

ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ

**Ο ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΣ
ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Ο ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Εισαγωγή

1. Το κράτος ως «οργανωτής» και «ρυθμιστής» των αναπαραγωγικών θεσμών.
2. Αναπαραγωγικές λειτουργίες του σχολείου.
 - 2.1. Η μαθησιακή λειτουργία ή λειτουργία παροχής προσόντων.
 - 2.2. Η επιλεκτική λειτουργία.
 - 2.3. Η λειτουργία της ενσωμάτωσης ή νομιμοποιητική λειτουργία.
3. Οι λειτουργίες και η λειτουργικότητα των εξετάσεων.
4. Κοινωνικός έλεγχος και σχολικό σύστημα.

Εισαγωγή

Ο όρος σχολείο χρησιμοποιείται σήμερα για να δηλώσει: το σχολείο ως κτίριο, ένα συγκεκριμένο σχολείο (π.χ. 7^ο Δημ. Σχολείο Ιωαννίνων), ένα συγκεκριμένο είδος σχολείου (π.χ. Δημοτικό, Γυμνάσιο, ιδιωτικό ή δημόσιο κλπ.) και το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του.

Ο Η. Fend, με τις απόψεις του οποίου θα ασχοληθούμε αναλυτικά παρακάτω, αντιλαμβάνεται το σχολείο ως ένα σύστημα¹. Με τον όρο «σχολικό σύστημα» ή «σχολικά συστήματα» εννοεί «τους θεσμούς της κοινωνικά διοργανωμένης και ελεγχόμενης κοινωνικοποίησης» (Fend 1981, 2).

Ο ορισμός αυτός του Fend αποτελείται από τρία μέρη:

- α) το σχολείο είναι ένας θεσμός,
- β) στο σχολείο λαμβάνουν χώρα προγραμματισμένες και ελεγχόμενες διαδικασίες και
- γ) στο σχολείο λαμβάνει χώρα κοινωνικοποίηση.

Αναφορικά με το (α): Το σχολείο είναι ένας θεσμός.

Οι θεσμοί είναι «κοινωνικά δημιουργήματα» τα οποία αποσκοπούν στη ρύθμιση και επίλυση βασικών κοινωνικών προβλημάτων (π.χ. θεσμός του γάμου και της οικογένειας για τη ρύθμιση της σεξουαλικής ζωής). Στο ζωϊκό βασίλειο δεν υπάρχουν θεσμοί, λόγω του ότι η κοινωνία των ζώων είναι στατική και προσδιορίζεται από το ένστικτο. Αντίθετα η ανθρώπινη κοινωνία εξελίσσεται συνεχώς, λόγω της πλαστικότητας και μορφωσιμότητας του ανθρώπου. Για τη ρύθμιση της κοινωνικής ζωής είναι λοιπόν απαραίτητοι θεσμοί, δηλαδή μια σειρά γραφτών ή και άγραφων νόμων, αρχών και αξιών.

Όπως ήδη τονίσαμε παραπάνω, ένας θεσμός γεννάται λόγω της ύπαρξης συγκεκριμένων κοινωνικών αναγκών ή προβλημάτων. Σχετικά με τη γένεση του θεσμού του σχολείου επικρατεί η άποψη ότι σχολεία

1. Σύστημα είναι ένα σύνολο στοιχείων, τα οποία είναι μεταξύ τους συνδεδεμένα για την επίτευξη κάποιου σκοπού. Η τάξη του συνόλου των σχέσεων και διασυνδέσεων των στοιχείων ενός συστήματος αποτελεί τη δομή (Struktur) του. Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie 1978²: 652/53)

2. Στο κείμενο που ακολουθεί δεν θα περιοριστούμε στην παρουσίαση της θεωρίας του Fend, αλλά θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε κάποια φαινόμενα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη βάση αυτής της θεωρίας.

δημιουργούνται εκεί, όπου η ζωή των ενηλίκων έχει τόσο πολύ διαφοροποιηθεί και ο καταμερισμός της εργασίας τόσο πολύ προχωρήσει, ώστε τα μέλη των νέων γενεών να μη μπορούν να μάθουν όλα όσα χρειάζονται (ως ενήλικες), απλώς και μόνο μέσω της σύμπραξης (π.χ. στην οικογένεια). (Groothoff 1964,258).

Ο Gamm (1974,28) θέλοντας να τονίσει την υλιστική διάσταση της γένεσης του σχολικού θεσμού, υποστηρίζει ότι η δημοτική εκπαίδευση άρχισε να εξαπλώνεται τον 18^ο αιώνα, επειδή για την εδραίωση και λειτουργία του συγκεντρωτικού αστικού κράτους ήταν απαραίτητο να κατέχουν όλοι οι πολίτες του τουλάχιστον τις στοιχειώδεις «πολιτισμικές τεχνικές»: Ανάγνωση, Γραφή, Αριθμητική. Αυτές οι τεχνικές προσφέρονταν μαζί με ένα πλήθος θρησκευτικών γνώσεων, οι οποίες υπηρετούσαν μια συγκεκριμένη ιδεολογία (σχετικά με τη δημιουργία και εξέλιξη του νεοελληνικού σχολείου βλέπε Κ. Τσουκαλάς 1977).

Αναφορικά με το (β) και το (γ): Στο σχολείο λαμβάνουν χώρα προγραμματισμένες και ελεγχόμενες διαδικασίες κοινωνικοποίησης.

Οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο μπορούν να συνοψιστούν κάτω από τον όρο «διαδικασίες αγωγής και μάθησης» ή αλλιώς «διαδικασίες κοινωνικοποίησης». Το ότι οι διαδικασίες αυτές είναι προγραμματισμένες και ελεγχόμενες εξυπακούεται, αφού ο θεσμός του σχολείου δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά δημιουργήθηκε για να ικανοποιήσει συγκεκριμένες κοινωνικές ανάγκες.

Πέρα όμως από τις προγραμματισμένες και ελεγχόμενες διαδικασίες λαμβάνουν χώρα και απρογραμμάτιστες, μη-συνειδητές διαδικασίες, των οποίων η κοινωνικοποιητική λειτουργία είναι επίσης σημαντική¹.

Κατά τον Fend αποσκοπούν –ή οφείλουν να αποσκοπούν– οι σχολικές διαδικασίες:

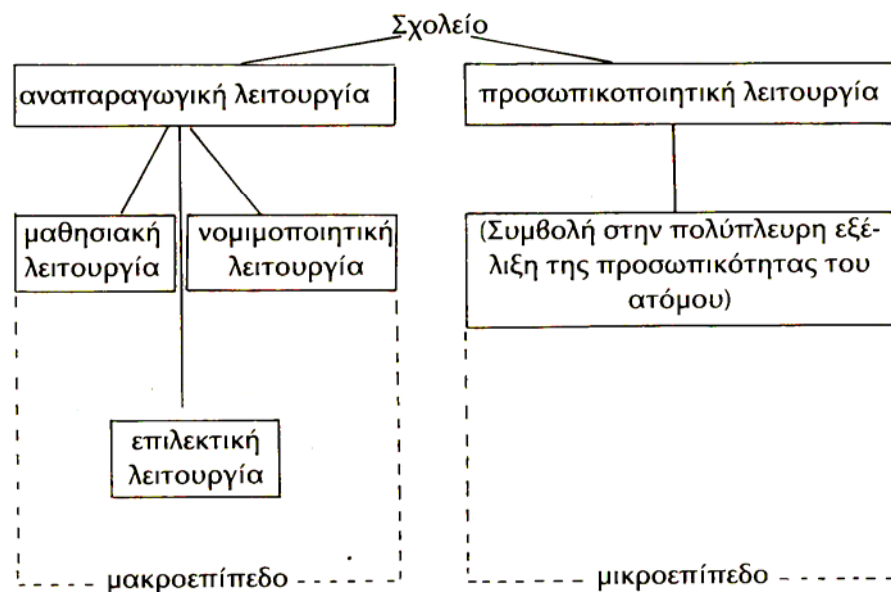
- α) στην αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος και
- β) στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου ανάλογα με τις δυνατότητές του.

Η λειτουργία του σχολείου, αλλά και γενικά της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης εντός και εκτός σχολείου, είναι λοιπόν διπλή: «αναπαραγωγική» από τη μια μεριά και «προσωπικοποιητική» από την άλλη. Σ' αυτά τα πλαίσια ο Fend (1981,6) ορίζει την κοινωνικοποίηση ως τη διαδικασία «μέσω της οποίας διαμορφώνεται η προσωπικότητα του αναπτυσσόμενου (ατόμου Μ.Δ.) και αναπαράγονται συγχρόνως οι κοι-

1. Το φαινόμενο της προγραμματισμένης και μη-προγραμματισμένης κοινωνικοποίησης είναι από παλιά γνωστό στην Παιδαγωγική ως «σκοπίμη και λειτουργική αγωγή» (intentionale und funktionale Erziehung).

νωνικές συνθήκες».

Σχηματικά θα μπορούσαμε να παρουσιάσουμε τη διπλή λειτουργία του σχολείου ως εξής:



Οι δύο βασικές λειτουργίες του σχολείου είναι φυσικά συνυφασμένες μεταξύ τους, και διαχωρίζονται εδώ για καθαρά μεθοδολογικούς λόγους. Οι επιλεκτικοί μηχανισμοί μπορούν π.χ. να αναλυθούν μια φορά σ' ένα μακροεπίπεδο, ως επιμέρους στοιχεία των γενικότερων αναπαραγωγικών μηχανισμών του κοινωνικού συστήματος, αλλά και σ' ένα μικροεπίπεδο ως παράγοντες που επιδρούν έμμεσα ή άμεσα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν θα περιοριστούμε στην παρουσίαση της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου (μακροεπίπεδο), βασιζόμενοι στη σχετική θεωρία του Fend (1981).

Η αντιστοιχία μεταξύ των τριών αναπαραγωγικών λειτουργιών του σχολείου και των εξωσχολικών τομέων: παραγωγής, κοινωνικής δομής και πολιτικού συστήματος, καθώς επίσης τα αποτελέσματα της σχολικής κοινωνικοποίησης παρουσιάζονται συνοπτικά στο σχήμα 1.

Σκοπός του σχήματος είναι να δώσει στον αναγνώστη μια πρώτη γενική αντίληψη της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ σχολικού και κοινωνικού συστήματος και να τον βοηθήσει να κατανοήσει καλύτερα τις αναλύσεις που ακολουθούν.

1. Το κράτος ως «οργανωτής» και «ρυθμιστής» των αναπαραγωγικών θεσμών

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση των αναπαραγωγικών λειτουργιών του σχολείου, θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στο ρόλο του κράτους στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες. Αυτήν την αναφορά τη θεωρούμε απαραίτητη, επειδή ο ρόλος του κράτους ιδιαίτερα σ' ό,τι αφορά την εκπαίδευση είναι αποφασιστικός.

Με τη γένεση, την εξέλιξη και τις λειτουργίες του κράτους ασχολούνται πολλές θεωρίες, τις οποίες θα μπορούσαμε να κατατάξουμε σε δύο ομάδες: στις φιλελεύθερες και στις κριτικές (μαρξιστικές).

Οι απόψεις των Hobbes, Locke και Rousseau μπορούν να θεωρηθούν ως οι πρώτες φιλελεύθερες θεωρίες, δεδομένου ότι οι θεωρίες αυτές –παρά τις μεταξύ τους διαφορές– εμπεριέχουν κοινά σημεία που αποτέλεσαν τη βάση των μετέπειτα φιλελεύθερων θεωριών. Αυτά τα κοινά σημεία είναι: **τα ατομικά δικαιώματα και η ατομική ιδιοκτησία**. Στη θεωρία του Locke εμπεριέχονται και η ιδέα του **αντιπροσωπευτικού πολιτικού συστήματος** καθώς και η ιδέα του **διαχωρισμού της εξουσίας** (νομοθετική, εκτελεστική). Η θεμελίωση του κράτους πάνω στο δικαίωμα της ατομικής ιδιοκτησίας ισοδυναμεί με την κατοχύρωση των συμφερόντων της ανερχόμενης αστικής τάξης. Ο αστός θεωρείται ως το πρότυπο για κάθε άνθρωπο και το αστικό κράτος ως **το κράτος**.

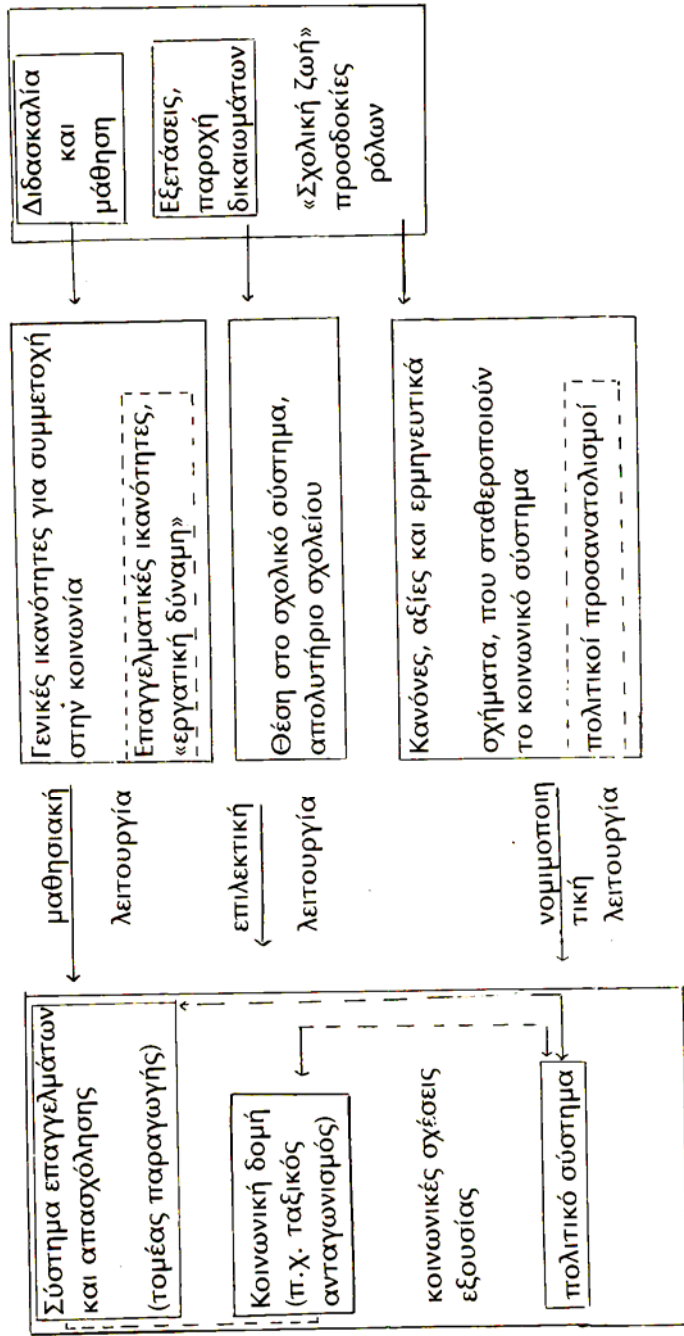
Το αστικό κράτος παρουσιάζεται στις μετέπειτα φιλελεύθερες θεωρίες ως ένας ουδέτερος θεσμός που στέκει πάνω από την κοινωνία και που αντιμετωπίζει όλους τους πολίτες ίσα. Οι πολίτες είναι όλοι ίσοι απέναντι στο νόμο, όλοι έχουν το δικαίωμα της ιδιοκτησίας, της ελεύθερης γνώμης, του εκλέγειν και εκλέγεσθαι κλπ.

Το κράτος είναι ο ουδέτερος αντικειμενικός ρυθμιστής των κοινωνικών συγκρούσεων, ο εγγυητής των ατομικών ελευθεριών και του γενικού συμφέροντος και ο φορέας της κοινωνικής μέριμνας. Το αστικό κράτος είναι κράτος δικαίου και κοινωνικής μέριμνας. (βλ. Πάσχος 1981: 177 κ.ε. Döhn 1977:9 κ.ε).

Το δικαίωμα του κράτους να παρεμβαίνει και να ρυθμίζει όχι μόνο τις συγκρούσεις μεταξύ των κεφαλαιοκρατών και των εργαζομένων, αλλά και τις συγκρούσεις μεταξύ των ίδιων των κεφαλαιοκρατών, δη-

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΟΙ ΤΟΜΕΙΣ



Σχήμα 1: Κοινωνικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος
 Πηγή: Η. FEND 1981: 17

μιουργεί την εντύπωση ότι το κράτος στέκεται πράγματι πάνω από την κοινωνία και τις κοινωνικές τάξεις και ρυθμίζει τις εκάστοτε κοινωνικές συγκρούσεις με κριτήριο το «γενικό συμφέρον» της κοινωνίας.

Το κράτος, δηλαδή, δεν είναι «εργαλείο» στα χέρια μιας μόνο τάξης, δεν είναι ένα «πράγμα», αλλά είναι «υποκείμενο» που δρα αυτόνομα και δεν κηδεμονεύεται από καμία τάξη.

Σ' αυτό το σημείο δεν θα ασχοληθούμε λεπτομερέστερα με τις φιλελεύθερες θεωρίες για το κράτος, επειδή ένα τέτοιο εγχείρημα θα ξεπερνούσε τα όρια του θέματος μας. Θα προσπαθήσουμε όμως να απαντήσουμε στο ερώτημα, αν το αστικό κράτος είναι κράτος δικαίου και μέριμνας, δηλαδή, κατά πόσο είναι ο θεσμός που παρέχει «ίσες ευκαιρίες» σ' όλους τους πολίτες του. Για το σκοπό αυτό θα στραφούμε προς τις μαρξιστικές θεωρίες για το κράτος.

Ο Engels κάνοντας μια ιστορική ανάλυση της «καταγωγής της οικογένειας, της ατομικής ιδιοκτησίας και του κράτους» κατέληξε αναφορικά με το κράτος, στο παρακάτω συμπέρασμα:

«Το κράτος δεν είναι λοιπόν καθόλου μια δύναμη που επιβλήθηκε στην κοινωνία απ' έξω. Ούτε είναι η «πραγματοποίηση της ηθικής ιδέας» ή «εικόνα και η πραγματοποίηση του ορθού λόγου», όπως ισχυρίζεται ο Χέγκελ. Το κράτος είναι προϊόν της κοινωνίας σε ορισμένο στάδιο εξέλιξης. Το κράτος είναι μάλλον η ομολογία ότι η κοινωνία αυτή μπερδεύτηκε σε μια αξεδιάλυτη αντίφαση με τον ίδιο τον εαυτό της, ότι διασπάστηκε σε ασυμφιλίωτες αντιθέσεις που είναι ανήμπορη να τις εξορκίσει. Και για να μη φθείρουν αυτές οι αντιθέσεις, οι τάξεις με τα αντιμαχόμενα οικονομικά συμφέροντα τον εαυτό τους και την κοινωνία σ' έναν άκαρπο αγώνα, έγινε αναγκαία μια δύναμη που φαινομενικά, στέκεται πάνω από την κοινωνία, για να μετριάξει τη σύγκρουση, για να την κρατά μέσα στα όρια της «τάξεως». Και η δύναμη αυτή, η οποία βγήκε από την κοινωνία μα τοποθετήθηκε πάνω απ' αυτήν, η οποία όλο και περισσότερο αποξενώνεται απ' αυτήν, είναι το κράτος». (Ένγκελς 1982:305).

Κατά τους Marx και Engels δεν υπάρχει μόνο ένας τύπος κράτους. Δηλαδή οι έννοιες «κράτος» και «αστικό κράτος» δεν είναι ταυτόσημες, όπως προκύπτει από τις φιλελεύθερες θεωρίες.

Το δουλοκτητικό, το φεουδαρχικό και το κεφαλαιοκρατικό κράτος είναι διαφορετικοί τύποι κράτους, που αντιστοιχούν σε κάθε φορά διαφορετικές συνθήκες παραγωγής.

«Από τον τύπο του κράτους φαίνεται ποια τάξη υλοποιεί την εξουσία της μέσα από το κράτος. Αντίθετα η μορφή (Form) του κράτους δείχνει, πώς η άρχουσα τάξη ασκεί την εξουσία της» (Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie 1978:622).

Αποφασιστική σημασία έχει, κατά τους Marx και Engels, ο τύπος του κράτους και όχι η μορφή. Εκείνο δηλαδή που βαρύνει είναι η σχέση μεταξύ «κυρίου» και «σκλάβου» (αρχαιότητα), «φεουδάρχη» και «δουλοπαρικού», «κεφαλαιούχου» και «εργάτη», πάνω στην οποία στηρίζεται ο τύπος του κράτους. Ο τρόπος υλοποίησης αυτής της σχέσης (μορφή του κράτους) παίζει δευτερεύοντα ρόλο.

Οι φιλελεύθερες αστικές θεωρίες διαχωρίζουν τη μορφή του κράτους από τον τύπο, την ξεκόβουν από την υλική της βάση, δηλαδή τις συνθήκες παραγωγής, και την αναγορεύουν σε κυρίαρχο στοιχείο του κράτους. Στο σύγχρονο κεφαλαιοκρατικό κράτος θεωρείται π.χ. η κοινοβουλευτική δημοκρατία ως η ιδανικότερη μορφή πολιτικής οργάνωσης του κράτους.

Το κράτος οφείλει να εκπληρώσει μια εσωτερική και μια εξωτερική λειτουργία. Η εσωτερική συνίσταται στη διασφάλιση της εξουσίας της άρχουσας τάξης και στην αύξηση της ιδιοκτησίας της (συσσώρευση κεφαλαίου) και η εξωτερική στην προστασία της εσωτερικής ταξικής εξουσίας από εξωτερικές επιθέσεις, καθώς και στην εξασφάλιση νέων αντικειμένων εκμετάλλευσης στο χώρο της κυριαρχίας του κράτους ή έξω απ' αυτόν (επεκτατισμός) (στο ίδιο, σ. 622).

Ένας νέος ιστορικός τύπος κράτους είναι το σοσιαλιστικό κράτος. Ο τύπος αυτός είναι προϊόν της πάλης μεταξύ της αστικής τάξης και της εργατικής, από την οποία πάλι νικητής βγαίνει η δεύτερη. Το σοσιαλιστικό κράτος είναι επίσης ένα εργαλείο ισχύος στα χέρια της εργατικής τάξης, διαφέρει όμως από το αστικό κράτος –εργαλείο, επειδή δεν στοχεύει στη διαίωσιση της εκμετάλλευσης μιας τάξης από μια άλλη, αλλά στην κατάργηση κάθε μορφής εκμετάλλευσης και στην αυτοκαταργησή του με το πέρασμα της κοινωνίας σε μια νέα μορφή κοινωνικής οργάνωσης: στην κομμουνιστική κοινωνία¹.

Σε αντίθεση με τις φιλελεύθερες θεωρίες, οι οποίες θεωρούν το κράτος ως «δρον υποκείμενο» που παρεμβαίνει και ρυθμίζει –ως «ουδέτερος» διαιτητής– τις ταξικές συγκρούσεις, πολλές μαρξιστικές θεωρίες παρουσιάζουν το κράτος ως ένα «πράγμα», ένα «εργαλείο» στα χέρια της αστικής τάξης.

Κοινό χαρακτηριστικό των δύο παραπάνω αντιλήψεων –οι οποίες κριτικάρονται στις σύγχρονες θεωρίες για το κράτος– είναι η «σχέση ε-

1. Στην ταξική κομμουνιστική κοινωνία εκλείπει θέβαια η εσωτερική λειτουργία του κράτους. Το σοσιαλιστικό κράτος δεν μπορεί όμως να καταργηθεί, εφόσον συνεχίζει να εκπληρώνει την εξωτερική του λειτουργία. Όσο υπάρχει ιμπεριαλισμός, χρειάζεται και η κομμουνιστική κοινωνία το κράτος, προπάντων για να αμυνθεί και να προφυλάξει τον εαυτόν της από ιμπεριαλιστικές επιθέσεις (στο ίδιο, σλ. 624).

ξωτερικότητας» μεταξύ κράτους και τάξεων. «Είτε οι κυρίαρχες τάξεις υποτάσσουν το κράτος (πράγμα) βάζοντας σ' ενέργεια το σύστημα των «επιρροών» και των ομάδων πίεσης, είτε το κράτος, (υποκείμενο) υποτάσσει τις κυρίαρχες τάξεις» (Πουλαντζάς 1984: 188, Offe 1980: 66 κ.ε).

Ο Πουλαντζάς (1984:182 κ.ε) αντικρούει και τις δύο αυτές αντιλήψεις και υποστηρίζει ότι το κράτος δεν είναι ούτε εργαλείο (πράγμα) ούτε υποκείμενο, αλλά «είναι η υλική και ειδική συμπύκνωση ενός συσχετισμού δυνάμεων ανάμεσα σε τάξεις και μερίδες τάξης» (στο ίδιο, σ. 185).

Ο σημαντικότερος ρόλος του αστικού κράτους είναι να οργανώνει τις κυρίαρχες τάξεις έτσι, ώστε να διασφαλίζει το μακροπρόθεσμο συμφέρον τους. Αυτός ο οργανωτικός ρόλος του κράτους δεν αφορά μόνο ένα μηχανισμό ή κλάδο του, «αλλά, σε διαφορετικούς βαθμούς και διαφορετικές ιδιότητες, το σύνολο των μηχανισμών του, μαζί και των κατεξοχήν κατασταλτικών μηχανισμών του (στρατού, αστυνομίας κλπ.)» (Πουλαντζάς 1984: 183). Ιδιαίτερα σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του κράτους σ' ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς.

Το κράτος για να εκπληρώσει το ρόλο της οργάνωσης και της ενοποίησης της αστικής τάξης, πρέπει να έχει μια σχετική αυτονομία απέναντι στη μια ή στην άλλη μερίδα της αστικής τάξης (στο ίδιο).

Η αυτονομία αυτή του κράτους είναι αναγκαία προϋπόθεση για την οργάνωση του κεφαλαίου στο σύνολό του και τη διασφάλιση των μακροπρόθεσμων συμφερόντων της αστικής τάξης. Το κράτος λαμβάνει μέτρα που μπορούν να αποθώσουν καταστροφικά για το μεμονωμένο κεφαλαιούχο, αλλά που είναι απαραίτητα για την οργάνωση του συνολικού κεφαλαίου και την λειτουργία του καπιταλιστικού συστήματος. Το κράτος για να εκπληρώσει το ρόλο της οργάνωσης και της ενοποίησης της αστικής τάξης πρέπει, λοιπόν, να έχει μια σχετική αυτονομία απέναντι στη μια ή άλλη μερίδα της αστικής τάξης (στο ίδιο). Το κράτος δηλαδή, είναι ένα είδος «συλλογικού» κεφαλαιοκράτη, είναι ο «ιδεατός συλλογικός κεφαλαιοκράτης». Σ' αυτή την έννοια το αστικό κράτος είναι καπιταλιστικό, ταξικό κράτος (βλ. Fetscher 1976:97, Offe 1980:74 κ.ε, Πουλαντζάς χ.ε: 36). Η αυτονομία του εξυπηρετεί τα μακροπρόθεσμα συμφέροντα της αστικής τάξης, και δεν σημαίνει ότι το κράτος έχει τη δυνατότητα να στέκει έξω και πάνω από τις κοινωνικές τάξεις, και να ρυθμίζει τις μεταξύ τους σχέσεις – όπως υποστηρίζουν οι οπαδοί του φιλελευθερισμού.

Η αυτονομία του κράτους είναι σχετική, επειδή το κράτος εκπληρώνει το ρόλο του, ως «ιδεατός συλλογικός κεφαλαιοκράτης», κάτω

από την ηγεμονία της ισχυρότερης μερίδας της αστικής τάξης. Η αστική τάξη εμφανίζεται στο σύγχρονο κεφαλαιοκρατικό σύστημα χωρισμένη σε ταξικές μερίδες, π.χ. μονοπωλιακό και μη-μονοπωλιακό κεφάλαιο, τραπεζικό κεφάλαιο κλπ. Όλες αυτές οι μερίδες έχουν –σε άριστο βέβαια βαθμό– το μερίδιο τους στην εξουσία, σχηματίζοντας έτσι ένα «συνασπισμό εξουσίας». Στο συνασπισμό αυτό την ηγεμονία έχει η ισχυρότερη μερίδα, σήμερα το μονοπωλιακό κεφάλαιο (βλ. Πουλιαντζάς χ.ε 36 κ.ε, 1981: 11 κ.ε και 1984: 182 κ.ε).

Αν αποδεχτούμε τις παραπάνω απόψεις, τότε καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το αστικό κράτος εξυπηρετεί κατά κύριο λόγο τα συμφέροντα της αστικής τάξης, και ιδιαίτερα κάποιας μερίδας της τάξης αυτής. Κατά συνέπεια δεν παρέχει ίσες ευκαιρίες σ' όλους τους πολίτες του.

Από την άλλη πλευρά τα μέτρα πρόνοιας¹ που λαμβάνει το κράτος, είναι η καλύτερη απόδειξη ότι στην αστική κοινωνία υπάρχει κοινωνική ανισότητα που πρέπει να αντιμετωπιστεί για χάρη όχι μόνο των ατόμων, αλλά και του ίδιου του συστήματος. Η κοινωνική ανισότητα και η «εξαθλίωση» πρέπει να κρατηθούν σε τέτοια όρια, που να μην γίνουν επικίνδυνα για το ίδιο το σύστημα. Επομένως, το αστικό-καπιταλιστικό κράτος, είναι κράτος «δικαίου» και «πρόνοιας» στο μέτρο που αυτά εξυπηρετούν προπάντων το σύστημα.

Ο Μάνεσης (1986: 18,34,49 κ.ε) υπογραμμίζει μάλιστα ότι η αστική τάξη χρειάζεται το «κράτος πρόνοιας» ή «κοινωνικό κράτος», επειδή συγκαλύπτοντας τον ταξικό χαρακτήρα του, μέσα από τις κοινωνικές παροχές, «μεταβάλλει την κοινωνική ενσωμάτωση σε πολιτική ενσωμάτωση».

Στο χώρο της εκπαίδευσης τα μέτρα «πρόνοιας» εμφανίζονται στη μορφή των «αντισταθμιστικών μέτρων». Από την άλλη πλευρά το κράτος φροντίζει ώστε το σχολείο να λειτουργεί αντικειμενικά και ουδέτερα, δηλαδή να μεταχειρίζεται όλους τους μαθητές ίσα. Όπως θα δούμε όμως παρακάτω, οι εκπαιδευτικές ανισότητες αναπαράγονται και διαιωνίζονται ακριβώς μέσα απ' αυτήν την «ίση» μεταχείριση. Από τις αναλύσεις που ακολουθούν προκύπτει ότι ο σχολικός μηχανισμός, τελώντας υπό την εποπτεία και καθοδήγηση του κράτους, συμβάλλει σημαντικά στην αναπαραγωγή και διατήρηση του κοινωνικού status quo.

1. Εξαιρούνται τα μέτρα πρόνοιας για άτομα με ειδικές ανάγκες (π.χ. τυφλοί, κωφάλαλοι, ανάπηροι κλπ.).

Συνοψίζοντας μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στις σύγχρονες κεφαλαιοκρατικές κοινωνίες το κράτος είναι έτσι δομημένο, ώστε να μπορεί να παρεμβαίνει στους διάφορους αναπαραγωγικούς θεσμούς, να τους ρυθμίζει και να τους συντονίζει με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβάλουν στη διασφάλιση των μακροπρόθεσμων συμφερόντων της άρχουσας τάξης.

2. Αναπαραγωγικές λειτουργίες του σχολείου

2.1. Η μαθησιακή λειτουργία ή λειτουργία παροχής προσόντων

Η συμβολή του σχολείου στη διαδικασία παραγωγής –μέσω της παροχής των κατάλληλων εφοδίων για την εξάσκηση ενός επαγγέλματος– άρχισε να γίνεται αντικείμενο έρευνας στη δεκαετία του 1950. Στις δεκαετίες του 1950 και 1960 αναπτύχθηκε η λεγόμενη Οικονομία της Εκπαίδευσης, η οποία ασχολείται με τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της οικονομίας. Ο κλάδος αυτός, ο οποίος προέρχεται από την Οικονομολογία και όχι από την Παιδαγωγική, προσπαθεί μεταξύ των άλλων να προβλέψει τις μελλοντικές ανάγκες σε ειδικά εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό (π.χ. απαιτούμενοι δάσκαλοι, γιατροί, ηλεκτρονικοί κλπ. το 1995), και να προβεί στους ανάλογους προγραμματισμούς (Εκπαιδευτικός Προγραμματισμός, βλέπε Fend 1974: 69 κ.ε.).

Από τις αναλύσεις γύρω από τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας ξεχωρίζει η πολιτικοοικονομική ανάλυση (Fend 1981:21 Altavater/Huisken 1971), η οποία τονίζει, ότι η θεμελιώδης σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας συνίσταται στο ότι **η ποσοτική και ποιοτική αύξηση των προσόντων που αποκτά ο εργαζόμενος, αυξάνουν την αποδοτικότητά του στον τομέα παραγωγής** (βλέπε σχήμα 1).

Η Πολιτικο-οικονομική θεώρηση της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και οικονομικού συστήματος ξεκινά από τις εξής υποθέσεις:

Υπόθεση πρώτη: Με την επέκταση της εκβιομηχάνισης αυξάνεται και η ζήτηση υψηλά εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού, και κατά συνέπεια η ανάγκη επέκτασης του σχολικού (εκπαιδευτικού) συστήματος.

Με τη βοήθεια αυτής της υπόθεσης μπορούμε να εξηγήσουμε την επέκταση των σχολικών συστημάτων των δυτικών βιομηχανικών χωρών στην μεταπολεμική περίοδο. Από την άλλη πλευρά θα πρέπει όμως να τονίσουμε ότι η εισαγωγή της ηλεκτρονικής στη βιομηχανία (βιομηχανικά ρομπότ) οδηγεί στις μέρες μας σε νέες εξελίξεις και προπάντων στην ανεργία ακόμα και υψηλά εκπαιδευμένου προσωπικού. Η αυτοματοποίηση και ο εξορθολογισμός της βιομηχανικής παραγωγής απαιτούν μεν υψηλά εκπαιδευμένο προσωπικό, αλλά αριθμητικά πολύ περιορισμένο. Αυτό σημαίνει ότι η σύγχρονη «τεχνολογική εξέλιξη» δεν συνεπάγεται μια επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος, αλ-

λά μια ποιοτική διαφοροποίηση, για να μπορέσει να εκπαιδεύσει ένα ποσοτικά μάλλον περιορισμένο, αλλά ποιοτικά αρκετά υψηλά εκπαιδευμένο προσωπικό. Η παραπάνω υπόθεση δεν ισχύει επομένως απόλυτα για τις λεγόμενες «μεταβιομηχανικές» κοινωνίες.

Υπόθεση δεύτερη: Η βελτίωση και επέκταση της εκπαίδευσης συμβάλλουν στην αύξηση της παραγωγικότητας και στη βελτίωση της οικονομίας¹. Στην Ελλάδα παρατηρείται μετά την πτώση της χούντας μια επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς μια παράλληλη ή προηγούμενη επέκταση του παραγωγικού τομέα. Σε αντίθεση, δηλαδή με τις κεντρικές και βόρειες ευρωπαϊκές χώρες, όπου προηγήθηκε η επέκταση του παραγωγικού τομέα και ακολούθησε η επέκταση του εκπαιδευτικού (υπόθεση πρώτη), στην Ελλάδα δρομολογήθηκε η επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος, προφανώς με την ελπίδα ότι θα συμβάλει στην βελτίωση του παραγωγικού τομέα, και γενικά του οικονομικού συστήματος.

Υπόθεση τρίτη: Τα εφόδια που παρέχει το σχολείο μπορούν να διατεθούν στον τομέα παραγωγής έτσι, ώστε να επιφέρουν κέρδη. Αυτή η υπόθεση ισχύει άμεσα για τις επαγγελματικές σχολές και έμμεσα για τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, τα οποία είναι αποκομμένα από τον τομέα παραγωγής.

Υπόθεση τέταρτη: Το κράτος ως φορέας της εκπαίδευσης είναι σε θέση να προγραμματίζει και να παρέχει τα εφόδια (γνώσεις, δεξιότητες κλπ.) που απαιτούνται για την οικονομία.

Σχετικά μ' αυτή την υπόθεση θα πρέπει να τονιστεί, ότι ένας εκπαιδευτικός προγραμματισμός είναι δυνατός μόνο σε περιορισμένο βαθμό. Ιδιαίτερα στις ανοιχτές καπιταλιστικές οικονομίες, όπου η οικονομία εναπόκειται στην ιδιωτική πρωτοβουλία, η ακριβής πρόγνωση των μελλοντικών αναγκών είναι πολύ δύσκολη.

Παρόλο που οι παραπάνω τέσσερις υποθέσεις δεν ισχύουν απόλυτα, διασαφηνίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και οικονομικού συστήματος. Το εκπαιδευτικό (σχολικό) σύστημα συνδέεται άμεσα με το σύστημα παραγωγής και απασχόλησης (βλέπε σχήμα 1) και λειτουργεί πολλές φορές ως μηχανισμός ρύθμισης της αγοράς εργασίας.

1. Ορισμένοι ερευνητές τονίζουν ότι η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγικότητας δεν είναι μονόπλευρη, αλλά ότι εκπαίδευση και παραγωγικότητα αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοεξαρτούνται, δηλαδή βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση (Fend 1981:24). Η δεύτερη υπόθεση των πολιτικο-οικονομικών μοντέλων είναι συγγενής με τη θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» (Schultz 1968).

Μέσω του σχολικού συστήματος μπορεί π.χ. να δεσμευτεί πλεονάζον εργατικό δυναμικό (π.χ. μέσω της επέκτασης της υποχρεωτικής φοίτησης από 6 σε 9, ή από 9 σε 10 έτη –όπως συμβαίνει σε μερικές ευρωπαϊκές χώρες–) και να περιοριστεί η ανεργία. Επίσης μπορεί να αποδεσμευτεί απαιτούμενο εργατικό δυναμικό (π.χ. μητέρες, μέσω της δημιουργίας παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείων κλπ.).

Οι έρευνες των οικονομολόγων και των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης, που άρχισαν την δεκαετία του 1950 και συνεχίζοντας μέχρι σήμερα, έριξαν αρκετό φως στη σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του οικονομικού συστήματος, καθώς και στο «ρυθμιστικό» και «συντονιστικό» ρόλο του κράτους.

Η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης, οικονομίας και κράτους είναι τόσο πολυσύνθετη που δεν μπορεί να αναπτυχθεί στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Για να αποκτήσει όμως ο αναγνώστης μια εικόνα αυτής της σχέσης, θα αναφέρουμε ένα παράδειγμα.

Αν αποδεχτούμε ότι η αύξηση των εφοδίων (γνώσεων, δεξιοτήτων κλπ.) συνέπάγεται την αύξηση της αποδοτικότητας των εργαζομένων, τότε θα πρέπει οι κάτοχοι των μέσων παραγωγής (δηλαδή οι κεφαλαιούχοι) να ενδιαφέρονται και να φροντίζουν για την υψηλότερη εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού που απασχολούν.

Οι κεφαλαιούχοι ενδιαφέρονται πράγματι για μια υψηλότερη εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού, δεν φροντίζουν όμως γι' αυτήν, επειδή είναι συνδεδεμένη με υψηλό κόστος. Οι κεφαλαιούχοι δεν παράγουν για χάρη των κοινωνικών αναγκών και της χρηστικής αξίας του προϊόντος, αλλά για χάρη της ανταλλακτικής (εμπορευματικής) αξίας του, και για χάρη του κέρδους που απορρέει απ' αυτήν. Γι' αυτό περιορίζονται στην παροχή μόνο αυτών των προσόντων που είναι εντελώς απαραίτητα για τη διαδικασία παραγωγής.

Από τη μια πλευρά, δηλαδή, οι κεφαλαιούχοι χρειάζονται υψηλά εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό, από την άλλη όμως δεν διαθέτουν τα μέσα (χρήματα) για την εκπαίδευσή του. Απ' αυτήν την αντίφαση τους απαλλάσσει το κράτος, το οποίο αναλαμβάνει την εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού, που χρησιμοποιούν στη συνέχεια οι κεφαλαιούχοι.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι το σχολείο παρέχει στους εκπαιδευόμενους εφόδια, τα οποία είναι απαραίτητα για τη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος γενικά, και ειδικά για τη λειτουργία του συστήματος παραγωγής και απασχόλησης.

Εδώ φυσικά μπαίνει το ερώτημα, ποιος καθορίζει ποια προσόντα είναι σημαντικά και απαραίτητα για τη λειτουργία του συστήματος;

Πολλοί ερευνητές (βλέπε Ries 1971:130 κ.ε., Fend 1974:97 κ.ε.) υπο-

στηρίζουν ότι κάθε κοινωνία θεωρεί ορισμένες ικανότητες, δεξιότητες κλπ. του ατόμου ως θετικές και ορισμένες άλλες ως αρνητικές. Το σχολείο μεταδίδει αυτές τις ικανότητες, δεξιότητες, γνώσεις κλπ. που είναι σημαντικές και λειτουργικές για την κοινωνία. Η κοινωνική ζωή όμως χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας, δηλαδή υπάρχουν δυνατοί που εξουσιάζουν και αδύνατοι που εξαρτούνται απ' αυτούς. Αυτό σημαίνει ότι η κυρίαρχη γνώμη στην κοινωνία και στο σχολείο είναι αυτή της κυρίαρχης τάξης (Fend 1974:98).

2.2. Η επιλεκτική λειτουργία

Όπως φαίνεται από το σχήμα 1 το εκπαιδευτικό σύστημα συνδέεται με την κοινωνική δομή μέσω της επιλεκτικής λειτουργίας του πρώτου. Το σχολείο θεωρείται και σήμερα ακόμη ως ένα «κόσκινο» το οποίο κατανέμει και ανακατανέμει επαγγελματικές και γενικά βιοτικές ευκαιρίες μέσω της δημιουργίας προσβάσεων σε υψηλές ή χαμηλές επαγγελματικές θέσεις και, κατά συνέπεια, σε υψηλά ή χαμηλά εισοδήματα, καθώς και στην ανάλογη κοινωνική θέση (Fend 1981:29). Η θέση αυτή διατυπώθηκε και υποστηρίχθηκε κυρίως από το γερμανό κοινωνιολόγο Schelsky (1957), ο οποίος υποστήριξε ότι στην ταξική κοινωνία το σχολείο δεν μπορούσε να λειτουργήσει ως μηχανισμός κατανομής ευκαιριών, επειδή η κοινωνική θέση του κάθε ατόμου ήταν προκαθορισμένη. Ο πρίγκιπας γεννιόταν και έμενε πρίγκιπας, ανεξάρτητα από τις σχολικές του επιδόσεις (Geissler 1984:154). Οι λειτουργίες του σχολείου περιορίζονταν, επομένως, στη μετάδοση γνώσεων και στη νομιμοποίηση του ισχύοντος συστήματος.

Αντίθετα στις αστικές βιομηχανικές κοινωνίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από μια υψηλή «κινητικότητα» και στις οποίες οι κοινωνικές διαφορές περιορίζονται κυρίως στο επάγγελμα και στο εισόδημα, καταντά το σχολείο ο κεντρικός μηχανισμός κατανομής και ανακατανομής επαγγελματικών και βιοτικών ευκαιριών. Η θέση αυτή του Schelsky, η οποία αρχικά υιοθετήθηκε από πολλούς παιδαγωγούς και πολιτικούς, δημιούργησε την εντύπωση, ότι στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες η κοινωνική προέλευση του ατόμου δεν έπαιζε κανένα αποφασιστικό ρόλο στην ανέλιξή του, και ότι παλιές κοινωνικές διαφορές και αδικίες μπορούσαν να εξαλειφθούν μέσω του σχολείου. Το σχολείο θεωρείτο ως ο σημαντικότερος μηχανισμός, μέσω του οποίου θα μπορούσαν να επιτευχθούν βασικές κοινωνικές μεταρρυθμίσεις.

Στα πλαίσια αυτής της εκπαιδευτικο-κοινωνικοπολιτικής ευφορίας εντάσσεται και η παιδαγωγική συζήτηση περί «ισότητας ευκαιριών». Ανεπαρκώς με την ισότητα ευκαιριών έχουν διαμορφωθεί στις δυτικές

χώρες δύο αντιλήψεις: η αστική - φιλελεύθερη και η σοσιαλιστική (Wulf 1974:116). Σύμφωνα με την πρώτη η ισότητα ευκαιριών συνίσταται στη δημιουργία ίσων προϋποθέσεων εκκίνησης, μέσω της άρσης των κοινωνικοποιητικών «ελλειμμάτων» που φέρει το παιδί ερχόμενο στο σχολείο. Η αντίληψη αυτή οδήγησε στη δημιουργία των λεγόμενων «αντισταθμιστικών» προγραμμάτων.

Οι αρχές της επίδοσης και της ανταγωνιστικότητας παραμένουν βασικοί άξονες της αστικο-φιλελεύθερης αντίληψης. Το άτομο υποστηρίζεται και προωθείται ανάλογα με την επίδοσή του. Το πνεύμα αυτής της αντίληψης μπορεί να συνοψιστεί στο σύνθημα «ανοιχτός ο δρόμος για κάθε ικανό και παραγωγικό άτομο».

Η υιοθέτηση της αρχής της επίδοσης και της ανταγωνιστικότητας οδηγεί όμως στην νομιμοποίηση νέων ανισοτήτων, επειδή η επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη του ατόμου δεν εξαρτάται μόνο από σχολικούς, αλλά κυρίως εξωσχολικούς παράγοντες.

Η σοσιαλιστική αντίληψη τονίζει ακριβώς αυτό το τελευταίο σημείο, και υποστηρίζει ότι μια ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών δεν είναι δυνατή, όσο υπάρχει μια κοινωνική ανισότητα. Ισότητα ευκαιριών δεν μπορεί να σημαίνει δημιουργία ίσων ευκαιριών εκκίνησης και υποστήριξη των ικανών και παραγωγικών ατόμων εντός του σχολείου, αλλά κατάργηση των προνομίων και των κοινωνικών ανισοτήτων που κυριαρχούν στο κοινωνικό σύστημα.

Στην τεκμηρίωση αυτή της δεύτερης αντίληψης συνέβαλε αποφασιστικά ο Jenks (1973) ο οποίος γκρέμισε στις ΗΠΑ το θρύλο για την ισότητα των ευκαιριών, και έδειξε ότι είναι αυταπάτη να νομίζει κανείς ότι είναι δυνατό να επιτευχθεί μια ισότητα ευκαιριών μέσω της εκπαίδευσης.

Κατά τον Jenks η επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη του ατόμου δεν εξαρτώνται τόσο από τη σχολική του επιτυχία, όσο από τα κοινωνικά προνόμια που κληρονομεί από την οικογένεια του. Πέρα απ' αυτό η ίδια η σχολική επιτυχία εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από την κοινωνική προέλευση του ατόμου (βλέπε Φραγκουδάκη 1985:41 κ.ε.).

Τα παιδιά από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα έρχονται με ελλείψεις στο σχολείο τις οποίες δεν μπορούν να άρουν ολότελα τα αντισταθμιστικά προγράμματα. Τα προγράμματα αυτά οδηγούν κατά κανόνα σε προσωρινές επιτυχίες, οι οποίες διαρκούν τόσο, όσο διαρκούν και τα προγράμματα (Fend 1981:36).

Αλλά και αν ακόμα τα αντισταθμιστικά μέτρα λειτουργούσαν σ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης, και αν ακόμα η εκπαίδευση ήταν για όλα τα παιδιά ποσοτικά και ποιοτικά ή ίδια, οι βιοτικές ευκαιρίες τους

δεν θα ήταν ίσες. Αυτό σημαίνει ότι όσο υπάρχει εξωσχολική κοινωνική ανισότητα, το σχολείο δεν μπορεί να επιφέρει ισότητα ευκαιριών. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τα αντισταθμιστικά προγράμματα δεν μπορούν να άρουν τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, απλώς συμβάλλουν στην άμβλυνσή τους.

Συμπερασματικά μπορούμε λοιπόν να πούμε, ότι το σχολείο δεν είναι ένα «κόσκινο» μέσω του οποίου επιτυγχάνεται μια ανακατανομή των βιοτικών ευκαιριών και μια εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων, όπως υποστήριξε ο Schelsky, αλλά ένα «κόσκινο» μέσω του οποίου κατανέμονται οι ευκαιρίες έτσι, ώστε να διατηρείται το status quo.

Η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, επομένως, συμβάλλει όχι στην ανακατανομή των βιοτικών ευκαιριών και στην εξάλειψη της κοινωνικής ανισότητας, αλλά στη διατήρησή της. Οι επιλεκτικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στην εκπαίδευση, είναι ο κυριότερος μηχανισμός αναπαραγωγής και διατήρησης της κοινωνικής δομής.

2.3. Η λειτουργία της ενσωμάτωσης ή νομιμοποιητική λειτουργία

Η συζήτηση γύρω από την κοινωνική σημασία του σχολείου άρχισε ήδη στην εποχή του Durkheim, ο οποίος είχε τονίσει ότι για τη διασφάλιση της θεμελιώδους κοινωνικής συναίνεσης και αλληλεγγύης στις αναπτυσσόμενες κοινωνίες δεν αρκεί ο κοινωνικοποιητικός φορέας οικογένεια, αλλά είναι απαραίτητοι κι άλλοι θεσμοί, όπως π.χ. το σχολείο.

Για τη διασφάλιση μιας κοινωνικής και ηθικής συναίνεσης είναι αναγκαίες η αποδοχή της ηθικής αυθεντίας και η πίστη προς το κράτος, που με τη σειρά τους διασφαλίζονται, εφόσον μεταδοθούν στις νέες γενιές οι ανάλογες αξίες και κοινωνικοί κανόνες (Fend 1981:40).

Στις σκέψεις του Durkheim εμπεριέχεται η προβληματική της νομιμοποίησης, η οποία θα μας απασχολήσει σ' αυτό το κεφάλαιο. Πριν αναφερθούμε όμως σ' αυτό το θέμα θα πρέπει να τονίσουμε, ότι η νομιμοποιητική λειτουργία του σχολείου δεν λαμβάνει χώρα ανεξάρτητα από τη μαθησιακή και επιλεκτική λειτουργία, αλλά είναι συνυφασμένη μ' αυτές και εμπεριέχεται κατά ένα μέρος σ' αυτές.

Οι δύο παραπάνω λειτουργίες έχουν συγχρόνως και ένα νομιμοποιητικό χαρακτήρα. Στα πλαίσια της μαθησιακής λειτουργίας δεν μεταδίδονται μόνο γνώσεις και δεξιότητες, μέσω της οργανωμένης διδασκαλίας, αλλά και γενικότερες αξίες, τρόποι συμπεριφοράς και στάσεις (όπως π.χ. πειθαρχία, εργατικότητα, ακρίβεια κλπ.), που οδηγούν στην ομαλή ενσωμάτωση του ατόμου στο κοινωνικό σύστημα.

Στα πλαίσια των επιλεκτικών διαδικασιών δεν γίνεται απλώς μια αντικειμενική επιλογή, αλλά –όπως θα αναφέρουμε και παρακάτω– με-

ταδίδεται στους εκπαιδευόμενους, συγχρόνως, και μια συγκεκριμένη ιδεολογία περί επίδοσης.

Κατά τον Fend (1981:42) η νομιμοποιητική λειτουργία του σχολείου συνίσταται «στη δημιουργία εκείνων των στάσεων και διαθέσεων, οι οποίες εγγυούνται μια συμπεριφορά που αντιστοιχεί στις βιομηχανικές καπιταλιστικές συνθήκες παραγωγής».

Αν συγκρίνουμε τη δομή και τα κύρια χαρακτηριστικά του σχολικού συστήματος και του συστήματος παραγωγής, θα διαπιστώσουμε ότι υπάρχει μια αντιστοιχία μεταξύ τους, όσον αφορά π.χ. τα παρακάτω σημεία:

Σύστημα παραγωγής

- ιεραρχία
- πειθαρχία
- ατομική απόδοση
- ανταγωνιστικότητα
- χρήματα (ως ατομική αμοιβή)

Σχολικό σύστημα

- ιεραρχία
- πειθαρχία
- ατομική επίδοση
- ανταγωνιστικότητα
- βαθμοί (ως ατομική αμοιβή)

(Fend 1981:42)

Το σχολικό σύστημα είναι παρόμοια δομημένο μ' αυτό της παραγωγής και παρέχει στους εκπαιδευόμενους αυτά τα εφόδια που είναι απαραίτητα για την ένταξη τους στο παραγωγικό και γενικά στο κοινωνικο-οικονομικό σύστημα.

Το καπιταλιστικό σύστημα εμπεριέχει πολλές αντιφάσεις (βλέπε σχετικά Habermas 1983 και Offe 1972), εν τούτοις κατορθώνει να επιβιώνει, επειδή το κράτος έχει αναλάβει το ρόλο του ρυθμιστή του κοινωνικο-οικονομικού βίου και επειδή μέσω του κοινωνικο-πολιτισμικού συστήματος –μέρος του οποίου είναι και το σχολείο– διασφαλίζεται από γενιά σε γενιά μια μαζική πίστη και εμπιστοσύνη προς το κοινωνικο-οικονομικό σύστημα. Το κοινωνικο-πολιτισμικό σύστημα παίζει δηλαδή ένα νομιμοποιητικό ρόλο.

Τι πρέπει όμως να νομιμοποιήσει συγκεκριμένα το σχολείο, σε μια καπιταλιστική κοινωνία;

- α) την άνιση κατανομή των κοινωνικών αγαθών και
- β) τις πολιτικές σχέσεις εξουσίας

Αναφορικά με το (α): Άνιση κατανομή των κοινωνικών αγαθών.

Η άνιση κατανομή των αγαθών νομιμοποιείται μέσω της ιδεολογίας της επίδοσης και της ανταγωνιστικότητας. Σύμφωνα μ' αυτήν την ιδεολογία η ανισότητα είναι απόρροια των ατομικών ικανοτήτων, προ-

σόντων και επιδόσεων (Fend 1981:45).

Σ' αυτήν την ιδεολογία μπορεί να ενταχθεί και η θεωρία περί «ίσων ευκαιριών». Το σχολείο προσφέρει σ' όλους τους μαθητές τις ίδιες ευκαιρίες, όποιος παρόλα αυτά δεν έχει επιτυχία, φταίει ο ίδιος.

Η αρχή της αμοιβής βάσει της επίδοσης ισχύει στο σχολείο σ' ένα μεγάλο βαθμό, όχι όμως και εκτός σχολείου. Στον τομέα παραγωγής και απασχόλησης δεν στέκει πάντα στην κορυφή της πυραμίδας ο παραγωγικότερος, επειδή εκεί μεσολαβούν κι άλλοι παράγοντες, όπως π.χ. οι κοινωνικές σχέσεις (μέσον), η κοινωνική προέλευση, η πολιτική τοποθέτηση κλπ. Η αντιστοιχία δηλαδή μεταξύ σχολικού συστήματος και συστήματος παραγωγής χωλαίνει σ' αυτό το σημείο.

Αναφορικά με το (β): Νομιμοποίηση των πολιτικών σχέσεων εξουσίας.

Η αναγνώριση και αποδοχή των σχέσεων εξουσίας επιτυγχάνεται μέσω της πίστης προς τη νομιμότητα των σχέσεων αυτών. Αυτή η πίστη επιτυγχάνεται με τη σειρά της μέσω διαφόρων συμμετοχικών διαδικασιών (συμμετοχή σε εκλογικές διαδικασίες), και μέτρων πρόνοιας (π.χ. κοινωνική βοήθεια, προστασία από την ανεργία) κλπ.

Στο σχολείο καλλιεργείται η πίστη προς τη νομιμότητα του κοινωνικο-πολιτικού συστήματος κυρίως μέσω των μορφωτικών περιεχομένων, καθώς και των διαφόρων επιλεκτικών διαδικασιών. Προπάντων στα βιβλία της Ιστορίας και της Πολιτικής Αγωγής παρουσιάζεται το εκάστοτε κοινωνικο-πολιτικό σύστημα ως το ιδανικό (βλέπε σχετικά για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τις εργασίες των Νούτσου 1979, Τσουκαλά 1977 και Φραγκουδάκη 1978).

Από την άλλη πλευρά οι συνεχείς εξετάσεις και αξιολογήσεις δημιουργούν στον κάθε μαθητή σταδιακά το συναίσθημα, ότι η ταξινόμηση του στην ιεραρχική σκάλα της τάξης του γίνεται ανάλογα με την επίδοσή του. Αμοιβή και τιμωρία, καλοί και κακοί βαθμοί, υψηλή και χαμηλή θέση στη σκάλα ιεραρχίας, είναι το αποτέλεσμα της ατομικής επίδοσης. Η ανισότητα επομένως είναι απόρροια των ατομικών ικανοτήτων, επιδόσεων και προσόντων.

Μ' αυτόν τον τρόπο μεταδίδεται στο μαθητή ένα συγκεκριμένο «ερμηνευτικό σχήμα», το οποίο ισχύει και εκτός σχολείου. Όποιος είναι ευφυής και καταβάλλει προσπάθεια, αυτός προοδεύει. Όποιος δεν είναι ευφυής και δεν καταβάλλει προσπάθεια, αυτός μένει χαμηλά (Fend 1981:47).

Η εσωτερίκευση τέτοιων ερμηνευτικών σχημάτων συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός αυτοσυναίσθηματος και μιας συγκεκριμένης εικόνας για τον εαυτό μας. Το σχολείο κατά κανόνα τα καταφέρνει να δημιουρ-

γήσει και στον «τελευταίο» μαθητή την εντύπωση ότι τον μεταχειρίστηκαν δίκαια» (στο ίδιο, σ. 47). Για τους περισσότερους μαθητές το σχολείο είναι δίκαιο και λειτουργεί σε προκαθορισμένα νομικά πλαίσια, δηλαδή δεν αυθαιρετεί. Επειδή αυτά τα εσωτερικευμένα ερμηνευτικά σχήματα μεταφέρονται και εφαρμόζονται και εκτός σχολείου, γίνεται το κοινωνικό σύστημα, από την συντριπτική πλειοψηφία των νέων γενιών, αποδεκτό ως νόμιμο και δίκαιο.

Στο σχολείο θα μπορούσε φυσικά να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη και να προβληματιστούν οι μαθητές πάνω στην αρχή της ατομικής επίδοσης και της ανταγωνιστικότητας, καθώς επίσης στο ερώτημα, ποιος προκαθορίζει και με ποια κριτήρια τα νομικά πλαίσια που κινείται το σχολείο;

Το φοιτητικό κίνημα στα τέλη της δεκαετίας του 1960 σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη (κυρίως στη Γαλλία) και τα γεγονότα του πολυτεχνείου στην Ελλάδα αποτελούν ενδείξεις, ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα καλλιεργείται και η κριτική σκέψη. Αυτό όμως φαίνεται να συμβαίνει σε περιορισμένο βαθμό για λόγους που θα αναλύσουμε στο κεφάλαιο 4.

Πριν όμως αναφερθούμε σ' αυτό το κεφάλαιο θα κάνουμε μια ανάλυση των γενικών (πανελλήνιων) εξετάσεων με βάση τις τρεις αναπαραγωγικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

3. Οι λειτουργίες και η λειτουργικότητα των εξετάσεων

Συστατικά στοιχεία της αναπαραγωγικής λειτουργίας είναι –όπως ήδη αναφέραμε– οι τρεις επιμέρους λειτουργίες: μαθησιακή, επιλεκτική και νομιμοποιητική. Σκοπός της μαθησιακής λειτουργίας είναι, να δώσει στους εκπαιδευόμενους τα εφόδια εκείνα (γνώσεις, δεξιότητες κλπ.) που είναι απαραίτητα για τη λειτουργία και την παραπέρα ανάπτυξη του τομέα παραγωγής. Στα πλαίσια αυτής της λειτουργίας εμφανίζονται οι εξετάσεις στην πιο αθώα τους μορφή. Ο διδάσκων για να διαπιστώσει από πόσους διδασκόμενους και σε ποιο βαθμό έγινε κατανοητό το γνωστικό αντικείμενο, και για να μπορέσει να προβεί στις κατάλληλες διορθωτικές παρεμβάσεις, κάνει μια διαπιστωτική εξέταση, ένα τεστ. Αν η εξέταση δεν περιοριστεί απλώς στη διαπίστωση, αλλά χρησιμεύει συγχρόνως και για την κατάταξη των μαθητών σε μια βαθμολογική κλίκακα, τότε παίρνει πια το χαρακτήρα της αξιολόγησης και της επιλογής και χάνει την αθωότητά της.

Παράλληλα προς τη μαθησιακή λειτουργία υπάρχει η επιλεκτική, η οποία συνδέει το εκπαιδευτικό σύστημα με την κοινωνική δομή. Το σχολείο δεν μεταδίδει απλώς γενικές και ειδικές γνώσεις στους εκπαιδευόμενους, αλλά οφείλει να τους αξιολογεί και να τους κατατάσσει σε μια αξιολογική (βαθμολογική) κλίμακα και να επιλέγει άμεσα ή έμμεσα τα «κατάλληλα» πρόσωπα για τις «κατάλληλες» θέσεις. Η επιλογή αυτή γίνεται με τις εξετάσεις. Οι εξετάσεις είναι ο κατεξοχήν επιλεκτικός μηχανισμός. Στις αστικές κοινωνίες δυτικού τύπου καλλιεργείται και σήμερα ακόμη στις λαϊκές μάζες η ψευδαίσθηση, ότι το σχολείο είναι ένα «κόσκινο» το οποίο κατανέμει και ανακατανέμει «δίκαια» τις βιοτικές ευκαιρίες. Το σχολείο δηλαδή αποτελεί ένα είδος εφελθηρίου επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης για «όλους».

Οι εξετάσεις, ως αξιολογικός και επιλεκτικός μηχανισμός, είναι τόσο ουδέτερες, αντικειμενικές, διαφανείς και αδιάβλητες, ώστε να διασφαλίζουν την κατανομή των ευκαιριών με βάση την ατομική επίδοση. Η αντικειμενικότητα, η ουδετερότητα και η διαφάνεια τους σε συνδυασμό με την αρχή της επίδοσης και της ανταγωνιστικότητας συμβάλλουν αποφασιστικά στην εκπλήρωση της νομιμοποιητικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Το παιδί μαθαίνει ήδη στην προσχολι-

κή ηλικία ότι ο «καλός» αμοίβεται, ενώ ο «κακός» τιμωρείται, ή τουλάχιστο δεν αμοίβεται. Αυτή η αρχή ισχύει πολύ περισσότερο στο σχολείο, όπου ο Γιαννάκης δεν είναι πια ο γιος, αδελφός, ή ανηψιός, αλλά ο «μαθητής», ο οποίος αντιμετωπίζεται από το σχολείο όπως κάθε μαθητής στη βάση της «ισότητας».

Οι συνεχείς εξετάσεις και αξιολογήσεις δημιουργούν στον κάθε μαθητή το συναίσθημα ότι η ταξινόμηση του στην αξιολογική κλίμακα της τάξης του γίνεται ανάλογα με την επίδοσή του, και διαμορφώνουν σταδιακά το αυτοσυναίσθημα και την ταυτότητά του. Αμοιβή και τιμωρία, καλοί και κακοί βαθμοί, υψηλή και χαμηλή θέση στην κλίμακα ιεραρχίας είναι το αποτέλεσμα της ατομικής επίδοσης. Η ανισότητα είναι επομένως απόρροια των ατομικών προσόντων και επιδόσεων.

Το σχολείο καταφέρει, όπως τονίσαμε και παραπάνω, να δημιουργήσει και στον «τελευταίο» μαθητή το συναίσθημα, ότι τον μεταχειρίστηκαν δίκαια. Μ' αυτόν τον τρόπο εσωτερικεύουν οι μαθητές συγκεκριμένα ερμηνευτικά σχήματα όπως π.χ. «το σχολείο μας αντιμετωπίζει όλους ίσα», «από μας εξαρτάται η πρόσδός μας», «όποιοι είναι ευφυής και εργατικός προοδεύει» κλπ. Τέτοια ερμηνευτικά σχήματα δεν νομιμοποιούν μόνο το σχολείο, αλλά και ολόκληρο το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό σύστημα, διότι μεταφέρονται και εφαρμόζονται και εκτός σχολείου. Από την άλλη πλευρά το ελληνικό σύστημα επιλογής για τα ΑΕΙ έχει μεταβάλει τους μαθητές των Λυκείων σε κυνηγούς μονάδων, περιορίζοντας έτσι τις δυνατότητες ανάπτυξης κοινωνικοπολιτικών δραστηριοτήτων και κριτικής σκέψης. Αν όμως οι μαθητές –και οι γονείς τους– προβληματιστούν πάνω στο status quo του σχολείου, θα διαπιστώσουν σύντομα ότι το σχολείο –όπως τονίζει και ο Bourdieu– δεν χρειάζεται παρά να είναι δίκαιο, για να συμβάλλει στη διατήρηση της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας. Τα παιδιά ερχόμενα στο σχολείο φέρνουν μαζί τους άνισες προϋποθέσεις εκκίνησης και επομένως άνισες ευκαιρίες για εκπαίδευση. Η επίδοση και η ανταγωνιστικότητα τους εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική τους προέλευση. Το σχολείο λοιπόν δεν χρειάζεται παρά να αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές «ίσα», για να διατηρεί τις άνισες ευκαιρίες.

Οι εισαγωγικές (γενικές) εξετάσεις για τα ΑΕΙ έχουν περισσότερο τελετουργικό παρά ουσιαστικό χαρακτήρα. Το παιχνίδι έχει λίγο πολύ κριθεί, η τελετουργική διαδικασία των πανελλήνιων εξετάσεων διατηρεί όμως, από τη μια πλευρά, μέχρι την τελευταία στιγμή μια σπίθα ελπίδας σε γονείς και μαθητές και τους κρατά σε μια στάση αναμονής και εφησυχασμού, και από την άλλη, νομιμοποιεί τα αποτελέσματα των επιλεκτικών διαδικασιών.

Στην ελληνική κοινωνία είναι και σήμερα διάχυτη η άποψη ότι οι γόνοι εργατικών και αγροτικών οικογενειών έχουν τις ίδιες πιθανότητες πρόσβασης στα ΑΕΙ με τους γόνους της αστικής τάξης, εφόσον είναι ευφυείς. Τα στοιχεία όμως που διαθέτουμε δείχνουν ότι οι πρώτοι βρίσκονται σε σημαντικά μειονεκτικότερη θέση. Από τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα, καθώς και τα στατιστικά στοιχεία, προκύπτουν τα εξής γενικά συμπεράσματα:

α) Η σχολική διαρροή είναι ιδιαίτερα υψηλή στους μαθητές που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα (βλ. Φραγκουδάκη 1985:187).

β) Οι πιθανότητες φοίτησης των παιδιών των εργατικών και αγροτικών οικογενειών στα ελληνικά ΑΕΙ είναι πολύ μικρότερες από ό,τι αυτές των παιδιών των «ανωτέρων» και «μεσαίων» στρωμάτων. Σύμφωνα με τις έρευνες και τους υπολογισμούς της Λαμπίρη-Δημάκη (1974), του Δρεττάκη (1977:39) και των Ψαχαρόπουλου/Καζαμιά (1987:175 κ.ε) οι πιθανότητες τους είναι τρεις έως έξι φορές μικρότερες.

Στην περίπτωση της φοίτησης σε πολυτεχνικές σχολές οι πιθανότητες τους είναι μάλιστα δέκα φορές λιγότερες (βλ. Δρουκόπουλος 1986:57).

γ) Οι απόλυτοι αριθμοί των φοιτητών από τα «κατώτερα στρώματα» είναι υψηλοί. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι αντιπροσωπεύονται στον ίδιο βαθμό με τα παιδιά από τα «μεσαία» και «ανώτερα» στρώματα.

Το σχολικό έτος 1978/79 π.χ. τα 13,3% των φοιτητών προέρχονταν από οικογένειες στις οποίες ο πατέρας ασκούσε ένα ελεύθερο επάγγελμα ή κατείχε κάποια διευθυντική θέση. Οι φοιτητές από αγροτικές και εργατικές οικογένειες αποτελούσαν τα 42,1% του συνόλου των φοιτητών το ίδιο έτος. Οι εργάτες, τεχνίτες και γεωργοί αποτελούσαν όμως την περίοδο αυτή τα 70% του ενεργού πληθυσμού ηλικίας 46-65 ετών, ενώ οι απασχολούμενοι σε ελεύθερα επαγγέλματα και διευθυντικές θέσεις δεν ξεπερνούσαν το 6% του ενεργού πληθυσμού (βλ. Φραγκουδάκη 1985:189 κ. 193 και Δρεττάκης 1977:39).

δ) Στη δεκαετία του 1980 παρατηρείται μια θεαματική αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού στα ελληνικά ΑΕΙ, η οποία συνοδεύεται από σημαντικές εσωτερικές ανακατατάξεις σ' ό,τι αφορά την κοινωνική σύνθεση των φοιτητών κατά σχολή. Οι γόνοι των «κατωτέρων» κοινωνικών στρωμάτων υπεραντιπροσωπεύονται στις θεολογικές και φιλολογικές σχολές, καθώς και στις σχολές οικονομικών σπουδών.

Αντίθετα οι γόνοι των «ανωτέρων» στρωμάτων φοιτούν κυρίως στις ιατρικές και πολυτεχνικές σχολές και στις σχολές καλών τεχνών. Η εκπαιδευτική ανισότητα επομένως συνεχίζεται, παίρνοντας μια ποιοτι-

κή μορφή (βλ. Φραγκουδάκη 1985:191 κ.ε).

ε) Η αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού κατά τη δεκαετία του 1980 δεν άμβλυσε τις εκπαιδευτικές ανισότητες, αντίθετα φαίνεται ότι συμβάλλει στην αύξησή τους (βλ. σχετικά Δρεττάκης, ΤΑ ΝΕΑ 30.5.1987).

στ) Στην εκπαιδευτική ανισότητα προστίθεται η ανισότητα των δύο φύλων που πλήττει κυρίως τα κορίτσια των εργατικών και αγροτικών οικογενειών (βλ. Ηλιού 1984:202 κ.ε και Φραγκουδάκη 1985:197).

ζ) Η ανεργία των «ακαδημαϊκών» πλήττει κυρίως τους πτυχιούχους που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

Συμπερασματικά μπορούμε λοιπόν να διαπιστώσουμε ότι η εκπαιδευτική ανισότητα είναι δεδομένη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι σχολικοί μηχανισμοί λειτουργούν όμως έτσι, ώστε να νομιμοποιούν αυτήν την ανισότητα.

Το εξεταστικό σύστημα λειτούργησε τέλεια, οι εξετάσεις ήταν αντικειμενικές, ουδέτερες και αδιάβλητες, μας διαβεβαιώνει η πολιτεία· το αποτέλεσμά τους επομένως δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Το σύστημα είναι «δίκαιο» και επομένως δίκαια είναι και η κατανομή των θέσεων σπουδών στους υποψήφιους. Αυτό όμως το φαινομενικά «δίκαιο» σύστημα εξετάσεων αποκρύπτει την έκταση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Μια δίκαιη κατανομή των θέσεων στα ΑΕΙ θα μπορούσε να συντελεστεί στα πλαίσια ενός «άδικου» συστήματος επιλογής, το οποίο θα κατένεμε τις θέσεις στους υποψήφιους των διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων ανάλογα με την ποσοστιαία εκπροσώπηση του στρώματος προέλευσής τους στο κοινωνικό σύνολο¹.

Μια δίκαιη κατανομή των θέσεων θα μπορούσε επίσης να συντελεστεί στα πλαίσια ενός επιλεκτικού συστήματος, το οποίο θα άνοιγε τις πόρτες των ΑΕΙ σε καθένα ικανό να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απέχει πολύ και από τις δύο παραπάνω περιπτώσεις.

Στα ελληνικά ΑΕΙ δεν φοιτούν όσοι θέλουν και θα μπορούσαν –με βάση πάντα την επίδοσή τους– να φοιτήσουν, αλλά τόσοι, όσους χρειάζεται το σύστημα για τη λειτουργία του και την αναπαραγωγή του. Αυτή η κατάσταση είναι απόρροια, μεταξύ των άλλων, και του επιλεκτικού συστήματος και ιδιαίτερα των γενικών εξετάσεων, των οποίων τη δομή και φιλοσοφία αξίζει να δούμε από κοντά.

Τα κύρια συστατικά στοιχεία κάθε εξεταστικού συστήματος είναι: **η βάση της αξιολογικής (βαθμολογικής) κλίμακας και ο αριθμός των εξεταζομένων.** Η βάση μπορεί να είναι σταθερή και προκαθορισμένη

1. Ένα τέτοιο σύστημα εφαρμόστηκε στις ανατολικές χώρες στο στάδιο εδραίωσης του σοσιαλιστικού συστήματος (βλ. σχετικά Φραγκουδάκη 1985,72).

(π.χ. το 5 στην κλίμακα 1 έως 10 ή το 10 στην κλίμακα 1 έως 20) ή μεταβλητή. Ο αριθμός των εξεταζομένων μπορεί να διαφοροποιηθεί στον αριθμό των **υποψηφίων** και στον αριθμό των **εισακτέων**, ο οποίος (αριθμός εισακτέων) με τη σειρά του μπορεί να είναι κλειστός και προκαθορισμένος ή ανοιχτός. Από το συνδυασμό αυτών των δύο στοιχείων (**βαθμολογική βάση και αριθμός υποψηφίων**) προκύπτουν θεωρητικά οι εξής τέσσερις περιπτώσεις:

1. Ακαθόριστη βάση, ανοιχτός αριθμός εισακτέων: Η περίπτωση αυτή δεν έχει νόημα, γι' αυτό και περιτεύει η συζήτησή της.

2. Προκαθορισμένη βάση, κλειστός αριθμός εισακτέων (π.χ. πρόσληψη 30 υπομηχανικών από τη ΔΕΗ): Αν ο αριθμός των υποψηφίων είναι μικρότερος του προκαθορισμένου αριθμού εισακτέων δεν υπάρχει ανταγωνισμός, κάθε υποψήφιος διαγωνίζεται για να πιάσει τη βάση και να προσληφθεί. Αν αντίθετα ο αριθμός των υποψηφίων είναι μεγαλύτερος αυτού των εισακτέων ισχύει η αρχή της ανταγωνιστικότητας. Όσο δε μεγαλύτερη είναι η διαφορά μεταξύ του αριθμού των υποψηφίων και του αριθμού των εισακτέων, τόσο μεγαλύτερος ο πόλεμος: «όλοι εναντίον όλων».

3. Ακαθόριστη βάση, κλειστός (περιορισμένος) αριθμός εισακτέων (περίπτωση των γενικών εξετάσεων για τα ΑΕΙ και ΤΕΙ): Αυτή η περίπτωση προτιμάται κυρίως όταν ο αναμενόμενος αριθμός υποψηφίων είναι πολύ μεγάλος, οι δυνατότητες επιλογής επομένως πολλές, πρακτικά δε αποκλείεται η πιθανότητα να πέσουν τόσο πολλοί υποψήφιοι κάτω από τη βαθμολογική βάση που συνήθως ισχύει στην εκπαίδευση, ώστε να μη συμπληρωθεί ο αριθμός των εισακτέων. Η βάση ανεβοκατεβαίνει έτσι, ώστε να συμπληρωθεί ο προκαθορισμένος αριθμός εισακτέων, το δε ύψος της εξαρτάται από τον αριθμό εισακτέων και από το βαθμό δυσκολίας των θεμάτων. Η αξία της είναι επομένως σχετική και δεν μας λέει σχεδόν τίποτα για το πραγματικό επίπεδο της εκπαίδευσης. Κάθε συζήτηση λοιπόν για την «άνοδο» ή πτώση των βάσεων ή για την «ευημερία των βαθμών» –κάτι που επαναλαμβάνεται κάθε χρόνο από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης– είναι σχετική αν όχι επιφανειακή και παραπλανητική.

Αποφασιστικός στην περίπτωση των γενικών εξετάσεων είναι ο περιορισμένος αριθμός εισακτέων, κάθε υποψήφιος γνωρίζει ότι από τους τρεις υποψήφιους οι δύο τουλάχιστο θα μείνουν έξω από τα ΑΕΙ και ΤΕΙ. Σ' αυτή τη σκληρή πραγματικότητα δεν αλλάζει τίποτα, ούτε η άνοδος ή πτώση των βάσεων, ούτε η διατήρηση ή κατάργηση του 25% των μορίων που προσδιορίζονται από το μέσο όρο της βαθμολογίας των τριών Λυκειακών τάξεων.

Το σημερινό σύστημα εισαγωγικών εξετάσεων στα ΑΕΙ καλλιεργεί υ-

πέρμετρα την ανταγωνιστικότητα και την αντιπαλότητα και οδηγεί τους υποψηφίους και τους γονείς τους σ' ένα ψυχολογικά και οικονομικά εξοντωτικό αγώνα, του οποίου η έκβαση είναι λίγο πολύ προδικασμένη. Στους τρεις οι δύο θα μείνουν απέξω, όχι επειδή δεν είναι ικανοί, αλλά επειδή δεν τους χρειάζεται το σύστημα.

Οι επιλεκτικοί μηχανισμοί, με επικεφαλής τις γενικές εξετάσεις, λειτουργούν έτσι ώστε να διασφαλιστούν ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας, καθώς επίσης η λειτουργία και η αναπαραγωγή του συστήματος. Αυτό έχει ως συνέπεια τον αποκλεισμό πολλών υποψηφίων από τα ΑΕΙ και ΤΕΙ. Πολλοί απ' αυτούς τους υποψηφίους καταφεύγουν και σπουδάζουν σε πανεπιστήμια του εξωτερικού, επιβεβαιώνοντας έτσι την παραπάνω θέση μας, ότι δεν έμειναν έξω από τα ελληνικά πανεπιστήμια επειδή δεν είναι ικανοί, αλλά επειδή το εξεταστικό σύστημα τους απέκλεισε. Ένα λιγότερο ανταγωνιστικό εξεταστικό σύστημα μας παρέχει η τέταρτη και τελευταία περίπτωση.

4. Προκαθορισμένη βάση, ανοιχτός (απεριόριστος) αριθμός εισακτέων: Στην περίπτωση της εισαγωγής στα ΑΕΙ η βάση θα αποτελούσε έκφραση των μαθησιακών απαιτήσεων των ΑΕΙ, οι οποίες προσδιορίζονται από τις αντικειμενικές απαιτήσεις κάθε επιστήμης, που με τη σειρά τους βρίσκονται σε συνάρτηση με τις κάθε φορά ιστορικά διαμορφωμένες κοινωνικές απαιτήσεις. Ανοιχτός (απεριόριστος) αριθμός εισακτέων σημαίνει ότι καθένας που διαθέτει το μίνιμουμ των απαραίτητων προϋποθέσεων για την ανταπόκριση στις μαθησιακές απαιτήσεις των ΑΕΙ, εισάγεται δικαιοματικά σ' αυτά.

Αυτό το εξεταστικό σύστημα δεν λύνει φυσικά το πρόβλημα της επιλογής, το οποίο, κατά την άποψή μας, είναι άλυτο, επειδή είναι παράγωγο του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, καθώς και βαθύτερων κοινωνικών προβλημάτων. Το πρόβλημα της επιλογής, και επομένως και οι εξετάσεις ως επιλεκτικός μηχανισμός, αποτελεί απλώς την εμφανή πλευρά μιας σειράς κοινωνικών προβλημάτων, τα οποία θα μπορούσαν να συνοψιστούν κάτω από τον όρο «κοινωνική ανισότητα». Όσο υπάρχουν αυτά τα προβλήματα θα υπάρχει και το πρόβλημα της επιλογής, ή καλύτερα του αποκλεισμού.

Το ανοιχτό εξεταστικό σύστημα θα πετύχαινε όμως τουλάχιστο δύο πράγματα: α) κατάργηση του σημερινού κλειστού, περιοριστικού συστήματος και β) περιορισμό της ανταγωνιστικότητας και της αντιπαλότητας, τουλάχιστο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο μαθητής, κάτω από ένα τέτοιο εξεταστικό σύστημα, δεν θα έβλεπε πια το συμμαθητή του ως τον ανταγωνιστή και αντίπαλο, ο οποίος θα του «φάει» τη θέση, αλλά ως συνεργάτη και συνοδοιπόρο. Πέρα απ' αυτό θα συνέβαλλε αποφασιστικά στο ανέβασμα του μορφωτικού επι-

πέδου του λαού και θα άνοιγε νέες κοινωνικές προοπτικές.

Η καθιέρωση όμως ενός κλειστού ή ανοιχτού επιλεκτικού (εξεταστικού) συστήματος είναι η συνέπεια των πολιτικών αποφάσεων που έχουν προηγηθεί και που έχουν καθορίσει κατά πόσο η αποστολή του σχολείου συνίσταται στο ανέβασμα του μορφωτικού επιπέδου του λαού, καθώς επίσης στη συμβολή του στη δημιουργία προοπτικών κοινωνικού μετασχηματισμού ή στη συμβολή του στην αναπαραγωγή του συστήματος.

Στην πρώτη περίπτωση η παροχή γνώσης είναι ελεύθερη και το εξεταστικό σύστημα ανοιχτό. Στη δεύτερη περίπτωση παρέχεται τόση γνώση και σε τόσα άτομα, ώστε να διασφαλιστούν η λειτουργία και η αναπαραγωγή του δεδομένου συστήματος.

Ένα σύστημα που λειτουργεί «σωστά» παράγει τόσο επιστημονικό, τεχνικό κλπ. δυναμικό, όσο χρειάζεται. Για την επίτευξη μιας τέτοιας παροχής γνώσης και ενός καταμερισμού εργασίας ανάλογα με τις ανάγκες του συστήματος, είναι, μεταξύ των άλλων, απαραίτητο και ένα καλά οργανωμένο επιλεκτικό σύστημα.

Η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, και ιδιαίτερα των επιλεκτικών μηχανισμών του, ανάλογα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας αποδεικνύεται στην πράξη πολύ δύσκολη. Ιδιαίτερα το παράδειγμα της Ελλάδας φανερώνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν προσανατολίζεται αυστηρά στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Το ειδικευμένο δυναμικό που παράγει το εκπαιδευτικό σύστημα –και προπάντων τα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ– δεν μπορεί να απορροφηθεί στην αγορά εργασίας, με αποτέλεσμα να δημιουργεί δυσλειτουργίες στο όλο σύστημα.

Η αντίφαση αυτή είναι μια από τις πολλές αντιφάσεις του καπιταλιστικού συστήματος, και εμφανίζεται ιδιαίτερα έντονα σε χώρες με «εξαρτημένη ανάπτυξη», όπως είναι η Ελλάδα.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η μορφή του εξεταστικού συστήματος εξαρτάται από το ρόλο του σχολείου στην κοινωνία. Ένα σχολείο που έχει ως κύρια αποστολή, να συμβάλλει στην αναπαραγωγή του δεδομένου συστήματος, δεν μπορεί παρά να έχει ένα κλειστό εξεταστικό σύστημα. Δηλαδή, ένα σύστημα που αποκλείει μερικά άτομα από συγκεκριμένους κοινωνικούς τομείς, και κάποια άλλα τα προωθεί. Το ελληνικό εξεταστικό σύστημα έχει αλλάξει από τη μεταρύθμιση του 1929 μέχρι σήμερα πολλές μορφές, στην ουσία όμως παραμένει πάντα το ίδιο, **κλειστό** και **αποκλειστικό**. Μια ουσιαστική αλλαγή του, δηλαδή η μετεξέλιξή του σ' ένα ανοιχτό εξεταστικό σύστημα, προϋποθέτει ένα σχολείο σε μια κοινωνία που θέλει και επιδιώκει το μετασχηματισμό της.

3. Κοινωνικός έλεγχος¹ και σχολικό σύστημα

Όπως αναφέραμε, το σχολείο θα πρέπει να εκπληρώσει τις αναπαραγωγικές λειτουργίες: μαθησιακή, επιλεκτική και νομιμοποιητική. Το πρώτο ερώτημα που θα μας απασχολήσει στο παρόν κεφάλαιο είναι, κατά πόσο υπάρχουν μηχανισμοί ελέγχου, οι οποίοι διασφαλίζουν την εκπλήρωση αυτών των λειτουργιών, δηλαδή κατά πόσο υπόκειται το σχολείο σε κάποιο κοινωνικό έλεγχο. Ένα δεύτερο ερώτημα που θα πρέπει επίσης να μας απασχολήσει είναι, αν ασκείται μέσω του σχολείου κοινωνικός έλεγχος.

Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα: Ασκείται έλεγχος πάνω στο σχολείο:

Όπως ήδη τονίσαμε, το σχολείο είναι ένα υποσύστημα του όλου κοινωνικού συστήματος. Ευνόητο λοιπόν είναι ότι αν ασκείται κοινωνικός έλεγχος στα άλλα υποσυστήματα και γενικά στο κοινωνικό σύστημα, θα ασκείται και στο σχολείο.

Πώς όμως ασκείται αυτός ο έλεγχος και ποιες δυνάμεις τον προσδιορίζουν;

Οι δυνατότητες άσκησης κοινωνικού ελέγχου πάνω στο σχολικό σύστημα συνίστανται κυρίως στον έλεγχο:

α) της δομής,

β) των προσώπων και

γ) των κοινωνικοποιητικών περιεχομένων (Fend 1981:50 κ.ε).

Ο δομικός έλεγχος εκφράζεται μέσω αυτού που αποκαλούμε οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Το σχολείο διαθέτει μια ιεραρχημένη γραφειοκρατική οργάνωση παρόμοια μ' αυτήν των άλλων κρατικών ιδρυμάτων. Η ιεραρχημένη δομή, από το διευθυντή του σχολείου ως τον υπουργό παιδείας, αποσκοπεί κυρίως στη διασφάλιση της αποστολής του σχολείου, δηλαδή στη διασφάλιση της εκπλήρωσης των λειτουργιών που αναφέραμε. Τα ισχύοντα οργανωτικά-διοικητικά μέ-

1. Με τον όρο «κοινωνικός έλεγχος» εννοούνται εκείνα τα μέτρα, που επιδιώκουν να δημιουργήσουν στα μέλη μιας κοινωνίας τέτοιους τρόπους συμπεριφοράς και τέτοια ερμηνευτικά σχήματα, ώστε να διασφαλισθούν η εδραίωση και η αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας.

(Wörterbuch der Marxistisch-Leninistischen Soziologie 1978: 362).

τρα ελέγχουν τα πρόσωπα που δρουν στο σχολείο, καθώς επίσης το βαθμό υλοποίησης των σκοπών που προβλέπονται από τα αναλυτικά προγράμματα και περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια.

Από τα πρόσωπα που δρουν στο όλο σχολικό σύστημα θα περιορίσουμε μόνο στους μαθητές και στους δασκάλους. Ο κοινωνικός έλεγχος πάνω σ' αυτά τα πρόσωπα ασκείται κυρίως μέσα από τις αξιολογικές και επιλεκτικές διαδικασίες. Οι μηχανισμοί της αξιολόγησης και επιλογής ρυθμίζουν π.χ. την πρόσβαση των μαθητών στους διαφόρους τύπους και βαθμίδες σχολείων. Οι μηχανισμοί της αξιολόγησης (εξετάσεις) μπορούν επίσης να επιβάλλουν στους μαθητές μια προσαρμοστική συμπεριφορά, π.χ. κινήγι βαθμών και κατά συνέπεια περιορισμό της κριτικής στάσης και των κοινωνικών και πολιτικών δραστηριοτήτων τους. Η προσαρμοστικότητα των μαθητών επιτυγχάνεται φυσικά και μέσω άλλων οργανωτικών-διοικητικών μηχανισμών (π.χ. αμοιβές, τιμωρίες), καθώς και με τα μορφωτικά περιεχόμενα.

Το διδακτικό προσωπικό υπόκειται επίσης σε διαδικασίες επιλογής και αξιολόγησης. Το κράτος επιλέγει, βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων, τους «καταλληλότερους» για το επάγγελμα του δασκάλου. Στη συνέχεια τους εκπαιδεύει έτσι, ώστε να ανταποκριθούν στην αποστολή τους, δηλαδή στο να συμβάλλουν στην εκπλήρωση των λειτουργιών του σχολείου (Fend 1981:54).

Μετά το διορισμό τους (ως δημόσιοι υπάλληλοι) ελέγχονται επίσης, κατά πόσο εκπληρώνουν την αποστολή τους ή όχι. Για το σκοπό αυτό κάθε εκπαιδευτικό σύστημα διαθέτει ένα αυστηρά ιεραρχημένο δικοικητικό μηχανισμό.

Πίνακας 1: Η ιεραρχία των προσώπων στη Γενική Εκπαίδευση

N. 309/76		N. 1304/82	
Πρωτοβ. Εκπαιδ.	Δευτερ. Εκπαιδ.	Πρωτοβ. Εκπαιδ.	Δευτεροβ. Εκπαιδ.
1. Υπουργός	Υπουργός	1. Υπουργός	Υπουργός
2. Υφυπουργός	Υφυπουργός	2. Υφυπουργός	Υφυπουργός
3. Γεν. Διευθ. Γεν. Εκπ.	Γεν. Διευθ. Γεν. Εκπ.	3. (Ειδ. Γραμ. ΥΠΕΠΘ)	(Ειδ. Γραμ. ΥΠΕΠΘ)
4. Επόπτης	Επόπτης	4. Προϊστάμενος Δ/σης Πρ. Εκπ.	Προϊστάμενος Δ/ση Δευτ. Εκπ.
5. Επιθεωρητής	Επιθεωρητής	5. Προϊστάμενος Γραφ. Πρ. Εκπ.	Προϊστάμενος Γραφ. Δευτ. Εκπ.
6. Διευθ. σχολ.	Διευθ. σχολ.	6. Διευθ. σχολ.	Διευθ. σχολ.
7. Υποδ. σχολ.	Υποδ. σχολ.	7. Υποδ. σχολ.	Υποδ. σχολ.
8. Δάσκαλος	Καθηγητής	8. Δάσκαλος	Καθηγητής

Η διοίκηση και η εποπτεία ασκούνται, κατά κανόνα, από φυσικά πρόσωπα, τα οποία κατέχουν κάποια θέση στη διοικητική ιεραρχία, καθώς και από συλλογικά όργανα. Τα παραρτήματα 1 και 2 παρέχουν μια συνολική εικόνα της διοικητικής ιεραρχίας που προέβλεπε ο Ν 309/76 και που προβλέπει σήμερα ο Ν 1304/82.

Ο πίνακας 1 παρέχει μια εικόνα της ιεραρχίας των φυσικών προσώπων. Όπως φαίνεται απ' αυτόν τον πίνακα, παρά τις αλλαγές που επέφερε ο Ν 1304/82, ο δάσκαλος/καθηγητής έχει «πάνω απ' το κεφάλι του» τον ίδιο αριθμό διοικητικών προϊσταμένων.

Πέρα από το δομικό έλεγχο και τον έλεγχο του προσωπικού, ελέγχονται και τα κοινωνικοποιητικά περιεχόμενα. Τα σχολικά προγράμματα, τα εγχειρίδια και γενικά τα μέσα διδασκαλίας και μάθησης που χρησιμοποιούνται στο σχολείο, είναι προκαθορισμένα και αποσκοπούν –όπως ήδη τονίσαμε στο σημείο 2.3.– προπάντων στην ενσωμάτωση των νέων γενεών στο ισχύον κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό σύστημα. Το ερώτημα φυσικά που γεννάται εδώ είναι, ποιος προκαθορίζει τα κοινωνικοποιητικά περιεχόμενα. Το ίδιο ερώτημα μπαίνει και αναφορικά με την οργάνωση και διοίκηση του σχολικού συστήματος.

Μια πρώτη απάντηση σ' αυτό το ερώτημα συνίσταται στο ότι ο προσδιορισμός αυτός δεν γίνεται εντός, αλλά εκτός του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι η δομή και η λειτουργία του σχολείου προσδιορίζονται κατά κύριο λόγο από εξωσχολικούς παράγοντες.

Στις «πλουραλιστικές» κοινωνίες φαίνεται ότι ο προσδιορισμός αυτός γίνεται στα πλαίσια δημοκρατικών συμμετοχικών διαδικασιών. Πέρα από το κοινοβούλιο συμμετέχουν στις διαδικασίες θεσμικών αλλαγών σχετικών με το σχολείο: οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων, τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών, τα κόμματα, η εκκλησία, οι ενώσεις εργοδοτών κλπ. (Fend 1974,213/14).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεσμοθετήθηκαν με το Ν 1566/85 μια σειρά από συλλογικά συμμετοχικά όργανα, τα οποία όμως δεν έχουν ουσιαστικές-αποφασιστικές αρμοδιότητες, αλλά παίζουν ένα νομιμοποιητικό ρόλο. Όμως και αν ακόμα είχαν αποφασιστικές αρμοδιότητες, οι συμμετέχοντες σ' αυτά δεν θα είχαν όλοι τις ίδιες ευκαιρίες να επηρεάσουν τα εκπαιδευτικά πράγματα.

Οι διάφορες κοινωνικές ομάδες δεν συμμετέχουν ως ισότιμοι εταίροι στα συλλογικά όργανα, επειδή δεν διαθέτουν όλοι την ίδια εξουσία και δεν έχουν ίσες ευκαιρίες παρεμβάσεων στα εκπαιδευτικά θέματα. Αυτό σημαίνει ότι ορισμένες ομάδες μπορούν να επιβάλλουν τις απόψεις τους και να προωθούν τα συμφέροντά τους, καθώς επίσης να χρησιμοποιούν το σχολικό σύστημα ως μηχανισμό αναπαραγωγής των

σχέσεων εξουσίας. Αυτές οι σχέσεις εξουσίας δεν επηρεάζονται από το γεγονός ότι η εκπαίδευση είναι κάτω από την εποπτεία του κράτους, επειδή ο ρόλος του κράτους είναι ρυθμιστικός και στοχεύει στη διασφάλιση της πίστης των μαζών προς το ισχύον σύστημα και κατά συνέπεια προς τον ίδιο τον εαυτό του (βλ. κεφ. 1).

Ένας αποτελεσματικός μηχανισμός διασφάλισης αυτής της πίστης είναι η πολιτική κοινωνικοποίηση των ατόμων στα πλαίσια του σχολικού συστήματος. Το κράτος δηλαδή προσπαθώντας να διασφαλίσει την πίστη των πολιτών προς τον ίδιο τον εαυτό του εξυπηρετεί –έστω και έμμεσα– τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης (Fend 1974:229).

Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα: Ασκείται κοινωνικός έλεγχος μέσω του σχολείου;

Η έστω και έμμεση εξυπηρέτηση των συμφερόντων της άρχουσας τάξης από το σχολείο, συνεπάγεται την εδραίωση των εκάστοτε σχέσεων εξουσίας και κατά συνέπεια ένα είδος κοινωνικού ελέγχου. Ο έλεγχος αυτός ασκείται μέσω των προσώπων (διδασκτικό προσωπικό), και μέσω του κοινωνικοποιητικού περιεχομένου (προγράμματα, βιβλία), επειδή και οι δύο αυτοί παράγοντες κοινωνικοποιούν τις νέες γενεές έτσι ώστε να ενσωματωθούν στο ισχύον σύστημα. Αυτή η κοινωνικοποιητική διαδικασία έχει τότε πετύχει, όταν το άτομο όχι μόνο δεν αμφισβητεί, αλλά και αποδέχεται το σύστημα. Το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί φυσικά παρεκκλίνοντας από τα προγράμματα να επηρεάσει έτσι τους μαθητές, ώστε να αμφισβητήσουν το σύστημα. Για να μη συμβεί όμως αυτό, υπάρχουν –όπως ήδη αναφέραμε παραπάνω– εσωσχολικοί μηχανισμοί ελέγχου.

Συμπερασματικά μπορούμε λοιπόν να πούμε, ότι ελέγχοντας το σχολείο, με στόχο τη διασφάλιση των αναπαραγωγικών λειτουργιών του, ασκούμε συγχρόνως κοινωνικό έλεγχο μέσα απ' αυτό.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
(Νόμος 309/76)

ΕΠΙΠΕΔΟ		
Πανελλαδ.	Υπουργός Παιδείας, Υφυπουργός Παιδείας, Γεν. Γραμματέας Υπουργείο Παιδείας Κεντρικό Υπηρεσιακό και Πειθαρχικό Συμβούλιο	(αρμόδιες υπηρεσίες) Κεντρικό Υπηρεσιακό και Πειθαρχικό Συμβούλιο
	Γεν. Δ/ντης Γεν. εκπ. στο ΥΠΕΠΘ	Γεν. Δ/ντή Γεν. Εκπ. στο ΥΠΕΠΘ Δ/ντής Εθν. Ακαδ. Σημ. Αγωγ.
	Νομάρχης	
Περιφέρ.	15 επόπτες Δ.Ε	15 Επόπτες Μ.Ε
Νομός	Περιφ. Υπηρεσιακό και Πειθαρχικό Συμβούλιο 54 Επιθεωρητές Α 186 Επιθεωρητές Β	Περιφ. Υπηρεσιακό και Πειθαρχικό Συμβούλιο 140 Γεν. Επιθεωρητές
Σχολική Μονάδα	Διευθυντής Υποδιευθυντής	Διευθυντής Υποδιευθυντής
	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
(Νόμος 1304/82 και 1566/85)

ΕΠΙΠΕΔΟ		
Πανελλαδ.	Υπουργός Παιδείας, Υφυπουργός Παιδείας, Γεν. Γραμματέας Υπουργείου Παιδείας (αρμόδιες υπηρεσίες) Κεντρ. Υπηρε. Συμβ. Π Ε Κεντρ. Υπηρε. Συμ ΔΕ	
	Νομάρχης	
Νομός ή Νομαρχιακό Διαμέρισμα	-Περιφέρ. Υπηρεσ. Συμβούλιο ΠΕ -Διεύθυνση ΠΕ	-Περιφ. Υπηρεσ. Συμβούλιο ΔΕ -Διεύθυνση ΔΕ
Περιφέρεια	Γραφείο Πρωτοβάθμια Εκπαίδευσης	Γραφείο Μέσης-Γενικής Εκπαίδευσης και Φυσικής Αγωγής
Σχολική Μονάδα	-Διευθυντής -Υποδιευθυντής -Σύλλογος Διδασκόντων	-Διευθυντής -Υποδιευθυντής -Σύλλογος Διδασκόντων
	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ΠΕ)	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΔΕ)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Altwater, E/ Huisken, F.: Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971
- Döhn, Lothar v: Liberalismus in: F. Neumann (Hrsg): Handbuch Politischer Theorien und Ideologien, Hamburg 1977
- Fend, Helmut: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim und Basel 1974
- Fend, Helmut: Theorie der Schule, München-Wien-Baltimore 1981
- Fetscher, Iring (Hrsg): Grundbegriffe des Marxismus, Hamburg 1976
- Gamm, H-J.: Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft, München 1974
- Geissler, E-E.: Die Schule. Theorie, Modelle, Kritik, Stuttgart 1984
- Groothoff, H-H.: Das Fischer Lexikon Pädagogik, Frankfurt 1964
- Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt, 1973
- Jencks, Chr.: Chancengleichheit, Hamburg 1973
- Jencks, Chr.: Inequality-a reassessment of the effect of family and schooling in Amerika, New York, London 1972
- Offe, Claus: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, Frankfurt 1972
- Offe, Claus: Strukturprobleme des Kapitalismus, Frankfurt 1980
- Ries, H.: Soziale Struktur des Bildungssystems und Sozialisation von Talenten, Stuttgart 1971
- Schelky, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957
- Schultz, Th. W: Capital: Human, International Encyclopedia of the social sciences, New York 1968. .
- Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie, 2.überarb.u.erweit. Auflage, Berlin 1977
- Wulf, Christof (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974
- Δρεττάκης Μανόλης: Οι σχολές κοινωνικών και οικονομικών επιστημών στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση, (Παπαζήσης) Αθήνα 1977.
- Δρεττάκης Μανόλης: Οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ, Αθήνα 1979.
- Δρουκόπουλος Β.: Ανισότητες στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Η περίπτωση των πολυτεχνικών σχολών στην Ελλάδα – Μια πρώτη προ-

- σέγγιση, στο περιοδικό: Επιστημονική Σκέψη, τ. 26/1986 (σ. 51-61).
- Ένγκελς, Φριντριχ: Η καταγωγή της οικογένειας, της ατομικής ιδιοκτησίας και του κράτους, (Θεμέλιο), Αθήνα 1982.
- Ηλιού Μαρία: Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική, (Πορεία) Αθήνα 1984.
- Λαμπίρη-Δημάκη Ιωάννα: Προς μian ελληνικήν κοινωνιολογία της Παιδείας 2, (ΕΚΚΕ) Αθήνα 1974.
- Μάνεσης, Αριστόβουλος: Η εξέλιξη των πολιτικών θεσμών στην Ελλάδα, στο: Μάνεσης, Α (κ.α): Η Ελλάδα σε εξέλιξη, (Εξάντας), Αθήνα 1986.
- Νούτσος Χαράλαμπος: Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος, (Θεμέλιο) Αθήνα 1979.
- Πάσχος Γεώργιος: Πολιτική Δημοκρατία και Κοινωνική Εξουσία² (Παρατηρητής), Θεσσαλονίκη 1981.
- Πουланτζάς Νίκος: Η κρίση του κράτους, (Παπαζήση), Αθήνα χ.ε.
- Πουланτζάς Νίκος: Το κράτος, η εξουσία, ο σοσιαλισμός, Θεμέλιο Αθήνα 1984².
- Πουланτζάς Νίκος: Προβλήματα του σύγχρονου κράτους και του φασιστικού φαινομένου, (Θεμέλιο), Αθήνα 1981.
- Σύντερ Ζορζ: Σχολείο, τάξη και πάλη των τάξεων, (Ζαχαρόπουλος) Αθήνα 1981.
- Τσουκαλάς Κωνσταντίνος: Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922), (Θεμέλιο) Αθήνα 1977.
- Φραγκουδάκη Άννα: Τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου, (Θεμέλιο) Αθήνα 1978.
- Φραγκουδάκη Άννα: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, (Παπαζήσης) Αθήνα 1985.
- Ψαχαρόπουλος Γ. Καζαμίας Α.: Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, (ΕΚΚΕ) Αθήνα 1985.