

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΝΟΥΤΣΟΣ

ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ:  
Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΥΓΚΥΡΙΑ ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΑ ΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ '60  
ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥ Ν. ΠΟΥΛΑΝΤΖΑ

«Τα θεωρητικο-πολιτικά έργα φέρνουν άλλωστε και τη σφραγίδα της συγκυρίας μέσα στην οποία γράφτηκαν» ισχυρίζεται ο Ν. Πουλαντζάς στο προλογικό σημείωμα της ελληνόγλωσσης έκδοσης του βιβλίου του *Φασισμός και Δικτατορία* (σ. 13). Αν υιοθετήσουμε τον ισχυρισμό του, είναι επόμενο πως, μιλώντας σήμερα για το δημοσιευμένο θεωρητικο-πολιτικό έργο του, θα ξεκινήσουμε από το εύλογο ερώτημα: Στη σημερινή κοινωνικο-πολιτική συγκυρία πόσο επίκαιρο είναι το έργο του και για ποιους;

Είναι αυτονόητο πως η απάντηση σ' ένα τέτοιο ερώτημα ποικίλλει ανάλογα με τις θεωρητικο-πολιτικές αφετηρίες των μελετητών του. Θα ήθελα έτσι, δείχνοντας συγκεκριμένα τι σημαίνει αυτό το αυτονόητο, να δώσω σύντομα δυο προκλητικές νύξεις από το έργο του. Πρόκειται μ' άλλα λόγια για δυο αποσπάσματα, γραμμένα την ίδια χρονιά, τα οποία θα σας παρουσιάσω ασχολιάστα, μ' όλους τους κινδύνους που συνεπάγεται μια τέτοια αποσπασματική και αξιωματική παρουσίαση.

Απόσπασμα πρώτο. Γράφει ο Π. το 1978, μιλώντας για την «ενότητα των προοδευτικών δυνάμεων» στον ελληνικό πολιτικό χώρο: «Είμαστε επί πλέον τόσο σίγουροι ότι αποκλείεται, τώρα που το ΚΚΕ εμπέδωσε την ισχύ του και μπρος στον κίνδυνο που αντιπροσωπεύει γι' αυτό μία εναλλακτική λύση εξουσίας, με άξονα το ΠΑΣΟΚ και με βάση τις ιδέες της ανανέωσης, να βρεθούμε αντιμέτωποι σε μια υποβόσκουσα εθνική ενότητα ιστορικού συμβιβασμού ανάμεσα στο ΚΚΕ και στη δεξιά, πάνω από το ΠΑΣΟΚ και την ανανεωτική αριστερά; Αυτοί που αποκλείουν αυτό το ενδεχόμενο δεν διδάχτηκαν ακόμη τίποτε από τις "πονηρίες της Ιστορίας", που έλεγε ο Έγκελς»<sup>1</sup>.

Απόσπασμα δεύτερο. Γράφει ο Π. στο τελευταίο του βιβλίο, πάλι το 1978: «Δεν έχουμε πια τη χιλιαστική πίστη, τη βασισμένη σε μερικούς σι-

1. Ν. Πουλαντζάς, «Μπορεί να γίνει η ενότητα των δυνάμεων της αλλαγής»; *Τα Νέα*, 13-4-1978.

δερένιους νόμους μιας αναπόφευκτης δημοκρατικής και σοσιαλιστικής επανάστασης. Ένα όμως είναι βέβαιο: ο σοσιαλισμός θα είναι δημοκρατικός ή δεν θα είναι σοσιαλισμός<sup>1</sup>.

Είναι φυσικά αδύνατο να εξετάσουμε εδώ τη συνολική θεωρητικο-πολιτική συνεισφορά του Π<sup>2</sup>. Θα περιοριστώ να δώσω ορισμένες απαντήσεις για την επικαιρότητα των απόψεών του στο θέμα του σχολείου. Οι απαντήσεις αυτές, μόλο που στηρίζονται στην ανάλυση της πολιτικής συγκυρίας στη Γαλλία τη δεκαετία του '60, αφορούν τελικά και όσους ασχολούνται με τη γνώση και κατανόηση της σημερινής νεοελληνικής εκπαίδευσης. Ξέρουμε άλλωστε τι σήμαινε για τον Μάρξ η γνωστή λατινική ρήση, «De te fabula narratur».

Ας συνοψίσω, λοιπόν, προκαταρκτικά και σχηματικά τις βασικές θέσεις του Π. για το σχολείο. Η εκπαίδευση λοιπόν: α) Είναι ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους, β) Συμβάλλει, ως τέτοιος μηχανισμός, στη διευρυμένη αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων μιας ορισμένης κοινωνίας.

Οι δύο αυτές συμπληρωματικές θέσεις θα διατυπωθούν από τον Π. στο τέλος του 1969 στην κριτική του για το γνωστό βιβλίο του Ρ. Μίλιμπαντ<sup>3</sup>. Αυτές οι θέσεις θα διευκρινιστούν και θα εμπλουτιστούν, χωρίς ωστόσο ν' αλλάξουν περιεχόμενο, τόσο στα 1970<sup>4</sup> όσο και στα 1974<sup>5</sup>. Μόνο το 1978, μπορεί να πει κανείς πως φωτίζονται και από μια άλλη συμπληρωματική οπτική<sup>6</sup>.

1. Του ίδιου, *Το Κράτος, η εξουσία, ο σοσιαλισμός*, μτφρ. Γ. Κρητικός, Θεμέλιο, Αθήνα 1982, σ. 378-379.

2. Βλ. τη συνθετική εργασία του Β. Jessop, *Nicos Poulantzas. Marxist theory and political strategy*, Macmillan, Λονδίνο 1985. Προσθέτω ακόμη: Μ. Carnoy, *The State and Political Theory*, Princeton University Press, Πρίνστον 1984. Ellen Meiksins Wood, *The Retreat from Class. A New «True» Socialism*, Verso, Λονδίνο 1986, σ. 25-46. Η. Svi Shapiro, «Education and the State in Capitalist Society: Aspects of the Sociology of Nicos Poulantzas», *Harvard Educational Review*, τόμ. 50, αρ. 3 (Αύγουστος 1980), σ. 321-331. «Ο Νίκος Πουλαντζάς και το κράτος» (πρακτικά Συμποσίου) *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχ. 8 (Ιούλιος 1980), σ. 3-17. Δ. Κυρτάτα, «Πανεπιστημιακή παιδεία και κοινωνία στην Ελλάδα. Η επικαιρότητα ορισμένων σκέψεων του Ν. Πουλαντζά», *Το Πανεπιστήμιο*, τεύχ. 1 (Δεκέμβρης 1984), σ. 25-27.

3. Ν. Πουλαντζάς κ.ά., *Προβλήματα του σύγχρονου κράτους και του φασιστικού φαινομένου*, Θεμέλιο, Αθήνα 1977, κυρίως τις σ. 25-29.

4. Του ίδιου, *Φασισμός και δικτατορία*, μτφρ. Χριστίνα Αγραντώνη, Ολκός, Αθήνα 1975, σ. 409-423.

5. Του ίδιου, *Οι κοινωνικές τάξεις στον σύγχρονο καπιταλισμό*, μτφρ. Ν. Μηλιόπουλος, Θεμέλιο, Αθήνα 1981, σ. 30-44, 321-349.

6. Του ίδιου, *Το Κράτος δ.π.*, κυρίως τις σ. 39-48.

Τα θεωρητικά και πολιτικά ερωτήματα που ανακύπτουν από την κριτική εξέταση αυτών των θέσεων του 1969 μπορούν να συνοψιστούν στα τρία επόμενα: Τι σημαίνει ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους, τι σημαίνει διευρυμένη αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων, πώς το σχολείο συμβάλλει σ' αυτή την αναπαραγωγή. Τα τρία αυτά ερωτήματα αποχτούν ωστόσο ένα ευρύτερο νόημα, αν υπαχθούν σ' ένα πιο γενικό διπλό ερώτημα. Θεωρητικό από το ένα μέρος: «Γιατί η αστική τάξη διαθέτει, για την πολιτική κυριαρχία της αυτόν τον εντελώς ειδικό μηχανισμό, που είναι το καπιταλιστικό κράτος», ή, μ' άλλα λόγια, «από πού προέρχεται το πρωταρχικό υλικό πλαίσιο αυτού του Κράτους;». Πολιτικό ερώτημα από το άλλο μέρος: Πώς είναι δυνατή στις καπιταλιστικές κοινωνίες μ' ένα τέτοιο κράτος η «σοσιαλιστική επανάσταση» (1969)<sup>1</sup> ή η «επαναστατική στρατηγική για ένα δημοκρατικό σοσιαλισμό;» (1979)<sup>2</sup>. Αν δεν θέσουμε ή απλώς παρασιωπήσουμε αυτό το διπλό ερώτημα, δηλαδή αν μ' άλλα λόγια ξεχάσουμε πως ο Π. ήταν και κομμουνιστής, τότε θα μπορούμε βέβαια να συζητούμε ακαδημαϊκά —και αυτό γίνεται συχνά—για τις θεωρητικές αντιλήψεις του Π., αλλά φοβάμαι χωρίς να τις καταλαβαίνουμε επαρκώς.

Αυτή η παρατήρηση μας υποχρεώνει να ξεκινήσουμε τη διερεύνησή μας από την ανάλυση της πολιτικής συγκυρίας στη Γαλλία τη δεκαετία του '60, για να κρίνουμε τις απαντήσεις που έδινε ο Π. σ' αυτό το γενικότερο διπλό ερώτημα και συνακόλουθα στα τρία επιμέρους ερωτήματα για το σχολείο.

Είναι φανερό πως δε μπορούμε να παρουσιάσουμε εδώ μια συστηματική και λεπτομερή εικόνα της γαλλικής κοινωνίας αυτή την εποχή. Με βάση ορισμένες συνθετικές εργασίες για τη γαλλική κοινωνία της δεκαετίας του '60 μπορούμε να ισχυριστούμε με βεβαιότητα πως η λεγόμενη Ε' Γαλλική Δημοκρατία, που εγκαινιάζεται με την άνοδο του Ντε Γκωλ στην εξουσία (1958)<sup>3</sup>, χαρακτηρίζεται από:

- Μια ταχύτατη καπιταλιστική ανάπτυξη, με κύρια αιχμή τις κρατικοποιημένες από το 1945 επιχειρήσεις του δημόσιου τομέα.
- Μια ανασυγκρότηση της βιομηχανίας συνυφασμένη με την επέκταση του τραπεζιτικού συστήματος και την παρέμβαση του κρατικού μηχανισμού.

1. Του ίδιου, *Προβλήματα* ό.π., σ. 28.

2. Του ίδιου, *Για τον Γκράμισι-Παρεμβάσεις*, μτφρ. Τ. Καφετζή, Πολύτυπο, Αθήνα 1980, σ. 17.

3. Βλ. π.χ. G. Duby (διεύθυνση), *Histoire de la France*, Larousse, Παρίσι 1987, σ. 557 κκ. (νέα έκδοση).

- Μια κατακόρυφη πτώση του ποσοστού των απασχολουμένων στη γεωργία και μια αισθητή αύξηση των μεσαίων στρωμάτων.
- Το τέλος των αποικιακών πολέμων (Ινδοκίνα 1954, Αλγερία 1962).
- Τη συμμετοχή της χώρας στην ίδρυση της «Κοινής Αγοράς».
- Την άσκηση μιας προσωποπαγούς εξουσίας.

Ειδικότερα, σ' ό,τι αφορά την εκπαίδευση, η γκωλική εξουσία θα επιδιώξει, με την απαρχή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1959, να την προσαρμόσει πιο αποτελεσματικά στα νέα αιτήματα της καπιταλιστικής ανάπτυξης. Έτσι η ίδρυση αρχικά ενός «κύκλου παρατήρησης» (cycle d'observation) στις δυο πρώτες τάξεις της μέσης εκπαίδευσης θα οδηγήσει το 1963 στη θεσμοθέτηση μιας νέας διαφοροποιημένης σχολικής βαθμίδας, που θα φέρει το όνομα «Κολλέγιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (collège d'enseignement secondaire=CES). Σ' αυτήν εδώ τη θεσμοθέτηση βρίσκονται οι αφητηρίες της μεταγενέστερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1975 (η γνωστή μεταρρύθμιση του υπουργού R. Haby)<sup>1</sup>.

Μπορούμε, λοιπόν, να καταλάβουμε εύκολα γιατί η επίσημη εκπαιδευτική αντίληψη, που με έμφαση προβάλλεται αυτή την περίοδο, μπορεί σχηματικά να συνοψιστεί στις δυο επόμενες θέσεις:

- Το σχολείο συντελεί στο στέριωμα και την αύξηση του μεγαλείου της Γαλλίας.
- Το σχολείο συμβάλλει στην κοινωνική άνοδο των ικανών ατόμων και στην κοινωνική ευημερία.

Η θεωρία του «ανθρωπίνου κεφαλαίου α λα γαλλικά» και το γνώριμο «μικροαστικό ιδεολογικό υποσύνολο» για τη λεγόμενη κοινωνική κινητικότητα θα τείνουν να κυριαρχήσουν στη γκωλική περίοδο μια ολόκληρη δεκαετία<sup>2</sup>.

Αυτός ο κυρίαρχος εκπαιδευτικός λόγος θα δεχτεί τα πρώτα ισχυρά χτυπήματα από μια ομάδα νέων διανοουμένων. Πρέπει εδώ να αναφέρουμε το πρωτοποριακό για τη Γαλλία βιβλίο των P. Bourdieu και J.Cl. Passeron «Οι κληρονόμοι» (*Les héritiers*) το 1964 καθώς και το πολύκροτο άρθρο πάλι του Bourdieu για το «συντηρητικό σχολείο» (1966)<sup>3</sup>. Γι' αυτούς τους νέους κοινωνιολόγους το σχολείο δεν είναι δημοκρατικό και εξισωτικό. Νομιμοποιεί και επιβραβεύει αντίθετα, με τις πρακτικές και την «αυθαίρετη κουλτούρα» του, τις προϋπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και πιο συγκεκριμένα με τη διαφοροποιημένη «μορφωτική κληρονομιά», που

1. Βλ. Monique Segré, *Ecole, Formation, Contradictions*, Editions Sociales, Παρίσι 1976.

2. B. Charlot, «1959-1989: Les mutations du discours éducatif», *Education Permanente*, αρ. 98 (1989), σ. 133-149.

3. Το άρθρο είναι μεταφρασμένο και στα ελληνικά στο βιβλίο της Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα 1985, σ. 357-391.

είναι υπεύθυνη για την πρωταρχική ανισότητα των παιδιών στη σχολική δοκιμασία. Ας αναφέρουμε ακόμα εδώ και το ρεύμα της λεγόμενης «θεσμικής αγωγής» και την ομώνυμη παιδαγωγική ομάδα παρέμβασης, που ιδρύεται το 1964 (Lapassade, Lobrot, Lourau) και στοχεύει ν' αναλύσει τις επιπτώσεις της εσωτερικής λειτουργίας θεσμών, όπως το σχολείο, πάνω στο προσωπικό τους (δάσκαλοι - μαθητές). Με τέτοιου είδους αναλύσεις αμφισβητείται και από αυτή την οπτική η επίσημη εκδοχή του γαλλικού σχολείου<sup>1</sup>.

Η κριτική παρουσίαση αυτών των νέων αντιλήψεων, που από διαφορετικές (π.χ. ψυχανάλυση) αλλά και κοινές (λειτουργισμός) θεωρητικές αφετηρίες αμφισβητούν την κυρίαρχη εκπαιδευτική ιδεολογία της γκαυλικής εξουσίας, μόλο που είναι πολλαπλά ενδιαφέρουσα δε θα μας απασχολήσει εδώ, γιατί θα μας ξεστράτιζε από το θέμα μας. Μας χρειάζεται αντίθετα να δούμε κάπως διεξοδικά τις επίσημες θέσεις του Γαλλικού Κομμουνιστικού Κόμματος για το κράτος και την εκπαίδευση.

Μέσα από μια αντιφατική και αργόσυρτη πορεία «αποσταλινοποίησης» το Γ.Κ.Κ. θα οδηγηθεί στην αναγνώριση της συμβολής και του ρόλου των διανοουμένων κατά τη φάση της «ειρηνικής μετάβασης στο σοσιαλισμό» (απόφαση της Κ.Ε. στο Argenteuil το 1966)<sup>2</sup> και θα υιοθετήσει το σύνθημα της ενότητας της Αριστεράς —θυμίζω μόνο πως το 1965 έχει υποστηρίξει την προεδρική υποψηφιότητα του Φ. Μιτεράν— για μια Γαλλία δημοκρατική, ανεξάρτητη, ειρηνική και ευημερούσα (18ο Συνέδριο, 1967).

Αυτή η γενικότερη πολιτική αντίληψη βρίσκεται πίσω από τις κατευθυντήριες γραμμές των «Προτάσεων για μια δημοκρατική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (Propositions du parti communiste français pour une réforme démocratique de l'enseignement) το Φλεβάρη του 1967<sup>3</sup>. Οι προτάσεις αυτές, που αναμορφώνουν βασικές θέσεις του πασίγνωστου «προγράμματος» Langevin -Wallon (1947), έρχονται να υπηρετήσουν μια διπλή πολιτική λειτουργία: Από το ένα μέρος να «ρυθμίσουν» τις σχέσεις του κόμματός με τους διανοούμενους - εκπαιδευτικούς του και από το άλλο να ισχυροποιήσουν τη θέση του κόμματος στις σχέσεις του με τους σοσιαλιστές. Οι λεπτομέρειες αυτής της διπλής λειτουργίας δε θα μας απασχολήσουν εδώ<sup>4</sup>. Μας ενδιαφέρει περισσότερο να υπογραμμίσουμε την

1. Για την ιστορία αυτού του ρεύματος βλ. ενδεικτικά, J. Ardoino κ.ά., *L' intervention institutionnelle*, Payot, Παρίσι 1980.

2. Βλ. *Τα Προβλήματα της Ιδεολογίας και του Πολιτισμού*, ΠΛΕ, Βουκουρέστι 1966 και πρόσφατη ανατύπωση, Κοσμαδάκης, Αθήνα χ.χ.

3. Χρησιμοποιώ τη β' έκδοση, Παράρτημα του περ. *L' Ecole et la Nation*, αρ. 185-186, Γενάρης-Φλεβάρης 1970.

4. Βλ. *Διεξοδικά γι' αυτό το θέμα την κριτική των P. Roche & Y. Vargas, Telles luttes telle école*, Maspero, Παρίσι 1979, κυρίως τις σ. 43-74.

παιδαγωγική ιδεολογία αυτών των προτάσεων. Πέρα λοιπόν από τα συγκεκριμένα μέτρα που προτείνονται —όπως π.χ. η αύξηση της υποχρεωτικής φοίτησης, ο κοινός κορμός στην εκπαίδευση, η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση, η αναβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών κ.ά.— στο κείμενο τονίζεται με έμφαση πως:

\* Το γαλλικό σχολείο δεν είναι δημοκρατικό. Η βαθύτερη λειτουργία του χαρακτηρίζεται αντίθετα από τα τρία -i, δηλαδή *insuffisance* (=ανεπάρκεια), *inadaptation* (=μη προσαρμογή) και *inégalité* (=ανισότητα). Κι όλα αυτά, γιατί ο κρατικο-μονοπωλιακός καπιταλισμός και οι πολιτικοί εκφραστές του δε μπορούν, εξαιτίας των εγγενών αντιφάσεων τους, να σπρώξουν με συνέπεια ως τα άκρα, δηλαδή να ολοκληρώσουν τις αναγκαίες για τη γαλλική κοινωνία εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

\* Μια δημοκρατική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αναπόσπαστο στοιχείο ενός ευρύτερου πολιτικού προγράμματος για τη μετάβαση στην πραγματική δημοκρατία», σημαίνει ουσιαστική εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και «προσαρμογή» του σχολείου στην «επιστήμη και την τεχνική του καιρού μας». Το σχολείο, σύμφωνα με τη σχετική απόφαση Π.Γ., με την οποία υιοθετήθηκε το κείμενο των προτάσεων (1967), οφείλει να εκπαιδεύει και να μορφώνει όλους τους νέους με βάση μια δημοκρατική αντίληψη. Αυτή η αντίληψη είναι η «μόνη σύμφωνη με το εθνικό συμφέρον, σε μια εποχή όπου η επιστημονικο-τεχνική επανάσταση απαιτεί μαζική διάδοση της γνώσης και της κουλτούρας»<sup>1</sup>.

Ποια παιδαγωγική ιδεολογία αντανακλούν αυτές οι δυο βασικές προγραμματικές θέσεις των προτάσεων; Μπορούμε να υποστηρίξουμε την άποψη πως σ' αυτές τις θέσεις διακρίνει κανείς: α) Μια ευδιάκριτη μετατόπιση της αντίληψης του Γ.Κ.Κ. από ένα παραδοσιακό «μηχανιστικό οικονομισμό» προς μια «κοινωνιολογία της κουλτούρας», στην οποία διακρίνει κανείς κάποιες έμμεσες επιδράσεις των απόψεων της ομάδας Bourdieu. Ας μη ξεχνάμε εξάλλου πως από το 1964 ο L. Sève στο παιδαγωγικό περιοδικό του κόμματος είχε διακηρύξει πως τα «φυσικά χαρίσματα δεν υπάρχουν» (*Les dons n'existent pas*)<sup>2</sup>. β) Ένα καλυμμένο επιστημονισμό, σ' ό,τι αφορά τα κριτήρια με τα οποία καθορίζονται τα πλαίσια και το περιεχόμενο της διδασκαλίας των διαφόρων μαθημάτων στο σχολείο. γ) Μια λανθάνουσα αντίληψη για τον εξωτερικό χαρακτήρα των ταξικών συγκρούσεων στο σχολείο. Το σχολείο είναι αυτό που είναι —με τα τρία i— γιατί ο κρατικο-μονοπωλιακός καπιταλισμός δεν το «λειτουργεί»

1. Βλ. *Propositions*, ό.π., σ. v.

2. Το άρθρο θα συμπεριληφθεί ύστερα από 15 χρόνια στο δεύτερο αφιέρωμα του περιοδικού για τα «φυσικά χαρίσματα». Βλ. *L' Ecole et la Nation*, Σεπτέμβριος 1979 (ειδικό τεύχος).

σωστά. Αν υπάρξει μια άλλη εξουσία, αυτή θα μπορέσει να αποκαταστήσει τη δημοκρατική λειτουργία του και να το στρέψει προς μια σύστοιχη κατεύθυνση. Είναι φανερό πως πρόκειται για μια «εργαλειακή» αντίληψη του σχολείου, που με τη σειρά της απορρέει από τις κομματικές θεωρητικές επεξεργασίες για το χαρακτήρα του «κρατικο-μονοπωλιακού καπιταλισμού».

Αυτό είναι σε πολύ αδρές γραμμές το κοινωνικό, πολιτικό, ιδεολογικό και εκπαιδευτικό τοπίο στη Γαλλία, λίγο πριν από το Μάη του '68. Πρέπει ακόμα να μη ξεχάμε και την κατάσταση στο παγκόσμιο κομμουνιστικό κίνημα και ειδικότερα το εικοστό συνέδριο (1956) στη Σοβιετική Ένωση και τη σινο-σοβιετική ρήξη (1960) με τις επιπτώσεις τους στους κομμουνιστές διανοούμενους και την κομματική νεολαία. Μέσα σ' αυτό το τοπίο ο Π., αφού περάσει αρχικά από τη φάση του «σαρτρικού μαρξισμού», θα επιχειρήσει, υιοθετώντας και προεκτείνοντας την κριτική του «οικονομισμού» και του «ιστορισμού» την οποία διατύπωνε ο Λ. Αλτουσέρ, να συλλάβει και να δείξει τη σχετική αυτονομία, μ' άλλα λόγια την ιδιαίτερη φύση και λειτουργία, του καπιταλιστικού κράτους. Θα οδηγηθεί έτσι στην απόρριψη των θέσεων του Γ.Κ.Κ. για τον κρατικο-μονοπωλιακό καπιταλισμό, μια και θα τις κρίνει, παρά την αριστερή φρασεολογία τους, ως «αναθεωρητικές» και «ρεφορμιστικές» διότι:

- Συγγέουν το οικονομικό με το πολιτικό.
- Υπερτονίζουν τις δι-υποκειμενικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του κρατικού μηχανισμού και τους φορείς των μονοπωλίων, υποβαθμίζοντας έτσι τις αντικειμενικές και ανεξάρτητες από ατομικές θελήσεις ταξικές αντιθέσεις.
- Οδηγούν στην αντίληψη ενός ουδέτερου κράτους, ενός κράτους εργαλείο και στην πολιτική θέση για τη δυνατότητα επανάστασης «από τα πάνω»<sup>1</sup>.

Η κριτική αυτή του Π. δημοσιοποιείται λίγες μέρες νωρίτερα από τον Μάη του '68, χωρίς φυσικά —μια και η αντίληψη για την ιδεολογία τόσο του Αλτουσέρ όσο και του ίδιου του Π. παραμένει εγκλωβισμένη στο δίπολο επιστήμη/ιδεολογία— να γίνεται συγκεκριμένη αναφορά στις θέσεις του Γ.Κ.Κ. για την εκπαίδευση. Μόνο σήμερα θα μπορούσε κανείς να διακρίνει μια έμμεση κριτική τους, με βάση τη ρητή απόρριψη της θέσης για τον κρατικο-μονοπωλιακό καπιταλισμό. Το «δίδαγμα» της κινεζικής «πολιτιστικής επανάστασης» δεν είναι ως τότε αρκετό για να οδηγήσει την αντίληψη για τη «σχετική αυτονομία» του κράτους στην αντίληψη για τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του. Έτσι το σχολείο θα μείνει έξω από αυτή την προβληματική του Π. Είναι ωστόσο ενδιαφέρον να σημειώ-

1. Ν.Α. Πουλιαντζάς, *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, μτφρ. Λ. Χατζηπροδρομίδης, Θεμέλιο, Αθήνα 1975, τόμ. β', σ. 133-134.

σουμε εδώ πως ο Π. σ' αυτό το βιβλίο του θα επικρίνει ρητά και τις πρώιμες απόψεις του Bourdieu<sup>1</sup> για την έννοια της κοινωνικής τάξης και θα επισημάνει τη θεωρητική συγγένεια του «λειτουργιστικού ρεύματος» με τις θεωρητικές επεξεργασίες του Γ.Κ.Κ. για την κοινωνία.

Θα χρειαστεί ωστόσο η νέα συγκυρία του Μαΐου-Ιουνίου του '68 και φυσικά τα «διδάγματα» που θ' αντλήσει ο κύκλος του Π. απ' αυτή, για να διατυπωθεί η θέση για τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους, δηλαδή η γνώριμη θέση για το σχολείο. Τώρα εγκαταλείπεται η διχοτομία επιστήμη-ιδεολογία και η τελευταία, ως σύνολο ταξικών αντιλήψεων και πρακτικών, δεν αναφέρεται μόνο στα ήθη, τα έθιμα και τις ιδέες γενικά μιας κοινωνίας αλλά και στην κεντρική πολιτική εξουσία, δηλαδή το κράτος, μια και για τον Π. η αναπαραγωγή των συνθηκών παραγωγής μιας κοινωνίας εξασφαλίζεται και χάρη στην ιδεολογία διαμέσου του κράτους. Το σχολείο δεν αντιμετωπίζεται πια γενικά και αόριστα ως κοινωνικός «θεσμός» —η έννοια του θεσμού δε συνεισφέρει στην κατανόηση των πολιτικών συγκρούσεων στο εσωτερικό ενός «θεσμού» αλλά ως κρατικός ιδεολογικός μηχανισμός<sup>2</sup>.

Τι σημαίνει συγκεκριμένα αυτή η νέα επεξεργασία, σ' αυτή τη νέα συγκυρία; Τα εξής τρία πράγματα που τώρα λέγονται ρητά<sup>3</sup>.

— Το σχολείο δε μπορεί να προσεγγίζεται πια με βάση την έννοια των «κοινωνικών ανισοτήτων» αλλά με βάση τις έννοιες της «αναπαραγωγής» και της «ιδεολογίας».

— Αν μια σοσιαλιστική επανάσταση δεν είναι μια μετατόπιση ομάδων στην κρατική εξουσία αλλά μια «συντριβή» της κρατικής μηχανής, τότε δε μπορούν να μείνουν άθικτοι ή ακόμα να συντριβούν ταυτόχρονα ή ομοιόμορφα οι ιδεολογικοί μηχανισμοί, όπως υποστηρίζει το Γ.Κ.Κ.

— Σε μια καπιταλιστική κοινωνία δεν είναι δυνατό να συντρίψει κανείς τους ιδεολογικούς μηχανισμούς (π.χ. το πανεπιστήμιο), χωρίς να συντρίψει και τους καταπιεστικούς μηχανισμούς του κράτους (π.χ. διοίκηση, στρατό κ.τ.ό.), όπως ισχυρίζονται αριστεριστικά ρεύματα.

Αυτά είναι τα θεωρητικο-πολιτικά «διδάγματα» που αντλεί ο Π. το 1969 από την «είσοδο των μαζών στην ιστορία» τον Μάιο-Ιούνιο του 1968. Παρόμοια διδάγματα θ' αντλήσουν βέβαια και πολλοί άλλοι, καθώς με τον τρόπο του. Η πείρα αυτής της μαγιάτικης συγκυρίας του '68

1. Στο ίδιο, τόμ. Α', σ. 80, 86, σημ. 9 κ.ά.

2. Μια πρόγευση των νέων θεωρητικών προσανατολισμών παίρνει κανείς στο άρθρο του Λ. Αλτουσέρ για το χαρακτήρα του Μάη του '68, δημοσιευμένο στο περ. *Pensée* τον Ιούνιο του 1969. Βλ. τη μετάφρασή του στο περ. *Ο Πολίτης*, τεύχ. 91 (Μάης 1988), σ. 34-41.

3. Ν. Πουλαντζάς κ.ά., *Προβλήματα*, ό.π., σ. 27-29.



θα μεταφραστεί, σ' ό,τι αφορά τη θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση του σχολικού μηχανισμού, σε γόνιμες συλλήψεις και νέες προτάσεις. Έτσι το 1970, με την αρχή κιόλας της νέας δεκαετίας θα δημοσιευτούν σχεδόν ταυτόχρονα: Το πασίγνωστο βιβλίο των Bourdieu-Passeron, *Η αναπαραγωγή*, το πολύκροτο άρθρο του Αλτουσέρ για την «Ιδεολογία και τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους», το βιβλίο του Π. για τον Φασισμό και τη Δικτατορία, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται «προλεγόμενα σχετικά με τον κρατικό μηχανισμό και τους ιδεολογικούς μηχανισμούς», και τέλος η δεύτερη έκδοση των *Προτάσεων* του Γ.Κ.Κ. για την εκπαίδευση με την προσθήκη αυτή τη φορά ενός ακόμα -i, δηλαδή της ιδεολογίας (idéologie). Ένα χρόνο αργότερα οι Baudelot - Establet θ' αναλάβουν για στηρίζουν και εμπειρικά εξειδικεύοντας την αλτουσεριανή αντίληψη για το σχολείο. Στην αυγή της νέας δεκαετίας σχεδόν όλοι οι αριστεροί διανοούμενοι μιλούν για «αναπαραγωγή» και «ιδεολογία», όταν περιγράφουν, ερευνούν ή κρίνουν την κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Οι θεωρίες της «αναπαραγωγής»—προσφιλής κατάταξη πολλών κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης—εισβάλλουν ορμητικά στο πεδίο της θεωρίας και της έρευνας και φυσικά της πολιτικής για την εκπαίδευση. Όχι όμως με τον ίδιο τρόπο και με τους ίδιους στόχους.

Είναι θεωρητικά και πολιτικά ενδιαφέρον να μελετηθούν συστηματικά όλες αυτές οι πολύπλευρα σχετιζόμενες αντιλήψεις για την εκπαίδευση που ξεπήδησαν από τη συγκυρία του '68. Σ' ό,τι αφορά το θέμα μας θα σημειώσουμε εδώ τα επόμενα: α) Το Γ.Κ.Κ. με την υιοθέτηση του νέου -i, θα οδηγηθεί σε μια επιδερμική και φραστική τροποποίηση των *Προτάσεων* του για το σχολείο, μια και δυο χρόνια αργότερα στο κείμενο της συμφωνίας του με το Σοσιαλιστικό Κόμμα για τη σύνταξη του «κοινού προγράμματος» (1972), ο όρος «ιδεολογία» θα εξαφανιστεί σιωπηρά και θα παραμείνει «νεκρό γράμμα» στην πρόταση νόμου που υποβάλλεται από το κόμμα στην Εθνοσυνέλευση για τη «δημιουργία του δημοκρατικού και σύγχρονου βασικού σχολείου» (γνωστή ως πρόταση P. Juquin)<sup>1</sup>. β) Ο Π. στο *Φασισμός και Δικτατορία* θα παραπέμψει ευνοϊκά αλλά σύντομα στην *Αναπαραγωγή* των Bourdieu-Passeron και θα στρέψει την κριτική του στις σχετικές απόψεις του Αλτουσέρ για το σχολείο. Θα υποστηρίξει λοιπόν ο Π., κρίνοντας αυστηρά το άρθρο του Αλτουσέρ, πως οι κρατικοί μηχανισμοί δεν εξαντλούνται στο ζεύγμα καταπιεστικός/ιδεολογικός μηχανισμός, μια και το κράτος έχει επιπλέον και μια άμεση οικονομική λειτουργία, οργανώνει δηλαδή αποφασιστικά τον ίδιο τον κύκλο της παραγωγής. Πρόκειται για μια θέση, την οποία ο Π. θα υπερασπιστεί και στο τελευταίο του

1. Βλ. *Propositions pour reconstruire l'école (présentation de P. Juquin)*, Editions Sociales, Παρίσι 1973.

βιβλίο<sup>1</sup>. γ) Τι σημαίνει αυτή η κριτική που ασκεί τότε στις απόψεις του Αλτουσέρ; Σχηματικά και πολύ σύντομα τα εξής δυο πράγματα: Θεωρητικά πρόκειται για μια κριτική ενός λανθάνοντος ιδεαλισμού, που χρωματίζει σ' αυτό το σημείο τις αλτουσεριανές απόψεις για το κράτος (κατάλοιπα επιδράσεων της αστικής νομικο-πολιτικής ιδεολογίας στη σκέψη του Αλτουσέρ). Πολιτικά εντοπίζει τόσο το υλικό υπόστρωμα της συναίεσης-αποδοχής της εξουσίας από τις μάζες όσο και το κρατικό δίκτυο, στην περίπτωση μετάβασης στο σοσιαλισμό, όπου κατεξοχήν συγκεντρώνεται η εξουσία της ηγετικής μερίδας της αστικής τάξης.

Με την κριτική αυτή βρισκόμαστε τώρα στην καρδιά των αρχικών μας ερωτημάτων για το σχολείο. Ο Π. θα σπεύσει να κάνει σε μεταγενέστερα δημοσιεύματά του σαφέστερη τη σκέψη του, επιχειρώντας ν' απαντήσει σ' αυτά τα δυο ερωτήματα, δηλαδή τι σημαίνει αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων και με ποιο τρόπο ο σχολικός μηχανισμός συμβάλλει σ' αυτή. Δυο χρόνια αργότερα (το 1972)<sup>2</sup> ο Π. θα συμπεριλάβει στις αναλύσεις του με διεξοδικό τρόπο και το θέμα του σχολικού μηχανισμού και θα ενσωματώσει τις σχετικές επεξεργασίες του στο βιβλίο του για τις Κοινωνικές τάξεις στο σύγχρονο καπιταλισμό (1974). Χρειάζεται λοιπόν εδώ να σταθούμε περισσότερο.

Πρέπει να σημειώσουμε αρχικά, για να κατανοήσουμε πληρέστερα τις θέσεις του Π., πως η έκδοση αυτού του βιβλίου συμπίπτει με την υφέρπουσα καπιταλιστική κρίση, με τις διαφαινόμενες ελπίδες για την άνοδο της Αριστεράς στην εξουσία και φυσικά με την πτώση του Αλλιέντε στη Χιλή (1973). Ειδικότερα οι θέσεις που αναπτύσσονται εδώ για το σχολείο αποτελούν ασφαλώς ανάπτυξη και διευκρίνιση των αντίστοιχων θέσεων του 1969 και του 1970. Απ' αυτή λοιπόν την άποψη το βιβλίο αποτελεί συνέχεια των προηγούμενων αντιλήψεων του Π. με μια ωστόσο διαφορά: Πρόκειται για αναγκαίες διευκρινίσεις και αναπτύξεις, μια και απορρέουν από μια προηγούμενη απάντηση που δίνει ο Π. στο καίριο πολιτικό πρόβλημα της Αριστεράς στη Γαλλία αυτή την περίοδο: Πώς θα επιτευχθεί η λαϊκή ενότητα με στόχο μια δημοκρατική και σοσιαλιστική Γαλλία;

Η απάντηση του Π. συνοψίζεται, ύστερα από τις διεξοδικές αναλύσεις του βιβλίου, στην επόμενη θέση: «Η ενότητα δε μπορεί να θεμελιωθεί παρά μόνο στην ταξική διαφορά των τάξεων και μερίδων που συμμετέχουν στη συμμαχία, κι αυτό σημαίνει σταδιακή λύση των αντιφάσεων μέσα στο λαό και ταυτόχρονα μια συνένωση και μια διαδικασία εδραίωσης της ηγε-

1. Ν.Α. Πουλαντζάς, *Το Κράτος ό.π.*, σ. 42 κκ.

2. Βλ. τον πρόλογό του στο βιβλίο του D. Lindenberg, *L'internationale communiste et l'école de classe*, Maspero, Παρίσι 1972, σ. 7-16.

μονίας της εργατικής τάξης μέσα σ' αυτές τις τάξεις και μερίδες»<sup>1</sup>. Αν ξεκινήσουμε λοιπόν απ' αυτή την απάντηση, μπορούμε να καταλάβουμε γιατί ο Π. αυτή την περίοδο:

1. Αποδίδει τα πρωτεία στην ταξική πάλη με την οποία αναπαράγονται τόσο οι κοινωνικές τάξεις όσο και τα όρια που επιβάλλονται ως αποτέλεσμα στους μηχανισμούς του κράτους<sup>2</sup>.

2. Απορρίπτει ως λαθεμένη θεωρητικά και πολιτικά την αντίληψη πως τάχα το σχολείο δημιουργεί τη διαίρεση της κοινωνίας σε τάξεις<sup>3</sup>.

3. Χαρακτηρίζει «κενή» την αστική προβληματική για τη λεγόμενη «κοινωνική κινητικότητα» και συνακόλουθα το μικροαστικό ιδεολόγημα για τις «ίσες ευκαιρίες» ή την «εξίσωση ευκαιριών» στο σχολείο<sup>4</sup>.

4. Ξεπερνάει το πλαστό δίλημμα αν το σχολείο ή η οικογένεια έχει τα πρωτεία στη διαδικασία επιμερισμού των ατόμων-φορέων στις ταξικές κές θέσεις<sup>5</sup>.

5. Απορρίπτει τη σύγχρονη εκδοχή της «λειτουργιστικής-θεσμοκρατικής» παράδοσης, δηλαδή την αντίληψη για τη διαδικασία της «κοινωνικοποίησης»<sup>6</sup>.

6. Αντικρούει την εργαλειακή αντίληψη για το ρόλο του σχολείου στην υπηρεσία των συμφερόντων του σοσιαλισμού<sup>7</sup>.

7. Υιοθετεί την έννοια της διευρυμένης αναπαραγωγής, δηλαδή την ιστορική προοπτική στην ανάλυση και ερμηνεία της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, με την οποία φαίνονται αβάσιμες οι γνωστές επικρίσεις εναντίον της θεωρίας της αναπαραγωγής, πως είναι τάχα μηχανιστική και ισοπεδώνει τις αντιφάσεις, και με την οποία αποκαλύπτεται ακόμα η ερμηνευτική στενότητα των λεγόμενων «ενδογενών» προσεγγίσεων του σχολείου<sup>8</sup>.

Με δυο λόγια, σ' αυτό το βιβλίο του ο Π. μας βοηθάει να κρίνουμε όχι μόνο την ιδεολογία μοντέρνων αστικών αντιλήψεων για την εκπαίδευση αλλά και να τοποθετηθούμε κριτικά απέναντι στις θέσεις των Bourdieu-Passeron και κυρίως στις αλτουσεριανές εκδοχές των Baudelot-Establet, στους οποίους αφιερώνει κάμποσες σελίδες<sup>9</sup>. Με τον τρόπο αυτό μας προσφέρει ένα δρόμο για ν' αποτιμήσουμε θεωρητικά και πολιτικά τη σο-

1. Ν.Α. Πουλαντζάς, *Οι κοινωνικές τάξεις* ό.π., σ. 416.

2. Στο ίδιο, σ. 32, 37.

3. Στο ίδιο, σ. 36-37.

4. Στο ίδιο, σ. 21 και 41-42.

5. Στο ίδιο, σ. 44.

6. Στο ίδιο, σ. 43.

7. Στο ίδιο, σ. 194 κκ.

8. Στο ίδιο, σ. 34.

9. Στο ίδιο, σ. 321 κκ.

δειά της λεγόμενης «κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης» καθώς και τις διάφορες παραλλαγές του κομματικού λόγου για το σχολείο. Μας προσφέρει τέλος βασικά εννοιολογικά εργαλεία για ν' αναλύσουμε μαρξιστικά και τη σημερινή κοινωνική-ταξική λειτουργία του σχολικού μηχανισμού στη χώρα μας, σε μια συγκυρία όπου ο νεοσυντηρητισμός και η σοσιαλδημοκρατία τείνουν να καλύψουν όλο το χώρο της πολιτικής θεωρίας. Από αυτή την άποψη, όσο κι αν αυτό φαίνεται παράδοξο, το έργο του Π. είναι σήμερα επίκαιρο. Εννοώ για κείνους για τους οποίους το όραμα της κοινωνικής δικαιοσύνης προϋποθέτει την ενότητα της δημοκρατίας με το σοσιαλισμό.

Θα τελειώσω με μια παρατήρηση που αφορά την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και ειδικότερα τους εκπαιδευτικούς. Στο έργο του Π. δεν υπάρχουν συγκεκριμένες αναφορές ή συνταγές για το τι κάνουν και τι πρέπει να κάνουν οι αριστεροί εκπαιδευτικοί στο σχολείο. Αν μελετήσει ωστόσο ο αριστερός εκπαιδευτικός το έργο του και θέλει να είναι εκτός από αριστερός και μαρξιστής, τότε μέσα σ' αυτό θα βρει ασφαλώς συγκεκριμένη απάντηση στο πασίγνωστο αίτημα για την πολιτική αναγκαιότητα της ορθής θεωρίας για το σχολείο. Το έργο του Π., τόσο αυτό που έχει τις αφετηρίες του στη μαγιάτικη συγκυρία του '68 —όπως γενετικά επιχειρήσαμε να το προσεγγίσουμε— όσο και το μεταγενέστερο, που προϋποθέτει μια άλλη συγκυρία, μας βοηθάει να φτάσουμε και στην ορθή ανάλυση όψεων της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας (π. χ. σχολικές γνώσεις και ιδεολογία, υλικά πλαίσια και κανόνες σχολικής ζωής κ.ά.). Αυτό είναι όμως ένα άλλο θεωρητικο-πολιτικό εγχείρημα, που προϋποθέτει ξεχωριστή διαπραγμάτευση.