

PIERRE BOURDIEU  
και JEAN-CLAUDE PASSERON

# ΟΙ ΚΛΗΡΟΝΟΜΟΙ

Οι φοιτητές και η κουλτούρα

*Μετάφραση*  
ΝΙΚΟΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ  
ΜΑΡΙΑ ΒΙΔΑΛΗ

*Εισαγωγή*  
ΝΙΚΟΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ - Μ. ΚΑΡΔΑΜΙΤΣΑ  
ΑΘΗΝΑ 1993

## Εισαγωγή του μεταφραστή

Είναι γνωστό πως το κοινωνιολογικό πεδίο στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από μια έντονη διαίρεση μεταξύ της μάζας των στοιχείων της εμπειρικής έρευνας (η οποία ορίζεται συχνά από μια «μεθοδολογία», που γίνεται αντιληπτή ως μια ειδικότητα αυτή καθαυτή, ως προϊόν συλλογής τεχνικών συνταγών και προσταγών που ο καθένας οφείλει να σέβεται, όχι τόσο για να γνωρίσει το αντικείμενο, όσο για να αναγνωριστεί ως γνώστης του αντικειμένου) και της μεγάλης (ή μεγαλειώδους) θεωρίας (Grand Theory), που είναι αποκομμένη από κάθε ερευνητική πρακτική από μια διαίρεση, δηλαδή, ανάμεσα στη θετικιστική έρευνα και τη θεωρητικιστική θεωρία — οι οποίες σήμερα αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοσυγχάιρονται.

Είναι γνωστό, από την άλλη, πως οι διαφορές ανάμεσα στις ιστορικές παραδόσεις, πνευματικές όσο και πολιτικές, τα διάφορα επιστημονικά πεδία, είναι τόσο μεγάλες, ώστε η εφαρμογή σε ένα ξένο πολιτισμικό προϊόν κατηγοριών αντίληψης και αποτίμησης που αποκτήθηκαν μέσω της εμπειρίας σε ένα διαφορετικό εθνικό πεδίο μπορεί να δημιουργήσει αντιθέσεις μεταξύ ομοίων και πλασματικές ομοιότητες μεταξύ διαφορετικών πραγμάτων. Έτσι, δεν πρέπει να μας εκπλήσσει το γεγονός πως το όνομα του Pierre Bourdieu, η κοινωνική εικόνα του έργου του, συνδέεται τόσο στενά στην Ελλάδα με τη «Θεωρία της αναπαραγωγής» και, στην καλύτερη περίπτωση, με την έννοια του «πολιτισμικού κεφαλαίου» και με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: οι ελάχιστες συζητήσεις που αναπτύχθηκαν γύρω από το έργο του περιορίζονται μόνο στο τμήμα αυτό της επιστημονικής του συμβολής, αλλά, και σ' αυτή την περίπτωση, κυρίως σχετικά με την ίδια την έννοια της αναπαραγωγής και όχι σχετικά με την ανάπτυξη της θεωρίας του και τη συνοχή των αξόνων ανάλυσης ή την αυστηρότητα των εμπειρικών του αποδείξεων.

Πράγματι, τα ελάχιστα *Streifen* που συνόδευσαν το έργο του περιο-

ρίστηκαν είτε σε πολιτικές θέσεις είτε σε θεωρητικές θέσεις πάνω στο «σχολικό σύστημα», αποκρύπτοντας τη θεμελιώδη πρόθεση του Bourdieu να κατασκευάσει μια γενική ανθρωπολογία βασισμένη, πάνω σε μια ιστορική ανάλυση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των «σύγχρονων κοινωνιών», και παραγνωρίζοντας το ότι η σημασία του επιστημονικού εγχειρήματος του Bourdieu εδράζεται όχι σε κάποια συγκεκριμένη έννοια, θεωρία, μεθοδολογική διάταξη ή εμπειρική παρατήρηση που προτείνει, αλλά κυρίως στον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο τις παράγει, τις οργανώνει, τις ενεργοποιεί, ή καλύτερα —για να χρησιμοποιήσουμε μια αντίθεση που συνθλίβει ο ίδιος—, τις αναδεικνύει σε *modus operandi* της κοινωνιολογίας και όχι σε *Opus operatum* της: και αυτό είναι που ορίζει καλύτερα την πρωτοτυπία του<sup>1</sup>.

Η εμφάνιση του διεθνώς γνωστού, κλασικού κοινωνιολογικού έργου *Οι κληρονόμοι* (*Les héritiers*) στην ελληνική πολιτισμική αγορά έχει σκοπό να συμβάλει στην κοινολόγηση τμήματος του τεράστιου επιστημονικού έργου του Bourdieu και των συνεργατών του, που παραμένει αινιγματικό, και ειδικότερα στην καλύτερη γνωριμία με το έργο του για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Ο σκοπός αυτής της εισαγωγικής παρουσίασης είναι να προσφέρει μια απαρχή απάντησης στην εσωτερική λογική και στην οικονομία του έργου του πάνω στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Ο αναγνώστης μπορεί να διαπιστώσει, μέσω της ανάγνωσης του βιβλίου αυτού, πως τα θεμέλια ενός «εργαλείου σκέψης» (όπως θα έλεγε ο Wittgenstein) του Bourdieu, όπως είναι η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου, εδράζονται στα πρακτικά προβλήματα και τις δυσκολίες που συνάντησε στην έρευνα, και γενιούνται, μέσα στην προσπάθειά του να κατασκευάσει ένα σύνολο φαινομενικά διαφόρων αντικειμένων, έτσι ώστε να μπορούν να γίνουν αντικείμενα συγκριτικού διαλογισμού. Κατ' επέκταση, ο αναγνώστης μπορεί να διαπιστώσει πως η αληθινή θεωρία είναι αυτή που εκπληρώνεται και καταργείται μέσα στην επιστημονική εργασία, η οποία επιτρέπει στην παραγωγή της.

<sup>2</sup> Στην εισαγωγή αυτή, η υιοθέτηση της τεχνικής του μονοδιάστατου σχηματισμού, που επιτρέπει την έκθεση μιας πλασματικής αποκρυστάλλωσης ενός ειδικευμένου πνευματικού ορίζοντα και, κατ' επέκταση, την αναπαραγωγή της επικύρωσης και του κερματισμού, που συνοδεύουν τη διακίνηση του έργου του Bourdieu στα διάφορα εθνικά επιστημονικά πεδία — προϊόν των επιδράσεων των δομικών καταναγκασμών που ασκούνται πάνω στη συγκρότηση της σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ τοποθετήσεων των παραγωγών συμβολικών προϊόντων και των καταναλωτών από την αγορά συμβολικών αγαθών—, δεν πρέπει να μας οδηγήσει στην παρανόηση του γεγονότος ότι μια πλήρης κατανόηση του έργου του Bourdieu πάνω στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης δεν μπορεί να επιτευχθεί, παρά μόνον όταν αυτή συνδεθεί οργανικά, τόσο θεωρητικά όσο και εμπειρικά, με τις έρευνές του σε άλλους ερευνητικούς τομείς, μόνον όταν εναχθεί στη δομή της θεωρίας της γνώσης, της πρακτικής και του κοινωνικού κόσμου που προτείνει: ή αλλιώς, με τρόπο στενογραφικό, μόνον όταν οριστεί σε σχέση,

## I

Μετά τις πρώτες εθνολογικές και κοινωνιολογικές εργασίες που πραγματοποιήσε στην Αλγερία, ο Bourdieu ενδιαφέρθηκε για την εκπαίδευση και την κουλτούρα<sup>1</sup>· το ενδιαφέρον αυτό δεν σημαίνει, όπως ο ίδιος το επισημαίνει, πως αναγνώριζε στην κουλτούρα μιαν «οντολογική» (εσσην-

με μια ανθρωπολογία (κατά την καντιανή έννοια) θεμελιωμένη πάνω σε μια μη καρτεσιανή οντολογία, ανθρωπολογία δηλαδή που να αρνείται να διαχωρίσει ή να αντιπαράθεσει αντικείμενο και υποκείμενο, πρόθεση και αιτία, υλικότητα και συμβολική αναπαράσταση, και η οποία να επιτρέπει τη συγκρότηση μιας ενοποιημένης οικονομίας των πρακτικών και κυρίως των συμβολικών εξουσιών, ικανής να συζεύξει τη φαινομενολογική προσέγγιση και τη δομική μας προσέγγιση σ' έναν ολοκληρωμένο τρόπο έρευνας, επιστημολογικά συνεκτικό και με καθολική εγκυρότητα.

Για τη δυνατότητα μιας τέτοιας αναφοράς βλ. την παρουσίασή μας του έργου του Bourdieu: *Περ Μπουρντιέ, Μικρόκοσμοι. Τρεις μελέτες πεδίου, παρουσίαση-επιμέλεια Νίκος Παναγιωτόπουλος, Αθήνα, Δελφίνι, 1992, σσ. 231, 67-74.*

<sup>1</sup> Για να αποφύγουμε τη σύγχυση με άλλες χρήσεις της λέξης «πολιτισμός» που στο συγκεκριμένο κείμενο θα μας παρέπεμπαν σε αξιολογικές κρίσεις, και τον περιορισμό του σηματικού (semantique) πεδίου, που στη συγκεκριμένη περίπτωση περνά μέσα από μία διάσταση της πολυσυνωνυμίας του όρου, χρησιμοποιήσαμε τον συγγενικό όρο «κουλτούρα», ενώ για τον σχηματισμό σύνθετων και παράγωγων όρων μεταχειριστήκαμε τον όρο «πολιτισμό». Η λογική της επιλογής βρίσκεται την αρχή της στις επεξηγήσεις του ανθρωπολόγου E. Sapir για τα διάφορα νοήματα της λέξης «κουλτούρα», και που μία κοινωνική ιστορία παραγωγής των λέξεων αυτών στον ελληνικό χώρο, μέσω μιας επιστημονικής κοινωνιοανάλυσης και ειδικότερα μιας ιστορίας των εκπαιδευτικών θεσμών και των πεδίων πολιτισμικής παραγωγής, θα έβρισκε πολλές αντιστοιχίες (βλ. E. Sapir, *Anthropologie, παρουσίαση C. Baudelot, t.2. σ. 133-151, Minuit, 1967*).

Ωστόσο η διευκρίνιση γίνεται αναγκαία και από την καθαρά κοινωνιολογική άποψη. Πράγματι, πρέπει να γνωρίζουμε τι εννοούμε με τον όρο κουλτούρα για να μην παίζουμε, συνειδητά ή ασυνείδητα, με τις δύο έννοιες της λέξης, το νόημα που του δίνουν οι εθνολόγοι, δηλαδή το σύνολο των προτύπων που ρυθμίζουν τις συμπεριφορές και τις σκέψεις των μελών ενός κοινωνικού κόσμου ή μιας δεδομένης κοινωνικής ομάδας, και το πιο περιορισμένο νόημα, και το πιο παραδοσιακό, αυτό του συστήματος έργων πολιτισμού ενός κοινωνικού σχηματισμού ή, ακριβέστερα, ορισμένων τάξεων αυτών των σχηματισμών.

Για να κατανοήσουμε πλήρως το νόημα της χρήσης του όρου «κουλτούρα» στο κείμενο αυτό, πρέπει να γνωρίζουμε ότι για τους συγγραφείς η κουλτούρα, υπό του αντικειμενικού της νόηματος, τον κώδικα, είναι η συνθήκη της νοητότητας των συγκεκριμένων συστημάτων σημασιών που οργανώνει και ως προς τα οποία παραμένει μη αναγώγιμη, όπως η γλώσσα στην ομιλία· ενώ η κουλτούρα, υπό του υποκειμενικού της νόηματος της λιγότερο ή περισσότερο πλήρως κατοχής του κώδικα, δεν είναι άλλο πράγμα παρά η (αντικειμενική) κουλτούρα που ενσηματιώθηκε και έγινε συνεχής και γενικευμένη διάθεση, αποκοιδικοποίηση των πολιτισμικών αντικειμένων και συμπεριποιούντας τον κώδικα σύμφωνα με τον οποίο μιλοποιούθηκαν (βλ. P. Bourdieu: *La transmission de l'héritage culturel* και P. Bourdieu: *Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée*).

πιαλιστική) προτεραιότητα, ούτε, ακόμη περισσότερο, πως αυτή λειτουργούσε μέσα στην ερευνητική του προσπάθεια ως προνομιούχος επεξηγηματικός παράγοντας κατανόησης του κοινωνικού κόσμου<sup>1</sup>. Μπριπτά στο τέλειο «επιστημολογικό ζευγάρι» του οικονομισμού και του ιδεαλισμού, που κυριαρχούσε σ' αυτόν το χώρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος, ο Bourdieu θέλησε, «και όχι μόνο μεταφορικά», να κάνει μια οικονομία των συμβολικών φαινομένων και να μελετήσει τη διακίνηση των συμβολικών αγαθών και του εκπαιδευτικού μηχανισμού<sup>2</sup>.

Για πρώτη φορά το 1964, με το βιβλίο *Οι κληρονόμοι*, ο Pierre Bourdieu μαζί με τον Jean-Claude Passeron, ύστερα από μια μακρά και λεπτομερή έρευνα για τους φοιτητές και τη σχέση τους με τις σπουδές και την κουλτούρα, αναλαμβάνουν να αποδείξουν ότι το σχολικό και το πανεπιστημιακό σύστημα λειτουργεί ως σύστημα επιλογής, κοινωνικού διαχωρισμού, υπέρ των ανωτέρων τάξεων και εις βάρος των μεσαίων και, ακόμη περισσότερο, των λαϊκών τάξεων, και ότι, αν πάρουμε, με τη βοήθεια της στατιστικής ανάλυσης, την αναγκαία απόσταση, που χρειάζεται ώστε «τα μεμονωμένα δέντρα της σχολικής επιτυχίας» να μην κρύβουν «το δάσος της σχολικής αποτυχίας», επιβάλλεται να κάνουμε την

Οι επεξηγήσεις αυτές είναι κυρίως αναγκαίες για να γίνουν αντιληπτές κυρίως οι περισσότερο έμμεσες (τότε) κριτικές που διαφαίνονται μέσα στο κείμενο για τις τοποθετήσεις που υποστηρίζουν την «ομογενοποίηση της κοινωνίας» βασισμένες στην πεποίθηση ότι υπάρχει μία «μείωση των πολιτισμικών αποστάσεων μεταξύ ομάδων και τάξεων», ένας «μαζικός πολιτισμός» ή ένας «λαϊκός πολιτισμός ή κουλτούρα»: Για την ανάπτυξη των θέσεων του P. Bourdieu παίνω σ' αυτά τα τελευταία ζητήματα βλέπε τη βιβλιογραφία στο τέλος του βιβλίου και ακόμα P. Bourdieu: *La distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit, 1979.

<sup>1</sup> P. Bourdieu, *Questions de Sociologie*, Paris, Les Editions de Minuit, 1984, σ. 61.

<sup>2</sup> Από τις αρχές της δεκαετίας του '60, σ' αυτή τη δεύτερη περίοδο των επιστημονικών του εργασιών, μέσα στο πλαίσιο του Centre de Sociologie européenne που διήρθε στο Παρίσι, η κοινωνιολογία της πολιτισμικής αναπαραγωγής και η κοινωνιολογία της πολιτισμικής διάχυσης ήταν βασικοί θεματικοί άξονες της ερευνητικής του δραστηριότητας. Μέσα σ' αυτή την προοπτική, οι πρώτες έρευνες εστιάστηκαν στη μελέτη της σχέσης εκπαιδευτικού συστήματος και αναπαραγωγής των σχέσεων μεταξύ των τάξεων, στη μελέτη της σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και της αναπαραγωγής της κυρίαρχης τάξης, των εκπαιδευτικών στρατηγικών στο σύστημα των στρατηγικών της αναπαραγωγής, της ατομικής κινητικότητας και των δομικών μεταθέσεων, των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος και των μετασχηματισμών του, της σχέσης των γνώσεων των λαϊκών τάξεων και της επιστημονικής γνώσης των κοινωνικών λειτουργιών της διάδοσης των επιστημονικών γνώσεων, στη μελέτη της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και της διάχυσης των αγαθών. Για λεπτομέρειες, βλ. Centre de Sociologie européenne, *Etat des recherches*, établi par Patrick Champagne, Paris, Maisons des Sciences de l'Homme, 1972.

εξής διαπίστωση: <sup>1</sup> οι «λαμπροί» φοιτητές, οι πιο καταρτισμένοι, αυτοί που αποκτούν τα πλέον περιζήτητα και με τους υψηλότερους βαθμούς διπλώματα, που φοιτούν στα πιο φημισμένα ιδρύματα και καταλαμβάνουν τελικά τις θέσεις εξουσίας, είναι, σε τόσο συντριπτικό και μόνιμο ποσοστό, που δεν μπορούμε να το θεωρήσουμε ως τυχαίο, παιδιά που ανήκουν στα διάφορα τμήματα της αστικής τάξης, που απολαμβάνουν κοινωνικά προνόμια που οφείλονται στη γέννησή τους και το μεγάλωμά τους μέσα σε προνομιούχο περιβάλλον, που είναι, με δυο λόγια, κληρονόμοι, που η κληρονομιά τους δεν είναι μόνο οικονομική, αλλά επίσης, και κυρίως, πολιτισμική: αυτή η υπεροχή των κοινωνικών κληρονομιών παραμένει καλυμμένη —τόσο στους ίδιους τους δικαιούχους, όσο και στους αποκλειόμενους από το σχολικό σύστημα—, λόγω του γεγονότος ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, δυνάμει της σχετικής αυτονομίας του, είναι ικανό να μετατρέπει σε ειδικώς σχολικά πλεονεκτήματα, ή μειονεκτήματα, εξωσχολικές ιδιότητες που τα άτομα τις οφείλουν στην κοινωνική τους καταγωγή (για παράδειγμα, τον τρόπο έκφρασης, τη μικρότερη ή μεγαλύτερη εξοικείωση με τους κώδικες, τις νομιμότερες πρακτικές της κυρίαρχης κουλτούρας, την ικανότητα να διατυπώνονται ή να γίνονται αντιληπτές λεπταίσθητες παρεμβάσεις, τους τρόπους και το προσωπικό ύψος, κτλ.).

Μέσω αυτής της επανερμηνείας στο ειδικό μητρώο του, το εκπαιδευτικό σύστημα μεταμορφώνει, κατά τρόπο ανεπιληπτο, αυτούς που κληρονομούν σε άτομα που αξίζουν, και χορηγεί έτσι, λόγω της προφανούς κοινωνικής ουδετερότητας, μια δόκιμη εγγύηση στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας.

Στους *Κληρονόμους*, αλλά και στην *Αναπαραγωγή* (*La reproduction*, 1970), βιβλίο στο οποίο, και πάλι μαζί με τον J.-C. Passeron, ο Bourdieu ανέπτυξε αναλυτικά τις θέσεις του για την εκπαίδευση, αμφισβη-

<sup>1</sup> Γνωρίζουμε ότι μεταξύ άλλων μεγάλων αισιόδοξων ιδεών, που ήταν προσφιλείς στη ρασιοναλιστική φιλοσοφία του Διαφωτισμού του 18ου αιώνα, και που υπήρχαν ζωντανές ακόμα σήμερα, απαντά η πεποίθηση ότι η γνώση είναι παράγοντας της χειραφέτησης και προώθησης του ανθρώπινου γένους και ότι, κατά συνέπεια, το «Σχολείο», ως θεσμός επιφορτισμένος να διαδώσει τη γνώση αυτή σε όλους τους πολίτες, χωρίς διάκριση προέλευσης ή θέσης, θα έπρεπε να συμβάλει αποφασιστικά στην εξαφάνιση των κοινωνικών ανισοτήτων και των προνομίων, επιτρέποντας σε κάθε άτομο — υπό την προϋπόθεση ότι είχε εκ γενετής το ταλέντο — να ανέλθει στην κοινωνική ιεραρχία: η κοινωνική ιεραρχία έλανε έτσι τον αδικαιόχο χαρακτήρα της και απεικονίσε τη μόνη νοητή νομιμότητα: τη νομιμότητα που παρέχει τη δίκαιη αναγνώριση από την κοινωνία, μέσω των σχολικών ετημηνηργιών, των χαρισματικών και των πραγματικών προσόντων του καθενός.

τείται αυτό που αποτελεί αναμφίβουλα ένα από τα κυρίαρχα μέρη της ιδεολογικής μηχανής και που επιτρέπει στο σχολείο να εξασφαλίζει την ειδική του λειτουργία, δηλαδή τη λειτουργία της νομιμοποίησης (légitimation): η ιδεολογία των «χαρισμάτων», η πλέον διαδεδομένη, πετυχημένη, που υπάρχει σε διδάσκοντες καθώς και σε διδασκόμενους, δυνάμει της οποίας η επιτυχία ή η αποτυχία στις σχολικές εξετάσεις δεν κάνει τίποτε άλλο παρά να επικυρώνει την ύπαρξη ή την απουσία υποτιθέμενων χαρισμάτων, διαθέσεων που θεωρούνται ως έμφυτες, όπως το να μπορεί να διακρίνεται κανείς στα λατινικά ή τη ραπτική, τα μαθηματικά ή την ξυλοτεχνία, τις ασιατικές γλώσσες ή τη στενοδακτυλογραφία. Όπως, όμως, έδειξαν οι έρευνες του Bourdieu και των συνεργατών του, στην περίπτωση των φοιτητριών, η «κλίση» να ακολουθούν κατά προτίμηση φιλολογικές σπουδές δεν έχει καμιά σχέση με μια υποτιθέμενη γυναικεία φύση, που θα καταδύαζε αιωνίως τα κορίτσια σ' αυτόν τον τύπο σπουδών, αλλά αντιθέτως, έχει στενή σχέση με τον κοινωνικό ορισμό της θηλυκότητας, που τείνει να περιορίζει τις γυναίκες στην παραδοσιακή τους κατάσταση, αναγνωρίζοντάς τους περισσότερο την ευαισθησία και τη διαίσθηση παρά την ευφυΐα και τη λογική, ιδιότητες που θεωρούνται ανδρικές.

Αυτή η επιχείρηση φυσικής εξομίωσης (naturalisation) του κοινωνικού (μετατροπή των κοινωνικών ανισοτήτων σε «φυσικές» ανισότητες ευφυΐας, κουλτούρας, λεπτότητας, κτλ.) επιτρέπει στο σχολείο να ολοκληρώσει τη λειτουργία νομιμοποίησης, μετατρέποντας τα αριστοκρατικά προνόμια σε αξιοκρατικά δικαιώματα (η απόκτηση μιας ουσιαστικής αρμοδιότητας δίνει στον κάτοχό της το δικαίωμα να ασκήσει μια εξουσία), που είναι τα μόνα σύμφωνα με τις αρχές της δημοκρατίας.

Μεταγενέστερες έρευνες του Bourdieu κατέδειξαν πως οι σχολικοί τίτλοι, που αποτελούν τους νέους τίτλους ευγενείας, τείνουν, όπως άλλοτε και οι παλιοί τίτλοι της κληρονομικής αριστοκρατίας, να υποτιμηθούν, αφού οι στρατηγικές που έχουν στόχο την απόκτηση σχολικού τίτλου γίνονται πολυάριθμες, γεγονός το οποίο τροφοδοτεί και τις αντίθετες στρατηγικές υπεράσπισης της σπανιότητας των σπανιότερων τίτλων: και οι δυο μορφές στρατηγικής έχουν ως αποτέλεσμα τον ομαδικό μετασχηματισμό του σχολικού συστήματος και των σχέσεων μεταξύ τίτλων και θέσεων, μεταξύ προσόντων και εξουσιών<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Βλ. P. Bourdieu, *La distinction. Critique sociale de jugement*. Paris, Les Editions de Minuit, 1979, σ. 147-185, καί P. Bourdieu-L. Boltanski, «Le titre et le poste», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 2 (1975) 95-107.

Όπως και να έχει το πράγμα, το γεγονός ότι ο σχολικός τίτλος (*credencial*) συμβάλλει στην εξασφάλιση της κοινωνικής αναπαραγωγής, εξασφαλίζοντας τη διαίωναση της δομής του καταμερισμού των εξουσιών και των προνομίων διαμέσου μιας μόνιμης αναστατομής, η οποία, παρόλο που εμφανίζεται ως δίκαιη, μεροληπτεί συστηματικά υπέρ των κατόχων ενός κληρονομημένου πολιτισμικού κεφαλαίου (*capital culturel*), έχει βεβαιωθεί παντού εμπειρικά, επαληθεύοντας έτσι τις θέσεις της *Αναπαραγωγής (La reproduction)*<sup>1</sup>.

Οι αναλύσεις του Bourdieu για την εκπαίδευση, που αναφέρονται στο βιβλίο του *Η αναπαραγωγή*, δείχνουν ότι, αν από το έργο του Marx ο Bourdieu κράτησε το ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι ένα σύνολο σχέσεων δυνάμεως μεταξύ τάξεων που ιστορικά αντιμάχονται οι μεν τις δε, από το έργο του Weber κράτησε το ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι επίσης ένα σύνολο σχέσεων, νοημάτων, και ότι κάθε κοινωνική κυριαρχία (ενός ατόμου, μιας ομάδας, μιας τάξης, ενός έθνους, κτλ.), αν δεν προσφεύγει καθαρά και συνεχώς στην ένοπλη βία, πρέπει να αναγνωρίζεται, να γίνεται αποδεκτή ως νόμιμη, δηλαδή να λαμβάνει ένα θετικό, κατά προτίμηση, νόημα, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι ίδιοι οι εξουσιαζόμενοι να προσχωρούν στην αρχή της κυριαρχίας τους από τους εξουσιαστές και να αισθάνονται αλληλέγγυοι με αυτούς. Το να νομιμοποιούμε μια κυριαρχία ισοδυναμεί με το να δίνουμε όλη τη δύναμη του λόγου στο λόγο (στο συμφέρον) του ισχυροτέρου. Αυτό προϋποθέτει την άσκηση *συμβολικής βίας* (*violence symbolique*), βίας που εκφράζεται με ευφημισμούς και, εξ αυτού, είναι κοινωνικά αποδεκτή, που συνίσταται στην εξουσία επιβολής σημασιών, στο «να κάνει να πιστεύουν και να κάνει να βλέπουν», όπως χαρακτηριστικά λέει ο συγγραφέας, ώστε να κινητοποιεί<sup>2</sup>.

Η ανάλυση της συμβολικής βίας αποτελεί ένα βασικό τμήμα του έργου

<sup>1</sup> 'Ότι το σχολικό σύστημα εννοεί τους κληρονόμους, είναι μια ιδέα που δεν γίνεται εύκολα αποδεκτή και που αποτελεί συχνά το αντικείμενο παρανόησης εκ μέρους όσων την αποδέχονται. Στην πραγματικότητα, όπως έδειξε ο Bourdieu, όταν θέλουμε να παραδεχθούμε ότι το «σχολείο» μεταχειρίζεται καλύτερα τους προνομιούχους από τους άλλους, εννοούμε γενικά την έννοια του προνομίου με μια οικονομική σημασία (η φροντίση στοιχίζει ακριβώς στις οικογένειες, οι πτωχές είναι μακριές, οι μετρίως εισοδήματες οικογένειες δεν μπορούν να αναλάβουν το κόστος, κτλ.) ενώ το κατ'εξοχήν προνόμιο αποτελείται από την πολιτισμική κληρονομιά, που δεν μπορεί να αντικατασταθεί ούτε με υποτροφίες σπουδών ή επιδόματα ούτε με την «περφανή προσοχή που οι διδάσκοντες συνήθιζαν να δίνουν στην κοινωνική περίπτωση» : H. P. Bourdieu, «Les modes de domination», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 2-3 (Ιούνιος 1976) 122-132.

του Bourdieu. Αντίθετα προς ορισμένους θεωρητικούς, όπως ο Austin, που θεωρούν ότι η συμβολική εξουσία βρίσκεται το θεμέλιό της στην εξουσία των ίδιων των λέξεων, ο Bourdieu διερωτάται για τις κοινωνικές συνθήκες που εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα ή την αναποτελεσματικότητα μιας λέξης, μιας πολιτικής, θρησκευτικής, αισθητικής επιταγής, σε μια δεδομένη στιγμή. Η αρχή της εξουσίας των λέξεων έγκειται στη συνενοχή που εδραιώνεται, διαμέσου των λέξεων, ανάμεσα σ' ένα κοινωνικό σώμα ενσωματωμένο σ' ένα βιολογικό σώμα, στο σώμα του «εκπροσώπου», π.χ., και σε βιολογικά σώματα κοινωνικά διαπλαισμένα για να αναγνωρίζουν τις διαταγές του και που είναι «τα εκπροσωπούμενα υποκείμενα», οι πιστοί, οι οπαδοί. Η άσκηση της συμβολικής βίας<sup>1</sup> από μια ομάδα, μια τάξη, ένα έθνος έχει ως στόχο να επιβάλει ως παγκόσμια και αυτονόητη αλήθεια (δηλαδή να νομιμοποιήσει) μια πολιτισμική αυθαιρεσία. Η αποτελεσματικότητα μιας δράσης συμβολικής βίας εξασφαλίζεται όταν επιτυγχάνεται η παραγνώριση (*méconnaissance*) των συνθηκών και των εργαλείων άσκησής της. Νομιμότητα (*légitimité*) σημαίνει παραγνώριση. Ένας θεσμός (μια δράση, ή μια χρήση) είναι νόμιμος, όταν είναι κυρίαρχος και παραγνωρισμένος ως θεσμός, όταν δηλαδή έχει σιωπηρή αναγνώριση (*reconnaissance*). Από αυτήν την άποψη, οι κοινωνικές σχέσεις είναι, επίσης, σχέσεις ανταγωνισμού μεταξύ πολιτισμικών αυθαιρεσιών λίγο-πολύ κυρίαρχων ή κυριαρχούμενων, που δεν αποκτούν όλη τους τη σημασία παρά μέσα στη σχέση που τις ενώνει και τις φέρνει αντιμέτωπες. Η ύπαρξη μιας κυρίαρχης κουλτούρας, που νομιμοποιεί τα συμφέροντα των κυρίαρχων ομάδων (τάξεων ή εθνών), έχει ως αποτέλεσμα κάθε κυριαρχούμενη κουλτούρα να εμφανίζεται ως παράνομη και να καταδικάζεται οι αντιπρόσωποι των κυριαρχούμενων ομάδων (για παράδειγμα, όσοι ανήκουν στις λαϊκές τάξεις), στο να ταλαντεύονται συνεχώς ανάμεσα στην επαίσχυντη συνείδηση της πολιτιστικής τους ταπείνωσης και στην επιθετική δυσφήμιση των κυρίαρχων πρακτικών, στις οποίες αντιπαραθέτουν μερικές φορές, ως πρόκληση, τις δικές τους πρακτικές (μέσα στα πάντοτε στενά όρια ορισμένων κοινωνικών χώρων που απελευθερώνονται σχετικώς και στιγμιαίως από τον κυρίαρχο πολιτισμικό νόμο), όπως, π.χ., τη συνενόηση σε «ειδική γλώσσα» (αργκό) μεταξύ

<sup>1</sup> P. Bourdieu, «Vous avez dit "populaires"?», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 46 (Μάρτιος 1983) 88-105, P. Bourdieu «Le racisme de l'intelligence», στο βιβλίο *Questions de sociologie*, ό.π., σ. 264-269, «Langage et pouvoir symbolique», στο βιβλίο P. Bourdieu *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982, σ. 97-161.

των μελών μιας ομάδας νέων. Η κυριαρχία της νόμιμης κουλτούρας πάνω σε όλες τις άλλες πολιτισμικές αυθαιρεσίες προκαλεί αληθινό «φυλετισμό της ευφύιας», που δεν προκαλεί καμιά κατακραυγή, το αντίθετο μάλιστα, και που αποκλείει από τον κόσμο της αναγνωρισμένης κουλτούρας, στο όνομα «επιστημονικών» ετυμολογιών και κριτηρίων, τους εξουσιαζόμενους, οι οποίοι έχουν επισήμως οριστεί ως «καθυστερημένοι», «κούτσουρα», «αγράμματοι», «κουμπούρες», κτλ.

Εδώ, είναι απαραίτητο να επικαλεσθούμε ορισμένα στοιχεία, για να εξηγήσουμε όλες τις παρανοήσεις που δημιουργήθηκαν κατά τη διάδοση των εργασιών του Bourdieu για την εκπαίδευση.

Οι κληρονόμοι, το πρώτο βιβλίο στο οποίο είχαν εκτεθεί τα αποτελέσματα προηγούμενων εργασιών για την εκπαίδευση, υπήρξε ένα είδος κεραυνού στον αίθριο πολιτικό ουρανό. Το βιβλίο αυτό είχε μεγάλη επιτυχία. Διαβάστηκε από μια ολόκληρη γενιά, αποτέλεσε κοινωνικό γεγονός, ενώ δεν έλεγε τίποτε το ιδιαίτερα ασυνήθιστο. Είχαν γίνει από πολύ παλιότερα έρευνες για τον διαφορικό αποκλεισμό των παιδιών ανάλογα με το περιβάλλον της προέλευσής τους. Αυτό που έκανε εντύπωση είναι ότι αυτό το βιβλίο, αντίθετα προς τις εργασίες των Αγγλοσαξόνων, φανέρωσε τους μηχανισμούς που βρίσκονται στη βάση των εμπειρικών παρατηρήσεων. Δεν περιορίστηκε στο να πει ότι το σχολικό σύστημα αποβάλλει τα παιδιά των μη προνομιούχων τάξεων: προσπάθησε να εξηγήσει το γιατί γινόταν έτσι και, ιδιαίτερα, ποια ήταν η συμβολή του σχολικού συστήματος στην αναπαραγωγή των κοινωνικών διαιρέσεων. Οι παρανοήσεις στη διάδοση του έργου αυτού προκύπτουν από τη διάσταση ανάμεσα στην επιστημονική άποψη και στην άποψη των αναγνωστών των επιστημονικών έργων. *Η αναπαραγωγή, ή Οι κληρονόμοι* ή μεταγενέστερα έργα του Bourdieu, όπως *Η διάκριση* [*La distinction*], αποτέλεσαν αντικείμενο ηθικής ή πολιτικής ανάγνωσης<sup>1</sup>. Έτσι μπορούμε να καταλάβουμε τις βιαιότερες αντιδράσεις απέναντι στα κείμενα του Bourdieu, οι οποίες προήλθαν αφενός από τη βάση των διανοουμένων του Γαλλικού Κομμουνιστικού Κόμματος, δηλαδή από τους θαυματουργούς του Σχολείου —τους ανθρώπους που πέρασαν, κυρίως, από την

<sup>1</sup> Όπως συνήθιζε να λέει ο Bourdieu, μπροστά σε ανθρώπους που παίρνουν θέση, αριστερή ή φιλεττητική, σε θέματα εκπαίδευσης, πρέπει να αναρωτηθούμε ποια συμφέροντα έχουν μέσα στο σχολικό σύστημα, ποια σχέση έχουν με το σχολικό σύστημα, σε ποιο βαθμό το κεφάλαιό τους συνδέεται με το πέρασμα από τον σχολικό θεσμό, κτλ. Νομίζω πως, στον κόσμο των διανοουμένων, με την ευρεία έννοια, η σχέση με το σχολικό σύστημα είναι μια από τις μεγάλες επεξηγηματικές, αργές, πρακτικών και γνωμών (αδημοσ. συνέντευξη στο Τόκιο, Οκτ. 1983).

εποχή του φοιτητικού κινήματος του Μάη του '68, από την κλασική αριστερά στην άκρα δεξιά, επειδή τα πυρήσματα του έργου του Bourdieu αίρουν κάθε προπόν τους, και αρετέρου από τους φοιτητές, που μόλις είχαν αναπτύξει την ιδέα ότι οι φοιτητές αποτελούσαν μια τάξη, και οι οποίοι περιέγραφαν τις σχέσεις φοιτητών-καθηγητών ως πάλη των τάξεων οι φοιτητές, έχοντας φανατισμένη παράσταση της κατάστασής τους, δεν ήθελαν να δουν τις διαφορές που τους χώριζαν μεταξύ τους. Και εδώ ακόμη, η κοινωνιολογία του Bourdieu ανατρέπει πολλές παραδεξιμένες ιδέες. Αποδεικνύει ότι υπάρχουν κοινωνικές διαφορές μεταξύ των φοιτητών και αποδομεί την ιδέα μιας «φοιτητικής τάξης».

Μετά τους Κληρονόμους ήρθε, όπως αναφέραμε, Η αναπαραγωγή. Και εκεί, η λέξη αναπαραγωγή έπαιρνε καταστροφικό νόημα. Συνέβαλλε, ταυτοχρόνως, τόσο στην επιτυχία αυτού που αποκαλείται «παράδειγμα», σύμφωνα με το οποίο το σχολικό σύστημα συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής, όσο και στον περιορισμό της ανάρθρωσης. Όπως λέει ο ίδιος ο Bourdieu στον πρόλογο που έγραψε στην επανέκδοση της Αναπαραγωγής (1989), στις ΗΠΑ, η ανάλυση των εξαιρετικά πολύπλοκων μηχανισμών, διαμέσου των οποίων ο σχολικός θεσμός συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κατανομής του πολιτισμικού κεφαλαίου και, κατ' επέκταση, της δομής του κοινωνικού χώρου, κατήντησε να την περιορίζουν στην απλή θέση, σύμφωνα με την οποία το σχολικό σύστημα αναπαράγει την κοινωνική δομή χωρίς παραμόρφωση ή μετασχηματισμό. Καταλαβαίνουμε εύκολα ότι, αφού την υπέβαλλαν σε μια τέτοια παραμόρφωση, η θεωρία αυτή θα μπορούσε να κατηγορηθεί ότι είναι ανύκανη να λάβει υπόψη της την αλλαγή ή ότι αγνοεί τις αντιστάσεις των εξουσιαζομένων.

Αντί να θεωρηθεί βιβλίο σημαντικό που άλλαξε τη θεώρηση της εκπαίδευσης, ή καλύτερα, αντί να κατανοηθεί ότι το μήνυμά του, μ' έναν τρόπο ανάλογο της προφητείας, προτείνει μια αλήθεια που ανατρέπει τις νοητικές δομές και δείχνει ότι το σύστημα διδασκαλίας ασκεί συντηρητική επενέργεια — ενώ προηγουμένως το σχολικό σύστημα εμφανιζόταν ως χώρος οικουμενικής και προοδευτικής μάθησης, κτλ. —, αντί, τέλος, να αναγνωριστεί ως βιβλίο που τοποθετούνταν πέρα από τις πολιτικές κατατάξεις και περιέγραφε τα πράγματα όπως ήταν (με αναλύσεις που επιβεβαιώνονται από την παρατήρηση), η Αναπαραγωγή διαβάστηκε (όταν διαβάστηκε) μέσα από δυο αντιτιθέμενες αναγνώσεις: μιαν ανάρθρωση μηχανικού τύπου (δηλαδή ότι το σχολικό σύστημα είναι ένας μηχαν-

νισμός, ένα μοιραίο γρανάζι που παράγει συστηματικά), και μιαν ανάγνωση φαταλιστική ή φιναιλιστική (δηλαδή ότι το σχολικό σύστημα είναι το χέρι της αστικής τάξης, είναι η συνωμοσία): το βιβλίο, όμως δεν λείπει τίποτε από όλα αυτά και, ήδη από τους *Κληρονόμους*, ο φονξιοναλισμός που κατευθύνεται προς το χειρότερο (*fonctionnalisme du pire*), η ιδέα δηλαδή ότι όλα μέσα στον κοινωνικό κόσμο έχουν γίνει για να εξουσιάζουν τους εξουσιαζομένους, είχε καταδικαστεί ξεκάθαρα από τον συγγραφέα. Θα πρέπει ακόμη να προσθέσουμε ότι αυτές οι «πολιτικές» αναγνώσεις υπήρξαν συχνά αναγνώσεις «θεωρητικές» ή «θεωρητικιστικές», που ενθαρρύνονταν από τη φιλοσοφική διάθεση (*mood*) της στιγμής: στην πραγματικότητα, ο γαλλικός πνευματικός κόσμος της δεκαετίας του '70 βρισκόταν υπό την επήρεια της «Μεγάλης Θεωρίας» των φιλοσόφων του κύκλου του Althusser, που επεξέτειναν, «γενικεύοντάς» τες, με την έννοια του «κρατικού ιδεολογικού μηχανισμού», τις «απλοποιημένες» «θέσεις» που διάβαζαν στους *Κληρονόμους* και στην *Αναπαραγωγή*. Βλέπουμε ότι όλα αυτά δεν συνέβαλαν στο να επισύρουν την προσοχή των αναγνωστών στις εμπειρικές έρευνες και στις συγκεκριμένες περιγραφές πάνω στις οποίες θεμελιώνονταν οι λεγόμενες θεωρητικές προτάσεις του Bourdieu. Γι' αυτό, εδώ, κρίθηκε αναγκαία η παράθεση των στατιστικών Επιμέτρων του βιβλίου: μόνο για τις ανάγκες που υπαγορεύει η συμπλήρωση των απαραίτητων όρων για την κατάλληλη ανάγνωση του έργου, δηλαδή για την ανάγνωση που μετενεργοποιεί τα «σχήματα του σώματος» του έργου (για να παραφράσουμε τον Πλάτωνα) μέσω της διαδικασίας της «διευκρινιστικής κατανόησης» («*erklärendes Verstehen*»), και όχι για τις ανάγκες που επιβάλλει ο αυτοματισμός της διωκτικής συμβολικών αγαθών.

Η επιλογή βρίσκει την αρχή της στην πρόθεση να καταδειχθεί πρακτικά η επιστημολογική στάση του Bourdieu σε σχέση με τις δυο αντιτιθέμενες, και παρ' όλα αυτά συμπληρωματικές, μορφές επιστημονικής πρακτικής: τον μεθοδολογισμό και τον θεωρητικισμό. Ο Bourdieu, σε όλη την έκταση του έργου, αντιτάχθηκε τόσο στον μεθοδολογισμό (δηλαδή στην τάση διαχωρισμού του διαλογισμού περί της μεθόδου από την πραγματική χρησιμοποίηση, στην καλλιέργεια της μεθόδου για την ίδια τη μέθοδο, η οποία δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας μιας ειδικής ειδικότητας, μιας μορφής ακαδημαϊσμού, η οποία, αποχωρίζοντας τη μέθοδο από το αντικείμενο, περιορίζει το πρόβλημα της θεωρητικής κατάρτισης του επιστημονικού αντικειμένου στην τεχνική χρησιμοποίησης δευτεριών

και εμπειρικών παρατηρήσεων) ήσυ και στη θεωρητική εργασία που γίνεται για την ίδια τη θεωρία, δηλαδή στην *θεσμό της θεωρίας ως κλειστού, μεμονωμένου και αυτωναφορικού λεκτικού χώρου, χώρου που ο Kenneth Burke ονομάζει «λογολογία».*

Για τον Bourdieu, η θεωρία δεν είναι ένα είδος προγραμματικό ή προγραμματικού λόγου που γεννιέται από μια συγκροτή ή ένα αμάλγμα θεωριών. Αντιλαμβάνεται την επιστημονική θεωρία σαν έναν *modus operandi*, μίαν επιστημονική έξη, δηλαδή ένα πρόγραμμα πντίληψης και δράσης που εκτυλίσσεται μόνο μέσα στην εμπειρική εργασία όπου πραγματοποιείται. Μία τέτοια αντίληψη, βέβαια, συνεπάγεται την παραίτηση από τη φετιχιστική φιλαρέσκεια των θεωρητικιστικών θεωρητικών.

Σύμφωνα με τον Bourdieu, η αντίθεση μεταξύ της εμπειρικής έρευνας χωρίς θεωρία, η οποία μέσω της μεθοδολογικής απαγόρευσης εννοεί την «αυστηρότητα χωρίς φαντασία» του υπερ-εμπειρικού θετικισμού, και της θεωρίας χωρίς αντικείμενο, η οποία μέσω του εννοιολογικού φετιχισμού εννοεί την «όραση χωρίς αυστηρότητα» της κοινωνικής φιλοσοφίας, βρίσκει την αρχή της στον κοινωνικό καταμερισμό της επιστημονικής εργασίας. Η αντίθεση αυτή εγγράφεται στις νοητικές και θεσμικές δομές του κοινωνιολογικού επαγγέλματος, θεμελιώνεται στην κατανομή πόρων, θέσεων εργασίας και αρμοδιοτήτων· γι' αυτό, συχνά οι εργασίες που ονομάζονται «θεωρητικές» ή «μεθοδολογικές» δεν είναι παρά ιδεολογίες που δικαιολογούν μίαν ειδική μορφή επιστημονικής αρμοδιότητας.

Κοντολογίς, *Οι κληρονόμοι* καθιστούν σαφές ότι κάθε ερευνητικό ενέργημα είναι ταυτόχρονα εμπειρικό, αφού αντιμετωπίζει τη σφαίρα φαινομένων που μπορούν να παρατηρηθούν, και θεωρητικό, αφού εμπλέκει απαραίτητα υποθέσεις οι οποίες αφορούν τις δομές που υπαγορεύουν τις σχέσεις, τις οποίες η παρατήρηση αναζητά να συλλάβει.

Αυτή η αντίληψη για την επιστημονική εργασία, που δίνει χώρο για την πραγματοποίηση μιας ολικής επιστήμης, είναι ιδιαίτερα απαραίτητη στο ελληνικό επιστημονικό πεδίο· εκεί, η συμβατική ιεραρχία των αρμοδιοτήτων, όπως τη συγκροτεί μια ολόκληρη σειρά ομολογων αντιθέσεων που ενδυναμώνονται αμοιβαία μεταξύ του υψηλού (ηγεμονικού, σοβαρού) της θεωρίας (της διανοητικής έρευνας και της επιβλητικής εμφάνισης), και του χαμηλού (μικρού και εύχρηστου), πρακτικού (χειρωνακτικού και εμπειρικού) και σοφού (λογικού και συνετού, επι-νοητικού) του δημιουργού και τεχνίτη που αναλαμβάνει την εφαρμογή των μονότονων διαδικασιών, οδηγεί σε πραγματικές αναπηρίες την ελληνική κοινωνιολογική

παραγωγή. Και γνωρίζοντας, από τη μια τη διπολική μορφή του ελληνικού κοινωνιολογικού πεδίου και από την άλλη ότι κάθε πανεπιστημιακό πεδίο εξαρτάται, μέσα στην ίδια του την πραγματικότητα, από την παράσταση που έχουν γι' αυτό οι φορείς του, και ότι αυτοί οι τελευταίοι μπορούν να εξυπηρετηθούν από τον πλουραλισμό των αρχών ιεράρχησης και του χαμηλού βαθμού αντικειμενοποίησης του συμβολικού κεφαλαίου (όπως συμβαίνει, π.χ., στο ελληνικό επιστημονικό πεδίο, στην προσπάθεια επιβολής της κρίσης τους και τροποποίησης, στο μέτρο της συμβολικής εξουσίας τους, της θέσης τους στον χώρο, με τροποποίηση της παράστασης που οι άλλοι, και οι ίδιοι, έχουν γι' αυτή τη θέση), είναι εύκολο να κατανοήσουμε γιατί, κάθε φορά που οι «λαμπροί» δοκιμογράφοι και οι «φιλόδοξοι», οι «έξοχοι» θεωρητικοί, οι οποίοι προσφεύγουν στη ρητορική της αντίφασης και του εκφυλισμού για να δοξάσουν την ευρυμάθεια που παρέχει το απαραίτητο «υλικό» για τους διαλογισμούς τους, αισθάνονται να απειλείται η ηγεμονική τους θέση, αναγκάζονται να εκστομίσουν ανοιχτά την αφ' υψηλού περιφρόνησή τους για τις ευτελείς φροντίδες και νουνέχειες (που συχνά χαρακτηρίζονται ως φρονιμότητες, και συνεπώς ηθικότητες, προσφιές αντικείμενο των ηθολογιών των ηθικολόγων των ηθικών αντικειμένων) των σχολαστικών — με τη διπλή έννοια του όρου — θετικιστών.

## II

Προς το τέλος της δεκαετίας του '80, στον τομέα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ήταν πλέον γνωστό ότι οι εργασίες του Bourdieu πάνω στην εκπαίδευση έδειξαν, μεταξύ άλλων, πως η αναπαραγωγή της δομής της κατανομής του πολιτισμικού κεφαλαίου διενεργείται μέσα από τη σχέση μεταξύ των οικογενειακών στρατηγικών και της ειδικής λογικής του σχολικού θεσμού<sup>1</sup>. Μέσω μιας διάχυτης ή ρητής εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων εκπαίδευσης του παιδιού, ο σχολικός θεσμός τείνει να συσχετίζει σε αναλογία (λόγο) το σχολικό κεφάλαιο, που χορηγεί υπό μορφή τίτλων, με το πολιτισμικό κεφάλαιο, που κατέχει και μεταδίδει η οικογένεια. Κατά τον Bourdieu, οι οικογένειες είναι συντε-

<sup>1</sup> Βλ., κυρίως P. Bourdieu-J.C. Passeron, *La reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970, και P. Bourdieu, *La Distinction*, 6.π. Critique social du jugement, Minuit, 1979.

χνιακά σώματα (*corporate bodies*), που τα ζωοδοτεί ένα είδος *conatus* (με την έννοια που δίνει στον όρο ο Spinoza), δηλαδή μια τέση δικαιώ- νισης του κοινωνικού τους είναι, με όλες τις εξουσίες τους, τα περινήμιά τους, που βρίσκονται στην απαρχή των στρατηγικών αναπαραγωγής (γα- μήλιες στρατηγικές, κληρονομικές στρατηγικές, οικονομικές στρατηγικές και, τέλος, εκπαιδευτικές στρατηγικές).

Τα προβλήματα που προέκυψαν, καθώς ανέλυε μιαν έρευνα με ερω- τηματολόγιο που είχε διεξαγάγει παλαιότερα, με αντικείμενο τους μα- θητές του συνόλου των γαλλικών Μεγάλων Σχολών (*Grandes Ecoles*) και των προπαρασκευαστικών τους τάξεων (*Classes préparatoires*), τον οδήγησαν, στη δεκαετία του '80, να περάσει από την κοινωνιολογία των εκπαιδευτικών θεσμών στην κοινωνιολογία αυτής που ονομάζουμε συλή- θως «κυρίαρχη τάξη», ή «ελίτ», και που ο Bourdieu προτιμά να την ονομάζει «πεδίο εξουσίας». Κατά τον Bourdieu, δεν μπορούμε να κατα- νοήσουμε πλήρως το νόημα που έχει ο ανταγωνισμός (ο οποίος, στο σχολικό χώρο, αντιπαραθέτει μαθητές ή θεσμούς) και όσα διακυβεύονται με αυτόν, αν δεν μελετήσουμε τη λογική του τρόπου λειτουργίας των διαφόρων «αγορών» όπου τοποθετούνται οι διάφοροι τίτλοι και οι κάτο- χοί τους. Με αυτόν τον τρόπο, οι μεταφυσικές οντότητες («κυρίαρχη τάξη» ή «κρατικός μηχανισμός») και οι καθαρά βερμπαλιστικές «θεω- ρίες», όπως οι θεωρίες που αντιλαμβάνονται το Κράτος ως «μηχανισμό» στην υπηρεσία των συμφερόντων των κυριάρχων, παραχωρούν τη θέση τους σε μια αυστηρή επιστήμη που έχει αντικείμενο τον ανταγωνισμό για την εξουσία, και ειδικότερα στις κοινωνίες όπου οι δημόσιες διοικήσεις συγκεντρώνουν και κατανέμουν μεγάλη μερίδα των διαθέσιμων πόρων για την κυριαρχία πάνω στα μέσα τα υλικά (κυρίως οικονομικά), τα θεσμικά (κανονισμός των κοινωνικών σχέσεων) και τα συμβολικά που ελέγχονται από αυτές τις εξουσίες<sup>1</sup>.

Στο τελευταίο του βιβλίο, την *Κρατική Αριστοκρατία* [*La Noblesse d'Etat*]<sup>2</sup>, ο Bourdieu αναλύει τους άκρως πολύπλοκους μηχανισμούς, μέσω των οποίων ο σχολικός θεσμός συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κατανομής του πολιτισμικού κεφαλαίου και, κατ' επέκταση, της δομής του κοινωνικού χώρου. Ο Bourdieu απέδειξε ότι οι οικογένειες επεν- δύουν τόσο περισσότερο στη σχολική εκπαίδευση (σε χρόνο μετάδοσης,

<sup>1</sup> Βλ. P. Bourdieu, *Travaux et Projets*. Paris, 1980, σ. 15-16.

<sup>2</sup> P. Bourdieu, *La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris, Les Editions de Minuit, 1989, σ. 569.

σε βοήθεια πάσης φύσεως και, σε ορισμένες περιπτώσεις, σε χρήμα) όσο το πολιτισμικό τους κεφάλαιο είναι σημαντικότερο και το σχετικό βάρος του πολιτισμικού τους κεφαλαίου —σε σχέση με το οικονομικό τους κεφάλαιο— μεγαλύτερο, και επίσης, όσο οι άλλες στρατηγικές αναπαραγωγής (κληρονομικές, κυρίως, που σκοπεύουν στην άμεση μεταβίβαση του οικονομικού κεφαλαίου) είναι σχετικά λιγότερο αποτελεσματικές ή αποδοτικές.

Το υπόδειγμα αυτό, που ενεργοποιήθηκε μέσα στη μελέτη του Bourdieu για την *Κρατική Αριστοκρατία*, του επέτρεψε να κατανοήσει το αυξανόμενο ενδιαφέρον των οικογενειών, και κυρίως των προνομιούχων οικογενειών, και, μεταξύ αυτών, των οικογενειών των διανοουμένων, των καθηγητών ή των ελεύθερων επαγγελματιών, για την εκπαίδευση στη Γαλλία, και κατ' επέκταση σε όλες τις προηγμένες χώρες. Το υπόδειγμα αυτό μας επιτρέπει, επίσης, να κατανοήσουμε το ότι οι ανώτεροι σχολικοί θεσμοί, αυτοί που οδηγούν στις πιο υψηλές κοινωνικές θέσεις, μονοπωλούνται όλο και περισσότερο από τα παιδιά των προνομιούχων κατηγοριών. Γενικότερα, το υπόδειγμα αυτό του Bourdieu αποτελεί ένα από τα πιο ισχυρά εργαλεία για να κατανοήσουμε όχι μόνο το πώς οι προηγμένες χώρες δικαιωνίζουν την επιρροή τους, αλλά και το πώς αλλάζουν κάτω από την επίδραση των ειδικών αντιφάσεων του σχολικού τρόπου αναπαραγωγής.

Η συγκεκριμένη εργασία του Bourdieu βασίζεται στην ιδέα ότι το σύνολο των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης —Μεγάλες και Μικρές Σχολές (Grandes et Petites Ecoles)— αποτελεί ένα πεδίο (champ). Επιλέγοντας ως αντικείμενο το πλέγμα των αντικειμενικών σχέσεων μεταξύ αυτών των ιδρυμάτων, η εργασία αυτή παρέχει ένα μέσον για να αποφύγουμε τις επιταγές της μονογραφικής αγιογραφίας, που τόσο συχνά εφαρμόζεται στις περιπτώσεις αυτές.

Σύμφωνα με την κατασκευή του αντικειμένου που προτείνει ο Bourdieu, το πεδίο<sup>1</sup> των ιδρυμάτων της γαλλικής ανώτατης εκπαίδευσης

<sup>1</sup> Μέσα από αυτή την εξαιρετικά πρωθυμμένη ανάλυση των σχολικών μηχανισμών μέσω των θεωρητικών αρχών της έννοιας του πεδίου, που επιχειρεί σ' αυτό το έργο του, ο Bourdieu καθιστά σαφές, για άλλη μια φορά, τις διαφορές που υπάρχουν, τόσο με την έννοια του μηχανισμού (appareil) —αυτού του δούρευσ (ήπου του φονξιοναλισμού που κατευθύνεται προς το χειρότερο— αφού ο μηχανισμός δεν είναι παρά μια ορισμένη περίπτωση, μια παθολογική περίπτωση των πεδίων, στο βαθμό που οι αγώνες μεταξύ των φορέων και των θεσμών ενός δεδομένου πεδίου, σύμφωνα με κανονικούς και κανόνες που συγκροτούν αυτό το χώρο του πεδίου, καθορίζονται, όσο και με την έννοια του συστήματος, όπως το συλλεξιζάνο...

οργανώνεται με τέτοια δομή, που να είναι ανάλογη με τη δομή του κοινωνικού χώρου) (espace social): οι Μεγάλες Σχολές κατέχουν τον κυρίαρχο πόλο και αποτελούν οι ίδιες ένα πεδίο, που η δομή του είναι αντίστοιχη με τη δομή του πεδίου της εξουσίας. Η θεμελιώδης αντίθεση, μέσα στο πεδίο των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης διαχωρίζει τις Μεγάλες Σχολές από τις Μικρές Σχολές ή τα Πανεπιστήμια, καθιερώνοντας, με τον τρόπο αυτό, ένα οριστικό κοινωνικό σίνωρο μεταξύ της «μεγάλης πόρτας και τις μικρής πόρτας», όπως λέει χαρακτηριστικά ο συγγραφέας, δηλαδή μεταξύ των μεγαλοαστών και των μικροαστών. Το υπο-πεδίο των Μεγάλων Σχολών χαρακτηρίζεται, με τη σειρά του, από μια θεμελιώδη αντίθεση: την αντίθεση που καθιερώνεται μεταξύ των σχολών του «πνεύματος», όπως η Ανωτέρα Πρότυπος Σχολή (Ecole Normale Supérieure) και των σχολών της εξουσίας, όπως η Σχολή των Ανωτέρων Εμπορικών Σπουδών (Ecole des Hautes Etudes Commerciales), ή η Εθνική Σχολή Διοικήσεως (Ecole Nationale d'Administration), και παραπέμπει στην αντίθεση που διαχωρίζει, στο πεδίο της εξουσίας, τον πόλο των διανοουμένων και των καλλιτεχνών από τον πολιτικό ή οικονομικό πόλο.<sup>1</sup>

Κατασκευάζοντας μ' αυτόν τον τρόπο το αντικείμενό του, ο Bourdieu προσπάθησε να αναλύσει τον τρόπο λειτουργίας του πεδίου των Μεγάλων Σχολών ως δομή, και να κατανοήσει ότι, διαμέσου αναρίθμητων υποκειμενικών και αντικειμενικών πρακτικών διεργασιών επιλογής, το εκπαιδευτικό σύστημα κατανέμει τους μαθητές σε τάξεις, οι οποίες είναι όσο γίνεται περισσότερο ομοιογενείς και, ταυτοχρόνως, όσο γίνεται περισσότερο διαφορετικές μεταξύ τους — από την άποψη ενός ορισμένου κριτηρίου καθοριστικών κριτηρίων — έτσι, οι τάξεις αυτές συμβάλλουν στην αναπαραγωγή και τη νομιμοποίηση του συνόλου των διαφορών, που συγκροτούν, κάθε στιγμή, την κοινωνική δομή.

Η εργασία αυτή του Bourdieu, που βασίστηκε σε λεπτομερή έρευνα που διεξήγαγε πάνω στο πεδίο των Μεγάλων Σχολών στη Γαλλία,

<sup>1</sup> Luhmann, αφού, παρόν, που όροι όπως «αυτοαναφορικότητα» ή «αυτοοργάνωση» μπορούν να μεταφραστούν, στο λεξιλόγιο του Bourdieu, ως αυτονομία, το γεγονός ότι, από τη μια μεριά η έννοια του πεδίου αποκλείει τον φουζιοναλισμό — στο μέτρο που τα προϊόντα ενός δεδομένου πεδίου μπορούν να είναι συστηματικά χωρίς να αποτελούν τα προϊόντα ενός συστήματος, όπως το υποθέτει η θεωρία των συστημάτων —, και το ότι, από την άλλη, κάθε τμήμα του πεδίου, κάθε υπο-πεδίο, έχει τη δική του λογική, τους δικούς του κανόνες και τις ειδικές του κανονικότητες, δημιουργεί ουσιαστικότερες διαφορές. Βλ. Πιερ Μπουρντιέ, *Μικρόκοσμοι, ό.π.*, και «Pierre Bourdieu, Μερικές ιδιότητες των Πεδίων» (μτφρ. Νίκος Παπαγιωτόπουλος-Π. Γεωργίου), *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 80 (1991) 3-10.

προτείνει, για άλλη μια φορά, την ολοκληρωμένη πραγματοποίηση, μιας ολικής ανθρωπολογίας, ικανής να ξεπεράσει τις πλασματικές αντιθέσεις που διαιρούν την κοινωνιολογική μέθοδο, όπως είναι η αντίθεση μεταξύ της κατανόησης και της εξήγησης, της περιγραφής που μας επιτρέπει να δούμε και του υποδείγματος που μας επιτρέπει να κατανοήσουμε, των εθνογραφικών παρατηρήσεων και των στατιστικών προσεγγίσεων.

Για να δώσουμε μια γενική εικόνα του τρόπου με τον οποίο συλλαμβάνει ο Bourdieu τον τρόπο λειτουργίας του μηχανισμού της σχολικής αναπαραγωγής, μπορούμε να επικαλεστούμε, κατ' αρχάς, την εικόνα που χρησιμοποίησε ο φυσικός Maxwell για να κάνει κατανοητό τον τρόπο με τον οποίο μπορούσε να ανασταλεί η αποτελεσματικότητα του δεύτερου νόμου της θερμοδυναμικής (η μεταφορά αυτή χρησιμοποιείται συχνά από τον Bourdieu): ο Maxwell φαντάζεται ένα δαίμονα, ο οποίος διενεργεί μια επιλογή από τα λιγότερο ή περισσότερο θερμά μόρια που βρίσκονται σε κίνηση, δηλαδή από τα λιγότερο ή περισσότερο γρήγορα μόρια που φτάνουν μπροστά του, στέλνοντας τα ταχύτερα από αυτά σ' ένα δοχείο που η θερμοκρασία του ανεβαίνει, και τα βραδύτερα σ' ένα άλλο δοχείο που η θερμοκρασία του πέφτει. Μ' αυτόν τον τρόπο διατηρεί τη διαφορά, την τάξη, η οποία, διαφορετικά, θα εξατμιζόταν. Το σχολικό σύστημα δρα με τρόπο ανάλογο με τον τρόπο του δαίμονα του Maxwell: με τίμημα τη δαπάνη ενέργειας, που είναι αναγκαία για να πραγματοποιήσει την επιλογή, το σχολικό σύστημα διατηρεί την προϋπάρχουσα τάξη, δηλαδή την απόκλιση μεταξύ των μαθητών, που είναι εφοδιασμένοι με άνισες ποσότητες πολιτισμικού κεφαλαίου. Με άλλα λόγια, μέσω μιας σειράς διεργασιών επιλογής, το σχολικό σύστημα διαχωρίζει τους κατόχους κληρονομημένου πολιτισμικού κεφαλαίου από αυτούς που το αποστερούνται. Αφού οι διαφορές ικανοτήτων είναι αδιεχώριστες από τις κοινωνικές διαφορές που είναι ανάλογες με το κληρονομημένο κεφάλαιο, το σχολικό σύστημα τείνει να διατηρήσει τις προϋπάρχουσες κοινωνικές διαφορές.

Με τον τρόπο αυτό, το σχολικό σύστημα παράγει, στη συνέχεια, δυο επιδράσεις, που ο Bourdieu προσπαθεί να τις συλλάβει εργαταλείοντας το λεξιλόγιο του μηχανισμού. Με την τομή ανάμεσα στους σπουδαστές των Μεγάλων Σχολών και τους σπουδαστές των Πανεπιστημίων, ο σχολικός θεσμός εργαθιδρύει κοινωνικά σύνορα. Αυτός ο διαχωρισμός χαρακτηρίζεται κατ' αρχήν από τις διαφορετικές συνθήκες ζωής, με την αντίθεση μεταξύ του εσωτερικού (οικότροφου) σπουδαστή και του φοι-

τητή με ελεύθερη ζωή στη συνέχεια, χαρακτηρίζεται από το περιεχόμενο, και κυρίως από την υργάνωση της εργασίας της προετοιμασίας των εξετάσεων, που από τη μια μεριά επιβάλλει μια πολύ αυστηρή επιτήρηση, και πολύ σχολικές μορφές εκμάθησης, ενώ, από την άλλη, παρέχει τη «φρονητική ζωή», η οποία περιέχει πολύ λιγότερη άσκηση, πειθαρχία, ακόμη και στο χρόνο που αφιερώνεται στην εργασία.

Η ανάλυση, όμως, του Bourdieu δεν σταματά σ' αυτό το πρώτο επίπεδο παρατήρησης. Ο διαχωρισμός που διενεργεί ο σχολικός θεσμός, τόσο μέσω της δοκιμασίας που αποτελεί η προετοιμασία των εξετάσεων και οι ίδιες οι εξετάσεις, όσο και μέσω της τελετουργικής τομής, του «αληθινά μαγικού συνόρου», που εγκαθιδρύουν οι εξετάσεις - διαχωρίζοντας τον τελευταίο των επιτυχόντων από τον πρώτο των αποτυχόντων με μια διαφορά φυσικής ιδιότητας, που χαρακτηρίζεται από το δικαίωμα του επιτυχόντος να έχει ένα όνομα, έναν τίτλο-, είναι, για τον Bourdieu, μια αληθινά μαγική διεργασία. (Το παράδειγμα αυτής της διεργασίας είναι ο διαχωρισμός μεταξύ του ιερού και του ανιέρου, όπως τον καλύει ο Durkheim στο έργο του *Οι στοιχειώδεις μορφές της θρησκευτικής ζωής*). Σύμφωνα με τον Bourdieu, το ενέργημα της σχολικής κατάταξης είναι πάντα ένα ενέργημα διάταξης (ordination), με τη διπλή έννοια που έχει η λέξη στα γαλλικά: εγκαθιδρύει μια κοινωνική διαφορά θέσης (ένταξη/κατάταξη) και μια σχέση οριστικής τάξης (ordre): οι επιλεγέντες, δηλαδή οι εκλεκτοί και διακεκριμένοι, χαρακτηρίζονται για πάντα από την ένταξή τους (παλιός μαθητής της...), και είναι μέλη μιας τάξης (ordre), με την έννοια ενός καθαρά οριοθετημένου συνόλου ανθρώπων που διαχωρίζονται από «τους κοινούς θνητούς» από μια διαφορά ουσίας, και λόγω του γεγονότος αυτού, νομιμοποιούνται να κυριαρχήσουν. Υπό αυτή την έννοια, ο διαχωρισμός που επιτελεί το σχολείο αποτελεί επίσης καθιέρωση, με την έννοια του καθαγιασμού, της καθοσίωσης, της προχείρισης, της ενθρόνισης σε μια ιερή κατηγορία, την αριστοκρατία.

Οι αναλύσεις του Bourdieu δείχνουν πως η οικειότητα μας εμποδίζει να παρατηρήσουμε το τι κρύβουν τα ενεργήματα που επιτελεί ο σχολικός θεσμός, ενεργήματα που εμφανίζονται ως καθαρά τεχνικά. Μέσα σ' αυτή την προοπτική, η ανάλυση του Bourdieu ξεπερνά τη σύλληψη του Weber, ο οποίος αναλύει το δίπλωμα ως *Bildungspatent* και την εξέταση ως διαδικασία ορθολογικής επιλογής. Για τον Bourdieu, η ανάλυση αυτή, χωρίς να είναι εσφαλμένη, είναι μερική: της διαφεύγει ο μαγικός χαρακτήρας των σχολικών διεργασιών, που επιτελούν επίσης λειτουργίες

εκλογίκευσης (rationalisation), αλλά με μια έννοια πλησιέστερη στην έννοια που της δίνουν ο Freud ή ο Marx. Οι εξετάσεις και οι διαγωνισμοί δικαιο-λογούν — με βάση τον λόγο (raison) — διαιρέσεις που δεν έχουν απαραίτητα ως αρχή τον λόγο (raison), και οι τίτλοι, που επικυρώνουν το αποτέλεσμα, παρουσιάζονται ως εγγυήσεις τεχνικής αρμοδιότητας, πιστοποιητικά κοινωνικής αρμοδιότητας, τίτλοι αριστοκρατίας. Για τον Bourdieu, σε όλες τις προηγμένες κοινωνίες, η κοινωνική επιτυχία εξαρτάται στενά από ένα αρχικό ενέργημα ονοματοθεσίας, χρίσματος (συνήθως το όνομα που δίνεται από ένα σχολικό θεσμό, για παράδειγμα το Πανεπιστήμιο του Harvard), που επικυρώνει σχολικά μια προϋπάρχουσα κοινωνική διαφορά. Η προφανής τεχνική λειτουργία της εκμάθησης μιας τεχνικής αρμοδιότητας και της επιλογής των πιο αρμοδίων τεχνικά κρύβει μια κοινωνική λειτουργία: τη λειτουργία της καθιέρωσης των κατόχων της κοινωνικής αρμοδιότητας, του δικαιώματος να διοικούν και να διευθύνουν. Σ' αυτές τις κοινωνίες υπάρχει μια σχολική αριστοκρατία που προέρχεται από τις οικογένειες των βιομηχάνων, των μεγαλογιατρών και των ανώτατων υπαλληλικών στελεχών (κρατικών υπαλλήλων) και των πολιτικών ηγετών, και περιέχει, κατά μεγάλο μέρος, κληρονόμους της παλαιάς αριστοκρατίας «εξ αίματος», οι οποίοι μετέτρεψαν τους αριστοκρατικούς τους τίτλους σε «αντίστοιχους» σχολικούς τίτλους.

Με τον τρόπο αυτό, ο σχολικός θεσμός τείνει να εγκαθιδρύσει, μέσω της κεκαλυμμένης σχέσης που υπάρχει μεταξύ της σχολικής ικανότητας και της πολιτισμικής κληρονομιάς, μιαν αληθινή κρατική αριστοκρατία, που το κύρος και τη νομιμότητά της τα εγγυάται ο σχολικός τίτλος.

Βασισμένος πάνω σε εργασίες ιστορικών της εκπαίδευσης, του κράτους και των ιδεών, ο Bourdieu σκιαγράφησε, στο τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου αυτού, μιαν ιστορική ανάλυση, που φανερώνει πως η βασιλεία αυτής της ειδικής αριστοκρατίας, που συνδέεται με το κράτος, αποτελεί το πέρας μιας μακράς διαδικασίας. Η κρατική αριστοκρατία στη Γαλλία είναι ένα σώμα που δημιουργήθηκε δημιουργώντας το Κράτος ή, αλλιώς, ένα σώμα που όφειλε να δημιουργήσει το Κράτος, για να γίνει ο κάτοχος του νόμιμου μονοπωλίου πάνω στην κρατική εξουσία. Η κρατική αριστοκρατία είναι η κληρονομία αυτού που ονομάζουν στη Γαλλία «αριστοκρατία της τηβέννου» (noblesse de robe), η οποία διαφέρει από την «αριστοκρατία του ξίφους» (noblesse d' épée).

Μέσα σ' αυτήν την ιστορική ανάλυση, ο Bourdieu παρατηρεί πως η δημιουργία του Κράτους, και ιδιαίτερα η δημιουργία των ιδεών του «δη-

μοσίων), του «κοινού αγαθού», του «λειτουργού», της «δημόσιας υπηρεσίας», που παίζουν τον ρόλο θεμελίου του Κράτους, είναι αδιχώριστη από τη δημιουργία θεσμών που θεμελιώνουν την εξουσία της κρατικής αριστοκρατίας και της αναπαραγωγής της. Η αυτονόμηση του γραφειοκρατικού πεδίου και ο πολλαπλασιασμός θέσεων ανεξάρτητων από τις καθιερωμένες κοσμικές και πνευματικές εξουσίες συνυφούνται από την ανάπτυξη μιας αστικής τάξης και μιας «αριστοκρατίας της τηβέννου», που τα συμφέροντά τους, κυρίως στο επίπεδο της αναπαραγωγής, συνδέονται στενά με το Σχολείο τόσο ο τρόπος ζωής τους, που παραχωρεί σημαντική θέση στις μορφές της πολιτισμικής πρακτικής, όσο και το σύστημα των αξιών τους ορίζονται - αντιτιθέμενα από τη μια πλευρά στον κλήρο και από την άλλη πλευρά στην «αριστοκρατία του ξίφους» - στο όνομα της αξίας (αξιοκρατίας) και αυτού που θα ονομαστεί αργότερα αρμοδιότητα. Έτσι, η νέα τάξη, που η εξουσία και το κύρος της βασιζονται πάνω στο νέο κεφάλαιο — το πολιτισμικό κεφάλαιο (capital culturel) —, οφείλει, για να επιβληθεί στους αγώνες που την αντιπαθέτουν προς άλλα κυρίαρχα τμήματα (τους «αριστοκράτες του ξίφους» και τους μεγαλοαστούς της βιομηχανίας και του εμπορίου), να μεταφέρει τα ιδιαίτερα συμφέροντά της σ' έναν ανώτερο βαθμό καθολίκευσης και να παραγάγει μια «προσδευτική» ερμηνεία της ιδεολογίας της δημόσιας υπηρεσίας και της αξιοκρατίας: διεκδικώντας την εξουσία στο όνομα του «καθολικού», «αριστοκράτες και αστοί της τηβέννου» προάγουν την αντικειμενοποίηση και δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν το Κράτος, που αξιώνουν να υπηρετήσουν, χωρίς να υπηρετήσουν, έστω και λίγο, τις καθολικές αξίες με τις οποίες ταυτίζονται.

Η εικόνα του δαίμονα του Maxwell — αυτή η μεταφορά που δανειστήκαμε από τον Bourdieu, ο οποίος τη χρησιμοποιεί για τις ανάγκες της επικοινωνίας —, δεν πρέπει να μας κάνει να ξεχάσουμε ότι, για τον Bourdieu, οι κοινωνικοί φορείς, και στην περίπτωση που μας ενδιαφέρει εδώ, οι μαθητές που επιλέγουν μια δέσμη, έναν κλάδο ή μια επιστήμη, οι οικογένειες που επιλέγουν τα σχολικά ιδρύματα για τα παιδιά τους, κτλ., δεν είναι μόρια υποταγμένα σε μηχανικές δυνάμεις, αλλά ούτε και συνειδητά υποκείμενα, όπως πιστεύουν οι υποστηρικτές της Rational Action Theory. Οι φορείς, για τον Bourdieu, είναι κοινωνικά υποκείμενα εφοδιασμένα με μια πρακτική αίσθηση, ένα κεκτημένο σύστημα προτιμήσεων, αρχών κρίσης και διάκρισης (αυτό που ονομάζουμε γούστο) και, επίσης, με ένα σύστημα μόνιμων γνωστικών δομών (το οποίο αποτελεί:

κυρίως το προϊόν της ενσωμάτωσης των αντικειμενικών δομών) και σχιμμάτων δράσης που προσανατολίζουν τον τρόπο κατανόησης της κατάστασης και προσαρμογής σ' αυτήν. Η έξη (habitus) είναι το είδος της πρακτικής αίσθησης γι' αυτό που πρέπει να κάνουμε σε μια δεδομένη κατάσταση —ό,τι ονομάζουμε στα αθλήματα «αίσθηση του παιχνιδιού». Ας πάρουμε για παράδειγμα το χώρο της εκπαίδευσης: η αίσθηση του παιχνιδιού γίνεται τόσο περισσότερο αναγκαία όσο οι επιστημονικοί κλάδοι μεταβάλλονται και συγγέονται (πώς να επιλέξουμε μεταξύ μιας σχολής με κύρος, που αρχίζει να ξεπέφτει, και μιας άσημης σχολής, που ανεβαίνει στο χρηματιστήριο των αξιών;). Είναι δύσκολο να προβλέψει κανείς τις κινήσεις του χρηματιστηρίου των σχολικών αξιών, και εκείνοι που μπορούν να επωφεληθούν —μέσω των οικογενειών τους (γονείς, αδελφοί, αδελφές, κτλ.) ή των σχέσεών τους— από μια πληροφορία πάνω στις διαφορικές αποδόσεις μπορούν να τοποθετήσουν καλύτερα τις σχολικές τους επενδύσεις και να αποκομίσουν το μεγαλύτερο κέρδος από το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Αυτός ο τρόπος είναι μια από τις διασυνδέσεις, με τις οποίες η σχολική —και η κοινωνική— επιτυχία συνδέεται με την κοινωνική καταγωγή.

Με άλλα λόγια, μέσα στο βιβλίο του ο Bourdieu κατέδειξε πως τα «μόρια» που προχωρούν προς το δαίμονα μεταφέρουν μαζί τους, δηλαδή μέσα στην έξη τους, το νόμο της κατεύθυνσης και της κίνησής τους, που βρίσκεται στην αρχή της «κλίσης» που τους προσανατολίζει προς αυτό το σχολείο, αυτό το πανεπιστήμιο ή αυτήν την επιστήμη. Μέσω μιας λεπτομερούς ανάλυσης, ο Bourdieu κατέδειξε πως το σχετικό βάρος —μέσα στο κεφάλαιο των εφήβων (ή των οικογενειών τους)— του οικονομικού κεφαλαίου και του πολιτισμικού κεφαλαίου (αυτού που ο συγγραφέας ονομάζει δομή του κεφαλαίου), που μεταφράζεται μέσα στο σύστημα των προτιμήσεών τους, είναι αυτό που τους κάνει να τείνουν να προτιμούν τα πράγματα της κουλτούρας και όχι τα πράγματα της εξουσίας, ή, αντίθετα, πως αυτή η δομή του κεφαλαίου, διαμέσου του συστήματος προτιμήσεων που παράγει, τους ενθαρρύνει να προσανατολίζονται, στις σχολικές, και, κατόπιν, στις κοινωνικές τους επιλογές, προς τον ένα ή τον άλλο πόλο του πεδίου της εξουσίας, δηλαδή τον πόλο τον πνευματικό ή τον πόλο τον εμπορικό, και να υιοθετούν αντίστοιχες μορφές πρακτικής<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Για να αναφέρουμε αυτή την περίπλοκη, σχέση ανάμεσα στις αντικειμενικές δομές και τις κοινωνικές κατασκευές, που προτείνει η αθηροπολιτισμική θεωρία των Bourdieu, και η οποία

Κατά τον ίδιο τρόπο, στη θέση του δαίμονα υπάρχουν, μεταξύ άλλων, χιλιάδες καθηγητές, που εφαρμόζουν στους μαθητές κατηγορίες αντίληψης και εκτίμησής που είναι δομημένες σύμφωνα με τις ίδιες αρχές. Η δράση του σχολικού συστήματος είναι η συνισταμένη λιγότερο ή περισσότερο ενορχηστρωμένων δράσεων χιλιάδων μικρών δαιμόνων του Maxwell, που, με τις επιλογές τους, τείνουν να αναπαραγάγουν αυτή την τάξη χωρίς να το γνωρίζουν, και χωρίς να το θέλουν (και αυτό, γιατί, για άλλη μια φορά, οι γνωστικές και αποτιμητικές δομές<sup>1</sup> δηλαδή αυτές οι δομούσες δομές που βρίσκονται στην αρχή αυτών των επιλογών, είναι δομημένες δομές)<sup>2</sup>.

Θα μπορούσαμε άραγε, μ' ένα γενικό τρόπο, να πούμε πως οι εργασίες του Bourdieu επιτρέπουν να μιλούμε για αναπαραγωγή; Σίγουρα όχι, αν αναφερόμαστε σε μια σχεδόν βιολογική ικανότητα αναπαραγωγής.

Ήρθε την κοινωνιολογία να ξεπεράσει το δίλημμα του αντικειμενισμού και του υποκειμενισμού, του υλισμού και του ιδεαλισμού, θα αναφέρουμε τον τρόπο με τον οποίο ο Bourdieu συνθίβει να χρησιμοποιεί μια γνωστή διατύπωση του Pascal, που λέει ότι «ο κόσμος με καταλαμβάνει, αλλά τον καταλαβαίνω», δηλαδή πως ο κοινωνικός κόσμος με εμπεριέχει, με περικυβεί και —όπως λέει ακόμη ο Pascal— «με απορροφά σαν ένα σημείο». Ο Bourdieu, μεταφέροντας τη διατύπωση αυτή στην προοπτική της έννοιας του κοινωνικού χώρου (*espace social*), που χρησιμοποιεί στις αναλύσεις του, σημειώνει πως το σημείο αυτό είναι μια άποψη, η αρχή μιας προοπτικής θεώρησης, μιας κατανόησης, μιας παράστασης του κόσμου. Αυτό σημαίνει, όμως, πως η άποψη αυτή παραμένει μια όψη που έχει ληφθεί από ένα σημείο που τοποθετείται μέσα στον κοινωνικό χώρο, μια προοπτική που καθορίζεται στη μορφή της και το περιεχόμενό της από αυτή την αντικειμενική θέση.

<sup>1</sup> Για να αποφύγουμε τη δημιουργία παρανοήσεων θα πρέπει να επιστημονούμε στον αναγνώστη πως, σ' ένα άλλο έργο του (*Homo Academicus*, Paris, Les Editions de Minuit, 1984), ο Bourdieu απέδειξε πως η λογική του σχολικού τρόπου αναπαραγωγής —και κυρίως ο στατιστικός του χαρακτήρας— και οι αντιφάσεις που τον χαρακτηρίζουν βρίσκονται στον πυρήνα πολλών αλλαγών των προηγμένων κοινωνιών. Οι αντιφάσεις αυτές αποτελούν την κρυφή αρχή μερικών πολιτικών συγκρούσεων της πρόσφατης περιόδου. Σ' αυτό το βιβλίο, ο συγγραφέας ανέλυσε λεπτομερειακά τους παράγοντες που καθόρισαν την κρίση του σχολικού κόσμου, που πρόδηλη έκφρασή της ήταν ο Μάγης του '68.

<sup>2</sup> Χρειάζεται, επίσης, να επισημανθεί πως, για να μπορέσει ο Έλληνας αναγνώστης να αποτιμήσει σωστά αυτό το έργο, θα πρέπει να το συλλάβει μέσω μιας γενετήριας ανάγνωσης, ως μια αντιμετώπιση της «ιδιαιτέρας περίπτωσης του δυνατού», όπως λέει συχνά ο ίδιος ο Bourdieu, χρησιμοποιώντας την έκφραση του Bachelard. Όπως, δηλαδή, ο Bourdieu, μέσα από την ανάλυση του πεδίου των Μεγάλων Σχολών της Γαλλίας σε μια συγκεκριμένη στιγμή, επιχειρεί να συλλάβει το αμετάβλητο —τη δομή μέσα σε καθεμιά από τις παρατηρούμενες μεταβλητές—, έτσι και ο Έλληνας κοινωνιολόγος, για να αποτιμήσει πλήρως την αποτελεσματικότητα των αναλύσεων του Bourdieu, πρέπει να προσπαθήσει να τις εκμεταλλευτεί μέσα σε μιαν άλλη «ιδιαιτέρα περίπτωση του δυνατού», π.χ. στην ελληνική περίπτωση: να εντοπίσει, μ' αυτόν τον τρόπο, τις πραγματικές διαφορές (ποια Μεγάλα Πανεπιστήμια, π.χ. στη χώρα μας παίζουν το ρόλο των Μεγάλων Σχολών της Γαλλίας) και να ανιχνεύσει την αρχή τους μέσα στις ιδιαιτερότητες των διαφορετικών συλλογικών ιστοριών.

Στην πραγματικότητα, πρόκειται γι' αυτό το «δεύτερο σύστημα κληρονομικότητας», το καθαρά κοινωνικό, το οποίο τείνει να εξασφαλίσει, μέσω της συνειδητής ή ασύνειδης μετάδοσης του συσσωρευμένου κεφαλαίου, τη διαιώνιση των κοινωνικών δομών ή, αλλιώς, των «σχέσεων τάξης [ordre] που φτιάχνουν την κοινωνική τάξη πραγμάτων». Και η συγκρότηση αυτή πραγματοποιείται διαμέσου της συνεχούς αλλαγής και της διαρκούς αγανακτισμένης αντίδρασης, τόσο ατόμων όσο και εκδηλώσεων της διαφοράς, πράγμα που οδηγεί συχνά τον μελετητή να αναφωνήσει ότι συλλαμβάνει τον «μετασχηματισμό». Η παλιά ακαδημαϊκή διάκριση μεταξύ της κοινωνικής δυναμικής και της κοινωνικής στατικής μάς κάνει συχνά να ξεχνούμε πως η κοινωνική ζωή, η ζωή του κοινωνικού κόσμου, δεν είναι τίποτε άλλο παρά το σύνολο των δράσεων και των αντιδράσεων που τείνουν να συντηρήσουν ή να ανατρέψουν τη δομή, δηλαδή την κατανομή των εξουσιών, η οποία καθορίζει, ανά πάσα στιγμή, τις δυνάμεις και τις στρατηγικές που εμπλέκονται στους αγώνες για τη συντήρηση ή την ανατροπή, και, κατ' επέκταση, τις ευκαιρίες που έχουν οι αγώνες αυτοί να μετασχηματίσουν ή να διαιωνίσουν τη δομή<sup>1</sup>.

### III

Προσπαθήσαμε να δείξουμε, με στενογραφικό τρόπο, ότι ο Bourdieu κατέστησε την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης αναπόσπαστο μέρος της κοινωνιολογίας της γνώσης και της κοινωνιολογίας της εξουσίας. Η πιο ουσιαστική συμβολή του έργου του στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης συνίσταται στη συγκρότηση των απαραίτητων όρων μετάθεσης αυτής της εφαρμοσμένης επιστήμης, που συνήθως χρησιμοποιεί μόνο στους παιδαγωγούς, στην κοινωνική (και) επιστημονική ιεραρχία των επιστημονικών αντικειμένων, και στην τοποθέτησή της στο θεμέλιο μιας «γενικής ανθρωπολογίας της εξουσίας και της νομιμότητας»: κατά τον Bourdieu, «η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης οδηγεί πράγματι στην αρχή των “μηχανισμών” που είναι υπεύθυνοι για την αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών και για την αναπαραγωγή των νοητικών δομών, οι οποίες, εξαιτίας του ότι είναι γενετικά και δομικά συνδεδεμένες, εννοούν την παραγνώριση της αλήθειας αυτών των αντικειμενικών δομών και, κατ'

<sup>1</sup> P. Bourdieu, *Travoux et Projets*, ό.π., σ. 7-8.

επέκταση, την αναγνώριση της νομιμότητάς τους. Όπως έχουμε αποδείξει αλλού<sup>1</sup>, εξαιτίας του ότι η δομή του κοινωνικού χώρου, όπως αυτή παρατηρείται στις διαφοροποιημένες κοινωνίες, αποτελεί το προϊόν δυο βασικών αρχών διαφοροποίησης, του οικονομικού κεφαλαίου και του πολιτισμικού κεφαλαίου, ο σχολικός θεσμός, που παίζει καθοριστικό ρόλο στην αναπαραγωγή της κατανομής του πολιτισμικού κεφαλαίου, και, κατ' επέκταση, στην αναπαραγωγή της δομής του κοινωνικού χώρου, έγινε ένα βασικό διακαίβευμα των αγώνων για τη μονοπωλίωση των κυρίαρχων θέσεων»<sup>2</sup>.

Αυτή η σύλληψη του κοινωνικού κόσμου, όπως αναδύεται μέσα από τις εργασίες του Bourdieu για την εκπαίδευση και διακρίνει το συνολικό του έργο, συνεπάγεται αναθεώρηση της λειτουργίας, την οποία αναθέτουν στην κοινωνιολογία οι «θεμελιωτές πατέρες» της, εκτός του Weber.

Συμφωνώντας με τον Gramsci στο ότι η επιστήμη είναι μια δραστηριότητα εγγενώς πολιτική, μη περιορίζοντάς την, όμως, στην πολιτική και, έτσι, αποφεύγοντας τον κίνδυνο να την καταστήσει ανίκανη να παράγει καθολικά έγκυρες αλήθειες, ο Bourdieu ασχολείται ιδιαίτερα με την ηθική και πολιτική σημασία της κοινωνιολογίας. Αν και δεν περιορίζεται καθόλου σ' αυτό, το έργο του, η επιστημονική του ενδιατριβή, προωθεί ένα πολιτικό μήνυμα. Για τον Bourdieu, η κοινωνιολογική επιστήμη ασκεί πολιτική δράση, χωρίς να τη θέτει ως στόχο· η δράση αυτή μπορεί να μην είναι αυτή που θα ήθελε να ασκήσει, και αυτό γιατί τίποτε δεν είναι λιγότερο ουδέτερο, όταν πρόκειται για τον κοινωνικό κόσμο, από το να μιλούμε γι' αυτόν, και να μιλούμε γι' αυτόν με κύρος.

Πράγματι, πώς μπορούμε να παραβλέψουμε το ότι οι μορφές ταξινόμησης, για παράδειγμα, που αναλύει ο Bourdieu, είναι μορφές κυριαρχίας και το ότι η κοινωνιολογία της γνώσης, που προτείνει, είναι, με αξεχώριστο τρόπο, μια κοινωνιολογία της αναγνώρισης και της παραγνώρισης, δηλαδή της συμβολικής κυριαρχίας; Πώς να μη δούμε ότι η κριτική θεωρία της κουλτούρας οδηγεί σε μια θεωρία της πολιτικής;

Από τη φύση του ίδιου της του αντικειμένου, η κοινωνιολογία δεν μπορεί να είναι ουδέτερη, αποστασιοποιημένη, απολιτική. Το παράδοξο της κοινωνιολογίας είναι ότι η πρόδοός της προς μια μεγαλύτερη αυτο-

<sup>1</sup> Βλ. P. Bourdieu, *La distinction*, ό.π. éditions Minuit, 1979 και «L'espace social et la genèse des "classes"», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 52-53 (Ιούλιος 1984) 3-14.

<sup>2</sup> P. Bourdieu, *La Noblesse d'Etat*, ό.π., σ. 13.

νομία δεν συνεπάγεται πρόοδο της πολιτικής της ουδετερότητας. Η κοινωνιολογική γνώση ασκεί από μόνη της μια απελευθερωτική επίδραση, κάθε φορά που οι μηχανισμοί, των οποίων τους νόμους του τρόπου λειτουργίας τους φανερώνει, οφείλουν ένα μέρος της αποτελεσματικότητάς τους στην παραγνώριση, δηλαδή κάθε φορά που θίγει τα θεμέλια της συμβολικής βίας. Πράγματι, αυτή η ιδιαίτερη μορφή βίας δεν μπορεί, όπως έδειξε ο Bourdieu, να ασκηθεί παρά σε άτομα των οποίων «τα ενεργήματα γνώσης εμπεριέχουν τη σιωπηρή αναγνώριση της κυριαρχίας που συνεπάγεται η παραγνώριση των αληθινών θεμελίων της κυριαρχίας»<sup>1</sup>.

Η αποστολή του κοινωνιολόγου είναι να «αναγκαιοποιεί» («necessiter»), όπως προτιμά να λέει ο Bourdieu, δανειζόμενος την έκφραση του Francis Ponge, τις συμπεριφορές, να εκριζώνει την αυθαίρετη ρίζα τους, χωρίς, αντίθετα, να τις δικαιολογεί, συγκροτώντας, με τον τρόπο αυτό, τη σφαίρα των καταναγκασμών που τις καθορίζει. Γενικότερα, για τον Bourdieu, ο κοινωνιολόγος απο-φυσιοποιεί και απο-μοιραίνει τον κοινωνικό κόσμο, δηλαδή καταστρέφει τους μύθους που επενδύουν την άσκηση της εξουσίας και δικαιώνουν την κυριαρχία. Αυτή είναι, όπως συνηθίζει να λέει, η σπινοζική λειτουργία της κοινωνιολογίας.

Μπορούμε να κατανοήσουμε το γιατί, για τον Bourdieu, η κοινωνιολογία είναι ένα «μάθημα ελευθερίας». Το να βεβαιώνει ο κοινωνιολόγος την αντικειμενική ύπαρξη των δομών και την αναγκαιότητα της επιστημονικής μελέτης του τρόπου λειτουργίας τους δεν συνεπάγεται τον περιορισμό, και ακόμη περισσότερο, την κατάργηση της ελευθερίας των κοινωνικών υποκειμένων. Αν και ο Bourdieu παρουσιάζει τον κοινωνικό κόσμο έντονα δομημένο, δεν δέχεται την άποψη ότι ο κόσμος εξελίσσεται «σύμφωνα με τους αμετάβλητους νόμους που οι ανθρώπινες δράσεις δεν μπορούν να αλλάξουν», όπως λέει ο Hirschmann: δεν πιστεύει ότι οι κοινωνικοί νόμοι εκφράζουν αυτό που ο Durkheim ονομάζει «αναπόφευκτες αναγκαιότητες».

Αντίθετα, όταν ανακαλύπτει έναν κοινωνικό νόμο, όπως, για παράδειγμα, το νόμο που ορίζει ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο πάει στο πολιτισμικό κεφάλαιο, προσφέρει τη δυνατότητα στους φορείς να εισαγάγουν, ανάμεσα στις συνθήκες που είναι κατάλληλες για να συμβάλουν στο αποτέλεσμα που προβλέπει —στη συγκεκριμένη περίπτωση, στο σχολικό αποκλεισμό των πιο ενδεών σε πολιτισμικό κεφάλαιο παιδιών—, τα «τρο-

<sup>1</sup> P. Bourdieu. *Leçon sur la leçon*, Paris, Les Editions de Minuit, 1982, σ. 21.

ποποιούντα στοιχεία» (όπως λέει ο Bourdieu μέσω του Comte) που μπορούν να μετασχηματίσουν, σύμφωνα με τις επιθυμίες τους, το αποτέλεσμα των μηχανισμών. Η ανάπτυξη μιας επιστημονικής γνώσης των δομών δίνει στο άτομο ένα επιπλέον μέσο για να δράσει πάνω στις δομές μέσω των δομών, άρα για να άγεται λιγότερο από τις δομές και συνεπώς να συγκροτείται περισσότερο ως πιο υπεύθυνο, πιο απελευθερωμένο υποκείμενο.

Γενικότερα, για τον Bourdieu, «κάθε πρόδος στη γνώση της αναγκαιότητας είναι μια πρόδος στη δυνατή ελευθερία. Ενώ η παραγνώριση της αναγκαιότητας εμπεριέχει μια μορφή αναγνώρισης της αναγκαιότητας, και χωρίς αμφιβολία την πιο απόλυτη, την πιο πλήρη, αφού αγνοείται ως τέτοια, η γνώση της αναγκαιότητας δεν συνεπάγεται καθόλου την ανάγκη αυτής της αναγνώρισης (...) 'Ένας νόμος που τον αγνοούμε είναι φύση, μοίρα' ένας νόμος που τον γνωρίζουμε εμφανίζεται ως δυνατότητα μιας ελευθερίας»<sup>1</sup>.

Κοντολογίς, ο επιστημονικός ρεαλισμός που εισηγείται η κοινωνιολογία του Bourdieu ανατρέπει το διάζευγμα του ουτοπισμού και του κοινωνιολογισμού. Στο διάστημα ανάμεσα στην παραίτηση, που υποβάλλει ο επιστημονιστικός φαταλισμός της κοινωνιολογιστικής στάσης, και τον

<sup>1</sup> P. Bourdieu, *Questions de sociologie*, ό.π., σ. 44-45. Με άλλα λόγια, μπορούμε να έχουμε μικρή πιθανότητα να περιορίσουμε την αναπαραγωγική δράση του σχολικού θεσμού, όταν γνωρίζουμε τους νόμους της αναπαραγωγής. Μέσα σ' αυτή την προοπτική, μπορούμε να συλλάβουμε, πέρα από τον επίλογο των κληρονόμων πάνω στην «ορθολογική παιδαγωγική», την Αναφορά του Κολλεγίου της Γαλλίας, που συντάχθηκε από τον Bourdieu με την ομόφωνη αποδοχή όλων των καθηγητών του Κολλεγίου. Η Αναφορά αυτή, ως σύνολο προτάσεων οργάνωσης του σχολικού θεσμού του μέλλοντος, είναι ένα κείμενο επιστημονικής πολιτικής, που προσπαθεί να είναι επιστημονικό και ταυτόχρονα να χρησιμεύει ορθολογικά στην πολιτική δύναμη, που συνδέεται με την επιστημονική εγκυρότητα. (Αν πιστεύουμε, όπως λέει ο Spinoza, πως η αλήθεια από μόνη της δεν έχει εξουσία, η Αναφορά αυτή, που χρησιμοποιεί την κοινωνική εξουσία των διανοουμένων, για να είναι αποτελεσματική, αποτελεί ένα υπόδειγμα για τη δράση των διανοουμένων, κάθε φορά που θέλουν να δώσουν κοινωνική δύναμη στις σωστές ιδέες). Πράγματι, τοποθετώντας τα προβλήματα της εκπαίδευσης με ορθολογικό τρόπο, χωρίς να ζητά από το σχολικό σύστημα να εκτελέσει ένα έργο που δεν μπορεί (τον εθνοκρατικό, την ιστιμία των ευκαιριών, κτλ.), η Αναφορά πρότεινε προοδευτικές λύσεις, ταυτόχρονα επιστημονικές και πολιτικές. Βλ. *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, élaborées à la demande de Monsieur Le Président de la République par les professeurs du College de France, Paris 1985.

Δεν χρειάζεται να τονίσουμε τη διαφορά μεταξύ αυτής της στάσης και όλων των περιπτώσεων όπου η πολιτικοποίηση λειτουργεί ως αντισταθμιστική/αποζημιωτική στρατηγική, η οποία επιτρέπει στους ειδικούς να αποφύγουν την επίδραση του γεγονότος ότι δεν μπήκαν στην πανεπιστημιακή ή επιστημονική αγορά: αυτό συμβαίνει, για παράδειγμα, στην περίπτωση του ιστορικού μαρξισμού, όπως σημειώνει ο Bourdieu στον *Homo Academicus*.

χνεύθινο βολонταρισμό, που προβάλλει ο σοφιστικός ουτοπισμός, ο Bourdieu δίνει χώρο στον ορθολογικό ουτοπισμό, δηλαδή σε μια πολιτικά συνειδητή και ορθολογική χρήση των ορίων της ελευθερίας, που παρέχονται μέσω μιας πραγματικής γνώσης των κοινωνικών νόμων και των ορίων της, και ειδικότερα των ιστορικών συνθηκών της εγκυρότητάς τους. Ένας τέτοιος κοινωνιολογικός, ρεαλιστικός ουτοπισμός οριοθετεί το πολιτικό έργο της κοινωνιολογικής γνώσης, στο μέτρο που «η κοινωνική επιστήμη μπορεί να συμβάλει στον προσδιορισμό του ορθολογικού ουτοπισμού, που είναι ικανός να παίξει με τη γνώση του πιθανού, για να προκαλέσει το δυνατό»<sup>1</sup>. Με μια λέξη, το επιστημονικό έργο του Bourdieu, αποθαρρύνοντας και ακυρώνοντας την παιδική ψευδαίσθηση για την παντοδυναμία των ιδεών, δηλαδή την ψευδαίσθηση των ιδεολόγων, που την εμπνέει τόσο συχνά η αξίωση να μιλούμε και να δρούμε πάνω στον κοινωνικό κόσμο, προώθησε αποφασιστικά τη γνώση των κοινωνικών καταναγκασμών που ασκούνται πάνω στη γνώση, και κατέστησε δυνατή μια πιο υπεύθυνη αντιμετώπιση τόσο της επιστήμης όσο και της πολιτικής.

Τελειώνοντας τον πρόλογο αυτό, θεωρώ αναγκαίο να τονίσω την οφειλή μου προς τον Pierre Bourdieu, που συνέβαλε αποφασιστικά και πολύπλευρα στην αποχρυστάλλωση και αυτής της προσπάθειας. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά τη Μαρία Βιδάλη, που με την ανεπιφύλακτη συνεργασία της βοήθησε στην επιτέλεση αυτού του στόχου.



## ΠΡΟΟΙΜΙΟ

Το δοκίμιο αυτό βασίζεται κυρίως σ' ένα σύνολο ερευνών που πραγματοποιήσαμε μέσα στο πλαίσιο του C.S.E. (Κέντρου Ευρωπαϊκής Κοινωνιολογίας: τα πλήρη πορίσματά τους δημοσιεύτηκαν αλλού)<sup>1</sup>, σε στατιστικές που μας πρόσφερε το I.N.S.E.E. και το B.U.S., και σε μονογραφικές μελέτες ή σε προέρευες που πραγματοποιήθηκαν από εμάς ή, υπό την καθοδήγησή μας, από φοιτητές κοινωνιολογίας της Λίλλης και του Παρισιού, οι οποίοι είχαν συγκροτηθεί σε ομάδες πανεπιστημιακής εργασίας ή έδρασαν μεμονωμένοι: έρευνες για την αλληλογνωριμία των φοιτητών (G.T.V. της Λίλλης), για το άγχος ενόψει των εξετάσεων (από τον B. Vernier), για μιαν απόπειρα ένταξης (G.T.V. της Λίλλης), για την ψυχαγωγία των φοιτητών (από τον G. Le Bourgeois), για τον φοιτητή όπως τον βλέπουν οι φοιτητές (G.T.V. του Παρισιού), για την ομάδα αρχαίου θεάτρου της Σορβόνης και το κοινό της (G.T.V. του Παρισιού).

Το γεγονός ότι σπανίως μόνον αναφερόμαστε σε διάφορες άλλες έρευνες που αφορούν το σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού ή άλλες πανεπιστημιακές σχολές (έρευνες για τους φοιτητές και την πολιτική, για τους χρήστες της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης της Λίλλης, για τους φοιτητές της ιατρικής, για τις φοιτήτριες), κοντολογίς, το γεγονός ότι ο φοιτητής της φιλοσοφίας [lettres] κατέχουν ιδιαίτερη θέση στις αναλύσεις μας, αυτό, όπως θα δούμε, οφείλεται στο ότι πραγματώνουν κατά παραδειγματικό τρόπο τη σχέση με την κουλτούρα, που επιλέξαμε ως αντικείμενο<sup>2</sup>. Τέλος, δεν αγνοούμε ότι, με το να διαλέξουμε να απομονώσουμε, μέσα σ' ένα σύνολο τρεχουσών ερευνών για την κουλτούρα και την παιδεία,

Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron. *Les étudiants et leurs études*. Cahiers du Centre de Sociologie européenne, δημοσίευμα της Ecole Pratique des Hautes Etudes, Paris, Mouton et Co, 1964.

1) παρακάτω, σ. 00.

μιαν ανάλυση του πολιτισμικού προνομίου, είμαστε εκτεθειμένοι στον κίνδυνο να εμφανιζόμαστε πως περιορίζουμε σ' ένα και μόνο ζήτημα το σύνολο των δυνατών ζητημάτων. Δεν έπρεπε, όμως, να διατρέξουμε αυτόν τον κίνδυνο, προκειμένου να συλλάβουμε το θεμελιώδες πρόβλημα, που η παραδοσιακή, στον τομέα αυτό, προβληματική κατορθώνει σχεδόν πάντα να αποκρύπτει;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΕΚΛΕΓΜΕΝΩΝ

«Στους Ινδιάνους της Βόρειας Αμερικής η συμπεριφορά του οραματιστή [του "αλαφροίσκιωτου"] ήταν εξαιρετικά τυποποιημένη. Τον νέο που δεν είχε ακόμη "αναζητήσει ένα όραμα" τον πήγαιναν συνήθως να ακούσει τις πολυάριθμες αφηγήσεις των οραμάτων που είχαν οραματιστεί οι άλλοι άντρες, αφηγήσεις που περιέγραφαν λεπτομερώς τον τύπο της εμπειρίας που έπρεπε να θεωρηθεί ως "αληθινό όραμα" και τον τύπο της ειδικής περιστάσης (...) που επικύρωσε μια υπερφυσική συνάντηση και, στη συνέχεια, προσέδιδε στον οραματιστή την εξουσία να κληρονομήσει, να διεξαγάγει μια πολεμική επιχείρηση, και ούτω καθεξής. Στους Όμαχα, εντούτοις, οι διηγήσεις δεν έδιναν λεπτομέρειες για το τι είχαν δει οι οραματιστές. Μια πιο εμπειριστατωμένη εξέταση οδηγούσε στο να αντιληφθούμε ξεκάθαρα ότι το όραμα δεν ήταν μια μυστικιστική εμπειρία δημοκρατικά προσιτή σε οποιοδήποτε την αναζητούσε, αλλά μάλλον μια μέθοδος που διαφυλασσόταν επιμελώς, για να διατηρούν ορισμένες οικογένειες το κληρονομικό δικαίωμα να ανήκουν στην κοινωνία των μάγων. Θεωρητικά, την είσοδο στην κοινωνία την επικύρωσε ένα όραμα που αναζητούνταν ελεύθερα, αλλά το δόγμα σύμφωνα με το οποίο ένα όραμα ήταν μια μη εξειδικευμένη μυστικιστική εμπειρία, που κάθε νέος μπορούσε να την αναζητήσει και να τη βρει, είχε το αντίβαρό του στο πολύ επιμελώς διαφυλασσόμενο μυστικό που αφορούσε καθενί το οποίο αποτελούσε ένα πραγματικό όραμα. Οι νέοι που επιθυμούσαν να εισέλθουν στην ισχυρή κοινωνία έπρεπε να αποτραβηχθούν στη μόνωση, να νηστεύσουν, να ξαναγυρίσουν και να διηγηθούν τα οράματά τους στους γεροντότερους, και, όταν το έκαμναν αυτό, διαπίστωναν πως, αν δεν ήταν μέλη των οικογενειών της "ελίτ", τους ανακοινωνόταν ότι το όραμά τους δεν ήταν αυθεντικό».

**MARGARET MEAD, *Συνέχειες στην πολιτισμική εξέλιξη [Continuities in Cultural Evolution]***

Αρκεί άραγε το να διαπιστώνουμε και να οικτείουμε την άνιση αντι-προσώπευση των διαφόρων κοινωνικών τάξεων στην ανώτατη εκπαίδευση, για να κλείνουμε μια για πάντα το θέμα των ανισοτήτων που υπάρχουν στο ζήτημα του Σχολείου; Όταν λέμε και ξαναλέμε ότι στην ανώτατη παιδεία μόνο το 6% είναι παιδιά εργατών, αυτό το κάνουμε για να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι το φοιτητικό περιβάλλον είναι περιβάλλον μεγαλοαστικό; Ή πάλι, όταν υποκαθιστούμε την πράξη με τη διαμαρτυρία ενάντια στην πράξη, μήπως πασχίζουμε, τις περισσότερες φορές με επιτυχία, να πείσουμε τον εαυτό μας ότι μια ομάδα που είναι ικανή να διαμαρτύρεται ενάντια στο δικό της προνόμιο δεν είναι μια προνομιούχος ομάδα;

Αναμφίβολα, στο επίπεδο της ανώτατης εκπαίδευσης, η εναρκτική ανισότητα των διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων στο ζήτημα του Σχολείου εμφανίζεται καταρχήν στο γεγονός ότι τα στρώματα αυτά αντιπροσωπεύονται εκεί πολύ άνισα. Ακόμη, θα έπρεπε να παρατηρήσουμε ότι το ποσοστό των φοιτητών που προέρχονται από τις διάφορες τάξεις αντικατοπτρίζει ελλιπώς και μόνον τη σχολική ανισότητα, καθώς οι κοινωνικές κατηγορίες που εκπροσωπούνται περισσότερο στην ανώτατη εκπαίδευση είναι ταυτόχρονα και αυτές που εκπροσωπούνται λιγότερο στον (οικονομικά) ενεργό πληθυσμό. Ένας κατά προσέγγιση υπολογισμός των ευκαιριών πρόσβασης στο Πανεπιστήμιο ανάλογα με το επάγγελμα του πατέρα δείχνει ότι οι ευκαιρίες αυτές κυμαίνονται από ένα ποσοστό μικρότερο του 1%, για τα παιδιά των έμμισθων αγροτούπαλλήλων, ως ένα ποσοστό περίπου 70%, για τα παιδιά βιομηχάνων, και πάνω από το 80%, για τα παιδιά ελεύθερων επαγγελματιών. Η στατιστική αυτή δείχνει προφανώς ότι το σχολικό σύστημα επιτελεί, αντικειμενικά, έναν αποκλεισμό, που είναι τόσο πιο ολοκληρωτικός όσο πλησιάζουμε προς τις λιγότερο προνομιούχες τάξεις. Αλλά ορισμένες πιο πρόσφατες μετρήσεις της ανισότητας που αφορά το Σχολείο --όπως ο εκτοπισμός των παιδιών από τις κατώτερες και μεσαίες τάξεις προς

ορισμένους επιστημονικούς κλάδους, και η καθυστέρηση ή το κλίσημα στις σπουδές τις αντιλαμβάνομαστε σπανιότερα.

Στις ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση διακρίνουμε το αποτέλεσμα μιας επιλογής, η οποία, καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών στο σχολείο, ασκείται με πολύ άνηση αισθηρότητα, ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των ατόμων στην πραγματικότητα, για τις λιγότερο προνομιούχες τάξεις, έχουμε να κάνουμε ξεκάθαρα με αποκλεισμό<sup>1</sup>.

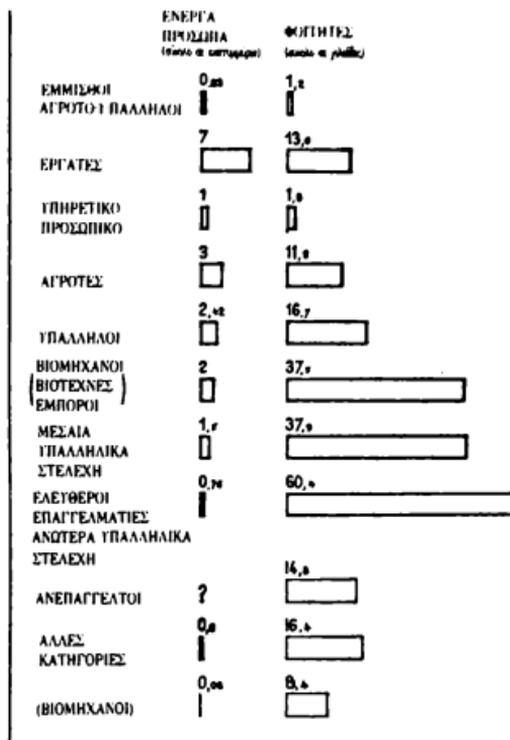
Ένας γιος ανώτερου υπαλληλικού στελέχους έχει 40 φορές περισσότερες ευκαιρίες εισαγωγής στο πανεπιστήμιο από ένα γιο έμμισθου αγροτικού κλήρου και 40 φορές περισσότερες από ένα γιο εργάτη· οι ευκαιρίες του είναι επίσης διπλάσιες από τις ευκαιρίες ενός γιου μεσαίου υπαλληλικού στελέχους. Οι στατιστικές αυτές επιτρέπουν να διακρίνουμε τέσσερα επίπεδα χρήσης της ανώτατης εκπαίδευσης: οι λιγότερο προνομιούχες κατηγορίες δεν έχουν σήμερα παρά συμβολικές και μόνον ευκαιρίες για να στείλουν τα παιδιά τους στο πανεπιστήμιο (λιγότερες από το 5%): ορισμένες μεσαίες κατηγορίες (υπάλληλοι, βιοτέχνες, εμπορεύσιμοι), που το ποσοστό τους αυξήθηκε τα τελευταία χρόνια, έχουν ευκαιρίες ανάμεσα στο 10% ως το 15%· παρατηρούμε κατόπιν ένα διπλασιασμό των ευκαιριών στα μεσαία υπαλληλικά στελέχη (κοντά στο 30%) και ένα νέο διπλασιασμό για τα ανώτερα υπαλληλικά στελέχη και τους ελεύθερους επαγγελματίες, που οι ευκαιρίες τους προσεγγίζουν το 60%. Διακρίνουμε τόσο έντονες στις αντικειμενικές σχολικές ευκαιρίες, ακόμη κι αν οι ενδιαφερόμενοι δεν τις αποτιμούν συνειδητά, εκφράζονται με χίλιους δυο τρόπους στο πεδίο των καθημερινών αντιλήψεων και καθορίζουν, ανάλογα με τα κοινωνικά περιβάλλοντα, μια εικόνα των ανωτέρων σπουδών ως μέλλον «αδύνατο», «ιδύνατο» ή «φυσιολογικό», εικόνα που αποβαίνει, με τη σειρά της, καθοριστικός παράγοντας των σχολικών κλίσεων. Η εμπειρία του σχολικού μέλλοντος δεν μπορεί να είναι η ίδια για το γιο ενός ανώτερου υπαλληλικού στελέχους, που, καθώς έχει ευκαιρίες περισσότερες από το 50% για να πάει σε πανεπιστημιακή σχολή, συναντά αναγκαστικά γύρω του, και ακόμη και μέσα στην οικογένειά του, τις ανώτερες σπουδές σαν πεπρωμένο κοινότυπο και καθημερινό, και για το γιο ενός εργάτη, που καθώς έχει ευκαιρίες λιγότερες από το 2%, για να φτάσει στις σχολές αυτές, γνωρίζει τις σπουδές και τους σπουδαστές μόνο μέσω παρέμβλητων προσώπων ή περιβαλλόντων.

<sup>1</sup> Βλ. πίνακα 1 και διαγράμματα των σσ. 42, 43 και 44. Στο Επίμετρο ο αναγνώστης θα βρει διάφορες στατιστικές για τον φοιτητικό πληθυσμό και μια σημείωση για τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε για τον υπολογισμό των ευκαιριών πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και για τις πιθανότητες πραγματοποίησης του τάδε ή του δείνα τύπου σπουδών ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και το φύλο.

Πίνακας 1. ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΤΚΑΙΡΙΕΣ  
ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ (1961-1962)

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ		ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΟΣ ΕΤΑΙΡΟΣ Παλιότερη τάξη <sup>1</sup>	ΔΕΔΕΙΜΕΝΕΣ ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΕΣ				
			ΝΟΜΙΚΗ	ΉΘΕΛΙΚΕΣ ΠΕΡΙΣΤΗΣΕΙΣ	ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ	ΙΑΤΡΙΚΗ	ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΗ
Εμμεθια αγροτοκαλλέργεια	A	0,8	15,5	44,0	36,9	3,6	0
	Γ	0,6	7,8	26,6	65,6	0	0
	ΜεΣ	0,7	12,5	34,7	50,0	2,8	0
Αγροί <sup>1</sup>	A	4,0	18,8	44,6	27,2	7,4	2,0
	Γ	3,1	12,9	27,5	51,8	2,9	4,9
	ΜεΣ	3,6	16,2	37,0	38,1	5,6	3,1
Υπηρεσιοπράκτοι	A	2,7	18,6	48,0	25,3	7,4	0,7
	Γ	1,9	10,5	31,1	52,6	4,7	1,1
	ΜεΣ	2,4	15,3	41,3	37,0	5,5	0,9
Εργάτες	A	1,6	14,4	52,5	27,5	5,0	0,6
	Γ	1,2	10,4	29,3	56,0	2,6	1,7
	ΜεΣ	1,4	12,3	42,8	39,9	3,6	1,4
Υπάλληλοι	A	10,9	24,6	46,0	17,6	10,1	1,7
	Γ	8,1	16,0	30,4	44,0	6,1	3,5
	ΜεΣ	9,5	21,1	39,4	28,6	8,6	2,3
Βιομηχανοί και εμπόροι	A	17,3	20,5	40,3	24,9	11,0	3,3
	Γ	15,4	11,7	21,3	55,7	4,8	6,0
	ΜεΣ	16,4	16,4	31,8	39,1	8,1	4,6
Μικτά επαγγελματίες στέγες	A	29,1	21,0	38,3	30,2	8,5	2,0
	Γ	29,9	9,1	22,2	61,9	3,4	3,4
	ΜεΣ	29,6	15,2	30,5	45,6	6,0	2,7
Επίσημοι υπαλλήλοι σε κέντρα πολιτ. και στέγες	A	58,8	21,8	40,0	19,3	14,7	4,2
	Γ	57,9	11,6	25,7	48,6	6,5	7,6
	ΜεΣ	58,5	16,9	33,3	33,2	10,8	5,8

<sup>1</sup> Στις δυο αυτές περιπτώσεις έχουμε να κάνουμε με σκέτες στατιστικές κατηγορίες, που περιέχουν πολύ ποικίλες κοινωνικές ομάδες: η κατηγορία των αγροτών εμμεθικει δίνει τους αγροτοκαλλιεργητές, ανεξάρτητα από το μέγεθος της αγροτοκαλλιεργειάς τους, και η κατηγορία των βιομηχανών και των εμπόρων περιέχει, εκτός από τους βιοτέχνες και τους εμπορευμένους, τους βιομηχανούς που δεν έγινε δυνατόν να απομονωθούν μέσα στους υπολογισμούς αυτούς, αλλά που μπορούμε να διαπιστώσουμε με άλλους τρόπους ότι συγκαταριθμούνται μαζί με τους ισχυρότερους χρήστες της ανώτατης εκπαίδευσης (Πρβ. Επίμετρο 1, πίνακα 1.9). Επομένως, μια πρόσθετη ανάγνωση του πίνακα ζητά να δώσουμε σημασία κατά προτίμηση στις πιο ευμενείς κατηγορίες.



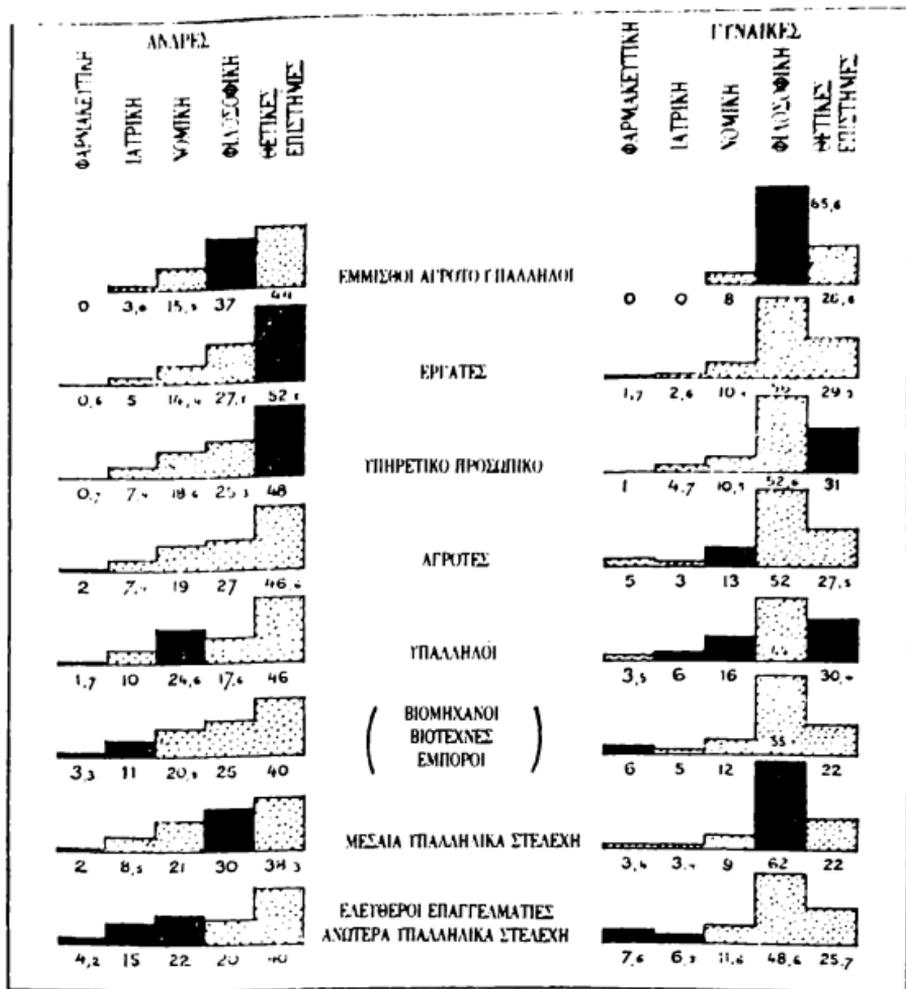
ΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ  
ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΑΝΑΛΟΓΑ  
ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΛΥΣΗ<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ευχαριστούμε τον κ. Bertin για τις γραφικές αναπαραστάσεις των σσ. 00, 00 και 00, που καταρτίστηκαν στο εργαστήριο χαρτογραφίας της Ecole Pratique des Hautes Etudes.

ΤΗΤΕΣ  
ΥΠΟ ΕΝΕΡΓΙΑ ΠΡΟΣΩΠΑ

ΦΟΙΤΗΤΕΣ  
ΑΝΑ 100 ΠΑΙΔΙΑ ΓΕΝΝΗΜΕΝΑ ΠΡΙΝ 20 ΧΡΟΝΙΑ  
(ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΑ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ)

	0,7	Η 0,8 Ρ 0,8	ΕΜΜΙΣΘΟΙ ΑΓΡΟΤΟ ΥΠΑΛΛΗΛΟΙ
	1,5	Η 1,6 Ρ 1,5	ΕΡΓΑΤΕΣ
	2,5	Η 2,7 Ρ 2,9	ΓΗΠΡΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ
	3,8	Η 4 Ρ 3,2	ΑΓΡΟΤΕΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΙ
	9,7	Η 10,9 Ρ 8,1	ΒΙΟΜΗΧΑΝΟΙ
	16,1	Η 17,3 Ρ 14,5	ΒΙΟΤΕΧΝΕΣ ΕΜΠΟΡΟΙ
	29,8	Η 31,1 Ρ 28,9	ΜΕΣΑΙΑ ΥΠΑΛΛΗΛΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ
	58,7		ΕΛΕΥΘΕΡΟΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΕΣ ΑΝΩΤΕΡΑ ΥΠΑΛΛΗΛΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ



ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΑ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ Σ' ΕΝΑΝ ΔΕΔΟΜΕΝΟ  
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΛΑΔΟ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΦΥΛΟ

Με μαύρο τονίζονται οι δυο ισχυρότερες τάσεις κατά επιστημονικό κλάδο. Η κατάταξη των επιστημονικών κλάδων έγινε κατά συνάρτηση του αριθμού των εγγεγραμμένων φοιτητών σε καθέναν από αυτούς και η κατάταξη των κατηγοριών ανάλογα με το ποσοστό πιθανότητας πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση.

Εφόσον γνωρίζουμε ότι οι εξω-οικογενειακές σχέσεις επεκτείνονται όσο ανεβαίνουμε στην κοινωνική ιεραρχία, ενώ συγχρόνως παραμένουν, σε κάθε περίπτωση, κοινωνικά ομοιογενείς, βλέπουμε ότι η υποκεμενική προσδοκία πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση τείνει να είναι, για τους λιγότερο προνομιούχους, ακόμη πιο μικρή απ' ό,τι οι αντικειμενικές ευκαιρίες.

Σ' αυτή την άνιση κατανομή των σχολικών ευκαιριών ανάλογα με την κοινωνική προέλευση, αγόρια και κορίτσια είναι, χονδρικά, ισόπαλα. Αλλά το ελαφρό μειονέκτημα των κοριτσιών τονίζεται πιο καθαρά στις κατώτερες τάξεις: αν, συνολικά, τα κορίτσια έχουν ευκαιρίες λίγο περισσότερες από το 8% για να φτάσουν στην ανώτατη εκπαίδευση, την ώρα που τα αγόρια έχουν το 10%, η διαφορά είναι εντονότερη στο κατώτερο σημείο της κοινωνικής κλίμακας, ενώ τείνει να ελαττωθεί ή να μηδενιστεί στα ανώτερα και στα μεσαία υπαλληλικά στελέχη.

Το σχολικό μειονέκτημα εκφράζεται επίσης στον περιορισμό της επιλογής των σπουδών, στις οποίες μπορεί να αποβλέπει λογικά μια δεδομένη κατηγορία. Έτσι, το γεγονός ότι οι ευκαιρίες πρόσβασης στο πανεπιστήμιο είναι αρκετά παραπλήσιες για αγόρια και κορίτσια με ίδια κοινωνική προέλευση, δεν πρέπει να αποκρύπτει το ότι, από τη στιγμή που μπαίνουν στο πανεπιστήμιο, τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν μεγάλες πιθανότητες να μην κάνουν τις ίδιες σπουδές. Αρχικά, ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση, οι σπουδές των κλάδων της φιλοσοφικής είναι πάντα οι πιο πιθανές για τα κορίτσια και οι σπουδές των θετικών επιστημών οι πιο πιθανές για τα αγόρια: αναγνωρίζουμε εδώ την επίρεια των παραδοσιακών μοντέλων της κατανομής της εργασίας (και των «χαρισμάτων») μεταξύ των φύλων. Γενικότερα, τα κορίτσια είναι περισσότερο καταδικασμένα να πηγαίνουν στις φιλολογικές σχολές και στις σχολές των θετικών επιστημών που προετοιμάζουν για ένα καθηγητικό επάγγελμα: τα κορίτσια των έμμοσθων αγροτο-υπαλλήλων που φτάνουν στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν το 92,2% των πιθανοτήτων να βρεθούν στη μια ή την άλλη από τις δυο αυτές κατηγορίες σχολών, ενώ τα αγόρια με ίδια προέλευση έχουν μόνον το 80,9%· οι αριθμοί είναι, στη συνέχεια, αντίστοιχα 85,3% και 80% για τις κόρες και τους γιους εργατών, 74,4% και 63,6% για τις κόρες και τους γιους υπαλλήλων, 84,1% και 68,5% για τις κόρες και τους γιους μεσαίων υπαλληλικών στελεχών, και 74,3% και 59,3% για τις κόρες και τους γιους ανώτερων υπαλληλικών στελεχών.

Η επιλογή έχει τόσο περισσότερες πιθανότητες να είναι περιορισμένη όσο οι φοιτητές ανήκουν σε περιβάλλον λιγότερο προνομιούχο. Η περίπτωση των κοριτσιών μεσαίων υπαλληλικών στελεχών και των κοριτσιών ανώτερων υπαλληλικών στελεχών μπορεί να αντιμετωπιστεί ως παράδειγμα αυτής της λογικής, που εννοεί να πληρώνεται μ' έναν περισσότερο ή λιγότερο αυστηρό

περιορισμό η είσοδος στην ανώτατη εκπαίδευση. Πράγματι, στο επίπεδο των μεσαίων υπαλληλικών στελεχών, οι πιθανότητες πρόσβασης των κυριτσών ξαναταινίζονται με τις πιθανότητες των αγουριών, με το τίμημα όμως, ενός εκτοπισμού προς τις φιλοσοφικές σχολές (61,9% των πιθανοτήτων), που είναι πιο ξεκάθαρο απ' ό,τι για όλες τις άλλες κοινωνικές κατηγορίες (με την εξαίρεση των έμμισθων αγροτούπαλλήλων): αντίθετα, όταν τα κορίτσια προέρχονται από το ανώτερο κοινωνικό στρώμα, βλέπουν όχι μόνον ότι έχουν ευκαιρίες εισαγωγής αισθητά ίσες με τις ευκαιρίες των αγουριών, αλλά και ότι το απόλυτο αυτής της καταδίκης τους να καταλήγουν στις φιλοσοφικές σχολές μειώνεται (48,6% των πιθανοτήτων).

Κατά γενικό κανόνα, ο περιορισμός των επιλογών επιβάλλεται περισσότερο στις κατώτερες τάξεις και όχι στις προνομιούχες τάξεις, και περισσότερο στις φοιτήτριες και όχι στους φοιτητές, ενώ ταυτόχρονα το μειονέκτημα είναι τόσο πιο έντονο για τα κορίτσια όσο κατώτερη είναι η προέλευσή τους<sup>1</sup>.

Σε τελική ανάλυση, αν το μειονέκτημα που εξαρτάται από το φύλο εκφράζεται κυρίως με τον εκτοπισμό προς τις φιλοσοφικές σχολές, το μειονέκτημα που εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση είναι το βαρύτερο σε επιπτώσεις, αφού εκδηλώνεται, συγχρόνως, με τον ξεκάθαρο και απλό αποκλεισμό των παιδιών που προέρχονται από μη προνομιούχα στρώματα και με τον περιορισμό των επιλογών που προσφέρονται σε όσα από αυτά γλιτώνουν τον αποκλεισμό. Έτσι, οι φοιτητές αυτοί οφείλουν να πληρώσουν την είσοδό τους στην ανώτατη εκπαίδευση, με την αναγκαστική επιλογή των φιλοσοφικών σχολών ή των σχολών θετικών επιστημών: η ανώτατη εκπαίδευση έχει γι' αυτούς δυο πόρτες και όχι πέντε: οι σπουδές της νομικής, της ιατρικής ή της φαρμακευτικής αντιπροσωπεύουν το 35,5% των ευκαιριών που υπάρχουν για τους γιους και τις κόρες ανώτερων υπαλληλικών στελεχών, το 23,9% για τους γιους και τις κόρες μεσαίων υπαλληλικών στελεχών, το 17,3% για τους γιους και τις κόρες εργατών και το 15,3% για τους γιους και τις κόρες έμμισθων αγροτούπαλλήλων.

Αλλά οι δεσμευμένες πιθανότητες εγγραφής στις φιλοσοφικές σχολές, για τους φοιτητές που προέρχονται από μια δεδομένη κοινωνική κατηγορία,

<sup>1</sup> Τα σφάλματα αυτά αποβλέπουν στο να βγάλουν στην επιφάνεια τις τάσεις που διακρίνουμε μέσα στις δεσμευμένες πιθανότητες, και οι οποίες, σχεδόν πάντα, ιεραρχούν τις ευκαιρίες με βάση την κοινωνική προέλευση: αλλά θα έπρεπε να παρατηρήσουμε ότι η κατηγορία υπαλλήλων σπάει συχνά τις πιο εύηλες τάσεις: έτσι, οι ευκαιρίες να σπουδάσει κανείς ιατρική είναι πιο αυξημένες για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που ανήκουν σε οικογένειες υπαλλήλων, παρά για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που είναι παιδιά μεσαίων υπαλληλικών στελεχών ή, ακόμη, οι γιοι και οι κόρες υπαλλήλων έχουν τις μεγαλύτερες (δεσμευμένες) ευκαιρίες να κάνουν σπουδές νομικής. Αναμφίβολα, εδώ αντιλαμβάνομαστε μερικές συνέπειες της στάσης αλόκληρης της μικροαστικής τάξης απέναντι στις σπουδές και την κοινωνική άνοδο.

αποδίδουν με συγκεχυμένο απλώς τρόπο τον εκτοπισμό των ατόμων που προέρχονται από τις λιγότερο προνομιούχες τάξεις. Πράγματι, ένα δεύτερο φαινόμενο παρεμβάλλεται εδώ, μαζί με το πρώτο: η φιλοσοφική σχολή, και, μέσα σ' αυτήν, επιστημονικοί κλάδοι όπως η κοινωνιολογία, η ψυχολογία ή οι φιλολογίες, μπορούν επίσης να χρησιμεύσουν ως καταφύγιο για τους φοιτητές των τάξεων με τη συχνότερη φοίτηση: οι φοιτητές αυτοί, κοινωνικά «υποχρεωμένοι» να ακολουθήσουν ανώτατη εκπαίδευση, προσανατολίζονται, όταν τους λείπει μια θετική κλίση, προς τις σπουδές αυτές, που τους προσφέρουν τουλάχιστον το πρόσχημα ενός κοινωνικού λόγου ύπαρξης. Επομένως, το σχετικό ποσοστό των φοιτητών της φιλοσοφικής, που προέρχονται από μια δεδομένη κοινωνική κατηγορία, έχει αμφίσημη σημασία, γιατί η φιλοσοφική σχολή μπορεί να είναι για τους μεν μια αναγκαστική επιλογή και για τους δε ένα καταφύγιο.

Αν αληθεύει ότι η άνιση δυνατότητα πρόσβασης στους διάφορους επιστημονικούς κλάδους οδηγεί στο φαινόμενο του εκτοπισμού, μπορούμε να περιμένουμε ότι η ιεραρχία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων οδηγεί στο καπάρωμα των ανώτερων από αυτά από τους πιο προνομιούχους. Και όντως, στην Ανώτερη Πρότυπο Σχολή [Ecole Normale Supérieure] και στην Πολυτεχνική σχολή [Ecole Polytechnique] η αναλογία των μαθητών που προέρχονται από τα προνομιούχα περιβάλλοντα φθάνει το μέγιστό της όριο, ήτοι, αντιστοίχως, το 57% και το 51% για τους γιους ανώτερων υπαλληλικών στελεχών και ελεύθερων επαγγελματιών, και το 26% και το 15% για τους γιους μεσαίων υπαλληλικών στελεχών<sup>1</sup>.

Η καθυστέρηση και το κόλλημα των φοιτητών που προέρχονται από τις λιγότερο προνομιούχες τάξεις —τελευταία εκδήλωση της ανισότητας ως προς το Σχολείο— μπορούν να γίνονται αντιληπτά σε όλα τα επίπεδα των σπουδών [cursus]: έτσι, το ποσοστό των φοιτητών που έχουν την προσδιόζουσα ηλικία (δηλαδή την ηλικία την πιο συνηθισμένη σ' αυτό το επίπεδο) ελαττώνεται όσο πάμε προς τις λιγότερο προνομιούχες τάξεις, ενώ το σχετικό ποσοστό των φοιτητών με κατώτερη προέλευση τείνει να αυξάνεται στις πιο υψηλές τάξεις ηλικίας<sup>2</sup>.

Αν αληθεύει ότι η αναγκαστική επιλογή των θετικών σχολών και της φιλοσοφικής αποτελεί μια εκδήλωση του σχολικού μειονεκτήματος που προσάπτεται στα άτομα των κατώτερων και μεσαίων τάξεων (κι όταν ακόμα τα άτομα αυτά καταφέρνουν να βιώνουν το πεπρωμένο αυτό ως κλίση), αν αληθεύει ότι οι σπουδές των θετικών επιστημών φαίνεται να

<sup>1</sup> Πρβλ. σσ. 48 και 49, πίνακα 2.

<sup>2</sup> Πρβλ. Επίμετρο 2, πίνακα 2.11.

ΕΠΙΓΡΑΦΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ (ανάγλυφο του απογευματινού ή όπου λάβει, της μερίδας ή του σχολείου)	ΛΥΚΑΕΣ				ΕΧΘΑΕΣ		Σ.Κ.
	Popul.	Centr.	Des milieu (8)	Sup. aéro.	Sup. élec.	Chimie E.N.S.I. (14)	Nat. Arts et Mét.
ΑΓΡΥΤΟΣ	1	2	5	5	4	5	5
Μικτήρια, αγρο-επιχειρηματ.	1	2	3	4	3	3	5
Καλλιτεχν. μερίδα, αγροτική	•	•	2	1	1	2	•
ΕΜΜΙΣΘΟΙ ΑΓΡΟΤΟΤΗΤΑ ΑΝΑΟΙ	•	•	•	•	•	•	1
<b>1 ΒΙΟΜΗΧΑΝΟΙ ΚΑΙ ΕΜΠΟΡΟΙ</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>31</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>19</b>
Βιομηχανία	5	3	4	18	6	5	4
Βιοτέχνες	2	2	3	4	3	4	9
Έμποροι	6	7	6	9	10	10	6
<b>2 ΕΛΕΓΧΘΕΡΟΙ ΕΠΙΓΡΑΜΜΑ- ΤΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΩΤΕΡΑ ΠΑΛ- ΛΗΑΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ</b>	<b>57</b>	<b>47</b>	<b>41</b>	<b>33</b>	<b>42</b>	<b>30</b>	<b>19</b>
Ελεύθερα επαγγελματίες	16	7	9	13	11	7	3
Καθηγητές (διευθυντές τμημάτων)	8	•	•	•	•	•	•
Καθηγητές (θηλυκές τμημάτων)	•	4	10	4	3	3	2
Ανώτερα υπαλληλικά στελέχη (διευ- θυντές τμημάτων)	14	20	11	5	11	10	8
Ανώτερα υπαλληλικά στελέχη (θηλυ- κές τμημάτων)	19	16	11	11	17	10	6
ΜΕΣΑΙΑ ΠΑΛΛΗΑΙΚΑ ΣΤΕ- ΛΕΧΗ	15	18	18	19	17	19	19
Δάσκαλοι (διευθυντές τμημάτων)	2	5	•	•	•	•	•
Δάσκαλοι (θηλυκές τμημάτων)	7	•	4	4	4	5	5
Μεσαία υπαλληλικά στελέχη (θηλυ- κές τμημάτων)	3	13	8	11	5	7	6
Μεσαία υπαλληλικά στελέχη (διευ- θυντές τμημάτων)	3	•	6	4	8	7	8
<b>3 ΠΑΛΛΗΑΟΙ</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>10</b>
Υπάλληλοι γραφείων	5	9	11	7	6	7	7
Εμποροεπάγγελματιες	3	•	1	1	2	4	3
<b>4 Εργάτες</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>17</b>
Επιστήτες	•	1	1	1	2	2	5
Εργάτες	2	•	4	1	•	•	11
Ανεπίσημοι	•	1	•	•	5	5	1
<b>5 ΥΠΗΡΕΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ</b>	<b>•</b>	<b>•</b>	<b>•</b>	<b>•</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>6 ΆΛΛΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>•</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>9 ΕΙΣΟΔΗΜΑΤΙΕΣ ΧΩΡΙΣ Ε- ΠΙΓΡΑΦΑ</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
ΣΥΝΟΛΑ	100	100	100	100	100	100	100

Στην περίπτωση των γονέων που είναι συνταξιούχοι ή έχουν πεθάνει, δηλώνεται το τελε πάγγωμα που ασκούσαν.

ΤΩΝ ΤΩΝ ΜΕΓΑΛΩΝ ΣΧΟΛΩΝ (1961-1962)

St-Cloud, Fontenay	ΣΧΟΛΕΣ			ΓΕΩΡΓΙΑ			Ποσοστό των εγγεγραμμένων αγροτών 1964	Κόστος σπουδών 100 φοιτητών ανά έτος (έκδοσης των σπουδών) per 100 per annum
	Inst. Et. Pol. (5)	H.E.C.	Ec. sup. com. (12)	Inst. nat. agro. (2)	Ec. nat. agro. (3)	Ec. nat. vélér. (3)		
7	8		4	20	28	15	20,8	6
5	7		3	20	26	15		4
2	1		1				2	2
1	"		"	"	"	"	6	"
14	19		32	37	15	19	12	18
"	8		12	18	3	2		5
7	3		3				2	2
7	8		17	19	10	15		9
18	44		34	29	22	30	2,9	29
"	15		8	9	4	14		10
"	1		"	8	3	"		1
9	2		1	12	8	3		5
3	15		17				4	4
6	11		8	7	9			6
24	13		14	"	18	10	5,9	18
"	3		"	7	4	"		1
14			2				5	5
6	7		6	6	4			5
4	3		6	8	1			7
10	8		5	7	4	11	10,9	8
7	5		3	7	3	9		5
3	3		2				1	2
15	2		5	"	5	2	33,8	6
3	1		2	"	1	"		2
12	1		3				4	2
"	"		"	"	"	"		1
2	1		"	"	1	"	3,6	1
4	2		1	"	2	8		8
5	3		5	7	5	5	4,5	6
11,0	100		100	100	100	100	100	100

συνδέονται λιγότερο με την κοινωνική προέλευση<sup>1</sup> και αν, τέλος, αποδεχτούμε το ότι η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης εκδηλώνεται σαφέστερα στις φιλολογικές σπουδές, φαίνεται θεμιτό να αντιμετωπίσουμε τις φιλοσοφικές σχολές ως το κατεξοχήν πεδίο που προσιμότερα για να μελετήσουμε την επενέργεια των πολιτισμικών παραγόντων της ανισότητας ως προς το Σχολείο, όπου η στατιστική, επιχειρώντας μια συγχρονική τομή, δεν αποκαλύπτει παρά την απόληξη, τον αποκλεισμό, τον εκτοπισμό και την επιβράδυνση. Το παράδοξο είναι, πράγματι, ότι οι λιγότερο προνομιούχοι πολιτιστικά πουθενά αλλού δεν υπήκουν τόσο έντονα στο μειονέκτημά τους, παρά εκεί όπου τους εκτοπίζει η επενέργεια ακριβώς των μειονεκτημάτων τους.

Τα οικονομικά εμπόδια δεν επαρκούν για να εξηγήσουν το ότι τα ποσοστά «σχολικής θνησιμότητας» μπορούν να διαφέρουν τόσο πολύ ανάλογα με τις κοινωνικές τάξεις. Ακόμη κι αν δεν είχαμε καμιά άλλη ένδειξη, και αγνοούσαμε τις πολλαπλές και συχνά σκολιές μεθόδους με τις οποίες το Σχολείο αποκλείει συνεχώς τα παιδιά που προέρχονται από τα λιγότερο προνομιούχα περιβάλλοντα, μιαν απόδειξη της σπουδαιότητας των πολιτισμικών εμποδίων που οφείλουν να υπερπηδήσουν αυτά τα άτομα θα τη βρίσκαμε στο γεγονός ότι, ακόμα, διαπιστώνουν στο επίπεδο της ανώτατης εκπαίδευσης διαφορές στάσεων και ικανοτήτων που συνδέονται έκδηλα με την κοινωνική προέλευση, παρόλο που οι φοιτητές, τους οποίους χωρίζουν οι διαφορές αυτές, έχουν όλοι υποστεί επί δεκαπέντε ως είκοσι χρόνια την ομογενοποιητική επίδραση του Σχολείου και παρόλο που οι λιγότερο προνομιούχοι ανάμεσά τους οφείλουν το ότι γλίτωσαν τον αποκλεισμό σε μια μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα ή σ' ένα ευνοϊότερο οικογενειακό περιβάλλον<sup>2</sup>.

Απ' όλους τους παράγοντες διαφοροποίησης, η κοινωνική προέλευση είναι, χωρίς αμφιβολία, ο παράγοντας που ασκεί την ισχυρότερη επίδραση στο φοιτητικό περιβάλλον, ισχυρότερη εν πάση περιπτώσει απ' ό,τι το φύλο και η ηλικία, και προπαντός μεγαλύτερη από τον τάδε ή τον δείνα ευδιάκριτο παράγοντα, όπως, για παράδειγμα, η θρησκευτική τοποθέτηση.

Αν η δήλωση του θρησκευματος αποτελεί την ευκαιρία για έναν από τους πιο πρόδηλους διαχωρισμούς κατά στρώματα, αν η αντίθεση ανάμεσα σε

<sup>1</sup> Πρβ. Επίμετρο 2, πίνακες 2.51-2.53.

<sup>2</sup> Πρβ. παρακάτω, σσ. 70 και 71.

«κατηχητικά» [«θεοσεβούμενοι»/«θεούσες»], «μη κατηχητικά» ή «αντικατηχητικά» [«talas», «non talas», «anti-talas», στην αρχή της Ecole Normale Supérieure] έχει εξέχουσα ταξινομητή λειτουργία, η θρησκευτική τοποθέτηση, αλλά ακόμη και η επιμελής συμμετοχή στη θρησκευτική πράξη δεν καθορίζουν σημαντικές διαφορές, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τις στάσεις απέναντι στο Σχολείο και τη σχολική κουλτούρα. Αναμφίβολα, η συμμετοχή σε ομάδες ή ομολογητικά κινήματα (κυρίως καθολικά) προσφέρει στους φοιτητές, και προπαντός στις φοιτήτριες, την ευκαιρία για οργανωμένες και τακτικές επαφές μέσα στον κόλπο σχετικά απομοιωμένων ομάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, «κρίκλων», «εστιών» ή «συλλόγων» που παίρνουν τη συντάλη του οικογενειακού περιβάλλοντος· αναμφίβολα, οι καθολικοί φοιτητές που έχουν τελειώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευσή τους σε ιδιωτικά ιδρύματα είναι περισσότεροι (το 51% έναντι του 7% των μη καθολικών): αναμφίβολα, οι ιδεολογικές η φιλοσοφικές στρατεύσεις είναι ένδηλα συνδεδεμένες με το δόγμα και με το ποσοστό συμμετοχής στη θρησκευτική πράξη: 43% των καθολικών που αναγνωρίζουν ότι ανήκουν σε μια σχολή σκέψευς δηλώνουν περσοναλιστές, 9% μόνον, μαρξιστές, και 48% διεκδικούν για τους εαυτούς τους την ιδιότητα του υπαρξιστή, ενώ, από τους μη καθολικούς, 53% δηλώνουν μαρξιστές, 7% μόνον, περσοναλιστές και 40% υπαρξιστές· αναμφίβολα, τέλος, οι καθολικοί φοιτητές φαίνεται να εμπλέκουν στις σπουδές τους και στην αναπαράσταση που σχηματίζουν για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία μιαν ηθική της καλής θέλησης και της εξυπρέτησης του πλησίον, η οποία βρίσκει μια ιδιαίτερα λυρική έκφραση στις νέες κοπέλες. Αλλά, στις καθαρά σχολικές συμπεριφορές και στάσεις, η θρησκευτική ένταξη δεν καθορίζει ποτέ διαφορές στατιστικά σημαντικές.

Μέσα σ' ένα περιβάλλον που ανανεώνεται κάθε χρόνο και μέσα σ' ένα σύστημα που αποδίδει στην πρωιμότητα εξέχουσα αξία, η ηλικία και ακριβέστερα η αρχαιότητα δεν έχουν τη συνηθισμένη τους σημασία. Υπάρχουν, αναμφίβολα, συμπεριφορές, στάσεις και απόψεις, στις οποίες τονίζεται η γενικευμένη επιρροή της ωρίμανσης της ηλικίας: μέσα στη λογική αυτή μπορεί κανείς να κατανοήσει το ότι η πολιτική και συνδικαλιστική στράτευση αυξάνεται μαζί με την ηλικία ή το ότι η ανεξάρτητη κατοικία τείνει να γίνει συχνότερη, όπως επίσης και η εκτός σπουδών εργασία. Αντίθετα, όμως, πολλά φαινόμενα φαίνεται να συνδέονται με ό,τι μπορούμε να ονομάσουμε *σχολική ηλικία*, δηλαδή με τη σχέση ανάμεσα στην πραγματική ηλικία και στην προσδιάζουσα ηλικία των φοιτητών που έχουν φτάσει στο ίδιο επίπεδο σπουδών. Αν είναι εύκολο να απομονώσουμε τις συμπεριφορές και τις στάσεις, πάνω στις οποίες ασκείται η επιρροή της απλής ωρίμανσης της ηλικίας, που αυξάνει την ωριμότητα και την κλίση προς την ανεξαρτησία, είναι πολύ πιο δύσκολο να συλλάβουμε την έννοια και την επίδραση της *σχολικής ω-*

ρίμανσης της ηλικίας [γήρανσης], γιατί οι μεγαλύτεροι σε ηλικία φοιτητές δεν είναι απλώς φοιτητές μεγάλης ηλικίας, αλλά και μια κατηγορία φοιτητών που εκπροσωπείται σε όλες τις τάξεις ηλικίας (και σε διαφορετικούς βαθμούς μέσα σε όλες τις κοινωνικές τάξεις) και που είναι μια κατηγορία που ορισμένα σχολικά χαρακτηριστικά την έχουν προδιαθέσει για να γεράσει μέσα στις σπουδές<sup>1</sup>. Έτσι, η επίδραση της ηλικίας δεν ασκείται ποτέ με τρόπο ταυτόσημο στους διάφορους τομείς της ύπαρξης και προπαντός στα άτομα που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και εμπλέκονται σε διαφορετικές σπουδές, καθώς η αρχαιότητα μπορεί να είναι, όπως είδαμε, μια όψη της κοινωνικής μειονεξίας ή, αντίστροφα, το προνόμιο του «καινίου φοιτητή».

Καθώς ορίζει εντελώς διαφορετικές ευκαιρίες, συνθήκες ζωής ή εργασίας, η κοινωνική προέλευση είναι, απ' όλους τους καθοριστικούς παράγοντες, ο μόνος που εκτείνει την επίδρασή του σε όλους τους τομείς και σε όλα τα επίπεδα της εμπειρίας των φοιτητών, και κατά πρώτο λόγο στους όρους ύπαρξης. Η κατοικία και ο τύπος καθημερινής ζωής που συνδέεται μ' αυτήν, το ύψος των προσόδων και η κατανομή τους στις διάφορες θέσεις του οικονομικού προϋπολογισμού, η ένταση και η ιδιαιτερότητα του αισθήματος της εξάρτησης, που ποικίλλει ανάλογα με την προέλευση των προσόδων, καθώς και η φύση της εμπειρίας και οι αξίες που συνδέονται με την απόκτησή τους, εξαρτώνται άμεσα και έντονα από την κοινωνική προέλευση, αλλά και την ίδια στιγμή την αντικαθιστούν στην αποτελεσματικότητά της.

Πώς να μιλήσουμε, ακόμη και με απλουστευμένο τρόπο, για «φοιτητικές συνθήκες» [«τρόπο ζωής»], όταν πρόκειται να δηλώσουμε ένα περιβάλλον όπου η οικογενειακή βοήθεια συντηρεί το 14% των φοιτητών που είναι παιδιά αγροτών, εργατών, υπαλλήλων και κατώτερων υπαλληλικών στελεχών και το περισσότερο από το 57% των φοιτητών που είναι παιδιά ανώτερων υπαλληλικών στελεχών ή ελεύθερων επαγγελματιών, τη στιγμή που 36% από τους πρώτους είναι υποχρεωμένοι να έχουν μια δουλειά εκτός σπουδών, ενώ μόνο 11% από τη δεύτερη κατηγορία κάνουν το ίδιο; Η φύση ή το ύψος των πόρων και, συνεπώς, ο βαθμός εξάρτησης από την οικογένεια διαχωρίζουν ριζικά τους φοιτητές ανάλογα με την προέλευσή τους: το εισόδημα, εκτός από το ότι κυμαίνεται [την εποχή των στατιστικών μετρήσεων] από ποσά μικρότερα των 200 γαλλικών φράγκων ως τα 900 φράγκα το μήνα, δεν έχει διόλου το ίδιο περιεχόμενο, αν λάβουμε υπόψη τη σπουδαιότητα των διευ-

<sup>1</sup> Πρβ. Επίμετρο 2, πίνακες 2.21-2.28.

κολύνσεων που επισυνάπτονται (αν λάβουμε υπόψη, για παράδειγμα, το αν η οικογένεια έχει αναλάβει ή όχι τα έξοδα ενδυμασίας) και την προέλευση των χρημάτων. Τέλος, οι φοιτητές που ζουν με την οικογένειά τους δεν είναι παρά ενμέρει φοιτητές. Μάταια πολλαπλασιάζουν τις ευκαιρίες συμμετοχής τους στο φοιτητικό τρόπο ζωής, αφού, μέσω μιας τέτοιας επιλογής, που πάντοτε μπορούν να την ανακαλέσουν, ταυτίζονται περισσότερο με μια γοητευτική εικόνα, παρά με πραγματικούς όρους ζωής και με τις αναγκαιότητες που υφίστανται γι' αυτούς. Πάντως, ενώ το ποσοστό των φοιτητών που μένουν με την οικογένειά τους κυμαίνεται (ανάλογα με τον επιστημονικό κλάδο) από το 10% ως το 20% για τα παιδιά των αγροτών και των εργατών, ανεβαίνει στο 50%, και μερικές φορές στο 60%<sup>1</sup>, στην περίπτωση των φοιτητών (και κυρίως των φοιτητριών) που προέρχονται από τις ανώτερες τάξεις.

Αυτές οι διαφορές είναι τόσο πολύ προφανείς, ώστε δεν μπορούν να τεθούν υπό αμφισβήτηση. Έτσι, γενικά μέσα στην πανεπιστημιακή δραστηριότητα των φοιτητών αναζητούμε το προσδιοριστικό κριτήριο που θα επέτρεπε τη διάσωση της ιδέας ότι ο φοιτητικός τρόπος ζωής είναι ένας, ενοποιημένος ή ενοποιητικός. Όσο διαφορετικοί κι αν είναι οι φοιτητές όταν τους εξετάσουμε από άλλες απόψεις, όταν τους δούμε μέσα στον καθαυτό τους ρόλο έχουν πράγματι κοινό γνώρισμα το ότι σπουδάζουν, δηλαδή —ακόμη κι όταν απουσιάζει η όποια επιμέλεια ή η όποια άσκηση— το ότι υφίστανται και δοκιμάζουν την υποταγή του επαγγελματικού τους μέλλοντος σ' ένα θεσμό, που, με το πτυχίο, μονοπωλεί ένα ουσιώδες μέσο της κοινωνικής επιτυχίας. Αλλά οι φοιτητές μπορούν να έχουν κοινές πρακτικές, χωρίς να μπορούμε απ' αυτό να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι έχουν ίδια και, προπαντός, συλλογική εμπειρία των πρακτικών αυτών.

Χρήστες της εκπαίδευσης, οι φοιτητές αποτελούν επίσης και το προϊόν της, και αυτό δεν αποτελεί κοινωνική κατηγορία, που οι τωρινές συμπεριφορές και ικανότητές της να φέρουν εντονότερα πάνω τους το σημάδι των παλαιότερων κατακτήσεων. Πάντως, καθώς έχουν καταδείξει πολλές έρευνες, η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης ασκείται καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών σπουδών, και ιδίως κατά τις μεγάλες καμπές της σχολικής σταδιοδρομίας: η συνειδητοποίηση ότι οι σπουδές (και προπαντός ορισμένες) στοιχίζουν ακριβά και ότι υπάρχουν επαγγέλματα στα οποία δεν μπορεί κανείς να ενταχθεί, αν δεν έχει κάποια κληρονομιά, οι ανισότητες της πληροφόρησης για τις σπουδές και τις επαγγελματικές

<sup>1</sup> Πρβ. Ε.πίμετρο 2, πίνακες 2.1-2.5.

τους απολήξεις, τα πολιτισμικά πρότυπα που συνδέουν ορισμένα επαγγέλματα και ορισμένες σχολικές επιλογές (τα λατινικά, για παράδειγμα) με ένα κοινωνικό περιβάλλον, τέλος η κοινωνικά προσδιορισμένη προδιάθεση προσαρμογής στα πρότυπα, στους κανόνες και στις αξίες που διέπουν το Σχολείο, όλο αυτό το σύνολο παραγόντων που κάνουν κάποιον να αισθάνεται «μέσα στα νερά του» ή «έξω από τα νερά του» στο Σχολείο, και να τον αντιλαμβάνονται έτσι εκεί οι άλλοι, καθορίζουν —ακόμη κι όταν όλες οι άλλες ικανότητες είναι ίσες— ένα πισωστό σχολικής επιτυχίας άνισο ανάλογα με τις κοινωνικές τάξεις, και ιδίως στους επισημονικούς κλάδους που προϋποθέτουν ένα ολόκληρο κεκτημένο κεφάλαιο, είτε πρόκειται για διανοητικά εργαλεία, είτε για πολιτισμικές συνήθειες είτε για έσοδα. Ξέρουμε, για παράδειγμα, ότι η σχολική επιτυχία εξαρτάται πάρα πολύ από την (πραγματική ή φαινομενική) ικανότητα χειρισμού της γλώσσας των ιδεών που προσιδιάζει στην εκπαίδευση, και ότι η επιτυχία σ' αυτόν τον τομέα ανήκει σε όσους έχουν κάνει κλασικές σπουδές<sup>1</sup>. Βλέπουμε, λοιπόν, πώς οι επιτυχίες ή αποτυχίες του παρόντος,

<sup>1</sup> Οι μελέτες του B. BERNSTEIN έδειξαν τη θέση που κατέχει, μέσα στα πολιτισμικά εμπόδια, η δομή της καθομιλουμένης στις εργατικές οικογένειες (πρβ. «Social Structure, Language and Learning», *Education Research* 3 (Ιούνιος 1961) 163-176). Ένα τεστ λεξιλογίου, που αποβλέπει στο να συλλάβει τους παράγοντες που ρυθμίζουν, στους φοιτητές της φιλοσοφίας και της κοινωνιολογίας, την επιτυχία στους ποικίλους τύπους χειρισμού της γλώσσας, από την ικανότητα να κάνουν ορισμούς μέχρι την αναζήτηση των συνωνύμων, και περνώντας από το στάδιο της σαφούς συνείδησης των πολυσημιών, μας δείχνει ότι η πιο κλασική κατάρτιση (λατινικά και αρχαία ελληνικά) αποτελεί τη βασική μεταβλητή που συνδέεται εντονότερα με την κυριαρχία πάνω στη γλώσσα: αυτός ο δεσμός είναι τόσο πιο ισχυρός όσο πιο σχολική είναι η άσκηση με την οποία μετράμε την επιτυχία, και φτάνει στο μέγιστο όριο του με την άσκηση σχηματισμού ορισμών (πρβ. *Rapport pédagogique et communication*. Cahiers du Centre de Sociologie européenne, 2, Paris, Mouton, 1965; μέρος πρώτο). Έτσι, το μειονέκτημα που συνδέεται με την κοινωνική προέλευση αναλαμβάνουν να το συνεχίσουν κυρίως οι σχολικοί προαναταλισμοί, καθώς η επιτυχία στο ανώτερο επίπεδο των σπουδών παραμένει στενά συνδεδεμένη με το πιο απόμακρο σχολικό παρελθόν. Η λεπτομερής εξέταση των αποτελεσμάτων του τεστ δείχνει, εξάλλου, ότι η επιτυχία των φοιτητών που προέρχονται από τις διάφορες κοινωνικές τάξεις δεν μπορεί να γίνει κατανοητή, παρά όταν λάβουμε υπόψη τη λογική σύμφωνα με την οποία διενεργείται η συνεχής μεταστροφή της κοινωνικής κληρονομιάς σε σχολική κληρονομιά, σε διαφορετικές ταξικές καταστάσεις. Έτσι, για παράδειγμα, τα αποτελέσματα που πετυχαίνουν τα παιδιά των ανώτερων υπαλληλικών στελεχών τείνουν να κατανεμηθούν κατά τρόπο διμερή, αποκαλύπτοντας με τον τρόπο αυτό ότι αυτή η στατιστική κατηγορία συγκαλύπτει, στην πραγματικότητα, μέσα της δυο ομάδες διαφορετικές ως προς τους πολιτισμικούς τους προαναταλισμούς και, αναμφίβολα, ως προς δευτερεύοντα κοινωνικά χαρακτηριστικά, ή ακόμη ότι οι φοιτητές που προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις νικούν όλες τις άλλες ομάδες στην κατηγορία των φοιτητών που έχουν κάνει λατινικά, καθώς η σπανιότητα μιας τέτοιας σχολικής κατάρτισης συνεπάγεται στους φοιτητές αυτούς μια σχετική υπερ-επιλογή (Πρβ. Επίμετρο 2, πίνακα 2.44).

που οι φοιτητές και οι καθηγητές (που ρέπουν στο να σκέφτονται με βάση την κλίμακα της σχολικής χρονιάς) έχουν τάση να τις αποδίδουν στ' άμεσο παρελθόν, όταν δεν τις αποδίδουν στο φυσικό χάρισμα ή στ' πρόσωπο, εξαρτώνται στην πραγματικότητα από πρώιμους προσανατολισμούς, που αποτελεί εξ ορισμού, ενέργεια του οικογενειακού περιβάλλοντος. Έτσι, η άμεση επίδραση των πολιτισμικών συνθηκών και των διαθέσεων που κληρονομούνται από το περιβάλλον προέλευσης διπλασιάζεται από την πολλαπλασιαστική επίπτωση των αρχικών προσανατολισμών (που κι αυτοί οι ίδιοι παράγονται από τους πρωτογενείς καθορισμούς): οι προσανατολισμοί αυτοί απελευθερώνουν τη δράση καθορισμών που έχουν εμβληθεί μέσα στο κύκλωμα, οι οποίοι είναι τόσο πιο αποτελεσματικοί όσο εκφράζονται μέσα στην καθαυτό σχολική λογική, με τη μορφή κυρώσεων που καθιερώνουν τις κοινωνικές ανισότητες, ενώ δίνουν την εντύπωση ότι τις αγνοούν.

Μέσα σ' έναν φοιτητικό πληθυσμό, δεν συλλαμβάνουμε πια παρά την τελική συνιστώσα ενός συνόλου επιδράσεων που εξαρτώνται από την κοινωνική προέλευση, και που η ενέργειά τους ασκείται από πολύ καιρό. Για τους φοιτητές που προέρχονται από τις κατώτερες τάξεις και έχουν επιβιώσει από τον αποκλεισμό, τα αρχικά μειονεκτήματα έχουν εξελιχθεί, καθώς το κοινωνικό παρελθόν μετασχηματίζεται σε σχολικό παθητικό, μέσω της δράσης μηχανισμών αλλαγής της σκυτάλης, όπως είναι οι πρόωροι και συχνά κακά πληροφορημένοι προσανατολισμοί, οι αναγκαστικές επιλογές ή το κόλλημα στις σπουδές. Για παράδειγμα, σε μιαν ομάδα φοιτητών της φιλοσοφικής σχολής, η αναλογία των φοιτητών που έχουν κάνει λατινικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κυμαίνεται από το 41%, για τα παιδιά εργατών και αγροτών, ως το 83% για τα παιδιά ανώτερων υπαλληλικών στελεχών και ελεύθερων επαγγελματιών, και αυτό αρκεί για να δείξει ακόμη περισσότερο (αφού έχουμε να κάνουμε με φοιτητές φιλολογίας) τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και στις κλασικές σπουδές, με όλα τα σχολικά πλεονεκτήματα που αυτές προμηθεύουν. Μπορεί κανείς να αναγνωρίσει έναν άλλο δείκτη της επίδρασης του οικογενειακού περιβάλλοντος στο γεγονός ότι το ποσοστό των φοιτητών που λένε ότι ακολούθησαν τη συμβουλή της οικογένειάς τους για την επιλογή ενός τμήματος στο πρώτο ή στο δεύτερο μέρος του λυκείου [του *baccalauréat*: των γαλλικών γενικών απολυτήριων εξετάσεων] αυξάνεται όσο ανώτερη είναι η κοινωνική προέλευση, ενώ ο ρόλος του καθηγητή παράλληλα φθίνει.

Παρατηρούμε ανάλογες διαφορές στις στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση<sup>1</sup>. Οι φοιτητές με μεγαλοαστική προέλευση, είτε γίνονται πιο φανατικοί οπαδοί της ιδεολογίας του φυσικού χάρισματος, είτε πιστεύουν πιο έντονα στο δικό τους φυσικό χάρισμα (καθώς τα δυο αυτά πηγάζουν χέρι με χέρι), και παρόλο που αναγνωρίζουν το ίδιο ομόφωνα όπως και οι άλλοι την ύπαρξη τεχνικών της διανοητικής εργασίας, επιδεικνύουν μεγαλύτερη περιφρόνηση απέναντι στις τεχνικές εκείνες που θεωρούνται συνήθως ασυμβίβαστες με τη ρομαντική εικόνα της διανοητικής περιπέτειας, όπως η κατοχή μιας δελτιοθήκης ή ενός εβδομαδιαίου προγράμματος. Όλα, μέχρι και οι πιο λεπτές ιδιομορφίες της κλίσης ή της συμπεριφοράς των σπουδών, μπορούν να αποκαλύψουν τον πιο κενόσπουδο χαρακτήρα που έχουν οι διανοητικές στρατεύσεις στους φοιτητές από τις ανώτερες τάξεις. Ενώ τούτοι εδώ είναι περισσότερο σίγουροι για την κλίση τους ή για τις ικανότητές τους, και εκφράζουν τον πραγματικό ή τον δήθεν εκλεκτισμό τους και τον λίγο-πολύ γόνιμο ερασιτεχνισμό τους μέσω της μεγαλύτερης ποιότητας των πολιτισμικών τους ενδιαφερόντων, οι άλλοι δείχνουν μεγαλύτερη εξάρτηση από το Πανεπιστήμιο. Όταν ρωτά κανείς φοιτητές της κοινωνιολογίας αν θα προτιμούσαν να αφιερωθούν στη μελέτη της δικής τους κοινωνίας, των χωρών του Τρίτου Κόσμου ή στην εθνολογία, διακρίνει ότι η επιλογή των «εξωτικών» θεμάτων και πεδίων γίνεται συχνότερη όσο ανώτερη είναι η κοινωνική προέλευση. Επίσης, το γεγονός ότι οι πιο προνομιούχοι φοιτητές κατευθύνονται πιο πρόθυμα προς τις ιδέες που είναι της μόδας (θεωρώντας, για παράδειγμα, τη μελέτη των «μυθολογιών» ως το κατεξοχήν αντικείμενο της κοινωνιολογίας) δεν οφείλεται, άραγε, στο ότι η προστατευμένη εμπειρία που έχουν γνωρίσει ως τότε τους προδιαθέτει για φιλοδοξίες που υπακούουν περισσότερο στο κριτήριο της απόλαυσης και λιγότερο στο κριτήριο της πραγματικότητας, και ότι ο διανοητικός εξωτισμός και η τυπική καλή θέληση αντιπροσωπεύουν το συμβολικό μέσο, δηλαδή το επιδεικτικό και χωρίς συνέπειες μέσο, για την εξάλειψη μιας μεγαλοαστικής εμπειρίας μέσω της έκφρασής της; Για να μπορέσουν να σχηματιστούν τέτοιοι διανοητικοί μηχανισμοί, δεν πρέπει, άραγε, να ήταν δεδομένοι —και για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα— οι οικονομικοί και κοινωνικοί όροι της ελευθερίας και του αδιάφορου των επιλογών;

Αν ο ερασιτεχνισμός [ντιλεταντισμός] στη συμπεριφορά των σπουδών

<sup>1</sup> Πρβ. σ. 57, πίνακας 3. Πρβ., επίσης, Επίμετρο 2, πίνακες 2.6-2.13.



αποτελεί, πιο συγκεκριμένα, τον τρόπο δράσης των φοιτητών με μεγαλύτερη προέλευση, αυτό συμβαίνει γιατί, καθώς είναι πιο σίγουροι ότι θα διατηρήσουν μια θέση, έστω και πλασματική, σε έναν τουλάχιστον επιστημονικό κλάδο-καταφύγιο, μπορούν, χωρίς πραγματικό κίνητρο, να εκδηλώνουν μιαν απόσπαση, η οποία προϋποθέτει ακριβώς μια μεγαλύτερη σιγουριά: διαβάζουν λιγότερα έργα που συνδέονται άμεσα με το πρόγραμμά τους, και έργα λιγότερο σχολικά<sup>1</sup> είναι πάντοτε οι πιο πολλοί ανάμεσα σ' αυτούς που παρακολουθούν πολλαπλές σπουδές και σπουδές που προκύπτουν από επιστημονικούς κλάδους απομακρυσμένους μεταξύ τους ή από σχολές διαφορετικές<sup>2</sup> είναι πάντοτε οι περισσότεροι επιρρεπείς στο να κρίνουν τους εαυτούς τους με επιείκεια, κι αυτή η μεγαλύτερη αυτοϊκανοποίηση, που η στατιστική των σχολικών αποτελεσμάτων την καταγγέλλει, τους εξασφαλίζει σε πολλές καταστάσεις, στις προφορικές εξετάσεις, για παράδειγμα, ένα σημαντικό πλεονέκτημα<sup>3</sup>. Πρέπει, όντως, να αποφύγουμε να θεωρήσουμε τη μικρότερη εξάρτηση των μεγαλύτερων φοιτητών από τους σχολικούς επιστημονικούς κλάδους ως μειονέκτημα που είναι αντιστάθμισμα άλλων προνομίων: ο ενημερωμένος εκλεκτισμός τους επιτρέπει να αποκομίζουν το μεγαλύτερο όφελος από τις δυνατότητες που προσφέρει η εκπαίδευση. Τίποτε δεν εμποδίζει μια μερίδα (το ένα τρίτο περίπου) των προνομιούχων φοιτητών να μετασχηματίζει σε σχολικό προνόμιο αυτό που μπορεί να συνιστά μειονέκτημα για τους άλλους, αφού, όπως θα δούμε, το Σχολείο απονέμει παραδόξως το μεγαλύτερο βραβείο στην τέχνη της αποστασιοποίησης από τις σχολικές αξίες και τους σχολικούς επιστημονικούς κλάδους.

Οι πιο προνομιούχοι φοιτητές δεν οφείλουν στο περιβάλλον της προέλευσής τους μόνο συνήθειες, προπονήσεις και στάσεις, που τους εξυπηρετούν άμεσα στα σχολικά τους καθήκοντα: από το περιβάλλον αυτό

<sup>1</sup> Όταν καλούνται να εκφράσουν τη γνώμη τους για τη δική τους σχολική αξία, και να κατατάξουν τον εαυτό τους πάνω σε μια κλίμακα, οι φοιτητές με μεγαλύτερη προέλευση απεικονίζονται περισσότερο απ' ό,τι οι φοιτητές που προέρχονται από τις κατώτερες τάξεις τις μεσαίες κατηγορίες (75% έναντι 88%) και τοποθετούν τους εαυτούς τους προτιμότερα στις κατηγορίες των «καλών» και των «αρίστων» (18% έναντι 10%), ενώ οι φοιτητές από τις μεσαίες τάξεις έχουν, σε όλες τις περιπτώσεις, ενδιάμεσες στάσεις. Όμως, μέσα στην ίδια ομάδα, οι φοιτητές από τις κατώτερες τάξεις έχουν σχολικά αποτελέσματα σταθερά καλύτερα από τους φοιτητές των ανώτερων τάξεων: το 58% από αυτούς έχουν το λιγότερο ένα άριστα στις προγενέστερες εξετάσεις έναντι 39% των φοιτητών από τις ανώτερες τάξεις, και η απόδοση είναι ακόμη πιο έδηλη στην ομάδα των φοιτητών που είχαν τουλάχιστον δυο άριστα, αφού οι φοιτητές από τις κατώτερες τάξεις είναι, στην ομάδα αυτή, αναλογικά δυο φορές περισσότεροι, ήτοι το 33,5% έναντι του 18%.

κληρονομούν, επίσης, γνώσεις και τεχνογνωσία, αισθητικά κριτήρια και ένα «καλό γούστο», που η απόδοσή τους στο σχολείο, όσο κι αν είναι έμμεση, δεν παύει να είναι εξίσου σίγουρη. Η «ελεύθερη» κουλτούρα, εξυπονοούμενος όρος της πανεπιστημιακής επιτυχίας σε ορισμένους επιστημονικούς κλάδους, είναι πολύ άνισα κατανεμημένη στους φοιτητές που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, και η ανισότητα των εισοδημάτων δεν μπορεί να εξηγήσει τις αποκλίσεις που διαπιστώνονται. Το πολιτισμικό προνόμιο είναι έκδηλο, όταν πρόκειται για την οικειότητα με τα έργα, που μπορεί να τη δώσει μόνον η συχνή παρουσία στο θέατρο, στο μουσείο ή στη συναυλία (παρουσία που δεν την οργανώνει το Σχολείο, ή την οργανώνει μόνο με τρόπο σποραδικό). Είναι ακόμη πιο έκδηλο στην περίπτωση των γενικά πιο μοντέρνων έργων, που είναι τα λιγότερο «σχολικά»<sup>1</sup>.

Σε οποιονδήποτε πολιτισμικό τομέα κι αν τους μετρήσουμε, στο θέατρο, τη μουσική, τη ζωγραφική, την τζαζ ή τον κινηματογράφο, οι φοιτητές έχουν τόσο πιο πλούσιες και εκτεταμένες γνώσεις όσο ανώτερη είναι η κοινωνική τους προέλευση. Αν η πολύ μεγάλη διασφάλιση των φοιτητών στη γνώση του χειρισμού ενός μουσικού οργάνου, στη γνώση των θεατρικών έργων από παραστάσεις ή της κλασικής μουσικής από συναυλίες δεν έχει τίποτε που να μπορεί να εκπλήσσει, αφού οι ταξικές πολιτισμικές συνήθειες και οι οικονομικοί παράγοντες συσσωρεύουν εδώ τις επιπτώσεις τους, είναι αξιοσημείωτο το ότι οι φοιτητές ξεχωρίζουν μεταξύ τους, καθαρά και πάλι, ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, σε ό,τι αφορά την επίσκεψη στα μουσεία και ακόμη και τη γνώση της ιστορίας της τζαζ ή του κινηματογράφου, που συχνά παρουσιάζονται ως «μαζικές τέχνες». Όταν ξέρουμε ότι στην περίπτωση της ζωγραφικής, που δεν αποτελεί άμεσα αντικείμενο διδασκαλίας, εμφανίζονται διαφορές ακόμη και σε ό,τι αφορά τη γνώση των πιο κλασικών δημιουργών, και ότι οι διαφορές αυτές τονίζονται στην περίπτωση των μοντέρνων ζωγράφων, όταν ξέρουμε επίσης ότι οι γνώσεις σε θέματα κινηματογράφου ή τζαζ (γνώσεις που είναι πάντα πολύ πιο σπάνιες απ' ό,τι για τις καθιερωμένες τέχνες) είναι κι αυτές πολύ άνισα κατανεμημένες ανάλογα με την κοινωνική προέλευση, πρέπει να συμπεράνουμε ότι οι ανισότητες στο ζήτημα της κουλτούρας δεν είναι πουθενά αλλιώς τόσο έντονες όσο στο χώρο εκείνον, όπου, όταν απουσιάζει μια οργανωμένη διδασκαλία, οι

<sup>1</sup> Πβ. πίνακα 4. Πβ. επίσης, Επίμετρο 2, πίνακες 2.14-2.20.

	ΘΕΑΤΡΟ ΓΝΩΣΗ ΑΠΟ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ	ΜΟΥΣΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΑΠΟ ΣΥΝΑΓΩΕΣ	ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ ΦΕΛΑΤΙΝΟ ΓΝΩΣΗ ΑΠΟ ΜΟΥΣΕΙΑ, ΕΝΘΕΣΕΙΣ, ΣΥΛΛΟΓΕΣ	ΘΕΑΤΡΟ ΠΡΟΦΟΡΗΜΟ	ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΟΝΤΕΡΝΑ	ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ ΜΟΝΤΕΡΝΑ	Παίξιμο ΕΝΟΣ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΟΥ	Κίνηση ΒΙΒΛΙΩΝ ΤΕΧΝΗΣ	ΚΙΝΗΜΑ ΤΟΥΤΑΦΟΣ ΓΝΩΣΗ ΠΛΑΣΜΑΤΩΦ ΤΕΧΝΗΣ	ΚΙΝΗΜΑΤ ΑΔΕΛΦΗ ΤΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΑΚΑΛΟΙ ΦΙΛΗΣ
ΚΑΤΟΠΕΡΑ ΤΑΞΕΙΣ										
ΜΕΣΑΙΩΝ ΤΑΞΕΙΣ										
ΑΝΩΤΕΡΑ ΤΑΞΕΙΣ										
ΕΤΡΟΣ THE ΔΙΑΚΤΜΑΝΩΜΕ	ΑΠΟ 20% ΩΣ 61%	ΑΠΟ 20% ΩΣ 34%	ΑΠΟ 21% ΩΣ 39%	ΑΠΟ 30% ΩΣ 72%	ΑΠΟ 41% ΩΣ 68%	ΑΠΟ 15% ΩΣ 30%	ΑΠΟ 15% ΩΣ 39%	ΑΠΟ 34% ΩΣ 80%	ΑΠΟ 27% ΩΣ 64%	ΑΠΟ 24% ΩΣ 17%

πολιτισμικές συμπεριφορές υπακούουν περισσότερο στους κοινωνικούς καθορισμούς και λιγότερο στη λογική των αισθητικών κριτηρίων και των ατομικών ενθουσιασμών<sup>1</sup>.

Οι φοιτητές από διαφορετικά περιβάλλοντα ξεχωρίζουν μεταξύ τους, άλλο τόσο, από τον προσανατολισμό των καλλιτεχνικών τους ενδιαφερόντων. Αναμφίβολα, οι κοινωνικοί παράγοντες διαφοροποίησης μπορούν κάποτε να εκμηδενίσουν τις πιο εμφανείς επιπτώσεις τους και ο σοβαρός μικροαστός μπορεί να αντισταθμίσει το πλεονέκτημα που δίνει στους φοιτητές των ανώτερων τάξεων η οικειότητα με τη λόγια κουλτούρα. Αλλά οι διαφορετικές αξίες που προσανατολίζουν παρεμφερείς συμπεριφορές μπορούν να φανερωθούν έμμεσα μέσα από πιο λεπτές διαφορές. Το διαπιστώνουμε ιδιαίτερα καλά, όταν πρόκειται για το θέατρο, που, σε αντίθεση με τη ζωγραφική ή τη μουσική, συμμετέχει συγχρόνως στην κουλτούρα που διδάσκεται στο Σχολείο και στην ελεύθερη και ελευθέρως αποκτώμενη κουλτούρα. Παιδιά χωρικών ή μεσαίων υπαλληλικών στελεχών, εργατών ή ανώτερων υπαλληλικών στελεχών μπορούν να φανερώσουν ισοδύναμη γνώση του κλασικού θεάτρου, χωρίς να έχουν την ίδια κουλτούρα, ακόμη και σ' αυτόν τον τομέα, γιατί δεν έχουν το ίδιο πολιτισμικό παρελθόν. Οι ίδιες γνώσεις δεν εκφράζουν αναγκαστικά τις ίδιες στάσεις και δεν εμπλέκουν τις ίδιες αξίες: ενώ στους μεν πιστοποιούν την αποκλειστική ισχύ του σχολικού κανόνα και της σχολικής μαθητείας (εφόσον αποκτήθηκαν κατά μεγάλο μέρος μάλλον από την ελεύθερη ανάγνωση ή τη σχολικά υποχρεωτική ανάγνωση, παρά από τις παραστάσεις), στους άλλους εκφράζουν, τουλάχιστον όσο και η υπακοή στις σχολικές επιταγές, την κατοχή μιας κουλτούρας που τη χρωστούν αρχικά στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Έτσι, όταν με ένα τεστ ή με ένα διαγώνισμα καταρτίζουμε μιαν αναφορά για τα αισθητήρια και τις γνώσεις σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, τέμνουμε σ' ένα ορισμένο σημείο ισάριθμες διαφορετικές τροχιές.

Επιπλέον, μια καλή γνώση του κλασικού θεάτρου δεν έχει την ίδια σημασία στα παιδιά Παριζιάνων ανώτερων υπαλληλικών στελεχών, που συνδιάζουν τη γνώση αυτή με μια καλή γνώση του πρωτοποριακού θεά-

<sup>1</sup> Η ανώτερη κοινωνική πρόβλεψη δεν ευνοεί αιτιώματα και ισότιμα όλους όσους απολαμβάνουν τα ωφέλη της. Στην περίπτωση της παρουσίας στο θέατρο ή στις συναυλίες, η κατανομή των παιδιών ανώτερων υπαλληλικών στελεχών είναι διμερής: ένα ποσοστό του πληθυσμού (το ένα τρίτο περίπου) ξεχωρίζει καθαρά, με τις επιδόσεις του, από το υπόλοιπο της κατηγορίας και συγχρόνως και από το υπόλοιπο του φοιτητικού πληθυσμού. Πρβ. Επίμετρο 2, πίνακες 2.14 και 2.19.

τρον και, επίσης, του θεάτρου του βουλευβάρτου [της ελαφφής κωμωδίας]. και στα παιδιά εργατιών της Αίλλης ή του Κλερμόν-Φερράν, που, ενώ γνωρίζουν το ίδιο καλά το κλασικό θέατρο, αγριοούν τα πάντα για το πρωτοποριακό θέατρο ή για το θέατρο του βουλευβάρτου. Βλέπουμε προφανώς ότι μια αμιγώς σχολική κουλτούρα δεν είναι απλώς μια μερικί, κουλτούρα ή ένα μέρος της κουλτούρας, αλλά μια κατώτερη κουλτούρα, επειδή τα ίδια τα στοιχεία που τη συνθέτουν δεν έχουν την έννοια που θα είχαν μέσα σ' ένα ευρύτερο σύνολο. Μήπως το Σχολείο δεν εκθειάζει, με τον όρο «γενική κουλτούρα», ακριβώς το αντίθετο από αυτό που καταγγέλλει ως σχολική πρακτική της κουλτούρας σ' εκείνους που η κοινωνική τους προέλευση τους καταδικάζει να μην έχουν άλλη κουλτούρα πέρα από εκείνη που οφείλουν στο Σχολείο; Επομένως, κάθε γνώση πρέπει να γίνεται αντιληπτή συγχρόνως ως ένα στοιχείο ενός αστερισμού στοιχείων και ως μια στιγμή της πολιτισμικής διαδρομής στην ολότητά της, καθώς κάθε σημείο της καμπύλης περικλείει ολόκληρη την καμπύλη. Τέλος, την καθαυτό πολιτισμική ιδιότητα την απονέμει στις πολιτισμικές πράξεις ο προσωπικός τρόπος επιτέλεσής τους: έτσι, η ειρωνική ελαφρότητα, η εξεζητημένη κομψότητα ή η καταστατική σιγουριά που επιτρέπει την άνεση ή την πόζα της άνεσης, διαπραττονται σχεδόν πάντα από φοιτητές που προέρχονται από τις ανώτερες τάξεις, όπου αυτοί οι τρόποι παίζουν το ρόλο ενός σημείου ένταξης στην ελίτ.

Τη δράση του προνομίου την αντιλαμβανόμαστε, τις περισσότερες φορές, μόνο με τις πιο ωμές μορφές της, συστάσεις ή σχέσεις, βοήθεια στη σχολική εργασία ή συμπληρωματική διδασκαλία, πληροφόρηση σχετικά με την εκπαίδευση και τις επαγγελματικές απολήξεις. Στην πραγματικότητα, το ουσιώδες τμήμα της πολιτισμικής κληρονομιάς μεταδίδεται κατά τρόπο πιο διακριτικό και πιο έμμεσο και, επίσης, χωρίς να υπάρχει οποιαδήποτε μεθοδική προσπάθεια ή οποιαδήποτε έκδηλη ενέργεια. Ίσως στα πιο «καλλιεργημένα» περιβάλλοντα υπάρχει και η λιγότερη ανάγκη να διακηρυχθεί ο σεβασμός προς την κουλτούρα ή να αναληφθεί, εσκεμμένα, η μύηση στην πολιτισμική πρακτική. Σε αντίθεση προς το μικροαστικό περιβάλλον, όπου οι γονείς δεν μπορούν να μεταδώσουν, τις περισσότερες φορές, τίποτε άλλο πέρα από την καλή πολιτισμική θέληση, οι καλλιεργημένες τάξεις εφαρμόζουν διάχυτες προς όλες τις κατευθύνσεις παρωθήσεις, που είναι πολύ καλύτερα στημένες ώστε

να διεγείρουν, μ' ένα είδος λαθραίας πειθούς, την προσχώρηση στην κουλτούρα.

Έτσι, μαθητές λυκείου της παριζιάνικης μεγαλοαστικής τάξης έχουν τη δυνατότητα να φανερώουν ευρεία κουλτούρα, που αποκτήθηκε χωρίς πρόθεση ούτε προσπάθεια και σαν από όσμωση, τη στιγμή ακριβώς που αρνούνται να υποστούν την παραμυρή πίεση εκ μέρους των γονέων τους:

«Πηγαίνετε στα μουσεία;» — «Όχι τόσο συχνά. Δεν πηγαίναμε τόσο συχνά στις πινακοθήκες με το λύκειο, πηγαίναμε πιο πολύ στα ιστορικά μουσεία. Οι γονείς μου με πηγαίνουν περισσότερο στο θέατρο. Δεν πάμε τόσο στο μουσείο». — «Ποιοι είναι οι ζωγράφοι που προτιμάτε;» — «Ο Βαν Γκογκ, ο Μπρακ, ο Πικάσο, ο Μονέ, ο Γκαγκέν, ο Σεζάν. Δεν τους έχω δει στο πρωτότυπο. Τους γνωρίζω από βιβλία, στο σπίτι μου, που τα κοιτάζω. Παίζω λίγο πιάνο. Αυτό είναι όλο. Μ' αρέσει κυρίως ν' ακούω μουσική, όχι τόσο να παίζω. Έχουμε πολύ Μπαχ, Μότσαρτ, Σούμπερτ, Σούμαν». — «Οι γονείς σας σας συμβουλεύουν για βιβλία;» — «Διαβάζω ό,τι θέλω. Έχουμε πολλά βιβλία. Παίρνω όποιο θέλω». (Κόρη καθηγήτῆ, 13 ετών, 4η κλασικού, λύκειο των Σεβρών).

Αλλά αν οι διαφορές που χωρίζουν τους σπουδαστές στον τομέα της ελεύθερης κουλτούρας παραπέμπουν πάντα σε κοινωνικά πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα, οι διαφορές αυτές δεν έχουν πάντα την ίδια κατεύθυνση, όταν τις συσχετίσουμε με τις προσδοκίες των καθηγητών: πράγματι, οι λιγότερο προνομιούχοι φοιτητές μπορούν, όταν τους λείπουν άλλα μέσα, να βρουν, μέσα σε συμπεριφορές περισσότερο σχολικές, όπως η ανάγνωση των θεατρικών έργων, ένα μέσο για να αντισταθμίσουν το μειονεκτημά τους. Επίσης, αν οι κινηματογραφικές γνώσεις κατανέμονται σύμφωνα με τη λογική του προνομίου, που δίνει στους σπουδαστές που προέρχονται από εύπορα περιβάλλοντα το γούστο και την ελευθερία να μεταφέρουν σε εξωσχολικούς χώρους τις συνήθειες της κουλτούρας, η συχνή παρουσία στις κινηματογραφικές λέσχες, πρακτική που είναι συγχρόνως φτηνή, αντισταθμιστική και σχεδόν σχολική, φαίνεται να αποτελεί κυρίως τον τρόπο με τον οποίο ενεργούν οι φοιτητές από τις μεσαίες τάξεις. Για τα άτομα που προέρχονται από τα λιγότερο προνομιούχα στρώματα, το Σχολείο παραμένει η μια και μοναδική οδός πρόσβασης στην κουλτούρα, και αυτό συμβαίνει σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης: κατά συνέπεια, θα αποτελούσε τη βασιλική οδό για τον εκδημοκρατισμό της κουλτούρας, αν δεν καθιέρωνε, με το να τις αγνοεί,

τις αρχικές ανισότητες στο ζήτημα της κουλτούρας, και αν δεν έφτανι συχνά -- με το να καταλογίζει, για παράδειγμα, σε μια σχολική εργασία το μειονέκτημα ότι είναι υπερβουλικά «σχολική» -- ως το σημείο να μειώνει την αξία της κουλτούρας που μεταδίδει, προς όφελος της κληρονομημένης κουλτούρας που δεν φέρει το αγροϊκό σημάδι της προσπάθειας και έχει, ως εκ τούτου, όλα τα εξωτερικά γνωρίσματα της ευκολίας και της χάρης.

Διαφέροντας ως προς ένα ολόκληρο σύνολο προ-διαθέσεων και προ-γνώσεων, που τις υφείλουν στο περιβάλλον τους, οι φοιτητές δεν είναι παρά τυπικά ίσοι στην απόκτηση της λόγιας κουλτούρας. Στην πραγματικότητα, δεν τους διαχωρίζουν αντιθέσεις, που θα διέκριναν κάθε φορά στατιστικές κατηγορίες που θα διέφεραν ως προς μια σχέση διαφορετική και για λόγους διαφορετικούς, αλλά συστήματα πολιτισμικών γνωρισμάτων, που τα μοιράζονται ενμέρει, ακόμη κι αν δεν το ομολογούν, με την τάξη από την οποία προέρχονται. Μέσα στο περιεχόμενο και την τροπή του επαγγελματικού σχεδιασμού, όπως και μέσα στον τύπο πανεπιστημιακής συμπεριφοράς, που τίθεται στην υπηρεσία αυτής της κλίσης, ή μέσα στους πιο ελεύθερους προσανατολισμούς της καλλιτεχνικής πρακτικής, κοντολογίς, μέσα σε καθετί που καθορίζει τη σχέση που διατηρεί μια ομάδα φοιτητών με τις σπουδές της, εκφράζεται η θεμελιώδης σχέση που διατηρεί η κοινωνική τάξη της ομάδας αυτής με το σύνολο της κοινωνίας, την κοινωνική επιτυχία και την κουλτούρα<sup>1</sup>.

Κάθε διδασκαλία, και πιο συγκεκριμένα η πολιτισμική διδασκαλία (ακόμη και επιστημονική), προϋποθέτει σιωπηρά ένα σώμα γνώσεων, τεχνογνωσίας και κυρίως γνώσης του λέγειν, που συνιστά την κληρονομιά των καλλιεργημένων τάξεων. Η κλασική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παιδεία προσαρμοσμένη στις ανάγκες των νεαρών διαδόχων [*ad usum delphini*], είναι φορέας σημασιών δευτέρου βαθμού, καθώς θεωρεί ως κεκτημένο έναν ολόκληρο θησαυρό εμπειριών πρώτου βαθμού, διαβασμάτων που τα προκάλεσε όσο και τα επέτρεψε η πατρική βιβλιοθήκη, θεαμάτων επιλογής που δεν χρειάστηκε να επιλεγούν, ταξιδιών με τη μορφή πολιτισμικού προσκυνήματος, υπαινεκτικών συζητήσεων που δεν ρωτίζουν παρά τους ήδη πεφωτισμένους ανθρώπους. Μήπως, άραγε, απ'

<sup>1</sup> Η εμπειρική έρευνα πάντοτε συλλαμβάνει αυτές τις ενδεικτικές ολότητες με διαδοχικές λατατομές και μόνο, αφού πρέπει να προστρέχει σε δείκτες που κατατεμαχίζουν το αντικείμενο της ανάλυσης.

αυτό δεν προκύπτει μια θεμελιώδης ανισότητα ως προς αυτό το παιχνίδι των προνομιούχων, στο οποίο πρέπει όλοι να μπουν, εφόσον τους παρουσιάζεται εφοδιασμένο με τις αξίες της οικουμενικότητας; Το ότι τα παιδιά των μη προνομιούχων τάξεων αντιλαμβάνονται συχνά τη σχολική μύηση ως μαθητεία στο τέχνασμα και στο λόγο-προς-χρήση-των-καθηγητών, άραγε δεν συμβαίνει ακριβώς επειδή ο λόγιος στοχασμός οφείλει να προηγείται, για τα παιδιά αυτά, από την άμεση εμπειρία; Πρέπει να μάθουν λεπτομερώς το σχέδιο του Παρθενώνα, χωρίς ποτέ να έχουν βγει από την επαρχία τους, και να συντάσσουν γραπτά θέματα καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους, με την ίδια υποχρεωτική ανειλικρίνεια, για τα κι-εγώ-δεν-ξέρω-τι και τις λιτότητες του κλασικού πάθους ή για τις απειροελάχιστες και απειροστικές αποχρώσεις του καλού γούστου. Το να επαναλαμβάνουμε ότι το περιεχόμενο της παραδοσιακής εκπαίδευσης αφαιρεί την πραγματικότητα απ' ό,τι μεταβιβάζει, είναι σαν να αποσιωπούμε το ότι το αίσθημα του μη πραγματικού το νιώθουν με πολύ άνισο τρόπο οι φοιτητές από διαφορετικά περιβάλλοντα.

Το να πιστεύουμε ότι δίνονται σε όλους ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτερη εκπαίδευση και στην ανώτερη κουλτούρα, όταν εξασφαλίζονται τα ίδια οικονομικά μέσα σε όλους όσοι έχουν τα απαραίτητα «χαρίσματα», είναι σαν να μένουμε στη μέση του δρόμου της ανάλυσης των εμποδίων και σαν να αγνοούμε ότι οι ικανότητες που μετριούνται με το σχολικό κριτήριο εξαρτώνται όχι τόσο από φυσικά «χαρίσματα» (που παραμένουν υποθετικά, όσο μπορούμε να αποδώσουμε σε άλλα αίτια τις σχολικές αντισότητες), αλλά περισσότερο από τη μικρότερη ή μεγαλύτερη συγγένεια που έχουν οι πολιτισμικές συνήθειες μιας τάξης και οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος ή τα κριτήρια που ορίζουν, στο σύστημα αυτό, την επιτυχία. Όταν οι μαθητές προσανατολίζονται προς τα λεγόμενα πολιτισμικά μαθήματα, που συμβάλλουν κατά πολύ σημαντικό πάντοτε μέρος στον καθορισμό των ευκαιριών που έχουν να ακολουθήσουν «ευγενείς» σπουδές (στη Σχολή Δημοσίας Διοικήσεως [E.N.A.] ή στην Πολυτεχνική Σχολή, όσο και να γίνουν υφηγητές φιλολογίας), οφείλουν να αφομοιώσουν ένα υλόκληρο σύνολο γνώσεων και τεχνικών, που ποτέ δεν μπορούν να αποσυνδεθούν εντελώς από κοινωνικές αξίες, αντίθετες συχνά προς τις αξίες της τάξης από την οποία προέρχονται. Για τα παιδιά των χωρικών, εργατών, υπαλλήλων ή μικροεμπόρων, η απόκτηση της σχολικής κουλτούρας αποτελεί επίσημη κληρονομία.

Το ότι οι ίδιοι οι ενδιαφερόμενοι σπάνια βιώνουν τη μαθητεία τους ως απαραίτητη και απάρνηση, αυτό συμβαίνει διότι οι γνώσεις που πρέπει να κατακτήσουν έχουν επενδυθεί με μεγάλη αξία από το σύνολο της κοινωνίας και διότι η κατάκτηση αυτή συμβολίζει την πρόσβαση στην ελίτ. Έτσι, πρέπει να κάνουμε τη διάκριση ανάμεσα στην ευκολία αφομοίωσης της κουλτούρας που μεταδίδει το Σχολείο (τόσο πιο μεγάλη όσο ανώτερη είναι η κοινωνική προέλευση) και στη ροπή για την απόκτησή της, που φτάνει στο μέγιστο όριο έντασής της στις μεσαίες τάξεις. Μολονότι ο πόθος για την άνοδο μέσω του Σχολείου δεν είναι λιγότερο έντονος στις κατώτερες τάξεις απ' ό,τι είναι στις μεσαίες τάξεις, αυτός παραμένει ονειρικός και αφηρημένος όσο οι αντικειμενικές ευκαιρίες για την ικανοποίησή του είναι απειροελάχιστες. Οι εργάτες μπορούν να αγνοούν τα πάντα για τη στατιστική που αποδεικνύει ότι ένα παιδί εργάτη έχει πιθανότητες 2% για πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, η συμπεριφορά τους φαίνεται να ρυθμίζεται αντικειμενικά με βάση μιαν εμπειρική εκτίμηση αυτών των αντικειμενικών προσδοκιών, που είναι κοινές σε όλα τα άτομα της κατηγορίας τους. Έτσι, η μικροαστική τάξη, τάξη μεταβατική, είναι εκείνη που προσχωρεί με εντονότερο τρόπο στις σχολικές αξίες, αφού το Σχολείο υπόσχεται να ικανοποιήσει όλες τις προσδοκίες της, συγχέοντας τις αξίες της κοινωνικής επιτυχίας με τις αξίες του πολιτισμικού γοήτρου. Όσοι ανήκουν στις μεσαίες τάξεις ξεχωρίζουν (και εννοούν να ξεχωρίζουν) από τις κατώτερες τάξεις, με το να αποδίδουν στην κουλτούρα της ελίτ, για τον οποίο συχνά έχουν γνώση εξίσου περιορισμένη, μιαν αναγνώριση του δικαιώματος να βγάξει αποφάσεις, αναγνώριση που μαρτυρεί την καλή πολιτισμική τους θέληση, μάταιη επιδίωξη πρόσβασης στην κουλτούρα. Κάτω, λοιπόν, από τη διπλή σχέση της ευκολίας αφομοίωσης της κουλτούρας και της ροπής προς την απόκτησή της, οι φοιτητές που προέρχονται από τις αγροτικές και εργατικές τάξεις μειονεκτούν: μέχρι πρόσφατα, δεν έβρισκαν, μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον, ούτε καν την προτροπή για σχολική προσπάθεια — που επιτρέπει στα μεσαία στρώματα να αντισταθμίσουν την ακτημοσύνη με τη φιλοδοξία για κτήση—, και χρειαζόταν μια συνεχής σειρά επιτυχιών (καθώς και οι επανειλημμένες συμβουλές του δασκάλου) για να προσανατολιστεί ένα παιδί προς το λύκειο, και από εκεί για τη συνέχεια.

Το ότι πρέπει να υπενθυμίζουμε τέτοια προφανή πράγματα οφείλεται στο ότι η επιτυχία ορισμένων μας κάνει πάρα πολύ συχνά να ξεχνούμε

ότι μόνο σε συγκεκριμένες ικανότητες και σε ορισμένες ιδιαιτερότητες του οικογενειακού τους περιβάλλοντος χρωστούσαν το γεγονός ότι μπόρεσαν να ξεπεράσουν τα πολιτισμικά τους μειονεκτήματα. Καθώς η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση προϋποθέτει για ορισμένους μιαν αδιάκοπη σειρά θαυμάτων και προσπαθειών, η σχετική ισότητα ανάμεσα σε άτομα που επιλέγονται με πολύ άνιση αυστηρότητα μπορεί να συγκαλύπτει τις ανισότητες που βρίσκονται στη βάση της ισότητας αυτής.

Ακόμη κι αν η σχολική επιτυχία στεφάνωνε στην ίδια ευρεία κλίμακα τους φοιτητές που προέρχονται από τις μεσαίες τάξεις όσο και τους φοιτητές που προέρχονται από τις καλλιεργημένες τάξεις, και τους μεν και τους δε θα τους διαχώριζαν λεπτές διαφορές στον τρόπο προσέγγισης της κουλτούρας. Δεν αποκλείεται, ο καθηγητής που αντιπαράθετεί τον «λαμπρό» ή «χαρισματικό» μαθητή απέναντι στον «σοβαρό» μαθητή να μην κρίνει, σε πολλές περιπτώσεις, τίποτε άλλο πέρα από τη σχέση προς την κουλτούρα, για την οποία τόσο ο ένας όσο και ο άλλος είναι κοινωνικά ταγμένοι από τη γέννησή τους. Καθώς ο φοιτητής που προέρχεται από τις μεσαίες τάξεις ρέπει προς την ολοκληρωτική εμπλοκή του στη σχολική μαθητεία και προς την κινητοποίηση, μέσα στην εργασία του, των επαγγελματικών αρετών στις οποίες δίνει αξία το περιβάλλον του (για παράδειγμα, στη λατρεία της εργασίας που επιτελείται με αυστηρότητα και δυσκολία), θα κριθεί με τα κριτήρια της καλλιεργημένης ελίτ, που πολυάριθμοι διδάσκοντες πρόθυμα την οικειοποιούνται, ακόμη κι αν, και κυρίως αν, η ένταξή τους στην «ελίτ» χρονολογείται από τη στιγμή της πρόσβασής τους στο «τάγμα των διδασκόντων». Η αριστοκρατική εικόνα της κουλτούρας και της διανοητικής εργασίας παρουσιάζει τέτοιες αναλογίες με τη συνηθέστερη αναπαράσταση της ολοκληρωμένης κουλτούρας, ώστε επιβάλλεται ακόμη και στα λιγότερο ύποπτα για δουλικότητα προς τις θεωρίες της ελίτ πνεύματα, απαγορεύοντάς τους να προχωρήσουν πέρα από τη διεκδίκηση της τυπικής ισότητας.

Η ανατροπή του πίνακα των αξιών, που με μιαν αλλαγή σημείου, μετασχηματίζει τη σοβαρότητα σε πνεύμα σοβαρότητας και τη θετική αξιολόγηση της εργασίας σε μίζερη και επίπονη και κοπιαστική πομπότητα, που την υποψιάζεται κανείς ως αντιστάθμισμα της απουσίας χαρισμάτων, διενεργείται από τη στιγμή που το μικροαστικό ήθος κρίνεται από την οπτική γωνία του ήθους της «ελίτ», μετρίεται, δηλαδή, με το μέτρο του ερασιτεχνισμού του καλλιεργημένου και από καλή οικογένεια ανθρώπου, ο οποίος έχει γνώσεις δίχως να κοπιάσει για να αποκτή-

πει τις γνώσεις του, και, ο οποίος, σίγουρος για το παρόν του και για το μέλλον του, μπορεί να επιτρέψει στον εαυτό του την κομψότητα της απόσπασης και να αναλαμβάνει τους κινδύνους της δεξιοτεχνίας. Όμως, η κουλτούρα της ελίτ είναι τόσο κοντά στην κουλτούρα του Σχολείου, ώστε το παιδί που προέρχεται από μικροαστικό περιβάλλον (και, ακόμη περισσότερο, από περιβάλλον αγροτικό ή εργατικό) δεν μπορεί, παρά επίπονα και μόνο, να αποκτήσει ό,τι είναι δεδομένο για το παιδί της καλλιεργημένης τάξης, το στυλ, το γούστο, το πνεύμα, κοντολογίς, αυτές τις τεχνογνωσίες και αυτή τη γνώση ζωής [savoir-vivre] που είναι φυσικά πράγματα σε μια τάξη, γιατί αποτελούν την κουλτούρα αυτής της τάξης<sup>1</sup>. Για τους μεν, η εκμάθηση της κουλτούρας της ελίτ είναι μια κατάκτηση, που πληρώνεται ακριβά: για τους δε, είναι μια κληρονομιά, που περιωλείει συγχρόνως την ευκολία και τους πειρασμούς της ευκολίας.

Το ότι τα κοινωνικά πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα βαραινούν τόσο έντονα πάνω στις σχολικές σταδιοδρομίες και, γενικότερα, σε ολόκληρη την πολιτισμική ζωή, αυτό συμβαίνει γιατί, είτε γίνονται αντιληπτά είτε όχι, είναι πάντοτε συσσωρευτικά. Για παράδειγμα, η θέση του πατέρα μέσα στην κοινωνική ιεραρχία είναι πολύ έντονα συνδεδεμένη με την παρόμοια θέση των άλλων μελών της οικογένειας, ή, ακόμη, δεν είναι ανεξάρτητη από τις ευκαιρίες που έχει το παιδί να κάνει τις γυμνασιακές του σπουδές σε μια μεγάλη ή σε μια μικρή πόλη: και ξέρουμε ότι οι σπουδές αυτές συνδέονται έκδηλα με άνισους βαθμούς γνώσης και καλλιτεχνικής πρακτικής. Εδώ δεν έχουμε παρά μια από τις έμμεσες εκδηλώσεις της επίδρασης του γεωγραφικού παράγοντα, που καθορίζει αρχικά ξεκάθαρες ανισότητες στις ευκαιρίες πρόσβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην ανώτατη εκπαίδευση: το ποσοστό φοίτησης κυμαίνεται από λιγότερο από το 20% ως πάνω από το 60% ανάλογα με τους νομούς, για την τάξη ηλικίας από τα 11 ως τα 17 χρόνια, και από λιγότερο από το 2% ως το 10% για την τάξη ηλικίας από τα 19 ως τα 24 χρόνια, καθώς οι διαφορές αυτές βρίσκονται σε συνάρτηση συγχρόνως με το ποσοστό του ενεργού πληθυσμού που απασχολείται με τη γεωργία και με τη διασπορά του τόπου κατοικίας. Στην πραγματικότητα, ο γεωγραφικός παράγοντας και: ο κοινωνικός παράγοντας της πολιτισμικής

<sup>1</sup> Μπορούμε να συλλάβουμε τις αντιφάσεις, που συνεπάγεται η επίπονη κατάκτηση του «χαρίσματος», στα ψυχολογικά και διανοητικά δράματα στα οποία καταδικάζει τα θύματά του το θεήμα αυτό: μήπως δεν έχουμε την περίπτωση του Réguy, που μπόρεσε να ξεπεράσει τις συνειδησιακές τύψεις για την επιλογή του μόνον όταν τις μεταμόρφωσε μέσα στο έργο του, μιλώντας λύση του κοινωνικού του δράματος;

ανισότητας δεν είναι ποτέ ανεξάρτητοι, εφόσον, όπως είδαμε, οι ευκαιρίες διαμονής σε μια μεγάλη πόλη, ή οι δυνατότητες πρόσβασης στην εκπαίδευση και στην κουλτούρα είναι μεγαλύτερες, αυξάνουν, όσο ανεβαίνει κανείς στην κοινωνική ιεραρχία: έτσι, βλέπουμε να αντιπαρατίθενται, στον τομέα των καλλιτεχνικών γνώσεων, οι δυο ακραίες ομάδες, που τις συνιστούν από τη μια μεριά τα παιδιά και τα εγγόνια ανώτερων υπαλληλικών στελεχών, που έχουν περάσει την παιδική και εφηβική τους ηλικία στο Παρίσι, και από την άλλη μεριά τα παιδιά και τα εγγόνια ανθρώπων της υπαίθρου, που έχουν περάσει την παιδική και εφηβική τους ηλικία σε πόλεις με λιγότερους από 50.000 κατοίκους.

Κατ' αυτόν τον τρόπο —είτε αγνοούμενη είτε απορριπτόμενη—, η επίδραση των κοινωνικών παραγόντων διαφοροποίησης ασκείται πάνω στο φοιτητικό περιβάλλον, αλλά δίχως να ακολουθεί τους δρόμους ενός μηχανικού ντετερμινισμού. Πρέπει, για παράδειγμα, να αποφύγουμε τον κίνδυνο να πιστέψουμε ότι η πολιτισμική κληρονομιά ευνοεί αυτόματα και παρόμοια όλους όσους τη δέχονται. Στην πραγματικότητα, διακρίναμε τουλάχιστον δυο τρόπους τοποθέτησης σε σχέση με το προνόμιο και δυο τύπους επενεργειών του προνομίου. Η απειλή της διασπάθισης περιυλείεται μέσα στο ίδιο το γεγονός της κληρονομιάς, προπαντός όταν έχουμε να κάνουμε με κουλτούρα, δηλαδή με ένα κεκτημένο όπου ο τρόπος απόκτησης αποτελεί συστατικό στοιχείο του ίδιου του κεκτημένου. Όταν επενδύεται στην επιφανειακή διασκέδαση των παιχνιδιών της καλής κοινωνίας, η κληρονομιά αυτή δεν παράγει στον ίδιο βαθμό και στα διάφορα επίπεδα των σπουδών το σχολικό όφελος που εξασφαλίζει στα άτομα που προέρχονται από τις κατώτερες τάξεις η αναγκαστική ροπή προς τις πιο σίγουρες τοποθετήσεις. Αντίθετα, όταν χρησιμοποιείται λογικά, η πολιτισμική κληρονομιά ευνοεί τη σχολική επιτυχία, χωρίς να αλυσοδένει στα λίγο-πολύ στενά ενδιαφέροντα που καθορίζει το Σχολείο: το να ανήκει κανείς σ' ένα χώρο καλλιεργημένο και πληροφορημένο για τις αληθινές διανοητικές ή επιστημονικές ιεραρχίες επιτρέπει τη σχετική μείωση των επιδράσεων της εκπαίδευσης, οι οποίες βαραίνουν άλλους, με υπερβολική αυθεντία ή γόητρο. Θα ήταν εύκολο να δείξουμε με τον ίδιο τρόπο ότι, αν τα άτομα από τις μη προνομιούχες τάξεις έχουν τις μεγαλύτερες πιθανότητες να συντριβούν από τη δύναμη του κοινωνικού περιωμένου, μπορούν εξίσου, κατ' εξαίρεση, να βρουν, μέσα στην υπερβολή της μειονεξίας τους, την πρόκληση για να την ξεπεράσουν: άραγε, η, πορελιανή [κατά τη θεωρία του Soré] ενέργεια και η ραστινιακική

[κατά τη θεωρία του Rastignac] φιλοδοξία θα εκπαράζονταν τόσο έντονα και τόσο γενικά στα παιδιά εργατών ή μικροαστών που κατάμεραν να φτάσουν ως την ανώτατη εκπαίδευση, αν οι φοιτητές αυτοί δεν χρωστούσαν στις δυνάμεις αυτές το γεγονός ότι ξέφυγαν από την κοινή μοίρα;

Θα έπρεπε να μελετήσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τα αίτια ή τους λόγους που καθορίζουν αυτά τα πεπρωμένα-εξαιρέσεις, αλλά τα πάντα μας επιτρέπουν να σκεφθούμε ότι θα τους βρίσκαμε σε ιδιαιτερότητες του οικογενειακού περιβάλλοντος. Δεδομένου ότι, όπως είδαμε, οι αντικειμενικές ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση είναι σαράντα φορές περισσότερες για ένα παιδί ανώτερου υπαλληλικού στελέχους απ' ό,τι για ένα παιδί εργάτη, θα μπορούσαμε να περιμένουμε πως θα βρούμε, με την έρευνα, την ίδια, κατά προσέγγιση, αναλογία ανάμεσα στους μέσους αριθμούς ατόμων που κάνουν ανώτατες σπουδές και ανήκουν σε εργατικές οικογένειες και σε άτομα οικογενειών ανώτερων υπαλληλικών στελεχών. Όμως, διαπιστώνουμε, σε μιαν ομάδα φοιτητών της ιατρικής, ότι ο μέσος όρος των μελών της διευρημένης οικογένειας, που έχουν κάνει ή κάνουν ανώτατες σπουδές δεν κυμαίνεται παρά από το ένα ως το τέσσερα, ανάμεσα στους φοιτητές που προέρχονται από τις κατώτερες τάξεις και στα παιδιά ανώτερων υπαλληλικών στελεχών<sup>1</sup>. Έτσι, οι φοιτητές που προέρχονται από τα μη προνομιούχα στρώματα, οι οποίοι φτάνουν στην ανώτατη εκπαίδευση, διαφέρουν ριζικά, τουλάχιστον ως προς αυτή τη σχέση, από τα άλλα άτομα της κατηγορίας τους. Η παρουσία, μέσα στον οικογενειακό κύκλο, ενός συγγενή που έχει κάνει ή κάνει ανώτερες σπουδές πιστοποιεί ότι αυτές οι οικογένειες παρουσιάζουν μια πρωτότυπη πολιτισμική κατάσταση, έστω και μόνο στο βαθμό που προτείνουν μια μεγαλύτερη υποκειμενική προσδοκία πρόσβασης στο Πανεπιστήμιο. Με την επιφύλαξη ότι χρειάζονται επαληθεύσεις, μπορούμε να υποθέσουμε ότι αυτό που απελευθερώνει τα άτομα αυτά από ένα από τα πιο πραγματικά μειονεκτήματα της κατηγορίας τους, δηλαδή από την υποταγή και από την παραίτηση να συνεχίσουν σπουδές που «δεν είναι δυνατές», είναι η σχετική άγνοια του μειονεκτημάτός τους (άγνοια που βασίζεται σε

<sup>1</sup> Τον δείκτη αυτό των σχολικών ευκαιριών κατά την κλίμακα της οικογενειακής ομάδας, δηλαδή των ευκαιριών όπως μπορεί να τις αντιληφθεί συγκεκριμένα το άτομο, τον δανειστήκαμε από την κ. Ferge Sandorne του ολλανδικού Κεντρικού Γραφείου Στατιστικής. Η διευρημένη οικογένεια περιλάμβανε τους παππούδες, τους γονείς, τους αδελφούς και τις αδελφές, τους αδελφούς και τις αδελφές των γονέων και τα πρώτα ξαδέλφια. Η διαφορά που διαπιστώθηκε ανάμεσα στις ευκαιρίες πραγματοποίησης ανώτερων σπουδών, που προσδιάζουν σ' ένα κοινωνικό στρώμα, και στον πραγματικό αριθμό των μελών της διευρημένης οικογένειας των φοιτητών που ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία, που έχουν κάνει ή κάνουν αυτές τις σπουδές, είναι ακόμη περισσότερο ενδεικτική, αφού το ποσοστό σχολικής φοίτησης αυξήθηκε σταθερά από τη μια γενιά στην άλλη.

μια διαισθητική στατιστική για τις σχολικές τους ευκαιρίες). Ίσως, επειδή οι φοιτητές που προέρχονται από τις κατώτερες τάξεις προέρχονται στην πραγματικότητα από το λιγότερο μειονεκτικό τμήμα των λιγότερο προνομιούχων στρωμάτων, η αντιπροσώπευση των κατώτερων τάξεων στην εκπαίδευση τείνει να σταθεροποιηθεί από τη στιγμή που εξαντλήθηκε αυτή η περιθωριακή κατηγορία: για παράδειγμα, ύστερα από μια σταθερή αύξηση του ποσοστού των παιδιών εργατών που σπουδάζουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το ποσοστό αυτό έχει φθάσει σήμερα σε οριακό σημείο, γύρω στο 15%.

Το ότι προνόμια τόσο διαφορετικής φύσεως, όπως η διαμονή στο Παρίσι ή η ένταξη στην καλλιεργημένη τάξη, είναι σχεδόν πάντα συνυφασμένα με την ίδια στάση απέναντι στο Σχολείο και η κουλτούρα, αυτό συμβαίνει γιατί τα προνόμια αυτά, που συνδέονται στην πράξη, ευνοούν την προσχώρηση σε αξίες, που η κοινή ρίζα τους δεν είναι τίποτε άλλο από το ίδιο το γεγονός του προνομίου. Το βάρος της πολιτισμικής κληρονομικότητας είναι τέτοιο, ώστε να μπορούν εδώ να κατέχουν, κατά τρόπο αποκλειστικό, χωρίς ούτε καν να έχουν ανάγκη να αποκλείουν, αφού όλα γίνονται σαν να μην είχαν αποκλειστεί παρά όσοι αυτοαποκλείονται. Η σχέση που διατηρούν τα άτομα με τους όρους ζωής τους και με τους κοινωνικούς ντετερμινισμούς που ορίζουν τους όρους αυτούς αποτελεί μέρος του πλήρους ορισμού των όρων ζωής τους και των συνθηκών που αυτοί οι όροι τους επιβάλλουν. Αυτοί οι ντετερμινισμοί δεν έχουν ανάγκη από το να γίνονται συνειδητά αντιληπτοί, για να εξαναγκάζουν τα άτομα να αυτοπροσδιορίζονται σε σχέση με τους ντετερμινισμούς αυτούς, δηλαδή σε σχέση με το αντικειμενικό μέλλον της κοινωνικής τους κατηγορίας. Θα μπορούσε μάλιστα, γενικότερα, η δράση των ντετερμινισμών να είναι τόσο πιο ανελέητη όσο πιο πολύ αγνοείται η έκταση της αποτελεσματικότητάς τους.

Γι' αυτό, δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος να υπηρετήσει κανείς το σύστημα, νομίζοντας ότι το πολεμάει, παρά με το να καταλογίζει όλες τις ανισότητες, που αφορούν το Σχολείο, μόνο στις οικονομικές ανισότητες ή σε μια πολιτική βούληση. Το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί, πράγματι, να διασφαλίζει τη διαιώνιση του προνομίου, θέτοντας σε ενέργεια μόνο τη δική του λογική· μ' άλλα λόγια, μπορεί να υπηρετεί τα προνόμια δίχως οι προνομιούχοι να χρειάζεται να τα χρησιμοποιήσουν: κατά συνέπεια, κάθε διεκδίκηση που τείνει να αυτονομήσει μίαν όψη του συστήματος διδασκαλίας, είτε πρόκειται για την ανώτατη εκπαίδευση,

στο σύνολό της, είτε μέσω μιας αφαίρεσης δευτέρου βαθμού, πρόκειται γι' αυτήν ή για εκείνη την όψη της ανώτατης εκπαίδευσης, υπηρετεί αντικειμενικά το σύστημα και καθετί που το σύστημα υπηρετεί, αφού αρκεί να αφήσουμε να δράσουν αυτοί οι παράγοντες, από το νηπιαγωγείο ως την ανώτατη εκπαίδευση, για να διασφαλίσουμε τη διαίωνιση του κοινωνικού προνομίου. Έτσι, οι μηχανισμοί που διασφαλίζουν τον αποκλεισμό των παιδιών από τις κατώτερες και μεσαίες τάξεις θα δράσαν σχεδόν εξίσου αποτελεσματικά (αλλά πιο διακριτικά), στην περίπτωση κατά την οποία μια συστηματική πολιτική υποτροφιών ή επιδομάτων σπουδών θα καθιστούσε τυπικά ίσα ως προς το Σχολείο τα άτομα όλων των κοινωνικών τάξεων· θα μπορούσαμε τότε, πολύ πιο δικαιολογημένα από κάθε άλλη φορά, να αποδώσουμε στην ανισότητα των χαρισμάτων, ή στην άνιση φιλοδοξία για την κουλτούρα, την άνιση αντιπροσώπηση των διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων στα διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης.

Κοντολογίς, η αποτελεσματικότητα των κοινωνικών παραγόντων ανισότητας είναι τέτοια, ώστε η εξίσωση των οικονομικών μέσων θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί δίχως το πανεπιστημιακό σύστημα να πάψει, κατά τον ίδιο βαθμό, να καθιερώνει ανισότητες, με το μετασχηματισμό του κοινωνικού προνομίου σε ατομικό χάρισμα ή αξία. Και μάλιστα, όταν θα πραγματωνόταν η τυπική ισότητα των ευκαιριών, θα μπορούσε περισσότερο το Σχολείο να θέσει όλα τα προσχήματα της νομιμότητας στην υπηρεσία της νομιμοποίησης των προνομίων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΣΟΒΑΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ  
ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΤΗΣ ΣΟΒΑΡΟΤΗΤΑΣ

«Ο Robert de Sorbon, σ' ένα είδος ευθυμογραφικού κηρύγματος που απευθύνει κατά τα φαινόμενα στους μαθητές του κολλεγίου του, δεν διατάζει να συγκρίνει τις εξετάσεις της Φιλοσοφικής σχολής με τη Δευτέρα Παρουσία, και φτάνει ως το σημείο να λέει ότι οι πανεπιστημιακοί κριτές είναι πολύ πιο αυστηροί από τους ουράνιους κριτές».

«Στην Μπολόνια δεν δίδασκαν παρά τα Νομικά: οι φοιτητές της Νομικής ήταν άνθρωποι μιας κάποιας ηλικίας, πολύ συχνά κληρικοί, ήδη οικονομικά αποκαταστημένοι. Παρόμοια ακροατήρια δεν εννοούσαν να αφήνουν άλλους να τους διοικούν. Συγκροτούσαν λοιπόν ένα σωματείο, μίαν *Universitas*, ξεχωριστή και ανεξάρτητη από τον σύλλογο [*collegium*] των καθηγητών και το σωματείο τους αυτό, λόγω της ισχυρής του οργάνωσης, καθόριζε τους κανονισμούς του πανεπιστημίου, επέβαλλε τη θέλησή του στους καθηγητές, που ήταν βέβαια υποχρεωμένοι να πράξουν ό,τι ήθελαν οι μαθητές τους. Όσο παράδοξο κι αν μπορεί να σας φαίνεται, αυτός ο τύπος σχολικής οργάνωσης υπήρξε, και μάλιστα σε περισσότερες από μια περιπτώσεις».

DURKHEIM, *Η παιδαγωγική εξέλιξη στη Γαλλία. Από τις απαρχές ως την Αναγέννηση* [*L' évolution pédagogique en France. Des origines à la Renaissance*].

Μολονότι οι ανισότητες ως προς το Σχολείο παραμένουν συχνότερα απαρατήρητες και αποτελούν πάντοτε θέμα για το οποίο γίνεται ο λιγότερος λόγος, όταν μιλούν για φοιτητές, και προπαντός όταν οι φοιτητές μιλούν για τους εαυτούς τους, είναι αρκετά προφανείς, τουλάχιστον με την αυστηρά οικονομική τους όψη, ώστε να μας αναγκάζουν να αναζητούμε την ενότητα του φοιτητικού περιβάλλοντος περισσότερο στην ταυτότητα της πανεπιστημιακής πρακτικής, παρά στην ταυτότητα των όρων ύπαρξης. Αλλά η συμμόρφωση στους ίδιους κανόνες πανεπιστημιακού δικαίου, η υποταγή στις ίδιες διοικητικές διαδικασίες, εγγραφή ή ιατρική εξέταση, η κοινή εμπειρία της έλλειψης αιθουσών, της ανωνυμίας του αμφιθεάτρου ή των αιθουσών των εξετάσεων, οι ουρές μπροστά στο φοιτητικό εστιατόριο ή στη βιβλιοθήκη, η υποβολή στους καταναγκασμούς του ίδιου προγράμματος ή στις λέξεις των ίδιων καθηγητών, η γραπτή ανάπτυξη των ίδιων θεμάτων ή η πραγμάτευση των ίδιων ερωτημάτων στις παραδόσεις, όλα αυτά ακρούν, άραγε, για να καθορίσουν, έστω και αόριστα ή αρνητικά, μια αφομοιωμένη ομάδα και μιαν επαγγελματική ιδιότητα;

Είναι αλήθεια πως, γενικά, η ανάλυση των ειδικών γνωρισμάτων της επαγγελματικής πρακτικής, της κοινωνικής οργάνωσης μέσα στην οποία η πρακτική αυτή ολοκληρώνεται, των ρυθμών της, των εργαλείων της και των καταναγκασμών που αυτά επιβάλλουν, αποτελεί έναν από τους πρώτους όρους για κάθε κατανόηση των συμπεριφορών, των στάσεων και των ιδεολογιών ενός επαγγελματικού σώματος. Εντούτοις, μια ομάδα που βρίσκεται πει διηγετική ανανέωση, μια ομάδα που τα μέλη της διαφέρουν τόσο ως προς το κοινωνικό τους παρελθόν όσο και ως προς το επαγγελματικό τους μέλλον, και τα οποία, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, δεν βιώνουν ως επάγγελμα την προετοιμασία για το επάγγελμα, έχει την πιθανότητα να ορίζεται περισσότερο από τη σημασία και τη συμβολική λειτουργία που αποδίδει, σχεδόν ομόφωνα, στην πρακτική της, παρά από την ενότητα της πρακτικής της.

Αναμφίβολα, οι φοιτητές ζουν και εννοούν να ζήσουν μέσα σε πριυτό.

τυπο χώρο και σε πρωτότυπο χρόνο. Η παρένθεση που ανοίγουν οι σπουδές τους απελευθεώνει προσωρινά από τους ρυθμούς της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής. Περιγαρωμένοι μέσα στην αυτονομία του πανεπιστημιακού χρόνου, ξεφεύγουν, πληρέστερα ακόμη κι από τους καθηγητές τους, από τα ωράρια της ευρύτερης κοινωνίας, μη γνωρίζοντας άλλη τελική προθεσμία εκτός από την ημέρα της οργής (*dies irae*: Δευτέρα Παρουσία, Ημέρα της Κρίσεως) των εξετάσεων, ούτε άλλο ωράριο εκτός από το ωράριο των μαθημάτων, που είναι τόσο πολύ χαλαρό. Η σχολική ευλάβεια έχει τους τακτικούς και τους εποχιακούς της φιλακολούθους, όλοι όμως, όποια κι αν είναι η επιμέλειά τους, ζουν στο ρυθμό του ακαδημαϊκού έτους. Το μόνο ημερολόγιο που τους επιβάλλεται οφείλει τη δομή του στον κύκλο των σπουδών. Με τις έντονες περιόδους του, τον αναβρασμό της αρχής της χρονιάς και τον πυρετό των παραμονών των εξετάσεων, που αποτελούν το πλαίσιο της υποτονικής μακράς περιόδου των μέσων της χρονιάς, οπότε κάμπτεται η επιμέλεια και εξατμίζονται οι αρχικές αποφάσεις, το ακαδημαϊκό έτος δίνει τον τόνο στη σχολική προσπάθεια, και ταυτόχρονα στη διανοητική περιπέτεια, οργανώνει την εμπειρία και τη μνήμη γύρω από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες και περιορίζει τα σχέδια στον περιορισμένο του ορίζοντα.

Πέρα από τους καταναγκασμούς που επιβάλλει αυτό το ημερολόγιο, δεν υπάρχουν ούτε ημερομηνίες ούτε ωράρια. Η φοιτητική ιδιότητα επιτρέπει στο φοιτητή να σπάσει τα χρονικά πλαίσια της κοινωνικής ζωής ή να αντιστρέψει τη διάταξή τους. Το να δοκιμάζεις τον εαυτό σου ως φοιτητής σημαίνει, αρχικά, και ίσως πάνω απ' όλα, να αισθάνεσαι ελεύθερος να πηγαίνεις στον κινηματογράφο οποιαδήποτε στιγμή και, επομένως, ποτέ την Κυριακή, όπως οι άλλοι· σημαίνει να μηχανεύεσαι τρόπους για να εξασθενείς ή να ανατρέπεις τις μεγάλες αντιθέσεις που διαρθρώνουν επιτακτικά τόσο τη διασκέδαση όσο και τη δραστηριότητα των ενηλίκων· σημαίνει να προσποιείσαι πως παραγνωρίζεις την αντίθεση ανάμεσα στο Σαββατοκύριακο και τις εργάσιμες μέρες, στη μέρα και τη νύχτα, στο χρόνο που αφιερώνεται στη δουλειά και στον ελεύθερο χρόνο. Γενικότερα, ο φοιτητής έχει την τάση να διαλύει όλες τις αντιθέσεις που οργανώνουν τη ζωή επιβάλλοντάς της τον καταναγκασμό, για παράδειγμα τις αντιθέσεις που διαχωρίζουν την κουβεντούλα από την οργανωμένη και προσανατολισμένη συζήτηση, την ελεύθερη κουλτούρα από την επιβαλλόμενη κουλτούρα, τη σχολική άσκηση από το προσωπικό έργο.

«Είναι η μόνη περίοδος της ζωής, όπου μπορεί κανείς να μην κάνει ό,τι πρέπει να κάνει, όπου μπορεί να δουλέψει στις ώρες που θέλει, να μείνει άνεργος αν το επιθυμεί...» (γιος ανώτερου υπαλληλικού στελέχους, Παρίσι, 26 ετών) — «Το να είσαι φοιτητής σημαίνει να δουλεύεις όποτε το θέλεις, σημαίνει να έχεις αρκετό χρόνο για να ενδιαφερθείς για τα πράγματα, να έχεις περισσότερες διασκέδασεις, και ελαστικό ωράριο» (γιος ανώτερου υπαλληλικού στελέχους, Παρίσι, 23 ετών) — «Δεν υπάρχει διασκέδαση: αρνούμαι να κάνω τη διαφοροποίηση ανάμεσα στην εργασία και τον ελεύθερο χρόνο, είμαι αντίθετος μ' αυτή τη διχοτόμηση: είτε είναι αυθαίρετη, είτε είναι μια ομολογία αποτυχίας: αυτό που μας ενοχλεί είναι η δουλειά» (γιος μεσαίου υπαλληλικού στελέχους, Παρίσι) — «Κατά τη διάρκεια της χρονιάς, για μένα η εργασία είναι ένα είδος διασκέδασης και η διασκέδαση, ένα είδος εργασίας: τελικά, είναι κάτι αλληλένδετο και νομίζω πως έχω τάση να ρέπω πολύ περισσότερο προς τη διασκέδαση, παρά προς την εργασία, τέλος πάντων έχω την εντύπωση, είναι υποκειμενικό, ότι, για μένα, η φοιτητική ζωή έχει πολύ περισσότερες διασκέδασεις παρά πραγματική εργασία, αν θεωρήσουμε την εργασία σαν κάτι το κοπιαστικό ή κάτι το ενοχλητικό. Στην εργασία, σ' αυτήν την έννοια του καθήκοντος, με την καντιανή έννοια, ποτέ δεν είχα και πολλή επιτυχία, θα προτιμούσα να μην κάνω τίποτε, παρά (...). Μα όχι, τελικά, πρέπει να κάνεις κάτι τόσο-δα, πρέπει να πιέζεις λίγο τον εαυτό σου, ένα τόσο λιγούλακι» (γιος ανώτερου υπαλληλικού στελέχους, Παρίσι) — «Σπάνια προβληματίζομαι, προπαντός με τα ωράρια: δεν υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα σε διασκέδαση και μη διασκέδαση: αν παίζεται ένα έργο, πηγαίνω να το δω τόσο μεσοβδόμαδα όσο και την Κυριακή: το ίδιο το πρόβλημα της διασκέδασης δεν τίθεται, σ' αλήθεια. Δεν έχω καμιά οργάνωση στις διασκέδασεις μου, διαλέγω τις διασκέδασεις μου, μα δεν τις οργανώνω. Διαλέγω μάλλον ανάλογα με το τι παρουσιάζεται, παρά με το να καταρτίζω ένα χρονοδιάγραμμα. Δεν είμαι συνδρομήτρια πουθενά, ούτε έχω συναντήσεις σε τακτές ή τακτικές ημερομηνίες (...). Δεν έχω καμιά συνήθεια σε ό,τι αφορά τον χρόνο που δίνω στις διασκέδασεις (...). Δεν υπάρχει τίποτα το καθορισμένο: καθώς ζω με την οικογένειά μου, δεν υπάρχουν διασκέδασεις υπολογισμένες από τα πριν, αλλά τελικά το άθροισμά τους μαζεύεται σε πολλές ώρες» (κόρη ανώτερου υπαλληλικού στελέχους, Παρίσι).

Όσο επιφανειακές και όσο επίπλαστες κι αν είναι, οι ελευθερίες αυτές αποτελούν τα αποφασιστικής σημασίας διπλώματα, με τα οποία το γυμνασιόπαιδο πιστοποιεί στον εαυτό του πως γίνεται φοιτητής. Ο νεοφώτιστος μπορεί να χρειαστεί πολύν καιρό για να αποκτήσει την τέχνη να οργανώνει ο ίδιος την εργασία του: όμως, επειδή τα πάντα τον στρέφουν προς τα εκεί, ιδιοποιείται μονομιάς και παρεισθίς την τέχνη του να

ζει ή να αφήνεται να ζει σύμφωνα με τα διανοητικά πρότυπα που έχουν το μεγαλύτερο γόητρο:

«Ναι, χάνω φοβερό χρόνο: δεν ξέρω να οργανώνω επαρκώς την εργασία μου, επομένως χάνω χρόνο, και όπως η δουλειά, καθώς είναι φυσική, έρχεται πριν από τις διασκέδασεις, δεν έχω πια καιρό για τις διασκέδασεις» (γιος ανώτερου υπαλληλικού στελέχους, Παρίσι) — «Όταν δεν έχω πια όρεξη να δουλέψω, όταν κάθομαι σ' ένα τραπέζι, προτοιμάζω το τι θα κάνω κατά τη διάρκεια της εβδομάδας... Προσπαθώ να φτιάξω ένα ωράριο, επομένως, κατ' αρχήν, έχω ένα πρόγραμμα. Κατ' αρχήν, και επομένως προφανώς, ανάλογα με τον καιρό, ανάλογα με τη διάθεση της στιγμής, αυτό πετυχαίνει ή δεν πετυχαίνει» (γιος ανώτερου υπαλληλικού στελέχους, Παρίσι) — «Το πρόβλημά μου, αν θες, είναι ζήτημα οργάνωσης (...). Είναι που δεν καταφέρνω να πειθαρχήσω τον εαυτό μου, να, αυτό είναι, πάντα η ίδια ιστορία (...). Δυσκολεύομαι αφάνταστα να επιβάλλω στον εαυτό μου μια πειθαρχία, μια μέθοδο εργασίας» (γιος ανώτερου υπαλληλικού στελέχους, Παρίσι) — «Σκέφτομαι πως πρέπει μάλλον να υπάρχει κάτι στο επίπεδο της διανοητικής οργάνωσης, κάτι δεν πάει καλά και δεν έχω ακόμα καταφέρει να το συντονίσω. Δεν έχω μπροστά μου με ξεκάθαρο τρόπο την ιεράρχηση των πραγμάτων που επείγουν για παράδειγμα, έχω να κάνω κάτι στο σπίτι, πηγαίνω για να το κάνω, και, τη στιγμή που πηγαίνω, συνειδητοποιώ ότι πρέπει να κάνω κάτι άλλο, είναι λιγότερο σαν μπολιάσματα πάνω σ' άλλα μπολιάσματα (...). Απ' αυτό υποφέρω. Έχω πάντα τριάντα βιβλία να διαβάσω για το δίπλωμα, και κάθε μέρα θα πάρω κι ένα καινούριο. Ενώ κάθε μέρα, κάθε ώρα σχεδόν! Λέω μέσα μου, πρέπει να διαβάσω αυτό, λοιπόν παίρνω ένα βιβλίο, διαβάζω τρεις ή τέσσερις σελίδες του, κι έπειτα, το βράδυ, μ' εντυπωσιάζει ένα άλλο βιβλίο και παίρνω ένα άλλο» (γιος εμπόρου, Παρίσι).

Αυτή η ελεύθερη και ελευθέρια χρήση του χρόνου μπορεί να προσιδιάζει στον φοιτητή, δίχως ωστόσο, για τον λόγο αυτό, να καθορίζει θετικά μια φοιτητική ιδιότητα. Σε αντίθεση με τους κοινωνικούς ρυθμούς, που κάνουν τις ομάδες να είναι αφομοιωμένες, υποβάλλοντας τις δραστηριότητες όλων στους ίδιους καταναγκασμούς, ο ρευστός χρόνος της πανεπιστημιακής ζωής συναθροίζει απλώς αρνητικά τους φοιτητές, αφού το μόνο κοινό που ενδέχεται να έχουν μεταξύ τους οι ατομικοί ρυθμοί είναι το να διαφέρουν κατά διαφορετικό τρόπο από τους μεγάλους συλλογικούς ρυθμούς.

Αναμφίβολα, παντού όπου αναπτύσσεται η πανεπιστημιακή ζωή, εγγράφει πάνω στο χώρο τους δικούς της τόπους διαμονής, τις δικές της

περιοχές μετακίνησης και τις υποχρεωτικές της διαδρομές. Οι χώροι διαμονής και διασκέδασης, ακόμη κι όταν είναι διάσπαρτοι μέσα στην έκταση της πόλης, έχουν την πρωτοτυπία τους, που την πιστοποιεί η τρέχουσα γλώσσα: υπάρχουν «φοιτητικές» συνοικίες, «φοιτητικά» καφενεία, «φοιτητικά» δωμάτια. Αλλά, εκτός από το ότι οι περισσότεροι φοιτητές έχουν κοινό χαρακτηριστικό τους μόνον το γεγονός ότι παρακολουθούν τα ίδια μαθήματα, δεν μπορούμε να αποδώσουμε στο απλό γεγονός της συνύπαρξης ή της συγκατοίκησης την ισχύ της αφομοίωσης, σε συνεκτική ομάδα, των ατόμων που η συνύπαρξη και η συγκατοίκηση τα φέρνουν το ένα κοντά στο άλλο: αυτό που παρέχει σε μια ομάδα ένα πλαίσιο αφομοίωσης δεν είναι ο χώρος, αλλά μια ρυθμισμένη και ρυθμική χρήση του χώρου.

Αυτό θα το βλέπαμε στις διαφορετικές επιπτώσεις που έχει η συγκατοίκηση στην πανεπιστημιούπολη και μέσα στα οικοτροφεία παραδοσιακού τύπου. Το ότι οι προπαρασκευαστικές τάξεις για τις Μεγάλες Σχολές (και, κατά συνέπεια, σε μικρότερο βαθμό, οι Μεγάλες Σχολές) αντιπροσωπεύουν νησίδες αφομοίωσης, το ότι συναντάμε σ' αυτές ένα σύνολο προφορικών ή γραπτών παραδόσεων, τελετουργίες μύησης και ενηλικίωσης, έναν κώδικα των σχέσεων με τον πλησίον, που προϋποθέτει την ιεραρχία της αρχαιότητας, μαν αρχικό που χρησιμεύει για να ονοματίσει αυτό που είναι το πλέον ιδιόμορφο μέσα στην εμπειρία, και, τελικά, ένα «πνεύμα», που επιτρέπει στους μαθητές να αναγνωρίζουν τους «παλιούς μαθητές» και να αναγνωρίζονται ως «παλιοί μαθητές», όσο κρατάει η ζωή, αυτά συμβαίνουν γιατί, πριν απ' όλα, ο χώρος και ο χρόνος, το ομοτράπεζο και η συγκατοίκηση, ο ρυθμός ζωής και η κατανομή των καθηκόντων μέσα στο χρόνο ξαναβρίσκουν εδώ τη δομική τους δύναμη, λόγω της οργάνωσης των δραστηριοτήτων που επιβάλλει η σχολική πειθαρχία. Όπως μέσα στο παραδοσιακό χωριό, οι ρυθμισμένες δραστηριότητες και οι επαφές που επιβάλλονται και πολλαπλασιάζονται από την ομοιομορφία του κανόνα επιτρέπουν στον καθένα να ξέρει τα πάντα για τον άλλο, χωρίς να προσφεύγει στην άμεση εμπειρία. Δεν πρόκειται να προτείνουμε αυτό τον τύπο αναγκαστικής και μανιακής αφομοίωσης ως ένα ιδεώδες για τις σχέσεις ανάμεσα σε συμμαθητές, ούτε και ως πρότυπο απυτελεσματικής εργασίας, αλλά να κάνουμε αντιληπτό, παίρνοντας ευκαιρία από αυτή την υμνοική περιπτωση, ότι ένας κοινός χώρος και χρόνος αποτελούν παράγοντες αφομοίωσης μόνον όταν τη χρήση τους τη ρυθμίζει ένας θεσμός ή μια παράδοση.

Μερικές φορές προσδοκούμε από τη συγκέντρωση των πανεπιστημια-

κών δραστηριοτήτων μέσα στον ίδιο χώρο, δηλαδή στην πανεπιστημιακή [campus], μια πλήρη μεταμόρφωση όλων των κοινωνικών σχέσεων, είτε πρόκειται για τις σχέσεις μεταξύ καθηγητών και φοιτητών είτε για τις σχέσεις μεταξύ φοιτητών. Στην πραγματικότητα, ενώ η χωριστή διαμονή μπορεί, από τη φύση της, να δημιουργήσει αρνητικές συνθήκες για την αφομοίωση, η εντατικοποίηση των συλλογικών δραστηριοτήτων, και πιο συγκεκριμένα των δραστηριοτήτων συνεργασίας, προϋποθέτει — όταν απουσιάζουν οι παραδοσιακοί μηχανισμοί της αφομοίωσης σε κοινότητα — έναν θεσμό, και κάποιο ειδικευμένο προσωπικό, επιφορτισμένο με την οργάνωση της από κοινού εργασίας και με τη διδασκαλία των τεχνικών συνεργασίας. Και, πράγματι, σημάδια αφομοίωσης μέσα στο φοιτητικό περιβάλλον εμφανίζονται μόνον όταν ένας υπάρχων θεσμός απαιτεί από μια ομάδα να οργανωθεί ή όταν η συνεργασία επιβάλλεται από τις σχολικές επιταγές της μαθητείας, όπως για παράδειγμα στις φιλοσοφικές σχολές ή σε ορισμένα εξειδικευμένα ινστιτούτα.

Ωστόσο, το ιδεώδες της συνεργασίας δεν ενθαρρύνεται καθόλου μέσα στην παράδοση του γαλλικού Πανεπιστημίου και, από το δημοτικό σχολείο ως την επιστημονική έρευνα, η συλλογική εργασία δεν μπορεί παρά σε εξαιρετικές περιπτώσεις, να στηρίζεται πάνω σε θεσμούς. Από τα καθήκοντα που αναθέτουν στον εαυτό τους, οι καθηγητές εκτοπίζουν συχνά στην τελευταία βαθμίδα το ρόλο της οργάνωσης, που θα μπορούσε να τους επιβαρύνει, και, πιο συγκεκριμένα, το καθήκον να πλαισιώνουν τη συλλογική εργασία των φοιτητών· επιπλέον, το Σχολείο εντυπώνει, από την παιδική ηλικία, ένα αντίθετο ιδεώδες, το ιδεώδες του ατομικιστικού ανταγωνισμού. Έτσι, μπορεί οι φοιτητές να αντιτάξουν, απέναντι στο Πανεπιστήμιο, την ευχή για ομαδική εργασία, αλλά, καθώς καταρτίζονται από το Πανεπιστήμιο, δεν είναι διόλου προετοιμασμένοι στο να εφεύρουν τεχνικές που θα έρχονταν σε αντίθεση με αξίες που έχουν εσωτερικεύσει από πολύν καιρό. Γι' αυτό, η συχνή αποτυχία των ομάδων πανεπιστημιακής εργασίας εξαρτάται, πριν απ' όλα, από το ό,τι οι φοιτητές, προϊόντα ενός συστήματος που αναπτύσσει τη ροπή προς την παθητικότητα, δεν μπορούν, με κάποιο θαύμα αποφασιστικότητας, να δημιουργήσουν εκ του μηδενός καινούριες μορφές αφομοίωσης.

Όσο για τις παραδόσεις, που αφομοίωναν σ' ένα σώμα, τουλάχιστον συμβολικά, το φοιτητικό περιβάλλον του παρελθόντος, αυτές έχουν καταταμαχιστεί και παραμένουν σήμερα συνημμένες με περιθωριακές ομάδες. Το φοιτητικό «φουλόρ», με τις παρελάσεις του και τα τραγούδια

του, συνεχίστηκε περισσότερο στις μικρές επαρχιακές πανεπιστημιακές πόλεις, αλλά αυτό αποτελεί ένδειξη αφομοίωσης περισσότερο με την τοπική κοινότητα παρά με το φοιτητικό κόσμο. Αυτά τα σημάδια πρωτοτυπίας ήταν πάντοτε εντονότερα μόνο στις εποχές κατά τις οποίες ο φοιτητικός πληθυσμός δεν αντιπροσώπευε τίποτε άλλο πέρα από μια κλάση ηλικίας, και κατά τις οποίες οι σπουδές παρείχαν σε νεαρούς προνομιούχους μιαν αναβολή ή μιαν ενηλικίωση, που ρυθμίζονταν τελετουργικά στο περιθώριο μιας μεγαλοαστικής σταδιοδρομίας. Πανεπιστημιακές σχολές όπως η νομική ή η ιατρική, ίσως επειδή παρέμειναν οι πιο μεγαλοαστικές, ή επειδή εισάγουν σε σώματα περισσότερο παραδοσιακά, συνιστούν σήμερα το τελευταίο καταφύγιο των συντεχνιακών τελετουργιών. Καθώς, όμως, το σχετικό μέγεθος του αριθμητικού δυναμικού τους έχει μειωθεί σταθερά και σημαντικά, οι σχολές αυτές έχουν πάψει να δίνουν τον τόνο της φοιτητικής ζωής.

Οι φοιτητές της νομικής και της ιατρικής, οι οποίοι, στην αρχή του αιώνα, αποτελούσαν περισσότερο από το 60% του φοιτητικού πληθυσμού, αριθμούν πια σήμερα λιγότερο από το 30%, ενώ οι φοιτητές των θετικών επιστημών και της φιλοσοφικής αντιπροσωπεύουν σήμερα το 65% του φοιτητικού πληθυσμού, έναντι ποσοστού μικρότερου του 25% στα 1901. Μια τέτοια ανατροπή είναι από τη φύση της ικανή να καθορίσει ποιοτικές αλλαγές, τόσο στην αντίληψη που σχηματίζουν εξωτερικές ομάδες για τους φοιτητές, όσο και στην αντίληψη που σχηματίζουν οι φοιτητές, οι μεν για τους δε. Ο τυπικός [modal] φοιτητής δεν είναι πια σήμερα ο φοιτητής της νομικής ή της ιατρικής, πράγμα που έχει βέβαια τις συνέπειές του, όταν συλλογίζομαστε τον τύπο στάσης τον οποίο ευνοούν η περισσότερο μεγαλοαστική στρατολόγηση φοιτητών και οι επαγγελματικές διέξοδοι αυτών των δυο σχολών<sup>1</sup>.

Σήμερα, το φοιτητικό περιβάλλον, στερημένο από θεσμικά στηρίγματα και από κοινωνικά πλαίσια, απομακρυσμένο όλο και περισσότερο από τις ξεπερασμένες παραδόσεις της σπουδαστικής ζωής, είναι ίσως λιγότερο αφομοιωμένο σε ενιαίο σώμα από ποτέ άλλοτε. Στο περιβάλλον αυτό δεν παρατηρούμε πια ούτε καν αυτό το παιχνίδι των τυπικών και παιχιδιάρικων αντιθέσεων ανάμεσα σε υπο-ομάδες, που διασφαλίζει ένα ελάχιστο ποσοστό αφομοίωσης σε σύνολα τόσο εφήμερα και τόσο τεχνητά όσο είναι ο πληθυσμός ενός λυκείου ή ενός σχολείου: η διάκριση

<sup>1</sup> Πββ. Επίμετρο 1, πίνακες 1.3 και 1.4.

ανάμεσα σε φοιτητές της φιλοσοφικής και σε φοιτητές θετικών σπουδών ή, μέσα στην ίδια σχολή, ανάμεσα σε διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και ανάμεσα σε διαδοχικά έτη είναι ολότελα διαιρητική, καθώς η αρχαιότητα στο πανεπιστήμιο ή η εγγραφή σε μια κατεύθυνση πτυχίου δεν καθορίζουν τίποτε άλλο πια, παρά στατιστικές κατηγορίες. Η απουσία αμοιβαίων στερεοτύπων ή σχέσεων που να προσφέρονται για διακωμώδηση, μαρτυρεί την έλλειψη πνεύματος συνόλου και, κυρίως, τη σπανιότητα των επαφών και των ανταλλαγών· επίσης, αντί για αήθηνές αργκό, συναντάμε μάλλον μόνο ανακατώματα από διάφορες αργκό, που αντλούνται από διάφορες πηγές και είναι ανέκδοτα να προσδιορίσουν, έστω και διά του αποκλεισμού και μόνο, την ένταξη σε μιαν ομάδα. Τέλος, η αλληλογνωριμία ανάμεσα σε συμφοιτητές (και, ακόμη περισσότερο, ανάμεσα σε φοιτητές διαφορετικών επιστημονικών κλάδων) παραμένει πολύ περιορισμένη, προπαντός στο Παρίσι. Φυσικά, οι πιο συχνές ανταλλαγές πραγματοποιούνται ανάμεσα στους φοιτητές τους πιο επιμελείς και, όπως φαίνεται, περισσότερο εξαρτημένους ως προς τη διδασκαλία· αλλά τα μόνα δίκτυα αλληλογνωριμίας, που πρέπει να έχουν κάποια συνέχεια ή κάποια στερεότητα, είναι τα δίκτυα που χρονολογούνται από προηγούμενη σχολική φοίτηση ή αυτά που βασίζονται πάνω σε εξωτερικούς κοινωνικούς δεσμούς, όπως η κοινή γεωγραφική προέλευση, η θρησκευτική ή πολιτική τοποθέτηση και κυρίως η κοινή προέλευση από τις πιο ευκατάστατες κοινωνικές τάξεις.

Όλα τα κοινωνιομετρικά τεστ δείχνουν ότι οι σχέσεις έξω από την αίθουσα των παραδόσεων, και ακόμη και η απλή γνώση των ονομάτων, είναι εξαιρετικά σπάνιες. Το ότι, όπως το υποβάλλουν διάφορες ενδείξεις, οι πιο τακτικές και οι πιο ποικίλες σχέσεις πραγματοποιούνται κυρίως από τους φοιτητές που προέρχονται από την ανώτερη τάξη, αυτό συμβαίνει, αναμφίβολα, όπως το πιστοποιούν χίλια δυο άλλα πράγματα, επειδή αυτοί αισθάνονται πιο άνετα μέσα στο πανεπιστημιακό περιβάλλον και επίσης, ίσως, επειδή αυτοί οφείλουν στην παιδεία τους τεχνικές κοινωνικότητας που αρμόζουν σ' ένα τέτοιο περιβάλλον. Μια περιορισμένου εύρους δημοσκόπηση που πραγματοποιήθηκε στη Λίλλη φαίνεται να δείχνει ότι, όταν όλα τα άλλα στοιχεία είναι ισοδύναμα, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που προέρχονται από τα πιο ευκατάστατα στρώματα είναι εκείνοι που είναι πιο γνωστοί στους συμφοιτητές τους και εκείνοι που γνωρίζουν, μολονότι σε μικρότερο βαθμό, περισσότερους συμφοιτητές τους. Και, επίσης, καθώς το γεγονός του να κάθεται λίγο-πολύ κοντά στην έδρα μπορεί να θεωρηθεί ως ένδειξη άνεσης

και σιγουριάς, δεν δημιουργεί έκπληξη το ότι, ανεξάρτητα από τον τύπο γνωριμίας που εξετάζουμε (από τη γνωριμία εξ όψεως ως τη συνεργασία), ο αριθμός των γνωστών συμφοιτητών ελαττώνεται σταδιακά, όσο πηγαίνουμε από τις πρώτες σειρές προς το βάθος της αίθουσας<sup>1</sup>.

Αυτή η μικρή αφομοίωση είναι, χωρίς αμφιβολία, ένα εμπόδιο στη μεταβίβαση των τεχνικών πληροφοριών και των διανοητικών κινήτρων. Έτσι, από τους φοιτητές που συχνάζουν στην πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη της Αθηνών, αυτοί που λένε ότι έχουν διαβάσει ή έχουν δανειστεί ένα βιβλίο ύστερα από συμβουλή ενός συναδέλφου τους είναι τρεις φορές λιγότεροι από όσους έχουν ακολουθήσει τη συμβουλή ενός καθηγητή. Επίσης, η επιρροή των συναδέλφων παίζει πολύ μικρό ρόλο στους προσανατολισμούς και στις επιλογές σταδιοδρομίας. Αλλά οι σποραδικές επαφές και οι τυχαίες φλυαρίες αρκούν για να διαδίδονται φήμες, συχνά πανικόβλητες, για τους καθηγητές, τις απαιτήσεις τους και τις manίες τους. Όσο περιορισμένη, αργή και αβέβαιη είναι η κυκλοφορία των πληροφοριών για το ζήτημα της οργάνωσης των εξετάσεων (αντιλαμβανόμαστε, σε κάθε εξεταστική περίοδο, ότι μεγάλο ποσοστό φοιτητών αγνοεί τα πάντα για το παιχνίδι των επιλογών ή για τη διάρκεια των εξετάσεων), τόσο αστραπιαία και εκτεταμένη είναι η διάδοση των πιο αλλόκοτων φημών. Έτσι συγκροτούνται οι περισσότεροι μύθοι για τις εξετάσεις ή τους εξεταστές. Η λεκτική έξαψη μπορεί να ευνοήσει την πολιτισμική κολλητική μετάδοση ή τη μίμηση, χωρίς, στ' αλήθεια, να ενσωματώνει το σύνολο των φοιτητών σε κοινές αξίες: όπως, επίσης, μπορεί να στηρίζει το ιδεώδες ή τη νοσταλγία μιας αληθινής αφομοίωσης, χωρίς να παρέχει τα μέσα για την πραγμάτωσή της. Από τη στιγμή που εμφανίζεται το σχέδιο της οργάνωσης των επαφών που αποβλέπουν πρακτικούς στόχους, για παράδειγμα η συγκρότηση αποτελεσματικών ομάδων εργασίας, η έλλειψη των θεσμικών ή παραδοσιακών μηχανισμών αφομοίωσης γίνεται οδυνηρά αισθητή.

Όλα, λοιπόν, μας οδηγούν στο να αμφιβάλουμε για το ότι οι φοιτητές αποτελούν μian ομοιογενή κοινωνική ομάδα, ανεξάρτητη και αφομοιωμένη. Αν αληθεύει πως η ιδιότητα του φοιτητή εμπεριέχει αρκετά ιδιαίζοντα χαρακτηριστικά, ώστε να δικαιολογεί το ότι, σ' ένα ορισμένο επίπεδο της ανάλυσης, προσπαθούμε να συσχετίσουμε με την κατάσταση αυτή τις στάσεις που συνδέονται πιο άμεσα μαζί της, τότε αυτό που θα απέμενε, μια και αυτονομούμε τελείως το φοιτητικό περιβάλλον, θα ήταν να σταματήσουμε να κάνουμε την κοινωνιολογική του ανάλυση. Η κοινωνιολογία μιας ομάδας, που τα μέλη της έχουν κοινή μόνο την πανε-

<sup>1</sup> Πρβλ. Επίμετρο 2, πίνακες 2.12 και 2.13.

πιστημιακή πρακτική τους και που η κοινωνική τους προέλευση τούς διαφοροποιεί με χιλίους δυο τρόπους, ως και σ' αυτή την ίδια την πρακτική ακόμη, δεν μπορεί να είναι παρά μια *ιδιαίτερη περίπτωση* (που την ιδιαιτερότητά της πρέπει, προφανώς, να ορίσουμε) της κοινωνιολογίας των κοινωνικών ανισοτήτων ως προς το Σχολείο και ως προς την κουλτούρα που μεταδίδει το Σχολείο.

Καθώς το φοιτητικό περιβάλλον είναι πιο παραπλήσιο σ' ένα ετερογενές άθροισμα δίχως συνοχή, παρά σε μιαν επαγγελματική ομάδα, θα παρουσίαζε όλα τα συμπτώματα της αν-νομίας [απουσίας συγκροτημένης οργάνωσης], αν οι φοιτητές ήταν μόνο φοιτητές και δεν ήταν ενσωματωμένοι σε άλλες ομάδες, δηλαδή, οι περισσότεροι, στην οικογένειά τους, ή, κατά δεύτερο λόγο, σε επιλεγμένες ομάδες, όπως οι θρησκευτικές οργανώσεις ή τα κόμματα. Καθώς όμως, οι ομάδες αυτές, παρά την εξωτερική εμφάνιση ή την ονομασία, είναι πολύ περισσότερο ομάδες για φοιτητές παρά φοιτητικές ομάδες όσοι παραμένουν αρκετά φοιτητές, ώστε να αισθάνονται την έλλειψη αφομοίωσης ως μοναξιά ή εγκατάλειψη, βρίσκουν, μέσα σε οργανώσεις που παρέχουν μιαν απαρχή πραγμάτωσης του ιδεώδους για ένα αφομοιωμένο περιβάλλον, την ευκαιρία να δοκιμάσουν πιο έντονα τη νοσταλγία τους για την αφομοίωση. Έτσι, οι φοιτήτριες, που είναι οι πιο δεμένες με το οικογενειακό τους περιβάλλον ή με οργανώσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρίσκονται ταυτόχρονα και στην απαρχή των περισσότερων εγχειρημάτων που έχουν στόχο να ζωντανέψουν την ομάδα των συμφοιτητών. Αλλά ο γεμάτος καλές προθέσεις βολонταρισμός των περισσότερων από αυτές τις προσπάθειες θα αρκούσε για να δείξει ότι δεν μπορούν να στηριχτούν ούτε πάνω σε μια ζωντανή παράδοση των τεχνικών της γιορτής ούτε πάνω σε αισθήματα της κοινότητας.

Κάθε χρόνο, βλέπουμε να εκδηλώνονται, στους φοιτητές φιλοσοφίας μιας επαρχιακής φιλοσοφικής σχολής, απόπειρες με στόχο την οργάνωση συλλογικών δραστηριοτήτων, που αποτυγχάνουν συστηματικά, χωρίς αμφιβολία επειδή προσκρούουν πάνω στον αριστοκρατικό ατομικισμό των «φιλοσόφων». Αυτές οι σποραδικές απόπειρες ομαδοποίησης πραγματοποιούνται από όσους δεν μπορούν ή δεν θέλουν να εξάρουν τη μοναξιά τους μέσα στο ιδεώδες του μοναχικού διαλογισμού, δηλαδή, κυρίως, από τα κορίτσια, που μεταθέτουν μέσα στον πανεπιστημιακό τους ρόλο τη φροντίδα για την οργάνωση σχέσεων, που είναι χαρακτηριστικό του παραδοσιακού ρόλου της γυναίκας. Το 1964, το γραφείο του Ινστιτούτου συμπεριλάμβανε πέντε κο-

ρίτσια και ένα αγόρι (μέλος του «Συνεταιρισμού») [«Copro»] και πρόεδρο της «καθολικής ομάδας» [«groupe catho»] των φοιτητών της φιλοσοφίας), όλους πρωτοετείς [στο πρώτο έτος της licence], όλους μέλη της καθολικής ομάδας. Μολονότι ο ενεργός πυρήνας του Ινστιτούτου συγκροτείται από μέλη της «φοιτητικής ενόρτιας», μολονότι τα τρία τέταρτα των φοιτητών στις ανθρωπιστικές επιστήμες και στη φιλοσοφία λένε πως είναι καθολικοί και μολονότι η «καθολική ομάδα» αριθμεί εικοσιπέντε πιστούς μεταξύ των φοιτητών της φιλοσοφίας, τα μόνα εγχειρήματά τους που πέτυχαν ήταν αυτά στα οποία συμμετείχαν καθηγητές: ένα γεύμα (συμμετείχαν σαρανταπέντε, από τους οποίους οι μισοί αγόρια) και μια εκπαιδευτική εκδρομή στο Παρίσι (συμμετείχαν εικοσιπέντε). Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις, ένα κοινό γεύμα χωρίς τους καθηγητές και ένα «κρέπα-πάρτι», η ομάδα περιορίστηκε στον πυρήνα των ενεργών καθολικών, όπου τα κορίτσια ήταν πάντοτε η πλειοψηφία. Όσο για το σχέδιο να κάμνουν επαναλήψεις όλοι μαζί, αυτό δεν ξεπέρασε το στάδιο του ευσεβούς πόθου.

Στο Παρίσι, όπου το φοιτητικό περιβάλλον είναι λιγότερο αφομοιωμένο από οπουδήποτε αλλού, παρόμοιες συμπεριφορές αντιστάθμισης είναι ακόμα πιο σπάνιες, και η μοιρολατρική παραίτηση των περισσοτέρων συνυπάρχει με τον ιδεολογικό ονειρισμό μερικών: ενώ οι επαφές με τους καθηγητές είναι εμφανώς πιο σπάνιες στο Παρίσι απ' ό,τι στην επαρχία, στο Παρίσι οι επαφές αυτές επιζητούνται λιγότερο συχνά, τουλάχιστον από τη μάζα των φοιτητών, ίσως γιατί η πραγματικότητα αναδεικνύει σαφέστερα ότι μια τέτοια φιλοδοξία είναι εξωπραγματική αντίθετα, οι επαρχιώτες μπορούν να επιζητούν την εντατικοποίηση σχέσεων που τους φαίνεται πως μάλλον τις αποκλείουν τα πανεπιστημιακά ήθη, παρά τις απαγορεύουν οι υλικές αναγκαιότητες.

Επομένως, τα πάντα συμβαίνουν σαν να έπρεπε, όταν είμαστε κάτω από ένα ορισμένο όριο, οι λογικές προσδοκίες —που τις διαψεύδει ή τις καταγγέλλει τόσο έκδηλα η πραγματικότητα— να παραχωρούν τη θέση τους στη μοιρολατρική παραίτηση και στη δυσφορία, ή στη χιλιαστική ουτοπία. Αναμφίβολα, δεν είναι τυχαίο το ότι οι Παριζιάνοι φοιτητές, που το τωρινό σύστημα τους καταδικάζει στην απλή συνύπαρξη μέσα στο χώρο, στην παθητική παρακολούθηση και στο μοναχικό συναγωνισμό για το πτυχίο, έχουν την τάση, καθώς τους καταβάλλει η εμπειρία της ανωλυμίας και η διάχυτη επιθετικότητα του πλήθους, να υποκαθιστούν τη ρεαλιστική κριτική της πραγματικότητας με την ενοσιολογική τρομοκρατία λεκτικών διεκδικήσεων, που κατά μεγάλο μέρος ικανοποιούνται και μόνο από το γεγονός ότι διατυπώνονται. Η ουτοπική αντίληψη, σύμφωνα

με την οποία «μικρές ομάδες εργασίας» θα μπορούσαν να αυξήσουν την ένταση της επικοινωνίας ανάμεσα στους φοιτητές, μόνον αν τους αποπούσαν εντελώς από την επιρροή της φοιτητικής οργάνωσης, και ο μύθος της απολύτως μη παρεμβατικής διδασκαλίας, της συν-εκπαίδευσης και του συλλογικού «σπικρατισμού», το μόνο που κάνουν είναι να προβάλουν την ανάγκη για αφομοίωση, με τη μορφή του τυπικού ιδεώδους της αφομοίωσης για την αφομοίωση.

Όσο κι αν είναι ελάχιστα ρεαλιστικές, οι πιο εξωφρενικές μορφές αυτής της ιδεολογίας πρέπει να παίρνονται στα σοβαρά, γιατί θα ήταν δυνατό να εκφράζουν μιαν από τις αλήθειες, μπροστά στην οποία, περισσότερο από κάθε άλλη, φροντίζει επιμελώς να εθελουφλεί το φοιτητικό περιβάλλον. Μήπως, άραγε, ξεπερνούμε πάρα πολύ τα όρια, όταν αναρωτιόμαστε αν η πιο εξτρεμιστική ιδεολογία εκφράζει την αντικειμενική αλήθεια μιας ομάδας, η οποία κυριαρχείται από αξίες και συνήθειες σκέψης που τις οφείλει στη μεγαλοαστική της προέλευση, στο ριζωμά της στο Παρίσι και στον πιο παραδοσιακρατικό χαρακτήρα της σχολικής της εξειδίκευσης;

Όσο διαφορετικοί κι αν είναι οι φοιτητές, όσο μεγάλες κι αν μπορεί να είναι οι ανισότητες που τους χωρίζουν, τόσο ως προς τους όρους ύπαρξής τους όσο και ως προς τις πιθανότητες επιτυχίας που έχουν, έχουν τουλάχιστον κοινή τη θέληση να πραγματώσουν, τόσο μέσα στο μύθο της ενότητας όσο και μέσα στο παιχνίδι της διαφοροποίησης, την ατομική ταύτιση με κάτι, το οποίο, δίχως να είναι ένα πρότυπο, είναι κάτι λιγότερο από ένα ιδεώδες και κάτι περισσότερο από ένα στερεότυπο, και το οποίο καθορίζει μια ιστορική ουσία του φοιτητή. Η προσπάθεια να κατανοήσουμε ορισμένες από τις βαθιά ριζωμένες στάσεις των φοιτητών, ξεκινώντας από τη μορφή-γένος της κατάστασης του φοιτητή, δικαιώνεται στο μέτρο που η κατάσταση αυτή εμπεριέχει, ως αντικειμενική δυνατότητα, τον πειρασμό ενός συσχετισμού με τη φοιτητική ιδιότητα και με τις σπουδές, που ισχύει ως ιστορικός τύπος, ακόμη κι όταν οι διάφορες κατηγορίες φοιτητών τον πραγματώνουν με πολύ άνισο τρόπο.

Το ότι είναι μάταιο να ελπίζει κανείς ότι θα ανακαλύψει καθαυτό φοιτητικά πρότυπα συμπεριφοράς κάτω από σποραδικές και μεταβαλλόμενες συμβατικές συμπεριφορές, που είναι είτε ενδυματολογικές, είτε καλλωπιστικές ή ιδεολογικές, αυτό συμβαίνει, ίσως, επειδή οι φοιτητές μοιάζουν μεταξύ τους κυρίως ως προς τη φύση της σχέσης που διατηρούν με αυτό που είναι και με αυτό που κάνουν, ή, καλύτερα, ως προς αυτό

που προκαλούν να πούμε για ό,τι κάνουν και για ό,τι είναι. Το ότι οι συμπεριφορές, στις οποίες ο παρατηρητής αναγνωρίζει συνήθως το φοιτητή, είναι καταρχήν συμπεριφορές συμβολικές, δηλαδή πράξεις με τις οποίες ο φοιτητής πιστοποιεί στους άλλους και στον εαυτό του την ικανότητά του να είναι ο δημιουργός μιας πρωτότυπης εικόνας του φοιτητή, αυτό συμβαίνει επειδή ο φοιτητής είναι καταδικασμένος, από τη μεταβατική και προπαρασκευαστική ιδιότητα, μέσα στην οποία τοποθετείται, να είναι μόνον αυτό που σχεδιάζει να είναι, ή, ακόμη, απλώς σχεδιασμός όντος.

Ο σχεδιασμός αυτός δεν προκαθορίζει με μονοσήμαντο τρόπο το περιεχόμενο των συμβολικών συμπεριφορών, μέσα στις οποίες ολοκληρώνεται. Η κάποτε εφαρμοσμένη και μεθοδική θέληση πραγμάτωσης του εαυτού ενός ατόμου ως φοιτητή δεν προϋποθέτει την ομόφωνη αποδοχή μιας εικόνας του ιδεώδους φοιτητή, αφού η εικόνα αυτού που έχει κανείς την πρόθεση να πραγματώσει μπορεί να περιορίζεται στην επιταγή για την πραγμάτωση μιας εικόνας. Το να θέλει κανείς να είναι και το να θέλει να διαλέγει τι είναι σημαίνει, αρχικά, να αρνείται να είναι αυτό που δεν διάλεξε να είναι. Ανάμεσα στις αναγκαιότητες που αρνείται ή μετασχηματίζει, υπάρχει καταρχήν το ρίζωμα σ' ένα κοινωνικό περιβάλλον. Τις περισσότερες φορές, οι φοιτητές μοιάζουν μεταξύ τους στο ότι αποφεύγουν και την απλή μνεία του επαγγέλματος των γονέων τους, οποιονδήποτε κι αν είναι. Η γεμάτη ντροπή σιωπή, η μισή αλήθεια, ή η διακηρυγμένη ρήξη αποτελούν ισάριθμους τρόπους για να αποστασιοποιηθεί ο φοιτητής από την ανυπόφορη ιδέα ότι ένας προκαθορισμός, που τόσο ελάχιστα τον επέλεξε ο ίδιος, μπορεί να καθορίζει κάποιον που διακατέχεται ολόκληρος από τη φροντίδα να διαλέξει τον εαυτό του<sup>1</sup>. Η φιλοδοξία που έχει κάποιος να φτιάξει τη ζωή του και να διαλέξει τον εαυτό του δεν υποχρεώνει σε καθορισμένη συμπεριφορά, αλλά μόνο σε συμβολική χρήση της συμπεριφοράς, που προορίζεται να πιστοποιεί ότι τη συμπεριφορά αυτή την έχουν επιλέξει. Έτσι οι καταφάσεις ή οι κρήσεις, ανάμεσα στις οποίες μοιράζεται αδιάκριτα ο λόγος του φοιτητή, όταν μιλά για τους φοιτητές και για τον εαυτό του, ξαναγυρίζουν πάντα στο ερώτημα που διατυπώνει για το είναι του, στο ερώτημα για το τι είναι ο ίδιος.

«Δεν πνέφτομαι ποτέ τον εαυτό μου ως φοιτήτρια» (φοιτήτρια αρχιτεκτονικής, 21 χρονών) «Υπάρχει μόνον ένας φοιτητής: είμαστε μόνοι φοιτητές» (φοιτήτρια κοινωνιολογίας, 21 χρονών) «Είμαι φοιτήτρια, όπως θα ήμουν οτιδήποτε άλλο» (φοιτήτρια ψυχολογίας, 27 χρονών) «(Ο) φοιτητής είμαι εγώ, δεν μπορώ να μιλήω παρά για τον εαυτό μου, όταν με ρωτούν» (φοιτητής κοινωνιολογίας, 21 χρονών).

Από τη στιγμή που μια συμπεριφορά τονίζεται με συστηματικότητα ή με συχνότητα που τη μεταβάλλουν σε κοινοτυπία (είτε πρόκειται για το ντίσιμο με κάπα είτε για το θαυμασμό προς τον Cannonball Adderley), κληροδοτεί στη συμπεριφορά, η οποία την αρνείται, τη δύναμη που έχει για διαφοροποίηση. Το να ξεχωρίζει κανείς ως φοιτητής σημαίνει, πράγματι, να ξεχωρίζει από την ουσία του φοιτητή, μέσα στην οποία εγκλωβίζει τους άλλους.

«Είμαι μια ιδιαίτερη περίπτωση, δεν αντιστοιχώ σε ό,τι αποκαλούν φοιτητή» (φοιτήτρια αρχαιολογίας, 20 χρονών) —«Δεν είμαι φοιτητής» (φοιτητής ψυχολογίας, 26 χρονών) —«Ο υποδειγματικός φοιτητής είναι ο ανεξάρτητος φοιτητής (...). Υπάρχει μόδα, διανοητικά ρεύματα, αλλά αυτά μάλλον τα ακολουθούν όσοι προσπαθούν να το παίξουν φοιτητές» (φοιτητής κοινωνιολογίας, 24 χρονών) —«Η εικόνα του φοιτητή της Σορβόνης: έχει μια φάτσα χάλια, περιφέρεται με τον *Le Monde* στα χέρια, συζητάει μες στα καφενεία (...), τα βάζει με τη Σορβόνη γιατί εκεί δεν περνάνε καλά» (φοιτήτρια εθνολογίας, 21 χρονών).

Κάθε συσχετισμός μ' έναν καταναγκασμό, οποιοσδήποτε κι αν είναι, τείνει εδώ να ολοκληρωθεί σύμφωνα με τη λογική της συμβολικής μεταμόρφωσης της ανάγκης σε ελευθερία. Το ότι η εμπειρία του χώρου και του χρόνου είναι το ίδιο εξωπραγματική όσο και δυνατή, αυτό συμβαίνει επειδή οι φοιτητές μεθερμηνεύουν συμβολικά τους καταναγκασμούς της, για να επιλέξουν εκεί τους εαυτούς τους ως φοιτητές. Σε ορισμένους χώρους μπορεί να συγχάζουν φοιτητές κατ' αποκλειστικότητα, όπως στα φοιτητικά εστιατόρια, ή κατά πλειοψηφία, όπως σε ορισμένα καφενεία, δίχως, ωστόσο, οι μικρές ομάδες, που συμπαραερίσκονται εκεί η μία δίπλα στην άλλη, να πλησιάζουν κοινωνικά μεταξύ τους: το ότι —σε αντίθεση με το λαϊκό καφενείο, όπου οι σχέσεις εμπλέκουν όλους τους «θαμώνες»— η στοιχειώδης ενότητα/μονάδα των φοιτητικών καφενείων παραμένει το κάθε τραπέζι χωριστά, αυτό συμβαίνει επειδή πολλοί φοι-

τητές έρχονται για να καταναλώσουν πρώτα απ' όλα τις συμβολικές σημασίες, με τις οποίες περιβάλλεται το καφενείο και η μοναχική εργασία στο καφενείο. Δίχως καν να τοποθετείται ή να τοποθετεί σε χώρο της επικοινωνίας ή της συνεργασίας, το καφενείο —όπως η κινηματογραφική λέσχη ή η υπόγα με ορχήστρα τζαζ— αποτελεί τμήμα ενός μυθικού χώρου, όπου οι φοιτητές έρχονται περισσότερο για να ξαναβρούν τον αρχετυπικό φοιτητή παρά για να ξαναβρεθούν μεταξύ τους. Ως και το «φοιτητικό δωμάτιο» ακόμη, χώρος που τον επιβάλλουν οικονομικοί καταναγκασμοί, μπορεί να προσφέρεται στο παιχνίδι των συμβολικών μεταμορφώσεων. Σε αντίθεση με το «δωμάτιο σε οικογένεια» ή σε εστία, το φοιτητικό δωμάτιο εγγράφεται, ακόμη και για όσους παραπονιούνται πως είναι υποχρεωμένοι να μένουν σ' αυτό, σ' ένα λογοτεχνικό χώρο που ευνοεί τα αντιτιθέμενα άκρα, το υψηλό και το χαμηλό, το υπόγειο και τη σοφίτα, και φανερώνει, με την ίδια του τη φτώχεια, τι διακωνδνεύει κανείς με τη φοιτητική του κλίση και ποιο είναι το τίμημα της ελευθερίας.

Οι φοιτητές είναι ενμέρει μη αναγώγιμοι στην τάξη από την οποία προέρχονται, όπως επίσης και μη αναγώγιμοι στην ιδιότητά τους και στην πρακτική τους (που είναι πάντα στενά συνδεδεμένες με την προέλευσή τους), επειδή, ως νεοφώτιστοι της διανόησης, ορίζουν τον εαυτό τους με βάση τη σχέση που διατηρούν με την τάξη από την οποία προέρχονται, την ιδιότητά τους και την πρακτική τους, και επειδή, ως επίδοξοι διανοούμενοι, προσπαθούν να βιώσουν αυτή τη σχέση σύμφωνα με τα πρότυπα της τάξης των διανοουμένων, μεθερμηνεύοντάς τα μέσα στη λογική της ιδιότητάς τους. Ο φοιτητής, προβάλλοντας τον εαυτό του, από αντίθεση προς τα μαθήματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως υποκείμενο με πολιτισμικό αυτεξούσιο, συχνάζει τακτικά στην κινηματογραφική λέσχη, αγοράζει δίσκους και ηλεκτρόφωνο, στολίζει το δωμάτιό του με αντίγραφα πινάκων ζωγραφικής, ανακαλύπτει τη λογοτεχνική ή κινηματογραφική πρωτοπορία. Είτε πρόκειται για πολιτικές και πολιτισμικές συζητήσεις είτε για δανεισμούς βιβλίων και δίσκων, οι ανταλλαγές πληροφοριών δεν είναι πάντοτε αρκετά ενημερωμένες, ώστε να μπορούμε να μιλάμε για αμοιβαία εκπαίδευση: φαίνεται, ωστόσο, ότι πετυχαίνουν τουλάχιστον να ευνοήσουν την αναγνώριση των πολιτισμικών αξιών. Υπερασπιστές και μεσολαβητές, οι μεγαλύτεροι στην ηλικία μνημένοι σέρνουν τους νεότερους στην υποχρεωτική πρυσχώρηση σ' ένα

πολιτισμικό κόσμο, που, αλλιώς, θα κινδύνευε να έχει την εμφάνιση καταφυγίου για ενήλικες ή για μανδάρινους.

Έφηβος και μαθητευόμενος, ο φοιτητής αναζητάει όσο κανείς άλλος δασκάλους σκέψης και ζωής: για το λόγο αυτό, είναι ιδιαίτερα ευαίσθητος στο κύρος των παραδειγμάτων, που, ως μέλλον διανοούμενος, δεν θα μπορούσε να τα βρει αλλού, παρά στον κόσμο των διανοουμένων και, πολύ συχνά, στη μερίδα του κόσμου των διανοουμένων με την οποία τον φέρνει σε άμεση και διαρκή επαφή η καθημερινή του πρακτική, δηλαδή στο καθηγητικό σώμα. Μια ομάδα που καθορίζεται από τη φιλοδοξία της να αποκτήσει κουλτούρα ευνοεί, φυσικά, την προσχώρηση στις πολιτισμικές αξίες και στην αξία όσων τις μεταβιβάζουν ή τις ενσαρκώνουν. Και συμβαίνει ο τάδε ή ο δείνα δάσκαλος, που προσεγγίζεται άμεσα από το φοιτητή, να παρουσιάζει τη γεμάτη γόητρο εικόνα του διανοούμενου, που φιλοδοξεί να πραγματώσει ο φοιτητής: δεν υπάρχει φοιτητικό βιογραφικό σημείωμα [*curriculum*] που να μη διατρέχεται από ένα «μεγάλο καθηγητή», και πάντοτε οι φοιτητές, στο όνομα ενός δασκάλου με μεγάλο κύρος, αρνούνται τη ρουτίνα των απλών παιδαγωγών. Η διχοτόμηση της καθηγητικής εικόνας [*imago*] επιτρέπει στο φοιτητή να ταυτίζεται με τις αξίες που ενσαρκώνει ο «καλός καθηγητής», παρά την απέχθεια για τους τυραννικούς, ανιαρά φλύαρους ή κατσούφηδες καθηγητές. Ο καθηγητής μπορεί ακόμη να εμφανίζεται και ως εγγύηση και ασφαλιστική δυλείδα της νομιμότητας των στρατεύσεων που απομακρύνονται περισσότερο από το σχολικό κόσμο: μήπως οι φοιτητές δεν πραγματώνουν την «ιδιόμορφη ουσία» τους, με τη μακαριότητα που κατά φυσικό τρόπο συνοδεύει μια τέτοια τελείωση, όταν υπηρετούν τα ίδια πολιτικά ιδανικά με τους δασκάλους τους;

Μπορεί κανείς να αντιπαρηγήσει —όπως είναι η σύγχρονη μόδα— πως η δράση των δασκάλων δεν αξίζει πια τίποτα μπροστά σε ανταγωνιστικές επιρροές όπως είναι τα νεότερα μέσα επικοινωνίας, που είναι καλύτερα φτιαγμένα για να ικανοποιούν τις νέες προσδοκίες. Θα ήταν υπερβολικά εύκολο να καταδείξουμε πως το Πανεπιστήμιο παραμένει, τουλάχιστον στο φοιτητικό περιβάλλον, ο μεγάλος φορέας της πιο παραδοσιακής κουλτούρας, και επίσης, εμμέσως και κατά δεύτερο λόγο, των λιγότερο ορθόδοξων πολιτισμικών περιεχομένων. Για παράδειγμα, όσοι έχουν πολλές γνώσεις για τον κινηματογράφο ή για την τζαζ είναι πολύ πιο σπάνιοι, απ' ό,τι θέλουν να πιστεύουν οι κριτικοί που ωθούνται από το επαγγελματικό τους συμφέρον, και, εν πάση περιπτώσει, απείρως πιο σπάνιοι απ' όσους έχουν γνώσεις για

το χώρο των τεχνών που αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας. Και, προπαγάνδα, τις πιο μεγάλες επιδόσεις σ' αυτούς τους τομείς τις έχουν τα άτομα που είναι περισσότερο προσαρμοσμένα στον σχολικό κόσμο και μεταφέρουν, στο χώρο των τεχνών σχολικές, τεχνικές και ενδιαφέροντα.

Ενώ δε συνιστά διόλου μια παράλληλη, ανταγωνιστική ή αντισταθμιστική κουλτούρα, η γνώση του κινηματογράφου και της τζαζ ποικίλλει, σε αναλογία ευθέως ανάλογη με την οικειότητα στις παραδοσιακές τέχνες. Είναι, λοιπόν, φυσικό οι ομάδες που είναι περισσότερο και στο μεγαλύτερο βαθμό αφομοιωμένες στο σχολικό κόσμο να πετυχαίνουν τα καλύτερα αποτελέσματα στην τζαζ και στον κινηματογράφο, όπως και αλλού: για παράδειγμα, όταν πρέπει να αναφέρουν το όνομα των σκηνοθετών μιας σειράς κινηματογραφικών έργων, το 94% των φοιτητών της Πολυτεχνικής Σχολής καταφέρνουν να πουν ένα τουλάχιστον όνομα, έναντι του 69% μόνο των φοιτητών του πανεπιστημιακού προπτυχιακού κύκλου [licence]: επίσης, το 73% των φοιτητών της Πολυτεχνικής Σχολής δείχνουν ένα ελάχιστο γνώσεων πάνω στην τζαζ, έναντι του 49% μόνον των φοιτητών του πανεπιστημιακού προπτυχιακού κύκλου.

Γνωρίζουμε πόσο σπάνια είναι τα καθαυτό φοιτητικά πολιτισμικά εγχειρήματα, θεατρικές ομάδες ή ποιητικοί κύκλοι, που έχουν κάποια συνέχεια μόνον όταν στηρίζονται πάνω σε πανεπιστημιακούς θεσμούς ή όταν ανταποκρίνονται σε σχολικές προσδοκίες. Έτσι, στη Σορβόνη, η ομάδα αρχαίου θεάτρου και η ομάδα σύγχρονης κωμωδίας οφείλουν τη διατήρηση και την ανάπτυξή τους απλώς σε μια διολίσθηση προς τον ημιεπαγγελματισμό και ως ημιεπαγγελματισμό τον αντιλαμβάνονται και οι περισσότεροι από τους φοιτητές, που δεν γνωρίζουν τις παραγωγές των ομάδων αυτών παρά στο μέτρο κατά το οποίο εξυπηρετούν τη σχολική τους προετοιμασία.

Επειδή ορισμένοι φοιτητές συνηθίζουν να αμφισβητούν —στις διακορυγμένες απόψεις τους είτε στις επιφανειακές συμπεριφορές τους— την αποτελεσματικότητα της σχολικής δράσης, επειδή κάποιοι θέλουν να αποδείξουν στον εαυτό τους ότι η εκπαίδευση δεν επηρεάζει πια τίποτε και κανέναν, γι' αυτό ξεχνούν ότι η εκπαίδευση πετυχαίνει, σε μεγάλο βαθμό, να προκαλέσει στους μαθητές την ανάγκη για τα προϊόντα τα οποία διανέμει. Πράγματι, ο καθηγητής έχει πάντοτε την αποστολή να δημιουργεί τη ροπή προς κατανάλωση της γνώσης, και ταυτόχρονα να την ικανοποιεί. Ίσως προσιδιάζει στη γαλλική πανεπιστημιακή παράδοση να γίνεται πάρα πολύ ξεκάθαρα φανερό η επενέργεια της εκπαίδευσης πάνω στην αγορά των πολιτισμικών αγαθών. Το καθηγητικό χάρisma αποτελεί μια διαρκή παρώθηση για την κατανάλωση από μέρους

των καλλιεργημένων: η επίδειξη δεξιοτεχνίας, το παιχνίδι των εγκωμιαστικών υπαινιγμών ή των υποτιμητικών αποσιωπήσεων αρκούν για να προσανατολίσουν, συχνά με τρόπο αποφασιστικό, την πρακτική του φοιτητή. Παρατηρούν συχνά, όχι δίχως ειρωνεία, ότι αρκετοί φοιτητές νομίζουν πως είναι «φιλόσοφοι», επειδή είχαν έναν καθηγητή φιλοσοφίας με μεγάλο γόητρο, αλλά αντιλαμβάνονται λιγότερο συχνά το ότι η επίδραση των καθηγητών εκτείνεται και σε τομείς που δεν αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας<sup>1</sup>.

Προϊόντα του συστήματος, ο φοιτητής και ο καθηγητής εκφράζουν τη λογική του: ο φοιτητής δεν συμβάλλει σε τίποτε στον προσανατολισμό της «παραγωγής» ή της μετάδοσης της γνώσης: ο καθηγητής δεν συμβουλεύεται (ή συμβουλεύεται ελάχιστα) το φοιτητή για τις ανάγκες του, και, όταν δοκιμάζει να το κάνει, συναντά γενικά την παθητικότητα ή την έκπληξη του φοιτητή, που, καθώς διακατέχεται από μιαν αδιαφοροποίηση ροπή προς την απορρόφηση της γνώσης, περιμένει ακριβώς από τον καθηγητή να υποδείξει το τι επείγει και να διαλέξει αυτός ο ίδιος να ικανοποιήσει τις ανάγκες που έχει δημιουργήσει αποφασίζοντας να τις ικανοποιήσει. Ο καθηγητής έχει, λοιπόν, την πρωτοβουλία σε όλα: σ' αυτόν ανήκει ο καθορισμός των προγραμμάτων, των αντικειμένων των μαθημάτων, των εργασιών, της βιβλιογραφίας που θα διαβαστεί, καθώς και της ποσότητας της φαντασίας που μπορεί ακίνδυνα να ενσταλάζεται στη σχολική μηχανή. Η έρευνα της κατανάλωσης μπορεί, με τα σημερινά δεδομένα, να αναχθεί σε έρευνα της παραγωγής: για να μάθουμε τι καταναλώνει ο φοιτητής (και, ακόμη περισσότερο, ο μαθητής λυκείου), αρκεί (ή σχεδόν αρκεί) να ξέρουμε το τι παράγει η εκπαίδευση. Οι βιβλιοπώλεις στις μικρές πόλεις το ξέρουν καλά, και προτού να προμηθευτούν Marx και όχι Nietzsche, περιμένουν από τον καινούριο καθηγητή της φιλοσοφίας να αποκαλύψει τις προτιμήσεις του. Ο καθηγητής αυτός παίζει πράγματι εξέχοντα ρόλο σ' αυτή τη σχολική καθιέρωση των καινούριων εκδόσεων: είτε πρόκειται για το μάθημα περί Heidegger, για τη σημασία που δίδεται στον Sartre ή στην κυβερνητική, στην ευθανασία ή στον Mauriac, οι καθηγητές θεσπίζουν (για τους σαράντα κατά έτος φοιτητές τους) το ποιες είναι ευγενείς πολιτισμικές ανάγκες και το ποιες δεν είναι.

Τίποτε το παράξενο, λοιπόν, με το ότι, υπ' αυτές τις συνθήκες, ο

<sup>1</sup> Δίνοντας απάντηση σε μιαν απερίφραστη ερώτηση, τα τρία τέταρτα των φοιτητών συνδέουν το σημαντικότερο γεγονός της καλλιτεχνικής τους βιογραφίας μ' έναν καθηγητή.

σχολικός μηχανισμός καταφέρνει και παράγει, σε χρονιές είτε καλής είτε κακής εσοδείας, ένα σύνολο καταναλωτών που είναι ιδιαίτερα ομοιόμορφοι. Για να πειστεί κανείς γι' αυτό, δεν έχει παρά να συλλογιστεί την πολιτισμική ορθοδοξία που μαρτυρούν οι αριστούχοι των γενικών εξετάσεων [εξετάσεων με κλειστό αριθμό για ορισμένες σχολές], αυτά τα προϊόντα βιτρίνας. Το 1963, από τους δεκαοχτώ πρώτους βραβευθέντες (από τους οποίους δεκαπέντε ήταν γιοι και κόρες ανώτερων υπαλληλικών στελεχών ή ελεύθερων επαγγελματιών, και τρεις γιοι εμπόρων), δεκατρείς έλεγαν πως προορίζουν τον εαυτό τους για τη διδασκαλία ή την έρευνα, πιστοποιώντας με τον τρόπο αυτό την ευγνωμοσύνη τους προς το Πανεπιστήμιο, που είχε κατορθώσει να τους δώσει την αναγνώριση. Όλοι παρουσίαζαν το διάβασμα ως τη διασκέδαση που προτιμούσαν, και οι προτιμήσεις τους περιορίζονταν στο στενό κύκλο της καθιερωμένης πρωτοπορίας: Camus, Malraux, Valéry, Kafka, Proust. Ένδεκα από αυτούς έλεγαν πως τους άρεσε προπάντων η κλασική μουσική και το θέατρο, ενώ ο κινηματογράφος και η τζαζ ποτέ δεν έφταναν πάνω από τη δεύτερη θέση. Τέλος, απέρριπταν με αγανάκτηση την ιδέα ότι ο Johnny Hallyday μπορούσε να εκπροσωπεί τα νιάτα της εποχής, και έβαζαν πρώτη την Ελλάδα ανάμεσα στις χώρες που θα ήθελαν να επισκεφθούν. Έτσι, κάθε χρόνο, οι νέοι αριστούχοι αποκαλύπτουν, μέσα στα σχέδιά τους για το μέλλον, τις αρετές που εξυμνούν οι νεκρολογίες. Αντιμετωπίζοντας τον πρώτο βραβευθέντα στη φιλοσοφία, στα γαλλικά ή στις αρχαίες γλώσσες, ως την πιο ολοκληρωμένη πραγμάτωση των αξιών που συνάπτονται με την κλασική παιδεία, μπορούμε να συνθέσουμε τον ιδανικό τύπο του πανεπιστημιακού ανθρώπου [*homo academicus*] στη νεανική του μορφή: απόγονος γονέων και παππούδων που ήταν κι αυτοί εκπαιδευτικοί, ο πρώτος βραβευθείς στη φιλοσοφία του 1964 σχεδιάζει να προετοιμαστεί για την Ανωτέρα Πρότυπο Σχολή [Ecole Normale Supérieure], να περάσει εκεί την υφηγεσία [agrégation] και να γίνει καθηγητής φιλοσοφίας, ενώ ο πρώτος βραβευθείς στο λατινικό θέμα «είχε διαβάσει όλη τη γαλλική λογοτεχνία σε ηλικία δεκαπέντε ετών και δυο μηνών», και, «αδυσώπητα ατομικιστής», με «εκπληκτική πρόωρη διανοητική ανάπτυξη», για το μόνο που distaζει είναι για το αν θα ακολουθήσει την έρευνα ή τη διδασκαλία (βλ. τις εφημερίδες, Ιούνιος 1964).

Εδώ, πρόκειται βέβαια για μια ακραία περίπτωση, μήπως όμως, άρχε, δεν είναι αναπόφευκτο για ένα θεσμό, που είναι οπλισμένος με

τέτοια μέσα μετάδοσης, να μεταδίδει οπωσδήποτε κάτι, ακόμη κι αν αυτό το κάτι είναι εντελώς διαφορετικό απ' ό,τι ο θεσμός αυτός θέλει ή νομίζει πως μεταδίδει; Στην πραγματικότητα, παρά τα φαινόμενα, το Πανεπιστήμιο απευθύνει πάντοτε το κήρυγμά του σε ήδη προσηλωτισμένους: δεδομένου ότι η τελική λειτουργία του είναι να πετυχαίνει την προσχώρηση των ατόμων στις πολιτισμικές αξίες, δεν έχει, στ' αλήθεια, την ανάγκη του καταναγκασμού και των κυρώσεων, αφού η πειλατεία του αυτοπροσδιορίζεται από τη λίγο-πολύ ομολογημένη φιλοδοξία της να μπει στην τάξη των διανοουμένων. Καθώς, όμως, η πρόσβαση στη διανοήση [ιντελιγκέντσια] αποτελεί εκλογικευμένο και λογικό σχέδιο μόνο για μια περιορισμένη μερίδα των φοιτητών, ποια μπορεί να είναι η λειτουργία αυτής της πλασματικής και παιγνιδιακής εμπειρίας με την ιδιότητα του διανοουμένου, που μπορούν να βιώσουν όλοι οι φοιτητές, ακόμα και όσοι δεν θα γίνουν διανοούμενοι, για πολλά χρόνια;

Η συλλογική κακοπιστία, χάρη στην οποία ορισμένοι φοιτητές καταφέρνουν να αποκρύπτουν από τον ίδιο τους τον εαυτό την αλήθεια για την τωρινή εργασία τους, αποκρύπτοντας από τον εαυτό τους το μέλλον για το οποίο προετοιμάζει η εργασία αυτή, είναι η πρώτη μορφή της πανουργίας της πανεπιστημιακής λογικής. Η συμβολική άσκηση του επαγγέλματος του διανοουμένου, η επιτέλεση, με τον τρόπο της «προσποίησης» —όπως λέει ο Jean Chateau για το παιδί—, των καθηκόντων του ολοκληρωμένου διανοουμένου, αποτελούν, από μιαν ορισμένη άποψη και για ορισμένες κατηγορίες φοιτητών, έναν από τους όρους της προσχώρησης στις αξίες που κυριαρχούν στον κόσμο των διανοουμένων. Μιμούμενος το σπουδαστή του Ανωτέρας Προτύπου Σχολής των πρώτων χρόνων του αιώνα μας [της belle époque], ο φοιτητής της φιλολογίας ή της φιλοσοφίας μπορεί, ακόμη και σήμερα, να βιώνει το χρόνο των σπουδών ως μυητικό αναχωρητισμό που προετοιμάζει για έναν αποκλειστικά διανοητικό βίο, και ίσως πρέπει (ή έπρεπε, ως τώρα) να είναι έτσι. Ενώ η μαθητεία κατά κανένα τρόπο δεν θεωρείται απλό μέσο, αποτελεί αυτή η ίδια το στόχο της. Με την αυτονόμηση του παρόντος των σπουδών, με το τίμημα μιας διπλής άρνησης, του ό,τι προηγήθηκε ως το όριο του παρόντος [*terminus a quo*] και του ό,τι έπεται από το όριο του παρόντος και ύστερα [*terminus ad quem*], μπορούν να δίνουν στον εαυτό τους την ψευδαίσθηση ότι βιώνουν πλήρως τη διανοητική κλίση. Από τη στιγμή αυτή κι ύστερα, η μαθητεία στο παιχνίδι και στο διπλό παιχνίδι με τους κοινωνικούς καθορισμούς εμφανίζεται σαν μια καλή επαγγελμα-

τική προετοιμασία, αφού εξασφαλίζει την πρόσκτηση των τεχνικών με τις οποίες ο διανοούμενος θα μπορέσει να δώσει στον εαυτό του την πραγματική ή πλασματική εμπειρία της *ελεύθερα κυμαινόμενης διανόησης* [*freischwebende Intelligenz*].

Μήπως, άραγε, την ψευδαίσθηση αυτή δεν την ευνοεί η ίδια η μη πραγματική διάσταση της πανεπιστημιακής πρακτικής; Ακόμη και οι κυρώσεις και οι ειδικές υποχρεώσεις είναι σαν εξασθενημένες και αμβλυμένες. Με μια σιωπηρή συνοχή μεταξύ φοιτητών και καθηγητών, η πανεπιστημιακή πειθαρχία δεν μπορεί ούτε να επιβληθεί ούτε να βιωθεί ως επιτακτική και αδυσώπητη: η αποτυχία δεν παίρνει ποτέ, ούτε ακόμη κι όταν βιώνεται δραματικά, τη σοβαρή μορφή μιας απόλυσης. Το πανεπιστημιακό σύστημα, από την ίδια τη φύση της αυστηρότερης κύρωσης που εμπεριέχει, των εξετάσεων, πλησιάζει, αναμφίβολα, πιο πολύ στο παιχνίδι παρά στη δουλειά. Όταν, όμως, ξέρουμε ότι ο φοιτητής, που κατατρύχεται από την ανησυχία να είναι κάτι ή κάποιος, ρέπει προς τη διαρκή διερεύνηση του εαυτού του, και ότι οι καθηγητές, που είναι διαποτισμένοι από το οντολογικό [εσσενσιαλιστικό] πνεύμα το οποίο διακατέχει ένα θεσμό επιφορτισμένο με τη δημιουργία αδιαμφισβήτητων ιεραρχιών, αισθάνονται ότι έχουν τόσο πιο μεγάλο δικαίωμα να κρίνουν τους φοιτητές ως προς το τι είναι, όσο πιο πολύ εκλαμβάνουν την παραγωγή τους, την προφορική παρουσίαση ή τη γραπτή εργασία, ως άσκηση, ως πλασματική «πράξη», που ο μόνος στόχος της είναι να φανερώσει ικανότητες ενδυνάμει και οριστικές, δηλαδή ικανότητες ουσίας, τότε καταλαβαίνουμε πως ο φοιτητής είναι καταδικασμένος να αναζητεί, μέσα στην αξία που η κρίση του Σχολείου διακρίνει στα «έργα» του, το μόνο αδιαμφισβήτητο σημάδι της ειλότητος. Καθηγητές και φοιτητές μπορεί να αντιλαμβάνονται τη μη πραγματική διάσταση των σχολικών δοκιμασιών και κυρώσεων, ή και να τις περιπαίζουν τότε-τότε, πάντως όμως δεν παύουν να επενδύουν σ' αυτές τις δραματικές αξίες της προσωπικής σωτηρίας<sup>1</sup>. Τη γραπτή εργασία την αισθάνονται όλοι ως πρόσχημα, αλλά ως πρόσχημα για να κρίνονται οι άνθρωποι, ή, έστω, τουλάχιστον, ο πανεπιστημιακός άνθρωπος που υπάρχει μέσα σε κάθε άνθρωπο των κοινωνιών μας, και που θεωρείται από τους πανεπιστημια-

<sup>1</sup> Η μυστικιστική αντίληψη της σχολικής επιτυχίας ως σημείου της προσωπικής σωτηρίας γίνεται στα όρια του παραξενισμού στις προπαρασκευαστικές τάξεις για τις Μεγάλες Σχολές, και ειδικότερα τις Θεωρητικές. Ξέρουμε τα δράματα που δημιουργούν ορισμένες αποτυχίες και τον ήπι μινρότερο αριθμό δραμάτων που προκαλούν ορισμένες επιτυχίες.

κούς, και όχι μόνον από αυτούς, ως το άπαν του ανθρώπου. Το ότι ο σχολικός κόσμος θυμίζει, με περισσότερα από ένα χαρακτηριστικά του, τον κόσμο του παιχνιδιού --περί εφαρμογής κανόνων που δεν ισχύουν παρά για όσον καιρό αποδέχεται κανείς να παίξει, σε χώρο και χρόνο περιορισμένους, οριοθετημένους, απασπασμένους από τον πραγματικό κόσμο, όπου βασιλεύουν οι ντετερμινισμοί-- , αυτό συμβαίνει επειδή, περισσότερο απ' ό,τι κάθε άλλο παιχνίδι, το σχολικό παιχνίδι προτείνει ή επιβάλλει σε όσους το παίζουν τον πειρασμό να απορροφηθούν από το παιχνίδι, κάνοντάς τους να πιστέψουν ότι αυτό που παίζεται είναι το ίδιο τους το είναι.

Και μήπως και η αμφισβήτηση του Πανεπιστημίου και της πανεπιστημιακής κουλτούρας δεν υπακούει, με τη σειρά της, στο κατεξοχήν πανεπιστημιακό πρότυπο, το πρότυπο της συνένοχης και πλασματικής αμφισβήτησης, της αμφισβήτησης του οιουδήποτε [*disputatio de quolibet*] και της αμφισβήτησης παντός του επιστητού [*dissertatio de omni re scibili*], που είναι ασκήσεις εξαιρετικά τυπικές, με τις οποίες το Σχολείο διδάσκει, υπό καταναγκασμό, την άσκηση της διανοητικής ελευθερίας; Πώς μπορούμε να μη βλέπουμε, πράγματι, πως η εξέγερση εναντίον του σχολικού συστήματος και η φυγή προς τους ετερόδοξους ενθουσιασμούς πραγματώνουν, από παρακαμπτήριους δρόμους, τους τελικούς στόχους που επιδιώκει το Πανεπιστήμιο; Και ο πιο ρουτινιέρης καθηγητής, προκαλώντας, ακόμη και παρά τη θέλησή του, την επαναστατημένη προσχώρηση σε μια «αντι-κουλτούρα», που θεωρείται πιο ζωντανή και πιο αληθινή, εκπληρώνει, άθελά του, την αντικειμενική του λειτουργία: να οδηγήσει τους νεοφώτιστους στη λατρεία της κουλτούρας και όχι του πανεπιστημιακού που είναι επιφορτισμένος απλώς με την οργάνωση της λατρείας της κουλτούρας. Κοντολογίς, ως ύπατη λειτουργία της σχολικής λογικής, ο καταναγκασμός στρέφει τους πιο ανυπότακτους προς την προσχώρηση στις αξίες, οι οποίες αρνούνται πλασματικά όσα εξυπηρετεί ο καταναγκασμός. Οι φαινομενικά πιο μπόεμικες συμπεριφορές δεν αποτελούν συνήθως παρά υποκοή σε παραδοσιακά πρότυπα που βρίσκονται έξω από το παραδοσιακό πεδίο εφαρμογής των προτύπων αυτών, και οι ελεύθεροι σκοπευτές του πολιτισμού δεν είναι παρά καλοί μαθητές που κάνουν σκασιαρχείο. Μήπως, άραγε, το πάθος για τα γουέστερν [έργα για τη βορειοαμερικανική Δύση] θα ήταν το ίδιο, αν δεν εμφανιζόταν ως η άκρα δύση της κουλτούρας; Ο υπεύθυνος της κινηματογραφικής λέσχης ακούει τις προφορικές

παρουσιάσεις ή τις παρεμβάσεις, που προσπαθεί, συχνά ματαίως, να προκαλέσει ο καθηγητής της φιλολογίας ή ο καθηγητής της φιλοσοφίας. Έτσι, η εξέγερση ενάντια στον εξωτερικό καταναγκασμό του κανόνα αποτελεί έναν από τους δρόμους από τους οποίους επιτελείται η εσωτερίκευση των αξιών που επιβάλλει ο κανόνας· όπως και στον φρουδικό μύθο, η βασιλεία του ενδοπροβαλλόμενου πατέρα αρχίζει με το φόνο του πατέρα.

Γιατί πρέπει να μας εκπλήσσει το γεγονός ότι οι φοιτητές της φιλοσοφίας στο Παρίσι παρουσιάζουν μια ιδεώδη-τυπική, δηλαδή συγχρόνως ολοκληρωμένη και γελοιογραφική, εικόνα του φοιτητή ως νεοφώτιστου διανοούμενου, που είναι υποχρεωμένος να αποδείξει ότι είναι αυτόνομος διανοούμενος, με το να ασκείται στο παιχνίδι που μετατρέπει την τέχνη της διάψευσης των προσδοκιών σε προνομιακό τρόπο άσκησης της διανοητικής ελευθερίας;

Η άρνηση των φοιτητών να αφήσουν να διαφανεί η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στις πολιτικές τους απόψεις είναι πιο έντονη στο Παρίσι: πράγματι, μολονότι το Πανεπιστήμιο του Παρισιού έχει το μεγαλύτερο ποσοστό φοιτητών με μεγαλοαστική προέλευση, η μερίδα των φοιτητών που δηλώνουν αριστεροί είναι πολύ μεγαλύτερη εκεί απ' ό,τι στην επαρχία, όπου οι αριστερές πολιτικές πεποιθήσεις συνδέονται πολύ στενά με την καταγωγή από μη προνομιούχες τάξεις. Στο Παρίσι, επίσης, είναι μεγαλύτερη η μερίδα των φοιτητών που, ενώ δηλώνουν αριστεροί, αρνούνται να εντάξουν τον εαυτό τους σ' ένα από τα αριστερά κόμματα· και όσοι, για να ορίσουν τον εαυτό τους από πολιτική άποψη, αισθάνονται την ανάγκη να κατασκευάσουν πρωτότυπες επωνυμίες, όπως «ανανεωμένος τροτσκισμός», «εποικοδομητικός αναρχισμός», «επαναστατικός νεοκομμουνισμός», είναι κατά τα δυο τρίτα Παριζιάνοι. Γενικότερα, το γεγονός ότι στις αισθητικές επιλογές τους, που συνήθως κλίνουν προς την πρωτοπορία, ή στις πολιτικές επιλογές τους, που συχνά είναι εξτρεμιστικές, οι Παριζιάνοι φοιτητές βρίσκονται και θέλουν να βρίσκονται σε ρήξη. Το γεγονός ότι στρατεύονται και εννοούν να στρατεύονται στο αντίθετο ρεύμα και στην αντίθετη ροπή, υπακούοντας στον κινפורμισμό του αντικινφορισμού, αυτό συμβαίνει, επειδή οι αξίες του ερασιτεχνισμού [ντιλεταντισμού] και της ελαφρότητας, που οι μεγαλύτεροί φοιτητές εισάγουν στο φοιτητικό περιβάλλον, όπου και επιβάλλονται — κυρίως στο Παρίσι— στο σύνολο του φοιτητικού χώρου, έχουν

τη γένεση με τις αξίες που υπεισέρχονται στη διανοητική ιδεώδη της διανόησης δίχως εξαρτήσεις και δίχως ρίζες.

Γι' αυτό, οι φοιτητές αυτοί έχουν περισσότερο απ' όλους τους άλλους την τάση να συγχέουν τις συμβολικές ρήξεις της ερηβείας με μια διανοητική ολοκλήρωση. Έτσι, κάμποσες φοιτήτριες, που πολλές επιθυμούν τους συνεχίζουν να διέπονται από τα παραδοσιακά πρότυπα, ολοκληρώνουν την εικόνα που σχηματίζουν οι ίδιες για τη χειραφετημένη διανοούμενη, χειραφετώντας τον εαυτό τους από τις σεξουαλικές νόρμες. Η υψηλή συμβολική απόδοση των απελευθερώσεων αυτών αποκαλύπτεται στις τυπικές αντιστροφές που αυτές επιτρέπουν: «Τη μεγάλη αξία που δίνεται στην παρθενιά (...) τη διαδέχεται ένας άλλος «απόλυτος μυστικισμός»: το πρότυπο του ότι η παρθενιά πρέπει να χαθεί πάση θυσία»<sup>1</sup>. Και η γοητεία ορισμένων πολιτικών στρατεύσεων εξαρτάται συχνά, κατά ένα μέρος, από το ότι επιτρέπουν τη συμβολική κατανάλωση της ρήξης με το οικογενειακό περιβάλλον, με τη λιγότερο οδυνηρή και, συγχρόνως, με την πιο σκανδαλώδη μορφή. Το τυπικά διανοητικό παιχνίδι της αποστασιοποίησης σε σχέση με όλους τους περιορισμούς, είτε πρόκειται για την κοινωνική προέλευση είτε για το επαγγελματικό μέλλον και τις σπουδές που το προετοιμάζουν, απαιτεί και ενθαρρύνει το παιχνίδι της συγκάλυψης για τη συγκάλυψη. Σε όσο βαθμό αποσιωπούνται οι διαφορές που εξαρτώνται από την κοινωνική προέλευση, στον ίδιο βαθμό γίνονται έκδηλες και εκδηλώνονται οι διαφορές που εκφράζονται εσκεμμένα μέσα στις γνώμες και τα γούστα. Δεν υπάρχουν πολλές κοινωνίες, όπου οι αιρέσεις να αντιπαράθρονται, να συντίθενται και να αποσυντίθενται με τέτοια ταχύτητα και σύμφωνα με τόσο περίπλοκους μηχανισμούς. Δεν υπάρχουν πολλές ομάδες, όπου το παιχνίδι των πολεμικών να κινητοποιεί τόσο ενέργεια και να προκαλεί τέτοια πάθη. Έτσι, η μειοψηφία σε μια συσπείρωση μπορεί να αντιπαράθρονται στην πλειοψηφία της συσπείρωσης αυτής, χωρίς πάντως να σμίγει με τη θέση της πλειοψηφίας μιας μεγαλύτερης συσπείρωσης, μέσα στην οποία αυτοί απέναντι στους οποίους αντιδιαστέλλονται αποτελούν οι ίδιοι τη μειοψηφία<sup>2</sup>.

Μολονότι οι περισσότεροι φοιτητές συμμετέχουν μόνον από μεγάλη

<sup>1</sup> (Κυρία) AMADO LEVY-VALENSI, «Έχει οι φοιτητής συνασθηματικό κόσμο ενήλικου;» [«L' étudiant possède-t-il une affectivité d' adulte?»], *Lille-U7* (Νοέμ.-Δεκ. 1963).

<sup>2</sup> Έτσι απλοποιημένα μπορεί να παρουσιαστεί το μοντέλο των συνθέσεων σχέσεων μέσα σ' ένα συνδικαλιστικό γραφειοκρατικό όργανο, για παράδειγμα, των σχέσεων ενός γραφείου μιας παριζιάνικης ομάδας με τη F.G.E.L. (Γενική Ένωση Φοιτητών Φιλοσοφικής), και της F.G.E.L. με τη διεύθυνση της U.N.E.F. (Εθνικής Ένωσης Γάλλων Φοιτητών).

απόσταση σ' αυτές τις διαμάχες και, συχνά, πολύ δύσκολα ταυτίζονται με αυτές, οι πολιτικές ιδέες ή οι αισθητικές αξίες που αντιπαρατίθενται και με τις οποίες οι φοιτητές αντιπαρατίθενται μέσα σε ατέλειωτες συζητήσεις, υποκαθίζουν στην ίδια λογική. Η θέληση να ξεχωρίσουν μπορεί να βρει εξίσου καλό και ταυτόχρονο πεδίο έκφρασης στην πολιτική διάταξη όσο και στη φιλοσοφική διάταξη και στην αισθητική διάταξη: ο ένας τροτσικισμός αντιτίθεται στον άλλο, στον ίδιο βαθμό αλλά με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι αντιπαρατίθεται στον μαοϊσμό, ενώ οι θαυμαστές των πρώτων ταινιών του Antonioni αντιπαρατίθενται στους ζηλωτές των επώνυμων ταινιών του, την ίδια στιγμή που και οι μεν και οι δε συμφωνούν μεταξύ τους και θάβουν τον Bergman, αλλά από διαφορετικά κίνητρα. Στην πραγματικότητα, η αναζήτηση της διαφοράς προϋποθέτει τη συναίνεση [*consensus*] για τα όρια μέσα στα οποία μπορεί να παίζεται το παιχνίδι των διαφορών, και για την ανάγκη να παίζεται μέσα σ' αυτά τα όρια. Με δεδομένη, όμως, τη δυσκολία που υπάρχει στο να βρεθούν αληθινές διαφορές δίχως να βγει κανείς από τα όρια της συναίνεσης, οι αντιθέσεις κινδυνεύουν πάντα να είναι πλασματικές ή τυπικές, και εκτίθεται κανείς στον κίνδυνο να μη συζητάει ποτέ για την ουσία, διότι, για να συζητάει, πρέπει να είναι σύμφωνος επί της ουσίας.

Η συμμαχία της συναίνεσης και της διαφωνίας [*dissensus*] μέσα στα όρια της συναίνεσης είναι πιο έκδηλη στο Παρίσι. Πράγματι, η αφρονία αντιτιθέμενων μικροσυσπειρώσεων και οι συγκρούσεις ανταγωνιστικών τάσεων δεν πρέπει να συγκαλύψουν, το ότι το 79% των φοιτητών φιλοσοφικής στο Παρίσι δηλώνουν αριστεροί, έναντι 56% των φοιτητών φιλοσοφικής της επαρχίας και το ότι, στο Παρίσι, μόνο το 20% δηλώνουν ότι είναι αντίθετοι σε κάθε συνδικαλιστική συμμετοχή, έναντι 35% στην επαρχία. Το σύνολο των κατά υποχρέωση αντιλήψεων παραμένει χονδρικά ίδιο, ακόμη κι αν εμφανίζει διαφορετικές δευτερεύουσες αποχρώσεις ανάλογα με τις σχολές σκέψης: για παράδειγμα, αν οι «στρατεύσεις» εκφράζονται με πολύ διαφορετικές συμπεριφορές και λεξιλόγια, ο κανόνας του παιχνιδιού είναι να μην τίθεται ποτέ σε αμφισβήτηση η αναγκαιότητα της «στράτευσης» και ακριβέστερα, της «στράτευσης με απτό τρόπο». Επίσης, οι φοιτητές μπορούν να διαβλέψουν τον παιχνιδιάρικο χαρακτήρα των συζητήσεών τους, χωρίς να πάψουν εντελώς να τις παίρνουν στα σοβαρά: «Οι συζητήσεις: είναι χρήσιμες ή άχρηστες; Κρατάνε πολύ, αλλά αυτό είναι κομμάτι της καθημερινής ρουτίνας» (για: κώτερη, υπαλλ. ηλ. κού στελέχους, Παρίσι) — «Υπάρχουν κάθε λογής συνάξεις, συζητήσεις στα καφενεία, που μπορεί να είναι, που δεν είναι αναγκαστικά

τελείως χαζές· εξάλλου, μπορεί να είναι πολιτικές ή κοινωνικές τελικά, αυτά γενικά δεν αποδίδουν και πολλά πράγματα, αλλά παίρνουν τελικά κάποιον χρόνο» (γιος εμπόρου, Παρίσι) «Κάθε μέρα στο καφενείο, αυτό μπορεί να θεωρηθεί σαν μια διασκέδαση, τελικά είναι μια στιγμή χαλάρωσης, ως πύγμα, ένας τρόπος να εξετάσεις τα πράγματα που δεν συζητούνται απευθείας στο σχολείο» (γιος ανώτερου υπαλληλικού στελέχους, Παρίσι) «Κυριακή βράδυ, μέσα σ' ένα δωμάτιο, φέρνω συναδέλφους για να συζητήσουμε· αυτές, λοιπόν, είναι διασκέδασεις, αν θες» (γιος ανώτερου υπαλληλικού στελέχους, Παρίσι).

Η πίεση που ασκεί άμεσα το περιβάλλον δεν μπορεί να εξηγήσει ούτε την ισχύ της συναίνεσης ούτε την προτίμηση προς τις τυπικές αντιθέσεις μέσα στα όρια της συναίνεσης, εφόσον, όπως είδαμε, ο φοιτητικός σμός στο Παρίσι είναι λιγότερο ομογενοποιημένος από οπουδήποτε αλλού. Αναμφίβολα, τα ιδεολογικά παιχνίδια δεν είναι παρά μια από τις όψεις μιας ολόκληρης στάσης απέναντι στις σπουδές και στη ζωή της διανοητικής, που, κανονικά, την επιτρέπει η κατάσταση του προνομίου. Επειδή δεν κάνουμε σαφή διάκριση ανάμεσα στους όρους ύπαρξης και στους όρους εργασίας, αγνοούμε συνήθως ότι οι όροι ύπαρξης των Παριζιάνων φοιτητών είναι αισθητά καλύτεροι από τους όρους ύπαρξης των επαρχιωτών φοιτητών: στο Παρίσι, το ποσοστό των φοιτητών που προέρχονται από τις πιο προνομιούχες κοινωνικές τάξεις είναι το υψηλότερο, όπως υψηλότερο είναι και το ποσοστό των φοιτητών που κατοικούν με την οικογένειά τους ή δέχονται από αυτήν τις προσόδους τους, ενώ η αναλογία όσων κερδίζουν τα εισοδήματά τους από αμειβόμενη εργασία είναι, στο Παρίσι, η χαμηλότερη. Γνωρίζοντας ότι τα πολιτισμικά πλεονεκτήματα, που συνδέονται κανονικά με τη μεγαλοαστική προέλευση, πολλαπλασιάζονται όταν κανείς κατοικεί στο Παρίσι, καταλαβαίνουμε ότι οι μεγαλοαστοί φοιτητές του Παρισιού, συσσωρεύοντας όλα τα προνόμια, είναι σε θέση να εκδηλώνουν, περισσότερο απ' όλους τους άλλους, την ελαφρότητα και την αδιαφορία απέναντι στις σπουδές, που είναι γνωρίσματα στα οποία αναγνωρίζει κανείς τη διανοητική κυριαρχία, και ρέπουν, περισσότερο από τους άλλους, προς παράτολμες πολιτικές τοποθετήσεις, που τους προμηθεύουν την ικανοποίηση της προσχώρησης στη διανοητική συναίνεση, μιας προσχώρησης που προφανώς αξίζει τόσο περισσότερο όσο πιο εσκεμμένη είναι.

Αλλά οι σημαντικότερες διαφορές, τουλάχιστον στον τομέα των βαθύτερων στάσεων, εξαρτώνται ίσως από τη φύση της σχέσης που διατηρούν οι Παριζιάνοι και οι επαρχιώτες με τον πανεπιστημιακό θεσμό.

το καθηγητικό σώμα και το περιβάλλον των διανοουμένων. Οι Παριζιάνοι φοιτητές υφίστανται εντονότερα την έλξη των αξιών της διανόησης, καθώς βρίσκονται πιο κοντά στην εστία τους. Η γειννίαση με τους κύκλους αυτούς, η γνώση των αποχρώσεων που τους διακρίνουν, και που είναι αντιληπτές μόνον από όσους μούνται αυτοπροσώπως ή μέσω ενός παρεμβαλλόμενου προσώπου, ή, ακόμη καλύτερα, από όσους ανήκουν λόγω καταγωγής στην περιορισμένη ή διευρυμένη οικογένεια των διανοουμένων, κοντολογίς, όλο το κεφάλαιο των πληροφοριών που αποκτάται μόνο με την παρακολούθηση των σεμιναρίων, των διαλέξεων, των δημόσιων συζητήσεων ή των συναντήσεων, με την ανάγνωση των περιοδικών που είναι της μόδας ή με τη συμμετοχή στις μικροσυσπειρώσεις, όπου πάντα συχνάξει τακτικά και κάποιος ενήμερος μεσολαβητής, όλα τούτα δίνουν στις μεγάλες θεωρητικές διαμάχες μια γεύση κουτσομπολιού και επιτρέπουν μιαν οικειότητα που συγχρόνως ιεροποιεί και βεβηλώνει, οικειότητα εντελώς ανάλογη με αυτήν που επιτρέπει στον λαουτζικό της Ρώμης να κουβεντιάζει χωρίς σεβασμό για τα αξιοσέβαστα μυστικά της παπυκής Αυλής.

Επιπλέον, η εξάρτηση από την πανεπιστημιακή κηδεμονία είναι μεγαλύτερη στην επαρχία απ' ό,τι στο Παρίσι: ενώ ο Παριζιάνος φοιτητής βρίσκει μέσα στην πληθώρα των καθηγητών το μέσο για να μειώσει σχετικά το γόητρο (αν όχι και την αυθεντία) κάθε καθηγητή, και, πιο ριζοσπαστικά, μέσα στην ποικιλία του κόσμου των διανοουμένων, το μέσο για να μειώσει σχετικά το καθηγητικό γόητρο, ο επαρχιώτης φοιτητής είναι καταδικασμένος αποκλειστικά στο Πανεπιστήμιο και στον πανεπιστημιακό, που βασιλεύει κυρίαρχος στον επιστημονικό του κλάδο, και, περισσότερο δέσμιος των σχολικών καταναγκασμών ως και στα πιο ελεύθερά του ενδιαφέροντα, έχει λιγότερο την τάση να βιώνει τις σπουδές του ως διανοητική περιπέτεια.

Επομένως, τα πάντα προδιαθέτουν τους Παριζιάνους φοιτητές της φιλολογίας για να μπουν στα παιχνίδια του φιλολογικού Παρισιού. Χρωστώντας στην κατάρτισή τους ένα ολόκληρο ρητορικό οπλοστάσιο και το χιστητήριο για τις ιδέες, νιώθουν τόσο περισσότερο ότι δικαιούνται να παρεμβαίνουν στις ιδεολογικές διαμάχες της εποχής τους, όσο περισσότερο αντικειμενικά τους καλεί να το κάνουν η κατάστασή τους ως κοινό που το διεκδικούν άλλοι. Αλλά, όταν παρεμβαίνουν, όπως σήμερα, στο ζήτημα της κρίσης της εκπαίδευσης, έχουν την τάση να κομίζουν στις διαμάχες αυτές τις μεγάλες τους φιλοδοξίες και τα μικρά τους δράματα,

διευρύνοντας σε κλίμακα οικουμενική μια εμπειρία που έχουν την τάση να τη βιώνουν και να τη στοχάζονται ως οικουμενική, γιατί τη βιώνουν και τη στοχάζονται μέσα σ' έναν κόσμο που έχει την κλίση να στοχάζεται το οικουμενικό. Έτσι, επειδή στη φιλολογία, στη φιλοσοφία ή στις κοινωνικές επιστήμες, το σύνορο ανάμεσα στην αποφθεγματική φιλαρία και την επιστημονική συζήτηση είναι ασαφέστερο απ' ό,τι αλλού, καθώς η γνώση που αποκτάται εξ ακοής έχει μικρότερες πιθανότητες να γίνει αντιληπτή ως γνώση αποκτημένη εξ ακοής, οι φοιτητές των κατευθύνσεων αυτών μπορούν να μετατρέπουν αυτό που δεν είναι παρά μια αυταπάτη αρχαρίου σε κριτήριο διαλογισμού με οικουμενικές απαιτήσεις πάνω στην εκπαίδευση. Επίσης, τα ιδεολογικά παιχνίδια θα μπορούσαν να είναι ένας από τους τρόπους υπέρβασης μιας αγχώδους και άτυχης εμπειρίας της φοιτητικής ιδιότητας. Η αναζήτηση της πρωτοτυπίας πάση θυσία έχει, αναμφίβολα, ιδιαίτερα ζωτική λειτουργία για τον Παριζιάνο φοιτητή, ο οποίος, καθώς βρίσκεται σε εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες εργασίας, νιώθει κάθε στιγμή την ανησυχία που προκαλεί η απειλητική επαφή με το πλήθος άγνωστων συναγωνιστών. Το θεμελιώδες άγχος του φοιτητή δεν αποκλείεται να το εκφράζουν, «μετατοπίζοντάς» το, εμπειρίες που ομολογούνται ευκολότερα, όπως η εμπειρία της σύνθλιψης ή της απομόνωσης: καταδικασμένος να αναρωτιέται ακατάπαυστα για το ποιος είναι και για το τι αξίζει, και μη έχοντας άλλο σημάδι για την εκλογή του, πέρα από τη σχολική επιτυχία, ο φοιτητής αισθάνεται ότι η αποτυχία ή η ανωνυμία τον θίγουν κατάβαθα. Όπως και οι προσπάθειες ή οι πονηριές για να τον προσέξει ο καθηγητής (ινα κάνει καλή εντύπωση), ή τα αντίθετά τους, ο χλευασμός και η κακολογία, οι ιδεολογικές διαμάχες συμπεριλαμβάνονται στα μέσα εκείνα με τα οποία θα ξεφύγει από αυτή την εμπειρία, σχεδόν, της εγκατάλειψης.

Το ότι ο μύθος της αυτο-εκπαίδευσης, αριστοκρατική ουτοπία που εξιδιάζει στις μικρές ομάδες εκλεκτών που εννοούν να καθορίζουν μόνοι τους τους στόχους της δραστηριότητάς τους, γνώρισε πρόσφατα τέτοια επιτυχία, οφείλεται, ίσως, στο ότι η ιδεολογία αυτή ερχόταν να ικανοποιήσει τις πιο μύχιες και τις πιο ανημιολόγητες προσδοκίες των φοιτητών της φιλοσοφικής, Παριζιάνων και μεγαλοαστών, εγκαθιδρύοντας τη διαρκή γιορτή: με τη γιορτή, μια ομάδα μπορεί να επιβεβαιώνει την αφομοίωσή της, εντείνοντας πλασματικά τις συμβολικές σχέσεις: μπορεί να γεύεται πληρέστερα τα δώρα που προμηθεύει η αφομοίωση, προσφέροντας η ίδια στον εαυτό της το θέαμα μιας αφομοιωμένης ομάδας, δίχως

το παιχνίδι αυτο της αφομοίωσης να έχει άλλο στόχο πέρα από την ισχυροποίηση της αφομοίωσης<sup>1</sup>.

Το ότι είναι επίμοχθο να αναγνωρίσουμε τι είναι αυτό που διαιρεί και τι είναι αυτό που συνενώνει πραγματικά τους φοιτητές, το ότι είναι δύσκολο να ξεχωρίσουμε το παιχνίδι από τη σοβαρότητα στις στρατεύσεις τους, τις πεποιθήσεις τους και τις ασκήσεις τους, αυτό συμβαίνει επειδή οι ιδεολογίες και οι εικόνες, τις οποίες δημιουργεί η παραδοσιακή σχέση με την κουλτούρα, καταδικάζουν την πανεπιστημιακή πρακτική, καθηγητική ή φοιτητική, στο να συλλαμβάνει το πραγματικό μόνον έμμεσα και συμβολικά, δηλαδή διαμέσου του πέπλου της ρητορικής ψευδαισθήσης. Επομένως, για να συλλάβουμε το μοντέλο της σχέσης που ενώνει τις ιδεολογίες με την αντικειμενική σημασία των συμπεριφορών, πρέπει να πάμε στην αμιγή περίπτωση, όπου θα συνυπήρχαν συγχρόνως η παραδοσιακή στάση απέναντι στην κουλτούρα —που την ενθαρρύνουν και τη διακωμίζουν οι επιστημονικοί κλάδοι της φιλοσοφικής—, η έντονη επαφή με τον κόσμο της διανόησης —που την ευνοεί η διαμονή στο Παρίσι—, και η χωρίς κινδύνους ελευθερία —που την επιτρέπει μια ευκατάσταση κοινωνική προέλευση. Η αναπαράσταση, λοιπόν, την οποία σχηματίζει για την κατάσταση του ο φοιτητής που συνδυάζει αυτό το σύνολο γνωρισμάτων, δηλαδή, σε οριακό βαθμό, ο Παριζιάνος φοιτητής της φιλοσοφικής που είναι παιδί διανοουμένου, και τον παίρνουμε ως ιδεώδη τύπο του παραδοσιακού φοιτητή, εμφανίζεται σαν αντεστραμμένη εικόνα της ιδιότητάς του. Αντιστρέφοντας τα υπέρ σε κατά, η κοινωνιολογία των ιδεολογιών αποκαλύπτει την ταυτότητα που συγκαλύπτουν οι διακηρυσσόμενες διαφορές και οι διαφορές που κρύβονται κάτω από τη διακηρυσσόμενη ταυτότητα<sup>2</sup>.

Αν αληθεύει ότι η μείζων ορίζουσα των στάσεων είναι η κοινωνική προέλευση, αν αληθεύει ότι οι φοιτητές που προέρχονται από τη μεγалоαστική τάξη παραμένουν πλειοψηφία και ότι οι αξίες που κφεύλουν στο περιβάλλον τους εξασκολουθούν να επιβάλλονται σ' αυτούς και, διαμέσου

<sup>1</sup> Το ότι θήγουμε εδώ αυτή την διαμάχη, αυτό συμβαίνει μόνο γιατί, στις αντιθέσεις μεταξύ επιστημονικών και φιλοσοφικών οργανώσεων, του Παρισιού και της επαρχίας, η κοινωνιολογική ανάλυση συλλαμβάνει κάτι άλλο, και κάτι περισσότερο από τις συγκρούσεις θέσεων που δικαιολογούνται από το πολιτικό κριτήριο και μόνο. Είναι υρατό πως αυτές οι συγκρούσεις, αν δεν εκφράζονται συμπερόντα πραγματικά αντίθετα, εκφράζουν τουλάχιστο διαφορές πνεύματος, που σπλήνεται στενά με τις κοινωνικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις ομάδες που συγκρούονται.

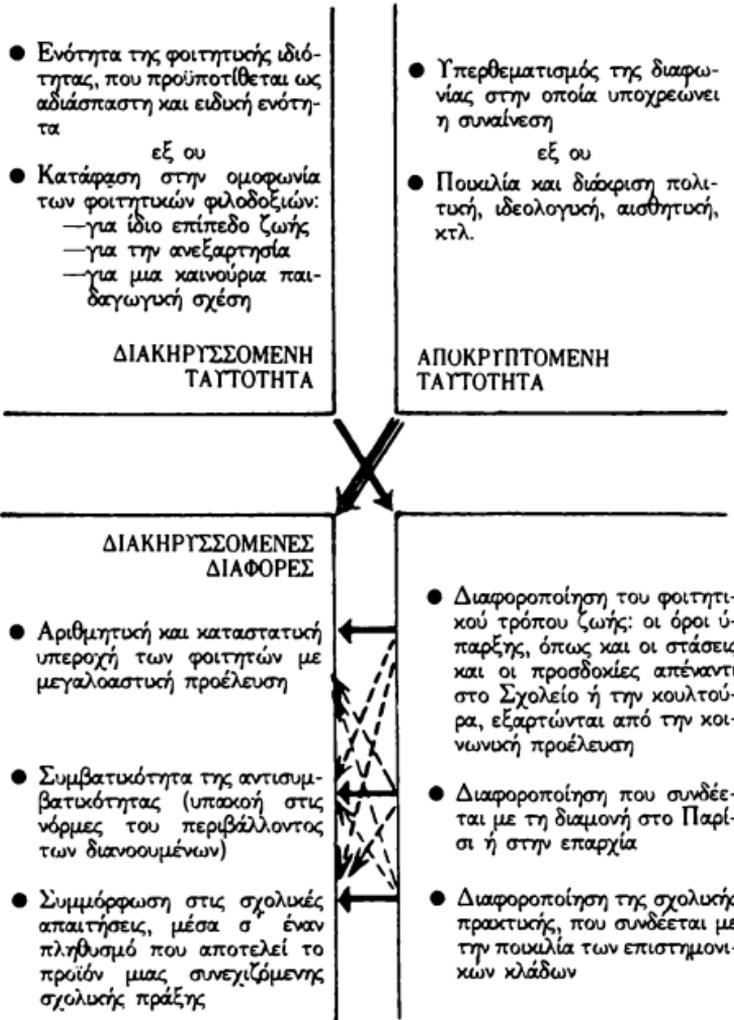
<sup>2</sup> Πρβλ. εδώ, πίνακα 5.

αυτών, στους φοιτητές που προέρχονται από τις άλλες τάξεις, νομιμοποιούμαστε να θεωρήσουμε ότι το φοιτητικό περιβάλλον οφείλει πούλλα από τα χαρακτηριστικά του στην ομάδα που παραμένει, μέσα στο περιβάλλον αυτό, αριθμητικά και καταστατικά κυρίαρχη. Οι νεοφιτιστική της διανόησης στρατολογούνται κυρίως από τους φοιτητές με μεγαλοαστική προέλευση, γιατί τα παιχνίδια της ελεύθερης διανόησης προτιμούν τη βίωση των σπουδών ως παιχνιδιού που αποκλείει κάθε άλλη κύρωση εκτός από τη λύτρωση που ορίζεται από τον κανονισμό του παιχνιδιού, και όχι ως μαθητείας που υπόκειται στη δικαιοσύνη της επαγγελματικής επιτυχίας. Κατά συνέπεια, θα απομακρυνόμαστε από την ιδεατού τύπου περιγραφή που αποδίδει στο σύνολο των φοιτητών τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας, όσο θα αυξάνεται η αναλογία των φοιτητών που προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις, που είναι φορείς νέων αξιών και είναι καταδικασμένοι σε μια ρεαλιστικότερη εμπειρία της φοιτητικής κατάστασης: με λιγότερη ταχύτητα, εντούτοις, γιατί οι φοιτητές με μεγαλοαστική προέλευση μπορεί να πάψουν να αποτελούν αριθμητική πλειοψηφία, αλλά, παρ' όλα αυτά, οι νόρμες και οι αξίες που έχουν κληροδοτήσει στο φοιτητικό περιβάλλον θα συνεχίσουν να θεωρούνται, ακόμη και από τις νεότερες στην ανώτατη εκπαίδευση κατηγορίες, ως νόρμες και αξίες αεχώριστες από το περιβάλλον αυτό.

Η φοιτητική ιδιότητα δεν καταδικάζει αδιάκριτα και ομοιόμορφα όλες τις κατηγορίες φοιτητών σε μια μη πραγματική και παιχνιδιάρικη εμπειρία. Στα ερωτήματα που θέτουν οι φοιτητές στον εαυτό τους σχετικά με τον τωρινό και τον μελλοντικό τους ρόλο, εμπλέκουν, ιδίως εδώ και μερικά χρόνια, μια αδιαμφισβήτητη σοβαρότητα, και δεν είναι αδιάφορο το γεγονός ότι θέτουν ρητά στον εαυτό τους το ερώτημα αν οι διεκδικήσεις τους έχουν σοβαρότητα. Αλλά η μη πραγματική διάσταση της φοιτητικής ιδιότητας δεν εξαφανίζεται με μόνη την πρόθεση για σοβαρότητα. Ακόμη περισσότερο, μήπως τα σοβαρά ερωτήματα για τη σοβαρότητα της φοιτητικής ιδιότητας, όσο και τα μη πραγματικά ερωτήματα για πραγματικά προβλήματα, γεννήθηκαν από ένα οξυμμένο αίσθημα της μη πραγματικής διάστασης της σχολικής εμπειρίας;

Πράγματι, πρέπει να ξεχωρίσουμε τη μη πραγματική διάσταση —που η εμπειρία του φοιτητή την οφείλει στο ότι η ιδιότητά του δεν είναι ένα επάγγελμα παρά κατ' αναλογία— από την έλλειψη ρεαλισμού, προς την οποία προδιαθέτουν με άνισο τρόπο όροι ύπαρξης που ευνοούνται περισσότερο ή λιγότερο. Η ροπή προς την έλλειψη ρεαλισμού δεν χρησιμεύει,

## ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ



ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ

αποκλειστικά, ως αντικατάσταση του τμήματος της μη πραγματικής διάστασης που εμπεριέχει η κατάσταση: έτσι, η ματαιόσπουδη και κενόσπουδη εμπειρία που μπορούσε να έχει από τις σπουδές του ο παραδοσιακός μεγαλοαστός φοιτητής (γιος συμβολαιογράφου, σίγουρος πως θα γινόταν συμβολαιογράφος) αποτελούσε το μικρότερο μέρος της μη πραγματικής διάστασης που ήταν συμφασμένη με τη φοιτητική του ιδιότητα: αντίθετα, οι τωρινού φοιτητές της φιλοσοφικής μπορεί να αγνοούν τα πάντα από τη φολκλορική εμπειρία των φοιτητών του παρελθόντος και, παρ' όλα αυτά, να νιώθουν τη μη πραγματική διάσταση του μέλλοντος στο οποίο αναφέρονται οι πιο προφανείς συμπεριφορές τους, και το οποίο επικαλούνται στις πιο θερμές τους ευχές: μπορεί ακόμη, αν έχουν μικροαστική ή λαϊκή προέλευση, να αισθάνονται έντονα τη μη πραγματική διάσταση μιας εκπαίδευσης που ελάχιστα έχει μεταμορφωθεί ως προς τις μεθόδους της και κάποτε και ως προς το περιεχόμενό της, επειδή έχει ελάχιστα προσαρμοσθεί στις προσδοκίες και στα ενδιαφέροντα που χρωστούν στο περιβάλλον τους, ή ίσως επειδή τη μετρούν με μέτρο ένα επαγγελματικό μέλλον, για το οποίο έχουν μια πολύ ρεαλιστική μέριμνα. Από την άλλη μεριά, η αδιαφορία απέναντι στις πραγματικότητες δεν είναι ποτέ τέτοια, ώστε να μην μπορούν να οργανωθούν, συνειδητά ή ασυνείδητα, οι συμπεριφορές και οι στάσεις σε συσχετισμό με τις αντικειμενικές πιθανότητες που έχουν να παίξουν πραγματικά το ρόλο για τον οποίο προετοιμάζονται. Έτσι, ο βαθμός προσχώρησης στο παιχνίδι της διανόησης και στις αξίες που εμπλέκει δεν είναι ποτέ ανεξάρτητος από την κοινωνική προέλευση. Επομένως, κάτω από την ονομασία «σοβαρότητα» συγκαλύπτονται δυο τρόποι βίωσης της φοιτητικής ιδιότητας. Ο ένας χαρακτηρίζει κυρίως φοιτητές με μεγαλοαστική προέλευση, που μετατρέπουν τις σπουδές τους σε εμπειρία, στην οποία δεν διεισδύουν προβλήματα πιο σοβαρά από όσα εισάγουν οι ίδιοι. Ο άλλος τρόπος εκφράζει την ανησυχία για το μέλλον, που εξιδιάζει σε φοιτητές που προέρχονται από τα κοινωνικά στρώματα που είναι πιο απομακρυσμένα από τη σχολική κουλτούρα και είναι καταδικασμένα να τη βιώνουν με μη πραγματικό τρόπο. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι καταγγελίες της μη πραγματικής διάστασης δεν έχουν όλες την ίδια σοβαρότητα και ότι οι πιο σοβαρές εμπειρίες της μη πραγματικής διάστασης δεν προδιαθέτουν απαραίτητα προς τον ρεαλισμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΑΘΗΤΕΥΟΜΕΝΟΙ Η ΜΑΘΗΤΕΥΟΜΕΝΟΙ ΜΑΓΟΙ;

«Στα παιδιά υπάρχει η ανάγκη να μεγαλώσουν, όπως και το αίσθημα που τους προσιδιάζει να μην είναι ικανοποιημένα από αυτό που είναι (...) Η παιδαγωγική του παιχνιδιού χειρίζεται το παιδικό στοιχείο σαν κάτι που έχει τη δική του αυταξία, το παρουσιάζει στα παιδιά σαν τέτοιο, και υποβιβάζει, γι' αυτά, ό,τι είναι σοβαρό, ακόμη και τον ίδιο τον εαυτό της, μετατρέποντάς τα σε μια παιδαριώδη μορφή που δεν την εκτιμούν και πολύ τα παιδιά. Παρουσιάζοντάς τα σαν ολοκληρωμένα —στην ανολοκλήρωτη κατάσταση στην οποία αισθάνονται πως βρίσκονται—, πασχίζοντας έτσι να τα ευχαριστήσει, θολώνει και αλλοιώνει την αληθινή αυθόρμητη ανάγκη τους, που είναι πολύ καλύτερη. Έχει ως αποτέλεσμα την απόσπαση από τις ουσιαστικές πραγματικότητες, από τον πνευματικό κόσμο, και, καταρχήν, την περιφρόνηση των ανθρώπων, που παρουσιάζονται στα παιδιά ως παιδαριώδεις και άξιοι περιφρόνησης, και, τέλος, τη ματαιοδοξία και το αίσθημα εμπιστοσύνης των παιδιών που είναι γεμάτα από το συναίσθημα ότι προσωπικά ξεχωρίζουν».

HEGEL, *Αρχές της φιλοσοφίας του δικαίου* [*Principes de la philosophie du droit*].

Για να καταλάβουμε το σε τι και γιατί η κατάσταση του φοιτητή εμπεριέχει την αντικειμενική δυνατότητα μιας μη πραγματικής ή μυθολογημένης σχέσης με τις σπουδές και με το μέλλον για το οποίο προετοιμάζονται οι σπουδές, πρέπει να συνθέσουμε, τουλάχιστον για ευριστικούς στόχους, τον *ιδεατό τύπο της σπουδαστικής συμπεριφοράς* που θα ήταν τέλεια σύμφωνη με την ορθολογικότητα, συμπεριφοράς που θα χρησιμοποιούσε, αποκλειστικά και μόνο, μέσα που θεωρούνται, κατά τρόπο αναντίρρητο, πως είναι κατάλληλα για τους στόχους που τίθενται. Αυτή η πλασματική σύνθεση, όσο μακριά κι αν θα ήταν από την πραγματικότητα, σε τίποτε δεν είναι ένα ιδεώδες, εφόσον την αποκτούμε μέσω της λογικής εξέλιξης της πραγματικότητας που εξυπνοείται μέσα στο γεγονός του να είναι κάποιος φοιτητής ή να βρίσκεται μέσα στη φοιτητική κατάσταση. Πέρα από ότι καταλαβαίνουμε καλύτερα το νόημα των πραγματικών συμπεριφορών, όταν τις αντιπαραθέτουμε με τη συμπεριφορά που είναι *ιδεατός-και-τυπικός* ορθολογική, και προικισμένη με τη σαφήνεια που εξιδιάζει σε κάθε ορθολογική συμπεριφορά, η πλήρης εξήγηση όλων όσων εμπεριέχει η ορθολογική ολοκλήρωση των σπουδών επιτρέπει να αξιολογήσουμε την απόσταση που χωρίζει τις πραγματικές συμπεριφορές των διαφόρων κατηγοριών φοιτητών από την ορθολογική συμπεριφορά, και, ακριβέστερα, να σταθμίσουμε αυτές τις συμπεριφορές, όχι με βάση μιαν αυθαίρετα επιλεγμένη νόρμα, αλλά με βάση το πρότυπο που έχουμε κατασκευάσει για το τι θα ήταν η φοιτητική συμπεριφορά, αν ήταν τελείως σύμφωνη προς αυτό που διατείνεται πως είναι σε κάποιες από τις ιδεολογικές της εκφράσεις, δηλαδή τελείως ορθολογική ως προς τους στόχους που θέτει με την ίδια της την ύπαρξη. Το ότι το πρότυπο της συμπεριφοράς, που κατασκευάζεται με βάση την υπόθεση ότι συμφωνεί με τους ορθολογικούς στόχους που εγγράφονται αντικειμενικά στη φοιτητική κατάσταση, συμβαίνει να μοιάζει με ουτοπία, όταν το συγκρίνουμε με τις πραγματικές συμπεριφορές των φοιτητών, και το ότι εμφανίζει ουτοπικές τις χιλιαστικές ιδεολογίες ορισμένων ομάδων φοιτητών, αυτό γίνεται επειδή εκπληρώνει τη λειτουργία του ως λυδίας

λίθου της ορθολογικότητας και του ρεαλισμού των συμπεριφορών και των ιδεολογιών.

Ίδιώ πρέπει να πάρουμε θέση: για το φοιτητή, πραγματοποιώ σημαίνει, πάντοτε, απλώς πραγματοποιούμαι. Μόνον η ρητορική ρύμη του λόγου μπορεί να μας οδηγήσει να ξεχάσουμε το τι σιμνιστά τον ίδιο τον ορισμό του ρόλου του σπουδαστή: σπουδάζω δεν σημαίνει πλάθω, αλλά πλάθωμαι, δεν σημαίνει πλάθω μια κουλτούρα, ούτε ακόμη λιγότερο, πλάθω μια καινούρια κουλτούρα, αλλά σημαίνει πλάθωμαι, στην καλύτερη περίπτωση ως πλάστης κουλτούρας, ή στις περισσότερες περιπτώσεις, ως χρήστης ή πληροφορημένος διαβιβαστής μιας κουλτούρας πλασμένης από άλλους, δηλαδή ως διδάσκων ή ειδικός. Γενικότερα, σπουδάζω δεν σημαίνει παράγω, αλλά παράγομαι ως ικανός να παράγει.

Μήπως, άραγε, πρέπει να συμπεράνουμε απ' αυτό ότι ο φοιτητής είναι καταδικασμένος σ' έναν παθητικό ρόλο, σαν να μην υπήρχε άλλη εναλλακτική λύση εκτός από την απορρόφηση ή τη δημιουργία; Η ρομαντική εικόνα της διανοητικής εργασίας και η ανυπομονησία των επιστημονικών κλάδων που ασκούν επιβολή στον ίδιο τους τον εαυτό οδηγούν ορισμένους στο να αποκρούουν, σαν να ήταν δραστηριότητα που ξεμωραίνει, την ειδική δραστηριότητα του μαθητευόμενου διανοούμενου, δηλαδή τη μαθητεία στη διανοητική δραστηριότητα μέσω της προπόνησης και της άσκησης. Όμως, το Σχολείο, οργανώνοντας αυτή την πλασματική «πράξη» που είναι η άσκηση, προετοιμάζει τους φοιτητές για την πράξη, πράττοντας ό,τι πρέπει να πράξει, ώστε οι φοιτητές να γίνουν δράστες.

Με άλλα λόγια, ο φοιτητής δεν έχει, και δεν θα μπορούσε να έχει, άλλη αποστολή, πέρα από το να εργάζεται για την ίδια την εξαφάνισή του ως φοιτητή<sup>1</sup>. Κάτι που θα προϋπέθετε ότι αναγνωρίζει τον εαυτό του ως σπουδαστή και ως προσωρινό σπουδαστή: τότε, το να εργάζεται για τη δική του εξαφάνιση ως φοιτητή θα ισοδυναμούσε με το να εργάζεται για

<sup>1</sup> Θα μπορούσαν να αντιτάξουν πως εδώ ορίζουμε μία μόνο από τις δυνατές λογικές της εκπαίδευσης, και ειδικότερα της ανώτατης εκπαίδευσης. Ο ορθολογικός τύπος της αναγωγής προς τις σπουδές, που κάποια γνωρίσματά του σκιαγραφούμε, δεν είναι τίποτε άλλο, παρά ο ιδεώδης τύπος της διανοητικής μαθητείας: μπορούμε να αρνηθούμε να περιορίσουμε τις σπουδές μόνο στον τύπο αυτό, αν έχουμε να επικαλεστούμε καλύτερους λόγους. Αλλά αυτός ο ελάχιστος ορισμός προβάλλεται εδώ σε πρώτο επίπεδο, γιατί, στη χαρακτηριστική ανακαραστατική των σπουδών, την οποία τείνουν να σχηματίζουν μέσα τους φοιτητές και καθηγητές, ο ορισμός χυτός είναι εκείνος που απορρίπτεται πιο απόλυτα. Θα δούμε παρακάτω πως τα παραδοσιακά ή, χαρακτηριστικά κατ'ολοκλήρωμα, μπορεί να έχουν μια θετική λειτουργία, προπαντός στους πιο παραδοσιακούς κλάδους, όπως οι φιλολογίες ή η φιλοσοφία. (Πββ. παρακάτω, σ. 00-00).

την εξαφάνιση του καθηγητή ως καθηγητή, ιδιοποιούμενος τις ιδιότητες χάρη στις οποίες ο καθηγητής είναι καθηγητής, βοηθούμενος σ' αυτό από τον καθηγητή, που θα θεωρούσε αποστολή του να προετοιμάσει την ίδια του την εξαφάνιση ως καθηγητή. Αυτά είναι αρκετά, για να δείξουν ότι η κατεξοχήν απάτη συνίσταται στο να απαρνείται ο φοιτητής με μαγικό τρόπο τον εαυτό του ως φοιτητή, απαρνούμενος τον καθηγητή ως καθηγητή, με την ουτοπική ιδέα ότι συμμετέχει στη δημιουργία της κουλτούρας, πιστεύοντας, δηλαδή, ότι αυτοκαταργείται ως φοιτητής, όταν το μόνο που κάνει είναι να αρνείται να είναι φοιτητής, χωρίς όμως να επιβάλλει στον εαυτό του την υπομονή και την εργασία που απαιτεί αυτή η άρνηση.

Όπως βλέπουμε, τα πρότυπα της καθηγητικής και της φοιτητικής συμπεριφοράς, που κατασκευάζονται με βάση την υπόθεση της ορθολογικότητας των σκοπών και των μέσων, απομακρύνονται εξίσου από τη σημερινή πραγματικότητα. Έτσι, καθηγητές και φοιτητές μπορούν να καταγγέλλουν από κοινού την παθητικότητα των φοιτητών, χωρίς να πάψουν ωστόσο να επωφελούνται από τα πλεονεκτήματα που τους προμηθεύει αυτή. Είναι πασιφανές ότι, προπαντός στο Παρίσι, ο φοιτητής είναι καταδικασμένος να παραμένει πάντοτε παθητικός και μόνον όρος της παιδαγωγικής σχέσης. Το ότι αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ενεργούν υποκείμενο, στερημένο από την πρωτοβουλία και περιορισμένο, όπως ένα άγαλμα του Condillac, σε μια σχέση προσληπτικότητας, αυτό συμβαίνει γιατί, στην πραγματικότητα, όλη του η δραστηριότητα έγκειται στο να εγγράφει: συσσωρεύει τη γνώση υλικά και νοητικά, και, απαλλαγμένος από την υποχρέωση της δημιουργίας και, προπαντός, της εξάσκησης του εαυτού του στη δημιουργία, αποτελεί απλώς το δοχείο της καθηγητικής γνώσης. Αλλά το να αποδίδουμε αυτή την κατάσταση πραγμάτων μόνο στο συντηρητισμό αυταρχικών καθηγητών ισοδυναμεί με το να αποφεύγουμε την ανάλυση των ενδόμυχων ικανοποιήσεων που παρέχει η κατάσταση αυτή στους φοιτητές, γεγονός που θα οδηγούσε στο να καταλάβουμε καλύτερα τις ικανοποιήσεις που διασφαλίζει ταυτόχρονα και στους καθηγητές: ποτέ ένας καθηγητής δεν διεκδικεί όλη την παθητικότητα που του αποδίδουν οι φοιτητές, και η καθηγητική πρόσκληση για ενεργό συμμετοχή δεν αρκεί για να αποσπάσει από την παθητικότητά τους φοιτητές που έχουν σφραγισθεί από το σύστημα και υποτάσσονται στη λογική του συστήματος, όπως δεν αρκεί και η φοιτητικός σπαρταρισμός, που απορρίπτει την καθηγητική καταπίεση εν ονόματι του μύθου της φοιτητικής δημιουργίας, ως και η παθητικότητα να ήταν αντίθετη μόνον απέναντι στη δημιουργία.

Ακριβώς όπως όλος ο κόσμος συμφωνεί και ορίζει τον σπουδαστή ως το άτομο που σπουδάζει, δίχως να συνάγει, από το γεγονός αυτό, τα ίδια συμπεράσματα, έτσι και όλοι εύκολα θα συμφωνήσουν στο ότι το να είσαι σπουδαστής σημαίνει να προετοιμάζεις τον εαυτό σου, με τις σπουδές, για ένα επαγγελματικό μέλλον. Δεν είναι όμως περιττό να αντλήσουμε όλα τα διδάγματα αυτής της διατύπωσης. Πρέπει να πούμε αρχικά ότι η πράξη του να σπουδάζεις είναι ένα μέσο στην υπηρεσία ενός σκοπού που βρίσκεται έξω από την πράξη αυτή: πρέπει να πούμε, κατόπιν, ότι η πράξη του παρόντος αποκτά το νόημά της μόνον όταν συσχετίζεται μ' ένα μέλλον, που το παρόν αυτό το προετοιμάζει αποκλειστικά και μόνο προετοιμάζοντας την ίδια του την άρνηση. Από αυτά συνάγεται ότι μια ιδιότητα που ορίζεται ως προσωρινή και μεταβατική μπορεί να εξαρτά τη σοβαρότητά της μόνον από την επαγγελματική ιδιότητα για την οποία προετοιμάζει, η, με άλλα λόγια, ότι το παρόν, εδώ, είναι πραγματικό μόνον κατά πληρεξουσιότητα και κατά πρόληψη. Έτσι, υπό τον όρο ότι θα πάμε τη λογική ως τα όφρα της, ο πιο ορθολογικός τρόπος πραγματοποίησης του επαγγέλματος του φοιτητή θα ήταν η οργάνωση κάθε πράξης του παρόντος σε συσχετισμό με τις απαιτήσεις της επαγγελματικής ζωής, και η χρησιμοποίηση όλων των ορθολογικών μέσων για την επίτευξη, μέσα στο μικρότερο δυνατό διάστημα, και με τον τελειότερο δυνατό τρόπο, του στόχου αυτού που αναλαμβάνεται ρητά<sup>1</sup>.

Η πραγματικότητα είναι εντελώς διαφορετική. Όλα συμβαίνουν σαν να εργάζονταν ασυνείδητα οι φοιτητές —επωφελούμενοι στο σημείο αυτό από την ιδιοτελή συνενοχή των καθηγητών τους— για να αποκρύψουν

<sup>1</sup> Μπορούν να αντιτάξουν στον ορισμό της «ορθολογικής» εκπαίδευσης, που προτείνεται εδώ σιωπηρά, μέσω μιας ιδεώδους-τυπικής περιγραφής της ορθολογικής μαθητείας, ότι οι απαιτήσεις του οικονομικού συστήματος δεν διατυπώνονται πλέον σήμερα ως στενή εξειδίκευση, και ότι, αντίθετα, η έμφαση δίνεται στη δυνατότητα προσαρμογής σε πολλαπλά καθήκοντα. Εδώ δεν έχουμε παρά μια βερμπαλιστική διαμάχη, γιατί στο βάθος έχουμε να κάνουμε μ' έναν καινούριο τύπο εξειδίκευσης, που τον απαιτούν οι μετασχηματισμοί του οικονομικού συστήματος. Από την άλλη μεριά, δεν έχουμε την πρόθεση να εγκωμιάσουμε μια στενά εξειδικευμένη εκπαίδευση, γιατί έτσι θα ξαναγυρίζαμε σε μιαν επικύρωση των πολιτισμικών ανισοτήτων, αφού το οικογενειακό περιβάλλον θα είναι ο μόνος φορέας της λόγιας κουλτούρας. Οι αμνησίες της σχολικής δράσης είναι στον ίδιο βαθμό καταστροφικές όσο και η απουσία κάποιου θέσμου που θα μπορούσε να αναπληρώσει το Σχολείο, όταν έχουμε να κάνουμε με την υλοποίηση του σχεδίου να έχουν οι περισσότεροι πρόσβαση στην κουλτούρα με όλες τις μορφές, από την επίσκεψη στα μουσεία ως τον χειρισμό των εννοιών και των οικονομικών τεχνικών ή την πολιτική συνείδηση. Το γεγονός ότι οι τέχνες και οι φιλολογίες διδάσκονται πηλνότερα σύμφωνα με παραδοσιακές μεθόδους (λόγω και της κοινωνικής λειτουργίας της κουλτούρας αυτής) δεν πρέπει να μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως δεν υπάρχει, και στο χώρο αυτό όπως αλλού, ορθολογική παιδαγωγική.

από τον εαυτό τους την αλήθεια για τη δουλειά τους, διαχωρίζοντας το παρόν τους από το μέλλον τους, τα μέσα από τους στόχους που θεωρείται ότι τα μέσα αυτά εξυπηρετούν. Το ότι αυτό που κάνουν οι φοιτητές, δηλαδή αυτό που τους βάζουν να κάνουν, τους φαίνεται συχνά ως «προσποίηση» ή ως «παραπειστική πράξη», αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η εργασία δεν συνοδεύεται, όπως αλλού, από τις σοβαρές και απτές αμοιβές που απορρέουν άμεσα από τα επαγγελματικά καθήκοντα. Ένα μέλλον που συνδέεται με το παρόν χάρη σε υπερβολικά πολλές διαμεσολαβήσεις διατρέχει πάντοτε τον κίνδυνο να βιώνεται ως πλασματικό, και με τρόπο πλασματικό. Η αυτονόμηση μιας κατάστασης, που είναι κατ' ουσίαν προσωρινή και μεταβατική, επιτρέπει στον φοιτητή να ξεχνάει πως είναι προσωρινός και μεταβατικός, ξεχνώντας και το μέλλον του. Για το σκοπό αυτό, η πανεπιστημιακή παράδοση του προτείνει δυο μεγάλα πρότυπα, που, αν και φαινομενικά είναι αντιφατικά, είναι εξίσου αποδεκτά, το πρότυπο του «κτήνηους των εξετάσεων» [του «σπασύλα»] και το πρότυπο του «ερασιτέχνη» [«ντιλετάντη»]<sup>1</sup>. Ο πρώτος, γοητευμένος από τη σχολική επιτυχία, θέτει στην υπηρεσία των εξετάσεων τη λήθη αυτού που βρίσκεται πέρα από τις εξετάσεις, αρχίζοντας από την ίδια την πρόκριση που θεωρείται πως εγγυώνται οι εξετάσεις. Απέναντι στον φοιτητή που ο περιορισμένος ορίζοντας των σχολικών προθεσμιών του φορά «παρωπίδες», αντιπαράθεται, φαινομενικά, ο «ερασιτέχνης», που το μόνο που γνωρίζει είναι οι επ' αόριστον μετατιθέμενοι ορίζοντες της διανοητικής περιπέτειας. Η αυταπάτη της μαθητείας ως αυτοσκοπού πραγματώνει τη φιλοδοξία πρόσβασης στην ιδιότητα του διανοουμένου, αιωνίως μαθητευόμενου, αλλά μόνο με τρόπο μαγικό, εφόσον η φιλοδοξία αυτή οφείλει να αρνείται τους στόχους που εξυπηρετεί πραγματικά η μαθητεία, δηλαδή την πρόσβαση σ' ένα επάγγελμα, έστω και διανοητικό. Και στις δυο περιπτώσεις, έχουμε την ίδια προσπάθεια, για να ακινητοποιηθεί πλασματικά, μέσω της διαιώνισης ή μέσω της αυτονόμησης, ένα παρόν που αντικειμενικά καλεί να το εξαφανίσουν.

Οι δυο αυτοί τρόποι να βιώνεις, δίχως να βιώνεις, τη φοιτητική ζωή συνυπάρχουν τόσο αρμονικά στους φοιτητές, και καμιά φορά και στον ίδιο φοιτητή, ακριβώς επειδή παράγονται και ενθαρρύνονται από ολόκληρο το πανεπιστημιακό σύστημα, και ακριβώς επειδή προμηθεύουν στους καθηγητές, αντιπάλους και συνενόχους, τους λόγους και τα μέσα βίωσης του

<sup>1</sup> Οι αρετές αυτές έχουν τις υπερβολές τους: τις «παρωπίδες» και το «αεροποπάνισμα», που τις «εξαισιμαίου» από κοινού καθηγητές και φοιτητές.

επαγγέλματος του καθηγητή έτσι όπως το θέλουν. Πράγματι, αρκεί ο φοιτητής, όπως πρέπει, να σχηματίσει μια ορθολογική και ρεαλιστική εικόνα της ιδιότητάς του, για να βρεθεί ο καθηγητής αντιμέτωπος με απαιτήσεις που τον εκτοπίζουν στον ρόλο του παιδαγωγικού βοηθού. Τότε πια, η επαγγελματική αποστολή του καθηγητή δεν είναι παρά μια στιγμή ενός επαγγελματικού σχεδίου, το οποίο ο καθηγητής παύει να ελέγχει και του οποίου η αλήθεια του διαφεύγει. Ακριβώς όπως ορισμένοι φοιτητές αρνούνται μαγικά τον εαυτό τους ως φοιτητές ή — πράγμα που οδηγεί ακριβώς στο ίδιο αποτέλεσμα — αρνούνται μαγικά τον καθηγητή ως καθηγητή, έτσι και πολλοί καθηγητές, που σοφίζονται με όλους τους μηχανισμούς της χαρισματικής τους προσωπικότητας να αρνηθούν τη δυνατότητα να απαρνηθούν τον εαυτό τους ως κυρίαρχους/δασκάλους [maîtres], αρνούνται απόλυτα στον εαυτό τους τον βοηθητικό αυτό ρόλο.

Η εξαπατημένη εμπειρία της φοιτητικής ιδιότητας επιτρέπει τη μαγική εμπειρία της καθηγητικής λειτουργίας: ο τεχνικά ρυθμισμένος συσχετισμός ανάμεσα σ' έναν παιδαγωγό και σ' ένα μαθητευόμενο μπορεί να υποκατασταθεί από την επιλεγμένη συνάντηση μεταξύ εκλεκτών. Επειδή αυτό το παιχνίδι των αμοιβαίων και συμπληρωματικών συνηχοιών επιτρέπει στους καθηγητές να εμφανίζονται ως κυρίαρχοι/δάσκαλοι που κοινωνούν με προσωπική δωρεά στο μαθητευόμενο μία συνολική κουλτούρα, υπακούει στη λογική ενός συστήματος, το οποίο, όπως το γαλλικό σύστημα στη σημερινή του μορφή, φαίνεται να εξυπηρετεί παραδοσιακούς μάλλον παρά ορθολογικούς στόχους, και να εργάζεται αντικειμενικά για τη διαμόρφωση καλλιεργημένων ανθρώπων μάλλον, παρά επαγγελματιών<sup>1</sup>. Το ίδιο το από καθέδρας μάθημα [η παράδοση] είναι κι αυτό μια ανταλλαγή, αφού το κατόρθωμα του δεξιοτέχνη απευθύνεται έμμεσα σε άτομα άξια να το δεχτούν και να το εκτιμήσουν. Η πανεπιστημιακή ανταλλαγή είναι μια ανταλλαγή χαρισμάτων, όπου το καθένα από τα δυο μέρη αποδίδει στο άλλο ό,τι προσδοκά από αυτό, την αναγνώριση του δικού του χαρίσματος<sup>2</sup>.

Αυτό αληθεύει πάντοτε κυρίως για τις φιλολογικές σπουδές, αλλά ποτέ δεν διαψεύδεται εντελώς αλλού: οι θετικές σπουδές μπορούν επίσης να παραχωρούν τη θέση του στο χάρισμα. Ισχυρής η δεξιοτεχνία των ωραίων λύσεων τείνει να αφήνει το μικρότερο ποσοστό, και μόνι, τις υπομονητικές προσπάθειες και στους δευτερεύοντες χειρισμούς.

Στην εισαγωγή του δεύτερου τεύχους των *Cahiers du Centre de Sociologie européenne*, σσ. 11-36, θα βρει κανείς μια πιο συστηματική ανάλυση της παιδαγωγικής σχέσης ως τριπλόλης ανταλλαγής εικόνας γοήτρου, καθώς και της ανοχής στη γλωσσική παρανόηση, που είναι αλληλέγγυη μ' αυτήν.

Αλλά όλοι οι φοιτητές δεν διατηρούν μιαν εξίσου παραποιημένη σχέση με την ιδιότητα του παρόντος τους, γιατί το μέλλον δεν είναι για όλους εξίσου μη πραγματικό, ακαθόριστο ή απογοητευτικό. Η απόσταση από τον ορθολογικό σχεδιασμό είναι συνάρτηση των αντικειμενικών ευκαιριών για το πιο επιθυμητό μέλλον· όμως οι ευκαιρίες αυτές διαφέρουν πολύ, ανάλογα με τη φύση του επιθυμητού επαγγελματικού μέλλοντος και ανάλογα με την παρούσα κατάσταση κάθε κατηγορίας φοιτητών. Η εικόνα για το επάγγελμα κινδυνεύει πάντοτε να είναι πιο ακαθόριστη σ' ένα φοιτητή της φιλοσοφικής απ' ό,τι σ' έναν φοιτητή της ιατρικής ή σ' έναν φοιτητή της Σχολής Δημόσιας Διοικήσεως [Ε.Ν.Α.]. Μέσα στις ίδιες τις φιλοσοφικές σχολές, οι επιστημονικοί κλάδοι που έχουν αβέβαιες επαγγελματικές απολήξεις, όπως η κοινωνιολογία, φαίνεται να ελκύουν τους φοιτητές που έχουν πιο αναποφάσιστη κλίση, ενώ, ταυτόχρονα, ευνοούν την αβεβαιότητα που αφορά αυτή την κλίση. Όταν το επαγγελματικό μέλλον συνδέεται με τρόπο σαφή και ασφαλή με το παρόν των σπουδών, η πανεπιστημιακή άσκηση υποτάσσεται άμεσα στα επαγγελματικά καθήκοντα, που της δίνουν νόημα και λόγο ύπαρξης· αντίθετα, ο φοιτητής της φιλοσοφικής, που κατατράχεται από την ανησυχία για ένα μέλλον που είναι ανησυχητικό επειδή είναι αβέβαιο και αδιαμόρφωτο, είναι καταδικασμένος, αν θέλει να διασώσει το νόημα της προσπάθειάς του, να συγγείη τη σχολική άσκηση με μια διανοητική περιπέτεια. Το ότι ο φοιτητής της φιλοσοφίας δεν εμφανίζεται και δεν μπορεί να εμφανίζεται ως μελλοντικός καθηγητής φιλοσοφίας, αυτό συμβαίνει επειδή έχει ανάγκη να ξεχνάει αυτήν την απόληξη, για να την πετυχαίνει. Εδώ, η μυθολογημένη εμπειρία είναι ένας από τους όρους της προσχώρησης στις αξίες που εμπλέκονται μέσα στην ίδια την πρακτική. Επομένως, για τους επιστημονικούς κλάδους της φιλοσοφικής, ακόμη και οι πιο παράλογες εικόνες για την εργασία έχουν κάποτε κάποια λογική· εδώ, η πρόθεση εκλογίκευσης των μέσων διατρέχει πάντα τον κίνδυνο να εμφανίζεται σαν να είναι ασυμβίβαστη με τη φύση των στόχων, που είναι περισσότερο παραδοσιακοί παρά ορθολογικοί, ή, έστω, σαν να είναι ικανή να αφαιρέσει, τόσο από τις σπουδές όσο και από τη διανοητική σταδιοδρομία, για την οποία προετοιμάζουν οι σπουδές, ό,τι συνιστά —ελλείψει συχνά άλλης κυταμοιβής— το άπαν της γοητείας τους.

Επειδή η είσοδός τους σ' ένα επάγγελμα είναι ιδιαίτερα απίθανη, οι φοιτητρίες είναι, επίσης, καταδικασμένες να προσπαθούν να αποκρύπτουν από τον εαυτό τους ένα μέλλον που θα κινδύνευε να αφαιρέσει κάθε νόημα

επαγγέλματος του καθηγητή έτσι όπως το θέλουν. Πράγματι, αρκεί ο φοιτητής, όπως πρέπει, να σχηματίσει μια ορθολογική και ρεαλιστική εικόνα της ιδιότητάς του, για να βρεθεί ο καθηγητής αντιμέτωπος με απαιτήσεις που τον εκτοπίζουν στον ρόλο του παιδαγωγικού βοηθού. Τότε πια, η επαγγελματική αποστολή του καθηγητή δεν είναι παρά μια στιγμή ενός επαγγελματικού σχεδίου, το οποίο ο καθηγητής παύει να ελέγχει και του οποίου η αλήθεια του διαφεύγει. Ακριβώς όπως ορισμένοι φοιτητές αρνούνται μαγικά τον εαυτό τους ως φοιτητές ή -- πράγμα που οδηγεί ακριβώς στο ίδιο αποτέλεσμα -- αρνούνται μαγικά τον καθηγητή ως καθηγητή, έτσι και πολλοί καθηγητές, που σοφίζονται με όλους τους μηχανισμούς της χαρισματικής τους προσωπικότητας να αρνηθούν τη δυνατότητα να απαρνηθούν τον εαυτό τους ως κυρίαρχους/δασκάλους [maîtres], αρνούνται απόλυτα στον εαυτό τους τον βοηθητικό αυτό ρόλο.

Η εξαπατημένη εμπειρία της φοιτητικής ιδιότητας επιτρέπει τη μαγική εμπειρία της καθηγητικής λειτουργίας: ο τεχνικά ρυθμισμένος συσχετισμός ανάμεσα σ' έναν παιδαγωγό και σ' ένα μαθητευόμενο μπορεί να υποκατασταθεί από την επιλεγμένη συνάντηση μεταξύ εκλεκτών. Επειδή αυτό το παιχνίδι των αμοιβαίων και συμπληρωματικών συνεννοχών επιτρέπει στους καθηγητές να εμφανίζονται ως κυρίαρχοι/δάσκαλοι που κοινωνούν με προσωπική δωρεά στο μαθητευόμενο μία συνολική κουλτούρα, υπακούει στη λογική ενός συστήματος, το οποίο, όπως το γαλλικό σύστημα στη σημερινή του μορφή, φαίνεται να εξυπηρετεί παραδοσιακούς μάλλον παρά ορθολογικούς στόχους, και να εργάζεται αντικειμενικά για τη διαμόρφωση καλλιεργημένων ανθρώπων μάλλον, παρά επαγγελματιών<sup>1</sup>. Το ίδιο το από καθέδρας μάθημα [η παράδοση] είναι κι αυτό μια ανταλλαγή, αφού το κατόρθωμα του δεξιότεχνυ απευθύνεται έμμεσα σε άτομα άξια να το δεχθούν και να το εκτιμήσουν. Η πανεπιστημιακή ανταλλαγή είναι μια ανταλλαγή χαρισμάτων, όπου το καθένα από τα δυο μέρη αποδίδει στο άλλο ό,τι προσδοκά από αυτό, την αναγνώριση του δικού του χαρίσματος<sup>2</sup>.

Αυτό αληθεύει πάντοτε κυρίως για τις φιλολογικές σπουδές, αλλά ποτέ δεν διαψεύδεται εντελώς αλλού: οι θετικές σπουδές μπορούν επίσης να παραχωρούν τη θέση του στο χάρισμα. Καθώς η δεξιότητα των ωραίων λύσεων τείνει να αφήνει το μικρότερο ποσοστό, και μόνιμες τις υπομονητικές προσπάθειες και στους δευτερεύοντες χειρισμούς.

<sup>1</sup> Στην εισαγωγή του δεύτερου τεύχους των *Cahiers du Centre de Sociologie européenne* (ό.π., σσ. 11-36, θα βρει κανείς μια πιο συστηματική ανάλυση της παιδαγωγικής σχέσης ως συνόχης ανταλλαγής εικόνων γοήτρου, καθώς και της ανοχής στη γλωσσική παρανόηση, που είναι αλληλέγγυη μ' αυτήν.

τη στιγμή (...). Θα μπορέσω άραγε εγώ, μια Γαλλίδα, να επιτελέσω κάποτε αυτά που έμαθα μέσα στην κοινωνία όπως παρουσιάζεται σήμερα; Από μια άποψη στενά επαγγελματική, θα καταφέρω να τα βγάλω πέρα, αλλά, από μια ευρύτερη άποψη, δεν ξέρω» (φοιτήτρια, Παρίσι, 21 χρονών, κόρη ανώτερου υπαλληλικού στελέχους). Η αναφορά στο αντικειμενικό μέλλον της κατηγορίας φαίνεται πολύ πρώιμη, εφόσον τη συναντούμε, από το λύκειο ήδη, σε κοριτσάκια 14-15 χρονών, όχι μόνο μέσω της επιλογής των λεγόμενων «γυναικείων» επαγγελμάτων —καθηγήτρια, σχολική ψυχολόγος, διακοσμήτρια—, αλλά και μέσω της συχνά ρητά μνημονευόμενης μέριμνας να έχουν διαθέσιμο χρόνο για τα οικογενειακά καθήκοντα, με ανάληψη μιας εργασίας με μερική απασχόληση.

Το ότι αγόρια και κορίτσια της ίδιας κοινωνικής κατηγορίας διαφέρουν λιγότερο ως προς τις αντικειμενικές ευκαιρίες που έχουν για πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, και περισσότερο ως προς τις ευκαιρίες τους να ακολουθήσουν τον τάδε ή τον δείνα τύπο σπουδών, αυτό συμβαίνει, κατά μεγάλο μέρος, επειδή οι γονείς και τα ίδια τα κορίτσια εξασκοιοθούν να υιοθετούν μιαν εικόνα των ειδικά γυναικείων «ιδιοτήτων» ή «χαραρισμάτων» που συνεχίζει να κυριαρχείται από το παραδοσιακό πρότυπο του καταμερισμού της εργασίας ανάμεσα στα φύλα<sup>1</sup>. Επίσης, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι διαφορές που χωρίζουν φοιτητές και φοιτήτριες στο επίπεδο των όρων ύπαρξης (της κατοικίας, π.χ.) δεν μπορούν παρά να αντανακλούν την εικόνα που σχηματίζουν μέσα τους οι γονείς, αλλά και οι φοιτήτριες οι ίδιες, για τις ελευθερίες που αρμόζουν στα αγόρια και στα κορίτσια. Γενικότερα, οι διαφορές ανάλογα με το φύλο είναι πιο έντονες στις συμπεριφορές ή στις στάσεις που συνδέονται με τις λιγότερο συνειδητές πλευρές της εικόνας που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Τα κορίτσια προορίζουν τον εαυτό τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πολύ συχνότερα απ' ό,τι τα αγόρια, και η προτίμηση αυτή εκφράζει την εντονότερη στην επαρχία απ' ό,τι στο Παρίσι μέριμνα να μην απαρνηθούν τα παραδοσιακά καθήκοντα της γυναίκας<sup>2</sup>. Όταν βρίσκονται σε ίσο

<sup>1</sup> Πρβ. Επίμετρο 1, πίνακα 1.5.

<sup>2</sup> Η εξέλιξη της γυναικείας επισροσώπηξης στις διάφορους επιστημονικούς κλάδους πιστοποιεί πως τα παραδοσιακά πρότυπα του καταμερισμού της εργασίας ανάμεσα στα φύλα διέπουν ακόμα πολύ έντονα τις επαγγελματικές επιλογές των φοιτητριών και, ταυτόχρονα, διακατέχουν την εμπειρία που έχουν οι φοιτήτριες από την ιδιότητά τους: στις φιλοσοφικές σχολές (όπου τα κορίτσια εκπροσωπήθηκαν από πολύ νωρίς) και στη φαρμακευτική βρίσκουμε σήμερα το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητριών (περισσότερο από το ήμισυ) και εκεί ήταν πιο ραγδαία η επικράτηση του γυναικείου στοιχείου. Πρβ. Επίμετρο 1, πίνακα 1.5.

από το παρόν τους ή να τους δώσει μια γεύση τελείως αντίθετη από τη γεύση που οι ίδιες θέλουν να βρίσκουν σ' αυτό. Αλλά το αντικειμενικό τους μέλλον επιβάλλεται τόσο ξεκάθαρα, ώστε, στην περίπτωση τους, η εξαπάτηση δεν μπορεί ποτέ να πετύχει τελείως, με αποτέλεσμα το κλειδί για την κατανόηση πολλών συμπεριφορών τους να μπορούμε να το βρούμε μόνο στην αντικειμενική αλήθεια της κατάστασής τους. Πουθενά αλλού δεν εμφανίζεται τόσο έντονη η διαφορά των φύλων, όσο στις συμπεριφορές ή στις γνώμες τις οποίες επισύρουν η εικόνα που έχει ο φοιτητής/η φοιτήτρια για τον εαυτό του/της ή η πρόβλεψη που κάνει για το μέλλον. Μολονότι οι όροι ζωής και εργασίας των φοιτητριών τείνουν όλο και περισσότερο να εξομοιωθούν με τους αντίστοιχους όρους των φοιτητών, μολονότι οι φοιτήτριες τάσσονται, περισσότερο από κάθε άλλη γυναικεία κατηγορία, κατά του ρόλου που παραδοσιακά ανατίθεται στη γυναίκα μέσα στην κοινωνία, θα έπρεπε να προσέξουμε και να μη φτάσουμε στο συμπέρασμα ότι όλες οι φοιτήτριες είναι εξίσου απομακρυσμένες. Σε όλους τους τομείς, από όλα τα παραδοσιακά πρότυπα. Καθώς τα προφανέστερα πρότυπα συνδέονται πάρα πολύ ένδελα μ' ένα ρόλο που απορρίπτεται, έχουν και τις περισσότερες πιθανότητες να προκαλέσουν την αντίσταση ή την εξέγερση, ενώ όχι λιγότερο παραδοσιακά πρότυπα, που όμως γίνονται αντιληπτά με λιγότερη σαφήνεια, μπορούν να συνεχίζουν την υπόγεια δράση τους, επειδή εξακολουθούν να καθορίζουν το αντικειμενικό και συλλογικό μέλλον.

Οι φοιτήτριες, και ιδίως όσες προέρχονται από τη μεγαλοαστική τάξη, έχουν συγκεκριμένη αντίληψη για το μέλλον: «Μ' αρέσει φοβερά που είμαι φοιτήτρια, είναι η στιγμή της ζωής που είμαστε πιο ευτυχισμένοι, που κάνουμε αυτό που μας αρέσει (...). Είμαστε διαθέσιμοι για τα πάντα, είναι η στιγμή όπου πρέπει να εμπλουτίσουμε τον εαυτό μας» (φοιτήτρια, Παρίσι, 20 χρονών, κόρη εκδότη) — «Μ' αρέσει που είμαι φοιτήτρια, είμαστε πολύ ελεύθεροι» (φοιτήτρια, Παρίσι, 20 χρονών, κόρη γιατρού) — «Ο φοιτητής οδεύει προς κάτι, αυτό είναι μια αναμονή, εκείνο που έχει σημασία είναι να νιώθει κανείς παραγωγικός» (φοιτήτρια, Παρίσι, 20 χρονών, κόρη πρεσβυτή) — «Το να είσαι φοιτητής σημαίνει να βρίσκεσαι στη στιγμή της ζωής όπου κανείς προσανατολίζεται: μπορείς να είσαι φοιτητής σ' όλη σου τη ζωή, είναι ένας τύπος δουλειάς, σαν έναν άλλο: έχεις την ευθύνη για ό,τι κάνεις και αναζητάς μια διανοητική πρόοδο» (φοιτήτρια, Παρίσι, 20 χρονών, κόρη καθηγήτριας της ανώτατης εκπαίδευσης) — «Οι φοιτητές δεν συνειδητοποιούν καλά-καλά το τι μαθαίνουν (...). Δεν έχω το αίσθημα πως είμαι χρήσιμη αυτή

σίον, τον εμπλουτισμό και το άπλωμα, ή με το ηθικό λεξιλόγιο του καθήκοντας της παρουσίας: «να έχεις ανθρώπινες σχέσεις που εμπλουτίζουν», «να έχεις πολλές επαφές και σχέσεις με τους ξένους, τους φοιτητές», «περισσότερες επαφές με τους άλλους», «άμεση επαφή με τους άλλους», «ανθρώπινες επαφές», «την αίσθηση των άλλων», «συνεργασία με τους άλλους», «ευκαιρία πολλών επαφών και διαλόγων», «να σου επιτρέπεται να δίνεις στους άλλους», «να ανακαλύπτεις τους άλλους», «άπλωμα, άνοιγμα στους άλλους», «Μια δοκιμή άνοιγματος στους άλλους», «να βοηθάς τους άλλους: προσωπικός εμπλουτισμός», «να αισθάνεσαι σε συμφωνία με όσους σε περιβάλλουν, να διευρύνεις την προσωπικότητά σου, «διεύρυνση της προσωπικότητας, επαφές», «διευρύνσεις και επαφές», «να βρίσκεις βοήθεια στο άνοιγμά σου στους άλλους», «καλύτερη κατανόηση των άλλων και διαμόρφωση του εαυτού σου», «να εμπλουτίζεσαι και να εμπλουτίζεις τους άλλους», «κάτι να ανακαλύπτεις και να κομίζεις», «προσωπικός εμπλουτισμός», «τρόπος για να δίνεις», «προσωπικό άπλωμα μέσω της δωρεάς», «να επιβεβαιώνεσαι και να πραγματώνεσαι, να μπαίνεις στην πράξη, να δίνεις σάρκα και οστά σ' ένα αφηρημένο ιδεώδες», «ηθικός εμπλουτισμός», «εμπλουτισμός αυτών με τους οποίους ασχολείσαι και προσωπικός εμπλουτισμός», «είναι ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής», «σταθερό κέντρο της ζωής σου», «μοχλός, άξονας της δουλειάς σου», «κάτι το σοβαρό και το απαραίτητο», «ένα από τα ουσιώδη μέσα συμμετοχής στην άσκηση της ανθρώπινης υπέρβασης», «συγκεκριμένο μέσο ανάληψης των ευθυνών σου», «η θέση σου βρίσκεται στην υπηρεσία των άλλων», «ευθύνη για τους άλλους», «στόχος προς τον οποίο τείνει ο Άνθρωπος», «Δικαιοσύνη. Ειρήνη. Αρετή. Ελευθερία. Αγάπη».

Κοντολογίς, ακριβώς επειδή το παρόν τους κυριαρχείται από την εικόνα ενός μέλλοντος που το παρόν το διαψεύδει ή το αμφισβητεί, οι φοιτήτριες δεν μπορούν να προσφέρουν μιαν δίχως όρους προσχώρηση στις αξίες της διανόησης, και δεν καταφέρνουν με τόση πληρότητα όσα αγόρια να αποκρίψουν από τον εαυτό τους τη μη πραγματική διάσταση του παρόντος τους, αφαιρώντας από το μέλλον τους το ρεαλισμό. Και το ότι η σχολική υποταγή προτείνεται στις φοιτήτριες σαν το λιγότερο κακό από τα μέσα για τη σχολική επιτυχία, αυτό συμβαίνει, ίσως επειδή αποτελεί μια πετυχημένη μεθερμήνευση του παραδοσιακού προτύπου της γυναικείας εξάρτησης, η οποία, στην περίπτωση αυτή, προσαρμόζεται τέλεια στις προσδοκίες μιας ανώτατης εκπαίδευσης που έχει παραμείνει παραδοσιακή (και αρσενική) στο πνεύμα της (και στο διδακτικό προσωπικό της).

Όσο για τα αγόρια, η απόστασή τους από την ορθολογικότητα και

επίπεδο με τα αγόρια, οι φοιτήτριες σχηματίζουν μετριοπαθέστερη ιδέα για τη σχολική τους αξία και δείχνουν μεγαλύτερη ταπεινοσύνη μπροστά στις τεχνικές της διανοητικής εργασίας. Μια ακόμη ένδειξη της μεγαλύτερης δυσκολίας τους να βιώσουν τις σπουδές τους ως διανοητική κίνηση μπορούμε να τη διαπιστώσουμε στο γεγονός ότι τα κορίτσια διαβάζουν λιγότερα φιλοσοφικά και κοινωνιολογικά έργα από τα αγόρια, μιλώντας αφιερώνουν λίγο-πολύ τον ίδιο εβδομαδιαίο χρόνο στη σχολική εργασία<sup>1</sup>. Όλα συμβαίνουν σαν η φοιτήτρια, που δοκιμάζει πιο έντονα τη μη πραγματική διάσταση των λιγότερο σχολικών πολιτισμικών δραστηριοτήτων, να γύρευε να αποφύγει — με το ζήλο της και τη σχολική ισοταγία της — το ερώτημα για το ποιο μέλλον προετοιμάζουν οι σπουδές. Οι διαφορές που διαπιστώνει κανείς στη διάταξη των πολιτικών και συνδικαλιστικών στρατεύσεων μπορούν να εξηγηθούν σύμφωνα με την ίδια λογική. Στο φοιτητικό περιβάλλον, η πολιτική παραμένει, σιωπηρά, πρηνόμοιο των αγοριών: δεν είναι σπάνιο οι συνδικαλιστές ηγέτες να απαδίδουν την ύφεση του φοιτητικού συνδικαλιστικού κινήματος στην ισχυρή εκπροσώπηση των φοιτητριών, και να αποστρέφονται την ιδέα να εμπιστευθούν στα κορίτσια τα καθήκοντα που θεωρούνται τα σοβαρότερα. Λιγότερο πολιτικοποιημένα και λιγότερο αριστερών πεποιθήσεων απ' ό,τι τα αγόρια, τα κορίτσια συμμετέχουν λιγότερο στις συνδικαλιστικές ευθύνες: διαβάζουν λιγότερο εφημερίδες, και διαβάζουν εφημερίδες λιγότερο πολιτικές<sup>2</sup>.

Τίποτε δεν θα φώτιζε καλύτερα την ιδιαιτερότητα της σχέσης, που διατηρούν τα κορίτσια με τις κυρίαρχες αξίες του φοιτητικού περιβάλλοντος και τις δυσκολίες στις οποίες προσκρούουν όταν προσπαθούν να ανασυνθέσουν μια ενοποιημένη εικόνα του ρόλου τους, όσο το ύφος των δικών τους λόγων σχετικά με τη «στράτευση». Συμμετέχοντας σε μεγάλο βαθμό στην ιδεολογική συναίνεση που προσιδιάζει στο φοιτητικό περιβάλλον, τα δυο τρίτα των φοιτητριών δηλώνουν «στρατευμένες», και όσες δεν είναι απολογούνται γι' αυτό. Αλλά κάθε λόγος τους προδίδει την πίστη σ' έναν παραδοσιακό ορισμό των καθηκόντων της γυναίκας. Στα λόγια αυτά μόνον κατ' εξαίρεση βρίσκουμε την αφελμιστική ή ορθολογική δικαιολογία της «εξυπηρέτησης του πλησίον» και αφθονούν οι μεταφορές που εξαίρουν το ιδεώδες της προσφοράς, υπολείμματος της παραδοσιακής ηθικής. Το λεξιλόγιο που δηλώνει επαφή και σχέση εναλλάσσεται με το λεξιλόγιο που δηλώνει το άνοιγμα στον πλη-

<sup>1</sup> Πρβ. Επίμετρο 2, πίνακες 2.31-2.34.

<sup>2</sup> Πρβ. Επίμετρο 2, πίνακες 2.35 και 2.36.

επαγγελματικά καθήκοντα που θα πρέπει να επιτελέσουν, και ότι, διατηρώντας μιαν μυθοποιημένη, συχνά, σχέση με την εργασία τους, δείχνουν μικρό μόνον ενδιαφέρον και μικρή εκτίμηση στην εκμάθηση των τεχνικών, και μάλιστα των συνταγών που θα τους επέτρεπαν να οργανώσουν μεθοδικά τη μαθητεία τους ενόψει ενός στόχου ορθολογικού, που τίθεται με τρόπο ρητό και μονοσήμαντο. Για παράδειγμα, καθηγητές και μέλλοντες καθηγητές συμφωνούν τις περισσότερες φορές μεταξύ τους και καταφρονούν την παιδαγωγική, δηλαδή μιαν από τις γνώσεις που συνδέονται κατά τον πιο εξειδικευμένο τρόπο με ό,τι κάνουν και με ό,τι θα πρέπει να κάνουν. Επίσης, κάθε προσπάθεια επανεισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση της «σχολικής» πειθαρχίας γίνεται αμέσως αντιληπτή από τους φοιτητές και από τους καθηγητές ως απόπειρα που θίγει την αξιοπρέπεια των μεν ή ως ασυμβίβαστη με την κυριαρχία των δε.

Και εδώ ακόμη, φοιτητές και καθηγητές κοινωνούν στην ανταλλαγή εικόνων γοήτρου: ο καθηγητής που θα ήθελε να διδάξει τις υλικές τεχνικές της διανοητικής εργασίας, τον τρόπο σύνταξης ενός δελτίου ή συγκρότησης μιας βιβλιογραφίας, για παράδειγμα, εμφανίζεται σαν να παραιτείται από το κύριος του ως «κυρίαρχου/δασκάλου», για να εμφανιστεί στα μάτια των φοιτητών, ενοχλημένων από την εικόνα του φοιτητή που μια τέτοια διδασκαλία προβάλλει, ως δάσκαλος του δημοτικού που κατά λάθος βρέθηκε στην ανώτατη εκπαίδευση. Κάθε φοιτητής περιέχει έναν Rêguy, εκείνον που αποκαλούσε τον Mauss «σύνολο δελτιοθηκών». Όσο για τις διανοητικές τεχνικές, όπως η ικανότητα ορισμού των εννοιών που χρησιμοποιούνται ή των στοιχειωδών αρχών της ρητορικής και της λογικής, αυτές εμφανίζονται στους φοιτητές —όταν γνωρίζουν την ύπαρξή τους— ως ανυπόφοροι καταναγκασμοί ή ως ανάξια βοηθητικά μέσα, που αποπειρώνται να θίξουν τη ρομαντική εικόνα της διανοητικής εργασίας ως ελεύθερης και εμπνευσμένης δημιουργίας. Καθώς κάθε ορθολογική σχέση με το πιθανό μέλλον έχει διακοπεί, το παρόν γίνεται χώρος μιας ονειροπόλησης που αποκλείει και την ίδια την ιδέα για αποτελεσματικές τεχνικές και για την αποτελεσματικότητα των τεχνικών.

Άρα, δεν είναι τυχαίο το ότι οι επαγγελματικές «τεχνικές» που παρατηρούνται συχνότερα στο φοιτητικό περιβάλλον έχουν, σχεδόν πάντοτε, κάτι από τη μαγεία. Αναμφίβολα, με το να ενθαρρύνει την παθητικότητα και την εξάρτηση, η λογική του συστήματος έχει την τάση να τοποθετεί το φοιτητή σε μια κατάσταση που δεν μπορεί να ελεγχθεί εντελώς με καθαρώς ορθολογικά μέσα: για παράδειγμα, υποτιμώντας το

η πτάση τους απέναντι στο γόητρο της διανοητικής κλίσης είναι, κατά κύριο λόγο, συνάρτηση της κοινωνικής τους προέλευσης. Πολλά γνωρίσματα φαίνεται να δείχνουν ότι, σε ό,τι αφορά τη σχέση με το μέλλον, τα κορίτσια βρίσκονται, αναφορικά με τα αγόρια, στην ίδια αναλογία στην οποία βρίσκονται οι φοιτητές από τις κατώτερες τάξεις αναφορικά με τους φοιτητές που προέρχονται από προνομιάχα περιβάλλοντα. Οι αντικειμενικά λιγότερες ευκαιρίες απόκτησης ενός επαγγέλματος και προπαντός ενός επαγγέλματος διανοητικού (ευκαιρίες που πάντοτε λαμβάνονται υπόψη στη συμπεριφορά, ακόμη κι όταν απορρίπτονται στην ιδεολογία) απαγορεύουν στα κορίτσια να ριχτούν στο διανοητικό παιχνίδι με όλο το ζήλο που επιτρέπει μόνον η χωρίς κινδύνους λήθη ενός εξασφαλισμένου μέλλοντος. Αναγκασμένοι να καταφύγουν σ' έναν πιο ρεαλιστικό επαγγελματικό σχεδιασμό, οι φοιτητές που προέρχονται από τις κατώτερες τάξεις δεν μπορούν ποτέ να αφηθούν απόλυτα στον ερασιτεχνισμό ή να γοητευθούν από τα ευκαιριακά θέληγτρα σπουδιών που παραμένουν γι' αυτούς, πριν απ' όλα, μια ευκαιρία που πρέπει να αδράξουν, για να ανέβουν στην κοινωνική ιεραρχία. Καθώς η αναγκαιότητα επιβάλλεται ως νόμος, ξέρουν και ομολογούν στον εαυτό τους συχνότερα το επάγγελμα για το οποίο προετοιμάζονται, και το γεγονός ότι προετοιμάζονται για ένα επάγγελμα. Καθώς η σχέση που διατηρούν οι φοιτητές με το μέλλον τους, δηλαδή με τις σπουδές τους, είναι άμεση συνάρτηση των αντικειμενικών ευκαιριών που έχουν τα άτομα της τάξης τους για πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, οι φοιτητές από τις ανώτερες τάξεις μπορούν να αρκούνται σε σχέδια αόριστα, αφού ποτέ δεν χρειάστηκε να διαλέξουν στ' αλήθεια να σπουδάσουν αυτό που σπουδάζουν —κάτι το κοινότυπο στο περιβάλλον τους και ακόμη και στην οικογένειά τους—, την ώρα που οι φοιτητές από τις κατώτερες τάξεις δεν μπορούν παρά να αναρωτιούνται για το τι σπουδάζουν, γιατί έχουν λιγότερες πιθανότητες να ξεχάσουν ότι θα μπορούσαν να μη σπουδάζουν.

Αφού, λοιπόν, η φοιτητική ιδιότητα δεν μπορεί να εξαρτά τη σοβαρήτητά της παρά από το επαγγελματικό μέλλον για το οποίο προετοιμάζει, ή, καλύτερα, από το ότι παίρνει στα σοβαρά αυτή την προετοιμασία, και αφού αληθεύει ότι, για διαφορετικούς λόγους και με πολύ διαφορετικά μέσα, οι φοιτητές, και προπαντός οι πιο προνομιάχοι από τους φοιτητές, αποκρύπτουν γενικά από τον εαυτό τους την αντικειμενική αλήθεια για την ιδιότητά τους, καταλαβαίνουμε ότι σπάνια ρέπουν προς την ορθολογική οργάνωση της πρακτικής τους σε συστηματικό με τα

είτε χαραγμένες στο μάρμαρο, είτε γραμμένες ιδιοχειρώς πάνω σε άλλα αφιερώματα. Εκτός από αυτούς που θέλουν να θέσουν υπό έλεγχο την τύχη, μέσω ενός μη καθημερινού τελετουργικού, ορισμένοι, υπακούοντας στην αρχή της μαγικής επανάληψης, παραμένουν πιστοί στις συμπεριφορές που έχουν ήδη επιτυχία ή στα αντικείμενα που, έχοντας συνοδέψει αυτή την επιτυχία, αποτελούν δοχείο συγκέντρωσης της επιτυχίας αυτής, όπως για παράδειγμα το κοστούμι ή η γραβάτα των τελευταίων εξετάσεων. Το ότι η διακριτική τέχνη «να πιάνει θέματα χωρίς να έχει διαβάσει» κατέχει μια τέτοια θέση στις αφηγήσεις περί εξετάσεων, αυτό συμβαίνει γιατί αποτελεί την πιο λαμπρή απόδειξη του σχολικού μάνα [της εκ των άνωθεν δωρεάς], καθώς η επιτυχία πιστοποιεί το εύρος ενός χαρίσματος που είναι αρκετά σίγουρο για τον εαυτό του ώστε να μην περιμένει τίποτε από την εργασία.

Διατηρώντας σχέση αντιφατική με το μέλλον του, ο φοιτητής μπορεί να συνδιάζει τη διακηρυγμένη περιφρόνηση για τα ορθολογικά μέσα, που θα του επέτρεπαν να θέσει υπό τον έλεγχό του το μέλλον, με την επονεϊδιστη προσφυγή στις συνταγές και στα περισσότερο μαγικά παρά τεχνικά κόλπα, που του επιτρέπουν να ξορκίσει τις απειλές που αφορούν το μέλλον αυτό.

Έτσι, είναι μεγάλη η απόσταση ανάμεσα στο σύμφωνο προς την ορθολογικότητα πρότυπο της φοιτητικής ή καθηγητικής συμπεριφοράς και την πραγματική συμπεριφορά των φοιτητών και των καθηγητών. Οι φοιτητές και οι καθηγητές έχουν, ίσως, από κοινού τη σκοτεινή πρόθεση να διασώσουν τα κρυφά προνόμια που τους παρέχει το τωρινό σύστημα, και συγχρόνως να επωφεληθούν από τα προφανή προνόμια που θα τους εξασφάλιζε το αντίθετο σύστημα, που, ως σύστημα, είναι ασύμβατο με το σημερινό σύστημα. Ακριβώς όπως οι καθηγητές μπορεί να ουκίρουν την παθητικότητα των φοιτητών, δίχως να καταλαβαίνουν ότι η παθητικότητα αυτή αποτελεί τα λύτρα για τη σιγουριά που οφείλουν σε μιαν ασύμμετρη παιδαγωγική σχέση, έτσι και ορισμένοι φοιτητές μπορεί να αποδίδουν μόνο στην καθηγητική αυταρχικότητα την παθητικότητα στην οποία βρίσκονται οι ίδιοι, δίχως να αντιλαμβάνονται ότι η παθητικότητα αυτή αποτελεί το αντίβαρο για κάθε προστασία και για κάθε ελευθερία που τους εξασφαλίζει η ανωνυμία των αμφιθεάτρων. Καθηγητές και φοιτητές μπορούν ακόμη και να συναντώνται, όταν καταγγέλλουν βίαια τα εμπόδια για την εκλογίκευση της εκπαίδευσης. Όταν δεν αντιλαμβάνονται το σύστημα όπως είναι, δεν θέλουν και δεν μπορούν να καταλάβουν ότι οι αντιφατικές, αλλά ταυτόχρονα ή εναλλακτικά προσιτές,

πιτές, ικανοποιησεις που τους παρέχει το σύστημα συνδέονται αναγκαστικά με τα μειονεκτήματά του που υικτίρουν.

Και, πράγματι, δεν είναι ούτε ελαστικός ούτε εύκολο να προχωρήσει κανείς σε πλήρη αποτίμηση των κόστους που έχει το τωρινό σύστημα. Αναμφίβουλα, το αμιγές πρότυπο ενός συστήματος που θα υπέτασσε την επιλογή των παιδαγωγικών του μέσων σ' έναν και μόνο στόχο, δηλαδή στην κατάρτιση ειδικών (έστω και αν επρόκειτο για ειδικούς του γενικού) είναι, πάντα, μια ουτοπία: ένα πραγματικό εκπαιδευτικό σύστημα, που είναι επιφορτισμένο να παράγει αξίες σε συσχετισμό με αξίες που ταυτίζονται ακριβώς με τις αξίες της κοινωνίας για την οποία τις παράγει, επενδύεται πάντοτε με πολλαπλές και ασύμμετρες λειτουργίες, έτσι ώστε να μην μπορεί κανείς να δώσει βαρύτητα σ' αυτήν ή σ' εκείνη τη λειτουργία δίχως να εμπλέξει και τις απώτερες αξίες που εμπλέκει μια κοινωνία, ή, καλύτερα, οι ομάδες που τη συνθέτουν, μέσα στην ιδέα που έχουν για την παιδεία. Παρ' όλ' αυτά, δεν είναι δίχως ενδιαφέρον το ότι τα πρωτεία αποδίδονται στην πραγματικότητα σ' αυτόν ή σ' εκείνο το στόχο, για παράδειγμα στη διαίωνιση μιας ελίτ καλλιεργημένων ανθρώπων ή στη διαφοροποιημένη προετοιμασία των πολλών για τα μελλοντικά επαγγελματικά καθήκοντα. Ο ιδεώδης τύπος της «ορθολογικής» εκπαίδευσης — πλάσματική κατάσταση αφηρημένη, αποτέλεσμα της μεθοδικής απόφασης να τονιστούν μονόπλευρα, και με το τίμημα της μετάβασης σ' ένα απραγματοποίητο τελικό όριο, τα γνωρίσματα ενός συστήματος που θα επεξηγούσε και θα πραγμάτωνε με πληρότητα τις τεχνικές προϋποθέσεις της διανοητικής μαθητείας — επιτρέπει να καταλάβουμε, με τη σύγκριση, ότι οι διάφοροι στόχοι που μπορεί να υπηρετεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκονται σε άνιση απόσταση από τους στόχους που αναθέτουν στην εκπαίδευση, ρητά ή όχι, οι διάφορες ομάδες, και, άρα, είναι σε άνισο βαθμό σύμφωνοι προς τα συμφέροντά τους.

Η διάκριση ανάμεσα στις λειτουργίες που επιτελεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα και στα μέσα με τα οποία τις εκπληρώνει είναι, εδώ, ιδιαίτερα απαραίτητη: πράγματι, ο δεσμός που έχει έμπρακτα συναφθεί ανάμεσα στις πιο παραδοσιακές αξίες και στην παιδαγωγική παράδοση της διδασκαλίας μας κάνει να ξεχνούμε ότι μέσα ορθολογικά θα μπορούσαν να τεθούν στην υπηρεσία ακόμη και των στόχων που θα απομακρύνονταν περισσότερο από τους στόχους που επιβάλλει η μαθητεία αυστηρά καθορισμένων επαγγελματικών καθηκόντων. Η εκλογίκευση της τέχνης να μεταβιβάζεται η προσχώρηση στις πολιτισμικές αξίες, για παράδειγμα

στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων ή των καλλιτεχνικών επιστημονικών κλάδων, δεν είναι, τελικά, πιο αδιανόητη απ' ό,τι η εκλογίκευση της θρησκευτικής ζωής, με την έννοια που την καταλάβαινε ο Max Weber. Οπωσδήποτε, αν μπορούμε να αγωνιστούμε για εκπαιδευτικούς στόχους όσο το δυνατόν καταλληλότερους να εξυπηρετήσουν το συμφέρον των μη προνομιούχων τάξεων, αυτό που απομένει, στην τωρινή κατάσταση του συστήματος και των στόχων που το κατευθύνουν, είναι η εκλογίκευση των μέσων και των παιδαγωγικών θεσμών να συμφωνεί πάντοτε άμεσα με το συμφέρον των λιγότερο προνομιούχων φοιτητών.





Θυμηθείτε, Κύριοι, την ωραία αυτή διήγηση του Ιωάννου του Χρυσοστόμου για το πώς μπήκε στη σχολή του ρήτορα Λιβάνιου, στην Αντιόχεια. Ο Λιβάνιος συνήθιζε, όταν ένας καινούριος μαθητής παρουσιαζόταν στη σχολή του, να τον ρωτάει για το παρελθόν του, για τους γονείς του, για τη χώρα του.

RENAN, *Η διανοητική και ηθική μεταρρύθμιση [La Réforme intellectuelle et morale]*.

Το να είναι κανείς τυφλός μπροστά στις κοινωνικές ανισότητες καταδικάζει και επιτρέπει να εξηγούνται όλες οι ανισότητες, και ιδίως στο ζήτημα της σχολικής επιτυχίας, ως ανισότητες φυσικές, ανισότητες χαρισμάτων<sup>1</sup>. Μια τέτοια στάση βρίσκεται μέσα στη λογική ενός συστήματος, που, καθώς βασίζεται πάνω στο αξίωμα της τυπικής ισότητας όλων των διδασκομένων —που είναι προϋπόθεση για να λειτουργήσει—, δεν μπορεί να αναγνωρίσει άλλες ανισότητες πέρα από τις ανισότητες που εξαρτώνται από τα ατομικά χαρίσματα. Είτε πρόκειται για την εκπαίδευση αυτή καθαυτή είτε πρόκειται για την επιλογή, ο καθηγητής γνωρίζει μόνο διδασκομένους ίσους στα δικαιώματα και στα καθήκοντα: το γεγονός ότι, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, του συμβαίνει να προσαρμόσει τη διδασκαλία του σε ορισμένους, αυτό συμβαίνει επειδή απευθύνεται στους λιγότερο «προικισμένους» και όχι στους λιγότερο προνομιούχους από την κοινωνική τους προέλευση. Επίσης, το γεγονός ότι, την ημέρα των εξετάσεων, παίρνει υπόψη του την κοινωνική κατάσταση του τάδε υποψηφίου, αυτό δεν συμβαίνει επειδή τον αντιλαμβάνεται ως μέλος μιας μη προνομιούχου κοινωνικής κατηγορίας, αλλά, αντίθετα, επειδή του δίνει την κατ' εξαίρεση προσοχή που αξίζει μια κοινωνική περίπτωση. Ο λεκτικός εξορκισμός επιτρέπει να εξορκιστεί

<sup>1</sup> Υπογραμμίζοντας την ιδεολογική λειτουργία που εκπληρώνει, σε ορισμένες περιστάσεις, η προσφυγή στην ιδέα της ανισότητας των χαρισμάτων, δεν έχουμε την πρόθεση να αμφισβητήσουμε τη φυσική ανισότητα των ανθρώπινων ικανοτήτων, δεδομένου ότι δεν βλέπουμε τον λόγο για τον οποίο οι τυχαίοι της γενετικής να μην κατανέμουν εξίσου τα άμεσα αυτά χαρίσματα στις διάφορες κοινωνικές τάξεις. Αλλά η προφανής αυτή διαπίστωση είναι αφηρημένη και η κοινωνιολογική έρευνα ορεύει να υποπτευτεί και να αποκαλύπτει μεθοδικά, κάτω από τις φαινομενικές φυσικές ανισότητες, την πολιτισμική ανισότητα που ρυθμίζεται από την κοινωνική κατάσταση, αφού η έρευνα αυτή πρέπει να συμπεραίνει ότι το αίτιο είναι η «φύση», μόνον όταν έχει αποβιτιστεί πως θα βρει το αίτιο. Επομένως, ποτέ δεν υπάρχει λόγος να είμαστε σίγουροι για τον φυσικό χαρακτήρα των ανισοτήτων που διαπιστώνουμε ανάμεσα στους ανθρώπους, σε μια δεδομένη κοινωνική κατάσταση και, στο θέμα μας, όσο δεν έχουμε διερευνήσει όλους τους άρμούς από τους οποίους βρουν οι κοινωνικοί παράγοντες της ανισότητας και όσο δεν έχουμε εξαντλήσει όλα τα παιδαγωγικά μέσα για να ξεπεραστεί η αποελεγματικότητά τους, το να έχουμε πάρα πολλές αμφιβολίες αξίζει περισσότερο από το να έχουμε υπερβλητικά λόγια.

και η ίδια η ιδέα μιας σύνδεσης ανάμεσα στην κουλτούρα των φοιτητών και στην κοινωνική τους προέλευση, όταν η σύνδεση αυτή επιβάλλεται με τη μορφή σημαντικών κενών. 'Ό να λέει κανείς με τ'όνο απηυδισμένου, υικτιρμού ότι «οι φοιτητές δεν διαβάζουν πια» ή ότι «το επίπεδο πέφτει από χρόνο σε χρόνο», ισοδυναμεί, στην πραγματικότητα, με το να απυφεύγει να διερωτηθεί γιατί η κατάσταση είναι έτσι, και να βγάλει από αυτό τα παιδαγωγικά συμπεράσματα.

Καταλαβαίνει κανείς ότι το σύστημα αυτό βρίσκει την ολοκλήρωσή του στους διαγωνισμούς, που διασφαλίζουν τέλεια την τυπική ισότητα των υποψηφίων, αλλά που αποκλείουν, με την ανωνυμία, τον συνυπολογισμό των πραγματικών ανισοτήτων ως προς την κουλτούρα. Οι υπερασπιστές της υψηλεσίας [agrégation] μπορούν νόμιμα να επιχειρηματολογήσουν ότι, κατ' αντίθεση προς ένα σύστημα επιλογής που βασίζεται πάνω στην ποιότητα της κοινωνικής θέσης και στην καταγωγή, οι διαγωνισμοί δίνουν σε όλους ίσες ευκαιρίες. Αυτό ισοδυναμεί με το να ξεχνούμε πως η τυπική ισότητα, την οποία διασφαλίζουν οι διαγωνισμοί, το μόνο που κάνει είναι να μετασχηματίζει το προνόμιο σε αξία, αφού επιτρέπει στη δράση της κοινωνικής προέλευσης να συνεχίσει να ασκείται, αλλά από δρόμους πιο απόκρυφους.

Αλλά θα μπορούσε να είναι αλλιώς; Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει, μέσα στις άλλες λειτουργίες του, να παράγει άτομα επιλεγμένα και ιεραρχημένα μια για πάντα και για όλη τη ζωή. Το να θέλουμε, με τη λογική αυτή, να παίρνουμε υπόψη τα κοινωνικά προνόμια ή μειονεκτήματα και να ισχυριζόμαστε ότι ιεραρχούμε τα άτομα σύμφωνα με την πραγματική τους αξία, δηλαδή σύμφωνα με τα εμπόδια που ξεπέρασαν, θα ισοδυναμούσε με το να καταδικάζουμε τον εαυτό μας — αν ακολουθούσαμε τη λογική αυτή ως το τέλος της, δηλαδή ως το παράλογο — είτε σ' ένα συναγωνισμό κατά κατηγορίες (όπως στην πυγμαχία), είτε — όπως στην καντιανή ηθική, για την αποτίμηση των αξιών — σε μια εκτίμηση των αλγεβρικών διαφορών ανάμεσα στην αφετηρία, δηλαδή στις ικανότητες που ρυθμίζονται από την κοινωνική κατάσταση, και στο τέρμα, δηλαδή στην επιτυχία που μετρείται με σχολικά μέτρα, κοντολογίς, στην κατάταξη ανάλογα με τη μειονεξία. 'Όπως ο Kant αποδίδει άνισες τιμές σε δυο ισοδύναμες μεταξύ τους δράσεις, ανάλογα με το αν πράττονται από «ιδιοσυγκρασίες» περισσότερο ή λιγότερο επιρρεπείς στις δράσεις αυτές, έτσι κι εδώ θα έπρεπε, υποκαθιστώντας τη στάθμιση της ικανότητας που ρυθμίζεται από την κοινωνική κατάσταση με τη στάθ-

μιση της φυσικής κλίσης, να εξετάζουμε όχι το βαθμό επιτυχίας που συλλαμβάνουμε στιγμιαία, αλλά τη σχέση του με την αφετηρία, που κείται περισσότερο ή λιγότερο υψηλά: όχι το σημείο, αλλά τη ροπή της καμπύλης<sup>1</sup>. Με τη λογική αυτή, η εκτίμηση του μειονεκτήματος των ατόμων που προέρχονται από τις μη προνομιούχες τάξεις και η αποτίμηση βαθμών αξίας κατ' αναλογία με τη σπουδαιότητα της μειονεξίας που ξεπεράστηκε θα οδηγούσαν —αν, φυσικά, οι μετρήσεις αυτές είναι δυνατές— στο να θεωρήσουμε ίσους τους δράστες άνισων επιδόσεων, και άνισους τους δράστες ίδιων επιδόσεων, μειώνοντας τη σημασία της ιεραρχίας που εγκαθιδρύεται με βάση το σχολικό κριτήριο και περιορίζοντας στο μηδέν το πλεονέκτημα που θα αποκόμιζαν από αυτή τη δημιουργική μείωση της ιεραρχίας τα μη προνομιούχα άτομα, που έτσι θα ευνοούνταν με τρόπο τεχνητό. Μια τέτοια υπόθεση δεν είναι εντελώς ουτοπική. Η σχολική πολιτική των λαϊκών δημοκρατιών μπορεί να έτεινε στο να ευνοεί συστηματικά την είσοδο των παιδιών εργατών και χωρικών στην ανώτατη εκπαίδευση και την επιτυχία τους στις εξετάσεις. Αλλά η προσπάθεια εξίσωσης παραμένει σε τυπικό επίπεδο, όσο τις ανισότητες δεν τις καταργεί στην πράξη μια παιδαγωγική δράση: έτσι, στην Πολωνία, το ποσοστό των φοιτητών που προέρχονται από τα αγροτικά και εργατικά περιβάλλοντα, αφού πρώτα αυξήθηκε ως το 1957, μετά άρχισε να μειώνεται, μόλις η διουρητική πίεση χαλάρωσε<sup>2</sup>.

Το ότι ο συνυπολογισμός των κοινωνικών μειονεξιών είναι εξίσου ξένος σε όσους έχουν την αποστολή να επιλέγουν όσο και σε όσους επιλέγονται, αυτό συμβαίνει, ίσως, γιατί το Πανεπιστήμιο, για να παραγάγει επιλεγμένα και επιλέξιμα άτομα, οφείλει να πετύχει, άρα και να παραγάγει, την αδιαμφισβήτητη συμφωνία για ένα κριτήριο επιλογής, που τη σημασία του θα τη μείωνε η εισαγωγή ανταγωνιστικών κριτηρίων. Απαιτεί από όσους μπαίνουν στο παιχνίδι να αποδεχτούν τους κανόνες ενός συναγωνισμού, στον οποίο δεν θα μπορούσαν να επεμβαίνουν άλλα κριτήρια πέρα από τα σχολικά. Και φαίνεται ότι σ' αυτό πετυχαίνει, στη Γαλλία ιδιαίτερα, αφού αυτό που προκαλεί τις πιο σύντονες και τις πιο αποτελεσματικές σχολικές προσπάθειες είναι η φιλοδοξία του φοιτητή να θεθεί όσο γίνεται ψηλότερα στην πανεπιστημιακή ιεραρχία,

<sup>1</sup> Δεν είναι τυχαίο, το ότι, όταν επιχειρεί κανείς να αμφισβητήσει την ιδεολογία των φυσικών χαρισμάτων, διαπαιρώνεται με τη λογική με την οποία η καντιανή ηθική της αξίας αντιπαρτασόταν απέναντι στην αρχαία ηθική των έμπυτων αρετών, προνομίου των ανθρώπων από εγγενή καταγωγή.

<sup>2</sup> Πρβ. Επίμετρο, 2, πίνακα 2.39.

που θεωρείται ως απόλυτη. Η προσχώρηση στις αξίες που εμπλέκονται μέσα στη σχολική ιεραρχία των επιδόσεων είναι τόσο έντονη, ώστε μπορεί κανείς να δει τα άτομα να ρέπουν, ανεξάρτητα από τις ατομικές βλέψεις ή ικανότητες, προς τις σταδιοδρομίες ή τις δοκιμασίες στις οποίες προσδίδει τη μεγαλύτερη αξία το Σχολείο. Εδώ βρίσκεται ένας από τους παράγοντες της συχνά ανεξήγητης, διαφορετικής, έλξης που ασκούν η υψηλότητα και οι Μεγάλες Σχολές και, γενικότερα, οι θεωρητικές σπουδές στις οποίες προσδίδεται μεγαλύτερο κύρος. Το ίδιο, ίσως, κριτήριο κάνει τους Γάλλους πανεπιστημιακούς, και γενικότερα τους Γάλλους διανοουμένους, να έχουν την κλίση να αποδίδουν τη μεγαλύτερη αξία στα έργα όπου η θεωρητική φιλοδοξία είναι εμφανέστερη. Έτσι αποκλείεται (τουλάχιστον στην αντίληψη των πανεπιστημιακών) η ιδέα μιας παράλληλης ιεραρχίας, που θα μείωνε τη σημασία της ιεραρχίας των σχολικών επιτυχιών, επιτρέποντας σε όσους βρίσκονται στο κατώτερο σημείο να βρίσκουν δικαιολογίες για τον εαυτό τους ή να υποτιμούν την επιτυχία των άλλων.

Κοντολογίς, παρόλο που αντιστρατεύεται την πραγματική δικαιοσύνη, υποβάλλοντας άτομα ουσιαστικά άνισα στις ίδιες δοκιμασίες και στα ίδια κριτήρια, η διαδικασία επιλογής που λαμβάνει υπόψη μόνο τις επιδόσεις που μετριοούνται με το σχολικό κριτήριο, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, είναι η μόνη που αρμόζει σ' ένα σύστημα που η λειτουργία του είναι να παράγει επιλεγμένα και συγκρίσιμα μεταξύ τους άτομα. Αλλά τίποτε μέσα στη λογική του συστήματος δεν αντιτίθεται στην εισαγωγή του συνυπολογισμού των πραγματικών ανισοτήτων μέσα στην εκπαίδευση αυτή καθαυτή.

Στην ιδεολογία που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε χαρισματική (αφού δίνει αξία στη «χάρη» ή το «χάρισμα») οι προνομιούχες τάξεις βρίσκουν μια νομιμοποίηση των πολιτισμικών τους προνομίων, που μετουσιώνονται, έτσι, από κοινωνική κληρονομιά σε ατομική χάρη ή σε προσωπική αξία. Μεταμφιεσμένος έτσι, «ο ταξικός ρατσισμός» μπορεί να επιδεικνύεται, δίχως ποτέ να εμφανίζεται. Τόσο περισσότερο πετυχαίνει αυτή η αλχημεία, όσο οι λαϊκές τάξεις, αντί να της αντιπαραθέτουν μιαν άλλη εικόνα για τη σχολική επιτυχία, επαναλαμβάνουν για λογαριασμό τους την αντίληψη των ανώτερων τάξεων ότι υπάρχει διαφορά ουσίας, και βιώνουν το μειονέκτημά τους ως προσωπική μοίρα. Μήπως, άραγε, δεν αναγνωρίζουν κι αυτοί την πρωμότητα ως διπλασιασμό του χαρίσματος;

Η γεμάτη θαυμασμό κατάπληξη, με την οποία χαιρετίζουν τον δεκαπεντάχρονο απόφοιτο λυκείου, «τον νεαρότερο κρηγητή» ή «τον νεαρότερο πτυχιούχο της Πολυτεχνικής Σχολής στη Γαλλία», είναι συνηθισμένο γεγονός, που φορτίζεται όμως με ηθικά υπονοούμενα. Εξάλλου, οι αναρίθμητοι σταθμοί της σταδιοδρομίας των διπλωμάτων [*cursus honorum*] επιτρέπουν σε ορισμένους το θαύμα να είναι αιωνίως πρώτοι, αφού μπορούν να είναι ακόμη και οι νεότεροι ακαδημαϊκοί. Ακόμη και στις λιγότερο προνομιούχες τάξεις, όπου, παραδοσιακά, γίνεται έντονα αντιληπτή η κοινωνική κληρονομικότητα των ικανοτήτων —είτε έχουμε να κάνουμε με χειροτεχνικές επιδεξιότητες είτε με την επιτηδειότητα στις οικονομικές επιχειρήσεις—, βρίσκουμε κάποτε την πιο παράδοξη έκφραση της ιδεολογίας του χαρίσματος: βλέπουμε συχνά να επικαλούνται τη διακοπή των σπουδών, για να διασώσουν, όταν λείπει η οποιαδήποτε επιτυχία, την εν δυνάμει ύπαρξη του ατομικού χαρίσματος, σύμφωνα με την ίδια λογική με την οποία οι ανώτερες τάξεις μπορούν να βεβαιώνουν ότι κατέχουν το χάρισμα που υλοποιείται με την επιτυχία.

Οι φοιτητές είναι τόσο πιο ευάλωτοι στην αντίληψη πως υπάρχουν διαφορές ουσίας, όσο αναζητούν διαρκώς —καθώς είναι έφηβοι και μαθητευόμενοι— το τι είναι οι ίδιοι, και, για το λόγο αυτό, νοιάζονται βαθιά μέσα τους για το τι κάνουν. Όσο για τους καθηγητές, που ενσαρκώνουν τη σχολική επιτυχία και στηρίζονται στο ότι συνεχώς κρίνουν τις ικανότητες των άλλων, από την επαγγελματική τους ηθική και από το επαγγελματικό τους ηθικό απορρέει να θεωρούν ως προσωπικά χαρίσματα τις ικανότητες που έχουν αποκτήσει με λιγότερο ή περισσότερο μόχθο και να αποδίδουν στον εαυτό των άλλων τις ικανότητες που έχουν αποκτήσει και την ικανότητα να αποκτούν ικανότητες· και αυτό συμβαίνει τόσο περισσότερο, όσο βρίσκουν μέσα στο σχολικό σύστημα όλα τα μέσα για να αποφύγουν τη στοχαστική επιστροφή στους εαυτούς τους, που θα τους οδηγούσε στην αμφισβήτηση του εαυτού τους τόσο ως πρόσωπου όσο και ως μέλους της καλλιεργημένης τάξης. Επειδή συχνά κατέχονται από τη μεσαία τάξη ή προέρχονται από οικογένειες εκπαιδευτικών, είναι τόσο περισσότερο προσηλωμένοι στην ιδεολογία του χαρίσματος, που είναι φτιαγμένη κατάλληλα για να δικαιολογεί το αυθαίρετο του πολιτισμικού προνομίου, όσο περισσότερο συμμετέχουν, μερικώς, στα προνόμια της μεγαλοαστικής τάξης, μόνο και μόνο επειδή είναι μέλη της τάξης των διανοουμένων. Το ότι η κρηγασία δημιουργεί τόσο πεισματικούς υποστηρικτές, αυτό συμβαίνει, ίσως, γιατί είναι ένα από τα προνόμια αυτά που

μπορούν να εμφανίζονται ότι συνδέονται αποκλειστικά με την προσωπική αξία και ότι τα εγγυάται μια διαδικασία ίσου γίνεται πιο δημοκρατική (τυπικά).

Επομένως, τίποτε δεν έρχεται να αντιταχθεί στη σιωπηρή ιδεολογία του Πανεπιστημίου και της πανεπιστημιακής επιτυχίας, που είναι το ακριβές αντίστροφο της καντιανής ηθικής για την αξία: όλο το κύριος ενσαρκώνεται στο παιδί-θαύμα, καθώς η συντομία της σχολικής διαδρομής πιστοποιεί την έκταση του χαρίσματος. Και —όταν εμφανίζεται— το σχέδιο για μείωση της σημασίας της σχολικής ιεραρχίας των επιτυχιών οπλίζεται κατά παράδοξο τρόπο με την υποτίμηση της προσπάθειας: τα μειωτικά παρατσούκλια, «με παρωπίδες», «φυτό», «σπασί-κλας», αναφέρονται σε μια ιδεολογία του χαρίσματος που αντιπαραθέτει τα έργα απέναντι στο χάρισμα, μόνο και μόνο για να τα υποτιμήσει, εν ονόματι του χαρίσματος.

Κατανοούμε καλύτερα το γιατί η απλή περιγραφή των κοινωνικών διαφορών και των σχολικών ανισοτήτων, που εγκαθιδρύουν οι διαφορές, δεν είναι απλή ρουτίνα, αλλά συνιστά από μόνη της μιαν αμφισβήτηση της αρχής πάνω στην οποία βασίζεται το τωρινό σύστημα. Το ξεγύμνωμα του πολιτισμικού προνομίου εκμηδενίζει την απολογητική ιδεολογία, που επιτρέπει στις προνομιούχες τάξεις, κύριους χρήστες του εκπαιδευτικού συστήματος, να αντιμετωπίζουν την επιτυχία τους ως επιβεβαίωση φυσικών και προσωπικών χαρισμάτων: καθώς η ιδεολογία του χαρίσματος βασίζεται πριν απ' όλα στο να μένεις τυφλός μπροστά στις κοινωνικές ανισότητες ως προς το Σχολείο και την κουλτούρα, η απλή περιγραφή της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην πανεπιστημιακή επιτυχία και στην κοινωνική προέλευση έχει αξία κριτική. Επειδή τα πάντα τους κάνουν να έχουν την τάση να κρίνουν τα δικά τους αποτελέσματα σε συσχετισμό με την ιδεολογία του χαρίσματος, οι φοιτητές από τις κατώτερες τάξεις εκλαμβάνουν αυτό που κάνουν ως απλό προϊόν αυτού που είναι, και το μόνο που κάνει το σκοτεινό προαίσθημα για το κοινωνικό τους πεπρωμένο είναι να ενισχύει τις πιθανότητες της αποτυχίας, σύμφωνα με τη λογική της προφητείας που συμβάλλει στην ίδια της την εκπλήρωση. Επομένως, η αντίληψη για την ύπαρξη διαφορών ουσίας, που περιλαμβάνεται σιωπηρά μέσα στην ιδεολογία του χαρίσματος, έρχεται και διπλασιάζει τη δράση των κοινωνικών καθορισμών: η σχολική αποτυχία, εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν γίνεται αντιληπτή ως συνδεόμεν,

με μιαν ορισμένη κοινωνική κατάσταση —για παράδειγμα με τη διανοητική ατμόσφαιρα του οικογενειακού περιβάλλοντος, με τη δομή της γλώσσας που μιλιέται εκεί, ή με τη στάση απέναντι στο Σχολείο και στη κουλτούρα που ενθαρρύνει το Σχολείο—, αποδίδεται κατά τρόπο φυσικό στην έλλειψη χαρισμάτων. Πράγματι, τα παιδιά που προέρχονται από τις κατώτερες τάξεις είναι τα θύματα που σημαδεύονται από, και συναινούν σε, αυτούς τους ορισμούς ουσίας, μέσα στους οποίους εργλείουν τα άτομα οι αδέξιοι (και ελάχιστα διατεθειμένοι, όπως είδαμε, να μειώσουν την κοινωνική σημασία των κρίσεων τους) διδάσκοντες. Όταν μια μητέρα ενός μαθητή λέει για το γιο της, και συχνά μπροστά του, ότι «δεν είναι καλός στα γαλλικά», γίνεται συνένοχη σε τρεις κατηγορίες δυσμενών επιδράσεων: πρώτον, αγνοώντας ότι οι επιδόσεις του γιου της είναι ευθέως ανάλογες με την πολιτισμική ατμόσφαιρα της οικογένειας, μετασχηματίζει σε ατομικό πεπρωμένο κάτι που αποτελεί απλώς το προϊόν μιας εκπαίδευσης και το οποίο μπορεί ακόμα να διορθωθεί, μερικώς τουλάχιστον, με μιαν εκπαιδευτική ενέργεια· δεύτερον, επειδή της λείπει η πληροφόρηση για τα πράγματα του Σχολείου, επειδή κάποτε δεν είχε τίποτε να αντιτάξει στην αυθεντία των δασκάλων, αντλεί από μιαν απλή σχολική επίδοση συμπεράσματα πρόωρα και οριστικά· τέλος, δίνοντας τη δική της επικύρωση σ' αυτό τον τύπο κρίσης, ενισχύει στο παιδί το αίσθημα πως είναι εκ φύσεως αυτού του είδους ή άλλου. Έτσι, η νομιμοποιητική αυθεντία του Σχολείου μπορεί να διπλασιάζει τις κοινωνικές ανισότητες, γιατί οι λιγότερο προνομιούχες τάξεις, που συνειδητοποιούν σε υπερβολικό βαθμό το πεπρωμένο τους και συνειδητοποιούν σε ελάχιστο βαθμό τους δρόμους από τους οποίους πραγματώνεται το πεπρωμένο αυτό, συμβάλλουν με τον τρόπο αυτό στην πραγμάτωσή του.

Επειδή η αντίληψη των ανισοτήτων ως προς το Σχολείο παραμένει πάντοτε μερική και χασματική, οδηγεί κάποτε φοιτητές σε συγκεχυμένες διεκδυσήσεις, που αποτελούν απλώς την αντεστραμμένη αντανάκλαση της περιπτώσιολογίας [καζουϊστικής], με την οποία οι καθηγητές εισάγουν στην κρίση τους, κατά τη διάρκεια της εξέτασης, την κατάσταση του δασκάλου οικοτροφείου, για τον ένα, την κατάσταση του ορφανού-θύματος πολέμου, για έναν δεύτερο, και την κατάσταση του ατόμου που πάσχει από πολιομυελίτιδα, για έναν τρίτο. Η εξάρθρωση του συστήματος υπηρετεί εδώ τη λογική του συστήματος, καθώς η συστηματική προβολή της εξασθλίωσης ανταποκρίνεται στον πατερναλισμό. Ενώ όσο κρατούσε η μαθητεία (δηλαδή, όσο μπορούσε κανείς ακόμα να κάνει κάτι)

έχουν αγνοήσει τις κοινωνικές μειονεξίες, δεν ντρέπονται να τις ανακαλύπτουν την ημέρα των εξετάσεων (αλλά μόνο με τη μορφή περιπτώσεων), γιατί αυτό δεν τους υποχρεώνει να δείξουν τίποτε άλλο, παρά γενναιοδιωρία. Κυντολογίς, τόσο στους φοιτητές όσο και στους καθηγητές, ο πρώτος πειρασμός θα μπορούσε να είναι το να χρησιμοποιήσουν την επίκληση της κοινωνικής μειονεξίας ως άλλοθι ή δικαιολογία, δηλαδή ως λόγο που αρκεί για να παραιτηθούν από τις τυπικές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Η λαϊκιστική ψευδαίσθηση, άλλη μορφή της ίδιας παραίτησης, αλλά πιο επικίνδυνη, γιατί μπορεί να οπλίζεται με μιαν εξωτερική εμφάνιση λογική και να περιβάλλεται τα προσήματα του κοινωνιολογικού σχετικισμού, θα μπορούσε να οδηγήσει στη διεκδίκηση της προαγωγής, στην τάξη της κουλτούρας που διδάσκει το Σχολείο, παράλληλων πολιτισμών που φορείς τους είναι οι λιγότερο προνομιούχες τάξεις. Αλλά η διαπίστωση ότι η σχολική κουλτούρα είναι ταξική κουλτούρα δεν αρκεί: αυτό ισοδυναμεί τόσο με το να κάνουμε τα πάντα για να μείνει η κουλτούρα αυτή έτσι όπως είναι, όσο και με το να ενεργούμε σαν η κουλτούρα αυτή να μην ήταν παρά τούτο και μόνο.

Είναι αναντίρρητο ότι ορισμένες από τις ικανότητες που απαιτεί το Σχολείο, όπως η επιτηδειότητα της ομιλίας ή της γραφής και η ίδια η πολλαπλότητα των ικανοτήτων, ορίζουν και θα ορίζουν πάντα την λόγια κουλτούρα. Αλλά ο καθηγητής της φιλοσοφικής δεν έχει το δικαίωμα να αναμένει τη λεκτική και ρητορική δεξιοτεχνία —που του φαίνεται, όχι άδικα, συνδεδεμένη με το ίδιο το περιεχόμενο της κουλτούρας που ο ίδιος μεταδίδει—, παρά με την προϋπόθεση πως αυτός εκλαμβάνει την αρετή αυτή έτσι όπως είναι, δηλαδή ως ικανότητα που μπορεί να αποκτάται με την άσκηση, καθώς και με την προϋπόθεση ότι επιβάλλεται να παρέχει σε όλους τα μέσα για να την αποκτήσουν.

Στην τωρινή κατάσταση της κοινωνίας και των παιδαγωγικών παραδόσεων, η μετάδοση των τεχνικών και των συνθηκών σκέψης που απαιτεί το Σχολείο ανάγεται πρωταρχικά στο οικογενειακό περιβάλλον. Άρχ, κάθε πραγματικός εκδημοκρατισμός προϋποθέτει να τις διδάσκουμε εκεί όπου μπορούν να τις αποκτήσουν οι λιγότερο προνομιούχοι, δηλαδή στο Σχολείο: να διευρύνουμε το χώρο αυτού που μπορεί να κατακτηθεί ορθολογικά και τεχνικά με μια μεθοδική μαθητεία, εις βάρος αυτού που εγκαταλείπεται αναπόδραστα στην τύχη των ατομικών ταλέντων, δηλαδή, στην πραγματικότητα, στη λογική των κοινωνικών προνομίων: να εξαργυρώνουμε με τη μορφή μεθοδικών μαθητειών τα συμπα-

ρή και ακερμάτιστα χαρίσματα της ιδεολογίας του χαρίσματος. Το παιδαγωγικό συμφέρον των φοιτητών που προέρχονται από τις λιγότερο προνομιούχες τάξεις, και το οποίο εκφράζεται σήμερα μόνο με τη γλώσσα των ημι-συνειδητών, ασύνειδων ή γεμάτων ντροπή συμπεριφορών, θα ήταν να απαιτήσουν οι φοιτητές αυτοί από τους δασκάλους να «ξεράσουν τα μυστικά», αντί να σκηνοθετούν ένα παραδειγματικό και αμίμητο επίτευγμα που έχει την ιδιότητα να μας κάνει να ξεχνούμε (καθώς το ξεχνά) πως η δωρεά δεν είναι παρά ένα επίμοχθο απόκτημα ή μια κοινωνική κληρονομιά, αντί να ξοφλούν μια για πάντα και για όλη τη χρονιά από την παιδαγωγική, φανερώνοντας συνταγές που την αξία τους την έχουν μειώσει οι ίδιοι οι στενά ωφελμιστικοί στόχοι τους (οι περίφημες συνταγές για την έκθεση) ή που έχουν υποτιμηθεί από την ειρωνεία που συνοδεύει το γεγονός ότι τις μεταδίδουν συνοδεύοντάς τες από δασκαλίστικες επεξηγήσεις που δεν μπορούν να αναχθούν σε κάτι το αποτελεσματικό. Θα ήταν πάρα πολύ εύκολο να φέρουμε κι άλλα παραδείγματα της κακοπιστίας αυτής, που μετασχηματίζει τη μετάδοση των τεχνικών σε ιεροτελεστία προς δόξαν του καθηγητικού χαρίσματος, είτε πρόκειται για τις βιβλιογραφίες που τρομοκρατούν και γοητεύουν, είτε για τις παροτρύνσεις για ανάγνωση, για συγγραφή ή για έρευνα, που είναι όλες τους κοροϊδίες, είτε, τέλος, για το μάθημα-παράδοση, που κινδυνεύει να συγκεντρώσει —επειδή δεν μπορεί παρά να απευθύνεται σε φοιτητές τυπικά και πλασματικά ίσους— όλα τα παιδαγωγικά ψευδοπροσχήματα. Αλλά η ορθολογική παιδαγωγική δεν έχει εφευρεθεί ακόμα, και δεν θα έπρεπε διόλου να συγχέεται με τις γνωστές σήμερα παιδαγωγικές, οι οποίες, επειδή δεν έχουν άλλες βάσεις εκτός από τις ψυχολογικές, υπηρετούν στην πραγματικότητα ένα σύστημα που αγνοεί και θέλει να αγνοεί τις κοινωνικές διαφορές. Επομένως, αυτό που λιγότερο σκεφτόμαστε είναι το να επικαλεστούμε τη λεγόμενη επιστημονική παιδαγωγική, η οποία, με το να αυξήσει φαινομενικά την (τυπική) ορθολογικότητα της εκπαίδευσης, θα επέτρεπε στις πραγματικές ανισότητες να αποκτήσουν τόσο πολύ βάρος όσο δεν είχαν ποτέ άλλοτε, με περισσότερες δικαιολογίες από ποτέ άλλοτε. Μια πραγματικά ορθολογική παιδαγωγική θα έπρεπε να βασίζεται πάνω στην ανάλυση του σχετικού κόστους των διαφόρων μορφών εκπαίδευσης (παραδόσεων, πρακτικών ασκήσεων, σεμιναρίων, ομάδων εργασίας) και των διαφόρων τύπων παιδαγωγικής δράσης του καθηγητή (από την απλή τεχνική συμβουλή ως την πραγματική παρακολούθηση των φοιτητικών εργασιών): θα έπρεπε να υπολογίζει το

περιεχόμενο της εκπαίδευσης ή τους επαγγελματικούς στόχους της κατάρτισης, και, όταν θα εξέταζε τους διάφορους τύπους παιδαγωγικών σχέσεων, δεν θα έπρεπε να ξεχνά τη διαφοροποιούμενη, ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των φοιτητών, απόδοσή τους. Σε κάθε περίπτωση, μια τέτοια παιδαγωγική υποτάσσεται στη γνώση που θα είχε η ίδια για την πολιτισμική ανισότητα που ρυθμίζεται από κοινωνικές καταστάσεις, και στην απόφαση να περιορίσει την ανισότητα αυτή.

Για παράδειγμα, από όλες τις καθηγητικές λειτουργίες, αυτή που ξεχνιέται πιο συστηματικά, τόσο από ορισμένους καθηγητές που δεν νοιάζονται διόλου γι' αυτόν τον πρόσθετο, χωρίς γοητεία και χωρίς κύρος, μόχθο, όσο και από ορισμένους φοιτητές που θα την αντιμετώπιζαν αναμφίβολα σαν ενίσχυση της δουλειάς στην οποία αισθάνονται ότι υπόκεινται, είναι, αναμφίβολα, η συνεχής οργάνωση των ασκήσεων ως δραστηριότητας που προσανατολίζεται προς την όσο γίνεται πληρέστερη και ταχύτερη απόκτηση των υλικών και διανοητικών τεχνικών της διανοητικής εργασίας. Σιωπηρά συνένοχοι, καθηγητές και φοιτητές είναι συχνά σύμφωνοι μεταξύ τους, όταν αποδίδουν την ελάχιστη αξία στα καθήκοντα που δικαιούμαστε να περιμένουμε από τους διδάσκοντες και από τους διδασκομένους. Το να αναγνωρίζει την ελευθερία του φοιτητή και να υποκρίνεται πως τον αντιμετωπίζει, κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς, ως ελεύθερο, ή, καλύτερα, αυτόνομο εργαζόμενο, δηλαδή ικανό να επιβάλει στον εαυτό του πειθαρχία, να οργανώσει την εργασία του και να υποχρεώσει τον εαυτό του σε συνεχόμενη και μεθοδική προσπάθεια, αποτελεί το τίμημα που πρέπει να πληρώσει ο καθηγητής, για να δει έναν τέτοιο φοιτητή να του ανταποδίδει την εικόνα που ο ίδιος εννοεί να δίνει και να έχει για τον εαυτό του ως δάσκαλος-στοχαστής και όχι ως παιδαγωγός ή γυμνασιακός σχολαστικός, ως διδάσκων ποιότητας για διδασκομένους ποιότητας. Το να απαιτείται η παρουσία στο μάθημα ή η συνεπής στις προθεσμίες παράδοση των εργασιών θα ισοδυναμούσε με ταυτόχρονη εκμηδένιση του καθηγητή και του φοιτητή, έτσι όπως οι ίδιοι αντιμετωπίζουν και θέλουν τους εαυτούς τους, έτσι όπως οι ίδιοι αντιμετωπίζουν και θέλουν οι μεν τους δε.

Επειδή ο φοιτητής δεν μπορεί να μη νιώσει τις απαιτήσεις που έχει κάθε μαθητεία (δηλαδή την τακτική εργασία ή την πειθαρχία των ασκήσεων), εναλλάσσει τη φιλοδοξία για ένα πιο πειθαρχημένο πλαίσιο και για μια «κανόνεση του είδους της σχολικής φοίτησης», στη φοιτητική ζωή, με την ιδανική και γεμάτη γόητρο εικόνα της ευγενούς και ελεύ-

θερης εργασίας, που είναι απελευθερωμένη από κάθε έλεγχο και από κάθε πειθαρχία. Και, στις προσδοκίες των καθηγητών, θα βρίσκαμε τις ίδιες εναλλαγές και την ίδια αμφιθυμία. Έτσι δεν είναι σπάνιο ένας καθηγητής, που προτείνει κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς την εικόνα του κατορθώματος και της δεξιοτεχνίας, να κρίνει τις εργασίες των φοιτητών του εν ονόματι κριτηρίων εντελώς διαφορετικών από τα κριτήρια που φαινόταν να υπονοεί στη διδασκαλία του, πιστοποιώντας, με τον τρόπο αυτό, πως δεν θα μπορούσε να μετρήσει με τα ίδια μέτρα και σταθμά τα δικά του έργα και τα έργα των φοιτητών του. Γενικότερα, όταν απουσιάζει μια μεθοδική επεξήγηση των κριτηρίων και κάθε ενασχόληση με την ανάλυση των δοκιμίων των εργασιών, οι καθηγητικές κρίσεις εμπνέονται από ιδιόμορφα κριτήρια, που ποικίλλουν ανάλογα με τους καθηγητές και, όπως και στην «[αυθαίρετη] κρίση του καθή», συνάπτονται άμεσα με τη συγκεκριμένη περίπτωση. Καταλαβαίνουμε ότι οι φοιτητές είναι συνήθως καταδικασμένοι στο να αποκρυπτογραφούν τους οιωνούς και να διακρίνουν τα μυστικά των θεών, με όλες τις πιθανότητες να πέσουν έξω. Βλέπουμε ότι δεν είναι ανάγκη να λάβουμε ρητά υπόψη την κοινωνική μειονεξία των υποψηφίων για να εκλογικεύσουμε τις εξετάσεις και για να εργαστούμε, με τον τρόπο αυτό, για την εκλογίκευση της στάσης απέναντι στις εξετάσεις, που αποτελούν προνομιακό άσυλο της έλλειψης ορθολογισμού. Πράγματι, οι φοιτητές από τις καλλιεργημένες τάξεις είναι οι καλύτερα (ή οι λιγότερο άσχημα) προετοιμασμένοι για να προσαρμοστούν σ' ένα σύστημα με συγκεχυμένες και εξυπνοούμενες απαιτήσεις, αφού κατέχουν, σιωπηρά, το μέσον για να τις ικανοποιήσουν. Για παράδειγμα, λόγω της προφανούς συγγένειας που υπάρχει ανάμεσα στη σχολική κουλτούρα και στην κουλτούρα της καλλιεργημένης τάξης, οι φοιτητές που προέρχονται από την τάξη αυτή μπορούν να εκδηλώνουν, στην προσωπική συνάντηση που εκφράζουν οι προφορικές εξετάσεις, αυτές τις αστάθμητες ιδιότητες που δεν έχουν ανάγκη να γίνουν αντιληπτές από τον καθηγητή για να παίξουν ρόλο στην καθηγητική κρίση. Οι «μικρές εντυπώσεις» από την ταξική προέλευση είναι ακριβώς τόσο πανούργες, όσο σκανδαλώδης θα ήταν, ως ένα σημείο, και η συνειδητή και απερίφραστη εντύπωση που θα έκανε η κοινωνική προέλευση.

Έτσι, κάθε πρόοδος προς την κατεύθυνση της πραγματικής ορθολογικότητας, είτε πρόκειται για την επεξήγηση των αμοιβαίων απαιτήσεων των διδασκόντων και των διδασκομένων, είτε πάλι για την οργάνωση των σπουδών που είναι φτιαγμένη με τον καλύτερο τρόπο ώστε

να επιτρέπει στους φοιτητές των μη προνομιούχων τάξεων να ξεπερνούν τα μειονεκτήματά τους, θα ήταν μια πρόοδος προς την κατεύθυνση της ισότητας: οι φοιτητές που προέρχονται από τις κατώτερες τάξεις, που είναι οι πρώτοι που υποφέρουν από όλα τα χαρισματικά και παραδοσιακά υπολείμματα και που είναι περισσότερο επιρρεπείς από τους άλλους στο να προσδοκούν τα πάντα και να απαιτούν τα πάντα από την εκπαίδευση, θα ήταν οι πρώτοι που θα επωφελούνταν από μια προσπάθεια να παραχωρηθεί σε όλους αυτούς το σύνολο των κοινωνικών «χαρισμάτων» που συνιστούν την πραγματικότητα του πολιτισμικού προνομίου.

Αν αποδεχθούμε ότι η πραγματικά δημοκρατική εκπαίδευση είναι αυτή που βάζει για ανεπιφύλακτο στόχο το να επιτρέψει στον μεγαλύτερο δυνατό αριθμό ατόμων να κατακτήσουν, μέσα στο μικρότερο δυνατό διάστημα, όσο γίνεται πληρέστερα και τελειότερα, τον μεγαλύτερο δυνατό αριθμό των ικανοτήτων που διαμορφώνουν τη σχολική κουλτούρα σε μια δεδομένη στιγμή, τότε βλέπουμε ότι η εκπαίδευση αυτή αντιτίθεται τόσο απέναντι στην παραδοσιακή εκπαίδευση, που προσανατολίζεται προς την κατάρτιση και την επιλογή μιας ελίτ ανθρώπων με ευγενή καταγωγή, όσο και απέναντι στην τεχνοκρατική εκπαίδευση, που στρέφεται προς τη μαζική παραγωγή τυποποιημένων ειδικών. Αλλά δεν αρκεί να βάζουμε για στόχο μας τον πραγματικό εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Όταν λείπει μια ορθολογική παιδαγωγική, που θα ενεργοποιούσε τα πάντα για να εξουδετερώσει μεθοδικά και συνεχώς, από το Νηπιαγωγείο ως το Πανεπιστήμιο, τη δράση των κοινωνικών παραγόντων της πολιτισμικής ανισότητας, η πολιτική βούληση να δοθούν σε όλους ίσες ευκαιρίες ως προς την εκπαίδευση δεν μπορεί να τα βγάλει πέρα με τις πραγματικές ανισότητες, ακόμα κι όταν οπλίζεται με όλα τα θεσμικά και οικονομικά μέσα: και, αντίστοιχα, μια πραγματικά ορθολογική παιδαγωγική, παιδαγωγική, δηλαδή, που θα βασιζόταν πάνω σε μια κοινωνιολογία των πολιτισμικών ανισοτήτων, θα συνέβαλλε αναμφίβολα στη μείωση των ανισοτήτων ως προς το Σχολείο και την κουλτούρα, αλλά τότε μόνο θα μπορούσε να μπει πραγματικά μέσα στα δρώμενα, όταν θα υπήρχαν δεδομένοι όλοι οι όροι για έναν πραγματικό εκδημοκρατισμό της στρατολόγησης των δασκάλων και των μαθητών, με πρώτη αρχή την εγκαθίδρυση μιας ορθολογικής παιδαγωγικής.

Σεπτέμβριος 1964

## ΕΠΙΜΕΤΡΑ





## 1.1. Η εξέλιξη του

ΠΑΝΕΠΙ ΣΤΗΜΙΑ  ΕΤΗ	ΛΙΣ	BESANCON	BORDEAUX	CAEN	CLERMONT	DIJON	GRENOBLE
	MARSEILLE						
1900-01 ...	950	252	2 119	803	299	669	566
1910-11 ...	1 264	239	2 620	794	278	1 043	1 272
1915-16 ...	482	80	948	291	135	240	587
1920-21 ...	1 596	266	2 640	1 055	467	744	2 737
1925-26 ...	1 971	458	3 000	1 180	621	1 015	2 931
1930-31 ...	2 988	571	4 254	1 828	1 077	1 397	3 197
1935-36 ...	3 169	451	3 932	1 317	1 025	1 047	2 180
1940-41 ...	5 550	388	3 657	1 832	2 014	864	3 560
1945-46 ...	5 496	745	6 242	2 624	2 007	1 172	3 954
1950-51 ...	7 556	933	8 147	3 083	2 108	1 820	4 199
1955-56 ...	9 679	1 157	9 511	3 826	2 758	2 426	4 685
1960-61 (1)	15 486	2 217	12 267	6 357	4 731	3 706	10 007
1961-62 ...	19 020	2 889	13 805	7 395	5 556	4 578	10 471
1962-63 (2)	22 160	3 361	16 440	8 478	6 028	5 254	12 951
Από το 1901 ως το 1963 ο αριθ- μός των φοιτη- τών πολλαπλα- σιάστηκε επί	<b>23</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>23</b>

(1) Από το 1960-61 κ.ε., το συνολικό δυναμικό περιλαμβάνει όλους τους φοιτητές των πανεπιστημίων, τους εγγεγραμμένους στις σχολές, συν τους μη εγγεγραμμένους, που ανήκουν σε ιδρύματα προσαρτημένα ή πανεπιστήμια είτε στις σχολές.

(2) Για το 1962-1963, τα αποτελέσματα είναι προσωρινά: τα οριστικά αποτελέσματα θα εμφανίσουν ε δυναμικό λίγο μεγαλύτερο από τους εδώ καταγεγραμμένους.

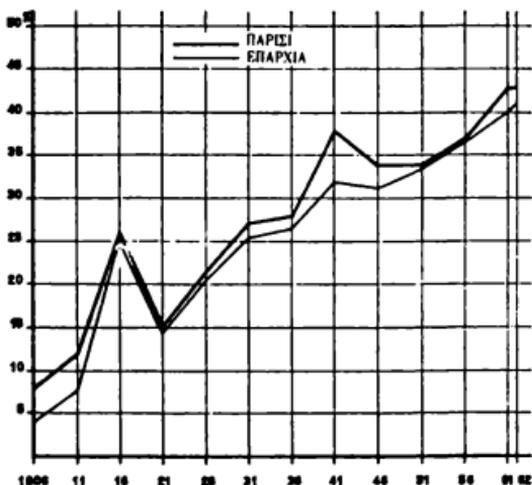
φοιτητών κατά πανεπιστήμια

LYON	MONTPELLIER	NANCY	PARIS	POITIERS	RENNES	STRASBOURG	TOULOUSE	ΣΥΝΟΛΟ
1 458	1 610	1 027	12 381	1 028	1 609	—	2 040	<b>29 020</b>
3 091	2 028	1 886	17 326	1 314	1 995	—	2 864	<b>39 907</b>
881	654	356	5 522	428	651	—	825	<b>12 144</b>
3 409	2 615	2 002	21 232	1 238	1 946	—	2 680	<b>48 517</b>
3 575	2 428	2 554	25 123	1 578	1 929	2 889	3 171	<b>56 843</b>
4 965	3 810	4 287	31 886	2 107	2 850	3 255	4 370	<b>76 590</b>
4 998	3 126	3 105	32 577	1 969	2 647	2 760	4 016	<b>71 250</b>
5 695	4 900	1 158	23 352	2 626	4 207	2 543	6 894	<b>72 715</b>
5 958	5 091	3 894	53 427	3 118	5 032	4 520	7 665	<b>118 170</b>
7 865	5 685	4 602	58 958	4 127	6 343	5 069	7 531	<b>134 408</b>
9 258	7 054	5 231	64 151	4 546	7 161	5 343	8 054	<b>152 246</b>
3 315	10 509	8 294	77 796	6 843	11 092	8 479	12 070	<b>214 672</b>
5 351	13 361	8 682	81 617	6 310	9 253	11 686	14 592	<b>244 814 (3)</b>
7 230	15 802	9 830	90 354	7 412	9 323	12 444	16 752	<b>276 848 (3)</b>
7	10	9	7	7	6	—	8	9

Στα 1961-62 και 1962-63, το σύνολο περιλαμβάνει επίσης τους φοιτητές των πανεπιστημίων της Nantes, réane και της Reims, ήτοι 7.147 το 1961-62 8.417 το 1962-63.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ ΕΤΗ	ΠΑΡΙΣΙ		ΕΠΑΡΧΙΑ		ΜΑΖΙ		
	ΣΥΝΟΛΟ	% Γ	ΣΥΝΟΛΟ	% Γ	ΣΥΝΟΛΟ	% Γ	
	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
1905-06	14 734	8,3	18 582	657	33 316	1 988	9,6
1910-11	17 326	12,2	23 864	1 833	41 190	3 954	14,7
1915-16	5 522	26,2	7 044	1 761	12 566	3 208	25,8
1920-21	21 232	15,1	28 195	4 100	49 727	7 300	6,0
1925-26	25 123	21,7	33 119	6 787	58 242	12 232	25,5
1930-31	31 886	26,6	46 438	11 701	78 324	20 188	21
1935-36	32 577	28,4	41 201	11 030	73 778	20 281	27,5
1940-41	23 352	38,6	49 963	15 811	72 715	24 831	34,1
1945-46	53 427	34,3	67 488	20 268	117 915	38 625	32,7
1950-51	58 958	35,3	75 135	25 384	134 093	43 611	34
1955-56	64 151	36,8	88 095	31 752	152 246	55 390	36,4
1960-61	72 449	42,8	130 926	52 540	203 375	83 568	41,1
1961-62	76 707	42,9	155 903	63 932	232 610	96 814	41,6

Η εξέλιξη του ποσοστού των φοιτητριών στο Παρίσι και στην επαρχία από το 1906 ως το 1962



Το ποσοστό των φοιτητριών μέσα στο σύνολο του πανεπιστημιακού πληθυσμού πέρασε από το 6% στο 41,6% στα 1962. Αν αφαιρέσουμε τις απότομες αυξήσεις που οφείλονται στους δύο Παγκόσμιους Πολέμους, η πρόοδος αυτή είναι κανονική.

Το 1906, οι φοιτήτριες ήταν αναλογικά δύο φορές περισσότερες στο Παρίσι απ' ό,τι στην επαρχία, αλλά αυτή η απόκλιση έγινε ασήμαντη από το 1916 κ.ε., και, έκτοτε, με κάποιες ανωμαλίες, από τις οποίες η σημαντικότερη συμπίπτει με τον Πόλεμο του 1939-1945, η αύξηση του γυναικείου πληθυσμού των πανεπιστημίων προόδευσε, χονδρικά, με τον ίδιο ρυθμό στο Παρίσι και στην επαρχία. Η ελαφρά διαφορά (σταθερή καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της προόδου— υπέρ των φοιτητριών στο Παρίσι θα μπορούσε να δηλώνει πως η αντίσταση στην εγκατάλειψη των παραδοσιακών προτύπων είναι ισχυρότερη στην επαρχία. Το φαινόμενο γίνεται αντιληπτό κυρίως στην πρώτη-πρώτη φάση της πρόσβασης των φοιτητριών στο Πανεπιστήμιο, δηλαδή πριν από το 1911. Το 1962, οι φοιτήτριες αντιπροσωπεύουν το 43% του συνολικού [φοιτητικού] πληθυσμού στο Παρίσι και το 41% στην επαρχία.

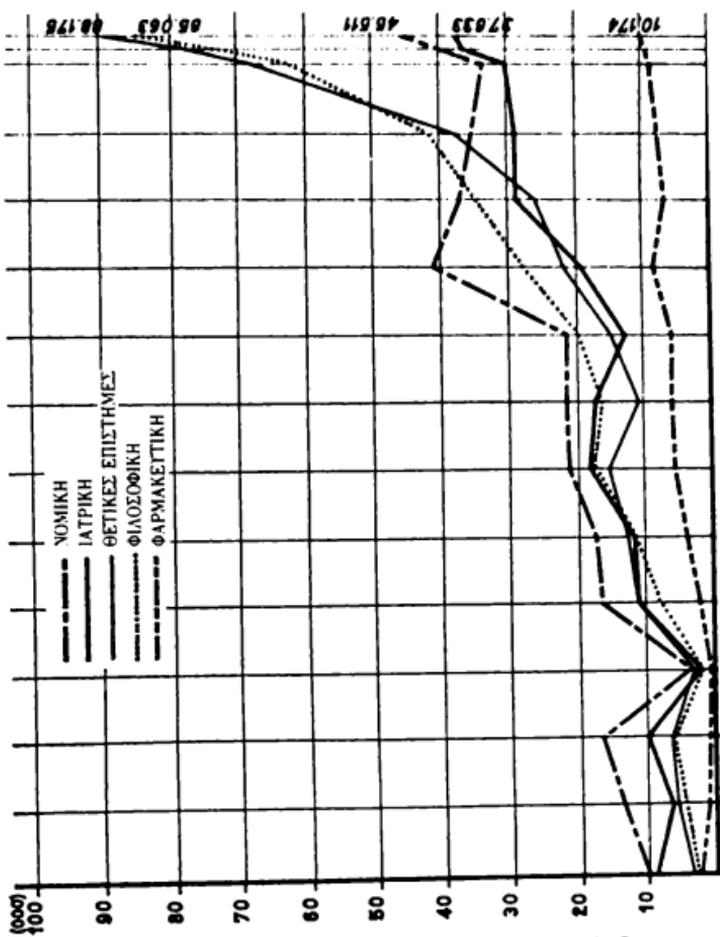
Αντίθετα με την εντύπωση που προκαλεί η αύξηση του αριθμού Παριζιάνων φοιτητών (για μια υποδομή που έμεινε λίγο-πολύ ίδια), το ποσοστό του Παρισίου μέσα στο σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού μεταβλήθηκε ελάχιστα από το 1900 ως το 1955, ήτοι από 42,7% στα 1900-1901 σε 43,9% στα 1950-51 (αν αφήσουμε κατά μέρος μιαν έντονη μείωση που οφειλόταν στον πόλεμο και στη [γερμανική] κατοχή), κατόπιν μειώθηκε με κανονικό ρυθμό, από 42,1% στα 1955-56 σε 32,5% στα 1962-63 (περνώντας ενδιάμεσα από το 39,2% στα 1957-58, το 37,9% στα 1958-59, το 35,9% στα 1959-60, το 35,6% στα 1960-61 και το 33,0% στα 1961-62).

ΕΤΗ	ΝΟΜΙΚΗ		ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΔΕΤΗΣΕΙΣ		ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ		ΙΑΤΡΙΚΗ		ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΗ		ΜΑΖΙ	
	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
1900-01	10 152	16	3 910	98	3 723	243	8 627	508	3 347	77	29 759	942
1905-06	14 312	86	5 592	305	4 893	1 088	6 545	454	1 974	55	33 316	1 988
1910-11	17 292	150	6 096	453	6 237	2 149	9 933	1 148	1 632	54	41 190	3 954
1915-16	3 503	130	2 727	735	2 417	1 412	3 263	765	656	166	12 566	3 208
1920-21	17 376	861	10 918	1 326	7 892	3 182	11 366	1 417	2 197	511	49 727	7 297
1925-26	17 415	1 507	12 596	1 638	12 244	5 750	12 286	2 158	3 701	1 179	58 242	12 232
1930-31	20 871	2 576	15 405	3 110	18 386	9 106	18 086	3 387	5 486	2 009	78 324	20 188
1935-36	21 568	3 131	11 329	2 578	17 221	8 247	17 699	3 829	5 654	2 490	73 471	20 275
1940-41 (1)	21 541	4 385	15 158	4 308	19 702	10 650	13 691	3 230	6 293	3 324	76 385	25 897
1945-46	40 553	9 318	21 947	5 853	27 778	15 021	19 586	4 172	8 051	4 261	117 915	38 625
1950-51	36 888	9 669	26 156	6 489	35 156	19 232	29 083	6 508	6 810	3 713	134 093	45 611
1955-56	35 486	10 113	38 290	10 525	41 785	23 877	29 091	6 660	7 594	4 199	152 246	55 374
1960-61	33 634	9 792	38 062	21 928	63 395	38 962	30 587	7 724	8 697	5 162	203 375	83 568
1961-62	38 469	11 275	75 282	24 196	73 376	46 490	36 203	9 289	9 300	5 564	232 610	96 814
1962-63	45 511	12 939	88 175	•	85 063	•	37 633	10 194	10 174	6 081	266 556	•

Η συνολική αύξηση του δυναμικού, το οποίο, περνώντας από τους 29.759 φοιτητές, στα 1900-1901, στους 266.556, στα 1962-63, εννεαπλασιάστηκε, επηρεάζει με άνισο τρόπο τις διάφορες σχολές. Ο αριθμός των φοιτητών στις φαρμακευτικές σχολές, που πέρασε από τους 3.347, στα 1901, στους 10.174, στα 1962-63, τριπλασιάστηκε. Μέσα στο ίδιο χρονικό διάστημα, ο αριθμός των φοιτητών της νομικής, που πέρασε από τους 10.152 στους 45.511, τετραπλασιάστηκε, όπως και ο αριθμός των φοιτητών της ιατρικής (ήτοι 37.633 έναντι 8.627). Εντούτοις, η εξέλιξη των συνολικών αριθμών είναι πιο ακανόνιστη στη νομική απ' ό,τι στην ιατρική. Οι συνολικοί αριθμοί γνώρισαν παράλληλη εξέλιξη στις σχολές θετικών επιστημών και στις φιλοσοφικές, παρά τις κάποιες ανωμαλίες. Πράγματι, οι δύο αυτοί επιστημονικοί κλάδοι είδαν το δυναμικό τους να πολλαπλασιάζεται 23 φορές ανάμεσα στα 1901 και το 1963, καθώς οι φοιτητές θετικών επιστημών πέρασαν από τους 3.910 στους 88.175 και οι φοιτητές φιλοσοφικής από τους 3.723 στους 85.063. Από το 1956 κ.ε., οι δύο καμπύλες τείνουν μάλιστα να συμπέσουν. Αν η χαμηλή αύξηση των φοιτητών της νομικής και της ιατρικής εξηγείται εύκολα από το γεγονός ότι οι επαγγελματικές δυνατότητες δεν αναπτύχθηκαν και πολύ, το γεγονός ότι οι φοιτητές φιλοσοφικής συνεχίζουν να αυξάνονται όσο και οι φοιτητές θετικών επιστημών πρέπει να αποδοθεί ενμέρει στην πολιτισμική αδράνεια.

Οι συνολικοί αριθμοί, που ήταν πολύ παραπλήσιοι στις διάφορες σχολές και σχετικά σταθεροί (ιδίως ανάμεσα στο 1921 και το 1941), γνωρίζουν, ύστερα από το 1945, μια συνολική αύξηση, αύξηση που κατανέμεται πολύ άνισα ανάλογα με τις σχολές. Το ποσοστό αύξησης του [φοιτητικού] πληθυσμού δεν έπαψε να μεγαλώνει από το 1946 κ.ε., καθώς οι συνολικοί αριθμοί τριπλασιάστηκαν μέσα στην περίοδο αυτή. Όπως παρατηρεί ο κ. Raymond Aron<sup>1</sup>, η αύξηση της κοινωνικής ζήτησης για παιδεία προηγήθηκε κατά πολλά έτη, στο σύνολο της Δυτικής Ευρώπης, από την επιτάχυνση της οικονομικής ανάπτυξης, που οι επιπτώσεις της στο επίπεδο της ζωής έγιναν αντιληπτές μόνον ύστερα από το 1950. (Βλ. το διάγραμμα της επόμενης σελίδας).

<sup>1</sup> Raymond ARON, «Σχετικά με κάποια προβλήματα των γαλλικών πανεπιστημίων» [«Sur quelques problèmes des universités françaises»], *Archives européennes de sociologie* 1 (1962).



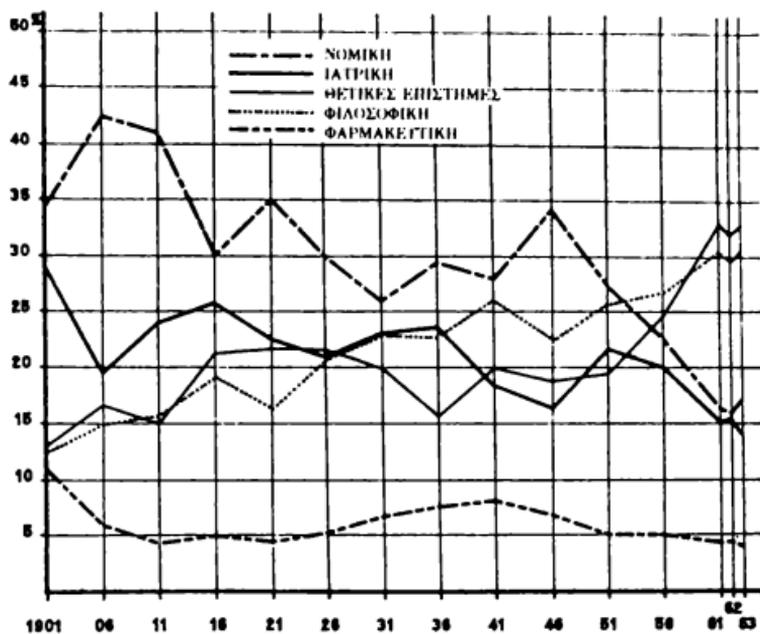
Η εξέλιξη του αριθμού των φοιτητών κατά επιστημονικό κλάδο

1.4. Η εξέλιξη της κατανομής των φοιτητών κατά επιστημονικό κλάδο  
(σε σχετικές τιμές)

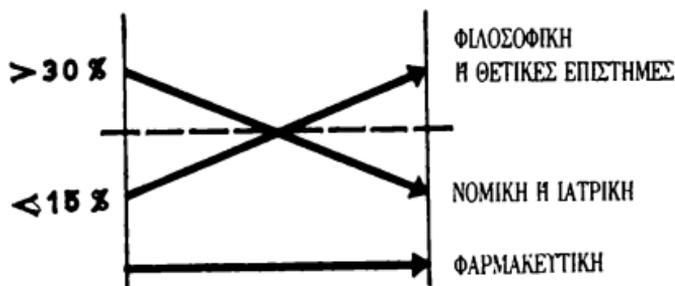
ΕΤΗ	ΚΑΤΑΝΟΜΗ, ΣΕ 100 ΦΟΙΤΗΤΕΣ					ΣΥΝΟΛΟ
	ΝΟΜΙΚΗ	ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ	ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ	ΙΑΤΡΙΚΗ	ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΗ	
1900-01	33,9	13,2	12,6	28,9	11,4	100
1905-06	42,9	16,8	14,7	19,6	6	100
1910-11	41,8	14,8	15,2	24,1	4,1	100
1915-16	27,9	21,7	19,2	26	5,2	100
1920-21	34,9	21,9	15,9	22,8	4,5	100
1925-26	29,9	21,6	21	21,1	6,4	100
1930-31	26,6	19,8	23,5	23,1	7	100
1935-36	29,4	15,4	23,4	24,1	7,7	100
1940-41	28,2	19,9	25,8	17,9	8,2	100
1945-46	34,4	18,6	23,6	16,6	6,8	100
1950-51	27,5	19,5	26,2	21,7	5,1	100
1955-56	23,3	25,2	27,5	19,2	5,0	100
1960-61	16,5	33,5	30,7	15	4,3	100
1961-62	16,5	32,4	31,5	15,6	4,0	100
1962-63	17,1	33,1	31,9	14,1	3,8	100

Η εξέταση των σχετικών ποσοστών των διαφόρων σχολών κάνει να εμφανιστεί μια αντιστροφή, που οι απόλυτοι αριθμοί (που σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους βρίσκονται σε αύξηση) δεν την αποκαλύπτουν με τόση σαφήνεια. Οι φοιτητές της φιλοσοφικής και των θετικών επιστημών αντιπροσωπεύουν σήμερα [το 1964] το 65% του φοιτητικού πληθυσμού, ενώ αποτελούσαν μόνο το ένα τέταρτο του φοιτητικού πληθυσμού στην αρχή του αιώνα. Μέσα στο ίδιο διάστημα, η νομική και η ιατρική σχολή γνωρίζουν εξέλιξη συμμετρική και αντίστροφη, ενώ το ποσοστό της φαρμακευτικής μειώνεται ελαφρά. (Βλ. τα διαγράμματα της επόμενης σελίδας.)

Η εξέλιξη της κατανομής των φοιτητών  
κατά επιστημονικό κλάδο



Πέρα από τις διακυμάνσεις που παρατηρούνται μέσα σε μικρότερα χρονικά διαστήματα, θα σημειώσει κανείς ότι, μέσα σε μια κλίμακα μισού αιώνα, η δομή του φοιτητικού περιβάλλοντος άλλαξε ριζικά, όπως το δείχνει το παρακάτω σχήμα:



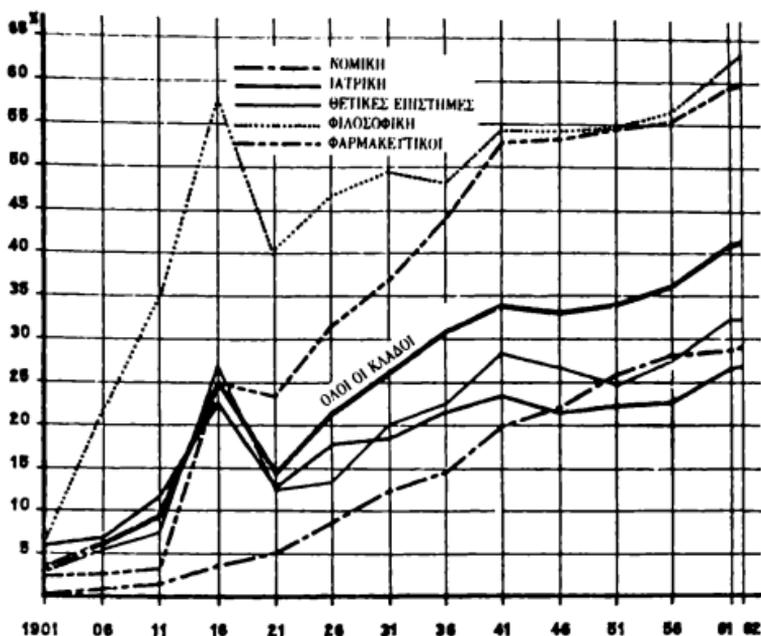
1.5. Η εξέλιξη του ποσοστού των φοιτητριών, κατά επιστημονικό κλάδο

	ΝΟΜΙΚΗ	ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ	ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ	ΙΑΤΡΙΚΗ	ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΗ	ΟΛΟΙ ΟΙ ΚΛΑΔΟΙ
1900-01 .....	0,1	2,5	6,5	5,9	2,3	3,2
1905-06 .....	0,6	5,4	22,2	6,9	2,8	6,0
1910-11 .....	0,9	7,4	34,4	11,5	3,3	9,6
1915-16 .....	3,7	26,9	58,4	23,4	25,3	25,5
1920-21 .....	4,9	12,1	40,3	12,5	23,2	14,7
1925-26 .....	8,6	13,0	47,0	17,6	31,8	21,0
1930-31 .....	12,3	20,0	49,5	18,7	36,6	25,8
1935-36 .....	14,5	22,7	47,9	21,6	44,0	27,6
1940-41 .....	20,3	28,4	54,0	23,6	52,8	33,9
1945-46 .....	22,3	26,7	54,1	21,3	53,0	32,7
1950-51 .....	26,2	24,8	54,7	22,4	54,5	34,0
1955-56 .....	28,5	27,5	57,1	22,9	53,3	36,4
1960-61 .....	29,1	32,2	62,4	25,2	59,3	41,1
1961-62 .....	29,3	32,1	63,3	25,6	59,8	41,6

Οι αριθμοί αυτοί απεικονίζουν τους σταθμούς μιας αληθινής πολιτισμικής μετάλλαξης, της μετάλλαξης που, μέσα σε μισό αιώνα, ανέβασε την εκπροσώπηση των φοιτητριών από το 3% στο 41%<sup>1</sup>. Αλλά η πρόοδος του ποσοστού των φοιτητριών ποίκιλλε ανάλογα με τους επιστημονικούς κλάδους.

Την τόση πρόοδος, τόσο ραγδαία, τόσο σταθερή αύξηση του γυναικείου πληθυσμού δεν τη γνώρισαν όλοι οι επιστημονικοί κλάδοι: οι φοιτήτριες κατευθύνθηκαν αρχικά προς τις φιλοσοφικές σχολές: από το 1911, στις σχολές αυτές η αναλογία των φοιτητριών ήταν της τάξεως του 34%, ενώ σε όλες τις άλλες σχολές παρέμενε κάτω από το 15%. Η πιο καθυστερημένη εμφάνιση των φοιτητριών σημειώθηκε στη νομική: το 1931, δεν αντιπροσώπευαν ακόμα παρά το 12%. Οι θετικές επιστήμες, σε αντίθεση με τη φιλοσοφική ή τη φαρμακευτική, γνώρισαν μια κανονική αύξηση, ανώτερη από την αύξηση της νομικής και της ιατρικής.

## Η εξέλιξη του ποσοστού των φοιτητριών κατά επιστημονικό κλάδο



Η ιατρική και η φαρμακευτική πρέπει να εξεταστούν χωριστά. Η φαρμακευτική αύξησε τον γυναικείο της πληθυσμό από το 1911, και με πολύ ραγδαίο ρυθμό, που έφτασε, το 1941, τον αριθμό του γυναικείου πληθυσμού της φιλοσοφικής (οι φοιτήτριες αποτελούσαν και στις δύο περιπτώσεις το ήμισυ του φοιτητικού πληθυσμού). Όσο για την ιατρική, που είναι σήμερα η σχολή με τον μικρότερο γυναικείο πληθυσμό, είχε, πάντως, από το 1901 ως το 1911 ποσοστό φοιτητριών ανώτερο από το ποσοστό των φοιτητριών των θετικών επιστημών, της νομικής ή της φαρμακευτικής, αλλά το ποσοστό αύξησης παρέμεινε στη συνέχεια μικρό.

Το ότι η αύξηση εκδηλώνεται λίγο-πολύ νωρίς, το ότι είναι λίγο-πολύ ρα-

γδαίχ και λίγο-πολύ σταθερή, το ότι, από την άλλη μεριά, οι ιεραρχήσεις ανάλογα με την πρωιμότητα της εκοίνησης και ανάλογα με την ταχύτητα της αύξησης χονδρικά συμπίπτουν<sup>1</sup>, αυτό συμβαίνει, αναμφίβολα, επειδή οι διάφορες σπουδές και τα διάφορα επαγγέλματα, για τα οποία προετοιμάζουν, αποτιμούνται διαφορετικά, όταν συσχετίζονται με τα πρότυπα και τις νόρμες που καθορίζουν τη συμβατική εικόνα της γυναικείας δραστηριότητας. Μπορούμε να εξετάσουμε κάθε επιστημονικό κλάδο από δύο σκοπιές, αφενός από τη σκοπιά της αντίθεσης ανάμεσα σε κλάδους της φιλοσοφικής και σε κλάδους θετικών επιστημών, αφετέρου από τη σκοπιά του επαγγέλματος για το οποίο προετοιμάζει κάθε επιστημονικός κλάδος. Η φιλοσοφική συσσωρεύει όλα τα πλεονεκτήματα, αφού προετοιμάζει για το επάγγελμα που είθισται συνηθέστερα να παραχωρείται στη γυναίκα, το επάγγελμα του καθηγητή, και αφού οι σπουδές αυτές συμπίπτουν με την ειλημμένη ιδέα για τα «φύσει» γυναικεία χαρίσματα.

Από τα επαγγέλματα που αποτελούσαν κατά παράδοση προνόμιο της μεγαλοαστικής τάξης, μόνον η φαρμακευτική αύξησε σε έντονο βαθμό τον γυναικείο πληθυσμό της, και μπορούμε να συλλογιστούμε πως το γεγονός ότι η ιατρική, που ως το 1911 είχε ποσοστό φοιτητριών υψηλότερο του ποσοστού των άλλων επιστημονικών κλάδων, δεν γνώρισε μια συνέχιση της πορείας αυτής, οφείλεται αφενός στο ότι σημειώθηκε μια μετακίνηση των φοιτητριών με μεγαλοαστική προέλευση προς τη φαρμακευτική (όπως το μαρτυρεί η κατανομή σύμφωνα με την κοινωνική προέλευση, που δείχνει ότι η ιατρική και η φαρμακευτική είναι οι πιο μεγαλοαστικές σχολές) και, αφετέρου, στο ότι ορθολογικές ή ηθικές αντιστάσεις μπόρεσαν να ανακόψουν την αύξηση του γυναικείου πληθυσμού, μειώνοντας, περισσότερο εδώ απ' ό,τι αλλού, το ποσοστό των κοριτσιών μέσα στις ετήσιες κλάσεις που προέρχονταν από τις άλλες κοινωνικές τάξεις.

## 1.6. Η εξέλιξη του ποσοστού φοίτησης στην ανώτατη εκπαίδευση<sup>1</sup>

Από το 1911 ως το 1962, το συνολικό δυναμικό (αριθμοί φοιτητών) της ανώτατης εκπαίδευσης εξαπλασιάστηκε, ενώ το ποσοστό σχολικής φοίτησης επταπλασιαζόταν<sup>2</sup>. Η αύξηση του ποσοστού φοίτησης είναι, για την ώρα, η μόνιμη αιτία για την αύξηση του δυναμικού, δεδομένου ότι οι κλάσεις ηλικίας που είναι μεταγενέστερες του 1945 (χρονιάς της δημογραφικής ανάκαμψης), δεν έχουν φτάσει ακόμα στο στάδιο της ανώτατης εκπαίδευσης<sup>3</sup>, όπου θα παρουσιαστούν σε αλήθεια, μόνον ύστερα από το 1964.

ΕΤΟΣ	ΓΑΛΛΙΚΟΣ ΠΛΗΘΟΣΜΟΣ (19-24 ετών)	ΦΟΙΤΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΟΣΜΟΣ (19-24 ετών)	ΠΟΣΟΣΤΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ %	
1911	3 707 000	• 25 940	0,7	σε μισό αιώνα
1936	3 285 000	• 46 488	1,4	
1946	3 760 000	• 76 810	2,0	
1954	3 770 462	92 341	2,4	
1957	3 650 000	104 330	2,8	σε έξι χρόνια
1958	3 613 144	118 295	3,3	
1959	3 591 047	126 021	3,5	
1960	3 509 000	• 126 596	3,6	
1961	3 409 171	129 535	3,8	
1962	3 383 600	• 148 699	4,4	
1963	3 420 700	• 172 611	5,0	

<sup>1</sup> Πρόκειται για μια χονδρική εκτίμηση που εξάγεται όταν συσχετιστεί ο φοιτητικός πληθυσμός των 19-24 ετών με το σύνολο της αντίστοιχης κλάσης ηλικίας. Για τα έτη 1911, 1936 και 1946 δεν διαθέτουμε στατιστικές που να δίνουν την κατανομή κατά ηλικία των φοιτητών. Δεδομένου ότι η κλάση ηλικίας των 19-24 ετών αντιπροσωπεύει, κατά μέσο όρο, για τα έτη 1950-1962, το 65% του φοιτητικού πληθυσμού, υποθέσαμε πως αντιπροσώπευε την ίδια αναλογία τόσο κατά τα προηγούμενα έτη όσο και κατά τα έτη 1960 και 1963 (έτη για τα οποία οι στατιστικές της κατανομής κατά ηλικία δεν είναι [ακόμα, το 1964] διαθέσιμες). Από την άλλη πλευρά, το ποσοστό σχολικής φοίτησης που εξάγεται με τον τρόπο αυτό είναι ελάχιστα μόνο μειωμένο, αφού δεν υπολογίζει τους φοιτητές ορισμένων Μεγάλων Σχολών και νοσηπιτών που είναι προσαρτημένα στις σχολές ή τα πανεπιστήμια, καθώς επίσης και το ποσοστό των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ανήκουν στην ίδια κατηγορία.

<sup>2</sup> Καθώς η κλάση ηλικίας των 19-24 ετών βρίσκεται, μέσα στον γαλλικό πληθυσμό, σε πολύ ελαφρά υποχώρηση: 3.420.700 στα 1963, έναντι 3.707.000 στα 1911.

<sup>3</sup> Το ποσοστό των φοιτητών 17 ετών και κάτω αντιπροσωπεύει λιγότερο από το 3% του συνολικού δυναμικού της ανώτατης εκπαίδευσης.



Συνολικό δυναμικό κατά επιστημον.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΝΟΜΙΚΗ			ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣ	
	Α	Γ	ΜεΣ	Α	Γ
Εμψυχοι αγροτοπαλλήλοι .....	107	39	146	314	140
Υγρότες .....	1 234	608	1 842	3 112	1 395
Γηργητικό προσωπικό .....	183	77	260	581	230
Ξηράτες .....	1 125	540	1 665	4 353	1 743
Γπάλληλοι .....	2 216	1 044	3 260	4 419	2 079
Βιομήχανοι και έμποροι .....	3 904	1 908	5 812	8 172	3 787
από τους οποίους βιομήχανοι .....	965	458	1 423	1 245	537
Μεσαία υπαλληλικά στελέχη .....	3 926	1 657	5 583	7 638	4 257
Ελεύθεροι επαγγελματίες και ανώτερα υπαλληλικά στελέχη .....	6 291	3 041	9 332	12 290	7 189
Εισοδηματίες, χωρίς επάγγελμα .....	2 464	984	3 448	3 860	1 681
Άλλες κατηγορίες .....	2 157	1 017	3 174	2 383	1 187
<b>ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ .....</b>	<b>23 607</b>	<b>10 915</b>	<b>34 522</b>	<b>47 122</b>	<b>23 688</b>

Γάλλων φοιτητών

πρόλυτα μεγέθη. Πανεπιστημιακό έτος 1961-62

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ			ΙΑΤΡΙΚΗ			ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΗ			ΣΥΝΟΛΑ			ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ
Α	Γ	ΜεΣ	Α	Γ	ΜεΣ	Α	Γ	ΜεΣ	Α	Γ	ΜεΣ	
232	313	545	89	12	51	5	7	12	697	511	12	
586	2 229	3 815	941	251	1 192	162	273	435	7 035	4 756	11 7	
231	331	562	136	67	203	9	9	18	1 140	714	1 8	
939	2 765	4 704	750	258	1 008	63	125	188	8 230	5 431	13 6	
414	2 566	3 980	1 725	757	2 482	176	270	446	9 953	6 716	16 6	
233	8 141	12 364	3 962	1 469	5 431	776	1 193	1 969	21 037	16 498	37 5	
102	2 352	3 454	871	442	1 313	171	277	448	4 354	4 066	8 4	
053	10 027	15 080	3 008	1 151	4 159	463	741	1 204	20 088	17 833	37 5	
971	11 420	16 391	8 042	3 239	11 281	1 481	2 410	3 891	33 075	27 229	60 3	
641	2 348	3 989	1 075	348	1 423	164	204	368	9 204	5 565	14 7	
660	2 364	4 024	3 701	1 378	5 079	114	130	250	10 015	6 082	16 0	
950	42 504	65 454	23 382	8 930	32 312	3 413	5 368	8 781	120 474	91 405	211 8	

1.8. Η κοινωνική  
Κατανομή κατά επιστημονικό

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΝΟΜΙΚΗ			ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣ	
	Α	Γ	Μεσ	Α	Γ
ζυμισθοί αγροτοπάλληλοι .....	0,45	0,35	<b>0,4</b>	0,7	0,6
γρότες...	<b>5,2</b>	5,6	<b>5,3</b>	6,6	5,9
πληρετικό προσωπικό .....	0,8	0,7	<b>0,8</b>	1,2	1
ργάτες .....	4,8	4,9	<b>4,8</b>	9,2	7,3
πάλληλοι .....	9,4	9,5	<b>9,4</b>	9,4	8,8
αμύχανοι και έμποροι .....	16,5	17,5	<b>16,8</b>	17,3	16
από τους οποίους βιομήχανοι .....	4,1	4,2	<b>4,1</b>	2,6	2,3
εσαία υπαλληλικά στελέχη .....	16,65	15,2	<b>16,2</b>	16,2	18
ελεύθεροι επαγγελματίες η ανώτερα υπαλληλικά στελέχη .....	26,65	27,95	<b>27,1</b>	26,1	30,3
σπονηματίες, χωρίς ετήσιο γέμισμα .....	10,4	9,1	<b>10,0</b>	8,2	7,1
ύλες κατηγορίες .....	9,15	9,3	<b>9,2</b>	5,1	5,0
ΥΝΟΛΟ % .....	100	100	100	100	100
συνολικός αριθμός των φοιτητών .....	23 607	10 915	34 522	47 122	23 688

Γάλλων φοιτητών

φύλο. Πανεπιστημιακό έτος 1961-62

	ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ		ΙΑΤΡΙΚΗ			ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΗ			ΟΛΟΙ ΟΙ ΚΛΑΔΟΙ		
	Γ	Μαζ	Α	Γ	Μαζ	Α	Γ	Μαζ	Α	Γ	Μαζ
0	0,7	<b>0,8</b>	0,2	0,1	<b>0,2</b>	0,1	0,1	<b>0,1</b>	0,6	0,6	<b>0,6</b>
9	5,2	<b>5,9</b>	4,0	2,8	<b>3,7</b>	4,8	5,1	<b>5,0</b>	5,8	5,2	<b>5,6</b>
0	0,8	<b>0,9</b>	0,6	0,7	<b>0,6</b>	0,3	0,2	<b>0,2</b>	1,0	0,8	<b>0,9</b>
4	6,5	<b>7,2</b>	3,2	2,9	<b>3,1</b>	1,8	2,35	<b>2,2</b>	6,8	5,9	<b>6,4</b>
2	6,0	<b>6,0</b>	7,4	8,5	<b>7,7</b>	5,2	5,0	<b>5,0</b>	8,3	7,3	<b>7,9</b>
4	19,2	<b>18,9</b>	16,9	16,5	<b>16,8</b>	22,7	22,25	<b>22,5</b>	17,4	18,0	<b>17,7</b>
,8	5,5	<b>5,3</b>	3,7	4,9	<b>4,1</b>	5,0	5,2	<b>5,1</b>	3,6	4,4	<b>4,0</b>
.0	23,6	<b>23,0</b>	12,9	12,9	<b>12,9</b>	13,6	13,8	<b>13,7</b>	16,7	19,5	<b>17,8</b>
.7	26,9	<b>25,1</b>	34,3	36,3	<b>34,9</b>	43,4	44,9	<b>44,2</b>	27,5	29,9	<b>28,5</b>
.2	5,5	<b>6,1</b>	4,6	3,9	<b>4,4</b>	4,8	3,8	<b>4,2</b>	7,6	6,1	<b>7,0</b>
.2	5,6	<b>6,1</b>	15,8	15,4	<b>15,7</b>	3,3	2,5	<b>2,9</b>	8,3	6,7	<b>7,6</b>
0	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
950	42 504	<b>65 454</b>	23 382	8 930	<b>32 312</b>	3 413	5 368	<b>8 781</b>	120 474	91 405	<b>211 879</b>

1.9. Αριθμός φοιτητών ανά 1000 ενεργά άτομα,  
κατατασσόμενα κατά κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ (1961-62)		ΕΝΕΡΓΟΣ ΠΑΘΗΣΜΟΣ (απογραφή, το. 1962)		Αριθμός φοιτητών ανά 1000 ενεργά άτομα της αντίστοιχης κατηγορίας
	ΔΥΝΑΜΙΚΟ	%	ΔΥΝΑΜΙΚΟ	%	
Εμμέθοι αγροτοπαλλήλοι .....	1 208	6	829 600	43	1,4
Αγρότες .....	11 791	56	3 011 600	157	3,9
Υψηλότερο πρωτοβάθμιο .....	1 834	9	1 042 020	54	1,7
Εργάτες .....	13 661	64	7 024 040	367	1,9
Υπάλληλοι .....	16 669	79	2 416 300	126	6,8
Βιομήχανοι και έμποροι .....	37 535	177	1 996 560	104	18
Βιομήχανοι .....	8 420	40	78 780	4	106,8
Βιοτέχνες .....	1 376	39	611 000	32	13,7
Έμποροι .....	20 739	98	1 287 340	66	16,1
Ιδιωκίτες αλιευτικής επιχείρησης .....	—	—	19 440	7	
Μέσα υπαλληλικά στέλεχη .....	37 921	178	1 490 500	78	23,4
Ελεύθεροι επαγγελματίες και ανώτερα υπαλληλικά στέλεχη .....	60 374	91	761 040	40	79,3
Ανώτερα στέλεχη δικαιοσύνης .....	20 900	168	124 340	6	168
Καθηγητές .....	11 464	285	126 040	7	91
Ελεύθεροι επαγγελματίες .....	28 010	55	510 660	27	55
Εισοδηματίες, χωρίς επάγγελμα .....	14 769	70			
Άλλες κατηγορίες	16 097	76	592 800	31	
Σύνολο .....	211 879	1 000	19 164 460	1 000	11

## ΟΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ

Ο πίνακας της σ. 00 παρουσιάζει δύο ειδών πιθανότητες. Η πρώτη στήλη δίνει την *αντικειμενική πιθανότητα* που έχει ένα παιδί συγκεκριμένου φύλου και συγκεκριμένου επαγγέλματος πατρός για *φυσιολογική πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση*; την πιθανότητα αυτή μας την παρέχει ο λόγος:

φοιτητές εγγεγραμμένοι για πρώτη φορά, που προέρχονται από συγκεκριμένη κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία

---

ομάδα [χοόρτις] παιδιών που προέρχονται από αυτή την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία

Στις επόμενες στήλες, βρίσκουμε τις ευκαιρίες που έχει ένας φοιτητής (ή μια φοιτήτρια) μιας συγκεκριμένης κοινωνικής κατηγορίας, που εγγράφεται για πρώτη φορά στο Πανεπιστήμιο, να ακολουθήσει τον τάδε ή τον δείνα τύπο σπουδών· έχουμε να κάνουμε λοιπόν με δεσμευμένες πιθανότητες, που προϋποθέτουν ως δεδομένη την είσοδο στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι πιθανότητες αυτές εκφράζονται με τον λόγο:

φοιτητές εγγεγραμμένοι για πρώτη φορά σ' έναν συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο, που προέρχονται από συγκεκριμένη κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία

---

φοιτητές που προέρχονται από την ίδια αυτή κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία και είναι εγγεγραμμένοι για πρώτη φορά στο Πανεπιστήμιο

Για να αποφύγουμε να προσδώσουμε δυσανάλογη (και άνευ νοήματος, στην περίπτωση αυτή) βαρύτητα στις πιο μακροχρόνιες σπουδές (π.χ. στην ιατρική), διαλέξαμε να πάρουμε ως βάση, σ' αυτό τον υπολογισμό των ευκαιριών, τη ροή εισόδου σε κάθε επιστημονικό κλάδο.

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΣΗΜΕΙΩΣΗ<sup>1</sup>

Ξεκινώντας από τους αριθμούς που παρέχει το B.U.S. για το πανεπιστημιακό έτος 1961-62 (κατανομή των φοιτητών, που είναι εγγεγραμμένοι στο πανεπιστήμιο, σύμφωνα με την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία των γονέων τους), έχουμε στόχο να προσδιορίσουμε την *αντικειμενική πιθανότητα* με την οποία εφοδιάζεται ένα παιδί (ας πούμε, τη μέρα που γεννιέται) για *φυσιολογική πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση*, όταν είναι γνωστό το επάγγελμα του πατέρα του.

<sup>1</sup> Σημείωση του κ. Darghei, διοικητικού διευθυντή του I.N.S.E.E.

Τα ληξιαρχικά στοιχεία των γενεών, που βλέπουν ορισμένο αριθμό των μελών τους να μπαίνουν στο Πανεπιστήμιο το 1961, θα παρείχαν, με ορισμένες μικρές επιφυλάξεις, μιαν απάντηση στο πρόβλημα που θέσαμε, αφού εκεί θα βρίσκαμε το επάγγελμα του πατέρα κατά τη γέννηση του παιδιού, και ως εκ τούτου την κατανομή των εν ζωή παιδιών που γεννήθηκαν, κατά κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία.

Συνήθως οι δηλώσεις επαγγέλματος αφήνουν να διαφανούν ασάφειες που είναι πάντα ενοχλητικές, ιδίως όμως πολύ πιο σοβαρές συστηματικές λοξοδρομήσεις, που τις υπαγορεύει η αναζήτηση κολακευτικών ονομασιών: από μελέτες που βρίσκονται εν εξελίξει στο [γαλλικό] υπουργείο εθνικής παιδείας, προκύπτει πως πρέπει να διατυπώσουμε τις πιο ρητές επιφυλάξεις στο θέμα των δηλώσεων των μαθητών λυκείου για το επάγγελμα των γονέων τους.

Σε μια κοινωνία, όπου η κοινωνική δομή θα ήταν στάσιμη και οι συμπεριφορές αρκετά σταθερές μέσα στον χρόνο, οι λόγοι Α, όπως καθορίζονται παρακάτω, θα κατευθύνονταν, βέβαια, προς την αναζητούμενη αντικειμενική πιθανότητα:

$$A = \frac{\text{νέοι φοιτητές που προέρχονται από μια ομάδα παιδιών [χοόρτι]}^1}{\text{ομάδα [χοόρτις] παιδιών που προέρχονται από συγκεκριμένη κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία}}$$

Οι λόγοι Α είναι διαφορετικοί από τους λόγους Β:

$$B = \frac{\text{νέοι φοιτητές που προέρχονται από συγκεκριμένη κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία}}{\text{ομάδα [χοόρτις] παιδιών που προέρχονται από αυτή την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία (στην ίδια ηλικία)}}$$

Οι λόγοι Β αναφέρονται στην εγγραφή στο Πανεπιστήμιο, οι λόγοι Α στη γέννηση.

Αν οι κοινωνικές συμπεριφορές είναι σταθερές μέσα στον χρόνο, ο λόγος που έχει, για τον ενδιαφερόμενο, λειτουργική αξία συμπεριλαμβάνεται πιθανόν ανάμεσα στους λόγους Α και Β.

Οι λόγοι Β<sup>1</sup> μπορούν να γραφούν ως εξής:

$$B^1 = B_1^1 + B_2^1 + \dots + B_k^1$$

όπου Β<sup>1</sup> είναι η αναλογία που προέρχεται από την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία υπ' αριθ. k, έτσι ώστε ο αριθμός φοιτητών, που, κατά τη γέννησή τους, ανήκαν στην κοινωνική κατηγορία υπ' αριθ. k, είναι ο εξής:

<sup>1</sup> Με τη δημογραφική σημασία της λέξης.

$$N^1 B_k^1 + N^2 B_k^2 + \dots + N^k B_k^k$$

(όπου  $N$  το αντίστοιχο συνολικό δυναμικό της ομάδας [χοόρτεως] παιδιών),

είτε διαιρώντας με το  $M^k$  (συνολικό δυναμικό των ομάδων [χοόρτεων] παιδιών κατά τη γέννηση)

$$A^k = \frac{N^1}{M^k} B_k^1 + \dots + \frac{N^k}{M^k} B_k^k$$

όπου  $\frac{N^i}{N^k}$  είναι η μαθηματική προσδοκία μετάβασης από το  $k$  στο  $i$  για έναν

άνθρωπο που ανήκει, στο  $k$ , στην ηλικία κατά την οποία μπορεί να γίνει πατέρας.

Στο μέτρο κατά το οποίο οι μεταλλάξεις κοινωνικών κατηγοριών δεν θα μπορούσαν πια να πραγματοποιηθούν ύστερα από την ηλικία αυτή, θα είχαμε προφανώς:

$$\frac{M^k}{N^k} = 1 \text{ και } \frac{N^i}{N^k} (i \neq k) = 0$$

και

$$A^k = B_k^k = B^k \text{ (ή } A = B)$$

Παραπλήσια είναι η περίπτωση των κατηγοριών, των οποίων η είσοδος ρυθμίζεται από:

- την κατοχή μιας κληρονομιάς (βιομήχανοι, έμποροι)
- την κατοχή ενός πανεπιστημιακού τίτλου (ανώτερα υπαλληλικά στελέχη).

Αντίθετα δεν θα μπορούσε να ισχύσει το ίδιο για τις κατηγορίες όπου η μετάβαση είναι μη καταναγκαστική, και  $A \neq B$ . Καθώς το μόνο που μπορούμε να κάνουμε είναι να αποτιμούμε τάξεις μεγέθους, οι δυο έννοιες μπορούν να θεωρηθούν ισοδύναμες.

Στην πραγματικότητα γνωρίζουμε το  $B^k$  και, κατά το μέγιστο, μπορούμε να προσβλέπουμε σε μια αποτίμηση του  $\frac{N^i}{M^k}$  όπως και να έχει, το σύστημα με λόγο  $A$  δεν μπορεί, γενικά, να έχει πλήρη λύση (σύστημα με εξισώσεις  $n$ , με αγνώστους  $n^2$ ).

Οι λόγοι  $B$  φαίνεται να έχουν λειτουργική αξία ανώτερη από τον λόγο  $A$ : είναι επαρκείς για να προσδιορίσουν την υποκειμενική προσδοκία που βιώνεται κατά την εποχή στην οποία τοποθετούμαστε (δηλαδή την πιθανότητα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση έτσι όπως μπορεί να την αποτιμά ή καθημερινή γνώση).

Άρα, μόνο μια εκτίμηση του λόγου  $H$  είναι δυνατή, και, πάλι, η εκτίμηση αυτή θα είναι πολύ ατελής:

A. Για να εκτιμήσουμε την κατανομή των εν ζωή παιδιών που γεννήθηκαν κατά τη διάρκεια μιας μέσης χρονιάς ανάμεσα στο 1941 και στο 1943 (από τα οποία προέρχονται οι περισσότεροι καινούριοι φοιτητές του πανεπιστημιακού έτους 1961-1962) σύμφωνα με την κοινωνική κατηγορία των γονέων τους, θα χρησιμοποιήσουμε:

- έναν υπολογισμό του αριθμού των έγγαμων γυναικών που ανήκουν σε κάθε κοινωνική κατηγορία και είναι σε ηλικία να τεκνοποιήσουν

- έναν δείκτη της διαφορικής κατά κοινωνική κατηγορία γονιμότητας, δηλαδή την κατανομή του έγγαμου, αρσενικού ενεργού πληθυσμού, κάτω των 50 ετών (από τους οποίους, ένα ποσοστό, που πιθανόν είναι ανεξάρτητο από την κοινωνική κατηγορία, έχει σύζυγο κάτω των 45 ετών), διορθωμένον από έναν δείκτη διαφορικής γονιμότητας. Με άλλα λόγια, θα υπολογίσουμε τα εξαγόμενα:  $H^{50}$  κί, όπου:

$H^{50}$  ο αριθμός των έγγαμων ενεργών ανδρών κάτω των 50 ετών,

Γ ο μέσος αριθμός παιδιών κατά οικογένεια.

$\frac{Hf}{\Sigma Hf}$  ·  $M$  το συνολικό δυναμικό μιας ομάδας [κοόρτεως] παιδιών που

προέρχονται από μian αντίστοιχη κοινωνική κατηγορία.

- Καθώς δεν διαθέτουμε τα απαραίτητα δεδομένα, δεν μπορούμε να υπολογίσουμε τη διαφορική θνησιμότητα, έτσι ώστε ο λόγος  $B$  υποκαθίσταται από έναν λόγο λίγο μικρότερο, πράγμα που κινδυνεύει να επιφέρει μια ελαφρά διαστρέβλωση στη διαφορική ανάλυση. Ένας ακριβέστερος υπολογισμός θα έπρεπε να οδηγεί στον υπολογισμό των όρων

$$\frac{HfS_0^{19}M}{\Sigma Hf}$$

όπου το  $S_0^{19}$  θα ήταν το ποσοστό της μέσης επιβίωσης στα 19 χρόνια.

B. Με τη σειρά τους, τα δεδομένα του B.U.S. δεν επιτρέπουν παρά έναν κατά προσέγγιση υπολογισμό.

Πράγματι:

- Η κοινωνική κατηγορία προέλευσης δίνεται για το σύνολο των φοιτητών και όχι για τη ροή άφιξης, έτσι ώστε όσοι από τους φοιτητές αυτούς ακολουθούν πολύ μακροχρόνιες σπουδές (στην ιατρική, για παράδειγμα) εμφανίζονται με σχετικά ισάριθμα αυξημένη εκπροσώπηση. Αναγκαστή-

ζαμε να υποθέσουμε ότι η κατανομή ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των φοιτητών που ήταν εγγεγραμμένοι για πρώτη φορά ήταν η ίδια με την κατανομή του συνόλου των φοιτητών.

● Η κατανομή κατά φύλο δίνεται μόνο για το σύνολο των φοιτητών. Και εδώ, επίσης, υποθέσαμε πως, μέσα σε κάθε επιστημονικό κλάδο, η κατανομή αυτή ήταν η ίδια για τη ροή άφιξης και για το σύνολο των φοιτητών. Αυτή η υπόθεση βρίσκεται αρκετά κοντά στην πραγματικότητα: οι εκτιμήσεις που παρέχει το B.U.S. (κατανομή κατά φύλο των φοιτητών που είναι εγγεγραμμένοι για πρώτη φορά το 1963-1964) μας επιτρέπουν να δούμε ότι υπάρχουν, αναλογικά, λίγο περισσότερα κορίτσια την πρώτη χρονιά απ' ό,τι τις επόμενες χρονιές: εντούτοις, η διαφορά αυτή παραμένει ελάχιστη.

● Δύο κατηγορίες που διαθέτουν σημαντική σχετική βαρύτητα, οι «εισοδηματίες» και οι «άλλοι», δημιουργούν κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες.



## Επίμετρο 2

Μερικά τεκμήρια και αποτελέσματα ερευνών\*

\* Τα αποτελέσματα των ερευνών που χρησιμοποιήθηκαν στο επίμετρο αυτό αποσπώνται από τους ολοκληρωμένους απολογισμούς που δημοσίευσαν οι P. Bourdieu και J.-C. Passeron στις εκδόσεις Mouton and Co, με τον τίτλο *Οι φοιτητές και οι σπουδές τους [Les étudiants et leurs études]*.

Από τον πίνακα 2.1 ως τον πίνακα 2.10, και από τον πίνακα 2.21 ως τον πίνακα 2.38, η ισχυρότερη τάση ή οι δυο ισχυρότερες τάσεις κατά στήλη, υπογραμμίστηκαν με έντονα στοιχεία.

## Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΦΟΙΤΗΤΙΚΗ ΖΩΗ

Πίνακες 2.1,-2.5.

2.1. και 2.2. Η προέλευση των πόρων

Φοιτητές φιλοσοφίας

<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 30%; border-bottom: 1px solid black; padding: 5px;">                     ΚΟΙΝ. ΕΠΑΓΓ. ΚΑΤ. ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ                 </div> <div style="width: 30%; text-align: right; padding: 5px;">                     ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΟΡΩΝ                 </div> </div>	ΠΙΠΤΟΦΩΙΑ	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	ΠΙΠΤΟΦΩΙΑ * ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ * ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	
	%	%	%	%	%	%	
Αγρότες, εργάτες, υπάλληλοι, κατώτερα υπαλληλικά στελέχη .....	27	14,5	21	21	16,5	100	(48)
Βιοτέχνες, έμποροι .....	22	22	11	6	39	100	(18)
Μεσαία υπαλληλικά στελέχη .....	12,5	37,5	12,5	15	22,5	100	(40)
Ανώτερα υπαλληλικά στελέχη, ελεύθεροι επαγγελματίες .....	11,5	58	1,5	11	18		(71)
	(30)	(67)	(18)	(25)	(37)		(177)

Φοιτητές κοινωνιολογίας

<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 30%; border-bottom: 1px solid black; padding: 5px;">                     ΚΟΙΝ. ΕΠΑΓΓ. ΚΑΤ. ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ                 </div> <div style="width: 30%; text-align: right; padding: 5px;">                     ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΟΡΩΝ                 </div> </div>	ΠΙΠΤΟΦΩΙΑ	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	ΠΙΠΤΟΦΩΙΑ * ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ * ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	
	%	%	%	%	%	%	
Αγρότες, εργάτες, υπάλληλοι, κατώτερα υπαλληλικά στελέχη .....	23	10	43,5	13,5	10	100	(30)
Βιοτέχνες, έμποροι .....	15	45	20	7,5	12,5	100	(40)
Μεσαία υπαλληλικά στελέχη .....	15	39	22	15	9	100	(46)
Ανώτερα υπαλληλικά στελέχη, ελεύθεροι επαγγελματίες .....	13,5	50	10	7	19,5	100	(98)
	(33)	(88)	(41)	(21)	(31)		(214)

Βλέπουμε στους πίνακες 2.1. και 2.2. ότι το ποσοστό των φοιτητών που αντλούν τους πόρους τους από μια υποτροφία ή από προσωπική εργασία (σε αντίθεση με όσους ζουν χάρη στη βοήθεια της οικογένειάς τους) αποτελεί συνάρτηση της κοινωνικής προέλευσης, αλλά η σύνδεση αυτή φαίνεται εντονότερη στην ομάδα των φοιτητών φιλοσοφίας απ' ό,τι στην ομάδα των φοιτητών κοινωνιολογίας.

### 2.3. Η κατοικία

#### Φοιτητές φιλοσοφίας και κοινωνιολογίας

ΤΥΠΟΣ ΣΤΕΓΑΣΗΣ  ΚΟΙΝ. ΕΠΑΓΓ. ΚΑΤ. ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ  %	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΣΤΙΕΣ  %	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗ ΣΤΕΓΑΣΗ  %	ΣΤΥΝΟΛΟ  %	
Αγρότες, εργάτες, υπάλληλοι κατώτερα υπάλληλοι στελέχη, ...	29,5	56	14,5	100	(95)
Βασίτσες, έμποροι, .....	34	57	9	100	(65)
Μεσαία υπάλληλοι στελέχη, .....	35	53	12	100	(91)
Ανώτερα υπάλληλοι στελέχη, ελεύθεροι επαγγελματίες, .....	50	37	12	100	(189)
	(177)	(208)	(55)	(440)	

Η διακονή με τους γονείς που καθορίζει μια συγκεκριμένη εμπειρία της καθημερινής ζωής και της εργασίας, είναι τόσο πιο συχνή όσο ανώτερη είναι η κοινωνική προέλευση των φοιτητών. Η εξάρτηση που γίνεται αποδεκτή κατά τον μεγαλύτερο βαθμό ή βιώνεται εντονότερα προκαλεί τους φοιτητές που κατοικούν με την οικογένειά τους συμπεριφορές, στάσεις και γνώμες εντελώς πρωτότυπες.

## 2.4. και 2.5. Η εργασία εκτός σπουδών

### Φοιτητές φιλοσοφίας

ΚΟΙΝ. ΕΠΑΓΓ. ΚΑΤ. ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΡΓΑΣΙΑ	ΜΗ-ΕΡΓΑΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
	%	%	%
Αγρότες, εργάτες, υπάλληλοι, κατώτερα υπαλληλικά στελέχη.....	<b>36</b>	<b>64</b>	100
Βιοτέχνες, έμποροι.....	<b>25</b>	<b>75</b>	100
Μεσαία υπαλληλικά στελέχη.....	<b>25</b>	<b>75</b>	100
Ανώτερα υπαλληλικά στελέχη, ελεύθεροι επαγγελματίες.....	<b>11</b>	<b>89</b>	100

### Φοιτητές κοινωνιολογίας

ΚΟΙΝ.-ΕΠΑΓΓ. ΚΑΤ. ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΡΓΑΣΙΑ	ΜΗ-ΕΡΓΑΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
		%	%
Αγρότες, εργάτες, υπάλληλοι, κατώτερα υπαλληλικά στελέχη.....	<b>53,5</b>	<b>46,5</b>	100
Βιοτέχνες, έμποροι.....	<b>28</b>	<b>72</b>	100
Μεσαία υπαλληλικά στελέχη.....	<b>24,5</b>	<b>75,5</b>	100
Ανώτερα υπαλληλικά στελέχη, ελεύθεροι επαγγελματίες.....	<b>25,5</b>	<b>74,5</b>	100

Το ποσοστό των φοιτητών που πρέπει να εργαστούν εκτός σπουδών μειώνεται κατά τρόπο κανονικό, ανεξαρτήτως επιστημονικού κλάδου, ανάλογα με το πόσο ανώτερη είναι η κοινωνική προέλευση. Όμως, καθώς το βλέπουμε συγκρίνοντας τους φοιτητές κοινωνιολογίας και τους φοιτητές φιλοσοφίας, το ποσοστό αυτό φαίνεται, ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης, να εξασθενεί τόσο, όσο πιο «παραδοσιακός» είναι ο επιστημονικός κλάδος.

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ,  
ΟΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ<sup>1</sup>

Πίνακας 2.6.-2.13.

2.6. Οι σχολικές επιλογές: το τμήμα  
του πρώτου αβαλυτηρίου (baccalaureat)

Φοιτητές φιλοσοφίας και κοινωνιολογίας

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΚΟΙΝ.-ΕΠΑΓΓ. ΚΑΤ' ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑ	ΛΑΤΙΝΙΚΑ- ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ	ΛΑΤΙΝΙΚΑ- ΓΛΩΣΣΕΣ	ΛΑΤΙΝΙΚΑ-ΦΡΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ	ΜΟΤΕΡΝΕΣ Ή ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
	%	%	%	%	%	%
Αγρότες, εργάτες .....	6,8	20,5	16	4,2	52	100
υπαλλήλοι, κατώτερα υπαλ- ληλικά στελέχη .....		20	33	6	41	100
Βιοτέχνες, έμποροι .....	1,5	12,5	48,5	7,8	29,5	100
Μεσαία υπαλληλικά στελέχη		24	35	13	28	100
Ανώτερα υπαλληλικά στε- λέχη, ελεύθεροι επαγγελμα- τίες .....		26	41	17	17	100

<sup>1</sup> Οι δείκτες της επίδρασης της κοινωνικής προέλευσης, που κρατούμε παρακάτω, μπορεί να φανούν ανεπιτήρητοι ή παράξενοι, ακόμη και λόγω του γεγονότος ότι έχουμε να κάνουμε με μια περιορισμένη επιλογή και η αποδεδειγμένη αξία των δευτών αυτών έγκειται στο ότι παραπέμπουν σ' ένα σύστημα ποικιλιών που προσανατολίζονται πάντοτε προς την ίδια κατεύθυνση.

## 2.7. Οι πολλαπλές σπουδές

### Φοιτητές κοινωνιολογίας

ΚΟΙΝ.-ΕΠΑΓΓ. ΚΑΤ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΣΥΝΟΛΟ
	%	%	%
Αγρότες, εργάτες, υπάλληλοι, κατώτερα υπαλλη- λικά στελέχη.....	56	44	100
Βιοτέχνες, έμποροι.....	45	55	100
Μεσαία υπαλληλικά στελέχη.....	42	58	100
Ανώτερα υπαλληλικά στελέχη, ελεύθεροι επαγ- γελματίες.....	32	68	100

Ένας επιστημονικός κλάδος, όπως η κοινωνιολογία, που μπορεί να συμπεριλαμβάνεται, ως συμπλήρωμα, σε πολύ διαφορετικά μεταξύ τους προγράμματα σπουδών, επιτρέπει να διαπιστώνουμε ότι ο «ερασιτεχνισμός» στις σπουδές διαπράττεται ιδίως από τους φοιτητές που προέρχονται από τις ανώτερες τάξεις. Μέσα στην ομάδα των φοιτητών κοινωνιολογίας, το ποσοστό των φοιτητών που παρακολουθούν περισσότερα αντικείμενα<sup>1</sup> την ίδια χρονιά μεγαλώνει όσο πιο ανώτερη είναι η κοινωνική προέλευση.

<sup>1</sup> Από τα σύνθετα αυτά προγράμματα σπουδών, ορισμένα είναι κλασικά (νομική και κοινωνιολογία), άλλα πιο απροσδόκητα: γλώσσες (ή φιλολογίες) και κοινωνιολογία. Συμβαίνει, μάλιστα, αρκετά συχνά φοιτητές που προέρχονται από τα πιο εύπορα κοινωνικά στρώματα να συμπαραθέτουν αντικείμενα που ανήκουν σε περισσότερους από δυο επιστημονικούς κλάδους και σε περισσότερες σχολές ή νοσητήρια.

## 2.8. Η εικόνα των σπουδών

### Φοιτητές κοινωνιολογίας

ΚΟΙΝ.-ΕΠΑΓΓ. ΚΑΤ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΥΡΩΠΗ	ΓΙΟΣΝΑΡΙΤΙΚΕΣ ΧΩΡΕΣ Η ΕΘΝΟΛΟΓΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
	%	%	%
Αγρότες, εργάτες, υπάλληλοι, κατώτερα υπαλληλικά στελέχη .....	<b>44</b>	<b>56</b>	<b>100</b>
Βιοτέχνες, έμποροι, μεσαία υπαλληλικά στελέχη .....	<b>42</b>	<b>58</b>	<b>100</b>
Ανώτερα υπαλληλικά στελέχη, ελεύθεροι επαγγελματίες .....	<b>26,5</b>	<b>73,5</b>	<b>100</b>

Όταν ρωτούμε φοιτητές της κοινωνιολογίας αν θα προτιμούσαν να μελετήσουν τη δική τους κοινωνία ή να αφοσιωθούν στη μελέτη των χωρών του τρίτου κόσμου και στην εθνολογία, αντιλαμβανόμαστε ότι οι «εξωτικές» επιλογές γίνονται περισσότερες όσο πιο ανώτερη είναι η κοινωνική προέλευση.

## 2.9. και 2.10. Η συμμετοχή στη συνδικαλιστική ζωή

### Δείγμα αποκλειστικά γυναικείο

ΚΟΙΝ. ΕΠΑΓΓ' ΚΑΤ. ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ	ΔΙΑΦΟΡΕΣ Η ΕΧΘΡΙΜΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
	%	%	%
Βιοτέχνες, έμποροι .....	<b>70,7</b>	<b>29,3</b>	<b>100</b>
Αγρότες, εργάτες, υπάλληλοι, κατώτερα υπαλληλικά στελέχη .....	<b>60,8</b>	<b>39,2</b>	<b>100</b>
Μεσαία υπαλληλικά στελέχη .....	<b>60,6</b>	<b>39,4</b>	<b>100</b>
Ανώτερα υπαλληλικά στελέχη, ελεύθεροι επαγγελματίες .....	<b>53,1</b>	<b>46,9</b>	<b>100</b>

### Φοιτητές κοινωνιολογίας

ΚΟΙΝ. ΕΠΑΓΓ' ΚΑΤ. ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ	ΑΠΑΟΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	ΔΙΑΦΟΡΟΙ Η ΕΧΘΡΙΚΟΙ ΣΕ ΚΑΘΕ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	ΣΥΝΟΛΟ
	%	%	%	%
Αγρότες, εργάτες, υπάλληλοι, κατώτερα υπαλληλικά στελέχη .....	<b>18</b>	<b>71</b>	<b>11</b>	<b>100</b>
Βιοτέχνες, έμποροι, μεσαία υπαλληλικά στελέχη, ανώτερα υπαλληλικά στελέχη, ελεύθεροι επαγγελματίες .....	<b>16</b>	<b>50</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

Βλέπουμε ότι, μέσα σε μιαν ομάδα φοιτητών κοινωνιολογίας, όπως και μέσα σε μιαν ομάδα φοιτητριών, το ποσοστό προσχώρησης στον συνδικαλιστικό σύλλογο είναι ξεκάθαρα μεγαλύτερο στους φοιτητές ή στις φοιτήτριες που προέρχονται από τις κατώτερες τάξεις. Αλλά η διαφορά φαίνεται να εξαφανίζεται στην περίπτωση της συμμετοχής σε μια υπεύθυνη συνδικαλιστική θέση: οι φοιτητές που προέρχονται από τις ανώτερες τάξεις και από τα μεσαία στρώματα ξανααντιπροσωπεύονται με ποσοστό που δεν αντιστοιχεί στο ποσοστό συμμετοχής τους στον συνδικαλισμό, που είναι μικρότερο.

## 2.11. Η σχολική ηλικία και η κοινωνική προέλευση

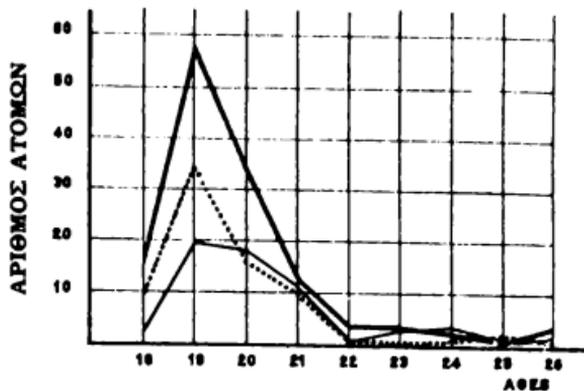
Από την είσοδο στο πανεπιστήμιο και πέρα, το ιστόγραμμα που αναπαριστά την κατανομή των ηλικιών για τους φοιτητές που προέρχονται από τις διάφορες τάξεις φανερώνει ότι το ποσοστό των φοιτητών που έχουν την προσιδιάζουσα (σε σχέση με το σύνολο των φοιτητών που προέρχονται από αυτή την τάξη) σχολική ηλικία αυξάνει όσο προχωρούμε προς τις πιο προνομιούχες κατηγορίες: ή — πράγμα που είναι ταυτόσημο— ότι η κατανομή είναι τόσο πιο κανονική όσο πιο ανώτερη είναι η κοινωνική προέλευση (βλ. παρακάτω τον πίνακα που παρουσιάζει τον τύπο, τη διάμεσο, τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των κατανομών της ηλικίας στο πρώτο και δεύτερο έτος, ανάλογα με την κοινωνική προέλευση). Η κατανομή των ηλικιών για τους φοιτητές από τις κατώτερες τάξεις είναι, έστω και ελαφρά, δίτροπη. Όσο προχωρούμε στα σχολικά έτη σπουδών [*curtus*], οι κατανομές παίρνουν ολοένα και πιο διαφορετική εμφάνιση, καθώς οι ελάχιστες ηλικίες παύουν, στην περίπτωση των κατώτερων τάξεων, να αντιπροσωπεύονται νωρίτερα. Επίσης, στα τελευταία έτη, εμφανίζεται μια τάση για αύξηση του αντίστοιχου ποσοστού των φοιτητών που προέρχονται από τις κατώτερες τάξεις. Αποκαλύπτουμε εδώ άλλο ένα μειονέκτημα των φοιτητών αυτών, την καθυστέρηση [κόλλημα] στη σχολική σταδιοδρομία, που, καθώς τους καταδικάζει σε πιο μακροχρόνιες σπουδές, τους δίνει, μέσα στις συνολικές στατιστικές για την κοινωνική προέλευση, βάρος σχετικά μεγαλύτερο και αποκρύπτει ενμέρει το φαινόμενο του αποκλεισμού, του οποίου είναι θύματα.

Για να δικαιολογήσουμε τη καθυστέρηση που προσιδιάζει στους φοιτητές από τις κατώτερες τάξεις (χρήσιμα κλιμάκωση της προσιδιάζουσας ηλικίας των φοιτητών αυτών), πρέπει να ακολουθήσουμε εδώ την ίδια συλλογιστική που ακολουθήσαμε σχετικά με την αντιπροσώπευση των φοιτητών στους επιστημονικούς λιάδους-καταφύγια (πρβ. σ. 46-47).

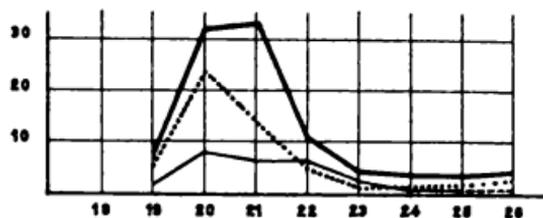
	ΤΥΠΟΣ		ΔΙΑΜΕΣΟΣ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ		ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	
	1ο ΕΤΟΣ	2ο ΕΤΟΣ	1ο ΕΤΟΣ	2ο ΕΤΟΣ	1ο ΕΤΟΣ	2ο ΕΤΟΣ	1ο ΕΤΟΣ	2ο ΕΤΟΣ
ΚΟΙΝ-ΕΠΑΓΓ ΚΑΤ ΤΟΓ ΠΑΤΕΡΑ								
Κατώτερες τάξεις ....	19	20	20	21	20-5	21-8	1,88	2,1
Μεσικές τάξεις ....	19	20	19	21	19-10	21-1	1,72	1,69
Ανώτερες τάξεις ....	19	21	19	20	19-7	20-10	1,48	1,58
Σύνολο .....	19	20	19	21	20	21-2	1,72	1,74

\* 20-5: Δηλαδή 20 ετών και 5 μηνών.

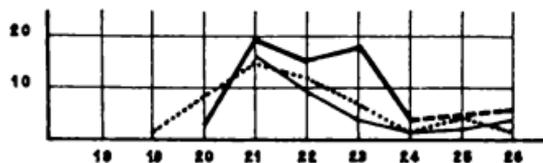
1ο ΕΤΟΣ



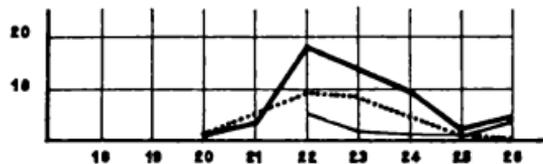
2ο ΕΤΟΣ



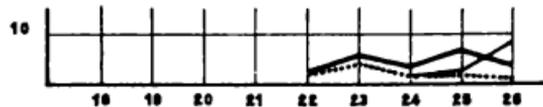
3ο ΕΤΟΣ



4ο ΕΤΟΣ



5ο ΕΤΟΣ



ΚΑΤΩΤΕΡΕΣ ΤΑΞΕΙΣ

.....  
ΜΕΣΑΙΕΣ ΤΑΞΕΙΣ

ΑΝΩΤΕΡΕΣ ΤΑΞΕΙΣ

## 2.12. Διασάμανση της αλληλογνωριμίας

(μέσος όρος των συμφοιτητών που γνωρίζει ο φοιτητής μιας κοινωνικής κατηγορίας)

ΚΟΙΝ.-ΕΠΑΓΓ. ΚΑΤ. ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	ΒΑΘΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ		
	Δ*	Δ ή Σ*	Δ ή Σ ή 'Ον. ή 'Οψ.*
Αγρότες, εργάτες .....	2,2	6,5	14,4
Υπάλληλοι .....	2,8	8,5	18
Μεσαία υπαλληλικά στελέχη .....	3	7,1	15
Βιοτέχνες, έμποροι .....	4	9,1	21
Ανώτερα υπαλληλικά στελέχη, ελεύθεροι επαγγελματίες .....	4,3	9,6	19
Μαζί .....	3,2	8,4	19

\* Δ: γνωστός μέσω μιας συνεχούς κοινής δραστηριότητας.

Σ: γνωστός από το ότι συνομίλησε τουλάχιστον μια φορά με τον φοιτητή.

'Ον.: γνωστός μόνον εξ ονόματος.

'Οψ.: γνωστός μόνον εξ όψεως.

Βλέπουμε ότι ο μέσος όρος των γνωστών προσώπων αυξάνεται κανονικά, ταυτόχρονα με την άνοδο της κοινωνικής προέλευσης. Η αύξηση της αλληλογνωριμίας ανάλογα με την κοινωνική προέλευση είναι τόσο πιο έκδηλη, όσο πιο έντονος είναι ο τύπος γνωριμίας με τον οποίο έχουμε να κάνουμε: από 14 ως 19 άτομα, όταν υπολογίζουμε τα γνωστά πρόσωπα ανεξάρτητα από το μέσο γνωριμίας, από 6 ως 9 άτομα, όταν η απλή συνομιλία υπολογίζεται μέσα στα μέσα γνωριμίας, από 2 ως 4 άτομα, όταν μένουμε μόνο στα πρόσωπα που είναι γνωστά από μια κοινή δραστηριότητα (κριτήριο έντονης γνωριμίας).

2.1.3. Διακύμανση της αλληλογνωριμίας ανάλογα με τη θέση στην οποία κάθεται ο φοιτητής στο αμφιθέατρο

(μέσος όρος των συμφοιτητών που γνωρίζει ο φοιτητής μιας κοινωνικής κατηγορίας)

ΘΕΣΗ \ ΒΑΘΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ	Δ*	Δ ή Σ*	Δ ή Σ ή 'Ον. ή 'Οψ.*
Πρώτο τρίτο .....	5,1	9,7	23
Δεύτερο τρίτο .....	3,4	8,6	17
Τρίτο τρίτο .....	2,3	7,1	15
Μαζί .....	3,2	8,4	19

- \* Δ: γνωστός μέσω μιας συνεχούς κοινής δραστηριότητας.  
 Σ: γνωστός από το ότι συνομήλησε τουλάχιστον μια φορά με τον φοιτητή.  
 'Ον.: γνωστός μόνον εξ ονόματος.  
 'Οψ.: γνωστός μόνον εξ όψεως.

Βλέπουμε ότι, ανεξάρτητα από τον τύπο γνωριμίας που εξετάζεται, ο μέσος αριθμός γνωστών συμφοιτητών μειώνεται συστηματικά όσο προχωρούμε από τις πρώτες σειρές προς το βάθος του αμφιθεάτρου. Επομένως, η άνεση ή η ασφάλεια μέσα στο σχολικό σύστημα, που την εκφράζει χονδρικά η τοποθέτησή, μέσα στην αίθουσα, δεν είναι άσχετες με τις τεχνικές της κοινωνικότητας που προσδιάζουν στις καλλιεργημένες τάξεις.



## Σύνολο του δείγματος

	ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ		ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ		ΡΑΔΙΟΦΩΝΟ, ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ		ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ		ΑΝΑΓΝΩΣΕΙΣ	
	λιγότερα από 1 συγγραφέας	% πάνω από 1 συγγραφέας	%	%	%	%	%	%	%	%
<b>ΚΟΙΝ. ΕΡΩΤ. ΚΑΤ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ</b>										
Αγρότες . . . . .	66	34	42	42	78	22	42	42	54	46
Εργάτες . . . . .	82	18	29	29	41	59	29	29	68	32
Υπάλληλοι, κατώτερα υπαλληλικά στέλη, . . . . .	66	34	144	144	55	45	144	144	59	41
Βιοτέχνες, έμποροι . . . . .	62	38	98	98	63	37	98	98	61	39
Μισσαία υπαλληλικά στέλη, . . . . .	58	42	117	117	56	44	117	117	50	50
Ανώτερα υπαλληλικά στέλη, . . . . .	39	61	251	251	59	41	251	251	52	48
<b>Σύνολο του συνολικού δείγματος</b>	<b>374</b>	<b>307</b>	<b>681</b>	<b>681</b>	<b>404</b>	<b>277</b>	<b>681</b>	<b>681</b>	<b>378</b>	<b>303</b>

Τα αποτελέσματα ερμηνεύονται ανάλογα με την κοινωνική προέλευση, στην περίπτωση, της γνωριμίας με το θέατρο από παραστάσεις. Δεδομένου ότι στην περίπτωση της άμεσης πρόσβασης στα θεατρικά έργα ο διαχωρισμός αφορά κυρίως τα παιδιά ανώτερων υπαλληλικών στελεχών και αφετέρου το σύνολο των άλλων φοιτητών, ομιλοποιήσαμε το συνολικό δυναμικό σύμφωνα με τις δύο αυτές κατηγορίες, και τότε διαπιστώσαμε ότι η διαφορά των επιδόσεων είναι στατιστικά πολύ ενδεικτική:  $X^2 = 31,27$ .  
*Ε. ΔΕΛΕΓΑΝΗ, 709, Ρ. 01.*

## 2.16. Η γνώση των διαφόρων ειδών θεάτρου ανάλογα με την κοινωνική προέλευση

Σπουδαστές πρώτου κύκλου σπουδών [licence]

ΕΙΔΗ  ΚΟΙΝ-ΕΠΑΓΓ ΚΑΤ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	Α*		Β		Γ		Δ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΣΤΥΛ ΔΙΓΡΑΜΜΙΚΟ	% του δείγματος							
Αγρότες, εργάτες .....	22	92	20	83	8	80	13	54	24
Υπάλληλοι, κατώτερα υπαλληλικά στελέχη, βιοτέχνες, έμποροι, με- σαία υπαλληλικά στελέχη .....	148	94	137	88	88	57	89	57	155
Ανώτερα υπαλληλικά στελέχη ...	111	96	106	91	84	72	78	67	116

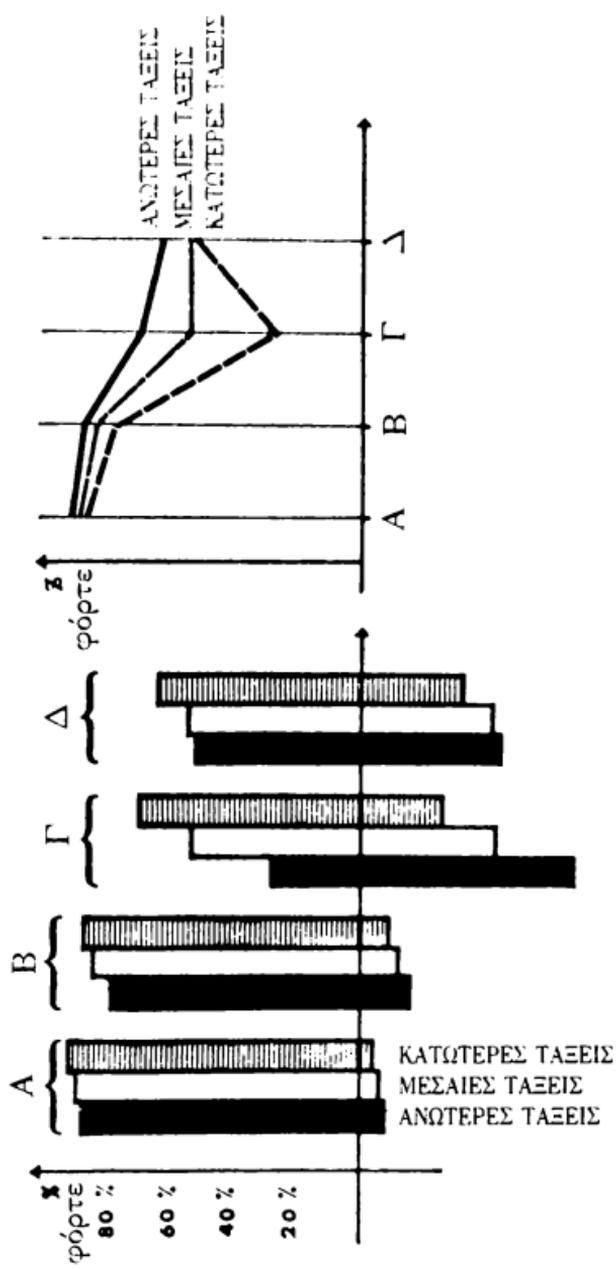
- \* Α: Κλασικοί (Hugo, Marivaux, Shakespeare, Σοφοκλής).
- Β: Αναγνωρισμένοι Νεότεροι (Camus, Claudel, Ibsen, Montherlant, Sartre).
- Γ: Πρωτοπορία (Beckett, Brecht, Ionesco, Pirandello).
- Δ: Βουλεβάττα (Achard, Aymé, Feudeau, Roussin).

Η γνώση των πιο καθιερωμένων τύπων τέχνης (ιδιαίτερα μέσω του Σχολείου) είναι η γνώση που εκπροσωπείται περισσότερο, ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση.

Αλλά η δομή των διαφόρων ειδών γνώσεων ποικίλλει ανάλογα με την κοινωνική προέλευση: για τις κατώτερες τάξεις (παιδιά αγροτών και εργατών), εμφανίζονται έκδηλες διαφορές στις προτιμήσεις για τους τύπους τέχνης που είναι οι πιο καθιερωμένοι σχολικά (κλασικοί και αναγνωρισμένοι νεότεροι συγγραφείς) και για τα καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα που συνδέονται λιγότερο με το Σχολείο<sup>1</sup> όσο η κοινωνική προέλευση γίνεται ανώτερη, τόσο ελαττώνεται η ανομοιογένεια, και φτάνει στο ελάχιστο σημείο της στα παιδιά ανώτερων υπαλληλικών στελεχών.

Βλέπουμε την κατεύθυνση αυτών των μετακινήσεων των συνόλων γνώσεων: δεδομένου ότι οι φοιτητές από τις κατώτερες τάξεις και από τις μεσαίες τάξεις περιορίζονται στην έμμεση πρόσβαση, που την οργανώνει κυρίως το Σχολείο (στην ανάρρωση), το κανονικό είναι οι επιλογές τους να στρέφονται προς τα πιο σχολικά έργα: η τάση αυτή δεν μπορούσε παρά να ισχυροποιηθεί μέσω της στάσης απέναντι στο Σχολείο και τον πολιτισμό, που οι φοιτητές αυτοί οφείλουν στο περιβάλλον τους.

Η ανομοιογένεια ανάλογα με την κοινωνική προέλευση είναι μέγιστη για το πρωτοποριακό θέατρο, όπου η διαφορά ανάμεσα στις κατώτερες τάξεις, τις μεσαίες τάξεις και τις ανώτερες τάξεις είναι στατιστικά πολύ σημαντική. ( $X^2 = 15$ ,  $\epsilon$ -δεικτικό του P. 01).



2.17. Μέσος όρος των θεατρικών έργων από παραστάσεις ανάλογα με την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα και του παππού

	ΑΓΡΟΤΕΣ, ΕΡΓΑΤΕΣ	ΓΥΑΛΛΗΛΟΙ ΒΙΟΤΕΧΝΕΣ, ΕΜΠΟΡΟΙ, ΜΕΣΑΙΑ ΥΠΑΛΛΗΛΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ	ΑΝΩΤΕΡΑ ΥΠΑΛΛΗΛΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΟΥ ΠΑΠΠΟΥ
ΚΟΙΝ.-ΕΠΑΓΓ. ΚΑΤ. ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ				
ΚΟΙΝ.-ΕΠΑΓΓ. ΚΑΤ. ΤΟΥ ΠΑΠΠΟΥ				
Αγρότες, εργάτες .....	3,00 45*	3 70	4,37 16	3,16 131
Γυάλληλοι βιοτέχνες, έμποροι, μεσαία υπαλληλικά στελέχη .....	1,75 10	3,57 177	4,43 51	3,73 188
Ανώτερα υπαλληλικά στελέχη .....	0	5,00 30	4,86 97	4,68 127
Μέσος όρος ανάλογα με την κατηγορία του πατέρα ..	2,74 53	3,58 227	4,68 164	446

\* Συνολικό δυναμικό της κατηγορίας

Αντιλαμβάνομαστε εδώ με πόση δύναμη ο κοινωνικός χώρος προέλευσης μπορεί να δρα πάνω στην πολιτισμική συμπεριφορά των φοιτητών.

Όχι μόνο οι μέσοι όροι των θεατρικών έργων από παραστάσεις ιεραρχούνται τέλεια ανάλογα με το αν η κοινωνική κατηγορία του πατέρα ή του παππού είναι ανώτερη (τονισμένα βέλη) ή ανάλογα με το αν και οι δύο συγγενώς είναι ανώτερες (διαγώνιος του πίνακα), αλλά, ακόμη, όταν καθεμιά από τις δύο αυτές μεταβλητές έχει μια σταθερή τιμή, η άλλη τείνει, από μόνη της, να ιεραρχεί τις επιδόσεις: με άλλα λόγια, με ισοδύναμο τον παππού, οι επιδόσεις τείνουν να είναι τόσο πιο υψηλές, όσο πιο ανώτερη είναι η θέση του πατέρα (οριζόντια ανάγνωση), και, με ισοδύναμο τον πατέρα, η θέση του παππού τείνει, επίσης, να ιεραρχεί τις επιδόσεις (κατακόρυφη ανάγνωση).

2.18. Μέσος όρος των θεατρικών έργων που διαβάζονται ανάλογα με την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα και του παππού

ΚΟΙΝ. ΕΠΑΓΓ. ΚΑΤ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	ΑΓΡΟΤΕΣ ΕΡΓΑΤΕΣ	ΥΠΑΛΛΗΛΟΙ ΒΙΟΤΕΧΝΕΣ, ΕΜΠΟΡΟΙ ΜΕΣΑΙΑ ΥΠΑΛΛΗΛΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ	ΑΝΩΤΕΡΑ ΥΠΑΛΛΗΛΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΟΥ ΠΑΠΠΟΥ
ΚΟΙΝ. ΕΠΑΓΓ. ΚΑΤ ΤΟΥ ΠΑΠΠΟΥ				
Αγρότες, εργάτες .....	7,93 45	7,75 70	9,12 16	7,98 131
Υπάλληλοι, βιοτέχνες, έμποροι, μεσαία υπαλληλικά στελέχη .....	8,87 10	8,21 127	8,37 51	8,28 188
Ανώτερα υπαλληλικά στελέχη	* *	9,23 30	8,55 97	8,83 127
Μέσος όρος ανάλογα με την κατηγορία του πατέρα .....	8,38 55	8,20 227	8,55 164	446

\* Συνολικό δυναμικό της κατηγορίας

Εξοικονομούν να παρατηρούνται οι ίδιες τάσεις, αλλά πολύ λιγότερο ξεκάθαρα στην περίπτωση της ανάγνωσης, που, όταν λείπει η άμεση επαφή, μπορεί να παίξει ρόλο αντισταθμιστικό.

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ  
Πίνακες 2.19. και 2.20.

2.19. Διανομή της γνώσης της μουσικής ανάλογα με την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα και τον τύπο πρόσβασης στα έργα

Σπουδαστές του πρώτου κύκλου σπουδών [licence] και των προπαιδευτικών τάξεων

ΤΥΠΟΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΙ ΒΑΤΕΡΑ	ΜΕΣΟ ΣΥΝΑΓΩΝ			ΜΕΣΟ ΠΑΙΘΡΟΝΟΙ. ΤΗΛΕΟΣΗΣ			ΜΕΣΟ ΔΙΔΑΚΤΩΝ			Διάμεσοι		
	0	1 εως 3	4 εως 10	0	1 εως 3	4 εως 10	8 εως 10	4 εως 7	8 εως 10		ΣΥΝΟΛΟ	
Αγρότες, εργάτες.....	45	12	14	9	13	40	9	14	44	9	71	4 ως 7
Υπάλληλοι, κατώτερα ή παλλήλικα στελέχη.....	73	40	31	22	21	77	24	15	99	18	144	4 ως 7
Βιοτέχνες, έμποροι, μεσαία υπάλληλα στελέχη.....	98	66	51	35	46	100	34	10	157	22	215	4 ως 7
Ανώτερα υπάλληλα στελέχη.....	103	63	85	37	46	122	46	5	195	30	251	4 ως 7
Σύνολο.....	310	181	181	103	126	339	113	31	495	79	681	4 ως 7
N.R.....	35	16	7	10	8	32	8	7	13	28	58	4 ως 7
Γενικό σύνολο.....	354	197	189	113	134	371	121	38	523	89	739	4 ως 7

Και εδώ, η απλή σύγκριση των διαμέσων δείχνει ότι ο αριθμός των έργων που ακούν οι φοιτητές στις συναυλίες αυξάνεται, όταν περνάμε από τις κατώτερες τάξεις και τις μεσαίες τάξεις στα παιδιά ανώτερων υπαλλήλικών στελεχών. Η σύγκριση των διαμέσων δείχνει πως η άμεση πρόσβαση μέσω συναυλιών είναι σπανιότερη από την έμμεση πρόσβαση μέσω δίσκων. Από την άλλη πλευρά, για τα παιδιά ανώτερων υπαλλήλικών στελεχών, η κατανομή των γνώσεων μέσω συναυλιών είναι ξεκάθαρα διαφορετική (και τάξη του ως ως 10) (καθώς το ένα τρίτο των ατόμων αυτής της κατηγορίας έχουν επίδοση ίση ή ανώτερη του υψηλότερου τύπου). Εδώ διακρίτουμε μια χαρακτηριστική τάξη της κατηγορίας των παιδιών ανώτερων υπαλλήλικών στελεχών: ένα υψηλό ποσοστό της κατηγορίας (το ένα τρίτο ή το ένα τέταρτο) ξεχωρίζει, με τις υψηλές επιδόσεις του, από το υπόλοιπο της κατηγορίας και του συνόλου του φοιτητικού πληθυσμού. Αυτό φαίνεται να δείχνει πως τα πολιτισμικά προνόμια του σφαιρικής με μια ανώτερη κοινωνική προέλευση δεν παίρνουν ρόλο σε όλες τις περιπτώσεις.

2.20. Διακύμανση της γνώσης των μουσικών ανάλογα με την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα

(αριθμός των αναφορών σ' έναν μουσικό ανάλογα με την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία)

ΜΟΥΣΙΚΟΙ ΚΟΙΝ. ΕΠΑΓΓ. ΚΑΤ. ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	ΜΟΥΣΙΚΟΙ										
	MOZART	BEETHOVEN	BACH	BRAMMS	DEBUSSY	STRAVINSKY	CHABRIER	PALESTRINA	WEBER	BOULEZ	ΣΥΝΟΛΟ ΤΟΥΣ ΔΕΝΑ ΜΗΝΟΥ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ
Λγρότες, εργάτες...	62	66	60	54	38	29	21	7	8	1	71
Υπάλληλοι, κατώτερα υπαλληλικά στελέχη.....	127	129	122	105	91	78	57	20	13	1	142
Μεσαία υπαλληλικά στελέχη.....	91	88	86	74	62	56	31	21	9	2	97
Ηνωθέντες, έμποροι	107	111	104	100	85	80	38	14	19	3	118
Ανώτερα υπαλληλικά στελέχη.....	240	232	221	205	191	167	83	42	33	9	245
Σύνολο.....	627	626	593	538	467	410	230	104	82	16	673

\* Γνωστόν είτε από δίσκους είτε από συναυλίες

Οι κλασικοί θριαμβεύουν συνολικά σε σχέση με τους νεότερους, καθώς οι μόνοι δημιουργοί που συγκεντρώνουν στ' αλήθεια τη συναίνεση (άνω των 500 αναφορών) είναι ο Mozart (627), ο Beethoven (626), ο Bach (593) και ο Brahms (538). Ορισμένα ονόματα φαίνεται να συνδέονται αρκετά με ταξικές πολιτισμικές συνθήκες, αφού οι μνείες που τα αφορούν διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με την κοινωνική προέλευση. Είναι η περίπτωση των Stravinsky ( $X^2 = 17,2$ ), Debussy ( $X^2 = 17,7$ ).

## Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Πίνακες 2.21-2.28

2.21. και 2.22. Το πολιτικό φάσμα

Φιλοσοφία

ΗΛΙΚΙΑ	ΑΚΡΑ ΑΡΙΣΤΕΡΑ ΑΡΙΣΤΕΡΑ	ΚΕΝΤΡΟ	ΑΚΡΑ ΔΕΞΙΑ ΔΕΞΙΑ
	%	%	%
μικρότερη των 21 ετών	<b>68,5</b>	<b>22,5</b>	<b>9</b>
21-25 ετών	<b>69</b>	<b>15,5</b>	<b>15,5</b>
μεγαλύτερη των 25 ετών	<b>44</b>	<b>50</b>	<b>6</b>

Κοινωνιολογία

ΗΛΙΚΙΑ	ΑΚΡΑ ΑΡΙΣΤΕΡΑ ΑΡΙΣΤΕΡΑ	ΚΕΝΤΡΟ	ΑΚΡΑ ΔΕΞΙΑ ΔΕΞΙΑ
	%	%	%
μικρότερη των 21 ετών	<b>51</b>	<b>29</b>	<b>20</b>
21-25 ετών	<b>60</b>	<b>24,5</b>	<b>15,5</b>
μεγαλύτερη των 25 ετών	<b>76</b>	<b>22</b>	<b>2</b>

2.23 και 2.24. Η θρησκευτική τοποθέτηση

Φιλοσοφία

ΗΛΙΚΙΑ	ΚΑΘΟΛΙΚΟΙ	ΜΗ ΚΑΘΟΛΙΚΟΙ
	%	%
μικρότερη των 21 ετών	<b>68,5</b>	<b>31,5</b>
21-25 ετών	<b>81,5</b>	<b>18,5</b>
μεγαλύτερη των 25 ετών	<b>91</b>	<b>9</b>

Κοινωνιολογία

ΗΛΙΚΙΑ	ΚΑΘΟΛΙΚΟΙ	ΜΗ ΚΑΘΟΛΙΚΟΙ
	%	%
μικρότερη των 21 ετών	<b>84</b>	<b>16</b>
21-25 ετών	<b>80</b>	<b>20</b>
μεγαλύτερη των 25 ετών	<b>67,5</b>	<b>32,5</b>

Διαπιστώνουμε, σε πολλές περιπτώσεις, αντίστροφη κατεύθυνση διαουμάν-  
σεις ανάλογα με την ηλικία, στους φοιτητές της κοινωνιολογίας και στους φοι-  
τητές της φιλοσοφίας. Ενώ στους φοιτητές της φιλοσοφίας, η θρησκευτική το-  
ποθέτηση αυξάνεται, όταν προχωρούμε από τους νεότερους προς τους μεγαλύ-  
τερους σε ηλικία, η τοποθέτηση αυτή μειώνεται στους κοινωνιολόγους: αντί-  
στροφα, οι ακροαριστερές πολιτικές πεποιθήσεις μειώνονται στους πρώτους, την  
ώρα που αυξάνονται στους δεύτερους. Για να αιτιολογήσουμε αυτές τις προφα-  
νείς ιδιοτροπίες, πρέπει να συλλογιστούμε πρώτα πως, σε αντίθεση με τη φι-  
λοσοφία, που δίνει δικαίωμα διδασκαλίας στην εκπαίδευση, η κοινωνιολογία είναι  
μια επιστήμη με σχετικά αβέβαιες επαγγελματικές προοπτικές: έτσι, αποτελεί  
το καταφύγιο φοιτητών που συχνά έρχονται από πιο κλασικούς επιστημονικούς  
κλάδους. Όταν, από την άλλη μεριά, θυμηθούμε πως το να είσαι μεγάλης  
ηλικίας στο Σχολείο είναι μια ένδειξη αποτυχίας ή μικρότερης προσαρμογής στο  
Πανεπιστήμιο, τότε μπορούμε να συμπεράνουμε πως η μεγαλύτερη ηλικία στην  
ομάδα αυτή αντιπροσωπεύει την αληθινή κατάσταση προς την οποία τείνει η  
ομάδα, και, σε ακραίες περιπτώσεις, την παθολογία της. Όταν, τέλος, ξέρουμε  
πως πολλές ενδείξεις πιστοποιούν ότι οι φοιτητές της κοινωνιολογίας προχω-  
ρούν περισσότερο από τους άλλους στις αξίες της διανόησης, τότε καταλαβαί-  
νουμε πως οι μεγαλύτεροι στην ηλικία από τους φοιτητές της κοινωνιολογίας  
πχρυσιάζουν την πιο emphatic μορφή του τύπου του «διανοουμένου».

2.25. Ο τύπος κατοικίας

ΗΛΙΚΙΑ	ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑ	ΠΑΡΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΣΤΙΕΣ
	%	%	%
μικρότερη των 21 ετών	57	80	18
21-25 ετών	80	88	12
μεγαλύτερη από 25 ετών	10	78	12

(214)

(171)

(66)

2.26. Η εργασία εκτός σπουδών

ΗΛΙΚΙΑ	ΕΡΓΑΖΟΝΤΑΙ	ΔΕΝ ΕΡΓΑΖΟΝΤΑΙ
	%	%
μικρότερη των 21 ετών	18	82
21-25 ετών	32,5	67,5
μεγαλύτερη από 25 ετών	62	38

Η κλίμακα συμμετοχής

2.27. Στην πολιτική ζωή

ΗΛΙΚΙΑ	ΣΤΡΑΤΗΜΕΝΟΣ ΑΠΛΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ	ΣΥΜΠΛΗΡΩΣ	ΑΔΙΑΦΟΡΟΣ
	%	%	%
μικρότερη των 21 ετών	15	58	27
21-25 ετών	27	49	24
μεγαλύτερη από 25 ετών	21	69	10

2.28. Στη συνδικαλιστική ζωή

ΗΛΙΚΙΑ	ΠΙΣΤΩΤΩΣ	ΑΠΛΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ	ΑΔΙΑΦΟΡΟΣ ΕΝΘΡΩΚΟΣ
	%	%	%
μικρότερη των 21 ετών	12,0	57	30,5
21-25 ετών	16	83	31
μεγαλύτερη από 25 ετών	27	62	11

## ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ

Πίνακες 2.29-2.38.

2.29. Ο τύπος κατοικίας

ΦΥΛΟ	ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΩΣ ΕΣΤΙΑΣ	
	%	%	%	
Αγόρα	34	52	14	(232)
Κορίτσια	46	43	11	(223)

2.30. Η εργασία εκτός σπουδών

ΦΥΛΟ	ΕΡΓΑΖΙΑΤΑΙ	ΔΕΝ ΕΡΓΑΖΙΑΤΑΙ	
	%	%	
Αγόρα	31	69	
Κορίτσια	22	78	

2.31. Τα επαγγελματικά σχέδια

ΦΥΛΟ	ΕΡΕΥΝΑ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	ΜΗ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	
	%	%	%	
Αγόρα	20,9	61,5	17,6	
Κορίτσια	13	80,5	6,5	

2.32. Οι απόψεις των φοιτητών για τη δική τους σχολική αξία

ΦΥΛΟ	ΑΠΟ ΜΙΚΡΗ ΕΞΣ. ΜΕΤΡΙΑ	ΑΠΟ ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΗ ΕΞΣ. ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ	
	%	%	
Αγόρα	36	64	
Κορίτσια	53	47	

2.33. Το ποιόν των έργων που διαβάζονται

ΦΥΛΟ	ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΡΓΑ	
	%	%
Αγόρα	54	46
Κορίτσια	66	34

2.34. Η τήρηση ενός καταλόγου τίτλων

ΦΥΛΟ	ΓΙΑ ΤΑ ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΕΡΓΑ ΠΟΥ ΒΛΕΠΟΥΝ	ΓΙΑ ΤΑ ΦΙΛΜ ΠΟΥ ΒΛΕΠΟΥΝ	ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΥΝΑΥΛΙΕΣ ΠΟΥ ΑΚΟΥΝ	ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ ΔΗΡΡΑΦΙΚΗΣ
	%	%	%	%
Αγόρα	10	17	5	3
Κορίτσια	19	27	9	8

2.35. Η συμμετοχή στη συνδικαλιστική ζωή

ΦΥΛΟ	ΤΡΕΠΙΘΝΟΣ	ΑΠΛΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ	ΑΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ Η ΕΣΘΕΡΙΚΟΣ
	%	%	%
Αγόρα	23	54	23
Κορίτσια	7	58	35

2.36. Η συμμετοχή στην πολιτική ζωή

ΦΥΛΟ	ΣΥΡΑΤΕΥΜΕΝΟΣ	ΑΠΛΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ	ΑΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ Η ΕΣΘΕΡΙΚΟΣ
	%	%	%
Αγόρα	29	51	20
Κορίτσια	12	60	28

(θα παρατηρήσουμε ότι, στην περίπτωση της συνδικαλιστικής ζωής, όπως και στην περίπτωση της πολιτικής ζωής, η διαφορά ανάμεσα σε φοιτητές και φοιτήτριες πολύ μικρή όταν πρόκειται για την απλή συμμετοχή - αυξάνεται όταν πρόκειται για τη συμμετοχή σε υ' επίθηνες θέσεις.

2.37. Η συμμετοχή των φοιτητριών στην πολιτική ζωή, ανάλογα με τον τύπο κατοικίας τους

ΤΥΠΟΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΕΣ	ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕΙΣ	ΑΔΙΑΦΟΡΕΣ Η ΞΕΧΗΡΙΣΕΣ
	ΕΝΕΡΓΑ %	%	%
Με τους γονείς	19,5	49,5	31
Ανεξάρτητες	32	38,5	29,5
Πανεπιστημιακές	46	25	29

2.38. Η προσχώρηση των φοιτητριών στον φοιτητικό συνδικαλισμό, ανάλογα με τον τύπο κατοικίας τους

ΤΥΠΟΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ	ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΜΕΝΕΣ	ΜΗ ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΜΕΝΕΣ
	%	%
Με τους γονείς	53	47
Ανεξάρτητες	60	40
Πανεπιστημιακές	83	17

## Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΤΡΑΤΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΙΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΣΧΟΛΕΣ ΣΤΗΝ ΠΟΛΩΝΙΑ

2.39. Η κοινωνική προέλευση των υποψηφίων που έγιναν δεκτοί στο πρώτο πανεπιστημιακό έτος (από το 1951-52 ως το 1961-62)<sup>1</sup>

ΑΔΕΛΦΑΓΙΑΚΑ ΕΤΗ	1951-52		1952-53		1953-54		1954-55		1955-56		1956-57		1957-58		1958-59		1959-60		1960-61		1961-62	
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ	Εργατ.	31,7	29,1	32,8	35,9	31,5	33,9	32,0	34,6	32,2	34,3	30,7	26,2	25,0	27,3	27,8	26,9	28,2	26,4	27,0	27,6	27,9
	Λοιπών	22,2	24,9	23,8	25,1	24,9	25,9	24,4	24,0	25,0	25,1	22,0	21,6	21,1	21,0	21,3	20,1	20,1	19,0	19,3	18,9	19,4
Συνολικά	46,1	36,0	43,4	39,0	43,6	40,2	43,6	41,0	42,5	43,8	40,6	47,3	52,2	53,9	51,7	50,9	53,0	51,7	54,6	53,7	53,5	52,7

Βλέπουμε πως από το 1957 κ.ε. το σχετικό ποσοστό των φοιτητών με εργατική (ή αγροτική) προέλευση που έγιναν δεκτοί στο πανεπιστήμιο παύει να είναι συστηματικά μεγαλύτερο από το σχετικό ποσοστό των υποψηφίων της ίδιας κοινωνικής κατηγορίας. Βλέπουμε, μάλιστα, να αρχίζει μια τάση για υποχώρηση του αριθμού της κλάσης των παιδιών εργατών και χωρικών που μπαίνουν στο πανεπιστήμιο: από 30% σε 27% για τους εργατές, και από 24% σε 19% για τους χωρικούς. Μπορούμε να παρατηρήσουμε, από την άλλη, ότι ακόμη και στην περίπτωση μιας πτώσης που προβλέπεται στο να ενοήσει τη σχολική φοίτηση των λαϊκών στρωμάτων, το αγροτικό περιβάλλον παραμένει σχετικά λιγότερο προνομιούχο σε σχέση με τους εργατές: το ποσοστό των παιδιών αγροτών που έγιναν δεκτοί στο πανεπιστήμιο είναι σταθερά μεγαλύτερο από το ποσοστό των παιδιών εργατών, την ώρα που, μέσα στον ενεργό πληθυσμό, οι εργαζόμενοι στη βιομηχανία και στις οικοδομές αντιπροσωπεύουν το 28% και οι εργαζόμενοι στη γεωργία το 48%<sup>1</sup>.

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ  
ΚΑΙ ΟΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΣΤΗΝ ΟΥΓΓΑΡΙΑ

Πίνακας 2.40-2.43.

2.40. Η αναλογία των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των φοιτητών ανάλογα με την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα<sup>1</sup>

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΡΧΗ	ΣΕ 1000 ΟΙΚΟΚΕΤΑΡΙΑ			
	ΜΑΘΗΤΕΣ ΛΥΚΕΙΟΥ	ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΧΟΛΩΝ	ΜΑΖΙ	ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ
Ανώτερο υπαλληλικό στέλεχος, ασπασμένοι .....	142	24	166	31
Άλλα υπαλληλικά στέλεχη .....	108	32	140	25
Σύνολο των στελεχών .....	121	29	150	28
Εργάτες με ειδικά επαγγελματικά μαθήματα ..	59	55	114	9
Εξιδανικευμένοι εργάτες .....	44	52	96	7
Ανεκδιαικτα εργάτες κλπ. ....	33	47	81	5
Σύνολο των εργατών .....	48	52	100	7
Σύνολο όλων μαζί των κατηγοριών .....	69	46	115	13

Βλέπουμε πως οι ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση είναι σταθερά περισσότερες για τα παιδιά ανώτερων υπαλληλικών στελεχών και πως αυτή η διαφορά είναι τόσο πιο έκδηλη, όσο πιο ανώτερη είναι η βαθμίδα σχολικής φοίτησης: τα παιδιά ανώτερων υπαλληλικών στελεχών έχουν, πράγματι, δύομισι φορές περισσότερες πιθανότητες εισαγωγής στο λύκειο και τέσσερις φορές περισσότερες πιθανότητες εισαγωγής στο πανεπιστήμιο απ' ό,τι τα παιδιά εργατών. Από την άλλη, ο τύπος των δευτεροβάθμιων σπουδών παραμένει, επίσης, συνδεδεμένος με την κοινωνική προέλευση, καθώς τα παιδιά εργατών, όταν σπουδάζουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, βρίσκονται κυρίως στις τεχνικές σχολές.

<sup>1</sup> Σύμφωνα με έρευνα του 1960, Ferge SANDORNE, *Statiztikai szemle*, Οκτώβριος 1962.

## 2.41. Οι βαθμοί στο σχολείο και η κοινωνική προέλευση

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΤΩΝ ΒΑΘΜΩΝ ΠΟΥ ΔΩΘΗΚΑΝ <sup>1</sup>		Αριθμητικά των βαθμών αναλογικά με το πλήθος σε σχέση με το συνολικό αριθμό των βαθμών ερωτήσεων (N)
	ΠΑΙΔΙΑ ΓΙΑΣ ΣΤΕΛΕΧΩΝ	ΠΑΙΔΙΑ ΕΡΓΑΤΩΝ	
Μαθητές ηλικίας 11-14, (θμητονοί) ...	4,01	3,40	117,9
11-14 θμητονοί .....	3,72	3,16	117,7
Όμοιοι .....	3,47	3,19	108,8

## 2.42. Η σχολική επιτυχία και η κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα<sup>1</sup>

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ Η ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ	ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΣΤΑ ΛΥΚΕΙΑ	
	11-14 ΤΑΞΗ		11-14 ΤΑΞΗ		11-14 ΤΑΞΗ ΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ	
	Καλύτερος βαθμός	Χυρότερος βαθμός	Καλύτερος βαθμός	Χυρότερος βαθμός	Καλύτερος βαθμός	Χυρότερος βαθμός
Ανώτερη υπαλλοδική σκέλη, δευτερεύουσα .....	49	8	34	6	20	15
Μεσαία υπαλλοδική σκέλη, ένα σκέλη .....	34	4	24	12	17	15
Σύνολο των σκελών .....	40	4	28	10	18	14
Εργάτες με κάποιο επαγγελματικό κατάρτισμα .....	21	10	13	17	9	19
Εξολοκληρωμένοι εργάτες .....	17	16	11	23	7	19
Ανεκματωμένοι εργάτες κ.τ.λ. ....	8	24	6	29	14	20
Σύνολο των εργατών .....	17	15	11	21	10	19

<sup>1</sup> Η κλίμακα βαθμολογίας είναι από το 1 ως το 5.

<sup>2</sup> Ποσοστά των μαθητών μιας κοινωνικής κατηγορίας που πήρανε τους καλύτερους και τους χειρότερους βαθμούς, σε σχέση με το σύνολο των μαθητών της κατηγορίας.

## 2.4.3. Η σχολική επιτυχία ανάλογα με το σχολικό επίπεδο των γονέων<sup>1</sup>

ΑΝΩΤΕΡΟ ΔΙΠΛΩΜΑ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ Η ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ	ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΣΤΑ ΛΥΚΕΙΑ	
	1η & 2η ΤΑΞΗ		3η & 4η ΤΑΞΗ		3η 1/2 ΤΑΞΗ ΠΛΗΡΗ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ	
	Καλύτερος βαθμολογία	Χειρότερος βαθμολογία	Καλύτερος βαθμολογία	Χειρότερος βαθμολογία	Καλύτερος βαθμολογία	Χειρότερος βαθμολογία
Προσπότημασόν δίπλωμα .....	49	2	41	2	22	10
Απολυτήριο λυκείου [baccalaureat]	40	1	29	7	16	8
Απολυτήριο γυμνασίου (γαλλικού και ισπανικού δημοτικού σχολείου) ...	25	8	16	14	13	17
Επίλυση μαθητή από την 1η τάξη .....	13	19	8	26	9	20

Βλέπουμε ότι, από τις μικρές τάξεις του δημοτικού ως το λύκειο, η κοινωνική προέλευση (είτε τη χαρακτηρίσουμε από την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα, είτε από το ανώτερο δίπλωμα που έχουν πάρει οι γονείς) καθορίζει ευκαιρίες επιτυχίας τόσο πιο μεγάλες όσο σε πιο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα ως προς την κουλτούρα ανήκουν οι μαθητές. Το ότι η δυσαναλογία των ευκαιριών, όσο ο μαθητής προχωράει στις σπουδές, ελαττώνεται (η υπεροχή των παιδιών υπαλληλικών στελεχών πέφτει, από το δημοτικό στο λύκειο, από το 117% στο 108%), αυτό —δεν πρέπει να το ξεχνούμε— συμβαίνει επειδή ο συνεχής αποκλεισμός των παιδιών από τα μη προνομιούχα στρώματα οδηγεί, στο λύκειο, παιδιά υπαλληλικών στελεχών και παιδιά εργατών που έχουν επιλεγεί με άριστη αυστηρότητα.

<sup>1</sup> Ποσοστά των μαθητών μιας κοινωνικής κατηγορίας που πήραν τους καλύτερους και τους χειρότερους βαθμούς, σε σχέση με το σύνολο των μαθητών της κατηγορίας.

Για να υπολογίσουμε την ικανότητα των φοιτητών να κατανοούν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα διδασκαλίας, χρησιμοποιήσαμε ένα τεστ λεξιλογίου: οι διάφορες ασκήσεις που κατασκευάστηκαν με αφετηρία τον καθηγητικό λόγο, έτσι όπως μπορούμε να τον παρατηρήσουμε αντικειμενικά, απέβλεπαν στη διερεύνηση δυο διαστάσεων στη χρήση της γλώσσας: αφενός περισσότερων τομέων του λεξιλογίου, από τους πιο σχολικούς τομείς ως τους τομείς της συγκεκριμένης γλώσσας ή της ελεύθερης κουλτούρας: αφετέρου, περισσότερων επιπέδων γλωσσικής συμπεριφοράς, από την κατανόηση ενός όρου μέσα σε συμπραζόμενα ως τις πιο ενεργητικές μορφές του χειρισμού των λέξεων, όπως είναι η σαφής συνείδηση των πολυσημιών ή η ικανότητα διατύπωσης ενός ορισμού με πληρότητα.

Η έρευνα αυτή αποκαλύπτει δυο θεμελιώδη γεγονότα, τη σπουδαιότητα της γλωσσικής παρανόησης στην ανώτατη εκπαίδευση και τον καθοριστικό ρόλο της γλωσσικής κληρονομιάς. Αλλά δεν θα μπορούσαμε να αιτιολογήσουμε με πλήρη και συστηματικό τρόπο όλες τις διαφορές, στις οποίες οδηγούν κριτήρια ανάλυσης, όπως η κοινωνική προέλευση, το φύλο είτε αυτό ή εκείνο το χαρακτηριστικό του σχολικού παρελθόντος, αν δεν λαμβάναμε υπόψη ότι οι φοιτητικοί πληθυσμοί τους οποίους διαχωρίζουν τα κριτήρια αυτά έχουν επιλεγεί με άριστο τρόπο κατά τη διάρκεια της προηγούμενης σχολικής φοίτησης. Έτσι, αντίθετα με τα φαινόμενα, οι σχέσεις που αποκαλύπτει η στατιστική ανάλυση δεν συσχετίζουν μιαν ομάδα που καθορίζεται αποκλειστικά από τα κριτήρια που τη συγκροτούν, με το βαθμό επιτυχίας: για παράδειγμα, τα αποτελέσματα ενός γλωσσικού τεστ ποτέ δεν είναι παράγωγα φοιτητών που χαρακτηρίζονται μόνον από την προηγούμενη τους κατάσταση, την κοινωνική τους προέλευση και το φύλο τους, ή ακόμη, από το συνδυασμό όλων αυτών των κριτηρίων, αλλά της ομάδας η οποία, επειδή ακριβώς είναι εφοδιασμένη με τα χαρακτηριστικά αυτά, δεν έχει υποστεί στον ίδιο βαθμό τον αποκλεισμό μέσω της αποτυχίας, όπως μια ομάδα που καθορίζεται από άλλα χαρακτηριστικά. Με άλλα λόγια, είναι σαν να παραλογιζόμαστε, αν πιστεύουμε ότι συλλαμβάνουμε, άμεσα και αποκλειστικά, την έστω και διασταυρούμενη επίδραση παραγόντων όπως η κοινωνική προέλευση ή το φύλο, μέσα σε σχέσεις συγγρονικές. Καθώς έχουμε να κάνουμε μ' έναν πληθυσμό που καθορίζεται από κάποιο παρελθόν, που κι αυτό με τη σειρά του καθορίζεται από τη συνεχή δράση των παραγόντων αυτών μέσα στο χρόνο, οι συγγρονικές σχέσεις αποκτούν το πλήρες νόημά τους μόνο μέσα στα συμπραζόμενα της σταδιακότητας, ως μόνες συγκεκριμένης ολότητας.

\* Σημ. τ. Μεταφρ. [Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. το κεφάλαιο 1, «Πολιτισμικό κεφάλαιο», και παιδαγωγική επικοινωνία, στο βιβλίο των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron. *La Reproduction*, Paris, Ed. de Minuit, 1970, σ.87-113 Σ.τ.α.]

2.44. Ο χειρισμός της γλώσσας ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και τον τύπο της σχολικής κατάρτισης

	Όσοι απη. ελληνική είτε λατινική			Λατίνες			Λατίνες και απη. ελληνική			Με.Σ.		
	Ασκήτ. τίτλ.	Μεσοκτ. τίτλ.	Ανώτακ. τίτλ.	Ασκήτ. τίτλ.	Μεσοκτ. τίτλ.	Ανώτακ. τίτλ.	Ασκήτ. τίτλ.	Μεσοκτ. τίτλ.	Ανώτακ. τίτλ.	Ασκήτ. τίτλ.	Μεσοκτ. τίτλ.	Ανώτακ. τίτλ.
Νέοι από 12 .....	52	54	39	48	58	52	38,5	55	26,5	46	55	57,5
Παλιό από 12 .....	48	46	61	52	42	48	61,5	45	73,5	54	45	42,5

Αν τη σκατάλη του μειονεκτήματος που συνδέεται με την κοινωνική προέλευση, την πατρικία, κατόπιν, κατά κλίμα λόγος, οι σχολικοί προσανατολισμοί, το κανονικό είναι τα παιδιά ανώτερων υπαλληλικών στελεχών να πετυχαίνουν τα καλύτερα αποτελέσματα, όταν έχουν πάρει την πιο κλασική ή τη λιγότερο κλασική κατάρτιση, ενώ οι φοιτητές που προέρχονται από τις λιγότερες τάξεις θραυσιέσιον, μέσα στην υπο-ομάδα όσων έχουν διδαχθεί τα λατινικά, επειδή, αναμφίβολα, το ότι έκαναν λατινικά το χρωστούν σε μιαν ιδιαιτερότητα του αυτισμού τους περιβάλλοντος, και επειδή, ανήκοντας σε μια κατηγορία όπου ο προσανατολισμός αυτός είναι σπουδαιότερος, έπρεπε να εδρασηώσουν ιδιαίτερα ικανότητες, ώστε να πάρουν αυτή την κατεβληση και να επιμείνουν σ' αυτήν. Ένα ανέλεγο φαινόμενο παρατηρείται στην υπο-ομάδα που καθορίζεται από την πιο κλασική κατάρτιση, όπου οι φοιτητές που προέρχονται από τις λιγότερες τάξεις παρασκευάζων αποτελέσματα αισθητά ίσα προς τα αποτελέσματα του συνόλου των φοιτητών, που έχουν κάνει λατινικά και αρχαία ελληνικά (61,5% έναντι 62%, που έχει το σύνολο) και ελαφρώς καλύτερα από τα αποτελέσματα των φοιτητών από τις ανώτερες τάξεις (73,5%). πράγμα που εξηγείται από το γεγονός ότι μέσα στην υπο-ομάδα αυτή, αντιμετωπίζονται με το τμήμα των εύπορων φοιτητών που έχουν χρησιμοποιήσει πλήρως το προνομίο τους και έχουν αξιοποιήσει όλα τα ωφέλη της σχολικού τους προσανατολισμού, χάρη στα χιλιά δυο ποσοστά που παρέχει το ότι κινήσαν σ' ένα καλύτερο περιβάλλον.

2.45. και 2.46. Ο χειρισμός της γλώσσας ανέλιγα με την κοινωνική προέλευση και τη διαμονή στο Παρίσι ή στην επαρχία .

Αν φτάσουμε τη λογική ως τα όρια της, πρέπει να περιμένουμε ότι η σχέση ανάμεσα στην ιεραρχία των γλωσσικών αποτελεσμάτων και στην ιεραρχία των περιβαλλόντων προέλευσης τείνει προοδευτικά να αντιστραφεί, όσο πιο αυστηρή γίνεται η επιλογή των μη προνομιούχων τάξεων. Και πράγματι, αν, ανεξάρτητα από το περιβάλλον στο οποίο ανήκουν, οι Παριζιάνοι φοιτητές πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα από τα αποτελέσματα των επαρχιωτών φοιτητών, η πιο έδηλη διαφορά (ήτοι 91% έναντι 46%, αντί του 65% και 59%, για τις ανώτερες τάξεις) φέρεται στους φοιτητές που προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις, καθώς οι φοιτητές αυτοί πετυχαίνουν στο Παρίσι τα καλύτερα αποτελέσματα, ακολουθούμενοι από τους φοιτητές των μεσαίων τάξεων και από τους φοιτητές των ανωτέρων τάξεων. Για να κατανοήσουμε αυτή την αντιστροφή της συνθροισμένης σχέσης, πρέπει να αναπολογίσουμε το ότι η πολιτισμική ατμόσφαιρα που συνδέεται με τη διαμονή στο Παρίσι σχετίζεται στενά, με γλωσσικά πλεονεκτήματα, αφητέρου με μια πιο αυστηρή επιλογή. Αν ορίσουμε κατά σχετική τιμή (+ ή -) τα γλωσσικά πρόνομα που εξαρτώνται από το οικογενειακό περιβάλλον και την αυστηρότητα της επιλογής στις διάφορες περιπτώσεις, βλέπουμε ότι αρκεί να σκεδασουμε αυτές τις τιμές, για να υπολογίσουμε την ιεραρχία των αποτελεσμάτων στην άσκηση της γλώσσας (βλ. σ. 000).

	ΠΑΡΙΣΙ			ΕΠΑΡΧΙΑ			ΜΑΖΙ		
	Λαϊκή τάξη %	Μεσαία τάξη %	Ανώτερη τάξη %	Λαϊκή τάξη %	Μεσαία τάξη %	Ανώτερη τάξη %	Λαϊκή τάξη %	Μεσαία τάξη %	Ανώτερη τάξη %
Κάτω από 12	9	31	35	54	60	41	46	55	42,5
Πάνω από 12	91	69	65	46	40	59	54	45	57,5

	Γλωσσικά πλεονεκτήματα	Επίλυση κατά την είσοδο στο Πανεπιστήμιο		Γλωσσικά επίπεδα
Λιγότερες τάξεις	Παρόσι	-	→	+
	Επαργία	-	→	-
Μισοίκες τάξεις	Παρόσι	-	→	0 (+)
	Επαργία	-	→	-
Ανώτερες τάξεις	Παρόσι	+	→	0
	Επαργία	+	→	0

Τα + και τα - ορίζουν σχετικές τιμές, που τοποθετούν, για το εξεταζόμενο φαινόμενο, σε μια στήλη, τη αντίστοιχη θέση των τριών ομάδων, όπου το 0 ορίζει την ενδιάμεση θέση.

2.47. Ο χειρισμός της γλώσσας ανέλογα με το φύλο και τον τύπο σχολικής κατάρτισης

	Ούτε αγγ. αλλογνώσ ούτε λατινωσ				Λατινωσ				Λατινωσ και αγγ. ελληνωσ				Μισξ	
	Αγγωσ %		Κορτωσ %		Αγγωσ %		Κορτωσ %		Αγγωσ %		Κορτωσ %		Αγγωσ %	Κορτωσ %
	Κίτωσ από 12	34	60	39	58,5	41,5	96	54	62	46				
Πίλωσ από 12	66	40	61	41,5	58,5	64								

Καθώς τα ποσοστά % υπολογίζονται κατά στήλες, υποσημειώσαμε με έντονα στοιχεία την ισχυρότερη τάση ανά ορίζοντα γραμμής, μέσα σε καθένα από τις τρεις κατάρτισης.

Μέσα στη λογική της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στον βαθμό επιλογής και στον βαθμό επιτυχίας, δεν υπάρχει τίποτε, ούτε ασύμμη και η προσωπική εξέλιξη, που να μην το κατανοούμε. Ενώ τα σφώρα που δεν έχουν κάνει ούτε λατινωσ ούτε αγγωσ ελληνωσ, ή έχουν κάνει μόνο λατινωσ, πετυχαίνουν αποτελέσματα καλύτερα από τα κορτωσ της ίδιας κατάρτισης, εκείνα που πετυχαίνουν τα καλύτερα αποτελέσματα μέσα στην ομάδα που διδάχθηκε τα αγγωσ ελληνωσ είναι τα κορτωσ (καθώς το 64% των κορτωσών, έσονται το 50,5% των αγγωσών, έχουν πετύχει βαθμό κώωτερο από το βαθμό της διατομής). Αυτή η αντιστροφή της συννησμένης διαφοράς εξηγείται ανακτάρτητα από το γεγονός ότι τα κορτωσ έχουν λιγώτερες ευκαιρίες απ' ό,τι τα σφώρα για να πάρουν αυτή την κατάρτιση, έτσι ώστε, για όσα κορτωσ την παίρνουν, να γίνεται καλύτερη επιλογή, λόγω του γεγονώτος αυτού, απ' ότι στα σφώρα με την ίδια κατάρτιση.

Αν ορίσουμε, και εδώ, σε σχετική τιμή, τα γλωσσικά πλεονεκτήματα που εξαρτώνται από την κοινωνική προέλευση, και από το ποσοστό επιλογής που συνεπάγονται, για τα άτομα κάθε φύλου και κάθε κοινωνικής τάξης, η εισόδος στο πανεπιστήμιο και, κατά δεύτερο λόγο, στη φιλοσοφική σχολή, βλέπουμε ότι αρκεί να συνθέσουμε αυτές τις τιμές, για να αιτιολογήσουμε την ιεραρχία των αποτελεσμάτων που πετυχαίνει κάθε ομάδα στην άσκηση της διατυπωτής ορισμού.

	Γλωσσικά πλεονεκτήματα		Επιλογή κατά την είσοδο στο Πανεπιστήμιο		Επιλογή κατά την είσοδο στη Φιλοσοφία		Γλωσσικά πλεονεκτήματα
	Αγόρια	Κορίτσια	+	0	+	→	
Λαϊκές τάξεις							
			+		+	→	+
				+	—	→	—
Μεσαίες τάξεις				0	+	→	0
				0	—	→	—
			+	—	+	→	+
Ανώτερες τάξεις			+	—	—	→	—

	Λαϊκές τάξεις		Μεσαίες τάξεις		Ανώτερες τάξεις		Μάζα	
	Αγόρια %	Κορίτσια %	Αγόρια %	Κορίτσια %	Αγόρια %	Κορίτσια %	Αγόρια %	Κορίτσια %
Κάτω από 12 .....	35,5	<b>53,5</b>	43	<b>60,5</b>	33	<b>47</b>	38	<b>54</b>
Πάνω από 12 .....	<b>64,5</b>	46,5	<b>57</b>	30,5	<b>67</b>	53	<b>62</b>	<b>46</b>

Η έμφαση των σχετικών βαθμών με το + ή με το - αποτελεί την κατά προέγερση πρόθεση των δεδομένων που παρέχει ο υπεύθυνος των ερωτημάτων πρόσβασης στο πανεπιστήμιο και των υποβλεπτικών πιθανοτήτων πρόσβασης στη φιλοσοφική σχολή, που έχουν οι λύσεις, υπό-ομάδες, των παραπάνω, σ. (10).

Η ΔΙΑΦΟΡΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ  
ΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑΣ

2.50. Τα παιδιά διδασκόντων, στις διάφορες σχολές

	Φιλοσοφική	Θετικές επιστήμες	Ιατρική	Φαρμακευτική	Νομική	Μαζι	Ενεργός πληθυσμός
Λόγος I	$\frac{1}{3,2}$	$\frac{1}{7,4}$	$\frac{1}{8,6}$	$\frac{1}{11,7}$	$\frac{1}{12,8}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{7,4}$
Λόγος II	$\frac{1}{2,8}$	$\frac{1}{3,2}$	$\frac{1}{3,2}$	$\frac{1}{3,7}$	$\frac{1}{3,7}$	$\frac{1}{9,1}$	$\frac{1}{5,3}$

Για να υπολογίσουμε το διαφορικό πλεονέκτημα που παρέχει, μέσα στις διάφορες σχολές, το να ανήκεις σε οικογένεια διδασκόντων, συσχέτισαμε, για κάθε σχολή, τον αριθμό των φοιτητών που είναι παιδιά καθηγητών με τον συνολικό αριθμό φοιτητών που είναι παιδιά ανώτερων υπαλληλικών στελεχών (λόγος I), καθώς και τον αριθμό των φοιτητών που είναι παιδιά δασκάλων και παρεμφερών επαγγελματιών με το συνολικό αριθμό φοιτητών που είναι παιδιά μεσαίων υπαλληλικών στελεχών (λόγος II). Συγκρίνοντας τους λόγους, που προέκυψαν έτσι, με την αναλογία των καθηγητών στο σύνολο των ανώτερων υπαλληλικών στελεχών και με την αναλογία των δασκάλων απέναντι στο σύνολο των μεσαίων υπαλληλικών στελεχών, μέσα στον ενεργό πληθυσμό (ήτοι 1/7 και 1/5), βλέπουμε ότι τα παιδιά διδασκόντων δεν αντιπροσωπεύονται σε μεγαλύτερο αναλογικά ποσοστό (για τα δυο επίπεδα της διαστρωμάτωσης) παρά στις φιλοσοφικές σχολές και στις σχολές θετικών επιστημών.

Ο ΕΚΤΟΠΙΣΜΟΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΣΧΟΛΕΣ  
ΤΩΝ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Πίνακες 2.51-2.53.

Τα παιδιά εργατών αντιπροσωπεύονται περισσότερο στη σχολή των θετικών επιστημών παρά στη φιλοσοφική σχολή· εξάλλου, οι σχολές των θετικών επιστημών είναι αυτές που, περισσότερο απ' όλες τις άλλες, επικρατήθηκαν από τον σχετικό εκδημοκρατισμό της στρατολόγησης φοιτητικού πληθυσμού που παρατηρείται ανάμεσα στα έτη 1960 και 1965: το ποσοστό των παιδιών εργατών πέρασε, στις σχολές αυτές, από το 8,5% στο 15%, ενώ, κατά την ίδια περίοδο, περνούσε από το 7% στο 11% στο σύνολο της ανώτατης εκπαίδευσης. Αλλά δεν θα μπορούσαμε να εξηγήσουμε με πληρότητα αυτό το φαινόμενο, αν δεν συμπολογίζαμε τις άλλες σχολικές σταδιοδρομίες που προσφέρονται στους φοιτητές θετικών επιστημών, αρχίζοντας από τις προπαρασκευαστικές τάξεις για τις Μεγάλες Σχολές. Αν τα παιδιά εργατών, που οι ευκαιρίες τους για πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση είναι πολύ μικρές, έχουν, όταν φτάσουν εκεί, περισσότερες από τις μισές πιθανότητες να ακολουθήσουν σπουδές θετικών επιστημών, πρέπει να παρατηρήσουμε ότι δεν κατευθύνονται παρά κατ' εξαίρεση προς τις προπαρασκευαστικές τάξεις για τις Μεγάλες Σχολές, όπου αντιπροσωπεύουν μόνο το 6% του συνόλου των μαθητών και μέσα στις ίδιες τις Μεγάλες Σχολές, η εκπροσώπησή τους είναι ακόμη μικρότερη: 1,9% στην Ανωτέρα Πρότυπο Σχολή [Ecole Normale Supérieure] και 2% στην Πολυτεχνική Σχολή [Ecole Polytechnique]. Έτσι, ο φαινομενικά δημοκρατικότερος χαρακτήρας της στρατολόγησης φοιτητικού πληθυσμού στις σχολές των θετικών πληθυσμών κρύβει, στην πραγματικότητα, ένα αποτέλεσμα εκτοπισμού.

2.51. Η κοινωνική προέλευση των φοιτητών θετικών επιστημών στα διάφορα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης

	Σχολές θετικών επιστημών (1964-65) %	Προπαρασκευαστι- κές τάξεις (1963-1964) %	E.N.S., θετικές επιστήμες (1965-66) %
Αγρότες .....	<b>8,5</b>	3,4	2,9
Εργάτες .....	<b>13,5</b>	6,0	1,9
Υπάλληλοι .....	<b>9,5</b>	6,2	2,9
Βιοτ. και Έμπορα	<b>13,5</b>	7,2	8,9
Μεσαία υπαλ. στεί.	<b>22,0</b>	16,0	16,0
Ανωτ. υπαλ. στεί.	33,0	61,2	<b>67,4</b>
Σύνολο .....	100	100	100

2.52. Το ίδρυμα στην έκτη τάξη της γενικής εκπαίδευσης

2.53. Το τμήμα στην έκτη τάξη της γενικής εκπαίδευσης

	C.E.G. %	Ιδιωτ. ίδρυμα %	Λύκειο %	Νεότερο [«Πρακτικό»] %	Κλασικό %
Αγρότες.....	<b>51,5</b>	20,0	28,5	<b>73,0</b>	27,0
Εργάτες.....	<b>59,0</b>	5,5	35,5	<b>80,0</b>	20,0
Υπάλληλοι.....	46,0	11,5	42,5	68,5	31,5
Βιοτ. και Έμποροι.....	40,0	17,5	42,5	68,0	32,0
Μεσαία υπάλ. στεί.....	35,0	10,5	54,5	63,0	37,0
Δάσκαλοι.....	33,5	3,5	<b>63,0</b>	49,0	51,0
Ανώτ. υπάλ. στεί.....	14,0	<b>24,0</b>	<b>62,0</b>	31,5	<b>68,5</b>
Επιστημονικά στεί.....	15,5	<b>28,5</b>	56,0	36,5	<b>63,5</b>
Καθηγητές.....	7,5	12,0	80,5	16,5	83,5

Εξάλλου, η αλυσιδωτή διαδικασία που οδηγεί τους φοιτητές που προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις να εκτοπίζονται προς τις σχολές θετικών επιστημών τίθεται σε λειτουργία από τη στιγμή της εισόδου τους στο γυμνάσιο (στην έκτη τάξη της γενικής γαλλικής εκπαίδευσης): καθώς τις περισσότερες φορές καταδικάζονται να ακολουθήσουν τα Γενικά Γυμνάσια (C.E.G.), δηλαδή, σχεδόν αυτόματα, το Νεότερο («Πρακτικό») τμήμα, δεν έχουν άλλη διέξοδο από το να προσπαθήσουν να βιώσουν μιαν εξαναγκαστική επιλογή ως κλίση.

2.5.3. Το τμήμα στη σχολή θετικών επιστημών,  
ανάλογα με την κοινωνική προέλευση

	S.P.C.N. %	M.P.C. %	M.G.P. %
Αγρότες .....	31	45	24
Εργάτες .....	23	49	28
Υπάλληλοι .....	24	49	27
Βιοτ. και Έμποροι	24	47	29
Μεσαία υπαλ. στελ.	25	41	34
Δάσκαλοι .....	23	40	37
Ανώτ. υπαλ. στελ.	24	39	37
Επιστημονικά στελ.	21	31	48
Καθηγητές .....	21	23	56

Το ίδιο αποτέλεσμα εκτοπισμού παρατηρείται και μέσα στις σχολές θετικών επιστημών: η ιεραρχία του γοήτρου, που αφορά τα διάφορα τμήματα, ιεραρχία που τη δημιουργεί η ακαδημαϊκή συναίνεση, συμπίπτει χονδρικά με την ιεραρχία της κοινωνικής προέλευσης: έτσι, οι φοιτητές που προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις αντιπροσωπεύονται τόσο περισσότερο, όσο κατεβαίνουμε στην ιεραρχία του γοήτρου των διαφόρων τμημάτων. Αυτά τα λίγα παραδείγματα αρκούν για να δείξουν ότι οι μηχανισμοί που εξασφαλίζουν τη μεταβίβαση της πολιτισμικής κληρονομιάς δεν είναι διαφορετικοί ως προς το κριτήριό τους από τους μηχανισμούς που περιγράψαμε για τις φιλοσοφικές σχολές, ακόμη κι όταν παίρνουν ειδική μορφή<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Πρβ. M. de SAINT MARTIN και K. BOLTANSKI, R. CASTEL, M. LEMAIRE, *οπ. πρ.*, διείκηση του P. BOURDIEU, *Les étudiants en sciences du premier cycle*, Paris, C.S.E., 1966.

## ΕΡΓΟΓΡΑΦΙΑ PIERRE BOURDIEU

(Σημείωμα του μεταφραστή)

Η βιβλιογραφική παρουσίαση που ακολουθεί χωρίζεται σε δυο μέρη: το πρώτο αφορά την παρουσίαση των αυτοτελών βιβλίων του Pierre Bourdieu και η δεύτερη τη βιβλιογράφηση των κύριων εργασιών του για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, όπου περιλαμβάνονται και οι μεταφράσεις τους στις διάφορες γλώσσες. Το δεύτερο αυτό μέρος, αν και χρήσιμο για το ευρύ αναγνωστικό κοινό, θα πρέπει να θεωρηθεί απλώς ως επιλογή βιβλιογραφίας για το περιορισμένο κοινό των «ειδικών», αφού πολλές άλλες εργασίες του συγγραφέα για την κουλτούρα εμπεριέχουν στοιχεία και αποτελέσματα των εργασιών του για την εκπαίδευση. Η επισήμανση αυτή είναι αναγκαία, δεδομένου ότι στην παρούσα φάση ανάπτυξης της κοινωνιολογίας, σύμφωνα με τον Pierre Bourdieu, είναι αδύνατο να διαχωρισθεί η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης από την κοινωνιολογία της κουλτούρας, όσο κι αν αυτό ενδέχεται να ενοχλεί όσους, σύμφωνα με το θετικιστικό υπόδειγμα, εκθειάζουν την εξειδίκευση και αντιλαμβάνονται κάθε γενική επιστημονική φιλοδοξία ως κατάλοιπο της ολοκληρωτικής φιλοδοξίας της φιλοσοφίας.

Για μια ολοκληρωμένη εργογραφία του Pierre Bourdieu βλ. την εργασία μας: Πιερ Μπουρντιέ, *Μικρόκοσμοι. Τρεις μελέτες πεδίου*, Αθήνα, Δελφίνι, 1992, που βασίζεται στην εργασία της Yvette Delsaut, *La bibliographie des travaux de Pierre Bourdieu*, Paris, Centre de Sociologie européenne, 1989.

### Α. Αυτοτελή βιβλία του Pierre Bourdieu

*Sociologie de l' Algérie*, Paris, P.U.F.,<sup>2</sup> 1961.

*The Algerians*, Boston, Beacon Press, 1962.

*Le déracinement*, Paris, Ed. de Minuit, <sup>1</sup> 1964, <sup>2</sup> 1977 (σε συνεργασία με τον A. Sayad).

*Les étudiants et leurs études*, Paris, Mouton, 1964 (σε συνεργασία με τον J.-C. Passeron).

- Les héritiers*, Paris, Ed. de Minuit, <sup>1</sup> 1964, <sup>2</sup> 1966 (σε συνεργασία με τον J.-C. Passeron).
- Travail et travailleurs en Algérie*, Paris, Mouton, 1964 (σε συνεργασία με τους A. Darbel, J.-P. Rivet και C. Seibel).
- Un art moyen*, Paris, Ed. de Minuit, 1965 (σε συνεργασία με τους L. Boltanski, R. Castel και J.-C. Chamboredon).
- Rapport pédagogique et communication*, Paris, Mouton, 1965 (σε συνεργασία με τους J.-C. Passeron και M. de Saint-Martin).
- L'amour de l'art*, Paris, Ed. de Minuit, <sup>1</sup> 1966, <sup>2</sup> 1969 (σε συνεργασία με τον A. Darbel).
- Le métier de sociologue*, Paris, Mouton/Bordas, <sup>1</sup> 1968, <sup>2</sup> 1973 (σε συνεργασία με τους J.-C. Passeron και J.-C. Chamboredon).
- Zur Soziologie der symbolischen Formen*, Frankfurt, Suhrkamp, 1970.
- La reproduction*, Paris, Ed. de Minuit, <sup>1</sup> 1970, <sup>2</sup> 1971 (σε συνεργασία με τον J.C. Passeron).
- Esquisse d'une théorie de la pratique*, précédée de trois études d'ethnologie kabyle, Genève, Droz, 1972.
- Die politische Ontologie Martin Heideggers*, Frankfurt, Syndicat, 1976.
- Algérie 60*, Paris, Ed. de Minuit, 1977.
- La distinction*, Paris, Ed. de Minuit, 1979.
- Le sens pratique*, Paris, Ed. de Minuit, 1980.
- Questions de sociologie*, Paris, Ed. de Minuit, 1980.
- Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982.
- Leçon sur la leçon*, Paris, Ed. de Minuit, 1982.
- Homo academicus*, Paris, Ed. de Minuit, 1984.
- Choses dites*, Paris, Ed. de Minuit, 1987.
- L'ontologie politique de Martin Heidegger*, Paris, Ed. de Minuit, 1988.
- La Noblesse d'Etat*, Paris, Ed. de Minuit, 1989.
- Reponses*, Paris, Seuil, 1992, (μαζί με τον Loic. J. D. Wacquant).
- Les règles de l'art*, Génèse et structure du champ littéraire, Paris, Seuil, 1992.
- La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993 (υπό την διεύθ.).

B. Εργασίες του Pierre Bourdieu για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης,

1964

1. *Les étudiants et leurs études*, Paris-La Haye, Mouton [Cahiers du Centre de sociologie européenne, 1], 1964 (σε συνεργασία με τον J.-C. Passeron).

2. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Ed. de Minuit, <sup>1</sup> 1964, <sup>2</sup> 1966 [νέα, επαυξημένη έκδ.] (σε συνεργασία με τον J.-C. Passeron).

ΙΣΠΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: *Los estudiantes y la cultura* (μτφρ. ΜΤ. Lopez Pardina), Barcelona, Editorial Labor S.A., 1967. ΙΤΑΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Bologna-Firenze, Guarraldi Editore, 1971. ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Bildungsprivileg und Bildungschancen», στο βιβλίο των P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart, E. Klett Verlag, 1971, Μέρος 1, σ. 19-91. ΡΟΥΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ. των σσ. 13-15, 19-21, 27-32: *Sociologia francesă contemporană*, Bucuresti, Politică, 1971, σ. 619-626. ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: *The Inheritors. French Students and their Relation to Culture* (μτφρ. R. Nice), με νέο επίλογο του 1979, Chicago-London, The University of Chicago Press, 1979.

1965

1. «Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique» (σε συνεργασία με τον J.-C. Passeron), στο βιβλίο των P. Bourdieu, J.-C. Passeron, M. De Saint Martin (επιμ.) *Rapport pédagogique et communication*, Paris-La Haye, Mouton [Cahiers du Centre de Sociologie européenne, 2], 1965, σ. 9-36· επίσης, περ. *Les temps modernes* 232 (Σεπτ. 1965) 435-466.

ΙΤΑΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Il linguaggio nell' apprendimento», *Scuola e città* 7-8 (Ιουλ.-Αύγ. 1969) 331-334. ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ. των σσ. 11-312: «Die Aufrechterhaltung der Ordnung», 1, στο: *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart, E. Klett Verlag, 1971, σ. 92-129. ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Language and Pedagogical Situation» (μτφρ.

R. Teese), στο βιβλίο των D. McCallum, U. Ozolins (επιμ.), *Melbourne Working Papers 1980*, Melbourne, University of Melbourne Department of Education, 1980, σ. 36-77.

2. «Les étudiants et la langue d'enseignement» (σε συνεργασία με τους J.-C. Passeron και M. de Saint Martin), στο βιβλίο των P. Bourdieu, J.-C. Passeron, M. de Saint Martin (επιμ.), *Rapport pédagogique et communication*, Paris-La Haye, Mouton, [Cahiers du Centre de Sociologie européenne, 2], 1965, σ. 37-69.

ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Students and the Language of Teaching» (μτφρ. R. Teese), στο βιβλίο των D. McCallum, U. Ozolins (επιμ.), *Melbourne Working Papers 1980*, Melbourne, University of Melbourne, Department of Education, 1980, σ. 78-124.

3. «Les utilisateurs de la bibliothèque universitaire de Lille» (σε συνεργασία με την M. de Saint Martin), στο βιβλίο των P. Bourdieu, J.-C. Passeron, M. de Saint Martin (επιμ.), *Rapport pédagogique et communication*, Paris-La Haye, Mouton [Cahiers du Centre de Sociologie européenne, 2], 1965, σ. 109-120.

## 1966

1. «La transmission de l'héritage culturel», στο βιβλίο του Darras, *Le partage des bénéfices. Expansion et inégalités en France*, Paris, Ed. de Minuit, 1966, σ. 383-420.

ΟΥΓΓΡΙΚΗ ΜΤΦΡ. των σσ. 383-413, 417-420: «A kulturális örökség átadása», *A műszaki haladás problémái*, Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1967, σ. 287-320.

2. «Une étude sociologique d'actualité: les étudiants en sciences» (σε συνεργασία με τους L. Boltanski, R. Castel, M. Lemaire, M. de Saint Martin), *Revue de l'enseignement supérieur* 4 (1966) 199-208.

3. «L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture», *Revue française de sociologie* 7, 3 (Ιουλ.-Σεπτ. 1966) 325-347.

ΣΕΡΒΟΚΡΟΑΤΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Skola kao zaštitnik nejednakosti», *Gledišta* 2 (1967). ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «The School as a conservative force: scholastic and cultural inequalities» (μτφρ. J.C. Whitehouse), στο βιβλίο του John Eggleston (επιμ.), *Contemporary Research in the*

*Sociology of Education*, London, Methuen, 1974, σ. 32-46· επίσης, στο βιβλίο των R. Dale κ.ά. (επιμ.), *Schooling and Capitalism. A sociological reader*, London, Routledge and Kegan Paul/The Open University Press, 1976, σ. 192-200.

4. «Pour une pédagogie rationnelle» (συνέντευξη), *Lambda* (Νοέμ. 1966) 3-5.

1967

1. «La communication entre professeurs et étudiants», στο βιβλίο *Travail social, Communications humaines*, Paris, Fédération française des travailleurs sociaux, 1966-1967, σ. 133-136.

2. «La comparabilité des systèmes d'enseignement», (σε συνεργασία με τον J.-C. Passeron), στο βιβλίο των R. Castel, J.-C. Passeron (επιμ.), *Education, développement et démocratie*, Paris-La Haye, Mouton [Cahiers du Centre de sociologie européenne, 4], 1967, σ. 21-58.

ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Abhängigkeit in der Unabhängigkeit: Die relative gesellschaftliche Autonomie des Bildungssystems», στο βιβλίο των P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart, E. Klett Verlag, 1971, σ. 190-228. ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «A Comparabilidade dos Sistemas de Ensino», στο βιβλίο του José Carlos Garcia Durand (επιμ.), *Edução e hegemonia de classe*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979, σ. 69-104.

3. «Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée», ανακοίνωση στο 6ο Παγκόσμιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας, Έβια, Σεπτέμβριος 1966, *Revue internationale des sciences sociales. Fonctions sociales de l'éducation*, 19,3 (1967) 367-388.

ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Systems of Education and Systems of Thought», *International Social Science Journal* 19,3 (1967) 338-358; επίσης, στις εκδόσεις: Earl Hopper (επιμ.), *Readings in the Theory of Educational System*, London, Hutchinson & Co, 1971, σ. 159-183· Michael F.D. Young (επιμ.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier-Macmillan, 1971, σ. 189-207· R. Dale κ.ά. (επιμ.), *Schooling and Capitalism. A sociological reader*, London, Routledge and Kegan Paul/The Open University Press, 1976, σ. 192-200. ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Si-

stema de Ensino e Sistemas de Pensamento» (μετφρ. S. Miceli), στο βιβλίο του P. Bourdieu, *A economia das trocas simbólicas*, São Paulo, Editora Perspectiva, 1974, σ. 203-229.

4. *Emissions de philosophie 1966-1967* (ανακοινώσεις αφιερωμένες στη γλώσσα), Paris, Institut Pédagogique National, Dossiers pédagogiques de la radiotélévision scolaire, 1967.

## 1968

1. «L' examen d' une illusion» (σε συνεργασία με τον J.-C. Passeron), *Revue française de sociologie* (αφιέρωμα: Sociologie de l' education, II) 9 (1968) 227-253.

ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Prüfung einer Illusion», στο βιβλίο των P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart, E. Klett Verlag, 1971, σ. 161-190. ΟΥΓΓΡΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Egy illúsió vizsgálata», στο βιβλίο *Francia szociológia*, Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1971, σ. 371-401.

## 1969

1. «Le système des fonctions du système d' enseignement», στο βιβλίο των M.A. Mattÿssen, C.E. Vervoort (επιμ.), *Education in Europe*, Den Haag, Mouton, 1969, σ. 181-189.

2. «Système et innovation», ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο της Amiens, 1968, στο βιβλίο *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherches en éducation*, Paris, Dunod, 1969, σ. 347-350.

## 1970

1. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d' enseignement*, Paris, Ed. de Minuit, 1970 (σε συνεργασία με τον J.-C. Passeron).

ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ. των σσ. 87-129, 133-166: «Gegner und Komplizen», «Die verstimmten Partner» στο βιβλίο των P. Bourdieu,

J.-C. Passeron. *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart, E. Klett Verlag, 1971, σ. 92-161. των σ. 13-84: «Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt», στο βιβλίο των P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*, Frankfurt, Suhrkamp, 1973, σ. 7-87. ΙΤΑΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: *La riproduzione. Sistemi di insegnamento e ordine culturale* (μτφρ. G. Mughini), Rimini-Firenze, Guaraldi Editore, 1972. ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: *A reprodução. Elementos para una teoria do sistema de ensino* (μτφρ. R. Bairão, P.B. Garcia), Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975. ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: *Reproduction in Education, Society and Culture* (μτφρ. R. Nice), London-Beverly Hills, Sage Publications, 1977. ΙΣΠΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Editoria Laia, 1977. ΣΟΥΗΔΙΚΗ ΜΤΦΡ. των σσ. 134-152, 157-164, 185, 230-253: «Pedagogisk och språklig auktoritet», «Utbildningssystemets ideologiska funktion» (μτφρ. B. Berner), στο βιβλίο των B. Berner, S. Callewaert, H. Silberbrandt (επιμ.), *Skola, ideologi och samhälle*, Stockholm, Wahlström & Widstrand, 1977, σσ. 25-45, 56-76. ΔΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ. των σσ. 134-152, 157-164, 185, 230-248, 250-254: στο βιβλίο των B. Berner, S. Callewaert, H. Silberbrandt (επιμ.), *Skole, ideologi og samfund, Kobenhavn, Munksgaard*, 1977, σ. 20-41, 48-69. ΟΥΓΓΡΙΚΗ ΜΤΦΡ. των σ. 131-206: «Az értemiségi hagyomány és a társadalmi rend megőrzése», στο βιβλίο του P. Bourdieu, *A társadalmi rend megőrzése*, στο βιβλίο του P. Bourdieu, *A Társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*, Budapest, Gondolat, 1978, σ. 7-70. ΙΑΠΩΝΙΚΗ ΜΤΦΡ. των σ. 18-26 (μτφρ. M. Ikebe, T. Yamamoto), στο βιβλίο *Λαϊκό curriculum σπουδών, curriculum του σχολείου [στα γιαπωνέζικα]*, Tokyo, Shinhyoron, 1983, σ. 185-198.

2. «L' excellence scolaire et les valeurs du système d' enseignement français» (σε συνεργασία με την M. de Saint Martin), *Annales* 35 (Ιαν.-Φεβρ. 1970) 147-175.

ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Scholastic excellence and the values of the educational system» (μτφρ. J.C. Whitehouse), στο βιβλίο του John Eggleston (επιμ.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*, London, Methuen, 1974, σ. 338-371. ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «A Excelência e os Valores do Sistema de Ensino Francês, (μτφρ. S. Miceli), στο βιβλίο του P. Bourdieu, *A economia das trocas*

*simbólicas*, São Paulo, Editora Perspectiva, 1974, σ. 231-267. ΟΥΓ-ΓΡΗΚΗ ΜΤΦΡ.: «Az iskolai kiválosag és a francia oktatási rendszer értékei», στο βιβλίο του P. Bourdieu, *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*, Budapest, Gondolat, 1978, σ. 71-128.

## 1971

1. «La défense du corps» (σε συνεργασία με τους L. Boltanski, P. Maldidier), *Information sur les sciences sociales* 10, 4 (Αύγ. 1971) 45-86.

ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Die Verteidigung der Zunft» (μτφρ. H. Köhler), στο βιβλίο των P. Bourdieu, L. Boltanski, M. de Saint Martin, P. Maldidier, *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*, Frankfurt, Europäische Verlagsanstalt, 1981, σ. 117-168.

2. «Reproduction culturelle et reproduction sociale» (ανακοίνωση, στο Συμπόσιο του Durham, Απρίλιος 1970), *Information sur les sciences sociales* 10, 2 (Απρ. 1971) 45-99.

ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Cultural Reproduction and Social Reproduction», στο βιβλίο του Richard Brown (επιμ.), *Knowledge Education and Cultural Change*, London, Tavistock, 1973, σ. 71-112· επίσης, στο βιβλίο των K. Karabel, A.H. Halsey (επιμ.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977, σ. 487-511. ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion», στο βιβλίο των P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*, Frankfurt, Suhrkamp, 1973, σ. 89-139. ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Reprodução Cultural e Reprodução Social» (μτφρ. S. Miceli), στο βιβλίο του P. Bourdieu, *A economia das trocas simbólicas*, São Paulo, Editora Perspectiva, 1974, σ. 295-336. ΣΟΥΗΔΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Kulturell reproduction och social reproduction», στο βιβλίο των S. Lundberg, S. Selander, U. Ohlund (επιμ.), *Jämlighetsmyt och klassherravälde*, Lund, Cavefors, 1976, σ. 158-203. ΙΣΠΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Reproducción cultural y reproducción social», στο βιβλίο *Política, igualdad social y educación*, τ. 1, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1978, σ. 257-303.

1. «Composition sociale de la population étudiante et chances d'accès à l'enseignement supérieur» (σε συνεργασία με τους C. Grignon, J.-C. Passeron), *Orientations* 41 (Ιαν. 1972) 89-102.

1. «Les stratégies de reconversion. Les classes sociales et le système d'enseignement» (σε συνεργασία με τους L. Boltanski, M. de Saint Martin), *Information sur les sciences sociales* 12, 5 (Οκτ. 1973) 61-113.

ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Changes in social structure and changes in the demand for education» (σε συνεργασία με τον L. Boltanski), στο βιβλίο των S. Giner, M. Scottford-Archer (επιμ.), *Contemporary Europe. Social Structures and Cultural Patterns*, London, Routledge and Kegan Paul, 1977, σ. 197-227. ΟΥΓΓΡΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Rekonverziós stratégiák», στο βιβλίο του P. Bourdieu, *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*, Budapest, Gondolat, 1978, σ. 350-378. ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «As Estratégias de Reconversão», στο βιβλίο του José Carlos Garcia Durand (επιμ.), *Educação e hegemonia de classe*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979, σ. 105-176. ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Kapital und Bildungskapital Reproduktionsstrategien im sozialen Wandel» (μτφρ. G. Pfeffer), στο βιβλίο των P. Bourdieu, L. Boltanski, M. de Saint Martin, P. Maldidier, *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*, Frankfurt, Europäische Verlagsanstalt, 1981, σ. 23-87.

1. «Les catégories de l'entendement professoral» (σε συνεργασία με την M. de Saint Martin), *Actes de la recherche en sciences sociales* 3 (Μάιος 1975) 68-93.

ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «The Categories of Professorial Judgement»,

στο βιβλίο του P. Bourdieu, *Homo Academicus*, London, Polity Press, 1988, σ. 194-225. ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Die Kategorien des professoralen Verstehens», στο βιβλίο του P. Bourdieu, *Homo academicus* (μτφρ. B. Schwibs), Frankfurt, Suhrkamp, 1988, σ. 353-393.

2. «Le titre et le poste. Rapports entre le système de production et le système de reproduction» (σε συνεργασία με τον L. Boltanski), *Actes de la recherche en sciences sociales* 2 (Μάρτιος 1975) 95-107.

ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Formal Qualifications and Occupational Hierarchies: the Relationship Between the Production System and the Reproduction System» (μτφρ. R. Nice), *Reorganizing Education*, Sage Annual Review, Social and Educational Change, 1 (1977) 61-69; επίσης, «The Educational System and the Economy: Titles and Jobs», στο βιβλίο του Ch.C. Lemert (επιμ.), *French Sociology. Rupture and Renewal Since 1968*, New York, Columbia University Press, 1981, σ. 141-151. ΙΣΠΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «El título y el empleo», *Revista de educación*, Madrid, 1980. ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Titel und Stelle. Zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung» (μτφρ. A. Leschinsky), στο βιβλίο των P. Bourdieu, L. Boltanski, M. de Saint Martin, P. Maledier, *Titel und Stelle, Über die Reproduktion sozialer Macht*, Frankfurt, Europäische Verlagsanstalt, 1981, σ. 89-115. ΣΟΥΗΔΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Titel och ställning. Om förhållandet mellan produktionssystemet och reproduktionssystemet» (μτφρ. D. Broady, E. Hultqvist), στο βιβλίο του D. Broady (επιμ.), *Kultur och utbildning, om Pierre Bourdieus sociologi*, Stockholm, UHA (Universitets och HögskoleaTtmbetet, Forskning och Utveckling för Högskolan Skriftserie) 1985, σ. 105-119. ΙΑΠΩΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: (μτφρ. από τα αγγλικά, S. Mori), *Gendaischiso* 13-12 (1985) 63-71.

1978

1. «Classement, déclassement, reclassement», *Actes de la recherche en sciences sociales* 24 (Νοέμ. 1978) 2-22.

ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: επίλογος στο βιβλίο του P. Bourdieu, *The Inheritors. French Students and Their Relation to Culture*, Chicago-London, The University of Chicago Press, 1979, σ. 77-97.

2. «Le racisme de l' intelligence» (ανακοίνωση στο Συμπόσιο της UNESCO, 27.5.1978), *Cahiers Droit et liberté* (Races, sociétés et aptitudes: apports et limites de la science), παράρτημα στο τεύχ. 382 (1978) 67-71· επίσης: *Réforme*, 1.12.1979, 6-7; P. Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris, Ed. de Minuit, 1980, σ. 264-268· Jean Belkhir, *L' intellectuel: l' intelligentsia et les manuels*, Paris, Ed. Anthropos, 1983, σ. 187-194· «Tout racisme est un essentialisme», *Différences* 24-25 (Ιούν.-Ιουλ. 1983) 44.

## 1979

1. «Les trois états du capital culturel», *Actes de la recherche en sciences sociales* 30 (Νοέμ. 1979) 3-6.

ΙΑΠΩΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: (μτφρ. N. Fukui), *Actes* (Tokyo) 1 (1986) 18-28.

2. «Numerus clausus», παρέμβαση στη Σύνοδο για την Εκπαίδευση της Αρχιτεκτονικής, Μάιος 1978, *Pré-livre blanc*, 1979; επίσης, «Débat: numerus clausus ou débouchés?», *BIP* 94, 29.10.1980, σ. 3.

## 1981

1. «Epreuve scolaire et consécration sociale. Les classes préparatoires aux Grandes écoles», *Actes de la recherche en sciences sociales* 39 (Σεπτ. 1981) 3-70.

## 1984

1. *Homo academicus*, Paris, Ed. de Minuit, 1984.

ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: *Homo academicus* (μτφρ. P. Collier), London, Polity Press, 1988; ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: *Homo academicus* (μτφρ. B. Schwibs), Frankfurt, Suhrkamp, 1988.

1986

1. «A quand un lycée Bernard Tapie?» (συνέντευξη με τον Α. de Gaudemar), *Libération*, 4.12.1986, σ. 4· επίσης, *Libération*, ειδικό τεύχος: «La nouvelle vague», Ιανουάριος 1987, σ. 106-107.

ΙΤΑΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Rifiutano il liberalismo selvaggio», *L'Unità* (Milano), 6.12.1986, σ. 4. ΑΡΑΒΙΚΗ ΜΤΦΡ.: (μτφρ. Α. Hajjami), *Anwal* (Rabat), 11.12.1986, σ. 11-12. ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Para Bourdieu, reformas mascaram problemas», *Folha de S. Paulo*, Δεκέμβριος 1986. ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ. «Revolt of the Spirit» (μτφρ. Ch. Turner), *New Socialist* 46 (Φεβρ. 1987) 9-11.

1987

1. «Agrégation et ségrégation. Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir» (σε συνεργασία με την Μ. de Saint Martin), *Actes de la recherche en sciences sociales* 69 (Σεπτ. 1987) 2-50.

2. «Variations et invariants. Eléments pour une histoire structurale du champ des grandes écoles», *Actes de la recherche en sciences sociales* 70 (Νοέμ. 1987) 3-30.

1989

1. *La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris. Ed. de Minuit, 1989.

2. «Le droit à l'éducation», *Le Monde de la Révolution Française*, 3.3.1989, *Journal des droits de l'homme*, σ. 25.



Αν το σχολείο αρέσκεται να διακηρύσσει ότι λειτουργεί ως δημοκρατικό όργανο για την κοινωνική κινητικότητα, εντούτοις λειτουργεί ταυτόχρονα για να νομιμοποιεί, κι επομένως να δικαιώνει σε κάποιο βαθμό, τις ανισότητες ως προς τις ευκαιρίες απέναντι στην κουλτούρα, καθώς μετατρέπει, μέσω των κριτηρίων που χρησιμοποιεί για να κρίνει, τα προνόμια που ξεκινούν από τις κοινωνικές συνθήκες σε ατομικές αξίες και ατομικά «χαρίσματα». Ξεκινώντας από τις στατιστικές, που μετρούν την ανισότητα των ευκαιριών για πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και το φύλο, και βασιζόμενοι στην εμπειρική μελέτη της συμπεριφοράς των φοιτητών και των καθηγητών καθώς και στην ανάλυση των -συχνά άγραφων- κανόνων που διέπουν το πανεπιστημιακό παιχνίδι, είναι δυνατόν να φέρουμε στην επιφάνεια, πέρα από την επίδραση των οικονομικών ανισοτήτων, τον ρόλο που παίζει η κληρονομημένη κουλτούρα, κεφάλαιο εκλεπτυσμένο, αποτελούμενο από γνώσεις -γνώσεις συμπεριφοράς και σωστής ομιλίας- τις οποίες τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων οφείλουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον, και το οποίο κεφάλαιο αποτελεί μια κληρονομιά τόσο αποδοτική όσο η αποστροφή καθηγητών και φοιτητών να την αποδεχθούν ως κοινωνικό προϊόν.

Η φωτογραφία του εξωφύλλου παρουσιάζει Έλληνες φοιτητές και είναι από το αρχείο του Ν. Αποστολόπουλου.

Τα δικαιώματα δεν μου ανήκουν .για τα ορθογραφικά και τα συντακτικά λάθη τα έκανα με ocr(πρόγραμμα ανάγνωσης κειμένου) και φυσικά δεν έκατσα να τα διορθώσω Καλή ανάγνωση .Αν τα θέλει κάποιος με μορφή pdf(εικόνες) επειδή είναι μεγάλο το αρχείο. Παρακαλώ σχολιάστε και θα τα ανεβάσω με dropbox

### Εισαγωγή του μεταφραστή

Είναι γνωστό πως το κοινωνιολογικό πεδίο στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από μια έντονη διαίρεση μεταξύ της μάζας των στοιχείων της εμπειρικής έρευνας (η οποία ορίζεται συχνά από μια «μεθοδολογία», που γίνεται αντιληπτή ως μια ειδικότητα αυτή καθαυτή, ως προϊόν συλλογής τεχνικών συνταγών και προσταγών που ο καθένας οφείλει να σέβεται, όχι τόσο για να γνωρίσει το αντικείμενο, όσο για να αναγνωριστεί ως γνώστης του αντικειμένου) και της μεγάλης (ή μεγαλειώδους) θεωρίας (Grand Theory), που είναι αποκομμένη από κάθε ερευνητική πρακτική—από μια διαίρεση, δηλαδή, ανάμεσα στη θετικιστική έρευνα και τη θεωρητικιστική θεωρία—οι οποίες σήμερα αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοσυγχάιρονται.

Είναι γνωστό, από την άλλη, πως οι διαφορές ανάμεσα στις ιστορικές παραδόσεις, πνευματικές όσο και πολιτικές, τα διάφορα επιστημονικά πεδία, είναι τόσο μεγάλες, ώστε η εφαρμογή σε ένα ξένο πολιτισμικό προϊόν κατηγοριών αντίληψης και αποτίμησης που αποκτήθηκαν μέσω της εμπειρίας σε ένα διαφορετικό εθνικό πεδίο μπορεί να δημιουργήσει αντιθέσεις μεταξύ ομοίων και πλασματικές ομοιότητες μεταξύ διαφορετικών πραγμάτων. Έτσι, δεν πρέπει να μας εκπλήσσει το γεγονός πως το όνομα του Pierre Bourdieu, η κοινωνική εικόνα του έργου του, συνδέεται τόσο στενά στην Ελλάδα με τη «Θεωρία της αναπαραγωγής» και, στην καλύτερη περίπτωση, με την έννοια του «πολιτισμικού κεφαλαίου» και με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης—οι ελάχιστες συζητήσεις που αναπτύχθηκαν γύρω από το έργο του περιορίζονται μόνο στο τμήμα αυτό της επιστημονικής του συμβολής, αλλά, και σ' αυτή την περίπτωση, κυρίως σχετικά με την ίδια την έννοια

της (αναπαραγωγής και όχι σχετικά ιζ την ανάπτυξη της θεωρίας του και τη συνοχή των αξόνων ανάλυσης ή την αυστηρότητα των εμπειρικών του αποδείξεων.

Πράγματι, τα ελάχιστα *Streiten* που συνόδευσαν το έργο του περιο

ρίστηκαν είτε *et πολιτικές θέσης* είτε σε *θεωρητικές θέσεις* πάνω στο «σχολικό σύστημα», αποκρύπτοντας τη θεμελιώδη πρόθεση του Bourdieu να κατασκευάσει μια γενική ανθρωπολογία βασισμένη πάνω σε μια ιστορική ανάλυση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των «σύγχρονων κοινωνιών», και παραγνωρίζοντας το ότι η σημασία του επιστημονικού εγχειρήματος του Bourdieu εδράζεται όχι σε κάποια συγκεκριμένη έννοια, θεωρία, μεθοδολογική διάταξη ή εμπειρική παρατήρηση που προτείνει, αλλά κυρίως στον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο τις παράγει, τις οργανώνει, τις ενεργοποιεί, ή καλύτερα -για να χρησιμοποιήσουμε μια αντίθεση που συνηθίζει ο ίδιος—, τις αναδεικνύει σε *modus operandi* της κοινωνιολογίας και όχι σε *Opus opération* της· και αυτό είναι που ορίζει καλύτερα την πρωτοτυπία του

Η εμφάνιση του διεθνώς γνωστού, κλασικού κοινωνιολογικού έργου *Οι κληρονόμοι (Les héritiers)* στην ελληνική πολιτισμική αγορά έχει σκοπό να συμβάλει στην κοινολόγηση τμήματος του τεράστιου επιστημονικού έργου του Bourdieu και των συνεργατών του, που παραμένει αινιγματικό, και ειδικότερα στην καλύτερη γνωριμία με το έργο του για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Ο σκοπός αυτής της εισαγωγικής παρουσίασης είναι να προσφέρει μια απαρχή απάντησης στην εσωτερική λογική και στην οικονομία του έργου του πάνω στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης

<sup>1</sup> Ο αναγνώστης μπορεί να διαπιστώσει, μέσω της ανάγνωσης του βιβλίου αυτού, πως τα θεμέλια ενός «εργαλείου σκέψης» (όπως θα έλεγε ο Wittgenstein) του Bourdieu, όπως είναι η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου, εδράζονται στα πρακτικά προβλήματα και τις δυσκολίες που συνάντησε στην έρευνα, και γεννιούνται, μέσα στην προσπάθεια του να κατασκευάσει ένα σύνολο φαινομενικά διαφόρων αντικειμένων, έτσι ώστε να μπορούν να γίνουν αντικείμενα συγκριτικού διαλογισμού. Κατ' επέκταση, ο αναγνώστης μπορεί να διαπιστώσει πως η αληθινή θεωρία είναι αυτή που εκπληρώνεται και καταργείται μέσα στην επιστημονική εργασία, η οποία επιτρέπει στην παραγωγή της.

Στην εισαγωγή αυτή, η υιοθέτηση της τεχνικής του μονοδιάστατου σχηματισμού, που επιτρέπει την έκθεση μιας πλασματικής αποκρυστάλλωσης ενός ειδικευμένου πνευματικού ορίζοντα και, κατ' επέκταση, την αναπαραγωγή της επικύρωσης και τον κερματισμό, που συνοδεύουν τη διακίνηση του έργου του Bourdieu στα διάφορα εθνικά επιστημονικά πεδία — προϊόν των επιδράσεων των δομικών καταναγκασμών που ασκούνται πάνω στη συγκρότηση της σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ τοποθετήσεων των παραγωγών συμβολικών προϊόντων και των καταναλωτών από την αγορά συμβολικών αγαθών—, δεν πρέπει να μας οδηγήσει στην παραγνώριση του γεγονότος ότι μια πλήρης κατανόηση του έργου του Bourdieu πάνω στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης δεν μπορεί να επιτελεσθεί, παρά μόνον όταν αυτή συνδεθεί οργανικά, τόσο θεωρητικά όσο και εμπειρικά, με τις έρευνές του σε άλλους ερευνητικούς τομείς, μόνον όταν αναχθεί στη δομή της θεωρίας της γνώσης, της πρακτικής και του κοινω- νιού κόσμου που προτείνει· ή αλλιώς, με τρόπο στενογραφικό, μόνον όταν οριστεί σε σχέση

## I

Μετά τις πρώτες εθνολογικές και κοινωνιολογικές εργασίες που πραγματοποιήσε στην Αλγερία, ο Bourdieu ενδιαφέρθηκε για την εκπαίδευση και την κουλτούρα ■ το ενδιαφέρον αυτό δεν σημαίνει, όπως ο ίδιος το επισημαίνει, πως αναγνώριζε στην κουλτούρα μιαν «οντολογική» (εσσεν- με μια ανθρωπολογία (κατά την καντιανή έννοια) θεμελιωμένη πάνω σε μια μη καρτεσιανή οντολογία, ανθρωπολογία δηλαδή που να αρνείται να διαχωρίσει ή να αντιπαραθέσει αντικεί- μενο και υποκείμενο,

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΩΤ ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΗ

πρόθεση και αιτία, υλικότητα και συμβολική αναπαράσταση, και η οποία να επιτρέπει τη συγκρότηση μιας ενοποιημένης οικονομίας των πρακτικών και κυρίως των συμβολικών εξουσιών, ικανής να συζευξει τη φαινομενολογική προσέγγιση και τη δομική προσέγγιση σ' έναν ολοκληρωμένο τρόπο έρευνας, επιστημολογικά συνεκτικό και με καθολική ρηωρότητα

Για τη δυνατότητα μιας τέτοιας αναφοράς βλ. την παρουσίασή μας του έργου του Bourdieu: *Περ Μπουρντιε, Μιγρόκοσμοι. Τρεις μελέτες πεδου, παρουσίαση-επιμέλεια Νίκος Παναγιω-τόπουλος, Αθήνα, Δελφίνι, 1992, σσ. 231, 67-74.*

<sup>1</sup> Για να αποφύγουμε τη σύγχυση με άλλες χρήσεις της λέξης «πολιτισμός» που στο συγκεκριμένο κείμενο θα μας παρέπεμπαν σε αξιολογικές κρίσεις, και τον περιορισμό του σηματικού (sémantique) πεδίου, που στη συγκεκριμένη περίπτωση περνά μέσα από μία διάσταση της πολυσυνωνυμίας του όρου, χρησιμοποιήσαμε τον συγγενικό όρο «κουλτούρα», ενώ για τον σχηματισμό σλ'ετων και παράγωγων όρων μεταχειριστήκαμε τον όρο «πολιτισμό». Η λογική της επιλογής βρίσκει την αρχή της στις επεξηγήσεις του ανθρωπολόγου E. Sapir για τα διάφορα νοήματα της λέξης «κουλτούρα», και που μία κοινωνική ιστορία παραγωγής των λέξεων αυτών στον ελληνικό χώρο, μέσω μιας επιστημονικής κοινωνιοανάλυσης και ειδικότερα μιας ιστορίας των εκπαιδευτικών θεσμών και των πεδίων πολιτισμικής παραγωγής, θα έβρισκε πολλές αντιστοιχίες (βλ. E. Sapir, Anthropologie, παρουσίαση C. Baudelot, τ.2. σ. 133- 151, Minuit, 1967).

Ωστόσο η διευκρίνηση γίνεται αναγκαία και από την καθαρά κοινωνιολογική άποψη. Πράγματι, πρέπει να γνωρίζουμε τι εννοούμε με τον όρο κουλτούρα για να μην παίζουμε, συνειδητά ή ασυνειδητά, με τις δύο έννοιες της λέξης, το νόημα που του δίνουν οι εθνολόγοι, δηλαδή το σύνολο των προτύπων που ρυθμίζουν τις συμπεριφορές και τις σκέψεις των μελών ενός κοινωνικού κόσμου ή μιας δεδομένης κοινωνικής ομάδας, και το πιο περιορισμένο νόημα, και το πιο παραδοσιακό, αυτό του συστήματος έργων πολιτισμού ενός κοινωνικού σχηματισμού ή ακριβέστερα, ορισμένων τάξεων αυτών των σχηματισμών.

Για να κατανοήσουμε πλήρως το νόημα της χρήσης του όρου «κουλτούρα» στο κείμενο αυτό, πρέπει να γνωρίζουμε ότι για τους συγγραφείς η κουλτούρα, υπό του αντικειμενικού της νοήματος, του κώδικα, είναι η συνθήκη της νοητότητας των συγκεκριμένων συστημάτων σημασιών που οργανώνει και ως προς τα οποία παραμένει μη αναγώγιμη, όπως η γλώσσα στην ομιλία: ενώ η κουλτούρα, υπό του υποκειμενικού της νοήματος της λιγότερο ή περισσότερο π/ήρωσς κατοχής του κώδικα, δεν είναι άλλο πράγμα παρά η (αντικειμενική) κουλτούρα που ενσωματώθηκε και έγινε συνεχής και γενικευμένη διάθεση αποκωδικοποίησης; των πολιτισμικών αντικειμένων και συμπεριφορών χρησιμοποιώντας τον κώδικα σύμφωνα με τον οποίο κωδικοποιήθηκαν (βλ. P. Bourdieu: La transmission de l'héritage culturel και P. Bourdieu: Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée).



σιαλιστική) προτεραιότητα, ούτε, ακόμη περισσότερο, πως αυτή λειτουργούσε μέσα στην ερευνητική του προσπάθεια ως προνομιάχος επεξηγηματικός παράγοντας κατανόησης του κοινοτικού κόσμου Μπροστά στο τέλειο «επιστημολογικό ζευγάρι» του οικονομισμού και του ιδεαλισμού, που κυριαρχούσε σ' αυτόν το χώρο του επιστημονικό<sup>1</sup>; ενδιαφέροντος, ο Bourdieuu θέλησε, «και όχι μόνο μεταφορικά», να κάνει μια οικονομία των συμβολικών φαινομένων και να μελετήσει τη διακίνηση των συμβολικών αγαθών και του εκπαιδευτικού μηχανισμού ».

Για πρώτη φορά το 1964, με το βιβλίο *Οι κληρονόμοι*, ο Pierre Bourdieu μαζί με τον Jean-Claude Passeron, ύστερα από μια μακρά και λεπτομερή έρευνα για τους φοιτητές και τη σχέση τους με τις σπουδές και την κουλτούρα, αναλαμβάνουν να αποδείξουν ότι το σχολικό και το πανεπιστημιακό σύστημα λειτουργεί ως σύστημα επιλογής, κοινωνικού διαχωρισμού, υπέρ των ανωτέρων τάξεων και εις βάρος των μεσαίων και, ακόμη περισσότερο, των λαϊκών τάξεων, και ότι, αν πάρουμε, με τη βοήθεια της στατιστικής ανάλυσης, την αναγκαία απόσταση, που χρειάζεται ώστε «τα μεμονωμένα δέντρα της σχολικής επιτυχίας» να μην κρύβουν «το δάσος της σχολικής αποτυχίας», επιβάλλεται να κάνουμε την

Οι επεξηγήσεις αυτές είναι κυρίως αναγκαίες για να γίνουν αντιληπτές κυρίως οι περισσότερο έμμεσες (τότε) κριτικές που διαφαίνονται μέσα στο κείμενο για τις τοποθετήσεις που υποστηρίζουν την «ομογενοποίηση της κοινωνίας» βασισμένες στην πεποίθηση ότι υπάρχει μια «μείωση των πολιτισμικών αποστάσεων μεταξύ ομάδων και τάξεων», ένας «μιαζικός πολιτισμός» ή ένας «λαϊκός πολιτισμός ή κουλτούρα»: Για την ανάπτυξη των θεσεων του P. Bourdieuu παπνω σ' αυτά τα τελευταία ζητήματα βλέπε τη βιβλιογραφία στο τέλος του βιβλίου και ακόμα P. Bourdieuu: *La distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit, 1979.

<sup>1</sup> P. Bourdieu, *Questions de Sociologie*, Paris, Les Editions de Minuit, 1984, σ. 61.

- Από τις αρχές της δεκαετίας του '60, σ' αυτή τη δεύτερη περίοδο των επιστημονικών του εργασιών, μέσα στο πλαίσιο του Centre de Sociologie européenne που διηύθυνε στο Παρίσι, η κοινωνιολογία της πολιτισμικής αναπαραγωγής και η κοινωνιολογία της πολιτισμικής διάχυσης ήταν βασικοί θεματικοί άξονες της ερευνητικής του δραστηριότητας. Μέσα σ' αυτή την προοπτική, οι πρώτες έρευνες εστιάστηκαν στη μελέτη της σχέσης εκπαιδευτικού συστήματος και αναπαραγωγής των σχέσεων μεταξύ των τάξεων, στη μελέτη της σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και της αναπαραγωγής της κυρίαρχης τάξης, των εκπαιδευτικών στρατηγικών στο σύστημα των στρατηγικών της αναπαραγωγής, της ατομικής κινητικότητας και των δομικών μεταθέσεων, των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος και των μετασχηματισμών του, της σχέσης των γνώσεων των λαϊκών τάξεων και της επιστημονικής γνώσης, των κοινωνικών λειτουργιών της διάδοσης των επιστημονικών γνώσεων, στη μελέτη της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και της διάχυσης των αγαθών. Για λεπτομέρειες, βλ. Centre de Sociologie européenne, *Etat des recherches*, établi par Patrick Champagne, Paris, Maisons des Sciences de l'Homme, 1972.



εξής διαπίστωση:<sup>1</sup> οι «λαμπροί» φοιτητές, οι πιο καταρτισμένοι, αυτοί που αποκτούν τα πλέον περιζήτητα και με τους υψηλότερους βαθμούς διπλώματα, που φοιτούν στα πιο φημισμένα ιδρύματα και καταλαμβάνουν τελικά τις θέσεις εξουσίας, είναι, σε τόσο συντριπτικό και μόνιμο ποσοστό, που δεν μπορούμε να το θεωρήσουμε ως τυχαίο, παιδιά που ανήκουν στα διάφορα τμήματα της αστικής τάξης, που απολαμβάνουν κοινωνικά προνόμια που οφείλονται στη γέννησή τους και το μεγάλωμά τους μέσα σε προνομιούχο περιβάλλον, που είναι, με δυο λόγια, κληρονόμοι, που η κληρονομιά τους δεν είναι μόνο οικονομική, αλλά επίσης, και κυρίως, πολιτισμική! αυτή η υπεροχή των κοινωνικών κληρονομιών παραμένει καλυμμένη —τόσο στους ίδιους τους δικαιούχους, όσο και στους αποκλειόμενους από το σχολικό σύστημα—, λόγω του γεγονότος ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, δυνάμει της *σχετικής αυτονομίας* του, είναι ικανό να μετατρέπει σε ειδικώς σχολικά πλεονεκτήματα, ή μειονεκτήματα, εξωσχολικές ιδιότητες που τα άτομα τις οφείλουν στην κοινωνική τους καταγωγή (για παράδειγμα, τον τρόπο έκφρασης, τη μικρότερη ή μεγαλύτερη εξοικείωση με τους κώδικες, τις νομιμότερες πρακτικές της κυρίαρχης κουλτούρας, την ικανότητα να διατυπώνονται ή να γίνονται αντιληπτές λεπταίσθητες παρεμβάσεις, τους τρόπους και το προσωπικό ύφος, κτλ.).

Μέσω αυτής της επανερμηνείας στο ειδικό μητρώο του, το εκπαιδευτικό σύστημα μεταμορφώνει, κατά τρόπο ανεπίληπτο, αυτούς που *κληρονομούν* σε άτομα που *αζίζου*, και χορηγεί έτσι, λόγω της προφανούς κοινωνικής ουδετερότητάς του, μια δόκιμη εγγύηση στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας.

Στους *Κληρονόμους*, αλλά και στην *Αναπαραγωγή* (*La reproduction*, 1970), βιβλίο στο οποίο, και πάλι μαζί με τον J.-C. Passeron, ο Bourdieu ανέπτυξε αναλυτικά τις θέσεις του για την εκπαίδευση, αμφισβητείται αυτό που αποτελεί αναμφίβολα ένα από τα κυρίαρχα μέρα; της ιδεολογικής μηχανής και που επιτρέπει στο σχολείο να εξασφαλίζει την ειδική του λειτουργία, δηλαδή τη λειτουργία της νομιμοποίησης (*légitimation*): η ιδεολογία των «χαρισμάτων», η πλέον διαδεδομένη πεποίθηση που υπάρχει σε διδάσκοντες καθώς και σε διδασκόμενους, δυνάμει της οποίας η επιτυχία ή η αποτυχία στις σχολικές εξετάσεις δεν κάνει τίποτε άλλο παρά να επικυρώνει την ύπαρξη ή την απουσία υποτιθέμενων χαρισμάτων, διαθέσεων

---

<sup>1</sup> Γνωρίζουμε ότι μεταξύ άλλων μεγάλων αισιόδοξων ιδεών, που ήταν προσφιλείς στη ρασιοναλιστική φιλοσοφία του Διαφωτισμού του 18ου αιώνα, και που υπήρχαν ζωντανές ακόμα σήμερα, απαντά η πεποίθηση ότι η γνώση είναι παράγοντας της χειραφέτησης και προόδου του ανθρώπινου γένους και ότι, κατά συνέπεια, το «Σχολείο», ως Θεσμός επιφορτισμένος να διαδώσει τη γνώση αυτή σε όλους τους πολίτες, χωρίς διάκριση προέλευσης ή θέσης, θα έπρεπε να συμβάλει αποφασιστικά στην εξαφάνιση των κοινωνικών ανιστήτων και των προνομίων, επιτρέποντας σε κάθε άτομο —υπό την προϋπόθεση ότι είχε εκ γενετής το ταλέντο— να ανέλθει στην κοινωνική ιεραρχία\* η κοινωνική ιεραρχία έκανε έτσι τον αυθαίρετο χαρακτήρα της και αποκτούσε τη μόνη νοητή νομιμότητα: τη νομιμότητα που παρέχει τη δικαίη αναγνώριση από την κοινωνία, μέσω των σχολικών ετημγοριών, των χαρισμάτων και των πραγματικών προσόντων του καθενός.

που θεωρούνται ως έμφυτες, όπως το να μπορεί να διακρίνεται κανείς στα λατινικά ή τη ραπτική, τα μαθηματικά ή την ξυλοτεχνία, τις ασιατικές γλώσσες ή τη στενοδακτυλογραφία. Όπως, όμως, έδειξαν οι έρευνες του Bourdieu και των συνεργατών του, στην περίπτωση των φοιτητριών, η «κλίση» να ακολουθούν κατά προτίμηση φιλολογικές σπουδές δεν έχει καμιά σχέση με μια υποτιθέμενη γυναικεία φύση, που θα καταδίκαιζε αιώνιους τα κορίτσια σ' αυτόν τον τύπο σπουδών, αλλά αντίθετος, έχει στενή σχέση με τον κοινωνικό ορισμό της θηλυκότητας, που τείνει να περιορίζει τις γυναίκες στην παραδοσιακή τους κατάσταση, αναγνωρίζοντας τους περισσότερο την ευαισθησία και τη διαίσθηση παρά την ευφυΐα και τη λογική, ιδιότητες που θεωρούνται ανδρικές.

Αυτή η επιχείρηση φυσικής εξομοίωσης (naturalisation) του κοινωνικού (μετατροπή των κοινωνικών ανισοτήτων σε «φυσικές» ανισότητες ευφυΐας, κουλτούρας, λεπτότητας, κτλ.) επιτρέπει στο σχολείο να ολοκληρώσει τη λειτουργία νομιμοποίησης, μετατρέποντας τα αριστοκρατικά προνόμια σε αξιοκρατικά δικαιώματα (η απόκτηση μιας ουσιαστικής αρμοδιότητας δίνει στον κάτοχό της το δικαίωμα να ασκήσει μια εξουσία), που είναι τα μόνα σύμφωνα με τις αρχές της δημοκρατίας.

Μεταγενέστερες έρευνες του Bourdieu κατέδειξαν πως οι σχολικοί τίτλοι, που αποτελούν τους νέους τίτλους ευγενείας, τείνουν, όπως άλλοτε και οι παλιοί τίτλοι της κληρονομικής αριστοκρατίας, να υποτιμηθούν, αφού οι στρατηγικές που έχουν στόχο την απόκτηση σχολικού τίτλου γίνονται πολυάριθμες, γεγονός το οποίο τροφοδοτεί και τις αντίθετες στρατηγικές υπεράσπισης της σπανιότητας των σπανιότερων τίτλων: και οι δυο μορφές στρατηγικής έχουν ως αποτέλεσμα τον ομαδικό μετασχηματισμό του σχολικού συστήματος και των σχέσεων μεταξύ τίτλων και θέσεων, μεταξύ προσόντων και εξουσιών<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Βλ. P. Bourdieu, *La distinction. Critique sociale de jugement*. Paris, Les Editions de Minuit, 1979, σ. 147-185, και P. Bourdieu-L. Boltanski, «Le titre et le poste», -*Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 2 (1975) 95-107.



Όπως και να έχει το πράγμα, το γεγονός ότι ο σχολικός τίτλος (*credential*) συμβάλλει στην εξασφάλιση της κοινωνικής αναπαραγωγής, εξασφαλίζοντας τη διαίωνιση της δομής του καταμερισμού των εξουσιών και των προνομίων διαμέσου μιας μόνιμης ανακατανομής, η οποία, παρόλο που εμφανίζεται ως δίκαιη, μεροληπτεί συστηματικά υπέρ των κατόχων ενός κληρονομημένου πολιτισμικού κεφαλαίου (*capital culturel*), έχει βεβαιωθεί παντού εμπειρικά, επαληθεύοντας έτσι τις θέσεις της *Αναπαραγωγής (La reproduction)*

Οι αναλύσεις του Bourdieu για την εκπαίδευση, που αναφέρονται στο βιβλίο του *Η αναπαραγωγή*, δείχνουν ότι, αν από το έργο του Marx ο Bourdieu κράτησε το ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι ένα σύνολο σχέσεων δυνάμει μεταξύ τάξεων που ιστορικά αντιμάχονται οι μεν τις δε, από το έργο του Weber κράτησε το ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι επίσης ένα σύνολο σχέσεων, νοημάτων, και ότι κάθε κοινωνική κυριαρχία (ενός ατόμου, μιας ομάδας, μιας τάξης, ενός έθνους, κτλ.), αν δεν προσφεύγει καθαρά και συνεχώς στην ένοπλη βία, πρέπει να *αναγνωρίζεται*, να γίνεται αποδεκτή ως νόμιμη, δηλαδή να λαμβάνει ένα θετικό, κατά προτίμηση, νόημα, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι ίδιοι οι εξουσιαζόμενοι να προσχωρούν στην αρχή της κυριαρχίας τους από τους εξουσιαστές και να αισθάνονται *αλληλέγγυοι* με αυτούς. Το να νομιμοποιούμε μια κυριαρχία ισοδυναμεί με το να δίνουμε όλη τη δύναμη του λόγου στο λόγο (στο συμφέρον) του ισχυροτέρου. Αυτό προϋποθέτει την άσκηση *συμβολικής βίας* (*violence symbolique*), βίας που εκφράζεται με ευφημισμούς και, εξ αυτού, είναι κοινωνικά αποδεκτή, που συνίσταται στην εξουσία επιβολής σημασιών, στο «να κάνει να πιστεύουν και να κάνει να βλέπουν», όπως χαρακτηριστικά λέει ο συγγραφέας, ώστε να κινητοποιεί λ

Η ανάληψη της συμβολικής βίας αποτελεί ένα βασικό τμήμα του έργου <sup>2</sup>

του Bourdieu Αντίθετα προς ορισμένους θεωρητικούς, όπως ο Austin, που θεωρούν ότι η συμβολική εξουσία βρίσκεται το θεμέλιό της στην εξουσία των ιδίων των λέξεων, ο Bourdieu διερωτάται για τις κοινοτικές; συνθήκες που εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα ή την αναποτελεσματικότητα μιας λέξης, μιας πολιτικής, θρησκευτικής, αισθητικής επιταγής, σε μια δεδομένη στιγμή. Η αρχή της εξουσίας

2 Ο,τι σχολικό σύστημα ευνοεί τους κληρονόμους, είναι μια ιδέα που δεν γίνεται εύκολα αποδεκτή και που αποτελεί συχνά το αντικείμενο παρανόησης εκ μέρους όσων την αποδέχονται. Στην πραγματικότητα, όπως έδειξε ο Bourdieu, όταν θέλουμε να παραδεχθούμε ότι το «Σχολείο» μεταχειρίζεται καλύτερα τους προνομιούχους από τους άλλους, εννοούμε γενειώς τη «νέοια» του προνομίου με μια οικονομική σημασία (η φοίτηση στοιχίζει ακριβά στις οικογένειες, οι σπουδές είναι μακρές, οι μετρίου εισοδήματος οικογένειες δεν μπορούν να αναλάβουν το κόστος, κτλ.) ενώ το κατ'εξοχήν προνόμιο αποτελείται από την πολιτισμική κληρονομιά, που δεν μπορεί να αντικατασταθεί ούτε με υποτροφίες σπουδών ή επιδόματα ούτε με την υπερβολική προσοχή που οι διδάσκοντες συνήθιζαν να δίνουν στην «κοινωνική περίπτωση»

1 Βλ. p. Bourdieu, «Les modes de domination», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 2-3 (Ιούλιος 1976) 122-132.

των λέξεων έγκειται στη συνενοχή που εδραιώνεται, διαμέσου των λέξεων, ανάμεσα σ' ένα κοινωνιολογικό σώμα ενσωματωμένο σ' ένα βιολογικό σώμα, στο σώμα του «εκπροσώπου», π.χ., και σε βιολογικά σώματα κοινωνικά διαπλασμένα για να αναγνωρίζουν τις διαταγές του και που είναι «τα εκπροσωπούμενα υποκείμενα», οι πιστοί, οι οπαδοί. Η άσκηση της συμβολικής βίας<sup>3</sup> από μια ομάδα, μια τάξη, ένα έθνος έχει ως στόχο να επιβάλει ως παγκόσμια και αυτονόητη αλήθεια (δηλαδή να νομιμοποιήσει) μια πολιτισμική αυθαιρεσία. Η αποτελεσματικότητά μιας δράσης συμβολικής βίας εξασφαλίζεται όταν επιτυγχάνεται η παραγνώριση (*méconnaissance*) των συνθηκών και των εργαλείων άσκησης της. Νομιμότητα (*légitimité*) σημαίνει παραγνώριση. Ένας θεσμός (μια δράση, ή μια χρήση) είναι νόμιμος, όταν είναι κυρίαρχος και παραγνωρισμένος ως θεσμός, όταν δηλαδή έχει σιωπηρή αναγνώριση (*reconnaissance*). Από αυτήν την άποψη, οι κοινω- νικές σχέσεις είναι, επίσης, σχέσεις ανταγωνισμού μεταξύ πολιτισμικών αυθαιρεσιών λίγο-πολύ κυρίαρχων ή κυριαρχούμενων, που δεν αποκτούν όλη τους τη σημασία παρά μέσα στη σχέση που τις ενώνει και τις φέρνει αντιμέτωπες. Η ύπαρξη μιας κυρίαρχης κουλτούρας, που νομιμοποιεί τα συμφέροντα των κυρίαρχων ομάδων (τάξεων ή εθνών), έχει ως αποτέλεσμα κάθε κυριαρχούμενη κουλτούρα να εμφανίζεται ως παράνομη και να καταδικάζεται οι αντιπρόσωποι των κυριαρχούμενων ομάδων (για παράδειγμα, όσοι ανήκουν στις λαϊκές τάξεις), στο να ταλαντεύονται συνεχώς ανάμεσα στην επιείχουσα συνείδηση της πολιτιστικής τους ταπεινότητας και στην επιθετική δυσφήμιση των κυρίαρχων πρακτικών, στις οποίες αντιπαραθέτουν μερικές φορές, ως πρόκληση, τις δικές τους πρακτικές (μέσα στα πάντοτε στενά όρια ορισμένων κοινωνικών χώρων που απελευθερώνονται σχετικώς και στιγμιαίως από τον κυρίαρχο πολιτισμικό νόμο), όπως, π.χ., τη συνενόηση σε «ειδική γλώσσα» (αργκό) μεταξύ<sup>4</sup>

---

3 Οπότε το σχολικό σύστημα ευνοεί τους κληρονόμους, είναι μια ιδέα που δεν γίνεται εύκολα αποδεκτή και που αποτελεί συχνά το αντικείμενο παρανόησης εκ μέρους όσων την αποδέχονται. Στην πραγματικότητα, όπως έδειξε ο Bourdieu, όταν θέλουμε να παραδεχθούμε ότι το «Σχολείο» μεταχειρίζεται καλύτερα τους προνομίους από τους άλλους, εννοούμε γεννιώς τη) έννοια του προνομίου με μια οικονομική σημασία (η φοίτηση στοιχίζει ακριβά στις ουιο- γένειες, οι σπουδές είναι μακρές, οι μετρίου εισοδήματος οικογένειες δεν μπορούν να αναλάβουν το κόστος, κτλ.) ενώ το κατ' εξοχήν πρόνιο αποτελείται από την πολιτισμική κληρονομιά, που δεν μπορεί να αντικατασταθεί ούτε με υποτροφίες σπουδών ή επιδόματα ούτε με την υπερβολική προσοχή που οι διδάσκοντες συνηθίζουν να δίνουν στην «κοινωνική περίπτωση»

1 Βλ. ρ. Bourdieu, «Les modes de domination», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 2-3 (Ιούλιος 1976) 122-132.

<sup>4</sup> P. Bourdieu, «Vous avez dit "populaires"», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 46 (Μάρτιος 1983) 88-105, P. Bourdieu «Le racisme de l'intelligence», στο βιβλίο *Questions de sociologie, i.n., a.* 264-269, «Langage et pouvoir symbolique», στο βιβλίο P. Bourdieu *Ce que porter veut dire*, Paris, Fayard, 1982, σ. 97-161.

των μελών μιας ομάδας νέων. Η κυριαρχία της νόμιμης κουλτούρας πάνω σε όλες τις άλλες πολιτισμικές αυθαιρεσίες προκαλεί αληθινό «φυλετισμό της ευφυΐας», που δεν προκαλεί καμιά κατακραυγή, το αντίθετο μάλιστα, και που αποκλείει από τον κόσμο της αναγνωρισμένης κουλτούρας, στο όνομα «επιστημονικών» ετυμηγοριών και κριτηρίων, τους εξουσιαζόμενους, οι οποίοι έχουν επισήμως ορισθεί ως «καθυστερημένοι», «κούτσουρα», «αγράμματο», «κουμπούρες», κτλ.

Εδώ, είναι απαραίτητο να επικαλεσθούμε ορισμένα στοιχεία, για να εξηγήσουμε όλες τις παρανοήσεις που δημιουργήθηκαν κατά τη διάδοση των εργασιών του Bourdieu για την εκπαίδευση.

*Οι κληρονόμοι*, το πρώτο βιβλίο στο οποίο είχαν εκτεθεί τα αποτελέσματα προηγούμενων εργασιών για την εκπαίδευση, υπήρξε ένα είδος κεραυνού στον αίθριο πολιτικό ουρανό. Το βιβλίο αυτό είχε μεγάλη επιτυχία. Διαβάστηκε από μια ολόκληρη γενιά, αποτέλεσε κοινωνικό γεγονός, ενώ δεν έλεγε τίποτε το ιδιαίτερα ασυνήθιστο. Είχαν γίνει από πολύ παλιότερα έρευνες για τον διαφορικό αποκλεισμό των παιδιών ανάλογα με το περιβάλλον της προέλευσής τους. Αυτό που έκανε εντύπωση είναι ότι αυτό το βιβλίο, αντίθετα προς τις εργασίες των Αγγλοσαξόνων, φανέρωσε τους μηχανισμούς που βρίσκονται στη βάση των εμπειρικών παρατηρήσεων. Δεν περιορίστηκε στο να πει ότι το σχολικό σύστημα αποβάλλει τα παιδιά των μη προνομιούχων τάξεων: προσπάθησε να εξηγήσει το γιατί γινόταν έτσι και, ιδιαίτερα, ποια ήταν η συμβολή του σχολικού συστήματος στην αναπαραγωγή των κοινωνικών διαιρέσεων. Οι παρανοήσεις στη διάδοση του έργου αυτού προκύπτουν από τη διάσταση ανάμεσα στην επιστημονική άποψη και στην άποψη των αναγνωστών των επιστημονικών έργων. *Η αναπαραγωγή*, ή *Οι κληρονόμοι* ή μεταγενέστερα έργα του Bourdieu, όπως *Η διάκριση* [*La distinction*], αποτέλεσαν αντικείμενο ηθικής ή πολιτικής ανάγνωσης<sup>5</sup>. Έτσι μπορούμε να καταλάβουμε τις βιαιότητες αντιδράσεις απέναντι στα κείμενα του Bourdieu, οι οποίες προήλθαν αφενός από τη βάση των διανοουμένων του Γαλλικού Κομμουνιστικού Κόμματος, δηλαδή από τους θαυματουργούς του Σχολείου —τους ανθρώπους που πέρασαν, κυρίως, από την<sup>5</sup> εποχή του φοιτητικού κινήματος του Μάη του '68, από την κλασική αριστερά στην άκρα δεξιά, επειδή τα *πορίσματα* του έργου του Bourdieu

---

<sup>5</sup> Όπως συνηθίζει να λέει ο Bourdieu, «μπροστά σε ανθρώπους που παίρνουν θέση, αριστερή ή συντηρητική, σε θέματα εκπαίδευσης, πρέπει να αναρωτηθούμε ποια συμφέροντα έχουν μέσα στο σχολικό σύστημα, ποια σχέση έχουν με το σχολικό σύστημα, σε ποιο βαθμό το κεφάλαιό τους συνδέεται με το πέρασμα από τον σχολικό θεσμό, κτλ. Νομίζω πως, στον κόσμο των διανοουμένων, με την ευρεία έννοια, η σχέση με το σχολικό σύστημα είναι μια από τις μεγάλες επεξηγηματικές; αρχές πρακτικών και γνωμών» (αδημ. συνέντευξη στο Τόκιο, Οκτ. 19Η9).

αίρουν κάθε προσόν τους, και αφετέρου από τους φοιτητές, που μόλις είχαν αναπτύξει την ιδέα ότι οι φοιτητές αποτελούσαν μια τάξη και οι οποίοι περιέγραφαν τις σχέσεις φοιτητών-καθηγητών ως πάλη των τάξεων οι φοιτητές, έχοντας φενακισμένη παράσταση της κατάστασής τους, δεν ήθελαν να δουν τις διαφορές που τους χώριζαν μεταξύ τους. Και εδώ ακόμη, η κοινωνιολογία του Bourdieu ανατρέπει πολλές παραδεδεγμένες ιδέες. Αποδεικνύει ότι υπάρχουν κοινωνικές διαφορές μεταξύ των φοιτητών και αποδομεί την ιδέα μιας «φοιτητικής τάξης».

Μετά τους *Κληρονόμους* ήρθε, όπως αναφέραμε, *Η αναπαραγωγή*.

Και εκεί, η λέξη αναπαραγωγή έπαιρνε καταστροφικό νόημα. Συνέβαλλε, ταυτοχρόνως, τόσο στην επιτυχία αυτού που αποκαλείται «παράδειγμα», σύμφωνα με το οποίο το σχολικό σύστημα συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής, όσο και στον περιορισμό της ανάγνωσης. Όπως λέει ο ίδιος ο Bourdieu στον πρόλογο που έγραψε στην επανέκδοση της *Αναπαραγωγής* (1989), στις ΗΠΑ, η ανάλυση των εξαιρετικά πολύπλοκων μηχανισμών, διαμέσου των οποίων ο σχολικός θεσμός συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κατανομής του πολιτισμικού κεφαλαίου και, κατ' επέκταση, της δομής του κοινωνικού χώρου, κατήντησε να την περιορίζουν στην απλή θέση, σύμφωνα με την οποία το σχολικό σύστημα αναπαράγει την κοινωνική δομή χωρίς παραμόρφωση ή μετασχηματισμό. Καταλαβαίνουμε εύκολα ότι, αφού την υπέβαλλαν σε μια τέτοια παραμόρφωση, η θεωρία αυτή θα μπορούσε να κατηγορηθεί ότι είναι ανίκανη να λάβει υπόψη της την αλλαγή ή ότι αγνοεί τις αντιστάσεις των εξουσιαζόμενων.

Αντί να θεωρηθεί βιβλίο σημαντικό που άλλαξε τη θέωρηση της εκπαίδευσης, ή καλύτερα, αντί να κατανοηθεί ότι το μήνυμά του, μ' έναν τρόπο ανάλογο της προφητείας, προτείνει μια αλήθεια που ανατρέπει τις νοητικές δομές και δείχνει ότι το σύστημα διδασκαλίας ασκεί συντηρητική επενέργεια —ενώ προηγουμένως το σχολικό σύστημα εμφανιζόταν ως ; ι χώρος οικουμενικής και προοδευτικής μάθησης, κτλ.—, αντί, τέλος, να β αναγνωριστεί ως βιβλίο που τοποθετούνταν πέρα από τις πολιτικές κατατάξεις και περιέγραφε τα πράγματα όπως ήταν (με αναλύσεις που επιβεβαιώνονται από την παρατήρηση), η *Αναπαραγωγή* διαβάστηκε (όταν διαβάστηκε) μέσα από δυο αντιτιθέμενες αναγνώσεις: μιαν ανάγνωση- | ση μηχανικού τύπου (δηλοεδή ότι το σχολικό σύστημα είναι ένας μηχανο-

νισμός, ένα μοιραίο γρανάζι που παράγει συστηματικά), και μian ανάγνωση φαταλιστική ή φιναλιστική (δηλαδή ότι το σχολικό σύστημα είναι το χέρι της αστικής τάξης, είναι η συνωμοσία): το βιβλίο, όμως δεν λέει τίποτε από όλα αυτά και, ήδη από τους *Κληρονόμους*, ο φονξιοναλισμός που κατευθύνεται προς το χειρότερο (*fonctionnalisme du pire*), η ιδέα δηλαδή ότι όλα μέσα στον κοινωνικό κόσμο έχουν γίνει για να εξουσιάζουν τους εξουσιαζόμενους, είχε καταδικαστεί ξεκάθαρα από τον συγγραφέα. Θα πρέπει ακόμη να προσθέσουμε ότι αυτές οι «πολιτικές» αναγνώσεις υπήρξαν συχνά αναγνώσεις «θεωρητικές» ή «θεωρητικιστικές», που ενθαρρύνονταν από τη φιλοσοφική διάθεση (*mood*) της στιγμής: στην πραγματικότητα, ο γαλλικός πνευματικός κόσμος της δεκαετίας του '70 βρισκόταν υπό την επήρεια της «Μεγάλης Θεωρίας» των φιλοσόφων του κύκλου του Althusser, που επεξέτειναν, «γενικευόντάς» τες, με την έννοια του «κρατικού ιδεολογικού μηχανισμού», τις «απλοποιημένες» «θέσεις» που διάβαζαν στους *Κληρονόμους* και στην *Αναπαραγωγή*. Βλέπουμε ότι όλα αυτά δεν συνέβαλαν στο να επισύρουν την προσοχή των αναγνωστών στις εμπειρικές έρευνες και στις συγκεκριμένες περιγραφές πάνω στις οποίες θεμελιώνονταν οι λεγόμενες θεωρητικές προτάσεις του Bourdieu. Γι' αυτό, εδώ, κρίθηκε αναγκαία η παράθεση των στατιστικών Επιμέτρων του βιβλίου' μόνο για τις ανάγκες που υπαγορεύει η συμπλήρωση των απαραίτητων όρων για την κατάλληλη ανάγνωση του έργου, δηλαδή για την ανάγνωση που μετενεργοποιεί τα «σχήματα του σώματος» του έργου (για να παραφράσουμε τον Πλάτωνα) μέσω της διαδικασίας της «διευκρινιστικής κατανόησης» («*erklärendes Verstehen*»), και όχι για τις ανάγκες που επιβάλλει ο αυτοματισμός της διακίνησης συμβολικών αγαθών.

Η επιλογή βρίσκει την αρχή της στην πρόθεση να καταδειχθεί πρακτικά η επιστημολογική στάση του Bourdieu σε σχέση με τις δυο αντιτιθέμενες, και παρ' όλα αυτά συμπληρωματικές, μορφές επιστημονικής πρακτικής: τον μεθοδολογισμό και τον θεωρητικισμό. Ο Bourdieu, σε όλη την έκταση του έργου, αντιτάχθηκε τόσο στον μεθοδολογισμό (δηλαδή στην τάση διαχωρισμού του διαλογισμού περί της μεθόδου από την πραγματική χρησιμοποίηση, στην καλλιέργεια της μεθόδου για την ίδια τη μέθοδο, η οποία δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας μιας ειδικής ειδικότητας, μιας μορφής ακαδημαϊσμού, η οποία, αποχωρίζοντας τη μέθοδο από το αντικείμενο, περιορίζει το πρόβλημα της θεωρητικής κατασκευής του επιστημονικού αντικειμένου στην τεχνική χρησιμοποίησης δεικτών



και εμπειρικών παρατηρήσεων) όσο και στη θεωρητική εργασία που γίνεται για την ίδια τη θεωρία, δηλαδή στον *θεσμό της θεωρίας* ως κλειστού, μεμονωμένου και αυτοαναφορικού λεκτικού χώρου, χώρου που ο Kenneth Burke ονομάζει «λόγολογία».

Για τον Bourdieu, η θεωρία δεν είναι ένα είδος προφητικού ή προγραμματικού λόγου που γεννιέται από μια συγκοπή ή ένα αμάλγαμα θεωριών. Αντιλαμβάνεται την επιστημονική θεωρία σαν έναν *modus operandi*, μιαν επιστημονική έξη, δηλαδή ένα πρόγραμμα αντίληψης και δράσης που εκτυλίσσεται μόνο μέσα στην εμπειρική εργασία όπου πραγματοποιείται. Μια τέτοια αντίληψη, βέβαια, συνεπάγεται την παραίτηση από τη φετιχιστική φιλαρέσκεια των θεωρητικιστικών θεωρητικών.

Σύμφωνα με τον Bourdieu, η αντίθεση μεταξύ της εμπειρικής έρευνας χωρίς θεωρία, η οποία μέσω της μεθοδολογικής απαγόρευσης ευνοεί την «αυστηρότητα χωρίς φαντασία» του υπερ-εμπειρικού θετικισμού, και της θεωρίας χωρίς αντικείμενο, η οποία μέσω του εννοιολογικού φετιχισμού ευνοεί την «όραση χωρίς αυστηρότητα» της κοινωνικής φιλοσοφίας, βρίσκει την αρχή της στον κοινωνικό καταμερισμό της επιστημονικής εργασίας. Η αντίθεση αυτή εγγράφεται στις νοητικές και θεσμικές δομές του κοινωνιολογικού επαγγέλματος, θεμελιώνεται στην κατανομή πόρων, θέσεων εργασίας και αρμοδιοτήτων γι ' αυτό, συχνά οι εργασίες που ονομάζονται «θεωρητικές» ή «μεθοδολογικές» δεν είναι παρά ιδεολογίες που δικαιολογούν μιαν ειδική μορφή επιστημονικής αρμοδιότητας.

Κοντολογίς, *Οι κληρονόμοι* καθιστούν σαφές ότι κάθε ερευνητικό έργο είναι ταυτόχρονα εμπειρικό, αφού αντιμετωπίζει τη σφαίρα φαινομένων που μπορούν να παρατηρηθούν, και θεωρητικό, αφού εμπλέκει απαραίτητα υποθέσεις οι οποίες αφορούν τις δομές που υπαγορεύουν τις σχέσεις, τις οποίες η παρατήρηση αναζητά να συλλάβει.

Αυτή η αντίληψη για την επιστημονική εργασία, που δίνει χώρο για την πραγματοποίηση μιας *ολικής επιστήμης*, είναι ιδιαίτερα απαραίτητη στο ελληνικό επιστημονικό πεδίο· εκεί, η συμβατική ιεραρχία των αρμοδιοτήτων, όπως τη συγκροτεί μια ολόκληρη σειρά ομόλογων αντιθέσεων που ενδυναμώνονται αμοιβαία μεταξύ του υψηλού (ηγεμονικού, σοβαρού) της θεωρίας (της διανοητικής έρευνας και της επιβλητικής εμφάνισης), και του χαμηλού (μικρού και εύχρηστου), πρακτικού (χειρωνακτικού και εμπειρικού) και σοφού (λογικού και συνετού, επι-νοητικού) του δημιουργού και τεχνίτη που αναλαμβάνει την εφαρμογή των μονότονων διαδικασιών, οδηγεί σε πραγματικές αναπηρίες την ελληνική κοινωνιολογική

παραγωγή. Και γνωρίζοντας, οστό τη μια τη διπολική μορφή του ελληνικού κοινωνιολογικού πεδίου και από την άλλη ότι κάθε πανεπιστημιακό πεδίο εξαρτάται, μέσα στην ίδια του την πραγματικότητα, από την παράσταση που έχουν γι' αυτό οι φορείς του, και ότι αυτοί οι τελευταίοι μπορούν να εξυπηρετηθούν από τον πλουραλισμό των αρχών ιεράρχησης και του χαμηλού βαθμού αντικειμενοποίησης του συμβολικού κεφαλαίου (όπως συμβαίνει, π.χ., στο ελληνικό επιστημονικό πεδίο, στην προσπάθεια επιβολής της κρίσης τους και τροποποίησης, στο μέτρο της συμβολικής εξουσίας τους, της θέσης τους στον χώρο, με τροποποίηση της παράστασης που οι άλλοι, και οι ίδιοι, έχουν γι' αυτή τη θέση), είναι εύκολο να κατανοήσουμε γιατί, κάθε φορά που οι «λαμπροί» δοκιμιογράφοι και οι «φιλόδοξοι», οι «έξοχοι» θεωρητικοί, οι οποίοι προσφεύγουν στη ρητορική της αντίφασης και του εκφυλισμού για να δοξάσουν την ευρυμάθεια που παρέχει το απαραίτητο «υλικό» για τους διαλογισμούς τους, αισθάνονται να απειλείται η ηγεμονική τους θέση, αναγκάζονται να εκστομίσουν ανοιχτά την αφ' υψηλού περιφρόνησή τους για τις ευτελείς φροντίδες και νουνέχειες (που συχνά χαρακτηρίζονται ως φρονιμότητες, και συνεπώς ηθικότητες, προσφιλέσ αντικείμενο των ηθολογίων των ηθικολόγων των ηθικών αντικειμένων) των σχολαστικών —με τη διπλή έννοια του όρου— θετικιστών.

## II

Προς το τέλος της δεκαετίας του '80, στον τομέα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ήταν πλέον γνωστό ότι οι εργασίες του Bourdieu πάνω στην εκπαίδευση έδειξαν, μεταξύ άλλων, πως η *αναπαραγωγή* της δομής της κατανόμης του πολιτισμικού κεφαλαίου διενεργείται μέσα από τη σχέση μεταξύ των οικογενειακών στρατηγικών και της ειδικής λογικής του σχολικού θεσμού Μέσω μιας διάχυτης ή ρητής εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων εκπαίδευσης του παιδιού, ο σχολικός θεσμός τείνει να συσχετίζει σε αναλογία (λόγο) το σχολικό κεφάλαιο, που χορηγεί υπό μορφή τίτλων, με το πολιτισμικό κεφάλαιο, που κατέχει και μεταδίδει η οικογένεια. Κατά τον Bourdieu, οι οικογένειες είναι συντε-<sup>6</sup>

γιακά σιόματα (*corporate bodies*), που τα ζωοδοτεί ένα είδος *conut us* (με την έννοια που δίνει στον όρο ο Spinoza), δηλαδή μια τάση διαίωνισης του

<sup>6</sup> Βλ., κυρίως P. Bourdieu-J.C. Passeron, *La reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970, και P. Bourdieu, *La distinction*, 2.π. Critique social du jugement, Minuit, 1979.

κοινωνικού τους είναι, με όλες τις εξουσίες τους, τα προνόμιά τους, που βρίσκονται στην απαρχή των *στρατηγικών αναπαραγωγής* (γαμήλιες στρατηγικές, κληρονομικές στρατηγικές, οικονομικές στρατηγικές και, τέλος, εκπαιδευτικές στρατηγικές).

Γα προβλήματα που προέκυψαν, καθώς ανέλυε μιαν έρε/ζα με ερο>-τηματολόγιο που είχε διεξαγάγει παλαιότερα, με αντικείμενο τους μαθητές του συνόλου των γαλλικών Μεγάλων Σχολών (Grandes Ecoles) και των προπαρασκευαστικών τους τάξεων (Classes préparatoires), τον οδήγησαν, στη δεκαετία του '80, να περάσει από την κοινωνιολογία των εκπαιδευτικών θεσμών στην κοινωνιολογία αυτής που ονομάζουμε συνήθως «κυρίαρχη τάξη», ή «ελίτ», και που ο Bourdieu προτιμά να την ονομάζει «πεδίο εξουσίας». Κατά τον Bourdieu, δεν μπορούμε να κατανοήσουμε πλήρως το νόημα που έχει ο ανταγωνισμός (ο οποίος, στο σχολικό χώρο, αντιπαραθέτει μαθητές ή θεσμούς) και όσα διακυβεύονται με αυτόν, αν δεν μελετήσουμε τη λογική του τρόπου λειτουργίας των διαφόρων «αγορών» όπου τοποθετούνται οι διάφοροι τίτλοι και οι κάτοχοί τους. Με αυτόν τον τρόπο, οι μεταφυσικές οντότητες («κυρίαρχη τάξη» ή «κρατικός μηχανισμός») και οι καθαρά βερμπαλιστικές «θεωρίες», όπως οι θεωρίες που αντιλαμβάνονται το Κράτος ως «μηχανισμό» στην υπηρεσία των συμφερόντων των κυριάρχων, παραχωρούν τη θέση τους σε μια αυστηρή επιστήμη που έχει αντικείμενο τον ανταγωνισμό για την εξουσία, και ειδικότερα στις κοινωνίες όπου οι δημόσιες διοικήσεις συγκεντρώνουν και κατανέμουν μεγάλη μερίδα των διαθέσιμων πόρων για την κυριαρχία πάνω στα μέσα τα υλικά (κυρίως οικονομικά), τα θεσμικά (κανονισμός των κοινωνικών σχέσεων) και τα συμβολικά που ελέγχονται από αυτές τις εξουσίες

Στο τελευταίο του βιβλίο, την *Κρατική Αριστοκρατία [La Noblesse d'Etat]* -, ο Bourdieu αναλύει τους άκρως πολύπλοκους μηχανισμούς, μέσω των οποίων ο σχολικός θεσμός συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κατανομής του πολιτισμικού κεφαλαίου και, κατ' επέκταση, της δομής του κοινωνικού χώρου. Ο Bourdieu απέδειξε ότι οι οικογένειες επενδύουν τόσο περισσότερο στη σχολική εκπαίδευση (σε χρόνο μετάδοσης,

<sup>1</sup> Βλ. P. Bourdieu, *Travaux et Projets*. Paris, 1980, σ. 15-16.

P. Bourdieu, *La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris, Les Editions de Minuit, 1989, σ. 569.



σε βόηθεια πάσης φύσεως και, σε ορισμένες περιπτώσεις, σε χρήμα) όσο το πολιτισμικό τους κεφάλαιο είναι σημαντικότερο και το σχετικό βάρος του πολιτισμικού τους κεφαλαίου —σε σχέση με το οικονομικό τους κεφάλαιο— μεγαλύτερο, και επίσης, όσο οι άλλες στρατηγικές αναπαραγωγής (κληρονομικές, κυρίως, που σκοπεύουν στην άμεση μεταβίβαση του οικονομικού κεφαλαίου) είναι σχετικά λιγότερο αποτελεσματικές ή αποδοτικές.

Το υπόδειγμα αυτό, που ενεργοποιήθηκε μέσα στη μελέτη του Bourdieu για την *Κρατική Αριστοκρατία*, του επέτρεψε να κατανοήσει το αυξανόμενο ενδιαφέρον των οικογενειών, και κυρίως των προνομιούχων οικογενειών, και, μεταξύ αυτών, των οικογενειών των διανοουμένων, των καθηγητών ή των ελεύθερων επαγγελματιών, για την εκπαίδευση στη Γαλλία, και κατ' επέκταση σε όλες τις προηγμένες χώρες. Το υπόδειγμα αυτό μας επιτρέπει, επίσης, να κατανοήσουμε το ότι οι ανώτεροι σχολικοί θεσμοί, αυτοί που οδηγούν στις πιο υψηλές κοινωνικές θέσεις, μο- νοπωλούνται όλο και περισσότερο από τα παιδιά των προνομιούχων κατηγοριών. Γενικότερα, το υπόδειγμα αυτό του Bourdieu αποτελεί ένα από τα πιο ισχυρά εργαλεία για να κατανοήσουμε όχι μόνο το πώς οι προηγμένες χώρες διαιωνίζουν την επιρροή τους, αλλά και το πώς αλλάζουν κάτω από την επίδραση των ειδικών αντιφάσεων του σχολικού τρόπου αναπαραγωγής.

Η συγκεκριμένη εργασία του Bourdieu βασίζεται στην ιδέα ότι το σύνολο των ιδρυμάτων της (ανώτατης εκπαίδευσης —Μεγάλες και Μικρές Σχολές (Grandes et Petites Ecoles)— αποτελεί ένα πεδίο (champ). Επιλέγοντας ως αντικείμενο το πλέγμα των αντικειμενικών σχέσεων μεταξύ αυτών των ιδρυμάτων, η εργασία αυτή παρέχει ένα μέσον για να αποφύγουμε τις επιταγές της μονογραφικής ασιογραφίας, που τόσο συχνά εφαρμόζεται στις περιπτώσεις αυτές.

Σύμφωνα με την κατασκευή του αντικειμένου που προτείνει ο Bourdieu, το πεδίο<sup>7</sup> των ιδρυμάτων της γαλλικής ανώτατης εκπαίδευσης

<sup>7</sup> Μέσα από αυτή την εξαιρετικά προωθημένη ανάλυση των σχολικών μηχανισμών μέσω των θεωρητικών αρχών της έννοιας του πεδίου, που επιχειρεί α' αυτό το έργο του, ο Bourdieu καθιστά σαφείς, για άλλη μια φορά, τις διαφορές που υπάρχουν, τόσο με την έννοια του *μηχανισμού* (*appareil*) —αυτού του δούρειου ίππου του φονξιοναλισμού που κατευθύνεται προς το χειρότερο— αφού ο μηχανισμός δεν είναι παρά μια οριακή περίπτωση, μια παθολογική Πίριπτωση των πεδίων, στο βαθμό που οι αγώνες μεταξύ των φορέων και των θεσμών ενός δεδομένου πεδίου, σύμφωνα με κανονικότητες και κανόνες που συγκροτούν αυτό το χώρο του παιχνιδιού, ακυρώνονται, όσο και με την έννοια του συστήματος, όπως τη συλλαμβάνει· υ



οργανώνεται με τέτοια δομή, που να είναι ανάλογη με τη δομή του κοινωνικού χώρου (espace social). Οι Μεγάλες Σχολές κατέχουν τον κυρίαρχο πόλο και αποτελούν οι ίδιες ένα πεδίο, που η δομή του είναι αντίστοιχη με τη δομή του πεδίου της εξουσίας. Η θεμελιώδης αντίθεση μέσα στο πεδίο των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης διαχωρίζει τις Μεγάλες Σχολές από τις Μικρές Σχολές ή τα Πανεπιστήμια, καθιερώνοντας, με τον τρόπο αυτό, ένα οριστικό κοινωνικό σύνορο μεταξύ της «μεγάλης πόρτας και τις μικρής πόρτας», όπως λέει χαρακτηριστικά ο συγγραφέας, δηλαδή μεταξύ των μεγαλοαστών και των μικροαστών. Το υπο-πεδίο των Μεγάλων Σχολών χαρακτηρίζεται, με τη σειρά του, από μια θεμελιώδη αντίθεση: την αντίθεση που καθιερώνεται μεταξύ των σχολών του «πνεύματος», όπως η Ανωτέρα Πρότυπος Σχολή (Ecole Normale Supérieure) και των σχολών της εξουσίας, όπως η Σχολή των Ανωτέρων Εμπορικών Σπουδών (Ecole des Hautes Etudes Commerciales), ή η Εθνική Σχολή Διοικήσεως (Ecole Nationale d'Administration), και παραπέμπει στην αντίθεση που διαχωρίζει, στο πεδίο της εξουσίας, τον πόλο των διανοουμένων και των καλλιτεχνών από τον πολιτικό ή οικονομικό πόλο.<sup>1</sup>

Κατασκευάζοντας μ' αυτόν τον τρόπο το αντικείμενό του, ο Bourdieu προσπάθησε να αναλύσει τον τρόπο λειτουργίας του πεδίου των Μεγάλων Σχολών ως δομή, και να κατανοήσει ότι, διαμέσου (αναρίθμητων υποκειμενικών και αντικειμενικών πρακτικών διεργασιών επιλογής, το εκπαιδευτικό σύστημα κατανέμει τους μαθητές σε τάξεις, οι οποίες είναι όσο γίνεται περισσότερο ομοιογενείς και, ταυτοχρόνως, όσο γίνεται περισσότερο διαφορετικές μεταξύ τους —από την άποψη ενός ορισμένου αριθμού καθοριστικών κριτηρίων έτσι, οι τάξεις αυτές συμβάλλουν στην αναπαραγωγή και τη νομιμοποίηση του συνόλου των διαφορών, που συγκροτούν, κάθε στιγμή, την κοινωνική δομή.

Η εργασία αυτή του Bourdieu, που βασίστηκε σε λεπτομερή έρευνα που διεξήγαγε πάνω στο πεδίο των Μεγάλων Σχολών στη Γαλλία,

Luhmann, αφού, παρόλο που όροι όπως «αυτοαναφορικότητα» ή «αυτοοργάνωση» μπορούν να μεταφραστούν, στο λεξιλόγιο του Bourdieu, ως αυτονομία, το γεγονός ότι, από τη μια Μεριά η έννοια του πεδίου αποκλείει τον φονεζιοναλισμό —στο μέτρο που τα προϊόντα ενός δεδομένου πεδίου μπορούν να είναι συστηματικά χωρίς να αποτελούν τα προϊόντα ενός συστήματος, όπως το υποθέτει η θεωρία των συστημάτων—, και το ότι, από την άλλη, κάθε τμήμα του πεδίου, κάθε υπο-πεδίο, έχει τη δική του λογική, τους δικούς του κανόνες και τις ειδικές του κανονικότητες, δημιουργεί ουσιαστικότητα διαφορές. Βλ. Πιερ Μπουρντιέ, *Μι-κράχσομοι*, ό.π., και «Pierre Bourdieu, Μερικές ιδιότητες των Πεδίων» (μτφ. Νίκος Πα-ναγιωτόπουλος-Π. Γεωργίου), *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 80 (1991) 3-10.

προτείνει, για άλλη μια φορά, την ολοκληρωμένη πραγματοποίηση μιας ολικής ανθρωπολογίας, ικανής να ξεπεράσει τις πλασματικές αντιθέσεις που διαιρούν την κοινωνιολογική μέθοδο, όπως είναι η αντίθεση μεταξύ της κατανόησης και της εξήγησης, της περιγραφής που μας επιτρέπει να δούμε και του υποδείγματος που μας επιτρέπει να κατανοήσουμε, των εθνογραφικών παρατηρήσεων και των στατιστικών προσεγγίσεων.

Για να δώσουμε μια γενική εικόνα του τρόπου με τον οποίο συλλαμβάνει ο Bourdieu τον τρόπο λειτουργίας του μηχανισμού της σχολικής αναπαραγωγής, μπορούμε να επικαλεστούμε, κατ' αρχάς, την εικόνα που χρησιμοποιούσε ο φυσικός Maxwell για να κάνει κατανοητό τον τρόπο με τον οποίο μπορούσε να ανασταλεί η αποτελεσματικότητα του δεύτερου νόμου της Θερμοδυναμικής (η μεταφορά αυτή χρησιμοποιείται συχνά από τον Bourdieu): ο Maxwell φαντάζεται ένα δαίμονα, ο οποίος διενεργεί μια επιλογή από τα λιγότερο ή περισσότερο Θερμά μόρια που βρίσκονται σε κίνηση, δηλαδή από τα λιγότερο ή περισσότερο γρήγορα μόρια που φτάνουν μπροστά του, στέλνοντας τα ταχύτερα από αυτά σ' ένα δοχείο που η Θερμοκρασία του ανεβαίνει, και τα βραδύτερα σ' ένα άλλο δοχείο που η Θερμοκρασία του πέφτει. Μ' αυτόν τον τρόπο διατηρεί τη διαφορά, την τάξη, η οποία, διαφορετικά, Θα εξαμιζόταν. Το σχολικό σύστημα δρα με τρόπο ανάλογο με τον τρόπο του δαίμονα του Maxwell: με τίμημα τη δαπάνη ενέργειας, που είναι αναγκαία για να πραγματοποιήσει την επιλογή, το σχολικό σύστημα διατηρεί την προ- ύπάρχουσα τάξη, δηλαδή την απόκλιση μεταξύ των μαθητών, που είναι εφοδιασμένοι με άνισες ποσότητες πολιτισμικού κεφαλαίου. Με άλλα λόγια, μέσω μιας σειράς διεργασιών επιλογής, το σχολικό σύστημα διαχωρίζει τους κατόχους κληρονομημένου πολιτισμικού κεφαλαίου από αυτούς που το αποστερούνται. Αφού οι διαφορές ικανοτήτων είναι αδιαχώριστες από τις κοινωνικές διαφορές που είναι ανάλογες με το κληρονομημένο κεφάλαιο, το σχολικό σύστημα τείνει να διατηρήσει τις προϋπάρχουσες κοινωνικές διαφορές.

Με τον τρόπο αυτό, το σχολικό σύστημα παράγει, στη συνέχεια, δυο επιδράσεις, που ο Bourdieu προσπαθεί να τις συλλάβει εγκαταλείποντας το λεξιλόγιο του *μηχανισμού*. Με την τομή ανάμεσα στους σπουδαστές των Μεγάλων Σχολών και τους σπουδαστές των Πανεπιστημίων, ο σχολικός θεσμός εγκαθιδρύει κοινωνικά *σύννορ*. Αυτός ο διαχωρισμός χαρακτηρίζεται κατ' αρχήν από τις διαφορετικές συνθήκες ζωής, με την αντίθεση μεταξύ του εσωτερικού (οικότροφου) σπουδαστή και του φοι-

τητή με ελεύθερη ζωή· στη συνέχεια, χαρακτηρίζεται από το περιε/ό μενο, και κυρίως από την οργάνωση της εργασίας της προετοιμασίας ΤΟJN εξετάσεων, που από τη μια μεριά επιβάλλει μια πολύ αυστηρή επιτήρηση και πολύ σχολικές μορφές εκμάθησης, ενώ, από την άλλη, παρέχει τη «φοιτητική ζωή», η οποία περιέχει πολύ λιγότερη άσκηση, πειθαρχία, ακόμη και στο χρόνο που αφιερώνεται στην εργασία.

Η ανάλυση, όμο>ς, του Bourdieu δεν σταματά σ' αυτό το πρώτο επίπεδο παρατήρησης. Ο διαχωρισμός που διενεργεί ο σχολικός θεσμός, τόσο μέσω της δοκιμασίας που αποτελεί η προετοιμασία των εξετάσεων και οι ίδιες οι εξετάσεις, όσο και μέσω της τελετουργικής τομής, του «αληθινά μαγικού συνόρου», που εγκαθιδρύουν οι εξετάσεις διαχο,φι ζοντας τον τελευταίο των επιτυχόντων από τον πρώτο των αποτυχόντων με μια διαφορά φυσικής ιδιότητας, που χαρακτηρίζεται από το δικαίωμα του επιτυχόντος να έχει ένα όνομα, έναν τίτλο—, είναι, για τον Bourdieu, μια αληθινά μαγική διεργασία. (Το παράδειγμα αυτής της διεργασίας είναι ο διαχωρισμός μεταξύ του ιερού και του ανίερου, όπως τον αναλύει ο Durkheim στο έργο του *Οι στοιχειώδεις μορφές της θρησκευτικής ζωής*). Σύμφωνα με τον Bourdieu, το ενέργημα της σχολικής κατάταξης είναι πάντα ένα ενέργημα διάταξης (ordination), με τη διπλή έννοια που έχει η λέξη στα γαλλικά' εγκαθιδρύει μια κοινωνική διαφορά θέσης (ένταξη/κατάταξη) και μια σχέση οριστικής τάξης (ordre): οι επλεγέντες, δηλαδή οι εκλεκτοί και διακεκριμένοι, χαρακτηρίζονται για πάντα από την ένταξή τους (παλιός μαθητής της...), και είναι μέλη μιας τάξης (ordre), με την έννοια ενός καθαρά οριοθετημένου συνόλου ανθρώπων που διαχωρίζονται από «τους κοινούς θνητούς» από μια διαφορά ουσίας, και λόγω του γεγονότος αυτού, νομιμοποιούνται να κυριαρχήσουν. Τπό αυτή την έννοια, ο διαχωρισμός που επιτελεί το σχολείο αποτελεί επίσης καθιέρωση, με την έννοια του καθαγιασμού, της καθοσίωσης, της προ- χείρισης, της ενθρόνισης σε μια ιερή κατηγορία, την αριστοκρατία.

Οι αναλύσεις του Bourdieu δείχνουν πως η οικειότητα μας εμποδίζει να παρατηρήσουμε το τι κρύβουν τα ενεργήματα που επιτελεί ο σχολικός θεσμός, ενεργήματα που εμφανίζονται ως καθαρά τεχνικά. Μέσα σ' αυτή την προοπτική, η ανάλυση του Bourdieu ξεπερνά τη σύλληψη του Weber, ο οποίος αναλύει το δίπλωμα ως *Bildungspatent* και την εξέταση ως διαδικασία ορθολογικής επιλογής. Για τον Bourdieu, η ανάλυση αυτή, χωρίς να είναι εσφαλμένη, είναι μερική: της διαφεύγει ο μαγικός χαρακτήρας των σχολικών διεργασιών, που επιτελούν επίσης λειτουργίες

εκλογίκευσης (rationalisation), αλλά με μια έννοια πλησιέστερη στην έννοια που της δίνουν ο Freud ή ο Marx. Οι εξετάσεις και οι διαγωνισμοί δικαιολογούν —με βάση τον λόγο (raison)— διαιρέσεις που δεν έχουν απαραίτητα ως αρχή τον λόγο (raison), και οι τίτλοι, που επικυρώνουν το αποτέλεσμα, παρουσιάζονται ως εγγυήσεις τεχνικής αρμοδιότητας, *τηστοποιηηχά* κοινωνικής αρμοδιότητας, τίτλοι αριστοκρατίας. Για τον Bourdieu, σε όλες τις προηγμένες κοινωνίες, η κοινωνική επιτυχία εξαρτάται στενά από ένα αρχικό ενέργημα ονοματοθεσίας, χρίσματος (συνήθως το όνομα που δίνεται από ένα σχολικό θεσμό, για παράδειγμα το Πανεπιστήμιο του Harvard), που επικυρώνει σχολικά μια προϋπάρχουσα κοινωνική διαφορά. Η προφανής τεχνική λειτουργία της εκμάθησης μιας τεχνικής αρμοδιότητας και της επιλογής των πιο αρμοδίων τεχνικά κρύβει μια κοινωνική λειτουργία: τη λειτουργία της καθιέρωσης των κατόχων της κοινωνικής αρμοδιότητας, του δικαιώματος να διοικούν και να διευθύνουν. Σ' αυτές τις κοινωνίες υπάρχει μια σχολική αριστοκρατία που προέρχεται από τις οικογένειες των βιομηχάνων, των μεγαλογιατρών και των ανώτατων υπαλληλικών στελεχών (κρατικών υπαλλήλων) και των πολιτικών ηγετών, και περιέχει, κατά μεγάλο μέρος, κληρονόμους της παλαιάς αριστοκρατίας «εξ αίματος», οι οποίοι μετέτρεψαν τους αριστοκρατικούς τους τίτλους σε «αντίστοιχους» σχολικούς τίτλους.

Με τον τρόπο αυτό, ο σχολικός θεσμός τείνει να εγκαθιδρύσει, μέσω της κεκαλυμμένης σχέσης που υπάρχει μεταξύ της σχολικής ικανότητας και της πολιτισμικής κληρονομιάς, μια αληθινή κρατική αριστοκρατία, που το κύρος και τη νομιμότητά της τα εγγυάται ο σχολικός τίτλος.

Βασισμένος πάνω σε εργασίες ιστορικών της εκπαίδευσης, του κράτους και των ιδεών, ο Bourdieu σκιαγράφησε, στο τελευταίο κεφαλαίο του βιβλίου αυτού, μια ιστορική ανάλυση, που φανερώνει πως η βασιλεία αυτής της ειδικής αριστοκρατίας, που συνδέεται με το κράτος, αποτελεί το πέρας μιας μακράς διαδικασίας. Η κρατική αριστοκρατία στη Γαλλία είναι ένα σώμα που δημιουργήθηκε δημιουργώντας το Κράτος ή, αλλιώς, ένα σώμα που όφειλε να δημιουργήσει το Κράτος, για να γίνει ο κάτοχος του νόμιμου μονοπωλίου πάνω στην κρατική εξουσία. Η κρατική αριστοκρατία είναι η κληρονόμος αυτού που ονομάζουν στη Γαλλία «αριστοκρατία της τηβέννου» (noblesse de robe), η οποία διαφέρει από την «αριστοκρατία του ξίφους» (noblesse d' épée).

Μέσα σ' αυτήν την ιστορική ανάλυση, ο Bourdieu παρατηρεί πως η δημιουργία του Κράτους, και ιδιαίτερα η δημιουργία των ιδεών του «δη-  
Λί \_\_\_\_\_ Ν ΠΑΝΑΠΟΤΟΠΟ»  
VIU.

μοσίου», του «κοινού αγαθού», του «λειτουργού», της «δημόσιας υπηρεσίας», που παίζουν τον ρόλο θεμελίου του Κράτους, είναι αδιαχώριστη από

τη δημιουργία θεσμών που θεμελιώνουν την εξουσία της κρατικής αριστοκρατίας και της αναπαραγωγής της. Η αυτονομία του γραφειοκρατικού πεδίου και ο πολλαπλασιασμός θίσειον ανεξάρτητοί από τις καθιερωμένες κοσμικές και πνευματικές εξουσίες συνοδεύονται από την ανάπτυξη μιας αστικής τάξης και μιας «αριστοκρατίας της τηβέννου», που τα συμφέροντά τους, κυρίως στο επίπεδο της αναπαραγωγής, συνδέονται στενά με το Σχολείο' τόσο ο τρόπος ζωής τους, που παραχ<>ρεί σημαντική θέση στις μορφές της πολιτισμικής πρακτικής, όσο και το σύστημα των αξιών τους ορίζονται —αντιτιθέμενα από τη μια πλευρά στον κλήρο και από την άλλη πλευρά στην «αριστοκρατία του ξίφους»— στο όνομα της αξίας (αξιοκρατίας) και αυτού που θα ονομαστεί αργότερα αρμοδιότητα. Έτσι, η νέα τάξη, που η εξουσία και το κύρος της βασίζονται πάνω στο νέο κεφάλαιο - το πολιτισμικό κεφάλαιο (capital culturel)—, οφείλει, για να επιβληθεί στους αγώνες που την αντιπαρα- θέτουν προς άλλα κυρίαρχα τμήματα (τους «αριστοκράτες του ξίφους» και τους μεγαλοαστούς της βιομηχανίας και του εμπορίου), να μεταφέρει τα ιδιαίτερα συμφέροντά της σ' έναν ανώτερο βαθμό καθολίκευσης και να παραγάγει μια «προοδευτική» ερμηνεία της ιδεολογίας της δημόσιας υπηρεσίας και της αξιοκρατίας: διεκδικώντας την εξουσία στο όνομα του «καθολικού», «αριστοκράτες και αστοί της τηβέννου» προάγουν την αντι- κειμενοποίηση και δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν το Κράτος, που αξιώνουν να υπηρετήσουν, χωρίς να υπηρετήσουν, έστω και λίγο, τις καθολικές αξίες με τις οποίες ταυτίζονται.

Η εικόνα του δαίμονα του Maxwell —αυτή η μεταφορά που δανειστήκαμε από τον Bourdieu, ο οποίος τη χρησιμοποιεί για τις ανάγκες της επικοινωνίας—, δεν πρέπει να μας κάνει να ξεχάσουμε ότι, για τον Bourdieu, οι κοινωνικοί φορείς, και στην περίπτωση που μας ενδιαφέρει εδώ, οι μαθητές που επιλέγουν μια δέσμη, έναν κλάδο ή μια επιστήμη, οι οικογένειες που επιλέγουν, τα σχολικά ιδρύματα για τα παιδιά τους, κτλ., δεν είναι μόρια υποταγμένα σε μηχανικές δυνάμεις, αλλά ούτε και συνειδητά υποκείμενα, όπως πιστεύουν οι υποστηρικτές της Rational Action Theory. Οι φορείς, για τον Bourdieu, είναι κοινωνικά υποκείμενα εφοδιασμένα με μια πρακτική αίσθηση, ένα κεκτημένο σύστημα προτιμήσεων, αρχών κρίσης και διάκρισης (αυτό που ονομάζουμε γούστο) και, επίσης, με ένα σύστημα μόνιμων γνωστικών δομών (το οποίο αποτελεί



κυρίως το προϊόν της ενσωμάτωσης των αντικειμενικών δομών) και σημμάτων δράσης που προσανατολίζουν τον τρόπο κατανόησης της κατάστασης και προσαρμογής σ' αυτήν. Η έξη (*habitus*) είναι το είδος της πρακτικής αίσθησης γι' αυτό που πρέπει να κάνουμε σε μια δεδομένη κατάσταση —ό,τι ονομάζουμε στα αθλήματα «αίσθηση του παιχνιδιού». Ας πάρουμε για παράδειγμα το χώρο της εκπαίδευσης: η αίσθηση του παιχνιδιού γίνεται τόσο περισσότερο αναγκαία όσο οι επιστημονικοί κλάδοι μεταβάλλονται και συγχέοντοί (πώς να επιλέξουμε μεταξύ μιας σχολής με κύρος, που αρχίζει να ξεπέφτει, και μιας άσημης σχολής, που ανεβαίνει στο χρηματιστήριο των αξιών;). Είναι δύσκολο να προβλέψει κανείς τις κινήσεις του χρηματιστηρίου των σχολικών αξιών, και εκείνοι που μπορούν να επωφεληθούν —μέσω των οικογενειών τους (γονείς, αδελφοί, αδελφές, κτλ.) ή των σχέσεών τους— από μια πληροφορία πάνω στις διαφορικές αποδόσεις μπορούν να τοποθετήσουν καλύτερα τις σχολικές τους επενδύσεις και να αποκομίσουν το μεγαλύτερο κέρδος από το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Αυτός ο τρόπος είναι μια από τις διασυνδέσεις, με τις οποίες η σχολική —και η κοινωνική— επιτυχία συνδέεται με την κοινωνική καταγωγή.

Με άλλα λόγια, μέσα στο βιβλίο του ο Bourdieu κατέδειξε πως τα «μόρια» που προχωρούν προς το δαίμονα μεταφέρουν μαζί τους, δηλαδή μέσα στην έξη τους, το νόμο της κατεύθυνσης και της κίνησής τους, που βρίσκεται στην αρχή της «κλίσης» που τους προσανατολίζει προς αυτό το σχολείο, αυτό το πανεπιστήμιο ή αυτήν την επιστήμη. Μέσω μιας λεπτομερούς ανάλυσης, ο Bourdieu κατέδειξε πως το σχετικό βάρος —μέσα στο κεφάλαιο των εφήβων (ή των οικογενειών τους)— του οικονομικού κεφαλαίου και του πολιτισμικού κεφαλαίου (αυτού που ο συγγραφέας ονομάζει δομή του κεφαλαίου), που μεταφράζεται μέσα στο σύστημα των προτιμήσεών τους, είναι αυτό που τους κάνει να τείνουν να προτιμούν τα πράγματα της κουλτούρας και όχι τα πράγματα της εξουσίας, ή, αντίθετα, πως αυτή η δομή του κεφαλαίου, διαμέσου του συστήματος προτιμήσεων που παράγει, τους ενθαρρύνει να προσανατολίζονται, στις σχολικές, και, κατόπιν, στις κοινωνικές τους επιλογές, προς τον ένα ή τον άλλο πόλο του πεδίου της εξουσίας, δηλαδή τον πόλο τον πνευματικό ή τον πόλο τον εμπορικό, και να υιοθετούν αντίστοιχες μορφές πρακτικής<sup>8</sup>.

Κατά τον ίδιο τρόπο, στη θέση του δαίμονα υπάρχουν, μεταξύ άλλων, χιλιάδες καθηγητές, που εφαρμόζουν στους μαθητές κατηγορίες αντίληψης και εκτίμησης που είναι δομημένες σύμφωνα με τις ίδιες αρχές. Η δράση του σχολικού συστήματος είναι η συνισταμένη λιγότερο ή περισσότερο ενορχηστρωμένων δράσεων χιλιάδων μικρών δαιμόνων του Maxwell, που, με τις επιλογές τους, τείνουν να αναπαραγάγουν αυτή την τάξη χωρίς να το γνωρίζουν, και χωρίς να το θέλουν (και αυτό, γιατί, για άλλη μια φορά, οι

<sup>8</sup> Tux να συνοψίσουμε αυτή την περίπλοκη σχέση ανάμεσα στις αντικειμενικές δομές και τις υποκειμενικές κατασκευές, που προτείνει η ανθρωπολογική θεωρία του Bourdieu, και η οποία

γνωστικές και αποτιμητικές δομές<sup>9</sup> δηλαδή αυτές οι δομούσες δομές που βρίσκονται στην αρχή αυτών των επιλογών, είναι δομημένες δομές<sup>2</sup>.

Θα μπορούσαμε άραγε, μ' ένα γενικό τρόπο, να πούμε πως οι εργασίες του Bourdieu επιτρέπουν να μιλούμε για αναπαραγωγή; Σίγουρα όχι, αν αναφερόμαστε σε μια σχεδόν βιολογική ικανότητα αναπαραγωγής.

Ύβηθά την κοινωνιολογία να ξεπεράσει το δίλημμα του αντικειμενισμού και του υποκειμενισμού, του υλισμού και του ιδεαλισμού, θα αναφέρουμε τον τρόπο με τον οποίο ο Bourdieu συνηθίζει να χρησιμοποιεί μια γνωστή διατύπωση του Pascal, που λέει ότι «ο κόσμος με καταλαμβάνει, αλλά τον καταλαβαίνω», δηλαδή πως ο κοινωνικός κόσμος με εμπεριέχει, με περικλείει και —όπως λέει ακόμη ο Pascal— «με απορροφά σαν ένα σημείο». Ο Bourdieu, μεταφέροντας τη διατύπωση αυτή στην προοπτική της έννοιας του κοινωνικού χώρου (espace social), που χρησιμοποιεί στις αναλύσεις του, σημειώνει πως το σημείο αυτό είναι μια άποψη, η αρχή μιας προοπτικής θεώρησης, μιας κατανόησης, μιας παράστασης του κόσμου. Αυτό σημαίνει, όμως, πως η άποψη αυτή παραμένει μια όψη που έχει ληφθεί από ένα σημείο που τοποθετείται μέσα στον κοινωνικό χώρο, μια *προστηχηή* που καθορίζεται στη μορφή της και το περιεχόμενό της από αυτή την αντικειμενική θέση.

<sup>1</sup> Για να αποφύγουμε τη δημιουργία παρανοήσεων θα πρέπει να επισημάνουμε στον αναγνώστη πως, σ' \* ένα άλλο έργο του (*Homo Academicus*, Paris, Les Editions de Minuit, 1984), ο Bourdieu απέδειξε πως η λογική του σχολικού τρόπου αναπαραγωγής —και κυρίως ο στατιστικός του χαρακτήρας— και οι αντιφάσεις που τον χαρακτηρίζουν βρίσκονται στον πυρήνα πολλών αλλαγών των προηγμένων κοινωνιών. Οι αντιφάσεις αυτές αποτελούν την κρυφή αρχή μερικών πολιτικών συγκρούσεων της πρόσφατης περιόδου. Σ' \* αυτό το βιβλίο, ο συγγραφέας ανέλυσε λεπτομερειακά τους παράγοντες που καθόρισαν την κρίση του σχολικού κόσμου, που πρόδηλη έκφρασή της ήταν ο Μάης του '68.

- Χρειάζεται, επίσης, να επισημανθεί πως για να μπορέσει ο Έλληνας αναγνώστης να αποτιμήσει σωστά αυτό το έργο, θα πρέπει να το συλλάβει μέσω μιας γενετήριας ανάγνωσης, ως μια αντιμετώπιση της «διαίτερης περίπτωσης του δυνατού», όπως λέει συχνά ο ίδιος ο Bourdieu, χρησιμοποιώντας την έκφραση του Bachelard. Όπως, δηλαδή, ο Bourdieu, μέσα από την ανάλυση του πεδίου των Μεγάλων Σχολών της Γαλλίας σε μια συγκεκριμένη στιγμή, επιχειρεί να συλλάβει το αμετάβλητο —τη δομή μέσα σε καθεμιά από τις παρατηρούμενες μεταβλητές—, έτσι και ο Έλληνας κοινωνιολόγος, για να αποτιμήσει πλήρως την αποτελεσματικότητα των αναλύσεων του Bourdieu, πρέπει να προσπαθήσει να τις ενεργοποιήσει μέσα σε μιαν άλλη «διαίτερη περίπτωση του δυνατού», π.χ. στην ελληνική περίπτωση: να εντοπίσει, μ' αυτόν τον τρόπο, τις πραγματικές διαφορές (ποια Μεγάλα Πανεπιστήμια, π.χ. στη χώρα μας παίζουν το ρόλο των Μεγάλων Σχολών της Γαλλίας) και να αναζητήσει την αρχή τους μέσα στις ιδιαιτερότητες των διαφορετικών συλλογικών ιστοριών.

*πιστητή*



Στην πραγματικότητα, πρόκειται γι ' αυτό το «δεύτερο σύστημα κληρονομικότητας», το καθαρά κοινωνικό, το οποίο τείνει να εξασφαλίσει, μέσω της συνειδητής ή ασυνειδητής μετάδοσης του συσσωρευμένου κεφαλαίου, τη διαίωωση των κοινωνικών δομών ή, αλλιώς, των «σχέσεων τάξης [ordre] που φτιάχνουν την κοινωνική τάξη πραγμάτων». Και η συγκρότηση αυτή πραγματοποιείται διαμέσου της συνεχούς αλλαγής και της διαρκούς αγανακτισμένης αντίδρασης, τόσο ατόμων όσο και εκδηλώσεων της διαφοράς, πράγμα που οδηγεί συχνά τον μελετητή να αναφωνήσει ότι συλλαμβάνει τον «μετασχηματισμό». Η παλιά ακαδημαϊκή διάκριση μεταξύ της κοινωνικής δυναμικής και της κοινωνικής στατικής μάς κάνει συχνά να ξεχνούμε πως η κοινωνική ζωή, η ζωή του κοινωνικού κόσμου, δεν είναι τίποτε άλλο παρά το σύνολο των δράσεων και των αντιδράσεων που τείνουν να συντηρήσουν ή να ανατρέψουν τη δομή, δηλαδή την κατανομή των εξουσιών, η οποία καθορίζει, ανά πάσα στιγμή, τις δυνάμεις και τις στρατηγικές που εμπλέκονται στους αγώνες για τη συντήρηση ή την ανατροπή, και, κατ ' επέκταση, τις ευκαιρίες που έχουν οι αγώνες αυτοί να μετασχηματίσουν ή να διαιωνίσουν τη δομή >.

### III

Προσπαθήσαμε να δείξουμε, με στενογραφικό τρόπο, ότι ο Bourdieu κατέστησε την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης αναπόσπαστο μέρος της κοινωνιολογίας της γνώσης και της κοινωνιολογίας της εξουσίας. Η πιο ουσιαστική συμβολή του έργου του στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης συνίσταται στη συγκρότηση των απαραίτητων όρων μετάθεσης αυτής της εφαρμοσμένης επιστήμης, που συνήθως χρησίμευε μόνο στους παιδαγωγούς, στην κοινωνική (και) επιστημονική ιεραρχία των επιστημονικών αντικειμένων, και στην τοποθέτησή της στο θεμέλιο μιας «γενικής ανθρωπολογίας της εξουσίας και της νομιμότητας»: κατά τον Bourdieu, «η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης οδηγεί πράγματι στην αρχή των “μηχανισμών” που είναι υπεύθυνοι για την αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών και για την αναπαραγωγή των νοητικών δομών, οι οποίες, εξαιτίας του ότι είναι γενετικά και δομικά συνδεδεμένες, ευνοούν την παραγνώριση της αλήθειας αυτών των αντικειμενικών δομών και, κατ ' 1

επέκταση, την αναγνώριση της νομιμότητάς τους. Όπως έχουμε αποδείξει αλλού εξαιτίας του ότι η δομή του κοινωνικού χώρου, όπως αυτή παρατηρείται στις διαφοροποιημένες κοινωνίες, αποτελεί το προϊόν δυο βασικών αρχών διαφοροποίησης, του οικονομικού κεφαλαίου και του πολιτισμικού κεφαλαίου, ο σχολικός θεσμός, που παίζει καθοριστικό ρόλο στην αναπαραγωγή της κατανομής του πολιτισμικού κεφαλαίου, και, κατ' επέκταση, στην αναπαραγωγή της δομής του κοινωνικού χώρου, έγινε ένα βασικό διακύβευμα των αγώνων για τη μονοπώληση των κυρίαρχων θέσεων»<sup>10 11</sup>.

Αυτή η σύλληψη του κοινωνικού κόσμου, όπως αναδύεται μέσα από τις εργασίες του Bourdieu για την εκπαίδευση και διακρίνει το συνολικό του έργο, συνεπάγεται αναθεώρηση της λειτουργίας, την οποία αναθέτουν στην κοινωνιολογία οι «θεμελιωτές πατέρες» της, εκτός του Weber.

Συμφωνώντας με τον Gramsci στο ότι η επιστήμη είναι μια δραστηριότητα εγγενώς πολιτική, μη περιορίζοντάς την, όμως, στην πολιτική και, έτσι, αποφεύγοντας τον κίνδυνο να την καταστήσει ανίκανη να παράγει καθολικά έγκυρες αλήθειες, ο Bourdieu ασχολείται ιδιαίτερα με την ηθική και πολιτική σημασία της κοινωνιολογίας. Αν και δεν περιορίζεται καθόλου σ' αυτό, το έργο του, η επιστημονική του ενδιατριβή, προωθεί ένα πολιτικό μήνυμα. Για τον Bourdieu, η κοινωνιολογική επιστήμη ασκεί πολιτική δράση, χωρίς να τη θέτει ως στόχο· η δράση αυτή μπορεί να μην είναι αυτή που θα ήθελε να ασκήσει, και αυτό γιατί τίποτε δεν είναι λιγότερο ουδέτερο, όταν πρόκειται για τον κοινωνικό κόσμο, από το να μιλούμε γι' αυτόν, και να μιλούμε γι' αυτόν με κύρος.

Πράγματι, πώς μπορούμε να παραβλέψουμε το ότι οι μορφές ταξινόμησης, για παράδειγμα, που αναλύει ο Bourdieu, είναι μορφές κυριαρχίας I και το ότι η κοινωνιολογία της γνώσης, που προτείνει, είναι, με αξεχώριστο τρόπο, μια κοινωνιολογία της αναγνώρισης και της παραγνώρισης, δηλαδή της συμβολικής κυριαρχίας; Πώς να μη δούμε ότι η κριτική θεωρία της κουλτούρας οδηγεί σε μια θεωρία της πολιτικής;

Από τη φύση του ίδιου της του αντικειμένου, η κοινωνιολογία δεν μπορεί να είναι ουδέτερη, αποστασιοποιημένη, απολιτική. Το παράδοξο της κοινωνιολογίας είναι ότι η πρόοδος της προς μια μεγαλύτερη αυτο-

<sup>10</sup> Βλ. P. Bourdieu, *La distinction*, ό.π. éditions Minuit, 1979 και «L'espace social et la genèse des "classes"», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 52-53 (Ιούλιος 1984) 3-14.

<sup>11</sup> P. Bourdieu, *La Nouvelle Classe d'Etat*, ό.π., α. 13.



νομία δεν συνεπάγεται πρόοδο της πολιτικής της ουδετερότητας. Η κοινωνιολογική γνώση ασκεί από μόνη της μια απελευθερωτική επίδραση, κάθε φορά που οι μηχανισμοί, των οποίων τους νόμους του τρόπου λειτουργίας τους φανερώνει, οφείλουν ένα μέρος της αποτελεσματικότητάς τους στην παραγνώριση, δηλαδή κάθε φορά που θίγει τα θεμέλια της συμβολικής βίας. Πράγματι, αυτή η ιδιαίτερη μορφή βίας δεν μπορεί, όπως έδειξε ο Bourdieu, να ασκηθεί παρά σε άτομα των οποίων «τα ενεργήματα γνώσης εμπεριέχουν τη σιωπηρή αναγνώριση της κυριαρχίας που συνεπάγεται η παραγνώριση των αληθινών θεμελίων της κυριαρχίας».

Η αποστολή του κοινωνιολόγου είναι να «αναγκαιοποιεί» («nécessiter»), όπως προτιμά να λέει ο Bourdieu, δανειζόμενος την έκφραση του Francis Ponge, τις συμπεριφορές, να εκριζώνει την αυθαίρετη ρίζα τους, χωρίς, αντίθετα, να τις δικαιολογεί, συγκροτώντας, με τον τρόπο αυτό, τη σφαίρα των καταναγκασμών που τις καθορίζει. Γενικότερα, για τον Bourdieu, ο κοινωνιολόγος απο-φυσιοποιεί και απο-μοιραίνει τον κοινωνικό κόσμο, δηλαδή καταστρέφει τους μύθους που επενδύουν την άσκηση της εξουσίας και διαιώνίζουν την κυριαρχία. Αυτή είναι, όπως συνηθίζει να λέει, η σπινοζική λειτουργία της κοινωνιολογίας.

Μπορούμε να κατανοήσουμε το γιατί, για τον Bourdieu, η κοινωνιολογία είναι ένα «μάθημα ελευθερίας». Το να βεβαιώνει ο κοινωνιολόγος την αντικειμενική ύπαρξη των δομών και την αναγκαιότητα της επιστημονικής μελέτης του τρόπου λειτουργίας τους δεν συνεπάγεται τον περιορισμό, και ακόμη περισσότερο, την κατάργηση της ελευθερίας των κοινωνικών υποκειμένων. Αν και ο Bourdieu παρουσιάζει τον κοινωνικό κόσμο έντονα δομημένο, δεν δέχεται την άποψη ότι ο κόσμος εξελίσσεται «σύμφωνα με τους αμετάβλητους νόμους που οι άνθρωπινες δράσεις δεν μπορούν να αλλάξουν», όπως λέει ο Hirschmann· δεν πιστεύει ότι οι κοινωνικοί νόμοι εκφράζουν αυτό που ο Durkheim ονομάζει «αναπόφευκτες αναγκαιότητες».

Αντίθετα, όταν ανακαλύπτει έναν κοινωνικό νόμο, όπως, για παράδειγμα, το νόμο που ορίζει ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο πάει στο πολιτισμικό κεφάλαιο, προσφέρει τη δυνατότητα στους φορείς να εισαγάγουν, ανάμεσα στις συνθήκες που είναι κατάλληλες για να συμβάλουν στο αποτέλεσμα που προβλέπει —στη συγκεκριμένη περίπτωση, στο σχολικό αποκλεισμό των πιο ενδεών σε πολιτισμικό κεφάλαιο παιδιών—, τα «τρο-<sup>1</sup> P. Bourdieu. *Leçon sur la leçon*, Paris, Les Editions de Minuit, W82, a. 21.



ποποιούνται στοιχεία» (όπως λέει ο Bourdieu μέσω του Comte) που μπορούν να μετασχηματίσουν, σύμφωνα με τις επιθυμίες τους, το αποτέλεσμα των μηχανισμών. Η ανάπτυξη μιας επιστημονικής γνώσης των δομών δίνει στο άτομο ένα επιπλέον μέσο για να δράσει πάνω στις δομές μέσω των δομών, άρα για να άγεται λιγότερο από τις δομές και συνεπώς να συγκροτείται περισσότερο ως πιο υπεύθυνο, πιο απελευθερωμένο υποκείμενο.

Γενικότερα, για τον Bourdieu, «κάθε πρόοδος στη γνώση της αναγκαιότητας είναι μια πρόοδος στη δυνατή ελευθερία. Ενώ η παραγνώριση της αναγκαιότητας εμπεριέχει μια μορφή αναγνώρισης της αναγκαιότητας, και χωρίς αμφιβολία την πιο απόλυτη, την πιο πλήρη, αφού αγνοείται ως τέτοια, η γνώση της αναγκαιότητας δεν συνεπάγεται καθόλου την ανάγκη αυτής της αναγνώρισης (...) Ένας νόμος που τον αγνοούμε είναι φύση, μοίρα' ένας νόμος που τον γνωρίζουμε εμφανίζεται ως δυνατότητα μιας ελευθερίας»<sup>1</sup>.

Κοντολογίς, ο επιστημονικός ρεαλισμός που εισηγείται η κοινωνιολογία του Bourdieu ανατρέπει το διάζευγμα του ουτοπισμού και του κοινωνιολογισμού. Στο διάστημα ανάμεσα στην παραίτηση, που υποβάλλει ο επιστημονιστικός φαταλισμός της κοινωνιολογιστικής στάσης, και τον<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> P. Bourdieu, *Questions de sociologie*, 6.π., σ. 44-45. Με άλλα λόγια, μπορούμε να έχουμε μικρή πιθανότητα να περιορίσουμε την αναπαραγωγική δράση του σχολικού θεσμού, όταν γνωρίζουμε τους νόμους της αναπαραγωγής. Μέσα σ' αυτή την προοπτική, μπορούμε να συλλάβουμε, πέρα από τον επίλογο των *Κληρονόμων* πάνω στην «ορθολογική παιδαγωγική», την Αναφορά του Κολλεγίου της Γαλλίας, που συντάχθηκε από τον Bourdieu με την ομόφωνη αποδοχή όλων των καθηγητών του Κολλεγίου. Η Αναφορά αυτή, ως σύνολο προτάσεων οργάνωσης του σχολικού θεσμού του μέλλοντος, είναι ένα κείμενο επιστημονικής πολιτικής, που προσπαθεί να είναι επιστημονικό και ταυτόχρονα να χρησιμεύει ορθολογικά στην πολιτική δύναμη που συνδέεται με την επιστημονική εγκυρότητα. (Αν πιστεύουμε, όπως λέει ο Spinoza, πως η αλήθεια από μόνη της δεν έχει εξουσία, η Αναφορά αυτή, που χρησιμοποιεί την κοινωνική εξουσία των διανοουμένων, για να είναι αποτελεσματική, αποτελεί ένα υπόδειγμα για τη δράση των διανοουμένων, κάθε φορά που θέλουν να δώσουν κοινωνική δύναμη στις σωστές ιδέες). Πράγματι, τοποθετώντας τα προβλήματα της εκπαίδευσης με ορθολογικό τρόπο, χωρίς να ζητά από το σχολικό σύστημα να εκτελέσει ένα έργο που δεν μπορεί (τον εκδημοκρατισμό, την ισότητα των ευκαιριών, κτλ.), η Αναφορά πρότεινε προοδευτικές λύσεις, ταυτόχρονα επιστημονικές και πολιτικές. Βλ. *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, élaborées à la demande de Monsieur Le Président de la République par les professeurs du Collège de France, Paris 1985.

Δεν χρειάζεται να τονίσουμε τη διαφορά μεταξύ αυτής της στάσης και όλων των περιπτώσεων όπου η πολιτικοποίηση λειτουργεί ως αντισταθμιστική/αποζημιωτική στρατηγική, η οποία επιτρέπει στους ειδικούς να αποφύγουν την επίδραση του γεγονότος ότι δεν μπόρεσαν στην πανεπιστημιακή ή επιστημονική αγορά αυτό συμβαίνει, στην περίπτωση του ιστορικού μαρξισμού, όπως σημειώνει ο Bourdieu στον *Homo Academicus*.



χνεύθυνο βολονταριζμό, που προβάλλει ο σοφιστικός ουτοπιζμός, ο Bourdieu δίνει χώρο στον ορθολογικό ουτοπιζμό, δηλαδή σε μια πολιτικά ςυνειδητή και ορθολογική χρήση των ορίων της ελευθερίας, που παρέχονται μέσω μιας πραγματικής γνώσης των κοινωνικών νόμων και των ορίων της, και ειδικότερα των ιστορικών ςυνθηκών της εγκυρότητας τους. Ένας τέτοιος κοινωνιολογικός, ςεαλιστικός ουτοπιζμός οριοθετεί το πολιτικό έργο της κοινωνιολογικής γνώσης, στο μέτρο που «η κοινωνική επιστήμη μπορεί να ςυμβάλει στον προςδιοριζμό του ορθολογικού ουτοπιζμού, που είναι ικανός να παίξει με τη γνώση του πιθανού, για να προκαλέσει το δυνατό»<sup>1</sup>. Με μια λέξη, το επιστημονικό έργο του Bourdieu, αποθαρρύνοντας και ακυρώνοντας την παιδική ψευδαίςθηση για την παντοδυναμία των ιδεών, δηλαδή την ψευδαίςθηση των ιδεολόγων, που την εμπνέει τόσο ςυχνά η αξίωση να μιλούμε και να δρούμε πάνω στον κοινωνικό κόσμο, προώθησε αποφαιςιστικά τη γνώση των κοινωνικών καταναγκαιςμών που ασκούνται πάνω στη γνώση, και κατέστησε δυνατή μια πιο υπεύθυνη αντιμετώπιση τόσο της επιστήμης όσο και της πολιτικής.

Τελειώνοντας τον πρόλογο αυτό, θεωρώ αναγκαίο να τονίρω την οφειλή μου προς τον Pierre Bourdieu, που ςυνέβαλε αποφαιςιστικά και πολύπλευρα στην αποκρυστάλλωση και αυτής της προσπάθειας. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστηρω θερμά τη Μαρία Βιδάλη, που με την ανεπιφύλακτη ςυνεργασία της βοήθησε στην επιτέλεση αυτού του ςτόχου.

P. Bourdieu, *Questions de sociologie*. Minit, 1984, ό.π., σ. 78.



## ΠΡΟΟΙΜΙΟ

Το δοκίμιο αυτό βασίζεται κυρίως σ' ένα σύνολο ερευνών που πραγματοποιήσαμε μέσα στο πλαίσιο του C.S.E. (Κέντρου Ευρωπαϊκής Κοινωνιολογίας· τα πλήρη πορίσματα τους δημοσιεύτηκαν αλλού) σε στατιστικές που μας πρόσφερε το I.N.S.E.E. και το B.U.S., και σε μονογραφικές μελέτες ή σε προέρευνες που πραγματοποιήθηκαν από εμάς ή, υπό την καθοδήγησή μας, από φοιτητές κοινωνιολογίας της Λίλλης και του Παρισιού, οι οποίοι είχαν συγκροτηθεί σε ομάδες πανεπιστημιακής εργασίας ή έδρασαν μεμονωμένοι: έρευνες για την αλληλογνωριμία των φοιτητών (G.T.V. της Λίλλης), για το άγχος ενόψει των εξετάσεων (από τον B. Vernier), για μιαν απόπειρα ένταξης (G.T.V. της Λίλλης), για την ψυχαγωγία των φοιτητών (από τον G. Le Bourgeois), για τον φοιτητή όπως τον βλέπουν οι φοιτητές (G.T.V. του Παρισιού), για την ομάδα αρχαίου θεάτρου της Σορβόννης και το κοινό της (G.T.V. του Παρισιού).

Το γεγονός ότι σπανίως μόνον αναφερόμαστε σε διάφορες άλλες έρευνες που αφορούν το σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού ή άλλες πανεπιστημιακές σχολές (έρευνες για τους φοιτητές και την πολιτική, για τους χρήστες της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης της Λίλλης, για τους φοιτητές της ιατρικής, για τις φοιτήτριες), κοντολογίς, το γεγονός ότι ο φοιτητής της φιλοσοφικής [lettres] κατέχουν ιδιαίτερη θέση στις αναλύσεις μας, αυτό, όπως θα δούμε, οφείλεται στο ότι πραγματώνουν κατά παραδειγματικό τρόπο τη σχέση με την κουλτούρα, που επιλέξαμε ως αντικείμενο<sup>2</sup>. Τέλος, δεν αγνοούμε ότι, με το να διαλέξουμε να απομονώσουμε, μέσα σ' ένα σύνολο τρεχουσών ερευνών για την κουλτούρα και την παιδεία,

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron. *Les étudiants et leurs études*. Cahiers du Centre de Sociologie européenne, δημοσίευμα της Ecole Pratique des Hautes Etudes, Paris, Mouton et Co, 1964.

Βλ. παρακάτω, σ. 00.

μιαν ανάλυση του πολιτισμικού προνομίου, είμαστε εκτεθειμένοι στον κίνδυνο να εμφανιζόμαστε πως περιορίζουμε σ' ένα και μόνο ζήτημα το σύνολο των δυνατών ζητημάτων. Δεν έπρεπε, όμως, να διατρέξουμε αυτόν τον κίνδυνο, προκειμένου να συλλάβουμε το θεμελιώδες πρόβλημα, που η παραδοσιακή, στον τομέα αυτό, προβληματική κατορθώνει σ'εδόν πάντα να αποκρύπτει;

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### **Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΕΚΛΕΓΜΕΝΩΝ**

«Στους Ινδιάνους της Βόρειας Αμερικής η συμπεριφορά του οραματιστή [του “αλαφροισκιωτου”] ήταν εξαιρετικά τυποποιημένη. Τον νέο που δεν είχε ακόμη “αναζητήσει ένα όραμα” τον πήγαιναν συνήθως να ακούσει τις πολυάριθμες αφηγήσεις των οραμάτων που είχαν οραματιστεί οι άλλοι άντρες, αφηγήσεις που περιέγραφαν λεπτομερώς τον τύπο της εμπειρίας που έπρεπε να θεωρηθεί ως “αληθινό όραμα” και τον τύπο της ειδικής περίπτωσης (...) που επικύρωνε μια υπερφυσική συνάντηση και, στη συνέχεια, προ- σέδιδε στον οραματιστή την εξουσία να κυνηγήσει, να διεξαγάγει μια πολεμική επιχείρηση, και ούτω καθεξής. Στους Ομαχα, εντούτοις, οι διηγούμενοι δεν έδιναν λεπτομερείες για το τι είχαν δει οι οραματιστές. Μια πιο εμπειριστατωμένη εξέταση οδηγούσε στο να αντιληφθούμε ξεκάθαρα ότι το όραμα δεν ήταν μια μυστικιστική εμπειρία δημοκρατικά προσιτή σε οποιονδήποτε την αναζητούσε, αλλά μάλλον μια μέθοδος που διαφυλλασσόταν επιμελώς, για να διατηρούν ορισμένες οικογένειες το κληρονομικό δικαίωμα να ανήκουν στην κοινωνία των μάγων. Θεωρητικά, την είσοδο στην κοινωνία την επικύρωνε ένα όραμα που αναζητούνταν ελευθέρως, αλλά το δόγμα σύμφωνα με το οποίο ένα όραμα ήταν μια μη εξειδικευμένη μυστικιστική εμπειρία, που κάθε νέος μπορούσε να την αναζητήσει και να τη βρει, είχε το αντίβαρό του στο πολύ επιμελώς διαφυλλασσόμενο μυστικό που αφορούσε καθετί το οποίο αποτελούσε ένα πραγματικό όραμα. Οι νέοι που επιθυμούσαν να εισέλθουν στην ισχυρή κοινωνία έπρεπε να αποτραβηχθούν στη μόνωση, να νηστέψουν, να ξαναγυρίσουν και να διηγηθούν τα οράματά τους στους γερνότερους, και, όταν το έκαναν αυτό, διαπίστωναν πως, αν δεν ήταν μέλη των οικογενειών της “ελίτ”, τους ανακοινωνόταν ότι το όραμά τους δεν ήταν αυθεντικό».

MARGARET MEAD, *Συνέχειες στην πολιτισμική εξέλιξη [Continuities in Cultural Evolution]*

Αρκεί άραγε το να διαπιστώνουμε και να οικειόμαστε την άνιση αντιπροσώπευση των διαφόρων κοινωνικών τάξεων στην ανώτατη εκπαίδευση, για να κλείνουμε μια για πάντα το θέμα των ανισοτήτων που υπάρχουν στο ζήτημα του Σχολείου; Όταν λέμε και ξαναλέμε ότι στην ανώτατη παιδεία μόνο το 6% είναι παιδιά εργατών, αυτό το κάνουμε για να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι το φοιτητικό περιβάλλον είναι περιβάλλον μεγαλοαστικό; Ή πάλι, όταν υποκαθιστούμε την πράξη με τη διαμαρτυρία ενάντια στην πράξη, μήπως πασχίζουμε, τις περισσότερες φορές με επιτυχία, να πείσουμε τον εαυτό μας ότι μια ομάδα που είναι ικανή να διαμαρτύρεται ενάντια στο δικό της προνόμιο δεν είναι μια προνομιούχος ομάδα;

Αναμφίβολα, στο επίπεδο της ανώτατης εκπαίδευσης, η εναρκτική ανισότητα των διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων στο ζήτημα του Σχολείου εμφανίζεται καταρχήν στο γεγονός ότι τα στρώματα αυτά αντιπροσωπεύονται εκεί πολύ άνισα. Ακόμη, θα έπρεπε να παρατηρήσουμε ότι το ποσοστό των φοιτητών που προέρχονται από τις διάφορες τάξεις αντικατοπτρίζει ελλιπώς και μόνον τη σχολική ανισότητα, καθώς οι κοινωνικές κατηγορίες που εκπροσωπούνται περισσότερο στην ανώτατη εκπαίδευση είναι ταυτόχρονα και αυτές που εκπροσωπούνται λιγότερο στον (οικονομικά) ενεργό πληθυσμό. Ένας κατά προσέγγιση υπολογισμός των ευκαιριών πρόσβασης στο Πανεπιστήμιο ανάλογα με το επάγγελμα του πατέρα δείχνει ότι οι ευκαιρίες αυτές κυμαίνονται από ένα ποσοστό μικρότερο του 1%, για τα παιδιά των έμμισθων αγροτοϋπαλλήλων, ως ένα ποσοστό περίπου 70%, για τα παιδιά βιομηχάνων, και πάνω από το 80%, για τα παιδιά ελεύθερων επαγγελματιών. Η στατιστική αυτή δείχνει προφανώς ότι το σχολικό σύστημα επιτελεί, αντικειμενικά, έναν αποκλεισμό, που είναι τόσο πιο ολοκληρωτικός όσο πλησιάζουμε προς τις λιγότερο προνομιούχες τάξεις. Αλλά ορισμένες πιο απόκρυφες μορφές της (ανισότητας που αφορά το Σχολείο -όπως ο εκτοπισμός των παιδιών από

τις κατώτερες και μεσαίες τάξεις προς

ορισμένους επιστημονικούς κλάδους, και η καθυστέρηση ή το κόλλημα στις σπουδές τις αντιλαμβάνομαστε σπανιότερα.

Στις ευκαιρίες πρόσβασης στην *ανώτατη* εκπαίδευση διακρίνουμε το αποτέλεσμα μιας επιλογής, η οποία, καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών στο σχολείο, ασκείται με πολύ άνηση αυστηρότητα, ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των ατόμων στην πραγματικότητα, για τις λιγότερο προνομιούχες τάξεις, έχουμε να κάνουμε ξεκάθαρα με *αποκλεισμό*

Κνας γιος ανώτερου υπαλληλικού στελέχους έχει 80 φορές περισσότερες ευκαιρίες εισαγωγής στο πανεπιστήμιο από ένα γιο έμμισθου αγροτουπαλ- λήλου και 40 φορές περισσότερες από ένα γιο εργάτη· οι ευκαιρίες του είναι επίσης διπλάσιες από τις ευκαιρίες ενός γιου μεσαίου υπαλληλικού στελέχους. Οι στατιστικές αυτές επιτρέπουν να διακρίνουμε τέσσερα επίπεδα χρήσης της ανώτατης εκπαίδευσης: οι λιγότερο προνομιούχες κατηγορίες δεν έχουν σήμερα παρά συμβολικές και μόνον ευκαιρίες για να στείλουν τα παιδιά τους στο πανεπιστήμιο (λιγότερες από το 5%)<sup>13</sup> ορισμένες μεσαίες κατηγορίες (υπάλληλοι, βιοτέχνες, εμπορευόμενοι), που το ποσοστό τους αυξήθηκε τα τελευταία χρόνια, έχουν ευκαιρίες ανάμεσα στο 10% ως το 15%<sup>14</sup> παρατηρούμε κατόπιν ένα διπλασιασμό των ευκαιριών στα μεσαία υπαλληλικά στελέχη (κοντά στο 30%) και ένα νέο διπλασιασμό για τα ανώτερα υπαλληλικά στελέχη και τους ελεύθερους επαγγελματίες, που οι ευκαιρίες τους προσεγγίζουν το 60%. Διακυμάνσεις τόσο έντονες στις αντικειμενικές σχολικές ευκαιρίες, ακόμη κι αν οι ενδιαφερόμενοι δεν τις αποτιμούν συνειδητά, εκφράζονται με χίλιους δυο τρόπους στο πεδίο των καθημερινών αντιλήψεων και καθορίζουν, ανάλογα με τα κοινωνικά περιβάλλοντα, μια εικόνα των ανωτέρων σπουδών ως μέλλον «αδύνατο», «δυνατό» ή «φυσιολογικό», εικόνα που αποβαίνει, με τη σειρά της, καθοριστικός παράγοντας των σχολικών κλίσεων. Η εμπειρία του σχολικού μέλλοντος δεν μπορεί να είναι η ίδια για το γιο ενός ανώτερου υπαλληλικού στελέχους, που, καθώς έχει ευκαιρίες *περισσότερες* οστό το 50% για να πάει σε πανεπιστημιακή σχολή, συναντά αναγκαστικά γύρω του, και ακόμη και μέσα στην οικογένειά του, τις ανώτερες σπουδές σαν πεπρωμένο κοινότυπο και καθημερινό, και για το γιο ενός εργάτη, που καθώς έχει ευκαιρίες *λιγότερες* οστό το 2% για να φτάσει στις *σχολές* αυτές, γνωρίζει τις σπουδές και τους σπουδαστές μόνο μέσω παρέμβλητων προσώπων ή περιβαλλόντων.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Βλ. πίνακα 1 και διαγράμματα τώσ σσ. 42, 43 και 44. Στο Επίμετρο ο αναγνώστης θα βρει διάφορες στατιστικές για τον φοιτητικό πληθυσμό και μια σημείωση για τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε για τον υπολογισμό των ευκαιριών πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και για τις πιθανότητες πραγματοποίησης του τάδε ή του δείνα τύπου σπουδών ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και το φύλο.



Πίνακας 1. ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΤΚΑΙΡΙΕΣ  
ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΤΣΗ (1961-1962)

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ	M	ΔΕΜΓΜΕΝΕΣ ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΕΣ					
		i1  i	ii ^1	i	iii 3?	1	
Εμμεσθι αγροτο πειλΓ.λοι.....	A	0,8	15,5	44,0	36,9	3,6	0
	Γ	0,6	7,8	26,6	65,6	0	0
	M&	0,7	12,5	34,7	50 0	2,8	0
Αγροτη <sup>1</sup> .....	A	4,0	18,8	44,6	27,2	7,4	2,0
	P	3,1	12,9	27,5	51,8	2,9	4,9
	M*5	3,6	16,2	37,0	38,1	5,6	3,1
Γηροτη» ιραΟΜΚιγέ.....	A	2,7	18,6	48,0	25,3	7,4	0,7
	Γ	1,9	10,5	31,1	52,6	4,7	1,1
	M*3	2,4	15,3	41,3	37,0	5,5	0,9
	A	1,6	14,4	52,5	27,5	5,0	0,6
	M	1,4	10,4	29,3	56,0	2,6	1,7
	M	1,4	12,3	42,8	39,9	3,6	1,4
Τει>λιε» .....	IA	10,9	24,6	46,0	17,6	1 10,1	1,7
	Γ	1,5	16,0	30,4	44,0	6,1	3,5
	M*3	1,5	21,1	38,1	28,6	1	2,3
	A	1,7	20,5	40,3	24,9	1 11,0	3,3
β ^ρχ* >αι ήρχ*	Γ	5,4	11,7	21,3	55,7	4,8	6,0
	Maζi	16,4	16,4	31,8	39,1	1 0,1	4,6
	A	29,1	29,0	38,3	30,2	8,5	2,0
M(βό 'Αβ»»/οα πύι/τ, .....	Γ	29,9	9,1	22,2	61,9	13,4	1 3,4
	«	29,6	15,2	30,5	45,6	6,0	2,7
	A	68,8	1 21,8	40,0	19,3	14,7	1 4,2
ι»* 'Αφ* ζιτην^ιγι: κκτα*τω	Γ	7,9	11,0	25,7	48,6	6,5	7,6
.....	«*	58,5	16,9	33,3	33,2	10,8	5,8

<sup>1</sup> Στις δυο (χυτές περιπτώσεις έχουμε να κάνουμε με σκέτες στατιστικές; χαττηγο-  
ρίες που περιέχουν πολύ ποικίλες κοινωνικές ομάδες: η κατηγορία των αγροτών  
ομαδοποιεί όλους τους αγροτοκαλλιεργητές, ανεξάρτητα από το μέγεθος της αγρο-  
καλλιέργειάς τους, και η κατηγορία των εμπόρων και τω1 - εμπόρων τταριέχει  
εκτός από τους βιοτέχνες και τους εμπορευόμενους, τους βιομηγάνους που δεν έγινε  
δυνατόν να απομονωθούν μέσα στους υπολογισμούς αυτούς, αλλά που μπορούμε να  
διαπιστώσουμε με άλλους τρόπους ότι συγκαταριθμούνται μαζί με τους ισχυρότε-  
ρους χρήστες της ανώτατης εκπαίδευσης (Πρβ. Επιστρω 1, π ίνασια 1.9.). Επομέ-  
νος, μια φρόνημη ανήγνωση του πίνακα ζητά να α δόσουμε σημασία κατά προτίμηση  
στις πιο ομογενείς κατηγορίες.

ΕΝΕΡΓΑ ΠΡΟΣΩΠΑ  
I-Móλ s  
oK'Vwιctm)

ΠΩ

1

0

3

□

2,M

□

2

0

1,»

D

^

1

1

1

1

1

1

1

1

1

1

1

1

1

1

1

1

1

1

1

1

1

1

1

1

1

**fa**

1#

D

\u —

nu

—

ΒΙΟΜΗΧΑΝΟΙ

(ΒΙΟΤΕΧΝΕΣ I

I

ΕΜΠΟΡΟΙ ΜΕΣΑΙΑ

ΙΠΑΛΛΗΛΑΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ

ΕΛΕΓΘΕΡΟΙ

ΕΠΑΓΓΕΛ ΜΑΤΙΕΣ

ΑΝΩΤΕΡΑ ΙΠΑΛΛΗΛΑΙΚΑ

ΣΤΕΛΕΧΗ

ΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ  
ΕΤΚΑΙΡΩΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ  
ΠΡΟΕΛΕΤΣΗ

ΑΛΛΕΣ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

(ΒΙΟΜΗΧΑΝΟΙ)

O\*

16>

0,0«

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

I4j| —

nu

—

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

16>

<sup>1</sup> Ευχαριστούμε τον κ. Bertin για τις γραφικές αναπαραστάσεις των σσ. 00, 00 και 00, που καταρτίστηκαν στο εργαστήριο χαρτογραφίας της Ecole Pratique des Hautes Etudes.

ΠΡΟΣΩΠΑ

ΦΟΙΤΗΤΕΣ

ΑΝΑ 100 ΠΑΙΔΙΑ ΓΕΝΝΗΜΕΝΑ ΠΡΙΝ 20 ΧΡΟΝΙΑ (ΠΘΑΝΟΤΗΤΑ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ  
ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ)

**j -M**

**■ -M**

ΕΜΜΙΣΘΟΙ ΑΓΡΟΤΟΥ ΠΑΛΛΗΛΟΙ

**f -**

**\* rp**

ΕΡΓΑΤΕΣ

**2.-**

**\* iB**

ΓΙΝΗΡΕΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ

**3.-**

**■P r**

**M**

ΑΓΡΟΤΕΣ  
ΥΠΑΛΛΗΛΟΙ

ΒΙΟΜΗΧΑΝΟΙ

ΒΙΟΤΕΧΝΕΣ  
ΕΜΠΟΡΟΙ

**HMHH\* M \*\***

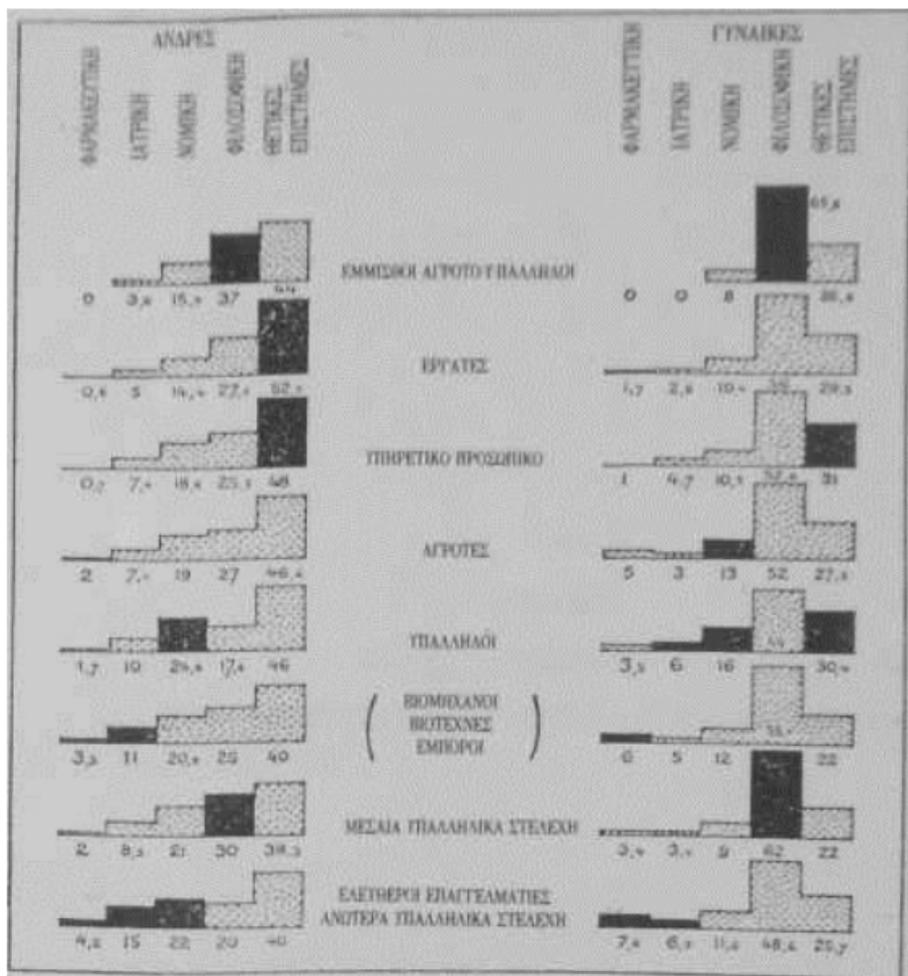
**29.-**

**^H<sub>i</sub>**

**58 r**

ΥΠΑΛΛΗΛΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ

ΕΛΕΓΘΕΡΟΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΕΣ  
ΑΝΩΤΕΡΑ ΥΠΑΛΛΗΛΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ



ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΑ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ Σ' ΕΝΑΝ ΔΕΔΟΜΕΝΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΛΑΔΟ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΦΥΛΟ

Με μαύρο τονίζονται οι δυο ισχυρότερες τάσεις κατά επιστημονικό κλάδο. Η κατάταξη των επιστημονικών κλάδων έγινε κατά συνάρτηση του αριθμού των εγγεγραμμένων φοιτητών σε καθέναν από αυτούς και η κατάταξη των κατηγοριών ανάλογα με το ποσοστό πιθανότητας πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση.



Εφόσον γνωρίζουμε ότι οι εξω-οικογενειακές σχέσεις, επεκτείνονται όσο ανεβαίνουμε στην κοινωνική ιεραρχία, ενώ συγχρόνως παραμένουν, σε κάθε περίπτωση, κοινωνικά ομοιογενείς, βλέπουμε ότι η υποκειμενική προσδοκία πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση τείνει να είναι, για τους λιγότερο προνομιούχους, ακόμη πιο μικρή απ' ό,τι οι αντικειμενικές ευκαιρίες.

Σ' αυτή την άνιση κατανομή των σχολικών ευκαιριών ανάλογα με την κοινωνική προέλευση, αγόρια και κορίτσια είναι, χονδρικά, ισόπαλα. Αλλά το ελαφρό μειονέκτημα των κοριτσιών τονίζεται πιο καθαρά στις κατώτερες τάξεις: αν, συνολικά, τα κορίτσια έχουν ευκαιρίες λίγο περισσότερες από το 8% για να φτάσουν στην ανώτατη εκπαίδευση, την ώρα που τα αγόρια έχουν το 10%, η διαφορά είναι εντονότερη στο κατώτερο σημείο της κοινωνικής κλίμακας, ενώ τείνει να ελαττωθεί ή να μηδενιστεί στα ανώτερα και στα μεσαία υπαλληλικά στελέχη.

Τό σχολικό μειονέκτημα εκφράζεται επίσης στον *περιορισμό της επιλογής* των σπουδών, στις οποίες μπορεί να αποβλέπει λογικά μια δεδομένη κατηγορία. Έτσι, το γεγονός ότι οι ευκαιρίες πρόσβασης στο πανεπιστήμιο είναι αρκετά παραπλήσιες για αγόρια και κορίτσια με ίδια κοινωνική προέλευση, δεν πρέπει να αποκρύπτεται το ότι, από τη στιγμή που μπαίνουν στο πανεπιστήμιο, τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν μεγάλες πιθανότητες να μην κάνουν τις ίδιες σπουδές. Αρχικά, ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση, οι σπουδές των κλάδων της φιλοσοφικής είναι πάντα οι πιο πιθανές για τα κορίτσια και οι σπουδές των θετικών επιστημών οι πιο πιθανές για τα αγόρια: αναγνωρίζουμε εδώ την επήρεια των παραδοσιακών μοντέλων της κατανομής της εργασίας (και των «χαρισμάτων») μεταξύ των φύλων. Γενι- κότερα, τα κορίτσια είναι περισσότερο καταδικασμένα να πηγαίνουν στις φιλολογικές σχολές και στις σχολές των θετικών επιστημών που προετοιμάζουν για ένα καθηγητικό επάγγελμα: τα κορίτσια των έμμισθων αγροτο- υπαλλήλων που φτάνουν στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν το 92,2% των πιθανοτήτων να βρεθούν στη μια ή την άλλη από τις δυο αυτές κατηγορίες σχολών, ενώ τα αγόρια με ίδια προέλευση έχουν μόνον το 80,9%· οι αριθμοί είναι, στη συνέχεια, αντίστοιχα 85,3% και 80% για τις κόρες και τους γιους εργατών, 74,4% και 63,6% για τις κόρες και τους γιους υπαλλήλων, 84,1% και 68,5% για τις κόρες και τους γιους μεσαίων υπαλληλικών στελεχών, και 74,3% και 59,3% για τις κόρες και τους γιους ανώτερων υπαλληλικών στελεχών.

Η επιλογή έχει τόσο περισσότερες πιθανότητες να είναι περιορισμένη όσο οι φοιτητές ανήκουν σε περιβάλλον λιγότερο προνομιούχο. Η

περίπτωση των κοριτσιών μεσαίων υπαλληλικών στελεχών και των κοριτσιών ανώτερων υπαλληλικών στελεχών μπορεί να αντιμετωπιστεί ως παράδειγμα αυτής της λογικής, που εννοεί να πληρώνεται μ' έναν περισσότερο ή λιγότερο αυστηρό

περιορισμό η είσοδος στην ανώτατη εκπαίδευση. Πράγματι, στο επίπεδο των μεσαίων υπαλληλικών στελεχών, οι πιθανότητες πρόσβασης των κοριτσιών ξαναταυτίζονται με τις πιθανότητες των αγοριών, με το τίμημα όμως, ενός εκτοπισμού προς τις φιλοσοφικές σχολές (61,9% των πιθανοτήτων), που είναι πιο ξεκάθαρο απ' ό,τι για όλες τις άλλες κοινοτικές κατηγορίες (με την εξαίρεση των έμμισθων αγροτοϋπαλλήλων)<sup>1</sup> αντίθετα, όταν τα κορίτσια προέρχονται από το ανώτερο κοινωνικό στρώμα, βλέπουν όχι μόνον ότι έχουν ευκαιρίες εισαγωγής αισθητά ίσες με τις ευκαιρίες των αγοριών, αλλά και ότι 1 το απόλυτο αυτής της καταδίκης τους να καταλήγουν στις φιλοσοφικές σχολές μειώνεται (48,6% των πιθανοτήτων).

Κατά γενικό κανόνα, ο περιορισμός των επιλογών επιβάλλεται περισσότερο στις κατώτερες τάξεις και όχι στις προνομιούχες τάξεις, και περισσότερο στις φοιτήτριες και όχι στους φοιτητές, ενώ ταυτόχρονα το μειονέκτημα είναι τόσο πιο έντονο για τα κορίτσια όσο κατώτερη είναι η προέλευσή τους<sup>2</sup>.

Σε τελική ανάλυση, αν το μειονέκτημα που εξαρτάται από το φύλο εκφράζεται κυρίως με τον εκτόπισμά προς τις φιλοσοφικές σχολές, το μειονέκτημα που εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση είναι το βαρύτερο σε επιπτώσεις, αφού εκδηλώνεται, συγχρόνως, με τον ξεκάθαρο και απλό αποκλεισμό των παιδιών που προέρχονται από μη προνομιούχα στρώματα και με τον περιορισμό των επιλογών που προσφέρονται σε όσα από αυτά γλιτώνουν τον αποκλεισμό. Έτσι, οι φοιτητές αυτοί οφείλουν να πληρώσουν την είσοδό τους στην ανώτατη εκπαίδευση, με την αναγκαστική επιλογή των φιλοσοφικών σχολών ή των σχολών θετικών επιστημών η ανώτατη εκπαίδευση έχει γι' αυτούς δυο πόρτες και όχι πέντε: οι σπουδές της νομικής, της ιατρικής ή της φαρμακευτικής αντιπροσωπεύουν το 35,5% των ευκαιριών που υπάρχουν για τους γιους και τις κόρες ανώτερων υπαλληλικών στελεχών, το 23,9% για τους γιους και τις κόρες μεσαίων υπαλληλικών στελεχών, το 17,3% για τους γιους και τις κόρες εργατών και το 15,3% για τους γιους και τις κόρες έμμισθων αγροτοϋπαλλήλων.

Αλλά οι δεσμευμένες πιθανότητες εγγραφής στις φιλοσοφικές σχολές, για τους φοιτητές που προέρχονται από μια δεδομένη κοινωνική κατηγορία,

<sup>1</sup> Τα σχόλια αυτά αποβλέπουν στο να βγάλουν στην επιφάνεια τις τάσεις που διακρίνουμε μέσα στις δεσμευμένες πιθανότητες, και οι οποίες, σχεδόν πάντα, ιεραρχούν τις ευκαιρίες με βάση την κοινωνική προέλευση: αλλά θα έπρεπε να παρατηρήσουμε ότι η κατηγορία υπαλλήλων σπάει συχνά τις πιο έκδηλες τάσεις: έτσι, οι ευκαιρίες να σπουδάσει κανείς ιατρική είναι πιο αυξημένες για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που ανήκουν σε οιογένειες υπαλλήλων, παρά για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που είναι παιδιά μεσαίων υπαλληλικών στελεχών- ή, ακόμη, οι γιοι και οι κόρες υπαλλήλων έχουν τις μεγαλύτερες (δεσμευμένες) ευκαιρίες να κάνουν σπουδές νομικής. Αναμφίβολα, εδώ αντιλαμβάνομαστε μερικές συνέπειες της στάσης ολόκληρης της μικροαστικής τάξης απέναντι στις σπουδές και την κοινωνική άνοδο.



αποδίδουν με συγκεχυμένο απλώς τρόπο τον εκτόπισμά των ατόμων που προέρχονται από τις λιγότερο προνομιούχες τάξεις. Πράγματι, ένα δεύτερο φαινόμενο παρεμβάλλεται εδώ, μαζί με το πρώτο: η φιλοσοφική σχολή, και, μέσα σ' αυτήν, επιστημονικοί κλάδοι όπως η κοινωνιολογία, η ψυχολογία ή οι φιλολογίες, μπορούν επίσης να χρησιμεύουν ως καταφύγιο για τους φοιτητές των τάξεων με τη συχνότερη φοίτηση· οι φοιτητές αυτοί, κοινωνικά «αποχρεωμένοι» να ακολουθήσουν ανώτατη εκπαίδευση, προσανατολίζονται, όταν τους λείπει μια θετική κλίση, προς τις σπουδές αυτές, που τους προσφέρουν τουλάχιστον το πρόσχημα ενός κοινωνικού λόγου ύπαρξης. Επομένως, το σχετικό ποσοστό των φοιτητών της φιλοσοφικής, που προέρχονται από μια δεδομένη κοινωνική κατηγορία, έχει αμφίσημη σημασία, γιατί η φιλοσοφική σχολή μπορεί να είναι για τους μεν μια αναγκαστική επιλογή και για τους δε ένα καταφύγιο.

Αν αληθεύει ότι η άνιση δυνατότητα πρόσβασης στους διάφορους επιστημονικούς κλάδους οδηγεί στο φαινόμενο του εκτοπισμού, μπορούμε να περιμένουμε ότι η ιεραρχία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων οδηγεί στο καπάρωμα των ανώτερων από αυτά από τους πιο προνομιούχους. Και όντως, στην Ανώτερη Πρότυπο Σχολή [Ecole Normale Supérieure] και στην Πολυτεχνική σχολή [Ecole Polytechnique] η αναλογία των μαθητών που προέρχονται από τα προνομιούχα περιβάλλοντα φθάνει το μέγιστο της όριο, ήτοι, αντιστοίχως, το 57% και το 51% για τους γιους ανώτερων υπαλληλικών στελεχών και ελεύθερων επαγγελματιών, και το 26% και το 15% για τους γιους μεσαίων υπαλληλικών στελεχών<sup>1</sup>.

Η καθυστέρηση και το κόλλημα των φοιτητών που προέρχονται από τις λιγότερο προνομιούχες τάξεις —τελευταία εκδήλωση της ανισότητας ως προς το Σχολείο— μπορούν να γίνονται αντιληπτά σε όλα τα επίπεδα των σπουδών [cursus]: έτσι, το ποσοστό των φοιτητών που έχουν την προσοδίαζουσα ηλικία (δηλαδή την ηλικία την πιο συνηθισμένη σ' αυτό το επίπεδο) ελαττώνεται όσο πάμε προς τις λιγότερο προνομιούχες τάξεις, ενώ το σχετικό ποσοστό των φοιτητών με κατώτερη προέλευση τείνει να αυξάνεται στις πιο υψηλές τάξεις ηλικίας<sup>2</sup>.

Αν αληθεύει ότι η αναγκαστική επιλογή των θετικών σχολών και της φιλοσοφικής αποτελεί μια εκδήλωση του σχολικού μειονεκτήματος που προσάπτεται στα άτομα των κατώτερων και μεσαίων τάξεων (κι όταν ακόμη τα άτομα αυτά καταφέρνουν να βιώνουν το πεπρωμένο αυτό ως κλίση), αν αληθεύει ότι οι σπουδές των θετικών επιστημών φαίνεται να <sup>14</sup>

<sup>14</sup> Πρβλ. σσ. 48 και 49, πίνακα 2. <sup>1</sup>

Πρβ. Επίμετρο 2, πίνακα 2.11.



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ (αποτέλεσμα της συνεισφοράς 5 και 6 της 2ης στήλης (2 και 3 αντίστοιχα))	ΕΣΟΔΑ				ΕΣΟΔΑ		ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ	
	Polyt.	Centr.	Dec. milions (3)	Sup. MIO.	Sup. MIO.	Chimble E.N.S.I. (14)	Nat. Area of Mil.	1950
0 ΑΓΡΟΤΕΣ	1	2	5	5	4	5	5	
Μικροί, αγρο-επαγγελματίες	1	2	3	4	3	3	5	
Μεσοτάξιοι, γαιοκτήτες, κτηνοτρόφοι	*	*	2	1	1	2	*	
1 ΕΜΜΕΣΟΙ ΑΓΡΟΤΟΙ ΠΡΑΞΙΑΙΟΙ	*	*	*	*	*	*	1	
2 ΠΡΟΒΕΧΑΝΟΙ ΚΑΙ ΕΜΒΕΔΩΤΕΣ	13	12	13	31	19	19	19	
Παράγοντες	5	3	4	18	6	5	4	
Βασικοί	2	2	3	4	3	4	9	
Έργοι	6	7	6	9	10	10	6	
3 ΕΚΔΙΟΧΕΙΡΕΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΩΤΕΡΑ ΠΡΑΞΙΑΙΟΙ ΣΤΕΛΕΧΗ	57	47	41	33	42	30	19	
Επιχειρηματίες	16	7	9	13	11	7	3	
Καθηγητές (δικαστές τριτοβάθμιας)	8	*	*	*	*	*	*	
Καθηγητές (δευτοβάθμιας τριτοβάθμιας)		4	10	4	3	3	2	
Ανώτατοι υπαλλήλοι στέλεχος (δευτοβάθμιας τριτοβάθμιας)	14	20	11	5	11	10	8	
Ανώτατοι υπαλλήλοι στέλεχος (δευτοβάθμιας τριτοβάθμιας)	19	16	11	11	17	10	6	
4 ΜΕΣΑΙΑ ΠΡΑΞΙΑΙΟΙ ΣΤΕΛΕΧΗ	15	18	18	19	17	19	19	
Διευθυντές (δευτοβάθμιας τριτοβάθμιας)	2	5	*	*	*	*	*	
Διευθυντές (δευτοβάθμιας τριτοβάθμιας)	7		4	4	4	5	5	
Μεσαίοι υπαλλήλοι στέλεχος (δευτοβάθμιας τριτοβάθμιας)	3	13	8	11	5	7	6	
Μεσαίοι υπαλλήλοι στέλεχος (δευτοβάθμιας τριτοβάθμιας)	3		6	4	8	7	8	
5 ΠΡΑΞΙΑΙΟΙ	8	9	12	8	8	11	10	
Υπάλληλοι γραφείων	5	9	11	7	6	7	7	
Εμπειροπρόβιοι	3		1	1	2	4	3	
6 Έργα	2	2	5	2	7	7	17	
Επιστήμης		1	1	1	2	2	5	
Έργα	2	1	4	1	5	5	11	
Ανοδοδότης			*	*			1	
7 ΠΗΡΕΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΟ	*	*	*	*	1	1	2	
8 ΑΛΛΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	3	4	1	1	*	3	3	
9 ΕΣΟΔΗΜΑΤΙΚΕΣ ΧΩΡΙΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑ	1	6	5	1	2	5	5	
ΣΥΝΟΛΑ	100	100	100	100	100	100	100	100

\* Στην περίπτωση των γονέων που είναι συνταξιούχοι ή έχουν πεθάνει, δηλώνεται το τελικό αποτέλεσμα που αποκρίνεται.

Η ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΩΝ ΜΕΓΑΛΩΝ ΣΧΟΛΩΝ (1961-1962)

ΧΡΟΝΟΣ et ΣΧΟΛΗ	ΣΤΟΙΧΕΙΑ			ΠΕΡΙΟΧΗ			Ποσοστό των μαθητών στην Ελλάδα 1961	Αριθ. μαθητών που παρακολούθησαν την Ελλάδα 1961	
	St. Cloud, Pontonday	Inst. Et. Pol. (5)	H.E.C.	Ec. sup. com. (12)	Inst. nat. agro. (3)	Ec. nat. agro. (3)			Ec. Nat. vetér. (3)
1	7	8		4	20	28	15	20,8	6
1	5	7		3	20	26	15		4
	2	1		1		2			2
	1	*		*	*	*	*	6	*
9	14	19		32	37	15	19	12	18
2	*	8		12	18	3	2		5
	7	3		3	18	2	2		4
	7	8		17	19	10	15		9
51	18	44		34	29	22	30	2,9	29
7	*	15		8	9	4	14		10
7	*	1		*	8	3	*		1
26	9	2		1			4		5
4	3	15		17	12	8	3		7
7	6	11		8		7	9		6
26	24	13		14	*	18	10	5,9	18
1	*	3		*		4	*		1
13	14			2			5		5
5	6	7		6		6	4		5
7	4	3		6		8	1		7
5	10	8		5	7	4	11	10,9	8
3	7	5		3	7	3	9		5
2	3	3		2		1	2		3
3	15	2		5	*	5	2	33,8	6
1	3	1		2		1	*		2
2	12	1		3		4	2		3
*	*	*		*		*	*		1
*	2	1		*	*	1	*	3,6	1
1	4	2		1	*	2	8		8
4	5	3		5	7	5	5	4,5	4
89	160	100		100	100	100	100	100	100

πη: / <1 υποτιτλισμένη (iv>4)

συνδέονται λιγότερο με την κοινωνική προέλευση<sup>1</sup> και αν, τέλος, αποδεχτούμε το ότι η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης εκδηλώνεται σαφέστερα στις φιλολογικές σπουδές, φαίνεται θεμιτό να αντιμετωπίσουμε τις φιλοσοφικές σχολές ως το κατεξοχήν πεδίο που προσφέρεται για να μελετήσουμε την επενέργεια των πολιτισμικών παραγόντων της ανισότητας ως προς το Σχολείο, όπου η στατιστική, επιχειρώντας μια συγχρονική τομή, δεν αποκαλύπτει παρά την απόληξη, τον αποκλεισμό, τον εκτοπισμό και την επιβράδυνση. Το παράδοξο είναι, πράγματι, ότι οι λιγότερο προνομιούχοι πολιτιστικά πουθενά αλλού δεν υπόκεινται τόσο έντονα στο μειονέκτημά τους, παρά εκεί όπου τους εκτοπίζει η επενέργεια ακριβώς των μειονεκτημάτων τους.

Τα οικονομικά εμπόδια δεν επαρκούν για να εξηγήσουν το ότι τα ποσοστά «σχολικής θνησιμότητας» μπορούν να διαφέρουν τόσο πολύ ανάλογα με τις κοινωνικές τάξεις. Ακόμη κι αν δεν είχαμε καμιά άλλη ένδειξη, και (αγνοούσαμε τις πολλαπλές και συχνά σκολιές μεθόδους με τις οποίες το Σχολείο αποκλείει συνεχώς τα παιδιά που προέρχονται από τα λιγότερο προνομιούχα περιβάλλοντα, μιαν απόδειξη της σπουδαιότητας των πολιτισμικών εμποδίων που οφείλουν να υπερπηδήσουν αυτά τα άτομα θα τη βρίσκαμε στο γεγονός ότι, ακόμα, διαπιστώνουν στο επίπεδο της ανώτατης εκπαίδευσης διαφορές στάσεων και ικανοτήτων που συνδέονται έκδηλα με την κοινωνική προέλευση, παρόλο που οι φοιτητές, τους οποίους χωρίζουν οι διαφορές αυτές, έχουν όλοι υποστεί επί δεκαπέντε ως είκοσι χρόνια την ομογενοποιητική επίδραση του Σχολείου και παρόλο που οι λιγότερο προνομιούχοι ανάμεσά τους οφείλουν το ότι γλίτωσαν τον αποκλεισμό σε μια μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα ή σ' ένα ευνοϊκότερο οικογενειακό περιβάλλον<sup>2</sup>.

Απ' όλους τους παράγοντες διαφοροποίησης, η κοινωνική προέλευση είναι, χωρίς αμφιβολία, ο παράγοντας που ασκεί την ισχυρότερη επίδραση στο φοιτητικό περιβάλλον, ισχυρότερη εν πάση περιπτώσει απ' ό,τι το φύλο και η ηλικία, και προπαντός μεγαλύτερη από τον τάδε ή τον δείνα ευδιάκριτο παράγοντα, όπως, για παράδειγμα, η θρησκευτική τοποθέτηση.

Αν η δήλωση του θρησκευματος αποτελεί την ευκαιρία για έναν από τους πιο πρόδηλους διαχωρισμούς κατά στρώματα, αν η αντίθεση ανάμεσα σε

<sup>1</sup> Πρβ. Επίμετρο 2, πίνακες 2.51-2.53.

<sup>2</sup> Πρβ. παρακάτω, σσ. 70 και 71.



«κατηχητικά» [«θεοσεβούμενοι»/«Θεούσερς»], «μη κατηχητικά» ή «αντικατηχητικά» [«talas», «non talas», «anti-talas», στην αργκό της Ecole Normale Supérieure] έχει εξέχουσα ταξινομητική λειτουργία, η θρησκευτική τοποθέτηση, αλλά ακόμη και η επιμελής συμμετοχή στη θρησκευτική πράξη δεν καθορίζουν σημαντικές διαφορές, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τις στάσεις απέναντι στο Σχολείο και τη σχολική κουλτούρα. Αναμφίβολα, η συμμετοχή σε ομάδες ή ομολογητικά κινήματα (κυρίως καθολικά) προσφέρει στους φοιτητές, και προπαντός στις φοιτήτριες, την ευκαιρία για οργανωμένες και τακτικές επαφές μέσα στον κόλπο σχετικά αφομοιωμένων ομάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, «κύκλων», «εστιών» ή «συλλόγων» που παίρνουν τη σκυτάλη του οικογενειακού περιβάλλοντος' αναμφίβολα, οι καθολικοί φοιτητές που έχουν τελειώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευσή τους σε ιδιωτικά ιδρύματα είναι περισσότεροι (το 51% έναντι του 7% των μη καθολικών): αναμφίβολα, οι ιδεολογικές η φιλοσοφικές στρατηγικές είναι έκδηλα συνδε- δεμένες με το δόγμα και με το ποσοστό συμμετοχής στη θρησκευτική πράξη: 43% των καθολικών που αναγνωρίζουν ότι ανήκουν σε μια σχολή σκέψης δηλώνουν περσοναλιστές, 9% μόνον, μαρξιστές, και 48% διεκδικούν για τους εαυτούς τους την ιδιότητα του υπαρξιστή, ενώ, από τους μη καθολικούς, 53% δηλώνουν μαρξιστές, 7% μόνον, περσοναλιστές και 40% υπαρξιστές' αναμφίβολα, τέλος, οι καθολικοί φοιτητές φαίνεται να εμπλέκουν στις σπουδές τους και στην αναπαράσταση που σχηματίζουν για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία μian ηθική της καλής θέλησης και της εξυπηρέτησης του πλησίον, η οποία βρίσκεται μια ιδιαίτερα λυρική έκφραση στις νέες κοπέλες. Αλλά, στις καθαρά σχολικές συμπεριφορές και στάσεις, η θρησκευτική ένταξη δεν καθορίζει ποτέ διαφορές στατιστικά σημαντικές.

Μέσα σ' ένα περιβάλλον που ανανεώνεται κάθε χρόνο και μέσα σ' ένα σύστημα που αποδίδει στην πρωιμότητα εξέχουσα αξία, η ηλικία και ακριβέστερα η αρχαιότητα δεν έχουν τη συνηθισμένη τους σημασία. Υπάρχουν, αναμφίβολα, συμπεριφορές, στάσεις και απόψεις, στις οποίες τονίζεται η γενικευμένη επιρροή της ωρίμανσης της ηλικίας: μέσα στη λογική αυτή μπορεί κανείς να κατανοήσει το ότι η πολιτική και συνδικαλιστική στράτευση αυξάνεται μαζί με την ηλικία ή το ότι η ανεξάρτητη κατοικία τείνει να γίνει συχνότερη, όπως επίσης και η εκτός σπουδών εργασία. Αντίθετα, όμως, πολλά φαινόμενα φαίνεται να συνδέονται με ό,τι μπορούμε να ονομάσουμε *σχολική ηλικία*, δηλαδή με τη σχέση ανάμεσα στην πραγματική ηλικία και στην προσδιάζουσα ηλικία των φοιτητών που έχουν φτάσει στο ίδιο επίπεδο σπουδών. Αν είναι εύκολο να απομονώσουμε τις συμπεριφορές και τις στάσεις, πάνω στις οποίες ασκείται η επιρροή της απλής ωρίμανσης της ηλικίας, που αυξάνει την ωριμότητα και την κλίση προς την ανεξαρτησία, είναι πολύ πιο δύσκολο να συλλάβουμε την έννοια και την επίδραση της *σχολικής ω-*



*ρίμανσης της ηλικίας | γήρανσης], γιατί οι μεγαλύτεροι οι ηλικία φοιτητές δεν είναι απλώς φοιτητές μεγάλης ηλικίας, αλλά και μια κατηγορία φοιτητών που εκπροσωπείται σε όλες τις τάξεις ηλικίας (και σε διαφορετικούς βαθμούς μέσα σε όλες τις κοινωνικές τάξεις) και που είναι μια κατηγορία που ορισμένα σχολικά χαρακτηριστικά την έχουν προδιαθέσει για να γεράσει μέσα στις σπουδές. Τέλος, η επίδραση της ηλικίας δεν ασκείται ποτέ με τρόπο ταυτόσημο στους διάφορους τομείς της ύπαρξης και προπαντός στα άτομα που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και εμπλέκονται σε διαφορετικές σπουδές, καθώς η αρχαιότητα μπορεί να είναι, όπως είδαμε, μια όψη της κοινωνικής μειονεξίας ή, αντίστροφα, το προνόμιο του «αιώνιου φοιτητή».*

Καθώς ορίζει εντελώς διαφορετικές ευκαιρίες, συνθήκες ζωής ή εργασίας, η κοινωνική προέλευση είναι, απ' όλους τους καθοριστικούς παράγοντες, ο μόνος που εκτείνει την επίδρασή του σε όλους τους τομείς και σε όλα τα επίπεδα της εμπειρίας των φοιτητών, και κατά πρώτο λόγο στους όρους ύπαρξης. Η κατοικία και ο τύπος καθημερινής ζωής που συνδέεται μ' αυτήν, το ύψος των προσόδων και η κατανομή τους στις διάφορες θέσεις του οικονομικού προϋπολογισμού, η ένταση και η ιδιαιτερότητα του αισθήματος της εξάρτησης, που ποικίλλει ανάλογα με την προέλευση των προσόδων, καθώς και η φύση της εμπειρίας και οι αξίες που συνδέονται με την απόκτησή τους, εξαρτώνται άμεσα και έντονα από την κοινωνική προέλευση, αλλά και την ίδια στιγμή την αντικαθιστούν στην αποτελεσματικότητά της.

Πώς να μιλήσουμε, ακόμη και με απλουστευμένο τρόπο, για «φοιτητικές συνθήκες» [«τρόπο ζωής»], όταν πρόκειται να δηλώσουμε ένα περιβάλλον όπου η οικογενειακή βοήθεια συντηρεί το 14% των φοιτητών που είναι παιδιά αγροτών, εργατών, υπαλλήλων και κατώτερων υπαλληλικών στελεχών και το περισσότερο από το 57% των φοιτητών που είναι παιδιά ανώτερων υπαλληλικών στελεχών ή ελεύθερων επαγγελματιών, τη στιγμή που 36% από τους πρώτους είναι υποχρεωμένοι να έχουν μια δουλειά εκτός σπουδών, ενώ μόνο 11% από τη δεύτερη κατηγορία κάνουν το ίδιο; Η φύση ή το ύψος των πόρων και, συνεπώς, ο βαθμός εξάρτησης από την οικογένεια διαχωρίζουν ριζικά τους φοιτητές ανάλογα με την προέλευσή τους: το εισόδημα, εκτός από το ότι κυμαίνεται [την εποχή των στατιστικών μετρήσεων] από ποσά μικρότερα των 200 γαλλικών φράγκων ως τα 900 φράγκα το μήνα, δεν έχει διόλου το ίδιο περιεχόμενο, αν λάβουμε υπόψη τη σπουδαιότητα των διευ-

<sup>1</sup> Πρβ. Επίμετρο 2, πίνακες 2.21-2.28.

κολύνσεων που επισυνάπτονται (αν λάβουμε υπόψη, για παράδειγμα, το αν η οικογένεια έχει αναλάβει ή όχι τα έξοδα ενδυμασίας) και την προέλευση των χρημάτων. Τέλος, οι φοιτητές που ζουν με την οικογένειά τους δεν είναι παρά ενμέρει φοιτητές. Μάταια πολλαπλασιάζουν τις ευκαιρίες συμμετοχής τους στο φοιτητικό τρόπο ζωής, αφού, μέσω μιας τέτοιας επιλογής, που πάντοτε μπορούν να την ανακαλέσουν, ταυτίζονται περισσότερο με μια γοητευτική εικόνα, παρά με πραγματικούς όρους ζωής και με τις αναγκαιότητες που υφίστανται γι' αυτούς. Πάντως, ενώ το ποσοστό των φοιτητών που μένουν με την οικογένειά τους κυμαίνεται (ανάλογα με τον επιστημονικό κλάδο) από το 10% ως το 20% για τα παιδιά των αγροτών και των εργατών, ανεβαίνει στο 50%, και μερικές φορές στο 60%, στην περίπτωση των φοιτητών (και κυρίως των φοιτητριών) που προέρχονται από τις ανώτερες τάξεις.

Αυτές οι διαφορές είναι τόσο πολύ προφανείς, ώστε δεν μπορούν να θεθούν υπό αμφισβήτηση. Έτσι, γενικά μέσα στην πανεπιστημιακή δραστηριότητα των φοιτητών αναζητούμε το προσδιοριστικό κριτήριο που θα επέτρεπε τη διάσωση της ιδέας ότι ο φοιτητικός τρόπος ζωής είναι ένας, ενοποιημένος ή ενοποιητικός. Όσο διαφορετικοί κι αν είναι οι φοιτητές όταν τους εξετάσουμε από άλλες απόψεις, όταν τους δούμε μέσα στον καθαυτό τους ρόλο έχουν πράγματι κοινό γνώρισμα το ότι σπουδάζουν, δηλαδή —ακόμη κι όταν απουσιάζει η όποια επιμέλεια ή η όποια άσκηση— το ότι υφίστανται και δοκιμάζουν την υποταγή του επαγγελματικού τους μέλλοντος σ' ένα θεσμό, που, με το πτυχίο, μονοπωλεί ένα ουσιώδες μέσο της κοινωνικής επιτυχίας. Αλλά οι φοιτητές μπορούν να έχουν κοινές πρακτικές, χωρίς να μπορούμε απ' αυτό να βγάζουμε το συμπέρασμα ότι έχουν ίδια και, προπαντός, συλλογική εμπειρία των πρακτικών αυτών.

Χρήστες της εκπαίδευσης, οι φοιτητές αποτελούν επίσης και το προϊόν της, και αυτό δεν αποτελεί κοινωνική κατηγορία, που οι τωρινές συμπεριφορές και ικανότητές της να φέρουν εντονότερα πάνω τους το σημάδι των παλαβότερων κατακτήσεων. Πάντως, καθώς έχουν καταδείξει πολλές έρευνες, η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης ασκείται καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών σπουδών, και ιδίως κατά τις μεγάλες καμπές της σχολικής σταδιοδρομίας: η συνειδητοποίηση ότι οι σπουδές (και προπαντός ορισμένες) στοιχίζουν ακριβά και ότι υπάρχουν επαγγέλματα στα οποία δεν μπορεί κανείς να ενταχθεί, αν δεν έχει κάποια κληρονομιά, οι ανισότητες της πληροφόρησης για τις σπουδές και τις επαγγελματικές

<sup>1</sup> Πρβ. Επίμετρο 2, πίνακες 2.1-2.5.

■ ους απολήξεις, τα πολιτισμικά πρότυπα που συνδέουν ορισμένα επαγγελματίες και ορισμένες σχολικές επιλογές (τα λατινικά, για παράδειγμα) μ' ένα κοινωνικό περιβάλλον, τέλος η κοινωνικά προσδιορισμένη προδιάθεση προσαρμογής στα πρότυπα, στους κανόνες και στις αξίες που διέπουν το Σχολείο, όλο αυτό το σύνολο παραγόντων που κάνουν κάποιον να αισθάνεται «μέσα στα νερά του» ή «έξω από τα νερά του» στο Σχολείο, και να τον αντιλαμβάνονται έτσι εκεί οι άλλοι, καθορίζουν - ακόμη κι όταν όλες οι άλλες ικανότητες είναι ίσες - ένα ποσοστό σχολικής επιτυχίας άνισο ανάλογα με τις κοινωνικές τάξεις, και ιδίως στους επιστημονικούς κλάδους που προϋποθέτουν ένα ολόκληρο κεκτημένο κεφάλαιο, είτε πρόκειται για διανοητικά εργαλεία, είτε για πολιτισμικές συνήθειες είτε για έσοδα. Ξέρουμε, για παράδειγμα, ότι η σχολική επιτυχία εξαρτάται πάρα πολύ από την (πραγματική ή φαινομενική) ικανότητα χειρισμού της γλώσσας των ιδεών που προσιδιάζει στην εκπαίδευση, και ότι η επιτυχία σ' αυτόν τον τομέα ανήκει σε όσους έχουν κάνει κλασικές σπουδές. Βλέπουμε, λοιπόν, πώς οι επιτυχίες ή αποτυχίες του παρόντος,

<sup>1</sup> Οι μελέτες του B. BERNSTEIN έδειξαν τη θέση που κατέχει, μέσα στα πολιτισμικά εμπόδια, η δομή της καθομιλουμένης στις εργατικές οικογένειες (πρβ. «Social Structure, Language and Learning», *Education Research* 3 (Ιούνιος 1961) 163-176). Ένα τεστ λεξιλογίου, που αποβλέπει στο να συλλάβει τους παράγοντες που ρυθμίζουν, στους φοιτητές της φιλοσοφίας και της κοινωνιολογίας, την επιτυχία στους ποικίλους τύπους χειρισμού της γλώσσας, από την ικανότητα να κάνουν ορισμούς μέχρι την αναζήτηση των συνωνύμων, και περνώντας από το στάδιο της σαφούς συνείδησης των πολυσημιών, μας δείχνει ότι η πιο κλασική κατάρτιση (λατινικά και αρχαία ελληνικά) αποτελεί τη βασική μεταβλητή που συνδέεται εντονότερα με την κυριαρχία πάνω στη γλώσσα<sup>1</sup> αυτός ο δεσμός είναι τόσο πιο ισχυρός όσο πιο σχολική είναι η άσκηση με την οποία μετράμε την επιτυχία, και φτάνει στο μέγιστο όριο του με την άσκηση σχηματισμού ορισμών (πρβ. *Rapport pédagogique et communication*. Cahiers du Centre de Sociologie européenne, 2, Paris, Mouton, 1965; μέρος πρώτο). Έτσι, το μειονέκτημα που συνδέεται με την κοινωνική προέλευση αναλαμβάνουν να το συνεχίσουν κυρίως οι σχολικοί προσανατολισμοί, καθώς η επιτυχία στο ανώτερο επίπεδο των σπουδών παραμένει στενά συνδεδεμένη με το πιο απόμακρο σχολικό παρελθόν. Η λεπτομερής εξέταση των αποτελεσμάτων του τεστ δείχνει, εξάλλου, ότι η επιτυχία των φοιτητών που προέρχονται από τις διάφορες κοινωνικές τάξεις δεν μπορεί να γίνει κατανοητή, παρά όταν λάβουμε υπόψη τη λογική σύμφωνα με την οποία διενεργείται η συνεχής μεταστροφή της κοινωνικής κληρονομιάς σε σχολική κληρονομιά, σε διαφορετικές ταξικές καταστάσεις. Έτσι, για παράδειγμα, τα αποτελέσματα που πετυχαίνουν τα παιδιά των ανώτερων υπαλληλικών στελεχών τείνουν να κατανεμηθούν κατά τρόπο διμερή, αποκαλύπτοντας με τον τρόπο αυτό ότι αυτή η στατιστική κατηγορία συγκαλύπτει, στην πραγματικότητα, μέσα της δυο ομάδες διαφορετικές ως προς τους πολιτισμικούς τους προσανατολισμούς και, αναμφίβολα, ως προς δευτερεύοντα κοινωνικά χαρακτηριστικά, ή ακόμη ότι οι φοιτητές που προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις νωθούν όλες τις άλλες ομάδες στην κατηγορία των φοιτητών που έχουν κάνει λατινικοί, καθώς η σπανιότητα μιας τέτοιας σχολικής κατάρτισης συνεπάγεται στους φοιτητές αυτούς μια σχετική υπερ-επιλογή (Πρβ. Επίμετρο 2, πίνακα 2.44).

που οι φοιτητές και οι καθηγητές (που ρέπουν στο να σκέφτονται με βάση την κλίμακα της σχολικής χρονιάς) έχουν τάση να τις αποδίδουν στο άμεσο παρελθόν, όταν δεν τις αποδίδουν στο φυσικό χάρισμα ή στο πρόσωπο, εξαρτώνται στην πραγματικότητα από πρώιμους προσανατολισμούς, που αποτελεί εξ ορισμού, ενέργεια του οικογενειακού περιβάλλοντος. Έτσι, η άμεση επίδραση των πολιτισμικών συνθηκών και των διαθέσεων που κληρονομούνται από το περιβάλλον προέλευσης διπλασιάζεται από την πολλαπλασιαστική επίπτωση των αρχικών προσανατολισμών (που κι αυτοί οι ίδιοι παράγονται από τους πρωτογενείς καθορισμούς)' οι προσανατολισμοί αυτοί απελευθερώνουν τη δράση καθορισμών που έχουν "εμβληθεί μέσα στο κύκλωμα, οι οποίοι είναι τόσο πιο αποτελεσματικοί όσο εκφράζονται μέσα στην καθαυτό σχολική λογική, με τη μορφή κυρώσεων που καθιερώνουν τις κοινωνικές ανισότητες, ενώ δίνουν την εντύπωση ότι τις αγνοούν.

Μέσα σ' έναν φοιτητικό πληθυσμό, δεν συλλαμβάνουμε πια παρά την τελική συνιστώσα ενός συνόλου επιδράσεων που εξαρτώνται από την κοινωνική προέλευση, και που η ενέργειά τους ασκείται από πολύ καιρό. Για τους φοιτητές που προέρχονται από τις κατώτερες τάξεις και έχουν επιβιώσει από τον αποκλεισμό, τα αρχικά μειονεκτήματα έχουν εξελιχθεί, καθώς το κοινωνικό παρελθόν μετασχηματίζεται σε σχολικό παθητικό, μέσω της δράσης μηχανισμών αλλαγής της σκυτάλης, όπως είναι οι πρόωφοι και συχνά κακά πληροφορημένοι προσανατολισμοί, οι αναγκαστικές επιλογές ή το κόλλημα στις σπουδές. Για παράδειγμα, σε μια ομάδα φοιτητών της φιλοσοφικής σχολής, η αναλογία των φοιτητών που έχουν χάνει λατινικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κυμαίνεται από το 41%, για τα παιδιά εργατών και αγροτών, ως το 83% για τα παιδιά ανώτερων υπαλληλικών στελεχών και ελεύθερων επαγγελματιών, και αυτό αρκεί για να δείξει ακόμη περισσότερο (αφού έχουμε να κάνουμε με φοιτητές φιλολογίας) τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και στις κλασικές σπουδές, με όλα τα σχολικά πλεονεκτήματα που αυτές προμηθεύουν. Μπορεί κανείς να αναγνωρίσει έναν άλλο δείκτη της επίδρασης του οικογενειακού περιβάλλοντος στο γεγονός ότι το ποσοστό των φοιτητών που λένε ότι ακολούθησαν τη συμβουλή της οικογένειας τους για την επιλογή ενός τμήματος στο πρώτο ή στο δεύτερο μέρος του λυκείου [του θασεαί3ñέ3í: των γαλλικών γενικών απολυτήριων εξετάσεων] αυξάνεται όσο ανώτερη είναι η κοινωνική προέλευση, ενώ ο ρόλος του καθηγητή παράλληλα φθίνει.

Παρατηρούμε ανάλογες διαφορές στις στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση. Οι φοιτητές με μεγαλοαστική προέλευση, είτε γίνονται πιο φανατικοί οπαδοί της ιδεολογίας του φυσικού χαρίσματος, είτε πιστεύουν πιο έντονα στο δικά τους φυσικό χάρισμα (καθώς τα δυο αυτά πηγαίνουν χέρι με χέρι), και παρόλο που αναγνωρίζουν το ίδιο ομόφωνα όπως και οι άλλοι την ύπαρξη τεχνικών της διανοητικής εργασίας, επιδεικνύουν μεγαλύτερη περιφρόνηση απέναντι στις τεχνικές εκείνες που θεωρούνται συνήθως ασυμβίβαστες με τη ρομαντική εικόνα της διανοητικής περιπέτειας, όπως η κατοχή μιας δελτιοθήκης ή ενός εβδομαδιαίου προγράμματος. Όλα, μέχρι και οι πιο λεπτές ιδιομορφίες της κλίσης ή της συμπεριφοράς των σπουδών, μπορούν να αποκαλινψουν τον πιο κενόσπουδο χαρακτήρα που έχουν οι διανοητικές στρατεύσεις στους φοιτητές από τις ανώτερες τάξεις. Ενώ τούτοι εδώ είναι περισσότερο σίγουροι για την κλίση τους ή για τις ικανότητές τους, και εκφράζουν τον πραγματικό ή τον δήθεν εκλεκτισμό τους και τον λίγο-πολύ γόνιμο ερασιτεχνισμό τους μέσω της μεγαλύτερης ποικιλίας των πολιτισμικών τους ενδιαφερόντων, οι άλλοι δείχνουν μεγαλύτερη εξάρτηση από το Πανεπιστήμιο. Όταν ρωτά κανείς φοιτητές της κοινωνιολογίας αν θα προτιμούσαν να αφιερωθούν στη μελέτη της δικής τους κοινωνίας, των χωρών του Τρίτου Κόσμου ή στην εθνολογία, διακρίνει ότι η επιλογή των «εξωτικών» θεμάτων και πεδίων γίνεται συχνότερη όσο ανώτερη είναι η κοινωνική προέλευση. Επίσης, το γεγονός ότι οι πιο προνομιούχοι φοιτητές κατευθύνονται πιο πρόθυμα προς τις ιδέες που είναι της μόδας (θεωρώντας, για παράδειγμα, τη μελέτη των «μυθολογιών» ως το κατεξοχήν αντικείμενο της κοινωνιολογίας) δεν οφείλεται, άραγε, στο ότι η προστατευμένη εμπειρία που έχουν γνωρίζει ως τότε τους προδιαθέτει για φιλοδοξίες που υπακούουν περισσότερο στο κριτήριο της απόλαυσης και λιγότερο στο κριτήριο της πραγματικότητας, και ότι ο διανοητικός εξωτισμός και η τυπική καλή θέληση αντιπροσωπεύουν το συμβολικό μέσο, δηλαδή το επιδεικτικό και χωρίς συνέπειες μέσο, για την εξάλειψη μιας μεγαλοαστικής εμπειρίας μέσω της έκφρασής της; Για να μπορέσουν να σχηματιστούν τέτοιοι διανοητικοί μηχανισμοί, δεν πρέπει, άραγε, να ήταν δεδομένοι —και για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα— οι οικονομικοί και κοινωνικοί όροι της ελευθερίας και του αδιάφορου των επιλογών;

Αν ο ερασιτεχνισμός [ντιλεταντισμός] στη συμπεριφορά των σπουδών

<sup>1</sup> Πρβ. σ. 57, πίνακα 3. Πρβ., επίσης, Επίατρο 2, πίνακες 2.6-2.13.



ιπυτελχί, πιο συγκεκριμένα, τον τρόπο βράσης των φοιτητών με μεγαλοαστική προέλευση, αυτό συμβαίνει γιατί, καθώς είναι πιο σίγουροι ότι Θα διατηρήσουν μια θέση, έστω και πλασματική, σε έναν τουλάχιστον επιστημονικό κλάδο-καταφύγιο, μπορούν, χωρίς πραγματικό κίνδυνο, « εκδηλώνουν μιαν απόσπαση, η οποία προΟποθέτει ακριβώς μια μεγαλύ-τερη σιγουριά: διαβάζουν λιγότερα έργα που συνδέονται άμεσα με το πρόγραμμά τους, και έργα λιγότερο σχολικά· είναι πάντοτε οι πιο πολλοί ανάμεσα σ' αυτούς που παρακολουθούν πολλαπλές σπονδές και σπουδές που προκύπτουν από επιστημονικούς κλάδους απομακρυσμένους μεταξύ τους ή από σχολές διαφορετικές· είναι πάντοτε οι περισσότεροι επιρρεπείς στο να κρίνουν τους εαυτούς τους με επιείκεια, κι αυτή η μεγαλύτερη αυτοϊκανοποίηση, που η στατιστική των σχολικών αποτελεσμάτων την καταγγέλλει, τους εξασφαλίζει σε πολλές καταστάσεις, στις προφορικές εξετάσεις, για παράδειγμα, ένα σημαντικό πλεονέκτημα'. Πρέπει, όντως, να αποφύγουμε να θεωρήσουμε τη μικρότερη εξάρτηση των μεγαλοαστών φοιτητών από τους σχολικούς επιστημονικούς κλάδους ως μειονέκτημα που είναι αντιστάθμισμα άλλων προνομίων: ο ενημερωμένος εκλεκτισμός τους επιτρέπει να αποκομίζουν το μεγαλύτερο όφελος από τις δυνατότητες που προσφέρει η εκπαίδευση. Τίποτε δεν εμποδίζει μια μερίδα (το ένα τρίτο περίπου) των προνομιούχων φοιτητών να μετασχηματίζει σε σχολικό προνόμιο αυτό που μπορεί να συνιστά μειονέκτημα για τους άλλους, αφού, όπως θα δούμε, το Σχολείο απονέμει παραδόξως το μεγαλύτερο βραβείο στην τέχνη της αποστασιοποίησης από τις σχολικές αξίες και τους σχολικούς επιστημονικούς κλάδους.

Οι πιο προνομιούχοι φοιτητές δεν οφείλουν στο περιβάλλον της προέλευσής τους μόνο συνήθειες, προπονήσεις και στάσεις, που τους εξυπηρετούν άμεσα στα σχολικά τους καθήκοντα' από το περιβάλλον αυτό

' Όταν καλούνται να εκφράσουν τη γνώμη τους για τη δική τους σχολική αξία, και να κατατάξουν τον εαυτό τους' πάνω σε μια κλίμακα, μ φοιτητές με μεγαλοαστική προέλευση απεχθάνονται περισσότερο απ' ό,τι οι φοιτητές που προέρχονται από τις κατώτερες τάξεις τις μεσαίες κατηγορίες (75% έναντι 88%) και τοποθετούν τους εαυτούς του: προθυμότερα στις κατηγορίες των «καλών» και των «αρίστων» (18% έναντι 10%), ενώ οι φοιτητές από τις μεσαίες τάξεις έχουν, σε όλες τις περιπτώσεις, ενδιάμεσες στάσεις. Όμως, μέσα στην ίδια αυτή ομάδα, οι φοιτητές από τις κατώτερες τάξεις έχουν σχολικά αποτελέσματα σταθερά καλύτερα από τους φοιτητές των ανώτερων τάξεων: το 58% από αυτούς έχουν το λιγότερο ένα άριστα στις προγενέστερες εξετάσεις έναντι 39% των φοιτητών από τις ανώτερες τάξεις, και η απόκλιση είναι ακόμη πιο έκδηλη στην ομάδα των φοιτητών που είχαν τουλάχιστο δικ> άριστα, αφού οι φοιτητές από τις κατώτερες τάξεις είναι, στην ομάδα αυτή, αναλογικά δυο φορές περισσότεροι, ήτοι το 33,5% έναντι του 18%.



κληρονομούν, επίσης, γνώσεις και τεχνογνωσία, αισθητικά κριτήρια και ένα «καλό γούστο», που η απόδοση τους στο σχολείο, όσο κι αν είναι έμμεση, δεν παύει να είναι εξίσου σίγουρη. Η «ελεύθερη» κουλτούρα, εξυπονοούμενος όρος της πανεπιστημιακής επιτυχίας σε ορισμένους επιστημονικούς κλάδους, είναι πολύ άνισα κατανομημένη στους φοιτητές που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, και η ανισότητα των εισοδημάτων δεν μπορεί να εξηγήσει τις αποκλίσεις που διαπιστώνονται. Το πολιτισμικό προνόμιο είναι έκδηλο, όταν πρόκειται για την οικειότητα με τα έργα, που μπορεί να τη δώσει μόνον η συχνή παρουσία στο θέατρο, \_στο μουσείο ή στη συναυλία (παραυσία που δεν την οργανώνει το Σχολείο, ή την οργανώνει μόνο με τρόπο σποραδικό). Είναι ακόμη πιο έκδηλο στην περίπτωση των γενικά πιο μοντέρνων έργων, που είναι τα λιγότερο «σχολικά»!

Σε οποιονδήποτε πολιτισμικό τομέα κι αν τους μετρήσουμε, στο θέατρο, τη μουσική, τη ζωγραφική, την τζαζ ή τον κινηματογράφο, οι φοιτητές έχουν τόσο πιο πλούσιες και εκτεταμένες γνώσεις όσο ανώτερη είναι η κοινωνική τους προέλευση. Αν η πολύ μεγάλη διακύμανση των φοιτητών στη γνώση του χειρισμού ενός μουσικού οργάνου, στη γνώση των θεατρικών έργων από παραστάσεις ή της κλασικής μουσικής από συναυλίες δεν έχει τίποτε που να μπορεί να εκπλήσει, αφού οι ταξικές πολιτισμικές συνήθειες και οι οικονομικοί παράγοντες συσσωρεύουν εδώ τις επιπτώσεις τους, είναι αξιοσημείωτο το ότι οι φοιτητές ξεχωρίζουν μεταξύ τους, καθαρά και πάλι, ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, σε ό,τι αφορά την επίσκεψη στα μουσεία και ακόμη και τη γνώση της ιστορίας της τζαζ ή του κινηματογράφου, που συχνά παρουσιάζονται ως «μαζικές τέχνες». Όταν ξέρουμε ότι στην περίπτωση της ζωγραφικής, που δεν αποτελεί άμεσα αντικείμενο διδασκαλίας, εμφανίζονται διαφορές ακόμη και σε ό,τι αφορά τη γνώση των πιο κλασικών δημιουργών, και ότι οι διαφορές αυτές τονίζονται στην περίπτωση των μοντέρνων ζωγράφων, όταν ξέρουμε επίσης ότι οι γνώσεις σε θέματα κινηματογράφου ή τζαζ (γνώσεις που είναι πάντα πολύ πιο σπάνιες απ' ό,τι για τις καθιερωμένες τέχνες) είναι κι αυτές πολύ άνισα κατανομημένες ανάλογα με την κοινωνική προέλευση, πρέπει να συμπεράνουμε ότι οι ανισότητες στο ζήτημα της κουλτούρας δεν είναι πουθενά αλλού τόσο έντονες όσο στο χώρο εκείνον, όπου, όταν απουσιάζει μια οργανωμένη διδασκαλία, οι



Πίνακας 4. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΒΛΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΖΩΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

	Η ΑΓΩΓΗ ΣΠΛΗΝ ΜΕ ΤΑ ΕΡΓΑ				Η ΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΜΟΝΤΕΡΝΩΝ ΕΡΓΩΝ				ΡΟΛΙΣΜΙΚΕΣ ΠΡΟΚΡΕΣΕΙΣ		ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ Ο ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ	
	ΘΕΑΤΡΟ	ΜΟΥΣΙΚΗ	ΣΥΓΓΡΑΜΜΗ «ΕΛΛΗΝΙΣΤΙΚΗ» ΓΝΩΣΗ ΑΠΟ ΜΟΥΣΙΚΙΑ ΕΚΡΕΣΕΙΣ ΣΤΑΘΕΙΣ	ΘΕΑΤΡΟ ΠΡΟΔΡΟΜΙΩΣ	ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΙΑ	ΣΥΓΓΡΑΜΜΗ ΜΟΥΣΙΚΙΑ	Παίζω ΕΝΟΣ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΟΥ	Κοιτάζω ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ	ΑΕΖΩΗ ΤΑΚΤΩΣ Ο ΕΡΕΥΝΗΤΩΣ	ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ	ΑΕΖΩΗ ΤΑΚΤΩΣ Ο ΕΡΕΥΝΗΤΩΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΑΞΕΙΣ												
ΜΕΛΟΙΣ ΤΑΞΕΙΣ												
ΑΝΩΤΕΡΗΣ ΤΑΞΕΙΣ												
ΕΠΩΣ ΤΗ ΑΙΟΧΡΟΜΑΤΙΣΤΗ	ΑΠΟ 30%	ΑΠΟ 20%	ΑΠΟ 31%	ΑΠΟ 38%	ΑΠΟ 11%	ΑΠΟ 11%	ΑΠΟ 19%	ΑΠΟ 18%	ΑΠΟ 15%	ΑΠΟ 15%	ΑΠΟ 20%	ΑΠΟ 15%
	ΩΣ 50%	ΩΣ 34%	ΩΣ 39%	ΩΣ 73%	ΩΣ 69%	ΩΣ 38%	ΩΣ 36%	ΩΣ 38%	ΩΣ 36%	ΩΣ 41%	ΩΣ 28%	ΩΣ 15%



πολιτισμικές συμπεριφορές υπακούουν περισσότερο στους κοινωνικούς καθορισμούς και λιγότερο στη λογική των αισθητικών κριτηρίων και των ατομικών ενθουσιασμών

Οι φοιτητές από διαφορετικά περιβάλλοντα ξεχωρίζουν μεταξύ τους, άλλο τόσο, από τον προσανατολισμό των καλλιτεχνικών τους ενδιαφερόντων. Αναμφίβολα, οι κοινωνικοί παράγοντες διαφοροποίησης μπορούν κάποτε να εκμηδενίζουν τις πιο εμφανείς επιπτώσεις τους και ο σοβαρός μικροαστός μπορεί να αντισταθμίσει το πλεονέκτημα που δίνει στους φοιτητές των ανώτερων τάξεων η οικειότητα με τη λόγια κουλτούρα. Αλλά οι διαφορετικές αξίες που προσανατολίζουν παρεμφερείς συμπεριφορές μπορούν να φανερωθούν έμμεσα μέσα από πιο λεπτές διαφορές. Το διαπιστώνουμε ιδιαίτερα καλά, όταν πρόκειται για το θέατρο, που, σε αντίθεση με τη ζωγραφική ή τη μουσική, συμμετέχει συγχρόνως στην κουλτούρα που διδάσκεται στο Σχολείο και στην ελεύθερη και ελευθέριος αποκτώμενη κουλτούρα. Παιδιά χωρικών ή μεσαίων υπαλληλικών στελεχών, εργατών ή ανώτερων υπαλληλικών στελεχών μπορούν να φανερώσουν ισοδύναμη γνώση του κλασικού θεάτρου, χωρίς να έχουν την ίδια κουλτούρα, ακόμη και σ' αυτόν τον τομέα, γιατί δεν έχουν το ίδιο πολιτισμικό παρελθόν. Οι ίδιες γνώσεις δεν εκφράζουν αναγκαστικά τις ίδιες στάσεις και δεν εμπλέκουν τις ίδιες αξίες: ενώ στους μεν πιστοποιούν την αποκλειστική ισχύ του σχολικού κανόνα και της σχολικής μαθητείας (εφόσον αποκτήθηκαν κατά μεγάλο μέρος μάλλον από την ελεύθερη ανάγνωση ή τη σχολικά υποχρεωτική (ανάγνωση, παρά από τις παραστάσεις), στους άλλους εκφράζουν, τουλάχιστον όσο και η υπακοή στις σχολικές επιταγές, την κατοχή μιας κουλτούρας που τη χρωστούν αρχικά στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Έτσι, όταν με ένα τεστ ή με ένα διαγώνισμα καταρτίζουμε μια αναφορά για τα αισθητήρια και τις γνώσεις σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, τέμνουμε σ' ένα ορισμένο σημείο ισάριθμες διαφορετικές τροχιές.

Επιπλέον, μια καλή γνώση του κλασικού θεάτρου δεν έχει την ίδια σημασία στα παιδιά Παριζιάνων ανώτερων υπαλληλικών στελεχών, που συνδυάζουν τη γνώση αυτή με μια καλή γνώση του πρωτοποριακού θεά-<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Η ανώτερη κοινωνική προέλευση δεν ευνοεί αυτόματα και ισότιμα όλους όσους απολαμβάνουν τα οφέλη της. Στην περίπτωση της παρουσίας στο θέατρο ή στις ανυψώσεις, η κατανομή των παιδιών ανώτερων υπαλληλικών στελεχών είναι διμερής: ένα ποσοστό του πληθυσμού (το ένα τρίτο περίπου) ξεχωρίζει καθαρά, με τις επιδόσεις του, από το υπόλοιπο της κατηγορία, και συγχρόνως και από το υπόλοιπο του φοιτητικού πληθυσμού. Πρβ. Επίμετρο 2, πίνακες: 2.16 και 2.19.



τρου και, επίσης, του θεάτρου του βουλευάρτου [της ελαφρής κωμωδίας], και στα παιδιά εργατών της Λίλλης ή του Κλερμόν-Φερράν, που, ενώ γνωρίζουν το ίδιο καλά το κλασικό θέατρο, αγνοούν τα πάντα για το πρωτοποριακό θέατρο ή για το θέατρο του βουλευάρτου. Βλέπουμε προφανώς ότι μια αμιγώς σχολική κουλτούρα δεν είναι απλώς μια μερική κουλτούρα ή ένα μέρος της κουλτούρας, αλλά μια κατώτερη κουλτούρα, επειδή τα ίδια τα στοιχεία που τη συνθέτουν δεν έχουν την έννοια που θα είχαν μέσα σ' ένα ευρύτερο σύνολο. Μήπως το Σχολείο δεν εκθειάζει, με τον όρο «γενική κουλτούρα», ακριβώς το αντίθετο από αυτό που καταγγέλλει ως σχολική πρακτική της κουλτούρας σ' εκείνους που η κοινωνική τους προέλευση τους καταδικάζει να μην έχουν άλλη κουλτούρα πέρα από εκείνη που οφείλουν στο Σχολείο; Επομένως, κάθε γνώση πρέπει να γίνεται αντιληπτή συγχρόνως ως ένα στοιχείο ενός αστερισμού στοιχείων και ως μια στιγμή της πολιτισμικής διαδρομής στην ολότητά της, καθώς κάθε σημείο της καμπύλης περικλείει ολόκληρη την καμπύλη. Τέλος, την καθαντό πολιτισμική ιδιότητα την απονέμει στις πολιτισμικές πράξεις ο προσωπικός τρόπος επιτέλεσής τους: έτσι, η ειρωνική ελαφρότητα, η εξεζητημένη κομψότητα ή η καταστατική σιγουριά που επιτρέπει την άνεση ή την πόζα της άνεσης, διαπράττονται σχεδόν πάντα από φοιτητές που προέρχονται από τις ανώτερες τάξεις, όπου αυτοί οι τρόποι παίζουν το ρόλο ενός σημείου ένταξης στην ελίτ.

Τη δράση του προνομίου την αντιλαμβανόμαστε, τις περισσότερες φορές, μόνο με τις πιο ωμές μορφές της, συστάσεις ή σχέσεις, βοήθεια στη σχολική εργασία ή συμπληρωματική διδασκαλία, πληροφόρηση σχετικά με την εκπαίδευση και τις επαγγελματικές απολήξεις. Στην πραγματικότητα, το

ουσιώδες τμήμα της πολιτισμικής κληρονομιάς μεταδίδεται κατά τρόπο πιο διακριτικό και πιο έμμεσο και, επίσης, χωρίς να υπάρχει οποιαδήποτε μεθοδική προσπάθεια ή οποιαδήποτε έκδηλη ενέργεια. Ίσως στα πιο «καλλιεργημένα» περιβάλλοντα υπάρχει και η λιγότερη ανάγκη να διακηρυχθεί ο σεβασμός προς την κουλτούρα ή να αναληφθεί, εσκεμμένα, η μύηση στην πολιτισμική πρακτική. Σε αντίθεση προς το μικροαστικό περιβάλλον, όπου οι γονείς δεν μπορούν να μεταδώσουν, τις περισσότερες φορές, τίποτε άλλο πέρα από την καλή πολιτισμική θέληση, οι καλλιεργημένες τάξεις εφαρμόζουν διάχυτες προς όλες τις κατευθύνσεις παρωθήσεις, που είναι πολύ καλύτερα στημένες ώστε





να διεγείρουν, μ' ένα είδος λαθραίας πειθούς, την προσχώρηση στην κουλτούρα.

Έτσι, μαθητές λυκείου της παριζιάνικης μεγαλοαστικής τάξης έχουν τη δυνατότητα να φανερώσουν ευρεία κουλτούρα, που αποκτήθηκε χωρίς πρόθεση ούτε προσπάθεια και σαν από όσωση, τη στιγμή ακριβώς που αρνούνται να υποστούν την παραμικρή πίεση εκ μέρους των γονέων τους: «Πηγαίνετε στα μουσεία;» — «Όχι τόσο συχνά. Δεν πηγαίναμε τόσο συχνά στις πινακοθήκες με το λύκειο, πηγαίναμε πιο πολύ στα ιστορικά μουσεία. Οι γονείς μου με πηγαίνουν περισσότερο στο θέατρο. Δεν πάμε τόσο στο μουσείο». — «Ποιοι είναι οι ζωγράφοι που προτιμάτε;» — «Ο Βαν Γκογκ, ο Μπρακ, ο Πικάσο, ο Μονέ, ο Γκωγκέν, ο Σεζάν. Δεν τους έχω δει στο πρωτότυπο. Τους γνωρίζω από βιβλία, στο σπίτι μου, που τα κοιτάζω. Παίζω λίγο πιάνο. Αυτό είναι όλο. Μ' αρέσει κυρίως ν' ακούω μουσική, όχι τόσο να παίζω. Έχουμε πολύ Μπαχ, Μότσαρτ, Σούμπερτ, Σούμαν». — «Οι γονείς σας σας συμβουλεύουν για βιβλία;» — «Διαβάζω ό,τι θέλω. Έχουμε πολλά βιβλία. Παίρνω όποιο θέλω». (Κόρη καθηγήτῃ, 13 ετών, 4η κλασικού, λύκειο των Σεβρών).

Αλλά αν οι διαφορές που χωρίζουν τους σπουδαστές στον τομέα της ελεύθερης κουλτούρας παραπέμπουν πάντα σε κοινωνικά πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα, οι διαφορές αυτές δεν έχουν πάντα την ίδια κατεύθυνση, όταν τις συσχετίσουμε με τις προσδοκίες των καθηγητών: πράγματι, οι λιγότερο προνομιούχοι φοιτητές μπορούν, όταν τους λείπουν άλλα μέσα, να βρουν, μέσα σε συμπεριφορές περισσότερο σχολικές, όπως η ανάγνωση των θεατρικών έργων, ένα μέσο για να αντισταθμίσουν το μειονέκτημά τους. Επίσης, αν οι κινηματογραφικές γνώσεις κατανέμονται σύμφωνα με τη λογική του προνομίου, που δίνει στους σπουδαστές που προέρχονται από εύπορα περιβάλλοντα το γούστο και την ελευθερία να μεταφέρουν σε εξωσχολικούς χώρους τις συνήθειες της κουλτούρας, η συχνή παρουσία στις κινηματογραφικές λέσχες, πρακτική που είναι συγχρόνως φτηνή, αντισταθμιστική και σχεδόν σχολική, φαίνεται να αποτελεί κυρίως τον τρόπο με τον οποίο ενεργούν οι φοιτητές από τις μεσαίες τάξεις. Για τα άτομα που προέρχονται από τα λιγότερο προνομιούχα στρώματα, το Σχολείο παραμένει η μια και μοναδική οδός πρόσβασης στην κουλτούρα, και αυτό συμβαίνει σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης: κατά συνέπεια, θα αποτελούσε τη βασιλική οδό για τον εκδημοκρατισμό της κουλτούρας, αν δεν καθιέρωνε, με το να τις αγνοεί,



<sup>15</sup> ανισότητες στο ζήτημα της κουλτούρας, και αν δεν έφτανε συχνά - -με το να καταλογίζει, για παράδειγμα, σε μια σχολική εργασία το μειονέκτημα ότι είναι υπερβολικά «σχολική»— ως το σημείο να μειώ νει την αξία της κουλτούρας που μεταδίδει, προς όφελος της κληρονο- μημένης κουλτούρας που δεν φέρει το αγροικό σημάδι της προσπάθειαν και έχει, ως εκ τούτου, όλα τα εξωτερικά γνωρίσματα της ευκολίας και χ«φης·

Διαφέροντας ως προς ένα ολόκληρο σύνολο προ-διαθέσεων και προ- γνώσεων, που τις οφείλουν στο περιβάλλον τους, οι φοιτητές δεν είναι παρά τυπικά ίσοι στην απόκτηση της λόγιας κουλτούρας. Στην πραγματικότητα, δεν τους διαχωρίζουν αντιθέσεις, που θα διέκριναν κάθε φορά στατιστικές κατηγορίες που θα διέφεραν ως προς μια σχέση διαφορετική και για λόγους διαφορετικούς, αλλά συστήματα πολιτισμικών γνωρισμάτων, που τα μοιράζονται ενμέρει, ακόμη κι αν δεν το ομολογούν, με την τάξη από την οποία προέρχονται. Μέσα στο περιεχόμενο και την τροπή του επαγγελματικού σχεδιασμού, όπως και μέσα στον τύπο πανεπιστημιακής συμπεριφοράς, που τίθεται στην υπηρεσία αυτής της κλίσης, ή μέσα στους πιο ελεύθερους προσανατολισμούς της καλλιτεχνικής πρακτικής, κοντολογίς, μέσα σε καθετί που καθορίζει τη σχέση που διατηρεί μια ομάδα φοιτητών με τις σπουδές της, εκφράζεται η θεμελιώδης σχέση που διατηρεί η κοινωνική τάξη της ομάδας αυτής με το σύνολο της κοινωνίας, την κοινωνική επιτυχία και την κουλτούρα

Κάθε διδασκαλία, και πιο συγκεκριμένα η πολιτισμική διδασκαλία (ακόμη και επιστημονική), προϋποθέτει σιωπηρά ένα σώμα γνώσεων, τεχνογνωσίας και κυρίως γνώσης του λέγειν, που συνιστά την κληρονομιά των καλλιεργημένων τάξεων. Η κλασική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παιδεία *προσαρμοσμένη στις ανάγκες των νεαρών διαδόχων* [3ί/ \i sum áεIp!iñi], είναι φορέας σημασιών δευτέρου βαθμού, καθώς θεωρεί ως κεκτημένο έναν ολόκληρο θησαυρό εμπειριών πρώτου βαθμού, διαβασμάτων που τα προκάλεσε όσο και τα επέτρεψε η πατρική βιβλιοθήκη, θεαμάτων επιλογής που δεν χρειάστηκε να επιλεγούν, ταξιδιών με τη μορφή πολιτισμικού προσκυνήματος, υπαινικτικών συζητήσεων που δεν φωτίζουν παρά τους ήδη πεφωτισμένους ανθρώπους. Μήπως, άραγε, απ ' 16

<sup>16</sup> Η εμπειρική έρευνα πάντοτε συλλαμβάνει αυτές τις ενδεικτικές ολότητες με διαδοχικές κατατομές και μόνο, αφού πρέπει να προστρέχει σε δείκτες πού καταταμαχίζουν το αντοιείμενο της ανάλυσης.



αυτό δεν προκύπτει μια θεμελιώδης ανισότητα ως προς αυτό το παιχνίδι των προνομιούχων, στο οποίο πρέπει όλοι να μπουν, εφόσον τους παρουσιάζεται εφοδιασμένο με τις αξίες της οικουμενικότητας; Το ότι τα παιδιά των μη προνομιούχων τάξεων αντιλαμβάνονται συχνά τη σχολική μύηση ως μαθητεία στο τέχνασμα και στο λόγο-προς-χρήση-των-καθη-γητών, άραγε δεν συμβαίνει ακριβώς επειδή ο λόγιος στοχασμός οφείλει να προηγηθεί, για τα παιδιά αυτά, από την άμεση εμπειρία; Πρέπει να μάθουν λεπτομερώς το σχέδιο του Παρθενώνα, χωρίς ποτέ να έχουν βγει από την επαρχία τους, και να συντάσσουν γραπτά θέματα καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους, με την ίδια υποχρεωτική ανειλικρίνεια, για τα κι-εγώ-δεν-ξέρω-τι και τις λιτότητες του κλασικού πάθους ή για τις απειροελάχιστες και απειροστικές αποχρώσεις του καλού γούστου. Το να επαναλαμβάνουμε ότι το περιεχόμενο της παραδοσιακής εκπαίδευσης αφαιρεί την πραγματικότητα απ' ό,τι μεταβιβάζει, είναι σαν να αποσιωπούμε το ότι το αίσθημα του μη πραγματικού το νιώθουν με πολύ άνισο τρόπο οι φοιτητές από διαφορετικά περιβάλλοντα.

Το να πιστεύουμε ότι δίνονται σε όλους ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτερη εκπαίδευση και στην ανώτερη κουλτούρα, όταν εξασφαλίζονται τα ίδια οικονομικά μέσα σε όλους όσοι έχουν τα απαραίτητα «χαρίσματα», είναι σαν να μένουμε στη μέση του δρόμου της ανάλυσης των εμποδίων και σαν να αγνοούμε ότι οι ικανότητες που μετριούνται με το σχολικό κριτήριο εξαρτώνται όχι τόσο από φυσικά «χαρίσματα» (που παραμένουν υποθετικά, όσο μπορούμε να αποδώσουμε σε άλλα αίτια τις σχολικές ανισότητες), αλλά περισσότερο από τη μικρότερη ή μεγαλύτερη συγγένεια που έχουν οι πολιτισμικές συνήθειες μιας τάξης και οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος ή τα κριτήρια που ορίζουν, στο σύστημα αυτό, την επιτυχία. Όταν οι μαθητές προσανατολίζονται προς τα λεγόμενα πολιτισμικά μαθήματα, που συμβάλλουν κατά πολύ σημαντικό πάντοτε μέρος στον καθορισμό των ευκαιριών που έχουν να ακολουθήσουν «ευγενείς» σπουδές (στη Σχολή Δημοσίας Διοικήσεως [E.N.A.] ή στην Πολυτεχνική Σχολή, όσο και να γίνουν υφηγητές φιλολογίας), οφείλουν να αφομοιώσουν ένα ολόκληρο σύνολο γνώσεων και τεχνικών, που ποτέ δεν μπορούν να αποσυνδεθούν εντελώς από κοινωνικές αξίες, αντίθετες συχνά προς τις αξίες της τάξης από την οποία προέρχονται. Για τα παιδιά των χωρικών, εργατών, υπαλλήλων ή μι- κροεμπόρων, η απόκτηση της σχολικής κουλτούρας αποτελεί επείσακτη κουλτούρα.



Γο ότι οι ίδιοι οι ενδιαφερόμενοι σπάνια βιώνουν τη μαθητεία τους ως παραιτήση και απάρνηση, αυτό συμβαίνει διότι οι γνώσεις που πρέπει να κατακτήσουν έχουν επενδυθεί με μεγάλη αξία από το σύνολο της κοινωνίας και διότι η κατάκτηση αυτή συμβολίζει την πρόσβαση στην ελίτ. Έτσι, πρέπει να κάνουμε τη διάκριση ανάμεσα στην ευκολία αφομοίωσης της κουλτούρας που μεταδίδει το Σχολείο (τόσο πιο μεγάλη όσο ανώτερη είναι η κοινωνική προέλευση) και στη ροπή για την απόκτησή της, που φτάνει στο μέγιστο όριο έντασης της στις μεσαίες τάξεις. Μολονότι ο πόθος για την άνοδο μέσω του Σχολείου δεν είναι λιγότερο έντονος στις κατώτερες τάξεις απ' ό,τι είναι στις μεσαίες τάξεις, αυτός παραμένει ονειρικός και αφηρημένος όσο οι αντικειμενικές ευκαιρίες για την ικανοποίησή του είναι απειροελάχιστες. Οι εργάτες μπορούν να αγνοούν τα πάντα για τη στατιστική που αποδεικνύει ότι ένα παιδί εργάτη έχει πιθανότητες 2% για πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, η συμπεριφορά τους φαίνεται να ρυθμίζεται αντικειμενικά με βάση μιαν εμπειρική εκτίμηση αυτών των αντικειμενικών προσδοκιών, που είναι κοινές σε όλα τα άτομα της κατηγορίας τους. Έτσι, η μικροαστική τάξη, τάξη μεταβατική, είναι εκείνη που προσχωρεί με εντονότερο τρόπο στις σχολικές αξίες, αφού το Σχολείο υπόσχεται να ικανοποιήσει όλες τις προσδοκίες της, συγχέοντας τις αξίες της κοινωνικής επιτυχίας με τις αξίες του πολιτισμικού γοήτρου. Όσοι ανήκουν στις μεσαίες τάξεις ξεχωρίζουν (και εννοούν να ξεχωρίζουν) από τις κατώτερες τάξεις, με το να αποδίδουν στην κουλτούρα της ελίτ, για τον οποίο συχνά έχουν γνώση εξίσου περιορισμένη, μιαν αναγνώριση του δικαιώματος να βγάξει αποφάσεις, αναγνώριση που μαρτυρεί την καλή πολιτισμική τους θέληση, μάταιη επιδίωξη πρόσβασης στην κουλτούρα. Κάτω, λοιπόν, από τη διπλή σχέση της ευκολίας αφομοίωσης της κουλτούρας και της ροπής προς την απόκτησή της, οι φοιτητές που προέρχονται από τις αγροτικές και εργατικές τάξεις μειονεκτούν: μέχρι πρόσφατα, δεν έβρισκαν, μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον, ούτε καν την προτροπή για σχολική προσπάθεια —που επιτρέπει στα μεσαία στρώματα να αντισταθμίσουν την ακτημοσύνη με τη φιλοδοξία για κτήση—, και χρειαζόταν μια συνεχής σειρά επιτυχιών (καθώς και οι επανειλημμένες συμβουλές του δασκάλου) για να προσανατολιστεί ένα παιδί προς το λύκειο, και από εκεί για τη συνέχεια.

Το ότι πρέπει να υπενθυμίζουμε τέτοια προφανή πράγματα οφείλεται στο ότι η επιτυχία ορισμένων μας κάνει πάρα πολύ συχνά να ξεχνούμε



ότι μόνο σε συγκεκριμένες ικανότητες και σε ορισμένες ιδιαιτερότητες του οικογενειακού τους περιβάλλοντος χρωστούσαν το γεγονός ότι μπόρεσαν να ξεπεράσουν τα πολιτισμικά τους μειονεκτήματα. Καθώς η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση προϋποθέτει για ορισμένους μιαν αδιάκοπη σειρά θαυμάτων και προσπαθειών, η σχετική ισότητα ανάμεσα σε άτομα που επιλέγονται με πολύ άνιση αυστηρότητα μπορεί να συγκαλύπτει τις ανισότητες που βρίσκονται στη βάση της ισότητας αυτής.

Ακόμη κι αν η σχολική επιτυχία στεφάνωνε στην ίδια ευρεία κλίμακα τους φοιτητές που προέρχονται από τις μεσαίες τάξεις όσο και τους φοιτητές που προέρχονται από τις καλλιεργημένες τάξεις, και τους μεν και τους δε θα τους διαχώριζαν λεπτές διαφορές στον τρόπο προσέγγισης της κουλτούρας. Δεν αποκλείεται, ο καθηγητής που αντιπαραθέτει τον «λαμπρό» ή «χαρισματικό» μαθητή απέναντι στον «σοβαρό» μαθητή να μην κρίνει, σε πολλές περιπτώσεις, τίποτε άλλο πέρα από τη σχέση προς την κουλτούρα, για την οποία τόσο ο ένας όσο και ο άλλος είναι κοινωνικά ταγμένοι από τη γέννησή τους. Καθώς ο φοιτητής που προέρχεται από τις μεσαίες τάξεις ρέπει προς την ολοκληρωτική εμπλοκή του στη σχολική μαθητεία και προς την κινητοποίηση, μέσα στην εργασία του, των επαγγελματικών αρετών στις οποίες δίνει αξία το περιβάλλον του (για παράδειγμα, στη λατρεία της εργασίας που επιτελείται με αυστηρότητα και δυσκολία), θα κριθεί με τα κριτήρια της καλλιεργημένης ελίτ, που πολυάριθμοι διδάσκοντες πρόθυμα την οικειοποιούνται, ακόμη κι αν, και κυρίως αν, η ένταξή τους στην «ελίτ» χρονολογείται από τη στιγμή της πρόσβασής τους στο «τάγμα των διδασκόντων». Η αριστοκρατική εικόνα της κουλτούρας και της διανοητικής εργασίας παρουσιάζει τέτοιες αναλογίες με τη συνηθέστερη αναπαράσταση της ολοκληρωμένης κουλτούρας, ώστε επιβάλλεται ακόμη και στα λιγότερο ύποπτα για δουλικότητα προς τις θεωρίες της ελίτ πνεύματα, απαγορευοντάς τους να προχωρήσουν πέρα από τη διεκδίκηση της τυπικής ισότητας.

Η ανατροπή του πίνακα των αξιών, που με μιαν αλλαγή σημείου, μετασχηματίζει τη σοβαρότητα σε πνεύμα σοβαρότητας και τη θετική αξιολόγηση της εργασίας σε μίζερη και επίπονη και κοπιαστική ποταπότητα, που την υποψιάζεται κανείς ως αντιστάθμισμα της απουσίας χαρισμάτων, διενεργείται από τη στιγμή που το μικροαστικό ήθος κρίνεται από την οπτική γωνία του ήθους της «ελίτ», μετριέται, δηλαδή, με το μέτρο του ερασιτεχνισμού του καλλιεργημένου και από καλή οικογένεια οινθρώπου, ο οποίος έχει γνώσεις δίχως να κοπιήσει για να αποκτή



σει τις γνώσεις του, και, ο οποίος, σίγουρος για το παρόν του και για το μέλλον του, μπορεί να επιτρέψει στον εαυτό του την κομψότητα της απόσπασης και να αναλαμβάνει τους κινδύνους της δεξιοτεχνίας. Όμως, η κουλτούρα της ελίτ είναι τόσο κοντά στην κουλτούρα του Σχολείου, ώστε το παιδί που προέρχεται από μικροαστικό περιβάλλον (και, ακόμη περισσότερο, από περιβάλλον αγροτικό ή εργατικό) δεν μπορεί, παρά επίπονα και μόνο, να αποκτήσει ό,τι είναι δεδομένο για το παιδί της καλλιεργημένης τάξης, το στυλ, το γούστο, το πνεύμα, κοντολογίς, αυτές τις τεχνογνωσίες και αυτή τη γνώση ζωής [savoir-vivre] που είναι φυσικά πράγματα σε μια τάξη, γιατί αποτελούν την κουλτούρα αυτής της τάξης. Για τους μεν, η εκμάθηση της κουλτούρας της ελίτ είναι μια κατάκτηση, που πληρώνεται ακριβώς για τους δε, είναι μια κληρονομιά, που περικλείει συγχρόνως την ευκολία και τους πειρασμούς της ευκολίας.

Το ότι τα κοινωνικά πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα βαραίνουν τόσο έντονα πάνω στις σχολικές σταδιοδρομίες και, γενικότερα, σε ολόκληρη την πολιτισμική ζωή, αυτό συμβαίνει γιατί, είτε γίνονται οιντιληπά είτε όχι, είναι πάντοτε συσσωρευτικά. Για παράδειγμα, η Θέση του πατέρα μέσα στην κοινωνική ιεραρχία είναι πολύ έντονα συνδεδεμένη με την παρόμοια Θέση των άλλων μελών της οικογένειας, ή, ακόμη, δεν είναι ανεξάρτητη από τις ευκαιρίες που έχει το παιδί να κάνει τις γυμνασιακές του σπουδές σε μια μεγάλη ή σε μια μικρή πόλη: και ξέρουμε ότι οι σπουδές αυτές συνδέονται έκδηλα με άνισους βαθμούς γνώσης και καλλιτεχνικής πρακτικής. Εδώ δεν έχουμε παρά μια από τις έμμεσες εκδηλώσεις της επίδρασης του γεωγραφικού παράγοντα, που καθορίζει αρχικά ξεκάθαρες ανισότητες στις ευκαιρίες πρόσβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην ανώτατη εκπαίδευση: το ποσοστό φοίτησης κυμαίνεται από λιγότερο από το 20% ως πάνω από το 60% ανάλογα με τους νομούς, για την τάξη ηλικίας από τα 11 ως τα 17 χρόνια, και από λιγότερο από το 2% ως το 10% για την τάξη ηλικίας από τα 19 ως τα 24 χρόνια, καθώς οι διαφορές αυτές βρίσκονται σε συνάρτηση συγχρόνως με το ποσοστό του ενεργού πληθυσμού που απασχολείται με τη γεωργία και με τη διασπορά του τόπου κατοικίας. Στην πραγματικότητα, ο γεωγραφικός παράγοντας και ο κοινωνικός παράγοντας της πολιτισμικής

<sup>1</sup> Μπορούμε να συλλάβουμε τις αντιφάσεις, που συνεπάγεται η επίπονη κατάκτηση του «(Χρίσματος)», στα ψυχολογικά και διανοητικά δράματα στα οποία καταδικάζει τα θύματά του το θάυμα αυτό: μήπως δεν έχουμε την περίπτωση του Réguy, που μπόρεσε να ξεπεράσει τυ: συνειδησιακές τύψεις για την επιλογή του μόνον όταν τις μεταμόρφωσε μέσα στο έργο του, μυθική λύση του κοινωνικού του δράματος;



ανισότητας δεν είναι ποτέ ανεξάρτητοι, εφόσον, όπως είδαμε, οι ευκαιρίες διαμονής σε μια μεγάλη πόλη, ή οι δυνατότητες πρόσβασης στην εκπαίδευση και στην κουλτούρα είναι μεγαλύτερες, αυξάνουν, όσο ανεβαίνει κανείς στην κοινωνική ιεραρχία: έτσι, βλέπουμε να αντιπαράθθενται, στον τομέα των καλλιτεχνικών γνώσεων, οι δυο ακραίες ομάδες, που τις συνιστούν από τη μια μεριά τα παιδιά και τα εγγόνια ανώτερων υπαλληλικών στελεχών, που έχουν περάσει την παιδική και εφηβική τους ηλικία στο Παρίσι, και από την άλλη μεριά τα παιδιά και τα εγγόνια ανθρώπων της υπαίθρου, που έχουν περάσει την παιδική και εφηβική τους ηλικία σε πόλεις με λιγότερους από 50.000 κατοίκους.

Κατ' αυτόν τον τρόπο —είτε αγνοούμενη είτε απορριπτόμενη—, η επίδραση των κοινωνικών παραγόντων διαφοροποίησης ασκείται πάνω στο φοιτητικό περιβάλλον, αλλά δίχως να ακολουθεί τους δρόμους ενός μηχανικού ντετερμινισμού. Πρέπει, για παράδειγμα, να αποφύγουμε τον κίνδυνο να πιστέψουμε ότι η πολιτισμική κληρονομιά ευνοεί αυτόματα και παρόμοια όλους όσους τη δέχονται. Στην πραγματικότητα, διακρίναμε τουλάχιστον δυο τρόπους τοποθέτησης σε σχέση με το προνόμιο και δυο τύπους επενεργειών του προνομίου. Η απειλή της διασπάθισης περικλείεται μέσα στο ίδιο το γεγονός της κληρονομιάς, προπαντός όταν έχουμε να κάνουμε με κουλτούρα, δηλαδή με ένα κεκτημένο όπου ο τρόπος απόκτησης αποτελεί συστατικό στοιχείο του ίδιου του κεκτημένου. Όταν επενδύεται στην επιφανειακή διασκέδαση των παιχνιδιών της καλής κοινωνίας, η κληρονομιά αυτή δεν παράγει στον ίδιο βαθμό και στα διάφορα επίπεδα των σπουδών το σχολικό όφελος που εξασφαλίζει στα άτομα που προέρχονται από τις κατώτερες τάξεις η αναγκαστική ροπή προς τις πιο σίγουρες τοποθετήσεις. Αντίθετα, όταν χρησιμοποιείται λογικά, η πολιτισμική κληρονομιά ευνοεί τη σχολική επιτυχία, χωρίς να αλυσοδένει στα λίγο-πολύ στενά ενδιαφέροντα που καθορίζει το Σχολείο· το να ανήκει κανείς σ' ένα χώρο καλλιεργημένο και πληροφορημένο για τις αληθινές διανοητικές ή επιστημονικές ιεραρχίες επιτρέπει τη σχετική μείωση των επιδράσεων της εκπαίδευσης, οι οποίες βαραίνουν άλλους, με υπερβολική αυθεντία ή γόητρο. Θα ήταν εύκολο να δείξουμε με τον ίδιο τρόπο ότι, αν τα άτομα από τις μη προνομιούχες τάξεις έχουν τις μεγαλύτερες πιθανότητες να συντριβούν από τη δύναμη του κοινωνικού πεπρωμένου, μπορούν εξίσου, κατ' εξαίρεση, να βρουν, μέσα στην υπερβολή της μειονεξίας τους, την πρόκληση για να την ξεπεράσουν: άραγε, σ' σορελιανή [κατά τη θεωρία του Sorel] ενέργεια και η ραστνιακική

[κατά τη θίωρία του Křt.Nřĩ^hoο | φιλοδοξία θα εκφράζονταν τόσο έντονα και τόσο γενικά στα παιδιά εργατών ή μικροαστών που κατάφεραν να φτάσουν ως την ανώτατη εκπαίδευση, αν οι φοιτητές αυτοί δεν χρωστούσαν στις

δυνάμεις αυτές το γεγονός ότι ξέφυγαν από την κοινή μοίρα;

Θα έπρεπε να μελετήσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τα αίτια ή τους λόγους που καθορίζουν αυτά τα πεπρωμένα-εξαιρέσεις, αλλά τα πάντα μας επιτρέπουν να σκεφθούμε ότι θα τους βρίσκαμε σε ιδιαιτερότητες του οικογενειακού περιβάλλοντος. Δεδομένου ότι, όπως είδαμε, οι αντικειμενικές ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση είναι *σαράντα φορές* περισσότερες για ένα παιδί ανώτερου υπαλληλικού στελέχους απ' ό,τι για ένα παιδί εργάτη, θα μπορούσαμε να περιμένουμε πως θα βρούμε, με την έρευνα, την ίδια, κατά προσέγγιση, αναλογία ανάμεσα στους μέσους αριθμούς ατόμων που κάνουν ανώτατες σπουδές και ανήκουν σε εργατικές οικογένειες και σε άτομα οικογενειών ανώτερων υπαλληλικών στελεχών. Όμως, διαπιστώνουμε, σε μια ομάδα φοιτητών της ιατρικής, ότι ο μέσος όρος των μελών της διευρημένης οικογένειας, που έχουν κάνει ή κάνουν ανώτατες σπουδές δεν κυμαίνεται παρά από το *ένα ως το τέσσερα*, ανάμεσα στους φοιτητές που προέρχονται από τις κατώτερες τάξεις και στα παιδιά ανώτερων υπαλληλικών στελεχών'. Έτσι, οι φοιτητές που προέρχονται από τα μη προνομιούχα στρώματα, οι οποίοι φτάνουν στην ανώτατη εκπαίδευση, διαφέρουν ριζικά, τουλάχιστον ως προς αυτή τη σχέση, από τα άλλα άτομα της κατηγορίας τους. Η παρουσία, μέσα στον οικογενειακό κύκλο, ενός συγγενή που έχει κάνει ή κάνει ανώτερες σπουδές πιστοποιεί ότι αυτές οι οικογένειες παρουσιάζουν μια πρωτότυπη πολιτισμική κατάσταση, έστω και μόνο στο βαθμό που προτείνουν μια μεγαλύτερη υποκειμενική προσδοκία πρόσβασης στο Πανεπιστήμιο. Με την επιφύλαξη ότι χρειάζονται επαληθεύσεις, μπορούμε να υποθέσουμε ότι αυτό που απελευθερώνει τα άτομα αυτά από ένα πιο πραγματικά μειονεκτικά της κατηγορίας τους, δηλαδή από την υποταγή και από την παραίτηση να συνεχίσουν σπουδές που «δεν είναι δυνατές», είναι η σχετική άγνοια του μειονεκτήματος τους (άγνοια που βασίζεται σε <sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Τον δείκτη αυτό των σχολικών ευκαιριών κατά την κλίμακα της οικογενειακής ομάδας, δηλαδή των ευκαιριών όπως μπορεί να τις αντιληφθεί συγκεκριμένα το άτομο, τον δανειστήκαμε από την κ. Ferge Sandome του συγγενικού Κεντρικού Γραφείου Στατιστικής. Η διευρημένη οικογένεια περιλάμβανε τους παππούδες, τους γονείς, τους αδελφούς και τις αδελφές, τους αδελφούς και τις αδελφές των γονέων και τα πρώτα ξαδέλφια. Η διαφορά που διαπιστώθηκε ανάμεσα στις ευκαιρίες πραγματοποίησης ανώτερων σπουδών, που προσιδιάζουν σ' ένα κοινωνικό στρώμα, και στον πραγματικό αριθμό των μελών της διευρημένης οικογένειας των φοιτητών που ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία, που έχουν κάνει ή κάνουν αυτές τις σπουδές, είναι ακόμη περισσότερο ενδεικτική, αφού το ποσοστό σχολικής φοίτησης αυξήθηκε σταθερά από τη μια γενιά στην άλλη.

μια διαισθητική στατιστική για τις σχολικές τους ευκαιρίες). Ίσως, επειδή οι φοιτητές που προέρχονται από τις κατώτερες τάξεις προέρχονται στην πραγματικότητα από το λιγότερο μειονεκτικό τμήμα των λιγότερο προνομιούχων στρωμάτων, η αντιπροσώπευση των κατώτερων τάξεων στην εκπαίδευση τείνει να σταθεροποιηθεί από τη στιγμή που εξαντλήθηκε αυτή η περιθωριακή κατηγορία: για παράδειγμα, ύστερα από μια σταθερή αύξηση του ποσοστού των παιδιών εργατών που σπουδάζουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το ποσοστό αυτό έχει φθάσει σήμερα σε οριακό σημείο, γύρω στο 15%.

Το ότι πρόνομια τόσο διαφορετικής φύσεως, όπως η διαμονή στο Παρίσι ή η ένταξη στην καλλιεργημένη τάξη, είναι σχεδόν πάντα συνυφασμένα με την ίδια στάση απέναντι στο Σχολείο και η κουλτούρα, αυτό συμβαίνει γιατί τα πρόνομια αυτά, που συνδέονται στην πράξη, ευνοούν την προσχώρηση σε αξίες, που η κοινή ρίζα τους δεν είναι τίποτε άλλο από το ίδιο το γεγονός του προνομίου. Το βάρος της πολιτισμικής κληρονομικότητας είναι τέτοιο, ώστε να μπορούν εδώ να κατέχουν, κατά τρόπο αποκλειστικό, χωρίς ούτε καν να έχουν ανάγκη να αποκλείουν, αφού όλα γίνονται σαν να μην είχαν αποκλειστεί παρά όσοι αυτοαποκλείονται. Η σχέση που διατηρούν τα άτομα με τους όρους ζωής τους και με τους κοινωνικούς ντετερμινισμούς που ορίζουν τους όρους αυτούς αποτελεί μέρος του πλήρους ορισμού των όρων ζωής τους και των συνθηκών που αυτοί οι όροι τους επιβάλλουν. Αυτοί οι ντετερμινισμοί δεν έχουν ανάγκη από το να γίνονται συνειδητά αντιληπτοί, για να εξαναγκάζουν τα άτομα να αυτοπροσδιορίζονται σε σχέση με τους ντετερμινισμούς αυτούς, δηλαδή σε σχέση με το αντικειμενικό μέλλον της κοινωνικής τους κατηγορίας. Θα μπορούσε μάλιστα, γενικότερα, η δράση των ντετερμινισμών να είναι τόσο πιο ανελέητη όσο πολύ αγνοείται η έκταση της αποτελεσματικότητάς τους.

Γι' αυτό, δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος να υπηρετηθεί κανείς το σύστημα, νομίζοντας ότι το πολεμάει, παρά με το να καταλογίζει όλες τις ανισότητες, που αφορούν το Σχολείο, μόνο στις οικονομικές ανισότητες ή σε μια πολιτική βούληση. Το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί, πράγματι, να διασφαλίζει τη διαιώνιση του προνομίου, θέτοντας σε ενέργεια μόνο τη δική του λογική· μ' άλλα λόγια, μπορεί να υπηρετεί τα πρόνομια δίχως οι προνομιούχοι να χρειάζεται να τα χρησιμοποιήσουν: κατά συνέπεια, κάθε διεκδίκηση που τείνει να αυτονομεί μιαν όψη του συστήματος διδασκαλίας, είτε πρόκειται για την ανώτατη εκπαίδευση



στο σύνολό της, είτε μέσω μιας αφαίρεσης δευτέρου βαθμού, πρόκειται για αυτήν ή για εκείνη την όψη της ανώτατης εκπαίδευσης, υπηρετεί αντικειμενικά το σύστημα και καθετί που το σύστημα υπηρετεί, αφού αρκεί να αφήσουμε να δράσουν αυτοί οι παράγοντες, από το νηπιαγωγείο ως την ανώτατη εκπαίδευση, για να διασφαλίσουμε τη διαίωνα του κοινωνικού προνομίου. Έτσι, οι μηχανισμοί που διασφαλίζουν τον αποκλεισμό των παιδιών από τις κατώτερες και μεσαίες τάξεις θα δρούσαν σχεδόν εξίσου αποτελεσματικά (αλλά πιο διακριτικά), στην περίπτωση κατά την οποία μια συστηματική πολιτική υποτροφιών ή επιδομάτων σπουδών θα καθιστούσε τυπικά ίσα ως προς το Σχολείο τα άτομα όλων των κοινωνικών τάξεων θα μπορούσαμε τότε, πολύ πιο δικαιολογημένα από κάθε άλλη φορά, να αποδώσουμε στην ανισότητα των χαρισμάτων, ή στην άνιση φιλοδοξία για την κουλτούρα, την άνιση αντιπροσώπευση των διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων στα διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης.

Κοντολογίς, η αποτελεσματικότητα των κοινωνικών παραγόντων ανισότητας είναι τέτοια, ώστε η εξίσωση των οικονομικών μέσων θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί δίχως το πανεπιστημιακό σύστημα να πάψει, κατά τον ίδιο βαθμό, να καθιερώνει ανισότητες, με το μετασχηματισμό του κοινωνικού προνομίου σε ατομικό χάρισμα ή αξία. Και μάλιστα, όταν θα πραγματωνόταν η τυπική ισότητα των ευκαιριών, θα μπορούσε περισσότερο το Σχολείο να θέσει όλα τα προσχήματα της νομιμότητας στην υπηρεσία της νομιμοποίησης των προνομίων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

**ΣΟΒΑΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ  
ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΤΗΣ ΣΟΒΑΡΟΤΗΤΑΣ**

«Ο Robert de Sorbon, σ' ένα είδος ευθυμογραφικού κηρύγματος που απευθύνει κατά τα φαινόμενα στους μαθητές του κολλεγίου του, δεν διστάζει να συγκρίνει τις εξετάσεις της Φιλοσοφικής σχολής με τη Δευτέρα Παρουσία, και φτάνει ως το σημείο να λέει ότι οι πανεπιστημιακοί κριτές είναι πολύ πιο αυστηροί από τους ουράνιους κριτές».

«Στην Μπολόνια δεν δίδασκαν παρά τα Νομικά· οι φοιτητές της Νομικής ήταν άνθρωποι μιας κάποιας ηλικίας, πολύ συχνά κληρικοί, ήδη οικονομικά αποκαταστημένοι. Παρόμοια ακροατήρια δεν εννοούσαν να αφήνουν άλλους να τους διοικούν. Συγκροτούσαν λοιπόν ένα σωματείο, μian *Universitas*, ξεχωριστή και ανεξάρτητη από τον σύλλογο [*collegium*] των καθηγητών και το σωματείο τους αυτό, λόγω της ισχυρής του οργάνωσης, καθόριζε τους κανονισμούς του πανεπιστημίου, επέβαλλε τη θέλησή του στους καθηγητές, που ήταν βέβαια υποχρεωμένοι να πράξουν ό,τι ήθελαν οι μαθητές τους. Όσο παράδοξο κι αν μπορεί να σας φαίνεται, αυτός ο τύπος σχολικής οργάνωσης υπήρξε, και μάλιστα σε περισσότερες από μια περιπτώσεις».

DURKHEIM, *Η παιδαγωγική εξέλιξη στη Γαλλία. Από τις απαρχές ως την Αναγέννηση* [*L' évolution pédagogique en France. Des origines à la*

*Renaissance]*,

Μολονότι οι *ανισότητες* ως προς το Σχολείο παραμένουν συχνότερα *απαράτηρες* και αποτελούν πάντοτε θέμα για το οποίο γίνεται ο λιγότερος λόγος, όταν μιλούν για φοιτητές, και προπαντός όταν οι φοιτητές μιλούν για τους εαυτούς τους, είναι αρκετά προφανείς, τουλάχιστον με την αυστηρά οικονομική τους όψη, ώστε να μας αναγκάζουν να αναζητούμε την ενότητα του φοιτητικού περιβάλλοντος περισσότερο στην ταυτότητα της πανεπιστημιακής πρακτικής, παρά στην ταυτότητα των όρων ύπαρξης. Αλλά η συμμόρφωση στους ίδιους κανόνες πανεπιστημιακού δικαίου, η υποταγή στις ίδιες διοικητικές διαδικασίες, εγγραφή ή ιατρική εξέταση, η κοινή εμπειρία της έλλειψης αιθουσών, της ανωνυμίας του αμφιθεάτρου ή των αιθουσών των εξετάσεων, οι ουρές μπροστά στο φοιτητικό εστιατόριο ή στη βιβλιοθήκη, η υποβολή στους καταναγκασμούς του ίδιου προγράμματος ή στις λέξεις των ίδιων καθηγητών, η γραπτή ανάπτυξη των ίδιων θεμάτων ή η πραγμάτευση των ίδιων ερωτημάτων στις παραδόσεις, όλα αυτά ακοούν, άραγε, για να καθορίσουν, έστω και αόριστα ή αρνητικά, μια αφομοιωμένη ομάδα και μιαν επαγγελματική ιδιότητα;

Είναι αλήθεια πως, γενικά, η ανάλυση των ειδικών γνωρισμάτων της επαγγελματικής πρακτικής, της κοινωνικής οργάνωσης μέσα στην οποία η πρακτική αυτή ολοκληρώνεται, των ρυθμών της, των εργαλείων της και των καταναγκασμών που αυτά επιβάλλουν, αποτελεί έναν από τους πρώτους όρους για κάθε κατανόηση των συμπεριφορών, των στάσεων και των ιδεολογιών ενός επαγγελματικού σώματος. Εντούτοις, μια ομάδα που βρίσκεται σε διηλεκτή ανανέωση, μια ομάδα που τα μέλη της διαφέρουν τόσο ως προς το κοινωνικό τους παρελθόν όσο και ως προς το επαγγελματικό τους μέλλον, και τα οποία, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, δεν βιώνουν ως επάγγελμα την προετοιμασία για το επάγγελμα, έχει την πιθανότητα να ορίζεται περισσότερο από τη σημασία και τη συμβολική λειτουργία που αποδίδει, σχεδόν ομόφωνα, στην πρακτική της, παρά από την ενότητα της πρακτικής της.

Αναμφίβολα, οι φοιτητές ζουν και εννοούν να ζήσουν μέσα σε πρωτό-

τύπο χώρο και σε πρωτότυπο χρόνο. Η παρένθεση που ανοίγουν οι σπουδές τους απελευθερώνει προσωρινά από τους ριζμούς της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής. Περιχαρακωμένοι μέσα στην αυτονομία του πανεπιστημιακού χρόνου, ξεφεύγουν, πληρέστερα ακόμη κι από τους καθηγητές τους, από τα ωράρια της ευρύτερης κοινωνίας, μη γνωρίζοντας άλλη τελική προθεσμία εκτός από την *ημέρα της οργής* [ *dies true*. Δευτέρα Παρουσία, Ημέρα της Κρίσεως] των εξετάσεων, ούτε άλλο ωράριο εκτός από το ωράριο των μαθημάτων, που είναι τόσο πολύ χαλαρό. Η σχολική ευλάβεια έχει τους τακτικούς και τους εποχιακούς της φιλακολούθους, όλοι όμως, όποια κι αν είναι η επιμέλειά τους, *ί/wn* στο ρυθμό του ακαδημαϊκού έτους. Το μόνο ημερολόγιο που τους επιβάλλεται οφείλει τη δομή του στον κύκλο των σπουδών. Με τις έντονες περιόδους του, τον αναβρασμό της αρχής της χρονιάς και τον πυρετό των παραμονών των εξετάσεων, που αποτελούν το πλαίσιο της υποτονικής μακράς περιόδου των μέσων της χρονιάς, οπότε κάμπτεται η επιμέλεια και εξατμίζονται οι αρχικές αποφάσεις, το ακαδημαϊκό έτος δίνει τον τόνο στη σχολική προσπάθεια, και ταυτόχρονα στη διανοητική περιπέτεια, οργανώνει την εμπειρία και τη μνήμη γύρω από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες και περιορίζει τα σχέδια στον περιορισμένο του ορίζοντα.

Πέρα από τους καταναγκασμούς που επιβάλλει αυτό το ημερολόγιο, δεν υπάρχουν ούτε ημερομηνίες ούτε ωράρια. Η φοιτητική ιδιότητα επιτρέπει στο φοιτητή να σπάσει τα χρονικά πλαίσια της κοινωνικής ζωής ή να αντιστρέφει τη διάταξή τους. Το να δοκιμάζεις τον εαυτό σου ως φοιτητής σημαίνει, αρχικά, και ίσως πάνω απ' όλα, να αισθάνεσαι ελεύθερος να πηγαίνεις στον κινηματογράφο οποιαδήποτε στιγμή και, επομένως, ποτέ την Κυριακή, όπως οι άλλοι' σημαίνει να μηχανεύεσαι τρόπους για να εξασθενείς ή να ανατρέπεις τις μεγάλες αντιθέσεις που διαρθρώνουν επιτακτικά τόσο τη διασκέδαση όσο και τη δραστηριότητα των ενηλίκων' σημαίνει να προσποισίαι πως παραγνωρίζεις την αντίθεση ανάμεσα στο Σαββατοκύριακο και τις εργάσιμες μέρες, στη μέρα και τη νύχτα, στο χρόνο που αφιερώνεται στη δουλειά και στον ελεύθερο χρόνο. Γενικότερα, ο φοιτητής έχει την τάση να διαλύει όλες τις αντιθέσεις που οργανώνουν τη ζωή επιβάλλοντάς της τον καταναγκασμό, για παράδειγμα τις αντιθέσεις που διαχωρίζουν την κουβεντούλα από την οργανωμένη και προσανατολισμένη συζήτηση, την ελεύθερη κουλτούρα από την επιβαλλόμενη κουλτούρα, τη σχολική άσκηση από το προσωπικό έργο.

«Είναι η μόνη περίοδος της ζωής, όπου μπορεί κανείς να μην κάνει ό,τι πρέπει να κάνει, όπου μπορεί να δουλέψει στις ώρες που θέλει, να μείνει άνεργος αν το επιθυμεί...» (γιος ανώτερου υπαλληλικού στελέχους, Παρίσι, 26 ετών) — «Το να είσαι φοιτητής σημαίνει να δουλεύεις όποτε το θέλεις, σημαίνει να έχεις αρκετό χρόνο για να ενδιαφερθείς για τα πράγματα, να έχεις περισσότερες διασκέδασεις, και ελαστικό ωράριο» (γιος ανώτερου υπαλληλικού στελέχους, Παρίσι, 23 ετών) — «Δεν υπάρχει διασκέδαση· αρνούμαι να κάνω τη διαφοροποίηση ανάμεσα στην εργασία και τον ελεύθερο χρόνο, είμαι αντίθετος μ' αυτή τη διχοτόμηση: είτε είναι αυθαίρετη, είτε είναι μια ομολογία ιαποτυχίας: αυτό που μας ενοχλεί είναι η δουλειά» (γιος μεσαίου υπαλληλικού στελέχους, Παρίσι) — «Κατά τη διάρκεια της χρονιάς, για μένα η εργασία είναι ένα είδος διασκέδασης και η διασκέδαση ένα είδος εργασίας· τελικά, είναι κάτι αλληλένδετο και νομίζω πως έχω τάση να βλέπω πολύ περισσότερο προς τη διασκέδαση, παρά προς την εργασία, τέλος πάντων έχω την εντύπωση, είναι υποκειμενικό, ότι, για μένα, η φοιτητική ζωή έχει πολύ περισσότερες διασκέδασεις παρά πραγματική εργασία, αν θεωρήσουμε την εργασία σαν κάτι το κοπιαστικό ή κάτι το ενοχλητικό. Στην εργασία, σ' αυτήν την έννοια του καθήκοντος, με την καντιανή έννοια, ποτέ δεν είχα και πολλή επιτυχία, θα προτιμούσα να μην κάνω τίποτε, παρά (...). Μα όχι, τελικά, πρέπει να κάνεις κάτι τόσο-δα, πρέπει να πιέζεις λίγο τον εαυτό σου, ένα τόσο λιγουλάκι» (γιος ανώτερου υπαλληλικού στελέχους, Παρίσι) — «Σπάνια προβληματίζομαι, προπαντός με τα ωράριά' δεν υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα σε διασκέδαση και μη διασκέδαση· αν παίζεται ένα έργο, πηγαίνω να το δω τόσο μεσοβδόμαδα όσο και την Κυριακή· το ίδιο το πρόβλημα της διασκέδασης δεν τίθεται, στ' αλήθεια. Δεν έχω καμιά οργάνωση στις διασκέδασεις μου, διαλέγω τις διασκέδασεις μου, μα δεν τις οργανώνω. Διαλέγω μάλλον ανάλογα με το τι παρουσιάζεται, παρά με το να καταρτίζω) ένα χρονοδιάγραμμα. Δεν είμαι συνδρομητρια πουθενά, ούτε έχω συναντήσεις σε τακτές ή τακτικές ημερομηνίες (...). Δεν έχω καμιά συνήθεια σε ό,τι αφορά τον χρόνο που δίνω στις διασκέδασεις (...). Δεν υπάρχει τίποτα το καθορισμένο' καθώς ζω με την οικογένειά μου, δεν υπάρχουν διασκέδασεις υπολογισμένες από τα πριν, αλλά τελικά το άθροισμά τους μαζεύεται σε πολλές ώρες» (κόρη ανώτερου υπαλληλικού στελέχους, Παρίσι).

Όσο επιφανειακές και όσο επίπλαστες κι αν είναι, οι ελευθερίες αυτές αποτελούν τα αποφασιστικής σημασίας διπλώματα, με τα οποία το γυμνασιόπαιδο πιστοποιεί στον εαυτό του πως γίνεται φοιτητής. Ο νεοφώτιστος μπορεί να χρειαστεί πολύν καιρό για να αποκτήσει την τέχνη να οργανώνει ο ίδιος την εργασία του· όμως, επειδή τα πάντα τον στρέφουν προς τα εκεί, ιδιοποιείται μονομιάς και παρευθύς την τέχνη του να



ζή —ή να αφήνεται να ζει— σύμφωνα με τα διανοητικά πρότυπα που έχουν το μεγαλύτερο γόητρο:

«Ναι, χάνω φοβερό χρόνο' δεν ξέρω να οργανώνω επαρκώς την εργασία μου, επομένως χάνω χρόνο, και όπως η δουλειά, καθώς είναι φυσικό, έρχεται πριν από τις διασκεδάσεις, δεν έχω πια καιρό για τις διασκεδάσεις» (γιος ανώτερου υπαλληλικού στελέχους, Παρίσι) —«Όταν δεν έχω πια όρεξη να δουλέψω, όταν κάθομαι σ' ένα τραπέζι, προετοιμάζω το τι θα κάνω κατά τη διάρκεια της εβδομάδας... Προσπαθώ να φτιάξω ένα ωράριο, επομένως, κατ' αρχήν, έχω ένα πρόγραμμα. Κατ' αρχήν, και επομένως προφανώς, ανάλογα με τον καιρό, ανάλογα με τη διάθεση της στιγμής, αυτό πετυχαίνει ή δεν πετυχαίνει» (γιος ανώτερου υπαλληλικού στελέχους, Παρίσι) —«Το πρόβλημά μου, αν θες, είναι ζήτημα οργάνωσης (...). Είναι που δεν καταφέρνω να πειθαρχήσω τον εαυτό μου, να, αυτό είναι, πάντα η ίδια ιστορία (...). Δυσκολεύομαι αφάνταστα να επιβάλλω στον εαυτό μου μια πειθαρχία, μια μέθοδο εργασίας» (γιος ανώτερου υπαλληλικού στελέχους, Παρίσι) —«Σκέφτομαι πως πρέπει μάλλον να υπάρχει κάτι στο επίπεδο της διανοητικής οργάνωσης, κάτι δεν πάει καλά και δεν έχω ακόμα καταφέρει να το συντονίσω. Δεν έχω μπροστά μου με ξεκάθαρο τρόπο την ιεράρχηση των πραγμάτων που επείγουν- για παράδειγμα, έχω να κάνω κάτι στο σπίτι, πηγαίνω για να το κάνω, και, τη στιγμή που πηγαίνω, συνειδητοποιώ ότι πρέπει να κάνω κάτι άλλο, είναι λιγάκι σαν μπολιάσματα πάνω σ' άλλα μπολιάσματα (...). Απ' αυτό υποφέρω. Έχω πάντα τριάντα βιβλία να διαβάσω για το δίπλωμα, και κάθε μέρα θα πάρω κι ένα καινούριο. Εννοώ κάθε μέρα, κάθε ώρα σχεδόν! Λέω μέσα μου, πρέπει να διαβάσω αυτό, λοιπόν παίρνω ένα βιβλίο, διαβάζω τρεις ή τέσσερις σελίδες του, κι έπειτα, το βράδυ, μ' εντυπωσιάζει ένα άλλο βιβλίο και παίρνω ένα άλλο» (γιος εμπόρου, Παρίσι).

Αυτή η ελεύθερη και ελευθέρια χρήση του χρόνου μπορεί να προσιδιάζει στον φοιτητή, δίχως ωστόσο, για τον λόγο αυτό, να καθορίζει θετικά μια φοιτητική ιδιότητα. Σε αντίθεση με τους κοινωνικούς ρυθμούς, που κάνουν τις ομάδες να είναι αφομοιωμένες, υποβάλλοντας τις δραστηριότητες όλων στους ίδιους καταναγκασμούς, ο ρευστός χρόνος της πανεπιστημιακής ζωής συναθροίζει απλώς αρνητικά τους φοιτητές, αφού το μόνο κοινό που ενδέχεται να έχουν μεταξύ τους οι ατομικοί ρυθμοί είναι το να διαφέρουν κατά διαφορετικό τρόπο από τους μεγάλους συλλογικούς ρυθμούς.

Αναμφίβολα, παντού όπου αναπτύσσεται η πανεπιστημιακή ζωή, εγγράφει πάνω στο χώρο τους δικούς της τόπους διαμονής, τις δικές της

περιοχές μετακίνησης και τις υποχρεωτικές της διαδρομές. Οι χώροι διαμονής και διασκέδασης, ακόμη κι όταν είναι διάσπαρτοι μέσα στην έκταση της πόλης, έχουν την πρωτοτυπία τους, που την πιστοποιεί η τρέχουσα γλώσσα: υπάρχουν «φοιτητικές» συνοικίες, «φοιτητικά» καφενεία, «φοιτητικά» δωμάτια. Αλλά, εκτός από το ότι οι περισσότεροι φοιτητές έχουν κοινό χαρακτηριστικό τους μόνον το γεγονός ότι παρακολουθούν τα ίδια μαθήματα, δεν μπορούμε να αποδώσουμε στο απλό γεγονός της συνύπαρξης ή της συγκατοίκησης την ισχύ της αφομοίωσης, σε συνεκτική ομάδα, των ατόμων που η συνύπαρξη και η συγκατοίκηση τα φέρνουν το ένα κοντά στο άλλο: αυτό που παρέχει σε μια ομάδα ένα πλαίσιο αφομοίωσης δεν είναι ο χώρος, αλλά μια ρυθμισμένη και ρυθμική χρήση του χώρου.

Αυτό θα το βλέπαμε στις διαφορετικές επιπτώσεις που έχει η συγκατοίκηση στην πανεπιστημιούπολη και μέσα στα οικοτροφεία παραδοσιακού τύπου. Το ότι οι προπαρασκευαστικές τάξεις για τις Μεγάλες Σχολές (και, κατά συνέπεια, σε μικρότερο βαθμό, οι Μεγάλες Σχολές) αντιπροσωπεύουν νησίδες αφομοίωσης, το ότι συναντάμε σ' αυτές ένα σύνολο προφορικών ή γραπτών παραδόσεων, τελετουργίες μύησης και ενηλικίωσης, έναν κώδικα των σχέσεων με τον πλησίον, που προϋποθέτει την ιεραρχία της αρχαιότητας, μιαν αργκό που χρησιμεύει για να ονοματίσει αυτό που είναι το πλέον ιδιόμορφο μέσα στην εμπειρία, και, τελικά, ένα «πνεύμα», που επιτρέπει στους μαθητές να αναγνωρίζουν τους «παλιούς μαθητές» και να αναγνωρίζονται ως «παλιοί μαθητές», όσο κρατάει η ζωή, αυτά συμβαίνουν γιατί, πριν απ' όλα, ο χώρος και ο χρόνος, το ομοτράπεζο και η συγκατοίκηση, ο ρυθμός ζωής και η κατανομή των καθηκόντων μέσα στο χρόνο ξαναβρίσκουν εδώ τη δομική τους δύναμη, λόγω της οργάνωσης των δραστηριοτήτων που επιβάλλει η σχολική πειθαρχία. Όπως μέσα στο παραδοσιακό χωριό, οι ρυθμισμένες δραστηριότητες και οι επαφές που επιβάλλονται και πολλαπλασιάζονται από την ομοιομορφία του κανόνα επιτρέπουν στον καθένα να ξέρει τα πάντα για τον άλλο, χωρίς να προσφεύγει στην άμεση εμπειρία. Δεν πρόκειται να προτείνουμε αυτό τον τύπο αναγκαστικής και μανιακής αφομοίωσης ως ένα ιδεώδες για τις σχέσεις ανάμεσα σε συμμαθητές, ούτε και ως πρότυπο αποτελεσματικής εργασίας, αλλά να κάνουμε αντιληπτό, παίρνοντας ευκαιρία από αυτή την υριακή περίπτωση, ότι ένας κοινός χώρος και χρόνος αποτελούν παράγοντες αφομοίωσης μόνον όταν τη χρήση τους τη ρυθμίζει ένας θεσμός ή μια παράδοση.

Μερικές φορές προσδοκούμε από τη συγκέντρωση των πανεπιστήμια-



κών δραστηριοτήτων μέσα στον ίδιο χώρο, δηλαδή στην πανεπιστημιούπολη [*campus*], μια πλήρη μεταμόρφωση όλων των κοινωνικών σχέσεων, είτε πρόκειται για τις σχέσεις μεταξύ καθηγητών και φοιτητών είτε για τις σχέσεις μεταξύ φοιτητών. Στην πραγματικότητα, ενώ η χωριστή διαμονή μπορεί, από τη φύση της, να δημιουργήσει αρνητικές συνθήκες για την αφομοίωση, η εντατικοποίηση των συλλογικών δραστηριοτήτων, και πιο συγκεκριμένα των δραστηριοτήτων συνεργασίας, προϋποθέτει όταν απουσιάζουν οι παραδοσιακοί μηχανισμοί της αφομοίωσης σε κοινότητα— έναν θεσμό, και κάποιο ειδικευμένο προσωπικό, επιφορτισμένο με την οργάνωση της από κοινού εργασίας και με τη διδασκαλία των τεχνικών συνεργασίας. Και, πράγματι, σημάδια αφομοίωσης μέσα στο φοιτητικό περιβάλλον εμφανίζονται μόνον όταν ένας υπάρχων θεσμός απαιτεί από μια ομάδα να οργανωθεί ή όταν η σύνεργασία επιβάλλεται από τις σχολικές επιταγές της μαθητείας, όπως για παράδειγμα στις φιλοσοφικές σχολές ή σε ορισμένα εξειδικευμένα ινστιτούτα.

Ωστόσο, το ιδεώδες της συνεργασίας δεν ενθαρρύνεται καθόλου μέσα στην παράδοση του γαλλικού Πανεπιστημίου και, από το δημοτικό σχολείο ως την επιστημονική έρευνα, η συλλογική εργασία δεν μπορεί παρά σε εξαιρετικές περιπτώσεις, να στηρίζεται πάνω σε θεσμούς. Από τα καθήκοντα που αναθέτουν στον εαυτό τους, οι καθηγητές εκτοπίζουν συχνά στην τελευταία βαθμίδα το ρόλο της οργάνωσης, που θα μπορούσε να τους επιβαρύνει, και, πιο συγκεκριμένα, το καθήκον να πλαισιώνουν τη συλλογική εργασία των φοιτητών επιπλέον, το Σχολείο εντυπώνει, από την παιδική ηλικία, ένα αντίθετο ιδεώδες, το ιδεώδες του ατομικιστικού ανταγωνισμού. Έτσι, μπορεί οι φοιτητές να αντιτάσσουν, απέναντι στο Πανεπιστήμιο, την ευχή για ομαδική εργασία, αλλά, καθώς καταρτίζονται από το Πανεπιστήμιο, δεν είναι διόλου προετοιμασμένοι στο να εφεύρουν τεχνικές που θα έρχονταν σε αντίθεση με αξίες που έχουν εσωτερικεύσει από πολύν καιρό. Γι' αυτό, η συχνή αποτυχία των ομάδων πανεπιστημιακής εργασίας εξαρτάται, πριν απ' όλα, από το ό,τι οι φοιτητές, προϊόντα ενός συστήματος που αναπτύσσει τη ροπή προς την παθητικότητα, δεν μπορούν, με κάποιο θαύμα αποφασιστικότητας, να δημιουργήσουν εκ του μηδενός καινούριες μορφές αφομοίωσης.

Όσο για τις παραδόσεις, που αφομοίωναν σ' ένα σώμα, τουλάχιστον συμβολικά, το φοιτητικό περιβάλλον του παρελθόντος, αυτές έχουν καταταμαχιστεί και παραμένουν σήμερα συνημμένες με περιθωριακές ομάδες. Το φοιτητικό «φολκλόρ», με τις παρελάσεις του και τα τραγούδια



του, συνεχίστηκε περισσότερο στις μικρές επαρχιακές πανεπιστημιακές πόλεις, αλλά αυτό αποτελεί ένδειξη αιρομοίωσης περισσότερο με την τοπική κοινότητα παρά με το φοιτητικό κόσμο. Αυτά τα σημάδια πρωτοτυπίας ήταν πάντοτε εντονότερα μόνο στις εποχές κατά τις οποίες ο φοιτητικός πληθυσμός δεν αντιπροσώπευε τίποτε άλλο πέρα από μια κλάση ηλικίας, και κατά τις οποίες οι σπουδές παρείχαν σε νεαρούς προνομιούχους μιαν αναβολή ή μιαν ενηλικίωση, που ρυθμιζόνταν τελετουργικά στο περιθώριο μιας μεγαλοαστικής σταδιοδρομίας. Πανεπιστημιακές σχολές όπως η νομική ή η ιατρική, ίσως επειδή παρέμειναν οι πιο μεγαλοαστικές, ή επειδή εισάγουν σε σώματα περισσότερο παραδοσιακά, συνιστούν σήμερα το τελευταίο καταφύγιο των συντεχνιακών τελετουργιών. Καθώς, όμως, το σχετικό μέγεθος του αριθμητικού δυναμικού τους έχει μειωθεί σταθερά και σημαντικά, οι σχολές αυτές έχουν πάψει να δίνουν τον τόνο της φοιτητικής ζωής.

Οι φοιτητές της νομικής και της ιατρικής, οι οποίοι, στην αρχή του αιώνα, αποτελούσαν περισσότερο από το 60% του φοιτητικού πληθυσμού, αριθμούν πια σήμερα λιγότερο από το 30%, ενώ οι φοιτητές των θετικών επιστημών και της φιλοσοφικής αντιπροσωπεύουν σήμερα το 65% του φοιτητικού πληθυσμού, έναντι ποσοστού μικρότερου του 25% στα 1901. Μια τέτοια ανατροπή είναι από τη φύση της ικανή να καθορίσει ποιοτικές αλλαγές, τόσο στην αντίληψη που σχηματίζουν εξωτερικές ομάδες για τους φοιτητές, όσο και στην αντίληψη που σχηματίζουν οι φοιτητές, οι μεν για τους δε. Ο *τυπικός [modal]* φοιτητής δεν είναι πια σήμερα ο φοιτητής της νομικής ή της ιατρικής, πράγμα που έχει βέβαια τις συνέπειές του, όταν, συλλογίζομαστε τον τύπο στάσης τον οποίο ευνοούν η περισσότερο μεγαλοαστική στρα- τολάγηση φοιτητών και οι επαγγελματικές διέξοδοι αυτών των δυο σχολών<sup>1</sup>.

Σήμερα, το φοιτητικό περιβάλλον, στερημένο από θεσμικά στηρίγματα και από κοινωνικά πλαίσια, απομακρυσμένο όλο και περισσότερο από τις ξεπερασμένες παραδόσεις της σπουδαστικής ζωής, είναι ίσως λιγότερο αφομοιωμένο σε ενιαίο σώμα από ποτέ άλλοτε. Στο περιβάλλον αυτό δεν παρατηρούμε πια ούτε καν αυτό το παιχνίδι των τυπικών και παιχνιδιάρικων αντιθέσεων ανάμεσα σε υπο-ομάδες, που διασφαλίζει ένα ελάχιστο ποσοστό αφομοίωσης σε σύνολα τόσο εφήμερα και τόσο τεχνητά όσο είναι ο πληθυσμός ενός λυκείου ή ενός σχολείου: η διάκριση<sup>1</sup> Πρβ. ΕϊΓ'ιρατρου 1, πίνακας 1.3 και 1-4.



ανάμεσα σε φοιτητές της φιλοσοφικής και σε φοιτητές θετικών σπουδών ή, μέσα στην ίδια σχολή, ανάμεσα σε διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και ανάμεσα σε διαδοχικά έτη είναι ολότελα διοικητική, καθώς η αρχαιότητα στο πανεπιστήμιο ή η εγγραφή σε μια κατεύθυνση πτυχίου δεν καθορίζουν τίποτε άλλο πια, παρά στατιστικές κατηγορίες. Η απουσία αμοιβαίων στερεοτύπων ή σχέσεων που να προσφέρονται για διακω- μώδηση, μαρτυρεί την έλλειψη πνεύματος συνόλου και, κυρίως, τη σπα- νιότητα των επαφών και των ανταλλαγών επίσης, αντί για αληθινές αργκό, συναντάμε μάλλον μόνο ανακατώματα από διάφορες αργκό, που αντλούνται από διάφορες πηγές και είναι ανέκδοτα να προσδιορίσουν, έστω και διά του αποκλεισμού και μόνο, την ένταξη σε μian ομάδα. Τέλος, η αλληλογνωριμία ανάμεσα σε συμφοιτητές (και, ακόμη περισσότερο, ανάμεσα σε φοιτητές διαφορετικών επιστημονικών κλάδων) παραμένει πολύ περιορισμένη, προπαντός στο Παρίσι. Φυσικά, οι πιο συχνές ανταλλαγές πραγματοποιούνται ανάμεσα στους φοιτητές τους πιο επιμελείς και, όπως (ραίνεται, περισσότερο εξαρτημένους ως προς τη διδασκαλία· αλλά τα μόνα δίκτυα αλληλογνωριμίας, που πρέπει να έχουν κάποια συνέχεια ή κάποια στερεότητα, είναι τα δίκτυα που χρονολογούνται από προηγούμενη σχολική φοίτηση ή αυτά που βασίζονται πάνω σε εξωτερικούς κοινωνικούς δεσμούς, όπως η κοινή γεωγραφική προέλευση, η θρησκευτική ή πολιτική τοποθέτηση και κυρίως η κοινή προέλευση από τις πιο ευκατάστατες κοινωνικές τάξεις.

Όλα τα κοινωνιομετρικά τεστ δείχνουν ότι οι σχέσεις έξω από την αίθουσα των παραδόσεων, και ακόμη και η απλή γνώση των ονομάτων, είναι εξαιρετικά σπάνιες. Το ότι, όπως το υποβάλλουν διάφορες ενδείξεις, οι πιο τακτικές και οι πιο ποικίλες σχέσεις πραγματοποιούνται κυρίως από τους φοιτητές που προέρχονται από την ανώτερη τάξη, αυτό συμβαίνει, αναμφίβολα, όπως το πιστοποιούν χίλια δυο άλλα πράγματα, επειδή αυτοί αισθάνονται πιο άνετα μέσα στο πανεπιστημιακό περιβάλλον και επίσης, ίσως, επειδή αυτοί οφείλουν στην παιδεία τους τεχνικές κοινωνικότητας που αρμόζουν σ' ένα τέτοιο περιβάλλον. Μια περιορισμένου εύρους δημοσκόπηση που πραγματοποιήθηκε στη Λίλλη φαίνεται να δείχνει ότι, όταν όλα τα άλλα στοιχεία είναι ισοδύναμα, οι φοιτητές και οι φοιτητρίες που προέρχονται από τα πιο ευκατάστατα στρώματα είναι εκείνοι που είναι πιο γνωστοί στους συμφοιτητές τους και εκείνοι που γνωρίζουν, μολονότι σε μικρότερο βαθμό, περισσότερους συμφοιτητές τους. Και, επίσης, καθώς το γεγονός του να κάθεται λίγο-πολύ κοντά στην έδρα μπορεί να θεωρηθεί ως ένδειξη άνεσης

## ΣΟΒΑΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

και σιγουριάς, δεν δημιουργεί έκπληξη το ζτι, ανεξάρτητα από τον τύπο γνωριμίας που εξετάζουμε (από τη γνωριμία εξ όψεως ως τη συνεργασία), ο αριθμός των γνωστών συμφοιτητών ελαττώνεται σταδιακά, όσο πηγαίνουμε από τις πρώτες σειρές προς το βάθος της αίθουσας'.

Αυτή η μικρή αφομοίωση είναι, χωρίς αμφιβολία, ένα εμπόδιο στη μεταβίβαση των τεχνικών πληροφοριών και των διανοητικών κινήτρων. Έτσι, από τους φοιτητές που συχνάζουν στην πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη της Λίλ- λης, αυτοί που λένε ότι έχουν διαβάσει ή έχουν δανειστεί ένα βιβλίο ύστερα από συμβουλή ενός συναδέλφου τους είναι τρεις φορές λιγότεροι από όσους έχουν ακολουθήσει τη συμβουλή ενός καθηγητή. Επίσης, η επιρροή των συναδέλφων παίζει πολύ μικρό ρόλο στους προσανατολισμούς και στις επιλογές σταδιοδρομίας. Αλλά οι σποραδικές επαφές και οι τυχαίες φλυαρίες αρκούν για να διαδίδονται φήμες, συχνά πανικόβλητες, για τους καθηγητές, τις απαιτήσεις τους και τις μανιές τους. Όσο περιορισμένη, αργή και αβέβαιη είναι η κυκλοφορία των πληροφοριών για το ζήτημα της οργάνωσης των εξετάσεων ((αντιλαμβανόμαστε, σε κάθε εξεταστική περίοδο, ότι μεγάλο ποσοστό φοιτητών αγνοεί τα πάντα για το παιχνίδι των επιλογών ή για τη διάρκεια των εξετάσεων), τόσο αστραπιαία και εκτεταμένη είναι η διάδοση των πιο αλλόκοτων φημών. Έτσι συγκροτούνται οι περισσότεροι μύθοι για τις εξετάσεις ή τους εξεταστές. Η λεκτική έξαψη μπορεί να ευνοήσει την πολιτισμική κολλητική μετάδοση ή τη μίμηση, χωρίς, στ' αλήθεια, να ενσωματώνει το σύνολο των φοιτητών σε κοινές αξίες· όπως, επίσης, μπορεί να στηρίζει το ιδεώδες ή τη νοσταλγία μιας αληθινής αφομοίωσης, χωρίς να παρέχει τα μέσα για την πραγμάτωσή της. Από τη στιγμή που εμφανίζεται το σχέδιο της οργάνωσης των επαφών που αποβλέπουν πρακτικούς στόχους, για παράδειγμα η συγκρότηση αποτελεσματικών ομάδων εργασίας, η έλλειψη των θεσμικών ή παραδοσιακών μηχανισμών αφομοίωσης γίνεται οδυνηρά αισθητή.

Όλα, λοιπόν, μας οδηγούν στο να αμφιβάλουμε για το ότι οι φοιτητές αποτελούν μιαν ομοιογενή κοινωνική ομάδα, ανεξάρτητη και αφομοιωμένη. Αν αληθεύει πως η ιδιότητα του φοιτητή εμπεριέχει αρκετά ιδιάζοντα χαρακτηριστικά, ώστε να δικαιολογεί το ότι, σ'ενα ορισμένο επίπεδο της ανάλυσης, προσπαθούμε να συσχετίσουμε με την κατάσταση αυτή τις στάσεις που συνδέονται πιο άμεσα μαζί της, τότε αυτό που θα απέμενε, μια και αυτονομούμε τελείως το φοιτητικό περιβάλλον, θα ήταν να σταματήσουμε να κάνουμε την κοινωνιολογική του ανάλυση. Η κοι-

## **ΣΟΒΑΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ**

νωσιολογία μιας ομάδας, που τα μέλη της έχουν κοινή μόνο την ττανε-<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Γιββλ. Επίμετρο 2, πίνακες 2.12 και 2.13.

πιστημακή πρακτική τους και που η κοινωνική τους προέλευση τούς διαφοροποιεί με χίλιους δυο τρόπους, ως και σ' αυτή την ίδια την πρακτική ακόμη, δεν μπορεί να είναι παρά μια *ιδιαίτερη περίπτωση* (που την ιδιαιτερότητά της πρέπει, προφανώς, να ορίσουμε) της κοινωνιολογίας των κοινωνικών ανισοτήτων ως προς το Σχολείο και ως προς την κουλτούρα που μεταδίδει το Σχολείο.

Καθώς το φοιτητικό περιβάλλον είναι πιο παραπλήσιο σ' ένα ετερογενές άθροισμα δίχως συνοχή, παρά σε μian επαγγελματική ομάδα, θα παρουσίαζε όλα τα συμπτώματα της αν-νομίας [απουσίας συγκροτημένης οργάνωσης], αν οι φοιτητές ήταν μόνο φοιτητές και δεν ήταν ενσωματωμένοι σε άλλες ομάδες, δηλαδή, οι περισσότεροι, στην οικογένειά τους, ή, κατά δεύτερο λόγο, σε επιλεγμένες ομάδες, όπως οι θρησκευτικές οργανώσεις ή τα κόμματα. Καθώς όμως, οι ομάδες αυτές, παρά την εξωτερική εμφάνιση ή την ονομασία, είναι πολύ περισσότερο ομάδες για φοιτητές παρά φοιτητικές ομάδες όσοι παραμένουν αρκετά φοιτητές, ώστε να αισθάνονται την έλλειψη αφομοίωσης ως μοναξιά ή εγκατάλειψη, βρίσκουν, μέσα σε οργανώσεις που παρέχουν μian απαρχή πραγμάτωσης του ιδεώδους για ένα αφομοιωμένο περιβάλλον, την ευκαιρία να δοκιμάσουν πιο έντονα τη νοσταλγία τους για την αφομοίωση. Έτσι, οι φοιτήτριες, που είναι οι πιο δεμένες με το οικογενειακό τους περιβάλλον ή με οργανώσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρίσκονται ταυτόχρονα και στην απαρχή των περισσότερων εγχειρημάτων που έχουν στόχο να ζωντανέψουν την ομάδα των συμφοιτητών. Αλλά ο γεμάτος καλές προθέσεις βολонταρισμός των περισσότερων από αυτές τις προσπάθειες θα αρκούσε για να δείξει ότι δεν μπορούν να στηριχτούν ούτε πάνω σε μια ζωντανή παράδοση των τεχνικών της γιορτής ούτε πάνω σε αισθήματα της κοινότητας.

Κάθε χρόνο, βλέπουμε να εκδηλώνονται, στους φοιτητές φιλοσοφίας μιας επαρχιακής φιλοσοφικής σχολής, απόπειρες με στόχο την οργάνωση συλλογικών δραστηριοτήτων, που αποτυγχάνουν συστηματικά, χωρίς αμφιβολία επειδή προσκρούουν πάνω στον αριστοκρατικό ατομικισμό των «φιλοσόφων». Αυτές οι σποραδικές απόπειρες ομαδοποίησης πραγματοποιούνται από όσους δεν μπορούν ή δεν θέλουν να εξάρουν τη μοναξιά τους μέσα στο ιδεώδες του μοναχικού διαλογισμού, δηλαδή, κυρίως, από τα κορίτσια, που μεταθέτουν μέσα στον πανεπιστημιακό τους ρόλο τη φροντίδα για την οργάνωση σχέσεων, που είναι χαρακτηριστικό του παραδοσιακού ρόλου της γυναίκας. Το 1964, το γραφείο του Ινστιτούτου συμπεριλάμβανε πέντε κο



## ΣΟΒΑΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

ρίτσια και ένα αγόρι (μέλος του «Συνεταιρισμού» [«Copro»] και πρόεδρο της «καθολικής ομάδας» [«groupe catho»] των φοιτητών της φιλοσοφίας), όλους πρωτοετείς [στο πρώτο έτος της licence], όλους μέλη της καθολικής ομάδας. Μολονότι ο ενεργός πυρήνας του Ινστιτούτου συγκροτείται από μέλη της «φοιτητικής ενορίας», μολονότι τα τρία τέταρτα των φοιτητών στις ανθρωπιστικές επιστήμες και στη φιλοσοφία λένε πως είναι καθολικοί και μολονότι η «καθολική ομάδα» αριθμεί εικοσιπέντε πιστούς μεταξύ των φοιτητών της φιλοσοφίας, τα μόνα εγχειρήματά τους που πέτυχαν ήταν αυτά στα οποία συμμετείχαν καθηγητές: ένα γεύμα (συμμετείχαν σαρανταπέντε, από τους οποίους οι μισοί αγόρια) και μια εκπαιδευτική εκδρομή στο Παρίσι (συμμετείχαν εικοσιπέντε). Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις, ένα κοινό γεύμα χωρίς τους καθηγητές και ένα «κρέπα-πάρτι», η ομάδα περιορίστηκε στον πυρήνα των ενεργών καθολικών, όπου τα κορίτσια ήταν πάντοτε η πλειοψηφία. Όσο για το σχέδιο να κάμνουν επαναλήψεις όλοι μαζί, αυτό δεν ξεπέρασε το στάδιο του ευσεβούς πόθου.

Στο Παρίσι, όπου το φοιτητικό περιβάλλον είναι λιγότερο αφομοιωμένο από οπουδήποτε αλλού, παρόμοιες συμπεριφορές αντιστάθμισης είναι ακόμα πιο σπάνιες, και η μοιρολατρική παραίτηση των περισσοτέρων συνυπάρχει με τον ιδεολογικό ονειρισμό μερικών: ενώ οι επαφές με τους καθηγητές είναι εμφανώς πιο σπάνιες στο Παρίσι απ' ό,τι στην επαρχία, στο Παρίσι οι επαφές αυτές επιζητούνται λιγότερο συχνά, τουλάχιστον από τη μάζα των φοιτητών, ίσως γιατί η πραγματικότητα αναδεικνύει σαφέστερα ότι μια τέτοια φιλοδοξία είναι εξωπραγματική· αντίθετα, οι επαρχιώτες μπορούν να επιζητούν την εντατικοποίηση σχέσεων που τους φαίνεται πως μάλλον τις αποκλείουν τα πανεπιστημιακά ήθη, παρά τις απαγορεύουν οι υλικές αναγκαιότητες.

Επομένως, τα πάντα συμβαίνουν σαν να έπρεπε, όταν είμαστε κάτω από ένα ορισμένο όριο, οι λογικές προσδοκίες —που τις διαψεύδει ή τις καταγγέλλει τόσο έκδηλα η πραγματικότητα— να παραχωρούν τη θέση τους στη μοιρολατρική παραίτηση και στη δυσφορία, ή στη χλιαστική ουτοπία. Αναμφίβολα, δεν είναι τυχαίο το ότι οι Παριζιάνοι φοιτητές, που το τωρινό σύστημα τους καταδικάζει στην απλή συνύπαρξη μέσα στο χώρο, στην παθητική παρακολούθηση και στο μοναχικό συναγωνισμό για το πτυχίο, έχουν την τάση, καθώς τους καταβάλλει η εμπειρία της ανωνυμίας και η διάχυτη επιθετικότητα του πλήθους, να υποκαθιστούν τη ρεαλιστική κριτική της πραγματικότητας με την εννοιολογική τρομοκρατία λεκτικών διεκδικήσεων, που κατά μεγάλο μέρος ικανοποιούνται και μόνο από το γεγονός ότι διατυπώνονται. Η ουτοπική αντίληψη, σύμφωνα

με Γην οποία «μικρές ομάδες εργασίας» Οα μπορούσαν να αυξήσουν την ένταση της επικοινωνίας ανάμεσα στους φοιτητές, μόνον αν τους αποσπούσαν εντελώς από την επιρροή της φοιτητικής οργάνωσης, και ο μύθος της απολύτως μη παρεμβατικής διδασκαλίας, της συν-εκπαίδευσης και του συλλογικού «σωκρατισμού», το μόνο που κάνουν είναι να προβάλλουν την ανάγκη για αφομοίωση, με τη μορφή του τυπικού ιδεώδους της αφομοίωσης για την αφομοίωση.

Όσο κι αν είναι ελάχιστα ρεαλιστικές, οι πιο εξωφρενικές μορφές αυτής της ιδεολογίας πρέπει να παίρνονται στα σοβαρά, γιατί θα ήταν δυνατό να εκφράζουν μίαν από τις αλήθειες, μπροστά στην οποία, περισσότερο από κάθε άλλη, φροντίζει επιμελώς να εθελουφλεί το φοιτητικό περιβάλλον. Μήπως, άραγε, ξεπερνούμε πάρα πολύ τα όρια, όταν αναρωτιόμαστε αν η πιο εξτρεμιστική ιδεολογία εκφράζει την αντικειμενική αλήθεια μιας ομάδας, η οποία κυριαρχείται από αξίες και συνήθειες σκέψης που τις οφείλει στη μεγαλοαστική της προέλευση, στο ριζωμά της στο Παρίσι και στον πιο παραδοσιοκρατικό χαρακτήρα της σχολικής της εξειδίκευσης;

Όσο διαφορετικοί κι αν είναι οι φοιτητές, όσο μεγάλες κι αν μπορεί να είναι οι ανισότητες που τους χωρίζουν, τόσο ως προς τους όρους ύπαρξής τους όσο και ως προς τις πιθανότητες επιτυχίας που έχουν, έχουν τουλάχιστον κοινή τη θέληση να πραγματώσουν, τόσο μέσα στο μύθο της ενότητας όσο και μέσα στο παιχνίδι της διαφοροποίησης, την ατομική ταύτιση με κάτι, το οποίο, δίχως να είναι ένα πρότυπο, είναι κάτι λιγότερο από ένα ιδεώδες και κάτι περισσότερο από ένα στερεότυπο, και το οποίο καθορίζει μια ιστορική ουσία του φοιτητή. Η προσπάθεια να κατανοήσουμε ορισμένες από τις βαθιά ριζωμένες στάσεις των φοιτητών, ξεκινώντας από τη μορφή-γένος της κατάστασης του φοιτητή, δικαιώνεται στο μέτρο που η κατάσταση αυτή εμπεριέχει, ως αντικειμενική δυνατότητα, τον πειρασμό ενός συσχετισμού με τη φοιτητική ιδιότητα και με τις σπουδές, που ισχύει ως ιστορικός τύπος, ακόμη κι όταν οι διάφορες κατηγορίες φοιτητών τον πραγματώνουν με πολύ άνισο τρόπο.

Το ότι είναι μάταιο να ελπίζει κανείς ότι θα ανακαλύψει καθαυτό φοιτητικά πρότυπα συμπεριφοράς κάτω από σποραδικές και μεταβαλλόμενες συμβατικές συμπεριφορές, που είναι είτε ενδυματολογικές, είτε καλλωπιστικές ή ιδεολογικές, αυτό συμβαίνει, ίσως, επειδή οι φοιτητές μοιάζουν μεταξύ τους κυρίως ως προς τη φύση της σχέσης που διατηρούν με αυτό που είναι και με αυτό που κάνουν, ή, καλύτερα, ως προς αυτό



που προκαλούν να πούμε για ό,τι κάνουν και για ό,τι είναι. Το ότι οι συμπεριφορές, στις οποίες ο παρατηρητής αναγνωρίζει συνήθως το φοιτητή, είναι καταρχήν συμπεριφορές συμβολικές, δηλαδή πράξεις με τις οποίες ο φοιτητής πιστοποιεί στους άλλους και στον εαυτό του την ικανότητά του να είναι ο δημιουργός μιας πρωτότυπης εικόνας του φοιτητή, αυτό συμβαίνει επειδή ο φοιτητής είναι καταδικασμένος, από τη μεταβατική και προπαρασκευαστική ιδιότητα, μέσα στην οποία τοποθετείται, να είναι μόνον αυτό που σχεδιάζει να είναι, ή, ακόμη, απλώς σχεδιασμός όντος.

Ο σχεδιασμός αυτός δεν προκαθορίζει με μονοσήμαντο τρόπο το περιεχόμενο των συμβολικών συμπεριφορών, μέσα στις οποίες ολοκληρώνεται. Η κάποτε εφαρμοσμένη και μεθοδική θέληση πραγμάτωσης του εαυτού ενός ατόμου ως φοιτητή δεν προϋποθέτει την ομόφωνη αποδοχή μιας εικόνας του ιδεώδους φοιτητή, αφού η εικόνα αυτού που έχει κανείς την πρόθεση να πραγματώσει μπορεί να περιορίζεται στην επιταγή για την πραγμάτωση μιας εικόνας. Το να θέλει κανείς να είναι και το να θέλει να διαλέγει τι είναι σημαίνει, αρχικά, να αρνείται να είναι αυτό που δεν διάλεξε να είναι. Ανάμεσα στις αναγκαιότητες που αρνείται ή μετασχηματίζει, υπάρχει καταρχήν το ρίζωμα σ' ένα κοινωνικό περιβάλλον. Τις περισσότερες φορές, οι φοιτητές μοιάζουν μεταξύ τους στο ότι αποφεύγουν και την απλή μνεία του επαγγέλματος των γονέων τους, οποιοδή-ποτε κι αν είναι. Η γεμάτη ντροπή σιωπή, η μισή αλήθεια, ή η διακηρυγμένη ρήξη αποτελούν ισάριθμους τρόπους για να αποστασιοποιηθεί ο φοιτητής από την ανυπόφορη ιδέα ότι ένας προκαθορισμός, που τόσο ελάχιστα τον επέλεξε ο ίδιος, μπορεί να καθορίζει κάποιον που διακατέχεται ολόκληρος από τη φροντίδα να διαλέξει τον εΟυτό του<sup>1</sup>. Η φιλοδοξία που έχει κάποιος να φτιάξει τη ζωή του και να διαλέξει τον εαυτό του δεν υποχρεώνει σε καθορισμένη συμπεριφορά, αλλά μόνο σε συμβολική χρήση της συμπεριφοράς, που προορίζεται να πιστοποιεί ότι τη συμπεριφορά αυτή την έχουν επιλέξει. Έτσι οι καταφάσεις ή οι αρνήσεις, ανάμεσα στις οποίες μοιράζεται αδιάκριτα ο λόγος του φοιτητή, όταν μιλά για τους φοιτητές και για τον εαυτό του, ξαναγυρίζουν πάντα στο ερώτημα που διατυπώνει για το είναι του, στο ερώτημα για το τι είναι ο ίδιος.

<sup>1</sup> Το ποσοστά (ίσων αποφεύγουν να απαντήσουν στο ερώτημα που αφορά το επάγγελμα των ν/τι, ν ζ' είναι πάντα ιδιαίτερα υψηλά στο φοιτητικά πληθυσμό.

«Δίν σκέφτομαι ποτέ τον εαυτό μου ως φοιτήτρια» (φοιτήτρια αρχιτεκτο- νικής, 20 χρόνων) « »πάρχει μόνον ένας φοιτητής- είμαστε

μόνο φοιτητές» (φοιτήτρια κοινωνιολογίας, 20 χρόνων) «Είμαι φοιτήτρια, όπως «α ήμουν ο,τιδήποτε άλλο» (φοιτήτρια ψυχολογίας, 27 χρόνων) «Ο φοιτητής είμαι εγώ, δεν μπορώ να μιλώ παρά, για τον εαυτό μου, όταν με ρωτούν» (φοιτητής κοινωνιολογίας, 21 χρόνων).

Από τη στιγμή που μια συμπεριφορά τονίζεται με συστηματικότητα ή με συχνότητα που τη μεταβάλλουν σε κοινοτυπία (είτε πρόκειται για το ντύσιμο με κάπα είτε για το θαυμασμό προς τον Cannonball Adder-ley), κληροδοτεί στη συμπεριφορά, η οποία την αρνείται, τη δύναμη που έχει για διαφοροποίηση. Το να ξεχωρίζει κανείς ως φοιτητής σημαίνει, πράγματι, να ξεχωρίζει από την ουσία του φοιτητή, μέσα στην οποία εγκλωβίζει τους άλλους.

«Είμαι μια ιδιαίτερη περίπτωση, δεν αντιστοιχώ σε ό,τι αποκαλούν φοιτητή» (φοιτήτρια αρχαιολογίας, 20 χρόνων) —«Δεν είμαι φοιτητής» (φοιτητής ψυχολογίας, 26 χρόνων) —«Ο υποδειγματικός φοιτητής είναι ο ανεξάρτητος φοιτητής (...). Υπάρχει μόδα, διανοητικά ρεύματα, αλλά αυτά μάλλον τα ακολουθούν όσοι προσπαθούν να το παίξουν φοιτητές» (φοιτητής κοινωνιολογίας, 24 χρόνων) —«Η εικόνα του φοιτητή της Σορβόνης: έχει μια φάτσα χάλια, περιφέρεται με τον *Le Monde* στα χέρια, συζητάει μες στα καφενεία (...), τα βάζει με τη Σορβόνη γιατί εκεί δεν περνάνε καλά» (φοιτήτρια εθνολογίας, 21 χρόνων).

Κάθε συσχετισμός μ' έναν καταναγκασμό, οποιοσδήποτε κι αν είναι, τείνει εδώ να ολοκληρωθεί σύμφωνα με τη λογική της συμβολικής μεταμόρφωσης της ανάγκης σε ελευθερία. Το ότι η εμπειρία του χώρου και του χρόνου είναι το ίδιο εξωπραγματική όσο και δυνατή, αυτό συμβαίνει επειδή οι φοιτητές μεθερμηνεύουν συμβολικά τους καταναγκασμούς της, για να επιλέξουν εκεί τους εαυτούς τους ως φοιτητές. Σε ορισμένους χώρους μπορεί να συχνάζουν φοιτητές κατ' αποκλειστικότητα, όπως στα φοιτητικά εστιατόρια, ή κατά πλειοψηφία, όπως σε ορισμένα καφενεία, δίχως, ωστόσο, οι μικρές ομάδες, που συμπαραευρίσκονται εκεί η μία δίπλα στην άλλη, να πλησιάζουν κοινωνικά μεταξύ τους: το ότι —σε αντίθεση με το λαϊκό καφενείο, όπου οι σχέσεις εμπλέκουν όλους τους «θαμώνες»— η στοιχειώδης ενότητα/μονάδα των φοιτητικών καφενείων παραμένει το κάθε τραπέζι χωριστά, αυτό συμβαίνει επειδή πολλοί φοι-

τητές έρχονται για να καταναλώσουν πρώτα απ' όλα τις συμβολικές σημασίες, με τις οποίες περιβάλλεται το καφενείο και η μοναχική εργασία στο καφενείο. Δίχως καν να τοποθετείται ή να τοποθετεί σε χώρο της επικοινωνίας ή της συνεργασίας, το *καφενείο* —όπως η κινηματογραφική λέσχη ή η υπόγα με ορχήστρα τζαζ— αποτελεί τμήμα ενός μυθικού χώρου, όπου οι φοιτητές έρχονται περισσότερο για να ξαναβρούν τον αρχετυπικό φοιτητή παρά για να ξαναβρεθούν μεταξύ τους. Ως και το «φοιτητικό δωμάτιο» ακόμη, χώρος που τον επιβάλλουν οικονομικοί καταναγκασμοί, μπορεί να προσφέρεται στο παιχνίδι των συμβολικών μεταμορφώσεων. Σε αντίθεση με το «δωμάτιο σε οικογένεια» ή σε εστία, το φοιτητικό δωμάτιο εγγράφεται, ακόμη και για όσους παραπονιούνται πως είναι υποχρεωμένοι να μένουν σ' αυτό, σ' ένα λογοτεχνικό χώρο που ευνοεί τα ανατιθέμενα άκρα, το υψηλό και το χαμηλό, το υπόγειο και τη σοφίτα, και φανεράνει, με την ίδια του τη φτώχεια, τι διακινδυνεύει κανείς με τη φοιτητική του κλίση και ποιο είναι το τίμημα της ελευθερίας.

Οι φοιτητές είναι ενμέρει μη αναγώγιμοι στην τάξη από την οποία προέρχονται, όπως επίσης και μη αναγώγιμοι στην ιδιότητά τους και στην πρακτική τους (που είναι πάντα στενά συνδεδεμένες με την προέλευσή τους), επειδή, ως νεοφώτιστοι της διάνοησης, ορίζουν τον εαυτό τους με βάση τη *σχέση* που διατηρούν με την τάξη από την οποία προέρχονται, την ιδιότητά τους και την πρακτική τους, και επειδή, ως επίδοξοι διανοούμενοι, προσπαθούν να βιώσουν αυτή τη σχέση σύμφωνα με τα πρότυπα της τάξης των διανοουμένων, μεθερμηνεύοντάς τα μέσα στη λογική της ιδιότητάς τους. Ο φοιτητής, προβάλλοντας τον εαυτό του, από αντίθεση προς τα μαθήματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως υποκείμενο με πολιτισμικό αυτεξούσιο, συχνάζει τακτικά στην κινηματογραφική λέσχη, αγοράζει δίσκους και ηλεκτρόφωνο, στολίζει το δωμάτιό του με οιντίγραφα πινάκων ζωγραφικής, ανακαλύπτει τη λογοτεχνική ή κινηματογραφική πρωτοπορία. Είτε πρόκειται για πολιτικές και πολιτισμικές συζητήσεις είτε για δανεισμούς βιβλίων και δίσκων, οι ανταλλαγές πληροφοριών δεν είναι πάντοτε αρκετά ενημερωμένες, ώστε να μπορούμε να μιλάμε για ομοιοβαία εκπαίδευση· φαίνεται, ωστόσο, ότι πετυχαίνουν τουλάχιστον να ευνοήσουν την αναγνώριση των πολιτισμικών αξιών. Υ περασπιστές και μεσολαβητές, οι μεγαλύτεροι στην ηλικία μνημένοι σέρνουν τους νεότερους στην υποχρεωτική προσχώρηση σ' ένα

πολιτισμικό κόσμο, που, αλλιώς, Θα κινδύνευε να έχει την εμφάνιση καταφυγίου για ενήλικες ή για μανδαρίνους.

Ἐφηβος και μαθητευόμενος, ο φοιτητής αναζητάει όσο κανείς άλλος δάσκαλους σκέψης και ζωής: για το λόγο αυτό, είναι ιδιαίτερα ευαίσθητος στο κύρος των παραδειγμάτων, που, ως μέλλων διανοούμενος, δεν Θα μπορούσε να τα βρει αλλού, παρά στον κόσμο των διανοουμένων και, πολύ συχνά, στη μερίδα του κόσμου των διανοουμένων με την οποία τον φέρνει σε άμεση και διαρκή επαφή η καθημερινή του πρακτική, δηλαδή στο καθηγητικό σώμα. Μια ομάδα που καθορίζεται από τη φιλοδοξία της να αποκτήσει κουλτούρα ευνοεί, φυσικά, την προσχώρηση στις πολιτισμικές αξίες και στην αξία όσων τις μεταβιβάζουν ή τις ενσαρκώνουν. Και συμβαίνει ο τάδε ή ο δείνα δάσκαλος, που προσεγγίζεται άμεσα από το φοιτητή, να παρουσιάζει τη γεμάτη γόητρο εικόνα του διανοούμενου, που φιλοδοξεί να πραγματώσει ο φοιτητής: δεν υπάρχει φοιτητικό *βιογραφικό σημείωμα*. [*curriculum*] που να μη διατρέχεται από ένα «μεγάλο καθηγητή», και πάντοτε οι φοιτητές, στο όνομα ενός δασκάλου με μεγάλο κύρος, αρνούνται τη ρουτίνα των απλών παιδαγωγών. Η διχοτόμηση της καθηγητικής *εικόνας* [*imago*] επιτρέπει στο φοιτητή να ταυτίζεται με τις αξίες που ενσαρκώνει ο «καλός καθηγητής», παρά την απέχθεια για τους τυραννικούς, ανιαρά φλύαρους ή κατσούφηδες καθηγητές. Ο καθηγητής μπορεί ακόμη να εμφανίζεται και ως εγγύηση και ασφαλιστική δικλείδα της νομιμότητας των στρατεύσεων που απομακρύνονται περισσότερο από το σχολικό κόσμο: μήπως οι φοιτητές δεν πραγματώνουν την «ιδιόμορφη ουσία» τους, με τη μακαριότητα που κατά φυσικό τρόπο συνοδεύει μια τέτοια τελείωση, όταν υπηρετούν τα ίδια πολιτικά ιδανικά με τους δασκάλους τους;

Μπορεί κανείς να αντιπαρατηρήσει —όπως είναι η σύγχρονη μόδα— πως η δράση των δασκάλων δεν αξίζει πια τίποτα μπροστά σε ανταγωνιστικές επιρροές όπως είναι τα νεότερα μέσα επικοινωνίας, που είναι καλύτερα φτιαγμένα για να ικανοποιούν τις νέες προσδοκίες. Θα ήταν υπερβολικά εύκολο να καταδείξουμε πως το Πανεπιστήμιο παραμένει, τουλάχιστον στο φοιτητικό περιβάλλον, ο μεγάλος φορέας της πιο παραδοσιακής κουλτούρας, και επίσης, εμμέσως και κατά δεύτερο λόγο, των λιγότερο ορθόδοξων πολιτισμικών περιεχομένων. Για παράδειγμα, όσοι έχουν πολλές γνώσεις για τον κινηματογράφο ή για την τζαζ είναι πολύ πιο σπάνιοι, απ' ό,τι θέλουν να πιστεύουν οι κριτικοί που ωθούνται από το επαγγελματικό τους συμφέρον, και, εν πάση περιπτώσει, απείρως πιο σπάνιοι απ' όσους έχουν γνώσεις για

το χώρο των τεχνών που αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας. Και, προπαντός, τις πιο μεγάλες επιδόσεις σ' αυτούς τους τομείς τις έχουν τα άτομα που είναι περισσότερο προσαρμοσμένα στον σχολικό κόσμο και μεταφέρουν, στο χώρο των τεχνών σχολικές, τεχνικές και ενδιαφέροντα.

Ενώ δε συνιστά διόλου μια παράλληλη, ανταγωνιστική ή αντισταθμιστική κουλτούρα, η γνώση του κινηματογράφου και της τζαζ ποικίλλει, σε αναλογία ευθέως ανάλογη με την οικειότητα στις παραδοσιακές τέχνες. Είναι, λοιπόν, φυσικό οι ομάδες που είναι περισσότερο και στο μεγαλύτερο βαθμό αφομοιωμένες στο σχολικό κόσμο να πετυχαίνουν τα καλύτερα αποτελέσματα στην τζαζ και στον κινηματογράφο, όπως και αλλού: για παράδειγμα, όταν πρέπει να αναφέρουν το όνομα των σκηνοθετών μιας σειράς κινηματογραφικών έργων, το 94% των φοιτητών της Πολυτεχνικής Σχολής καταφέρνουν να πουν ένα τουλάχιστον όνομα, έναντι του 69% μόνο των φοιτητών του πανεπιστημιακού προπτυχιακού κύκλου [licence]. Επίσης, το 73% των φοιτητών της Πολυτεχνικής Σχολής δείχνουν ένα ελάχιστο γνώσεων πάνω στην τζαζ, έναντι του 49% μόνον των φοιτητών του πανεπιστημιακού προπτυχιακού κύκλου.

Γνωρίζουμε πόσο σπάνια είναι τα καθαυτό φοιτητικά πολιτισμικά εγχειρήματα, θεατρικές ομάδες ή ποιητικοί κύκλοι, που έχουν κάποια συνέχεια μόνον όταν στηρίζονται πάνω σε πανεπιστημιακούς θεσμούς ή όταν ανταποκρίνονται σε σχολικές προσδοκίες. Έτσι, στη Σορβόνη, η ομάδα αρχαίου θεάτρου και η ομάδα σύγχρονης κωμωδίας οφείλουν τη διατήρηση και την ανάπτυξή τους απλώς σε μια διολίσθηση προς τον ημιεπαγγελματισμό και ως ημιεπαγγελματισμό τον αντιλαμβάνονται και οι περισσότεροι από τους φοιτητές, που δεν γνωρίζουν τις παραγωγές των ομάδων αυτών παρά στο μέτρο κατά το οποίο εξυπηρετούν τη σχολική τους προετοιμασία.

Επειδή ορισμένοι φοιτητές συνηθίζουν να αμφισβητούν —στις διακυρνωμένες απόψεις τους είτε στις επιφανειακές συμπεριφορές τους— την αποτελεσματικότητα της σχολικής δράσης, επειδή κάποιιοι θέλουν να αποδείξουν στον εαυτό τους ότι η εκπαίδευση δεν επηρεάζει πια τίποτε και κανέναν, γι' αυτό ξεχνούν ότι η εκπαίδευση πετυχαίνει, σε μεγάλο βαθμό, να προκαλέσει στους μαθητές την ανάγκη για τα προϊόντα τα οποία διανέμει. Πράγματι, ο καθηγητής έχει πάντοτε την αποστολή να δημιουργεί τη ροπή προς κατανάλωση της γνώσης, και ταυτόχρονα να την ικανοποιεί. Ίσως προσιδιάζει στη γαλλική πανεπιστημιακή παράδοση το να γίνεται πάρα πολύ ξεκάθαρα φανερό η επενέργεια της εκπαίδευσης πάνω στην αγορά των πολιτισμικών αγαθών. Το καθηγητικό χάρισμα

αποτελεί μια διαρκή παρώθηση για την κατανάλωση από μέρους

των καλλιεργημένων: η επίδειξη δεξιοτεχνίας, το παιχνίδι των εγκωμιαστικών υπαινιγμών ή των υποτιμητικών αποσιωπήσεων αρκούν για να προσανατολίσουν, συχνά με τρόπο αποφασιστικό, την πρακτική του φοιτητή. Παρατηρούν συχνά, όχι δίχως ειρωνεία, ότι αρκετοί φοιτητές νομίζουν πως είναι «φιλόσοφοι», επειδή είχαν έναν καθηγητή φιλοσοφίας με μεγάλο γόητρο, αλλά αντιλαμβάνονται λιγότερο συχνά το ότι η επίδραση των καθηγητών εκτείνεται και σε τομείς που δεν αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας

Προϊόντα του συστήματος, ο φοιτητής και ο καθηγητής εκφράζουν τη λογική του· ο φοιτητής δεν συμβάλλει σε τίποτε στον προσανατολισμό της «παραγωγής» ή της μετάδοσης της γνώσης· ο καθηγητής δεν συμβουλευέται (ή συμβουλευέται ελάχιστα) το φοιτητή για τις ανάγκες του, και, όταν δοκιμάζει να το κάνει, συναντά γενικά την παθητικότητα ή την έκπληξη του φοιτητή, που, καθώς διακατέχεται από μιαν αδιαφοροποίητη ροπή προς την απορρόφηση της γνώσης, περιμένει ακριβώς από τον καθηγητή να υποδείξει το τι επείγει και να διαλέξει αυτός ο ίδιος να ικανοποιήσει τις ανάγκες που έχει δημιουργήσει αποφασίζοντας να τις ικανοποιήσει. Ο καθηγητής έχει, λοιπόν, την πρωτοβουλία σε όλα· σ' αυτόν ανήκει ο καθορισμός των προγραμμάτων, των αντικειμένων των μαθημάτων, των εργασιών, της βιβλιογραφίας που θα διαβαστεί, καθώς και της ποσότητας της φαντασίας που μπορεί ακίνδυνα να ενσταλάζεται στη σχολική μηχανή. Η έρευνα της κατανάλωσης μπορεί, με τα σημερινά δεδομένα, να αναχθεί σε έρευνα της παραγωγής: για να μάθουμε τι καταναλώνει ο φοιτητής (και, ακόμη περισσότερο, ο μαθητής λυκείου), αρκεί (ή σχεδόν αρκεί) να ξέρουμε το τι παράγει η εκπαίδευση. Οι βιβλιοπώλεις στις μικρές πόλεις το ξέρουν καλά, και προτού να προμηθευτούν Marx και όχι Nietzsche, περιμένουν από τον καινούριο καθηγητή της φιλοσοφίας να αποκαλύψει τις προτιμήσεις του. Ο καθηγητής αυτός παίζει πράγματι εξέχοντα ρόλο σ' αυτή τη σχολική καθιέρωση των καινούριων εκδόσεων: είτε πρόκειται για το μάθημα περί Heidegger, για τη σημασία που δίδεται στον Sartre ή στην κυβερνητική, στην ευθανασία ή στον Μαυρίαν, οι καθηγητές θεσπίζουν (για τους σαράντα κατά έτος φοιτητές τους) το ποιες είναι ευγενείς πολιτισμικές ανάγκες και το ποιες δεν είναι.

Τίποτε το παράξενο, λοιπόν, με το ότι, υπ' αυτές τις συνθήκες, ο

<sup>1</sup> Δίνοντας απάντηση σε μιαν απεριφραστη ερώτηση, τα τρία τέταρτα των φοιτητών συνδέουν το σημαντικότερο γεγονός της καλλιτεχνικής τους βιογραφίας μ' έναν καθηγητή.



σχολικός μηχανισμός καταφέρνει και παράγει, σε χρονιές είτε καλής είτε κακής εσοδείας, ένα σύνολο καταναλωτών που είναι ιδιαίτερα ομοιόμορφοι. Για να πειστεί κανείς γι' αυτό, δεν έχει παρά να συλλογιστεί την πολιτισμική ορθοδοξία που μαρτυρούν οι αριστούχοι των γενικών εξετάσεων [εξετάσεων με κλειστό αριθμό για ορισμένες σχολές], αυτά τα προϊόντα βιτρίνας. Το 1963, από τους δεκαοχτώ πρώτους βραβευθέντες (από τους οποίους δεκαπέντε ήταν γιοι και κόρες ανώτερων υπαλληλικών [στελεχών ή ελεύθερων επαγγελματιών, και τρεις γιοι εμπόρων), δεκα- ■' τρεις έλεγαν πως προορίζουν τον εαυτό τους για τη διδασκαλία ή την έρευνα, πιστοποιώντας με τον τρόπο αυτό την ευγνωμοσύνη τους προς Ρ το Πανεπιστήμιο, που είχε κατορθώσει να τους δώσει την αναγνώριση. Όλοι παρουσίαζαν το διάβασμα ως τη διασκέδαση που προτιμούσαν, και Ι οι προτιμήσεις τους περιορίζονταν στο στενό κύκλο της καθιερωμένης ι πρωτοπορίας: Camus, Malraux, Valéry, Kafka, Proust. Ένδεκα από Ι αυτούς έλεγαν πως τους άρεσε προπάντων η κλασική μουσική και το j θέατρο, ενώ ο κινηματογράφος και η τζαζ ποτέ δεν έφταναν πάνω από

s τη δεύτερη θέση. Τέλος, απέρριπταν με αγανάκτηση την ιδέα ότι ο

Johnny Hallyday μπορούσε να εκπροσωπεί τα νιάτα της εποχής, και έβαζαν πρώτη την Ελλάδα ανάμεσα στις χώρες που θα ήθελαν να επισκεφθούν. Έτσι, κάθε χρόνο, οι νέοι αριστούχοι αποκαλύπτουν, μέσα στα Ι σχέδιά τους για το μέλλον, τις αρετές που εξυμνούν οι νεκρολογίες. Ι Αντιμετωπίζοντας τον πρώτο βραβευθέντα στη φιλοσοφία, στα γαλλικά Ι ή στις αρχαίες γλώσσες, ως την πιο ολοκληρωμένη πραγμάτωση των αξιών που συνάπτονται με την κλασική παιδεία, μπορούμε να συνθέσουμε τον ιδανικό τύπο του πανεπιστημιακού ανθρώπου [*homo academicus*] στη νεανική του μορφή: απόγονος γονέων και παππούδων που ήταν κι αυτοί εκπαιδευτικοί, ο πρώτος βραβευθείς στη φιλοσοφία του 1964 σχεδιάζει να προετοιμαστεί για την Ανωτέρα Πρότυπο Σχολή [Ecole Normale Supérieure], να περάσει εκεί την υπηγεσία [agrégation] και να γίνει καθηγητής φιλοσοφίας, ενώ ο πρώτος βραβευθείς στο λατινικό θέμα «είχε διαβάσει όλη τη γαλλική λογοτεχνία σε ηλικία δεκαπέντε ετών και δυο μηνών», και, «αδυσώπητα ατομικιστής», με «εκπληκτική πρόωφη διανοητική ανάπτυξη», για το μόνο που distaίζει είναι για το αν θα ακολουθήσει την έρευνα ή τη διδασκαλία (βλ. τις εφημερίδες, Ιουνίος 1964).

Εδώ, πρόκειται βέβαια για μια ακραία περίπτωση, μήπως όμως, άραγε, δεν είναι αναπόφευκτο για ένα θεσμό, που είναι οπλισμένος με

τέτοια μέσα μετάδοσης, να μεταδίδει οπουδήποτε κάτι, ακόμη κι αν αυτό το κάτι είναι εντελώς διαφορετικό απ' ό,τι ο θεσμός αυτός θέλει ή νομίζει πως μεταδίδει; Στην πραγματικότητα, παρά τα φαινόμενα, το Πανεπιστήμιο

απευθύνει πάντοτε το κήρυγμά του σε ήδη προσηλυτισμένους: δεδομένου ότι η τελική λειτουργία του είναι να πετυχαίνει την προσχώρηση των ατόμων στις πολιτισμικές αξίες, δεν έχει, στ' αλήθεια, την ανάγκη του καταναγκασμού και των κυρώσεων, αφού η πελατεία του αυτοπροσδιορίζεται από τη λίγο-πολύ ομολογημένη φιλοδοξία της να μπει στην τάξη των διανοουμένων. Καθώς, όμως, η πρόσβαση στη διανόηση [ιντελιγκέντσια] αποτελεί εκλογικευμένο και λογικό σχέδιο μόνο για μια περιορισμένη μερίδα των φοιτητών, ποια μπορεί να είναι η λειτουργία αυτής της πλασματικής και παιχνιδιάρικης εμπειρίας με την ιδιότητα του διανοουμένου, που μπορούν να βιώσουν όλοι οι φοιτητές, ακόμα και όσοι δεν θα γίνουν διανοούμενοι, για πολλά χρόνια;

Η συλλογική κακοπιστία, χάρη στην οποία ορισμένοι φοιτητές καταφέρνουν να αποκρύπτουν από τον ίδιο τους τον εαυτό την αλήθεια για την τωρινή εργασία τους, αποκρύπτοντας από τον εαυτό τους το μέλλον για το οποίο προετοιμάζει η εργασία αυτή, είναι η πρώτη μορφή της πανουργίας της πανεπιστημιακής λογικής. Η συμβολική άσκηση του επαγγέλματος του διανοουμένου, η επιτέλεση, με τον τρόπο της «προσποίησης» —όπως λέει ο Jean Chateau για το παιδί—, των καθηκόντων του ολοκληρωμένου διανοουμένου, αποτελούν, από μια ορισμένη άποψη και για ορισμένες κατηγορίες φοιτητών, έναν από τους όρους της προσχώρησης στις αξίες που κυριαρχούν στον κόσμο των διανοουμένων. Μιμούμενος το σπουδαστή του Ανωτέρας Προτύπου Σχολής των πρώτων χρόνων του αιώνα μας [της belle époque], ο φοιτητής της φιλολογίας ή της φιλοσοφίας μπορεί, ακόμη και σήμερα, να βιώνει το χρόνο των σπουδών ως μνητικό αναχωρητισμό που προετοιμάζει για έναν αποκλειστικά διανοητικό βίο, και ίσως πρέπει (ή έπρεπε, ως τώρα) να είναι έτσι. Ενώ η μαθητεία κατά κανένα τρόπο δεν θεωρείται απλό μέσο, αποτελεί αυτή η ίδια το στόχο της. Με την αυτόνομηση του παρόντος των σπουδών, με το τίμημα μιας διπλής άρνησης, του ό,τι προηγήθηκε ως το όριο του παρόντος [*terminus a quo*] και του ό,τι έπεται από το όριο του παρόντος και ύστερα [ *terminus ad quem* ], μπορούν να δίνουν στον εαυτό τους την ψευδαίσθηση ότι βιώνουν πλήρως τη διανοητική κλίση. Από τη στιγμή αυτή κι ύστερα, η μαθητεία στο παιχνίδι και στο διπλό παιχνίδι με τους κοινωνικούς καθορισμούς εμφανίζεται σαν μια καλή επέγγελμά-



τική προετοιμασία, αφού εξασφαλίζει την πρόσκτηση των τεχνικών με τις οποίες ο διανοούμενος θα μπορέσει να δώσει στον εαυτό του την πραγματική ή πλασματική εμπειρία της *ελεύθερα χυ/αινόμενης διανόησης* [freischwebende Intelligenz].

Μήπως, άραγε, την ψευδαίσθηση αυτή δεν την ευνοεί η ίδια η μη πραγματική διάσταση της πανεπιστημιακής πρακτικής; Ακόμη και οι κυρώσεις και οι ειδικές υποχρεώσεις είναι σαν εξασθενημένες και αμβλυμένες. Με μια σιωπηρή συνενοχή μεταξύ φοιτητών και καθηγητών, η πανεπιστημιακή πειθαρχία δεν μπορεί ούτε να επιβληθεί ούτε να βιωθεί ως επιτακτική και αδυσώπητη· η αποτυχία δεν παίρνει ποτέ, ούτε ακόμη κι όταν βιώνεται δραματικά, τη σοβαρή μορφή μιας απόλυσης. Το πανεπιστημιακό σύστημα, από την ίδια τη φύση της αυστηρότερης κύρωσης που εμπεριέχει, των εξετάσεων, πλησιάζει, αναμφίβολα, πιο πολύ στο παιχνίδι παρά στη δουλειά. Όταν, όμως, ξέρουμε ότι ο φοιτητής, που κατατρύχεται από την ανησυχία να είναι κάτι ή κάποιος, ρέπει προς τη διαρκή διερεύνηση του εαυτού του, και ότι οι καθηγητές, που είναι διαποτισμένοι από το οντολογικό [εσσενσιαλιστικό] πνεύμα το οποίο διακατέχει ένα θεσμό επιφορτισμένο με τη δημιουργία αδιαμφισβήτητων ιεραρχιών, αισθάνονται ότι έχουν τόσο πιο μεγάλο δικαίωμα να κρίνουν τους φοιτητές ως προς το τι είναι, όσο πιο πολύ εκλαμβάνουν την παραγωγή τους, την προφορική παρουσίαση ή τη γραπτή εργασία, ως άσκηση, ως πλασματική «πράξη», που ο μόνος στόχος της είναι να φανερώσει ικανότητες ενδυνάμει και οριστικές, δηλαδή ικανότητες ουσίας, τότε καταλαβαίνουμε πως ο φοιτητής είναι καταδικασμένος να αναζητεί, μέσα στην αξία που η κρίση του Σχολείου διακρίνει στα «έργα» του, το μόνο αδιαμφισβήτητο σημάδι της εκλογής. Καθηγητές και φοιτητές μπορεί να αντιλαμβάνονται τη μη πραγματική διάσταση των σχολικών δοκιμασιών και κυρώσεων, ή και να τις περιπαίζουν πότε-πότε, πάντως όμως δεν παύουν να επενδύουν σ' αυτές τις δραματικές αξίες της προσωπικής σοπηνρίας. Τη γραπτή εργασία την αισθάνονται όλοι ως πρόσχημα, αλλά ως πρόσχημα για να κρίνονται οι άνθρωποι, ή, έστω, τουλάχιστον, ο πανεπιστημιακός άνθρωπος που υπάρχει μέσα σε κάθε άνθρωπο των κοινωνιών μας, *χαι* που θεωρείται από τους πανεπιστημια-<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Η μυστικιστική αντίληψη της σχολικής επιτυχίας ως σημείου της προσωπικής σωτηρίας φτάνει στο όρια του παροξυσμού στις προπαρασκευαστικές τάξεις για τις Μεγάλες Σχολές, και ειδικότερα τις θεωρητικές. Ξέρουμε τα δράματα που δημιουργούν ορισμένες αποτυχίες και τον όχι μικρότερο αριθμό δραμάτων που προκαλούν ορισμένες επιτυχίες.



κούς, και όχι μόνον από αυτούς, ως το άπαν του ανθρώπου. Το ότι ο σχολικός κόσμος θυμίζει, με περισσότερα από ένα χαρακτηριστικά του, τον κόσμο του παιχνιδιού —πεδίο εφαρμογής κανόνων που δεν ισχύουν παρά για όσον καιρό αποδέχεται κανείς να παίζει, σε χώρο και χρόνο περιορισμένους, οριοθετημένους, αποσπασμένους από τον πραγματικό κόσμο, όπου βαραίνουν οι ντετερμινισμοί—, αυτό συμβαίνει επειδή, περισσότερο απ' ό,τι κάθε άλλο παιχνίδι, το σχολικό παιχνίδι προτείνει ή επιβάλλει σε όσους το παίζουν τον πειρασμό να απορροφηθούν από το παιχνίδι, κάνοντάς τους να πιστέψουν ότι αυτό που παίζεται είναι το ίδιο τους το είναι.

Και μήπως και η αμφισβήτηση του Πανεπιστημίου και της πανεπιστημιακής κουλτούρας δεν υπακούει, με τη σειρά της, στο κατεξοχόν πανεπιστημιακό πρότυπο, το πρότυπο της συνένοχης και πλασματικής αμφισβήτησης, της αμφισβήτησης του οιουδήποτε [*disputatio de quo- libet*] και της αμφισβήτησης παντός του επιστητού [*dissertatio de omni re scibili*], που είναι ασκήσεις εξαιρετικά τυπικές, με τις οποίες το Σχολείο διδάσκει, υπό καταναγκασμό, την άσκηση της διανοητικής ελευθερίας; Πώς μπορούμε να μη βλέπουμε, πράγματι, πως η εξέγερση εναντίον του σχολικού συστήματος και η φυγή προς τους ετερόδοξους ενθουσιασμούς πραγματώνουν, από παρακαμπτήριους δρόμους, τους τελικούς στόχους που επιδιώκει το Πανεπιστήμιο; Και ο πιο ρουτινιέρης καθηγητής, προκαλώντας, ακόμη και παρά τη θέλησή του, την επανα-στατημένη προσχώρηση σε μια «αντι-κουλτούρα», που θεωρείται πιο ζωντανή και πιο αληθινή, εκπληρώνει, άθελά του, την αντικειμενική του λειτουργία: να οδηγήσει τους νεοφώτιστους στη λατρεία της κουλτούρας και όχι του πανεπιστημιακού που είναι επιφορτισμένος απλώς με την οργάνωση της λατρείας της κουλτούρας. Κοντολογίς, ως ύπατη πανουργία της σχολικής λογικής, ο καταναγκασμός στρέφει τους πιο ανυπότακτους προς την προσχώρηση στις αξίες, οι οποίες αρνούνται πλασματικά όσα εξυπηρετεί ο καταναγκασμός. Οι φαινομενικά πιο μοεμικές συμπεριφορές δεν αποτελούν συνήθως παρά υπακοή σε παραδοσιακά πρότυπα που βρίσκονται έξω από το παραδοσιακό πεδίο εφαρμογής των προτύπων αυτών, και οι ελεύθεροι σκοπευτές του πολιτισμού δεν είναι παρά καλοί μαθητές που κάνουν σκασιαρχείο. Μήπως, άραγε, το πάθος για τα γουέστερν [έργα για τη βορειοαμερικανική Δύση] θα ήταν το ίδιο, αν δεν εμφανιζόταν ως η άκρα δύση της κουλτούρας; Ο υπεύθυνος της κινηματογραφικής λέσχης ακούει τις προφορικές



παρουσιάσεις ή τις παρεμβάσεις, που προσπαθεί, συχνά ματαίως, να προκαλέσει ο καθηγητής της φιλολογίας ή ο καθηγητής της φιλοσοφίας. Έτσι, η εξέγερση ενάντια στον εξωτερικό καταναγκασμό του κανόνα αποτελεί έναν από τους δρόμους από τους οποίους επιτελείται η εσωτερίκευση των αξιών που επιβάλλει ο κανόνας· όπως και στον φροϋδικό μύθο, η βασιλεία του ενδοπροβαλλόμενου πατέρα αρχίζει με το φόνο του πατέρα.

Γιατί πρέπει να μας εκπλήσσει το γεγονός ότι οι φοιτητές της φιλοσοφικής στο Παρίσι παρουσιάζουν μια *ιδεώδη-τυπική*, δηλαδή συγχρόνως ολοκληρωμένη και γελοιογραφική, εικόνα του φοιτητή ως νεοφώτιστου διανοούμενου, που είναι, υποχρεωμένος να αποδείξει ότι είναι αυτόνομος διανοούμενος, με το να ασκείται στο παιχνίδι που μετατρέπει την τέχνη της διάψευσης των προσδοκιών σε προνομιακό τρόπο άσκησης της διανοητικής ελευθερίας;

Η άρνηση των φοιτητών να αφήσουν να διαφανεί η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στις πολιτικές τους απόψεις είναι πιο έντονη στο Παρίσι: πράγματι, μολονότι το Πανεπιστήμιο του Παρισιού έχει το μεγαλύτερο ποσοστό φοιτητών με μεγαλοαστική προέλευση, η μερίδα των φοιτητών που δηλώνουν αριστεροί είναι πολύ μεγαλύτερη εκεί απ' ό,τι στην επαρχία, όπου οι αριστερές πολιτικές πεποιθήσεις συνδέονται πολύ στενά με την καταγωγή από μη προνομιούχες τάξεις. Στο Παρίσι, επίσης, είναι μεγαλύτερη η μερίδα των φοιτητών που, ενώ δηλώνουν αριστεροί, αρνούνται να εντάξουν τον εαυτό τους σ' ένα από τα αριστερά κόμματα· και όσοι, για να ορίσουν τον εαυτό τους από πολιτική άποψη, αισθάνονται την ανάγκη να κατασκευάσουν πρωτότυπες επωνυμίες, όπως «ανανεωμένος τροτσικισμός», «εποικοδομητικός αναρχισμός», «επαναστατικός νεοκομμουνισμός», είναι κατά τα δυο τρίτα Παριζιάνοι. Γενικότερα, το γεγονός ότι στις αισθητικές επιλογές τους, που συνήθως κλίνουν προς την πρωτοπορία, ή στις πολιτικές επιλογές τους, που συχνά είναι εξτρεμιστικές, οι Παριζιάνοι φοιτητές βρίσκονται και θέλουν να βρίσκονται σε ρήξη. Το γεγονός ότι στρατεύονται και εννοούν να στρατεύονται στο αντίθετο ρεύμα και στην αντίθετη ροπή, υπακούοντας στον κωνφορμισμό του αντικωνφορισμού, αυτό συμβαίνει, επειδή οι αξίες του ερασιτεχνισμού [ντιλεταντισμού] και της ελαφρότητας, που οι μεγαλοαστοί φοιτητές εισάγουν στο φοιτητικό περιβάλλον, όπου και επιβάλλονται —κυρίου στο Παρίσι— στο σύνολο του φοιτητικού χώρου, έχουν



συγγένεια με τις αξίες που υπεισέρχονται στο διανοητικό ιδεώδες της διανόησης δίχως εξαρτήσεις και δίχως ρίζες.

Γι' αυτό, οι φοιτητές αυτοί έχουν περισσότερο απ' όλους τους άλλους την τάση να συγχέουν τις συμβολικές ρήξεις της εφηβείας με μια διανοητική ολοκλήρωση. Έτσι, κάμποσες φοιτήτριες, που πολλές επιλογές τους συνεχίζουν να διέπονται από τα παραδοσιακά πρότυπα, ολοκληρώνουν την εικόνα που σχηματίζουν οι ίδιες για τη χειραφετημένη διανοούμενη, χειραφετώντας τον εαυτό τους από τις σεξουαλικές νόρμες. Η υψηλή συμβολική απόδοση των απελευθερώσεων αυτών αποκαλύπτεται στις τυπικές αντιστροφές που αυτές επιτρέπουν: «Τη μεγάλη αξία που δίνεται στην παρθενιά (...) τη διαδέχεται ένας άλλος «απόλυτος μυστικισμός»: το πρότυπο του ότι η παρθενιά πρέπει να χαθεί πάση θυσία»<sup>1</sup>. Και η γοητεία ορισμένων πολιτικών στρατεύσεων εξαρτάται συχνά, κατά ένα μέρος, από το ότι επιτρέπουν τη συμβολική κατανάλωση της ρήξης με το οικογενειακό περιβάλλον, με τη λιγότερο οδυνηρή και, συγχρόνως, με την πιο σκανδαλώδη μορφή. Το τυπικά διανοητικό παιχνίδι της αποστασιοποίησης σε σχέση με όλους τους περιορισμούς, είτε πρόκειται για την κοινωνική προέλευση είτε για το επαγγελματικό μέλλον και τις σπουδές που το προετοιμάζουν, απαιτεί και ενθαρρύνει το παιχνίδι της συγκάλυψης για τη συγκάλυψη. Σε όσο βαθμό αποσιωπούνται οι διαφορές που εξαρτώνται από την κοινωνική προέλευση, στον ίδιο βαθμό γίνονται έκδηλες και εκδηλώνονται οι διαφορές που εκφράζονται εσκεμμένα μέσα στις γνώμες και τα γούστα. Δεν υπάρχουν πολλές κοινωνίες, όπου οι αιρέσεις να αντιπαρτίθενται, να συντίθενται και να αποσυντίθενται με τέτοια ταχύτητα και σύμφωνα με τόσο περίπλοκους μηχανισμούς. Δεν υπάρχουν πολλές ομάδες, όπου το παιχνίδι των πολεμικών να κινητοποιεί τόση ενέργεια και να προκαλεί τέτοια πάθη. Έτσι, η μειοψηφία σε μια συσπείρωση μπορεί να αντιπαρτίθεται στην πλειοψηφία της συσπείρωσης αυτής, χωρίς πάντως να σμίγει με τη θέση της πλειοψηφίας μιας μεγαλύτερης συσπείρωσης, μέσα στην οποία αυτοί απέναντι στους οποίους αντιδιαστέλλονται αποτελούν οι ίδιοι τη μειοψηφία<sup>2</sup>.

Μολονότι οι περισσότεροι φοιτητές συμμετέχουν μόνον από μεγάλη

<sup>1</sup> (Κυρία) AMADO LEVY-VALENSI, «Έχει οι φοιτητές συναισθηματικό κόσμο ενηλίκου;» [«L'étudiant possède-t-il une affectivité d'adulte?»], *Lille-U7* (Νοέμ.-Δεκ. 1963).

<sup>2</sup> Έτσι απλοποιημένα μπορεί να παρουσιαστεί το μοντέλο των συνηθέστερων σχέσεων μέσα σ'ένα συνδικαλιστικό γραφειοκρατικό όργανο, για παράδειγμα, των σχέσεων ενός γραφείου μιας παριζιάνικης ομάδας με τη F.G.E.L. (Γενική Ένωση Φοιτητών Φιλοσοφικής), και της F.G.E.L με τη διεύθυνση της U.N.E.F. (Εθνικής Ένωσης Γάλλων Φοιτητών),

απόσταση σ' αυτές τις διαμάχες και, συχνά, πολύ δύσκολα ταυτίζονται με

## ΣΟΒΑΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

αυτές, οι πολιτικές ιδέες ή οι αισθητικές αξίες που αντιπαρατίθενται, και με τις οποίες οι φοιτητές αντιπαρατίθενται μέσα σε ατέλειωτες συζητήσεις, υπακούουν στην ίδια λογική. Η θέληση να ξεχωρίσουν μπορεί να βρει εξίσου καλό και ταυτόχρονο πεδίο έκφρασης στην πολιτική διάταξη όσο και στη φιλοσοφική διάταξη και στην αισθητική διάταξη: ο ένας τροτσικισμός αντιτίθεται στον άλλο, στον ίδιο βαθμό αλλά με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι αντιπαρατίθεται στον μαοϊσμό, ενώ οι θαυμαστές των πρώτων ταινιών του Antonioni αντιπαρατίθενται στους ζηλωτές των επώνυμων ταινιών του, την ίδια στιγμή που και οι μεν και οι δε συμφωνούν μεταξύ τους και θάβουν τον Bergman, αλλά από διαφορετικά κίνητρα. Στην πραγματικότητα, η αναζήτηση της διαφοράς προϋποθέτει τη συναίνεση [*consensus*] για τα όρια μέσα στα οποία μπορεί να παίζεται το παιχνίδι των διαφορών, και για την ανάγκη να παίζεται μέσα σ' αυτά τα όρια. Με δεδομένη, όμως, τη δυσκολία που υπάρχει στο να βρεθούν αληθινές διαφορές δίχως να βγει κανείς από τα όρια της συναίνεσης, οι αντιθέσεις κινδυνεύουν πάντα να είναι πλασματικές ή τυπικές, και εκτίθεται κανείς στον κίνδυνο να μη συζητάει ποτέ για την ουσία, διότι, για να συζητάει, πρέπει να είναι σύμφωνος επί της ουσίας.

Η συμμαχία της *συναίνεσης* και της *διαφωνίας* [*dissensus*] μέσα στα όρια της συναίνεσης είναι πιο έκδηλη στο Παρίσι. Πράγματι, η αφθονία ανατιθέμενων μικροσυσπειρώσεων και οι συγκρούσεις ανταγωνιστικών τάσεων δεν πρέπει να συγκαλύψουν, το ότι το 79% των φοιτητών φιλοσοφικής στο Παρίσι δηλώνουν αριστεροί, έναντι 56% των φοιτητών φιλοσοφικής της επαρχίας και το ότι, στο Παρίσι, μόνο το 20% δηλώνουν ότι είναι αντίθετοι σε κάθε συνδικαλιστική συμμετοχή, έναντι 35% στην επαρχία. Το σύνολο των κατά υποχρέωση αντιλήψεων παραμένει χονδρικά ίδιο, ακόμη κι αν εμφανίζει διαφορετικές δευτερεύουσες αποχρώσεις ανάλογα με τις σχολές σκέψης: για παράδειγμα, αν οι «στρατεύσεις» εκφράζονται με πολύ διαφορετικές συμπεριφορές και λεξιλόγια, ο κανόνας του παιχνιδιού είναι να μην τίθεται ποτέ σε αμφισβήτηση η αναγκαϊότητα της «στράτευσης» και ακριβέστερα, της «στράτευσης με αυτό τρόπο». Επίσης, οι φοιτητές μπορούν να διαβλέψουν τον παιχιδιάρικο χαρακτήρα των συζητήσεών τους, χωρίς να πάψουν εντελώς να τις παίρνουν στα σοβαρά: «Οι συζητήσεις: είναι χρήσιμες ή άχρηστες; Κρατάνε πολύ, αλλά αυτό είναι κομμάτι της καθημερινής ρουτίνας» (γιος ανώτερου υπαλληλικού στελέχους, Παρίσι) —«Υπάρχουν κάθε λογής συνάξεις, συζητήσεις στα καφενεία, που μπορεί να είναι, που δεν είναι αναγκαστικά

τελειώς χαζές· εξάλλου, μπορεί να είναι πολιτικές ή κοινωνικές- τελικά,

αυτά γενικά δεν αποδίδουν και πολλά πράγματα, αλλά παίρνουν τελικά κάποιο χρόνο» (γιος εμπόρου, Παρίσι) - «Κάθε μέρα στο καφενείο, αυτό μπορεί να θεωρηθεί σαν μια διασκέδαση, τελικά είναι μια στιγμή χαλάρωσης, ας πούμε, ένας τρόπος να εξετάσεις τα πράγματα που δεν συζητούνται απευθείας στο σχολείο» (γιος ανώτερου υπαλληλικού στελέχους, Παρίσι) «Κυριακή βράδυ, μέσα σ' ένα δωμάτιο, φέρνω συναδέλφους για να συζητήσουμε: αυτές, λοιπόν, είναι διασκεδάσεις, αν θες» (γιος ανώτερου υπαλληλικού στελέχους, Παρίσι).

Η πίεση που ασκεί άμεσα το περιβάλλον δεν μπορεί να εξηγήσει ούτε την ισχύ της συναίνεσης ούτε την προτίμηση προς τις τυπικές αντιθέσεις μέσα στα όρια της συναίνεσης, εφόσον, όπως είδαμε, ο φοιτητόκοσμος στο Παρίσι είναι λιγότερο ομογενοποιημένος από οπουδήποτε αλλού. Αναμφίβολα, τα ιδεολογικά παιχνίδια δεν είναι παρά μια από τις όψεις μιας ολόκληρης στάσης απέναντι στις σπουδές και στη ζωή της διανοήσης, που, κανονικά, την επιτρέπει η κατάσταση του προνομίου. Επειδή δεν κάνουμε σαφή διάκριση ανάμεσα στους όρους ύπαρξης και στους όρους εργασίας, αγνοούμε συνήθως ότι οι όροι ύπαρξης των Παριζιάνων φοιτητών είναι αισθητά καλύτεροι από τους όρους ύπαρξης των επαρχιωτών φοιτητών: στο Παρίσι, το ποσοστό των φοιτητών που προέρχονται από τις πιο προνομιούχες κοινωνικές τάξεις είναι το υψηλότερο, όπως υψηλότερο είναι και το ποσοστό των φοιτητών που κατοικούν με την οικογένειά τους ή δέχονται από αυτήν τις προσόδους τους, ενώ η αναλογία όσων κερδίζουν τα εισοδήματά τους από αμειβόμενη εργασία είναι, στο Παρίσι, η χαμηλότερη. Γνωρίζοντας ότι τα πολιτισμικά πλεονεκτήματα, που συνδέονται κανονικά με τη μεγαλοαστική προέλευση, πολλαπλασιάζονται όταν κανείς κατοικεί στο Παρίσι, καταλαβαίνουμε ότι οι μεγαλοαστοί φοιτητές του Παρισιού, συσσωρεύοντας όλα τα προνόμια, είναι σε θέση να εκδηλώνουν, περισσότερο απ' όλους τους άλλους, την ελαφρότητα και την αδιαφορία απέναντι στις σπουδές, που είναι γνωρίσματα στα οποία αναγνωρίζει κανείς τη διανοητική κυριαρχία, και ρέπουν, περισσότερο από τους άλλους, προς παράτολμες πολιτικές τοποθετήσεις, που τους προμηθεύουν την ικανοποίηση της προσχώρησης στη διανοητική συναίνεση, μιας προσχώρησης που προφανώς αξίζει τόσο περισσότερο όσο πιο εσκεμμένη είναι.

Αλλά οι σημαντικότερες διαφορές, τουλάχιστον στον τομέα των βαθύτερων στάσεων, εξαρτώνται ίσως από τη φύση της σχέσης που διατηρούν οι Παριζιάνοι και οι επαρχιώτες με τον πανεπιστημιακό θεσμό.



το καθηγητικό σώμα και το περιβάλλον των διανοουμένων. Οι Παριζιάνοι φοιτητές υφίστανται εντονότερα την έλξη των αξιών της διανοήσης, καθώς βρίσκονται πιο κοντά στην εστία τους. Η γειννίαση με τους κύκλους αυτούς, η γνώση των αποχρώσεων που τους διακρίνουν, και που είναι αντιληπτές μόνον από όσους μυούνται αυτοπροσώπως ή μέσω ενός παρεμβαλλόμενου προσώπου, ή, ακόμη καλύτερα, από όσους ανήκουν λόγω καταγωγής στην περιορισμένη ή διευρυμένη οικογένεια των διανοουμένων, κοντολογίς, όλο το κεφάλαιο των πληροφοριών που αποκτάται μόνο με την παρακολούθηση των σεμιναρίων, των διαλέξεων, των δημόσιων συζητήσεων ή των συναντήσεων, με την ανάγνωση των περιοδικών που είναι της μόδας ή με τη συμμετοχή στις μικροσυσπειρώσεις, όπου πάντα συχνάζει τακτικά και κάποιος ενήμερος μεσολαβητής, όλα τούτα δίνουν στις μεγάλες θεωρητικές διαμάχες μια γεύση κουτσομπολιού και επιτρέπουν μιαν οικειότητα που συγχρόνως ιεροποιεί και βεβηλώνει, οικειότητα εντελώς ανάλογη με αυτήν που επιτρέπει στον λαουτζίκο της Ρώμης να κουβεντιάζει χωρίς σεβασμό για τα αξιοσέβαστα μυστικά της παπικής Αυλής.

Επιπλέον, η εξάρτηση από την πανεπιστημιακή κηδεμονία είναι μεγαλύτερη στην επαρχία απ' ό,τι στο Παρίσι: ενώ ο Παριζιάνος φοιτητής βρίσκει μέσα στην πληθώρα των καθηγητών το μέσο για να μειώσει σχετικά το γόητρο (αν όχι και την αυθεντία) κάθε καθηγητή, και, πιο ριζοσπαστικά, μέσα στην ποικιλία του κόσμου των διανοουμένων, το μέσο για να μειώσει σχετικά το καθηγητικό γόητρο, ο επαρχιώτης φοιτητής είναι καταδικασμένος αποκλειστικά στο Πανεπιστήμιο και στον πανεπιστημιακό, που βασιλεύει κυρίαρχος στον επιστημονικό του κλάδο, και, περισσότερο δέσμιος των σχολικών καταναγκασμών ως και στα πιο ελεύθερά του ενδιαφέροντα, έχει λιγότερο την τάση να βιώνει τις σπουδές του ως διανοητική περιπέτεια.

Επομένως, τα πάντα προδιαθέτουν τους Παριζιάνους φοιτητές της φιλολογίας για να μπουν στα παιχνίδια του φιλολογικού Παρισιού. Χρωστώντας στην κατάρτισή τους ένα ολόκληρο ρητορικό οπλοστάσιο και το αισθητήριο για τις ιδέες, νιώθουν τόσο περισσότερο ότι δικαιούνται να παρεμβαίνουν στις ιδεολογικές διαμάχες της εποχής τους, όσο περισσότερο αντικειμενικά τους καλεί να το κάνουν η κατάσταση τους ως κοινό που το διεκδικούν άλλοι. Αλλά, όταν παρεμβαίνουν, όπως σήμερα, στο ζήτημα της κρίσης της εκπαίδευσης, έχουν την τάση να κομίζουν στις διαμάχες αυτές τις μεγάλες τους φιλοδοξίες και τα μικρά τους δράματα,



διευρύνοντας σε κλίμακα οικουμενική μιαν εμπειρία που έχουν την τάση να τη βιώνουν και να τη στοχάζονται ως οικουμενική, γιατί τη βιώνουν και τη στοχάζονται μέσα σ' έναν κόσμο που έχει την κλίση να στοχάζεται το οικουμενικό. Έτσι, επειδή στη φιλολογία, στη φιλοσοφία ή στις κοινωνικές επιστήμες, το σύνορο ανάμεσα στην αποφθεγματική φλυαρία και την επιστημονική συζήτηση είναι ασαφέστερο απ' ό,τι αλλού, καθώς η γνώση που αποκτάται εξ' ακοής έχει μικρότερες πιθανότητες να γίνει αντιληπτή ως γνώση αποκτημένη εξ' ακοής, οι φοιτητές των κατευθύνσεων αυτών μπορούν να μετατρέπουν αυτό που δεν είναι παρά μια αυταπάτη αρχαρίου σε κριτήριο διαλογισμού με οικουμενικές απαιτήσεις πάνω στην εκπαίδευση. Επίσης, τα ιδεολογικά παιχνίδια θα μπορούσαν να είναι ένας από τους τρόπους υπέρβασης μιας αγχώδους και άτυχης εμπειρίας της φοιτητικής ιδιότητας. Η αναζήτηση της πρωτοτυπίας πά- ση θυσία έχει, αναμφίβολα, ιδιαίτερα ζωτική λειτουργία για τον Παρι- ζιάνο φοιτητή, ο οποίος, καθώς βρίσκεται σε εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες εργασίας, νιώθει κάθε στιγμή την ανησυχία που προκαλεί η απειλητική επαφή με το πλήθος άγνωστων συναγωνιστών. Το θεμελιώδες άγχος του φοιτητή δεν αποκλείεται να το εκφράζουν, «μεταποιζόντας» το, εμπειρίες που ομολογούνται ευκολότερα, όπως η εμπειρία της σύν- θλιψης ή της απομόνωσης: καταδικασμένος να ανθρωπιέται ακατάπαυστα για το ποιος είναι και για το τι αξίζει, και μη έχοντας άλλο σημάδι για την εκλογή του, πέρα από τη σχολική επιτυχία, ο φοιτητής αισθάνεται ότι η αποτυχία ή η ανωνυμία τον θίγουν κατάβαθα. Όπως και οι προσπάθειες ή οι πονηριές για να τον προσέξει ο καθηγητής («να κάνει καλή εντύπωση»), ή τα αντίθετά τους, ο χλευασμός και η κοκολογία, οι ιδεολογικές διαμάχες συμπεριλαμβάνονται στα μέσα εκείνα με τα οποία θα ξεφύγει από αυτή την εμπειρία, σχεδόν, της εγκατάλειψης.

Το ότι ο μύθος της αυτο-εκπαίδευσης, αριστοκρατική ουτοπία που εξιδιάζει στις μικρές ομάδες εκλεκτών που εννοούν να καθορίζουν μόνα τους τους στόχους της δραστηριότητάς τους, γνώρισε πρόσφατα τέτοια επιτυχία, οφείλεται, ίσως, στο ότι η ιδεολογία αυτή ερχόταν να ικανοποιήσει τις πιο μύχιες και τις πιο ανομολόγητες προσδοκίες των φοιτητών της φιλοσοφικής, Παριζιάνων και μεγαλοαστών, εγκαθιδρύοντας τη διαρκή γιορτή: με τη γιορτή, μια ομάδα μπορεί να επιβεβαιώνει την αφομοίωσή της, εντείνοντας πλασματικά τις συμβολικές σχέσεις: μπορεί να γευτεί πληρέστερα τα δώρα που προμηθεύει η αφομοίωση, προσφέ- ροντας η ίδια στον εαυτό της το θέαμα μιας αφομοιωμένης ομάδας, δίχως

το παιχνίδι αυτό της αφομοίωσης να έχει άλλο στόχο πέρα από την ισχυροποίηση της αφομοίωσης

Το ότι είναι επίμοχθο να αναγνωρίσουμε τι είναι αυτό που διαιρεί και τι είναι αυτό που συνενώνει πραγματικά τους φοιτητές, το ότι είναι δύσκολο να ξεχωρίσουμε το παιχνίδι από τη σοβαρότητα στις στρατεύσεις τους, τις πεποιθήσεις τους και τις ασκήσεις τους, αυτό συμβαίνει επειδή οι ιδεολογίες και οι εικόνες, τις οποίες δημιουργεί η παραδοσιακή σχέση με την κουλτούρα, καταδικάζουν την πανεπιστημιακή πρακτική, καθηγητική ή φοιτητική, στο να συλλαμβάνει το πραγματικό μόνον έμμεσα και συμβολικά, δηλαδή διαμέσου του πέπλου της ρητορικής ψευδαίσθησης. Επομένως, για να συλλάβουμε το μοντέλο της σχέσης που ενώνει τις ιδεολογίες με την αντικειμενική σημασία των συμπεριφορών, πρέπει να πάμε στην αμιγή περίπτωση, όπου θα συνυπήρχαν συγχρόνως η παραδοσιακή στάση απέναντι στην κουλτούρα —που την ενθαρρύνουν και τη διαιωνίζουν οι επιστημονικοί κλάδοι της φιλοσοφικής—, η έντονη επαφή με τον κόσμο της διάνοησης —που την ευνοεί η διαμονή στο Παρίσι—, και η χωρίς κινδύνους ελευθερία —που την επιτρέπει μια ευκατάσταση κοινωνική προέλευση. Η αναπαράσταση, λοιπόν, την οποία σχηματίζει για την κατάσταση του ο φοιτητής που συνδυάζει αυτό το σύνολο γνωρισμάτων, δηλαδή, σε οριακό βαθμό, ο Παριζιάνος φοιτητής της φιλοσοφικής που είναι παιδί διανοουμένου, και τον παίρνουμε ως *ιδεαδή τύπο* του παραδοσιακού φοιτητή, εμφανίζεται σαν αντεστραμμένη εικόνα της ιδιότητάς του. Αντιστρέφοντας τα υπέρ σε κατά, η κοινωνιολογία των ιδεολογιών αποκαλύπτει την ταυτότητα που συγκαλύπτουν οι διακηρυσσόμενες διαφορές και οι διαφορές που κρύβονται κάτω από τη διακηρυσσόμενη ταυτότητα λ.

Αν αληθεύει ότι η μείζων ορίζουσα των στάσεων είναι η κοινωνική προέλευση, αν αληθεύει ότι οι φοιτητές που προέρχονται από τη μεγαλύτερη τάξη παραμένουν πλειοψηφία και ότι οι αξίες που οφείλουν στο περιβάλλον τους εξακολουθούν να επιβάλλονται σ' αυτούς και, διαμέσου

αυτών, στους φοιτητές που προέρχονται από τις άλλες τάξεις, νομιμοποιούμαστε να θεωρήσουμε ότι το φοιτητικό περιβάλλον οφείλει πολλά από

<sup>20</sup> Το Απ' τίθουμε εδώ όσση την διαμάχη, αυτό συμβαίνει μόνο γιατί, στις αντιθέσεις μεταξύ επιστημονικών και φιλολογικών οργανώσεων, του Παρισιού και της επαρχίας, η κοινωνιολογική ανάλυση συλλαμβάνει κάτι άλλο, και κάτι περισσότερο από τις συγκρούσεις θέσεων που δικαιολογούνται από το πολιτικό κριτήριο και μόνο. Είναι ορατό πως αυτές οι συγκρούσεις, αν δεν εκφράζουν συμφέροντα πραγματικά αντίθετα, εκφράζουν τουλάχιστο διαφορές πνεύματος, που συνδέονται στενά με τις κοινωνικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις ομάδες που συγκρούονται.

<sup>1</sup> Πρβλ.- εδώ, πίνακα 5.

τα χαρακτηριστικά του στην ομάδα που παραμένει, μέσα στο περιβάλλον αυτό, αριθμητικά και καταστατικά κυρίαρχη. Οι νεοφώτιστοι της διανόησης στρατολογούνται κυρίως από τους φοιτητές με μεγαλοαστική προέλευση, γιατί τα παιχνίδια της ελεύθερης διανόησης προϋποθέτουν τη βίωση των σπουδών ως παιχνιδιού — που αποκλείει κάθε άλλη κύρωση εκτός από τη λύτρωση που ορίζεται από τον κανονισμό του παιχνιδιού—, και όχι ως μαθητείας που υπόκειται στη δοκιμασία της επαγγελματικής επιτυχίας. Κατά συνέπεια, θα *απομακρυνόμαστε* από την *ιδεατού τύπου* περιγραφή που αποδίδει στο σύνολο των φοιτητών το. χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας, όσο θα αυξάνεται η αναλογία των φοιτητών που προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις, που είναι φορείς νέων αξιών και είναι καταδικασμένοι σε μια ρεαλιστικότερη εμπειρία της φοιτητικής κατάστασης· με λιγότερη ταχύτητα, εντούτοις, γιατί οι φοιτητές με μεγαλοαστική προέλευση μπορεί να πάνσουν να αποτελούν αριθμητική πλειοψηφία, αλλά, παρ' όλα αυτά, οι νόρμες και οι αξίες που έχουν κληροδοτήσει στο φοιτητικό περιβάλλον θα συνεχίσουν να θεωρούνται, ακόμη και από τις νεόφερτες στην ανώτατη εκπαίδευση κατηγορίες, ως νόρμες και αξίες αξεχώριστες από το περιβάλλον αυτό.

Η φοιτητική ιδιότητα δεν καταδικάζει αδιάκριτα και ομοιόμορφα όλες τις κατηγορίες φοιτητών σε μια μη πραγματική και παιχνιδιάρικη εμπειρία. Στα ερωτήματα που θέτουν οι φοιτητές στον εαυτό τους σχετικά με τον τωρινό και τον μελλοντικό τους ρόλο, εμπλέκουν, ιδίως εδώ και μερικά χρόνια, μια αδιαμφισβήτητη σοβαρότητα, και δεν είναι αδιάφορο το γεγονός ότι θέτουν ρητά στον εαυτό τους το ερώτημα αν οι διεκδικήσεις τους έχουν σοβαρότητα. Αλλά η μη πραγματική διάσταση της φοιτητικής ιδιότητας δεν εξαφανίζεται με μόνη την πρόθεση για σοβαρότητα. Ακόμη περισσότερο, μήπως τα σοβαρά ερωτήματα για τη σοβαρότητα της φοιτητικής ιδιότητας, όσο και τα μη πραγματικά ερωτήματα για πραγματικά προβλήματα, γεννήθηκαν από ένα οζυμμένο αίσθημα της μη πραγματικής διάστασης της σχολικής εμπειρίας;

Πράγματι, πρέπει να ξεχωρίσουμε τη μη πραγματική διάσταση —που η εμπειρία του φοιτητή την οφείλει στο ότι η ιδιότητά του δεν είναι ένα επάγγελμα παρά κατ' αναλογία— από την έλλειψη ρεαλισμού, προς την οποία προδιαθέτουν με άνισο τρόπο όροι ύπαρξης που ευνοούνται περισσότερο ή λιγότερο. Η ροπή προς την έλλειψη ρεαλισμού δεν χρησιμεύει,

## Πίνακας 5

### ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ

- Ενότητα της φοιτητικής ιδιότητας, που προϋποτίθεται ως αδιάσπαστη και ειδική ενότητα εξ ου
- Κατάφορτη στην ομοφωνία των φοιτητικών φιλοδοξιών:
  - για ίδιο επίπεδο ζωής
  - για την ανεξαρτησία
  - για μια καινούρια παιδαγωγική σχέση
- Υπερθεματισμός της διαίρεσης στην οποία υποχρεώνει η συναίνεση εξ ου
- Ποικιλία και διάκριση πολιτική, ιδεολογική, αισθητική, κτλ.

ΔΙΑΚΗΡΥΣΣΟΜΕΝΗ  
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

ΑΠΟΚΡΥΠΤΟΜΕΝΗ  
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

ΔΙΑΚΗΡΥΣΣΟΜΕΝΕΣ  
ΔΙΑΦΟΡΕΣ

Αριθμητική και καταστατική υπεροχή των φοιτητών με μεγαλοαστική προέλευση

Συμβατικότητα της αντισυμβατικότητας (υπακοή στις νόρμες του περιβάλλοντος των διανοουμένων)

Συμμόρφωση στις σχολικές απαιτήσεις, μέσα σ' έναν πληθυσμό που αποτελεί το προϊόν μιας συνεχισμένης σχολικής πράξης

::

&

- Διαφοροποίηση του φοιτητικού τρόπου ζωής: οι όροι ύπαρξης, όπως και οι στάσεις και οι προσδοκίες απέναντι στο Σχολείο ή την κουλτούρα, εξαρτώνται από την κοινωνική προέλευση
- Διαφοροποίηση που συνδέεται με τη διαμονή στο Παρίσι ή στην επαρχία
- Διαφοροποίηση της σχολικής πρακτικής, που συνδέεται με την ποικιλία των επιστημονικών κλάδων

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ

αποκλειστικά, ως αντικατάσταση του τμήματος της μη πραγματικήςδιά- ! στάσης που εμπεριέχει η κατάσταση: έτσι, η ματαιόσπουδη και κενόσπουδη εμπειρία που μπορούσε να έχει από τις σπουδές του ο παραδοσιακός μεγαλοαστός φοιτητής (γιος συμβολαιογράφου, σίγουρος πως θα : γινόταν συμβολαιογράφος) αποτελούσε το μικρότερο μέρος της μη πραγ- ί ματικής διάστασης που ήταν συνυφασμένη με τη φοιτητική του ιδιότητα' | αντίθετα, οι τωρινοί φοιτητές της φιλοσοφικής μπορεί να αγνοούν τα | πάντα από τη φολκλορική εμπειρία των φοιτητών του παρελθόντος και, | παρ ' όλα αυτά, να νιώθουν τη μη πραγματική διάσταση του μέλλοντος | στο οποίο αναφέρονται οι πιο προφανείς συμπεριφορές τους, και το οποίο Ι επικαλούνται στις πιο θερμές τους ευχές: μπορεί ακόμη, αν έχουν μικροα- 11 ί στική ή λαϊκή προέλευση, να αισθάνονται έντονα τη μη πραγματική | διάσταση μιας εκπαίδευσης που ελάχιστα έχει μεταμορφωθεί ο>ς προς τις Ι1 μεθόδους της και κάποτε και ως προς το περιεχόμενό της, επειδή έχει : ελάχιστα προσαρμοσθεί στις προσδοκίες και στα ενδιαφέροντα που χω- , στούν στο περιβάλλον τους, ή ίσως επειδή τη μετρούν με μέτρο ένα | επαγγελματικό μέλλον, για το οποίο έχουν μια πολύ ρεαλιστική μέριμνα. ! Από την άλλη μεριά, η αδιαφορία απέναντι στις πραγματικότητες δεν | είναι ποτέ τέτοια, ώστε να μην μπορούν να οργανωθούν, συνειδητά ή ασύνειδα, οι συμπεριφορές και οι στάσεις σε συσχετισμό με τις αντικειμενικές πιθανότητες που έχουν να παίξουν πραγματικά το ρόλο για τον οποίο προετοιμάζονται. Έτσι, ο βαθμός προσχώρησης στο παιχνίδι της διάνοησης και στις αξίες που εμπλέκει δεν είναι ποτέ ανεξάρτητος από την κοινωνική προέλευση. Επομένως, κάτω από την ονομασία «σοβαρότητα» συγκαλύπτονται δυο τρόποι βίωσης της φοιτητικής ιδιότητας. Ο ένας χαρακτηρίζει κυρίως φοιτητές με μεγαλοαστική προέλευση, που μετατρέπουν τις σπουδές τους σε εμπειρία, στην οποία δεν διεισδύουν προβλήματα πιο σοβαρά από όσα εισάγουν οι, ίδιοι. Ο άλλος τρόπος Ι εκφράζει την ανησυχία για το μέλλον, που εξιδιάζει σε φοιτητές που προέρχονται από τα κοινωνικά στρώματα που είναι πιο απομακρυσμένα από τη σχολική κουλτούρα και είναι καταδικασμένα να τη βιώνουν με μη πραγματικό τρόπο. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι καταγγελίες της μη πραγματικής διάστασης δεν έχουν όλες την ίδια σοβαρότητα και ότι οι πιο σοβαρές εμπειρίες της μη πραγματικής διάστασης δεν προδιαθέτουν απαραίτητα προς τον ρεαλισμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΑΘΗΤΕΤΟΜΕΝΟΙ Η ΜΑΘΗΤΕΤ ΟΜΕΝΟΙ ΜΑΓΟΙ;

«Στα παιδιά υπάρχει η ανάγκη να μεγαλώσουν, όπως και το αίσθημα που τους προσιδιάζει να μην είναι ικανοποιημένα από αυτό που είναι (...) Η παιδαγωγική του παιχνιδιού χειρίζεται το παιδικό στοιχείο σαν κάτι που έχει τη δική του αυταξία, το παρουσιάζει στα παιδιά σαν τέτοιο, και υποβιβάζει, γι' αυτά, ό,τι είναι σοβαρό, ακόμη και τον ίδιο τον εαυτό της, μετατρέποντάς τα σε μια παιδαριώδη μορφή που δεν την εκτιμούν και πολύ τα παιδιά. Παρουσιάζοντάς τα σαν ολοκληρωμένα —στην ανολοκλήρωτη κατάσταση στην οποία αισθάνονται πως βρίσκονται—, πασχίζοντας έτσι να τα ευχαριστήσει, θολώνει και αλλοιώνει την αληθινή αυθόρμητη ανάγκη τους, που είναι πολύ καλύτερη. Έχει ως αποτέλεσμα την απόσπαση από τις ουσιαστικές πραγματικότητες, από τον πνευματικό κόσμο, και, καταρχήν, την περιφρόνηση των ανθρώπων, που παρουσιάζονται στα παιδιά ως παιδαριώδεις και άξιοι περιφρόνησης, και, τέλος, τη ματαιοδοξία και το αίσθημα εμπιστοσύνης των παιδιών που είναι γεμάτα από το συναίσθημα ότι προσωπικά ξεχωρίζουν».

HEGEL, *Αρχές της φιλοσοφίας του Σιαιου* [Principes de la philosophie du droit].

Για να καταλάβουμε το σε τι χασα γιατί η κατάσταση του φοιτητή

εμπεριέχει την αντικειμενική δυνατότητα μιας μη πραγματικής ή μυθοποιημένης σχέσης με τις σπουδές και με το μέλλον για το οποίο προετοιμάζουν οι σπουδές, πρέπει να συνθέσουμε, τουλάχιστον για ευριστικούς στόχους, τον *ιδεατό τύπο* της σπουδαστικής συμπεριφοράς που θα ήταν τέλεια σύμφωνη με την ορθολογικότητα, συμπεριφοράς που θα χρησιμοποιούσε, αποκλειστικά και μόνο, μέσα που θεωρούνται, κατά τρόπο (αναντίρρητο, πως είναι κατάλληλα για τους στόχους που τίθενται. Αυτή η πλασματική σύνθεση, όσο μακριά κι αν θα ήταν από την πραγματικότητα, σε τίποτε δεν είναι ένα ιδεώδες, εφόσον την αποκτούμε μέσω της λογικής εξέλιξης της πραγματικότητας που εξυπονοείται μέσα στο γεγονός του να είναι κάποιος φοιτητής ή να βρίσκεται μέσα στη φοιτητική κατάσταση. Πέρα από ότι καταλαβαίνουμε καλύτερα το νόημα των πραγματικών συμπεριφορών, όταν τις αντιπαραθέτουμε με τη συμπεριφορά που είναι *ιδεατός-χαι-τυπικός* ορθολογική, και προικισμένη με τη σαφήνεια που εξιδιάζει σε κάθε ορθολογική συμπεριφορά, η πλήρης εξήγηση όλων όσων εμπεριέχει η ορθολογική ολοκλήρωση των σπουδών επιτρέπει να αξιολογήσουμε την απόσταση που χωρίζει τις πραγματικές συμπεριφορές των διαφόρων κατηγοριών φοιτητών από την ορθολογική συμπεριφορά, και, ακριβέστερα, να σταθμίσουμε αυτές τις συμπεριφορές, όχι με βάση μιαν αυθαίρετα επιλεγμένη νόρμα, αλλά με βάση το πρότυπο που έχουμε κατασκευάσει για το τι θα ήταν η φοιτητική συμπεριφορά, αν ήταν τελείως σύμφωνη προς αυτό που διατείνεται πως είναι σε κάποιες από τις ιδεολογικές της εκφράσεις, δηλαδή τελείως ορθολογική ως προς τους στόχους που θέτει με την ίδια της την ύπαρξη. Το ότι το πρότυπο της συμπεριφοράς, που κατασκευάζεται με βάση την υπόθεση ότι συμφωνεί με τους ορθολογικούς στόχους που εγγράφονται αντικειμενικά στη φοιτητική κατάσταση, συμβαίνει να μοιάζει με ουτοπία, όταν το συγκρίνουμε με τις πραγματικές συμπεριφορές των φοιτητών, και το ότι εμφανίζει ουτοπικές τις χιλιαστικές ιδεολογίες ορισμένων ομάδων φοιτητών, αυτό γίνεται επειδή εκπληρώνει τη λειτουργία του ως λυδία

λίθου της ορθολογικότητας και του ρεαλισμού των συμπεριφορών και των ιδεολογιών.

Εδώ πρέπει να πάρουμε θέση: για το φοιτητή, πραγματοποιώ σημαίνει, πάντοτε, απλώς πραγματοποιούμαι. Μόνον η ρητορική ρύμη του λόγου μπορεί να μας οδηγήσει να ζεχάσουμε το τι συνιστά τον ίδιο τον ορισμό του ρόλου του σπουδαστή: σπουδάζω δεν σημαίνει πλάθω, αλλά πλάθομαι, δεν σημαίνει πλάθω μια κουλτούρα, ούτε ακόμη λιγότερο, πλάθω μια καινούρια κουλτούρα, αλλά σημαίνει πλάθομαι, στην καλύτερη περίπτωση ως πλάστης κουλτούρας, ή στις περισσότερες περιπτώσεις, ως χρήστης ή πληροφορημένος διαβιβαστής μιας κουλτούρας πλασμένης από άλλους, δηλαδή ως διδασκων ή ειδικός. Γενικότερα, σπουδάζω δεν σημαίνει παράγω, αλλά παράγομαι ως ικανός να παράγει.

Μήπως, άραγε, πρέπει να συμπεράνουμε απ' αυτό ότι ο φοιτητής είναι καταδικασμένος σ' έναν παθητικό ρόλο, σαν να μην υπήρχε άλλη εναλλακτική λύση εκτός από την απορρόφηση ή τη δημιουργία; Η ρομαντική εικόνα της διανοητικής εργασίας και η ανυπομονησία των επισημονικών κλάδων που ασκούν επιβολή στον ίδιο τους τον εαυτό οδηγούν ορισμένους στο να αποκρούουν, σαν να ήταν δραστηριότητα που ξεμωραίνει, την ειδική δραστηριότητα του *μακροτερόμενου διανοούμενου*, δηλαδή τη μαθητεία στη διανοητική δραστηριότητα μέσω της προπόνησης και της άσκησης. Όμως, το Σχολείο, οργανώνοντας αυτή την πλασματική «πράξη» που είναι η άσκηση, προετοιμάζει τους φοιτητές για την πράξη, πράττοντας ό,τι πρέπει να πράξει, ώστε οι φοιτητές να γίνουν δράστες.

Με άλλα λόγια, ο φοιτητής δεν έχει, και δεν θα μπορούσε να έχει, άλλη αποστολή, πέρα από το να εργάζεται για την ίδια την εξαφάνισή του ως φοιτητή. Κάτι που θα προϋπέθετε ότι αναγνωρίζει τον εαυτό του ως σπουδαστή και ως προσωρινό σπουδαστή: τότε, το να εργάζεται για τη δική του εξαφάνιση ως φοιτητή θα ισοδυναμούσε με το να εργάζεται για

<sup>1</sup> Θα μπορούσαν να ανατάξουν πως εδώ ορίζουμε μία μόνο από τις δυνατές λογικές της εκπαίδευσης, και ειδικότερα της ανώτατης εκπαίδευσης. Ο ορθολογικός τύπος της αναλογίας προς τις σπουδές, που κάποια γνωρίσματά του σκιαγραφούμε, δεν είναι τίποτε άλλο, παρα ο ιδεώδης τύπος της διανοητικής μαθητείας- μπορούμε να αρνηθούμε να περιορίσουμε τις σπουδές μόνο στον τύπο αυτό, αν έχουμε να επικαλεστούμε καλύτερους λόγους. Αλλά αυτός ο ελάχιστος ορισμός προβάλλεται εδώ σε πρώτο επίπεδο, γιατί, στη χαρισματική αναπαράσταση των σπουδών, την οποία τείνουν να σχηματίζουν μέσα τους φοιτητές και καθηγητές, ο ορισμός αυτός είναι εκείνος που απορρίπτεται πιο απόλυτα. Θα δούμε παρακάτω πως τα παραδοσιακά η χαρισματικά κατάλοιπα μπορεί να έχουν μια θετική λειτουργία, προπαντός στους πιο παραδοσιακούς κλάδους, όπως οι φιλολογίες ή η φιλοσοφία. (Πββ. παρακάτω, σ. 00-00).

την εξαφάνιση του καθηγητή ως καθηγητή, ιδιοποιούμενος τις ιδιότητες χάρη στις οποίες ο καθηγητής είναι καθηγητής, βοηθούμενος σ' αυτό από

τον καθηγητή, που θα θεωρούσε αποστολή του να προετοιμάσει την ίδια του την εξαφάνιση ως καθηγητή. Αυτά είναι αρκετά, για να δείξουν ότι η κατεξοχήν απάτη συνίσταται στο να απαρνείται ο φοιτητής με μαγικό τρόπο τον εαυτό του ως φοιτητή, απαρνούμενος τον καθηγητή ως καθηγητή, με την ουτοπική ιδέα ότι συμμετέχει στη δημιουργία της κουλτούρας, πιστεύοντας, δηλαδή, ότι αυτοκαταργείται ως φοιτητής, όταν το μόνο που κάνει είναι να αρνείται να είναι φοιτητής, χωρίς όμως να επιβάλλει στον εαυτό του την υπομονή και την εργασία που απαιτεί αυτή η άρνηση.

Όπως βλέπουμε, τα πρότυπα της καθηγητικής και της φοιτητικής συμπεριφοράς, που κατασκευάζονται με βάση την υπόθεση της ορθολογικότητας των σκοπών και των μέσων, απομακρύνονται εξίσου από τη σημερινή πραγματικότητα. Έτσι, καθηγητές και φοιτητές μπορούν να καταγγέλλουν από κοινού την παθητικότητα των φοιτητών, χωρίς να πάψουν ωστόσο να επωφελούνται από τα πλεονεκτήματα που τους προμηθεύει αυτή. Είναι πασιφανές ότι, προπαντός στο Παρίσι, ο φοιτητής είναι καταδικασμένος να παραμένει πάντοτε παθητικός και μόνον όρος της παιδαγωγικής σχέσης. Το ότι αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ενεργούν υποκείμενο, στερημένο από την πρωτοβουλία και περιορισμένο, όπως ένα άγαλμα του Condillac, σε μια σχέτη προσληπτικότητα, αυτό συμβαίνει γιατί, στην πραγματικότητα, όλη του η δραστηριότητα έγκειται στο να εγγράφει: συσσωρεύει τη γνώση υλικά και νοητικά, και, απαλλαγμένος από την υποχρέωση της δημιουργίας και, προπαντός, της εξάσκησης του εαυτού του στη δημιουργία, αποτελεί απλώς το δοχείο της καθηγητικής γνώσης. Αλλά το να αποδίδουμε αυτή την κατάσταση πραγμάτων μόνο στο συντηρητισμό αυταρχικών καθηγητών ισοδυναμεί με το να (αποφεύγουμε την ανάλυση των ενδόμυχων ικανοποιήσεων που παρέχει η κατάσταση αυτή στους φοιτητές, γεγονός που θα οδηγούσε στο να καταλάβουμε καλύτερα τις ικανοποιήσεις που διασφαλίζει ταυτόχρονα και στους καθηγητές: ποτέ ένας καθηγητής δεν διεκδικεί όλη την παθητικότητα που του αποδίδουν οι φοιτητές, και η καθηγητική πρόσκληση για ενεργό συμμετοχή δεν αρκεί για να αποσπάσει από την παθητικότητα τους φοιτητές που έχουν σφυρηλατηθεί από το σύστημα και υποτάσσονται στη λογική του συστήματος, όπως δεν αρκεί και ο φοιτητικός σπαρτακισμός, που απορρίπτει την καθηγητική καταπίεση εν ονόματι του μύθου της φοιτητικής δημιουργίας, λες και η παθητικότητα να ήταν αντίθετη μόνον απέναντι στη δημιουργία.



Ακριβώς όπως όλος ο κόσμος συμφωνεί και ορίζει τον σπουδαστή ως το άτομο που σπουδάζει, δίχως να συνάγει, από το γεγονός αυτό, τα (δια)συμπεράσματα, έτσι και όλοι εύκολα θα συμφωνήσουν στο ότι το να είσαι σπουδαστής σημαίνει να προετοιμάζεις τον εαυτό σου, με τις σπουδές, για ένα επαγγελματικό μέλλον. Δεν είναι όμως περιττό να αντλήσουμε όλα τα διδάγματα αυτής της διατύπωσης. Πρέπει να πούμε αρχικά ότι η πράξη του να σπουδάζεις είναι ένα μέσο στην υπηρεσία ενός σκοπού που βρίσκεται έξω από την πράξη αυτή· πρέπει να πούμε, κατόπιν, ότι η πράξη του παρόντος αποκτά το νόημά της μόνον όταν συσχετίζεται μ' ένα μέλλον, που το παρόν αυτό το προετοιμάζει αποκλειστικά και μόνο προετοιμάζοντας την ίδια του την άρνηση. Από αυτά συνάγεται ότι μια ιδιότητα που ορίζεται ως προσωρινή και μεταβατική μπορεί να ε-ξαρτά τη σοβαρότητά της μόνον από την επαγγελματική ιδιότητα για την οποία προετοιμάζει, η, με άλλα λόγια, ότι το παρόν, εδώ, είναι πραγματικό μόνον κατά πληρεξουσιότητα και κατά πρόληψη. Έτσι, υπό τον όρο ότι θα πάμε τη λογική ως τα άκρα της, ο πιο ορθολογικός τρόπος πραγματοποίησης του επαγγέλματος του φοιτητή θα ήταν η οργάνωση κάθε πράξης του παρόντος σε συσχετισμό με τις απαιτήσεις της επαγγελματικής ζωής, και η χρησιμοποίηση όλων των ορθολογικών μέσων για την επίτευξη, μέσα στο μικρότερο δυνατό διάστημα, και με τον τελειότερο δυνατό τρόπο, του στόχου αυτού που αναλαμβάνεται ρητά'.

Η πραγματικότητα είναι εντελώς διαφορετική. Όλα συμβαίνουν σαν να εργάζονταν ασυνείδητα οι φοιτητές —επωφελούμενοι στο σημείο αυτό από την ιδιοτελή συνοχή των καθηγητών τους— για να αποκρύψουν

'Μπορούν να αντιτάξουν στον ορισμό της «ορθολογικής» εκπαίδευσης, που προτείνεται εδώ σιωπηρά, μέσω μιας *ιδεώδους-τηνικής* περιγραφής της ορθολογικής μαθητείας, ότι οι απαιτήσεις του οικονομικού συστήματος δεν διατυπώνονται πλέον σήμερα ως στενή εξειδίκευση, και ότι, αντίθετα, η έμφαση δίνεται στη δυνατότητα προσαρμογής σε πολλαπλά καθήκοντα. Εδώ δεν έχουμε παρά μια βερμαλιστική διαμάχη, γιατί στο βάθος έχουμε να κάνουμε με 'έναν καινούριο τύπο εξειδίκευσης, που τον απαιτούν οι μετασχηματισμοί του οικονομικού συστήματος. Από την άλλη μεριά, δεν έχουμε την πρόθεση να εγκωμιάσουμε μια στενά εξειδικευμένη εκπαίδευση, γιατί έτσι θα ξαναγυρίζαμε σε μιαν επικύρωση των πολιτισμικών ανισοτήτων, αφού το οικογενειακό περιβάλλον θα είναι ο μόνος φορέας της λόγιας κουλτούρας. Οι αμφισβησίες της σχολικής δράσης είναι στον ίδιο βαθμό καταστροφικές όσο και η απουσία κάποιου θεσμού που θα μπορούσε να αναπληρώσει το Σχολείο, όταν έχουμε να κάνουμε με την υλοποίηση του σχεδίου να έχουν οι περισσότεροι πρόσβαση στην κουλτούρα με όλες της τις μορφές, από την επίσκεψη στα μουσεία ως τον χειρισμό των εννοιών και των οικονομικών τεχνικών ή την πολιτική συνείδηση. Το γεγονός ότι οι τέχνες και οι φιλολογίες διδάσκονται συχνότερα σύμφωνα με παραδοσιακές μεθόδους (λόγω και της κοινωνικής λειτουργίας της κουλτούρας αυτής) δεν πρέπει να μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως δεν υπάρχει, και στο χώρο αυτό όπως αλλού, ορθολογική παιδαγωγική.

από τον εαυτό τους την αλήθεια για τη δουλειά τους, διαχωρίζοντας το παρόν τους από το μέλλον τους, τα μέσα από τους στόχους που θεωρείται

ότι τα μέσα αυτά εξυπηρετούν. Το ότι αυτό που κάνουν οι φοιτητές, δηλαδή αυτό που τους βάζουν να κάνουν, τους φαίνεται συχνά ως «προσποίηση» ή ως «παραπαιστική πράξη», αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η εργασία δεν συνοδεύεται, όπως αλλού, από τις σοβαρές και απτές αμοιβές που απορρέουν άμεσα από τα επαγγελματικά καθήκοντα. Ένα μέλλον που συνδέεται με το παρόν χάρη σε υπερβολικά πολλές διαμεσολαβήσεις διατρέχει πάντοτε τον κίνδυνο να βιώνεται ως πλασματικό, και με τρόπο πλασματικό. Η αυτονόμηση μιας κατάστασης, που είναι κατ' ουσίαν προσωρινή και μεταβατική, επιτρέπει στον φοιτητή να ξεχνάει πως είναι προσωρινός και μεταβατικός, ξεχνώντας και το μέλλον του. Για το σκοπό αυτό, η πανεπιστημιακή παράδοση του προτείνει δυο μεγάλα πρότυπα, που, αν και φαινομενικά είναι αντιφατικά, είναι εξίσου αποδεκτά, το πρότυπο του «κτήνους των εξετάσεων» [του «σπασίκλα»] και το πρότυπο του «ερασιτέχνη» [«αντιλετάντη»]<sup>1</sup>. Ο πρώτος, γοητευμένος από τη σχολική επιτυχία, θέτει στην υπηρεσία των εξετάσεων τη λήθη αυτού που βρίσκεται πέρα από τις εξετάσεις, αρχίζοντας από την ίδια την πρόκριση που θεωρείται πως εγγυώνται οι εξετάσεις. Απέναντι στον φοιτητή που ο περιορισμένος ορίζοντας των σχολικών προθεσμιών του φορά «παρωπίδες», αντιπαρτιθέται, φαινομενικά, ο «ερασιτέχνης», που το μόνο που γνωρίζει είναι οι επ' αόριστον μετατιθέμενοι ορίζοντες της διανοητικής περιπέτειας. Η αυταπάτη της μαθητείας ως αυτοσκοπού πραγματώνει τη φιλοδοξία πρόσβασης στην ιδιότητα του διανοουμένου, αιωνίως μαθητευόμενου, αλλά μόνο με τρόπο μαγικό, εφόσον η φιλοδοξία αυτή οφείλει να αρνείται τους στόχους που εξυπηρετεί πραγματικά η μαθητεία, δηλαδή την πρόσβαση σ' ένα επάγγελμα, έστω και διανοητικό. Και στις δυο περιπτώσεις, έχουμε την ίδια προσπάθεια, για να ακινητοποιηθεί πλασματικά, μέσω της διαιώνισης ή μέσω της αυτονόμησης, ένα παρόν που αντικειμενικά καλεί να το εξαφανίσουν.

Οι δυο αυτοί τρόποι να βιώνεις, δίχως να βιώνεις, τη φοιτητική ζωή συνυπάρχουν τόσο αρμονικά στους φοιτητές, και καμιά φορά και στον ίδιο φοιτητή, ακριβώς επειδή παράγονται και ενθαρρύνονται από ολόκληρο το πανεπιστημιακό σύστημα, και ακριβώς επειδή προμηθεύουν στους καθηγητές, αντιπάλους και συνενόχους, τους λόγους και τα μέσα βίωσης του

<sup>1</sup> Οι αρετές αυτές έχουν τις υπερβολές τους: τις «παρωπίδες» και το «αεροχόπανάσμα», που πς γελιοποιούν από κοινού ναυγηγτές και φοιτητές.



επαγγέλματος του καθηγητή έτσι όπως το θέλουν. Πράγματι, αρκεί ο φοιτητής, όπως πρέπει, να σχηματίσει μια ορθολογική και ρεαλιστική εικόνα της ιδιότητάς του, για να βρεθεί ο καθηγητής αντιμετώπος με απαιτήσεις που τον εκτοπίζουν στον ρόλο του παιδαγωγικού βοηθού. Τότε πια, η επαγγελματική αποστολή του καθηγητή δεν είναι παρά μια στιγμή ενός επαγγελματικού σχεδίου, το οποίο ο καθηγητής παύει να ελέγχει και του οποίου η αλήθεια του διαφεύγει. Ακριβώς όπως ορισμένοι φοιτητές αρνούνται μαγικά τον εαυτό τους ως φοιτητές ή — πράγμα που οδηγεί ακριβώς στο ίδιο αποτέλεσμα— αρνούνται μαγικά τον καθηγητή ως καθηγητή, έτσι και πολλοί καθηγητές, που σοφίζονται με όλους τους μηχανισμούς της χαρισματικής τους προσωπικότητας να αρνηθούν τη δυνατότητα να απαρνηθούν τον εαυτό τους ως κυρίαρχους/δασκάλους [maîtres], αρνούνται απόλυτα στον εαυτό τους τον βοηθητικό αυτό ρόλο.

Η εξαπατημένη εμπειρία της φοιτητικής ιδιότητας επιτρέπει τη μαγική εμπειρία της καθηγητικής λειτουργίας: ο τεχνικά ρυθμισμένος συσχετισμός ανάμεσα σ' έναν παιδαγωγό και σ' ένα μαθητευόμενο μπορεί να υποκατασταθεί από την επιλεγμένη συνάντηση μεταξύ εκλεκτών. Επειδή αυτό το παιχνίδι των αμοιβαίων και συμπληρωματικών συννεοχών επιτρέπει στους καθηγητές να εμφανίζονται ως κυρίαρχοι/δάσκαλοι που κοινωνούν με προσωπική δωρεά στο μαθητευόμενο μία συνολική κουλτούρα, υπακούει στη λογική ενός συστήματος, το οποίο, όπως το γαλλικό σύστημα στη σημερινή του μορφή, φαίνεται να εξυπηρετεί παραδοσιακούς μάλλον παρά ορθολογικούς στόχους, και να εργάζεται αντικειμενικά για τη διαμόρφωση καλλιεργημένων ανθρώπων μάλλον, παρά επαγγελ- ματιών<sup>1</sup>. Το ίδιο το από καθέδρας μάθημα [η παράδοση] είναι κι αυτό μια ανταλλαγή, αφού το κατόρθωμα του δεξιότητη απευθύνεται έμμεσα σε άτομα άξια να το δεχτούν και να το εκτιμήσουν. Η πανεπιστημιακή ανταλλαγή είναι μια ανταλλαγή χαρισμάτων, όπου το καθένα από τα δυο μέρη αποδίδει στο άλλο ό,τι προσδοκά από αυτό, την αναγνώριση του δικού του χαρίσματος<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Αυτό αληθεύει πάντοτε κυρίως για τις φιλολογικές σπουδές, αλλά ποτέ δεν διανεύεται εντελώς αλλού: οι θετικές σπουδές μπορούν επίσης να παραχωρούν τη θέση του στο χάρισμα, /αθώς η δεξιότητα των ωραίων λύσεων τείνει να αφήνει το μικρότερο ποσοστό, και μόνο, στις υπομονητικές προσπάθειες και στους δευτερεύοντες χειρισμούς.

Στην εισαγωγή του δεύτερου τεύχους των *Cahiers du Centre de Sociologie européenne*, ό.π., σσ. 11-36, θα βρει κανείς μια πιο συστηματική ανάλυση της παιδαγωγικής σχέσης ω: συνένοχης ανταλλαγής εικόνων γοήτρου, καθώς και της ανοχής στη γλωσσική παρανόηση, που είναι αλληλεγγύη μ' αυτήν.



Αλλά όλοι οι φοιτητές δεν διατηρούν μιαν εξίσου παραπονημένη σχέση με την ιδιότητα του παρόντος τους, γιατί το μέλλον δεν είναι για όλους εξίσου μη πραγματικό, ακαθόριστο ή απογοητευτικό. Η απόσταση από τον ορθολογικό σχεδιασμό είναι συνάρτηση των αντικειμενικών ευκαιριών για το πιο επιθυμητό μέλλον όμως οι ευκαιρίες αυτές διαφέρουν πολύ, ανάλογα με τη φύση του επιθυμητού επαγγελματικού μέλλοντος και ανάλογα με την παρούσα κατάσταση κάθε κατηγορίας φοιτητών. Η εικόνα για το επάγγελμα κινδυνεύει πάντοτε να είναι πιο ακαθόριστη σ' ένα φοιτητή της φιλοσοφικής απ' ό,τι σ' έναν φοιτητή της ιατρικής ή σ' έναν φοιτητή της Σχολής Δημόσιας Διοικήσεως [E.N.A.]. Μέσα στις ίδιες τις φιλοσοφικές σχολές, οι επιστημονικοί κλάδοι που έχουν αβέβαιες επαγγελματικές απολήξεις, όπως η κοινωνιολογία, φαίνεται να ελκύουν τους φοιτητές που έχουν πιο αναποφάσιστη κλίση, ενώ, ταυτόχρονα, ευνοούν την αβεβαιότητα που αφορά αυτή την κλίση. Όταν το επαγγελματικό μέλλον συνδέεται με τρόπο σαφή και ασφαλή με το παρόν των σπουδών, η πανεπιστημιακή άσκηση υποτάσσεται άμεσα στα επαγγελματικά καθήκοντα, που της δίνουν νόημα και λόγο ύπαρξης· αντίθετα, ο φοιτητής της φιλοσοφικής, που κατατρέχεται από την ανησυχία για ένα μέλλον που είναι ανησυχιακό επειδή είναι αβέβαιο και αδιαμόρφωτο, είναι καταδικασμένος, αν θέλει να διασώσει το νόημα της προσπάθειάς του, να συγγεί τη σχολική άσκηση με μια διανοητική περιπέτεια. Το ότι ο φοιτητής της φιλοσοφίας δεν εμφανίζεται και δεν μπορεί να εμφανίζεται ως μελλοντικός καθηγητής φιλοσοφίας, αυτό συμβαίνει επειδή έχει ανάγκη να ξεχνάει αυτήν την απόληξη, για να την πετυχαίνει. Εδώ, η μυθολογημένη εμπειρία είναι ένας από τους όρους της προσχώρησης στις αξίες που εμπλέκονται μέσα στην ίδια την πρακτική. Επομένως, για τους επιστημονικούς κλάδους της φιλοσοφικής, ακόμη και οι πιο παράλογες εικόνες για την εργασία έχουν κάποτε κάποια λογική· εδώ, η πρόθεση εκλογίκευσης των μέσων διατρέχει πάντα τον κίνδυνο να εμφανίζεται σαν να είναι ασυμβίβαστη με τη φύση των στόχων, που είναι περισσότερο παραδοσιακοί παρά ορθολογικοί, ή, έστω, σαν να είναι ικανή να αφαιρέσει, τόσο από τις σπουδές όσο και από τη διανοητική σταδιοδρομία, για την οποία προετοιμάζουν οι σπουδές, ό,τι συνιστά —ελλείψει συχνά άλλης ανταμοιβής— το άπαν της γοητείας τους.

Επειδή η είσοδός τους σ' ένα επάγγελμα είναι ιδιαίτερα απίθανη, οι φοιτητρίες είναι, επίσης, καταδικασμένες να προσπαθούν να αποκρύπτουν από τον εαυτό τους ένα μέλλον που θα κινδύνευε να αφαιρέσει κάθε νόημα



## ΟΙ ΚΛΗΡΟΝΟΜΟΙ

επαγγέλματος του καθηγητή έτσι όπως το θέλουν. Πράγματι, αρκεί ο φοιτητής, όπως πρέπει, να σχηματίσει «μια ορθολογική και ρεαλιστική εικόνα της ιδιότητάς του, για να βρεθεί ο καθηγητής αντιμέτωπος με απαιτήσεις που τον εκτοπίζουν στον ρόλο του παιδαγωγικού βοηθού. Τότε πια, η επαγγελματική αποστολή του καθηγητή δεν είναι παρά μια στιγμή ενός επαγγελματικού σχεδίου, το οποίο ο καθηγητής παύει να ελέγχει και του οποίου η αλήθεια του διαφεύγει. Ακριβώς όπως ορισμένοι φοιτητές αρνούνται μαγικά τον εαυτό τους ως φοιτητές ή — πράγμα που οδηγεί ακριβώς στο ίδιο αποτέλεσμα— αρνούνται μαγικά τον καθηγητή ως καθηγητή, έτσι και πολλοί καθηγητές, που σοφίζονται με όλους τους μηχανισμούς της χαρισματικής τους προσωπικότητας να αρνηθούν τη δυνατότητα να απαρνηθούν τον εαυτό τους ως κυρίαρχου/δασκάλους [maîtres], αρνούνται απόλυτα στον εαυτό τους τον βοηθητικό αυτό ρόλο.

Η εξαπατημένη εμπειρία της φοιτητικής ιδιότητας επιτρέπει τη μαγική εμπειρία της καθηγητικής λειτουργίας: ο τεχνικά ρυθμισμένος συσχετισμός ανάμεσα σ' έναν παιδαγωγό και σ' ένα μαθητευόμενο μπορεί να υποκατασταθεί από την επίλεγμένη συνάντηση μεταξύ εκλεκτών. Επειδή αυτό το παιχνίδι των αμοιβαίων και συμπληρωματικών συνεννοχών επιτρέπει στους καθηγητές να εμφανίζονται ως κυρίαρχοι/δάσκαλοι που κοινωνούν με προσωπική δωρεά στο μαθητευόμενο μία συνολική κουλτούρα, υπακούει στη λογική ενός συστήματος, το οποίο, όπως το γαλλικό σύστημα στη σημερινή του μορφή, φαίνεται να εξυπηρετεί παραδοσιακούς μάλλον παρά ορθολογικούς στόχους, και να εργάζεται αντικειμενικά για τη διαμόρφωση καλλιεργημένων ανθρώπων μάλλον, παρά επαγγελ- ματιών<sup>1</sup>. Το ίδιο το από καθέδρας μάθημα [η παράδοση] είναι κι αυτό μια ανταλλαγή, αφού το κατόρθωμα του δεξιοτέχνη απευθύνεται έμμεσα σε άτομα άξια να το δεχτούν και να το εκτιμήσουν. Η πανεπιστημιακή ανταλλαγή είναι μια ανταλλαγή χαρισμάτων, όπου'το καθένα από τα δυο μέρη αποδίδει στο άλλο ό,τι προσδοκά από αυτό, την αναγνώριση του δικού του χαρίσματος<sup>2</sup>.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Αυτό αληθεύει πάντοτε κυρίως για τις φιλολογικές σπουδές, αλλά ποτέ δεν διαφεύδεται εντελώς αλλού: οι θετικές σπουδές μπορούν επίσης να παραχωρούν τη θέση του στο χάρισμα, καθώς η δεξιοτεχνία των ωραίων λύσεων τείνει να αφήνει το μικρότερο ποσοστό, και μόνο, στις υπομονητικές προσπάθειες και στους δευτερεύοντες χειρισμούς.

Στην εισαγωγή του δεύτερου τεύχους των *Cahiers du Centre de Sociologie européenne*. ό.π., σσ. 11-36, θα βρει κανείς μια πιο συστηματική ανάλυση της παιδαγωγικής σχέσης ως σανέννοξης ανταλλαγής εικόνων γοήτρου, καθώς και της ανοχής στη γλωσσική παρανόηση, που είναι αλληλέγγυη μ' αυτήν.



τη στιγμή (...). Θα μπορέσω άραγε εγώ, μια Γαλλίδα, να επιτελέσω κάποτε αυτά που έμαθα μέσα στην κοινωνία όπως παρουσιάζεται σήμερα; Από μίαν άποψη στενά επαγγελματική, θα καταφέρω να τα βγάλω πέρα, αλλά, από μίαν ευρύτερη άποψη, δεν ξέρω» (φοιτήτρια, Παρίσι, 21 χρόνων, κόρη ανώτερου υπάλληλικού στελέχους). Η αναφορά στο αντικειμενικό μέλλον της κατηγορίας φαίνεται πολύ πρώιμη, εφόσον τη συναντούμε, από το λύκειο ήδη, σε κοριτσάκια 14-15 χρονών, όχι μόνο μέσω της επιλογής των λεγόμενων «γυναικείων» επαγγελμάτων —καθηγήτρια, σχολική ψυχολόγος, διακοσμήτρια—, αλλά και μέσω της συχνά ρητά μνημονευόμενης μέριμνας να έχουν διαθέσιμο χρόνο για τα οικογενειακά καθήκοντα, με ανάληψη μιας εργασίας με μερική απασχόληση.

Το ότι αγόρια και κορίτσια της ίδιας κοινωνικής κατηγορίας διαφέρουν λιγότερο ως προς τις αντικειμενικές ευκαιρίες που έχουν για πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, και περισσότερο ως προς τις ευκαιρίες τους να ακολουθήσουν τον τάδε ή τον δείνα τύπο σπουδών, αυτό συμβαίνει, κατά μεγάλο μέρος, επειδή οι γονείς και τα ίδια τα κορίτσια εξακολουθούν να υιοθετούν μίαν εικόνα των ειδικά γυναικείων «αδιοτήτων» ή «χαρισμάτων» που συνεχίζει να κυριαρχείται από το παραδοσιακό πρότυπο του καταμερισμού της εργασίας ανάμεσα στα φύλα<sup>1</sup>. Επίσης, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι διαφορές που χωρίζουν φοιτητές και φοιτήτριες στο επίπεδο των όρων ύπαρξης (της κατοικίας, π.χ.) δεν μπορούν παρά να αντανakλούν την εικόνα που σχηματίζουν μέσα τους οι γονείς, αλλά και οι φοιτήτριες οι ίδιες, για τις ελευθερίες που αρμόζουν στα αγόρια και στα κορίτσια. Γενικότερα, οι διαφορές ανάλογα με το φύλο είναι πιο έντονες στις συμπεριφορές ή στις στάσεις που συνδέονται με τις λιγότερο συνειδητές πλευρές της εικόνας που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Τα κορίτσια προορίζουν τον εαυτό τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πολύ συχνότερα απ' ό,τι τα αγόρια, και η προτίμηση αυτή<sup>2</sup> εκφράζει την εντονότερη στην επαρχία απ' ό,τι στο Παρίσι μέριμνα να μην απαρνηθούν τα παραδοσιακά καθήκοντα της γυναίκας<sup>2</sup>. Όταν βρίσκονται σε ίσο

<sup>1</sup> Πρβ. Επίμετρο 1, πίνακα 1.5.

<sup>2</sup> Η εξέλιξη της γυναικείας εκπροσώπησης στους διάφορους επιστημονικούς κλάδους πιστοποιεί πως τα παραδοσιακά πρότυπα του καταμερισμού της εργασίας ανάμεσα στα φύλα διέπουν ακόμα πολύ έντονα τις επαγγελματικές επιλογές των φοιτητριών και, ταυτόχρονα, διακατέχουν την εμπειρία που έχουν οι φοιτήτριες από την ιδιότητά τους: στις φιλοσοφικές σχολές (όπου τα κορίτσια εκπροσωπήθηκαν από πολύ νωρίς) και στη φαρμακευτική βρίσκουμε σήμερα το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητριών (περισσότερο από το ήμισυ) και εκεί ήταν πιο ραγδαία η επικράτηση του γυναικείου στοιχείου. Πρβ. Επίμετρο 1, πίνακα 1.5.



από το παρόν τους ή να τους δώσει μια γεύση τελείως αντίθετη από τη γεύση που οι ίδιες θέλουν να βρίσκουν σ' αυτό. Αλλά το αντικειμενικό τους μέλλον επιβάλλεται τόσο ξεκάθαρα, ώστε, στην περίπτωση τους, η εξαπάτηση δεν μπορεί ποτέ να πετύχει τελείως, με αποτέλεσμα το κλειδί για την κατανόηση πολλών συμπεριφορών τους να μπορούμε να το βρούμε μόνο στην αντικειμενική αλήθεια της κατάστασής τους. Πουθενά αλλού δεν εμφανίζεται τόσο έντονη η διαφορά το>ν φύλων, όσο στις συμπεριφορές ή στις γνώμες τις οποίες επισύρουν η εικόνα που έχει ο φοιτητής/η φοιτήτρια για τον εαυτό του/της ή η πρόβλεψη που κάνει για το μέλλον. Μολονότι οι όροι ζωής και εργασίας των φοιτητριών τείνουν όλο και περισσότερο να εξομοιωθούν με τους αντίστοιχους όρους των φοιτητών, μολονότι οι φοιτήτριες τάσσονται, περισσότερο από κάθε άλλη γυναικεία κατηγορία, κατα του ρόλου που παραδοσιακά ανατίθεται στη γυναίκα μέσα στην κοινωνία, θα έπρεπε να προσέξουμε και να μη φτάσουμε στο συμπέρασμα ότι όλες οι φοιτήτριες είναι εξίσου απομακρυσμένες σε όλους τους τομείς, από όλα τα παραδοσιακά πρότυπα. Καθώς τα προφανέστερα πρότυπα συνδέονται πάρα πολύ έκδηλα μ' ένα ρόλο που απορρίπτεται, έχουν και τις περισσότερες πιθανότητες να προκαλέσουν την αντίσταση ή την εξέγερση, ενώ όχι λιγότερο παραδοσιακά πρότυπα, που όμως γίνονται αντιληπτά με λιγότερη σαφήνεια, μπορούν να συνεχίζουν την υπόγεια δράση τους, επειδή εξακολουθούν να καθορίζουν το αντικειμενικό και συλλογικό μέλλον.

Οι φοιτήτριες, και ιδίως όσες προέρχονται από τη μεγαλοαστική τάξη, έχουν συγκεκριμένη αντίληψη για το μέλλον: «Μ' αρέσει φοβερά που είμαι φοιτήτρια, είναι η στιγμή της ζωής που είμαστε πιο ευτυχισμένοι, που κάνουμε αυτό που μας αρέσει (...). Είμαστε διαθέσιμοι για τα πάντα, είναι η στιγμή όπου πρέπει να εμπλουτίσουμε τον εαυτό μας» (φοιτήτρια, Παρίσι, 20 χρόνων, κόρη εκδότη) — «Μ' αρέσει που είμαι φοιτήτρια, είμαστε πολύ ελεύθεροι» (φοιτήτρια, Παρίσι, 20 χρόνων, κόρη γιατρού) — «Ο φοιτητής οδεύει προς κάτι, αυτό είναι μια αναμονή, εκείνο που έχει σημασία είναι να νιώθει κανείς παραγωγικός» (φοιτήτρια, Παρίσι, 20 χρόνων, κόρη πρεσβευτή) — «Το να είσαι φοιτητής σημαίνει να βρίσκεσαι στη στιγμή της ζωής όπου κανείς προσανατολίζεται· μπορείς να είσαι φοιτητής σ' όλη σου τη ζωή είναι ένας τύπος δουλειάς, σαν έναν άλλο: έχεις την ευθύνη για ό,τι κάνεις και αναζητάς μια διανοητική πρόοδο» (φοιτήτρια, Παρίσι, 20 χρόνων, κόρη καθηγητή της ανώτατης εκπαίδευσης) — «Οι φοιτητές δεν συνειδητοποιούν καλά-καλά το τι μαθαίνουν (...). Δεν έχω το αίσθημα πως είμαι χρήσιμη αυτή



σι:ον, τον εμπλουτισμό και το άπλωμα, ή με το ηθικό λεξιλόγιο του χαθή-χοντος της παρουσίας · «να έχει»; ανθρώπινες σχέσεις που εμπλουτίζουν», «να έχεις πολλές επαφές και σχέσεις με τους ξένους, τους φοιτητές», «περισσότερες επαφές με τους άλλους», «άμεση επαφή με τους άλλους», «ανθρώπινες επαφές», «την αίσθηση των άλλων», «συνεργασία με τους άλλους», «ευκαιρία πολλών επαφών και διαλόγων», «να σου επιτρέπεται να δίνεις στους άλλους», «να ανακαλύπτεις τους άλλους», «άπλωμα, άνοιγμα στους άλλους», «Μια δοκιμή άνοιγματος στους άλλους», «να βοηθάς τους άλλους: προσωπικός εμπλουτισμός», «να αισθάνεσαι σε συμφωνία με όσους σε περιβάλλουν, να διευρύνεις την προσωπικότητά σου, «διεύρυνση της προσωπικότητας, επαφές», «διευρύνσεις και επαφές», «να βρίσκεις βοήθεια στο άνοιγμά σου στους άλλους», «καλύτερη κατανόηση των άλλων και διαμόρφωση του εαυτού σου», «να εμπλουτίζεις και να εμπλουτίζεις τους άλλους», «κάτι να ανακαλύπτεις και να κομίζεις», «προσωπικός εμπλουτισμός», «τρόπος για να δίνεις», «προσωπικό άπλωμα μέσω της δωρεάς», «να επιβεβαιώνεσαι και να πραγματώνεσαι, να μπαίνεις στην πράξη, να δίνεις σάρκα και οστά σ' ένα αφηρημένο ιδεώδες», «ηθικός εμπλουτισμός», «εμπλουτισμός αυτών με τους οποίους ασχολείσαι και προσωπικός εμπλουτισμός», «είναι ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής», «σταθερό κέντρο της ζωής σου», «μοχλός, άξονας της δουλειάς σου», «κάτι το σοβαρό και το απαραίτητο», «ένα από τα ουσιώδη μέσα συμμετοχής στην άσκηση της ανθρώπινης υπέρβασης», «συγκεκριμένο μέσο ανάληψης των ευθυνών σου», «η θέση σου βρίσκεται στην υπηρεσία των άλλων», «ευθύνη για τους άλλους», «στόχος προς τον οποίο τείνει ο Άνθρωπος», «Δικαιοσύνη. Ειρήνη. Αρετή. Ελευθερία. Αγάπη».

Κοντολογίς, ακριβώς επειδή το παρόν τους κυριαρχείται από την εικόνα ενός μέλλοντος που το παρόν το διαψεύδει ή το αμφισβητεί, οι φοιτήτριες δεν μπορούν να προσφέρουν μιαν δίχως όρους προσχώρηση στις αξίες της διανόησης, και δεν καταφέρνουν με τόση πληρότητα όσο τα αγόρια να αποκρύψουν από τον εαυτό τους τη μη πραγματική διάσταση του παρόντος τους, αφαιρώντας από το μέλλον τους το ρεαλισμό. Και το ότι η σχολική υποταγή προτείνεται στις φοιτήτριες σαν το λιγότερο κακό από τα μέσα για τη σχολική επιτυχία, αυτό συμβαίνει, ίσως επειδή αποτελεί μια πετυχημένη μεθερμίνευση του παραδοσιακού προτύπου της γυναικείας εξάρτησης, η οποία, στην περίπτωση αυτή, προσαρμόζεται τέλεια στις προσδοκίες μιας ανώτατης εκπαίδευσης που έχει παραμείνει παραδοσιακή (και αρσενική) στο πνεύμα της (και στο διδακτικό προσωπικό της).

Όσο για τα αγόρια, η απόστασή τους από την ορθολογικότητα και



επίπεδο με τα αγόρια, οι φοιτήτριες σχηματίζουν μετριοπαθέστερη ιδέα για τη σχολική τους αξία και δείχνουν μεγαλύτερη ταπεινοσύνη μπροστά στις τεχνικές της διανοητικής εργασίας. Μια ακόμα ένδειξη της μεγαλύτερης δυσκολίας τους να βιώσουν τις σπουδές τους ως διανοητική κλίση μπορούμε να τη διαπιστώσουμε στο γεγονός ότι τα κορίτσια διαβάζουν λιγότερα φιλοσοφικά και κοινωνιολογικά έργα από τα αγόρια, μολονότι αφιερώνουν λίγο-πολύ τον ίδιο εβδομαδιαίο χρόνο στη σχολική εργασία. Όλα συμβαίνουν σαν η φοιτήτρια, που δοκιμάζει πιο έντονα τη μη πραγματική διάσταση των λιγότερο σχολικών πολιτισμικών δραστηριοτήτων, να γύρευε να αποφύγει —με το ζήλο της και τη σχολική υποταγή της— το ερώτημα για το ποιο μέλλον προετοιμάζουν οι σπουδές. Οι διαφορές που διαπιστώνει κανείς στη διάταξη των πολιτικών και συνδικαλιστικών στρατεύσεων μπορούν να εξηγηθούν σύμφωνα με την ίδια λογική. Στο φοιτητικό περιβάλλον, η πολιτική παραμένει, σιωπηρά, προνόμιο των αγοριών: δεν είναι σπάνιο οι συνδικαλιστές ηγέτες να αποδίδουν την ύφεση του φοιτητικού συνδικαλιστικού κινήματος στην ισχυρή εκπροσώπηση των φοιτητριών, και να αποστρέφονται την ιδέα να εμπιστευθούν στα κορίτσια τα καθήκοντα που θεωρούνται τα σοβαρότερα. Λιγότερο πολιτικοποιημένα και λιγότερο αριστερών πεποιθήσεων απ' ό,τι τα αγόρια, τα κορίτσια συμμετέχουν λιγότερο στις συνδικαλιστικές ευθύνες-διαβάζουν λιγότερο εφημερίδες, και διαβάζουν εφημερίδες λιγότερο πολιτικές<sup>22</sup>

<sup>23</sup>.

Τίποτε δεν Θα φώτιζε καλύτερα την ιδιαιτερότητα της σχέσης, που διατηρούν τα κορίτσια με τις κυρίαρχες αξίες του φοιτητικού περιβάλλοντος και τις δυσκολίες στις οποίες προσκρούουν όταν προσπαθούν να ανασυνθέσουν μιαν ενοποιημένη εικόνα του ρόλου τους, όσο το ύφος των δικών τους λόγων σχετικά με τη «στράτευση». Συμμετέχοντας σε μεγάλο βαθμό στην ιδεολογική συναίνεση που προσιδιάζει στο φοιτητικό περιβάλλον, τα δυο τρίτα των φοιτητριών δηλώνουν «στρατευμένες», και όσες δεν είναι απολογούνται γι' αυτό. Αλλά κάθε λόγος τους προδίδει την πίστη σ' έναν παραδοσιακό ορισμό των καθηκόντων της γυναίκας. Στα λόγια αυτά μόνον κατ' εξαίρεση βρίσκουμε την ωφελμιστική ή ορθολογική δικαιολογία της «εξυπηρέτησης του πλησίον» και αφθονούν οι μεταφορές που εξαίρουν το ιδεώδες της προσφοράς, υπολείμματος της παραδοσιακής ηθικής. Το λεξιλόγιο που δηλώνει *επαφή* και σχέση εναλλάσσεται με το λεξιλόγιο που δηλώνει το *άνογμα στον πύη-*

<sup>22</sup> Πρβ. Επίμετρο 2, πίνακες 2.31-2.34.

<sup>23</sup> Πρβ. Επίμετρο 2, πίνακες 2.35 και 2.36.



επαγγελματικά καθήκοντα που θα πρέπει να επιτελέσουν, και ότι, διατηρώντας μιαν μυθοποιημένη, συχνά, σχέση με την εργασία τους, δείχνουν μικρό μόνον ενδιαφέρον και μικρή εκτίμηση στην εκμάθηση των τεχνικών, και μάλιστα των συνταγών που θα τους επέτρεπαν να οργανώσουν μεθοδικά τη μαθητεία τους ενόψει ενός στόχου ορθολογικού, που τίθεται με τρόπο ρητό και μονοσήμαντο. Για παράδειγμα, καθηγητές και μέλλοντες καθηγητές συμφωνούν τις περισσότερες φορές μεταξύ τους και καταφρονούν την παιδαγωγική, δηλαδή μιαν από τις γνώσεις που συνδέονται κατά τον πιο εξειδικευμένο τρόπο με ό,τι κάνουν και με ό,τι θα πρέπει να κάνουν. Επίσης, κάθε προσπάθεια επανεισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση της «σχολικής» πειθαρχίας γίνεται αμέσως αντιληπτή από τους φοιτητές και από τους καθηγητές ως απόπειρα που θίγει την αξιοπρέπεια των μεν ή ως ασυμβίβαστη με την κυριαρχία των δε.

Και εδώ ακόμη, φοιτητές και καθηγητές κοινωνούν στην ανταλλαγή εικόνων γοήτρου: ο καθηγητής που θα ήθελε να διδάξει τις υλικές τεχνικές της διανοητικής εργασίας, τον τρόπο σύνταξης ενός δελτίου ή συγκρότησης μιας βιβλιογραφίας, για παράδειγμα, εμφανίζεται σαν να παραίτηται από το κύριο του ως «κυρίαρχου/δασκάλου», για να εμφανιστεί στα μάτια των φοιτητών, ενοχλημένων από την εικόνα του φοιτητή που μια τέτοια διδασκαλία προβάλλει, ως δάσκαλος του δημοτικού που κατά λάθος βρέθηκε στην ανώτατη εκπαίδευση. Κάθε φοιτητής περιέχει έναν Réguy, εκείνον που αποκαλούσε τον Mauss «σύνολο δελτιοθηκών». Όσο για τις διανοητικές τεχνικές, όπως η ικανότητα ορισμού των εννοιών που χρησιμοποιούνται ή των στοιχειωδών αρχών της ρητορικής και της λογικής, αυτές εμφανίζονται στους φοιτητές — όταν γνωρίζουν την ύπαρξή τους — ως ανυπόφοροι καταναγκασμοί ή ως ανάξια βοηθητικά μέσα, που αποπειρώνται να θίξουν τη ρομαντική εικόνα της διανοητικής εργασίας ως ελεύθερης και εμπνευσμένης δημιουργίας. Καθώς κάθε ορθολογική σχέση με το πιθανό μέλλον έχει διακοπεί, το παρόν γίνεται χώρος μιας ονειροπόλησης που αποκλείει και την ίδια την ιδέα για αποτελεσματικές τεχνικές και για την αποτελεσματικότητα των τεχνικών.

Άρα, δεν είναι τυχαίο το ότι οι επαγγελματικές «τεχνικές» που παρατηρούνται συχνότερα στο φοιτητικό περιβάλλον έχουν, σχεδόν πάντοτε, κάτι από τη μαγεία. Αναμφίβολα, με το να ενθαρρύνει την παθητικότητα και την εξάρτηση, η λογική του συστήματος έχει την τάση να τοποθετεί το φοιτητή σε μια κατάσταση που δεν μπορεί να ελεγχθεί εντελώς με καθαρώς ορθολογικά μέσα: για παράδειγμα, υποτιμώντας το



η στάση τους απέναντι στο γόητρο της διανοητικής κλίσης είναι, κατά κύριο λόγο, συνάρτηση της κοινωνικής τους προέλευσης. Πολλά γνωρίσματα φαίνεται να δείχνουν ότι, σε ό,τι αφορά τη σχέση με το μέλλον, τα κορίτσια βρίσκονται, αναφορικά με τα αγόρια, στην ίδια αναλογία στην οποία βρίσκονται οι φοιτητές από τις κατώτερες τάξεις αναφορικά με τους φοιτητές που προέρχονται από προνομιούχα περιβάλλοντα. Οι αντικειμενικά λιγότερες ευκαιρίες απόκτησης ενός επαγγέλματος και προπαντός ενός επαγγέλματος διανοητικού (ευκαιρίες που πάντοτε λαμβάνονται υπόψη στη συμπεριφορά, ακόμη κι όταν απορρίπτονται στην ιδεολογία) απαγορεύουν στα κορίτσια να ριχτούν στο διανοητικό παιχνίδι με όλο το ζήλο που επιτρέπει μόνον η χωρίς κινδύνους λήθη ενός εξασφαλισμένου μέλλοντος. Αναγκασμένοι να καταφύγουν σ' έναν πιο ρεαλιστικό επαγγελματικό σχεδιασμό, οι φοιτητές που προέρχονται από τις κατώτερες τάξεις δεν μπορούν ποτέ να αφευθούν απόλυτα στον ερασιτεχνισμό ή να γοητευθούν από τα ευκαιριακά θέλγητρα σπουδών που παραμένουν γι' αυτούς, πριν απ' όλα, μια ευκαιρία που πρέπει να αδράξουν, για να ανέβουν στην κοινωνική ιεραρχία. Καθώς η αναγκαιότητα επιβάλλεται ως νόμος, ξέρουν και ομολογούν στον εαυτό τους συχνότερα το επάγγελμα για το οποίο προετοιμάζονται, και το γεγονός ότι προετοιμάζονται για ένα επάγγελμα. Καθώς η σχέση που διατηρούν οι φοιτητές με το μέλλον τους, δηλαδή με τις σπουδές τους, είναι άμεση συνάρτηση των αντικειμενικών ευκαιριών που έχουν τα άτομα της τάξης τους για πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, οι φοιτητές από τις ανώτερες τάξεις μπορούν να αρκούνται σε σχέδια αόριστα, αφού ποτέ δεν χρειάστηκε να διαλέξουν σ' αλήθεια να σπουδάσουν αυτό που σπουδάζουν —κάτι το κοινότυπο στο περιβάλλον τους και ακόμη και στην οικογένεια τους—, την ώρα που οι φοιτητές από τις κατώτερες τάξεις δεν μπορούν παρά να αναρωτιούνται για το τι σπουδάζουν, γιατί έχουν λιγότερες πιθανότητες να ξεχάσουν ότι θα μπορούσαν να μη σπουδάζουν.

Αφού, λοιπόν, η φοιτητική ιδιότητα δεν μπορεί να εξαρτά τη σοβα- ρήτητα της παρά από το επαγγελματικό μέλλον για το οποίο προετοιμάζει, ή, καλύτερα, από το ότι παίρνει στα σοβαρά αυτή την προετοιμασία, και αφού αληθεύει ότι, για διαφορετικούς λόγους και με πολύ διαφορετικά μέσα, οι φοιτητές, και προπαντός οι πιο προνομιούχοι από τους φοιτητές, αποκρύπτουν γενικά από τον εαυτό τους την αντικειμενική αλήθεια για την ιδιότητά τους, καταλαβαίνουμε ότι σπάνια ρέπουν προς την ορθολογική οργάνωση της πρακτικής τους σε συσχετισμό με τα

είτε χαραγμένες στο μάρμαρο, είτε γραμμένες ιδιοχειρώς πάνω σε άλλα αφιερώματα. Εκτός από αυτούς που θέλουν να θέσουν υπό έλεγχο την τύχη μέσω ενός μη καθημερινού τελετουργικού, ορισμένοι, υπακούοντας στην

αρχή της μαγικής επανάληψης, παραμένουν πιστοί στις συμπεριφορές που έχουν ήδη επιτυχία ή στα αντικείμενα που, έχοντας συνοδεύσει αυτή την επιτυχία, αποτελούν δοχείο συγκέντρωσης της επιτυχίας αυτής, όπως για παράδειγμα το κοστούμι ή η γραβάτα των τελευταίων εξετάσεων. Το ότι η διακριτική τέχνη «να πιάνεις θέματα χωρίς να έχεις διαβάσει» κατέχει μια τέτοια θέση στις αφηγήσεις περί εξετάσεων, αυτό συμβαίνει γιατί αποτελεί την πιο λαμπρή απόδειξη του σχολικού μάνα [της εκ των άνωθεν δωρεάς], καθώς η επιτυχία πιστοποιεί το εύρος ενός χαρίσματος που είναι αρκετά σίγουρο για τον εαυτό ίου ώστε να μην περιμένει τίποτε από την εργασία.

Διατηρώντας σχέση αντιφατική με το μέλλον του, ο φοιτητής μπορεί να συνδυάζει τη διακηρυγμένη περιφρόνηση για τα ορθολογικά μέσα, που θα του επέτρεπαν να θέσει υπό τον έλεγχό του το μέλλον, με την επονειδιστή προσφυγή στις συνταγές και στα περισσότερο μαγικά παρά τεχνικά κόλπα, που του επιτρέπουν να ξορκίσει τις απειλές που αφορούν το μέλλον αυτό.

Έτσι, είναι μεγάλη η απόσταση ανάμεσα στο σύμφωνο προς την ορθολογικότητα πρότυπο της φοιτητικής ή καθηγητικής συμπεριφοράς και την πραγματική συμπεριφορά των φοιτητών και των καθηγητών. Οι φοιτητές και οι καθηγητές έχουν, ίσως, από κοινού τη σκοτεινή πρόθεση να διασώσουν τα κρυφά προνόμια που τους παρέχει το τωρινό σύστημα, και συγχρόνως να επωφεληθούν από τα προφανή προνόμια που θα τους εξασφάλιζε το αντίθετο σύστημα, που, ως σύστημα, είναι ασύμβατο με το σημερινό σύστημα. Ακριβώς όπως οι καθηγητές μπορεί να οικτίρουν την παθητικότητα των φοιτητών, δίχως να καταλαβαίνουν ότι η παθητικότητα αυτή αποτελεί τα λύτρα για τη σιγουριά που οφείλουν σε μιαν ασύμμετρη παιδαγωγική σχέση, έτσι και ορισμένοι φοιτητές μπορεί να αποδίδουν μόνο στην καθηγητική αυταρχικότητα την παθητικότητα στην οποία βρίσκονται οι ίδιοι, δίχως να αντιλαμβάνονται ότι η παθητικότητα ■ αυτή αποτελεί το αντίβαρο για κάθε προστασία και για κάθε ελευθερία που τους εξασφαλίζει η ανωνυμία των αμφιθεάτρων. Καθηγητές και φοιτητές μπορούν ακόμη και να συναντιούνται, όταν καταγγέλλουν βίαια τα εμπόδια για την εκλογίκευση της εκπαίδευσης. Όταν δεν αντιλαμβάνονται το σύστημα όπως είναι, δεν θέλουν και δεν μπορούν να καταλάβουν ότι οι αντιφατικές, αλλά ταυτόχρονα ή εναλλακτικά προστιτές,



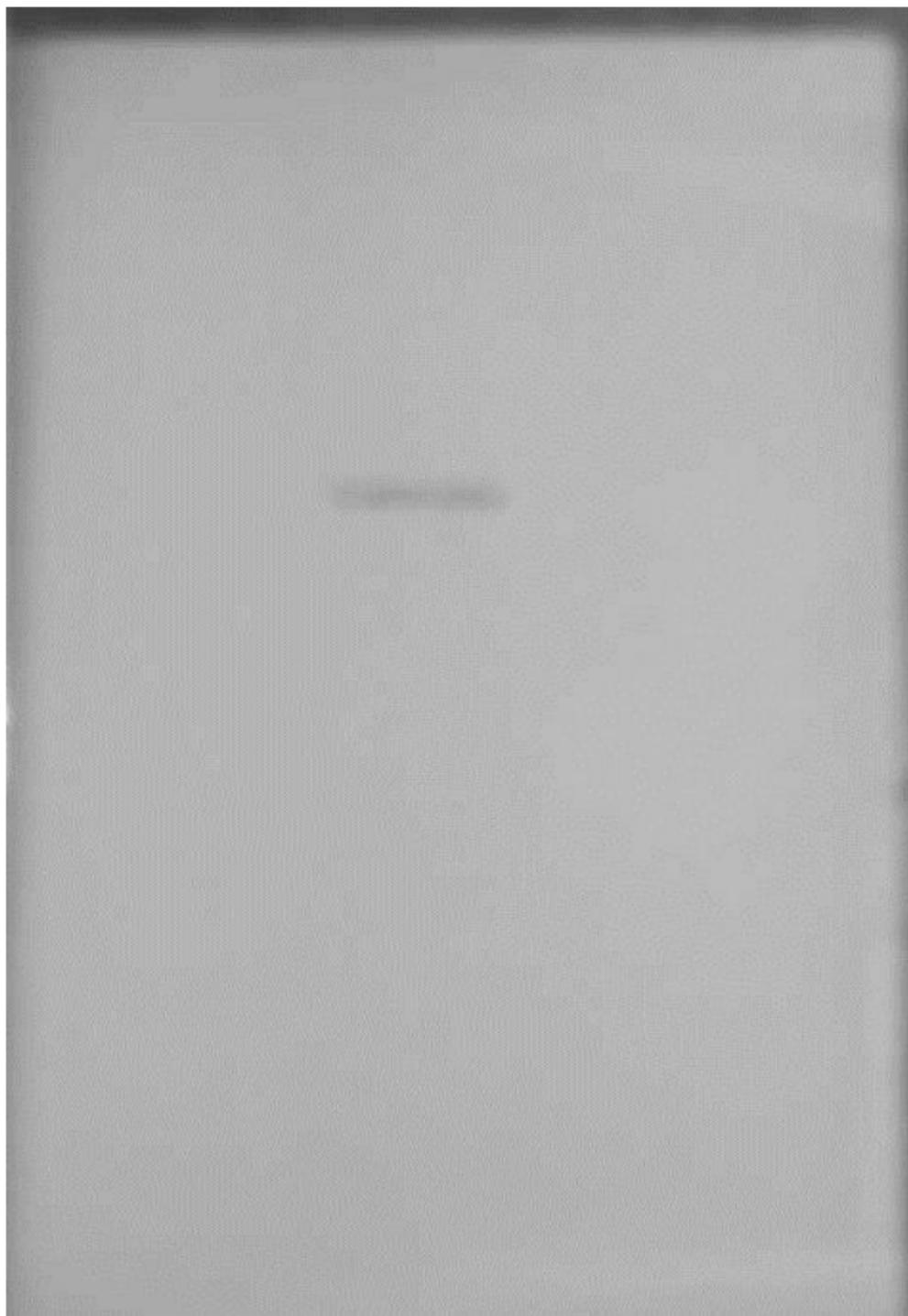
σιτές, ικανοποιήσεις που τους παρέχει το σύστημα συνδέονται αναγκαία | στικά με τα μειονεκτήματά του που οικτίζουν.

Και, πράγματι, δεν είναι ούτε ελκυστικό ούτε εύκολο να προχωρήσει κανείς σε πλήρη αποτίμηση του κόστους που έχει το τωρινό σύστημα. Αναμφίβολα, το αμιγές πρότυπο ενός συστήματος που θα υπέτασσε την επιλογή των παιδαγωγικών του μέσων σ' έναν και μόνο στόχο, δηλαδή στην κατάρτιση ειδικών (έστω και αν επρόκειτο για ειδικούς του γενικού) είναι, πάντα, μια ουτοπία: ένα πραγματικό εκπαιδευτικό σύστημα, που είναι επιφορτισμένο να παράγει αξίες σε συσχέτισμό με αξίες που ταυτίζονται ακριβώς με τις αξίες της κοινωνίας για την οποία τις παράγει, επενδύεται πάντοτε με πολλαπλές και ασύμμετρες λειτουργίες, έτσι ώστε να μην μπορεί κανείς να δώσει βαρύτητα σ' αυτήν ή σ' εκείνη τη λειτουργία δίχως να εμπλέξει και τις απώτερες αξίες που εμπλέκει μια κοινωνία, ή, καλύτερα, οι ομάδες που τη συνθέτουν, μέσα στην ιδέα που έχουν για την παιδεία. Παρ' όλ' αυτά, δεν είναι δίχως ενδιαφέρον το ότι τα πρωτεία αποδίδονται στην πραγματικότητα σ' αυτόν ή σ' εκείνο το στόχο, για παράδειγμα στη διαίωνηση μιας ελίτ καλλιεργημένων ανθρώπων ή στη διαφοροποιημένη προετοιμασία των πολλών για τα μελλοντικά επαγγελματικά καθήκοντα. Ο *ιδεώδης άπος της* «ορθολογικής» εκπαίδευσης —πλασματική κατάσταση αφηρημένη, αποτέλεσμα της μεθοδικής απόφασης να τονιστούν μονόπλευρα, και με το τίμημα της μετάβασης σ' ένα απραγματοποίητο τελικό όριο, τα γνωρίσματα ενός συστήματος που θα επεξηγούσε και θα πραγμάτωνε με πλ.ηρότητα τις τεχνικές προϋποθέσεις της διανοητικής μαθητείας —επιτρέπει να καταλάβουμε, με τη σύγκριση, ότι οι διάφοροι στόχοι που μπορεί να υπηρετεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκονται σε άνιση απόσταση από τους στόχους που αναθέτουν στην εκπαίδευση, ρητά ή όχι, οι διάφορες ομάδες, και, άρα, είναι σε άνισο βαθμό σύμφωνοι προς τα συμφέροντά τους.

Η διάκριση ανάμεσα στις λειτουργίες που επιτελεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα και στα μέσα με τα οποία τις εκπληρώνει είναι, εδώ, ιδιαίτερα απαραίτητη: πράγματι, ο δεσμός που έχει έμπρακτα συναφθεί ανάμεσα στις πιο παραδοσιακές αξίες και στην παιδαγωγική παράδοση της διδασκαλίας μας κάνει να ξεχνούμε ότι μέσα ορθολογικά θα μπορούσαν να τεθούν στην υπηρεσία ακόμη και των στόχων που θα απομακρύνονταν περισσότερο από τους στόχους που επιβάλλει η μαθητεία αυστηρά καθορισμένων επαγγελματικών καθηκόντων. Η εκλογίκευση της τέχνης να μεταβιβάζεται η προσχώρηση στις πολιτισμικές αξίες, για παράδειγμα



στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων ή των καλλιτεχνικών επιστημονικών κλάδων, δεν είναι, τελικά, πιο αδιανόητη απ' ό,τι η εκλογίκευση της θρησκευτικής ζωής, με την έννοια που την καταλάβαινε ο Max Weber. Οπωσδήποτε, αν μπορούμε να αγωνιστούμε για εκπαιδευτικούς στόχους όσο το δυνατόν καταλληλότερους να εξυπηρετήσουν το συμφέρον των μη προνομιούχων τάξεων, αυτό που απομένει, στην τωρινή κατάσταση του συστήματος και των στόχων που το κατευθύνουν, είναι η εκλογίκευση των μέσων και των παιδαγωγικών θεσμών να συμφωνεί πάντοτε άμεσα με το συμφέρον των λιγότερο προνομιούχων φοιτητών.





Θυμηθείτε, Κύριοι, την ωραία αυτή διήγηση του Ιωάννου του Χρυσοστόμου για το πώς μπήκε στη σχολή του ρήτορα Λιβανιού, στην Αντιόχεια. Ο Λιβάνιος συνήθιζε, όταν ένας καινούριος μαθητής παρουσιαζόταν στη σχολή του, να τον ρωτάει για το παρελθόν του, για τους γονείς του, για τη χώρα του.

Το να είναι κανείς τυφλός μπροστά στις κοινωνικές ανισότητες καταδικάζει και επιτρέπει να εξηγούνται όλες οι ανισότητες, και ιδίως στο ζήτημα της σχολικής επιτυχίας, ως ανισότητες φυσικές, ανισότητες χαρισμάτων. Μια τέτοια στάση βρίσκεται μέσα στη λογική ενός συστήματος, που, καθώς βασίζεται πάνω στο αξίωμα της τυπικής ισότητας όλων των διδασκόμενων —που είναι προϋπόθεση για να λειτουργήσει—, δεν μπορεί να αναγνωρίσει άλλες ανισότητες πέρα από τις ανισότητες που εξαρτώνται από τα ατομικά χαρίσματα. Είτε πρόκειται για την εκπαίδευση αυτή καθαυτή είτε πρόκειται για την επιλογή, ο καθηγητής γνωρίζει μόνο διδασκόμενους ίσους στα δικαιώματα και στα καθήκοντα: το γεγονός ότι, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, του συμβαίνει να προσαρμόσει τη διδασκαλία του σε ορισμένους, αυτό συμβαίνει επειδή απευθύνεται στους λιγότερο «προικισμένους» και όχι στους λιγότερο προνομιούχους από την κοινωνική τους προέλευση. Επίσης, το γεγονός ότι, την ημέρα των εξετάσεων, παίρνει υπόψη του την κοινωνική κατάσταση του τάδε υποψηφίου, αυτό δεν συμβαίνει επειδή τον αντιλαμβάνεται ως μέλος μιας μη προνομιούχου κοινωνικής κατηγορίας, αλλά, αντίθετα, επειδή του δίνει την κατ' εξαίρεση προσοχή που αξίζει μια κοινωνική περίπτωση. Ο λεκτικός εξορκισμός επιτρέπει να εξορκιστεί <sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Υπογραμμίζοντας την *ιδεολογική λειτουργία* που εκπληρώνει, σε ορισμένες περιστάσεις, η προσφυγή στην ιδέα της ανισότητας των χαρισμάτων, δεν έχουμε την πρόθεση να αμφισβητήσουμε τη φυσική ανισότητα των ανθρώπινων ικανοτήτων, δεδομένου ότι δεν βλέπουμε τον λόγο για τον οποίο οι τυχαίοι της γενετικής να μην κατανέμουν εξίσου τα άνισα αυτά χαρίσματα στις διάφορες κοινωνικές τάξεις. Αλλά η προφανής αυτή διαπίστωση είναι αφηρημένη και η κοινωνιολογική έρευνα οφείλει να υποπτεύεται και να αποκαλύπτει μεθοδικά, κάτω από τις φαινομενικές φυσικές ανισότητες, την πολιτισμική ανισότητα που ρυθμίζεται από την κοινωνική κατάσταση, αφού η έρευνα αυτή πρέπει να συμπεραίνει ότι το αίτιο είναι η «φύση», μόνον όταν έχει απελπιστεί πως θα βρει το αίτιο. Επομένως, ποτέ δεν υπάρχει λόγος να είμαστε σίγουροι για τον φυσικό χαρακτήρα των ανισοτήτων που διαπιστώνουμε ανάμεσα στους ανθρώπους, σε μια δεδομένη κοινωνική κατάσταση και, στο θέμα μας, όσο δεν έχουμε διερευνήσει όλους τους δρόμους από τους οποίους δρουν οι κοινωνικοί παράγοντες της ανισότητας και όσο δεν έχουμε εξαντλήσει όλα τα παιδαγωγικά μέσα για να ξεπεραστεί η απο-Γελεσματοκτοχή τους, το να έχουμε πάρα πολλές αμφιβολίες αξίζει περισσότερο από το να έχουμε υπερβολικά λίγες.

και η ίδια η ιδέα μιας σύνδεσης ανάμεσα στην κουλτούρα των φοιτητών και στην κοινωνική τους προέλευση, όταν η σύνδεση αυτή επιβάλλεται με τη μορφή σημαντικών κενών. Το να λέει κανείς με τόνο απηυδισμένου οικτιριμού ότι «οι φοιτητές δεν διαβάζουν πια» ή ότι «το επίπεδο πέφτει από χρόνο σε χρόνο», ισοδυναμεί, στην πραγματικότητα, με το να αποφεύγει να διερωτηθεί γιατί η κατάσταση είναι έτσι, και να βγάλει από αυτό τα παιδαγωγικά συμπεράσματα.

Καταλαβαίνει κανείς ότι το σύστημα αυτό βρίσκει την ολοκλήρωσή του στους διαγωνισμούς, που διασφαλίζουν τέλεια την τυπική ισότητα των υποψηφίων, αλλά που αποκλείουν, με την ανωνυμία, τον συνυπολογισμό των πραγματικών ανισοτήτων ως προς την κουλτούρα. Οι υπερασπιστές της υφηγεσίας [agrégation] μπορούν νόμιμα να επιχειρηματολογήσουν ότι, κατ' αντίθεση προς ένα σύστημα επιλογής που βασίζεται πάνω στην ποιότητα της κοινωνικής θέσης και στην καταγωγή, οι διαγωνισμοί δίνουν σε όλους ίσες ευκαιρίες. Αυτό ισοδυναμεί με το να ξεχνούμε πως η τυπική ισότητα, την οποία διασφαλίζουν οι διαγωνισμοί, το μόνο που κάνει είναι να μετασηματίζει το προνόμιο σε αξία, αφού επιτρέπει στη δράση της κοινωνικής προέλευσης να συνεχίσει να ασκείται, αλλά από δρόμους πιο απόκρυφους.

Αλλά θα μπορούσε να είναι αλλιώς; Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει, μέσα στις άλλες λειτουργίες του, να παράγει άτομα επιλεγμένα και ιεραρχημένα μια για πάντα και για όλη τη ζωή. Το να θέλουμε, με τη λογική αυτή, να παίρνουμε υπόψη τα κοινωνικά προνόμια ή μειονεκτήματα και να ισχυριζόμαστε ότι ιεραρχούμε τα άτομα σύμφωνα με την πραγματική τους αξία, δηλαδή σύμφωνα με τα εμπόδια που ξεπέρασαν, θα ισοδυναμούσε με το να καταδικάζουμε τον εαυτό μας —αν ακολουθούσαμε τη λογική αυτή ως το τέλος της, *δηλαδή ως το παράλογο* — είτε σ' ένα συναγωνισμό κατά κατηγορίες (όπως στην πυγμαχία), είτε —όπως στην καντιανή ηθική, για την αποτίμηση των αξιών— σε μια εκτίμηση των αλγεβρικών διαφορών ανάμεσα στην αφετηρία, δηλαδή στις ικανότητες που ρυθμίζονται από την κοινωνική κατάσταση, και στο τέρμα, δηλαδή στην επιτυχία που μετρίεται με σχολικά μέτρα, κοντολογίς, στην κατάταξη ανάλογα με τη μειονεξία. Όπως ο Kant αποδίδει άνισες τιμές σε δυο ισοδύναμες μεταξύ τους δράσεις, ανάλογα με το αν πράττονται από «αδισυγκρασίες» περισσότερο ή λιγότερο επιρρεπείς στις δράσεις αυτές, έτσι κι εδώ θα έπρεπε, υποκαθιστώντας τη στάθμιση της ικανότητας που ρυθμίζεται από την κοινωνική κατάσταση με τη στάθ-

μίση της φυσικής κλίσης, να εξετάζουμε όχι το βαθμό επιτυχίας που

συλλαμβάνουμε στιγμιαία, αλλά τη σχέση του με την αφετηρία, που κείται περισσότερο ή λιγότερο υψηλά: όχι το σημείο, αλλά τη ροπή της καμπύλης. Με τη λογική αυτή, η εκτίμηση του μειονεκτήματος των ατόμων που προέρχονται από τις μη προνομιούχες τάξεις και η αποτίμηση βαθμών αξίας κατ' αναλογία με τη σπουδαιότητα της *μειονεξίας* που ξεπεράστηκε θα οδηγούσαν —αν, φυσικά, οι μετρήσεις αυτές είναι δυνατές— στο να θεωρήσουμε ίσους τους δράστες άνισων επιδόσεων, και άνισους τους δράστες ίδιων επιδόσεων, μειώνοντας τη σημασία της ιεραρχίας που εγκαθιδρύεται με βάση το σχολικό κριτήριο και περιορίζοντας στο μηδέν το πλεονέκτημα που θα αποκόμιζαν από αυτή τη δημιουργική μείωση της ιεραρχίας τα μη προνομιούχα άτομα, που έτσι θα ευνοούνταν με *φόπο περιηπό*. Μια τέτοια υπόθεση δεν είναι εντελώς ουτοπική. Η σχολική πολιτική των λαϊκών δημοκρατιών μπορεί να έτεινε στο να ευνοεί συστηματικά την είσοδο των παιδιών εργατών και χωρικών στην ανώτατη εκπαίδευση και την επιτυχία τους στις εξετάσεις. Αλλά η προσπάθεια εξίσωσης παραμένει σε τυπικό επίπεδο, όσο τις ανισότητες δεν τις καταργεί στην πράξη μια παιδαγωγική δράση: έτσι, στην Πολωνία, το ποσοστό των φοιτητών που προέρχονται από τα αγροτικά και εργατικά περιβάλλοντα, αφού πρώτα αυξήθηκε ως το 1957, μετά άρχισε να μειώνεται, μόλις η διοικητική πίεση χαλάρωσε<sup>2</sup>.

Το ότι ο συνυπολογισμός των κοινωνικών μειονεξιών είναι εξίσου ξένος σε όσους έχουν την αποστολή να επιλέγουν όσο και σε όσους επιλέγονται, αυτό συμβαίνει, ίσως, γιατί το Πανεπιστήμιο, για να παραγάγει επιλεγμένα και επιλέξιμα άτομα, οφείλει να πετύχει, άρα και να παραγάγει, την αδιαμφισβήτητη συμφωνία για ένα κριτήριο επιλογής, που τη σημασία του θα τη μείωνε η εισαγωγή ανταγωνιστικών κριτηρίων. Απαιτεί από όσους μπαίνουν στο παιχνίδι να αποδεχτούν τους κανόνες ενός συναγωνισμού, στον οποίο δεν θα μπορούσαν να επεμβαίνουν άλλα κριτήρια πέρα από τα σχολικά. Και φαίνεται ότι σ' αυτό πετυχαίνει, στη Γαλλία ιδιαίτερα, αφού αυτό που προκαλεί τις πιο σύντονες και τις πιο αποτελεσματικές σχολικές προσπάθειες είναι η φιλοδοξία του φοιτητή να τεθεί όσο γίνεται ψηλότερα στην πανεπιστημιακή ιεραρχία,

<sup>2</sup> Δεν είναι τυχαίο το ότι, όταν επιχειρεί κανείς να αμφισβητήσει την ιδεολογία των φυσικών χαρισμάτων, διασταυρώνεται με τη λογική με την οποία η καντανή ηθική της αξίας ανταπαρασσόταν απέναντι στην *αρχαία* ηθική των έμφυτων αφετών, προνομίου των οτΛρόπων από α/γενή καταγωγή.

\* Πρβ. Επίμετρο 2, πίνακα 2.39.

που θεωρείται ως απόλυτη. Η προσχώρηση στις αξίες που εμπλέκονται μέσα στη σχολική ιεραρχία των επιδόσεων είναι τόσο έντονη, *ώστε* μπορεί κανείς να δει τα άτομα να ρέπουν, ανεξάρτητα από τις ατομικές βλέψεις ή ικανότητες, προς τις σταδιοδρομίες ή τις δοκιμασίες στις οποίες προσδίδει τη μεγαλύτερη αξία το Σχολείο. Εδώ βρίσκεται ένας από τους παράγοντες της συχνά ανεξήγητης, διαφορετικά, έλξης που ασκούν η υψηλότητα και οι Μεγάλες Σχολές και, γενικότερα, οι θεωρητικές σπουδές στις οποίες προσδίδεται μεγαλύτερο κύρος. Το ίδιο, ίσως, κριτήριο κάνει τους Γάλλους πανεπιστημιακούς, και γενικότερα τους Γάλλους διανοουμένους, να έχουν την κλίση να αποδίδουν τη μεγαλύτερη αξία στα έργα όπου η θεωρητική φιλοδοξία είναι εμφανέστερη. Έτσι αποκλείεται (τουλάχιστον στην αντίληψη των πανεπιστημιακών) η ιδέα μιας παράλληλης ιεραρχίας, που θα μειώνει τη σημασία της ιεραρχίας των σχολικών επιτυχιών, επιτρέποντας σε όσους βρίσκονται στο κατώτερο σημείο να βρίσκουν δικαιολογίες για τον εαυτό τους ή να υποτιμούν την επιτυχία των άλλων.

Κοντολογίς, παρόλο που αντιστρατεύεται την πραγματική δικαιοσύνη, υποβάλλοντας άτομα ουσιαστικά άνισα στις ίδιες δοκιμασίες και στα ίδια κριτήρια, η διαδικασία επιλογής που λαμβάνει υπόψη μόνο τις επιδόσεις που μετριούνται με το σχολικό κριτήριο, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, είναι η μόνη που αρμόζει σ' ένα σύστημα που η λειτουργία του είναι να παράγει επιλεγμένα και συγκρίσιμα μεταξύ τους άτομα. Αλλά τίποτε μέσα στη λογική του συστήματος δεν αντιτίθεται στην εισαγωγή του συνυπολογισμού των πραγματικών ανισοτήτων *μέσα στην εκπαίδευσή αυτή καθεαυτή*.

Στην ιδεολογία που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε χαρισματική (αφού δίνει αξία στη «χάρη» ή το «χάρισμα») οι προνομιούχες τάξεις βρίσκουν μια νομιμοποίηση των πολιτισμικών τους προνομίων, που μετουσιώνονται, έτσι, από κοινωνική κληρονομιά σε ατομική χάρη ή σε προσωπική αξία. Μεταμφιεσμένος έτσι, «ο ταξικός ρατσισμός» μπορεί να επιδεικνύεται, δίχως ποτέ να εμφανίζεται. Τόσο περισσότερο πετυχαίνει αυτή η αλχημεία, όσο οι λαϊκές τάξεις, αντί να της αντιπαραθέτουν μιαν άλλη εικόνα για τη σχολική επιτυχία, επαναλαμβάνουν για λογαριασμό τους την αντίληψη των ανώτερων τάξεων ότι υπάρχει διαφορά ουσίας, και βιώνουν το μειονέκτημά τους ως προσωπική μοίρα. Μήπως, άραγε, δεν αναγνωρίζουν κι αυτοί την πρωιμότητα ως διπλασιασμό του χαρίσματος;

Η γεμάτη θαυμασμό κατάπληξη, με την οποία χαιρετίζουν τον δεκαπεντάχρονο απόφοιτο λυκείου, «τον νεαρότερο υφηγητή» ή «τον νεαρότερο πτυχιούχο της Πολυτεχνικής Σχολής στη Γαλλία», είναι συνηθισμένο

γεγονός, που φορτίζεται όμως με ηθικά υπονοούμενα. Εξάλλου, οι αναρίθμητοι σταθμοί της σταδιοδρομίας των διπλωμάτων [*causis honoris*] επιτρέπουν σε ορισμένους το θαύμα να είναι αιώνιους πρώτοι, αφού μπορούν να είναι ακόμη και οι νεότεροι ακαδημαϊκοί. Ακόμη και στις λιγότερο προνομιούχες τάξεις, όπου, παραδοσιακά, γίνεται έντονα αντιληπτή η κοινωνική κληρονομικότητα των ικανοτήτων —είτε έχουμε με κάνουμε με χειροτεχνικές επιδεξιότητες είτε με την επιτηδειότητα στις οικονομικές επιχειρήσεις—, βρίσκουμε κάποτε την πιο παράδοση έκφραση της ιδεολογίας του χαρίσματος: βλέπουμε συχνά να επικαλούνται τη διακοπή των σπουδών, για να διασώσουν, όταν λείπει η οποιαδήποτε επιτυχία, την εν δυνάμει ύπαρξη του ατομικού χαρίσματος, σύμφωνα με την ίδια λογική με την οποία οι ανώτερες τάξεις μπορούν να βεβαιώνουν ότι κατέχουν το χάρισμα που υλοποιείται με την επιτυχία.

Οι φοιτητές είναι τόσο πιο ευάλωτοι στην αντίληψη πως υπάρχουν διαφορές ουσίας, όσο αναζητούν διαρκώς —καθώς είναι έφηβοι και μαθητευόμενοι— το τι είναι οι ίδιοι, και, για το λόγο αυτό, νοιάζονται βαθιά μέσα τους για το τι κάνουν. Όσο για τους καθηγητές, που ενσαρκώνουν τη σχολική επιτυχία και στηρίζονται στο ότι συνεχώς κρίνουν τις ικανότητες των άλλων, από την επαγγελματική τους ηθική και από το επαγγελματικό τους ηθικό απορρέει να θεωρούν ως προσωπικά χαρίσματα τις ικανότητες που έχουν αποκτήσει με λιγότερο ή περισσότερο μόχθο και να αποδίδουν στον εαυτό των άλλων τις ικανότητες που έχουν αποκτήσει και την ικανότητα να αποκτούν ικανότητες- και αυτό συμβαίνει τόσο περισσότερο, όσο βρίσκουν μέσα στο σχολικό σύστημα όλα τα μέσα για να αποφύγουν τη στοχαστική επιστροφή στους εαυτούς τους, που θα τους οδηγούσε στην αμφισβήτηση του εαυτού τους τόσο ως προσώπου όσο και ως μέλους της καλλιεργημένης τάξης. Επειδή συχνά κατάγονται από τη μεσαία τάξη ή προέρχονται από οικογένειες εκπαιδευτικών, είναι τόσο περισσότερο προσηλωμένοι στην ιδεολογία του χαρίσματος, που είναι φτιαγμένη κατάλληλα για να δικαιολογεί το αυθαίρετο του πολιτισμικού προνομίου, όσο περισσότερο συμμετέχουν, μερικώς, στα προνόμια της μεγαλοαστικής τάξης, μόνο και μόνο επειδή είναι μέλη της τάξης των διανοουμένων. Το ότι η υψηλότητα δημιουργεί τόσο πεισματικούς υποστηρικτές, αυτό συμβαίνει, ίσως, γιατί είναι ένα από τα προνόμια αυτά που

μπορούν να εμφανίζονται ότι συνδέονται αποκλειστικά με την προσωπική αξία και ότι τα εγγυάται μια διαδικασία όσο γίνεται πιο δημοκρατική (τυπικά).

Επομένως, τίποτε δεν έρχεται να αντιταχθεί στη σιωπηρή ιδεολογία του Πανεπιστημίου και της πανεπιστημιακής επιτυχίας, που είναι το ακριβές

αντίστροφο της καντιανής ηθικής για την αξία: όλο το κύρος ενσαρκώνεται στο παιδί-θαύρα, καθώς η συντομία της σχολικής διαδρομής πιστοποιεί την έκταση του χαρίσματος. Και —όταν εμφανίζεται— το σχέδιο για μείωση της σημασίας της σχολικής ιεραρχίας των επιτυχιών οπλίζεται κατά παράδοξο τρόπο με την υποτίμηση της προσπάθειας: τα μειωτικά παρατσούκλια, «με παρωπίδες», «φυτό», «σπασί- κλας», αναφέρονται σε μια ιδεολογία του χαρίσματος που αντιπαραθέτει τα έργα απέναντι στο χάρισμα, μόνο και μόνο για να τα υποτιμήσει, εν ονόματι του χαρίσματος.

Κατανοούμε καλύτερα το γιατί η απλή περιγραφή των κοινωνικών διαφορών και των σχολικών ανισοτήτων, που εγκαθιδρύουν οι διαφορές, δεν είναι απλή ρουτίνα, αλλά συνιστά από μόνη της μιαν αμφισβήτηση της αρχής πάνω στην οποία βασίζεται το τωρινό σύστημα. Το ξεγύμνωμα του πολιτισμικού προνομίου εκμηδενίζει την απολογητική ιδεολογία, που επιτρέπει στις προνομιούχες τάξεις, κύριους χρήστες του εκπαιδευτικού συστήματος, να αντιμετωπίζουν την επιτυχία τους ως επιβεβαίωση φυσικών και προσωπικών χαρισμάτων: καθώς η ιδεολογία του χαρίσματος βασίζεται πριν απ' όλα στο να μένεις τυφλός μπροστά στις κοινωνικές ανισότητες ως προς το Σχολείο και την κουλτούρα, η απλή περιγραφή της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην πανεπιστημιακή επιτυχία και στην κοινωνική προέλευση έχει αξία κριτική. Επειδή τα πάντα τους κάνουν να έχουν την τάση να κρίνουν τα δικά τους αποτελέσματα σε συσχετισμό με την ιδεολογία του χαρίσματος, οι φοιτητές από τις κατώτερες τάξεις εκλαμβάνουν αυτό που κάνουν ως απλό προϊόν αυτού που είναι, και το μόνο που κάνει το σκοτεινό προαίσθημα για το κοινωνικό τους πεπρωμένο είναι να ενισχύει τις πιθανότητες της αποτυχίας, σύμφωνα με τη λογική της προφητείας που συμβάλλει στην ίδια της την εκπλήρωση. Επομένως, η αντίληψη για την ύπαρξη διαφορών ουσίας, που περικλείεται σιωπηρά μέσα στην ιδεολογία του χαρίσματος, έρχεται και διπλασιάζει τη δράση των κοινωνικών καθορισμών: η σχολική αποτυχία, εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν γίνεται αντιληπτή ως συνδεδεμένη

με μια ορισμένη κοινωνική κατάσταση —για παράδειγμα με τη διανοητική ατμόσφαιρα του οικογενειακού περιβάλλοντος, με τη δομή της γλώσσας που μιλιέται εκεί, ή με τη στάση απέναντι στο Σχολείο και στη κουλτούρα που ενθαρρύνει το Σχολείο—, αποδίδεται κατά τρόπο φυσικό στην έλλειψη χαρισμάτων. Πράγματι, τα παιδιά που προέρχονται από τις κατώτερες τάξεις είναι τα θύματα που σημαδεύονται από, και συναινούν σε, αυτούς τους ορισμούς ουσίας, μέσα στους οποίους εγκλείουν τα άτομα οι αδέξιοι (και ελάχιστα διατεθειμένοι, όπως είδαμε, να μειώσουν την κοινωνική σημασία των κρίσεών τους) διδάσκοντες. Όταν μια μητέρα ενός μαθητή λέει για το γιο της, και συχνά μπροστά του, ότι «δεν είναι καλός στα γαλλικά», γίνεται συνένοχη σε τρεις κατηγορίες δυσμενών επιδράσεων: πρώτον, αγνοώντας ότι οι επιδόσεις του γιου της είναι ευθέως ανάλογες με την πολιτισμική ατμόσφαιρα της οικογένειας, μετασχηματίζει σε ατομικό πεπρωμένο κάτι που αποτελεί απλώς το προϊόν μιας εκπαίδευσης και το οποίο μπορεί ακόμα να διορθωθεί, μερικώς τουλάχιστον, με μια εκπαιδευτική ενέργεια· δεύτερον, επειδή της λείπει η πληροφόρηση για τα πράγματα του Σχολείου, επειδή κάποτε δεν είχε τίποτε να αντιτάξει στην αυθεντία των δασκάλων, αντλεί από μια απλή σχολική επίδοση συμπεράσματα πρόωρα και οριστικά· τέλος, δίνοντας τη δική της επικύρωση σ' αυτό τον τύπο κρίσης, ενισχύει στο παιδί το αίσθημα πως είναι εκ φύσεως αυτού του είδους ή άλλου. Έτσι, η νομιμοποιητική αυθεντία του Σχολείου μπορεί να διπλασιάζει τις κοινωνικές ανισότητες, γιατί οι λιγότερο προνομιούχες τάξεις, που συνειδητοποιούν σε υπερβολικό βαθμό το πεπρωμένο τους και συνειδητοποιούν σε ελάχιστο βαθμό τους δρόμους από τους οποίους πραγματώνεται το πεπρωμένο αυτό, συμβάλλουν με τον τρόπο αυτό στην πραγμάτωσή του.

Επειδή η αντίληψη των ανισοτήτων ως προς το Σχολείο παραμένει πάντοτε μερική και χασματική, οδηγεί κάποτε φοιτητές σε συγκεκριμένες διεκδικήσεις, που αποτελούν απλώς την αντεστραμμένη αντανάκλαση της περιπτώσιολογίας [καζουϊστικής], με την οποία οι καθηγητές εισάγουν στην κρίση τους, κατά τη διάρκεια της εξέτασης, την κατάσταση του δασκάλου οικοτροφείου, για τον ένα, την κατάσταση του ορφανού-θυματος πολέμου, για έναν δεύτερο, και την κατάσταση του ατομου που πάσχει από πολιομυελίτιδα, για έναν τρίτο. Η εξάρθρωση του συστήματος υπηρετεί εδώ τη λογική του συστήματος, καθώς η συστηματική προβολή της εξαθλίωσης ανταποκρίνεται στον πατερναλισμό. Ενώ όσο κρατούσε η μαθητεία (δηλαδή, όσο μπορούσε κανείς ακόμα να κάνει κάτι)

έχουν αγνοήσει τις κοινωνικές μειονεξίες, δεν ντρέπονται να τις ανακαλύπτουν την ημέρα των εξετάσεων (αλλά μόνο με τη μορφή «περιπτώσεων»), γιατί αυτό δεν τους υποχρεώνει να δείξουν τίποτε άλλο, παρά Γ γενναιοδωρία. Κοντολογίς, τόσο στους φοιτητές όσο και στους καθηγητές, ο πρώτος πειρασμός θα μπορούσε να είναι το να χρησιμοποιήσουν την επίκληση της κοινωνικής μειονεξίας ως άλλοθι ή δικαιολογία, δηλαδή ως λόγο που αρκεί για να παραιτηθούν από τις τυπικές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Η Ι λαϊκιστική ψευδαίσθηση, άλλ> η μορφή της ίδιας παραίτησης, αλλά πιο επικίνδυνη, γιατί μπορεί να σπλιίζεται με μian εξωτερική εμφάνιση λογική και να περιβάλλεται τα προσχήματα του κοινωνιολογικού σχετικισμού, θα μπορούσε να οδηγήσει στη διεκδίκηση της προαγωγής, στην τάξη της κουλτούρας που διδάσκει το Σχολείο, παράλληλων πολιτισμών που φορείς τους είναι οι λιγότερο προνομιούχες τάξεις. Αλλά η διαπίστωση ότι η σχολική κουλτούρα είναι ταξική κουλτούρα δεν αρκεί' αυτό ισοδυναμεί τόσο με το να κάνουμε τα πάντα για να μείνει η κουλτούρα αυτή έτσι όπως είναι, όσο και με το να ενεργούμε σαν η κουλτούρα αυτή να μην ήταν παρά τούτο και μόνο.

Είναι αναντίρρητο ότι ορισμένες από τις ικανότητες που απαιτεί το Σχολείο, όπως η επιτηδειότητα της ομιλίας ή της γραφής και η ίδια η πολλαπλότητα των ικανοτήτων, ορίζουν και θα ορίζουν πάντα την λόγια κουλτούρα. Αλλά ο καθηγητής της φιλοσοφικής δεν έχει το δικαίωμα να αναμένει τη λεκτική και ρητορική δεξιοτεχνία —που του φαίνεται, όχι άδικα, συνδεδεμένη με το ίδιο το περιεχόμενο της κουλτούρας που ο ίδιος μεταδίδει—, παρά με την προϋπόθεση πως αυτός εκλαμβάνει την αρετή αυτή έτσι όπως είναι, δηλαδή ως ικανότητα που μπορεί να αποκτάται με την άσκηση, καθώς και με την προϋπόθεση ότι επιβάλλεται να παρέχει σε όλους τα μέσα για να την αποκτήσουν.

Στην τωρινή κατάσταση της κοινωνίας και των παιδαγωγικών παραδόσεων, η μετάδοση των τεχνικών και των συνηθειών σκέψης που απαιτεί το Σχολείο ανάγεται πρωταρχικά στο οικογενειακό περιβάλλον. Άρα, κάθε πραγματικός εκδημοκρατισμός προϋποθέτει να τις διδάσκουμε εκεί όπου μπορούν να τις αποκτήσουν οι λιγότερο προνομιούχοι, δηλαδή στο Σχολείο' να διευρύνουμε το χώρο αυτού που μπορεί να κατακτηθεί ορθολογικά και τεχνικά με μια μεθοδική μαθητεία, εις βάρος αυτού που εγκαταλείπεται αναπόδραστα στην τύχη των ατομικών ταλέντων, δηλαδή, στην πραγματικότητα, στη λογική των κοινωνικών προνομιών' να εξαργυρώνουμε με τη μορφή μεθοδικών μαθητειών τα συμπαγή και ακερμάτιστα χαρίσματα της ιδεολογίας του χαρίσματος. Το παιδαγωγικό συμφέρον των φοιτητών που προέρχονται από τις λιγότερο

προνομιούχες τάξεις, και το οποίο εκφράζεται σήμερα μόνο με τη γλώσσα των ημι-συνειδητών, ασύνειδων ή γεμάτων ντροπή συμπεριφορών, θα ήταν να απαιτήσουν οι φοιτητές αυτοί από τους δασκάλους να «ξεράσουν τα μυστικά», αντί να σκηνοθετούν ένα παραδειγματικό και αμίμητο επίτευγμα που έχει την ιδιότητα να μας κάνει να ξεχνούμε (καθώς το ξεχνά) πως η δωρεά δεν είναι παρά ένα επίμοχθο απόκτημα ή μια κοινωνική κληρονομιά, -αντί να ξοφλούν μια για πάντα και για όλη τη χρονιά από την παιδαγωγική, φανερώνοντας συνταγές που την αξία τους την έχουν μειώσει οι ίδιοι οι στενά ωφελμιστικοί στόχοι τους (οι περίφημες συνταγές για την έκθεση) ή που έχουν υποτιμηθεί από την ειρωνεία που συνοδεύει το γεγονός ότι τις μεταδίδουν συνοδευοντάς τες από δασκαλίστικες επεξηγήσεις που δεν μπορούν να αναχθούν σε κάτι το αποτελεσματικό. Θα ήταν πάρα πολύ εύκολο να φέρουμε κι άλλα παραδείγματα της κακοπιστίας αυτής, που μετασχηματίζει τη μετάδοση των τεχνικών σε ιεροτελεστία προς δόξαν του καθηγητικού χαρίσματος, είτε πρόκειται για τις βιβλιογραφίες που τρομοκρατούν και γοητεύουν, είτε για τις παροτρύνσεις για ανάγνωση, για συγγραφή ή για έρευνα, που είναι όλες τους κοροϊδίες, είτε, τέλος, για το μάθημα-παράδοση, που κινδυνεύει να συγκεντρώσει —επειδή δεν μπορεί παρά να απευθύνεται σε φοιτητές τυπικά και πλασματικά ίσους— όλα τα παιδαγωγικά ψευδοπροσχήματα. Αλλά η ορθολογική παιδαγωγική δεν έχει εφευρεθεί ακόμα, και δεν θα έπρεπε διόλου να συγχέεται με τις γνωστές σήμερα παιδαγωγικές, οι οποίες, επειδή δεν έχουν άλλες βάσεις εκτός από τις ψυχολογικές, υπηρετούν στην πραγματικότητα ένα σύστημα που αγνοεί και θέλει να αγνοεί τις κοινωνικές διαφορές. Επομένως, αυτό που λιγότερο σκεφτόμαστε είναι το να επικαλεστούμε τη λεγόμενη επιστημονική παιδαγωγική, η οποία, με το να αυξήσει φαινομενικά την (τυπική) ορθολογικότητα της εκπαίδευσης, θα επέτρεπε στις πραγματικές ανισότητες να αποκτήσουν τόσο πολύ βάρος όσο δεν είχαν ποτέ άλλοτε, με περισσότερες δικαιολογίες από ποτέ άλλοτε. Μια πραγματικά ορθολογική παιδαγωγική θα έπρεπε να βασίζεται πάνω στην ανάλυση του σχετικού κόστους των διαφόρων μορφών εκπαίδευσης (παραδόσεων, πρακτικών ασκήσεων, σεμιναρίων, ομάδων εργασίας) και των διαφόρων τύπων παιδαγωγικής δράσης του καθηγητή (από την απλή τεχνική συμβουλή ως την πραγματική παρακολούθηση των φοιτητικών εργασιών)· θα έπρεπε να υπολογίζει το

-τοιεχόμενο της εκπαίδευσης ή τους επαγγελματικούς στόχους της κατάρτισης, και, όταν θα εξέταζε τους διάφορους τύπους παιδαγωγικών σχέσεων, δεν θα έπρεπε να ξεχνά τη διαφοροποιούμενη, ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των φοιτητών, απόδοσή τους. Σε κάθε περίπτωση, μια τέτοια παιδαγωγική υποτάσσεται στη γνώση που θα είχε η ίδια για την πολιτισμική ανισότητα που ρυθμίζεται από κοινωνικές καταστάσεις, και στην απόφαση να περιορίσει την ανισότητα αυτή.

Για παράδειγμα, από όλες τις καθηγητικές λειτουργίες, αυτή που ξεχνιέται πιο συστηματικά, τόσο από ορισμένους καθηγητές που δεν νοιάζονται διόλου γι' αυτόν τον πρόσθετο, χωρίς γοητεία και χωρίς κύρος, μόχθο, όσο και από ορισμένους φοιτητές που θα την αντιμετώπιζαν αναμφίβολα σαν ενίσχυση της δουλειάς στην οποία αισθάνονται ότι υπόκεινται, είναι, αναμφίβολα, η συνεχής οργάνωση των ασκήσεων ως δραστηριότητας που προσανατολίζεται προς την όσο γίνεται πληρέστερη και ταχύτερη απόκτηση των υλικών και διανοητικών τεχνικών της διανοητικής εργασίας. Σιωπηρά συνένοχοι, καθηγητές και φοιτητές είναι συχνά σύμφωνοι μεταξύ τους, όταν αποδίδουν την ελάχιστη αξία στα καθήκοντα που δικαιούμαστε να περιμένουμε από τους διδάσκοντες και από τους διδασκόμενους. Το να αναγνωρίζει την ελευθερία του φοιτητή και να υποκρίνεται πως τον αντιμετωπίζει, κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς, ως ελεύθερο, ή, καλύτερα, αυτόνομο εργαζόμενο, δηλαδή ικανό να επιβάλει στον εαυτό του πειθαρχία, να οργανώσει την εργασία του και να υποχρεώσει τον εαυτό του σε συνεχόμενη και μεθοδική προσπάθεια, αποτελεί το τίμημα που πρέπει να πληρώσει ο καθηγητής, για να δει έναν τέτοιο φοιτητή να του ανταποδίδει την εικόνα που ο ίδιος εννοεί να δίνει και να έχει για τον εαυτό του ως δάσκαλος-στοχαστής και όχι ως παιδαγωγός ή γυμνασιακός σχολαστικός, ως διδάσκων ποιότητας για διδασκόμενους ποιότητας. Το να απαιτείται η παρουσία στο μάθημα ή η συνεπής στις προθεσμίες παράδοση των εργασιών θα ισοδυναμούσε με ταυτόχρονη εκμηδένιση του καθηγητή και του φοιτητή, έτσι όπως οι ίδιοι αντιμετωπίζουν και θέλουν τους εαυτούς τους, έτσι όπως οι ίδιοι αντιμετωπίζουν και θέλουν οι μεν τους δε.

Επειδή ο φοιτητής δεν μπορεί να μη νιώσει τις απαιτήσεις που έχει κάθε μαθητεία (δηλαδή την τακτική εργασία ή την πειθαρχία των ασκήσεων), εναλλάσσει τη φιλοδοξία για ένα πιο πειθαρχημένο πλαίσιο και για μια «ανανέωση του είδους της σχολικής φοίτησης», στη φοιτητική ζωή, με την ιδανική και γεμάτη γόητρο εικόνα της ευγενούς; και ελευ-

θερης εργασίας, που είναι απελευθερωμένη από κάθε έλεγχο και από κάθε

πειθαρχία. Και, στις προσδοκίες των καθηγητών, θα βρίσκαμε τις ίδιες εναλλαγές και την ίδια αμφιθυμία. Έτσι δεν είναι σπάνιο ένας καθηγητής, που προτείνει κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς την εικόνα του κατορθώματος και της δεξιοτεχνίας, να κρίνει τις εργασίες των φοιτητών του εν ονόματι κριτηρίων εντελώς διαφορετικών από τα κριτήρια που φαινόταν να υπονοεί στη διδασκαλία του, πιστοποιώντας, με τον τρόπο αυτό, πως δεν θα μπορούσε να μετρήσει με τα ίδια μέτρα και σταθμά τα δικά του έργα και τα έργα των φοιτητών του. Γενικότερα, όταν απουσιάζει μια μεθοδική επεξήγηση των κριτηρίων και κάθε ενασχόληση με την ανάλυση των δοκιμών των εργασιών, οι καθηγητικές κρίσεις εμπνέονται από ιδιόμορφα κριτήρια, που ποικίλλουν ανάλογα με τους καθηγητές και, όπως και στην «[αυθαίρετη] κρίση του καδῆ», συνάπτονται άμεσα με τη συγκεκριμένη *περίπτωση*. Καταλαβαίνουμε ότι οι φοιτητές είναι συνήθως καταδικασμένοι στο να αποκρυπτογραφούν τους οιωνούς και να διακρίνουν τα μυστικά των θεών, με όλες τις πιθανότητες να πέσουν έξω. Βλέπουμε ότι δεν είναι ανάγκη να λάβουμε ρητά υπόψη την κοινωνική μειονεξία των υποψηφίων για να εκλογικεύσουμε τις εξετάσεις και για να εργαστούμε, με τον τρόπο αυτό, για την εκλογίκευση της στάσης απέναντι στις εξετάσεις, που αποτελούν προνομιακό άσυλο της έλλειψης ορθολογισμού. Πράγματι, οι φοιτητές από τις καλλιεργημένες τάξεις είναι οι καλύτερα (ή οι λιγότερο άσχημα) προετομασμένοι για να προσαρμοστούν σ' ένα σύστημα με συγκεχυμένες και εξυπονοούμενες απαιτήσεις, αφού κατέχουν, *σιωπηρά*, το μέσον για να τις ικανοποιήσουν. Για παράδειγμα, λόγω της προφανούς συγγένειας που υπάρχει ανάμεσα στη σχολική κουλτούρα και στην κουλτούρα της καλλιεργημένης τάξης, οι φοιτητές που προέρχονται από την τάξη αυτή μπορούν να εκδηλώνουν, στην προσωπική συνάντηση που εκφράζουν οι προφορικές εξετάσεις, αυτές τις αστάθμητες ιδιότητες που δεν έχουν ανάγκη να γίνουν αντιληπτές από τον καθηγητή για να παίξουν ρόλο στην καθηγητική κρίση. Οι «μικρές εντυπώσεις» από την ταξική προέλευση είναι ακριβώς τόσο πανούργες, όσο σκανδαλώδης θα ήταν, ως ένα σημείο, και η συνειδητή και απερίφραστη εντύπωση που θα έκανε η κοινωνική προέλευση.

Έτσι, κάθε πρόοδος προς την κατεύθυνση της πραγματικής ορθολογικότητας, είτε πρόκειται για την επεξήγηση των αμοιβαίων απαιτήσεων των διδασκόντων και των διδασκόμενων, είτε πάλι για την οργάνωση των σπουδών που είναι φτιαγμένη με τον καλύτερο τρόπο ώστε

να επιτρέπει στους φοιτητές των μη προνομιούχων τάξεων να ξεπερνούν τα μειονεκτήματά τους, θα ήταν μια πρόοδος προς την κατεύθυνση της ισότητας: οι φοιτητές που προέρχονται από τις κατώτερες τάξεις, που είναι

οι πρώτοι που υποφέρουν από όλα τα χαρισματικά και παραδοσιακά υπολείμματα και που είναι περισσότερο επιρρεπείς από τους άλλους στο να προσδοκούν τα πάντα και να απαιτούν τα πάντα από την εκπαίδευση, θα ήταν οι πρώτοι που θα επωφελούνταν από μια προσπάθεια να παραχωρηθεί σε όλους αυτούς το σύνολο των κοινωνικών «χαρισμάτων» που συνιστούν την πραγματικότητα του πολιτισμικού προνομίου.

Αν αποδεχθούμε ότι η πραγματικά δημοκρατική εκπαίδευση είναι αυτή που βάζει για ανεπιφύλακτο στόχο το να επιτρέψει στον μεγαλύτερο δυνατό αριθμό ατόμων να κατακτήσουν, μέσα στο μικρότερο δυνατό διάστημα, όσο γίνεται πληρέστερα και τελειότερα, τον μεγαλύτερο δυνατό αριθμό των ικανοτήτων που διαμορφώνουν τη σχολική κουλτούρα σε μια δεδομένη στιγμή, τότε βλέπουμε ότι η εκπαίδευση αυτή αντιτίθεται τόσο απέναντι στην παραδοσιακή εκπαίδευση, που προσανατολίζεται προς την κατάρτιση και την επιλογή μιας ελίτ ανθρώπων με ευγενή καταγωγή, όσο και απέναντι στην τεχνοκρατική εκπαίδευση, που στρέφεται προς τη μαζική παραγωγή τυποποιημένων ειδικών. Αλλά δεν αρκεί να βάζουμε για στόχο μας τον πραγματικό εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Όταν λείπει μια ορθολογική παιδαγωγική, που θα ενεργοποιούσε τα πάντα για να εξουδετερώσει μεθοδικά και συνεχώς, από το Νηπιαγωγείο ως το Πανεπιστήμιο, τη δράση των κοινωνικών παραγόντων της πολιτισμικής ανισότητας, η πολιτική βούληση να δοθούν σε όλους ίσες ευκαιρίες ως προς την εκπαίδευση δεν μπορεί να τα βγάλει πέρα με τις πραγματικές ανισότητες, ακόμα κι όταν οπλίζεται με όλα τα θεσμικά και οικονομικά μέσα και, αντίστοιχα, μια πραγματικά ορθολογική παιδαγωγική, παιδαγωγική, δηλαδή, που θα βασιζόταν πάνω σε μια κοινωνιολογία των πολιτισμικών ανισοτήτων, θα συνέβαλλε (αναμφίβολα στη μείωση των ανισοτήτων ως προς το Σχολείο και την κουλτούρα, αλλά τότε μόνο θα μπορούσε να μπει πραγματικά μέσα στα δρώμενα, όταν θα υπήρχαν δεδομένοι όλοι οι όροι για έναν πραγματικό εκδημοκρατισμό της στρα- τολόγησης των δασκάλων και των μαθητών, με πρώτη αρχή την εγκαθίδρυση μιας ορθολογικής παιδαγωγικής.

*Σεπτέμβριος 1964*

## ΕΠΙΜΕΤΡΑ









## 1.1. Η εξέλιξη ΤΟΟ<sub>af</sub>/VKtr<sup>1</sup>

ΕΤΗ	ΠΑΝΕΠΙ- ΣΤΗΜΙΑ							ΣΥΝΟΛΟ
	ΑΠ. ΜΑΡΣΕΙΛΛ	ΒΕΣΑΝΣΩΝ	ΒΟΡΔΕΑΥΣ	ΚΑΕΝ	ΚΛΕΡΜΟΝΤ	ΓΙΛΟΝ	ΟΡΣΕΝΟΒΛ	
1900-01 ...	950	252	2 119	803	299	669	566	11 000
1910-11 ...	1 264	239	2 620	794	278	1 043	1 272	11 000
1915-16 ...	482	80	948	291	135	240	587	11 000
1920-21 ...	1 596	266	2 640	1 065	467	744	2 737	11 000
1925-26 ...	1 971	456	3 000	1 180	621	1 015	2 931	11 000
1930-31 ...	2 988	571	4 254	1 828	1 077	1 397	3 197	11 000
1935-36 ...	3 169	451	3 932	1 317	1 025	1 047	2 180	11 000
1940-41 ...	5 550	388	3 657	1 832	2 014	864	3 560	11 000
1945-46 ...	5 496	745	6 242	2 624	2 007	1 172	3 954	11 000
1950-51 ...	7 556	933	8 147	3 083	2 108	1 820	4 199	11 000
1955-56 ...	9 679	1 157	9 511	3 826	2 758	2 426	4 685	11 000
1960-61 (1)	15 486	2 217	12 267	6 357	4 731	3 706	10 007	11 000
1961-62 ...	19 020	2 889	13 805	7 395	5 556	4 578	10 471	11 000
1962-63 (2)	22 160	3 361	16 440	8 478	6 028	5 254	12 951	11 000
Από το 1901 ως το 1963 ο αριθμός των φοιτητών πολλαπλασιάστηκε επί	23	13	8	11	20	8	23	12

(1) Από το 1960-61 κ.ε., το συνολικό δυναμικό περιλαμβάνει όλες τους φοιτητές των πανεπιστημίων, λόγω της εγγραφειμένων στις σχολές, συν τους μη εγγραφειμένους, που ανήκουν σε κέντρα προεργασίας είτε των πανεπιστημίων είτε στις σχολές.

(2) Για το 1962-1963, τα αποτελέσματα είναι προοιμικά: τα ερωτησια αποτελέσματα θα εμφούσαν σπουδαίο δυναμικό λίγο μεγαλύτερο από τους εδώ καταγεγραμμένους.



*1 φοιτητών κατά πανεπιστήμια*

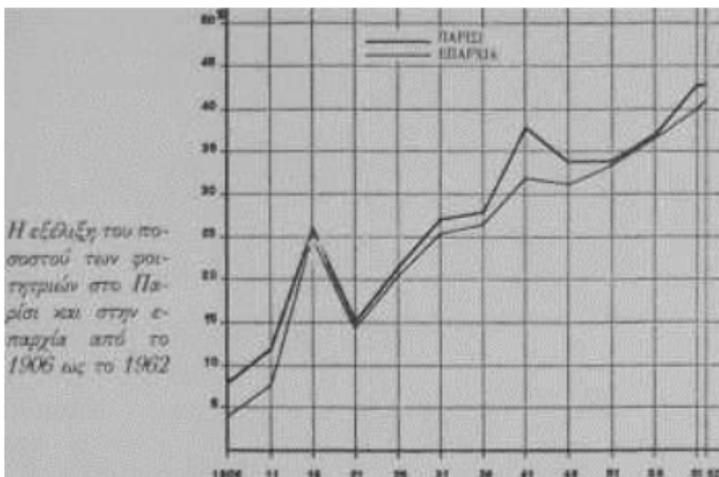
ΛΥΩΝ	ΜΟΝΤΠΕΛΙΕΡ	ΝΑΝΣΥ	ΠΑΡΙΣ	ΡΟΥΠΙΕΡ	ΡΕΝΝΕΣ	ΣΤΡΑΣΒΟΥΡΓ	ΤΟΥΛΟΥΖ	ΣΥΝΟΛΟ
2 458	1 610	1 027	12 381	1 028	1 609	—	2 040	<b>29 020</b>
3 091	2 028	1 886	17 326	1 314	1 995	—	2 864	<b>39 907</b>
881	654	356	5 522	428	661	—	825	<b>12 144</b>
3 409	2 615	2 002	21 232	1 238	1 946	—	2 680	<b>48 517</b>
3 575	2 428	2 554	25 123	1 578	1 929	2 889	3 171	<b>56 843</b>
4 965	3 810	4 287	31 886	2 107	2 850	3 255	4 370	<b>76 590</b>
4 998	3 126	3 105	32 577	1 969	2 647	2 760	4 016	<b>71 250</b>
6 695	4 900	1 158	23 352	2 626	4 207	2 543	6 894	<b>72 715</b>
6 958	5 091	3 894	53 427	3 118	5 032	4 520	7 665	<b>118 170</b>
7 865	5 685	4 602	58 958	4 127	6 343	5 069	7 531	<b>134 408</b>
9 258	7 054	5 231	64 151	4 546	7 161	5 343	8 054	<b>152 246</b>
3 315	10 509	8 294	77 796	6 843	11 092	8 479	12 070	<b>214 672</b>
5 351	13 361	8 682	81 617	6 310	9 253	11 686	14 592	<b>244 814 (3)</b>
7 230	15 802	9 830	90 354	7 412	9 323	12 444	16 752	<b>276 848 (3)</b>
7	10	9	7	7	6	—	8	9

Σίγχ 1961-62 και 1962-63, το βόνολο περιληγβάνβι Ειόττς τοος φοιτητές τον παιαπκπιμίον τη: Nantes, «λιανε και της Reims, ήτοι 7.147 το 1961-62 8.417 το 1962-63.

1.2. Η εξέλιξη του αριθμού των φοιτητών στο Παρίσι και στην επαρχία

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ ΕΤΗ	ΠΑΡΙΣΙ			ΕΠΑΡΧΙΑ			ΜΕΣΣΙ		
	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	% Γ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	% Γ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	% Γ
1905-06	14 734	1 231	8,3	18 582	657	3,5	33 316	1 988	9,6
1910-11	17 326	2 121	12,2	23 864	1 833	7,7	41 190	3 954	14,7
1915-16	5 522	1 447	26,2	7 044	1 761	25,0	12 566	3 209	25,6
1920-21	21 232	3 200	15,1	28 195	4 100	14,5	49 727	7 303	6,0
1925-26	25 123	5 445	21,7	33 119	6 787	20,5	58 242	12 232	25,3
1930-31	31 886	8 487	26,6	46 438	11 701	25,2	78 324	20 188	21
1935-36	32 577	9 251	28,4	41 201	11 030	26,8	73 778	20 281	27,5
1940-41	23 352	9 020	38,6	49 963	15 811	32	72 715	24 831	34,1
1945-46	53 427	18 357	34,3	67 488	20 268	31,4	117 915	38 625	32,7
1950-51	58 958	20 227	35,3	75 135	25 384	33,8	134 093	43 611	34
1955-56	64 151	23 638	36,8	88 095	31 752	36,5	152 246	55 390	36,4
1960-61	72 449	31 038	42,8	130 926	52 540	40,1	203 375	83 568	41,1
1961-62	76 707	32 882	42,9	155 903	63 932	41	232 610	96 814	41,6





Το ποσοστό των φοιτητριών μέσα στο σύνολο του πανεπιστημιακού πληθυσμού πέρασε από το 6% στο 41,6% στα 1962. Αν αφαιρέσουμε τις απότομες αυξήσεις που οφείλονται στους δύο Παγκόσμιους Πολέμους, η πρόοδος αυτή είναι κανονική.

Το 1906, οι φοιτήτριες ήταν αναλογικά δύο φορές περισσότερες στο Παρίσι απ' ό,τι στην επαρχία, αλλά αυτή η απόκλιση έγινε ασήμαντη από το 1916 κ.ε., και, έκτοτε, με κάποιες ανωμαλίες, από τις οποίες η σημαντικότερη συμπίπτει με τον Πόλεμο του 1939-1945, η αύξηση του γυναικείου πληθυσμού των πανεπιστημίων προοδύεσε, χονδρικά, με τον ίδιο ρυθμό στο Παρίσι και στην επαρχία. Η ελαφρά διαφορά (σταθερή καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της προόδου— υπέρ των φοιτητριών στο Παρίσι θα μπορούσε να δηλώνει πως η αντίσταση στην εγκατάλειψη των παραδοσιακών προτύπων είναι ισχυρότερη στην επαρχία. Το φαινόμενο γίνεται (αντιληπτό κυρίως στην πρώτη-πρώτη φάση της πρόσβασης των φοιτητριών στο Πανεπιστήμιο, δηλαδή πριν από το 1911. Το 1962, οι φοιτήτριες αντιπροσωπεύουν το 43% του συνολικού [φοιτητικού] πληθυσμού στο Παρίσι και το 41% στην επαρχία.

Αντίθετα με την εντύπωση που προκαλεί η αύξηση του αριθμού Παριζιάνων φοιτητών (για μια υποδομή που έμεινε λίγο-πολύ ίδια), το ποσοστό του Παρισίου μέσα στο σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού μεταβλήθηκε ελάχιστα από το 1900 ως το 1955, ήτοι από 42,7% στα 1900-1901 σε 43,9% στα 1950-51 (αν αφήσουμε κατά μέρος μίαν έντονη μείωση που οφειλόταν στον πόλεμο και στη [γερμανική] κατοχή), κατόπιν μειώθηκε με κανονικό ρυθμό, από 42,1% στα 1955-56 σε 32,5% στα 1962-63 (περνώντας ενδιάμεσα από το 39,2% στα 1957-58, το 37,9% στα 1958-59, το 35,9%

στα 1959-60, το 35,6% στα 1960- 61 και το 33.0% στα 1961-62).

1.3. Η εξέλιξη του αριθμού των φορητών κατά επιστημονικό χλάδο

ΕΤΗ	ΝΟΜΙΚΗ		ΕΠΙΣΤΗΜΩΣ		ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ		ΙΑΤΡΙΚΗ		ΦΥΣΙΚΟΜΑΘΗΤΙΚΗ		ΜΕΣΩ	
	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΤΙΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΤΙΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΤΙΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΤΙΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΤΙΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΡΤΙΣΙΑ
1900-01	10 152	16	3 910	98	3 793	243	8 627	508	3 317	77	29 759	942
1905-06	14 312	86	5 592	305	4 893	1 088	6 545	454	1 974	55	33 316	1 985
1910-11	17 292	150	6 096	453	6 237	2 149	9 933	1 148	1 632	54	41 190	3 954
1915-16	3 503	190	2 727	735	2 417	1 412	3 263	765	655	166	12 566	3 206
1920-21	17 376	861	10 918	1 326	7 892	3 192	11 366	1 417	2 497	511	49 787	7 297
1925-26	17 415	1 507	12 596	1 638	12 244	5 750	12 286	2 153	3 701	1 179	58 242	12 232
1930-31	20 871	2 576	15 405	3 110	18 386	9 106	18 086	3 387	5 496	2 009	78 394	20 185
1935-36	21 568	3 131	11 329	2 578	17 921	8 347	17 699	3 829	5 654	2 490	73 471	20 875
1940-41 (1)	21 541	4 385	15 158	4 308	19 702	10 650	13 691	3 230	6 293	3 324	76 385	25 897
1945-46	40 553	9 318	27 778	5 853	27 778	15 021	19 586	4 172	8 051	4 261	117 915	38 623
1950-51	36 888	9 669	26 156	6 489	35 156	19 232	29 083	6 508	6 810	3 713	134 053	45 611
1955-56	35 486	10 113	35 290	10 525	41 785	23 877	29 091	6 860	7 594	4 199	152 246	55 574
1960-61	33 634	9 792	68 002	21 928	63 395	38 962	30 587	7 724	8 697	5 162	203 375	83 568
1961-62	38 469	11 275	75 282	24 196	73 376	46 490	36 203	9 289	9 300	5 564	232 610	96 814
1962-63	45 511	12 939	88 175	*	85 063	*	37 633	10 194	10 174	6 081	266 356	*

Δεν διαθέτουμε στοιχεία

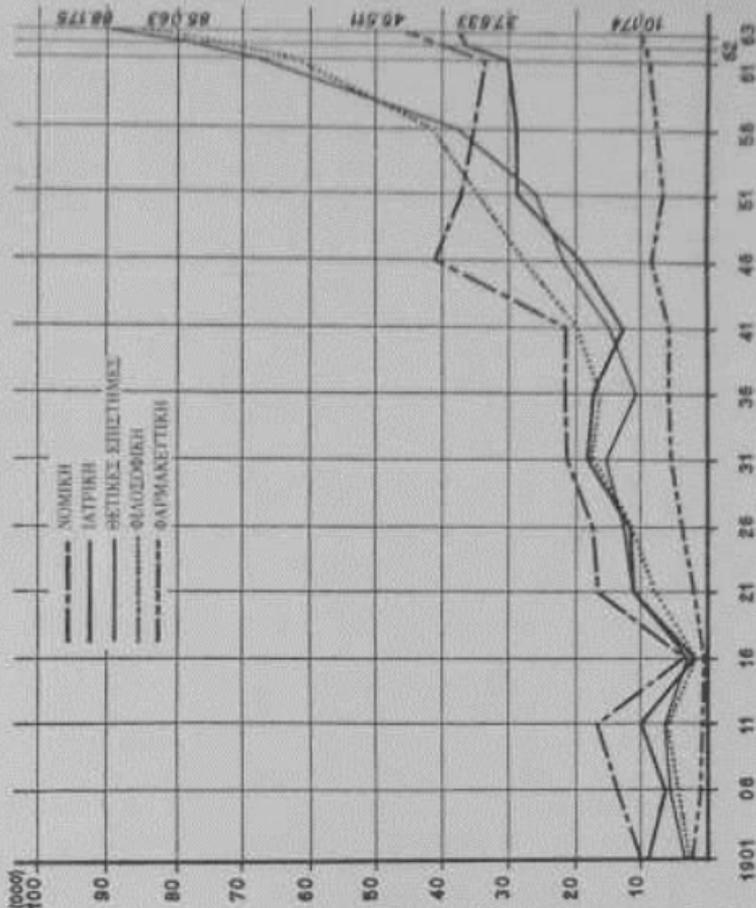
\* Ως και το 1940-41, το συνολικό δυναμικό περιλαμβάνει και τους φορητές του Πανεπιστημίου του Αλγερνού.



Η συνολική αύξηση του δυναμικού, το οποίο, περνώντας από τους 29.759 φοιτητές, στα 1900-1901, στους 266.556, στα 1962-63, εννεαπλασιάστηκε, επηρεάζει με άνισο τρόπο τις διάφορες σχολές. Ο αριθμός των φοιτητών στις φαρμακευτικές σχολές, που πέρασε από τους 3.347, στα 1901, στους 10.174, στα 1962-63, τριπλασιάστηκε. Μέσα στο ίδιο χρονικό διάστημα, ο αριθμός των φοιτητών της νομικής, που πέρασε από τους 10.152 στους 45.511, τετραπλασιάστηκε, όπως και ο αριθμός των φοιτητών της ιατρικής (ήτοι 37.633 έναντι 8.627). Εντούτοις, η εξέλιξη των συνολικών αριθμών είναι πιο ακανόνιστη στη νομική απ' ό,τι στην ιατρική. Οι συνολικοί αριθμοί γνώρισαν παράλληλη εξέλιξη στις σχολές θετικών επιστημών και στις φιλοσοφικές, παρά τις κάποιες ανωμαλίες. Πράγματι, οι δύο αυτοί επιστημονικοί κλάδοι είδαν το δυναμικό τους να πολλαπλασιάζεται 23 φορές ανάμεσα στα 1901 και το 1963, καθώς οι φοιτητές θετικών επιστημών πέρασαν από τους 3.910 στους 88.175 και οι φοιτητές φιλοσοφικής από τους 3.723 στους 85.063. Από το 1956 κ.ε., οι δύο καμπύλες τείνουν μάλιστα να συμπέσουν. Αν η χαμηλή αύξηση των φοιτητών της νομικής και της ιατρικής εξηγείται εύκολα από το γεγονός ότι οι επαγγελματικές δυνατότητες δεν αναπτύχθηκαν και πολύ, το γεγονός ότι οι φοιτητές φιλοσοφικής συνεχίζουν να αυξάνονται όσο και οι φοιτητές θετικών επιστημών πρέπει να αποδοθεί ενμέρει στην πολιτισμική αδράνεια.

Οι συνολικοί αριθμοί, που ήταν πολύ παραπλήσιοι στις διάφορες σχολές και σχετικά σταθεροί (ιδίως ανάμεσα στο 1921 και το 1941), γνωρίζουν, ύστερα από το 1945, μια συνολική αύξηση, αύξηση που κατανέμεται πολύ άνισα ανάλογα με τις σχολές. Το ποσοστό αύξησης του [φοιτητικού] πληθυσμού δεν έπαψε να μεγαλώνει από το 1946 κ.ε., καθώς οι συνολικοί αριθμοί τριπλασιάστηκαν μέσα στην περίοδο αυτή. Όπως παρατηρεί ο κ. Raymond Aron<sup>1</sup>, η αύξηση της κοινωνικής ζήτησης για παιδεία προηγήθηκε κατά πολλά έτη, στο σύνολο της Δυτικής Ευρώπης, από την επιτάχυνση της οικονομικής ανάπτυξης, που οι επιπτώσεις της στο επίπεδο της ζωής έγιναν αντιληπτές μόνον ύστερα από το 1950. (Βλ. το διάγραμμα της επόμενης σελίδας).

<sup>1</sup> Raymond ARON, «Σχετικά με κάποια προβλήματα των γαλλικών πανεπιστημίων» [*«Sur quelques problèmes des universités françaises»*], *Archives européennes de sociologie* 1 (1962).



Η εξέλιξη του αριθμού των φοιτητών κατά επιστημονικό κλάδο



**1.4. Η εξέλιξη της κατανομής των φοιτητών κατά επιστημονικό κλάδο (σε σχετικές τιμές)**

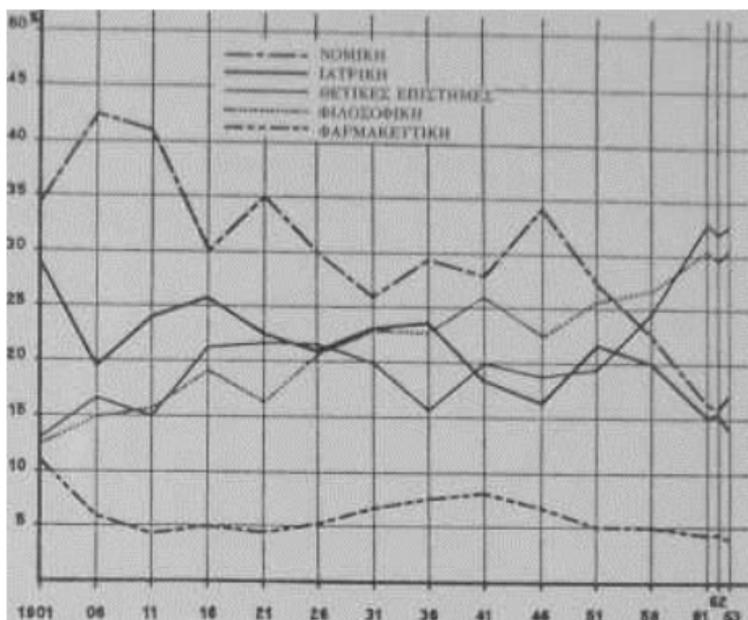
ΕΤΗ	ΚΑΤΑΝΟΜΗ, ΣΕ 100 ΦΟΙΤΗΤΕΣ					ΣΥΝΟΛΟ
	ΝΟΜΙΚΗ	ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ	ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ	ΙΑΤΡΙΚΗ	ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΗ	
1900-01	33,9	13,2	12,6	28,9	11,4	100
1905-06	42,9	16,8	14,7	19,6	6	100
1910-11	41,8	14,8	15,2	24,1	4,1	100
1915-16	27,9	21,7	19,2	26	5,2	100
1920-21	34,9	21,9	15,9	22,8	4,5	100
1925-26	29,9	21,6	21	21,1	6,4	100
1930-31	26,6	19,8	23,5	23,1	7	100
1935-36	29,4	15,4	23,4	24,1	7,7	100
1940-41	28,2	19,9	25,8	17,9	8,2	100
1945-46	34,4	18,6	23,6	16,6	6,8	100
1950-51	27,5	19,5	26,2	21,7	5,1	100
1955-56	23,3	25,2	27,5	19,2	5,0	100
1960-61	16,5	33,5	30,7	15	4,3	100
1961-62	16,5	32,4	31,5	15,6	4,0	100
1962-63	17,1	33,1	31,9	14,1	3,8	100

Η εξέταση των σχετικών ποσοστών των διαφόρων *σχολών* κάνει να εμφανιστεί μια αντιστροφή, που οι απόλυτοι αριθμοί (που σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους βρίσκονται σε αύξηση) δεν την αποκαλύπτουν με τόση σαφήνεια. Οι φοιτητές της φιλοσοφικής και των θετικών επιστημών (αντιπροσωπεύουν σήμερα [το 1964] το 65% του φοιτητικού πληθυσμού, ενώ αποτελούσαν μόνο το ένα τέταρτο του φοιτητικού πληθυσμού στην αρχή του αιώνα. Μέσα στο ίδιο διάστημα, η νομική και η ιατρική σχολή γνωρίζουν εξέλιξη συμμετρική και αντίστροφη, ενώ το ποσοστό της φαρμακευτικής μειώνεται ελαφρά. (Βλ. τα διαγράμματα της

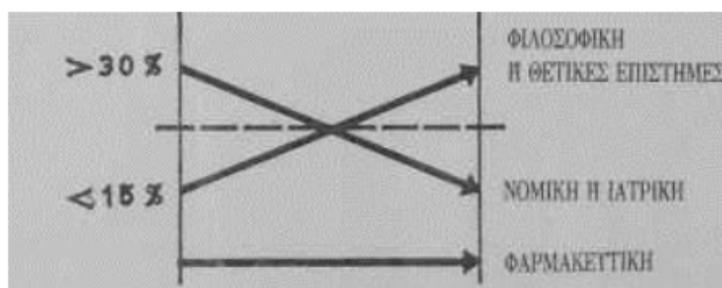
***Η εξέλιξη της κατανομής των φοιτητών  
κατά επιστημονικό κλάδο***

επόμενης σελίδας.)

*Η εξέλιξη της κατανομής των φοιτητών  
κατά επιστημονικό κλάδο*



Πέρα από τις διακυμάνσεις που παρατηρούνται μέσα σε μικρότερα χρονικά διαστήματα, θα σημειώσει κανείς ότι, μέσα σε μια κλίμακα μισού αιώνα, η δομή του φοιτητικού περιβάλλοντος άλλαξε ριζικά, όπως το δείχνει το παρακάτω σχήμα:



### 1.5. Η εξέλιξη του ποσοστού των φοιτητριών, κατά επιστημονικό κλάδο

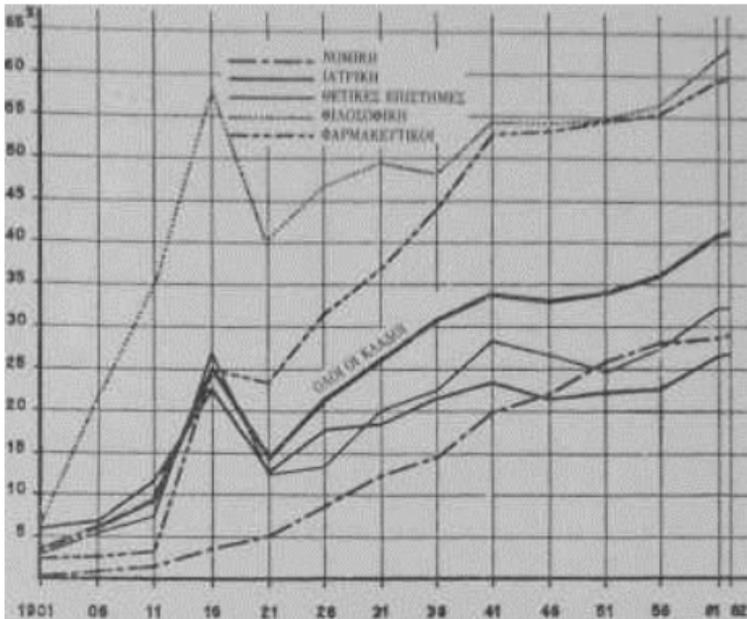
	ΝΟΜΙΚΗ	ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ	ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ	ΙΑΤΡΙΚΗ	ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΗ	ΟΛΟΙ ΟΙ ΚΛΑΔΟΙ
1900-01	0,1	2,5	6,5	5,9	2,3	3,2
1905-06	0,6	5,4	22,2	6,9	2,8	6,0
1910-11	0,9	7,4	34,4	11,5	3,3	9,6
1915-16	3,7	26,9	58,4	23,4	25,3	25,5
1920-21	4,9	12,1	40,3	12,5	23,2	14,7
1925-26	8,6	13,0	47,0	17,6	31,8	21,0
1930-31	12,3	20,0	49,5	18,7	36,7	25,8
1935-36	14,5	22,7	47,9	21,6	44,0	27,6
1940-41	20,3	28,4	54,0	23,6	52,8	33,9
1945-46	22,3	26,7	54,1	21,3	53,0	32,7
1950-51	26,2	24,8	54,7	22,4	54,5	34,0
1955-56	28,5	27,5	57,1	22,9	53,3	36,4
1960-61	29,1	32,2	62,4	25,2	59,3	41,1
1961-62	29,3	32,1	63,3	25,6	59,8	41,6

Οι αριθμοί αυτοί απεικονίζουν τους σταθμούς μιας αληθινής πολιτισμικής μετάλλαξης, της μετάλλαξης που, μέσα σε μισό αιώνο, ανέβασε την εκπροσώπηση των φοιτητριών από το 3% στο 41%.<sup>1</sup> Αλλά η πρόοδος του ποσοστού των φοιτητριών ποίκιλλε ανάλογα με τους επιστημονικούς κλάδους.

Την τόση πρόοδος, τόσο ραγδαία, τόσο σταθερή αύξηση του γυναικείου πληθυσμού δεν τη γνώρισαν όλοι οι επιστημονικοί κλάδοι: οι φοιτήτριες κατευθύνθηκαν αφ'ημέρας προς τις φιλοσοφικές σχολές; από το 1911, στις σχολές αυτές η αναλογία των φοιτητριών ήταν της τάξεως ως του 34%, ενώ σε όλες τις άλλες σχολές παρέμενε κάτω από το 15%. Η πιο καθυστερημένη εμφάνιση των φοιτητριών σημειώθηκε στη νομική: το 1931, δεν αντιπροσώπευαν (ακόμα παρά το 12%. Οι θετικές επιστήμες, σε αντίθεση με τη φιλοσοφική ή τη φαρμακευτική, γνώρισαν μια κανονική αύξηση, ανώτερη από την αύξηση της νομικής και της ιατρικής.

<sup>1</sup> Ας παρατηρήσουμε ότι ο πόλεμος του 1914-17 στάθηκε ευκαιρία για μίαν ανοδοτική ώθηση στο ποσοστό της παρουσίας γυναικών στις σχολές, που ήταν περισσότερο ή λιγότερο έκδηλη ανάλογα με τους επιστημονικούς κλάδους και η οποία οπισθοχώρησε με το τέλος του πολέμου, εκτός από την περίπτωση της φαρμακευτικής.

// **εξέλιξη του ποσοστού των φοιτητριών  
πατά επιστημονικό κλάδο**



Η ιατρική και η φαρμακευτική πρέπει να εξεταστούν χωριστά. Η φαρμακευτική αύξησε τον γυναικείο της πληθυσμό από το 1911, και με πολύ ραγδαίο ρυθμό, που έφτασε, το 1941, τον αριθμό του γυναικείου πληθυσμού της φιλοσοφικής (οι φοιτήτριες αποτελούσαν και στις δύο περιπτώσεις το ήμισυ του φοιτητικού πληθυσμού). Όσο για την ιατρική, που είναι σήμερα η σχολή με τον μικρότερο γυναικείο πληθυσμό, είχε, πάντως, από το 1901 ως το 1911 ποσοστό φοιτητριών ανώτερο από το ποσοστό των φοιτητριών των θετικών επιστημών, της νομικής ή της φαρμακευτικής, αλλά το ποσοστό αύξησης παρέμεινε στη συνέχεια μικρό.

Το ότι η αύξηση εκδηλώνεται λίγο-πολύ νωρίς, το ότι είναι λίγο-πολύ ρα-

γδαία και λίγο-πολύ σταθερή, το ότι, από την άλλη μεριά, οι ιεραρχήσεις ανάλογα με την προωμότητα της εκκίνησης και ανάλογα με την ταχύτητα της αύξησης χονδρικά συμπίπτουν<sup>25</sup>, αυτό συμβαίνει, αναμφίβολα, επειδή οι διάφορες σπουδές και τα διάφορα επαγγέλματα, για τα οποία προετοιμάζουν, αποτιμούνται διαφορετικά, όταν συσχετίζονται με τα πρότυπα και τις νόρμες που καθορίζουν τη συμβατική εικόνα της γυναικείας δραστηριότητας. Μπορούμε να εξετάσουμε κάθε επιστημονικό κλάδο από δύο σκοπιές, αφενός από τη σκοπιά της αντίθεσης ανάμεσα σε κλάδους της φιλοσοφικής και σε κλάδους θετικών επιστημών, αφετέρου από τη σκοπιά του επαγγέλματος για το οποίο προετοιμάζει κάθε επιστημονικός κλάδος. Η φιλοσοφική συσσωρεύει όλα τα πλεονεκτήματα, αφού προετοιμάζει για το επάγγελμα που είθισται συνηθέστερα να παραχωρείται στη γυναίκα, το επάγγελμα του καθηγητή, και αφού οι σπουδές αυτές συμπίπτουν με την ειλημμένη ιδέα για τα «φύσει» γυναικεία χαρίσματα.

Από τα επαγγέλματα που αποτελούσαν κατά παράδοση προνόμιο της μεγαλοαστικής τάξης, μόνον η φαρμακευτική αύξησε σε έντονο βαθμό τον γυναικείο πληθυσμό της, και μπορούμε να συλλογιστούμε πως το γεγονός ότι η ιατρική, που ως το 1911 είχε ποσοστό φοιτητριών υψηλότερο του ποσοστού των άλλων επιστημονικών κλάδων, δεν γνώρισε μια συνέχιση της πορείας αυτής, οφείλεται αφενός στο ότι σημειώθηκε μια μετακίνηση των φοιτητριών με μεγαλοαστική προέλευση προς τη φαρμακευτική (όπως το μαρτυρεί η κατανομή σύμφωνα με την κοινωνική προέλευση, που δείχνει ότι η ιατρική και η φαρμακευτική είναι οι πιο μεγαλοαστικές σχολές) και, αφετέρου, στο ότι ορθολογικές ή ηθικές αντιστάσεις μπόρεσαν να ανακόψουν την αύξηση του γυναικείου πληθυσμού, ειδικά στον τομέα της φαρμακευτικής, περισσότερο εδώ απ' ό,τι αλλού, το ποσοστό των κοριτσιών μέσα στις ετήσιες κλάσεις που προέρχονταν από τις άλλες κοινωνικές τάξεις.

#### 1.6. Η εξέλιξη του ποσοστού φοίτησης στην ανώτατη εκπαίδευση

Από το 1911 ως το 1962, το συνολικό δυναμικό [αριθμοί φοιτητών] της ανώτατης εκπαίδευσης εξαπλασιάστηκε, ενώ το ποσοστό σχολικής φοίτησης επαπλασιάζόταν. Η αύξηση του ποσοστού φοίτησης είναι, για την ώρα, η μόνη αιτία για την αύξηση του δυναμικού, δεδομένου ότι οι κλάσεις ηλικίας που είναι μεταγενέστερες του 1945 (χρονιάς της δημογραφικής ανάκαμψης), δεν έχουν φτάσει ακόμα στο στάδιο της ανώτατης εκπαίδευσης, όπου θα παρουσιαστούν, σ' αλήθεια, μόνον ύστερα από το 1964. <sup>26 27 28</sup>

---

<sup>25</sup> Έτσι, παίρνοντας ως ενδεικτικό όριο τη στιγμή κατά την οποία το ποσοστό των φοιτητριών σ' έναν επιστημονικό κλάδο ξεπερνάει οριστικά το 20% (επομένως, μη λαμβάνοντας υπόψη την τυχαία αύξηση του θηλυκού πληθυσμού που οφειλόταν στον πόλεμο), διακρίνουμε ότι το όριο αυτό υπερκελήστηκε, κατά σειρά, από τη φιλοσοφική, τη φαρμακευτική, τις θετικές επιστήμες, την ιατρική και τη νομική. Η σειρά αυτή είναι, χονδρικά, η σειρά που έχουμε, όταν εξετάζουμε το ποσοστό αύξησης της αναλογίας των φοιτητριών στους διάφορους επιστημονικούς κλάδους: φιλοσοφική και φαρμακευτική, κατόπιν θετικές επιστήμες, και κατόπιν νομική /αχ ιατρική.

<sup>26</sup> Πρόκειται για μια χονδρική εκτίμηση που εξάγεται όταν συσχετιστεί ο φοιτητικός πληθυσμός των 19-24 ετών με το σύνολο της αντίστοιχης κλάσης ηλικίας. Για τα έτη 1911, 1936

και 1946 δεν διαθέτουμε στατιστικές που να δίνουν την κατανομή κατά ηλικία των φοιτητών.

ΕΤΟΣ	ΓΑΛΛΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ (19-24 ετών)	ΦΟΙΤΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ (19-24 ετών)	ΠΟΣΟΣΤΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ %	
1911	3 707 000	* 25 940	0,7	σε μισό αιώνα
1936	3 285 000	* 46 488	1,4	
1946	3 760 000	* 76 810	2,0	
1954	3 770 462	92 341	2,4	
1957	3 650 000	104 330	2,8	σε 10 χρόνια
1958	3 613 144	118 295	3,3	
1959	3 591 047	126 021	3,5	
1960	3 509 000	* 126 596	3,6	
1961	3 409 171	129 535	3,8	
1962	3 383 600	* 148 699	4,4	
1963	3 420 700	* 172 611	5,0	

Δεδομένου ότι η κλάση ηλικίας των 19-24 ετών αντιπροσωπεύει κατά μέσο όρο, για τα έτη 1950-1962, το 65% του φοιτητικού πληθυσμού, υποθέσαμε πως αντιπροσώπευε την ίδια αναλογία τόσο κατά τα προηγούμενα έτη όσο και κατά τα έτη 1960 και 1963 (έτη για τα οποία οι στατιστικές της κατανομής κατά ηλικία δεν είναι [ακόμα, το 1964] διαθέσιμες). Από την άλλη πλευρά, το ποσοστό σχολικής φοίτησης που εξάγεται με τον τρόπο αυτό είναι ελάχιστα μόνο μειωμένο, αφού δεν υπολογίζει τους φοιτητές ορισμένων Μεγάλων Σχολών και ινστιτούτων που είναι προσαρτημένα στις σχολές ή τα πανεπιστήμια, καθώς επίσης και -το ποσοστό των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ανήκουν στην ίδια κατηγορία.

- Καθώς η κλάση ηλικίας των 19-24 ετών βρίσκεται, μέσα στον γαλλικό πληθυσμό, σε πολύ ελαφρά υποχώρηση: 3.420.700 στα 1963, έναντι 3.707.000 στα 1911.

<sup>28</sup> Το ποσοστό των φοιτητών 17 ετών και κάτω αντιπροσωπεύει λιγότερο από το 3% του συνολικού δυναμικού της ανώτατης εκπαίδευσης.

#### Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΤΩΝ ΓΑΛΛΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

Χρησιμοποιήσαμε τρεις σειρές στατιστικών που αφορούν την κοινωνική προέλευση των φοιτητών. Αυτό οδηγεί σε κάποιες επαναλήψεις, αλλά οι διαφορετικές αυτές προσεγγίσεις του ίδιου φαινομένου είναι απαραίτητες για να φανερώσουμε τις ποικίλες όψεις της ανισότητας ως προς το Σχολείο.

Ο πρώτος τύπος στατιστικών (πίνακες 1.7 και 1.8) περιγράφει το αντίστοιχο ποσοστό των φοιτητών που προέρχονται από τα διάφορα κοινωνικά στρώματα, μέσα στο σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού και μέσα σε κάθε επιστημονικό κλάδο. Οι αριθμοί αυτοί είναι εκείνοι τους οποίους χρησιμοποιούμε συνηθέστερα για να περιγράψουμε την άνιση αντιπροσώπηση των διαφόρων στρωμάτων της γαλλικής κοινωνίας στην ανώτατη εκπαίδευση. Βλέπουμε ότι, αν προσθέσουμε, στο 28,5% των φοιτητών που είναι γιοι ανώτερων υπαλληλικών στελεχών ή ελεύθερων επαγγελματιών, το 4% των φοιτητών που είναι γιοι βιομηχάνων, η ομάδα που χαρακτηρίσαμε ως προνομιούχο ομάδα όσον αφορά την κουλτούρα αντιπροσώπευε στα 1962 πάνω από το 30% των φοιτητών πανεπιστημίου.

Όμως αυτοί οι αριθμοί δεν δίνουν παρά μια πολύ ελλιπή εικόνα του εκπαιδευτικού προνομίου, καθώς οι κοινωνικές κατηγορίες με τη μικρότερη εκπροσώπηση στην ανώτατη εκπαίδευση τυχαίνει να είναι συνάμα και οι πολυπληθέστερες μέσα στον [οικονομικά] ενεργό πληθυσμό. Για να χαρακτηρίσουμε τις ευκαιρίες πρόσβασης στο Πανεπιστήμιο, χρησιμοποιούμε συχνά την αναλογία ανάμεσα στον αριθμό φοιτητών που προέρχεται από μια δεδομένη κοινωνικο-επαγγελματική ομάδα και στον αριθμό των ενεργών ατόμων αυτής της κοινωνικοεπαγγελματικής κατηγορίας. Εδώ δίνουμε τον δεύτερο αυτό τύπο στατιστικών, μολονότι η εκτίμηση των πιθανοτήτων που επιτρέπει παραμένει αρκετά χονδρική (πίνακας 1.9.). Αλλά ο τύπος αυτός, που επιτρέπει έναν χωριστό υπολογισμό των γιων βιομηχάνων και ελεύθερων επαγγελματιών, μας κάνει να αντιληφθούμε πως οι ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση φτάνουν, στη δική τους περίπτωση, στο μέγιστο σημείο τους.

Ο τρίτος τύπος των στατιστικών, που αποβλέπει στο να δώσει μια ακριβέστερη εκτίμηση των σχολικών ευκαιριών, χρησιμοποιήθηκε μέσα στο κείμενο (σ. 00). Παρακάτω βρίσκει κανείς τη μεθοδολογική του αιτιολόγηση.

1.7. Η κοινωνική ηνγκυ Συνολικό δυναμικό  
κατά επιστημονικό ιά

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΝΟΜΙΚΗ			ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ		
	Α	Γ	ΜΣ	Α	Γ	ΜΣ
Έμβιαθα αγροεπιπάλληλα .....	107	39	146	314	140	
Αγρότες .....	1 234	608	1 842	3 112	1 395	4 507
Υπομετακό προικωπιωή .....	183	77	260	581	230	
Εργάτες .....	1 125	540	1 665	4 353	1 743	6 096
Υπάλληλα .....	2 216	1 044	3 260	4 419	2 079	6 498
Βιομηχανία και ήπιτοια .....	3 904	1 908	5 812	8 172	3 787	11 959
από τους οποίους βιομηχανία .....	965	458	1 423	1 245	537	1 782
Μισαία υπάλληλα στέλεχη .....	3 926	1 657	5 583	7 638	4 257	11 895
Ειδικήρι επαγγελματίες και κώιτερα υπάλληλα στέλεχη .....	6 291	3 041	9 332	12 290	7 189	19 479
Εισοδηματίες χωρίς επάγγελμα .....	2 464	984	3 448	3 860	1 681	5 541
Άλλες κατηγορίες .....	2 157	1 017	3 174	2 383	1 187	3 570
<b>ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ .....</b>	<b>23 507</b>	<b>10 915</b>	<b>34 522</b>	<b>47 122</b>	<b>23 688</b>	<b>70 810</b>

CON Γάλλων φοιτητών

Γ απόλυτα μεγέθη. Πανεπιστημιακό έτος 1961-62

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ			ΙΑΤΡΙΚΗ			ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΗ			ΣΥΝΟΛΑ			ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ
Α	Γ	ΜΣ	Α	Γ	ΜΣ	Α	Γ	ΜΣ	Α	Γ	ΜΣ	
232	313	545	89	12	51	5	7	12	697	511	1 208	
1 585	2 229	3 815	941	251	1 192	162	273	435	7 035	4 756	11 791	
231	331	562	136	67	203	9	9	18	1 140	714	1 854	
1 939	2 765	4 704	750	258	1 008	63	125	188	8 230	5 431	13 661	
1 414	2 566	3 980	1 725	757	2 482	176	270	446	9 953	6 716	16 669	
4 233	8 141	12 364	3 969	1 469	5 438	776	1 193	1 969	21 037	16 498	37 535	
1 102	2 352	3 454	871	442	1 313	171	277	448	4 354	4 066	8 420	
5 053	10 027	15 080	3 008	1 151	4 159	463	741	1 204	20 089	17 833	37 921	
4 971	11 420	16 391	8 042	3 239	11 281	1 481	2 410	3 891	33 075	27 229	60 304	
1 641	2 348	3 989	1 075	348	1 423	164	204	368	9 204	5 565	14 769	
1 660	2 364	4 024	3 701	1 378	5 079	114	136	250	10 015	6 082	16 097	
2 950	42 504	65 454	23 382	8 930	32 312	3 413	5 368	8 781	120 474	91 405	211 879	



COVΓάλλων φοιτητών

Γ απόλυτα μεγέθη. Πανεπιστημιακό έτος 1961-62

1.8. Η κοινωνική προ\*4 Κατανομή

κατά επιστημονικό κλά'Ι

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΝΟΜΙΚΗ			ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ		
	Α	Γ	ΜΕΣ	Α	Γ	ΜΕΣ
Έμμισθοι ηγετοειπάλληλοι .....	0,45	0,35	<b>0,4</b>	0,7	0,6	0,5
Λιγότες .....	5,2	5,6	<b>5,3</b>	6,6	5,9	6,1
Υπερτεταί προσηιακά .....	0,8	0,7	<b>0,8</b>	1,2	1	1,1
Εργάτες .....	4,8	4,9	<b>4,8</b>	9,2	7,3	8,1
Υπάλληλοι .....	9,4	9,5	<b>9,4</b>	9,4	8,8	9,1
Βιομήχανοι και έπισηροι .....	16,5	17,5	<b>16,8</b>	17,3	16	16,5
από τους οποίους βιομήχανοι .....	4,1	4,2	<b>4,1</b>	2,6	2,3	2,4
Μεταία υπάλληλοι στέλεχη .....	16,65	15,2	<b>16,2</b>	18,2	18	16,9
Ελεύθεροι επαγγελατίας και ανώτερα υπάλληλοι στέλεχη .....	26,65	27,95	<b>27,1</b>	26,1	30,3	27,4
Εισοδηματίας χωρίς επάγγελμα .....	10,4	9,1	<b>10,0</b>	8,2	7,1	7,1
Άλλες κατηγορίες .....	9,15	9,3	<b>9,2</b>	5,1	5,0	5,1
ΣΥΝΟΛΟ % .....	100	100	100	100	100	100
Συνολικός αριθμός των φοιτητών .....	23 607	10 915	34 522	47 122	23 688	70 810

**Ly Γάλλων φοιτητών**

ιγά φύλο. Πανεπιστημιακό έτος 1961-62

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ			ΙΑΤΡΙΚΗ			ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΗ			ΟΛΟΙ ΟΙ ΚΛΑΔΟΙ		
Α	Γ	ΜεD	Α	Γ	ΜεD	Α	Γ	ΜεD	Α	Γ	ΜεD
1,0	0,7	<b>0,8</b>	0,2	0,1	<b>0,2</b>	0,1	0,1	<b>0,1</b>	0,6	0,6	<b>0,6</b>
6,9	5,2	<b>5,9</b>	4,0	2,8	<b>3,7</b>	4,8	5,1	<b>5,0</b>	5,8	5,3	<b>5,6</b>
1,0	0,8	<b>0,9</b>	0,6	0,7	<b>0,6</b>	0,3	0,2	<b>0,2</b>	1,0	0,8	<b>0,9</b>
5,4	6,5	<b>7,2</b>	3,2	2,9	<b>3,1</b>	1,8	2,35	<b>2,2</b>	6,8	5,9	<b>6,4</b>
6,2	6,0	<b>6,0</b>	7,4	8,5	<b>7,7</b>	5,2	5,0	<b>5,0</b>	8,3	7,3	<b>7,9</b>
18,4	19,2	<b>18,9</b>	16,9	16,5	<b>16,8</b>	22,7	22,25	<b>22,5</b>	17,4	18,0	<b>17,7</b>
4,8	5,5	<b>5,3</b>	3,7	4,9	<b>4,1</b>	5,0	5,2	<b>5,1</b>	3,6	4,4	<b>4,0</b>
22,0	23,6	<b>23,0</b>	12,9	12,9	<b>12,9</b>	13,6	13,8	<b>13,7</b>	16,7	19,5	<b>17,8</b>
21,7	26,9	<b>25,1</b>	34,3	36,3	<b>34,9</b>	43,4	44,9	<b>44,2</b>	27,5	29,9	<b>28,5</b>
7,2	5,5	<b>6,1</b>	4,6	3,9	<b>4,4</b>	4,8	3,8	<b>4,2</b>	7,6	6,1	<b>7,0</b>
7,2	5,6	<b>6,1</b>	15,8	15,4	<b>15,7</b>	3,3	2,5	<b>2,9</b>	8,3	6,7	<b>7,6</b>
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
2 950	42 504	65 454	23 252	8 930	32 312	3 413	5 368	8 781	120 474	91 405	211879

1.9. Αριθμός φοιτητών ανά 1000 ενεργά άτομα,  
κα τα τασσόμενα κατά κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΘΕΣΕΩΝ (1961-62)		ΕΣΦΥΣ ΠΑΡΗΓΓΕΜΟΣ (απορροή το 1962)		Αριθμός περιγλυφών ανά 1000 περίπου εργαζόμενους της αντίστοιχης κατηγορίας
	ΔΥΝΑΜΙΚΟ	κ.	ΔΥΝΑΜΙΚΟ	κ.	
Επιμορφωμένοι εργατοσυνάκτορες .....	1 208	6	829 600	43	1,4
Αγρότες .....	11 791	56	3 011 600	157	3,9
Υποστηρικτικό προσωπικό .....	1 834	9	1 042 020	54	1,7
Εργάτες .....	13 661	64	7 024 040	367	1,9
Υπεδύκτες .....	16 669	79	2 416 300	126	6,8
Βιομηχανικοί και εμπόροι .....	37 535	177	1 996 560	104	18
Βιομηχανικοί .....	8 420	40	78 780	4	106,8
Εμπόροι .....	1 376	39	611 000	32	13,7
Βιομηχανικοί και εμπόροι .....	20 739	98	1 287 340	66	16,1
Βιομηχανικοί και εμπόροι .....	—	—	19 440	7	
Μετα-υπαλλήλικα σπύδα .....	37 921	178	1 490 500	78	25,4
Επιμορφωμένοι επαγγελματίες και ανώτερα υπαλλήλικα σπύδα .....	60 374	91	761 040	40	79,3
Ανώτερα σπύδα .....	20 900	168	124 340	6	168
Καθηγητές .....	11 464	285	126 040	7	91
Επιμορφωμένοι επαγγελματίες .....	28 010	55	510 660	27	55
Επιμορφωμένοι χαμηλά επαγγελματίες .....	14 769	70			
Άλλες κατηγορίες .....	16 097	76	592 800	31	
Σύνολο .....	211 879	1 000	19 164 460	1 000	11

Ο πίνακας της σ. 00 παρουσιάζει δύο ειδών πιθανότητες. Η πρώτη στήλη δίνει την αντικειμενική *πιθανότητα*, που έχει ένα παιδί συγκεκριμένου φύλου και συγκεκριμένου επαγγέλματος πατρός για φυσιολογική πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση- την πιθανότητα αυτή μας την παρέχει ο λόγος:

φοιτητές εγγεγραμμένοι για πρώτη φορά, που προέρχονται από συγκεκριμένη κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία

ομάδα [κοόρτις] παιδιών που προέρχονται από αυτή την κοινωνικο-επαγ- γελματική κατηγορία

Στις επόμενες στήλες, βρίσκουμε τις ευκαιρίες που έχει ένας φοιτητής (ή μια φοιτήτρια) μιας συγκεκριμένης κοινωνικής κατηγορίας, που εγγράφεται για πρώτη φορά στο Πανεπιστήμιο, να ακολουθήσει τον τάδε ή τον δείνα τύπο σπουδών- έχουμε να κάνουμε λοιπόν με δεσμευμένες πιθανότητες, που προϋποθέτουν ως δεδομένη την είσοδο στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι πιθανότητες αυτές εκφράζονται με τον λόγο:

φοιτητές εγγεγραμμένοι για πρώτη φορά σ ' έναν συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο, που προέρχονται από συγκεκριμένη κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία φοιτητές που προέρχονται από την ίδια αυτή κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία και είναι εγγεγραμμένοι για πρώτη φορά στο Πανεπιστήμιο

Για να αποφύγουμε να προσδώσουμε δυσανάλογη (και άνευ νοήματος, στην περίπτωση αυτή) βαρύτητα στις πιο μακροχρόνιες σπουδές (π.χ. στην ιατρική), διαλέξαμε να πάρουμε ως βάση, σ \* αυτό τον υπολογισμό των ευκαιριών, τη ροή εισόδου σε κάθε επιστημονικό κλάδο.

#### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΣΗΜΕΙΩΣΗ <sup>1</sup>

Ξεκινώντας από τους αριθμούς που παρέχει το Β.υ.5. για το πανεπιστημιακό έτος 1961-62 (κατανομή των φοιτητών, που είναι εγγεγραμμένοι στο πανεπιστήμιο, σύμφωνα με την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία των γονέων τους), έχουμε στόχο να προσδιορίσουμε την *αντικειμενική πιθανότητα* με την οποία εφοδιάζεται ένα παιδί (ας πούμε, τη γιέρα που γεννιέται) για *φυσιολογική* πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, όταν είναι γνωστό το επάγγελμα του πατέρα του.

Τα ληξιαρχικά στοιχεία των γενιών, που βλέπουν ορισμένο αριθμό >N μελών τους να μπαίνουν στο Πανεπιστήμιο το 19H1, θα παρείχα<sup>1/</sup>, με ορισμένες μικρές επιφυλάξεις, μιαν απάντηση στο πρόβλημα που θέσαμε, αφού εκεί θα βρίσκαμε το επάγγελμα του πατέρα κατά τη γέννηση του παιδιού, και ως εκ τούτου την κατανομή των εν ζωή παιδιών που γεννήθηκαν, κατά κοινωνικό· επαγγελματική κατηγορία.

Συνήθως οι δηλώσεις επαγγέλματος αφήνουν να διαφανούν ασάφειες που είναι πάντα ενοχλητικές, ιδίως όμως πολύ πιο σοβαρές συστηματιές λοξοδρομήσεις, που τις υπαγορεύει η αναζήτηση κολακευτικών ονομασιών: από μελέτες που βρίσκονται εν εξελίξει στο [γαλλικό] υπουργείο εθνικής παιδείας, προκύπτει πως πρέπει να διατυπώσουμε τις πιο ρητές επιφυλάξεις στο θέμα των δηλώσεων των μαθητών λυκείου για το επάγγελμα των γονέων τους.

Σε μια κοινωνία, όπου η κοινωνική δομή θα ήταν στάσιμη και οι συμπεριφορές αρκετά σταθερές μέσα στον χρόνο, οι λόγοι A, όπως καθορίζονται παρακάτω, θα κατευθύνονταν, βέβαια, προς την αναζητούμενη αντικειμενική πιθανότητα:

$$A = \frac{\text{νέοι φοιτητές που προέρχονται από μια ομάδα παιδιών [κούρτι]}^1}{\text{ομάδα [κούρτις] παιδιών που προέρχονται από συγκεκριμένη κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία}}$$

Οι λόγοι A είναι διαφορετικοί από τους λόγους B:

$$B = \frac{\text{νέοι φοιτητές που προέρχονται από συγκεκριμένη κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία}}{\text{ομάδα [κούρτις] παιδιών που προέρχονται από αυτή την κοινωνικό - επαγγελματική κατηγορία (στην ίδια ηλικία)}}$$

Οι λόγοι B αναφέρονται στην εγγραφή στο Πανεπιστήμιο, οι λόγοι A στη γέννηση.

Αν οι κοινωνικές συμπεριφορές είναι σταθερές μέσα στον χρόνο, ο λόγος που έχει, για τον ενδιαφερόμενο, λειτουργική αξία συμπεριλαμβάνεται πιθανόν ανάμεσα στους λόγους A και B.

Οι λόγοι B<sup>1</sup> μπορούν να γραφούν ως εξής:

$$B^1 = B! + B\xi + \dots + B\xi$$

όπου B<sup>1</sup> είναι η αναλογία που προέρχεται από την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία υπ' αριθ. λ, έτσι ώστε ο αριθμός φοιτητών, που, κατά τη γέννηση τους, ανήκαν στην κοινωνική κατηγορία υπ' αριθ. λ, είναι ο εξής:

Με τη δημαγραφική σημασία της λέξης.

$$N^i B^j + N^2 B^i + \dots + N^i B^j)$$

(ζπου N το αντίστοιχο συνολικό δυναμικό της ομάδας [κούρτεως] παιδιών), είτε διαιρώντας με το  $M^1$  (συνολικό δυναμικό των ομάδων [κούρτεων] παιδιών κατά τη γέννηση)

$$A^* = \frac{N^i}{M^1} B$$

όπου  $\frac{N^i}{M^1}$  είναι η μαθηματική προσδοκία μετάβασης από το  $I_i$  στο  $i$  για έναν

άνθρωπο που ανήκει, στο  $I_i$ , στην ηλικία κατά την οποία μπορεί να γίνει πατέρας.

Στο μέτρο κατά το οποίο οι μεταλλάξεις κοινωνικών κατηγοριών δεν θα μπορούσαν πια να πραγματοποιηθούν ύστερα από την ηλικία αυτή, θα είχαμε προφανώς:

$$\frac{N^i}{M^1} = 1 \text{ και } \frac{N^i}{M^1} (i^* \cdot 0 = 0)$$

και

$$A^* = B^i = B^j \text{ (ή } A = B)$$

Παραπλήσια είναι η περίπτωση των κατηγοριών, των οποίων η είσοδος ρυθμίζεται από:

- την κατοχή μιας κληρονομιάς (βιομήχανοι, έμποροι)
- την κατοχή ενός πανεπιστημιακού τίτλου (ανώτερα υπαλληλικά στελέχη).

Αντίθετα δεν θα μπορούσε να ισχύσει το ίδιο για τις κατηγορίες όπου η μετάβαση είναι μη καταναγκαστική, και  $A \neq B$ . Καθώς το μόνο που μπορούμε να κάνουμε είναι να αποτιμούμε τάξεις μεγέθους, οι δυο έννοιες μπορούν να θεωρηθούν ισοδύναμες.

Στην πραγματικότητα γνωρίζουμε το  $B^1$  και, κατά το μέγιστο, μπορούμε να προσβλέπουμε σε μια αποτίμηση του  $\frac{N^i}{M^1}$  όπως και να έχει, το σύστημα με

λόγο  $A$  δεν μπορεί, γενικά, να έχει πλήρη λύση (σύστημα με εξισώσεις η, με αγνώστους η<sup>2</sup>).

Οι λόγοι  $B$  φαίνεται να έχουν λειτουργού/; αξία ανώτερη απο τον λόγο  $A$ : είναι επαρκείς για να προσδιορίσουν την υποκειμενική προσδοκία που βιώνεται κατά την εποχή στην οποία τοποθετούμαστε (δηλαδή την πιθανότητα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση έτ<π όπως μπορεί να την αποτιμά ή καθημερινή γνώση).

αυτή θα είναι πολύ ατελής:

A. Για να εκτιμήσουμε την κατανομή των εν ζωή παιδιών που γεννήθηκαν κατά τη διάρκεια μιας μέσης χρονιάς ανάμεσα στο 1941 και στο 1943 (από τα οποία προέρχονται οι περισσότεροι *καινούριοι* φοιτητές του πανεπιστημιακού έτους 1961-1962) σύμφωνα με την κοινωνική κατηγορία των γονέων τους, θα χρησιμοποιήσουμε:

- έναν υπολογισμό του αριθμού των έγγαμων γυναικών που ανήκουν σε κάθε κοινωνική κατηγορία και είναι σε ηλικία να τεκνοποιήσουν
- έναν δείκτη της διαφορικής κατά κοινωνική κατηγορία γονιμότητας, δηλαδή την κατανομή του έγγαμου, *αρσενικού* ενεργού πληθυσμού, κάτω των 50 ετών (από τους οποίους, ένα ποσοστό, που πιθανόν είναι ανεξάρτητο από την κοινωνική κατηγορία, έχει σύζυγο κάτω των 45 ετών), διορθωμένον από έναν δείκτη διαφορικής γονιμότητας. Με άλλα λόγια, θα υπολογίσουμε τα εξαγόμενα:  $H^{50}$  χΓ, όπου:

$H^{50}$  ο αριθμός των έγγαμων ενεργών ανδρών κάτω των 50 ετών, ί ο μέσος αριθμός παιδιών κατά οικογένεια.

Hί

--- · M το συνολικό δυναμικό μιας ομάδας [κούρτεως] παιδιών που ΣHί

προέρχονται από μιαν αντίστοιχη κοινωνική κατηγορία.

- Καθώς δεν διαθέτουμε τα απαραίτητα δεδομένα, δεν μπορούμε να υπολογίσουμε τη διαφορική θνησιμότητα, έτσι ώστε ο λόγος B υποκαθίσταται από έναν λόγο λίγο μικρότερο, πράγμα που κινδυνεύει να επιφέρει μια ελαφρά διαστρέβλωση στη διαφορική ανάλυση. Ένας ακριβέστερος υπολογισμός θα έπρεπε να οδηγή στον υπολογισμό των όρων

$Hί5ε^9M$

ΣHί

όπου το  $80^9$  ήταν το ποσοστό της

B. μέσης επιβίωσης στα 19 B.υ.5. δεν επιτρέπουν παρά έναν χρόνια. κατά

Με τη σειρά τους, τα δεδομένα του προσέγγιση υπολογισμού. Πράγματι:

- Η κοινωνική κατηγορία προέλευσης δίνεται για το σύνολο των φοιτητών και όχι για τη ροή άφιξης, έτσι ώστε όσοι από τους φοιτητές αυτούς ακολουθούν πολύ μακροχρόνιες σπουδές (στην ιατρική, για παράδειγμα) εμφανίζονται με σχετικά ισάριθμα αυξημένη εκπροσώπηση. Αναγκαστή-

κάμε να υποθέσουμε ότι η κατανομή ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των φοιτητών που ήταν εγγεγραμμένοι για πρώτη φορά ήταν η ίδια με την κατανομή του συνόλου των φοιτητών.

- Η κατανομή κατά φύλο δίνεται μόνο για το σύνολο των φοιτητών. Και εδώ, επίσης, υποθέσαμε πως, μέσα σε κάθε επιστημονικό κλάδο, η κατανομή αυτή ήταν η ίδια για τη ροή άφιξης και για το σύνολο των φοιτητών. Αυτή η υπόθεση βρίσκεται αρκετά κοντά στην πραγματικότητα<sup>7</sup> οι εκτιμήσεις που παρέχει το Β.υ.8. (κατανομή κατά φύλο των φοιτητών που είναι εγγεγραμμένοι για πρώτη φορά το 1963-1964) μας επιτρέπουν να δούμε ότι υπάρχουν, αναλογικά, λίγο περισσότερα κορίτσια την πρώτη χρονιά απ' ό,τι τις επόμενες χρονιές· εντούτοις, η διαφορά αυτή παραμένει ελάχιστη.

- Δύο κατηγορίες που διαθέτουν σημαντική σχετική βαρύτητα, οι «εισοδηματίες» και οι «άλλοι», δημιουργούν κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες.





## Επίμετρο 2

Μερικά τεκμήρια και αποτελέσματα ερευνών<sup>\*</sup>

\* Τα αποτελέσματα των ερευνών που χρησιμοποιήθηκαν στο επίμετρο αυτό αποσπώνται από τους ολοκληρωμένους απολογισμούς που δημοσίευσαν οι P. Bourdieu και J.-C. Passeron στις εκδόσεις Mouton and Co, με τον τίτλο *Οι φοιτητές και οι σπουδές τους [Les étudiants et leurs études]*.

Από τον πίνακα 2.1 ως τον πίνακα 2.10, και από τον πίνακα 2.21 ως τον πίνακα 2.38, η ισχυρότερη τάση ή οι δυο ισχυρότερες τάσεις κατά στήλη υπογραμμίστηκαν με έντονα στοιχεία.

Η ΚΟΙΝΟΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΤΣΗ ΚΑΙ Η ΦΟΙΤΗΤΙΚΗ ΖΩΗ

Πίνοοας 2.1 v-2.5.

2.1. και 2.2. Η προέλευση των πόρων

Φοιτητές φιλοσοφίας

	ΠΡΟΕΛΕΤΣΗ ΤΩΝ ΠΟΡΩΝ					ΣΤΩΜΟ	
	ΠΡΟΤΡΟΜΙΑ	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	ΠΡΟΤΡΟΜΙΑ + ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ + ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ		
	%	%	%	%	%	%	
Αγρότες, εργάτες, υπάλληλοι, κατώτερα υπαλληλικιά στείλεη	27	14,5	21	21	16,5	100	(48)
Βασίλειος, έμπορο	22	22	11	6	39	100	(18)
Μεσσία υπαλληλικιά στείλεη	12,5	37,5	12,5	15	22,5	100	(40)
Ανώτερα υπαλληλικιά στείλεη, ελεύθερο επαγγέλματις	11,5	58	1,5	11	18		(71)
	(30)	(67)	(18)	(25)	(37)		(177)

Φοιτητές κοινωνιολογίας

	ΠΡΟΕΛΕΤΣΗ ΤΩΝ ΠΟΡΩΝ					ΣΤΩΜΟ	
	ΠΡΟΤΡΟΜΙΑ	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	ΠΡΟΤΡΟΜΙΑ + ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ + ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ		
	%	%	%	%	%	%	
Αγρότες, εργάτες, υπάλληλοι, κατώτερα υπαλληλικιά στείλεη	23	10	43,5	13,5	10	100	(30)
Βασίλειος, έμπορο	15	45	20	7,5	12,5	100	(40)
Μεσσία υπαλληλικιά στείλεη	15	39	22	15	9	100	(46)
Ανώτερα υπαλληλικιά στείλεη, ελεύθερο επαγγέλματις	13,5	50	10	7	19,5	100	(98)
	(33)	(88)	(41)	(21)	(31)		(214)

## 2.4. και 2.5. Η εργασία εκτός σπουδών

Βλέπουμε στους πίνακες 2.1. και 2.2. ότι το ποσοστό των φοιτητών που ανταλούν τους πόρους τους από μια υποτροφία ή από προσωπική εργασία (σε αντίθεση με όσους ζουν χάρη στη βοήθεια της οικογένειάς τους) αποτελεί συνάρτηση της κοινωνικής προέλευσης, αλλά η σύνδεση αυτή φαίνεται εντονότερη στην ομάδα των φοιτητών φιλοσοφίας απ' ό,τι στην ομάδα των φοιτητών κοινωνιολογίας.

## 2.3. Η χατοιγία

Φοιτητές φιλοσοφίας και κοινωνιολογίας

ΤΥΠΟΣ ΣΤΕΦΑΔΗΣ ΚΑΙ ΤΟΙ ΒΑΤΕΡΑ	ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	ΠΑΝΗΛΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΡΕΣΙΕΣ	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗ ΣΤΕΦΑΔΗ	ΣΥΝΟΛΟ	
	%	%	%	%	
Άγριος, αγρίος, υπέλελος, κερ- ταίωμα υπέλελος σπείζης	29,5	56	14,5	100	(95)
Παιόζας, όμοιος	34	57	9	100	(65)
Μακρία υπέλελος σπείζης	35	53	12	100	(91)
Ανώτερη υπέλελος σπείζης, κ- κέρταμα υπέλελος σπείζης	50	37	13	100	(189)
	(117)	(108)	(55)	(440)	

Η διαμονή με τους γονείς που καθορίζει μια συγκεκριμένη εμπειρία της καθημερινής ζωής και της εργασίας, είναι τόσο πιο συχνή όσο ανώτερη είναι η κοινωνική προέλευση των φοιτητών. Η εξάρτηση που γίνεται αποδεκτή κατα τον μεγαλύτερο βαθμό ή βιώνεται εντονότερα προκαλεί τους φοιτητές που κατοικούν με την οικογένειά τους συμπεριφορές, στάσεις και γνώμες εντελώς πρωτότυπες.

ΚΟΙΝ. ΕΠΑΓΓ. ΚΑΤ. ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΡΓΑΣΙΑ	ΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
	%	%	%
Αγρότες, εργάτες, υπάλληλοι, κατώτερα υπαλληλικά στελέχη.....	36	64	100
Βιοτέχνες, έμπιστοι.....	25	75	100
Μεσαία υπαλληλικά στελέχη.....	25	75	100
Ανώτερα υπαλληλικά στελέχη, ελεύθεροι επαγγελματίες.....	11	89	100

#### Φοιτητές κοινωνιολογίας

ΚΟΙΝ. ΕΠΑΓΓ. ΚΑΤ. ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΡΓΑΣΙΑ	ΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
		%	%
Αγρότες, εργάτες, υπάλληλοι, κατώτερα υπαλληλικά στελέχη.....	53,5	46,5	100
Βιοτέχνες, έμπιστοι.....	28	72	100
Μεσαία υπαλληλικά στελέχη.....	24,5	75,5	100
Ανώτερα υπαλληλικά στελέχη, ελεύθεροι επαγγελματίες.....	25,5	74,5	100

Το ποσοστό των φοιτητών που πρέπει να εργαστούν εκτός σπουδών μειώνεται κατά τρόπο κανονικό, ανεξαρτήτως επιστημονικού κλάδου, ανάλογα με το πόσο ανώτερη είναι η κοινωνική προέλευση. Όμως, καθώς το βλέπουμε συγκρίνοντας τους φοιτητές κοινωνιολογίας και τους φοιτητές φιλοσοφίας, το ποσοστό αυτό φαίνεται, ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης, να εξασθενεί τόσο, όσο πιο «παραδοσιακός» είναι ο επιστημονικός κλάδος.

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ,  
ΟΙ ΣΤΗΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ '

Πίνακες 2.6.-2.13.

**2.6. Οι σχολικές επιλο-ρές: το τμήμα του πρώτου αττολντρίου [baccalauréat]**

## 2.4. και 2.5. Η εργασία εκτός σπουδών

### Φοιτητές φιλοσοφίας

#### Φοιτητές φιλοσοφίας και κοινωνιολογίας

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΗΣ ΣΠΟΥΔΗΣ ΚΟΥΣ ΕΠΙΜΕΤ. ΚΑΤ. ΤΟΙ ΒΑΘΜΟΣ	ΕΠΙΣΤΑΣΙΑ	ΛΑΤΙΝΙΚΑ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ	ΛΑΤΙΝΙΚΑ ΓΑΛΛΙΚΕΣ	ΛΑΤΙΝΙΚΑ-ΓΕΡΜΑΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ	ΜΟΔΕΡΝΕΣ Ή ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
	%	%	%	%	%	%
Αρχαία, αρχαία	6,8	20,5	16	4,2	52	100
υπέλλομαι, ασύμμετρα υπαί- κριακά στοιχεία		20	33	6	41	100
Πολύγλωσσος ύμνος	1,5	12,5	48,5	7,8	29,5	100
Μικρά υπαίτιακά στοιχεία		24	35	13	28	100
Ανώτερη υπαίτιακά στοι- χεία, κλάδοι συγγενών		26	41	17	17	100

<sup>1</sup> Οι δείκτες της επίδρασης της κοινωνικής προέλευσης, που κροτούμε παρακάτω, μπορεί να ρανοΟν συζητήσιμα ή παράξενα, ακόμη και λόγω του γεγονότος ότι έχουμε « κάνουμε με περιορισμένη επιλογή κ<sup>1</sup> η αποδεικτική αξία των δειχτών χυτών έγκειται στο ότι παραμένουν σ' ένα σύστημα ποικιλιών που προσανατολίζονται πάντοτε προς την ίδια κατεύθυνση.

## 2.7. Οι πολλαπλές σπουδές

### Φοιτητές κοινωνιολογίας

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΤ' ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΣΥΝΟΛΟ
	%	%	%
Αγγλικά, αγγλικά, ισπανικά, αγγλικά ισπανικά	36	44	100
Ποιήματα, ήμερα	45	55	100
Μαθητικά ισπανικά στοιχεία	42	58	100
Ανώτερα ισπανικά στοιχεία, αθέματα επιλογής	32	68	100

Ένας επιστημονικός κλάδος, όπως η κοινωνιολογία, που μπορεί να συμπεριλαμβάνεται, ως συμπλήρωμα, σε πολύ διαφορετικά μεταξύ τους προγράμματα σπουδών, επιτρέπει να διαπιστώσουμε ότι ο «ερασιτεχνισμός» στις σπουδές διαπράττεται ιδίως από τους φοιτητές που προέρχονται από τις ανώτερες τάξεις. Μέσα στην ομάδα των φοιτητών κοινωνιολογίας, το ποσοστό των φοιτητών που παρακολουθούν περισσότερα αντικείμενα <sup>29</sup> την ίδια χρονιά μεγαλώνει όσο πιο ανώτερη είναι η κοινωνική προέλευση.

<sup>29</sup> Από τα σύμμετρα αυτά προγράμματα σπουδών, ορισμένα είναι κλασικά (νομική και κοινωνιολογία), άλλα πιο απροσδόκητα: γλώσσες (ή φιλολογίες) και κοινωνιολογία. Συμβαίνει, μάλιστα, αρκετά συχνά φοιτητές που προέρχονται από τα πιο εύπορα κοινωνικά στρώματα να συμπαράθετον αντικείμενα που ανήκουν σε περισσότερους από δυο επιστημονικούς κλάδους: και σε περισσότερες σχολές ή ινστιτούτα.

ΚΟΙΝ-ΕΠΙΛΓΤ. ΚΑΤ ΤΟΥ ΒΑΤΕΡΑ	ΚΕΡΣΗ	ΠΡΟΣΑΝΤΙΚΤΕΣ ΣΥΡΡΕ # ΕΘΝΟΛΟΓΙΑ	ΣΤΡΟΛΟ
	%	%	%
Αγρότες, εργάτες, υπάλληλοι, καλύτερα υπάλληλοι στέλεχη .....	44	56	100
Βιοτέχνες, έμπειροι, μεσαία υπάλληλοι στέλεχη .....	42	56	100
Λιγότερα υπάλληλοι στέλεχη, ελεύθεροι επαγγελματίες .....	26,5	73,5	100

Όταν ρωτούμε φοιτητές της κοινωνιολογίας αν θα προτιμούσαν να μελετήσουν τη δική τους κοινωνία ή να αφοσιωθούν στη μελέτη των χωρών του τρίτου κόσμου και στην εθνολογία, αντιλαμβανόμαστε ότι οι «εξωτικές» επιλογές γίνονται περισσότερες όσο πιο ανώτερη είναι η κοινωνική προέλευση.

## 2.8. Η εικόνα των σπουδών

### Φοιτητές κοινωνιολογίας

2.9. και 2.10. Η συμμετοχή στη συνδικαλιστική ζωή  
Βλέπουμε ότι, μέσα σε μιαν ομάδα φοιτητών κοινωνιολογίας, όπως και Δείγμα αποκλειστικά γυναικείο

ΚΟΙΝ-ΕΠΑΓΓ. ΚΑΤ. ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	ΑΔΙΑΦΟΡΟΙ Η ΚΑΤΗΦΟΡΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ
	%	%	%
Βιοτέχνες, έμποροι .....	<b>70,7</b>	29,3	100
Αγρότες, εργάτες, υπάλληλοι, κατώτερα υπαλληλικά στρώματα .....	60,8	39,2	100
Μεσαία υπαλληλικά στρώματα .....	60,6	39,4	100
Ανώτερα υπαλληλικά στρώματα, ελεύθεροι επαγγελματίες .....	53,1	<b>46,9</b>	100

### Φοιτητές κοινωνιολογίας

ΚΟΙΝ-ΕΠΑΓΓ. ΚΑΤ. ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	ΠΡΟΣΤΗΤΟΝ	ΑΠΛΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	ΑΔΙΑΦΟΡΟΙ Η ΚΑΤΗΦΟΡΟΙ ΣΕ ΚΑΘΕ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	ΣΥΝΟΛΟ
	%	%	%	%
Αγρότες, εργάτες, υπάλληλοι, κα- τώτερα υπαλληλικά στρώματα .....	18	<b>71</b>	11	100
Βιοτέχνες, έμποροι, μεσαία υπα- λληλικά στρώματα, ανώτερα υπαλλη- λικά στρώματα, ελεύθεροι επαγγελ- ματίες .....	16	50	<b>34</b>	100

μέσα σε μιαν ομάδα φοιτητριών, το ποσοστό προσχώρησης στον συνδικαλιστικό σύλλογο είναι ξεκάθαρα μεγαλύτερο στους φοιτητές ή στις φοιτήτριες που προέρχονται από τις κατώτερες τάξεις. Αλλά η διαφορά φαίνεται να εξαφανίζεται στην περίπτωση της συμμετοχής σε μια υπεύθυνη συνδικαλιστική θέση: οι φοιτητές που προέρχονται από τις ανώτερες τάξεις και από τα μεσαία στρώματα ξανα- ντιπροσωπεύονται με ποσοστό που δεν αντιστοιχεί στο ποσοστό συμμετοχής τους στον συνδικαλισμό, που είναι μικρότερο.

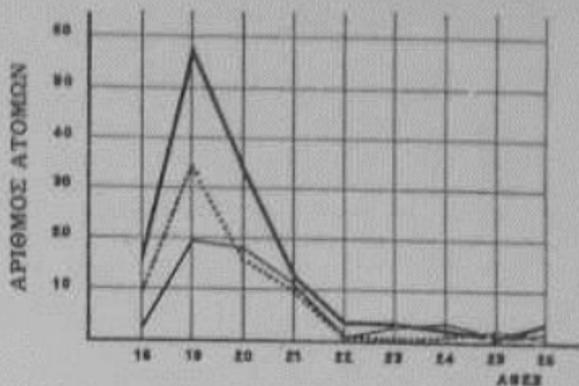
## 2.11. Η σχολική ηλικία και η κοινωνική προέλευση

Από την είσοδο στο πανεπιστήμιο και πέρα, το ιστόγραμμα που αναπαριστά την κατανομή των ηλικιών για τους φοιτητές που προέρχονται οστό τις διάφορες τάξεις φανερώνει ότι το ποσοστό των φοιτητών που έχουν την προσιδιάζουσα (σε σχέση με το σύνολο των φοιτητών που προέρχονται οστό αυτή την τάξη) σχολική ηλικία αυξάνει όσο προχωρούμε προς τις πιο προνομιούχες κατηγορίες: ή — πράγμα που είναι ταυτόσημο— ότι η κατανομή είναι τόσο πιο κοτονονική όσο πιο οινωτερη είναι η κοινωνική προέλευση (βλ. παρακάτω τον πίνακα που παρουσιάζει τον τύπο, τη διάμεσο, τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των κατανομών της ηλικίας στο πρώτο και δεύτερο έτος, ανάλογα με την κοινωνική προέλευση). Η κατανομή των ηλικιών για τους φοιτητές αϊτό τις κατωτέρες τάξεις είναι, έστω και ελαφρά, δίτροπη. Όσο προχωρούμε στα σχολικά έτη σπουδών [αι/5<sup>th</sup>], οι κατανομές παίρνουν ολοένα και πιο διαφορετική εμφάνιση, καθώς οι ελάχιστες ηλικίες παύουν, στην περίπτωση των κατωτέρων τάξεων, να (αντιπροσωπεύονται νωρίτερα. Επίσης, στα τελευταία έτη, εμφανίζεται μια τάση για αύξηση του αντίστοιχου ποσοστού των φοιτητών που προέρχονται από τις κατωτέρες τάξεις. Αποκαλύπτουμε εδώ άλλο ένα μειονέκτημα των φοιτητών αυτών, την καθυστέρηση [κόλλημα] στη σχολική σταδιοδρομία, που, καθώς τους καταδικάζει σε πιο μακροχρόνιες σπουδές, τους δίνει, μέσα στις συνολικές στατιστικές για την κοινωνική προέλευση, βάρος σχετικά μεγαλύτερο και αποκρύπτει ενμέρει το φαινόμενο του αποκλεισμού, του οποίου είναι θύματα.

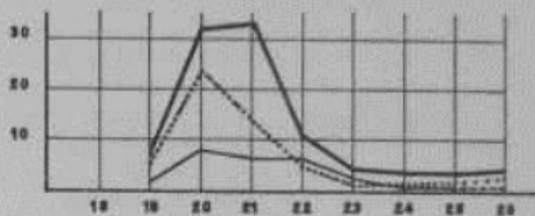
Για να δικαιολογήσουμε την καθυστέρηση που προσιδιάζει στους φοιτητές από τις ανώτερες τάξε: (αύξυσα κλιμάκωση της προσιδιάζουσας ηλικίας των φοιτητών αυτών), πρέπει να ακολουθήσουμε εδώ την ίδια συλλογιστική που ακολουθήσαμε σχετικά με την (αντιπροσώπευση των φοιτητών στους επιστημονικούς κλάδους-καταφύγια (πρβ. σ. 46-47).

	ΤΥΠΟΣ		ΔΙΑΜΕΣΗ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ		ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	
	1 <sup>o</sup> ΕΤΟΣ	2 <sup>o</sup> ΕΤΟΣ						
ΒΟΙΝ-ΕΠΑΓΓ ΚΑΥ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ								
Κατωτέρες τάξεις ...	19	20	20	21	20-5	21-8	1,88	2,1
Μεσικές τάξεις ...	19	20	19	21	19-10	21-1	1,72	1,69
Ανώτερες τάξεις ...	19	21	19	20	19-7	20-10	1,48	1,58
Σύνολο ...	19	20	19	21	20	21-2	1,72	1,74

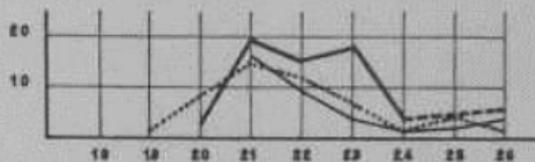
1ο ΕΤΟΣ



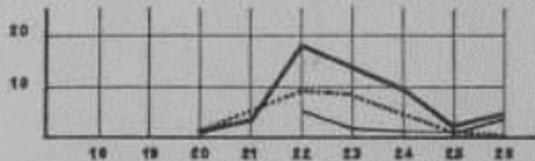
2ο ΕΤΟΣ



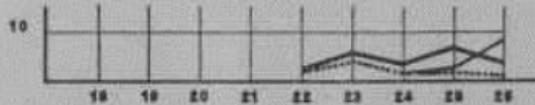
3ο ΕΤΟΣ



4ο ΕΤΟΣ



5ο ΕΤΟΣ



ΚΑΤΩΤΕΡΕΣ ΤΑΞΕΙΣ

ΜΕΣΑΙΕΣ ΤΑΞΕΙΣ

ΑΝΩΤΕΡΕΣ ΤΑΞΕΙΣ



## 2.12. Διακύμανση της αλληλογνωριμίας

(μέσος όρος των συμφοιτητών που γνωρίζει ο φοιτητής μιας κοινωνικής κατηγορίας)

ΒΑΘΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ ΚΟΙΝ-ΕΠΑΓΓ. ΚΑΤ. ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	ΒΑΘΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ		
	Δ*	Δ+Σ*	Δ+Σ + Όν. + Όψ.*
Αγρότες, κτηνιάς .....	2,2	6,5	14,4
Υπάλληλοι .....	2,8	8,5	18
Μεταία υπάλληλοι στέλεχη .....	3	7,1	15
Παιτέρες, έμποροι .....	4	9,1	21
Ανώτερα υπάλληλοι στέλεχη, ελεύθεροι επαγγελματίες .....	4,3	9,6	19
ΜεΣ .....	3,3	8,4	19

\* Δ: γνωστός μέσω μιας συνεχούς κοινής δραστηριότητας.

Σ: γνωστός από το ότι συνομίλησε τουλάχιστον μια φορά με τον φοιτητή. Όν.: γνωστός μόνον εξ ονόματος.

Όψ.: γνωστός μόνον εξ όψεως.

Βλέπουμε ότι ο μέσος όρος των γνωστών προσώπων αυξάνεται κανονικά, ταυτόχρονα με την άνοδο της κοινωνικής προέλευσης. Η αύξηση της αλληλογνωριμίας ανάλογα με την κοινωνική προέλευση είναι τόσο πιο έκδηλη, όσο πιο έντονος είναι ο τύπος γνωριμίας με τον οποίο έχουμε να κάνουμε: από 14 ως 19 άτομα, όταν υπολογίζουμε τα γνωστά πρόσωπα ανεξάρτητα από το μέσο γνωριμίας, από 6 ως 9 άτομα, όταν η απλή συνομιλία υπολογίζεται μέσα στα μέσα γνωριμίας, από 2 ως 4 άτομα, όταν μείνουμε μόνο στα πρόσωπα που είναι γνυκτά από μια κοινή δραστηριότητα (κριτήριο έντονης γνωριμίας).





Σύνολο του δείγματος

	ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ		ΣΥΝΟΙΚΙΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ		ΠΑΙΣΙΦΟΡΟ ΤΗΛΕΨΗΦΗ		ΣΥΝΟΙΚΙΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ		ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ		ΣΥΝΟΙΚΙΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ	
	ηλεκτρονικά C για κέντρο	%	ηλεκτρονικά T για κέντρο	%	ηλεκτρονικά 1 για κέντρο	%	ηλεκτρονικά 2 για κέντρο	%	ηλεκτρονικά 3 για κέντρο	%	ηλεκτρονικά 4 για κέντρο	%
ΚΟΙΝ. ΕΙΔΥΤ. ΚΑΤ. ΤΟΥ ΠΑΙΤΡΑ												
Αγρίτες . . . . .	66	34	42	76	22	42	54	45	41	42	42	
Εργάτες . . . . .	82	18	29	41	59	29	68	32	29	29		
Υπάλληλοι, ακτιβιστές, μαθητές σπουδών . . . . .	66	34	144	55	45	144	59	41	144	41		
Βιοτέχνες, έμποροι . . . . .	62	38	98	63	37	98	61	39	98	39		
Μουσική, αθλητισμός, σπούζες . . . . .	58	42	117	56	44	117	50	50	117	50		
Α-ήλικτα μαθητές σπουδών . . . . .	39	61	251	59	41	251	52	48	251	48		
Σύνολο του συνολικού δείγματος	374	307	681	404	277	681	378	303	681	303		

Τα αποτελέσματα παραχθούνται ανάλογα με την κοινωνική προέλευση, στην περίπτωση της γυναικείας με το θέατρο από πατριωτικές. Διδομένου ότι στην περίπτωση της άμεσης πρόσβασης στα θεατρικά έργα ο διαχωρισμός αφορά προς τα παιδιά καλύτερων υπαλλήλων σπουδών και απετέρω το σύνολο των άλλων φοιτητών, ομαδοποιήσαμε το συνολικό δείγμα σε ομάδες με τις δύο αυτές κατηγορίες, και τότε διαπιστώσαμε ότι η διαφορά των επιδόσεων είναι στατιστικά πολύ ενδεικτική.  $N=31,27$ ,  $p < 0,01$ .

2.16. Η γνώση των διαφόρων ειδών θεάτρου  
ανάλογα με την κοινωνική προέλευση

Σπουδαστές πρώτου κύκλου σπουδών [licence]

ΕΙΔΗ	Α*		Β		Γ		Δ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΣΥΝ. ΔΙΔΑΧΜΩΝ	% του πηχ.							
ΚΩΝ. ΕΡΜΑΤ' ΚΑΤ. ΤΟΥ ΒΑΤΕΡΑ									
Αγγίτις, οργίτις .....	22	92	20	83	8	30	13	54	24
Υπελλήνια, κατώτερα υπαλληλικά στελέχη, βιοτέχνες, έμποροι, με- ταία υπαλληλικά στελέχη .....	148	94	137	88	88	57	89	57	155
Ανώτερα υπαλληλικά στελέχη .....	111	96	106	91	84	72	78	67	116

\* Α: Κλασικοί (Hugo, Marivaux, Shakespeare, Σοφοκλής).

Β: Αναγνωρισμένοι Νέοτεροι (Camus, Claudel, Ibsen, Montherlant, Sartre).

Γ: Προποπορία: (Beckett, Brecht, Ionesco, Pirandello).

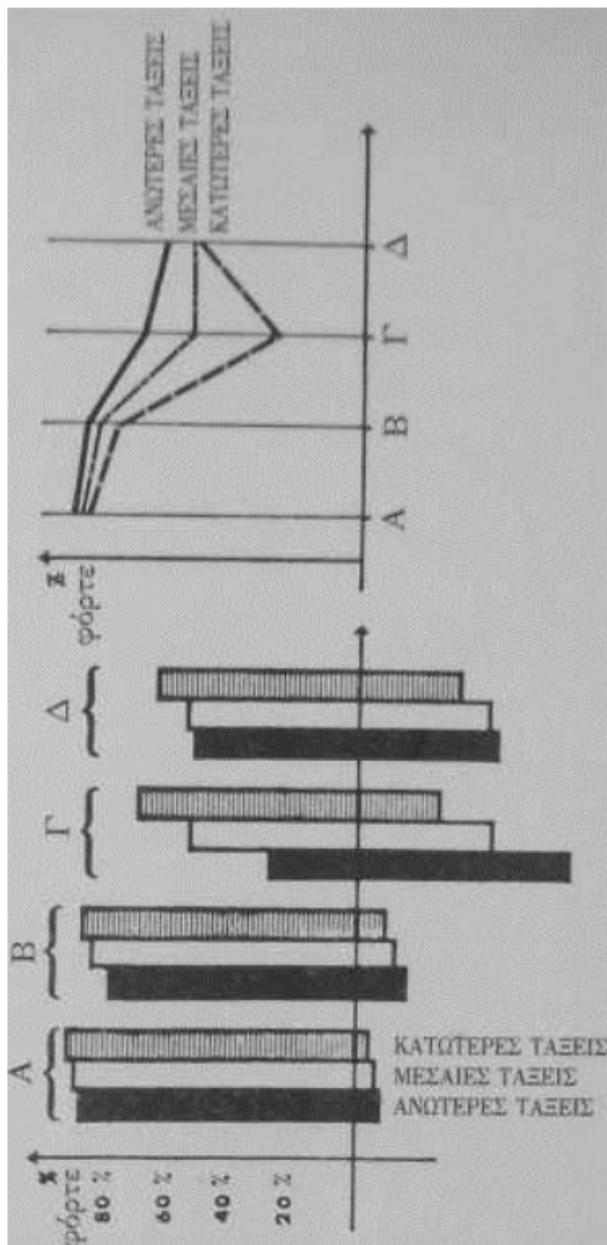
Δ: Βουλεβάρτα. (Achard, Aymé, Feudeau, Roussin).

Η γνώση των πιο καθιερωμένων τύπων τέχνης (ιδιαίτερα μέσω του Σχολείου) είναι η γνώση που εκπροσωπείται περισσότερο, ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση.

Αλλά η δομή των διαφόρων ειδών γνώσεων ποικίλλει ανάλογα με την κοινωνική προέλευση: για τις κατώτερες τάξεις (παιδιά αγροτών και εργατών), εμφανίζονται έκδηλες διαφορές στις προτιμήσεις για τους τύπους τέχνης που είναι οι πιο καθιερωμένοι σχολικά (κλασικοί και αναγνωρισμένοι νεότεροι συγγραφείς) και για τα καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα που συνδέονται λιγότερο με το Σχολείο' όσο η κοινωνική προέλευση γίνεται ανώτερη, τόσο ελαττώνεται η ανομοιότητα, και φτάνει στο ελάχιστο σημείο της στα παιδιά ανώτερων υπαλληλικών στελεχών.

Βλέπουμε την κατεύθυνση αυτών των μετακινήσεων των συνόλων γνώσεων: δεδομένου ότι οι φοιτητές από τις κατώτερες τάξεις και από τις μεσαίες τάξεις περιορίζονται στην έμμεση πρόσβαση, που την οργανώνει κυρίως το Σχολείο (στην ανάγνωση), το κανονικό είναι οι επιλογές τους να στρέφονται προς τα πιο σχολικά έργα' η τάση αυτή δεν μπορούσε παρά να ισχυροποιηθεί μέσω της στάσης απέναντι στο Σχολείο και τον πολιτισμό, που οι φοιτητές αυτοί οφείλουν στο περιβάλλον τους.

Η ανομοιότητα ανάλογα με την κοινωνική προέλευση είναι μέγιστη για το πρωτοποριακό θέατρο, όπου η διαφορά ανάμεσα στις κατώτερες τάξεις, τις μεσαίες τάξεις και τις ανώτερες τάξεις είναι στατιστικά πολύ σημαντική. ( $X^{-1}$  = Ifs, ενδεικτικό του P. 01).



**2.17. Μέσος όρος των θεατρικών έργων από τταραστάσεις ανάλογα με την χοινωνιχο-επαγγελματιχη κατηγορία του πατέρα και του παττιπού**

	ΚΟΙΝ.-ΕΠΑΓΓ. ΚΑΤ. ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ		ΚΟΙΝ.-ΕΠΑΓΓ. ΚΑΤ. ΤΟΥ ΠΑΙΠΤΟΥ	
	ΑΓΡΟΤΕΣ, ΕΡΓΑΤΕΣ	ΠΛΑΚΗΑΙΟΙ, ΗΘΙΣΤΕΣ, ΕΜΠΟΡΟΙ, ΜΕΣΑΙΑ ΠΡΑΞΑΙΗΚΟΙ, ΣΤΕΛΕΧΗ	ΑΝΩΤΕΡΑ ΠΡΑΞΑΙΗΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ	ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΚΑΘΗΓΟΡΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΠΤΟΥ
Αγρότες, εργάτες .....	3,00 45*	3 70	4,37 16	3,16 131
Υπάλληλοι, βιοτέχνες, έμπεροι, μεσσία υπαλληλική στέληη	1,75 10	3,57 127	4,43 51	3,73 188
Ανώτερα υπαλληλική στέληη	0	5,00 30	4,86 97	4,68 127
Μέσος όρος ανάλογα με τη κατηγορία του πατέρα .....	2,74 63	3,58 227	4,68 164	4,46

\* Σημειωκό δυνάμειό της κατηγορίας

Αντιλαμβανόμαστε εδώ με πόση δύναμη ο κοινωνικός χώρος προέλευσης μπορεί να δρα πάνω στην πολιτισμική συμπεριφορά των φοιτητών.

Όχι μόνο οι μέσοι όροι των θεατρικών έργων από παραστάσεις ιεραρχούνται τέλεια ανάλογα με το αν η κοινωνική κατηγορία του πατέρα η του παππού είναι ανώτερη (τονισμένα βέλη) ή ανάλογα με το αν και οι δύο συγχρόνωσ είναι ανώτερες (διαγώνιος του πίνακα), αλλά, ακόμη, όταν καθεμιά από τις δύο αυτές μεταβλητές έχει μια σταθερή τιμή, η άλλη τείνει, από μόνη της, να ιεραρχεί τις επιδόσεις: με άλλα λόγια, με ισοδύναμο τον παππού, οι επιδόσεις τείνουν να είναι τόσο πιο υψηλές, όσο πιο ανώτερη είναι η θέση του πατέρα (οριζόντια ανάγνωση), και, με ισοδύναμο τον πατέρα, η θέση του παππού τείνει, επίσης, να ιεραρχεί τις

επιδόσεις (κατακόρυφη ανάγνωση).

**2.18.** Μέσος όρος των θεατρικών έργων που διαβάζονται ανάλογα με την κοινωνικο-επάγγελματική κατηγορία του πατέρα και του παττιπού

**2.18. Μέσος όρος των θεατρικών έργων που διαβάζονται ανάλογα με την κοινωνικο-επάγγελματική κατηγορία του πατέρα και του πατπού**

ΚΟΙΝ. ΕΠΙΘΥΓ. ΚΑΤ. ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	ΚΟΙΝ. ΕΠΙΘΥΓ. ΚΑΤ. ΤΟΥ ΠΑΤΡΟΥ			
	ΑΓΡΟΤΕΣ ΕΡΓΑΤΕΣ	ΠΡΑΞΙΟΚΟΙ, ΒΥΡΕΥΝΟΙ, ΑΝΘΡΩΠΟ ΜΕΣΙΑΙ	ΠΕΛΛΗΓΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ	ΜΕΣΙΕΣ ΟΡΟΣ ΑΝΑΘΥΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΟΥ ΠΑΤΡΟΥ
Αγρότες, εργάτες .....	7,93 45	7,75 70	9,12 16	7,98 121
Υπάλληλοι, βυρύτες, έμποροι, μεσαία υπαλληλικά στελέχη .....	8,87 10	8,21 197	8,37 31	8,28 198
Ανώτερα υπαλληλικά στελέχη .....	* *	9,23 30	8,55 97	8,83 197
Μέσος όρος ανάλογα με την κατηγορία του πατέρα .....	8,38 55	8,20 227	8,55 164	445

\* Συνολικό δυναμικό της κατηγορίας

Εξακολουθούν να παρατηρούνται οι ίδιες τάσεις, αλλά πολύ λιγότερο ξεκάθαρα στην περίπτωση της ανάγνωσης, που, όταν λείπει η άμεση επαφή, μπορεί να παίξει ρόλο αντισταθμιστικό.

## Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΒΛΕΨΗ ΚΑΙ Η ΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Πίνακας 2.19, και 2.20.

2.19. Διακρίβωση της γνώσης της μουσικής ανάλογα με την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα και τον τύπο πρόβασης στα έργα

Σπουδαστές του πρώτου κύκλου σπουδών [licence] και των προπτυχιακών τάξεων

ΤΥΠΟΣ ΠΡΟΒΛΗΣΗΣ	ΜΕΣΟ ΣΤΡΑΤΗΓΗΣ			ΜΕΣΟ ΠΡΟΒΛΕΨΗΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ			ΜΕΣΟ ΜΟΥΣΙΚΗΣ			Διάμεσοι	
	0	1 ως 3	4 ως 10	0	1 ως 3	4 ως 10	0	1 ως 3	4 ως 7		8 ως 10
ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΤΥΠΟΣ ΠΑΤΕΡΑ											
Αγίασμα, αγίατες	45	12	14	9	13	40	9	14	44	9	71
Γνώση μουσικής, ακατάλληλη παιδαγωγική σκέψη	73	40	31	22	21	77	24	21	99	18	144
Πιστοί, έμπιστοι, μερικά ακατάλληλα σκέψη	98	66	51	35	46	100	34	46	157	22	215
Ανώτατη-πρώτο-επίπεδο	103	63	85	37	46	122	46	41	195	30	251
Σύνολο	319	181	181	103	126	339	113	76	495	79	681
N/R	35	16	7	10	8	32	8	13	98	10	58
Γενικό σύνολο	354	197	188	113	134	371	121	89	523	89	739

Και εδώ, η απλή σύγκριση των διαμέσων δείχνει ότι ο αριθμός των έργων που ακούει οι φοιτητές στις συναυλίες αυξάνεται όταν παράγει από τις καλύτερες τάξεις και τις μεσοστές τάξεις στα παιδιά ανώτερων υπαλλήλων σπουδών. Η σύγκριση των διαμέσων δείχνει πως η άριστη πρόβαση μέσω συναυλιών είναι σπανιότερη από την έμμεση πρόβαση μέσω δίσκων. Αυτό την ώρα πάλι, για τα παιδιά ανώτερων υπαλλήλων σπουδών, η κατανόηση των γνώσεων μέσω συναυλιών είναι ξεχωριστή διακριτή από τα άλλα και τάξη του ως 10) (αριθμός το ένα τρίτο των ατόμων αυτής της κατηγορίας έχουν επίδοση ίση ή ανώτερη της υψηλότερης τάξης). Εδώ διαπιστώσαμε μια χαρακτηριστική τάση της κατηγορίας των παιδιών ανώτερων υπαλλήλων σπουδών ένα αυξημένο ποσοστό της κατηγορίας (το ένα τρίτο ή το ένα πέμπτο) ξεχωρίζει με τις υψηλές επιδόσεις του, από το υπόλοιπο της κατηγορίας και του συνόλου του φωνητικού πληθυσμού. Αυτό φαίνεται να δείχνει πως τα πολιτισμικά προνόμια που συνδέονται με μια ανώτερη κοινωνική προέλευση δεν παίζουν ρόλο σε όλο τις περιπτώσεις.

**2.20. Διασαίμανση της γνώσης των μουσικών ανάλογα με την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα**

(αριθμός των αναφορών  $\alpha$  ' έναν μουσικό <sup>1</sup> ανάλογα με την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία)

ΜΟΥΣΙΚΟΙ ΚΟΙΝ. ΟΜΑΔΕΣ ΚΑΤ. ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	ΜΟΥΣΙΚΟΙ										
	ΜΟΖΑΡΤ	ΒΕΕΘΟΒΕΝ	ΒΑΧ	ΒΡΑΧΜΣ	ΔΕΚΟΥΣΥ	ΣΤΡΑΒΙΝΣΚΥ	ΣΑΒΑΡΙΕΡ	ΠΑΛΕΣΤΡΙΝΑ	ΒΕΒΕΡ	ΒΟΥΛΕΖ	ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ 10 ΜΟΥΣΙΚΩΝ
Αγρότες, εργάτες...	02	66	60	54	38	29	21	7	8	1	71
Υπάλληλοι, καλλιτέχνη υπαλλήλων σπυρίδα...	127	129	122	105	91	78	57	20	13	1	142
Μεικτά υπαλλήλων σπυρίδα...	91	88	86	74	62	56	31	21	9	2	97
Ποιητές, διανοητές	107	111	104	100	85	80	38	14	19	3	118
Ανώτερα υπαλλήλων σπυρίδα...	240	232	221	205	191	167	83	42	33	9	245
Συνολικά	627	626	593	538	467	410	230	104	82	16	673

\* Γνωστόν είτε από δίσκους είτε από συναυλίες

Οι κλασικοί θριαμβεύουν συνολικά σε σχέση με τους νεότερους, καθώς οι μόνοι δημιουργοί που συγκεντρώνουν στ' αλήθεια τη συναίνεση (ανω των 500 αναφορών) είναι ο Mozart (627), ο Beethoven (626), ο Bach (593) και ο Brahms (538). Ορισμένα ονόματα φαίνεται να συνδέονται αρκετά με ταξικές πολιτισμικές συνήθειες, αφού οι μνείες που τα αφορούν διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με την κοινωνική προέλευση. Είναι η περίπτωση των Stravinsky ( $X^2 = 17,2$ ), Debussy ( $X^2 = 17,7$ ).

## Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Πίνακες 2.21-2.28

2.21. και 2.22. Το πολιτικό φάσμα

Φιλοσοφία

ΗΛΙΚΙΑ	ΑΚΡΑ ΑΡΙΣΤΕΡΑ ΑΡΙΣΤΕΡΑ	ΚΕΝΤΡΟ	ΑΚΡΑ ΔΕΞΙΑ ΔΕΞΙΑ
	%	%	%
μικρότερη των 21 ετών	68,5	22,5	9
21-25 ετών	69	15,5	15,5
μεγαλύτερη των 25 ετών	44	50	6

Κοινωνιολογία

ΗΛΙΚΙΑ	ΑΚΡΑ ΑΡΙΣΤΕΡΑ ΑΡΙΣΤΕΡΑ	ΚΕΝΤΡΟ	ΑΚΡΑ ΔΕΞΙΑ ΔΕΞΙΑ
	%	%	%
μικρότερη των 21 ετών	51	29	20
21-25 ετών	60	24,5	15,5
μεγαλύτερη των 25 ετών	76	21	3

2.23 και 2.24. Η θρησκευτική τοποθέτηση

Φιλοσοφία

ΗΛΙΚΙΑ	ΚΑΘΟΛΙΚΟΙ	ΜΗ ΚΑΘΟΛΙΚΟΙ
	%	%
μικρότερη των 21 ετών	68,5	31,5
21-25 ετών	81,5	18,5
μεγαλύτερη των 25 ετών	91	9

Κοινωνιολογία

ΗΛΙΚΙΑ	ΚΑΘΟΛΙΚΟΙ	ΜΗ ΚΑΘΟΛΙΚΟΙ
	%	%
μικρότερη των 21 ετών	84	16
21-25 ετών	80	20
μεγαλύτερη των 25 ετών	67,5	32,5

Διαπιστώνουμε, σε πολλές περιπτώσεις, αντίστροφης κατεύθυνσης διακυμάνσεις ανάλογα με την ηλικία, στους φοιτητές της κοινωνιολογίας και στους φοιτητές της φιλοσοφίας. Ενώ στους φοιτητές της φιλοσοφίας, η θρησκευτική τοποθέτηση αυξάνεται, όταν προχωρούμε από τους νεότερους προς τους μεγαλύτερους σε ηλικία, η τοποθέτηση αυτή μειώνεται στους κοινωνιολόγους: αντίστροφα, οι ακροαριστερές πολιτικές πεποιθήσεις μειώνονται στους πρώτους, την ώρα που αυξάνονται στους δεύτερους. Για να αιτιολογήσουμε αυτές τις προφανείς ιδιοτροπίες, πρέπει να συλλογιστούμε πρώτα πως, σε αντίθεση με τη φιλοσοφία, που δίνει δικαίωμα διδασκαλίας στην εκπαίδευση, η κοινωνιολογία είναι μια επιστήμη με σχετικά αβέβαιες επαγγελματικές προοπτικές' έτσι, αποτελεί το καταφύγιο φοιτητών που συχνά έρχονται από πιο κλασικούς επιστημονικούς κλάδους. Όταν, από την άλλη μεριά, θυμηθούμε πως το να είσαι μεγάλης ηλικίας στο Σχολείο είναι μια ένδειξη αποτυχίας ή μικρότερης προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο, τότε μπορούμε να συμπεράνουμε πως η μεγαλύτερη ηλικία στην ομάδα αυτή αντιπροσωπεύει την αληθινή κατάσταση προς την οποία τείνει η ομάδα, και, σε ακραίες περιπτώσεις, την παθολογία της. Όταν, τέλος, ξέρουμε πως πολλές ενδείξεις πιστοποιούν ότι οι φοιτητές της κοινωνιολογίας προσχωρούν περισσότερο από τους άλλους στις αξίες της διάνοησης, τότε καταλαβαίνουμε πως οι μεγαλύτεροι στην ηλικία από τους φοιτητές της κοινωνιολογίας παρουσιάζουν την πιο εμφανική μορφή του τύπου του «διανοουμένου».

2.25. Ο τύπος κατοικίας

ΗΛΙΚΙΑ	ΜΕ ΤΥΠΟ ΓΥΡΩΣΕ	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑ	ΠΑΝΔΙΕΥΘΗΡΑΚΕΣ ΙΣΤΙΕΣ	
	%	%	%	
απόλυτη τακ 21 ετών	<b>57</b>	<b>30</b>	<b>13</b>	(814)
21-25 ετών	<b>30</b>	<b>58</b>	<b>12</b>	(171)
απόλυτη τακ 26 τακ 25 ετών	<b>10</b>	<b>78</b>	<b>12</b>	(66)

2.26. Η εργασία εκτός σπουδών

ΗΛΙΚΙΑ	ΕΡΓΑΖΟΝΤΑΙ	ΔΕΝ ΕΡΓΑΖΟΝΤΑΙ
	%	%
απόλυτη τακ 21 ετών	<b>18</b>	<b>82</b>
21-25 ετών	<b>32,5</b>	<b>67,5</b>
απόλυτη τακ 26 τακ 25 ετών	<b>62</b>	<b>38</b>

Η κλίμακα συμμετοχής

2.27. Στην πολιτική ζωή

ΗΛΙΚΙΑ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΣ ΔΙΛΛΙΣ ΣΥΝΗΡΤΙΚΟΣ	ΣΥΜΒΛΑΧΗ	ΑΔΙΑΦΟΡΟΣ
	%	%	%
απόλυτη τακ 21 ετών	<b>15</b>	<b>58</b>	<b>27</b>
21-25 ετών	<b>27</b>	<b>49</b>	<b>24</b>
απόλυτη τακ 26 τακ 25 ετών	<b>21</b>	<b>69</b>	<b>10</b>

2.28. Στη συνδικαλιστική ζωή

ΗΛΙΚΙΑ	ΠΙΣΤΩΤΟΣ	ΑΠΛΟΣ ΣΥΝΗΚΤΟΣ	ΑΔΙΑΦΟΡΟΣ ΕΜΠΡΟΣ
	%	%	%
απόλυτη τακ 21 ετών	<b>12,5</b>	<b>57</b>	<b>30,5</b>
21-25 ετών	<b>16</b>	<b>53</b>	<b>31</b>
απόλυτη τακ 26 τακ 25 ετών	<b>27</b>	<b>68</b>	<b>11</b>

## ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ

Πίνακες 2.29-2.38.

2.29. Ο τύπος κατοικίας

ΦΥΛΟ	9Η ΤΥΠΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑ	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑ	
	%	%	
Αρσεν	34	<b>52</b>	14 (232)
Κυρίως	<b>46</b>	43	11 (223)

2.30. Η εργασία εκτός σπουδών

ΦΥΛΟ	ΕΡΓΑΣΙΑ	ΔΕΝ ΕΡΓΑΣΙΑ
	%	%
Αρσεν	<b>31</b>	69
Κυρίως	22	<b>78</b>

2.31. Τα επαγγελματικά σχέδια

ΦΥΛΟ	ΕΡΕΥΝΑ	ΔΙΔΑΚΤΑΛΙΑ	9Η ΠΑΝΟΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ
	%	%	%
Αρσεν	<b>20,9</b>	61,5	<b>17,6</b>
Κυρίως	13	<b>80,5</b>	6,5

2.32. Οι απόψεις των φοιτητών για τη δική τους σχολική αξία

ΦΥΛΟ	ΑΠΟ ΜΙΚΡΗ ΕΞΕ. ΜΕΤΡΙΑ	ΑΠΟ ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΗ ΕΞΕ. ΠΙΛΥΓ ΚΑΛΗ
	%	%
Αρσεν	36	<b>64</b>
Κυρίως	<b>53</b>	47

2.33. Το ποιόν των έργων που διαβάζονται

Θέση	ΣΥΛΛΟΓΑ ΕΡΓΑ	
	%	%
Άρρα	54	46
Κατατα	66	34

2.34. Η τήρηση ενός καταλόγου τίτλων

Θέση	ΤΙΤΛΟΙ			
	ΓΙΑ ΤΑ ΜΕΛΗΤΡΑ ΕΡΓΑ ΠΟΥ ΒΑΒΕΙΝΣ	ΓΙΑ ΤΑ ΜΕΛΗ ΠΟΥ ΒΑΒΕΙΝΣ	ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΥΝΑΓΩΓΕΣ ΠΟΥ ΑΟΘΕΝ	ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΚΘΕΣΕΙΣ ΖΕΥΡΑΒΕΙΣ
	%	%	%	%
Άρρα	10	17	5	3
Κατατα	19	27	9	8

2.35. Η συμμετοχή στη συνδικαλιστική ζωή

Θέση	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ		
	ΠΡΟΤΙΘΕΙΣ	ΜΕΛΟΣ ΣΥΝΔΕΣΜΟΥ	ΔΕΛΤΙΟΦΟΡΟΣ Η ΕΚΠΟΡΕΥΣ
	%	%	%
Άρρα	23	54	23
Κατατα	7	58	35

2.36. Η συμμετοχή στην πολιτική ζωή

Θέση	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ		
	ΣΥΝΑΓΩΓΕΣ	ΜΕΛΟΣ ΣΥΝΔΕΣΜΟΥ	ΔΕΛΤΙΟΦΟΡΟΣ Η ΕΚΠΟΡΕΥΣ
	%	%	%
Άρρα	29	51	20
Κατατα	12	60	28

Θα παρατηρήσουμε ότι, στην περίπτωση της συνδικαλιστικής ζωής, όπως και στην περίπτωση της πολιτικής ζωής, η διαφορά ανάμεσα σε φοιτητές και φοιτήτριες —πολύ μικρή όταν πρόκειται για την απλή συμμετοχή— αυξάνεται όταν πρόκειται για τη συμμετοχή σε υ-εϋθυνες θέσεις.

2.37. Η συμμετοχή των φοιτητριών στην πολιτική ζωή, ανάλογα με τον τύπο κατοικίας τους

ΤΥΠΟΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΝΕΡΓΕΙΑ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΠΟΛΙΤΟΛΟΓΙΑ	ΑΣΥΜΜΕΤΟΧΗ Η ΚΑΘΗΜΕΡΕ
	%	%	%
Με τους γονείς	19,5	<b>49,5</b>	31
Αξία στην υπηρεσία	32	38,5	29,5
Πανεπιστήμιο	<b>46</b>	25	29

2.38. Η προσχώρηση των φοιτητριών στον φοιτητικό σινοδικαλισμό, ανάλογα με τον τύπο κατοικίας τους

ΤΥΠΟΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ	ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΜΟΣ	ΜΗ ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΜΟΣ
	%	%
Με τους γονείς	53	<b>47</b>
Αξία στην υπηρεσία	60	40
Πανεπιστήμιο	<b>83</b>	17

## Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΤΡΑΤΕΓΟΛΟΓΙΑ ΣΤΙΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΣΧΟΛΕΣ ΣΤΗΝ ΠΟΛΩΝΙΑ

2.39. Η κοινωνική προέλευση των υπαλλήλων που έγιναν δoκτοί στο πρώτο πανεπιστημιακό έτος (από το 1951-52 ως το 1961-62)<sup>1</sup>

	1951-52		1952-53		1953-54		1954-55		1955-56		1956-57		1957-58		1958-59		1959-60		1960-61		1961-62	
	%	ΕΓΓΙΝΑΝ ΔΟΚΤΟΙ	%																			
ΑΔΙΑΦΑΝΕΣ																						
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ																						
Εργάτες	31,7	89,1	32,8	35,9	31,5	33,9	32,0	34,6	32,5	32,2	34,3	30,7	26,2	25,0	27,3	27,8	26,9	28,2	26,4	27,0	27,6	27,9
Σταγιά	22,2	24,9	23,8	25,1	24,9	25,9	24,4	24,4	25,0	24,0	25,1	22,0	21,5	21,1	21,0	21,3	20,1	20,1	19,0	19,3	18,9	19,4
Συνολικά	45,1	36,0	43,4	39,0	43,6	40,2	43,6	41,0	42,5	43,8	40,6	47,3	52,2	53,9	51,7	50,9	53,0	51,7	54,6	53,7	53,5	52,7

Εδώ είναι πως από το 1957 κ.ε. το σχετικό ποσοστό των εργατών με εργατική (ή αγροτική) προέλευση που έγιναν δoκτοί στο πανεπιστήμιο πάλι να είναι συστηματικά μεγαλύτερο από το σχετικό ποσοστό των υπαλλήλων της ίδιας κοινωνικής κατηγορίας. Βλέπουμε, μάλιστα, να αρχίζει μια τάση για υποχώρηση του αριθμού της αλλαγής των παιδιών εργατών και χωρικών που μπαίνουν στο πανεπιστήμιο από 30% σε 27% για τους εργάτες, και από 24% σε 19% για τους χωρικούς. Μπορούμε να παρατηρήσουμε, από την άλλη, ότι ακόμα και στην περίπτωση μιας παιδείας που αποβλέπει στο να εισάγει τη σχολική φοίτηση των παιδιών εργατών, το κριτήριο περιβάλλον παρέμεινε σχετικά λιγότερο προνομιακό σε σχέση με τους εργατές το ποσοστό των παιδιών εργατών που έγιναν δoκτοί στο πανεπιστήμιο είναι σταθερά μεγαλύτερο από το ποσοστό των παιδιών εργατών, την ώρα που, μέσα στον ενεργό πληθυσμό, οι εργαζόμενοι στη βιομηχανία και στις υλοδομίες αντιπροσώπευαν το 28% και οι εργαζόμενοι στη γεωργία το 48%<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Σύμφωνα με τον Jan Szczepanski, *Sociologiczne zagadnienia wyzszejgo wykształcenia 1961*.

<sup>2</sup> Ο πρώτος αριθμός δηλώνει το ποσοστό των υπαλλήλων της κατηγορίας, σε σχέση με το σύνολο των υπαλλήλων ο δεύτερος αριθμός το ποσοστό των εργατών της κατηγορίας, που έγιναν δoκτοί, σε σχέση με το σύνολο των υπαλλήλων που έγιναν δoκτοί.

Πηγή: Rocznik statystyczny 1962. Κατανομή του ενεργού πληθυσμού στην Πολωνία, το 1961.

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΚΤΗ  
 ΚΑΙ ΟΙ ΪΧΟΛΙΚΗ ΕΓΚΑΙΡΗ» ΪΤΗΝ ΟΤΤΓΑΡΙΑ

Πίνακας 2.40-2.43.

2.40. // αναλογία των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευση:  
 και των φοιτητών ανάλογα

με την και νο> νιχο -επαγγελματική κατηγορία του πατέρα'

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΡΧΗ	ΣΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ			
	ΜΑΘΗΤΕΣ ΛΥΚΕΙΩΝ	ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΧΟΛΩΝ	ΜΑΘ	ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ
Άσπρη μεσαία τάξη .....	142	24	166	31
Άλλη μεσαία τάξη .....	108	32	140	25
Σύνολο των μεσαίων .....	121	29	150	28
Κατώτερη μεσαία επαγγελματική .....	59	55	114	9
Ελευθερία εργατών .....	44	52	96	7
Ανελεύθεροι εργατές .....	33	47	81	5
Σύνολο των εργατών .....	48	52	100	7
Σύνολο όλων των εργατών .....	69	46	115	13

Βλέπουμε πως οι ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση είναι σταθερά περισσότερες -μα τα παιδιά ανώτερων υπαλληλικών στελεχών και πως αυτή η διαφορά είναι τόσο πιο έκδηλη όσο πιο ανώτερη είναι η βαθμίδα σχολικής φοίτησης: τα παιδιά ανώτερων υπαλληλικών στελεχών έχουν, πράγματι, *δύο* φορές περισσότερες πιθανότητες εισαγωγής στο λύκειο και *πέντε* φορές περισσότερες πιθανότητες εισαγωγής στο πανεπιστήμιο απ' ό,τι τα παιδιά εργατών. Από την άλλη, ο τύπος των δευτεροβάθμιων σπουδών παραμένει, επίσης, συνδεδεμένος με την κοινωνική προέλευση, καθώς τα παιδιά εργατών, όταν σπουδάζουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, βρίσκονται κυρίως στις τεχνικές σχολές.

ΤΥΠΟΣ ΣΥΝΟΜΕΩΣ	ΜΕΣΗ ΟΡΟΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΒΟΥΛΟΜΕΝΩΝ <sup>1</sup>		Αριθμός των μαθητών αποφοίτων με την με τη σειρά τάξη των μαθητών (N)
	ΠΑΙΔΙΑ ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΠΑΙΔΙΑ ΑΝΔΡΩΝ	
Μαθητές (1ος ή 2ος βαθμιαί) ...	4,01	3,40	117,9
2ος ή 3ος βαθμιαί ...	3,72	3,16	117,7
Λόγος ...	3,47	3,19	108,8

2.42. Η σχολική εταυργία και η κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα<sup>30</sup>

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ Ή ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ	ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΣΤΑ ΑΓΓΕΙΑ	
	1ος ή 2ος ΤΑΞΗ		3ος ή 4ος ΤΑΞΗ		5ος ή 6ος ΤΑΞΗ ΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ ΑΓΓΕΙΩΝ	
	Καλύτεροι βαθμοί	Χειρότεροι βαθμοί	Καλύτεροι βαθμοί	Χειρότεροι βαθμοί	Καλύτεροι βαθμοί	Χειρότεροι βαθμοί
Καμία ιδιαίτερη στάση δε πατέρα	49	3	34	6	20	15
Μιας ιδιαίτερης στάσης, όσον στάσης	34	4	24	12	17	15
Σταθερή στάση	40	4	28	10	18	14
Εξέλιξη με μέτρη αναπροσαρμογή στάσης	21	10	13	17	9	19
Εξελικτική στάση	17	16	11	23	7	19
Αναθεωρητική στάση, κλπ.	8	24	6	29	14	20
Σταθερή στάση	17	15	11	21	10	19

<sup>1</sup> Η κλίμακα βαθμολογίας είναι από το 1 ως το 5.

<sup>2</sup> Ποσοστά των μαθητών μιας κοινωνικής κατηγορίας που πήραν τους καλύτερους και τους χειρότερους βαθμούς, σε σχέση με το σύνολο των μαθητών της κατηγορίας.

<sup>30</sup> Ποσοστά των μαθητών μιας κοινωνικής κατηγορίας που πήραν τους καλύτερους και χειρότερους βαθμούς, σε σχέση με το σύνολο των μαθητών της κατηγορίας.

## 2.4<sup>η</sup>. Η σχολική επιτυχία, ανάλογα με το σχολικό επίπεδο των γονέων<sup>1</sup>

ΑΝΩΤΕΡΟ ΔΙΠΛΩΜΑ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ Η ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ	ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΣΤΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ	
	1ο-3ο ΤΑΞΗ		3ο-6ο ΤΑΞΗ		3ο-6ο ΤΑΞΗ ΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ ΑΓΕΡΕΩΝ	
	Κατάταξη 1ος-2ος	Κατάταξη 3ος-6ος	Κατάταξη 1ος-2ος	Κατάταξη 3ος-6ος	Κατάταξη 1ος-2ος	Κατάταξη 3ος-6ος
Πανεπιστημιακό επίπεδο	49	2	41	2	22	10
Ανώτερο γυμνάσιο (επισιτιστικό)	40	1	29	7	16	8
Ανώτερο γυμνάσιο (τοπικό εκ- παιδευτικό ή αγροτικό σχολείο)	25	8	16	14	13	17
Επιπέδου χαμηλότερο από το 3ο-6ο	13	19	8	26	9	20

Βλέπουμε ότι, από τις μικρές τάξεις του δημοτικού ως το λύκειο, η κοινωνική προέλευση (είτε τη χαρακτηρίσουμε από την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα, είτε από το ανώτερο δίπλωμα που έχουν πάρει οι γονείς) καθορίζει ευκαιρίες επιτυχίας τόσο πιο μεγάλες όσο σε πιο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα ως προς την κουλτούρα ανήκουν οι μαθητές. Το ότι η δυσαναλογία των ευκαιριών, όσο ο μαθητής προχωράει στις σπουδές, ελαττώνεται (η υπεροχή των παιδιών υπαλληλικών στελεχών πέφτει, από το δημοτικό στο λύκειο, από το 117% στο 108%), αυτό —δεν πρέπει να το ξεχνούμε— συμβαίνει επειδή ο συνεχής αποκλεισμός των παιδιών από τα μη προνομιούχα στρώματα οδηγεί, στο λύκειο, παιδιά υπαλληλικών στελεχών και παιδιά εργατών που έχουν επιλεγεί με άριστη αυστηρότητα.<sup>1</sup>

Πίνακες 2.44-2.49

Για να υπολογίσουμε την ικανότητα των φοιτητών να κατανοούν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα διδασκαλίας, χρησιμοποιήσαμε ένα τεστ λεξιλογίου: οι διάφορες ασκήσεις που κατασκευάστηκαν με αφετηρία τον καθηγητικό λόγο, έτσι όπως μπορούμε να τον παρατηρήσουμε αντικειμενικά, απέβλεπαν στη διερεύνηση δυο διαστάσεων στη χρήση της γλώσσας: αφενός *περισσότερον* *από* του λεξιλογίου, από τους πιο σχολικούς τομείς ως τους τομείς της συγκεκριμένης γλώσσας ή της

## 01 ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΚΑΙ Η ΓΛΩΣΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ\*

ελεύθερης κουλτούρας- αφετέρου, περισσότερων *επιπέδων* γλωσσικής συμπεριφοράς, από την κατανόηση ενός όρου μέσα σε συμφραζόμενα ως τις πιο ενεργητικές μορφές του χειρισμού των λέξεων, όπως είναι η σαφής συνείδηση των πολυσημιών ή η ικανότητα διατύπωσης ενός ορισμού με πληρότητα.

Η έρευνα αυτή αποκαλύπτει δυο θεμελιώδη γεγονότα, τη σπουδαιότητα της γλωσσικής παρανόησης στην ανώτατη εκπαίδευση και τον καθοριστικό ρόλο της γλωσσικής κληρονομιάς. Αλλά δεν θα μπορούσαμε να αιτιολογήσουμε με πλήρη και συστηματικό τρόπο όλες τις διαφορές, στις οποίες οδηγούν κριτήρια ανάλυσης, όπως η κοινωνική προέλευση, το φύλο είτε αυτό ή εκείνο το χαρακτηριστικό του σχολικού παρελθόντος, αν δεν λαμβάναμε υπόψη ότι οι φοιτητικοί πληθυσμοί τους οποίους διαχωρίζουν τα κριτήρια αυτά *έχουν επηρεάσει με άριστο τρόπο* κατά τη διάρκεια της προηγούμενης σχολικής φοίτησης. Έτσι, αντίθετα με τα φαινόμενα, οι σχέσεις που αποκαλύπτει η στατιστική ανάλυση δεν συσχετίζουν μια ομάδα που καθορίζεται αποκλειστικά από τα κριτήρια που τη συγκροτούν, με το βαθμό επιτυχίας: για παράδειγμα, τα αποτελέσματα ενός γλωσσικού τεστ ποτέ δεν είναι παράγωγα φοιτητών που χαρακτηρίζονται μόνον από την προηγούμενη τους κατάρτιση, την κοινωνική τους προέλευση και το φύλο τους, ή ακόμη, από το συνδυασμό όλων αυτών των κριτηρίων, αλλά της ομάδας η οποία, επειδή ακριβώς είναι εφοδιασμένη με τα χαρακτηριστικά αυτά, δεν έχει υποστεί στον ίδιο βαθμό τον αποκλεισμό μέσω της αποτυχίας, όπως μια ομάδα που καθορίζεται από άλλα χαρακτηριστικά. Με άλλα λόγια, είναι σαν να παραλογιζόμαστε, αν πιστεύουμε ότι συλλαμβάνουμε, άμεσα και αποκλειστικά, την έστω *ισο* διασταυρούμενη επίδραση παραγόντων όπως η κοινωνική προέλευση ή το φύλο, μέσα σε σχέσεις συγχρονικές. Καθώς έχουμε να κάνουμε μ' έναν πληθυσμό που καθορίζεται από κάποιο παρελθόν, που κι αυτό με τη σειρά του καθορίζεται από τη συνεχή δράση των παραγόντων αυτών μέσα στο χρόνο, οι συγχρονικές σχέσεις αποκτούν το πλήρες νόημά τους μόνο μέσα στα συμφραζόμενα της *σταδιοδρομίας*, ως μόνης συγκεκριμένης ολότητας.

\* Σημ τ. Μεταφρ. [Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. το κεφάλαιο 1, «Πολιτισμικό κεφάλαιο και παιδαγωγική επικοινωνία», στο βιβλίο των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, Paris, Ed. de Minuit, 1970, σ.87-113 Σ τ μ.]

2.44. Ο χειρισμός της γλώσσας αδιόγνωμη, η ηθική και κοινωνική ευθύνη και ο αντίκτυπος της σχολικής κατάταξης

	Όχι στη γλώσσα αδιόγνωμη			Ευθύνη			Κοινωνική ευθύνη			Αντίκτυπος της σχολικής κατάταξης		
	Ναι	Μη	Ανώνυμο	Ναι	Μη	Ανώνυμο	Ναι	Μη	Ανώνυμο	Ναι	Μη	Ανώνυμο
Κίνος από 12 .....	52	54	39	48	58	52	38,5	56	26,5	46	55	57,5
Πάθος από 12 .....	48	46	61	52	42	48	61,5	45	73,5	54	45	42,5

Αν τη σκέψη του μειονεκτικότερου που συνδέεται με την κοινωνική ευθύνη, κατόπιν, από κέρμα λόγου, οι σχολικές προσκομιές, το κοινό είναι τα παιδιά ανώτερων υπαλλήλων στέλεχών να παρέρχονται τα καλύτερα αποτελέσματα όταν έχουν παρά την πιο μέση ή τη λιγότερο μέση κατάσταση, ενώ οι φαινοί που προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις θραυκότερα, μέσα στην υπο-ομάδα όπου έχουν διαδεχθεί τα λαϊκά, απειροβόλα, το ότι έχουν λαϊκό το χριστιανό σε μια διαταγή της κοινωνίας τους περιβάλλονται, και επειδή, ανήκοντας, σε μια κατηγορία όπου ο προσωπικότητας αυτού είναι απειροβόλα, έρχεται να καθίσταται ιδιαίτερα κοινότερα, ώστε να πάρουν αυτή την κατάσταση και να επιπέσουν ο' αυτή. Ένα ανάλογο φαινόμενο παρατηρείται στην υπο-ομάδα που καθορίζεται από την πιο μέση κατάσταση, όπου οι φαινοί που προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις παρουσιάζουν αποτελέσματα καλύτερα από τους τα αποτελέσματα του συνόλου των φαινοί, που έχουν κέρμα λαϊκό (61,5%) έναντι 62%, που έχει το σύνολο και ελαφρώς καλύτερα από τα αποτελέσματα των φαινοί από τις ανώτερες τάξεις (73,5%), πράγμα που ερμηνεύεται από το γεγονός ότι, μέσα στην υπο-ομάδα αυτή, συγκεντρώνονται με το πλείον των εύπορων φαινοί που έχουν χρησιμοποιήσει πλήρως το προνόμιό τους και έχουν αξιοποιήσει όλα τα κέρμα της σχολικής προσκομιές, γρήγορα στα χέρια δύο πλεονεκτημάτων που παρέρχονται να ότι κέρμα ο' ότι καλύτερο είναι περιβάλλον.



	Γνωστικά επιτεύγματα	Επίλυση κατά την είσοδο στις Πανεπιστήμους	Γνωστικά επιτεύγματα
Ανώτατες σχολές	Παρά	+	+
	Επιπλέον	+	-
Μεσαίες σχολές	Παρά	+	0 (+)
	Επιπλέον	0	-
Ανώτατες σχολές	Παρά	-	0
	Επιπλέον	+	+

Τα + και τα - ορίζουν σχετικές τιμές, που τοποθετούν, για το εξεταζόμενο φαινόμενο, σε μια στήλη την αντίστοιχη θέση των τριών ομάδων, όπου το 0 ορίζει την ενδιάμεση θέση.

## 2.47. Οχηματισμός της γλώσσας ανάλογα με το φύλο

	Όσοι αγγ. εθάρων ούτε λατινικά		Λατινικά		Λατινικά και αγγ. εθάρων		ΜηΔ	
	Αγόρια %	Κορίτσια %	Αγόρια %	Κορίτσια %	Αγόρια %	Κορίτσια %	Αγόρια %	Κορίτσια %
Κάτω επί 12	34	60	39	58,5	41,5	96	38	54
Πάνω επί 12	66	40	61	41,5	58,5	64	62	46

Καθώς τα ποσοστά % υπολογίζονται κατά φύλο, υπογραμμίζουμε με έντονα στοιχεία την ισχυρότερη τάση ανά φύλο για γραμμάτι, μέσα σε καθένα από τις τρεις κατηγορίες.

Μέσα στη λογική της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στον βαθμό επιλογής και στον βαθμό επιτυχίας, δεν υπάρχει τίποτε, ούτε κοίμη και η προσωπική εξαίρεση, που να μην το κατανοούμε. Ενώ τα αγόρια που δεν έχουν κάνει ούτε λατινικά ούτε αγγλικά εθάρων, ή έχουν κάνει μόνο λατινικά, περιγράφουν αποτελέσματα καλύτερα από τα κορίτσια της ίδιας κατηγορίας, ουσία που περιγράφουν τα καλύτερα αποτελέσματα μέσα στην ομάδα που διδάχθηκε τα αγγλικά ελληνικά είναι τα κορίτσια (καθώς το 64% των κοριτσιών, έναντι του 50,5% των αγορών, έχουν πετύχει βαθμό καλύτερο από το βαθμό της θεωρίας). Αυτή η αντιστροφή της συνθρομένης διαφοράς εξηγείται συνήθως από το γεγονός ότι τα κορίτσια έχουν λιγότερες ευκαιρίες απ' ό,τι τα αγόρια για να πάρουν αυτή την κατάρτιση, έτσι ώστε, για όσα κορίτσια την παίρνουν, να γίνεται αποτελεσματική επιλογή λόγω του γεγονότος αυτού, απ' ό,τι στα αγόρια με την ίδια κατάρτιση.

2.48 και 2.49. Ο χειρισμός της γλώσσας ανάλογα με το φίλο και την κοινωνική προέλευση

Αν ορίσουμε, και εδώ, σε σχετική τιμή, τα γλωσσικά πλεονεκτήματα που εξαρτώνται από την κοινωνική προέλευση και από το ποσοστό επίλογής που συνεπάγονται, για τα άτομα κάθε φίλου και κάθε κοινωνικής τάξης, η είσοδος στο πειραματισμό και κατά δεύτερο λόγο, στη φλωσοφοική σχολή, βλέπουμε ότι αρκεί να συνθέσουμε αυτές τις τιμές, για να αιτιολογήσουμε την ιεραρχία των αποτελεσμάτων που πετυγχάνει κάθε ομάδα στην άσκηση της διατυπωτής ορίσμων.

Αυτές τάξεις	Γλωσσικά πλεονεκτήματα		Επιλογή κατά τη στάση στη Παιδαγωγία	Επιλογή κατά τη στάση στη Φιλολογία	Γλωσσικά πλεονεκτήματα
	Αγόρα	Κυρίαινα			
Μεινίες τάξεις	Αγόρα	—	+	+	+
	Κυρίαινα	—	+	+	—
Ανώτερες τάξεις	Αγόρα	—	0	+	0
	Κυρίαινα	—	0	—	—
Ανώτερες τάξεις	Αγόρα	+	—	+	+
	Κυρίαινα	+	—	—	—

Ανώτερες τάξεις	Μεινίες τάξεις		Ανώτερες τάξεις		Μαζή	
	Αγόρα %	Κυρίαινα %	Αγόρα %	Κυρίαινα %	Αγόρα %	Κυρίαινα %
Κάτω από 12	35,5	<b>53,5</b>	43	<b>60,5</b>	33	<b>47</b>
Πάνω από 12	<b>64,5</b>	46,5	<b>57</b>	30,5	<b>67</b>	<b>53</b>
					<b>62</b>	<b>46</b>

Η έμφαση των σχετικών βαθμών με το + ή με το — αποτελεί την κατά προτεραιότητα απόδοση των βαθμών που παίζει ο υπολογισμός των πλεονεκτημάτων πειραματισμού και των υποβαθμισμένων πιθανοτήτων πρόσβασης στη φλωσοφοική σχολή, που έχουν οι διάφορες υπο-ομάδες (στην περίπτωση α. 0%).

Η ΔΙΑΦΟΡΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ  
ΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑΣ

2.50. Τα παιδιά διδασκόντων, στις διάφορες σχολές

	Φιλοσοφική	Θετικές επιστήμες	Ιατρική	Φαρμακευτική	Νομική	Μαζ.	Ενέργειες παράθεμας
Λόγος I	$\frac{1}{3,2}$	$\frac{1}{7,4}$	$\frac{1}{8,6}$	$\frac{1}{11,7}$	$\frac{1}{12,8}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{7,4}$
Λόγος II	$\frac{1}{2,8}$	$\frac{1}{3,2}$	$\frac{1}{3,2}$	$\frac{1}{3,7}$	$\frac{1}{3,7}$	$\frac{1}{9,1}$	$\frac{1}{5,3}$

Για να υπολογίσουμε το διαφορικό πλεονέκτημα που παρέχει, μέσα στις διάφορες σχολές το να ανήκει σε οικογένεια διδασκόντων, συσχέτισαμε, για κάθε σχολή, τον αριθμό των φοιτητών που είναι παιδιά καθηγητών με τον συνολικό αριθμό φοιτητών που είναι παιδιά ανώτερων υπαλληλικών στελεχών (λόγος I), καθώς και τον αριθμό των φοιτητών που είναι παιδιά δασκάλων και παρεμφερών εκπαιδευτικών με το συνολικό αριθμό φοιτητών που είναι παιδιά μεσαίων υπαλληλικών στελεχών (λόγος II). Συγκρίνοντας τους λόγους, που προέκυψαν έτσι, με την αναλογία των καθηγητών στο σύνολο των ανώτερων υπαλληλικών στελεχών και με την αναλογία των δασκάλων απέναντι στο σύνολο των μεσαίων υπαλληλικών στελεχών, μέσα στον ενεργό πληθυσμό (ήτοι 1/7 και 1/5), βλέπουμε ότι τα παιδιά διδασκόντων δεν αντιπροσωπεύονται σε μεγαλύτερο αναλογικά ποσοστό (για τα δυο επίπεδα της διαστρωμάτωσης) παρά στις φιλοσοφικές σχολές και στις σχολές θετικών επιστημών.

Ο ΕΚΤΟΠΙΣΜΟΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΣΧΟΛΕΣ

ΤΩΝ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Πίνακες 2.51-2.53.

Τα παιδιά εργατών αντιπροσωπεύονται περισσότερο στη σχολή των θετικών επιστημών παρά στη φιλοσοφική σχολή· εξάλλου, οι σχολές των θετικών επιστημών είναι αυτές που, περισσότερο απ' όλες τις άλλες, επιυφελήθηκαν από τον σχετικό εκδημοκρατισμό της στρατολόγησης φοιτητικού πληθυσμού που παρατηρείται ανάμεσα στα έτη 1980 και 1965: το ποσοστό των παιδιών εργατών πέρασε, στις σχολές αυτές, από το 8,5% στο 15%, ενώ, κατά την ίδια περίοδο, περνούσε από το 7% στο 11% στο σύνολο της ανώτατης εκπαίδευσης. Αλλά δεν θα μπορούσαμε να εξηγήσουμε

με πληρότητα αυτό το φαινόμενο, αν δεν συνυπολογίζαμε τις άλλες σχολικές σταδιοδρομίες που προσφέρονται στους φοιτητές θετικών επιστημών, αρχίζοντας από τις προπαρασκευαστικές τάξεις για τις Μεγάλες Σχολές. Ύν τα παιδιά εργατών, που οι ευκαιρίες τους για πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση είναι πολύ μικρές, έχουν, όταν φτάσουν εκεί, περισσότερες από τις μισές πιθανότητες να ακολουθήσουν σπουδές θετικών επιστημών, πρέπει να παρατηρήσουμε ότι δεν κατευθύνονται παρά κατ' εξαίρεση προς τις προπαρασκευαστικές τάξεις για τις Μεγάλες Σχολές, όπου αντιπροσωπεύουν μόνο το 6% του συνόλου των μαθητών και μέσα στις ίδιες τις Μεγάλες Σχολές, η εκπροσώπησή τους είναι ακόμη μικρότερη: 1,9% στην Ανιυτέρα Πρότυπο Σχολή [Ecole Normale Supérieure] και 2% στην Πολυτεχνική Σχολή [Ecole Polytechnique]. Έτσι, ο φαινομενικά δημοκρατικότερος χαρακτήρας της στρατολόγησης φοιτητικού πληθυσμού στις σχολές των θετικών πληθυσμών κρύβει, στην πραγματικότητα, ένα αποτέλεσμα εκτοπισμού.

2.51. *Η κοινωνική προέλευση των φοιτητών θετικών επιστημών στα διάφορα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης*

	Σχολές θετικών επιστημών (1964-65) %	Προπαρασκευαστι- κές τάξεις (1963-1964) %	E.N.S., θετικές επιστήμες (1965-66) %
Αργίτες .....	8,5	3,4	2,9
Εργάτες .....	13,5	6,0	1,9
Τεχνίτες .....	9,5	6,2	2,9
Βιοτ. και Έμπισμο	13,5	7,2	8,9
Μεσαία υπαί. σταλ.	22,0	16,0	16,0
Άνω υπαί. σταλ.	33,0	61,2	67,4
Συνολόν .....	100	100	100

**2.5,3. Το τμήμα στη σχολή θετικών επιστημών,  
ανάλογα με την κοινωνική προέλευση**

2.52. Το ίδρυμα στην έκτη τάξη της  
γενικής εκπαίδευσης

2.53. Το τμήμα  
στην έκτη τάξη της γενικής εκπαίδευσης

	C.E.G. %	Βιωτ. ίδρυμα %	Λύκειο %	Νεότερο [«Πρακτικό»] %	Κλασικό %
Αγρότες .....	<b>51,5</b>	20,0	28,5	<b>73,0</b>	27,0
Εργάτες .....	<b>59,0</b>	5,5	35,5	<b>80,0</b>	20,0
Υπάλληλοι .....	46,0	11,5	42,5	68,5	31,5
Βιοτ. και Έμποροι .....	40,0	17,5	42,5	68,0	32,0
Μαθητ. υπαλ. σπουδ.	35,0	10,5	54,5	63,0	37,0
Δάσκαλοι .....	33,5	3,5	<b>63,0</b>	49,0	51,0
Ανώτ. υπαλ. σπουδ.	14,0	<b>24,0</b>	<b>62,0</b>	31,5	<b>68,5</b>
Επιστημονικά σπουδ.	15,5	<b>28,5</b>	56,0	36,5	<b>63,5</b>
Καθηγητές .....	7,5	12,0	80,5	16,5	83,5

Εξάλλου, η αλυσιδωτή διαδικασία που οδηγεί τους φοιτητές που προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις να εκτοπίζονται προς τις σχολές θετικών επιστημών τίθεται σε λειτουργία από τη στιγμή της εισόδου τους στο γυμνάσιο [στην έκτη τάξη της γενικής γαλλικής εκπαίδευσης]: καθώς τις περισσότερες φορές καταδικάζονται να ακολουθήσουν τα Γενικά Γυμνάσια [Ο.Ε.ύ.], δηλαδή, σχεδόν αυτόματα, το Νεότερο [«Πρακτικό»] τμήμα, δεν έχουν άλλη διέξοδο από το να προσπαθήσουν να [τύψουν μια] εξαναγκαστική επιλογή ως κλίση.

	S.P.C.N. %	M.P.C. %	M.G.P. %
Αγρότες .....	31	45	24
Εργάτες .....	23	49	28
Υπάλληλοι .....	24	49	27
Βιοτ. και Έμποροι	24	47	29
Μεσαία υπαλ. στελ.	25	41	34
Δάσκαλοι .....	23	40	37
Ανώτ. υπαλ. στελ.	24	39	37
Επιστημονικά στελ.	21	31	48
Καθηγητές .....	21	23	56

Το ίδιο αποτέλεσμα εκτοπισμού παρατηρείται και μέσα στις σχολές θετικών επιστημών: η ιεραρχία του γοήτρου, που αφορά τα διάφορα τμήματα, ιεραρχία που τη δημιουργεί η ακαδημαϊκή συναίνεση, συμπίπτει χονδρικά με την ιεραρχία της κοινωνικής προέλευσης: έτσι, οι φοιτητές που προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις αντιπροσωπεύονται τόσο περισσότερο, όσο κατεβαίνουμε στην ιεραρχία του γοήτρου των διαφόρων τμημάτων. Αυτά τα λίγα παραδείγματα αρκούν για να δείξουν ότι οι μηχανισμοί που εξασφαλίζουν τη μεταβίβαση της πολιτισμικής κληρονομιάς δεν είναι διαφορετικοί ως προς το κριτήριό τους από τους μηχανισμούς που περιγράψαμε για τις φιλοσοφικές σχολές, ακόμη κι όταν παίρνουν ειδική μορφή ' Πρβ. M. de SAINT MARTIN και K. BOLTANSKI, R. CASTEL, M. LEMAIRE, *op. cit.* τη διεύθυνση του P. BOURDIEU, *Les étudiants en sciences du premier cycle*, Paris. C.S.E. 1966.

#### ΕΡΓΟΓΡΑΦΙΑ PIERRE BOURDIEU

(Σημείωμα του μεταφραστή)

Η βιβλιογραφική παρουσίαση που ακολουθεί χωρίζεται σε δυο μέρη: το πρώτο αφορά την παρουσίαση των αυτοτελών βιβλίων του Pierre Bourdieu και η δεύτερη τη βιβλιογράφηση των κύριων εργασιών του για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, όπου περιλαμβάνονται και οι μεταφράσεις τους στις διάφορες γλώσσες. Το δεύτερο αυτό μέρος, αν και χρήσιμο για το ευρύ αναγνωστικό κοινό, θα πρέπει να θεωρηθεί απλώς ως επιλογή βιβλιογραφίας για το περιορισμένο κοινό των «ειδικών», αφού πολλές άλλες εργασίες του συγγραφέα για την κουλτούρα εμπεριέχουν στοιχεία και

### **2.5,3. Το τμήμα στη σχολή θετικών επιστήμων, ανάλογα με την κοινωνική προέλευση**

αποτελέσματα των εργασιών του για την εκπαίδευση. Η επισήμανση αυτή είναι αναγκαία, δεδομένου ότι στην παρούσα φάση ανάπτυξης της κοινωνιολογίας, σύμφωνα με τον Pierre Bourdieu, είναι αδύνατο να διαχωρισθεί η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης από την κοινωνιολογία της κουλτούρας, όσο κι αν αυτό ενδέχεται να ενοχλεί όσους, σύμφωνα με το θετικιστικό υπόδειγμα, εκθειάζουν την εξειδίκευση και αντιλαμβάνονται κάθε γενική επιστημονική φιλοδοξία ως κατάλοιπο της ολοκληρωτικής φιλοδοξίας της φιλοσοφίας.

Για μια ολοκληρωμένη εργογραφία του Pierre Bourdieu βλ. την εργασία μας: Πιερ Μπουρντιέ, *Μυφόχοσμοι. Τρεις μελέτες παιδιού*, Αθήνα, Λελφίνι, 1992, που βασίζεται στην εργασία της Yvette Delsaut, *La bibliographie des travaux de Pierre Bourdieu*, Paris, Centre de Sociologie européenne, 1989.

#### A. Αυτοτελή βιβλία του Pierre Bourdieu

*Sociologie de l'Algérie*, Paris, P.U.F.,<sup>2</sup> 1961.

*The Algerians*, Boston, Beacon Press, 1962.

*Le déracinement*, Paris, Ed. de Minuit,<sup>1</sup> 1964,<sup>2</sup> 1977 (σε συνεργασία με τον A. Sayad).

*Les étudiants et leurs études*, Paris, Mouton, 1964 (σε συνεργασία με τον J.-C. Passeron).

- Les héritiers*, Paris, Ed. de Minuit, <sup>1</sup> 1964, <sup>2</sup> 1966 (σε συνεργασία με τον J.-C. Passeron).
- Travail et travailleurs en Algérie*, Paris, Mouton, 1964 (σε συνεργασία με τους A. Darbel, J.-P. Rivet και C. Seibel).
- Un art moyen*, Paris, Ed. de Minuit, 1965 (σε συνεργασία με τους L. Boltanski, R. Castel και J.-C. Chamboredon).
- Rapport pédagogique et communication*, Paris, Mouton, 1965 (σε συνεργασία με τους J.-C. Passeron και M. de Saint-Martin).
- L'amour de / art*, Paris, Ed. de Minuit, <sup>1</sup> 1966, <sup>2</sup> 1969 (σε συνεργασία με τον A. Darbel).
- Le métier de sociologue*, Paris, Mouton/Bordas, <sup>1</sup> 1968, <sup>2</sup> 1973 (σε συνεργασία με τους J.-C. Passeron και J.-C. Chamboredon).
- Zur Soziologie der symbolischen Formen*, Frankfurt, Suhrkamp, 1970.
- La reproduction*, Paris, Ed. de Minuit, <sup>1</sup> 1970, <sup>2</sup> 1971 (σε συνεργασία με τον J.C. Passeron).
- Esquisse d'une théorie de la pratique*, précédée de trois études d' ethnologie kabyle, Genève, Droz, 1972.
- Die politische Ontologie Martin Heideggers*, Frankfurt, Syndicat, 1976.
- Algérie 60*, Paris, Ed. de Minuit, 1977.
- La distinction*, Paris, Ed. de Minuit, 1979.
- Le sens pratique*, Paris, Ed. de Minuit, 1980.
- Questions de sociologie*, Paris, Ed. de Minuit, 1980.
- Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982.
- Leçon sur la leçon*, Paris, Ed. de Minuit, 1982.
- Homo academicus*, Paris, Ed. de Minuit, 1984.
- Choses dites*, Paris, Ed. de Minuit, 1987.
- L' ontologie politique de Martin Heidegger*, Paris, Ed. de Minuit, 1988.
- La Noblesse d'Etat*, Paris, Ed. de Minuit, 1989.
- Réponses*, Paris, Seuil, 1992, (μαζί με τον Loic. J. D. Wacquant).
- Les règles de Γ art, Génèse et structure du champ littéraire, Paris, Seuil, 1992.
- La misère du monde, Paris, Seuil, 1993 (υπό την διεύθ.).
- B. Εργασίες του Pierre Bourdieu για την κοινωνιολογία της εκπαίδευση

1964

1. *Les étudiants et leurs études*, Paris-La Haye, Mouton [Cahiers du Centre de sociologie européenne, 1], 1964 (σε συνεργασία με τον J.-C. Passeron).
2. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Ed. de Minuit,

<sup>1</sup> 1964, <sup>2</sup> 1966 [νέα, επανωξημένη έκδ.] (σε συνεργασία με τον J.-C. Passeron).

ΙΣΠΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: *Los estudiantes y la cultura* (μτφρ. ΜΤ. Lopez Pardina), Barcelona, Editorial Labor S.A., 1967. ΙΤΑΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Bologna-Firenze, Guarraldi Editore, 1971. ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Bildungsprivileg und Bildungschancen», στο βιβλίο των P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart, E. Klett Verlag, 1971, Μέρος 1, σ. 19-91. ΡΟΥΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ. των σσ. 13-15, 19-21, 27- 32: *Sociologia francesă contemporană*, Bucuresti, Politic<sup>^</sup>, 1971, σ. 619-626. ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: *The Inheritors. French Students and their Relation to Culture* (μτφρ. R. Nice), με νέο επίλογο του 1979, Chicago-London, The University of Chicago Press, 1979.

### 1965

1. «Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique» (σε συνεργασία με τον J.-C. Passeron), στο βιβλίο των P. Bourdieu, J.- C. Passeron, M. De Saint Martin (επιμ.) *Rapport pédagogique et communication*, Paris-La Haye, Mouton [Cahiers du Centre de Sociologie européenne, 2), 1965, σ. 9-36' επίσης, περ. *Les temps modernes* 232 (Σεπτ. 1965) 435-466.

ΙΤΑΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Il linguaggio nell' apprendimento», *Scuola e città* 7-8 (Ιούλ.-Αύγ. 1969) 331-334. ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ. των σ. 11-312: «Die Aufrechterhaltung der Ordnung», 1, στο: *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart, E. Klett Verlag, 1971, σ. 92-129. ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Language and Pedagogical Situation» (μτφρ.

R. Tee.se), στο βιβλίο των I) McCallum, U. Ozolins (επιμ.), *Me! bourne Working Papers 1980*, Melbourne, University of Melbourne Department of Education, 1980, n. 36-77.

2. «Les étudiants et la langue d'enseignement» (σε συνεργασία με τους J.-C. Passeron και M. de Saint Martin), στο βιβλίο των P. Bourdieu, J.-C. Passeron, M. de Saint Martin (επιμ.), *Rapport pédagogique et communication*, Paris-La Haye, Mouton, [Cahiers du Centre de Sociologie européenne, 2], 1965, σ. 37-69.

ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΓΦΡ.: «Students and the Language of Teaching» (μτφρ. R. Tecse), στο βιβλίο των D. McCallum, U. Ozolins (επιμ.), *Melbourne Working Papers 1980*, Melbourne, University of Melbourne, Department of Education, 1980, σ. 78-124.

3. «Les utilisateurs de la bibliothèque universitaire de Lille» (σε συνεργασία με την M. de Saint Martin), στο βιβλίο των P. Bourdieu, J.-C. Passeron, M. de Saint Martin (επιμ.), *Rapport pédagogique et communication*, Paris-La Haye, Mouton [Cahiers du Centre de Sociologie européenne, 2], 1965, σ. 109-120.

## 1966

1. «La transmission de l' héritage culturel», στο βιβλίο του Darras, *Le partage des bénéfices. Expansion et inégalités en France*, Paris, Ed. de Minuit, 1966, σ. 383-420.

ΟΥΓΓΡΙΚΗ ΜΤΦΡ. των σσ. 383-413, 417-420: «A kulturális örökség átadása», *A műszaki haladás problémái*, Budapest, Közgaz- dasági és Jogi Könyvkiadó, 1967, σ. 287-320.

2. «Une étude sociologique d'actualité: les étudiants en sciences» (σε συνεργασία με τους L. Boltanski, R. Castel, M. Lemaire, M. de Saint Martin), *Revue de l'enseignement supérieur* 4 (1966) 199-208

3. «L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture», *Revue française de sociologie* 7, 3 (Ιουλ.-Σεπτ. 1966) 325-347.

ΣΕΡΒΟΚΡΟΑΤΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Skola kao zastitnik nejednakosti», *Gledista* 2 (1967). ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «The School as a conservative force: scholastic and cultural inequalities» (μτφρ. J.C. Whitehouse), στο βιβλίο του John Eggleston (επιμ.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*, London, Methuen, 1974, σ. 32-46· επίσης στο βιβλίο των R. Dale κ.ά. (επιμ.), *Schooling and Capitalism. A sociological reader*, London, Routledge and Kegan Paul/The Open University Press, 1976, σ. 192-200.

4. «Pour une pédagogie rationnelle» (συνέντευξη), *Lambda* (Νοέμ 1966) 3-5.

1967

1. «La communication entre professeurs et étudiants», στο βιβλίο *Travail social, Communications humaines*, Paris, Fédération française des travailleurs sociaux, 1966-1967, σ. 133-136.

2. «La comparabilité des systèmes d'enseignement», (σε συνεργασία με τον J.-C. Passeron), στο βιβλίο των R. Castel, J.-C. Passeron (ε-πιμ.), *Education, développement et démocratie*, Paris-La Haye, Mouton [Cahiers du Centre de sociologie européenne, 4], 1967, σ. 21-58.

ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Abhängigkeit in der Unabhängigkeit: Die relative gesellschaftliche Autonomie des Bildungssystems», στο βιβλίο των P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart, E. Klett Verlag, 1971, σ. 190-228. ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «A Comparabilidade dos Sistemas de Ensino», στο βιβλίο του José Carlos Garcia Durand (επιμ.), *Educação e hegemonia de classe*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979, σ. 69-104.

3. «Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée», ανακοίνωση στο 6ο Παγκόσμιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας, Ένιαν, Σεπτέμβριος 1966, *Revue internationale des sciences sociales. Fonctions sociales de l'éducation*, 19,3 (1967) 367-388.

ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Systems of Education and Systems of Thought», *International Social Science Journal* 19,3 (1967) 338-358; επίσης, στις εκδόσεις: Earl Hopper (επιμ.), *Readings in the Theory of Educational System*, London, Hutchinson & Co, 1971, σ. 159-183· Michael F.D. Young (επιμ.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier-Macmillan, 1971, σ. 189-207· R. Dale κ.ά. (επιμ.), *Schooling and Capitalism. A sociological reader*, London, Routledge and Kegan Paul/The Open University Press, 1976, σ. 192-200. ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Si- steivui de Ensino e Sistemas de Pensamento» (μτφρ. S. Miceli), στο βιβλίο του P. Bourdieu, *A economia dns trocas simbólicas*, Sao Paulo, > Editora Perspectiva, 1974, σ. 203-229.

4. *Emissions de philosophie 1960-1967* (ανακοινώσεις αφιερωμένες στη γλώσσα), Paris, Institut Pédagogique National, Dossiers pédagogiques de la radiotélévision scolaire, 1967.

1968

1· «L\* examen d'une illusion» (σε συνεργασία με τον J.-C. Passeron *Revue française de sociologie* (αφιέρωμα: Sociologie de l' éducation, II) 9 (1968) 227-253.

ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Prüfung einer Illusion», στο βιβλίο των P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart, E. Klett Verlag, 1971, σ. 161-190. ΟΥΓΓΡΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Egy illüzió vizsgálata», στο βιβλίο *Francia szociológia*, Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1971, σ. 371-401.

## 1969

1. «Le système des fonctions du système d'enseignement», στο βιβλίο των M.A. Mattysen, C.E. Vervoort (επιμ.), *Education in Europe*, Den Haag, Mouton, 1969, σ. 181-189.

2. «Système et innovation», ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο της Amiens, 1968, στο βιβλίο *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherches en éducation*, Paris, Dunod, 1969, σ. 347-350.

## 1970

1. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit, 1970 (σε συνεργασία με τον J.-C. Passeron).

ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ. των σσ. 87-129, 133-166: «Gegner und Komplizen», «Die verstimmten Partner» στο βιβλίο των P. Bourdieu,

J.-C. Passeron. *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart, E. Klett Verlag, 1971, σ. 92-161· των σ. 13-84: «Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt», στο βιβλίο των P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*, Frankfurt, Suhrkamp, 1973, σ. 7-87. ΙΤΑΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: *La riproduzione. Sis-temid'insegnamento e ordine culturale* (μτφρ. G. Mughini), Rimini- Firenze, Guaraldi Editore, 1972. ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: *A reprodujo. Elementos para una teoría do sistema de ensino* (μτφρ. R. Bairão, P.B. Garcia), Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975. ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: *Reproduction in Education, Society and Culture* (μτφρ. R. Nice), London-Beverly Hills, Sage Publications, 1977. ΙΣΠΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Editoria Laia, 1977. ΣΟΥΗΔΙΚΗ ΜΤΦΡ. των σσ. 134-152, 157-164, 185, 230-253: «Pedagogisk och spraklig auktoritet», «Utbildningssys-temets ideologiska funktion» (μτφρ. B. Berner), στο βιβλίο των B. Berner, S. Callewaert, H. Silberbrandt (επιμ.), *Skola, ideologi och samhåle*, Stockholm, Wahlström & Widstrand, 1977, σσ. 25-45, 56- 76. ΔΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ. των σσ. 134-152,157-164,185,230-248,250- 254: στο βιβλίο των B. Berner, S. Callweart, H. Silberbrandt (επιμ.), *Skole, ideologi og samfund, Kobenhavn, Munksgaard, 1977, σ. 20-41, 48-69. ΟΥΙΤΡΙΚΗ ΜΤΦΡ. των σ. 131-206: <Aç'Értemiségi ha-gyomány és a társadalmi rend megörzése>, στο βιβλίο του P. Bourdieu, *A társadalmi rend megörzése>*, στο βιβλίο του P. Bourdieu, *A Társadalmi egyenlölenségek újratemelődése*, Budapest, Gondolát, 1978, σ. 7-70. ΙΑΠΩΝΙΚΗ ΜΤΦΡ. των σ. 18-26 (μτφρ. M. Ikebe, T. Yamamoto), στο βιβλίο *Λοϊκό curriculum σπουδών; curriculum του σχολείου [στα γαπωνέζικα]*, Tokyo, Shinhyoron, 1983, σ. 185-198.*

2. «L' excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français» (σε συνεργασία με την M. de Saint Martin), *Annales* 35 (Ιοανν.- Φεβρ. 1970) 147-175.

ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Scholastic excellence and the values of the educational system» (μτφρ. J.C. Whitehouse), στο βιβλίο του John Eggleston (επιμ.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*, London, Methuen, 1974, σ. 338-371. ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «A Excelencia e os Valores do Sistema de Ensino Francés, (μτφρ. S. Miceli), στο βιβλίο του P. Bourdieu, *A economia das trocas simbólicas*, Siio Paulo, Editora Perspectiva, 1974, σ. 231-267. ΟΙΤ- ΓΡΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Aç iskolai kivalóság és a francia oktatási rendszer értékei», στο βιβλίο του P. Bourdieu, *A társadalmi egyenlölenségek újratemelődése*, Budapest, Gondolát, 1978, ο. 71-128.

1. «La défense du corps» (σε συνεργασία με τους L. Boitanski, P. Mالدidier), *Information sur les Sciences sociales* 10,4 (Αύγ. 1971) 45- 86.

ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Die Verteidigung der Zunft» (μτφρ. H. Köhler), στο βιβλίο των P. Bourdieu, L. Boitanski, M. de Saint Martin, P. Mالدidier, *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*, Frankfurt, Europäische Verlagsanstalt, 1981, σ. 117-168.

2. «Reproduction culturelle et reproduction sociale» (ανακοίνωση στο Συμπόσιο του Durham, Απρίλιος 1970), *Information sur les Sciences sociales* 10, 2 (Απρ. 1971) 45-99.

ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Cultural Reproduction and Social Reproduction», στο βιβλίο του Richard Brown (επιμ.), *Knowledge Education and Cultural Change*, London, Tavistock, 1973, σ. 71-112· επίσης, στο βιβλίο των K. Karabel, A.H. Halsey (επιμ.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977, σ. 487-511. ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion»), στο βιβλίο των P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*, Frankfurt, Suhrkamp, 1973, σ. 89-139. ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Reprodução Cultural e Reprodução Social» (μτφρ. S. Miceli), στο βιβλίο του P. Bourdieu, *A economia das trocas simbólicas*, São Paulo, Editora Perspectiva, 1974, σ. 295-336. ΣΟΥΗΔΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Kulturell reproduktion och social reproduktion», στο βιβλίο των S. Lundberg, S. Selander, U. Ohlund (επιμ.), *Jämlikhetsmyt och klasshervavilde*, Lund, Cavefors, 1976, σ. 158-203. ΙΣΠΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Reproducción cultural y reproducción social», στο βιβλίο *Política, igualdad social y educación*, τ. 1, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1978, σ. 257-303.

1972

1. «Composition sociale de la population étudiante et chances d' accès à l' enseignement supérieur» (σε συνεργασία με τους C. Grignon, J.-C. Passeron), *Orientations* 41 (Ιαν. 1972) 89-102.

1973

1. «Les stratégies de reconversion. Les classes sociales et le système d' enseignement» (σε συνεργασία με τους L. Boltanski, M. de Saint Martin), *Information sur les sciences sociales* 12, 5 (Οκτ. 1973) 61- 113.

ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Changes in social structure and changes in the demand for education» (σε συνεργασία με τον L. Boltanski), στο βιβλίο των S. Giner, M. Scottford-Archer (επιμ.), *Contemporary Europe. Social Structures and Cultural Patterns*, London, Routledge and Kegan Paul, 1977, σ. 197-227. ΟΥΓΓΡΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Rekon- verziós stratégiák», στο βιβλίο του P. Bourdieu, *A társadalmi egyen- lotlenségek újratermelődése*, Budapest, Gondolát, 1978, σ. 350-378. ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «As Estratégias de Reconversão», στο βιβλίο του José Carlos Garcia Durand (επιμ.), *Educação e hegemonia de classe*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979, σ. 105-176. ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Kapital und Bildungskapital Reproduktionsstrategien im sozialen Wandel» (μτφρ. G. Pfeffer), στο βιβλίο των P. Bourdieu, L. Boltanski, M. de Saint Martin, P. Maldidier, *Titel und Stelle, über die Reproduktion sozialer Macht*, Frankfurt, Europäische Verlagsanstalt, 1981, σ. 23-87.

1975

1. «Les catégories de l' entendement professoral» (σε συνεργασία με την M. de Saint Martin), *Actes de la recherche en sciences sociales* 3 (Μάιος 1975) 68-93.

ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «The Categories of Professorial Judgement»,

στο βιβλίο του P. Bourdieu, *Homo Academicus*, London, Polity Press, 1988, σ. 194-225. ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Die Kategorien | des professoralen Verstehens», στο βιβλίο του P. Bourdieu, *Homo academicus* (μτφρ. B. Schwibs), Frankfurt, Suhrkamp, 1988, σ. 353-393.

2. «Le titre et le poste. Rapports entre le système de production et le système de reproduction» (σε συνεργασία με τον L. Boltanski), *Actes de la recherche en sciences sociales* 2 (Μάρτιος 1975) 95-107.

ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Formal Qualifications and Occupational Hierarchies: the Relationship Between the Production System and the Reproduction System» (μτφρ. R. Nice), *Reorganizing Education*, Sage Annual Review, Social and Educational Change, 1 (1977) 61- 69; επίσης, «The Educational System and the Economy: Titles and Jobs», στο βιβλίο του Ch.C. Lemert (επιμ.), *French Sociology. Rupture and Renewal Since 1968*, New York, Columbia University Press, 1981, σ. 141-151. ΙΣΠΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «El título y el empleo», *Revista de educación*, Madrid, 1980. ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Titel und Stelle. Zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung» (μτφρ.

A. Leschinsky), στο βιβλίο των P. Bourdieu, L. Boltanski, M. de Saint Martin, P. Maldidier, *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*, Frankfurt, Europäische Verlagsanstalt, 1981, σ. 89-115. ΣΟΥΗΔΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Titel och ställning. Om förhållandet mellan Produktionssystemet! och reproduktionssystemet» (μτφρ. D. Broady,

E. Huilqvist), στο βιβλίο του D. Broady (επιμ.), *Kultur och utbildning, om Pierre Bourdieus sociologi*, Stockholm, UHA (Universitets och HögskoleaTtmbetet, Forskning och Utveckling för Högskolan Skriftserie) 1985, σ. 105-119. ΙΑΠΩΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: (μτφρ. από τα αγγλικά, S. Mori), *Gendaischiso* 13-12 (1985) 63-71.

## 1978

1. «Classement, déclassement, reclassement», *Actes de la recherche en sciences sociales* 24 (Νοέμ. 1978) 2-22.

ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: επίλογος στο βιβλίο του P. Bourdieu, *The Inheritors. French Students and Their Relation to Culture*, Chicago- London, The University of Chicago Press, 1979, σ. 77-97.

2. «Le racisme de Γ intelligence» (ανακοίνωση στο Συμπόσιο της UNESCO, 27.5.1978), *Cahiers Droit et liberté* (Races, sociétés et aptitudes:

apports et limites de la science), παράρτημα στο τεύχ. 382 (1978) 67-71· επίσης: *Réforme*, 1.12.1979, 6-7; P. Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris, Ed. de Minuit, 1980, σ. 264-268· Jean Belkhir, *L'intellectuel: Γ intelligentsia et les manuels*, Paris, Ed. Anthropos, 1983, σ. 187-194· «Tout racisme est un essentialisme», *Differences* 24-25 (Ιούν.-Ιούλ. 1983) 44.

## 1979

1. «Les trois états du capital culturel», *Actes de la recherche en sciences sociales* 30 (Νοέμ. 1979) 3-6.

ΙΑΠΩΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: (μτφρ. N. Fukui), *Actes* (Tokyo) 1 (1986) 18-28.

2. «Numerus clausus», παρέμβαση στη Σύνοδο για την Εκπαίδευση της Αρχιτεκτονικής, Μάιος 1978, *Pré-livre blanc*, 1979; επίσης, «Débat: numerus clausus ou débouchés?», *BIP* 94, 29.10.1980, σ. 3.

## 1981

1. «Epreuve scolaire et consécration sociale. Les classes préparatoires aux Grandes écoles», *Actes de la recherche en sciences sociales* 39 (Sertr. 1981) 3-70.

## 1984

1. *Homo academicus*, Paris, Ed. de Minuit, 1984.

ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: *Homo academicus* (μτφρ. P. Collier), London, Polity Press, 1988; ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΜΤΦΡ.: *Homo academicus* (μτφρ. B. Schwibs), Frankfurt, Suhrkamp, 1988.

## 1986

1. « A quand un lycée Bernard Tapie? » (συνέντευξη μ\* τον A. de Ciaudemar), *Libération*, 4.12.1986, n 4 επίσης, *Libération*, ειδικό τεύχος: «La nouvelle vague», Ιανουάριος 1987, σ. 106-107.

11 ΑΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Rjfiutano il liberalismo selvaggio», *L'Unità* (Milano), 6.12.1986. α 4. ΑΡΑΒΙΚΗ ΜΤΦΡ.: (μτφρ. A. Hajjami), *Anwal* (Rabat), 11.12.1986, α 11-12. ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΚΗ ΜΤΦΡ.: «Para Bourdieu, reformas mascaram problemas», *Folha de S. Paulo*, Δεκέμβριος 1986. ΑΓΓΛΙΚΗ ΜΤΦΡ. «Revoit of the Spirit» (μτφρ. Ch. Turner), *New Socialist* 46 (Φεβρ. 1987) 9-11.

1987

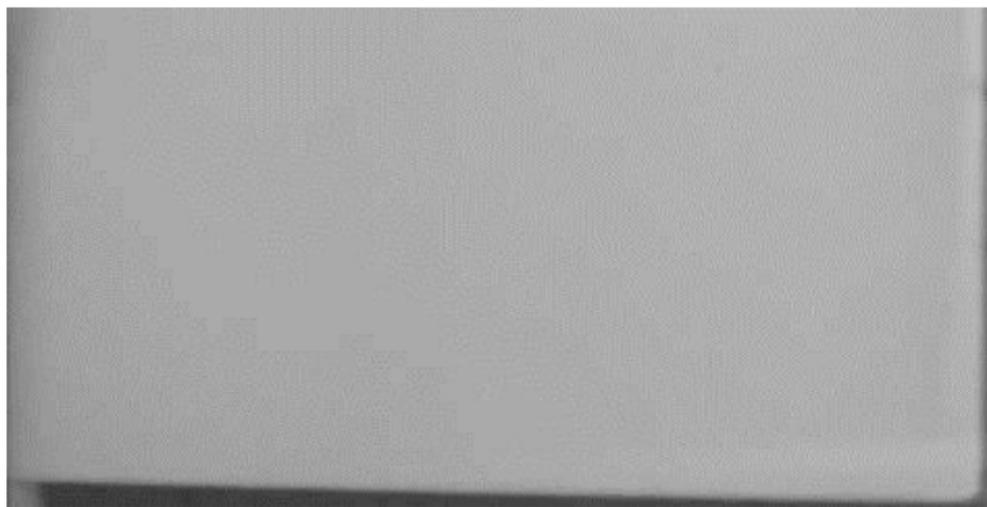
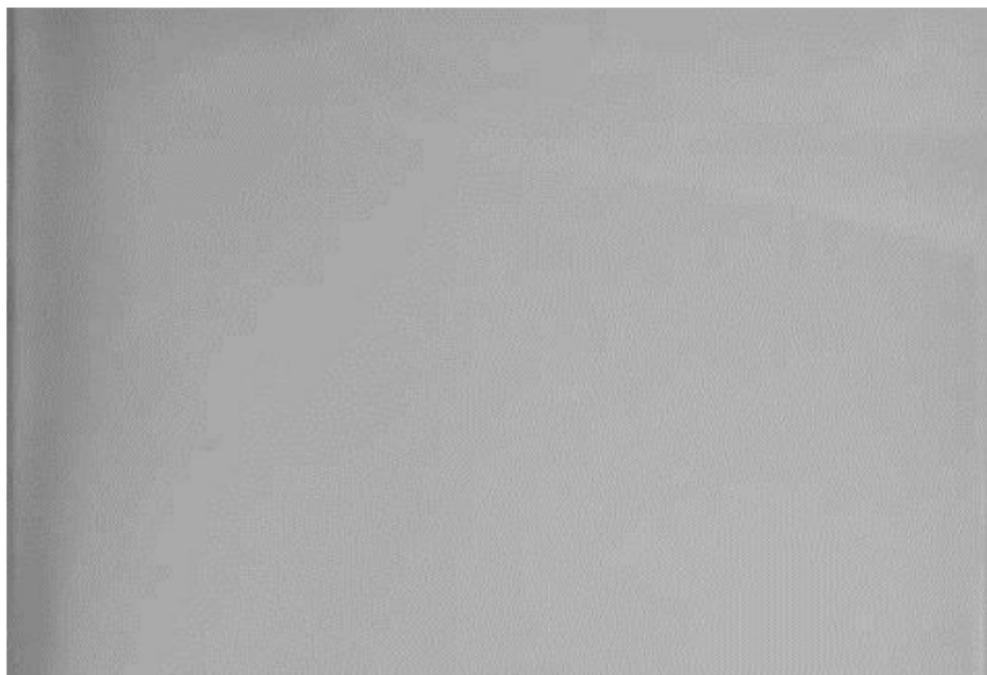
1. «Agrégation et ségrégation. Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir» (σε συνεργασία με την M. de Saint Martin), *Actes de la recherche en sciences sociales* 69 (Σεπτ. 1987) 2-50.

2. «Variations et invariants. Eléments pour une histoire structurale du champ des grandes écoles», *Actes de la recherche en sciences sociales* 70 (Νοέμ. 1987) 3-30.

1989

1. *La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris. Ed. de Minuit, 1989.

2. «Le droit à l'éducation», *Le Monde de la Révolution Française*, 3.3.1989, *Journal des droits de l'homme*, α. 25.





Αν το σχολείο αρέσκεται να διακηρύσσει ότι λειτουργεί ως δημοκρατικό όργανο για την κοινωνική κινητικότητα, εντούτοις λειτουργεί ταυτόχρονα για να νομιμοποιεί, κι επομένως να δισιωνίζει σε κάποιο βαθμό, τις ανισότητες ως προς τις ευκαιρίες απέναντι στην κουλτούρα, καθώς μετατρέπει, μέσω των κριτηρίων που χρησιμοποιεί για να κρίνει, τα προνόμια που ξεκινούν από τις κοινωνικές συνθήκες σε ατομικές αξίες και ατομικά «χαρίσματα». Ξεκινώντας από τις στατιστικές, που μετρούν την ανισότητα των ευκαιριών για πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και το φύλο, και βασιζόμενοι στην εμπειρική μελέτη της συμπεριφοράς των φοιτητών και των καθηγητών καθώς και στην ανάλυση των -συχνά άγραφων- κανόνων που διέπουν το πανεπιστημιακό παιχνίδι, είναι δυνατόν να φέρουμε στην επιφάνεια, πέρα από την επίδραση των οικονομικών ανισοτήτων, τον ρόλο που παίζει η κληρονομημένη κουλτούρα, κεφάλαιο εκλεπτυσμένο, αποτελούμενο από γνώσεις -γνώσεις συμπεριφοράς και σωστής ομιλίας- τις οποίες τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων οφείλουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον, και το οποίο κεφάλαιο αποτελεί μια κληρονομιά τόσο αποδοτική όσο η αποστροφή καθηγητών και φοιτητών να την αποδεχθούν ως κοινωνικό προϊόν.

Η φωτογραφία του εξωφύλλου παρουσιάζει Έλληνες φοιτητές και είναι από το αρχείο του Ν. Αποστολόπουλου.