεσα στη σχολική επίδοση και την κοινωνική προέλευση καταρρίπτει την εξήγηση που απέδιδε την επιτυχία στην ατομική ευφυΐα.

Το συμπέρασμα αυτό έχει τεράστια σημασία για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ειδικά, γιατί απαιτεί τελείως νέα αντιμετώπιση του σχολικού θεσμού, της σχολικής επιλογής, που ως τώρα όλοι θεωρούσαν αξιοκρατική και αντικειμενική, και ανοίγει νέους δρόμους για την αντιμετώπιση του ρόλου που έχει το σχολείο μέσα στην κοινωνία.

Η νέα αυτή αντιμετώπιση της φυσικής ευφυΐας και του σχολείου προσκρούει σε δύο τεράστιες δυσκολίες. Η πρώτη είναι ότι η πίστη στη φυσική ευφυΐα που διαφοροποιεί τα άτομα μέσα στην κοινωνία είναι πολύ παλιά, πολύ ισχυρή και ευρύτατα διαδεδομένη. Η δεύτερη δυσκολία είναι ότι η κοινωνική αναπαραγωγή της πίστης στη φυσική ευφυΐα γίνεται για να δικαιώνει την κοινωνική ανισότητα.

• • •

Η παλιά αστική αντίληψη για την ισότητα, η αντίληψη των εγκυκλοπαιδιστών που οραματίστηκαν τη γαλλική επανάσταση, ισχυρότατη ακόμα σήμερα, υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται από δυο ειδών ανισότητες, τις κοινωνικές και τις φυσικές. Άρα, κοινωνική δικαιοσύνη θα επιτευχθεί με την αξιοκρατία, όπως την ονομάζουμε σήμερα, δηλαδή με την κατάργηση όλων των οικονομικών και κοινωνι-

κίων ανισοτήτων, ώστε οι φυσικές ανισότητες και μόνο να αποφασίζουν για την κοινωνική επιτυχία των ατόμων. Κοινωνική δικαιοσύνη επικρατεί, όταν οι νοητικά ικανότεροι ανεβαίνουν στα ψηλά σκαλοπάτια της κοινωνικής ιεραρχίας.

Η αντίληψη για το φυσικό χωρισμό των ανθρώπων σε έξυπνους και κουτούς, που έρχεται από την παράδοση, αλλά ενισχύεται και από την εμπειρική παρατήρηση, αποκρίβει μέσα της την ανομολόγητη αξιολόγηση των ικανοτήτων σε χειρωνακτικές και διανοητικές. Αξιολογική διαφοροποίηση που έχει οπωσδήποτε σχέση με τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, στις κοινωνίες όπου οι χειρωνακτικά εργαζόμενοι έχουν χαμηλότερες οικονομικές απολαβές και πολύ μικρότερο κοινωνικό κύρος σε σχέση με τους διανοητικά εργαζομένους.

Ο καταμερισμός της εργασίας σε χειρωνακτική και διανοητική και η αξιολόγησή της εμπεριέχουν ακόμα την αντίληψη ότι οι ικανότητες αντιτίθενται. Δηλαδή, τα άτομα γεννιούνται προικισμένα από τη φύση είτε με διανοητικές είτε με χειρωνακτικές ικανότητες. Οι ευφυείς είναι βέβαια οι κάτοχοι των διανοητικών ικανοτήτων. Τόσο βαθιά είναι ριζωμένη αυτή η άποψη, ώστε η ακραία εικόνα του ιδιαίτερα προικισμένου νοητικά αποδίδει σαν αποδεικτικό στοιχείο της μεγαλοφυΐας πλήρη ανικανότητα χειρωνακτική στο στερεότυπο του σοφού διανοουμένου.

Η αντίληψη για τη φυσική ευφυΐα είναι λοιπόν πολύ παλιά. Η απόπειρα εντοπισμού του ποσοστού ευφυΐας που διαθέτουν τα άτομα και η κατασκευή εργαλείων για τη μέτρησή του είναι γεγονός αρκετά πρόσφατο. Τα εργαλεία αυτά ονομάστηκαν δοκιμασίες (τεστ) νοημοσύνης. Η πρώτη τέτοια δοκιμασία εφευρέθηκε στη Γαλλία το 1905. Πρόκειται για την πασίγνωστη δοκιμασία του γάλλου ψυχολόγου Αλφρέντ Μπινέ²¹⁹, που χρησιμοποιήθηκε από το 1916 κυρίως στην αμερικανική κοινωνία όπου τροποποιήθηκε και διαδόθηκε από το τέλος του πρώτου παγκόσμιου πολέμου. Άνοιξε το δρόμο για την κατασκευή τεράστιου αριθμού τέτοιων δοκιμασιών, που σιγά σιγά διαδόθηκαν από τις ΗΠΑ στην Ευρώπη. Σήμερα, οι δοκιμασίες νοημοσύνης χρησιμοποιούνται πλατιά, κυρίως στις ΗΠΑ και τις αγγλοσαξωνικές χώρες.

• • •

Το πρώτο και πιο εντυπωσιακό φαινόμενο είναι ότι τα συμπεράσματα των δοκιμασιών νοημοσύνης είναι κοινά και συγκλίνουν σε όλες τις εποχές και όλες τις χώρες.

Η ευφυΐα, ή τουλάχιστον αυτό που οι δοκιμασίες θεωρούν και ονομάζουν ευφυΐα, εμφανίζεται παντού και πάντοτε, από το 1916 ως σήμερα,

άνισα μοιρασμένα ανάλογα με τις κοινωνικές κατηγορίες. Γενικά, οι δοκιμασίες εμφανίζουν τα άτομα από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα με χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης από ό,τι τα άτομα που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Με άλλα λόγια, οι δοκιμασίες νοημοσύνης αποδεικνύουν συστηματικά ότι οι φτωχοί είναι κουτοί και οι πλούσιοι έξυπνοι.

Τα αποτελέσματα αυτά εμφανίζονται παρόμοια σε όλες τις ηλικίες. Τα παιδιά των χειρωνακτών αποδεικνύονται στις δοκιμασίες νοημοσύνης λιγότερο «έξυπνα», με μικρότερη αφαιρετική ικανότητα, με δυνατότητα να αφομοιώνουν την περιγραφική αλλά όχι την αναλυτική γνώση²²⁰, με χαμηλότερη δημιουργικότητα, λιγότερη περιέργεια, φτωχότερη φαντασία²²¹, με πολύ μικρότερη έφεση για μάθηση, χαμηλότερη αντιληπτική ικανότητα, μικρότερη αφομοιωτική ικανότητα και μειωμένη παρατηρητικότητα²²². Πάντοτε σχεδόν, τα παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικών κατηγοριών παίρνουν στην πλειοψηφία τους πολύ χαμηλότερη βαθμολογία στις δοκιμασίες νοημοσύνης²²³. Όσο ψηλότερα στην κοινωνική κλίμακα βρίσκεται η οικογένεια από όπου προέρχεται το παιδί, τόσο ευφυέστερο αποδεικνύεται στις δοκιμασίες νοημοσύνης. Τόσο εντυπωσιακό είναι αυτό το αποτέλεσμα που στη Γαλλία, π.χ., τρεις τεράστιες έρευνες, που έγιναν η καθεμία με απόσταση μια δεκαετία από την άλλη, έφτιαξαν το ακόλουθο σχήμα: οι μαθητές κατά την ευφυΐα τους και χωρισμένοι σε τρεις μεγάλες κοινωνικές κατηγορίες είναι τόσο έξυπνότεροι όσο ψηλότερα βρίσκονται στην κοινωνική κλίμακα, δηλαδή τα μεσοστρώματα εμφανίζονται να έχουν «κανονική» ευφυΐα, τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα δείκτη ευφυΐας πάνω από το κανονικό και οι εργάτες - αγρότες κάτω από το κανονικό²²⁴. Εκτός από τις εθνικές στατιστικές και άλλες μελέτες αποδεικνύουν συστηματικά ότι τα αποτελέσματα στις δοκιμασίες ευφυΐας εξαρτώνται από την κοινωνική προέλευση των παιδιών. Όσο χαμηλότερα στην κοινωνική κλίμακα βρίσκονται οι οικογένειες, τόσο η βαθμολογία των παιδιών σ' αυτές τις δοκιμασίες είναι χειρότερη²²⁵.

Εκτός από το συστηματικό συμπέρασμα ότι η ευφυΐα, όπως τη μετρούν οι δοκιμασίες, εμφανίζεται να είναι προτέρημα των κοινωνικά προνομιούχων στρωμάτων, αποδεικνύεται επίσης συστηματικά στις διάφορες δοκιμασίες ότι οι μαύροι αμερικανοί έχουν χαμηλότερη νοημοσύνη από τους λευκούς. Τα στοιχεία για το θέμα αυτό στις ΗΠΑ είναι πάρα πολλά. Την πιο καθαρή και γενική εικόνα δίνουν τα δημοσιεύματα της κρατικής στατιστικής υπηρεσίας, που περιέχουν τα αποτελέσματα της περίφημης εξέτασης που ονομάζεται Δοκιμασία Ικανότητας Ενόπλων

Δυνάμεων²²⁶ και είναι εξέταση κατατακτήρια στο στρατό. Η δοκιμασία αυτή κατατάσσει τους στρατεύσιμους, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, σε τέσσερις κατηγορίες (I, II, III, IV) κατά αξιολογική σειρά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μαύροι αμερικανοί βρίσκονται συστηματικά ως προς τη μεγάλη πλειοψηφία τους στις κατηγορίες III και IV, δηλαδή στις κατηγορίες της κατώτερης διανοητικής ικανότητας.

• • •

Αυτά είναι τα δεδομένα. Η ερμηνεία τους από δω και πέρα εξαρτάται, όπως συμβαίνει πάντοτε στις κοινωνικές επιστήμες, από τη μεθοδολογική προσέγγιση του ερευνητή. Π.χ., η πρώτη δοκιμασία, το περίφημο τεστ του Μπινέ, αφού εφαρμόστηκε ευρύτατα στην αμερικανική κοινωνία, έδωσε στη δεκαετία 1920-1930 τα ακόλουθα τρία γενικά αποτελέσματα. (α) Ότι ο πληθυσμός των ΗΠΑ έχει κατά μέσο όρο δείκτη νοημοσύνης κατώτερο από το φυσιολογικό. (β) Ότι τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν κατά μέσο όρο χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης από τα ανώτερα. (γ) Ότι οι μετανάστες από την Αγγλία έχουν ψηλότερο κατά μέσο όρο δείκτη νοημοσύνης από τους πολωνούς, ρώσους, εβραίους και ιταλούς μετανάστες.

Τα συμπεράσματα αυτά μπορούν να αντιμετωπιστούν με δύο τρόπους. Ο πρώτος είναι να οδηγήσουν τον αναγνώστη τους στο συμπέρασμα ότι οι αμερικανοί πολίτες, όπως λένε οι αριθμοί, είναι κατά μέσο όρο κουτοί (κατώτερο Δ.Ν. από το «φυσιολογικό») και πάνω στο αξίωμα αυτό να οικοδομηθούν ερμηνείες, π.χ. στη χώρα αυτή των μεταναστών ο μέσος όρος απαρτίζεται από τους λιγότερο ικανούς νοητικά, που γι' αυτό άλλωστε μετανάστευσαν κ.ο.κ. Ή να οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι οι Πολωνοί, όπως λένε οι αριθμοί, οι Ιταλοί, οι Εβραίοι και οι Ρώσοι είναι πιο κουτοί ως εθνότητες από τους Άγγλους. Ή ότι από κάποιες χώρες μεταναστεύουν οι πιο κουτοί, ενώ από την Αγγλία οι πιο έξυπνοι. Ή ακόμα ότι οι φτωχοί είναι πράγματι πιο κουτοί, γι' αυτό άλλωστε είναι και φτωχοί κ.ο.κ.

Ο δεύτερος τρόπος αντιμετώπισης είναι να αναρωτηθεί αμέσως ο αναγνώστης για την ακρίβεια και την αξία του εργαλείου μέτρησης. Για να εμφανίζεται ο μέσος όρος των πολιτών μιας χώρας με δείκτη νοημοσύνης χαμηλότερο από το «φυσιολογικό», πρώτο μεθοδολογικό ερωτηματικό είναι πώς ορίζεται και πώς μετρείται το «φυσιολογικό» αυτό επίπεδο νοημοσύνης και μήπως το εργαλείο μέτρησης χωλαίνει. Ή να αναρωτηθεί, μήπως οι εθνότητες των μεταναστών, που εμφανίζονται με χαμηλό-

τερο δείκτη, έχουν κάποια χαρακτηριστικά που δεν έχουν οι μετανάστες από την Αγγλία. Οπότε θα διαπιστώσει αμέσως ότι οι άγγλοι μετανάστες είναι τη στιγμή που εφαρμόζονται οι δοκιμασίες πολύ παλιότεροι στη χώρα, πολύ πιο ενσωματωμένοι στην αμερικανική κοινωνία πολιτισμικά, κοινωνικά και οικονομικά, γνωρίζουν την αγγλική γλώσσα (στην οποία γίνονται οι δοκιμασίες) πολύ καλύτερα κτλ. Η προσέγγιση αυτή δεν οδηγεί μόνο στο συμπέρασμα ότι οι πολωνοί κτλ. μετανάστες δεν είναι πιο κουτοί από τους άγγλους μετανάστες, αλλά και στο συμπέρασμα ότι η δοκιμασία προφανώς μετράει άλλα χαρακτηριστικά από τη φυσική ευφυΐα.

Παρά το γεγονός ότι τα αποτελέσματα στις δοκιμασίες νοημοσύνης προκαλούν αυτόματα την αμφιβολία για την ορθότητά τους, καθώς ο Θεός ή η φύση δεν είναι δυνατό να μοιράζουν στα άτομα την ευφυΐα με κριτήρια ταξικά, εθνικά και φυλετικά, υπήρξαν και υπάρχουν θεωρητικοί που στηρίζονται στα αριθμητικά αυτά δεδομένα και αποφαινόμενοι για «τις φυσικές και πνευματικές ανεπάρκειες των ανειδίκευτων χειρωνακτών στη Γαλλία»²²⁷, για τη χαμηλότερη διανοητική ικανότητα της μαύρης φυλής στις ΗΠΑ²²⁸ και άλλα πολλά.

Αμφισβητήσεις για την ορθότητα και την ακρίβεια των εργαλείων της ευφυΐας, που είναι οι δοκιμασίες, έχουν γραφτεί πολλές.

Οι δοκιμασίες νοημοσύνης μετρούν ορισμένες ικανότητες κοινωνικά καθορισμένες, που το άτομο αποκτάει από την εμπειρία, άρα δε μετρούν κάποιες εγγενείς και φυσικές ικανότητες. Ο Μπινέ ο ίδιος είχε πει ότι η ευφυΐα αναπτύσσεται με την πρακτική άσκησή της²²⁹. Επιπλέον, οι δοκιμασίες νοημοσύνης είναι εργαλεία κατασκευασμένα με βάση ορισμένα κοινωνικά κριτήρια επιτυχίας, εξαρτώνται από αξίες κοινωνικά και πολιτισμικά καθορισμένες, επομένως δεν είναι αντικειμενικοί μετρητές κάποιων φυσικών ικανοτήτων²³⁰.

Εκτενείς μελέτες που αμφισβητούν την εγκυρότητα των δοκιμασιών νοημοσύνης υπάρχουν αρκετές. Από τις πιο ενδιαφέρουσες είναι του γάλλου κοινωνιολόγου Μισέλ Τορτ, που υποστηρίζει ότι οι δοκιμασίες μετρούν ορισμένα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς κεκτημένης από το κοινωνικό περιβάλλον και περιέχουν αξίες ταξικά καθορισμένες (π.χ. βαθμολογούν θετικά την περιγραφή με αφηρημένους όρους αλλά όχι την ακριβολογία, που επίσης είναι σημαντική ικανότητα), και γενικά ότι οι δοκιμασίες είναι προσαρμοσμένες στις πολιτισμικές και διανοητικές αξίες μιας κοινωνικής τάξης, γι' αυτό τα αποτελέσματα εμφανίζουν τα παιδιά ορισμένων κοινωνικών κατηγοριών με καλή βαθμολογία και τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων με κακή²³¹.

Παρόμοια κοινωνική αμφισβήτηση των δοκιμασιών κάνει το βιβλίο του Άνρι Σαλβά. Υποστηρίζει ότι οι δοκιμασίες νοημοσύνης δεν είναι καθόλου «ουδέτερες» κοινωνικά και δείχνει πως η «καθαρή» ευφυΐα δεν είναι ποσότητα μετρήσιμη. Αποδεικνύει ότι οι δοκιμασίες δεν έχουν ακριβεία ούτε αντικειμενικότητα, δεν έχουν επιστημονική αξία ως εργαλεία μέτρησης της νοητικής ικανότητας και ότι τα αποτελέσματά τους δεν είναι έγκυρα και δεν αποδεικνύουν την παρουσία ή την απουσία φυσικής ευφυΐας. Υποστηρίζει επίσης, ότι οι διαφορές που πιστοποιούν οι δοκιμασίες είναι κοινωνικές διαφορές, αλλά και τα κριτήρια στα οποία στηρίζονται και με τα οποία διαφοροποιούν τα άτομα είναι κριτήρια κοινωνικά²³².

Όπως τονίζει αμερικανική μελέτη, οι δοκιμασίες δε μετρούν την ευφυΐα, γιατί δε φτιάχτηκαν με κριτήριο μιαν αντικειμενικά μετρήσιμη και αυτόνομα υπαρκτή ευφυΐα, αλλά φτιάχτηκαν χρησιμοποιώντας σαν κριτήριο την προκλιπασκευασμένη αντίληψη για το τι είναι η ευφυΐα που έχουν στο μυαλό τους οι ψυχολόγοι κατασκευαστές των δοκιμασιών. Επιπλέον, «πολλές δοκιμασίες περιέχουν σαφέστατα πολιτισμικά και κοινωνικά γνωστικά στοιχεία. Ζητούν στα παιδιά να αναγνωρίσουν ήρωες της αγγλικής λογοτεχνίας (...). Τους ζητούν να εκφέρουν ταξικές κρίσεις: ("Ποιο από τα ακόλουθα πέντε άτομα μοιάζει περισσότερο με 1. ταχυδρόμο, 2. δικηγόρο, 3. φορτηγατζή, 4. γιατρό, 5. ζωγράφο;"). Άλλοτε, ζητούν κρίσεις πάνω σε κοινωνικά στερεότυπα ("Ποιο από τα δύο κορίτσια είναι ομορφότερο;" και ακολουθούν δύο σκίτσα, ένα με νεγροειδή χαρακτηριστικά και μαλλιά και ένα κουκλίστικο ευρωπαϊκό κεφαλάκι). Βέβαια, οι "σωστές" απαντήσεις σε τέτοιες ερωτήσεις πράγματι αποτελούν δείκτη της καλής επίδοσης..."²³³ αλλά όχι της φυσικής ευφυΐας.

Σημαντική είναι ακόμα η κριτική στις δοκιμασίες νοημοσύνης, που αφορά την κοινωνική επίπτωσή τους, τις συνέπειες αυτής της «βαθμολογίας» των ατόμων μ' ένα δείκτη ευφυΐας. Έχει αποδειχτεί ότι ο δείκτης νοημοσύνης αποτελεί κοινωνική «σφραγίδα κατωτερότητας» για τα άτομα με κακή βαθμολογία, που επιδρά αρνητικά στην υπόλοιπη ζωή τους, μειώνει την αυτοεκτίμηση, περιορίζει τα κίνητρα κτλ. Επίσης, οι δοκιμασίες περιέχουν μιαν αντίληψη υπερβολικά στενή για τις ανθρώπινες ικανότητες, τις περιορίζουν σε ορισμένες δεξιότητες, που καθόλου δεν εξαντλούν την ανθρώπινη δημιουργικότητα. Επιπλέον, περιέχουν μια ακραία μηχανιστική αντίληψη για την αξιολόγηση του κάθε ανθρώπου, σαν να μπορούσαν οι ικανότητές του να συνοψιστούν στην απάντηση σε ορισμένες ασκήσεις²³⁴.

Οι δοκιμασίες νοημοσύνης κατακρίθηκαν τέλος σαν «πολιτικό όπλο», που η χρήση του επέτρεψε σε ορισμένες κοινωνικές κατηγορίες να επιβάλουν τις δικές τους αξίες συμπεριφοράς σαν κριτήρια της ευφυΐας²¹⁵. Η αυστηρή πολιτική καταδίκη των δοκιμασιών νοημοσύνης δεν προέρχεται μόνο από συγγραφείς με αριστερές αντιλήψεις, αλλά και από φιλελεύθερους, όπως, π.χ., ο γνωστός σουηδός κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης Τόρσεν Χούσεν, που γράφει για το θέμα αυτό: «Τελικά, μπορούμε να θεωρήσουμε τις δοκιμασίες για τη μέτρηση της ευφυΐας μηχανισμό πολιτικής καταπίεσης»²¹⁶. Όπως επίσης ο γνωστός αμερικανός ψυχολόγος Ντέιβιντ Μακλέλαντ (καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ) που γράφει: «Γιατί οι δοκιμασίες νοημοσύνης και ικανότητας έχουν τόση δύναμη; Τι δικαιολογεί την επιλογή των υποψηφίων για το κολλέγιο και για διάφορα επαγγέλματα με κριτήριο αυτές τις δοκιμασίες; Πού στηρίζεται αυτή η γενική αποδοχή των δοκιμασιών; Οι ερωτήσεις αυτές χρειάζονται προσεκτική εξέταση, προτού μετατρέψουμε τυφλά τις δοκιμασίες σε εργαλείο εξουσιαστικού ελέγχου της ζωής μεγάλου αριθμού Αμερικανών»²¹⁷.

Οι κριτικές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι δοκιμασίες είναι ενδεχομένως χρήσιμες για να πιστοποιούν το επί·εδο σχολικής ικανότητας σε μια στιγμή, αλλά ότι δεν έχουν καμιά αξία για τη γενική νοητική ικανότητα των ατόμων και καθόλου δεν είναι κατάλληλες για να προβλέψουν την εξέλιξη των ικανοτήτων. Όπως συνοψίζει την άποψη αυτή η ψυχολόγος Μαρία Νασιάκου, οι δοκιμασίες νοημοσύνης είναι χρήσιμες για τον εντοπισμό των αδυναμιών που εμφανίζουν τα παιδιά στο σχολείο ή για τη σύγκριση ατόμων που ανήκουν στην ίδια ομάδα, αλλά η χρησιμότητά τους τελικά κρίνεται από τον τρόπο χρήσης τους και από τον τρόπο ερμηνείας τους. Και προσθέτει: «Υπάρχει πάντως διαρκής κίνδυνος: ο δείκτης νοημοσύνης από ένδειξη δυνατότητας να αντιμετωπιστεί σαν απόδειξη ικανότητας ή ανικανότητας και ακόμα χειρότερα, όπως συχνά συμβαίνει, να αντιμετωπιστεί σαν απόδειξη κάποιας εγγενούς και αμετάκλητης ανικανότητας. Ακόμα και ο βρετανός ψυχολόγος Χ.Ζ. Άιζενκ, που υποστήριξε τη σημασία της κληρονομικότητας στη νοημοσύνη με τον ίδιο σχεδόν τρόπο που την παραδέχεται ο Α. Τζένσεν στις ΗΠΑ, παρατηρεί με ειλικρίνεια ότι οι δοκιμασίες νοημοσύνης δε στηρίζονται σε γεράς επιστημονικές αρχές»²¹⁸.

Η κατασκευή εργαλείων για τη μέτρηση της ευφυΐας προϋποθέτει την πίστη στην ύπαρξη της φυσικής ευφυΐας που καθορίζεται γενετικά. Άλλωστε, πάντοτε, τα ερωτήματα που θέτουν οι επιστήμονες είναι κοινωνικά καθορισμένα, αποτελούν τη συνισταμένη κοινωνικών ιδεών που

καθορίζουν τις δυνατότητες αλλά και τα όρια της παραγωγής νέων γνώσεων σε κάθε ιστορική στιγμή.

Για την ανθρώπινη ευφυΐα πρέπει να τονίσουμε πριν απ' όλα ότι είναι πολύ δύσκολο να περιγραφεί και δεν είναι τυχαίο ότι κανείς πειστικός και πλήρης ορισμός της δεν έχει δοθεί. Με τα ως τώρα επιστημονικά δεδομένα, για την ευφυΐα γνωρίζουμε τα ακόλουθα. Από τη βιογενετική (α) ότι οι ανθρώπινες νοητικές ικανότητες προσδιορίζονται ως έναν αγνωστο βαθμό από τον κληρονομικό παράγοντα, (β) ότι προσδιορίζονται επίσης από πολλούς περιπλοκούς και ισχυρούς περιβαλλοντικούς παράγοντες, και (γ) ότι είναι δυνατότητες σε άπειρο βαθμό προσαρμόσιμες στο φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον και σε επίσης άπειρο βαθμό εξελίξιμες. Από τις κοινωνικές επιστήμες γνωρίζουμε (α) ότι ο ορισμός της ευφυΐας έχει κοινωνική και πολιτισμική προέλευση και διάσταση, (β) ότι οι μορφωτικές επιδράσεις και η εκπαίδευση επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη της ικανότητας που ο δυτικός πολιτισμός ονομάζει «ευφυΐα», (γ) ότι η κοινωνική ανισότητα είναι υπεύθυνη για την άνιση κατανομή της ικανότητας αυτής στα άτομα και (δ) ότι η εξέλιξη και βελτίωση των οικονομικών, κοινωνικών και μορφωτικών συνθηκών αναπτύσσει τις επιδόσεις των ατόμων που αποκαλούνται «ευφυΐα».

Παρά τα παραπάνω, που αποτελούν τη σύνοψη των κεκτημένων στην εποχή μας γνώσεων πάνω σ' αυτό το ζήτημα, αναβιώνουν θεωρίες που προσπαθούν να αποδείξουν τον απόλυτο βιολογικό καθορισμό της ανθρώπινης ευφυΐας. Οι θεωρίες αυτές είναι ενδιαφέρουσες όχι τόσο ως προς το περιεχόμενό τους, όσο ως προς τα κοινωνικά αίτια που προκαλούν τη γέννηση και κυρίως τη διάδοσή τους.

Μία από τις τελευταίες θεωρίες για τον απόλυτο βιολογικό καθορισμό της ευφυΐας γεννήθηκε πρόσφατα στις ΗΠΑ. Θα την περιγράψουμε, περιγράφοντας συγχρόνως και την αναιρετική πολεμική που προκάλεσε, προσπαθώντας να δείξουμε κυρίως την κοινωνική διάσταση των ιδεών πάνω στην ευφυΐα.

Η ΠΡΟΣΦΑΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΓΕΝΕΤΙΚΟ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΕΥΦΥΪΑΣ

Το χειμώνα του 1969, δημοσιεύεται στο πολύ έγκυρο περιοδικό ενός από τα σπουδαιότερα πανεπιστήμια των ΗΠΑ, στην *Εκπαιδευτική Επιθεώρηση του Χάρβαρντ*, άρθρο ενός καθηγητή της εκπαιδευτικής ψυχολογίας στο πανεπιστήμιο Μπέρκλεϋ της Καλιφόρνιας, του Άρθουρ Τζένσεν, που ισχυρίζεται ότι αποδεικνύει πως η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι κατά 80% γενετικά καθορισμένη, άρα η ευφυΐα είναι αποκλειστικά σχεδόν κληρονομική. Το άρθρο τιτλοφορείται «Πόσο είναι δυνατό να αυξήσουμε το Δ.Ν. και τη σχολική επίδοση;»³⁹. Δύο χρόνια αργότερα δημοσιεύεται σε μεγάλης κυκλοφορίας περιοδικό άρθρο ενός καθηγητή ψυχολογίας στο πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ με τίτλο: «Ο Δ.Ν.», που στηρίζεται στον Τζένσεν και καταλήγει στο ίδιο συμπέρασμα⁴⁰.

Τα κείμενα αυτά και κυρίως το άρθρο του Τζένσεν προκάλεσαν θύελλα αντιδράσεων και δεκάδες μελέτες γράφτηκαν από ειδικούς και μερικά από τα πιο διάσημα ονόματα της αμερικανικής επιστήμης σε διάφορους κλάδους, αποδεικνύοντας ότι οι λογαριασμοί για τον καθορισμό της ευφυΐας είναι επιστημονικά απολύτως ασύστατοι.

Το άρθρο του Τζένσεν, όπως και άλλα που έγραψε αργότερα με το ίδιο περιεχόμενο και στηριγμένα στα ίδια στοιχεία, είναι σοβαροφανές, με λόγιο υφος και γεμάτο περιπλοκές μαθηματικές εξισώσεις. Αποκαλεί αρχικά το γενετικό καθορισμό της ευφυΐας «επιστημονική υπόθεση προς απόδειξη». Χρησιμοποιεί διάφορες στατιστικές, στις οποίες τα αποτελέσματα στις δοκιμασίες νοημοσύνης εμφανίζουν τους μαύρους αμερικανούς με χαμηλότερο κατά μέσο όρο δείκτη νοημοσύνης από το μέσο όρο των λευκών. Τα στατιστικά αυτά δεδομένα τον ωθούν, όπως λέει, να κατασκευάσει την «επιστημονική υπόθεση» της γενετικά καθορισμένης ευφυΐας, την οποία αποδεικνύει, όπως ο ίδιος νομίζει, με τα στοιχεία για το δείκτη νοημοσύνης απλών και μονοωογενών διδύμων. Χρησιμοποιεί αποτελέσματα δοκιμασιών νοημοσύνης από μερικά ζευγάρια διδύμων παιδιών, λευκών και νέγρων. Τον ισχυρισμό του για το γενετικό καθορισμό της ευφυΐας στηρίζει στον ακόλουθο συλλογισμό. Μαύρα αδέρφια, μονοωογενή δίδυμα, που μεγάλωσαν στο ίδιο νέγρικο περιβάλλον έχουν δείκτη νοημοσύνης χαμηλότερο κατά μέσο όρο από αντίστοιχα λευκά παιδιά. Το ίδιο συμβαίνει και με μαύρα μονοωογενή δίδυμα, που μεγάλωσαν χωριστά, το ένα σε οικογένεια φτωχών μαύρων και το άλλο σε οικογένεια εύπορων λευκών. Και στις δύο περιπτώσεις τα μαύρα παιδιά έχουν δείκτη νοημοσύνης χαμηλότερο κατά μέσο όρο από τα λευκά παι-

δια. Άρα, συμπεραίνει ο Τζένσεν, εφόσον με την ανατροφή και τη διαπαιδαγώγηση σε οικογενειακό περιβάλλον διαφορετικό από άποψη φυλετική, οικονομική και μορφωτική, ο παράγοντας των περιβαλλοντικών επιδράσεων έχει «εξουδετερωθεί», η διαφορά στο δείκτη νοημοσύνης ανάμεσα στους λευκούς και τους μαύρους οφείλεται στα διαφορετικά γονίδια, άρα η ευφυΐα είναι κληρονομική. Εάν δεν ήταν, θα έπρεπε τα μαύρα παιδιά που μεγάλωσαν σε οικογένεια εύπορων λευκών, δηλαδή σε περιβάλλον ευνοϊκό για την ανάπτυξη της ευφυΐας, να έχουν δείκτη νοημοσύνης όμοιο με των λευκών παιδιών.

Οι ειδικοί, πολλοί και διάσημοι⁴¹, που απάντησαν στο κείμενο αυτό, το έκριναν από δύο σκοπιές, την επιστημονική και την κοινωνική. Η επιστημονική κριτική μπορεί να συνοψιστεί στη φράση του γνωστού γενετιστή και καθηγητή βιολογίας στο πανεπιστήμιο Χάρβαρντ, Ρίτσαρντ Λιούοντιν, που έγραψε ότι από τη σκοπιά της βιογενετικής τα συμπεράσματα του Τζένσεν είναι απλούστατα «ανοησίες»⁴². Από τα επιχειρήματα αυτά των βιολόγων, γενετιστών και μαθηματικών, τα κυριότερα που δεν προϋποθέτουν ειδικές γνώσεις για να γίνουν κατανοητά είναι συνοπτικά τα ακόλουθα.

Ο Τζένσεν ισχυρίζεται ότι χρησιμοποιώντας δίδυμα, και μάλιστα μονοωογενή, εξουδετερώνει τον περιβαλλοντικό παράγοντα και μετράει την επίδραση των γονιδίων, δηλαδή της κληρονομικότητας. Βιογενετιστές απάντησαν ότι αυτό δεν είναι επιστημονικό συμπέρασμα, αλλά επιστημονικής αλήμειας. Η βιογενετική δε γνωρίζει (ακόμα τουλάχιστον) αν τα μονοωογενή δίδυμα έχουν απολύτως όμοια γονίδια. Η βιολογία και η γενετική, παρά την τεράστια πρόσφατη πρόοδό τους, δε γνωρίζουν ακόμα πλήρως τη λειτουργία των γονιδίων. Κυρίως, δεν υπάρχουν ενδείξεις για τη σχέση γονιδίων και ευφυΐας. Τέλος, ως προς τις διαφορές ανάμεσα στις φυλές, από το μεγάλο αριθμό ανθρώπινων γονιδίων, που η γενετική έχει τα τελευταία χρόνια εντοπίσει, διαπιστώνεται ότι οι διαφορές ανάμεσα στις φυλές είναι ασήμαντες συγκριτικά με την πολυμορφία στο εσωτερικό της κάθε φυλής.

Η βιογενετική γνωρίζει σήμερα ότι τα φυσικά χαρακτηριστικά των ζώων και των ανθρώπων καθορίζονται από το γενετικό και από τον περιβαλλοντικό παράγοντα. Αλλά δεν υπάρχει καμιά δυνατότητα μέτρησης του ποσοστού επιρροής του γενετικού και του περιβαλλοντικού παράγοντα. Και τούτο, γιατί η αναμφισβήτητη κληρονομικότητα ορισμένων φυσικών χαρακτηριστικών, που μπορούν να εντοπιστούν με ακρίβεια και να μετρηθούν, υφίσταται τόσο ισχυρή επιρροή και παραλλάζει τόσο από την επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων, που είναι

αδύνατο να διαπιστωθεί πόσο είναι το ποσοστό της ομοιότητας ή της διαφοράς που οφείλεται στο γενετικό παράγοντα και πόσο στην επίδραση του περιβάλλοντος.

Η κληρονομικότητα ορισμένων φυσικών χαρακτηριστικών στα ζώα, π.χ., όπως είναι το μέγεθος και το βάρος τη στιγμή της γέννησης, είναι αναμφισβήτητη, αλλά δεν μπορεί να υπολογιστεί, γιατί τα χαρακτηριστικά αυτά υφίστανται πολύ μεγάλες αλλαγές, όταν αλλάζουν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες. Επίσης, ανθρώπινα χαρακτηριστικά, που είναι βέβαιο ότι καθορίζονται γενετικά, όπως π.χ. το ύψος, με την αλλαγή των περιβαλλοντικών παραγόντων υφίστανται τόσο μεγάλες διαφοροποιήσεις, που είναι αδύνατο να μετρηθεί η ποσοστιαία επίδραση του γενετικού παράγοντα. Άλλωστε, προσθέτουν οι ειδικοί, είναι πολύ πιθανό ότι η βιολογία και η γενετική δε θα μπορέσουν ποτέ να μετρήσουν με ακρίβεια πόσο είναι το ποσοστό του γενετικού καθορισμού στα ανθρώπινα τουλάχιστον χαρακτηριστικά, γιατί είναι αδύνατο να απομονώσουν τις άπειρες περιβαλλοντικές επιδράσεις, δηλαδή να μεγαλώσουν ανθρώπους σε περιβάλλον απόλυτα ελεγχόμενο, ώστε να μετρηθεί το ποσοστό της κληρονομικότητας.

Η βιογενετική γνωρίζει λοιπόν ότι τα ανθρώπινα φυσικά χαρακτηριστικά καθορίζονται τόσο από το γενετικό παράγοντα όσο και από το περιβάλλον. Ωστόσο, δε γνωρίζει εάν τα όρια των χαρακτηριστικών καθορίζονται γενετικά, αντίθετα γνωρίζει ότι οι περιβαλλοντικές συνθήκες τα μετατρέπουν και ότι όλα τα φυσικά χαρακτηριστικά είναι εξέλιξη. Και τούτο, για τα απτά και μετρήσιμα βιολογικά χαρακτηριστικά. Για την περίπλοκη ικανότητα που ο πολιτισμός μας ονομάζει ευφυΐα, η βιογενετική γνωρίζει ως τώρα με βεβαιότητα τούτο: ότι η ανθρώπινη νόηση έχει άγνωστου διαμετρήματος, πάντως τεράστια ικανότητα προσαρμογής και ανάπτυξης, άρα είναι εξελίξιμη σε άγνωστο βαθμό²¹.

Τα παραπάνω δείχνουν ότι από τη σκοπιά της βιολογίας και της γενετικής, τα ευρήματα του Τζένσεν είναι επιστημονικά ασύστατα. Η ικανότητα, που ο πολιτισμός μας ονομάζει ευφυΐα, επηρεάζεται από πάρα πολλούς περίπλοκους περιβαλλοντικούς παράγοντες, που αρχίζουν από τη διατροφή, τη βιολογική και την ψυχολογική κατάσταση της μητέρας του εμβρύου και φτάνουν στους πολυάριθμους πολιτιστικούς προσδιορισμούς που είναι συμβολικοί, γλωσσικοί, οργανωτικοί, ηθικοί κ.ο.κ. Άρα, είναι «επιστημονική απάτη» να ισχυρίζεται κανείς ότι απομόνωσε την επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων και ότι βρήκε το ποσοστό του γενετικού καθορισμού, επειδή κατέταξε χωριστά το δείκτη νοημοσύνης λευκών και μαύρων μονογονεών διδύμων. Άλλωστε, η χρήση των

διδύμων σήμερα για την εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά γενικά θεωρείται μέθοδος απολύτως ξεπερασμένη και αντιεπιστημονική, ώστε δεν μπορεί να στηρίξει επιχειρήματα για το γενετικό καθορισμό οποιουδήποτε χαρακτηριστικού. Η εξέλιξη της βιογενετικής δεν επιτρέπει την παραμικρή σοβαρότητα στην εξαγωγή συμπερασμάτων για το γενετικό καθορισμό από την αμφίβουλης εγκυρότητας παρατήρηση ελάχιστου αριθμού διδύμων παιδιών. Την εμμονή στην ξεπερασμένη αυτή μέθοδο εφωφείνεται ο Στέφεν Γκουλντ (καθηγητής της γεωλογίας στο Χάρβαρντ, που έχει γράψει βιβλία για την ιστορία των φυσικών επιστημών) στο βιβλίο του που αφορά την ιστορία της μέτρησης της ανθρώπινης ευφυΐας: «Αν είχα την επιθυμία να ζήσω μέσα στην τεμπελιά και τη χλιδή, θα ήθελα να είμαι μονοωογενές δίδυμο, που θα με είχαν από τη γέννηση χωρίσει από τον αδελφό μου και μεγαλώσει σε άλλη κοινωνική τάξη. Οι δυο μας θα νοικιάζαμε τους εαυτούς μας σε πλήθος κοινωνικούς επιστήμονες. Γιατί θα είμαστε το εξαιρετικά σπάνιο εκείνο είδος, που με την ύπαρξή του και μόνο αποτελεί χωρισμό των γενετικών από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες (...). Άλλωστε, η φιλολογία της κληρονομικότητας του Δ.Ν., μία μόνο δυσκολία έχει: την τρομερή σπανιότητα του περίφημου αυτού είδους. Λίγοι εξερευνητές κατάφεραν να ξετρυπώσουν πάνω από είκοσι ζευγάρια τέτοιων διδύμων»²⁴⁴. Πράγμα όμως που δεν τους εμπόδισε να βγάλουν συμπεράσματα για το ανθρώπινο γένος γενικά.

Επιπλέον, είναι λάθος η σύγκριση που κάνει ο Τζένσεν ως προς την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος. Ένα νεγράκι που μεγάλωσε σε οικογένεια εύπορων λευκών, και ένα λευκό παιδί που μεγάλωσε με τους εύπορους λευκούς γονείς του, δεν επηρεάστηκαν όμοια από ένα περιβάλλον εξίσου μορφωσιογενές. Το οικογενειακό περιβάλλον των εύπορων λευκών δεν είναι και δεν μπορεί να είναι ούτε όμοιο ούτε εξίσου μορφωσιογενές για ένα μαύρο και για ένα λευκό παιδί σε κοινωνίες με βαθιές και έντονες φυλετικές διακρίσεις. Άρα, η διαφορά στο δείκτη νοημοσύνης ενός μαύρου παιδιού, που μεγάλωσε σε οικογένεια λευκών, μας δείχνει την επίδραση διάφορων παραγόντων, που είναι κοινωνικοί, πολιτισμικοί, ηθικοί, φυλετικοί, ψυχολογικοί, ενώ καθόλου δεν αποδεικνύει το γενετικό προσδιορισμό. Άλλωστε, όπως γράφτηκε, ακόμα και σωστοί να ήταν όλοι οι τελείως λανθασμένοι υπολογισμοί του, ο Τζένσεν κάνει το θεμελιώδες λάθος να συγχέει την κληρονομικότητα ανάμεσα σε άτομα με την κληρονομικότητα ανάμεσα σε φυλετικές ομάδες, κι ακόμα να συγχέει την κληρονομικότητα της διαφοράς ανάμεσα σε δύο ανθρώπινες ομάδες²⁴⁵.

Όπως έγραψαν ο αμερικανός γενετιστής Ρίτσαρντ Λιούοντιν, ο άγγλος νευροβιολόγος Στέφεν Ρόουζ και ο αμερικανός ψυχολόγος Λέον Κάμιν, στο πρόσφατο συλλογικό βιβλίο τους, που έχει τον τίτλο *Όχι, δε βρίσκεται στα γονίδια μας*, όποιος μιλάει για κληρονομικότητα του δείκτη νοημοσύνης, κάνει καταρχήν επιστημονικά λαθεμένη χρήση της έννοιας «κληρονομικότητα». «Το πρώτο λάθος είναι ότι τα ίδια τα γονίδια καθορίζουν την ευφυΐα. Τα γονίδια δεν καθορίζουν τον οργανισμό ούτε ως προς το δείκτη νοημοσύνης ούτε ως προς άλλα χαρακτηριστικά. Δεν υπάρχει άμεση αντιστοιχία, αντιστοιχία ενός προς ένα ανάμεσα στα γονίδια που ένα άτομο κληρονομεί από τους γονείς του και το ύψος του, το βάρος του, το μεταβολισμό, την ασθένεια, την υγεία ή όποιο άλλο οργανικό χαρακτηριστικό του. Η καθοριστική διάκριση στη βιολογία βρύσκεται ανάμεσα στο φαινότυπο του οργανισμού, που μπορεί να θεωρηθεί ότι σημαίνει το σύνολο των μορφολογικών, φυσικών και συμπεριφορικών του ιδιοτήτων και το γενότυπο, την υφή των γονιδίων του. Το γενότυπο κληρονομείται και όχι το φαινότυπο. Το γενότυπο είναι δεδομένο, ενώ το φαινότυπο εξελίσσεται και αλλάζει διαρκώς (...). Κάθε στιγμή της εξέλιξης του οργανισμού (και η εξέλιξη διαρκεί ως το θάνατό του) κάθε νέο στάδιο είναι συνέπεια της παρούσας βιολογικής του κατάστασης, που περιλαμβάνει τόσο τα γονίδια όσο και το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον όπου ζει ο οργανισμός. Βασική αρχή της γενετικής εξελικτικής είναι ότι κάθε οργανισμός αποτελεί το μοναδικό προϊόν της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα γονίδια και το περιβάλλον σε κάθε φάση της ζωής του. Αυτή τη στοιχειώδη και θεμελιώδη αρχή της βιολογίας την αγνοούν τελείως οι υποστηρικτές του βιολογικού καθορισμού»²⁴⁶.

Πέρα από το γεγονός ότι είναι αδύνατο να μετρηθεί το ποσοστό του γενετικού καθορισμού της ευφυΐας, ο Τζένσεν θεωρεί «ευφυΐα» τα αποτελέσματα στις δοκιμασίες νοημοσύνης. Οι δοκιμασίες νοημοσύνης όμως, γράφει ο θετικός επιστήμονας και καθηγητής στο πανεπιστήμιο Χάρβαρντ Ντέιβιντ Λέιζερ, είναι κοινωνικές κατασκευές, δεν έχουν καμιά σχέση με τη βιολογία και καμιά αξία γι' αυτήν. Οποιοσδήποτε υπολογισμός της κληρονομικότητας ή του γενετικού καθορισμού που βασίζεται στις δοκιμασίες νοημοσύνης έχει την ίδια επιστημονική αξία με τα ωροσκόπια²⁴⁷.

Αφού λοιπόν αποδεικνύουν οι ειδικοί, χρησιμοποιώντας τα πιο πρόσφατα έγκυρα πορίσματα της βιογενετικής, ότι είναι αδύνατο να μετρηθεί ο γενετικός καθορισμός της ευφυΐας και ότι είναι απάτη να προσπαθεί κανείς να τον μετρήσει με βάση το δείκτη νοημοσύνης μονοωογενών διδύμων, στη συνέχεια αποδεικνύουν ότι τα στοιχεία που δίνει ο Τζένσεν

για το δείκτη νοημοσύνης των διδύμων είναι φαλκιδευμένα. Τα στοιχεία αυτά ο Τζένσεν τα έχει πάρει από τέσσερις δημοσιευμένες μελέτες, από τις οποίες κυρίως χρησιμοποιεί τα δεδομένα ενός άγγλου γενετιστή, του Σερ Συρίλ Μπερτ, για τον οποίο είναι γνωστό, δηλαδή δημοσιευμένο και αποδεδειγμένο ότι παραποίησε τους αριθμούς, αλλοίωσε τα ποσοστά και ότι τα αποτελέσματά του είναι τελείως φαλκιδευμένα. Όχι μόνο είναι γνωστό πως ο Μπερτ παραποίησε τα στοιχεία, αλλά έχει γραφτεί κώλας ότι πρέπει να είχε τρελαθεί όταν το έκανε. Μην μπορώντας οι σχολιαστές να καταλάβουν πως ένας αξιοσέβαστος επιστήμονας έκανε καθωφέ απάτη, υποθέτουν ότι είχε για χρόνια πιστέψει πως θα αποδείκνυε τη θεωρία του, αλλά καθώς δεν το κατάφερε, τον έπιασε ένα είδος απελπισίας προς το τέλος της ζωής του, που του κλόνησε τις φρένες και τον οδήγησε στη φαλκίδευση.²⁴⁸

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ότι ακόμα και ειδικοί που δέχονται την άποψη του γενετικού καθορισμού της νοημοσύνης, όπως ένας αμερικανός γενετιστής που υποστηρίζει την κληρονομικότητα της ευφυΐας, παραδέχονται ότι στις εξισώσεις και τα επιχειρήματα του Τζένσεν υπάρχουν σοβαρά λάθη, ότι τα συμπεράσματά του στηρίζονται σε ασύστατους συλλογισμούς και σε παρερμηνείες των δεδομένων.²⁴⁹

Όπως πολλοί απέδειξαν, και κυρίως όπως λεπτομερώς ανέλυσε ο Ντέιβιντ Λέιζερ, οι συναρτήσεις και οι εξισώσεις που γεμίζουν το κείμενο του Τζένσεν είναι όλες σχεδόν λαθεμένες.²⁵⁰ Όσο για τους συλλογισμούς και τα επιχειρήματα όπου στηρίζει τα συμπεράσματά του, όπως απέδειξε αναλύοντάς τα ένα προς ένα ο καθηγητής ψυχολογίας στο πανεπιστήμιο Πρίνσετον, Λέον Κάμιν, «είναι απλούστατα όλα λαθεμένα». Ίσως, γράφει ο Κάμιν, επειδή ο Τζένσεν καταφανώς δεν έχει ιδέα από βιολογία.²⁵¹

Εμπεριστατωμένη απόδειξη για το ασύστατο όλων των ισχυρισμών του Τζένσεν, με εμμονή στις αποδείξεις και τα στοιχεία από την επιστήμη του, έχει γράψει και ο γνωστός βιολόγος Ρίτσαρντ Λιούντιν, από τους πρώτους που αντέδρασαν στο περιβόητο άρθρο. Και τονίζει ότι ο Τζένσεν δεν κάνει μελέτη, απλώς περιγράφει με επιστημοφανείς όρους και με αριθμούς «τη ρατσιστική του φιλοσοφία, που πηγάζει από αντιδραστική προκατάληψη. Το συμπέρασμα, που λέει ότι οι κερδισμένοι στη ζωή, όπως και οι ήρωες, γεννιούνται τέτοιοι και δε φτιάχνονται από τις συνθήκες, είναι φιλοσοφία της ανθρωποφαγίας. Έτσι κι αλλιώς το συμπέρασμα αυτό είναι κοινωνική τοποθέτηση και δεν έχει την παραμικρή σχέση με την επιστήμη της βιολογίας»²⁵². Πρόκειται «για αναβίωση της ρατσιστικής ανθρωπολογίας του 19ου αιώνα», γράφει ο διάσημος γλωσσολόγος Νόαμ Τσόμσκι, και ο πειραματικός ψυχολόγος Τζέρι Χιρς καταγγέλ-

λει ότι παρόμοια «επιστήμη» διαπίστωσε κάποτε τη γενετική κατωτερότητα των Εβραίων³³.

«Ωστόσο, ο Τζένσεν δεν είναι ηλίθιος», γράφει ο Φίλιπ Γκριν, «δεν είναι δυνατό να πιστεύει πως η ευφυΐα μετριέται και μάλιστα με ακρίβεια από τις δοκιμασίες νοημοσύνης, δεν είναι δυνατό να πιστεύει ότι η νοημοσύνη κληρονομείται και μάλιστα ότι ο κληρονομικός της καθορισμός είναι αμετάκλητος»³⁴. Είναι πράγματι ευρύτατα γνωστό στην εποχή μας ότι η ανθρώπινη νόηση είναι εξελίξιμη και έχει τεράστια ικανότητα προσαρμογής και ανάπτυξης. Είναι ευρύτατα γνωστό ότι η ικανότητα που ο πολιτισμός μας ονομάζει ευφυΐα επηρεάζεται και εξελίσσεται με τη βελτίωση των περιβαλλοντικών παραγόντων. Είναι γνωστό και αποδεδειγμένο ότι η ευφυΐα αυξάνεται με τη μόρφωση. Πράγματι, ο Τζένσεν δεν μπορεί να πιστεύει στον αμετάκλητο γενετικό καθορισμό του Δ.Ν. «Όχι, ο Τζένσεν δεν είναι ηλίθιος», συνεχίζει ο Γκριν, «απλώς χρησιμοποιεί επιστημονικά επιχειρήματα για να βγάλει κοινωνικά συμπεράσματα με πολιτική χρησιμότητα. Άρα, δεν έχει καμιά απολύτως σημασία, ίσως μάλιστα είναι παγίδα να ασχολούνται τόσοι επιστήμονες με τα “επιστημονικά λάθη” του. Αυτό που έχει σημασία είναι να δώσουμε την κοινωνική ερμηνεία του “λάθους” του Τζένσεν»³⁵.

Πρέπει να προσθέσουμε εδώ ότι ο Τζένσεν καθόλου δεν πτοήθηκε από αυτό το βομβαρδισμό των κριτικών και το πλήθος των αναιρέσεων που εμφανίζουν όλους τους ισχυρισμούς του απολύτως ασύστατους. Τρία χρόνια αργότερα γράφει ολόκληρο βιβλίο, όπου τονίζει ότι περίπου εκατόν είκοσι μελέτες γράφτηκαν στο διάστημα αυτό για τη «θεωρία» του³⁶, αποσιωπώντας το γεγονός ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι από αρνητικές έως υβριστικές και όπου σεμνύνεται ότι καθιερώθηκε πια ο όρος «τζενσενισμός»³⁷. Στο βιβλίο αυτό ξαναπαρουσιάζει απόψεις τις συναφτήσες και τις «υποθέσεις» του. Όπως ο ίδιος λέει, το βιβλίο είναι «εκτενέστερη ανάλυση των στοιχείων του άρθρου μου του 1969»³⁸. Αφιερώνει το βιβλίο, πράγμα που είναι σχεδόν πρόκληση μετά όσα γράφτηκαν, στο Σερ Σύριλ Μπερτ και αναφέρεται στις πολυπληθείς κριτικές με το ακόλουθο ύφος: «Η γενετική άποψη για τον άνθρωπο έγινε συχνά αντικείμενο μεγάλων παρανοήσεων. Το 99% των κειμένων με τον οξύτατο αντιλογό που διάβασα τα τρία αυτά χρόνια μετά τη δημοσίευση του άρθρου μου (...) πιστεύω ότι οφείλεται σε τέτοιες παρανοήσεις. Θεωρώ ότι το μεγαλύτερο μέρος από τις θυμικές αντιδράσεις οφείλονται στο ακόλουθο γεγονός: πάνω από μια γενιά κοινωνικών επιστημόνων και παιδαγωγών έχουν διαμορφωθεί να υποτιμούν τη γενετική, είτε έχουν διαιπαιδευγηθεί να πιστεύουν πως οι γενετικοί παράγοντες έχουν

μικρή ή δεν έχουν καθόλου σημασία για την ανθρώπινη συμπεριφορά και τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων, είτε έχουν διαπλαστεί ώστε να σκέφτονται μη γενετικά ή αντιγενετικά. Οπότε, κάθε απόπειρα που κάνει κάποιος να εισάγει σε μια τέτοια ατμόσφαιρα κάποια θεωρία ή έρευνα πάνω στη γενετική, καθώς συνδέεται με ζωτικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα, είναι μοιραίο να συναντήσει στην αρχή εχθρότητα και απορριψη»²⁴.

Στο βιβλίο αυτό λοιπόν, γράφει ότι οι κριτικές που του έγιναν οφείλονται κατά 99% σε παρανοήσεις των κοινωνικών επιστημών και παιδαγωγών. Και αποσιωπά το κυριότερο: τις περισσότερες κριτικές έγραψαν βιολόγοι, γενετιστές και φυσικοί. Στο βιολόγο Ρίτσαρντ Λιούοντιν αναφέρεται επώνυμα, αποσιωπώντας και πάλι όλη την αναιρετική του πραγματεία με βάση τα πορίσματα της βιογενετικής, για να παρωπορευθεί ότι αδικείται, αυτός ένας επιστήμονας δίχως πάθος, να γίνεται στόχος επιθέσεων όχι επιστημονικών, αλλά ιδεολογικών και να αποκαλείται ρατσιστής, επειδή κατασκεύασε μια ουδέτερη επιστημονική υπόθεση και έγραψε μια αντικειμενική εμπειρική μελέτη²⁵. Η «επιστημονική» του υπόθεση είναι τόσο ουδέτερη και αντικειμενική, γράφτηκε, όσο και κάποιος που σηκώνεται σ' έναν κατάμεστο κινηματογράφο και φωνάζει: «Αν δεν απατώμαι και σύμφωνα με περιορισμένες προς το παρόν ενδείξεις, έχουμε πιάσει ΦΩΤΙΑ!»²⁶. Είναι τόσο απροκατάληπτος και αντικειμενικός αυτός ο κύριος, έγραψε ο Τσόμσκι, όσο ένας ψυχολόγος στη χιτλερική Γερμανία που θα αποφάσιζε να μελετήσει την «επιστημονική» υπόθεση «κατά πόσον οι Εβραίοι έχουν γενετικά προσδιορισμένη ροπή προς την τοκογλυφία»²⁶.

Η επιστήμη πράγματι δεν είναι ουδέτερη ούτε αθώα. Η κατασκευή και μόνο της υπόθεσης μήπως η ευφυΐα των φυλετικών ομάδων καθορίζεται ή όχι από τον κληρονομικό παράγοντα, σε μια κοινωνία με φυλετικές διακρίσεις, έντονες φυλετικές αντιθέσεις και με συστηματικά χαμηλότερη επίδοση των μαύρων στις δοκιμασίες νοημοσύνης, δεν προέρχεται από ουρανόφερτη επιστημονική περιέργεια, αλλά οφείλεται σε φανερά κοινωνικούς λόγους.

Πέρα από το γεγονός ότι τα δεδομένα στα οποία βασίζεται ο Τζένσεν για να υποστηρίξει πως η ευφυΐα καθορίζεται κατά 80% γενετικά είναι ασύστατα και λάθος, υπογραμμίστηκε επιπλέον ότι η υπόθεση η ίδια, το ερώτημα εάν η ευφυΐα καθορίζεται κληρονομικά ή όχι, είναι ερώτημα επιστημονικά άχρηστο. Όσο περισσότερες γνώσεις κατακτούμε για την ανάπτυξη της ανθρώπινης νόησης, όλο και πιο άχρηστη γίνεται η οποιαδήποτε απόπειρα απομόνωσης και καταμέτρησης του γενετικού παρά-

γοντα. Η διαπίστωση ότι τα άτομα διαφέρουν μεταξύ τους, ότι είναι ανόμοια ως προς τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητές τους, είναι αλήθεια ορατή και απελπιστικά κοινότοπη. Το ερώτημα εάν οι νοητικές διαφορές οφείλονται σε γενετικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες έχει, γράφει ο Ντέιβιντ Λέιζερ, για την επιστήμη όση αξία είχε και το παλιό εκείνο ερώτημα της προεπιστημονικής χημείας, με ποιον τρόπο τα βασικά μέταλλα μπορούν να γίνουν χρυσάφι⁶¹. Ποια χρησιμότητα μπορεί να έχει η προσπάθεια (κατά μεγάλη πιθανότητα μάταιη) να καθορωθεί ποιο είναι το ακριβές ποσοστό επιρροής του γενετικού παράγοντα στον άνθρωπο, όταν γνωρίζουμε ότι οι ανθρώπινες νοητικές δυνατότητες είναι σε άγνωστο και άπειρο βαθμό εξελίξιμες, αλλά ακόμη ότι και τα γενετικά χαρακτηριστικά καθόλου δεν είναι αμετάβλητα; Ποια χρησιμότητα μπορεί να έχει αυτό το ερώτημα, όταν γνωρίζουμε ότι μπορούμε να επιδράσουμε πάνω στους περιβαλλοντικούς εκείνους παράγοντες που αναπτύσσουν τις νοητικές ικανότητες;

Το πιο ενδιαφέρον ίσως από όλα είναι ότι όσοι έγραψαν πραγματείες ολόκληρες καταρριπτικές του περίφημου άρθρου του Τζένσεν, ασχολούνται πολύ σοβαρά με κάθε επιχείρημα και κάθε συλλογισμό, χρησιμοποιώντας ολόκληρο επιστημονικό οπλοστάσιο, και υστερα παραθέτουν ένα ένα όλα τα στοιχεία στα οποία στηρίζεται ο Τζένσεν και τα αποδεικνύουν παραποιημένα, λαθεμένα και ψευδή. Ο αναγνώστης των μελετών αυτών έχει την τάση να πει: εφόσον τα στοιχεία του Τζένσεν είναι παραποιημένα και ψευδή, γιατί χρειάζεται όλη η υπόλοιπη επιχειρηματολογία και τα πορίσματα της βιογενετικής; Αφού οι συναρτήσεις του είναι λαθεμένες και τα βιολογικά του συμπεράσματα «ανοησίες», γιατί ασχολήθηκαν τόσο εκτενώς και τόσο σοβαρά μαζί του; Η επίμονη αναιρετική προσπάθεια οφείλεται όχι μόνο στο γεγονός ότι δόθηκε στο άρθρο του Τζένσεν τεράστια δημοσιότητα, αλλά και σε τούτο: η γενετική ερμηνεία ήταν και είναι πολύ δημοφιλής. Η άποψη του Τζένσεν «κατέκτησε το κοινό ή πάντως κατέκτησε τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και έγινε πρωτεύον θέμα του πανεπιστημιακού διαλόγου»⁶². Ο Ρίτσαρντ Λιούοντιν αναφέρει ότι η επιτυχία της άποψης κατασκευάστηκε. Γράφει ότι αναλώθηκε σεβαστό ποσό για να αποσταλεί το άρθρο μόλις τυπώθηκε σε όλα τα μέλη της Ακαδημίας Επιστημών της χώρας, ωστε δεν πρέπει να απορεί κανείς που η εφημερίδα Νιου Γιορκ Τάιμς το θεώρησε πρωτοσέλιδη είδηση. Ίσως, όμως, προσθέτει, οι δημοσιογράφοι να πρόβλεψαν ότι θα έχει μεγάλη επιτυχία στο κοινό⁶³.

Το σημαντικότερο είναι ότι η άποψη του Τζένσεν έγινε περισσότερο γνωστή και φαίνεται να επηρέασε περισσότερο από τις καταλυτικές κρι-

τικές που της έγιναν. Πρόκειται για φαινόμενο με αίτια αποκλειστικά κοινωνικά. Ένας εκπαιδευτικός ψυχολόγος βγάζει συμπεράσματα της βιογενετικής, τα οποία μολονότι καταρρίπτουν βιογενετιστές, αυτό δεν εξαφανίζει την άποψη και την επήρειά της.

Ιστορικά γνωρίζουμε ότι κάθε άποψη για τη γενετική προέλευση των ανθρωπινων χαρακτηριστικών γίνεται αμέσως ευρύτατα δημοφιλής και αυτόματα αποδεκτή. Υπάρχει, γράφει ο Ντέιβιντ Λέιζερ, ένας ισχυρός ψυχολογικός παράγοντας που ευνοεί την πίστη στα εγγενή χαρακτηριστικά. Από τη στιγμή που έχει κάποιος αποκτήσει μια ορισμένη ικανότητα, δυσκολεύεται να πιστέψει ότι δεν την είχε πάντοτε. Οι περίπλοκες, π.χ., μυικές αντιδράσεις ενός ειδικευμένου σκιερ σε μια δύσκολη κατάβαση είναι για τον ίδιο τόσο αυτόματες και ενστικτώδεις, όσο η αντίδραση ενός βρέφους σε κάποιον ξαφνικό κρότο. Γι' αυτό η θεωρία των εγγενών ικανοτήτων ασκεί στα άτομα έλξη ισχυρή, που ποτέ δε θα μπορέσει να ασκήσει η επίδραση του περιβάλλοντος²⁶⁶.

Πρέπει να προσθέσουμε ότι οι επιστημονικές αποδείξεις για την επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων θέτουν αυτόματα το μεγάλο πρόβλημα της ανισότητας και των κοινωνικών προνομίων. Υπάρχουν δηλαδή πολλοί ιδεολογικοί και ηθικοί λόγοι, που ωθούν τα κοινωνικά όντα να πιστεύουν ότι τα προνόμια που κατέχουν οφείλονται σε κάποιους φυσικούς παράγοντες και όχι σ' έναν ορισμένο κοινωνικό καταμερισμό των αγαθών, σε μια ορισμένη κοινωνική οργάνωση, που θα μπορούσε να είναι και διαφορετική. Γι' αυτό και όλες οι θεωρίες που αποδεικνύουν τη «φυσική» ανισότητα είναι τόσο δημοφιλείς.

Δεν είναι τυχαίο ότι οι ρατσιστικές θεωρίες χαρακτηρίζονται, στην ιστορία του δυτικού πολιτισμού κυρίως, από τρομερή ανθεκτικότητα απέναντι στην επιστημονική τους διάψευση. Το 19ο αιώνα, ιστορεί ο Σ.Ζ. Γκοιλντ, είχαν μεγάλη διάδοση οι κρανιομετρήσεις και οι θεωρίες που έλεγαν ότι ο όγκος και το σχήμα του εγκεφάλου καθορίζουν την ανθρωπινή ευφυΐα. Ανθρωπολόγοι, ανατόμοι, φυσικοί και ψυχολόγοι, μετρούσαν, ζυγίζαν και κατέτασσαν ανθρώπινους εγκεφάλους. Έχουν γραφτεί τερατώδεις απόψεις, όπως π.χ. ότι ο εγκέφαλος των γυναικών, των μαύρων και των ανώτερων πιθηκοειδών είναι μικρότερου διαμετρήματος και ελαφρότερος, άρα αποδεικνύει τη χαμηλότερη διανοητική ικανότητά τους²⁶⁷. Το πιο αποκλυπτικό στην τρομερή αυτή ιστορία των κρανιομετρήσεων είναι ότι την άποψη πως το μέγεθος και το βάρος του εγκεφάλου έχει σχέση με την ευφυΐα δεν κατάφερε κανείς ποτέ να την αποδείξει, αντίθετα μάλιστα έτυχε να είναι μικροί σε μέγεθος και σε βάρος οι εγκέφαλοι μεγάλων σοφών της εποχής. Μολονότι όμως οι μετρήσεις και

τα ζυγιάσματα δεν απέδωσαν ποτέ και δε στάθηκε δυνατό να αποδειχτεί η παραμικρή σχέση ανάμεσα στο μέγεθος, το βάρος και τις λειτουργίες του εγκεφάλου, οι κρανιομετρήσεις συνεχίζονταν δεκάδες χρόνια και η πέρα για πέρα λαθεμένη αυτή άποψη ήταν πλατιά διαδεδομένη σαν επιστημονική αλήθεια. Ακόμα και όταν στον 20ό αιώνα εγκαταλείπονται οι κρανιομετρήσεις και κανείς δεν τις θεωρεί πια σοβαρό θέμα, η αξιολόγηση αυτή των ανθρώπινων ομάδων επιβιώνει δίχως να στηρίζεται πουνά, δίχως την παραμικρή επιστημονική ενίσχυση, αντίθετα επιβιώνει παρά την επιστημονική κατάρριψή της. Ας σημειωθεί ότι οι κρανιομετρήσεις, η αξιολόγηση της ευφυΐας με βάση το σχήμα και το μέγεθος του εγκεφάλου διδάσκεται σαν πόρισμα της «επιστήμης» στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1960.

Η βιολογική ανισότητα ως αξίωμα για την αξιολόγηση των ανθρώπινων ομάδων, όπως λέει ο Φίλιπ Γκριν, δεν είναι απλώς επιστημονικό «λάθος», αλλά κάτι πολύ περισσότερο, είναι πολιτική στρατηγική²⁶⁸. Η βιολογική ανισότητα, η εγγενής κατωτερότητα ορισμένων ανθρώπινων ομάδων προϋπάρχει πάντα ως προκατάληψη στην κοινωνία, όπου κάποια στιγμή για κάποιους κοινωνικούς λόγους εφευρίσκεται η «επιστημονική» απόδειξη της ανισότητας αυτής. Δηλαδή, όποτε στην ιατρική μελετιούνται τα χαρακτηριστικά μιας ανθρώπινης ομάδας για να αποδειχτεί εάν κάποιο από αυτά είναι εγγενές ή κληρονομικά καθορισμένο, πάντοτε η ανθρώπινη αυτή ομάδα θεωρείται εκ των προτέρων κατώτερη στη συγκεκριμένη κοινωνία, είναι συνήθως μειοψηφία και συνήθως έχει λιγότερα προνόμια και χειρότερη θέση. Πάντοτε λοιπόν μια ανθρώπινη ομάδα πρώτα θεωρείται κατώτερη και εκ των υστέρων διαπιστώνονται ή και εφευρίσκονται χαρακτηριστικά της που αποδεικνύονται εγγενή και κληρονομικά. Δικαιώνεται η κοινωνική ανισότητα που δημιουργεί τις διαφορές, και μάλιστα δικαιώνεται με επιχειρήματα που εμφανίζονται σαν αντικειμενικά και ουδέτερα, επειδή στηρίζονται σε προσεγγίσεις που φαινομενικά δεν έχουν σχέση με τα κοινωνικά προβλήματα.

Η κοινωνική διάσταση της επιστήμης

Στις ΗΠΑ, όπως ήδη αναφέρθηκε σε άλλα κεφάλαια, ανακαλύπτεται τη δεκαετία του 1960 η μεγάλη εκπαιδευτική ανισότητα και η άνιση επίδοση κατά κοινωνικές και φυλετικές ομάδες, αποτέλεσμα της κοινωνικής ανι-

σύτητας και της μορφωτικής ανέχειας μέσα στην οποία ζουν ορισμένες κοινωνικές κατηγορίες. Άμφιση συνέπεια των διαπιστώσεων αυτών είναι η κοινωνική επιταγή να γίνουν προσπάθειες για την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Σ' αυτήν ακριβώς την κοινωνική επιταγή και τις επιπτώσεις της, καθώς η λύση του προβλήματος της ανισότητας είναι δύσκολη, γιατί δεν αρκεί να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές παροχές, αλλά απαιτεί την αντιμετώπιση της ανισότητας και της μορφωτικής έλλειψης σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο, σ' αυτό ακριβώς το μεγάλο κοινωνικό ζήτημα απαντάει η «θεωρία» του Τζένσεν και το λύνει με μια μονοκοντυλιά, προτείνοντας «εύκολες ψευδοεπισημονικές λύσεις σε δύσκολα κοινωνικά προβλήματα»²⁶⁹.

Το ενδιαφέρον είναι ότι υπήρξαν κοινωνικοί επιστήμονες που προφήτευσαν τη θεωρία του Τζένσεν. Όταν το 1962 έγινε η «φιλελεύθερη έφοδος», όπως λέγεται, που κατέληξε στη νομοθεσία για την ισότητα, και όταν η ομοσπονδιακή εξουσία των ΗΠΑ αποφάσισε να παρέμβει για να βελτιώσει τις συνθήκες μέσα στις οποίες ζούσαν ορισμένες κοινωνικές κατηγορίες, ακολουθήσαν οικονομικές παροχές και μεταρρυθμίσεις με στόχο την ισότητα ευκαιριών, αλλά συνέβη και κάτι άλλο. Διαπιστώθηκε ότι οι παροχές αυτές δεν ήταν αρκετές και ότι οι αδικημένες κατηγορίες μαθητών δεν μπορούσαν να ξεφύγουν από την ευρύτερη κοινωνική και μορφωτική ανισότητα μέσα στην οποία μεγάλωσαν, μόνο με την κατάργηση της φιλετικής διάκρισης στα σχολεία²⁷⁰. Τα πενιχρά αποτελέσματα της φιλελεύθερης μεταρρύθμισης και τα τεράστια κοινωνικά προβλήματα της ισότητας, που δεν κατάφερε να επιτευχθεί, προφητεύθηκε ότι θα προκαλέσουν αντεπίθεση και κάποιοι θα λύσουν το πρόβλημα αποδίδοντας την ανισότητα στη φύση και συγκεκριμένα στις γενετικές διαφορές της ανθρώπινης νόησης²⁷¹.

Άλλωστε ο Τζένσεν δίνει μόνος του την απάντηση στα ερωτήματα: γιατί ασχολήθηκε με τη γενετική που δεν κατέχει και ποια σημασία έχει το ποσοστό του γενετικού καθορισμού της ευφυΐας. Γράφει λοιπόν: «Ο βαθμός στον οποίο όμοιες συνθήκες εκπαίδευσης και διαπαιδαγώγησης μπορούν να μειώσουν τις ατομικές διαφορές στην εκπαίδευση είναι αντιστρόφως ανάλογος με την κληρονομικά καθορισμένη δυνατότητα του κάθε υποκειμένου να είναι επιδεκτικό ή όχι εκπαίδευσης»²⁷². Ο Τζένσεν λέει δηλαδή ούτε λίγο ούτε πολύ ότι η προσπάθεια να προσφερθούν σε όλους συνθήκες εκπαίδευσης εξίσου καλές είναι μάταιη, γιατί κάποιοι είναι γενετικά ανεπίδεκτοι, εφόσον υπάρχει ο κληρονομικός καθορισμός, που κάνει το κάθε άτομο εκπαιδευσιμο ή όχι. Πράγμα που σημαί-

ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΕΥΦΥΪΑ

νει ότι ο καθορισμός της νοημοσύνης χρειάζεται στον Τζένσεν για να βγάλει το συμπέρασμα ότι ο γενετικός καθορισμός είναι οριστικός και αναπότρεπτος. Το συμπέρασμα είναι ολοφάνερα κοινωνικό. Το επιστημονικό του «λάθος» είναι πολύ περισσότερο πολιτικός στόχος. Και επειδή η πολιτική θέση, που θα λέει ανοιχτά και απερίφραστα: να μην προχωρήσει η κοινωνία στον καταμερισμό των κοινωνικών αγαθών που θα φέρει περισσότερη ισότητα, είναι ολοφάνερα «αντιδραστική» στα μάτια όλων των πολιτών, ο Τζένσεν καταφέρνει να την κάνει πιο πειστική, γιατί της δίνει τη μορφή συμπεράσματος. Αντί να λέει, να μη γίνει ο ανακαταμερισμός, λέει: είναι ανώφελος ο ανακαταμερισμός, γιατί η χαμηλότερη επίδοση των μαύρων οφείλεται στην εγγενή κατωτερότητά τους, άρα περιττό να ξοδεύονται χρήματα για την εκπαίδευσή τους, εφόσον απλούστατα δεν είναι εκπαιδεύσιμοι. Μεταφράζει δηλαδή την αντιδραστική πολιτική σε «επιστήμη» και μάλιστα «ουδέτερη» και «αντικειμενική»²³.

Όπως πειστικότερα αναλύει ο Καρλ Μπεράιτερ, η θεωρία του Τζένσεν έχει μεγάλη κοινωνική χρησιμότητα. Αφαιρεί από την εκπαιδευτική πολιτική την ευθύνη για τη μορφωτική αθλιότητα στην οποία έχει καταδικάσει ορισμένη κατηγορία του πληθυσμού, τη μαύρη μειονότητα²⁴. Αντικαταγγέλλει σαν άχρηστες και μάταιες, όπως άλλος αναφέρει, τις διεκδικήσεις για μεγαλύτερη ισότητα και επιρρίπτει την ευθύνη της ανισότητας στα θύματα²⁵.

Το πόσο έντονα και άμεσα πολιτικό είναι το πρόβλημα φαίνεται και από το γεγονός ότι το θέμα είναι πάντοτε ανοιχτό στις ΗΠΑ και ακόμα σήμερα γράφονται βιαιότατα κείμενα από κάθε πλευρά. Παρά το γεγονός ότι οι επιστήμονες που υπογραμμίζουν την κοινωνική διάσταση των θεωριών αυτών κατηγορούνται συχνά ότι εκμεταλλεύονται την επιστήμη για ταπεινούς πολιτικούς στόχους²⁶, στα κείμενα των ουδέτερων από κοινωνικά μικρόβια αντικειμενικών παρατηρητών των ανθρώπινων διαφορών είναι καθαρά ορατή η προσπάθεια αποσιώπησης της κοινωνικής ευθύνης που προκαλεί τις διαφορές. Χαρακτηριστικότερο πάνω στο θέμα αυτό είναι το βιβλίο του Τόμας Σόουελ, διδάκτορα οικονομολόγου στο πανεπιστήμιο Στάνφορντ. Ο Σόουελ, που είναι μαύρος, επιχειρηματολογεί επί 250 σελίδες για να στηρίξει την άποψη ότι οι κοινωνικές ανισότητες οφείλονται σε πολιτιστικές διαφορές των ανθρώπινων ομάδων και όχι σε κοινωνικές ανισότητες ούτε στις φυλετικές διακρίσεις. Όπως γράφει χαρακτηριστικότερα, για την ανισότητα των εργαζομένων

«δεν ευθύνονται οι εργοδότες» και η ανισότητα εσόδων «δεν αποδεικνύει ότι υπάρχουν φυλετικές διακρίσεις»²⁷⁷.

Συμπερασματικά. Η μέθοδος του Τζένσεν ακολουθεί την πεπατημένη όλων των ρατσιστικών θεωριών για την κληρονομικότητα. «Όπως τον καιρό της θεωρίας για την ανωτερότητα της "αρείας φυλής", έτσι και στην περίπτωση του Τζένσεν, έχουμε έναν επιστήμονα (συνήθως άλλου κλάδου από όσους έχουν σχέση με την κληρονομικότητα) πεπεισμένο ότι ο πολιτισμός κινδυνεύει από φυλετική μόλυνση, ο οποίος εντοπίζει την πηγή του κινδύνου στους ένοχους γόνους μιας κατηγορίας ανθρώπων, άλλης βέβαια πάντοτε από την κατηγορία στην οποία ανήκει ο επιστήμονας»²⁷⁸.

Πρέπει να τονιστεί ότι όλο αυτό το θέμα είναι κοινωνικά πολύ σπουδαίο, επειδή είναι βαθιά ριζωμένη στον παραδοσιακό άνθρωπο η αξιολόγηση των διαφορών. Πρέπει να τονιστεί ακόμα ότι κάθε συμπέρασμα που αξιολογεί τις ανθρώπινες διαφορές για να αποδείξει το γενετικό αμετάκλητο χαρακτήρα αυτών των διαφορών είναι πολύ επικίνδυνο κοινωνικά. Από τη στιγμή που τέτοιες θεωρίες μπορούν να κυκλοφορούν τόσο άνετα, όλες οι ανθρώπινες ομάδες βρίσκονται εκτεθειμένες στον κίνδυνο κάποιοι να αποφασίσουν μια ορισμένη στιγμή για κάποιους κοινωνικούς λόγους ότι μια άλλη, μια οποιαδήποτε ανθρώπινη ομάδα, είναι κατώτερη και μάλιστα από τη φύση κατώτερη. Ένα τρομερό παράδειγμα που κάνει σαφή αυτό τον κίνδυνο είναι τούτο: αρχίζουν και εμφανίζονται στις ΗΠΑ ορισμένα κείμενα που μελετούν την «επιστημονική» υπόθεση της βιολογικής κατωτερότητας του γυναικείου φύλου. Οι μεγάλες αλλαγές που έχουν γίνει στις παραδοσιακές σχέσεις των φύλων, γράφει ο Φ. Γκριν, η συνειδητοποίηση και οι διεκδικήσεις των γυναικών μπορεί να οδηγήσουν σε παρόμοιες θεωρίες και να υπάρξει κάποια στιγμή ο «Τζένσεν» που θα «αποδείξει» ότι τα γυναικεία γενότυπα είναι κατώτερα, επομένως η ανισότητα των φύλων βιογενετικά καθορισμένη²⁷⁹.

Η θεωρία του Τζένσεν δε μας μαθαίνει τίποτα για την ευφυΐα και την προέλευσή της, μας μαθαίνει όμως πολλά για την επίδραση των κοινωνικών προβλημάτων στην αμερικανική κοινωνική επιστήμη καθώς και για την κοινωνική και πολιτική χρήση των ιδεών που διαμορφώνουν οι ειδικοί και διαδίδουν ο τύπος και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Είδαμε ότι δεκάδες κείμενα γράφθηκαν, που ανατρέπουν τελείως τόσο τα στοιχεία όσο και τα θεωρητικά συμπεράσματά του. Και όμως, κανένα από αυτά τα κείμενα, μερικά από τα οποία έγραψαν οι σημαντικότεροι και διασημότεροι ειδικοί, δεν προβλήθηκε στις πρώτες σελίδες των εφημερίδων ή

στα μεγάλης κυκλοφορίας περιοδικά που είχαν φιλοξενήσει τις απόψεις του Τζένσεν²⁸⁰.

Κάθε θεωρία, που ερμηνεύει με τη φύση τις κοινωνικές διαφορές διαδίδεται πολύ εύκολα, κυρίως γιατί απενοχοποιεί τους προνομιούχους και προστατεύει τα προνόμια δίχως να καταφεύγει σε επιχειρήματα άμεσα πολιτικά. Η ευφυΐα είναι κοινωνικά καθορισμένη ικανότητα, αυξάνεται με την επίδραση του περιβάλλοντος και με τη μόρφωση. Και όπως έγραψε ο βιογενετιστής Ρίτσαρντ Λιούοντιν: «Η ευφυΐα, η τάση προς ιδιοκτησία, η ηθική ακεραιότητα δεν είναι αντικείμενα, αλλά νοητικές κατασκευές, εξαρτώμενες από ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες. Η απόπειρα να βρεθεί η φυσική τους θέση στον εγκέφαλο και η απόπειρα να μετρηθούν μοιάζει με την απόπειρα να χαρτογραφηθεί ο μυθικός παράδεισος. Καθαρή πραγματοποίηση, μετατροπή αφηρημένων ιδεών σε πράγματα. Ίσως υπάρχουν γόνιμοι που καθορίζουν το σχήμα του κεφαλιού μας, δεν μπορεί ωστόσο να υπάρχουν γόνιμοι υπεύθυνοι για το σχήμα των ιδεών μας»²⁸¹.

.

1



**Η ΓΛΩΣΣΑ, Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΚΑΙ Η ΑΝΙΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Μέχρι τη δεκαετία του 1960 δεν υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία παρά ελάχιστες μελέτες, όπου να αναφέρεται η διαφορά στη χρήση της γλώσσας ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες. Γλωσσολόγοι και κυρίως ψυχολόγοι μελετούν τη γλωσσική επάρκεια, την έκφραση και τη γλωσσική εξέλιξη των παιδιών στα διάφορα στάδια από τη βρεφική ηλικία, τη σχέση γλωσσικής και διανοητικής εξέλιξης, αλλά δεν αναφέρεται σχεδόν πουθενά η γλωσσική διαφορά ανάμεσα σε μέλη διαφορετικών κοινωνικών τάξεων³⁸².

Από τη δεκαετία του 1960 και μετά, μεγάλος αριθμός από εμπειρικές μελέτες κυρίως στις ΗΠΑ στρέφουν την προσοχή τους σ' αυτό που ονομάζουν «μορφωτικά στερημένο παιδί». Μελετούν τη γλώσσα και τη γλωσσική επάρκεια των παιδιών σε προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία και τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα του οικογενειακού περιβάλλοντος και τη σχολική επίδοση. Οι εμπειρικές αυτές μελέτες χρησιμοποιούν κυρίως γλωσσικές δοκιμασίες (τεστ) και το σημαντικότερο αποτέλεσμα στο οποίο οι περισσότερες συγκλίνουν είναι ότι τα παιδιά εμφανίζονται με καλύτερη ή χειρότερη βαθμολογία στις δοκιμασίες αυτές, ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση.

Από τον πολύ μεγάλο αριθμό αυτών των ερευνών, θα αναφέρουμε μέρος από εκείνες που σχετίζονται κυρίως με τη γλώσσα του σχολείου³⁸³.

Μεγάλη έρευνα σε σχολικό πληθυσμό των ΗΠΑ, που έγινε με γλωσσικές δοκιμασίες, συμπεραίνει ότι οι μαθητές από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα έχουν χαμηλότερες δυνατότητες γλωσσικής επικοινωνίας και εμφανίζουν λιγότερη διάθεση να εκφραστούν, σε σχέση με τους μαθητές από οικογένειες που ανήκουν στα μεσοστρώματα³⁸⁴. Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγει αγγλική έρευνα που δε χρησιμοποιεί γλωσσικές δοκιμασίες, αλλά μελετάει το μαγνητοφωνημένο λόγο παιδιών στα οποία οι εξεταστές ζητούν να διηγηθούν μια ιστορία κοιτάζοντας ένα βιβλίο με εικόνες³⁸⁵.

Ένα από τα γλωσσικά χαρακτηριστικά που μελετήθηκε ιδιαίτερα είναι ο πλούτος το λεξιλογίου. Τα αποτελέσματα συγκλίνουν και πάλι και οι περισσότερες έρευνες διαπιστώνουν ότι οι μαθητές από τα εργατικά στρώματα έχουν φτωχότερο λεξιλόγιο, ενώ οι μαθητές που οι γονείς τους ανήκουν στα ανώτερα στρώματα πλουσιότερο²⁸⁸. Η διαφορά στο λεξιλόγιο αφορά τόσο τη χρήση των λέξεων (τον αριθμό των λέξεων γενικά, τον αριθμό των επιθέτων και επιρρημάτων που χρησιμοποιεί ο μαθητής), όσο και την κατανόηση των λέξεων, δηλαδή πόσες λέξεις χρησιμοποιεί αλλά και πόσων γνωρίζει τη σημασία αν τις συναντήσει²⁸⁹.

Εκτός από τον πλούτο του λεξιλογίου ανάλογη διαφορά διαπιστώνεται στη συντακτική δομή του λόγου, όπου η απλούστερη συντακτική δομή χρησιμοποιείται κυρίως από τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων, ενώ τα παιδιά των μεσοστρωμάτων χρησιμοποιούν σύνταξη πιο περίπλοκη, συντακτική δομή με υποτακτικό λόγο κτλ.²⁹⁰. Μια από τις έρευνες αυτές, ενδιαφέρουσα επειδή μακρόχρονη, που μελέτησε στις ΗΠΑ 338 παιδιά σε όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής από το νηπιαγωγείο ως τη 12η τάξη, καταλήγει στα ακόλουθα συμπεράσματα. Τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων κάνουν περισσότερα λάθη στα βοηθητικά ρήματα, χρησιμοποιούν συχνότερα τη διπλή άρνηση (που στην αγγλική γλώσσα είναι λάθος), κάνουν συχνότερα λάθη στις προσωπικές αντωνυμίες, έχουν λεξιλόγιο πιο περιορισμένο και η συντακτική δομή του λόγου τους είναι απλούστερη. Στα παιδιά των μεσοστρωμάτων αντίθετα παρατηρείται ταχύτερος εμπλουτισμός του λεξιλογίου καθώς μεγαλώνουν, ταχύτερη μείωση των λαθών και ανετότερη έκφραση. Η έρευνα κατέληξε στα ακόλουθα γενικά συμπεράσματα. (α) Ότι η γλωσσική ικανότητα συνδέεται με την ικανότητα ανάπτυξης συλλογισμών. (β) Ότι η διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με την καλύτερη και εκείνους με τη χειρότερη γλωσσική επάρκεια μεγαλώνει καθώς περνούν τα χρόνια. (γ) Ότι η ικανότητα γραφής εμφανίζεται να έχει πολύ στενή σχέση με την κοινωνική και οικονομική προέλευση του παιδιού²⁹¹.

Παρόμοιες έρευνες στηριγμένες σε γλωσσικές δοκιμασίες στη Γαλλία διαπιστώνουν την κοινωνική διαφορά στη γλωσσική επάρκεια και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικών τάξεων έχουν φτωχότερο και πιο τυποποιημένο λεξιλόγιο, χρησιμοποιούν λιγότερες αφηρημένες λέξεις, η σύνταξη του λόγου τους είναι πιο φτωχή και πιο απλή²⁹².

Τα συμπεράσματα αυτά προκάλεσαν, όπως είναι φυσικό, αμφιβολίες για την ορθότητά τους και κυρίως για την ορθότητα των εργαλείων, δηλαδή των γλωσσικών δοκιμασιών που μετρούν τον πλούτο του λεξιλο-

γίου και την εκφραστική επάρκεια των μαθητών. Ο έλεγχος αυτός οδήγησε σε αμφισβητήσεις διάφορες και κυρίως μεθοδολογικές. Πριν απ' όλα διαπιστώθηκε για άλλη μια φορά ότι οι ερευνητές δεν είναι αθωοί ούτε αντικειμενικοί, ότι πριν αρχίσουν την έρευνα έχουν προκατασκευασμένες αντιλήψεις για τη γλώσσα των διάφορων κοινωνικών κατηγοριών στις οποίες ανήκουν οι μαθητές.

Ένα πρώτο παράδειγμα αποτελεί μια αγγλική μικρή έρευνα σε 96 παιδιά χωρισμένα σε δύο κοινωνικές κατηγορίες (κατώτερα και μέσα στρώματα), με δύο γλωσσικές δοκιμασίες που η μια ζητούσε τον ορισμό λέξεων και η άλλη την κατανόηση των λέξεων μέσα στη φράση. Στα αποτελέσματα δεν εμφανίζεται καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο κοινωνικές ομάδες ούτε στο ένα τεστ ούτε στο άλλο. Παρ' όλ' αυτά, οι συγγραφείς γράφουν στα συμπεράσματά τους ότι τα παιδιά από τα κατώτερα στρώματα, όπως πηγάζει από πολλές άλλες μελέτες, έχουν μεγάλη δυσκολία στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών.⁹¹ Άλλο παράδειγμα δίνει μια έρευνα στις ΗΠΑ με παιδιά λευκά μεσοαστικής προέλευσης και μαύρα από κατώτερα στρώματα, που μελέτησε αν υπάρχει διαφορά στην περιέργεια των παιδιών. Διαπιστώνεται στατιστικά ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα προνομιούχα λευκά και τα μη προνομιούχα μαύρα παιδιά. Παρ' όλ' αυτά, ο συγγραφέας αντί να συμπεράνει ότι ως προς την περιέργεια τα λευκά και τα μαύρα παιδιά έχουν ίδια συμπεριφορά, καταλήγει, πράγμα που δείχνει την εκ των προτέρων αξιολογική του τοποθέτηση, στο συμπέρασμα ότι τα μαύρα παιδιά δεν εμφανίζουν αναστολές στην έκφραση της περιέργειας.⁹²

Η ακρίβεια των εργαλείων μέτρησης είναι σημαντικό θέμα. Φαίνεται ότι τα κακά αποτελέσματα των μαθητών από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα βελτιώνονται, όταν γίνουν κάποιες αλλαγές στις δοκιμασίες. Π.χ., δύο αμερικανοί ερευνητές έκαναν ορισμένες αλλαγές σε μια από τις πιο διαδεδομένες δοκιμασίες, κυρίως τυποποίησαν τις απαιτήσεις της εξέτασης, ώστε να είναι πανομοιότυπες οι εντολές για το τι πρέπει να κάνει το παιδί σε κάθε απάντηση. Με τις αλλαγές αυτές, η βαθμολογία των παιδιών από κατώτερα στρώματα εμφανίζεται σαφώς ψηλότερη απ' όσο συνήθως.⁹³

Μια άλλη κατηγορία αμφιβολιών αφορά τη γλωσσική νόρμα που έχουν στο μυαλό τους οι ερευνητές και είναι κοινωνικά καθορισμένη. Διαπιστώνουν ότι κάποιες κατηγορίες μαθητών έχουν φτωχότερο λεξιλόγιο, αλλά τι εννοούν όταν λένε πλούσιο και φτωχό λεξιλόγιο και πώς το καθορίζουν; Διαπιστώνεται, π.χ. ότι στις ΗΠΑ πλούσιο θεωρείται το λεξιλόγιο όταν περιέχει όρους αγγλικούς (βρετανικούς) που γενικά χρησιμο-

ποιούνται σπανιότερα από το αμερικανικό συνώνυμο. Μια έρευνα σε φοιτήτριες του κολεγίου έδειξε ότι όσες προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα διαλέγουν ανάμεσα σε δύο συνώνυμα τον αμερικανικό (πιο τρέχοντα) όρο, ενώ οι φοιτήτριες από τα ανώτερα στρώματα διαλέγουν τον αγγλικό (βρετανικό)⁹⁴. Η επιλογή όμως αυτή είναι καθαρά κοινωνική, τα βρετανικά αγγλικά και η προφορά τους αποτελούν ένα είδος καθαρεύουσας στις ΗΠΑ.

Οι γλωσσικές δοκιμασίες περιέχουν επιπλέον επιλογές τελείως αυθαίρετες, που είναι πολύ αμφίβολο εάν πράγματι μετρούν με ακρίβεια τον πλούτο του λεξιλογίου. Η παρουσία π.χ. της λέξης «υπιράλ», γράφει ο Ερικ Εσπερέ, σε μια γλωσσική δοκιμασία, που ζητάει από τα παιδιά να δώσουν ορισμό των λέξεων, είναι παράδειγμα τέτοιας αυθαίρετης επιλογής. Σε οποιονδήποτε μορφωμένο ενήλικα ζητηθεί ο ορισμός αυτής της λέξης, θα καταφύγει σε μια καθοδική κυκλική κίνησή του χεριού μαζί με τη φράση «στριφογυριστό περίπου έτσι». Και η δοκιμασία βαθμολογεί τα παιδιά όταν δεν μπορούν να δώσουν συστηματικό ορισμό αυτής της λέξης⁹⁵.

Η γλωσσική νόρμα, λοιπόν, που έχουν στο κεφάλι τους οι ερευνητές και οι συνθήκες μέσα στις οποίες γίνονται οι δοκιμασίες επηρεάζουν τα αποτελέσματα. Οι συνθήκες μέσα στις οποίες ζητούν οι εξεταστές στα άτομα να εκφραστούν προφορικά και γραπτά, μέσα σε πανεπιστημιακές αίθουσες ή σε εργαστήρια που θυμίζουν ιατρεία, δεν επηρεάζουν, γράφει ο Λ. Σράουφ, με τον ίδιο τρόπο. Αλλιώς επιδρά ο επίσημος αυτός χώρος και η φυλή στην οποία ανήκει ο ερευνητής-εξεταστής (σχεδόν πάντα λευκός), αν τα παιδιά είναι λευκά μεσοαστικής προέλευσης, λευκά από τα κατώτερα στρώματα ή μαύρα από τα κατώτερα στρώματα⁹⁶. Διαπιστώθηκε άλλωστε ότι, αν η έρευνα γίνει στο σπίτι του κάθε παιδιού (αντί στο εργαστήριο) και αν τα παιδιά έχουν εκ των προτέρων εξοικειωθεί με την εξέταση, τα αποτελέσματα όσων προέρχονται από κατώτερα στρώματα είναι πολύ καλύτερα⁹⁷. Έχει διαπιστωθεί επανειλημμένα ότι όταν μετριέται η διαφοροποίηση του λεξιλογίου (κατά πόσο τα παιδιά χρησιμοποιούν μεγάλο ποσοστό λέξεων και φράσεων ή επαναλαμβάνουν τις ίδιες λέξεις και τυποποιημένες φραστικές διατυπώσεις), οι ψηλότερες κοινωνικοοικονομικές κατηγορίες παιδιών εμφανίζονται με λεξιλόγιο πολύ πιο διαφοροποιημένο, ενώ τα παιδιά από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα το αντίθετο⁹⁸. Μια αμερικανική μελέτη όμως για την ευκολία στην έκφραση και τον πλούτο του λεξιλογίου, σε παιδιά τεσσάρων χρόνων λευκά και μαύρα και διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης, έγινε δύο φορές στα ίδια παιδιά. Την πρώτη μελετήθηκε η γλώσσα τους με

γλωσσικές δοκιμασίες, όπου τα λευκά έχουν καλύτερα αποτελέσματα από τα μαύρα και ανάμεσα στα λευκά καλύτερα αποτελέσματα όσα προέρχονται από ψηλά κοινωνικά στρώματα. Όταν όμως μελετήθηκε ο μαγνητοφωνημένος λόγος των ίδιων αυτών παιδιών στην αυλή του διαλείμματος, διαπιστώθηκε ότι και η κοινωνική και η φυλετική διαφορά εξαφανίστηκαν και η μελέτη των μαγνητοταινιών έδωσε ίδια βαθμολογία με μικρές ατομικές διαφορές¹⁰.

Τα δύο αυτά προβλήματα, η γλωσσική νόρμα και οι συνθήκες μέσα στις οποίες γίνονται οι έρευνες, τίθενται με πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα στις εργασίες του αμερικανού γλωσσολόγου Γουίλιαμ Λάμποβ.

Ο Γουίλιαμ Λάμποβ ξεκίνησε εντοπίζοντας ότι μέσα στη μεγάλη βιβλιογραφία για τη γλωσσική διαφορά των παιδιών και των εφήβων κατά την κοινωνική και κυρίως κατά τη φυλετική τους καταγωγή λανθάνει η εκ των προτέρων αξιολόγηση, που θεωρεί σαν μόνη ορθή την επίσημη αγγλική, γλώσσα των λευκών, των μεσοστρωμάτων και του σχολείου. Η γλωσσική ικανότητα των παιδιών μετρείται με άξονα τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες της επίσημης αγγλικής, με αποτέλεσμα οι μαύροι να κατατάσσονται σαν γλωσσικά υποδεέστεροι και η γλώσσα τους να ονομάζεται «ελλιπής». Η «υποδεέστερη» γλωσσική ικανότητα και η γλωσσική ανεπάρκεια των μαύρων παιδιών αποδόθηκε στην επίσης υποδεέστερη γλώσσα των μαύρων μενάνδων. Σε ολόκληρη τη βιβλιογραφία που αναφέρουμε παραπάνω, οι πολυπληθείς έρευνες που εντοπίζουν τη διαφορά στη γλωσσική ικανότητα ανάμεσα στους λευκούς και τους μαύρους μαθητές, καταλήγουν σε αξιολογικά συμπεράσματα που συνοψίζονται στα ακόλουθα. Τα παιδιά των μαύρων δεν έχουν γλωσσικά ερεθίσματα και δεν ακούνε από το οικογενειακό τους περιβάλλον φράσεις γραμματικά και συντακτικά άρτιες. Έτσι, αποκτούν μειωμένες εκφραστικές ικανότητες, δεν κατασκευάζουν ολοκληρωμένες φράσεις, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο, δε χρησιμοποιούν αφηρημένες έννοιες, άρα έχουν λιγότερες δυνατότητες αφάιρεσης και συλλογισμού. Τα μαύρα παιδιά αντιμετωπίζονται σχεδόν σαν άγλωσσα.

Ο Λάμποβ στηρίχτηκε καταρχήν στα πορίσματα της σύγχρονης γλωσσολογίας, σύμφωνα με την οποία κάθε ανθρώπινο γλωσσικό σύστημα είναι εξίσου αποτελεσματικό, κάθε γλώσσα μπορεί να εκφράσει οποιαδήποτε ιδέα, απλώς με διαφορετικό τρόπο η μία γλώσσα από την άλλη. Δηλαδή, δεν υπάρχουν ανώτερες και κατώτερες γλώσσες, απλώς διαφορετικά γλωσσικά συστήματα. Επομένως κάθε αξιολογική αντίληψη, που κατατάσσει σαν ανεπάρκεια τη γλωσσική διαφορά, αγνοεί απλώς τα πορίσματα της σύγχρονης γλωσσολογίας.

Στις έρευνές του ο Λάμποβ προσπάθησε πρώτα να εξουδετερώσει την επίδραση του ερευνητή. Διαπίστωσε πράγματι ότι μαύρα παιδιά και εφηβοί, όταν εξετάζονται με μεθόδους συνέντευξης σε εργαστήρια απο λευκούς εξεταστές, συνήθως «σωπαίνουν», οι απαντήσεις τους περιορίζονται σε σιωπια των ώμων στη θέση της αρνητικής, ή ένα «Μμμ» στη θέση της καταφατικής απάντησης. Θεώρησε πως η «αγλωσσία» αυτή πρέπει να έχει κοινωνικά αίτια και κυρίως να οφείλεται στην εκ των προτέρων εσωτερικευμένη καχυποψία του μαύρου παιδιού προς το λευκό εξεταστή σε μια φυλετική κοινωνία. Έκανε δηλαδή την επιστημονική υπόθεση ότι τα αποτελέσματα πρέπει να οφείλονται στο γεγονός ότι οι συνεντεύξεις αυτές γίνονται από λευκούς ερευνητές, που αγνοούν πλήρως τον τρόπο ζωής, τις συνήθειες, τη γλώσσα και τους εξωγλωσσικούς κώδικες επικοινωνίας των μαύρων. Και την απέδειξε. Απέδειξε ότι δύο συνεντεύξεις με το ίδιο άτομο δίνουν τελείως διαφορετικά αποτελέσματα, αν ο εξεταστής είναι λευκός ή αν είναι μαύρος και μάλιστα μεγαλωμένος σε νέγρικο γκέτο, ώστε να μιλάει τη γλώσσα των εξετιζομένων, να γνωρίζει τις συνήθειες, τη ζωή τους και τους εξωγλωσσικούς κώδικες επικοινωνίας.

Ο Λάμποβ, στην τεράστια ερευνητική δουλειά που έκανε, απέδειξε ότι οι «αποκλίσεις» από την επίσημη αγγλική, που καταγράφονται σαν «λάθη» των μαύρων, είναι αποκλίσεις οργανωμένες σε γλωσσικούς κανόνες τόσο σταθερούς και περίπλοκους όσο και οι κανόνες της επίσημης αγγλικής γλώσσας. Με άλλα λόγια, η γλώσσα των μαύρων αμερικανών είναι παραλλαγή της επίσημης αγγλικής με δικούς της φωνητικούς, λεξιλογικούς και συντακτικούς κανόνες. Άρα, όσοι αποφαινούνται πως η γλώσσα των μαύρων δεν είναι λογική και δεν έχει γραμματική, απλώς αγνοούν τους κανόνες της γραμματικής της, απλώς δεν τη μελέτησαν ποτε, επειδή αρκέστηκαν να την απορρίπτουν για κάθε απομάκρυνσή της από τη γλωσσική νόρμα της επίσημης γλώσσας.

Εξουδετερωνοντας αυτό που ο ίδιος ονόμασε «το παράδοξο του ερευνητή», χρησιμοποιώντας εξεταστές που είχαν γεννηθεί και μεγαλώσει στο Χάρλεμ της Νέας Υόρκης και δημιουργώντας συνθήκες εξέτασης που ήταν οικείες για τα μαύρα παιδιά, απέδειξε ότι η γλώσσα τους είναι πλουσιότατη και δημιουργική, με πολυάριθμες συντακτικές δυνατότητες και ότι στη γλώσσα αυτή τα μαύρα παιδιά εκφράζουν όχι μόνο αφηρημένες έννοιες αλλά και περίπλοκους φιλοσοφικούς συλλογισμούς¹¹¹.

Άλλο ένα ενδιαφέρον συμπέρασμα του Λάμποβ, που σχετίζεται με την άποψη για την αμετάκλητη επίδραση της γλώσσας της μητέρας πάνω στο παιδί, στην οποία είχε καταλήξει η ψυχολογία, είναι ότι το άτομο περνάει

αναγκαστικά από διάφορες φάσεις γλωσσικών επιδράσεων και η πλήρης κατοχή της μητρικής γλώσσας γίνεται κάτω από την επίδραση τόσο της γλώσσας της μητέρας, όσο και της γλώσσας της ομάδας των ομοίων. Υποστηρίζει ότι, όταν το παιδί πάει στο σχολείο στα έξι του χρόνια, η γλώσσα του είναι διαμορφωμένη από δύο επιδράσεις (α) της οικογένειας (και κυρίως της μητέρας) και (β) της ομάδας ομηλικών. Στη συνέχεια, η γλώσσα του θα διαμορφωθεί από άλλες δύο επιδράσεις, τη γλώσσα (γ) του σχολείου και (δ) της επαγγελματικής ομάδας όπου θα δουλέψει. Θεωρεί την επίδραση της γλώσσας της ομάδας των ομοίων σημαντική και αντίθετα με τους ψυχολόγους την επίδραση της γλώσσας της μητέρας σχετική¹¹. Ανατρέπει έτσι τη μητρεβιοριστική παράδοση, που περιγράφει την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, όπως εμφανίζεται στην παρατήρηση, σαν «αντίδραση» σε ένα ερέθισμα. Η σύγχρονη γλωσσολογία έχει δείξει άλλωστε ότι η γλωσσική έκφραση των βρεφών και των νηπίων δεν είναι απλή εσωτερίκευση του προτύπου του ενήλικα, δεν είναι απλή μίμηση. Η γλωσσολογία έχει δείξει πως οι ανθρώπινες γλώσσες δεν είναι μόνο κατάλογοι λέξεων. Άρα το νήπιο μαθαίνει όχι μόνο λέξεις και σημασίες, αλλά σειρά κανόνων και αφαιρέσεων, ένα ολοκληρω σύστημα. Την άποψη αυτή ενισχύει και η εργασία του Ζαν Πιαζέ για την οργάνωση της μνήμης του παιδιού. Η απομνημόνευση, λέει ο Πιαζέ, δεν είναι απλή παθητική καταγραφή, αλλά έχει σχέση με την κατανόηση, το παιδί αναδιοργανώνει τα δεδομένα της εμπειρίας, σύμφωνα με το σύστημα που του προσφέρεται μαζί με την εμπειρία¹².

Τέλος, είναι πολύ ενδιαφέρον ότι ο Λάμποβ μέσα από το δρόμο της εμπειρικής έρευνας οδηγείται σε ορισμένα συμπεράσματα κοινωνικά, χωρίς να χρησιμοποιεί και χωρίς να αναφέρει ποτέ τη μαρξιστική θεωρία. Για να εξηγήσει την αποτυχία στην ανάγνωση, που διαπιστώνεται στους μαύρους εφήβους, εισάγει ως ερμηνευτικές τις έννοιες της κοινωνικής ταυτότητας του εξεταζομένου και της συγκρούσης κοινωνικών συμφερόντων που εκφράζονται στη συμπεριφορά του. Σε κοντινά συμπεράσματα έχουν καταλήξει ορισμένοι μαρξιστές, που προσθέτουν στη γλωσσολογική και την κοινωνική ανάλυση και υποστηρίζουν ότι οι χρήσεις της γλώσσας εκφράζουν επιπλέον τον ταξικό ανταγωνισμό, άρα για να γίνουν κατανοητές χρειάζεται η ανάλυση των κοινωνικών σχέσεων που οι χρήσεις της γλώσσας εκφράζουν¹³.

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΜΠΕΡΝΣΤΙΝ ΜΠΕΡΝΣΤΙΝ

Απο τη μεγάλη βιβλιογραφία πάνω στη γλώσσα των ομάδων, τη σχολική γλώσσα και τη σχέση της με τη σχολική επιτυχία (και με όλες τις αμφιβολίες, μεθοδολογικές και θεωρητικές για ορισμένα από τα πορίσματα) βγαίνει το ακόλουθο συμπέρασμα: Η γλώσσα του σχολείου είναι μία από τις μορφές, ένα από τα κοινωνικά ιδιώματα της κάθε εθνικής γλώσσας. Τη γλώσσα αυτή κατέχουν με άνωιο τρόπο τα άτομα ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση. Το εκπαιδευτικό σύστημα βαθμολογεί και επιλέγει με βάση την ευχέρεια στην προφορική και γραπτή χρήση της γλώσσας του σχολείου. Καθώς όμως, ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, οι μαθητές είναι άλλοι περισσότεροι και άλλοι καθόλου εξοικειωμένοι με τη γλώσσα του σχολείου, η διαφορά αυτή έχει αποτέλεσμα οι μαθητές από τα ψηλότερα κοινωνικά στρώματα να έχουν μεγαλύτερη σχολική επιτυχία.

Πάνω στο θέμα αυτό, σχέση της γλώσσας που το άτομο κατέχει από την προέλευσή του και της γλώσσας του σχολείου, η πιο αξιόλογη δουλειά σε διεθνές επίπεδο είναι του άγγλου καθηγητή της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Μπέιζιλ Μπερνστίν και των συνεργατών του. Οι μελέτες του Μπερνστίν έχουν προκαλέσει πολύχρονο διεθνή διάλογο, έχουν υποστηριχτεί και κατακριθεί. Ωστόσο, σε όλο το διεθνή χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας και της κοινωνιολογίας της παιδείας έχουν πριν απ' όλα επηρεάσει σε βαθμό πολύ μεγάλο όλους σχεδόν τους ερευνητές και έχουν από την επιδραση του Μπερνστίν πηγάσει πολυάριθμες έρευνες και μελέτες σε πολλές χώρες. Σήμερα, μπορεί κανείς να μιλήσει για Σχολή Μπερνστίν.

Η δουλειά του Μπερνστίν αρχίζει στο τέλος της δεκαετίας του 1950. Στηρίζεται σε πολύχρονες και μεγάλες εμπειρικές έρευνες και καταλήγει σε ολόκληρη ερμηνευτική θεωρία για τη γλώσσα και το σχολείο.

Η θεωρία θα μπορούσε να συνοψιστεί στα ακόλουθα. Η γλώσσα, η γνώση του χειρισμού της και η ευχέρεια εκμάθησης των κανόνων της είναι ένας από τους σημαντικότερους, αν όχι ο σημαντικότερος παράγοντας της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας. Οι διάφορες κοινωνικές τάξεις μιλούν διαφορετική γλώσσα, όχι τόσο ως προς το λεξιλόγιο, αλλά κυρίως ως προς τη δομή της και τη σχέση των ατόμων με τη γλώσσα. Η γλώσσα που το σχολείο διδάσκει είναι η γλώσσα των μεσοστρωμάτων, με αποτέλεσμα να ευνοείται η σχολική επιτυχία των μαθητών που προέρχονται από τα μεσοστρώματα ή τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Αντίθετα, οι μαθητές από τα κατώτερα («εργαζόμενα») στρώματα βρίσκονται έξα-

φνα, με την είσοδό τους στο σχολείο, σε ανοίκειο γλωσσικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να αναστέλλονται οι δυνατότητές τους για σχολική επιτυχία.

Από το 1958 και μέχρι το 1961 ο Μπερνστίν ορίζει δύο γλώσσες, την «κοινή γλώσσα», που μιλούν τα στρώματα των εργαζομένων και την «επίσημη γλώσσα»¹⁰⁴, που μιλούν τα μεσοστρώματα και τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και είναι η γλώσσα του σχολείου. Από το 1962 και ως σήμερα ο Μπερνστίν αντικατέστησε την ορολογία αυτή («κοινή» και «επίσημη» γλώσσα) και χρησιμοποιεί τους όρους «περιορισμένος» και «επεξεργασμένος» γλωσσικός κώδικας¹⁰⁵.

Κατά τον Μπερνστίν, οι δύο αυτές γλώσσες, οι δύο αυτοί «κώδικες», διαφέρουν κυρίως ως προς τη δομή τους και εκφράζουν διαφορετικές κοινωνικές σχέσεις στο εσωτερικό της οικογένειας. Οι δύο γλώσσες δηλαδή καθορίζουν και δύο διαφορετικούς γνωστικούς προσανατολισμούς. Οι δύο γλώσσες εκφράζουν διαφορετικές σχέσεις κοινωνικές, διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, που αποτυπώνουν διαφορετική ιεραρχία και καταμερισμό της εξουσίας στο εσωτερικό της οικογένειας, τέλος διαφορετική χρήση του λόγου στις επικοινωνιακές σχέσεις. Υπάρχει διαφορά ως προς το βαθμό στον οποίο δίνεται έμφαση σε ένα από τα χαρακτηριστικά της γλωσσικής δομής, που επιτρέπουν την εξωτερίκευση της σχέσης ανάμεσα στη σκέψη και το συναισθημα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα κύρια χαρακτηριστικά της γλώσσας των εργαζομένων στρωμάτων είναι τα ακόλουθα.

- Είναι γλώσσα με φράσεις σύντομες, γραμματικά και συντακτικά απλές και συχνά ανολοκλήρωτες.
- Περιέχει μεγάλο ποσοστό περιεκτικών εκφράσεων, χρησιμοποιεί κυρίως την οριστική και συχνά την προστακτική φωνή, κάνει συχνή και επαναληπτική χρήση ορισμένων συνδετικών.
- Χαρακτηρίζεται από περιορισμένη και τυποποιημένη χρήση των επιθέτων και επιρρημάτων, σπάνια χρήση της απροσωπής αντωνυμίας.
- Αποτελείται από απλές διαπιστώσεις και ερωτήσεις, χρησιμοποιεί την ίδια δήλωση ως αιτιολογία και ως συμπέρασμα, πράγμα που σημαίνει ότι η αξία της δήλωσης πηγάζει από την κοινωνική αποδοχή της και όχι από τη λογική συνέπεια του συλλογισμού.
- Δίνει έμφαση στις λέξεις και όχι στην πρόταση, κάνει συχνή και επαναληπτική χρήση φραστικών στερεοτύπων που γεμίζουν το κενό ανάμεσα στη μια φράση και την επόμενη. Χρησιμοποιεί συχνά στερεότυπες εκφράσεις που εκφράζουν την παραδοσιακή λογική ή την κοινή λογική.
- Ο συμβολισμός της είναι περιγραφικός και δεν επιτρέπει εύκολα τη γενίκευση.

- Η έμφαση τοποθετείται στις συγκινησιακές και λιγότερο στις λογικές συνέπειες, απουσιάζει το ατομικό ύψος, που μεταδίδεται με εξωλεκτικούς κωδικούς

Η γλώσσα αυτή είναι τελείως διαφορετική από την επίσημη, το λεγόμενο επιξεργασμένο κώδικα, που χαρακτηρίζεται από τα παρακάτω

- Ακριβή και αυστηρή συντακτική και γραμματική δομή που οργανώνει την κάθε φράση.

- Περίπλοκη συντακτική δομή, που εκφράζει τις αποχρώσεις και συχνή χρήση του υποτακτικού λόγου.

- Συχνή χρήση των προθέσεων, της απρόσωπης αντωνυμίας, χρήση εισαγωγικών συλλογισμών στην κύρια πρόταση, αυστηρή επιλογή επιθέτων και επιρρημάτων.

- Η δομή της φράσης εκφράζει ατομική εκτίμηση και αξιολόγηση, υπάρχει ιεραρχημένη και περίπλοκη χρήση των εννοιών.

- Ο εξωλεκτικός συμβολισμός είναι κυρίως συναισθηματικός και δεν επηρεάζει τη λογική των λεγομένων, που έχουν τη μορφή άρτιων συλλογισμών.

Η επίδραση των δύο αυτών γλωσσικών συστημάτων στα παιδιά διαμορφώνει δυο διαφορετικές σχέσεις με τη γλώσσα. Παράδειγμα, η γλωσσική αντίδραση μιας μητέρας απασχολημένης με κάποια εργασία προς το παιδί της που κάνει θόρυβο. Η μητέρα από τα λαϊκά στρώματα θα πει, «σιωπή» ή «ησυχία» ή «σταμάτα αμέσως τη φασαρία». Ενώ η μητέρα των μεσοστρωμάτων θα πει, π.χ., «Αν έκανες για λίγο ησυχία, θα τελειώνα πιο γρήγορα, για να μπορέσω ν' ασχοληθώ μαζί σου» ή «αν συνεχίσεις τέτοια φασαρία, παιδί μου, δε θα μ' αφήσεις να τελειώσω τη δουλειά μου...». Άλλο παράδειγμα, η γλωσσική αντίδραση μιας μητέρας στο παιδί της που γυρνάει επίμονα ένα αντικείμενο. Η μητέρα των λαϊκών στρωμάτων θα αρνηθεί μονολεκτικά ή θα του το δώσει για να ησυχάσει. Η μητέρα από τα μεσοστρώματα θα πει, π.χ., «Γιατί δε χρησιμοποιείς ένα από τα παιχνίδια σου, καλύτερα;» ή «Θα σου το δώσω, αν όμως μου εξηγήσεις πρώτα τι θα το κάνεις.» Άρα, λέει ο Μπερνστίν, το παιδί των μεσοστρωμάτων υφίσταται από την πρώτη νηπιακή ηλικία έμμεση και άμεση πίεση να μετατρέπει τα συναισθήματα και τις επιθυμίες του σε λόγο. Επίσης αποχτάει πολύ νωρίς προδιάθεση να κατατάσσει συμβολικές σχέσεις³⁶.

Το παιδί λοιπόν των μεσοστρωμάτων μαθαίνει την επίσημη γλώσσα στο οικογενειακό του περιβάλλον. Μαθαίνει να χρησιμοποιεί το λόγο περισσότερο. Όταν φτάνει στο σχολείο, γνωρίζει την επίσημη γλώσσα, αλλά και την κοινή³⁷. Επιπλέον, γνωρίζει την κοινωνική χρήση της κάθε γλώσσας. Ξέρει ότι η κοινή χρησιμοποιείται κυρίως μεταξύ ίσων και

ομοίων, ότι είναι άμεση και εκφράζει σχέσεις οικειότητας, ενώ η επίσημη αποτυπώνει την κοινωνική ιεραρχία και εκφράζει σχέσεις κοινωνικά ένισες και επίσημες. Το παιδί των μεσοστρωμάτων επομένως βρίσκεται όταν μπαίνει στο σχολείο σε γλωσσικό περιβάλλον γνωστό, όπου χρησιμοποιείται σύστημα επικοινωνίας με το οποίο είναι ήδη εξοικειωμένο. Είναι επιπλέον έτοιμο να αποδεχτεί το ρόλο του δασκάλου και την οργάνωση του σχολείου και γνωρίζει τη γλώσσα με την οποία εκφράζεται η αποδοχή της σχολικής ιεραρχίας (η ιεραρχικά ανώτερη θέση του δασκάλου).

Αντίθετα, το παιδί από τα λαϊκά στρώματα γνωρίζει μόνο την κοινή γλώσσα. Με την εισοδή του στο σχολείο βρίσκεται σε γλωσσικό περιβάλλον ξένο και ανοικείο. Για να επικοινωνήσει με το δάσκαλο και το βιβλίο είναι υποχρεωμένο να «μεταφράζει» τη σχολική γλώσσα στο δικό του γλωσσικό σύστημα που έχει άλλη δομή. Άρα δεν μπορεί να απαντήσει αυτόματα, δεν επικοινωνεί άμεσα. Άλλη μεγάλη δυσκολία είναι ότι η κοινή γλώσσα περιέχει ελάχιστες, κατά τον Μπερνστίν, αναφορές στην κοινωνική ιεραρχία, πράγμα που την κάνει ακατάλληλη για την επικοινωνία ιεραρχικά κατώτερου προς ανώτερο. Ο μαθητής που έρχεται στο σχολείο κάτοχος μόνο της κοινής γλώσσας είναι πολύ πιθανό ότι θα τη χρησιμοποιήσει σε καταστάσεις που δεν πρέπει, πράγμα που μπορεί να γίνει αντιληπτό από το δάσκαλο σαν εχθρική ή επιθετική συμπεριφορά. Οι εκφραστικές μορφές και η αμεσότητα του λόγου, που χαρακτηρίζει τη χρήση της κοινής γλώσσας, μπορεί να παρερμηνευθεί από το δάσκαλο. Κάτι τέτοιο μπορεί να οδηγήσει μέχρι την κατάσταση όπου ο μαθητής και ο δάσκαλος αξιολογούν αρνητικά τον τρόπο επικοινωνίας ο ένας του άλλου, οπότε η επικοινωνία μετατρέπεται σε έκφραση διαφορών. Κυρίως, μπορεί να οδηγήσει σε καταστροφή της επικοινωνίας ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, ενώ στην πραγματικότητα ο καθένας χρησιμοποιεί διαφορετική γλώσσα. Αν ο δάσκαλος έχει (από τη χρήση της κοινής γλώσσας που κάνει ο μαθητής) την αίσθηση ότι υποβιβάζεται το κοινωνικό του κύρος, μπορεί η δυσκολία επικοινωνίας να οξυνθεί στο έπακρο. Το παιδί των εργαζόμενων στρωμάτων έχει επιπλέον την αίσθηση δυσκολίας να επικοινωνήσει, νιώθει έλλειψη άνεσης και διαπιστώνει αποτυχία του³⁰⁴.

Το παιδί λοιπόν από τα λαϊκά κοινωνικά στρώματα έχει εξαιτίας της γλώσσας πολύ μεγαλύτερες δυσκολίες για να προσαρμοστεί στη σχολική ζωή. Αντιμετωπίζει δυσκολία στην επικοινωνία και κινδυνεύει από τις συνέπειες των παρανοήσεων που του δημιουργεί η άγνοια της επίσημης γλώσσας. Η γλωσσική του κατάρτιση το κάνει να μην αποδίδει σημασία στη χρήση της γλώσσας που απαιτεί η διδακτική σχέση. Έτσι αντιστέκε-

ται στην εκμάθηση νέων λέξεων, όταν πρόκειται για συνώνυμα, γιατί του φαίνονται άχρηστες. Επίσης αντιστέκεται στην εκμάθηση μιας άλλης δομής του εκφραστικού συλλογισμού, που μετατρέπει τη γλώσσα σε έμμεσο αντί για άμεσο καθώς και περίπλοκο αντί για απλό μέσο επικοινωνίας, πράγμα που επίσης του φαίνεται άχρηστο. Η κατάσταση αυτή, λέει ο Μπερνστίν, κάνει το μαθητή από τα λαϊκά στρώματα πολύ λιγότερο δεκτικό των νόμων που διέπουν την οργάνωση και των αξιών που κυριαρχούν στο σχολείο. Τον κάνει επιφορητή να πάρει αρνητική στάση απέναντι στο θεσμό, να αμφισβητήσει τους νόμους και τις αξίες του καθώς και το περιχόμενο της διδασκαλίας. Τον κάνει επίσης να νιώθει σε κοινωνικό περιβάλλον ξένο και αψιλόξενο, μέσα στο οποίο αποτυχαίνει να μεταδώσει αυτό που σκέφτεται ή αυτό που αισθάνεται. Τέλος, η κατάσταση αυτή τον υποχρεώνει να καταφύγει στο μόνο δρόμο μάθησης που η γλωσσική διαφορά του αφήνει ανοιχτό, τη μηχανική μάθηση.

Από το ερευνητικό έργο του Μπερνστίν, που στηρίζει τα θεωρητικά του συμπεράσματα, αποδεικνύονται τα παρακάτω. Τα μέλη των λαϊκών στρωμάτων χρησιμοποιούν λιγότερο το λεκτικό κώδικα επικοινωνίας για να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Μιλούν λιγότερο με τα παιδιά τους και επιβάλλουν τη γνώμη τους συχνότερα με μονολεκτικές εντολές ή με την προστακτική φωνή. Αντίθετα, στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, τα άτομα χρησιμοποιούν πολύ περισσότερο το λόγο, μιλούν περισσότερο με τα παιδιά τους και επιβάλλουν τη γνώμη τους κυρίως με εντολές που αποτελούν συλλογισμούς.

Οι έρευνες του Μπερνστίν αποδεικνύουν επίσης ότι τα παιδιά από τα λαϊκά στρώματα έχουν πολύ χαμηλότερη επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα και ότι αυτό παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη γενικότερη σχολική τους επίδοση, δημιουργώντας τη θεμελιώδη προϋπόθεση για να γίνουν κακοί μαθητές³⁰⁹.

• • •

Ο Μπερνστίν υποστηρίζει ότι η μορφή των κοινωνικών σχέσεων στο εσωτερικό της οικογένειας είναι διαφορετική κατά κοινωνική τάξη και ότι η μορφή αυτή εκφράζεται διαφορετικά στο γλωσσικό κώδικα της κάθε κοινωνικής κατηγορίας.

Στον «περιορισμένο γλωσσικό κώδικα» αντιστοιχεί και εκφράζεται ένα σύστημα οργάνωσης των κοινωνικών σχέσεων μέσα στην οικογένεια, που το ονομάζει «σύστημα κλειστών ρόλων». Αντίστοιχα, στον «επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα» αντιστοιχεί και εκφράζεται η οργάνωση, που ονομάζει «σύστημα ανοιχτών ρόλων».

Το «σύστημα κλειστών ρόλων» το περιγράφει με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά. Μέσα στην οικογένεια, ο ρόλος του κάθε μέλους είναι αυστηρά οριοθετημένος. Η οικογενειακή ιεραρχία είναι επίσης αυστηρή και οι αποφάσεις παίρνονται χωρίς συζήτηση από τα μέλη που η θέση τους στην οικογενειακή ιεραρχία τα εξουσιοδοτεί να αποφασίζουν. Οι σχέσεις αυτές ενισχύουν στα παιδιά την εκμάθηση ενός ρόλου περισσότερο συλλογικού παρά ατομικού. Η κοινωνικοποίηση των παιδιών γίνεται μέσα από την ομάδα των ομηλίκων, καθώς ο έλεγχος της οικογένειας πάνω στις σχέσεις των παιδιών με την ομάδα ομηλίκων είναι χαλαρός. Το σύστημα οικογενειακών σχέσεων βασίζεται σ' έναν τρόπο επικοινωνίας των μελών που προσφέρει λιγότερες δυνατότητες λεκτικής έκφρασης της γνώμης, των συναισθημάτων ή των επιθυμιών από τα παιδιά. Το σύστημα αυτό αντιστοιχεί στον «περιορισμένο γλωσσικό κώδικα», όπου το Εγώ είναι λιγότερο παρόν και οι γλωσσικές επιλογές πιο περιορισμένες, καθώς οι σημασίες είναι περισσότερο συλλογικές. Επιπλέον οι λιγότερες γλωσσικές επιλογές και η απλή και δύσκαμπτη σύνταξη αποθαρρύνουν τη γλωσσική εφευρετικότητα και εμποδίζουν το άτομο να αποπειραθεί να μεταβάλει το σύστημα των συμβόλων. Ο περιορισμένος κώδικας ακόμα προσφέρει στον ομιλητή αντιληπτική οργάνωση λιγότερο περίπλοκη, άρα μια σειρά αιτιατών σχέσεων λιγότερο ανεπτυγμένη και δυσκολία στο χειρισμό των αφηρημένων εννοιών.

Το «ανοιχτό σύστημα ρόλων» χαρακτηρίζεται από οργάνωση των οικογενειακών σχέσεων προσανατολισμένη στο άτομο, την ατομικότητα του κάθε μέλους. Ο τομέας των αποφάσεων είναι ανοιχτός στην παρέμβαση και την κρίση όλων των μελών, με αρκετά περιθώρια πρωτοβουλίας στα παιδιά. Η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο στον έλεγχο που ασκεί πάνω στις σχέσεις των παιδιών με την ομάδα ομηλίκων. Η κοινωνικοποίησή τους «δεν εγκαταλείπεται» ποτέ στην επίδραση της ομάδας ομηλίκων. Οι σχέσεις αυτές και ο τρόπος που παίρνονται οι αποφάσεις δίνουν βαρύτητα στη λεκτική επικοινωνία, στην ανταλλαγή κρίσεων, επιχειρημάτων και συμπερασμάτων ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά. Έτσι ενισχύεται η λεκτική έκφραση των συναισθημάτων, των προτιμήσεων, επιθυμιών κτλ. Το σύστημα αντιστοιχεί και εκφράζεται στον «επεξεργασμένο κώδικα», που προσφέρει πολλές γλωσσικές επιλογές, εξαπομίκευση των σημασιών, σύνθετο λόγο και εύκαμπτη σύνταξη. Επίσης ενθαρρύνει τη διατύπωση νέων εννοιών, επιτρέπει το μετασχηματισμό και την τροποποίηση εννοιών καθώς και την εφεύρεση νέων όρων¹⁰⁰.

Μέρος από τα θεωρητικά συμπερασματα του Μπερνστίν στηρίζονται στο έργο του ρωσού γλωσσολόγου της δεκαετίας του 1920 Λεβ Βυγκότσκι, που αποδίδει μεγάλη σημασία στη γλώσσα για την ανάπτυξη και τη διαμορφωση της αντίληψης¹¹. Στηρίζεται επίσης σε αναλογες αντιλήψεις του Έντουαρντ Σαπώ, που υποστηρίζει ότι η γλώσσα είναι οδηγός προς την «κοινωνική πραγματικότητα». Και ακόμα, στο έργο του Μπέντζαμιν Λη Γουόρφ, επηρεασμένο κυρίως από τον Σαπώ, που κατασκεύασε την επιστημονική υπόθεση (τη λεγόμενη υπόθεση Σαπώ-Γουόρφ), που λέει ότι η γλώσσα είναι διαμορφωτική της νοητικής δομής, ότι παίζει ένα ρόλο πολύ ουσιαστικότερο από αυτόν που ως τώρα γνωρίζαμε, γιατί η δομή της γλώσσας και η σχέση της με την πραγματικότητα που συμβολίζει επηρεάζουν τη σκέψη, επιδρούν στη νόηση και τη διαμορφώνουν¹².

Πρέπει να τονιστεί εδώ ότι ξέρουμε ακόμα πολύ λίγα για τη σχέση γλώσσας και νόησης. Η υπόθεση Σαπώ-Γουόρφ είναι πολύ ενδιαφέρουσα, αλλά δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα που να την αποδεικνύουν. Η μόνη ένδειξη που διαθέτουμε ως τώρα βρίσκεται κυρίως στις έρευνες του Λάμποβ, όπου φαίνεται ποιες γνωστικές δυνατότητες προσφέρει μια ορισμένη γλώσσα¹³. Πρέπει να τονιστεί ακόμα ότι στο βαθμό που είναι σωστή, η ενδιαφέρουσα αυτή υπόθεση δεν εμπεριέχει καθόλου αξιολογική διαφοροποίηση των γλωσσικών διαφορών. Η γλώσσα είναι απλώς διαφορετική. Στο βαθμό μάλιστα που οι ενδείξεις από τις έρευνες του Λάμποβ αποδειχτούν σωστές, υπάρχει το ενδεχόμενο να ανατραπεί η αξιολογική νόρμα που θεωρεί ανώτερη την επίσημη μορφή της γλώσσας. Αν οι ενδείξεις που προκύπτουν από το έργο του Λάμποβ αποδειχτούν σωστές, η κοινή αγγλική των μαύρων εμφανίζεται πιο ακριβής και πιο αποτελεσματική από την επίσημη γλώσσα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο Μπερνστίν θεωρεί ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στον «τρόπο γνωστικής έκφρασης» και στις διάφορες κοινωνικές τάξεις¹⁴. Ότι διαφορετικοί όροι για την ονομασία του ίδιου αντικείμενου σημαίνουν διαφορετικές εμπειρίες. Δηλαδή, η δομή των κοινωνικών στρωμάτων μεταδίδει στα άτομα διαφορετικές εμπειρίες, που εκφράζονται στις διαφορετικές σημασίες. Οι διαφορετικές εμπειρίες, η διαφορετική γνωστική διαδικασία για την κάθε γλώσσα προδιαθέτει τα άτομα από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα με ισχυρή αντίσταση απέναντι στην επίσημη μάθηση. Η αντίσταση αυτή εκφράζεται με πολλούς τρόπους και σε πολλά επίπεδα, γίνεται π.χ. άρνηση της πειθαρχίας, απόρριψη των αξιών του δασκάλου, μη συνειδητοποίηση της ανάγκης εμπλουτισμού του λεξιλογίου, προτίμηση για την περιγραφική παρά για την αναλυτική γνωστική διαδικασία¹⁵. Η γλώσσα των λαϊκών στρωμάτων,

με άλλα λόγια, και ο τρόπος σκέψης που διαμορφώνει προδιαθέτει τα άτομα με ισχυρή αντίσταση απέναντι σε όλες σχεδόν τις προϋποθέσεις της σχολικής επιτυχίας.

Ο Μπερνστίν υποστηρίζει ακόμα ότι έχει μεγάλη σημασία ο ρόλος που παίζει η γλώσσα στη διαδικασία απόκτησης από το παιδί «ιδιαιτέρως κοινωνικής ταυτότητας». Οι διαφορετικοί κατά κοινωνική τάξη γλωσσικοί κώδικες μέσα από τους οποίους μεταδίδεται η παιδεία (κοινοτομία) και διαμορφώνεται η κοινωνική συμπεριφορά επηρεάζουν τη σχέση του παιδιού με το σχολείο, γιατί ο μαθητής κάτοχος του «περιορισμένου γλωσσικού κώδικα» ζει τη σχολική εμπειρία ως συμβολική και κοινωνική αλλαγή, ενώ ο μαθητής κάτοχος του «επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα» τη ζει ως συμβολική και κοινωνική εξέλιξη¹⁶.

Οι εμπειρικές έρευνες αποδεικνύουν από πολλά χρόνια ότι η ανάπτυξη του λόγου έχει σχέση με τη μεταγενέστερη ευφυΐα, τουλάχιστον την ευφυΐα όπως την ορίζει ο δυτικός πολιτισμός και το σχολικό σύστημα, δηλαδή τουλάχιστον την ευφυΐα που απαιτεί η σχολική επιτυχία¹⁷. Και οπωσδήποτε, όπως έχει επανειλημμένα αποδειχτεί, η σχολική επιτυχία έχει πολύ στενή σχέση με την ικανότητα των μαθητών να χειρίζονται με άνεση τη σχολική γλώσσα¹⁸.

• • •

Η θεωρία του Μπερνστίν προκάλεσε ευρύτατο διεθνή διάλογο, που συνεχίζεται ακόμα. Από τις κριτικές που ασκήθηκαν ως τώρα, η σημαντικότερη ίσως είναι η ακόλουθη: η ονομασία και η περιγραφή των δύο κωδίκων περιέχει την εκ των προτέρων θετική αξιολόγηση της γλώσσας των μεσοστρωμάτων και την αρνητική αξιολόγηση της λαϊκής γλώσσας¹⁹. Αμφισβητήθηκε δηλαδή η ορολογία του Μπερνστίν και γράφτηκε ότι ο «περιορισμένος» κώδικας δεν είναι καθόλου περιορισμένος, απλώς εκφράζει μια άλλη σχέση με τη γλώσσα²⁰.

Για την πλήρη κατανόηση της θεωρίας του, πρέπει να σημειώσουμε και τούτο: η ταξική γλωσσική διαφορά, που ο Μπερνστίν διαπιστώνει, είναι ακραία και αυτό σίγουρα οφείλεται στις έντονες ιδιοτυπίες της αγγλικής κοινωνίας. Στην Αγγλία, οι εξωτερικές και ορατές διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις (συμπεριφορά, ενδυμασία, εξωγλωσσικοί κώδικες επικοινωνίας, συνήθειες) είναι εντονότερες από ό,τι σε άλλες χώρες. Οι γλωσσικές μάλιστα ταξικές διαφορές είναι έντονες και άμεσα καταληπτές όσο πουθενά αλλού στον κόσμο. Η γραμματική, η σύνταξη, το λεξιλόγιο και η προφορά αλλάζουν όσο σε καμία άλλη χώρα από τη μια

τάξη στην άλλη. Και μόνο στην Αγγλία συμβαίνει να είναι δυνατό για τον κάθε ομιλητή, μόλις αφθρώσει μία φράση, ο ακροατής να καταλαβαίνει αμέσως από την επιλογή των λέξεων, τη σύνταξη και την προφορά, σε ποια κοινωνική κατηγορία ανήκει ο ομιλητής και σε ποια περιοχή της χώρας ή σε ποια γειτονιά του Λονδίνου κατοικεί. Δεν πρέπει να ξεχνάμε, γράφουν ο Κάριμπελ και ο Χάλσεϋ ότι «τα δεδομένα του Μπερνστίν είναι κυρίως βρετανικά. () ταξικός όμως χαρακτήρας της βρετανικής κοινωνίας είναι ιδιαίτερα εμφανής και η ταξική γλωσσική διαφοροποίηση είναι ασυνήθιστα έντονη. Παραμένει λοιπόν ανοιχτό το ερώτημα, εάν η κοινωνιογλωσσική θεωρία του Μπερνστίν μπορεί να εφαρμοστεί με την ίδια αποτελεσματικότητα και σε άλλες βιομηχανικές κοινωνίες»¹¹.

Ένα παράδειγμα, που μνημονεύεται επανειλημμένα για να δείξει ότι αυτό που ο Μπερνστίν ονομάζει «περιορισμένος κώδικας» είναι το γλωσσικό αποτέλεσμα μιας άλλης σχέσης με τη γλώσσα, είναι το ακόλουθο. Σε μία από τις δοκιμασίες του Μπερνστίν σε παιδιά 5 χρόνων, που τα αποτελέσματά της δείχνουν ότι τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων έχουν γλώσσα πιο περιορισμένη, δίνονται στα παιδιά πέντε εικόνες στη σειρά που συνθέτουν μια ιστορία και τους ζητιέται να διηγηθούν την ιστορία. Από τα αποτελέσματα, ο Μπερνστίν κατασκευάζει δύο τυποποιημένες απαντήσεις, που η μία αντιστοιχεί στον περιορισμένο κώδικα και η άλλη στον επεξεργασμένο. Η πρώτη απάντηση είναι:

«Παίζουν ποδόσφαιρο και σουτάρει και η μπάλα ξεφεύγει και σπάει ένα τζάμι και όλοι κοιτάζουν, μετά αυτός βγαίνει και τους μαλώνει γιατί το έσπασαν και μετά το βάζουν στα πόδια».

Η δεύτερη απάντηση είναι:

«Τρία αγόρια παίζουν ποδόσφαιρο και το ένα σουτάρει την μπάλα και η μπάλα ξεφεύγει και σπάει ένα τζάμι και τα αγόρια κοιτάζουν, ένας άντρας βγαίνει και τα μαλώνει γιατί έσπασαν το τζάμι και μετά το βάζουν στα πόδια και η γυναίκα κοιτάζει από το παράθυρο»¹².

Η ερμηνεία του Μπερνστίν, σύμφωνα με την οποία στην πρώτη απάντηση διαβάζουμε τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, που μιλούν οι λαϊκές τάξεις, αμφισβητείται με την ακόλουθη συλλογιστική. Η πρώτη απάντηση για να γίνει κατανοητή προϋποθέτει ο ακροατής να ξέρει τις εικόνες, πράγμα που δε συμβαίνει με τη δεύτερη. Στην πρώτη διήγηση πολλές σημασίες λανθάνουν στο λόγο, γιατί αποτελούν έμμεσες μνείες στην εικόνα. Στη δεύτερη, όλες οι σημασίες είναι λεκτικά εκφρασμένες. Δηλαδή, σύμφωνα με την αμφισβήτηση αυτή, στην πρώτη διήγηση δεν έχουμε περιορισμένο κώδικα, αλλά διαφορετική χρήση της γλώσσας και διαφορετικό κώδικα κοινωνικής συμπεριφοράς. Η απουσία ορισμού και

η χρήση του απροσδιόριστου υποκειμένου («παίζουν» αντί «τρία αγόρια παίζουν» και «σουτάρει» αντί «το ένα σουτάρει») δεν αποτελούν απόδειξη περιορισμένου κώδικα, άλλωστε ο προσδιορισμός του υποκειμένου παραλείπεται μόνο όταν αποκλείεται η παρανόηση («η μπάλα ξεφεύγει»). Δείχνουν ότι ο ομιλητής θεωρεί αυτονόητο πως ο ακροατής καταλαβαίνει ποιο είναι το υποκείμενο και θεωρεί περιττό τον προσδιορισμό του. Δηλαδή, στην πρώτη διήγηση το παιδί των λαϊκών στρωμάτων λέει «παίζουν ποδόσφαιρο», αντί να πει «τρία αγόρια παίζουν ποδόσφαιρο», γιατί την ώρα που το λέει, ο ακροατής (εξεταστής) κοιτάζει μαζί του τις εικόνες, άρα το παιδί θεωρεί ότι ξέρουν και οι δύο ποιοι και πόσοι παίζουν και είναι περιττό να το προσδιορίσει. Η δεύτερη διήγηση δεν αποδεικνύει λόγο πιο επεξεργασμένο, αποδεικνύει όμως ότι το παιδί των μεσοστρωμάτων καταλαβαίνει πολύ καλύτερα τι ζητάει ο εξεταστής, όταν του προτείνει να διηγηθεί την εικονογραφημένη ιστορία. Καταλαβαίνει ότι εξετάζεται και ότι πρέπει να δείξει τι ξέρει¹³¹.

Τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων έχουν σχέση λογικής της επικοινωνίας με τη γλώσσα, σημειώνεται αλλού. Δεν έχουν συνηθίσει και δεν τους αρέσει να μιλούν χωρίς προφανή στόχο, να μιλούν στο κενό ή να φτιάχνουν φράσεις τεχνητές, δίχως σκοπό τη μετάδοση μηνύματος¹³². Το ίδιο ακριβώς υποστηρίζει ο Μισέλ Τορτ που αναφέρει ότι στις δοκιμασίες νοημοσύνης τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων στην ερώτηση «τι είναι σκύλος;» αποτυγχάνουν συστηματικά, γιατί συχνά απαντούν «Τι είναι σκύλος; Μα, σκύλος!», και μάλιστα με μια απόχρωση αποδοκιμασίας στη φωνή. Η απάντηση αυτή, κατά τον Τορτ, δείχνει άλλη σχέση των παιδιών από λαϊκά στρώματα με την πραγματικότητα. Δείχνει επίσης ελλιπή κατανόηση της εξέτασης, δεν καταλαβαίνουν τα παιδιά αυτά τι ακριβώς ζητάει ο εξεταστής, που περιμένει να του απαντήσουν ότι ο σκύλος είναι «ζώο τετράποδο»¹³³.

Την κριτική αυτή, την όξυνε στο έπακρο, αδικώντας τον Μπερνστίν, ο αμερικανός γλωσσολόγος Γουίλιαμ Λάμποβ, που έγραψε ότι, αν χρησιμοποιούσε αυτή τη θεωρία, θα είχε καταλήξει στο συμπέρασμα ότι «τα μαύρα παιδιά στις ΗΠΑ είναι τελείως ιθαγενείς»¹³⁴.

Δύο ακόμα αξιομνημόνευτες αντιρρήσεις στη θεωρία του Μπερνστίν είναι οι παρακάτω. Αμφισβητείται μεθοδολογικά μέχρι ποιο βαθμό είναι σωστή και δίνει έγκυρα συμπεράσματα, η εικόνα της κοινωνικής δομής, όπως τη βλέπουν ο Μπερνστίν και οι συνεργάτες του, σαν ένα σύνολο που αποτελείται από δύο μέρη, τις εργαζόμενες τάξεις και τις μέσες-ανώτερες τάξεις. Επίσης, κι αυτό είναι σημαντικό, αμφισβητείται η ακρίβεια των αποτελεσμάτων της πειραματικής κοινωνιογλωσσολογίας, όπως την

εφάρμοσαν ο Μπερνστίν και οι συνεργάτες του. Γιατί μελέτησαν τη γλωσσική συμπεριφορά των ατόμων, μόνο σε κατάσταση εξέτασης με δοκιμασίες και δε μελέτησαν ποτέ τη γλωσσική έκφραση των μαθητών και τις διαφορές της, σε «φυσική κατάσταση», όταν δηλαδή τα παιδιά εκφράζονται αυθόρμητα, δίχως να ξέρουν ότι εξετάζονται¹²⁷. Η έκφραση σε «φυσική κατάσταση» διαφέρει εντυπωσιακά από την έκφραση σε συνθήκες εξέτασης, κυρίως για τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων, όπως δείχνουν οι έρευνες του Γουίλιαμ Λάμποβ και μια έρευνα, που αναφέρεται παραπάνω, όπου όταν μαγνητοφωνήθηκε ο ελεύθερος λόγος των παιδιών στο διάλειμμα, δεν προέκυψαν ποιοτικές διαφορές κατά κοινωνική κατηγορία¹²⁸.



**ΟΙ ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ
ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**



ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Επί τριάντα χρόνια, διαπιστώνεται σε όλες τις χώρες ότι οι κακοί μαθητές είναι παιδιά φτωχών οικογενειών και οι καλοί μαθητές παιδιά προνομιούχων. Διαπιστώνεται ότι η κοινωνική πυραμίδα αναπαράγεται με ακρίβεια στη βαθμολογία των δασκάλων, στα αποτελέσματα διαγωνισμών και εξετάσεων, στην κοινωνική σύνθεση των φοιτητών.

Ός εδώ περιγράψαμε το παραπάνω φαινόμενο και δώσαμε τις αποδείξεις για τη συστηματική παρουσία του σε όλες τις χώρες.

Θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια, αναγκαστικά κάπως σχηματοποιημένες, τις διάφορες ερμηνείες που έχουν ως τώρα προταθεί από τους μελετητές. Πώς εξηγείται το φαινόμενο αυτό, σε ποιους μηχανισμούς οφείλεται και πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί. Οι ερμηνείες της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο, που έχουν προταθεί, είναι πολλές και με πλήθος αποχρώσεις. Τυποποιούμε τις ερμηνείες αυτές κατά το θεωρητικό και μεθοδολογικό τους υπόβαθρο, γιατί αυτό πριν από όλα διαφοροποιεί όχι μόνο τα συμπεράσματα αλλά και τις αιτιολογίες. Η εικόνα που προβάλλει επομένως δεν είναι πλήρης, αλλά καλύπτει τις γενικές γραμμές του προβληματισμού, όπως έχει διαμορφωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία, μετά 30 χρόνια μελέτες για την ερμηνεία της ανισότητας και για την αντιμετώπισή της.

Η ΦΟΝΞΙΟΝΑΛΙΣΤΙΚΗ ΕΡΜΗΝΕΙΑ

Μεγάλος αριθμός από ερευνητές, κυρίως στην αμερικανική κοινωνιολογία, μελέτησε και εξακολουθεί να μελετάει, ποιοι είναι οι πολυάριθμοι και περιπλοκοί ψυχολογικοί και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, που ενδέχεται να επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία των μαθητών. Οι μελέτες αυτές έχουν θεωρητικό τους υπόβαθρο τη φονξιοναλιστική θεωρία και κυρίως το έργο του Τάλκοτ Πάρσονς¹¹⁹.

Πρέπει, για την πλήρη κατανόηση των συμπερασμάτων όπου καταλήγουν οι μελέτες αυτές, να σημειώσουμε ότι ο Τάλκοτ Πάρσονς θεωρεί πολύ φυσικό να επιλέγει το σχολείο τους ικανότερους, αρκεί η επιλογή να γίνεται με κριτήρια δίκαια και αντικειμενικά. Θεωρεί φυσικό να επιβραβεύει (α) τις καλές επιδόσεις και (β) την προσαρμογή των μαθητών στις ηθικές του αξίες, γιατί έτσι προετοιμάζει το σχολείο τους μαθητές για τους μελλοντικούς «ρόλους» που θα ασκήσουν ως ενήλικες στην ιεραρχημένη κοινωνία, όπου «υπάρχουν ανώτερα και κατώτερα επαγγέλματα»¹²⁰.

Το θέμα της «ηθικής» προσαρμογής είναι για τον Πάρσονς ουσιαστικό. Θεωρεί την προσαρμογή των μαθητών στις ηθικές αξίες του σχολείου εξίσου σημαντική με τις καλές γνωστικές επιδόσεις. Υποστηρίζει μάλιστα ότι η προσαρμογή αυτή οδηγεί στην ανάπτυξη «ηγετικών ικανοτήτων», «πρωτοβουλίας» και ανοίγει το δρόμο προς την κοινωνική επιτυχία¹²¹. Χρησιμοποιώντας κυρίως ψυχολογικούς όρους για την ανάλυση των αιτιών της σχολικής επιτυχίας, ο Πάρσονς υποστηρίζει ότι τις «ηθικές ικανότητες» και τα «κίνητρα επιτυχίας» επηρεάζει πρώτα η οικογένεια, εξίσου σημαντικά τα επηρεάζει η «ομάδα των ομοίων»¹²² και τέλος το σχολείο. Οι μαθητές, ανάλογα με τις επιδράσεις που έχει ασκήσει η οικογένειά τους, όταν βρεθούν στο σχολείο, θα ταυτιστούν (με την ψυχολογική σημασία του όρου «ταύτιση») είτε με το δάσκαλο, είτε με την ομάδα των ομοίων ομηλίκων. Η ταύτιση αυτή αποτελεί την κυριότερη διαφοροποίηση που καθορίζει εάν αργότερα θα φοιτήσουν ή όχι στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι μαθητές που ταυτίζονται με το δάσκαλο θα φτάσουν στα πανεπιστήμια, ενώ οι μαθητές που ταυτίζονται με τους ομοίους τους δε θα φτάσουν¹²³.

Για το θέμα της ανισότητας, ο Πάρσονς πιστεύει ότι είναι δεδομένο πως η κοινωνία είναι διαστρωματωμένη (την ονομάζει «ιεραρχημένη»). Επομένως, είναι φυσικό να επιλέγει το σχολείο τους καλύτερους, προκαθορίζοντας το μελλοντικό καταμερισμό των επαγγελματιών. Αρκεί η επιλογή να είναι «δίκαιη» και να προσφέρονται σε όλους «ίσες ευκαιρίες».

Για το θέμα της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο, υποστηρίζει ότι η σχολική επιλογή δεν καθορίζεται από την κοινωνική προέλευση, ή αλλιώς με τα δικά του λόγια «το ενιαίο κριτήριο της σχολικής επιλογής δεν καθορίζεται από την κοινωνική προέλευση». Στο συμπέρασμα αυτό οδηγείται όχι από άλλα στοιχεία, από όσα αναφέραμε παραπάνω, αλλά από άλλη ερμηνεία. Παρουσιάζει π.χ. ορισμένα δεδομένα που αποδεικνύουν ότι ανάλογα με τη βαθμολογία των ατόμων στο δείκτη νοημοσύνης, στην ανώτερη εκπαίδευση μπαίνουν όσοι έχουν μέσο ή ψηλό Δ.Ν., ανάμεσα ωστόσο στους μαθητές με τον ψηλότερο Δ.Ν., δε σπουδάζει μόνο η μεγάλη πλειοψηφία όσων προέρχονται από τα ανώτερα στρώματα αλλά και 29% παιδιά εργατών. Επομένως, συμπεραίνει ο Πάρσονς, το ενιαίο κριτήριο της νοητικής ικανότητας δεν καθορίζεται από την κοινωνική προέλευση, εφόσον μπαίνει στην ανώτερη εκπαίδευση ένα ποσοστό μαθητών με ψηλό Δ.Ν., μολονότι είναι παιδιά εργατών. Επειδή το επιχείρημα το ερμηνεύουμε εδώ, ας το παραθέσουμε και με τα δικά του λόγια. Γράφει λοιπόν: «Διαπιστώθηκε π.χ. ότι ανάμεσα στους μαθητές με την ψηλότερη βαθμολογία στο δείκτη νοημοσύνης σκοπεύουν να σπουδάσουν στο κολέγιο 29% παιδιά εργατών και 89% παιδιά ανώτερων στελεχών. Από τα παραπάνω προκύπτουν δύο κύρια συμπεράσματα: ότι υπάρχει ένα σχετικά ενιαίο κριτήριο επιλογής, που διαχωρίζει όσους θα φοιτήσουν στο κολέγιο από τους άλλους, και ότι για πολύ μεγάλο ποσοστό η λειτουργία αυτού του κριτηρίου δεν είναι κατασκεινή, δεν είναι απλή επικύρωση μιας προηγούμενης τοποθέτησης στην ιεραρχική κλίμακα»¹¹⁴. Για παρόμοια δεδομένα, ωστόσο, ο Ντάελ Γούλφλι είχε ήδη συμπεράνει: «Η πιθανότητα να εισαχθεί κανείς στο κολέγιο μειώνεται σημαντικά όσο κατεβαίνουμε στην κλίμακα ικτινοτήτων, αλλά μειώνεται πολύ περισσότερο για τα παιδιά από οικονομικά και κοινωνικά μη προνομιούχες οικογένειες από ό,τι για τα παιδιά από προνομιούχες οικογένειες»¹¹⁵.

Ο Τάλκοτ Πάρσονς, λοιπόν, σε μεγάλο βαθμό στηριγμένος στον Εμίλ Ντιρκέμ, που θεωρεί τις ηθικές αξίες θεμέλιο της κοινωνίας και τη μεταβίβασή τους στις νεότερες γενιές από το εκπαιδευτικό σύστημα ουσιαστική λειτουργία μέσα από την οποία διαιωνίζεται η συγκεκριμένη κοινωνία¹¹⁶, θεωρεί την αποδοχή των ηθικών αξιών του σχολείου και της κοινωνίας μία από τις προϋποθέσεις της σχολικής επιτυχίας. Οι άλλες προϋποθέσεις είναι οι ατομικές ικανότητες και τα ατομικά κίνητρα.

Η άποψη αυτή εμφανίζεται σε πολλές μελέτες για την εκπαίδευση. Μερικές φορές μάλιστα η κοινωνικοπολιτική προσαρμογή συνδέεται απερίφραστα με τη σχολική επιτυχία: «Στις Ηνωμένες Πολιτείες, με τα

2.000 ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης, υπάρχει κάπου μια θέση σ' ένα κολλέγιο για όλους (...). Ενώ όμως, η αμερικανική εκπαίδευση υπόσχεται από ένα διπλώμα σε όλους όσοι αποδέχονται τις αξίες της, ανεξάρτητα από τις σχολικές τους ικανότητες, δεν είναι το ίδιο σαφές τι μπορεί να κάνει για όλους εκείνους που ριζικά απορρίπτουν τους στόχους και τις αξίες της μαζί με πολλούς από τους στόχους και τις αξίες της ευρύτερης κοινωνίας. Η αύξηση και η εξάπλωση της νεανικής βίας και εγκληματικότητας στις ΗΠΑ πιθανόν να σχετίζεται στενά με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες έχουν εξαπλωθεί κυρίως στην "προσαρμοσμένη πλειοψηφία"»¹³

Η ανισότητα στην εκπαίδευση ερμηνεύεται, λοιπόν, με πολλούς τρόπους. Έχει αποδοθεί στο γεγονός ότι το αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι συγκεντρωτικό, αλλά υπάρχουν κοινοτικά σχολεία με διαφορετικά προγράμματα, πολύ διαφορετική ποιότητα και τα παιδιά που προέρχονται από τις διάφορες κοινωνικές κατηγορίες δε βρίσκουν στο σχολείο την ίδια προτροπή και ενθάρρυνση για σπουδές¹⁴. Το θέμα αυτό της προτροπής και της ενθάρρυνσης από το δάσκαλο έχει σχολιαστεί πολύ. Στήριγμένοι στη λεγόμενη «θεωρία της ετικέτας»¹⁵, διάφοροι ερμηνευτές υποστηρίζουν ότι η άνιση επίδοση και η διαφορετική έφεση για μόρφωση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ενθάρρυνση ή την απογοήτευση που προκαλεί στο μαθητή η κρίση του δασκάλου, η «ετικέτα» του ικανού ή του ανίκανου, του έξυπνου ή του αργόστροφου που αποδίδει ο δάσκαλος, γιατί ο μαθητής με τον καιρό προσαρμόζεται στην «ετικέτα» αυτή¹⁶. Οι έμμεσες προβλέψεις του δασκάλου επηρεάζουν καθοριστικά το μέλλον του μαθητή. Αντιμετωπίζοντάς τον σαν έξυπνο ή ανεπίδεκτο, ο δάσκαλος στην πράξη κάνει μια προφητεία, που επιδρά ουσιαστικά στην έφεση του μαθητή για μάθηση. Άλλωστε, οι μαθητές τους οποίους στην αρχή της σχολικής χρονιάς οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν σαν «πολλά υποσχόμενους», στο τέλος της χρονιάς έχουν βελτιώσει σημαντικά την επίδοσή τους¹⁷. Στο ίδιο περίπου συμπέρασμα καταλήγει και άλλη εμπειρική μελέτη. Διαπιστώνει ότι ο δάσκαλος ή ο καθηγητής εξαιτίας των διαφορετικών για κάθε μαθητή προσδοκιών του έχει και διαφορετική συμπεριφορά απέναντι στον καθένα τους. Οι προσδοκίες και η συμπεριφορά του δασκάλου επηρεάζουν την εικόνα που έχει ο μαθητής για τον εαυτό του, επηρεάζουν τα κίνητρα και την έφεση για μάθηση. Αν η συμπεριφορά του δασκάλου μείνει για αρκετό διάστημα σταθερή, το μέλλον των μαθητών έχει καθοριστεί, εκείνοι που ο δάσκαλος αντιμετωπίζει δείχνοντας έμμεσα ότι από αυτούς περιμένει πολλά θα καλυτερεύουν συνεχώς και το επίπεδο των άλλων θα πέφτει επίσης συνεχώς¹⁸.

Η ερμηνεία αυτή έχει αποδώσει στο σχολείο και ευρύτερα φαινόμενα. Ορισμένες μελέτες συμπεραίνουν ότι η καταδικαστική κρίση του σχολείου, που δίνει σε ένα ποσοστό των μαθητών τη σφραγίδα του ανίκανου ή του απροσάρμοστου, ευθύνεται πριν απ' όλα για την αύξηση της εγκληματικότητας των νέων¹⁴³. Πρέπει εδώ να προσθέσουμε ότι αυτή η θεωρία, διαφέρει ως προς τις περισσότερες ερμηνείες που στηρίζονται στον Τάλκοτ Πάρσονς, γιατί την κύρια ευθύνη για την άνοση συμμετοχή και άνοση επίδοση στις διάφορες βαθμίδες του σχολείου την αποδίδει στον εκπαιδευτικό θεσμό.

Η μεγαλύτερη κατηγορία μελετών, που ερμήνευσε τα εκπαιδευτικά φαινόμενα επίσης με εργαλείο ψυχολογικούς κυρίως όρους, αποδίδει το κύριο μέρος της ευθύνης για τη σχολική αποτυχία στο άτομο και την οικογένειά του.

Είδαμε παραπάνω ότι οι γονείς των μαθητών έχουν πολύ διαφορετικές προσδοκίες και οι ίδιοι οι μαθητές πολύ διαφορετικές φιλοδοξίες και κίνητρα επιτυχίας, ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν¹⁴⁴. Μεγάλος αριθμός μελετών ερμηνεύει το φαινόμενο με αίτια κυρίως ψυχολογικά. Υποστηρίχθηκε ότι τα άτομα έχουν διαφορετική «νοοτροπία» ως προς την κοινωνική επιτυχία, ανάλογα με την κοινωνική κατηγορία από την οποία προέρχονται. Στα λαϊκά στρώματα η «νοοτροπία» αυτή, η τάση κοινωνικής ανόδου και γενικά ο στόχος της κοινωνικής επιτυχίας απουσιάζει, ενώ είναι έντονη στα μεσοστρώματα και στα ανώτερα στρώματα¹⁴⁵. Οι φιλοδοξίες, τα κίνητρα επιτυχίας, η επιθυμία σχολικής αριστείας δεν αποτελούν χαρακτηριστικά της ψυχολογίας και της νοοτροπίας των ατόμων από τα λαϊκά στρώματα και έτσι οι γονείς δεν τα μεταδίδουν στα παιδιά τους. Αντίθετα, στα μεσοστρώματα και τα ανώτερα στρώματα, τα άτομα έχουν έντονη τάση προς ανταγωνισμό, επομένως ψηλά κίνητρα και ισχυρή επιθυμία κοινωνικής επιτυχίας, που οι γονείς μεταδίδουν στα παιδιά τους, με αποτέλεσμα να γίνονται μαθητές με μεγάλη έφεση για μάθηση και τάση για σχολική διάκριση. Η προσέγγιση είναι τόσο έντονα ψυχολογική, που έχει υποστηριχτεί ότι ορισμένες κοινωνικές κατηγορίες έχουν το «σύνδρομο της επιτυχίας»¹⁴⁶. Οι ερμηνείες αυτές έχουν γίνει αντικείμενο σχολίων και κριτικής και έχει επισημανθεί η κοινωνική διάσταση των επιθυμιών και των κινήτρων, από άλλους επίσης αμερικανούς κοινωνιολόγους¹⁴⁷.

Η φονξιοναλιστικής προέλευσης κοινωνιολογία της εκπαίδευσης εξακολουθεί να υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα των βιομηχανικών χωρών είναι και πρέπει να είναι μέσο κοινωνικής κινητικότητας. Ότι η τεχνολογική εξέλιξη αυξάνει τη ζήτηση ειδικευμένης εργασίας, ειδικευση

που πρέπει να γίνεται στο σχολείο. 'Ότι στη βιομηχανική κοινωνία όλο και μεγαλύτερα ποσοστά πολιτών θα βρίσκονται όλο και περισσότερο χρόνο στο σχολείο¹³⁹. Υποστηρίζει επίσης ότι η επιλογή που κάνει το σχολείο πρέπει να γίνει όλο και περισσότερο αξιωματική. Η κοινωνική ανισότητα που επισημαίνεται είναι για την κοινωνία αρνητική, γιατί «αποθέματα τάλεντων» από τα λαϊκά στρώματα δεν αξιοποιούνται¹⁴⁰. Επομένως, πρέπει να παίρνονται συνεχώς μεταρρυθμιστικά μέτρα για τη συνεχή μείωση της κοινωνικής ανισότητας, ώστε να μη χάνονται για την οικονομία οι ατομικές δυνατότητες για ειδικευση, ήρα για βελτίωση της αποδοτικότητας των εργαζομένων, όπως λέει η «θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου». Για τις συνεχείς βελτιώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος που θα μειώνουν την κοινωνική ανισότητα, θεωρήθηκε ότι χρειάζεται συστηματική μελέτη των αιτιών της ανισότητας, εκείνων που κυρίως έχουν σχέση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, τα ψυχολογικά κίνητρα, τις δυσκολίες προσαρμογής κτλ., χαρακτηριστικά που προέρχονται από το διαφορετικό οικογενειακό περιβάλλον. Χρειάζεται μελέτη της αλληλεπίδρασης των σχέσεων δασκάλου και μαθητή και γενικά «μικροανάλυση», δηλαδή μελέτη του τι συμβαίνει στο εσωτερικό της σχολικής τάξης.

Η φονξιοναλιστικής προέλευσης κοινωνιολογία, με άλλα λόγια, μολονότι θεωρητικά δέχεται ότι το σχολείο είναι και πρέπει να είναι αξιωματικό, είναι και πρέπει να είναι επιλεκτικό και να προετοιμάζει τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας, έχει επισημάνει με μεγάλη ευαισθησία τις κοινωνικές ανισότητες που το σχολείο αναπαράγει. Έχει επίσης τονίσει την επίδραση στη σχολική ανισότητα που προκαλεί η κοινωνική ανισότητα και η φυλετική διάκριση. Π.χ., ένα από τα συμπεράσματα της μελέτης των Μπλάου και Ντάνκαν για τη Δομή των Απασχολήσεων είναι ότι: «η διαφορά στο επίπεδο της απασχόλησης και το εισόδημα στους Νέγρους και τους λευκούς είναι μεγαλύτερη για τους πιο εκπαιδευμένους από ό,τι για τους λιγότερο εκπαιδευμένους, με μερική εξαίρεση τη μειοψηφία που ολοκληρώνει τις σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση (...). Όσον αφορά το ερώτημα εάν η φυλετική διάκριση κατά των Νέγρων υπάρχει μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση στο σύστημα απασχολήσεων (και αναμφισβήτητα υπάρχει και δρα και στα δύο ως ένα βαθμό) παραμένει το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της φυλετικής διάκρισης είναι εντονότερα για τους περισσότερο από ό,τι για τους λιγότερο εκπαιδευμένους Νέγρους. Γεγονός που έχει σημαντικές επιπτώσεις»¹⁴⁰.

ΟΙ ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ ΤΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ

Εκπρόσωποι της θεωρίας έχουν επίσης με την εργασία τους προσφέρει στοιχειοθετημένες αποδείξεις για το ρόλο που παίζει το σχολείο στη νομιμοποίηση της ανισότητας¹⁵¹. Πρέπει να προσθέσουμε ότι η θετικότερη ίσως προσφορά της κοινωνιολογίας αυτής είναι η συστηματική ασχολία με τη μελέτη των πολλαπλών παραγόντων που προκαλούν την ανισότητα στο σχολείο και η συνεχής προσπάθεια να προτείνει βελτιώσεις που θα κάνουν τη σχολική επιλογή αντικειμενικότερη.

Η ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ «ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΩΝ»

Τη δεκαετία του 1980, στην κατεξοχήν εμπειρική αμερικανική κοινωνική επιστήμη εμφανίζονται κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, που προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τα σωρευμένα στοιχεία πάνω στην άνιση κατά κοινωνική προέλευση σχολική επίδοση των μαθητών υπάζουν τη φονξιοναλιστική παράδοση και προβάλλουν τις έννοιες της σύγκρουσης των τάξεων συμφερόντων. Αποδίδουν την άνω σχολική επίδοση και την εκπαιδευτική ανισότητα γενικά στην κεφαλαιοκρατική δομή της αμερικανικής κοινωνίας.

Μερικοί από τους κοινωνιολόγους αυτούς, λίγοι αφιμνητικά, χρησιμοποιούν κυρίως ως ερμηνευτικά κλειδιά τις κλασικές μαρξιστικές έννοιες. Βλέπουν το εκπαιδευτικό σύστημα ως το προϊόν της κοινωνικής δομής όπου μια κοινωνική τάξη, η αστική, κυριαρχεί μέσα από την ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής πάνω στις άλλες τάξεις. Βλέπουν το εκπαιδευτικό σύστημα να λειτουργεί με τρόπο που να εξασφαλίζει τη διαιώνιση αυτής της κυριαρχίας.

Η «ριζοσπαστική», όπως εκεί ονομάζεται, κοινωνιολογία έχει ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Συμπίπτει με την άνοδο στις ΗΠΑ του κινήματος της λεγόμενης Νέας Αριστεράς, που είναι κυρίως πολυάριθμη ανάμεσα στους διανοούμενους, όπως γράφουν οι Κάραμπελ και Χάλσεϊ εντοπίζοντας ένα ενδιαφέρον κοινωνικό φαινόμενο, μιας αριστεράς που είναι «δυσανάλογα πολυάριθμη και δραστήρια στα πανεπιστήμια» (και μάλιστα κυρίως στα πανεπιστήμια όπου γίνεται κοινωνική έρευνα), σε σχέση με την παρουσία της σε άλλες επαγγελματικές κατηγορίες και άλλα κοινωνικά στρώματα¹². Η ριζοσπαστική αυτή κοινωνιολογία γεννήθηκε από θεωρητική αναζήτηση, από την απόπειρα να διατυπωθούν οι αρχές μιας ολικής θεωρητικής ερμηνείας, μιας θεωρίας που να εξηγεί την κοινωνία συνολικά και μέσα στην πολυπλοκότητά της. Η απόπειρα αυτή οδήγησε στην κριτική και αργότερα στην απόρριψη της φονξιοναλιστικής θεωρίας, δημιουργώντας ένα είδος επιστροφής στις θεωρητικές πηγές του Καρλ Μαρξ και του Μαξ Βέμπερ. Ίσως, όπως λένε και οι ίδιοι οι ριζοσπάστες κοινωνιολόγοι, η μεγάλη θεωρητική αυτή αλλαγή έχει λιγότερο σχέση με την εξέλιξη της ίδιας της κοινωνικής επιστήμης και των νέων προβλημάτων που εντοπίζει ή προκαλεί η έρευνα, και περισσότερο συνδέεται ή μάλλον πηγάζει από τις γενικότερες κοινωνικές συνθήκες. Η πρώτη μεταπολεμική δεκαετία είναι για τις ΗΠΑ περίοδος κοινωνικής σταθερότητας, που ενισχύεται από και ενισχύει τον τεχνολογικό φονξιοναισμό. Δέκα χρόνια αργότερα, η κοινωνία εμφανίζεται (στα μάτια των

διανοουμένων της) να έχει αποτύχει στην πραγματοποίηση των ιδεωδών που η ίδια είχε θέσει στον εαυτό της. Και τότε κοινωνικοί κυρίως επιστημονες απομακρύνονται λίγο λίγο από τις παραδοσιακές αρχές της επιστημονικής ουδετερότητας απέναντι στα κοινωνικά φαινόμενα και εμφανίζεται μια τάση διανοουμένων με την πρόθεση όχι μόνο να κατανοήσει αλλά και να αλλάξει τα κακώς κείμενα. Έτσι, για πρώτη φορά μετά την περίοδο 1930-1940, εμφανίζονται τη δεκαετία του 1960 στις ΗΠΑ επιστημονικά έντυπα με ρητά διατυπωμένο πολιτικό προσανατολισμό, όπως είναι η *Επιδεώρηση της Ριζοσπαστικής Πολιτικής Οικονομίας Πολιτικής και Κοινωνίας* ή όπως είναι ο *Εξεγερμένος Κοινωνιολόγος*¹³¹.

Χαρακτηριστικό είναι ότι οι «ριζοσπάστες» κοινωνιολόγοι έχουν όλοι σχεδόν φονξιοναλιστική προέλευση. Άλλωστε, όλοι χρησιμοποιούν τις εμπειρικές μεθόδους ανάλυσης και μελετούν τα ίδια στοιχεία με τους φονξιοναλιστές. Μερικοί είναι και κατά τη ριζοσπαστική τους περίοδο έντονα επηρεασμένοι από τον Τάλκοτ Πάρσονς¹³², παρά το γεγονός ότι διαφωνούν μαζί του. Ακόμα και για όσους θεωρούνται και θεωρούν τον εαυτό τους μαρξιστές¹³³, μπορεί κανείς να εντοπίσει στις μελέτες τους πολλά στοιχεία φονξιοναλιστικής θεωρίας. Η πολιτική πρόθεση των ριζοσπαστών είναι πάντως σαφής, όπως δείχνουν και ορισμένοι τίτλοι μελετών τους, που για την αμερικανική επιστημονική παράδοση είναι προκλητικά πολιτικοί, όπως *Η εκπαίδευση ως πολιτιστικός και μορφωτικός ιμπεριαλισμός* του Μάρτιν Καρνόν, *Το σχολείο στην καπιταλιστική Αμερική* των Σάμιουελ Μπόουλς και Χέρμπερτ Γκιντις, που είναι και από τα σημαντικότερα δείγματα αυτής της τάσης¹³⁴.

Άλλο ένα χαρακτηριστικό, που αναφέρουν ο Κάραμπελ και ο Χάλσεϋ¹³⁵, είναι ότι οι «ριζοσπαστικές» θεωρίες αναπτυχθήκαν και χάρη στο γεγονός ότι οι κοινωνιολόγοι που τις επεξεργάστηκαν χρησιμοποίησαν για την ερευνητική δουλειά τους κονδύλια μεγάλων κρατικών και ιδιωτικών χρηματοδοτικών οργανισμών¹³⁶.

Η «ριζοσπαστική» ανάλυση έχει λοιπόν το θεωρητικό της υπόβαθρο στον Καρλ Μαρξ και τον Μαξ Βέμπερ. Προτείνει άλλες ερμηνείες για τα εκπαιδευτικά φαινόμενα και βλέπει το σχολείο ως προϊόν της κοινωνικής δομής και της οργάνωσης της οικονομίας.

Τη μεγάλη ποσοτική αύξηση των μαθητών και φοιτητών και γενικά τη διάδοση της εκπαίδευσης την αποδίδουν όχι μόνο στις ανάγκες της σύγχρονης οικονομίας για ειδικευμένη εργασία, όπως κάνει η «θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου», αλλά στον ανταγωνισμό των κοινωνικών ομάδων μέσα στην κοινωνική ιεραρχία της εξουσίας, ανταγωνισμό των ομάδων ιεραρχίας¹³⁷ στο οικονομικό και το επίπεδο της εξουσίας¹³⁸. Οι

κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες προσαρμόζουν, κατά τους «ριζοσπάστες», το εκπαιδευτικό σύστημα στα γενικότερα κοινωνικά συμφέροντά τους¹⁶¹. Το σχολείο δε μεταδίδει μόνο γνώσεις. Μάλιστα πολύ περισσότερο μεταδίδει στα μέλη των κοινωνικών ομάδων κυρίως γλωσσικές συνήθειες, τρόπο συμπεριφοράς και αξίες, που τα προσαρμόζουν στους μελλοντικούς κοινωνικούς ρόλους τους οποίους πρόκειται να ασκήσουν¹⁶².

Ακριβώς επειδή είναι μαφισιτές, ο Μπόουλς και ο Γκίντις θεωρούν ότι η κατανόηση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αδύνατη, χωρίς την ανάλυση της ταξικής δομής της κοινωνίας μέσα στην οποία το σύστημα λειτουργεί. Θεωρούν δηλαδή την ανάλυση των σχέσεων παραγωγής προϋπόθεση για την ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι περισσότερες μελέτες τους αναλύουν πώς και γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί καίριο μηχανισμό για την αναπαραγωγή του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Θεωρούν ότι η δομή και ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος καθρεφτίζει την ηγεμονία (με την έννοια που δίνει στον όρο ο Αντόνιο Γκράμσι) της κυρίαρχης τάξης. Το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από την ταξική προέλευσης ανισότητα της επίδοσης στο σχολείο και με τη διαφορετική κοινωνικοποίηση που καλλιεργεί στα μέλη των διάφορων κοινωνικών τάξεων, ενισχύει τις ανισότητες που οφείλονται στη διαδικασία παραγωγής¹⁶³. Πολύ ενδιαφέρουσα στάθηκε η παρέμβαση των Μπόουλς και Γκίντις στον οξύ διάλογο για το δείκτη νοημοσύνης και τη σχέση του με τις φυλετικές και τις ταξικές ανισότητες. Διαπιστώνουν, σε αντίθεση με την «τεχνοκρατική-αξιοκρατική» (όπως την ονομάζουν) οπτική, ότι οι γνωστικές ικανότητες που πιστοποιεί ο δείκτης νοημοσύνης δεν αποτελούν ουσιαστικό παράγοντα για τον καθορισμό της οικονομικής επιτυχίας (πράγμα που, όπως είδαμε, συμπεραίνει και η Ανισότητα του Τζενκς). Χρησιμοποιώντας στη συνέχεια πλήθος στοιχεία ανάμεσα στα οποία και εκείνα που στήριξαν τη θεωρία της γενετικής προέλευσης της ευφυΐας, αποδεικνύουν ότι ο δείκτης νοημοσύνης έχει κυρίως κοινωνική χρησιμότητα, γιατί παίζει σημαντικό ρόλο στη μεταβίβαση της κοινωνικής ανισότητας από τη μια γενιά στην άλλη¹⁶⁴.

Η άνιση επίδοση οφείλεται στην ταξική προέλευση, αλλά και στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο το σχολείο αντιμετωπίζει τα άτομα από τις διάφορες κοινωνικές τάξεις. Επίσης, η άνιση επίδοση αποτελεί έναν από τους τρόπους με τους οποίους γίνεται η ταξική αναπαραγωγή της κοινωνίας. Οι γνωστικές ικανότητες, όπως κι αν περιγραφούν, παίζουν μικρό ρόλο στη διαδικασία καταμερισμού των ατόμων στην κοινωνική εργασία και μέσα από αυτήν στα διάφορα επίπεδα της ταξικής δομής. Πολύ

σημαντικότερα από τις γνωστικές ικανότητες για τη διπλή αυτή κατανομή είναι άλλα χαρακτηριστικά, στοιχεία συμπεριφοράς και προσωπικότητας, απαραίτητα για την άσκηση ηγετικών ή όχι ρόλων στα διάφορα επίπεδα της διαδικασίας παραγωγής. Ένα μέρος από τα χαρακτηριστικά αυτά οφείλεται στην κοινωνική προέλευση και ένα άλλο μέρος μεταδίδεται από το σχολείο. Έτσι τα παιδιά των προνομιούχων βρίσκονται στατιστικά στα ψηλά σκαλοπάτια και τα παιδιά των μη προνομιούχων στα χαμηλά σκαλοπάτια της κοινωνικής ιεραρχίας¹⁶⁴.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι ενώ η φονξιοναλιστικής προέλευσης κοινωνιολογία περιγράφει τις σχέσεις ανάμεσα στην εκπαιδευτική ανισότητα και την κοινωνική προέλευση, η ριζοσπαστική κοινωνιολογία ερμηνεύει τη μία με την άλλη. Θεωρεί την εκπαιδευτική διαδικασία έναν κοινωνικό μηχανισμό μέσα από τον οποίο αναπαράγεται η ταξική δομή. Δηλαδή, η εκπαιδευτική ανισότητα έχει, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, όχι μόνο κοινωνικά αίτια αλλά και θεμελιώδη κοινωνική λειτουργία. όχι μόνο οφείλεται στην κοινωνική ανισότητα, αλλά αναπαράγει την ταξική δομή της κοινωνίας¹⁶⁵.

Η «ριζοσπαστική» ερμηνεία προσφέρει πολλά ερμηνευτικά κλειδιά, θέτοντας τα εκπαιδευτικά προβλήματα στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας της οποίας το σχολείο είναι ένας από τους θεμελιώδεις θεσμούς. Έχει ωστόσο ορισμένες αδυναμίες. Ανάγει με τρόπο μηχανιστικό την εκπαιδευτική ανισότητα στην κεφαλαιοκρατική δομή της κοινωνίας και την ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής. Μηχανιστικό, γιατί (όπως δείχνει η ανάλυση της περίπλοκης εκπαιδευτικής πραγματικότητας) τα αίτια της εκπαιδευτικής ανισότητας δεν οφείλονται μόνο στην ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής, αλλά στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και μάλιστα στην ευρύτερη διαίρεση ανάμεσα στη χειρωνακτική και τη διανοητική εργασία, που χαρακτηρίζει όλες τις υπαρκτές κοινωνίες, και τις σοσιαλιστικές. Επίσης, η ριζοσπαστική προσέγγιση ταυτίζει το στατιστικό συμπέρασμα, της άνισης κατά την ταξική καταγωγή τους κατανομής των ατόμων μέσα στο σχολικό σύστημα, με το πολιτικό συμπέρασμα που συνοψίζεται στη διατύπωση: η αστική τάξη προορίζει ορισμένα διπλώματα για τα δικά της παιδιά. Η απλουστευτική αυτή ταύτιση εμπεριέχει το έμμεσο πολιτικό συμπέρασμα, που άλλωστε ο Σάμιουελ Μπόουλς λέει απερίφραστα¹⁶⁶, ότι η εκπαιδευτική ανισότητα θα υπάρχει όσο επιζεί ο καπιταλισμός. Δηλαδή, η αναπαραγωγική των κοινωνικών ανισοτήτων λειτουργία του σχολείου δεν μπορεί ν' αντιμετωπιστεί παρά με την ανατροπή της καπιταλιστικής δομής της κοινωνίας, συμπέρασμα που τελικά αφήνει άθικτο το σχολικό θεσμό, ανάγοντας την όποια αλλαγή του στη γενικότερη κοινωνική αλλαγή.

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ «ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ»

Η μόνη συστηματική θεωρία, για την ερμηνεία της εκπαιδευτικής ανισότητας, αναπτύχθηκε στη Γαλλία. Η τάση αυτή στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και της παιδείας αποπειράται (α) να αποκαλύψει τους αόρατους κυρίως κοινωνικούς μηχανισμούς της σχολικής ανισότητας και (β) να απομονώσει τις κοινωνιολογικές μεθόδους που είναι κυρίαρχες στο διεθνή χώρο, με στόχο τη διαμόρφωση στο επίπεδο της θεωρίας μιας «επιστημονικής κοινωνιολογίας».

Η τάση αυτή, που ξεκινάει το 1964 με τη μελέτη των Πιερ Μπουρντιέ και Ζαν-Κλωντ Πασερόν, *οι Κληρονόμοι*¹⁰⁸, έχει αποκτήσει μεγάλη επιρροή σε διεθνές επίπεδο τα είκοσι αυτά χρόνια και είναι από τις πιο ενδιαφέρουσες στην παγκόσμια βιβλιογραφία.

Η μελέτη, με τον τίτλο *οι Κληρονόμοι*, αρχίζει θέτοντας το ακόλουθο ερώτημα: «Όταν λέγεται κι επαναλαμβάνεται ότι δεν υπάρχουν παρά 6% γιοι εργατών στην ανώτατη εκπαίδευση, τι επιδιώκεται άραγε; Να βγάλουν οι μελετητές το συμπέρασμα ότι οι φοιτητές αποτελούν σώμα αστών; Ή μήπως, υποκαθιστώντας το γεγονός με τη διαμαρτυρία ενάντια στο γεγονός, προσπαθούν και μάλιστα συνήθως με επιτυχία να πείσουν τον εαυτό τους ότι μια ομάδα ικανή να διαμαρτύρεται ενάντια στα ίδια της τα προνόμια δεν είναι πια προνομιούχος;»¹⁰⁹. Το ερώτημα αυτό, που δείχνει τις προθέσεις και τις θεωρητικές αναζητήσεις των συγγραφέων, αποτελεί έμμεση κριτική σε δύο τρέχουσες ερμηνείες της διαπιστωμένης κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση. Κριτική στην απλουστευτική, όπως την ονομάζουν, αναγωγή της λειτουργίας του σχολείου στην καπιταλιστική δομή της κοινωνίας, που εμποδίζει την κατανόηση των έμμεσων και αόρατων μηχανισμών μέσα από τους οποίους συντελείται στο σχολείο η αναπαραγωγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Θεωρούν ότι η πολιτικής προέλευσης αυτή αναγωγή περιορίζει τον ορίζοντα του προβληματισμού, γιατί απομακρύνει το μελετητή από την ανίχνευση των αιτίων που βρίσκονται πέρα από την απλή διαπίστωση της ανισότητας που αναπαράγει το σχολείο. Θεωρούν ακόμα ότι ο μελετητής, εάν δεν περιορίζεται απλώς να ανάγει το φαινόμενο στον καπιταλιστικό χαρακτήρα της κοινωνίας, αφήνει τότε το δρόμο ανοιχτό προς τη σημαντική για την κατανόηση του φαινομένου διαπίστωση, ότι παρά τις μεγάλες διαφορές παρόμοιοι μηχανισμοί υπάρχουν στον εκπαιδευτικό θεσμό της σοσιαλιστικής κοινωνίας. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί την κοινωνιολογική έρευνα στο συμπέρασμα ότι τα κοινωνικά και οικονομικά εμπόδια στην εκπαίδευση δεν επαρκούν για να ερμηνεύσουν τη στατιστικά ανισο-

ταση μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαραγωγή του καταμερισμού χειρωνακτικής και διανοητικής εργασίας από γενιά σε γενιά. Το δεύτερο σκέλος του ερωτήματος αποτελεί κριτική στην κοινωνιολογία εκείνη που ενσωματώνει τα επιστημονικά συμπεράσματα στην κυρίαρχη ιδεολογία. Καταγγέλλοντας την ανισότητα που το σχολείο αναπαράγει και αντικαθιστώντας την ανάλυση των αιτιών της ανισότητας με την καταγγελία της ανισότητας, μια ορισμένη κοινωνιολογία και πάλι εμποδίζει την κατανόηση των μηχανισμών του φαινομένου και απενοχοποιεί τους διανοούμενους, προϊόντα της επιλογής.

Η θεωρητική αυτή τάση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης θα αποπειραθεί, λοιπόν, να προχωρήσει πέρα από την απλή διαπίστωση του γεγονότος της ανισότητας ή την καταγγελία της και πέρα από την ερμηνεία που λέει ότι η ανισότητα οφείλεται στον καπιταλισμό.

Κατά τους συγγραφείς των Κληρονόμων, τα πολυάριθμα δεδομένα εμπειρικών ερευνών για την ανώτατη εκπαίδευση έμμεσα αποδεικνύουν ότι τα φράγματα μπροστά στις σπουδές δεν είναι μόνο κοινωνικά και οικονομικά, γιατί αν ήταν έτσι, οι έστω λίγοι φοιτητές, που ξεφεύγουν από την ταξική τους «μοίρα» και φτάνουν στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, θα βρίσκονταν σε σχέση ισότητας με τους φοιτητές από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Αντίθετα, διαπιστώνουμε ότι η κοινωνική προέλευση καθορίζει την επίδοση στις σπουδές, την επιλογή της ειδικότητας, καθώς και την αργολογία. Για την κατανόηση του φαινομένου αυτού οι συγγραφείς θα προτείνουν την έννοια του «μορφωτικού προνομίου», που αργότερα θα ονομάσουν «μορφωτικό κεφάλαιο». Εκτός από τα κοινωνικά και οικονομικά προνόμια υπάρχει το «μορφωτικό κεφάλαιο» καθώς και ορισμένες «στάσεις» και «συμπεριφορές» απέναντι στο σχολείο και την παιδεία (κουλτούρα) γενικά, που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά και είναι διαφορετικές σε κάθε κοινωνική κατηγορία, στάσεις και συμπεριφορές, που ο Πιερ Μπουρντιέ αλλού ονομάζει «μορφωτικό ταξικό έθος»¹⁷⁰. Το μορφωτικό κεφάλαιο δηλαδή αποτελείται από στοιχεία συγχρόνως γνωστικά και ιδεολογικά. Τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων έρχονται στο σχολείο εφοδιασμένα με την «ελευθερή παιδεία»: ένα σύνολο από μορφωτικά εφόδια (γνώσεις και εξοικείωση με τα μορφωτικά έργα). Τα μορφωτικά αυτά εφόδια, μολονότι το περιεχόμενό τους δεν αποτελεί μέρος της ύλης που μεταδίδει το σχολείο, έχουν ωστόσο άμεση σχολική χρησιμότητα. Εφοδιάζουν τα άτομα με μια γενική προδιάθεση στη μάθηση. Αποτελούν ένα είδος εξάσκησης αποκτημένης έξω από το σχολείο, που έχει άμεση σχολική απόδοση. Το κυριότερο είναι ότι η εξοικείωση που επιτρέπει την κατοχή των ερμηνευτικών κλει-

διών για την κατανόηση των έργων των ιδεών και της τέχνης δεν είναι αποτέλεσμα που έχει επιτευχθεί με την εκμάθηση, αλλά με τη μακρόχρονη, ανεπαισθητη και συνεχή επικοινωνία και τριβή με τα έργα αυτά. Η τριτοταξ σημασία αυτή μακρόχρονη και αδιόρατη τριβή και εξοικείωση γίνεται με τρόπο φυσικό, σαν συμπεριφορά αυτονόητα συνηθισμένη, δίχως ποτέ το παιδί να έχει άμεσα «διδασχτεί», ούτε να προυπάρχει στη ζωή του προτιμωτή συγκεκριμένη από το περιβάλλον, π.χ. για να διαβάσει ή να ακούσει μουσική ή να πάει στο μουσείο, το θέατρο ή το κινσέρτο. Την εξοικείωση αυτή επιπλέον μπορεί, κατά τους συγγραφείς, να δημιουργήσει μόνο η συχνή και φυσική μακρόχρονη επαφή με τα έργα των ιδεών και της τέχνης και όχι η ευκαιριακή επαφή μαζί τους.

Η «ελεύθερη παιδεία» βρίσκεται στη ρίζα μιας πρωταρχικής και θεμελιακής ανισότητας των φοιτητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις μπροστά στην πανεπιστημιακή μόρφωση. Παράδειγμα, ο φοιτητής αρχαιολογίας από χαμηλή κοινωνική προέλευση οφείλει να αποστηθίσει τις λεπτομέρειες του σχεδίου ή της φωτογραφίας του Παρθενώνα. Το σημαντικότερο είναι ότι βιώνεται αναγκασμένος να αναφέρεται στο ναό με φόβο και με την τάση να κρύβει την αβεβαιότητά του. Είναι επίσης καταδικασμένος να επαναλαμβάνει σαν παπαγάλος την παραδοσιακή ρητορεία πάνω στην αισθητική γοητεία του ναού, με την ανελικρυνεία του παιδιού που αδέξια επαναλαμβάνει ό,τι νομίζει πως θα είναι αρεστό στο δάσκαλο. Και τούτο γιατί η φωτογραφία, ως μόνη του επαφή με το αισθητικό αντικείμενο, δεν του επιτρέπει να έχει νιώσει την ομορφιά του, ούτε όμως και να την αμφισβητήσει ή να αμφισβητήσει την παραδοσιακή ρητορική περιγραφή της. Η ελεύθερη παιδεία, με άλλα λόγια, πολύ περισσότερο από το μόχθο της μελέτης ή την πρόθεση καλής απόδοσης, είναι η βασική προϋπόθεση για την ψηλή επίδοση ενός φοιτητή.

Η κοινωνική προέλευση προσφέρει ακόμα, κι αυτό είναι ίσως περισσότερο σημαντικό από τις γνώσεις και από την οικειότητα με τα μορφωτικά αγαθά που δίνει η ελεύθερη παιδεία, ένα σύνολο από «στάσεις» και «συμπεριφορές» απέναντι στη γνώση, την παιδεία γενικά και το σχολείο ειδικότερα.

Οι «στάσεις» απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό διαφέρουν έντονα από τη μια κοινωνική τάξη στην άλλη. Και οι διαφορές αυτές αφορούν πλήθος μικρά και μεγάλα θέματα, πολλά απ' αυτά έμμεσα και λανθάνοντα. Πριν απ' όλα, τα παιδιά από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα αντιμετωπίζουν σε όλες σχεδόν τις ηλικίες τις πανεπιστημιακές σπουδές σαν το αυτονόητο και φυσικό τέλος του σχολικού δρόμου. Δεν το σκέφτονται σαν ενδεχόμενο, ούτε σαν κατάκτηση, αλλά σαν το τελευταίο μέρος της

φυσικής σχολικής τους πορείας, όπως το σύνολο των παιδιών θεωρεί το δημοτικό σαν κάτι αυτονόητο και φυσικό και δεν περνάει από το μυαλό κανενός η ιδέα ότι θα μπορούσε να μην πηγαίνει στο σχολείο. Το ακριβώς αντίθετο συμβαίνει για τα παιδιά των μη προνομιούχων τάξεων και μάλιστα τα παιδιά των αγροτών και εργατών. Γι' αυτά, οι ανώτερες σπουδές είναι ενσυνείδητη επιλογή, που γίνεται με μακρόχρονες αμφισβητήσεις και δυσκολίες, συναντάει πολλά και πολλών ειδών εμπόδια και αποτελεί ατομική κατάκτηση ενός δύσκολου και δυσπρόσιτου επιτεύγματος, κάθε άλλο από το αυτονόητο και φυσικό τέλος της σχολικής ζωής. Είναι φανερό ότι αυτή η ταξική διαφορά αποτελεί σημαντικό παράγοντα γενεσιουργό των αυξημένων πιθανοτήτων εισαγωγής στα ανώτατα ιδρύματα για τα παιδιά ορισμένης κοινωνικής προέλευσης και αντίστοιχα ουσιαστικό όσο και αόρατο εμπόδιο για τα παιδιά των μη προνομιούχων.

Οι «συμπεριφορές» απέναντι στη σχολική γνώση και την παιδεία γενικότερα καθορίζονται επίσης από την κοινωνική θέση της οικογένειας. Τα παιδιά των προνομιούχων εμφανίζονται στις στατιστικές με καλύτερη επίδοση, μεγαλύτερες ικανότητες, άνεση και ευκολία για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του θεσμού. Η μακρόχρονη εξοικείωσή τους με τα έργα των ιδεών και της τέχνης, δηλαδή με τις διανοητικές πρακτικές και δραστηριότητες, η περίφημη «ώσμωση», ωσμωτική καλλιέργεια, τους επιτρέπει να εμφανίζονται με αυξημένες συγκριτικά με τα παιδιά των μη προνομιούχων διανοητικές ικανότητες και δεξιότητες. Η εξοικείωση άλλωστε με τη διανοητική πρακτική αφαιρεί κάθε έννοια καταναγκασμού από την προσπάθεια απόκτησης των συγκεκριμένων γνώσεων και ικανοτήτων που το εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί. Η μάθηση δεν είναι και δε θεωρείται μόχθος για τα μέλη των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Οι μαθητές και φοιτητές που προέρχονται από τα στρώματα αυτά εμφανίζονται πάντα στις στατιστικές με την ψηλότερη βαθμολογία και έχουν γενικά την καλύτερη επίδοση. Συγχρόνως είναι εκείνοι που δίνουν λιγότερη άμεση σημασία στα μαθήματα, χαρακτηρίζονται από ένα είδος ελευθερίας ως προς το περιεχόμενο της ύλης, διαβάζουν πολλά βιβλία που δεν είναι άμεσα συνδεδεμένα με τα προγράμματα. Έχουν δηλαδή συμπεριφορά που χαρακτηρίζει άνεση και ευκολία, απουσία σχολικού μόχθου και έλλειψη προτροπής ή καταναγκασμού. Αντίθετα με την ταξική αυτή άνεση, ο μαθητής από τα λαϊκά στρώματα είναι ο μη ικανός μαθητής και ο μαθητής από μικροαστική προέλευση είναι η προσωποποίηση του σχολικού μόχθου. Ο μικροαστός, ως γόνος μιας κατεξοχήν μεταβατικής κοινωνικής τάξης, είναι ο μαθητής που περισσότερο από

όλους θα προσπαθήσει να χρησιμοποιήσει το σχολείο ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας. Ο ίδιος και οι γονείς του έχουν έντονη επιθυμία να ανεβεί στα σκαλοπατία της σχολικής κλίμακας. Φέρνει λοιπόν μαζί του «πολύ καλή πρόθεση, αλλά στερείται όλων των μορφωτικών εκείνων προνομίων που κάνουν τον εκλεκτό μαθητή και που κατέχουν μόνο τα παιδιά των προνομιακών». Έτσι, η σχολική του συμπεριφορά χαρακτηρίζεται πριν απ' όλα από μεγάλη προσήλωση και προσπάθεια. (Ο μόχθος που καταβαλλει είναι φανερός, δηλαδή διαβίζεται στα αποτελέσματα της προσπάθειάς του, κυρίως την ώρα των μεγάλων κρίσεων (όπως είναι π.χ. οι εξετάσεις)).

Η απουσία του μόχθου, αποτέλεσμα της άνεσης που χαρίζει η εξοικείωση με την παιδεία, συμβαδίζει και με άρνηση του μόχθου, αποτέλεσμα ενός άμεσα κοινωνικού αισθήματος ασφάλειας, που επιτρέπει στον κοινωνικά προνομιούχο φοιτητή να αδιαφορεί για την ενδεχόμενη αργοπορία στις σπουδές. Η αδιαφορία αυτή για την αργοπορία του επιτρέπει πρώτα απ' όλα να μην αργοπορεί, αλλά να εμφανίζεται κιόλας ότι καθόλου δε μοχθεί να το πετύχει. Το ίδιο συναίσθημα κοινωνικής ασφάλειας επιτρέπει στον προνομιούχο να κάνει επιλογές σπουδών σύμφωνα με κριτήρια αποκλειστικά ατομικών προτιμήσεων ή κλίσεων, αδιαφορώντας για την άμεση επαγγελματική χρησιμότητά τους. Του επιτρέπει να επιλέγει ειδικότητες σπάνιες ή πολύ καινούριες, γενικά σπουδές αριστοκρατικές και όχι «επαγγελματικές», μόνο που οι αριστοκρατικές ειδικότητες ανοίγουν πάντα το δρόμο προς επαγγελματικές απασχολήσεις ψηλού κοινωνικού κύρους.

Οι παραπάνω στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό και την παιδεία γενικότερα, που έχουν άμεση και αποκλειστική κοινωνική προέλευση, παίζουν τεράστιο ιδεολογικό ρόλο, καλλιεργώντας και δικαιωνίζοντας το μύθο των «φυσικών χαρισμάτων». Και τούτο, γιατί η άνεση και η ευκολία στη μάθηση (αποτέλεσμα της «ελεύθερης παιδείας» που μεταδίδει το προνομιούχο περιβάλλον) αντιμετωπίζονται σαν αποδείξεις ατομικών διανοητικών ικανοτήτων, ευφυΐας ή έφεσης για μάθηση. Η διανοητική καλλιέργεια και η ευρύτερη μόρφωση, η εξοικείωση με διανοητικές πρακτικές και με τα μυστικά των έργων τέχνης και παιδείας είναι αποτέλεσμα της ωσμωτικής μάθησης, που αποχτάει το παιδί στους κόλπους της οικογένειας εκείνης που καταναλώνει συστηματικά διάφορα μορφωτικά αγαθά υψηλής ποιότητας. Ακριβώς όμως επειδή η μάθηση αυτή είναι ωσμωτική, επειδή δηλαδή συντελείται με τη μακρόχρονη τριβή και εξοικείωση, δίχως προτροπή και δίχως φανερή άμεση μετάδοση, αντιμετωπίζεται από τα ίδια τα άτομα σαν χάρισμα, σαν

φυσική ανωτερότητα, σαν εγγενές χαρακτηριστικό του ατόμου που γεννήθηκε με τη σφραγίδα του εκλεκτού. Την ίδια όμως ερμηνεία κάνει και το σχολείο. Αντιμετωπίζει τους κατόχους του μορφωτικού κεφαλαίου σαν ευφιέστερους. Έτσι, το σχολείο «μεταφράζει το κοινωνικό κεκτημένο σε φυσικό προσόν» και πετυχαίνει, διαιωνίζοντας την πίστη στην εγγενή ικανότητα για μόρφωση, να μεταβιβάζει τα προνόμια της σχολικής αριστείας στους ήδη προνομιούχους.

Το δεύτερο κλασικό έργο της ίδιας «σχολής» είναι των ίδιων συγγραφέων και έχει τον τίτλο *η Αναπαραγωγή*¹¹. Πρόκειται για συστηματική παρουσίαση (με τη μορφή θεωρημάτων) των πορισμάτων από τις έρευνες πάνω στο εκπαιδευτικό σύστημα στη γαλλική κοινωνία. Δύσκολο στην ανάγνωση, απευθύνεται σε ειδικούς και περιέχει, εκτός από τα συμπεράσματα που συστηματοποιεί, έμμεση κριτική στην κοινωνιολογική προσέγγιση που είναι είτε «απλοϊκή», είτε «σχηματική». Απλοϊκή θεωρεί την κοινωνιολογία που αντιμετωπίζει τη «συμβολική» δράση των ατόμων και των ομάδων σαν αυτόνομη σε σχέση με τις αντικειμενικές (δηλαδή κοινωνικοοικονομικές) συνθήκες που τη γεννούν και την αναπαράγουν. Σχηματική θεωρεί τη μηχανιστική ερμηνεία που δε βλέπει τη σχετική αυτονομία των ιδεών και την επίδραση της «συμβολικής» δράσης πάνω στις υλικές συνθήκες της ύπαρξής της.

Για την επιστημονική κατανόηση (και την παράλληλη οικοδόμηση της επιστημονικής κοινωνιολογίας) του κοινωνικού ρόλου του σχολείου οι συγγραφείς προτείνουν την έννοια «συμβολική βία». Όπως εξηγούν, η θεωρητική προέλευση της έννοιας ανήκει στο συνδυασμό εννοιολογικών κατακτήσεων από το έργο του Καρλ Μαρξ και του Μαξ Βέμπερ. «Συμβολική βία», κατά την *Αναπαραγωγή*, ασκεί κάθε εξουσία, με την έννοια ότι κάθε εξουσία τείνει στη διατήρηση και την αναπαραγωγή της και πάντοτε χρησιμοποιεί (εκτός από την άμεση βία) και τη συμβολική βία. Άμεση βία είναι η φυσική βία, αυτή π.χ. που ασκεί η αστυνομία. Συμβολική είναι η βία που συνοψίζεται στην επιβολή «σημασιών». Επιβολή, μέσα από θεσμούς αναπαραγωγής των ιδεών (όπως είναι το σχολείο, η εκκλησία, ο τύπος κτλ.) αντιλήψεων, ερμηνειών, αρχών και αξιολογήσεων. Οι «σημασίες» αυτές επιβάλλονται (γι' αυτό και ο όρος βία) έμμεσα (γι' αυτό συμβολική) σαν επίσημες, νόμιμες και κυρίαρχες και εμποδίζουν την κατανόηση των σχέσεων εξουσίας που θεμελιώνουν τις κοινωνικές σχέσεις.

Η έννοια της συμβολικής βίας θεωρείται από τους συγγραφείς κλειδί για την κατανόηση της λειτουργίας των μηχανισμών του εκπαιδευτικού θεσμού. Ο εκπαιδευτικός θεσμός μεταδίδει την «κυρίαρχη παιδεία».

Δηλαδή επιβάλλει κάποιες ορισμένες «σημαισιές», με τη μέθοδο της επιλογής ανάμεσα σε άλλες υπάρχουσες ή δυνατές να υπάρξουν, τις οποίες αποκλείει και επιβάλλει αυτές τις ορισμένες σαν τις σημασιές που είναι οι μόνες αξίες να αναπαραχθούν. Η επιλογή αυτή (χαρακτηριστικό όλων των κοινωνιών) είναι κοινωνιο-λογικά (δηλαδή και κοινωνικά και λογικά) αναγκαία, γιατί κάθε επιλογή σημασιών αποτελεί μια ορισμένη παιδεία (κουλτούρα), που οφείλει την ύπαρξή της στις κοινωνικές συνθήκες που τη γέννησαν. Το σύνολο των σημασιών που αποτελούν μια ορισμένη παιδεία ανήκουν επομένως σε μια ορισμένη κοινωνία διαστρωματωμένη, άρα με κάποιες κοινωνικές δυνάμεις κυρίαρχες. «Κυρίαρχη παιδεία» είναι «η παιδεία των κυρίαρχων στρωμάτων της κυρίαρχης τάξης», που συγχρόνως είναι τα πιο μορφωμένα στρώματα. Ο εκπαιδευτικός θεσμός έχει κοινωνικό ρόλο την αναπαραγωγή της κυρίαρχης παιδείας. Η συμβολική βία που ασκεί ο εκπαιδευτικός θεσμός συνίσταται όχι τόσο στη μετάδοση μιας ορισμένης ποσότητας πληροφοριών που στοιχειοθετούν την κυρίαρχη παιδεία, αλλά συνίσταται κυρίως στη μετάδοση του μηνύματος ότι η κυρίαρχη παιδεία είναι η μόνη νόμιμη.

Ο εκπαιδευτικός θεσμός αναπαράγει λοιπόν την κυρίαρχη παιδεία. Συμβάλλει όμως και στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων. Αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση μέσα από τους μηχανισμούς της συμβολικής βίας. Καθώς η διαδικασία κοινωνικής επιλογής γίνεται από το σχολείο με κριτήρια αξιολογικά και ουδέτερα, η «βία» γίνεται «συμβολική», άρα πολύ αποτελεσματική. Γιατί, ο εκπαιδευτικός θεσμός πετυχαίνει να πείσει όσους αποκλείει από τους σχολικούς δρόμους που οδηγούν στις ψηλότερες βαθμίδες (σχολείου και κοινωνίας) ότι σωστά και δίκαια αποκλείονται, τους κάνει δηλαδή να εσωτερικεύσουν τη νομιμότητα του αποκλεισμού τους. Τη νομιμοποιημένη αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας, και μάλιστα στο όνομα της δικαιοσύνης (ισότητα ευκαιριών) και της ηθικής (αξιοκρατία), ο εκπαιδευτικός θεσμός την πετυχαίνει με την αναγόρευση ορισμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που αποτελούν κοινωνικά κεκτημένα, σε φυσικά χαρίσματα, και με την αντίστοιχη βράβευση των κοινωνικά προνομιούχων σαν των φυσικά καλύτερων ή ανώτερων.

Η θεωρητική ανάλυση των γάλλων κοινωνιολόγων και κυρίως του Πιερ Μπουρντιέ είναι οπωσδήποτε ενδιαφέρουσα και εμπλουτιστική. Έχει προσφέρει καινούριο φωτισμό για την κατανόηση των εσωτερικών στο εκπαιδευτικό σύστημα αόρατων μηχανισμών, που επιτρέπουν την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο. Ίσως η σημαντικότερη προσφορά είναι η χρήση της βεμπεριανής έννοιας της «νομι-

μοποίησης» (θεμιτοποίησης) της σχολικής επιλογής. Αντιμετωπίζοντας το σχολείο τα κοινωνικά κεκτημένα σαν φυσικά προνόμια, όχι μόνο επιτρέπει στα παιδιά των προνομιούχων οικογενειών να εμφανίζονται σαν φίσει ικανότεροι, αλλά πείθει κιόλας όσους αποκλείει από τις ανώτερες βαθμίδες ότι σωστά και δίκαια αποκλείονται, αναγκάζοντάς τους να αναγνωρίσουν τη μικρότερη ικανότητά τους.

Πρέπει να σημειώσουμε ότι στη «σχολή» αυτή της γαλλικής κοινωνιολογίας υπάρχει μια εξέλιξη. Η πρώτη φάση, ως τη δεκαετία του 1970, χαρακτηρίζεται από την ίδια κριτική ανάλυση του σχολείου με την επόμενη περίοδο. Ωστόσο, στην πρώτη αυτή φάση, καίρια είναι η κριτική του σχολείου, που εξηγεί ότι το σχολείο αντιμετωπίζοντας το κοινωνικό κεκτημένο σαν φυσικό προσόν, επειδή δεν κάνει τον κόπο να μεταδώσει συστηματικά σε όλους τις ικανότητες εκείνες που απαιτεί από όλους και τις οποίες ορισμένοι κατέχουν χάρη στο «μορφωτικό κεφάλαιο», γι αυτό αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα. Εάν επομένως το σχολείο δεν ξεχνάει ότι τα άτομα φτάνουν στις τάξεις του με διαφορετικές μορφωτικές αποσκευές και εάν διαμορφώσει τα προγράμματά του, τους διδάσκοντες και τα βιβλία του, εάν εφεύρει τεχνικές και παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε να μεταδίδει συστηματικά σε όλους τις γνώσεις και κυρίως τις ικανότητες που ορισμένοι έχουν από το προνομιούχο περιβάλλον τους, δε θα αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα με τόσο ανστηρό τρόπο.

Όταν δημοσιεύεται η Αναπαραγωγή, η ιδέα αυτή της δυνατότητας μιας άλλης παιδαγωγικής, θετικής, που θα αναστέλει τις αρχικές ανισότητες, έχει εξαφανιστεί. Το εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζεται πια βασισμένο σ' ένα μηχανισμό σχεδόν ανελέητο, όπου η επιλογή και η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας δεν είναι σύμπτωμα κάποιων μεθόδων, αλλά εγγενές χαρακτηριστικό του σχολικού θεσμού, αν όχι η κατεξοχήν κοινωνική του αποστολή.

Η ΜΑΡΞΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΟΝ ΚΑΤΑΜΕΡΙΣΜΟ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Όπως είναι γνωστό και ορατό, το σχολείο δε μεταδίδει μόνο γνώσεις, αναγνώση, αριθμητική ή αργότερα θεωρητική φυσική και διεθνές δίκαιο, αλλά μεταδίδει συγχρόνως αξίες και αρχές, κανόνες της ατομικής και της κοινωνικής ζωής. Όλοι οι κοινωνιολόγοι, από την εποχή του Εμίλ Ντιρκέμ διαπιστώνουν ότι ο σχολικός θεσμός συμβάλλει αποφασιστικά στη διαπαινώση της κοινωνικής ισορροπίας, μεταβιβάζοντας στις νεότερες γενιές ένα σύνολο από κανόνες, αρχές, ηθικές κατηγορίες, ένα σύνολο από αξίες, κυριαρχές στη συγκεκριμένη κοινωνία, για το τι είναι καλό και κακό, ωραίο και άσχημο, ηθικό και ανήθικο, προοδευτικό και συντηρητικό κ.ο.κ. Εκτός από γνώσεις συγκεκριμένες, το σχολείο διδάσκει πατριωτισμό, τις αρχές του πολιτικού συστήματος της κοινωνίας, τις αρχές της οικονομικής οργάνωσης της κοινωνίας, δηλαδή καλλιεργεί την αποδοχή των αρχών και των κανόνων που διέπουν την οργάνωση της συγκεκριμένης κάθε φορά κοινωνίας.

Το σχολείο, λοιπόν, κατά όλες ανεξαιρέτως τις ερμηνείες, υπερασπίζεται την κοινωνική δομή και καλλιεργεί την αποδοχή της από τους νέους. Το σχολείο νομιμοποιεί, με τη βεμπεριανή σημασία, την πολιτική και οικονομική οργάνωση και τις κοινωνικές σχέσεις της συγκεκριμένης κοινωνίας.

Ο ιδεολογικός αυτός ρόλος του σχολείου θεωρείται από ορισμένους μαρξιστές κοινωνιολόγους η σημαντικότερη κοινωνική του αποστολή. Στη διαστρωματωμένη ταξικά βιομηχανική κοινωνία, ο καταμερισμός της εργασίας σε άλλους επιφυλάσσει δημιουργική ζωή και οικονομική άνεση, επαγγελματικό κύρος και κοινωνική εξουσία και άλλους τους καταδικάζει σε μονότονη και αλλοτριωτική εργασία, λιγότερα υλικά αγαθά και στέρηση πνευματικών κινήτρων. Ο σημαντικότερος ρόλος του σχολείου, όπως γράφει ο γάλλος κοινωνιολόγος Κλωντ Γκρινιόν¹⁷, είναι ότι πείθει τα μέλη των λαϊκών τάξεων να δεχτούν τις συνθήκες ζωής και εργασίας που προορίζονται γι' αυτά. Το σχολείο πείθει εκείνους ακριβώς που η οικονομική και η κοινωνική τους κατάσταση είναι τέτοια, ώστε θα μπορούσε να τους στρέψει προς την αμφισβήτηση της κοινωνικής τάξης πραγμάτων που τους επιφυλάσσει τη χειρότερη θέση. Τους πείθει να δέχονται σαν φυσική ή αναπόφευκτη την κοινωνική μοιρασιά που τους αδικεί.

Θεωρητικοποιώντας την άποψη αυτή ο γάλλος μαρξιστής Λουί Αλτουσέρ γράφει ότι στην προηγμένη βιομηχανική κοινωνία το σχολείο είναι ο

σημαντικότερος θεσμός για την αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας, ή κατά λέξη, το σχολείο είναι ο κυριότερος ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους¹¹. Η ιδεολογία, οι αρχές, αξίες, αντιλήψεις, παραστάσεις, δοξασίες και έννοιες που το σχολείο μεταδίδει παρεμποδίζουν την κατανόηση της κοινωνικής δομής και της λειτουργίας της. Δηλαδή, εμποδίζουν την κατανόηση της εκμετάλλεισης, πάνω στην οποία θεμελιώνεται η ταξική δομή και η οργάνωση της οικονομίας. Έτσι, επιτρέπουν στον κατάρτισμό της εργασίας, που είναι στηριγμένος στην εκμετάλλειση, να γίνεται αποδεκτός από όλες τις κοινωνικές τάξεις.

Είδαμε παραπάνω, ότι την άποψη σύμφωνα με την οποία η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο δικαιώνεται κιόλας μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς επιλογής και την ιδεολογία της αξιοκρατίας, την υποστηρίζουν όλοι σχεδόν οι κοινωνικοί επιστήμονες όλων των θεωρητικών προσανατολισμών. Η μαρξιστική προσέγγιση έχει το πρόσθετο ενδιαφέρον ότι θέτει το πρόβλημα του κοινωνικού ρόλου που παίζει η γνώση στη σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία.

Είναι βέβαιο ότι σήμερα η γνώση, η μετάδοση της γνώσης και η παραγωγή της παίζουν σημαντικότερο κοινωνικό ρόλο από ό,τι άλλοτε. Η άσκηση της εξουσίας στην εποχή μας έχει πάρει νέες μορφές. Η εξουσία έχει γίνει πολύ πιο «ορθολογική» και η γνώση παίζει μεγάλο ρόλο στην άσκηση της εξουσίας. Ο ανταγωνισμός ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, που σε όλες τις ταξικά διαστρωματωμένες κοινωνίες προέρχεται από τα συγκρουόμενα ταξικά συμφέροντα, ανταγωνισμός που μακροπρόθεσμα απειλεί τη συγκεκριμένη κοινωνική δομή, άρα απειλεί κυρίως τα συμφέροντα των κυρίαρχων τάξεων, έχει οδηγήσει σε όλο και μεγαλύτερο κρατικό παρεμβατισμό. Το κράτος αποδίδει προτεραιότητα στη σταθερότητα και την ανάπτυξη του οικονομικού συστήματος, δίνοντας έτσι διαφορετικό ρόλο στην πολιτική. Και εδώ είναι που η γνώση παίζει σημαντικό ρόλο. Από τη μια πλευρά, η οικονομική ανάπτυξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την παραγωγή της γνώσης, καθώς η κυριότερη παραγωγική δύναμη βρίσκεται σήμερα στην ψηλή τεχνολογία. Από την άλλη μεριά, το κράτος παρεμβαίνει με οικονομικές παροχές προς τις αδίκημένες τάξεις και μετατοπίζει τις κοινωνικές συγκρούσεις, που δεν παύουν να φαίνονται στην εμφανή μορφή ταξικών συγκρούσεων. Η κρατική παρέμβαση, μετατρέποντας έτσι την πολιτική σε προσπάθεια εκτόνωσης των αντιθέσεων που θα μπορούσαν να θέσουν σε κίνδυνο το κοινωνικό σύστημα, γίνεται όλο και περισσότερο από τους κατόχους της γνώσης, τους ειδήμονες. Δηλαδή, η εξουσία ασκείται σε μεγάλο βαθμό στο όνομα του ειδήμονα, του γνώστη, φαινόμενο που έχει δύο αποτελέσματα. Νομιμοποιεί

την εξουσία και την άσκησή της. Τι αξιοκρατικότερο και δικαιότερο από το να βρίσκεται στα χέρια των ειδήμωνων. Συγχρόνως αποκλείει την κριτική παρέμβαση των πολιτών, έχοντάς τους επιβάλει να αυτοαναγνωρίζονται σαν μη ειδήμονες. Η εξουσία χάνει ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της αστικής εκλεγμένης αρχής και αποκτάει χαρακτηριστικές ιδιότητες στο όνομα της επιστήμης.

(Το σχολείο, μέσα σε όλη αυτή τη διαδικασία, έχει το πλουραλιστικό ρόλο να αποφασίζει ποιοι θα γίνουν οι αυριανοί ειδήμονες και ποιοι οι άλλοι και τους προετοιμάζει γι' αυτούς τους διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους. Για να τους προετοιμάσει, κατασκευάζει το πρότυπο των εξαιρετικών ατόμων, των κατόχων της φυσικής ανωτερότητας, πάνω στο οποίο στηρίζει αλλά και δικαιώνει τη διαλογή των μαθητών.

Το πρότυπο της φυσικής ανωτερότητας έχει μεγάλη κοινωνική σημασία, γιατί όχι μόνο πετυχαίνει τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας που αναπαράγει τα κοινωνικά προνόμια, αλλά παίζει κιόλας σπουδαίο ρόλο κοινωνικής συντήρησης εξυπηρετώντας άδηλους και αόρατους στόχους. Μέσα από το πνεύμα της κάστας που δημιουργεί, ξεδιαλέγοντας ανάμεσα στο πλήθος των κοινών θνητών εκείνους που θα αποτελέσουν το κοινωνικό στρώμα των «ανώτερων» ατόμων που θεωρούνται οι διανοούμενοι, καλλιεργεί την «επαγγελματική ιδεολογία» των διανοουμένων. Βασικότερο χαρακτηριστικό της ιδεολογίας αυτής είναι ότι το κοινωνικό αυτό στρώμα αυτοαναγνωρίζεται σαν ομάδα που οφείλει την (ηγετική) κοινωνική της θέση, όχι στην προέλευση (που χαρακτηρίζει τα προνόμια της αριστοκρατίας), ούτε στην κοινωνική ισχύ ή τα χρήματα (που χαρακτηρίζουν τα προνόμια της κεφαλαιοκρατίας), αλλά στην άπιαστη και άλη, σπάνια και ρευστή ανωτερότητα, που δεν πουλιέται ούτε χαρίζεται, στη φυσική, την εγγενή ευφυΐα. Η σημαντικότερη κοινωνική συνέπεια αυτής της ιδεολογίας είναι ότι η κοινωνική αυτή ομάδα απαρτίζεται από άτομα, που ακριβώς επειδή πιστεύουν στη φυσική ανωτερότητά τους αισθάνονται όντα κατεξοχήν ανεξάρτητα, χωρίς κοινωνικές ρίζες, άρα χωρίς κοινωνικές δεσμεύσεις, κοινωνικά ανιδιοτελή και πολιτικά ουδέτερα, που νομίζουν ότι δεν ανήκουν σε κανένα κοινωνικό χώρο και πιστεύουν ότι δεν υπερασπίζονται συμφέροντα ούτε οικονομικά ούτε ταξικά ούτε επαγγελματικά. Η αυταπόδεικτη αυτή μυθική υπερκοινωνικότητα των διανοουμένων συμβαδίζει με την υπερκοινωνικότητα του έργου τους, δηλαδή των ιδεών και της επιστήμης.

Βλέπουμε λοιπόν ότι το πρότυπο της φυσικής ανωτερότητας πάνω στο οποίο στηρίζει την επιλογή του το σχολείο έχει επιπτώσεις μακρο-

πρόθεσμες και αόρατες με την πρώτη ματιά. Καλλιεργεί την υπερκοινωνικότητα της γνώσης, της επιστήμης και των ειδημόνων. Και ενισχύει έτσι σε μεγάλο βαθμό την παρέμβαση των ειδημόνων, που στο όνομα της γνώσης νομιμοποιεί την άσκηση της εξουσίας και αποκλείει την παρέμβαση των πολιτών.

Ο μύθος της φυσικής ανωτερότητας και της συνακόλουθης αποδοχής, συχνά παρά τις σωρευμένες γνώσεις για το αντίθετο, ότι το σχολείο επιτελεί αξιοκρατική επιλογή, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό θεσμό να παίζει έναν κοινωνικό ρόλο, άλλο από τον εκφρασμένο ρόλο του, που είναι η μετάδοση γνώσεων στις νεότερες γενιές. Επιτρέπει στο σχολείο να είναι ο κατεξοχήν κοινωνικός θεσμός μέσα στον οποίο γίνεται ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας.

Η εκπαίδευση δεν είναι πια στις βιομηχανικές κοινωνίες προνόμιο μιας μειοψηφίας. Δεν υπάρχουν πια οι λίγοι προνομιούχοι που θα φοιτήσουν στα σχολεία και αφού γίνουν γραμματισμένοι θα ασκήσουν στη συνέχεια τα ανώτερα και τα διοικητικά επαγγέλματα. Δεν υπάρχει πια η πλειοψηφία που δε μαθαίνει γράμματα και που εκπαιδεύεται στην εργασιακή μαθητεία, εκμάθηση της δουλειάς στην ίδια τη δουλειά. Σήμερα, το σχολείο είναι «ανοιχτό» σε όλους τους πολίτες ορισμένων ηλικιών και γενικευμένο μέχρι ένα ορισμένο επίπεδο. Δεν ασκούνται τα χειρωνακτικά επαγγέλματα από την παιδική ηλικία ούτε μαθαίνεται το επάγγελμα μέσα στη δουλειά. Αλλά σε κάποιο ορισμένο εκπαιδευτικό επίπεδο, ο δρόμος του σχολείου μετατρέπεται σε δέλτα με πολλές διακλαδώσεις. Χωρίζεται σε σχολεία γενικά, που οδηγούν στις ανώτατες βαθμίδες της εκπαίδευσης (αλλά και της ιεραρχίας των επαγγελμάτων) και σε σχολεία τεχνικά, που εκπαιδεύουν όσους προορίζονται να εργαστούν σε χειρωνακτικά επαγγέλματα.

Δηλαδή, το σχολείο είναι «ανοιχτό» σε όλους, αλλά, παρά την αρχή της ισότητας στην οποία στηρίζεται, το σχολείο δεν είναι ένα. Δεν υπάρχει ένα σχολείο, όπως νομίζουμε, γράφουν οι κοινωνιολόγοι Κριστιάν Μπωντελό και Ροζέ Εσταμπλέ στη μελέτη τους *Το καπιταλιστικό σχολείο στη Γαλλία*¹⁷⁴, που θεωρείται κλασική, υπάρχουν δύο σχολεία. Η εκπαίδευση δεν είναι ενιαία ούτε ίδια για όλους τους πολίτες, όπως η νομοθεσία ισχυρίζεται. Υπάρχουν δύο είδη εκπαίδευσης, δύο σχολεία διαφορετικά, που δεν επικoinώνουν μεταξύ τους στην πραγματικότητα¹⁷⁵. Το ένα είναι προορισμένο για την πλειοψηφία, και οδηγεί με δύο ή τρία χρόνια ειδίκευση μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση στην αγορά της εργασίας, οδηγεί δηλαδή στα κατώτερα, ελάχιστα ειδικευμένα χειρωνακτικά επαγγέλματα. Και το άλλο, προορισμένο για τη μειοψηφία, οδηγεί στις ανώτατες

σχολές και στα διανοητικά επαγγέλματα, όπως και στις ηγετικές κοινωνικές θέσεις.

Δεν υπάρχει λοιπόν ένα σχολείο, που να δίνει σε όλους τους πολίτες την ίδια μορφωση. Υπάρχει μόνο στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά και αυτή η εκπαίδευση επηρεάζεται καθοριστικά από το γεγονός ότι προετοιμάζει και ξεδιαλέγει τους μαθητές για τα διαφορετικά είδη σχολείων στη δευτεροβάθμια, όπου το ένα προετοιμάζει για μακρόχρονες σπουδές και για τα ευγενή και ηγετικά επαγγέλματα και το άλλο είναι το πέρασμα από τη στοιχειώδη μόρφωση στην αγορά της εργασίας, είναι το σχολείο που προετοιμάζει για τα χειρωνακτικά επαγγέλματα. Άρα αντίθετα με τις αρχές της θεσμοθετημένης ισότητας, το σχολείο δεν είναι ένα και έτσι ο εκπαιδευτικός θεσμός παίζει αποφασιστικό ρόλο στον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας.

Συγχρόνως, και αυτό θεωρείται το σημαντικότερο, το σχολείο και κυρίως το τεχνικό σχολείο έχει κύρια αποστολή του να προετοιμάσει τα μέλη των λαικών τάξεων για να αποδεχτούν τη θέση του χειρωνακτα.

Όπως γράφει ο Κλωντ Γκρινιόν, σε ορισμένα γενικά σχολεία, λύκεια και άλλα ιδρύματα που οδηγούν στις «ευγενείς» ανώτερες σπουδές, τα προγράμματα, τα μαθήματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας και παιδαγωγικής καλλιεργούν την πρωτοβουλία, την κριτική σκέψη, την εφευρετικότητα. Προετοιμάζουν τους μέλλοντες ηγέτες, επιστήμονες και διαχειριστές της οικονομίας και της πολιτικής. Στα κοινά σχολεία και κυρίως στα τεχνικά σχολεία αντίθετα το βάρος δίνεται στην ηθική διαπαιδαγώγηση, παρά τον επαγγελματικό χαρακτήρα αυτής της εκπαίδευσης¹⁷⁶.

Η πολύ ενδιαφέρουσα αυτή διαπίστωση επιβεβαιώνεται από εμπειρικές κοινωνιολογικές μελέτες, που αποδεικνύουν ότι παρά τον επαγγελματικό χαρακτήρα των μαθημάτων, στα τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία, αλλά και στα δημοτικά σχολεία, ανάλογα με τον πληθυσμό τους (εργατικό, αγροτικό ή αστικό) δίνεται έμφαση σε άλλα μαθήματα, οι μαθητές από προνομιούχες τάξεις αποκτούν από το σχολείο πολύ ρεαλιστικότερη εικόνα της πραγματικότητας, που αναπτύσσει την κριτική και εφευρετική ικανότητα, ενώ στους μαθητές των μη προνομιούχων τάξεων δίνεται από το σχολείο μια εικόνα της κοινωνικής πραγματικότητας από την οποία απουσιάζουν τα κοινωνικά προβλήματα, οι κοινωνικές διαφορές και οι συγκρούσεις¹⁷⁷.

Είναι φανερό, γράφει ο Κλωντ Γκρινιόν, ότι το τεχνικο-επαγγελματικό σχολείο έχει δευτερεύουσα αποστολή του την ειδίκευση των μαθητών και κύριο ρόλο του την προετοιμασία των μελλοντικών εργαζομένων για να δεχτούν και να θελήσουν να ζήσουν ασκώντας τα πιο κουραστικά,

ταπεινότερα και λιγότερο αμειβόμενα επαγγέλματα, δουλεύοντας πάντοτε κάτω από τις εντολές κάποιων άλλων, δίχως το δικαίωμα να κρίνουν και να αποφασίζουν¹⁷⁸.

Στηριγμένοι πάνω σε αυτή τη μαρξιστική οπτική, οι αμερικανοί ριζοσπάστες Σάμιουελ Μπόουλς και Χέρμπερ Γκίντις αναλύουν την «αρχή της αντιστοιχίας» που υπάρχει ανάμεσα στο ρόλο του σχολείου και τις κοινωνικές σχέσεις εργασίας¹⁷⁹. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, το σχολείο επιτελεί τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας χωρίς να τον επιβάλλει άμεσα και χωρίς καν να τον επιδιώκει συνειδητά. Οι αξίες, τα προτερήματα και οι ικανότητες που το σχολείο βραβεύει αντιστοιχούν σε όσα απαιτούν οι κοινωνικές σχέσεις εργασίας. Το σχολείο διαμορφώνει τους μαθητές, ώστε να αποδέχονται το οικονομικό σύστημα και τις αρχές του και τους προετοιμάζει να αποδεχτούν τις κοινωνικές σχέσεις και τη θέση που τους περιμένει στην κοινωνική εργασία¹⁸⁰.

Το σχολείο λοιπόν, αντίθετα με την αρχή της ισότητας των πολιτών, δεν είναι ενιαίο, αλλά χωρισμένο στο κανονικό σχολείο, που οδηγεί στις ανώτερες σπουδές και σε ποικίλα είδη σχολικών ιδρυμάτων που οδηγούν τους μαθητές τους στα διάφορα χειρωνακτικά επαγγέλματα. Ακόμα, αντίθετα με τον ένα και μοναδικό εκφρασμένο στόχο του, τη μετάδοση γνώσεων, τη μόρφωση όλων των μαθητών, το σχολείο από τα πρώτα κιόλας βήματα ξεδιαλέγει τους μαθητές εκείνους που θα ακολουθήσουν το μακρύ σχολικό δρόμο ως τα ανώτερα διπλώματα, από τους λοιπούς, που τους προσανατολίζει και προετοιμάζει για τον άλλα δρόμο.

Σύμφωνα με την οπτική αυτή, η ευθύνη για τη σχολική αποτυχία εμπίπτει απόλυτα και αποκλειστικά στο ίδιο το σχολείο. Η σχολική αποτυχία οφείλεται στη σχολική επιλογή, δηλαδή οφείλεται στο γεγονός ότι αντί να βρίσκει τις μεθόδους και τις τεχνικές που θα μεταδώσουν σε όλους τους μαθητές την ποσότητα γνώσεων που αντιστοιχεί σε κάθε επίπεδο, το σχολείο κυρίως ασχολείται πώς θα εντοπίσει τους ικανούς από τους ανίκανους, δηλαδή τους αυριανούς διανοσιμένους από τους χειρωνακτες. Αν ο ρόλος του σχολείου ήταν η μετάδοση γνώσεων και όχι η επιλογή με στόχο τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας, δε θα υπήρχε πρόβλημα σχολικής αποτυχίας.

Με βάση τη λογική αυτή, ο Κ. Μπωντελό και ο Ρ. Εσταμπλέ γράφουν ότι η θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου προσφέρει σαν ανακάλυψη μια κοινοτοπία. «Ο Μπουρντιέ και ο Πασερόν μας λένε ότι η ανισότητα που παρατηρείται στο σχολείο βρίσκεται έξω από αυτό, στην οικογένεια του μαθητή. Η διαπίστωση αυτή δείχνει ότι οι μελετητές περιορίζουν την έννοια της κοινωνικής τάξης στα χαρακτηριστικά των απόμων και συγ-

χρονώς δίνουν τόση σημασία στην οικογένεια, που τελικά της αποδίδουν την ευθύνη για τη σχολική μοίρα των παιδιών⁸¹. Οι κοινωνικές τάξεις βεβαίως προϋπάρχουν του σχολείου και ο γιος του εργάτη, που έχει 70% πιθανότητες να βγει από το σχολείο εργάτης, είναι ήδη γιος εργάτη προτού μπει στην πρώτη του δημοτικού. Όταν όμως ο Μπουρντίε και ο Πασκόν γράφουν ότι τα παιδιά έχουν άνιση επίδοση, επειδή προτού μπειν στο σχολείο υφίστανται διαφορετικές οικογενειακές επιδράσεις, δε βλέπουν ότι ο σχολικός μηχανισμός μοιράζοντας το μαθητικό πληθυσμό στο εσωτερικό του σχολείου, τον κατατάσσει συγχρόνως στην κοινωνική εργασία, στην κοινωνία έξω από το σχολείο». Άρα το σχολείο συμβαλλει υλικά στην ταξική διαίρεση, συμβάλλει στην αναπαραγωγή της. Και εφόσον το σχολείο έχει ρόλο του την αναπαραγωγή της ταξικής διαίρεσης, δεν υπάρχει ευθύνη των οικογενειών, αλλά του σχολικού μηχανισμού. Ο αποφασιστικός παράγοντας, γράφουν, είναι ότι «ο σχολικός μηχανισμός συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής. Δηλαδή, συμβάλλει στη μετάδοση της αστικής ιδεολογίας και η διαμόρφωση της εργατικής δύναμης γίνεται μέσα στα πλαίσια και χάρη στη μετάδοση της αστικής ιδεολογίας, δηλαδή ο μηχανισμός είναι ενιαίος και συνοψίζεται στις σχολικές πρακτικές (...). Επίσης (...) παράγει τον υλικό καταμερισμό των ατόμων σε δύο ανόμοια σύνολα (75% και 25%) μέσα στα δύο είδη σχολείων. Αλλά μοιράζοντας τον πληθυσμό στο εσωτερικό του σχολείου τον κατατάσσει συγχρόνως στις θέσεις της καταμερισμένης κοινωνικής εργασίας, όπου τα δύο είδη σχολείων καταλήγουν, δηλαδή μοιράζει τον πληθυσμό και στην κοινωνία έξω από το σχολείο. Ο ενιαίος αυτός μηχανισμός παράγει τη μετάδοση της αστικής ιδεολογίας (...) που έχει ένα μοναδικό ρόλο: τη διατήρηση των δεδομένων κοινωνικών σχέσεων (...). Ο σχολικός μηχανισμός συμβάλλει λοιπόν στην αναπαραγωγή των καπιταλιστικών σχέσεων (α) συμβάλλοντας στην υλική αναπαραγωγή της ταξικής διαίρεσης και (β) συμβάλλοντας στη διατήρηση, δηλαδή επιβολή των ιδεολογικών προϋποθέσεων για τη διατήρηση των σχέσεων κυριαρχίας και υποταγής ανάμεσα στις δύο ανταγωνιστικές κοινωνικές τάξεις, σχέσεων της καπιταλιστικής πάλης των τάξεων»⁸².

Είναι γεγονός ότι η πλήρης κατανόηση της σχολικής επιλογής, με τη μορφή της αυστηρότατης αναλογίας ανάμεσα στις επιδόσεις και την κοινωνική καταγωγή, δεν είναι δυνατή αν παραβλέψουμε ότι η επιλογή αυτή αντιστοιχεί στην κοινωνική θέση και το επάγγελμα που θα ασκήσουν αργότερα οι μαθητές, ανάλογα με το πιστοποιητικό επαγγελματικών προσόντων που τους χορηγεί το σχολείο. Δεν είναι δυνατό να κατανοήσουμε πλήρως πώς λειτουργεί ο σχολικός μηχανισμός κοινωνικής επιλο-

γής, γράφει η γαλλίδα κοινωνιολόγος Βιβιάν Ιζαμπέρ-Ζαματί, αν δεν μπορέσουμε να δούμε καθαρά ότι η κοινωνική επιλογή αντιστοιχεί στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, ανάγκες που αποτελούν ένα από τα αίτια της επιλογής: «η αγορά της εργασίας στις δικές μας κοινωνικοοικονομικές συνθήκες μπορεί, στα χρόνια που έρχονται, να απορροφήσει ένα ποσοστό όχι μεγαλύτερο από Χ% ατόμων με καλή σχολική επίδοση που προέρχονται από τα δυσκολότερα τμήματα και τα ευγενέστερα είδη σχολείων. Και συγχρόνως υπάρχει μεγάλος αριθμός απασχολήσεων μέσα στον κεφαλαιοκρατικό καταμερισμό της εργασίας, για τις οποίες κάποιες γνώσεις στοιχειώδεις και μια ορισμένη ηθική προετοιμασία αρκούν. Γνωρίζουμε στατιστικά ότι οι απασχολήσεις αυτές έχουν πολύ ψηλές πιθανότητες να διανεμηθούν στα παιδιά των εργατών και των φτωχών αγροτών...»¹⁸³.

Η αναλυτική αυτή προσέγγιση έχει ένα προτέρημα σε σχέση με τις προηγούμενες. Δεν εμφανίζει το μηχανισμό σχολικής επιλογής σαν αναπότρεπτο. Διαπιστώνει ότι το κύριο αίτιο της αναπαραγωγής από το σχολείο της κοινωνικής ανισότητας είναι ο ρόλος που ασκεί το σχολείο, με τη βαθμολογία, την επανεγγραφή στην ίδια τάξη, τις εισαγωγικές εξετάσεις και το τεχνικό δευτεροβάθμιο σχολείο, στον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας. Επιτρέπει έτσι να φανταστούμε ένα σχολείο που ο κύριος ρόλος του δε θα είναι ο καταμερισμός ικανοτήτων και ανικανοτήτων, δηλαδή ο κύριος ρόλος του δε θα είναι ο καταμερισμός της κοινωνικής εργασίας.



Η ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΓΙΑ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Πριν απ' όλα, για το θέμα της εκπαιδευτικής ανισότητας κατά την κοινωνική καταγωγή των μαθητών στην ελληνική κοινωνία δεν έχουμε σχεδόν καθόλου στοιχεία.

Οι εκδόσεις της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος, που δημοσιεύουν τακτικά τον τόμο 1:65-Παιδεία, με πλήρη στοιχεία για το σύνολο του μαθητικού και φοιτητικού πληθυσμού της χώρας, έχουν τις ακόλουθες ελλείψεις. Για τους μαθητές των νηπιαγωγείων, δημοτικών, γυμνασίων, τεχνικών σχολείων, λυκείων και μέσων τεχνικών-επαγγελματικών σχολείων, δημοσιεύουν όλα τα στοιχεία που αφορούν τους μαθητές κατά γεωγραφική περιοχή, ηλικία, φύλο και εξέλιξη καθώς και στοιχεία για τους διδάσκοντες και τα κτίρια. Δε δημοσιεύουν όμως στοιχεία που αφορούν την επίδοση (βαθμολογία) ούτε στοιχεία που αφορούν την κοινωνική προέλευση των μαθητών, το επάγγελμα των γονέων τους και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς τους. Έτσι, στους εθνικούς πίνακες για τη δημοτική και μέση εκπαίδευση δεν είναι δυνατό να διαβαστεί η κοινωνική ανισότητα στο σχολείο.

Αντίθετα, για την ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση οι πίνακες της ΕΣΥΕ περιέχουν πληροφορίες για την κοινωνική προέλευση: το επάγγελμα του πατέρα των φοιτητών και σπουδαστών και το μορφωτικό επίπεδο των δύο γονέων. Το λυπηρό είναι ότι υπάρχουν τα στοιχεία, αλλά δεν επιτρέπουν έτσι που είναι διασταυρωμένα να διαβαστεί η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης. Τα στοιχεία είναι πλούσια: ηλικία, φύλο, έτος σπουδών, σχολή, τμήμα, τόπος γέννησης, επάγγελμα πατέρα, τόπος κατοικίας γονέων, εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων και άλλα. Οι πληροφορίες όμως είναι διασταυρωμένες στους πίνακες με τρόπο που εμποδίζει την αξιοποίησή τους. Π.χ., ενώ υπάρχει και η ηλικία των φοιτητών και το έτος σπουδών και το επάγγελμα του πατέρα, αυτές οι μεταβλητές μπαίνουν χωριστά με άλλους πίνακες η καθεμιά, ώστε δεν μπορούμε να δούμε αν το επάγγελμα του πατέρα επηρεάζει την αργοπορία στις σπουδές. Το ίδιο συμβαίνει με όλες σχεδόν τις μεταβλητές που θα έδιναν κοινωνικές πληροφορίες.

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τη μόνη πληροφορία που επιτρέπουν τα δημοσιευμένα εθνικά στατιστικά στοιχεία είναι η συμμετοχή των φοιτητών κατά την κοινωνική καταγωγή τους στις διάφορες σχολές και τμήματα.

Αρα, στην Ελλάδα γενικά και σε σύγκριση με άλλες χώρες δεν ξέρουμε ποια είναι η επιδραση της κοινωνικής προέλευσης στην επίδοση των μαθητών στην υποχρεωτική και στη γενική ή τεχνική μέση εκπαίδευση, ούτε στην επίδοση των σπουδαστών και φοιτητών.

Ελάχιστες μεμονωμένες μελέτες, που στηρίζονται σε μικρές έρευνες, γιατί έχουν γίνει η καθεμιά από ένα άτομο, δείχνουν ότι στην Ελλάδα η κοινωνική προέλευση, όπως παντού αλλού, καθορίζει την επιτυχία στο σχολείο και τις πιθανότητες σπουδών.

Μία από τις έρευνες αυτές έχει γίνει από τον Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου και αφορά τη σχέση κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επιτυχίας¹⁸⁴. Η έρευνα έγινε με έγκυρη στατιστική δειγματοληψία σε 676 μαθητές της Αττικής, δείγμα κοινωνικά αντιπροσωπευτικό της περιοχής αυτής, και τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν με ερωτηματολόγιο. Για το δημοτικό σχολείο η έρευνα αποδεικνύει ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην κοινωνικοεπαγγελματική θέση του πατέρα και τη σχολική επιτυχία στην Στ' τάξη του δημοτικού.

Στον πίνακα βλέπουμε ότι οι μαθητές στο δημοτικό, όπου 62% του συνόλου είναι «άριστοι» και «καλοί», εμφανίζουν κατά την κοινωνική προέλευσή τους άνιση επίδοση. Οι μαθητές παιδιά επιστημόνων, μεγαλεμπόρων, διοικητικών στελεχών και υπαλλήλων γραφείων είναι άριστοι και

Πίνακας 1

Κοινωνικές κατηγορίες														
Σχολική επίδοση	Επιστημονικές Μεγαλεμποροι Διοικητικά στελέχη		Υπάλληλοι γραφείων		Εμπόροι και πωλητές		Προσφε- ρόντες υπηρεσίες		Εργάτες		Άλλες κατηγορίες		Σύνολο	
	απ.αφ.	%	απ.αφ.	%	απ.αφ.	%	απ.αφ.	%	απ.αφ.	%	απ.αφ.	%	απ.αφ.	%
Μαθητές «άριστοι» και «καλοί»	45	93,75	62	93,93	27	62,79	39	45,88	71	47,01	2	50	246+2	61,96
Μαθητές «μέτριοι» και «επίσκοποι»	3	6,25	4	6,06	16	37,20	46	54,11	80	52,98	2	50	141+3	38,03
ΣΥΝΟΛΟ	48		66		43		85		151		4		397+3 αφφο- να	

Η ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

καλοί στη συντρυπτική τους πλειοψηφία (περίπου 94%), ενώ οι μαθητές παιδιά εργατών είναι πολύ λιγότεροι και οι περισσότεροι από τους μισούς είναι «μέτριοι» και «κακοί».

Για την επιτυχία στη Γ' τάξη του γυμνασίου βλέπουμε τα ακόλουθα:

Πίνακας 2

Κοινωνικές κατηγορίες														
Σχολική επιτυχία	Επιστήμονες, Μεγαλέκτονες, Δουληπτικοί, σπύλχη		Υπάλληλοι γραφείων		Εμπόροι και πωλητές		Υπηρεσίες		Εργάτες		Άλλες κατηγορίες		Σύνολο	
	απ. απ.	%	απ. απ.	%	απ. απ.	%	απ. απ.	%	απ. απ.	%	απ. απ.	%	απ. απ.	%
Μαθητές «άριστοι» και «καλοί»	28	83,87	38	84,44	4	12,90	6	6,97	4	6,34	1	9,9	79+1	29,19
Μαθητές «μέτριοι» και «κακοί»	5	16,12	7	15,55	27	87,09	80	93,02	59	93,65	10	90,90	188+6	70,80
ΣΥΝΟΛΟ	31		45		31		86		63		11		267+7 αρχα νυ	

Ενώ στο σύνολο των μαθητών, το ποσοστό των άριστων και καλών είναι 29,19%, για τους μαθητές με πατέρα από τις ανώτερες κοινωνικές κατηγορίες το ποσοστό των άριστων και καλών φτάνει στο 84%. Αντίθετα, το ποσοστό άριστων-καλών που είναι παιδιά εργατών είναι μόνο 6%.

Αντίστοιχοι είναι και οι πίνακες που εμφανίζουν τη σχολική επιτυχία σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα. Οι μαθητές Στ' δημοτικού με πατέρα πτυχιούχο ανώτερης ή ανώτατης σχολής είναι άριστοι-καλοί σε ποσοστό 90%, ενώ οι μαθητές με πατέρα κάτοχο απολυτηρίου δημοτικού σε ποσοστό 50% και με πατέρα δίχως απολυτήριο δημοτικού 41%. Επίσης, οι μαθητές της Γ' γυμνασίου με πατέρα πτυχιούχο ανώτερης ή ανώτατης σχολής είναι άριστοι κατά 93%, ενώ οι μαθητές με πατέρα κάτοχο απολυτηρίου δημοτικού 14%.

Άλλα στοιχεία έχουμε από την ενδιαφέρουσα έρευνα του Θεόδωρου Μυλωνά¹⁸, που μελέτησε την ανισότητα στη μέση εκπαίδευση (την παλιά εξάχρονη μέση) όχι κατά κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες, αλλά κατά γεωγραφικές περιοχές. Ερεϊννησε με ερωτηματολόγια 388 μαθητές

από τέσσερις περιφέρειες του νομού Ηλείας, επιλεγμένες σύμφωνα με ορισμένα χαρακτηριστικά. Οι περιοχές διαφοροποιούνται και η τέταρτη συγκεντρώνει τα περισσότερα εμπόδια για τη μόρφωση (πλειοψηφία των κατοίκων αγρότες, το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο γονέων και το χαμηλότερο μέσο μηνιαίο εισόδημα, μεγαλύτερη απόσταση από το σχολείο), εμπόδια οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά¹⁸⁶.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές των πιο αδικημένων περιοχών έχουν πολύ χαμηλότερη βαθμολογία στο απολυτήριο του δημοτικού. Επίσης ότι οι μαθητές κάτοχοι απολυτηρίου δημοτικού που δεν παρουσιάζονται στις εισιτήριες εξετάσεις του γυμνασίου (η έρευνα έγινε το 1977) είναι 30% στην πιο ευνοημένη περιοχή και 55% στην πιο αδικημένη¹⁸⁷. Από τους μαθητές που παρουσιάζονται στις εξετάσεις, αποτυγχάνουν 10% από την πιο ευνοημένη περιοχή και 24% από την πιο αδικημένη¹⁸⁸. Εισαγονται στο γυμνάσιο 63% των μαθητών από την πιο ευνοημένη περιοχή και 33% από την πιο αδικημένη¹⁸⁹. Τέλος, εγκαταλείπουν το εξάχρονο γυμνάσιο πριν από την απόκτηση του απολυτηρίου, 12% από την πιο ευνοημένη περιοχή και 23,5% από την πιο αδικημένη¹⁹⁰.

Στην Ελλάδα είναι πράγματι μεγάλη η εκπαιδευτική ανισότητα κατά γεωγραφική περιοχή. Όπως δείχνουν οι εκπαιδευτικοί χάρτες κατά νομό που έφτιαξε η Μαρία Ηλιού¹⁹¹, οι κάτοικοι των νομών έχουν πολύ διαφορετικά ποσοστά συμμετοχής στην εκπαίδευση, με πιο ευνοημένους τους κατοίκους της Αττικής και λιγότερο από όλους τους κατοίκους της Θράκης.

Τέλος, έχουμε τα στοιχεία από την έρευνα της Μαρίας Τζάνη¹⁹² για τους παράγοντες που καθορίζουν τη σχολική επιτυχία. Έγινε σε 50 σχολεία της Αττικής, από τα οποία η ερευνήτρια συνέλεξε με ερωτηματολόγιο και με δοκιμασία γνώσεων δεδομένα από δείγμα 1.863 μαθητών και επίσης με ερωτηματολόγιο δεδομένα από τους γονείς 311 μαθητών.

Δυστυχώς, η πλουσιότητα αυτή έρευνα είναι πολύ κακά παρουσιασμένη, η έκδοση είναι πολύ πρόχειρη με πλήθος ορθογραφικά-τυπογραφικά λάθη και ο σχολιασμός των στοιχείων είναι πολύ σύντομος αλλά και κατευθυνόμενος από το θεωρητικό λάθος να αποδίδονται συστηματικά στην έννοια «κοινωνική τάξη» ιδιότητες ψυχολογικές, π.χ. «επιδιώξεις» και βούληση, σαν να ήταν η κοινωνική τάξη άτομο με τη συνειδητή πρόθεση εξαπάτησης των άλλων τάξεων. Η λαθεμένη αυτή θεωρητική προσέγγιση μαζί με την ατελή παρουσίαση δεν επιτρέπει να αξιοποιηθούν τα πλούσια πληροφοριακά στοιχεία και οι αποχρώσεις. Έτσι, το ενδιαφέρον της έρευνας περιορίζεται στη γενική διαπίστωση της στενής εξάρτησης που αποδεικνύεται ότι έχει η σχολική επιτυχία από την κοινωνική

Η ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

καταγωγή των μαθητών. Το γενικό αυτό συμπέρασμα ωστόσο παραμένει σημαντική προσφορά και μάλιστα εξαιτίας της σπανιότητας τέτοιων μελετών για την ελληνική εκπαίδευση.

Από τα ελάχιστα σε σχέση με άλλες χώρες ερευνητικά στοιχεία προκύπτει ότι στην Ελλάδα, όπως και παντού αλλού, η σχολική επίδοση καθορίζεται από την κοινωνική προέλευση.

Η ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Την ελληνική ανώτατη εκπαίδευση χαρακτηρίζει μεγάλη αύξηση στα ποσοστά των φοιτητών τα τελευταία 15-20 χρόνια. Κυρίως τη χαρακτηρίζει πολύ μεγάλη ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση.

Υπάρχει ένα φαινόμενο, που έχει ως τώρα ξαφνιάσει ορισμένους ερευνητές, γιατί αντιφάσκει με τον καθορισμό των ατομικών επιθυμιών ή προσδοκιών από κοινωνικούς παράγοντες. Η προσδοκία των αγροτών και μάλιστα πολύ φτωχών αγροτών σε απομονωμένες περιοχές της Ελλάδας για το μέλλον των παιδιών τους είναι συχνά και σε ψηλά ποσοστά προσδοκία ανωτερων σπουδών. Όπως διαπιστώνει παλιά γαλλική έρευνα, που έγινε σε έξι χωριά της Ηπείρου το 1959, στην ερώτηση τι επιθυμούν να γίνουν τα παιδιά τους όταν μεγαλώσουν, οι αγρότες γονείς απαντούν σε ποσοστό 64%, «να σπουδάσει», να γίνει «δάσκαλος», «παιάς», «αγρονόμος», «υπάλληλος», «δικηγόρος»¹⁹¹. Το ίδιο διαπιστώνει η έρευνα της Μαρίας Νασιάκου, που έγινε σε πέντε χωριά της Ευρυτανίας το 1971, με αντικείμενο τις προσδοκίες της μητέρας και την επίδρασή τους στα παιδιά. Οι αγρότισσες του δείγματος στην ερώτηση: τι σχέδια έχουν για το μέλλον των παιδιών τους, απαντούν σε ποσοστό 92% «γράμματα», «να σπουδάσει», «να γίνει δάσκαλος», «μορφωμένος», «γιατρός», «καθηγητής», «επιστήμονας»¹⁹². Η συγγραφέας, από τα σχόλια των μητέρων που συνοδεύουν την απάντηση διαπιστώνει ότι «το καθοριστικό κίνητρο για τη στάση αυτή είναι η τάση φυγής από την ελληνική υπαίθρο (...), η τάση για σπουδές αποτελεί προπαντός μέσο για να εγκαταλειφθεί το χωριό. Μοναδικό μέσο κοινωνικής ανόδου (...).

Αλλωστε στην Ευρυτανία (...) ο αγροτικός πληθυσμός μειώνεται κατά 30,6% κάθε χρόνο»¹⁹³.

Υπάρχει λοιπόν αναμφισβήτητα ένα φαινόμενο ιδιότυπο, πολύ μεγαλύτερο από άλλες χώρες προσδοκία για σπουδές των ατόμων από τις πιο αδικημένες οικονομικά και μορφωτικά κοινωνικές τάξεις. Το φαινόμενο αυτό εκφράζεται έμπρακτα στη ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση, που είναι πολύ μεγάλη. Τα ποσοστά αυτά για την περίοδο 1972-1976, όπως δείχνει ο Πίνακας 3 από τη μελέτη του Μ. Δρεττάκη¹⁹⁴, είναι ψηλά.

Κατά την ίδια μελέτη διαπιστώνουμε ότι το σχολικό έτος 1975-76 το σύνολο των μαθητών της τελευταίας τάξης της μέσης εκπαίδευσης (Στ' γυμνασίου τότε) ήταν 69.154 άτομα. Από αυτούς στο τέλος της σχολικής χρονιάς αποφοίτησαν 60.822 άτομα και υποψήφιοι για την ανώτατη εκπαίδευση την ίδια χρονιά ήταν 71.171 άτομα¹⁹⁵. Είναι φανερό ότι όχι μόνο το ποσοστό των υποψηφίων είναι ιδιαίτερα ψηλό, αλλά οι υποψή-

Πίνακας 3

Σχολικό έτος	Αποφοίτοι Μ.ΕΚΠ.	Υποψήφιοι για ΑΕΙ	Εισάγονται στα ΑΕΙ	% εισαχθέντων προς υποψηφ
1972	41.270	38.866	11.995	30,9
1973	43.063	47.795	13.500	28,2
1974	46.392	55.480	14.425	26,0
1975	49.141	66.113	14.385	21,8
1976	60.822	71.171	10.820	15,2

φιοι προσπαθούν περισσότερες φορές από μία να εισαχθούν στα ανώτατα ιδρύματα. Άλλωστε, η μελέτη δίνει επιπλέον την πληροφορία ότι στο σύνολο των επιτυχόντων, που μπήκαν στην ανώτατη εκπαίδευση το 1976, μόνο 41% ήταν 18-19 χρόνων, οι υπόλοιποι ήταν 20 χρόνων ή μεγαλύτεροι¹⁹⁸.

Η έρευνα για τους αποφοίτους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του σχολικού έτους 1974, που έγινε στα πλαίσια του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών από τον Κ. Παπαγεωργίου, διαπιστώνει επιπλέον ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των αποφοίτων που δε συμμετέχουν ως υποψήφιοι στις εξετάσεις για την είσοδο στις ανώτατες σχολές, πιστεύουν ότι αναγκάστηκαν να μη συμμετάσχουν, ενώ θα το επιθυμούσαν, και μάλιστα από αυτούς 14% δηλώνει ότι σκοπεύει να σπουδάσει στο εξωτερικό¹⁹⁹.

Για την κοινωνική σύνθεση των υποψηφίων δεν έχουμε στοιχεία. Υπάρχει ωστόσο μία ένδειξη που τονίζει ορισμένα χαρακτηριστικά του σχολικού μηχανισμού στην Ελλάδα. Από τους αποφοίτους της δευτεροβάθμιας που το 1974 ήταν παιδιά αγροτών, 71% ήταν υποψήφιοι για τα ΑΕΙ²⁰⁰. Για να κατανοήσουμε τον αριθμό αυτό, πρέπει να γνωρίζουμε ποιο είναι το ποσοστό των αγροτών που απέκτησε απολυτήριο μέσης εκπαίδευσης επί του συνόλου των αγροτών, άρα και ποιο το ποσοστό όσων δεν απέκτησαν απολυτήριο. Από άλλη έρευνα, για τα έτη 1980 με 1984, γνωρίζουμε ότι από το σύνολο των μαθητών του νομού Ιωαννίνων, που αποφοίτησαν το 1980 από το δημοτικό σχολείο, 19% εγκατέλειψαν τη φοίτηση πριν από την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής γυμνασιακής τριετίας (5% δεν εμφανίστηκε καθόλου στο γυμνάσιο και 16% εγκατέλειψαν στη διάρκεια της φοίτησης). Οι μαθητές παιδιά αγροτών ωστόσο, που εγκατέλειψαν το σχολείο πριν το τέλος της υποχρεωτικής φοίτησης

είναι 30% και από αυτούς οι μισοί σχεδόν είτε δεν εμφανίστηκαν καθόλου είτε εγκατέλειψαν στην Α' τάξη του τρίχρονου γυμνασίου⁴⁰¹. Το ποσοστό των αγροτών σχολικής ηλικίας που δεν τελειώνει το λύκειο πρέπει να είναι πολύ μεγαλύτερο. Πράγμα που σημαίνει ότι τα ποσοστά των αγροτών που τελειώνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι στο σύνολο της κοινωνικής κατηγορίας μικρά. Συγχρόνως, το απολυτήριο της γενικής δευτεροβάθμιας δεν έχει επαγγελματική ανταλλακτική αξία. Επιπλέον, το απολυτήριο αυτό αποτελεί ξεπέραςμα του κοινωνικού φράγματος αυτής της κοινωνικής κατηγορίας, που η πλειοψηφία των μελών της αρχίζει να εργάζεται με το τέλος της υποχρεωτικής φοίτησης. Για τους λόγους αυτούς τα παιδιά των αγροτών, όταν σπάσουν το φράγμα και αποκτήσουν απολυτήριο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, «ζητούν» να κάνουν ανώτατες σπουδές σε ποσοστό 70%. Η κοινωνική σύνθεση των φοιτητών στα ελληνικά ΑΕΙ μας δείχνει πάντως ότι το ποσοστό των φοιτητών με αγροτική προέλευση είναι 19% του συνόλου.

Το πρόβλημα της κοινωνικής σύνθεσης του σώματος των φοιτητών στην Ελλάδα είναι εξαιρετικά δύσκολο. Τα στοιχεία της ΕΣΥΕ μας δίνουν την κοινωνική προέλευση για το εθνικό σύνολο των φοιτητών, αλλά οι κοινωνικές κατηγορίες παρουσιάζουν ανομοιογένειες που παραφθείρουν τους μέσους όρους⁴⁰² και δημιουργούν ερωτηματικά⁴⁰³. Πέρα πάντως από τα προβλήματα αυτά, είναι αναμφισβήτητο ότι οι λαϊκές τάξεις, όπως συμβαίνει και με την προσδοκία για σπουδές, εκπροσωπούνται στην ανώτατη εκπαίδευση με ποσοστά πολύ ψηλότερα από τις βιομηχανικές χώρες.

Το φαινόμενο αυτό είναι παλιό, όπως δείχνουν τα στοιχεία της ΕΣΥΕ αλλά και επιμέρους έρευνες, π.χ. η έρευνα της Ι. Λαμπίρη-Δημάκη το 1960 για την κοινωνική καταγωγή των φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών⁴⁰⁴. Το φαινόμενο εμφανίζεται παλαιότατο στη γνωστή μελέτη του Κ. Τσουκαλά⁴⁰⁵, όπου διαπιστώνει ο συγγραφέας στην ελληνική κοινωνία από το 1830 μια έντονη ροπή προς την εκπαίδευση που την ονομάζει «μορφωσιγόνο τάση». Η ενδιαφέρουσα αυτή μελέτη απλουστεύθηκε, νομίζω, ή σχηματοποιήθηκε και οδήγησε το συγγραφέα και άλλους που επηρέασαν τα ευρήματα της μελέτης να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι η κοινωνική σύνθεση της ανώτατης εκπαίδευσης σήμερα είναι στην Ελλάδα «δημοκρατικότερη» από ό,τι σε άλλες χώρες⁴⁰⁶.

Υπάρχουν λοιπόν ελάχιστα στοιχεία για την κοινωνική σύνθεση των σπουδαστών γενικά, υπάρχει μία κοινωνιολογική θεωρία που διαπιστώνει στην ελληνική κοινωνία ιδιοτυπία ως προς την εκπροσώπηση των λαϊκών τάξεων στην ανώτατη εκπαίδευση, υπάρχουν τέλος οπωσδήποτε

Η ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ψηλότερα ποσοστά φοιτητών με κοινωνική προέλευση αγροτική και εργατική στα ελληνικά πανεπιστήμια συγκριτικά με τις άλλες χώρες. Με αυτά τα λίγα δεδομένα θα προσπαθήσουμε να δώσουμε ορισμένες ερμηνείες, επειδή υποθέτουμε ότι στην ελληνική κοινωνία η κοινωνική επιλογή στην εκπαίδευση δεν είναι πολύ διαφορετική από των άλλων χωρών.

Θα χρησιμοποιήσουμε τα μόνα στοιχεία που διαθέτουμε για την ανώτατη εκπαίδευση, τα δεδομένα της ΕΣΥΕ*. Σύμφωνα με τα δεδομένα αυτά, το σχολικό έτος 1978-79 το σύνολο των φοιτητών σε όλα τα ανώτατα ιδρύματα της χώρας είναι 95.899 άτομα. Οι ενενήντα έξι περίπου χιλιάδες φοιτητές (64.954 φοιτητές και 30.945 φοιτήτριες) ως προς την κοινωνική προέλευσή τους εμφανίζονται όπως στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4

Επαγγελματική κατηγορία πατέρα	% φοιτητών σε όλα τα ΑΕΙ
1 Ελευθέρια επαγγέλματα κ.ά.	13,2
2 Επαγγέλματα διευθύνσεως και διοικήσεως	0,1
3 Υπάλληλοι γραφείου κ.ά.	17,6
4 Έμποροι και πωλητές	14,8
5 Απασχολούμενοι με τη γεωργία, ζωοκομία κ.ά.	19,0
6 Τεχνίτες, εργάτες, χειριστές μεταφορικών μέσων κ.ά.	23,1
7 Απασχολούμενοι με παροχές υπηρεσιών	5,2
8 Ένοπλες δυνάμεις	2,3
9 Συνταξιούχοι, ανάπηροι	2,4
10 Επαγγέλματα που δεν ταξινομούνται	0,2
11 Δεν δήλωσαν	1,1
Σύνολο	100

* Τα στοιχεία του κεφαλαίου αυτού, όταν δεν υπάρχει ένδειξη της πηγής, είναι από το τεύχος 1:65, *Παιδεία*, της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος, Αθήνα 1982 και αφορούν το σχολικό έτος 1978-1979.

Βλέπουμε λοιπόν ότι στο εθνικό σύνολο των φοιτητών αγροτική προέλευση έχουν 19% και εργατική⁴⁰⁷ προέλευση 23%. Παρά το γεγονός ότι κοινωνική επιλογή υπάρχει ήδη κατά τον πίνακα, είναι γεγονός ότι τα ποσοστά αυτά είναι πολύ ψηλότερα από τα αντίστοιχα δυτικά. Τι σημαίνει όμως αυτή η διαφορά;

Οι φοιτητές αυτοί πριν απ' όλα αποτελούν προϊόντα ενός σχολείου πολύ διαφορετικού από τα δυτικά με τα οποία κάνουμε τη σύγκριση. Ενώ σχολείο που η υποχρεωτική του εκπαίδευση ως το 1980 ήταν μόνο 6 χρόνια, τα οποία μάλιστα γενικεύτηκαν μόλις τη δεκαετία του 1970, δηλαδή τότε έπαιρναν να υπάρχουν ποσοστά μαθητών που δεν αποκτούν ούτε το απολυτήριο του δημοτικού σχολείου. Επιπλέον, οι φοιτητές αυτοί προέρχονται από ένα σχολείο με πολύ λίγο ανεπτυγμένο τον τεχνικό του κλάδο. Τα δυτικά σχολεία κατευθύνουν την πλειοψηφία των μαθητών τους προς την τεχνική εκπαίδευση, όπως είδαμε, και έχουν από καιρό γενικεύσει την εκπαίδευση των 10 περίπου χρόνων (εκτός από τις ΗΠΑ που έχει σχεδόν γενικεύσει τα 12 χρόνια). Η κοινωνική επιλογή στα δυτικά σχολεία γίνεται δηλαδή πριν από το τέλος της δευτεροβάθμιας. Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα απολακτίζει μεγάλα ποσοστά μαθητών κατά τη διάρκεια της φοίτησης πριν το απολυτήριο της μέσης εκπαίδευσης. Επιπλέον το απολυτήριο αυτό δεν εξασφαλίζει καμιά δυνατότητα επαγγελματική. Όσοι λοιπόν στο ελληνικό σχολείο φτάνουν στο απολυτήριο της μέσης εκπαίδευσης, εξαιτίας των παραπάνω, «συνωθούνται στις πύλες των πανεπιστημίων», όπου και «σφαγιάζονται», όπως έγραφε το 1972 ο Ευάγγελος Παπανούτσος⁴⁰⁸.

Οι ιδιαίτερες αυτές συνθήκες δεν κάνουν το ελληνικό πανεπιστήμιο λαικότερο ως προς τη σύνθεσή του, απλώς έχουν αποδώσει άλλη κοινωνική λειτουργία σε ορισμένα ιδρύματα και άλλη κοινωνική χρησιμότητα σε ορισμένα πτυχία. Δηλαδή, οι ανεπάρκειες της μέσης εκπαίδευσης διορθώνονται από τα πτυχία ορισμένων σχολών. Για να γίνει αυτό σαφές, θα παρουσιάσουμε από τα δεδομένα της ΕΣΥΕ την κοινωνική σύνθεση των φοιτητών σε όλες τις ανώτατες σχολές της Αθήνας (60% του συνόλου των ελλήνων φοιτητών), στους Πίνακες 5 και 6 (ο Πίνακας 5 είναι με απόλυτους αριθμούς, στον Πίνακα 6 έχουμε μετατρέψει τους αριθμούς σε εκατοστιαία ποσοστά, γιατί οι σχέσεις διαβάζονται ευκολότερα).

Στους πίνακες αυτούς βλέπουμε ότι η συμμετοχή στις ανώτατες σπουδές των μελών από τις διάφορες κοινωνικές κατηγορίες είναι κατά σχολή πολύ διαφορετική από τον εθνικό μέσο όρο του Πίνακα 4. Οι φοιτητές, που είναι παιδιά αγροτών και εκπροσωπούνται με 19% στο σύνολο των πανεπιστημίων της χώρας, εμφανίζουν μαζική παρουσία σε

Πίνακας 5

Επαγγελματική κατηγορία πατέρα

Σχολές	1.Ελελ-θέρ. επαγγέλμ.	2.Επαγγέλμ. Διοικ.-Διεθ.	3.Υπάλλ. Γραφείον	4.Εμποροι πωλητές	5.Απασχολ. Γεωργία	6.Τεχνίτες Εργάτες	7.Απασχολ. Υπηρεα.	8.Συντα- ξιούχοι
Θεολογία	83	1	57	59	265	146	30	5
Φιλοσοφική	926	34	923	769	634	1.167	306	113
Φυσικομ/τική	795	58	964	730	636	1.139	244	153
Νομική	1.443	111	1.827	1.409	1.510	1.918	561	244
Ιατρική	906	42	687	571	374	563	198	128
Ε.Μ.Π.	1.062	83	1.195	761	510	933	244	214
(Αρχιτ./νική)	196	17	170	104	28	102	28	24
Κολών Τεχνων	60	12	64	49	26	68	9	10
Π.Α.Σ.Π.Ε	507	35	829	624	1.705	1.238	275	81
Α.Σ.Ο.Ε.Ε.	273	71	927	865	1.085	1.392	292	77
Α.Β.Σ.Π.	302	59	939	796	1.232	1.305	243	86
Α.Γ.Σ.Α	114	8	186	155	225	218	53	20



Η ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Πίνακας 6

Εισαγγελμαστική κατηγορία πατέρα

Σχολές	1. Ελευθερ. επαγγελ.	2. Επαγγελμ. Διοικ.-Διευθ.	3. Υπάλλ. Γραφείου	4. Έμποροι Πωλητές	5. Απασχολ. Γεωργία	6. Τεχνίτες Εργατές	7. Απασχολ. Υπηρεσ.	8. Συνταξιοχ.
Θεολογία	12,3	0,1	8,5	8,8	39,5	21,8	4,47	0,7
Φιλοσοφική	18,5	0,7	18,4	15,35	12,6	23,3	6,1	2,2
Φυσικομ/τική	16,2	1,2	19,6	14,8	13,0	23,3	5,0	3,1
Νομική	15,5	1,12	19,7	15,2	16,3	20,7	6,0	2,6
Ιατρική	24,4	1,1	18,5	15,4	10,0	15,12	5,3	3,4
Ε.Μ.Π.	20,4	1,6	23,0	14,6	9,8	18,0	4,7	4,1
(Αρχιτ/νική)	28,0	2,4	24,3	14,8	4,0	14,6	4,0	3,4
Καλών Τεχνών	19,0	3,8	20,2	15,5	8,2	21,5	2,8	3,1
Π.Α.Σ.Π.Ε.	9,0	9,6	14,8	11,1	30,5	22,1	4,9	1,4
Α.Σ.Ο.Ε.Ε.	5,2	1,3	17,7	16,5	20,7	26,6	5,6	1,47
Α.Β.Σ.Π.	11,3	0,8	18,5	15,4	22,4	21,7	5,2	1,99
Α.Γ.Σ.Α.	5,7	1,1	17,8	15,0	23,3	26,4	4,6	0,3

Η ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ορισμένες σχολές ενώ αντίθετα εκπροσωπούνται με πολύ μικρά ποσοστά σε άλλες. Οι φοιτητές με αγροτική προέλευση είναι 39,5% στη Θεολογική, 30,5% στην Πάντειο, 22,3% στην Αν. Βιομηχανική, 22,4% στην Αν. Γεωπονική, 20,7% στην Αν. Εμπορική. Στη Φιλοσοφική ωστόσο οι φοιτητές με αγροτική προέλευση είναι 12,6%, στη Φυσικομαθηματική είναι 13%, στη Νομική είναι 16,3%. Ακόμα λιγότεροι είναι στην Ιατρική: 10%, στις Καλές Τέχνες: 8%, στο Πολυτεχνείο: 9,8% και στην Αρχιτεκτονική του ΕΜΠ: 4%.

Η ανισότητα αυτή φαίνεται ακόμα εντονότερη στην ποσοστιαία παρουσία των πιο προνομιούχων στρωμάτων, που είναι οι κατηγορίες 1 και 2. Οι κατηγορίες αυτές που αποτελούν μόνο το 6% του ενεργού πληθυσμού βρίσκονται κατά 14% στο εθνικό σύνολο των φοιτητών. Επιπλέον οι αριθμητικά μικρές αυτές κατηγορίες βρίσκονται κατά 25,5% στην Ιατρική, 22,8% στις Καλές Τέχνες, 22% στο Πολυτεχνείο και 30,4% στην Αρχιτεκτονική σχολή του. Κατά 19,2% στη Φιλοσοφική, 17,4% στη Φυσικομαθηματική, 16,7% στη Νομική. Τέλος, κατά 12,4% στη Θεολογική, 12% στην Ανωτάτη Γεωπονική, 9,6% στην Πάντειο, 6,5% στην Ανωτάτη Εμπορική, 6,8% στην Ανωτάτη Βιομηχανική.

Πρώτη διαπίστωση από την ανάγνωση των πινάκων είναι λοιπόν ότι τα κοινωνικά στρώματα εκπροσωπούνται πολύ άνισα στις διάφορες ανώτατες σχολές. Ορισμένες ειδικότητες, όπως η Ιατρική, το ΕΜΠ (και μάλιστα η Αρχιτεκτονική), η Σχολή Καλών Τεχνών έχουν πολύ ψηλό ποσοστό φοιτητών με προέλευση από τις προνομιούχες κοινωνικές κατηγορίες και αντίθετα οι φοιτητές παιδιά αγροτών εκπροσωπούνται με ποσοστά χαμηλά, αντίστοιχα με των άλλων χωρών.

Δεύτερη διαπίστωση είναι ότι η Νομική, η Φιλοσοφική και η Φυσικομαθηματική (με χαμηλότερη την παρουσία των φοιτητών αγροτικής και εργατικής προέλευσης και λίγο ψηλότερη των προνομιούχων κατηγοριών) έχουν κοινωνική σύνθεση αρκετά όμοια με τον εθνικό μέσο όρο.

Τρίτη διαπίστωση είναι ότι στην ΑΣΟΕΕ, την Ανωτάτη Βιομηχανική, την Ανωτάτη Γεωπονική, την Πάντειο και τη Θεολογική έχουμε πολύ χαμηλή εκπροσώπηση των προνομιούχων κατηγοριών και μαζική παρουσία των αγροτών, εργατών και τεχνιτών.

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι μπορεί να έχουμε κατά μέσο όρο 19% παιδιά αγροτών στις ανώτατες σχολές της χώρας, αλλά οι φοιτητές αυτοί βρίσκονται μαζικά στην Πάντειο, τη Θεολογική, την ανωτάτη Βιομηχανική Πειραιώς. Μπορεί να έχουμε 19% παιδιά αγροτών στην ανώτατη εκπαίδευση, αλλά η παρουσία των φοιτητών με πατέρα αγρότη στην Ιατρική ή το Πολυτεχνείο είναι πολύ κοντά στα ποσοστά των άλλων

χωρών και στην Αρχιτεκτονική σχολή (που έχει την αριστοκρατικότερη κοινωνική σύνθεση ανάμεσα σε όλες τις ανώτατες σχολές) το ποσοστό των αγροτών είναι χαμηλότερο από τα δυτικά πρότυπα.

Η κοινωνική σύνθεση της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης είναι «ιδιότυπη», αλλά μόνο ως προς κάποιες ορισμένες σχολές και ιδρύματα που παρουσιάζουν μεγάλη ποσοτική παρουσία φοιτητών από λαϊκές τάξεις. Διαπιστώνουμε ότι η «ιδιαιτερότητα» των ελληνικών ΑΕΙ αφορά κυρίως ορισμένα ιδρύματα, όπως η ΑΣΟΕΕ, η Γεωπονική, η Πάντειος, όπου τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα εκπροσωπούνται με ψηλά ποσοστά. Οι φοιτητές παιδιά αγροτών είναι στις σχολές αυτές περισσότεροι από όσοι στον εθνικό μέσο όρο, με μεγαλύτερη ποσοτική παρουσία τους στην Πάντειο και τη Θεολογική.

Τα παραπάνω σημαίνουν ότι η κατανόηση της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης απαιτεί την ανάλυση του ρόλου που παίζουν οι ανώτατες σχολές και της κοινωνικής λειτουργίας που έχουν τα διπλώματα. Όσα ανώτατα ιδρύματα ασκούν *σχολική επιλογή*, που δίνει στους πτυχιούχους το χρώμα εκείνο που επιτρέπει (με την άσκηση επαγγέλματος) τη συμμετοχή οικονομικά και συμβολικά στην κοινωνική ελίτ, ασκούν *συγχρόνως κοινωνική επιλογή* και η μεγάλη πλειοψηφία των φοιτητών τους ανήκει στα προνομιούχα στρώματα. Δίπλα στα διπλώματα αυτά, που οδηγούν στην άσκηση επαγγελματιών οικονομικής ισχύος, κύρους και εξουσίας, η ελληνική εκπαίδευση χορηγεί και ορισμένα άλλα διπλώματα, χωρίς σαφή επαγγελματικό προσανατολισμό (Πάντειος, Ανωτάτη Βιομηχανική), με αμφίβουλη επαγγελματική χρήση, που άλλωστε συχνά χρησίμευαν μέχρι σήμερα για την απόκτηση θέσης και την προαγωγή στα υπαλληλικά επαγγέλματα.

Τα ανώτατα διπλώματα έχουν άλλη κοινωνική λειτουργία και χρησιμότητα από αυτή που έχουν σε άλλες χώρες. Ορισμένα από αυτά έχουν στην ελληνική κοινωνία ρόλο διορθωτικό των ανεπαρκειών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και χρησιμεύουν για την άσκηση επαγγελματιών που στις άλλες χώρες ασκούν οι κάτοχοι του ακαδημαϊκού απολυτηρίου. Μια παλιότερη μελέτη του ΟΟΣΑ γράφει ότι στο σύνολο των εργαζομένων στον κρατικό μηχανισμό σε όλες τις υπαλληλικές βαθμίδες το ποσοστό των κατόχων διπλώματος της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι 40%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στη Γαλλία είναι 5%⁴⁰⁹. Η τεράστια αυτή διαφορά 40 προς 5 δείχνει ότι η συμβολική και οικονομική αξία των διπλωμάτων είναι στην Ελλάδα πολύ μικρότερη από ό,τι στη Γαλλία, ή σωστότερα ότι στην ελληνική κοινωνία ορισμένα διπλώματα καλύπτουν τις ανάγκες που σε άλλες χώρες καλύπτουν τα διπλώματα της γενικής

δευτεροβάθμιας ή διάφορα διπλώματα τεχνικής και επαγγελματικής ειδικεύσεως.

Η προσέγγιση αυτή μας επιτρέπει να καταλάβουμε ορισμένες ιδιότητες, όπως π.χ. τη συμμετοχή των φοιτητών με πατέρα αγρότη ή εργάτη-τεχνίτη στη Νομική σχολή (αντίστοιχα 16,3% και 20,7%), που σε άλλες χώρες και μάλιστα στη Γαλλία και τις ΗΠΑ είναι κατεξοχήν «αριστοκρατική». Εκτός από το γεγονός ότι το δικηγορικό επάγγελμα είναι στην Ελλάδα για ένα ποσοστό των επαγγελματιών υποβαθμισμένο οικονομικά και κοινωνικά, το πτυχίο της Νομικής οδηγεί στις ψηλές θέσεις κοινωνικής εξουσίας, αλλά συγχρόνως αποτελεί απλώς προσόν για την ταχύτερη προαγωγή σε υπαλληλικές θέσεις μέσου επιπέδου, πράγμα που δε συμβαίνει αλλού. Έτσι, η Νομική έχει μεγάλη ποσοστιαία αναλογία φοιτητών με γονείς από τις ανώτερες και πιο προνομιούχες κατηγορίες και συγχρόνως μεγάλη παρουσία των λαϊκών τάξεων. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρουσες κοινωνιολογικές έρευνες που θα μας έδειχναν την ηλικία των φοιτητών της Νομικής σε σχέση με την κοινωνική τους προέλευση, όπου πιθανότατα θα διαπιστωθεί ότι όσο κατεβαίνουμε στην κοινωνική κλίμακα τόσο ανεβαίνει η ηλικία της φοίτησης και η ηλικία απόκτησης του πτυχίου. Η ακόμα έρευνες που θα εντόπιζαν το επάγγελμα που ασκούν οι απόφοιτοι της Νομικής 10 χρόνια μετά την απόκτηση του πτυχίου, κατά την κοινωνική τους προέλευση. Θα διαπιστωθεί πιθανότατα ότι οι πτυχιούχοι της Νομικής που θα βρίσκονται στις ανώτερες επαγγελματικές κατηγορίες θα προέρχονται στη συντριπτική τους πλειοψηφία από τις ανώτερες αυτές κατηγορίες¹⁰.

Παρόμοια συμπεράσματα προκύπτουν από την «Παραγοντική ανάλυση δεδομένων», που έχουν δημοσιεύσει το 1978 ο Μ. Μειμάρης και ο Η. Νικολακόπουλος, για όλους τους φοιτητές της χώρας, το σχολικό έτος 1973-74. Στα διαγράμματα της ανάλυσης αυτής φαίνεται η μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις ανώτερες επαγγελματικές κατηγορίες και τους αγρότες ως προς τη σχολή στην οποία φοιτούν¹¹. Διαπιστώνεται «υπεραντιπροσώπηση» ορισμένων επαγγελματικών κατηγοριών σε ορισμένες σχολές, πχ. των ελευθέρων επαγγελμάτων στα τρία Πολυτεχνεία της χώρας, την Ιατρική, Οδοντιατρική, Φαρμακευτική καθώς και στα τμήματα ξένων γλωσσών των φιλοσοφικών σχολών Αθήνας και Θεσσαλονίκης. Διαπιστώνεται «γεινίαση» των γεωργικών επαγγελμάτων με άλλες σχολές, όπως οι Θεολογικές, η Πάντειος, η ΑΣΟΕΕ, η ΑΒΣ Πειραιά και Θεσσαλονίκης και όλο σχεδόν το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (που δεν έχει τότε ακόμα φοιτητές Ιατρικής). Τα συμπεράσματα των δύο ερευνητών είναι τα ακόλουθα: «Τα βασικά συμπεράσματα που απορρέουν από την ανάλυση του πίνακα

των δεδομένων αφορούν την έντονη διαφοροποίηση/μετάρρηση των σχολών ως προς την προέλευση των φοιτητών τους και τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στην κοινωνικοεπαγγελματική καταγωγή και τη σχολή φοίτησης (...). Όπως διαπιστώθηκε, μια σειρά σχολές (π.χ. σχολές Πολυτεχνείων, και κυρίως Αρχιτέκτονες και Πολιτικοί Μηχανικοί, Ιατρική, Οδοντιατρική, Φαρμακευτική κτλ.) που οδηγούν στην αναπαραγωγή ελεύθερων επαγγελματιών χαρακτηρίζονται επίσης και από υπεραντιπροσώπηση των φοιτητών που προέρχονται από αυτή την επαγγελματική κατηγορία (...). Αντίθετα, μια σειρά σχολές, που έχουν άμεση σχέση με την αγροτική παραγωγή (Γεωπονική, Κτηνιατρική κτλ.) και με την επίδραση στις αγροτικές περιοχές της κυρίαρχης ιδεολογίας (Θεολογικές) ή αποτελούν εύκολη διαδικασία ένταξης στην κρατική μηχανή (όπως π.χ. οι Θεολογικές και τα φιλολογικά τμήματα) χαρακτηρίζονται από μια υπεραντιπροσώπηση των γεωργικών επαγγελματιών»⁴¹².

Ανέκδοτη συλλογική μελέτη του 1978 με στόχο τον προγραμματισμό της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης συμπεραίνει ότι η πιθανότητα πρόσβασης στα ΑΕΙ είναι άνιση κατά κοινωνικές ομάδες «η ομάδα με τις μεγαλύτερες πιθανότητες έχει 20 φορές περισσότερες πιθανότητες από την ομάδα με τις χαμηλότερες πιθανότητες». Συμπεραίνει επίσης ότι ο δείκτης ανισότητας μειώνεται στο εθνικό σύνολο των ΑΕΙ και αυξάνεται σε ορισμένες σχολές. Τέλος ότι το μεγαλύτερο δείκτη ανισότητας έχει το Ε.Μ. Πολυτεχνείο, όπου οι φοιτητές με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία έχουν 50 φορές περισσότερες πιθανότητες να βρεθούν εκεί από τους φοιτητές με πατέρα αγρότη⁴¹³.

Αντίστοιχες πληροφορίες μας δίνει και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των φοιτητών. Από τα στοιχεία της ΕΣΥΕ και πάλι διαπιστώνουμε ότι οι σχολές με τη μεγαλύτερη παρουσία φοιτητών από τα προνομούχα στρώματα έχουν και το ψηλότερο ποσοστό πατεράδων με πτυχίο ανώτατης σχολής. Και το αντίθετο, οι σχολές με τη μεγαλύτερη παρουσία φοιτητών από τις λαϊκές τάξεις έχουν το χαμηλότερο ποσοστό πατεράδων με ανώτατο πτυχίο και οι μισοί σχεδόν έχουν πατέρα με απολυτήριο του δημοτικού. Ο εθνικός μέσος όρος των φοιτητών έχει πατέρα με ανώτατο πτυχίο κατά 16,7%. Αλλά στη Θεολογική, Πάντειο, Αν. Εμπορική κτλ., το ποσοστό αυτό είναι 7 έως 9%. Αντίθετα ακριβώς, στις σχολές κύρους το ποσοστό των πατεράδων με πανεπιστημιακό πτυχίο είναι 31,5% στην Ιατρική και 40% στην Αρχιτεκτονική σχολή. Αν απομονώσουμε τις ανώτερες επαγγελματικές κατηγορίες και κατά σχολή τους φοιτητές που έχουν πατέρα με ανώτατο πτυχίο, βλέπουμε ισχυρότατη την επίδραση του μορφωτικού προνομίου. Και δεν είναι τυχαίο ότι οι φοιτητές με τα

Η ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

περισσότερα μορφωτικά προνόμια, εκείνοι που έχουν δύο γονείς με ανώτατο πτυχίο (παρά το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των Ελληνίδων γενικά) βρίσκονται και πάλι στις σχολές που η κοινωνική τους σύνθεση είναι η ψηλότερη. Οι φοιτητές με το μεγαλύτερο ποσοστό μητέρων πτυχιούχων ΑΕΙ είναι στην Ιατρική, το ΕΜΠ και την Αρχιτεκτονική.

• • •

Επειδή η κοινωνική ανισότητα είναι δύο ειδών, ταξική και φυλετική, θα ήταν ενδιαφέρον να δούμε και τη συμμετοχή των γυναικών στην ανώτατη εκπαίδευση κατά είδος σπουδών και κατά κοινωνική προέλευση.

Πριν απ' όλα πρέπει να πούμε ότι η ελληνική ανώτατη εκπαίδευση είναι ως προς την ανισότητα των φύλων πολύ λιγότερο δημοκρατική από ό,τι στις άλλες χώρες. Στο σύνολο των ελλήνων φοιτητών ΑΕΙ η κατανομή των φύλων είναι 60% άντρες και 40% γυναίκες.

Η αναπαράγωγή των στερεοτύπων είναι ολοφάνερη στον Πίνακα 7.

Πίνακας 7

Σχολές Αθηνών	Φοιτητές %	Φοιτήτριες %
Φιλοσοφική	17,6	82,4
Φιλοκοιμηματική	73,3	32,7
Νομική	51,2	49,8
Ιατρική	70,0	30,0
Ε.Μ.Π.	83,0	16,1
(Αρχιτεκτονική)	49,3	51,7
Καλών Τεχνών	39,2	59,8
Π.Α.Σ.Π.Ε.	47,7	52,3
Α.Σ.Ο.Ε.Ε.	67,9	32,1
Α.Γ.Σ.Α.	70,0	30,0
Α.Β.Σ.Π.	71,5	30,0
Θεολογική	78,2	22,8
ΣΥΝΟΛΟ	60	40

Στον πίνακα βλέπουμε ότι φοιτούν 82,4% γυναίκες στη Φιλοσοφική σχολή της Αθήνας, 32,7% γυναίκες στη Φυσικομαθηματική (και μάλιστα από αυτές 53,7% είναι στη Φαρμακευτική, ενώ οι γυναίκες είναι μόνο 27% στο Μαθηματικό τμήμα και 17% στο Βιολογικό). Ακόμα εντονότερο εμφανίζεται το στερεότυπο αν από το ΕΜ Πολυτεχνείο αφαιρέσουμε τους φοιτητές της Αρχιτεκτονικής. Διαπιστώνουμε ότι σε όλες τις σχολές του Πολυτεχνείου της Αθήνας, εκτός της Αρχιτεκτονικής, οι γυναίκες είναι μόνο 6,5%. Όσο για την Αρχιτεκτονική, προφανώς παίζει για τις κόρες των προνομιούχων οικογενειών το ρόλο που παίζει η Φιλοσοφική για τα μεσοστρώματα (82% κορίτσια) και η Πάντειος για τις λαικότερες κατηγορίες (52% κορίτσια). Η ιδιαιτερία της ειδικότητας και τα ιδεολογικά στερεότυπα για την ευαισθησία, την καλαισθησία και άλλα χαρίσματα, που θεωρείται ότι χρειάζονται οι αρχιτεκτονικές σπουδές, επιτρέπουν στις γυναίκες με κοινωνικά προνόμια να στραφούν μαζικά προς τη μόνη σχολή κύρους που δεν προϋποθέτει «ανδρικά χαρίσματα», άρα δεν τις περιορίζει σε χαμηλά ποσοστά συμμετοχής.

Δηλαδή οι γυναίκες έχουν πολύ λιγότερες πιθανότητες σπουδών σε όλες τις Σχολές (εκτός από τις τρεις παραπάνω), από όσες πιθανότητες έχουν οι φοιτητές από χαμηλή κοινωνική προέλευση να μπουν σε οποιαδήποτε σχολή. Επίσης οι γυναίκες έχουν λιγότερες πιθανότητες να μπουν σε σχολές που θεωρείται ότι απαιτούν ανδρικά χαρίσματα (πολυτεχνικές, ιατρικές) από όσες πιθανότητες έχουν οι φοιτητές λαϊκής προέλευσης να μπουν σε μια από τις «ευγενείς» αυτές σχολές που τα διπλώματά τους προσδίδουν κύρος και υπόσχονται οικονομική άνεση.

Με άλλα λόγια η κοινωνική ανισότητα είναι μπροστά στις σπουδές ασύγκριτα μεγαλύτερη για τις γυναίκες από ό,τι για τους άνδρες. Η κοινωνική επιλογή είναι πολύ αυστηρότερη κατά φύλο. Τα ποσοστά των φοιτητριών που προέρχονται από τις αδικημένες κοινωνικές τάξεις είναι πολύ πιο χαμηλά. Η συμμετοχή στις σπουδές κατά κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία και κατά φύλο δείχνει ότι από τις κατηγορίες των εργατών-τεχνιτών και των αγροτών φτάνει στα πανεπιστήμια ένα ποσοστό στη μεγάλη του πλειοψηφία γένους αρσενικού. Στα 100 άτομα και των δύο φύλων που έχουν φοιτητική ιδιότητα, αγροτική καταγωγή έχουν τα 19. Όπως δείχνει όμως ο Πίνακας 8, από αυτά τα 19 άτομα, 12 είναι αγόρια και 6 είναι κορίτσια. Στα 100 άτομα με φοιτητική ιδιότητα, προέλευση από οικογένειες εργατών-τεχνιτών έχουν τα 23. Από τα 23 αυτά άτομα, 19 είναι αγόρια και 3 είναι κορίτσια.

Η συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση είναι άνιση κατά φύλο ακόμα και για τις πιο προνομιούχες κατηγορίες, εκείνες που η παρουσία τους

Η ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Πίνακας 8

Επαγγελματ. κατηγορία πατέρα	% φοιτητών δύο φύλων	% φοιτητών επί του συνόλου φοιτητών	% φοιτητριών επί του συνόλου φοιτητριών	% φοιτητών επί του συνόλου δύο φύλων	% φοιτητριών επί του συνόλου δύο φύλων
Ελευθέρια επαγγέλμ.	13,2	12,3	14,6	7,4	5,7
Επαγγέλμ. Διοικ. και Διοικήσιν	0,1	0,9	1,8	0,5	0,4
Υπάλληλοι Γραφείου κ.ά.	17,6	17,1	18,4	10,3	7,2
Εμποροι και Πωλητές	14,8	14,3	15,8	8,8	6,2
Απασχολισμ. Γεωργία	19,0	20,7	16,3	12,5	6,4
Τεχνίτες, Εργάτες	23,1	23,1	23,1	19	3,1
Απασχολ. Υπηρεσίες	5,2	5,1	5,3	3,1	2,1
Σύνολο	100	60	40	60	40

στον πληθυσμό είναι πολύ μικρότερη από την ποσοστιαία παρουσία των παιδιών τους στα πανεπιστήμια, άρα υπεραντιπροσωπεύονται στην εκπαίδευση. Ακόμα και για τις κατηγορίες αυτές τα αγόρια είναι περισσότερα από τα κορίτσια.

Η εντονότερη συγκριτικά με άλλες χώρες ανισότητα των φύλων, που αναστέλλει γενικά τις γυναίκες από τις σπουδές, αφήνει κιόλας ένα ποσοστό θέσεων σε άντρες και παραλλάζει την κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού σώματος. Αυτό σημαίνει ότι η μειωμένη συμμετοχή των γυναικών στην κοινωνική ζωή και το μεγάλο ποσοστό μη εργαζόμενων γυναικών στη χώρα μας απελευθερώνει επαγγελματικές θέσεις που παίρνουν άνδρες από χαμηλότερη κοινωνική προέλευση. Δηλαδή, αν η ανισότητα των φύλων ήταν λιγότερη και το ποσοστό των εργαζόμενων ελληνίδων μεγαλύτερο, τότε αρκετό ποσοστό αγροτών δε θα ακολουθούσε το επάγ-

γέλμα, π.χ., του δασκάλου. Στην ελληνική κοινωνία το ποσοστό των δασκάλων αγροτικής προέλευσης πρέπει να είναι υψηλότερο. Το ποσοστό αυτό σήμερα στους φοιτητές Παιδαγωγικών Ακαδημιών είναι 40%. Αν η κατανομή της εργασίας κατά φύλα ήταν πιο ισοτιμή, σύμφωνα με τα ιδεολογικά στερεότυπα, οι γυναίκες θα ακολουθούσαν σε μεγαλύτερα ποσοστά το επάγγελμα της δασκάλας και η επιλογή θα γινόταν κοινωνικά από ψηλότερες κοινωνικές κατηγορίες. Στην Ελλάδα όμως το ποσοστό των γυναικών δασκαλίσσών είναι 47% και των σπουδαστριών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες σήμερα 45%. Στις ΗΠΑ το ποσοστό των γυναικών στο επάγγελμα αυτό έχει ξεπεράσει το 80% και στη Γαλλία είναι πολύ κοντά. Άρα, η μειωμένη αυτή συμμετοχή των γυναικών στα επαγγέλματα, που σύμφωνα με τα στερεότυπα θεωρούνται κατάλληλα για γυναίκες και γι' αυτό έχουν και χαμηλότερο κύρος ανάμεσα στα διανοητικά επαγγέλματα, επιτρέπει σε άνδρες χαμηλότερης προέλευσης να σπάσουν το φράγμα της κοινωνικής επιλογής και να ασκήσουν διανοητικό επάγγελμα παρά την αγροτική τους προέλευση.

• • •

Τέλος, το σημαντικότερο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του ελληνικού πανεπιστημίου, που η ανάλυσή του θα ερμήνευε το μεγαλύτερο μέρος της συγκριτικά με άλλες χώρες ψηλότερης ποσοστιαίας παρουσίας φοιτητών με αγροτική και εργατική προέλευση, είναι ίσως η κατεξοχήν «ιδιοτυπία» του, δηλαδή το γεγονός ότι πρόκειται για πανεπιστήμιο που δεν αναπαράγει τον εαυτό του. Το φαινόμενο έχει ήδη εντοπιστεί από πολλούς⁴¹⁴, η μορφωτική ελίτ της χώρας, το ανώτερο στρώμα των διανοουμένων και το διδακτικό προσωπικό των πανεπιστημίων στη συντριπτική πλειοψηφία του διαμορφώνεται σε ξένα πανεπιστήμια.

Έχουμε λοιπόν στην Ελλάδα μια κατηγορία ανώτατων ιδρυμάτων που ασκούν ρόλο αυστηρής επιλογής και τα διπλώματά τους δίνουν το χρίσμα που επιτρέπει την άσκηση επαγγέλματος στο εσωτερικό της κοινωνικής ελίτ. Και αυτά δεν εμφανίζουν καθόλου «ιδιοτυπίες» ως προς την κοινωνική σύνθεση των φοιτητών τους. Εξίσου υποθέτουμε ότι δεν εμφανίζουν ιδιοτυπίες ως προς την κοινωνική τους σύνθεση όσοι αποκτούν μεταπτυχιακούς τίτλους και διπλώματα στα ξένα πανεπιστήμια. Γιατί όταν προσπαθούμε να αναλύσουμε την κοινωνική σύνθεση των ελλήνων φοιτητών, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι υπάρχει εκτός από το εθνικό σύνολο, για το οποίο μιλάμε ως εδώ, και ένα ποσοστό 20-25% επιπλέον αυτού του συνόλου που σπουδάζει στο εξωτερικό (30.945 άτομα, το σχολικό έτος 1976-77 κατά την ΕΣΥΕ).

Η ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Έχουμε επίσης μια άλλη κατηγορία ανώτατων ιδρυμάτων, που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες ως προς την κοινωνική σύνθεση των φοιτητών τους, τα οποία ασκούν κοινωνικό ρόλο διορθωτικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και καλύπτουν το κενό που αφήνει η ανυπαρξία ειδικεύσεων με τεχνικά διπλώματα μη πανεπιστημιακά. Υπάρχουν δηλαδή ανώτατα ιδρύματα «δεύτερης κατηγορίας» ως προς το κύρος και την οικονομική αξία των διπλωμάτων τους, που παίζουν το ρόλο «καταφυγίου», ασκούν κοινωνική λειτουργία αντισταθμιστική τόσο της απουσίας ειδικεύσεων, όσο και της ανεπάρκειας του δευτεροβάθμιου σχολείου.

Με άλλα λόγια, η λαϊκότερη σύνθεση της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης μας πληροφορεί κυρίως για τον κοινωνικό ρόλο των ανώτατων ιδρυμάτων. Στην Ελλάδα, ρόλο πανεπιστημίων παίζουν ορισμένα μόνο πανεπιστήμια ή σχολές. Και το ρόλο που στις δυτικές χώρες παίζουν τα λίγα διάσημα πανεπιστήμια, που αναπαράγουν την κοινωνική ανισότητα, προετοιμάζοντας την κοινωνική, διοικητική και διανοητική ελίτ, για την Ελλάδα τον παίζουν τα διάφορα ξένα πανεπιστήμια.

Η κοινωνιολογική ανάλυση, που θα ερμηνεύσει την κοινωνική σύνθεση του ελληνικού φοιτητικού σώματος, πρέπει νομίζουμε να ξεκινήσει από το ερώτημα: ποιος είναι ο κοινωνικός ρόλος των διάφορων ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των πτυχίων που χορηγούν.

ΠΡΟ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΝΑ ΜΗΝ ΕΙΝΑΙ Η ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΡΟΝΟΜΙΟ ΤΗΣ ΜΕΙΟΨΗΦΙΑΣ

Ως εδώ διαπιστώσαμε ότι το αξιωματικό σχολείο, που επιλέγει τους μαθητές με διαδικασίες κρίσεων αντικειμενικές και ουδέτερες (βαθμολογία, δοκιμασίες, εξετάσεις, διαγωνισμούς) επιτυγχάνει αυστηρότατη κοινωνική επιλογή. Σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα, μπορεί κανείς σήμερα να προβλέψει με μεγάλη ακρίβεια τις πιθανότητες μιας ομάδας μαθητών να φτάσει ή όχι στην ανώτατη εκπαίδευση σύμφωνα με την κοινωνικοοικονομική προέλευση, δηλαδή το επάγγελμα, τα έσοδα και το μορφωτικό επίπεδο που έχουν οι γονείς των μαθητών αυτών. Ο γιος ενός αγρότη έχει μία πιθανότητα στις 50 στη Γαλλία, μία πιθανότητα στις 45 στις ΗΠΑ, μία πιθανότητα στις 60 στην Αγγλία, μία πιθανότητα στις 50 στην ανατολική Γερμανία, μία πιθανότητα στις 48 στην Τσεχοσλοβακία να αποκτήσει πανεπιστημιακό πτυχίο. Αντίθετα, ο γιος ενός μέλους των ανώτερων στρωμάτων της αστικής τάξης, ή μέλους της «ιντελιγκέντσιας» για τις σοσιαλιστικές χώρες, έχει μία πιθανότητα στις 2 στη Γαλλία, μία πιθανότητα στις 1 1/2 στις ΗΠΑ, μία πιθανότητα στις 2 στην Ανατολική Γερμανία και την Τσεχοσλοβακία. Τα ποσοστά των φοιτητών με προέλευση από τις ανώτερες επαγγελματικές κατηγορίες είναι 45% ως 60% στις δυτικές χώρες και τα ποσοστά των φοιτητών με προέλευση από τις οικογένειες της «ιντελιγκέντσιας» είναι 45% ως 55% στις ανατολικές χώρες.

• • •

«Όταν το άτομο εκπαιδεύεται στο σχολείο», γράφει ο αμερικανός «ριζοσπάστης» κοινωνιολόγος Μάρτιν Καρνόου, «αποκτάει τη δυνατότητα να απολαμβάνει μεγαλύτερο μέρος από τα οικονομικά και κοινωνικά αγαθά, αρκεί ωστόσο να μην έχουν εκπαιδευτεί στο σχολείο και όλοι οι υπόλοιποι»⁴¹⁵.

Είναι αδύνατο να αντιμετωπιστεί το εκπαιδευτικό πρόβλημα στη σημερινή κοινωνία, αν ξεχνιέται ότι σ' ολόκληρη την ιστορία η ύπαρξη κοινωνικών προνομίων συνυπάρχει με την ακόμα και ασυνείδητη υπεράσπιση των προνομίων από τις κοινωνικές ομάδες των προνομιούχων.

Ο εκπαιδευτικός θεσμός ανήκει σε ορισμένη ιστορική περίοδο. Γεννήθηκε με τη βιομηχανική επανάσταση, που οδήγησε στην κεφαλαιοκρατική κοινωνία. Είναι κατάκτηση της αστικής ιδεολογίας, που πρώτη διακήρυξε την ισότητα και το δικαίωμα όλων των πολιτών στην εκπαίδευση. Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι η διακήρυξη της αστικής ισότητας συμ-

βάδισε με την εφεύρεση της βιολογικής ανισότητας. Βέβαια, η ανισότητα και η πίστη στην ανισότητα των ανθρώπινων ομάδων είναι παλιά όσο η γραπτή ιστορία. Η βιολογική όμως δικαίωση της ανισότητας των ανθρώπινων ομάδων είναι πολύ πρόσφατη. Γεννήθηκε με τη βιομηχανική επανάσταση και απέκτησε επιστημονική θεμελίωση μόλις το 19ο αιώνα. Οι προηγούμενες από την αστική ευρωπαϊκές κοινωνίες στηρίζονταν στην ανισότητα και εξηγούσαν το δικαίωμα μιας κοινωνικής ομάδας να κυριαρχεί πάνω σε άλλες με το θέλημα του Θεού. Οι μεγάλοι θεωρητικοί διανοητές του 18ου και του 19ου αιώνα, που οραματίστηκαν την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα, ενισχύοντας τη συντριβή στην Ευρώπη της κοινωνικής τάξης πραγμάτων που στηριζόταν στο θεϊκό θέλημα, δεν είχαν καμιά αμφιβολία για τη βιολογική και φυλετική ανισότητα των ανθρώπων. Η ισότητα που ευαγγελίστηκαν αφορούσε στο θέμα της μόρφωσης την κατάρτιση των κοινωνικών και οικονομικών εμποδίων. Αλλά καθώς η ισότητα που ευαγγελίστηκαν αποτελούσε θεμέλιο της οικονομικής οργάνωσης με βάση τον ελεύθερο ανταγωνισμό και την ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής, καθώς δηλαδή η ισότητα αποτελούσε αξία μιας ταξικά διαστρωματωμένης, έρα αναπόφευκτα άνισης κοινωνίας, χρειάστηκε να εφευρεθούν οι βιολογικές διαφορές, για να δικαιώσουν την ανισότητα στην κοινωνία της ισότητας.

Όπως τον καιρό των μανδαρινών της αυτοκρατορικής Κίνας, στις βιομηχανικές κοινωνίες η επίσημα αναγνωρισμένη μόρφωση, τα διπλώματα και οι μεταπτυχιακοί τίτλοι των ανώτατων σχολών αποτελούν τα σπουδαιότερα εφόδια για την κατάκτηση ηγετικών θέσεων και την άσκηση επαγγελματιών κύρους και εξουσίας. Αυτό όμως συμβαίνει ακριβώς επειδή, όπως λέει το πιο πάνω παράθεμα του Μάρτιν Καρνόυ, τα διπλώματα και οι τίτλοι αποτελούν προνόμιο μιας μικρής μειοψηφίας. Και η υπεράσπιση του μεγάλου αυτού προνομίου από τη μειοψηφία που το κατέχει αποτελεί το κυριότερο άρρητο και συχνά ασυνείδητο αίτιο της διαιώνισης του κοινωνικού μύθου που λέει ότι δεν μπορούν όλοι να σπουδάσουν στα πανεπιστήμια, γιατί μόνο λίγοι είναι οι προικισμένοι από τη φύση για τέτοιες σπουδές.

Είδαμε ότι η σύγχρονη επιστήμη σε πολλούς κλάδους αποδεικνύει το αντίθετο. Η κοινωνιολογία μάς δείχνει ότι οι σχολικές ικανότητες είναι αυστηρά κοινωνικές. Η ψυχολογία και μάλιστα η εξελικτική έχει αποδείξει ότι οι διανοητικές και οι χρωματικές ικανότητες όχι μόνο δεν αντιπαρά τίθενται, αλλά επιπλέον η μία είναι προϋπόθεση για την ανάπτυξη της άλλης. Επίσης η σύγχρονη επιστήμη έχει αποδείξει ότι τα ιδεολογικά στερεότυπα για τις θεωρητικές και θετικές ικανότητες είναι λαθεμένα. Η

αντίληψη ότι άλλοι μαθητές έχουν κλίση στα μαθηματικά και άλλοι στα γλωσσικά μαθήματα (στερεότυπο βαθιά ριζωμένο κυρίως για τα δύο φύλα) δεν αντιστοιχεί στην πραγματικότητα. Οι εμπειρικές μελέτες δείχνουν ότι οι μαθηματικές ή γλωσσικές ικανότητες συνυπάρχουν, όπως ακριβώς οι χειρωνακτικές με τις διανοητικές. Είδαμε ακόμα ότι γενικά στη διεθνή βιβλιογραφία, εκτός από ακραίες εξαιρέσεις, κανείς σχεδόν ειδικός δεν πιστεύει ότι η ανισότητα στις σχολικές επιδόσεις δεν μπορεί με τις κατάλληλες συνθήκες να αφθεί κατά το μεγαλύτερο μέρος της.

Οι παραπάνω γνωστικές κατακτήσεις έχουν αποδείξει λοιπόν ότι όλοι μπορούν να σπουδάσουν. Ο φαύλος κύκλος του παλιού μύθου, που λέει ο γιος ενός αμόρφωτου αγρότη δεν παίρνει τα γράμματα, επειδή είναι γιος αμόρφωτου αγρότη, επειδή δεν παίρνει τα γράμματα, έχει κοινωνικά αιτία. Η γνώση, σύμφωνα με την οποία όλοι μπορούν να σπουδάσουν, θέτει το τεράστιο πρόβλημα του καταμερισμού της κοινωνικής εργασίας που κάνει το σχολείο. Το μεγάλο κοινωνικό ερώτημα στο οποίο οδηγούν τα μέχρι σήμερα συμπεράσματα των ερευνών για το σχολείο είναι τούτο: εάν όλοι είναι ικανοί για σπουδές και εάν δημιουργηθούν οι συνθήκες για να σπουδάσουν όλοι, ποιος θα κάνει τις απαραίτητες χειρωνακτικές αγροτικές και εργατικές εργασίες; Αποτέλεσμα των κοινωνικών προβλημάτων που θέτει το ερώτημα είναι, παρά τις γνώσεις που την ανατρέπουν, η βαθιά ριζωμένη πίστη των φορέων της εκπαιδευτικής ευθύνης στις φυσικές ικανότητες που φτιάχνουν το διανοούμενο ή το χειρωνακτα.

Ο λόγος των ελλήνων φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών, από το τέλος του δεύτερου παγκόσμιου πολέμου, διατυπώνει ρητά αυτή τη συλλογιστική. Το καλύτερο δείγμα του λόγου αυτού αποτελούν τα κείμενα του Ε.Π. Παπανούτσου, γιατί είναι από τους σημαντικότερους και προοδευτικότερους εκπροσώπους αυτής της τάσης και γιατί υπερασπίστηκε πολλές δεκαετίες με σπάνια συνέπεια το αξιοκρατικό σχολείο που ονειρευόταν. Στα πολυάριθμα κείμενά του, ο Ε.Π. Παπανούτσος μιλάει για το «ευαγγέλιο του ανθρωπισμού», που είναι η διάδοση της μόρφωσης. Θεωρεί τη στέρηση του σχολείου από τα παιδιά των φτωχών κοινωνική αδικία, που προκαλεί απώλειες για το σύνολο (οι πιθανοί Μπετόβεν που χάνονται επειδή γεννήθηκαν παιδιά βοσκών). Αλλά τη θεωρεί επίσης κοινωνική αδικία, που θέτει σε κίνδυνο την κοινωνική ισορροπία, γιατί εγκυμονεί κοινωνικές ταραχές. Αν τις πέτρες, γράφει, τις φτιάχνουμε μέγαρο αντί σχολεία, «οι νέοι θα σηκώσουν μια μέρα αυτές τις πέτρες και θα τις ρίξουν στο ξερό μας το κεφάλι»⁴¹⁶. Υποστηρίζει (και είναι από τους πρώτους στη μεταπολεμική κοινωνία που υποστηρίζει) την αύξηση των

χρόνων υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την κατάργηση του γενικού εξατάξιου γυμνασίου. Τη δημιουργία μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση μεγάλου αριθμού τεχνικών και επαγγελματικών ειδικοτήσεων, έτσι ώστε να μη βγαίνει κανείς στην αγορά εργασίας δίχως τις γνώσεις για την άσκηση ενός επαγγέλματος και δίχως την κατοχύρωση ενός επαγγελματικού διπλώματος. Τον απασχολεί ιδιαίτερα η μεγάλη απροθυμία που δείχνουν οι μαθητές και οι γονείς τους για το τεχνικό σχολείο. Και προσπαθεί να πείσει τους Έλληνες να «απαλλαγούν από δύο θανάσιμες πλάνες. Από την παρεξήγηση ότι ο άνθρωπος του γραφείου και της πέννας βρίσκεται ψηλότερα από αυτόν που φορεί τη λερωμένη φόρμα της δουλειάς. Και από την ανοησία ότι χρειάζεται κανείς πιο πολύ μυαλό για να μάθει τους κανόνες του συντακτικού (...) από όσο χρειάζεται για να γίνει ένας καλός τεχνίτης ή ένας καλός μηχανικός»⁴¹⁷. Προτρέπει την ελληνική οικογένεια «να κατευθύνει τα παιδιά της προς τα πρακτικά και τεχνικά επαγγέλματα, για το δικό τους καλό, αλλά και για το καλό της κοινωνίας που δεν μπορεί να απορροφήσει επαγγελματικά περισσότερους διπλωματούχους θεωρητικών κλάδων»⁴¹⁸. Την ανώτατη εκπαίδευση τη βλέπει οπωσδήποτε προορισμένη για τους λίγους. Τολμάει μάλιστα να υποστηρίξει ελάχιστα λαοφιλείς απόψεις, λέγοντας ότι πρέπει να βρεθούν τρόποι να φτάνουν λιγότεροι από όσοι σήμερα φτάνουν στις «πύλες των πανεπιστημίων»⁴¹⁹. Πιστεύει με εντιμότητα και ειλικρίνεια ότι αυτό είναι και ηθικό και δίκαιο και αναπόφευκτο. Η ανώτατη εκπαίδευση είναι για τους λίγους ιδιαίτερα προικισμένους, γράφει. Αρκεί να μην κλείνουμε κανενός προικισμένου το δρόμο, αρκεί τα κριτήρια επιλογής να είναι αυστηρά αξιοκρατικά. Και θεωρεί φυσικό η ανώτατη παιδεία να είναι για τους λίγους, εφόσον η οικονομία δεν μπορεί να λειτουργήσει, η κοινωνία δεν μπορεί να ζήσει, χωρίς να ασκούνται όλα τα επαγγέλματα. Άλλωστε, είναι οπωσδήποτε πεπερασμένος ο αριθμός των γιατρών ή των δικηγόρων που η κοινωνία χρειάζεται. Και αν θεωρητικά μπορούσαν όλοι να πάνε στα πανεπιστήμια, κανείς δε θα καλλιεργούσε τη γη, κανείς δε θα γίριζε τις ρόδες των εργοστασίων κτλ.

Η συλλογιστική ολόκληρη δεν είναι ανεξάρτητη από τη συμμετοχή του συγγραφέα στη μορφωμένη μειοψηφία. Πριν απ' όλα, αν κάνουμε την αφελή υπόθεση, ποιο κοινωνικό υν μπορεί να αισθανθεί και να εκφράσει το φόβο, μήπως όταν μορφωθούν όλοι κανένας δε θα θέλει πια να γίνει αγρότης, η απάντηση είναι ότι σίγουρα τέτοιος φόβος δεν πρόκειται ποτέ να γεννηθεί στο μυαλό του αγρότη ούτε ακόμα περισσότερο στο μυαλό του γιου του αγρότη, που οι συνθήκες της ζωής του τον σπρώχνουν να βρει τρόπους για την αλλαγή της. Τέτοιος φόβος μπορεί να γεννηθεί μόνο

στο μυαλό εκείνου που σε κάτι απειλείται από το ενδεχόμενο να μη θέλουν οι γιοι των αγρότων να γίνουν αγρότες.

Η αξιολογική κατωτερότητα της χειρωνακτικής εργασίας βρίσκεται πριν απ' όλα στο μυαλό των διανοητικά εργαζομένων, επειδή ανάμεσα σε άλλα αιτία την καλλιεργεί το σχολείο. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι διαμορφωμένο ώστε να δικαιώνει και να καλλιεργεί τη διαίρεση ανάμεσα στην υψηλή αξία της διανοητικής εργασίας και την ταπεινότητα της χειρωνακτικής. Η έφεση για γράμματα, που το εκπαιδευτικό σύστημα υμνεί, τιμαιο και ανταμείβει, είναι σε τελική ανάλυση μια ευγενής πρόκληση προς τους νέους: να κάνουν την προσπάθεια για να αναπτύξουν στο μέγιστο τις ικανότητές τους εκείνες που θα τους επιτρέψουν να αποφύγουν τη χειρωνακτική εργασία. Το εκπαιδευτικό σύστημα με το στόμα των δασκάλων του και το γράμμα των βιβλίων του περιφρονεί τη χειρωνακτική εργασία. Περιφρόνηση που μεταδίδεται τόσο μέσα από την αίγλη που προσδίδει στη διανοητική ικανότητα, όσο και από τη μελοδραματική έξαρση της ιερότητας και της χρησιμότητας του χειρωνακτικού μόχθου. Ο μελοδραματικός ύμνος στον ιερό ιδρώτα των «απλών» ανθρώπων, όταν πηγάζει από «μη απλούς» ανθρώπους, θυμίζει εκείνους τους μύθους του Αισώπου, που εξοντώνουν με τη γελοιότητα την αμυαλιά που αποτελεί η κάθε απόπειρα ενός ταπεινού να τολμήσει να βγει από τη θέση του, για να ασκήσει ρόλους ανωτέρων, αναταράζοντας την τάξη του κόσμου.

Ωστόσο, η περιφρόνηση της χειρωνακτικής εργασίας δεν είναι μόνο ιδεολογική κατασκευή. Έχει τις ρίζες της βαθιά στην κοινωνική πραγματικότητα. Σε όλες τις κοινωνίες οι χειρωνακτες είναι στερημένοι από τα περισσότερα κοινωνικά και μορφωτικά αγαθά που διαθέτει η χώρα. Και τα παιδιά τους, για να μιλήσουμε για την Ελλάδα, όταν μπορούν, μεταναστεύουν προς την πόλη μη θέλοντας να ζήσουν τη ζωή του αγρότη, μεταναστεύουν στα δυτικογερμανικά εργοστάσια και τα βελγικά ορυχεία ελπίζοντας στο γυρισμό να μη ζήσουν τη ζωή του εργάτη.

Η πρόταση να αμείβονται καλύτερα ή πολύ καλά οι χειρωνακτες είναι πρόταση παλιά και, όπως είπαμε, εφαρμοσμένη στις σοσιαλιστικές χώρες. Δε λύνει όμως το πρόβλημα. Η οικονομική ανταμοιβή είναι βέβαια σημαντική, αλλά δεν αρκεί. Η επαναληπτική εργασία στην αλυσίδα του εργοστασίου που στερεί τον εργαζόμενο από τη σχέση του με το αντικείμενο-προϊόν, η «θρυμματισμένη εργασία»⁴²⁰ έχει μελετηθεί πόσο έντονα αλλοτριωτική είναι. Η εργασία του χειρωνακτα είναι χρονοβόρα, βιολογικά εξαντλητική και ψυχολογικά φθαρτική, δεν επιτρέπει την ισότιμη απόλαυση των μορφωτικών και άλλων αγαθών κατά τον ελεύθερο χρόνο, και κυρίως του στερεί την αίσθηση δημιουργίας, εξισώνοντας την εργα-

σία του με την ανάγκη επιβίωσης. Αυτή η αλλοτρίωση δεν αναιρείται από το μεγαλύτερο μισθό, όπως δείχνει και η πραγματικότητα αλλά και η θεωρία καμιά φορά²¹ στις σοσιαλιστικές χώρες.

Η περιφρόνηση λοιπόν της χειρωνακτικής εργασίας δεν είναι απλή ιδεολογική κατασκευή, αλλά πηγάζει από την κοινωνική πραγματικότητα. Και η επαναξιολόγηση της χειρωνακτικής εργασίας είναι αδύνατη, όσο διάστημα η εργασία αυτή προορίζεται για τους δικονομικά «κατώτερους» και όχι «προικισμένους» και όσο διάστημα το σχολείο ξεχωρίζει τους προικισμένους από τους μη προικισμένους, δίνοντας διπλώματα που στέλνουν τους πρώτους στις ηγετικές και τις θέσεις κύρους και τους δεύτερους στα χωράφια και τα εργοστάσια.

Πρέπει να φανταστούμε ένα άλλο σχολείο

Η λέξη πρέπει στον τίτλο σημαίνει συγχρόνως διαπίστωση και προτροπή. Σημαίνει ότι υπάρχουν κοινωνικές αναγκαιότητες που απαιτούν την εφεύρεση λύσεων για το εκπαιδευτικό πρόβλημα και την ανισότητα. Σημαίνει επίσης ότι υπάρχουν έντονες κοινωνικές αναστολές στην εφεύρεση τέτοιων λύσεων και χρειάζεται ιδεολογική μάχη για τη δημιουργία τους.

Η κοινωνιολογική έρευνα για τις ανισότητες στο σχολείο κατέληξε στο συμπέρασμα πως το σχολείο με τις μεθόδους, τα προγράμματα, τις εξετάσεις του, τη γλωσσική διδασκαλία και την παιδαγωγική του είναι υπεύθυνο σε μεγάλο βαθμό για την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας. Όταν το συμπέρασμα αυτό έγινε πλατιά γνωστό, άρχισαν ορισμένα βήματα προς τα πίσω. Έγιναν οπισθοχωρήσεις βίαιες, όπως η εφεύρεση της φυλετικής ανικανότητας των μαύρων αμερικανών να εκπαιδευτούν. Έγιναν και γίνονται και πολύ πιο εξευγενισμένες οπισθοχωρήσεις, όπως η πρόσφατη Πρόταση για την Παιδεία²², που έκαναν το 1983 συντηρητικοί φιλελεύθεροι (οι λεγόμενοι νεοφιλελεύθεροι) στις ΗΠΑ, που ξαναγυρίζει στην παλιότερη συλλογιστική για τη δημοκρατική εκπαίδευση υποστηρίζοντας ότι πρέπει να βελτιωθεί η ποιότητα των σχολείων και της προσφερόμενης γνώσης, γιατί ο άνισος καταμερισμός της γνώσης ενισχύει την ανισότητα. Υποστηρίζει με άλλα λόγια την ανάγκη να προσφερθούν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Όπως σχολιάζει ο Μάρτιν Καρνόου²³, η Πρόταση αγνοεί όλα τα σημαντικότερα πρόσφατα συμπερά-

οματα για την εκπαίδευση, αγνοεί ότι διαπιστώθηκε πια πως οι ώρες ευκαιρίας δεν μπορούν να επιτευχθούν, εφόσον οι μαθητές προέρχονται από μια κοινωνία με «αντιδημοκρατικό» καταμερισμό της εργασίας που εληρειαζει καθοριστικά τις εκπαιδευτικές δυνατότητες.

Η Πρόταση Παιδείας αποδεικνύει λοιπόν οπισθοχώρηση, δηλαδή αποσιώπηση ορισμένων προβλημάτων που έχουν ήδη τεθεί και επι-
 στροφή στις ήδη έντονα αμφισβητημένες ώρες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Αποδεικνύει όμως και κάτι άλλο, ότι το θέμα της ισότητας στην εκπαί-
 δευση δεν μπορεί να κλείσει στη σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία και ότι
 αν η κρατική εξουσία το αποσιωπήσει, θα το ξαναβρεί αναπόφευκτα
 μπροστά της σε λίγο καιρό και μάλιστα σε μορφές πολύ εκρηκτικότερες.

Δεν αρκεί ωστόσο να είναι ένα φαινόμενο γνωστό, για να πειστούν οι
 πολιτικές εξουσίες να προχωρήσουν σε αλλαγές που θίγουν μεγάλα κοι-
 νωνικά προνόμια. Αντίθετα, πάντα οι κοινωνικές μεταρρυθμίσεις προϋ-
 ποθέτουν διεκδικητικά κοινωνικά κινήματα. Στην πρόσφατη εκπαιδευ-
 τική ιστορία των βιομηχανικών χωρών, οι προοδευτικές ιδέες προηγήθη-
 καν πολλά χρόνια της εφαρμογής τους. Οι παιδαγωγικές θεωρίες που
 απέδωσαν στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας την κακή επίδοση
 των μαθητών, που απέδωσαν δηλαδή στο σχολείο την ευθύνη για την
 αποτυχία των μαθητών και απέδειξαν ότι το παραδοσιακό και αυταρχικό
 σχολείο αναστέλλει τις δυνατότητες μάθησης, είναι πολύ παλιές, ανήκουν
 στη δεκαετία του 1920. Το αίτημα να αυξηθούν τα χρόνια εκπαίδευσης
 για όλους, για την επίτευξη μεγαλύτερης ισότητας αλλά και για την οικο-
 νομική πρόοδο των χωρών, καθώς και το αίτημα να γενικευτεί η δευτερο-
 βάθμια εκπαίδευση διατυπώνονται μόλις τελειώσει ο πρώτος παγκόσμιος
 πόλεμος⁴⁴. Δηλαδή, από τη δεκαετία του 1920 έχουν διατυπωθεί αιτή-
 ματα, που άρχισαν να εισακούονται μόνο μετά το τέλος του δεύτερου
 παγκόσμιου πολέμου. Οι απόψεις των θεωρητικών μιας νέας αντισυταρ-
 χικής παιδαγωγικής, σημαντικότεροι από τους οποίους είναι, νομίζω, ο
 Τζων Ντιούι στις ΗΠΑ και ο Σελεστέν Φρενέ στη Γαλλία, δεν εισακούστη-
 καν από τους υπευθύνους μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1950.

Για να οδηγηθούν, με άλλα λόγια, οι βιομηχανικές χώρες στις εκπαι-
 δευτικές μεταρρυθμίσεις που δημιούργησαν την τεράστια αύξηση των
 εκπαιδευομένων και νομιμοποίησαν την ανάγκη να τελειώνουν όλοι τη
 δευτεροβάθμια εκπαίδευση, χρειάστηκαν πολλές προϋποθέσεις. Χρειά-
 στηκε να συμπέσουν οικονομικές και κοινωνικές αναγκαιότητες με κοι-
 νωνικές διεκδικήσεις. Χρειάστηκε να συμπέσουν η ανάγκη αύξησης της
 παραγωγικότητας των οικονομιών που είχε πλήξει ο πόλεμος με τη νέα
 τεχνολογική φάση των οικονομιών, δηλαδή την ανάγκη να παραχθεί

υψηλή τεχνολογία για την αντιμετώπιση του διεθνούς ανταγωνισμού. Χρειάστηκε να συμπέσουν ακόμα η μεγάλη αύξηση της ζήτησης για εκπαίδευση, η διάδοση της αξίας της ισότητας με παράλληλη την απειλή της σοσιαλιστικής ιδεολογίας, μαζί με την όξυνση των κοινωνικών αντιφάσεων από την αυξημένη κοινωνική δυσανεμία πολυάριθμων κοινωνικών στρωμάτων. Χρειάστηκε να συμπέσουν όλοι οι παραπάνω παράγοντες για να γίνουν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση και η διάδοση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ψηλά ποσοστά του πληθυσμού. Τις εκπαιδευτικές δηλαδή αλλαγές επέβαλαν κοινωνικές αναγκαιότητες. Και ανάλογα με τις κοινωνικές ιδιαιτερότητες της κάθε χώρας, φαίνεται ότι υπερίσχυσαν στην καθεμιά και άλλοι παράγοντες, μολονότι όλοι συνυπήρχαν σε όλες. Έτσι, στην Αγγλία και τη Γερμανία φαίνεται ότι οι κυριότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις επιβλήθηκαν επειδή και αφού συνειδητοποιήσαν οι κρατικοί υπεύθυνοι ότι εάν δεν πολλαπλασιάσουν τους ειδικούς και δεν ανεβάσουν το γενικό μορφωτικό επίπεδο θα μείνουν πίσω στο διεθνή ανταγωνισμό, όπου κυριαρχούσε πια η παραγωγή υψηλής τεχνολογίας. Στις ΗΠΑ φαίνεται ότι η φροντίδα για την ανισότητα που πλήττει τους μαύρους μαθητές συνδέεται στενά με τις βιαιότερες εξεγέρσεις της μαύρης μειονότητας στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Στη Γαλλία ο πρωτοποριακός νόμος -πλαίσιο του 1968 για τα πανεπιστήμια και οι περισσότερες μεταρρυθμιστικές αλλαγές στη δημοτική και τη γυμνασιακή εκπαίδευση που τον ακολούθησαν έχουν την προέλευσή τους στην εξέγερση της χρονιάς εκείνης, τον περίφημο Μάιο του 1968.

Τα προβλήματα της εκπαίδευσης είναι μεγάλα, από την αντιμετώπισή τους εξαρτάται μεγάλο μέρος από την οικονομική ισχύ των διάφορων χωρών, αλλά ακόμη τα προβλήματα είναι τόσο καίρια, ώστε αν παραμεριστούν απλώς θα ξαναπροβάλλουν με βιαιότερο τρόπο λίγο αργότερα. Σήμερα, είναι αδύνατο μια κοινωνία να μην αντιμετωπίσει το φαινόμενο της ανισότητας στην εκπαίδευση, αντικειμενικά αδύνατο. Πράγμα που σημαίνει ότι η εφεύρεση ενός άλλου σχολείου δεν είναι αίτημα που πηγάζει μόνο από την κοινωνική ηθική για την ισότητα, αλλά και από αναγκαιότητες σχεδόν ζωτικές.

• • •

Οι σελίδες που ακολουθούν αποτελούν προσπάθεια συμβολής σε ένα γενικότερο προβληματισμό για την ελληνική εκπαίδευση. Πράγμα που σημαίνει, είναι ιδέες για επεξεργασία και όχι ολοκληρωμένες προτάσεις.

ιδέες επηρεασμένες από τα διεθνή δεδομένα, αλλά προσαρμοσμένες για προφανείς λόγους στην ελληνική κοινωνία. Άλλωστε, εκπαίδευση μπορεί θαυμάσια να σημαίνει διαφορετική κοινωνική λειτουργία της γνώσης από τη μία χώρα στην άλλη, καθώς είναι διαφορετικές οι συνθήκες, άλλες οι δυσκολίες και πολλές οι ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας.

Το δημοτικό σχολείο, παρά τα φαινόμενα, είναι το σημαντικότερο τμήμα ολόκληρου του εκπαιδευτικού θεσμού. Παρά την αντίληψη που κυριαρχεί στην Ελλάδα, αντίληψη που ευθύνεται όχι μόνο για το γεγονός ότι από το 1917 η επόμενη σημαντική μεταρρύθμιση στο δημοτικό έγινε 64 χρόνια αργότερα, αλλά και για την πλήρη απουσία διεκδικήσεων γι' αυτή τη βαθμίδα, το δημοτικό σχολείο είναι το σημαντικότερο σκαλοπάτι της εκπαίδευσης. Στο δημοτικό παίζονται όλα. Στο δημοτικό σφραγίζονται για πάντα οι μαθητές σαν ανεπίδεκτοι ή ικανοί για γράμματα. Στο δημοτικό όμως επίσης μπορεί να βάλει μια κοινωνία μεγάλα στοιχήματα με το μέλλον και να πραγματοποιήσει το θαύμα: να φτιάξει καινούριες γενιές πολύ ευφυέστερων, παραγωγικότερων, δημιουργικότερων και ευτυχέστερων πολιτών.

Οι σωρευμένες γνώσεις για το ποιες είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας και ποιο το περιεχόμενο των μαθημάτων που ευνοούν τη μάθηση στο δημοτικό, αντίθετα με τα δεδομένα της κοινωνιολογίας, είναι γνώσεις παλιές. Συνοψίζονται λίγο πολύ στις αρχές της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης, του σχολείου εργασίας και της θεσμικής παιδαγωγικής. Είναι παιδαγωγικές μέθοδοι πλατιά γνωστές και εφαρμοσμένες σε πολλές δυτικές χώρες. Ίσως η Ελλάδα είναι μία από τις λίγες δυτικές χώρες που έχει τόσο παραδοσιακό και συντηρητικό δημοτικό σχολείο, με τόσο βαθιά συντηρητική και παραδοσιακή νοοτροπία στις μεθόδους διδασκαλίας και κυρίως στο περιεχόμενο των γνώσεων που μεταδίδουν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

Για οποιαδήποτε αλλαγή στο δημοτικό σχολείο, απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι δάσκαλοι. Το εύκολο και συνάμα πολύ δύσκολο είναι ότι για να υπάρξουν οι καλοί δάσκαλοι, αρκεί να διδαχτούν ψυχολογία και θεωρίες για τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους και να πειστούν ότι όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές είναι ικανοί για γράμματα. Προϋπόθεση πράγματι απλούστατη, αλλά συγχρόνως εξαιρετικά δύσκολη, που απαιτεί ιδιαίτερη κρατική φροντίδα, μακρόχρονη και συντονισμένη προσπάθεια και πλήρη επαναξιολόγηση με ριζική αναμόρφωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που ετοιμάζουν τους δασκάλους.

Γνωρίζουμε επιστημονικά ότι ο θεμέλιος λίθος, η κύρια και γενικότερη αιτία της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο είναι η ιδεολογία της

φυσικής ανισότητας, η βαθιά ριζωμένη πίστη ότι οι άνθρωποι γεννιούνται με το χάρισμα της μοίρας να παίρνουν τα γράμματα είτε χωρίς αυτό το χάρισμα. Άρα, προϋπόθεση για τη σταδιακή μείωση της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο είναι η καταπολέμηση του προεπιστημονικού αυτού κοινωνικού μύθου και η συστηματική διαπαιδαγώγηση κυρίως των αυριανών δασκάλων και καθηγητών με τις γνώσεις πάνω στα αίτια που προκαλούν την άνιση σχολική επίδοση.

Γνωρίζουμε επιστημονικά ότι οι μαθητές είναι άνισα εξοικεωμένοι με τη γλώσσα και την παιδεία (κουλτούρα) του σχολείου. Άρα, προϋπόθεση για τη μείωση της ανισότητας είναι να διδάσκει το σχολείο συστηματικά σε όλους τους μαθητές όσες «ικανότητες» ορισμένοι αποκτούν στο μορφωτικά προνομιούχο περιβάλλον τους, ξεκινώντας στα πρώτα σχολικά βήματα από τη γλώσσα, τις άμεσες εμπειρίες από την πραγματικότητα των ίδιων των μαθητών (πράγμα που σημαίνει γραφή και ανάγνωση από κείμενα των ίδιων των μαθητών στην Α' και Β' δημοτικού και όχι αναγνωστικά), αναπτύσσοντας τις χειρωνακτικές δεξιότητες των μαθητών και οδηγώντας από το απτό και συγκεκριμένο προς το γενικό και αφηρημένο, από την άμεση εμπειρία με τις αισθήσεις προς την αφαίρεση (το σχολείο κάνει σε όλα τα μαθήματα το αντίθετο).

Γνωρίζουμε ότι η σφραγίδα της ανικανότητας και μάλιστα στα πρώτα σχολικά βήματα καθορίζει το σχολικό μέλλον. Άρα, θα μείωνε σημαντικά την ανισότητα η πλήρης κατάργηση της βαθμολογίας στο δημοτικό, (γιατί το 1981 δεν καταργήθηκαν οι βαθμοί, απλώς αντικαταστάθηκαν με γράμματα του αλφαβήτου).

Γνωρίζουμε ότι η αργοπορία στο σχολείο σε σχέση με την κανονική ηλικία φοίτησης παίζει αποφασιστικό ρόλο για τη σχολική εξέλιξη. Θα μείωνε πράγματι σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική ανισότητα η επέκταση της αυτόματης προαγωγής στο γυμνάσιο. Η αυτόματη προαγωγή ευνοεί αποδειγμένα τους μαθητές από χαμηλή κοινωνική προέλευση, γιατί αυτοί κυρίως βρίσκονται ανάμεσα στους αργοπορημένους, όπου ισχύει η μη προβιβάσιμη βαθμολογία⁴²⁵.

Γνωρίζουμε ότι το κοινωνικό μειονέκτημα, η μεγαλύτερη αποτυχία των μαθητών αγροτικής και εργατικής προέλευσης, εμφανίζεται εντονότερα κυρίως σε στιγμές κρίσης της σχολικής ζωής (διαγωνίσματα, εξετάσεις, εισαγωγικές εξετάσεις) και σε στιγμές επιλογής του επαγγελματικού μέλλοντος (είσοδος στην τεχνική ή γενική δευτεροβάθμια). Άρα, η κατάργηση των εξετάσεων ευνοεί τους μαθητές από εργατική και αγροτική προέλευση. Επίσης, όσο αργότερα στην ηλικία γίνεται η επιλογή του επαγγελματικού μέλλοντος, τόσο λιγότερο αποφασίζουν για τη σχολική

και κοινωνική μοίρα των ατόμων οι αναστολές που προκαλεί το μη προνομιούχο οικογενειακό περιβάλλον.

Παρα το γεγονός ότι γνωρίζουμε πως η κοινωνική ανισότητα αναπαράγεται από το σχολείο, κυρίως μέσα από το «διπλό» δίκτυο της γενικής και της τεχνικής εκπαίδευσης, η πρόταξη άμεσης κατάργησης των τεχνικών-επαγγελματικών σχολείων θα είχε ιφρηντικές επιπτώσεις για τους μαθητές των μη προνομιούχων κοινωνικών τάξεων⁴⁰. Θα έπρεπε επομένως να προβλεφθεί μακρόχρονα η ενσωμάτωση όλου και περισσότερων μαθητών στη γενική δευτεροβάθμια με τάση κατάργησης των μέσων επαγγελματικών σχολείων. Δηλαδή, ευνοική για τους μαθητές από αγροτικές και εργατικές οικογένειες μπορεί να είναι η κατάργηση της μέσης τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, μόνο εφόσον και όταν η εκπαιδευτική πολιτική επιδιώκει τη γενίκευση του γενικού λυκείου.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μεταρρυθμίσεις διορθωτικές της κοινωνικής ανισότητας είναι οι δύο, που έγιναν πρόσφατα, η αυτόματη προαγωγή στο δημοτικό το 1981 και η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων, στο λύκειο το 1982.

Όλες αυτές οι αλλαγές, που αναμφισβήτητα μειώνουν την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο δεν αρκεί να θεσμοθετηθούν, αλλά χρειάζεται επιπλέον να αλλάξουν οι εκπαιδευτικοί νοοτροπία, κυρίως να εκπαιδευτούν ώστε να πιάσουν να πιστεύουν ότι τα φυσικά χαρίσματα επιτρέπουν τη σχολική επιτυχία και ότι η πλειοψηφία των μαθητών απλώς γεννιέται δίχως τέτοια χαρίσματα.

Αν η προϋπόθεση αυτή γίνει πραγματικότητα και εφαρμοστούν οι παραπάνω αλλαγές, σε δύο σχολικές γενιές θα τείνει να γενικευθεί η δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πράγμα που σημαίνει ότι η ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση, ήδη πιεστική, θα αυξηθεί ακόμα περισσότερο.

Για να διαγράψουμε τις γενικές γραμμές μιας πιθανής λύσης για το θέμα της ανώτατης εκπαίδευσης, πρέπει να συνοψίσουμε ένα από τα κυριότερα συμπεράσματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης: στη σύγχρονη κοινωνία η αύξηση των εκπαιδευομένων είναι αναπόφευκτη, όποια κι αν είναι η κρατική εκπαιδευτική πολιτική, και η ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση θα αυξάνει αναπότρεπτα, όσα κι αν είναι τα θεσμικά εμπόδια. Δηλαδή, η κρατική εξουσία οπωσδήποτε θα βρίσκεται συνεχώς κατά διαστήματα μπροστά σε τούτο το δίλημμα. Είτε να εμποδίζει σε όποιο σημείο της πυραμίδας μπορεί την αύξηση των σπουδαστών, οπότε θα αναγκάζεται κατά διαστήματα, όταν η κοινωνική πίεση της ζήτησης θα γίνεται ασφυκτική και η κοινωνική δυσαρέσκεια θα κινδυνεύει να γίνει εκρηκτική, να οπισθοχωρεί και να επιτρέπει την αύξηση.

Είτε να αντιμετωπίσει με τελείως καινούριους όρους το πρόβλημα. Η πρώτη λύση έχει εκτός από πολλά προφανή και το επιπρόσθετο αρνητικό ότι η αύξηση παρά τους περιορισμούς θα γίνεται και τα προβλήματα που προκαλεί θα οξύνονται, γιατί ο περιορισμός και η κατά καιρούς υποχώρηση τα αφήνει ανέγγιχτα.

Η αύξηση των εκπαιδευομένων και των διπλωματούχων είναι λοιπόν αναπόφευκτη και θα μεγαλώνει συνεχώς. Πράγματι, στα παραπάνω λανθάνει χωρίς να λέγεται η ιδέα ότι μπορούμε να φανταστούμε μια κοινωνία, όπου όλοι θα σπουδάζουν στα πανεπιστήμια.

Ω, ναι, βέβαια, μοιάζει ουτοπία, ευκαιρία ή ενοχλητική, αλλά ουτοπία. Και όμως. Υπήρχε ένας καιρός που η μεγάλη πλειοψηφία των αγροτών ήταν τελείως αγράμματοι. Υπήρχε τότε έντονη αντίσταση στο αίτημα να μάθουν ανάγνωση και γραφή. Έντονος κοινωνιογενής φόβος ότι αν μάθουν γράμματα θα διεκδικήσουν να μην είναι αγρότες, ανατρέποντας την τάξη του κόσμου. Υπήρχε ένας καιρός στην ελληνική κοινωνία, όπου στο αίτημα των δημοτικιστών να μορφωθεί ο λαός, κάποιοι άλλοι κατέκριναν την εισαγωγή του δυτικού φιλελευθερισμού, υποστηρίζοντας ότι βέβαια πρέπει να μορφωθεί ο λαός, αλλά να οργανωθεί η εκπαίδευση με τέτοιο τρόπο, ώστε ο γιος του γεωργού να γίνεται γεωργός και ο γιος του τραπεζίτη τραπεζίτης. Κανείς δε θα τολμούσε, σήμερα να υποστηρίξει αυτή την άποψη. Δε θα γινόταν ακουστός και θα βρισκόταν αμέσως στο περιθώριο των αντιδραστικών φαντασμάτων του παρελθόντος. Στις πιο προηγμένες από την ελληνική κοινωνίες, υπήρχε ένας καιρός που ο ίδιος κοινωνικός φόβος οδηγούσε κοινωνικές ομάδες στην εξεύρεση τρόπων για να εμποδιστεί ο ταχύτατος πολλαπλασιασμός των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σήμερα, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις ΗΠΑ έχει σχεδόν γενικευθεί.

Με άλλα λόγια, η ιδέα να σπουδάζουν όλοι στα πανεπιστήμια μοιάζει τόσο απίστευτη και ουτοπική, ακριβώς όσο απίστευτη έμοιαζε πριν μερικές δεκαετίες η ιδέα να τελειώνουν όλοι το λύκειο και ακριβώς όσο απίστευτη και ουτοπική έμοιαζε πολύ παλιότερα η ιδέα να πηγαίνουν οι αγρότες στο σχολείο.

Θεωρητικά και για κάθε κοινωνία, η όσο γίνεται μεγαλύτερη αύξηση των μορφωμένων είναι θετικό φαινόμενο. Η γενική και συνεχής άνοδος, του μορφωτικού επιπέδου του συνόλου είναι ολοφάνερα θετικό χαρακτηριστικό. Μια χώρα ελάχιστα βιομηχανική όπως η Ελλάδα, εξαρτημένη οικονομικά, που εισάγει όλα σχεδόν τα βιομηχανικά αγαθά, είναι αδύνατο να συναγωνιστεί τις ισχυρότερες οικονομίες στους διάφορους τομείς. Αν έριχνε μεγάλο βάρος στην εκπαίδευση, αν δοκίμαζε να συνα-

γωνιστεί στις εφευρέσεις π.χ., θα έπρεπε να μεταμορφώσει τελείως την εκπαίδευση. Οι Άγγλοι, όταν διαπίστωσαν ότι βρώσκονται πίσω στην παραγωγή υψηλής τεχνολογίας, μεταρρυθμίσαν τα μαθηματικά του δημοτικού σχολείου και ίδρυσαν τα πολυτεχνικά πανεπιστήμια, αλλοιώνοντας για πρώτη φορά στην ιστορία τους με φοιτητές από λαϊκά στρώματα την έντονα αριστοκρατική σύνθεση της ανώτατης εκπαίδευσής τους.

Η αύξηση των διπλωματούχων είναι θετικό φαινόμενο και για έναν άλλο λόγο. Το όριο ανοχής μιας κοινωνίας απέναντι στην ανισότητα μετρείται και από το χαμηλό επίπεδο μόρφωσης και ειδικευσης της πλειοψηφίας, που εξαισιολογεί το χαμηλότερο κόστος της εργασίας των χειρωνακτών της. Το όριο όμως αυτό ανοχής έχει σήμερα ξεπεραστεί, τόσο για οικονομικούς όσο και για κοινωνικούς λόγους. Υπάρχει ήδη έλλειψη εργαζομένων με επαρκή κατάρτιση σε όλους τους τομείς. Υπάρχει η οφθαλμοφανέστατη ανεπάρκεια στην παραγωγή γνώσης, η γνώση είναι για την Ελλάδα βιομηχανικό προϊόν εισαγωγής κι αυτό σε όλους ανεξαίρετως τους κλάδους, δηλαδή όχι μόνο στην πυρηνική φυσική αλλά μέχρι και την αρχαία ελληνική φιλολογία. Από την άλλη σκοπιά η ανισότητα στην καταναλωση μορφωτικών αγαθών, στα πρότυπα ζωής είναι όλο και λιγότερο ανεκτή.

Η συνεχής αύξηση της ζήτησης για εκπαίδευση στην ελληνική κοινωνία σημαίνει τρία φαινόμενα. (α) Οι λαϊκές τάξεις και οι μικροαστικές κατηγορίες απορρίπτουν μαζικά τις συνθήκες της ζωής τους. (β) Έχουν τάση ανόδου στην κοινωνική κλίμακα μέσα από το δρόμο του σχολείου. (γ) Δείχνουν τάση βελτίωσης της εργασίας και της ζωής τους μέσα από τη μόρφωση, πιστεύουν δηλαδή ότι η μόρφωση μπορεί να βελτιώσει τις συνθήκες εργασίας, αλλά και ότι απαντάει σε πλήθος προβλήματα της συναισθηματικής και κοινωνικής τους ζωής. Αυτές οι τρεις τάσεις είναι πολύ θετικές. Αν καλλιεργηθούν και ευνοηθούν, αντί να περιορίζονται εντείνοντας τον ατομικό ανταγωνισμό σε όλες τις μορφές του, θα μπορούσαν να έχουν τα ακόλουθα αποτελέσματα. (α) Μετατροπή της ιδεολογίας της ατομικής προόδου σε ιδεολογία της συλλογικής προόδου μέσα από τις κοινωνικές ομάδες με κοινά συμφέροντα εργασίας. (β) Επαναξιολόγηση της εργασίας, που από καταναγκασμός μπορεί να ξαναβρεί τη σημασία της δημιουργικότητας. (γ) Άλλης μορφής επανασύνδεση της εκπαίδευσης με τη δυναμική της οικονομίας.

Θεωρητικά λοιπόν η μόρφωση καθ'αυτή είναι μόνο θετικό φαινόμενο, όχι απλώς δεν εμποδίζει, αλλά μπορεί να φτάσει σε ιδανικά επίπεδα την εργασία και την κοινωνική ευθύνη. Ας φανταστούμε μια κοινωνία, όπου οι αγρότες π.χ., θα ήταν πτυχιούχοι χημείας, αγρονομίας ή γεωπονικής.

Παραμένει βεβαίως το ερώτημα για τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας, το δύσκολο ερώτημα: πώς μπορεί να εξασφαλιστεί ότι θα ασκούνται και οι χειρωνακτικές εργασίες και πώς θα γίνεται ο καταμερισμός των επαγγελματιών; Ερώτημα δύσκολο, κυρίως επειδή λύση δεν είναι η παραπομπή του προβλήματος σε μια ιδανική και πολύ μακρινή κοινωνία, όπου δε θα υπάρχει χειρωνακτική εργασία.

Η πρόταση που ακολουθεί, πρόταση για συζήτηση ως προς τις προϋποθέσεις και τις δυνατότητες για να γίνει πραγματικότητα η ουτοπία, στηρίζεται θεωρητικά στην εκτενή πρόσφατη βιβλιογραφία για τη «διαρκή εκπαίδευση»⁴² και την αντίληψη ιταλών κυρίως κοινωνιολόγων σύμφωνα με την οποία η κοινωνική ανισότητα είναι αδύνατο να μειωθεί όσο διάστημα υπάρχει ο τωρινός καταμερισμός της διανοητικής και της χειρωνακτικής εργασίας μέσα στην κοινωνία. Από τη διαπίστωση αυτή προκύπτουν τα ακόλουθα. Η πίεση κατά της ανισότητας αυτής είναι μεγάλη και θα αυξάνεται. Οι σημερινές συνθήκες δείχνουν ότι η διαιώνιση αυτής της ανισότητας είναι αρνητική για την εξέλιξη, και επιπλέον είναι οπωσδήποτε προβληματική, γιατί η κοινωνική ισορροπία που επιδιώκει αυτή τη διαιώνιση είναι ιδιαίτερα εύθραυστη. Άλλος τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος εκτός από την προσπάθεια διαιώνισης αυτής της ανισότητας είναι η εφεύρεση νέων τρόπων καταμερισμού της κοινωνικής εργασίας. Και με τα δεδομένα της στιγμής έχει προταθεί κάθετη κοινωνική κινητικότητα: εκ περιτροπής συμμετοχή των εργαζομένων στα χειρωνακτικά και διανοητικά επαγγέλματα⁴³. Είναι πράγματι πρόταση πολύ ενδιαφέρουσα, που όμως χρειάζεται μεγάλη επεξεργασία για να γίνει εφαρμόσιμη και προϋποθέτει πολλές άλλες κοινωνικές αλλαγές. Είναι πολύ ενδιαφέρουσα ως προσανατολισμός προς ενδεχόμενες κοινωνικά εφαρμόσιμες λύσεις.

Αν για την Ελλάδα σήμερα πρότεινε κανείς κάτι τέτοιο, θα ήταν καθαρή ουτοπία. Εφαρμόσιμη λύση θα ήταν ωστόσο, προς την κατεύθυνση της γενίκευσης όλων των εκπαιδευτικών επιπέδων, η αποδέσμευση του πανεπιστημιακού διπλώματος από την άμεση επαγγελματική του ιδιότητα. Η ιδέα δεν είναι και τόσο πρωτότυπη, αν σκεφτούμε ότι η ελληνική κοινωνία δε βρίσκεται ακόμη, πάντως οδεύει προς την αντίστροφως ανάλογη σχέση ανάμεσα στα πανεπιστημιακά διπλώματα και τη δυνατότητα απορρόφησης των πτυχιούχων από την αγορά της εργασίας. Το φαινόμενο της αύξησης των εργαζομένων με «περισσότερα προσόντα»⁴⁴ από αυτά που απαιτεί η εργασία και η θέση που κατέχουν έχει ήδη εμφανιστεί στις ΗΠΑ. Η αποδέσμευση του πτυχίου από την άμεση επαγγελματική του χρησιμότητα έχει τις ακόλουθες συνέπειες. Επιτρέπει

αυτόματα την αύξηση και τη συνεχή αυξανόμενη συμμετοχή στις πανεπιστημιακές σπουδές. Αναμφωβήτητα μειώνει την ανισότητα μέσα στο σχολείο, πολλαπλασιάζοντας τις πιθανότητες ανώτερων σπουδών για όλο και μεγαλύτερα ποσοστά από τις αδικημένες κοινωνικές κατηγορίες. Δημιουργεί ένα πρόβλημα εξεύρεσης λύσεων για την απόκτηση του δικαιώματος άσκησης ενός επαγγέλματος, που δε θα δίνει πια αυτόματα η κατοχή του πτυχίου. Το πρόβλημα ωστόσο αυτό είναι σχετικά εύκολα αντιμετωπίσιμο και υπάρχουν ήδη στην κοινωνία μας πρότυπα, όπως η άσκηση για την απόκτηση του δικαιώματος δικηγορίας ή η ειδίκευση και το αγροτικό των γιατρών. Πιθανότατα επιπλέον, η αποδόσμευση αυτή θα βελτιώνει την ποιότητα της εργασίας, εφόσον σε όλες τις ειδικότητες η άσκηση αντίστοιχου επαγγέλματος θα απαιτούσε επιλογή με βάση τη δυνατότητα εφαρμογής των ειδικών γνώσεων σ' ένα συγκεκριμένο τομέα.

Βέβαια, η κοινωνική επιλογή δεν εξαφανίζεται, απλώς μετατίθεται σε άλλο επίπεδο μετά την απόκτηση του πτυχίου. Και οπωσδήποτε στο άλλο αυτό επίπεδο θα λειτουργήσουν και πάλι τα κοινωνικά προνόμια, τα κοινωνικά κεκτημένα, όπως και η απουσία τους. Ωστόσο, είναι κοινωνικά δικαιότερο να αποφασίζει η κοινωνική ανισότητα προέλευσης στο επίπεδο της επιλογής επαγγέλματος μετά την πανεπιστημιακή μόρφωση και όχι στην ηλικία των 15 χρόνων, αποκλείοντας την πλειοψηφία των λαϊκών τάξεων από την πανεπιστημιακή μόρφωση. Επιπλέον, όποιοι κι αν είναι οι κοινωνικοί καταναγκασμοί, η μόρφωση βελτιώνει την ποιότητα ζωής οποιουδήποτε εργαζομένου και αποτελεί γενικότερο εμπλουτισμό, ώστε να είναι κοινωνικά σημαντικότερο να μορφώνονται όλοι. Άλλωστε, εάν μορφώνονται όλοι, η κοινωνική προέλευση θα καθορίζει, αλλά θα καθορίζει λιγότερο και επομένως όλο και περισσότερα ποσοστά από αδικημένες τάξεις θα ξεφεύγουν από τον αυστηρό καθορισμό όπου βρίσκονται σήμερα. Τέλος, ανεξάρτητα από τη νέα κοινωνική ισορροπία της σύγκρισης ταξικών συμφερόντων που θα δημιουργούσε η μετάθεση της επιλογής για τον καταμερισμό των επαγγελμάτων μετά την απόκτηση πανεπιστημιακού διπλώματος, ο πολλαπλασιασμός των μορφωμένων θα προκαλούσε οπωσδήποτε αύξηση του διανοητικού δυναμικού της κοινωνίας, εμπλουτισμό του διανοητικού αυτού δυναμικού με πολύ περισσότερα άτομα από τις κοινωνικές τάξεις που η χειφωνακτική τους εργασία διαμορφώνει με άλλα χαρίσματα, διαφορετικές ευαισθησίες και άλλη σχέση με την υλική πραγματικότητα, πολλαπλασιασμό των δυνατοτήτων εφεύρεσης νέων τρόπων για τον έλεγχο του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος, δηλαδή αύξηση και μάλιστα με γεωμετρική πρόοδο του συλλογικού δυναμικού ευφυΐας και δημιουργικότητας.

Αν η πρόταση αυτή γινόταν όχι σε αυτές τις γραμμές, αλλά π.χ. από έναν υπουργό Παιδείας, θα έβρισκε αρχικά μεγάλη αντίσταση από τους επαγγελματίες διανοούμενους, τους ειδικούς, αλλά και από τις κοινωνικές κατηγορίες εκείνες που η σχετική σπανιότητα των διπλωμάτων εينوεί, και μάλιστα εκείνες τις μικροαστικές κατηγορίες, που δίχως άλλα προνόμια μόνο τους διαβατήριο για την κοινωνική κινητικότητα βλέπουν το δίπλωμα. Επίσης θα έβρισκε οπωσδήποτε αντίσταση από όλους όσους είναι προϊόντα της κινητικότητας και χρωστάνε αποκλειστικά στο δίπλωμα τη θέση εκείνου που αποδείχτηκε ανώτερος ανάμεσα στους μη προνομιούχους (οι διανοούμενοι από φτωχή αγροτική και εργατική προέλευση). Για τις κοινωνικές κατηγορίες εκείνες που θα αντιδρούσαν στην απειλή απώλειας ενός προνομίου, είναι βέβαιο ότι εκτός από τη μειοψηφία όσων ανήκουν στα ανώτερα στρώματα της κυρίαρχης τάξης και είναι κάτοχοι εξαιρετικών προνομίων οικονομικής και κοινωνικής ισχύος, οι άλλοι, μετά την πρώτη αντανάκλαστική τους άρνηση για λόγους κοινωνικής και οικονομικής ανασφάλειας, θα πειστούν. Με τους επαγγελματίες διανοούμενους όμως, τους ειδικούς, το πρόβλημα είναι άλλο. Γιατί αυτοί ξέρουν. Ξέρουμε ότι το σχολείο της ισότητας αναπαράγει αυστηρά την κοινωνική ανισότητα. Ξέρουμε ότι το σχολείο που υπάρχει διαιωνίζει και δικαιώνει τη σύγχρονη βία (βία, με την έννοια της ανισότητας που επιτρέπει σε μια μειοψηφία να ζει μια ζωή ολοκληρωμένη και δημιουργική, να καταλαβαίνει τα κοινωνικά γενόμενα και να αποφασίζει για τους άλλους, ενώ καταδικάζει την πλειοψηφία σε άγνοια και κακή ζωή, κακή υγεία και στέρηση όλων των πνευματικών και διανοητικών κινήτρων). Ξέρουμε ότι η διαπίστωση πως το σχολείο αναπαράγει και δικαιώνει την κοινωνική ανισότητα δεν είναι εύρημα κάποιων αναπροπένων, αλλά πόρισμα που έχουν από καιρό δεχτεί συντηρητικές κυβερνήσεις και διεθνείς οργανισμοί. Όποιος λοιπόν τα ξέρει όλα τούτα, δεν έχει το δικαίωμα να εφευρίσκει επιχειρήματα για να δείξει ότι κάποιες κοινωνικές κατηγορίες δεν πρέπει να μορφώνονται παρά μόνο λίγα χρόνια, για να δέχονται να ασκούν επαγγέλματα που είναι και θεωρούνται από όλους μη επιθυμητά.

• • •

Το κεφάλαιο αυτό δε φιλοδοξεί να λύσει προβλήματα, αλλά να προκαλέσει ορισμένα ερωτηματικά και να συμβάλει αν μπορέσει σ' έναν προβληματισμό προσανατολισμένο στην απόπειρα βελτίωσης των κοινωνι-

κών συνθηκών. Νομίζω ότι οι ιδιοτυπίες της ελληνικής κοινωνίας, αν μελετηθούν, μπορούν να μας επιτρέψουν να εφεύρουμε δρόμους προς την οικονομική και κοινωνική πρόοδο, όχι αναγκαστικά «πεπατημένους». Στο θέμα της εκπαίδευσης δηλαδή θα μπορούσε η ίδια η «υπανάπτυξη» της κοινωνίας μας να επιτρέψει να κερδίσουμε δρόμο. Εφόσον, κιόλας ή κακώς, το αστικό σχολείο της ισότητας, με τον ανεπτυγμένο τεχνικό κλάδο για την πλειοψηφία, δεν κατάφερε να εφαρμοστεί από την πρώτη δεκαετία του αιώνα ως το 1976, γιατί να το εφαρμόσουμε σήμερα απαράλλαχτο, τώρα που τα αρνητικά του αποτελέσματα είναι γνωστά και αποδεδειγμένα από την επιστήμη των χωρών στις οποίες εφαρμόστηκε για καιρό; Γιατί να το αντιγράψουμε;

Το κεφάλαιο αυτό φιλοδοξεί να προκαλέσει διάλογο πάνω σ' ένα μείζον κοινωνικό πρόβλημα: οικονομική και κοινωνική πρόοδος δίχως συμμετοχή των πλατιών μαζών δε γίνεται. Άνοδος του μορφωτικού επιπέδου των πολλών και συμμετοχή τους στην πρόοδο είναι μοναδική δυνατότητα για την εφείρεση καλύτερου μέλλοντος. Επίσης να προκαλέσει διάλογο πάνω στο αίτημα: είναι ανάγκη να μελετήσουμε, για να μπορέσουμε να τις εκμεταλλευτούμε θετικά, τις ιδιοτυπίες της κοινωνίας μας και την πολυσυζητημένη ελληνικότητά μας. Γιατί η περίφημη αυτή ελληνικότητα, όταν δεν είναι αντιδραστικός μύθος με φασίζοντα παραπληρωματικά νοήματα, είναι τεράστιος πλούτος και δύναμη δημιουργική, όπως έχει ιστορικά αποδειχτεί σε δύσκολες ωρες, όπου η απελπισία και η βία οδήγησαν σε εξαιρετα επίπεδα την κοινωνική συνείδηση.

Η ελληνική λαϊκή παραδοσιακή παιδεία περιέχει μια ιδεολογία που ταυτίζει την εργασία με τη δημιουργικότητα. Η ιδεολογία αυτή καταστρέφεται σταδιακά και συστηματικά, κυρίως από την άναρχη κεφαλαιοκρατική ανάπτυξη και την κοντόφθαλμη συνήθως κρατική πολιτική. Η διάδοση της μάθησης ειδικά σ' αυτή την κοινωνία θα μπορούσε αξιοποιώντας την ιδεολογία της ταύτισης της εργασίας με τη δημιουργικότητα να κάνει θαύματα.

Αν ο διάλογος δεν μπορεί να ανοίξει αλλιώς, ας ανοίξει στις νεότερες γενιές. Είναι πια σήμερα γνωστό ότι η «υπανάπτυξη» δεν είναι καθυστέρηση, αργοπορία, αλλά ένα πολύπλοκο δομικό φαινόμενο, είναι «εμπλοκή της ανάπτυξης» ή «εξάρθρωση των αναπτυξιακών δυνατοτήτων». Η Ουνέσκο, στη 18η Γενική Συνεδρίασή της όρισε την ανάπτυξη ως διαδικασία που για να υπάρχει αφορά υποχρεωτικά τρία επίπεδα: το οικονομικό, το κοινωνικό και το μορφωτικό.

Τελειώνοντας, η χάραξη μιας μακρόχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα είναι στηριγμένη στις ιδιοτυπίες της ελληνικής κοινωνίας και θα

Η ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

εφεύρει τρόπους για να αξιοποιηθούν οι πνευματικές δυνατότητες των λαϊκών τάξεων μέσα από τη διάδοση της μόρφωσης είναι ο ένας δρόμος. Ο άλλος δρόμος οδηγεί αναπόφευκτα σε πολλαπλά κοινωνικά αδιέξοδα. Σε πολλαπλασιασμό των αρνητικών χαρακτηριστικών, που είναι ήδη πάρα πολλά στην άνομη και τελικά ανυπόφορη αυτή κοινωνία. Σε αύξηση της κοινωνικής δυσανεμίας και στην επανάληψη ενός πολιτικού φαινομένου, που από το 1915 κοντεύει να αποτελεί τη μοίρα της Ελλάδας, την άσκηση βίας από την εξουσία για την υπεράσπιση και διατήρηση μιας κοινωνικής ισορροπίας κακής για τη μεγάλη πλειοψηφία.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

(Σε παρένθεση ο αριθμός της σελίδας όπου θγίσκεται η σημείωση.)

- (17) 1. Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Αναπτύξεως. Μέλη του είναι οι δέκα χώρες της ΕΟΚ (και η Ελλάδα φυσικά), οι Σκανδιναβικές χώρες, η Αυστρία, Ελβετία, Ισπανία, Πορτογαλία, Τουρκία, ΗΠΑ, Καναδάς, Ιαπωνία, Ν. Ζηλανδία, Αυστραλία και με ειδική σχέση η Γιουγκοσλαβία.
- (17) 2. Βλ. Louis Emmeriz, *Can the school build a new social order?*, εκδ. Elsevier Scient. Pub. Co., Νέα Υόρκη 1974, σ. 81.
- (23) 3. Human capital theory.
- (23) 4. Για τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου βλ. κυρίως: α) Theodore W. Schultz, "Capital Human", εκδ. International Encyclopedia of the Social Sciences, Νέα Υόρκη 1968. Βλ. ακόμη β) του ίδιου, "Investment in human capital", *American Economic Review*, 51, Μάρτιος 1961, σ. 1-17.
- (24) 5. Στο άρθρο του Σουλτς που μνημονεύεται παραπάνω στη σημείωση 4β, σελίδα 2 του άρθρου (στο εξής, όταν μία παραπομπή επαναλαμβάνεται, γράφεται το όνομα του συγγραφέα, η σημείωση στην οποία βρίσκεται η πλήρης βιβλιογραφική μνεία του έργου και η σελίδα στην οποία γίνεται η παραπομπή, δηλαδή η σημείωση αυτή στο εξής θα είναι: α) Schultz, ό.π., σημ. 4β, σ. 2). Βλ. επίσης β) Theodore W. Schultz, *Investment in human capital: the role of education*, εκδ. Free Press, Νέα Υόρκη 1971, κυρίως το κεφάλαιο 12.
- (25) 6. Schultz, ό.π., σημ. 4β, σ. 4-14.
- (25) 7. Στο ίδιο, σ. 5.
- (25) 8. Στο ίδιο, σ. 6-7.
- (26) 9. Στο ίδιο, σ. 7.
- (26) 10. Schultz, ό.π., σημ. 5β, σ. 23.
- (26) 11. Στο ίδιο, σ. 8.
- (27) 12. Εκτός από τον Talcott Parsons, ηγετικές φυσιογνωμίες θεωρητικών του φονεξισμισμού είναι ο Edward A. Shils, ο Robert K. Merton και ο Paul F. Lazarsfeld.
- (28) 13. Robert K. Merton, *Social theory and social structure*, εκδ. Free Press, Νέα Υόρκη 1957, σ. 21.
- (28) 14. «Ανομία» είναι όρος του κλασικού της κοινωνιολογίας Εμιλ Ντυρκέμ (Emile Durkheim) που σε μεγάλο βαθμό έβλεπε την κοινωνία σαν ένα φυσικό οργανισμό.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

«Ανομία» ο Ντυρκέμ αποκαλεί την κοινωνική κατάσταση σύγκρουσης, όπου κοινωνικές ομάδες δεν ακολουθούν τους νομικούς ή θεσμικούς ή ηθικούς κανόνες συμπεριφοράς. Ο όρος «αννομία» παραπέμπει σε μια αντίληψη για την «ομαλότητα», δίχως άλματα και δομικές αλλαγές εξέλιξη, που τη βλέπει σαν τη «φυσική» ή «ορθή» εξέλιξη της κοινωνίας.

- (29) 15. Structural functionalism.
- (30) 16. Βλ. Randall Collins, "Functional and conflict theories of educational stratification", *American Sociological Review*, 36, Δεκ. 1971, σ. 1002-1019.
- (30) 17. Jerome Karabel, A.H. Halsey (eds), *Power and ideology in education*, εκδ. Oxford University Press, Νέα Υόρκη 1977, σ. 11.
- (30) 18. Στο ίδιο, σ. 12.
- (31) 19. Commission of Human Resources and Advanced Training. Η επιτροπή δημιουργήθηκε από τα τέσσερα σπουδαιότερα εθνικά συμβούλια ερευνών.
- (31) 20. Dael Wolfe, *America's resources of specialized talent*. (The report of Commission on Human Resources and Advanced Training), εκδ. Harper and Bros, Νέα Υόρκη 1954
- (31) 21. Στο ίδιο, όπου η μελέτη διαπιστώνει π.χ. ότι από το σύνολο των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν καλή βαθμολογία, άρα ήταν προικισμένοι, οι μισοί μόνο έμπαιναν στα Κολέγια. Δηλαδή, περίπου 50% των μαθητών, που η επίδοσή τους ήταν πολύ καλή και επομένως έπρεπε να σπουδάσουν, δεν έμπαιναν στην ανώτατη εκπαίδευση, άρα ένα ψηλό ποσοστό προικισμένων μαθητών χανόταν.
- (31) 22. Στο ίδιο, σ. 283.
- (31) 23. Burton Clark, *Educating the expert society*, εκδ. Chandler, 'Αγ. Φραγκίσκος 1962.
- (31) 24. Βλ. τη μελέτη του άγγλου T.H. Marshall, *Class, citizenship and social development*, εκδ. Doubleday, Γκάρντεν Σίτυ 1965, βλ. κυρίως σ. 71-134 για τη δημιουργία της «κοινωνίας της αφθονίας» μέσα από την επιτευξη της εκπαιδευτικής ισότητας ευκαιριών.
- (32) 25. Clark, ό.π., σημ. 23, σ. 1.
- (34) 26. Ανάμεσα σ' αυτούς που την αμφισβήτησαν, οι κυριότεροι είναι οι ακόλουθοι και οι μελέτες τους ανήκουν όλες στις αρχές της δεκαετίας του 1970: Barry Bluestone, Lester C. Thurow, Michael J. Piore, Paul J. Taubman και Terence J. Wales, Michael A. Carter και Martin Carnoy, Samuel Bowles και Herbert Gintis. (Από αυτούς ο Carter και ο Carnoy μεθοδολογικά και θεωρητικά ακολουθούν κυρίως την κοινωνιολογική ανάλυση με υπόβαθρο τον Max Weber, ο Bowles και ο Gintis είναι μαρξιστές.)
- (35) 27. Karabel, Halsey, ό.π., σημ. 17, σ. 12.
- (36) 28. Βλ. ενδεικτικά: George Psacharopoulos, *Returns to education: an international comparison*, εκδ. Jossey-Bass Inc., 'Αγ. Φραγκίσκος 1971. Ο έλληνας οικονομολόγος επιχειρεί την «ποσοστοποίηση» που προκύπτει από τη βελτίωση της ποιότητας της εργασίας με την επένδυση για την εκπαίδευση. Δίνει τα δεδομένα για 32 χώρες και

καταλήγει στα παρακάτω συμπεράσματα. Αποδεικνύει στατιστικά (σ. 35-60) ότι η δαπάνη για την εκπαίδευση έχει οικονομικό αντίκρυσμα τόσο ιδιωτικό όσο και κοινωνικό αναμφισβήτητο. Η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη είναι κατά μέσο όρο 11,2% για τις βιομηχανικές αναπτυγμένες χώρες και από 13,7% ως 15,6% για τις «λιγότερο αναπτυγμένες» και τις υπανάπτυκτες.

- (36) 29. Marshall, ό.π., σημ. 24, σ. 71-134, όπου αναπτύσσεται η άποψη πως η «κοινωνία της αφθονίας» θα προκύψει μέσα από την επίτευξη ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.
- (36) 30. OC'DE, *Politiques de croissance économique et d'investissement dans l'enseignement*. Σύνοδος (Conférence) της Ουάσινγκτον, 16-20 Οκτωβρίου 1961, εκδ. ΟΟΣΑ, Παρίσι 1962, σ. 24
- (36) 31. Πράγμα που είχε άλλωστε προτείνει ο ίδιος ο Σουλτς, για να μπορέσουν οι υπανάπτυκτες χώρες να κάνουν αποτελεσματική χρήση των ανώτερων μορφών τεχνικής της παραγωγής, που ζητούν από τις βιομηχανικές χώρες, πρέπει να βοηθηθούν ώστε να ανεβάσουν την ποιότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου τους, βλ. Schultz, ό.π., σημ. 4β, σ. 15-18.
- (44) 32. Peter M. Blau and Otis Dudley Duncan, *The american occupational structure*, εκδ. Wiley and Sons, Νέα Υόρκη 1967.
- (44) 33. James S. Coleman et al., *Equality of educational opportunity*, εκδ. U.S. Government Printing Office, Ουάσινγκτον 1966, βλ. εδώ, σ. 301 κε.
- (44) 34. Mohamed Cherkaoui, "Sur l'égalité des chances scolaires: à propos du "Rapport Coleman", *Revue Française de Sociologie*, XIX/2, Απρίλ.-Ιούν. 1978, σ. 237.
- (45) 35. Civil Rights Act.
- (46) 36. Coleman, ό.π., σημ. 33, σ. 3 βλ. εδώ σ. 303-4.
- (46) 37. Αλλωστε ήταν ήδη γνωστό ότι υπήρχε ανισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών κατά φυλετικές ομάδες και ότι η επίδοση των μαθητών κυρίως μαθητών ήταν χαμηλότερη.
- (46) 38. Η έρευνα αυτή θεωρείται «η δεύτερη σε μέγεθος στην ιστορία των κοινωνικών επιστημών», βλ. D.P. Moynihan, "Sources of resistance to the Coleman Report", *Harvard Educational Review*, αφιέρωμα στην Έκθεση Κόουλμαν, χειμώνας του 1968,⁹ σ. 26.
- (47) 39. Coleman, ό.π., σημ. 33, σ. 21, βλ. εδώ σ. 328.
- (47) 40. Moynihan, ό.π., σημ. 38, σ. 26.
- (48) 41. Βλ. Irwin Katz, "Academic motivation and equal educational opportunity", στον τόμο *Equal educational opportunity* (Ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες), εκδ. της Harvard Educational Review (Εκπαιδευτική Επιθεώρηση του Χάρβαρντ), Harvard Univ. Press, 1969, σ. 60-68.
- (48) 42. Thomas F. Pettigrew, "Race and equal educational opportunity", στον τόμο

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

Ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, της Εκπαιδευτικής Επιθεώρησης του Χάρβαρντ, ό.π., σημ. 41, σ. 69-79.

- (48) 43. Alan B. Wilson, "Social class and equal educational opportunity", στον τόμο *Ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες*, της Εκπαίδ. Επιθ. του Χάρβαρντ, ό.π., σημ. 41, σ. 80-87.
- (48) 44. Όπως γράφτηκε ήδη, έγιναν πολλές μελέτες χρησιμοποιώντας στατιστικά και μαθηματικά τα ίδια δεδομένα, για να ελεγχθεί όπως συχνά συμβαίνει στις κοινωνικές επιστήμες των ΗΠΑ, η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Δύο από τις πιο σημαντικές μελέτες που έλεγξαν τα δεδομένα της Έκθεσης του Κόουλμαν είναι: α) F. Mosteller and D.P. Moynihan (eds), *On equality of educational opportunity*, εκδ. Random House, Νέα Υόρκη 1972. β) G. Hodgson, "Do schools make a difference?", *Atlantic Monthly*, Μάρτιος 1973, σ. 35-46.
- (48) 45. Karabel, Halsey, ό.π., σημ. 17, σ. 21.
- (49) 46. S. Bowles, "Towards equality of educational opportunity", στον τόμο *Ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες*, της Εκπαίδ. Επιθ. του Χάρβαρντ, ό.π., σημ. 41, σ. 116. «Ριζοσπάστες» στις ΗΠΑ ονομάζονται οι μαρξιστές και γενικά οι αριστεροί.
- (49) 47. Στο ίδιο, σ. 116.
- (49) 48. Στο ίδιο, σ. 121.
- (50) 49. Στο ίδιο, σ. 122 και 123.
- (51) 50. Christopher Jencks et al., *Inequality*, εκδ. Harper, Νέα Υόρκη 1973 (α' έκδ. 1972).
- (51) 51. Η έρευνα χρηματοδοτήθηκε από την ιδιωτική Carnegie Corporation, τους κρατικούς φορείς Department of Health, Education and Welfare Office of Economic Opportunity και τους ιδιωτικούς φορείς Ford Foundation, Guggenheim Foundation. Αναφέρεται ό.π., σημ. 50, σ. VI.
- (51) 52. Μερικές από τις πιο γνωστές μελέτες που αποτέλεσαν το υλικό της Ανισότητας είναι (α) η Έκθεση Κόουλμαν, ό.π., σημ. 33, (β) η μεγάλη έρευνα για τους μαθητές του γυμνασίου: J.C. Flannagan, W.W. Cooley, *Project TALENT: One-year follow-up studies*, Cooperative Research Project No 2333, University of Pittsburgh, Παιςμπούργκ 1966, (γ) η μελέτη για την επαγγελματική απασχόληση των Blau, Duncan, ό.π., σημ. 32. Χρησιμοποιήθηκαν ακόμα οι απογραφές του πληθυσμού των ΗΠΑ και άλλα στοιχεία.
- (51) 53. Ας σημειωθεί ότι ο αρχικός τίτλος που προβλεπόταν για τη μελέτη ήταν: «Τα όρια της εκπαίδευσης» (The limits of schooling).
- (52) 54. Jencks, ό.π., σημ. 50, σ. 37-41.
- (52) 55. Στο ίδιο, σ. 93.
- (52) 56. Στο ίδιο, σ. 106.
- (52) 57. Στο ίδιο, σ. 155-6.

- (52) 58. Στο ίδιο, σ. 97-102 και 103.
- (52) 59. Στο ίδιο, σ. 100 και 191-2
- (52) 60. Στο ίδιο, σ. 158-9 και 191-2.
- (52) 61. Στο ίδιο, σ. 101-9 και 191-2
- (52) 62. Στο ίδιο, σ. 192.
- (52) 63. Στο ίδιο, σ. 227
- (52) 64. Karabel, Halsey, ό.π., σημ. 17, σ. 22.
- (54) 65. Για την κριτική αυτή βλ. Torsten Husén, *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*, έκδ. του OCDE, Παρίσι 1975, σ. 48.
- (54) 66. Flannagan, ό.π., σημ. 52β, κεφ. 10, σ. 75 κ.ε.
- (55) 67. Samuel Bowles and Herbert Gintis, "IQ in the U.S. class structure", στον τόμο: Karabel, Halsey, ό.π., σημ. 17, σ. 221-2, όπου το άρθρο αναδημοσιεύεται από το περιοδ. *Social Policy*, Νοέμ.-Δεκ. 1972 και Ιαν.-Φεβρ. 1973.
- (55) 68. Gary S. Becker, *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*, εκδ. Columbia University Press, Νέα Υόρκη 1975 (α' έκδ. 1964), σ. 154 κ.ε.
- (55) 69. Husén, ό.π., σημ. 65, σ. 196.
- (55) 70. Karabel, Halsey, ό.π., σημ. 17, σ. 24. Κριτική στον Τζενκς για το ίδιο θέμα κάνει και ο Ραϋμόν Μπουντόν, στο άρθρο του που αναφέρεται παρακάτω, σημ. 73.
- (55) 71. J. Coleman, "Review of Jenck's Inequality", *American Journal of Sociology*, 78, Μάιος 1973, σ. 1524.
- (56) 72. Karabel, Halsey, ό.π., σημ. 17, σ. 23.
- (56) 73. Η κριτική είναι κατά μεγάλο μέρος συγκεντρωμένη στα παρακάτω περιοδικά: *Harvard Educational Review*, φθινόπωρο 1973, *Sociology of Education*, χειμώνας 1973 και *The American Educational Research Journal*, άνοιξη 1974. Βλ. και την κριτική, κυρίως για τη μεθοδολογία και πάλι, που κάνει στην Ανισότητα ο Raymon Boudon, "La sociologie des inégalités dans l' impasse", *Analyse et Prévision*, 17, 1974, σ. 83-95.
- (56) 74. Karabel, Halsey, ό.π., σημ. 17, σ. 26. (Η φράση του Τζενκς που παραθέτουν βρίσκεται στο Ch. Jencks, D. Riesman, *The academic revolution*, εκδ. Doubleday, Νέα Υόρκη 1968, σ. XV.)
- (56) 75. Στο ίδιο, σ. 22.
- (58) 76. J. Lambert, "Croissance démographique et instruction...", στον τόμο του Εθνικού Ινστιτούτου Δημογραφικών Μελετών (INED), "*Population*" et l' enseignement, εκδ. PUF, Παρίσι 1970, σ. 10.
- (59) 77. A. Girard et H. Bastide, "De la fin des études élémentaires à l' entrée à la vie

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- professionnelle ou à l' université. La marche d' une promotion de 1962 à 1972", *Population*, 3, Μάιος-Ιούν. 1973, σ. 587.
- (60) 78. A. Sauvy, A. Girard, "Les diverses classes sociales devant l' enseignement", στον τόμο: INED, ό.π., σημ. 76, σ. 260.
- (60) 79. Ministère de l' Education Nationale, SEIS, *Etudes et Documents*, 35, Παρίσι 1976.
- (60) 80. H.L. Miller, M.B. Smiley (eds), *Education in the metropolis*, εκδ. The Free Press, Νέα Υόρκη 1967, σ. 63-74.
- (60) 81. M. Gilly, "Influence du milieu social et de l' âge sur la progression scolaire à l' école primaire", *Bulletin de Psychologie*, 20/257, 1967, σ. 797-809.
- (60) 82. Torsten Husén, "La structure de l' enseignement et le développement des aptitudes", στο A.H. Halsey (éd) *Aptitude intellectuelle et éducation*, OCDE, Παρίσι 1962, σ. 117-142.
- (61) 83. A. Girard, H. Bastide, G. Pourcher, "Enquête nationale sur l' entrée en 6e", στο INED, ό.π., σημ. 76, σ. 73.
- (61) 84. A. Girard et H. Bastide, "La stratification sociale et la démocratisation de l' enseignement", *Population*, 3, 1963.
- (61) 85. A. Girard, "L' origine sociale des élèves de la classe de 6e", στον τόμο INED, ό.π., σημ. 76, σ. 38.
- (61) 86. Girard κ.ά., ό.π., σημ. 83, σ. 73.
- (61) 87. P. Clerc, "La famille et l' orientation scolaire...", στον τόμο. INED, ό.π., σημ. 76, σ. 169.
- (61) 88. A. Girard, "Les facteurs psychologiques et sociaux de l' orientation et de la sélection scolaires", *Population*, 4, Ιουλ.-Αύγ. 1966, σ. 711 και 724.
- (61) 89. Girard, Bastide, ό.π., σημ. 77, σ. 584.
- (61) 90. Ch. Baudelot, R. Establet, *L' école capitaliste en France*, εκδ. F. Maspero, Παρίσι 1973, σ. 19.
- (61) 91. Βλ. α) Girard, Bastide, ό.π., σημ. 77, σ. 583-4, β) H. Bastide et M. Roset-Casnavé, "Formation et devenir professionnel d' une promotion de jeunes après des études courtes. Une enquête dans l' agglomération parisienne", *Population*, 2, Μάρτιος-Απρ. 1972, σ. 257-270.
- (62) 92. A. Girard et H. Bastide, "Orientation et sélection scolaires. Cinq années d' une promotion. de la fin du cycle élémentaire à l' entrée dans le 2e cycle du second degré", *Population*, 1, Ιαν.-Φεβρ. 1969, σ. 206 κε.
- (62) 93. Βλ. American Council of Education, *National norms for entering college freshmen*, Washington 1970. Βλ. επίσης, *Report on higher education*, εκδ. Η Ε.Υ. (Υπουργείο Υγείας, Παιδείας και Προνοίας), Ουάσινγκτον 1971.
- (62) 94. O.D. Duncan, D.L. Featherman, B. Duncan, *Socioeconomic background and achieve-*

- vements. έκδ. Academic Press, Νέα Υόρκη 1975.
- (62) 95. R.H. Turner, "Sponsored and contest mobility and the school system", *American Sociological Review*, Δεκ. 1960, σ. 854-867.
- (63) 96. Βλ. (α) J. Floud, A.H. Halsey, F.M. Martin, *Social class and educational opportunity*, έκδ. Heinemann, Λονδίνο 1957. Βλ. επίσης, (β) J.W.B. Douglas, *The home and the school*, έκδ. MacGibbon and Kee, Λονδίνο 1964 και (γ) J.W.B. Douglas, J.M. Ross, H.R. Simpson, *All our future*, έκδ. P. Davies, Λονδίνο 1968. Βλ. επίσης, (δ) J. Westergaard, A. Little, "Les possibilités d'accès à l'éducation et le processus de sélection sociale en Angleterre et au Pays de Galle", στο Ο.C.D.E., *Objectifs sociaux et planification de l'enseignement*, Παρίσι 1967.
- (63) 97. Βλ. την έκθεση αρ. 4, γραμμένη από τον Charles Nam στο Ο.C.D.E., *Disparités entre les groupes en matière de participation à l'enseignement*, Rapports de base no 4 et 10 de la Conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement, έκδ. Ο.C.D.E., Παρίσι 1971.
- (63) 98. Flannagan, ό.π., σημ. 52β, σ. 11-19.
- (64) 99. W.H. Sewell, "Inequality of opportunity for higher education", *American Sociological Review*, 36, Οκτώβ. 1971, σ. 793-809 (τα αναφερόμενα στοιχεία σ. 797).
- (64) 100. Βλ. N.F. Washburne, "Socioeconomic status, urbanisme and academic performance in College", *Journal of Educational Research*, 4/53, 1959, σ. 130-137. Βλ. επίσης, I. Maclay, "A random sample of university undergraduates", *University Quarterly*, 23, 1968, σ. 80-94.
- (64) 101. Εκτός από τις διάσπαρτες στο κεφάλαιο αυτό παραπομπές, για το θέμα: φοίτηση στο πανεπιστήμιο και κοινωνική προέλευση, υπάρχουν δύο βιβλία, που παραθέτουν τη διεθνή βιβλιογραφία και παρουσιάζουν εκτενώς σχολιασμένα τα αποτελέσματα των ερευνών, δημοσιεύοντας και επιλογή από τις χαρακτηριστικότερες μελέτες, το πρώτο για τη δεκαετία 1950-60 και το δεύτερο για την περίοδο 1965-75: (α) A.H. Halsey, J. Floud, C.A. Anderson (eds), *Education, economy and society*, έκδ. The Free Press και Collier-Macmillan, Νέα Υόρκη και Λονδίνο 1961 (πέντε επανεκδόσεις ως το 1969). (β) Karabel, Halsey, ό.π., σημ. 17.
- (64) 102. Dael Wolfe, "Educational opportunity, measured intelligence and social background", στον τόμο Karabel, Halsey, ό.π., σημ. 17, σ. 229.
- (64) 103. Wolfe, ό.π., σημ. 20, σ. 162.
- (64) 104. Ministère de l'éducation, Ministère des universités, Service central des statistiques, Tableaux statistiques: *Résultats définitifs du baccalauréat...* (1977), Document no 4783, Παρίσι, Μάρτιος 1978.
- (64) 105. Ministère de l'éducation, Ministère des universités, Service central des statistiques, Tableaux statistiques: *Statistiques des étudiants inscrits dans les établissements universitaires* (1977-78), Document no 4814, Παρίσι, Ιούλιος 1978.
- (64) 106. Alain Mingat, "Aptitudes et classes sociales. Accès et succès dans l'enseignement

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- supérieur", *Population*, 2, Μάρτιος-Απρίλιος 1981, σ. 337-360.
- (65) 107. David Riessman, *Constraint and variety in American education*, εκδ. Univ. of Nebraska Press, 1956. Βλ. και J. Karabel, "Community colleges and social stratification", *Harvard Educational Review*, 42, Νοέμ. 1972, σ. 521-562, μερική ανασήμωσ. στο: Karabel, Halsey, ό.π., σημ. 17.
- (65) 108. A. Girard, "Le recrutement géographique des étudiants en médecine", στο INED, ό.π., σημ. 76, σ. 19.
- (65) 109. Για τη γαλλική ανώτατη εκπαίδευση, βλ. A.S. [A. Sauvy], "L'origine sociale et géographique des étudiants français", στον τόμο: INED, ό.π., σημ. 76, σ. 499, για την αμερικανική, βλ. παρακάτω σημ. 111.
- (65) 110. Βλ. σημ. 368.
- (65) 111. Οι απόφοιτοι των τριών διασημότερων αμερικανικών πανεπιστημίων, του Χάρβαρντ, του Γέιλ και του Πρίνσετον, έχουν έσοδα κατά 30% ψηλότερα από τους αποφοίτους των λοιπών πανεπιστημίων: βλ. F. Lindelfeld, *Radical perspectives on social problems*, εκδ. Macmillan, Οντάριο 1971² (α' έκδ. 1968), σ. 75.
- (66) 112. Sauvy, Girard, ό.π., σημ. 78, σ. 259-60.
- (66) 113. Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση επιβεβαιώνεται από τις εθνικές στατιστικές όλων των χωρών και από όλους τους διεθνείς πίνακες, βλ. OCDE, *Disparités entre les groupes en matière de participation à l'enseignement*, Rapports de base no 4 et 10 de la Conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement, εκδ. και στην αγγλική γλώσσα, ΟΟΣΑ, Παρίσι 1971. Βλ. επίσης, OCDE, *L'éducation, les inégalités et les chances de la vie*, εκδ. και στην αγγλική γλώσσα, ΟΟΣΑ, Παρίσι 1975, (2 τόμοι).
- (66) 114. Central Advisory Council for Education, *Children and their primary schools*, 2 τόμ., *The Plowden Report*, εκδ. Her Majesty's Stationary Office, Λονδίνο 1967.
- (66) 115. Βλ. N.F. Washburne, "Socio-economic status, urbanism and academic performance in College", *Journal of Educational Research*, 4/53|1959, σ. 103-137. Βλ. και M.E. Ainsworth and E.J. Batten, *The effects of environmental factors on secondary attainment in Manchester. A Plowden follow-up*, εκδ. Macmillan, Λονδίνο 1974.
- (67) 116. Clerc, ό.π., σημ. 87.
- (67) 117. Ministère de l'éducation, Service central des statistiques, *L'échantillon dit "panel d'élèves"*, Enquêtes 1972-1973, Document no 28, 1973-1974, Document no 32, 1974-1975, Document no 36, 1975-1976, Παρίσι 1974, 1975 και 1976.
- (72) 118. Janina Markiewicz-Lagneau, *Education, égalité et socialisme*, εκδ. Anthropos, Παρίσι 1969, σ. 78 και 80.
- (72) 119. Στο ίδιο, σ. 113-4.
- (72) 120. Jan Szczepanski, *Problèmes sociologiques de l'enseignement supérieur en Pologne*, εκδ. Anthropolos και Panstwowe Wydawnictwo Naukowe, Παρίσι και Βαρσοβία 1963, σ. 13-14 και 33.

- (72) 121. Zsuzsa Ferge, "La stratification sociale en Hongrie", στο A. Hegedüs (ed), *Etudes sociologiques Hongrie*, εκδ. Anthropos και Corvina, Παρίσι και Βουδαπέστη 1969, σ. 177.
- (72) 122. Markiewicz-Lagneau, ό.π., σημ. 118, σ. 89-90.
- (73) 123. Πράγμα που δε συμβαίνει πουθενά αλλού στον κόσμο, ούτε στις άλλες ευρωπαϊκές σοσιαλιστικές χώρες. Για το κύρος των σοβιετικών τεχνικών σχολείων βλ. Markiewicz-Lagneau, ό.π., σημ. 118, σ. 92.
- (73) 124. T. Dietrich, "P.P. Blonskij: une expérience de pédagogie active en URSS", στο Partisans, *Pédagogie: éducation ou mise en condition*, εκδ. Maspero, Παρίσι 1971, σ. 144-164.
- (74) 125. Βλ. Markiewicz-Lagneau, ό.π., σημ. 118, σ. 106 και 86.
- (74) 126. Στην ΕΣΣΔ ήταν το 15% των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως το 1955. Βλ. Markiewicz-Lagneau, ό.π., σημ. 118, σ. 113.
- (75) 127. Στο ίδιο, μνημονεύεται στη σ. 115 (σημ.).
- (76) 128. Στο ίδιο, Εισαγωγή, σ. VII, όπου μνημονεύεται το παράθεμα (και η παραπομπή: *Η κοινωνιολογία στην ΕΣΣΔ*, τόμ. Α', Μόσχα 1965, σ. 410).
- (76) 129. Τουλάχιστον από τη μειωμένη πληροφόρηση που έχει ο παρατηρητής δίχως γνώση της ρωσικής γλώσσας.
- (77) 130. Andreas Hegedüs, "L' "autocritique" de la société socialiste, en tant que réalité ou nécessité", στο A. Hegedüs (ed), *Etudes sociologiques: Hongrie*, εκδ. Anthropos και Corvina, Παρίσι και Βουδαπέστη 1969, σ. 27, οι υπογραμμίσεις είναι του συγγραφέα.
- (77) 131. Markiewicz-Lagneau, ό.π., σημ. 118, σ. 39-42.
- (77) 132. Στο ίδιο, σ. 49.
- (78) 133. Στο ίδιο, σ. 30-31, όπου μνημονεύονται οι αναλύσεις αυτές.
- (78) 134. Στο ίδιο, σ. 49, όπου μνημονεύονται άρθρα στο περιοδικό *Κομμουνίστ*.
- (79) 135. Ferge, ό.π., σημ. 121, σ. 179.
- (79) 136. M. Márkus, "Quelques problèmes sociologiques du choix de la profession et de son prestige", στο Hegedüs (éd), ό.π., σημ. 130, σ. 199-200.
- (79) 137. Βλ. Markiewicz-Lagneau, ό.π., σημ. 118, σ. 145 πίνακας. Ο πίνακας αφορά ποσοστά των μαθητών στην πόλη Νοβοσιμπίρσκ, όπου δεν υπάρχουν αγρότες.
- (79) 138. J. Szczepanski, ό.π., σημ. 120, σ. 84-85.
- (79) 139. Στο ίδιο, σ. 88.
- (79) 140. Στο ίδιο, σ. 80.
- (79) 141. Στο ίδιο, σ. 81 και 84.
- (80) 142. Στο ίδιο, σ. 95.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- (80) 143. Στο ίδιο, σ. 97.
- (80) 144. Ireneusz Bialecki, "Les Olympiades mathématiques en Pologne. *Revue Française de Sociologie*. XIX/2, Απρῶ.-Ιούν. 1978, σ. 226-7.
- (80) 145. András Szesztay, "Après avoir quitté les bancs de l' université", στο Hegedüs (ed), ό.π., σημ. 130, σ. 229-30.
- (80) 146. Ferge, ό.π., σημ. 121, σ. 177 και 175.
- (80) 147. Markiewicz-Lagneau, ό.π., σημ. 118, σ. 92-93.
- (80) 148. M. Titma, "Educational self-determination of a generation" στο συλλογικό τόμο *Sociological research in the Baltic Socialist Republics*, εκδ. του Ινστιτούτου Φιλοσοφίας, Κοινωνιολογίας και Δικαίου της Λιθουανικής Ακαδημίας Επιστημών, Βίλνιους 1982, σ. 121-2.
- (80) 149. Στο ίδιο, σ. 123.
- (80) 150. Szczepanski, ό.π., σημ. 120, σ. 63.
- (80) 151. Ferge, ό.π., σημ. 121, σ. 179.
- (80) 152. Για την ΕΣΣΔ, βλ. M. Titma, P. Kenkmann, M. Ashane, A. Matulionis, "Formation of main groups of students in the Baltic Soviet Republics", στο συλλογικό τόμο, ό.π., σημ. 148, σ. 32 κε.
- (80) 153. Στο ίδιο, σ. 33, βλ. και σ. 35 και 38.
- (80) 154. Zsczeranski, ό.π., σημ. 120, σ. 51, βλ. και σ. 66 και 78.
- (82) 155. Μνημονεύεται στο συλλογικό τόμο, ό.π., σημ. 148, σ. 9.
- (82) 156. Στο ίδιο, μνημονεύεται σ. 12.
- (82) 157 Μνημονεύεται στο Markiewicz-Lagneau, ό.π., σημ. 118, σ. 111.
- (83) 158. Στο ίδιο, σ. 94.
- (83) 159. T Titma, P Kenkmann κ.ά., ό.π., σημ. 152, σ. 76.
- (83) 160. *Le Monde*, 14 Φεβρ. 1984, σ. 7
- (83) 161 Βλ. Ferge, ό.π., σημ. 121, σ. 177. Βλ. επίσης, Markiewicz-Lagneau, ό.π., σημ. 118, σ. 119. Βλ. ακόμα, Szczepanski, ό.π., σημ. 120, σ. 108.
- (84) 162. Mária Márkus, "Quelques problèmes sociologiques du choix de la profession et de son prestige", στο Hegedus (éd), ό.π., σημ. 130, σ. 198.
- (84) 163. Titma, κ.ά., ό.π., σημ. 152, σ. 41.
- (84) 164. Szesztay, ό.π., σημ. 145, σ. 231-2
- (84) 165. Στο ίδιο, σ. 228.
- (84) 166 Markiewicz-Lagneau, ό.π., σημ. 118, σ. 55.

- (87) 167. P. Bourdieu, "L' école conservatrice", *Revue Française de Sociologie*, VII/3, Ιουλ. Σεπτ. 1966, βλ. εδώ σ. 374.
- (87) 168. A. H. Halsey, *Apptitude intellectuelle et éducation*, εκδ. OCDE, Παρίσι 1962, σ. 19 και Henry M. Levin, *The limits of educational planning. Educational planning and social change*. Report on an HEP Seminar, εκδ. Unesco, Παρίσι 1980, σ. 9 και 16.
- (87) 169. A. K. C. Ottaway, *Education and society: an introduction on the sociology on education*, εκδ. Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο 1962' (α' έκδ. 1953), σ. 95 και 93.
- (87) 170. Τα λεγόμενα Comprehensive Schools. Βλ. D. Rubinstein, B. Simon, *The evolution of the comprehensive school* 1972, εκδ. Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο 1979. Επίσης, βλ. M. Pines, *Revolution in learning: the years from birth to six*, Νέα Υόρκη 1967. Βλ. και B. S. Bloom, D. A. Hess, *Compensatory education of cultural deprivation*, Νέα Υόρκη 1965.
- (88) 171. Συνοψίζοντας τα εκπαιδευτικά προβλήματα και τις προτεραιότητες τις αρχές της δεκαετίας του 1970, ο Α. Χ. Χάλσευ γράφει ότι το κυριότερο χαρακτηριστικό στην εκπαιδευτική κγορία του 20ού αιώνα είναι η αποτυχία της εκπαιδευτικής πολιτικής που είχε στόχο την ισότητα: A. H. Halsey, *Educational priority: EPA problems and policies*, εκδ. Her Majesty's Stationary Office, Λονδίνο 1972, σ. 6.
- (88) 172. Βλ. T. Husèn, *Social background and educational career: research perspectives on equality of educational opportunity*, OCDE, Παρίσι 1972. Βλ. και Ph. E. Vernon, *Intelligence, heredity and environment*, εκδ. Freeman and Co., 'Αγ. Φραγκίσκος 1979. Βλ. επίσης τον τόμο 5 της συλλογής άρθρων από την Εκπαιδευτική Επιθεώρηση του Χάρβαρντ, *Challenging the myths: the schools, the Blacks and the poor*, εκδ. της Harvard Educational Review, 1972'.
- (88) 173. Βλ. ενδεικτικά, το συλλογικό τόμο, CRESAS, *L' échec scolaire n' est pas une fatalité*, εκδ. PUF, Παρίσι 1982. Βλ. και Maxime Prudhommeau, *Dépistage et prévention des inadapations scolaires*, εκδ. ESF, Παρίσι 1979.
- (88) 174. B. S. Bloom, *Human characteristics and school learning*, εκδ. McGraw-Hill, Νέα Υόρκη 1976.
- (88) 175. N. J. Block and G. Dworkin, "IQ: Heritability and inequality", στο *Philosophy and Public Affairs*, 3, 1974, σ. 331-407 και 4, 1974, σ. 40-99.
- (89) 176. Jencks, ό.π., σημ. 50, σ. 109.
- (89) 177. J. S. Coleman, "The concept of equality of educational opportunity", στον τόμο *Ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες της Εκπαίδ. Επιθεώρησης του Χάρβαρντ*, ό.π., σημ. 41, σ. 13 κε.
- (89) 178. Στο ίδιο, σ. 24.
- (89) 179. J. S. Coleman, "Equal educational opportunity. A definition", *Oxford Review of Education*, 1, 1975, σ. 25-26.
- (89) 180. Karabel, Halsey, ό.π., σημ. 17, σ. 21.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- (90) 181. V. Isambert-Jamati, "Les "handicaps socio-culturels" et leurs remèdes pédagogiques", στο *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*. Πρακτικά του VI διεθνούς συνεδρίου των επιστημών της εκπαίδευσης, τόμ. 1, εκδ. E.P.I, Παρίσι 1973, σ. 286 κε.
- (90) 182. Ό.π., σημ. 20.
- (90) 183. Ό.π., σημ. 46, σ. 121.
- (90) 184. Martin Carnoy, "Education, democracy and social conflict", *Harvard Educational Review*, 4, Νοέμβ. 1983, σ. 398.
- (91) 185. B. Bernstein, "Education cannot compensate for society", *New Society*, 26, Φεβρ. 1970, σ. 344.
- (92) 186. Βλ. το συλλογικό τόμο, *Le handicap socio-culturel en question*, πορίσματα ερευνών του CRESAS, εκδ. ESF, Παρίσι 1978, σ. 263.
- (93) 187. Βλ. εδώ παραπάνω, σ. 66-67 και τις αντίστοιχες σημ. 114-117.
- (93) 188. J. Floud, A.H. Halsey, F.M. Martin, *Social class and educational opportunity*, εκδ. Heinemann, Λονδίνο 1957. Και Central Advisory Council for Education, *Children and their primary schools*, μελέτη γνωστή ως *Plowden Report*, εκδ. Her Majesty's Stationary Office, Λονδίνο 1967.
- (93) 189. Βλ. ενδεικτικά, Douglas, ό.π., σημ. 96β.
- (93) 190. G. Avanzini, *L' échec scolaire*, εκδ. Le Centurion, Παρίσι 1977.
- (93) 191. Βλ. A.H. Halsey, L. Gardner, "Selection for Secondary Education and Achievement in four Grammar Schools", *British Journal of Sociology*, 4, 1953. Βλ. επίσης, Girard, Bastide, ό.π., σημ. 84, σ. 443 κε. Βλ. επίσης, Sauvy, Girard ό.π., σημ. 78, σ. 221-5. Βλ. και E Tedesco, *Des familles parlent de l'école*, εκδ. Casterman, Παρίσι 1979.
- (94) 192. Pierre Bourdieu, "Reproduction culturelle et reproduction sociale", *Information sur les sciences sociales*, X/2, Απρ. 1971, σ. 45-79.
- (94) 193. Bourdieu, ό.π., σημ. 167 και εδώ σ. 193.
- (94) 194. Το αναφέρει ο J.C. Forquin, "La sociologie des inégalités de l'éducation", *Revue Française de Pédagogie*, 48, Ιουλ.-Σεπτ. 1979, σ. 96.
- (94) 195. Sauvy, Girard, ό.π., σημ. 78, σ. 221
- (95) 196. J.S. Macpherson, "Selection in Scottish Secondary Schools", στο Halsey, Floud, Anderson (eds), ό.π. σημ. 101α, σ. 195-208.
- (95) 197. Torsten Husén, *Talent, opportunity and career: a twenty-six year follow-up of 1500 individuals*, εκδ. Almqvist-Wiksell, Στοκχόλμη 1969.
- (95) 198. A. Sauvy et A. Girard, "Les diverses classes sociales devant l'enseignement. Mise au point générale des résultats", *Population*, 2, Μάρτ.-Απρ. 1965, σ. 215 κε.
- (96) 199. Βλ. W.G Spady, "Educational mobility and access: growth and paradoxes", *Ame-*

ican Journal of Sociology, (73/3), Νοεμβρ. 1967. Βλ. επίσης το ίδιο συμπέρασμα που προκύπτει από τα δεδομένα της μελέτης των Blau και Duncan. ό.π., σμ. 32, όπως τα παρουσιάζουν ο Σάμουελ Μπόουλς και ο Χέρμπερτ Γκίντις στο βιβλίο τους, βλ. παρακάτω, σμ. 356β, σ. 33 και 292-298.

- (96) 200. J. Floud, A. H. Halsey, "Social class, intelligence tests and selection for secondary schools", *British Journal of Sociology*, VIII, 1957, σ. 33-39.
- (96) 201. A. H. Halsey, *Educational priority: EPA problems and policies*, εκδ. Her Majesty's Stationary Office, Λονδίνου 1972.
- (97) 202. Raymon Boudon, *L' inégalité des chances la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, εκδ. A. Collin, Παρίσι 1973, σ. 103-4.
- (97) 203. J. Galtung, "Croissance et disparités dans le domaine de l' éducation", *Perspectives*, 5/3, 1975. Βλ. και ό.π., σμ. 199, 200 και 201.
- (97) 204. V. Isambert-Jamati, "Les enseignants et la division sociale à l' école au jourd' hui", *La Pensée*, 190, Δεκ. 1976, σ. 19α, βλ. εδώ σ. 496-7.
- (98) 205. Girard, Bastide, ό.π., σμ. 77, σ. 571-593.
- (98) 206. Emilia Passaponti, "Comprensione del testo nella primaria", *Riforma della scuola*, 2-3, 1980, σ. 51-58 βλ. ακόμα εδώ σ. 326-8.
- (98) 207. B.S. Bloom, *Stability and change in human characteristics*, εκδ. J. Wiley and Sons, Νέα Υόρκη 1964.
- (98) 208. J. Coleman, ό.π., σμ. 33, σ. 17 και 28, βλ. εδώ σ. 326-7, επίσης του ίδιου: "The concept of equality of educational opportunity", στον τόμο *Ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες της Εκπαιδευτικής Επιθεώρησης του Χάρβαρντ* ό.π., σμ. 41, σ. 22. Βλ. και Cherkaoui, ό.π., σμ. 34, σ. 239-240.
- (98) 209. Υπάρχει και αυτή η διαπίστωση για τους «επιζώντες» της σχολικής επιλογής, όσους παρά τη χαμηλή κοινωνική τους προέλευση φτάνουν στις ανώτερες βαθμίδες, το σχολείο επιδρά «ομοιογενοποιητικά», όπως συμπεραίνει η ακόλουθη μελέτη: D.A. Walker, *The IEA Six-Subject Survey: An empirical study of education in twenty-one countries*, εκδ. Almqvist and Wiksel, Στοκχόλμη 1976.
- (98) 210. Βλ. Viviane Isambert-Jamati, "Classes sociales et échec scolaire", *L' école et la nation*, 203, Νοέμβ. 1971, σελ. 19-27.
- (99) 211. H.S. Becker, "Social class variations in the teacher-pupil relationship", *Journal of Educational Sociology*, 25, Απριλίου 1952, σ. 451-465.
- (99) 212. J. Johnson, *On the interface between low-income urban Black children and their teachers during the early school years*, Far West Laboratory for Educational Research and Development, 'Αγ. Φραγκίσκος 1973.
- (99) 213. Girard, Bastide, ό.π., σμ. 84, σ. 435-472.
- (99) 214. Sauvy, Girard, ό.π., σμ. 78, σ. 222.
- (100) 215. Isambert-Jamati, ό.π., σμ. 204, σ. 20α, βλ. εδώ, σ. 498-9.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- (101) 216. Torsten Husén, *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*, εκδ. OCDE, Παρίσι 1975, σ. 41.
- (101) 217. Burton R. Clark, "The "cooling-out" function of higher education", *American Journal of Sociology*, LXV, Μάιος 1960, σ. 569-576, αναδημ. στο Halsey, Floud και Anderson, ό.π., σημ. 101α, σ. 513-523. Βλ. εδώ σ. 283-99, επίσης σ. 326-7, 479-89, 495-518. Βλ. και George S. Rothbart, "The legitimation of inequality: objective scholarship vs black militance", *Sociology of Education*, 43, άνοιξη 1970, σ. 159-174
- (101) 218. Bourdieu, ό.π., σημ. 167, βλ. εδώ σ. 374.
- (106) 219. A. Binet, Th. Simon, *The development of intelligence in children*, συλλογή άρθρων από το περιοδικό του A. Binet, *L' Année Psychologique*, εκδ. Williams and Wilkins, Βαλτιμόρη 1916.
- (107) 220. D. Henderson, "Contextual specificity, discretion and cognitive socialization. ", B Bernstein (ed), *Class, codes and control*, τόμ. 2, εκδ. Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο 1973, σ. 48-78.
- (107) 221. W.P. Robinson, C.D. Creed, "Perceptual and verbal discrimination of "elaborated" and "restricted" code users", στο Bernstein, ό.π., σημ. 220, σ. 120-123. Βλ. ακόμα στον ίδιο τόμο, G.J. Turner, R.E. Pickvance, "Social class differences in the expression of uncertainty in five-year-old children", σ. 93-119.
- (107) 222. S.J. Rackstraw, W.P. Robinson, "Social and psychological factors related to variability of answering behaviour in five-year-old children", *Language and Speech*, 10/88, 1967.
- (107) 223. D. Wolfe, "Educational opportunity, measured intelligence and social background", στο Halsey, Floud, Anderson, ό.π., σημ. 101α, σ. 217 κε.
- (107) 224. Οι τρεις αυτές έρευνες είναι: α) Travaux et documents de l' INED, *Le niveau intellectuel des enfants d' âge scolaire*, Cahier 13, εκδ. PUF, Παρίσι 1950. β) *Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d' âge scolaire*, INED, Cahier no 54, Παρίσι 1969. γ) Με τον ίδιο ακριβώς τίτλο όπως στο (β), INED, Cahier no 64, Παρίσι 1973.
- (107) 225. O. Brunet, "L' acquisition du langage et la naissance de l' intelligence. Etude comparative entre milieux sociaux", *Les Sciences de l' Education*, 3, 1974, σ. 39-63. Βλ. επίσης, G. Migliorino, "Relation entre l' intelligence des enfants, les conditions socio-économiques des parents et les dimensions de la famille", *Bulletin de Psychologie*, 25, 1971-72, σ. 986-994. Βλ. και M. Reuchlin, "Les facteurs socio-économiques du développement cognitif", στο Duyckaerts et al., *Milieu et développement*, εκδ. PUF, Παρίσι 1972, σ. 69-136.
- (107) 226. Armed Forces Qualification Test Η δοκιμασία αυτή αποτελείται από 100 ερωτήσεις και εξετάζει το λεξιλόγιο, τις αριθμητικές γνώσεις, την αντίληψη του χώρου και τις ικανότητες στο χειρισμό μηχανημάτων. Πρέπει ωστόσο να προσθέσουμε εδώ ότι η ορθότητα των δοκιμασιών του στρατού έχει αμφισβητηθεί έντονα, γιατί εκτός από τα αποτελέσματα που αφορούν τους μαύρους αμερικανούς, σύμφωνα με τις δοκιμασίες αυτές «ο μέσος όρος νοητικής ηλικίας του μέσου αμερικανού

πολιτην είναι δεκαεπταάρων χρόνων. Για τα στοιχεία ως προς το θέμα αυτό και την αμφισβήτηση των δοκιμασιών βλ. τα κείμενα του Walter Lippmann: "The Lippmann-Terman debate", στο N.J. Block, G. Dworkin, *The IQ controversy*, εκδ. Pantheon Books, Νέα Υόρκη 1976, σ. 4-44.

- (109) 227. R. Zazzo, *Des garçons de 6 à 12 ans*. Το παράθεμα μνημονεύει ο Μ. Τορί στο βιβλίο του, *Le QI* (βλ. παρακάτω σημ. 231), σ. 8.
- (109) 228. Π.χ. ο Άρθουρ Τζένσον, βλ. αμέσως επόμενο υποκεφάλαιο.
- (109) 229. Alfred Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, εκδ. Flammarion, Παρίσι 1909, σ. 143.
- (109) 230. Torsten Husén, *Social background and educational career*, εκδ. του OCDE, Παρίσι 1972, σ. 55-56.
- (109) 231. Michel Tort, *Le Quotient Intellectuel*, εκδ. Maspéro, Παρίσι 1974.
- (110) 232. H. Salvat, *L' intelligence, mythes et réalités*, Editions Sociales, 1972', σ. 44 κε., 56 κε., 111 κε., 253 κε.
- (110) 233. Richard C. Lewontin, Steven Rose, Leon J. Kamin, *Not in our genes: biology, ideology and human nature*, εκδ. Pantheon Books, Νέα Υόρκη 1984, σ. 89-90.
- (110) 234. Βλ. Α. Anastassi (ed), *Testing problems in perspective*, American Council of Education, Washington D.C. 1966, κυρίως το άρθρο του R.L. Ebel, σ. 18-28. Βλ. επίσης, M.C. Kirkland, "The effects of tests on students and schools", *Review of Educational Research*, 41, 1971, σ. 303-350.
- (111) 235. Roland Edmond, Evelyn K. Moore, "IQ, social class and educational policy", *Change*, 8, Οκτώβρ. 1973, σ. 12.
- (111) 236. Torsen Husén, *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*, εκδ. του OCDE, Παρίσι 1975, σ. 64.
- (111) 237. D. McClelland, "Testing for competence rather than for "intelligence", στο Block, Dworkin, ό.π., σημ. 226, σ. 45.
- (111) 238. Μ. Νασιάκου, *Η ψυχολογία σήμερα*, τόμ. 1, Γενική Ψυχολογία, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα 1982, σ. 84, όπου και το παράθεμα του H.J. Eysenk από το βιβλίο του: Know your own IQ, εκδ. Penguin, Λονδίνο 1962.
- (113) 239. Arthur Jensen, "How much can we boost IQ and scholastic achievement", *Harvard Educational Review*, 39, χειμώνας 1969, σ. 1-123.
- (113) 240. Richard Herrnstein, "I.Q.", *Atlantic Monthly*, Σεπτέμβριος 1971, σ. 43-64.
- (114) 241. Από τη βιβλιογραφία εναντίον της άποψης για το γενετικό καθορισμό της ευφυΐας, οι σημαντικότερες μελέτες είναι οι ακόλουθες: α) Leon Kamin, *The science and politics of IQ*, εκδ. J. Wiley, Νέα Υόρκη 1974, β) N.J. Block, G. Dworkin (eds), *The IQ controversy*, εκδ. Pantheon Books, Νέα Υόρκη 1976, γ) B. Simon, *Intelligence, psychology, and education: a marxist critique*, εκδ. Lawrence and Wishart, Λονδίνο 1971, δ) Lewontin, Rose, Kamin, ό.π., σημ. 233.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- (114) 242. Richard Lewontin, (α) "Further remarks on race and the genetics of intelligence", στο Block, Dworkin, ό.π., σημ. 241β, σ. 112. Στο αφιέρωμα από ο Lewontin έχει γράψει τρία κείμενα, με το παραπάνω, (β) "Race and intelligence", στο ίδιο σ. 78-92, (γ) "The analysis of variance and the analysis of causes", στο ίδιο, σ. 179-193.
- (115) 243. Για την άποψη της κριτικής από τη σκοπιά της βιολογίας στο άρθρο του Τζένσεν, βλ. N.J. Block, G. Dworkin, "IQ heritability and inequality" στον τόμο που επιμελήθηκαν οι ίδιοι, ό.π., σημ. 241β, σ. 410-542.
- (116) 244. Stephen Gould, *The mismeasure of man*, εκδ. Norton and Co, Νέα Υόρκη 1981, σ. 234.
- (116) 245. Lewontin, ό.π., σημ. 242β, σ. 89. Βλ. και την αμφισβήτηση της ύπαρξης ενός γενοτυπικού προσδιορισμού των φυλετικών διαφορών στην ευφυΐα, από γενετιστή που αντίθετα με τον Λιούοντιν δέχεται τις γενοτυπικές διαφορές των φυλών: J.M. Thoday, "Limitations to genetic comparison of populations", στο Block, Dworkin, ό.π., σημ. 241β, σ. 131-145.
- (117) 246. Lewontin, Rose, Kamin, ό.π., σημ. 233, σ. 38.
- (117) 247. David Layser, "Science or superstition? A physical scientist looks at the IQ controversy", στο Block, Dworkin, ό.π., σημ. 241β, σ. 239.
- (118) 248. Sir Cyril Burt, "The genetic determination of differences in intelligence: A study of monozygotic twins reared together and apart", *British Journal of Psychology*, 57, 1966, σ. 137-153. Για τη βιβλιογραφία που αποδεικνύει τη φαικλίδευση του σεφ Σύρλ Μπερτ, βλ. Block, Dworkin, ό.π., σημ. 241β, σ. 101-106.
- (118) 249. J.M. Thoday, "Educability and group differences", στο Block, Dworkin, ό.π., σημ. 241β, σ. 146-155.
- (118) 250. Layser, ό.π., σημ. 247, σ. 144 κε.
- (118) 251. Leon Kamin, *The science and politics of IQ*, εκδ. Erlbaum, Ποτόμακ των ΗΠΑ, 1974.
- (118) 252. Lewontin, ό.π., σημ. 242α, σ. 107 κε.
- (119) 253. N. Chomsky, "The fallacy of R. Herrnstein's IQ", στο Block, Dworkin, ό.π., σημ. 241β, σ. 293 και J. Hirsch, "Behavior-genetic analysis and its biosocial consequences", στο ίδιο, σ. 161-2.
- (119) 254. Philip Green, *The pursuit of inequality*, εκδ. Pantheon Books, Νέα Υόρκη 1981, σ. 56.
- (119) 255. Στο ίδιο, σ. 56 και 32.
- (119) 256. Μνημονεύεται στο Block, Dworkin, ό.π., σημ. 241β, Εισαγωγή, σ. XI. Η βιβλιογραφία εναντίον του Τζένσεν βρίσκεται στο Green, ό.π., σημ. 254, σ. 290 (σημ.).
- (119) 257. A. Jensen, *Educability and group differences*, εκδ. Methuen, Λονδίνο 1976 (α' εκδ. 1973), σ. 6.

- (119) 258. Στο ίδιο, σ. 17.
- (120) 259. Στο ίδιο, σ. 7
- (120) 260. A. Jensen, "A reply to Lewontin", στο Block, Dworkin, ό.π., σημ. 241β, σ. 93 κε.
- (120) 261. Sandra Scarr-Salapatek, "Unknowns in the IQ equation", στο Block, Dworkin, ό.π., σημ. 241β, σ. 128.
- (120) 262. Σε άρθρο του εναντίον του ψυχολόγου R. Herrnstein, που στηρίζεται στα πορίσματα του Τζένσον, Chomsky, ό.π., σημ. 253, σ. 294.
- (121) 263. Layzer, ό.π., σημ. 247, σ. 239.
- (121) 264. Green, ό.π., σημ. 254, σ. 45.
- (121) 265. Lewontin, ό.π., σημ. 242β, σ. 78.
- (122) 266. Layzer, ό.π., σημ. 247, σ. 239.
- (122) 267. Gould, ό.π., σημ. 244, σ. 105 κε.
- (123) 268. Green, ό.π., σημ. 254, σ. 17.
- (124) 269. Layzer, ό.π., σημ. 247, σ. 239.
- (124) 270. Βλ. εδώ παραπάνω, τα συμπεράσματα της Έκθεσης του Κόουλμαν, σ. 45-47 και εδώ πάλι σ. 301 κε.
- (124) 271. Βλ. Michael Katz, *Class, bureaucracy and schools*, εκδ. Praeger, Νέα Υόρκη 1971.
- (124) 272. Jensen, ό.π., σημ. 257, σ. 57.
- (125) 273. Green, ό.π., σημ. 254, σ. 17 και 18.
- (125) 274. C. Bereiter, "Educational implications of the Jensen debate", στο Block, Dworkin, ό.π., σημ. 241β, σ. 383 κε.
- (125) 275. W. Ryan, *Blaming the victim*, εκδ. Pantheon Books, Νέα Υόρκη 1971.
- (125) 276. Βλ. τη βιαιότατη επίθεση εναντίον του Στέφεν Γκουλντ για το βιβλίο του *Η λαθεμένη μέτρηση του ανθρώπου*, ό.π., σημ. 244, όπου ιστορεί τις κρανομετρήσεις, από τον Bernard D. Davis, "Neo-lysenkoism, IQ and the press", *The Public Interest*, 73, φθινόπωρο 1983, σ. 41-59, που κατηγορεί τον Γκουλντ για παραποίηση της επιστήμης με στόχο την αντιφασιστική προπαγάνδα.
- (126) 277. Thomas Sowell, *The economics and politics of race*, εκδ. W. Morrow and Co, Νέα Υόρκη 1983, σ. 140 και 151.
- (126) 278. Green, ό.π., σημ. 254, σ. 16.
- (126) 279. Στο ίδιο, σ. 119-162 (όπου το κεφ. που τιτλοφορείται: «Εξορθολογισμός της ανισότητας: το φύλο»).

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- (127) 280. Στο ίδιο, σ. 47.
- (127) 281. R.C. Lewontin, βιβλιοκρισία για τη μελέτη του Gould, ό.π., σημ. 244, στο *The New York Review of Books*, 22 Οκτ. 1981.
- (131) 282. Εξαιρέση αποτελούν σκόρπιες μνείες, όπως π.χ. D. McCarthy, "Le développement du langage", στον τόμο 2 και 3: L. Carmichael (éd), *Manuel de Psychologie de l'enfant*, εκδ. PUF, Παρίσι 1952, όπου στη σελ. 882 γράφει: «είναι φανερό από τα συλλεγμένα στοιχεία ότι υπάρχει μεγάλη σχέση ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και τη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού».
- (131) 283. Ανάμεσα στις έρευνες για τη γλώσσα του σχολείου οι σημαντικότερες και διασημότερες είναι του Μπέιζλ Μπερνστίν, βλ. παρακάτω.
- (131) 284. C. Deutsch, "The role of social class in language development and cognition", *American Journal of Orthopsychiatry*, 35, 1965, σ. 78-88.
- (131) 285. N.A. Milgram, M.F. Shore, C. Halasky, "Linguistic and thematic variables in recall of a story by disadvantaged children", *Child Development*, 42, 1971, σ. 637-640. Παρόμοιες μελέτες με παρόμοια συμπεράσματα υπάρχουν πολλές.
- (132) 286. G. Jahoda, "Social class differentials in vocabulary expansion", *British Journal of Educational Psychology*, 34, 1964, σ. 321-323.
- (132) 287. A.D. Wooster, "Social and ethnic differences in understanding the spoken word", *British Journal of Disorders Communication*, 5, 1970, σ. 118-125.
- (132) 288. α) H. Osser, M.D. Wang, F. Zaid, "The young child's ability to imitate and comprehend speech: a comparison of two subcultural groups", *Child Development*, 40, 1969, σ. 1063-1075. Βλ. και β) D. Parisi, "Development of syntactic comprehension in preschool children as a function of socioeconomic level", *Developmental Psychology*, 5, 1971, σ. 186-189.
- (132) 289. W.D. Loban, *The language of elementary school children*, National Council of Teachers of English, Research Report no 1, Ιανουάριος 1963.
- (132) 290. α) F. Bacher, M. Reuchlin, "Le cycle d'observation. Enquête sur l'ensemble des élèves d'un département", *B.I.N.O.P.*, 21, 1965, σελ. 149-236. Βλ. και β) M. Reuchlin, F. Bacher, *L'orientation à la fin du premier cycle secondaire*, εκδ. PUF, Παρίσι 1969.
- (133) 291. A.B. Smith, G.R.J. Lefrançois, "The development of connotative and denotative meaning in middle-class and lower-class children", *Language and Speech*, 15, 1972, σ. 373.
- (133) 292. Η κριτική επισήμανση ανήκει στον L.A. Sroufe, "A methodological and philosophical critique of intervention oriented research", *Developmental Psychology*, 2, 1970, σ. 140-145, και αφορά ως προς τη φράση αυτή τη μελέτη του A.P. Streissguth, "Social class and racial differences in preschool children's cognitive functioning", ανακοίνωση στη συνάντηση της εταιρείας Social Research Child Development, στη Santa Monica, το 1969.
- (133) 293. J. Costello, F. Ali, "Reliability and validity of Peabody Picture Vocabulary Test

- scores of preschool disadvantaged children", *Psychology Reports*, 28, 1971, σ. 755-760.
- (134) 294. H. Osser, N.S. Endler, "Lexical choice and social class, *Language and Speech*, 13, 1970, σ. 254-261.
- (134) 295. E. Espéret, *Langage et origine sociale des élèves*, εκδ. Peter Lang, Βέρνη 1979, σ. 54.
- (134) 296. Sroufe, ό.π., σμ. 292, σ. 141.
- (134) 297. V. Seltz, W.D. Abelson, E. Levine, E. Zigler, "Effects of place of testing on the Peabody Picture Vocabulary Test scores of disadvantaged Head-start and non Head-start children", *Child Development*, 46, 1975, σ. 481-486.
- (134) 298. α) M. Dellis, J. Wittwer, "L' influence du milieu socioculturel sur le vocabulaire des enfants du CE2 et du CM2", *Enfance*, 24, 1971, σ. 333-352. β) C. Marcellesi, "Aspects socioculturels de l' enseignement du français", *Langue Française*, 32, 1976. γ) F. François, *Langue orale et langue écrite de l' enfant dans l' enseignement du premier degré en fonction des milieux sociaux d' origine*, Rapport A.T.P. no 1561. Πανεπιστήμιο Paris-V, Παρίσι 1977.
- (135) 299. D.L. Johnson, "The influence of social class and race on language test performance and spontaneous speech of preschool children", *Child Development*, 45, 1974, σ. 517-521.
- (136) 300. Τα δεδομένα της εργασίας του William Labov βρίσκονται κυρίως στις παρακάτω δημοσιεύσεις: α) W. Labov, *The social stratification of english in New York City*, εκδ. Center of Applied Linguistics, Νέα Υόρκη 1966. β) Του ίδιου, *Language in the inner city Studies in the black English vernacular*, εκδ. University of Pennsylvania Press, Φιλαδέλφεια 1972. γ) Του ίδιου, "The logic of non-standard english", στο F. Williams (ed), *Language and poverty*, εκδ. Markham Pub. Co., Σικάγο 1970, σ. 153-189. δ) Του ίδιου, "The study of language in its social context", στο J.B. Pride, J. Holmes (eds), *Sociolinguistics*, εκδ. Penguin, 1972, σ. 180-202.
- (137) 301. W. Labov, "Variation in language", in C.E. Reed (ed), *The learning of language*, εκδ. Appleton Century Crofts, Νέα Υόρκη 1971.
- (137) 302. J. Piaget, B. Inhelder, *Mémoire et intelligence*, εκδ. PUF, Παρίσι, 1968.
- (137) 303. Βλ. J.B. Marcellesi, B. Gardin, *Introduction à la sociolinguistique*, εκδ. Larousse, Παρίσι 1974.
- (139) 304. «Κοινή γλώσσα»: public language και «επίσημη γλώσσα»: formal language.
- (139) 305. «Περιορισμένος κώδικας»: restricted code και «επεξεργασμένος κώδικας»: elaborated code.
- (140) 306. Basil Bernstein, "Social class and linguistic development: a theory of social learning", *British Journal of Sociology*, IX, Ιούν. 1958, σ. 159-174. Βλ. εδώ σ. 395 κε.
- (140) 307. Τη «διγλωσσία» αυτή των προνομιούχων αμφισβητούν έντονα στηριζόμενοι σε εμπειρικές γλωσσολογικές έρευνες οι γάλλοι C. Bachmann, J. Lindelfeld, J. Simo-

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- νη, *Language et communications sociales*, εκδ. Credit (Hatier), Παρίσι 1981, σ. 11 κε., όπου υποστηρίζουν ότι τα μέλη των ανώτερων τάξεων δεν κατέχουν δύο γλώσσες, αλλά μία, τη δική τους, όπως και τα μέλη των λαϊκών τάξεων.
- (141) 308. Bernstein, ό.π., σημ. 308.
- (142) 309. B. Bernstein (ed), *Class, codes and control*, τόμ. 2, εκδ. Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο 1973, που περιέχει τα πορίσματα πολύχρονων εμπειρικών μελετών από συνεργάτες του Μπερνστίν.
- (143) 310. B. Bernstein, *Class, codes and control*, τόμ. 1, εκδ. Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο 1971, σ. 165-192 που περιέχει κείμενα του συγγραφέα, κυρίως θεωρητικά και στηριγμένα στις εμπειρικές μελέτες, ό.π., σημ. 309.
- (144) 311. Ο Βιγκότσκι γράφει π.χ. «Στο νόημα των λέξεων η σκέψη και ο λόγος ενοποιούνται και γίνονται εκπεφρασμένη σκέψη (...). Η ποιοτική διαφορά ανάμεσα στην αωθήση και τη σκέψη βρίσκεται στην παρουσία μέσα στη σκέψη μιας γενίκευσης της αντανάκλασης της πραγματικότητας, που αποτελεί επίσης την ουσία του λεκτικού νοήματος», Lev S. Vygotsky, *Thought and language*, εκδ. The MIT Press, Μασαχουσέτη 1962, σ. 5.
- (144) 312. Benjamin Lee Whorf, *Language, thought and reality*, επιμ. John B. Carroll, εκδ. J Wiley and Sons, Νέα Υόρκη 1956.
- (144) 313. Labov, ό.π., σημ. 300β.
- (144) 314. B. Bernstein, "Some sociological determinants of perception", στο Bernstein, ό.π., σημ. 310, σ. 24.
- (144) 315. Στο ίδιο, σ. 23-38.
- (145) 316. B. Bernstein, "A sociolinguistic approach to social learning", στο Bernstein, ό.π., σημ. 310, σ. 119-137.
- (145) 317. J. Nisbet, "Family environment and intelligence", στο Halsey, Floud, Anderson, ό.π., σημ. 101α, σ. 271-287.
- (145) 318. Βλ. E. Eels et al., *Intelligence and cultural difference*, εκδ. Univ. of Chicago Press, Σικάγο 1951. Βλ. επίσης, W.P. Robinson, C.D. Creed, "Perceptual and verbal discrimination of "elaborated" and "restricted" code users", στο Bernstein, ό.π., σημ. 309, σ. 120-132. Βλ. ακόμα, P. Bourdieu, J.C. Passeron, M. de Saint Martin, "Les étudiants et la langue de l'enseignement", *Rapport pédagogique et communication*, εκδ. Mouton, Παρίσι 1965.
- (145) 319. Η βιβλιογραφία για την κριτική που ασκήθηκε στη γλωσσική θεωρία του Μπερνστίν βρίσκεται στο βιβλίο. D. Lawton, *Social class, language and education*, εκδ. Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο 1970' (α' έκδ. 1968), σ. 77-102.
- (145) 320. Βλ. εδώ παρακάτω, τις σελίδες 146-8, που αντιστοιχούν στις σημ. 322-8.
- (146) 321. Karabel, Halsey, ό.π., σημ. 17, σ. 63 (σημ.).
- (146) 322. Βλ. Marcellesi, Gardin, ό.π., σημ. 303, σ. 168. Βλ. και Bachmann κ.ά., ό.π.,

σημ. 307, σ. 92.

- (147) 323. Marcellesi, Gardin, ό.π., σημ. 303, σ. 168-9.
- (147) 324. Βλ. το συλλογικό τόμο, ό.π., σημ. 186, σ. 73-4.
- (147) 325. Fort, ό.π., σημ. 231, σ. 74-5.
- (147) 326. Labov, ό.π., σημ. 300γ, σ. 156.
- (148) 327. Bachmann κ.ά., ό.π., σημ. 307, σ. 96 κε.
- (148) 328. Βλ. ό.π., σημ. 299.
- (152) 329. Βλ. εδώ, σ. 27-30.
- (152) 330. Talcott Parsons, "The school-class as a social system: some of its functions in American society", *Harvard Educational Review*, 4, φθινόπω. 1959, σ. 297-318. Βλ. εδώ σ. 249 κε.
- (152) 331. Στο ίδιο, σ. 303 και εδώ σ. 259 κε.
- (152) 332. Peer group.
- (152) 333. Parsons, ό.π., σημ. 330, σ. 307 και εδώ σ. 263.
- (153) 334. Στο ίδιο, σ. 299-300 και εδώ σ. 254.
- (153) 335. Wolfe, ό.π., σημ. 20, σ. 163.
- (153) 336. Emile Durkheim, *Education et sociologie*, εκδ. PUF, Παρίσι 1966 (α' έκδ. 1922).
- (154) 337. Την «προσαρμοσμένη πλειοψηφία» ο συγγραφέας ονομάζει "conforming majority", M. Trow, "The second transformation of American Secondary Education", άρθρο του 1961, αναδημ. στο Karabel, Halsey, ό.π., σημ. 17, σ. 113.
- (154) 338. Βλ. Turner, ό.π., σημ. 95.
- (154) 339. Χαρακτηριστικός εκπρόσωπος της θεωρίας (label theory) είναι ο H.S. Becker, *Outsiders*, εκδ. The Free Press, Νέα Υόρκη 1963.
- (154) 340. Ray C. Rist, "An understanding of the processes of schooling: the contribution of labeling theory", στο Karabel, Halsey, ό.π., σημ. 17, σ. 292-305.
- (154) 341. R. Rosenthal, L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom*, εκδ. Holt, Rinehart and Winston, Νέα Υόρκη 1968.
- (154) 342. T. Good, J. Brophy, *Looking in classrooms*, εκδ. Harper and Row, Νέα Υόρκη 1973.
- (155) 343. Βλ. ενδεικτικά, T. Hirschi, *Causes of delinquency*, εκδ. Univ. of California Press, Μπέρκλεϋ 1969. Επίσης, K. Polk, W. E. Schafer, *Schools and delinquency*, εκδ. Prentice Hall, Νέα Υερσέϋ 1972.
- (155) 344. Βλ. παραπάνω το κεφάλαιο για την «ευθύνη του σχολείου», σ. 93 κε.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- (155) 345. Βλ. παρουσίαση των μελετών αυτών και εκτενή βιβλιογραφία στο: J.A. Kahl, "Some measurements of achievement orientation", *American Journal of Sociology*, 70, 1965.
- (155) 346. B.C. Rosen, "The achievement syndrome: a psycho-cultural dimension of social stratification", *American Sociological Review*, 21, Απρ. 1956.
- (155) 347. R.H. Turner, *The social context of ambition*, εκδ. Chandler, 'Αγ. Φραγκίσκος 1964.
- (156) 348. Βλ. τη μελέτη του Clark, ό.π., σημ. 23, που θεωρείται κλασική. Βλ. επίσης, τη μελέτη του Turner, ό.π., σημ. 95.
- (156) 349. Την άποψη για την απώλεια των «ταλέντων», που προκαλεί η κοινωνική ανισότητα τη βρίσκουμε στο μεγαλύτερο μέρος των αμερικανικών και αγγλικών μελετών καθώς και σε όλες τις μελέτες του ΟΟΣΑ και της Ουνέσκο. Ενδεικτικά, οι πιο χαρακτηριστικές μελέτες στις οποίες αναλύεται αυτή η άποψη είναι οι ακόλουθες: Flannagan, ό.π., σημ. 52β, επίσης οι μελέτες κυρίως του J. Floud και των P. de Wolff και K. Hamqvist, στον τόμο που επιμελήθηκε ο A.H. Halsey (ed), *Apptitude intellectuelle et éducation*, OCDE, Παρίσι 1982. Καθώς και οι δύο μελέτες του Torsten Husén: α) *Origine sociale et éducation*, OCDE, Παρίσι 1972 και β) *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*, OCDE, Παρίσι, 1975.
- (156) 350. Blau, Duncan, ό.π., σημ. 32, σ. 239.
- (157) 351. Βλ. τη στοιχειοθετημένη απόδειξη για το νομιμοποιητικό της ανισότητας ρόλο του σχολείου στις μελέτες: α) Clark, ό.π., σημ. 217 και β) George S. Rothbart, "The legitimation of inequality: objective scholarship vs black militance", *Sociology of Education*, 43, άνοιξη 1970, σ. 159-174.
- (158) 352. Karabel, Halsey, ό.π., σημ. 17, σ. 29.
- (159) 353. *Review of Radical Political Economics, Politics and Society* και *The Insurgent Sociologist*.
- (159) 354. Π.χ. ο Alvin Gouldner και ο Samuel Bowles.
- (159) 355. Πρόκειται κυρίως για τον Samuel Bowles και τον Herbert Gintis, που έχουν γράψει αρκετές μελέτες μαζί.
- (159) 356. α) Martin Carnoy, *Education as cultural imperialism*, εκδ. D. McKay, Νέα Υόρκη 1974. β) Και Samuel Bowles, Herbert Gintis, *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradiction of economic life*, εκδ. Basic Books, Νέα Υόρκη 1976.
- (159) 357. Karabel, Halsey, ό.π., σημ. 17, σ. 38.
- (159) 358. Ο Χέρμπερτ Γκίντις είναι ένα από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας που μ' επικεφαλής τον Κ. Τζενκς έκανε την πολυσυζητημένη, όπως είδαμε παραπάνω, μελέτη *Ανισότητα*. Οι έρευνες του Ράνταλ Κόλλινς χρηματοδοτήθηκαν από το κρατικό Γραφείο Εργασίας και μια υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας. Οι έρευνες των Σ. Μπόουλς και Χ. Γκίντις χρηματοδοτήθηκαν από το ίδρυμα Φορντ.
- (159) 359. Ομάδες ιεραρχίας: status groups.

- (159) 360. Βλ. Randal Collins, "Functional and conflict theories of educational stratification", *American Sociological Review*, 36, Δεκ. 1971, σ. 1002-1019.
- (160) 361. Βλ. R. Collins, "Where are educational requirements for employment highest?", *Sociology of Education*, 47, φθιν. 1974, σ. 419-442.
- (160) 362. Collins, ό.π., σημ. 360, σ. 1010 κε. Παρόμοια συμπεράσματα έχουν προκύψει από φονξωνλιστικές μελέτες, που αποδεικνύουν ότι η κοινωνική επιτυχία εξαρτάται όχι τόσο από τις επαγγελματικές ικανότητες, αλλά και από τους παραινάτω παράγοντες: το χρώμα του δέρματος, την προφυρά, το όνομα, τον τρόπο εμφάνισης και ενδυμασίας, τη συμπεριφορά, την εκφραστική ικανότητα. Βλ. ενδεικτικά: R.H. Turner, "Foci of discrimination in the employment of nonwhites", *American Journal of Sociology*, 58, 1952, σ. 247-258. Και A.F. Tauber, K.E. Tauber, G.G. Gain, "Occupational assimilation and the competitive process: a reanalysis", *American Journal of Sociology*, 72, 1966, σ. 278-285.
- (160) 363. Βλ. α) S. Bowles, "Unequal education and the reproduction of social division of labor", *Review of Radical Political Economics*, 3, φθινόπ. 1971, αναδ. στο Karabel, Halsey, ό.π., σημ. 17, σ. 137-153. β) Βλ. κυρίως Bowles, Gintis, ό.π., σημ. 356β.
- (160) 364. Bowles, Gintis, ό.π., σημ. 67, σ. 215-232.
- (161) 365. Βλ. H. Gintis, "Education and the characteristics of worker productivity", *American Economic Review*, 61, Μάιος 1971, σ. 266-279.
- (161) 366. Βλ. Bowles, Gintis, ό.π., σημ. 356β, κυρίως τα κεφ. 3, 4 και 5, σ. 53-147. Στο ίδιο συμπέρασμα για την κοινωνική λειτουργία της σχολικής ανισότητας καταλήγουν και ο Collins, στη μελέτη του ό.π., σημ. 360, ο J. Karabel, "Community colleges and social stratification", *Harvard Educational Review*, 42, Νοέμ. 1972, σ. 521-562, καθώς και ο Carnoy, ό.π., σημ. 356α.
- (161) 367. Βλ. Bowles, ό.π., σημ. 363α.
- (162) 368. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers: les étudiants et la culture*, εκδ. Les éditions de Minuit, Παρίσι 1964.
- (162) 369. Στο ίδιο, σ. 11.
- (163) 370. P. Bourdieu, ό.π., σημ. 167, βλ. εδώ σ. 368.
- (167) 371. P. Bourdieu, J.C. Passeron, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, εκδ. Les éditions de Minuit, Παρίσι 1970.
- (170) 372. Claude Grignon, *L'ordre des choses: les fonctions sociales de l'enseignement technique*, εκδ. Les éditions de Minuit, Παρίσι 1971.
- (171) 373. Α. Αλτουσέρ, «Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους», *Θέσεις*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1977, σ. 91.
- (173) 374. Christian Baudelot, Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, εκδ. Maspero, Παρίσι 1971.
- (173) 375. Στο ίδιο, σ. 51-89.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- (174) 376. Grignon, ό.π., σημ. 372.
- (174) 377. Βλ. π.χ. την εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, ως προς την ευαισθησία του κοινωνιολόγου-παρατηρητή των φαινομένων, μελέτη της Y. Isambert-Jamati, *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, εκδ. PUF, Παρίσι 1984.
- (174) 378. Grignon, ό.π., σημ. 372, σ. 20-25.
- (175) 379. Για την «αρχή της αντιστοιχίας» (the correspondance principle) βλ. Bowles, Gintis, ό.π., σημ. 356β, σ. 12-3, 47-8 και 130-2.
- (175) 380. Στο ίδιο, σ. 130.
- (175) 381. Baudelot, Establet, ό.π., σημ. 374, σ. 281-3.
- (176) 382. Στο ίδιο, σ. 286-7.
- (177) 383. Isambert-Jamati, ό.π., σημ. 204, σ. 20α, βλ. εδώ σ. 498.
- (182) 384. P. Papaconstantinou, *Différenciation scolaire et origine sociale dans l'école obligatoire hellénique*, δακτυλογραφημένη φωτοαντύπωση, Πανεπιστήμιο René Descartes, Paris-V, Παρίσι 1980 (διδαστορική διατριβή). Βλ. ελληνική περίληψη της μελέτης. Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου, «Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση», *Ο Πολίτης*, 44, 1981, σ. 46-51.
- (183) 385. Θεόδωρος Ν. Μυλωνάς, *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1982.
- (184) 386. Στο ίδιο, σ. 91 κε.
- (184) 387. Στο ίδιο, σ. 141.
- (184) 388. Στο ίδιο, σ. 143.
- (184) 389. Στο ίδιο, σ. 148.
- (184) 390. Στο ίδιο, σ. 157.
- (184) 391. Μαρία Ηλιού, «Γεωγραφική κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 28, 1976, σ. 259-274.
- (184) 392. Μαρία Τζάνη, *Σχολική επιτυχία: ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα 1983.
- (186) 393. Henri Mendras, *Six villages d'Épire*, εκδ. της Ουνέσκο, Παρίσι 1961.
- (186) 394. Μαρία Νασιάκου, *Προσδοκίες της μητέρας, νοημοσύνη του παιδιού και κίνητρα επιτυχίας*, Θεσσαλονίκη 1977, σ. 142 κε.
- (186) 395. Στο ίδιο, σ. 146, 147 και 148.
- (186) 396. Μανόλης Γ. Δρεττάκης, *Οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ, μέρος Α*, Αθήνα 1979.
- (186) 397. Στο ίδιο, σ. 85, 38 και 42.
- (187) 398. Στο ίδιο, σ. 63-4.

- (187) 399. Κ. Παπαγεωργίου, *Έρευνα αποφοίτων γυμνασίου*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Έρευνών, δακτυλογραφημένη φωτοαντιτύπωση, Αθήνα 1979, σ. 82 και 81.
- (187) 400. Στο ίδιο, σ. 36.
- (188) 401. Έρευνα που έγινε στα πλαίσια ερευνητικών προγραμμάτων του Υπουργείου Έρευνας και Τεχνολογίας από ερευνητική ομάδα: Θ. Ανθουαλίγκυ, Π. Βασιλείου, Μ. Κονδύλη, Μ. Μιχα, Χ. Νούτσος, Α. Φραγκονιδάκη, Κ. Ψαλίδα και τον προγραμματιστή Β. Λεοντίση. Αντικείμενο της μελέτης ήταν η διαφορά των μαθητών από την υποχρεωτική εκπαίδευση, και πληθυσμός της το σύνολο των μαθητών μιας γενιάς από όλα τα σχολεία του νομού Ιωαννίνων. Ολοκληρώθηκε και κατατέθηκε το Σεπτέμβριο του 1984. Τα στοιχεία που αναφέρουμε είναι από το Τεύχος 1, *Έκθεση των δεδομένων-συμπεράσματα*, σ. 139 κε., 177 κε., 191 κε.
- (188) 402. Π.χ. «έμποροι και πωλητές» ανήκουν στην ίδια κατηγορία, ενώ προφανώς η σχολική συμπεριφορά των παιδιών τους πρέπει να είναι διαφορετική. Ή επίσης, οι «τεχνίτες» ανήκουν στην ίδια κατηγορία με τους εργάτες, ενώ οι τεχνίτες θα πρέπει να είναι σε ψηλά ποσοστά ιδιοκτήτες, άρα μικροαστοί, με συμπεριφορά απέναντι στο σχολικό παρόν και το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους σίγουρα διαφορετική από των εργατών.
- (188) 403. Νομίζουμε ότι διαφορετική κατηγοροποίηση των επαγγελμάτων θα έδινε απάντηση σε ορισμένα ερωτηματικά που θέτουν τα ποσοστά της ΕΣΥΕ, όπως π.χ. το ποσοστό των φοιτητών με προέλευση από την κατηγορία «τεχνίτες και εργάτες» στη Σχολή Καλών Τεχνών, που είναι 68 άτομα σε σύνολο 316, δηλαδή 21,5%. Βλ. και σημ. 410.
- (188) 404. Ιωάννα Λαμπίση-Δημάκη, *Προς μίαν ελληνικήν κοινωνιολογίαν της παιδείας*, τόμ. 2, Εθν. Κέντρο Κοινων. Ερευνών, Αθήνα 1963, σ. 100 κε.
- (188) 405. Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1977.
- (188) 406. Κ. Τσουκαλάς, «Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής», *Δευκαλίων*, 13, Μάρτιος 1975, σ. 18-33. Στο άρθρο αυτό αναφέρεται ότι η ανώτατη εκπαίδευση παρουσιάζει «κρουγαλές ιδιαιτερότητες», «εκπληκτική ιδιοτυπία», που είναι το μεγάλο ποσοστό αγροτών και εργατών, δηλαδή η «δημοκρατική» κοινωνική σύνθεση της ανώτατης εκπαίδευσης.
- (190) 407. Για την εργατική προέλευση, βλ. σημ. 401 και 402.
- (190) 408. Ευάγγελος Παπανούτσος, «Η σφαγή στα Προπύλαια», *Τα Νέα*, 4 Νοεμβ. 1972.
- (194) 409. A. Madison, A. Stavrianopoulos, B. Higgins, *Assistance technique et développement de la Grèce*, έκδ. OCDE, Παρίσι 1966, σ. 86.
- (195) 410. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα για την κοινωνιολογική έρευνα φαίνεται η Σχολή Καλών Τεχνών. Μοιάζει έντονα «άτυπη» ως προς την κοινωνική της σύνθεση, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των φοιτητών της και τη συμμετοχή του γυναικείου

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

φύλου. Η σχολή αυτή σε όλες τις άλλες χώρες έχει χαρακτηριστικά που καθορίζονται από την ιδιαιτερότητα των σπουδών, την ιδεολογία της ελίτ για την τέχνη και τους καλλιτέχνες και την κοινωνική ασφάλεια που απαιτεί η ιδιότητα του καλλιτέχνη. Για όλους αυτούς τους λόγους τέτοιες σχολές σε όλες τις χώρες έλκουν φοιτητές σχεδόν αποκλειστικά από τις οικονομικά και μορφωτικά προνομιούχες κατηγορίες. Εκτός από την αλλαγή στα ποσοστά που θα προέκυπτε από διαφορετική κατηγοροποίηση (σημ. 401 και 402), υπάρχουν τόσες διαφορές από τα ξένα δεδομένα, ώστε θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να διαπιστωθεί ποια είναι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που δίνουν στην ελληνική Σχολή Καλών Τεχνών τις ιδιαιτερότητές της.

- (195) 411. Μιχάλης Μειμάρης και Ηλίας Νικολακόπουλος, «Παραγοντική ανάλυση δεδομένων: σχέσεις κοινωνικοεπαγγελματικής προέλευσης και σχολής φοίτησης για τους σπουδαστές των ΑΕΙ», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, αρ. 33-34, 1978, σ. 225-240.
- (196) 412. Στο ίδιο, σ. 238.
- (196) 413. Γ. Ψαχαρόπουλος, Α. Καζαμίας κ.ά., *Μελέτη αναπτύξεως μεταγυμνασιακής εκπαιδεύσεως*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, δακτυλογραφημένη φωτοαντιγραφή, Αθήνα 1978, σ. 171 και 193.
- (200) 414. Βλ. ενδεικτικά, Κώστας Β. Κομπάς, «Η αλλαγή φρουράς, πρώτη περίοδος: 1960-1967», *Σύγχρονα Θέματα*, 18, 1983, σ. 18-31.
- (202) 415. Carnoy, ό.π., σημ. 358α, σ. 6.
- (204) 416. Ε. Π. Παπανούτσος, «Λόγια απλά και καθαρά», στο *Αγώνες και αγωνία για την Παιδεία*, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα 1965 (κείμ. του 1959), σ. 51.
- (205) 417. Στο ίδιο, σ. 50.
- (205) 418. Στο ίδιο, σ. 49.
- (205) 419. Παπανούτσος, ό.π., σημ. 408.
- (206) 420. Ο όρος ανήκει στον Georges Friedmann, γνωστό γάλλο κοινωνιολόγο της εργασίας, που πέθανε πρόσφατα, και αποτελεί τον τίτλο ενός από τα γνωστότερα βιβλία του: *Le travail en miettes*, εκδ. Gallimard, Παρίσι 1963¹. Βλ. και Georges Friedmann, Pierre Naville, *Traité de sociologie du travail*, 2 τόμ., εκδ. A. Colin, Παρίσι 1961 και 1962.
- (207) 421. Η σχέση «αλλοτρίωσης» του ατόμου με την εργασία, κατά σύγχρονους κοινωνιολόγους, είναι: α) σχέση με την εργασία ως αναγκαστική για την επιβίωση δραστηριότητα που φτωχαίνει τον άνθρωπο και μειώνει την ικανότητά του, β) σχέση με το προϊόν της εργασίας, σαν να είναι ξένο αντικείμενο που ανήκει σε άλλον και που επιβάλλεται στον εργαζόμενο, επειδή του λείπει η γνώση του συνόλου και η στοιχειώδης πρωτοβουλία. Βλ. Andreas Hegedus, Mária Markus, "L'humanisation du travail", στο A. Hegedus (ed), ό.π., σημ. 130, σ. 202-222.
- (208) 422. «Πρόταση Παιδείας»: *Paideia Proposal*, βλ. αφιέρωμα για το θέμα στο *Harvard Educational Review*, 4, Νοέμβριος 1983.

- (208) 423. Martin Carnoy, "The Pakleia Proposal", *Harvard Educational Review*, 4, Νοέμβριος 1983, σ. 400.
- (209) 424. Πριν απ' όλες τις χώρες στην Αγγλία, όπου η εκπαιδευτική πολιτική του Εργατικού Κόμματος από το 1922 περιέχεται στη μελέτη που επιμελήθηκε ο R.H. Tawney, "Secondary education for all", Λονδίνο 1922, αναφέρεται στο Harold Silver, *Equal opportunity in education*, εκδ. Methuen, Λονδίνο 1975 (α' έκδ. 1973), σ. XII.
- (212) 425. Η αυτόματη προαγωγή εφαρμόζεται σε πολλές χώρες. Στις ΗΠΑ υπάρχει αυτόματη προαγωγή σε όλο το σχολείο, όλες τις τάξεις ως το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη Γαλλία υπάρχει αυτόματη προαγωγή, αλλά από το γυμνάσιο οι αδύνατοι μαθητές τοποθετούνται στις λεγόμενες «μεταβατικές τάξεις», άρα δεν είναι αυτόματη η προαγωγή, απλώς αντί την επανάληψη της ίδιας τάξης, οι μαθητές φοιτούν σε ειδικές τάξεις για αδύνατους, δηλαδή αφομοιώνουν σε σχέση με τους άλλους. Στις σκανδιναβικές χώρες υπάρχει αυτόματη προαγωγή από την πρώτη του δημοτικού ως την τρίτη γυμνασίου, για εννέα σχολικά χρόνια, και στα λύκεια επαναλαμβάνεται η τάξη (εκτός από τη Δανία, όπου η αυτόματη προαγωγή γίνεται μέχρι την 7η και όχι την 9η τάξη). Στις σοσιαλιστικές χώρες, η Κίνα εφαρμόζει αυτόματη προαγωγή μόνο στο δημοτικό και επαναλαμβάνεται η τάξη στο γυμνάσιο. Στην ΕΣΣΔ και όλες τις άλλες ευρωπαϊκές σοσιαλιστικές χώρες δεν υπάρχει αυτόματη προαγωγή, η τάξη επαναλαμβάνεται από την α' δημοτικού σε όλο το σχολείο. Η αυτόματη προαγωγή σε όλο το σχολείο ως το τέλος του λυκείου στις ΗΠΑ έχει μεγάλη σχέση με τη γενίκευση της δευτεροβάθμιας, που σχεδόν ολοκληρώνεται, και με το γεγονός ότι η ανώτερη εκπαίδευση της χώρας αυτής έχει στις ομάδες ηλικίας 20-25 χρόνων το ψηλότερο ποσοστό συμμετοχής από όλες τις χώρες του κόσμου.
- (212) 426. Για την τεκμηρίωση αυτής της άποψης, βλ. Α. Φραγκουδάκη, «Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της», *Σύγχρονα Θέματα*, 4, άνοιξη 1974. Βλ. και Μ. Κονδύλη, Α. Φραγκουδάκη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως πολιτική ιδεολογία: η θέση των πολιτικών κομμάτων για την εκπαίδευση», *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 3 (αφιέρωμα: Παιδεία), Απρ.-Ιούν. 1982.
- (215) 427. Βλ. Ettore Gelpi, *A future for lifelong education*, 2 τόμ., εκδ. The University, Μάντσεστερ 1979. Και του ίδιου, *Institutions et luttes éducatives*, εκδ. Edilig, Παρίσι 1982.
- (216) 428. Η πρόταση αφορά την κοινωνική εργασία γενικά και όχι τη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση εκ περιτροπής και τη χειρωνακτική εργασία, όπως εφαρμόζεται στην Κίνα για τους φοιτητές. Η πρόταση είναι του Aldo Visalberghi και συνεργατών του, βλ. ενδεικτικά "Quale società: proposte per un gruppo di discussione e ricerca sulla divisione del lavoro", σημείωμα ομάδας εργασίας, του πανεπιστημίου της Ρώμης, Απρίλιος 1980 (φωτοανατύπωση).
- (216) 429. Οι λεγόμενοι "over qualified" εργαζόμενοι κατά την αμερικανική ορολογία.

Τα κείμενα που ακολουθούν είναι μεταφρασμένα από την Άννα Φραγκουδάκη, εκτός από τη μελέτη του Μπέιζιλ Μπερνστέιν, «Κοινωνιολογική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης», που μεταφράστηκε σε συνεργασία με τη Θεοπούλα Ανθογαλίδου, τις μελέτες «Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη» του ίδιου και «Η αποπεμπτική λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης» του Μπάρτον Κλαρκ, που έχει μεταφράσει η Μαρία Σόλμαν.

2

Τάλκοτ Πάρσονς

**Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ:
ΜΕΡΙΚΕΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ
ΣΤΗΝ ΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ**

Talkott Parsons

***The school class as a social system:
some of its functions in American society,
Harvard Educational Review, 4, Φθινόπωρο 1959.***

Το κείμενο του κλασικού πια ως προς τη διεδνή του επιρροή αμερικανού θεωρητικού και «πατέρα» της φονξιοναλιστικής θεωρίας αποτελεί ένα από τα αντιπροσωπευτικότερα δείγματα κοινωνιολογίας, με υπόβαθρο αυτή τη θεωρία, για τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου.

Εισαγωγικά

Το δοκίμιο αυτό¹ αποπειράται να δώσει τις γενικές γραμμές μιας ανάλυσης για τη σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα στη στοιχειώδη και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, να αναλύσει επίσης τη σχέση ανάμεσα στη δομή της τάξης και τις κύριες κοινωνικές λειτουργίες που έχει ως φορέας κοινωνικοποίησης και κοινωνικής κατανομής. Παρά τη σημασία του γεγονότος ότι η σχολική τάξη αποτελεί μέρος της ευρύτερης οργάνωσης που είναι το σχολείο, η μονάδα ανάλυσης της μελέτης αυτής θα είναι η τάξη κυρίως και όχι ολόκληρο το σχολείο, γιατί η τάξη είναι εκείνη που αντιμετωπίζεται τόσο από το μεμονωμένο μαθητή όσο και από το σχολικό σύστημα ως το σημείο όπου στην πράξη εκτυλίσσεται η «επιχείρηση» της τυπικής εκπαίδευσης. Στο δημοτικό σχολείο, οι μαθητές της ίδιας βαθμίδας βρίσκονται στην ίδια «τάξη» με έναν υπεύθυνο δάσκαλο, ενώ στο δευτεροβάθμιο σχολείο, καμιά φορά και στις τελευταίες βαθμίδες του δημοτικού, ο μαθητής διδάσκεται διαφορετικά μαθήματα από διαφορετικούς διδάσκοντες. Στην περίπτωση αυτή η μονάδα για την ανάλυσή μας είναι το σύμπλεγμα των τάξεων στις οποίες συμμετέχει ο ίδιος μαθητής.

Το πρόβλημα: κοινωνικοποίηση και επιλογή

Το κύριο σημείο της ανάλυσής μας είναι το διττό πρόβλημα: (α) με ποιον τρόπο λειτουργεί η σχολική τάξη, ώστε να εσωτερικεύσουν οι μαθητές της τόσο την πλήρη αποδοχή όσο και τις ικανότητες για την επιτυχή άσκηση των μελλοντικών ρόλων τους ως ενήλικες και (β) πώς λειτουργεί ώστε να κατανείμει το ανθρώπινο αυτό υλικό στη δομή των ρόλων της ενήλικης κοινωνίας. Τα κύρια θέματα αναφοράς μας προκύπτουν από τα σημεία στα οποία τα δύο αυτά προβλήματα αλληλεξαρτώνται.

Πρώτο, από λειτουργική σκοπιά η σχολική τάξη μπορεί να θεωρηθεί μέσο κοινωνικοποίησης. Δηλαδή, είναι θεσμός μέσα από τον οποίο οι

ατομικές προσωπικότητες διαμορφώνονται, ώστε να αποκτήσουν ως προς τα κίνητρα και τις τεχνικές τους δυνατότητες επάρκεια για την άσκηση ενήλικων ρόλων. Δεν είναι το μόνο μέσο κοινωνικοποίησης, υπάρχουν ακόμα η οικογένεια, οι άτυπες «ομάδες των ομοίων», οι εκκλησίες, οι ποικίλες οργανώσεις στις οποίες τα άτομα γίνονται μέλη εθελοντικά, καθώς και η μαθητεία στο επάγγελμα. Αλλά για όλη την περίοδο από την είσοδο στην πρώτη τάξη του δημοτικού ως την είσοδο στην αγορά της εργασίας ή το γάμο, η σχολική τάξη μπορεί να θεωρηθεί ως το σημαντικότερο μέσο κοινωνικοποίησης.

Η λειτουργία της κοινωνικοποίησης μπορεί να συνοψιστεί στην ανάπτυξη της συναινεσης και των ικανοτήτων που είναι ουσιώδεις προϋποθέσεις για την άσκηση από τα άτομα των μελλοντικών ρόλων τους. Η συναινεση μπορεί να καταταμηθεί σε δύο συστατικά της: συναινεση στην υλοποίηση των ευρύτερων κοινωνικών αξιών και συναινεση στην άσκηση ενός ορισμένου είδους ρόλου μέσα στη δομή της κοινωνίας, πράγμα που σημαίνει ότι ένα άτομο με σχετικά ταπεινή απασχόληση μπορεί να είναι «καλός πολίτης», αναφορικά με τη συναινεσή του στην τίμια εργασία και δίχως έντονη και εκλεπτυσμένη απασχόληση με την εφαρμογή των κοινωνικών αξιών ανώτερου επιπέδου. Ή αντίστροφα, κάποιος άλλος μπορεί να αμφισβητεί την καθήλωση του γυναικείου ρόλου στο γάμο και την οικογένεια, με το επιχείρημα ότι η καθήλωση αυτή εμποδίζει τη δίκαιη κατανομή του συνολικού πλούτου σε ταλέντα της κοινωνίας, στο εμπόριο, τη διοίκηση κτλ. Οι ικανότητες επίσης μπορούν να καταταμηθούν σε δύο συστατικά τους: το πρώτο είναι η δυνατότητα και η δεξιότητα να ασκεί κανείς τα καθήκοντα που περιέχονται στους ατομικούς ρόλους, και το δεύτερο είναι η «ευθύνη του ρόλου» ή αλλιώς η ικανότητα να ανταποκρίνεται κανείς στις προσδοκίες των άλλων ανθρώπων ως προς τη διαπροσωπική συμπεριφορά που αρμόζει στον κάθε ρόλο. Δηλαδή, τόσο ο τεχνίτης όσο και ο γιατρός πρέπει να έχουν όχι μόνο τις βασικές «ικανότητες της ειδικότητάς τους», αλλά επιπλέον την ικανότητα να συμπεριφέρονται υπεύθυνα απέναντι στους ανθρώπους με τους οποίους έρχονται σ' επαφή με την εργασία τους.

Μολονότι η σχολική τάξη μπορεί να θεωρηθεί ως πρωταρχικός μεσάζων μέσω του οποίου δημιουργούνται οι διαφορετικές πτυχές της συναινεσης και των ικανοτήτων, από την άλλη μεριά και από τη σκοπιά της κοινωνίας είναι μεσάζων για την κατανομή του «εργατικού δυναμικού». Είναι γνωστό ότι στην αμερικανική κοινωνία υπάρχει ισχυρή και πιθανώς αυξανόμενη συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική θέση του ατόμου και στο επίπεδο εκπαίδευσής του. Η κοινωνική θέση και το επίπεδο εκπαίδευ-

σης έχουν προφανώς στενή σχέση με το επαγγελματικό επίπεδο. Σήμερα χάρη στην ανοδική γενικά πορεία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των επαγγελματικών κατηγοριών, η ολοκλήρωση του λυκείου θεωρείται όλο και περισσότερο το ελάχιστο ικανοποιητικό εκπαιδευτικό επίπεδο και επομένως η πιο έντονη γραμμή διαφοροποίησης ανάμεσα στις επαγγελματικές θέσεις θα περνάει στο μέλλον ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας ηλικίας που σπουδάζουν και εκείνα που δε σπουδάζουν στην ανώτατη εκπαίδευση (κολέγιο).

Μας ενδιαφέρει λοιπόν ποιο είναι εκείνο το στοιχείο της σχολικής τάξης στην κοινωνία μας, που καθορίζει τη διάκριση ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας ηλικίας που αργότερα φοιτούν και εκείνα που δε φοιτούν στο κολέγιο. Η παράδοση του τοπικισμού και ενός μάλλον πραγματιστικού πλουραλισμού ευθύνεται για τη μεγάλη ποικιλία σχολικών συστημάτων στις διάφορες πόλεις και πολιτείες. Μολονότι η κατάσταση στην περιφέρεια της Βοστώνης αντιπροσωπεύει πιθανότατα το πιο έντονα ιεραρχημένο δείγμα σε σύγκριση με άλλες περιοχές της χώρας, η διαφορά δεν είναι τόσο ακραία ώστε να αλλάζουν τα βασικά χαρακτηριστικά του συστήματος. Στην περιοχή αυτή, μολονότι βέβαια η είσοδος στο κολέγιο προϋποθέτει την ολοκλήρωση του λυκείου, η κύρια διαχωριστική γραμμή περνάει ανάμεσα στους μαθητές που παρακολουθούν και εκείνους που δεν παρακολουθούν στο λύκειο τα μαθήματα προετοιμασίας για το κολέγιο. Υπάρχει πολύ μικρό ποσοστό παραλλαγής και προς τις δύο κατευθύνσεις, από την επιλογή αυτή που γίνεται κανονικά στην ένατη τάξη. Επιπλέον, τα αποτελέσματα ερευνών μας δείχνουν ότι το σημαντικότερο κριτήριο επιλογής είναι η επίδοση στο δημοτικό σχολείο. Η επίδοση αυτή κρίνεται από δασκάλους και διευθυντές και είναι λίγες οι περιπτώσεις που εισάγονται στις τάξεις των μαθημάτων προετοιμασίας για το κολέγιο παρά την αρνητική τους κρίση. Επομένως δεν είναι υπερβολικό να συμπεράνει κανείς από τα ερευνητικά αυτά τεκμήρια ότι γενικά οι πρωταρχικές διαδικασίες επιλογής γίνονται πάνω στη βάση της διαφορετικής επίδοσης στο δημοτικό σχολείο και ότι η «σφραγίδα» τους μπαίνει στην αρχή του γυμνασίου¹.

Τα ερευνητικά συμπεράσματα δείχνουν ακόμα ότι η διαδικασία της επιλογής είναι γνήσια συνδυαστική. Εδώ, όπως σε όλες τις παρόμοιες διαδικασίες, οι αντικειμενικοί παράγοντες και οι επιτεύξεις του ατόμου επηρεάζουν το αποτέλεσμα. Στην περίπτωση του σχολείου, αντικειμενικός παράγοντας είναι η κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας του παιδιού και επιτεύξεις είναι τα αποτελέσματα της ατομικής του ικανότητας. Σε μια μελέτη πάνω σε 3.348 αγόρια, μαθητές λυκείου από τη

Βοστώνη, στην οποία και στηρίζονται αυτές οι γενικεύσεις, ο καθένας από τους δύο παραπάνω παράγοντες βρισκόταν σε στενή συνάφεια με τα σχέδια των μαθητών να σπουδάσουν ή όχι στο κολέγιο. Π.χ., ανάλογα με το επάγγελμα του πατέρα, σκόπευαν να συνεχίσουν σπουδές στο κολέγιο 12% παιδιά ημειδικευμένων και ανειδίκευτων εργαζομένων, 19% ειδικευμένων, 26% κατώτερων υπαλλήλων, 52% μέσων υπαλληλικών στελεχών και 80% ανώτερων στελεχών. Κατά τον ίδιο τρόπο, οι προθέσεις σχετιζόνταν με την ικανότητα (με βάση το βαθμό του Δ.Ν. -δείκτη νοημοσύνης). Σκόπευαν να συνεχίσουν στο κολέγιο: 11% με τη χαμηλότερη βαθμολογία στο Δ.Ν., 17% με την αμέσως μεγαλύτερη, 24% με μέση βαθμολογία, 30% με την αμέσως μετά τη μέση και 52% με την ψηλότερη. Πρέπει να σημειωθεί ότι για όλες τις κλίμακες βαθμολογίας του Δ.Ν. μελετήθηκε η σχέση ανάμεσα στην πρόθεση κολεγιακών σπουδών και το επάγγελμα του πατέρα. Διαπιστώθηκε, π.χ., ότι ανάμεσα στους μαθητές με την ψηλότερη βαθμολογία στο Δ.Ν., σκοπεύουν να σπουδάσουν στο κολέγιο 29% παιδιά εργατών και 89% ανώτερων στελεχών⁴.

Από τα παραπάνω προκύπτουν δύο κύρια συμπεράσματα: ότι υπάρχει ένα σχετικά ενιαίο κριτήριο επιλογής που διαχωρίζει όσους θα φοιτήσουν στο κολέγιο από τους άλλους και ότι για πολύ μεγάλο ποσοστό η λειτουργία αυτού του κριτηρίου δεν είναι κατασκευή -δεν είναι η απλή επικύρωση μιας προηγούμενης τοποθέτησης στην ιεραρχική κλίμακα. Θα λέγαμε μάλιστα ότι το αγόρι με υψηλή προέλευση και υψηλή ικανότητα έχει όντως πάρα πολλές πιθανότητες να φοιτήσει στο κολέγιο, ενώ το αγόρι με χαμηλή προέλευση και χαμηλή ικανότητα έχει πολύ μικρές πιθανότητες. Αλλά δεν είναι καθόλου ασήμαντη η ομάδα των μαθητών για την οποία οι δύο παράγοντες δε συμπίπτουν⁵. Οι παραπάνω σκέψεις με οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η κύρια διαδικασία διαφοροποίησης (η οποία από μίαν άλλη σκοπιά είναι διαδικασία επιλογής), που επιτελείται στο δημοτικό σχολείο, βασίζεται σ' ένα μοναδικό άξονα: την *επίδοση*. Στη συνέχεια, η διαφοροποίηση οδηγεί μέσω του λυκείου σε μια διχοτόμηση: εκείνους που θα φοιτήσουν στο κολέγιο και τους άλλους.

Για να αποτιμήσουμε τη σημασία αυτής της κατάστασης, ας κοιτάξουμε τη θέση της ως προς την κοινωνικοποίηση του ατόμου. Η είσοδος στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί το πρώτο μείζον βήμα του παιδιού έξω από την οικογένεια. Στο εσωτερικό της οικογένειας ορισμένες βάσεις του συστήματος κινήτρων έχουν εμπεδωθεί. Αλλά το μόνο θεμελιώδες χαρακτηριστικό για τη μετέπειτα άσκηση των ρόλων, που έχει τότε σαφώς «καθορίζεται» και ψυχολογικά σφραγιστεί, είναι ο ρόλος του φύλου. Το παιδί, στη μεταοιδιπόδεια ηλικία, μπαίνει στο εκπαιδευτικό

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

σύστημα με σαφώς καθορισμένο το φύλο στο οποίο ανήκει, πέρα όμως από αυτό οι μελλοντικοί ρόλοι του δεν έχουν διαφοροποιηθεί. Η διαδικασία της επιλογής μέσα από την οποία τα άτομα θα επιλέξουν και θα επιλεγούν για διαφορετικές κατηγορίες ρόλων εκκρεμούν ακόμα.

Μπορεί κανείς να πει, αν και το θέμα ξεφεύγει από τα πλαίσια του κεμένου αυτού, ότι ο πιο σημαντικός μοναδικός προσδιοριστικός παράγοντας με τον οποίο το παιδί μπαίνει στο σχολείο είναι ο βαθμός ανεξαρτησίας του. Εννοούμε το βαθμό της αυτάρκειας σε σχέση με την ανάγκη καθοδήγησης από τους ενήλικες, την ικανότητά του να αναλαμβάνει ευθύνη και να παίρνει αποφάσεις αντιμετωπίζοντας με επιτυχία νέες και μεταβαλλόμενες καταστάσεις. Αυτά, όπως και ο ρόλος του φύλου, προσδιορίζονται από την εμπειρία του στην οικογένεια.

Η οικογένεια είναι μια κοινωνική ομάδα, στο εσωτερικό της οποίας η βασική ιεραρχική δομή καθορίζεται από βιολογικούς όρους, δηλαδή από τη γενιά, το φύλο και την ηλικία. Υπάρχουν αναπόφευκτες διαφορές στη συμπεριφορά που καθορίζονται από τους παράγοντες αυτούς, αμοιβές και ποινές που συμβάλλουν στη διαμόρφωση διαφορετικών χαρακτήρων. Οι διαφορές όμως αυτές δεν έχουν ποτέ την εγκυρότητα της θεσμοθετημένης κοινωνικής ιεραρχίας. Το σχολείο είναι η πρώτη ομάδα κοινωνικοποίησης στην εμπειρία του παιδιού, που θεσμοθετεί την ιεραρχική διαφοροποίηση πάνω σε μη βιολογικές βάσεις. Επιπλέον, κατατάσσει σε ιεραρχικές θέσεις που δεν είναι εκ των προτέρων δεδομένες, αλλά κατακτώνται. Και αυτές οι θέσεις «κερδίζονται» με διαφορετική ανταπόκριση στα καθήκοντα που επιβάλλει ο δάσκαλος, ο οποίος δρα ως όργανο του σχολικού συστήματος της κοινότητας. Ας περιγράψουμε τη δομή του συστήματος.

Η δομή της τάξης του δημοτικού σχολείου

Δεδομένης της γενικής και ευρείας ποικιλομορφίας των αμερικανικών θεσμών και φυσικά εξαιτίας κυρίως του τοπικού χαρακτήρα των σχολικών διοικήσεων, υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα σχολεία, αλλά γενικά η σχετικά σαφής διάρθρωσή τους είναι κοινή⁶. Ιδίως στα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου, στις τρεις πρώτες τάξεις το σχήμα είναι: ένας βασικός δάσκαλος για την τάξη, που διδάσκει όλα τα μαθήματα και έχει τη γενική ευθύνη. Καμιά φορά και σ' αυτές τις τάξεις, αλλά συνήθως στις μεγαλύτερες, συμπληρωματικοί δάσκαλοι διδάσκουν κάποια ειδικά μαθήματα, κυρίως γυμναστική, μουσική και ζωγραφική.

αλλά αυτό δεν αλλάζει τη βασική διάφθρωση της τάξης με τον ένα δασκαλο. Συνήθως πρόκειται για δασκάλα. Η τάξη έχει την ίδια δασκάλα για όλο το χρόνο, αλλά συνήθως όχι για περισσότερο.

Η τάξη αποτελείται από 25 περίπου συνομήλικα άτομα και των δύο φύλων, που γεωγραφικά προέρχονται από τη γύρω περιοχή, συχνά τη συνοικία. Εκτός από το φύλο, ως προς ορισμένα θέματα, αρχικά δεν υπάρχει καμιά τυπική ιεραρχική διαφοροποίηση μέσα στη σχολική τάξη. Η κύρια δομική διαφοροποίηση αναπτύσσεται σταδιακά, αποκλειστικά πάνω στον άξονα εκπαίδευσης. Η αποκλειστική χρήση ενός μόνο κριτηρίου για τη διαφοροποίηση εξασφαλίζεται από τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά. Το πρώτο είναι η αρχική εξίσωση των συναγωνιζομένων ως προς την ηλικία και την «οικογενειακή προέλευση», γιατί η ηλικία είναι μία και η συνοικία είναι συνήθως πολύ πιο ομοιογενής από ό,τι ολόκληρη η κοινωνία. Το δεύτερο είναι ότι επιβάλλονται κοινά καθήκοντα, που σε σύγκριση με όλα τα λοιπά καθήκοντα είναι απόλυτα όμοια και αδιάκριτα. Η κατάσταση στο σχολείο, ως προς το θέμα αυτό, μοιάζει πολύ περισσότερο με αγώνα δρόμου, από ό,τι πολλές άλλες καταστάσεις όπου ασκούνται κοινωνικοί ρόλοι. Το τρίτο είναι πως υπάρχει έντονη διπολικότητα ανάμεσα στους ίσους αρχικά μεταξύ τους μαθητές και τη μοναδική δασκάλα, που είναι ενήλικη και «εκπροσωπεί» τον κόσμο των ενηλίκων. Και το τέταρτο είναι τούτο: υπάρχει σχετικά συστηματική διεργασία αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών. Η αξιολόγηση αυτή, από τη σκοπιά του μαθητή ιδιαίτερα (αν και όχι αποκλειστικά) εκλαμβάνεται, με τη μορφή της βαθμολογίας στο μηνιαίο έλεγχο, ως ανταμοιβή ή ποινή για την προηγούμενη επίδοση. Από τη σκοπιά του σχολικού συστήματος, που λειτουργεί ως οργανισμός κατανομής, πρόκειται για επιλογή των μελλοντικών θέσεων στην κοινωνική ιεραρχία.

Δύο σημαντικές επιφυλάξεις πρέπει να ληφθούν υπόψη στην ερμηνεία αυτού του δομικού σχήματος, που ωστόσο δε νομίζω ότι αλλάζουν τη γενική του μορφή. Η πρώτη επιφυλάξη αφορά τις παραλλαγές στην τυπική οργάνωση της τάξης και στους τρόπους διδασκαλίας. Οι εντονότερες παραλλαγές συναντώνται ανάμεσα στα σχετικά «παραδοσιακά» και τα σχετικά «προοδευτικά» σχολεία. Τα πιο παραδοσιακά σχολεία δίνουν έμφαση στις μεμονωμένες ενότητες μαθημάτων, ενώ τα προοδευτικά σχολεία επιτρέπουν «έμμεση» διδασκαλία μέσα από γενικά «σχέδια» και ευρύτερα θέματα, όπου μ' ένα σμπάρο πετυχαίνουν περισσότερα τρυγόνια. Στα σχολεία αυτά δίνεται έμφαση στην ομαδική εργασία των μαθητών και όχι στην παραδοσιακή άμεση σχέση του κάθε μεμονωμένου μαθητή με το δάσκαλο. Αυτό σχετίζεται με την προοδευτική

έμφαση στη συνεργασία μεταξύ μαθητών αντί στον άμεσο συναγωνισμό, στη μεγαλύτερη ανεκτικότητα, την αντίθεση με την αυστηρή πειθαρχία και στη μείωση της σημασίας της βαθμολογίας". Σε ορισμένα σχολεία ένα από τα στοιχεία αυτά θα είναι πιο τονισμένο, σε άλλα κάποιο άλλο. Πρόκειται βέβαια για παραλλαγές μεγάλες και σημαντικές. Σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό, νομίζω, με την εκμάθηση της ανεξαρτησίας-εξάρτησης, που είναι τόσο σημαντική κατά την κοινωνικοποίηση μέσα στην οικογένεια. Η γενική ερμηνεία μου είναι ότι τα άτομα που δίνουν έμφαση στην εκμάθηση της ανεξαρτησίας είναι συγχρόνως και εκείνα που ευνοούν τη μη παραδοσιακή εκπαίδευση. Η υποστήριξη νέων εκπαιδευτικών αντιλήψεων έχει, όπως είναι γνωστό, στενή σχέση με την υψηλή κοινωνική και οικονομική θέση και με τα «διανοητικά» ενδιαφέροντα. Δεν υπάρχει αντίφαση ανάμεσα στη διπλή έμφαση τόσο πάνω στην ανεξαρτησία όσο και στη συνεργασία και την ομαδική αλληλεγγύη ανάμεσα στους μαθητές. Καταρχήν, επειδή το κύριο βάρος της ανεξαρτησίας βρίσκεται σ' αυτή την ηλικία στη σχέση με τους ενήλικες. Ωστόσο μπορεί να υποστηριχτεί ότι η ομάδα των ομοίων, που στην περίπτωση μας διαμορφώνεται μέσα στη σχολική τάξη, αποτελεί έμμεσο πεδίο έκφρασης των αναγκών εξάρτησης, που έχουν μετατεθεί από τους ενήλικες στους ομοίους.

Η δεύτερη επιφύλαξη αφορά τις «άτυπες» όψεις της σχολικής τάξης, που βρίσκονται πάντα σε κάποια διάσταση με τις επίσημες προσδοκίες. Π.χ., η επίσημη άποψη για τη μη διαφοροποίηση των δύο φύλων από το σχολείο μπορεί άτυπα να παραλλάξει: η έντονη ομαδοποίηση σε ομόφυλες ομάδες σημαίνει ότι θα πρέπει να υπάρχει λανθάνουσα αναγνώριση των ομόφυλων ομάδων με τη μορφή π.χ. της ενίσχυσης από τη δασκάλα του ανταγωνισμού ανάμεσα στην ομάδα αγοριών και κοριτσιών. Πάντως, το γεγονός της μικτής φοίτησης και η τάση να αντιμετωπίζονται όμοια τα δύο φύλα σε όλα τα κύρια ζητήματα παραμένει το σημαντικότερο χαρακτηριστικό. Άλλο ένα πρόβλημα που προκύπτει από την άτυπη οργάνωση είναι το ερώτημα: σε ποιο βαθμό οι δασκάλες μπορούν να αντιμετωπίσουν και στην πράξη αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους με διακρίσεις που παραβιάζουν τις αρχές του σχολείου. Αν συγκρίνουμε το σχολείο με άλλους οργανισμούς, νομίζω ότι ο βαθμός της απόκλισης από τις αρχές στα δημοτικά σχολεία δεν είναι μεγαλύτερος. Γιατί η σχολική τάξη είναι δομημένη με τρόπο ώστε η έκφραση προτίμησης να είναι αυστηρά περιορισμένη. Καθώς υπάρχουν σε μια σχολική τάξη πολύ περισσότερα παιδιά από ό,τι σε μια οικογένεια και επειδή η διαφορά ηλικίας μεταξύ των παιδιών είναι ασήμαντη, η δασκάλα έχει πολύ λιγότερες πιθανότητες από όσες ένας γονιός να δείχνει προτίμηση προς ορισμένα παιδιά.

Μην παραβλέποντας τις παραπάνω επιφυλάξεις, μπορούμε ωστόσο δίχως κίνδυνο λάθους, νομίζω, να συμπεράνουμε ότι τα μεζονα χαρακτηρηστικά της σχολικής τάξης στο δημοτικό σε αυτή τη χώρα είναι αυτά που σε γενικές γραμμές αναφέραμε. Θα πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα ότι τα λίγο πολύ προοδευτικά σχολεία, παρά τη μείωση της σημασίας που αποδίδουν στη βαθμολογία, δεν αποτελούν ξεχωριστή κατηγορία, αλλά περισσότερο παραλλαγή του ίδιου γενικού σχήματος. Η δασκάλα με προοδευτικές παιδαγωγικές αντιλήψεις θα σχηματίζει, όπως και οι άλλες, τη γνώμη της για την αξία των μαθητών της, σε σχέση με τις αξίες και τους στόχους της τάξης και θα κοινοποιήσει άτυπα αν όχι επίσημα τις αξιολογήσεις της αυτές στους μαθητές. Έχω την εντύπωση ότι ακριβείς περιπτώσεις με πλήρη κατάργηση της αξιολόγησης περιορίζονται στα προνομίονχα εκείνα σχολεία, όπου η φοίτηση σ' ένα «καλό» κολλέγιο είναι για όλους κάτι τόσο αυτονόητο ώστε πρακτικά εκ των προτέρων δεδομένο. Με άλλα λόγια, για να ερμηνεύσει κανείς τα φαινόμενα αυτά πρέπει να έχει συνεχώς στραμμένη την προσοχή του στην επιλεκτική λειτουργία της σχολικής τάξης. Είναι σαφές ότι η σημασία της δε μειώθηκε ως τώρα, το αντίθετο μάλιστα.

Η φύση της σχολικής επιτυχίας

Ποιο είναι, αλήθεια, το περιεχόμενο της «επιτυχίας», που αναμένεται να έχουν τα παιδιά του δημοτικού σχολείου; Ίσως, ο καλύτερος γενικός ορισμός είναι τούτος: οι διάφορες επιδόσεις που από τη μια μεριά αρμόζουν στη σχολική κατάσταση και από την άλλη θεωρούνται από τους ενήλικες ως σημαντικές καθ'αυτές. Αυτός ο ασαφής και κάπως κυκλικός ορισμός μπορεί, όπως και πρωτύτερα κάναμε, να καταταμηθεί σε δύο βασικά συστατικά. Το ένα είναι η περισσότερη «γνωστική» μάθηση, που περιέχει πληροφορίες, δεξιότητες και πλαίσια αναφοράς σχετικά με εμπειρική γνώση και τεχνολογική επιδεξιότητα. Η γραπτή γλώσσα και οι πρώτες φάσεις του μαθηματικού λογισμού είναι προφανώς ζωτικής σημασίας. Προϋποθέτουν γνωστικές δεξιότητες σε ολότελα νέα επίπεδα γενίκευσης και αφαίρεσης σε σχέση με εκείνα που κατέχει το παιδί στην προσχολική ηλικία. Μαζί με τις θεμελιώδεις αυτές δεξιότητες γίνεται η αφομοίωση πλήθους πραγματολογικών πληροφοριών για τον κόσμο. Το δεύτερο βασικό συστατικό της επίδοσης είναι η μάθηση που γενικά θα αποκαλούσαμε «ηθική». Στις προηγούμενες γενιές μαθητών ονομαζόταν «διαγωγή». Γενικότερα θα μπορούσε να οριστεί ως υπεύθυνη κοινωνική

συμπεριφορά μέσα στη σχολική κοινότητα. Τα κύρια συστατικά της είναι ο σεβασμός προς τη δασκάλα, η διακριτικότητα προς τους συμμαθητές και η συνεργατικότητα καθώς και οι «καλές συνήθειες εργασίας» που οδηγούν στην απόκτηση «ηγετικών» ικανοτήτων και «πρωτοβουλίας».

Το σημαντικό για την επίδοση είναι ότι στις τάξεις του δημοτικού σχολείου τα δύο αυτά συστατικά που την απαρτίζουν δε διαφοροποιούνται σαφώς μεταξύ τους. Ο μαθητής αξιολογείται με όρους γενικούς που εμπεριέχουν και τα δύο. Δηλαδή, ο καλός μαθητής περιγράφεται με όρους που αναμιγνύουν τα γνωστικά και τα ηθικά συστατικά του όρου και παραλλάζει η σημασία που αποδίδεται στον καθένα ξεχωριστά. Μπορούμε επομένως γενικά να πούμε ότι «άριστη επίδοση» στο δημοτικό έχουν οι μαθητές που είναι «ευφυείς», που πετυχαίνουν εύκολα στα διανοητικά τους καθήκοντα και πιο «υπεύθυνοι», που «συμπεριφέρονται σωστά» και πάνω στους οποίους η δασκάλα μπορεί να στηρίζεται ως προς τα προβλήματα ελέγχου της τάξης. Μια ένδειξη αποτελεί το γεγονός ότι στο δημοτικό τα καθαρά διανοητικά καθήκοντα είναι σχετικά εύκολα για το μαθητή με ψηλή διανοητική ικανότητα. Σε πολλές περιπτώσεις μπορεί κανείς να θεωρήσει ότι η κρίση στο δημοτικό σχολείο αφορά όχι τόσο τις «διανοητικές» αλλά τις «ηθικές» ικανότητες των μαθητών. Το προοδευτικό παιδαγωγικό κίνημα φαίνεται να προσανατολίζεται σαφώς προς την απόδοση μεγάλης σημασίας στον παράγοντα αυτό, υποστηρίζοντας ότι οι ηθικές ικανότητες των μαθητών έχουν την τάση να είναι σήμερα πιο προβληματικές από τις διανοητικές⁹.

Επομένως, το ουσιώδες χαρακτηριστικό του δημοτικού σχολείου ως προς τη λειτουργία του της κοινωνικοποίησης φαίνεται ότι είναι τούτο: το εκπαιδευτικό σύστημα διαφοροποιεί τη σχολική τάξη με βάση μια μοναδική κλίμακα επιτυχίας, που περιεχόμενό της έχει το βαθμό στον οποίο ο μαθητής κατορθώνει να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που έχει γι' αυτόν η δασκάλα ως εκπρόσωπος των ενηλίκων. Τα κριτήρια της επιτυχίας αυτής δεν κάνουν γενικά διάκριση ανάμεσα στις γνωστικές ή τεχνικές ικανότητες και στην ηθική ή «κοινωνική» πλευρά της επίδοσης. Αλλά, ως προς τη σχέση της με τις κοινωνικές αξίες, η επιτυχία κρίνεται με βάση τη γενική διάκριση της ικανότητας του καθενός να ενεργεί σε αρμονία με αυτές τις αξίες. Η σχέση δεν είναι καθόλου ενιαία, ωστόσο η διάκριση αυτή καθορίζει τις διαδικασίες επιλογής της θέσης και του ρόλου στην κοινωνία των ενηλίκων.

Πρέπει τώρα να αναφερθούμε με λίγα λόγια και στην εξωσχολική πραγματικότητα, όπου η διαδικασία αυτή επιτελείται. Παράλληλα με τη σχολική τάξη υπάρχουν σαφώς δύο πρωτογενείς κοινωνικές δομές στις

ολοίως το παιδί συμμετέχει: η οικογένεια και η άτυπη «ομάδα των ομοίων»

Οικογένεια και «ομάδα των ομοίων» σε σχέση με τη σχολική τάξη

Το παιδί της σχολικής ηλικίας συνεχίζει φυσικά να ζει με την οικογένειά του από την οποία εξαρτάται ισχυρά τόσο συναισθηματικά όσο και υλικά. Ωστόσο περνάει πια πολλές ώρες την ημέρα μακριά από το σπίτι, υποκείμενο σε μια πειθαρχία και ένα σύστημα ανταμοιβών ανεξάρτητων από την πειθαρχία και τις ανταμοιβές που του επιβάλλουν οι γονείς. Επιπλέον, η εμβέλεια αυτής της ανεξαρτησίας αυξάνεται βαθμιαία. Καθώς μεγαλώνει, του επιτρέπεται να κυκλοφορεί δίχως την επίβλεψη των γονέων ή του σχολείου και να κάνει ολοένα περισσότερα πράγματα. Συνήθως έχει χαρτζιλίκι για προσωπικά έξοδα και αρχίζει να κερδίζει μικρά χρηματικά ποσά με τον κόπο του. Γενικά, όμως, το συναισθηματικό πρόβλημα της εξάρτησης-ανεξαρτησίας εξακολουθεί την περίοδο αυτή να είναι καίριο με συχνές εκδηλώσεις έντονης παρόρμησης προς ανεξαρτησία από το παιδί.

Συνακόλουθα με τα παραπάνω, πλαταίνει ο χώρος της παρέας με συνομηλίκους-ομοίους δίχως τον αυστηρό έλεγχο των ενηλίκων. Οι συντροφίες αυτές των παιδιών συνδέονται με την οικογένεια αφενός, καθώς οι αυλές των σπιτιών, οι γειτονικοί δρόμοι και πλατείες είναι οι χώροι της δραστηριότητάς τους, και με το σχολείο αφετέρου, όπου τα διαλείμματα και ο πηγαίμος και ερχομός από το σχολείο δίνουν την ευκαιρία να γίνονται οι παρέες, παρά το γεγονός ότι οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες εμφανίζονται αργότερα. Ένας από τους τρόπους να ελέγχεται η ομαδική αυτή παιδική δραστηριότητα από τους ενήλικες είναι οι οργανώσεις, όπως των προσκόπων και οδηγών.

Δύο κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά της «ομάδας των ομοίων» σ' αυτή την ηλικία είναι τα εντονότερα. Το ένα είναι η ρευστότητα των ομάδων στις οποίες η συμμετοχή και αποχώρηση του κάθε παιδιού είναι συνεχής. Αυτό το στοιχείο της «εθελοντικής» συμμετοχής στις ομάδες αποτελεί χαρακτηριστικό που την αντιθέτει έντονα με τη δεδομένη συμμετοχή του παιδιού ως μέλους της οικογένειας και της σχολικής τάξης, την οποία δεν ελέγχει. Το άλλο χαρακτηριστικό είναι η έντονη διάκριση των φύλων σ' αυτές τις «ομάδες των ομοίων». Σε μεγάλο βαθμό η διάκριση αυτή επιβάλλεται από τα παιδιά τα ίδια και όχι από τους ενήλικες.

Οι ψυχολογικές λειτουργίες της ομαδοποίησης αυτής των παιδιών σχετίζονται με τα δύο παραπάνω χαρακτηριστικά. Η «ομάδα των ομοίων» μπορεί να θεωρηθεί ως χώρος όπου ασκείται η ανεξαρτησία απέναντι στον έλεγχο των ενηλίκων. Επομένως δεν πρέπει να ξενίζει το γεγονός ότι συχνά η συμπεριφορά των ομάδων ξεπερνάει το όριο της ανεξαρτησίας και γίνεται συμπεριφορά κατακριτέα από τους ενήλικες. Από τη συμπεριφορά αυτή, οι ακραίες περιπτώσεις θα προχωρήσουν προς την εγκληματικότητα των ανηλίκων. Ωστόσο μια άλλη πολύ σημαντική λειτουργία της «ομάδας των ομοίων» είναι ότι χορηγεί στο παιδί μια πηγή αποδοχής και αναγνώρισης άλλη από τους ενήλικες. Η αποδοχή και αναγνώριση των «ομοίων» και ομηλίκων εξαρτάται από κριτήρια «πρακτικά» και «ηθικά» τόσο συγκεχυμένα όσο και τα κριτήρια της σχολικής κατάστασης. Η ομάδα των ομοίων δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να αποκτήσουν διάφορες «επιδεξιότητες». Για τα αγόρια είναι κυρίως σωματική επιδεξιότητα, που αργότερα μπορεί να ωριμάσει προς αθλητικές ικανότητες. Σιγχρόνως στην ομάδα των ομοίων κατακτάει το άτομο την αποδοχή αξιών ομοίων ως μέλος της ομάδας, πράγμα που αργότερα μετατρέπεται στην εικόνα του δημοφιλούς εφήβου που είναι «εντάξει άνθρωπος». Έτσι, εκτός από τους γονείς, τα παιδιά αντλούν και από την «ομάδα των ομοίων» ανταμοιβές για τις πράξεις τους και ασφάλεια από την αποδοχή των άλλων.

Η σημασία της «ομάδας των ομοίων» για την κοινωνικοποίηση του ατόμου στο δικό μας τύπο κοινωνίας είναι φανερή. Τα θεμελιώδη κίνητρα του χαρακτήρα καθορίζονται αναπόφευκτα από την ταύτιση με τους γονείς, που είναι ανώτεροι ως προς την ηλικία και αυτή η διαφορά γενιάς είναι το πρότυπο παράδειγμα της ιεραρχικής διαφοράς. Ωστόσο, τερμάτιστο μέρος της άσκησης του ενήλικου ρόλου από το άτομο γίνεται σε σχέση με τους «ομοίους» ή σχεδόν ομοίους ως προς την κοινωνική θέση. Οπότε, είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει αναδιοργάνωση της δομής που αρχικά κυριαρχείται από τον ιεραρχικό άξονα, ώστε να ισχυροποιηθούν οι παράγοντες ισότητας. Στη διαδικασία αυτή, η «ομάδα των ομοίων» παίζει πρωτεύοντα ρόλο.

Η διάκριση των φύλων που κυριαρχεί στην πρώιμη περίοδο των «ομάδων των ομοίων» μπορεί να θεωρηθεί ως διαδικασία ισχυροποίησης της ταύτισης με το φύλο. Μέσα από έντονη ομαδοποίηση ανάμεσα σε ομόφυλες ομάδες και με την επιλογή δραστηριοτήτων που ανήκουν στο κάθε φύλο ισχυροποιείται η ταύτιση με τα άλλα μέλη του ίδιου φύλου και η διάκριση με το άλλο φύλο. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί στο μικτό σχολείο διάφορες δυνάμεις υποβαθμίζουν τη διαφοροποίηση των ρόλων κατά φύλο.

Είναι αξιοσημείωτο ότι ο πρότυπος ρόλος του φύλου κατά την ηλικία αυτή αντί να θεσμοθετεί μορφές σχέσεων με το άλλο φύλο, χαρακτηρίζεται από αποφυγή τέτοιων σχέσεων, και μόνο στην εφηβεία οδηγεί στην εναντιοειδίκευση. Η αποφυγή αυτή σχετίζεται φανερά με τη διαδικασία της αναδιοργάνωσης των ερωτικών συστατικών της δομής των κινήτρων. Τα προοιδιαστικά αντικείμενα της ερωτικής σχέσης είναι ενδοοικογενειακά και αναφέρονται στην προηγούμενη γενιά. Από αυτή την κατάσταση πρέπει να γίνεται μια διπλή θεμελιώδης μετατόπιση μέχρι την περίοδο που το παιδί ενηλικιώνεται. Νομίζω ότι μία από τις βασικές λειτουργίες του προτύπου αποφυγής του άλλου φύλου είναι ότι βοηθάει να ξεπεραστεί επιτυχώς η ψυχολογική δυσκολία αποδέσμευσης από τις οιδιπόδειες σχέσεις και προετοιμάζει έτσι το παιδί για τη σχέση του αργότερα με ένα ομήλικό άτομο του άλλου φύλου.

Εκδωμένη από αυτή τη σκοπιά, η κοινωνικοποίηση ως λειτουργία της σχολικής τάξης αποκτάει ιδιαίτερη σημασία. Η κοινωνικοποίηση μέσα από την οικογένεια έρχεται την περίοδο αυτή σε δεύτερη μοίρα, αν και δεν πρέπει να υποτιμάται η σημασία της. Το σχολείο πάντως παραμένει ελεγχόμενο από ενήλικες και υποβάλλει βασικά το ίδιο είδος ταύτισης όπως η οικογένεια κατά το προοιδιαστικό στάδιο του παιδιού. Πράγμα που σημαίνει ότι η εκμάθηση των κινήτρων προς επιτυχία είναι από ψυχολογική άποψη διαδικασία ταύτισης με τη δασκάλα ή το δάσκαλο, απόκτησης από το άτομο κινήτρων για καλή επίδοση ώστε να ικανοποιεί τη δασκάλα (που συχνά έχει και την υποστήριξη των γονέων) με τον ίδιο τρόπο που το προοιδιαστικό παιδί αποκτάει δεξιότητες για να ικανοποιήσει τη μητέρα του.

Συμφωνά με τα παραπάνω, θεωρώ ότι μέσα από τη διαδικασία ταύτισης εσωτερικεύεται ένα αμοιβαίο πρότυπο σχέσεων που αφορούν το ρόλο¹⁰. Εάν δεν υπάρξει ενδεχόμενη πλήρης αποτυχία αυτής της εσωτερικεύσης, όχι μόνο μία αλλά δύο πλευρές της αλληλεπίδρασης θα εσωτερικευθούν. Θα υπάρξει ωστόσο έμφαση στη μία ή την άλλη, έτσι ώστε μερικά παιδιά θα ταυτιστούν περισσότερο με το φορέα κοινωνικοποίησης και άλλα παιδιά θα ταυτιστούν περισσότερο με τον αντίθετο ρόλο. Επομένως, στο προοιδιαστικό στάδιο το «ανεξάρτητο» παιδί έχει ταυτιστεί περισσότερο με το γονέα, ενώ το «εξαρτημένο» παιδί έχει κυρίως ταυτιστεί με τον παιδικό ρόλο απέναντι στο γονέα.

Στο σχολείο η δασκάλα ορίζεται θεσμικά ανώτερη σε σχέση με όλα τα παιδιά, ως προς τις γνώσεις της και ως προς την ευθύνη της ως καλή πολίτης του σχολείου. Καθώς η σχολική τάξη τείνει προς τη διχοτόμηση (που φυσικά δεν είναι καθόλου απόλυτη), η διχοτόμηση θα επιτευχθεί

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

πάνω στη βάση της ταύτισης με τη δασκάλα και την αποδοχή του ρόλου της ως προτύπου ή πάνω στη βάση της ταύτισης με την «ομάδα των ομοίων». Αυτή η διχοτόμηση πάνω στη βάση της ταύτισης με τη δασκάλα ή με την ομάδα των ομοίων αντιστοιχεί τόσο έντονα στη διχοτόμηση ανάμεσα σ' εκείνους που θα φοιτήσουν και εκείνους που δε θα φοιτήσουν στο κολέγιο, ώστε μας έλκει η υπόθεση ότι αυτή η διαρθρωτική διχοτόμηση στο σχολικό σύστημα είναι η κύρια πηγή της επιλεκτικής διχοτόμησης. Βέβαια, στις λεπτομέρειές της αυτή η σχέση δε φαίνεται καθαρά, αλλά αυτό συμβαίνει σε πολλούς άλλους κλάδους συγκρίσιμης αναλυτικής πολυπλοκότητας.

Τα παραπάνω συμπεράσματα υποδεικνύουν την ερμηνεία ορισμένων χαρακτηριστικών του ρόλου της δασκάλας του δημοτικού σχολείου στην αμερικανική κοινωνία. Το πρώτο μείζον βήμα κοινωνικοποίησης, μετά από εκείνο μέσα στην οικογένεια, γίνεται στο δημοτικό σχολείο. Είναι λογικό να υποθέσει κανείς ότι το πρότυπο της δασκάλας χαρακτηρίζεται από το συνδυασμό ομοιοτήτων και διαφορών με τα γονικά πρότυπα. Η δασκάλα, ως ενήλικο άτομο, χαρακτηρίζεται από τη γενικευμένη ανωτερότητα, που έχει ο γονιός, από την ιεραρχική θέση του ενήλικα σε σχέση με το παιδί. Ωστόσο, η δασκάλα δεν έχει μια εκ των προτέρων δεδομένη σχέση με τους μαθητές της, αλλά ασκεί έναν επαγγελματικό ρόλο, ρόλο όμως κατά τον οποίο οι δέκτες των υπηρεσιών της συνδέονται στενά με αλληλεγγύη μαζί της και μεταξύ τους. Επιπλέον, σε σύγκριση με των γονέων, η ευθύνη της δασκάλας προς τα παιδιά είναι πολύ πιο ευρεία κοινωνικά, πράγμα που ενισχύεται, όπως είδαμε, και από τον αριθμό των παιδιών. Επίσης η ευθύνη της αφορά πολύ περισσότερο την επίδοση και όχι τόσο την ανταπόκριση στις συναισθηματικές «ανάγκες» των παιδιών. Δεν ανήκει στα καθήκοντα της δασκάλας η εξάλειψη της διάκρισης ανάμεσα στους μαθητές με υψηλή και με χαμηλή επίδοση, μόνο και μόνο επειδή η αδυναμία του να περιληφθεί στην ομάδα των καλών μαθητών μπορεί να πληγώσει το Γιαννάκη (παρά τις υπάρχουσες αρκετές τάσεις προς αυτή την κατεύθυνση δασκαλισμών που είναι αποκλίνοντα πρότυπα). Αντίθετα, μια μητέρα πρέπει να δίνει προτεραιότητα στις ανάγκες του παιδιού της, ανεξάρτητα από τις ικανότητές του να πετύχει στο σχολείο.

Σημασία για τον παραλληλισμό της σχολικής τάξης με την οικογένεια έχει και το γεγονός ότι συνήθως οι διδάσκοντες είναι γυναίκες. Στο παρελθόν, πρέπει να σημειωθεί, στα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα ως πολύ πρόσφατα, και ακόμα σήμερα στα ιδιωτικά ενοριακά εκκλησιαστικά σχολεία, τα δύο φύλα ήταν ξεχωρισμένα και το

κάθε φιλο δίδασκε δάσκαλος του ίδιου φύλου. Με τη μικτή εκπαίδευση όμως η δασκάλα αποτελεί συνέχεια του ρόλου της μητέρας. Και ακριβώς η έλλειψη διαφοροποίησης στο δημοτικό σχολείο ανάμεσα στις γνώσεις και δεξιότητες και την κοινωνική υπευθυνότητα ταιριάζει με τη μεγαλύτερη ρευστότητα του γυναικείου ρόλου.

Συγχρόνως, παρ' όλ' αυτά είναι ουσιαστές να μην αποτελεί η δασκάλα τη μητέρα των μαθητών της, αλλά να δίνει μεγαλύτερη σημασία στους γενικούς κοινωνικούς κανόνες και να διαφοροποιεί τις ανταμοιβές κατά την επίδοση. Πάνω από όλα πρέπει να είναι η εκπρόσωπος που με την παρέμβασή της βοηθάει να προβάλλεται αλλά και νομιμοποιεί τη διαφοροποίηση της σχολικής τάξης πάνω στον άξονα της επίδοσης. Η πλευρά αυτή του ρόλου της δασκάλας ενισχύεται από το γεγονός ότι στην αμερικανική κοινωνία ο γυναικείος ρόλος περιορίζεται λιγότερο στο οικογενειακό περιβάλλον από όσο στις περυσότερες άλλες κοινωνίες και πλησιάζει τον ανδρικό στο επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο, μολονότι πάντοτε με σχετικά μεγαλύτερη έμφαση στην οικογένεια. Μέσα από την ταύτισή τους με τη δασκάλα, τα παιδιά και των δύο φύλων μαθαίνουν ότι η κατηγορία «γυναίκα» δεν είναι ταυτόσημη με την κατηγορία «μητέρα» (ή μέλλουσα συζυγός), αλλά ότι ο ρόλος της γυναικείας προσωπικότητας είναι πιο περίπλοκος.

Με το θέμα αυτό σχετίζεται ίσως το άλλοτε αμφισβητούμενο ζήτημα του γάμου των γυναικών που γίνονται δασκάλες. Εφόσον η διαφοροποίηση ανάμεσα σε αυτό που μπορεί να ονομαστεί το μητρικό και το επαγγελματικό συστατικό του γυναικείου ρόλου είναι αιτελής και αβέβαιη, η σύγχυση μπορεί να αποφευχθεί με το να μην ασκούνται οι δύο ρόλοι από το ίδιο πρόσωπο. Η «γεροντοκόρη» δασκάλα της αμερικανικής παράδοσης μπορεί έτσι να θεωρηθεί ως πρόσωπο που απαρνήθηκε το μητρικό ρόλο προς χάρη του επαγγελματικού¹¹. Πάντως, τώρα τελευταία η έντονη απασχόληση με το ζήτημα της διδασκαλίας από τις παντρεμένες δασκάλες έχει καταφανώς κοπάσει και η συμμετοχή των παντρεμένων γυναικών στο επάγγελμα έχει σημαντικά αυξηθεί. Μπορεί να θεωρηθεί ότι η αλλαγή αυτή συνδέεται με την αλλαγή του γυναικείου ρόλου, που το πιο έντονο χαρακτηριστικό της είναι η γενική κοινωνική επικύρωση της συμμετοχής των γυναικών στο εργατικό δυναμικό, όχι μόνο πριν το γάμο αλλά και μετά το γάμο. Το φαινόμενο αυτό θα το ερμήνευα ως διαδικασία δομικής διαφοροποίησης, επειδή στην ίδια κατηγορία ατόμων επιτρέπεται και μάλιστα αναμένεται από αυτή να ενταχθεί σε ένα σύνολο πιο περίπλοκων λειτουργικών ρόλων από ό,τι παλιότερα.

Η διαδικασία της ταύτισης με τη δασκάλα ενισχύεται επιπλέον από το γεγονός ότι στο δημοτικό το παιδί κανονικά έχει μία μόνο δασκάλα, όπως

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

στην προοιδιόδεia περίοδο είχε ένα γονέα, τη μητέρα, που ήταν το κύριο αντικείμενο της σχέσης. Η συνέχεια ανάμεσα στις δύο φάσεις υποβοηθείται και από το γεγονός ότι η δασκάλα, όπως η μητέρα, αναδιοργανώνει το σύστημα προσωπικότητας του παιδιού. Η αναδιοργάνωση αυτή ενισχύεται από τα χαρακτηριστικά του ρόλου της δασκάλας που τον διαφοροποιούν από το ρόλο της μητέρας. Άλλο ένα στοιχείο είναι ότι ενώ το παιδί έχει μία δασκάλα σε κάθε τάξη, συνήθως θα έχει καινούρια δασκάλα σε κάθε μεγαλύτερη τάξη. Εξοικειώνεται έτσι με το γεγονός ότι οι δασκάλες, αντίθετα με τις μητέρες, μπορούν η μία να «υποκαταστήσει» την άλλη. Το σχολικό έτος είναι αρκετό διάστημα για να δημιουργηθεί σημαντική σχέση με μια συγκεκριμένη δασκάλα, όχι όμως τόσο μεγάλο για να αποκρυσταλλωθεί ένας ιδιαίτερος σύνδεσμος. Περισσότερο από όσο στη σχέση γονέα-παιδιού, στο σχολείο το παιδί πρέπει να εσωτερικεύσει τη σχέση του με το ρόλο της δασκάλας κυρίως και όχι τόσο με το συγκεκριμένο πρόσωπο. Πρόκειται για μείζον βήμα προς την εσωτερίκευση γενικών κοινωνικών προτύπων.

Κοινωνικοποίηση και επιλογή στο δημοτικό σχολείο

Για να καταλήξουμε ως προς το ζήτημα της σχολικής τάξης στο δημοτικό σχολείο, πρέπει να αναφερθούμε και στις θεμελιώδεις συνθήκες που στηρίζουν τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες, όπως είδαμε, επιτελείται (α) η χειραφέτηση του παιδιού από τον πρωτογενή συναισθηματικό του σύνδεσμο με την οικογένεια, (β) η εσωτερίκευση ενός επιπέδου κοινωνικών αξιών και κανόνων, που αποτελούν ένα προχωρημένο βήμα σε σχέση με την αντίστοιχη εκμάθηση μέσα στην οικογένεια, (γ) η διαφοροποίηση της σχολικής τάξης ως προς την επίδοση και τη διαφοροποιημένη αξιολόγηση της επίδοσης, και (δ) η επιλογή και ο καταμερισμός από τη σκοπιά της κοινωνίας των ανθρώπινων δυναμικών της σχετικά με το σύστημα των ενήλικων ρόλων¹².

Ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας αυτής της διαδικασίας είναι ότι οι δύο ομάδες ενηλίκων που την απαρτίζουν, η οικογένεια και το σχολείο, έχουν κοινές αξίες. Πυρήνας των αξιών είναι η κοινά αποδεκτή αξιολόγηση της επιτυχίας, που εμπεριέχει πριν απ' όλα την αναγνώριση ότι είναι δίκαιο να δίνεται διαφορετική ανταμοιβή στις διαφορετικές επιδόσεις, εάν και εφόσον υπήρξε δίκαιη και ισότιμη προσφορά ευκαιριών, και ότι είναι δίκαιο οι ανταμοιβές αυτές να δίνουν στους επιτυχόντες ευκαιρίες ανώτερου επιπέδου. Έτσι, η σχολική τάξη του δημοτικού είναι κατὰ

μια βασική έννοια η ενσάρκωση της θεμελιώδους αμερικανικής αξίας που είναι η ισότητα ευκαιριών, επειδή αποδίδει ίση σημασία τόσο στην αρχική ισότητα όσο και στη διαφοροποιητική επιτυχία.

Υπάρχει όμως και μια δεύτερη προϋπόθεση, πρέπει η αυστηρότητα του προτύπου αξιολόγησης να μετριάζεται από την ανεκτικότητα απέναντι στις ανάγκες και τις δυσκολίες του μικρού παιδιού. Και σ' αυτό η σχεδόν μητρική παρουσία της δασκάλας παίζει σημαντικό ρόλο. Χάρη σ' αυτήν το σχολικό σύστημα, μαζί με άλλους θεσμούς, τείνει να ελαχιστοποιεί την ανασφάλεια που προκαλούν οι πιέσεις για μάθηση, προσφέροντας ένα ποσοστό συναισθηματικής υποστήριξης που καθορίζεται από το ποιες είναι οι ανάγκες του παιδιού ανάλογα με την ηλικία του. Σ' αυτό το θέμα πάντως ο ρόλος του σχολείου είναι μικρός. Η βασική υποστήριξη αυτής της μορφής δίνεται από το σπίτι, αλλά και από το σημαντικό υποκατάστατό του, που όπως είδαμε είναι οι άτυπες ομάδες των ομοίων για το παιδί. Μπορεί να θεωρηθεί ότι κάποιες ακραίες περιπτώσεις αλλοτρίωσης από το σχολείο συχνά οφείλονται στην ακατάλληλη υποστήριξη από τους δύο παραπάνω χώρους.

Τρίτο, πρέπει να υπάρχει η διαδικασία επιλεκτικής επιβράβευσης των θετικών επιδόσεων. Η ευθύνη αυτή ανήκει κυρίως στη δασκάλα, αν και οι προοδευτικές διδακτικές μέθοδοι τείνουν να κινητοποιούν σε αυτή τη διαδικασία τους συμμαθητές πιο συστηματικά από ό,τι στο παραδοσιακό σχολείο. Η διαδικασία αυτή είναι η άμεση πηγή της διαφοροποίησης στο εσωτερικό της τάξης με άξονα την επίδοση.

Η τελευταία προϋπόθεση είναι ότι η αρχική αυτή διαφοροποίηση τείνει στη δημιουργία ενός ιεραρχικού συστήματος μέσα στην τάξη, στο οποίο όχι μόνο τα άμεσα αποτελέσματα της σχολικής δουλειάς, αλλά μεγάλος αριθμός επιδράσεων συγκλίνουν στο να δημιουργήσουν διαφορετικές προσδοκίες, που μπορεί να περιγραφούν ως «οι βαθμοί φιλοδοξίας» των παιδιών. Γενικά επιδρά προς την κατεύθυνση αυτή και η διαφοροποίηση των φιλικών ομάδων, μολονότι η επίδρασή τους δεν είναι απόλυτη, γιατί τα παιδιά είναι ευαίσθητα στις αντιδράσεις όχι μόνο των φίλων τους αλλά και των άλλων.

Σ' αυτή τη γενική ανάλυση των διαδικασιών και των προϋποθέσεων είναι σημαντικό να διακρίνουμε, όπως προσπάθησα να κάνω σε όλο αυτό το κείμενο, την κοινωνικοποίηση του ατόμου από τον επιλεκτικό καταμερισμό των μελλοντικών ρόλων. Για το άτομο, η παλιά οικογενειακή ταύτιση έχει απωλεστεί (η οικογένεια γίνεται με φρουδική ορολογία «απωλεσθέν αντικείμενο») και μια νέα ταύτιση δημιουργείται σταδιακά, προσφέροντας την κύρια δομή της ταύτισης του παιδιού μετά από την

πρωτογενή ταυτότητά του ως γιου ή κόρης των Τάδε. Το παιδί ξεπερνάει την οικογενειακή του ταύτιση προς όφελος μιας πιο ανεξάρτητης και κατακτάει μια διαφοροποιημένη ιεραρχικά θέση μέσα στο νέο σύστημα. Η προσωπική του ιεραρχική θέση είναι αναπόφευκτα συνέπεια της επιτυχίας του αρχικά μέσα στην τάξη και ύστερα μέσα στην άτυπη δομή της ομάδας των ομοίων. Μολονότι, κατά μία έννοια, η επίδοση αξιολογείται με βάση μια συνεχή κλίμακα, υποστήριξα εδώ ότι ως προς την ιεραρχική αυτή θέση υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση σε δύο γενικά και σχετικά διακριτά επίπεδα και ότι η τοποθέτηση στο ένα ή στο άλλο αποτελεί μέρος του ορισμού που δίνει το άτομο στην ταυτότητά του. Σε ψηλό βαθμό αυτή η διαδικασία διαφοροποίησης είναι ανεξάρτητη από την κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας στην κοινότητα, που είναι για το παιδί μια προηγούμενη δεδομένη ιεραρχική θέση.

Όταν παρατηρούμε το ίδιο σύστημα ως επιλεκτικό μηχανισμό από την κοινωνική σκοπιά, ορισμένα επιπλέον ζητήματα αποκτούν σημασία. Πρώτο, μπορεί να σημειωθεί ότι η αξιολόγηση της επίδοσης και η κοινή αποδοχή της από την οικογένεια και το σχολείο όχι μόνο χορηγεί στα άτομα τις κατάλληλες αξίες για την εσωτερικεύσή της, αλλά ασκεί μάλλον μια αποφασιστική λειτουργία ενσωμάτωσης στο σύστημα. Η διαφοροποίηση της τάξης πάνω στον άξονα της εκπαίδευσης είναι αναπόφευκτα πηγή έντασης και πίεσης, γιατί δίνει περισσότερες αμοιβές και προνόμια σε κάποιους από όσο σε κάποιους άλλους μέσα στο ίδιο σύστημα. Η κοινή αποδοχή της αξιολόγησης βοηθάει να γίνει δυνατή η αποδοχή της κρίσιμης διαφοροποίησης, κυρίως από τους χαμένους στο συναγωνισμό. Εδώ είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι η κοινή αξιολόγηση της επιτυχίας είναι αποδεκτή από ομάδες με διαφορετική ιεραρχική θέση στο σύστημα. Τέμνει την κοινωνικοοικονομική διαφοροποίηση των οικογενειών. Είναι αναγκαίο να υπάρχουν πραγματικές ευκαιρίες και η δασκάλα είναι υπεύθυνη για την υλοποίησή τους με το να είναι «δίκαιη» και να ανταμείβει την επιτυχία όποιου δείχνει την ικανότητα γι' αυτήν. Είναι αποφασιστικής σημασίας το γεγονός ότι ο καταμερισμός των ικανοτήτων, μολονότι είναι συνάρτηση της κοινωνικής θέσης της οικογένειας, δεν ταυτίζεται μαζί της. Μπορεί να υπάρχει γνήσια διαδικασία επιλογής μέσα στους «όρους του παιγνιδιού».

Η συμμετοχή αυτή σε κοινές αξίες, ωστόσο, δεν είναι ο μοναδικός μηχανισμός ενσωμάτωσης που ελαττώνει την ένταση την οποία επιβάλλει η διαφοροποίηση. Όχι μόνο ο μαθητής όντως απολαμβάνει υποστήριξη από την οικογένεια, αλλά και οι δασκάλες αγαπούν και πράγματι «σέβονται» τα παιδιά σε άλλη βάση από την επιτυχία. Τέλος η φιλία των «ομά-

δων των ομοίων», παρά το γεγονός ότι είναι συνάρτηση της κλίμακας της ικανότητας, δε συμπίπτει μαζί της, αλλά την τέμνει. Έτσι υπάρχουν αλληλοτεταραγμένες σχέσεις που μειώνουν την πίεση την οποία προκαλεί η διαφοροποιημένη ανταμοιβή της επίδοσης¹³.

Μόνο μέσα στο πλαίσιο της θεσμοθετημένης αυτής αλληλεγγύης είναι δυνατό η κρίσιμη επιλεκτική διαδικασία να επιτελείται με την επιλεκτική ανταμοιβή και την παγίωση των αποτελεσμάτων της στην ιεραρχημένη διαφοροποίηση μέσα στην τάξη. Επιστήσαμε ήδη την προσοχή στην επίπτωση της επιλεκτικής διαδικασίας πάνω στα παιδιά με ψηλές ικανότητες αλλά χαμηλή οικογενειακή προέλευση. Γι' αυτήν ακριβώς την ομάδα στις σχολικές τάξεις γενικά συμβαίνει κάτι παρόμοιο με αυτό που διαπιστώθηκε στις μελέτες για την εκλογική συμπεριφορά¹⁴. Στις μελέτες αυτές διαπιστώθηκε ότι οι εκλογείς που «αλλάζουν γνώμη» (εκείνοι δηλαδή που μεταφέρουν την εμπιστοσύνη τους από το ένα μεγάλο κόμμα στο άλλο) είναι συνήθως άνθρωποι που υφίστανται «πολλαπλές πιέσεις», που έχουν χαρακτηριστικά πολλών κοινωνικών θέσεων και ανήκουν σε πολλές συγχρόνως κοινωνικές ομάδες, πράγμα που τους προδιαθέτει να τείνουν να ψηφίζουν προς αντίθετες κατευθύνσεις. Υπάρχει φανερή αναλογία με τα παιδιά των οποίων η σχολική ικανότητα και η κοινωνική θέση της οικογένειας δε συμπίπτουν.

Από την άλλη μεριά, σε αυτήν ακριβώς την ομάδα των υπό πολλαπλές πιέσεις ψηφοφόρων παρατηρείται και ο μεγαλύτερος βαθμός πολιτικής «αδιαφορίας». Εμφανίζουν το ψηλότερο ποσοστό εκλογικής αποχής και αντιμετωπίζουν με ψυχρότητα τις προεκλογικές εκστρατείες. Θεωρώ πιθανό ότι μέρος από τη μαθητική «αδιαφορία» για τη σχολική επίδοση έχει παρόμοια αίτια. Πρόκειται για περιτλοκο φαινόμενο που δεν μπορεί να αναλυθεί περισσότερο στη μελέτη αυτή. Ωστόσο, αντίθετα με την άποψη της κοινής λογικής, που λέει ότι η αδιαφορία προς τη σχολική εργασία είναι «αλλοτρίωση» σε σχέση με τις μορφωτικές και διανοητικές αξίες, θα πρότεινα την ακριβώς αντίθετη άποψη: ένα ουσιαστικό αίτιο αυτής της αδιαφορίας, ακόμα και για ακραίες περιπτώσεις ανταρσίας εναντίον της σχολικής πειθαρχίας, συνδέεται με το γεγονός ότι στο σχολείο, όπως και στην πολιτική, διακυβεύονται πολλά και σπουδαία. Οι μαθητές που βρίσκονται κάτω από αντιφατικές πιέσεις κλίνουν προς την αμφιταλάντευση και την αμφιθυμία. Συγχρόνως, τα κέρδη και οι ζημιές από το σχολείο έχουν για τα παιδιά αυτά περισσότερη σημασία, γιατί έχουν μεγαλύτερες επιπτώσεις στο μέλλον των παιδιών αυτών, από ό,τι των παιδιών που η ικανότητά τους και η κοινωνική θέση της οικογένειάς τους τείνουν προς τις ίδιες προσδοκίες για το μέλλον. Ειδικότερα για τα

παιδιά με τάση ανοδικής κινητικότητας, μεγάλη έμφαση στη σχολική επιτυχία σημαίνει να «κόψουν τις γέφυρες» επικοινωνίας με την οικογένεια και τους κοινωνικά ομοίους τους. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να υπάρχει ακόμα και στο δημοτικό σχολείο, αν και γίνεται πιο φανερό αργότερα. Ίενικά, πιστεύω ότι σημαντικό μέρος από τις αντιδιανοητικές τάσεις στην παιδεία (κουλτούρα) της αμερικανικής νεολαίας οφείλονται στη μεγάλη σημασία της επιλεκτικής διαδικασίας του σχολείου και όχι στο αντίθετο.

Πρέπει να θιγεί ακόμα άλλο ένα αξιόλογο θέμα. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η γενική τάση της αμερικανικής κοινωνίας ακολούθησε ταχεία άνοδο του εκπαιδευτικού επιπέδου του πληθυσμού. Αυτό σημαίνει ότι σχετικά με τις παλιότερες προσδοκίες, σήμερα με κάθε γενιά υπάρχει αυξημένη πίεση για σχολική επιτυχία, που συχνά συνδέεται με τις φιλοδοξίες των γονέων ως προς το επάγγελμα των παιδιών τους¹⁴. Για έναν κοινωνιολόγο, αυτό σημαίνει μια περίπου κλασική κατάσταση άνομης πίεσης και υπερέντασης και η παιδεία της νεολαίας, με την ιδεολογία που υποτιμάει τα διανοητικά ενδιαφέροντα και τη σχολική αριστεία, είναι αποτέλεσμα αυτής της πίεσης. Ο προσανατολισμός της παιδείας της νεολαίας είναι σ' αυτό το ζήτημα, αμφίρροπος, αλλά για τους παραιτών λόγους τονίζεται ιδιαίτερα το αντιδιανοητικό σκέλος της αμφιγνομίας. Ένας από τους λόγους της κυριαρχίας του αντισχολικού, αντιμορφωτικού σκέλους της ιδεολογίας είναι ότι προσφέρει ένα μέσο διαμαρτυρίας εναντίον των ενηλίκων, που βρίσκονται στην άλλη άκρη της κατάστασης κοινωνικοποίησης. Από ορισμένες απόψεις θα έπρεπε να αναμένεται ότι η τάση προς μεγαλύτερη έμφαση στην ανεξαρτησία, που ταυτίσαμε με την προοδευτική εκπαίδευση, αυξάνει την πίεση και υπερένταση και επομένως την άρνηση των προσδοκιών των ενηλίκων. Το πρόβλημα χρειάζεται ακόμη μεγαλύτερη ανάλυση με βάση όσα ξέρουμε για την ιδεολογία γενικότερα.

Οι γενικές αυτές επωημάνσεις είναι χρήσιμες και για την κατανόηση του πολυσυζητημένου προβλήματος της εγκληματικότητας των ανηλίκων. Η γενική ανοδική κινητικότητα και η διεκδίκηση μεγαλύτερης ανεξαρτησίας θα πρέπει να αυξάνει την πίεση που υφίστανται οι κατώτερες και πιο περιθωριακές ομάδες. Στη μελέτη αυτή η ανάλυση περιορίστηκε στη διάκριση ανάμεσα σε όσους πηγαίνουν και όσους δεν πηγαίνουν στο κολλέγιο. Υπάρχει ωστόσο και η άλλη διάκριση, ανάμεσα σε εκείνους που αποκτούν καλά διπλώματα μη πανεπιστημιακά και εκείνους των οποίων είναι δύσκολη η προσαρμογή σε οποιοδήποτε επίπεδο εκπαιδευτικών προσδοκιών. Καθώς το κατώτερο ικανοποιητικό επίπεδο μόρφωσης ανε-

βγαίνει συνεχώς, άτομα που βρίσκονται κάτω από το κάθε φορά κατώτερο όριο θα απροσχημάτιστα πηδούν προς μια συμπεριφορά αποκήρυξης της κοινωνικής αυτής απαίτησης. Το σκαριαρχείο και η εγκληματικότητα των ανηλικίων είναι τρόποι έκφρασης αυτής της αποκήρυξης. Έτσι, η άνοδος ακριβώς του εκπαιδευτικού επιπέδου σε μια κοινωνία μπορεί να αποτελεί τον κύριο παράγοντα για την αποτυχία εκπαίδευσης ενός αυξανόμενου αριθμού ατόμων που βρίσκονται στο κατώτερο σημείο του καταμερισμού των κοινωνικών θέσεων και των ικανοτήτων. Δεν πρέπει λοιπόν να καταλήγουμε εύκολα στο συμπέρασμα ότι η εγκληματικότητα είναι σύμπτωμα της γενικής αποτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Διαφοροποίηση και επιλογή στο δευτεροβάθμιο σχολείο

Δεν είναι δυνατό να αναπτύξουμε το θέμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο εκτενώς του δημοτικού σχολείου, αλλά αξίζει να διαγράψουμε τις γενικές γραμμές του, ώστε να τοποθετηθεί η παραπάνω ανάλυση σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Πολύ γενικά, μπορούμε να πούμε ότι στη φάση του δημοτικού σχολείου επιτελείται από τα παιδιά η εσωτερίκευση των κινήτρων προς επιτυχία και η επιλογή των ατόμων πάνω στη βάση της διαφορετικής ικανότητας για επιτυχία. Το κεντρικό σημείο είναι η ικανότητα. Στη δευτεροβάθμια περίοδο αντίθετα, το κεντρικό σημείο είναι η διαφοροποίηση ποιοτικών μορφών επιτυχίας. Όπως και στο δημοτικό, η διαφοροποίηση αυτή τέμνει το ρόλο των δύο φύλων. Θα έλεγα επίσης ότι τέμνει τα επίπεδα επιτυχίας που διαφοροποιήθηκαν στο δημοτικό.

Καθώς προσεγγίζουμε το πρόβλημα των διάφορων ειδών επιτυχίας, πρέπει να έχουμε υπόψη ότι το δευτεροβάθμιο σχολείο είναι το βασικό σημείο εκκίνησης από το οποίο τα άτομα με χαμηλότερη κοινωνική θέση¹⁶ θα μπουν στην αγορά της εργασίας και από το οποίο τα άτομα που επιτυγχάνουν θα συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους στο κολέγιο και μερικά ακόμα πιο πάνω. Επομένως, για τους μαθητές με τη χαμηλότερη θέση¹⁷, η βασική διαφοροποίηση πρέπει να είναι εκείνη που οδηγεί στην κλίμακα των διαφορετικών επαγγελμάτων. Για τους μαθητές με ψηλότερη θέση η διαφοροποίηση οδηγεί στην κλίμακα των διαφορετικών ρόλων στο κολέγιο.

Νομίζω ότι αυτή η διαφοροποίηση ξεχωρίζει όσους είχαν επιτυχία, που ονομάσαμε «γνωστική» και «ηθική» αναλύοντας το δημοτικό σχολείο. Όσοι έχουν σχετικά υψηλή επιτυχία στις «γνωστικές» ικανότητες

αρμόζουν καλύτερα σε εξειδικευμένους, λίγο πολύ τεχνικούς ρόλους. Όσοι έχουν σχετικά ψηλή επιτυχία στις «ηθικές» ικανότητες θα τείνουν προς ρόλους πιο ευρείς με περισσότερο «κοινωνικό» και «ανθρώπινο» προσανατολισμό. Για τα επαγγέλματα που δεν προϋποθέτουν ανώτατη εκπαίδευση, τη μια κατηγορία μπορούμε να τη δούμε στις πιο απρόσωπες και τεχνικές απασχολήσεις, ειδικευμένους εργάτες, μηχανικούς ή υπαλλήλους γραφείου και την άλλη κατηγορία στις απασχολήσεις όπου κυριαρχούν οι «ανθρώπινες σχέσεις», π.χ. πωλητές και άλλα επαγγέλματα επαφής με ανθρώπους. Στο πανεπιστημιακό επίπεδο, η διαφοροποίηση γίνεται σε ομάδες, που η πρώτη ασχολείται κυρίως με το ειδικό περιεχόμενο σπουδών και η άλλη με τις διάφορες μορφές γενικής υπευθυνότητας ως προς τις ανθρώπινες σχέσεις, όπως είναι οι ηγετικοί ρόλοι στις φοιτητικές διοικήσεις και άλλες εκτός σπουδών δραστηριότητες. Οι υποψήφιοι για μεταπτυχιακή επαγγελματική ειδίκευση πιθανότατα προέρχονται κυρίως από την πρώτη ομάδα.

Η δομή του σχολείου φαίνεται να αλλάζει σταδιακά από το δημοτικό ή μέσα στο γυμνάσιο, ανάλογα με τα διάφορα είδη σχολείων. Η δομή που αναλύσαμε στο πρώτο μέρος αυτού του κειμένου αφορά κυρίως τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Προχωρώντας προς τις παραπάνω τάξεις, μεγαλώνει η συχνότητα των περισσότερων δασκάλων, αν και γενικά στο δημοτικό έχουμε μία κυρίως δασκάλα. Στην έκτη, καμιά φορά και στην πέμπτη τάξη υπάρχουν και άνδρες ως κύριοι δάσκαλοι. Στο γυμνάσιο πάντως το σχήμα αλλάζει και στο λύκειο είναι τελείως διαφορετικό.

Φτάνοντας στο λύκειο ο μαθητής έχει πολλούς διαφορετικούς δασκάλους και των δύο φύλων¹⁸ που διδάσκουν διαφορετικά μαθήματα, λίγο πολύ οργανωμένα σε διάφορα τμήματα προετοιμασίας για το κολλέγιο και άλλα τμήματα. Επίσης, με τη δυνατότητα επιλογής των «κατ' επιλογήν» μαθημάτων, τα μέλη μιας τάξης σε ένα μάθημα δεν είναι πια ακριβώς τα ίδια με τα μέλη σ' ένα άλλο μάθημα, έτσι ο μαθητής βρίσκεται πολύ πιο συστηματικά σε επαφή με διαφορετικά πρόσωπα, ενήλικες και ομηλικούς-ομοίους, μέσα σε διαφορετικά πλαίσια. Επίσης το σχολείο όπου φοιτά ο μαθητής είναι συχνά πολύ μεγαλύτερο από ό,τι ήταν το δημοτικό του σχολείο και καλύπτει ευρύτερη γεωγραφική περιοχή. Το παιδί επομένως βρίσκεται σε επαφή με μια ευρύτερη κλίμακα θέσεων και ρόλων από ό,τι προηγουμένως και συγχρωτίζεται με μεγαλύτερο αριθμό ομηλικών ομοίων που δεν είναι γείτονές του. Είναι πολύ λιγότερο πιθανό ότι οι γονείς του γνωρίζουν τους γονείς του κάθε παιδιού με το οποίο κάνει παρέα. Έτσι, έχω την εντύπωση ότι η μετάβαση στο γυμνάσιο και το λύκειο προκαλούν σημαντικές ανακατατάξεις στις φιλίες. Άλλη αξιό-

λογη διαφορά ανάμεσα στο πρωτοβάθμιο και το δευτεροβάθμιο σχολείο είναι η μεγάλη αύξηση στο γυμνάσιο των οργανωμένων δραστηριοτήτων εκτός των μαθημάτων. Για πρώτη φορά αποκτάει σημασία ο οργανωμένος αθλητισμός καθώς και άλλες δραστηριότητες υπό τη σχετική εποπτεία του σχολείου.

Την περίοδο αυτή συντελούνται δύο ιδιαίτερα σημαντικές μεταβολές στα πρότυπα της παιδείας (κουλτούρας) της νεολαίας. Η μία είναι, φυσικά, η εμφάνιση πολύ πιο θετικών σχέσεων ανάμεσα στα δύο φύλα έξω από τη σχολική τάξη, μέσα από τους χορούς, το φλερτ και τα συναφή. Η άλλη είναι η οξυτατη ιεραρχία κύρους ανάμεσα στις άτυπες ομάδες των ομοίων, με στοιχεία σνομπισμού που σιχνά ξεπερνάει κατά πολύ τη διαφοροποίηση της ενήλικης κοινότητας όπου βρώσκεται το σχολείο¹⁰. Σημαντικό χαρακτηριστικό είναι τούτο: μολονότι υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στην αίγλη των φιλικών ομάδων και στην κοινωνική θέση της οικογένειας των μελών τους, όπως συμβαίνει και με την ιεραρχία ικανοτήτων στο δημοτικό σχολείο, οι ομάδες των παιδιών δεν καθρεφτίζουν απλώς την ιεραρχική κλίμακα της κοινότητας, γιατί σημαντικός αριθμός από παιδιά χαμηλής κοινωνικής θέσης γίνονται δεκτά σε ομάδες που έχουν μέλη από οικογένειες με ψηλότερη θέση. Το ιεραρχικό σύστημα της νεολαίας λειτουργεί ως αυθεντικός κατατακτήριος μηχανισμός και δεν επικυρώνει απλώς τη θέση που ήδη κατέχουν τα άτομα.

Η εξέχουσα θέση που κατέχει αυτή η παιδεία της νεολαίας στο αμερικανικό δευτεροβάθμιο σχολείο είναι συγκριτικά με άλλες κοινωνίες μια από τις ιδιαιτερότητες του αμερικανικού εκπαιδευτικού συστήματος. Μπορεί να θεωρηθεί ένα είδος διαρθρωτικής συγχώνευσης της σχολικής τριγλης με τη δομή της ομάδας των ομοίων της περιόδου του δημοτικού σχολείου. Είναι σαφές ότι αυτό που αποκάλεσα ομάδα των μαθητών του δευτεροβάθμιου σχολείου προσανατολισμένη στις «ανθρώπινες σχέσεις» είναι πιο δραστήρια και προεξέχουσα στις εξωσχολικές δραστηριότητες και αυτή είναι μια από τις ουσιαδέστερες διαφορές της από την ομάδα την προσανατολισμένη πιο απρόσωπα και πιο τεχνικά. Οι ατομικές ιδιότητες, που είναι κυρίαρχες στην προσανατολισμένη προς ατομικές σχέσεις ομάδα, μπορούν να συνοψιστούν στα χαρακτηριστικά που κάνουν τα άτομα «δημοφιλή». Προτείνω να θεωρηθεί ότι από την πλευρά της επιλεκτικής λειτουργίας του δευτεροβάθμιου σχολείου η παιδεία της νεολαίας βοηθάει να διαφοροποιούνται τα είδη προσωπικοτήτων που ενγένηι θα παίξουν διαφορετικά είδη ενήλικων ρόλων. Η ιεραρχία των ομάδων των νέων έχει, όπως αναφέρθηκε, επιλεκτική λειτουργία. Αποτελεί γέφυρα ανάμεσα στην κλίμακα διαβάθμισης των ικανοτήτων και στο

σύστημα διαστρωμάτωσης της κοινότητας που υπάρχει για τους ενήλικες. Έχει ωστόσο και μια άλλη λειτουργία. Είναι μέσο αναγνώρισης του γοήτρου που υπάρχει παράλληλα και ως ένα βαθμό ανεξάρτητα από την ιεραρχία των ικανοτήτων που πηγάζει από τη σχολική αξιολόγηση. Η κατάκτηση κύρους στην άτυπη ομάδα των νέων είναι ένα είδος αξιολογημένης επιτυχίας. Επομένως, ανάμεσα στα άτομα που προορίζονται για ανώτερες θέσεις στην κοινωνία, μπορούμε να διακρίνουμε δύο κατηγορίες: εκείνους που η σχολική τους απόδοση είναι λίγο πολύ άριστη και των οποίων το άτυπο κύρος είναι σχετικά ικανοποιητικό και αντίστοιχα εκείνους που έχουν εξαιρετο άτυπο κύρος και σχολική απόδοση ικανοποιητική. Αν πέσει κάτω από ένα ελάχιστο όριο αναγνώρισης μία από τις δύο αξιολογήσεις, το παιδί θέτει σε κίνδυνο την ιδιότητά του ως μέλους της ανώτερης ομάδας²⁰. Είναι αξιοσημείωτο ότι όσοι προχωρούν σαφώς προς το κολλέγιο ανήκουν σε ομάδες ομοίων που μολονότι συχνά περιφρονούν την υπερβολική απασχόληση με τα μαθήματα, θεωρούν ωστόσο αυτονόητη και ενισχύουν την κατάκτηση ενός σχολικού επιπέδου αρκετά ψηλού, ώστε να επιτρέψει την είσοδο σε ένα καλό κολλέγιο. Ασκείται πίεση προς το άτομο που τείνει να πέσει κάτω από αυτή τη στάθμη.

Όταν σχολιάζαμε το δημοτικό, είχαμε τονίσει ότι η ομάδα των ομοίων επιδρά θετικά στη μετάθεση της συναισθηματικής εξάρτησης από την οικογένεια. Ως προς την πίεση για καλή σχολική επίδοση, η ομάδα έπαιξε, ενμέρει τουλάχιστον, το ρόλο έκφρασης του συστήματος κινήτρων χαμηλότερης κατηγορίας, από το οποίο η διαδικασία κοινωνικοποίησης απομάκρυνε το παιδί. Παρόμοιο ρόλο παίζει στο δικό της επίπεδο και η παιδεία των εφήβων και των νέων. Αποτελεί την έκφραση παλινδρόμησης προς παλιότερα κίνητρα. Αυτό φαίνεται από την έμφαση στον αθλητισμό, μολονότι δεν έχει σχέση με ενήλικους ρόλους ή από τα λανθάνοντα «ομοφυλοφιλικά» στοιχεία που έχουν πολλές έντονες ομόφυλες φιλίες, ή από κάποια «ανευθυνότητα» στη συμπεριφορά απέναντι στο άλλο φύλο (π.χ. το στοιχείο εκμετάλλευσης που έχει η συμπεριφορά των αγοριών απέναντι στα κορίτσια). Αυτά όμως δεν αρκούν για μια πλήρη εικόνα. Η παιδεία των νέων είναι επίσης το πεδίο όπου ασκείται η ανάληψη ευθυνών ανώτερου επιπέδου, όπου δημιουργούνται εκλεπτυσμένες ανθρώπινες σχέσεις δίχως άμεση επίβλεψη, και όπου μαθαίνει το παιδί να δέχεται τις σινέπειες. Αυτό το χαρακτηριστικό είναι προφανώς πολύ σημαντικό για την ομάδα που αποκαλέσαμε προσανατολισμένη προς την ειδίκευση στις «ανθρώπινες σχέσεις».

Μπορούμε ίσως να διακρίνουμε τρία επίπεδα διαμόρφωσης των προτύπων στην παιδεία της νεολαίας. Το μεσαίο μπορεί να θεωρηθεί προ-

σαρμοσμένο στην ηλικία και δίχως σαφή διαφοροποίηση ιεραρχικής θέσης. Βασικά χαρακτηριστικά του φαίνεται να είναι το να θεωρείται κανείς «εντάξει άνθρωπος», με την έννοια γενικά αποδεκτός ως φιλικό πρόσωπο και άτομο έτοιμο να αναλάβει ευθύνη σε άτυπες κοινωνικές καταστάσεις όπου χρειάζεται παρέμβαση. Το ανώτερο πρότυπο μπορούμε να το περιγράψουμε ως το «εξαιρετικά δημοφιλές» και με «ηγετικές» ικανότητες πρότυπο του ατόμου που ανταποκρίνεται σε καταστάσεις όπου απαιτείται απινθήσιστη υπευθυνότητα. Κάτω από το μεσαίο, βρίσκεται το πρότυπο της συμπεριφοράς που είναι αντίθετη με τους γενικά αποδεκτούς αλλά και με τους νομικούς κανόνες στα σύνορα της εγκληματικότητας των ανηλίκων. Μόνο αυτό το πρότυπο είναι σαφώς παλινδρομικό σε σχέση με την αναμενόμενη από την ηλικία συμπεριφορά. Για να κρίνουμε σωστά ωστόσο τα τρία αυτά πρότυπα, πρέπει να προστεθούν πολλές αποχρώσεις. Πολλοί έφηβοι πειραματίζονται συχνά με πράξεις στα όρια του μη αποδεκτού προτύπου. Αυτό εξηγείται από την πίεση προς ανεξαρτησία από τους ενήλικες και από τη «συμμαχία» και αλληλοενθάρρυνση μεταξύ ομηλίκων-ομοίων. Το ζήτημα είναι κατά πόσο η παλινδρομική αυτή συμπεριφορά θα γίνει το κύριο πρότυπο της προσωπικότητας συνολικά. Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι θεμιτό να συμπεράνουμε ότι το μεσαίο και το ανώτερο πρότυπο αποτελούν την πλειοψηφία και μόνο μια μειοψηφία εφήβων παραμένει σταθερά σε μη αποδεκτά πρότυπα ζωής. Η μειοψηφία αυτή μπορεί να αποτελεί ένα σχετικά σταθερό ποσοστό της ομάδας ηλικίας. Και εκτός από συνθήκες ιδιαίτερης κοινωνικής αποδιοργάνωσης, τα δεδομένα που έχουμε δεν αποδεικνύουν αύξηση στα τελευταία χρόνια.

Το πρότυπο των σχέσεων των δύο φύλων στην παιδεία των νέων προδιαγράφει σαφώς το μέλλοντικό γάμο και τη δημιουργία οικογένειας. Η έντονη παρουσία του προτύπου στο σχολείο σχετίζεται με το γεγονός ότι στην κοινωνία μας η παρέμβαση ακόμα και η άμεση επίδραση της οικογένειας στην επιλογή του ή της συζύγου έχει μειωθεί στο ελάχιστο. Για τα κορίτσια το πρότυπο έχει ουσιώδη σημασία, γιατί τους θυμίζει ότι η ενήλικη θέση τους σχετίζεται πολύ στενά με το γάμο και την οικογένεια. Η βασική αυτή προσδοκία των κοριτσιών βρίσκεται σε κάποια αντίθεση με τη μικτή εκπαίδευση και με τη σχετική μη διαφοροποίηση των φύλων από το σχολείο. Δεν πρέπει όμως να αφήσουμε, ο βαθμός στον οποίο ο γυναικείος ρόλος εξακολουθεί στην αμερικανική κοινωνία να βασίζεται στο γάμο και την οικογένεια να μειώσει τη σημασία της μικτής εκπαίδευσης. Πρώτο, η συμβολή των γυναικών σε διάφορες εξωοικογενειακές απασχολήσεις και κοινοτικές δραστηριότητες έχει αυξηθεί με

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

γρήγορους ρυθμούς και σίγουρα η άνοδος του εκπαιδευτικού επιπέδου των γυναικών αποτέλεσε προϋπόθεση γι' αυτή τη συμβολή. Συγχρόνως πρέπει, και αυτό έχει τεράστια σημασία, να μη θεωρείται ο οικογενειακός ρόλος της γυναίκας σαν κατώτερος ως προς τις μορφωτικές ανάγκες της κοινωνίας συνολικά. Η μορφωμένη γυναίκα επιτελεί σπουδαίες λειτουργίες ως σύζυγος και μητέρα, κυρίως ως προς την επίδραση στα παιδιά της, γιατί ενισχύει το σχολείο και κάνει τα παιδιά να συνειδητοποιούν τη σημασία της εκπαίδευσης. Γενικά, νομίζω ότι η άμεση υπευθυνότητα των γυναικών στη διοίκηση της οικογένειας έχει αυξηθεί, μολονότι πολύ αμφιβάλλω για την υποτιθέμενη «παραίτηση» του αμερικανικού άρρενος. Ακριβώς όμως μέσα στα πλαίσια της αυξημένης οικογενειακής ευθύνης των γυναικών, η επίδραση της μητέρας ως φορέα κοινωνικοποίησης και ως πρότυπου ρόλου είναι καθοριστική. Η επίδραση αυτή πρέπει να αξιολογηθεί μέσα στη γενική διαδικασία ανόδου του επιπέδου. Είναι πολύ αμφίβολο, πέρα από πολλούς άλλους λόγους, ότι οι προϋποθέσεις, που δημιουργούν τα κίνητρα για τη γενική ανοδική διαδικασία, θα μπορούν να υπάρξουν, χωρίς επαρκώς ψηλή εκπαίδευση των γυναικών που ως μητέρες επιδρούν πάνω στα παιδιά τους.

Συμπεράσματα

Καθώς η γενική ανοδική μορφωτική διαδικασία στην αμερικανική κοινωνία ακολουθείται πάνω από έναν αιώνα, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει καταλήξει όλο και περισσότερο να παίζει ζωτικό ρόλο. Αυτό αποτελεί, κατά τη γνώμη μου, συνέπεια της γενικής τάσης προς δομική διαφοροποίηση στην κοινωνία. Μιλώντας σχετικά, το σχολείο είναι ειδικευμένη υπηρεσία. Το γεγονός ότι έγινε σταδιακά ο κυριότερος χώρος επιλογής και βασικός θεσμός κοινωνικοποίησης οφείλεται, όπως ήταν αναμενόμενο, στην αυξημένη διαφοροποίηση και το προοδευτικό ανοδικό επίπεδο της κοινωνίας. Ο θρύλος του «αυτοδημιούργητου ανθρώπου» έχει στοιχεία νοσταλγικού ρομαντισμού και ανήκει όλο και περισσότερο στο μύθο, αν σημαίνει όχι απλώς κινητικότητα από ταπεινή προέλευση σε υψηλή θέση στην ιεραρχία, πράγμα που όντως εξακολουθεί να συμβαίνει, αλλά ότι η υψηλή θέση μπορεί να κατακτηθεί με εφόδια από το «σχολείο της ζωής» και χωρίς την απόκτηση εκπαιδευτικών διπλωμάτων.

Η δομή του δημόσιου σχολικού συστήματος και η ανάλυση των τρόπων με τους οποίους επιτυγχάνει την κοινωνικοποίηση των ατόμων και

τον καταμερισμό τους στους διάφορους ρόλους της κοινωνίας είναι, έχω την αίσθηση, ζητήματα πολύ ζωτικά για όλους τους μελετητές της αμερικανικής κοινωνίας. Μην παραβλέποντας τις διαφορετικές αποχρώσεις της κατάστασης, νομίζω ότι μπόρεσα να διαγράψω τα κυριότερα δομικά πρότυπα του δημόσιου σχολικού συστήματος και υπέβαλα ορισμένες τουλάχιστον ιδέες για τους τρόπους με τους οποίους τα πρότυπα ασκούν τις σημαντικές τους λειτουργίες. Η μελέτη αυτή δεν μπορούσε να δώσει περισσότερο από τις γενικές γραμμές μιας ανάλυσης. Ελπίζω ότι έφτασε στο σημείο να διαγράψει το πεδίο ενός θέματος με ζωτική σημασία τόσο για τους κοινωνικούς επιστήμονες, όσο και για όλους όσους η σχολική πράξη αφορά άμεσα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

(Σε παρένθεση ο αριθμός της σελίδας όπου θρίσκει η σημείωση.)

- (251) 1. Οφείλω ευχαριστίες στην κα Carolyn Cooper για την ερευνητική της βοήθεια στη βιβλιογραφία και για την εκδοτική επιμέλεια της πρώτης μορφής αυτού του κεμένου.
- (252) 2. Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί την έκφραση «σταθερός, γερός, βάσιμος» πολίτης (solid citizen). ΣτΜ.
- (253) 3. Τα δεδομένα που στηρίζουν αυτές τις απόψεις είναι μια μελέτη για την κοινωνική κινητικότητα σε αγόρια, μαθητές δέκα δημόσιων γυμνασίων της αστικής περιφέρειας της Βοστώνης, που έγινε από τους S.A. Stouffer, F.R. Kluckhohn και εμένα. Δυστυχώς τα δεδομένα δεν έχουν δημοσιευτεί.
- (254) 4. Τα στοιχεία είναι από το J.A. Kahl, *The American class structure*, Rinehart and Co., Νέα Υόρκη 1953, σ. 283. Στοιχεία σε εθνικό δείγμα μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δημοσιευμένα από την Εκπαιδευτική Υπηρεσία Δοκιμασιών δίνουν παρόμοια εικόνα. Π.χ. η διαφορά στο σχεδιασμό των μαθητών του λυκείου να φοιτήσουν στο κολέγιο, κατά το επάγγελμα του πατέρα, κυμαίνεται από 35% ως 80% για τα αγόρια και από 27% ως 79% για τα κορίτσια. Βλ. Educational Testing Service, *Background factors related to college plans and college enrollment highschool students*, Πρίνσετον 1957.
- (254) 5. Φαίνεται να υπάρχουν δύο λόγοι για τους οποίους η ομάδα από υψηλή κοινωνική θέση και με χαμηλή ικανότητα δεν είναι τόσο πολυάριθμη όσο η αντίστοιχή της. Ο πρώτος είναι ότι σε μια κοινωνία με εξάπλωση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ευκαιριών, η γενική τάση είναι ανοδική και δεν υπάρχουν ισχυρές πιέσεις προς καθοδική κινητικότητα, που θα υπήρχαν σε αντίθετη περίπτωση. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι υπάρχουν εξισορροπητικοί μηχανισμοί που προστατεύουν το παιδί από υψηλή κοινωνική θέση όταν «τα βρίσκει μπαστούνια» στα μαθήματα. Μπορεί να πάει σε κολέγιο με χαμηλότερες απαιτήσεις, μπορεί επίσης να τελειώσει ένα από τα λύκεια που δίνουν γενική βαθμολογία, ώστε να μη φαίνεται η αδυναμία του σε ορισμένα μαθήματα κτλ.
- (255) 6. Η διατύπωση αφορά τα δημόσια σχολεία. Μόνο 13% του συνόλου των μαθητών δημοτικού φοιτά σε μη δημόσια σχολεία, και από αυτούς 22% βρίσκονται στις βορειο-ανατολικές και 6% στις νότιες περιοχές. Βλ. U.S. Office of Education, *Biennial survey of education in the U.S., 1954-56*, Εθνικό Τυπογραφείο, Ουάσινγκτον 1959, το Κεφάλαιο II: «Statistics of State school systems», πίν. 44, σ. 114.

- (256) 7. Το 1955-56, στους διδάσκοντες στο δημόσιο δημοτικό σχολείο των ΗΠΑ, οι άνδρες είναι 13%, όπου αμέσως παραπάνω, σ. 7.
- (257) 8. Η σύνοψη αυτή ορισμένων διαφορών ανάμεσα στα παραδοσιακά και προοδευτικά πρότυπα προκύπτει από γενική ανάγνωση της βιβλιογραφίας και όχι από μια συστηματική απογραφή της.
- (259) 9. Το συμπέρασμα πάνω στους δύο συστατικούς παράγοντες αξιολόγησης στο δημοτικό σχολείο και τη σχέση τους συνοψίζει εντυπώσεις που μου προκάλεσε η ανάγνωση της βιβλιογραφίας και δε στηρίζεται στη γνώμη κάποιου ειδικού. Έχω την εντύπωση ότι η επίδοση με αυτή την έννοια αντιστοιχεί σ' αυτό που ονομάζει «επιτυχία» ο Μακλέλαντ και οι συνεργάτες του: βλ. D.C. McClelland et al., *The Achievement Motive*, Appletion Century Crofts, Νέα Υόρκη 1953.
- (262) 10. Για τη διαδικασία ταύτισης με την οικογένεια, βλ. τη μελέτη μου «Social structure and the development of personality», περιοδ. *Psychiatry*, XXI, Νοέμβρ. 1958, σ. 321-340.
- (264) 11. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ενοριακό καθολικό σχολικό σύστημα αντιστοιχεί γενικά στην παλιότερη αμερικανική παράδοση, ως προς το γεγονός ότι κύριος διδάσκων είναι μια καλόγρια. Μόνη διαφορά είναι ο έντονος θρησκευτικός συμβολισμός της διάκρισης ανάμεσα στη μητέρα και τη δασκάλα.
- (265) 12. Η σύνοψη που ακολουθεί είναι διασκευή από το: T. Parsons, R.F. Bales et al., *Family, socialization and interaction process*, The Free Press, Γκλένκο 1955, κυρίως το Κεφ. IV.
- (268) 13. Στο θέμα αυτό, όπως και τα άλλα, υπάρχει αντιστοιχία με άλλες σημαντικές επιλεκτικές διαδικασίες στην κοινωνία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ψηφοφορία, διαδικασία μέσα από την οποία η πολιτική επιλογή καταμερίζεται στους υποψηφίους των κομμάτων. Στην περίπτωση αυτή η πίεση προέρχεται από το γεγονός ότι ο ένας υποψήφιος και το κόμμα του θα αποκτήσουν όλες τις προϋποθέσεις (και όλη την ισχύ) της εξουσίας, ενώ ο άλλος υποψήφιος θα αποκλειστεί από αυτήν για ένα διάστημα. Η πίεση αυτή μειώνεται αφενός χάρη στην κοινή αποδοχή της κοινοβουλευτικής διαδικασίας και αφετέρου χάρη στο γεγονός ότι οι μη πολιτικές βάσεις της κοινωνικής αλληλεγγύης, που προέχουν ως καθοριστικοί παράγοντες της εκλογικής συμπεριφοράς των ψηφοφόρων, τέμνουν τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στα πολιτικά κόμματα. Ο μέσος άνθρωπος, σε πολλούς από τους ρόλους του, συνδέεται με άτομα που έχουν πολιτικές προτιμήσεις διαφορετικές από τις δικές του. Επομένως, δεν μπορεί να αντιμετωπίζει το αντίπαλο κόμμα ως αποτελούμενο από ασυζητητί παλιανθρώπους δίχως να προκαλέσει ρήγμα σε ομάδες στις οποίες ανήκει. Το χαρακτηριστικό αυτό της δομής του εκλογικού σώματος αποκαλύπτει η μελέτη: B.R. Betelson, P.F. Lazarsfeld, W.N. McPhee, *Voting*, Univ. of Chicago Press, Σικάγο 1969. Η εννοιολογική ανάλυση του φαινομένου βρίσκεται στη μελέτη μου: «Voting and the equilibrium of the American political system», στο E. Burdick, A.J. Brodbeck (eds), *American voting behavior*, The Free Press, Γκλένκο 1959.
- (268) 14. Parsons, όπου αμέσως παραπάνω.
- (269) 15. J.A. Kahl, «Educational of occupational aspirations of "common man" boys»,

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

Harvard Educational Review, XXII, Καλοκαίρι 1953, σ. 186-203.

- (270) 16. Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τη λέξη *status* (κοινωνική κατάσταση, θέση, τάξη, βαθμός, περιωπή, νομική κατάσταση), που μεταφράζουμε άλλοτε «θέση», άλλοτε «κοινωνική θέση», γιατί τη χρησιμοποιεί ασαφώς και ονομάζει *status* τόσο την κοινωνική θέση ενός ατόμου, όσο και την αίγλη ή το γόητρο που έχει ένα άτομο στο εσωτερικό μιας ομάδας. Έτσι μαθητής με χαμηλή «θέση» είναι στο κείμενο άλλοτε ο μαθητής από χαμηλή κοινωνική προέλευση και άλλοτε ο κακός μαθητής. ΣτΜ.
- (270) 17. Βλ. σημ. 16.
- (271) 18. Οι άνδρες αποτελούν 49% των διδασκόντων του δημόσιου δευτεροβάθμιου σχολείου. *Biennial survey of education in the U.S., 1954-56*, όπ. παρ., κεφ. II, σ. 7.
- (272) 19. Βλ. π.χ. C.W. Gordon, *The social system of the high school: a study in the sociology of adolescence*. The Free Press, Γκλένκο 1957.
- (273) 20. J. Riley, M. Riley, M. Moore, «Adolescent values and the Riesman typology», στο S.M. Lipset, L. Lowenthal (eds), *The sociology of culture and the analysis of social character*. The Free Press, Ν. Υόρκη 1961.

Μπάρτον Κλαρκ
Η ΑΠΟΠΕΜΠΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ
ΤΗΣ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Burton Clark

The "cooling-out" function in higher education.
American Journal of Sociology, LXV. Μάιος 1960

Η γνωστή αυτή μελέτη αναδεικνύει αντίθετα με την προηγούμενη ορισμένα από τα μεγαλύτερα προτερήματα της φονξιοναλιστικής κοινωνιολογίας. Προσφέρει αποχρώσεις στην κατανόηση των αόρατων τρόπων με τους οποίους αναπαράγεται η κοινωνική ανισότητα στην ανώτατη εκπαίδευση.

Η απολεμπική λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης¹

Ένα από τα κυριότερα προβλήματα μιας δημοκρατικής κοινωνίας είναι ότι υπάρχει δυσαρμονία ανάμεσα στην ενθάρρυνση της επιτυχίας και την πραγματικότητα των περιορισμένων ευκαιριών. Η δημοκρατία ζητάει από τα άτομα να δρουν σαν να ήταν η κοινωνική κινητικότητα δυνατή για όλους, λέγοντας ότι οι θέσεις κύρους κερδίζονται με την ατομική προσπάθεια και οι ανταμοιβές ανήκουν σε όσους προσπαθούν. Αλλά οι δημοκρατικές κοινωνίες χρειάζονται επίσης ιδρύματα επιλεκτικής εκπαίδευσης και η οργανωμένη εργασιακή ιεραρχία επιτρέπει σε όλο και λιγότερα άτομα να επιτυγχάνουν στα ανώτερα επίπεδα. Οι συνθήκες προσφοράς ευκαιριών είναι συγχρόνως συνθήκες άρνησης και αποτυχίας. Έτσι οι δημοκρατικές κοινωνίες δεν πρέπει μόνο να προκαλούν τα κίνητρα για επιτυχία, αλλά συγχρόνως και να κατευνάζουν εκείνους που τη στερούνται, ώστε να διατηρούν τα κίνητρα παρά την απογοήτευση και να εκτονώνουν την απογοήτευση. Στη σύγχρονη μαζική δημοκρατία, με την ευρείας κλίμακας οργάνωσή της, τις επεξεργασμένες ιδεολογίες της για ισότητα στην πρόσβαση και τη συμμετοχή και με τη μειωμένη στο ελάχιστο εξάρτηση της θέσης στην κοινωνική ιεραρχία από την κοινωνική προέλευση, το έργο αυτό γίνεται πολύ δύσκολο.

Κοινωνιολογικά, το πρόβλημα της αναστολής των ευκαιριών έχει εξεταστεί με την ανάλυση σκοπών - μέσων. Ο Μέρτον και άλλοι υπογράμμισαν το φαινόμενο της απόστασης ανάμεσα στους πολιτικά διαμορφωμένους στόχους των ατόμων και τα θεσμικά προσφερόμενα μέσα για την πραγματοποίησή τους. Η διάσταση ανάμεσα στους στόχους και τα μέσα θεωρείται κύρια κοινωνική πηγή του αισθήματος ατομικής αποστέρησης και του πνεύματος ανυποταγής². Εδώ θα προεκτείνουμε την ανάλυση σκοπών - μέσων προς μια άλλη κατεύθυνση: στον τρόπο που οι οργανωμένες ομάδες αντιμετωπίζουν την απόσταση στόχων - μέσων και ιδιαίτερα στους διορθωτικούς μηχανισμούς που ελαττώνουν τις εντάσεις που προκαλεί η απόσταση. Στην ανάλυσή μας θα εξετάσουμε το πιο συχνό είδος της διάστασης που υπάρχει ανάμεσα στις φιλοδοξίες και στα μέσα

που προσφέρει η αμερικανική εκπαίδευση, καθορίζοντας τη δομή και τις διεργασίες που ελαττώνουν την ένταση της δομικής ανισότητας και της ατομικής άρνησης. Υπάρχουν ορισμένα ιστορικά της αμερικανικής ανώτερης εκπαίδευσης που έχουν λειτουργήσει «κατευναστική»¹ και σε αυτά θα συγκεντρώσουμε την προσοχή μας.

Ο διαχωρισμός των στόχων από τα μέσα

Στην αμερικανική ανώτερη εκπαίδευση, οι φιλοδοξίες του πλήθους ενθαρρύνονται από τη χωρίς εξετάσεις εισαγωγή στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (κολέγια) που επιχορηγούνται από το κράτος. Τα μέσα για την ανοδο στην κοινωνική κλίμακα και για τη διατήρηση ενός ψηλού κοινωνικού επιπέδου, προϋποθέτουν πια και μερικά χρόνια σπουδές σε κάποιο κολέγιο. Σήμερα, η ανώτερη εκπαίδευση είναι προϋπόθεση για την κατάληψη των καλύτερων θέσεων στις επιχειρήσεις και στα διάφορα επαγγέλματα. Η σχέση ανάμεσα στην ανώτερη εκπαίδευση και στις ανώτερες θέσεις γίνεται όλο και πιο στενή, καθώς η αυξανόμενη ειδίκευση και η ζήτηση ειδημόνων εξασφαλίζουν ότι όλο και περισσότερα άτομα θα χρειάζονται όλο και περισσότερη εκπαιδευτική προετοιμασία. Ο απόφοιτος του λυκείου, θεωρώντας τις ανώτερες σπουδές απαραίτητο εφόδιο για την επιτυχία, θα προσπαθήσει να μπει σε κάποιο κολέγιο, ανεξάρτητα από την επίδοσή του στο λύκειο.

Μια δεύτερη (σχετική με την πρώτη) πηγή του δημόσιου ενδιαφέροντος για τη δίχως περιορισμούς εισαγωγή στα κολέγια είναι η ιδεολογία των ίσων ευκαιριών⁴. Η ακριβής σημασία του όρου ίσες ευκαιρίες είναι να γίνεται η επιλογή σύμφωνα με τις ικανότητες και χωρίς να λαμβάνονται υπόψη εξωτερικοί παράγοντες. Η λαϊκή όμως σημασία των ίσων ευκαιριών στην κολεγιακή μόρφωση είναι συχνά να υπάρχει απεριόριστη δυνατότητα εισαγωγής σε κάποιο είδος κολεγίου. Στην Καλιφόρνια, π.χ., οι κρατικές εκπαιδευτικές αρχές υποστηρίζουν ότι οι απόφοιτοι του λυκείου που δεν έχουν τα προσόντα για ένα δημόσιο κολέγιο ή πανεπιστήμιο «θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να φοιτήσουν σ' ένα επιχορηγούμενο από το κράτος ανώτερο εκπαιδευτικό ίδρυμα», γιατί αυτό αποτελεί «ουσιαστικό μέρος του στόχου της πολιτείας, που είναι να εξασφαλίσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους πολίτες της»⁵. Άρα, η άρνηση της ελεύθερης εισαγωγής στα κολέγια σημαίνει άρνηση των ίσων

Η ΑΠΟΠΕΜΠΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΛΕΙ

ευκαιριών. Η ανώτερη εκπαίδευση πρέπει να έχει διαθέσιμες θέσεις, χωρίς να κρίνει την προηγούμενη σχολική επίδοση.

Πολλά στοιχεία της σύγχρονης αμερικανικής ζωής ενθαρρύνουν τη φοίτηση στο κολλέγιο. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πρόθυμοι να ορθώσουν πρώιμους κρίσιμους φραγμούς στους νέους, όπως γίνεται στην Ευρώπη. Επειδή η σχολική επιλογή στα προκολεγιακά χρόνια είναι ελάχιστη, η επιλογή στο επάγγελμα και η εκπαιδευτική επιλογή αναβάλλονται για την κολεγιακή περίοδο ή ακόμα αργότερα. Επιπλέον, οι Ηνωμένες Πολιτείες, που είναι πλούσια χώρα, συντηρούν με ευκολία έναν τεράστιο αριθμό κολεγίων, ενώ συγχρόνως η αναπτυσσόμενη οικονομία της χώρας απαιτεί όλο και περισσότερους ειδικούς. Πρόσφατα, η πεποίθηση ότι πρέπει να γίνεται πλήρης χρήση του ανθρώπινου δυναμικού προώθησε τη διεύρυνση της κολεγιακής κατάρτισης σε περισσότερα και διαφορετικά είδη φοιτητών. Για μερικά τμήματα της κοινωνίας η είσοδος στο κολλέγιο θεωρείται κάτι αυτονόητο, ενώ για άλλους αποτελεί λύση ελκυστικότερη από το στρατό ή μια δουλειά. Έτσι, ηθικές και πρακτικές μαζί ανάγκες οδηγούν τον απόφοιτο του λυκείου να πιστεύει ότι το κολλέγιο είναι συγχρόνως αναγκαιότητα και δικαίωμα. Παράλληλα, οι γονείς και οι εκλεγμένοι επίσημοι υποστηρίζουν νομοθεσίες και εισαγωγικές διαδικασίες που εξασφαλίζουν την εισαγωγή μεγάλου αριθμού φοιτητών. Τέλος, οι εκπαιδευτικές αρχές θεωρούν και αναγκαία και δικαιολογημένη την εύκολη εισαγωγή στα κολλέγια.

Ακόμα και εκεί που οι πιέσεις για τον πολλαπλασιασμό των εισακτέων υπήρξαν καθοριστικές, το σύστημα της ανώτερης εκπαίδευσης εξακολούθησε ενμέρει να προσδιορίζεται από άλλα συμφέροντα. Η πρακτική των κρατικών κολεγίων επηρεάζεται από το διδακτικό προσωπικό, τις οργανωτικές απαιτήσεις και από εξωτερικές πιέσεις διαφορετικές από εκείνες που ζητούν εκπαίδευση με ανοιχτές πόρτες. Το ψηλό επίπεδο της επίδοσης των φοιτητών και των πτυχιούχων διατηρείται σταθερό. Η συμμετοχή στη διατήρηση του επιπέδου ενισχύεται από ένα σύστημα αξιών όπου το κύρος του κολεγίου, όπως ορίζεται από τους πανεπιστημιακούς και από μια μεγάλη μερίδα του μορφωμένου κοινού, είναι στενά συνδεδεμένο με την εικόνα της ποιότητας του διδακτικού προσωπικού, του σώματος των φοιτητών και των προγραμμάτων. Η άνοδος του επιπέδου ευνοείται από την επιθυμία του διδακτικού προσωπικού να δουλεύει με πολλά υποσχόμενους φοιτητές και να εργάζεται σ' ένα ίδρυμα με καλή φήμη για την ποιότητά του. Άλλωστε, η διεύθυνση του κολεγίου θεωρεί ότι το χαμηλό επίπεδο και οι φτωχοί φοιτητές τη θέτουν σε μειονεκτική θέση στον ανταγωνισμό της με άλλα κολλέγια, για να έλκει τους ικανούς

εκπαιδευτικούς και να έχει ψηλό κύρος. Όλοι θα θέλανε να είναι η κολεγιακή εκπαίδευση εξαιρετικής ποιότητας για να προετοιμάζει τους αυριανούς ηγέτες της δημόσιας ζωής, του εμπορίου και των επιστημών. Με άλλα λόγια, τα εκπαιδευτικά μέσα για την πρόοδο των φοιτητών προς την αποφοίτησή τους από το κολέγιο και τους μελλοντικούς τους στόχους διαμορφώνονται κατά μεγάλο μέρος από την κοινή διεκδίκηση της ποιότητας που συνοψίζεται στο διδακτικό προσωπικό, τις παραδόσεις και την εικόνα του κολεγίου προς τα έξω.

Η σύγκρουση ανάμεσα στη χωρίς διακρίσεις εισαγωγή και στην υψηλής ποιότητας επίδοση σημαίνει συχνά μεγάλη ασυμφωνία ανάμεσα στις ελπίδες των φοιτητών όταν μπαίνουν στο κολέγιο και στα μέσα για την πραγματοποίησή τους. Φοιτητές που οι στόχοι τους προϋποθέτουν κολεγιακή μόρφωση, αλλά που δεν έχουν τις απαραίτητες ικανότητες, μπαίνουν στο κολέγιο για να συναντήσουν απαιτήσεις πανεπιστημιακής επίδοσης στις οποίες δεν μπορούν να ανταποκριθούν. Αποτέλεσμα είναι ότι (ενώ μερικοί αδύνατοι φοιτητές τελικά πετυχαίνουν) για τους περισσότερους η αποτυχία είναι αναπόφευκτη και ενυπάρχει ήδη στη φοιτητική τους κατάσταση.

Η άρνηση απλώς αναβάλλεται με το να παίρνει μορφή μέσα στο κολέγιο και όχι στο περιθώριο του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό σημαίνει ότι πολλά κολέγια έχουν να αντιμετωπίσουν το φοιτητή εκείνο που (καθώς του έχει ήδη επιτραπεί να εμπλακεί σ' αυτή τη διαδικασία) σκοπεύει να ολοκληρώσει τις σπουδές του, αλλά είναι προορισμένος να αποτύχει.

Η αντιμετώπιση της ανακολουθίας στόχων και ικανοτήτων

Τι γίνεται με το φοιτητή που κανονικά θα έπρεπε να σταματήσει τις σπουδές του; Μια απάντηση είναι να διωχτεί για πάντα. Αυτή τη «σκληρή» αντιμετώπιση τη συναντάμε στα κρατικά πανεπιστήμια που υποκύπτουν στην πίεση για μεγάλο αριθμό εισακτέων, αλλά συγχρόνως προφυλάσσουν το ψηλό τους επίπεδο, με πολύ μεγάλη διαρροή των φοιτητών. Τον πρώτο χρόνο ξεσκαρτάρουν τους ακατάλληλους, που μπορεί να φτάνουν το ένα τρίτο ή και περισσότερο των πρωτοετών⁶. Η αντιμετώπιση αυτή του κολεγίου είναι σκληρή, γιατί η αποτυχία ορίζεται ξεκάθαρα, με το όνομά της. Η αποτυχία είναι δημόσια και συχνά ο φοιτητής γυρνάει άπρακτος σπίτι του. Αυτή η απότομη αλλαγή ιεραρχικής θέσης και πρόσβασης στα μέσα που οδηγούν στην επιτυχία μπορεί, όταν

Η ΑΠΟΠΕΜΠΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΑΕΙ

είναι μεγάλο το κολέγιο ή πανεπιστήμιο, να επιβληθεί σιγχρόνως σε εκατοντάδες ή ακόμα και χιλιάδες φοιτητές, κατά το τέλος του πρώτου εξαμήνου ή της πρώτης χρονιάς. Η αργοπορημένη αυτή άρνηση συχνά θεωρείται από τους απέξω σαν άκαρδη «σφαγή των αθώων»⁷. Αυτό εντείνει τη δημόσια πίεση και το άγχος, άρα πρόκειται για τακτική, που δεν είναι δυνατό να συνεχίσει, εφόσον αυξάνει συνεχώς η ζήτηση για περισσότερους εισακτέους στα κολέγια.

Μια δεύτερη απάντηση είναι αντί να εξαναγκάζονται σε αποτυχία οι αδύνατοι φοιτητές, να παραπέμπονται αλλού. Αυτή είναι η «ήπια» αντιμετώπιση: να μη διώχνουν ποτέ ένα φοιτητή, αλλά να του προσφέρουν μια εναλλακτική λύση. Μια μορφή της τακτικής, που εφαρμόζεται σε ορισμένα κρατικά πανεπιστήμια, είναι η παραπομπή σε κάποια ειδικά τμήματα ή σε κάποιο γενικό κολέγιο. Η λύση αυτή έχει το πλεονέκτημα ότι εμφανίζεται σαν να μην είναι πολύ διαφορετική από τις κανονικές σπουδές.

Μερικές φορές, «εύκολες» σπουδές, όπως παιδαγωγικά, διαχείριση επιχειρήσεων και κοινωνικές επιστήμες, χρησιμοποιούνται ως εναλλακτικές λύσεις⁸. Η κυριότερη μορφή της «ήπιας» αντιμετώπισης δε συναντιέται, φυσικά, στα κολέγια τετραετούς φοίτησης ούτε στα πανεπιστήμια, αλλά σε όσα κολέγια ειδικεύονται στους φοιτητές που σύντομα θα σταματήσουν τις σπουδές τους, δηλαδή κυρίως στα κολέγια διετούς φοίτησης.

Στις περισσότερες Πολιτείες όπου τα κολέγια διετούς φοίτησης αποτελούν μέρος της ανώτατης εκπαίδευσης, η παραπομπή των φοιτητών που είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν τη διάσταση στόχων-μέσων στα διετή αυτά κολέγια είναι μαζική. Στην Καλιφόρνια, όπου υπάρχουν περισσότερα από εξήντα κολέγια διετούς φοίτησης (μέσα σε ένα πολυποικίλο σύστημα που περιλαμβάνει το πανεπιστήμιο και πολυάριθμα κολέγια τετραετούς φοίτησης) δε γίνεται καμιά επιλογή των εισακτέων και τα κολέγια αυτά δέχονται, σύμφωνα με το νόμο και τον παραδοσιακό τρόπο αντιμετώπισης της ανώτερης παιδείας, οποιονδήποτε θέλει να φοιτήσει⁹. Δεν απαιτούν δίδακτρα και βρίσκονται κάτω από τοπικό έλεγχο. Οι περισσότεροι από τους φοιτητές, που μπαίνουν στα κολέγια αυτά, φιλοδοξούν να αποκτήσουν ένα γενικό πτυχίο, για να μεταγραφούν σε ένα κολέγιο τετραετούς φοίτησης ύστερα από ένα ή δύο χρόνια. Τα δύο τρίτα περίπου των φοιτητών παρακολουθούν προγράμματα που επιτρέπουν τη μεταγραφή. Στην πραγματικότητα όμως μόνο το ένα τρίτο μεταγράφεται σε κολέγια τετραετούς φοίτησης¹⁰. Οι υπόλοιποι, δηλαδή δύο στους τρεις φοιτητές, που σκοπεύουν να μεταγραφούν, πρόκειται

σύντομα να αποφοιτήσουν. Η πρόθεσή τους και το πρόγραμμα που παρακολουθούν προϋποθέτουν τέσσερα χρόνια σπουδών. Στην πραγματικότητα όμως οι σπουδές τους θα σταματήσουν στα δύο χρόνια. Δεδομένου ότι αποτελούν 50% του συνόλου των φοιτητών στα διετή κολλέγια της Καλιφόρνιας και πάνω από το ένα τρίτο των φοιτητών στα διετή κολλέγια ολοκλήρης της χώρας¹¹, οι φοιτητές αυτοί δεν είναι δυνατό να μη λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τα κολλέγια. Η κατανόηση της σπουδαστικής τους πορείας είναι σημαντική για να γίνει κατανοητή η σύγχρονη ανώτερη εκπαίδευση.

Η διεργασία του αναπροσανατολισμού

Το είδος αυτό του φοιτητή των διετών κολεγίων αντιμετωπίζεται γενικά με τον ακόλουθο τρόπο. Μεταγράφεται από το κανονικό πρόγραμμα σε ένα μονοετές ή διετές πρόγραμμα εργασιακής, επιχειρησιακής ή ημιεπιστημονικής κατάρτισης. Αυτό σημαίνει ότι ο φοιτητής πρέπει να παραιτηθεί από την αρχική του πρόθεση και να δεχτεί ένα υποκατάστατο, που έχει λιγότερο κύρος τόσο μέσα στο κολλέγιο όσο και στην κοινωνία γενικότερα.

Σε ένα από τα διετή κολλέγια¹² το πρώτο βήμα της αποπεμπτικής διαδικασίας είναι οι εξετάσεις αξιολόγησης πριν από την εγγραφή στο κολλέγιο: οι χαμηλοί βαθμοί οδηγούν τους ακατάλληλους υποψήφιους σε φροντιστηριακές τάξεις. Η παραπομπή σε φροντιστηριακά τμήματα δημιουργεί αμφιβολίες και επιβραδύνει την ένταξη του φοιτητή στο κανονικό πρόγραμμα. Τα φροντιστηριακά τμήματα είναι, στην ουσία, «υποκολλέγιο». Οι βαθμοί του φοιτητή στις αρχικές εξετάσεις αξιολόγησης αποτελούν μέρος ενός «συμβουλευτικού» φακέλου που θα έχει όλο και μεγαλύτερη σημασία για την εξέλιξή του, καθώς σ' αυτόν αρχίζει να σωρεύεται η αντικειμενική καταγραφή της ικανότητας και των επιδόσεών του.

Το δεύτερο βήμα είναι μια συμβουλευτική συνέντευξη πριν από την αρχή των μαθημάτων και στην αρχή κάθε εξαμήνου, για όσους φοιτητές συνεχίζουν να παρακολουθούν. «Σ' αυτή τη συνέντευξη ο καθηγητής-σύμβουλος βοηθάει το φοιτητή να διαλέξει τα κατάλληλα μαθήματα, σύμφωνα με τους στόχους του, τους βαθμούς του, την επίδοσή του στο λύκειο και τα προηγούμενα χρόνια»¹³. Στην αρχή, η βοήθεια επιλογής των «κατάλληλων μαθημάτων» είναι διακριτική. Για την κοινή περίπτωση

του φοιτητή που θέλει να γίνει μηχανικός, αλλά δεν υπόσχεται πολλά ως υποψήφιος, ένας καθηγητής-σύμβουλος λέει: «Ποτέ δεν αντιτίθεται ανοιχτά στις επιλογές του, αλλά τον προτρέπω σε ένα πρόγραμμα "αποφοίτησης". εκθέτοντάς του σταδιακά την πραγματικότητα». Αργότερα οι σύμβουλοι μπορεί να γίνουν πιο αυστηροί, όταν οι βαθμοί αρχίσουν να «μιλάνε μόνοι τους» και ο φοιτητής ξέρει ότι έχει προβλήματα. Στις πρώτες συμβουλευτικές συνεδρίες δίνεται μεγάλο βάρος στην επιθυμία του φοιτητή. Ο σύμβουλος περιορίζεται στο να δίνει συμβουλές και να παρουσιάζει τις πιθανότητες επιτυχίας. Οι συμβουλές καταγράφονται στο συμβουλευτικό φάκελο, που είναι η σκία του φοιτητή.

Ένα τρίτο και πολύ σημαντικό βήμα στον προσανατολισμό του φοιτητή, που προορίζεται να αποπεμφθεί, είναι ένα ειδικό μάθημα με τον τίτλο «Προσανατολισμός στο κολλέγιο», υποχρεωτικό για τους πρωτοετείς. Όλα τα τμήματα το διδάσκονται από καθηγητές-συμβούλους, που αποτελούν το συμβουλευτικό προσωπικό. Ένας από τους σκοπούς του μαθήματος είναι «να βοηθήσει τους φοιτητές να αξιολογήσουν μόνοι τους τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους, να εξετάσουν τις επαγγελματικές τους επιλογές κάτω από το φως αυτής της αξιολόγησης και να διαμορφώσουν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα ανάλογα με τις επιλογές τους». Μεγάλο μέρος του μαθήματος αφιερώνεται στον επαγγελματικό προσανατολισμό. Δοκιμασίες που αξιολογούν επαγγελματικές ικανότητες δίνονται κατά τη διάρκεια συζητήσεων για τις ευκαιρίες και τις απαιτήσεις στους διάφορους εργασιακούς κλάδους. Οι δοκιμασίες περιλαμβάνουν την ειδική δοκιμασία που ονομάζεται «Απογραφή Ενδιαφερόντων» («που δίνεται σε όλους τους φοιτητές για να κινητοποιηθεί η διεργασία αξιολόγησης των επαγγελματικών τους επιλογών») και τη δοκιμασία που ονομάζεται «Ισχυρή Απογραφή Ενδιαφερόντων»¹⁴ («για όλους εκείνους που είναι αναποφάσιστοι ή που οι επιδόσεις τους δε συμβαδίζουν με τις επαγγελματικές τους επιλογές»). Σε όλους δίνονται δοκιμασίες μηχανικών και γραφικών ικανοτήτων. Οι ικανότητες συνδέονται άμεσα με τα προγράμματα «αποφοίτησης» του διετούς κολλεγίου και ανάλογα με τις ανάγκες δίνονται ειδικές δοκιμασίες, όπως δοκιμασίες αξιολόγησης προ-μηχανολογικών ικανοτήτων. Μετά «όλοι οι φοιτητές πρέπει να γράψουν μια έκθεση για το επάγγελμα που έχουν διαλέξει». Στην έκθεση αυτή ο φοιτητής περιγράφει την απαιτούμενη εξάσκηση και εκπαίδευση και κάνει μια «αυτοεκτίμηση καταλληλότητας».

Οι εκθέσεις και τα αποτελέσματα των δοκιμασιών χρησιμοποιούνται για συζητήσεις μέσα στην τάξη και για τις συμβουλευτικές συνεντεύξεις, στις οποίες οι ίδιοι οι φοιτητές προγραμματίζουν και δουλεύουν με το

φύλλο του συμβούλου και με τα αποτελέσματα στις διάφορες δοκιμασίες. Έτσι, βρισκονται συνέχεια αντιμέτωποι με τις σωρευμένες ενδείξεις των ικανοτήτων τους, τα αποτελέσματα στις δοκιμασίες, τους βαθμούς των μαθημάτων, τις υποδείξεις καθηγητών και συμβούλων. Η διαδικασία αυτή έχει σκοπό να αξιώνει την αυτογνωσία των φοιτητών για τις ικανότητές τους σε σχέση με τις επιλογές τους και κυρίως των φοιτητών που λανθάνει η αποπομπή τους. Οι καθηγητές - σύμβουλοι παροτρύνονται συνεχώς να «έχουν υπόψη τους το πρόβλημα των μη πραγματοποιήσιμων επαγγελματικών στόχων» και να «βοηθούν τους φοιτητές να δεχτούν τα όριά τους και να προσπαθήσουν να επιτύχουν άλλους αξιόλογους στόχους μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων τους». Η τάξη του «Προσανατολισμού» θεωρείται κατάλληλος χώρος για να μιλήσει κανείς «σκληρά», να εξηγήσει στον υπερασισιόδοξο φοιτητή τη σκληρή πραγματικότητα με απρόσωπο τρόπο. Η «σκληρή» αντιμετώπιση ολόκληρης της ομάδας είναι ένα είδος «ήπιας» αντιμετώπισης του ατόμου.

Μετά τον επαγγελματικό προσανατολισμό, το μάθημα του «Προσανατολισμού» ασχολείται με τη «δημιουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος», όπου εξετάζονται οι προϋποθέσεις συνέχισης των σπουδών σε τετραετές κολλέγιο ή παραμονής στο διετές, οπότε καταρτίζεται ένα πρόγραμμα τεσσάρων εξαμήνων. Οι φοιτητές μαθαίνουν ακόμα τις απαιτήσεις των κολεγίων στα οποία ελπίζουν να συνεχίσουν, εξετάζοντας επιπλέον εμπόδια, όπως π.χ. εισαγωγικές εξετάσεις άλλων κολεγίων. Και πάλι οι φοιτητές αξιολογούν τις ικανότητές τους σύμφωνα με τις δυσκολίες που θα συναντήσουν στο μέλλον.

Ο φοιτητής που προορίζεται να αποφοιτήσει σε μία διετία μπορεί, αν θέλει, να αγνοήσει τους βαθμούς του και τις προτροπές του συμβούλου. Εκτός από τη συμβουλευτική τάξη, παρακολουθεί συγχρόνως και άλλα μαθήματα και ίσως να περιμένει να δει τι θα γίνει. Οι ελπίδες του να ολοκληρώσει τις σπουδές του μπορεί να μην επηρεαστούν από την κακή του απόδοση και την αντίθετη συμβουλή του καθηγητή. Σε αυτή την περίπτωση τα απαγορευτικά εμπόδια θα εμφανιστούν στα άλλα μαθήματα. Εδώ ο φοιτητής αναγκάζεται να εγκαταλείψει τις ιδέες που είχε τελειώνοντας το λύκειο ότι η προαγωγή του και η συνέχιση των σπουδών στο τετραετές κολλέγιο θα είναι λίγο - πολύ αυτόματες. Γιατί παίρνοντας χαμηλούς βαθμούς, θα ξαναμπει στο κύκλωμα της συμβουλευτικής, που αποτελεί το τέταρτο στάδιο του αναπροσανατολισμού του και δικαιώνεται από τη χαμηλή του επίδοση. Ακολουθεί μια ενδεικτική περιγραφή του συστήματος τέτοιων παραπομπών:

Η ΑΠΟΠΕΜΠΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΛΕΙ

«Οι καθηγητές δίνουν στους φοιτητές που η δουλειά τους δεν είναι ικανοποιητική μια *Ειδοποίηση ανάγκης για βελτίωση*. Το αντίγραφο αυτής της ειδοποίησης δίνεται στον αντίστοιχο καθηγητή-σύμβουλο που θα είναι διαθέσιμος να συζητήσει με το φοιτητή. Την ευθύνη της συνάντησης την έχει ο φοιτητής. Η πείρα έδειξε όμως ότι πολλοί φοιτητές διστάζουν ή δεν είναι σε θέση να ζητήσουν μόνοι τους βοήθεια. Στην περίπτωση αυτή ο σύμβουλος θα πρέπει να ζητήσει να δει το φοιτητή, στέλνοντάς του ένα έντυπο *Κλίσης σε συνέντευξη*. Αν ο φοιτητής και πάλι δεν παρουσιαστεί, δημιουργείται πειθαρχικό θέμα που πρέπει να αναφερθεί στη διεύθυνση του κολεγίου. Όταν γίνει η συνέντευξη, η *Ειδοποίηση ανάγκης για βελτίωση* καταχωρείται στο φάκελο του φοιτητή και μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην περίπτωση που ο φοιτητής αμφισβητήσει τον τελικό του βαθμό»¹⁵.

Αυτή η διαδικασία οδηγεί το φοιτητή σε αιξημένη παρέμβαση του συμβούλου και ένταση της αυτοαξιολόγησης αμέσως και κάθε φορά που έχει κάποιο πρόβλημα με τα μαθήματα. Η ρουτίνα της κυκλοφορίας αντιγράφων εξασφαλίζει ότι εάν ο φοιτητής δεν πάει να ζητήσει συμβουλή, η «συμβουλή» θα πάει να τον βρει. Η γραφειοκρατική αυτή διαδικασία έχει σκοπό να καταγράφει απρόσωπα τις παραπομπές και τις προτροπές, τις οποίες μπορεί το ίδρυμα αργότερα να επικαλεστεί αντικειμενικά. Όπως αναφέρεται σε μια αδημοσίευτη έκθεση κολεγίου, οι υπεραισιόδοξοι φοιτητές και οι φοιτητές που φαίνεται ότι ακολουθούν λάθος πρόγραμμα χρειάζονται «επιδέξια και διακριτική αντιμετώπιση. Γιατί η συσσώρευση στοιχείων σχετικών με την επίδοσή τους βοηθάει να ενισχυθεί η αντικειμενικότητα στις σχέσεις φοιτητή και συμβούλου». Και ενώ ο καθηγητής συμβουλεύει διακριτικά, υπομονετικά αλλά και επίμονα, ο φοιτητής βρίσκεται όλο και πιο συχνά αντιμέτωπος με τις ίδιες του τις επιδόσεις.

Ένα πέμπτο βήμα, απαραίτητο για πολλούς που βρίσκονται στα πρόθυρα της αποθάρσυνσης, είναι η αναστολή. «Οι φοιτητές, που έχουν σε οποιοδήποτε εξάμηνο μέσο όρο βαθμολογίας κάτω από τη βάση, θεωρούνται ύστερα από υπόδειξη της Επιτροπής Υποτροφιών φοιτητές προς απομάκρυνση με αναστολή». Μια δεύτερη αποτυχία φέρνει δεύτερη αναστολή και μια τρίτη ίσως να σημαίνει ότι μπορεί να ζητηθεί από το φοιτητή να εγκαταλείψει τελείως το κολλέγιο. Η διαδικασία αυτή δεν έχει στόχο να απαλλάξει το κολλέγιο από το μεγάλο αριθμό φοιτητών, γιατί μπορούν να συνεχίζουν με αναστολή επί τρία συνεχόμενα εξάμηνα. Σκο-

πός της δεν είναι να δημιουργήσει μια κατάσταση, όπου ο φοιτητής δεν είναι ούτε μέσα στο κολέγιο ούτε έξω, αλλά να «βοηθήσει το φοιτητή να βρει ένα στόχο (έναν κύριο τομέα σπουδών) σε κάποιο επίπεδο όπου θα μπορεί να επιτύχει»¹⁶. Σημαντική λειτουργία της διαδικασίας αναστολής είναι ότι εξοντώνει αργά και σταθερά τις τελευταίες ελπίδες που μπορεί να τρέφουν οι πιο ελπίμονοι από τους «καταδικασμένους» φοιτητές.

Ένας φοιτητής που πρόκειται να μεταγραφεί, πρέπει να έχει τουλάχιστον τη βάση για να πάρει το πτυχίο εκείνο του διετούς κολεγίου που επιτρέπει τη μεταγραφή στο τετραετές, ενώ για το φοιτητή, που θα πάρει το πτυχίο που δεν επιτρέπει παραπάνω σπουδές, δεν υπάρχει κατώτατος μέσος όρος. Ακόμα πιο σημαντικό είναι το γεγονός ότι για να μπορέσει να μεταγραφεί ένας φοιτητής σε κολέγιο τετραετούς φοίτησης πρέπει να έχει τουλάχιστον τη βάση ή και παραπάνω. Έτσι η αναστολή είναι το τελειωτικό χτύπημα στις ελπίδες για μεταγραφή ή ακόμα και για αποφοίτηση με τον τίτλο του «υπό μεταγραφή» φοιτητή. Έχει φτάσει πλέον η στιγμή που ή θα δεχτεί ο φοιτητής την ανακατάταξή του ή θα εγκαταλείψει τις σπουδές. Στο δικό μας κολέγιο¹⁷, από τους εγγεγραμμένους στο δεύτερο εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 1955-1956, 30% ήταν το επόμενο φθινόπωρο υπό αναστολή. Τρεις στους τέσσερις από αυτούς τους φοιτητές ήταν πια μόνο κατ' όνομα «υπό μεταγραφή»¹⁸.

Αυτή η διαδοχή των διαδικασιών είναι μια ειδική διεργασία απολεμπτικής λειτουργίας¹⁹. Χρησιμεύει στην καλύτερη περίπτωση για να διαλύει τις ελπίδες με τρόπο ήπιο και χωρίς εκρήξεις. Μέσα από τη λειτουργία αυτή, οι φοιτητές που αποτυχαίνουν ή παίρνουν τη βάση με δυσκολία, αναγκάζονται να ξαναπροσδιορίσουν το επαγγελματικό και εκπαιδευτικό τους μέλλον. Παράλληλα οι καθηγητές - σύμβουλοι παροτρύνουν το φοιτητή να εγκαταλείψει τα σχέδιά του για μεταγραφή και είναι έτοιμοι να τον παρηγορήσουν, όταν αποδεχτεί την αλγευστική του αποφοίτηση. Η συστηματική άρνηση του κολεγίου προς το φοιτητή, όταν είναι αποτελεσματική, ισούται με ένα καταπρόσωπο και σκληρό «ΟΧΙ». Το συνηθέστερο όμως είναι να οδηγείται τελικά ο φοιτητής στη συνειδητοποίηση ότι είναι καλύτερο για τον ίδιο να αποσυρθεί από τον ανταγωνισμό της μεταγραφής.

Τα χαρακτηριστικά της απολεμπτικής λειτουργίας

Η απολεμπτική λειτουργία στο διετές κολέγιο έχει ορισμένα χαρακτηριστικά, που μπορεί να συναντήσει κανείς και σε άλλα πλαίσια, όπου η

αποτυχία ή η άρνηση είναι αποτέλεσμα της δομημένης ανακολουθίας ανάμεσα στους σκοπούς και τα μέσα, όπου οι υπεύθυνοι φορείς ή «οι εξοβελιστές» δεν μπορούν να εγκαταλείψουν το προσκήνιο ή να κρύψουν την ταυτότητά τους και όπου η απογοήτευση απειλεί κατά κάποιον τρόπο τους υπευθύνους που την προκαλούν. Αυτό είναι πολύ κοινό στην επαγγελματική δουλειά και σε ιδρύματα επαγγελματικής κατάρτισης. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα ακόλουθα.

1. *Εναλλακτική επιτυχία.* Οι υποκατάστατες διέξοδοι προτείνονται διαμορφωμένες ώστε να εμφανίζονται ότι δε διαφέρουν πολύ από αυτό που ήδη εγκαταλείφθηκε, ιδίως όσον αφορά το ιεραρχικό κύρος. Το άτομο που προορίζεται να αντιμετωπίσει την άρνηση ή που αποτυχαίνει, καλείται να ερμηνεύσει τη δεύτερη προσπάθεια σαν πιο κατάλληλη για τις ιδιαίτερες ικανότητές του και να συνειδητοποιήσει ότι έτσι θα αντιμετωπίσει λιγότερες απογοητεύσεις. Δεν πρόκειται για αποτυχία, απλώς διόρθωση ενός λάθους. Η υποκατάστατη ιεραρχική θέση αντανakλά λιγότερο αρνητικά στην προσωπική ικανότητα από ό,τι η εκδίωξη και η αναγκαστική αποχώρηση από το προσκήνιο. Ο υπό αναγκαστική αποφοίτηση φοιτητής του διετούς κολεγίου εμφανίζεται όχι και πολύ διαφορετικός από τον υπό μεταγραφή φοιτητή (π.χ., «βοηθός μηχανολόγος» αντί «μηχανολόγος») και μοιάζει να βαδίζει προς ένα στόχο με δική του ιεραρχική θέση. Η αποτυχία στο κολέγιο μπορεί έτσι να αντιμετωπίζεται σαν να μην έχει συμβεί. Το ίδιο μπορεί να γίνει και με τη χαμηλή απόδοση στη βιομηχανία²⁰.

2. *Σταδιακή αποδέσμευση.* Με σταδιακά βήματα μπορεί να αναχαιτίσει κανείς την πορεία προς ένα στόχο, να ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγηση, σωρεύοντας τεκμήρια της επίδοσης. Αυτό οδηγεί σχεδόν αβίαστα στις διαθέσιμες εναλλακτικές λύσεις. Ακόμα, κρατάει το άτομο μέσα σ' ένα περιβάλλον όπου παρέχονται συμβουλές, είτε τις ζητάει ενεργά είτε όχι. Παρ' όλα αυτά σε σχέση με τις αρχικές ελπίδες είναι μια κατάσταση μειωτική. Αν το άτομο δεν αποδεχτεί τη νέα κατάσταση ειρηνικά, θα έχει σοβαρά προβλήματα.

3. *Αντικειμενική άρνηση.* Ο αναπροσανατολισμός αποτελεί τελικά αναγκαστική αντιμετώπιση των αντικειμενικών δεδομένων. Ένα ιστορικό κακής επίδοσης βοηθάει το ίδρυμα και τους φορείς του να αποδεσμευτούν από τις συναισθηματικές πλευρές της αποπεμπτικής πράξης. Από την άλλη μεριά, καθώς ζει με τις σωρευμένες ενδείξεις της κακής επίδοσής του, ο υπεραισιώδοξος φοιτητής του διετούς κολεγίου έρχεται κατά κάποιον τρόπο αντιμέτωπος με τον εαυτό του και όχι με το ίδρυμα. Το κολέγιο προσφέρει τις ευκαιρίες. Άρα, υπεύθυνη για την άρνηση

είναι η επίδοση. Η καταγραφή της επίδοσης και οι άλλες γραφειοκρατικές διαδικασίες επικαλούνται γενικά κριτήρια και μειώνουν την επίδραση των προκωπικών δεσμών, έτσι προστατεύεται το διδακτικό προσωπικό. Οι σύγχρονες μέθοδοι με τις οποίες το διδακτικό προσωπικό καταγράφει την επίδοση έχει γενικά ρόλο να αρχειωθεί την άρνηση.

4. *Φορείς παρηγοριάς.* Οι καθηγητές-σύμβουλοι είναι διατεθειμένοι να δουλέψουν υπομονετικά για να αλλάξουν τις προθέσεις των υπερασμιδωδων φοιτητών. Πιστεύουν στην αξία της εναλλακτικής σταδιοδρομίας, παρά το χαμηλότερο κοινωνικό της κύρος, και έχουν εξασκηθεί στο να παρηγορούν. Στο κολέγιο, και σε άλλα πλαίσια, στόχος της συμβουλευτικής δεν είναι μόνο να μειώσει τις φιλοδοξίες, αλλά να βοηθήσει στον προσδιορισμό και την εκπλήρωσή τους. Ο καθηγητής-σύμβουλος στο κολέγιο, που ακολουθεί την «ήπια» αντιμετώπιση, είναι εκδιαμέτρου αντίθετη φυσιογνωμία από το λόγιο του «σκληρού» κολεγίου που απλώς απορρίπτει τον κακό φοιτητή.

5. *Αποφυγή της αξιολόγησης.* Η αποπεμπτική διαδικασία αποφεύγει να επικαλείται ασαφή κριτήρια αξιολόγησης. Και ενώ η «σκληρή» στάση απέναντι στην ατυχία έχει προκαθορισμένα κριτήρια, η «ήπια» αντιμετώπιση θεωρεί ότι κάθε είδους ικανότητα έχει την αξία της και τη θέση της. Έτσι, η σωστή κατάταξη και τοποθέτηση έχουν απόλυτη προτεραιότητα, ενώ τα κριτήρια σχετικοποιούνται.

Η σημασία της απόκρυψης

Ένα από τα διλήμματα που αντιμετωπίζει το ίδρυμα και οι φορείς του είναι ότι ο αποπεμπτικός ρόλος του δεν μπορεί να εκτίθεται σε δημόσια εξουχιστική παρατήρηση και να γίνεται άμεσα αντιληπτός ή κατανοητός από την λιθινή «πελατεία» του. Αν γινόταν έτσι προφανής, η αποτελεσματικότητα του ιδρύματος στην εκπλήρωση αυτού του ρόλου θα μειωνόταν. Αν οι τελειόφοιτοι του λυκείου και οι οικογένειές τους θεωρούσαν το διετές κολέγιο μέσο για να εκτρέπονται οι φοιτητές από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο, είναι πολύ πιθανό ότι θα το απέφευγαν και θα πίεζαν περισσότερο για εισαγωγές στα τετραετή κολέγια και τα πανεπιστήμια, που προστατεύει ως ένα βαθμό η απόκρυψη. Κάτι τέτοιο θα ματαίωνε φυσικά το ρόλο που παίζουν τώρα τα διετή κολέγια στον ενδοκολεγιακό καταμερισμό της εργασίας.

Η αποπεμπτική λειτουργία του διετούς κολεγίου παραμένει κρυφή, γιατί υπερτονίζονται άλλες λειτουργίες της. Το διετές κολέγιο τονίζει τη

Η ΑΠΟΠΕΜΠΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΑΕΙ

«λειτουργία μεταγραφής», τη «λειτουργία αποφοίτησης» κτλ., αλλά όχι και τη λειτουργία μετατροπής των υπό μεταγραφή φοιτητών σε αναγκαστικούς τελειόφοιτους.

Το διετές κολλέγιο θεωρείται από τους περισσότερους σαν μεταβατικό στάδιο προς την πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Η άλλη όψη της αποπεμπτικής λειτουργίας είναι ότι μπορούν στα κολλέγια αυτά να πετυχαίνουν φοιτητές με πολύ κακή επίδοση στο λύκειο ή φοιτητές που μπήκαν στο σύστημα της ανώτερης εκπαίδευσης αντί ν' αποκλειστούν από αυτήν εξαιτίας κοινωνικοοικονομικών εμποδίων. Οι υποστηρικτές του διετούς κολλεγίου τονίζουν αυτή τη διάσωση του ταλαντούχου δυναμικού, που αλλιώς θα χανόταν και για την κοινότητα και για το έθνος. Και πράγματι ο σκοπός της ελεύθερης εισαγωγής στην ανώτερη εκπαίδευση είναι να αποκαλύψει τα κρυφά talenta.

Αλλά συγχρόνως, η ίδια η αποπεμπτική διαδικασία παρουσιάζεται με τρόπο που της δίνει πλατιά θετική απήχηση. Το διετές κολλέγιο μπορεί να θεωρηθεί ο χώρος όπου όλοι οι απόφοιτοι του λυκείου έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν πιθανές σταδιοδρομίες και να βρουν το είδος της εκπαίδευσης που ταιριάζει στις προσωπικές τους ικανότητες. Με άλλα λόγια, ο χώρος όπου όλοι γίνονται δεκτοί και όλοι πετυχαίνουν. Όπως γράφει ο προηγούμενος πρόεδρος του πανεπιστημίου της Καλιφόρνιας: «Μία από τις κυριότερες αρετές του διετούς κολλεγίου είναι ότι οι περισσότεροι από τους φοιτητές πετυχαίνουν αυτό που ξεκίνησαν να κάνουν και τερματίζουν προτού εξαντληθούν από τον αγώνα δρόμου. Ύστερα από δύο χρόνια σπουδών που οι ίδιοι έχουν διαλέξει, φεύγουν από το κολλέγιο προετοιμασμένοι για δραστηριότητες που θα τους προσφέρουν ικανοποίηση και όχι με το στίγμα του αποτυχημένου. Προσφέρεται έτσι στο μέγιστο αριθμό ατόμων η ευρύτερη δυνατή ευκαιρία να κάνουν μια ειλικρινή προσπάθεια για ανώτερη μόρφωση μέσα σ' ένα πλαίσιο όπου υπάρχει κάποια πιθανότητα επιτυχίας και όπου κανένας δρόμος προς κάποιον επιθυμητό στόχο δεν είναι τελείως αποκλεισμένος»²¹.

Οι φοιτητές οι ίδιοι βοηθούν εθελουφλώντας να διατηρείται κρυφή η αποπεμπτική λειτουργία του κολλεγίου. Όσοι δεν μπορούν να μπουν σε άλλα κολλέγια, αλλά εξακολουθούν να ελπίζουν ότι θα ολοκληρώσουν τέσσερα χρόνια σπουδών, στην αρχή έχουν λόγους να μη θέλουν να συνειδητοποιήσουν την αποπεμπτική διαδικασία. Από τη στιγμή που εκτίθενται σ' αυτήν και πάλι δεν επιθυμούν να την αναγνωρίσουν, προφυλάσσοντας έτσι την αυτοεκτίμησή τους.

Συνοψίζοντας, η αποπεμπτική λειτουργία της ανώτερης εκπαίδευσης είναι διαδικασία μέσα στην οποία η συστηματική διάσταση ανάμεσα στις

φίλοδοξίες και στα μέσα εκπλήρωσής τους επικαλύπτεται ελαχιστοποιώντας έτσι την ένταση και την απογοήτευση για το άτομο και για το σύστημα. Η άμεση παροχή εναλλακτικών διεξόδων προς την επιτυχία είναι σημαντικό μέσο ανακούφισης από το άγχος που προκαλεί η αποτυχία και επομένως αποφυγής της άνομης και αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Το γενικό αποτέλεσμα της αποπεμπτικής διαδικασίας είναι ότι η κοινωνία μπορεί να εξακολουθεί να ενθαρρύνει τη μέγιστη προσπάθεια, χωρίς ουσιαστικές διαταραχές εξαιτίας των ανεκπλήρωτων υποσχέσεων και προσδοκιών.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

(Σε παρένθεση ο αριθμός της σελίδας όπου βρίσκεται η σημείωση.)

- (283) 1. Αναθεωρημένη και βελτιωμένη μορφή της εργασίας που ανακοινώθηκε στην πενήκοστή τέταρτη ετήσια συνάντηση της Αμερικανικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας, Chicago, 3-5 Σεπτεμβρίου, 1959. Ευχαριστώ τους Ervin Goffman και Martin A. Trow για την κριτική τους και τον Sheldon Messinger για τα εκτεταμένα σχόλιά του.
- (283) 2. Μια ασυνήθιστη συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί από κοινωνιολογική άποψη σύμπτωμα της ασυμφωνίας ανάμεσα στις πολιτισμικά καθορισμένες φιλοδοξίες και στα κοινωνικά δομημένα μέσα για την πραγματοποίηση αυτών των φιλοδοξιών: Robert K. Merton, "Social structure and anomie", στο *Social theory and social structure*, (αναθ. έκδ.), Free Press, 1957, σ. 134. Βλέπε και H. H. Hyman, "The value systems of different classes: a social psychological contribution to the analysis of stratification", στο *Class, status and power: a reader in social stratification*, των R. Bendix and S. M. Lipset, Free Press, 1953, σ. 426-42. Βλ. και τα άρθρα των R. Dubin, R. A. Cloward, R. K. Merton, D. L. Meier, W. Bell, στο *American Sociological Review*, τόμ. XXIV, Απρίλιος 1959.
- (284) 3. Ευχαριστώ τον Erving Goffman για την πρωτότυπη διατύπωση της έννοιας της αποπομπής (cooling-out). Βλέπε "Cooling the Mark Out: some aspects of adaptation to failure", *Psychiatry*, XV, Νοέμβριος 1952, 451-63. Ο Sheldon Messinger επέστησε την προσοχή μου στον επιτυχή αυτό όρο.
- (284) 4. S. M. Lipset, R. Bendix, *Social mobility in industrial society*, University of California Press, 1959, σ. 78-101.
- (284) 5. *A Study of the need for additional centers in public higher education in California*, California State Department of Education, 1957, σ. 128. Για παρόμοιες ερμηνείες από εκπαιδευτικούς και από μη-εδικούς σε εθνική κλίμακα, βλέπε F. J. Brown (ed.), *Approaching equality of opportunity in higher education*, American Council on Education, 1955 και της Επιτροπής του Προέδρου για την Εκπαίδευση μετά το Λύκειο, *Second Report to the President*, Government Printing Office, 1957.
- (286) 6. Μια έκθεση, σε εθνικό επίπεδο, έδειξε ότι ένας στους οκτώ πρωτοετείς φοιτητές (ποσοστό 12,5%) στα υπό κρατικό έλεγχο κολλέγια δεν παρακολουθεί πέρα από το πρώτο εξάμηνο. Ένας στους τρεις (ποσοστό 31%) έχει φύγει μέχρι το τέλος της πρώτης χρονιάς και περίπου ένας στους δύο (ποσοστό 46,8%) εγκαταλείπει μέσα στα δυο πρώτα χρόνια. Στα κρατικά πανεπιστήμια μόνο, περίπου ένας στους τέσσερις εγκαταλείπει τον πρώτο χρόνο και 40% μέσα στα δύο πρώτα χρόνια. Βλ. R. E. Iffert, *Retention and withdrawal of college students*, Department of Health, Education and Welfare, 1958, σ. 15-20. Οι φοιτητές μπορεί να εγκαταλείψουν για πολλούς λόγους.

αλλά η επίδοσή τους σχετίζεται με την ικανότητά τους να συνεχίσουν: «Πάρα πολλοί φοιτητές, με μέτριες ικανότητες, μπαίνουν στο κολέγιο, αλλά () ελάχιστοι μένουν περισσότερο από δύο χρόνια». *A restudy of the needs of California in higher education*, California State Department of Education, 1955, σ. 120.

- (287) 7. R. K. Kelly, *The American colleges and the social order*, Macmillan Co., 1940, σ. 220-221.
- (287) 8. Σε μια μελέτη παρατηρήθηκε ότι σε πολλά πανεπιστήμια η σχολή Διαχείρισης Επιχειρήσεων χρησιμεύει σαν «καλάθι αγρήπτων» για τους φοιτητές που δεν καταφέρνουν να πάρουν πτυχίο στη μηχανολογία ή σε κάποιο κλάδο της Φιλολογίας. Αυτό είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι ο κλάδος της Διαχείρισης Επιχειρήσεων έχει λιγότερες βαθμολογικές απαιτήσεις από ό,τι οι περισσότεροι άλλοι κλάδοι του πανεπιστημίου, βλ. F. C. Pierson, *The Education of American Businessmen*, McGraw Hill Book Co., 1959, σ. 63. Ακόμα ο Pierson παρουσιάζει περιληπτικά στοιχεία για το νοσητικό εγυαείο των φοιτητών κατά κλάδο σπουδών. Εκεί φαίνεται ότι η ποιότητα των φοιτητών που σπουδάζουν παιδαγωγικά, διαχείριση επιχειρήσεων και κοινωνικές επιστήμες είναι πάρα πολύ χαμηλή σε σύγκριση με τους άλλους κλάδους (στο ίδιο, σελ. 65-72).
- (287) 9. B. R. Clark, *The Open Door College. a case study*, McGraw-Hill Book Co., 1950, σελ. 44-45.
- (287) 10. Στο ίδιο, σ. 116.
- (288) 11. L. L. Medsker, *The Junior College. Progress and Prospect*, McGraw-Hill Book Co., 1960, Κεφ. IV.
- (288) 12. San Jose City College, Καλιφόρνια. Για την ευρύτερη μελέτη, βλέπε Clark, όπου στη σημ. 9.
- (288) 13. San Jose City College, *Handbook for Counselors*, 1957-58, σ. 2. Τα εισαγωγικά που ακολουθούν στις επόμενες παραγράφους προέρχονται από αυτό το εγχειρίδιο.
- (289) 14. "Interest Inventory" και "Strong Interest Inventory". ΣτΜ.
- (291) 15. Όπου στη σημ. 13, σ. 20.
- (292) 16. Από αδημοσίευτο υλικό.
- (292) 17. San Jose City College της Καλιφόρνιας. ΣτΜ.
- (292) 18. San Jose Junior College, "Digest of Analysis of the Records of 468 Students placed on probation for the Full semester, 1956, 3 Σεπτεμβρίου 1956.
- (292) 19. Στην αρχική διαμόρφωση της έννοιας της αποπεμπτικής λειτουργίας ο E. Goffman αναφέρεται στο πώς το απογοητευμένο άτομο αντιμετωπίζει την απογοήτευση των προσδοκιών του και ιδιαίτερα πώς την αντιμετωπίζουν εκείνοι που είναι υπεύθυνοι γι' αυτήν. Μολονότι π.χ., χρησιμοποιεί ένα παιγνίδι όπου οι συντονιστές παρουσιάζουν στο «στόχο» (το θύμα) τα γεγονότα και τις πιθανότητες επιτυχίας διαστρεβλώνοντας ηθελημένα την πραγματικότητα, ο Goffman εφαρμόζει την έννοια της αποπομπής και στις περιπτώσεις αποτυχίας, όπου οι υπεύθυνοι γι' αυτήν όρουν

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

«καλόπιστα» Η «αποπομπή» (cooling-out) είναι πολύ χρήσιμη ιδέα, όταν αναφέρεται κανείς σε μία λειτουργία που μπορεί να διαφέρει ως προς το βαθμό προμελέτης της. Βλ. το άρθρο του Goffman, ό.π., σημ. 3.

- (293) 20. Στο ίδιο, σ. 457. Βλ. P. Stryker, "How to fire an executive", *Fortune*, I, Οκτώβριος 1954, σ. 116-17 και 178-92.
- (295) 21. Robert Gordon Sproul, "Many Millions More", *Educational Record*, Απρίλιος 1958, σ. 102.

**Τζέιμς Κόουλμαν και άλλων
ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ
(Περιληπτική έκθεση)**

James Coleman, με τη συνεργασία των Ernest Campbell, Carol Hobson, James Mc Partland, Frederic Weinfeld, Robert York (και άλλων 22 ερευνητών με μερική απασχόληση)

***Equality of educational opportunity,*
έκδ. U.S. Government Printing Office, Ουάσινγκτον 1966.**

Η έρευνα αυτή που έμεινε γνωστή ως η Έκθεση του Κόουλμαν είναι από τις γνωστότερες στο είδος της και τις πιο πολυσυζητημένες στη διεθνή βιβλιογραφία. Αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα της αμερικανικής κοινωνικής επιστήμης. Αφορά τον εντοπισμό της εκπαιδευτικής ανισότητας στη δημοτική και μέση εκπαίδευση των ΗΠΑ.

Η φυλετική διάκριση στα δημοτικά σχολεία

Η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών στις ΗΠΑ φοιτά σε σχολεία, όπου κυριαρχεί η φυλετική διάκριση, όπου δηλαδή η πλειοψηφία των μαθητών έχει την ίδια φυλετική προέλευση. Ανάμεσα στις μειονότητες, οι μαθητές που κυρίως υφίστανται τη διάκριση αυτή είναι οι νέγροι. Σχεδόν 80% του συνόλου των λευκών μαθητών τόσο στην πρώτη όσο και στη δωδέκατη τάξη φοιτούν σε σχολεία με όλο το μαθητικό πληθυσμό λευκό αμιγή κατά 90 έως 100%. Επίσης 97% των λευκών μαθητών φοιτά σε σχολεία όπου οι λευκοί πλειοψηφούν (είναι πάνω από τους μισούς) κατά 97% στην πρώτη τάξη και κατά 99% στη δωδέκατη.

Για τους νέγρους μαθητές, ο φυλετικός αυτός διαχωρισμός είναι σχεδόν απόλυτος στο Νότο (όπως άλλωστε και για τους λευκούς μαθητές), αλλά χαρακτηρίζει επίσης και όλες τις άλλες περιοχές, όπου υπάρχει συγκέντρωση νέγρικού πληθυσμού, στα αστικά κέντρα του βορρά, στις μεσοδυτικές και τις δυτικές πολιτείες.

Πάνω από 65% του συνόλου των νέγων μαθητών στην πρώτη τάξη φοιτούν σε σχολεία φυλετικά αμιγή, όπου δηλαδή οι μαθητές είναι από 90 ως 100% Νέγροι. Επίσης 87% των νέγων μαθητών στην πρώτη τάξη και 66% στη δωδέκατη τάξη φοιτούν σε σχολεία με πληθυσμό νέγρικο από 50% και πάνω. Στο Νότο, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών φοιτά σε σχολεία όπου ο μαθητικός πληθυσμός είναι κατά 100% νέγρικός ή λευκός.

Ο ίδιος φυλετικός διαχωρισμός, αν και σε μικρότερο βαθμό, ισχύει και για τους δασκάλους των νέγων και των λευκών μαθητών. Στο εθνικό σύνολο, ο μέσος νέγρος μαθητής του δημοτικού φοιτά σε σχολεία όπου το 65% των δασκάλων είναι Νέγροι. Και ο μέσος λευκός μαθητής του δημοτικού φοιτά σε σχολεία όπου το 97% των δασκάλων είναι λευκοί. Οι λευκοί διδάσκοντες πλειοψηφούν ακόμη περισσότερο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είναι αντίστοιχα 59% και 97%. Η φυλετική ταύτιση

μαθητών και διδασκόντων είναι ακόμα ισχυρότερη στο Νότο, όπου η παραδοχή του φυλετικού διαχωρισμού είναι απόλυτη. Σε εθνικό επίπεδο, όπου η φυλετική αυτή ταύτιση δεν παρατηρείται, η ανάμιξη των φυλών είναι προς μία μόνο κατεύθυνση: υπάρχουν λευκοί δάσκαλοι που διδάσκουν νέγρους μαθητές, αλλά σπάνια νέγροι δάσκαλοι διδάσκουν λευκούς μαθητές. Το ίδιο συμβαίνει και με τη φυλετική ανάμιξη των μαθητών. Υπάρχουν μειοψηφίες νέγων μαθητών σε σχολεία με λευκό μαθητικό πληθυσμό, αλλά σχεδόν ποτέ δεν παρατηρείται το αντίθετο, μειοψηφία λευκών σε σχολεία με νέγρικο πληθυσμό.

Το Ανώτατο Δικαστήριο σε απόφασή του του 1964, που αφορούσε το φυλετικό διαχωρισμό στην εκπαίδευση, ονομάζει παράγοντα ανισότητας την ύπαρξη σχολείων προορισμένων για λευκούς ή για νέγρους μαθητές. Η παρούσα μελέτη διαπιστώνει ότι αν κρίνουμε την αμερικανική δημόσια εκπαίδευση με αυτό το κριτήριο, πρέπει να συμπεράνουμε ότι είναι ευρύτετα άνιση στις περισσότερες περιοχές της χώρας, συμπεριλαμβανομένων των περιοχών με συγκεντρωμένο νέγρικο πληθυσμό.

Ωστόσο, ο φυλετικός διαχωρισμός δεν είναι το μόνο μέτρο για να κριθεί η ισότητα στην εκπαίδευση. Παρακάτω, η μελέτη περιγράφει άλλα χαρακτηριστικά, μέσα από τα οποία μπορεί να εκτιμηθεί η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Τα σχολεία και τα χαρακτηριστικά τους

Το σχολικό περιβάλλον ενός παιδιού αποτελούν πολλά στοιχεία, από το θρανίο στο οποίο κάθεται, μέχρι το συμμαθητή που βρίσκεται δίπλα του, αλλά και το δάσκαλο που στέκεται μπροστά στην τάξη. Η στατιστική περιγραφή μπορεί να δώσει μόνον αποσπασματικά στοιχεία για το σχολικό αυτό περιβάλλον.

Πλούσιοι στατιστικοί πίνακες, όπως αυτοί που βρίσκονται στις σελίδες που ακολουθούν, σύνολα, μέσοι όροι και εκατοστιαία ποσοστά, θαμπώνουν και συσκοτίζουν περισσότερο από όσο αποκαλύπτουν και φωτίζουν τις διαφοροποιήσεις που εκθέτουν σε αριθμούς. Διαβάζοντας κανείς, π.χ., ότι το μέσο ετήσιο εισόδημα στην πολιτεία Μέριλαντ είναι 3.000 δολάρια κατακεφαλήν, η εικόνα που περνάει από το μυαλό του αναγνώστη συνήθως είναι ένας μέσος άνθρωπος, που ζει σε μέτριες συνθήκες, σε μια μεσοαστική συνοικία και ασκεί ένα κοινό επάγγελμα. Ο μέσος όρος του εισοδήματος όμως είναι ένας αριθμός που αντιπροσωπεύει το ανώτατο σημείο της κλίμακας με τους εκατομμυριούχους, όσο

και το κατώτατο, με τους ανέργους, τους συνταξιούχους και τις καθαρίστριες. Για να δίνει σωστή εικόνα ο αριθμός 3.000 δολ. ως μέσος όρος του κατά κεφαλήν εισοδήματος, θα έπρεπε να φέρνει στο μυαλό τόσο το μέγιστο όσο και το μεροκαματιάρη, την καλύβα όσο και την έπαυλη, και τέλος το μέσο άνθρωπο με το μέσο σπιτικό.

Κατά τον ίδιο τρόπο, διαβάζοντας τα στατιστικά δεδομένα της μελέτης αυτής για την εκπαίδευση, ο αναγνώστης πρέπει να διαβλέπει ότι αναφέρονται στο παιδί που το σχολείο του είναι εξοπλισμένο με κάθε υπαρκτό μέσο που θεωρείται ότι αναπτύσσει την εκπαιδευτική του πρόοδο, όπου οι δάσκαλοι είναι ταλαντούχοι και άρτια εκπαιδευμένοι και του οποίου το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον αποτελούν ισχυρούς παράγοντες ευνοϊκούς για τη μόρφωση και την ανάπτυξη του. Αλλά αναφέρονται και στο παιδί μιας θλιβερής περιοχής με εργατικές κατοικίες, που μπορεί να πηγαίνει πεινασμένο σ' ένα παλιό και ξεφτισμένο κτίριο, με κακό αερισμό, ακατάλληλο φωτισμό, υπεράριθμες τάξεις, ανεπαρκές προσωπικό, και με ανύπαρκτο αριθμό σχολικών βιβλίων.

Επίσης, η στατιστική απεικονίζει από ένα μόνο χαρακτηριστικό στον κάθε πίνακα, όπου η σωρευτική επίδραση περισσότερων συγχρόνως παραγόντων τείνει να μη φαίνεται. Εάν ένας μαθητής έχει δάσκαλο δίχως ανώτερο δίπλωμα (δίπλωμα κολεγίου), τούτο αποτελεί ένδειξη ότι μειονεκτεί κατά ένα δεδομένο. Στη συγκεκριμένη όμως σχολική πραγματικότητα μπορεί ο μαθητής αυτός να εκπαιδεύεται από δάσκαλο που όχι μόνο δεν έχει ανώτερο δίπλωμα, αλλά μεγάλωσε και σπούδασε στην ίδια κοινότητα, δίχως ποτέ να έχει ταξιδέψει έξω από την Πολιτεία του, που έχει λεξιλόγιο της δέκατης τάξης και που οι αντιλήψεις και η συμπεριφορά του είναι κοινές με την πλειοψηφία της τοπικής κοινότητας.

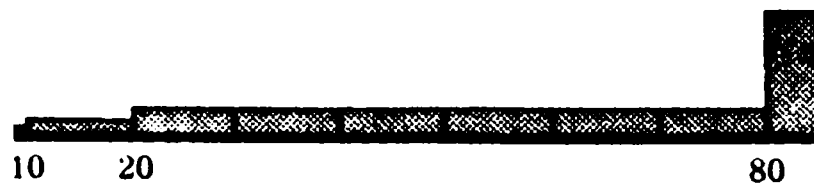
Ο αναγνώστης δεν πρέπει να ξεχνάει ακόμα ότι είναι σχετική η σημασία της κατοχής ενός ορισμένου αγαθού από ένα ορισμένο άτομο. Όπως ένα καρβέλι ψωμί έχει άλλη αξία για τόν πεινασμένο άνθρωπο και άλλη για το χορτασμένο, το ίδιο και ένα άρτιο σχολικό εγχειρίδιο ή καλύτερα ένας πολύ ικανός δάσκαλος έχουν ασύγκριτα μεγαλύτερη σημασία για ένα μορφωτικά στερημένο παιδί από ό,τι για ένα άλλο παιδί με πολλά άρτια βιβλία και πολλούς καλούς δασκάλους.

Τέλος, πρέπει να λάβει υπόψη του ο αναγνώστης ότι για την περίπτωση των Νέγρων με άνιση εκπαίδευση στις Νότιες Πολιτείες, η σημασία της ανισότητας αυτής αριθμητικά είναι πολύ μεγάλη, γιατί αφορά το 54% του νέγρικου πληθυσμού σε σχολική ηλικία, αφορά δηλαδή περίπου 3.200.000 παιδιά που ζουν σ' αυτές τις περιοχές.

ΤΖΕΪΜΣ ΚΟΥΥΛΑΜΑΝ

Σχήμα 1
Λευκοί μαθητές - όλων των περιοχών
1η τάξη

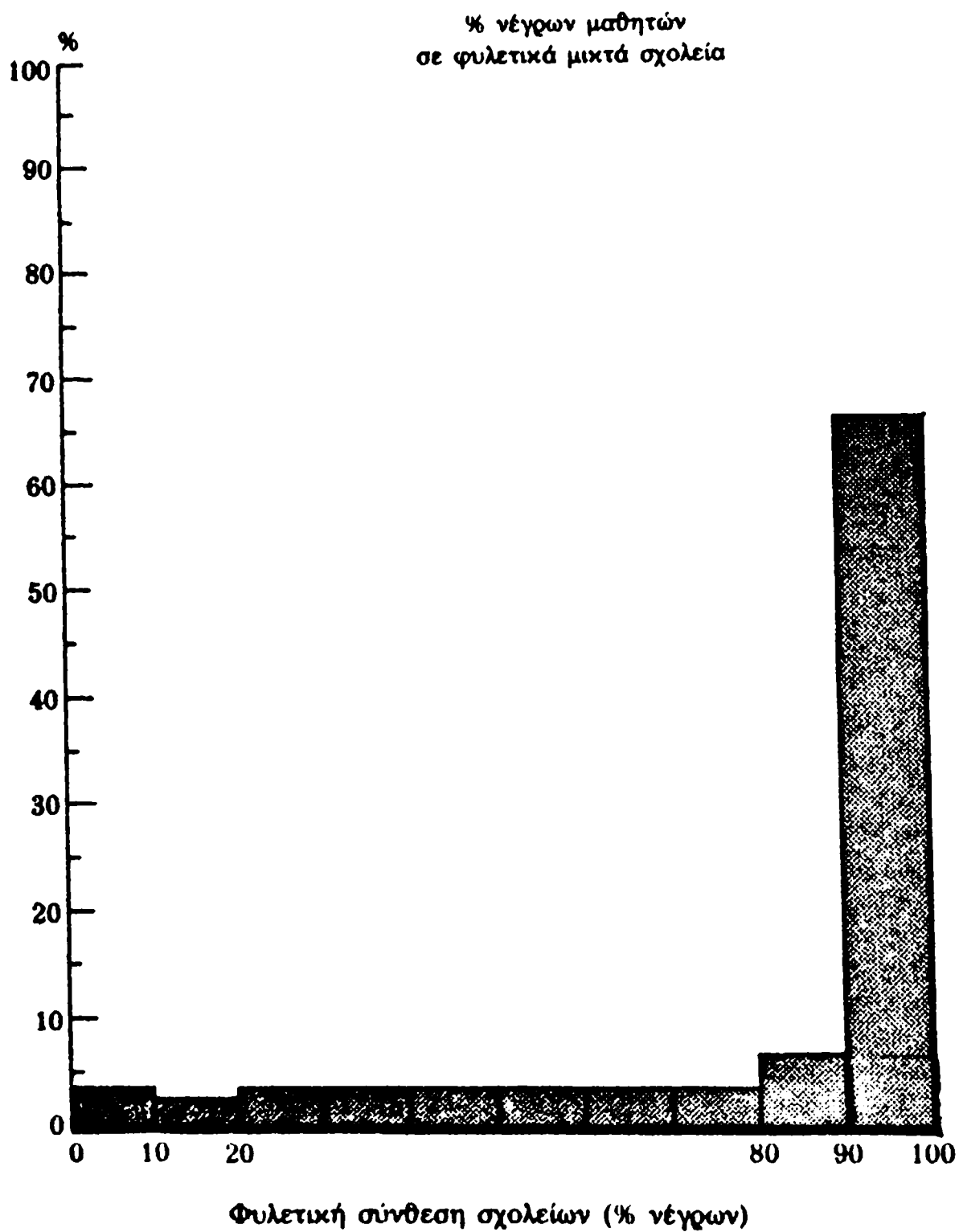
% λευκών μαθητών
σε φυλετικά μικτά σχολεία



Φυλετική σύνθεση σχολείων (% λευκών)

ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ

Σχήμα 2
Νέγροι μαθητές - όλων των περιοχών
1η τάξη



ΤΖΕΪΜΣ ΚΟΟΥΛΑΜΑΝ

Σχήμα 3
Λευκοί μαθητές - όλων των περιοχών
12η τάξη

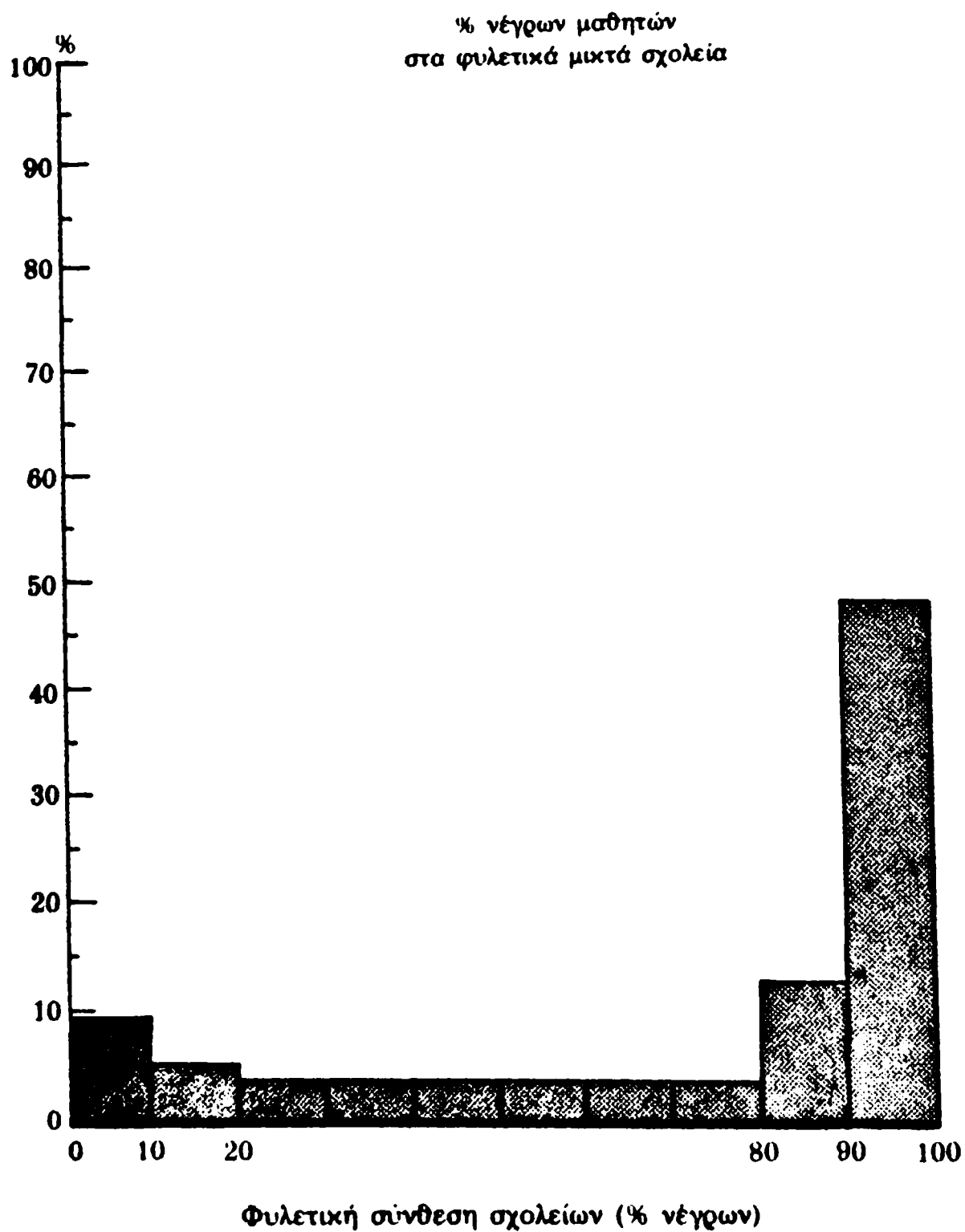
% λευκών μαθητών
στα φυλετικά μικτά σχολεία



Φυλετική σύνθεση σχολείων (% λευκών)

ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ

Σχήμα 4
Νέγροι μαθητές - όλων των περιοχών
12η τάξη



Όλα τα συμπεράσματα αυτού του κεφαλαίου προέρχονται από ανάλυση ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν από δασκάλους και καθηγητές της δημόσιας εκπαίδευσης, διευθυντές και τοπικούς επιθεωρητές καθώς και μαθητές. Τα δεδομένα συνέλεξε η ερευνητική ομάδα το Σεπτέμβριο και Οκτώβριο του 1965 από 4.000 δημόσια σχολεία. Στα ερωτηματολόγια απάντησαν το σύνολο των δασκάλων, διευθυντών και επιθεωρητών και το σύνολο των μαθητών της τρίτης, έκτης, ένατης και δωδέκατης τάξης από όλα τα 4.000 σχολεία. Επίσης απάντησαν οι μαθητές της πρώτης τάξης από τα μισά σχολεία. Δηλαδή πάνω από 645.000 μαθητές αποτέλεσαν τον πληθυσμό της έρευνας. Από τον αρχικό κατάλογο των σχολείων που επιλέγησαν για την έρευνα 30% δεν πήραν μέρος. Ειδική ανάλυση των σχολείων αυτών έδειξε ότι η συμμετοχή τους δε θα παρόλαζε τα συμπεράσματα της έρευνας. Τα ποσοστά συμμετοχής των σχολείων κατά γεωγραφικές περιοχές ήταν τα παρακάτω: 72% από τα αστικά κέντρα του Βορρά και της Δύσης, 65% από τα αστικά κέντρα του Νότου και των νοτιοδυτικών Πολιτειών, 82% από τις μη αστικές περιοχές του Βορρά και της Δύσης και 61% από τις μη αστικές περιοχές του Νότου και των νοτιοδυτικών Πολιτειών.

Όλα τα στατιστικά δεδομένα που αφορούν τις υλικές παροχές των σχολείων και τα σχολικά και εξωσχολικά προγράμματα στηρίζονται σε πληροφορίες που έδωσαν οι δάσκαλοι και διοικητικοί υπεύθυνοι. Οι ίδιοι χορήγησαν τις πληροφορίες για την εκπαίδευσή τους για να γίνουν διδάσκοντες, την εμπειρία τους και την εκπαιδευτική τους φιλοσοφία και περιέγραψαν, όπως εκείνοι τα βλέπουν, τα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά των περιοχών στις οποίες βρίσκονται τα σχολεία τους.

Τα στατιστικά δεδομένα που αφορούν την ατομική κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους και ορισμένα στοιχεία για το οικογενειακό τους περιβάλλον (π.χ. η κατοχή εγκυκλοπαίδειας, η ανάγνωση ημερήσιου τύπου κτλ.) συνελέγησαν από τις απαντήσεις των μαθητών σε ερωτηματολόγια. Οι απαντήσεις των μαθητών επίσης χορήγησαν τις πληροφορίες για τις σχολικές τους προοπτικές και για την πρόθεσή τους να παραμείνουν ή όχι στο σχολείο.

Το σύνολο των στοιχείων, τόσο για τα σχολεία όσο και για τα άτομα, ήταν εμπιστευτικά και χρησιμοποιήθηκαν μόνο για στατιστική επεξεργασία. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και δίχως στοιχεία που θα μπορούσαν να επιτρέψουν τον εντοπισμό των ατόμων που απάντησαν.

Τα στοιχεία για τους νέγρους και τους λευκούς μαθητές κατατάχθηκαν σύμφωνα με το αν τα σχολεία ανήκουν σε αστικές ή όχι περιοχές. Αστική περιοχή θεωρήθηκε, όπως συνηθίζεται και από τις κυβερνητικές

υπηρεσίες, η πόλη άνω των 50.000 κατοίκων. Τα σχολεία των μικρότερων πόλεων, κωμοπόλεων και αγροτικών περιοχών κατατάχθηκαν στις μη αστικές περιοχές.

Τέλος, στους περισσότερους πίνακες τα στοιχεία για τους νέγρους και λευκούς μαθητές είναι καταταγμένα κατά γεωγραφικές περιοχές. Τα σχολεία των αστικών περιοχών προέρχονται από τις ακόλουθες Πολιτείες: Β.Α.: Κονέκτικατ, Μέιν, Μασσαχουσέτη, Νησί Χαμσάλα, Ρόουντ Άιλαντ, Βερμόντ, Ντελαγουέαρ, Μέρυλαντ, Νέα Υερσέυ, Νέα Υόρκη, Πενσυλβάνια, περιοχή της Κολούμπια. (Κατά την απογραφή του 1960 στην περιοχή αυτή κατοικούν 16% του εθνικού συνόλου των νέγρων παιδιών και 20% του συνόλου των λευκών παιδιών ηλικίας 5 με 19 ετών). Μεσοδυτ.: Ιλινόι, Ινδιάννα, Μίσιγκαν, Οχάιο, Γουίσκονσιν, Αϊόβα, Κάνσας, Μινεσότα, Μισούρι, Νεμπράσκα, Β. Ντακότα, Ν. Ντακότα, (όπου κατοικεί 16% του συνόλου των νέγρων και 19% των λευκών ηλικίας 5-19). Νότος: Αλαμπάμα, Αρκάνσας, Φλώριδα, Γεωργία, Κεντάκυ, Λουϊζιάνα, Μισισίπι, Β. Καρολίνα, Ν. Καρολίνα, Τενεσσή, Βιργινία, Δ. Βιργινία, (όπου κατοικεί 27% του συνόλου των νέγρων και 14% των άσπρων ηλικίας 5-19). Ν.Δ.: Αριζόνα, Νιου Μέξικο, Οκλαχόμα, Τέξας (όπου κατοικεί 40% του συνόλου των νέγρων και 3% των λευκών ηλικίας 5-19). Δύση: Αλάσκα, Καλιφόρνια, Κολοράδο, Χαβάι, Αϊντάχο, Μοντάνα, Νεβάδα, Όρεγκον, Ουάσιγκτον, Γουαϊόμινγκ (όπου κατοικεί 4% του συνόλου των νέγρων και 11% των λευκών ηλικίας 5-19).

Τα σχολεία των μη αστικών περιοχών έχουν καταταγεί σε τρεις γεωγραφικές κατηγορίες. Νότιες περιοχές (όπως παραπάνω), όπου κατοικεί 27% του συνόλου των νέγρων και 14% των λευκών παιδιών ηλικίας 5-19 ετών. Νοτιοδυτικές περιοχές (όπως παραπάνω), όπου κατοικεί 4% του συνόλου των νέγρων και 2% των λευκών ηλικίας 5-19. Βόρειες και Δυτικές (όλες οι Πολιτείες εκτός νοτίων και νοτιοδυτικών) όπου κατοικεί 2% των νέγρων και 17% των λευκών ηλικίας 5-19.

Στοιχεία για άλλες μειονότητες εκτός των νέγρων παρουσιάζονται μόνο σε εθνικά ποσοστά επί του συνόλου, γιατί δεν υπήρχε αριθμός επαρκής για γεωγραφικές διαφοροποιήσεις.

Ο εξοπλισμός των σχολείων

Οι δύο πίνακες που ακολουθούν (Πίνακας 1 για τα δημοτικά και Πίνακας 2 για τα δευτεροβάθμια) παρουσιάζουν ορισμένα χαρακτηριστικά των σχολείων και τα ποσοστά των μαθητών κατά φυλετική κατηγορία

που φοιτούν στα σχολεία με αυτά τα χαρακτηριστικά. Όπου σημειώνεται: «μέσος όρος», τα ποσά αντιπροσωπεύουν πραγματικούς αριθμούς και όχι εκατοστιαία ποσοστά. Διαβάζοντας από τα αριστερά προς τα δεξιά, τα εκατοστιαία ποσοστά και οι μέσοι όροι παρουσιάζονται επί του εθνικού συνόλου και για τις έξι κατηγορίες. Οι συγκρίσεις μεταξύ των νέγρων και των λευκών μαθητών ως προς την παροχή σχολικών εξοπλισμών γίνονται στη βάση γεωγραφικών και αστικών ή μη περιοχών.

Ετσι στον Πίνακα 1, βλέπει ο αναγνώστης ότι στο εθνικό σύνολο τα λευκά παιδιά φοιτούν σε δημοτικά σχολεία με μικρότερο μέσο αριθμό κατά τάξη (μ.ό. 29) σε σχέση με όλες τις μειονότητες (μ.ό. από 30 ως 33). Στη δεύτερη και τρίτη στήλη των πινάκων διαβάζονται οι κατατάξεις νέγρων και λευκών κατά περιοχές, όπου φαίνεται ότι σε μερικές περιοχές η σχέση αυτή επί του εθνικού συνόλου αλλάζει ή και αναστρέφεται: στις μη αστικές βόρειες, δυτικές και νοτιοδυτικές περιοχές π.χ., ο μέσος αριθμός των νέγρων μαθητών κατά τάξη είναι μικρότερος από των λευκών.

Στις αντίστοιχες στήλες, στον Πίνακα 2, φαίνεται ότι οι λευκοί μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι κατά μέσο όρο λιγότεροι κατά τάξη από ό,τι όλοι οι άλλοι μαθητές, εκτός των Ινδιάνων. Στις στήλες κατά περιοχές ωστόσο, η διαφορά εμφανίζεται πολύ πιο έντονη από όση δείχνουν τα εθνικά ποσοστά: στις αστικές περιοχές των κεντροδυτικών Πολιτειών, π.χ., ο νέγρος μαθητής φοιτά σε σχολεία με μέσο όρο 54 παιδιά κατά τάξη (αριθμός που πιθανώς σημαίνει μεγάλη συχνότητα απογευματινών τμημάτων), ενώ ο μ.ό. των λευκών μαθητών είναι 33. (Σε εθνικό επίπεδο, στο λύκειο, ο μέσος λευκός μαθητής φοιτά σε σχολεία όπου ο λόγος των διδασκόντων προς τους μαθητές είναι ένας καθηγητής προς 22 μαθητές, ενώ ο νέγρος μαθητής φοιτά σε σχολεία όπου ο αντίστοιχος λόγος είναι ένας προς 26.)

Γίνεται προφανές από τα παραπάνω ότι οι πίνακες πρέπει να διαβαστούν με προσοχή και μάλιστα ιδιαίτερη προσοχή ως προς τα στοιχεία κατά περιοχές, που συχνά δίνουν πληροφορίες με πολύ περισσότερο νόημα από όσο τα ποσοστά επί του εθνικού συνόλου. Η προσεκτική ανάγνωση θα δείξει ότι δεν υπάρχει ολική διαφορά που να εμφανίζεται σε κάθε κατηγορία δεδομένων, δηλαδή οι μειονότητες δε μειονεκτούν συστηματικά σε κάθε στήλη, ωστόσο υπάρχουν ορισμένες αναμφισβήτητες και συστηματικές διαφορές. Σε εθνικό επίπεδο οι νέγροι μαθητές στερούνται συγκριτικά ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των σχολείων, που εμφανίζονται να έχουν τη μεγαλύτερη επίδραση στη σχολική επιτυχία. Οι νέγροι μαθητές φοιτούν σε σχολεία με λιγότερα εργαστήρια φυσικής και χημείας καθώς και εργαστήρια γλωσσικής διδασκαλίας, με μικρό-

Πίνακας 1

% (εκτός όπου μνημονεύεται «μέσος όρος») των μαθητών σε δημοτικά σχολεία που έχουν χαρακτηριστικά όπως ορίζονται αριστερά.

Χαρακτηριστικά των σχολείων	Εθνικό σύνολο*				Μη αστικές περιοχές				Αστικές περιοχές			
					Βορράς				Μεσο-			
	Μεξ.	Ινδ.	Αν.		Δύση	Νότος	Ν.Δ.	Ν.Α.	Ν.Α.	Νότος	Ν.Δ.	Δύση
	Αμ.	Πορ.	Αμ.	Αμ.	Π.Α.	Ν.	Π.Α.	Ν.	Π.Α.	Ν.	Π.Α.	Ν.
Ηλικία των κτιρίων												
Κάτω από 20 χρ.	59	57	66	61	63	60	48	54	72	34	73	40
20-40 χρ.	18	18	20	20	17	20	35	13	21	43	17	28
Πάνω από 40 χρ.	22	24	13	18	18	17	32	4	20	9	29	43
Μ. όρος μαθητ. ανά αίθουσα	33	31	30	33	32	29	25	28	34	26	21	31
Αμφιθέατρο	20	31	18	21	27	19	3	5	16	40	14	19
Εστιατόριο	39	43	38	30	38	37	41	33	46	64	47	54
Γυμναστήριο	19	27	20	14	15	21	9	8	15	31	15	21
Νοσοκόμα και πρώτες βοήθειες	59	62	64	77	71	68	52	52	49	44	38	39
Βιβλιοθηκάριος με πλήρες ωράριο	22	31	22	24	30	22	4	13	32	22	5	11
Δωρεάν διδακτικά βιβλία	90	82	80	85	84	75	73	56	70	73	99	98
Επαρκής αριθ. διδ. βιβλίων	90	87	91	93	84	86	97	99	76	94	97	96
Διδ. βιβλ. εκδιδ. όχι πάνω από 4 χρ.	66	68	60	52	67	61	66	51	60	60	47	85
Κεντρική σχολ. βιβλιοθήκη	69	71	72	83	73	72	44	58	74	77	48	75
Δωρεάν γένυμα	64	73	66	52	74	59	61	50	87	94	83	70

* Μεξ. Αμ.=Μεξικανοί-Αμερικανοί, Πορ.=Πορτορικανοί, Ινδ. Αμ.=Ινδιάνοι-Αμερικανοί, Αν. Αμ.=Ανατολίτες-Αμερικανοί, Ν.=Νέγροι και ΙΙΑ=Πλειοψηφία (Λευκοί).

ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ

τερο αριθμό βιβλίων ανά μαθητή στις βιβλιοθήκες και λιγότερα σχολικά εγχειρίδια. Στο βαθμό που ορισμένοι σχολικοί εξοπλισμοί είναι σημαντικότεροι από άλλους για τη μάθηση, οι ελλείψεις αυτές εμφανίζονται με μεγαλύτερη επίδραση στη μάθηση από την παροχή, π.χ., σχολικών καφενείων, τα οποία είναι περισσότερα κατά μ.ό. στα σχολεία των μειονοτήτων.

Μεγαλύτερες εμφανίζονται οι διαφορές κατά περιοχή. Στον Πίνακα 2, π.χ. βλέπουμε ότι στις αστικές περιοχές της Δύσης 95% των νέγων και 80% των λευκών μαθητών φοιτούν σε σχολεία που διαθέτουν εργαστήρια για γλωσσικής διδασκαλίας, ενώ στις αστικές περιοχές του Νότου 48% των νέγων και 72% των λευκών μαθητών φοιτούν σε σχολεία με τέτοια εργαστήρια, παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των σχολείων του Νότου είναι καινούρια σχολεία, λιγότερο από είκοσι χρόνων.

Τέλος, πρέπει να μην ξεχνάει ο αναγνώστης ότι τα στατιστικά δεδομένα της μελέτης δείχνουν τις διαφορές ανάμεσα στις φυλετικές ομάδες στο εθνικό επίπεδο και κατά περιοχές. Δεν αφήνουν να φανούν οι ακραίες διαφορές που θα αποκάλυπτε η σύγκριση μεταξύ σχολείων ένα προς ένα.

Τα προγράμματα

Οι Πίνακες 3 και 4 συνοψίζουν ορισμένα από τα συμπεράσματα της μελέτης για τα σχολικά προγράμματα, τα ωράρια και τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Τα στοιχεία είναι καταταγμένα όπως και στους Πίνακες 1 και 2, άρα πρέπει να διαβάζονται με τον ίδιο τρόπο και με αντίστοιχη προσοχή στις διαφορές κατά περιοχές.

Η εικόνα που προκύπτει είναι παρόμοια με αυτή των Πινάκων 1 και 2. Οι μειονότητες, που ήδη έχουν εμφανιστεί να φοιτούν σε σχολεία λιγότερο εξοπλισμένα με τα μέσα εκείνα που επιδρούν περισσότερο στη σχολική επιτυχία, εμφανίζονται επίσης στους Πίνακες 3 και 4 να παρακολουθούν μειωμένα εξωσχολικά προγράμματα, που επίσης επιδρούν στη σχολική επιτυχία.

Οι νέγροι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούν λιγότερο σε σχολεία αναγνωρισμένα, πράγμα που είναι ιδιαίτερα έντονο στο Νότο. Οι νέγροι και οι πορτορικανοί μαθητές παρακολουθούν πολύ λιγότερο προγράμματα προπαρασκευαστικά για τα κολέγια και εντατικά προγράμματα. Οι Πορτορικανοί παρακολουθούν επίσης λιγότερο τα

Χαρακτηριστικά των σχολείων	Εθνικό Σύμβολο*		Μη αυτικές περιοχές				Αυτικές περιοχές			
			Βορράς				Μεσα-			
	Μεξ.	Ινδ. Αν.	Αμ.	Πα.	Ν.	Πα.	Ν.	Πα.	Ν.	Πα.
αρχές	21	27	25	22	27	28	38	29	16	22
Δασκαλ. μουσικής	31	34	41	33	24	35	22	43	26	17
Δασκαλ. για τους αργοπορημένους στην ανάγνωση	41	45	35	41	39	39	37	46	15	11
Εντυπικά προγράμμ. ταχύτερου προβλεπόμενου	34	32	42	37	29	40	47	26	28	24
Τάξεις για μαθητ. με χαμηλό Δ.Ν.	43	44	44	58	54	48	54	48	30	29
Τάξεις για μαθητ. με προβλήματα ομιλίας	41	44	42	58	41	51	34	49	13	11
Χρήση δοκιμασιών νοημοσύνης	93	77	90	95	88	95	85	93	80	91
Δικαιωμα εγγραφής άλλο από κατά περιοχή κατοικίας ή την ελευθ. εγγραφή	6	11	9	5	12	6	6	1	27	20
Τάξεις κατά ομάδες ικανότητας	37	47	40	34	44	36	36	28	38	25
Δασκαλ. με μονιμότητα	68	68	69	79	70	64	70	64	34	49
Βασικός μισθός όνω των 9.000 δολλ. (το χρ.)	51	52	56	69	51	51	45	34	12	12
Σχολική εφημερίδα	23	29	35	37	28	29	39	43	25	26
Διασχολικός αθλητισμός για αγόρια	55	44	51	47	41	43	71	62	51	59
Διασχολικός αθλητισμός για κορίτσια	35	29	36	32	26	26	37	35	39	38
Οργήστρα	71	63	64	76	66	72	82	81	39	40
Θεατρική ομάδα	26	37	32	33	38	29	43	33	50	31
Ομάδα διάλογου	6	4	4	7	5	4	0	3	14	6

* Μεξ. Αμ.=Μεξικανοί-Αμερικανοί, Παρ.=Πορτορικανοί, Ινδ. Αμ.=Ινδιάνοι-Αμερικανοί
Αν. Αμ.=Ανατολίτες-Αμερικανοί, Ν.=Νέγροι και Πα.=Πλειοψηφία (Λευκοί).

Χαρακτηριστικά των σφαιρών	Εθνικό Σύνολο*		Μη ασιατικές περιοχές				Ασιατικές περιοχές															
	Μεξ. Αμ.	Πορ. Αμ.	Ινδ. Αμ.	Βόρεια Δύση				Μεσο-Δύση														
				Π.Α.	Ν.	Π.Α.	Ν.	Π.Α.	Ν.	Π.Α.	Ν.											
Σημάδια αναγνωρισμένα από ταπεινές ομάδες	77	78	71	96	68	76	69	65	40	59	30	62	74	74	75	86	72	81	92	86	100	100
Καθίηγη μετωπική με ελίφες κερύον	64	94	86	96	65	86	87	87	65	61	85	77	95	97	96	96	87	100	91	82	99	97
Προγράμματα προετοιμασίας για ΑΕΣ	96	90	96	96	88	96	96	95	74	92	81	83	93	99	99	100	87	100	89	82	100	100
Εκπαιδευτικά προγράμματα	56	50	55	66	56	56	49	64	51	62	52	34	42	36	60	60	58	21	89	80	65	65
Καθίηγη για τους οργανισμούς στην ανάπτυξη	57	76	55	81	53	52	35	32	24	20	4	9	81	66	62	57	46	65	63	62	100	97
Επιστημολογικά προγράμματα	67	80	66	80	61	66	42	46	46	58	25	26	60	82	64	78	72	81	87	55	74	73
Τόξες για μάθη με χαμηλό Δ.Ν.	54	56	50	55	54	49	44	47	23	20	46	12	75	62	86	59	37	34	64	14	96	96
Τόξες για μάθη με περιβλήμα υμνίου	28	58	28	51	21	31	18	33	10	6	1	11	43	44	46	42	0	10	14	3	45	57
Χρήση δοκιμασμών νοσημάτων	91	57	84	86	80	89	87	93	83	90	97	100	99	97	86	66	78	100	94	75	89	92
Διακρίματα εγγραφής άλλο από κατά προτίμηση	4	20	9	3	19	4	5	0	32	14	2	0	14	5	0	0	36	9	4	0	0	0
Τόξες κατά ομάδες πεσότητας	79	88	79	85	75	74	41	48	53	57	21	24	94	92	74	90	80	80	92	82	99	98
Καθίηγη με μετωπική	66	86	71	85	61	72	47	73	33	41	2	3	100	98	97	83	50	79	24	15	96	88
Βασικός μισός στο 9 000	73	89	73	91	66	72	54	64	31	37	59	63	99	99	76	91	61	46	86	16	100	100
Εκπαιδευτικά προγράμματα	89	95	86	97	80	89	71	72	50	81	67	71	95	93	99	97	87	100	66	94	100	100
Διασχολικός σθλητισμός για στήλη	94	90	98	99	96	98	99	99	97	100	96	93	80	96	100	97	93	100	95	100	100	100
Διασχολικός σθλητισμός για καρτίνα	58	33	59	37	57	54	32	32	80	69	89	61	51	60	50	43	45	80	89	97	38	35
Οχηματα	92	88	92	98	91	96	90	97	80	76	84	81	92	97	100	100	93	100	99	100	100	100
Θεστική ομάδα	95	93	89	92	92	93	75	91	87	75	91	88	92	86	93	96	94	94	100	97	100	100
Ομάδα διαλόγου	51	32	46	50	39	52	43	48	27	36	80	67	27	46	49	69	42	58	68	63	37	48

* Μεξ. Αμ.=Μεξικανοί-Αμερικανοί, Πορ.=Πορτορικανοί, Ινδ. Αμ.=Ινδίοι-Αμερικανοί, Αμ. Αμ.=Ανατολίτες-Αμερικανοί, Ν.=Νέγροι και Πλ.=Πλειοψηφία (Λευκοί).

επιγγελματικά προγράμματα. Στα σχολεία όπου φοιτούν νέγροι και πορτορικανοί μαθητές γίνονται πολύ λιγότερες δοκιμασίες νοημοσύνης. Τέλος, οι λευκοί μαθητές παρακολουθούν πολύ περισσότερο από τους άλλους γενικά προγράμματα εξωσχολικών δραστηριοτήτων του είδους που επίσης επιδρά στη σχολική επιτυχία (όπως συμμετοχή σε ομάδες δημόσιων συζητήσεων ή στην έκδοση σχολικών εφημερίδων κτλ.).

Και εδώ οι διαφορές κατά περιοχές είναι εντυπωσιακές. Π.χ., 100% των νέγων μαθητών της δευτεροβάθμιας και 97% των λευκών στις αστικές περιοχές της Λύσης φοιτούν σε σχολεία όπου υπάρχει δάσκαλος ειδικός για την παρακολούθηση των πιο αδύνατων μαθητών (πράγμα που δε σημαίνει φυσικά ότι ο κάθε μαθητής επωφελείται από την παρουσία του, ωστόσο ο δάσκαλος υπάρχει), ενώ στις αστικές περιοχές του Νότου αυτό συμβαίνει για 46% των νέγων και 65% των λευκών μαθητών και στις μη αστικές νοτιοδυτικές περιοχές για 4% των νέγων και 9% των λευκών μαθητών.

Διευθυντές και διδάσκοντες

Οι Πίνακες 5, 6α και 6β αφορούν τους διευθυντές των σχολείων και τους διδάσκοντες. Στον Πίνακα 5, που αφορά τους διευθυντές, των οποίων τα χαρακτηριστικά βρίσκονται στην πρώτη στήλη, δίνονται στοιχεία επί του εθνικού συνόλου για όλες τις κατηγορίες μαθητών και στη συνέχεια στοιχεία κατά περιοχές για τους νέγρους και τους λευκούς μαθητές. Στην πρώτη αράδα λοιπόν διαβάζουμε ότι 1% των λευκών μαθητών φοιτά σε δημοτικό σχολείο όπου ο διευθυντής είναι νέγρος, ενώ οι αντίστοιχοι νέγροι μαθητές είναι 56%.

Οι Πίνακες 6α και 6β (που αφορούν τα χαρακτηριστικά των διδασκόντων) πρέπει να διαβαστούν διαφορετικά. Οι αριθμοί αντιπροσωπεύουν το εκατοστιαίο ποσοστό των διδασκόντων που έχουν το ορισμένο (αναφερόμενο στην πρώτη στήλη) χαρακτηριστικό, σε σχολεία όπου φοιτά ο μέσος μαθητής της κάθε φυλετικής κατηγορίας. Έτσι, η πρώτη αράδα του Πίνακα 6α δείχνει ότι ο μέσος λευκός μαθητής φοιτά σε δημοτικά σχολεία όπου 40% των δασκάλων περνούν το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους στην ίδια πόλη, κωμόπολη ή κοινότητα. Και ο μέσος νέγρος μαθητής φοιτά σε σχολεία όπου 53% των δασκάλων ζουν στον ίδιο οικισμό το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους.

Οι Πίνακες 6α και 6β παρουσιάζουν ορισμένα ακόμη χαρακτηριστικά, που δίνουν μερικές στελείς ενδείξεις για την ποιότητα των διδασκόντων.

Πίνακας 5
% μαθητών σε δημοτικά και δευτεροβάθμια σχολεία των οποίων οι διευθυντές έχουν χαρακτηριστικά όπως ορίζονται αριστερά.

Χαρακτηριστικό διευθυντή	Εθνικό Σχολείο*				Μη ασιατικές περιοχές				Ασιατικές περιοχές			
					Βόρειες				Μεσο-			
	Μεξ	Ινδ	Αν.		Αμ	Πορ	Αμ	Πα	Ν	Πα	Ν	Πα
Δημοτικό σχολείο	16	27	11	12	36	1	13	0	86	2	89	1
Νέγροι διευθυντές	79	71	80	77	39	95	79	90	7	91	24	97
Διευθ. από την Πλειοψηφία (Λευκοί)	85	84	77	86	84	80	89	89	65	84	86	91
Διευθ. με ταυτότητα μεταναστών	63	52	58	52	45	65	58	67	39	67	38	53
Διευθ. αναμένεται ετήσιος κατά	88	68	61	70	72	59	63	60	61	46	52	58
στον χώρο τη φύλη διαφ. μαθητή												
Διευθ. είναι η απασχολούμενη												
επισκεπτική												
Διευθ. μεμονωμένα να στήσουν οι διδασκόντες												
σε όλες τις φύλες ως προς												
Μαθητή όπου πλειοψηφία μειονότητες	40	48	38	47	48	43	31	44	41	43	43	35
Μαθητή όπου αναμένεται οι φύλες	34	46	31	42	44	35	46	40	37	35	35	26
Μαθητή όπου πλειοψηφία Λευκοί	17	30	15	25	35	14	19	13	29	3	18	3
Δευτεροβάθμια σχολεία												
Νέγροι διευθυντές	9	12	7	3	61	1	8	0	85	0	46	0
Διευθ. από την Π.Π. (Λευκοί)	89	81	91	76	37	96	79	87	10	94	25	88
Διευθ. με ταυτότητα μεταναστών	91	97	94	94	96	93	89	85	92	90	90	97
Διευθ. αναμένεται ετήσιος κατά												
στον χώρο τη φύλη διαφ. μαθητή	49	37	50	33	32	56	54	49	41	73	27	32
Διευθ. είναι η απασχολούμενη	80	83	73	94	78	71	73	59	66	55	81	49
Διευθ. μεμονωμένα να στήσουν οι												
διδασκόντες σε όλες τις φύλες ως προς												
Μαθητή όπου πλειοψηφία μειονότητες	56	47	61	70	54	58	50	53	41	49	57	43
Μαθητή όπου αναμένεται οι φύλες	35	41	45	57	46	40	40	39	38	19	37	7
Μαθητή όπου πλειοψηφία Λευκοί	22	32	23	43	39	14	17	9	23	1	32	1

* Μεξ. Αμ.=Μεξικανοί-Αμερικανοί, Πορ.=Πορτορικανοί, Ινδ. Αμ.=Ινδιάνοι-Αμερικανοί, Αν. Αμ.=Ανατολίτες-Αμερικανοί, Ν.=Νέγροι και Πα.=Πλειοψηφία (Λευκοί).

ΤΖΕΙΜΣ ΚΟΥΥΑΜΑΝ ΚΑΙ ΆΛΛΩΝ

Χαρακτηριστικά δασκάλων	Μεξ.		Ινδ.		Αμ.		Αμ.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.		N.	

* Μεξ. Αμ.=Μεξικανοί Αμερικανοί, Πορ.=Πορτορικανοί, Ινδ. Αμ.=Ινδώνιοι-Αμερικανοί
Αν. Αμ.=Ανατολίτες-Αμερικανοί, N.=Νήγροι και Πλ.=Πλειωψήφια (λευκοί).

Οι ενδείξεις αφορούν το είδος κολεγίου που έχουν τελειώσει, το χρόνο διδακτικής πείρας, το μισθό, το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας και τη βαθμολογία σε μια δοκιμασία (τεστ) λεξιλογίου. Ο μέσος λοιπόν νέγρος μαθητής φοιτά σε σχολεία όπου μεγαλύτερος αριθμός διδασκόντων εμφανίζεται με χαμηλότερο επίπεδο, κρινόμενο με τους παραπάνω δείκτες, από ό,τι στα σχολεία όπου φοιτά ο μέσος λευκός μαθητής.

Άλλοι δείκτες παρουσιάζουν στους πίνακες αυτούς στοιχεία της στάσης των διδασκόντων, όπου φαίνεται ότι ο μέσος λευκός μαθητής φοιτά σε σχολεία όπου 51% των λευκών διδασκόντων δεν επιθυμούν να μετατεθούν σε άλλο σχολείο, ενώ ο μέσος νέγρος μαθητής φοιτά σε σχολεία όπου 46% των διδασκόντων δεν επιθυμούν να μετατεθούν.

Χαρακτηριστικά των μαθητών

Οι Πίνακες 7 και 8 παρουσιάζουν στοιχεία για τους μαθητές. Πρέπει να διαβαστούν όπως οι αμέσως προηγούμενοι. Στην έκτη αράδα του Πίνακα 7 δηλαδή, ο αναγνώστης πρέπει να διαβάσει: ο μέσος λευκός μαθητής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτά σε σχολεία όπου 82% των συμμαθητών του απαντούν στο ερωτηματολόγιο πως έχουν εγκυκλοπαίδεια στο σπίτι τους. Αυτό δε σημαίνει ότι 82% του συνόλου των λευκών μαθητών έχουν στο σπίτι εγκυκλοπαίδεια, αν και το ποσοστό επί του συνόλου δεν πρέπει να είναι πολύ διαφορετικό. Με δύο λόγια, οι πίνακες αυτοί περιγράφουν ορισμένα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού με τον οποίο συμφοιτάει ο «μέσος» λευκός ή ο μέσος νέγρος (και των άλλων μειονοτήτων) μαθητής.

Σαφείς διαφορές παρουσιάζονται στους πίνακες αυτούς. Ο μέσος νέγρος μαθητής έχει λιγότερους συμμαθητές με μητέρα απόφοιτη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συμμαθητές του προέρχονται περισσότερο από πολυμελείς οικογένειες. Σπανιότερα βρίσκονται στις τάξεις προετοιμασίας για την ανώτερη εκπαίδευση, που οδηγούν στα κολέγια. Έχουν συνήθως διδαχτεί λιγότερες ώρες αγγλική, γλώσσα, μαθηματικά, ξένη γλώσσα και φυσική-χημεία.

Οι μαθητές των λοιπών μειονοτήτων βρίσκονται ως προς τα περισσότερα χαρακτηριστικά ανάμεσα στους λευκούς και στους νέγρους, και πλησιέστερα στους λευκούς καθώς τα χαρακτηριστικά αφορούν τον πληθυσμό των συμμαθητών.

Και πάλι, παρατηρούμε σημαντικές κατά περιοχές διακυμάνσεις των διαφορών, που είναι όλες σαφώς μεγαλύτερες στις Νότιες Πολιτείες.

Α ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ

Χαρακτηριστικά συμμεσθητών	Εθνικό Σύνολο*				Μη αστικές περιοχές				Αστικές περιοχές													
	Μεξ.	Αμ.	Πορ.	Αν.	Βορράς				Μεσο-													
					Δύση	Νότος	Ν.Δ.	Ν.Α.	δυτ.	Νότος	Ν.Δ.	Δύση										
	Αμ.	Πορ.	Αμ.	Αν.	Πα.	Ν.	Πα.	Ν.	Πα.	Ν.	Πα.	Ν.	Πα.	Ν.	Πα.							
Δημοτικά σχολεία:																						
Πλειοψηφία λευκών συμμεσθητών																						
προηγούμενο έτος.....	59	52	66	63	19	89	59	91	17	91	19	72	33	87	26	91	7	91	27	91	20	86
Όλοι δάσκαλοι λευκοί προηγούμενο έτος ...	75	68	77	74	53	88	71	89	53	87	57	84	60	89	52	88	49	89	51	89	52	85
Εγκυκλοπαίδεια στο σπίτι	62	57	64	70	54	75	62	72	36	65	48	64	71	84	60	80	51	80	57	72	64	83
Δευτεροβάθμια σχολεία:																						
Πλειοψηφία λευκών συμμεσθητών																						
προηγούμενο έτος.....	72	56	72	57	10	91	77	96	12	94	23	88	41	90	40	89	4	95	14	96	35	81
Όλοι καθηγητές λευκοί προηγούμενο έτος ..	73	57	75	57	25	89	79	93	11	93	23	90	44	84	45	88	3	92	16	95	46	79
Εγκυκλοπαίδεια στο σπίτι	77	76	75	82	69	82	76	78	52	75	86	75	82	87	80	86	67	88	73	83	78	83
Μήτρερα με απολυτ. λυκείου και πάνω	49	47	50	53	40	58	51	58	23	45	44	48	51	63	49	63	37	58	41	49	53	65
Εγγεγραμμένοι στα προγράμματα προετοιμα-																						
σίας για ΑΕΙ	36	38	35	41	32	41	29	35	22	33	28	32	39	53	43	46	34	44	29	31	34	46
Εγγεγραμ. σε επαγγελματ. προγράμ.....	27	30	28	32	27	23	22	24	23	20	25	20	30	20	28	25	27	16	37	38	35	30
2,5 χρ. και πλέον φυσική-χημεία-βιολ	36	38	38	38	39	42	41	41	41	38	47	39	43	55	32	38	43	43	42	31	26	34
1,5 χρ. και πλέον ξένη γλώσσα.....	37	41	35	43	35	40	29	30	25	26	19	23	49	60	36	44	38	44	34	23	37	50
3,5 χρ. και πλέον αγγλικά	77	73	80	76	69	83	68	78	66	89	75	84	79	91	73	79	67	89	71	87	62	72
2,5 χρ. και πλέον μαθηματικά	47	45	44	47	44	49	40	39	43	46	50	52	47	63	41	50	46	55	58	45	37	47

Χαρακτηριστικά συμμεσθτηών	Εθνικό Σύνολο*		Μη αστικές περιοχές						Αστικές περιοχές					
			Βορράς			Μεσο-			Δύση			Δύση		
			Δύση		Νότος	Ν.Δ.		Ν.Α.	Δύση		Ν.Α.	Ν.Α.		Δύση
	Μεξ.	Αμ.	Πορ.	Αμ.	Ινδ.	Αν.	Πλ.	Ν.	Πλ.	Ν.	Πλ.	Ν.	Πλ.	Ν.
1. Μητέρα μεγάλωσε σε αγροτ. περιοχή	45	33	44	33	45	42	58	50	64	65	53	61	25	19
2. Συμβίωση με φυσικό πατέρα	77	71	75	84	84	83	80	84	85	84	85	67	83	70
3. Συμβίωση με φυσική μητέρα	90	88	90	89	85	92	90	92	82	93	82	94	88	92
4. 5 αδέρφια και πλέον	28	27	30	27	44	20	30	24	56	23	54	23	25	15
5. Μητέρα προσδοκεί σχολική αριστεία	48	49	45	42	62	43	47	39	71	55	67	54	50	41
6. Γονείς σιζήτούν για σχολείο καθημερ.	47	46	44	42	49	47	44	44	51	51	52	54	50	52
7. Πατέρας προσδοκεί τουλάχιστον πτυχίο κολεγίου	38	34	35	37	38	37	36	32	33	37	39	44	33	39
8. Μητέρα προσδοκεί τουλάχιστον πτυχίο κολεγίου	41	39	39	41	44	41	41	35	42	40	48	45	38	42
9. Γονείς ενεργητικά μέλη συλλόγ. Γονέων- Κηδεμόνων	36	38	34	37	51	37	36	40	59	37	50	34	43	37
10. Γονείς διαβάζουν στο παιδί συστηματικά πριν πάει σχολείο	25	28	24	24	30	26	26	24	30	25	32	23	32	31

* Μεξ. Αμ. = Μεξικανοί-Αμερικανοί, Πορ. = Πορτορικανοί, Ινδ. Αμ. = Ινδιάνοι-Αμερικανοί, Αν. Αμ. = Ανατολίτες-Αμερικανοί, Ν. = Νέγροι και Πλ. = Πλειοψηφία (λευκοί).

Σχολική επιτυχία

Το σχολείο είναι εκείνο που μεταδίδει σε όλους ορισμένες πνευματικές δεξιότητες όπως την ανάγνωση, τη γραφή, τις αριθμητικές πράξεις και τη λύση προβλημάτων. Ένας τρόπος να ερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες που τα σχολεία προσφέρουν είναι να ελεγχθεί πόσο αποτελεσματικά μεταδίδουν τις δεξιότητες αυτές. Δοκιμασίες σταθμισμένες για την καταμέτρηση των παραπάνω δεξιοτήτων χρησιμοποιήθηκαν από τη μελέτη αυτή και εφαρμόστηκαν στους μαθητές της πρώτης, τρίτης, έκτης, ένατης και δωδέκατης τάξης.

Οι δοκιμασίες αυτές δε μετρούν τη νοημοσύνη, ούτε τη συμπεριφορά ή τα χαρακτηριστικά χαρακτηριστικά. Επίσης, οι δοκιμασίες αυτές δεν είναι ούτε οι υπεύθυνοι ήθελαν να είναι «δοκιμασίες μη προσδιορισμένες από μια ορισμένη παιδεία (κουλτούρα)», αντίθετα είναι απολύτως προσδιορισμένες και μετρούν τις δεξιότητες εκείνες που είναι οι σημαντικότερες στην κοινωνία μας για την επαγγελματική επιτυχία και για την πλήρη συμμετοχή σ' έναν κοινωνικό περίγυρο ολοένα και πιο τεχνικό. Επομένως, τα αποτελέσματα ενός μαθητή σε τέτοιες δοκιμασίες δίνουν εικόνα αρκετά καθαρή των πιθανοτήτων επιτυχίας που έχει μόλις τελειώσει το σχολείο: μεγάλη επιλογή από επαγγέλματα και δυνατότητες σπουδών αν τα αποτελέσματα είναι άριστα, ενώ καθόλοι δυνατότητες σπουδών και μικρή επιλογή από τα κατώτερα μάλιστα επαγγέλματα αν τα αποτελέσματα είναι πολύ κακά.

Ο Πίνακας 9 δίνει μια ολική εικόνα των αποτελεσμάτων στις δοκιμασίες αυτές για τις διάφορες ομάδες φυλών, όπου σημειώνεται ο μέσος εθνικός όρος των αποτελεσμάτων, για την πρώτη και για τη δωδέκατη τάξη. Π.χ., οι μισοί από τους λευκούς μαθητές της δωδέκατης τάξης πήραν στις μη λεκτικές δοκιμασίες βαθμό από 52 και πάνω και οι υπόλοιποι μισοί κάτω από 52. (Η βαθμολογία στις δοκιμασίες σταθμίστηκε για κάθε τάξη, έτσι ώστε η βάση για το δείγμα επί του εθνικού συνόλου είναι ο βαθμός 50 και η σταθερή απόκλιση ισούται με 10. Πράγμα που σημαίνει ότι για το εθνικό σύνολο των μαθητών περίπου 16% παίρνει βαθμό κάτω από 40 και περίπου 16% βαθμό πάνω από 60.)

Με κάποιες εξαιρέσεις (από τις οποίες η χαρακτηριστικότερη είναι των ανατολιτών αμερικανών) ο μέσος μαθητής που ανήκει σε φυλετική μειονότητα έχει αποτέλεσμα σαφώς χαμηλότερο από το μέσο λευκό μαθητή σε όλες τις τάξεις. Ωστόσο, ενώ στην πρώτη τάξη παρατηρούμε ότι οι μαθητές που ανήκουν στις φυλετικές μειονότητες έχουν αποτελέσματα κατά σταθερή απόκλιση χαμηλότερα των λευκών, στη δωδέκατη

Πίνακας 9

Μ.ό. αποτελεσμάτων στις δοκιμασίες σχολικής ικανότητας επί του εθνικού συνόλου.

Δοκιμασία (τεστ)	Φυλετική ή εθνική ομάδες					
	Πορτο- κανοί	Ινδιάνοι- Αμερικ	Μεξικ- Αμερ	Ανατολ.- Αμερ	Νέγροι	Πλειοψηφία
1η τάξη						
Μη γλωσσικές δοκιμασίες	45,8	53,0	50,1	56,8	43,4	54,1
Γλωσσικές δοκιμασίες	44,9	47,8	40,5	51,8	45,4	53,2
12η τάξη						
Μη γλωσσικές δοκιμασίες	43,3	47,1	45,0	51,8	40,9	52,0
Γλωσσικές δοκιμασίες	43,1	43,7	43,8	49,8	40,9	52,1
Ανάγνωση	42,6	44,3	44,2	48,8	42,2	51,9
Μαθηματικά	43,7	45,9	45,5	51,3	41,8	51,8
Γενικές γνώσεις	41,7	44,7	43,3	49,0	40,8	52,2
Μ όρος 5 δοκιμασιών	43,1	45,1	44,4	50,1	41,1	52,0

τάξη τα αποτελέσματα των δοκιμασιών (τόσο για τις λεκτικές όσο και για τις μη λεκτικές δεξιότητες) δείχνουν ότι σε όλες τις περιπτώσεις οι μαθητές των μειονοτήτων έχουν βαθμολογία πολύ χαμηλότερη από της λευκής πλειοψηφίας, διαφορά πολύ μεγαλύτερη από όση στην πρώτη τάξη. Για ορισμένες φυλετικές ομάδες αυτή η πτώση είναι ασήμαντη, για άλλες είναι μεγάλη.

Επίσης, διαρκής διαφορά σε σταθερή απόκλιση κατά τάξη δείχνει την αύξουσα διαφορά από τάξη σε τάξη. Π.χ., οι νέγροι στις βορειοανατολικές αστικές περιοχές εμφανίζονται περίπου 1,1 σε σταθερές αποκλίσεις με χαμηλότερη βαθμολογία από τους λευκούς στην έκτη, ένατη και δωδέκατη τάξη. Αλλά στην έκτη τάξη η απόκλιση αυτή αντιστοιχεί σε καθυστέρηση κατά 1,6 χρόνια, ενώ στην ένατη τάξη 2,4 χρόνια και στη δωδέκατη τάξη 3,3 χρόνια, πράγμα που σημαίνει ότι η χαμηλότερη απόδοσή τους στις δοκιμασίες μειώνεται προοδευτικά για τους μαθητές των μειονοτήτων, μείωση που αυξάνεται όλο και περισσότερο στις μεγαλύτερες τάξεις.

Επομένως, σε ό,τι αφορά τις μειονότητες και ιδίως τους νέγρους μαθητές, το σχολείο δεν τους προσφέρει καθόλου την ευκαιρία να καλύψουν την αρχική τους διαφορά με τους λευκούς. Αντίθετα, η διαφορά μεγαλώνει και βρίσκονται σε πολύ χαμηλότερο επίπεδο ως προς την από-

κτηση των δεξιοτήτων εκείνων που είναι απαραίτητες για την επαγγελματική ζωή και για την πλήρη συμμετοχή στη σύγχρονη κοινωνία. Όποιοι κι αν είναι οι εξωσχολικοί παράγοντες που προκαλούν αυτή τη διαφορά (φτώχεια, στάση της νέγρικής κοινότητας απέναντι στο σχολείο, χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων), που χαρακτηρίζει τα παιδιά των μειονοτήτων (τα οποία έχουν σαφώς χαμηλότερη απόδοση στις λεκτικές και τις μη λεκτικές δοκιμασίες), γεγονός είναι ότι το σχολείο δεν καταφέρνει να αντισταθμίσει αυτούς τους παράγοντες.

Στην ανάγνωση των πινάκων πρέπει να ληφθούν υπόψη ορισμένες λεπτομέρειες.

α) Οι προφανείς διαφορές δεν πρέπει να κάνουν τον αναγνώστη να παραβλέψει ότι ένα ποσοστό παιδιών που ανήκουν στις μειονότητες έχει επίδοση καλύτερη από μεγάλο αριθμό λευκών παιδιών. Η διαφορά σε σταθερή απόκλιση στους μέσους όρους των αποτελεσμάτων σημαίνει ότι 84% των παιδιών των μειονοτήτων βρίσκονται ως προς τη βαθμολογία κάτω από το μέσο όρο της πλειοψηφίας των μαθητών, αλλά και ότι 50% από τα λευκά παιδιά βρίσκονται επίσης κάτω από το μέσο όρο.

β) Σημαντικές είναι οι διαφοροποιήσεις κατά γεωγραφικές περιοχές. Στη δωδέκατη τάξη τόσο οι λευκοί όσο και οι νέγροι μαθητές στο Νότο έχουν βαθμολογία χαμηλότερη από τους συμμαθητές τους (λευκούς και νέγρους) στο Βορρά. Επιπλέον, οι νέγροι μαθητές στο Νότο έχουν βαθμολογία πολύ χαμηλότερη από τους νότιους λευκούς από όσο οι νέγροι του Βορρά από τους βόρειους λευκούς. Στη δωδέκατη τάξη, οι νέγροι μαθητές στις μη αστικές περιοχές του Νότου βρίσκονται κατά 0,8 σε σταθερή απόκλιση χαμηλότερα (ή σε χρόνια υστερούν κατά 1,9 χρόνια) από ό,τι οι νέγροι μαθητές στις αστικές περιοχές του Βορρά, ενώ στην πρώτη τάξη δεν παρατηρείται καμιά τέτοια γεωγραφική διαφορά.

γ) Οι δοκιμασίες στη δωδέκατη τάξη προφανώς δεν περιλαμβάνουν τους μαθητές που εγκατέλειψαν το σχολείο πριν τον τελευταίο χρόνο. Στις αστικές περιοχές των βόρειων και ανατολικών Πολιτειών 20% των νέγων ηλικίας 16 και 17 χρόνων έχουν εγκαταλείψει το σχολείο, ποσοστό διαρροής που είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο στις αστικές και μη αστικές περιοχές του Νότου. Αν λοιπόν μικρός ή μεγαλύτερος αριθμός από τους διαρρεύσαντες στις βορειοανατολικές περιοχές είναι παιδιά που είχαν κακά αποτελέσματα στο σχολείο, τότε ίσως η καλύτερη απόδοση των βόρειων νέγων μαθητών είναι τεχνητή, γιατί οφείλεται στο γεγονός ότι οι χειρότεροι μαθητές από αυτούς είχαν ήδη εγκαταλείψει τη δωδέκατη τάξη.

Η σχέση της επίδοσης με τα χαρακτηριστικά των σχολείων

Αν 100 μαθητές του ίδιου σχολείου απαντήσουν σε μια ορισμένη δοκιμασία, συνήθως υπάρχει μεγάλη ποικιλία στα αποτελέσματα, ο ένας μαθητής βαθμολογείται με 97 στα 100, ο άλλος με 53, πολλοί με 78 κτλ. Αυτή η ποικιλία στα αποτελέσματα σημαίνει τη διαφορά στην επίδοση μεταξύ μαθητών στο ίδιο σχολείο.

Είναι ωστόσο δυνατό να συγκρίνει κανείς το μέσο όρο των παραπάνω αποτελεσμάτων του ενός σχολείου με το μέσο όρο των αποτελεσμάτων ή της επίδοσης των μαθητών ενός άλλου ή πολλών άλλων σχολείων. Οι συγκρίσεις αυτές μας δείχνουν τις διαφορές μεταξύ σχολείων.

Όταν παρατηρήσει κανείς ότι ο μέσος όρος βαθμολογίας των μαθητών σε μια λεκτική δοκιμασία στο σχολείο Α είναι 55 και στο σχολείο Β είναι 72, η φυσική ερώτηση που προκύπτει είναι: τι προκαλεί αυτή τη διαφορά; Οι παράγοντες που ο συνδυασμός τους προκαλεί τέτοιες διαφορές είναι πολλοί. Η παρούσα μελέτη απομόνωσε μία κατηγορία τέτοιων παραγόντων και αποπειράται να δείξει ποια είναι η σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των σχολείων, π.χ., (βιβλιοθήκες, ποιότητα διδασκόντων, εργαστήρια κτλ.) και την επίδοση των μαθητών κατά φυλετική προέλευση (για κάθε φυλετική ομάδα ξεχωριστά σε ποσοστά επί του εθνικού συνόλου και κατά βόρειες και νότιες περιοχές για τους λευκούς και τους νέγρους).

Το πρώτο συμπέρασμα είναι ότι τα σχολεία εμφανίζονται να επιδρούν πάνω στην επίδοση των μαθητών με τρόπο εντυπωσιακά πανομοιότυπο, όταν λαμβάνεται υπόψη η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών. Είναι γνωστό ότι οι κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες έχουν στενή σχέση με τη σχολική επίδοση. Εάν οι παράγοντες αυτοί απομονωθούν στατιστικά, οι διαφορές ανάμεσα στα σχολεία φαίνεται να εξηγούν ένα μικρό μόνο μέρος των διαφορών στην επίδοση μεταξύ μαθητών.

Ωστόσο, τα σχολεία όντως διαφέρουν ως προς το βαθμό επιρροής τους πάνω στις διάφορες φυλετικές και εθνικές ομάδες. Η μέση επίδοση των λευκών μαθητών επηρεάζεται πολύ λιγότερο από ό,τι η μέση επίδοση των μαθητών των μειονοτήτων, από την ποιότητα των σχολείων ή των διδασκόντων και από τα προγράμματα. Με άλλα λόγια, η επίδοση των μαθητών που ανήκουν στις μειονότητες επηρεάζεται περισσότερο από την ποιότητα των σχολείων στα οποία φοιτούν, από όσο επηρεάζεται η επίδοση της λευκής πλειοψηφίας. Η επίδοση των νέγων μαθητών στις νότιες Πολιτείες επηρεάζεται κατά 20% από το είδος του σχολείου στο οποίο φοιτούν, ενώ στην ίδια περιοχή η επίδοση των λευκών μαθη-

τών επηρεάζεται κατά 10%. Το ίδιο συμβαίνει με τους μαθητές όλων των άλλων μειονοτήτων εκτός από τους ανατολίτες αμερικανούς.

Το συμπέρασμα που προκύπτει από τα παραπάνω είναι επομένως ότι η βελτίωση των σχολείων μπορεί να ανυψώσει το επίπεδο της σχολικής επίδοσης των μαθητών που ανήκουν στις μειονότητες περισσότερο από ό,τι των λευκών μαθητών. Αντίστοιχα, η μέση επίδοση των μαθητών που ανήκουν στις μειονότητες πέφτει, όταν φοιτούν σε σχολεία χαμηλής ποιότητας, περισσότερο από όσο των λευκών μαθητών. Δηλαδή, οι λευκοί μαθητές, και σε μικρότερο βαθμό οι ανατολίτες αμερικανοί, επηρεάζονται λιγότερο είτε θετικά είτε αρνητικά από την ποιότητα των σχολείων τους. Πράγμα που για τα πιο αδίκημένα παιδιά σημαίνει ότι η βελτίωση των σχολείων στα οποία φοιτούν θα βελτιώσει την επίδοσή τους.

Τα παραπάνω οδηγούν στο ακόλουθο ερώτημα: ποια είναι τα χαρακτηριστικά των σχολείων που επιδρούν περισσότερο στην επίδοση των μαθητών, ή αλλιώς ποιοι σχολικοί παράγοντες επηρεάζουν κυρίως την επίδοση των μαθητών;

Διαπιστώνουμε ότι οι διαφορές στον τεχνικό εξοπλισμό και στα προγράμματα φαίνεται να έχουν σχετικά μικρή σχέση με την άνιση επίδοση των μαθητών, τουλάχιστον την επίδοση όπως μετριέται με τις σταθμισμένες δοκιμασίες αυτής της έρευνας. Και πάλι, η σχέση εμφανίζεται η μικρότερη από όλες για τη λευκή πλειοψηφία, ενώ η επίδοση των μειονοτήτων επηρεάζεται λίγο περισσότερο. Από τα χαρακτηριστικά των σχολείων, εκείνα που εμφανίζονται να έχουν κάποια σχέση με την επίδοση των μαθητών είναι όσα κυρίως λείπουν από τα σχολεία των μειονοτήτων, π.χ., η ύπαρξη ή όχι εργαστηρίων φυσικής και χημείας έχει μικρή αλλά σταθερή επίδραση στην επίδοση. Επίσης, ο Πίνακας 2 δείχνει ότι οι μειονότητες και κυρίως οι νέγροι μαθητές φοιτούν σε σχολεία με λιγότερα εργαστήρια από ό,τι οι λευκοί.

Η ποιότητα των διδασκόντων έχει μεγαλύτερη σχέση με την επίδοση των μαθητών, και μάλιστα η σχέση αυτή ισχυροποιείται στις μεγαλύτερες τάξεις αποδεικνύοντας σωρευτική επίδραση της ποιότητας των διδασκόντων πάνω στην επίδοση των μαθητών. Εδώ, και πάλι η επίδραση της ποιότητας των διδασκόντων είναι ισχυρότερη πάνω στην επίδοση των μαθητών που ανήκουν στις μειονότητες από ό,τι των λευκών μαθητών.

Πρέπει να σημειωθεί ότι πολλά από τα στοιχεία που συνθέτουν την ποιότητα των διδασκόντων δεν ερευνήθηκαν από τη μελέτη αυτή. Επομένως, τα συμπεράσματα είναι ελλιπή ως προς τα χαρακτηριστικά εκείνα των διδασκόντων που είναι τα σημαντικότερα. Από τα χαρακτηριστικά που μελετήθηκαν πάντως, εκείνα που εμφανίζονται να επιδρούν

περισσότερο στην επίδοση των μαθητών είναι τα αποτελέσματα των διδασκόντων στις λεκτικές δοκιμασίες και η εκπαιδευτική τους προέλευση (το εκπαιδευτικό επίπεδο των ίδιων και των γονέων τους). Το επίπεδο των διδασκόντων στα σχολεία των μειονοτήτων και κυρίως των νέγων είναι και για τα δύο παραπάνω στοιχεία χαμηλότερο.

Γέλος, από τα στοιχεία αυτά προκύπτει ότι η επίδοση ενός μαθητή επηρεάζεται έντονα από το σχολικό περιβάλλον και από τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των συμμαθητών του στο ίδιο σχολείο. Χονδρικά μόνο στοιχεία για τις μεταβλητές αυτές συνέλεξε η έρευνα (κυρίως την κατοχή εγκυκλοπαιδείας στο σπίτι και κατά πόσο οι συμμαθητές προσανατολίζονται να συνεχίσουν σπουδές στο κολέγιο). Με τα δεδομένα αυτά, πάντως, τα στοιχεία μάς δείχνουν ότι παιδιά από ορισμένο οικογενειακό περιβάλλον έχουν πολύ διαφορετική επίδοση αν βρεθούν σε σχολείο διαφορετικής κοινωνικής σύνθεσης. Και αυτή η επίδραση είναι μικρότερη για τους λευκούς μαθητές σε σχέση με τις μειονότητες (εκτός των ανατολιτών αμερικανών). Δηλαδή, αν ένας λευκός μαθητής προερχόμενος από οικογενειακό περιβάλλον που ευνοεί ιδιαίτερα τη σχολική επιτυχία βρεθεί σε σχολείο όπου η πλειοψηφία των συμμαθητών προέρχεται από αλλιώτικο οικογενειακό περιβάλλον, η επίδοσή του θα είναι λίγο διαφορετική από ό,τι αν φοιτούσε σε σχολείο όπου πλειοψηφούν οι όμοιοί του. Αν όμως ένας μαθητής κάποιας μειονότητας προερχόμενος από οικογενειακό περιβάλλον που δεν ευνοεί τη σχολική επιτυχία βρεθεί σε σχολείο με συμμαθητές που έχουν ψηλή μορφωτική προέλευση, η επίδοσή του θα βελτιωθεί σαφώς.

Το γενικό αυτό συμπέρασμα, συνδυασμένο με τα προηγούμενα στοιχεία για τις διαφορές μεταξύ σχολείων, έχει σημαντικές επιπτώσεις για την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Και τούτο γιατί (α) οι παραπάνω πίνακες δείχνουν ότι η κύρια διαφορά ανάμεσα στο σχολικό περιβάλλον των νέγων και των λευκών είναι η σύσταση του μαθητικού σώματος και (β) η σύσταση του μαθητικού σώματος επιδρά ισχυρά στην επίδοση των νέγων και των μαθητών από τις άλλες μειονότητες.

Η παρούσα ανάλυση έδωσε ιδιαίτερη σημασία στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που προσφέρουν τα σχολεία, ανάλογα με τη φυλετική σύσταση του μαθητικού σώματος που τα χαρακτηρίζει, με τον τεχνικό εξοπλισμό που διαθέτουν, τα προγράμματα και τους διδάσκοντες που χρησιμοποιούν. Η έμφαση στα χαρακτηριστικά αυτά των σχολείων, παρά το γεγονός ότι αποτελεί την πλήρη απάντηση στην κυβερνητική παραγγελία για την έρευνα αυτή που προέκυψε από τη νομοθεσία, δε λαβαίνει ωστόσο

υπόψη σημαντικούς παράγοντες μεγάλων διαφοροποιήσεων στην επίδοση μεταξύ μαθητών του ίδιου σχολείου. Οι διαφορές αυτές είναι σχεδόν τέσσερις φορές μεγαλύτερες από τις διαφορές μεταξύ σχολείων. Π.χ., η στάση του μαθητή απέναντι στο σχολείο, παράγοντας που εμφανίζεται να επιδρά στην επίδοση του μαθητή περισσότερο από όσο όλοι οι «σχολικοί» παράγοντες μαζί, εξαρτάται από το εάν το άτομο αισθάνεται να έχει κάποιον έλεγχο πάνω στην προσωπική του μοίρα. Στοιχεία για τον παράγοντα αυτό βρίσκονται μαζί με στοιχεία για τη συμπεριφορά και τις προσδοκίες των μαθητών στον Πίνακα 10. Οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια της έρευνας δείχνουν ότι οι μαθητές που ανήκουν στις μειονότητες, εκτός των ανατολικών αμερικανών, έχουν πολύ λιγότερη πεποίθηση από τους λευκούς ότι μπορούν να επηρεάσουν το παρόν και το μέλλον τους. Όταν έχουν τέτοια πεποίθηση, τότε η επίδοσή τους εμφανίζεται καλύτερη από των λευκών μαθητών που δεν αισθάνονται ότι μπορούν να επηρεάσουν το ατομικό τους πεπρωμένο.

Επίσης, παρά το γεγονός ότι ο παράγοντας αυτός επηρεάζεται ελάχιστα από τους σχολικούς παράγοντες, για τους νέγρους μαθητές εξαρτάται από το ποσοστό των λευκών μαθητών που συμφοιτούν στο σχολείο. Οι νέγροι που φοιτούν σε σχολεία με μεγαλύτερο αριθμό λευκών συμμαθητών έχουν την αίσθηση μεγαλύτερου ελέγχου της ζωής τους. Άρα, η στάση απέναντι στη ζωή, που είναι σε μεγάλο βαθμό συνέπεια της εμπειρίας ενός ατόμου μέσα στην ευρύτερη κοινωνία, εξαρτάται και από την εμπειρία του μέσα στο σχολείο.

Άλλες έρευνες και μελέτες

Έγιναν και άλλες μελέτες, συμπληρωματικές στην κύρια έρευνα για τα δημόσια δημοτικά και δευτεροβάθμια σχολεία, από το Γραφείο για την Εκπαίδευση. Μερικές είναι αρκετά εκτεταμένες με μακροσκελείς συμπερασματικές εκθέσεις. Θρισμένες από αυτές θα δημοσιευθούν ως παραρτήματα της τελικής πλήρους μελέτης, όπου θα περιληφθούν και άλλα παραρτήματα με λεπτομερέστερα στοιχεία από την κύρια έρευνα. Επίσης, θα δημοσιευτούν οι αναλυτικοί πίνακες της κύριας μελέτης, ώστε οι ερευνητές να μπορούν να έχουν πλήρη εικόνα της έρευνας.

ΤΖΕΪΜΣ ΚΟΥΥΛΜΑΝ ΚΑΙ ΑΛΛΩΝ

Στοιχεία συμπεριφορές	Εθνικό Σύνολο*		Μη απτικές περιοχές						Απτικές περιοχές					
			Βορράς						Μεση-					
			Δύση						δυτ.					
	Μεξ.	Ινδ. Αν.	Αμ.	Ν.	ΠΔ.	Ν.	ΠΔ.	Ν.	ΠΔ.	Ν.	ΠΔ.	Ν.	ΠΔ.	Ν.
Αμ. Πορ. Αμ.	Αμ.	Αμ.	Αμ.	Ν.	ΠΔ.	Ν.	ΠΔ.	Ν.	ΠΔ.	Ν.	ΠΔ.	Ν.	ΠΔ.	Ν.
Θα παραμείνει στο σχολ. με κάθε μέσο.....	37	35	36	44	46	45	43	44	49	50	46	50	47	44
Επιθυμεί να είναι πρώτος μαθητής.....	33	36	38	46	58	33	48	35	69	46	68	48	36	48
3 και πλέον ώρες μελέτης στο σπίτι.....	22	21	17	42	31	23	26	21	32	23	36	23	33	27
Όχι εμπρόθετες απουσίες.....	59	53	60	76	76	66	72	65	84	75	86	73	68	61
Διάβασε τουλάχιστον 1 βιβλίο το προηγούμενο καλοκαίρι.....	69	72	73	74	80	75	76	74	83	73	82	75	81	79
Επιθυμεί αποκτήσει πτυχίο καλεγίου.....	43	43	42	46	46	45	43	38	42	41	51	47	43	49
Σκοπεύει εγγραφή σε καλέγιο επόμ. έτος.....	26	26	27	53	34	40	22	35	39	35	41	50	31	46
Έχει διαβάσει προγράμμ. ενός καλεγίου.....	46	45	50	70	54	61	51	57	49	50	54	64	59	73
Έχει συμβουλευτεί υπευθ. καλεγίου.....	22	25	26	33	25	37	26	33	22	38	23	38	32	46
Θεωρεί αυτόν ευφύστερο του μ.δ.....	31	37	31	51	40	49	41	48	42	45	44	51	37	48
«Δεν τα καταφέρνω στα μαθήματα».....	38	37	44	38	27	39	31	39	24	37	21	35	29	39
«Θα ήμουν καλύτερος αν ο καθηγητής προχω- ρούσε αγρότερα».....	28	31	26	26	21	24	23	23	22	25	19	24	22	22
«Η τύχη παίζει μεγαλύτ. ρόλο από μελέτη».....	11	19	11	8	11	4	14	4	15	4	14	4	9	4
«Προσπαθώ, αλλά κάτι ή κάποιος με σταματά».....	23	30	27	18	22	14	24	14	22	16	26	14	21	13
«Παιδιά σαν και εμένα δεν έχουν πολλές παιδιότητες».....	12	19	14	9	12	6	15	6	11	6	11	5	12	5
Προσδοκεί ελεύθερο επάγγελμα.....	18	21	21	43	27	37	26	34	25	31	26	38	31	46

* Μεξ. Αμ.=Μεξικανοί Αμερικανοί, Πορ.=Πορτορικανοί, Ινδ. Αμ.=Ινδιάνοι-Αμερικανοί
Αν. Αμ.=Αντολίτες-Αμερικανοί, Ν.=Νέγροι και ΠΔ.=Πλειοψηφία (Λευκοί).

Οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα

Η σύγκριση ανάμεσα σε κολέγια όπου φοιτούν κυρίως νέγροι φοιτητές και κολέγια όπου φοιτούν λευκοί ήταν εύκολη στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα των Πολιτειών του Νότου, όπου κυριαρχεί έντονος φυλετικός διαχωρισμός των φοιτητών. Σύγκριση ανάμεσα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες λευκών και νέγων ήταν σε άλλες περιοχές αδύνατη στο παρελθόν, γιατί υπήρχε η γενική πολιτική τόσο σε ομοσπονδιακό όσο και σε πολιτειακό επίπεδο να μη συλλέγονται δεδομένα που αφορούσαν τις φυλετικές ομάδες. Το φθινόπωρο του 1965, το Γραφείο για την Εκπαίδευση ανέτρεψε αυτή την πολιτική, γιατί μεγάλος αριθμός από κρατικούς και πολιτειακούς φορείς άρχισε να ενδιαφέρεται για την πρόοδο των μαθητών των μειονοτήτων και για τη δυνατότητά τους να φοιτήσουν στα ανώτατα ιδρύματα. Έτσι καταγράφηκε η φυλετική σύνθεση των πρωτοετών φοιτητών σε όλα τα ανώτατα ιδρύματα του Έθνους.

Η φυλετική σύνθεση των ιδρυμάτων καταγράφηκε σε πίνακες συγκριτικά με ορισμένα χαρακτηριστικά των ιδρυμάτων. Στη συνοπτική παρούσα έκθεση δημοσιεύουμε τρεις μόνο συγκρίσεις τέτοιων πινάκων, που αναφέρονται στη γενική ποιότητα των ιδρυμάτων. Αρχικά, παρατίθενται τρεις πίνακες (11, 12 και 13) που δείχνουν την κατανομή των νέγων φοιτητών σε πραγματικούς αριθμούς και σε εκατοστιαία ποσοστά για οκτώ περιοχές του Έθνους. Περισσότεροι από τους μισούς νέγρους φοιτητές στις νότιες και νοτιοδυτικές Πολιτείες φοιτούν σε κολέγια με έντονο φυλετικό διαχωρισμό. Οι νέγροι φοιτητές αποτελούν το 4,6% του συνόλου των φοιτητών στα κολέγια.

Τους τρεις αυτούς περιγραφικούς πίνακες ακολουθούν τρεις πίνακες συγκριτικοί που παρουσιάζουν τα ποσοστά των φοιτητών κατά Σχολή, τα ποσοστά των διδακτορικών διπλωμάτων κατά Σχολή και το μέσο μισθό του τακτικού καθηγητή κατά Σχολή. Στον Πίνακα 14 η κάθε αράδα κατατάσσει τα ιδρύματα κατά ποσοστιαία παρουσία των νέγων φοιτητών επί του φοιτητικού συνόλου, η κάθε πρώτη στήλη τον πραγματικό αριθμό και η κάθε δεύτερη στήλη το μέσο όρο κατά Σχολή. Ο μέσος όρος βγαίνει από τον ολικό αριθμό των φοιτητών κατά ίδρυμα, οπότε τα πολυπληθή πανεπιστήμια επηρεάζουν σημαντικά το μ.ό. Π.χ., οι αριθμοί 8 και 22 στην πρώτη αράδα της πρώτης και δεύτερης στήλης του πίνακα όπου καταγράφονται τα ιδρύματα με 0% νέγων φοιτητών, πρέπει να διαβαστεί ως εξής: υπάρχουν 8 πανεπιστήμια με μηδέν αριθμό νέγων φοιτητών στην περιοχή Νορθ Ατλάντικ και ο μέσος όρος του ολικού αριθμού φοιτητών κατά Σχολή στα 8 αυτά πανεπιστήμια είναι 22 φοιτη-

	Νισυ Ινγκλ.	Μεσο- ανασολ.	Γκρέιτ Λέικς	Πλέινς	Νότος	Ν.Δ.	Ρόκυ Μάουντεν	Φαφ Γουέστ	Σύνολο
Πλειοψηφία.....	313.514	781.112	821.999	375.043	778.472	434.005	175.000	552.153	4.232.098
Νέγροι.....	2.216	30.226	30.870	8.500	101.648	20.620	1.605	11.631	207.316
Άλλες μειονότητες.....	1.538	6.542	10.822	2.885	4.996	7.012	1.968	16.092	51.855
Σύνολο	317.268	817.880	863.691	386.428	885.116	461.637	179.373	579.876	4.491.269

Πίνακας 12

% κατανομή των φοιτητών στα κολέγια κατά φυλή και περιοχή.

	Νισυ Ινγκλ.	Μεσο- ανασολ.	Γκρέιτ Λέικς	Πλέινς	Νότος	Ν.Δ.	Ρόκυ Μάουντεν	Φαφ Γουέστ	Σύνολο
Πλειοψηφία.....	7,41	18,46	19,42	8,86	18,39	10,26	4,15	13,05	100
Νέγροι.....	1,07	14,58	14,89	4,10	49,03	9,85	77	5,61	100
Άλλες μειονότητες.....	2,97	12,62	20,87	5,56	9,63	13,52	3,80	31,03	100

ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ

	Νισυ Ινγελ.	Μεσο- αναστολ.	Γκρέιτ Λέικς	Πλέινς	Νότος	Ν.Δ.	Ρόκυ Μάουντιν	Φαφ Γουέστ
Πλειοψηφία.....	98,82	95,50	95,17	97,05	87,95	94,01	98,01	95,22
Νέγροι.....	0,89	3,70	3,57	2,20	11,48	4,47	0,89	2,00
Άλλες μειονότητες.....	0,48	0,80	1,25	0,75	0,56	1,52	1,10	2,78
Σύνολο	99,99	100,00	99,99	100,00	99,99	100,00	100,00	100,00

ΤΖΕΪΜΣ ΚΟΥΥΛΜΑΝ ΚΑΙ ΑΛΛΩΝ

Φοιτητική τσάντα νεογώνων

0%		0-2%		2-5%		5-10%		10-50%		50-100%	
Σταθμ.		Σταθμ.		Σταθμ.		Σταθμ.		Σταθμ.		Σταθμ.	
Αριθ. Ιδρύμ.	Μέσος όρος	Αριθ. Ιδρύμ.	Μέσος όρος	Αριθ. Ιδρύμ.	Μέσος όρος	Αριθ. Ιδρύμ.	Μέσος όρος	Αριθ. Ιδρύμ.	Μέσος όρος	Αριθ. Ιδρύμ.	Μέσος όρος
Δημόσια ανώτ. εκπαιδ. ιδρύματα:											
8	22	64	21	15	23	5	21	2	69	6	16
41	22	91	21	27	22	7	21	10	33	2	23
24	18	66	19	13	19	21	22	3	21	28	17
3	26	46	23	24	27	8	28	-	-	3	20
12	21	83	26	22	32	8	40	2	36	-	-
Ιδιωτικά ανώτ. εκπαιδ. ιδρύματα:											
70	12	265	20	58	16	11	25	14	13	2	11
54	13	249	16	59	17	20	27	8	21	1	20
86	18	117	16	15	18	4	14	1	18	48	15
9	19	33	18	10	18	1	22	-	-	6	16
17	15	90	17	20	19	4	25	1	2	-	-
Όλα δημόσ. ανώτ. ιδρύμ. μαζί:											
88	21	350	22	101	25	49	25	17	35	39	17
236	16	754	18	162	17	40	25	24	18	57	15
Όλα ιδιωτ. ανώτ. ιδρύμ. μαζί:											
324	18	1.104	20	263	22	89	25	41	31	98	16

τές. Η τελευταία αράδα του πίνακα δείχνει, π.χ., στις στήλες όπου καταγράφονται τα ιδρύματα με 10 έως 2% νέγων φοιτητών, το σύνολο είναι 1.104 ιδρύματα (πρώτη στήλη) και έχουν μέσο όρο 20 φοιτητές κατά Σχολή. Ενώ τα ιδρύματα που έχουν 50-100% νέγρους φοιτητές (δύο τελευταίες δεξιά στήλες) έχουν 16 κατά μ.ό. φοιτητές κατά Σχολή.

Ο Πίνακας 15 δίνει αντίστοιχες πληροφορίες κατά ποσοστιαία αναλογία διδακτορικών διατριβών κατά Σχολή. Οι νέγροι φοιτητές βρίσκονται κυρίως στα ιδρύματα με το χαμηλότερο αριθμό διδακτορικών διατριβών κατά Σχολή, με εξαίρεση ορισμένες περιοχές.

Ο Πίνακας 16 δείχνει το μέσο ετήσιο μισθό σε δολάρια για τους διδάσκοντες κατά Σχολή. Οι νέγροι φοιτητές σπουδάζουν σε κολέγια όπου ο καθηγητικός μισθός είναι σημαντικά χαμηλότερος. Τα κολέγια στις νότιες και νοτιοδυτικές Πολιτείες πληρώνουν γενικά χαμηλότερους μισθούς από τα ιδρύματα άλλων περιοχών και τα κολέγια με πλειοψηφία νέγων φοιτητών βρίσκονται στο κατώτερο σημείο της μισθολογικής κλίμακας.

Άλλα συμπεράσματα της μελέτης είναι:

1. Σε όλες τις περιοχές οι νέγροι φοιτητές βρίσκονται πολύ περισσότερο στα κρατικά διετή κολέγια από ό,τι στα κρατικά τετραετή πανεπιστήμια. Επίσης, αποτελούν το μικρότερο ποσοστό του φοιτητικού σώματος των πανεπιστημίων από ό,τι οποιουδήποτε άλλου είδους ιδρύματος ανώτατης εκπαίδευσης.
2. Οι νέγροι φοιτητές βρίσκονται πολύ συχνότερα στα ιδρύματα εκείνα που χαρακτηρίζει ψηλό ποσοστό διαρροής κατά τη διάρκεια των σπουδών.
3. Φοιτούν σε ιδρύματα με τα χαμηλότερα δίδακτρα.
4. Οι νέγροι φοιτητές σπουδάζουν κυρίως μηχανικοί, αγρονόμοι, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί, κοινωνιολόγοι και νοσοκόμοι.

Μέλλοντες καθηγητές της δευτεροβάθμιας

Καθώς ορισμένες έρευνες πάνω στην ειδικευση των καθηγητών της μέσης εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια έδειχναν ότι οι καθηγητές των νέγων μαθητών είχαν χαμηλότερα διπλώματα από τους δασκάλους των λευκών μαθητών του δημοτικού σχολείου, η μελέτη αυτή ερευνήσε κατά πόσο υπάρχει προοπτική να αλλάξει αυτή η κατάσταση από τους φοιτητές, που τώρα εκπαιδεύονται για καθηγητές. Για το σκοπό αυτό ερωτηματολόγια και δοκιμασίες δεξιοτήτων απαντήθηκαν από 17.000 πρωτοε-

ΤΖΕΪΜΣ ΚΟΟΥΛΑΜΑΝ ΚΑΙ ΑΛΛΩΝ

Φοίτηση των νέων

0%		0-2%		2-5%		5-10%		10-50%		50-100%	
Σταθμ.		Σταθμ.		Σταθμ.		Σταθμ.		Σταθμ.		Σταθμ.	
Αριθ. Ιδρυμ.	Μέσος όρος	Αριθ. Ιδρυμ.	Μέσος όρος	Αριθ. Ιδρυμ.	Μέσος όρος	Αριθ. Ιδρυμ.	Μέσος όρος	Αριθ. Ιδρυμ.	Μέσος όρος	Αριθ. Ιδρυμ.	Μέσος όρος
Δημόσια ανώτ. εκπαιδ. ιδρύματα:											
Νορθ Ατλάντικ	3	47	47	38	5	54	2	30	-	6	22
Γκρέιτ Λέικς	2	46	49	41	12	28	2	23	2	42	34
Νότος	12	29	49	30	12	32	3	26	1	17	19
Νοτιο-δυτ.	2	22	25	37	8	39	1	45	-	3	26
Ρόκυ Μάουντινς και Φαγ Γουέστ	4	37	32	40	2	27	1	32	-	-	-
Ιδιωτικά ανώτ. εκπαιδ. ιδρύμ.:											
Νορθ Ατλάντικ	13	25	175	37	31	35	7	17	3	30	28
Γκρέιτ Λέικς	10	32	179	30	35	26	6	23	4	29	27
Νότος	31	32	78	32	12	23	2	28	1	33	29
Νοτιο-δυτ.	1	41	24	34	5	27	-	-	-	3	31
Ρόκυ Μάουντινς και Φαγ Γουέστ	8	22	67	38	15	35	3	25	-	-	-
Όλα δημόσ. ανώτ. ιδρύμ. μαζί											
		23	36	202	37	35	9	28	3	34	21
Όλα ιδιωτ. ανώτ. ιδρύμ. μαζί											
		63	30	523	34	31	18	20	8	30	29
Όλα ανώτ. ιδρύμ.											
		86	34	725	36	34	27	25	11	31	24

Πίνακας 16
Μέσος ετήσιος μισθός τακτικού καθηγητή.

Φοίτηση των νέων											
0%		0-2%		2-5%		5-10%		10-50%		50-100%	
Αριθ. Ιδρυμ.	Σταθμ. Μέσος όρος	Αριθ. Ιδρυμ.	Σταθμ. Μέσος όρος	Αριθ. Ιδρυμ.	Σταθμ. Μέσος όρος	Αριθ. Ιδρυμ.	Σταθμ. Μέσος όρος	Αριθ. Ιδρυμ.	Σταθμ. Μέσος όρος	Αριθ. Ιδρυμ.	Σταθμ. Μέσος όρος
Δημόσια ανώτ. εκπαιδ. ιδρύμ.:											
3	8.577	38	8.807	6	10.601	2	11.514	-	-	5	8.152
2	8.268	43	8.777	11	9.417	2	8.687	1	10.005	2	8.185
11	7.298	45	7.992	13	7.838	3	6.959	1	6.784	19	6.583
2	7.041	24	8.176	7	7.777	1	7.419	-	-	2	6.808
2	6.436	28	8.893	2	9.641	-	-	-	-	-	-
Ρόκκ Μάουντινγκ και Φαφ Γουέστ											
Ιδιωτικά ανώτ. εκπαιδ. ιδρύμ.:											
7	6.513	156	8.268	27	8.867	6	8.040	3	5.947	1	8.309
7	6.336	147	7.781	30	7.672	5	7.145	4	7.895	-	-
25	6.421	63	7.543	8	6.340	3	6.047	-	-	19	5.974
1	5.816	23	6.770	5	5.784	-	-	-	-	2	5.473
1	5.470	50	8.448	9	7.107	1	7.302	-	-	-	-
Ρόκκ Μάουντινγκ και Φαφ Γουέστ											
20	7.573	178	8.491	39	9.112	8	9.248	2	8.754	28	6.824
41	6.379	439	7.964	79	8.175	15	7.640	7	7.352	22	6.652
61	7.165	617	8.279	118	8.756	23	8.643	9	7.795	50	6.773
Όλα ανώτ. ιδρύμ.											

τείς φοιτητές του κολεγίου και 5.000 τελειοφοίτους σε 32 κολέγια που εκπαιδεύουν μέλλοντες καθηγητές, σε 18 Πολιτείες στις οποίες ζούσε το 1960 90% του εθνικού συνόλου των νέγων πολιτών. Μερικά από τα συμπεράσματα είναι τα ακόλουθα:

1. Τόσο στο επίπεδο των πρωτοετών όσο και των τελειοφοίτων, οι μέλλοντες καθηγητές έχουν χαρακτηριστικά πολύ όμοια με τους λοιπούς συμφοιτητές τους σε άλλους κλάδους που προετοιμάζονται για άλλα επαγγέλματα. (Ας μην ξεχνάει ο αναγνώστης ότι τα στοιχεία αυτά αφορούν μόνο κολέγια με παιδαγωγικές σχολές που προετοιμάζουν καθηγητές της μέσης εκπαίδευσης και επομένως δεν ισχύουν για το σύνολο των κολεγίων).

2. Στο σύνολο των φοιτητών που εκπαιδεύονται για καθηγητές της μέσης, οι λευκοί φοιτητές έχουν φτάσει στο κολέγιο με καλύτερη προετοιμασία για ανώτατες σπουδές από ό,τι οι νέγροι φοιτητές. Δηλαδή, έχουν διδαχτεί περισσότερες ώρες ξένες γλώσσες και αγγλική γλώσσα, επίσης περισσότερες ώρες μαθηματικά, έχουν κατά τη φοίτησή τους στη μέση εκπαίδευση καλύτερη βαθμολογία και πολύ συχνότερα έχουν «άριστα» στην αγγλική γλώσσα.

3. Τα στοιχεία που αφορούν τους τελειοφοίτους δείχνουν πως οι σπουδές στο κολέγιο δε μειώνουν το χάσμα της μορφωτικής αυτής διαφοράς ανάμεσα στους λευκούς και τους νέγρους φοιτητές. Και μάλιστα υπάρχουν ενδείξεις ότι αυξάνουν κιόλας τη διαφορά, τουλάχιστον στα κολέγια του Νότου.

4. Υπάρχουν ουσιώδεις διαφορές στα αποτελέσματα των δοκιμασιών ανάμεσα στους νέγρους και τους λευκούς φοιτητές, τόσο στους πρωτοετείς όσο και τους τελειοφοίτους, με περίπου 15% των νέγων να ξεπερνούν το μέσο όρο απόδοσης της πλειοψηφίας (των λευκών) στην ίδια περιοχή. (Το τελευταίο αυτό στοιχείο παραλλάζει αρκετά κατά δοκιμασία, αλλά το ποσοστό των νέγων φοιτητών που ξεπερνάει το μέσο όρο της πλειοψηφίας, σε καμιά δοκιμασία δεν είναι πάνω από 25%).

5. Τα αποτελέσματα στις δοκιμασίες δείχνουν ότι η διαφορά μεγαλώνει από τους πρωτοετείς στους τελειοφοίτους στα κολέγια του Νότου. Το στοιχείο αυτό είναι σημαντικό, επειδή οι περισσότεροι νέγροι υποψήφιοι καθηγητές εκπαιδεύονται στα κολέγια των Πολιτειών του Νότου.

6. Οι προτιμήσεις που εκφράζουν οι μέλλοντες καθηγητές για ορισμένα είδη σχολείων και ορισμένες κατηγορίες μαθητών γεννούν το ερώτημα: πώς ταιριάζουν τόσο πολύ οι προσδοκίες των νεοδιοριζομένων καθηγητών με τις αντικειμενικές πιθανότητες που τους προσφέρονται από την αγορά εργασίας;

Μελετήθηκαν επίσης οι προτιμήσεις που εκφράζουν οι μέλλοντες καθηγητές. Συνοψίζοντάς τες με όρους της αγοράς εργασίας, διαπιστώνουμε ότι υπερβολικά μεγάλος αριθμός από μέλλοντες καθηγητές προτιμούν να διδάξουν στα γενικά δευτεροβάθμια σχολεία που έχουν προγράμματα προετοιμασίας για τα κολλέγια. Διαπιστώνουμε επίσης ότι υπάρχει πολύ μεγαλύτερος αριθμός μαθητών με γονείς χειρώνακτες από ό,τι υπάρχουν μέλλοντες καθηγητές που δηλώνουν ότι επιθυμούν να έχουν μαθητές τους τα παιδιά αυτά. Διαπιστώνουμε ακόμη ότι υπάρχει αρκετά μεγάλος αριθμός από λευκούς φοιτητές μέλλοντες καθηγητές που δηλώνουν, ακόμα και στο Νότο, ότι προτιμούν να διδάξουν σε σχολεία φυλετικά μικτά. Αλλά είναι ελάχιστος ο αριθμός από μέλλοντες καθηγητές, είτε λευκούς είτε νέγρους, που δηλώνει ότι επιθυμεί να διδάξει σε σχολεία όπου η πλειοψηφία των μαθητών ανήκει στις φυλετικές ομάδες μειονοτήτων. Τέλος, οι μέλλοντες δάσκαλοι προτιμούν καταφανώς τους καλούς μαθητές από ό,τι τους αδύναμους. Οι προτιμήσεις που εκφράζουν οι νέγροι μέλλοντες καθηγητές ταιριάζουν περισσότερο με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας από ό,τι οι προτιμήσεις των λευκών. Ελάχιστοι από τους λευκούς, κατά την υπηρεσία προσλήψεων, δηλώνουν ότι επιθυμούν να διδάξουν παιδιά χειρώνακτών ή αδύνατους μαθητές ή να εργαστούν σε φυλετικά ετερογενή σχολεία ή να διδάξουν σε ειδικά προγράμματα επαγγελματικών ή τεχνικών σχολείων. Τα δεδομένα αυτής της έρευνας δείχνουν ότι με τη σημερινή οργάνωση των σχολείων, μικρός αριθμός από τους καλύτερα εκπαιδευόμενους μέλλοντες καθηγητές θα βρεθούν σε σχολικές τάξεις, όπου θα αντισταθμίσουν κάποιες από τις περιβαλλοντικές μορφωτικές ελλείψεις που υφίστανται τα παιδιά των μειονοτήτων.

Ένταξη στο σχολείο και διαρροή

Άλλη εκτενής μελέτη ερεύνησε κατά ηλικία, φυλή και κοινωνικοοικονομική κατηγορία τα ποσοστά των παιδιών που βρίσκονται ενταγμένα μέσα στην εκπαίδευση, χρησιμοποιώντας τα στοιχεία της απογραφής του 1960. Η μελέτη συμπληρώνεται με μια έρευνα για τη διαρροή των μαθητών από το σχολείο, για την οποία χρησιμοποιήθηκε η μελέτη για τον πληθυσμό της υπηρεσίας απογραφής του 1985. Η μελέτη έχει χρησιμοποιήσει αντιπροσωπευτικό δείγμα 35.000 νοικοκυριών. Πρόκειται για δείγμα επαρκές για να βγουν έγκυρα συμπεράσματα επί του εθνικού συνόλου για τη νέγρική μειονότητα, όχι όμως και για τις άλλες μειονότη-

τες. Έτσι, ο όρος «λευκοί» στη μελέτη αυτή περιέχει και τις μειονότητες των Μεξικανών-Αμερικανών και Πορτορικανών-Αμερικανών.

Συμφωνά με τα συμπεράσματα της παραπάνω πληθυσμιακής μελέτης, περίπου 6.950.000 άτομα ηλικίας 16 και 17 χρόνων ζουν στις ΗΠΑ τον Οκτώβριο του 1965. Από το σύνολο αυτό, 300.000 (5%) φοιτούν σε κολέγια, και γι' αυτό δεν περιέχονται στους πίνακες της μελέτης. Από τους υπόλοιπους περίπου 10%, που είναι 681.000 νέοι 16 και 17 χρόνων, είχαν διαρρεύσει από το σχολείο πριν το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η τελευταία αράδα του Πίνακα 17 δείχνει ότι 17% των νέγων ηλικίας 16 και 17 χρόνων έχουν εγκαταλείψει το σχολείο, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους λευκούς είναι 9%. Ο Πίνακας 18 δείχνει ότι η διαφορά αυτή αφορά τις περιοχές εκτός του Νότου, όπου τα ποσοστά των ενταγμένων στο σχολείο νέων είναι σχεδόν τα ίδια για τους λευκούς και τους νέγρους.

Ο Πίνακας 19 προκύπτει από το ερώτημα κατά πόσο το ποσοστό διαρροής διαφέρει κατά κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Τα στοιχεία απαντούν καταφατικά. Ενώ το ποσοστό διαρροής από το σχολείο για τους νέους 16 και 17 χρόνων από γονείς μη χειρώνακτες είναι 3%, εμφανίζεται τετραπλάσιο (13%) για τους νέους που προέρχονται από τις λοιπές κατηγορίες (των οποίων ο αρχηγός του νοικοκυριού είναι χειρώνακτας ή αγρότης ή άνεργος ή εκτός ενεργού πληθυσμού). Αντίστοιχη διαφορά ως προς τη διαρροή από το σχολείο κατά το επάγγελμα του πατέρα ισχύει και για τα δύο φύλα, τόσο για τους νέγρους όσο και τους λευκούς.

Η φυλετική διαφορά δηλαδή σε ό,τι αφορά την εγκατάλειψη του σχολείου μειώνεται έντονα όταν ληφθούν υπόψη κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες. Η διαφορά 8% ανάμεσα στους νέγρους και τους λευκούς γίνεται 1% για τα παιδιά των μη χειρωνακτών και 4% για τις λοιπές κατηγορίες.

Ο Πίνακας 20 παρουσιάζει τα στοιχεία κατά αστικές ή μη και γεωγραφικές περιοχές. Η μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στους νέγρους και τους λευκούς ως προς τη διαρροή από το σχολείο εμφανίζεται στις βόρειες και δυτικές Πολιτείες. Για τις βόρειες και δυτικές μη αστικές περιοχές ο αριθμός των μαύρων οικογενειών του δείγματος ήταν πολύ μικρός για να εξαχθούν έγκυρα συμπεράσματα. Στο Νότο έχουμε το απρόβλεπτο συμπέρασμα ότι στις αστικές περιοχές τα λευκά κορίτσια εγκαταλείπουν το σχολείο σε ψηλότερα ποσοστά από τα μαύρα κορίτσια. Και στις μη αστικές περιοχές τα λευκά αγόρια εγκαταλείπουν το σχολείο σε πολύ ψηλότερα ποσοστά από τα μαύρα αγόρια.

Πίνακας 17
 Συμμετοχή κατά είδος σχολείου νέων 16 και 17 ετών που δεν είναι σε κολέγια, κατά φύλο και φυλή,
 σύνολο ΗΠΑ, Οκτώβριος 1965.
 (Αριθμοί σε χιλιάδες)

Ποσοστά φροίτησης	Δύο φύλα		Άνδρες		Γυναίκες	
	Σύνολο	Λευκοί	Λευκοί	Μέγχοι	Λευκοί	Μέγχοι
Σύνολο που δεν είναι σε κολέγιο	6.681	5.886	775	3.001	2.885	403
Φοιτούν σε:						
Ιδιωτικό σχολείο	588	562	26	281	11	15
Δημόσιο σχολείο	5.198	4.588	610	2.363	2.225	311
Δε φοιτούν:						
Με διπλώμα δευτεροβάθμιας	194	183	11	86	2	9
Χωρίς διπλώμα δευτεροβάθμιας	681	553	128	291	80	68
Ποσοστό μη φροίτησης	10	9	17	10	9	17

ΤΖΕΙΜΣ ΚΟΥΥΑΜΑΝ ΚΑΙ ΑΛΛΩΝ

Ποσοστά φοίτησης και τόπος κατοικίας	Δύο φύλα		Άνδρες		Γυναίκες	
	Σύνολο	Λευκοί	Μέγροι	Λευκοί	Μέγροι	Νέγροι
Νότος						
Σύνολο που δε φοιτούν σε κολέγια, 16-17 χρόνων.....	2.141	1.676	465	847	238	227
Φοιτούν σε:						
Ιδιωτικό σχολείο.....	108	89	19	45	11	8
Δημόσιο σχολείο.....	1.666	1.297	369	669	195	174
Δε φοιτούν:						
Με δίπλωμα δευτεροβάθμιας.....	36	29	7	8	0	7
Χωρίς δίπλωμα δευτεροβάθμιας.....	331	261	70	125	32	38
Ποσοστό μη φοίτησης.....	15	16	15	15	13	17
Βορράς και Δύση						
Σύνολο που δε φοιτούν σε κολέγια, 16-17 χρόνων.....	4.520	4.210	310	2.154	134	176
Φοιτούν σε:						
Ιδιωτικό σχολείο.....	480	473	7	236	0	7
Δημόσιο σχολείο.....	3.532	3.291	241	1.694	104	137
Δε φοιτούν:						
Με δίπλωμα δευτεροβάθμιας.....	158	154	4	58	2	2
Χωρίς δίπλωμα δευτεροβάθμιας.....	350	292	58	166	28	30
Ποσοστό μη φοίτησης.....	8	7	19	8	21	17

Πίνακας 19
 Συμμετοχή κατά είδος σχολείου νέων 16 και 17 ετών κατά φύλο, φυλή και επάγγελμα αρχηγού της
 οικογένειας, σύνολο ΗΠΑ, Οκτώβριος 1965.
 (Αριθμοί σε χιλιάδες)

Είδος σχολείου και επάγγελμα αρχηγού της οικογένειας	Δύο φύλα		Άνδρες		Γυναίκες	
	Σύνολο	Λευκοί	Νέγροι	Λευκοί	Νέγροι	Λευκοί
Μη χειρωνακτικά επαγγέλματα						
Σύνολο που δε φοιτούν σε κολέγια, 16-17 χρόνων	2.065	2.017	48	1.081	31	936
Φοιτούν σε:						17
Ιδιωτικά σχολεία.....	275	257	18	135	11	122
Δημόσια σχολεία.....	1.680	1.654	26	893	18	762
Δε φοιτούν:						
Με διπλώμα δευτεροβάθμιας.....	44	42	2	14	2	28
Χωρίς διπλώμα δευτεροβάθμιας.....	65	63	2	39	0	24
Ποσοστό μη φοίτησης	3	3	4	4	-	3
Χειρωνακτικά επαγγέλματα						
Σύνολο που δε φοιτούν σε κολέγια, 16-17 χρόνων	4.596	3.869	727	1.920	341	1.949
Φοιτούν σε:						386

ΤΖΕΪΜΣ ΚΟΟΥΛΜΑΝ ΚΑΙ ΑΛΛΩΝ

Ποσοστό μη συμμετοχής στο σχολείο, κατά γεωγραφική περιοχή και τόπο κατοικίας	Δύο φύλα		Ανδρες		Γυναίκες		
	Σύνολο	Λευκοί	Μέγροι	Λευκοί	Μέγροι	Λευκοί	Μέγροι
Αστικές περιοχές του Νότου:							
Σύνολο όσων δε φοιτούν στο κολέγιο, 16-17 χρόνων	715	545	170	295	95	250	75
Ποσοστό μη φοίτησης δίχως διπλώμα δευτεροβάθμιας	10	9	12	4	14	16	11
Αστικές περιοχές Βορρά και Δύσης:							
Σύνολο όσων δε φοιτούν στο κολέγιο, 16-17 χρόνων	2.576	2.301	275	1.237	124	1.084	151
Ποσοστό μη φοίτησης δίχως διπλώμα δευτεροβάθμιας	8	6	20	7	23	6	17
Μη αστικές περιοχές Νότου:							
Σύνολο όσων δε φοιτούν στο κολέγιο, 16-17 χρόνων	1.426	1.131	295	552	143	579	152
Ποσοστό μη φοίτησης δίχως διπλώμα δευτεροβάθμιας	18	19	17	21	13	17	20
Μη αστικές περιοχές Βορρά και Δύσης:							
Σύνολο όσων δε φοιτούν στο κολέγιο, 16-17 χρόνων	1.944	1.909	35	917	10	992	25
Ποσοστό μη φοίτησης, δίχως διπλώμα δευτεροβάθμιας	8	8	-	9	-	7	-

Η επίδραση της φυλετικής ανάμιξης στη σχολική επίδοση

Η εκπαίδευση σε σχολεία φυλετικά μίχτα είναι θεμιτό να αναμένεται ότι θα έχει σημαντική επίδραση στη στάση απέναντι στις άλλες φυλετικές ομάδες. Επίδραση που η θετικότερη συνέπειά της θα ήταν να καλλιεργήσει την αποδοχή μιας πολυφυλετικής κοινωνίας στην οποία θα ζήσουν οι νέοι μετά το σχολείο. Η αρνητικότερη αντίθετα συνέπειά της μπορεί να είναι να δημιουργήσει εχθρικά στρατόπεδα νέγρων και λευκών μέσα στο ίδιο σχολείο. Άρα η φυλετική ανάμιξη στα σχολεία είναι ζήτημα πιο περίπλοκο από την απλή συμφοίτηση νέγρων και λευκών στο ίδιο κτίριο και υπάρχουν πιθανές επιπτώσεις της φυλετικής ανάμιξης πολύ σημαντικότερες από την επίδρασή της στη σχολική επίδοση.

Ωστόσο, η ανάλυση των επιδράσεων του σχολείου, που έγινε παραπάνω δείχνει ότι μακροπρόθεσμα η φυλετική ανάμιξη στα σχολεία φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα γενικά, αλλά και πάνω στην επίδοση των νέγρων μαθητών. Δε φαίνεται να συμβαίνει το ίδιο και βραχυπρόθεσμα. Έγινε έρευνα για να διαπιστωθεί ποια είναι η επίδραση της φυλετικής ανάμιξης στη σχολική επίδοση βραχυπρόθεσμα. Μελετήθηκαν τα αποτελέσματα δοκιμασιών που απαντήθηκαν από νέγρους μαθητές φυλετικά μίχτων σχολείων. Υπάρχουν θετικές επιδράσεις, αλλά πολύ μικρές. Τα αποτελέσματα για την έκτη, ένατη και δωδέκατη τάξη βρίσκονται στον Πίνακα 21 κατά το ποσοστό των λευκών συμμαθητών στην ίδια τάξη. Συγκρίνοντας τους μέσους όρους σε κάθε στήλη, βλέπουμε ότι σε όλες τις περιπτώσεις, με μία εξαίρεση, ο ψηλότερος μέσος όρος επίδοσης των νέγρων μαθητών βρίσκεται στις τάξεις όπου πάνω από τους μισούς συμμαθητές είναι λευκοί. Διαβάζοντας όμως από τα αριστερά προς τα δεξιά, διαπιστώνουμε ότι η αύξηση της βαθμολογίας είναι μικρή και συχνά οι νέγροι μαθητές που φοιτούν σε τάξεις όπου υπάρχει μικρός αριθμός λευκών συμμαθητών αποδίδουν λιγότερο από ό,τι όσοι φοιτούν σε σχολεία αμιγή με νέγρους μόνο μαθητές.

Ο Πίνακας 22 προκύπτει από το ερώτημα εάν υπάρχει τάση βελτίωσης της μέσης εκπαίδευσης των νέγρων μαθητών που έχουν φοιτήσει ορισμένα χρόνια σε φυλετικά μίχτα σχολεία. Οι μαθητές που φοίτησαν στις μικρές τάξεις σε φυλετικά μίχτα σχολεία έχουν καλύτερα αποτελέσματα από τους άλλους, αν και οι διαφορές είναι πάλι μικρές.

Δεν έχει ληφθεί υπόψη στους πίνακες αυτούς κατά πόσο οι μαθητές των διάφορων ομάδων προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Ωστόσο, όταν ο παράγοντας αυτός συμπεριληφθεί, τα αποτελέσματα των νέγρων μαθητών σε μίχτα σχολεία εξακολουθούν να

ΤΖΕΪΜΣ ΚΟΟΥΛΜΑΝ ΚΑΙ ΑΛΛΩΝ

		Κατανόηση στην ανάγνωση,		Επιτυχία στα μαθηματικά,	
		% λευκών συμμεσθετών προηγούμε. έτος %		% λευκών συμμεσθετών προηγούμε. έτος	
Τάξη	Περιοχή	Καθόλου Κάτω από		Πάνω από Καθόλου Κάτω από	
		λευκοί	50%	λευκοί	50%
12η	B.A. αστικές περιοχές.....	46,0	43,7	44,5	47,5
12η	Μεσοδυτ. αστικές περιοχές.....	46,4	43,2	44,0	46,7
9η	B.A. αστικές περιοχές.....	44,2	44,8	44,8	47,1
9η	Μεσοδυτ. αστικές περιοχές.....	45,3	45,2	45,3	46,4
6η	B.A. αστικές περιοχές.....	46,0	45,4	45,8	46,6
6η	Μεσοδυτ. αστικές περιοχές.....	46,0	44,7	44,9	45,1
				43,8	42,8
				41,1	44,5
				42,9	44,8
				43,7	47,2
				44,1	46,6
				43,6	45,6
				42,9	44,1

Πίνακας 22
Μέσος όρος αποτελεσμάτων νέγων μαθητών στις δοκιμασίες.

Τάξη	Περιοχή	Πρώτη τάξη με λευκούς μαθητές	% όσων συμμεσθτηών προηγ. έτος				Σύνολο
			Καθόλου	Κάτω από	50%	Πάνω από	
			Λευκοί	50%	50%	50%	
9η	Β.Α. αστικές περιοχές	1, 2 ή 3.....	45,9	46,7	46,9	48,1	46,8
		4, 5 ή 6.....	45,2	43,3	44,4	44,4	44,8
		7, 8 ή 9.....	43,5	42,9	44,6	45,0	44,0
		Ποτέ.....	43,2	-	-	-	43,2
9η	Μεσοδυτ. αστικ. περιοχές	1, 2 ή 3.....	45,4	46,6	46,4	48,6	46,7
		4, 5 ή 6.....	44,4	44,1	45,3	46,7	44,5
		7, 8 ή 9.....	44,4	43,4	43,3	45,2	43,7
		Ποτέ.....	46,5	-	-	-	46,5
12η	Β.Α. αστικές περιοχές	1, 2 ή 3.....	40,8	43,6	45,2	48,6	46,2
		4, 5 ή 6.....	46,7	45,1	44,9	46,7	45,6
		7, 8 ή 9.....	42,2	43,5	43,8	49,7	48,2
		10, 11 ή 12.....	42,2	41,1	43,2	46,6	44,1
12η	Μεσοδυτ. αστικ. περιοχ.	Ποτέ.....	40,9	-	-	-	40,9
		1, 2 ή 3.....	47,4	44,3	45,6	48,3	46,7
		4, 5 ή 6.....	46,1	43,0	43,5	46,4	45,4
		7, 8 ή 9.....	46,6	40,8	42,3	45,6	45,3
12η		10, 11 ή 12.....	44,8	39,5	43,5	44,9	44,3
		Ποτέ.....	47,2	-	-	-	47,2

εμφανίζονται καλύτερα. Άρα, μολονότι οι διαφορές είναι μικρές και μολονότι ο βαθμός φυλετικής ανάμιξης των σχολείων παραμένει άγνωστος, υπάρχει αναμφίβολα ακόμα και βραχυπρόθεσμα θετική επίδραση της φυλετικής ανάμιξης πάνω στην επίδοση των νέγων μαθητών στην αναγνώση και τα μαθηματικά.

Οι γενικευτικοί απλοί πίνακες είναι βέβαια οι απλούστεροι και οι λιγότερο κατάλληλοι για τη διάγνωση τέτοιων επιδράσεων. Πιθανόν, πιο εξεργασμένη ανάλυση, που θα ερευνά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των νέγων μαθητών και τα διαφορετικά ποσοστά φυλετικής ανάμιξης κατά σχολείο καθώς και τις διαφορές μεταξύ σχολείων με ίδια μικτή φυλετική σύνθεση, να δώσει πληρέστερα συμπεράσματα. Τέτοιες αναλύσεις πρόκειται να υποβληθούν σε συμπληρωματικές εκθέσεις.

Επιμέρους μελέτες για τη φυλετική ανάμιξη στα σχολεία

Μέρος της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν και δύο κατηγορίες εμπειρικών κατά περίπτωση ερευνών που παραγγέλθηκαν. Οι έρευνες αυτές εξετάζουν την εξέλιξη της φυλετικής ανάμιξης στα σχολεία σε ορισμένες μεγάλες και μικρές πόλεις και αναδεικνύουν προβλήματα που αφορούν όχι μόνο τις πόλεις που ερευνήθηκαν αλλά ισχύουν γενικότερα. Η πλήρης έκθεση των αποτελεσμάτων από τις έρευνες αυτές έχει κατατεθεί στο Γραφείο για την Εκπαίδευση. Άλλωστε, ένα μέρος ή το σύνολο των εκθέσεων πρόκειται να εκδοθεί από τους ίδιους τους συγγραφείς από ιδιωτικούς εκδοτικούς οίκους.

Στην τελική πλήρη μορφή της παρούσας μελέτης, αποσπάσματα από τις έρευνες αυτές παρουσιάζονται ως επιπρόσθετες αποδείξεις ότι ορισμένα προβλήματα εμφανίζονται συστηματικά, άρα είναι γενικότερα. Παραθέτουμε εδώ την παράγραφο που εισάγει το καθένα από τα αποσπάσματα ώστε να ξέρει ο αναγνώστης ποια είναι αυτά τα προβλήματα.

Απουσία πληροφόρησης για το φυλετικό ζήτημα. Σε ορισμένες κοινότητες, η απουσία πληροφοριών για τον αριθμό των παιδιών των μειονοτήτων και τον αριθμό των δασκάλων που ανήκουν στις μειονότητες, για τον τόπο κατοικίας και την κινητικότητα τους, δυσκολεύει την εξαγωγή συμπερασμάτων για την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Σε μία μεγάλη πόλη, π.χ., όπου εγκαινιάστηκε ένα σχέδιο ελεύθερης μετακίνησης των μαθητών από σχολείο σε σχολείο, δεν κράτησαν οι υπεύθυνοι στους

ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ

καταλόγους την πληροφορία σε ποια φυλή ανήκει το κάθε άτομο, πράγμα που εμποδίζει την εξαγωγή συμπερασμάτων άλλων από υποκειμενικών για την επίπτωση που έχει η ελεύθερη μετακίνηση. Επόπτες, διευθυντές και συμβούλια εκπαιδευτικών μερικές φορές στην αίτηση για τέτοιες πληροφορίες απαντούν ότι η καταλογογράφηση κατά φυλή αποτελεί καθυστή δείγμα φυλετικής διάκρισης.

Το ιστορικό αυτού «του προβλήματος της φυλετικής καταμέτρησης» και η απάντηση για τη λύση που επιζητείται δίνονται στο απόσπασμα από την έκθεση της έρευνας που έγινε στο Σαν Φρανσίσκο.

Η επίδοση των παιδιών των μειονοτήτων. Μία από τις σημαντικότερες ελλείψεις που εμποδίζουν τον ουσιαστικό υπολογισμό της ισότητας ευκαιριών για τα παιδιά των μειονοτήτων είναι το γεγονός ότι λίγες κοινότητες έχουν υποβάλει συστηματικά σε δοκιμασίες (τεστ) και ακόμα λιγότερες έχουν αξιολογήσει τη σχολική επίδοση και τη στάση απέναντι στο σχολείο των παιδιών αυτών. Βέβαια, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης μπορεί να εκτιμηθεί από τα αποτελέσματά της καθώς και από την ηλικία των σχολικών κτιρίων και από τα ποσοστά συμμετοχής στην ανώτερη εκπαίδευση. Ένας οδηγός για την κατασκευή τέτοιων εκτιμήσεων σε πόλεις που προγραμματίζουν να μελετήσουν το θέμα αποτελεί το μαθητικό προφίλ που κατασκευάζεται τώρα στην πόλη Έβανστον του Ιλλινόι.

Το 1964, ο Διευθυντής Έρευνας και Δοκιμασιών της 65ης περιφέρειας συνέλεξε και ανέλυσε δεδομένα για την «ικανότητα» και την «επίδοση» 136 νέγων παιδιών που βρίσκονταν υπό παρακολούθηση σε όλο το δημοτικό στα σχολεία Σέντραλ, Ντιούι, Φόστερ και Νόιες. Ως ομάδα σύγκρισης χρησιμοποιήθηκαν 132 λευκά παιδιά από δύο λευκά δημοτικά σχολεία που παρακολούθησαν οι υπεύθυνοι την ίδια περίοδο. Χρησιμοποιήθηκαν επτά διαφορετικές βαθμολογήσεις για το επίπεδο από το νηπιαγωγείο ως την έβδομη τάξη. Απόσπασμα από την έκθεση του Έβανστον δίνει λεπτομερή στοιχεία για την επίδοση των δύο αυτών ομάδων παιδιών.

Συμβιβασμός σε μια μικρή κοινότητα. Πολλά μεγάλα αστικά κέντρα στο βορρά και το νότο τείνουν να επιστρέψουν στη διάκριση και τα φυλετικά αμιγή σχολεία, παρά τις προσπάθειες των σχολικών διοικήσεων και της τοπικής εξουσίας να ανατρέψουν αυτή τη ροπή. Η φυλετική συγκέντρωση των κατοικιών στις μεγάλες πόλεις ενίσχυσε το πρότυπο του φυλετικά απομονωμένου συνοικιακού σχολείου, ενώ συγχρόνως πολλές λευ-

κές οικογένειες παρνούν τα παιδιά τους από το δημόσιο σχολείο και τα στέλνουν σε ιδιωτικά ή ενοριακά σχολεία. Μικρές και μεσαίου μεγέθους πόλεις, στο βορρά και το νότο, αντίθετα, ως ένα βαθμό καταργούν τη διακρίση αναμιγνύοντας κάπως το φυλετικό πληθυσμό στα σχολεία των περιοχών τους.

Στην καρδιά του Νότου, όπου υπήρχε απόλυτη φυλετική διάκριση στα σχολεία για πολλές γενεές, υπάρχουν δείγματα ενδοτικού συμβιβασμού σε ορισμένο αριθμό σχολείων. Η έμφαση που δόθηκε στην ελεύθερη επιλογή και το δικαίωμα εγγραφής σε οποιοδήποτε σχολείο δημιούργησε την τεχνητή ένταξη νέγρων σε λευκά σχολεία. Αλλά τα σχολεία αυτά που απόχτησαν ως ένα βαθμό φυλετικά μίκτο πληθυσμό παρέμειναν φυλετικά αμγή σε ορισμένες τάξεις. Ο αριθμός των νέγρων που διαλέγει μεταγραφή σε λευκό σχολείο είναι κυρίως στο δημοτικό και μειώνεται σημαντικά στο γυμνάσιο, εξαιτίας της απροθυμίας να προσθέσουν στον εαυτό τους δυσκολίες στις τελευταίες τάξεις πριν από το δίπλωμα.

Η τάση αυτή συμβιβασμού περιγράφεται στο απόσπασμα από την έκθεση της έρευνας σε μία μικρή πόλη της πολιτείας Μισσιούρι.

Ένα σχέδιο εθελοντικής μεταγραφής με στόχο τη φυλετική εξισορρόπηση στο δημοτικό. Τα δημόσια σχολεία χαρακτηρίζει μεγαλύτερος φυλετικός διαχωρισμός στα δημοτικά από ό,τι στις μεγαλύτερες τάξεις. Στις μεγάλες πόλεις τα δημοτικά σχολεία εθιμικά συγκεντρώνουν τους μαθητές κατά συνοικία. Ο συνοικιακός φυλετικός διαχωρισμός επομένως δημιουργήσε ένα σχολικό σύστημα φυλετικά διαχωρισμένων δημοτικών στις περισσότερες πόλεις του βορρά και σταδιακά επεκτείνεται στο νότο όπου ο *de facto* φυλετικός διαχωρισμός αντικαθιστά τον παλιό *de jure* διαχωρισμό.

Πολλές κοινότητες αγωνίστηκαν να βρουν τρόπους για να πετύχουν μεγαλύτερη φυλετική ισορροπία διατηρώντας τα συνοικιακά σχολεία. Μεταφορά με λεωφορεία, δημιουργία «δίδυμων σχολείων», αλλαγή των ορίων των εκπαιδευτικών περιφερειών, υποχρέωση των μαθητών ορισμένων δημοτικών να γραφτούν σε ορισμένα γυμνάσια και άλλες στρατηγικές εφαρμόστηκαν. Οι περισσότερες απέτυχαν, μερικές είχαν τουλάχιστον σχετική επιτυχία. Στην πόλη Νιου Χέιβεν του Κονέκτικατ, μεγάλη προσπάθεια καταβλήθηκε για το πρόβλημα αυτό. Ενώ στο κατώτερο δευτεροβάθμιο σχολείο δημιουργήθηκαν δίδυμα γυμνάσια και η ανάμιξη έγινε υποχρεωτική, εφαρμόστηκε σχέδιο ελεύθερης επιλογής για την εγγραφή στο δημοτικό σχολείο. Κύριος στόχος του σχεδίου ήταν να μειωθεί ο υπερπληθυσμός ορισμένων σχολείων, πράγμα που οδήγησε σε

φυλετική εξισορρόπηση, καθώς τα νέγρικα σχολεία ήταν εκείνα που είχαν υπεράριθμους μαθητές. Η δημιουργία νέων σχολικών κτιρίων ωστόσο θα εξαφανίσει αυτό το έμμεσο κίνητρο για την ανάμιξη των φυλών. Στην πόλη Νιου Χέιβεν το σχέδιο εθελοντικής μεταγραφής αποδείχτηκε πιο αποτελεσματικό από ό,τι σε πολλές άλλες κοινότητες, χάρη στη συμφωνία και συμμετοχή των σχολικών διοικήσεων, την ενεργητική παρότρυνση των κατοίκων να μεταφέρουν τα παιδιά τους με επίσκεψη των υπευθύνων στα σπίτια τους, την προσφορά μεταφορικών μέσων στους μεταγραφομένους, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, την κατάταξη των μαθητών στα τμήματα των διάφορων τάξεων ώστε να είναι φυλετικά ετερογενή και άλλες προσπάθειες.

Το αρχικό σχέδιο προέβλεπε ότι ο κάθε μαθητής μπορούσε να ζητήσει εγγραφή σε οποιοδήποτε δημοτικό σχολείο μιας εκπαιδευτικής περιφέρειας και η αίτηση θα έπρεπε να γίνει δεκτή με κριτήρια τον αριθμό που το σχολείο διέθετε, την επίπτωση της εγγραφής στη φυλετική εξισορρόπηση και ορισμένους απροσδιόριστους εκπαιδευτικούς παράγοντες. Προέβλεπε επίσης ότι οι ήδη εγγραμμένοι μαθητές σ' ένα σχολείο είχαν προτεραιότητα και ότι θα προσφερόταν μεταφορικό μέσο σε όλους όσους το χρειάζονταν.

Φυλετική ανάμιξη με την αλλαγή των ορίων των εκπαιδευτικών περιφερειών για τα γυμνάσια. Τα κατώτερα δευτεροβάθμια σχολεία, συνήθως έβδομη έως ένατη τάξη, αποτέλεσαν αντικείμενο μεγάλων προσπαθειών και εστίες έντασης κατά την εφαρμογή των σχεδίων για φυλετική ανάμιξη του μαθητικού πληθυσμού σε πολλές κοινότητες. Καθώς οι περισσότερες κοινότητες μένουν προσκολλημένες στο συνοικιακό δημοτικό σχολείο με αποτέλεσμα τη φυλετική συγκέντρωση κατά σχολεία, και καθώς τα κατώτερα δευτεροβάθμια σχολεία είναι ήδη περισσότερο μισκτά εξαιτίας της λιγότερης εξάρτησής τους από τα όρια των συνοικιών και την κύρια υποχρέωσή τους να πετύχουν το μέγιστο των κονδυλίων, τα κατώτερα δευτεροβάθμια σχολεία αποτελούσαν το φυσικό χώρο για την πρώτη εφαρμογή των σχεδίων ανάμιξης του μαθητικού πληθυσμού. Στο παρελθόν, τα σχολεία αυτά δέχονταν μαθητές όπως και τα δημοτικά με βάση γεωγραφικά κριτήρια, με τη διαφορά όμως ότι μαθητές από περισσότερα δημοτικά σχολεία εγγράφονταν στο ίδιο κατώτερο δευτεροβάθμιο, μπορούσαν επομένως ευκολότερα να προωθήσουν την υποχρεωτική ανάμιξη. Επιπλέον, οι πιέσεις των γονέων για τη διατήρηση της εγγραφής στα αυστηρά όρια των συνοικιών είναι στα σχολεία αυτά μικρότερη από ό,τι στα δημοτικά.

Μετατροπή δύο κατώτερων δευτεροβάθμιων σε «δίδυμα σχολεία» με στόχο τη φυλετική εξισορρόπηση δοκιμάστηκε σε πολλές κοινότητες. Μετακίνηση και επανορισμός των ορίων της κάθε περιοχής που αντιστοιχεί σε κάθε σχολείο δοκιμάστηκε σε άλλες περιοχές. Στο Μπέρκλεϋ της Καλιφόρνιας μετά από μεγάλη ένταση και σύγκρουση μέσα στην κοινότητα, εφαρμόστηκε σχέδιο που ανάμειξε τον πληθυσμό και των τριών κατώτερων δευτεροβάθμιων σχολείων (ένα τέταρτο είχε αναμείξει τον πληθυσμό του νωρίτερα). Οι ένστες τάξεις από όλα τα σχολεία γράφτηκαν υποχρεωτικά σε ένα δευτεροβάθμιο σχολείο, προηγούμενως νέγρικο, ενώ όλες οι έβδομες και όγδοες τάξεις στα δύο άλλα σχολεία. Η νέα αυτή ένστη τάξη πήρε καινούριο όνομα για να υποδεικνύει τη νέα της ταυτότητα στα μάτια της κοινότητας. Τα αποτελέσματα περιγράφουν την περίοδο μετά την εφαρμογή του σχεδίου και τη διαφορετική επιτυχία που είχε η ανάμιξη των φυλών στα διάφορα σχολεία.

Ένα σχέδιο φυλετικής εξισορρόπησης στο δευτεροβάθμιο σχολείο. Σε ορισμένες κοινότητες, οι μαθητές γράφονται στα δευτεροβάθμια σχολεία με βάση γεωγραφικά κριτήρια και έτσι ο φυλετικός διαχωρισμός συνεχίζει. Στην Πασαδένα της Καλιφόρνιας εφαρμόστηκε σχέδιο για την ανατροπή αυτής της κατάστασης, δημιουργώντας στα σχολεία με λευκή πλειοψηφία θέσεις για νέγρους μόνο μαθητές. Η επιτυχία του σχεδίου αποδείχτηκε σχετική και μάλιστα προσέκρουσε σε μεγάλη αντίσταση. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα στην περίπτωση ήταν η νομική γνωμάτευση, σύμφωνα με την οποία οι απόπειρες φυλετικής ανάμιξης αποτελούν μέτρα αντισυνταγματικά, γιατί η φυλή δεν επιτρέπεται να θεωρείται κριτήριο για τη διαίρεση σε εκπαιδευτικές περιφέρειες. Προηγούμενη φυλετική συγκέντρωση του πληθυσμού κατά συνοικίες που ενίσχυε η παλιά διαίρεση των εκπαιδευτικών περιφερειών δεν είχε θεωρηθεί αντισυνταγματική, ενώ οι απόπειρες για φυλετική ανάμιξη του μαθητικού πληθυσμού θεωρήθηκαν. Η σχολική διοίκηση βρήκε επιπρόσθετες δυσκολίες στο έργο της με αυτούς τους νομικούς ελιγμούς. Το απόσπασμα περιγράφει τις συνελεύσεις και διαφωνίες στο σχολικό συμβούλιο και την επίπτωση της απόφασης του δικαστηρίου, που τελικά υποστήριξε την πολιτική των μεταγραφών με στόχο τη φυλετική ανάμιξη.

Φυλετικός διαχωρισμός σε ένα επαγγελματικό σχολείο. Το Επαγγελματικό Σχολείο Γουάσμπορν του Σικάγου φαίνεται φυλετικά μοιρασμένο στην πράξη, εξαιτίας της πρακτικής και των εθίμων των συνδικαλιστικών ενώσεων, των οποίων τα προγράμματα μαθητευόμενης εργασίας χαρακτηρί-

ζονται από φυλετική απομόνωση. Το σχολείο έχει την ίδια ακριβώς εικόνα από το 1919, όταν ιδρύθηκε με ειδικό διάταγμα του Κονγκρέσου. Το διάταγμα προβλέπει τη δημιουργία προγραμμάτων μαθητείας στην εργασία, κατά τα οποία οι ειδικευμένοι εργάτες εκπαιδεύονται συγχρόνως στο σχολείο και στην εργασία. Ένας νέος, π.χ., που θέλει να γίνει υδραυλικός διπλωματούχος, εργάζεται ως υδραυλικός τέσσερις μέρες την εβδομάδα και παρακολουθεί μαθήματα μία ή περισσότερες μέρες ή σε βραδινά τμήματα.

Τα προγράμματα μαθητείας στην εργασία χρηματοδοτούνται και οργανώνονται από την ομοσπονδιακή κυβέρνηση μέσω του υπουργείου Εργασίας και του υπουργείου Υγείας, Παιδείας και Προνοίας. Τα τελευταία χρόνια οι εγκύκλιοι αφορούσαν όλο και συχνότερα το πρόβλημα της φυλετικής διάκρισης στις συνδικαλιστικές δομές. Ένα από τα αίτια της κυβερνητικής φροντίδας για το θέμα αυτό ήταν ο πράγματι αποθαρρυντικός φυλετικός χαρακτήρας των σχολείων επαγγελματικής μαθητείας. Το Γουάσμπορν διατηρεί αυτό το χαρακτήρα. Το 1960 ένας ανεπίσημος υπολογισμός έδειξε ότι ανάμεσα στους 2.700 σπουδαστές του σχολείου λιγότερο από 1% ήταν νέγροι. Και μισά από τα προγράμματα μαθητείας του σχολείου δεν είχαν ούτε ένα νέγρο σπουδαστή. Το απόσπασμα περιγράφει το φυλετικό διαχωρισμό στο Γουάσμπορν και τα άλλα επαγγελματικά σχολεία του Σικάγου.

Η σχέση του πανεπιστημίου με το φυλετικό διαχωρισμό των σχολείων. Η εκπαίδευση είναι μια ενότητα από το νηπιαγωγείο έως το κολέγιο και η σταδιακή μείωση φυλετικού διαχωρισμού των μαθητών στα σχολεία έχει επίδραση στα κολέγια της ίδιας περιοχής, κυρίως στα δημόσια ή τα κολέγια με κρατική χρηματοδότηση. Η δωρεάν εκπαίδευση στο κολέγιο, όπως π.χ. στα κολέγια της πόλης της Νέας Υόρκης, δεν έχει νόημα για τα μέλη των μειονοτήτων που έχουν εγκαταλείψει το δευτεροβάθμιο σχολείο και πολύ μικρό νόημα για όσους έχουν επίτεδο γνωστικών ικανοτήτων κατώτερο από αυτό που απαιτούν οι σπουδές στο κολέγιο. Ορισμένα κολέγια, με καλοκαιρινά ιδιαίτερα μαθήματα και την αποδοχή της εγγραφής υποψηφίων με βαθμολογία που κανονικά τους αποκλείει, προσπαθούν να εξισώσουν αυτή την έμμεση μορφή φυλετικής ανισότητας.

Στην πόλη Νιούάρκ της πολιτείας Ντελαγουέαρ, οι πιέσεις για φυλετική ανάμιξη του πληθυσμού των δημόσιων σχολείων επηρέασαν το γειτονικό πανεπιστήμιο του Ντελαγουέαρ, όπως δείχνει το ακόλουθο απόσπασμα: «Υπάρχουν εντυπωσιακές ομοιότητες αντιδράσεων στο θέμα της φυλετικής ανάμιξης τόσο στις δημόσιες υπηρεσίες, στη σχολική περι-

φέρεια του Νιουάρκ, όσο και στο πανεπιστήμιο του Ντελαγουέαρ. Καθώς το πανεπιστήμιο παίζει μεγάλο ρόλο στις οικονομικές επιχειρήσεις του Νιουάρκ, το απόσπασμα εξετάζει τα προβλήματα του πανεπιστημίου που σχετίζονται με τη φυλετική ανάμιξη».

Εδώ ολοκληρώνεται η περιληπτική έκθεση αυτής της μελέτης. Η περιληπτική έκθεση αποτελεί το πρώτο μέρος της πλήρους έκθεσης, αλλά τυπώθηκε και χωριστά για όσους ενδιαφέρουν τα κύρια συμπεράσματα της μελέτης. Η πλήρης μελέτη περιέχει πληθώρα λεπτομερών δεδομένων από τα οποία μέρος έχει περιληφθεί στην παρούσα έκθεση. Περιέχει επίσης την εκτενή περιγραφή της στατιστικής ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε για να προκύψουν τα συμπεράσματα των σχέσεων ανάμεσα στη σχολική επίδοση και τα χαρακτηριστικά των σχολείων.

**Πιερ Μπουρντιέ
ΤΟ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:
ΟΙ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ**

Pierre Bourdieu

*L' école conservatrice: les inégalités devant
l' école et devant la culture.*

Revue Française de Sociologie, VII-3, Ιούλ. Σεπτ., 1966.

Η μελέτη αυτή, ενός από τους διασημότερους ευρωπαίους κοινωνιολόγους σήμερα, έχει το προτέρημα αλλά και τη δυσκολία ότι περιέχει περιληπτικά το σύνολο του θεωρητικού προβληματισμού πάνω στην εκπαίδευση και την παιδεία, που ο συγγραφέας στη συνέχεια ανέλυσε σε περισσότερα έργα του, για τους μηχανισμούς αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Το συντηρητικό σχολείο

Αποτελεί ίσως αποτέλεσμα μορφωτικής αδράνειας το γεγονός ότι συνεχίζουμε να θεωρούμε το σχολικό σύστημα παράγοντα της κοινωνικής κινητικότητας, σύμφωνα πάντα με την ιδεολογία του «απελευθερωτικού σχολείου», ενώ όλα τα δεδομένα αποδεικνύουν το αντίθετο, πως το σχολείο είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς παράγοντες της κοινωνικής σιντήρησης, καθώς προσφέρει την ψευδαίσθηση που θεμιτοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες και βραβεύει τη μορφωτική κληρονομιά, το κοινωνικό προσόν, αντιμετωπίζοντάς το σαν φυσικό χάρισμα.

Καθώς οι μηχανισμοί εξοστρακισμού λειτουργούν κατά τη διάρκεια ολόκληρης της σχολικής διαδρομής, είναι θεμιτό να αντιμετωπίσει κανείς τα αποτελέσματά τους στις ψηλότερες βαθμίδες της σχολικής καριέρας. Όπως δείχνουν οι αριθμοί, οι πιθανότητες πρόσβασης στη σχολική εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα μιας άμεσης και έμμεσης επιλογής, που διενεργείται σε ολόκληρη τη σχολική διαδρομή και ασκείται με τελειώς άνισο τρόπο πάνω στα άτομα από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Ο γιος ενός ανώτερου στελέχους έχει 80 φορές περισσότερες πιθανότητες να μπει στο πανεπιστήμιο από το γιο ενός αγρεργάτη, σαράντα φορές περισσότερες από το γιο ενός εργάτη και δύο φορές περισσότερες πιθανότητες από το γιο ενός μεσαίου στελέχους¹. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι ψηλότεροι εκπαιδευτικοί θεσμοί έχουν και την αριστοκρατικότερη σύνθεση. Έτσι το ποσοστό των γιων των ανώτερων στελεχών και ελεύθερων επαγγελματιών φτάνει σε ποσοστά 57% στην Πολυτεχνική Σχολή και από 54% ως 44% στις άλλες λεγόμενες Μεγάλες Σχολές.

Ωστόσο, δεν αρκεί η διαπίστωση της ανισότητας στο σχολείο. Πρέπει ακόμα να περιγραφούν οι αντικειμενικοί μηχανισμοί, που καθορίζουν το συστηματικό αποκλεισμό των παιδιών από τις μη προνομιούχες τάξεις.

Η κοινωνιολογική προσέγγιση μπορεί τη στιγμή αυτή να δώσει πλήρη ερμηνεία της ανισότητας απέναντι στη σχολική επιτυχία, που συχνά παρουσιάζεται σαν ανισότητα προσόντων. Η δράση του μορφωτικού προνομίου δεν εντοπίζεται σιγήτως από τους μελετητές παρά στις πιο χονδροειδείς εκφράσεις της, που είναι οι κοινωνικές γνωριμίες και σχέσεις της οικογένειας, η βοήθεια στο διάβασμα ή ο ιδιωτικός δάσκαλος, η πληροφόρηση ως προς τα εκπαιδευτικά πράγματα και τις δυνατότητες εργασιακής αξιοποίησης των σπουδών. Και όμως, στην πραγματικότητα, κάθε οικογένεια μεταβιβάζει στα παιδιά της και από έμμεσους κυρίως δρόμους ένα ορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο και ένα ορισμένο έδος, δηλαδή ένα σύστημα αξιών έμμεσων και βαθιά εσωτερικευμένων, που συμβάλλει μεταξύ άλλων στον καθορισμό της συμπεριφοράς του παιδιού τόσο απέναντι στο μορφωτικό κεφάλαιο όσο και απέναντι στο σχολικό θεσμό. Η μορφωτική κληρονομιά, που και από τις δύο αυτές πλευρές της διαφέρει από τη μία κοινωνική τάξη στην άλλη, είναι υπεύθυνη για την πρωταρχική ανισότητα των παιδιών στη σχολική δοκιμασία κι επομένως υπεύθυνη για τη διαφορετική ποσοστιαία επιτυχία τους.

Η μεταβίβαση του μορφωτικού κεφαλαίου

Η επίδραση του μορφωτικού κεφαλαίου διακρίνεται στη σχέση (συχνά διαπιστωμένη) ανάμεσα στο γενικό μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και τη σχολική επιτυχία των παιδιών. Το ποσοστό των «καλών μαθητών» στην πρώτη τάξη της μέσης εκπαίδευσης αυξάνει ευθέως ανάλογα με το εισόδημα της οικογένειας. Ωστόσο, όπως έδειξε η μελέτη του Πωλ Κλερ, όταν οι πατεράδες έχουν το ίδιο εκπαιδευτικό επίπεδο, τα εισοδήματα της οικογένειας δεν επιδρούν στη σχολική επιτυχία, ενώ αντίθετα όταν τα εισοδήματα είναι ίδια, το ποσοστό των καλών μαθητών διαφοροποιείται αποκαλυπτικά ανάλογα με το αν ο πατέρας είναι ή όχι κάτοχος ακαδημαϊκού απολυτηρίου. Η διαπίστωση αυτή μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι η δράση του οικογενειακού περιβάλλοντος πάνω στη σχολική επιτυχία είναι σχεδόν αποκλειστικά μορφωτική. Και μάλιστα, τη στενότερη σχέση με τη σχολική επιτυχία, περισσότερο από το δίπλωμα του πατέρα, περισσότερο από το είδος της μόρφωσης που απέκτησε, την έχει το γενικό μορφωτικό επίπεδο της οικογενειακής ομάδας. Γιατί, ενώ η σχολική επιτυχία εμφανίζεται να έχει άμεση σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ή της μητέρας, διαπιστώνουμε αποκαλυ-

πικρές μεταπτώσεις στην επιτυχία του παιδιού, όταν οι γονείς έχουν μεταξύ τους διαφορά επιπέδου².

Η ανάλυση των περιπτώσεων στις οποίες το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι άνισο δεν πρέπει να μας κάνει να ξεχνάμε ότι το συνηθέστερο είναι η μεταξύ τους αντιστοιχία (εξαιτίας της ταξικής ενδογαμίας) και ότι επομένως τα μορφωτικά προνόμια τα συνυφασμένα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δρουν σωρευτικά. Βλέπουμε ότι στην πρώτη τάξη της μέσης εκπαίδευσης τα παιδιά με δύο γονείς κατόχους ακαδημαϊκού απολυτηρίου έχουν ποσοστό επιτυχίας 77%, έναντι 62% παιδιών με ένα μόνο γονέα κάτοχο του διπλώματος, και η διαφορά αυτή ανεβαίνει όσο ανεβαίνουμε στη σχολική πυραμίδα.

Για να μπορέσουμε να κάνουμε την ακριβή εκτίμηση των προνομίων και των αναστολών που μεταβιβάζει το οικογενειακό περιβάλλον, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας όχι μόνο το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας, αλλά επίσης το επίπεδο των παππούδων και γιαγιάδων κι από τις δύο πλευρές (και ίσως ακόμα του συνόλου της ευρείας οικογένειας). Η γνώση του θεάτρου που έχουν οι φοιτητές των θεωρητικών επιστημών (υπολογισμένη με βάση το μέσο αριθμό θεατρικών παραστάσεων που έχουν δει) κλιμακώνεται στατιστικά σε πλήρη αντιστοιχία με την επαγγελματική κατηγορία στην οποία ανήκει ο πατέρας και ο παπούς. (Επιδρά επίσης το γεγονός αν η επαγγελματική κατηγορία του πατέρα και του παπού αποτελούν άνοδο ως προς την οικογενειακή προέλευση, και ακόμα σε περίπτωση που η θέση του ενός από τους δύο είναι στατική ως προς την προέλευσή του, σε περίπτωση δηλαδή που η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα είναι ίδια με του παπού, μπορεί στο γιο να επιδρά θετικά η θέση του παπού και μόνο, αν αυτή αποτελεί άνοδο ως προς την προέλευσή του³.) Δηλαδή εξαιτίας των αργών ρυθμών της μορφωτικής διαδικασίας, λεπτές διαφορές, όπως το πόσο παλιά είναι η οικογενειακή πρόσβαση στην παιδεία, εξακολουθούν να διαφοροποιούν άτομα φαινομενικά ίσα ως προς την κοινωνική αλλά και τη σχολική επιτυχία. Η μορφωτική αριστοκρατία έχει κι αυτή τους δικούς της πύργους.

Θα προσθέσουμε ακόμη ότι ο τόπος κατοικίας, στο Παρίσι ή στην επαρχία, που συνδέεται στενά με την επαγγελματική κατηγορία του πατέρα έχει κι αυτός άμεση σχέση με την ύπαρξη ή την απουσία μορφωτικών προνομίων, που την επίδρασή τους την εντοπίζουμε σε όλους τους τομείς: στα παρελθόντα σχολικά αποτελέσματα, στη γνώση και την πρακτική της παιδείας (θέατρο και μουσική ή τζαζ και κινηματογράφος) ή ακόμα και στη γλωσσική επάρκεια των ατόμων.

Διαπιστώνουμε επομένως ότι η μελέτη ενός συνόλου κάποιων περιορισμένων τελικά μεταβλητών, που είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων της πρώτης και δεύτερης γενεάς και ο τόπος κατοικίας, μας επιτρέπει να ερμηνεύσουμε τις πιο σημαντικές παραλλαγές της σχολικής επιτυχίας, ακόμα και στο ψηλότερο επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδρομής.

Δεν αποκλείεται πάντως ο συνδυασμός αυτών των κριτηρίων να επιτρέπει και την κατανόηση των παραλλαγών που εμφανίζονται στο εσωτερικό ομοιογενών ομάδων, δηλαδή των διαφορών μεταξύ φοιτητών που προέρχονται από την ίδια κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία. Βλέπουμε ότι οι γιοι των ανώτερων στελεχών εμφανίζονται στις στατιστικές συστηματικά με αποτελέσματα που είναι διττά, δηλαδή αφορούν τόσο τις γνώσεις και τη μορφωτική πρακτική τους όσο και την ικανότητα κατανόησης και χειρισμού της γλώσσας. Ως προς όλα αυτά τα δεδομένα λοιπόν, ένα τρίτο από αυτούς έχει αποτελέσματα καταφανώς καλύτερα από τους λοιπούς της ίδιας κατηγορίας. Αν, τώρα, την παραπάνω διαφορά την προσεγγίσουμε με την ανάλυση βάσει πολλαπλών μεταβλητών, που θα συνεκτιμούσε όχι μόνο το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και των παππούδων και τον τόπο κατοικίας (κατά τις σπουδές και κατά την εφηβεία), αλλά επίσης ένα σύνολο κριτηρίων πληροφοριακών του σχολικού παρελθόντος, όπως το είδος δευτεροβάθμιου σχολείου (λύκειο ή γενικό σχολείο μέσης, ιδιωτικό ή δημόσιο), το τμήμα του σχολείου (κλασικό, γενικό ή άλλο), θα διαπιστώσουμε ότι μπορούμε να ερμηνεύσουμε σχεδόν πλήρως το διαφορετικό βαθμό επιτυχίας που χαρακτηρίζει όχι άτομα αλλά υποομάδες καθορισμένες από το συνδυασμό των παραπάνω κριτηρίων. Θα διαπιστώσουμε δηλαδή ότι μπορούμε να ερμηνεύσουμε τη διαφορά επιτυχίας, δίχως να χρειαστεί να καταφύγουμε καθόλου στις εγγενείς φυσικές ανισότητες. Στη συνέχεια, ένα μοντέλο με βάση τις παραπάνω μεταβλητές (προσθέτοντας τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογενειακής ομάδας, όπως το μέγεθος της οικογένειας) θα επέτρεπε τον ακριβέστερο υπολογισμό των πιθανοτήτων σχολικής επιβίωσης.

Με τον ίδιο τρόπο που οι γιοι των ανώτερων στελεχών διαφοροποιούνται μεταξύ τους από επιμέρους κοινωνικές διαφορές, έτσι και τα παιδιά από λαϊκές τάξεις, που έχουν φτάσει στην ανώτατη εκπαίδευση, φαίνεται πως ανήκουν σε οικογένειες διαφοροποιημένες από το μέσο όρο της κατηγορίας τους, ως προς το γενικό μορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού συνόλου και το μέγεθος της οικογένειας.

Καθώς οι αντικειμενικές πιθανότητες, όπως είδαμε, για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση είναι σαράντα φορές περισσότερες για

το γιο ενός ανώτερου στελέχους από ό,τι ενός εργάτη, θα περιμέναμε η έρευνα σ' ένα φοιτητικό πληθυσμό να μας δώσει την ίδια σχέση, ενός προς σαράντα, ως προς το μέσο αριθμό ατόμων που έχουν κάνει ανώτερες σπουδές στις οικογένειες προέλευσης των φοιτητών γιων ανώτερων στελεχών και των φοιτητών γιων εργατών. Και όμως σ' ένα δείγμα φοιτητών ιατρικής ο μέσος αριθμός των μελών της ευρείας οικογένειας, που έχουν κάνει ή κάνουν ανώτατες σπουδές, παραλλάζει μόνο ένα προς τέσσερα ανάμεσα στους φοιτητές που προέρχονται από λαϊκές τάξεις και τους φοιτητές γιους ανώτερων στελεχών. Η παρουσία στο οικογενειακό περιβάλλον ακόμα και ενός συγγενούς που έχει κάνει ανώτατες σπουδές μαρτυρεί ότι οι οικογένειες αυτές παρουσιάζουν ιδιαίτερη μορφωτική κατάσταση, είτε επειδή έχουν υποστεί καθοδική κινητικότητα ή επειδή έχουν συμπεριφορά διαφορετική από την υπόλοιπη ταξική τους κατηγορία απέναντι στην κοινωνική άνοδο και απέναντι στο σχολείο ως μέσο γι' αυτή την άνοδο.

Το γεγονός ότι οι πιθανότητες πρόσβασης στη μέση ή ανώτατη εκπαίδευση και οι πιθανότητες επιτυχίας έχουν άμεση σχέση κυρίως με το μορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος τη στιγμή της εισόδου στη μέση εκπαίδευση, δηλαδή τότε που η ομοιογενοποιητική δράση του σχολείου και του σχολικού περιβάλλοντος δεν έχει ασκηθεί μακρόχρονα, αποδεικνύει έμμεσα και τούτο: η ανισότητα στην επιτυχία μεταξύ μαθητών γάλλων και ξένων οφείλεται σχεδόν αποκλειστικά στη διαφορετική κοινωνική δομή των οικογενειών. Οι ξένοι μαθητές που ανήκουν στο ίδιο κοινωνικό επίπεδο εμφανίζουν ποσοστό επιτυχίας σχεδόν όμοιο με τους γάλλους μαθητές (αν μπαίνουν στη μέση εκπαίδευση 45% των παιδιών γάλλων εργατών και 38% ξένων εργατών, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η ασήμαντη αυτή διαφορά οφείλεται στο ότι οι ξένοι εργάτες έχουν χαμηλότερο ποσοστό ειδίκευσης από τους γάλλους)⁴.

Πάντως, το επίπεδο εκπαίδευσης των μελών της οικογένειας ή ο τόπος κατοικίας αποτελούν δείκτες ανεπαρκείς, καθώς μας πληροφορούν για το μορφωτικό επίπεδο κάθε οικογένειας, χωρίς όμως να μας δίνουν κανένα στοιχείο για το περιεχόμενο της κληρονομιάς που μεταβιβάζουν στα παιδιά τους οι πιο μορφωμένες οικογένειες, ούτε για τους τρόπους της μεταβίβασης. Έρεινες σε φοιτητές των θεωρητικών επιστημών τείνουν να αποδείξουν ότι το τμήμα εκείνο του μορφωτικού κεφαλαίου, που έχει την πιο άμεση σχολική απόδοση, αποτελείται από το εύρος της πληροφόρησης πάνω στα δεδομένα των πανεπιστημίων και στις λεπτομέρειες της σχολικής διαδρομής καθώς και από τη γλωσσική άνεση και ελεύθερη μόρφωση που έχει αποκτηθεί έξω από το σχολείο.

Η ανισότητα ως προς την πληροφόρηση είναι αρκετά προφανής και αρκετά γνωστή, ώστε δε χρειάζεται να επεκταθούμε. Κατά τον Πωλ Κλερ, 15% των οικογενειών μαθητών που φοιτούν στα γενικά σχολεία μέσης εκπαίδευσης (των οποίων η σιτισση του μαθητικού πληθυσμού είναι πολυ λαικότερη από των λυκείων) αγνοούν το όνομα του πλησιέστερου λυκείου, και το ποσοστό αυτό ανεβαίνει στο 36% για τις οικογένειες μαθητών που σταματούν στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το λυκείο δηλαδή δεν αποτελεί μέρος του συγκεκριμένου σύμπαντος για τις λαϊκές οικογένειες και χρειάζονται εξαίρετες απανωτές επιτυχίες καθώς και την προτροπή του δασκάλου ή κάποιου μέλους της οικογένειας, για να περάσει από το μυαλό των γονέων η ιδέα να στείλουν το παιδί στο λύκειο. Στην άλλη άκρη της κοινωνικής κλίμακας διατίθεται ολόκληρο κεφάλαιο πληροφοριών, που τα παιδιά των μορφωμένων τάξεων επενδύουν στη σχολική τους ζωή, για όλες τις λεπτομέρειες της σχολικής διαδρομής, για τη σημασία της μιας ή της άλλης επιλογής του είδους σχολείου ή του είδους τμήματος, για τα μελλοντικά επαγγέλματα και τις δυνατότητες εξέλιξης στο εσωτερικό των επαγγελμάτων, ακόμα για τους δρόμους που οδηγούν κατευθείαν σε ορισμένα επαγγέλματα, για τη λειτουργία του πανεπιστημιακού συστήματος, για τη σημασία των αποτελεσμάτων, για τις απαιτήσεις του σχολείου και τις ανταμοιβές.

Τα παιδιά που προέρχονται από πιο προνομιούχο περιβάλλον δεν κληρονομούν από τον οικογενειακό περίγυρό τους μόνο συνήθειες και μια προγύμναση, που είναι άμεσα χρησιμοποιήσιμες στα σχολικά καθήκοντα, και το σημαντικότερο προνόμιό τους δεν είναι η άμεση βοήθεια που μπορούν οι γονείς να τους παρέχουν. Κληρονομούν επιπλέον γνώσεις αλλά και δεξιότητες, διακριτική ικανότητα του ωραίου αλλά και καλαισθησία, προτιμήσεις και «καλό γούστο», που η σχολική αποδοτικότητα τους είναι ασίγκριτα μεγαλύτερη, καθώς οι αστάθμητοι αυτοί παράγοντες της συμπεριφοράς αποδίδονται συνήθως στα φυσικά χαρίσματα.

Η «ελεύθερη» μόρφωση, έμμεση προϋπόθεση για την επιτυχία σε ορισμένες σχολικές καριέρες είναι πολύ άνισα μοιρασμένη στους φοιτητές από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, ακόμα περισσότερο στους μαθητές της μέσης εκπαίδευσης, καθώς οι ανισότητες επιλογής και η ομοιογενοποιητική δράση του σχολείου μειώνουν ανασγκαστικά τις διαφορές. Το μορφωτικό επίπεδο φαίνεται ξεκάθαρα όταν πρόκειται για την εξοικείωση με έργα τέχνης, εξοικείωση που αποκτάται μόνο όταν συχνάζει κανείς στο θέατρο, το μουσείο ή το κοντσέρτο (πράγμα που δεν οργανώνει το σχολείο παρά στην καλύτερη περίπτωση τελείως σποραδικά). Σε όλους τους τομείς της παιδείας, θέατρο, μουσική, ζωγραφική, τζαζ, κινη-

ματογράφος, οι φοιτητές έχουν γνώσεις τόσο πλουσιότερες και πλατύτερες όσο η κοινωνική τους προέλευση είναι ψηλότερη.

Είναι πάντως αξιοπαρατήρητο ότι η διαφορά μεταξύ φοιτητών που προέρχονται από διαφορετικό περιβάλλον είναι όλο και πιο έντονη όσο απομακρυνόμαστε από τους τομείς εκείνους παιδείας που διδάσκει και ελέγχει το σχολείο. Όταν δηλαδή αναφερόμαστε όχι στο κλασικό αλλά στο πρωτοποριακό θέατρο ή τη ζωγραφική, που δε διδάσκονται σε κανένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, ή στην κλασική μουσική κι ακόμα στη τζαζ και τον κινηματογράφο.

Αν τα αποτελέσματα ερευνών πάνω στην ικανότητα κατανόησης και άνετου χειρισμού της γλώσσας δεν παρουσιάζουν την άμεση σχέση ανάμεσα στην απόδοση και την κοινωνική προέλευση που παρατηρούμε στους άλλους τομείς, και αν μάλιστα διαπιστώνουμε καμιά φορά την ανατροπή αυτής της σχέσης, τούτο δεν πρέπει να μας κάνει να νομίζουμε ότι ο ανασταλτικός φραγμός, που είναι η γλώσσα, έχει λιγότερη σημασία από άλλους παράγοντες. Πριν απ' όλα, οι έρευνες αφορούν φοιτητές θεωρητικών επιστημών και δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι έχουν υποστεί συνεχείς επιλογές με βασικό κριτήριο την ικανότητα άνετου χειρισμού της γλώσσας. Επίσης η υπερεπιλογή που έχουν υποστεί οι φοιτητές από μη προνομιούχα στρώματα αντισταθμίζει το αρχικό πρόσκομμα, που αποτελούσε η μορφωτική ατμόσφαιρα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Πράγματι, η επιτυχία στις φιλολογικές σπουδές είναι πολύ στενά δεμένη με την ικανότητα και επάρκεια στη χρήση της σχολικής γλώσσας, και η σχολική γλώσσα είναι η μητρική γλώσσα μόνο των παιδιών που προέρχονται από μορφωμένα στρώματα. Ανάμεσα στα μορφωτικά εμπόδια, τα πιο μεγάλα και τα πιο επίβουλα είναι εκείνα που οφείλονται στη γλώσσα που μιλιέται στην οικογένεια, και τούτο κυρίως στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής, οπότε η κατανόηση και η ικανότητα χρήσης της γλώσσας αποτελούν τον κατεξοχήν παράγοντα που καθορίζει την κρίση των δασκάλων. Δεν πρέπει ακόμα να παραβλέπουμε τούτο: το γλωσσικό περιβάλλον της οικογενειακής προέλευσης δεν παύει ποτέ να ασκεί την επίδρασή του. Γιατί ο γλωσσικός πλούτος, η καλαισθησία και το εκφραστικό στυλ λογαριάζονται πάντοτε, φανερά και απερίφραστα ή έμμεσα και δυσδιάκριτα, συνειδητά ή ασυνειδητά και επηρεάζουν την επιλογή σε ολόκληρη τη σχολική διαδρομή (με κάποιες μάλιστα διαφορές βαρύτητας επιδρούν σε όλες τις πανεπιστημιακές σπουδές ακόμα και τις θετικές). Και τούτο, γιατί η γλώσσα δεν είναι απλό εργαλείο, λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικό, με λιγότερη ή περισσότερη αντιστοιχία στη σκέψη, αλλά παρέχει εκτός από ένα πλούσιο ή φτωχό λεξιλόγιο και συντακτικό,

δηλαδή ένα σύστημα κατηγοριών περισσότερο ή λιγότερο περίπλοκων.

Είται η ικανότητα αποκρυπτογράφησης και άνετου χειρισμού σύνθετων δομών, λογικών ή αισθητικών, μοιάζει να είναι άμεσο αποτέλεσμα της συνήθειας ή όχι δομής που έχει η γλώσσα του οικογενειακού περιβάλλοντος, καθώς πάντοτε η γλώσσα αυτή αφήνει ίχνη από τα βασικά της χαρακτηριστικά στη γλώσσα που μαθαίνεται στο σχολείο⁶.

Το σημαντικότερο και πιο δραστικό (για το σχολείο) μέρος της μορφωτικής κληρονομιάς, είτε πρόκειται για την ελεύθερη παιδεία είτε για τη γλώσσα, μεταβιβάζεται με την *ωσμωση*, ακόμα και όταν απουσιάζει κάθε μεθοδική προσπάθεια και κάθε φανερή πρακτική, πράγμα που ενισχύει στα μέλη της μορφωμένης τάξης την πεποίθηση ότι δε χρωστούν παρά στα φυσικά τους χαρίσματα αυτές τις γνώσεις, αυτές τις ικανότητες, αυτή τη συμπεριφορά που καθόλου δεν τους φαίνεται αποτέλεσμα κάποιας μαθητείας.

Η επιλογή του πεπρωμένου

Η στάση ή η συμπεριφορά των μελών διαφορετικών κοινωνικών τάξεων, γονέων ή παιδιών, απέναντι στο σχολείο, τη σχολική μόρφωση και το μέλλον που οι σπουδές προετοιμάζουν, αποτελεί κυρίως την έκφραση του συστήματος των έμμεσων και εσωτερικευμένων ή των εκφρασμένων αξιών που καθορίζει η ένταξή τους σε μια κοινωνική τάξη. Για να εξηγήσουν το λόγο που κάνει τις διάφορες κοινωνικές τάξεις να στέλνουν στη μέση εκπαίδευση τελείως ανισομεγέθη ποσοστά των παιδιών τους, ακόμα κι εκείνων που έχουν ίδια σχολικά αποτελέσματα, διάφοροι παρατηρητές καταφεύγουν συχνά σε εξηγήσεις τόσο ασαφείς όσο «η θέληση των γονέων». Πρόκειται πράγματι για «θέληση», μόνο όμως με τη μεταφορική έννοια του όρου, γιατί η έρευνα μας δείχνει ότι «σε γενικές γραμμές υπάρχει μαζική συμφωνία ανάμεσα στη θέληση των οικογενειών και στον προσανατολισμό του παιδιού», δηλαδή με άλλα λόγια, τις περισσότερες φορές οι οικογένειες έχουν φιλοδοξίες αυστηρά προσαρμοσμένες στις αντικειμενικές πιθανότητες⁷.

Η στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση, που φανερώνεται στην επιλογή του είδους σχολείου (η επιλογή του λυκείου σημαίνει σχεδιασμό μακρόχρονων σπουδών, τουλάχιστον ως το ακαδημαϊκό απολυτήριο, ενώ η επιλογή του γενικού σχολείου μέσης εκπαίδευσης σημαίνει σχέδιο βραχύχρονων σπουδών, ως το υποχρεωτικό απολυτήριο) δείχνει

ότι όλα συμβαίνουν σαν να αποτελεί η στάση τους έκφραση της εσωτερικής κριτικής ενός πεπρωμένου αντικειμενικά καθορισμένου (και μετρήσιμου με όρους στατιστικών πιθανοτήτων), πεπρωμένου που είναι κοινό σε ολόκληρη την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκουν. Το πεπρωμένο αυτό βρίσκεται συνεχώς μπροστά στα μάτια τους μέσα από την έμμεση και άμεση εμπειρία, μέσα από την ενστικτώδη στατιστική των αποτυχιών ή των κοιτσοσυρεμένων επιτυχιών των παιδιών του ταξικού τους περιγύρου καθώς και πιο έμμεσα από τις αποτιμήσεις και τις συμβουλές των δασκάλων, που συνειδητά ή ασυνειδητά όταν δίνουν τη γνώμη τους λαβαίνουν υπόψη την κοινωνική προέλευση του μαθητή και έτσι διορθώνουν δίχως να το θέλουν και δίχως να το ξέρουν την αφηρημένη αξία που θα είχαν τα προγνωστικά εκείνα για το σχολικό μέλλον που θα στηριζόταν αποκλειστικά στην αποτίμηση της επίδοσης του μαθητή. «Οι στόχοι των οικογενειών», γράφουν ο Αλαίν Ζιράρ και ο Ανρί Μπασσίντ, «αναπαράγουν κατά κάποιον τρόπο την κοινωνική διαστρωμάτωση, τέτοια όπως παρουσιάζεται στα διάφορα είδη σχολείων»¹.

Αν τα μέλη των λαϊκών τάξεων παίρνουν για όνειρά τους την πραγματικότητα, τούτο συμβαίνει γιατί, σ' αυτό το χώρο όπως και παντού, οι φιλοδοξίες και οι απαιτήσεις καθορίζονται ως προς τη μορφή και το περιεχόμενό τους από τις αντικειμενικές συνθήκες, που αποκλείουν την πιθανότητα επιθυμίας του αδύνατου να επιτευχθεί. Όταν απαντούν στα ερωτηματολόγια, που αφορούν π.χ. τα κλασικά λύκεια, «Τέτοιες σπουδές δεν είναι για μας», η απάντηση αυτή λέει πολύ περισσότερα από «δεν έχουμε τα μέσα για τέτοιες σπουδές». Πρόκειται για την έκφραση της εσωτερικευμένης αναγκαιότητας. Η απάντηση αποτελεί, θα λέγαμε, ένα είδος προστακτικής της οριστικής, καθώς εκφράζει κάτι αδύνατο αλλά συγχρόνως και απαγορευμένο.

Οι ίδιες αντικειμενικές συνθήκες, που καθορίζουν τη στάση των γονέων και επηρεάζουν αποφασιστικά τις σημαντικές επιλογές της σχολικής καριέρας, καθορίζουν συγχρόνως και τη στάση των παιδιών απέναντι στις ίδιες επιλογές, καθώς και όλη τους τη συμπεριφορά απέναντι στο σχολείο. Έτσι, βλέπουμε ότι για να εξηγήσουν την παραίτησή τους από το σχέδιο να στείλουν το παιδί τους στη μέση εκπαίδευση, οι γονείς, αμέσως μετά το κόστος των σπουδών (που αναφέρουν οι μισοί, 42-50%), συνήθως (16-26%) αναφέρονται στην επιθυμία του παιδιού να μην πάει άλλο στο σχολείο². Κι ακόμα βαθύτερα, καθώς η λογική επιθυμία της κοινωνικής ανόδου μέσα από το σχολείο δεν μπορεί να διαμορφωθεί όταν οι αντικειμενικές πιθανότητες επιτυχίας είναι ασήμαντες, μπορεί οι εργάτες να αγνοούν απολύτως τις στατιστικές, που δείχνουν ότι ο γιος

ενός εργάτη έχει δύο πιθανότητες στις εκπτώ να φτάσει στην ανώτατη εκπαίδευση, η συμπεριφορά τους ωστόσο προσαρμόζεται αντικειμενικά σε μια εμπειρική εκτίμηση αυτών των αντικειμενικών πιθανοτήτων, που είναι κοινές σε όλα τα άτομα της κοινωνικής τους κατηγορίας.

Μέσα από την ίδια λογική, καταλαβαίνουμε πώς η μικροαστική τάξη, τάξη μεταβατική, πιστεύει πολύ περισσότερο στις σχολικές αξίες, συγχέοντας τις αξίες της κοινωνικής επιτυχίας με τις αξίες του μορφωτικού κυρους, εφόσον το σχολείο της προσφέρει κάμποσες πιθανότητες ικανοποίησης των προσδοκιών της. Σε αντίθεση με τα παιδιά που προέρχονται από λαϊκές τάξεις και είναι διπλά αδικημένα, ως προς την ευκολία να αφομοιώσουν την παιδεία και ως προς τις πιθανότητες να την αποκτήσουν, τα παιδιά των μεσαίων τάξεων χρωστούν στην οικογένειά τους όχι μόνο προτροπές και παροτρύνσεις για τη σχολική επιτυχία, αλλά κι ένα έθος της κοινωνικής ανόδου και της φιλοδοξίας για την επιτυχία μέσα στο σχολείο και χάρη στο σχολείο, πράγμα που τους επιτρέπει να αντισταθμίζουν τη μορφωτική έλλειψη με τη σφοδρή φιλοδοξία για την απόκτηση των μορφωτικών αγαθών.

Φαίνεται ότι το ίδιο ασκητικό έθος της κοινωνικής ανόδου είναι εκείνο που καθορίζει τη συμπεριφορά τόσο ως προς τη γονιμότητα όσο και ως προς το σχολείο μιας μερίδας των μεσαίων τάξεων¹⁰. Ενώ για τις πιο γόνιμες κοινωνικές κατηγορίες, που είναι οι αγροεργάτες, οι αγρότες και οι εργάτες, οι πιθανότητες εισόδου στη μέση εκπαίδευση μειώνονται σταθερά όσο οι οικογένειες αυξάνονται κατά ένα επιπλέον μέλος, βλέπουμε τις πιθανότητες να σημειώνουν απότομη πτώση στις λιγότερο γόνιμες κατηγορίες, τεχνίτες και εμπόρους, υπαλλήλους και μεσαία στελέχη, όταν οι οικογένειες αυτές έχουν τέσσερα ή πέντε παιδιά. Πρόκειται όμως για οικογένειες που διαφέρουν ριζικά ως προς τη γονιμότητα από την υπόλοιπη κοινωνική τους κατηγορία. Αντί λοιπόν να θεωρούμε την απότομη πτώση του ποσοστού συμμετοχής στο σχολείο σαν αποτέλεσμα του αριθμού των παιδιών, θα πρέπει να υποθέσουμε ότι η επιθυμία του ελέγχου του αριθμού των γεννήσεων και η επιθυμία παροχής στα παιδιά δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκφράζουν για την κατηγορία αυτή την ίδια ασκητική πρόθεση¹¹.

Γενικά, τα παιδιά και οι οικογένειές τους αυτοκαθορίζονται πάντοτε σε σχέση με τους καταναγκασμούς που τους καθορίζουν. Ενώ οι ίδιοι θεωρούν τις επιλογές τους ατομικές, πιστεύοντας ότι προέρχονται από ακαταμάχητα υποκειμενικά αίτια, όπως η έμπνευση, η προτίμηση ή το ταλέντο, αφήνουν στις απαντήσεις τους να φανεί η μεταμφιεσμένη δράση των αντικειμενικών συνθηκών. Δηλαδή, η δομή των αντικειμενικών πιθα-

νοτήτων κοινωνικής ανόδου, ή ακριβέστερα των πιθανοτήτων (νόδου) διαμέσου του σχολείου, επενεργεί δραστηρικά στη συμπεριφορά απέναντι στο σχολείο και απέναντι στην κοινωνική άνοδο διαμέσου του σχολείου. Η συμπεριφορά αυτή έτσι καθορισμένη συμβάλλει με τη σειρά της, και μάλιστα με τρόπο ουσιαστικό, και καθορίζει τις πιθανότητες πρόσβασης στο σχολείο, τις πιθανότητες αποδοχής των αξιών ή των κανόνων του καθώς και τις πιθανότητες σχολικής επιτυχίας, άρα τις πιθανότητες επίτευξης της κοινωνικής ανόδου. Και όλα τούτα γίνονται χάρη στις υποκειμενικές προσδοκίες, που από τη μια είναι κοινές σε όλα τα άτομα τα καθοριζόμενα από το ίδιο αντικειμενικό μέλλον, και από την άλλη ισχυροποιούνται σημαντικά καθώς αλληλεπιδρούν ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Υποκειμενικές προσδοκίες που δεν αποτελούν παρά την έκφραση των αντικειμενικών πιθανοτήτων, έτσι όπως τα άτομα τις έχουν ενστικτωδώς κατανοήσει και προοδευτικά εσωτερικεύσει¹².

Θα έπρεπε να περιγράψουμε τη λογική της διαδικασίας εσωτερίκευσης, στην κατάληξη της οποίας οι αντικειμενικές πιθανότητες βρίσκονται μετουσιωμένες σε υποκειμενικές προσδοκίες ή αποθαρρύνσεις. Η βασική αυτή διάσταση του ταξικού έδους, που είναι η στάση απέναντι στο μέλλον, είναι άραγε άλλο πράγμα από την εσωτερίκευση του αντικειμενικού μέλλοντος, που μπαίνει στο μυαλό και επιβάλλεται προοδευτικά σε όλα τα μέλη της ίδιας κοινωνικής τάξης, μέσα από την εμπειρία των επιτυχιών και αποτυχιών;

Οι ψυχολόγοι παρατηρούν ότι το επίπεδο προσδοκίας των ατόμων καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό σε αναφορά με το συντελεστή (που γνωρίζουν ενστικτωδώς μέσα από τις προηγούμενες επιτυχίες και αποτυχίες) των πιθανοτήτων να επιτύχουν τον προσδοκώμενο στόχο. «Εκείνος που πετυχαίνει», γράφει ο Λιούν, «τοποθετεί τον επόμενο στόχο του λίγο πιο πάνω (όχι όμως πολύ μακριά) από την προηγούμενη επιτυχία του. Έτσι ανυψώνει διαρκώς το επίπεδο προσδοκίας του (...). Εκείνος που αντίθετα αποτυγχάνει, μπορεί να έχει δύο διαφορετικές αντιδράσεις: είτε τοποθετεί το στόχο του πολύ χαμηλά, συχνά χαμηλότερα από την προηγούμενη επιτυχία του (...), είτε τον τοποθετεί πολύ μακρύτερα από τις δυνατότητές του»¹³. Βλέπουμε δηλαδή ότι μέσα σε μια διαδικασία φαύλου κύκλου «το χαμηλό ηθικό γεννάει κακή προοπτική, που με τη σειρά της γεννάει ηθικό ακόμα χαμηλότερο, ενώ το ψηλό ηθικό, όχι μόνο εμπνέει ψηλούς στόχους, αλλά έχει επίσης πολλές πιθανότητες να προκαλέσει συνθήκες προόδου ικανές να οδηγήσουν σε ηθικό ακόμα ψηλότερο»¹⁴. Αν στα παραπάνω προσθέσουμε τη διαπίστωση ότι «τα ιδανικά και οι πράξεις του ατόμου εξαρτώνται από την ομάδα στην οποία ανήκει

και από τους στόχους και τις προσδοκίες της ομάδας»¹⁵, βλέπουμε ότι η επιρροή της ομάδας των ομοίων (πάντοτε σχετικά ομοιογενής ως προς την κοινωνική προέλευση, αφού π.χ. ο καταμερισμός των παιδιών στα τεχνικά σχολεία και τα λύκεια κι ακόμα στα διαφορετικά τμήματα των σχολείων βρίσκεται σε στενότερη σχέση με την κοινωνική τάξη των παιδιών), η επιρροή λοιπόν της ομάδας των ομοίων διπλασιάζει για τους λιγότερο προνομιούχους την επίδραση του οικογενειακού και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, που τείνουν να αποθαρρύνουν τις φιλοδοξίες, αντιμετωπίζοντάς τις ως υπέρμετρες και συχνά λίγο πολύ υποπτες, μήπως και εμπειρέχουν τάσεις απάρνησης της προέλευσης.

Έτσι, όλα συμβάλλουν στο να περιορίζουν εκείνους που κατά την κοινή έκφραση «δεν έχουν μέλλον» σε προσδοκίες «μετρημένες» ή, όπως λέει ο Λιοβίν, «ρεαλιστικές», δηλαδή συχνά στην εγκατάλειψη των προσδοκιών.

Το μορφωτικό κεφάλαιο σε συνδυασμό με το έθος καθορίζουν τη σχολική διαγωγή και τη συμπεριφορά απέναντι στο σχολείο, που αποτελούν τα αίτια του ποσοτικά διαφοροποιημένου εξοστρακισμού των παιδιών από τις διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Μολονότι η σχολική επιτυχία, άμεσα συνδεδεμένη με το μορφωτικό κεφάλαιο που κληρονομεί το οικογενειακό περιβάλλον, παίζει ρόλο στις επιλογές του προσανατολισμού, φαίνεται ότι ο πρωταρχικός καθορισμός για τη συνέχιση των σπουδών είναι η στάση της οικογένειας απέναντι στο σχολείο, στάση που όπως είδαμε καθορίζεται από τις αντικειμενικές προσδοκίες σχολικής επιτυχίας, διαφορετικές σε κάθε κοινωνική κατηγορία.

Ο Πωλ Κλερ έδειξε ότι παρόλο που η σχολική επιτυχία και η εισαγωγή στη μέση εκπαίδευση εξαρτώνται στενά από την κοινωνική τάξη, υπάρχει μια αποκρυπτική διαφορά: η ανισότητα κατά την εισαγωγή στη μέση εκπαίδευση δεν είναι τόσο ανισότητα ως προς τη σχολική επιτυχία, εφόσον με όμοια σχολική επιτυχία τα ποσοστά εισερχομένων διαφοροποιούνται κοινωνικά¹⁶. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι τα εμπόδια λειτουργούν σωρευτικά. Τα παιδιά των λαϊκών και των μεσαίων τάξεων, που έχουν ολικά χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας, πρέπει να παρουσιάσουν επιτυχία τελείως ιδιαίτερη, για να αντιμετωπίσουν οι γονείς και οι δάσκαλοί τους το ενδεχόμενο να τα κατευθύνουν προς τη συνέχιση των σπουδών. Ο ίδιος μηχανισμός υπερεπιλογής λειτουργεί και ως προς το κριτήριο της ηλικίας: τα παιδιά της αγροτικής και της εργατικής τάξης, συνήθως μεγαλύτερα στην ηλικία από τα παιδιά των πιο προνομιούχων στρωμάτων, έχουν, με ίδια την ηλικία, μεγαλύτερο ποσοστό διαρροής από τα παιδιά αυτών των στρωμάτων. Με λίγα λόγια, η γενική αρχή που καθο-

ρίζει την υπερεπιλογή των παιδιών από λαϊκές και μεσαίες τάξεις είναι η ακόλουθη: τα παιδιά των κοινωνικών αυτών τάξεων, τα οποία μη διαθέτοντας μορφωτικό κεφάλαιο έχουν λιγότερες πιθανότητες από τα άλλα να επιδείξουν εξαιρετική επιτυχία, οφείλουν να επιδείξουν εξαιρετική επιτυχία για να μπουν στη μέση εκπαίδευση.

Πάντως ο μηχανισμός της υπερεπιλογής λειτουργεί όλο και αποτελεσματικότερα όσο ανεβαίνουμε στην ιεραρχία των δευτεροβάθμιων σχολείων και στην εσωτερική τους (κοινωνικά αποδεκτή) ιεραρχία των τμημάτων. Με ίδια σχολική επίδοση, τα παιδιά των προνομιούχων στρωμάτων πηγαίνουν πολύ συχνότερα από τα άλλα στα λύκεια και μάλιστα στα κλασικά τμήματα των λυκείων. Αντίθετα τα παιδιά των μη προνομιούχων στρωμάτων οφείλουν τις περισσότερες φορές να πληρώσουν το τίμημα της εισόδου τους στη μέση εκπαίδευση με τον υποβιβασμό τους στα σχολεία γενικής μέσης, ενώ εκείνα τα παιδιά των πλούσιων τάξεων, που η μέτρια επίδοσή τους τα εμποδίζει να μπουν στο λύκειο, μπορούν να καταφύγουν στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Διαπιστώνουμε για άλλη μια φορά το ίδιο πράγμα: η ύπαρξη και η απουσία προνομίων έχει σωρευτική λειτουργία, καθώς η αρχική επιλογή, η επιλογή του είδους σχολείου και του τμήματος καθορίζουν αναπόσπαστα το σχολικό πεπρωμένο.

Σύμφωνα με άλλη έρευνα βλέπουμε ότι τα αποτελέσματα φοιτητών θεωρητικών επιστημών (σ' ένα σύνολο ασκήσεων που βαθμολογούν την κατανόηση και την άνετη χρήση της γλώσσας) έχουν άμεση σχέση με το είδος του δευτεροβάθμιου σχολείου που είχαν τελειώσει οι φοιτητές και με τη γνώση ή όχι των αρχαίων ελληνικών και λατινικών. Η επιλογή που γίνεται τη στιγμή της εισόδου στη μέση εκπαίδευση σφραγίζει μια για πάντα το σχολικό πεπρωμένο, μεταλλάσσοντας τη μορφωτική κληρονομιά σε σχολικό παρελθόν. Άλλωστε αυτή η επιλογή, που προκαθορίζει ολόκληρο το μέλλον, γίνεται σε αναφορά με γενικές εικόνες του μέλλοντος: 31% των γονέων μαθητών του λυκείου εύχονται τα παιδιά τους να φτάσουν στην ανώτατη εκπαίδευση, 27% να φτάσουν στο ακαδημαϊκό απολυτήριο, ασημέντος αριθμός προορίζει τα παιδιά του για τεχνικό (4%) ή επαγγελματικό δίπλωμα (2%). Αντίθετα, 27% των γονέων μαθητών των γενικών μέσων σχολείων εύχονται να αποκτήσουν τα παιδιά τους τεχνικό δίπλωμα, 15% επαγγελματικό δίπλωμα, 14% ακαδημαϊκό απολυτήριο και 7% ελπίζουν να τα δουν στην ανώτατη εκπαίδευση¹⁷.

Τα παραπάνω δείχνουν ότι οι ολικές στατιστικές, που εμφανίζουν αύξηση του ποσοστού συμμετοχής στη μέση εκπαίδευση, αποκρύπτουν το γεγονός ότι τα παιδιά των λαϊκών τάξεων πληρώνουν την πρόσβαση

τους σ' αυτό το εκπαιδευτικό επίπεδο με σημαντικό περιορισμό του οριζοντίων των μελλοντικών τους δυνατοτήτων.

Οι συστηματικοί αριθμοί, που διαφοροποιούν με όρους σχολικής διαδρομής τους φοιτητές που προέρχονται από διάφορα κοινωνικά στρώματα, οφείλουν τις παραλλαγές τους στο γεγονός ότι οι φοιτητές έχουν υποστεί επιλογή με τελείως άνωστη ανιστηρότητα καθώς και στο γεγονός ότι η κατοχή ή η στέρηση κοινωνικών προνομίων έχει προσθετικά υποστεί μεταλλαγή και έχει μετατραπεί σε κατοχή ή στέρηση σχολικών προνομίων, μέσα από το παιγνίδι των πρώιμων επιλογών, που καθορίζονται από την κοινωνική προέλευση και που έρχονται αντικαθιστώντας τη να διπλασιασθούν την επίδρασή της. Η αντισταθμιστική των ανισοτήτων επίδραση, που ασκεί το σχολείο σε όσους τομείς γνώσης είναι περιεχόμενο της άμεσης διδασκαλίας του, δίνει μια εξήγηση, έστω μερική, της υπεροχής των φοιτητών από ανώτερες τάξεις, που είναι τόσο εντονότερη όσο απομακρυνόμαστε από τους τομείς παιδείας που διδάσκονται άμεσα και ελέγχονται από το σχολείο.

Αρα, μόνο μέσα από αυτή την οπτική γωνία, που είναι το συνδεδεμένο με την υπερεπιλογή αντισταθμιστικό αποτέλεσμα του σχολείου, μπορεί να εξηγηθεί πως, όταν πρόκειται για τη σχολική χρήση της σχολικής γλώσσας, οι κοινωνικές διαφορές τείνουν στη μέγιστη ελαχιστοποίησή τους και κάποτε στην εξαφάνισή τους: οι υπερεπιλεγμένοι φοιτητές από λαϊκές τάξεις εμφανίζουν στον τομέα αυτό αποτελέσματα ίδια με τους φοιτητές των ανώτερων τάξεων, που έχουν υποστεί μικρότερη επιλογή, και ανώτερα από τους φοιτητές των μεσαίων τάξεων, που είναι εξίσου αδικημένοι από τη γλωσσική ατμόσφαιρα της οικογένειας, αλλά έχουν κι αυτοί υποστεί λιγότερο αυστηρή επιλογή¹⁸.

Σύμφωνα με την ίδια συλλογιστική, το σύνολο των χαρακτηριστικών της σχολικής καριέρας (επιλογή είδους σχολείου και τμήματος) αποτελεί δείκτη της άμεσης επίδρασης του οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως αυτή μεταφράζεται μέσα στη σχολική λογική. Το γεγονός π.χ. ότι η ψηλότερη γλωσσική επάρκεια και ο έλεγχος της γλώσσας παρατηρούνται πάντοτε, με τα σημερινά δεδομένα της σχολικής παράδοσης και της παιδαγωγικής τεχνικής, στους φοιτητές που έχουν παρακαλουθήσει στο λύκειο αρχαίες γλώσσες, τούτο οφείλεται στην ιδιαιτερότητα των κλασικών τμημάτων, που αποτελούν διαμεσολαβητικό παράγοντα μέσα από τον οποίο εκφράζονται άλλες επιρροές όπως η πληροφόρηση των γονέων για την αξία των τμημάτων και τη μελλοντική καριέρα, που είναι ένα από τα βασικά αίτια επιλογής κλασικού τμήματος, ή όπως η επιτυχία στα πρώτα βήματα της σχολικής διαδρομής, ή ακόμα το ειδικό προνόμιο που αποτελεί για το μαθητή η είσοδος στο τμήμα εκείνο στο οποίο το σχολικό

σύστημα θεωρεί ότι βρίσκονται οι εκλεκτοί του. Ερευνώντας ποιοι είναι οι τρόποι που θα μας επέτρεπαν να συλλάβουμε εκεί που δεν είναι φανερή τη λογική μέσα από την οποία διενεργείται η μεταμόρφωση της κοινωνικής κληρονομιάς σε σχολική κληρονομιά στις διαφορετικές ταξικές καταστάσεις, παρατηρούμε ότι η επιλογή του τμήματος και του είδους σχολείου και τα αποτελέσματα της επίδοσης στα πρώτα χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (που είναι κι αυτά συνδεδεμένα με την επιλογή) προκαθορίζουν τη χρήση που μπορούν να κάνουν της θετικής ή αρνητικής κληρονομιάς τους τα παιδιά διαφορετικής προέλευσης. Θα ήταν ίσως απερίσκεπτο να ισχυριστούμε ότι μπορεί μέσα στο σύστημα σχέσεων, που αποτελεί η σχολική καριέρα, να απομονωθούν κάποιοι καθοριστικοί παράγοντες, κι ακόμα περισσότερο ένας κυρίαρχος παράγοντας. Πάντως εφόσον η επιτυχία στο ψηλότερο επίπεδο της σχολικής διαδρομής παραμένει πάντοτε πολύ στενά δεμένη με το πιο μακρινό σχολικό παρελθόν, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι κάποιες πολύ πρόωρες επιλογές προκαθορίζουν με αυστηρότατο τρόπο τις πιθανότητες πρόσβασης στον ένα ή στον άλλο κλάδο της ανώτατης εκπαίδευσης καθώς και τις πιθανότητες επιτυχίας σ' αυτόν. Με άλλα λόγια, ο κύβος ρίπτεται πολύ νωρίς.

Η λειτουργία του σχολείου και ο ρόλος κοινωνικής συντήρησης που ασκεί

Θα συμφωνήσουν εύκολα, ίσως υπερβολικά εύκολα, οι περισσότεροι με όλα τα παραπάνω. Αν όμως περιοριστούμε σ' αυτά, αφήνουμε στο περιθώριο το ερώτημα πάνω στις ευθύνες του σχολείου για τη διαίωνιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Ερώτημα που τίθεται πολύ σπάνια, γιατί η για-κωβίνικη ιδεολογία, που εμπνέει το μεγαλύτερο μέρος της κριτικής στο πανεπιστημιακό σύστημα, αποφεύγει να αντιμετωπίσει πραγματικά την ανισότητα στην εκπαίδευση, εξαιτίας της εμπλοκής σε μια τελείως τυπική αντίληψη για τη σχολική ισότητα.

Αν αντίθετα με την παραπάνω αντίληψη πάρουμε πράγματι στα σοβαρά την κοινωνικά προκαθορισμένη ανισότητα στο σχολείο και την παιδεία, οδηγούμαστε αναγκαστικά στο συμπέρασμα ότι η τυπική ισότητα στην οποία υπακούει ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι στην πραγματικότητα άδικη ανισότητα. Κι ακόμα στο συμπέρασμα ότι σε κάθε κοινωνία, που αυτοαναγνωρίζεται μέσα στα δημοκρατικά ιδεώ-

δη, η τυπική αυτή ισότητα προσπατεί τα προνόμια πολύ αποτελεσματικότερα από όσο η φανερή μεταβίβαση των προνομίων.

Πράγματι, για να ευνοούνται οι ήδη ευνοημένοι και για να αδικούνται οι ήδη αδικημένοι, το σχολείο πρέπει να αγνοεί και αρκεί να αγνοεί (ως προς το περιεχόμενο των μεταδιδόμενων γνώσεων, τις μεθόδους, τις τεχνικές της μετάδοσης και τα κριτήρια επιλογής του) τη μορφωτική ανισότητα των μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Με άλλα λόγια, αντιμετωπίζοντας όλους τους διδασκόμενους, όσο άνισοι κι αν είναι στην πραγματικότητα, σαν ίσους μεταξύ τους, ίσους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, το σχολείο οδηγείται στην πράξη να επικυρώνει με το βάρος της εγκυρότητάς του τις αρχικές ανισότητες στην παιδεία.

Η τυπική ισότητα που ρυθμίζει την παιδαγωγική πρακτική χρησιμεύει στην πράξη για προσωπείο και για δικαιολογία-δικαίωση της αδιαφορίας απέναντι στις πραγματικές ανισότητες τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στην παιδεία που το σχολείο μεταδίδει στους μαθητές, ή ακριβέστερα αξιώνει να έχουν οι μαθητές. Η «παιδαγωγική» π.χ., που εφαρμόζεται στη μέση και στην ανώτατη εκπαίδευση, εμφανίζεται αντικειμενικά σαν «παιδαγωγική της αφύπνισης», όπως την ονομάζει ο Μαξ Βέμπερ, με στόχο της την αφύπνιση των «φυσικών χαρισμάτων», που κρύβουν μέσα τους κάποια εξαιρετικά άτομα, μέσα από τεχνικές, όπως είναι η λεκτική δεινότητα του δασκάλου, που αποβλέπουν στο μάγεμα του μαθητή.

Η εκλογικευμένη όμως και πραγματικά καθολική παιδαγωγική δε θα θεωρούσε τίποτε εκ των προτέρων δεδομένο, δε θα θεωρούσε αποκτημένο αυτό που ορισμένοι έχουν απλώς κληρονομήσει, αλλά θα μετάδιδε τα πάντα προς το συμφέρον όλων, και θα οργανωνόταν με τρόπο μεθοδικό και με άμεσο και εκφρασμένο στόχο της να μεταδώσει σε όλους τα απαραίτητα μέσα για να αποκτήσουν εκείνο που είναι δοσμένο με τη φαινομενική μορφή του φυσικού χαρίσματος μόνο στα παιδιά των μορφωμένων κοινωνικών στρωμάτων. Σε πλήρη αντίθεση με μια τέτοια παιδαγωγική, η παιδαγωγική παράδοση απευθύνεται στην πράξη, και μάλιστα πίσω από το άμεμπτο κάλυμμα της ισότητας και της καθολικότητας, αποκλειστικά και μόνο στους μαθητές ή στους φοιτητές που έχουν την ιδιαιτερότητα να είναι κάτοχοι μιας μορφωτικής κληρονομιάς ταιριασμένης στις μορφωτικές απαιτήσεις του σχολείου.

Η παιδαγωγική παράδοση όχι μόνο εξορίζει από τη λογική της κάθε προβληματισμό για το ποια θα ήταν τα αποτελεσματικότερα μέσα, ώστε να μεταδίδει σε όλους τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτεί από όλους και τις οποίες οι κοινωνικές τάξεις μεταδίδουν στα μέλη τους με

μεγάλη ανισότητα, αλλά έχει επιπλέον την τάση να υποτιμάει σαν «προκαταρκτικές» (με διπλή έννοια: πρωτόγονες και κατώτερες) και παραδόξως σαν «σχολικές» τις παιδαγωγικές προσπάθειες που έχουν έναν τέτοιο στόχο. Δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι όταν το ανώτερο τμήμα της στοιχειώδους εκπαίδευσης συνέλιπτε με τα πρώτα χρόνια του κλασικού λυκείου που αποπροσανατόλιζε λιγότερο τα παιδιά των λαϊκών τάξεων, οι «εκλεκτοί» το αντιμετώπιζαν με μεγάλη περιφρόνηση, ακριβώς γιατί ήταν πολύ πιο φανερά και πολύ πιο μεθοδικά «σχολικό». Δύο αντιλήψεις για τη μόρφωση και τις τεχνικές μετάδοσης της παιδείας συγκρούονται ακόμα σήμερα, και τις παρακολουθούμε με τη μορφή των κλαδικών συμφερόντων στην αντίθεση ανάμεσα στους δασκάλους του παλιού δημοτικού και τους παραδοσιακούς καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης¹⁰. Αξίζει ακόμα τον κόπο να αναρωτηθούμε τι ρόλο παίζει για τους καθηγητές του πανεπιστημίου και τα μέλη της μορφωμένης τάξης η ιερή απέχθεια που τρέφουν για το «σπασίκλα» φοιτητή, σε αντίθεση με τον κάτοχο «γενικής παιδείας». Το «σπάσιμο στο διάβασμα» δεν αποτελεί απόλυτο κακό, παρά μόνο όταν ομολογούν οι διδάσκοντες ότι προετοιμάζουν τους διδασκομένους για εξετάσεις και τους αναγκάζουν έτσι να ομολογήσουν στον εαυτό τους ότι προετοιμάζονται για τις εξετάσεις. Η υποτίμηση των τεχνικών εκμάθησης είναι απλώς η άλλη όψη της έξαρσης της πνευματικής λεβεντιάς, διανοητική λεβεντιά που βρίσκεται σε δομική εναρμόνιση με τις αξίες των μορφωτικά προνομιούχων ομάδων. Οι μέσα από έγκυρες διαδικασίες κάτοχοι του «εὖ πράττειν» είναι πάντοτε έτοιμοι να υποτιμήσουν την εργατικότητα και το αποτέλεσμα της εργατικότητας, σε αντίθεση με την ποιότητα, που αξίζει μόνο όταν έχει τη μορφή έμφυτης αξίας.

Προϊόντα ενός συστήματος προορισμένου να μεταδίδει μια μόρφωση ως προς το περιεχόμενο και το πνεύμα της αριστοκρατική, οι διδάσκοντες είναι επιρρεπείς να πιστεύουν στις αξίες του, ίσως τόσο πιο έντονα όσο περισσότερο χρωστάνε στο σύστημα την πανεπιστημιακή και κοινωνική τους επιτυχία. Έτσι, πώς να μη μεταφέρουν και μάλιστα άθελά τους τις αξίες του περιβάλλοντος προέλευσής τους; Πράγμα που σημαίνει ότι στην ανώτατη εκπαίδευση, ο φοιτητής ο προερχόμενος από λαϊκές ή μεσαιές τάξεις θα κριθεί σύμφωνα με την κλίμακα αξιών της ανώτερης τάξης των μορφωμένων, κλίμακα την οποία οι περισσότεροι διδάσκοντες οφείλουν στην κοινωνική τους προέλευση και της οποίας γίνονται τόσο πιο ευχαρίστως εντολοδόχοι, όσο ίσως η συμμετοχή τους στην «ελίτ» χρονολογείται από την ανυπόταχτη τους στην καθηγητική έδρα.

Η ανατροπή του πίνακα των αξιών, που με τη διαφορά ενός σημείου μετατρέπει τη σοβαρότητα σε απόπειρα σοβαρότητας και την αξιολόγηση της επιμέλειας σε περιφρόνηση του μόχθου, που είναι ύποπτος ότι εξισορροπεί την απουσία φυσικών χαρισμάτων, η ανατροπή αυτή γίνεται κάθε φορά που το μικροαστικό έθος θα βρεθεί αντιμέτωπο με την κρίση και τα κριτήρια του έθους της «ελίτ», όταν δηλαδή μετρηθεί με τη νοοτροπία του επiléκτου που έχει ο μορφωμένος και από τζάκι άνθρωπος. Από την άλλη μεριά, η νοοτροπία του επiléκτου, που εκφράζουν σε μνίες πλευρές της συμπεριφοράς τους οι φοιτητές ανώτερης προέλευσης και το είδος της σχέσης που διατηρούν με μια παιδεία που ποτέ δεν οφείλουν ολοκληρωτικά στο σχολείο, αντιστοιχούν απολύτως στις συχνά ασυνειδητες προσδοκίες των δασκάλων, και μάλιστα ακόμα και στις αντικειμενικές απαιτήσεις του θεσμού. Και τούτο περιλαμβάνει μέχρι άμεσες ενδείξεις κοινωνικής προέλευσης όπως τη στάση, τις χειρονομίες, τον τρόπο ντυσίματος, το εκφραστικό στυλ ή την προφορά, που σαν «αδιόρατα» χαρακτηριστικά ταξικής συγγένειας επιδρούν συνήθως με τρόπο ασυνειδητο πάνω στην κρίση των διδασκόντων²⁰. Ο καθηγητής που κρίνει τα «έμφυτα χαρίσματα», δηλαδή ζυγίζει με τα κριτήρια του έθους της μορφωμένης ελίτ τη συμπεριφορά εκείνη, που εμπνέεται από το ασκητικό έθος της επίμονης και επίμοχθης εργασίας, στην πράξη αντιπαράθε-ται δύο είδη σχέσης με την παιδεία, που τα άτομα των διάφορων κοινωνικών τάξεων έχουν εσωτερικεύσει από τη γέννησή τους: η παιδεία της ελίτ είναι τόσο συγγενική στην παιδεία του σχολείου, ώστε τα παιδιά των μικροαστικών στρωμάτων (πόσο μάλλον των αγροτικών και εργατικών) δεν μπορούν παρά μονάχα με μόχθο να αποκτήσουν αυτό που στους γιους της μορφωμένης τάξης είναι δοσμένο, δηλαδή το στυλ, την καλαισθησία, το πνεύμα, με άλλα λόγια τις ιδιότητες και τις ικανότητες που μοιάζουν τόσο φυσικές και τόσο φυσικά χαρισματικές στα μέλη της μορφωμένης τάξης, ακριβώς επειδή αποτελούν την «παιδεία-κουλτούρα» (με την έννοια που δίνουν οι εθνολόγοι στη λέξη) αυτής της κοινωνικής τάξης. Καθώς δεν παίρνουν από την οικογένειά τους τίποτα που να μπορεί να τους χρησιμεύσει στη σχολική τους ζωή, εκτός από ένα είδος καλής θέλησης απέναντι στη μόρφωση, οι γιοι των μεσαίων τάξεων είναι αναγκασμένοι να περιμένουν τα πάντα και να αποκτήσουν τα πάντα από το σχολείο, διατρέχοντας μάλιστα τον κίνδυνο να τους καταμαρτυρήσει κάποια στιγμή το σχολείο ιδιότητες υπερβολικά «σχολικές».

Το εκπαιδευτικό σύστημα μεταδίδει και αξιώνει μια παιδεία αριστοκρατική και κυρίως μια αριστοκρατική σχέση με την παιδεία²¹. Και τούτο πουθενά αλλού δε φαίνεται καθαρότερα από ό,τι στη σχέση των καθηγη-

τών με τη γλώσσα. Ταλαντευόμενοι ανάμεσα στη χαρισματική από τη μια μεριά χρήση του λόγου, που στόχος της είναι (με τη μορφή μυσταγωγικής επίκλησης των επιλέκτων) να φέρει το μαθητευόμενο οπαιδό σε κατάσταση να δεχτεί τη χάρη, και από την άλλη στην παραδοσιακή χρήση της πανεπιστημιακής γλώσσας, ως επίσημου αγωγού της επίσημης παιδείας, οι καθηγητές υποθέτουν ότι υπάρχει ανάμεσα στο διδάσκοντα και το διδασκόμενο μια κοινότητα γλώσσας και παιδείας και μια προκαταβολική συνενοχή ως προς τις αξίες, που δε συναντιώνται παρά μόνο όταν το σχολικό σύστημα συναλλάσσεται με τους ίδιους του τους κληρονόμους. Αντιμετωπίζοντας τη γλώσσα της εκπαίδευσης, γλώσσα των υπαινιγμών και των συνενοχών, σαν να ήταν η φυσική γλώσσα των «ευφυών» και «προικισμένων» ατόμων, οι διδάσκοντες απαλλάσσουν τον εαυτό τους από τη φροντίδα να ελέγξουν τεχνικά τόσο τη γλώσσα που χρησιμοποιούν, όσο και την κατανόηση της γλώσσας αυτής από τους φοιτητές. Επίσης θεωρούν τα σχολικά κριτήρια, που στην πράξη επικυρώνουν τα μορφωτικά προνόμια, σαν μέτρα αυστηρής ισότητας. Πράγματι, καθώς η γλώσσα αποτελεί το πιο απροσδιόριστο τμήμα αλλά και το πιο ουσιαστικό της μορφωτικής κληρονομιάς, γιατί ως σύνταξη προσφέρει ένα σύστημα μεταβιβάσιμων νοητικών σχημάτων, σχετικών με τις αξίες που κυριαρχούν ολόκληρη την εμπειρία, καθώς από την άλλη μεριά η πανεπιστημιακή γλώσσα είναι πολύ άνισα απομακρυσμένη από τη γλώσσα που μιλούν οι διάφορες κοινωνικές τάξεις, δεν υπάρχουν διδασκόμενοι ίσοι ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους στην πανεπιστημιακή γλώσσα και στην πανεπιστημιακή χρήση της γλώσσας. Αντιμετωπίζοντας τους διδασκομένους σαν ίσους απέναντι στην πανεπιστημιακή γλώσσα, καταδικαζόμαστε να φορτώνουμε στα έμφυτα χαρίσματα πλήθος ανισότητες, που είναι πριν απ' όλα ανισότητες κοινωνικές. Εκτός από ένα λεξιλόγιο κι ένα συντακτικό, το κάθε άτομο κληρονομεί από το περιβάλλον του μια ορισμένη στάση απέναντι στις λέξεις και τη χρήση των λέξεων, που το προετοιμάζει λιγότερο ή περισσότερο στα σχολικά παιγνίδια, κατά μεγάλο μέρος τους σύμφωνα με τη γαλλική παράδοση της φιλολογικής εκπαίδευσης παιγνίδια με λέξεις. Αυτή η σχέση με τη γλώσσα, υποταγμένη στους κανόνες ή απελεύθερη, αδέξια ή οικεία, λακωνική ή υπερδιακοσμημένη, πουθενά δεν είναι τόσο φανερή όσο στις προφορικές εξετάσεις, όπου οι καθηγητές, συνειδητά ή ασυνειδητά, ξεχωρίζουν τη «φυσική» άνεση, που χαρακτηρίζει η εκφραστική ευχέρεια και η κομψότητα του λόγου, από τη «βεβιασμένη» άνεση, συχνή στους φοιτητές από λαϊκές και μεσαίες τάξεις, που προδίδει την προσπάθεια συμμόρφωσής τους, και μάλιστα επί ποινή ανακολουθιών και

«λαθών» του ύφους, προς τις ιδιότητες της πανεπιστημιακής γλώσσας. Αυτή η ψευδής άνεση, όπου διακρίνεται η αγωνία της επιβολής, αφήνει υπερβολικά φανερό το στόχο της αυτοκαταξίωσης, ώστε να μη γίνεται υποπτη ταπεινών προθέσεων ιδιοτέλειας. Με λίγα λόγια, η αυτοπεποίθηση των καθηγητών, που δεν εκφράζεται πουθενά αλλού τόσο καλά όσο στο κυριό του από καθέδρας μαθήματος, τρέφεται από έναν «ταξικό εθνοκεντρισμό» που επιτρέπει μια ορισμένη χρήση της καθηγητικής γλώσσας καθώς και μια ορισμένη στάση απέναντι στη χρήση της γλώσσας, και μάλιστα της καθηγητικής που κάνουν οι διδασκόμενοι.

Βλέπουμε δηλαδή ότι μέσα στις σχέσεις αυτές με τη γλώσσα εμπεριέχεται ολόκληρο το νόημα που οι μορφωμένες τάξεις αποδίδουν στη λόγια παιδεία και στο θεσμό τον επιφορτισμένο να τη διαιωνίζει και να τη μεταδίδει. Πρόκειται για τους λανθάνοντες ρόλους που οι τάξεις αυτές αποδίδουν στο σχολικό θεσμό: να οργανώνει τη λατρεία μιας παιδείας, που μπορεί να προσφέρεται σε όλους, ακριβώς επειδή στην πράξη διατίθεται στα μέλη των τάξεων των οποίων και ανήκει, είναι η δική τους παιδεία. Η ιεραρχία των πνευματικών αξιών είναι εκείνη που δίνει στους επίλεκτους χειριστές των λέξεων και των ιδεών το προβάδισμα απέναντι στους ταπεινούς υπηρέτες, απλούς εκτελεστές της τεχνικής. Τέλος πρόκειται για την ίδια τη λογική ενός συστήματος που αντικειμενικός του ρόλος είναι η διατήρηση των αξιών που θεμελιώνουν την κοινωνική τάξη των πραγμάτων.

Αν εμβαθύνουμε λίγο περισσότερο, διαπιστώνουμε ότι ακριβώς επειδή η παραδοσιακή εκπαίδευση απευθύνεται αντικειμενικά σε εκείνους που κατέχουν από την προέλευσή τους το γλωσσικό και μορφωτικό κεφάλαιο, γι' αυτό και απαιτεί αντικειμενικά να προβάλλει τις απαιτήσεις της, δίχως να εξηγεί ποιες είναι αυτές οι απαιτήσεις και δίχως να αισθάνεται καμιά υποχρέωση να προσφέρει σε όλους τα μέσα για να ικανοποιήσουν αυτές τις απαιτήσεις. Ακριβώς όπως και το εθιμικό δίκαιο, η πανεπιστημιακή παράδοση δεν προβλέπει ποτέ παρά μόνο ποιες είναι οι παραβιάσεις των άγραφων κανόνων της και ποιο είναι το τίμημα των παραβιάσεων, δίχως ποτέ να διατυπώσει τις αρχές στις οποίες βασίζονται.

Έτσι την αλήθεια του συστήματος τη συναντάμε στις λανθάνουσες απαιτήσεις του και τον έμμεσο χαρακτήρα έκφρασης αυτών των απαιτήσεων. Για να πάρουμε το παράδειγμα των εξετάσεων, βλέπουμε με μεγάλη καθαρότητα ότι όσο οι απαιτήσεις είναι πιο συγκεχυμένα διατυπωμένες, είτε πρόκειται για το περιεχόμενο των γνώσεων είτε για τον τρόπο παρουσίασής τους, τόσο τα κριτήρια της καθηγητικής κρίσης είναι και πιο αβέβαια και τόσο ευνοούν τους ήδη ευνοημένους. Όσο πλησιέ-

στερα βρίσκονται οι απαιτήσεις των γραπτών εξετάσεων στην πιο παραδοσιακή μορφή της ρητορικής άσκησης, που είναι και η πιο πρόσφορη για την επίδειξη των απροσδιόριστων αρετών του στυλ, της σύνταξης, της σκέψης και των γνώσεων που επιστρατεύονται, της *dissertatio de omni re scibili** που κυριαρχεί στις σπουδαιές εξετάσεις (όχι μόνο των φιλολογικών κλάδων, αλλά σε μεγάλο βαθμό και θετικών), τόσο περισσότερο καθορίζουν διαφοροποιήσεις των εξεταζομένων που ανήκουν στη διαφορετική κοινωνική τους προέλευση. Σύμφωνα με την ίδια λογική, οι «κληρονόμοι» ευνοούνται περισσότερο στις προφορικές από ό,τι τις γραπτές εξετάσεις, και τούτο κυρίως όταν η προφορική εξέταση γίνεται φανερά, αυτό που είναι πάντοτε έμμεσα και σιωπηρά, έλεγχος της καλλιέργειας και της πεπαιδευμένης συμπεριφοράς²².

Είναι προφανές από τα παραπάνω ότι ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να λειτουργεί με τρόπο τέλειο, παρά για όσον καιρό καταφέρνει να δέχεται στους κόλπους του και να ξεδιαλέγει διδασκομένους ικανούς να ικανοποιήσουν τις αντικειμενικές του απαιτήσεις, δηλαδή για όσο καιρό απευθύνεται στα άτομα εκείνα που διαθέτουν το μορφωτικό κεφάλαιο και την ικανότητα να το αυξήσουν, κεφάλαιο που το σύστημα προϋποθέτει σαν απαραίτητο προσόν, δίχως να το απαιτεί φανερά και δίχως να το μεταδίδει με τρόπο μεθοδικό. Άρα, η μόνη δυσκολία που ενδέχεται να συναντήσει το σύστημα αυτό δεν αφορά, όπως βλέπουμε, την ποσότητα, αλλά την ποιότητα των διδασκομένων. Και η «μαζική εκπαίδευση», που τόσο συζητιέται στις μέρες μας, κάνει κριτική τόσο στην εκπαίδευση την προορισμένη για ένα μικρό αριθμό κληρονόμων της σχολικής παιδείας, όσο και στην εκπαίδευση την προορισμένη για ένα μικρό αριθμό οποιωνδήποτε ατόμων. Το εκπαιδευτικό σύστημα όμως μπορεί να δεχτεί συνεχώς αυξανόμενους αριθμούς διδασκομένων, όπως μπόρεσε στο πρώτο μισό του 19ου αιώνα, δίχως να αναγκαστεί να μεταρρυθμιστεί ουσιαστικά, αρκεί οι καινούριοι να είναι κι αυτοί κάτοχοι των ικανοτήτων που παραδοσιακά απαιτεί το σχολείο και προσφέρει η κοινωνική προέλευση. Είναι αντίθετα καταδικασμένο να υποστεί βαθιά κρίση, που αισθάνεται π.χ. σαν «πτώση του επιπέδου σπουδών», όταν δέχεται όλο και μεγαλύτερους αριθμούς διδασκομένων, που δεν κατέχουν όσο καλά οι προηγούμενοι τη μορφωτική κληρονομιά της κοινωνικής τους τάξης (πράγμα που συμβαίνει όταν το ποσοστό συμμετοχής στην εκπαίδευση των τάξεων εκείνων που παραδοσιακά σπουδάζουν ανεβαίνει συνεχώς, άρα το ποσοστό διαλογής κατεβαίνει

* Έκθεση επί όλων των θεμάτων του επιστητού (ονομασμι φιλοσοφικορητορική διπλωμή, από τον καιρό που το πανεπιστήμιο ήταν στα χέρια της εκκλησίας και μιλούσε λατινικά). ΣτΜ.

αντίστοιχα), ή όταν δέχεται όλο και μεγαλύτερους αριθμούς διδασκομένων από τις άπορες μορφωτικές τάξεις, στειρμένων από κάθε μορφωτικό κεφάλαιο. Ορισμένες από τις μεταμορφώσεις που υφίσταται σήμερα το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλονται σε καθορισμούς καθαρά μορφολογικούς. Γι' αυτό και δεν αγγίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά του, γι' αυτό και γίνεται ελάχιστος λόγος τόσο στα μεταρρυθμιστικά προγράμματα όσο και στις διαδικασίες των διδασκόντων και των διδασκομένων για την ιδιαιτερότητα και την ιδιοσυστασία του παραιδουσιακού εκπαιδευτικού συστήματος και της λειτουργίας του.

Ο εκδημοκρατισμός της εισαγωγής στη μέση εκπαίδευση θα αποτελούσε, νομίζω, αποφασιστική αλλαγή, ικανή να επιβάλει βαθιές μεταμορφώσεις στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και μάλιστα στα χαρακτηριστικά του εκείνα τα πιο ιδιαίτερα, γιατί θα σταματούσε η άδικη επιλογή των παιδιών μέσα στην ιεραρχία των διάφορων ειδών σχολείων και των τμημάτων να παρέχει στο σύστημα προστασία σύμφωνα με την ίδια τη λογική του συστήματος. Την προστασία που αποτελεί η συμπεριφορά των παιδιών από λαϊκές τάξεις, αυτών που δε φέρνουν μαζί τους στο σχολείο ούτε τη μορφωτική καλή θέληση των παιδιών των μεσαίων τάξεων, ούτε το μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών των ανώτερων τάξεων, αλλά βρίσκουν καταφύγιο σε ένα είδος αμυντικής αρνητικής στάσης, που κάνει τους διδάσκοντες να τα χάνουν και προκαλεί σχολικά προβλήματα άγνωστα ως τώρα. Είναι αυτονόητο ότι στην περίπτωση αυτή, αρκεί το σχολείο να αφήσει τα παιδιά «ελεύθερα» να φερθούν όπως θέλουν, για να λειτουργήσουν αυτόματα με την πιο μεγάλη βιαιότητα οι μορφωτικές αναστολές τους και να αποκατασταθεί έτσι η τάξη στο σχολείο. Στη μεγάλη κοινωνική πρόκληση, που είναι η συμπεριφορά των παιδιών με χαμηλή προέλευση, η μέση εκπαίδευση θα μπορούσε πραγματικά να απαντήσει, μόνο αν αποχτούσε τα μέσα που θα της επέτρεπαν να αρχίσει με τρόπο συστηματικό να μεταδίδει την παιδεία με την ευρύτερη σημασία του όρου, γενικευμένη απόπειρα που δε χρειάζεται να κάνει όσο απευθύνεται στα παιδιά των προνομιούχων τάξεων²³.

Άρα, είναι αφέλεια να περιμένει κανείς ότι από την ίδια λειτουργία ενός σχολικού συστήματος, που το ίδιο ξεδιαλέγει τους εκλεκτούς του, επιβάλλοντας όρους τόσο πιο αποτελεσματικούς ίσως όσο παραμένουν λανθάνοντες, θα προκύψουν αντιφάσεις ικανές να προκαλέσουν βαθιά μεταμόρφωση της λογικής με την οποία το σύστημα λειτουργεί και ότι μπορεί να εμποδιστεί το σύστημα, το προορισμένο για τη συντήρηση και τη μετάδοση της καθιερωμένης παιδείας, να ασκήσει το ρόλο του, ρόλο κοινωνικής συντήρησης.

Προσφέροντας στα άτομα πιθανότητες σχολικής επιβίωσης αυστηρά καθορισμένες από τη θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία και διενεργώντας μια επιλογή, που κάτω από τη φαινομενική τυπική ισότητα κολάζει και βραβεύει τις πραγματικές ανισότητες, το σχολείο συντελεί στη διαιώνιση των ανισοτήτων, ενώ συγχρόνως τις νομιμοποιεί. Μετρώντας με κριτήρια, που εμφανίζει σαν «ουδέτερα» και που είναι ευρύτατα αποδεκτά σαν ουδέτερα, ικανότητες κοινωνικά καθορισμένες, που αντιμετωπίζει σαν ανισότητες φυσικών χαρισμάτων ή αξιών, μετατρέπει τις εμπράγματα ανισότητες σε θεσμοθετημένες ανισότητες, τις οικονομικές και κοινωνικές διαφορές σε διακρίσεις ποιότητας και νομιμοποιεί την κληρονομική μεταβίβαση του μορφωτικού κεφαλαίου. Με όλα τούτα ασκεί ένα βασικό ρόλο μύθευσης. Η ιδεολογία του φυσικού χαρίσματος, λυδία λίθος του σχολικού συστήματος, εκτός από το γεγονός ότι επιτρέπει στην ελίτ τη δικαίωση αυτής της ιδιότητάς της, συμβάλλει συγχρόνως στο να φυλακίζει τα μέλη των μη προνομιούχων τάξεων μέσα στο πεπρωμένο που η κοινωνία τους επιφυλάσσει, οδηγώντας τα στο να εκλαμβάνουν σαν φυσικές ανικανότητες τις ιδιότητες που είναι απλώς αποτέλεσμα της κατώτερης κοινωνικής τους θέσης, και πείθοντάς τα έτσι ότι υπεύθυνη για την κοινωνική τους μοίρα (όλο και στενότερα δεμένη με τη σχολική τους μοίρα καθώς προχωρεί ο εξορθολογισμός της κοινωνίας) είναι η ατομική τους φύση, που της λείπουν τα φυσικά χαρίσματα.

Οι εξαιρετικές επιτυχίες κάποιων ατόμων, που ξεφεύγουν από το συλλογικό πεπρωμένο, δίνουν μια επιπλέον φαινομενική νομιμότητα στη σχολική επιλογή και καλλιεργούν το μύθο του απελευθερωτικού σχολείου στα μυαλά εκείνων ακριβώς που το σχολείο εξοστρακίζει, κάνοντάς τους να πιστεύουν ότι η επιτυχία είναι ζήτημα εργατικότητας και φυσικών χαρισμάτων.

Τέλος, εκείνοι τους οποίους το σχολείο «απελευθέρωσε», δάσκαλοι και καθηγητές, προσφέρουν την πίστη τους στο «απελευθερωτικό σχολείο» και τις υπηρεσίες τους στο συντηρητικό σχολείο, που οφείλει στο μύθο του απελευθερωτικού σχολείου μεγάλο μέρος της συντηρητικής του δύναμης.

Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα καταφέρει, με την ίδια του τη λογική, να υπηρετεί τη διαιώνιση των μορφωτικών προνομίων, δίχως οι προνομιούχοι να έχουν ανάγκη από το σχολείο. Κολάζοντας και βραβεύοντας τις μορφωτικές ανισότητες με κριτήρια τυπικά εναρμονισμένα με τα δημοκρατικά ιδεώδη, το σχολείο προσφέρει την καλύτερη δικαίωση αυτών των ανισοτήτων.

Το σχολείο και η μορφωτική πρακτική

Επειδή το πρόσφατο φαινόμενο μιας διανοητικής μόδας μάς οδηγεί να βλέπουμε παντού σημάδια ομοιογενοποίησης της κοινωνίας, αρκετοί συγγραφείς ισχυρίζονται ότι οι μορφωτικές αποστάσεις ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις μειώνονται. Ενάντια στους μύθους της μορφωτικής ομοιογενοποίησης, που δήθεν καθορίζονται μεταξύ άλλων από τη μείωση των οικονομικών διαφορών και από τη διάδοση των σύγχρονων μέσων ενημέρωσης, η επιστημονική εμπειρία αποδεικνύει ότι η πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά και έργα τέχνης παραμένει προνόμιο της μορφωμένης κοινωνικής τάξης. Η επίσκεψη π.χ. στα μουσεία (για την οποία άλλωστε ξέρουμε ότι συμβαδίζει με όλα τα άλλα είδη μορφωτικής πρακτικής, όπως η παρακολούθηση κοντσέρτων ή θεατρικών παραστάσεων) εξαρτάται στενά από το επίπεδο εκπαίδευσης: 9% των επισκεπτών δεν έχουν κανένα σχολικό δίπλωμα, 11% είναι κάτοχοι επαγγελματικού απολυτηρίου, 17% κάτοχοι τεχνικού διπλώματος, 31% έχουν ακαδημαϊκό απολυτήριο και 21% πτυχίο ανώτατης σχολής. Δηλαδή οι πτυχιούχοι και κάτοχοι του ακαδημαϊκού απολυτηρίου είναι πάνω από τους μισούς του ολικού κοινού των μουσείων⁴.

Η υπαρξη μιας τόσο στενής σχέσης ανάμεσα στο εκπαιδευτικό επίπεδο και την επισκεψη των μουσείων δείχνει ότι το σχολείο μπορεί από μόνο του να προκαλέσει (ή να καλλιεργήσει) την επιθυμία μορφωτικής πρακτικής, ακόμα και για την παιδεία τη λιγότερο σχολική⁵. Το να μιλάει κανείς για «μορφωτικές ανάγκες», ξεχνώντας ότι (σε αντίθεση με τις πρωτογενείς ανάγκες) αποτελούν προϊόντα της εκπαίδευσης, συσκοτίζει με τον καλύτερο τρόπο (και καταδικάζεται για μια ακόμα φορά να καταφυγει στην ιδεολογία των φυσικών χαρισμάτων) το γεγονός ότι οι ανισότητες μπροστά στα έργα της καθιερωμένης παιδείας δεν αποτελούν παρά μία πλευρά και μία επίπτωση της ανισότητας στο σχολείο, που εμφυτεύει τη μορφωτική ανάγκη και συγχρόνως δίνει και ορίζει τα μέσα για την ικανοποίησή της. Η στέρηση μορφωτικών αγαθών δε γίνεται αναγκαστικά αντιληπτή από τους στερημένους. Αντίθετα, όσο μεγαλύτερη είναι η στέρηση τόσο χαμηλότερη γίνεται αντίστοιχα η συνείδηση της στέρησης. Το προνόμιο έχει επομένως όλα τα εξωτερικά γνωρίσματα του θεμιτού και δίκαιου: τι πιο προσιτό από τα μουσεία; Και μάλιστα όταν εδώ είναι ανάξια λόγου τα οικονομικά εμπόδια, που μπορούν να προβληθούν για άλλους τομείς. Έτσι πουθενά δεν είναι φαινομενικά πιο θεμελιωμένη η καταφυγή στη φυσική ανισότητα των μορφωτικών αναγκών. Ο αυτοκαταστροφικός χαρακτήρας αυτής της ιδεολογίας είναι όσο φανερός και ο νομιμοποιητικός της ρόλος.

μίων λειτουργεί σωρευτικά. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι ίδιοι που έχουν τις περισσότερες, τις πιο διαρκείς μέσα στο χρόνο και τις πιο ποικίλες ευκαιρίες να συχνάζουν στα μουσεία κατά τις τουριστικές μετακινήσεις είναι εκείνοι που κατέχουν την παιδεία, δίχως την οποία οι τουριστικές μετακινήσεις δεν πλουτίζουν καθόλου (ή τυχαία και χωρίς επαίριο) τη μορφωτική πρακτική. Συγχρόνως, όπως δείχνουν οι αναλύσεις που προηγήθηκαν, τα άτομα που έχουν το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, έχουν και τις περισσότερες πιθανότητες να μεγάλωσαν σ' ένα μορφωτικό περιβάλλον. Και στον τομέα αυτό, ο ρόλος της διάχυτης παρακίνησης που προσφέρει το οικογενειακό περιβάλλον είναι έντονα καθοριστικός: οι περισσότεροι επισκέπτες ενός μουσείου έχουν πρωτοεπισκεφτεί μουσείο πριν από την ηλικία των δεκαπέντε χρόνων και το σχετικό ποσοστό των πρώιμων επισκέψεων αυξάνει σταθερά καθώς ανεβαίνουμε στην κοινωνική ιεραρχία.

Μπορεί η έμμεση επίδραση του σχολείου (γενεσιουργός αυτής της γενικής διαθεσιμότητας μπροστά σε κάθε είδους μορφωτικό αγαθό που χαρακτηρίζει τη μορφωμένη συμπεριφορά) να είναι καθοριστική, η άμεση όμως επίδρασή του, με τη μορφή της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης ή διάφορων ειδών παροτρύνσεις προς την πρακτική (όπως π.χ. οι οργανωμένες επισκέψεις μουσείων) παραμένει πολύ μικρή. Παραλείποντας να δώσει σε όλους, μέσα από μια μεθοδική διδασκαλία, όσα ορισμένοι οφείλουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον, το σχολείο κολάζει τις ανισότητες εκείνες που μόνο το ίδιο είναι ικανό να μειώσει. Πράγματι, μόνο ένας θεσμός, που ειδικός του ρόλος είναι να μεταδίδει στους περισσότερους με την εκμάθηση και την άσκηση τις ιδιότητες και τις ικανότητες που κάνουν το μορφωμένο άνθρωπο, μόνο ένας τέτοιος θεσμός θα μπορούσε να αντισταθμίσει (τουλάχιστον μερικά) την ένδεια εκείνων, που δε βρίσκουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον την ώθηση προς τη μορφωτική πρακτική.

Μπορεί οι ανισότητες να μην είναι πουθενά αλλού τόσο έντονες όσο απέναντι στα έργα της λόγιας παιδείας. Ωστόσο, οι ανισότητες παραμένουν εντονότερες στις μορφωτικές εκείνες πρακτικές, που μια ορισμένη ιδεολογία εμφανίζει σαν πιο γενικευμένες, γιατί πιο προσίτες. Παράδειγμα, οι έρευνες πάνω στην ακροαματικότητα του ραδιοφώνου μάς δείχνουν ότι πριν απ' όλα η κατοχή ραδιοφώνων και τηλεοπτικών συσκευών είναι πολύ άνισα κατανεμημένη ανάμεσα στα διάφορα κοινωνικά στρώματα. Και πολλαπλές ενδείξεις μάς επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι οι ανισότητες αφορούν όχι μόνο την επιλογή των ραδιοφωνικών ή τηλεοπτικών εκπομπών, επιλογή που κι αυτή εξαρτάται από το επίπεδο εκπαι-

δειξης όσο και η επίσκεψη των μουσείων ή η παρακολούθηση κοντσέρτων, αλλά αφορούν επίσης και κυρίως την προσοχή κατά την παρακολούθηση των εκπομπών αυτών. Είναι αυτονόητο, γυν να χρησιμοποιήσουμε τη γλώσσα της θεωρίας της επικοινωνίας, ότι η αρμονική πρόσληψη ενός μηνύματος προϋποθέτει αρμονία ανάμεσα στις ικανότητες του δέκτη (αυτό που ονομάζουμε χονδροειδώς την παιδεία του) και τη φύση λίγο ή περισσότερο πρωτότυπη, λίγο ή περισσότερο περίτεχνη του μηνύματος. Η αρμονική αυτή σύμπτωση μπορεί βέβαια να πραγματοποιηθεί σε όλα τα επίπεδα, είναι πάντως επίσης προφανέστατο ότι το πληροφοριακό και αισθητικό περιεχόμενο του μηνύματος που πραγματικά προσλαμβάνει ο δέκτης έχει τόσες πιθανότητες να είναι ασθενέστερο όσο η «παιδεία» του είναι λιγότερη. Καθώς η πρόσληψη του κάθε μηνύματος διαφοροποιείται κατά τα κοινωνικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά του αποδέκτη δεν μπορούμε να βγάλουμε κανένα συμπέρασμα για την ομοιογενοποίηση των προσλαμβανόμενων μηνυμάτων, ή ακόμα λιγότερο για την ομοιογενοποίηση των αποδεκτών των μηνυμάτων. Κι ακόμα πρέπει να καταγγείλουμε το μύθο που λέει ότι «τα μαζικά μέσα ενημέρωσης» θα μπορούσαν να ομοιογενοποιήσουν τις κοινωνικές ομάδες, μεταδίδοντας μια «μαζική παιδεία», πανομοιότυπη για όλους και δεκτή από όλους με τρόπο πανομοιότυπο.

Οφείλουμε επίσης να αμφισβητήσουμε την αποτελεσματικότητα όλων των μεθόδων άμεσης μορφωτικής δράσης, από τα Πνευματικά Κέντρα μέχρι τις απόπειρες λαϊκής εκπαίδευσης. Είτε στο μουσείο στηρίζεται, όπως στη Χάβρη, είτε στο θέατρο, όπως στην Καν, το όποιο Πνευματικό Κέντρο δεν έχει ως τώρα προσελκύσει και συγκεντρώσει (πράγμα που αρκεί στα μάτια των οργανωτών για να δικαιώσουν την ύπαρξή του) παρά όσους η σχολική τους μόρφωση ή το κοινωνικό τους περιβάλλον είχαν προετοιμάσει για τη μορφωτική πρακτική. Σε αντίθεση με τις επαγγελματικές (αθλητικές ή οικογενειακές) οργανώσεις, που ενδεχομένως μπόρεσαν να παροτρύνουν ένα μέρος από τις μεσαίες τάξεις και μια μειοψηφία από τις λαϊκές τάξεις σε μια μορφωτική πρακτική που δεν τους είναι οικεία, το Πνευματικό Κέντρο απέκτησε αμέσως τα χαρακτηριστικά των θεσμών, θεάτρων ή μουσείων, που οι οργανωτές του ισχυρίζονται ότι έρχεται να αντικαταστήσει ή να συμπληρώσει. Πάλι τα μέλη της μορφωμένης τάξης είναι εκείνα που αισθάνονται ότι έχουν δικαίωμα και υποχρέωση να συχνάζουν σε αυτές τις εστίες παιδείας, από τις οποίες τους άλλους η ανεπαρκής τους παιδεία τους κάνει να νιώθουν αποκλεισμένοι. Όχι μόνο δεν παίζει το ρόλο που του αποδίδει μια κάποια ιερή αντίληψη για τη «λαϊκή παιδεία», αλλά αντίθετα το Πνευματικό Κέντρο παραμένει Κέντρο των μορφωμένων.

Άλλωστε πώς θα μπορούσε να γίνει αλλιώς; Εφόσον ξέρουμε ότι το ενδιαφέρον που μπορεί να έχει ο ακροατής για το οποιοδήποτε μήνυμα και κυρίως η κατανόηση του μηνύματος έχουν άμεση και στενή σχέση με την «παιδεία» του, δηλαδή την εκπαίδευσή του και το μορφωτικό του περιβάλλον, δεν μπορούμε παρά να αμφιβάλλουμε για την αποτελεσματικότητα όλων των μεθόδων άμεσης μορφωτικής δράσης, από τα Πνευματικά Κέντρα ως τις απόπειρες λαϊκής εκπαίδευσης. Γιατί, όσο διαιωνίζονται οι ανισότητες μπροστά στο σχολείο, το μόνο θεσμό που μπορεί να δημιουργήσει τη μορφωτική έφεση, οι απόπειρες αυτές δεν καταφέρνουν παρά να συγκαλύπτουν τις μορφωτικές ανισότητες, δίχως να μπορούν να τις μειώσουν πραγματικά και κυρίως μακροχρόνια. Δεν υπάρχει μονοπάτι που να συντομεύει το δρόμο που οδηγεί στα μορφωτικά έργα. Και οι τεχνητά κατασκευασμένες και άμεσα εμπρόθεσμες απόπειρες κατασκευής τέτοιων μονοπατιών δεν είναι παρά μόνο εφήμερες.

Μήπως τα παραπάνω υπονοούν ότι αυτές οι απόπειρες θα μπορούσαν να αποκτήσουν κάποια αποτελεσματικότητα αν χρησιμοποιούσαν τα μέσα που διαθέτει το σχολείο; Ας αφήσουμε καταμέρος το πρόβλημα ότι κάθε απόπειρα να χρησιμοποιηθούν από περιθωριακούς οργανισμούς διάδοσης της παιδείας σκοποί και μέθοδοι που ανήκουν στο σχολείο θα έβρισκε πρόσκομμα σε έντονες ιδεολογικές αντιστάσεις των υπευθύνων, κι ας αναρωτηθούμε ποιος είναι ο πραγματικός ρόλος της πολιτικής εκείνης που υποθάλπει και υποστηρίζει οργανισμούς περιθωριακούς και αναποτελεσματικούς, όταν μάλιστα καθόλου δεν έχει εξαντλήσει όλα τα μέσα πειθούς που διαθέτει, για να εξαναγκάσει το σχολικό θεσμό να ασκήσει το ρόλο που του ανήκει τυπικά και ουσιαστικά και συνίσταται στο να καλλιεργεί σε όλα τα μέλη της κοινωνίας χωρίς καμιά διάκριση την ικανότητα άσκησης των μορφωτικών εκείνων πρακτικών που η κοινωνία θεωρεί ως τις πιο ευγενείς. Το δικαίωμα να θέσουμε ένα τέτοιο ερώτημα μας το δίνει η επιστημονική γνώση. Ξέρουμε ότι με το ίδιο κόστος προϋπολογισμού η αύξηση των χρόνων σχολικής εκπαίδευσης ή η αύξηση στα προγράμματα των ωρών καλλιτεχνικής διδασκαλίας θα οδηγούσε μακρόχρονα στα μουσεία, τα θέατρα και τα κοντσέρτα έναν ασύγκριτα μεγαλύτερο αριθμό ατόμων από ό,τι όλες μαζί οι προσιπάθειες για άμεση μορφωτική περιθωριακή δραστηριότητα, είτε πρόκειται για μορφωτική διαφώτιση είτε για διαφήμιση από τον τύπο, το ραδιόφωνο ή την τηλεόραση²⁶.

Επειδή η αποκρυπτογράφηση ενός μορφωτικού έργου προϋποθέτει τη γνώση του κώδικα στον οποίο είναι κρυπτογραφημένο, μπορούμε να θεωρήσουμε τα φαινόμενα διάδοσης της παιδείας ειδικές περιπτώσεις της θεωρίας της επικοινωνίας. Όμως, η δυνατότητα άνετης χρήσης του

κρυπτογραφικού κώδικα της παιδείας δεν κατακτάται παρά μόνο μέσω από τη διαδικασία μεθοδικής εκμάθησης, οργανωμένης από ένα θεσμό ειδικά προετοιμασμένο για το σκοπό αυτό. Η αποκατάσταση της επικοινωνίας ανάμεσα σ' ένα έργο λόγιας παιδείας ή τέχνης και το δέκτη του εξαρτάται ως προς την ένταση και τις μορφές της από την παιδεία (με την υποκειμενική έννοια) του δέκτη. Κατά τον ίδιο ακριβώς τρόπο, η παιδαγωγική επικοινωνία εξαρτάται στενά από την παιδεία που ο δέκτης κατέχει από το οικογενειακό του περιβάλλον, το οποίο είναι κάτοχος και μεταβιβαστής μιας παιδείας (με την εθνολογική έννοια) για άλλους συγγενικής ως προς το περιεχόμενο και τις αξίες της και άλλους ξένης με τη λόγια παιδεία που μεταδίδει το σχολείο και με τα γλωσσικά και μορφωτικά πρότυπα που το σχολείο χρησιμοποιεί κατά τη μετάδοσή της. Αν είναι αλήθεια ότι η εμπειρία των έργων της λόγιας παιδείας και η θεσμοποιημένη απόκτηση της παιδείας, που προϋποθέτει αυτή την εμπειρία, υπακούουν και οι δύο στην ίδια λογική, ως φαινόμενα επικοινωνίας, καταλαβαίνουμε πολύ καλά πόσο δύσκολο είναι να σπάσει ο φαίλος κύκλος, που τείνει στη διαιώνιση των ανισοτήτων απέναντι στην επίσημη παιδεία.

• • •

Ο Πλάτων λέει στο τέλος της *Πολιτείας* ότι οι ψυχές που πρόκειται να ζήσουν μίαν άλλη ζωή οφείλουν να διαλέξουν οι ίδιες τον «κλήρο» τους, ανάμεσα «στα δείγματα του τρόπου της ζωής», που ήταν «κάθε λογής: οι τρόποι της ζωής όλων των ζώων καθώς κι όλοι οι ανθρώπινοι». Και αφού έκαναν την επιλογή, έπρεπε να πιουν το νερό του Αμέλητος ποταμού, νερό της λησμονιάς, προτού κατεβούν στη γη. Ο ρόλος της θείας δίκης, που αποδίδει ο Πλάτων στο μύθο αρμόζει για τις δικές μας κοινωνίες στην κρίση που εκφέρουν τα πανεπιστήμια. Αλλά ας παραπέμψουμε στον ίδιο τον Πλάτωνα: «Αυτοί λοιπόν», όπως έλεγε, «όταν έφτασαν, έπρεπε να παρουσιαστούν αμέσως εμπρός στη Λάχεσι. Κατά πρώτο τότε κάποιος προφήτης τους έβαλε να σταθούν με τάξη ο καθένας ξεχωριστά από τον άλλον, έπειτα, αφού επήρε από τα γόνата της Λαχέσεως κλήρους και δείγματα του τρόπου ζωής, ανέβηκε σ' ένα ψηλό βήμα και είπε: «Της κόρης που τη λένε Λάχεσι κι έχει μάνα την Ανάγκη, λόγος! Ψυχές εφήμερες! Αρχίζει για το θνητό γένος μια άλλη περίοδος που τέρμα της θα είναι ο θάνατος. Δεν θα σας πάρει με τον κλήρο ο δαίμονάς σας, αλλά

εσείς θα διαλέξετε το δαίμονά σας· ότινος ο κλήρος πρώτος λάχει, πρώτος να διαλέξει τη ζωή που αναγκαστικά θα ζήσει (...). Η ειθύνη πέφτει σ' αυτόν που κάνει την εκλογή· ο θεός είναι ανεύθυνος»²⁷. Για να μετατραπούν τα πεπρωμένα σε επιλογή της ελευθερίας αρκεί το σχολείο, ιεροφάντης της Ανάγκης, να καταφέρει να πείσει τα άτομα να δεχτούν την κρίση του και να τα καταπείσει ότι μόνα τους διάλεξαν τα πεπρωμένα που τους έχουν εκ των προτέρων καθοριστεί. Και τότε η κοινωνική θεότητα είναι ανεύθυνη.

Στον πλατωνικό μύθο για την αναγκαστική επιλογή των «κλήρων», θα μπορούσαμε να αντιπαραθέσουμε αυτόν που προτείνει ο Καμπανέλλα στην *Πολιτεία του Ήλιου*: για να επιβληθεί αμέσως μια κατάσταση τέλειας κινητικότητας και να εξασφαλιστεί η απόλυτη ανεξαρτησία ανάμεσα στη θέση του πατέρα και τη θέση του γιου απαγορεύοντας τη μεταβίβαση του μορφωτικού κεφαλαίου, πρέπει να αρκεί, όπως ξέρουμε, να απομακρύνονται από τη γέννησή τους τα παιδιά από τους γονείς²⁸. Πρόκειται για το μύθο της τέλειας κινητικότητας, που έμμεσα χρησιμοποιούν οι στατιστικολόγοι όταν κατασκευάζουν δείκτες κοινωνικής κινητικότητας που μεταφέρουν τα δεδομένα της εμπειρικής παρατήρησης σε ένα επίπεδο πλήρους ανεξαρτησίας των δύο παραγόντων που είναι η κοινωνική θέση των κληρονόμων και η θέση των γεννητόρων. Θα έπρεπε ίσως να αποδώσουμε σ' αυτό το μύθο και στους δείκτες που επιτρέπει να κατασκευάζονται μια κριτική λειτουργία, εφόσον συμβάλλουν στην αποκάλυψη της διάστασης που υπάρχει ανάμεσα στα δημοκρατικά ιδεώδη και στην κοινωνική πραγματικότητα. Ωστόσο και η πιο πρόχειρη εξέταση θα έδειχνε ότι οι αφαιρετικές αυτές συλλήψεις συνδυασμών προϋποθέτουν άγνοια του κοινωνικού κόστους και άγνοια των κοινωνικών συνθηκών που θα επέτρεπαν ένα ψηλό ποσοστό κινητικότητας²⁹.

Μήπως, για να ελέγξουμε σε ποιο βαθμό η πραγματικότητα μιας «δημοκρατικής» κοινωνίας είναι σύμφωνη με τα ιδεώδη της, ο καλύτερος τρόπος είναι να μετρήσουμε τις πιθανότητες πρόσβασης στα θεσμοθετημένα μέσα κοινωνικής ανόδου και στη μορφωτική σωτηρία που προσφέρει στα άτομα των διάφορων κοινωνικών τάξεων³⁰; Θα βρεθούμε όμως τότε αναγκασμένοι να συμπεράνουμε ότι είναι άκαμπτη και μονολιθική σε ακραίο βαθμό η κοινωνική τάξη πραγμάτων, που επιτρέπει στους πιο προνομιούχους να μονοπωλούν τη χρήση του σχολικού θεσμού, του θεσμού εκείνου που κατέχει, για να μιλήσουμε σαν τον Μαξ Βέμπερ, το μονοπώλιο της χρήσης των αγαθών της παιδείας και των θεσμοθετημένων χαρακτηριστικών της μορφωτικής σωτηρίας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

(Σε παρένθεση ο αριθμός της σελίδας όπου θρίσκεται η σημείωση.)

- (359) 1. Βλ. P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Les héritiers*, έκδ. Les éditions de Minuit, Παρίσι, 1964, σ. 14-21.
- (361) 2. Βλ. Paul Clerc, "La Famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième", *Population*, τφ 4, Αύγ. Σεπτ. 1964, σελ. 637-644.
- (361) 3. Βλ. P. Bourdieu, J.C. Passeron, ό.π. σημ. 1, σ. 96-97
- (363) 4. P. Clerc, "Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième", *Population*, Οκτ. - Δεκ. 1964, σ. 81.
- (364) 5. Ο Paul Clerc παρατηρεί ότι η παρακολούθηση που κάνουν οι γονείς της μελέτης των παιδιών γίνεται όλο και συχνότερη καθώς ανεβαίνουμε στην κοινωνική ιεραρχία, δίχως να υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στη συχνότητα παρέμβασης των γονέων και στο επίπεδο σχολικής επιτυχίας (όπου στη σημ. 2, σ. 635-636).
- (366) 6. Βλ. P. Bourdieu, J.C. Passeron, M. de Saint-Martin, "Les étudiants et la langue d'enseignement", *Rapport pédagogique et communication*, έκδ. Mouton, Παρίσι, 1965.
- (366) 7. Η συμφωνία ανάμεσα στις επιθυμίες που έχουν εκφράσει οι γονείς πριν από το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την εκ των υστέρων γνώμη τους για την επιλογή του είδους σχολείου που έκαναν τα παιδιά τους ή που θα ήθελαν να έχουν κάνει, είναι πολύ μεγάλη. «Η φυλοδοξία εισόδου στο λύκειο δεν είναι καθόλου κοινή σε όλες τις οικογένειες» γράφει ο Π. Κλερ και προσθέτει: «τρεις οικογένειες στις δέκα διατυπώνουν μια τέτοια επιθυμία», και τούτο ανεξάρτητα με την προηγούμενη σχολική επιτυχία του παιδιού (ό.π. π., σημ. 2, σ. 655-659).
- (367) 8. A. Girard και H. Bastide, "La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement", *Population*, Ιούλ. - Σεπτ. 1963, σ. 443.
- (367) 9. Clerc, ό.π., σημ. 2, σ. 666.
- (368) 10. Βλ. P. Bourdieu et A. Darbel, "La fin d'un malthusianisme", στο Darras, *Le partage des bénéfices*, έκδ. Les éditions de Minuit, Παρίσι 1966.
- (368) 11. Αναλύοντας τη διαφορική επίδραση που έχει κατά κοινωνικές τάξεις το μέγεθος της οικογένειας πάνω στην πρόσβαση στη μέση εκπαίδευση, ο Alain Girard και ο Henri Bastide γράφουν: «Για τα 2/3 των παιδιών υπαλλήλων, τεχνιτών και εμπόρων που μπαίνουν στη μέση εκπαίδευση, το ποσοστό των παιδιών από οικογένειες με 1 ή 2 παιδιά είναι μεγαλύτερο. Τα παιδιά όμως πολυμελών οικογενειών αυτών των στρωμάτων δεν έχουν ψηλότερο ποσοστό συμμετοχής στη μέση εκπαίδευση από τα παιδιά των εργατών με ένα ή το πολύ δύο αδέρφια» (ό.π., σημ. 8, σ. 458).

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- (369) 12. Προϋπόθεση αυτής της ερμηνευτικής μεθόδου, που συνδυάζει την παρατήρηση των αντικειμενικών και συλλογικών πιθανοτήτων είναι η ακόλουθη: τα παρατηρούμενα προνόμια ή εμπόδια αποτελούν το λειτουργικό ισοτόμιο των προνομίων ή εμποδίων που πράγματι κατέχουν ή υφίστανται τα άτομα και που αντικειμενικά αποδεικνύονται, καθώς έχουν την ίδια επίδραση πάνω στη συμπεριφορά. Αυτό δε σημαίνει υποτίμηση των αντικειμενικών πιθανοτήτων, καθώς όλες οι επιστημονικές παρατηρήσεις, σε κοινωνικές και μορφωτικές καταστάσεις πολύ διαφορετικές, δείχνουν ότι υπάρχει ισχυρός συσχετισμός ανάμεσα στις υποκειμενικές προσδοκίες και τις αντικειμενικές πιθανότητες. οι τελευταίες άλλωστε τείνουν στην τροποποίηση της συμπεριφοράς με τη διαμεσολαβητική επίδραση των πρώτων. (Βλ. P. Bourdieu, *Travail et travailleurs en Algerie*, εκδ. Mouton, 1962, 2ο μέρος, σ. 36-38. R.A. Cloward και L.E. Ohlin, *Delinquency and Opportunity*, εκδ. Free Press, Νέα Υόρκη, 1960. C. Schrag, "Delinquency and Opportunity", *Sociology and Social Research*, αρ. 46, Ιαν. 1962, σ. 167-175.)
- (369) 13. K. Lewin, "Time perspective and Morale", *Resolving Social Conflicts*, Νέα Υόρκη, 1948, σ. 113.
- (369) 14. Στο ίδιο, σ. 115.
- (370) 15. Στο ίδιο, σ. 115.
- (370) 16. Clerc, ό.π., σημ. 2, σ. 646.
- (371) 17. Φαίνεται ότι τα ατομικά σχέδια για τη μελλοντική καριέρα κι επομένως η στάση απέναντι στο σχολείο προκαθορίζονται σε αναφορά με έναν κοινωνικό ορισμό του κατά πόσο είναι λογικά προσιτό ένα δίπλωμα. Ο κοινωνικός αυτός ορισμός διαφέρει φυσικά από τη μια κοινωνική τάξη στην άλλη: ενώ για τα χαμηλότερα στρώματα της μεσαίας τάξης (ως αποτέλεσμα μορφωτικής στασιμότητας κι εξαιτίας της έλλειψης πληροφόρησης, αλλά επίσης επειδή ίσως οι υπάλληλοι και τα κατώτερα στελέχη έχουν περισσότερο από τους άλλους την ευκαιρία να αισθάνονται το φραγμό προς την κοινωνική άνοδο που αποτελεί η θέση τους) το ακαδημαϊκό απολυτήριο αντιμετωπίζεται ακόμα σήμερα σαν το φυσικό πέρας των σπουδών, αποτελεί αντίθετα για τα ανώτερα στρώματα των μεσαίων τάξεων και τις ανώτερες τάξεις τη δοκιμασία για την είσοδο στην ανώτατη εκπαίδευση. Αυτή η εικόνα της σχολικής διαδρομής που έχουν τα άτομα μπορεί να ερμηνεύσει γιατί οι γιοι των υπαλλήλων και των κατώτερων στελεχών εγκαταλείπουν σε πολύ ψηλά ποσοστά το σχέδιο συνέχισης των σπουδών μετά το ακαδημαϊκό απολυτήριο.
- (372) 18 Βλ. P. Bourdieu, J.C. Passeron, M. de Saint-Martin, ό.π., σημ. 6. Για να μετρήσουμε πλήρως την επίδραση του γλωσσικού κεφαλαίου, θα έπρεπε, με εμπειρικές μελέτες ανάλογες μ' αυτές του Basil Bernstein, να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν σχέσεις σημασίας ανάμεσα στη σύνταξη της ομιλούμενης γλώσσας (π.χ. τη συνθετικότητα της) και στην επιτυχία σε άλλους από τους φιλολογικούς τομείς (όπου η ύπαρξη της σχέσης αυτής έχει αποδειχτεί), π.χ. στα μαθηματικά.
- (375) 19. Βλ. V. Iambert-Jamau, "La rigidité d' une institution", *Revue Française de Sociologie*, VII-3, Ιούλ.-Σεπτ., 1966, σ. 306.
- (376) 20 Κατά τον ίδιο τρόπο η κρίση των δασκάλων (που είναι εμποτισμένοι με τις

αξίες των μεσοίων τάξεων στις οποίες ανήκουν και από τις οποίες προέρχονται (ولو και σπινθήρες) για τους μαθητές τους λαβαίνει πάντα υπόψη της την ηθική απόχρωση της υπερεπιφύλαξης απέναντι στο δάσκαλο και τη σχολική πειθαρχία.

- (376) 21. Στην καρδιά του πιο παραιδοσιακού ορισμού της παιδείας βρίσκεται, ίσως η διάκριση ενταμεία στο περιεχόμενο της παιδείας (με την υποκειμενική έννοια της αντικειμενικής εσωτερικευμένης παιδείας), ή αλλιώς ανάμεσα στη γνώση και στη χιφωκρητιστική διαδικασία απόκτησης της γνώσης, διαδικασία που εμπεριέχει ολόκληρο το νόημα και την αξία. Αυτό που το παιδί κληρονομεί από ένα μορφωμένο περιβάλλον δεν είναι μόνο μια παιδεία (με την αντικειμενική έννοια) αλλά ένα ορισμένο στυλ σχέσης με την παιδεία, που πηγάζει ακριβώς από τον τρόπο μάθησης αυτής της παιδείας. Άρα η σχέση ενός ατόμου με τα μορφωτικά αγαθά (και η ιδιαιτερότητα όλων των μορφωτικών του εμπειριών) είναι περισσότερο ή λιγότερο «άνετη», «σπινθηροβόλα», «φυσική», «φιλόπονη», «δυσβατη», «δραματική», «ενστατική», σύμφωνα με τις συνθήκες μέσα στις οποίες κατέκτησε την παιδεία του, γιατί η ωσμωτική εκμάθηση μέσα στην οικογένεια εννοεί μια εμπειρία «οικειότητας» (πηγή χιφωκρητιστικής αιταπάτης), που η σχολική εκμάθηση δεν καταφέρνει ποτέ να προσφέρει. Βλέπουμε ότι δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στη σχέση με την παιδεία και υπεραξιολογώντας το πιο αριστοκρατικό είδος σχέσης (την άνεση και το σπινθηροβόλο πνεύμα), το σχολείο εννοεί τους πιο ευνοημένους.
- (379) 22. Η αντίσταση που δείχνουν οι καθηγητές μπροστά στη «δοκίμοσολογία» (=docimologie) κι ακόμα απέναντι σε κάθε προσπάθεια εξορθολογισμού των εξετάσεων (ας θυμηθούμε την ιερή αγανάκτηση που προκάλεσε η ιδέα της εξέτασης με ερωτήσεις που προυπέθεταν μονολεκτική απάντηση) εμπνέεται ασυνείδητα από το ίδιο αριστοκρατικό έθος με την άρνηση της παιδαγωγικής, παρά το γεγονός ότι βρίσκεται δημοκρατικό άλλοθι στην τελεσιουργική καταγγελία του τεχνοκρατικού κινήτου.
- (380) 23. Η αύξηση των κονδυλίων για την εκπαίδευση μπορεί άραγε να επιβάλει αποφασιστικές αλλαγές. Βλέπουμε ότι οι βιομηχανικές κοινωνίες καταφέρνουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους σε στελέχη, χωρίς να αυξήσουν σημαντικά τα ποσοστά συμμετοχής στη μέση και κυρίως στην ανώτατη εκπαίδευση. Αν πράγματι σκεφτόμαστε μόνο με όρους κόστους ή αλλιώς με τυπική λογική, θα ήταν τότε προτιμότερο γιατί είναι οικονομικότερο να μορφώνουμε, ενάντια στις απαιτήσεις της κοινωνικής ισότητας, μέλη των τάξεων των οποίων η κοινωνική παιδεία είναι η πιο κοντινή στη σχολική παιδεία και να εξοικονομούμε έτσι το κόστος της προσπάθειας βελτίωσης του μορφωτικού επιπέδου.
- (382) 24. Το κοινό του θεάτρου εμφανίζει δομή τελείως ανάλογη. Όσο για την παρακολούθηση του κινηματογράφου, τέχνης που θεωρείται λαϊκότερη, διαπιστώνουμε κι εδώ τεράστιες κοινωνικές διαφοροποιήσεις: η συχνότητα είναι από 82% για τα ανώτερα στελέχη και τους ελεύθερους επαγγελματίες, 74% τους υπαλλήλους, 67% για τους εργάτες και 64% για τους μικροϊδιοκτήτες. P. Guetta, "Le cinéma, moribond ou malade", *L'expansion de la Recherche scientifique*, αρ. 21 Δεκ. 1964, σ. 30.
- (382) 25. Το παιχνίδι των λεκτικών αναλογιών οδηγεί ορισμένους να μιλούν για «καταναλωτική τάση» ως προς εκείνο ή το άλλο μορφωτικό αγαθό, όπως και για «μορφω-

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

τική κατανάλωση». Το να αποδεσμεύει κανείς τις επιθυμίες (με τα ποικιλά ποι τις παρουσιάζει η έρευνα) από τους οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες που τις καθορίζουν, σημαίνει παραποίηση των γεγονότων, άλλωστε με το να αρνείται κανείς να διατυπώσει και να καταγγείλει τα αίτια των καθορισμών τους, κλείνει το δρόμο προς την ανεύρεση οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών που θα προκλούσαν άλλες επιθυμίες.

- (385) 26. P. Bourdieu και A. Darbel, *L' amour de l' art*, εκδ. Editions de Minuit, Παρίσι 1966.
- (387) 27. Πλάτωνος *Πολιτεία*, βιβλίο δέκατο, 817 D-E, (το απόσπασμα από τη μετάφραση του Κ.Δ. Γεωργούλη, εκδ. Αλεξίου, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 1939, ΣτΜ.)
- (387) 28. M. Skodak, "Children in foster homes", *Studies in Childwelfare*, Univ. of Iowa Studies, τόμ. XVI, αρ. 1, Ιαν. 1939, σελ. 1-156. B. Wellmar, "The Fickle I.Q.", *Sigma Xi Quarterly*, (2), 28 1940, σελ. 52-60.
- (387) 29. Αφήνοντας καταμέρος τις δυσκολίες που παρουσιάζει η ακριβής μέτρηση της κινητικότητας καθώς επίσης και η συζήτηση γύρω από την επιλογή του σημείου όπου αρχίζει η καριέρα του πατέρα και του γιου που πρέπει να συμπεριλάβει κανείς στη μέτρηση για να πετύχει μια σύγκριση που να δίνει πληροφορίες. περιοριζόμαστε να αναφέρουμε ότι, όπως παρατηρούν ο Bendix και ο Lipset, η «τέλεια κινητικότητα» (με την έννοια της απόλυτης εξίσωσης των πιθανοτήτων κινητικότητας) και η «μέγιστη κινητικότητα» δεν ταυτίζονται αναγκαστικά, και ότι πρέπει να κάνουμε διάκριση ανάμεσα στην αναγκαστική «αδράνεια» ή «κινητικότητα» και την επιθυμητή «αδράνεια» ή «κινητικότητα».
- (387) 30. Πρέπει να λάβουμε ακόμα υπόψη μας τις διαφοροποιημένες πιθανότητες κοινωνικής ανόδου παρά την πανομοιότυπη χρήση των θεσμικών μέσων ανόδου. Και γνωρίζουμε ότι με πανομοιότυπο επίπεδο εκπαίδευσης, τα άτομα με προέλευση από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις κατακτούν επίπεδα άνισα ως προς το ύψος τους στην κοινωνική ιεραρχία.

Μπέιζιλ Μπερνστίν

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ:
ΜΙΑ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Basil Bernstein

Social class and linguistic development: A theory of social learning,

στο A. H. Halsey, J. Floud, C. Arnold Anderson,

Education, Economy and Society,

εκδ. The Free Press, Ν. Υόρκη 1961, βασισμένο στο «Some sociological determinants of perception», που πρωτοδημοσιεύτηκε στο British Journal of Sociology, IX, Ιούνιος 1958.

Η μελέτη αυτή και η αμέσως επομένη του άγγλου θεωρητικού για τη σχέση της γλώσσας με την κοινωνικοποίηση, την ταξική προέλευση και το σχολείο συνοψίζουν το θεωρητικό του προβληματισμό, που έχει ευρύτατα επηρεάσει τις κοινωνικές επιστήμες στην Ευρώπη και τις ΗΠΑ.

Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη

Εξετάζοντας τη βιβλιογραφία της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας βλέπουμε ότι κοινωνικοπολιτιστικοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά το επίπεδο της σχολικής επίδοσης. Είναι φανερό ότι μέσα στην ίδια κοινωνία, παιδιά που ανήκουν σε ακραίες κοινωνικές ομάδες εκτίθενται από μικρά σε διαφορετικά και καθορισμένα πρότυπα μάθησης πολύ πριν αρχίσει η επίσημη εκπαίδευσή τους. Τα πρότυπα αυτά ενισχύονται όλο και περισσότερο καθώς αναπτύσσεται το παιδί. Όταν όμως αναρωτιέται κανείς μέσα από ποια διεργασία το παιδί, καθώς μεγαλώνει, εσωτερικεύει και ανασυνθέτει τις διάφορες επιδράσεις του περιβάλλοντος, η απάντηση δεν είναι πια φανερή. Φαίνεται ότι οι κοινωνικές συνθήκες, που καθορίζουν τη διαφοροποιημένη μάθηση και το διαφορετικό προσανατολισμό, είναι τόσο περίπλοκες και αλληλεξαρτημένες, ώστε, όταν ρωτάει κανείς ποιος είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας, είναι σαν να ρωτάει από ποια άκρη μπορεί να ξετυλίξει ένα μπερδεμένο κουβάρι. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν μια απάντηση που να έχει σχέση με τα καθημερινά τους προβλήματα και ενώ η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ασχολείται με ζητήματα πέρα από τις περιπέτειες της διδακτικής πραγματικότητας, το θέμα της θα έπρεπε να μπορεί να υποδείξει την άμεση σχέση που έχουν οι θεωρίες και οι έννοιες με την άβυσσο ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή.

Διαφορετικά διατυπωμένο το πρόβλημα είναι τούτο: πώς μια συγκεκριμένη κοινωνική δομή γίνεται μέρος της ατομικής εμπειρίας, ποια είναι η κύρια διεργασία μέσα από την οποία επιτυγχάνεται αυτή η ενσωμάτωση και ποιες είναι οι επιπτώσεις της στην εκπαίδευση; Έχει προταθεί η άποψη ότι οι μορφές του προφορικού λόγου, κατά τη διαδικασία εκμάθησής τους, παράγουν, ενισχύουν και γενικεύουν συγκεκριμένους τύπους σχέσεων με το περιβάλλον, δημιουργώντας έτσι ειδικές διαστάσεις σημασιών. Ο λόγος τονίζει ποιο στοιχείο είναι (συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά) σημαντικό και οι εμπειρίες αναπλάθονται από τα

στοιχεία που ο ίδιος ο λόγος κάνει σημαντικά. Θα εξετάσουμε πιο λεπτομερειακά μια επόρροια των παραπάνω προτάσεων, ότι ορισμένες γλωσσικές μορφές είναι υπεύθυνες για την απόκτηση ή την απώλεια από τον ομιλητή γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, που αποτελούν προϋπόθεση για την εκπαιδευτική και επαγγελματική του επιτυχία και ότι αυτές οι μορφές της γλωσσικής χρήσης είναι πολιτισμικά και όχι απομικά καθορισμένες.

Είναι ενδιαφέρον να ξεκινήσουμε εξετάζοντας τις επιδράσεις που έχουν ειδικά περιβάλλοντα πάνω στις γλωσσικές δεξιότητες. Οι μελέτες που έχουν γίνει¹ πάνω στη γλωσσική εξέλιξη ιδρυματικών παιδιών δείχνουν ότι τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν συχνά μεγάλη καθυστέρηση στο λεξιλόγιο, στην περιπλοκή της φραστικής δομής, στην ικανότητα για αφαιρετική σκέψη καθώς και στο είδος αυτής της σκέψης. Άλλοι ερευνητές² αναφέρουν ότι όταν συνέκριναν δύο ομάδες παιδιών προσχολικής ηλικίας, με ανάλογες ηλικίες, ανάλογο φύλο, δείκτη νοημοσύνης και περιβάλλον, η ομάδα των παιδιών του νηπιαγωγείου, που ζούσαν με τις οικογένειές τους, ήταν πιο προχωρημένη σε όλες τις ποσοτικές μετρήσεις της γλωσσικής εξέλιξης από την ομάδα των παιδιών που ζούσαν σε οικοτροφείο. Σε μια ομάδα παιδιών από ιδρύματα, οι ερευνητές³ βρήκαν ακόμα ότι η καθυστέρηση στην εξέλιξη της γλώσσας ήταν μεγαλύτερη από την καθυστέρηση στους άλλους τομείς. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, σ' αυτό το σημείο, έχει παλιά μελέτη, στην οποία ο ερευνητής πήρε 22 ορφανά παιδιά, τα χώρισε σε δύο ομάδες, αντίστοιχες σε ηλικία, φύλο, δείκτη νοημοσύνης και σχολικό επίπεδο και έβαλε τη μία ομάδα να παρακολουθήσει ένα ειδικά σχεδιασμένο από τον ίδιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα⁴. Το πόσο ωφελήθηκε αυτή η ομάδα φάνηκε στους δείκτες νοημοσύνης, όπου ο μέσος όρος της ομάδας από 80,6 ανέβηκε στο 94,8. Μολονότι η σχέση ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα και το δείκτη νοημοσύνης παρουσιάζει περίπλοκη αλληλεξάρτηση, οι μελέτες αυτές υποδεικνύουν ότι σε ένα περιβάλλον αναταλτικό για την εξέλιξη των γλωσσικών δεξιοτήτων το λειτουργικό επίπεδο της επίδοσης μπορεί να είναι ανεξάρτητο από τη νοημοσύνη.

Γλωσσικές (όχι διαλεκτικές) διαφορές παρατηρούνται σε κάθε φυσιολογικό κοινωνικό περιβάλλον και μπορεί να ξεχωρίσει κανείς τις κοινωνικές ομάδες ανάλογα με τις μορφές της γλώσσας που χρησιμοποιούν. Η διαφορά είναι πιο έντονη, όταν το χάσμα ανάμεσα στα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα είναι πολύ μεγάλο. Έγιναν πολλές μελέτες με παιδιά, που στόχο τους είχαν να μετρήσουν αυτή τη διαφορά⁵. Σε μια μελέτη⁶ ο ερευνητής δε βρήκε σημαντικές διαφορές στον προφορικό και το γραπτό

λόγου, βρήκε όμως μια μικρή αλλά στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων και στο επάγγελμα του πατέρα. Η πολυπλοκότητα των συμβολιζόμενων σχέσεων δεν μπόρεσε να φανερώσει διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες. Άλλος ερευνητής, σε μια μελέτη με παιδιά από 18 ως 30 μηνών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν ενδείξεις πως το κοινωνικό περιβάλλον συμβάλλει στην εξέλιξη του λόγου. Οι σημαντικές γλωσσολογικές διαφορές φαίνεται να συγκεντρώνονται στην προφορά των φωνηέντων και των μεσαίων και τελικών συμφώνων, στο μήκος των προφορικών σχολίων, στο βαθμό πολυπλοκότητας του λόγου και για τις μεγαλύτερες ηλικίες στο αναγνωριστικό λεξιλόγιο.

Βρέθηκε ότι υπάρχει ελάχιστη συνάφεια ανάμεσα στις δοκιμασίες της πρώιμης αισθητηριοκινητικής νοημοσύνης και στη νοημοσύνη όπως τη μετρούν αργότερα οι λεκτικές συμβολικές δοκιμασίες. Παρ' όλ' αυτά, δύο μελετητές¹ βρήκαν συνάφεια (0,41) ανάμεσα στη συχνότητα της αναλογίας συμφώνων/φωνηέντων κατά τη βρεφική ηλικία και στους μετέπειτα δείκτες νοημοσύνης. Ακόμα, βρήκαν συσχέτιση (0,45) ανάμεσα στον τύπο των συμφώνων κατά τη βρεφική ηλικία και στο δείκτη νοημοσύνης, όταν τα παιδιά είχαν γίνει τεσσάρων χρόνων. Είναι ενδιαφέρον να αντιπαραθέσουμε σ' αυτό το ενδεικτικό εύρημα τη δουλειά του Ίρβιν², που συνέκρινε την επίδραση του επαγγέλματος των γονέων πάνω στον τύπο και τη συχνότητα των ήχων που παράγουν τα βρέφη. Ο Ίρβιν συγκρίνοντας παιδιά κατώτερων και ανώτερων κοινωνικών ομάδων βρήκε ότι μαθαίνουν τους ήχους με διαφορετικό ρυθμό. Στον τελευταίο χρόνο της βρεφικής ηλικίας, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές υπέρ της ομάδας του ψηλότερου κοινωνικού επιπέδου. Ακόμα, η ομάδα αυτή παρουσίαζε μεγαλύτερη ευαισθησία στις φωνητικές συχνότητες από την ηλικία των 18 μηνών. Αυτή η καινούρια περιοχή έρευνας φαίνεται να υπόσχεται πολλά και ίσως να διευκρινίσει το ρόλο που παίζει το κοινωνικό περιβάλλον πάνω στην πρώιμη μάθηση.

Πολύ ενδιαφέρουσα είναι η δουλειά του Νίσμπετ³, που μελέτησε την επίδραση του αριθμού των μελών της οικογένειας πάνω στο Δείκτη Νοημοσύνης, σε ένα δείγμα 5.000 παιδιών, στο Αμπερντέεν. Ένα από τα συμπεράσματά του ήταν ότι το περιβάλλον μιας πολυμελούς οικογένειας αποτελεί ανασταλτικό στοιχείο στην εξέλιξη της ομιλίας και ότι αυτή η λεκτική καθυστέρηση επηρεάζει τη γενικότερη νοητική εξέλιξη. Αυτό σημαίνει ότι μέρος της αρνητικής συσχέτισης ανάμεσα στο μέγεθος της οικογένειας και το Δείκτη Νοημοσύνης θα πρέπει να αποδοθεί στην ανασταλτική επίδραση του περιβάλλοντος πάνω στη γλωσσική ικανό-

τητα. Αργότερα, σε μια άλλη μελέτη, οι Σκοτ και Νίσμπετ¹¹ βρήκαν ότι η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στον αριθμό των αδερφών και στο Δείκτη Νοημοσύνης ήταν χαμηλότερη στις μη λεκτικές δοκιμασίες (τεστ) από ό,τι στις λεκτικές δοκιμασίες, πράγμα που επιβεβαιώνει ότι οι παραπάνω περιβαλλοντικές επιδράσεις μπορεί να εξακολουθούν να επηρεάζουν την απόδοση σ' αυτές τις δοκιμασίες ακόμα και στην ενήλικη ζωή. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι όσο πιο χαμηλή είναι η κοινωνικοοικονομική τάξη, τόσο πολυμελέστερη είναι η οικογένεια. Τα συμπεράσματα αυτά του Νίσμπετ ενισχύονται από τη δουλειά του Μίτσελ¹², σε μια ιδιαίτερα επινοητική και σημαντική μελέτη. Ο Μίτσελ συνέκρινε τις συνισταμένες της οργάνωσης των νοητικών ικανοτήτων σε δύο τελείως διαφορετικές κοινωνικά ομάδες. Βρήκε ότι η οργάνωση των νοητικών ικανοτήτων στη χαμηλή κοινωνικοοικονομική ομάδα ήταν πολύ λιγότερο διαφοροποιημένη. Γιατί η επίδραση που ασκούν οι λεκτικές σημασίες και η ευχέρεια του λόγου πάνω στον προτεινόμενο πρότυπο παράγοντα είναι ότι η απουσία διαφοροποίησης οφείλεται τουλάχιστον ενμέρει στον αυξημένο κορεσμό του γενικού παράγοντα με λεκτικά στοιχεία. Αυτό σημαίνει ότι η λεκτική ικανότητα στη χαμηλή κοινωνικοοικονομική ομάδα είναι μια εξαιρετικά γενικευμένη λειτουργία και επηρεάζει όλες τις νοητικές διεργασίες.

Σε παλιότερες έρευνές μου¹³, έδωσα μια σειρά από λεκτικές και μη λεκτικές δοκιμασίες νοημοσύνης σε περισσότερους από 370 νέους της εργατικής τάξης, με αντίστοιχο επάγγελμα και μορφωτικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι βαθμοί στις λεκτικές δοκιμασίες ήταν υπερβολικά χαμηλοί σε σχέση με τη βαθμολογία στις πιο δύσκολες μη λεκτικές δοκιμασίες. Η δεύτερη έρευνα περιλάμβανε συγκρίσεις με ομάδα μεσοαστών νέων από ιδιωτικά σχολεία, στην οποία δεν προέκυψαν οι ίδιες σχέσεις βαθμολογίας μεταξύ λεκτικών και μη λεκτικών δοκιμασιών, που παρατηρήθηκαν στην ομάδα της εργατικής τάξης.

Όλοι οι βαθμοί της ομάδας της εργατικής τάξης στις λεκτικές δοκιμασίες, με ελάχιστες εξαιρέσεις, ήταν γύρω από το μέσο όρο. Η επίδοση, όπως προέκυπτε από τα σχολικά αποτελέσματα, σχετιζόταν με τη βαθμολογία στις λεκτικές δοκιμασίες. Άλλος μελετητής¹⁴ συνέκρινε τους βαθμούς λεκτικών και μη λεκτικών δοκιμασιών νοημοσύνης μιας ομάδας εργαζόμενων σπουδαστών¹⁵ με τους αντίστοιχους βαθμούς ομάδας φοιτητών του πανεπιστημίου. Στις λεκτικές δοκιμασίες μόνο 8% των φοιτητών του τεχνικού κολλεγίου και 1,5% των εργαζόμενων σπουδαστών τεχνικών σχολών απέδωσε στο επίπεδο των φοιτητών του πανεπιστημίου, ενώ στις μη λεκτικές δοκιμασίες, 40% των φοιτητών του τεχνικού

κολεγίου και 12 των εργαζόμενων σπουδαστών βρέθηκαν να έχουν το ίδιο νοητικό επίπεδο με τους φοιτητές του πανεπιστημίου.

Οι μελέτες αυτές πάνω στη γλώσσα δείχνουν ότι το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το νοητικό δυναμικό και οπωσδήποτε ανεξάρτητο από τη μετρημένη με δοκιμασίες μη λεκτική νοημοσύνη, και ότι το διαφορετικό περιβάλλον επηρεάζει διάφορες πλευρές της δομής της γλώσσας και του λεξιλογίου. Είναι ακόμα φανερό ότι η γλωσσική επίδοση αποτελεί το θεμέλιο της εκπαιδευτικής επιτυχίας. Επίσης οι διακοινωνικές γλωσσολογικές διαφορές, που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στις ομάδες της εργατικής και της μεσαιάς τάξης, είναι πιθανό να μην αντιπροσωπεύουν απλώς διαφορές στο νοητικό δυναμικό, αλλά να είναι αποτελέσματα τελείως διαφορετικών τρόπων ομιλίας, που κυριαρχούν και χαρακτηρίζουν αυτές τις κοινωνικές τάξεις. Μια πιθανή ερμηνεία είναι η ακόλουθη: επειδή η οργάνωση των δύο τάξεων είναι τέτοια που να δίνεται διαφορετική έμφαση στο γλωσσικό δυναμικό, δημιουργούνται δύο τελείως διαφορετικές μορφές χρήσης της γλώσσας. Από τη στιγμή που υπάρχει η έμφαση ή η πίεση, οι μορφές του λόγου που προκύπτουν προσανατολίζουν όλο και περισσότερο τους ομιλητές προς συγκεκριμένους τύπους σχέσεων μεταξύ των αντικειμένων και των απόμων. Ο ρόλος της νοημοσύνης είναι να διευκολύνει τον ομιλητή να εκμεταλλεύεται με επιτυχία τις δυνατότητες που συμβολίζονται από τις κοινωνικά καθορισμένες γλωσσικές μορφές. Σ' αυτόν το γλωσσολογικό ντετερμινισμό, υπάρχουν εξαιρέσεις που προκύπτουν κάτω από ορισμένες περιοριστικές βιολογικές και ψυχολογικές συνθήκες. Στον κυρίαρχο και χαρακτηριστικό τρόπο ομιλίας της μεσαιάς τάξης, ο λόγος πιθανώς γίνεται αντικείμενο ιδιαίτερης αντιληπτικής δραστηριότητας και δημιουργείται μια θεωρητική στάση προς τις δομικές δυνατότητες της οργάνωσης των προτάσεων. Σε αυτό το είδος λόγου είναι δύσκολο να προβλεφθούν η δομή και η σύνταξη, που το κάθε άτομο θα χρησιμοποιήσει. Σ' αυτό το λόγο επίσης οι μορφικές δυνατότητες οργάνωσης των προτάσεων χρησιμοποιούνται για να διευκρινίσουν το νόημα και να το κάνουν σαφές. Αυτό το είδος λόγου θα το ονομάσουμε *επίσημη γλώσσα*¹⁶.

Αντίθετα με την επίσημη γλώσσα, ο λόγος των κατώτερων στρωμάτων της εργατικής τάξης χαρακτηρίζεται από ακαμψία της σύνταξης και από περιορισμένη χρήση των δομικών ικανοτήτων για την οργάνωση των προτάσεων. Έτσι, για τον κάθε ομιλητή, μπορεί κανείς με μεγάλη ευκολία να προβλέψει τα στοιχεία αυτού του λόγου. Είναι μορφή σχετικά συμπτωκωμένου λόγου, όπου ορισμένα νοήματα είναι περιορισμένα και η πιθανότητα επεξεργασίας τους μειωμένη. Μολονότι το περιεχόμενο αυτού

του λόγου δεν είναι προβλεπτό, το είδος του περιεχομένου, η δομική οργάνωση και η ονταξία μπορούν να προβλεφτούν με μεγάλη ευκολία. Τη χρήση αυτού του λόγου θα την ονομάσουμε κοινή γλώσσα. Όταν το άτομο μιλάει κοινή γλώσσα, χρησιμοποιεί το είδος του λόγου, όπου η ατομική επιλογή και η δυνατότητα συνδυασμών είναι πάρα πολύ περιορισμένες. Αντίθετα, στην περίπτωση της επίσημης γλώσσας, ο ομιλητής μπορεί να κάνει πολλές ατομικές επιλογές και συνδυασμούς. Δεν υποστηρίζω ότι αυτό συμβαίνει πάντοτε, απλώς υπογραμμίζω ότι υπάρχουν οι δυνατότητες. Η επίσημη γλώσσα διευκολύνει τη λεκτική επεξεργασία της υποκειμενικής πρόθεσης, ευαισθητοποιεί στις επιπτώσεις της ιδιαιτερότητας και της διαφοράς και υπογραμμίζει τις δυνατότητες που ενυπάρχουν σε μια πολύπλοκη εννοιολογική ιεραρχία για την οργάνωση της εμπειρίας. Στο κείμενο αυτό υποστηρίζω ότι αυτό δεν ισχύει για τα μέλη των κατώτερων στρωμάτων της εργατικής τάξης που περιορίζονται στη χρήση μιας κοινής γλώσσας. Κοινή γλώσσα, που μολονότι αποκλείει μεγάλο φάσμα λεκτικών δυνατοτήτων, προσφέρει πάντως μια μορφή λόγου που δεν προτρέπει τον ομιλητή να επεξεργάζεται λεκτικά τις υποκειμενικές του προθέσεις και τον προσανατολίζει σταδιακά σε περιγραφικές παρά αναλυτικές έννοιες. Επίσης, περιορίζει το είδος των ερεθισμάτων στα οποία ο ομιλητής μαθαίνει να αντιδρά με το λόγο.

Ολόκληρη αυτή η μελέτη βασίζεται στην πεποίθηση ότι το παιδί της μεσαίας τάξης μαθαίνει και τους δύο τρόπους γλωσσικής έκφρασης και τους χρησιμοποιεί ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο, ενώ το παιδί της κατώτερης εργατικής τάξης περιορίζεται στη χρήση της κοινής γλώσσας. Η κοινή γλώσσα παρατηρείται σε οποιαδήποτε κοινωνική δομή που ενισχύει την ταύτιση με τους άλλους, σε βάρος της σημασίας των εξατομικευμένων διαφορών. Έτσι, μορφές που μοιάζουν με κοινή γλώσσα παρατηρούνται σε ομάδες συνομήλικων παιδιών και εφήβων (ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη), μονάδες μαχητών στο στρατό, εγκληματικές ομάδες του υποκόσμου καθώς και αγροτικές ομάδες.

Θα εξεταστούν τώρα οι σχέσεις αυτών των δύο ειδών λόγου με την κοινωνική τάξη και την εκπαιδευτική επίδοση, μολονότι η έμφαση στη μελέτη αυτή δίνεται στις επιπτώσεις που έχει για μια κοινωνική ομάδα ο περιορισμός της στην κοινή γλώσσα.

Το παιδί της μεσοαστικής τάξης ή ανάλογου επιπέδου κοινωνικοποιείται μέσα σε μια τυπικά διαρθρωμένη δομή. Οι τρέχουσες αποφάσεις, που αφορούν το παιδί, καθορίζονται από την αποτελεσματικότητά τους να πραγματοποιήσουν μελλοντικούς στόχους, συγκινησιακούς και γνωστικούς. Η συμπεριφορά τροποποιείται και στρέφεται προς ένα

ξεκάθαρο σύνολο στόχων και αξιών που δημιουργούν ένα σταθερότερο σύστημα αμοιβής και τιμωρίας, αν και οι ψυχολογικές του επιπτώσεις μπορεί να ποικίλλουν από οικογένεια σε οικογένεια. Το μέλλον γίνεται αντιληπτό σε άμεση σχέση με την εκπαιδευτική και συναισθηματική ζωή του παιδιού. Κατά συνέπεια, το παιδί μεγαλώνει μέσα σε μια ταξινομημένη λογική δομή, όπου η συνολική του εμπειρία οργανώνεται από μικρή ηλικία. Μέσα στη μεσαία τάξη και στα αντίστοιχα κοινωνικά επίπεδα, αποθαρρύνεται η άμεση έκφραση των αισθημάτων και ιδιαίτερα των εχθρικών αισθημάτων. Ο λόγος μεσολαθεί ανάμεσα στην έκφραση του αισθήματος και στην κοινωνικά αποδεκτή αναγνώρισή του. Δίνεται δηλαδή αξία στη λεκτική έκφραση των αισθημάτων. Αυτό ισχύει σε όλες τις κοινωνίες, αλλά εδώ ο σημαντικός καθοριστικός παράγοντας είναι η οργάνωση των λέξεων και ο τύπος της γλώσσας που χρησιμοποιείται. 'Όχι απαραίτητα το μέγεθος του λεξιλογίου, αλλά ο βαθμός στον οποίο η κοινωνική έμφαση που δίνεται σε μια πλευρά της γλωσσικής δομής μεσολαθεί ανάμεσα στη σκέψη και το συναισθήμα. Η γλώσσα υπάρχει σε σχέση με την επιθυμία των ανθρώπων να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν. Κατά συνέπεια, ο τρόπος δόμησης της γλώσσας, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο σχετίζονται οι λέξεις και οι προτάσεις, παράγει μια ιδιαίτερη μορφή δόμησης του συναισθήματος και επομένως τα κυριότερα μέσα ανταπόκρισης και συναλλαγής με το περιβάλλον. «Από αυτή την άποψη, οι γλωσσικές ευκολίες και τα γλωσσικά εμπόδια έχουν τεράστια σημασία και πρέπει να μελετηθεί η αλληλεπίδρασή τους με μια σειρά από άλλους παράγοντες, που διευκολύνουν ή εμποδίζουν τη μετάδοση ιδεών και σχημάτων συμπεριφοράς. Επιπλέον, ο κοινωνιολόγος κατ' ανάγκη ενδιαφέρεται για τη συμβολική σημασία, από κοινωνικής πλευράς, των γλωσσολογικών διαφορών που παρουσιάζονται σε μια μεγάλη κοινότητα», γράφει ο Σαπίρ το 1946¹ και συνεχίζει με τα ακόλουθα: «Ο διαφορετικός τρόπος προφοράς, τα χαρακτηριστικά γυρίσματα της φράσης, οι ιδιωματικές εκφράσεις, η επαγγελματική ορολογία κάθε είδους, όλα αυτά συμβολίζουν τους πολύπλοκους τρόπους με τους οποίους δομείται η κοινωνία και είναι πολύ σημαντικά για να κατανοήσουμε την εξέλιξη των ατόμων και των κοινωνικών στάσεων». Και παρακάτω: «Η γλώσσα είναι ευρηματική (...), με την ευρύτερη έννοια ότι οι μορφές της μας προκαθορίζουν ορισμένους τρόπους παρατήρησης και ερμηνείας»^{1α}.

Όταν μια μητέρα της μεσαίας τάξης λέει στο παιδί της: «Θα προτιμούσα μάλλον να κάνεις λιγότερο θόρυβο, χρυσό μου», το παιδί έχει την τάση να υπακούει, γιατί προηγούμενη ανυπακοή μετά από παρόμοια

φράση, είχε οδηγήσει σε εκφράσεις αποδοκιμασίας ή ίσως μέτρα τιμωρίας. Οι καθοριστικές λέξεις σ' αυτή τη φράση, στις οποίες ανταποκρίνεται το παιδί, είναι «μάλλον» και «λιγότερο». Το παιδί έχει μάθει να διακρίνει τα έμμεσα νοήματα που περιέχει αυτό το είδος διατύπωσης και τις πολλές πιθανές παραλλαγές του σε αυτόν τον κόσμο του διαλόγου. Οι λέξεις «μάλλον» και «λιγότερο» μεταφράζονται αυτόματα από το παιδί της μεσαίας τάξης ως ενδείξεις της ανάγκης για άμεση ανταπόκριση. Αν όμως, η ίδια αυτή δήλωση απευθυνόταν προς ένα παιδί ανειδίκευτου εργάτη, το παιδί δε θα θεωρούσε ότι περιλαμβάνει ενδείξεις αναγκαστικής ανταπόκρισης. «Σκασμός» είναι ίσως καταλληλότερη αντίστοιχη ένδειξη¹. Φυσικά το «σκασμός» είναι εξίσου κατανοητό και από το παιδί της μεσαίας τάξης, αλλά αυτό που πρέπει να τονίσουμε εδώ είναι ότι το παιδί της μεσαίας τάξης έχει μάθει να κατανοεί και τα δύο είδη δήλωσης καθώς και τη διάκριση που υπάρχει ανάμεσά τους, σε αυτόν το λεπτά διαρθρωμένο κόσμο νοημάτων. Εδώ εξετάζουμε δύο είδη γλώσσας. Το παιδί της εργατικής τάξης έχει μάθει να ανταποκρίνεται μόνο στο ένα είδος, και μολονότι καταλαβαίνει και τα δύο, δεν μπορεί να διακρίνει αποτελεσματικά τις νοηματικές διαφορές τους. Επιπλέον, αν η πρώτη φράση είχε ειπωθεί από άτομο της μεσαίας τάξης προς ένα παιδί της εργατικής τάξης, το παιδί θα μετάφραζε την εντολή σε «σκασμός» και θα απέδιδε τη διαφορά των δύο διατυπώσεων στη διαφορά του κοινωνικού επιπέδου. Αυτό που δεν κατέχει και στο οποίο δεν μπορεί να ανταποκριθεί αυτόματα είναι η διαφορετική γλωσσική δομή της πρώτης πρότασης. Το παιδί της εργατικής τάξης πρέπει να μεταφράσει και άρα να μετατρέψει τη γλωσσική δομή της μεσαίας τάξης στη λογικά απλούστερη γλωσσική δομή της δικής του τάξης, για να καταλάβει το νόημα της πρότασης. Όταν δεν μπορεί να κάνει αυτή τη μετάφραση, δεν καταλαβαίνει και απορεί.

Στη μεσαία τάξη, η γλωσσική σχέση ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί είναι τέτοια που η προσωπική ταυτότητα της μητέρας, το «εγώ» της μητέρας, ο τρόπος που σκέφτεται και που οργανώνει τις αντιδράσεις της προς το περιβάλλον και τον εαυτό της, περνούν αρχικά μέσα από τις λεκτικές και όχι από τις εκφραστικές πλευρές της επικοινωνίας. Μικρές αλλαγές στη θέση των λέξεων και στη δομή των προτάσεων σημαίνουν σημαντικές αλλαγές στα συναισθήματα. Η πρώιμη γλωσσική σχέση ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί ουσιαστικά μεγιστοποιεί τη γνωστική και τη συγκινησιακή διαφοροποίηση και διάκριση και όχι τόσο τη συναισθηματική περιεκτικότητα και ταυτότητα. Ο λόγος δημιουργεί ένα πρότυπο από ερεθίσματα, στο οποίο προσαρμόζεται το παιδί, και κατά τη διάρ-

κεια της μάθησης αυτού του προτύπου, η αντίληψή του οργανώνεται, δομείται και ενισχύεται. Η αποτελεσματικότητα της κοινωνικοποίησής του αποκαλύπτεται κάθε φορά που μιλάει. Με αυτό τον τρόπο, το μέσο της επικοινωνίας ρυθμίζει τη συμπεριφορά του ώστε να ανταποκρίνεται σε μεγάλη ποικιλία συνθηκών. Οι απαντήσεις του παιδιού αμείβονται ή τιμωρούνται μέχρι να είναι το παιδί σε θέση να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του ανεξάρτητα από το πρότυπο των ενηλίκων. Το παιδί μαθαίνει την κοινωνική δομή και την ενδοπροβάλλει, όταν αρχίζει να πρωτομιλάει. Αυτή η διεργασία της υποταγής της συμπεριφοράς σε λεκτικά επεξεργασμένα νοήματα θα αποτελέσει σταδιακά το κύριο εργαλείο με το οποίο το παιδί, καθώς μεγαλώνει, ελέγχει τον εαυτό του, κατά τους Λούρια και Γιούντοβιτς²⁰. *Το είδος του αυτοελέγχου που πετυχαίνει εξαρτάται όλο και περισσότερο από τη μορφή του λόγου.*

Πρέπει να τονίσουμε ότι στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού της μεσαίας τάξης, δεν είναι ο τύπος των λέξεων ή το εύρος του λεξιλογίου που παίζουν καθοριστικό ρόλο, αλλά το γεγονός ότι το παιδί ευαισθητοποιείται σε μια συγκεκριμένη οργάνωση των λέξεων και των δομικών σχέσεων, που γίνεται το κυριότερο μέσο έκφρασης της διαφοράς και της ιδιαιτερότητας. Είναι το λεκτικά διαφοροποιημένο «εγώ» της μητέρας στο οποίο στρέφεται σταδιακά το παιδί και έτσι μαθαίνει να ανταποκρίνεται και να παράγει συγκεκριμένα γλωσσικά σήματα που συμβολίζουν την εξιτομικευμένη εμπειρία. Σε αυτή τη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας αποκτούνται πολλά συστατικά της εξέλιξης. Το συναίσθημα διαφοροποιείται, συγκεκριμενοποιείται και σταθεροποιείται, συνδεόμενο μέσω της γλώσσας με ένα ευρύ φάσμα σημείων αναφοράς. Και η νόηση τροποποιείται από το χαρακτήρα αυτών των σημείων αναφοράς. Αυτού του είδους η εξέλιξη αναστέλλει την άμεση έκφραση του συναισθήματος, άρα και την παρορμητική συμπεριφορά. Ανοίγεται ο δρόμος για τον έλεγχο της συμπεριφοράς με λεκτικά μέσα, πράγμα που μεγιστοποιεί τη δυνατότητα λογικής κατάταξης και χειρισμού. Παράλληλα, προωθείται και η ευαισθητοποίηση σε μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνικής σχέσης. Οι σημαντικές πλευρές της κοινωνικής σχέσης σηματοδοτούνται κυρίως από δομικές αλλαγές στο λόγο, σε συνάρτηση με μια ορισμένη μορφή εκφραστικού συμβολισμού, όπου χρησιμοποιείται ένα λεπτά διαβαθμισμένο συναίσθημα για τη διάκριση νοημάτων μέσα και ανάμεσα στις διαδοχές του λόγου. Το συναίσθημα δηλαδή μεταμορφώνεται από τη διεργασία του λόγου και η διεργασία του λόγου προσφέρει τη δυνατότητα έκφρασης ατομικών διαφορών μέσα από τη δομή του. Η διεργασία αυτή ενισχύεται κάθε φορά που το παιδί απευθύνεται σε ένα ενήλικο

πρότυπο. Ανάμεσα στο παιδί και το περιβάλλον του δημιουργείται μια ένταξη γενεσιουργός του λόγου, που σκοπό της έχει να χαρακτηρίσει με σχετική ακρίβεια αυτό που προκαλεί το λόγο. Έτσι, η επίγνωση της διαφοράς και της ιδιαιτερότητας γίνεται πιο έντονη, ενώ παράλληλα τα αντικείμενα αποκτούν πλουσιότερη σημασία. Η σχέση ανάδρασης, ανάμεσα στο αποτέλεσμα του τρόπου ορισμού και του οριζόμενου, παράγει τη δική της δυναμική. Το παιδί προσανατολίζεται στην αναζήτηση, εξερεύνηση και σταθεροποίηση των σχέσεων. Το πρόβλημα για το παιδί, από πολύ μικρή ηλικία, μετατίθεται σταδιακά από τη λέξη, ως σημείο αναφοράς (που είναι θέμα λεξιλογίου), στις σχέσεις μέσα και ανάμεσα στα σημεία αναφοράς. Όπως υπέδειξε ο Λούρια²¹, ο λόγος δεν υποδεικνύει απλώς τις αντιστοιχίες στο περιβάλλον, αλλά προσδίνει διαφοροποίηση, αφαίρεση και γενίκευση στα προσλαμβανόμενα σήματα και τα σχετίζει με ορισμένες κατηγορίες. Ο προσανατολισμός αυτός καθοδηγείται και ρυθμίζεται από ένα πρότυπο λόγου που θέτει συνεχώς, και από πολύ μικρή ηλικία, στη διάθεση του παιδιού μια γλωσσική δομή, που διευκολύνει αυτή τη μετάθεση από την ουσία στη διεργασία. Δημιουργείται μια δυναμική αλληλεπίδραση: η πίεση για προφορική και εξατομικευμένα έκφραση των συναισθημάτων συνδυάζεται με τις επιπτώσεις της δομής του λόγου για να καθορίσουν τη φύση τών ενδείξεων στις οποίες ανταποκρίνεται το παιδί και έτσι να το στρέψουν σταδιακά προς ένα συγκεκριμένο είδος μάθησης.

Η συγκινησιακή ένταση, που πηγάζει από την ανάγκη λεκτικής έκφρασης και διασαφήνισης των προθέσεων, σε συνδυασμό με τα μέσα που κάνουν δυνατή την πραγματοποίησή της, διευρύνει το σύστημα των σχέσεων μέσα στις οποίες λειτουργεί το παιδί. Το εκθέτει σ' ένα ευρύ φάσμα πιθανής μάθησης, αυξάνοντας έτσι τις γνωστικές και συναισθηματικές διακρίσεις. Όταν η υποκειμενική πρόθεση γίνεται σχετική και είναι αρκετά αναπτυγμένη, ο αριθμός των σημείων αναφοράς, που ρυθμίζουν την αντίδραση του ατόμου προς ένα άλλο άτομο, αυξάνεται σημαντικά. Η αυξημένη ευαισθησία στα κίνητρα του ίδιου και των άλλων διευκολύνει τη δημιουργία ενός χαμηλού ορίου ανοχής της ενοχής. Έτσι ο λογικός έλεγχος και ο χειρισμός της επιβεβλημένης ενοχής θα αποτελέσουν τα κυριότερα μέσα που έχει στη διάθεσή της η μητέρα της μεσαίας τάξης για να διδάξει στο παιδί της πειθαρχία. Τα μέσα αυτά ενισχύουν τη διεργασία της εξατομικεύσης και μεταθέτουν την προσοχή από τις συνέπειες ή τα αποτελέσματα στην πρόθεση²², και από την πράξη στις διεργασίες που βρίσκονται πίσω απ' αυτήν. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το είδος της συμπεριφοράς, για την οποία μλήσαμε μέχρι τώρα, προκαλείται

αρχικά και διατηρείται κυρίως από την εξελισσόμενη γλωσσική σχέση, πριν φτάσει το παιδί στο σχολείο, προτού εμφανιστούν οι επίσημες απαιτήσεις της κοινωνικής δομής.

Ένας από τους στόχους της μεσοαστικής οικογένειας είναι να διαμορφώσει ένα παιδί προσανατολισμένο σε ορισμένες αξίες, αλλά ατομικά διαφοροποιημένο μέσα στα πλαίσιά τους. Το παιδί γεννιέται σ' ένα περιβάλλον όπου το αντιμετωπίζουν ως άτομο με δικά του δικαιώματα. Έχει δηλαδή συγκεκριμένη κοινωνική υπόσταση. Αυτή η πρώιμη διεργασία της εξατομίκευσης επιτυγχάνεται με δύο σημαντικές διαδικασίες. (α) Την προσεκτική παρακολούθηση του παιδιού εκ μέρους των γονιών, έτσι ώστε τα λεπτά στάδια της εξέλιξης και η παρουσία νέων σχημάτων συμπεριφοράς να αποτελούν αντικείμενο προσοχής και σχολιασμού. (β) Το γεγονός ότι η αναγνώριση και επικοινωνία γίνεται σε μια γλωσσική δομή με ευρεία χρήση των προσωπικών ιδιαιτεροτήτων, τις οποίες μαθαίνει το παιδί με τη σειρά του να χρησιμοποιεί. Το περιβάλλον του παιδιού είναι τέτοιο, που από την αρχή το εύρος και η έκφραση των διαφοροποιημένων προφορικών αντιδράσεων προωθούνται από την κοινωνική δομή. Δημιουργείται ένας «άμεμπτος» κύκλος που ενισχύεται συνεχώς, γιατί η μητέρα επαυξάνει και επεξεργάζεται τις εμβρυϊκές δηλώσεις που κάνει το παιδί για να χαρακτηρίσει τον εαυτό του. Κατά συνέπεια, όσο πιο διαφοροποιημένη είναι η εμπειρία του παιδιού, τόσο μεγαλύτερη η ικανότητά του να διαφοροποιεί και να μετατρέπει σε έννοιες τα αντικείμενα του περιβάλλοντός του. Αυτό φυσικά αποτελεί μέρος της διεργασίας κοινωνικοποίησης για κάθε παιδί, αλλά είναι η μορφή των καθιερωμένων σχέσεων που έχει αποφασιστική σημασία, γιατί η μορφή καθορίζει τα πιθανά επίπεδα συγκρότησης των εννοιών.

Μερικά παιδιά μπορεί να ωφεληθούν περισσότερο από ένα τέτοιο περιβάλλον για άλλους λόγους, όπως π.χ. ψυχολογικούς, αλλά το περιβάλλον αυτό προσφέρει στο παιδί τα μέσα για να χρησιμοποιήσει και να εκμεταλλευτεί τα οφέλη της επίσημης εκπαιδευτικής μόρφωσης.

Το σχολείο είναι θεσμός όπου κάθε θέμα του παρόντος σχετίζεται με το μακρινό μέλλον και συνεπώς δεν υπάρχει σοβαρή σύγκρουση προσδοκιών ανάμεσα στο σχολείο και στο παιδί της μεσαίας τάξης. Το παιδί έχει αναπτύξει ένα φάσμα χρόνου προσμονής, που του επιτρέπει να σχετίζει λογικά τις τρέχουσες δραστηριότητές του με το μέλλον. Υπάρχει πολύ μικρή σύγκρουση ανάμεσα στις αξίες του δασκάλου και του παιδιού και (πράγμα πιο σημαντικό) το παιδί είναι προδιατεθειμένο να δεχτεί και να ανταποκριθεί στη γλωσσική δομή της σχολικής επικοινωνίας. Το σχολείο έχει σκοπό να βοηθήσει την ανάπτυξη της συνειδητοποίησης του εαυτού

και τη γνωστική και συγκινησιακή διάκριση, επίσης αναπτύσσει και ενθαρρύνει τις έμμεσες σχέσεις. Υπάρχει στο παιδί επιθυμία χρήσης και χειρισμού των λέξεων, με προσωπική παρέμβαση στον ορισμό ή τη μεταλλαγή τους, επιθυμία που διευκολύνει τη διδασκαλία της γλώσσας (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία). Το παιδί της μεσαίας τάξης είναι προδιατεθειμένο να ταξινομεί τις συμβολικές σχέσεις και (πράγμα που είναι ακόμα πιο σημαντικό) να διακρίνει και να κατατάσσει νέες σχέσεις. Το επίπεδο της περιέργειάς του είναι ψηλό. Υπάρχει συμμόρφωση προς την εξουσία και αποδοχή του ρόλου του δασκάλου, ανεξάρτητα από την ψυχολογική σχέση με την προσωπικότητά του. (Αυτό δε σημαίνει ότι δεν πρόκειται να εμφανιστούν κατά καιρούς και συναισθήματα αντίδρασης.) Το παιδί της μεσαίας τάξης είναι σε θέση να χειριστεί και τις δύο γλώσσες, τόσο τη γλώσσα ανάμεσα στους κοινωνικά ίσους (ομάδες όμοιων ομηλικών), που πλησιάζει την κοινή γλώσσα, όσο και την επίσημη γλώσσα. Έτσι το παιδί μαθαίνει πώς να συμπεριφέρεται σ' ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών καταστάσεων. Τέλος, το σχολείο είναι ένας σημαντικός και κοινωνικά παραδεκτός χώρος, όπου το παιδί μπορεί να αναπτύξει την αυτοεκτίμησή του. Έτσι, η κοινωνική δομή του σχολείου, τα μέσα και οι στόχοι της εκπαίδευσης δημιουργούν ένα πλαίσιο στο οποίο το παιδί της μεσαίας τάξης μπορεί να ανταποκριθεί, να το αποδεχτεί και να το εκμεταλλευτεί.

• • •

Η δομή της οικογένειας των κατώτερων στρωμάτων της εργατικής τάξης είναι λιγότερο επίσημα οργανωμένη από της μεσοαστικής οικογένειας σε σχέση με την εξέλιξη του παιδιού. Μολονότι η εξουσία μέσα στην οικογένεια είναι σαφής, δεν είναι οι αξίες της εκείνες που δημιουργούν το προσεκτικά ταξινομημένο περιβάλλον, χωρικά και χρονικά, μέσα στο οποίο ζει το παιδί της μεσαίας τάξης. Η άσκηση της εξουσίας δεν εξαρτάται από ένα σταθερό σύστημα αμοιβής και τιμωρίας, αλλά μπορεί συχνά να φαίνεται αυθαίρετη. Ο συγκεκριμένος χαρακτήρας των μακροπρόθεσμων στόχων έχει την τάση να αντικαθίσταται από ασαφείς γενικεύσεις για το μέλλον, όπου η τύχη, κάποιος φίλος ή συγγενής παίζουν σημαντικό ρόλο από την αυστηρή επεξεργασία των πιθανοτήτων. Έτσι, οι δραστηριότητες του παρόντος ή του κοντινού μέλλοντος έχουν μεγαλύτερη αξία από ό,τι η σχέση της τρέχουσας δραστηριότητας με την πραγματοποίηση μακρινών στόχων. Το σύστημα των προσδοκιών ή το χρονικό φάσμα της προσμονής είναι βραχύτερα, πράγμα που δημιουργεί διαφο-

ρετικές προτιμήσεις, στόχους και δισαφέσκειες. Αυτό το περιβάλλον περιορίζει την αντίληψη που έχει το αναπτυσσόμενο παιδί για το χρόνο. Οι απολαβές και οι αποστερήσεις του παρόντος γίνονται απόλυτες απολαβές ή απόλυτες αποστερήσεις, γιατί δεν έχει αναπτυχθεί η αίσθηση της συνέχειας του χρόνου, πάνω στην οποία θα προβληθεί η τρέχουσα δραστηριότητα. Αντίθετα με τη μεσαία τάξη, η αναβολή της άμεσης ευχαρίστησης για χάρη μιας μελλοντικής ικανοποίησης είναι δύσκολη. Κατά συνέπεια, στην εργατική τάξη παρατηρείται ένα πιο ασταθές σχήμα συγκινησιακής και εκφραστικής συμπεριφοράς.

Στα κατώτερα στρώματά της εργατικής τάξης, η γλωσσική σχέση ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί είναι διαφορετική. Πρόκειται για μια λεκτική μορφή, όπου στην αρχή οι προσωπικοί χαρακτηρισμοί γίνονται μέσα από εκφραστικό συμβολισμό, δηλαδή είτε μη λεκτικά ή μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρει μια περιορισμένη γλωσσική δομή. Η σχέση του παιδιού με τη μητέρα του είναι άμεση. Η στρατηγική αναφορά του παιδιού δεν είναι η γλώσσα της μητέρας, γιατί η προσωπική ιδιαιτερότητα, το «εγώ» της μητέρας της εργατικής τάξης σηματοδοτείται κυρίως μέσα από τον εκφραστικό συμβολισμό που δεν αναφέρεται παρά μόνο στην ίδια. Με άλλα λόγια, η υποκειμενική πρόθεση δεν είναι λεκτικά σαφής ή επεξεργασμένη. Το παιδί μαθαίνει από νωρίς να αντιδρά και να ανταποκρίνεται σε ενδείξεις που έχουν άμεση σχέση με την κατάσταση. Έτσι, είναι μια μορφή επικοινωνίας που μεγιστοποιεί την άμεση εμπειρία της συγκινησιακής συμμετοχής και όχι μια λεκτικά ελεγχόμενη συγκινησιακή και γνωστική διαφοροποίηση. Το παιδί της εργατικής τάξης είναι ευαίσθητοποιημένο σε μια μορφή χρήσης της γλώσσας τελείως διαφορετική από του παιδιού της μεσαίας τάξης²³.

Τα χαρακτηριστικά αυτής της γλωσσικής χρήσης είναι:

- 1) Σύντομες, γραμματικά απλές, συχνά ημιτελείς προτάσεις με φτωχή συντακτική μορφή.
- 2) Απλή και επαναλαμβανόμενη χρήση συνδέσμων (έτσι, τότε, και, γιατί).
- 3) Σπάνια χρήση δευτερευουσών προτάσεων για το διαχωρισμό των αρχικών κατηγοριών του κύριου θέματος.
- 4) Ανικανότητα διατήρησης του ίδιου θέματος σε μια διαδοχή προτάσεων, πράγμα που δημιουργεί ασύνδετο πληροφοριακό περιεχόμενο.
- 5) Άκαμπτη και περιορισμένη χρήση επιθέτων και επιρρημάτων.
- 6) Οι απρόσωπες αντωνυμίες χρησιμοποιούνται σπάνια ως υποκείμενα υποθετικών φράσεων ή προτάσεων.

7) Συχνή χρήση δηλώσεων, όπου η αιτία και το συμπέρασμα συγχέονται στην παραγωγή μιας κατηγορηματικής δήλωσης.

8) Μεγάλος αριθμός δηλώσεων ή φράσεων που αναφέρονται στην προηγούμενη διαδοχή του λόγου (π.χ. «Έτσι δεν είναι;» «Κατάλαβες;», «Για φαντασού.») Αυτή η διεργασία ονομάζεται «συμπλάσχουσα κυκλικότητα»

9) Συχνά παρατηρείται ατομική επιλογή από μια ομάδα ιδωματικών προτάσεων.

10) Ο προσωπικός χαρακτηρισμός υπονοείται από την οργάνωση των προτάσεων είναι γλώσσα με υπονοούμενες σημασίες.

Μερικά από τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορεί να παρατηρηθούν κατά καιρούς σε κάθε γλωσσική μορφή, αλλά ο όρος κοινή γλώσσα αναφέρεται μόνο στη μορφή εκείνη της επικοινωνίας όπου εμφανίζονται όλα αυτά τα χαρακτηριστικά. Μπορούμε να μιλήσουμε για προσέγγιση στην κοινή γλώσσα, εφόσον δεν παρατηρούνται άλλα χαρακτηριστικά (βλέπε *επίσημη* γλώσσα, σημ. 16). Αυτά τα χαρακτηριστικά αλληλεπιδρούν σωρευτικά και αλληλενισχύονται εξελικτικά. Έτσι, η αποτελεσματικότητα του καθενός εξαρτάται από την παρουσία των άλλων. Αυτή η χρήση της γλώσσας δεν είναι απαραίτητως το αποτέλεσμα περιορισμένου λεξιλογίου, αλλά πηγάζει από την ευαισθησία προς έναν ορισμένο τρόπο οργάνωσης των εμπειριών και ανταπόκρισης προς αυτές. Έτσι, ένα παιδί 4 χρόνων, που προέρχεται από την εργατική τάξη κι ένα συνομήλικό του παιδί από τη μεσαία τάξη μπορεί να έχουν ακριβώς το ίδιο λεξιλόγιο, αλλά ο τρόπος που συνδυάζουν τις λέξεις που ξέρουν θα είναι διαφορετικός²⁴.

Η σύντομη, γραμματικά απλή και συντακτικά αδύναμη πρόταση, που αποτελεί την τυπική μονάδα της κοινής γλώσσας, δε διευκολύνει τη μετάδοση ιδεών και σχέσεων που απαιτούν ακριβή γλωσσική διατύπωση. Αυτή η μορφή χρήσης της γλώσσας καλλιεργείται συνεχώς από τα πρώτα χρόνια εκμάθησης της ομιλίας και καθώς δε μαθαίνει το παιδί άλλες δυνατότητες, έχει υποκειμενικά ελάχιστη ή και καθόλου εμπειρία του τι είναι ανεπαρκής χαρακτηρισμός. Όταν μάλιστα στο χρήστη της κοινής γλώσσας προτείνεται ένας πιο κατάλληλος γλωσσικός σχηματισμός, εκείνος μπορεί να επιμείνει ότι ακριβώς αυτό εννοούσε. Η αναδιατύπωση αντιπροσωπεύει χαρακτηρισμό δεύτερου βαθμού (εκείνου της *επίσημης* γλώσσας), ξένο προς τον αρχικό ομιλητή που θα προσπαθήσει να μειώσει το δεύτερο βαθμό σε πρώτο. Όταν αυτό δεν είναι δυνατό, ο δεύτερος βαθμός θα θεωρηθεί άχρηστος, άσχετος, ίσως ανόητος ή ο ακροατής δε θα καταλάβει περί τίνος πρόκειται²⁵.

Εξαιτίας της απλής κατασκευής των προτάσεων και του γεγονότος ότι δεν επιτρέπει η κοινή γλώσσα τη χρήση συνδέσμων (που είναι σημαντικοί λογικοί διανομείς του νοήματος και της αλληλουχίας), η λογική τροποποίηση και ο τονισμός μπορούν να αποδοθούν μόνο με γλωσσολογικά ακατέργαστο τρόπο.²⁶ Τούτο επηρεάζει αναγκαστικά το μέγεθος και το είδος της ολοκληρωμένης σκέψης.²⁷ Μειώνονται οι λειτουργίες του ρηματικού προγραμματισμού. Καθώς η χρήση των επιθέτων και των επιρρημάτων είναι περιορισμένη και άκαμπτη, οι ατομικοί χαρακτηρισμοί των αντικειμένων (ουσιαστικά) και οι ιστομικές τροποποιήσεις των διεργασιών (επιρρήματα) μειώνονται σημαντικά. Επειδή η εκλογή είναι περιορισμένη, τα επίθετα και τα επιρρήματα λειτουργούν σαν κοινωνικά ατού, με τα οποία μπορούν να γίνονται οι ατομικοί χαρακτηρισμοί. Αυτό μειώνει σημαντικά τη λεκτική επεξεργασία του χαρακτηρισμού, που αποκτά νόημα με τον εκφραστικό συμβολισμό.²⁸

Συχνά, μια δήλωση χρησιμοποιείται συγχρόνως για αίτιο και για συμπέρασμα. Η αιτία συγχέεται με το συμπέρασμα στην παραγωγή μιας κατηγορηματικής δήλωσης. Αν η κατηγορηματική δήλωση αποτελούσε μέρος της *επίσημης* γλώσσας, θα γινόταν σε άλλο σημείο της ομιλίας. Στην κοινή όμως γλώσσα όπου αυτή η σύγχυση παρατηρείται συχνά, το κύρος ή η νομιμότητα της δήλωσης αντλείται από τη μη λεκτική κοινωνική σχέση (όπως από το γονιό προς το παιδί, από τον αρχηγό προς το μέλος της ομάδας) και όχι από αιτιολογημένες αρχές.²⁹ Η κατηγορηματική δήλωση χρησιμοποιείται για να προκαλέσει την άμεση διακοπή μιας συμπεριφοράς ή το άμεσο ξεκίνημα μιας νέας συμπεριφοράς. Όταν αυτή η μορφή επικοινωνίας γίνεται ανάμεσα σε γονιό και παιδί, οι λόγοι στους οποίους στηρίζεται ο γονιός για να ζητήσει την αλλαγή της συμπεριφοράς δεν εκφράζονται ή αναφέρονται σύντομα, και έτσι δεν πραγματοποιείται ένα ολόκληρο φάσμα πιθανής συμπεριφοράς και (ακόμα πιο σημαντικό) μάθησης. Εξίσου σημαντικές με τις γνωστικές είναι και οι κοινωνικές επιπτώσεις. Γιατί, αν η κατηγορηματική δήλωση αμφισβητηθεί από το παιδί, καθώς αιτία της δήλωσης είναι η εξουσία, η αμφισβήτηση θα προκαλέσει αμέσως μια άλλη τυπική δήλωση «Γιατί στο λέω, εγώ», «Γιατί είμαι πατέρας σου». Δηλαδή αμφισβητώντας, το παιδί αυτόματα αρνιέται την εξουσία ή το κύρος που καθορίζουν τη μορφή της σχέσης, πράγμα που μετατρέπει την κοινωνική σχέση σε συναισθηματικού τύπου σχέση. Όταν όμως χρησιμοποιείται η *επίσημη* γλώσσα, οι αιτιολογίες τείνουν να ξεχωρίζουν από τα συμπεράσματα. Οι αιτιολογίες μπορούν να αμφισβητηθούν ως ανεπαρκείς ή ακατάλληλες, κι αυτό ίσως οδηγήσει στην εξεύρεση νέων αιτιολογήσεων ή στην εκτενέστερη ανά-

πτύξη των αρχικών. Όταν χρησιμοποιείται η *επίσημη* γλώσσα, στη σχέση με την εξουσία μεσολαβεί η λογική και η κατώληξη με την κατηγορηματική δήλωση εμφανίζεται σε διαφορετικό σημείο της εκφραζόμενης συμπεριφοράς και ίσως και σε διαφορετική κατάσταση ανάλογα με τις επιπτώσεις των αιτιολογήσεων που δόθηκαν για την υποστήριξη του συμπερασματος. Στην *κοινή* γλώσσα, η συχνότητα της κατηγορηματικής δήλωσης με την εξάρτηση της αιτιολογίας από αυτή, ενισχύει το προσωπικό στοιχείο σε βάρος της λογικής, περιορίζει το φάσμα της συμπεριφοράς και της μάθησης και δημιουργεί ορισμένα είδη αντίδρασης και ευαισθησίας προς την εξουσία.

Μια *κοινή* γλώσσα περιέχει πολλές ιδιωματικές, παραδοσιακές φράσεις, από τις οποίες μπορεί να διαλέξει το άτομο. Ο χρήστης της *κοινής* γλώσσας, αντί να μάθει να δημιουργεί μια γλωσσική χρήση μέσα από την οποία θα μπορεί να *επιλέξει* στοιχεία για να εκφράσει τα προσωπικά του αισθήματα, έχει την τάση να συνδέει τα συναισθήματά του με κοινωνικές κοινοτοπίες που μεγιστοποιούν την αλληλεγγύη των κοινωνικών σχέσεων, σε βάρος της λογικής δομής της επικοινωνίας και της συγκεκριμενοποίησης των αισθημάτων. Γιατί οι παραδοσιακές φράσεις, οι ιδιωματισμοί κτλ. λειτουργούν σε χαμηλό περιστασιακό βαθμό γενίκευσης, όπου συγκεκριμένα, οπτικά και απτικά σύμβολα χρησιμοποιούνται για να μεγιστοποιήσουν το συγκινησιακό και όχι τον λογικό αντίκτυπο. Στην *κοινή* γλώσσα, ο προσωπικός χαρακτηρισμός δημιουργεί μια γλώσσα υπονοούμενου νοήματος¹⁰. Ο προσωπικός χαρακτηρισμός γίνεται κυρίως μέσα από τον εκφραστικό συμβολισμό ή μέσα από επιλογή των δυνατοτήτων που προσφέρει η *κοινή* γλώσσα. Με άλλα λόγια, γίνεται σπάνια μέσω της γλώσσας. Γιατί η *κοινή* γλώσσα είναι κυρίως όργανο για την έκφραση *κοινωνικών* και όχι *προσωπικών* χαρακτηρισμών. Αν εξετάσουμε τα χαρακτηριστικά της γλώσσας, θα δούμε ότι τα ίδια τα μέσα επικοινωνίας δεν επιτρέπουν ή ακόμα και αποθαρρύνουν τις ατομικά διαφοροποιημένες γνωστικές και συγκινησιακές αντιδράσεις. Αυτό δε σημαίνει ότι όσοι χρησιμοποιούν αυτή τη γλώσσα επικοινωνούν με τελείως ομοιόμορφο τρόπο, γιατί το δυναμικό μιας *κοινής* γλώσσας παρέχει πλουσιότητες δυνατότητες, αλλά δεν ενθαρρύνει τον ομιλητή να εκφράζει λεκτικά τις σχέσεις του με το περιβάλλον. Ο προσωπικός χαρακτηρισμός πραγματοποιείται με τον εκφραστικό συμβολισμό που προσφέρει αμεσότητα στην επικοινωνία, μαζί με μια συγκεκριμένη γλωσσική μορφή, που κατευθύνει τον ομιλητή προς χαλαρή αιτιολόγηση και προς έννοιες περιγραφικές και όχι αναλυτικές. Η μεσολαβητική αυτή διεργασία οδηγεί το παιδί σε συγκεκριμένη σχέση με τα αντικείμενα του περιβάλλοντος και έτσι σε ένα

επίπεδο μάθησης διαφορετικό από εκείνο που συννοθεύει την επίσημη γλώσσα. Στην επίσημη γλώσσα το νόημα είναι λογικά εκφρασμένο και λεπτά διαφοροποιημένο, ενώ στην κοινή γλώσσα το νόημα υπονοείται και είναι ελάχιστα διαφοροποιημένο. Με τον όρο «διαφοροποιημένο» δεν εννοούμε απλώς το πλήθος των αντικειμένων που έχουν υποστεί νοητική επεξεργασία ή αποκτήσει σημασίες, αλλά τη λογική τάξη της επεξεργασίας ή της σημασίας, το πρότυπο δηλαδή των σχέσεων που προκαλούν και καθορίζουν τη γλωσσική αντίδραση.

Όταν το παιδί μαθαίνει μια κοινή γλώσσα, μαθαίνει να αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες που συμβολίζονται στη γλώσσα με έναν ορισμένο τρόπο. Η γλώσσα δε θεωρείται σύνολο από δυνατότητες που μπορούν να διαμορφωθούν κατάλληλα και διακριτικά, ευνοώντας την εξέλιξη μιας μοναδικής ατομικής εμπειρίας. Η γλώσσα δεν είναι το μέσο για να εκφραστεί λεκτικά και με σχετική ακρίβεια η εμπειρία της ιδιαιτερότητας και της διαφοράς. Αντίθετα, με την κοινή γλώσσα το παιδί από μικρή ηλικία επικοινωνεί σε μια γλωσσική μορφή που μεγιστοποιεί τα μέσα παραγωγής συμβόλων κοινωνικών κυρίως και όχι ατομικών. Και φυσικά το μέσο επικοινωνίας ενισχύει έντονα την αρχική, κοινωνιογενή προτίμηση γι' αυτήν την πλευρά της γλωσσικής χρήσης. Πρόκειται για γλωσσική χρήση που ενθαρρύνει την αμεσότητα συναλλαγής, την προτίμηση της περιγραφής παρά της ανάλυσης, τη γλωσσική μορφή όπου ό,τι δε λέγεται είναι εξίσου σημαντικό και συχνά σημαντικότερο από εκείνο που λέγεται¹¹.

Υποστηρίχτηκε ότι ο αριθμός και ο τύπος των νέων σχέσεων που έχει στη διάθεσή του το άτομο είναι περιορισμένοι εξαιτίας της ευαισθησίας, που έμαθε να έχει, προς τις περιγραφικές και γενικές έννοιες. Εξίσου σημαντικό όμως είναι και το γεγονός ότι ένα συγκεκριμένο σύμπλεγμα σχέσεων δεν έχει μεγάλη σημασία για τον ομιλητή. Πρόκειται για σχέσεις που δημιουργούνται όταν λαμβάνεται υπόψη η υποκειμενική πρόθεση που αναφέρεται στη σκέψη και τον αναλογισμό των κινήτρων του εαυτού και των άλλων. Όταν γίνονται τέτοιες δηλώσεις, είναι περιορισμένες και γενικές. Σύμφωνα με τη θεωρία των πληροφοριών, οι σχέσεις αυτές δεν είναι επαρκώς κωδικοποιημένες, όχι γιατί δε διατίθενται οι κατάλληλες λέξεις, αλλά γιατί δεν υπάρχει η πίεση να μετατραπεί το συναίσθημα σε λεκτικά επεξεργασμένο και έκδηλο νόημα. Πιο πάνω κάναμε την υπόθεση ότι η αυξημένη ευαισθητοποίηση στα κίνητρα του εαυτού και των άλλων διευκολύνει την ανάπτυξη ενός χαμηλού ορίου ενοχής, αυξάνει τον αριθμό των αναφορών, που καθορίζουν μια κοινωνική σχέση, και ανοίγει το δρόμο για τον έλεγχο της συμπεριφοράς με τη δημιουργία της ενοχής.

Η χρήση της κοινής γλώσσας, που ελαχιστοποιεί τη λεκτική έκφραση και την επεξεργασία της υποκειμενικής πρόθεσης, αυξάνει την αντοχή στην ενοχή¹. Αυτό δε σημαίνει ότι η τιμωρία είναι άδικη, αλλά ότι τα αισθηματικά ενοχής αποσυνδέονται από την έννοια του σφάλματος. Έτσι, η ίδια συμπεριφορά είναι πιθανό να επαναληφθεί και φαίνεται ότι δημιουργείται μια ιδιαίτερη στάση απέναντι στην τιμωρία. Δεν υποστηρίζουμε ότι η χρησιμοποίηση ακριβέστερων όρων θα μπορούσε από μόνη της να αναστείλει την προτιθέμενη πράξη, αλλά ότι η πράξη θα συνοδεύεται από ψυχολογικές καταστάσεις, που θα απουσίαζαν ίσως αν το παιδί μιλούσε επίσημη γλώσσα. Οι ψυχολογικές αυτές καταστάσεις μπορεί να παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της τιμωρίας, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και τη μορφή της.¹¹

Συναφές με το γεγονός ότι η υποκειμενική πρόθεση δεν κωδικοποιείται επαρκώς σε μια κοινή γλώσσα είναι το κάπως παράδοξο αποτέλεσμα, παρ' όλη τη ζεστασιά και τη ζωτικότητα, που συχνά συνοδεύουν αυτό το είδος του λόγου, η προφορική γλώσσα παραμένει απρόσωπη, με την κυριολεκτική σημασία του όρου. Παρ' όλο το περιορισμένο λεξιλόγιο, είναι δυνατό να δημιουργηθεί εξατομικευμένος λόγος, αλλά η ευαισθησία που προκαλείται από την κοινή γλώσσα, καθιστά ακατάλληλη τέτοιου είδους εξατομίκευση. Η έλλειψη του προώπικου στοιχείου ανοίγει το δρόμο προς μια μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς που ελέγχεται από άκαμπτη, σαφή, αυταρχική κοινωνική δομή, όπου η ιεραρχική θέση, ο ρόλος, η ηλικία και οι παραδοσιακές σχέσεις ανάμεσά τους μεταβάλλονται σε στρατηγικά σήματα προσανατολισμού. Αυτή η κοινωνική δομή διοχετεύει και εστιάζει το σχετικά διάχυτο συγκινησιακό δυναμικό, που η ίδια η χρήση της γλώσσας βοηθάει να δημιουργηθεί. Έτσι γίνεται πιο έντονη η υποταγή στα σύμβολα της αλληλεγγύης και η απουσία τους μπορεί να έχει αποτέλεσμα τη μείωση της δραστηριότητας. Τα σύμβολα αυτά απουσιάζουν, όταν η γλώσσα χρησιμοποιείται σε ακατάλληλο πλαίσιο, πράγμα που αυξάνει σημαντικά το βαθμό του άγχους.

Η έλλειψη του προσωπικού στοιχείου επιτρέπει δύο σχεδόν αντικρουόμενες μορφές αντίδρασης. Από τη μια μεριά, η μηχανική αλληλεγγύη (την οποία το απρόσωπο στοιχείο διευκολύνει) δημιουργεί πίστη στην ομάδα, στις λειτουργίες και τις προσδοκίες της. Δημιουργεί ζεστή και ζωντανή κοινωνική σχέση. Οδηγεί όμως σε μεγάλο βαθμό εξάρτησης από αυτή τα σύμβολα και επομένως σε εγγενή παθητικότητα. Από την άλλη μεριά, η έλλειψη προσωπικού στοιχείου προστατεύει ή απομονώνει τον ομιλητή από την ευθύνη, την προσωπική εμπλοκή και την ενοχή για ό,τι είπε ή έκανε. Έχει έτσι στη διάθεσή του ένα ολόκληρο φάσμα λεκτι-

κής συμπεριφοράς και δράσης, ιδιαίτερα τις μορφές εκείνες της συμπεριφοράς που συχνά ονομάζουμε «πέρασμα στη δράση»¹⁴. Από τη σκοπιά του ομιλητή της *επίσημης* γλώσσας, η συμπεριφορά μπορεί να φανεί αντικοινωνική. Αυτό δε σημαίνει ότι τέτοιες αντιδράσεις είναι οπωσδήποτε συχνές ή κυρίαρχες, αλλά ότι είναι πολύ πιθανό να παρουσιαστεί αυτή η μορφή της συμπεριφοράς, ιδιαίτερα όταν υπάρχει μεγάλη ένταση. Ο ομιλητής έχει την τάση να κατηγορεί το περιβάλλον αντί για τον εαυτό του και αυτό ενισχύει την ανάπτυξη των μηχανισμών μετατόπισης και άρνησης (βλ. σημ. 28). Οι μηχανισμοί αυτοί δημιουργούνται επίσης εξαιτίας της γενικής ακαμψίας του γνωστικού συστήματος που προκαλείται από τη χρήση αυτής της γλώσσας.

Η ψυχολογική και κοινωνιολογική ολοκλήρωση ενός ομιλητή που περιορίζεται στην *κοινή* γλώσσα επιτυγχάνεται με προστατευτικούς μηχανισμούς ενσωματωμένους στο γλωσσικό μέσο. Ίσως ο πιο σημαντικός προστατευτικός παράγοντας είναι το γεγονός ότι άλλες μορφές γλωσσικής χρήσης (η *επίσημη* γλώσσα) δε γίνονται άμεσα κατανοητές παρά μόνο με τη μεσολάβηση της *κοινής* γλώσσας. Με άλλα λόγια, η *επίσημη* γλώσσα μεταφράζεται, και αυτή η μεταφραστική διαδικασία εξουδετερώνει τον εναλλακτικό προσανατολισμό, που θα ευαισθητοποιούσε τον ομιλητή σε μια διαφορετική διάσταση νοημάτων. Όταν δεν μπορεί να γίνει η μετάφραση, δεν υπάρχει επικοινωνία και έτσι η προστασία είναι απόλυτη. Αυτή η γλωσσική μορφή αναστέλλει (περιορίζοντας έτσι τη μάθηση που προέρχεται από τη λεκτική έκφραση) τη λεκτική έκφραση των εμπειριών ιδιαιτερότητας και διαφορίας, που ξεχωρίζουν τον ομιλητή από την ομάδα του. Η αναστολή αυτή δίνει διέξοδο στις γνωστικές και συγκινησιακές καταστάσεις που αν εκφραστούν μπορεί να αποτελέσουν πιθανή απειλή της ισορροπίας. Η περιέργεια π.χ., εστιάζεται και περιορίζεται από το σχετικά χαμηλό επίπεδο συγκρότησης των εννοιών. Η κυριαρχία των μηχανισμών της μετατόπισης και της άρνησης συμβάλλει στη διατήρηση της κεκτημένης ισορροπίας. Η αντίσταση στις αλλαγές ή η ακαμψία σχετίζεται, ως ένα βαθμό, με τον τρόπο που καταξιώνεται και νομιμοποιείται η εξουσία. Γιατί τα διακριτικά της εξουσίας ενυπάρχουν στη *μορφή* της κοινωνικής σχέσης και όχι σε περίπλοκες αρχές.

Ίσως σ' αυτό το σημείο θα βοηθούσε να συνοψίσουμε μερικές από τις επιπτώσεις της *κοινής* γλώσσας. Οι επιπτώσεις είναι λογικές, κοινωνικές και ψυχολογικές. Υποστηρίχτηκε ότι αυτή η γλωσσική μορφή είναι συναφής με σχετικά χαμηλό επίπεδο συγκρότησης των εννοιών, με προσανατολισμό σε χαλαρότερη αιτιολογία, με αδιαφορία προς τις εξελικτι-

κές διεργασίες, με προτίμηση να κινητοποιείται καινείς και να ανταποκρίνεται σ' αυτό που προσφέρεται άμεσα και όχι στις προεκτάσεις ενός προτύπου σχέσεων, πράγμα που ενμέρει καθορίζει την ένταση και το βαθμό της περιέργειας καθώς και τον τρόπο δημιουργίας των σχέσεων. Τα παραπάνω στοιχεία επηρεάζουν τι μαθαίνει και πώς μαθαίνει το άτομο, και επομένως επηρεάζουν τη μελλοντική μάθηση. Δημιουργείται προτίμηση για μια ιδιαίτερη μορφή κοινωνικών σχέσεων, όπου οι προσωπικοί χαρακτηρισμοί υποδηλώνονται μη λεκτικά ή με τη μεσολάβηση των περιορισμένων δυνατοτήτων μιας κοινής γλώσσας. Προτίμηση για περιεκτικές κοινωνικές σχέσεις και αυξημένη ευαισθησία στις απαιτήσεις αλληλεγγύης προς την ομάδα, που διαφέρουν από τις σχέσεις που δημιουργεί ανάμεσα στα μέλη της ομάδας η μεσολάβηση της επίσημης γλώσσας. Υπάρχει κοινωνικά εσωτερικευμένος συντηρητισμός και αντίσταση σε ορισμένες μορφές αλλαγής που αντιπαρατίθενται στο ενδιαφέρον για το νεωτερισμό. Υπάρχει τάση ανταπόκρισης στην εξουσία και παραδοχής της, τάση που εμπεριέχεται στη μορφή των κοινωνικών σχέσεων και όχι μέσα σε λογικά επεξεργασμένες αρχές. Προωθείται μια μορφή κοινωνικής σχέσης όπου τα νοσήματα υπονοούνται, όπου αυτό που δε λέγεται, ο χρόνος στον οποίο δε λέγεται και παραδόξως ο τρόπος με τον οποίο δε λέγεται, αποτελούν στρατηγικά σήματα προσανατολισμού. Είναι μια μορφή κοινωνικής σχέσης που μεγιστοποιεί την ταύτιση με τους στόχους και τις αρχές της άμεσης ομάδας περισσότερο παρά με τους πολύπλοκους, διαφοροποιημένους στόχους της ευρύτερης κοινωνίας. Αυτό αντίστοιχα ελαχιστοποιεί την έκφραση των διαφορών και της ατομικής ιδιαιτερότητας, όπως περιγράφηκαν πιο πάνω.

Κοινή γλώσσα είναι γλωσσική μορφή που αποθαρρύνει τη λεκτική έκφραση συναισθημάτων τρυφερότητας και συνεπώς τις ευκαιρίες για μάθηση που ενυπάρχουν στη λεκτική έκφραση τέτοιων συναισθημάτων. Και πάλι είναι σημαντικό να προσθέσουμε εδώ ότι αυτό δε σημαίνει ότι δε βιώνονται υποκειμενικά τα συναισθήματα τρυφερότητας, αλλά ότι μεταβάλλονται οι μορφές και οι επιπτώσεις της έκφρασής τους. Συγχρόνως όμως πρόκειται για γλωσσική μορφή, που έχει την τάση να προκαλεί «σκληρές» αντιδράσεις, είτε μέσα από το λεξιλόγιο είτε μέσα από το εκφραστικό ύφος ή και με τα δύο. Ακόμα, είναι πιθανό να χρησιμοποιούνται οι «σκληροί» όροι για να χαρακτηρίσουν καταστάσεις ή αντικείμενα και όχι την έκφραση συναισθημάτων τρυφερότητας με έναν προσωπικά ξεχωριστό τρόπο. Αυτό με τη σειρά του τροποποιεί την ετοιμότητα του ατόμου να βιώσει τέτοια συναισθήματα. Είναι μια γλωσσική μορφή, που έχει την τάση να ελαχιστοποιεί την εμπειρία της ενοχής σε

σχέση με ορισμένες κατηγορίες καταστάσεων και να επιτρέπει έτσι ένα φάσμα αντικοινωνικής συμπεριφοράς (και μάθησης), διαχωρίζοντας την ατομική ευθύνη και ενοχή από τις αξιολογικές κρίσεις της συμπεριφοράς. Τέλος (και πιο σημαντικό), όταν η κατάσταση απαιτεί σαφή προσωπικό χαρακτηρισμό, μπορεί να προκαλέσει κρίσιμη ψυχολογική δυσανεκσία στον ομιλητή της κοινής γλώσσας. *Κρίσιμη κατάσταση τέτοιου είδους παρατηρείται πολύ συχνά στην επίσημη εκπαίδευση.*

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε ότι τον τύπο της κοινής γλώσσας, που περιγράψαμε και αναλύσαμε εδώ, σπάνια τον συναντάμε στην καθαρή του μορφή. Ακόμα κι αν υπήρχε μια τέτοια «ιδανική» γλωσσική χρήση, δε θα τη συναντούσαμε σε όλες τις καταστάσεις μιας συγκεκριμένης ομάδας. Είναι βέβαιο ότι μέσα στην ίδια γλωσσική μορφή υπάρχουν τροποποιήσεις, που εξαρτώνται από τον καθορισμό της κατάστασης ως κοινωνικής ή προσωπικής. Θεωρούμε ότι αυτό που εμπειρικά παρατηρείται είναι προσανατολισμός σ' αυτή τη μορφή γλωσσικής χρήσης, που έχει δημιουργηθεί από κοινωνικά καθορισμένες προτιμήσεις.

Ένα γλωσσικό περιβάλλον που περιορίζεται στην κοινή γλώσσα μπορεί να έχει (από την άποψη της επίσημης εκπαίδευσης) βλαβερές γνωστικές και συναισθηματικές επιπτώσεις, που είναι δύσκολο (αλλά όχι αδύνατο) να μετατραπούν. Οι λεκτικές δοκιμασίες νοημοσύνης συχνά προβλέπουν με ακρίβεια την εκπαιδευτική ή επαγγελματική εξέλιξη των παιδιών των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, όχι μόνο γιατί υπάρχει κάποιος γενικός εγγενής παράγοντας, αλλά εξαιτίας της έντονης επίδρασης που έχει η πρώιμη μάθηση και ιδιαίτερα η μάθηση μιας ορισμένης μορφής της χρήσης του λόγου μέσα σ' ένα ειδικό περιβάλλον.

Αρχικά υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα στην ανάγκη ανταπόκρισης και ευαισθητοποίησης στις ενδιάμεσες αντιδράσεις, τις οποίες απαιτεί η επίσημη γλώσσα, και την αμεσότητα της ανταπόκρισης που το παιδί έχει μάθει από την κοινωνική δομή. Αυτό δημιουργεί δυσκολίες σε πολλά επίπεδα. Τα κατάλληλα σήματα, που θα επέτρεπαν στο παιδί να δημιουργήσει προσωπική σχέση, απουσιάζουν. Από τη σκοπιά του παιδιού των κατώτερων στρωμάτων της εργατικής τάξης, το συναισθήμα του δασκάλου γίνεται απρόσωπο, εξαιτίας της γλώσσας που χρησιμοποιεί. Η κοινή γλώσσα είναι στην ουσία γλώσσα που χρησιμοποιείται μεταξύ ίσων (από την άποψη της μεσαιάς τάξης), γιατί περιέχει ελάχιστες αναφορές στην κοινωνική τάξη και οι όροι που χρησιμοποιούνται για να υποδηλώσουν κοινωνικό κύρος μέσα στο ταξικό περιβάλλον θεωρούνται συχνά ακατάλληλοι να χρησιμοποιηθούν έξω απ' αυτό. Έτσι η χρήση αυτής της γλώσσας σε μια κατάσταση ανώτερου προς κατώτερο (προς το γιατρό, το

δάσκαλο κτλ.) μπορεί συχνά να ερμηνευθεί από τον ανώτερο σαν εχθρική ή επιθετική (αγενής) αντίδραση. Επειδή το παιδί της εργατικής τάξης δεν μπορεί (και δεν ξέρει) να χρησιμοποιήσει άλλη γλώσσα εκτός από την κοινή, τη χρησιμοποιεί συχνά σε ακατάλληλες περιστάσεις. Η εκφραστική συμπεριφορά και η αμεσότητα της απάντησης, που συνοδεύουν τη χρήση αυτής της γλώσσας, μπορούν και πάλι να ερμηνευθούν λανθασμένα από το δάσκαλο. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε κατάσταση όπου μαθητής και δάσκαλος κατακρίνουν ο ένας τον κόσμο του άλλου και η επικοινωνία γίνεται μέσο επιβεβαίωσης των διαφορών.

Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε πλήρη αποδιοργάνωση της επικοινωνίας ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, γιατί στην ουσία χρησιμοποιούνται δυο διαφορετικές γλώσσες. Αν ο δάσκαλος αισθάνεται κάποια ανασφάλεια για το κύρος του, αυτό μπορεί να επιδεινώσει την ήδη υπάρχουσα δυσκολία στην επικοινωνία. Αντίθετα, με το παιδί της μεσαίας τάξης, που έχει μάθει να ανταποκρίνεται στη διάκριση ανάμεσα στο αξίωμα και στο περιεχόμενό του, το παιδί της εργατικής τάξης συγχέει τα δύο και έτσι, αν δε δημιουργηθεί προσωπική σχέση του δασκάλου μαζί του, απορρίπτει το λειτούργημα του δασκάλου και συγχρόνως όλα τα θέματα που σχετίζονται με αυτό. Παράλληλα, το παιδί της εργατικής τάξης μπορεί να νιώθει στο σχολείο σε ξένο και ανοίκειο περιβάλλον και να αναγνωρίζει την αποτυχία του.

Ο λόγος για τον οποίο αντιστέκεται στην επέκταση του λεξιλογίου, στο χειρισμό των λέξεων και στην κατασκευή σωστά δομημένων προτάσεων είναι ότι το παιδί της εργατικής τάξης προσδίδει σημασία σε διαφορετικές πλευρές της γλώσσας από εκείνες που απαιτεί η εκπαιδευτική κατάσταση. Επειδή έχει ήδη μάθει να κάνει προσωπικούς χαρακτηρισμούς με εκφραστικό συμβολισμό και με κοινή γλώσσα, δεν έχει καμιά ιδιαίτερη επιθυμία να μάθει καινούριες λέξεις ή να ταξινομήσει το υπάρχον λεξιλόγιό του, ώστε να εκφράσει αυτούς τους χαρακτηρισμούς. Από τη δική του τη σκοπιά, αυτό δε χρειάζεται να γίνει. Το «εγώ» του παιδιού είναι αρκετό και υποδηλώνεται με τον τόνο, την ένταση και τη στάση (δηλαδή με φυσικά χαρακτηριστικά) και όχι με τη γλώσσα που χρησιμοποιεί. Δυστυχώς, μέσα σε επίσημη εκπαιδευτική κατάσταση, αυτός ο τρόπος επικοινωνίας δεν αναγνωρίζεται και απορρίπτεται αναγκαστικά. Η προσπάθεια να αντικατασταθεί η γλωσσική χρήση και να αλλάξει η τάξη της επικοινωνίας δημιουργεί κρίσιμα προβλήματα στο παιδί των κατώτερων στρωμάτων της εργατικής τάξης, γιατί είναι προσπάθεια να αλλάξει το βασικό σύστημα αντίληψής του, δηλαδή στην ουσία ολόκληρο το σύστημα και τα μέσα με τα οποία κοινωνικοποιήθηκε. Μια νέα λέξη (ή

μία γνωστή λέξη που χρησιμοποιείται διαφορετικά) μπορεί να μην αποτελέσει το μέσο για μελλοντική έκφραση, γιατί δεν υπάρχει το συναισθηματικό (και επομένως και το γνωστικό) πλαίσιο μέσα στο οποίο θα βρει τη θέση της. Έτσι δημιουργείται κατάσταση μηχανικής μάθησης, με αποτέλεσμα ό,τι μαθαίνει να ξεχνιέται μόλις εκλείψουν τα αρχικά ερεθίσματα. Το παιδί της εργατικής τάξης συχνά απορεί εύλογα με την ανάγκη να αποκτήσει νέο λεξιλόγιο ή να χρησιμοποιήσει λέξεις με παράξενο (για το ίδιο) τρόπο. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι το παιδί συναντά δυσκολίες στην ταξινόμηση των προτάσεων και στη σύνδεσή τους, γιατί τα προβλήματα αξιολόγησης των αντικειμένων, της ποιότητας και των ιδεών, η ευαισθητοποίηση στο χρόνο, στις προεκτάσεις και τις τροποποιήσεις του καθώς και η δημιουργία σχέσεων που διαρκούν είναι διεργασίες ξένες προς τον τρόπο που αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του και που αντιδρά σ' αυτό. Το παιδί αντιλαμβάνεται τη δομή των προτάσεων με το ίδιο σύστημα που αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του γενικά: ένα σύστημα που είναι το αποτέλεσμα ευαισθητοποίησης στο περιεχόμενο των αντικειμένων και όχι στη δομή τους.

Η μηχανική κατανόηση και ο χειρισμός των αριθμών, σύμφωνα με τους στοιχειώδεις κανόνες της πρόσθεσης, αφαίρεσης και πολλαπλασιασμού, μπορεί να μη φανερώσουν διαφορές ανάμεσα στις δύο τάξεις παρά μόνο στην ταχύτητα. Το παιδί των κατώτερων στρωμάτων της εργατικής τάξης αντιμετωπίζει δυσκολίες, γιατί δεν είναι σε θέση να γενικεύσει τις αρχές και τις λειτουργίες σε διαφορετικά λεκτικά περιεχόμενα. Οι αρχές και οι λειτουργίες εφαρμόζονται σε συγκεκριμένο περιεχόμενο. Το μεγαλύτερο μειονέκτημα που απορρέει από τη χρήση κοινής γλώσσας είναι ακριβώς αυτή η δυσκολία για τυπικές γενικεύσεις και μια έλλειψη ευαισθησίας στα μέσα που τις διευκολύνουν. Τα λεκτικά προβλήματα, που απαιτούν αρχική λογική ταξινόμηση, για να μπορέσουν στη συνέχεια να εφαρμοστούν οι αριθμητικές λειτουργίες, θα δημιουργήσουν σημαντικές δυσκολίες. Η κατανόηση και η εφαρμογή της αναλογίας, η μετάθεση απλών τύπων είναι ένα κρίσιμο βήμα προς την κατανόηση του αριθμού και συχνά υποδεικνύει το σημείο δυσκολίας, που το παιδί της εργατικής τάξης δεν είναι σε θέση να ξεπεράσει. Ορισμένα παιδιά, άσχετα από την κοινωνική τους τάξη, έχουν δυσκολίες με τους αριθμούς, αλλά το πρόβλημα εδώ είναι η σχετική ευκολία ή δυσκολία μάθησης ανάμεσα στις δύο κοινωνικές τάξεις.

Αυτά τα κρίσιμα σημεία δυσκολίας μπορεί να μην είναι άμεσο αποτέλεσμα κάποιας ανεπάρκειας στη «νοημοσύνη», αλλά προέρχονται από το γεγονός ότι η φύση των αντικειμένων και οι συμβολικές τους σχέσεις (σ'

αυτή την περίπτωση οι αριθμοί) είναι τέτοιες, που πολλές διεργασίες δε γίνονται αντιληπτές και κατανοητές. Το παιδί των κατώτερων στρωμάτων της εργατικής τάξης θα συναντήσει δυσκολίες με τα βασικά μαθήματα (που είναι διαφορετικής φύσης από τις δυσκολίες που συναντάει το παιδί της αστικής τάξης) και αυτό μπορεί να αναστείλει τη μάθηση ή την εκμετάλλευση όσων έχει ήδη μάθει ή και τα δύο. Αυτά που μαθαίνει το παιδί της μεσαίας τάξης έχουν διαφορετική σημασία από τη σημασία που έχουν για το παιδί των κατώτερων στρωμάτων της εργατικής τάξης, γιατί αντιλαμβάνονται διαφορετικά τα θέματα μέσα στην εκπαιδευτική κατάσταση. Πολύ συχνά είναι αδύνατη η αποτελεσματική εκπαίδευση, εξαιτίας των συνθηκών που επικρατούν μέσα στην τάξη. Οι μεγάλες τάξεις μειώνουν τη δυνατότητα εξατομικευμένης διδασκαλίας, μεγιστοποιούν τις απρόσωπες, αυταρχικές μεθόδους ελέγχου και εντείνουν την παθητικότητα του μαθητή που προέρχεται από την εργατική τάξη. Θα έπρεπε να εφαρμόζεται ένας γενικός κανόνας για την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Όσο χαμηλότερο είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών, τόσο μικρότερος πρέπει να είναι ο αριθμός των παιδιών στην τάξη. Αυτή είναι βασική προϋπόθεση για να υπάρχει ψυχολογική σχέση (διαπροσωπική περισσότερο και όχι ομαδική) ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή. Η κοινωνική οργάνωση θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο να γίνεται αισθητός και αντιληπτός και ως άτομο και όχι μόνο ως εκπρόσωπος του θεσμού. Μέσα στη διδακτική κατάσταση το παιδί των κατώτερων στρωμάτων της εργατικής τάξης βρίσκεται «υπό διωγμόν» και είναι εκτεθειμένο σε επίμονη επίθεση εναντίον της γλώσσας του, άρα εναντίον του κανονικού προσανατολισμού του. Βρίσκεται σε σύγχυση και είναι ανυπεράσπιστο μέσα σ' αυτή την κατάσταση της γλωσσικής αλλαγής. Η τυπική αντίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η δυστυχής άμυνα εναντίον αυτής της αλλαγής και των επιπτώσεών της. Για να μπορέσει ο μαθητής να συμμετέχει ενεργά και να μάθει να δημιουργεί την κατάλληλη γλώσσα, η σχέση δασκάλου και μαθητή πρέπει να χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό και ενδιαφέρον. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένος και να συνειδητοποιεί τις συναισθηματικές και γνωστικές δυσκολίες του παιδιού ώστε να μπορεί να κατασιροαίνει την ένταση και το άγχος του μαθητή.

Ένα έντονο δίλημμα επισκιάζει την εκπαίδευση του μαθητή της εργατικής τάξης. Αντίθετα με το μαθητή της μεσαίας τάξης, πάσχει από έλλειψη κατανόησης των βασικών εννοιών και δεν είναι προσανατολισμένος στην οικοδόμηση των εμπειριών του με βάση αυτές τις έννοιες. Η ενορατική γενίκευση είναι δύσκολη. Η τάξη της γνωστικής αξιολόγησης

υποδηλώνει ότι χρειάζονται μέθοδοι μηχανικής εξάσκησης, ώστε να εδραιωθούν τα στοιχεία που θα χρησιμεύσουν αργότερα στη συγκρότηση εννοιών. Αν και δε συνηθίζεται, πιστεύω ότι στις περιπτώσεις όπου το πολιτιστικό περιβάλλον καλλιεργεί ένα σχετικά χαμηλό επίπεδο συγκρότησης εννοιών, η συνειρμική μάθηση θα είναι πιο αποτελεσματική για τα παιδιά, από ό,τι η μάθηση που βασίζεται στις αρχές της θεωρίας της Gestalt [μορφής]³⁵. Αυτό έχει σημαντικές επιπτώσεις για τις τεχνικές της διδασκαλίας, ιδιαίτερα στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Υπάρχει όμως και η πιθανότητα σύγκρουσης ανάμεσα σε αυτές τις τεχνικές και στην ανάγκη για ενθάρρυνση της ενορατικής γενίκευσης και διευκόλυνση της ενεργητικής εξερεύνησης των σχέσεων. Το τελευταίο δεν μπορεί να επιτευχθεί αν πρώτα δε συνδεθούν και δεν ενισχυθούν τα υποτυπώδη στοιχεία. Το παιδί της εργατικής τάξης απλώς δε διαθέτει βασικές πληροφορίες. Η παθητικότητά του το κάνει ιδιαίτερα δεκτικό στις μηχανιστικές μεθόδους, αλλά αρνητικό στην ενεργητική συμμετοχή και τη συνεργασία. Ο δάσκαλος χρειάζεται τεχνικές που θα βοηθήσουν το παιδί να αποκτήσει αυτά τα στοιχεία χωρίς να διακυβευθούν οι μελλοντικές γενικεύσεις. Μια άλλη πλευρά αυτού του διλήμματος σχετίζεται με τη χρήση της συγκεκριμένης παρουσίασης, σε αντιδιαστολή με τη λογική ή την αφηρημένη παρουσίαση. Επειδή το παιδί δυσκολεύεται (σε σύγκριση με το παιδί της μεσαίας τάξης) να αντιληφθεί τις τυπικές σχέσεις, ο δάσκαλος έχει την τάση να συγκεκριμενοποιεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας του. Έτσι όμως ενισχύεται το αντιληπτικό σύστημα του παιδιού και η τάση του να σχετίζει ό,τι μαθαίνει με ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο. Πρέπει να εκτεθεί στη δύναμη της τυπικής σχέσης και πρέπει να μπορέσει να τη μετατρέψει μόνο του σε λόγο. Μερικά πειράματα της Ινελντέρ και του Πιαζέ³⁶ έχουν άμεση σχέση με αυτή τη διεργασία. Η επεξεργασία των μεθόδων και των προβλημάτων της διδασκαλίας θα πρέπει να γίνεται σχεδόν σαν να μην υπήρχαν παιδιά της μεσαίας τάξης, πράγμα που καθόλου δε σημαίνει ότι οι μαθητές, που προέρχονται από τις δύο διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία.

Αυτή η ανάλυση έδειξε την τεράστια σημασία που έχουν τα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης, γιατί όταν κάτι δε μαθαίνεται με επιτυχία και δεν εφαρμόζεται σωστά επηρεάζει την επίδοση του μαθητή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου αλλάζει ο χαρακτήρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γίνεται όλο και πιο αναλυτικός, βασιζόμενος στη σταδιακή εκμετάλλευση αυτού που ο Πιαζέ ονομάζει «τυπικές νοητικές ενέργειες» (συλλογισμούς), ενώ το παιδί της εργατικής τάξης περιορίζεται από το

γλωσσικό του ιστορικό στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών". Αυτή η μετάθεση της έκφρασης αποκαλύπτει την ανεπαρκή προετοιμασία του παιδιού της εργατικής τάξης. Αν και έχει ήδη περάσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς ιδιαίτερη αίσθηση αποτυχίας και ελλειψής σχολικότητας, η διαφορά ανάμεσα στις δυνατότητές του και στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης διευρύνεται σημαντικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η κοινωνία ενισχύει την αντίληψη αυτής της διαφοράς, τοποθετώντας το παιδί σε εκπαιδευτικά ιδρύματα που από πολλούς θεωρούνται κατώτερα. Η ελλιπής προετοιμασία το αναγκάζει να χάσει γρήγορα έδαφος. Παρά την επιμονή του, συχνά ακολουθεί η αποτυχία. Το παιδί προστατεύεται από αυτή την αποτυχία απορρίπτοντας τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης και επιβεβαιώνοντας μηχανικά τις προσωπικές του αξίες. Μέχρι τα δεκατέσσερα, πολλά παιδιά της εργατικής τάξης έχουν γίνει «ανεπιδεκτα μαθήσεως».

Τέλος υπάρχει διάσταση ανάμεσα στις προσδοκίες του σχολείου και τις προσδοκίες του παιδιού. Στο σχολείο, μια ορισμένη δραστηριότητα ή μια σειρά από δραστηριότητες αποκτούν νόημα, γιατί συνδέονται με κάποιο μακρινό στόχο, και το παρόν έχει κρίσιμες προεκτάσεις στο χώρο και στο χρόνο. Το παιδί της εργατικής τάξης απασχολεί κυρίως το παρόν. Αντίθετα με το παιδί της μεσαίας τάξης, η κοινωνική δομή δεν του παρέχει τα κίνητρα, τη θέληση και την υποστήριξη για να προσδώσει στις μεθόδους και στους σκοπούς του σχολείου προσωπικό νόημα. Τα προβλήματα πειθαρχίας και ελέγχου στην τάξη δεν πηγάζουν από μεμονωμένα σημεία αντίστασης ή σύγκρουσης, αλλά από την προσπάθεια επαναπροσανατολισμού ενός ολόκληρου αντιληπτικού συστήματος με το συναισθηματικό αντίστοιχό του. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει δυσαναλογία ανάμεσα στην ένταση οποιασδήποτε αντίδρασης και στα ερεθίσματα που την προκάλεσαν. Το σχολείο είναι σημαντικό μέσο για να ισχυροποιήσει το παιδί της μεσαίας τάξης την αυτοεκτίμησή του. Αυτό δε συμβαίνει με το παιδί της εργατικής τάξης. Αντίθετα, συχνά στο σχολείο η αυτοεκτίμησή του καταστρέφεται. Γι' αυτό την αντλεί από αλλού: από την προσεκτική συμμόρφωση στα σύμβολα της δικής του κοινωνικής τάξης.

Συμπεράσματα

Υπάρχει η άποψη ότι η χρήση του λόγου είναι το μέσο που συνθέτει και ενισχύει τις ποικίλες επιδράσεις του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλον-

τος. Το παιδί μαθαίνει τη δομή της κοινωνίας τοι' μέσα από τη γλώσσα και αυτή η διεργασία μάθησης αρχίζει όταν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στα λεκτικά σήματα και προτού είναι ακόμα ικανό να τα παράγει. Η γλώσσα, ο λόγος, καθορίζει σημαντικά το τι μαθαίνεται και το πώς μαθαίνεται, επηρεάζοντας έτσι και τη μελλοντική μάθηση.

Θεμελιακή σημασία, στην άποψη που παρουσιάσαμε, έχει το γεγονός ότι το παιδί της μεσαίας τάξης, λόγω του κοινωνικοπολιτιστικού του περιβάλλοντος, είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στην κοινή γλώσσα, να χειρίζεται και να κατανοεί την κοινή γλώσσα καθώς και τη γλώσσα που έχει δομηθεί έτσι ώστε να διευκολύνει τους σχετικά σαφείς εξατομικευμένους χαρακτηρισμούς. Γι' αυτό έχει στη διάθεσή του μεγαλύτερη περιπλοκότητα πιθανών σχέσεων, που επιτρέπουν τη δραστηριότητα συγκρότησης εννοιών σε ανώτερο επίπεδο. Το παιδί της εργατικής τάξης περιορίζεται στην κοινή γλώσσα, εξαιτίας της διαφορετικής δομής του περιβάλλοντός του. Αυτό μειώνει δραστικά το εύρος και το είδος της σχέσης του με αυτά τα αντικείμενα. Έτσι το παιδί της μεσαίας τάξης είναι προσανατολισμένο σε διαφορετικού είδους μάθηση σε σχέση με το παιδί της εργατικής τάξης, και αυτό είναι αποτέλεσμα των επιπτώσεων της μορφής της γλώσσας που χρησιμοποιούν¹⁸.

Νομίζω ότι πολλές απόψεις της τρέχουσας διαμάχης σε σχέση με την έννοια της «νοημοσύνης» θα μπορούσαν να εξεταστούν από διαφορετική σκοπιά μέσα στο παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο. Ειδικότερα, θα μπορούσε ίσως να γίνει κατανοητή η διάσταση που διαπιστώνεται ανάμεσα στις νοητικές ικανότητες και στην αξιολογημένη επίδοση των μαθητών της εργατικής τάξης, εφόσον αναδειχτεί ότι η αντίληψη διαμορφώνεται κοινωνιολογικά. Τα ψυχολογικά αίτια των δυσκολιών στα βασικά μαθήματα αποτελούν τελείως διαφορετικό πρόβλημα. Αυτό που φαίνεται να έχει ζωτική σημασία είναι ο διαχωρισμός των ψυχολογικών παραγόντων, ώστε να γίνει η επεξεργασία εποικοδομητικών μεθόδων, που θα αποτρέψουν την άσκοπη απώλεια του εκπαιδευτικού δυναμικού της εργατικής τάξης. Εάν αυτή η θεωρία είναι σωστή, πιστεύουμε ότι είναι δυνατό να συστηματοποιηθούν οι ξεχωριστές υποθέσεις και τα επαναλαμβανόμενα ευρήματα, που αφορούν τη διαφορά στην επίδοση και τη συμπεριφορά, ανάμεσα στη μεσαία και την εργατική τάξη. Μολονότι ο χαμηλός ρυθμός κινητικότητας ανάμεσα στα στρώματα των ανειδίκευτων και ημειδίκευμένων εργατών μπορεί να συνεπάγεται εκπαιδευτική απώλεια, είναι εξίσου σημαντικό να λάβουμε υπόψη μας ότι εξαιτίας της στενής σχέσης ανάμεσα στη μόρφωση και το επάγγελμα σύντομα μπορεί να δημιουργηθεί μια κατάσταση, όπου τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα

νομιμοποιούν την κοινωνική ανισότητα εξαιτομικεύοντας την αποτυχία. Ο εκδημοκρατισμός των εκπαιδευτικών μέσων μαζί με την εσωτερίκευση του ηθικού κώδικα επιτυχίας από τα μέλη της εργατικής τάξης, μπορεί να οδηγήσουν στην εξαιτομίκευση της αποτυχίας και στην απώλεια της αυτοεκτίμησης που με τη σειρά τους θα μεταβάλουν τη στάση του ατόμου τόσο προς την ομάδα, στην οποία ανήκει, όσο και προς τις απαιτήσεις που έχει η κοινωνία από το άτομο.

Μια από τις κυριότερες επιπτώσεις της άποψης που παρουσιάζουμε εδώ (ηθική περισσότερο παρά κοινωνιολογική) είναι ότι αλλαγή της μορφής του λόγου που το άτομο χρησιμοποιεί (σε αυτή την περίπτωση της κοινής γλώσσας) σημαίνει πολύ περισσότερα από ό,τι θα πίστευε αρχικά κανείς. Μια κοινή γλώσσα περιέχει τη δική της αισθητική: έχει απλότητα και αμεσότητα στην έκφραση, είναι συναισθηματικά σφριγηλή, μεστή και δυναμική, με ευρύ φάσμα έντονων και εύστοχων μεταφορικών εκφράσεων. Είναι γλώσσα που συμβολίζει μια παράδοση και μια μορφή κοινωνικής σχέσης, όπου το άτομο αντιμετωπίζεται ως σκοπός και όχι μέσο για κάποιον απώτερο σκοπό. Αντικαθιστώντας τη απλώς με μια *επίσημη* γλώσσα (που δεν είναι απαραίτητα μια λογική, απρόσωπη, συναισθηματικά ευνοηχισμένη γλώσσα) σημαίνει να αποκόψουμε το άτομο από τις παραδοσιακές του σχέσεις και ίσως να το αποξενώσουμε από αυτές. Αυτή είναι η παλιά διαμάχη μεταξύ *Gemeinschaft* και *Gesellschaft* [κοινότητας και κοινωνίας], με άλλη όψη. Το πρόβλημα θα λυνόταν αν ήταν δυνατό να διατηρηθεί η χρήση της κοινής γλώσσας και παράλληλα να δημιουργηθούν οι δυνατότητες ώστε το άτομο να μπορεί να χρησιμοποιεί και την *επίσημη* γλώσσα. Αυτό δεν είναι εύκολο για μια κοινωνία που διανέμει εκτίμηση και σπουδαιότητα σύμφωνα με την επαγγελματική επιτυχία. Φαίνεται ότι η αλλαγή στον τρόπο χρήσης του λόγου εμπλέκει ολόκληρη την προσωπικότητα του ατόμου, τον ίδιο το χαρακτήρα των κοινωνικών του σχέσεων, τα σημεία της συναισθηματικής και λογικής αναφοράς του και την εικόνα του εαυτού του.

Υπάρχει κίνδυνος να δημιουργηθεί η εντύπωση ότι η κοινή γλώσσα παράγει εντελώς τυποποιημένη και ομοιόμορφη συμπεριφορά στους ομιλητές. Αυτό δεν είναι αλήθεια. Η μορφή αυτή της επικοινωνίας δημιουργεί ευρύ φάσμα πιθανών λεκτικών αντιδράσεων. Το μόνο που εννοούμε είναι ότι η συμπεριφορά που προκαλεί έχει ορισμένα σημαντικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Ακόμα, αυτό σημαίνει ότι παρατηρούνται βεβαίως διαφορές προσωπικότητας μεταξύ των ομιλητών που επηρεάζουν έντονα τη συμπεριφορά τους. Είναι πολύ σημαντικό να ξεχωρίσουμε τις κοινωνικές πλευρές της εξέλιξης. Αυτό είναι απαραίτητο εξίσου για

πρακτικούς και για θεωρητικούς λόγους. Αν η θεωρία της γλωσσικής συμπεριφοράς, που παρουσιάσαμε εδώ, αποδειχτεί βάσιμη, αυτό σημαίνει ότι οι κοινωνικοί παράγοντες έχουν θεμελιακή επίδραση πάνω στην εξέλιξη. Διαφορετικές κοινωνικές δομές δίνουν έμφαση ή τονίζουν διαφορετικές πλευρές του γλωσσικού δυναμικού. Αυτό, με τη σειρά του, θα δημιουργήσει διαφορετικές διαστάσεις πάνω στις οποίες το άτομο θα κρίνει τι είναι σχετικό και τι δεν είναι. Όπως μαθαίνει να μιλάει το παιδί, έτσι μαθαίνει και τη δομή της κοινωνίας του. Η μάθηση θα αποτελέσει το υπόστρωμα του επικέντρου των εμπειριών του μέσα από τις διεργασίες της γλωσσικής επεξεργασίας. Από αυτή την άποψη, ο κύριος ρόλος του λόγου είναι να ευαισθητοποιήσει σταδιακά το παιδί στις μελλοντικές απαιτήσεις που θα έχει να αντιμετωπίσει, μεταβάλλοντας την εμπειρία του και σταθεροποιώντας τον τρόπο που αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του. Αυτή η διεργασία ενισχύεται κάθε φορά που μιλάει. Δεν έχει νόημα να μιλήσουμε για μηχανική αιτιολογική σχέση. Φαίνεται μάλλον να υπάρχει σταδιακή τροποποίηση των αντιδράσεων που διαφοροποιούνται και σταθεροποιούνται από αλληλένδετα λειτουργικά συστήματα, που αρχικά δημιουργούνται και αργότερα συντονίζονται από το λόγο.

Η παραπάνω ανάλυση εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στη γλωσσική διεργασία, το είδος της αυτορύθμισης που παράγει, και το γενικό επίπεδο κοινωνικής και εκπαιδευτικής ικανότητας. Τα γλωσσικά συστήματα κωδικοποίησης που σχολιάστηκαν αντιστέκονται στην αλλαγή εξαιτίας των ψυχολογικών τους προεκτάσεων και η λειτουργία τους έχει άμεση σχέση με την κοινωνική δομή. Αυτό σημαίνει ότι η αλλαγή μπορεί να γίνει με δύο τρόπους: τροποποιώντας την κοινωνική δομή ή παρεμβαίνοντας απευθείας στο επίπεδο του λόγου. Το πρώτο είδος αλλαγής δεν ανήκει στη δικαιοδοσία των εκπαιδευτικών θεσμών και είναι ουσιαστικά θέμα πολιτικής. Το δεύτερο, κάτω από κατάλληλες συνθήκες και με τις κατάλληλες μεθόδους μπορούν να το αναλάβουν τα σχολεία, ιδιαίτερα τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά, σε στενή συνεργασία με τους γονείς. Παρ' όλα αυτά δε θα πρέπει να υποτιμήσουμε τις τεράστιες δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει ο μαθητής της εργατικής τάξης κατά τη διαδικασία αυτής της γλωσσικής αλλαγής. Οι αξίες μεταδίδονται μέσα από οποιαδήποτε εκπαιδευτική κατάσταση, αλλά στην περίπτωση της εσκεμμένης λογικής τροποποίησης της εμπειρίας, πρέπει να είμαστε απόλυτα σίγουροι ότι οι νέες προσφερόμενες διαστάσεις συσχετισμού δεν εμπεριέχουν και την απώλεια της αυτοεκτίμησης, που δημιουργείται όταν μετράμε την ανθρώπινη αξία με τη ζυγαριά της επαγγελματικής επιτυχίας. Η ενσωμάτωση της εργατικής τάξης στην ευρύτερη κοινωνία δημιουργεί κρίσιμα

ΜΠΕΪΖΙΑ ΜΠΕΡΝΣΤΙΝ

προβλήματα σχετικά με τη φύση της κοινωνίας και το βαθμό στον οποίο το ίδιο το σχολείο είναι σε θέση να επισπεύσει τη διαδικασία αυτής της αφομοίωσης.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

(Σε παρένθεση ο αριθμός της σελίδας όπου βρίσκεται η σημείωση.)

- (396) 1. M. F. Little and H. M. Williams, "An Analytical Scale of Language Achievement", *University of Iowa. Stud. Child Welfare*, XIII (1937), 49-94.
 H. M. Williams and M. L. McFarlane, "A Revision of the Smith Vocabulary Test for Pre-school Children. Part III", *Univ. Iowa Stud. Child Welfare*, XIII (1937), 35-46. V V. Fleming, "A Study of Stanford Binet and Growth in Children", *Journal of Genetic Psychology*, LX (1924), 359-73.
 W. Goldfarb, "Infant Rearing and Problem Behavior", *American Journal of Orthopsychiatry*, XIII (1943), 249-65. "The Effects of Early Institutional Care on Adolescent Personality", *Journal of Experimental Education*, XXI (1943), 106-29. "Effects of Psychological Deprivation during Infancy and Subsequent Stimulation", *American Journal of Psychiatry*, CII (1945), 18-33.
 A. J. Brodbeck and O. C. Irwin, "The Speech Behavior of Infants without Families", *Child Development*, XVII (1946), 145-56.
 J.J. Moore, "Speech Content of Selected Groups of Orphanage and Non-orphanage Pre-school Children", *Journal of Experimental Education*, XVI (1947), 122-33.
 J. Roudinesco and G. Appell, "Les repercussions de la stabulation hospitalière sur le développement psychomoteur des jeunes enfants," *Sem. Hop. (Paris)*, XXVI (1950), 2271-73.
- (396) 2. M. L. Kellner Pringle and V. Bossio, "A Study of Deprived Children. Part II. Language Development and Reading Attainment", *Vita Humana*, I (1958), 142-70.
- (396) 3. M. L. Kellner Pringle and M. Tanner, "The Effects of Early Deprivation on Speech Development", *Language and Speech*, I (1958), 269-87.
- (396) 4. H. C. Dawe, "A Study of the Effects of an Educational Programme upon Language Development and Related Mental Function in Young Children", *Journal of Experimental Education*, II (1942), 200-09.
- (396) 5. A. Descoedres, *Le développement de l'enfant de deux à sept ans* (Neudhatel et Paris: Delauchaux et Niestle, 1921).
 W. Stern, "Psychologie der fruhen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre", 6 verb. Aufl. (Leipzig: Quelle und Meyer, 1930).
 D. McCarthy, *The Language Development of the Pre-school Child*, (Inst. Child Welfare Monogr. Ser. No. 4; Minneapolis: University of Minnesota Press, 1930).
 C. Buhler, "Kindheit and Jugend", 3 Aufl. (Leipzig: Hirzel, 1931).

F. A. Davis, *The Development of Linguistic Skills in Twins, etc.* (Inst. Child Welfare Monogr. Ser. No. 14; Minneapolis: University of Minnesota Press, 1937).

M. J. Schulman and R. J. Havighurst, "Relations between Ability and Social Status in a Mid-western Community on Size of Vocabulary", *Journal of Educational Psychology*, 35 (1947), 437-42.

M. C. Templin, *Certain Language Skills in Children* (Inst. Child Welfare Monogr. Ser. No. 20, University of Minnesota Press, 1957).

- (396) 6. I. E. Hurrel, Jr., *A Comparison of the Development of Oral and Written Language in School Age Children* (Child Development Publication, XII, SER. No. 66, No. 3, Lafayette, Ind.: Purdue University, 1956).
- (397) 7. O. C. Sampson, "A Study of Speech Development in Children 18-30 Months", *British Journal of Educational Psychology*, XXVI (1956), 194-202.
- (397) 8. F. Catalano and D. McCarthy, "Infant Vocalizations as Predictors of Intelligence", Unpub. study Fordham Univ. reported by D. McCarthy in *Manual of Child Psychology*, ed. I. Carmichael (New York: John Wiley and Sons, Inc., 1954), p. 600.
- (397) 9. O. C. Irwin, "Infant Speech: The Effects of Family Occupational Status and of Age on Sound Frequency", *Journal of Speech and Hearing Disorders*, XIII (1948), 320-23, "Infant Speech: The Effect of Family Occupational Status and of Age on the Use of Sound Types", *Journal of Speech and Hearing Disorders*, XIII (1948), 224-26.
- (397) 10. J. D. Nisbet, *Family Environment* ("Occasional Papers on Eugenics", No 8, London Eugenic Society, 1953).
- (398) 11. E. M. Scott και J. D. Nisbet, "Intelligence and Family Size in an Adult Sample", *Eugenics Review*, XLVI (1955), 233-35.
- (398) 12. J. V. Mitchell, Jr., "A Comparison of the Factorial Structure of Cognitive Functions for a High and Low Status Group", *Journal of Educational Research*, XLVII (1956), 397-414.
- (398) 13. B. Bernstein, "Some Sociological Determinants of Perception", *British Journal of Sociology*, IX (1958), 159-74. "Language and Social Class", *British Journal of Sociology*, XI (1960), 271-76.
- (398) 14. E. C. Venables, παρουσιάστηκε στο *Fifteen to Eighteen (Report of the Central Advisory Council for Education in England*, I, London: H.M.S.O.), 294.
- (398) 15. National Certificate and Craft.
- (399) 16. Μερικά χαρακτηριστικά μιας επίσημης γλώσσας είναι:
1. Η ακριβής γραμματική σειρά και η σύνταξη ορθομίζουν αυτά που λέγονται.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

2. Οι λογικές τροποποιήσεις και η απόδοση της έμφασης γίνονται μέσα από ένα γραμματικά πολύπλοκο σχηματισμό των προτάσεων και κυρίως χρησιμοποιώντας συνδέσμους και δευτερεύουσες προτάσεις.

3. Η συχνή χρήση προθέσεων που υποδηλώνουν λογικές σχέσεις και συνάφεια στο χρόνο και στο χώρο.

4. Συχνή χρήση των απρόσωπων αντωνυμιών.

5. Ακριβής επιλογή επιθέτων και επιρρημάτων.

6. Οι προσωπικοί χαρακτηρισμοί ρυθμίζονται λεκτικά από τη δομή και τις σχέσεις μέσα και ανάμεσα στις προτάσεις. Είναι, δηλαδή, σαφείς.

7. Ο εκφραστικός συμβολισμός διακρίνει και διαφοροποιεί τα νοήματα, μέσα στη διαδοχή του λόγου, με λεπτές διαβαθμίσεις, αντί να ενοχλεί συγκεκριμένες κυρίαρχες λέξεις ή και συνοδευτικές δηλώσεις με διάχυτη γενίκευση.

8. Η γλωσσική χρήση τονίζει τις δυνατότητες που εμπεριέχονται σε μια πολύπλοκη εννοιολογική ιεραρχία, που οργανώνει τις εμπειρίες.

Τα χαρακτηριστικά αυτά πρέπει να θεωρηθούν ότι δίνουν κατεύθυνση στην οργάνωση της σκέψης και του συναισθήματος (και όχι ότι καθιερώνουν τους πολύπλοκους τρόπους δημιουργίας σχέσεων) και είναι ανάλογα με τα χαρακτηριστικά μιας κοινής γλώσσας.

- (401) 17. E. Sapir, "Linguistics as a Science", στο *Culture, Language and Personality*, D. G. Mandelbaum (Berkeley: University of California Press, 1956), 70-71.
- (401) 18. E. Sapir, "Language", στο *Culture, Language and Personality*, D. G. Mandelbaum (Berkeley: University of California Press, 1956), 7.
- (402) 19. Είναι σημαντικό να προσθέσουμε ότι η εντολή «Σχάσε!» μπορεί να δοθεί σε διαφορετικό σημείο της διαδοχής της συμπεριφοράς του παιδιού της αστικής τάξης απ' ό,τι του παιδιού της εργατικής τάξης.
- (403) 20. A. R. Luria, F. Ia. Yudovitch, *Speech and the Development of Mental Processes*, (London: Staples Press, 1959).
- (404) 21. A. R. Luria, *The Role of Speech in the Formation of Mental Processes*, (London: Pergamon Press, 1960).
- (404) 22. M. L. Kohn, "Social Class and Parental Authority", *American Sociological Review*, XXIV (1959), 337-51.
- (407) 23. Εδώ μπορούμε να παραθέσουμε ένα εύρημα του G. Greenland (1954) και του J. Floud (1956). Η επιτυχία στο λύκειο σχετίζεται με το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος της μητέρας πριν από το γάμο. Αυτό το εύρημα είναι πολύ σημαντικό γιατί υποδεικνύει το επίπεδο της αρχικής επικοινωνίας με το παιδί.
- (408) 24. Ενώ είναι φανερό ότι ορισμένες πλευρές της γλωσσικής εξέλιξης του παιδικού ανωπνισσονται ολοσθέντε ανεξάρτητα από την κοινωνική ομάδα, η δόμηση της

γλώσσας που χρησιμοποιεί και προς την οποία ανταποκρίνεται έχει μεγάλη σημασία, όποια κι αν είναι η ηλικία του παιδιού). Ο παρακάτω διάλογος έγινε σε ένα μεσοαστικό παιδικό σταθμό. Δύο κοριτσάκια, τεσσάρων χρονών, τσακωνόνταν για το ύψος τους: «Είμαι πιο ψηλή από σένα.» «Όχι, είμαι πιο ψηλή από σένα.» Ξαφνικά ο διάλογος πήρε την εξής τροπή: «Πάντως η αδερφή μου είναι εφτάμηνη.» – «Ναι, αλλά η αδερφή σου δεν είναι εσύ!» – «Όχι, ο καθένας είναι ο εαυτός τους(sic).»

- (408) 25. Αυτή η διεργασία της αντικατάστασης ισχύει και για τα ουσιαστικά. Η απάντηση μιας μητέρας της εργατικής τάξης, όταν το παιδί της τη ρώτησε το όνομα του συγκεκριμένου κτιρίου, ήταν: «Είναι η Αστυνομία». Το κτίριο ήταν η Σκωτλαντ Γουαρντ. Για πράγματι ερευνητικά πειράματα που είχαν στόχο να εξετάσουν τις σχέσεις μεταξύ λεκτικής κωδικοποίησης, νόησης και αναγνώρισης, βλέπε E. H. Lenneberg, "Cognition in Ethnolinguistics", *Language* XXIX (1953), 463-71. R. W. Brown και E. H. Lenneberg, "A Study in Language and Cognition", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, XLIX (1954), 454-62. R. W. Brown, Appendix on Language στο *A Study of Thinking*, J. C. Bruner κ.ά. (New York: Wiley and Sons, Inc., 1957). R. W. Brown, "Linguistic Determinism and Parts of Speech", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, LX (1957), 1-5. R. W. Brown και E. H. Lenneberg, *Studies in Linguistic Relativity*. Επίσης, J. B. Carroll και J. B. Casagrande, "Language and Classification in Behavior". Και τα δύο άρθρα στο *Readings in Social Psychology*, εκδ. E. E. Maccoby κ.ά. (New York: Henry Holt, 1958).

- (409) 26. Βλέπε L. Schatzman και A. Strauss, "Social Class and Modes of Communication", *American Journal of Sociology*, Τομ. LX (Ιαν. 1955). Οι συγγραφείς παρουσιάζουν τις δυσκολίες που είχαν οι φτωχοί κάτοικοι αγροτικής περιοχής να περιγράψουν με συνοχή έναν ανεμοστρόβιλο στο Αρκάνας. Ακολουθούν φράσεις που δόθηκαν από εργαζόμενους σπουδαστές 17 χρόνων, που την ημέρα δούλευαν κάνοντας θελήματα. Οι φράσεις αυτές είναι παραδείγματα της παραπάνω δυσκολίας. «Είχαν μια καινούρια ιδέα, που σπάει ένα κόλπο από όπου εξαρτάται η οδική ασφάλεια, μετά πατάς ένα κουμπί και βλέπεις τον εαυτό σου στον καθρέφτη». «Η έκθεση αυτοκινήτων είναι για να φέρουν το κοινό και να τους βάζουν να κάθονται όπως προηγουμένως έχουν δει μόνο στις εκθέσεις αυτοκινήτων». «Μόνο λίγοι άντρες εκεί κάθε φορά εξαιτίας η βάρδια και κυρίως περιμένοντας διάφορες μπιρρες». «Ένα καινούριο σχέδιο στην έκθεση αυτοκινήτων ήταν ένα μεγάλο πλαϊνό παράθυρο σε κάθε πλάι του αυτοκινήτου, αντί να είναι σπασμένο στα δύο». «Αυτά τα αυτοκίνητα έχουνε τέσσερις πόρτες αλλά το μπροστινό κάθισμα είναι σε δύο κομμάτια». «Η βενζίνη είναι και για να πηγαίνεις σε κάποιο μέρος». «Κατέληξε με δόκιμους να τους εκπαιδεύσει για τη θάλασσα». Βλέπε και J. H. S. Bossard, "Family Modes of Expression", *American Sociological Review*, X (1945), 226-37. R. Mahaud Khater, "The Influence of Social Class on the Language Patterns of Kindergarden Children", διδακτ. διατριβή, Πανεπιστήμιο του Chicago, αναφέρεται στο J. J. De Boer, "Oral and Written Language", *Review of Educational Research*, XXV (1955), 107-20.

- (409) 27. Βλέπε τη δουλειά της Mildred C. Templin, *Certain Language Skills in Young Children*, (Institute of Child Welfare Monographs, Ser. No. 26, University of Minnesota Press: O.U.P., England, 1957). Σε ένα δείγμα 480 παιδιών μεταξύ τριών και οκτώ

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

χρόνων, βρήκε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες της ψηλής και της χαμηλής κοινωνικοοικονομικής τάξης σε όλες τις ηλικίες. Οι σημαντικότερες διαφορές παρατηρήθηκαν στην άρθρωση των φωνηέντων, των μέσων και των τελικών συμφώνων, στο μήκος των λεκτικών σχολίων, στο βαθμό πολυπλοκότητας της προφορικής έκφρασης και στις μεγαλύτερες ηλικίες στο λεξιλόγιο αναγνώρισης.

- (409) 28. D. R. Miller και G. E. Swanson, *Inner Conflict and Defense* (New York: Henry Holt and Co., 1960).
- (409) 29. Παράδειγμα. Στο λεωφορείο, η μητέρα στο παιδί: «Κρατήσου καλά.» Παιδί: «Γιατί;» Μητέρα: «Κρατήσου καλά!» Παιδί: «Γιατί;» Μητέρα: «Σου είπα να κρατηθείς καλά, δε στο 'πα;» Πατέρας στο γιο: «Δε θα βγεις έξω» Γιος: «Γιατί;» Πατέρας: «'Όλο έξω βγαίνεις.» Γιος: «Γιατί να μη βγω;» Πατέρας: «Σου είπα δε θα βγεις. Σκάσε τώρα!» Βλέπε S. B. Sarason και T. Gladwin, *Psychological and Cultural Problems in Mental Subnormality. A Review of Research* (Genetic Psychological Monographs L VII, 1958), 3-290, ιδιαίτερα τα κεφάλαια iii, viii και xi, και για τη γλώσσα σελ. 255-θ. Ακόμα σελ. 157, «Έχει μεγάλη σημασία (...) τι συμβαίνει όταν ένα παιδί ρωτάει «Γιατί;». Το ανταμείβουν ή το τιμωρούν, του απαντούν ή δεν του απαντούν, σύμφωνα με την παράδοση ή με τη λογική, ή του λένε ότι είναι πολύ μικρό ακόμα, το ενθαρρύνουν ή το αποθαρρύνουν να το σκεφτεί μόνο του;» (Υπογράμμιση δική μου). Φυσικά η κατηγορηματική δήλωση μπορεί να εμφανιστεί κατά καιρούς σε οποιαδήποτε γλωσσική χρήση, στην κοινή όμως γλώσσα όχι μόνο εμφανίζεται πιο συχνά αλλά αποτελεί και μέρος του γλωσσικού σχήματος, πράγμα που περιορίζει το φάσμα των ερεθισμάτων στα οποία το παιδί μαθαίνει να απαντά. Στην επίσημη γλώσσα η κατηγορηματική δήλωση είναι απλώς μια μεμονωμένη δήλωση με συγκεκριμένο και περιορισμένο αποτέλεσμα. Στη χρήση της επίσημης γλώσσας, η πηγή της εξουσίας ενυπάρχει και στο κύρος του ομιλητή και στους λόγους που δίνει για να υποστηρίξει το συμπέρασμά του, ενώ στην κοινή γλώσσα οι λόγοι παίζουν πολύ μικρότερο ρόλο στην καθιέρωση της εξουσίας. Αυτό πιστεύεται ότι έχει σημαντικές επιδράσεις στην πρόωπη μάθηση. Βλέπε και M. L. Koln, "Social Class and Parental Authority", *American Sociological Review*, XXIV (1959), 352-66 και "Social Class and Parental Values", *American Journal of Sociology*, LXIV (1959), 337-51.
- (410) 30. Ο όρος «προσωπικός χαρακτηρισμός» αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο σχολιάζει ή αναλογίζεται και οργανώνει λεκτικά τις αντιδράσεις του προς το περιβάλλον. Στην κοινή γλώσσα ο χαρακτηρισμός περιορίζεται σε μια περιορισμένο γενικευμένη παρά διαφοροποιημένη απάντηση. Η λεκτική δήλωση φαίνεται να ξεπηδάει από μια διεργασία αφαίρεσης, χωρίς να προηγηθεί διαφοροποίηση. Έτσι η εμπειρία συμπικνώνεται σε μία λέξη ή στη χρήση ενός καθολικού όρου ή φράσης που θολώνουν τη φύση της εμπειρίας. (Είμαι ευγνώμων στον καθηγητή M. Ginsberg για τη διευκρίνιση αυτού του σημείου.) Η φύση του χαρακτηρισμού έχει την τάση να περιορίζει τη λεκτική επεξεργασία της υποκειμενικής πρόθεσης. Αναφέρεται σε συγκεκριμένες συναισθηματικές εμπειρίες που δεν έχουν μεγάλη σχέση με διεργασίες και γενικεύσεις παρά μόνο σε ένα χαμηλό επίπεδο αιτίου-αιτιατού. Τα νοήματα είναι βαλμένα μαζί σαν τις χάνδρες ενός κομπολογιού αντί να ακολουθούν μια λογική διαδοχή.

- (411) 31. Φυσικά, αυτό που δε λέγεται παίζει μεγάλο ρόλο στις περισσότερες μορφές επικοινωνίας. Στη χρήση μιας *επίσημης* γλώσσας όμως, αυτό που δε λέγεται θα μπορούσε, σε πολλές περιπτώσεις, να ληφθεί. Αυτό δεν ισχύει στην περίπτωση μιας κοινής γλώσσας γιατί η έλλειψη εκφραστικής ικανότητας προέρχεται από τη γλωσσική χρήση, αν και το έντονα ενοποιητικό πολιτισμικό περιβάλλον δημιουργεί μια συγκινησιακή σύμπτωση που καλύπτει τα κενά. Αυτό αποκτά σημασία όταν ένας ομιλητής της *επίσημης* γλώσσας μιλάει σε ακροατή περιορισμένο σε κοινή γλώσσα και το αντίστροφο. Βλ. L. S. Vigotsky, "Thought and Speech", *Psychiatry*, 11, 29-54, για τον συμπτυκνωμένο και συντετηγμένο λόγο.
- (412) 32. Ο Κολν (ό.π. σημ. 29) παρατήρησε ότι οι γονείς της αστικής τάξης απαντούν στο παιδί τους ανάλογα με τον τρόπο που ερμηνεύουν την *πρόθεση* της συμπεριφοράς του ενώ οι γονείς της εργατικής τάξης περισσότερο ανάλογα με τις άμεσες συνέπειες. Έτσι οι γονείς της εργατικής τάξης ανταποκρίνονται σε σκοπούς που έχουν στόχο την αναστολή απαράδεκτων πράξεων ή ανυπακοής ενώ οι γονείς της αστικής τάξης ανταποκρίνονται στην *πρόθεση* και δρουν σύμφωνα με τις αρχές της εξατομικεύσης. Στις εργατικές οικογένειες οι πράξεις που απαιτούν μέτρα συμμόρφωσης συζητιούνται ελάχιστα και τα κίνητρα δεν εξετάζονται λεκτικά. Πιστεύουμε ότι η συμπεριφορά υπακούει σε αισθήματα ντροπής και όχι ενοχής. Ντροπή σημαίνει ότι το άτομο αισθάνεται τη μείωση της *εκτίμησης* που σύμφωνα με την ομάδα ακολουθεί μετά από μια συμπεριφορά.
- (412) 33. Υπάρχει μια τάση να αναγνωρίζεται αυτό το φαινόμενο. Στο σχολείο, η τιμωρία του παιδιού που χρησιμοποιεί *κοινή* γλώσσα είναι πολύ συχνά σωματική είτε με απειλές είτε με άμεση δράση, γιατί είναι δύσκολο να προκληθεί στο παιδί συναισθηματική ενοχής ή ντροπής ή η αίσθηση προσωπικής εμπλοκής στην πράξη. Δημιουργείται μια μηχανική σχέση μεταξύ αταξίας και τιμωρίας. Το ξύλο με το χάρακα υπάρχει και στα σχολεία όπου χρησιμοποιείται *επίσημη* γλώσσα, αλλά συγχρόνως χρησιμοποιούνται και άλλες μέθοδοι για την τροποποίηση της συμπεριφοράς. Με το παιδί που χρησιμοποιεί *επίσημη* γλώσσα, η τιμωρία μπορεί να σημαίνει προσωρινή απόρριψη ή συζήτηση για την απορριπτή πράξη με σκοπό να μεγιστοποιηθεί η ερμηνεία της ενοχής, της ντροπής, της ευθύνης και επομένως και της προσωπικής εμπλοκής. Η προσπάθεια εναλλαγής των μέσων κοινωνικού ελέγχου μπορεί στην αρχή να οδηγήσει σε πολλές δυσκολίες. Αυτό δε σημαίνει ότι η σωματική τιμωρία είναι απαραίτητως αποτελεσματικό μέσο κοινωνικού ελέγχου. Συχνά χρησιμοποιείται για να υποκαταστήσει την πραγματική δυσκολία, που είναι η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, και όταν χρησιμοποιείται γι' αυτό το λόγο, μακροπρόθεσμα, σπάνια είναι αποτελεσματική.
- (413) 34. Acting out.
- (419) 35. Πιστεύεται ότι οι τεχνικές διδασκαλίας που προέρχονται από τη θεωρία της Gestalt θα είναι λιγότερο αποτελεσματικές με τα παιδιά της εργατικής τάξης γιατί οι τεχνικές αυτές βασίζονται σε μια ουσιαστική πράξη γενίκευσης. Μέθοδοι συλλαβισμού για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, π.χ. μπορεί να είναι πολύ πιο αποτελεσματικές από τη μέθοδο «βλέπε και λέγε».

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- (419) 36. B. Inhelder, and J. Piaget, *The Growth of Logical Thinking*. (London: Routledge and Kegan Paul, 1958).
- (420) 37. Η Πιαζετική εξελικτική διαδοχή από τις συγκεκριμένες στις τυπικές νοητικές ενέργειες μπορεί να μην είναι αναπόφευκτη για το παιδί που περιορίζεται σε μια κοινή γλώσσα. Το παιδί μπορεί κάλλιστα να περιορίζεται σε περιορισμένες συγκεκριμένες νοητικές ενέργειες, Inhelder και Piaget (1958), Bruner (1959).
- (421) 38. Πιστεύεται ότι τα αποτελέσματα της γλωσσικής διεργασίας δρουν αρνητικά πάνω στη συμπεριφορά. Από ένα επίπεδο γλωσσικής δεξιότητας και κάτω, ορισμένες απαντήσεις περιορίζονται. Ανεβάζοντας το επίπεδο δημιουργεί κανείς τις απαραίτητες προϋποθέσεις μόνο για τη διερεύνηση του φάσματος των απαντήσεων. Οι κοινές και επίσημες γλώσσες, όπως περιγράφονται σ' αυτό το άρθρο, είναι στάδια μιας κοινωνικής πορείας. Πιστεύεται ότι η μεταβλητή φάση μπορεί να παρουσιαστεί σε μια οικογένεια όπου ο πατέρας έχει τελειώσει το λύκειο ή έχει μεταγυμνασιακή μόρφωση ή ακόμα έχει σπουδάσει μια τέχνη, ή σε μια οικογένεια όπου η μητέρα έχει συνεχίσει -έστω και λίγο- μετά το δημοτικό ή ακολουθούσε πριν από το γάμο της ένα επάγγελμα ανώτερο από του πατέρα ή μία μη χειρωνακτική ασχολία, όπως π.χ. οικονόμος.

Μπέιζιλ Μπερνστίν

**ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ
ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ
ΜΕ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ**

Basil Bernstein

*A socio-linguistic approach to socialization:
with some reference to educability.*

στο *Class, Codes and Control*, τόμ., 1, έκδ.
Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο 1971.

I

Εάν μια κοινωνική ομάδα, που ως προς τις ταξικές της σχέσεις, δηλαδή ως προς το επάγγελμα και την κοινωνική θέση των μελών της, έχει αναπτύξει ανάμεσα σ' αυτά τα μέλη στενούς κοινοτικούς δεσμούς· εάν οι σχέσεις εργασίας αυτής της ομάδας προσφέρουν μεγάλη ποικιλία και λίγες ευκαιρίες πρωτοβουλίας· εάν οι διεκδικήσεις τους πρέπει, για να πετύχουν, να είναι μάλλον συλλογικές παρά ατομικές· εάν τα επαγγελματικά τους καθήκοντα απαιτούν χειρωνακτικούς χειρισμούς και σωματική πειθαρχία περισσότερο παρά οργάνωση και έλεγχο συμβόλων· εάν η μειωμένη εξουσία του άνδρα στο επάγγελμά του μετατρέπεται σε αυταρχική εξουσία στο σπίτι· εάν το σπίτι είναι μικρό και περιορίζει τις δυνατότητες των ενοίκων να βρεθούν σε διαφορετικές καταστάσεις· εάν τα παιδιά κοινωνικοποιούνται το ένα με το άλλο μέσα σ' ένα περιβάλλον που προσφέρει ελάχιστα πνευματικά ερεθίσματα· τότε, το περιβάλλον που συγκεντρώνει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορούμε να υποθέσουμε ότι παράγει μια μορφή επικοινωνίας που διαμορφώνει τις διανοητικές, κοινωνικές και συναισθηματικές προδιαθέσεις των παιδιών.

Προτείνω την ακόλουθη υπόθεση: εάν εξετάσουμε τις σχέσεις εργασίας, τις σχέσεις με την κοινότητα, το σύστημα των οικογενειακών ρόλων που χαρακτηρίζουν μια τέτοια ομάδα, καταλήγουμε λογικά στο συμπέρασμα ότι η γενετική κληρονομιά μιας κοινωνικής τάξης μεταδίδεται λιγότερο μέσα από ένα γενετικό κώδικα και περισσότερο μέσα από έναν κώδικα επικοινωνίας που έχει δημιουργηθεί από αυτή την τάξη. Αυτός ο κώδικας εννοεί το συλλογικό σε βάρος του ατομικού, το συγκεκριμένο σε βάρος του αφηρημένου, την έκφραση του ουσιαστικού σε βάρος της λεπτομερειακής περιγραφής των διαδικασιών, τα γεγονότα καθαυτά σε βάρος της ανάλυσης κινήτρων και προθέσεων, ευνοεί ακόμη τις μορφές κοινωνικού ελέγχου που στηρίζονται σε συμβατική και όχι σε προσωπική αντίληψη των πραγμάτων.

Η περιγραφή που κάναμε δεν έχει τίποτε το μειωτικό: αυτό το σύστημα επικοινωνίας έχει πολύ πλούσιες δυνατότητες, κατέχει ένα υπολογίσιμο απόθεμα μεταφορών, προσωπικές αισθητικές δυνατότητες και μπορεί να αναπτύξει πλήρη σειρά σημασιολογικής ποικιλίας. Παραμένει όμως γεγονός ότι οι τομείς της μάθησης, οι κανόνες συσχετισμών προς τους οποίους αυτό το σύστημα επικοινωνίας προσανατολίζει τα παιδιά, δε βρῶνται σε αντιστοιχία με τις απαιτήσεις του σχολείου. Εάν το παιδί είναι εξοικειωμένο με το σχολικό σύστημα επικοινωνίας και τους κανόνες μάθησης και συσχετισμών που μεταδίδει αυτό το σύστημα, τότε η σχολική εμπειρία είναι πηγή κοινωνικής και συμβολικής ανάπτυξης για το παιδί. Εάν το παιδί δεν είναι εξοικειωμένο με το σύστημα επικοινωνίας του σχολείου, τότε η φοίτηση στο σχολείο είναι εμπειρία συμβολικής και κοινωνικής αλλαγής. Στην πρώτη περίπτωση, το παιδί αναπτύσσει την κοινωνική του ταυτότητα, στη δεύτερη πρέπει να μετασχηματίσει αυτή του την ταυτότητα. Ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα του παιδιού, που προέρχεται από την εργατική τάξη, υπάρχει ανακολουθία, που οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχουν δύο ριζικά διαφορετικά συστήματα επικοινωνίας.

Τα κοινωνικά δεμέλια των γλωσσικών κωδίκων

Στο κεφάλαιο αυτό θα ασχοληθώ με το ερώτημα πώς προκύπτουν οι παραπάνω δύο μορφές επικοινωνίας. Θα υποστηρίξω ότι η ιδιαίτερη μορφή μιας κοινωνικής σχέσης δρα επιλεκτικά πάνω στο τι λέγεται, πότε λέγεται και πώς λέγεται. Η μορφή της κοινωνικής σχέσης διακανονίζει τις επιλογές των ομιλητών τόσο ως προς τη σύνταξη όσο και ως προς το λεξιλόγιο. Π.χ., ένας ενήλικας που μιλάει σ' ένα παιδί χρησιμοποιεί έναν τύπο ομιλίας, του οποίου η σύνταξη και το λεξιλόγιο είναι σχετικά απλά. Η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα μέλη μιας στρατιωτικής μονάδας σε ασκήσεις είναι πολύ διαφορετική από εκείνη που θα χρησιμοποιήσουν τα ίδια άτομα κατά τη διάρκεια ενός απογευματινού οργανωμένου από το στρατιωτικό ιερέα. Με άλλα λόγια η συμπεριφορά που εκφράζει μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνικής σχέσης μεταφράζεται σε συγκεκριμένες συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές¹. Επομένως, διαφορετικές μορφές κοινωνικών σχέσεων μπορούν να γεννούν διαφορετικά συστήματα προφορικού λόγου και διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες. Θα υποστηρίξω ότι τα συστήματα λόγου ή οι γλωσσικοί κώδικες καθορίζουν διαφορετικούς κανόνες εγκυρότητας και διαφορετικές κατηγορίες σχέσεων. Η

εμπειρία των ομιλητών μπορεί λοιπόν να διαμορφώνεται από αυτό που τα διάφορα συστήματα αναδεικνύουν ως σημαντικό ή έγκυρο. Όταν ένα παιδί μαθαίνει τη γλώσσα του, ή αλλιώς, κατά την ορολογία που χρησιμοποιώ εδώ, όταν μαθαίνει τους ειδικούς κώδικες που προσδιορίζουν τις λεκτικές πράξεις του, μαθαίνει συγχρόνως τις απαιτήσεις της κοινωνικής δομής μέσα στην οποία είναι ενσωματωμένο. Η πείρα του παιδιού μεταμορφώνεται από τις γνώσεις που η ίδια η άσκηση στην ομιλία, φαινομενικά αυθόρμητη, το οδηγεί να αποκτά. Έτσι ουσιαστικά μέσα από τη γλωσσική διαδικασία και τα πολλαπλά συνακόλουθά της, η κοινωνική δομή γίνεται το υπόβαθρο της εμπειρίας του παιδιού. Δηλαδή, κάθε φορά που το παιδί μιλάει ή ακούει, η κοινωνική δομή ισχυροποιείται μέσα του και διαμορφώνεται η κοινωνική ταυτότητα. Η κοινωνική δομή γίνεται η ψυχολογική πραγματικότητα του παιδιού μέσα από τη δόμηση και διαμόρφωση του λόγου του.

Το ίδιο επιχείρημα μπορεί να τυποποιηθεί ως εξής: τα άτομα μαθαίνουν τους κοινωνικούς τους ρόλους μέσα στη διαδικασία της επικοινωνίας. Από την άποψη αυτή, ο κοινωνικός ρόλος είναι ένας ασπερισμός από κοινές πολιτιστικές σημασίες, μέσω των οποίων τα άτομα αποκτούν σταθερές, συνεκτικές και δημόσια αναγνωρισμένες μορφές αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Ο κοινωνικός ρόλος λοιπόν μπορεί να θεωρηθεί ως *περίπλοκη δραστηριότητα κωδικοποίησης, που καθορίζει τόσο τη δημιουργία και την οργάνωση ειδικών σημασιών, όσο και τις συνθήκες μέσα στις οποίες οι σημασίες μεταδίδονται και προσλαμβάνονται*. Τώρα, εάν το σύστημα επικοινωνίας που προσδιορίζει ένα δοσμένο ρόλο είναι κυρίως το γλωσσικό σύστημα, τότε είναι δυνατό να διακρίνουμε τους βασικούς κοινωνικούς ρόλους, εννοώ εκείνους μέσα από τους οποίους μεταδίδεται η παιδεία (κουλτούρα). Οι ρόλοι αυτοί μαθαίνονται στην οικογένεια, στην ομάδα των ομηλικών ή ομοίων, στο σχολείο και στη δουλειά. Αυτοί είναι οι τέσσερις κυριότεροι ρόλοι που μαθαίνονται κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης. Το άτομο, μαθαίνοντας να υποτάσσει τη συμπεριφορά του στο γλωσσικό κώδικα, μέσω του οποίου πραγματώνεται ο ρόλος, κάνει κτήμα του τάξεις σημασιών, σχέσεων και νοημάτων. Έτσι π.χ. το σύμπλεγμα σημασιών που δημιουργείται μέσα στο σύστημα των οικογενειακών ρόλων αντανακλάται στην αναπτυσσόμενη προσωπικότητα του παιδιού, διαποτίζοντας τη γενική του συμπεριφορά. Τα παιδιά λοιπόν που έρχονται σ' επαφή με διαφορετικά συστήματα λόγου ή διαφορετικούς κώδικες, δηλαδή τα παιδιά που μαθαίνουν διαφορετικούς ρόλους κατά την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει η οικογένειά τους, μπορεί να αποκτήσουν πολύ διαφορετικούς κοινωνι-

κοίς και διανοητικούς προσανατολισμούς, έστω και αν έχουν τις ίδιες ικανότητες.

Η έννοια του κώδικα, όπως τη χρησιμοποιώ εδώ, παραπέμπει στην αρχή που ρυθμίζει την επιλογή και την οργάνωση του λόγου. Θα περιγράψω με συντομία δύο βασικούς τύπους γλωσσικών κωδίκων και θα εξετάσω τις ρυθμιστικές λειτουργίες που εκπληρώνουν. Μπορούμε να ορίσουμε αυτούς τους κώδικες ως προς τη σχετική ευκολία ή δυσκολία με την οποία μπορούμε να προβλέψουμε τις συντακτικές επιλογές που κάνει ο ομιλητής για να οργανώσει τις σημασίες. Τη μορφή του λόγου για την οποία είναι δύσκολο να προβλέψουμε έχοντας υπόψη μια σειρά από αντιπροσωπευτικές εκφράσεις τις συντακτικές επιλογές που κάνει ο ομιλητής για να δομήσει το λόγο του, θα την ονομάσουμε *επεξεργασμένο κώδικα*. Στην περίπτωση του επεξεργασμένου κώδικα, ο ομιλητής επιλέγει ανάμεσα σε μεγάλο αριθμό συντακτικών δυνατοτήτων που τις οργανώνει με ευκαμψία. *Περιορισμένος κώδικας* είναι εκείνος για τον οποίο είναι πολύ εύκολο να προβλέψουμε έχοντας υπόψη μια σειρά από αντιπροσωπευτικές εκφράσεις τις συντακτικές επιλογές που θα γίνουν από την περιορισμένη σειρά δυνατοτήτων που διαθέτει ο ομιλητής. Ενώ ο επεξεργασμένος κώδικας προσφέρει και προϋποθέτει ευκαμψία και ποικιλία στη χρήση των δυνατοτήτων, η συντακτική οργάνωση που προκύπτει από τη χρήση του περιορισμένου κώδικα σφραγίζεται από ακαμψία. Πρέπει να σημειώσουμε ότι αυτοί οι κώδικες δεν ορίζονται με βάση το λεξιλόγιό τους: μια διάλεκτος δεν αποτελεί περιορισμένο κώδικα. Ωστόσο, φαίνεται ότι η λεξιλογική ποικιλία ορισμένων σημασιολογικών πεδίων είναι μεγαλύτερη στην περίπτωση του επεξεργασμένου κώδικα.

Είναι σαφές ότι οι συνθήκες ασκούν μείζονα έλεγχο πάνω στις συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές, συνεπώς δεν είναι εύκολο να διαμορφώσουμε γενικά γλωσσολογικά κριτήρια, που να ξεχωρίζουν απόλυτα τους δύο κώδικες. Θα χρειαστούν λοιπόν παράγωγα της θεωρίας για να μπορέσουμε να περιγράψουμε τη συντακτική και λεξιλογική χρήση που κάνει ο κάθε ομιλητής μέσα σε ιδιαίτερες συνθήκες¹. Οι ορισμοί που προτείνονται εδώ έχουν τόσο αποκαλυπτικότερο νόημα όσο περισσότερο είναι οι ομιλητές ελεύθεροι να ορίζουν οι ίδιοι τη φύση των περιορισμών πάνω στη σύνταξη και τις λέξεις τους. Με άλλα λόγια, όσο λιγότερο άκαμπτοι είναι οι εξωτερικοί περιορισμοί πάνω στο λόγο, τόσο πιο κατάλληλοι είναι οι γενικοί ορισμοί. Και όσο περισσότερο άκαμπτοι είναι οι εξωτερικοί περιορισμοί, τόσο πιο εξειδικευμένα είναι τα κριτήρια που απαιτούνται. Έχει επίσης σημασία να τονίσουμε ότι οι κώδικες αναφέρονται σε πολιτιστικούς και όχι γενετικούς περιορισμούς των επιλογών που διαθέτουν

οι ομιλητές. Οι κώδικες αναφέρονται στην *απόδοση* και όχι στην *αποδοτικότητα* - *ικανότητα*, με την έννοια που δίνει ο Τσόμσκι στους όρους αυτούς¹. Μπορεί να υπάρχει διαφορετική *απόδοση* για κάθε βαθμίδα ικανότητας. Είναι πάντως βέβαιο ότι αυτοί οι κώδικες μπορούν να θεωρηθούν ως διαφορετικά είδη επικοινωνιακής αποδοτικότητας-ικανότητας, με το περιεχόμενο που δίνει ο Ντελ Χάιμς σ' αυτή την έννοια².

Αν ο ομιλητής είναι προσανατολισμένος προς έναν επεξεργασμένο κώδικα, τότε ο κώδικας διευκολύνει τον ομιλητή να εξωτερικεύσει με αμεσότητα (λεκτικά) τις υποκειμενικές του διαθέσεις. Αν ο ομιλητής είναι προσανατολισμένος προς τον περιορισμένο κώδικα, τότε ο κώδικας δε διευκολύνει τη λεκτική εξωτερίκηση των διαθέσεων του ομιλητή. Στην περίπτωση του επεξεργασμένου κώδικα το σύστημα του λόγου απαιτεί δόμηση πιο περίπλοκη από ό,τι στην περίπτωση του περιορισμένου κώδικα. Π.χ., στην περίπτωση του επεξεργασμένου κώδικα η διάσταση του χρόνου στη ρηματική δόμηση του λόγου έχει πολλές πιθανότητες να είναι πιο εκτεταμένη χρονικά (με τον όρο ότι ο ομιλητής δεν αναφέρεται παραθεματικά σε προηγούμενη δική του φράση) από ό,τι στην περίπτωση του περιορισμένου κώδικα³.

Σκοπεύω να δείξω ότι τα γεγονότα του περιβάλλοντος, που αποκτούν πρόσθετο νόημα από τη χρήση αυτών των κωδίκων, είναι διαφορετικά, είτε πρόκειται για γεγονότα κοινωνικά είτε για διανοητικά ή για συναισθηματικά. Οι δύο αυτοί κώδικες, ο επεξεργασμένος και ο περιορισμένος δημιουργούνται από ιδιαίτερη ο καθένας μορφή κοινωνικών σχέσεων. Πράγματι, πρόκειται πιθανότατα για πραγματοποίηση διαφορετικών κοινωνικών δομών. Και δεν αναπτύσσονται αναγκαστικά μόνο χάρη στην εγγενή ικανότητα του ομιλητή.

Μπορούμε τώρα να αναρωτηθούμε ποια είναι η αιτία της απλοποίησης και της ακαμψίας στη σύνταξη του περιορισμένου κώδικα. Γιατί το λεξιλόγιο σε ορισμένα σημασιολογικά πεδία επιλέγεται από ένα περιορισμένο σύνολο; Γιατί είναι οι διαθέσεις του ομιλητή σχετικά ανεπεξέργαστες λεκτικά; Γιατί ο λόγος που ελέγχεται από τον περιορισμένο κώδικα τείνει να είναι γρήγορος, ρέων, με μειωμένη ποικιλία έναρθρων ευρημάτων, με νοήματα που συχνά χαρακτηρίζει ασυνέχεια, ακόμα λακωνικός και επιτόπιος, που περιέχει χαμηλό βαθμό συντακτικών και λεξιλογικών επιλογών και όπου κυριαρχεί το «πώς» και όχι τόσο το «τι» της επικοινωνίας; Προπάντων γιατί το μοναδικό νόημα που μεταδίδει ο κάθε άνθρωπος είναι περισσότερο λανθάνον και όχι λεκτικά απερίφραστο; Γιατί αυτός ο κώδικας προσανατολίζει τους ομιλητές του προς χαμηλό βαθμό αιτιότητας;

(1) περιορισμένος κώδικας δημιουργείται εκεί όπου η μορφή των κοινωνικών σχέσεων είναι βασισμένη πάνω σε κοινές και πανομοιότυπες ταυτίσεις, πάνω σ' ένα ευρύ πλαίσιο κοινών προσδοκιών, πάνω σ' ένα σύνολο κοινών πεποιθήσεων. Άρα, ο περιορισμένος κώδικας δημιουργείται όταν η παιδεία (κουλτούρα) ή ένα υποσύνολο παιδείας τοποθετεί το «εμείς» πάνω από το «εγώ»⁴. Τέτοιοι κώδικες δημιουργούνται συγχρόνως ως μέσα ελέγχου και μεταδότες της παιδείας σε ομάδες διάφορες, όπως οι φυλακισμένοι, η ομάδα ομηλίκων των εφήβων, ο στρατός, οι φίλοι με πολυχρονίες σχέσεις, οι σύζυγοι. Η χρήση του περιορισμένου κώδικα δημιουργεί κοινωνική αλληλεγγύη σε βάρος της λεκτικής επεξεργασίας της ατομικής εμπειρίας. Το είδος της κοινωνικής αλληλεγγύης που δημιουργείται μέσω των περιορισμένων κωδίκων ανήκει περισσότερο στη «μηχανική αλληλεγγύη», ενώ το είδος αλληλεγγύης που δημιουργείται μέσω των επεξεργασμένων κωδίκων ανήκει κυρίως στην «οργανική αλληλεγγύη». Η μορφή της επικοινωνίας ενδυναμώνει τη μορφή των κοινωνικών σχέσεων περισσότερο από όσο προκαλεί την ανάγκη της δημιουργίας λόγου που αρμόζει κατά τρόπο μοναδικό στις διαθέσεις των ομιλητών. Οι περιορισμένοι κώδικες δεν επιτρέπουν την εμφάνιση λεκτικά διαφοροποιημένων «εγώ». Ας πάρουμε, π.χ., τον τύπο επικοινωνίας ανάμεσα στα ζευγάρια μετά από πολύχρονο γάμο, και θα διαπιστώσουμε ότι τα νοήματα δε χρειάζεται να είναι λεκτικά πλήρη, μια ελάχιστη παραλλαγή στον τόνο ή στην ένταση του λόγου, μια αδιόρατη χειρονομία μπορούν να μεταδώσουν σύνθετο νόημα. Η επικοινωνία αναπτύσσεται όταν λείπει το παραπέτασμα των κοινών και πανομοιότυπων ταυτίσεων και της συναισθηματικής εμπλοκής, που παραμερίζει την ανάγκη να αναπτυχθούν λεκτικά νοήματα και λογική συνέχεια στην οργάνωση του λόγου. Πράγματι, ο προσανατολισμός σε τέτοιες σχέσεις είναι όχι τόσο προς λεκτικούς, αλλά κυρίως προς εξωλεκτικούς κώδικες επικοινωνίας. Γιατί η εξωλεκτική επικοινωνία χρησιμοποιείται συνήθως για να μεταδίδει διαθέσεις, προσθέσεις και αξιολογήσεις. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι ομιλητές που είναι κάτοχοι μόνο ενός περιορισμένου κώδικα μπορεί να δυσκολεύονται να περάσουν από τη μία αυτή μορφή στις άλλες μορφές επικοινωνίας, που προϋποθέτουν διαφορετικές σχέσεις ρόλων άρα και διαφορετικούς κοινωνικούς προσανατολισμούς. Έτσι, ο περιορισμένος κώδικας μπορεί να εμποδίζει την ανάληψη ορισμένων ρόλων. Ωστόσο πρέπει να τονιστεί ότι ο περιορισμένος κώδικας μπορεί να είναι ο κατάλληλότερος για ορισμένες συνθήκες.

Ο επεξεργασμένος κώδικας δημιουργείται εκεί όπου η παιδεία ή ένα υποσύνολο παιδείας δίνει έμφαση στο «εγώ» θέτοντάς το πάνω από το

«εμείς». Δημιουργείται εκεί όπου η πρόθεση του άλλου προσώπου δεν μπορεί να θεωρηθεί αυτονόητη. Δεδομένοι ότι η πρόθεση του άλλου δεν είναι αυτονόητη, οι ομλητές αναγκάζονται να επεξεργάζονται τα νοήματά τους, ώστε να τα κάνουν σαφή, απερίφραστα αλλά και εξειδικευμένα: νοήματα, που είναι διακριτικά και επιτόπια για τον ομλητή, πρέπει να περικλύονται, ώστε να γίνονται κατανοητά από τον ακροατή. Αυτή η πίεση αναγκάζει τον ομλητή να κάνει περισσότερες από μία συντακτικές επιλογές και ευνοεί το διαφοροποιημένο λεξιλόγιο. Κατά τη λεκτική μετάδοση μηνύματος, ο επεξεργασμένος κώδικας ωθεί τον ομλητή να συγκεντρώνει την προσοχή του στην εμπειρία των άλλων ως διαφορετική από τη δική του. Στην περίπτωση του περιορισμένου κώδικα, αυτό που μεταδίδεται λεκτικά αναφέρεται συνήθως στο άλλο πρόσωπο ως μέλος της κοινής ομάδας ή της ίδιας ιεραρχικής θέσης. Αυτό που λέγεται συνοψίζει την κοινωνική δομή και το θεμέλιό της: τις κοινές πεποιθήσεις. Συνεπώς, οι περιορισμένοι κώδικες μπορούν να θεωρηθούν ως κώδικες που αναφέρονται σε μια ορισμένη ιεραρχία ή θέση, ενώ οι επεξεργασμένοι κώδικες αναφέρονται σε πρόσωπα. Ένας επεξεργασμένος κώδικας, καταρχήν, προϋποθέτει σαφέστατα όρια ή και χάσμα ανάμεσα στον εαυτό του κάθε προσώπου και τους άλλους, τα οποία μπορεί κανείς να διασχίζει χάρη στη δημιουργία λόγου που προσιδιάζει στον διαφοροποιημένο «άλλο». Με αυτή την έννοια, ένας επεξεργασμένος κώδικας είναι προσανατολισμένος σε πρόσωπα και όχι σε μια κοινωνική κατηγορία ή κοινωνική θέση. Στην περίπτωση του περιορισμένου κώδικα, τα όρια ή το χάσμα βρίσκονται ανάμεσα στους χρήστες και στους μη χρήστες του κώδικα. Με αυτή την έννοια, ένας περιορισμένος κώδικας αναφέρεται σε μια ορισμένη ιεραρχία ή θέση και όχι σε πρόσωπα. Προϋποθέτει τον γενικευμένο και όχι τον διαφοροποιημένο άλλο.

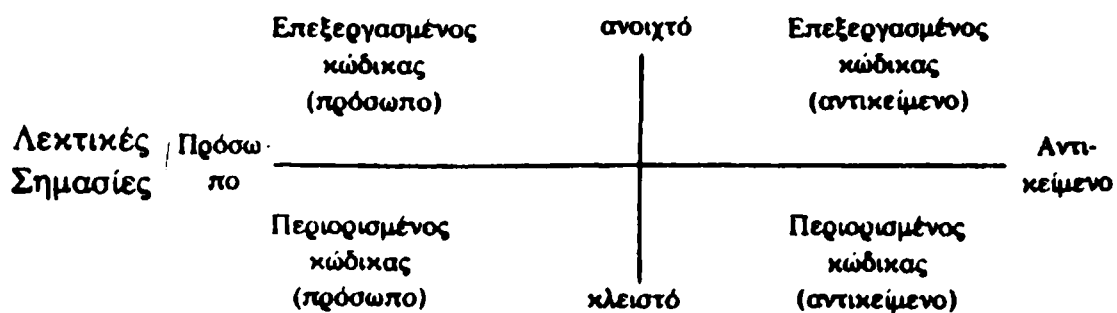
Στην περίπτωση ενός επεξεργασμένου κώδικα, ο προσανατολισμός είναι στη λεκτική μορφή επικοινωνίας και αυτή είναι που θα μεταφέρει την επεξεργασία των διαθέσεων του ομλητή. Στην περίπτωση των περιορισμένων κωδίκων οι εξωλεκτικές μορφές επικοινωνίας είναι εκείνες που κυρίως συγκεντρώνουν την αντιληπτική ενέργεια. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι χρήστες περιορισμένου κώδικα δεν επικοινωνούν εξωλεκτικά, απλώς ο λόγος τους είναι άλλης τάξης από τον ελεγχόμενο από έναν επεξεργασμένο κώδικα. Εάν ένας επεξεργασμένος κώδικας δημιουργεί τη δυνατότητα για τη μετάδοση εξατομικευμένων συμβόλων, τότε ο περιορισμένος κώδικας δημιουργεί τη δυνατότητα για τη μετάδοση συλλογικών συμβόλων. Τώρα, θα ήθελα να στραφώ προς στιγμή στις διαφορές ως προς τα είδη κοινωνικών ρόλων που πραγματώνονται με τη χρήση των δύο κωδίκων.

Συστήματα ανοιχτών και κλειστών ρόλων

Ας εξετάσουμε πρώτα τις διάφορες επιλογές που ένα δεδομένο σύστημα ρόλων (π.χ. των οικογενειακών ρόλων) προσφέρει στα άτομα για τη λεκτική δημιουργία διαφορετικών νοημάτων. Εδώ πρέπει να διακρίνουμε δύο βασικές τάξεις σημασιών, μία που αναφέρεται στις διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές σχέσεις και μία που αναφέρεται σε σχέσεις μεταξύ αντικειμένων. Δηλαδή σημασίες αντικειμένων και σημασίες προσώπων. Θα μπορούσαμε το σύστημα ρόλων, που περιορίζει τις διαθέσιμες επιλογές για την πραγματοποίηση λεκτικών σημασιών, να το ονομάσουμε σύστημα κλειστού τύπου. Οπότε, όσο μεγαλύτερος ο περιορισμός των διαθέσιμων επιλογών τόσο περισσότερο ομαδικές ή συλλογικές οι λεκτικές σημασίες, τόσο λιγότερη η πολυπλοκότητα και πιο άκαμπτες οι συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές, άρα και πιο περιορισμένος ο κώδικας. Από την άλλη μεριά, θα μπορούσαμε το σύστημα των ρόλων, που επιτρέπει περισσότερες επιλογές για την πραγματοποίηση λεκτικών σημασιών να το ονομάσουμε σύστημα ανοιχτού τύπου. Οπότε, όσο ευρύτερη η δυνατότητα επιλογών που επιτρέπει το σύστημα ρόλων, τόσο πιο εξατομικευμένες οι λεκτικές σημασίες, τόσο μεγαλύτερη η πολυπλοκότητα και πιο εύκαμπτες οι συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές και επομένως τόσο πιο επεξεργασμένος ο κώδικας".

Μπορούμε τώρα να προχωρήσουμε την απλή αυτή διχοτόμηση λίγο παρακάτω ξεχωρίζοντας ανάμεσα σε δύο τάξεις σημασιών την των αντικειμένων και των προσώπων. Ένα σύστημα ρόλων μπορεί να είναι ανοιχτό ή κλειστό ανάλογα με τις επιλογές που επιτρέπει για τη λεκτική πραγματοποίηση σημασιών αντικειμένων ή προσώπων.

Συστήματα ρόλων



Σχήμα 1

Τώρα, στο χώρο όπου το σύστημα ρόλων είναι ανοιχτό, είναι πολύ πιθανό να ενθαρρύνονται πρωτότυπες σημασίες και να εξερευνάται μια περίτλοκη εννοιολογική τάξη. Στο χώρο όπου το σύστημα ρόλων είναι κλειστό, οι πρωτότυπες σημασίες αποθαρρύνονται και η εννοιολογική τάξη είναι περιορισμένη. Εκεί όπου το σύστημα ρόλων είναι κλειστού τύπου, οι λεκτικές σημασίες είναι πιθανότατα προσδιορισμένες. Το άτομο (ή το παιδί) μπαίνει μέσα στο σύστημα σημασιών και το αφήνει σχετικά αδιατάραχτο. Εκεί που το σύστημα ρόλων είναι ανοιχτού τύπου, το άτομο έχει πολύ περισσότερες πιθανότητες να διαμορφώσει σημασίες με τους δικούς του όρους και εδώ βρίσκεται η δυνατότητα να διαταράξει ή να αλλάξει το πρότυπο των σημασιών που προσλαμβάνει. Αρχίζουμε να βλέπουμε ότι στο χώρο που το σύστημα αξιών είναι ανοιχτό, υπάρχουν κίνητρα που προτρέπουν το άτομο να εξερευνά και ενεργητικά να επιδιώκει να διερευνά τη σημασία. Εκεί που οι ρόλοι είναι κλειστοί, υπάρχει μικρό κίνητρο που να προτρέπει το άτομο να εξερευνά και να δημιουργεί πρωτότυπες σημασίες. Ας το προχωρήσουμε αυτό λίγο παραπέρα. Όπου το σύστημα ρόλων είναι ανοιχτό, το άτομο ή το παιδί μαθαίνει να τα βγάζει πέρα με το διαφορούμενο νόημα και με την απομόνωση στη δημιουργία λεκτικών σημασιών. Όπου το σύστημα ρόλων είναι κλειστό, το άτομο ή το παιδί δεν το μαθαίνει αυτό. Αντίθετα, μαθαίνει να δημιουργεί λεκτικές σημασίες μέσα σε κοινωνικές συνθήκες που δεν έχουν τίποτα το διαφορούμενο και είναι συλλογικές. Ένα τέτοιο άτομο ή παιδί μπορεί να βρεθεί σε κατάσταση έντονης πίεσης και σύγκρουσης ρόλων, αν επίμονα αποπειράται να εξατομικεύσει τη βάση των συντακτικών και λεξιλογικών του επιλογών και έτσι αποπειράται να δημιουργεί ή έστω τείνει προς ένα σύστημα ανοιχτών ρόλων. Σημειώστε ότι η πηγή πίεσης εδώ είναι ακριβώς αυτό που το άτομο ή παιδί μαθαίνει να κάνει όταν κοινωνικοποιείται μέσα σε ένα σύστημα ανοιχτών ρόλων. Έτσι η πηγή πίεσης ως προς το ρόλο στους περιορισμένους κώδικες είναι ακριβώς η σχέση των ρόλων που αντιστοιχεί στον επεξεργασμένο κώδικα.

Διαγράψαμε ήδη ένα πλαίσιο που δείχνει την αιτιατή συνάφεια ανάμεσα στα συστήματα ρόλων, τους γλωσσικούς κώδικες και την πραγματοποίηση διαφορετικών τάξεων σημασιών και νοημάτων. Δόθηκε έμφαση στη σχέση ανάμεσα στους ρόλους και τους κώδικες. Είναι δυνατό ένα άτομο να μπορεί να γράφει έναν επεξεργασμένο κώδικα, αλλά να μην μπορεί να τον μιλήσει, γιατί είναι πιθανό να μην μπορεί να ασκήσει τις πρόσωπο με πρόσωπο απαιτήσεις του ρόλου (πάνω και πέρα από το ζήτημα των διαλέκτων). Κάτι τέτοιο μπορεί π.χ. να συμβεί σε ένα πανέξυπνο αγόρι λαϊκής προέλευσης του οποίου η πρώτη κοινωνικοποίηση προ-

σέφφερε λίγη ασκηση στον κοινωνικό ρόλο. Κατά τον ίδιο τρόπο, οι μορφές αντικειμένου και προσώπου ενός επεξεργασμένου κώδικα δε δημιουργούν μόνο διαφορετικές τάξεις σημασιών, αλλά πραγματοποιούνται μέσα από διαφορετικές σχέσεις ρόλων. Είναι πιθανό ότι η πολιτιστική ενταση που υπάρχει ανάμεσα στις επιστήμες, ιδίως τις θετικές επιστήμες και τις θεωρητικές επιστήμες, αντανακλά τις διαφορετικές σχέσεις ρόλων που ελέγχουν τις μορφές αντικειμένου και προσώπου του επεξεργασμένου κώδικα.

Η οργάνωση της εκπαίδευσης προκαλεί συχνά στεγανά ανάμεσα στα μαθήματα και στις βαθμίδες και αυτό μειώνει τις δυνατότητες εναλλαγής ρόλων και κωδικών ανάμεσα στις μορφές αντικειμένου και προσώπου του επεξεργασμένου κώδικα και το πέρασμα από τον περιορισμένο στον επεξεργασμένο κώδικα.

Αν ρωτήσουμε ποιες είναι οι γενικές κοινωνικές δυνάμεις που επηρεάζουν την εξέλιξη του επεξεργασμένου και του περιορισμένου κώδικα και των δύο μορφών του καθενός, η απάντηση πιθανότατα βρίσκεται σε δύο πηγές. Εκείνες που δίνουν μορφή στο σύστημα παιδείας και στο σύστημα ρόλων των τεσσάρων κυριότερων φορέων κοινωνικοποίησης, την οικογένεια, την ομάδα ομηλίκων (ή ομάδα των ομοίων), το σχολείο και την εργασία. Η μία κύρια πηγή για τη μετάβαση από τους περιορισμένους στους επεξεργασμένους κώδικες βρίσκεται και αναπτύσσεται στην πολυπλοκότητα του καταμερισμού της εργασίας, που μετατρέπει τη φύση των επαγγελματικών ρόλων αλλά και τα γλωσσικά τους θεμέλια. Οι δύο μορφές επεξεργασμένου κώδικα μπορεί να επηρεάζονται από τη ροπή των οικονομιών από τη δευτερογενή παραγωγή αγαθών προς τις υπηρεσίες. Η μετάβαση από την οικονομία των αγαθών στην οικονομία που παράγει υπηρεσίες μπορεί πιθανότατα να ευνοεί την ανάπτυξη της μορφής προσώπου του επεξεργασμένου κώδικα. Η δεύτερη κύρια πηγή του προσανατολισμού από τον ένα κώδικα στον άλλο είναι πιθανότατα ο χαρακτήρας του κυρίαρχου συστήματος αξιών. Οι πλουραλιστικές κοινωνίες έχουν την τάση να δημιουργούν ισχυρή τάση προς τη μορφή προσώπου ενός επεξεργασμένου κώδικα, ενώ οι μονολιθικές κοινωνίες έχουν την τάση να ισχυροποιούν τη μορφή αντικειμένου. Ας θυμίσουμε εδώ ότι τα πρόσωπα μπορούν να τύχουν μεταχείρισης σαν να ήταν αντικείμενα.

Γλωσσικοί κώδικες και η δυνατότητα σχολικής επίδοσης

Προσπάθησα να δείξω με ποιον τρόπο η φύση του καταμερισμού της εργασίας και ο χαρακτήρας του κεντρικού συστήματος αξιών επηρεάζει τους γλωσσικούς κώδικες, διαμέσου της επιρροής που οι κώδικες ασκούν στην παιδεία και στο σύστημα ρόλων μέσα στους δύο κυριότερους θεσμούς κοινωνικοποίησης, την οικογένεια και το σχολείο. Η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει κανείς ρυθμίζει την επαγγελματική λειτουργία, τις ενδοοικογενειακές και διοικογενειακές σχέσεις και την ανταπόκριση στις απαιτήσεις του σχολείου. Έτσι, είναι δυνατό, μιλώντας γενικά, να συναντήσουμε δύο μορφές επεξεργασμένου κώδικα στη μεσοαστική τάξη μαζί με τους περιορισμένους κώδικες. Στα χαμηλότερα στρώματα των εργαζομένων συναντούμε μεγάλο ποσοστό οικογενειών που χειρίζονται μόνο έναν περιορισμένο κώδικα. Είναι επίσης πιθανό ότι τα παιδιά της εργατικής τάξης με ανοδική κινητικότητα θα τείνουν προς τη μορφή αντικειμένου και όχι προς τη μορφή προσώπου του επεξεργασμένου κώδικα.

Στις κοινωνικές κατηγορίες όπου το παιδί περιορίζεται στον περιορισμένο κώδικα, πρώτα εξαιτίας του υποσυνόλου παιδείας και του συστήματος ρόλων που ανήκουν στην οικογένεια, μπορούμε να περιμένουμε ότι θα υπάρχει μεγάλο πρόβλημα δυνατότητας για εκπαίδευση, που η πηγή του βρίσκεται όχι τόσο στο γενετικό κώδικα, όσο στον πολιτιστικά προσδιορισμένο κώδικα επικοινωνίας.

Τα παιδιά που διαθέτουν μόνο έναν περιορισμένο κώδικα μαθαίνουν τον κώδικα εκείνο στον οποίο η εξωλεκτική επικοινωνία τείνει να έχει το προβάδισμα στον προσδιορισμό και στην ανάπτυξη της ατομικής εμπειρίας. Αυτό καθόλου δε σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά έχουν σχετικά μειωμένη παραγωγή λόγου. Ο λεκτικός προγραμματισμός του λόγου, συγκρινόμενος με τον επεξεργασμένο κώδικα, περιλαμβάνει σχετικά απλή δομή και ακαμψία στη συντακτική οργάνωση. Η ενδοπροσωπική διάσταση και η διαπροσωπική διάσταση, μολονότι είναι σαφώς κατανοητές και αισθητές, είναι λιγότερο διαφοροποιημένες λεκτικά. Η έννοια του «εγώ», όπως αναπτύσσεται μέσα από έναν περιορισμένο κώδικα, δε γίνεται χώρος διερεύνησης, όπως συμβαίνει στον επεξεργασμένο κώδικα, και μάλιστα εκείνον που είναι προσανατολισμένος σε πρόσωπα. Στην περίπτωση ενός επεξεργασμένου κώδικα, ο κώδικας αυτός αναδεικνύει τις δυνατότητες που ενυπάρχουν σε μια περίπλοκη εννοιολογική ιεραρχία για την οργάνωση και την έκφραση εσωτερικευμένης εμπειρίας. Αυτό συμβαίνει πολύ λιγότερο, όταν η εμπειρία συστηματοποιείται από έναν

περιορισμένο κώδικα, γιατί ο κώδικας αυτός προσανατολίζει τους ομιλητές του σε μια λιγότερο περίπλοκη εννοιολογική ιεραρχία και άρα σε μια χαλαρότερη τάξη αιτιότητας. Το είδος γνώσεων που είναι προσιτό για μάθηση διαφέρει ριζικά για τον κάτοχο του περιορισμένου και του επεξεργασμένου κώδικα. Οι κοινωνικοί και διανοητικοί προσανατολισμοί, τα οικιστικά κίνητρα και οι μορφές κοινωνικού ελέγχου, η ανταρσία και η καινοτομία διαφέρουν τελείως. Πράγμα που σημαίνει ότι η σχετική καθυστέρηση μεγάλου αριθμού παιδιών από τα εργαζόμενα στρώματα, που ζουν σε περιοχές με μεγάλη πληθυσμιακή πυκνότητα ή σε αγροτικές περιοχές, είναι πιθανότατα καθυστέρηση που έχει προκληθεί από την παιδεία και μεταδοθεί από τη γλωσσική διαδικασία. Η χαμηλή απόδοση στις λεκτικές δοκιμασίες νοημοσύνης που έχουν τα παιδιά αυτά, η δυσκολία τους να χειριστούν «αφηρημένες» έννοιες, η αποτυχία τους στα γλωσσικά μαθήματα, η γενική αδυναμία τους να αποκομίσουν οφέλη από το σχολείο, όλα τούτα πιθανότατα προέρχονται από τους περιορισμούς που επιβάλλει ο περιορισμένος κώδικας. Για τα παιδιά αυτά το σχολείο επιφέρει αλλαγή του κώδικα και αυτή προκαλεί αλλαγή στις σχέσεις που διατηρούν τα παιδιά με τους συγγενείς και την κοινότητά τους. Συγχρόνως, πολύ συχνά προσφέρουμε στα παιδιά αυτά ακαταλληλότατα σχολεία με ανεπαρκέστατα προετοιμασμένους δασκάλους. Καθόλου περίεργο που αποτυχαίνουν τόσο συχνά. Γιατί υπάρχει τάση οι «καλύτεροι» να απολαμβάνουν περισσότερα και να γίνονται ακόμα καλύτεροι, ενώ οι κοινωνικά οριζόμενοι ως «χειρότεροι» απολαμβάνουν λιγότερα και γίνονται ακόμα χειρότεροι.

Θέλω να θίξω ένα τελευταίο σημείο. Ο περιορισμένος κώδικας περιέχει ευρύτατο δυναμικό σημασιών. Είναι μορφή λόγου που συμβολίζει μια παιδεία βασισμένη στην κοινότητα. Εμπεριέχει τη δική του αισθητική. Δεν πρέπει να υποτιμάται. Πρέπει να εξασφαλίσουμε τούτο: οι υλικές συνθήκες των σχολείων, οι αξίες τους, η κοινωνική οργάνωση, οι μορφές ελέγχου και παιδαγωγικής, η ικανότητα και η ευαισθησία των δασκάλων να αντανakλούν την κατανόηση της παιδείας που τα παιδιά φέρνουν μαζί τους στο σχολείο. Στο κάτω κάτω δεν κάνουμε λιγότερα για το παιδί της μεσοαστικής τάξης. Και το πρόβλημα δεν τελειώνει εδώ. Πρέπει να βελτιωθούν οι συνθήκες κατοικίας, πρέπει να επεκταθούν οι κοινωνικές υπηρεσίες και να αναπτυχθεί η προσχολική εκπαίδευση.

Δεν μπορούμε να κρίνουμε για τι είναι το κάθε παιδί ικανό, εφόσον δεν έχουμε θεωρία για το πώς άραγε είναι το περιβάλλον που προσφέρει τις μέγιστες δυνατότητες μάθησης. Αλλά ακόμα και αν υπήρχε τέτοια θεωρία, δεν είμαστε καθόλου πρόθυμοι να ανακατανεύουμε τις εθνικές

δαπάνες, ώστε να δημιουργήσουμε στην έκταση που απαιτείται το περιβάλλον αυτό για τα παιδιά.

II

Συστήματα οικογενειακών ρόλων, κοινωνικός έλεγχος και επικοινωνία

Θα ασχοληθώ τώρα λεπτομερέστερα με τις σχέσεις ανάμεσα τα συστήματα ρόλων και τους γλωσσικούς κώδικες, καθώς η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και τους κώδικες δεν είναι καθόλου ακριβής και συγκεκριμένη και παραβλέπει τη δυναμική της αιτιατής σχέσης. Για να εξετάσουμε αυτή τη δυναμική χρειάζεται να δούμε τη φύση του συστήματος ρόλων μιας οικογένειας και τις μεθόδους της κοινωνικού ελέγχου. Το κυριότερο θετικό μιας τέτοιας ανάλυσης είναι ότι επιτρέπει την πρόβλεψη και επομένως οδηγεί σε απτά και μετρήσιμα κριτήρια για την αξιολόγηση των σχέσεων ανάμεσα σε συστήματα ρόλων, μορφές κοινωνικού ελέγχου και γλωσσικούς προσανατολισμούς.

Τα συστήματα οικογενειακών ρόλων είναι δυνατό να αξιολογηθούν σε αναφορά με τις αρχές που ρυθμίζουν σε κάθε οικογένεια την κατανομή του δικαιώματος στη λήψη αποφάσεων. Πράγμα που θα μας επιτρέψει να κρίνουμε το αποτέλεσμα της κατανομής αυτού του δικαιώματος πάνω στην έκταση και το είδος των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας.

Ας προκαθορίσουμε δύο τύπους οικογενειών: εκείνες που είναι οργανωμένες κατά τη θέση και εκείνες που είναι οργανωμένες κατά το πρόσωπο.

Οικογενειακή οργάνωση κατά τη θέση

Εάν το δικαίωμα στη λήψη αποφάσεων αποδίδεται στα μέλη της οικογένειας σύμφωνα με την τυπική ιεραρχική τους θέση (πατέρας, μητέρα, παπούς, γιαγιά, παιδιά κατά ηλικία και φύλο), θα ονομάσουμε αυτόν τον τύπο. οικογένεια οργανωμένη κατά τη θέση. (Δεν πρόκειται αναγκαστικά για οικογένεια αυταρχική ή συναισθηματικά «ψυχρή».) Στην οικο-

γένεια αυτή υπάρχει σαφής διαχωρισμός των ρόλων. Υπάρχουν τυπικά οριοθετημένοι τομείς όπου αποδίδεται το δικαίωμα λήψης αποφάσεων και κριτικής γνώμης στα μέλη ανάλογα με τη θέση τους στην οικογενειακή ιεραρχία. Σ' αυτόν τον τύπο οικογένειας πρέπει να περιμένουμε στενές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους γονείς και τους παπούδες και γιαγιάδες. Θα πρέπει να περιμένουμε ακόμη ότι οι γονείς θα ελεγχούν αυστηρά τις σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους-ομοίους του (στην περίπτωση της μεσαίας τάξης) ή οι σχέσεις του παιδιού με τους ομοίους του θα είναι σχετικά αυτόνομες ως προς το γονεϊκό έλεγχο (στην περίπτωση των εργαζόμενων στρωμάτων). Έτσι, σε ορισμένες οικογένειες οργανωμένες κατά τη θέση, η κοινωνικοποίηση του παιδιού μπορεί να γίνεται μέσω της παρέας των συνομηλίκων. Οι οργανωμένες κατά τη θέση οικογένειες θεωρούμε ότι δημιουργούν ασθενές ή κλειστό σύστημα επικοινωνίας.

Οικογενειακή οργάνωση κατά το πρόσωπο

Ας δούμε τώρα σε αντιπαράθεση τον τύπο οικογένειας, όπου οι αποφάσεις, οι αλλαγές και οι κριτικές γνώμες προσδιορίζονται από τις ψυχολογικές ιδιότητες του ατόμου και όχι από τη θέση του στην οικογενειακή ιεραρχία. Σε τέτοιου είδους οικογένειες υπάρχουν σαφή όρια στις αλληλεπιδράσεις που οφείλονται στη διαφορά ηλικίας ή στην ιεραρχική θέση. Ωστόσο, η ιεραρχία (κατά την ηλικία, το φύλο, τις ομήλικες σχέσεις) είναι πολύ χαλαρή, συγκριτικά με τις οικογένειες οργανωμένες κατά τη θέση. Αντίθετα με ορισμένες από τις οικογένειες αυτές, η κοινωνικοποίηση του παιδιού δεν αφήνεται ποτέ στην ομάδα των ομηλίκων. Η συμπεριφορά του παιδιού στο εσωτερικό της ομάδας των ομοίων του γίνεται αντικείμενο συζήτησης με τους γονείς, που δεν την έχουν προκαθορίσει με γενικές εντολές. Οι οικογένειες που είναι οργανωμένες κατά το πρόσωπο δημιουργούν, νομίζω, ισχυρό ή «ανοιχτό» σύστημα επικοινωνίας.

Σχολιασμός: *τύποι οικογενειών κατά τη θέση ή κατά το πρόσωπο και ανοιχτά ή κλειστά συστήματα επικοινωνίας*

Οικογενειακή οργάνωση κατά το πρόσωπο:

ανοιχτό σύστημα επικοινωνίας

Σε αυτές τις οικογένειες, τα όρια στην έκταση κατά την οποία οι αποφάσεις είναι ανοιχτές σε συζήτηση καθορίζονται μάλλον από τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του ατόμου, παρά από την τυπική του ιεραρχική θέση.

Απλώς, η τυπική θέση του κάθε μέλους για μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων είναι ασθενέστερη από τη θέση που έχει κατακτήσει. Τα παιδιά, π.χ. ενδέχεται να πετύχουν να κατακτήσουν ένα ρόλο μέσα στο σύστημα επικοινωνίας χάρη στα ιδιαίτερα κοινωνικά, συναισθηματικά και γνωστικά χαρακτηριστικά τους. Δηλαδή, εάν υπάρχει μειωμένη διάκριση των ρόλων και οι ρόλοι είναι λιγότερο καθορισμένοι, τότε οι γονείς αλλά και τα παιδιά έχουν πολλαπλές επιλογές να ασκήσουν ρόλους κατά προαίρεση. Όσο ευρύτερη είναι η δυνατότητα ρόλου κατά προαίρεση (οι πιθανότητες πρωτοβοηθίας στην άσκηση ρόλων σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις), τόσο περισσότερες είναι οι ατομικές επιλογές που γίνονται και προσφέρονται. Και τότε εμφανίζεται η λεκτική επικοινωνία ενός ορισμένου είδους. Δεν πρόκειται απλώς για περισσότερη ομιλία ενός ορισμένου είδους. Οι κριτικές γνώμες, με τις προϋποθέσεις και τις επιπτώσεις τους, διαμορφώνουν το έκδηλο περιεχόμενο της κάθε επικοινωνίας. Το σύστημα ρόλων φαίνεται να υποκινεί και να ενισχύει συνεχώς τη λεκτική σηματοδότηση και τη σαφή έκφραση των ατομικών προθέσεων, εκτιμήσεων και κρίσεων. Το σύστημα ρόλων προσαρμόζει και αφομοιώνει συνεχώς τις διαφορετικές επιδιώξεις και προθέσεις των μελών του. Κοιτάζοντας τα παιδιά από μια άλλη σκοπιά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι κοινωνικοποιούν τους γονείς όσο και αυτοί κοινωνικοποιούν τα παιδιά, γιατί οι γονείς είναι πολύ ευαίσθητοι στις ατομικές ιδιαιτερότητες των παιδιών. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτά μορφοποιούνται λεκτικά και έτσι εντάσσονται στο σύστημα επικοινωνίας. Άρα, θεωρώ ότι αναπτύσσουν ένα «ανοιχτό» σύστημα επικοινωνίας, που υποθάλπει και χορηγεί τα γλωσσικά μέσα και την εκμάθηση του ρόλου για τη λεκτική σηματοδότηση και για την άμεση έκφραση των ατομικών διαφορών καθώς και για τη στοιχειοθέτηση με επιχειρήματα της κάθε γνώμης, των προϋποθέσεων και των επιπτώσεών της. Και κάτι που έχει θεμελιώδη σημασία: το σύστημα των ρόλων δίνει το προβάδισμα στην επικοινωνία και τον προσανατολισμό σε κίνητρα και διαθέσεις των άλλων¹¹. Σημειώστε ακόμα ότι σε μια τέτοια οικογένεια μαθαίνει το παιδί να διαμορφώνει το ρόλο του και όχι να προσαρμόζεται σ' έναν προδιαγραφμένο ρόλο. Τα παιδιά που κοινωνικοποιούνται μέσα σ' ένα τέτοιο σύστημα ρόλων και επικοινωνίας μαθαίνουν να τα βγάζουν πέρα με το διαφορούμενο νόημα και την αμφιθυμία, μολονότι μπορεί πράγματι να υπάρξουν παθολογικές συνέπειες, εάν είναι ανεπαρκής η οριοθέτηση μεταξύ ρόλων.

Οικογενειακή οργάνωση κατά τη θέση: κλειστά συστήματα επικοινωνίας
Γι' αυτό το είδος της οικογένειας είπαμε ήδη ότι οι κριτικές γνώμες και η

λήψη αποφάσεων καθορίζονται από την ιεραρχική θέση του μέλους παρά από την προσωπική του ποιότητα. Υπάρχει αυστηρή διάκριση των ρόλων και τυπικός καταμερισμός τομέων ευθυνών κατά την ηλικία, το φύλο και τη θέση κατά σειρά γέννησης. Η οριοθέτηση των τομέων, αντί για τη λειτουργική συζήτηση και συνεννόηση, μπορεί να προκαλέσει καυγάδες για τα όρια των δικαιωμάτων. Την έκβασή τους καθορίζει η σχετική εξουσία που εμπεριέχεται στις ιεραρχικές θέσεις. Το σύστημα επικοινωνίας των παιδιών μπορεί να είναι «ανοιχτό», αλλά μόνο με τις συνομηλίκες παρέες τους, έτσι που γίνονται ουσιαστική πηγή μάθησης και σημασιών. Ενώ η κοινωνικοποίηση στις οργανωμένες οικογένειες κατά το πρόσωπο είναι αμοιβαία, στις οικογένειες κατά τη θέση τείνει να είναι μονόπλευρη. Το σύστημα ρόλων σε αυτές δε διευκολύνει τόσο τη λεκτική επεξεργασία των ατομικών διαφορών και δεν οδηγεί εξίσου στη λεκτική επεξεργασία της γνώμης, των προϋποθέσεων και των επιπτώσεων της. Δεν ενθαρρύνει τη λεκτική διερεύνηση των ατομικών προθέσεων και κινήτρων. Στην κατά το πρόσωπο οργανωμένη οικογένεια, το αναπτυσσόμενο «εγώ» του παιδιού διαφοροποιείται με τη συνεχή προσαρμογή του στις λεκτικά διατυπωμένες και επεξεργασμένες προθέσεις, ιδιαιτερότητες και κίνητρα των άλλων. Στις κατά τη θέση οργανωμένες οικογένειες, το παιδί αντεπεξέρχεται και αντιδρά σε παγιωμένες από την ιεραρχική θέση καταστάσεις. Μαθαίνει αυτό που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε συλλογικό ρόλο, σε αντιπαράθεση με τον εξατομικευμένο ρόλο των κατά το πρόσωπο οργανωμένων οικογενειών. Στις οικογένειες κατά τη θέση οι δυνατότητες επιλογών που εμπεριέχονται στους ρόλους (ο ρόλος κατά προαίρεση) είναι σχετικά περιορισμένες. Η συνέπεια είναι ότι το σύστημα επικοινωνίας μειώνει τις ατομικές δυνατότητες επιλογών. Φυσικά, στις κατά τη θέση οργανωμένες οικογένειες υπάρχει ευαισθησία προς τις ατομικές διαφορές, αλλά το ζήτημα είναι ότι οι ευαισθησίες αυτές έχουν λίγες πιθανότητες, δε φτάνουν στο επίπεδο της λεκτικής επεξεργασίας, ώστε να γίνουν αντικείμενο ειδικής αντιληπτικής δραστηριότητας και ελέγχου. Στις οικογένειες κατά τη θέση το παιδί αναπτύσσεται είτε μέσα στους μονοσήμαντους ρόλους στο εσωτερικό της οικογένειάς του είτε μέσα στους σαφώς δομημένους ρόλους των συνομηλίκων-ομοίων του ή μέσα στους δύο. Έτσι, τα παιδιά αυτά έχουν λιγότερες πιθανότητες να μάθουν να τα βγάζουν πέρα με προβλήματα διαφορούμενων ρόλων και αμφιθυμίας. Μαθαίνουν μάλλον να αποφεύγουν ή να παρακάμπτουν δραστηριότητες ή προβλήματα που έχουν τέτοια χαρακτηριστικά.

Κοινωνικός έλεγχος και τύποι οικογενειών

Είναι φανερό ότι αυτοί οι δύο τύποι οικογενειών δημιουργούν ριζικά διαφορετικά συστήματα επικοινωνίας, που χαρακτηρίσαμε ως ανοιχτά και κλειστά. Αναφέρθηκε ήδη ότι από αυτά προκύπτουν σημαντικές επιπτώσεις για την κοινωνικοποίηση και τη χρήση του λόγου. Σκοπεύω τώρα να περιγράψω τις διαφορές ως προς τις μορφές κοινωνικού ελέγχου με ειδική και πάλι αναφορά στις χρήσεις της ομιλούμενης γλώσσας. Αναφέρθηκε παραπάνω ότι όσο περισσότερο οργανωμένο κατά το πρόσωπο και όχι κατά τη θέση είναι ένα σύστημα ρόλων, τόσο πιο σχετικά ασταθές σύστημα είναι. Βρίσκεται συνεχώς στη διαδικασία να αφομοιώνει και να διευθετεί τις λεκτικά εκφραζόμενες αλλά διαφορετικές προθέσεις, ιδιαιτερότητες και κίνητρα των μελών του. Θα προκληθούν εντάσεις που είναι συνέπεια των χαρακτηριστικών του συστήματος ρόλων. Θα αναπτυχθούν ιδιαίτερες μορφές διαιτησίας, συμφιλίωσης και επεξηγήσεων. Οι εντάσεις αυτές μόνο σε έσχατες περιπτώσεις θα διευθετηθούν με προσφυγή στη σχετική εξουσία που αποδίδουν οι ιεραρχικές θέσεις. Ο κοινωνικός έλεγχος δηλαδή βασίζεται πάνω σε γλωσσολογικά επεξεργασμένες σημασίες και όχι τόσο στην εξουσία. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι η εξουσία είναι τελικά το έσχατο στήριγμα του κύρους.

Στις κατά τη θέση οργανωμένες οικογένειες, όπου η ιεραρχική οργάνωση μειώνει την αστάθεια που περιέχεται στην οργάνωση κατά το πρόσωπο, ο κοινωνικός έλεγχος στηρίζεται είτε στην εξουσία είτε στους κανόνες συμπεριφοράς, γενικότερους ή ειδικούς, που διέπουν τις ιεραρχικές θέσεις. Έτσι στις οικογένειες που είναι οργανωμένες κατά το πρόσωπο, ο κοινωνικός έλεγχος πραγματοποιείται μάλλον μέσα από λιγότερο επεξεργασμένες λεκτικές διαδικασίες, είναι λιγότερο προσανατολισμένος στο άτομο και κυρίως προσανατολισμένος στην τυπική ιεραρχική θέση του υπό προσαρμογή (παιδιού).

Είναι πολύ σημαντικό εδώ να αναλύσω τις μεθόδους κοινωνικού ελέγχου, γιατί θέλω να δείξω μεταξύ άλλων ότι οι οικογένειες οργανωμένες κατά το πρόσωπο ευαισθητοποιούν πολύ νωρίς στη ζωή του το παιδί στη λεκτική έκφραση και καλλιεργούν ενεργητικά τη γλωσσική του εξέλιξη για να μπορούν να εφαρμόσουν τους τρόπους ελέγχου της προτίμησής τους. Στις κατά τη θέση οικογένειες, οι τρόποι κοινωνικού ελέγχου εξαρτώνται λιγότερο από ατομικά δημιουργούμενες και επεξεργασμένες λεκτικές σημασίες, άρα στις οικογένειες αυτές υπάρχει λιγότερη ανάγκη να ευαισθητοποιηθεί το παιδί γλωσσικά και να καλλιεργηθεί η πρώιμη εξέλιξη λεκτικά επεξεργασμένων μορφών του λόγου.

Τρόποι κοινωνικού ελέγχου¹¹

Θα κάνω αρχικά τη διάκριση ανάμεσα σε επιτακτικούς τρόπους ελέγχου και στον έλεγχο που στηρίζεται στις παροτρύνσεις. Παρακάτω, θα κάνω τη διακριση ανάμεσα σε δύο μορφές παρότρυνσης. Πίσω από τις διακρίσεις αυτές των τρόπων ελέγχου βρίσκεται ο ρόλος κατά προαίρεση (οι πιθανότητες επιλογών) που αποδίδεται στο άτομο.

Ο επιτακτικός τρόπος

Ο τρόπος αυτός ελέγχου μειώνει την πρωτοβουλία (το ρόλο κατά προαίρεση) του υπό προσαρμογή (παιδιού). Αφήνει στο παιδί μόνο τις εξωτερικές δυνατότητες της ανταρσίας, της απόρριψης ή αποδοχής. Ο επιτακτικός τρόπος ελέγχου διενεργείται μέσω ενός περιορισμένου κώδικα (προβλεπτό λεξιλόγιο): «σκασμός», «άφησέ το ήσυχο», «φύγε από δω» ή εξωλεκτικά με τη φυσική βία.

Οι παροτρύνσεις

Πρόκειται για τρόπους ελέγχου που παραχωρούν στο παιδί διάφορους βαθμούς πρωτοβουλίας, με την έννοια πολλαπλές πιθανότητες επιλογών κυρίως γλωσσικών. Έτσι, ο κοινωνικός έλεγχος που στηρίζεται στις παροτρύνσεις επιτρέπει πράγματι σε διάφορους βαθμούς την αμοιβαιότητα στην επικοινωνία, άρα τη γλωσσική συστηματοποίηση της μάθησης. Οι παροτρύνσεις αυτές μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες και η καθεμιά τους σε υποκατηγορίες. Οι δύο κατηγορίες είναι οι παροτρύνσεις κατά τη θέση και κατά το πρόσωπο.

α) Παροτρύνσεις κατά τη θέση

Οι παροτρύνσεις αυτές παραπέμπουν τη συμπεριφορά του υπό προσαρμογή (παιδιού) στους κανόνες που προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά των ειδικών ή γενικότερων ιεραρχικών θέσεων. Οι παροτρύνσεις κατά τη θέση δε γίνονται μέσα από τη λεκτική έκφραση των ατομικών ιδιοτήτων των υπευθύνων (γονέων) ή του ελεγχόμενου (παιδιού). Να, μερικά παραδείγματα: «Τώρα πια πρέπει να μπορείς να το κάνεις χωρίς βοήθεια» (κανόνας που αφορά τη θέση κατά ηλικία). «Τα αγόρια δεν κλαίνε» (κανόνας που αφορά τη θέση κατά φύλο). «Οι άνθρωποι σαν κι εμάς δε φέρονται ποτέ έτσι» (κανόνας που αφορά τη θέση κατά το υποσύνολο παιδείας). «Δε μιλάνε έτσι στον μπαμπά» (κανόνας που αφορά τη θέση κατά ηλικία).

Οι παροτρύνσεις κατά τη θέση δεν είναι αναγκαστικά μεταμφίεση του επιτακτικού τρόπου ελέγχου. Στην παρακάτω περίπτωση, π.χ., έχουμε

καθαρό παροτρυντικό τρόπο ελέγχου. Ένα αγοράκι παίζει με μια κούκλα «- Μητέρα: Τα αγόρια δεν παίζουν με κούκλες. - Παιδί: Θέλω την κούκλιστα. -Μητέρα: Οι κούκλες είναι για την αδελφή σου. -Παιδί: Θέλω την κούκλα (ή εξακολουθεί να την κρατάει). -Μητέρα: Να, πάρε καλύτερα το ταμπούρλο σου.» Συγκρίνετε την περίπτωση με μια άλλη όπου η μητέρα λέει: «Γιατί θέλεις να παίζεις με την κούκλα; Είναι βαρετό παιχνίδι. Γιατί να μην παίζεις καλύτερα με το ταμπούρλο;»

Η ουσία των παροτρύνσεων κατά τη θέση είναι ότι κατά τη διαδικασία της μάθησης των κανόνων το παιδί απερίφραστα ταυτίζεται με κάποιους άλλους που έχουν την ίδια γενικότερη ή ειδική ιεραρχική θέση. Ο κανόνας μεταδίδεται με τρόπο που τονίζει στο παιδί τι κοινό έχει με άλλους. Όπου ο έλεγχος ασκείται κατά τη θέση, ο κανόνας γίνεται σιλλογικός. Όπου ο έλεγχος ασκείται κατά τη θέση, το «εγώ» υποτάσσεται στο «εμείς». Ο έλεγχος αυτός πραγματοποιείται με μια ιδιαίτερη γλωσσική παραλλαγή. Όπως θα δούμε παρακάτω, οι παροτρύνσεις κατά τη θέση μπορούν να γίνουν είτε σε περιορισμένο είτε σε επεξεργασμένο κώδικα. Μπορούν να είναι γλωσσικά και εννοιολογικά περίπλοκες, όπως στην περίπτωση του αγοριού από καλή σινοικία ή ιδιωτικό σχολείο στο οποίο γίνεται υπόμνηση των υποχρεώσεων του αλλά και της προέλευσης των υποχρεώσεων. Όταν η παρότρυνση γίνεται κατά τη θέση, το παιδί μαθαίνει τους κανόνες μέσα σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπου η σχετική ιεραρχία των θέσεων είναι σαφής και αναμφίβολη. Οι παροτρύνσεις αυτές προκαλούν μάλλον το σιναίσθημα της ντροπής παρά αισθήματα ενοχής. Ωστόσο, στην περίπτωση των παροτρύνσεων κατά τη θέση, ορισμένοι τομείς εμπειρίας είναι λιγότερο λεκτικά διαφοροποιημένοι από ό,τι στην περίπτωση των παροτρύνσεων κατά το πρόσωπο. Οι παροτρύνσεις κατά τη θέση μεταβιβάζουν την παιδεία ή το υποσύνολο παιδείας, με τρόπο που να καλλιεργεί τις ομοιότητες του παιδιού με τους άλλους της κοινωνικής του ομάδας. Χαράζουν τα όρια της συμπεριφοράς. Αν το παιδί εξεγερθεί ενάντια στους κανόνες, αμφισβητεί τα θεμέλια της παιδείας και την κοινωνική οργάνωση, πράγμα που μπορεί να ωθήσει τον υπεύθυνο (γονέα/δάσκαλο) στον επιτακτικό τρόπο ελέγχου.

β) Παροτρύνσεις κατά το πρόσωπο

Οι παροτρύνσεις αυτές απευθύνονται στο παιδί ως άτομο και όχι ως κάτοχο μιας τυπικής θέσης. Οι παροτρύνσεις κατά το πρόσωπο συμπεριλαμβάνουν στοιχεία ενδοπροσωπικά ή διαπροσωπικά της κοινωνικής σχέσης. Αναφέρονται σινήθως στο επίπεδο των ατομικών προθέσεων, κινήτρων και διαθέσεων και επομένως εκφράζονται σε μια ιδιαίτερη γλωσσική παραλλαγή. Και πάλι, μπορούν να γίνουν είτε στον περιορι-

σμένο είτε στον επεξεργασμένο κώδικα. Πάντως, οι τομείς της εμπειρίας, που διαφοροποιούνται λεκτικά μέσα από παροτρύνσεις κατά το πρόσωπο, είναι πολύ διαφορετικοί από την εμπειρία που ελέγχεται με παροτρύνσεις κατά τη θέση. Το ακόλουθο παράδειγμα ίσως κάνει σαφή τη διάκριση

Φανταστείτε μια κατάσταση όπου το παιδί επισκέπτεται τον άρρωστο παππού του και δε θέλει να τον φιλήσει γιατί είναι αβύρσιος. Η μία μητέρα λέει στο παιδί προτού το πάρει να φύγουν: «-Μητέρα: Τα παιδιά πρέπει να φιλουν τον παπού τους» (κατά τη θέση). «-Παιδί: Δε θέλω. Γιατί πρέπει να τον φιλάω κάθε φορά;» «-Μητέρα: Γιατί δεν είναι καλά» (αιτιολόγηση κατά τη θέση). «-Έλα, άσε τις ανοησίες σου» (επιτακτικός έλεγχος). Η άλλη μητέρα στην ίδια περίπτωση θα έλεγε: «Ξέρω ότι δε σου αρέσει να φιλάς τον παπού, αλλά τώρα δεν είναι καλά, σε αγαπάει πολύ και θα του δώσει μεγάλη χαρά.»

Το δεύτερο παράδειγμα είναι ίσως εκβιασμός, προσέξτε όμως ότι η πρόθεση του παιδιού αναγνωρίζεται ρητά από τη μητέρα και συνδέεται με τις επιθυμίες ενός άλλου. Προβάλλονται αιτιατές σχέσεις στο διαπροσωπικό επίπεδο. Επίσης, στο δεύτερο παράδειγμα το παιδί εμφανίζεται να έχει επιλογή (περιθώριο προαίρεσης). Εάν το παιδί φέρει αντίρρηση, θα του δοθούν και άλλες εξηγήσεις. Με άλλα λόγια, η μητέρα εκθέτει την κατάσταση στο παιδί και η εκμάθηση του κανόνα γίνεται σε εξατομικευμένο διαπροσωπικό πλαίσιο. Ο κανόνας, για να το πούμε αλλιώς, κατακτάται από το παιδί. Εκτίθεται στο παιδί η κατάσταση, του δίνονται εξηγήσεις και αυτό επιλέγει τον κανόνα. Στο πρώτο παράδειγμα, ο κανόνας απλώς μεταβιβάζεται μέσα από μια κοινωνική σχέση, που για την αποτελεσματικότητά της βασίζεται στη λανθάνουσα εξουσία. Έτσι, εδώ διαπιστώνουμε άλλη μια διαφορά ανάμεσα στις παροτρύνσεις κατά τη θέση και κατά το πρόσωπο, ότι οι κανόνες μεταβιβάζονται-επιβάλλονται με τον έλεγχο κατά τη θέση και κατακτώνται με τον έλεγχο κατά το πρόσωπο.

Όταν ο έλεγχος είναι εξατομικευμένος, ολόκληρα συστήματα μάθησης γίνονται προσιτά στο παιδί, πράγμα που δε συμβαίνει αν ο έλεγχος γίνεται κατά τη θέση. Στην πρώτη περίπτωση, το κάθε παιδί μαθαίνει τον κανόνα μέσα σ' ένα πλαίσιο που του ταιριάζει, θα λέγαμε, προσωπικά, και μέσα από τη γλώσσα στην οποία πραγματοποιείται η μάθηση. Στην περίπτωση του ελέγχου κατά τη θέση, η μάθηση που αφορά αντικείμενα, γεγονότα και πρόσωπα είναι μειωμένη και το παιδί μαθαίνει ότι πολύ συχνά αυτό που φανερώνεται είναι η εξουσία που εμπεριέχεται στις θέσεις κύρους. Στην περίπτωση του ελέγχου κατά το πρόσωπο, σε αντι-

παράθεση με τον έλεγχο κατά τη θέση, οι ιεραρχικές διαφορές είναι λιγότερο φανερές και σαφείς και εκφράζονται λεκτικά διαφορούμενα και αμφιθυμίες. Πρέπει να σημειώσω, μολονότι δεν μπορώ να αναπτύξω αυτό το θέμα εδώ, ότι είναι πιθανό να προκύψουν παθολογικές επιπτώσεις από τη γενικευμένη χρήση των παροτρύνσεων κατά το πρόσωπο.

Τέλος, οι παροτρύνσεις κατά τη θέση οδηγούν στο αίσθημα της ντροπής, ενώ οι παροτρύνσεις κατά το πρόσωπο στη δημιουργία ενοχής.

Στην περίπτωση των προσανατολισμένων στο πρόσωπο παροτρύνσεων, τα δικαιώματα του ανώτερου ή γονέα, που εμπεριέχονται στην ιεραρχική του θέση, έχουν πολύ λιγότερες πιθανότητες να γίνουν αντικείμενο κριτικής και αμφισβήτησης από ό,τι στην περίπτωση των παροτρύνσεων κατά τη θέση. Γιατί στην περίπτωση των εξατομικευμένων παροτρύνσεων, αυτό που μπορεί να αμφισβητηθεί είναι οι αιτιολογίες που προβάλλει ο υπεύθυνος ή γονιός (π.χ. «Πώς γίνεται και έχεις πάντα πονοκέφαλο, όταν θέλω να παίξω;»). Έτσι, οι εξατομικευμένες παροτρύνσεις μπορεί να δρουν προστατεύοντας την ιεραρχική τάξη από την οποία αντλεί ο ανώτερος τα δικαιώματά του. Γιατί στην περίπτωση αυτή υπάρχει άμβλυνση της σχέσης ανάμεσα στην εξουσία και το σύστημα κανόνων. Ενώ στην περίπτωση των παροτρύνσεων κατά τη θέση, όπου γίνεται γρήγορα η μετάβαση στον επιτακτικό τρόπο ελέγχου, τα τυπικά δικαιώματα του ανώτερου ή γονέα μπορούν θαυμάσια να αμφισβητηθούν και μαζί τους να γίνει αντικείμενο κριτικής και αμφισβήτησης ολόκληρη η ιεραρχική τάξη από την οποία αντλεί ο ανώτερος τα δικαιώματά του. Οι επιτακτικοί κατά τη θέση τρόποι ελέγχου μπορεί σε ορισμένες συνθήκες να στρέψουν το κοινωνικοποιούμενο άτομο προς εναλλακτικά συστήματα αξιών. Επίσης, όπου ασκείται εξατομικευμένος έλεγχος, τα θεμέλια του ελέγχου στηρίζονται σε γλωσσικά επεξεργασμένες εξατομικευμένες σημασίες. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στην κατάρρευση όπου το παιδί κατακτά αυτονομία, μολονότι η αίσθηση της κοινωνικής του ταυτότητας είναι πιθανώς εξασθενημένη. Η ασάφεια αυτή της κοινωνικής του ταυτότητας, η απουσία διαχωριστικών ορίων μπορεί να οδηγήσουν ένα τέτοιο παιδί προς ένα ριζοσπαστικό κλειστό σύστημα αξιών και την αντίστοιχη κοινωνική διάρθρωσή του. Από την άλλη μεριά, όταν ο έλεγχος ασκείται κατά τη θέση και ακόμα περισσότερο όταν είναι επιτακτικός, το παιδί έχει έντονη αίσθηση της κοινωνικής του ταυτότητας, αλλά οι κανόνες που μαθαίνει αντιστοιχούν σε ειδικές συνθήκες και η αίσθηση αυτονομίας του μπορεί να είναι μειωμένη. Τέλος, το παιδί που κοινωνικοποιείται από υπεύθυνους που ευνοούν τις κατά τη θέση ή τις επιτακτικές μεθόδους αποκτάει μεγάλη ευαισθησία στις σχέσεις ανάμεσα στους

φορείς διαφορετικών ρόλων μέσα στο πλαίσιο του ελέγχου. Ένα τέτοιο παιδί μπορεί να μείνει αρχικά εμβρόνητο αν ξαφνικά βρεθεί σ' ένα πλαίσιο όπου ο έλεγχος ασκείται με εξατομικευμένες μεθόδους, όπως επίσης ενδέχεται να μην μπορεί να προσανατολιστεί ούτε να εκμεταλλευτεί τις επιλογές και τις εναλλακτικές λύσεις που αυτός ο τρόπος ελέγχου προσφέρει. Οι εξατομικευμένες μορφές ελέγχου μπορεί να προκαλέσουν δυσκολία προσαρμογής στο ρόλο, για το παιδί που έχει κοινωνικοποιηθεί με επιτακτικές κατά τη θέση μορφές ελέγχου.

Λιέγραψα με συντομία και με ειδική αναφορά στην επικοινωνία τον επιτακτικό, τον κατά τη θέση και τον εξατομικευμένο τρόπο κοινωνικού ελέγχου. Είναι προφανέστατο ότι σε οποιαδήποτε οικογένεια ή σε οποιοδήποτε πλαίσιο όπου ασκείται έλεγχος μπορεί να χρησιμοποιούνται παράλληλα και οι τρεις παραπάνω τρόποι. Το ίδιο μπορεί να συμβαίνει σε μια οικογένεια όπου οι γονείς μοιράζονται τους τρόπους ελέγχου ή όπου ο καθένας χρησιμοποιεί διαφορετικό τρόπο. Μπορούμε ωστόσο να κάνουμε διάκριση ανάμεσα στις οικογένειες ή σε μια ανάλυση με περισσότερες αποχρώσεις ανάμεσα στους γονείς, ανάλογα με τον τρόπο ελέγχου που σινηθέστερα χρησιμοποιούν. Άρα, μπορούμε επίσης να διακρίνουμε ανάμεσα στους τρόπους ελέγχου που χρησιμοποιούνται σε οποιεσδήποτε συνθήκες. Μπορούμε να συνοψίσουμε τις επιπτώσεις πάνω στη μάθηση, που προκύπτουν από τους τρεις αυτούς τρόπους ελέγχου, ως εξής:

<i>Τρόπος ελέγχου</i>	<i>Μάθηση</i>	<i>Επίπεδο μάθησης</i>
Επιτακτικός	Ιεραρχία	Περιορισμένος κώδικας
Κατά τη θέση	Υποχρεωτικός ρόλος και Διαφοροποίηση	{ Περιορισμένος κώδικας Επεξεργασμένος κώδικας
Κατά το άτομο	Διαπροσωπική Ενδοπροσωπική	{ Περιορισμένος κώδικας Επεξεργασμένος κώδικας

Μπορούμε τώρα να συνδέσουμε τις οικογένειες οργανωμένες κατά τη θέση με τα κλειστά συστήματα επικοινωνίας και τους κατά θέση επιτακτικούς τρόπους ελέγχου. Μπορούμε καταρχήν να κάνουμε διάκριση ανάμεσα στις οικογένειες οργανωμένες κατά τη θέση, που προτιμούν τον επιτακτικό τρόπο ελέγχου (τα κατώτερα στρώματα της εργατικής τάξης;) και τις οικογένειες τις οργανωμένες κατά τη θέση, που προτιμούν τις εξατομικευμένες παροτρύνσεις και κάνουν σχετικά μικρή χρήση φυσικής βίας. Μπορούμε να κάνουμε τη διάκριση ανάμεσα σε οικογένειες οργα-

νωμένες κατά τη θέση όπου ο κυρίαρχος κώδικας είναι επεξεργασμένος και εκείνες όπου είναι περιορισμένος. Κατά τον ίδιο τρόπο, μπορούμε να συνδέσουμε τις οικογένειες οργανωμένες κατά το πρόσωπο με τα ανοιχτά συστήματα επικοινωνίας και τη χρήση εξατομικευμένων παροτρύνσεων. Μπορούμε πάλι αντίστοιχα να κάνουμε διάκριση των οικογενειών αυτών ανάλογα με τον κυρίαρχο γενικό κώδικα, επεξεργασμένο ή περιορισμένο. Ο κώδικας μας δίνει πληροφορίες για το πόσο ανοιχτό είναι το σύστημα επικοινωνίας και για το ποιος είναι ο εννοιολογικός του προσανατολισμός. Άρα, οι ρόλοι που μαθαίνουν τα παιδιά στις διάφορες αυτές οικογένειες, οι εννοιολογικοί τους προσανατολισμοί, η αντίληψή τους και η χρήση που κάνουν της γλώσσας πρέπει να διαφέρουν¹².

*Κοινωνική τάξη, οικογενειακή οργάνωση
κατά τη θέση ή το πρόσωπο και κοινωνική αλλαγή*

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορούμε να διακρίνουμε οικογένειες οργανωμένες κατά τη θέση που είναι βαθιά ενσωματωμένες στην κοινότητά τους, που χρησιμοποιούν κυρίως επιτακτικούς τρόπους ελέγχου και των οποίων τα παιδιά κοινωνικοποιούνται δίχως επίβλεψη από τους ομιλήκους-ομοίους ή τις παρές. Πρέπει να περιμένουμε ότι σε τέτοιες οικογένειες θα αναπτύσσονται περιορισμένοι κώδικες (αντικείμενο), πράγμα που είναι ο σκληρός πυρήνας του προβλήματος γλώσσα/επιδεκτικότητα εκπαίδευσης. Μπορούμε επίσης να εντοπίσουμε στην εργατική τάξη οικογένειες που τείνουν προς εξατομικευμένες μορφές ελέγχου μέσα στα γενικά πλαίσια του περιορισμένου κώδικα. Οι οικογένειες αυτές πρέπει να περιμένουμε ότι θα είναι λιγότερο βαθιά ενσωματωμένες στην τοπική τους κοινότητα είτε επειδή μετακόμισαν ή επειδή οι γονείς βρέθηκαν άμεσα αντιμέτωποι με τις περίπλοκες σχέσεις ανάμεσα στο δικό τους ντόπιο υποσύνολο παιδείας και την παιδεία της ευρύτερης κοινωνίας. Εδώ μπορούμε να εντοπίσουμε προσανατολισμό στον περιορισμένο κώδικα (πρόσωπο) ή τάση προς τον επεξεργασμένο κώδικα (πρόσωπο).

Είναι χρήσιμο να σημειωθεί και τούτο: στις πολυμελείς οικογένειες της εργατικής τάξης οργανωμένες κατά τη θέση πρέπει να υπάρχει έντονη διαφορά στη χρήση της γλώσσας ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Τα κορίτσια, και μάλιστα τα μεγαλύτερα στην ηλικία, έχουν την τάση στις οικογένειες αυτές να αναλαμβάνουν μητρικούς ρόλους. Επίσης, εξαιτίας του φύλου τους, μεσολαβούν ανάμεσα στους γονείς και τα

αδελφια τους. Ο ρόλος τους λοιπόν είναι πιο περίπλοκος γιατί συνδυάζει τον κοινωνικό ρόλο του οικογενειακού μέλους με το μεσολαβητικό ρόλο, δηλαδή το ρόλο ανωτέρου-υπευθύνου. Επίσης τα κορίτσια συνδέονται λιγότερο με την προσανατολισμένη στη δράση έντονα συλλογική κοινωνική διάρθρωση της ομάδας των ομοίων στην οποία ανήκουν τα αγόρια.

Άρα, τα κορίτσια, και μάλιστα τα μεγαλύτερα στην ηλικία, τείνουν στις οικογένειες αυτές να είναι προσανατολισμένα στο πρόσωπο και να πρέπει να καταφεύγουν περισσότερο σε μορφές ελέγχου βασισμένες σε γλωσσικά επεξεργασμένες σημασίες από ό,τι στη φυσική βία. Τέλος, βρίσκονται μέσα σε συνθήκες που συνεπάγονται ποικιλία ρόλων και ανταλλαγή κωδικών, π.χ., σχέση κοριτσιού προς κορίτσι, κοριτσιού προς αγόρι, έλεγχος κοριτσιού προς κορίτσια, έλεγχος κοριτσιού προς αγόρια, μεσολάβηση κοριτσιού μεταξύ γονέων και άλλων οικογενειακών μελών. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να αναπτύξουν στο κορίτσι τάσεις προς μια πιο διαφοροποιημένη και πιο εξατομικευμένη χρήση της γλώσσας¹³.

Στη μεσαία τάξη μπορούμε να διακρίνουμε οικογένειες οργανωμένες κατά τη θέση ή κατά το πρόσωπο, που σύμφωνα με τα παραπάνω, προσανατολίζουν τα παιδιά τους αρχικά (η σχολική εκπαίδευση ενδέχεται να το αλλάξει αυτό) προς τις δύο μορφές του επεξεργασμένου κώδικα, την προς το αντικείμενο και προς το πρόσωπο. Στην αρχή της μελέτης αυτής αναφέρθηκε η κοινωνική προέλευση του επεξεργασμένου και του περιορισμένου κώδικα, σε αναφορά με την αυξανόμενη πολυπλοκότητα του καταμερισμού της εργασίας και το χαρακτήρα του κεντρικού συστήματος αξιών. Θα συγκεντρώσουμε τώρα την προσοχή μας στις κοινωνικές συνθήκες που παράγουν οικογενειακή οργάνωση κατά τη θέση ή κατά το πρόσωπο, τόσο στη μεσαία τάξη όσο και στην εργατική τάξη¹⁴.

Η βιβλιογραφία μας δείχνει ότι η παραδοσιακή οικογένεια της εργαζόμενης τάξης ανήκει στο είδος οργάνωσης κατά τη θέση. Γιατί υπάρχει απομόνωση του υποσύνολου παιδείας της εργατικής τάξης καθώς και απομόνωση στις κοινωνικές σχέσεις (προϊόν του ταξικού συστήματος). Υπάρχει ακόμα μεγάλη πληθυσμιακή πυκνότητα σε περιορισμένες περιοχές, χαμηλός ρυθμός κοινωνικής κινητικότητας (εξαιτίας της σχολικής αποτυχίας), που προκαλεί ενδογαμία της κοινωνικής ομάδας. Υπάρχει κοινωνική αλληλεγγύη, που πηγάζει από την ομοιότητα των οικονομικών δραστηριοτήτων και συμφερόντων. Υπάρχει ανεργία, αλλά και αμοιβαιότητα στην ανταλλαγή υπηρεσιών και αλληλοβοήθεια ανάμεσα στις οικογένειες, που οφείλεται ως ένα βαθμό στα χαμηλά εισοδήματα (στις ΗΠΑ οφείλεται στην εθνότητα και την κοινή παιδεία των μειονοτήτων). Όλα τούτα ενισχύουν την αναπαραγωγή του ιδιαίτερου υποσύνολου παιδείας.

ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Η εξασθένιση της οικογένειας με οργάνωση κατά τη θέση και κλειστά συστήματα επικοινωνίας που χρησιμοποιούν μόνο τον περιορισμένο κώδικα μπορεί να προκύψει από την επίδραση δυνάμεων που διαφοροποιούν την οικογένεια από την κοινότητά της, μειώνοντας έτσι τη μεταβίβαση των συλλογικών πεποιθήσεων, αξιών και αντίστοιχων με αυτές κανόνων που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά.

Στην Αγγλία, από το τέλος του πολέμου, η εξασθένιση αυτού του είδους οικογένειας έχει αρχίσει και οφείλεται στους παρακάτω λόγους.

1. Περισσότερα αγαθά, μεγαλύτερη γεωγραφική κινητικότητα και επομένως μεγαλύτερη δεκτικότητα σε μεγάλο αριθμό επιδράσεων που ενισχύεται ενμέρει και από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

2. Αλλαγή κατοικίας προς περιοχές με σχετικά χαμηλή πυκνότητα πληθυσμού.

3. Αλλαγή της θέσης της γυναίκας ως προς το κύρος, εξαιτίας της οικονομικής της ανεξαρτησίας με την επαγγελματική εργασία.

4. Αλλαγή στη στάση απέναντι στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη των παιδιών από τις ομάδες της εργατικής τάξης και επομένως μεγαλύτερη ανταπόκριση στην εκπαίδευση με επακόλουθο την κοινωνική κινητικότητα.

5. Μείωση της αλληλεγγύης μεταξύ των εργαζομένων, που οφείλεται (έως πρόσφατα) στην πλήρη απασχόληση και τα ψηλότερα έσοδα.

6. Αλλαγή στον καταμερισμό της εργασίας, που τείνει από τη δευτερογενή παραγωγή των αγαθών προς τις υπηρεσίες. Πρόκειται για μέρος της μακρόχρονης διαδικασίας προς την οικονομία υπηρεσιών, που θα είναι προσανατολισμένη πολύ περισσότερο στα πρόσωπα και όχι τα αντικείμενα.

Οι παραπάνω αλλαγές έχουν αρχίσει να αποδυναμώνουν τη μεταβίβαση του βασισμένου στην κοινότητα και κοινωνικά απομονωμένου υποσύνολου παιδείας της εργατικής τάξης και έχουν δημιουργήσει τις συνθήκες για πιο εξατομικευμένα οικογενειακά συστήματα. Αυτό καθόλου δε σημαίνει ότι η παιδεία της εργατικής τάξης έχει διαβρωθεί και αντικατασταθεί από τα πιστεύω, τις αξίες και τους κανόνες της μεσαίας τάξης. Απλώς έχουν τώρα δημιουργηθεί οι συνθήκες για πιο εξατομικευμένες και λιγότερο συλλογικές σχέσεις.

Στις ΗΠΑ (χωρίς καμιά αμοδιότητα στο θέμα) η κατάσταση είναι πολύ πιο περίπλοκη. Εκτός από ορισμένες προσπάθειες του σχολείου, που δεν υπήρξαν ως τώρα ιδιαίτερα επιτυχημένες, την πιο σημαντική επίδραση στην αλλαγή του γλωσσικού κώδικα την είχε μάλλον το Κίνημα για τα Έσα Δικαιώματα των Πολιτών. Το κίνημα αυτό και οι ποικίλες

οργανώσεις του προκαλούν αλλαγή στην αντίληψη που έχει ο Νέγρος για τη δική του παιδεία, τη σχέση του με τη λευκή παιδεία και στη στάση του απέναντι στην εκπαίδευση. Το κίνημα αυτό ανέδειξε ισχυρούς χαρismaticούς ηγέτες σε εθνικό και τοπικό επίπεδο, που επιβάλλουν στους Νέγρους να επανεκτιμήσουν, να επανεξετάσουν τη διαφθρωτική σχέση τους με την κοινωνία. Η αντιπαράθεση αυτή (παρά τις βίαιες μορφές της) οδηγεί πιθανότατα σε καινούρια ζήτηση γλωσσικών αποθεμάτων και αμφισβητεί την παθητικότητα της παλιάς νέγρικης παιδείας και το σύστημα κοινωνικών της ρόλων. Η γλώσσα της κοινωνικής διαμαρτυρίας, που αμφισβητεί τις παραδοσιακές πεποιθήσεις και που ανοίγεται προς νέες πολιτιστικές μορφές, μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο γκρεμίζοντας τους περιορισμούς των περιορισμένων κωδίκων που ανήκουν στα απομονωμένα υποσύνολα παιδείας.

Από την άλλη μεριά, η μεσαία τάξη επίσης αλλάζει ως προς τα είδη οικογένειας, πράγμα που πιθανότατα αντανακλά τις αλλαγές στα επαγγέλματα της μεσαίας τάξης, και ειδικότερα τη ροπή από τις εργολαβικές-επιχειρηματικές απασχολήσεις προς τις διαχειριστικές-διευθυντικές, στα ελεύθερα επαγγέλματα και τα υπηρεσιακά. Συγχρόνως, η ακαθοριστία του συστήματος αξιών έχει εξατομικεύσει τις επιλογές και έχει αλλάξει τα θεμέλια των σχέσεων ιεραρχίας στο εσωτερικό της οικογένειας. Η «επιστήμη», που αφορά την ανάπτυξη του παιδιού και η εκλαίκευσή της από βιβλία, εφημερίδες και περιοδικά, άσκησε επίσης μεγάλη επίδραση μέσα στις νέες συνθήκες και άλλαξε τη σχέση ρόλων και την επικοινωνία στις οικογένειες της μεσαίας τάξης. Φαίνεται ότι η εξατομίκευση των θεσμών κοινωνικοποίησης έχει προχωρήσει περισσότερο στις ΗΠΑ από ό,τι στην Αγγλία. Πρέπει να σημειώσουμε ακόμα ότι οι τύποι οικογένειας μπορεί να επηρεάζονται καθοριστικά από τη φύση των θρησκευτικών και πολιτικών πεποιθήσεων. Γενικά, οι πλουραλιστικές κοινωνίες, όπως η αμερικανική και η βρετανική, φαίνεται να παράγουν ισχυρές τάσεις προς θεσμούς κοινωνικοποίησης με εξατομικευμένη οργάνωση, ενώ οι κοινωνίες με μονολιθικά (με κεντρικό σχεδιασμό και κεντρική διάθεση) συστήματα αξιών έχουν την τάση να παράγουν θεσμούς κοινωνικοποίησης οργανωμένους έντονα κατά τη θέση, πράγμα που δημιουργεί γλωσσικούς κώδικες προσανατολισμένους στο αντικείμενο.

Επιτρέψτε μου να συνοψίσω τα επιχειρήματα. Υποστηρίξαμε αρχικά ότι η κοινωνική οργάνωση και το υποσύνολο παιδείας των κατώτερων στρωμάτων της εργατικής τάξης δημιουργούν πιθανότατα μια ιδιαίτερη μορφή επικοινωνίας μέσα από την οποία μεταβιβάζονται τα γονίδια της

κοινωνικής τάξης. Δεύτερο, ορίσαμε δύο γενικούς τύπους γλωσσικών κωδικών και αναλύσαμε την κοινωνική τους προέλευση και τις ρυθμιστικές τους επιπτώσεις. Τρίτο, υποστηρίξαμε ότι το υποσύνολο παιδείας των κατώτερων στρωμάτων της εργατικής τάξης μεταβιβάζεται μέσα από έναν περιορισμένο κώδικα, ενώ η μεσαία τάξη χρησιμοποιεί και τον επεξεργασμένο και τον περιορισμένο κώδικα. Αυτή η συσχέτιση θεωρήθηκε παραπάνω πολύ ασαφής γιατί παραβλέπει τη δυναμική της εξελικτικής διαδικασίας. Το τέταρτο βήμα μας ήταν η διαμόρφωση δύο τύπων οικογενειών με διαφορετικά συστήματα ρόλων, τον κατά τη θέση και κατά το πρόσωπο και το αντίστοιχό τους «ανοιχτό» και «κλειστό» σύστημα επικοινωνίας καθώς και τους διαφορετικούς τρόπους κοινωνικού ελέγχου. Πέμπτο, προχωρήσαμε στο συσχετισμό ανάμεσα στον περιορισμένο και τον επεξεργασμένο κώδικα και τους δύο τρόπους οργάνωσης του συστήματος ρόλων (κατά τη θέση και κατά το πρόσωπο) στο εσωτερικό των οικογενειών. Τέλος, παρουσιάσαμε παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη και την αλλαγή των διαφορετικών τύπων οικογένειας.

III

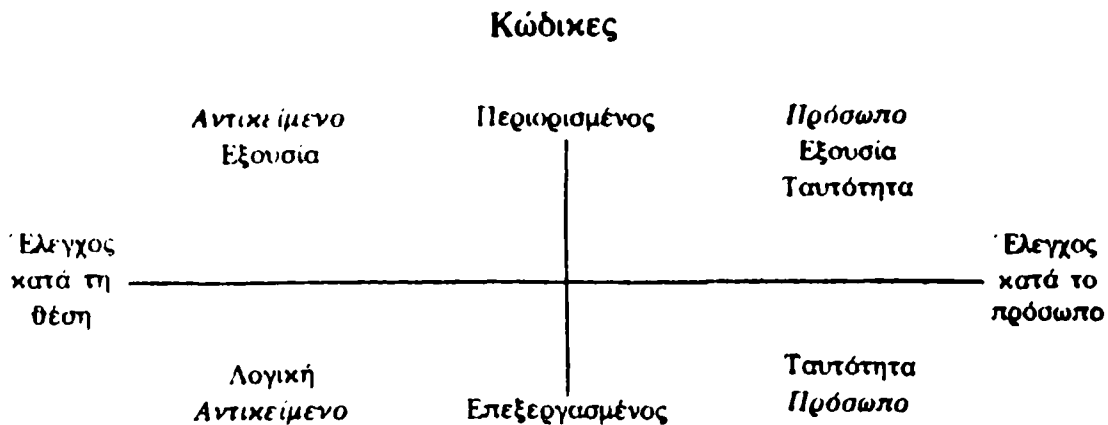
Επιπτώσεις που προκύπτουν από την αλλαγή του συνήδη γλωσσικού κώδικα

Τελειώνοντας, θα ήθελα να αναλύσω κάποιες πιθανές επιπτώσεις της αλλαγής γλωσσικού κώδικα. Στις σύγχρονες κοινωνίες, τόσο στις δυτικές όσο και τις αναπτυσσόμενες, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί αντιμετωπίζουν το πρόβλημα να ενθαρρύνουν τα παιδιά ώστε να αλλάξουν και να διευρύνουν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν κανονικά τη γλώσσα. Με την ορολογία αυτής της μελέτης, αυτό σημαίνει να στραφούν από τον περιορισμένο στον επεξεργασμένο κώδικα. Η αλλαγή όμως γλωσσικού κώδικα προϋποθέτει περισσότερα από την αλλαγή των συντακτικών και λεξιλογικών επιλογών. Η άποψη που υποστηρίζουμε σε αυτή και σε άλλες μελέτες είναι ότι οι γλωσσικοί κώδικες αποτελούν τους βασικούς μηχανισμούς μεταβίβασης της παιδείας ή του υποσύνολου παιδείας και είναι οι δημιουργοί της κοινωνικής ταυτότητας. Αλλαγές στους κώδικες επιφέ-

ρουν αλλαγές στα μέσα με τα οποία δημιουργούνται η τάξη και το νόημα. Οι αλλαγές στους κώδικες επιφέρουν αλλαγές στις σχέσεις ρόλων και στις διαδικασίες κοινωνικού ελέγχου.

Σε άλλη μελέτη μου περιέγραψα τις διαφορές που έχει η θέση μου αυτή από του Γουόρφ¹⁶, πάντως πιστεύω ότι υπάρχουν αποστάγματα ή μετατοπίσεις από το γενικό σύστημα σημασιών, που εμπεριέχονται στους γλωσσικούς κώδικες και ασκούν διάχυτες και γενικευμένες επιδράσεις πάνω στη συμπεριφορά των ομιλητών. Κάνω την ακόλουθη υπόθεση προς μελέτη: ότι μπορεί να υπάρχουν ενσωματωμένες σε κάθε παιδεία ή υποσύνολο παιδείας βασικές οργανωτικές έννοιες ή θέματα που διακλαδώνονται διάχυτα σε ολόκληρη την παιδεία. Οι μορφές του λόγου με τις οποίες εκφράζεται η παιδεία ή υποπαιδεία μεταβιβάζουν αυτή την οργανωτική έννοια ή έννοιες μέσα από τη διαρθρωμένη μορφή τους (με τη σημασία της βιοψυχολογικής Gestalt) κυρίως και όχι μέσα από ένα σύνολο σημασιών.

Το παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζει την εφαρμογή της βασικά γουορφιανής ιδέας σε σχέση με τους γλωσσικούς κώδικες και τον κοινωνικό έλεγχο που κατά τη μελέτη αυτή ασκούν.



Σχήμα 2

Κατά τη θέση - Περιορισμένος κώδικας (αντικείμενο)

Η κύρια οργανωτική έννοια πρέπει να διαμορφώνεται γύρω από τις έννοιες εξουσία και σεβασμός.

Κατά το πρόσωπο - Περιορισμένος κώδικας (πρόσωπο)

Οι βασικές οργανωτικές έννοιες πρέπει να είναι εξουσία/ταυτότητα σε

κατάσταση άλυτης έντασης. Με «ταυτότητα» εννοώ απλώς την απασχόληση με το ερώτημα «ποιος είμαι;».

Κατά τη θέση - Επεξεργασμένος κώδικας (αντικείμενο)

Η βασική οργανωτική έννοια θα πρέπει να επικεντρώνεται γύρω από την έννοια της λογικής.

Κατά το πρόσωπο - Επεξεργασμένος κώδικας (πρόσωπο)

Η βασική οργανωτική έννοια πρέπει να αναφέρεται στην έννοια της ταυτότητας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η προκαλούμενη από την εκπαίδευση αλλαγή κώδικα από τον περιορισμένο (αντικείμενο) στον επεξεργασμένο (πρόσωπο) επιφέρει αλλαγή στις οργανωτικές έννοιες οδηγώντας από την εξουσία/σεβασμό στην έννοια της ταυτότητας, από μια οργανωτική έννοια που κάνει άσχετο το ερώτημα της προσωπικής ταυτότητας προς μια οργανωτική έννοια που θέτει τον όρο ταυτότητα στο κέντρο της προσωπικότητας. Τα άτομα που βρίσκονται στη διαδικασία μιας τέτοιας αλλαγής κώδικα έχουν εμπλακεί μέσα σε μια βασική αλλαγή παιδείας στο επίπεδο των σημασιών και στο κοινωνιολογικό επίπεδο του ρόλου. Γνωρίζουμε ακόμα πολύ λίγα για τις κοινωνικές και ψυχολογικές επιπτώσεις της ριζικής αλλαγής γλωσσικού κώδικα.

Ίσως είναι πιθανότερο η αλλαγή από έναν περιορισμένο κώδικα (αντικείμενο) να γίνεται προς έναν επεξεργασμένο κώδικα (αντικείμενο) από ό,τι προς την εξατομικευμένη μορφή του επεξεργασμένου κώδικα. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να περιμένουμε τα παιδιά της εργατικής τάξης να προσανατολίζονται προς τις εφαρμοσμένες και όχι προς τις θεωρητικές επιστήμες. Η αλλαγή από την εξουσία στη λογική προκαλεί ίσως λιγότερο τραυματική αλλαγή για τα παιδιά της εργατικής τάξης ως προς τις σχέσεις ρόλων, τα συστήματα σημασιών και ελέγχου, από ό,τι μια αλλαγή από την εξουσία στην ταυτότητα. Η εξουσία και η λογική είναι οργανωμένες κατά τη θέση, με την έννοια ότι το άτομο εργάζεται μέσα σ' ένα προδιαγραφμένο πλαίσιο, μέσα σ' ένα σύστημα ή δομή, δίχως το κρίσιμο πρόβλημα της ασάφειας των ορίων. Εκεί όπου η οργανωτική έννοια που μεταδίδεται από τον κώδικα είναι η ταυτότητα, το άτομο βρίσκεται αντιμέτωπο με διφορούμενα και ασαφή όρια αλλά συχνά και μέσα. Αυτές οι σκέψεις δεν πρέπει κατά κανέναν τρόπο να νομιστεί ότι σημαίνουν πως είναι καταλληλότερο για τα άτομα που κατέχουν μόνο τον περιορισμένο κώδικα (αντικείμενο) να οδηγηθούν προς τις εφαρμοσμένες επιστήμες ή προς τις κατώτερες απασχολήσεις επιβλε-

ψης-επιστησίας, όπου τα άτομα συχνά αντιμετωπίζονται σαν αντικείμενα. Λέω απλώς ότι θα πρέπει να περιμένουμε ότι θα κάνουν πιθανότατα αυτές τις επιλογές και δε θα επιλέξουν τις θεωρητικές επιστήμες.

Θα έπρεπε κανείς να περιμένει ακόμα ότι τα άτομα που ξεκίνησαν από έναν περιορισμένο κώδικα (πρόσωπο), θα προχωρήσουν προς επεξεργασμένους κώδικες (πρόσωπο) και όχι προς επεξεργασμένους κώδικες (αντικείμενο). Τα άτομα αυτής της κατηγορίας αλλάζοντας προς τον επεξεργασμένο κώδικα είναι πιθανό να ψάχνουν ασταμάτητα που ανήκουν ή να αποδέχονται ένα σύστημα πεποιθήσεων που τους ορίζει μέλη ενός συνόλου. Έτσι, πολλοί από αυτούς μπορεί να γίνουν δάσκαλοι, συγγραφείς, ηγέτες ομάδων διαμαρτυρίας ή ίσως να αναμιχθούν σε περιθωριακά κινήματα ή σε αποκλίνουσες ομάδες. Αυτή η αλλαγή κώδικα εμπεριέχει μεγάλα προβλήματα πολιτιστικής σύγκρουσης.

Υπάρχουν σχετικά λίγα άτομα που είναι ικανά να χειρίζονται εξίσου και τις δύο μορφές ενός επεξεργασμένου κώδικα, μολονότι υποθέτουμε ότι στις κοινωνικές επιστήμες υπάρχουν πολλοί. Οι σημασίες, οι ρόλοι και οι τρόποι ελέγχου που εμπεριέχονται στα δύο είδη κωδίκων είναι κατά κάποιο τρόπο αντιθετικοί. Στα θεμέλια των σημασιών ενός επεξεργασμένου κώδικα (προς το αντικείμενο) βρίσκεται η έννοια ενός ενσωματωμένου συστήματος που παράγει τάξη. Κατά περίεργο τρόπο έχει χαρακτήρα αντικειμενικό και ιδεαλιστικό. Στα θεμέλια των σημασιών του επεξεργασμένου κώδικα (προς το πρόσωπο) υπάρχει πλουραλισμός, ποικιλία δυνατοτήτων. Έχει χαρακτήρα υποκειμενικό και ιδεαλιστικό ή ρομαντικό. Άλλος τρόπος για να περιγράψει κανείς το ίδιο θα ήταν να πει, ότι η μεϊζων λανθάνουσα λειτουργία ενός επεξεργασμένου κώδικα (προς το αντικείμενο) είναι ότι αφαιρεί τα διαφορούμενα, ενώ η μεϊζων λανθάνουσα λειτουργία ενός επεξεργασμένου κώδικα (προς το πρόσωπο) είναι να δημιουργεί το διαφορούμενο, την ασάφεια.

Πρόκειται για όχι αρκετά επεξεργασμένες σκέψεις¹⁷. Δικαιολογία της παρουσιάσής τους είναι ότι ήθελα να υπογραμμίσω την ανάγκη διαλόγου πάνω στα πολύ γενικότερα ζητήματα που προκύπτουν από την αλλαγή των μορφών του λόγου.

Συμπέρασμα

Προσπάθησα, στα πλαίσια αυτής της μελέτης να εργαστώ πάνω σ' ένα ευρύτερο πεδίο, όπου τα προβλήματα της γλώσσας και της δυνατότητας εκπαίδευσης τίθενται σύμφωνα με παράγοντες πολύ γενικότερους. Η

ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

μελέτη αυτή δηλαδή είναι πριν απ' όλα έκκληση για την ανάγκη να υπάρξει έρευνα πιο εκτεταμένη πάνω στους κοινωνικούς περιορισμούς που δρουν κατά τη δημιουργία των γλωσσικών κωδίκων, τις κοινωνικές συνθήκες που προκαλούν τη διατήρησή τους και κυρίως, το σημαντικότερο απ' όλα, να ερευνηθούν βαθύτερα οι ρυθμιστικές λειτουργίες των γλωσσικών κωδίκων.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

(Σε παρένθεση ο αριθμός της σελίδας όπου βρίσκεται η σημείωση.)

- (436) 1. Βλ. S. Erving-Tripp, "An Analysis of the interaction between Language, Topic and Listener", στο Gumperz and Hymes (eds), *American Anthropology*, αφέρωμα, τ. 66, αρ. 6, 2ο μέρος, 1964, βλ. και S. Erving-Tripp, "Sociolinguistics", Working-Paper, No. 3, Language, Behaviour Research Laboratory, 1977. Βλ. επίσης, J. J. Gumperz, "Linguistic and Social Interaction in two Communities", in *American Anthropology*, τ. 66, ό.π. Μπορεί επίσης να συμβουλευτεί κανείς τις εργασίες του Hymes όπως "Models of the Interaction of Languages and Social Setting", *Journal of Social Issues*, 23, 1967.
- (438) 2. Οι έρευνες που διεξήγαγε η ομάδα κοινωνιολογικών ερευνών έφεραν στο φως σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά της ανώτερης τάξης και της εργατικής τάξης, 5 έως 7 χρονών, όσον αφορά την ικανότητα να αλλάζουν γραμματική και λεξιλόγιο ανάλογα με το θέμα. Βλ. επίσης P. Hawkins, "Social class, the nominal group and reference", *Language and Speech*, αρ. 12, 1969, βλ. και D. Henderson, "Social class differences in form class usage", in *Language, primary socialization and education*, Vol. 1, εκδ. University of London Institute of Education, Λονδίνο 1970. Βλ. επίσης στο W. Brandis, D. Henderson, *Social class, language and communication*, τόμ. 1, εκδ. University of London Institute of Education, Λονδίνο 1970. Βλ. επίσης, B. Bernstein (ed), *Language, primary socialization and education*, εκδ. Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο 1970.
- (439) 3. Οι όροι του Chomsky είναι *performance* και *competence*. Σ.τ.Μ.
- (439) 4. D. Hymes, "On Communicative Competence", στο S. Diamond, *Anthropological Approaches to Education*, Foundation C.I.B.A., 1972.
- (439) 5. B. Bernstein, "Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence" (1962), επαναδημοσίευση του ίδιου, *Class, codes and control*, Λονδίνο 1971.
- (440) 6. Οι Vygotsky, Sapir και Malinowski έστρεψαν την προσοχή τους, ο καθένας με διαφορετικό τρόπο, στην απλοποίηση της γραμματικής και στην έλλειψη χαρακτηριστικού λεξιλογίου, όταν οι σχέσεις ανάμεσα στα άτομα στηρίζονται σε προκαταλήψεις και σε ταυτίσεις που απλώνονται σε μικρή έκταση.
- (440) 7. E. Durkheim, "De la division du travail social" (1933), εκδ. PUF, 8η έκδοση, Παρίσι 1967.
- (442) 8. Οι έρευνές μας δείχνουν ότι στην ίδια ηλικία (5 χρόνων) τα παιδιά των ανώτερων τάξεων κάνουν αξιολογικές επιλογές πιο διαφοροποιημένες στο εσωτερικό της

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

ομάδας στην οποία θεωρητικά ανήκουν, από τις επιλογές που κάνουν τα παιδιά της εργατικής τάξης· κάνουν επίσης πιο επιδέξια χρήση των γραμματικών κατηγοριών σε ό,τι αφορά αυτή την ομάδα. Αντίθετα, τα παιδιά της εργατικής τάξης έχουν την τάση να αρχίζουν τις φράσεις τους με αντωνυμίες (ιδίως με αντωνυμίες στο τρίτο πρόσωπο) και σ' αυτή την περίπτωση οι δυνατότητες για συντακτική ή λεξιλογική ποικιλία είναι σημαντικά μειωμένες. Διαπιστώνουμε επίσης ότι τα παιδιά των ανώτερων τάξεων χρησιμοποιούν πιο συχνά από τα παιδιά της εργατικής τάξης ρήματα που εκφράζουν αβεβαιότητα ή πιθανότητα. Βλ. W. Loban, "*Language Ability*", Office of Education, υπουργείο Υγείας, Παιδείας και Προνοίας, Ουάσινγκτον 1966. Βλ. επίσης, G. Turner, R. E. Pickvance, "Social class differences in the expression of uncertainty in five-year-old children" *Language and Speech*, 1971.

- (447) 9. Η διάκριση αυτή ανάμεσα στον «κατά τη θέση» και «κατά το πρόσωπο» τρόπο κοινωνικού ελέγχου έγινε για πρώτη φορά από το συγγραφέα σε αδημοσίευτο κείμενο του 1962 και σε ανακοίνωση σε συνέδριο για τη διαπολιτιστική έρευνα στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου το 1963. Η ορολογία της διάκρισης αυτής έχει χρησιμοποιηθεί και από τον D. Hanson, "Personal and positional influences in informal groups", *Social Forces*, 44, 1965.
- (449) 10. Βλ. B. Bernstein, D. Henderson, "Social class differences in the relevance of language to socialisation", *Sociology*, τόμ. 3, αρ. 1, Ιαν. 1969. Βλ. και B. Bernstein, W. Brandis, "Social class, communication and control", στο W. Brandis, D. Henderson (1970), ό.π., σημ. 2 και B. Bernstein (ed.), 1970, ό.π., σημ. 2. Βλ. επίσης, M. L. Kohn, "Social class and the exercise of parental authority", *American Sociological Review*, 24, 1953, και του ίδιου, "Social class and parental values", *American Journal of Sociology*, 64, 1959.
- (452) 11. Υπάρχει ένα εγχειρίδιο κωδικοποίησης του κοινωνικού ελέγχου, όπως αυτός εφαρμόζεται με την ομιλία των μητέρων και των παιδιών τους, που επιτρέπει να οριοθετηθεί η διάκριση ανάμεσα στις επιτακτικές, τις κατά το πρόσωπο και τις κατά τη θέση μορφές ελέγχου. Το εγχειρίδιο, που έφτιαξαν σε συνεργασία ο B. Bernstein και ο J. Cook διατίθεται από το Sociological Research Unit, University of London, Institute of Education.
- (457) 12. Σηραίζομαι εδώ σ' ένα σύνολο από έργα κοινωνιολογίας και κοινωνικής ψυχολογίας. Βλ. κυρίως: E. Bott, "Family and Social Network", Tavistock Press, 1957· N. N. Foote (ed.), "Household decision-making: consumer behaviour", τ. 4, Κεφ. V, New York University Press, 1961· F. I. Nye και F. M. Berardo, *Emerging conceptual frameworks in family analysis*, εκδ. Macmillan, Νέα Υόρκη 1966· U. Bronfenbrenner, "Socialization and social class in time and space" στο E. Maccoby, et al (eds), *Readings in Social Psychology*, εκδ. Rinehart and Winston, Νέα Υόρκη 1958.
- (458) 13. Η έρευνα του Henderson που αναφέραμε παραπάνω καθώς και άλλες έρευνες δείχνουν ότι τα κορίτσια της εργατικής τάξης υπερέρχουν σημαντικά από τα αγόρια με την ίδια προέλευση στη χρήση των γραμματικών κατηγοριών. Είναι πάντως πιθανό οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα να κινήθηκαν σε μια περιο-

ΜΠΕΪΖΙΑ ΜΠΕΡΝΣΤΙΝ

χή όπου τα κορίτσια να μπορούν να δεξιοῦν την ανωτερότητά τους, όσον αφορά τις κοινωνικές σχέσεις. Έχουμε λόγους να πιστεύουμε ότι μια τέτοια ανωτερότητα στα κορίτσια δεν οφείλεται αποκλειστικά στην πρόωγη βιολογική τους ωρίμανση. Τα κορίτσια των ανωτέρων τάξεων στην ηλικία των 5 χρόνων, που οι μητέρες τους κατέχουν χαμηλό δείκτη στην ικανότητα για προφορική επικοινωνία, χρησιμοποιούν λεξιλόγιο πιο διαφοροποιημένο από τα κορίτσια με την ίδια προέλευσή, που οι μητέρες τους κατέχουν ψηλό δείκτη στην ίδια ικανότητα. Τα συμπεράσματα του B. Bernstein και W. Brandis (βλ. παραπάνω) δείχνουν ότι υπάρχει μια υπο-ομάδα από μητέρες των ανωτέρων τάξεων που στηρίζονται σε κλειστό σύστημα ρόλων, που εξηγούν λιγότερο και είναι πιο καταπιεστικές στην κοινωνικοποίηση των κοριτσιών τους από ό,τι των αγοριών τους. Έτσι, κάποιες διαφορετικές χρήσεις της γλώσσας κατά το φύλο του παιδιού μπορούν να απορρέουν ενμέρει από την εκμάθηση του ρόλου μέσα στην οικογένεια και μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων. (Μπορούν επίσης να οφείλονται και στην περιοχή στην οποία κινήθηκε η έρευνα, για να προκαλέσει τα παιδιά να μιλήσουν.)

- (458) 14. Πολύ ενδιαφέρουσα διάκριση ανάμεσα στον τύπο οικογένειας του «επιχειρηματία» και στον τύπο οικογένειας του «γραφειοκράτη» υπάρχει στη μελέτη των D. Miller, G. E. Swanson, *The changing american parent*, Wiley, Νέα Υόρκη 1958.
- (459) 15. Μια καλή έκθεση αυτού του φαινομένου, βλ. στο J. Goldthorpe, D. Lockwood, "Affluence and the british class structure", *Sociological Review*, XI/2, 1964. Για μια γενική ανάλυση των αποτελεσμάτων των αμοιβαίων σχέσεων ανάμεσα στη διαίρεση της εργασίας και το σύστημα των αξιών που κυριαρχεί πάνω στη δομή των προσπαθειών για κοινωνικοποίηση. Βλ. T. Parsons, *Personality and social structure*, εκδ. Free Press, Νέα Υόρκη 1964 (το κεφ. 8).
- (462) 16. B. Bernstein, "A socio-linguistic approach to social learning", στο J. Gould (ed), *Survey of the social sciences*, εκδ. Penguin Books, Λονδίνο 1965.
- (464) 17. Οι ιδέες που εκτίθενται σ' αυτό το μέρος έχουν αναπτυχθεί από την M. Douglas, καθηγήτρια της κοινωνικής ανθρωπολογίας στο University College του Λονδίνου, στην ανακοίνωσή της, "The Concept of Ritual", Aquinas Lecture, Beackfrars, Οξφόρδη 1967.

Σάμιουελ Μπόουλς και Χέρμπερτ Γκίντις

**ΠΕΡΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΥΣΗ:
ΤΟ ΜΕΓΑΛΟ ΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΟ ΟΝΕΙΡΟ ΕΞΑΤΜΙΖΕΤΑΙ**

**(το πρώτο κεφάλαιο από το βιβλίο τους:
Το Σχολείο στην Καπιταλιστική Αμερική)**

Samuel Bowles and Herbert Gintis
***"Beyond the educational frontier:
the great American dream freeze",***
στο *Schooling in capitalist America,*
εκδ. Basic Books, Νέα Υόρκη 1976.

Το εισαγωγικό κεφάλαιο, περιληπτικό όλου του βιβλίου, από τη μελέτη που αποτελεί ένα από τα καλύτερα δείγματα της αριστερής («ριζοσπαστικής») αμερικανικής κοινωνιολογίας, για το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή του οικονομικού συστήματος της κοινωνίας των ΗΠΑ.

Όσοι παίρνουν μερίδα ψητό από το τραπέζι,
κάνουν κήρυγμα ευχαριστίας...
Όσοι χορταίνουν καλά,
μιλούν στους πεινασμένους
για ένα καλύτερο αύριο, που θα 'ρθει...
Όσοι οδηγούν τη χώρα στην άβυσσο,
ονομάζουν τη διακυβέρνηση έργο δύσκολο
για τους μέσους ανθρώπους.

Μπέρτολντ Μπρεχτ, 1937

«Νέοι, πηγαίνετε στη Δύση!», συμβούλευε ο Οράτιος Γκρήλυ το 1851. Έναν αιώνα αργότερα, θα έλεγε: «πηγαίνετε στο κολέγιο!». Η αμερικανική Δύση ήταν το 19ο αιώνα ο τόπος της επιτυχίας. Σε ανοιχτό ανταγωνισμό με τη φύση, οι λευκοί που αναζητούσαν την περιπέτεια έβρισκαν στη Δύση τα μέσα για να δημιουργήσουν μια καλή κοινωνική θέση, δίχως να τους εμποδίζει ούτε η προέλευση ούτε το θρήσκευμά τους. Η Δύση σήμαινε φυγή από τη φτώχεια, από τη θλιβερή ζωή στα εργοστάσια, από τον υπερπληθυσμό των ανατολικών πολιτειών. Η Δύση ήταν η Μεγάλη Διέξοδος.

Λίγοι βρήκαν διέξοδο. Οι εταιρείες σιδηροδρόμων, οι ιδιοκτήτες ορυχείων και από πολύ νωρίς η ελίτ κάποιων πετυχημένων αγροτών μεγαλοϊδιοκτητών σύντομα ιδιοποιήθηκαν τόσο τη γη όσο και τις ευκαιρίες. Σε όλους τους άλλους απέμεινε η περιπέτεια πώς θα τα φέρουν βόλτα με την καθημερινή επιβίωση. Ωστόσο, ολόκληρο το 19ο αιώνα η Δύση παρέμεινε σαν όραμα ο τόπος που προσφέρει οικονομικές ευκαιρίες και απόλυτη προσωπική ελευθερία μέσα στο αναπτυσσόμενο βιομηχανικό σύστημα, που στην πραγματικότητα δεν προσέφερε αρκετά ούτε από το ένα ούτε από το άλλο.

Όταν προς το τέλος του 19ου αιώνα σταμάτησε η μετανάστευση προς τη Δύση και καθώς πλήθαιναν οι συγκρούσεις που ακολούθησαν την εξάπλωση της θεμελιωμένης πια βιομηχανίας, μια νέα ιδεολογία της

επιτυχίας ήρθε στο προσκήνιο. Το φολκλόρ του καπιταλισμού αναζωογονήθηκε, η Εκπαίδευση έγινε η νέα Δύση. Η διάδοση των εκπαιδευτικών ευκαιριών τον 20ό αιώνα αντικατέστησε μεγάλο μέρος του ρόλου που παλιότερα έπαιζε η Δύση. Η φυσική διέξοδος δεν είναι πια δυνατή, αλλά στο σχολείο, όπως λέει η διήγηση, η άμυλλα και η αντικειμενική επιλογή αποτιλεί την αγένια όπου ο καθένας μπορεί να ανακαλύψει τα όρια του ταλέντου του και επομένως τις δυνατότητες επιτυχίας του στη ζωή. Σε αυτό τον αγώνα δρόμου του οικονομικού ανταγωνισμού, οι εκπαιδευτικοί μεταρρυθμιστές όρισαν το τέρμα, προσφέροντας σε όλα τα παιδιά την ίδια ευκαιρία εκκίνησης. Όσοι αποτύχαιναν στην αναμέτρηση αυτή με τους άλλους, δεν μπορούσαν να μέμφονται παρά τον εαυτό τους.

Για πάνω από μισόν αιώνα, το εκπαιδευτικό σύστημα προσέφερε μια θαυμάσιμη ασφαλιστική δικλείδα στην πίεση από τον ατμό του οικονομικού βραστήρα. Όλο και μεγαλύτεροι αριθμοί παιδιών τελείωναν τα δευτεροβάθμια σχολεία και συνέχιζαν στο κολέγιο κάθε χρόνο. Οι περισσότεροι πίστευαν ότι θα προσδεύσουν και πολλοί το κατάφεραν. Αλλά γύρω στο τέλος της δεκαετίας του 1950, η προσφορά εκπαιδευτικών ευκαιριών είχε αρχίσει να αγγίζει πια τα όριά της. Ήδη το ένα τρίτο της ομάδας ηλικίας έμπαινε στο κολέγιο και την αμέσως επόμενη δεκαετία το 50%. Αποφοίτοι του κολεγίου γίνονταν οδηγοί ταξί ή έκαναν συλλογή αποδείξεων του επιδόματος ανεργίας. Μερικοί ζούσαν πλουσιοπάροχα. Η άλλοτε ομοιογενής εικόνα του συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης έδινε ταχύτατα τη θέση της στην ιεραρχία των κολεγίων, όπου κυριαρχούσε στην κορυφή η ελίτ των παλιών ιστορικών και αριστοκρατικών πανεπιστημίων της ανατολικής ακτής και προχωρούσε καθοδικά στα ιδιωτικά κολέγια και από εκεί στα κρατικά πανεπιστήμια και στα κοινοτικά κολέγια. Δεν είναι περίεργο που μια δεκαετία αργότερα η εξάπλωση της εκπαίδευσης αρχίζει να μειώνεται. Από το 1968 στο 1973 το ποσοστό των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας που μπαίνει στο κολέγιο από 51% γίνεται 47%¹. Οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση αρχίζουν να ελαττώνονται. Οι προτάσεις των κοινοτήτων για την έκδοση ομολογίων για το χτίσιμο σχολείων απορρίπτονται στα προβλεπόμενα δημοψηφίσματα σε διπλάσιο αριθμό από ό,τι παλιότερα (γύρω στο 1965 απορρίπτεται το ένα τέταρτο των προτάσεων, ενώ στις αρχές της δεκαετίας του 1970 απορρίπτονται οι μισές)². Το ποσοστό του εθνικού εισοδήματος που αφιερωνόταν στις δαπάνες για την εκπαίδευση μειώνεται κι αυτό ελαφρά (ενώ από το 1940 ανέβαινε συνεχώς και είχε σχεδόν διπλασιαστεί τα τελευταία τριάντα χρόνια)³.

Όπως ο μετανάστης προς τη Δύση το 19ο αιώνα έτσι και ο φοιτητής του 20ού αιώνα αρχίζει να καταλαβαίνει ότι είναι άνθρωπος ο θησαυρός. Το

σχολικό σύστημα γίνεται όλο και πιο ανίκανο να στηρίξει το μύθο των ίσων ευκαιριών και της ατομικής προόδου. Έτσι, το ξέφτισμα του Αμερικανικού Ονείρου, που δεν περιορίζεται βέβαια στην εκπαίδευση, αποτελεί το μεγάλο κοινωνικό ζήτημα των τελευταίων ετών.

Τη δεκαετία του 1960, πάνω σ' ένα μακάριο κόσμο ξέσπασαν επάλληλα κύματα από πολιτικές και πολιτιστικές συγκρούσεις. Καθώς τα παιδικά της χρόνια πέρασαν άθικτα από την οικονομική κρίση, την επιστράτευση και τον παγκόσμιο πόλεμο, η νεολαία των τελευταίων γενεών είχε την ευκαιρία να ρίξει περισσότερο από μια γρήγορη μόνο ματιά στο αμερικανικό όνειρο. Πολυάριθμοι αποδείχτηκαν εκείνοι που δεν ενθουσιάστηκαν και τόσο απενίζοντάς το. Η δυσαρέσκεια πήρε συχνά τη μορφή σποραδικών αλλά έντονων πολιτικών επιθέσεων εναντίον της οικονομικής ανισότητας στις ΗΠΑ. Οι μειονότητες, οι γυναίκες, οι άνεργοι που ζουν με επιδόματα, οι φοιτητές και οι εργαζόμενοι έφερναν περιοδικά στους δρόμους το θέμα της ανισότητας, το έβαζαν στην πρώτη σελίδα των εφημερίδων και το έθιγαν στη νομοθεσία και τα δικαστήρια. Η κυρίαρχη απάντηση των προνομιούχων ήταν συμπάθεια, που μετριάζοταν από την ανθεκτική αισιοδοξία ότι πάντοτε είναι δυνατό να εφευρεθούν κοινωνικές λύσεις που καταπραΰνουν την κοινωνική αθλιότητα και επαναφέρουν τη στοιχειώδη κοινωνική αρμονία. Από την αισιοδοξία αυτή δεν εξαιρούνται η σύγχρονη οικονομική επιστήμη και η κοινωνιολογία. Στον πυρήνα αυτής της συμβατικής σοφίας βρίσκεται η πεποίθηση ότι στο αμερικανικό σύστημα της «ελεύθερης οικονομίας» σημαντική κοινωνική πρόοδος μπορεί να επιτευχθεί χάρη στο συνδυασμό της φωτισμένης πειθούς με την κυβερνητική πρωτοβουλία, κυρίως στους τομείς της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής ειδίκευσης.

Τα κοινωνικά κινήματα των δεκαετιών 1960 και 1970 δεν επιτέθηκαν μόνο στην ανισότητα. Την περίοδο χαρακτηρίζει αυξανόμενη αμφισβήτηση των αυταρχικών και καταπιεστικών κοινωνικών σχέσεων. Οι ανθόρμητες δίχως προειδοποίηση απεργίες, η απειθαρχία των εργατών και κυρίως οι συστηματικές απουσίες από τη δουλειά στάθηκαν σοβαρό πρόβλημα για τα αφεντικά των συνδικάτων και τους εργοδότες. Οι μαύροι σε εξέγερση κατά των από αιώνες διακρίσεων, ζητούσαν αυτοδιοίκηση των κοινοτήτων τους, οπλισμένοι φοιτητές καταλάμβαναν διοικητικά κτίρια, γενικές απεργίες σάρωναν τα κολέγια και η αστυνομία περιπολούσε στους διαδρόμους των λυκείων. Ο ίδιος ο θεμέλιος λίθος της σταθερότητας, η οικογένεια, κλονιζόταν από το γυναικείο κίνημα, που αμφισβητούσε τον καταμερισμό της εργασίας ανάμεσα στα φύλα και τη μονοπώληση της προσωπικής και κοινωνικής εξουσίας από τους άντρες.

Και ενώ οι δυνάμεις «του νόμου και της τάξης» σινέλεγαν όπλα και οπαδούς, η φιλελεύθερη κοινότητα έψαχνε για ηπιότερες λύσεις. Το σχολείο της εργασιακής διαχείρισης με τις «αρμονικές» ανθρώπινες σχέσεις απόκτησε μεγάλη διάδοση. Ψηφίστηκε η νομοθεσία για τα Έσα Δικαιώματα των πολιτών. Καταργήθηκαν ορισμένοι από τους πιο καταπιεστικούς νόμους εναντίον των γυναικών. Αλλά η σημαντικότερη απάντηση στο κίνημα εναντίον των καταπιεστικών κοινωνικών σχέσεων δόθηκε στην εκπαίδευση. Το κίνημα για «το ελεύθερο σχολείο», που περιείχε τα ψηλότερα ιδεώδη των προοδευτικών σπουδαστών και γονέων χαιρετίστηκε από τους σημαντικότερους ιδιωτικούς οικονομικούς οργανισμούς και υποστηρίχτηκε από την κυβέρνηση. Το σχολείο με την «ανοιχτή τάξη» έγινε γρήγορα αντιληπτό από τους παιδαγωγούς ως το μέσο για να προσανατολίσουν και να οριοθετήσουν τον αυξανόμενο αντισυταρχισμό των νέων, ώστε να διατηρήσουν τον έλεγχο των πραγμάτων. Τα «ελεύθερα σχολεία» φύτεψαν παντού.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, ίσως περισσότερο από κάθε άλλο σύγχρονο κοινωνικό θεσμό, έχει γίνει το εργαστήριο όπου ελέγχονται πειραματικά οι συναγωνιστικές λύσεις στα προβλήματα της προσωπικής απειλειθέρωσης και της κοινωνικής ισότητας και όπου διεξάγεται η κοινωνική πάλη. Το σχολικό σύστημα αποτελεί μνημείο της ικανότητας που έχει η προηγμένη οικονομία των ανώνυμων εταιρειών να διακανονίζει και να απομακρύνει έντεχνα τις απειλές από τα θεμέλιά της. Αλλά συγχρόνως το εκπαιδευτικό σύστημα αντικατοπτρίζει τις οξυνόμενες αντιφάσεις της ευρύτερης κοινωνίας και μάλιστα με το δραματικότερο τρόπο στα απογοητευτικά αποτελέσματα των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών.

Σήμερα, είναι για πολλούς φανερό ότι το φιλελεύθερο μπαλόνι της σχολικής μεταρρύθμισης έσκασε. Οι κοινωνικοί επιστήμονες και οι μεταρρυθμιστές, που πρόσφεραν το υλικό και τη θεωρία για την αντισταθμιστική εκπαίδευση, για την ανάμιξη των φυλών στο σχολείο, για την ανοιχτή σχολική τάξη και άλλα προοδευτικά σχέδια, κάνουν πίσω. Στους πολιτικούς και τους διανοητικούς κύκλους η τάση είναι επίσης προς οπισθοχώρηση. Σε λιγότερο από δέκα χρόνια η φιλελεύθερη υπεροχή στον τομέα της εκπαιδευτικής θεωρίας και πολιτικής κονιορτοποιήθηκε. Πώς συνέβη αυτό;

Τα απογοητευτικά αποτελέσματα του «πολέμου εναντίον της φτώχειας» και σε ευρύτερο πλαίσιο η διαιώνιση της φτώχειας και των φυλετικών διακρίσεων στις Ηνωμένες Πολιτείες καταβάρθρωσαν το κύρος της φιλελεύθερης κοινωνικής πολιτικής. Τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι για τον πόλεμο εναντίον της φτώχειας σχεδόν

ανύπαρκτα. Μια μεγάλη μελέτη της Ραντ Κορπορέισον⁴ για τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης καταλήγει στα ακόλουθα. «...σχεδόν χωρίς εξαίρεση η εκτίμηση για όλα τα εθνικά προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης είναι ότι δεν παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα κατά μέσο όρο»⁵. Η διάδοση των αποτελεσμάτων της μελέτης για τις Εκπαιδευτικές Ευκαιρίες, που εξέδωσε το υπουργικό Γραφείο για την Εκπαίδευση (της Έκθεσης του Κόουλμαν) δεν ανύψωσε καθόλου τη φθίνουσα αισιοδοξία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστών.⁶ Η εκτεταμένη αυτή έρευνα του Κόουλμαν του 1966, που αφορά 600.000 μαθητές και 4.000 σχολεία, προέκυψε από το νόμο για τα Έσα Δικαιώματα των πολιτών του 1964. Αρχικός σκοπός της ήταν να προσφέρει στατιστικά τεκμήρια, που θα στηρίξουν μια πολιτική ανακαταμερισμού των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση, ώστε να μειωθεί η εκπαιδευτική ανισότητα. Μολονότι ο Κόουλμαν και οι συνεργάτες του εντόπισαν πραγματι ορισμένες θετικές επιπτώσεις που έχουν κάποια χαρακτηριστικά των σχολείων στην επίδοση των μαθητών (όπως π.χ. η ποιότητα των διδασκόντων), τα κυριότερα συμπεράσματα έδειχναν ότι η αύξηση των δαπανών ή η βελτίωση της ποιότητας των σχολείων δεν έχει ουσιαστικές επιπτώσεις στα σχολικά αποτελέσματα. Μελέτες οικονομολόγων κατά το τέλος του 1960 αποκάλυπταν εντυπωσιακά στενή σχέση ανάμεσα στη φοίτηση στο σχολείο και την οικονομική επιτυχία των μαύρων⁷. Στις αρχές του 1970 πολυάριθμοι κοινωνικοί επιστήμονες ήταν έτοιμοι να δεχτούν την άποψη που προέβαλε ο Τζενκς και οι συνεργάτες του στην πολυδιαφημισμένη μελέτη τους *Ανισότητα*, σύμφωνα με την οποία ένα σχολικό σύστημα με μεγαλύτερη ισότητα ελάχιστα θα συνέβαλε στον πιο ισότιμο καταμερισμό των εσόδων και των ευκαιριών επαγγελματικής επιτυχίας⁸.

Οι στατιστικές μελέτες, τέλος 1960 αρχές 1970 (η Έκθεση του Κόουλμαν, η μελέτη του Τζενκς, η αποτίμηση της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης) προετοίμασαν το έδαφος για τη συντηρητική αντεπίθεση. Χαρακτηριστικότερη είναι η αναβίωση της γενετικής ερμηνείας του Δείκτη Νοημοσύνης. Π.χ., ο Άρθουρ Τζένσεν συνειδητοποιώντας τη μεγάλη ευκαιρία που προσέφερε η αποτυχία της φιλελεύθερης πολιτικής, άρχισε το περίφημο άρθρο του για την κληρονομικότητα του Δείκτη Νοημοσύνης με τη φράση: «Η αντισταθμιστική εκπαίδευση δοκιμάστηκε και φαίνεται ότι απέτυχε»⁹. Στο δημόσιο διάλογο που ακολούθησε αναπτύχθηκε η ακόλουθη άποψη για το ρόλο του Δείκτη Νοημοσύνης στη διάρθρωση της ανισότητας: οι φτωχοί είναι φτωχοί, επειδή είναι διανοητικά υποδεέστεροι και η ανικανότητά τους είναι αθεράπευτη, επειδή κληρονομείται

από τους φτωχούς και επίσης διανοητικά υποδεέστερους γονείς τους¹⁰.

Ετσι, η αποτυχία της μεταρρύθμισης για την εκπαιδευτική ισότητα αποδόθηκε στην αμετάκλητα δεδομένη γενετική δομή. (Αυτή η αντίληψη δεν είναι καινούρια, το προηγούμενο ρεύμα γενετικής εξήγησης της οικονομικής ανισότητας ανάμεσα στις εθνικές ομάδες ήρθε μετά τις ρητά βασιζόμενες στην ισότητα αλλά αποτυχημένες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των πρώτων δεκαετιών του αιώνα¹¹.) Η αποτυχία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αποδόθηκε λοιπόν από ορισμένους στη γενετική. Άλλοι, με κυριότερους ανάμεσά τους τον Έντουαρντ Μπράνφιλντ και τον Ντάβινελ Μούνιχαν, βρήκαν έτοιμο ακροατήριο για την άποψή τους, που έλεγε ότι τα αίτια της αποτυχίας της φιλελεύθερης μεταρρύθμισης δε βρωσκονται στα γονίδια, αλλά στη συμπεριφορά, στις προσδοκίες, στα οικογενειακά πρότυπα και στις αξίες των φτωχών¹².

Τα ελεύθερα σχολεία πρόκοψαν περισσότερο από τις παλιότερες μεταρρυθμίσεις για την εκπαιδευτική ισότητα. Αλλά όχι για πολύ. Η πρόοδος έφτασε τα όριά της στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Σήμερα, οι κυριότερες αρχές του ελεύθερου σχολείου έχουν πνιγεί μέσα στο κυρίαρχο ρεύμα του εκπαιδευτικού προβληματισμού και έχουν μετατραπεί σε συνταγή για το πώς μπορεί κανείς να κάνει τα παιδιά να δουλεύουν περισσότερο. Τα ελεύθερα σχολεία που επιζούν δεν εξελίχτηκαν, όπως αρχικά είχαν ελπίσει οι θεμελιωτές τους. Η προοπτική «μάθε ό,τι σου αρέσει» βρήκε αντίθετη την πλειοψηφία των γονέων. Τα ελεύθερα σχολεία συναντούν σήμερα όλο και μεγαλύτερες δυσκολίες να βρουν κονδύλια. Οι κατακριτές του κινήματος για το ελεύθερο σχολείο θέτουν όλο και συχνότερα το παλιό και δοκιμασμένο ερώτημα: είναι άραγε στην πλειοψηφία τους οι νέοι (ή και οι μεγαλύτεροι) ικανοί να κάνουν σωστή χρήση της ελευθερίας; Στο κάτω κάτω, εκτός από κάποιες ασήμαντες ρυθμίσεις και μερικούς αναχρονιστικούς κανονισμούς για το ντύσιμο των μαθητών, ίσως τα σχολεία είναι όσο καλά μπορούν να είναι, εφόσον η ανθρώπινη φύση είναι αυτή που είναι και η σύγχρονη ζωή τόσο περίπλοκη και τα λοιπά.

Σήμερα λοιπόν προχωρούμε ταχύτατα σε μια απαισιοδοξία της αδράνειας. Όχι καν προς έναν υγιή συντηρητισμό, θεμελιωμένο στην έξαρση των παραδοσιακών αξιών, αλλά προς τη μίζερη απώλεια κάθε μαχητικότητας, αποτέλεσμα των γκρεμισμένων ελπίδων. Ακόμα και η πρόσφατη διάδοση της νοοτροπίας να ψάχνει ο καθένας ατομικές λύσεις στα κοινωνικά κακώς κείμενα δεν πηγάζει από έξαρση του ατομικισμού. Αντίθετα, για πολύ κόσμο, που παρακολούθησε την αποτυχία των προοδευτικών κοινωνικών κινήματων, το ιδιωτικό κυνήγι της ευχαρίστησης μέσα στην

κατανάλωση, τα ναρκωτικά και τους σεξουαλικούς πειραματισμούς θεωρείται το μόνο θέμα που προσφέρει η στιγμή. Η φιλελεύθερη κοινωνική μεταρρύθμιση υποβαθμίστηκε σε πρόχειρες επιδιορθώσεις και η αποκάλυπτικότερη σημερινή πλευρά της είναι ακριβώς ότι επιδιώκει να μπαλωθεί ό,τι είναι αναπόφευκτο. Στο στρατόπεδο των αισιόδοξων απόμειναν δύο μόνο ομάδες. Η πρώτη αποτελείται από εκείνους που επαναλαμβάνουν παλιές αλήθειες και αναμασούν ξεφτισμένες φράσεις για κοινωνική βελτίωση, με τη μάταιη ελπίδα ότι η προηγούμενη δεκαετία αποτελεί απλώς εξαίρεση, ιδιορρυθμία, ανώμαλη και ακατανόητη εμπλοκή στην ιστορία της προόδου και ότι κάποια μέρα (εξίσου ακατανόητα) θα εξαφανιστεί. Η άλλη ομάδα, στην οποία ανήκουμε κι εμείς, οδηγήθηκε από τα πράγματα στη μελέτη των θεμελίων της κοινωνικής καθεστηκίας τάξης και από τη μελέτη αυτή αποκόμισε βαθύτερη γνώση της κοινωνικής μας κατάστασης, αλλά και την πεποίθηση ότι το μέλλον μας είναι οπωσδήποτε αισιόδοξο.

Αρχίσαμε την ερευνητική συνεργασία μας το 1968, όταν είμαστε και οι δύο ενεργητικά ενταγμένοι στο πανεπιστημιακό πολιτικό κίνημα. Αντιμετωπίζοντας μαζί την πληθώρα των αντιφατικών στοιχείων και συμπερασμάτων για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αποπειραθήκαμε την εκτενή και πλήρη διατύπωση ενός θεωρητικού πλαισίου για το ρόλο που παίζει το σχολείο στην οικονομική ζωή. Θέσαμε σκοπό μας να συγκεντρώσουμε όλα τα θεωρητικά, εμπειρικά και ιστορικά τεκμήρια των κοινωνικών επιστημών για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα: πώς μπορεί η εκπαίδευση να γίνει ικανό εργαλείο για την προοδευτική κοινωνική μεταρρύθμιση. Έχοντας αυτό το σκοπό, προβλέπαμε να πάρουν τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης μορφές ανανεωτικές και ριζοσπαστικές. Πρέπει να σημειώσουμε ότι καταπιαστήκαμε με αυτή την εργασία με μία μόνο εκ των προτέρων καθορισμένη αντίληψη: το όραμα ενός σχολείου που προωθεί την οικονομική ισότητα και την ανθρώπινη ολοκλήρωση. Εκτός από τον προκαθορισμό αυτό, θέσαμε ερωτηματικό στα πάντα. Και διαπιστώσαμε ότι οι κοινωνικές αλλαγές που απαιτούνται για να επιτευχθεί, ας το ονομάσουμε, ένα καλό εκπαιδευτικό σύστημα, μολονότι είναι αναμφισβήτητα εφικτές, βρίσκονται σε μεγάλη απόσταση από το σημείο όπου είμαστε σήμερα.

Μερικά από τα στατιστικά αποτελέσματα αυτής της ερευνητικής μελέτης, που θα τα εκθέσουμε λεπτομερώς στα επόμενα κεφάλαια, αποκάλυπτουν ποια είναι και ποια δεν είναι τα αίτια της απουσίας αποτελεσμάτων από τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Πριν απ' όλα οι φιλελεύθερες στρατηγικές για την επίτευξη οικονομικής ισότητας βασίστη-

καιν σε μια θεμελιώδη παρανόηση της ιστορικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκπαίδευση δεν υπήρξε ποτέ μέσα στα χρόνια ικανός παράγοντας της οικονομικής ισότητας. Από τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο έγινε τεράστια αύξηση της γενικής εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες καθώς και αξιόλογη εξίσωση του καταμερισμού της εκπαίδευσης στα άτομα. Αλλά η οικονομική κινητικότητα (δηλαδή ο βαθμός στον οποίο η οικονομική επιτυχία, τα έσοδα ή η επαγγελματική θέση δεν καθορίζονται από την οικογενειακή προέλευση των ατόμων) δεν υπήρξε μεγάλη. Και μάλιστα η επίδραση της οικογενειακής προέλευσης στην εκπαίδευση των ατόμων (στη χρονική διάρκεια εκπαίδευσής τους) παρέμεινε ουσιαστικά σταθερή μέσα στο χρόνο. Τα τεκμήρια δηλαδή αποδεικνύουν ότι: παρά τη μεγάλη αύξηση των εισαγομένων στο κολέγιο, η πιθανότητα για έναν απόφοιτο του λυκείου να φοιτήσει στο κολέγιο εξαρτάται από την κοινωνικοοικονομική θέση των γονέων, όσο ακριβώς εξαρτιόταν και τριάντα χρόνια νωρίτερα. Επίσης, παρά τη μεγάλη συμβολή της εκπαίδευσης στις πιθανότητες οικονομικής επιτυχίας ενός ατόμου, η σημαντική μέσα στα χρόνια εξίσωση των πιθανοτήτων εκπαίδευσης δεν οδήγησε σε αντίστοιχη εξίσωση των εσόδων.

Δεύτερο, η αποτυχία των μεταρρυθμιστικών προσπάθειών καθώς και η ασημαντή συμμετοχή της εκπαίδευσης στην οικονομική ισότητα δεν μπορούν να αποδοθούν στις διαφορές των ατόμων ως προς το Δείκτη Νοημοσύνης ή άλλες μετρήσιμες νοητικές ικανότητες, είτε γενετική είτε περιβαλλοντική είναι η προέλευσή τους. Γιατί τα σωρευμένα στοιχεία δείχνουν ότι ενώ η φυλή στην οποία ανήκει ή η κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας από την οποία προέρχεται το άτομο προκαθορίζουν σε υψηλότατο βαθμό τη μεγάλη ή μικρή χρονική διάρκεια της εκπαίδευσής του, αντίθετα η φυλετική και η κοινωνική προέλευση δεν καθορίζουν τις διαφορές που εμφανίζονται στα αποτελέσματα του Δείκτη Νοημοσύνης ανάμεσα στις φυλετικές και κοινωνικοοικονομικές ομάδες. Επίσης, ενώ η οικογενειακή προέλευση έχει σημαντική επίδραση στις πιθανότητες ενός ατόμου για οικονομική επιτυχία, η επίδραση αυτή δεν μπορεί να αποδοθεί στη γενετική ή την περιβαλλοντική μεταβίβαση του μετρήσιμου Δείκτη Νοημοσύνης. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο ο βιαιότατος δημόσιος διάλογος των τελευταίων χρόνων πάνω στην «κληρονομικότητα της ευφυΐας» μοιάζει θέμα εκτός τόπου. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτών των συζητήσεων στους εκπαιδευτικούς κύκλους φαίνεται ότι είναι η ευρύτατα διαδεδομένη υπερεκτίμηση της σημασίας των νοητικών ικανοτήτων για την κατανόηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων που έχει η αμερικανική κοινωνία και των σχέσεών τους με την οικονομική ζωή. Οι

μεγάλες προσπάθειες που έγιναν για να ερευνηθεί η επίδραση των εκπαιδευτικών δαπανών πάνω στα γνωστικά επιτεύγματα των διάφορων φυλών και κοινωνικών τάξεων χάνουν μεγάλο μέρος από την αιτιολογική τους ισχύ από το ευρύ πλήθος των στατιστικών τεκμηρίων που δείχνουν ότι η σχέση των εσόδων και της επαγγελματικής θέσης με το εκπαιδευτικό επίπεδο ενός ατόμου δεν οφείλεται στις μετρήσιμες νοητικές ικανότητες. Ακόμα εντυπωσιακότερο είναι το γεγονός ότι για τη μεγάλη πλειοψηφία του πληθυσμού η αύξηση του εισοδήματος χάρη στην περισσότερη εκπαίδευση, ενώ εξαρτάται σε ισχυρότατο βαθμό από τη φυλή και το φύλο, έχει πολύ χαμηλή σχέση με το Δείκτη Νοημοσύνης. Πράγμα που σημαίνει ότι η καθιερωμένη εκπαιδευτική πρακτική: να χρησιμοποιείται ο Δ.Ν. (καθώς και τα αποτελέσματα των δοκιμασιών) σαν κριτήριο για την είσοδο στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, έχει ελάχιστη αξία με όρους οικονομικού (και δεν αναφέρουμε εδώ τον εκπαιδευτικό) ορθολογισμού και αποτελεσματικότητας, εκτός ενδεχομένως από τις ακραίες περιπτώσεις στην καμπύλη του Δ.Ν.

Τα συμπεράσματα αυτά δείχνουν ότι είναι λάθος να ερμηνεύουμε τη σχέση του εκπαιδευτικού συστήματος με την οικονομία, χρησιμοποιώντας μόνο τους «τεχνικούς» όρους των νοητικών ικανοτήτων με τις οποίες εφοδιάζει τους φοιτητές και για τις οποίες πληρώνουν οι εργοδότες στην αγορά της εργασίας. Για να υπολογίσουμε τα οικονομικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης, πρέπει να μελετήσουμε τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στην κοινωνική δομή και στις μορφές συνειδήσης, διαπροσωπικής συμπεριφοράς και προσωπικότητας, που ενσταλάζει και ενδυναμώνει στους φοιτητές η εκπαίδευση. Η μέθοδος αυτή μελέτης του προβλήματος οδηγεί στο τρίτο κριτικό σχόλιό μας για τη μεταρρυθμιστική εξελικτική διαδικασία. Το κίνημα για το ελεύθερο σχολείο και οι συναφείς προσπάθειες για να συμβάλει η εκπαίδευση στην ολόπλευρη ανθρώπινη εξέλιξη κατέληξαν κρίνοντας τα δεδομένα στο συμπέρασμα ότι το παρόν σχολικό σύστημα είναι προϊόν παραλογισμού, αφροσύνης και οπισθοδρομικού πνεύματος, όσον αφορά τους δασκάλους, διοικητικούς υπευθύνους, σχολικές διοικήσεις και γονείς. Ακριβώς αντίθετα με την αντίληψη αυτή πιστεύουμε ότι τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν τοίτο: το πρότυπο των κοινωνικών σχέσεων που καλλιεργεί το σχολείο δεν είναι ούτε παράλογο ούτε τυχαίο. Ίσα ίσα η διάρθρωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας αρμόζει θαυμάσια στις γαλουχημένες στάσεις και τη συμπεριφορά που πρέπει να έχει η εργατική δύναμη. Ιδιαίτερα εντυπωσιακή είναι η στατιστικά επαληθεύσιμη αναλογία ανάμεσα στα στοιχεία εκείνα της προσωπικότητας που εξασφαλίζουν την επιτυχία

στην αγορά της εργασίας και στα στοιχεία που επιβραβεύονται με τους καλύτερους βαθμούς μέσα στην τάξη. Όπως οι μεταρρυθμιστές που είχαν στόχο την εκπαιδευτική ισότητα, έτσι και το κίνημα για το ελεύθερο σχολείο φαίνεται ότι συγκρούεται με την κοινωνική λογική περισσότερο από ό,τι με την αντίδραση, την απάθεια, την αδράνεια ή τις ανεπάρκειες της ανθρώπινης φύσης.

Εάν δεν αμφισβητηθεί η δομή της ίδιας της οικονομίας, η σημερινή διαρθρώση των σχολείων αποδεικνύεται σαφώς λογική. Άρα, οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες πρέπει να πηγαινούν πέρα από την εφαρμογή λογικών ή ηθικών στόχων, ώστε να αγγίζουν το κοινό εκείνο που πιθανότατα καταλαμβάνει αυτές τις κοινωνικές πραγματικότητες πολύ καλύτερα από πολλούς θιασώτες του ελεύθερου σχολείου. Πράγματι, όπως δείχνει μια αξιοπρόσεκτη στατιστική μελέτη του Μέλβιν Κον, οι γονείς επηρεάζονται σημαντικά από τις εμπειρίες τους στη δουλειά (κυρίως από τις εμπειρίες κυριαρχίας και πειθαρχίας που χαρακτηρίζουν τις εργασιακές σχέσεις) και ότι οι εμπειρίες αυτές αντανakλώνται ρεαλιστικά στον τρόπο με τον οποίο μεγαλώνουν και διαπαιδαγωγούν τα παιδιά τους. Επιπλέον, η ιστορική διερεύνησή μας δείχνει ότι εδώ και ενάμιση τουλάχιστον αιώνα οι εργοδότες έχουν εξίσου επίγνωση του ρόλου που ασκεί το σχολείο στην ψυχολογική προετοιμασία των νέων για τη δουλειά. Έχουν άλλωστε συχνά χρησιμοποιήσει τη μεγάλη πολιτική επιρροή τους προς αυτή την κατεύθυνση.

Ποια είναι η καλύτερη προσέγγιση για να κατανοήσουμε την προφανώς αποφασιστική σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την καπιταλιστική οικονομία; Όποια κι αν είναι η σωστή απάντηση, δεν μπορεί πάντως παρά να ξεκινάει από τη διαπίστωση ότι τα σχολεία παράγουν εργάτες. Η παραδοσιακή θεωρία εξηγεί την αυξημένη αξία του εκπαιδευμένου εργάτη αντιμετωπίζοντάς τον σαν μηχανή¹¹. Κατά την άποψη που προκύπτει από τη θεωρία αυτή, οι εργάτες έχουν ορισμένες τεχνικές ειδικεύσεις (δεξιότητες ή κίνητρα), που σε οποιοσδήποτε συνθήκες παραγωγής καθορίζουν την οικονομική τους παραγωγικότητα. Πιστεύουμε ότι αυτή η αναλογία του εργάτη με τη μηχανή είναι λαθεμένη και θα προτείνουμε στα επόμενα κεφάλαια μια άλλη ερμηνεία, που προς το παρόν απλώς καταγράφουμε σε γενικές γραμμές.

Η κινητήρια δύναμη της καπιταλιστικής οικονομίας είναι η αναζήτηση του κέρδους από τον εργοδότη. Η επίτευξη κερδών προϋποθέτει την πρόσληψη εργατών και την οργάνωση της παραγωγής με τέτοιο τρόπο ώστε η τιμή που θα πληρώνει για την εργασία του εργαζομένου (ο μισθός) να είναι χαμηλότερη από την αξία των παραγόμενων με την εργα-

σία αγαθών. Η διαφορά αυτή ανάμεσα στο μισθό και την αξία των αγαθών είναι το κέρδος ή η υπεραξία. Η παραγωγή υπεραξίας είναι δυνατή με μία προϋπόθεση: να υπάρχει ολόκληρη στρατιά μισθωτών εργατών που η μόνη δυνατότητα επιβίωσής τους είναι να πουλάνε την ικανότητά τους για εργασία, την εργατική τους δύναμη. Αντιμέτωπος με τους μισθωτούς αυτούς εργάτες είναι ο εργοδότης, του οποίου η κυριαρχία πάνω στα εργαλεία, τις δομές και τα αγαθά που απαιτεί η παραγωγή αποτελεί το θεμέλιο της ισχύος του πάνω στην εργασία και την προϋπόθεση για τη νόμιμη ιδιοποίηση της υπεραξίας που παράγεται.

Η καπιταλιστική παραγωγή, κατά την αντίληψή μας, δεν είναι απλώς τεχνική διεργασία, είναι συγχρόνως κοινωνική διαδικασία. Οι εργάτες δεν είναι ούτε μηχανές ούτε προϊόντα, αλλά ανθρώπινα όντα που συμμετέχουν στην παραγωγή με στόχο να ικανοποιήσουν τις ατομικές και τις κοινωνικές τους ανάγκες. Το κυριότερο πρόβλημα του εργοδότη είναι να δημιουργήσει επάλληλες κοινωνικές σχέσεις και μορφές οργάνωσης μέσα στην επιχείρηση, και στην ευρύτερη κοινωνία αν είναι δυνατό, που θα κατευθύνουν τις επιδιώξεις των εργατών προς την παραγωγή και την εξαγωγή της υπεραξίας¹⁴. Γι' αυτό το λόγο, η καπιταλιστική παραγωγή ως κοινωνική εξελικτική διαδικασία είναι εγγενώς ανταγωνιστική και πάντοτε δυνάμει εκρηκτική. Μολονότι οι ταξικές συγκρούσεις παίρνουν πολλές μορφές, κυριότερη είναι η πύλη για τη δημιουργία και την ιδιοποίηση της υπεραξίας.

Είναι προφανές ότι τα κέρδη αυξάνονται όσο χαμηλότερο είναι το ολικό ποσό που πληρώνει για τους μισθούς ο εργοδότης και όσο μεγαλύτερη είναι η παραγωγικότητα και ο εντατικός ρυθμός της εργασίας. Η εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες παίζει διπλό ρόλο στην κοινωνική διαδικασία κατά την οποία η υπεραξία, δηλαδή το κέρδος, παράγεται και απαλλοτριώνεται. Από τη μια μεριά, με το να μεταδίδει τεχνικές και κοινωνικές δεξιότητες και ανάλογα κίνητρα, η εκπαίδευση αυξάνει την παραγωγικότητα της εργασίας. Από την άλλη μεριά, η εκπαίδευση αποπλίζει και απολιτικοποιεί το εκρηκτικό δυναμικό που εμπεριέχεται στις κοινωνικές σχέσεις της παραγωγικής διαδικασίας και έτσι συμβάλλει στη διαιώνιση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών μέσα από τις οποίες ένα μέρος του προϊόντος της εργασίας κατακρατείται από τον εργοδότη με τη μορφή του κέρδους.

Αυτό το απλό σχήμα, που διαγράφει τον αντιδημοκρατικό και ταξικά καθορισμένο χαρακτήρα της οικονομικής ζωής στις Ηνωμένες Πολιτείες, έχει ορισμένες ουσιώδεις επιπτώσεις, που θα αναπτύξουμε θεωρητικά και θα θεμελιώσουμε εμπειρικά παρακάτω.

Πρώτο, διαπιστώνουμε ότι οι κυριότερες μορφές της οικονομικής ανισότητας και οι δυνατότητες ατομικής προόδου καθορίζονται πριν απ' όλα από την αγορά, την ιδιοκτησία και τις σχέσεις εξουσίας, που χαρακτηρίζουν το καπιταλιστικό σύστημα. Επιπλέον, βασικές κοινωνικές μεταρρυθμίσεις, που αλλάζουν το συσχετισμό ως προς το μέγεθος της ανισότητας και τις κοινωνικά προσανατολισμένες μορφές ατομικής προόδου, συντελούνται σχεδόν αποκλειστικά (αν και κάποτε έμμεσα) μέσα στην κανονική διαδικασία της συσσώρευσης του κεφαλαίου και της οικονομικής ανάπτυξης και με αλλαγές στο συσχετισμό των δυνάμεων ανάμεσα στις ομάδες που παίρνουν μέρος στην οικονομική διαδικασία.

Δεύτερο, το εκπαιδευτικό σύστημα ούτε προσθέτει ούτε αφαιρεί τίποτα ως προς τον ολικό βαθμό της ανισότητας και την καταπιεσμένη ατομική πρόοδο. Αντίθετα, κριτικούμε πολύ καλύτερα τις λειτουργίες του, όταν διαπιστώσουμε ότι είναι ο θεσμός που διαιώνίζει τις κοινωνικές σχέσεις, των οποίων η οικονομική ζωή καθορίζει τα πρότυπα, με το να διευκολύνει τη δίχως προβλήματα ενσωμάτωση της νεολαίας στο εργασιακό δυναμικό. Ο ρόλος αυτός του εκπαιδευτικού συστήματος παίρνει πολλές μορφές. Τα σχολεία νομιμοποιούν την ανισότητα με τις φαινομενικά αξιοκρατικές μεθόδους αμοιβής και προβιβασμού των σπουδαστών, καταμερίζοντάς τους στις διαφορετικές θέσεις μέσα στην επαγγελματική ιεραρχία. Τα σχολεία δημιουργούν και ενισχύουν τα πρότυπα ταύτισης ταξικής, φυλετικής και φύλου ανάμεσα στους σπουδαστές, πρότυπα που τους οδηγούν σε «σωστή» σχέση με την αυριανή θέση τους στην ιεραρχία εξουσίας και κύρους της παραγωγικής διαδικασίας. Τα σχολεία καλλιεργούν πρότυπα ατομικής προόδου ταιριαστά στις σχέσεις κυριαρχίας και υποταγής, που δεσπόζουν στο οικονομικό πεδίο, και τέλος τα σχολεία παράγουν πλεονάσματα ειδικευμένων εργαζομένων, αρκετά σε αριθμό, ώστε να κάνουν αποτελεσματικό το μείζον όπλο του εργοδότη για τον έλεγχο της πειθαρχίας των εργαζομένων: την εξουσία να προσλαμβάνει και να απολύει.

Τρίτο, το εκπαιδευτικό σύστημα πετυχαίνει όλα τα παραπάνω όχι τόσο μέσα από τη συνειδητή συμβολή των καθηγητών και των διοικητικών υπαλλήλων στην καθημερινή τους δουλειά, αλλά μέσα από τη στενή αντιστοιχία ανάμεσα στις κοινωνικές σχέσεις που κυριαρχούν στο χώρο της εργασίας και διακανονίζουν τις αμοιβαίες ενέργειες και στις κοινωνικές σχέσεις που κυριαρχούν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Δηλαδή, οι σχέσεις εξουσίας και ελέγχου ανάμεσα στους διοικητικούς υπευθύνους και τους καθηγητές, τους καθηγητές και τους σπουδαστές, τους σπουδαστές με άλλους σπουδαστές, τους σπουδαστές και την εργασία τους απο-

τελούν αντίγραφο του ιεραρχικού καταμερισμού της εργασίας που κυριαρχεί στις εργασιακές σχέσεις. Η εξουσία είναι οργανωμένη σε κάθετη ιεραρχική κλίμακα κύρους από τη διοίκηση στο εκπαιδευτικό ίδρυμα και από εκεί στο σώμα των σπουδαστών. Οι σπουδαστές έχουν πάνω στις σπουδές τους παρόμοιο βαθμό ελέγχου με αυτόν που έχει ο εργαζόμενος πάνω στο περιεχόμενο της εργασίας του. Το σύστημα κινήτρων του σχολείου, που βασίζεται στη βαθμολογία και άλλες εξωτερικές αμοιβές καθώς και στην απειλή της αποτυχίας, και όχι στα ουσιαστικά κοινωνικά οφέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (τη μάθηση) ή στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα της (τη γνώση), αντιστοιχεί απόλυτα στο ρόλο που παίζει ο μισθός και το φόβητρο της ανεργίας στα κίνητρα των εργαζομένων. Ο καταμερισμός των επαγγελματιών καθρεφτίζεται στο θεσμοθετημένο και σπάνια εποικοδομητικό ανταγωνισμό μεταξύ σπουδαστών καθώς και στην ειδίκευση και τον κατατεμαχισμό της πανεπιστημιακής γνώσης. Τέλος, οι σχέσεις κυριαρχίας και υποτεταγής στην εκπαίδευση διαφοροποιούνται κατά βαθμίδα. Η παρεμβατική καθοδήγηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντιστοιχεί στην επιστασία των εργατών. Η εσωτερική κυριαρχία των κανόνων και η απουσία συνεχούς ελέγχου που χαρακτηρίζει τα κολλέγια της ελίτ αντιστοιχεί στις κοινωνικές σχέσεις σε ψηλότερο επίπεδο εργασίας των μη χειρωνακτών. Τα περισσότερα κρατικά πανεπιστήμια και κοινοτικά κολλέγια, που βρίσκονται ανάμεσα στα δύο παραπάνω, αντιστοιχούν στις απαιτήσεις των επαγγελματιών μέσω των τεχνικών, υπηρεσιών και προσωπικού επιστασίας.

Τέταρτο, μολονότι το εκπαιδευτικό σύστημα εξυπηρετεί αποτελεσματικά τα συμφέροντα του κέρδους και της πολιτικής σταθερότητας, δεν μπορούμε να πούμε ότι αποτελεί εργαλείο χειραγώγησης στη δικαιοδοσία των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων. Τα σχολεία και τα κολλέγια πράγματι βοηθούν στη νομιμοποίηση της ανισότητας, αλλά αποτελούν συγχρόνως πεδία δράσης, όπου αναπτύχθηκε μια ψηλή πολιτικοποιημένη συνείδηση υπέρ της ισότητας ανάμεσα σε ορισμένους γονείς, σπουδαστές και καθηγητές. Η αυταρχική σχολική τάξη πράγματι παράγει πειθήνιους εργαζομένους, αλλά παράγει συγχρόνως απροσάρμοστους και εξεγερμένους. Το πανεπιστήμιο διαπαιδαγωγεί τους εκλεκτούς με δεξιότητες κυριαρχίας, αλλά συγχρόνως γέννησε ένα ισχυρό ριζοσπαστικό κίνημα κριτικής εναντίον της καπιταλιστικής κοινωνίας. Η αντιφατική φύση της αμερικανικής εκπαίδευσης προέρχεται ενμέρει από το γεγονός ότι οι απαιτήσεις του κέρδους συχνά ωθούν το σχολικό σύστημα προς αντίθετες κατευθύνσεις. Το είδος διαπαιδαγώγησης που απαιτεί η δημιουργία παραγωγικών εργατών συχνά δεν ταιριάζει με τη διαιώνιση εκεί-

νων των ιδεών και των θεσμών που διευκολύνουν την κερδοφόρα απασχολήση του εργατικού δυναμικού. Επιπλέον, αντιφατικές δυνάμεις εξωτερικές στο σχολικό σύστημα συνεχώς αντιπαλεύουν τις λειτουργίες του. Φοιτητές, εργαζόμενοι, γονείς και άλλοι αποπειράθηκαν να χρησιμοποιήσουν την εκπαίδευση για να πετύχουν μεγαλύτερο μερίδιο του κοινωνικού πλούτου, για να αναπτύξουν αυθεντικές κριτικές ικανότητες, για να κερδίσουν υλική ασφάλεια, με άλλα λόγια για στόχους που είναι διαφορετικοί (και συχνά διαμετρικά αντίθετοι) από τους στόχους του κεφαλαίου. Η εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες είναι τόσο αντιφατική και περίπλοκη, όσο και η ευρύτερη κοινωνία. Καμιά απλουστευτική ή μηχανιστική θεωρία δεν μπορεί να μας βοηθήσει να την κατανοήσουμε.

Τέλος, η οργάνωση της εκπαίδευσης -κυρίως η αντιστοιχία ανάμεσα στη δομή του σχολείου και τη δομή της εργασίας- πήρε διακριτές και χαρακτηριστικές μορφές κατά τις διάφορες περιόδους της αμερικανικής ιστορίας και εξελίχτηκε υπό την επίδραση πολιτικών και οικονομικών αγώνων που σχετιζόνταν με τη διαδικασία συσσώρευσης του κεφαλαίου, την επέκταση του μισθωτού συστήματος εργασίας και τη μετάβαση από την οικονομία των επιχειρηματιών στην οικονομία των ανώνυμων εταιρειών.

Πιστεύουμε ότι τα σύγχρονα κινήματα για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αντανακλούν αυτή τη δυναμική και τις αντιφάσεις της ευρύτερης κοινωνίας. Το κίνημα για το ελεύθερο σχολείο και γενικότερα η παιδεία (κουλτούρα) της νεολαίας αποτελούν διαδοσόμενες αντιδράσεις ενάντια στην επαγγελματική υποβάθμιση και τον προσωπικό έλεγχο της μη χειρωνακτικής εργασίας και ενάντια στην εκπροσώπησή τους από το καταπιεστικό σχολείο. Σε ποια έκταση θα δεχτεί το εκπαιδευτικό κατεστημένο το ελεύθερο σχολείο, εξαρτάται ως ένα βαθμό από την πολιτική δύναμη των γονέων και των παιδιών τους που έχουν αυτό το στόχο. Αλλά η μακρόχρονη επιβίωση του ελεύθερου σχολείου, όχι μόνο με τη μορφή του απομονωμένου παραδείσου των υπερπρονομιούχων, θα εξαρτηθεί από την έκταση στην οποία οι διαπροσωπικές σχέσεις που το ελεύθερο σχολείο καλλιεργεί θα μπορέσουν να προσαρμοστούν στις πραγματικότητες της οικονομικής ζωής. Η αυξανόμενη περιπλοκότητα της εργασίας, η πολλαπλασιαζόμενη δυσκολία επιστάσις της και η λανθάνουσα δυσανεμία των εργαζομένων, μαζί με την απουσία εξουσίας που τους χαρακτηρίζει, μπορούν να προδικάσουν τη διαρκή προσπάθεια των εργοδοτών να επαναπροσδιορίσουν τις δραστηριότητες των μισθωτών, ώστε να επιτρέψουν την περιορισμένη συμμετοχή των εργαζομένων στις αποφάσεις παραγωγής. Τα πειράματα επέκτασης των αρμοδιοτήτων και δου-

λειάς κατά ομάδες εργαζομένων αποτελούν δείγματα της ροπής προς το σχολείο της εργασιακής διαχείρισης με τις αρμονικές ανθρώπινες σχέσεις. Το αποδεκτό κίνημα του ελεύθερου σχολείου, αποκομμένο από το ριζοσπαστικό του περιεχόμενο ενδέχεται να παίζει σημαντικό ρόλο για τους εργοδότες στην προετοιμασία νέων εργαζομένων που θα έχουν εσωτερικεύσει το ρόλο του ελεγκτή-επιστάτη. Όπως συνέβη και με το Προοδευτικό Κίνημα για την εκπαίδευση των πρώτων δεκαετιών του αιώνα μας. Με άλλα λόγια, είναι σαφές ότι η πιθανότητα ενός σχολείου, που πράγματι ευνοεί την πρωτοβουλία και την αυτοσυνείδητη ατομική πρόοδο, πρέπει να περιμένει μια ουσιαστικότερη αλλαγή στο πεδίο της εργασίας από αυτήν που προτείνουν οι ειδήμονες των αρμονικών ή και αρμονικότερων ανθρώπινων σχέσεων. Γιατί μόνο όταν οι διαδικασίες της εργασίας θα βρισκονται κάτω από τον έλεγχο και την πρωτοβουλία των ίδιων των εργαζομένων, μόνο τότε το ελεύθερο σχολείο θα αποτελεί συστατικό μέρος της αναγκαίας διαδικασίας ενηλικίωσης και εξεύρεσης εργασίας. Άλλωστε, δεν εννοούμε ότι αυτές οι αναγκαίες αλλαγές περιορίζονται στο πεδίο της εργασίας. Προϋποθέτουν ριζική μετατροπή της ίδιας της ταξικής δομής της αμερικανικής κοινωνίας.

Ο αντίκτυπος του σύγχρονου κινήματος για την εκπαιδευτική ισότητα -με τη μεταφορά κονδυλίων, την ελεύθερη εγγραφή στα κολέγια και τα αντίστοιχα προγράμματα- εξαρτάται εξίσου από το μέλλον των οικονομικών θεσμών. Η εκπαίδευση παίζει πρωταρχικό ρόλο στην απόκρυψη ή νομιμοποίηση της εκμετάλλευσης που χαρακτηρίζει την οικονομία των ΗΠΑ. Η ισότητα στην απόκτηση εκπαιδευτικών τίτλων δεν μπορεί φυσικά να προκύψει τυχαία. Αλλά μολονότι οι εκπαιδευτικοί μεταρρυθμιστές με στόχο την ισότητα μπορούν να κερδίζουν θεαματικές νίκες, εάν οι κοινωνικές σχέσεις της οικονομικής ζωής παραμένουν απαράλλαχτες, μπορούμε με βεβαιότητα να προβλέψουμε ότι οι εργοδότες θα καταφύγουν γρήγορα σε άλλα μέσα ταξινόμησης και διαίρεσης των εργαζομένων, ώστε να επανενισχύσουν τη δομή εξουσίας και προνομίων στο εσωτερικό της καπιταλιστικής επιχείρησης.

Συνοπτικά, η προσέγγισή μας της αμερικανικής εκπαίδευσης υποδεικνύει ότι τα κινήματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης παραπαίνουν εξαιτίας της άρνησής τους να θέσουν σε αμφισβήτηση τη βασική διάρθρωση της ιδιοκτησίας και της εξουσίας στην οικονομική ζωή. Είμαστε πράγματι αισιόδοξοι για την εφικτή δυνατότητα να κατακτήσουμε μια κοινωνία όπου θα υπάρχει οικονομική ισότητα και ατομική ολοκλήρωση. Γνωρίζουμε όμως ότι απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτό είναι η μακρόχρονη οικονομική μεταμόρφωση. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να στηρί-

ζέται στην ισότητα και να καλλιεργεί την απελευθέρωση, μόνο όταν προετοιμάζει τη νεολαία για πλήρη δημοκρατική συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και στη διεκδίκηση των προϊόντων της οικονομικής δραστηριότητας. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι δημοκρατικές μορφές στο εκλογικό πεδίο της πολιτικής ζωής συνυπάρχουν πιαράλληλα με έντονα δικτατορικές μορφές στην οικονομική ζωή. Γι' αυτό πιστεύουμε ότι προϋπόθεση της μεταρρύθμισης είναι ο εκδημοκρατισμός των οικονομικών σχέσεων: κοινωνική ιδιοκτησία, δημοκρατικός και συμμετοχικός έλεγχος της διαδικασίας παραγωγής από τους εργαζομένους, ίση συμμετοχή στην κοινωνικά χρήσιμη εργασία από όλους, προοδευτική εξίσωση των εισοδημάτων και καταστροφή των οικονομικών ιεραρχικών σχέσεων. Αυτά σημαίνουν βέβαια σοσιαλισμό, που όμως τον εννοούμε ως επέκταση της δημοκρατίας από το πολιτικό και στο οικονομικό πεδίο.

Κατά την αντίληψη αυτή, η εκπαιδευτική στρατηγική αποτελεί μέρος της επαναστατικής μεταμόρφωσης της οικονομικής ζωής. Κάτω από ποιες συνθήκες και με τι μέσα ένα τέτοιο κίνημα μπορεί να πετύχει, αναλύεται στο τέλος αυτής της μελέτης. Οι γενικές όμως γραμμές αυτής της εκπαιδευτικής στρατηγικής είναι οι ακόλουθες. Πρέπει να αγωνιζόμαστε για ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι νέοι θα μπορούν να αναπτύξουν συλλογικά την ικανότητα και την υποχρέωση να ελέγχουν τη ζωή τους και να ρυθμίζουν τις κοινωνικές τους αλληλενέργειες με την αίσθηση της ισότητας, της αμοιβαιότητας και του συλλογικού πνεύματος. Όχι ότι ένα τέτοιο περιβάλλον μπορεί από μόνο του να μετατρέψει την ποιότητα της κοινωνικής ζωής. Μπορεί όμως να γαλουχήσει μια καινούρια γενιά εργαζομένων -χειρωνακτών και μη, ανδρών και γυναικών, μαύρων και λευκών και καφετιών και ερυθροδέρμων- που δε θα είναι πρόθυμοι να υποταχτούν στις κατακερματισμένες σχέσεις κυριαρχίας και υποταγής που δεσπόζουν στην οικονομική ζωή.

Δεν ξέφυγε προφανώς από την προσοχή του αναγνώστη ότι η οικονομική μετατροπή που οραματιζόμαστε, και που αποτελεί τη βάση της αισιοδοξίας μας, είναι τόσο τολμηρή και απόλυτη ως προς τα αποτελέσματά της πάνω στην κοινωνική ζωή, ώστε προμηνύει νέο στάδιο στην εξέλιξη της αμερικανικής κοινωνίας. Επιπλέον, απαιτεί από τους πολίτες της ένα είδος ιστορικής συνείδησης ασυνήθιστο στην ιστορία μας. Ίσως μόνο την περίοδο της αμερικανικής Επανάστασης και του εμφύλιου πολέμου μεγάλο μέρος των πολιτών είχαν συνείδηση ότι ήταν ανάγκη να αναδιαμορφωθούν οι θεσμοί που κυβερνούσαν την καθημερινή τους ζωή και καθόριζαν την ποιότητα της κοινωνικής τους προόδου. Για να δημιουργηθούν οι κοινωνικές προϋποθέσεις για την ισότητα και την απο-

μική ολοκλήρωση ως φυσικά προϊόντα της οικονομικής ζωής, απαιτείται παρόμοια συνείδηση στις σημερινές Ηνωμένες Πολιτείες. Ακόμα και ο καλοπροαίρετος απέναντί μας αναγνώστης δίκαια θα αναρωτηθεί πού βλέπουμε τη δυναμική της ιστορικής αλλαγής, ώστε να πιστεύουμε ότι μια τέτοια περίοδος είναι πράγματι μπροστά μας. Με δυο λόγια, απαντούμε τούτο: μας έχει επηρεάσει η παρατήρηση του Καρλ Μαρξ, ότι θεμελιώδεις κοινωνικές αλλαγές επέρχονται, μόνο όταν προφανείς δυνατότητες προόδου και εξέλιξης ανακόπτονται από ένα σύνολο αναχρονιστικών κοινωνικών ρυθμίσεων. Σε τέτοιες περιόδους, οι θεμελιώδεις κοινωνικοί θεσμοί παύουν να εμφανίζονται ως κανονικοί και αναπότρεπτοι και αποκτούν την εικόνα του αυξανόμενου παραλογισμού και της αχρηστίας. Σ' αυτές τις συνθήκες τα άτομα και κυρίως εκείνες οι ομάδες και τάξεις που θα ευνοηθούν περισσότερο από την πρόοδο ψάχνουν συνειδητά να βρουν εναλλακτικές κοινωνικές ρυθμίσεις. Γι' αυτό το λόγο άλλωστε η ιστορία του ανθρώπινου είδους, παρά τις συχνές παρεκκλίσεις και τις περιόδους οπισθοδρόμησης, είναι βασικά ιστορία της προόδου.

Με δυο λόγια, η ιστορία, με μακρόχρονη οπτική, αποδεικνύεται να προχωρεί προς την πρόοδο μέσα από ένα συγκερασμό λογικής και αγώνα. Διαφωνούμε ριζικά με ορισμένες απαισιόδοξες ιστορικές απόψεις της μόδας, όπως του Κόνραντ Λόρεντζ, που λέει ότι «τα επαναλαμβανόμενα φαινόμενα της ιστορίας δεν έχουν λογικές αιτίες (...). Οι περισσότεροι δεν καταφέρνουμε να δούμε πόσο απεχθώς ηλίθια και ανεπιθύμητη είναι στην πραγματικότητα η ιστορική μαζική συμπεριφορά της ανθρωπότητας»¹⁵.

Η αμερικανική κοινωνία προσφέρει όλες τις υλικές, τεχνικές και οργανωτικές προϋποθέσεις για ένα νέο στάδιο στην ανθρώπινη απελευθέρωση, αλλά οι οικονομικοί της θεσμοί εμποδίζουν την πρόοδο να επιτευχθεί. Μολονότι δεν είναι αναπόφευκτη η εμφάνιση ενός δημοκρατικού σοσιαλιστικού κινήματος, που θα ξεσπάσει μέσα από τη διάρθρωση των ανορθολογικών κοινωνικών σχέσεων, ωστόσο οι πιθανότητές της αυξάνονται χρόνο με το χρόνο. Όλο και συχνότερα και σε όλο και ευρύτερα πεδία της κοινωνικής ζωής -ανάμεσα στα οποία είναι και η εκπαίδευση- ο αναχρονισμός των κοινωνικών μας θεσμών βάζει τη σφραγίδα του πάνω μας.

Αλλά είναι άραγε δυνατός ο σοσιαλισμός της ισότητας και του ανθρωπισμού, έστω από τεχνική άποψη; Μερικοί υποστηρίζουν ότι η ανισότητα και οι απάνθρωπες κοινωνικές σχέσεις μάς επιβάλλονται από την ίδια τη φύση της σύγχρονης τεχνολογίας. Όπως έγραψε ένας πολύ γνωστός κριτικός της σύγχρονης ζωής: «Η τεχνική έγινε αιτόνομη. Δημιούργησε έναν

παμφάγιο κόσμο που υπακούει στους δικούς του νόμους και εγκατέλειψε κάθε παραδοχή (...). Ο ίδιος ο άνθρωπος νικήθηκε από την τεχνική και έγινε αντικείμενό της.»¹⁶ Αυτή η διαδεδομένη κοινοτοπία είναι, πιστεύουμε, τελειώς αβάσιμη. Η τεχνολογία, όπως παρακάτω θ' αναλύσουμε, μπορεί μόνο να αυξάνει τις εναλλακτικές λύσεις που η κοινωνία διαθέτει για την ικανοποίηση των αναγκών της. Οι καταστροφικές της επιπτώσεις είναι προϊόν των ανορθολογικών σχέσεων εξουσίας μέσα στη δυναμική των κοινωνικών επιλογών, και όχι το αναπόφευκτο προϊόν της επιστημονικής λογικής και της τεχνολογικής αναγκαιότητας.

Υπάρχει άλλη μια κοινή αντίρρηση στην ιδέα ότι η κοινωνία της ισότητας είναι πραγματοποιήσιμη, η φαινομενικά αναπότρεπτη ύπαρξη των γραφειοκρατιών που ελέγχουν τη ζωή μας. Την άποψη αυτή εκφράζει επιδέξια ο Ρόμπερτ Μίτσελς στο κλασικό βιβλίο του *Τα πολιτικά κόμματα*: «Η οργάνωση είναι εκείνη που γεννάει την κυριαρχία των εκλεγμένων πάνω στους εκλέκτορες, των εξουσιοδοτημένων πάνω στους εντολοδόχους, των αντιπροσώπων πάνω στους εκπροσωπούμενους. Οργάνωση σημαίνει ολιγαρχία»¹⁷.

Πράγματι, η απολίθωση της ρωσικής επανάστασης και η διαστρέβλωση αναρίθμητων στον κόσμο μεταρρυθμιστικών κινημάτων έπεισαν πολλούς ότι, όπως το διατυπώνει ο Σέιμουρ Μάρτιν Λίπσετ, «...ο στόχος της ελίτ που στηρίζεται στις μάζες είναι να αντικαταστήσει την εξουσία μιας μειονότητας με εκείνη μιας άλλης μειονότητας»¹⁸. Το πρόβλημα με την άποψη αυτή είναι ότι όλα τα ιστορικά παραδείγματα στα οποία στηρίζεται αφορούν οικονομικά συστήματα των οποίων οι σχέσεις εξουσίας είναι και τυπικά αντιδημοκρατικές. Οι κυβερνητικές γραφειοκρατίες δεν ανταποκρίθηκαν και πολύ στις ανάγκες των μαζών, πρέπει να ομολογήσουμε όμως ότι ανταποκρίθηκαν και ανταποκρίνονται στις διάφορες κοινωνικές ομάδες ανάλογα με την οικονομική τους δύναμη. Άρα η οικονομική δημοκρατία είναι προϋπόθεση -μολονότι όχι ακριβώς εγγύηση- για μια πραγματικά αντιπροσωπευτική κυβέρνηση. Με την εμφάνιση της οικονομικής δημοκρατίας, ο «σιδηρός νόμος της ολιγαρχίας» του Μίτσελς μπορεί να παραπεμφθεί στον παροιμιακό σκουπιδοντενεκέ της ιστορίας.

Τελευταία αντίρρηση που μπορεί να διατυπωθεί είναι ότι οι αλλαγές που οραματιζόμαστε είναι ασυμβίβαστες με τη φύση του ανθρώπου. Η άποψη που εκθέτουμε σε τούτο το βιβλίο είναι ότι ο ανταγωνισμός, η ανασφάλεια, το τοπικιστικό πνεύμα, ο εγωισμός και η φιλαυτία, η αντιζηλία, η απληστία και ο σοβινισμός που παρατηρούνται στην αμερικανική κοινωνία δεν πηγάζουν από εγγενείς βιολογικές ανάγκες ούτε από ένστικτα ή αναπηρίες. Αντίθετα, αποτελούν λογικές αντιδράσεις στις απαιτή-

ΠΕΡΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΥΣΗ

σεις και τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής. Ακριβώς όπως η δουλεία, η φεουδαρχία ή τα δεσποτικά και απολυταρχικά καθεστώτα θεωρήθηκαν στον καιρό τους σαν τα μόνα συστήματα που συμβιβάζονται με τη Φυσική Τάξη του κόσμου, το ίδιο συμβαίνει και με τον αμερικανικό καπιταλισμό. Αντίθετα με το μύθο αυτό, στις σύγχρονες Ηνωμένες Πολιτείες παρατηρούμε σχεδόν γενικευμένο αγώνα των πολιτών για να αποκτήσουν τον έλεγχο της ζωής τους, για να αποκτήσουν ζωτικό χώρο μέσα στον οποίο θα μεγαλώσουν και κοινωνικές σχέσεις που να ικανοποιούν τις ομαδικές ανάγκες. Η αντίληψή μας για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τις κοινωνικές μεταμορφώσεις είναι εμποτισμένη από την έννοια της ανάγκης για ανάπτυξη της ελεύθερης ατομικότητας και συγχρόνως της ανάγκης να καλλιεργηθεί η συλλογικότητα. Πρόκειται για το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε εγγενή χαρακτηριστικά και συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες. Πιστεύουμε ότι η κατάλληλη οργάνωση της εκπαιδευτικής και οικονομικής ζωής μπορεί να αποδεσμεύσει τις δημιουργικές δυνάμεις του λαού δίχως να αναπαράγει τις ακραίες αντιθέσεις κυριαρχίας και υποταγής, αυτοεκτίμησης και αυτοπεριφρόνησης, αφθονίας και φτώχειας.

Η επαναστατική μεταμόρφωση της κοινωνικής ζωής δεν πρόκειται να γίνει με την απλή ακολουθία μικρών αλλαγών. Πιστεύουμε ότι θα έρθει μόνο ως το αποτέλεσμα μακρόχρονης πάλης που θα είναι στηριγμένη στην ελπίδα και το ολικό όραμα μιας ποιοτικά καινούριας κοινωνίας, πάλης που θα διεξαχθεί από εκείνες τις κοινωνικές τάξεις και ομάδες που έχουν πολλά να κερδίσουν από την καινούρια κατάσταση. Πρόθεσή μας είναι τούτο το βιβλίο να αποτελέσει ένα από τα βήματα σ' αυτή τη μεγάλη πορεία.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

(Σε παρένθεση ο αριθμός της σελίδας όπου βρίσκεται η σημείωση.)

- (472) 1. U. S. Department of Labor, *Monthly Labor Review*, Σεπτέμβριος 1974, σ. 50.
- (472) 2. Irene A. King, *Bond Sales for Public School Purposes*, U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1974, Publication No. (OE)-73-11406.
- (472) 3. U.S. Department of Labor (1974. ό.π.).
- (475) 4. Το περίφημο ερευνητικό κέντρο της Καλιφόρνιας που ανήκει στην πολεμική αεροπορία Rand Corporation.
- (475) 5. Harvey Averch, *et al.*, *How Effective is Schooling: A Critical Review and Synthesis of Research Findings* (Santa Monica: The Rand Corporation, 1972), σ. 125.
- (475) 6. James S. Coleman *et al.*, *Equality of Educational Opportunity* (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966). Για την κριτική ανάγνωση ορισμένων από τα συμπεράσματα της Έκθεσης του Κόουλμαν βλ.: Samuel Bowles and Henry Levin, "The Determinants of Scholastic Achievement: An Appraisal of Some Recent Evidence", *Journal of Human Resources*, Winter 1968; και των ίδιων "More on Multicollinearity and the Effectiveness of Schools," *Journal of Human Resources*, Summer 1968.
- (475) 7. Giora Hanoch, "An Economic Analysis of Earnings and Schooling," in *Journal of Human Resources*, No. 2, Summer 1967; Randall Weiss, "The Effects of Education on the Earnings of Blacks and Whites", in *Review of Economics and Statistics*, No. 52, May 1970. Bennett Harrison, *Education, Training, and the Urban Ghetto* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1972).
- (475) 8. Jencks, Smith, Ackland, Bane, Cohen, Gintis, Heyns, Michelson, *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America* (N.Y.: Basic Books, 1972).
- (475) 9. Arthur A. Jensen, "How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?", *Harvard Educational Review*, Vol. 39, No. 1, 1969, σ. 1.
- (476) 10. Jensen, ό.π. βλ. Richard Herrnstein, "IQ," *Atlantic Monthly*, Vol. 228, No. 3, September 1971. J. Eysenck, *The IQ Argument* (New York: Library Press, 1971). Arthur A. Jensen, *Educability and Group Differences* (New York: Harper & Row, 1975).

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- (476) 11. Clarence Karier, "Testing for Order and Control in the Corporate Liberal State", in *Education Theory*, Vol. 22, Spring 1972. Leon Kamin, *The Science and Politics of IQ* (Potomac, Maryland: Erlbaum Associates, 1974).
- (476) 12. Edward Banfield, *The Unheavenly City* (Boston: Little, Brown and Company, 1968). Daniel Patrick Moynihan, *The Negro Family* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1967).
- (480) 13. Στο βιβλίο αυτό έχουμε συγκεντρώσει την προποχή μας στην εκπαίδευση στις ΗΠΑ. Για μια εξαιρετική ανάλυση της εκπαίδευσης στον κόσμο, βλ.: Martin Carnoy, *Education as Cultural Imperialism* (New York: McKay, 1974).
- (481) 14. Samuel Bowles and Herbert Gintis, "The Problem with Human Capital.. A Marxian Critique," *American Economic Review*, May 1975.
- (487) 15. Konrad Lorenz, *On Aggression* (New York: Bantam Books, 1963), σ. 228.
- (488) 16. Jacques Ellul, *The Technological Society* (New York: Alfred Knopf, 1964), σ. 14 και 227.
- (488) 17. Robert Michels, *Political Parties* (New York: Free Press, 1962), σ. 365.
- (488) 18. Seymour Martin Lipset, "Introduction," in Robert Michels, *Political Parties*, ό.π., σ. 68.

Βιβιάν Ιζαμπέρ-Ζαματί

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
ΚΑΙ Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΚΑΤΑΜΕΡΙΣΜΟΣ
ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΗΜΕΡΑ

Viviane Isambert-Jamati

*Les enseignants et la division sociale
à l'école aujourd' hui.*

La pensée, αρ. 190, Δεκέμβριος 1976.

Το κείμενο της γνωστής γαλλίδας κοινωνιολόγου θίγει ένα ελάχιστο μελετημένο αλλά καίριο πρόβλημα: τη στάση και νοοτροπία των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική αποτυχία και τις σημαντικές της συνέπειες στην κοινωνική επιλογή που επιτελεί το σχολείο.

Εκπαιδευτικοί και κοινωνικός καταμερισμός των μαθητών.

Πολλά από τα αίτια της σχολικής ανισότητας ξεφεύγουν από τη δυνατότητα ελέγχου των εκπαιδευτικών. Οι συνθήκες ζωής επηρεάζουν την υγεία ορισμένων μαθητών. Στις εργατικές οικογένειες λείπει ο χώρος που είναι απαραίτητος για τη διανοητική συγκέντρωση. Ορισμένες μορφές κατανάλωσης μορφωτικών αγαθών στην οικογένεια και στη γειτονιά είναι δείγματα της αλλοτρίωσης που υφίστανται οι ενήλικες. Θα μπορούσε κανείς να αναφέρει ακόμα πολλών ειδών χαρακτηριστικά καταστάσεων, μπροστά στις οποίες οι εκπαιδευτικοί, από επαγγελματική άποψη τουλάχιστον, δεν μπορούν τίποτε να κάνουν. Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, αποτελούν μέρος ενός σχολικού συστήματος που είναι αποτέλεσμα μιας ορισμένης πολιτικής και η πολιτική αυτή είναι συνδεδεμένη με τη σχετική θέση των τάξεων στην κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί, όπως και κάθε κοινωνικός λειτουργός, μπορούν να είναι υποτακτικά όργανα της πολιτικής αυτής ή να την επηρεάζουν και να της αλλάζουν προσανατολισμό. Αν τοποθετήσει κανείς τους εκπαιδευτικούς μέσα στις κοινωνικές σχέσεις, τα σχολικά προβλήματα γίνονται καθαρότερα ορατά.

Προτείνοντας τον κοινωνιολογικό φωτισμό ορισμένων προβλημάτων που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική στη σύγχρονη Γαλλία, θα προσπαθήσουμε κυρίως να δείξουμε, μέχρι ποιο βαθμό η πολιτική αυτή καλλιεργεί εκείνη τη διαφοροποιητική απέναντι στους μαθητές συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που αφήνει στο περιθώριο τα παιδιά της εργατικής τάξης. Συγχρόνως, θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τις αντιφάσεις που χρησιμοποιούν ορισμένοι εκπαιδευτικοί, ανατρέποντας το αναμενόμενο αποτέλεσμα και προσπαθώντας να εργαστούν προς όφελος αυτών των παιδιών. Γι' αυτό το λόγο, το άρθρο αυτό στηρίζεται σε στοιχεία από εμπειρικές έρευνες, άλλες ήδη δημοσιευμένες και άλλες όχι, στοιχεία που είναι φυσικά ελλιπή και που στην πλειοψηφία τους αφορούν το δημοτικό σχολείο. Όταν τα στοιχεία δεν επαρκούν ή όταν τα αποτελέσματα είναι αβέβαια, η ανάλυση δεν καταλήγει σε συμπεράσματα. Εάν το κείμενο αυτό αποφεύγει πράγματι, όπως έχει την πρό-

θεση, να αντιμετωπίσει τους εκπαιδευτικούς σαν απλά γρανάζια χωρίς πρωτοβουλία μιας μηχανής της οποίας ακολουθούν την κίνηση, και εάν αποφευχεί εξίσου είτε να τους φορτώσει την ευθύνη όλων των κακώς κειμένων είτε να τους εξιδανικεύσει αποδίδοντάς τους κοινωνική συνειδηση και εμπρόθετη δράση, που στην πράξη υπάνια έχουν, θα αποβεί ισως χρήσιμο σε κάποιους εκπαιδευτικούς'.

Τα δεδομένα που απαρτίζουν την εκπαιδευτική πολιτική δεν προκύπτουν όλα από επισημες αποφάσεις. Οι μεταρρυθμίσεις που έχουν νομοθετηθεί τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια είναι περισσότερο παραλλαγές που δε μεταμορφώνουν (ριζικά) τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολικού συστήματος. Επιτρέπουν ωστόσο, σε όποιον γνωρίζει πώς να τις διαβάσει, να αντιλαμβάνεται ποιες είναι οι σημαντικότερες πλευρές του συστήματος. Υπάρχει ακόμα, από την πλευρά της δημόσιας εξουσίας, μεγάλη ανοχή απέναντι σε παλιές ήδη ανεπάρκειες ή καινούριες ελλείψεις και επιδείνωση αδυναμιών, μέτρα που δεν παίρνονται για να αντισταθμίσουν (τουλάχιστον ενμέρει) οι εξωτερικές ανισότητες, ένα είδος εγκατάλειψης στη ροή των πραγμάτων, αδράνεια μπροστά σε ολοφάνερες αντιφάσεις. Με λίγα λόγια, υπάρχει η απουσία αποφάσεων, που μαζί με τις νομοθετικές παρεμβάσεις αποτελεί κι αυτή συστατικό μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής'.

Ποια είναι η θέση των εκπαιδευτικών μέσα στην ταξική δομή; Ποια είναι η ταξική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών; Τα ερωτήματα αυτά λανθάνουν στην ανάλυση που ακολουθεί. Είναι ερωτήματα αντιφατικά και ρευστά, γιατί παραπέμπουν όχι μόνο στο θέμα των διανοουμένων μέσα στην κοινωνία, αλλά και των «μεσοστρωμάτων». Καθώς τα θέματα αυτά δεν είναι σήμερα στα μάτια μου τελείως σαφή, δε θα τα αναλύσω σε βάθος. Ωστόσο, κάποιες τρέχουσες απόψεις για την υλική γειτνίαση των εκπαιδευτικών με την εργατική τάξη πρέπει να παραμεριστούν. Δεν αρκεί βέβαια η γέννηση και ο γάμος για να μας δώσουν την ταξική θέση των ατόμων, αποτελούν πάντως μια πρώτη ένδειξη.

Η πολύ μεγάλη αύξηση των διορισμένων εκπαιδευτικών, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τις δεκαετίες 1950 και 1960, θα μπορούσε να δώσει την εντύπωση εκδημοκρατισμού ως προς την κοινωνική τους προέλευση. Και όμως, τίποτε τέτοιο δε συνέβη. Δεν καταλήφθηκαν οι θέσεις αυτές από νέους που κυρίως προέρχονται από λαϊκά στρώματα: αυξήθηκε μαζικά ο αριθμός των γυναικών με προέλευση από τη μικροαστική και τη μεσοαστική τάξη. Ένας μικρός αριθμός νέων από οικογένειες εργατών, μικροϋπαλλήλων και αγροτών εξακολουθούν να τελειώνουν τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες,

αλλά μάλλον σε ποσοστό μικρότερο από ό,τι στο παρελθόν. Στη δημοτική εκπαίδευση της περιφέρειας του Παρισιού π.χ.³ το 1954 υπάρχουν 19% δάσκαλοι και δασκάλες με εργατική προέλευση, ενώ το 1974 υπάρχουν μόνο 15% και η αναλογία των εργατών στον ενεργό πληθυσμό της περιοχής δεν έχει καθόλου μειωθεί. Αντίθετα, 23% των δασκάλων έχουν (ή είχαν) πατέρα ανώτερο στέλεχος, ενώ είκοσι χρόνια πριν το ποσοστό αυτό ήταν 8%. Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της μέσης βαθμίδας, υπάρχουν λιγότεροι (και σε ορισμένες περιοχές πολύ λιγότεροι) από 10% με πατέρα εργάτη, και το ποσοστό αυτό είναι πολλές δεκαετίες σταθερό. Οι εκπαιδευτικοί της μέσης βαθμίδας προέρχονταν πάντοτε από τα μεσοστρώματα. Στις μέρες μας έχει αυξηθεί το ποσοστό που προέρχεται από τις κατηγορίες ανώτερων στελεχών και ελεύθερων επαγγελματιών, κυρίως με την αύξηση του ποσοστού των γυναικών: 50% των καθηγητριών προέρχεται από αυτές τις κατηγορίες⁴.

Ο γάμος επίσης καθόλου δεν πλησιάζει τους εκπαιδευτικούς στην εργατική τάξη. Οι δασκάλες, στην περιοχή του Παρισιού πάντοτε, έχουν πάνω από μία στις τρεις σύζυγο μηχανικό, γιατρό ή ανώτερο διοικητικό στέλεχος. Ο σύζυγος των εκπαιδευτικών της μέσης βαθμίδας ανήκει επίσης συνήθως σ' αυτές τις κατηγορίες και δεν είναι ποτέ εργάτης ή μικρουπάλληλος.

Η κοινωνική αυτή προέλευση και θέση δε σημαίνει φυσικά αυτόματα αλληλεγγύη με την αστική τάξη, για τον πρόσθετο λόγο ότι πολλοί εκπαιδευτικοί συνδέονται με μέλη των κοινωνικών κατηγοριών, που ταξινομούνται κυρίως εξαιτίας των εσόδων τους, της διάρκειας των σπουδών τους, της έκτασης των σχέσεων και του κοινωνικού τους κυρους, στα «ανώτερα στρώματα», μολονότι είναι ελάχιστα συνδεδεμένοι με τους ιδιοκτήτες των μέσων παραγωγής, τους μεγάλους επιχειρηματίες, τα ανωτάτα διοικητικά στελέχη, των οποίων ο ρόλος είναι πολιτικός, τους ιδεολόγους τους πιο ενσωματωμένους, δηλαδή με την αστική τάξη στην κυριολεξία του όρου, που αντιτίθεται φανερά στα συμφέροντα της εργατικής τάξης. Η επήρεια οπωσδήποτε υπάρχει πάντως. Και κυρίως η απόσταση που τους χωρίζει από την εργατική τάξη είναι μεγάλη. Μέσα στον τεχνικό καταμερισμό της εργασίας, που δεν είναι ποτέ τελείως ανεξάρτητος από την κοινωνική διαστρωμάτωση, βρίσκονται στη βαθμίδα της διανοήσης με την τάση να ανήκουν στους προνομιούχους.

Το αναφέραμε ήδη στις πρώτες γραμμές: οι εκπαιδευτικοί είναι, είτε το θέλουν είτε όχι, συμμέτοχοι στη σχολική πολιτική. Την πολιτική αυτή θα την ορίσουμε στις γενικές κατευθύνσεις της. Η πρώτη αφορά τις δομές. Δε θεωρούμε αναγκαίο να αναφερθούμε στην ανισότητα της

κατανομής των μαθητών στα είδη γυναισίων ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, γιατί αυτά τα στοιχεία είναι πια σε όλους γνωστά. Η ανισότητα αυτή ωστόσο διαγράφει τις αδρές γραμμές της εικόνας που δεν πρέπει να ξεχνάμε. Κανενός είδους σχολικός προσανατολισμός (αρχίζοντας από τον πιο έμμεσο που είναι η επανάληψη μιας τάξης ή αντίθετα η φοίτηση σε εντατική τάξη) δεν είναι στατιστικά ανεξάρτητος από την κοινωνική προέλευση.

Στην πράξη, η κοινωνικά άνιση κατανομή μιας γενιάς μαθητών σε είδη σχολείων διαφορετικά και συχνά άνισα μεταξύ τους (συλλογική εικόνα του προσανατολισμού του κάθε μαθητή σε κάθε σχολική βαθμίδα) ακολουθεί τη λογική δύο αιτιατών σχέσεων. Υπάρχει αναμφισβήτητη η πρότερη αιτιατή σχέση: ένα παιδί, που προέρχεται από το προλεταριάτο, βρίσκεται σε συνθήκες ζωής που έχουν πολλές πιθανότητες να προκαλέσουν χαμηλή σχολική επίδοση και επομένως ένταξή του στα ευκολότερα τμήματα και είδη σχολείων, που έχουν στα μάτια όλων τη λιγότερη αξία, καθώς πράγματι προσφέρουν λίγες γνώσεις και λίγες δυνατότητες εργασίας. Δεν αναφέρω εδώ τις ποικίλες πλευρές του μηχανισμού αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε τέτοιες συνθήκες ζωής και τέτοιου τύπου εκπαίδευση, που άλλοι ανέλυσαν θαυμάσια. Υπάρχει πάντως και μια ύστερη αιτιατή σχέση: η αγορά της εργασίας, στις δικές μας κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, μπορεί να απορροφήσει στα χρόνια που έρχονται ένα ποσοστό όχι μεγαλύτερο από Χ% ατόμων με καλή σχολική επίδοση που προέρχονται από τα δυσκολότερα τμήματα και τα ευγενέστερα είδη σχολείων. Για μεγάλο αριθμό απασχολήσεων μέσα στον κεφαλαιοκρατικό καταμερισμό της εργασίας, γνώσεις απλώς στοιχειώδεις και μια ορισμένη ηθική προετοιμασία αρκούν. Γνωρίζουμε στατιστικά ότι οι απασχολήσεις αυτές έχουν πολύ ψηλές πιθανότητες να διανεμηθούν στα παιδιά των εργατών και των φτωχών αγροτών σε διαδικασία προλεταριοποίησης. Πολύ συχνά ωστόσο οι ερμηνείες που δίνονται και από τους εκπαιδευτικούς τους ίδιους υποκειμενόποιούν το μηχανισμό της κοινωνικής αυτής αλληλουχίας αιτιών και αρκούνται σε συμπεράσματα του τύπου: ορισμένες προοπτικές δεν έλκουν τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων ή η πρόβλεψη μιας δυσάρεστης επαγγελματικής ζωής αναστέλλει τις φιλοδοξίες τους και τα ωθεί να εσωτερικεύουν ένα κατώτερο σχολικό πεπρωμένο κτλ... Τέτοιες ερμηνείες όχι μόνο παραβλέπουν την άμεση επίπτωση της κληρονομικότητας των αγαθών (καθώς και της κληρονομικότητας της στέρησης αγαθών), αλλά επίσης και κυρίως παραβλέπουν την επίδραση της σχολικής πολιτικής που λύνοντας βέβαια καλά ή άσχημα ορισμένες αντιφάσεις προσφέρει στον εργατικό πληθυσμό scho-

λικά προσόντα που κύριο σκοπό τους έχουν να εφοδιάσουν την αγορά εργασίας με εργάτες και υπαλλήλους ανειδίκευτους.

Δίχως καθόλου να τείνει προς την εξίσωση των ευκαιριών με τον εκδημοκρατισμό των διάφορων τμημάτων και τύπων σχολείων, η γαλλική πολιτική της τελευταίας δεκαπενταετίας αντίθετα είχε στόχο της συγχρόνως την αύξηση του σχολικού πληθυσμού και τον έλεγχο της διαφοροποίησής του. Πριν απ' όλα, η γεωγραφική κατανομή των σχολείων ακολουθεί τη διαίρεση αστικών και αγροτικών περιοχών: είναι βέβαια δύσκολο να προσφερθούν όλες οι δυνατότητες σ' ένα διάσπαρτο πληθυσμό, ωστόσο πολύ πρόθυμα δίνεται συνήθως η εύκολη λύση να προσφέρονται στοιχειώδεις μόνο εκπαιδευτικές μονάδες στις αγροτικές περιοχές, όταν προβλέπεται ότι τα παιδιά των αγροτών θα γίνουν είτε αγρότες κι αυτά ή ανειδίκευτοι μισθωτοί στο πιο κοντινό αστικό κέντρο.

Η κατανομή των σχολείων είναι παρόμοια στις πόλεις και ακολουθεί την κοινωνική σύνθεση των συνοικιών. Τυπικά η κατανομή των σχολείων κατά είδος και μέγεθος είναι ανάλογη με τις ανάγκες. Στην πράξη όμως, οι διαφοροποιήσεις, που η δημόσια εξουσία «επιτρέπει» (στην πραγματικότητα, όπως ανέφερα πιο πάνω, αποφασίζει) είναι πολύ μεγάλες. Διαφοροποιήσεις στο μέγεθος των σχολικών μονάδων: σε κάθε περιοχή με μεγάλη συγκέντρωση εργατικού πληθυσμού υπάρχει κι ένα μεγάλο γυμνάσιο με θετική και τεχνική κατεύθυνση (1200 και συχνά περισσότεροι μαθητές), που λειτουργεί αναπόφευκτα με απρόσωπο τρόπο. Στις περιοχές που κατοικούν κυρίως προνομιούχα στρώματα, υπάρχουν είτε γενικά γυμνάσια και λύκεια ή μικρά γυμνάσια θετικής και τεχνικής κατεύθυνσης με λίγους μαθητές και άρα καλύτερη εκπαίδευση. Η διαφορά αυτή είναι πράγματι συγχρόνως οικολογική: η συγκέντρωση πληθυσμού κατά μ² είναι πολύ μεγαλύτερη στις εργατικές συνοικίες. Βλέπουμε όμως πόσο πιστά οι συνθήκες ζωής αναπαράγονται στις σχολικές συνθήκες...

Όσο για την εσωτερική, στα είδη των γυμνασίων, κατανομή των μαθητών, ενώ τα επίσημα ποσοστά είναι 40%, 40%, 20% [40% στο γενικό γυμνάσιο, 40% στο τεχνικό γυμνάσιο και 20% στο επαγγελματικό γυμνάσιο], όπως προκύπτει και από τις εθνικές προβλέψεις των πενταετών προγραμμάτων, η κατανομή είναι περίπου αυτή στο εθνικό επίπεδο, αλλά πολύ διαφορετική κατά εκπαιδευτική περιοχή. Στην περιοχή Μοζέλ, π.χ., το 1973-74 στο γενικό γυμνάσιο της πόλης Μετς φοιτούσαν 60% του συνόλου των μαθητών, ενώ στο γενικό σχολείο της τάδε περιοχής σιδηρουργίας φοιτούσαν 10% του συνόλου των μαθητών! Κι ακόμα, η τεράστια αυτή διαφορά δεν είναι συμπτωματική, αλλά ενδεικτική της

κατάστασης. Ο «σχολικός χάρτης» του γυμνασίου θεωρητικά πρέπει να προβλέπει θέσεις για όλα τα παιδιά που βγαίνουν από το δημοτικό, διαφοροποιώντας συγχρόνως κατά κάποιον τρόπο το είδος της εκπαίδευσης σε σχέση με το σχολικό δρόμο που θα ακολουθήσουν μετά το γυμνάσιο, αφήνοντας δυνατότητες για κάθε είδους διαφοροποίηση. Ο όρος διαφορετικές «ανάγκες» εκπαίδευσης κατά περιοχή επιτρέπει όλων των ειδών τις προσαρμογές, που όμως μετατρέπονται σε ανισότητες.

Όπως και παραπάνω αναφέρθηκε σχετικά με τις αγρότικές περιοχές, η κοινωνική προέλευση των παιδιών, συνδεδεμένη και με την κοινωνική σύνθεση της συνοικίας, δεν είναι η μόνη που καθορίζει τη σχολική δομή. Επηρεάζεται και από τις μακροπρόθεσμες προβλέψεις των απορροφητικών δυνατοτήτων της αγοράς εργασίας· εφόσον υπάρχει σχεδιασμός και έλεγχος των αλλαγών, σημαίνει ότι δε γίνεται απλή αναπαραγωγή. Δεν μπορώ εδώ να επεκταθώ στην τάση προς διπολικότητα των ειδικεύσεων στους χώρους εργασίας. Οι επίσημες πηγές πάντως αποδεικνύουν ότι η τάση είναι προς πολλαπλασιασμό των θέσεων για ανειδίκευτους εργάτες και υπαλλήλους και συγχρόνως πολλαπλασιασμό των θέσεων τεχνικών και στελεχών με μακρόχρονη εκπαίδευση και ειδίκευση. Φυσικά η κατανομή των δυο αυτών ειδών εργασίας δεν είναι ίδια σε όλες τις περιοχές. Αν στη Λορραίνη, π.χ., με τη σιδηρουργία υπάρχει σαφής τάση προς αύξηση της ζήτησης ανειδίκευτων χειρωνακτών και η σχολική πολιτική προβλέπει πολλά τεχνικά και επαγγελματικά γυμνάσια, στη νοτιοδυτική Γαλλία, στην επαρχία της Τουλούζης συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο¹⁰. Τη δεκαετία του 1960 με την ανάπτυξη της αεροναυτικής, των τηλεπικοινωνιών και κατά συνέπεια των δημόσιων υπηρεσιών, καθώς είναι όλοι κλάδοι που απαιτούν ειδικευμένους τεχνικούς και μεσαία στελέχη, δημιουργήθηκαν στην περιοχή οι σχολικές δομές για την εκπαίδευσή τους. Η παρουσία των γενικών γυμνασίων και η ποσοτικά μεγάλη παρουσία των λυκείων όλων των κατευθύνσεων είναι απάντηση στην παραπάνω ανάγκη. Καθώς χρειάζεται οι νέοι αυτοί ειδικοί να προετοιμαστούν σε ορισμένα ποσοστά επαρκή, άρα να επιλεγούν και ανάμεσα στα παιδιά των εργατών, οι πιθανότητες για τα παιδιά των εργατών να φοιτήσουν στο λύκειο στην περιοχή αυτή είναι πολύ μεγαλύτερες. Υπάρχει βέβαια και η άλλη πλευρά του νομίσματος, γιατί οι νέοι από τα λαϊκά στρώματα αυτής της περιοχής δεν απολαμβάνουν όλοι αυτή την «κοινωνική κινητικότητα», ακόμα κι αν έχουν κάνει αρκετά μακρόχρονες σπουδές. Το ποσοστό των στελεχών, αν και αρκετά ψηλό, δεν είναι φυσικά πολύ μεγάλο. Στην περιοχή αυτή, στην Άνω Γκαρόν, το 1968, στο σύνολο του ενεργού πληθυσμού το ποσοστό των ανώτερων στελεχών ήταν 4,3%

και των μεσαίων στελεχών 8,4%, εκτός των εκπαιδευτικών. Δεν αρκεί για να περιλάβει όλους τους διπλωματούχους. Καθώς όμως στην περιοχή υπάρχει σχολική υποδομή διάφορων λυκείων, τα στελέχη που χρειάζονται επιλέγονται από ορισμένα μόνο λύκεια. Οι υπόλοιποι, καθώς υπάρχουν ήδη τα λύκεια, μια και δε θα έβρισκαν δουλειά απασχολούνται στο σχολείο¹¹.

Έχουν άραγε οι εκπαιδευτικοί στο μυαλό τους την εικόνα ότι η σχολική δομή καθορίζεται από την προβλεπόμενη κοινωνικοεπαγγελματική δομή; Πολλοί εκπαιδευτικοί, όπως δείχνουν αρκετές εμπειρικές έρευνες, δρουν σαν να καθοριζόταν το σχολείο μόνο από μια δική του λογική. Είτε πρόκειται για τις συμβουλές που δίνουν στους μαθητές, είτε για τη γνώμη τους κατά τις συνεδριάσεις όπου παίρνονται οι αποφάσεις για τους μαθητές, έχουν την τάση όταν πρόκειται για το σχολικό προσανατολισμό να αναφέρονται σε μια ασαφή αξιολογική κλίμακα, όπου οι καλοί βρίσκονται ψηλά και οι κακοί χαμηλά, δίχως ποτέ να παρεμβαίνει στη σκέψη τους η σχέση ανάμεσα στη σημερινή σχολική διαφορά και την αιριανή κοινωνική διαφορά (που το άλλο της όνομα είναι κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας).

Συνήθως, όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποτιμήσουν το επίπεδο των μαθητών, όταν καλούνται να υποδείξουν ποιοι πρέπει να πάνε να παρακολουθούν το τάδε τμήμα ή το τάδε είδος σχολείου (ή ποιοι πρέπει να επαναλάβουν την ίδια τάξη), τους υποβάλλεται η ερμηνεία των διαφορών με τη «φύση», προτρέπονται να αποδώσουν τις διαφορές στη γέννηση ή στα εγγενή χαρίσματα. Ακόμα και οι διαφορές που θεωρούνται βελτιώσιμες ερμηνεύονται κι αυτές σαν φυσικές, εφόσον συχνά αντιμετωπίζονται σαν να ήταν ασθένειες. Ολόκληρος κατάλογος από εξειδικευμένες τάξεις και είδη «θεραπευτικής» εκπαίδευσης, ανάλογος με τις ονομασίες ιατρικών και παιδιατρικών θεσμών, έχει γίνει οικείος σε πολλούς δασκάλους, κυρίως στις μεγάλες πόλεις. Όποια κι αν είναι η χρησιμότητα της καταφυγής στον ειδικό θεραπευτή, όταν διαπιστωθεί αποτυχία της κανονικής εκπαίδευσης, η διάδοση και η σημασία που παίρνουν αυτές οι μορφές εκπαίδευσης καταλήγει σε μια αντίληψη που μετατρέπει τις διαφορές στη σχολική επίδοση σε ασθένειες. Και το στοιχειώδες σχολείο εμφανίζεται σαν να μην είναι πια ρόλος του η μετάδοση μιας βασικής παιδείας σε όλους ανεξαιρέτως.

Αργότερα, μετά το δημοτικό, όταν δεν πρόκειται πια για δύο παράλληλα υποσυστήματα, το ένα φυσιολογικό και το άλλο παθολογικό, αλλά για απερίφραστη διαφοροποίηση σε τμήματα και είδη σχολείων, η ψευτο-ψυχολογική αυτή ιδεολογία παίρνει για τους εκπαιδευτικούς (που οι

υπεύθυνοι κατευθύνουν) άλλη μορφή η επίδοση του κάθε παιδιού αντιμετωπίζεται σαν να μπορεί με βεβαιότητα να προκαθορίσει την ανριπνή του επίδοση και εξέλιξη. Για ορισμένους μαθητές που έχουν χαμηλούς βαθμούς σηκώνουν ψηλά τα χέρια και αρκούνται να τους προωθήσουν σε σχολικά τμήματα χωρίς διανοητικές απαιτήσεις. Θα βγουν από το σχολείο χωρίς καθόλου γνώσεις (η αγορά άλλωστε της εργασίας θα ξέρει να τους χρησιμοποιήσει, όπως είναι) μαζί με την ευλογία των εκπαιδευτικών, που είναι πεπεισμένοι ότι αυτό το είδος εκπαίδευσης και αυτό το είδος εργασίας «τους ταιριάζουν».

Αυτή η κάπως τυφλή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις σχολικές και κοινωνικές διακρίσεις είναι άραγε αναπόφευκτη; Η αντιπαράθεση στο θέμα αυτό των κακών και των καλών εκπαιδευτικών δημιουργεί μια εικόνα τυποποιημένη και άχρηστη. Ας θυμίσουμε πριν απ' όλα ότι το σχολείο δε δημιουργεί τον καταμερισμό της εργασίας. Το σχολείο όμως είναι θεσμός του Κράτους και με την ιδιότητα αυτή ο ρόλος του στη διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων είναι σαφής: συμβάλλει, μεταδίδοντας σε ορισμένους πολύ λιγότερες ικανότητες από ό,τι σε άλλους και προσφέροντας ένα δοσμένο σύνολο από διαμορφωμένες ικανότητες στη διατήρηση του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Δεν είναι νοητό να λειτουργήσει διαφορετικά μέσα σε μια κοινωνική δομή που χαρακτηρίζουν οι κεφαλαιοκρατικές σχέσεις.

Υπάρχουν ωστόσο μικρά περιθώρια, καθώς μάλιστα η πολιτική της ίδιας της κυρίαρχης τάξης κάνει μερικές φορές συμβιβασμούς, δίνοντας μερικές και προσωρινές λύσεις σε αντιφάσεις. Μέσα στα περιθώρια αυτά, συμβαίνει να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να παρέμβουν υπέρ των παιδιών των εργατών αποφεύγοντας τον απόλυτο κοινωνικό καθορισμό. Όπως έγινε π.χ. σε μεγάλο αριθμό γυμνασίων, όπου (ενώ η επίσημη εντολή ήταν να χωριστούν σε τρία είδη σχολείων) οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί για πολλά χρόνια εφάρμοσαν την ανάμιξη των μαθητών. Θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι η κατανομή των μαθητών στα διαφορετικά είδη σχολείων και η μετέπειτα ενσωμάτωσή τους στις σαφώς διαφορετικές επαγγελματικές κατηγορίες απλώς αργοπόρησε -και θα είχε δίκιο. Το μέτρο όμως αυτό, συνδυασμένο με προσεκτική παιδαγωγική εργασία, μπορεί να βοηθήσει τις ικανότητες ορισμένων παιδιών από λαϊκά στρώματα να αναπτυχθούν, ενώ ο πρόωρος προσανατολισμός τους προς τα επαγγελματικά τμήματα τα θυσιάζει συστηματικά. Υπάρχουν επίσης οι προσπάθειες σε τοπικό επίπεδο ή μετά από συνδικαλιστικές πρωτοβουλίες αμφισβήτησης των «συμβουλίων προσανατολισμού»¹², που άλλοτε παίρνουν τη μορφή άρνησης να εντάξουν μαθητές στην τρίτη [επαγγελ-

ματική] κατηγορία, άλλοτε τονίζεται η επίδραση που ασκούν πάνω στην κατανομή των μαθητών στα διάφορα τμήματα οι κτιριακές και άλλες δυνατότητες των σχολείων και άλλοτε γίνεται θελημένη αλλαγή στα ποσοστά. Μέχρι τώρα τέτοιοι αγώνες είναι περιορισμένης έκτασης, η σημασία τους όμως είναι μεγάλη.

Επίσης, ενώ η κυρίαρχη ιδεολογία έχει την τάση να μεταθέτει τη νομιμοποίηση - δικαίωση της κατανομής των παιδιών και της κοινωνικής διαίρεσης που εκπροσωπεί στους ίδιους τους φορείς της εκπαίδευσης, υπάρχουν πολλές περιπτώσεις άρνησης αυτής της νομιμοποίησης και προσπαθειών να απομυθεύσουν τον προσανατολισμό στα μάτια του κοινού. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να δικαιολογήσουν τον προσανατολισμό ή να αποκρύψουν τα βαθύτερα αίτιά του. Τόσο προς τους μαθητές τους ίδιους, όσο και προς τους γονείς εξηγούν το πραγματικό νόημα της κατανομής στα τμήματα και είδη σχολείων, δίχως να αρκούνται στην κοινότοπη καταγγελία της ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών δαπανών. Πρόκειται στις περιπτώσεις αυτές όχι τόσο για άμεση αλλαγή πορείας του κοινωνικού μηχανισμού, αλλά κυρίως για συμμετοχή σε αγώνες γενικότερους, το αποτέλεσμα όμως επιδρά άμεσα στο σχολείο: κανείς εκτός από έναν εκπαιδευτικό ή καλύτερα μια ομάδα εκπαιδευτικών (μια συνδικαλιστική οργάνωσή τους π.χ.) δεν μπορεί να κάνει κάτι τέτοιο.

Αν παρατηρήσουμε τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, διαπιστώνουμε και πάλι ότι η ενότητα και η ομοιογένεια του δημόσιου σχολείου είναι μύθος. Από το νηπιαγωγείο ήδη. Για το θέμα αυτό δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία από μελέτες, γι' αυτό θα αρκεστούμε στη μορφολογική διαφορά που παρατηρείται στα σχολεία μιας εκπαιδευτικής περιφέρειας στην κεντρική Γαλλία, που δεν είναι καθόλου ιδιαίτερη. Η σύγκριση αφορά τα σχολικά κτίρια πέντε λαϊκών συνοικιών σε δύο πόλεις (όπου το 75% των κατοίκων είναι εργάτες, το κύριο είδος κατοικίας η εργατική πολυκατοικία, όπου οι οικογένειες είναι κυρίως πολυμελείς και τα έξοδα της καθεμιάς περιορίζονται στα στοιχειώδη της επιβίωσης), και τα σχολικά κτίρια πέντε πλούσιων συνοικιών στις ίδιες πόλεις (όπου ανάμεσα στους κατοίκους υπάρχει μεγάλο ποσοστό ανώτερων στελεχών και ελεύθερων επαγγελματιών, όπου οι κατοικίες είναι ευρύχωρα διαμερίσματα ή βίλες, οι οικογένειες ολιγομελείς και το επίπεδο ζωής ψηλό). Στην πρώτη περίπτωση¹ «τα νηπιαγωγεία έχουν το θλιβερό προνόμιο να είναι απολύτως πανομοιότυπα μεταξύ τους. Αρκετά πρόσφατα χτισμένα (...) ακολουθούν όλα το ίδιο σχέδιο, που συνίσταται να παριπτάσσονται κατά μήκος ενός διαδρόμου όσες τάξεις χρειάζονται. Όταν οι τάξεις δεν επαρκούν, αλλά και επιμήκυνση άλλη δεν μπορεί πια

να γίνει, προστίθενται προσωρινά κτίσματα στην αυλή (...). Τα σχολεία αυτά (...) διαθέτουν λίγο χώρο, έρημες αυλές χωρίς δέντρα και δύσκολες συνθήκες σχολικής ζωής (...), πολλούς μαθητές κατά τάξη, ανεπαρκείς χώρους, θορυβώδεις και απρόσωπους». Η εικόνα στις πλούσιες συνοικίες είναι πολύ διαφορετική. «Τρία από τα πέντε σχολεία βρίσκονται σε ιστορικές συνοικίες της πόλης. Είναι μικρά σχολεία και στεγάζονται σε παλιά κτίρια, που είχαν χτιστεί για άλλες χρήσεις. Η είσοδος είναι επιβλητική και η αυλή περιβάλλεται από κήπους των γειτονικών ιδιοκτησιών. Τα δωμάτια έχουν διαφορετική αρχιτεκτονική μορφή, υπάρχουν τζάκια και κουρτίνες στα παράθυρα. Είναι λοιπόν σχολεία που μοιάζουν πολύ με τα σπίτια της περιοχής, διαμορφωμένα σε μικρό αλλά προσεγμένο και συμπληθητικό χώρο, όπου υπάρχουν μεγάλα δέντρα και λουλούδια».

Ένα από τα πέντε σχολεία είναι αλήθεια όχι πολύ διαφορετικό από τα σχολεία των εργατικών συνοικιών. Το πέμπτο όμως είναι καινούριο κτίριο μέσα στο δάσος, δίπλα σε μικρό αριστοκρατικό προάστιο.

Θα ήταν παράλογο να έβλεπε κανείς πρόθεση πίσω από αυτές τις διαφορές, να φανταζόταν την πολιτική εξουσία να αποφασίζει ότι θα φτιάξει για τα παιδιά των αστών νηπιαγωγεία με ιδιαίτερο χαρακτήρα και για τα παιδιά των εργατών νηπιαγωγεία πανομοιότυπα και απρόσωπα.

Όπως και για τον αριθμό των μαθητών κατά σχολείο, που ανέφερα πιο πάνω, τα σχολεία αυτά απλώς καθρεφτίζουν την εικόνα των συνοικιών όπου βρίσκονται και η διαφορά τους οφείλεται στην οικολογική και κοινωνικοχωροταξική διάκριση που κυριαρχεί στις πόλεις. Ωστόσο, καμιά προσπάθεια δε γίνεται ποτέ με στόχο να μειωθούν αυτές οι διαφορές. Αντίθετα, αντιμετωπίζονται από τους πολιτικούς και διοικητικούς υπευθύνους σαν απολύτως «φυσικές». Αποδεχόμενοι όμως τέτοιες μορφολογικές διακρίσεις, έχουμε ήδη εκ προοιμίου αποδεχτεί την ανισότητα της ωφέλειας που αποκομίζουν οι μαθητές από το σχολείο.

Οι διαφορές φαίνεται ότι είναι μικρότερες ανάμεσα στα δημοτικά σχολεία: η συστηματική τους ίδρυση σε κάθε γωνιά της χώρας έγινε νωρίτερα. Άλλωστε, όσα δημοτικά υπήρχαν στις μεγαλοαστικές συνοικίες, φιλοξενούσαν τα λίγα παιδιά λαϊκών οικογενειών που έμεναν σ' αυτές, έτσι δεν έχουν προνομιακή εμφάνιση. Αργότερα, όταν η κοινωνική σύσταση των μαθητών άλλαξε, τα παλιά αυτά κτίρια δεν έπαψαν να χρησιμοποιούνται. Στις πρόσφατες όμως συνοικίες, φαίνεται ότι η επιλογή ανάμεσα στα πιθανά είδη σχολικών κτιρίων δεν είναι καθόλου άσχετη με την κοινωνική σύνθεση των μαθητών. Χρειάζεται συστηματική μελέτη για να το πει κανείς με βεβαιότητα.

Μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση πάντως, η μορφολογία δίνει πλούσιες πληροφορίες. Τα θετικά δευτεροβάθμια σχολεία αντιστοιχούν είναι

αλήθεια σε πυκνοκατοικημένες περιοχές, άρα όχι τόσο ομοιογενείς κοινωνικά. Έτσι, οι διαφορές δεν εμφανίζονται ανάμεσα στα σχολεία, αλλά στο εσωτερικό του κάθε σχολείου. Οι τάξεις των τεχνικών τμημάτων (σχεδόν αποκλειστικά τάξεις μαθητών που είναι παιδιά εργατών, ως το θυμίζουμε) βρίσκονται μακριά από τις τάξεις των άλλων τμημάτων, είναι παλιότερες και λιγότερο άνετες. Οι πρώτες μάλιστα τάξεις των τεχνικών τμημάτων (οι λεγόμενες «μεταβατικές» τάξεις) συχνά φιλοξενούνται στο γειτονικό δημοτικό σχολείο¹⁴. Έτσι τα ήδη αργοπορημένα παιδιά, εξομοιώνονται με τα πολύ μικρότερα στην ηλικία, παρά το ύψος και τη σωματική τους διάπλαση. Οι τελευταίες τάξεις των τεχνικών τμημάτων φιλοξενούνται καμιά φορά στο τεχνικό - βιομηχανικό δευτεροβάθμιο σχολείο, πράγμα που συνδέει ήδη τους μαθητές μ' ένα συγκεκριμένο πεπρωμένο (ανεξάρτητα αν μερικούς μήνες αργότερα, πολλοί από τους μαθητές αυτούς δε θα γίνουν δεκτοί στο τεχνικό - βιομηχανικό σχολείο, γιατί δε θα έχει αρκετές θέσεις).

Όσο για τα τεχνικά δευτεροβάθμια σχολεία και μόνο το γεγονός ότι θεωρήθηκε συχνά βολικό και οικονομικό να στεγαστούν σε κτίρια πρώην εργοστασίων τα ξεχωρίζει (πολύ, πάρα πολύ!) από όλα τα άλλα είδη δευτεροβάθμιων σχολείων. Ίσως βρίσκονται έτσι πιο κοντά στην πραγματικότητα, οι εξαναγκασμοί και η δύσκολη σχέση μ' ένα τέτοιο περιβάλλον μαθαίνονται λίγο λίγο. Πώς όμως να μη δει κανείς ότι αυτή η προσαρμογή στην πραγματικότητα σφραγίζει κάποιους εφήβους με συντομη παιδική ηλικία, ενώ κάποιοι άλλοι προφυλάσσονται μέσα σε κτίρια φτιαγμένα για εφήβους; Επιπλέον, στα τεχνικά αυτά σχολεία, ο διαχωρισμός ανάμεσα στους χώρους που γίνονται τα γενικά και τα τεχνικά μαθήματα¹⁵ τονίζει ακόμα περισσότερο τον καθαρά χειρωνακτικό (και εργατικό) χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Βέβαια, υπάρχουν πρακτικοί λόγοι για το διαχωρισμό αυτό (μέγεθος των μηχανών, απορρίμματα, θόρυβος κτλ.), δε γίνεται όμως καμιά προσπάθεια είτε για να μην είναι η διαφοροποίηση τόσο βίαιη, είτε κυρίως (εκτός από κάποιες προσπάθειες πολιτικοποιημένων εκπαιδευτικών που δεν υποβοηθούν οι επίσημες παιδαγωγικές εγκυκλίουι) για να γίνει ο διαχωρισμός αυτός αφετηρία για την κριτική σκέψη πάνω στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Και πάλι, οι διαφορές που είναι κοινωνικές, παρά το γεγονός ότι είναι τόσο φανερά υλικές, εκλαμβάνονται πρόθυμα σαν «φυσικές».

Η παράλληλη επίδραση, που ασκούν το μέγεθος των σχολείων και των τάξεων και η πολύ άνισα ευνοϊκή στο παιδαγωγικό έργο μορφολογία, επιδρά με τη σειρά της σ' ένα φαινόμενο, που αυτό τουλάχιστον αφορά άμεσα τους εκπαιδευτικούς: πολύ απλές πράξεις και φαινομενικά ιδιωτι-

κής, όπως η αίτηση μετάθεσης από ένα σχολείο σε άλλο, στην πραγματικότητα ενισχύουν τις ποιοτικές διαφορές με κοινωνική αφετηρία. Δεν υπάρχει επαρκής μελέτη του θέματος, μια έρευνα ωστόσο που αφορά μερικές εκπαιδευτικές περιφέρειες δείχνει σαφή έλξη των δασκάλων προς τις κεντρικές και εύπορες συνοικίες, που διαθέτουν ευχάριστο σχολικό περιβάλλον και συγχρόνως στην πράξη λίγα παιδιά από λακές οικογένειες. Αντιθέτως, τα σχολεία των εργατικών συνοικιών και ακόμα περισσότερο των συνοικιών των μεταναστών εγκαταλείπονται σταδιακά από τους δασκάλους που έχουν τη δυνατότητα να μετατεθούν, δηλαδή τους παλιότερους και τους πιο έμπειρους. Στις περιφέρειες που μελετήθηκαν, οι προσπάθειες δύο προοδευτικών Επιθεωρητών να πείσουν τους πεπειραμένους εκπαιδευτικούς να μείνουν περισσότερα χρόνια σ' αυτές τις συνοικίες αποβαίνουν συνήθως μάταιες. Μερικοί εκπαιδευτικοί είναι αλήθεια, δέχονται το διορισμό τους σε σχολεία τέτοιων περιοχών, όπου εργάζονται σε κακές συνθήκες και αγωνίζονται να τις αλλάξουν. Αλλά αποτελούν εξαιρέσεις.

Συνέπεια των παραπάνω είναι ότι η ηλικία των δασκάλων ποικίλλει σημαντικά ανάλογα με τη συνοικία όπου βρίσκεται το σχολείο. Σύμφωνα με την έρευνα της Ι. Μπερζέ, που αναφέρεται παραπάνω, οι παρισινές συνοικίες όπου πλειοψηφούν οι εργάτες έχουν ψηλότερο ποσοστό πρωτοδιόριστων δασκάλων από ό,τι οι άλλες συνοικίες (39% των δασκάλων είναι κάτω από 30 χρονών, ενώ σε όλες τις άλλες συνοικίες το αντίστοιχο ποσοστό είναι 18%) και το χαμηλότερο ποσοστό των πεπειραμένων δασκάλων (14% ενώ σε όλες τις άλλες συνοικίες 23% των δασκάλων είναι πάνω από 45 χρονών). Ακόμα περισσότερο, στα τμήματα που φιλοξενούν όσους μαθητές δεν μπορούν να μπουκν αμέσως στην πρώτη γυμνασίου (τα λεγόμενα τμήματα «τελειοποίησης»), τμήματα που άλλωστε υπάρχουν μόνο στις εργατικές συνοικίες, 59% των δασκάλων τους είναι κάτω από 30 χρονών... Προτού αναφερθεί κανείς στις πιθανές παιδαγωγικές επιπτώσεις αυτής της κατανομής των δασκάλων, πρέπει να δεχτεί ότι είναι ενδεικτική αποδοκimasίας, πιθανόν όχι συνειδητής, από τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς, στους οποίους η αρχαιότητα δίνει εθιμικά το δικαίωμα να διαλέγουν τη θέση τους, αποδοκimasίας που αφήνει τις πιο ανεπιθύμητες θέσεις (στα σχολεία των εργατικών συνοικιών) στους νεότερους.

Ανάλογη συμπεριφορά υπάρχει αναμφισβήτητα και στη μέση εκπαίδευση. Αρκεί να αναφέρει κανείς την εξορία που αποτελεί ο διορισμός σ' ένα τεχνικό γυμνάσιο, για πολλούς εκπαιδευτικούς που έβλεπαν τον εαυτό τους σ' ένα λύκειο. Ακόμα και τα τεχνικά λύκεια, ακόμα και τα

γενικά και τα κλασικά λύκεια των περιφερειακών και λαϊκών συνοικιών θεωρούνται από πολλούς εκπαιδευτικούς κόλαση. Και όταν διαθέτουν τα περισσότερα διπλώματα, που επιτρέπουν την προνομιακή μετάθεση, μένουν ελάχιστο διάστημα, φροντίζοντας να τοποθετηθούν το ταχύτερο σ' ένα καλό παλιό λύκειο του κέντρου των πόλεων, με μαθητικό πληθυσμό κυρίως παιδιά της απτικής τάξης. Τα απερίφραστα και συνειδητά κίνητρα είναι η γειτνίαση βιβλιοθηκών, οι ευκολίες για την εκπαίδευση των δικών τους παιδιών, ή ακόμα άλλοι προσωπικοί λόγοι. Τα αντικειμενικά αίτια όμως των επιλογών αυτών είναι σαφώς η προτίμηση ενός ορισμένου μαθητικού κοινού. Και τα αποτελέσματά τους κινδυνεύουν να αποβούν ποιοτική διαφορά της διδασκαλίας σε βάρος των λαϊκών στρώματων.

Η συμπεριφορά αυτή της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών βρίσκει αναμφισβήτητη ενθάρρυνση από τη λειτουργία του σχολικού μηχανισμού. Δεν είναι ωστόσο αναπόφευκτη. Και εδώ μπορεί να υπάρξει πρακτική ενάντια στο ρεύμα. Υπάρχει ίσως για ορισμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών, που θα ήταν χρήσιμο να εντοπιστούν και να αναλυθούν οι επιπτώσεις της.

Μερικές ενδείξεις για την κοινωνική προέλευση και την επιλογή συζύγου των εκπαιδευτικών αναφέρονται παραπάνω. Η σχετική απόσταση τους από τα λαϊκά στρώματα είναι ακόμα πιο χτυπητή, καθώς η κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού έχει αλλάξει εδώ και μια γενιά. Στη δημοτική εκπαίδευση ο μαθητικός πληθυσμός άλλοτε ήταν πολύ πιο ομοιογενής λαϊκός από ό,τι σήμερα. Οι αστικές και μικροαστικές οικογένειες που πριν τριάντα χρόνια διάλεγαν τις τάξεις του δημοτικού των ιδιωτικών γυμνασίων και λυκείων στρέφονται σήμερα προς τα δημόσια δημοτικά σχολεία. Σε πολλές συνοικίες των πόλεων, ο μαθητικός πληθυσμός είναι επομένως πιο διαφοροποιημένος από άλλοτε. Έτσι η αναφορά των δασκάλων στο μέσο μαθητή δεν είναι πια στο μαθητή από λαϊκά στρώματα. Οι δάσκαλοι δεν είναι βέβαια υπεύθυνοι για την αλλαγή αυτή του μαθητικού πληθυσμού, που δεν είναι άλλωστε καθ' εαυτή αρνητική εξέλιξη. Αλλά, θα δούμε ότι παρόμοια αλλαγή των συνθηκών άσκησης του διδακτικού ρόλου θέτει καινούρια προβλήματα, που δεν έχουν όλα εντοπιστεί.

Αντίθετα με το δημοτικό, παρά το γεγονός ότι τα διαφορετικά είδη δευτεροβάθμιων σχολείων αντικατοπτρίζουν λίγο πολύ την κοινωνική διαίρεση, το γυμνάσιο, ακόμα και το γενικό γυμνάσιο που οδηγεί σε μακρόχρονες σπουδές (τα αίτια αναφέρονται σχηματικά παραπάνω) περιέχει ορισμένο αριθμό παιδιών εργατών, που αποκλείονταν ολότελα

πριν τριάντα χρόνια. Οι καθηγητές, όποιες κι αν είναι οι απόψεις τους υπέρ του εκδημοκρατισμού, φαίνεται, όπως θα δούμε, ότι δεν μπορούν να εξοικειωθούν με τους μαθητές αυτούς, τους τόσο διαφορετικής προέλευσης από τη δική τους, για τους οποίους τα κλασικά γράμματα δεν αποτελούν προφανή κληρονομιά.

Ένα από τα εμπόδια για παιδαγωγική πρακτική ευνοϊκή προς τα παιδιά της εργατικής τάξης είναι καθαρά ιδεολογικής προέλευσης: πολλοί εκπαιδευτικοί με στόχο τη δικαιοσύνη και το σεβασμό της ισότητας πιστεύουν ότι οφείλουν να προσφέρουν τα ίδια ακριβώς σε όλους τους μαθητές. Πιστεύουν ότι περιττεύει να ξέρουν την προέλευση των παιδιών και ότι δεν μπορούν να λάβουν υπόψη τις αρχικές ανισότητες. Ο καθένας, πιστεύουν, πρέπει να απολαμβάνει ίσο μερίδιο του χρόνου και της φροντίδας του διδάσκοντα. Με άλλα λόγια, πιστεύουν στην ιδεολογία του ενοποιητικού και ουδέτερου σχολείου.

Παρ' όλ' αυτά, η συμπεριφορά τους μέσα στη σχολική τάξη δεν ακολουθεί πάντοτε τη δίκαιη αυτή κατανομή και καμιά φορά είναι σαφώς ευνοϊκή προς τα ήδη προνομιούχα παιδιά, δίχως φυσικά τέτοια πρόθεση. Οι γονείς που ανήκουν στην αστική τάξη και περισσότερο ίσως (επειδή το σχολείο είναι το βασικό τους μέσο επιτυχίας) όσοι ανήκουν στα μεσοστρώματα επισκέπτονται συχνότερα από όλους τους άλλους το δάσκαλο των παιδιών τους, του επισημαίνουν τις ιδιαιτερότητες, δείχνουν ενδιαφέρον για την καθημερινή ζωή της τάξης. Πολλές εμπειρικές μελέτες¹⁷ αποδεικνύουν ότι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό μεγάλος αριθμός δασκάλων ανταποκρίνεται ασυνείδητα στο αίτημα αυτό και δίνει πολύ μεγαλύτερη προσοχή στους γιους και τις κόρες των επισκεπτών γονέων παρά στους υπόλοιπους μαθητές, τους αφιερώνει περισσότερο χρόνο και τους απευθύνει συχνότερα το λόγο. Άλλωστε, τα ίδια τα παιδιά, όταν είναι αστικής προέλευσης, έχουν σε όλες τις ηλικίες την τάση να οικειοποιούνται το δάσκαλο: σηκώνουν πιο συχνά το χέρι, φέρνουν στο σχολείο αντικείμενα και βιβλία τεκμηρίωσης, είναι πεπεισμένα ότι έχουν να πουν πράγματα πιο «πρωτότυπα» και πιο ενδιαφέροντα από τους συμμαθητές τους. Άραγε, δεν αναπαράγουν στο σχολείο συμπεριφορά αλλού κεκτημένη; Στο άμεσο περιβάλλον τους είναι άτομα άξια προσοχής, όπου ξεχωρίζει ο καθένας για την προσωπικότητά του και απολαμβάνει αναγνώρισης... Υπάρχουν δάσκαλοι σε όλες τις βαθμίδες, που φροντίζουν να αποφεύγουν αυτή την κοινωνική συνενοχή, πράγμα όμως που χρειάζεται πολλή θέληση και διαρκή έλεγχο της αυθόρμητης τάσης τους.

Οι έρευνες του Κέντρου για την ειδική εκπαίδευση και τη σχολική προσαρμογή¹⁸, που αναφέρθηκαν, δείχνουν επίσης ότι αυτή η τάση δεν

είναι αναπόφευκτη. Ως προς την ελιτιστική συμπεριφορά μεγάλου αριθμού δασκαλισσών, οι έρευνες δεν αρκέστηκαν στη διαπίστωση του φαινομένου και την ανάλυση των επιπτώσεών του. Αποφάσισαν να δώσουν στις δασκάλες του δείγματος (όσες δήλωσαν συμμετοχή, αλλά αυτές ήταν πολλές) υλικό από σημειώσεις παρατηρήσεων και μαγνητοφωνημένων διαλόγων, όπου καθρεφτιζόταν το αποτέλεσμα της παιδαγωγικής τους πρακτικής, ως βάση για μια σειρά συζητήσεων μαζί τους. «Στις συζητήσεις», αναφέρει η Ζ. Μπρετόν¹⁹, «κυριαρχούσε η προσπάθεια να γίνει κατανοητή η σχολική αποτυχία των παιδιών από λαϊκά στρώματα (...), οι δασκάλες που συμμετείχαν έδειχναν έντονη επιθυμία να αλλάξουν την πρακτική τους προς όφελος αυτών των παιδιών»²⁰. Στις γραμμές αυτές, βλέπουμε τις δυνατότητες αλλαγής της συμπεριφοράς των δασκάλων, όταν βρίσκονται σε συνθήκες που ευνοούν την καθαρή τους όραση.

Οι μέθοδοι, όπως και οι μορφές συλλογισμού μπορούν επίσης να είναι δίχως καμιά πρόθεση ελιτιστικές. Η σχέση ύλης-μορφής είναι ένα παράδειγμα. Οι εργάτες, οι αγρότες και οι τεχνίτες έχουν, ας το θυμίσουμε, άμεση και διαρκή σχέση με την ύλη, που τους δίνει την εμπειρία της φυσικής νομοτέλειας και συγχρόνως τη συνείδηση των δυνατοτήτων μεταμόρφωσης της ύλης. Τα παιδιά τους, χωρίς να υφίστανται καμιά συστηματική διδασκαλία από την οικογένεια, επηρεάζονται από πλήθος αντιδράσεις και πρακτικές της καθημερινής ζωής. Υπάρχουν, κυρίως στα τεχνικά γυμνάσια, αλλά και αλλού, διδάσκοντες που αξιοποιούν αυτή την ανωτερότητα των μαθητών τους από λαϊκή προέλευση, είναι όμως στο σύνολο πολύ λίγοι, γιατί επιπλέον δεν είναι καθόλου προετοιμασμένοι για κάτι τέτοιο από τις κοινωνικές συνθήκες της προέλευσης, της εκπαίδευσής τους ή της άσκησης του επαγγέλματος. Είναι βέβαια απαραίτητη, για την πρόοδο στο επιστημονικό πεδίο και άρα μακροπρόθεσμα για την κυριαρχία της φύσης, η δυνατότητα αξιωματικής αφαίρεσης. Αντιστοίχα, η κατανόηση των δομών ευνοεί την απόλαυση στο πεδίο της αισθητικής. Κάθε φορά όμως που στην παιδαγωγική πράξη η μορφή αναδεικνύεται μόνο ως μορφή, κάθε φορά που παρουσιάζεται ως μορφή χωρίς προηγούμενως να παρουσιαστεί ως μέσο για να φτάσει κανείς σ' ένα περιεχόμενο, διακυβεύεται ειδικά η επιτυχία ή μάλλον ευνοείται η αποτυχία των νέων από λαϊκά στρώματα. Ούτε οι συνθήκες ζωής τους ούτε ο τρόπος σκέψης των ενηλίκων του άμεσου περιβάλλοντός τους δεν τους προετοιμάζουν για την άμεση σύλληψη μορφών. Να αποφασίσει ο διδάσκων ότι δε θα τους διδάξει ποτέ τις δομές, σημαίνει να τους στερήσει από σημαντικά διανοητικά μέσα. Αλλά να τις διδάσκει πρόωρα και δίχως προσπάθεια εξοικείωσης των νέων αυτών, σημαίνει να ευνοεί σαφώς τους κοινω-

νικά προνομιούχους. Ορισμένες υπερβολές για τη χρησιμότητα των σύγχρονων μαθηματικών στις πρώτες τάξεις του σχολείου θέτουν ένα τέτοιο πρόβλημα. Παντως, δεν έχουμε εμπειρικές έρευνες που να επιτρέπουν να δεχτούμε ότι η επίδρασή τους στα παιδιά των εργατών και των αγροτών είναι θετική.

Η σχέση του συγκεκριμένου με το αφηρημένο θέτει ανάλογα προβλήματα. Δεν υπάρχει διδασκαλία χωρίς γενίκευση, χωρίς επαγωγή, είναι βέβαιο. Ξέρουμε όμως πίνω από έναν αιώνα τώρα ότι η προσέγγιση από το γενικό προς το ειδικό ή από το ειδικό προς το γενικό είναι παιδαγωγική επιλογή. Ο Ρουσσώ έδειξε ότι για το δάσκαλο, που γνωρίζει ήδη το νόμο, είναι πολύ ευκολότερο να τον παρουσιάσει πρώτα συνολικά και ύστερα να προσθέσει «εφαρμογές», παρά να παρουσιάσει τα επιμέρους δεδομένα και να ζητήσει από τους μαθητές να τα αναλύσουν, ώστε να τους επιτρέψει τη σταδιακή γενίκευση. Η λύση της ευκολίας επιζεί ακόμα στις μέρες μας, όπως δείχνουν πολλά στοιχεία... Η επίδραση όμως της πρακτικής αυτής δεν είναι ίδια σε όλα τα παιδιά: το ενδιαφέρον για τη γενίκευση έρχεται πιο γρήγορα στα παιδιά των οποίων οι γονείς χρησιμοποιούν τη γενίκευση. Η επαγωγική μέθοδος, που ξεκινάει από την καθημερινή ζωή, από εμπειρικές διαπιστώσεις και από αυτές ύστερα οδηγεί σε αναλογίες, αντιστοιχεί καλύτερα στην προπαίδεια των μαθητών εργατικής προέλευσης. Αυτό είναι π.χ. μία από τις βασικές αρχές όσων μάχονται με θετικά αποτελέσματα για την ανανέωση της γαλλικής γλώσσας στα δημοτικά σχολεία²¹. Όταν η παρατήρηση της πρακτικής λειτουργίας της γλώσσας και η συνειδητοποίηση της γλωσσικής τους ικανότητας προηγείται της εκμάθησης κανόνων, τα παιδιά αποδεικνύονται πολύ πιο ισότιμα ως προς την κατανόηση των κανόνων, από ό,τι όταν η διδασκαλία αρχίζει από τον αφηρημένο κανόνα. Η διδακτική μέθοδος, που ξεκινάει από το συγκεκριμένο (τόσο το «ειδικό» όσο και την καθημερινή «εμπειρία») με στόχο να ευνοήσει τα παιδιά της εργατικής τάξης, δε σημαίνει βέβαια να τα στερήσει από το απαραίτητο γνωστικό μέσο που είναι η αφαίρεση. Γι' αυτό η αρχή των ανανεωτών της γαλλικής εκπαίδευσης είναι σε μια δεύτερη φάση να διδάσκουν οπωσδήποτε τη δομή που εμπεριέχει ο κανόνας και να δίνουν το βαθμό της γενίκευσης που προκύπτει. Προσθέτω ότι δεν ισχυρίζονται πως η επαγωγική μέθοδος είναι πανάκεια κατά της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο...

Πώς άραγε αντιδρά ο μέσος δάσκαλος, όταν συναντάει τις διδακτικές αυτές αρχές, που τελευταία γνώρισαν μεγάλη διάδοση; Είναι αλήθεια ότι συνήθως (85% των δασκάλων του δείγματος) μένουν πιστοί στην αντίληψη που βλέπει τη γραμματική σύνολο κανόνων λίγο πολύ αυθαίρε-

των προς απομνημόνευση. Μόνο 15% περιγράφοντας τη διδακτική πρακτική τους δηλώνουν ότι οδηγούν τα παιδιά στην παρατήρηση των συντακτικών σχημάτων που χρησιμοποιούν αυθόρμητα και ύστερα τους διδάσκουν τους δομικούς κανόνες. Η ανάλυση των απαντήσεων ωστόσο δείχνει ότι ο αντίκτυπος των διδακτικών αυτών αρχών ποικίλλει ανάλογα με την κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Παρά το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους είναι νέοι και άπειροι (όπως είδαμε), οι δάσκαλοι των σχολείων με πληθυσμό κυρίως εργατικό είναι εκείνοι που στην πράξη αποδεικνύονται οι πιο δεκτικοί σ' αυτούς τους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς: ένας στους τρεις εφαρμόζει τέτοιες μεθόδους, ενώ η αναλογία στα λοιπά σχολεία είναι ένας στους δέκα. Είναι ακόμα μικρή μειοψηφία, πράγματι. Αποδεικνύει ότι υπάρχουν πάντως οι συνθήκες που ευνοούν την επιλογή παιδαγωγικών μεθόδων κατάλληλων για την επιτυχία των παιδιών των εργατών. Στην περίπτωση αυτή, οι συνθήκες προέκυψαν από τη σύμπτωση της αποτυχίας των παραδοσιακών μεθόδων, που καθημερινά διαπίστωναν στην τάξη τους, με την προσπάθεια διάδοσης διαφορετικών μεθόδων από πολιτικοποιημένους δασκάλους.

Περιεχόμενο της εκπαίδευσης και κοινωνική προέλευση των μαθητών

Δεν πρόκειται να επεκταθώ στα «περιεχόμενα» της ύλης. Το θέμα είναι πολύ ευρύ αν θελήσει κανείς να ασχοληθεί με το σύνολο των προγραμμάτων, ενώ είναι πολύ κοινότυπο και γνωστό, αν περιοριστεί κανείς στο βουκολισμό των αναγνωστικών του δημοτικού, στην καλλιέργεια της λατρείας των μεγάλων ανδρών σε ορισμένα ιστορικά μαθήματα, στο είδος κοινωνικής αναγνώρισης που αποτελεί ο κλασικός ανθρωπισμός... Ο «μη ουδέτερος» χαρακτήρας του περιεχομένου πολλών μαθημάτων έχει πια αποδειχτεί. Ωστόσο, αποτελεί πάντοτε το θέμα αυτό πρόβλημα συγκεκριμένο, που ανήκει στους διδάσκοντες να το εμβαθύνουν για κάθε μάθημα ξεχωριστά, και να στοχάζονται πάνω στα προγράμματα, τα θέματα των εξετάσεων, τα εγχειρίδια. Στον κριτικό αυτό στοχασμό θα έπρεπε να περιληφθούν τα δύο πολυσυζητημένα προβλήματα: τι είναι η παιδεία (κουλτούρα) και τι σημαίνει η καταγγελία της.

Στην κριτική αυτή προσπάθεια είναι αναγκαίο να αποφεύγεται το αμάλγαμα δύο ειδών περιεχομένων. Υπάρχουν τα περιεχόμενα που οδηγούν σε ιδεολογικό πειθαναγκασμό, δηλαδή με μορφή προσαρμοσμένη

στον κάθε φορά άλλο μαθητικό πληθυσμό των βαθμίδων δικαιώνουν τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις και επιδιώκουν την αποδοχή μιας συγκεκριμένης τάξης πραγμάτων. Η κριτική στα μαθήματα αυτά θα έπρεπε να είναι απομυθευτική και να οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε απορρίψεις και αντικαταστάσεις.

Το περιφημο αναγνωστικό «Ο γύρος της Γαλλίας από δύο παιδιά» έδινε εδώ κι έναν αιώνα στους μαθητές για πρότυπα εργαζομένους (και βιομηχανικούς εργάτες) υπερευαγένητους, που ευπειθείς αποδέχονταν την ελάχιστη αμοιβή τους, που ήξεραν να οικονομούν τη δεκάρα και ατένιζαν με θαυμασμό την αστική τάξη. Η ιδεολογία ωστόσο στα βιβλία είναι σήμερα πολύ λιγότερο απερίφραστη. Χρησιμοποιεί κυρίως την αποσιώπηση: ελάχιστες μνείες στη σύγχρονη ζωή υπάρχουν στα αναγνωστικά του δημοτικού, ενώ είναι πολλές οι σκηνές από τη ζωή των ζώων, πολλά τα παραμύθια κ.α., που πάντοτε εμπεριέχουν μια κοινωνική αντίληψη αλλά που όμως εμφανίζονται πιο ουδέτερα. Μην μπορώντας πια τα βιβλία να δικαιώσουν τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις (για τον πρόσθετο λόγο ότι μια μονομερής παρουσίασή τους είναι πια δύσκολη, εφόσον απευθύνεται σε πληθυσμό κοινωνικά μικτό) τις αποσιωπούν, πράγμα που επίσης είναι ιδεολογική πράξη. Οι μνείες στην παραγωγική εργασία είναι ελάχιστες και όταν υπάρχουν αφορούν την αγροτική εργασία.

Τα εγχειρίδια δεν είναι χειροπέδες για τους δασκάλους, και όμως καθοδηγούν τους περισσότερους προς την επιλογή θεμάτων ανώδυνων. Μολονότι στοιχεία του κόσμου (ζώα, φυτά, αντικείμενα μακρινών χωρών, αντιγραφα έργων τέχνης) μπαίνουν στις σχολικές τάξεις πολύ συχνότερα από όσο ισχυρίζεται ένα εύκολο κριτικό στερεότυπο, συνήθως μπαίνουν με προοπτική αφηρημένη. Πολλοί διδάσκοντες εμποτισμένοι από μια ιδεαλιστική (ωστόσο πρόσφατη) αντίληψη για την παιδική ηλικία, νομίζουν πως πρέπει να την προφυλάξουν από τις έγνοιες και τους αγώνες των ενηλίκων. Έτσι, όταν αναφέρονται οι παραγωγικές δραστηριότητες και όταν από αφορμή τους μνημονεύεται η εργασία στο εργοστάσιο, συχνά περιγράφεται χωρίς εκμετάλλευση, χωρίς τα προβλήματα των μισθών και του κέρδους, χωρίς διεκδικήσεις και χωρίς απεργία. Αυτό δε συμβαίνει πάντοτε. Στις διάφορες έρευνες συναντούνται ορισμένες σχολικές τάξεις όπου αυτά τα ζητήματα αναφέρονται, ώστε να μπορούν τα παιδιά να κρίνουν την πραγματικότητα που μαθαίνουν. Χρειάζεται παρακολούθηση αυτών των προσπαθειών.

Το άλλο είδος των περιεχομένων που θέτει πρόβλημα για τα παιδιά της εργατικής τάξης είναι η ύλη που σε κάποια σχολική βαθμίδα έχει επίπτωση αντικειμενικά επιλεκτική, γιατί αποθαρρύνει το ενδιαφέρον

τους και αγγίζει αποκλειστικά (ή κυρίως) τα παιδιά της αστικής τάξης. Υπάρχουν πολλά παραδείγματα κυρίως στη λογοτεχνία, τα γαλλικά ή τις ξένες γλώσσες και την τέχνη γενικά. Οι πιο συνειδητοί εκπαιδευτικοί δεν παραμελούν την προσπάθεια για να μάθουν και να νιώσουν την αξία αυτών των περιεχομένων όλοι οι μαθητές. Και επειδή ακριβώς υπάρχουν τα όρια που αναγκαστικά έχει θέσει η εμπειρία των παιδιών που οι γονείς τους υφίστανται την εντονότερη μορφωτική αλλοτρίωση, οι εκπαιδευτικοί αυτοί ξεκινούν από έργα προσιτά. Η βαθύτερη ανάλυση των λίγων προσπαθειών σ' αυτό το θέμα θα ήταν επίσης πολύτιμη.

Θα μπορούσαν επίσης να αναφερθούν πολλές άλλες πλευρές της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο, την οποία μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διαιωνίζουν ή να καταπολεμούν. Όπως π.χ. τα ζητήματα της πειθαρχίας, της εξουσίας μέσα στην τάξη, που παρέλειψα όχι γιατί θεωρώ δευτερεύοντα, αλλά γιατί κατά τη γνώμη μου δεν έχουν ιδιαίτερη σημασία για το συγκεκριμένο θέμα της διαφορετικής παιδαγωγικής πρακτικής κατά την προέλευση και τον κοινωνικό προορισμό των μαθητών. Δεν έχουν ιδιαίτερη σημασία για το συγκεκριμένο αυτό θέμα, δε σημαίνει ότι νομίζω πως πρέπει να διαιωνίζονται σχέσεις απόλυτης δισυμμετρίας ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές του. Ήθελα απλώς να αποφύγω τη σύγχυση ανάμεσα στον όρο «δημοκρατικός» δάσκαλος, με την αγγλοαμερικανική του σημασία, που τείνει να μοιράζεται με διάφορους τρόπους την εξουσία παιδαγωγικής οργάνωσης με τους μαθητές του, και στον όρο «δημοκρατικός» δάσκαλος με μια από τις γαλλικές του σημασίες («προοδευτικός» είναι όρος πσλύ ασαφής και αδύναμος και «επαναστάτης» πολύ βαρύς και στην περίπτωση ουτοπικός), ο δάσκαλος που προσπαθεί να αυξήσει προνομιακά το εκπαιδευτικό όφελος των παιδιών της εργατικής τάξης. Δεν αντιπαρατίθενται φυσικά οι δύο συμπεριφορές, αλλά και δεν αλληλεπικαλύπτονται.

Παρέλειψα επίσης την προβληματική της διδακτικής ανανέωσης: δεν τη θεωρώ ούτε αυτή δίχως σημασία για το θέμα αυτού του κειμένου, αρκεί όμως και πάλι να μην υπάρξει σύγχυση. Κάθε ανανέωση δεν είναι δημοκρατική. Υπάρχουν αλλαγές, «αποτελεσματικές» λίγο πολύ (αλλιώς δε θα μπορούσαν να ονομάζονται ανανεώσεις), που στην πραγματικότητα βαθαίνουν τη διαφορά ανάμεσα στα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων και τα άλλα. Αν δεν τις αποτιμήσουμε από αυτή τη σκοπιά, συμμετέχουμε σε μια εκσυγχρονιστική ιδεολογία που δεν αμφισβητεί (και συχνά εμπεδώνει) την κοινωνική και οικονομική τάξη πραγμάτων. Για τούτο, οι γενικολογίες που αποδίδουν στους εκπαιδευτικούς «αντιστάσεις στην αλλαγή» μου φαίνονται άχρηστες. Αλλά από την άλλη μεριά, θεωρώ ουτο-

πική τη σιγουριά οριζμένων ανανεωτών εκπαιδευτικών, που πιστεύουν ότι προφανέστατα δουλεύουν για τα παιδιά λαϊκής προέλευσης.

Παρ' όλ' αυτά, είδαμε από περισσότερες σκοπιές ότι όταν αφήνεται στη ροή των πραγμάτων οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν άθελά τους την κοινωνική διαφοροποιητική λειτουργία του σχολικού μηχανισμού. Να προσθέσω, και το παράλειψα γιατί είναι πασίγνωστο, ότι αποτελεί ήδη αντιπαράθεση στη ροή των πραγμάτων, το να προσπαθεί κανείς, με συλλογικές πράξεις, να βελτιώσει τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών των ιδίων και των μαθητών τους, όπως κάνουν οι συνδικαλιστικές τους οργανώσεις. Καθώς τα παιδιά των εργατών είναι τα πρώτα που βλάπτονται από την ανώμαλη λειτουργία του σχολείου, κατακτώντας την καλή λειτουργία του, οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να επιδεινώνεται η διαφοροποίηση σε βάρος των παιδιών αυτών. Το αμέσως επόμενο βήμα όμως αφορά το πεδίο της παιδαγωγικής (με την πλατιά του σημασία, που περιέχει και τα συμβούλια προσανατολισμού). Στο θέμα αυτό, προσπάθησα να δείξω με διάφορα στοιχεία (άλλα ακριβή και θα έλεγα αναμφισβήτητα, άλλα στηριγμένα, γιατί δεν έχουν αρκετά ερευνηθεί, σε ισχυρές πάντως υποθέσεις) πόσο δύσκολο είναι για τους εκπαιδευτικούς να πολεμήσουν τον κοινωνικό προκαθορισμό στο σχολείο.

Επίσης, στη Γαλλία, το παιδαγωγικό πεδίο αποτελείται κυρίως από μεμονωμένα άτομα, συνσθροισμένα σε ιδρύματα που δεν αποτελούν παιδαγωγικές ενότητες. Υπάρχει ανεπαρκής διάλογος και ελάχιστη συλλογική δραστηριότητα. Ακόμα και όταν κοινοί στόχοι και συμφωνία πάνω στα μέσα για την επίτευξή τους γεννούν ένα παιδαγωγικό κίνημα, δεν είναι ποτέ μαζικό και μάλιστα είναι σπανιότατα μακρόβιο. Τα εμπόδια (συχνά αλλά όχι πάντοτε θεσμικά) είναι βέβαια πολλά. Και είναι ακόμα μεγαλύτερα, όταν η επιδιωκόμενη αλλαγή έχει, όπως στο θέμα που μας απασχολεί, κοινωνική διάσταση.

Σύμφωνα με όλες τις ενδείξεις, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, όποιες κι αν είναι οι προοδευτικές τους αντιλήψεις και η δημοκρατική τους θέληση, δεν αρκεί. Για να μην αδικούνται τα παιδιά της εργατικής τάξης, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να έχουν την ευκαιρία να βγουν από το περιβάλλον τους. Δεν τους δίνεται γι' αυτό από πουθενά, ούτε από την εκπαίδευσή τους, κανένα κίνητρο. Είδαμε ωστόσο πόσο γόνιμες εμφανίζονται οι ελάχιστες απόπειρες συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και ερευνητές με κοινωνιολογικό προσανατολισμό. Γόνιμες, όχι εξαιτίας της χαρισματικής παρουσίας (ή της ειδημοσύνης!) των κοινωνιολόγων, αλλά γιατί η συνεργασία μαζί τους προσφέρει μια άλλη διάσταση και στη συγκεκριμένη περίπτωση επιτρέπει ένα άνοιγμα, έστω έμμεσο,

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ

προς άλλο περιβάλλον και άλλα διανοητικά εργαλεία για την ανάλυσή της και τη μετατροπή της σε πρακτική. Η άμεση συνεργασία με τους εργαζομένους, είτε είναι γονείς, νέοι εργάτες, συνδικαλιστές που αφορά η εκπαίδευση και η επαγγελματική προετοιμασία, είναι ακόμα σπουδαιότερη, αλλά αυτή απαιτεί μεγαλύτερη μετριοφροσύνη και περισσότερες προσπάθειες από τους εκπαιδευτικούς. Συμβάλλει (δίχως κι αυτή να αρκεί βέβαια) στο να μειώνει την απόσταση ανάμεσα στη διανοητική και τη χειρωνακτική εργασία. Μολονότι σε άλλες χώρες αναπτύχθηκε πολύ, είναι σπανιότατη στη δική μας. Πράγμα που δε σημαίνει ότι είναι αδύνατη.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

(Σε παρένθεση ο αριθμός της σελίδας όπου βρίσκεται η σημείωση.)

- (496) 1. Δε μνημονεύω εδώ τους L. Althusser, C. Baudelot, P. Bourdieu, R. Establet, A. H. Halsey, R. Hoggart, J.-C. Passeron, G. Snyders, γιατί η συμβολή τους είναι πλατιά γνωστή. Ο αναγνώστης θα αναγνωρίσει στο κείμενο μνείες σε διάφορες θέσεις τους. Δε θέλησα στο κείμενο αυτό να αντιπαρατεθώ με κανένα, αλλά να συνοψίσω ένα πρόβλημα, αποφεύγοντας την τιμητική μνεία όσο και την πολεμική. Τα εμπειρικά δεδομένα που χρησιμοποιώ όμως από έρευνες όχι ακόμα γνωστές και οι ερμηνείες τους ανήκουν στους συγγραφείς τους.
- (496) 2. Η πολιτική που αναφέρεται εδώ είναι η πολιτική μιας κοινωνικής τάξης που ενισκώνεται από το κράτος και όχι η πολιτική μιας ορισμένης κυβέρνησης. Μορφοποιείται σε κάθε στιγμή από συγκεκριμένα μέτρα και από εξίσου συγκεκριμένη άρνηση να παρθούν κάποια άλλα μέτρα.
- (497) 3. Ida Berger, μελέτη προς έκδοση [πρόκειται για το: *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, PUF, Παρίσι 1979]. Τα δεδομένα για το 1954 προέρχονται από της ίδιας συγγραφέως, *L'univers des instituteurs*, Les éditions de Minuit, Παρίσι 1964.
- (497) 4. Βλ. R. Fichelet, M. Fichelet, F. Bon, "Les jeunes professeurs du second degré", στο *Les enseignants du second degré*, Dunod, Παρίσι 1969. Στηρίζομαι επίσης σε διάφορες επιτόπιες έρευνες του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ρενέ Ντεκάρτ (διπλωματικές εργασίες). Ας σημειωθεί ότι και στις μεγαλύτερες έρευνες δεν υπολογίζονται οι βοηθητικοί διδάσκοντες (συμπληρωματικοί με σύμβαση και όχι κανονικά διορισμένοι), που αποτελούν το ένα τέταρτο του διδακτικού προσωπικού. Ίσως η δική τους προέλευση να είναι λαϊκότερη. Σημειώνω επίσης ότι δε γνωρίζω καμιά μελέτη πάνω στην προέλευση των καθηγητών τεχνικών γυμνασίων.
- (498) 5. Βλ. κυρίως τις μελέτες του Εθνικού Ινστιτούτου Δημοσιογραφικών Ερευνών (INED) στο περιοδικό *Population*.
- (498) 6. «Προσανατολισμός» στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα σημαίνει απόφαση που παίρνεται στην τελευταία τάξη του δημοτικού από το λεγόμενο «Συμβούλιο προσανατολισμού», που αποτελείται από δασκάλους, διευθυντές, καθηγητές, σχολικούς ψυχολόγους, το οποίο λαβαίνοντας υπόψη τη γνώμη των γονέων και την επί-

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

δοση του κάθε μαθητή αποφασίζει σε τι είδος (γενικό, τεχνικό ή επαγγελματικό) γυμνασίου θα συνεχίσει τη φοίτηση. Σ.τ.Μ.

- (498) 7. Να χρειάζεται άραγε να διευκρινιστεί εδώ ότι αιτιότητα καθόλου δε σημαίνει αυστηρό ντετερμινισμό;
- (499) 8. Βλ. Lucie Tanguy, *La carte scolaire*, πολυγραφημένη εκτύπωση, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ρενέ Ντεκάρτ, Παρίσι 1975, 115 σελ. Οι παρατηρήσεις αυτής της παραγράφου σε μεγάλο βαθμό πηγάζουν από αυτή τη μελέτη.
- (499) 9. Βλ. Lucie Tanguy, *Le capital, les travailleurs et l'école*, Maspero, Παρίσι, 1976.
- (500) 10. Βλ. Monique Segré, "Intérêts patronaux et carte scolaire", *L'école et la nation*, Ιούνιος 1974. Βλ. επίσης τη μελέτη της ίδιας στις εκδόσεις Editions Sociales 1976.
- (501) 11. Π.χ., στην περιοχή των Ανατολικών Πυρηναίων το 1975, ένας στους πέντε άνεργος νέος που έψαχνε απασχόληση είχε τουλάχιστο ακαδημαϊκό απολυτήριο και τέσσερις στους πέντε είχαν δίπλωμα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης μεγάλος αριθμός από αυτούς είχαν σταματήσει τη φοίτηση σε κάποιο σημείο με σκοπό να βρουν εργασία και μην έχοντας μπορέσει να βρουν είχαν ξαναγυρίσει στο σχολείο. Πράγμα που δείχνει την ψευδοανεργία που καμιά φορά κρύβει η πολιτική της αυξημένης φοίτησης (βλ. Jacqueline Pain, διπλωματική εργασία, CAFCO, 1975).
- (502) 12. Βλ. τη σημ. 6. Σ.τ.Μ.
- (503) 13. Βλ. G. Jollivet, διπλωματική εργασία στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ρενέ Ντεκάρτ, 1975.
- (505) 14. Βλ. π.χ. τις αναλύσεις των Wagner και Warck, *Les deshérités de l'école*, εκδ. Maspero, Παρίσι 1974.
- (505) 15. Βλ. Cl. Grignon, *L'ordre des choses*, εκδ. Les éditions de Minuit, Παρίσι 1971.
- (506) 16. Βλ. J. Saustier, R. Duranton, διπλωματική εργασία στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ρενέ Ντεκάρτ, 1972.
- (506) 17. Βλ. περιοδ. *Recherches Pédagogiques*, αρ. 68.
- (506) 18. Centre de recherche sur l'éducation spécialisée et l'adaptation scolaire, γνωστό ως CRESAS.
- (506) 19. Οι δασκάλες τόνιζαν πάντως τη διάσταση ανάμεσα σε όσα θα ήθελαν να κάνουν και όσα πράγματι έκαναν, εξαιτίας των προγραμμάτων, του ορισμένου χρόνου για την ολοκλήρωση της ύλης, της πίεσης από τους ιεραρχικά ανώτερους καθώς και από τους συναδέλφους που αναλάμβαναν αργότερα τα παιδιά κτλ. Ίσως δεν μπορούμε να αποκλείσουμε την πιθανότητα να προβάλλεται άλλοθι σ' αυτές τις

παρατηρήσεις, αλλά συγχρόνως αποδεικνύουν πόσο δίχως αποτέλεσμα είναι ο αφέ-
λης βολονταρισμός.

(509) 20 Βλ. τα τετράδια των *Recherches Pédagogiques* (Εθνικό Ινστιτούτο Παιδαγωγι-
κής Έρευνας και Τεκμηρίωσης - INRDP) και τα άρθρα των Hélène Romian, Josette
Jolihet κ.ά. σε διάφορα περιοδικά.

(510) 21 Τα συμπεράσματα προκύπτουν από έργο της Ομάδας Επιστημών της
Εκπαίδευσης, που τα αποτελέσματά της θα κατατεθούν στο Εθνικό Κέντρο Επιστη-
μονικών Έρευνών. Το δείγμα είναι μικρό και άρα τα ποσοστά ενδεικτικά. Εργασία
άμεσης παρατήρησης μέσα στις σχολικές τάξεις κατά το μάθημα έχει ασχίσει με
ομάδα γλωσσολόγων του Πανεπιστημίου Ρενέ Ντεκάρτ.

Πιερ Μπουρντιέ και Ζαν-Κλωντ Πασερόν

**ΣΟΒΑΡΑ ΠΑΙΓΝΙΔΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΓΝΙΔΙ ΤΗΣ ΣΟΒΑΡΟΤΗΤΑΣ
ΜΑΘΗΤΕΥΟΜΕΝΟΙ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΥΟΜΕΝΟΙ ΜΑΓΟΙ**

(Δύο κεφάλαια από το βιβλίο τους:

***Οι Κληρονόμοι*)**

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron

«Jeux sérieux et jeu du sérieux»

***“Apprentis et apprentis sorciers”*,**

στο Les héritiers, εκδ. Les éditions de Minuit,

Παρίσι 1964.

Δύο αποσπασματικά κεφάλαια ενός από τα γνωστότερα στην Ευρώπη βιβλία των δύο γάλλων κοινωνιολόγων. Διαλέξαμε τα κεφάλαια που εντοπίζουν τον κοινωνικό ρόλο των σχολικών αξιών στην ανάλυση της νοοτροπίας των φοιτητών.

*Σοβαρά παιγνίδια και το παιγνίδι της σοβαρότητας**

Μολονότι οι ανισότητες μπροστά στο Σχολείο περνούν συνήθως απαρατήρητες και είναι θέμα που θίγεται λιγότερο από όλα κάθε φορά που γίνεται λόγος για τους φοιτητές και κυρίως όταν μιλούν οι φοιτητές για τον εαυτό τους, είναι ωστόσο αρκετά φανερές, τουλάχιστον στην οικονομική τους διάσταση, ώστε να αναγκάζουν τους φοιτητές να ψάχνουν τη φοιτητική τους ενότητα στην πανεπιστημιακή και όχι στην κοινωνική τους ταυτότητα. Το γεγονός ότι είναι αναγκασμένοι να εφαρμόζουν τους ίδιους πανεπιστημιακούς κανόνες, να ακολουθούν τις ίδιες διοικητικές διαδικασίες, εγγραφές ή ιατρικές εξετάσεις, να ζουν μαζί την ανεπάρκεια των αιθουσών, την ανωνυμία του αμφιθεάτρου ή των αιθουσών εξετάσεων, να περιμένουν ουρά έξω από το φοιτητικό εστιατόριο ή τη βιβλιοθήκη, να υφίστανται τους εξαναγκασμούς του ίδιου προγράμματος ή τις μανίες των ίδιων καθηγητών, να γράφουν εξετάσεις τα ίδια θέματα ή να απαντούν στις ίδιες ερωτήσεις, όλα τούτα αρκοῦν άραγε για να καθορίσουν έστω αόριστα ή αρνητικά μια κοινωνική ομάδα και μια επαγγελματική ιδιότητα;

Απαραίτητη προϋπόθεση για να γίνουν κατανοητές η συμπεριφορά και οι ιδεολογίες μιας επαγγελματικής κατηγορίας είναι να αναλυθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής της πρακτικής, η κοινωνική οργάνωση μέσα στην οποία ασκείται, οι ρυθμοί της, τα εργαλεία της και τα καθήκοντα που επιβάλλει. Ωστόσο, μια ομάδα που ανανεώνεται αδιάκοπα, της οποίας τα μέλη διαφέρουν τόσο ως προς το κοινωνικό παρελθόν όσο και προς το επαγγελματικό μέλλον και τα οποία (τουλάχιστον μέχρι σήμερα) δε ζουν ως επάγγελμα την προετοιμασία για το επάγ-

* Από τα δύο σπτά κεφάλαια, κατά τα άλλα πλήρως μεταφρασμένα, παραλείπονται, όπου σημειώνεται (...), παράγραφοι τιτωμένες με μικρότερα στοιχεία, που οι συγγραφείς θεωρούν παρενθετικές και περιέχουν αποδεικτικά δεδομένα από εμπειρικές κοινωνιολογικές έρευνες, τα οποία αποδεικνύουν την ορθότητα των θεωρητικών διαπιστώσεων

γέλυμα, μια τέτοια ομάδα έχει πολλές πιθανότητες να ορίζεται κυρίως σύμφωνα με τη συμβολική σημασία και το ρόλο που η ίδια δίνει σχεδόν ομόφωνα στην πρακτική της και όχι σύμφωνα με την πρακτική της.

Οι φοιτητές ζουν και διαλέγουν να ζουν μέσα σ' έναν πρωτότυπο χώρο και χρόνο. Η παρένθεση των σπουδών τους απελευθερώνει στιγμιαία από τους ρυθμούς της οικογενειακής και της επαγγελματικής ζωής. Περιχαρακωμένοι μέσα στην αυτονομία του πανεπιστημιακού χρόνου, ξεφυγούν ακόμα περισσότερο από όσο οι καθηγητές τους από τα ωράρια της ευρύτερης κοινωνίας, μη γνωρίζοντας άλλους χρονικούς περιορισμούς από τις *dies ignae* των εξετάσεων ούτε άλλα ωράρια από των μαθημάτων, που είναι τόσο χαλαρά. Η σχολική αφοσίωση έχει τους μόνιμους αλλά και τους εποχιακούς πιστούς της, όλοι όμως, όποια κι αν είναι η επιμέλειά τους, ζουν τον ίδιο ρυθμό του πανεπιστημιακού έτους. Το μόνο ημερολόγιο που τους επιβάλλεται είναι αυτό που ακολουθεί τον κύκλο των σπουδών, με τις περιόδους έντασης, όπως ο αναβρασμός της αρχής της χρονιάς και οι πυρετώδεις παραμονές των εξετάσεων, η μακριά και χαλαρή περίοδος ανάμεσά τους, κατά την οποία εξατμίζεται η επιμέλεια και διαλύονται οι αρχικές αποφάσεις. Η πανεπιστημιακή χρονιά ρυθμίζει τη σχολική προσπάθεια και τη διανοητική περιπέτεια, οργανώνει την εμπειρία και τη μνήμη γύρω από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες και στενεύει τα σχέδια στον περιορισμένο της ορίζοντα.

Εκτός από τους καταναγκασμούς που επιβάλλει αυτό το ημερολόγιο, δεν υπάρχουν άλλες ημερομηνίες ούτε άλλα ωράρια. Η φοιτητική ιδιότητα επιτρέπει στα άτομα να καταργούν τα χρονικά πλαίσια της κοινωνικής ζωής ή να τα ανατρέπουν. Για να νιώσεις πραγματικός φοιτητής σημαίνει πρώτα και ίσως περισσότερο από όλα να αισθάνεσαι ελεύθερος να πηγαίνεις στον κινηματογράφο οποιαδήποτε στιγμή, και επομένως ποτέ την Κυριακή όπως οι άλλοι. Σημαίνει να σοφίζεσαι τρόπους για να παρακάμπτεις ή να ανατρέπεις τις αντιθέσεις που διαρθρώνουν αυστηρά τον ελεύθερο χρόνο και τη δουλειά των ενηλίκων: να καταργείς την αντίθεση ανάμεσα στο σαββατοκύριακο και τις εργάσιμες μέρες, στη μέρα και τη νύχτα, στο χρόνο της δουλειάς και τον ελεύθερο χρόνο. Γενικότερα, οι φοιτητές έχουν την τάση να διαλύουν όλες τις αντιθέσεις που οργανώνουν τη ζωή επιβάλλοντάς της καταναγκασμούς, π.χ. τη διάκριση ανάμεσα στην κουβεντούλα και στην οργανωμένη και προσανατολισμένη συζήτηση, ανάμεσα στην ελεύθερη παιδεία (κουλτούρα) και την επιβεβλημένη, ανάμεσα στη σχολική άσκηση και το προσωπικό έργο.

(...)

Όσο επιφανειακές και επίπλαστες και αν είναι αυτές οι ελευθερίες, αποτελούν ωστόσο τις αποφασιστικές αποδείξεις ότι το σχολιαρόπαιδο έγινε φοιτητής. Ο νεοφώτιστος μπορεί να αργήσει πολύ καιρό να μάθει να οργανώνει μόνος τη δουλειά του, μαθαίνει όμως αμέσως την τέχνη του να ζει (ή να αφήνεται να ζει) σύμφωνα με τα διανοητικά πρότυπα που έχουν το μεγαλύτερο γόητρο.

(...)

Αυτή η ελεύθερη και ελευθεριάζουσα χρήση του χρόνου μπορεί να είναι χαρακτηριστικό του κάθε φοιτητή, δίχως όμως να χαρακτηρίζει θετικά τη φοιτητική ιδιότητα. Σε αντίθεση με τους κοινωνικούς ρυθμούς, που χαρακτηρίζουν τις ενσωματωμένες κοινωνικές ομάδες επιβάλλοντας τους ίδιους καταναγκασμούς στη ζωή όλων, ο ρευστός χρόνος της πανεπιστημιακής ζωής ενώνει τους φοιτητές μόνο αρνητικά, γιατί οι ατομικοί ρυθμοί ενδέχεται να μην έχουν μεταξύ τους άλλο τίποτα κοινό, παρά μόνο την έντονη διαφορά τους με τους συλλογικούς ρυθμούς.

Παντού ίσως όπου αναπτύσσεται πανεπιστημιακή ζωή, καταγράφει στο χώρο το δικό της περιβάλλον με τις σαφώς οριοθετημένες περιοχές και τις υποχρεωτικές διαδρομές. Οι χώροι κατοικίας και διασκέδασης, ακόμα και όταν είναι διάσπαρτοι στην πόλη, έχουν τη δική τους πρωτοτυπία, που άλλωστε περιγράφει η κοινή γλώσσα, υπάρχουν «φοιτητικές» συνοικίες, «φοιτητικά» καφεενεία, «φοιτητικά» δωμάτια. Εκτός από το γεγονός ότι οι περισσότεροι φοιτητές μόνο κοινό χαρακτηριστικό τους έχουν το ότι παρακολουθούν τα ίδια μαθήματα, δεν μπορούμε να αποδώσουμε στη συνύπαρξη ή τη συγκατοίκηση τη δυνατότητα να ενσωματώνει σε ομοιογενή ομάδα τα άτομα, επειδή απλώς τα συγκεντρώνει στους ίδιους χώρους. Δεν είναι ο ίδιος χώρος, αλλά η χρήση του οριοθετημένου και χρονικά ρυθμισμένου χώρου που παρέχει σε μια ομάδα το πλαίσιο της ενσωμάτωσης.

(...)

Από την ομαδοποίηση των πανεπιστημιακών δραστηριοτήτων στον ίδιο χώρο, π.χ. στην πανεπιστημιούπολη, περιμένουμε καμιά φορά την πλήρη μεταμόρφωση όλων των κοινωνικών σχέσεων είτε πρόκειται για σχέσεις καθηγητών με φοιτητές είτε σχέσεις φοιτητών μεταξύ τους. Ενώ η ξεχωριστή κατοικία μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες αρνητικές για την ενσωμάτωση, αντίθετα η πολλαπλότητα των συλλογικών δραστηριοτήτων και κυρίως οι συνεργατικές δραστηριότητες, όταν μάλιστα αποσιάζουν οι παραδοσιακοί μηχανισμοί ένταξης στην κοινότητα, προϋποθέτουν ένα θεσμό ή κάποιο ειδικευμένο προσωπικό που θα οργανώνει την κοινή δουλειά και θα διδάσκει τις τεχνικές της συνεργασίας. Και

πράγματι δεν υπάρχουν δείγματα ενσωμάτωσης των φοιτητών παρά μόνο όταν μια ορισμένη ομάδα αναγκάζεται από κάποιον υπάρχοντα θεσμό να οργανωθεί ή όταν η συνεργασία επιβάλλεται από τις απαιτήσεις της σχολικής μάθησης, όπως συμβαίνει π.χ. σε ορισμένες σχολές και κάποια ειδικευμένα ινστιτούτα.

Ωστόσο, το ιδεώδες της συνεργασίας δεν ενθαρρύνεται καθόλου από τη γαλλική πανεπιστημιακή παράδοση. Από το δημοτικό σχολείο μέχρι την επιστημονική έρευνα, η συλλογική εργασία δεν υποθάλπεται από τους θεσμούς, εκτός εξαιρέσεων. Ανάμεσα στα καθήκοντα που αποδίδουν στον εαυτό τους, οι καθηγητές βάζουν συχνά τελευταία την υποχρέωση να οργανώσουν τη δουλειά των φοιτητών τους και κυρίως να πλαισιώσουν τη συλλογική εργασία τους. Επιπλέον, το Σχολείο από την παιδική ακόμα ηλικία καλλιεργεί το αντίθετο ιδεώδες, τον ατομικιστικό ανταγωνισμό. Έτσι, οι φοιτητές μπορούν να αντιπαραθέτουν στο Πανεπιστήμιο την επιθυμία της ομαδικής δουλειάς, αλλά καθώς είναι διαμορφωμένοι από αυτό, δεν έχουν την προετοιμασία που χρειάζεται για να εφεύρουν τεχνικές που θα ανέτρεπαν τις από καιρό εσωτερικευμένες αξίες του. Γι' αυτό, η συχνή αποτυχία των ομαδικών εργασιών οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι οι φοιτητές, προϊόντα ενός συστήματος που καλλιεργεί την παθητικότητα, δεν μπορούν με την αποφασιστικότητά τους και μόνο να κάνουν το θαύμα, δηλαδή να δημιουργήσουν εκ του μηδενός καινούριες μορφές ενσωμάτωσης.

Όσο για τις παραδοσιακές μορφές, που ενσωμάτωναν τουλάχιστον συμβολικά τους φοιτητές του παρελθόντος, έχουν πια χαθεί και τις βρίσκουμε σήμερα μόνο σε περιθωριακές ομάδες, όπως π.χ. στις μικρές πανεπιστημιούπολεις της επαρχίας, όπου το φοιτητικό «φολκλόρ» με τις παρελάσεις και τα τραγούδια του επέζησε περισσότερο διάστημα, αν και αποτελεί δείκτη της ενσωμάτωσης στην ντόπια κοινότητα και όχι τόσο στον κόσμο των φοιτητών. Αυτά τα σημάδια πρωτοτυπίας ήταν εντονότερα τις εποχές που ο φοιτητικός πληθυσμός ήταν μια ομάδα ηλικίας και οι σπουδές αποτελούσαν για τους προνομιούχους νέους αναβολή ή τελετουργικό πέρασμα στα πρώτα βήματα μιας αστικής καριέρας. Οι σχολές όπως η Νομική ή η Ιατρική, ίσως επειδή έχουν παραμείνει οι πιο αστικές ή επειδή οδηγούν σε επαγγελματικές ομάδες πιο παραδοσιακές, είναι σήμερα τα τελευταία δείγματα τελετουργίας της φοιτητικής συντεχνίας. Καθώς όμως τα ποσοστά των σχολών αυτών στο φοιτητικό σύνολο έχουν σημαντικά μειωθεί, έχουν πάψει να δίνουν τον τόνο της φοιτητικής ζωής.

(...)

Το σώμα των φοιτητών, στερημένο από θεσμικά στηρίγματα και κοινωνικά πλαίσια, απομακρυσμένο όλο και περισσότερο από τις ξεπερασμένες παραδόσεις της φοιτητικής ζωής, είναι σήμερα λιγότερο ενσωματωμένο από ποτέ άλλοτε. Δεν παρατηρείται πια ούτε καν το παιγνίδι των τυπικών και παιδικών αντιθέσεων ανάμεσα σε υποομάδες, που εξασφαλίζει την ελάχιστη έστω ενσωμάτωση. Η ένταξη σε ομάδες τόσο εφήμερες και τεχνητές όσο και ο πληθυσμός ενός λυκείου ή μιας σχολής δεν υπάρχει πια: η διάκριση ανάμεσα σε ομάδες φιλολογικές και θετικής κατεύθυνσης ή ανάμεσα σε διαφορετικές ειδικότητες της ίδιας σχολής, η διάκριση ανάμεσα στους πρωτοετείς και τους τελειοφοίτους είναι σήμερα απλώς διοικητική. Η αρχαιότητα στη σχολή ή η εγγραφή σ' ένα ορισμένο τμήμα δεν αποτελούν πια παρά μόνο στατιστικές κατηγορίες. Η απουσία των ειρωνικών στερεοτύπων, που η μία υποομάδα άλλοτε απέδιδε στην άλλη, αποδεικνύει την απουσία του πνεύματος της ομάδας και κυρίως τη σπανιότητα των επαφών και των ανταλλαγών. Για τον ίδιο λόγο, αντί για πραγματικές αργκό, συναντάμε στους φοιτητές μίγματα από διάφορα κοινωνικά ιδιώματα, δανεισμένα από διάφορες πηγές, που δεν καταφέρνουν να εκφράσουν ούτε καν αρνητικά τη συμμετοχή σε μια ορισμένη ομάδα. Επιπλέον, η επικοινωνία ανάμεσα στις ειδικότητες (ακόμα περισσότερο ανάμεσα στους φοιτητές διάφορων ειδικοτήτων) είναι σχεδόν ανύπαρκτη, κυρίως στο Παρίσι. Οι ανταλλαγές και η επικοινωνία είναι φυσικά συχνότερες ανάμεσα στους πιο επιμελείς φοιτητές και φαίνεται ανάμεσα στους πιο εξαρτημένους από την εκπαίδευση. Αλλά οι μόνες ομάδες επικοινωνίας, που έχουν κάποια συνέχεια ή συνοχή, είναι όσες οφείλονται σε προηγούμενη συμμαθητεία ή εκείνες που συνδέουν εξωτερικοί κοινωνικοί δεσμοί, όπως η κοινή γεωγραφική προέλευση, η συμμετοχή σε θρησκευτικές ή πολιτικές ομάδες και κυρίως η κοινή προέλευση από τις πιο πλούσιες κοινωνικές τάξεις.

(...)

Όλα λοιπόν τα χαρακτηριστικά μάς οδηγούν στην αμφιβολία κατά πόσο οι φοιτητές αποτελούν ομοιογενή κοινωνική ομάδα, ανεξάρτητη και ενσωματωμένη. Η φοιτητική ιδιότητα περιέχει αρκετά διακριτικά χαρακτηριστικά, που να επιτρέπουν να αποδίδονται σε κάποιο σημείο της ανάλυσης στην ιδιότητα αυτές οι συμπεριφορές που τη χαρακτηρίζουν. Ωστόσο, υπάρχει το εξής πρόβλημα: αν θεωρηθεί τελείως αυτόνομη η ομάδα των φοιτητών, αποκλείεται η κοινωνιολογική της ανάλυση. Η κοινωνιολογία μιας ομάδας της οποίας τα μέλη δεν έχουν άλλο κοινό από την πανεπιστημιακή πρακτική τους και διαφοροποιούνται με μύριους τρόπους, ακόμα και ως προς την πρακτική αυτή, κατά την κοινωνική

τους προέλευση, δεν μπορεί να είναι παρά μια *ιδιαίτερη περίπτωση* (της οποίας πρέπει βέβαια να οριστεί η ιδιαιτερότητα) της κοινωνιολογίας των κοινωνικών ανισοτήτων απέναντι στο σχολείο και απέναντι στην παιδεία (κοιλιούρα) που το σχολείο μεταδίδει.

Πλησιέστερη στο άθροισμα ανομοιοτήτων από ό,τι στην επαγγελματική κατηγορία, η φοιτητική ομάδα θα παρουσίαζε όλα τα χαρακτηριστικά της ανομίας, αν οι φοιτητές ήταν μόνο φοιτητές και δεν ήταν ενσωματωμένοι σε άλλες κοινωνικές ομάδες, όπως στην οικογένειά τους, ή δευτερογενώς σε ομάδες επιλογής, όπως θρησκευτικές οργανώσεις και πολιτικά κόμματα. Καθώς όμως οι ομάδες αυτές είναι, παρά τα φαινόμενα και τις ονομασίες, περισσότερο ομάδες για φοιτητές παρά φοιτητικές ομάδες, όσοι παραμένουν αρκετά φοιτητές, ώστε να αισθάνονται την απουσία ενσωμάτωσης σαν μοναξιά ή εγκατάλειψη, βρίσκουν στις οργανώσεις αυτές, που δίνουν μια απαρχή πραγματικότητας στο ιδεώδες της ενσωμάτωσης σε μια ομάδα, την ευκαιρία να νιώσουν ακόμα πιο έντονα τη νοσταλγία της ενσωμάτωσης. Έτσι οι φοιτητρίες, που είναι πιο δεμένες με την οικογένεια ή με τις δευτερογενείς οργανώσεις, κάνουν συγχρόνως και τις περισσότερες απόπειρες για να δώσουν ζωή στην ομάδα των συμφοιτητών. Αλλά ο γεμάτος καλές προθέσεις βολονταρισμός των προσπαθειών αυτών αρκεί για να αποδείξει ότι δεν καταφέρνουν να στηρίχτουν στη ζωντανή παράδοση των τεχνικών της γιορτής ούτε στα συλλογικά αισθήματα.

(...)

Όλα δείχνουν λοιπόν ότι η λογική προσμονή, εφόσον διαψεύδεται ολοφάνερα από την πραγματικότητα, θα έπρεπε από ένα όριο και πέρα να δίνει τη θέση της στην παραίτηση, τη δυσφορία ή στην ουτοπία τύπου χλιαστών. Δεν είναι ίσως καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι οι παρισινόι φοιτητές, καταδικασμένοι από το σημερινό σύστημα στην απλή χωρική συνύπαρξη, την παθητική συμμετοχή και το μοναχικό ανταγωνισμό για το δίπλωμα, καταπιεσμένοι από την εμπειρία της ανωνυμίας και τη διάχυτη επίθεση που δέχονται από τους μεγάλους αριθμούς, έχουν την τάση να αντικαθιστούν τη ρεαλιστική κριτική αυτής της πραγματικότητας με την εννοιολογική τρομοκρατία λεκτικών διεκδικήσεων, που κατά μεγάλο μέρος ικανοποιούνται από την ίδια τους τη διατύπωση. Η ουτοπία, σύμφωνα με την οποία δεν μπορούν οι «μικρές ομάδες εργασίας» να εντείνουν την επικοινωνία ανάμεσα στους φοιτητές, παρά μόνο αν τους αποσπάσουν εντελώς από την πανεπιστημιακή δέσμευση, καθώς και οι μύθοι για εκπαίδευση απολύτως μη παρεμβατική ή για συνεκπαίδευση και για συλλογικό «σωκρατισμό» απλώς προβάλλουν την ανάγκη ενσωμά-

τωσης, με τη μορφή του τυπικού ιδεώδους της ενσωμάτωσης για την ενσωμάτωση.

Όσο λίγο ρεαλιστικές κι αν είναι οι πιο υπερβολικές μορφές αυτής της φοιτητικής ιδεολογίας, πρέπει να παίφνονται στα σοβαρά, γιατί μπορεί να εκφράζουν μια από τις αλήθειες, μπροστά στην οποία περισσότερο από κάθε άλλη εθελοτυφλούν οι φοιτητές. Οδηγεί άραγε κανείς την ανάλυση πολύ μακριά, όταν αναρωτιέται, μήπως η πιο ακραία ακριβώς ιδεολογία είναι εκείνη που εκφράζει την αντικειμενική αλήθεια της ομάδας, ομάδας κυριαρχημένης από τις αξίες και τις συνήθειες σκέψης που οφείλει στην κατά πλειοψηφία αστική της προέλευση, στην εγκατάστασή της στο Παρίσι και στον έντονα παραδοσιακό χαρακτήρα της σχολικής της ειδικότητας;

Όσο διαφορετικοί κι αν είναι μεταξύ τους, όσο μεγάλες κι αν είναι οι ανισότητες που τους χωρίζουν, τόσο ως προς τις συνθήκες ζωής τους όσο και την πιθανότητα επιτυχίας, οι φοιτητές έχουν τουλάχιστον ένα κοινό χαρακτηριστικό, τη θέληση να πετύχουν, τόσο μέσα στο μύθο της ενότητας όσο και στο παιχνίδι της διαφοροποίησης, την ατομική τους ταύτιση με κάτι, που δίχως να είναι πρότυπο, είναι ωστόσο λιγότερο από ιδεώδες και περισσότερο από στερεότυπο και συνοψίζεται στην ιστορική ουσία του φοιτητή. Η προσπάθεια να γίνουν κατανοητές ορισμένες από τις βαθύτερες πτυχές της συμπεριφοράς των φοιτητών, με αναφορά τους στο γενικό πρότυπο της κατάστασης του φοιτητή, δικαιωνεται από το γεγονός ότι η κατάσταση αυτή περιέχει, με τη μορφή αντικειμενικής πιθανότητας, την επιθυμία σχέσης με τη φοιτητική ιδιότητα (και με τις σπουδές) που έχει αξία ως ιστορικό πρότυπο, παρά το γεγονός ότι αυτό πραγματοποιείται πολύ άνισα από τις διάφορες κατηγορίες φοιτητών.

Είναι μάταιο να ελπίζει κανείς ότι μπορεί να ανακαλύψει πρότυπα συμπεριφοράς καθαρά φοιτητικά, κάτω από τους σποραδικούς και περαστικούς κονφορμισμούς, είτε είναι ενδυματολογικοί είτε αισθητικοί ή ιδεολογικοί. Και τούτο, γιατί οι φοιτητές μοιάζουν ίσως μεταξύ τους περισσότερο κατά τη φύση της σχέσης που διατηρούν με αυτό που είναι και αυτό που κάνουν, ή καλύτερα με αυτό που λένε ότι κάνουν και ότι είναι. Εάν η συμπεριφορά στην οποία ο παρατηρητής αναγνωρίζει το φοιτητή είναι πριν απ' όλα συμβολική, δηλαδή πράξεις με τις οποίες ο φοιτητής μαρτυρεί στους άλλους και στον εαυτό του την ικανότητά του να είναι ο δημιουργός μιας πρωτότυπης εκδοχής του φοιτητή, αυτό συμβαίνει επειδή είναι καταδικασμένος από την προσωρινή και προπαρασκευαστική κατάστασή του να μην είναι παρά μόνο ό,τι προβλέπει πως θα γίνει, ή ακόμα να μην είναι παρά η πρόβλεψη ενός άλλου είναι.

Η προβλεψη αυτή δεν προκαθορίζει με τον ίδιο τρόπο τη συμβολική συμπεριφορά μέσα στην οποία πραγματοποιείται. Η θέληση, κάποτε επιβεβλημένη και μεθοδική, να πραγματοποιηθεί ως φοιτητής δεν προϋποθέτει τη γενική αποδοχή μιας εικόνας του ιδανικού φοιτητή, εφόσον η εικόνα που ο καθένας επιθυμεί να ενσαρκώσει μπορεί να περιορίζεται στην υποχρέωση να ενσαρκώσει απλώς μια εικόνα. Γιατί, το να θέλει κανείς να είναι, διαλεγώντας ο ίδιος αυτό που είναι, σημαίνει πριν απ' όλα να αρνηθεί ότι είναι αυτό που δε διάλεξε να είναι. Και πρώτη από τις αναγκαστικά πραγματικές ιδιότητες που αρνείται ή μεταμφιέζει είναι η ένταξή του σε μια κοινωνική τάξη. Οι φοιτητές αποφεύγουν συνήθως ακόμα και την απλή μνεία του επαγγέλματος των γονέων τους, όποια κι αν είναι. Η ένοχη αποσιώπηση, το σχεδόν ψέμα ή η σιφής άρνηση να το δηλώσει είναι οι διάφοροι τρόποι που χρησιμοποιεί ο φοιτητής για να απομακρύνει την ανυπόφορη ιδέα ότι κάποιος τόσο μη διαλεγμένος από τον ίδιο καθορισμός μπορεί να τον καθορίζει, αυτόν που είναι ολόκληρος απασχολημένος με το να διαλέξει ποιος είναι'. Η επιθυμία να δημιουργήσει τον εαυτό του, με δική του επιλογή, δεν τον οδηγεί ωστόσο σε μια ορισμένη συμπεριφορά, αλλά μόνο σε συμβολική χρήση της συμπεριφοράς, που στόχος της είναι να δείχνει ότι πρόκειται για επιλεγμένη συμπεριφορά. Έτσι, οι καταφάσεις και οι αρνήσεις, μέσα στις οποίες αδιάκριτα κινείται ο λόγος του φοιτητή όταν μιλάει για τους φοιτητές και για τον εαυτό του, γυρίζουν πάντα στο πρόβλημα του είναι, στο ερώτημα ποιος είναι.

(...)

Μόλις ένα ορισμένο πρότυπο συμπεριφοράς εμφανίζεται με συχνότητα που τη μετατρέπει σε κοινή και αγοραία (είτε πρόκειται για το παλτό με κουκούλα είτε για τη λατρεία του τάδε διάσημου μουσικού της τζαζ), τότε η συμπεριφορά εκείνη που αρνείται το πρότυπο αποκτάει τη δυνατότητα της διαφοροποίησης. Το να διακρίνεται κανείς ως φοιτητής σημαίνει στην πραγματικότητα να ξεχωρίζει από την ουσία του φοιτητή μέσα στην οποία εγκλωβίζει τους άλλους.

(...)

Η σχέση με κάθε καταναγκασμό οποιασδήποτε μορφής βιώνεται σύμφωνα με τη λογική της συμβολικής μεταμόρφωσης της ανάγκης σε ελευθερία. Η εμπειρία του χώρου και του χρόνου είναι τόσο εξωπραγματική, ακριβώς επειδή ο φοιτητής μεταφράζει συμβολικά τους εξαναγκασμούς, για να διαλέξει ποιος είναι. Ορισμένοι χώροι είναι είτε αποκλειστικά φοιτητικοί (όπως τα φοιτητικά εστιατόρια) είτε κυρίως φοιτητικοί (όπως ορισμένα καφενεία), δίχως όμως να πλησιάζουν κοινωνικά μεταξύ τους οι

μικρές ομάδες που συναντιώνται κάθε μέρα. Σε αντίθεση με τα λαικά καφενεία όπου στη συζήτηση συμμετέχουν όλοι οι «θαμώνες», η ενότητα στα φοιτητικά καφενεία υπάρχει μόνο στο κάθε τραπέζι, και τούτο γιατί πολλοί φοιτητές έρχονται κυρίως για να γευτούν το συμβολικό νόημα που έχει το καφενείο και η μοναχική εργασία στο καφενείο. Δίχως καθόλου να τοποθετούν τον εαυτό τους ή τους άλλους σ' ένα χώρο επικοινωνίας και συνεργασίας, το καφενείο (όπως η κινηματογραφική λέσχη ή η κάβα με ορχήστρα τζαζ) αποτελεί μέρος ενός μυθικού χώρου, όπου οι φοιτητές πηγαίνουν να συναντήσουν το αρχέτυπο του φοιτητή και όχι τόσο να συναντηθούν μεταξύ τους. Ακόμα και το «φοιτητικό δωμάτιο», χώρος επιβεβλημένος από οικονομικό εξαναγκασμό, προσφέρεται στο παιγνίδι των συμβολικών μεταμορφώσεων. Σε αντίθεση με το «δωμάτιο σε οικογένεια» ή στις εστίες, το φοιτητικό δωμάτιο εγγράφεται, ακόμα και για όσους παραπονοούνται για τα ελαττώματά του, σ' ένα λογοτεχνικό χώρο, όπου επιλέγονται τα ακραία χωρικά αντίθετα (υπόγειο ή σοφίτα) και μαρτυρεί, μέσα στην ίδια του τη φτώχεια, πόσα διακινδυνεύει κανείς με τη φοιτητική του ιδιότητα και ποιο είναι το τίμημα της ελευθερίας.

Οι φοιτητές ως προς το ένα σκέλος της συμπεριφοράς τους δεν εμπίπτουν στην τάξη προέλευσής τους, όπως επίσης δεν εμπίπτουν στη φοιτητική ιδιότητα και την πρακτική (που είναι πάντα στενά δεμένες με την προέλευσή τους), επειδή ως νεωσοί της ευφυΐας, περιγράφουν τον εαυτό τους σύμφωνα με τη σχέση επιλεγμένης ανεξαρτησίας που διατηρούν με την τάξη προέλευσής τους, την ιδιότητα και την πρακτική τους, και επειδή, ως επίδοξοι διανοούμενοι, προσπαθούν να ζουν αυτή τη σχέση σύμφωνα με τα πρότυπα της τάξης των διανοουμένων, πρότυπα προσαρμοσμένα στη λογική της κατάστασής τους. Θέλοντας να αποδειχτεί, από αντίθεση προς την πειθαρχία του λυκείου, υποκείμενο μιας αυτεξούσιας, ως προς την επιλογή της παιδείας, ο φοιτητής γίνεται το φάντασμα της κινηματογραφικής λέσχης, αγοράζει ηλεκτρόφωνο και δίσκους, διακοσμεί το δωμάτιό του με αντίγραφα πινάκων ζωγραφικής, ανακαλύπτει τη λογοτεχνική ή κινηματογραφική πρωτοπορία. Είτε πρόκειται για πολιτικές και λογοτεχνικές συζητήσεις ή για δανεισμούς βιβλίων και δίσκων, οι ανταλλαγές των φοιτητών δεν είναι ποτέ αρκετά πληροφορημένες, ώστε να μπορούμε να μιλήσουμε για αλληλεκπαίδευση. Φαίνεται ότι πετυχαίνουν τουλάχιστον την αναγνώριση των μορφωτικών αξιών. Ενδιάμεσοι και μεσολαβητές, οι ήδη μυημένοι μεγαλύτεροι στην ηλικία καθοδηγούν τους νεότερους στην υποχρεωτική συμμετοχή σε ένα μορφωτικό σίμπαν, που αλλιώς κινδύνευε να θεωρηθεί ότι ανήκει στους ενήλικες ή τους μανδρινούς.

Εφηβος και μαθητευόμενος, ο φοιτητής ψάχνει όσο κανείς άλλος για μεγάλα πρότυπα σκέψης και ζωής. Έτσι, είναι ιδιαίτερα ευαίσθητος στα ζωντανά παραδείγματα, που ως μέλλον διανοούμενος δεν μπορεί να ψάξει αλλού παρά στον κόσμο των διανοουμένων και συχνά στη μερίδα του κόσμου των διανοουμένων με την οποία τον φέρνει σε άμεση και συνεχή επαφή η καθημερινή του πρακτική, δηλαδή στο καθηγητικό σώμα. Η ομάδα που διακρίνεται για την επιθυμία της να ανυψωθεί σε καίριο της παιδείας ευνοεί, όπως είναι φυσικό, τη συμμετοχή στις μορφωτικές αξίες καθώς και στην αξία των μεταβιβαστών ή των ενσαρκωτών της. Συμβαίνει εκείνος ή ο άλλος «διδάσκαλος» που είναι καθηγητής τους να αντιπροσωπεύει την εικόνα γοήτρου του διανοούμενου που ο φοιτητής επιθυμεί να γίνει: δεν υπάρχει φοιτητική βιογραφία που να μην εμπεριέχει ένα «μεγάλο καθηγητή» και πάντοτε στο όνομα ενός δασκάλου ψηλού κύρους μπορεί κανείς να υφνείται τη ρουτίνα των απλών παιδαγωγών. Η διχοτόμηση της φαντασιακής εικόνας του καθηγητή επιτρέπει στο φοιτητή να ταυτιστεί με τις αξίες που ενσαρκώνει ο «καλός καθηγητής», παρά την απέχθειά του για τους τυραννικούς, ανιαρούς ή μεμφίμοιους καθηγητές. Ο καθηγητής μπορεί μάλιστα να εμφανίζεται σαν εγγυητής της νομιμότητας που έχει η ένταξη σε πεδία απομακρυσμένα από το σχολικό σύμπαν: μήπως δεν ενσαρκώνουν οι φοιτητές την «ιδιαιτέρη φύση» τους, με τη μακαριότητα που φυσικά συνοδεύει τέτοια τελειότητα, ακριβώς όταν υπηρετούν τους ίδιους πολιτικούς στόχους με τους δασκάλους τους;

(...)

Ακριβώς επειδή ορισμένοι φοιτητές παίζουν με την αμφισβήτηση (είτε με τις απόψεις είτε με την επιφανειακή συμπεριφορά τους) της αποτελεσματικότητας της σχολικής πράξης, ακριβώς επειδή θέλουν να αποδείξουν στον εαυτό τους ότι η εκπαίδευση και η διδασκαλία δεν επηρεάζει πια τίποτα και κανένα, γι' αυτό ξεχνάμε ότι η εκπαίδευση πετυχαίνει σε μεγάλο βαθμό να προκαλέσει στους διδασκόμενους τη ζήτηση των προϊόντων που εκείνη μεταβιβάζει και αυτοί «αμφισβητούν». Ο καθηγητής έχει πράγματι πάντοτε καθήκον να δημιουργεί τη ροπή προς την κατανάλωση της γνώσης, συγχρόνως με την προσφορά της ικανοποίησής της. Ίσως στη γαλλική πανεπιστημιακή παράδοση, η δράση της εκπαίδευσης πάνω στην αγορά των μορφωτικών αγαθών είναι όσο ποιθενά αλλού φανερό. Οι χαρισματικοί καθηγητές αποτελούν διαρκή παρότρυνση προς περαιωμένη κατανάλωση: η επίδειξη δεξιοτεχνίας, το παιγνίδι των εγκωμιαστικών υπαινιγμών και των επιτιμητικών αποσιωπήσεων αρκούν για να προσανατολίσουν, καμιά φορά με τρόπο αποφα-

σιωπικό, την πρακτική του φοιτητή. Παρατηρείται συχνά, όχι δίχως ειρωνεία, ότι αρκετοί φοιτητές πίστεψαν τον εαυτό τους «φιλόσοφο», επειδή είχαν έναν καθηγητή φιλοσοφίας με μεγάλο γόητρο. Παρατηρείται όμως πολύ σπανιότερα να απλώνεται η επίδραση των καθηγητών και σε τομείς που δεν έχουν σχέση με τη διδασκαλία².

Προϊόντα και οι δύο του συστήματος, ο φοιτητής και ο καθηγητής εκφράζουν τη λογική του. Ο φοιτητής δε συμμετέχει ούτε στο ελάχιστο ώστε να προσανατολίσει την «παραγωγή» ή τη μετάδοση της γνώσης. Ο καθηγητής δε συμβουλευέται ποτέ (ή σχεδόν ποτέ) το φοιτητή για τις ανάγκες του, και όταν προσπαθήσει να το κάνει συναντάει μαζικά την παθητικότητα ή την έκπληξη του φοιτητή, που τον διακατέχει η δίψα αδιαφοροποίητης απορρόφησης γνώσεων, περιμένει ακριβώς από τον καθηγητή να υποδείξει τι είναι πρωτεύον και να επιλέξει να ικανοποιήσει τις ανάγκες εκείνες των φοιτητών που ο ίδιος δημιούργησε με το να διαλέξει να τις ικανοποιήσει. Ο καθηγητής λοιπόν έχει την πρωτοβουλία σε όλα. Αυτός κανονίζει τα προγράμματα, το περιεχόμενο των μαθημάτων, των εργασιών, της βιβλιογραφίας, αυτός είναι ακόμα υπεύθυνος για την ποσότητα θεαματικής ιδιαιτερότητας που μπορεί ακίνδυνα να περιληφθεί στη σχολική μηχανή. Η έρευνα πάνω στην κατανάλωση μπορεί σήμερα να εξισωθεί με την έρευνα πάνω στην παραγωγή των μορφωτικών αγαθών. Για να ξέρουμε τι καταναλώνει ο φοιτητής (και κατ' αναλογία ο μαθητής λυκείου), αρκεί (περίπου) να ξέρουμε τι παράγει η εκπαίδευση. Οι βιβλιοπώλες των μικρών πόλεων το ξέρουν πολύ καλά και προτού κάνουν προμήθειές βιβλίων του Μαρξ περισσότερο και λιγότερο του Νίτσε, περιμένουν να φανούν οι προτιμήσεις του καινούριου καθηγητή φιλοσοφίας. Ο καθηγητής παίζει πράγματι πρωταγωνιστικό ρόλο στη σχολική καθιέρωση των νεωτερισμών: είτε πρόκειται για τον Χάιντεγκερ, για τη σημασία του Σαρτρ ή για την κυβερνητική, την ευθανασία ή τον Μωριάκ, οι καθηγητές θεσπίζουν (για τους σαφάντα ενιαύσιους φοιτητές τους) τις ευγενείς μορφωτικές ανάγκες και υποβάλλουν την ιδέα ποιες δεν είναι αρκετά ευγενείς.

Δεν πρέπει λοιπόν να μας εκπλήσσει, ότι μέσα σ' αυτές τις συνθήκες ο σχολικός μηχανισμός καταφέρνει να παράγει κάθε χρονιά ένα σύνολο καταναλωτών έντονα ομοιόμορφων. Για να πειστεί κανείς, αρκεί να σκεφτεί τη μορφωτική ορθοδοξία που μαρτυρούν τα προϊόντα βιτρίνας που είναι οι αριστούχοι των εθνικών εξετάσεων με κλειστό αριθμό για ορισμένες σχολές. Το 1963 στα δεκαοχτώ πρώτα βραβεία (από τους οποίους δεκαπέντε ήταν γιοι και κόρες ανώτερων στελεχών ή ελεύθερων επαγγελματιών και τρεις γιοι εμπόρων), δεκατρείς έλεγαν πως θα κατευθυνθούν

προς τη διδασκαλία ή την έρευνα, μαρτυρώντας έτσι την αναγνώριση του Πανεπιστημίου που τους αναγνώρισε. Όλοι στον ελεύθερο χρόνο προτιμούσαν το διάβασμα ως την καλύτερη διασκέδαση και οι αναγνωστικές τους προτιμήσεις περιορίζονταν στο στενό κύκλο της αναγνωρισμένης πρωτοπορίας: Καμύ, Μαλω, Βαλερύ, Κάφκα, Προυστ. Έντεκα έλεγαν ότι απορροπτουν με αγανακτηση την ιδέα ότι ο τραγουδιστής Τζόνυ Χαλντνι αντιπροσωπευει τη νέα γενιά και έβαζαν πρώτη την Ελλάδα ανάμεσα στις χώρες όπου επιθυμούσαν να ταξιδέψουν. Έτσι, κάθε χρόνο οι νέοι αριστοίχοι προβάλλουν στα σχέδιά τους για το μέλλον τις ίδιες αρετές που περιέχουν οι νεκρολογίες διασημοτήτων. Διακρίνοντας στα πρώτα βραβεία της φιλοσοφίας, της γαλλικής-γλώσσας και των αρχαίων γλωσσών, την τελειότερη πραγμάτωση των αξιών που καλλιεργεί η κλασική εκπαίδευση, μπορούμε να διαμορφώσουμε τον ιδεατό τύπο του *homo academicus* στη νεανική εκδοχή του: απόγονος γονέων και παπύδων εκπαιδευτικών, το πρώτο βραβείο φιλοσοφίας του 1964 σκοπεύει να τελειώσει μία από τις δύο ανώτατες σχολές της χώρας με το ψηλότερο κύρος και γόητρο, να αποκτήσει υφηγεσία (*agrégation*) και να γίνει καθηγητής φιλοσοφίας. Ενώ το πρώτο βραβείο λατινικών «είχε διαβάσει όλη τη γαλλική λογοτεχνία στην ηλικία των δεκαπέντε ετών και δύο μηνών», είναι «έντονα ατομικιστής», με «εντυπωσιακή πρόωρη διανοητική ανάπτυξη» και διστάζει μόνο ανάμεσα στην έρευνα και τη διδασκαλία (από συνεντεύξεις στον ημερήσιο τύπο, τον Ιούνιο του 1964).

Πρόκειται βέβαια για ακραία παραδείγματα, μήπως όμως άραγε είναι αναπόφευκτο ο θεσμός ο οπλισμένος με τέτοια μέσα μετάδοσης να μεταδίδει οπωσδήποτε κάτι, ακόμα κι αν αυτό το κάτι είναι διαφορετικό από ό,τι θέλει ή νομίζει πως μεταδίδει; Πράγματι, παρά τα φαινόμενα, το Πανεπιστήμιο απευθύνει το κήρυγμά του στους ήδη προσηλυτισμένους: δεδομένου ότι ο έσχατος ρόλος του είναι να πετύχει την ένταξη των ατόμων στις αξίες της παιδείας, δεν του χρειάζεται να καταπιέζει και να τιμωρεί, εφόσον η πελατεία του χαρακτηρίζεται από τη λίγο ή πολύ ομολογημένη επιθυμία της να μπει στην τάξη των διανοουμένων. Η είσοδος όμως στη διανόηση δεν είναι ορθολογικό και εκλογικευμένο σχέδιο παρά μόνο για μια μικρή μερίδα των φοιτητών. Άρα, ποια μπορεί να είναι η επίπτωση αυτής της πλασματικής και ερασιτεχνικής εμπειρίας της ιδιότητας του διανοούμενου, που βιώνουν για χρόνια όλοι οι φοιτητές, ακόμα και εκείνοι που δε θα γίνουν διανοούμενοι;

Η συλλογική κακή πίστη, χάρη στην οποία ορισμένοι φοιτητές καταφέρνουν να μεταμφιέζουν κρύβοντας από τα ίδια τους τα μάτια την αλήθεια της εργασίας τους στο παρόν, με σκοπό να μεταμφιέσουν το μέλλον

για το οποίο ετοιμάζει το παρόν αυτό, είναι η πρώτη μορφή του δόλου της πανεπιστημιακής λογικής. Η συμβολική άσκηση του διανοητικού επαγγέλματος, η πραγματοποίηση με τη μορφή του «μιμητικού παιγνιδιού» (όπως λέει ο Ζαν Σατώ³ για το παιδί), των δραστηριοτήτων του ολοκληρωμένου διανοούμενου, αποτελούν με ορισμένες προϋποθέσεις και για κάποιες κατηγορίες φοιτητών, προϋπόθεση για την ενσωμάτωσή τους στις αξίες που είναι κυρίαρχες στον κόσμο των διανοούμενων. Μιμούμενος το φοιτητή μιας άλλης εποχής, ο φοιτητής θεωρητικών σχολών ή φιλοσοφίας μπορεί ακόμα σήμερα να ζει τη φοιτητική του ζωή σαν μυσταγωγικό αναχωρητισμό, που προετοιμάζει για μια ζωή αποκλειστικά διανοητική, και ίσως πρέπει (ή έπρεπε ως τώρα) να είναι πράγματι έτσι. Η μάθηση δεν αντιμετωπίζεται ως απλό μέσο, αλλά σαν αυτοσκοπός. Με την αυτονόμηση του παρόντος των σπουδών, που προϋποθέτει όμως το τμήμα αυτής της διπλής άρνησης, το διαχωρισμό των *terminus a quo* από το *terminus ad quem*, μπορεί να δώσει την αυταπάτη στο άτομο ότι ζει πλήρως το διανοητικό προορισμό. Οπότε η εκμάθηση του παιγνιδιού και του διπλού παιγνιδιού με τους κοινωνικούς καθορισμούς μοιάζει καλή επαγγελματική προετοιμασία, εφόσον εξασφαλίζει την εκμάθηση των τεχνικών μέσα από τις οποίες ο διανοούμενος θα αποκτήσει την εμπειρία της πλασματικής ή της πραγματικής *reischwebende Intelligenz*⁴.

Μήπως η αυταπάτη αυτή καλλιεργείται και από την ίδια την πλασματική διάσταση της πανεπιστημιακής πρακτικής; Ακόμα και οι κυρώσεις και τα συγκεκριμένα καθήκοντα εξασθενούν και αμβλύνονται. Μέσα από τη σιωπηρή συνενοχή ανάμεσα στους φοιτητές και τους καθηγητές, η πανεπιστημιακή πειθαρχία ούτε επιβάλλεται από τους καθηγητές ούτε την υφίστανται οι φοιτητές ως επιτακτική και ανελέητη. Η αποτυχία δεν παίρνει ποτέ, ακόμα και όταν βιώνεται σαν δράμα, τη σοβαρότητα της υποτιμητικής απόλυσης. Από την ίδια τη φύση της αυστηρότερης κύρωσης που επιφέρουν, οι εξετάσεις είναι ίσως πλησιέστερες στο παιγνίδι από ό,τι στην εργασία. Ξέρουμε όμως, ότι μέσα στην αγωνία του να είναι κάτι ή κάποιος, ο φοιτητής κλίνει προς το διαρκές ερωτηματικό: ποιος είναι; Ξέρουμε ακόμα ότι σφραγισμένοι από το πνεύμα της ουσίας που διακατέχει το θεσμό τον επιφορτισμένο να διαμορφώνει αδιαμφισβήτητες ιεραρχίες, οι καθηγητές αισθάνονται ακόμα πιο δικαιωμένοι να κρίνουν τους φοιτητές γι' αυτό που είναι, εφόσον την παραγωγή τους, γραπτά εξετάσεων ή εργασίες, την αντιλαμβάνονται όχι ως παραγωγή, αλλά σαν άσκηση, πλασματικό «πράττειν», που μόνο στόχο του έχει να αποδείξει τις εγγενείς και οριστικές, δηλαδή ουσιώδεις ικανότητες. Εάν όμως τα ξέρουμε αυτά, τότε καταλαβαίνουμε γιατί ο φοιτητής είναι καταδικα-

σμένος να ψάχνει, μέσα στην αξία που η κρίση του σχολείου αποδίδει στα «έργα» του, το μόνο αναμφισβήτητο σημάδι ότι ανήκει στους εκλεκτούς. Οι καθηγητές και οι φοιτητές μπορεί να καταλαβαίνουν την πλασματική διαίτη των σχολικών ασκήσεων και κυρώσεων ή ακόμα και να τις εφωνεύονται, δίχως όμως να πάρουν να βλέπουν μέσα στις ασκήσεις αυτές τις δραματικές αξίες της προσωπικής σωτηρίας. Η φιλοσοφική έκθεση ιδεών γίνεται από όλους αντιληπτή σαν πρόσχημα, αλλά πρόσχημα για την εκτίμηση των γενικών ανθρώπινων ικανοτήτων ή έστω του πανεπιστημιακού ανθρώπου, που υπάρχει σε όλους τους ανθρώπους στις κοινωνίες μας και που οι πανεπιστημιακοί δεν είναι οι μόνοι που τον θεωρούν το πρότυπο του ανθρώπου. Το σχολικό σύμπαν θυμίζει με περισσότερα χαρακτηριστικά του τον κόσμο του παιγνιδιού, κόσμο εφαρμογής κανόνων που δεν ισχύουν παρά για τους παίκτες, περιορισμένο και οριοθετημένο στο χώρο και το χρόνο, έξω από τον πραγματικό κόσμο, όπου βαρύνουν οι πολλαπλοί καθορισμοί. Και τούτο συμβαίνει, γιατί περισσότερο από κάθε άλλο παιγνίδι προτείνει ή επιβάλλει στους παίκτες να παίζουν στα σοβαρά, καθώς τους κάνει να πιστεύουν ότι αντικείμενο του παιγνιδιού είναι το ίδιο τους το είναι.

Άλλωστε, μήπως η αμφισβήτηση του Πανεπιστημίου και της πανεπιστημιακής παιδείας δεν υπακούει κι αυτή στο κατεξοχήν πανεπιστημιακό πρότυπο, της συνένοχης και πλασματικής αμφισβήτησης, της *disputatio de quolibet* και της *disputatio de omni re scibili*, ασκήσεις εξαιρετικά τυποποιημένες, με τις οποίες το σχολείο καταπιέζοντας διδάσκει την άσκηση της διανοητικής ελευθερίας; Βλέπουμε πράγματι ότι η ανταρσία εναντίον του σχολικού συστήματος και η φυγή προς ετερόδοξους ενθουσιασμούς αποτελούν και οι δύο εφαρμογές, μέσα από πλάγιους δρόμους, των τελικών στόχων που ακολουθεί το Πανεπιστήμιο. Προκαλώντας ακόμα και άθελά του την επαναστατημένη ένταξη σε μια «αντιπαιδεία», που θεωρείται πιο ζωντανή ή πιο αληθινή, ο καθηγητής ακόμα και ο πιο παραδοσιακός πετυχαίνει δίχως να το επιδιώκει τον αντικειμενικό του σκοπό: να κάνει τους νεοφώτιστους να λατρεύουν την παιδεία και όχι να λατρεύουν τον πανεπιστημιακό, που καθήκον του είναι να οργανώνει μόνο τη λατρεία της παιδείας. Με λίγα λόγια, ύστατος δόλος της σχολικής λογικής: ο καταναγκασμός παγιδεύει τους πιο ανυπότακτους στην αποδοχή των αξιών που πλασματικά αρνούνται όσα εξυπηρετεί ο καταναγκασμός. Η πιο ιδιότυπη φαινομενικά και έξω από τους κανόνες συμπεριφορά συχνά είναι απλώς υπακοή σε πρότυπα παραδοσιακά έξω από το παραδοσιακό πλαίσιο εφαρμογής τους, και οι ελεύθεροι σκοπευτές της παιδείας δεν είναι παρά καλοί μαθητές που κάνουν σκασιαρχείο. Το

πάθος για τα γονέστερν θα ήταν άραγε το ίδιο, αν δεν εμφανιζόταν σαν το φαρ-γυνέστ της παιδείας; Ο υπεύθυνος της πανεπιστημιακής λέσχης ακούει συχνά παρεμβάσεις και διαλέξεις που ο καθηγητής φιλοσοφίας προσπαθεί καθημερινά, συχνά δίχως αποτέλεσμα, να προκαλέσει στους φοιτητές του. Έτσι, η εξέγερση ενάντια στον εξωτερικό καταναγκασμό του κανόνα είναι ένας από τους τρόπους με τους οποίους πραγματοποιείται η εσωτερίκευση των αξιών που επιβάλλει ο κανόνας. Όπως συμβαίνει και στο φρουδικό μύθο, με το φόνο του πατέρα αρχίζει η βασιλεία του ενδοπροβαλλόμενου πατέρα.

Μάλλον δεν πρέπει να μας εκπλήσσει το γεγονός ότι οι φοιτητές θεωρητικών σχολών στο Παρίσι παρουσιάζουν μια εικόνα του ιδεατού τύπου, ολοκληρωμένη και γελοιογραφική συγχρόνως, του φοιτητή σαν νεόφυτου διανοούμενου, που θα αποδείξει την αυτονομία του ως διανοούμενος, ασκούμενος στο παιγνίδι που κάνει την τέχνη της διάζευξης των προσδοκιών τον κατεξοχήν τρόπο άσκησης της διανοητικής ελευθερίας.

Στο Παρίσι εμφανίζεται συχνότερα από αλλού η άρνηση των φοιτητών να αφήσουν να διαφανεί η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στις πολιτικές τους απόψεις. Παρά το γεγονός ότι τα πανεπιστήμια του Παρισιού έχουν το μεγαλύτερο ποσοστό φοιτητών από αστική προέλευση, το ποσοστό των φοιτητών που δηλώνουν ότι ανήκουν στην αριστερά είναι πολύ ψηλότερο από όσο στην επαρχία, όπου αντίθετα οι αριστερές απόψεις είναι στενά δεμένες με την καταγωγή από μη προνομιούχες τάξεις. Στο Παρίσι επίσης συμβαίνει οι περισσότεροι φοιτητές, που δηλώνουν ότι ανήκουν στην αριστερά, να αρνούνται ότι ανήκουν σε ένα από τα αριστερά κόμματα. Όσο για εκείνους που για να ορίσουν την πολιτική τους τοποθέτηση χρειάζονται να συνθέσουν πρωτότυπες επωνυμίες, όπως «ανανεωτικός τροτσισμός», «εποικοδομητικός αναρχισμός», «επαναστατικός νεοκομμουνισμός», είναι παρισινοί κατά τα δύο τρίτα. Γενικότερα, στις αισθητικές επιλογές τους, που συνήθως κλίνουν προς την πρωτοπορία, ή στις πολιτικές επιλογές τους, συχνά εξτρεμιστικές, οι παρισινοί φοιτητές είναι και θέλουν να είναι σε ρήξη. Εντάσσονται και θέλουν να εντάσσονται στο αντίθετο ρεύμα, υπακούοντας στον κονφορμισμό του αντικονφορμισμού. Και τούτο, γιατί οι αξίες του ερασιτεχνισμού και της άνευσης στη χρήση σπάνιων μορφωτικών αγαθών, που οι αστοί φοιτητές εισάγουν στο φοιτητικό περιβάλλον, όπου και επιβάλλονται (κυρίως στο Παρίσι) στο σύνολο των φοιτητών, είναι σε αρμονία με τις αξίες που περιέχει το διανοητικό ιδανικό της ευφυϊας δίχως προέλευση και δίχως ρίζες.

Για τούτο, οι φοιτητές αυτοί έχουν περισσότερο από όλους τους άλλους την τάση να συγχέουν τη συμβολική ρήξη της εφηβείας με τη διανοητική ολοκλήρωση. Έτσι, πολλές φοιτήτριες, που πλήθος επιλογές τους παραμένουν καθορισμένες από τα πιο παραδοσιακά πρότυπα, αποχτούν την εικόνα που αποδίδουν στην ελεύθερη διανοουμένη με το να παραβιάζουν τους παραδοσιακούς κανόνες σεξουαλικής συμπεριφοράς. Το ψηλό συμβολικό κέρδος τέτοιου είδους απελευθερώσεων διακρίνεται από την υποπονημένη αρνητική φωτογραφία που αποτελεί η συμπεριφορά. «Η αξία της παρθενίας αντικαθίσταται από άλλο κερδ πρότυπο, την ανάγκη να απωλεστεί οπωσδήποτε η παρθενία».

Αλλωστε, η γοητεία ορισμένων πολιτικών απόψεων οφείλεται ακριβώς, ως ένα βαθμό, στο ότι επιτρέπουν τη συμβολική ρήξη με το οικογενειακό περιβάλλον με το λιγότερο δαπανηρό και συγχρόνως με τον πιο σκανδαλώδη τρόπο. Το καθαρά διανοητικό παιγνίδι να παίζεις απόσταση από κάθε περιορισμό, είτε από την κοινωνική προέλευση είτε από το επαγγελματικό σου μέλλον και από τις σπουδές που το προετοιμάζουν, απαιτεί και καλλιεργεί το παιγνίδι της μεταμφίεσης για τη μεταμφίεση.

Όσο έντονα αποσιωπούνται οι διαφορές που οφείλονται στην κοινωνική προέλευση, τόσο εξίσου έντονα εκφράζονται και προβάλλονται οι διαφορές απόψεων και προτιμήσεων που ο φοιτητής επιλέγει να προβάλλει. Υπάρχουν λίγες κοινωνίες, όπου οι αιρέσεις αντιτίθενται, δημιουργούνται και διαλύονται τόσο γρήγορα και μέσα από τόσο περίπλοκους μηχανισμούς. Υπάρχουν λίγες ομάδες, όπου το παιγνίδι της πολεμικής κινητοποιεί τόση ενέργεια και τόσο πάθος. Έτσι, η μειοψηφία μιας ομάδας μπορεί να αντιτίθεται στην πλειοψηφία της ίδιας ομάδας, δίχως ωστόσο να συμμαχεί με τις θέσεις της πλειοψηφίας μιας μεγαλύτερης ομάδας, μέσα στην οποία εκείνοι που αντιτίθενται είναι επίσης μειοψηφία⁸.

Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι φοιτητές δε συμμετέχουν παρά μόνο από μακριά σ' αυτές τις αντιθέσεις και συνήθως δύσκολα δέχονται να δηλώσουν ότι συμμετέχουν, οι πολιτικές ιδέες ή οι αισθητικές αξίες που αντιπαρατίθενται και για τις οποίες οι φοιτητές διαφωνούν σε απελεύστες συζητήσεις υπακούουν στην ίδια λογική. Η επιθυμία διάκρισης μπορεί να εκφραστεί τόσο στο πεδίο της πολιτικής, όσο της φιλοσοφίας ή της αισθητικής: ο ένας τροτσκισμός αντιπαρατίθεται στον άλλο εξίσου αλλά διαφορετικά από ό,τι αντιπαρατίθεται στο μαοϊσμό, ενώ οι θαυμαστές του παλιού Αντονιόνι αντιπαρατίθενται στους οπαδούς του πρόσφατου Αντονιόνι και μολονότι συμφωνούν και οι δύο εναντίον του Μπέργκμαν, τον πολεμούν με διαφορετικές απόψεις. Είναι αλήθεια ότι η διεκδίκηση της διαφοράς προϋποθέτει τη συναίνεση πάνω στα όρια

μέσα στα οποία παίζεται το παιγνίδι της διάκρισης και στην ανάγκη να παίζεται μέσα σ' αυτά τα όρια. Καθώς όμως είναι δύσκολο να βρεθούν πραγματικές διαφορές δίχως να βγει κανείς από τα όρια της *συναίνεσης*, οι αντιθέσεις κινδυνεύουν πάντα να είναι πλασματικές ή τυποποιημένες και καταδικάζουν να μη συζητιέται ποτέ το ουσιαστικό, γιατί πρέπει να υπάρχει συμφωνία πάνω στο ουσιαστικό για να γίνει συζήτηση.

(...)

Η άμεση πίεση που ασκεί το φοιτητικό περιβάλλον δεν αρκεί για να εξηγήσει ούτε την ισχύ της *συναίνεσης* ούτε την προτίμηση προς τις δευτερεύουσες διαφωνίες μέσα στα όρια της *συναίνεσης*, εφόσον όπως είδαμε οι φοιτητές, στο Παρίσι ειδικά, έχουν τη λιγότερη συνοχή. Τα ιδεολογικά παιγνίδια είναι ίσως μόνο μία από τις εκδοχές μιας ολόκληρης συμπεριφοράς απέναντι στις σπουδές και τη διανοητική ζωή που φυσιολογικά επιτρέπει η κοινωνική θέση του προνομιούχου. Επειδή δε διακρίνει η κοινωνιολογική έρευνα καθαρά τις συνθήκες ύπαρξης και τις συνθήκες εργασίας, αγνοούμε συχνά ότι οι συνθήκες ζωής των παρισινών φοιτητών είναι σαφώς καλύτερες από ό,τι των επαρχιωτών φοιτητών. Στο Παρίσι, το ποσοστό των φοιτητών που προέρχονται από τις προνομιούχες κοινωνικές τάξεις είναι το ψηλότερο. Ψηλότερα είναι επίσης τα ποσοστά των φοιτητών που κατοικούν με την οικογένειά τους και όσων τα έσοδα προέρχονται από την οικογένεια, άλλωστε στο Παρίσι βρίσκεται το μικρότερο ποσοστό εργαζόμενων φοιτητών. Γνωρίζουμε ότι τα μορφωτικά προνόμια, που πάντοτε συνδέονται με την αστική προέλευση, πολλαπλασιάζονται όταν το άτομο κατοικεί στην πρωτεύουσα. Άρα, καταλαβαίνουμε πώς και γιατί, διαθέτοντας όλα συγχρόνως τα προνόμια, οι αστοί φοιτητές του Παρισιού μπορούν να επιδεικνύουν περισσότερο από κάθε άλλον τη μεγάλη άνεση, αλλά και τη συμβολική απάρνηση των σπουδών, στην οποία αναγνωρίζεται διανοητική ανωτερότητα. Κλίνουν επίσης περισσότερο από κάθε άλλον προς την πολιτική τόλμη που τους προσφέρει την ικανοποίηση της ένταξης στη διανοητική συναίνεση, η οποία φαινομενικά αξίζει ακόμα περισσότερο επειδή είναι εμπρόθετη.

Ωστόσο, οι πιο σημαντικές διαφορές, τουλάχιστον στο πεδίο των βαθύτερων στάσεων, σχετίζονται ίσως με τη φύση της σχέσης που οι παρισινοί και οι επαρχιώτες διατηρούν με το σχολικό θεσμό, το σώμα των καθηγητών και με τη διανόηση. Καθώς βρίσκονται πολύ κοντύτερα στην εστία των διανοητικών αξιών, οι παρισινοί φοιτητές υφίστανται πολύ εντονότερα την έλξη της. Η γειτνίαση με τους κύκλους των λογίων και η γνώση των αποχρώσεων που τους διαφοροποιούν, αποχρώσεις που είναι

ικανοί να διακρίνουν μόνο οι μνημένοι σε πρώτο πρόσωπο ή δι' αντιπροσωπού, ή καλύτερα μόνο όσοι από τη γέννησή τους ανήκουν στη μικρή ή μεγάλη οικογένεια των διανουμένων, κοντολογίς όσοι διαθέτουν ένα ολοκληρω κεφαλαιο πληροφοριών, που δεν αποχτάται παρά μόνο με τη συχνή παρακολούθηση σεμιναρίων, διαλέξεων, δημόσιων συζητήσεων ή συγκινητώσεων, παρά μόνο με την ανάγνωση των νεωτεριστικών περιοδικών ή με τη συμμετοχή σε μικροομάδες όπου πάντοτε συχνάζει κάποιος πληροφορημένος μεσάζων, όλα τούτα δίνουν στις μεγάλες θεωρητικές διαφωνίες μια γεύση φλυαρίας και δημιουργούν οικειότητα που είναι αφενός αποδεικτική της ιδιότητας του ιεροφάντη και αφετέρου απομυθευτική, ακριβώς ανάλογη με την οικειότητα που επιτρέπει στο λαουτζικό της Ρώμης την ασεβή συζήτηση πάνω στα αξιοσέβαστα μυστικά του Βουλευτηρίου.

Επιπλέον, η εξάρτηση από την πανεπιστημιακή κηδεμονία είναι μεγαλύτερη στην επαρχία παρά στο Παρίσι. Και ενώ η πληθώρα των καθηγητών δίνει τα μέσα στον παριινό φοιτητή να σχετικοποιεί το κύρος (αν όχι την εξουσία) του κάθε καθηγητή, ή ενώ η ποικιλία του κόσμου της διανόησης του δίνει τα μέσα να σχετικοποιεί το καθηγητικό κύρος, ο επαρχιώτης φοιτητής είναι καταδικασμένος στο Πανεπιστήμιο και τον πανεπιστημιακό που βασιλεύει ως άρχων της ειδικότητάς του. Καθώς μάλιστα ο επαρχιώτης φοιτητής είναι περισσότερο δέσμιος των σχολικών καταναγκασμών, έχει πολύ λιγότερο την τάση να ζει τις σπουδές του σαν διανοητική περιπέτεια.

Όλα προδιαθέτουν λοιπόν τους παριινούς φοιτητές φιλολογικών σπουδών να μπουν στο παιγνίδι του φιλολογικού Παρισιού. Καθώς οφείλουν στη διαπαιδαγώγησή τους ολόκληρο ρητορικό οπλοστάσιο και κλίση προς τις ιδέες, νιώθουν ακόμα περισσότερο δικαιωμένοι να παρεμβαίνουν στους ιδεολογικούς διαλόγους της εποχής και από το γεγονός ότι καλούνται αντικειμενικά σ' αυτό ως το επιλεγμένο κοινό που οι διάφοροι κύκλοι διεκδικούν. Όταν όμως παρεμβαίνουν, όπως π.χ. σήμερα για το θέμα της κρίσης της εκπαίδευσης, έχουν την τάση να συμβάλλουν στο δημόσιο διάλογο με τις μεγάλες τους φιλοδοξίες και τα μικρά τους δράματα, δίνοντας μια διάσταση παγκοσμιότητας στην εμπειρία τους, που τη ζουν και τη σκέφτονται σαν παγκόσμια, γιατί τη ζουν και τη σκέφτονται με όρους παγκοσμιότητας. Καθώς σπουδάζουν φιλολογία, φιλοσοφία ή κοινωνικές επιστήμες, το σύνορο ανάμεσα στην αποφθεγματική φλυαρία και τον επιστημονικό διάλογο είναι ασαφέστερο από αλλού, επειδή η γνώση που αποκτιέται «έξ άκοής» έχει λιγότερες πιθανότητες να γίνεται αντιληπτή ως γνώση.

Έτσι, οι φοιτητές αυτών των ειδικοτήτων μετατρέπουν τις αυταπάτες του αρχαρίου σε αρχές ενός προβληματισμού για την εκπαίδευση και μάλιστα αρχές με τη φιλοδοξία παγκοσμιότητας. Ενδέχεται επίσης να αποτελούν τα ιδεολογικά αυτά παιγνίδια έναν από τους τρόπους για να ξεπεραστεί η εμπειρία της αγωνίας και της δυστυχίας της φοιτητικής ιδιότητας. Η διεκδίκηση της πρωτοτυπίας με κάθε θυσία έχει ίσως ζωτικό ρόλο για τον παρισινό φοιτητή που βρίσκεται σε συνθήκες εργασίας ιδιαίτερα δύσκολες και νιώθει κάθε στιγμή την ανησυχία που του προκαλεί η επαφή με το πλήθος των άγνωστων ανταγωνιστών. Δεν αποκλείεται, οι εμπειρίες που ομολογούνται ευκολότερα, όπως τα συναισθήματα της εκμηδένισης και της απομόνωσης, να εκφράζουν «μεταθέτοντάς» την τη θεμελιώδη αγωνία του φοιτητή: καταδικασμένος όπως είναι να αναρωτιέται συνεχώς ποιος είναι και τι αξίζει και μην έχοντας άλλο δείγμα της καταξίωσής του από τη σχολική επιτυχία, αισθάνεται ότι θίγεται στο ίδιο του το είναι από την αποτυχία και από την ανωνυμία.

Όπως οι προσπάθειες και οι πονηριές για να γίνει αντικείμενο προσοχής από τον καθηγητή («να κάνει καλή εντύπωση») ή το αντίθετό τους, η κοροϊδία και η κακολογία, έτσι και οι ιδεολογικές συζητήσεις ανήκουν στα μέσα με τα οποία προσπαθεί ο φοιτητής να ξεφύγει από αυτή την περίπου-εμπειρία της εγκατάλειψης.

Το γεγονός ότι ο μύθος του αυτοδίδακτου, αριστοκρατική ουτοπία χαρακτηριστική των μικρών ομάδων από εκλεκτούς που εννοούν να καθορίζουν μόνοι τους τους στόχους της δραστηριότητάς τους, έχει αποχτήσει πρόσφατα τεράστια επιτυχία, είναι πολύ πιθανό να οφείλεται στα ακόλουθα. Η ιδεολογία αυτή έρχεται ίσως να ικανοποιήσει τις βαθύτερες και τις πιο ανομολόγητες προσδοκίες των παρισινών και αστών φοιτητών θεωρητικών σχολών, με το να κηρύσσει τη διαρκή γιορτή. Με τη γιορτή, η κάθε ομάδα επιβεβαιώνει τη συνοχή της, εντείνοντας πλασματικά τις συμβολικές ανταλλαγές. Επίσης απολαμβάνει πληρέστερα τα αγαθά της ενσωμάτωσης με το να εμφανίζεται στα ίδια της τα μάτια σαν το θέαμα της ενσωματωμένης ομάδας, δίχως αυτό το παιγνίδι της ενσωμάτωσης να έχει άλλο στόχο από την ισχυροποίηση της ενσωμάτωσης².

Είναι δύσκολο να διαπιστώσει κανείς τι είναι εκείνο που διαφεύγει και τι εκείνο που ενώνει τους φοιτητές, είναι δύσκολο να διακρίνει το ποσοστό του παιγνιδιού και το ποσοστό της σοβαρότητας στις εντάξεις τους, τις πεποιθήσεις και τις ασκήσεις τους, και τούτο γιατί οι ιδεολογίες και οι εικόνες που δημιουργεί η παραδοσιακή σχέση με την παιδεία καταδικάζουν την πανεπιστημιακή πρακτική, καθηγητική και φοιτητική, να μην αντιλαμβάνεται το πραγματικό παρά μόνο έμμεσα και συμβολικά,

δηλαδή μέσα από το πέλλο της ρητορικής απταλίας. Για να κατανοήσει κανείς το πρότυπο της σχέσης που ενώνει τις ιδεολογίες με το αντικειμενικό νοήμα της συμπεριφοράς, πρέπει επομένως να αναλύσει την παραδειγματική περίπτωση που συνδυάζει συγχρόνως την παραδοσιακή στάση απέναντι στην παιδεία (αυτήν που καλλιεργούν και διαιωνίζουν οι φιλολογικές σπουδές), την έντονη επαφή με τον κόσμο της διενόησης, που εννοεί η παρισινή κατοικία, και την ακίνδυνη ελευθερία, που επιτρέπει η πλούσια κοινωνική προέλευση. Η αντίληψη που έχει για τον εαυτό του ο φοιτητής, ο οποίος συνδυάζει το σύνολο αυτών των χαρακτηριστικών, δηλαδή σχηματικά ο παρισινός φοιτητής φιλολογίας γιος διανοούμενου, αν οριοθετεί ως ο ιδεατός τύπος του παραδοσιακού φοιτητή, εμφανίζεται σαν την ανεστραμμένη εικόνα της πραγματικής του κατάστασης. Με τη μετατροπή του υπέρ σε κατά, η κοινωνιολογία των ιδεολογιών αποκαλύπτει την ταυτότητα που αποκρύπτουν οι επιδεικνυόμενες διαφορές καθώς και τις διαφορές που αποκρύπτει η επιδεικνυόμενη ταυτότητα.

Εφόσον διαπιστώνουμε ότι ο μείζων καθορισμός της συμπεριφοράς είναι η κοινωνική προέλευση, εφόσον οι φοιτητές που προέρχονται από την αστική τάξη παραμένουν πλειοψηφία και οι αξίες που οφείλουν στην κοινωνική προέλευσή τους εξακολουθούν να τους προσδιορίζουν, και διαμέσου αυτών να προσδιορίζουν και τους φοιτητές με προέλευση από άλλες τάξεις, μπορούμε νόμιμα να θεωρήσουμε ότι οι φοιτητές γενικά οφείλουν ορισμένα χαρακτηριστικά τους στην ομάδα που παραμένει αριθμητικά και ιεραρχικά κυρίαρχη. Οι νεοφώτιστοι της ευφυΐας στρατολογούνται κυρίως ανάμεσα στους φοιτητές αστικής προέλευσης, γιατί το παιγνίδι της ελεύθερης ευφυΐας προϋποθέτει να ζει κανείς τις σπουδές σαν παιγνίδι, το οποίο αποκλείει κάθε άλλη ποινή εκτός από αυτήν που ορίζει ο κανόνας του παιγνιδιού, και όχι να τις ζει ως μαθητεία υποταγμένη στις αναγκαιότητες της επαγγελματικής επιτυχίας. Αργότερα, θα απομακρυνθούμε από την περιγραφή του ιδεατού τύπου που αποδίδει στο σύνολο των φοιτητών τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας, καθώς θα αυξάνεται το ποσοστό των φοιτητών με προέλευση από τις λαϊκές τάξεις, που είναι φορείς νέων αξιών και καταδικασμένοι σε ρεαλιστικότερη εμπειρία της φοιτητικής ιδιότητας. Όχι πολύ γρήγορα, πάντως, γιατί οι φοιτητές αστικής προέλευσης ενδέχεται να μην αποτελούν την αριθμητική πλειοψηφία και παρ' όλ' αυτά οι κανόνες και οι αξίες που έχουν μεταδώσει στο φοιτητικό περιβάλλον να ισχύουν πάντοτε ως συστατικά στοιχεία του φοιτητικού περιβάλλοντος, ακόμα και για τις νεόφερτες στο πανεπιστήμιο κοινωνικές κατηγορίες.

Η φοιτητική ιδιότητα δεν καταδικάζει αδιάκριτα και ομοιόμορφα σε μια εξωπραγματική και παιγνιώδη εμπειρία όλες τις κατηγορίες φοιτητών. Στα ερωτήματα που τους τίθενται για τον παρόντα και το μελλοντικό τους ρόλο, οι φοιτητές επιδεικνύουν, κυρίως τα τελευταία χρόνια, αναμφισβήτητη σοβαρότητα και είναι σημαντικό το γεγονός ότι θέτουν ρητά στον εαυτό τους ερωτήματα για τη σοβαρότητα των διεκδικήσεών τους. Η πλασματική όμως διάσταση της φοιτητικής ιδιότητας εξαφνίζεται χάρη στην πρόθεση και μόνο της σοβαρότητας; Ή καλύτερα, μήπως άραγε οφείλεται σ' ένα οξυμένο συναισθήμα της πλασματικής διάστασης, που έχει η σχολική εμπειρία, η γέννηση τόσο των σοβαρών ερωτημάτων για τη σοβαρότητα της φοιτητικής ιδιότητας όσο και των πλασματικών ερωτημάτων για τα πραγματικά προβλήματα;

Πρέπει πράγματι να διακρίνουμε ανάμεσα στην πλασματική διάσταση της φοιτητικής εμπειρίας, που οφείλεται στο γεγονός ότι η ιδιότητά του δεν είναι για το φοιτητή παρά μόνο επάγγελμα κατ' αναλογία, και στην έλλειψη ρεαλισμού στην οποία προδιαθέτουν με άνισο τρόπο οι λίγο πολύ ευνοϊκές συνθήκες ζωής. Η έλλειψη ρεαλισμού δεν είναι αποκλειστική απόρροια της πλασματικής διάστασης που έχει η φοιτητική ιδιότητα. Η εμπειρία ματαιότητας και επιπολαιότητας, που ο αστός φοιτητής της παράδοσης (γιος συμβολαιογράφου που οπωσδήποτε θα γίνει συμβολαιογράφος) είχε με τις σπουδές του, αποτελούσε το μικρότερο μέρος της πλασματικής διάστασης της φοιτητικής του ιδιότητας. Αντίθετα, οι σημερινοί φοιτητές θεωρητικών σπουδών μπορεί να αγνοούν τελείως τη φολκλορική εμπειρία των φοιτητών του παρελθόντος και παρ' όλ' αυτά να συνειδητοποιούν την πλασματική διάσταση του μέλλοντός τους, στο οποίο αναφέρονται η πιο φανερή συμπεριφορά και οι πιο ισχυρές τους επιθυμίες. Ενδέχεται ακόμα, αν οι φοιτητές αυτοί είναι μικροαστικής ή λαϊκής προέλευσης, να αισθάνονται έντονα τον πλασματικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, που ελάχιστα έχει αλλάξει ως προς τις μεθόδους και καμιά φορά και το περιεχόμενό της, επειδή δεν είναι προσαρμοσμένη στις προσδοκίες και τα ενδιαφέροντα που έχουν εξαιτίας της προέλευσής τους, ή ίσως επειδή την κρίνουν με μέτρο το επαγγελματικό τους μέλλον, για το οποίο έχουν πολύ πιο ρεαλιστική έγνοια. Από την άλλη μεριά, η αδιαφορία για την πραγματικότητα δεν είναι ποτέ ακριβώς όπως τη διαμορφώνουν (συνειδητά ή ασυνειδητά) η στάση και η συμπεριφορά σε αναφορά με τις αντικειμενικές πιθανότητες του καθενός να ασκήσει πράγματι το ρόλο για τον οποίο ετοιμάζεται. Δηλαδή, ο βαθμός συμμετοχής στο διανοητικό παιγνίδι και στις αξίες που περιέχει δεν είναι ποτέ ανεξάρτητος από την κοινωνική προέλευση. Κάτω από την επωνυμία της

«σοβαρότητας» κρύβονται δύο τρόποι να ζει κανείς τη φοιτητική ιδιότητα. Ο πρώτος χαρακτηρίζει κυρίως τους φοιτητές αστικής προέλευσης, που ζουν τις σπουδές τους σαν εμπειρία όπου δεν παρεμβαίνουν προβλήματα πιο σοβαρά από αυτά που οι ίδιοι επιλέγουν. Ο άλλος τρόπος εκφράζει την ανησυχία για το μέλλον, που χαρακτηρίζει τους φοιτητές από τα κοινωνικά στρώματα τα πιο απομακρυσμένα από τη σχολική παιδεία, που είναι άρα καταδικασμένοι να ζουν πλασματικά αυτή την παιδεία. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι καταγγελίες ενάντια στην πλασματική φοιτητική κατάσταση δεν έχουν όλες την ίδια σοβαρότητα και ότι οι πιο σοβαρές εμπειρίες της πλασματικής αυτής κατάστασης δεν προδιαθέτουν αναγκαστικά στο ρεαλισμό.

Μαθητευόμενοι και μαθητευόμενοι μάγοι

Για να γίνει κατανοητό ως προς τι και γιατί η κατάσταση του φοιτητή κλείνει μέσα της την αντικειμενική πιθανότητα μιας σχέσης πλασματικής ή μυθευμένης με τις σπουδές και με το μέλλον στο οποίο οι σπουδές οδηγούν, πρέπει να κατασκευάσει ο μελετητής, τουλάχιστον για λόγους ευρηματικούς, τον ιδεατό τύπο της φοιτητικής εκείνης συμπεριφοράς, που είναι απόλυτα ρεαλιστική. Της συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί αποκλειστικά και μόνο τα μέσα που θεωρούνται κατάλληλα για να πετύχει τους στόχους που τίθενται με τρόπο μονοσήμαντο. Όσο απομακρυσμένη κι αν είναι από την πραγματικότητα, η κατασκευή αυτή καθόλου δεν αποτελεί ιδανικό, εφόσον αποκτάται από τη λογική επεξεργασία των δεδομένων της πραγματικότητας που ενέχεται στη φοιτητική ιδιότητα. Εκτός από το γεγονός ότι πάντοτε καταλαβαίνουμε καλύτερα την κάθε συγκεκριμένη συμπεριφορά, όταν τη φέρουμε αντιμέτωπη με τον ιδεατό της τύπο, που προκύπτει από τη λογική και άρα την εμφανίζει αυτονόητη όπως κάθε λογική συμπεριφορά, η πλήρης ερμηνεία όλων των χαρακτηριστικών που περιέχονται στη λογική επίτευξη των σπουδών, μας επιτρέπει να αξιολογήσουμε την απόσταση που χωρίζει τη λογική ιδεατή συμπεριφορά από την πραγματική συμπεριφορά των διάφορων κατηγοριών φοιτητών. Ακριβέστερα, μας επιτρέπει να συγκρίνουμε τη συμπεριφορά αυτή, όχι με ένα αυθαίρετα επιλεγμένο κανονιστικό πρότυπο, αλλά με το πρότυπο το κατασκευασμένο θεωρητικά, σύμφωνα με το σύνολο των χαρακτηριστικών που θα είχε η φοιτητική συμπεριφορά, αν ήταν απόλυτα σύμφωνη με αυτό που ισχυρίζεται ότι είναι σε κάποιες από τις ιδεολογικές της εκφράσεις, δηλαδή αν ήταν απόλυτα λογική σε σχέση με

τους στόχους που θέτει με την ύπαρξή της την ίδια. Εάν το πρότυπο της φοιτητικής συμπεριφοράς, το κατασκευασμένο σύμφωνα με την υπόθεση της αντιστοιχίας του με τους αντικειμενικούς και λογικούς στόχους που έχει ο φοιτητής, αποδειχτεί ότι μοιάζει με ουτοπία όταν το συγκρίνουμε με την πραγματική συμπεριφορά των φοιτητών και εάν αποδειχτεί ότι μετατρέπει σε ουτοπικές τις ιδεολογίες τύπου χλιαστών που έχουν ορισμένες ομάδες φοιτητών, τότε σημαίνει ότι θα έχει το πρότυπο παίζει το ρόλο του, ρόλο λυδίας λίθου ως προς τη λογική και το ρεαλισμό της συμπεριφοράς και των ιδεολογιών.

Ας πάρουμε θέση: για το φοιτητή, «ποιῶ» σημαίνει μόνο ποιῶ τον εαυτό μου. Μόνο η ρητορική ορμή μπορεί να κάνει το άτομο να ξεχάσει αυτό που αποτελεί τον ίδιο τον ορισμό του φοιτητικού ρόλου: σπουδάζω δεν είναι δημιουργώ αλλά δημιουργούμαι, δεν είναι δημιουργώ παιδεία, ακόμα λιγότερο δημιουργώ μια νέα παιδεία, αλλά δημιουργούμαι στην καλύτερη περίπτωση ως δημιουργός παιδείας και στην πλειοψηφία των περιπτώσεων ως πληροφορημένος χρήστης ή μεταβιβαστής μιας παιδείας δημιουργημένης από άλλους, δηλαδή ως εκπαιδευτικός ή ειδήμων. Πιο γενικά, σπουδάζω δε σημαίνει παράγω αλλά μετατρέπομαι σε ικανό να παράγει.

Πρέπει άραγε να συμπεράνουμε ότι ο φοιτητής είναι καταδικασμένος σε παθητικό ρόλο, σαν να μην υπήρχε άλλη επιλογή ανάμεσα στο να καταβροχθίζει ή να δημιουργεί; Η ρομαντική εικόνα της δικαιοδικής εργασίας και η ανυπομονησία της πειθαρχίας που ο ίδιος επιβάλλει στον εαυτό του, οδηγούν ορισμένους φοιτητές να απορρίπτουν σαν υποτεμνητικά παιδική την ιδιαίτερη δραστηριότητα του μαθητευόμενου διανοούμενου, δηλαδή την εκμάθηση της διανοητικής εργασίας με την εξάσκηση. Οργανώνοντας αυτό το πλασματικό «ποιῶ» που είναι η άσκηση, το σχολείο προετοιμάζει τους φοιτητές να ποιήσουν με το να ποιοῦν το «δέον ποιεῖν» για να ποιηθοῦν, δηλαδή να γίνουν.

Με άλλα λόγια, ο φοιτητής δεν έχει και δε θα μπορούσε να έχει άλλο καθήκον από το να εργάζεται για την εξαφάνισή του ως φοιτητή¹⁰. Πράγμα που θα σήμαινε να αναγνωρίζει τον εαυτό του ως φοιτητή αλλά και ως προσωρινό φοιτητή. Εάν όμως εργαζόταν με στόχο την εξαφάνισή του ως φοιτητή, θα εργαζόταν παράλληλα και για την εξαφάνιση του καθηγητή ως καθηγητή, με το να ιδιοποιείται τα χαρακτηριστικά εκείνα χάρη στα οποία ο καθηγητής είναι καθηγητής, πράγμα που θα βοηθούσε και ο καθηγητής, έχοντας έτσι κι αυτός καθήκον να προετοιμάσει τη δική του εξαφάνιση ως καθηγητή. Αυτό σημαίνει ότι η κατεξοχήν μύθευση συνί-

οιτάται στο να αρνείται ο φοιτητής μαγικά ότι είναι φοιτητής, με το να αρνείται τον καθηγητή ως καθηγητή χάρη στην ουτοπία της συμμετοχής του ως φοιτητή στη δημιουργία της παιδείας. Δηλαδή, ο φοιτητής νομίζει ότι παύει να είναι φοιτητής, ενώ απλώς αρνείται αυτό που είναι, δίχως μάλιστα να επιβαλλεί στον εαυτό του την υπομονετική εργασία που απαιτεί η άρνηση.

()

Ακριβώς όπως ολος ο κόσμος ορίζει το φοιτητή σαν άτομο που σπουδάζει, δίχως όμως να οδηγείται σε τέτοια συμπεράσματα, κατά τον ίδιο τρόπο όλοι θα συμφωνήσουν πολύ εύκολα στον ορισμό: φοιτητής σημαίνει αυτός που προετοιμάζεται με τις σπουδές για ένα επαγγελματικό μέλλον. Γι' αυτό δεν είναι καθόλου περιττό να εκθέσουμε όλα τα εσκόλουθα αυτού του ορισμού. Η διατύπωση σημαίνει πρώτα ότι η πράξη των σπουδών είναι μέσο στην υπηρεσία ενός σκοπού. Στη συνέχεια σημαίνει ότι η σημερινή πράξη δεν αποχτάει νόημα παρά μόνο σε αναφορά με το μέλλον, ότι το παρόν για να προετοιμάζει οφείλει να προετοιμάζει και την αρνησή του. Άρα, μια κατάσταση που ορίζεται ως προσωρινή και μεταβατική αντλεί τη σοβαρότητά της αποκλειστικά από την επαγγελματική κατάσταση για την οποία ετοιμάζει, ή με άλλα λόγια ότι η πραγματικότητα του παρόντος δεν υπάρχει παρά ως εκ των προτέρων πραγματικότητα ή πληρεξουσιότητα. Έτσι, οδηγώντας αυτή τη λογική στα άκρα της, ο πιο λογικός τρόπος να αυκεί κανείς το επάγγελμα του φοιτητή θα ήταν να οργανώνει κάθε πράξη του παρόντος κατά τις απαιτήσεις της επαγγελματικής ζωής, να χρησιμοποιεί όλα τα δυνατά μέσα για να φτάσει, στο ταχύτερο δυνατό διάστημα και με τον τελειότερο δυνατό τρόπο, το ρητό στόχο στον οποίο οδεύει¹¹.

Η πραγματικότητα είναι πολύ διαφορετική. Όλα συμβαίνουν σαν να προσπαθούν οι φοιτητές, με την ιδιοτελή συνενοχή των καθηγητών τους, να μεταμφιέσουν την πραγματικότητα της δουλειάς τους, χωρίζοντας ολότελα το παρόν από το μέλλον τους, τα μέσα από τους στόχους που υποτίθεται ότι εξυπηρετούν. Εάν αυτό που έχουν να κάνουν, δηλαδή αυτό που τους μαθαίνουν να κάνουν, τους φαίνεται συχνά όχι πραγματική δουλειά, αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η δουλειά τους δε συνοδεύεται από σοβαρές και απτές αμοιβές, όπως αυτές που προκύπτουν από την επαγγελματική εργασία. Το μέλλον που είναι δεμένο στο παρόν μέσα από πολλούς μεσάζοντες διατρέχει πάντοτε τον κίνδυνο να προκαλεί την αίσθηση του πλασματικού, πλασματική κι αυτή. Αυτονομώντας μια κατάσταση κατεξοχήν προσωρινή και μεταβατική, ο φοιτητής καταφέρνει να ξεχνάει ποιος είναι, ξεχνώντας ποιος θα γίνει. Για το σκοπό αυτό, η

πανελιστημιακή παράδοση του προτείνει δύο μεγάλα πρότυπα, που μολονότι φαινομενικά αλληλοαναιρούνται, ωστόσο και τα δύο είναι αποδεκτά: η «μηχανή που δίνει εξετάσεις» και ο «ερασιτέχνης φιλότεχνος»¹¹. Ο πρώτος, μαγεμένος από τη σχολική επιτυχία, θέτει στην υπηρεσία των εξετάσεων τη λήθη αυτού που υπάρχει μετά τις εξετάσεις, ξεχνώντας πριν απ' όλα την ειδικευση που υποτίθεται ότι πιστοποιούν οι εξετάσεις. Στο φοιτητή το φυλακισμένο στον «περιορισμένο» ορίζοντα των σχολικών προθεσμιών, αντιπαρατίθεται φαινομενικά ο «ερασιτέχνης», που γνωρίζει μόνο τους επ' αόριστον μετατιθέμενους ορίζοντες της διανοητικής περιπέτειας. Η αυταπάτη της μαθητείας που εμφανίζεται σαν αυτοσκοπός προκαλεί την έφεση προς την ιδιότητα του διανοουμένου, αιώνιου μαθητευόμενου, αλλά μόνο με τρόπο μαγικό, εφόσον είναι αναγκασμένα να αρνείται τους πραγματικούς στόχους της μαθητείας, την απόκτηση επαγγέλματος έστω και διανοητικού. Και στις δύο περιπτώσεις έχουμε την ίδια προσπάθεια: ο φοιτητής ακινητοποιείται πλασματικά με το να διαιωνίζει ή με το να αυτονομεί ένα παρόν που αντικειμενικά οδηγεί στην εξαφάνισή του.

Οι δύο αυτοί τρόποι να ζει κανείς χωρίς να τη ζει τη φοιτητική ζωή συνυπάρχουν αρμονικά στους φοιτητές, καμιά φορά συνυπάρχουν στον ίδιο φοιτητή ακριβώς επειδή τους παράγει και τους ενθαρρύνει ολόκληρο το πανελιστημιακό σύστημα, και επειδή χορηγούν στους καθηγητές, αντιπάλους μαζί και συνενόχους, τα αίτια και τα μέσα για να βλέπουν το επάγγελμα του καθηγητή όπως το θέλουν. Αρκεί ο φοιτητής να αποκτήσει λογική και ρεαλιστική εικόνα της ιδιότητάς του, για να βρεθεί ο καθηγητής αντιμέτωπος με απαιτήσεις που τον βάζουν στο ρόλο του παιδαγωγικού βοηθού. Το επαγγελματικό καθήκον του καθηγητή μετατρέπεται τότε στην προσωρινή φάση ενός επαγγελματικού σχεδίου, το οποίο δεν ελέγχει. Ακριβώς όπως ορισμένοι φοιτητές αρνούνται μαγικά τον εαυτό τους ως φοιτητές, ή πράγμα που είναι ακριβώς το ίδιο αρνούνται μαγικά τον καθηγητή ως καθηγητή, έτσι και πολλοί καθηγητές, που σοφίζονται διάφορες χρήσεις της χαρισματικής τους ιδιότητας για να αρνηθούν την πιθανότητα της άρνησής τους ως δασκάλων, δε θα δέχονταν ποτέ αυτό το χρηστικό ρόλο.

Η μυθευμένη εμπειρία της φοιτητικής ιδιότητας επιτρέπει τη μαγική εμπειρία του καθηγητικού ρόλου: τη θεσμικά καθορισμένη σχέση ανάμεσα στον παιδαγωγό και το μαθητευόμενο μπορεί να αντικαταστήσει η προνομιακή συνάντηση ανάμεσα σε εκλεκτούς. Γιατί αυτή επιτρέπει στους καθηγητές να εμφανίζονται στα ίδια τους τα μάτια σαν δάσκαλοι που κοινωνούν με το φυσικό τους χάρισμα στους φοιτητές την ολική

παιδεία. Πρόκειται για παιγνίδι ανάμεσα σε αμοιβαίες και συμπληρωματικές σπιννενοχές, που υπακούει στη λογική ενός συστήματος, όπως είναι το γαλλικό σύστημα σήμερα, το οποίο φαίνεται να υπηρετεί παραδοσιακούς και όχι ορθολογικούς σκοπούς, να δουλεύει δηλαδή για τη δημιουργία πεπαιδευμένων ανθρώπων και όχι επαγγελματιών¹³. Το από καθέδρας μάθημα είναι κι αυτό κοινωνία μεταξύ εκλεκτών, εφόσον το ρεσιτάλ του αριστοτέχνη απευθύνεται έμμεσα προς εκείνους που είναι άξιοι να το δεχτούν και να το εκτιμήσουν. Η πανεπιστημιακή συναλλαγή είναι ανταλλαγή χαρισμάτων όπου ο κάθε συμμετοχός αποδίδει στον άλλο αυτό που περιμένει να του αποδώσει εκείνου, την αναγνώριση του φυσικού χαρίσματος¹⁴.

Ωστόσο, δε διατηρούν με το παρόν τους όλοι οι φοιτητές την ίδια μυθευμένη σχέση, γιατί το μέλλον δεν είναι για όλους εξίσου εξωπραγματικό, αόριστο και προσγειωτικό. Η απόσταση από το συγκεκριμένο στόχο καθορίζεται από τις αντικειμενικές πιθανότητες του μέλλοντος, όπως τα άτομα το ονειρεύονται. Οι πιθανότητες αυτές διαφέρουν έντονα αναλογα με το είδος επαγγελματικού μέλλοντος που εύχεται ο καθένας και ανάλογα με την τωρινή κατάσταση της κάθε κατηγορίας φοιτητών. Η εικόνα του επαγγέλματος είναι συνήθως πολύ πιο αόριστη για το φοιτητή μιας θεωρητικής σχολής, από ό,τι για το φοιτητή της Ιατρικής ή της σχολής Δημόσιας Διοίκησης. Στο εσωτερικό των θεωρητικών σχολών, ειδικότητες με αβέβαιη επαγγελματική αποκατάσταση, όπως η κοινωνιολογία, φαίνεται να έλκουν τους φοιτητές εκείνους, που η κλίση τους είναι η πιο αβέβαιη και που καλλιεργούν την αβεβαιότητα που αφορά την κλίση τους. Όταν το επαγγελματικό μέλλον συνδέεται με τρόπο σαφή και βέβαιο με το παρόν των σπουδών, η πανεπιστημιακή άσκηση είναι αυτόματα υποταγμένη στο επαγγελματικό έργο, που άλλωστε της δίνει το νόημα και τη δικαίωσή της. Αντίθετα, αντιμέτωπος με την απειλή ενός μέλλοντος ανησυχητικού επειδή αβέβαιου και αόριστου, ο φοιτητής θεωρητικών σχολών είναι καταδικασμένος, για να διασώσει το νόημα της προσπάθειάς του, να συγγέει τη σχολική άσκηση με τη διανοητική περιπέτεια. Εάν ο φοιτητής της φιλοσοφίας δεν μπορεί να δει τον εαυτό του μέλλοντα καθηγητή φιλοσοφίας, αυτό σημαίνει ότι πρέπει να ξεχάσει αυτό το στόχο για να μπορέσει να τον πετύχει. Η μυθευμένη εμπειρία είναι εδώ προϋπόθεση της συμμετοχής στις αξίες που η ίδια η πρακτική προϋποθέτει. Έτσι, οι πιο παράλογες εικόνες της εργασίας δε στερούνται λοιπόν πάντοτε λογικής για τις θεωρητικές ειδικότητες, όπου η πρόθεση εξορθολογισμού των μέσων διατρέχει πάντα τον κίνδυνο να εμφανίζεται ασυμβίβαστη με τη φύση των στόχων, που είναι παραδοσιακοί και

όχι λογικοί. Ή ακόμα, να εμφανίζεται ικανή να αφαιρέσει τόσο από τις σπουδές όσο και από την επαγγελματική καριέρα για την οποία προετοιμάζουν, και μάλιστα συχνά εξαιτίας της απουσίας άλλων ανταμοιβών, εκείνο το χαρακτηριστικό που συνθέτει όλη τους τη γοητεία.

Ακριβώς επειδή η είσοδος σ' ένα επάγγελμα είναι γι' αυτές ιδιαίτερα αβέβαιη, οι φοιτήτριες είναι κι αυτές καταδικασμένες στην προσπάθεια να συγκαλύπτουν μεταμφιέζοντας το ένα μέλλον που θα μπορούσε να αφαιρέσει κάθε νόημα από το παρόν τους ή να του δώσει απόχρωση τελείως αντίθετη από αυτή που του αποδίδουν. Ωστόσο το αντικειμενικό τους μέλλον επιβάλλεται τόσο φανερά, ώστε στην περίπτωση των φοιτητριών η μύθευση δεν καταφέρνει ποτέ να είναι πλήρης. Έτσι, το κλειδί για την κατανόηση της συμπεριφοράς τους βρίσκεται ακριβώς στην αντικειμενική πραγματικότητα της κατάστασής τους. Η διαφορά των φύλων πουθενά αλλού δεν εμφανίζεται τόσο έντονη, όσο στη συμπεριφορά και τις γνώμες που αφορούν την εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του ή τις προβλέψεις για το μέλλον του. Παρά το γεγονός ότι οι συνθήκες ζωής και εργασίας των φοιτητριών είναι όλο και περισσότερο παρόμοιες με των φοιτητών, παρά το γεγονός ότι οι φοιτήτριες αρνούνται εντονότερα από κάθε άλλη γυναικεία κατηγορία τον παραδοσιακό ρόλο της γυναίκας στην κοινωνία, θα ήταν λάθος να συμπεράνουμε ότι όλες οι φοιτήτριες είναι εξίσου απομακρυσμένες από όλα τα παραδοσιακά γυναικεία πρότυπα. Τα πρότυπα τα πιο φανερά, τα πιο πρόδηλα συνδεδεμένα με απορριπτέους ρόλους έχουν και τις περισσότερες πιθανότητες να προκαλέσουν αντίσταση ή ανταρσία. Ενώ αντίθετα τα πρότυπα τα εξίσου παραδοσιακά αλλά λιγότερο ολοφάνερα μπορεί να συνεχίζουν την υπόγειη δράση τους, καθώς εξακολουθούν να καθορίζουν το αντικειμενικό μέλλον των γυναικών.

(...)

Τα αγόρια και τα κορίτσια της ίδιας κοινωνικής κατηγορίας διαφέρουν όχι τόσο ως προς τις αντικειμενικές πιθανότητες να μπουν στην ανώτατη εκπαίδευση, αλλά ως προς τις πιθανότητες να κάνουν το ένα ή το άλλο είδος σπουδών. Και τούτο γιατί σε μεγάλο βαθμό οι γονείς και τα κορίτσια τα ίδια εξακολουθούν να πιστεύουν στα «προτερήματα» ή «χαρίσματα» τα ειδικά γυναικεία, όπως τα καθορίζει το παραδοσιακό πρότυπο του καταμερισμού της εργασίας ανάμεσα στα φύλα. Υποθέτουμε επίσης ότι οι διαφορές ανάμεσα στους φοιτητές και τις φοιτήτριες ως προς τις συνθήκες ζωής (την κατοικία, π.χ.) σε μεγάλο βαθμό αντανακλούν την εικόνα που έχουν οι γονείς, αλλά και οι κοπέλες οι ίδιες για την ελευθερία που αρμόζει στα αγόρια και τα κορίτσια. Με άλλα λόγια, στη

συμπεριφορά και τις στάσεις που συνδέονται με τις λιγότερο συνειδητές πλευρές της εικόνας που έχει το άτομο για τον εαυτό του, εκεί οι διαφορές των φύλων είναι οι πιο έντονες. Τα κορίτσια προσορίζονται για το εκπαιδευτικό επάγγελμα πολύ συχνότερα από τα αγόρια, προτίμηση που έμμεσα εκφράζει (συχνότερα στην επαρχία από ό,τι στο Παρίσι) την έγνοια να μην απαρνηθούν τους παραδοσιακούς γυναικείους ρόλους¹³. Με ίδια σχολική επίδοση έχουν μετριότερη ιδέα από τα αγόρια για τη σχολική τους αξία και δείχνουν μεγαλύτερη μετριοφροσύνη μπροστά στις τεχνικές της διανοητικής εργασίας. Υπάρχει ακόμα μια ένδειξη της μεγαλύτερης δυσκολίας που έχουν τα κορίτσια να ζήσουν τις σπουδές τους σαν διανοητική έμφυτη κλίση, καθώς διαβάζουν λιγότερα φιλοσοφικά και κοινωνιολογικά έργα από τα αγόρια, μολονότι αφιερώνουν τον ίδιο περίπου εβδομαδιαίο χρόνο στη σχολική δουλειά. Σαν να προσπαθούν οι φοιτήτριες, έχοντας εντονότερη συνείδηση των έξω από την πραγματικότητα μορφωτικών δραστηριοτήτων που δεν είναι αυστηρά σχολικές, να ξεφύγουν το πρόβλημα του μέλλοντος που προετοιμάζουν οι σπουδές με το ζήλο και την εφαρμογή των σχολικών κανόνων. Οι διαφορές που παρατηρούνται στην πολιτική και συνδικαλιστική ένταξη ακολουθούν την ίδια λογική. Η πολιτική παραμένει έμμεσα στο πανεπιστήμιο μονοπώλιο των αγοριών, δεν είναι καθόλου σπάνιο να αποδίδουν οι συνδικαλιστικοί ηγέτες την υφεση του φοιτητικού συνδικαλιστικού κινήματος στη μεγάλη συμμετοχή των φοιτητριών και συχνά αποστρέφονται την ιδέα να εμπιστευθούν σε κορίτσια συνδικαλιστικές ευθύνες που θεωρούνται σοβαρές. Λιγότερο πολιτικοποιημένες και λιγότερο αριστερές από τα αγόρια, οι κοπέλες συμμετέχουν πολύ λιγότερο σε συνδικαλιστικές υπευθυνότητες. Διαβάζουν λιγότερο τον Τύπο και διαλέγουν το λιγότερο πολιτικό τυπο.

(...)

Με άλλα λόγια, ακριβώς επειδή το παρόν τους κυριαρχείται από την εικόνα του μέλλοντος που το διαψεύδει ή το αναιρεί, οι φοιτήτριες δεν μπορούν να ενταχθούν δίχως όρους στις αξίες της διανόησης και δεν καταφέρνουν όσο καλά τα αγόρια να κρύψουν στα ίδια τους τα μάτια το πλασματικό παρόν τους, με το να αφαιρούν το ρεαλισμό από το μέλλον τους. Εάν η πλήρης υποταγή στους σχολικούς κανόνες τους φαίνεται το λιγότερο κακό μέσο για την επιτυχία, αυτό οφείλεται ίσως στο ότι αποτελεί τη θετική εκδοχή του παραδοσιακού προτύπου της γυναικείας εξάρτησης, που αρμόζει θαυμάσια στις απαιτήσεις του παραδοσιακού (και αρσενικού) στο πνεύμα (όσο και το διδακτικό προσωπικό του) πανεπιστημίου.

Όσο για τα αγόρια, η απόστασή τους από την εκλογικευμένη πραγματικότητα και η στάση τους απέναντι στο κίβδος της διανοητικής ανωτερότητας είναι πριν απ' όλα αποτέλεσμα της κοινωνικής τους προέλευσης. Πολλά χαρακτηριστικά υποδεικνύουν ότι ως προς τη σχέση τους με το μέλλον, τα κορίτσια είναι για τα αγόρια ό,τι οι φοιτητές από τις κατώτερες τάξεις είναι για τους φοιτητές από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Οι αντικειμενικά λιγότερες πιθανότητες να αποκτήσουν επάγγελμα και κυρίως διανοητικό επάγγελμα (που πάντοτε παίρνει υπόψη η συμπεριφορά, ακόμα κι όταν τις αρνείται η ιδεολογία), απαγορεύουν στις κοπέλες να ριχτούν στο παιγνίδι της διανοητικής περιπέτειας με τη ζέση που επιτρέπει μόνο η ακίνδυνη δυνατότητα κάποιων να ξεχνούν το εξασφαλισμένο τους μέλλον. Προσγειωμένοι σ' ένα επαγγελματικό μέλλον πιο ρεαλιστικό, οι φοιτητές από χαμηλή κοινωνική προέλευση επίσης δεν μπορούν ποτέ να εγκαταλειφθούν απόλυτα στον ερασιτεχνισμό ή να αρκεστούν στην ευκαιριακή ανωτερότητα ενός τρόπου σπουδών, αφού οι σπουδές είναι γι' αυτούς πριν απ' όλα η ευκαιρία που πρέπει να αδράξουν για να βρεθούν ψηλότερα στην κοινωνική ιεραρχία. Η αναγκαιότητα τους επιβάλλεται, ώστε γνωρίζουν αλλά και ομολογούν στον εαυτό τους συχνότερα το επάγγελμα για το οποίο ετοιμάζονται και το γεγονός ότι ετοιμάζονται για ένα επάγγελμα. Η σχέση που οι φοιτητές διατηρούν με το μέλλον τους, δηλαδή με τις σπουδές τους είναι άμεσα εξαρτημένη από τις αντικειμενικές πιθανότητες που έχουν τα άτομα της κοινωνικής τους τάξης να φτάσουν στην ανώτατη εκπαίδευση. Έτσι, οι φοιτητές από τις ανώτερες τάξεις μπορούν να αρκούνται σε σχέδια ασαφή, εφόσον ποτέ δε διάλεξαν πραγματικά αυτό που κάνουν, γιατί οι σπουδές είναι κάτι καθημερινό και κοινότοπο στο περιβάλλον και την οικογένειά τους. Ενώ οι φοιτητές από τις κατώτερες τάξεις δεν είναι δυνατό να μην αναρωτιούνται πού οδηγούν οι σπουδές τους, γιατί έχουν πολύ λιγότερες πιθανότητες να ξεχάσουν ότι θα μπορούσαν να μην είχαν βρεθεί στο πανεπιστήμιο.

Η φοιτητική λοιπόν ιδιότητα δεν αντλεί τη σοβαρότητά της από το επαγγελματικό μέλλον στο οποίο προετοιμάζει, ή σωστότερα από τη σοβαρότητα αυτής της προετοιμασίας. Επίσης, για διαφορετικούς λόγους και με πολύ διαφορετικούς τρόπους οι φοιτητές, και μάλιστα οι πιο προνομιούχοι ανάμεσά τους, μεταμφιέζουν συνήθως την πραγματικότητα της ιδιότητάς τους. Μπορούμε επομένως να καταλάβουμε γιατί οργανώνουν τόσο σπάνια με τρόπο ορθολογικό τη δραστηριότητα που έχει σχέση με τα επαγγελματικά καθήκοντα που αργότερα θα έχουν και γιατί, διατηρώντας με τη δουλειά τους μια σχέση συχνά μυθευμένη, δίνουν

τόσο μικρή σημασία στην εκμάθηση των τεχνικών, των συνταγών, που θα τους επέτρεπαν να οργανώσουν μεθοδικά αυτά που μαθαίνουν, με στόχο ρητό και σαφή την αιχμάνή τους επαγγελματική αποτελεσματικότητα. Π.χ., καθηγητές και μέλλοντες καθηγητές συμφωνούν συνήθως έμμεσα στο να περιφρονούν την παιδαγωγική, που είναι μια από τις γνώσεις τις πιο ειδικές σχετικά με ό,τι κάνουν ή ό,τι αίχριο θα κάνουν. Επίσης, κάθε προσπάθεια για να εισαχθεί η «σχολική» πειθαρχία στην ανώτατη εκπαίδευση θεωρείται αυτόματα από τους φοιτητές αλλά και από τους καθηγητές ότι θίγει την αξιοπρέπεια των πρώτων ή αντικρούει την αυθεντία των δεύτερων.

Οι φοιτητές και οι καθηγητές επικοινωνούν ανταλλάσσοντας εικόνες ανωτερότητας και κύρους: ο καθηγητής που θα ήθελε να διδάξει τις πρακτικές τεχνικές της διανοητικής εργασίας, π.χ. πώς γράφεται ένα λήμμα ή πώς φτιάχνεται μια βιβλιογραφία, θα απαρνιόταν το κύρος του «διδασκάλου» και θα εμφανιζόταν στα μάτια των φοιτητών, ενοχλημένων από την εικόνα του φοιτητή που μια τέτοια διδασκαλία προβάλλει, σαν δάσκαλος του δημοτικού, που κατά λάθος βρέθηκε στην ανώτατη εκπαίδευση. Κάθε φοιτητής κρύβει μέσα του τον επηρμένο ουρανοβάμονα, όπως εκείνον που αποκαλούσε τον Μαριέλ Μως «αποθήκη βιβλιογραφικών δελτίων». Όσο για τις διανοητικές τεχνικές, όπως η δυνατότητα να ορίζει τις έννοιες που χρησιμοποιεί ή να χειρίζεται τους στοιχειώδεις κανόνες της ρητορικής και της λογικής, είναι στα μάτια των φοιτητών, όταν γνωρίζουν την ύπαρξή τους, ανυπόφοροι καταναγκασμοί ή ανάξια βοηθήματα, που θίγουν τη ρομαντική εικόνα της διανοητικής εργασίας σαν ελεύθερης και εμπνευσμένης δημιουργίας. Καθώς κάθε ορθολογική επαφή με το πιθανό μέλλον έχει κοπεί, το παρόν γίνεται χώρος ενός ονείρου που αποκλείει την ίδια την ιδέα των αποτελεσματικών μεθόδων και της μεθοδικής αποτελεσματικότητας.

Άρα, δεν είναι καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι οι επαγγελματικές «τεχνικές» που συχνότερα συναντούμε στους φοιτητές ανήκουν σχεδόν πάντοτε στο χώρο της μαγείας. Ίσως, καθώς ενθαρρύνει την παθητικότητα και την εξάρτηση, η λογική του συστήματος θέτει το φοιτητή σε μια κατάσταση που δεν μπορεί να την ελέγξει απόλυτα με ορθολογικά μέσα. Π.χ., όταν υποτιμούν τις συνταγές επιτυχίας, όταν συχνά σοφίζονται τρόπους για να αποκρύπτουν τις μεθόδους και τις διανοητικές τεχνικές που συνθέτουν το κύρος τους (και κάποτε όλο τους το κύρος), όταν αποφεύγουν να κάνουν κατανοητά τα κριτήρια της επιτυχίας, οι χαρισματικοί διδάσκαλοι πράγματι ενισχύουν στους φοιτητές το αίσθημα της αδυναμίας, του αυθαίρετου ή της μοιραίας προκαθορισμένης αποτυχίας. Και οι

φοιτητές, επειδή τους αρέσει περισσότερο και τους κοστίζει λιγότερο, να πιστεύουν στο χαρισματικό διδάσκαλο, από το να αποκτήσουν με τη δουλειά τον έλεγχο των τεχνικών, καταδικάζονται σε μια εικόνα της σχολικής επιτυχίας, που όταν απουσιάζει το χάρισμα, μόνο η μαγεία μπορεί να δημιουργήσει.

(...)

Διατηρώντας με το μέλλον του μια σχέση αντιφατική, ο φοιτητής μπορεί αφενός να εκφράζει την περιφρόνησή του για τα μέσα και τις μεθόδους που θα του επέτρεπαν να ελέγξει το μέλλον και αφετέρου να χρησιμοποιεί κρυφά και με ντροπή τις συνταγές και τα κόλπα, μαγικά περισσότερο και όχι αποτελεσματικά, που του επιτρέπουν να ξερκίζει την απειλή της αποτυχίας.

Είναι πράγματι μεγάλη η απόσταση ανάμεσα στο πρότυπο της φοιτητικής και της καθηγητικής συμπεριφοράς, που θα ήταν σύμφωνη με τις λογικές αναγκαιότητες των ρόλων, και την πραγματική συμπεριφορά των φοιτητών και των καθηγητών. Οι φοιτητές και οι καθηγητές έχουν ίσως κοινή τη σκοτεινή πρόθεση να σώσουν τα κρυμμένα προνόμια που τους παρέχει το παρόν σύστημα, απολαμβάνοντας συγχρόνως τα προνόμια που θα τους εξασφάλιζε ένα αντίθετο, ασυμβίβαστο με το παρόν. Ακριβώς όπως οι καθηγητές μπορούν να οικτίζουν την παθητικότητα των φοιτητών, παραβλέποντας ότι αποτελεί το τίμημα της ασφάλειας που εξασφαλίζει στους καθηγητές η δυσμετρική αυτή παιδαγωγική σχέση, κατά τον ίδιο τρόπο ορισμένοι φοιτητές μπορούν να αποδίδουν στον καθηγητικό αυταρχισμό και μόνο την παθητικότητα στην οποία βρισκονται, χωρίς να καταλαβαίνουν ότι είναι το αντίβαρο της ελευθερίας και της προστασίας που τους παρέχει η ανωνυμία στο αμφιθέατρο. Μπορεί ακόμα να συναντώνται καθηγητές και φοιτητές καταγγέλλοντας και οι δύο με ένταση τα χαρακτηριστικά που εμποδίζουν το σύστημα να λειτουργεί ορθολογικά. Επειδή δεν αντιλαμβάνονται το σύστημα ως σύστημα, δε θέλουν και δεν μπορούν να δουν ότι οι αντιφατικές απολαύσεις που τους παρέχει το σύστημα αποτελούν συστατικό μέρος των ελαττωμάτων του που και οι δύο οικτίζουν.

Πράγματι δεν είναι ούτε ελκυστικό ούτε εύκολο να κάνει κανείς πλήρη αποτίμηση του κόστους που έχει το παρόν σύστημα. Ίσως, το καθαρό πρότυπο του συστήματος, που υποτάσσει την επιλογή των παιδαγωγικών του μέσων σ' ένα μόνο στόχο, στη διαμόρφωση ειδικών (άραγε ειδικών του γενικού;), δεν είναι μόνο ουτοπία. Ελλιποειδές να παράγει αξίες σε αναφορά με αξίες που ανήκουν στην κοινωνία για την οποία τις παράγει, ένα πραγματικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει πάντοτε

στόχους ποικίλους και απεριόριστης έκτασης, έτσι ώστε δεν μπορεί να δοθεί προτεραιότητα στον τάδε στόχο δίχως να περιλάβει τις έσχατες αξίες της κοινωνίας, ή μάλλον τις αξίες που περιέχει η αντίληψη για την παιδεία των ομάδων που απαρτίζουν την κοινωνία. Βέβαια, δεν είναι καθόλου ασήμαντη η προτεραιότητα που δίνεται στον ένα ή τον άλλο στόχο, π.χ., στη διαιώνιση μιας ελίτ πεπαιδευμένων ανθρώπων ή στη διαφοροποιημένη προετοιμασία της πλειοψηφίας για διάφορα επαγγέλματα.

Λαμβανόμενη φαντασία, αποτέλεσμα της μεθοδικής απόφασης να ενταθούν μονόπλευρα, και με το τίμημα ενός περάσματος σε τελική ανάλυση απραγματοποιητου, τα χαρακτηριστικά του συστήματος που θα διασαφήνιζαν και θα πραγματοποιούσαν πλήρως τις τεχνικές προϋποθέσεις της διανοητικής μαθητείας, ο ιδεατός τύπος της «ορθολογικής» εκπαίδευσης αποδεικνύει, σε σύγκριση με την πραγματικότητα, ότι οι διάφοροι στόχοι που εξυπηρετεί το εκπαιδευτικό σύστημα είναι άνισα απομακρυσμένοι από τους στόχους που απερίφραστα ή όχι αποδίδουν στην εκπαίδευση οι διάφορες κοινωνικές ομάδες και άρα άνισα εξυπηρετικοί των συμφερόντων της καθεμιάς.

Η διάκριση ανάμεσα στους στόχους που εξυπηρετεί το εκπαιδευτικό σύστημα και τα μέσα που χρησιμοποιεί είναι ιδιαίτερα χρήσιμη. Ο σύνδεσμος, που από τα πράγματα έχει επιβληθεί ανάμεσα στις πιο παραδοσιακές αξίες και την παιδαγωγική παράδοση της αρχιτεχνίας του διδασκάλου, μας κάνει να ξεχνάμε ότι υπάρχουν ορθολογικά μέσα που θα μπορούσαν να τεθούν στην υπηρεσία στόχων πολύ ευρύτερων από την εκμάθηση αυστηρά επαγγελματικών γνώσεων. Ο εξορθολογισμός της τέχνης, που αποτελεί η μετάδοση της συμμετοχής στις αξίες της παιδείας μέσα από τη διδασκαλία των φιλολογικών, π.χ., ή καλλιτεχνικών ειδικοτήτων, δεν είναι τέλος πάντων περισσότερο αδιανόητος από τον εξορθολογισμό της θρησκευτικής ζωής, όπως τον έβλεπε ο Μαξ Βέμπερ. Πάντως, εάν είναι δυνατό να μιλάμε για εκπαιδευτικούς στόχους που υπηρετούν καλύτερα το συμφέρον των μη προνομιούχων τάξεων, παραμένει το πρακτικό πρόβλημα ότι στην τωρινή κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος και των κυριότερων στόχων του, ο εξορθολογισμός των μέσων καθώς και των παιδαγωγικών θεσμών είναι βέβαιο ότι εξυπηρετεί αυτά τα συμφέροντα των μη προνομιούχων φοιτητών.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

(Σε παρένθεση ο αριθμός της σελίδας όπου βρίσκεται η σημείωση.)

- (528) 1. Το ποσοστό μη απάντησης στην ερώτηση που αφορά το επάγγελμα των γονέων όταν γίνεται έρευνα με ερωτηματολόγιο είναι πάντοτε εξαιρετικά υψηλό στο φοιτητικό πληθυσμό.
- (531) 2. Απαντώντας σε μια «ανοιχτή» ερώτηση, τρία τέταρτα των φοιτητών συνδέουν το σημαντικότερο γεγονός της καλλιτεχνικής τους βιογραφίας με κάποιον καθηγητή.
- (533) 3. Jean Chateau.
- (533) 4. Reischwebende Intelligenz: όρος του Karl Mannheim, που σημαίνει «ελεύθερη διάνοηση» και εννοεί την κατηγορία των διανοοιμένων που είναι ελεύθεροι από τις δεσμεύσεις κοινωνικών συμφερόντων. Σ.τ.Μ.
- (534) 5. Στις προπαρασκευαστικές τάξεις για τις μεγάλες σχολές (επωνυμία των τριών ανώτατων σχολών της χώρας με το μεγαλύτερο γόητρο) και μάλιστα στις φιλολογικές, η σχεδόν θρησκευτική διάσταση της σχολικής επιτυχίας ως προσωπικής σωτηρίας αγγίζει τα όρια του παροξισμού. Είναι γνωστά τα δράματα που ακολουθούν καμιά φορά την αποτυχία, αλλά όχι σπάνια και την επιτυχία.
- (534) 6. Disputatio de quolibet και disputatio de omni re scibili = διάλογος για ό,τι σας αρέσει και διάλογος για όλα τα θέματα του επιστητού. Σ.τ.Μ.
- (538) 7. E. Amado Lévy-Valensi «Ο φοιτητής διαθέτει ή όχι ενήλικο συναισθηματικό κόσμο;», Lille-U, αρ. 7, Νοέμβ.-Δεκ. 1963.
- (538) 8. Αυτό είναι το απλοϊστευτικό πρότυπο των περισσότερων κεμένων της συνδικαλιστικής γραφειοκρατίας, όπως π.χ. οι διακηρύξεις του τμήματος των φοιτητών θεωρητικών σχολών στο Παρίσι της Εθνικής Φοιτητικής Ένωσης Γαλλίας.
- (539) 9. Αγγίζουμε μόνο αυτό το θέμα εδώ, γιατί στις αντιθέσεις ανάμεσα στις θετικές και φιλολογικές, στις παρισινές και επαρχιακές οργανώσεις, η κοινωνιολογική ανάλυση βλέπει κάτι άλλο και μάλιστα κάτι περισσότερο από συγκρούσεις που δικαιωνονται με μόνο πολιτικά κριτήρια. Είναι φανερό ότι αυτές οι συγκρούσεις εκφρά-

ζούν, αν όχι πραγματικά αντικρουόμενα συμφέροντα, τουλάχιστον διαφορές πνεύματος στενά δεμένες με τις κοινωνικές διαφορές μεταξύ επηγεσιζόμενων ομάδων.

- (543) 10. Μπορεί να προβάλει κανείς εδώ την αντίρρηση ότι ο ορισμός αυτός καλύπτει έναν από τους πολλούς ορθολογικούς στόχους της εκπαίδευσης και ειδικότερα της ανώτατης εκπαίδευσης. Ο ορθολογικός τύπος της σχέσης με τις σπουδές, του οποίου διαγραφούμε ορισμένα μόνο χαρακτηριστικά, δεν είναι τίποτε άλλο από τον ιδεατό τύπο της διανοητικής μαθητείας, που συχνά μπορεί τα άτομα να αγνοούν να την εξισώσουν με τις σπουδές προβάλλοντας εξαιρετες αιτιολογήσεις. Αυτός ο σχηματικός ορισμός προβάλλεται εδώ, γιατί μέσα στη χαρισματική αντίληψη για τις σπουδές, που προσπαθούν να έχουν φοιτητές και καθηγητές, την ορθολογική αντιμετώπιση των σπουδών, την απορρίπτουν περισσότερο από κάθε άλλη. Θα δοίμε παρακάτω ότι τα παιδαγωγικά ή χαρισματικά κατάλοιπα μπορούν να ασκούν θετικό ρόλο στις πιο παιδαγωγικές ειδικότητες, όπως η φιλολογία ή η φιλοσοφία.
- (544) 11. Μπορεί κανείς στον ορισμό της «ορθολογικής» διδασκαλίας, που λανθάνει σ' αυτές τις φράσεις μέσα από την περιγραφή του ιδεατού τύπου της ορθολογικής εκπαίδευσης, να προβάλει την αντίρρηση ότι σήμερα οι ανάγκες του οικονομικού συστήματος σε ειδικούς δε διατυπώνονται πια με όρους υπερεξεικευσης και ότι αντίθετα τονίζεται η ανάγκη να υπάρχουν ειδικοί προσαρμοσμένοι σε πολλαπλά καθήκοντα. Αυτά είναι όμως μόνο λόγια, γιατί στην πραγματικότητα πρόκειται για νέο τύπο εξεικευσης, που απαιτούν οι μεταμορφώσεις του οικονομικού συστήματος. Από την άλλη μεριά, δεν έχουμε την πρόθεση να προτείνουμε μια εκπαίδευση αυστηρά εξεικευμένη, γιατί αυτό θα σήμαινε να ενταθούν οι μορφωτικές ανισότητες, εφόσον η οικογένεια θα έμενε το μόνο μέσο μεταβίβασης της λόγιας παιδείας. Η διαφορούμενη δράση του σχολείου έχει ακόμα πιο αρνητικά αποτελέσματα, γιατί κανείς θεσμός δεν μπορεί να αντικαταστήσει το Σχολείο, το μόνο που θα μπορούσε να εξοικειώσει τη μεγάλη πλειοψηφία με την παιδεία σε όλες τις μορφές της, από την επίσκεψη στα μουσεία μέχρι το χειρισμό των οικονομικών εννοιών ή την πολιτική συνείδηση. Το γεγονός ότι τα γράμματα και οι τέχνες διδάσκονται συνήθως με παραδοσιακές μεθόδους (εξαιτίας ακριβώς της κοινωνικής λειτουργίας που έχει αυτή η παιδεία) δεν πρέπει να μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν μπορεί να υπάρξει ορθολογική παιδαγωγική σ' αυτό τον τομέα ή σε άλλους.
- (545) 12. Οι αρετές αυτές έχουν και την υπερβολική μορφή τους, την οποία καθηγητές και φοιτητές συμφωνούν στην ειρωνική τους καταδίκη: τον «σπασίλα» και τον «τεμπέλη αερολόγο».
- (546) 13. Αυτό ισχύει στη φιλολογική εκπαίδευση όσο πουθενά αλλού, αλλά ισχύει έστω λιγότερο σε όλες ανεξαιρέτως τις ειδικότητες: στα μαθηματικά π.χ. μπορεί επίσης να παρεμβάλλεται η χαρισματική ιδιότητα, οι αριστοτεχνικές λύσεις από τη μια μεριά και η υπομονετική προσπάθεια χειρισμού των αριθμών από την άλλη.
- (546) 14. Συστηματικότερη ανάλυση της παιδαγωγικής σχέσης ως συνένοχης ανταλλαγής γοήτρων, καθώς και της γλωσσικής παρεξήγησης που συνυπάρχει με αυτήν, εκτίθεται στην εισαγωγή: P. Bourdieu, J. C. Passeron, M. de Saint Martin, *Rapport pédagogique et communication*, εκδ. Mouton, Παρίσι, 1965, σ. 11-38.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- (548) 15. Η εξέλιξη της ποσοτικής συμμετοχής των γυναικών στις διάφορες ειδικότητες μαρτυρεί ότι το παραδοσιακό πρότυπο του καταμερισμού της εργασίας ανάμεσα στα φύλα προσδιορίζει ακόμα πολύ έντονα τις επαγγελματικές επιλογές των φοιτητριών και συγχρόνως καθορίζει την εμπειρία που οι ίδιες έχουν για την ιδιότητά τους. Στις φιλολογικές σχολές (όπου τα κορίτσια σπουδάζουν από πολλά χρόνια) και στη φαρμακευτική, το ποσοστό των φοιτητριών είναι το μεγαλύτερο (πάνω από 50%) και η συμμετοχή των γυναικών στα αντίστοιχα επαγγέλματα ήταν η πιο γρήγορη

ΕΠΙΛΟΓΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

1. Εγχειρίδια, μεθοδολογικές μελέτες, βιβλιογραφίες

- ARCHER, M. (ed), *The sociology of educational expansion*. SAGE pub., ISA. London 1982.
- BANKS, O., *The sociology of education*, Batsford, London 1971
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.-C., PASSERON, J.-C., *Le métier de sociologue*. Mouton, Paris 1968.
- BRISTOW, T., HOLMES, B., *Comparative education through literature: a bibliographic guide*. Butterworths, London 1968.
- BURKE, A.J., BURKE, M.A., *Documentation in education. Revision of "How to locate educational information in data"*, Columbia Univ. Teachers College, New York 1967^a.
- BELL, R. R., *A sociology of education: a source-book*, the Dorsey Press, Homewood (Ill.) 1962^a.
- EBEL, R. L. (ed), *Encyclopedia of educational research*, Collier Macmillan, London 1969^a.
- FESTINGER, L., KATZ, D., *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales*, tome 1 et tome 2, PUF, Paris 1974.
- Guide international de la documentation pédagogique*, 1955-1960, Unesco, Paris 1964
- Guide international de la documentation pédagogique*, 1960-1965, Unesco, Paris 1971
- HAVELOCK, R. G., HUBER, J.C., ZIMMERMAN, S., *Major works on change in education. an annotated bibliography...*, Univ. of Michigan Inst. of Social Research, Michigan 1969.
- HIGSON, C.W.J., (ed), *Sources of the history of education: a list of material...*, The Library Association, London 1967
- HUSEN, T., *Multi-national evaluation of school systems*, International Institute for Educational Planning, Unesco, Paris 1975.
- I.N.R.D.P., *Bibliographie des articles français intéressant la recherche en éducation*, 1968-1971, Service d'études et recherches pédagogiques, Section documentaire, Paris 1973
- ISAMBERT - JAMATI, V., MAUCORPS, J.G., *La sociologie de l'éducation: tendances actuelles de la recherche et bibliographie*, Unesco, Mouton, Paris 1973.
- JUIF, P., DOVERO, F., *Manuel bibliographique des sciences de l'éducation*, PUF, Paris 1968.
- LAZARSFELD, P.F., PASANELLA, A.K., ROSENBERG, M., *Continuities in the language of social research*, The Free Press, New York 1972.
- LINDENFELD, F. (ed), *Radical perspectives on social problems*, Macmillan, Ontario 1971^a.
- MORRISH, I., *The sociology of education. an introduction*, G. Allen, London 1978^a.
- MULGRAVE, D.I. et al. *Bibliography of speech and allied areas, 1950-1960*, Chilton, Philadelphia 1962.
- OCDE, *L'éducation, les inégalités et les chances dans la vie*, Vol. 1 et 2, Paris 1975
- PAVALKO, R.M. (ed), *Sociology of education: a book of readings*, Peacock, Itasca (Ill.) 1968.

- REX, J. (ed). *Approaches to sociology*, Routledge and Kegan Paul, London 1974
- SCHOOL AND SOCIETY COURSE TEAM AT THE OPEN UNIVERSITY, *School and society a sociological reader*, Routledge and Kegan Paul-Open Univ Press, London 1971
- SILVER, H. (ed). *Equal opportunity in education: a reader in social class and educational opportunity*, Methuen, London 1973.
- SOBEL, H.W., SALZ, A.E., *The radical papers readings in education*, Harper and Row, London 1971
- Social science in the USSR (a bibliographic guide)*, Mouton, Paris 1965.
- TYLER, W., *The sociology of educational inequality*, Methuen, London 1977.
- UNESCO, *Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines*, tome I: "Sciences sociales", Paris 1970.
- VINOGRADOV, V., MADVANI, R., AVACOV, R., *Bibliographie annotée sur la planification de l'éducation et le progrès technique (ouvrages publiés en URSS)*, Unesco, Paris 1980.
- WALLERSTEIN, I., STARR, P., *The university crisis reader. the liberal university attack*, t. 1 and t. 2, Vintage books, New York 1971.
2. Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση: εμπειρικές μελέτες
- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION, *On getting to college: a study on discrimination*, Washington 1949.
- BERNSTEIN, B., (ed), *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language*, vol. 2, Routledge and Kegan Paul, London 1973.
- BRANDIS, W., HENDERSON, D., *Social class, language and communication*, Routledge and Kegan Paul, London 1970
- BULLOCK, H.A., *A history of Negro education in the South, from 1619 to the present*, Praeger, New York 1970.
- COLEMAN, J. et al., *Equality of educational opportunity*, U.S dep. of HEW, Office of Education, Washington 1966
- CORDASCO, F. (ed), *The bilingual-bicultural child and the question of intelligence*, Arno Press, New York 1978.
- COSTER de, S., ELST van der, G., *Mobilité sociale et enseignement*, La librairie encyclopédique, Bruxelles 1954.
- ESPERET, E., *Langage et origine sociale des élèves*, Peter Lang, Berne 1979.
- FLOUD, J.F., HALSEY, A.H., MARTIN, F.M., *Social class and educational opportunity*, Heinemann, London 1956.
- HALSEY, A.H., *Aptitude intellectuelle et éducation*, OCDE, Paris 1961.
- HUSEN, T., *Origine sociale et éducation: perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation*, OCDE, Paris 1972.
- HUSEN, T., *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*, OCDE, Paris 1975.
- LABOV, W., *The social stratification of english in New York City*, Center for Applied Linguistics, Washington 1966.
- LAWTON, D., *Social class, language and education*, Routledge and Kegan Paul, London 1970.
- OECD, *Higher education in the Soviet Union*, Paris 1973.
- PASSOW, A.H. et al., *Education of the disadvantaged*, Teachers College Press, New York 1967.
- PAULI, L., BRIMER, M.A., *La déperdition scolaire. un problème mondial*, BIE, Unesco, Paris 1971.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- POIGNANT, R., *Education in the industrialized countries*, Plan Europe 2000, Hague 1973.
"Population" et l'enseignement, Institut National d'Études Démographiques, Paris 1970.
SCHREIBER, D. (ed), *Profile of the school dropout*, Vintage Books, New York 1967
3. Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση: Θεωρητικές μελέτες*
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R., *L'école capitaliste en France*, Maspero, Paris 1971.
BAUDELLOT, C., BENOLIEL, R., CUKROWICZ, H., ESTABLET, R., *Les étudiants, l'emploi, la crise*, Maspero, Paris 1981.
BOUDON, R., *L'inégalité des chances*, A. Colin, Paris 1973.
BERNSTEIN, B., *Class, codes and control: theoretical studies towards a sociology of language*, Routledge and Kegan Paul, London 1971.
BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., *Le héritiers*, Les éditions de Minuit, Paris 1964.
BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., *La reproduction*, Les éditions de Minuit, Paris 1970.
BOURDIEU, P., DELSAUT, Y., SAINT MARTIN de, M., *Les fonctions du système d'enseignement*, Centre de Sociologie Européenne, Paris 1970.
BOWLES, S., *Planning educational systems for economic growth*, Harvard Univ. Press, Cambridge 1969.
BOWLES, S., GINTIS, H., *Schooling in capitalist America*, Basic Books, New York 1975.
BRESARD, M., *Mobilité sociale et formation des élites*, INED, Paris 1954.
CARNOY, M., *Education as cultural imperialism*, D. McKay, New York 1974.
CARNOY, M., LEVIN, H., *The limits of educational reform*, D. McKay, New York 1976.
CARNOY, M., LEVIN, H., *The dialectic of education*, Stanford Univ. Press, 1983.
CHAZEL, F., BOUDON, R., LAZARSFELD, P., *L'analyse des processus sociaux*, Mouton, Paris 1970.
CONCILE DU VATICAN, *Enseignement, éducation, culture*, Le Centurion, Paris 1966.
COSTER de, S., HOTYAT F., *La sociologie de l'éducation*, Editions de l'univ. de Bruxelles, Bruxelles 1972.
COX, C.B., DYSON A.E. (eds), *Fight for education: a black paper*, The Critical Quarterly Society, London, March 1970.
COX, C.B., DYSON A.E. (eds), *Black paper two: the crisis in education*, The Critical Quarterly Society, London, October 1970.
GRIGNON, C., *L'ordre des choses*, Les éditions de Minuit, Paris 1971.
HOUEBINE, J.L., *Langage et marxisme*, Klincksieck, Bruxelles 1977.
HUSEN, T., *The school in question*, Oxford Univ. Press, New York, 1979 (*L'école en question*, P. Mardaga, Liège 1983).
KARABEL, J., HALSEY A.H. (eds), *Power and ideology in education*, Oxford Univ. Press, New York 1977.
ISAMBERT-JAMATI, V., *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, PUF, Paris 1984.

* Η κατάταξη αυτή σε «εμπειρικές» και «θεωρητικές» μελέτες, που είναι προφανώς αρκετά αυθαίρετη, επιδιώκει να τονίσει τη διαφορά ανάμεσα στις μελέτες που προβάλλουν τα εμπειρικά δεδομένα και όπου το θεωρητικό υπόβαθρο συνήθως λανθάνει και τις μελέτες που στηρίζονται ρητά σε μια θεωρία και καταλήγουν σε θεωρητικά συμπεράσματα.

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

- KATZ, M.B., *Class, bureaucracy and schools: the illusion of educational change in America*, Praeger, New York 1971.
- LEVITAS, M., *Marxist perspectives in the sociology of education*, Routledge and Kegan Paul, London 1974.
- MOSTELLER, F., MOYNIHAN, D.P., *On equality of educational opportunity*, Random House, New York 1972.
- O'NEILL, W.F., *Selected educational heresies*, Scott-Foresman, Illinois 1969.
- RAVITCH, D., *The troubled crusade: American education 1945-1980*, Basic Books, New York 1983.
- REYNOLDS, L.L., REYNOLDS, J.M., *The sociology of sociology: analysis and criticism of the thought, research and ethical folkways of sociology and its practitioners*, D. McKay, New York 1970.
- SCHULTZ, T.W., *The economic value of education*, Columbia Univ. Press, New York 1963.
- SCHULTZ, T.W. (ed), *Investment in education*, The Univ. of Chicago Press, Chicago 1972.
- VISALBERGHI, A., *Education and division of labour*, Plan Europe 2000, Hague 1973.
- VISALBERGHI, A., *Les perspectives changeantes du développement à long terme de l'éducation*, Europe 2000, Hague 1970.
4. Νοητικές ικανότητες και αντισταθμιστικές εκπαιδευτικές δυνατότητες
- ASTOLFI, J.-P. et al., *Quelle éducation pour quelle société?*, PUF, Paris 1978.
- BLOCK, J.H. (ed), *Mastering learning: theory and practice*, Holt-Rinehart-Wilson, New York 1971.
- BLOCK, N.J., DWORKIN, G. (eds), *The IQ controversy*, Pantheon Books, New York 1976.
- BLOOM, B.S., *Human characteristics and school learning*, Mc Graw-Hill, New York 1976.
- CRESAS, *Le handicap socio-culturel en question*, ESF, Paris 1978.
- CRESAS, *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, PUF, Paris 1982.
- DAVIS, A., *Social class influences upon learning*, Cambridge 1961.
- FACHINELLI, E. et al., *L'école de l'impossible: expériences de pédagogie non autoritaire*, Mercure de France, Paris 1972.
- FREIRE, P., *Pédagogie des opprimés*, Maspero, Paris 1974.
- GELPI, E., *Institutions et luttes éducatives*, Eidlig, Paris 1982.
- HUSEN, T., *The learning society*, Methuen, London 1974.
- HUSEN, T., *Talent, equality and meritocracy*, Plan Europe 2000, Hague 1974.
- LITTLE, A., SMITH, G., *Stratégies de compensation*, OCDE, Paris 1971.
- OCDE, *L'enseignement face à l'innovation*, Paris 1974.
- OCDE, *Les politiques futures de l'éducation et l'évolution économique et sociale*, Paris 1979.
- OECD, *Compulsory schooling in a changing world*, Paris 1983.
- PASSOW, A.H. (ed), *Developping programs for the disadvantaged*, Teachers College Press, New York 1968.
- RUBISTEIN, D., SIMON, B., *The evolution of the Comprehensive School: 1962-1972*, Routledge and Kegan Paul, London 1979.
- SIMON, B., *Intelligence testing and the Comprehensive School*, London 1953.
- VERNON, P.E., *Intelligence, heredity and environment*, Freeman, San Francisco 1979.