

ΓΙΩΡΓΟΣ ΠΛΕΙΟΣ

**"ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ
ΣΤΗ 'ΜΕΤΑ-ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗ' ΚΟΙΝΩΝΙΑ"**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1994

ΓΙΩΡΓΟΣ ΠΛΕΙΟΣ

**"ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ
ΣΤΗ 'ΜΕΤΑ-ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗ' ΚΟΙΝΩΝΙΑ"**

Η οικοδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος από τις αρχές του εικοστού αιώνα, τουλάχιστον, εκινείτο ανάμεσα σε δυο βασικές παραμέτρους: τη λειτουργική-οικονομική και την πολιτισμική-αναπαραγωγική. Η κρίση του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος-αυτού της ύστερης βιομηχανικής-καπιταλιστικής κοινωνίας (ΥΒΚ)- και συνάμα η μεταρρύθμισή του οφείλεται κατά μία πρώτη, ευρέως διαδεδομένη προσέγγιση, στην κρίση του κράτους πρόνοιας και στην "παλινόρθωση" της "αγοράς" (5&14). Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή η "αγορά" υπαγορεύει τη γνωστική και θεσμική προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις "εντολές" και τους ρυθμούς της -"ελαστικής" πλέον-αγοράς εργασίας. Θεωρούμε, πως αυτή είναι η μισή "αλήθεια". Και ως μισή, δεν είναι πλέον "αλήθεια".

Γι' αυτό υιοθετούμε άλλη άποψη, που πιστεύουμε πως βρίσκεται πιο κοντά στην πραγματικότητα. Σύμφωνα μ' αυτή, η κρίση και η προϊούσα μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, κατά τις τελευταίες δυο τουλάχιστον δεκαετίες, δεν οφείλεται μόνο στην οικονομική και κοινωνική αναποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης: δηλαδή το γεγονός πως μαζί με την οικονομική αποστολή, η εκπαίδευση έχει και πολιτισμική αποστολή -και άρα όταν αυξάνονται οι παραγωγικές απαιτήσεις προς την εκπαίδευση, η γενικότερη πολιτισμική καλλιέργεια του ατόμου γίνεται περιττή πολυτέλεια. Αντίθετα, η εκπαιδευτική κρίση οφείλεται στο γεγονός πως ο συνδυασμός των πολιτισμικών και οικονομικών προϋποθέσεων και στόχων της εκπαίδευσης έχει εξαντλήσει τη συγκεντρωτική-κρατική

μορφή υλοποίησής του: δηλαδή, το γεγονός πως οι πολιτισμικές προϋποθέσεις και στόχοι της εκπαίδευσης προσδιορίζονται συνολικά και καθολικά πριν ή μετά την οικονομική της λειτουργία- και άρα από ένα σημείο και μετά η δεύτερη δεν συνάδει με την πρώτη, και το αντίγραφο. Ή, για να το εκφράσουμε με διαφορετικό τρόπο, για την κρίση και τη μεταρρύθμιση της συνολικής κοινωνικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας, "ευθύνεται" η ανάγκη για την οργανική πλέον άρθρωση της οικονομίας με την κουλτούρα, τόσο στο σύνολο του κοινωνικού συστήματος όσο και στην εκπαίδευση. Ο βασικός κρισιακός παράγοντας της εκπαίδευσης είναι η οργανική όσμωση της εμπορευσιμότητας -ανταλλακτικής αξίας- της εκπαίδευσης με τις διάφορες πολιτισμικές ταυτότητες- παραδόσεις, σχήματα πρόσληψης, οργάνωσης και ερμηνείας του κόσμου, αξίες, στάσεις, κ.λπ.- που έχουν οι "πρωταγωνιστές" και "δευτεραγωνιστές" της εκπαιδευτικής πράξης (10).

Γι' αυτό, η εκπαιδευτική κρίση και η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος έχουν και μια άλλη σοβαρότατη συνέπεια: τις νέες κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση. Αυτές είναι προϊόν αλλά και δημιουργός νέων ανισοτήτων στην κοινωνική οργάνωση. Είναι καθολικές ανισότητες μεταξύ των διαφόρων πολιτισμικών ταυτοτήτων τόσο στην εκπαίδευση όσο και στις άλλες μορφές κοινωνικής δραστηριότητας και αφομοιώνουν/επικαλύπτουν πλέον σε μεγάλο βαθμό προηγούμενες κοινωνικο-οικονομικές και ταξικές ανισότητες.

1. ΓΕΝΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ

Ήδη από την ώριμη βιομηχανική καπιταλιστική κοινωνία (ΩΒΚ), η παραγωγή προϊόντων και υπηρεσιών δεν έχει μόνο το χαρακτήρα ικανοποίησης ορισμένων "αντικειμενικών" αναγκών, αλλά τέτοιων αναγκών που διαμορφώνονται στα πλαίσια ενός πολιτισμού, ενός ορισμένου καθιερωμένου και αποδεκτού αξιολογικά και ιδεολογικά τρόπου ζωής (6, 101-140). Με την έννοια αυτή τα προϊόντα και οι υπηρεσίες που παράγονται δεν έχουν μόνο χρηστική αξία αλλά και συμβολική. Δεν ικανοποιούν μόνο τις

ανάγκες των ατόμων, αλλά εξυπηρετούν και την αναπαραγωγή του καθιερωμένου και αποδεκτού τρόπου ζωής. Γι' αυτό και η χρήση αυτών των προϊόντων και υπηρεσιών δεν προϋποθέτει μόνο την ύπαρξη της αντίστοιχης ανάγκης, αλλά και την αξιολογική και ιδεολογική νομιμοποίηση και του τρόπου ζωής στον οποίο εγγράφεται (11). Αντίστοιχα η παραγωγή τους προϋποθέτει όχι μόνο "τεχνικές", "εργαλειακές" ικανότητες, αλλά ικανότητες άμεσης και κυρίως έμμεσης διεύθυνσης της εργασιακής/οικονομικής αλυσίδας, έτσι όπως διαμορφώθηκε στο κράτος πρόνοιας. Αυτό προσδιορίζει εντέλει και το διπλό στόχο του εκπαιδευτικού συστήματος: πολιτισμικό-αναπαραγωγικό και οικονομικό-λειτουργικό (10). Ταυτόχρονα όμως η ανάληψη αυτού του διπλού στόχου από την εκπαίδευση -που συμβαδίζει και με την επέκταση της τελευταίας σε όλα τα κοινωνικά στρώματα- ανταποκρίνεται και στις ενδογενείς τάσεις εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης που αναπτύχθηκαν κατά το 19^ο αιώνα, κυρίως στο επίπεδο του αναλυτικού προγράμματος (curriculum).

Είναι άλλωστε χαρακτηριστικό πως ο Gramsci -όπως αργότερα ο Althusser, με διαφορετικό τρόπο- θεωρεί το εκπαιδευτικό σύστημα ως μηχανισμό "εκλαΐκευσης" και νομιμοποίησης της κυρίαρχης κουλτούρας ενώ, ως γνωστό, ο P. Bourdieu, το θεωρεί μηχανισμό αναπαραγωγής του υφιστάμενου τρόπου διαίρεσης εργασίας και εξουσίας. Γεγονός που σε αρκετά μεγάλο βαθμό αντανακλά την πραγματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος της ΩΒΚ (142, 289 & 3).

Η επέκταση της εκπαίδευσης σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, σε συνδυασμό με την αναπαραγωγή μιας άνισης κοινωνικής διαίρεσης -που δεν είναι μόνο οικονομική αλλά συνάμα και πολιτισμική- επιβάλλει να ρυθμίζονται σε μια προοπτική ολοκλήρωσης -και όχι πλέον αφομοίωσης- οι πολιτισμικές διαφορές τόσο στην κοινωνία όσο και στην εκπαίδευση. Στην εκπαίδευση, αυτό επιτυγχάνεται με την προσφορά ενός ελάχιστου βασικού αναλυτικού προγράμματος και ταυτόχρονα ενός πολιτισμικά διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος στο θρησκευτικό, γλωσσικό, ηθικό κ.λπ. τομέα. Η τελική μορφή του συνολικού προγράμματος εξαρτάται, όπως είναι ευνόητο, από την πολιτισμική σύνθεση κάθε

εθνικού κράτους, όπως συνέβη στην εκπαιδευτική πολιτική του κράτους πρόνοιας, στη Δ. Ευρώπη, Αυστραλία κ.λπ.

Η διαδικασία ολοκλήρωσης των πολιτισμικών διαφορών στην εκπαίδευση διαταράσσεται, όταν η εκπαιδευτική πολιτική του κράτους πρόνοιας κλυδωνίζεται μαζί με όλες τις υπόλοιπες εκφάνσεις του. Όταν πλέον η συγκεντρωτική κρατική εξουσία, ακριβώς ως τέτοια, δεν μπορεί πλέον να ρυθμίσει τις σχέσεις μεταξύ της αγοράς παραγωγής και της κοινωνικο-πολιτισμικής λειτουργίας των διαφόρων τομέων παραγωγής αγαθών και υπηρεσιών, σε μια έντονα διαφοροποιημένη και διεθνοποιημένη -συμβολικά και οικονομικά- κοινωνία. Η διαταραχή των διαπολιτισμικών σχέσεων στην εκπαίδευση αναπτύσσεται ταυτόχρονα και προς τις δυο δυνατές φυγόκεντρες τάσεις: προς την πολιτισμική αυτονομία και προς την πολιτισμική αφομοίωση (15, 104-108). Έκφανση αυτών των τάσεων είναι φαινόμενα -ορισμένα από τα οποία ανέλυσαν οι M. Sarup και E. Hulmes- όπως: Η επίθεση εναντίον των αντιρατσιστικών εκπαιδευτικών πολιτικών (15, 97-110). Η απαίτηση μεγάλων τμημάτων των γονέων για πολιτισμική ομοιογένεια και "καθαρότητα" μαθητών και εκπαιδευτικών (ibid & 18, 46). Η διαρκής και έντονη ενσωμάτωση όλο και περισσότερων θρησκευτικών και "εθνικών", "ιστορικών" παραμέτρων -του πολιτισμού των κοινωνικών ομάδων που ελέγχουν τη συγκεντρωτική κρατική εξουσία- στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις μεθόδους διδασκαλίας. Η ανάπτυξη "τριγωνικών" εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με κοινωνικο-πολιτισμικά διαφοροποιημένο και ανισότιμο προορισμό (15, 105). Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και δομών με θρησκευτική, ιδεολογική, φυλετική, σεξιστική κ.λπ. "σφραγίδα" κ.λπ. Στο περιβάλλον αυτό εντείνεται, κατά τη δεκαετία του '70, η έμπρακτη και θεωρητική ανάπτυξη της πολυ-πολιτισμικής εκπαίδευσης, την οποία θα πρέπει να προσεγγίζουμε κριτικά. Αυτή η εξέλιξη στην εκπαίδευση συμβαδίζει -όχι τυχαία πιστεύουμε- με τη βαθιά δομική κρίση και αναδιοργάνωση των δυτικών βιομηχανικών καπιταλιστικών κοινωνιών (20) κ.λπ.

2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ, ΤΡΟΠΟΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΒΑΣΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι απίτες για τη βαθιά μεταβολή των διαπολιτισμικών σχέσεων στην εκπαίδευση είναι τόσο ενδογενείς όσο και εξωγενείς, τόσο σε όρους θεσμικούς όσο και σε όρους αναλυτικού προγράμματος. Για να γίνει αυτό πιο κατανοητό, θα πρέπει να συσχετισθεί με την μετα-εκπαιδευτική επαγγελματική και κοινωνική πορεία του εκπαιδευομένου, καθώς και με τις μεταβολές στο κοινωνικό σύστημα γενικότερα.

Κατ' αρχήν, η τάση ολοκλήρωσης των πολιτισμικών διαφορών από δυναμική άποψη, σημαίνει πρακτικά μια διαρκή διαδικασία αυξανόμενης ενσωμάτωσης και αξιοποίησης των βασικών -τουλάχιστον- πολιτισμικών ταυτοτήτων των διαφόρων ομάδων εκπαιδευομένων. Κι αυτό ευνοείται, αφού βασικός άξονας της εκπαίδευσης (schooling) στο κράτος πρόνοιας είναι η έμφαση στο μαθητή και όχι στο αντικείμενο (subject) (15, 104). Πρέπει όμως να λάβουμε υπ' όψη μας πως μέσα σε μια μαζική κοινωνία, η ζωή της οποίας οργανώνεται και εκτυλίσσεται γύρω από τα εμπορεύματα-σύμβολα, οι πολιτισμικές ταυτότητες των νεαρών ατόμων πολλαπλασιάζονται, αποκτώντας έντονα χαρακτηριστικά εξατομικευμένου *lifestyle*. Ο ποσοτικός και ποιοτικός πολλαπλασιασμός των πολιτισμικών ταυτοτήτων των ατόμων και ιδιαίτερα των νέων, φτάνει λογικά σ' ένα τέτοιο σημείο, που δεν μπορεί πλέον να περιορίζεται και να οργανώνεται ιεραρχικά από τις συγκεντρωτικές μορφές του κράτους πρόνοιας -και μάλιστα με τους ιδεολογικο-πολιτικούς και εθνικούς του όρους. Αυτό εκφράζεται και ως δυσαρμονία ανάμεσα στην προσφορά και τη ζήτηση, ανάμεσα στην κατανάλωση και την παραγωγή.

Επιπλέον δε, οι πολυ-πολλαπλασιαζόμενες πολιτισμικές ταυτότητες και ιδιαίτερα τα *lifestyles*, ως αυτόνομες πολιτισμικές ταυτότητες, ασκούν πιο καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση, απ' ότι πριν άλλες πολιτισμικές ταυτότητες που είχαν "μη επίκτητη" προέλευση (φυλή, χρώμα δέρματος, φύλο κ.λπ.) ή που είχαν επίκτητη αλλά συνδέονταν κυρίως με την κοινωνία του απλού εμπορεύματος

και του παραδοσιακού κεφαλαίου- όπως το ανέλυσε ο Μαρξ. Τέτοιες ταυτότητες ήσαν η ταξική προέλευση, το ιδιαίτερο κοινωνικό στρώμα, η εθνικότητα -όχι η εθνότητα! (13)- κ.λπ. Σε ένα πρώτο στάδιο, αυτό της απαρρύθμισης του κράτους πρόνοιας, το ζητούμενο είναι ο πολιτισμικός πλουραλισμός, τηρώντας πάντα τις αρχές της οικονομικής ορθολογικότητας. Όμως ο ποσοτικός και ποιοτικός πολλαπλασιασμός των πολιτισμικών ταυτοτήτων που προκύπτουν στην κοινωνία του εμπορεύματος συμβόλου, καθώς και της συναφούς ετερογένειάς τους, από ένα στάδιο και μετά, αφού έχει συντελεσθεί η απορρύθμιση του κράτους πρόνοιας, θέτει "επί τάπητος" το πρόβλημα νέων τρόπων οργάνωσης των σχέσεων μεταξύ των νέων πολιτισμικών ταυτοτήτων και της εκπαίδευσης μέσα στο σχολείο. [Αυτό συμβαίνει επειδή η συντελούμενη απορρύθμιση συμβάλλει καθοριστικά στην απώλεια του νοήματος της κοινωνικής δράσης. Και η απώλεια του νοήματος μπορεί να αντιμετωπισθεί με δύο τρόπους. Είτε με την ανάκληση ιστορικά παρελθόντων τύπων νοήματος, είτε με την απάρνηση οποιουδήποτε νοήματος. Και στις δυο περιπτώσεις, στο πλαίσιο μιας άκρως διπρεμένης, εξατομικευμένης αλλά και βαθιά αλληλεξαρτώμενης κοινωνίας αυτό οδηγεί προς το παρόν στην ενεργοποίηση διαφόρων μη επίκτητων ή καθοριστικά διαφορετικών επίκτητων πολιτισμικών ταυτοτήτων, που χαρακτηρίζουν τη δομή της προσωπικότητας και της ομάδας. Το γεγονός αυτό συμβάλλει τα μέγιστα στην μερική ή ολική υπέρβαση της ανεκτικότητας ή τουλάχιστον ορισμένων εκφάνσεών της].

Εδώ θα πρέπει να συνυπολογίσουμε το γεγονός πως η εκπαίδευση, ως πολιτισμικός μηχανισμός, επιτελεί πάντα οικονομικές λειτουργίες, έστω και έμμεσα -δια της προσφοράς προϋποθέσεων κατάληψης θέσης στην άνιση κοινωνική διαίρεση εργασίας και εξουσίας. Αυτός είναι ο λόγος ώστε να τίθεται εξ ίσου "επί τάπητος" το πρόβλημα για την αναδιοργάνωση των σχέσεων ανάμεσα στην εκπαίδευση και την οικονομία. Λογικά, αλλά και όπως δείχνει η εμπειρία των -φυλετικών, εθνικών και συμβολικών- διακρίσεων που προαναφέραμε, αυτό αναφέρεται τόσο στη σύνθεση του αναλυτικού προγράμματος και του περιεχομένου καθενός μαθήματος όσο και στις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούν εκπαι-

δευόμενοι και εκπαιδευτικοί για να περιληφθούν σε μια εκπαιδευτική δομή ή ίδρυμα.

Για να το πούμε αλλιώς, όταν -στο κράτος πρόνοιας- προσφέρονται οι ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στα άτομα, τότε η πραγματική ανισότητα -που οφείλεται στη διαφορετική τους κοινωνική προέλευση- αποκρύπτεται, όπως έδειξαν οι Bourdieu και Passeron. Η απόκρυψη της ανισότητας είναι μια βασική λειτουργία της τυπικής ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών. Επειδή όμως κάθε απόκρυψη επιτελεί ιδεολογική λειτουργία (M. Perniola), γι' αυτό και η εκπαίδευση γίνεται ένας από τους πιο ισχυρούς ιδεολογικούς μηχανισμούς στην ΩΒΚ. Όμως η απόκρυψη της πραγματικής ανισότητας, μέσα σ' ένα πλαίσιο στο οποίο η έκβαση της εκπαίδευσης εξαρτάται από την καθημερινή μικρο-κοινωνική εκπαιδευτική πράξη, όπως έδειξαν και διαντιδραστικές προσεγγίσεις, οδηγεί στο εξής: Βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα του σχολείου στην ΩΒΚ είναι να "καλλιεργείται η ιδεολογία της φυσικής δωρεάς, του "χαρίσματος", δηλαδή των έμφυτων ικανοτήτων που παρατηρούνται σε μαθητές ανώτερης κοινωνικής προέλευσης" (8, 5).

Αυτή η φαινομενικά αξιόπιστη παραδοχή, γίνεται το σημείο εκκίνησης για την διαφοροποίηση μαθητών και εκπαιδευτικών δομών στην ΥΒΚ. Γι' αυτό πλέον στην ΥΒΚ η "ανωτερότητα" αυτή δεν αναφέρεται μόνο ή κυρίως σε βιο-κοινωνικές διαφορές ή σε ορισμένη κοινωνικο-ταξική ένταση, αλλά σε πολιτισμικές διαφορές που προκύπτουν από τη διεθνοποιημένη άρθρωση σε μια εξατομικευμένη ολότητα, διαφόρων lifestyles. Έτσι λοιπόν, η πολιτισμική αυτονομία και η πολιτισμική ομοιογένεια της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας -η πολυπολιτισμική εκπαίδευση"- προβάλλει ως η λογική συνέπεια της διαδικασίας που εγκαινίασε η πολιτική του κράτους πρόνοιας στην εκπαίδευση. Αν όμως η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αναδεικνύεται ως σχετικά κοινά αποδεκτή στρατηγική, αυτό δεν σημαίνει πως της δίδεται και το ίδιο περιεχόμενο από άλλους. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να γίνεται αντιληπτή τουλάχιστον με δύο διαμετρικά αντίθετους τρόπους: Αφ' ενός ως προσαρμογή της εκπαίδευσης στις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις μιας έντονα διαφοροποιημένης -οικονομικά και συμβολικά- κοινωνίας, που έχουν και πρέπει να έχουν μεταξύ τους ισόνομες και ισότιμες σχέσεις, κεντρικά ρυθμιζόμενες. Και αφ'

ετέρου ως προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις, των οποίων η ελευθερία κινήσεων και οι μεταξύ τους σχέσεις ρυθμίζονται ελεύθερα διαμέσου των νόμων της αγοράς. Το τελευταίο μοιάζει να εγγράφεται περισσότερο στο κοινωνικο-οικονομικό πρόταγμα του Hayek και της σχολής της Βιέννης. Θέτει όμως το ερώτημα κατά πόσο πραγματικά ισότιμες μπορεί να είναι οι διάφορες κουλτούρες στην εκπαίδευση και η εκπαίδευση στις διάφορες κουλτούρες, αφού οι τελευταίες έχουν διαφορετική αφετηρία, προοπτική και αξιόλογη σχέση προς τους μετα-κεϋνσιανικούς κανόνες της αγοράς. Από την άλλη όμως πλευρά, εύλογα αντιπείνεται το ερώτημα αν και κατά πόσο μπορεί να λειτουργεί εύρυθμα το κοινωνικό σύστημα αν δεν γίνει αποδοτικό- για το οποίο προκύπτει αναγκαία η οργανική ενσωμάτωση της κουλτούρας στην οικονομία και στην εκπαίδευση.

Κατά δεύτερο λόγο, στη σύγχρονη παραγωγική δραστηριότητα -αυτή που συντελείται με "νέες" τεχνολογίες, με "ελαστικές" μορφές απασχόλησης, σε μικρές μονάδες και σε ένα καθολικά και διεθνώς ανταγωνιστικό περιβάλλον, στο οποίο ο "κώδικας" της κυριαρχίας είναι πάντα η οικονομική επικράτηση- η θέση στην ιεραρχία και στο σύστημα της παραγωγής, η άσκηση διευθυντικής λειτουργίας, κ.λπ. ενσωματώνεται οργανικά στη διαδικασία παραγωγής του εμπορεύματος συμβόλου, και δεν εμφανίζεται μηχανικά πριν ή μετά απ' αυτή τη διαδικασία. Το ίδιο το προϊόν δεν έχει τελική μορφή ως τέτοιο, αλλά την αποκτά μέσα από μια ατέλειωτη αλυσίδα χρήσεων. Έτσι, κάθε εμπόρευμα γίνεται υπηρεσία και κάθε υπηρεσία -όπως η εκπαίδευση- γίνεται εμπόρευμα. Η παραγωγή του προϊόντος -υπηρεσίας προϋποθέτει την οργανική άσκηση διευθυντικών, "κυβερνητικών", "δημοσιοσχεστίκων" κ.ά. λειτουργιών και το αντίστροφο. Όμως για να μπορεί να ανταποκριθεί το άτομο στις απαιτήσεις αυτές είναι απαραίτητο να κινητοποιήσει και να εντάξει όλο το πολιτισμικό του background, και το οποίο πάντως πρέπει να ανταποκρίνεται στο κώδικα της οικονομικής επιβολής. Αυτό σημαίνει πρακτικά ενεργοποίηση όλων των πολιτισμικών εφοδίων του ατόμου για οικονομική επιβολή μέσω της παραγωγής και ανταλλαγής προϊόντων- υπηρεσιών. Με τη σειρά του, το γεγονός αυτό έχει τρεις τουλάχιστον μείζονες επιπτώσεις:

Πρώτο, όπως σε άλλα πεδία της κοινωνικής ζωής έτσι και στην εκπαίδευση ως μοχλός ρύθμισης των διαπολιτισμικών σχέσεων μεταξύ διαφόρων ομάδων και εθνικών κρατών προτείνεται η "αγορά". Η εκπαίδευση ως κατ' εξοχήν πολιτισμικός μηχανισμός (ως ιδιαίτερη αλλά παρ' όλ' αυτά μορφή επικοινωνίας) που έχει έμμεση σχέση με την οικονομία, όπως και άλλοι παρόμοιοι μηχανισμοί, δέχεται μια ιδιαιτέρως ισχυρή επίδραση της ανάγκης για εμπορευματοποίηση, της ανάγκης για προσαρμογή στους κανόνες της εμπορευματικής παραγωγής και ανταλλαγής.

Αυτός είναι ο λόγος ώστε η "αποδοτικότητα της εκπαίδευσης" γίνεται σήμερα το ζητούμενο στην οργάνωση και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτός επίσης είναι ο λόγος ώστε να παρατηρείται μια σαφής μεταστροφή του κέντρου βάρους της εκπαίδευσης από το άτομο προς το αναλυτικό πρόγραμμα και από τη διαμόρφωση του ατόμου προς τη χρησιμότητα της γνώσης. Γι' αυτό ακόμα μια σημαντική τάση στην εκπαίδευση σήμερα είναι η στροφή προς τον "επαγγελματισμό". Το τελευταίο κατ' ανάγκη επισύρει και τη διαρκή όσμωση των εκπαιδευτικών με τους άλλους κοινωνικούς (οικονομικούς, πολιτικούς, καλλιτεχνικούς, επιστημονικούς κ.λπ.) θεσμούς, σε όλα τα επίπεδα: στο επίπεδο των αξιολογικών προσανατολισμών, των παραγωγικών στόχων, των οργανωτικών σχημάτων και των διοικητικών πρακτικών κ.λπ. Η εξέλιξη αυτή συνεπάγεται επιπλέον την απώλεια των μεγάλων κοινωνικών οραμάτων που ήσαν κατευθυντήριοι στόχοι και μοχλός της εκπαιδευτικής διαδικασίας (5).

Δεύτερο, στη σύλληψη πλέον του κόσμου από το άτομο και στην αλληλόδρασή του μ' αυτόν κεντρικό ρόλο επιτελεί η φυσική μορφή των αντικειμένων. Γεγονός που σημαίνει πως στην οικονομία βασικό ρόλο πλέον παίζει η φυσική μορφή (εικόνα) των εμπορευμάτων και των οικονομικών κατηγοριών (τα συγκεκριμένα τυποποιημένα άτομα). Αυτές οι τάσεις αντανakλώνται στην εκπαίδευση: α) με το βασικό ρόλο που παίζει η "φυσική μορφή" των διαδιδωμένων και διαπραγματευόμενων γνώσεων. Τη μορφή αυτή είναι που υποστασιοποιούν με τρόπο παραστατικό τα οπτικοακουστικά μέσα και αυτά της πληροφορικής. β) με τη στροφή προς τη "φυσική μορφή" των εκπαιδευτικών στόχων. Αυτό εκφράζεται με τον προσανατολισμό των εταίρων της εκπαιδευτικής πράξης όχι

προς την "αλήθεια", αλλά προς τη "χρησιμότητα" της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών στόχων (5, 26). Γι' αυτό και απωθούνται στο περιθώριο της ιστορίας τα μεγάλα κοινωνικά οράματα -ιδεολογική πρακτική- ενώ ταυτόχρονα αναδύεται η κυριαρχία του "τακτικισμού" σε κάθε μορφή εκπαιδευτικής δράσης, ατομικής ή συλλογικής (9). Η φυσική μορφή των στόχων, του περιεχομένου και των διαδικασιών του εκπαιδευτικού συστήματος σε συνδυασμό με τον τακτικισμό ενισχύουν ή προκαλούν ακόμα περισσότερο την παρέμβαση των διαφόρων πολιτισμικών ταυτοτήτων της ομάδας ή του ατόμου.

Η εξέλιξη αυτή τόσο στην οικονομική και πολιτιστική δραστηριότητα όσο και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση, "ευθύνεται" για την προκλήση ιδιαίτερα σημαντικών μεταβολών στον τρόπο σκέψης -στην κουλτούρα- των ομάδων και των ατόμων. Η μεγαλύτερη ίσως εξ αυτών είναι η κυριαρχία στη σκέψη των "ομοιωμάτων", των "αντιγράφων", γεγονός που οδηγεί στην εκτεταμένη ενσωμάτωση στην καθημερινή πρακτική παρελθόντων ιστορικών προτύπων (9). Μπορούμε έτσι να καταλάβουμε γιατί φαίνεται σαν αναγκαία η ενσωμάτωση και στο αναλυτικό πρόγραμμα στοιχείων και προτύπων της πολιτισμικής παράδοσης- της ιστορίας, της θρησκείας, της ηθικής κ.λπ.

Τρίτο και πιο σημαντικό για το θέμα που εξετάζουμε, η οργανική εισχώρηση διαφόρων πολιτισμικών ταυτοτήτων στην οικονομία και στην κοινωνική δράση των ανθρώπων, παράλληλα με την απώλεια των κοινωνικών οραμάτων που προσανατόλιζαν τη συγκρότηση και τη λειτουργία της εκπαίδευσης, δίνει μια νέα ώθηση στην εξατομίκευση (2, 292). Η εξατομίκευση -το "ατομικιστικό μοντέλο" (2, 44)- είναι στην ουσία η μη ιεραρχημένη, συλλογικά, σύνθεση πολλαπλών και -πολλές φορές- ετερόκλητων πολιτισμικών ταυτοτήτων. Εξατομίκευση δεν είναι η κατάκτηση ή η πορεία προς ατομικότητα, γιατί η σύνθεση που προαναφέραμε έχει καταναλωτικό χαρακτήρα που κατευθύνεται από παραγωγικές ανάγκες εξωγενείς ως προς το άτομο. Το ατομικιστικό μοντέλο, και στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, καταλαμβάνει κεντρική θέση στο σύστημα αξιών του ατόμου και των ομάδων. Κι' αυτό γιατί: α) Η κουλτούρα, οι διάφορες πολιτισμικές ταυτότητες μπορούν και πρέπει να έχουν εμφανώς και αυστηρά χαρακτήρα οικονομικής

διαπραγμάτευσης, εξαγωγής κέρδους, κεφαλαίου κ.λπ. Συνεπώς το σύνολο των πολιτισμικών ταυτοτήτων όχι μόνο μιας ομάδας αλλά και ενός ατόμου μπορεί και πρέπει να συστοιχισθεί μ' αυτή τη λογική. β) Η κουλτούρα, οι διάφορες πολιτισμικές ταυτότητες και η οργανωσή τους από την ομάδα ή το άτομο είναι ανταγωνιστική -ως προέκταση του καθολικού οικονομικού ανταγωνισμού- προς τις πολιτισμικές ταυτότητες και την οργάνωσή τους από άλλες ομάδες ή άτομα. Γεγονός που μπορεί να έχει αντανάκλαση από τον απλό ανταγωνισμό μεταξύ διαφορετικών lifestyles, μέχρι τον ανταγωνισμό μεταξύ θρησκειών, περιφερειακών και εθνικών πολιτισμών, κ.λπ. γ) ο οικονομικός ανταγωνισμός γίνεται ανταγωνισμός πολιτισμικών ταυτοτήτων και η οικονομική κυριαρχία μετασχηματίζεται σε ολοκληρωμένη κοινωνικο-πολιτισμική κυριαρχία, μιας ομάδας πάνω στην άλλη και ενός ατόμου πάνω στο άλλο- και το αντίστροφο. δ) οι αρθρώσεις ανταγωνιστικών πολιτισμικών ταυτοτήτων από ομάδες ή άτομα και οι ανισότητες μεταξύ τους γίνονται εξ ίσου "φυσικές", αντικειμενικές και νομοτελειακές- ακριβώς όπως οι οικονομικές.

Στην ουσία έχουμε μπροστά μας μια διαδικασία "εθνοποίησης" της εργασιακής δύναμης, όπως την αποκάλεσε ο I. Wallerstein (2). Η εθνοποίηση της εργασιακής δύναμης οφείλεται όχι μόνο στην αναδιάρθρωση των διαπολιτισμών οικονομικών σχέσεων στο εσωτερικό μιας εθνικής κοινωνίας αλλά και στη δημιουργία ενός παγκόσμιου οικονομικού συστήματος, που απαιτεί νέους τρόπους εσωτερικής οργάνωσης και διαφοροποίησης. Αυτοί κατ' ανάγκη υπερβαίνουν τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν στην κοινωνική δράση το εθνικό κράτος. Δεν καταργούνται, απλά γίνονται ανεπαρκή. Γι' αυτό και ενεργοποιούνται ορισμένα επίκτητα και μη επίκτητα γνωρίσματα κοινωνικής διαφοροποίησης ή αποκτούν χαρακτήρα μη επίκτητων, οι πολιτισμικές ταυτότητες που προέρχονται από την κοινωνία του εμπορεύματος συμβόλου- τα ομαδικά lifestyles. Αποκτούν δε τέτοιο χαρακτήρα, ακριβώς λόγω του ότι η κοινωνική διαφοροποίηση εξαρτάται πλέον ουσιαστικά όχι μόνο από οικονομικούς αλλά και από πολιτισμικούς παράγοντες που αποκτούν την "αντικειμενικότητα" και τη "φυσικότητα" των οικονομικών παραγόντων. Και η πιο σημαντική συνέπεια αυτής της εξέλιξης είναι να

θεωρούνται και να γίνονται οι νέες ανισότητες μη αναγώγιμες- να "φυσικοποιούνται οι πολιτισμικές διαφορές" (2, 42-46).

Στο πλαίσιο αυτό δεν είναι τυχαίες, ορισμένες "σύγχρονες" (!) και εμπειρικά "τεκμηριωμένες" (?) κοινωνικο-βιολογικές θεωρίες, όπως αυτή των Wilson και Lamsden. Σύμφωνα με τους δύο αυτούς ερευνητές, καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη του πολιτισμού συνολικά παίζουν οι δομές του εγκεφάλου (ή "πολιτισμογονίδια" όπως τα αποκαλούν). Τα "πολιτισμογονίδια" είναι προϊόν της μακραίωνης ανάπτυξης του ανθρώπου τόσο ως είδους, όσο και ως όντος. Από την πλευρά τους τα "πολιτισμογονίδια" ως δομική προδιάθεση του εγκεφάλου, προσδιορίζουν ένα πλαίσιο ικανοτήτων, δεξιοτήτων, συμπεριφορών κ.λπ. που μπορεί ένα άτομο να δεχθεί και να αναπτύξει (4.). Σύμφωνα λοιπόν με τα πορίσματα των δυο αυτών αμερικανών κοινωνιο-βιολόγων η εκπαίδευση που δέχεται ένα άτομο πρέπει να προσδιορίζεται από προδιαθέσεις που απορέουν απ' τη δομή του εγκεφάλου ("πολιτισμογονίδια"). Η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι προσδιορισμένη αλλά και περιορισμένη πολιτισμικο-βιολογικά. Αλλιώς οι δυσλειτουργίες ή οι αρνητικές συμπεριφορές είναι το πιο πιθανό αποτέλεσμα. Άλλωστε με το επιχείρημα "αν δεν εξαρτώνταν όλα...από τα τα γονίδια αλλά από το περιβάλλον θα γεννιώμασταν όλοι ίσοι...", επιχειρήθηκε η εδραίωση οικονομικο-πολιτισμικά διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών δομών στη Γαλλία (14, 25).

Αυτοί είναι ορισμένοι από τους πιο βασικούς λόγους, ώστε στην εκπαιδευτική διαδικασία να εντείνεται η ενσωμάτωση ιδιαίτερων θρησκευτικών, γλωσσικών, ιστορικών κ.ά. στοιχείων της κυρίαρχης πολιτισμικής πλειοψηφίας, σε συνδυασμό με την τάση αποκλεισμού των στοιχείων των πολιτισμικών μειοψηφιών, εντός και εκτός της εθνικής κοινωνίας (15, 10-110). Η πρακτική αυτή παρωθείται επιπλέον και από το γεγονός πως οι νέες αντιθέσεις/ανισότητες, θα πρέπει να αποκρυβούν, πίσω από το μανδύα πολιτισμικών διαφορών. Γι' αυτό και ενεργοποιούνται πολυποίκιλλα ιστορικά μοντέλα του ιδεολογικού φαντασιακού, στην οποία κατά μεγάλο μέρος εμπίπουν τα "ιστορικά", "εθνικά", "ηθικά" κ.ά. στοιχεία που ενσωματώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη θερμική συγκρότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η ενσωμάτωση "εθνικών", θρησκευτικών και "ιστορικών" παραμέτρων της πολιτισμικής παράδοσης των κυρίαρχων ή πλειοψηφουσών ομάδων, στο αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και η επιδίωξη πολιτισμικής καθαρότητας των μετοχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία παραπέμπει στο εξής γεγονός: Η εκπαίδευση συνολικά, το μεμονωμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα κ.λπ. από άποψη του "γνωστικού" περιεχομένου προσαρμόζεται στον πολιτισμό της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας και στην παράδοσή της. Αυτό έχει ως λογικό αποτέλεσμα είτε την αφομοίωση (που όταν πρόκειται για παιδιά από διαφορετική φυλή ή εθνότητα είναι αδύνατη) είτε την απομάκρυνση των παιδιών αυτών από το συγκεκριμένο ίδρυμα ή εκπαιδευτική δομή. Κατά συνέπεια αναγκαία δημιουργούνται από το κράτος ή από τις πολιτισμικές ομάδες στις οποίες ανήκουν τα παιδιά αυτά, παράλληλες εκπαιδευτικές δομές ή παράλληλα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να δούμε πως ένα πολυ-πολιτισμικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι πάντα έκφραση ενός εκπαιδευτικού πολιτισμικού πλουραλισμού αλλά και μιας πολιτισμικής-εκπαιδευτικής ανισότητας. Όπως σε πλείστες περιπτώσεις "η φάση 'πολυ-πολιτισμική εκπαίδευση' είναι αμφιλεγόμενη και παραπλανητική, παρά το ότι ισχυρίζονται οι απολογητές της" (20, 15).

Η ενσωμάτωση όμως διαφόρων ιδιαίτερων πολιτισμικών ταυτοτήτων στην εκπαίδευση οδηγεί κατ' ανάγκη στην μεγαλύτερη εμπλοκή της οικογένειας και το αντίστροφο. Η αυξανόμενη παρέμβαση της οικογένειας στο περιεχόμενο και τις μορφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σαν αποτέλεσμα του οικονομικού εξορθολογισμού της εκπαίδευσης και της μετατροπής της σε "μηχανισμό προσφοράς καταναλωτικών αγαθών", οδηγεί στην ενσωμάτωση θρησκευτικών, εθνικών, ηθικών κ.ά. στοιχείων της πολιτισμικής παράδοσης της οικογένειας, όταν είναι μάλιστα εναρμονισμένες με τον κώδικα της οικονομικής επιβολής. Έτσι όμως επιστρέφει η ανισότητα στην εκπαίδευση όχι πλέον άμεσα ως προϊόν οικονομικών-ταξικών διαφορών, αλλά ως προϊόν πολιτισμικών διαφορών. Προκύπτει από τη δυνατότητα της πολιτισμικής παράδοσης να ανταποκριθεί στον κώδικα της οικονομικής μορφής της κοινωνικής κυριαρχίας.

Η ενεργός εμπλοκή της οικογένειας οδηγεί με τη σειρά της στην απώλεια της πολιτισμικής αυτονομίας του μαθητή. Η απώλεια αυτή γίνεται καταλυτική για το μέλλον του μαθητή, αφού η πορεία του προσδιορίζεται σημαντικά από το πολιτισμικό background της οικογένειάς του. Από την άλλη όμως πλευρά της η εμπλοκή της οικογένειας (ενός θεσμού με μικρότερη ή μεγαλύτερη θεσμική επιρροή) λειτουργεί καταλυτικά και για τη θεσμική πλέον άνιση, πολιτισμική διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών δομών.

3. ΟΙ ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Οι μεταβολές στο κοινωνικό σύστημα καθώς και οι επιπτώσεις τους στους βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής δραστηριότητας που περιγράψαμε δεν αφήνουν χωρίς συνέπειες, τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά, των ιδιαίτερων βαθμίδων του ή του ξεχωριστού εκπαιδευτικού ιδρύματος τόσο σε θεσμικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο του αναλυτικού προγράμματος.

Το εκπαιδευτικό σύστημα εσωτερικεύει τις μη αναγώνιμες αυτές διαφορές/ανισότητες ως "δομικές αντιφάσεις" (14, 18). Αυτός είναι ο λόγος ώστε υπό την επίδρασή τους το κρατικό -"κοινό"- εκπαιδευτικό ίδρυμα (το εκπαιδευτικό ισοδύναμο του κράτους πρόνοιας με τη διπλή αποστολή) γίνεται πρόσκομμα σε όλους τους εταίρους της εκπαιδευτικής πράξης. Τόσο σε σχέση με τις επαγγελματικές και κοινωνικές τους επιδιώξεις, την καταξίωσή τους κ.λπ., όσο και σε σχέση με τις εργασιακές-επαγγελματικές κ.λπ. απαιτήσεις προς αυτούς από το εργασιακό και κοινωνικό τους περιβάλλον (14, 44-49). Γι' αυτό και το "κοινό" εκπαιδευτικό ίδρυμα βιώνεται ως αναποτελεσματικό -και σε κρίση- ανεξάρτητα από τις εθνικές ιδιομορφίες ή την κοινωνική και οικονομική κρίση (14, 51-52). Ενώ από την άλλη, το αίτημα για διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών δομών υιοθετείται στις μέρες μας από εκπροσώπους πολλών θεωρητικών, ιδεολογικών και πολιτικών ρευμάτων (14, 24).

Εμπειρικές μελέτες δείχνουν πως η κρίση και η κριτική της υφιστάμενης μορφής του σχολείου είναι ανεξάρτητη από εθνικές

ή άλλες πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ενώ ταυτόχρονα το "αίτημα" για εκπαίδευση δεν αποδυναμώνεται... Υπάρχει ένα ισχυρό αίτημα για εκπαίδευση και απατήσεις διαρκείς και ολοένα αυξανόμενες" (14, 49-52). Η διαπίστωση αυτή που είναι πέρα για πέρα αληθινή μπορεί να διαβαστεί και αντίστροφα. Για την κρίση του σημερινού σχολείου δεν ευθύνονται οι εθνικές ή άλλες πολιτισμικές ιδιομορφίες που το περιβάλλουν. Μήπως το σχολείο περιήλθε σε κρίση ακριβώς επειδή οι εθνικές (άρα και οι πολύμορφες πολιτισμικές) ιδιαιτερότητες δεν έχουν οργανική σχέση με τη συγκρότηση και τον προσανατολισμό του; Πολλές φωνές απαντούν -θεωρητικά ή πρακτικά- καταφατικά. Τι σημαίνει αυτό όταν ταυτόχρονα υπάρχουν απατήσεις για "εκπαίδευση ολοένα αυξανόμενες"; Γι' αυτό λοιπόν φαίνεται να γίνονται "αποδοτικά" τέτοια εκπαιδευτικά ιδρύματα που δομούνται γύρω από διάφορες πολιτισμικές ταυτότητες. Από την άποψη αυτή δεν είναι τυχαίο που μετά από μια μακρά περίοδο ενιαίας εθνικής εκπαίδευσης, επέρχονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, που υπαγορεύονται από την οργανική εισχώρηση σ' αυτήν πολλαπλών πολιτισμικών ταυτοτήτων σε μια προοπτική αποδοτικότητας και οικονομικής ορθολογικότητας.

3.1. Ως λογικό συμπέρασμα της ανάλυσης στο προηγούμενο μέρος, και αυτό επιβεβαιώνεται εμπειρικά όπως προαναφέραμε, η πρώτη μεγάλη βασική διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, η θεσμική, γίνεται με βάση τον άξονα των διαφόρων τύπων πολιτισμικών ταυτοτήτων που ανήκουν οργανικά σε αντίστοιχες φάσεις της βιομηχανικής καπιταλιστικής κοινωνίας. Έτσι η διαφοροποίηση ή η απαίτηση για διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών δομών αναπτύσσεται αρχικά: α) σε εκπαιδευτικές δομές που σχηματίζονται γύρω από βιο-κοινωνικά γνωρίσματα (φυλή, φύλο εθνότητα). Αυτό σημαίνει τη δημιουργία ή απαίτηση δημιουργίας λευκών και έγχρωμων, ανδρικών και γυναικείων κ.λπ. τάξεων, σχολείων ή ειδικοτήτων: β) σε εκπαιδευτικές δομές που σχηματίζονται γύρω από θρησκευτικά γνωρίσματα. Αυτό σημαίνει τη δημιουργία ή απαίτηση για εκτεταμένη δημιουργία ή απαίτηση για εκτεταμένη δημιουργία χριστιανικών (προτεσταντικών, καθολικών, ορθόδοξων), μουσουλμανικών κ.λπ. τάξεων και σχολείων: γ) σε εκπαιδευτικές δομές που σχηματίζονται γύρω από κοινωνικο-ταξικά, εθني-

κά, εθνικο-πολιτικά και ιδεολογικά κριτήρια: Αυτό σημαίνει αντίστοιχα τη δημιουργία ή απαίτηση για δημιουργία μικροαστικών, μεσοαστικών, εργατικών κ.λπ. σχολείων, τάξεων ή κατευθύνσεων. Σχολείων που είναι εθνικά προσδιορισμένα. Σχολείων που αφορούν σε μαθητές π.χ. δυτικοευρωπαϊκών και ανατολικοευρωπαϊκών κοινωνιών. Φιλελεύθερων ή κοινωνιστικών σχολείων, κατευθύνσεων κ.λπ.: δ) τέλος σε εκπαιδευτικές δομές που σχηματίζονται γύρω από διάφορα lifestyles με επίκεντρο την εξατομίκευση. Αυτό σημαίνει τη δημιουργία μαζικών ή ελιτίστικων, χαμηλά ή υψηλά εξειδικευμένων, πρωτοποριακών ή παραδοσιακών μαθημάτων, κοσμοπολιτικών ή εθνοκεντρικών, μαθητοκεντρικών ή γνωστικοκεντρικών κ.λπ. τάξεων, σχολείων ή ειδικοτήτων. Βεβαίως δεν αποκλείεται ο σχηματισμός εκπαιδευτικών δομών και ιδρυμάτων που αξιοποιούν όχι μόνο ένα από τα πιο πάνω πολιτισμικά γνωρίσματα αλλά συνδυασμό μερικών εξ αυτών ή και όλων. Δηλαδή π.χ. σχολεία όπου φοιτούν παιδιά "λευκών", "χριστιανών", "ευκατάστατων διευθυντών", με "περίτεχνο" και "επεξεργασμένο" καταναλωτικό τρόπο ζωής. Αυτό δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως εξαίρεση, αλλά αντίθετα μάλλον ως κανόνας. Γιατί οι πολιτισμικές ταυτότητες που εμφανίζονται σε μεταγενέστερα στάδια της κοινωνικής εξέλιξης έχουν πάντα σχεδόν την ικανότητα να εισχωρούν στις προηγούμενες, να τις ενεργοποιούν, να τις αναδιατάσσουν και να τις αξιοποιούν.

Όλ' αυτά εξαρτώνται βεβαίως τόσο από την ύπαρξη των αντίστοιχων ομάδων στο εσωτερικό μιας κοινωνίας όσο και από τις βασικές πολιτισμικές διαφοροποιήσεις και αντιθέσεις που τη χαρακτηρίζουν. Π.χ. σε μια χώρα όπως η Ελλάδα που δεν είναι βασικά πολυφυλετική, είναι δύσκολο να δημιουργηθούν -ή να υπάρξει απαίτηση γι' αυτό- λευκά και έγχρωμα σχολεία, τάξεις ή ειδικότητες. Από την άλλη πλευρά σε μια χώρα στην οποία οι θρησκευτικές ή εθνικές, ή εθνικο-πολιτικές διαφοροποιήσεις παίζουν βασικό ρόλο (βλ. καθολικοί και μουσουλμάνοι ή Αλβανοί) είναι φυσικό να αναμένεται πως οι τάσεις για εκπαιδευτική διαφοροποίηση θα επικεντρωθούν εδώ. Σε μια άλλη περίπτωση, όπως λ.χ. στη Γερμανία, η εθνική προέλευση (π.χ. Τούρκοι) ή εθνικο-πολιτική προέλευση (π.χ. "ανατολικοί") των ατόμων παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαφοροποίηση.

Στη Δ. Ευρώπη ιδιαίτερα: α) Αυξάνονται οι διακρίσεις και οι επιθέσεις εναντίον θρησκευτικών, φυλετικών, εθνικών κ.ά. μειοψηφιών στα σχολεία, β) Αναπτύσσονται ήδη νέα θρησκευτικά, κοινωνικο-ταξικά, φυλετικά ακόμα και "ιδεολογικά" εκπαιδευτικά ιδρύματα ή δομές. Όπως τονίζει χαρακτηριστικά ο Ζ.Φ. Λυστάρ "με τη λεπουργία της επαγγελματοποίησης, η ανώτερη εκπαίδευση απευθύνεται ακόμα και σε νέους προερχόμενους από φιλελεύθερες ελίτ..." (5, 122), γ) είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη η λογική και η πρακτική των φυλετικών, θρησκευτικών, εθνικών κ.ά. διακρίσεων στο μαθητικό πληθυσμό, αλλά και στο οικογενειακό τους περιβάλλον (18, 46). Για το τελευταίο σημαντικά συμπεράσματα μπορεί να βγάλει κανείς συμπληρωματικά, αναλύοντας τις πολιτικές, αισθητικές, τηλεοπτικές κ.ά. προτιμήσεις μαθητών και φοιτητών (12 & 17). δ) Οι επιχειρήσεις προσανατολίζονται στην εισαγωγή της πολιτισμικής ομοιογένειας των εργαζομένων σε κάθε μια επιχείρηση. Γενικότερα όμως οι τάσεις που μόλις περιγράψαμε, προσδιορίζονται και ενισχύονται από την αντίστοιχη τους στη σφαίρα της παραγωγής -όπου "οι βιομηχανίες... απολύουν σήμερα μαζικά... τους ειδικευμένους εργάτες, των οποίων το προφίλ δεν ανταποκρίνεται στους νέους τρόπους οργάνωσης της εργασίας (14, 395)- και το αντίστροφο). ε) Σε χώρες όπως η Μ. Βρετανία λ.χ. κατά τη δεκαετία του '80 παρατηρείται "φυλετοποίηση ορισμένων τάξεων" και εκπαιδευτικών δομών (19, 154). Ταυτόχρονα φαίνεται πως "γυναίκες και άνδρες τείνουν να ασκούν διαφορετικές εργασίες", ενώ παρατηρείται και σαφής ανισότητα μεταξύ τους στις δυνατότητες κατάληψης ιεραρχικών θέσεων-γεγονός που αντανακλάται και στην εκπαιδευτική διαδικασία (19, 167 - 168).

Η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών δομών συνεπάγεται όχι μόνο ανισότητα μέσα στο ίδιο σχολείο, αλλά και δημιουργία "άνισων" εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή κατευθύνσεων, όπως οι μελέτες σε προηγούμενες "μετα-βιομηχανικές" χώρες έχουν ήδη αποδείξει (14, 15). Συνεπάγεται ακόμα και τη δημιουργία άνισων ειδικοτήτων, κοινωνικών στρωμάτων και επαγγελμάτων. Η ανισότητα τους δεν παράγεται και δεν αναπαράγεται μόνο διαμέσου της αγοράς, αλλά και διαμέσου προκαταρκτικά ενεργοποιημένων πολιτισμικών σχημάτων. Οι συγκρούσεις και οι εντάσεις των τελευταίων διοχε-

τεύονται αντίστροφα στις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων τμημάτων της εκπαίδευσης (14, 17).

Το ζήτημα της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών των διαφόρων κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων μετατρέπεται σε "αίτημα" διαμόρφωσης ιδιαίτερων εκπαιδευτικών συστημάτων από διάφορες κοινωνικο-πολιτισμικές ομάδες. Μετασχηματίζεται σε "φιλελεύθερη" απαίτηση, για την αναγνώριση της δυνατότητας δημιουργίας ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων διαφορετικού πολιτισμικο-κοινωνικού χαρακτήρα. Δηλαδή, να μπορούν οι διάφορες πολιτισμικές ταυτότητες να αποκτούν τα "δικά τους" σχολεία, πανεπιστήμια κ.λπ. Αυτό με τη σειρά του συνεπάγεται λογικά την ύπαρξη άνισων ευκαιριών απασχόλησης και αμοιβών όχι μόνο μεταξύ του υψηλά ειδικευμένου και του χαμηλά ειδικευμένου εργασιακού δυναμικού, αλλά και μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων που υπάρχουν στο εσωτερικό κάθε μιας από τις προηγούμενες κατηγορίες εργασιακού δυναμικού. Αυτό εξηγεί πιστεύουμε σε ορισμένο βαθμό τη μαζική μετανάστευση και εγκατάσταση στη Δύση ειδικευμένου εργασιακού δυναμικού από τις χώρες του πρώην "υπαρκτού σοσιαλισμού".

Οι πιο πάνω διαπιστώσεις εξηγούν, πιστεύουμε, την τάση που συνοδεύει τις νέες εκπαιδευτικές δομές: Από τη μια πλευρά να αναδύονται ορισμένα "επίλεκτα" εκπαιδευτικά ιδρύματα -κυρίως ανώτατες και ανώτερες σχολές- υψηλής ειδίκευσης σε σύγχρονες ειδικότητες, ενώ από την άλλη τα εκπαιδευτικά ιδρύματα με χαμηλή ειδίκευση σε παραδοσιακές ειδικότητες να τείνουν να μετατρέπονται σε "γκέτο", γεγονός που ευνοεί την εγκατάλειψή τους. Στα τελευταία η κουλτούρα και η επικοινωνία, ως αυτοσκοπός εξακολουθούν να κυριαρχούν. Κι αυτό συμβαίνει μέσα σ' ένα περιβάλλον που απαιτεί τον οικονομικό εξορθολογισμό τους, παρ' ότι συμβάλλουν σε μια συνολικότερη διάπλωση της ανθρώπινης προσωπικότητας. Ίσως γι' αυτό τέτοια εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι και φυτώρια "ταλέντων"- άσχετα από την αξιοποίησή τους. Και επίσης, ίσως αυτός είναι ο λόγος ώστε να απαντώνται συχνότερα τέτοια ιδρύματα στους τομείς ανθρωπιστικής εκπαίδευσης.

Τέλος αυτή η *μη εξειδικευμένη εξειδίκευση* όπως την περιγράψαμε συνολικά, έχει ως τελικό αποτέλεσμα όχι την κατανομή επαγγελματικών, κοινωνικών κ.α θέσεων και ρόλων, και εμμέσως την κατανομή - και νομιμοποίηση της κατανομής - δύναμης, αλλά ευθέως την κατανομή δύναμης. Με τον τρόπο αυτό οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση και έξω απ' αυτήν αποκτούν "νεοαριστοκρατικό" χαρακτήρα. Οι ανισότητες αυτές τείνουν να είναι μη αναγώγιμες, άρα και μη επιλύσιμες μέσα στα όρια του δεδομένου θεσμικού και πολιτικο-πολιτισμικού πλαισίου.

3.2. Ένας δεύτερος άξονας μεταρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος αναφέρεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και στις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων βαθμίδων, ειδών, και μορφών της εκπαίδευσης. Αφού πλέον ο πολιτιστικός στόχος ενσωματώνεται οργανικά με τον οικονομικό, εκλείπει η αναγκαιότητα της αυτοτελούς εκμάθησης ορισμένων κανόνων της κοινωνικής ζωής που γινόταν πριν είτε με τη μορφή ειδικών μαθημάτων είτε με τη μορφή εκμάθησης και τήρησης ορισμένων κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο.

3.2.1. Αυτό σημαίνει πρώτο κατάργηση της διδασκαλίας ορισμένων μαθημάτων - στην Ελλάδα, χαρακτηριστικό παράδειγμα η αντικατάσταση της κοινωνιολογίας από την πολιτική οικονομία. Συνεπάγεται επίσης την ανισότητα ορισμένων μαθημάτων, κατευθύνσεων και ειδικοτήτων. Η πιο μεγάλη ανισότητα από την άποψη αυτή παρατηρείται στην βαρύτητα που πλέον δίνεται μεταξύ των μαθημάτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. "Η ιεράρχηση με βάση έναν άξονα αφηρημένου - συγκεκριμένου πήρε τη θέση της διάκρισης ανάμεσα σ' εκείνους που κατείχαν τις ανθρωπιστικές επιστήμες και τους άλλους, ως αρχή για τη σχολική και την κοινωνική και την εκπαιδευτική ταξινόμηση" (14, 293).

Τα μαθήματα που αναφέρονται στις νέες τεχνολογίες, στα μαθηματικά, στα οικονομικά κ.λπ μαθήματα αποκτούν μια διαρκώς αυξανόμενη υπεροχή τόσο ως προς τις ώρες διδασκαλίας όσο και ως προς τη σημασία τους για τη συνέχιση της εκπαίδευσης σε άλλες βαθμίδες ή κατευθύνσεις (5, 120). Αυτό συνεπάγεται και

αντίστοιχα μεγέθη αριθμού εκπαιδευτικών, κρατικών δαπανών κ.λπ. Αυτό είναι προϊόν της επικράτησης του "εκπαιδευτικού τακτικισμού" και της επαγγελματικοποίησης αλλά και παράγοντας που τις ενισχύει. Η εκπαιδευτική υποβάθμιση των κοινωνικών επιστημών και της κοινωνικής επιστήμης έχει πολλαπλές συνέπειες. Μέσα όμως στη σημερινή διάρθρωση της κοινωνίας αναπόφευκτα οδηγεί στην εξασθένηση των μηχανισμών εκείνων που "εποπεύουν" τη σκόπιμη δράση ενός ατόμου ή μιας ομάδας ή ακόμα και ενός έθνους ή συνόλου εθνών. Οδηγεί επίσης στην εξασθένηση της ανεκτικής ιστορικής συνείδησης ατόμων, ομάδων και κοινωνιών. Συμβάλλει στη μετατροπή των κοινωνικών διεργασιών από "δι' αυτές" σε διεργασίες "καθαυτές", σε διεργασίες "τυφλές", ενισχύοντας τα φαινόμενα της μη ανεκτικότητας.

Όμως γενικότερα υπάρχει μια σαφής ανισότητα στην επαγγελματική απορρόφηση μεταξύ των πυχιούχων ανθρωπιστικών και οικονομικών ή θετικών επιστημών ή εκείνων των νέων τεχνολογιών. Οι ανισότητες αυτές δεν αφορούν μόνο το μέγεθος των ευκαιριών για επαγγελματική απασχόληση. Αφορούν εξ ίσου στο ύψος των αμοιβών αλλά και στο κύρος κάθε μιας απ' αυτές τις επαγγελματικές ομάδες. Οι ανισότητες αυτές προκαλούνται από την αγοραία πραγμάτωση του έργου κάθε μιας από τις πιο πάνω κατηγορίες πυχιούχων. Γι' αυτό και εκλαμβάνουν το χαρακτήρα "αντικειμενικών", "αξιοκρατικών" διαφορών. Θεωρείται ότι εκπροσωπούν πεδία γνώσης και μορφές του πολιτισμού με διαφορετική -άνιση- πολιτισμική αξία, που βρίσκονται face an face με μια -πολλές φορές- "ρατσιστική" αντιμετώπιση. Το ίδιο πρόβλημα αντιμετωπίζουν και οι λειπουργίες τις οποίες αποτελούν οι κοινωνικές επιστήμες.

Έτσι οι κοινωνικές επιστήμες και οι κοινωνικοί επιστήμονες υποβαθμίζονται σημαντικά όχι μόνο από την άποψη της επιρροής τους στο κοινωνικό γίνεσθαι αλλά και από την άποψη της αποτίμησης της γενικότερης πολιτισμικής τους σημασίας - κάτι που στο παρελθόν δεν ίσχυε για τις θετικές, οικονομικές κ.λπ. επιστήμες ή για τα άτομα που τις δημιουργούσαν και τις εκπροσωπούσαν. Αν δε κανείς προσθέσει το ειδικό βάρος της γνώσης στις σύγχρονες κοινωνικές διεργασίες, εύκολα μπορεί να διακρίνει γιατί και από αυτή την πλευρά, τη θέση των παλιών κοινωνικο-ταξικών αντιθέ-

σεων καταλαμβάνουν ολοένα και πιο πολύ οι πολιτισμικές διαφορές/ανισότητες.

3.2.2. Δεύτερο συνεπάγεται την απλοποίηση των σχέσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Η τελευταία εκδηλώνεται ως στροφή προς την αξιολόγηση αυστηρά και μόνο της απαπούμενης επίδοσης -αναφορικά με ορισμένες γνώσεις- αποκλείοντας τα άλλα γνωρίσματα της προσωπικότητας του μαθητή ή του εκπαιδευτικού, κάτι που γενικά δεν είναι αρνητικό. Αυτό είναι σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο της "επαγγελματικής" απόδοσης εκπαιδευτικών και μαθητών. Ενώ με τη σειρά του ευνοεί και τη συστηματική χρήση οπτικοακουστικών μέσων και πληροφορικής στη διδασκαλία. Επιπλέον δε προκύπτει και η ανάγκη της διαρκούς αξιολόγησης και επαναπροσδιορισμού του εκπαιδευτικού, τόσο σε θεσμικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο. Η αναγκαιότητα αυτή μπορεί να αναιρέσει ορισμένες θεσμικές κατακτήσεις των εκπαιδευτικών, όπως μονιμότητα κ.λπ. Επιβάλλει πάντως την ανάγκη διαρκούς μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

3.2.3. Τρίτο, έχει ως αποτέλεσμα τη ριζική μεταρύθμιση των διάφορων βαθμίδων και μορφών της εκπαίδευσης, σε μια προοπτική ανισότητας. Αυτός είναι ο λόγος να πιστεύουμε ότι αναπτύσσονται ή βρίσκονται υπό ανάπτυξη ορισμένες βασικές μεταρρυθμιστικές τάσεις αναφορικά με την ειδική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος:

I. Η παραγωγή πολλαπλών εκπαιδευτικών συστημάτων με διαφορετικό βαθμό ή τύπο εξατομίκευσης ("περίτεχνης κατανάλωσης" παραγωγικά προσανατολισμένης). Κάθε τέτοιο σύστημα περιλαμβάνει όλες τις βαθμίδες και τις μορφές της εκπαίδευσης. Κάθε ένα όμως, οργανώνεται γύρω από ορισμένο βαθμό ή τύπο εξατομίκευσης ή συνδυασμό διαφόρων πολιτισμικών επιλογών και ταυτοτήτων. Γι' αυτό και εδώ ενεργότερο μετασχηματιστικό ρόλο παίζουν οι οικονομικές ανισότητες ταυτόχρονα με τις πολιτισμικές διαφορές και η οργανική σύνθεση της εκπαίδευσης με άλλες μορφές κοινωνικές δράσης. Αυτό εμπεριέχεται εμφανέστατα στην απαίτηση κυβερνητικών στελεχών, χωρών της Ε.Ε. "Οι γονείς να διαλέγουν ελεύθερα το σχολείο των παιδιών τους και να αναλαμβάνουν, έτσι, μεγάλο μέρος της ευθύνης". Για να συμπληρώσουν πως "κρατάμε πολλά χρόνια τους έφηβους στο σχολείο" και

ότι πρέπει να γίνει "περιστολή των δαπανών για την εκπαίδευση" (12, 56). Το 1975, στις ανεπτυγμένες χώρες, οι δαπάνες για την εκπαίδευση αποτελούσαν το 6,4% του ΑΕΠ. Το 1980 και το 1985 το 6%. ενώ το 1989 το 5,8% (17, 2-33). Το αποτέλεσμα, τώρα ή αργότερα, από την εφαρμογή τέτοιων απαιτήσεων που σε κάθε περίπτωση εκφράζουν ισχυρές τάσεις -και οι οποίες πραγματοποιούνται είτε με τον κρατικό σχεδιασμό είτε χωρίς αυτόν- δεν μπορεί παρά να είναι η διαμόρφωση πολλαπλών ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων.

II. Οργάνωση κάθε βαθμίδας του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος γύρω από διαφορετικό βαθμό εξατομίκευσης ή συνδυασμό πολιτισμικών επιλογών ή ταυτοτήτων. Είναι χαρακτηριστική η πολύ βάσιμη πρόγνωση σύμφωνα με την οποία "στο μέλλον θα πρέπει -η αστική τάξη, σημ. Γ.Π. - να διαφοροποιεί - ιεραρχεί τη μεγάλη πλειοψηφία των νέων μέσα σε χρονικό διάστημα τεσσάρων ή πέντε ετών μόνο", είτε με την ευνόηση της εγκατάλειψης του σχολείου, είτε με οικονομικούς και πολιτισμικούς φραγμούς μεταξύ των διαφόρων εκπαιδευτικών βαθμίδων (14, 363 - 366). Εδώ βασικό μεταρρυθμιστικό ρόλο παίζει η "επαγγελματοποίηση", ενώ επικουρούν οι πολιτισμικές διαφορές και οι οικονομικές ανισότητες. Στην ουσία αυτό είναι το πρώτο βήμα, η μεταβατική περίοδος ανάμεσα στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα και εκείνο που τώρα διαμορφώνεται.

III. Άνιση οικονομικο-πολιτισμική διαφοροποίηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ανάλογα με τις απαιτήσεις του συγκεκριμένου κοινωνικού περιβάλλοντος προς το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τη Γνωμοδοτική Βιομηχανική Επιτροπή του ΟΟΣΑ ο ποσοτικός και ποιοτικός προσδιορισμός των γνώσεων πρέπει να γίνεται "από τον κόσμο της οικονομίας" (διάβασε την εργοδοσία) ώστε "οι διοικήσεις των σχολικών ιδρυμάτων να διαθέτουν περισσότερη αυτονομία και πρωτοβουλία για να ανταποκρίνονται στις τοπικές και περιφερειακές εκπαιδευτικές ανάγκες" (14, 56).

IV. Διαφοροποίηση σύμφωνα με διαφορετικούς βαθμούς εξατομίκευσης ή συνδυασμό πολιτισμικών επιλογών ή ταυτοτήτων των μαθητών μεταξύ τους, των δασκάλων και καθηγητών μεταξύ τους, αλλά και μεταξύ μαθητών και καθηγητών. Γι' αυτό και "... οι

διδάσκοντες αποφεύγουν υπερβολικά ετερογενείς τάξεις..." ενώ "... η διοίκηση στα κρυφά συγκροτεί ομοιογενείς τάξεις..." (14, 84). Βασικό μεταρρυθμιστικό ρόλο εδώ παίζουν οι πολιτισμικές διαφορές. Η τάση αυτή είναι συμπληρωματική της δεύτερης και οδηγεί στη διαμόρφωση της πρώτης.

4. ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ Η ΠΡΩΤΟΤΥΠΟ;

Θα μπορούσε να ισχυρισθεί κανείς πως η άνιση κοινωνικο-πολιτισμική "διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών δομών" σήμερα είναι απλώς μια επανάληψη του εκπαιδευτικού συστήματος του προκευσιανικού - φιλελεύθερου καπιταλισμού. Εκείνου, στον οποίο "αντιστοιχεί σε κάθε κοινωνική τάξη ένα ορισμένο επίπεδο ή τύπος εκπαίδευσης ή ακόμα ορισμένο σχολικό δίκτυο ανάλογο προς τη θέση στην κλίμακα της κοινωνικής ιεραρχίας" (7, 140). Μοιάζει να είναι επανάληψη αλλά δεν είναι.

Πρώτο γιατί στο φιλελεύθερο καπιταλισμό οι εκπαιδευτικές διαφοροποιήσεις ήσαν απόρροια περιουσιακών - εισοδηματικών διαφορών, ενώ σήμερα εξαρτώνται και από άνισες εξωοικονομικές διαφοροποιήσεις. Σε πλείστες περιπτώσεις η ένταξη σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό ίδρυμα δεν προϋποθέτει μόνο ορισμένο ύψος εισοδήματος αλλά και ορισμένα πολιτισμικά γνωρίσματα - θέση και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, δεσμοί της οικογένειας με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα, θρήσκευμα, εθνικότητα, ιδεολογικό προφίλ, κ.λπ. Η ίδια η ένταξη σε μια εκπαιδευτική δομή προσδιορίζει σε αρκετές περιπτώσεις και ένα προδιαγεγραμμένο και άνισο επαγγελματικό, κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό μέλλον. Συνεπώς έχουμε μπροστά μας και μία εξωοικονομική, μη συγκεντρωτική παραγωγή και αναπαραγωγή της κοινωνικής διαφοροποίησης/ανισότητας/εξάρτησης/εξαναγκασμού, τόσο μέσα στην εκπαίδευση όσο και διαμέσου αυτής στο κοινωνικο-πολιτισμικό σύστημα γενικότερα.

Δεύτερο γιατί ακόμα και αν περιορίζεται η παρουσία του κράτους είναι σημαντικά αισθητή, τουλάχιστον με τις δυνατότητες

που διαθέτει ως ελεγκτική και εποπτεύουσα αρχή. Τις δυνατότητες αυτές ανέπτυξε το κεϋνσιανικό κράτος.

Τρίτο γιατί η οποιαδήποτε απορρύθμιση του "κοινού" σχολείου και ο οποιοσδήποτε προσανατολισμός προς την αποδοτικότητα, γίνεται εξ ονόματος του κοινού συμφέροντος. Ακόμα και αν πρόκειται για ιδεολόγημα, το γεγονός αυτό προσδίδει δημόσιο χαρακτήρα στο φορέα που ασκεί εποπτεία και έλεγχο σε κάθε τύπο διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής δομής.

Με την έννοια αυτή, παρά τις οποιεσδήποτε ομοιότητες, η εκπαίδευση σήμερα βρίσκεται σε μια τέτοια κατάσταση, που συνδυάζει περήφωνα τις ανισότητες τόσο του "κοινού" όσο και του -προκεϋνσιανικού- φιλελεύθερου εκπαιδευτικού συστήματος. Γι' αυτό και τα κομβικά εκπαιδευτικά προβλήματα, δεν μπορούν να επιλυθούν με κάποια από τις -δύο- στρατηγικές που αναπτύχθηκαν αναφορικά με τους δυο προηγούμενους τύπους εκπαίδευσης. Δεν μπορούν να θεραπευθούν ριζικά, ούτε τα ζητήματα της -νέας- κοινωνικής ανισότητας, αλλά ούτε και τα άλλα προβλήματα που σχετίζονται μ' αυτήν -ακόμα και η ανταποδοτικότητα της εκπαίδευσης.

Χρειάζεται, πιστεύουμε, πρώτα να γίνει αποδεκτό πως η νέα κατάσταση στην εκπαίδευση δεν είναι αντίγραφο, δεν είναι απλώς επανάληψη προηγούμενων ιστορικών καταστάσεων, αλλά ένα πρωτότυπο, μια πρωτόγνωρη κατάσταση. Ταυτόχρονα όμως είναι απαραίτητο να γίνει αποδεκτό πως δεν πρόκειται και για μια παντελώς νέα κατάσταση, πως υπάρχει και ιστορική επανάληψη. Είναι επίσης απαραίτητο να δούμε πως είναι αδύνατο κάθε πισωγύρισμα σε προηγούμενες πρακτικές, να αποκαλυφθούν οι σύγχρονες αντιφάσεις και οποιεσδήποτε αποκρύψεις - ιδεολογήματα (9, 39). Χρειάζεται τέλος, πιστεύουμε, μια τέτοια προσέγγιση που θα αναγνωρίζει την ανάγκη αξιοποίησης των διάφορων πολιτισμικών ταυτοτήτων στην εκπαίδευση, με ένα διαφορετικό τρόπο. Η έμφαση του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να παραμείνει και να ενταθεί αναφορικά με την αξιοποίηση των μη επίκτητων πολιτισμικών ταυτοτήτων. Δεν είναι μακροπρόθεσμα αποτελεσματική ούτε και ιστορικά βιώσιμη η προοπτική της ενεργοποίησης μη επίκτητων που ήσαν κατάκτηση της νεωτερικότητας. Οι επίκτητες θα πρέπει να είναι το όχημα αξιοποίησης των μη επίκτητων -

διατηρώντας κάθε μια κατηγορία ταυτοτήτων την αυτονομία της και όχι το αντίστροφο. Γι' αυτό θα πρέπει οι επίκτητες ταυτότητες να μην υπόκεινται σε ανορθολογικό -στην προκειμένη περίπτωση σε παραγωγικό-προσδιορισμό. Θα πρέπει μάλλον να υιοθετήσουμε την αρχή του πολιτισμικού ορθολογισμού. Ο πολιτισμικός ορθολογισμός στην εκπαίδευση, χωρίς να υποτάσσει τις οικονομικές προτεραιότητες στις πολιτισμικές ή το αντίστροφο -όπως συνέβαινε μέχρι σήμερα- σέβεται, τηρεί, αλλά κυρίως υπερβαίνει τις αρχές του οικονομικού ορθολογισμού. Αποδέχεται και ενσωματώνει την αυτονομία της πολιτισμικής σφαίρας. Προϋπόθεση γι' αυτό είναι αφ' ενός η λειτουργία των συγκεκριμένων οικονομικών πεδίων σύμφωνα με τις απαραίτητες σ' αυτά αρχές λειτουργίας -και όχι κάποιων δογμάτων- και αφ' ετέρου η στροφή προς την ατομικότητα και όχι μόνο προς την εξατομίκευση. Κάτι που θέτει και στην εκπαίδευση το πρόβλημα του προσανατολισμού της προς τον άνθρωπο όχι μόνο ως πολίτη -μιας ορισμένης εθνικής κοινωνίας- αλλά και ως μέλους μιας παγκόσμιας κοινότητας.

Τέλος θα πρέπει να υπογραμμίσουμε πως τα προαναφερθέντα αφορούν σε τάσεις και όχι σε καταληκτικά διαμορφωμένα κατάσταση, σε όλο τον ευρωπαϊκό -τουλάχιστον- βιομηχανικό κόσμο. Οι τάσεις αυτές εκδηλώνονται είτε με τη μορφή υπόρρητα ή ρητά διατυπωμένων αιτημάτων είτε με τη μορφή θεωρητικών προτάσεων και απόπειρα πολιτικής τους εφαρμογής, είτε τέλος με την έμπρακτη διαμόρφωση διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών δομών κ.λπ. Το γεγονός πως έχουμε μπροστά μας τάσεις και όχι καταληκτικά αποτελέσματα σημαίνει, πως, ιδιαίτερα στα σημερινά ρευστά πλαίσια της διαμορφούμενης δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, ενυπάρχουν πολλαπλές δυνατότητες για την έκβαση αυτής της πορείας. Οι τάσεις που περιγράψαμε σε καμιά περίπτωση δεν έχουν το χαρακτήρα νομοτέλειας. Εκφράζουν όμως "απαντήσεις" σε νομοτελειακής τάξης "αιτήματα". Τόσο τα "αιτήματα" αυτά όσο και οι πιθανές εκβάσεις της διαδικασίας μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης απαιτούν διεξοδική ανάλυση, που δεν μπορούμε να κάνουμε στον παρόν άρθρο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αμφίδρομη σχέση τηλεοπτικής βίας και εγκληματικότητας", εφημ. *"Το Βήμα"*, 3/4/1994.
2. Βαλερσιάιν Ι., Μπαλιμπάρ Ε. "Έθνος, Φυλή, Τάξη", Ο Πολίτης, Αθήνα, 1991.
3. Gramsci A. "Culture and Ideological Hegemony", in Alexander J., Seidman S. *"Culture and Society"*, Cambridge University Press, 1990.
4. Lamsden C. J., Wilson E.O. "The Relation Between Biological and Cultural Evolution" in *Journal of Social and Biological Sciences*, No 8, 1985.
5. Λυοτάρ Ζ. Φ. *"Η μεταμοντέρνα κατάσταση"*, Γνώση, Αθήνα, 1988.
6. Baudrillard J. *"Ο καθρέφτης της παραγωγής"*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1990.
7. Μυλωνάς Θ. *"Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο"*, Αρμός, Αθήνα, κκ.
8. Πατερέκα Χ. *"Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron"*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, 1986.
9. Perniola M. *"Η κοινωνία των ομοιωμάτων"*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1991.
10. Πλειός Γ. "Η σχέση κουλτούρας και οικονομίας και η αποδοτικότητα της εκπαίδευσης".
11. Πλειός Γ. "Ανάγκες - και βιομηχανοποίηση της καλλιτεχνικής επικοινωνίας", στο *"Κινούμενη εικόνα και καλλιτεχνική επικοινωνία"*, Δελφίνοι, Αθήνα, 1993.
12. "Ποιοί ψήφισαν τον Μπερλουσκόνι;", εφημ. *"Νέα"*, 2/4/1994.
13. Riggs F. "Ethnicity, Nationalism, Race, Minority: A Semantic/Onomastic Exercise", in *International Sociology*, Vol. 6, No 4, December 1991.
14. Charlot B. *"Το σχολείο αλλάζει"*, Προτάσεις, Αθήνα, 1992.
15. Sarup M. *"Education and the Ideologies of Racism"*, Threndam Books, 1991.

16. Chesneaux J. "Δέκα όψεις της παγκοσμιοποίησης", στο *"Οικονομία: Η εποχή της παγκόσμιας αγοράς"*, Le Monde Diplomatique, τευχ. 3, 1993.
17. *Statistical Yearbook*", Unesco, 1989.
18. Φραγκουδάκη Α. *"Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης"*, Παπαζήσης, Αθήνα, 1985.
19. Hamnet C., Mc Dowell L., Sarre Ph. *"The Changing Social Structure"* (eds.), Sage, 1989.
20. Hulmes E. *"Education and Cultural Diversity"*, Longman, London and New York, 1989.