

ΕΥΗ ΖΑΜΠΕΤΑ

46

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
1974-1989

ISBN 960-310-187-7

© 1994, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΘΕΜΕΛΙΟ
Σόλωνος 84, τηλ. 36 08 180

ΘΕΜΕΛΙΟ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	11-14
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	15-16
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	17-21

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	25-103
1. Εισαγωγή	25
2. Φιλελεύθερες προσεγγίσεις	27
α. Η σχέση κράτους-εκπαίδευσης-κοινωνίας: «Τα αποτελέσματα εκ της γειτνιάσεως»	32
β. Αποτελεσματικότητα και Δικαιοσύνη	34
γ. Η απόδοση λόγου της εκπαίδευσης	37
δ. Κριτική της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής: Η ελευθερία της επιλογής	38
3. Μαρξιστικές προσεγγίσεις	40
α. Η σχέση κράτους-εκπαίδευσης-κοινωνίας: Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή	42
β. Ανισότητες στα καπιταλιστικά εκπαιδευτικά συστήματα	51
γ. Η απόδοση λόγου των εκπαιδευτικών θεσμών	52
δ. Κριτική στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική και η «ελευθερία» της επιλογής	54
ε. Η εκπαιδευτική αλλαγή	56
4. Προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας	57
α. Η σχέση κράτους-εκπαίδευσης-κοινωνίας: η εκπαίδευση ως κοινωνική πολιτική	57
β. Ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών	64
γ. Απόδοση λόγου των εκπαιδευτικών θεσμών	65
δ. Κριτική στη φιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική	66
ε. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις	69
5. Πλουραλιστικές προσεγγίσεις	70

<i>α. Η σχέση κράτους-εκπαίδευσης-κοινωνίας</i>	71
<i>β. Οι ανισότητες στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα</i>	79
<i>γ. Η απόδοση λόγου των εκπαιδευτικών θεσμών</i>	80
<i>δ. Κριτική στις σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές</i>	83
<i>ε. Ερμηνεία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων</i>	85
6. Κριτικές παρατηρήσεις στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής	86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	104-121
1. Ερμηνευτικές κατηγορίες της ανάλυσης	104
2. Αντικείμενο, μέθοδος και ερευνητικά ερωτήματα	110
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ (1974-1989)	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	125
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΣΜΙΚΕΣ ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (1974-1989)	126-137
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΩΝ ΦΟΡΕΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΚΡΑΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ	138-221
1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις	138
2. «Ελάχιστες προϋποθέσεις» της εκπαίδευσης	141
<i>α. Υποχρεωτική εκπαίδευση και μαθητική διαρροή</i>	141
<i>β. Αλφαριθμητισμός</i>	152
<i>γ. Ενιαίες συνθήκες εκπαίδευσης</i>	158
<i>δ. Υλικοτεχνική υποδομή και χρηματοδότηση</i>	164
3. Το περιεχόμενο των σπουδών	170
<i>α. Αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία, παιδαγωγικές μέθοδοι</i>	170
<i>β. Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών</i>	181
<i>γ. Εκπαιδευτική έρευνα</i>	195
4. Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών	203
<i>α. Αντισταθμιστικές πολιτικές</i>	203
<i>β. Ενίσχυση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης</i>	211
5. Αξιολόγηση και απόδοση λόγου της εκπαίδευσης: Εποπτεία, αξιολόγηση και θεσμοί κοινωνικής συμμετοχής	217
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	222-223

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ**ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΠΟΠΤΕΙΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (1974-1989)**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	227-229
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	230-258
1. Ιστορικά προλεγόμενα. Εγκαθίδρυση και αμφισβήτηση του θεσμού της Εποπτείας	230
2. Οι πολιτικές για το θεσμό των Επιθεωρητών (1974-1981)	234
<i>α. Η κριτική στο θεσμό των Επιθεωρητών (1974-1976)</i>	234
<i>β. Ο θεσμός της Εποπτείας κατά τη μεταρρύθμιση του 1976. Η πολιτική του κράτους</i>	237
<i>γ. Οι αντιδράσεις στην πολιτική της μεταρρύθμισης του 1976 για την Εποπτεία. Οι θέσεις των κομμάτων της αντιπολίτευσης και των συνδικαλιστικών φορέων</i>	244
3. Οι πολιτικές για το θεσμό των Σχολικών Συμβούλων (1982-1989)	246
<i>α. Η πολιτική του κράτους για την Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων</i>	246
<i>β. Η κριτική στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων. Οι θέσεις των κομμάτων της αντιπολίτευσης και των συνδικαλιστικών φορέων</i>	253
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΟΙ ΕΤΗΣΙΕΣ ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΚΘΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΩΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	259-365
A. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΘΕΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ	259
B. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΟΥ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ	260
Γ. ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΩΝ ΕΚΘΕΣΕΩΝ	263
1. Οι «Ετήσιες Γενικές Εκθέσεις» των Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαιδεύσεως	263
<i>α. Θεσμικό status και περιεχόμενο των Εκθέσεων</i>	263
<i>β. Λειτουργικά προβλήματα της εκπαίδευσης</i>	264
<i>γ. Εποπτεία και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού</i>	268
<i>δ. Οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας και η σχολική ζωή</i>	271
<i>ε. Παρατηρήσεις πάνω στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης</i>	273
2. Οι «Ετήσιες Εκθέσεις Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου» των Σχολικών Συμβούλων	275
<i>α. Θεσμικό status και περιεχόμενο των Εκθέσεων</i>	275
<i>β. Διαρθρωτικά προβλήματα και ελάχιστες προϋποθέσεις</i>	276
<i>γ. Το έργο και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου</i>	319
<i>δ. Οι σχέσεις των θεσμών και ο ρόλος των φορέων</i>	333
<i>ε. Τα ειδικότερα προβλήματα της Προσχολικής Εκπαίδευσης</i>	347

3. Συγκριτική θεώρηση και κριτική των Εκθέσεων Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου των Επιθεωρητών και των Σχολικών Συμβούλων	351
Δ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	364
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ	367-374
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	375-396
ΠΗΓΕΣ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	397-412
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	413-415

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αντικείμενο αυτού του βιβλίου αποτελεί η εκπαίδευση ως δραστηριότητα του σύγχρονου κράτους και η ανάλυση της σχέσης κράτους-εκπαίδευσης-κοινωνίας. Οι διαδικασίες συγκρότησης των πολιτικών στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συνιστούν ταυτόχρονα αντικείμενο ερμηνείας και κριτικής ανάλυσης.

Συνηθίζεται στην Ελλάδα, όταν αναφερόμαστε στην εκπαιδευτική πολιτική και στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση να εννοούμε κατά βάση τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και το Πανεπιστήμιο. Ελάχιστα η κριτική επιστημονική σκέψη, αλλά και η πολιτική του κράτους, έχουν ασχοληθεί με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, που είναι όχι μόνο η πρώτη και βασική, αλλά και η πιο μαζική βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ποιοτική υποβάθμιση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι εσωτερικές διαφοροποιήσεις και ανισότητες και οι κοινωνικοί αποκλεισμοί που αυτή αναπόφευκτα δημιουργεί, έχουν όχι μόνο εκπαιδευτικές αλλά και βαθιές κοινωνικές συνέπειες μη αναστρέψιμες. Τις συνέπειες αυτές δεν μπορεί να αγνοεί μια εκπαιδευτική πολιτική με κοινωνικο-πολιτικό χαρακτήρα, αλλά και μια ευρωπαϊκή πολιτική σύγκλισης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η Λευκή Βίβλος και η ελευθερία διακίνησης των προσώπων προϋποθέτει την ενιαία αναγνώριση των τίτλων σπουδών, η οποία δεν θα έχει πρακτικό αντίκρισμα αν δεν βασιστεί σε κάποια minimum εκπαιδευτικά standards. Εφόσον αυτά τα standards αναφέρονται μόνο στην κορυφή των εκπαιδευτικών συστημάτων και δεν περιλαμβάνουν όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, τότε θα είναι ανεπαρκή και διάτρητα, αλλά επίσης θα αναφέρονται και σε μια Ευρωπαϊκή Ένωση των ολίγων – όχι κρατών-μελών, αλλά κοινωνικών κατηγοριών. Πρόκειται για τις κοινωνικές εκείνες κατηγορίες που διαθέτουν το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που επιτρέπει την παράκαμψη των φραγμών του εκπαιδευτικού συστήματος και την απόκτηση εκπαιδευτικών αγαθών υψηλού κύρους. Στο βαθμό που αυτό κρίνεται προβληματικό από τη σκοπιά μιας κριτικής κοινωνικής επιστήμης, η ανάλυση των θε-

μελιωδών προβλημάτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας και των πολιτικών του κράτους που συγκροτούνται σε αναφορά με αυτά σε μια συγκεκριμένη περίοδο, δεν έχει μόνο ιστορική αξία, αλλά προσλαμβάνει κοινωνική και πολιτική σημασία. Προς αυτή την κατεύθυνση επιδιώκει να συμβάλει η μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά την περίοδο 1974-1989 και με έμφαση στις πολιτικές και στις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η σημασία αυτής της μελέτης διευρύνεται από το γεγονός ότι τα προβλήματα στα οποία αναφέρεται δεν φαίνεται να λύνονται, παρά τις όποιες ρυθμίσεις, και εξακολουθούν να αποτελούν συγκρουσιακά ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η φιλελεύθερη πολιτική στις αρχές της δεκαετίας του '90, ενοχοποιεί το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα και τους εκπαιδευτικούς για την κρίση της εκπαίδευσης. Το πρόβλημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και της απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών θεσμών έρχεται στο προσκήνιο και χρησιμοποιείται ως επιχείρημα για την υιοθέτηση συντηρητικών πολιτικών (ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο, κατάργηση της ακόλλητης προαγωγής και επαναφορά της αριθμητικής βαθμολογίας στο Δημοτικό, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, ανακίνηση του γλωσσικού ζητήματος και επαναφορά της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο, κάτι που η ίδια παράταξη το 1976 είχε καταργήσει). Ο νεοφιλελεύθερος κυβερνητικός λόγος αυτής της περιόδου ανάγει την ιδιωτικοποίηση σε διαδικασία εξυγίανσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Πρόκειται για πολιτικές που έχουν εμφανιστεί και αλλού: Ύφεση των εκπαιδευτικών επενδυτικών δαπανών, ανύψωση του κύρους της ιδιωτικής εκπαίδευσης και τάσεις ιδιωτικοποίησης, ένταση των επιλεκτικών μηχανισμών, τεχνοκρατική αντίληψη για τη γνώση, συντηρητική και εθνοκεντρική ιδεολογία. Νεοφιλελευθερισμός και συντηρητισμός, δύο όψεις της ίδιας πολιτικής που έκανε την εμφάνισή της και στην Ελλάδα, με έμφαση όμως κυρίως στο σκέλος του συντηρητισμού. Είναι άδηλη προς το παρόν η εξέλιξη των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων, τα οποία τη στιγμή αυτή διέρχονται περίοδο στασιμότητας.

Η μελέτη αυτή δεν αναφέρεται στις πολιτικές που υιοθετούνται μετά το 1990. Τα προβλήματα όμως της εκπαιδευτικής πολιτικής που εξετάζει εξακολουθούν να είναι ανοικτά και επίκαιρα.

Η εργασία αυτή αποτελεί διδακτορική διατριβή που εκπονήθηκε στα πλαίσια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και με υποτροφία του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών. Στην ολοκλήρωσή της συνέβαλαν με πολλούς τρόπους πρόσωπα και θεσμοί, τους οποίους και αναφέρω στη συνέχεια.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο χορήγησε σχετικά άδεια για τη μελέτη του αρχείου που αφορά τις Εκθέσεις Σχολικών Συμβούλων. Οι Δ. Μελάς και Φ. Βώρος, σύμβουλοι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, μας παρείχαν σημαντικά στοιχεία και πληροφορίες.

Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος έθεσε το αρχείο της στη διάθεση αυτής της έρευνας. Επίσης οι Γ. Γούσης, Φ. Τουλούπης και Γ. Βαγενάς, πρόεδροι και μέλη του Γ.Σ. της ΔΟΕ, μας παραχώρησαν συνεντεύξεις. Η Ένωση Επιθεωρητών Ελλάδος μας παρείχε επίσης σημαντικά στοιχεία για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Ορισμένα πρόσωπα και στελέχη της εκπαίδευσης μας έδωσαν πρόθυμα συνεντεύξεις κατά το προερευνητικό στάδιο και έθεσαν στη διάθεση της έρευνάς μας στοιχεία απ' το προσωπικό τους αρχείο. Τους αναφέρουμε με αλφαβητική σειρά: Α. Βουγιούκας, Παιδαγωγός, τ. σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου· Θ. Γέρου, Παιδαγωγός, τ. σύμβουλος υπουργού Παιδείας και Γενικός Γραμματέας Λαϊκής Επιμόρφωσης· Κ. Θεοδοσόπουλος, τ. Επόπτης Δ.Ε.· Ν. Κανάκης, τ. Επιθεωρητής Δ.Ε. και Σχολικός Σύμβουλος· Χ. Κοκκίνης, τ. Επόπτης Δ.Ε.· Σ. Κορομηλάς, Σχολικός Σύμβουλος και τ. Διευθυντής Σπουδών Π.Ε. ΥΠΕΠΘ· Λ. Κούλας, τ. Επόπτης Δ.Ε.· Σ. Μιχόπουλος, τ. Επόπτης Δ.Ε. και μέλος Επιτροπής Παιδείας 1975, Ν. Παπανδρέου, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε., μέλος επιτροπών ΥΠΕΠΘ για τα Π.Δ. του Ν. 1566/85, Ι. Χαραλαμπίδης, τ. Επόπτης Δ.Ε. και τ. Γενικός Διευθυντής Γενικής Εκπαιδύσεως ΥΠΕΠΘ. Όλους αυτούς οφείλω και απ' αυτήν τη θέση να τους ευχαριστήσω θερμά.

Εξάλλου, για τις γόνιμες και ουσιαστικές παρατηρήσεις τους ευχαριστώ ιδιαίτερα τις Μ. Νασιάκου και Μ. Ηλιού, Καθηγήτριες του Πανεπιστημίου Αθηνών, οι οποίες διάβασαν και σχολίασαν κείμενα σε διάφορες φάσεις της εργασίας. Επίσης τον Δ. Γράβαρη, Διδάκτορα Πολιτικών Επιστημών, ο οποίος με ιδιαίτερο ενδιαφέρον σχολίασε το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Τον T. Tapper, Lecturer στο Πανεπιστήμιο του Sussex, για την προσοχή και το ενδιαφέρον με το οποίο σχολίασε το θεωρητικό μέρος και τη μεθοδολογία της έρευνας.

Τέλος και από αυτή τη θέση οφείλω να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές της διατριβής, για την ουσιαστική συμπαράσταση και βοήθεια που μου παρείχαν τόσο κατά τη συγκρότηση του αντικειμένου και της μεθοδολογίας όσο και κατά την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας, τον Π. Παπακωνσταντίνου, Καθηγητή Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών και επιβλέποντα της διατριβής, τον Α. Καζαμία, Καθηγητή Συγκριτικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, και τον Κ. Ψυχοπαίδη, Καθηγητή Πολιτικής Θεωρίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Αθήνα, Μάιος 1994
Ε.Ζ.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΕΙ	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΑΕΠ	Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν
ΑΣΔΥ	Ανώτατο Συμβούλιο Δημοσίων Υπαλλήλων
Β.Δ.	Βασιλικό Διάταγμα
ΔΕΠ	Διδακτικό Επιστημονικό Προσωπικό (των ΑΕΙ)
(Μ) ΔΔΕ	(Μαράσλειο) Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΔΟΕ	Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας
Δ.Σ.	Δημοτικό Σχολείο
ΕΓΕ (Ε)	Ετήσια Γενική Έκθεση (Επιθεωρητού)
ΕΔΕ	Επιθεώρηση Δημοτικής Εκπαιδύσεως
ΕΔΗΚ	Ένωση Δημοκρατικού Κέντρου
ΕΕΔΕ	Ένωση Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαιδύσεως
ΕΕΑΕΕ	Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (Σχολικού Συμβούλου)
ΕΚΚΕ	Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών
ΕΜΠ	Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο
ΕΟΚ	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
ΕΣΥΕ	Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος
ΕΣΥΠ	Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας
ΕΦΕΕ	Εθνική Φοιτητική Ένωση Ελλάδος
ΚΕΜΕ	Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως
ΚΚΕ	Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας
ΚΚΕ εσ.	Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας εσωτερικού
Μ.Ε.	Μέση Εκπαίδευση
Μ.Ο.	Μέσος Όρος
Ν.	Νόμος
Ν.Δ.	Νέα Δημοκρατία
ΟΕΔΒ	Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
ΟΙΕΛΕ	Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδος
ΟΛΜΕ	Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
ΟΣΚ	Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων
ΟΤΑ	Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης
Π.Α.	Προσχολική Αγωγή
ΠΑΣΟΚ	Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα
Π.Δ.	Προεδρικό Διάταγμα

(Π) ΔΑΜΕΓ	(Προγράμματα) Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών (παι- διών) Εργαζόμενων Γονέων
Π.Ε.	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
ΠΕΔ	Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας
ΠΕΚ	Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
ΠΙ	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΣΔΕΝΠ	Σχολεία Δοκιμαστικής Εφαρμογής Νέων Προγραμμάτων
ΣΕΛΔΕ	Σχολή Επιμορφώσεως Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σ.Σ.	Σχολικός Σύμβουλος
ΥΠΕΘΟ	Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας
ΥΠΕΠΘ	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επιστημονική έρευνα των εκπαιδευτικών θεσμών στην Ελλάδα έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με την ιστορική ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος και των μεταρρυθμίσεων καθώς επίσης και με ανάλυση των κοινωνιολογικών και οικονομικών χαρακτηριστικών της ελληνικής εκπαίδευσης, αντλώντας κυρίως από τα επιστημονικά αντικείμενα της Ιστορίας της Κοινωνιολογίας και της Οικονομίας της Εκπαίδευσης. Η έρευνα αυτή έχει συμβάλλει στην κατανόηση σημαντικών χαρακτηριστικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί ένα σχετικά νέο επιστημονικό αντικείμενο και ένα πεδίο έρευνας που δεν έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα στην Ελλάδα. Στο έργο αυτό επιχειρείται η κριτική ανάλυση και ερμηνεία της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κατά την περίοδο 1974-1989, με έμφαση στις πολιτικές Εποπτείας και αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον της μελέτης προσανατολίζεται στην ερμηνεία των διαδικασιών συγκρότησης των πολιτικών, αλλά ταυτόχρονα και στην κριτική ανάλυση των πολιτικών αυτών σε πλαίσια αξιολογικής δεσμευτικότητας. Το πλαίσιο ανάλυσης και ερμηνείας των πολιτικών συγκροτείται σε συνδυασμό αφενός μιας αφαιρετικής κατανόησης των σχέσεων κράτους-εκπαίδευσης-κοινωνίας, των εκπαιδευτικών προβλημάτων και των πολιτικών – κατανόηση η οποία προκύπτει από την κριτική ανακατασκευή των επιχειρημάτων της θεωρητικής συζήτησης για τις εκπαιδευτικές πολιτικές – και αφετέρου του επαναπροσδιορισμού αυτών των προβλημάτων στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Από μεθοδολογική άποψη, η εργασία αυτή δεν προκρίνει μόνο μια γενική ανάλυση και ερμηνεία των διαδικασιών διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και των μεταρρυθμίσεων, αλλά την κριτική των πολιτικών σε σχέση με το βαθμό στον οποίο αυτές ανταποκρίνονται και αντιμετωπίζουν ορισμένα ουσιαστικά εκπαιδευτικά προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά προσδιορίζονται ταυτό-

χρονα σε σχέση με τον τρόπο που τα κατανοεί η θεωρία και η εκπαιδευτική έρευνα, οι φορείς που έχουν συμφέροντα και εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πολιτική (και ιδιαίτερα τα πολιτικά κόμματα και οι συνδικαλιστικοί φορείς των εκπαιδευτικών), αλλά και η ίδια η πολιτική του κράτους.

Ιδιαίτερα έχει μελετηθεί το πρόβλημα των πολιτικών Εποπτείας και αξιολόγησης της εκπαίδευσης, που εδώ αντιμετωπίζεται ως ένα τμήμα και απαραίτητη προϋπόθεση των διαδικασιών απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών θεσμών. Η απόδοση λόγου της εκπαίδευσης αναφέρεται στις διαδικασίες νομιμοποίησης των πολιτικών μέσα από την αποκατάσταση των ουσιαστικών συνδέσεων μεταξύ εκπαιδευτικής πράξης, κέντρων λήψης των αποφάσεων και κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης συνολικά (δεν γίνεται λόγος εδώ για την αξιολόγηση των επιμέρους παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή μαθητών, εκπαιδευτικών, κλπ.), αποτελεί μια προϋπόθεση για την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, για την εκτίμηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων, για την προώθηση της εκπαιδευτικής έρευνας και για την υποστήριξη του ρόλου των θεσμών κοινωνικής συμμετοχής (εφόσον η δυνατότητα συμμετοχής εξαρτάται και από το βαθμό πληροφόρησης πάνω στα εκπαιδευτικά προβλήματα).

Στα πλαίσια αυτά εξετάζονται οι θεσμοί και οι πολιτικές που ασκήθηκαν από την πλευρά του κράτους, των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών (με έμφαση στη ΔΟΕ) και των πολιτικών κομμάτων στους τομείς Εποπτείας και αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Προκειμένου μάλιστα να ερευνηθεί σε μεγαλύτερο βάθος ο ρόλος των θεσμών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και να εκτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο οι θεσμοί αυτοί επισημαίνουν τα ουσιαστικά εκπαιδευτικά προβλήματα, η εργασία προχωρά σε «έρευνα πεδίου». Στα πλαίσια αυτά μελετήθηκε η μοναδική θεσμοθετημένη διαδικασία συνολικής αξιολόγησης της εκπαίδευσης που υπάρχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή οι ετήσιες Εκθέσεις Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου των Επιθεωρητών (περίοδος 1974-1982) και των Σχολικών Συμβούλων (περίοδος μετά το 1984), που αποτελούν και το κυριότερο εμπειρικό υλικό της εργασίας.

Η επιλογή των προβλημάτων Εποπτείας και αξιολόγησης της εκπαίδευσης ως μελέτης περίπτωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής

στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση υπαγορεύθηκε από τους εξής λόγους: Κατ' αρχήν, η πολιτική για την αξιολόγηση με την έννοια που τίθεται εδώ δεν έχει μελετηθεί και αξίζει να ερευνηθεί στο βαθμό που αποτελεί μια σημαντική πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πολιτικής. Επίσης, κατά την περίοδο που εξετάζεται έχουν αναπτυχθεί οξύτερες αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις και έχουν ασκηθεί πολιτικές και μεταρρυθμίσεις στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, γεγονός που καθιστά τις πολιτικές αυτές ένα ενδιαφέρον θέμα που προσφέρεται για έρευνα. Ο σημαντικότερος όμως λόγος για τον οποίο έγινε αυτή η επιλογή αναφέρεται στο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, που από τη φύση της έχει ένα αίτημα κατανόησης των εκπαιδευτικών προβλημάτων συνολικά (προκειμένου, δηλαδή, κανείς να προβεί σε αξιολόγηση της εκπαίδευσης είναι αναγκασμένος να βασιστεί σε συνολικά δεδομένα για το εκπαιδευτικό σύστημα). Με αυτή την έννοια, η μελέτη των πολιτικών για την αξιολόγηση υπήρξε χρήσιμη και για τον πρόσθετο λόγο ότι αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα κατανόησης και προσδιορισμού εκπαιδευτικών προβλημάτων. Από μεθοδολογική άποψη, η ανάλυση των πολιτικών σε σχέση με εκπαιδευτικά προβλήματα, που επιχειρείται στο Δεύτερο Μέρος της εργασίας και η ανάλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων, όπως αυτά κατανοούνται από τους θεσμούς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που παρουσιάζεται στο Τρίτο Μέρος, ελέγχονται αμοιβαία. Αυτό βεβαίως δεν σημαίνει ότι δεν θα μπορούσαν κάλλιστα να αναλυθούν και πολιτικές σε σχέση με άλλες κατηγορίες εκπαιδευτικών προβλημάτων, όπως, π.χ. οι πολιτικές για την Εκπαίδευση και Επαγγελματική Αξιοποίηση των Εκπαιδευτικών, κλπ.

Όσον αφορά τη διάρθρωση της μελέτης, αυτή αποτελείται από τρία μέρη:

Το Πρώτο Μέρος της εργασίας, «Θεωρίες εκπαιδευτικής πολιτικής και ερμηνευτικό πλαίσιο», αποτελείται από δύο ευρύτερες ενότητες. Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζονται ορισμένες από τις σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής που εμφανίζονται στη σύγχρονη συζήτηση, με στόχο την κριτική ανακατασκευή των επιχειρημάτων και την αποκατάσταση ενός διαλόγου μεταξύ των θεωριών, προκειμένου να συγκροτηθεί ένα δεσμευτικό πλαίσιο ερμηνείας και αξιολόγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται το ερμηνευτικό πλαίσιο που υιοθετείται για την ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής

στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – το οποίο βασίζεται στο πρώτο κεφάλαιο –, επαναπροσδιορίζεται το αντικείμενο και η μέθοδος της έρευνας και τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις.

Το Δεύτερο Μέρος της μελέτης, «Προβλήματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και η εκπαιδευτική πολιτική (1974-1989)», αποτελείται επίσης από δύο κεφάλαια. Στο πρώτο παρουσιάζονται γενικά οι κυριότερες θεσμικές ρυθμίσεις και οι πολιτικές που ασκήθηκαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά την περίοδο 1974-1989, ενώ στο δεύτερο επιχειρείται η ανάλυση των πολιτικών που αναπτύσσονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά το εξεταζόμενο διάστημα σε σχέση με ορισμένες κατηγορίες και τύπους εκπαιδευτικών προβλημάτων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί φορείς, τα πολιτικά κόμματα, η πολιτική του κράτους και, βεβαίως, η εκπαιδευτική έρευνα. Τα προβλήματα αυτά, όπως ήδη αναφέρθηκε, προσδιορίζονται σε αναφορά με τις κατηγορίες εκπαιδευτικών προβλημάτων στα οποία παραπέμπει η θεωρητική συζήτηση που προηγήθηκε στο Πρώτο Μέρος.

Στόχος του Δεύτερου Μέρους είναι η συνθετική κατανόηση των διαδικασιών συγκρότησης των πολιτικών και διαμεσολάβησης των συμφερόντων καθώς επίσης και η κριτική των πολιτικών σε αναφορά με το βαθμό ανταπόκρισης σε εκπαιδευτικά προβλήματα.

Το Τρίτο Μέρος, «Οι πολιτικές Εποπτείας και Αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1974-1989)», αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης για την εμβάθυνση στις διαδικασίες διαμόρφωσης των πολιτικών σε έναν τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην κριτική ανάλυση και ερμηνεία των πολιτικών για την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και παρουσιάζονται οι πολιτικές συγκρούσεις που αναπτύχθηκαν σε σχέση με το θεσμό των Επιθεωρητών (1974-1982) και των Σχολικών Συμβούλων (1982-1989). Το δεύτερο κεφάλαιο αποτελεί έρευνα πεδίου στην οποία γίνεται κριτική ανάλυση του περιεχομένου των Ετήσιων Γενικών Εκθέσεων Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου των Επιθεωρητών και των Σχολικών Συμβούλων με σκοπό αφενός να αναλυθεί ο ρόλος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και να εκτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο αυτή επισημαίνει τα ουσιώδη εκπαιδευτικά προβλήματα. Η ανάλυση αυτή βασίζεται κυρίως στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών προβλημάτων που προηγήθηκαν στο Δεύτερο Μέρος. Επίσης επι-

χειρείται να εκτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο διαφοροποιούνται τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής αξιολόγησης μετά τις αλλαγές του σχετικού θεσμικού πλαισίου το 1982.

Τέλος, τα Συμπεράσματα της εργασίας αναφέρονται στις διαδικασίες διαμόρφωσης των πολιτικών και στις προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Συνολικά, η εργασία αυτή επιχειρεί να συμβάλει στην κατανόηση του τρόπου συγκρότησης των εκπαιδευτικών πολιτικών και στη διατύπωση μιας πρότασης για τη μέθοδο κριτικής ανάλυσης της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

**ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια προσπάθεια να παρουσιαστούν ορισμένες από τις βασικότερες σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις του αντικειμένου της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το ενδιαφέρον της έρευνας αυτής στρέφεται προς θεωρητικές προσεγγίσεις που εξετάζουν την εκπαίδευση ως δραστηριότητα του σύγχρονου κράτους και επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη σχέση κράτους-εκπαίδευσης-κοινωνίας. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί αυτονόητα μια δημόσια λειτουργία, με την έννοια ότι ενεργοποιεί το δημόσιο συμφέρον και τη δημόσια πρόβλεψη και πρόνοια. Ιστορικά, η αγωγή των νέων αποτέλεσε ευθύνη της οικογένειας ή θεσμών, όπως η εκκλησία ή οι ιδιωτικοί φορείς. Η δημιουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων, η καθιέρωση της υποχρεωτικής και της δωρεάν εκπαίδευσης είναι ένα φαινόμενο του τέλους του 19ου και των αρχών του 20ού αιώνα το οποίο χρήζει ερμηνείας. Το ερώτημα, δηλαδή, που τίθεται είναι: γιατί η εκπαίδευση γίνεται αντικείμενο κρατικής δραστηριότητας και πρόνοιας, ποιος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης στις σύγχρονες κοινωνίες και πώς ερμηνεύεται η εκπαιδευτική πολιτική.

Προκειμένου να μελετηθούν και να παρουσιαστούν οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, γίνεται μια προσπάθεια ταξινόμησής τους σε ευρύτερα ρεύματα ή σχολές. Είναι βέβαιο ότι η οποιαδήποτε τέτοια προσπάθεια ενέχει προβλήματα και ως προς τις κατηγορίες της ταξινόμησης και ως προς τη νομιμοποίηση του ερευνητή να εντάσσει μια μελέτη σ' αυτές τις κατηγορίες. Ασφαλώς, δε, υπάρχουν και άλλοι τρόποι ταξινόμησης των θεωριών αυτών, π.χ. ως προς το επιστημολογικό status των θεωριών (στρουκτουραλιστικές, λειτουργιστικές και κανονιστικές προσεγγίσεις ή διαχειριστικές, τεχνοκρατικές και κριτικές, ριζοσπαστικές προσεγγίσεις ή ατομιστικές και ολιστικές προσεγγί-

σεις), ως προς τις μεθοδολογικές τους επιλογές (εθνογραφικές, ιστορικές, συγκριτικές μελέτες) κλπ.

Στη μελέτη αυτή παρουσιάζονται οι θεωρίες της εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν το ρόλο της εκπαίδευσης στη σύγχρονη κοινωνία και κατατάσσονται σε (α) Φιλελεύθερες προσεγγίσεις, (β) Μαρξιστικές προσεγγίσεις, (γ) Προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας, και (δ) Πλουραλιστικές προσεγγίσεις. Έγινε μια προσπάθεια να παρουσιαστούν οι θεωρίες εκείνες που κατά τη γνώμη μας είναι οι σημαντικότερες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και άλλες σημαντικές θεωρίες που δεν περιλαμβάνονται σε αυτήν τη μελέτη (π.χ. προσεγγίσεις που αντλούν από τη θεωρία του Μ. Φουκώ [Discursive], κλπ.).

Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις παρουσιάζονται σε σχέση με πέντε άξονες, οι οποίοι και ενδιαφέρουν την έρευνα αυτή:

α) Πώς ερμηνεύουν τη σχέση της εκπαίδευσης με το σύγχρονο κράτος και την κοινωνία.

β) Πώς τοποθετούνται σε σχέση με την προβληματική της ισότητας και δικαιοσύνης στην εκπαίδευση.

γ) Πώς ερμηνεύουν και τοποθετούνται στα θέματα Εποπτείας-αξιολόγησης και απόδοσης λόγου της εκπαίδευσης.

δ) Ποια κριτική ασκούν στις σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές.

ε) Πώς ερμηνεύουν την εκπαιδευτική αλλαγή και μεταρρύθμιση.

Ορισμένες από αυτές τις προσεγγίσεις βρίσκονται σε διάλογο μεταξύ τους, ενώ άλλες βρίσκονται σε σύγκρουση. Τα αντικείμενα (άξονες) σε σχέση με τα οποία θα εξετάσουμε τις θεωρίες αυτές αποτελούν ταυτόχρονα και αντικείμενα διαλόγου ή σύγκρουσης των θεωριών.

Στόχος της παρουσίασης αυτής της θεωρητικής συζήτησης είναι η ανάδειξη ερμηνευτικών κατηγοριών σε σχέση με τις οποίες θα επιχειρηθεί να αναλυθεί η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα.

Με δεδομένο όμως ότι μια αντίστοιχη προσπάθεια συνθετικής παρουσίασης των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής¹ δεν έχει γίνει συστηματικά στη σύγχρονη βιβλιογραφία που εξετάσαμε, θεωρούμε ότι η έρευνα αυτή συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο και στην κριτική.

1. Αντίστοιχες προσπάθειες έχουν γίνει σε άλλους επιστημονικούς κλάδους, π.χ. στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.

2. ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Οι προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής που αντλούν από την επιχειρηματολογία της φιλελεύθερης πολιτικής θεωρίας, θέτουν ως κεντρικό σημείο της συζήτησης την έννοια της ατομικής ελευθερίας ως μόνη και υπέρτατη αξία, η οποία οφείλει πάντοτε να εξυπηρετείται από την οποιαδήποτε εκπαιδευτική πολιτική. Κάθε ενέργεια που αντιτίθεται ή τείνει να περιορίσει την άσκηση της ατομικής ελευθερίας είναι ανεπιθύμητη.

Στη σύγχρονη θεωρητική συζήτηση γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική, οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις θέτουν, κατά κύριο λόγο, τα εξής θέματα:

α) μέχρι ποιου σημείου και για ποιους σκοπούς νομιμοποιείται η παρέμβαση της κεντρικής εξουσίας στα θέματα της εκπαίδευσης·

β) η σημασία της ατομικής «επιλογής», και συγκεκριμένα για την εκπαίδευση της επιλογής των γονέων, σε αντιδιαστολή με τη δημόσια πρόβλεψη και «πρόνοια»·

γ) η άσκηση κριτικής στη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων που έχουν επικρατήσει στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, τα οποία ενοχοποιούνται ως γραφειοκρατικά και αναποτελεσματικά ως προς το αίτημα της ισότητας·

δ) η προβολή της ιδιωτικοποίησης και της εφαρμογής του μοντέλου του ελεύθερου ανταγωνισμού και της αγοράς, ως μόνη λύση για την εξυγίανση της εκπαίδευσης.

Μολονότι ο «σκληρός πυρήνας» του φιλελεύθερου επιχειρήματος για την εκπαιδευτική πολιτική δεν έχει διαφοροποιηθεί από τη δεκαετία του '50 μέχρι σήμερα, είναι γεγονός ότι μέσα από την κριτική των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις έχουν ανανεώσει σημαντικά, ενώ ταυτόχρονα έχουν ισχυροποιήσει την επιχειρηματολογία τους. Η ανάπτυξη του δημόσιου τομέα στην εκπαίδευση και η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, αποτέλεσαν αντικείμενο κοινωνικής σύγκρουσης και οξύτατης πολιτικής αντιπαράθεσης στις δυτικές κοινωνίες όπου αναπτύχθηκε, κατά τις δεκαετίες του '60 και '70, το λεγόμενο «κοινωνικό κράτος» ή «κράτος πρόνοιας» (welfare state).

Η σύγχρονη θεωρία του φιλελευθερισμού αυτοκατανοείται ως κριτική προς θεωρίες οι οποίες προβάλλουν αξιακά πλαίσια γενικής ωφελιμότητας και δικαιοσύνης και «συγκροτείται σε σχέση με

ιστορικές μορφές κρίσης πολιτικών προνοίας του κοινωνικού κράτους, προς τις οποίες άλλωστε αντιστοιχεί» (Αγγελίδης [επιμ.], 1991, σ. 1). Με αιχμές τη σύγκρουση με τα κολεκτιβιστικά μοντέλα (βλ. Hayek, 1973) και την άσκηση κριτικής στις πολιτικές πρόνοι-ας, αναπτύσσονται ορισμένες νέες τάσεις του φιλελευθερισμού, οι οποίες υποστηρίζουν τα ευεργετικά αποτελέσματα της αγοράς σε όλους τους τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας. «Η γενική τους κατήγηση – η αγορά είναι καλή, η κυβερνητική παρέμβαση είναι κακή – ενώνει όλες τις τάσεις του οικονομικού φιλελευθερισμού» (Gamble, 1991, σ. 25). Σε αρκετούς από τους εκφραστές αυτής της παράδοσης (Friedrich A. Hayek, Milton Friedman, Robert Nozick) παραπέμπουν οι σύγχρονες φιλελεύθερες προσεγγίσεις της εκπαι-δευτικής πολιτικής.

Το σύγχρονο φιλελεύθερο επιχείρημα για την εκπαίδευση διατυ-πώνεται για πρώτη φορά από τον M. Friedman το 1955, σε ένα κεί-μενο με τίτλο «Ο ρόλος της κυβέρνησης στην εκπαίδευση» (βλ. Friedman, 1982, σ. 85-107).² Ο Friedman διατυπώνει την άποψη ότι «ο κυβερνητικός παρεμβατισμός στην εκπαίδευση μπορεί να αιτιο-λογηθεί (can be rationalized) για δύο λόγους. Ο πρώτος είναι η ύ-παρξη ουσιωδών «αποτελεσμάτων εκ της γειτνιάσεως» («neigh- bourhood effects»). Ο δεύτερος είναι το πατεριναλιστικό ενδιαφέ-ρον για τα παιδιά και άλλα ανεύθυνα άτομα» (στο ίδιο, σ. 82-83).

Τα λεγόμενα «αποτελέσματα εκ της γειτνιάσεως» είναι ένα επι-χείρημα που χρησιμοποιείται ευρέως στη σημερινή συζήτηση από τους φιλελεύθερους θεωρητικούς και αποτελεί τη βάση για τη νο-μιμοποίηση ενός minimum κρατικού παρεμβατισμού, ο οποίος να διασφαλίζει τα πλαίσια λειτουργίας της αγοράς. Πρόκειται για μια συζήτηση η οποία προσανατολίζεται στο «ιδεώδες μιας κοινω-νικής οικονομίας της αγοράς (social market economy)» (Gamble, 1991, σ. 46). Ως «αποτελέσματα εκ της γειτνιάσεως», ο Friedman και η αντίστοιχη παράδοση θεωρεί την επίδραση που έχουν οι πράξεις ενός ατόμου στα άλλα άτομα. Η επίδραση αυτή μπορεί να επιφέρει είτε κόστος, είτε όφελος, αλλά και στις δύο περιπτώσεις δεν είναι πάντοτε εφικτό να υπάρξει «αποζημίωση» είτε από αυ-τόν που προκάλεσε τη ζημιά προς τα άλλα άτομα, είτε από τα άλ-

2. Το *Capitalism and Freedom* του Friedman (1962 [1982]) βασίζεται σε κείμενα και διαλέξεις που είχαν γραφτεί κατά τη δεκαετία του '50. Συγκεκριμένα, το «The role of Government in Education» έχει προδημοσιευτεί στο R.A. Solo (επιμ.) (1955), *Economics and the Public Interest*, New Brunswick, N.I.

λα άτομα προς το άτομο το οποίο τα ωφέλησε. Ο λόγος είναι ότι δεν μπορούν πάντοτε να προσδιορισθούν τα άτομα τα οποία πλήττονται ή ωφελούνται από κάποια «εξωτερική επίδραση», ώ-στε να θεωρηθεί ότι μπορεί να εξισορροπηθεί το κόστος και το ό-φελος στα πλαίσια της αγοράς. Επομένως, νομιμοποιείται κάποια κυβερνητική παρέμβαση – παρότι γενικά είναι ανεπιθύμητη στο βαθμό που περιορίζει την ελευθερία των δρώντων – προκειμένου να αντιμετωπίσει ορισμένες «ατέλειες» (imperfections) της αγοράς. Συγκεκριμένα, κατά τον Friedman, η εκπαίδευση είναι ένας από τους τομείς όπου νομιμοποιείται κάποια κυβερνητική παρέμβαση ακριβώς διότι εδώ έχουν εφαρμογή τα «αποτελέσματα εκ της γειτ-νιάσεως». Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «η εκπαίδευση του δικού μου παιδιού συμβάλλει στη δική σου ευημερία (welfare), προωθώ-ντας μια σταθερή και δημοκρατική κοινωνία» (στο ίδιο, σ. 86). Το επιχείρημα, δηλαδή, του Friedman καταλήγει στο ότι η εκπαίδευση είναι ένα αντικείμενο γενικότερου κοινωνικού ενδιαφέροντος, διότι αποτελεί προϋπόθεση για τη διαμόρφωση του «πολίτη» («Ge- neral education for citizenship») (στο ίδιο, σ. 86). «Μια σταθερή και δημοκρατική κοινωνία είναι αδύνατη χωρίς έναν minimum βαθμό αλφαριθμητισμού και γνώσης από πλευράς των περισσοτέρων πολι-τών και χωρίς ευρεία αποδοχή ορισμένων κοινών αξιών. Η εκπαί-δευση μπορεί να συμβάλλει και στα δύο» (Friedman, 1982, σ. 86). Όμως ο Friedman κάνει μια διάκριση μεταξύ της εκπαίδευσης (education) και του σχολικού συστήματος (schooling), η οποία εί-ναι κρίσιμη και για τη μετέπειτα εξέλιξη του φιλελεύθερου επιχει-ρήματος. Ο ρόλος τον οποίο αναγνωρίζει στην κυβέρνηση περιορί-ζεται στο «σχολείο» και όχι εν γένει στην εκπαίδευση. Η κυβέρνη-ση θα πρέπει «να απαιτεί το κάθε παιδί να λαμβάνει μια minimum ποσότητα σπουδών ενός ορισμένου είδους» (στο ίδιο, σ. 86), αυτές όμως οι σπουδές θα έπρεπε να ανατίθενται στους γονείς χωρίς πε-ραιτέρω ανάμιξη της κυβέρνησης. Επειδή όμως δεν είναι βέβαιο ό-τι εξατομικευμένα ο κάθε γονέας επιθυμεί, ή έχει τη δυνατότητα, να χρηματοδοτήσει την εκπαίδευση του παιδιού του, δέχεται –κα-τά παρέκκλιση προς τις αρχές του – κάποια κυβερνητική επιδότη-ση μιας minimum εκπαίδευσης για το σύνολο των παιδιών. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι ταυτόχρονα νομιμοποιείται η κυβέρνηση να εγκαθιδρύσει μια «εκπαιδευτική βιομηχανία», την οποία μάλιστα να διοικεί. Ο κυβερνητικός παρεμβατισμός στη διοίκηση της εκπαί-δευσης θεωρείται ότι παράγει ανεπιθύμητα αποτελέσματα διότι εί-

να λιγότερο αποτελεσματικός από την αγορά, ενώ ταυτόχρονα έχει ως συνέπεια την αύξηση των δημοσίων δαπανών και της φορολογίας. Για το λόγο αυτόν, ο Friedman προτείνει την εισαγωγή του λεγόμενου «σχήματος των κουπονιών» (voucher scheme), θέμα το οποίο θα κυριαρχήσει στη συζήτηση για την εκπαιδευτική πολιτική κατά τη δεκαετία του 1980 και μέχρι σήμερα. Βάσει του σχήματος αυτού, η κυβέρνηση αντί να χρηματοδοτεί απευθείας τα δημόσια σχολεία θα κατανέμει το αντίστοιχο ποσό υπό μορφή κουπονιών απευθείας στους γονείς. Οι γονείς με τα κουπόνια αυτά θα μπορούν να «αγοράσουν» εκπαιδευτικές υπηρεσίες από οποιοδήποτε σχολείο της επιλογής τους, ιδιωτικό ή δημόσιο, το οποίο στη συνέχεια βάσει των κουπονιών θα λαμβάνει την αντίστοιχη κυβερνητική επιχορήγηση. Παράλληλα, οι γονείς μπορούν με ίδιους πόρους να «αγοράσουν» επιπλέον εκπαιδευτικές υπηρεσίες, εφόσον επιθυμούν να προσφέρουν περισσότερη μόρφωση στα παιδιά τους.

Το πλεονέκτημα του συστήματος αυτού είναι ότι «αποκαθιστά εκείνους τους γονείς που ούτως ή άλλως επέλεγαν την ιδιωτική εκπαίδευση, ενώ παράλληλα πλήρωναν φόρους (γεγονός που θεωρείται ως μια «ανισότητα» του συστήματος). Κυρίως όμως, το σύστημα αυτό εισάγει τον ανταγωνισμό ως στοιχείο εξυγίανσης των εκπαιδευτικών θεσμών (δηλ. αν κάποια σχολεία δεν είναι «καλά» θα κλείσουν χωρίς να επιβαρύνουν τις δημόσιες δαπάνες) και μεταθέτει τον έλεγχο των σχολείων απευθείας στους γονείς, ισχυροποιώντας το στοιχείο της «ελευθερίας της επιλογής». Η «ελευθερία της επιλογής» είναι η βασική ιδέα στην οποία στηρίζεται η επιχειρηματολογία της νεοφιλελεύθερης αντίληψης που τροφοδότησε ιδεολογικά και πολιτικά τη «Νέα Δεξιά» σε Ευρώπη και Αμερική στις δεκαετίες του '70-'80. Εν προκειμένω, το σχήμα των κουπονιών στην εκπαίδευση θεωρείται ότι μεταθέτει τον έλεγχο της εκπαίδευσης στους γονείς άμεσα, χωρίς τη διαμεσολάβηση του πολιτικού στοιχείου (δηλ. διαδικασιών αντιπροσωπευτικότητας και διαπραγμάτευσης, όπου η ικανοποίηση της ατομικής επιλογής δεν είναι βέβαιη, μετριάζεται και καθυστερεί). Κατά την εύστοχη έκφραση του Kogan, οι γονείς «θα έχουν στα χέρια τους δολάρια κι όχι ψήφους» (Kogan, 1988, σ. 52). Ο Friedman για το ίδιο θέμα διαπιστώνει ότι «η αγορά επιτρέπει στον καθένα να ικανοποιήσει τη δική του προτίμηση-αποτελεσματική αναλογική αντιπροσώπευση εκεί που η πολιτική διαδικασία επιβάλλει συμμόρφωση» (Friedman, 1982, σ. 94).

Η πρόταση περί voucher scheme συνοδεύεται από τη θέση ότι «ο

ρόλος της κυβέρνησης θα περιοριζόταν στο να διασφαλίζει ότι τα σχολεία ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες ελάχιστες συνθήκες (minimum standards)» (στο ίδιο, σ. 89). Δεν σχολιάζει όμως το πρόβλημα του ποιος θέτει τα minimum standards και με ποιο τρόπο αυτά ελέγχονται.

Κατά τον Friedman, όλα τα παραπάνω ισχύουν μόνο για ένα minimum εκπαίδευσης, δηλαδή για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ο κυβερνητικός παρεμβατισμός δεν νομιμοποιείται για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία θεωρείται ότι αυξάνει την παραγωγική ικανότητα του ατόμου. «Τα άτομα πρέπει να αναλαμβάνουν το κόστος της επένδυσης στον εαυτό τους και να απολαμβάνουν την ανταμοιβή» (στο ίδιο, σ. 105). Βεβαίως, αναγνωρίζει ότι υπάρχει ο κίνδυνος η ακριβή επαγγελματική εκπαίδευση να γίνει προνόμιο αυτών που έχουν τη δυνατότητα να την πληρώσουν, γεγονός που παράγει το ανεπιθύμητο αποτέλεσμα της ανισότητας. Αυτό θεωρείται ως μια «ατέλεια» της αγοράς, η οποία μπορεί να αντιμετωπισθεί μέσα από τους μηχανισμούς της (π.χ. με «δάνεια» της κυβέρνησης προς τους ασθενέστερους οικονομικά σπουδαστές, τα οποία θα αποπληρωθούν στη συνέχεια από τα μελλοντικά τους έσοδα). Σε κάθε περίπτωση, στόχος κατά τη φιλελεύθερη αντίληψη δεν είναι η αναδιανομή του εισοδήματος. «Ακόμη και η αναγνώριση της αξίωσης του κάθε πολίτη ή κατοίκου μιας χώρας σε ένα ελάχιστο όριο, συνεπάγεται παρόλα αυτά την αναγνώριση ενός είδους συλλογικής ιδιοκτησίας των πόρων της χώρας, πράγμα που δεν συμβιβάζεται με την ιδέα της ανοικτής κοινωνίας και θέτει σοβαρά προβλήματα» (Hayek, 1982, σ. 143). Η αντιμετώπιση των ατελειών της αγοράς δεν μπορεί να χρησιμεύσει, κατά τον Friedman και όλη τη φιλελεύθερη παράδοση, ως επιχειρήματα για τον κρατικό παρεμβατισμό, αλλά αντίθετα επιτυγχάνεται «με ενδυνάμωση του ανταγωνισμού» (Friedman, 1982, σ. 107).

Τα επιχειρήματα του Friedman θα ενστερνισθεί πλήρως ο Hayek στο βιβλίο του *The Constitution of Liberty* (που εκδόθηκε το 1960, πέντε χρόνια μετά την πρώτη δημοσίευση των απόψεων του Friedman). Το βιβλίο αυτό του Hayek αυτοκατανοείται ως ο καταστατικός χάρτης του φιλελευθερισμού και αφιερώνεται από το συγγραφέα «στον άγνωστο πολιτισμό που αναπτύσσεται στην Αμερική», έμελλε δε να επηρεάσει σημαντικά τη νεότερη φιλελεύθερη παράδοση στην πολιτική οικονομία. Στο κεφάλαιο περί Εκπαίδευσης και Έρευνας επαναλαμβάνει τις θέσεις του Friedman, δηλαδή (α)

ελάχιστη εκπαίδευση για όλους ως στοιχείο σταθεροποίησης της δημοκρατίας· (β) μη παρέμβαση της κυβέρνησης στη διαχείριση των εκπαιδευτικών θεσμών, παρά μόνο σε περιπτώσεις που δεν μπορεί να κινητοποιηθεί η αγορά (π.χ. σε απομακρυσμένες κοινότητες με μικρό αριθμό παιδιών, οπότε το κόστος της εκπαίδευσης είναι υψηλό και καθίσταται η επένδυση ασύμφορη για τον ιδιωτικό τομέα)· (γ) σχήμα κουπονιών, αντί της άμεσης επιχορήγησης των σχολείων από την κυβέρνηση· (δ) μη επιδότηση της τριτοβάθμιας και επαγγελματικής εκπαίδευσης (Hayek, 1960, σ. 376-394).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις τις οποίες αναπτύσσει ο Hayek στο *Law, Legislation and Liberty* για τη σχέση δημόσιου και ιδιωτικού τομέα στην εκπαίδευση. Στο κείμενο αυτό, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως ένα συλλογικό ή «δημόσιο αγαθό», την παροχή του οποίου θα πρέπει να φροντίσει η κοινωνία, λόγω του ότι στις σύγχρονες κοινωνίες παρατηρείται μια «διάλυση» των παραδοσιακών «δεσμών της κοινότητας» οι οποίοι αναλάμβαναν να καλύπτουν πολλές από τις «ανάγκες» του ατόμου. Επομένως, «καταφεύγουμε σε μια υποδεέστερη μέθοδο παροχής των υπηρεσιών αυτών, επειδή δεν υπάρχουν οι συνθήκες που είναι αναγκαίες για να καταστεί δυνατή η παροχή τους με την αποτελεσματικότερη μέθοδο της αγοράς» (Hayek, 1982). Πάλι τονίζεται βεβαίως ότι η κοινωνική παροχή των δημοσίων αγαθών δεν συνεπάγεται ότι θα πρέπει να αποτελούν αντικείμενο κυβερνητικής ευθύνης και διοίκησης. Η κυβέρνηση όμως θα πρέπει να «πιστοποιεί» την ποιότητα των παρεχομένων υπηρεσιών χορηγώντας ένα είδος «άδειας» στους ιδιωτικούς φορείς που θα τις παρέχουν (στο ίδιο, σ. 149).

Η επίδραση των ιδεών του Hayek και του Friedman υπήρξε καθοριστική για την ανάπτυξη του σύγχρονου φιλελεύθερου επιχειρήματος για την εκπαιδευτική πολιτική.³

α. Η σχέση κράτους-εκπαίδευσης-κοινωνίας: «Τα αποτελέσματα εκ της γειτνιάσεως»

Η βασική ιδέα για τα «αποτελέσματα εκ της γειτνιάσεως» που επιφέρει η εκπαίδευση έχει αναπτυχθεί από τον M. Friedman. Πρόκειται για το επιχείρημα βάσει του οποίου νομιμοποιείται «κάποια στοιχειώδης κυβερνητική παρέμβαση» για την εκπαίδευση. Είναι

3. Βλ. αντίστοιχες παραπομπές στο έργο των Hayek και Friedman στα St. J. Ball (1990), D. Johnson (1990), και E.G. West (1970).

χαρακτηριστικό ότι η φιλελεύθερη προσέγγιση αναφέρεται πάντοτε σε «κυβερνητική» παρέμβαση και όχι σε «κρατικό» παρεμβατισμό, γιατί δεν εννοεί να αντιμετωπίσει τα «δημόσια αγαθά» ως αντικείμενο δραστηριότητας ενός συλλογικού υποκειμένου, όπως το κράτος. Η νομιμοποίηση του κυβερνητικού παρεμβατισμού βάσει των «αποτελεσμάτων εκ της γειτνιάσεως» προκύπτει από την ιδέα ότι «η εκπαίδευση μειώνει την εγκληματικότητα» και ότι «ο αλφαριθμητισμός είναι ένας παράγοντας κοινωνικής συνοχής» (βλ. West, 1970, σ. 29 και 41), στοιχεία που από κοινού συμβάλλουν στη σταθεροποίηση της δημοκρατίας. Επομένως, τα άτομα ως κοινωνικοί δρώντες απολαμβάνουν ευεργετικές «εξωτερικές επιδράσεις» από την παράλληλη δράση εκπαιδευμένων ατόμων τα οποία γνωρίζουν και λειτουργούν στα πλαίσια των κανόνων του ανταγωνισμού της αγοράς και της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας.

Οι ιδέες αυτές που αντλούνται από την παράδοση του κλασικού φιλελευθερισμού, παρότι προβάλλονται, ταυτόχρονα αμφισβητούνται από το σύγχρονο φιλελευθερισμό. Το γεγονός ότι η εκπαίδευση μειώνει την εγκληματικότητα δεν αποδεικνύεται γιατί στο βαθμό που η εγκληματικότητα αυξάνεται παρότι η εκπαίδευση επεκτείνεται, η εγκληματικότητα ταυτόχρονα αυξάνεται (βλ. στο ίδιο, σ. 29-39). Εξάλλου, το γεγονός ότι η εκπαίδευση έχει ορισμένα θετικά αποτελέσματα δεν συνεπάγεται ότι «το κράτος θα πρέπει να παρέχει την εκπαίδευση, αλλά ότι θα πρέπει να την επιδοτεί» (στο ίδιο, σ. 41-42). Άλλωστε, ιστορικά έχει αποδειχθεί ότι η ιδιωτική πρωτοβουλία έχει δραστηριοποιηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης πολλούς αιώνες πριν αυτή αποτελέσει αντικείμενο κρατικής δραστηριότητας. Το γεγονός αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα άτομα θα επένδυναν στην εκπαίδευση κι αν ακόμη δεν υπήρχε κρατική πρόβλεψη. Ορισμένοι προχωρούν το επιχείρημα αυτό στα άκρα και διαπιστώνουν ότι «οι ιστορικές ενδείξεις δηλώνουν ότι η εκπαίδευση δεν είναι ένα «δημόσιο αγαθό» με την έννοια ότι δεν θα παρεχόταν εάν δεν επενέβαινε το κράτος (Denisson, 1984, σ. 14). Η άποψη του Denisson αμφισβητεί ουσιαστικά την έννοια των «δημόσιων αγαθών», την οποία αποδέχονται βασικοί εκπρόσωποι της νεοφιλελεύθερης παράδοσης, όπως ο Hayek.⁴ Γενικά, η σύγχρονη

4. Βλ. τις απόψεις του Hayek περί συλλογικών ή δημόσιων αγαθών στο F.A. Hayek (1982). Βεβαίως και η άποψη του Hayek, παρότι δεν αμφισβητεί την έννοια της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού, καταλήγει ότι δεν θα πρέπει να αποτελεί αντικείμενο κρατικής παρέμβασης, παρά σε ελάχιστο βαθμό.

φιλελεύθερη αντίληψη καταλήγει ότι είναι πιθανό να δημιουργηθούν πολύ πιο σημαντικά «αποτελέσματα εκ της γεινιάσεως» εάν το κράτος αποσυρθεί από ορισμένες λειτουργίες τις οποίες τώρα κατέχει, όπως η υποχρεωτική και κρατικά οργανωμένη εκπαίδευση, γιατί θα διευρυνθεί η ελευθερία επιλογής, θα ενδυναμωθεί ο ανταγωνισμός και θα μειωθούν οι διοικητικές δαπάνες και η δημόσια φορολογία (βλ. West, 1970, σ. 225-229).

β. Αποτελεσματικότητα και Δικαιοσύνη

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα που αναπτύχθηκαν στις δυτικές κοινωνίες και βασίζονται στην κρατική πρόβλεψη (state provision) κρίνονται αναποτελεσματικά ως προς τους στόχους τους οποίους έθεσαν. Βασικός στόχος του κρατικού παρεμβατισμού στην εκπαίδευση είναι η παροχή ενός επιπέδου εκπαίδευσης σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, η επίτευξη δηλαδή κάποιων κοινά αποδεκτών minimum standards. Η αναποτελεσματικότητα συνδέεται, κατά τη φιλελεύθερη κριτική, με τη δημόσια πρόβλεψη «διότι οι υπηρεσίες δεν παρέχονται με το minimum κόστος» και «σπαταλιούνται οι πόροι διότι ο δημόσιος τομέας δεν αποδίδει λόγο». Τα άτομα που εργάζονται στους θεσμούς του δημόσιου τομέα «εξυπηρετούν τα δικά τους συμφέροντα», με αποτέλεσμα να αδιαφορούν για τις αναμονές των αποδεκτών κάθε δημόσιας υπηρεσίας. Ταυτόχρονα, «η αναποτελεσματικότητα συνδέεται με τις κρατικές επιχορηγήσεις, καθόσον η ύπαρξή τους ενθαρρύνει τους χρήστες να ζητούν περισσότερες υπηρεσίες, συγκριτικά με αυτές που θα ζητούσαν αν χρεώνονταν με το πραγματικό τους κόστος». Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι «η καταστροφή της παραγωγικής δύναμης της οικονομίας» (Le Grand- Robinson [επιμ.], 1989, σ. 7-11).

Αντίστοιχες απόψεις σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης του δημόσιου χρήματος στα σχολεία αναπτύσσει και ο Friedman (βλ. Friedman, 1982).⁵ Η φιλελεύθερη αντίληψη υποστηρίζει ότι η διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος από το κράτος έχει ως αποτέλεσμα την κυριαρχία του πολιτικού στοιχείου και τη διαμεσολάβηση πιέσεων και συμφερόντων που οδηγούν σε γραφειοκρατικοποίηση και αναποτελεσματικότητα σε σχέση με την ικανοποίηση των «καταναλωτών». Ως καταναλωτές δε της εκπαίδευσης νοού-

5. Βλ. αντίστοιχες επισημάνσεις στο A. Flew (1987), σ. 40-50.

νται κατά κύριο λόγο οι γονείς. Η κατανομή των εκπαιδευτικών δαπανών «αντί να εκφράζει τις επιθυμίες των καταναλωτών, καθορίζεται από πολιτικούς και γραφειοκράτες, οι οποίοι επηρεάζονται από αναρίθμητες ομάδες πίεσης, με μια συνεχή διαμάχη μεταξύ επιμέρους συμφερόντων» (Denisson, 1984, σ. 16-17). Τονίζεται δε ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος δεν σχετίζεται με το ύψος των εκπαιδευτικών δαπανών, αλλά με την ορθολογική κατανομή τους. Στα εκπαιδευτικά συστήματα που βασίζονται στη δημόσια πρόβλεψη, η κατανομή των πόρων είναι ανορθολογική γιατί καθορίζεται από πολιτικές πιέσεις και όχι από «οικονομικά» κριτήρια, ενώ μεγάλο ποσοστό των πόρων αντιστοιχεί σε διοικητικές δαπάνες. «Οι κρατικές γραφειοκρατίες από την ίδια τους τη φύση είναι επεκτατικές», χωρίς αντίστοιχα να βελτιώνουν τις υπηρεσίες που παρέχουν, κάθε δε αποτυχία στην επίτευξη των στόχων την αποδίδουν στην έλλειψη ικανοποιητικών πόρων. Παράλληλα, «το εθνικό μονοπώλιο στην παροχή μιας υπηρεσίας συνήθως συνοδεύεται από ένα συνδικαλιστικό μονοπώλιο στην παροχή της εργασίας» (στο ίδιο, σ. 19-20). Η ύπαρξη συνδικάτων σε εθνική κλίμακα θεωρείται και από τον Hayek ως «εκείνο που προκαλεί τη μεγαλύτερη ζημιά στην οικονομία», γιατί αυτά πιέζουν για πολιτικές πλήρους απασχόλησης με άμεσες πληθωριστικές συνέπειες (βλ. Gamble, 1991). Το γεγονός αυτό του «διμερούς μονοπωλίου» (δηλαδή κρατικού και συνδικαλιστικού μονοπωλίου) στην εκπαίδευση έχει ως συνέπεια την αδυναμία στην επίτευξη μιας ισορροπίας μεταξύ προσφοράς και ζήτησης των υπηρεσιών (υπονοείται εδώ ότι δημιουργείται «υπερπροσφορά» εκπαιδευτικών υπηρεσιών). Η ανισορροπία αυτή οδηγεί σε διαμάχη μεταξύ συμφερόντων και διαμεσολάβηση πολιτικών πιέσεων, γεγονός που παράγει «αναποτελεσματικές» υπηρεσίες (πράγμα που δεν θα συνέβαινε εάν οι υπηρεσίες αυτές παρέχονταν από τους μηχανισμούς της αγοράς χωρίς τη διαμεσολάβηση του κράτους).

Η υποχρεωτική εκπαίδευση για όλους εγκαθιδρύθηκε και αναπτύχθηκε στη βάση ενός ισχυρού επιχειρήματος περί «ισότητας» και δικαιοσύνης μεταξύ των πολιτών. Ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '50 και εξής, η συζήτηση περί ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών κυριάρχησε στο χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η φιλελεύθερη προσέγγιση ασκεί κριτική στην έννοια της ισότητας ευκαιριών που έχει επικρατήσει καθώς και στις πολιτικές του κράτους πρόνοιας στις δυτικές κοινωνίες που έθεταν αντί-

στοιχους στόχους. Υποστηρίζεται ότι η έννοια της ισότητας στην καθαρή της μορφή δεν είναι αποδεκτή γιατί «συνεπάγεται ομοιομορφία μεταξύ των ανθρώπων». Η ιδέα ότι «ο καθένας έχει ένα ίσο δικαίωμα στην εκπαίδευση οδηγεί στην κανονιστική πρόταση ότι «ο καθένας έχει δικαίωμα για ίση εκπαίδευση», η οποία υπονοεί ότι «ο καθένας έχει δικαίωμα για ίδια εκπαίδευση». Η αντίληψη αυτή, κατά τη φιλελεύθερη κριτική, αγνοεί ότι τα άτομα δεν εισέρχονται στην εκπαίδευση με τις ίδιες προϋποθέσεις, γεγονός το οποίο αντανάκλαται και στις επιδόσεις τους. Θα πρέπει όμως να γίνεται διάκριση μεταξύ της εκπαίδευσης που είναι «αναγκαία» για όλα τα άτομα και των «ευκαιριών» που προσφέρονται για να έχει κανείς την «επιθυμητή» εκπαίδευση (βλ. Johnson, 1990, σ. 5-7).⁶ Η βασική «αναγκαία» εκπαίδευση θεωρείται ότι αντιστοιχεί στην υποχρεωτική και δωρεάν εκπαίδευση η οποία θεσπίζεται κατά τον 19ο αιώνα. Το αίτημα της «Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για όλους» μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο επεκτείνει το επιχείρημα της ισότητας στην «επιθυμητή» επιπλέον Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (βλ. στο ίδιο, σ. 6).

Η φιλελεύθερη αντίληψη ασκεί κριτική στην πολιτική της «ισότητας ευκαιριών». «Η παροχή της ισότητας ευκαιριών υπήρξε ένα ισχυρό στοιχείο για την επιτυχία του λόμπι του ενιαίου σχολείου (comprehensive), αλλά η ισότητα είναι ακριβώς εκείνο που τα ενιαία σχολεία δεν παρέχουν» (Denisson, 1984, σ. 23-24). Η έννοια της ισότητας θεωρείται ως «χίμαιρα» η οποία δεν είναι αποδεκτή και εφαρμόσιμη. Η πολιτική δε της παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών για συμπληρωματική εκπαίδευση στους αδύναμους συνιστά μια εκροή σημαντικών πόρων προς μη «παραγωγικούς» στόχους, γεγονός που είναι σε βάρος εκείνων που θα μπορούσαν να τους αξιοποιήσουν «παραγωγικά». ⁷ Έτσι δηλαδή προκύπτουν «αρνητικά αποτελέσματα εκ της γειτνιάσεως» για ορισμένα κοινωνικά στρώματα. «Η ανταποδοτικότητα της ισότητας των ευκαιριών είναι σίγουρα κάτι τόσο απροσδιόριστο που είναι απρόσιτο ακόμη και για τον πιο φιλόδοξο των στατιστικολόγων» (West, 1970, σ. 50).

Πρόκειται δηλαδή για μια διπλή κριτική. Η «ισότητα των ευκαι-

6. Στο σημείο αυτό η D. Johnson αναφέρεται σε απόψεις του M. Warnock, βλ. σχετικά M. Warnock (1975).

7. Παράλληλα διατυπώνονται και απόψεις ότι η ιδιωτική εκπαίδευση είναι περισσότερο αποτελεσματική στην επίτευξη της ισότητας των ευκαιριών για τους «μειονεκτούντες» μαθητές, βλ. T.M. Moe - J.E. Chubb (1989), σ. 161-183.

ριών» αφενός δεν επιτεύχθηκε από το κράτος πρόνοιας, ενώ είχε υψηλό κόστος, και αφετέρου δεν συνιστά επιθυμητή πολιτική γιατί έχει «αναδιανεμητικό» χαρακτήρα, στοιχείο μη αποδεκτό από τη φιλελεύθερη πολιτική θεωρία.

γ. Η απόδοση λόγου της εκπαίδευσης

Κατά την τελευταία δεκαετία, η συζήτηση έχει στραφεί ιδιαίτερα σε θέματα απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών θεσμών. Ως απόδοση λόγου αποδίδεται στα ελληνικά ο όρος «accountability» που απαντάται στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία. Ο όρος αυτός, που σημαίνει και «ελεγχιμότητα», αναφέρεται στη δυνατότητα ενός θεσμού, εν προκειμένω της εκπαίδευσης, να «λογοδοτεί» για το περιεχόμενο των εσωτερικών της διαδικασιών είτε στην ιεραρχία της διοίκησης, είτε στην κοινωνία, είτε στους ενδιαφερόμενους φορείς ή στα υποκείμενα που εμπλέκονται ή εξαρτώνται απ' αυτόν το θεσμό. Συνδέεται η έννοια της απόδοσης λόγου με τη διαφάνεια στη λειτουργία των υπηρεσιών, τη δημοκρατικότητα στη διαχείρισή τους και το βαθμό στον οποίο ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις εκείνων στους οποίους απευθύνονται οι υπηρεσίες. Στα ελληνικά, η έννοια αυτή (όχι βεβαίως ο όρος accountability) έχει αποδοθεί και ως «κοινωνικός έλεγχος». Επειδή όμως ο όρος αυτός έχει χρησιμοποιηθεί με πολλές και διαφορετικές έννοιες, που δεν αποδίδουν πάντοτε το περιεχόμενο στο οποίο αναφέρεται, αποφεύγεται η χρήση του σ' αυτήν τη μελέτη. Η φιλελεύθερη κριτική βασίζεται στην ιδέα ότι τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα συνιστούν κρατικές γραφειοκρατίες οι οποίες δεν εξυπηρετούν τις ανάγκες των «καταναλωτών» της εκπαίδευσης. Ο μόνος μηχανισμός με τον οποίο μπορεί πράγματι να αναιρεθεί η γραφειοκρατική λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών είναι το να εξαναγκασθούν να αποδίδουν λόγο στην οικογένεια. Η οικογένεια είναι εκείνη που έχει το ισχυρότερο και αμεσότερο ενδιαφέρον και συμφέρον για την ποιότητα και την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών παροχών και βρίσκεται στην καταλληλότερη θέση να διατηρεί μια συνεχή παρακολούθηση για το τι συμβαίνει μέσα στη σχολική τάξη. Αντίθετα, «Εκείνοι που οφείλουν τα προς το ζην στο γραφειοκρατικό-εκπαιδευτικό σύμπλεγμα, είτε ως δάσκαλοι, είτε ως υπάλληλοι...», έχουν μεγαλύτερο συμφέρον για την ευημερία και την εξάπλωση του μηχανισμού, παρά για τη φύση και την ποιότητα αυτών που ο

μηχανισμός πράγματι παράγει (Flew, 1987, σ. 15). Έτσι προτείνεται ως συνετή πολιτική επιλογή «η μετατόπιση της εξουσίας στην εκπαιδευτική οικονομία από την πλευρά της προσφοράς στην πλευρά της ζήτησης» (στο ίδιο, σ. 16).

Η φιλελεύθερη κριτική δηλαδή στα κρατικά εκπαιδευτικά συστήματα θεωρεί ως στοιχείο εξυγίανσης του εκπαιδευτικού συστήματος την απόδοση λόγου στους γονείς. Τονίζει δε ιδιαίτερα τη σημασία της οικογένειας ως δομικό κοινωνικό κύτταρο, το οποίο προβάλλεται ως το αντίπαλο δέος της γραφειοκρατίας στη βάση του «ιδίου συμφέροντος».⁸

δ. Κριτική της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής: Η ελευθερία της επιλογής

Η έννοια της απόδοσης λόγου στους γονείς συνοδεύεται από μια επιχειρηματολογία που αφορά την ελευθερία της επιλογής από πλευράς των γονέων για το είδος της εκπαίδευσης που θα παρασχεθεί στα παιδιά τους. Θεωρείται ότι η κρατική πρόβλεψη στην εκπαίδευση παράγει δεσμεύσεις και φραγμούς στην ατομική ελευθερία και τη δυνατότητα επιλογής των γονέων. Οι δεσμεύσεις αυτές αφορούν το περιεχόμενο των σπουδών, τα γνωστικά αντικείμενα, τις αξίες που η εκπαίδευση καλλιεργεί, επίσης δεσμεύσεις που αφορούν τον τόπο, το χρόνο και το συγκεκριμένο σύστημα μέσα απ' το οποίο θα παρέχεται η εκπαίδευση. Η κρατικά προβλεπόμενη εκπαίδευση διέπεται από περιορισμούς σε σχέση με την εντοπιότητα των μαθητών, τα χρονικά όρια της υποχρεωτικής φοίτησης, κλπ. Υποστηρίζεται ότι ο θεσμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης βρίσκεται σε αντίθεση με την έννοια της ελευθερίας επιλογής. Εκείνο το οποίο οφείλει να είναι γενικευμένο και υποχρεωτικό είναι η εκπαίδευση γενικά, και όχι το σχολείο ή κάποιο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Johnson, 1990, σ. 3). Οι ιδέες αυτές παραπέμπουν ευθέως στις απόψεις του Friedman περί διάκρισης μεταξύ εκπαίδευσης και σχολικού συστήματος (Friedman, 1982).

Η έννοια της ελευθερίας «επιλογής» της εκπαίδευσης από τους γονείς θεμελιώνεται στο επιχείρημα περί «δικαιωμάτων» των γονέων όσον αφορά την αγωγή των παιδιών τους. Το δικαίωμα των γονέων να καθορίζουν τις ανάγκες και την εκπαίδευση των παιδιών τους θεμελιώνεται σε ατομικιστικές προσεγγίσεις του κοινω-

8. Βλ. σχετικά με τις φιλελεύθερες απόψεις για την απόδοση λόγου της εκπαίδευσης και S.E Coons - S.D. Sugarman (1978), D. Johnson (1990).

νικού πράττειν, οι οποίες δεν δέχονται την παρεμβολή συλλογικών διακανονισμών στην άσκηση της ατομικής επιλογής. Πολύ δε περισσότερο η αρχή αυτή ισχύει για την εκπαίδευση η οποία από τη φύση της, λόγω του ότι μεταβιβάζει γνώσεις και αξίες, θεωρείται μηχανισμός επικίνδυνος όταν αποτελεί αντικείμενο χειραγώγησης συλλογικών υποκειμένων, όπως το κράτος (Hayek, 1960). Οι γονείς ως «καταναλωτές» των εκπαιδευτικών υπηρεσιών είναι παγιδευμένοι μέσα στο κρατικό γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα (Denisson, 1984) και δεν μπορούν να ασκήσουν το δικαίωμα της επιλογής. Είναι δε προτιμότερο οι εκπαιδευτικές επιλογές να επαφίενται στους φυσικούς αποδέκτες και καταναλωτές των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, στο βαθμό που είναι αδύνατο να υπάρξει γενική συναίνεση πάνω στους εκπαιδευτικούς στόχους. Σε μια πλουραλιστική κοινωνία υπάρχουν διαφορετικές απόψεις μεταξύ των ατόμων και είναι επιθυμητό αυτές να εκφράζονται χωρίς δεσμεύσεις που απορρέουν από γενικές ρυθμίσεις (Coons - Sugarman, 1978).

Η ενδυνάμωση του ανταγωνισμού και η λειτουργία των μηχανισμών της αγοράς στην εκπαίδευση αφαιρεί από το κράτος το διαμεσολαβητικό του ρόλο και επιτρέπει την άμεση έκφραση και ικανοποίηση των ατομικών επιλογών. Ο περιορισμός της κρατικής πρόβλεψης ή η «απόσυρση» του κράτους από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς αποτελεί μια επιθυμητή λύση κατά τη φιλελεύθερη αντίληψη. Χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο A. Flew: «Το ιδανικό μου [...] είναι όχι μια ενιαία (comprehensive) [...] αλλά μια ανεξάρτητη [ιδιωτική] εκπαίδευση για όλους. Το κομβικό σημείο είναι όλα τα σχολεία, όπου και αν ανήκουν, όπως και αν διοικούνται στο μέλλον, να γίνουν χωριστές εκπαιδευτικές εταιρείες οι οποίες να υπόκεινται όπως και τα νυν ιδιωτικά σχολεία στα κίνητρα και τα δόγματα της αγοράς [...] Μόνο όταν και εφόσον αυτό το ιδανικό επιτευχθεί θα μπορούν οι οικογένειες μόνες τους να επιλέξουν στην αγορά εκείνο που ταιριάζει καλύτερα στις ατομικές ανάγκες του δικού τους παιδιού» (Flew, 1987, σ. 5-6). Η αντίληψη περί ιδιωτικοποίησης και «καταναλωτικού ελέγχου» (consumerist control)⁹ της εκπαίδευσης οδηγούν στην πολυσυζητημένη κατά την τελευταία δεκαετία ιδέα του Friedman περί μοντέλου κουπονιών (vou-

9. Βλ. σχετική ταξινόμηση των μοντέλων ελέγχου και απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών θεσμών στο M. Kogan (1985). Επίσης βλ. Π. Ζαμπέτα (1990).

cher scheme) στην εκπαίδευση (Friedman, 1982· Hayek, 1960· West, 1970· Denisson, 1984· Flew, 1987· Blaug, 1989· Johnson, 1990).

Το δικαίωμα της επιλογής των γονέων συνδέεται με την ιδέα ότι οι γονείς είναι οι πλέον ειδικοί για την εκπαίδευση του δικού τους παιδιού. Άλλωστε, υποστηρίζεται, οι γονείς, αν και δεν είναι εκπαιδευτικοί, είναι ούτως ή άλλως εκπαιδευτές του δικού τους παιδιού (Johnson, 1990). Προκειμένου βεβαίως να ασκήσουν οι γονείς τη δυνατότητα επιλογής, πρέπει να έχουν κάποια ουσιαστική πληροφόρηση γύρω από τις παροχές των διαφόρων εκπαιδευτικών θεσμών, αλλά αυτό θεωρείται ένα κατεξοχήν θέμα το οποίο ο ανταγωνισμός μπορεί να αντιμετωπίσει. Η μετατόπιση της εξουσίας στους γονείς – μολονότι δεν θεωρείται πάντοτε εφικτή, αν και είναι επιθυμητή (στο ίδιο, σ. 140)– θα έχει ορισμένα θετικά μακροπρόθεσμα αποτελέσματα και για την εκπαίδευση. Τα σχολεία θα αποκτήσουν ξεκάθαρους στόχους, προκειμένου να πείθουν και να προσελκύσουν τους γονείς ως «πελάτες», οι εκπαιδευτικοί και υπάλληλοι της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας θα σέβονται περισσότερο τον «πελάτη», οι δε γονείς θα αναγκαστούν να αποκτήσουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και ουσιαστικότερη δέσμευση απέναντι στο σχολείο των παιδιών τους (στο ίδιο, σ. 140-145).

Βεβαίως, η «απόσυρση» του κράτους από τον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων και η ρύθμισή τους μέσω των μηχανισμών της αγοράς, είναι πιθανό να προκαλέσει εσωτερικές ανισότητες στους εκπαιδευτικούς θεσμούς και εντονότερες κοινωνικές διακρίσεις (π.χ. σχολεία που κάνουν φυλετικές διακρίσεις, θρησκευτικές, κλπ.). Όμως θεωρείται ότι η πραγματική συναίνεση πρέπει να προκύπτει εθελοντικά και όχι ως καταναγκασμός γραφειοκρατικός ή θεσμικός. Επομένως, η εκπαιδευτική «επιλογή» μπορεί να αποτελέσει μια στρατηγική για τη διαμόρφωση και εμπέδωση των «πολιτικών δικαιωμάτων» (Arons, 1989).

3. ΜΑΡΞΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Οι προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής που αντλούν τις θεωρητικές τους αφετηρίες από τον κλασικό μαρξισμό ή από νεομαρξιστικές θεωρίες εντοπίζουν το αντικείμενο της συζήτησης στα ακόλουθα θέματα:

1. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στο σύγχρονο καπιταλιστικό κράτος, η εκπαίδευση ως κρατική λειτουργία και η διαπλοκή των εκπαιδευτικών θεσμών με την κοινωνία.

2. Η σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνική αναπαραγωγή.

3. Η κριτική των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων σε σχέση με την προβληματική της ισότητας.

4. Η εκπαιδευτική αλλαγή εξεταζόμενη ως προς δύο στοιχεία, αφενός σε σχέση με την ερμηνεία των διαδικασιών μέσα από τις οποίες αυτή προκύπτει, αλλά και ως πραξιακό ιδεώδες.

5. Κριτική στη φιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική (ιδιωτικοποίηση, αναδιάρθρωση, συγκεντροποίηση, κλπ.).

Η έννοια της εκπαίδευσης στο μαρξικό έργο προκύπτει ως ένα αποτέλεσμα της εξέλιξης του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας στις βιομηχανικές κοινωνίες, ως διάσπαση μεταξύ της διαδικασίας παραγωγής και της διαδικασίας παραγωγής των γνωστικών της προϋποθέσεων ή, όπως συνήθως αποκαλείται, ως «διαίρεση μεταξύ πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας». Η ιδέα αυτή του Μαρξ διατυπώνεται από το πρώιμο έργο (*Χειρόγραφα του 1844*) και επαναλαμβάνεται στο ώριμο έργο (*Κεφάλαιο, I*). Πρόκειται για την αντίληψη ότι «η καπιταλιστική βιομηχανία διαχωρίζει την επιστήμη από την εργασία, που σ' αυτό η επιστήμη διαγράφεται σαν ον καθεαυτό, δεν είναι πια μέρος που ολοκληρώνει την εργασία που αναπτύσσεται από τον εργάτη, αλλά είναι κι αυτή μια αλλοτριωμένη δύναμη [...] Ενώ, πράγματι στη διαδικασία της χειροτεχνικής εργασίας η σχέση μεταξύ επιστημονικής συνειδητότητας και πρακτικής εκτέλεσης ήταν άμεση, στο μεγάλο βιομηχανικό εργοστάσιο οι δύο λειτουργίες διαχωρίζονται καθαρά...» (Μανασκόρντα, 1983, σ. 130). Έτσι, η εκπαίδευση προκύπτει ταυτόχρονα ως προϊόν και ως προϋπόθεση της εξέλιξης του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, ιδέα η οποία διατυπώνεται για πρώτη φορά στον *Πλούτο των Εθνών* του Adam Smith. Η διαίρεση αυτή θεωρείται ως στοιχείο αλλοτρίωσης του σύγχρονου ανθρώπου, γι' αυτό και προβάλλεται η ιδέα μιας «συνένωσης διανοητικής εκπαίδευσης», «φυσικής αγωγής» και «τεχνολογικής εκπαίδευσης» (στο ίδιο, σ. 34) ως στοιχεία μιας «πολυτεχνικής εκπαίδευσης» που θα συνδέει την εκπαιδευτική με την παραγωγική διαδικασία. Η εκπαίδευση αυτή θα όφειλε να παρέχεται «σε εθνικά ιδρύματα και με έξοδα του έθνους». Περισσότερο «προγραμματικές» θέσεις του Μαρξ για την εκπαίδευση βρίσκουμε στην *Κριτική του Προγράμ-*

ματος της Γκότα (Μαρξ, [1875] 1985, σ. 26-27). Εδώ ο Μαρξ αναφέρεται στην τακτική που θα όφειλε να τηρήσει το Γερμανικό Εργατικό Κόμμα στις συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες. Διατυπώνει την ιδέα ότι η δωρεάν σχολική φοίτηση για όλες τις κοινωνικές τάξεις θα σήμαινε ότι με έξοδα από τη γενική φορολογία πληρώνεται η εκπαίδευση και ανώτερων κοινωνικών τάξεων, πράγμα που θα είναι σε βάρος της εργατικής τάξης. Ενδιαφέρουσα επίσης είναι η διάκριση την οποία κάνει ο Μαρξ μεταξύ κρατικής παροχής και πρόβλεψης για την εκπαίδευση και κρατικού ελέγχου του σχολείου. «Μάλλον θα έπρεπε να αποκλειστούν τόσο το κράτος όσο και η εκκλησία από κάθε επιρροή στο σχολείο» (στο ίδιο, σ. 27). Η διάκριση αυτή του Μαρξ συχνά παραβλέπεται τόσο από τους επικριτές όσο και από τους υποστηρικτές του μαρξικού έργου. Τέλος, ο Μαρξ θεωρεί ότι η «έγκαιρη σύνδεση» της εκπαίδευσης με την παραγωγή «αποτελεί ένα από τα πιο ισχυρά μέσα για τη μετατροπή της σημερινής κοινωνίας» (στο ίδιο, σ. 28).¹⁰

Από τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης, που αντλούν τις αφητηρίες τους από νεο-μαρξιστικές θεωρίες (L. Althusser, A. Gramsci, R. Miliband, N. Πουλαντζάς, B. Jessop) αναφέρουμε ορισμένες που εμφανίζονται συχνότερα στη συζήτηση. Είναι σαφές ότι οι προσεγγίσεις στις οποίες θα αναφερθούμε, παρότι βρίσκονται μέσα στα πλαίσια μιας μαρξιστικής προβληματικής, παρουσιάζουν σοβαρές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους. Εδώ αναφέρονται τα σημαντικότερα σημεία της σύγχρονης συζήτησης για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική που συγκροτούν το μαρξιστικό επιχείρημα σε σχέση με τα αντικείμενα που ενδιαφέρουν την έρευνά μας, και σε αναφορά με ορισμένους από τους βασικότερους εκπροσώπους αυτής της κατεύθυνσης.

α. Η σχέση κράτους-εκπαίδευσης-κοινωνίας: Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή

Η μαρξιστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετωπίζει πάντοτε το αντικείμενο της συζήτησης σε σχέση με τα ιστορι-

10. Για το λόγο αυτόν, ο Μαρξ διατυπώνει μια επιφύλαξη στην πλήρη απαγόρευση της εργασίας των παιδιών. Θεωρεί ότι η εκπαίδευση στο σχολείο σε συνδυασμό με την εκπαίδευση στο εργοστάσιο αποκαθιστά τη διασπασμένη ενότητα πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας και αποτελεί στοιχείο κοινωνικού μετασχηματισμού.

κά πλαίσια στα οποία αυτό εντάσσεται. Ως εκ τούτου αναλύει την εκπαίδευση σε σχέση με τις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες. Ένα από τα βασικά στοιχεία που μελετώνται σε αναφορά με την ιστορική προέλευση των εκπαιδευτικών θεσμών είναι η διαδικασία και οι λόγοι για τους οποίους η εκπαίδευση γίνεται λειτουργία του κράτους.

Η έρευνα των S. Bowles και H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, που επηρέασε καθοριστικά τη σύγχρονη μαρξιστική συζήτηση για την εκπαιδευτική πολιτική, ασχολείται ιδιαίτερα με την ανάλυση των διαδικασιών συγκρότησης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Αμερική και της δημιουργίας της «μαζικής δημόσιας εκπαίδευσης». «Πριν από τον 19ο αιώνα, το ουσιαδές έργο της ανατροφής και εκπαίδευσης των νέων αναλαμβάνετο από την οικογένεια, ενίοτε συμπληρωνόμενο από μαθητεία, ή την Εκκλησία. Το σχολείο έπαιξε μάλλον έναν οριακό ρόλο...» (Bowles - Gintis, 1976, σ. 152). Στην προβιομηχανική κοινωνία, η οικογένεια ήταν η βασική παραγωγική μονάδα η οποία κατείχε «τα εργαλεία της τέχνης της και δούλευε τη δική της γη [...] Το παιδί μάθαινε τη συγκεκριμένη εξειδίκευση και ενσωματωνόταν στις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής μέσα στην οικογένεια [...] Παραγωγή και Αναπαραγωγή ήταν ενοποιημένες σε έναν και μόνο θεσμό — την οικογένεια» (στο ίδιο, σ. 156). Με την απεμπλοκή όμως της Αμερικής από το αποικιακό καθεστώς, την περαιτέρω ανάπτυξη του εμπορίου και τη σημαντική άνοδο της κεφαλαιουχικής συσσώρευσης, το κεφάλαιο στράφηκε σε περισσότερο κερδοφόρες επενδύσεις, επιφέροντας έτσι ουσιαστικές αλλαγές στη δομή της παραγωγής, η οποία βασίστηκε στη μισθωτή εργασία. Η εξάπλωση και η συνεχής μεταλλαγή του συστήματος της καπιταλιστικής παραγωγής επέφερε πρωτόγνωρες αλλαγές στον καταμερισμό της εργασίας και στις ανάγκες εξειδίκευσης της εργατικής δύναμης, τις οποίες πλέον δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν οι παραδοσιακοί θεσμοί της οικογένειας και της μαθητείας στο επάγγελμα. Ως εκ τούτου, η καπιταλιστική αστική τάξη, προκειμένου να κυριαρχήσει οικονομικά και πολιτικά, είχε συμφέρον στην ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα της εξασφάλιζε εξειδικευμένη εργατική δύναμη, αλλά και την πολιτισμική της κυριαρχία (στο ίδιο, σ. 151-179). Ταυτόχρονα δημιουργείται μια σημαντική εσωτερική μετανάστευση εργατικής δύναμης, με την εγκατάλειψη της γης και την προοιούσα αστικοποίηση, η οποία οδήγησε στην προλεταριοποίηση μεγάλ-

λου ποσοστού του πληθυσμού που διέθετε μόνο την εργατική του δύναμη, γεγονός που συνοδεύτηκε (μετά το 1846) από την είσοδο στην Αμερική περισσότερων των τριών εκατομμυρίων μεταναστών, ως «εφεδρικός στρατός» για την παραγωγή. Οι εθνικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις απειλούσαν σοβαρά την πολιτική σταθερότητα. «Κατεπειγόντως, οι οικονομικοί ηγέτες αναζήτησαν έναν μηχανισμό [την εκπαίδευση] ο οποίος να εξασφαλίζει την πολιτική σταθερότητα και το συνεχές κέρδος των επιχειρήσεών τους» (στο ίδιο, σ. 159). Δηλαδή, ανάπτυξη του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με αυτή την εκδοχή, προέκυψε ως διαπλοκή οικονομικών και πολιτικών παραγόντων.

Για το ίδιο θέμα, όσον αφορά το αγγλικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, μια ενδιαφέρουσα μελέτη έχει πραγματοποιήσει η Miriam David μέσα από μια μαρξιστική-φεμινιστική προβληματική. Η ανάπτυξη της κρατικής δραστηριότητας στην εκπαίδευση ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της εκβιομηχάνισης, η οποία επιφέρει αλλαγές στις σχέσεις παραγωγής και στις κοινωνικές σχέσεις. Η ανάγκη για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό και πολιτική σταθερότητα εξυπηρετήθηκε μέσα από τη γενικευμένη και αργότερα δωρεάν υποχρεωτική εκπαίδευση για όλες τις κοινωνικές τάξεις (εφόσον τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων, ιδιαίτερα τα αγόρια, απολάμβαναν ούτως ή άλλως των εκπαιδευτικών αγαθών, είτε στα διάφορα ιδιωτικά ή εκκλησιαστικά κολέγια, είτε με ιδιωτικούς δασκάλους). «Το κράτος παρενέβη σταδιακά σ' αυτό που μέχρι τότε ήταν ιδιωτική σχέση γονέων-παιδιού και ανέλαβε συγκεκριμένες δραστηριότητες ανατροφής. Στην πορεία δημιούργησε καθήκοντα των γονέων απέναντι στα παιδιά τους. Λόγω της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, το 1893, οι γονείς όφειλαν να εξασφαλίζουν την κανονική παρακολούθηση των παιδιών στο σχολείο [...] οι γονείς δεν ήταν πλέον οι αποκλειστικά υπεύθυνοι για τα παιδιά τους. Αλλά γονείς από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις είχαν και διαφορετικές υπευθυνότητες [...] οι γονείς των ανώτερων κοινωνικών τάξεων απλώς όφειλαν να εξασφαλίζουν την απαραίτητη ανατροφή των παιδιών τους, ιδιαίτερα των αγοριών» (David, 1980, σ. 26, 40, 41).

Διαφορετική άποψη από αυτή που βλέπει τον κρατικό παρεμβατισμό στην εκπαίδευση ως ανταπόκριση σε οικονομικές και πολιτικές ανάγκες, διατυπώνεται από ορισμένες προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στον ιδεολογικό ρόλο της εκπαίδευσης. «Η γένεση της κρατικής παρέμβασης στην εκπαίδευση [...] σχετίζεται λιγότε-

ρο με τη ζήτηση για νέες δεξιότητες και εξειδίκευση, όπως συχνά τονίζουν οι φιλελεύθεροι θεωρητικοί, και περισσότερο με την προϊούσα κρίση στη δημόσια τάξη. Η εκπαίδευση ήταν σημαντική για να ενσωματωθούν οι μάζες σε μια νέα και μετασχηματισμένη ηγεμονία, δημιουργώντας σ' αυτές μια συνείδηση η οποία δεν παρεμποδίζει τις καπιταλιστικές σχέσεις» (Sharp, 1978, σ. 129). Αντίστοιχες απόψεις εκφράζει και ο David Hogan (Hogan, 1981, σ. 36-37). Άλλες προσεγγίσεις δεν δέχονται την προτεραιότητα του ιδεολογικού στοιχείου. «Η θεσμοθέτηση της κρατικής εκπαίδευσης θα μπορούσε ασφαλώς να είναι εξίσου μια στρατηγική για την παροχή των βασικών δεξιοτήτων που απαιτούσε η καπιταλιστική βιομηχανική εξάπλωση και ταυτόχρονα ένα ιδεολογικό εργαλείο για την κοινωνικοποίηση της εργατικής δύναμης, για την εκπαίδευση του προλεταριάτου» (Sapur, 1982, σ. 43).

Σε απόσταση από τις παραπάνω ερμηνείες που θεωρούν ότι η εκπαίδευση έχει εργαλειώδη χαρακτήρα για το κράτος και αντιστοιχεί σε συγκεκριμένες ανάγκες της παραγωγής, βρίσκεται η άποψη που υποστηρίζει ότι «η ανάπτυξη [της εκπαίδευσης] στην Αγγλία δεν επιβεβαιώνει ένα γραμμικό μοντέλο για τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης. Πράγματι, οι οικονομικές εξελίξεις σ' αυτή την περίοδο φαίνεται να έχουν μικρή άμεση σχέση με την εκπαιδευτική αλλαγή [...] Η αναδόμηση της εκπαίδευσης δεν αποτέλεσε την αιχμή του δόρατος από αυτούς που αντιπροσώπευαν οικονομικά και βιομηχανικά συμφέροντα [...] Η αγγλική εμπειρία, λοιπόν, τείνει στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση έχει έναν μεγάλο βαθμό αυτονομίας από την οικονομική βάση. Οι δυνάμεις που πρωτίστως εμπλέκονται στην αναδόμηση και συστηματικοποίηση, είναι κυρίως πολιτικές και κοινωνικές παρά οικονομικές» (Simon, 1987, σ. 106).

Η ερμηνεία των λόγων που οδήγησαν στον κρατικό παρεμβατισμό στην εκπαίδευση συνδέεται άμεσα, όπως φάνηκε ήδη, με την ερμηνεία της σχέσης κράτους-εκπαίδευσης-κοινωνίας, δηλαδή την ανάλυση του ρόλου των εκπαιδευτικών θεσμών στο σύγχρονο κράτος. Με το θέμα αυτό ασχολείται κατεξοχήν η μαρξιστική συζήτηση.

Οι S. Bowles και H. Gintis θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως στόχο τη «νομιμοποίηση της οικονομικής ανισότητας» και την παραγωγή εργατικού δυναμικού που θα εξυπηρετεί την καπιταλιστική συσσώρευση. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω «της αντιστοι-

χίας μεταξύ της κοινωνικής οργάνωσης του σχολείου με αυτήν της εργασίας» (Bowles - Gintis, 1976, σ. 151). Η «θεωρία της αντιστοιχίας» μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγής συνάντησε πολλές επικρίσεις, γι' αυτό και οι υποστηρικτές της επανέρχονται σε μεταγενέστερο κείμενό τους. «Η εκπαίδευση προετοιμάζει τους μαθητές να γίνουν εργαζόμενοι μέσω μιας αντιστοιχίας μεταξύ των κοινωνικών σχέσεων της παραγωγής και των κοινωνικών σχέσεων της εκπαίδευσης. Όπως ο καταμερισμός της εργασίας στην καπιταλιστική επιχείρηση, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια τέλεια διαβαθμισμένη ιεραρχία εξουσίας και ελέγχου, στην οποία τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων καθορίζει ο ανταγωνισμός παρά η συνεργασία και ένα εξωτερικό σύστημα αμοιβών – μισθοί στην περίπτωση της οικονομίας και βαθμοί στην περίπτωση του σχολείου – κρατά την κυριαρχία» (στο ίδιο, σ. 46-47).

Το έργο των S. Bowles και H. Gintis, παρότι αναγνωρίζεται ως η απαρχή μιας «πολιτικής οικονομίας της εκπαίδευσης», έγινε αντικείμενο κριτικής και μέσα στα πλαίσια της μαρξιστικής παράδοσης. Η «αρχή της αντιστοιχίας» κατηγορήθηκε ως απλουστευτική γιατί αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως πιστό αντίγραφο («replika») της παραγωγής. Η αρχή αυτή εντοπίζει το ενδιαφέρον μόνο στη «φόρμα» της οργάνωσης των εκπαιδευτικών θεσμών και αγνοεί τα περιεχόμενα της διδασκαλίας (ενδεχομένως και εκείνα τα οποία κάποιος προοδευτικός εκπαιδευτικός θα δίδασκαν στους μαθητές τους), καθώς και κάθε δυνατότητα «αντίστασης» απ' την πλευρά της κοιλτούρας της εργατικής τάξης. Τέλος, αν και δεν αμφισβητείται ότι τελικά το σχολείο είναι πράγματι θεσμός αναπαραγωγής, «δεν είναι κατ' αυτόν τον αναγωγιστικό τρόπο που εκείνοι ισχυρίζονται» (Sagup, 1982, σ. 48-51, και Sagup, 1978, σ. 165-184). Επίσης, το βασικό έργο των S. Bowles και H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, και ιδιαίτερα η «αρχή της αντιστοιχίας», κατηγορήθηκε για «οικονομισμό»¹¹ στην αντίληψη της κοινωνικής

11. Για τον προσδιορισμό της έννοιας του «οικονομισμού» είναι χρήσιμος ο ορισμός του Stuart Hall, όπως παρατίθεται από τον M. Apple, «Με τον όρο "οικονομισμός" δεν εννοώ ότι απορρίπτω τον ισχυρό ρόλο που παίζουν τα οικονομικά θεμέλια μιας κοινωνικής τάξης πραγμάτων (order) ή οι κυρίαρχες οικονομικές σχέσεις στη διαμόρφωση και δόμηση του όλου κοινωνικού οικοδομήματος. Εννοώ, κυρίως, μια συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση που τείνει να αναγνωρίζει τα οικονομικά θεμέλια ως τη μόνη ντετερμινιστική δομή, που τείνει να βλέπει όλες τις άλλες διαστάσεις του κοινωνικού σχηματισμού ως αντανάκλαση του "οικονομικού" σε ένα άλλο επίπεδο συνάρθρωσης. Αυτή η προσέγγιση αναγάγει τα πάντα

δομής και για «ανιστορική πραγμάτευση των εκπαιδευτικών λειτουργιών» (Hogan, 1981, σ. 31-41). Στην αντίληψη αυτή των S. Bowles και H. Gintis έχει ασκηθεί κριτική και από την πλευρά της λεγόμενης «Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης»¹² (B. Bernstein, M. Young, κλπ.).

Αντίπαλες στη θεωρία της αντιστοιχίας είναι οι θεωρίες της αναπαραγωγής. Όπως το τοποθετεί ο Stuart Hall, «Εκεί όπου οι θεωρίες αντιστοιχίας τείνουν να προσαρμόζουν το ένα επίπεδο (εκπαίδευση) στο άλλο (οικονομία) ή να ψάχνουν για δομικές παραλληλίες, οι θεωρίες αναπαραγωγής τείνουν να υπογραμμίζουν το διαχωρισμό τους, την ιδιαίτερη φύση τους, τη διάκριση μεταξύ τους» (Hall, 1981, σ. 23). Η έννοια της αναπαραγωγής χρησιμοποιείται από πολλούς θεωρητικούς και όχι πάντοτε με την ίδια σημασία. Άλλοτε χρησιμοποιείται με την έννοια της κοινωνικής αναπαραγωγής, άλλοτε ως αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής ή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων, άλλοτε με μια λειτουργιστική λογική, κλπ. Σε κάθε περίπτωση, η έννοια της αναπαραγωγής έχει κεντρική θέση στις μαρξιστικές θεωρίες.

Ιδιαίτερη επίδραση στις θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής έχει ασκήσει το έργο του L. Althusser. Στο «Ιδεολογία και Ιδεολογικοί Μηχανισμοί του Κράτους» αναφέρει ότι «ο ύστατος λοιπόν όρος της παραγωγής, είναι η αναπαραγωγή των όρων παραγωγής» η οποία διακρίνεται σε «απλή» και «διευρυμένη». Η «διευρυμένη αναπαραγωγή» που αναφέρεται στην αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής (δηλαδή την εκμεταλλευτική σχέση κεφαλαίου-εργασίας κατά τον Μαρξ) «πραγματοποιείται» μέσω της ιδεολογίας. Κατά την αλτουσεριανή εκδοχή, στο σύγχρονο κράτος, το οποίο κατανοείται ως κατασταλτικός μηχανισμός, λειτουργούν ορισμένοι «ιδεολογικοί μηχανισμοί» «με τη μορφή διακριτών και ειδικευμένων θεσμών» (όπως η εκκλησία, το σχολείο, η οικογένεια, το νομικό και πολιτικό σύστημα, κλπ.) και με κυρίαρχο σ' αυτούς το

στο οικονομικό επίπεδο και προσδίδει έννοια σε κάθε άλλο τύπο κοινωνικής σχέσης ως ευθεία και άμεση "αντιστοίχιση" στο οικονομικό...». M. Apple (1989), σ. 10.

12. Σχετικά με την οριοθέτηση της «Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης», βλ. τη σημαντική εισαγωγή των J. Karabel - A.H. Halsey (επιμ.) (1977), σ. 1-85, όπου γίνεται μια αναλυτική ταξινόμηση και ερμηνεία των τάσεων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Μέρος αυτής της προβληματικής έχει παρουσιαστεί και στην ελληνική βιβλιογραφία. Βλ. σχετικά Α. Φραγκουδάκη (1985).

στοιχείο της ιδεολογίας (σε αντιδιαστολή με τον καταπιεστικό μηχανισμό του κράτους που λειτουργεί με κυρίαρχο το στοιχείο της βίας). Ο «κυρίαρχος» ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους «στις ώριμες καπιταλιστικές κοινωνίες» είναι το σχολείο. Μέσα από το θεσμό της «δωρεάν» παιδείας μεταφέρεται στο «τρωτό» ακόμη παιδί γνώση εμποτισμένη από την κυρίαρχη ιδεολογία. Ως εκ τούτου αναπαράγονται συγκεκριμένοι «τρόποι συμπεριφοράς» και, με τη διευρυμένη αυτή έννοια, και οι καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής. Παρότι ο Althusser διατυπώνει, έστω χαλαρά, ότι οι ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους είναι «σχετικά αυτόνομοι» και ότι αποτελούν «πεδίο ταξικής πάλης» και «αντιφάσεων», θεωρεί «αναπότρεπτη» την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, με αποτέλεσμα να απολογείται: «ζητώ συγγνώμη από τους δασκάλους εκείνους [...] που προσπαθούν να στραφούν ενάντια στην ιδεολογία [...] Είναι ήρωες» (Αλτουσέρ, 1983, σ. 69-121).

Η επίδραση των θέσεων του Althusser υπήρξε καθοριστική στη διαμόρφωση της μαρξιστικής συζήτησης, είτε με τη θετική υιοθέτησή τους, είτε με την τήρηση μιας κριτικής απόστασης από αυτές. Η κριτική στις αλτουσεριανές θέσεις εντοπίζεται κυρίως στο ότι πρόκειται για μια παρερμηνεία του μαρξικού έργου από «δομολεϊτουργιστική» κατεύθυνση: κριτική η οποία διατυπώνεται και για τον A. Gramsci (όσον αφορά τη σχέση «δομής» και «υπερδομής») (βλ. Hall, 1981, σ. 22-23). Ο Stuart Hall συμπυκνώνοντας την κριτική στον Althusser, τον κατηγορεί (α) για γενικότητα που δεν αναλύει το πώς πράγματι ο κάθε θεσμός επιτελεί τις λειτουργίες του (β) ότι απομακρύνεται από τον Μαρξ όταν ασχολείται αποκλειστικά με την αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης και μάλιστα με την ιδεολογική πλευρά της αναπαραγωγής· (γ) ότι βλέπει την αναπαραγωγή ως μια διαδικασία χωρίς όρια ή αντιθέσεις, ενώ η παρουσία της ταξικής πάλης είναι περιφερειακή στο επιχείρημά του. Πρόκειται στην ουσία για ένα «Μαρξιστικό Λειτουργισμό» που σχετίζεται περισσότερο με τον Durkheim παρά με τον Μαρξ. Στην ίδια παράδοση τοποθετούνται και ο Πουλαντζάς και θεωρητικοί όπως ο Bourdieu και ο Bernstein (στο ίδιο, 1981, σ. 26). Ορισμένοι που ασκούν κριτική στον Althusser τονίζουν παρόλα αυτά την έννοια της αναπαραγωγής σε σχέση με μια θεωρία ιδεολογίας, αλλά περισσότερο από μια προβληματική Κοινωνιολογίας της Γνώσης που σχετίζεται με το ρεύμα της «Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης», ενώ ταυτόχρονα βασίζονται και στη γραμμασιανή έννοια

της ηγεμονίας (βλ. π.χ. Sharp, 1978, ή το γραμμασιανό επιχείρημα στο Partington, 1988).

Σημαντική κριτική προς τον Althusser αλλά και το λεγόμενο στρουκτουραλιστικό μαρξισμό έχει διατυπωθεί από πολλούς σύγχρονους ερευνητές στο μαρξιστικό χώρο (Gordon, 1989· Dale, 1989· Simon, 1985· Partington, 1988· Ψυχοπαίδης, 1990).

Ως κριτικές προς μια λειτουργιστική αντίληψη για τη σχέση της εκπαίδευσης με το κράτος και την κοινωνία αναπτύσσονται ορισμένες προσεγγίσεις που τονίζουν την έννοια της «σχετικής αυτονομίας» των εκπαιδευτικών θεσμών σε σχέση με το κράτος και τις κυρίαρχες σχέσεις παραγωγής. Η έννοια της «σχετικότητας» υπονοεί ότι βεβαίως οι εκπαιδευτικοί θεσμοί δεν μπορούν να εννοηθούν ανεξάρτητα από την ιστορικότητα των συγκεκριμένων σχέσεων παραγωγής.

Στα πλαίσια αυτών των προσεγγίσεων προβάλλεται η άποψη ότι «το κράτος δεν είναι μονόλιθος. Υπάρχουν διαφορές εντός και μεταξύ των ποικίλων μηχανισμών [...] ούτε ταυτίζεται με την κυβέρνηση, ούτε είναι εκτελεστική επιτροπή της κυβέρνησης (ή κανενός άλλου). Είναι μια σειρά δημόσια χρηματοδοτούμενων θεσμών, που δεν βρίσκονται απαραίτητα σε αρμονία είτε ξεχωριστά ο καθένας, είτε συλλογικά, που αντιμετωπίζει συγκεκριμένα βασικά προβλήματα τα οποία προέρχονται από τη σχέση του με τον καπιταλισμό, με ένα παρακλάδι, την κυβέρνηση, υπεύθυνο για να εξασφαλίζει το συνεχή τονισμό αυτών των προβλημάτων στην agenda» (Dale, 1989, σ. 29 και 57). Ο R. Dale θεωρεί ότι «η οικονομική και πολιτική αναπαραγωγή που επιτελείται στο σχολείο, επιτελείται μέσα σ' ένα ιδιαίτερο πολιτικό πλαίσιο. Διάφορα είδη αντιστάσεων, με διαφορετικούς σκοπούς και μορφές, επιστρατεύονται από διάφορες ομάδες. Οι μορφές ελέγχου που εφαρμόζονται μέσω των εκπαιδευτικών θεσμών, δεν είναι οι ίδιες τόσο συνεπείς ή χωρίς αντιθέσεις. Έτσι, όχι μόνο οι βασικές μορφές ελέγχου — γραφειοκρατία και τεχνοκρατική διαχείριση — στις καθαρές τους μορφές προκαλούν συγκεκριμένα είδη αντιστάσεων, αλλά το ίδιο κάνουν και οι ποικίλες συνδέσεις τους» (στο ίδιο, σ. 43). Η προσέγγιση αυτή του Dale προσπαθεί να περάσει από το γενικό επίπεδο ανάλυσης της σχέσης κράτους-εκπαίδευσης στην ερμηνεία του συγκεκριμένου τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται η εκπαιδευτική πολιτική και των λόγων για τους οποίους διαμορφώνεται ως τέτοια. Ενδιαφέρεται να αναλύσει τα «πυρηνικά προβλήματα» (core prob-

lems) του εκπαιδευτικού συστήματος. Προκειμένου να απομονωθούν αυτά τα προβλήματα ώστε να μελετηθούν, προϋποτίθεται μια ανάλυση της σχέσης της εκπαίδευσης με το σύγχρονο κράτος και του τρόπου με τον οποίο «πυρηνικά προβλήματα» του καπιταλιστικού κράτους εκφράζονται στους επιμέρους κρατικούς θεσμούς, όπως η εκπαίδευση. Ταυτόχρονα όμως πρέπει να αναλυθούν και τα όρια της κρατικής παρέμβασης στους εκπαιδευτικούς θεσμούς καθώς και οι αντιθέσεις των κρατικών πολιτικών στις σύγχρονες κοινωνίες (βλ. στο ίδιο, σ. 23-44).

Η Liz Gordon, σε μια προσπάθεια να διαμορφώσει ένα πλαίσιο ανάλυσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και της σχέσης κράτους-εκπαίδευσης, διατυπώνει την άποψη ότι «η οργάνωση του κράτους δεν είναι ουδέτερη και ως εκ τούτου έχει συγκροτηθεί για να αντιμετωπίζει ορισμένου τύπου προβλήματα και όχι κάποια άλλα, αντανακλώντας έτσι τον πολιτικό ρόλο του κράτους» (Gordon, 1989, σ. 443). Το γεγονός αυτό προσδιορίζει και ορισμένα όρια στη δυνατότητα αυτονομίας των επιμέρους κρατικών θεσμών, όπως η εκπαίδευση. Συγκεκριμένοι περιορισμοί προκύπτουν από τους διαθέσιμους πόρους, από τη σχέση μεταξύ των επιμέρους θεσμών και υπηρεσιών μέσα στο κράτος και την κατανομή των πόρων σ' αυτές, τις εντάσεις μεταξύ κεντρικών και τοπικών θεσμών και την ασυμφωνία πάνω στο ποια είναι τα προβλήματα, κλπ. «Αυτό αληθεύει ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς φορείς, όπου η μόνη επαφή μεταξύ κεντρικών και περιφερειακών, ανώτερων και κατώτερων επιπέδων ίσως είναι μέσω της Επιθεώρησης, η οποία έχει μια καταναγκαστική παρά μια συναινετική βάση» (στο ίδιο, σ. 443-444). Έτσι, προκειμένου να αναλυθεί η κρατική πολιτική σε οποιοδήποτε πεδίο, πρέπει να εξεταστεί «η ιστορική ανάπτυξη των κρατικών φορέων, οι σχέσεις μεταξύ τους και ο ρόλος που παίζουν στην κοινωνία, [...] καθώς και η ιδιαίτερη ηγεμονική διευθέτηση και αντίληψη για το ρόλο του κράτους στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο (π.χ. ότι το κράτος εξυπηρετεί τα συμφέροντα της συνολικής κοινωνίας)» (στο ίδιο, σ. 445). Επίσης, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι «το κράτος θέτει συγκεκριμένες ιδέες που εμφανίζονται ως ουδέτερες, αλλά στην πράξη εξυπηρετούν τα συμφέροντα του συγκεκριμένου κρατικού φορέα που τις διαμόρφωσε [...] Η δύναμη του κράτους να αλλάζει τις σχέσεις ανάμεσα στις διάφορες σφαίρες της κοινωνίας είναι επίσης μια δύναμη να δρα για τον ε-αυτό του, διαμορφώνοντας έτσι το έδαφος ώστε οι ανάγκες να

προσδιορίζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να επαυξάνουν την εξουσία του συγκεκριμένου φορέα» (στο ίδιο, σ. 445).

Κοντά σ' αυτή την προβληματική βρίσκεται και η συμβολή του C.A. Torres, ο οποίος υποστηρίζει ότι προκειμένου να αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνονται οι πολιτικές, θα πρέπει να εξεταστούν (α) η ιστορική συγκρότηση των θεσμών· (β) οι στόχοι της κάθε πολιτικής του κράτους· (γ) ο τρόπος που οι εκπαιδευτικές πολιτικές αντιμετωπίζουν πιέσεις και προβλήματα· (δ) ο ρόλος της γραφειοκρατίας στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό· (ε) τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών πολιτικών και ο ρόλος τους στη γενικότερη κοινωνική πολιτική του κράτους (π.χ. ως πρακτικές νομιμοποίησης)· (στ) οι αντιδράσεις ομάδων και κοινωνικών τάξεων απέναντι στις ηγεμονικές πρακτικές του καπιταλιστικού κράτους (Torres, 1989).

β. Ανισότητες στα καπιταλιστικά εκπαιδευτικά συστήματα

Άμεση συνέπεια της μαρξιστικής προβληματικής που θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στις καπιταλιστικές κοινωνίες έχει αναπαραγωγικό ρόλο, είναι η διαπίστωση ότι τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα δεν εξυπηρετούν την αρχή της ισότητας, αλλά αντίθετα αναπαράγουν, ενώ ταυτόχρονα νομιμοποιούν (μέσω της ιδεολογίας αλλά και συγκεκριμένων πρακτικών, π.χ. εξετάσεις) το συγκεκριμένο κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Αυτό άλλωστε επιδιώκουν να αποδείξουν και μια σειρά ερευνών στο χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.¹³ Η συζήτηση περί «ισότητας ευκαιριών» στην εκπαίδευση θεωρείται από ορισμένους μαρξιστές ερευνητές ως προβληματική γιατί μεταθέτει το ενδιαφέρον από το ουσιώδες, που είναι η ισότητα των αποτελεσμάτων, στις παρεχόμενες ευκαιρίες, γεγονός που κατανοείται ως φιλελεύθερη ιδεολογία (Sharp, 1978, σ. 121 και 126).

Η μαρξιστική συζήτηση ασκεί κριτική στις σοσιαλδημοκρατικές πολιτικές στην εκπαίδευση (οι οποίες έδωσαν έμφαση στο θέμα της ισότητας ευκαιριών) και στο κίνημα της λεγόμενης «προοδευτικής εκπαίδευσης». Υποστηρίζεται ότι η αντίληψη περί «παιδοκεντρικής» εκπαίδευσης (σε αντιδιαστολή με την εκπαίδευση με επίκεντρο το σχολικό πρόγραμμα) που δίνει έμφαση στις ανάγκες του

13. Βλ. σχετικά J. Karabel - A.H. Halsey (επιμ.) (1977), Α. Φραγκουδάκη (1985), και Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1983).

ατόμου και θεωρεί ότι το άτομο είναι περισσότερο σημαντικό από την ομάδα, πράγματι συγκρούστηκε με λειτουργιστικές αντιλήψεις και υιοθέτησε θεωρίες συμβολικής αλληλεπίδρασης, κοινωνικής φαινομενολογίας, κλπ. Όμως, «ούτε οι προοδευτικοί δάσκαλοι, ούτε οι νέοι Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης συνειδητοποίησαν τις ατομικιστικές, φιλελεύθερες και υποκειμενικές προϋποθέσεις που υπογραμμίζουν αυτές οι πεποιθήσεις» (Sagur, 1982, σ. 10).

Η μαρξιστική κριτική στη σοσιαλδημοκρατική εκπαιδευτική πολιτική υποστηρίζει ότι σε περιόδους ανάκαμψης της οικονομίας γίνονται κάποιες παραχωρήσεις σε προοδευτικές πολιτικές. Σε περιόδους όμως κρίσης, οι λειτουργίες της εκπαίδευσης γίνονται πιο καθαρές. «Τα σχολεία δρουν ως κουστωδία και αναπαράγουν τις κοινωνικές σχέσεις του καπιταλισμού» (στο ίδιο, σ. 11).

Υποστηρίζεται ότι η ισότητα δεν μπορεί να επιτευχθεί στις παρούσες κοινωνικές συνθήκες, «Η μόνη αληθινή κοινωνική κινητικότητα [...] θα ήταν η καταστροφή ολόκληρης της ταξικής κοινωνίας» (Willis, 1977, σ. 128). Όμως παρουσιάζονται και λιγότερο ακραίες απόψεις, οι οποίες συζητούν πάνω στην υπάρχουσα κοινωνική συγκυρία και προσπαθούν να διατυπώσουν εναλλακτικές προτάσεις.

Σε κάθε περίπτωση, η μαρξιστική κριτική στην έννοια της ισότητας δεν ταυτίζεται με τη φιλελεύθερη κριτική στις πολιτικές του κοινωνικού κράτους. Αντιθέτως υποστηρίζεται ότι η φιλελεύθερη κριτική στην πολιτική της σοσιαλδημοκρατίας όσον αφορά την ισότητα ευκαιριών είναι «εκ του πονηρού». Η φιλοσοφία της αγοράς δεν μπορεί ασφαλώς να οδηγήσει στην ισότητα των παροχών και δεν το επιδιώκει. Στη μαρξιστική συζήτηση, η ισότητα είναι επιθυμητή πολιτική και οφείλει να επιδιώκεται (Simon, 1985 και 1988).

γ. Η απόδοση λόγου των εκπαιδευτικών θεσμών

Το πρόβλημα της απόδοσης λόγου (accountability) των εκπαιδευτικών θεσμών έχει τεθεί, όπως ήδη αναλύθηκε, κυρίως από τη φιλελεύθερη παράδοση και οδήγησε μάλιστα σε χώρες με φιλελεύθερες κυβερνήσεις (όπως η Αγγλία και οι ΗΠΑ) και σε συγκεκριμένες πολιτικές (μεγαλύτερη εξάρτηση της εκπαίδευσης από την αγορά, έμφαση στην «επιλογή» των γονέων, αποδυνάμωση του ρόλου της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση, «σχήματα κουπονιών», κλπ.). Ο τρόπος με τον οποίο η φιλελεύθερη συζήτηση έθεσε το θέ-

μα της απόδοσης λόγου της εκπαίδευσης έδινε έμφαση στη σημασία των ατομικών επιλογών από πλευράς των γονέων και είχε ως στόχο την «απορύθμιση» των πολιτικών του κοινωνικού κράτους όπως εφαρμόστηκαν κατά τη δεκαετία του 1970 από σοσιαλδημοκρατικές κυβερνήσεις. Η μαρξιστική συζήτηση υπεισέρχεται στο θέμα αυτό κυρίως με στόχο να απαντήσει στη φιλελεύθερη επίθεση στις κοινωνικές πολιτικές.

Ορισμένες μαρξιστικές προσεγγίσεις θεωρούν την έννοια της απόδοσης λόγου ως μια προσπάθεια αναδόμησης της εκπαίδευσης σε βάρος της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. «Πρέπει να γίνουν ελέγξιμοι. Αυτός ο φόβος ήταν ένας επιπλέον παράγοντας στην επίθεση της δεξιάς στους προοδευτικούς δασκάλους, όσον αφορά την άποψή τους για τη γνώση, τις μεθόδους και το μοντέλο τους για το μαθητή ως ενεργητικό και κριτικό μαθητευόμενο» (Sagur, 1982, σ. 74).

Ορισμένοι άλλοι ερευνητές επιχειρούν να δουν με περισσότερη λεπτομέρεια τα επιχειρήματα των φιλελεύθερων και να απαντήσουν σ' αυτά. Αποδέχονται ότι υπάρχει ένα πρόβλημα σε σχέση με τον έλεγχο των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης. Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, υποστηρίζεται, απολαμβάνει μιας αυτονομίας διότι από την ίδια του τη φύση δεν μπορεί να ελεγχθεί από εξωτερικούς παράγοντες. «Είναι δύσκολο σε οποιοδήποτε άλλον εκτός από αυτούς που βρίσκονται εντός των τειχών (insiders) να αξιολογήσουν τη δουλειά των δασκάλων» (Dale, 1989, σ. 37). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πράγματι «μια έλλειψη ανταπόκρισης σε νέες απαιτήσεις». Επίσης αποδέχονται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι και αυτό μια κρατική γραφειοκρατία, αλλά θεωρούν ότι η έμφαση από την πλευρά της δεξιάς εντοπίζεται μόνο στην απόδοση λόγου των δασκάλων, και όχι άλλων παραγόντων, και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του (βλ. στο ίδιο, σ. 40). Η κρατική πρόβλεψη στην εκπαίδευση έχει ορισμένες συνέπειες. Το εκπαιδευτικό προσωπικό «ελέγχεται» μέσα από γραφειοκρατικούς μηχανισμούς από τους υπηρεσιακά ανώτερους του. Τα σχολεία δεν έχουν κανέναν έλεγχο στις επιχορηγήσεις και τους διαθέσιμους πόρους και δεν μπορούν να εξασφαλίσουν χρηματοδότηση για τυχόν επιπλέον ανάγκες τους. Οι «πελάτες» τους – δηλαδή οι γονείς – διαθέτουν ελάχιστα μέσα, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν «εναντίον» ενός κρατικού σχολείου και «περιορίζεται η επιλογή των γονέων πολύ στενά, ακόμη και όταν υπάρ-

χουν πιθανές εναλλακτικές λύσεις» (στο ίδιο, σ. 41).

Το ερώτημα «σε ποιον ανήκουν τα σχολεία» δεν είναι ένα πρόβλημα «ιδιοκτησίας». Παρόλα αυτά, είναι γεγονός ότι υπάρχει ένα θέμα «ελέγχου» του σχολείου και μια διαμάχη μεταξύ διαφορετικών συμφερόντων για την απόκτηση αυτού του ελέγχου (γονείς, εκπαιδευτικοί, Τοπική Αυτοδιοίκηση, βιομηχανία, κλπ.). Η μαρξιστική προβληματική τονίζει την αναγκαιότητα της έκφρασης στην εκπαίδευση του δημόσιου συλλογικού συμφέροντος. Σε κοινωνίες δε όπου είχαν εφαρμοστεί σοσιαλδημοκρατικές πολιτικές (π.χ. Τοπική Αυτοδιοίκηση στην εκπαίδευση), η μαρξιστική συζήτηση έρχεται να υπερασπιστεί αυτές τις πολιτικές έναντι της φιλελεύθερης πολιτικής. Η Τοπική Αυτοδιοίκηση (διαχείριση) στην εκπαίδευση θεωρείται «ως η λυδία λίθος της κοινής γνώμης. Ως αντιπροσωπευτική των συμφερόντων της συνολικής κοινότητας [...] είναι το μάτι του δημοσίου...» (Simon, 1985, σ. 75). Οι μαρξιστές όμως, παρότι υποστηρίζουν την τοπική διαχείριση της εκπαίδευσης, ιδίως σε αντιπαράθεση προς πολιτικές «ιδιωτικοποίησης», τονίζουν παράλληλα την αναγκαιότητα η εκπαίδευση να χρηματοδοτείται από τη δημόσια φορολογία και να είναι καθολική σε εθνικό επίπεδο.

δ. Κριτική στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική και η «ελευθερία» της επιλογής

Η έννοια της ελευθερίας επιλογής, όπως ήδη αναφέρθηκε, έχει εισαχθεί από τη φιλελεύθερη πολιτική θεωρία και έχει οδηγήσει σε πολιτικές ιδιωτικοποίησης και απορύθμισης λειτουργιών του κοινωνικού κράτους. Η μαρξιστική παράδοση βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με θεωρίες και πολιτικές που έχουν ως συνέπεια τον έλεγχο της εκπαίδευσης από μηχανισμούς της αγοράς. Η ιδέα ενός «καταναλωτικού ελέγχου» της εκπαίδευσης, με την έννοια ότι η εκπαίδευση είναι ένα ιδιωτικό αγαθό προς κατανάλωση από συγκεκριμένους «καταναλωτές» ή «πελάτες», όπως εννοούνται οι γονείς, ή, με μια διευρυμένη έννοια, η αγορά γενικώς (π.χ. η βιομηχανία), δεν είναι αποδεκτή από τους μαρξιστές, οι οποίοι κατανοούν την εκπαίδευση ως δημόσια-κρατική λειτουργία που οφείλει να εξυπηρετεί το συμφέρον της συνολικής κοινωνίας. Εάν δηλαδή για το θέμα της απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών θεσμών ορισμένοι μαρξιστές συζητούν με τους φιλελεύθερους, παρά την τεράστια απόσταση που τους χωρίζει, για το θέμα της «επιλογής» δεν συζη-

τούν. Αντίθετα ασκούν συνολική κριτική στη φιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική.

Η άποψη ότι τα σχολεία «ανήκουν στους πελάτες» τους και μάλιστα στους γονείς, διότι «εκείνοι γνωρίζουν τι είδους εκπαίδευση χρειάζονται τα παιδιά τους», είναι προβληματική. Η μαρξιστική αντίληψη δεν δέχεται ότι τα παιδιά ανήκουν στους γονείς τους. Δεν αμφισβητεί βεβαίως τα δικαιώματα των γονέων απέναντι στα παιδιά τους, αλλά έχει ταυτόχρονα το αίτημα, το δημόσιο να μπορεί «να προστατεύει» τα παιδιά απέναντι σε συγκεκριμένους γονείς (που ενδεχομένως δεν θα ενδιαφέρονταν για την εκπαίδευση των παιδιών τους), αλλά επίσης να «προστατεύει» και τη συνολική κοινωνία από ανεκπαιδευτα παιδιά (βλ. Simon, 1985, σ. 74).

Οι μαρξιστές θεωρούν ότι οι φιλελεύθερες πολιτικές στην εκπαίδευση διακατέχονται από έναν «αυταρχικό λαϊκισμό» (Apple, 1989, σ. 1-20) γιατί διατείνονται ότι προστατεύουν και εξυπηρετούν αξίες τις οποίες στην πράξη καταργούν. Πρώτο θέμα το οποίο θέτουν οι φιλελεύθερες πολιτικές είναι η μείωση του κρατικού παρεμβατισμού σε όφελος της ελευθερίας του ατόμου και του ανταγωνισμού. Στην πράξη, οι μαρξιστές διαπιστώνουν ότι ο κρατικός παρεμβατισμός σε πολλούς τομείς ενισχύθηκε (συγκεντροποίηση εξουσιών στα κεντρικά υπουργεία, ενίσχυση του ρόλου της επιθεώρησης, εθνικά προγράμματα σπουδών, κλπ.) (Simon, 1988· Dale, 1989· Gordon, 1989). Αντίθετα, ο ανταγωνισμός της αγοράς δεν έδειξε δείγματα ότι πράγματι ενδιαφέρεται να εμπλακεί και να αναπτυχθεί στο χώρο της εκπαίδευσης. Ούτε οι γονείς εκφράζουν κάποια ιδιαίτερη ζήτηση για την ιδιωτική εκπαίδευση, αλλά ούτε και η βιομηχανία ανταποκρίθηκε ιδιαίτερα σε πολιτικές ιδιωτικοποίησης, με αποτέλεσμα να χρηματοδοτούνται και αυτές από το δημόσιο.¹⁴ Αλλά επίσης, «το να επιτραπεί στις δυνάμεις της αγοράς να λειτουργούν στην ουσία ολιγοπωλιακά δεν διασφαλίζει σε καμιά περίπτωση την ποιότητα της εκπαίδευσης», αλλά ούτε επίσης λειτουργεί η αγορά «ως αποτελεσματική σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας», με την έννοια ότι θα παράγονται κάθε φορά τα κατάλληλα ποσοστά πτυχιούχων από κάθε ειδικότητα που χρειάζεται η παραγωγή. Το σημαντικότερο όμως στοιχείο κριτικής είναι ότι στην πραγματικότητα «δεν υπάρχει επιλογή». Τα

14. Βλ. την περίπτωση των City Technology Colleges στην Αγγλία (R. Dale [1989], σ. 120).

μεγάλα ιδιωτικά σχολεία δεν δέχονται όποιον υποβάλλει αίτηση, όπως τα δημόσια. Αλλά και στις περισσότερες περιοχές δεν υπάρχει παρά μόνο ένα σχολείο – και αυτό είναι δημόσιο! (βλ. Dale, 1989, σ. 77-121).

ε. Η εκπαιδευτική αλλαγή

Η έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής για τη μαρξιστική προσέγγιση είναι ταυτόχρονα ένα αντικείμενο ερμηνείας, σε σχέση με τους όρους κάτω από τους οποίους συντελείται, αλλά και ένα αξιακό πρακτικό ιδεώδες.

Η ερμηνεία της εκπαιδευτικής αλλαγής κατά τους S. Bowles και H. Gintis βρίσκεται στην ανάλυση της σχέσης κεφαλαίου-εργασίας, «Η εξέλιξη της εκπαίδευσης στις ΗΠΑ [...] ήταν αποτέλεσμα ενός συμβιβασμού – σίγουρα άνισου» και αυτή δεν μπορεί να ερμηνευθεί χωρίς αναφορά τόσο «στις απαιτήσεις των εργαζομένων για αλφαριθμητισμό, για μεγαλύτερη κινητικότητα στην απασχόληση, για οικονομική ασφάλεια [...] όσο και στην ανάγκη της καπιταλιστικής τάξης να συγκροτήσει έναν θεσμό που να επαυξάνει την εργατική δύναμη [...] και να βοηθάει στην αναπαραγωγή των συνθηκών εκμετάλλευσης (Bowles - Gintis, 1976, σ. 240). Το θέμα της ερμηνείας της εκπαιδευτικής αλλαγής συνδέεται με την όλη μαρξιστική προβληματική για την ανάλυση της σχέσης κράτους-κοινωνίας-εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση όμως προβάλλεται και ως στοιχείο που μπορεί να συμβάλλει στο γενικότερο μετασχηματισμό της κοινωνίας. «Η εκπαίδευση μπορεί να αλλάξει την κοινωνία» (Simon, 1985, σ. 13-31). Άλλωστε και ο ίδιος ο Μαρξ θεωρεί ότι η σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή είναι ένα μέσον κοινωνικής αλλαγής. Ο A. Gramsci επίσης αναφέρει ότι «η εκπαίδευση, η κουλτούρα, η διαδομένη οργάνωση της γνώσης και της εμπειρίας, είναι η ανεξαρτησία του λαού από τους διανοούμενους [...] ο σοσιαλισμός είναι οργάνωση, αλλά ειδικά οργάνωση της γνώσης και της θέλησης που αποκτήθηκε μέσα από τη δραστηριότητα της κουλτούρας» (A. Gramsci, όπως παρατίθεται στο Lombardi, 1986, σ. 79). Επομένως, η υιοθέτηση απελευθερωτικών πρακτικών και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση τοποθετούνται στο επίκεντρο της μαρξιστικής σκοποθεσίας (βλ. και Sarup, 1978 και 1982· Bowles - Gintis, 1976· Sharp, 1978· Stevens, 1987).

4. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ (WELFARE STATE THEORIES)

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας αναπτύσσονται ιδιαίτερα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και συνδέονται με την εμφάνιση και εδραίωση του λεγόμενου «κράτους πρόνοιας» στις δυτικές καπιταλιστικές κοινωνίες, κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960. Η κοινωνική θεωρία που αναφέρεται στις πολιτικές του κράτους πρόνοιας (welfare state theories) έπεται ιστορικά της ανάπτυξης των πολιτικών αυτών, ενώ εξακολουθεί να τις υπερασπίζεται αλλά και να ασκεί κριτική σ' αυτές και κατά την περίοδο ύφεσης και κρίσης των πολιτικών πρόνοιας στις δεκαετίες του 1970 και 1980 (βλ. σχετικά Στασινόπουλου, 1990).

Η ανάπτυξη των πολιτικών πρόνοιας συνοδεύτηκε από το επιχείρημα της εξασφάλισης μιας γενικής κοινωνικής «ενημερίας» και ενός ελάχιστου κοινού βιοτικού επιπέδου για όλους τους πολίτες μέσω της καθολικής ρύθμισης. Η ευθύνη δηλαδή της διασφάλισης κάποιων «minimum standards» ανήκει στο κράτος, το οποίο οφείλει να εγγυάται την κάλυψη των «βασικών αναγκών» των πολιτών, ανεξαρτήτως της θέσης που αυτοί κατέχουν στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας.

Οι προνοιακές πολιτικές που αναπτύχθηκαν αφορούν κυρίως τους τομείς της απασχόλησης και της κοινωνικής ασφάλισης, της κατοικίας, της υγείας και της εκπαίδευσης (Hill, 1983· George - Wilding, 1984, κλπ.).

α. Η σχέση κράτους-εκπαίδευσης-κοινωνίας: Η εκπαίδευση ως κοινωνική πολιτική

Χαρακτηριστικό των θεωριών του κράτους πρόνοιας είναι το γεγονός ότι αντιμετωπίζουν τον προνοιακό χαρακτήρα του κράτους ως ένα πλέγμα θεσμών που λειτουργούν συμπληρωματικά και σε αμοιβαία σύνδεση μεταξύ τους. Επομένως, η εκπαίδευση δεν εξετάζεται απομονωμένα, αλλά συνδέεται με όλο το πλέγμα των κοινωνικών υπηρεσιών, των οποίων αποτελεί αναπόσπαστο και κεντρικό τμήμα. Σύμφωνα με αυτή την προβληματική, η ενεργοποίηση του κράτους στον τομέα των κοινωνικών υπηρεσιών, όπως η εκπαίδευση, έχει ως στόχο τη διασφάλιση σε «εθνικό επίπεδο» ενιαίων εκπαιδευτικών κριτηρίων και standards, γεγονός που θεωρείται

ότι συμβάλλει στη γενική κοινωνική ανάπτυξη και ευημερία.

Οι προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής που αναπτύσσονται με κεντρικό άξονα την προβληματική του κράτους πρόνοιας, εμφανίζουν βεβαίως επιμέρους διαφοροποιήσεις μεταξύ τους – π.χ. διακρίνει κανείς την καθαρά σοσιαλδημοκρατική-φραβιανή¹⁵ αντίληψη του κράτους πρόνοιας που επιχειρεί τη σύνθεση επιμέρους συμφερόντων και την εξελικτική πρόοδο των εκπαιδευτικών θεσμών χωρίς ανατρεπτικές μεταρρυθμίσεις (π.χ. Levin, 1989· Adler - Petch - Tweedie, 1989), καθώς και μια περισσότερο κριτική και ριζοσπαστική αντίληψη του κράτους πρόνοιας, η οποία τονίζει την ανάγκη ριζικών μεταρρυθμίσεων και διεύρυνση των κοινωνικών πολιτικών προς όφελος των κατώτερων κοινωνικών τάξεων (π.χ. Finch, 1984 και 1986). Το βασικό όμως στοιχείο το οποίο συνδέει αυτές τις προσεγγίσεις είναι η έννοια του δημοσίου συμφέροντος, που θεωρούν ότι συγκροτείται γύρω από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς.

Η Janet Finch (1984) επιχειρεί να αξιολογήσει την εκπαίδευση ως κοινωνική πολιτική, αποφεύγοντας τόσο εκείνη την αντίληψη περί κράτους πρόνοιας, που αντιμετωπίζει το κράτος ως ουδέτερο το οποίο λειτουργεί με τη λογική της φιλανθρωπίας (benevolence) «για το καλό των πολιτών», όσο και εκείνες τις μαρξιστικές αντιλήψεις που θεωρούν ότι το κράτος βρίσκεται στην υπηρεσία του κεφαλαίου. Η J. Finch θεωρεί ότι οι θεσμοί του κράτους πρόνοιας, και συγκεκριμένα η εκπαίδευση, ενέχουν μια εσωτερική ένταση που μπορεί να εννοηθεί και ως αντίθεση. Πρόκειται για την ένταση μεταξύ ατόμου-κοινωνίας, όπως την τοποθετεί, με την έννοια ότι η εκπαίδευση αποτελεί ταυτόχρονα αφενός ένα δικαίωμα για τα άτομα, ένα μέσον προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης και περιορισμού μιας ελίτ και αφετέρου τροφοδοτεί τη συγκεκριμένη δομή απασχόλησης και επομένως αποτελεί μηχανισμό ελέγχου και αναπαραγωγής των κοινωνικών δομών. Η ένταση αυτή «...δεν θα πρέπει να εννοηθεί ως το ανεξήγητο και τυχαίο προϊόν της ιστορίας. Θα πρέπει να κατανοηθεί ως προϊόν αντιθέσεων που προκύπτουν από τη φύση του ίδιου του κράτους πρόνοιας [...] Στο

15. Για την ανάλυση της φραβιανής προσέγγισης, όπως και άλλων προσεγγίσεων του κράτους πρόνοιας, στην ελληνική βιβλιογραφία, βλ. Ο. Στασινόπουλου (1990). Επίσης αναφέρουμε ενδεικτικά V. George - P. Wilding (1984), P. Taylor-Gooby - J. Dale (1981), R. Mishra (1985), C. Offe (1984), M. Carnoy - H.M. Levin (1985), I. Gough (1983), M. Carnoy (1988).

πλαίσιο της καπιταλιστικής κοινωνίας [...] παρότι είναι γεγονός ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι κοινωνικές πολιτικές είναι τουλάχιστον σε συνέπεια με (και ίσως ενεργά προωθούν) τις απαιτήσεις της οικονομίας, το κράτος επίσης οφείλει να ενεργεί σε κάποιο βαθμό και προς το συμφέρον της κοινότητας ως ολότητας: όπως το τοποθετεί ο Mishra, το κράτος όσον αφορά την κοινωνική πολιτική φέρει αναγκαστικά πρόσωπο Ιανού» (Finch, 1984, σ. 186-187).

Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες και εν γένει ο κρατικός παρεμβατισμός στο χώρο των εκπαιδευτικών θεσμών ερμηνεύεται ως μια διαδικασία με σύνθετους σκοπούς. Η κοινωνική πολιτική σε ορισμένες περιπτώσεις ερμηνεύεται ως μια στρατηγική εκ μέρους της κυβέρνησης προκειμένου να ελέγξει και να καθορίσει τις κοινωνικές ανακατατάξεις και αλλαγές, ενώ άλλοτε ερμηνεύεται ως ένας μηχανισμός προσδιορισμού των ανθρώπινων αναγκών και επινόησης των κατάλληλων μέσων για την ικανοποίησή τους ή ως μηχανισμός επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Επίσης αντιμετωπίζεται και ως ένα μέσον αναδιανεμητικής πολιτικής και άσκησης δικαιοσύνης. Κατά μια άλλη δε εκδοχή, οι κοινωνικές πολιτικές χρησιμοποιούνται από το κράτος ως μέσον ρύθμισης (με την έννοια της ενσωμάτωσης) κατώτερων κοινωνικών ομάδων (βλ. στο ίδιο).

Προκειμένου να ερμηνευθούν οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και να αναλυθεί το ποιος κάθε φορά πλήττεται ή ωφελείται από τις ασκούμενες πολιτικές, συχνά είναι απαραίτητο να συνδυαστούν οι παραπάνω ερμηνευτικές προσεγγίσεις. Έτσι, η εκπαίδευση θεωρείται ταυτόχρονα ως ένα μέσον για την άσκηση κοινωνικής πολιτικής γενικότερα για την παιδική ηλικία (π.χ. άσκηση κοινωνικής πρόνοιας μέσω των σχολιατρικών υπηρεσιών, χορήγηση ειδικών γευμάτων σε μαθητές από υποβαθμισμένες περιοχές, κλπ.), αλλά και ως ένας μηχανισμός ελέγχου των νέων (στο ίδιο, σ. 66-84). Εξάλλου, η λογική που αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως ένα «προϊόν» το οποίο έχει «αξία», προβάλλει την ιδέα ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα δικαίωμα για όλα τα άτομα. Με αυτή την έννοια, το δικαίωμα για εκπαίδευση συνδέθηκε με τα δικαιώματα του πολίτη, δεδομένου ότι θεωρείται ως ένα ανθρώπινο αγαθό το οποίο έχει αξία. Η απόλαυση όμως αυτού του «αγαθού» από τον κάθε πολίτη συνδέεται με το πρόβλημα της κατανομής των πόρων στην κοινωνία, γεγονός που προδιαγράφει μια διαφορετική δυνα-

τότητα πρόσβασης των ατόμων στα εκπαιδευτικά αγαθά. Επομένως, τα λεγόμενα «κοινωνικά αγαθά», όπως το δικαίωμα για εκπαίδευση, υγεία, κλπ., ενδέχεται να διευρύνουν τις κοινωνικές ανισότητες. Η ενεργοποίηση κοινωνικών πολιτικών από την πλευρά του κράτους, και συγκεκριμένα η εκπαιδευτική πολιτική, κατ' αυτή την εκδοχή ερμηνεύεται ως «επένδυση στη νεότητα του έθνους».¹⁶ Έτσι όμως, η λογική των δικαιωμάτων του πολίτη εμπεριέχει και την έννοια των «καθηκόντων». «Το γεγονός ότι η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική (και όχι απλώς διαθέσιμη σε όλους) υποδεικνύει ότι δεν είναι μόνο προς όφελος του ατόμου και ότι το καθήκον να βελτιώσει και να εκπολιτίσει κανείς τον εαυτό του είναι ένα κοινωνικό καθήκον» (στο ίδιο, σ. 88). Η έννοια δηλαδή του κρατικού παρεμβατισμού στην εκπαίδευση που κινητοποιείται στη βάση των δικαιωμάτων του πολίτη, αναπόφευκτα εισάγει την έννοια των «κοινωνικών αναγκών». Στο χώρο των προσεγγίσεων του κράτους πρόνοιας έχει αναπτυχθεί μεγάλη συζήτηση γύρω από την έννοια των κοινωνικών «αναγκών» καθώς και αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο αυτές μπορούν να προσδιορισθούν: (α) κανονιστικά (από ειδικούς, επιστήμονες ή τη διοίκηση, κλπ.), (β) στη βάση της εκφρασμένης ζήτησης, (γ) βολουνταριστικά (δηλαδή στη βάση της επιθυμίας), (δ) συγκριτικά (ως συσχέτιση των κοινωνικών υπηρεσιών που απολαμβάνουν διαφορετικά υποκείμενα).

Η έννοια των «κοινωνικών αναγκών» παραπέμπει στην έννοια των «κοινωνικών προβλημάτων». Η αντίληψη που αντιμετωπίζει το κράτος πρόνοιας και τις κοινωνικές πολιτικές ως ανταπόκριση σε ανάγκες και προβλήματα, προχωράει ένα βήμα περισσότερο από εκείνη την αντίληψη που αντιστοιχεί τις κοινωνικές πολιτικές σε πολιτικά δικαιώματα. Τα δικαιώματα προκύπτουν από μια φυσική κατάσταση» όπου τα άτομα θεωρούνται ίσα μεταξύ τους και κατά συνέπεια παραπέμπουν σε πολιτικές που προσφέρουν ίσες υπηρεσίες σε όλους τους πολίτες. Αντίθετα, η αντίληψη των κοινωνικών αναγκών και προβλημάτων τείνει να προσδιορίζει τις διαφορές μεταξύ των ατόμων και παραπέμπει σε αντισταθμιστικές και αναδιανεμητικές πολιτικές.

Σε κάθε όμως περίπτωση, η λογική των δικαιωμάτων του πολίτη, έλκοντας ταυτόχρονα την έννοια των αναγκών και των προ-

16. Στην παράδοση αυτή κινούνται οι θεωρίες του Ανθρώπινου Κεφαλαίου, βλ. T.W. Schultz (1964).

βλημάτων, θέτει συνολικά την ένταση στην οποία αναφερθήκαμε παραπάνω μεταξύ ατόμου-κοινωνίας και προβάλλει το ερώτημα «ποιος πράγματι ωφελείται από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες, οι αποδέκτες της εκπαίδευσης ή η κοινωνία;». Από τη μια πλευρά μπορεί να θεωρηθεί ότι η εκπαίδευση ωφελεί τα άτομα, δηλαδή τους αποδέκτες της, βελτιώνοντας τη θέση τους στη δομή της απασχόλησης (αντίληψη που οδηγεί στο φιλελεύθερο επιχείρημα). Ταυτόχρονα όμως μπορεί να ερμηνευθεί ως στρατηγική του κεφαλαίου για την αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής ή ως μοχλός της λεγόμενης διευρυμένης αναπαραγωγής μέσω ιδεολογημάτων όπως αυτό της εξυπηρέτησης του «εθνικού ή κοινωνικού συμφέροντος». Η ερμηνεία της εκπαίδευσης ως κοινωνικής πολιτικής δεν μπορεί παρά να διέρχεται μέσω αυτής της έντασης (στο ίδιο).

Ο M. Shipman επιχειρεί να ερμηνεύσει και να αξιολογήσει την εκπαίδευση ως κοινωνική υπηρεσία στα πλαίσια του κράτους πρόνοιας και της προϊούσας κρίσης των κοινωνικών πολιτικών από τη δεκαετία του '70, αναλύοντας το ρόλο και τη διαπραγματεύση των συμφερόντων στις σύγχρονες κορπορατιστικές κοινωνίες. «Προκειμένου να επιτύχουν το συμβιβασμό [μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών συμφερόντων], οι κυβερνήσεις διαπραγματεύονται με κορπορατιστικά συμφέροντα, όπως συνδικάτα, επαγγελματικές ενώσεις και ομοσπονδίες εργοδοτών. Διεξάγονται κοινωνικά συμβόλαια και συμβάσεις [...] Είναι ένα μέσον ελαχιστοποίησης της σύγκρουσης μεταξύ ισχυρών κορπορατιστικών ομάδων σε μια οικονομία ευπαθή σε πιέσεις» (Shipman, 1984, σ. 109).

Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, χαρακτηριστικά στοιχεία της σύγχρονης κορπορατιστικής κοινωνίας είναι η έντονη διαπλοκή των διαφόρων επιμέρους συμφερόντων με το πολιτικό σύστημα και τους μηχανισμούς διακυβέρνησης, η παροχή κοινωνικών υπηρεσιών από δημόσιους κυρίως φορείς και οργανισμούς μεγάλης κλίμακας και η γραφειοκρατική οργάνωση αυτών των υπηρεσιών προκειμένου να διασφαλίζεται η αποτελεσματική διανομή τους στους πολίτες. «Η ενδεχόμενη σύγκρουση μεταξύ εργοδοτών και των οργανωμένων εργαζομένων ήταν πάντοτε μια απειλή στην ομαλή λειτουργία των δημοσίων υπηρεσιών, όπως και στην ιδιωτική επιχείρηση» (στο ίδιο, σ. 110). Προκειμένου δε να αποφεύγεται αυτό το ενδεχόμενο, διεξάγονται εθνικές διαπραγματεύσεις μεταξύ κυβέρνησης και των θεσμικά οργανωμένων συμφερόντων. Στο πλαίσιο της συγκρότησης των θεσμών του κράτους πρόνοιας έχει

προβληθεί και η άποψη ότι αυτού του είδους η συλλογική διαπραγμάτευση αποτελεί ταυτόχρονα και μια μορφή δημοκρατικής οργάνωσης της κοινωνίας στο βαθμό που διασφαλίζει διαδικασίες αντιπροσώπευσης. «Από τη μια πλευρά μπορεί να θεωρηθεί ότι [όλα] τα συμφέροντα αντιπροσωπεύονται μέσα στα κορπορατιστικά συμφέροντα από τα συνδικάτα ή τις εργοδοτικές οργανώσεις. Αλλά στην εκπαίδευση και σε άλλες υπηρεσίες, όπως και στην οικονομική ζωή, η υπόθεση αυτών που διαθέτουν την εξουσία ότι μπορούν να εκπροσωπήσουν όλα τα ποικίλα συμφέροντα αυτών που δεν τη διαθέτουν, μπορεί εύκολα να καταστείλει τη σύγκρουση και να διατηρεί την ανισότητα ανέπαφη» (στο ίδιο, σ. 113). Με αυτήν τη λογική διατυπώνονται ερωτηματικά γύρω από τη νομιμοποίηση της λεγόμενης «συμμετοχικής διαχείρισης» (partnership) στους εκπαιδευτικούς θεσμούς (στοιχείο που υιοθετείται τόσο στα πλαίσια της προβληματικής του κράτους πρόνοιας όσο και από τις πλουραλιστικές προσεγγίσεις), με το σκεπτικό ότι ενδεχομένως υπάρχουν και άλλα συμφέροντα τα οποία δεν συμπεριλαμβάνονται στο πλαίσιο αυτής της διαπραγμάτευσης. Ο M. Shipman επιχειρεί να υπερασπιστεί τους θεσμούς του κράτους πρόνοιας διατυπώνοντας έναν αντίλογο στην κριτική της γραφειοκρατίας, η οποία ασκείται κυρίως από τις φιλελεύθερες και ορισμένες πλουραλιστικές προσεγγίσεις. Οι γραφειοκρατικές δομές, παρότι κατηγορούνται για αναποτελεσματικότητα, έλλειψη δημοκρατικών διαδικασιών και ευαισθησίας απέναντι στην ιδιαιτερότητα κλπ., παρουσιάζουν ορισμένα θετικά στοιχεία. Οι αναποτελεσματικότητες που εμφανίζονται είναι απλώς «ένας μικρός λόξιγκας». Στην πραγματικότητα, το κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει να επιδείξει τεράστια επιτεύγματα. «Αυτή η αποτελεσματικότητα είναι το αποτέλεσμα διαδικασιών που ακολουθούνται από διοικητικούς και επαγγελματίες [...] Αλλά στην πράξη, οι επαγγελματίες αναπτύσσονται στις γραφειοκρατίες. Επιπλέον, οι κατεστημένες διαδικασίες είναι μια άμυνα στελεχωμένη από γραφειοκράτες και επαγγελματίες εναντίον της ευνοιοκρατίας, του νεποτισμού και της πατρωνείας. Εάν πρόκειται να υπάρξει ισότητα ευκαιριών σε έναν μεγάλο οργανισμό, όπως είναι οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες, αυτή θα προκύψει περιορίζοντας τις εύννοιες και την ειδική μεταχείριση» (στο ίδιο, σ. 117). Εξάλλου, η γραφειοκρατία μπορεί να διασφαλίσει βασικά standards και ενιαία κριτήρια σε εθνικό επίπεδο και σε κάποιον βαθμό ισότητα στην πρόσβαση των πολιτών στις παρεχόμε-

νες υπηρεσίες. «Είναι εύκολο να χρησιμοποιεί κανείς τον όρο *γραφειοκρατία* προσβλητικά. Στην πράξη κανένα σύγχρονο κράτος δεν έχει βρει εναλλακτική λύση» (στο ίδιο, σ. 119).

Η σχέση δημόσιου και ιδιωτικού συμφέροντος καθώς και η έννοια της εκπαίδευσης ως δημόσιου και ιδιωτικού αγαθού απασχολεί ιδιαίτερα τη σύγχρονη θεωρητική συζήτηση, ιδιαίτερα με αφορμή την κρίση των πολιτικών πρόνοιας στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες. Η κριτική που ασκήθηκε στις πολιτικές πρόνοι-ας, δηλαδή ότι τελικά δεν εξασφάλισαν την ισότητα ευκαιριών την οποία επαγγέλθηκαν και ότι εξακολούθησαν να αναπαράγουν τις ανισότητες, ιδιαίτερα όσον αφορά συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες (φυλετικές, εθνικές, θρησκευτικές μειονότητες, γυναίκες κλπ.), σε συνδυασμό με τη σοβαρή περικοπή των δημοσίων δαπανών για κοινωνικές υπηρεσίες και την άνοδο των νεοφιλελεύθερων πολιτικών δυνάμεων στην εξουσία σε αρκετές δυτικές χώρες, είχαν ως συνέπεια να ανοίξει ένας νέος διάλογος και στο εσωτερικό των προσεγγίσεων του κράτους πρόνοιας πάνω στα προβλήματα της «ιδιωτικοποίησης» αλλά και στις θεωρητικές τους προϋποθέσεις (βλ. ενδεικτικά Le Grand - Robinson [επιμ.], 1989· Devins [επιμ.], 1989).

Έτσι προβάλλεται ως μείζον πρόβλημα το «πώς θα οργανωθεί το σχολείο έτσι ώστε να παράγει το υψηλότερο επίπεδο κοινωνικής ευημερίας, η οποία συνδυάζει την παραγωγή δημόσιων και ιδιωτικών αγαθών» (Levin, 1989, σ. 220). Φαίνεται δε να αναπτύσσεται ένας διάλογος μεταξύ των προσεγγίσεων του κράτους πρόνοιας και των φιλελεύθερων προσεγγίσεων της «θεωρίας της δημόσιας επιλογής» (στο ίδιο). Η συζήτηση αυτή σε κάθε περίπτωση τονίζει την ανάγκη για δημόσια πρόβλεψη και πρόνοια στην εκπαίδευση και για ρύθμιση του ιδιωτικού τομέα κατά τρόπο τέτοιο που να μη βλάπτει το γενικό όφελος, ενώ δέχεται μια υποχώρηση των παραδοσιακών φραγμών μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού σε όφελος του δεύτερου, γιατί «συγκεκριμένοι πληθυσμοί έχουν αντιληφθεί μια απώλεια ιδιωτικών αγαθών στα δημόσια σχολεία (κορίτσια, μειονότητες, μειονεκτούντες, δίγλωσσοι, άτομα με ειδικές ανάγκες)» (στο ίδιο, σ. 220). Έτσι τονίζεται η ανάγκη αναζήτησης νέων προσεγγίσεων που να ανταποκρίνονται στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες, ιδιαίτερα «του αυξανόμενου πληθυσμού των μειονεκτούντων μαθητών», και οι οποίες θα βασίζονται σε διαδικασίες απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών θεσμών (στο ίδιο, σ. 229).

β. Η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών

Βασικό αίτημα και διακηρυγμένος στόχος των προνοιακών πολιτικών υπήρξε η λεγόμενη ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Το αίτημα αυτό τροφοδότησε και η έρευνα στο χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, που αναπτύχθηκε ιδιαίτερα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και η οποία απέδειξε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί επιλεκτικά αναπαράγοντας τις κοινωνικές ανισότητες.¹⁷ Έτσι, στόχος και ιδεολογικό επιστέγασμα των πολιτικών του κράτους πρόνοιας στην εκπαίδευση υπήρξε ο εκδημοκρατισμός του εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά την οργάνωση, τις μεθόδους και τα αναλυτικά προγράμματα, η κατάργηση των διαγωνισμών που αποτελούσαν φραγμό για το πέρασμα από τις κατώτερες προς τις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες και ιδιαίτερα η κατάργηση του διαγωνισμού στα παιδιά μεταξύ των 11 και 12 ετών (δηλαδή των εισαγωγικών εξετάσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση).¹⁸ Εξάλλου, ως βασικό στοιχείο εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης θεωρήθηκε και η κατάργηση των παράλληλων εκπαιδευτικών δικτύων, που οδηγούν τους αποφοίτους είτε προς τις υψηλού status ακαδημαϊκές σπουδές, είτε προς την τεχνική, επαγγελματική εκπαίδευση. Έτσι, σε ορισμένες χώρες προωθήθηκε η πολιτική της διαπερατότητας των σχολικών δικτύων, ώστε να μην είναι αναπότρεπτη η σχολική επιλογή, ενώ σε άλλες υιοθετήθηκε η πολιτική του λεγόμενου ενιαίου σχολείου (comprehensive school), που συνδυάζει τις δυνατότητες και των δύο δικτύων σε έναν τύπο σχολείου. Το ενιαίο σχολείο αποτέλεσε την αιχμή του δόρατος των προνοιακών πολιτικών στην εκπαίδευση και βασικό σημείο σύγκρουσης μεταξύ των σοσιαλδημοκρατικών και αριστερών αφενός και των φιλελεύθερων δυνάμεων αφεντέρου. Παρά την υιοθέτηση των πολιτικών αυτών, που θεωρητικά παρέχουν περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων, στην πράξη δεν καταργήθηκε ο επιλεκτικός χαρακτήρας του σχολείου, γεγονός για το οποίο μέμφονται τις προσεγγίσεις του

17. Σχετικά με την έρευνα στο χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης βλ. ενδεικτικά J. Karabel - A.H. Halsey (επιμ.) (1977), S. Bowles - H. Gintis (1976), E. Hoppe (επιμ.) (1971), και την έρευνα J. Coleman, κ.ά. (1966). Επίσης στην ελληνική βιβλιογραφία βλ. ενδεικτικά Α. Φραγκουδάκη (1985), Π. Παπακωνσταντίνου (1986δ), Μ. Ηλιού (1984).

18. Βλ. σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική του κράτους πρόνοιας και Α. Καζαμίας (1991).

κράτους πρόνοιας τόσο η φιλελεύθερη όσο και η μαρξιστική κριτική, από διαφορετική, βέβαια, θέση η κάθε μία.

Η λογική των προσεγγίσεων του κράτους πρόνοιας, η οποία δέχεται την άσκηση πολιτικών αναδιανεμητικού χαρακτήρα για την εξασφάλιση εθνικού επιπέδου minimum standards και μεγαλύτερης δικαιοσύνης μεταξύ των πολιτών, στο χώρο της εκπαίδευσης εκφράζεται με τη λεγόμενη «αντισταθμιστική εκπαίδευση». Οι αντισταθμιστικές πολιτικές δεν αναφέρονται μόνο στην παροχή περισσότερων εκπαιδευτικών ευκαιριών στις κοινωνικές εκείνες κατηγορίες που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, αλλά ταυτόχρονα και στην εξασφάλιση, μέσω της εκπαίδευσης, μιας γενικότερης κοινωνικής πρόνοιας για την παιδική ηλικία (Finch, 1984).

Κάθε είδους πολιτική που ενθαρρύνει την κοινωνική επιλεκτικότητα του σχολείου και την ανισότητα είναι ανεπιθύμητη (Walford, 1990), ιδιαίτερα δε αν ληφθεί υπόψη η προϋούσα κοινωνική και οικονομική κρίση και η αύξηση των μειονεκτούντων κοινωνικών κατηγοριών που απαιτούν ειδική αντιμετώπιση (Levin, 1989).

γ. Η απόδοση λόγου των εκπαιδευτικών θεσμών

Οι πολιτικές πρόνοιας, όπως ήδη αναφέρθηκε, συνοδεύτηκαν από διαδικασίες συνολικής ρύθμισης και χαρακτηρίζουν κοινωνίες με υψηλό βαθμό ανάπτυξης του δημόσιου τομέα και του κρατικού παρεμβατισμού στο χώρο των κοινωνικών πολιτικών.

Κατά συνέπεια, πρόκειται για πολιτικές που ενθάρρυναν την ανάπτυξη της κρατικής γραφειοκρατίας, στοιχείο για το οποίο ασκείται έντονη κριτική από την πλευρά κυρίως των φιλελεύθερων προσεγγίσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι μορφές απόδοσης λόγου και ελέγχου των εκπαιδευτικών θεσμών που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια των πολιτικών του κράτους πρόνοιας, αναφέρονται περισσότερο σε πλαίσια εσωτερικών ελέγχων από πλευράς της διοικητικής ιεραρχίας και λιγότερο σε μορφές απόδοσης λόγου στους φορείς που αποδέχονται τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες.¹⁹ Πρόκειται, δηλαδή, κυρίως γι' αυτό που ο Μ. Kogan χαρακτηρίζει ως

19. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτό δεν ισχύει πάντοτε. Π.χ. στην Αγγλία, όπου αναπτύχθηκαν προνοιακές πολιτικές, παράλληλα δημιουργήθηκαν αποκεντρωτικοί θεσμοί διοίκησης και ελέγχου, με συμμετοχή των Συλλόγων Γονέων, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, κλπ. Βεβαίως, αυτό δεν σημαίνει ότι και εκεί οι θεσμοί αυτοί δεν κατηγορήθηκαν για διοικητικές μορφές ελέγχου.

«διοικητικά μοντέλα ελέγχου», που αντλούν τη νομιμοποίησή τους από το νομοκοδικαϊκό σύστημα στα πλαίσια της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας. Η βασική προϋπόθεση της εξυπηρέτησης του δημοσίου συμφέροντος και της διασφάλισης των εθνικών *minimum standards* θεωρείται ότι ικανοποιείται μέσω της άσκησης ελέγχου από πλευράς του δημόσιου και των μηχανισμών της γραφειοκρατικής ιεραρχίας. Είναι σαφές ότι οι διοικητικοί θεσμοί ελέγχου βρίσκονται σε μια αντίθεση με συμφέροντα εκτός της στενά εννοούμενης διοίκησης, που ζητούν αφενός συμμετοχή στη διαχείριση της εκπαίδευσης και λόγο στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό και αφετέρου ενημέρωση για τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα και αποτελέσματα. Τέτοιου είδους συμφέροντα έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι μαθητές, κλπ. (δηλαδή αυτοί που οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις αποκαλούν συνεταιίρους [partners] στην εκπαίδευση) ή η αγορά, ο χώρος των ιδιωτικών επιχειρήσεων και γενικότερα οι καταναλωτές της εκπαίδευσης.

Εφόσον οι θεσμοί απόδοσης λόγου περιορίζονται στο χώρο της διοίκησης ή όσο το άνοιγμα αυτών των θεσμών σε κοινωνικούς φορείς καθυστερεί ή, ακόμη χειρότερα, όσο οι πολιτικές πρόνοιες διέχονται γενικότερη κρίση λόγω των έντονων περικοπών στις δαπάνες, οι αντίστοιχες προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής βρίσκονται σε αδυναμία να απαντήσουν ικανοποιητικά στην κριτική που ασκείται τόσο από τους φιλελεύθερους και τους πλουραλιστές όσο και από τους μαρξιστές. Μόνο πρόσφατα προσεγγίσεις οι οποίες αναλύουν την εκπαίδευση ως κοινωνική πολιτική εντοπίζουν το πρόβλημα της απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών θεσμών στους αποδέκτες της εκπαίδευσης και το θέτουν ως αίτημα (Shipman, 1984, σ. 27). Παράλληλα όμως τονίζεται ότι σε κάθε περίπτωση η άσκηση των ατομικών επιλογών και η άσκηση ελέγχου από άλλες πλευρές εκτός του δημόσιου δεν θα πρέπει να θίγει τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης προς τη συλλογική κοινωνική ευημερία (Adler - Petch - Tweedie, 1989). Επομένως, εδώ παραμένει ισχυρό το αίτημα της διατήρησης δημόσιων μηχανισμών ελέγχου.

δ. Κριτική στη φιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική

Η άνοδος των νεοφιλελεύθερων πολιτικών δυνάμεων στην εξουσία, σε αρκετές χώρες της Δυτικής Ευρώπης, της Αμερικής κλπ., στη δεκαετία του 1980 κυρίως, επέφερε σοβαρές αλλαγές στην εκ-

παιδευτική πολιτική των χωρών αυτών με στόχο την απορύθμιση των πολιτικών του κράτους πρόνοιας. Βασικός άξονας της φιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν η εισαγωγή των μηχανισμών της αγοράς στην εκπαίδευση, ο περιορισμός του κρατικού παρεμβατισμού στις εκπαιδευτικές παροχές,²⁰ η προώθηση της «γονικής επιλογής» αντί της κρατικής πρόνοιας και η προβολή της ιδιωτικοποίησης ως μηχανισμού εξυγίανσης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Σ' αυτή την πολιτική των φιλελεύθερων κυβερνήσεων οι προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας ασκούν κριτική, παρότι συζητούν ορισμένες πτυχές τους όπως είναι η ενίσχυση της απόδοσης λόγου στους γονείς (Adler - Petch - Tweedie, 1989· Shipman, 1984· Levin, 1989). Γενικά όμως, αμφισβητείται ότι η ιδιωτική εκπαίδευση θα μπορέσει να διασφαλίσει την παροχή αυτών που θεωρούνται ως «δημόσια αγαθά» — όπως π.χ. η διατήρηση της συνοχής στον κοινωνικό ιστό — και ένα *minimum* κοινό επίπεδο στην κουλτούρα των πολιτών. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη ο χαρακτήρας της ιδιωτικής οικονομίας που έχει την τάση να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις μιας διαφοροποιημένης πελατείας (Levin, 1989). Οι συνέπειες αυτής της εξέλιξης δεν μπορεί να αγνοηθούν ακόμη και από τη φιλελεύθερη πολιτική γιατί απειλούν το ίδιο το πολιτικό σύστημα. «Μπορεί κανείς να περιγράψει ένα σύστημα καθαρής ιδιωτικοποίησης στη χρηματοδότηση, τον έλεγχο και την παροχή. Κάνοντάς το οδηγεί σχεδόν αναπόφευκτα σε επιχειρήματα υπέρ της ανάγκης για κάποια δημόσια χρηματοδότηση και έλεγχο» (Peston, 1989, σ. 157). Δεν είναι δυνατόν, π.χ., να μην ασκείται έλεγχος απ' την πλευρά του δημόσιου για την τήρηση ορισμένων προϋποθέσεων προκειμένου να λειτουργήσει μια εκπαιδευτική επιχείρηση. Εξάλλου, τέτοιου είδους επιχειρήσεις στην καπιταλιστική αγορά θα έχουν σοβαρά προβλήματα χρηματοδότησης και κατά συνέπεια «η ιδιωτικοποίηση ίσως θα αναγκαστεί να βασιστεί στο κράτος για την παροχή κεφαλαίων» (στο ίδιο, σ. 154). Σε αυτή όμως την περίπτωση, όπως και στην περίπτωση της υιοθέ-

20. Παρότι η φιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική διακήρυξε ότι στόχος της ήταν ο περιορισμός του κρατικού παρεμβατισμού, σε πολλές περιπτώσεις οι φιλελεύθερες κυβερνήσεις άσκησαν πολιτικές που χαρακτηρίστηκαν από κρατικό συγκεντρωτισμό. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της εισαγωγής του «Εθνικού Προγράμματος Σπουδών» (National Curriculum) στην Αγγλία με τον εκπαιδευτικό νόμο του 1988.

τησης οποιουδήποτε «σχήματος κουπονιών», είναι βέβαιο ότι ο κρατικός έλεγχος θα ενταθεί, κατ' αρχήν γιατί αποτελεί πλέον δημόσια ευθύνη η διανομή του δημόσιου χρήματος – και ως εκ τούτου αποτελεί δημόσια ευθύνη και ο έλεγχος της αποδοτικότητας των δημοσίων επενδύσεων – και κατά δεύτερο λόγο γιατί η διανομή του χρήματος διέρχεται μέσω πολιτικών διαδικασιών και των πελατειακών σχέσεων του πολιτικού συστήματος (βλ. στο ίδιο).

Εξάλλου, η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης δεν είναι βέβαιο ότι θα έχει τα αναμενόμενα από τους υποστηρικτές της αποτελέσματα γιατί είναι αδύνατον να αποδειχθεί ότι θα επαυξήσει την ικανοποίηση των καταναλωτών, αλλά και ότι μέσω αυτής θα απαιτηθούν λιγότεροι πόροι για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Peston, 1989, σ. 158).

Περισσότερο ριζοσπαστικές προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως αντικείμενο δημοσίου συμφέροντος εκφράζουν και πιο ριζική αντίθεση στη φιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και την ιδιωτικοποίηση, γιατί αυτή βρίσκεται στον αντίποδα των πολιτικών στόχων του κράτους πρόνοιας στο βαθμό που διευρύνουν την κοινωνική επιλεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η άσκηση της «γονικής επιλογής» δεν είναι πάντοτε προς όφελος των παιδιών, ειδικά στην περίπτωση που οι γονείς δεν έχουν τη δυνατότητα να κρίνουν τις εκπαιδευτικές παροχές. Δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι όλα τα ιδιωτικά σχολεία πληρούν τα minimum standards. Εξάλλου, η ιδιωτικοποίηση δημιουργεί διαχωρισμούς στον κοινωνικό ιστό και διασπά τις κοινωνικές δυνάμεις που προβάλλουν αιτήματα για την προώθηση και ανάπτυξη της δημόσιας εκπαίδευσης (βλ. Walford, 1990). Γενικότερα διατυπώνεται αντίθεση στην αντίληψη ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα αγαθό ιδιωτικής κατανάλωσης. «Η κοινωνία ενισχύει και χρηματοδοτεί τα σχολεία όχι μόνο για το καλό του παιδιού, αλλά γιατί αναγνωρίζει ότι η κοινωνία ως ολότητα κερδίζει από την καθολική εκπαίδευση και από τη μετάδοση κάποιων στοιχείων κοινής κουλτούρας. Οι ατομικές επιλογές δεν θα συμπίπτουν πάντοτε με αυτό που είναι καλύτερο για την κοινωνία ως ολότητα, και εφόσον ενθαρρύνεται η ατομική επιλογή, η ελευθερία της δράσης θα πρέπει εν μέρει να περιορίζεται από τη θεώρηση του τι είναι καλό για όλους μέσα στην κοινωνία» (στο ίδιο, σ. 106).

ε. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, από πλευράς των προσεγγίσεων του κράτους πρόνοιας, αντιμετωπίζεται ως μια αναγκαία διαδικασία στην πορεία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θεσμών. Βεβαίως, στα πλαίσια αυτών των προσεγγίσεων διακρίνονται δύο διαφοροποιημένες τάσεις, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Η πρώτη επιχειρεί μια αξιολόγηση των πράξεων της διοίκησης και του κράτους σε σχέση με το κατά πόσον εξασφαλίζουν τη σωστή ισορροπία μεταξύ «ατομικών δικαιωμάτων» και «συλλογικών στόχων» στην εκπαίδευση (Adler - Petch - Tweedie, 1989) και ταυτόχρονα αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι επιχειρούμενες μεταρρυθμίσεις δημιουργούν αστάθεια στην ισορροπία των δυνάμεων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική εξουσία και κατά συνέπεια συνιστούν ρίσκο γι' αυτόν που τις θεσπίζει (βλ. Shipman, 1984). Σε κάθε περίπτωση όμως ελέγχεται η μεταρρύθμιση σε σχέση με την επιδίωξη ορισμένων βασικών στόχων, όπως της ισότητας των ευκαιριών.

Η δεύτερη τάση αντιμετωπίζει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με μια αξιακή φόρτιση. Αξιολογεί τη μεταρρύθμιση σε σχέση με το κατά πόσον αυτή λειτουργεί αναδιανεμητικά και βελτιώνει τη θέση των κοινωνικών κατηγοριών και ομάδων που μειονεκτούν. Δεν ενδιαφέρεται για τη διασφάλιση της κρατούσας ισορροπίας δυνάμεων, αντίθετα το αίτημά της είναι αυτή να ανατραπεί σε όφελος των πιο αδύνατων. Η τάση αυτή βρίσκεται σε αντίθεση με μια λογική μεταρρύθμισης που αντιμετωπίζει επιμέρους και εντοπισμένα προβλήματα, ενώ αφήνει το status quo αμετάβλητο (Finch, 1984, σ. 110). Οι μεταρρυθμίσεις με «προνοιακό» χαρακτήρα θα πρέπει να στρέφονται ταυτόχρονα προς τη συγκρότηση των κοινωνικών εκκείνων συμμαχιών που ξεπερνούν τα συμφέροντα της κάθε επιμέρους συνιστώσας και δημιουργούν συναινέσεις για την επιδίωξη κοινών στόχων. Είναι βέβαιο ότι η εκπαίδευση έχει αναπαραγωγικό ρόλο, αλλά ταυτόχρονα μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργούνται και αντιστάσεις προς την ισχύουσα πολιτική τάξη. Στην κατεύθυνση αυτή προβάλλεται και η δυνατότητα οι αποδέκτες της εκπαίδευσης «να ανατρέψουν την κατάσταση προς δικό τους όφελος». «Εάν οι κυρίαρχες ομάδες συντηρούν τον έλεγχό τους με πολιτισμικά και ιδεολογικά μέσα, τότε η ίδια η εκπαίδευση μπορεί να γίνει η ρίζα της αμφισβήτησης αυτής της κυριαρχίας» (στο ίδιο, σ. 190).

Πρόκειται συνολικά για μια ριζοσπαστική κατεύθυνση στα πλαίσια των προσεγγίσεων του κράτους πρόνοιας που αντιμετωπίζει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως πολιτική στρατηγική των μη προνομιούχων, και με αυτή την έννοια βρίσκεται κοντά στα μαρξιστικά επιχειρήματα, μόνο που εδώ η μεταρρύθμιση θεωρείται εφικτή κάτω από τις παρούσες συνθήκες.

5. ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Οι λεγόμενες πλουραλιστικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν σήμερα μια από τις κυρίαρχες τάσεις στην επιστημονική έρευνα. Οι προσεγγίσεις αυτές βασίζονται στην αντίληψη ότι η εξουσία είναι διαμοιρασμένη στην κοινωνία μεταξύ πολλών επιμερισμένων συμφερόντων και ότι οι πολιτικές διαμορφώνονται μέσω μιας διαπραγμάτευσης μεταξύ των επιμέρους ομάδων συμφερόντων και της εκάστοτε κυβέρνησης. «Η κυβέρνηση είναι ουδέτερη και εν δυνάμει επηρεαζόμενη από πιέσεις» (Gewirtz - Ozga, 1990, σ. 38). Με την έννοια αυτή, οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις βρίσκονται σε αντίθεση με μια μαρξιστική ανάλυση της πολιτικής που δέχεται ότι στην κοινωνία υφίστανται ορισμένες κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας που προκύπτουν από τη σχέση κεφαλαίου-εργασίας, το δε κράτος δεν είναι ουδέτερο, αλλά εκφράζει τις κυρίαρχες αυτές σχέσεις. Όπως αναφέρεται από την πλευρά των μαρξιστών, «έναν μη μετριασμένος πλουραλισμός αποτελεί τόσο μια δικαίωση των δυτικών δημοκρατικών συστημάτων όσο και μια περιγραφή ή ανάλυσή τους» (Dale, όπως αναφέρεται στο Gewirtz - Ozga, 1990, σ. 38), ενώ άλλες ακραίες τοποθετήσεις θεωρούν την ανάλυση των πολιτικών στη βάση των επιμερισμένων «ομάδων πίεσης και συμφερόντων» ως μια φιλελεύθερη αντίληψη που αγνοεί τα ουσιώδη οικονομικά συμφέροντα που εκφράζονται μέσα από την ταξική πάλη (βλ. Sagup, 1982).

Σύμφωνα με τις πλουραλιστικές ερμηνείες, στην κοινωνία, παρά τις συγκρούσεις μεταξύ των επιμέρους αντιτιθέμενων συμφερόντων, τελικά επιτυγχάνεται μια ισορροπία μέσω της αδράνειας του συστήματος γιατί καμιά ομάδα συμφερόντων δεν μπορεί να κυριαρχήσει σε όλους τους τομείς.

Θα πρέπει όμως να γίνει σαφές ότι στο πλαίσιο των λεγόμενων πλουραλιστικών προσεγγίσεων διαμορφώνονται πολλές τάσεις οι

οποίες δεν έχουν απαραίτητα κοινές προϋποθέσεις και συνέπειες. Ως εκ τούτου δεν είναι δυνατόν να προσδιορισθούν κοινές αφηρητές και θέσεις αυτών των προσεγγίσεων, προκειμένου να επιχειρηθεί δε κάτι τέτοιο, αναγκάζεται κανείς να αναφέρεται σε επιμέρους μελέτες και ερευνητές, των οποίων τα συμπεράσματα και οι θέσεις δεν χαρακτηρίζουν πάντοτε το σύνολο εκείνων που εντάσσονται στις πλουραλιστικές προσεγγίσεις. Έτσι, στο πλαίσιο των πλουραλιστικών προσεγγίσεων εμφανίζονται στρουκτουραλιστικές αναλύσεις που αντλούν από τη βεμπεριανή μεθοδολογία (π.χ. M.S. Archer), αναλύσεις που επιχειρούν μια συζήτηση μεταξύ μαρξιστικών προσεγγίσεων και πλουραλιστικών μεθόδων (A. Hargreaves, T. Tapper, B. Salter), κλπ.

Παρότι δεν είναι δυνατόν να συνοψισθούν ορισμένα ενιαία συμπεράσματα των πλουραλιστικών προσεγγίσεων, εφόσον δεν πρόκειται για μια ενιαία θεωρία (έστω με διαφορετικές τάσεις, όπως εμφανίζονται στις μαρξιστικές ή τις φιλελεύθερες προσεγγίσεις), θα πρέπει να αναγνωριστεί ότι στο πλαίσιο αυτών των προσεγγίσεων έχουν πραγματοποιηθεί πολύ ενδιαφέρουσες εμπειρικές έρευνες σε σχέση με την ανάλυση των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών.

α. Η σχέση κράτους-εκπαίδευσης-κοινωνίας

Σημαντική θέση στο πλαίσιο των πλουραλιστικών προσεγγίσεων κατέχει το έργο της Margaret S. Archer, η οποία επιχειρεί να διατυπώσει μια «γενική συστημική θεωρία» για τη διαδικασία με την οποία αναπτύσσονται τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η M.S. Archer συγκροτεί μια ιστορική-συγκριτική προσέγγιση η οποία, όπως η ίδια ισχυρίζεται, βασίζεται στην εκλεκτικιστική υιοθέτηση κατηγοριών από νεο-μαρξιστικές και λειτουργιστικές προσεγγίσεις, από μια συστημική θεωρία και μια θεωρία ανταλλαγής²¹ (Archer, 1984,

21. Η M.S. Archer ως «θεωρία ανταλλαγής» (exchange theory) εννοεί μια θεωρία η οποία αναφέρεται στη διάθεση και ανταλλαγή των πόρων σε μια κοινωνία. Οι πόροι αυτοί δεν είναι πάντοτε οικονομικοί (π.χ. μπορεί να είναι η «γνώση» την οποία διαθέτουν και «ανταλλάσσουν» οι εκπαιδευτικοί). Η διαδικασία της συναλλαγής των πόρων και οι σχέσεις εξουσίας «συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους». «Η τιμή του συναλλάγματος καθορίζεται κοινωνικά και ως εκ τούτου ποικίλει μέσα στο χρόνο. Πράγματι, ένα από τα πρωταρχικά θεωρητικά μας προβλήματα είναι να υπολογίσουμε τις συγκεκριμένες τιμές του συναλλάγματος που καθορίζονται

σ. 4-5). Επιχειρεί δε να ερμηνεύσει τη συγκρότηση και εξάπλωση των εκπαιδευτικών συστημάτων στη βάση της έννοιας της «κοινωνικής αλληλεπίδρασης». Η μακρο-κοινωνιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης οφείλει να μελετά «αφενός σύνθετα είδη κοινωνικής αλληλεπίδρασης των οποίων αποτέλεσμα είναι η εμφάνιση συγκεκριμένων μορφών εκπαίδευσης, εν προκειμένω το κρατικό σύστημα, αφετέρου σύνθετους τύπους κοινωνικών και εκπαιδευτικών δομών που δίνουν μορφή στο περιβάλλον στο οποίο η αλληλεπίδραση και η αλλαγή λαμβάνουν χώραν» (στο ίδιο, σ. 3). Στη διαδικασία αυτή ενυπάρχει μια ένταση μεταξύ της αλληλεπίδρασης στο επίπεδο των δομών και των πράξεων των μεμονωμένων δρώντων. Σύμφωνα με την M.S. Archer, «Η ανάλυση του Weber που επέδωσε έμφαση εξίσου στα όρια που οι κοινωνικές δομές θέτουν στην αλληλεπίδραση και στην ευκαιρία για καινοτομική δράση που παρουσιάζεται από την αστάθεια αυτών των δομών, είναι το πρωτότυπο αυτής της θεωρητικής προσέγγισης», η οποία κατά τη γνώμη της αποφεύγει τόσο τον «ολισμό» όσο και το «μεθοδολογικό ατομικισμό» (στο ίδιο, σ. 4 και 5).

Σύμφωνα με την ανάλυση αυτή, η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων καθορίζεται από τη «διαπραγμάτευση» μεταξύ διαφόρων δυνάμεων που διαθέτουν διαφορετικό βαθμό εξουσίας και πόρων. Διακρίνει δε τρεις τύπους διαπραγμάτευσης μεταξύ των επιμέρους δυνάμεων και ομάδων συμφερόντων: (α) αυτή που ξεκινάει από το εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος (internal initiation), δηλαδή κυρίως το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές, φοιτητές, κλπ.· (β) αυτή που αποτελεί εξωτερική συναλλαγή (external transaction) και αφορά την αυθορμησιακή αλληλεπίδραση μεταξύ εξωτερικών ομάδων συμφερόντων, και (γ) τον πολιτικό χειρισμό (political manipulation), ο οποίος σχετίζεται με τον κρατικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη δημόσια χρηματοδότησή τους, γεγονός που προκαλεί την τάση για έλεγχο

με την εμφάνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την τροποποίησή τους μέσω της αλληλεπίδρασης που επακολουθεί» (M.S. Archer, στο I. McNay - J. Ozga [επιμ.], 1985, σ. 44).

Από μια γενική συστημική θεωρία, η M.S. Archer κρατάει την έννοια ότι «η συνολική κατανομή των πόρων εξασφαλίζει το περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώραν όλες οι διεκπεραιώσεις και ότι οι διαπραγματεύσεις που ολοκληρώνονται σε ένα τμήμα του συστήματος έχουν επιπτώσεις σ' ένα άλλο» (στο ίδιο, σ. 44).

της εκπαιδευτικής πολιτικής από πλευράς διαφόρων συμφερόντων (Archer, στο McNay - Ozga [επιμ.], 1985, σ. 42-43).

Οι τρεις αυτοί τύποι διαπραγμάτευσης συνθέτουν το δίκτυο της αλληλεπίδρασης, η οποία ερμηνεύει και τη μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο τύπος αλληλεπίδρασης που κυριαρχεί σχετίζεται με τον τύπο κοινωνίας και εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο αναφέρεται (αποκεντρωτικά ή συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα).²²

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η M.S. Archer είναι το εξής: «Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος είναι κάτι το οποίο κανείς δεν θέλησε. Είναι το ανορθολογικό και μη σκόπιμο αποτέλεσμα παράλληλων δυνάμεων (της πολιτείας, του επαγγέλματος, εξωτερικών ομάδων συμφερόντων και γονέων) με διαφορετικά συμφέροντα και αποκλίνουσες αξίες. Αυτή η ανάπτυξη επιδεικνύει κανονικότητες, αλλά δεν εμπεριέχει λογική» (Archer [επιμ.], 1982, σ. 58).

Η επίδραση του έργου της M.S. Archer υπήρξε καθοριστική, παρά το γεγονός ότι της ασκήθηκε κριτική για λειτουργισμό (Gordon, 1989) και για περιγραφική ανάλυση η οποία δεν μπορεί να ερμηνεύσει τη δυναμική της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Salter - Tapper, 1981 και 1985).

Η έννοια της αλληλεπίδρασης είναι καθοριστική και στο έργο των B. Salter και T. Tapper, οι οποίοι προσπαθούν να ερμηνεύσουν τη σχέση κράτους-εκπαίδευσης-κοινωνίας και τη δυναμική της εκπαιδευτικής αλλαγής. Η ερμηνεία την οποία επιχειρούν βασίζεται εν μέρει στο έργο της M.S. Archer και εν μέρει σε μαρξιστικές προσεγγίσεις, μολονότι διατυπώνουν κριτική και προς τις δύο πλευρές. Θεωρούν ότι βρίσκονται σε συζήτηση κυρίως με τους μαρξιστές, γιατί αυτοί δίνουν έμφαση «στη δυναμική της διαδικασίας της εκπαιδευτικής αλλαγής». Η κριτική που ασκούν προς τις παραδοσιακές μαρξιστικές προσεγγίσεις εντοπίζεται στο ότι συνήθως αναφέρονται σ' ένα υψηλό επίπεδο αφαίρεσης και ερμηνεύουν την αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών θεσμών ως αντιστοιχί-

22. Η έρευνα της M.S. Archer, *Social Origins of Educational Systems* (University Edition, 1984), βασίζεται στη συγκριτική ανάλυση της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Αγγλία και τη Γαλλία ως μελέτη περιπτώσεων (case studies), η πρώτη ως παράδειγμα «αποκεντρωτικού» και η δεύτερη «συγκεντρωτικού» εκπαιδευτικού συστήματος· αποτελεί δε συνοπτική έκδοση της ομώνυμης έρευνας που εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1979.

ση της εκπαίδευσης στις ανάγκες της καπιταλιστικής οικονομίας,²³ χωρίς να αναλύεται η διαδικασία με την οποία επιτυγχάνεται αυτή η προσαρμογή. Αντίστοιχη κριτική ασκείται και στο στρουκτουραλιστικό μαρξισμό (Althusser) για το λειτουργιστικό ρόλο τον οποίο αποδίδει στην εκπαίδευση και το κράτος (Salter - Tapper, 1981 και 1985). «Είναι μέρος της θέσης μας ότι η εκπαίδευση υπόκειται στις ανάγκες του κεφαλαίου, αλλά προκειμένου αυτές οι ανάγκες να επηρεάσουν την εκπαιδευτική αλλαγή, πρέπει να εκφραστούν με αποτελεσματικούς πολιτικούς όρους. Είναι κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης που οι εντάσεις, ακόμη και οι αντιθέσεις στις ανάγκες του κεφαλαίου θα αποκαλυφθούν» (Salter - Tapper, 1981, σ. 31).

Κατά την προβληματική των B. Salter και T. Tapper, οι «κοινωνικοί στόχοι» της εκπαίδευσης είναι: (α) να εξασφαλίζει άτομα κατάλληλα προικισμένα για την αγορά εργασίας, (β) να δρα ως παράγοντας κοινωνικού ελέγχου, και (γ) να χρησιμεύει ως πόρος για ιδιωτική κατανάλωση. Σε περιόδους δε οικονομικής κρίσης, η λειτουργία της εκπαίδευσης ως ιδιωτική κατανάλωση πλήττεται κυρίως σε όφελος των δύο άλλων λειτουργιών. Το πρόβλημα όμως είναι πώς αυτές οι λειτουργίες εκφράζονται μέσα από τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (στο ίδιο, σ. 37). Δηλαδή, εκείνο το οποίο οι B. Salter και T. Tapper αντιλαμβάνονται ως στοιχείο που τους διακρίνει από έναν λειτουργιστικό μαρξισμό είναι το γεγονός ότι παρότι και αυτοί ενδιαφέρονται να προσδιορίσουν το ρόλο του «εκπαιδευτικού κράτους» «στην αναπαραγωγή των ταξικών σχέσεων», δεν δίνουν έμφαση «στην εφαρμογή των πολιτικών» και στην «εκπαιδευτική πρακτική» (πράγμα για το οποίο κατηγορούν τους μαρξιστές), αλλά «στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η πολιτική» και «μεταφράζονται οι ανάγκες της καπιταλιστικής οικονομίας σε μια σειρά πολιτικών και όχι σε κάποια άλλη». Ενδιαφέρονται δηλαδή κυρίως για την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο ασκείται η εκπαιδευτική εξουσία, ποιος είναι ο ρόλος του κράτους στις σχέσεις εξουσίας, στη διαδικασία διαμόρφωσης των πολιτικών και την εκπαιδευτική αλλαγή (Salter - Tapper, 1985, σ. 16-23). Θεωρούν ότι αυτή η ανάλυση προϋποθέτει μια εκτίμηση του ρόλου της «γραφειοκρατικής δυναμικής» μέσα στο

23. Οι B. Salter και T. Tapper έχουν ασκήσει κριτική προς μαρξιστικές προσεγγίσεις, όπως στο CCCS (1981) καθώς και στους S. Bowles - H. Gintis (1976) (βλ. B. Salter - T. Tapper, 1981, σ. 3, 22, 24, 31, 44).

κράτος, βασιζόμενοι σε μια βεμπεριανή έννοια της γραφειοκρατίας.²⁴ Ο ρόλος της γραφειοκρατίας σε έναν θεσμό είναι καταλυτικός γιατί δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι αυτή δρα σε αρμονία με την «οικονομική δυναμική», ώστε οι πολιτικές που διαμορφώνονται «να εξυπηρετούν την καπιταλιστική τάξη πραγμάτων». «Εάν η γραφειοκρατία ενός θεσμού τον εμποδίζει να ανταποκριθεί στις οικονομικές απαιτήσεις, τότε η εξουσία του πρόκειται να φθίνει» (στο ίδιο, σ. 25). Έτσι, «η εμφάνιση μιας πολιτικής κατανοείται ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ οικονομικών και γραφειοκρατικών δυναμικών» (στο ίδιο, σ. 23). Με αυτή την έννοια θεωρούν ότι το κράτος έχει μια «σχετική αυτονομία» και πολλές φορές δρα αυτόνομα σε σχέση με τις ανάγκες της οικονομίας και με «ίδιον συμφέρον». Προκειμένου να μελετηθεί η διαδικασία διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, πρέπει να αναλυθούν οι θεσμοί και οι παράγοντες που έμμεσα ή άμεσα ασκούν πιέσεις για εκπαιδευτική αλλαγή, ο τρόπος που αυτές μεταφράζονται σε πολιτικά αιτήματα, η διαπραγμάτευση αυτών των αιτημάτων μέσα στη διοίκηση, η κατανομή των πόρων στις διάφορες πολιτικές καθώς και η εφαρμογή των πολιτικών σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές. Ως εκ τούτου, πρέπει να αναλυθούν ο ρόλος της γραφειοκρατίας στην κεντρική διοίκηση και στο σύνολο των εξεταζόμενων εκπαιδευτικών θεσμών, ο ρόλος των πολιτικών κομμάτων, των διανοούμενων στα κόμματα και τους θεσμούς καθώς και διάφορες ομάδες συμφερόντων που συγκροούνται και διεκδικούν συμμετοχή στην άσκηση της εκπαιδευτικής εξουσίας (Salter - Tapper, 1981 και 1985). Πρόκειται για μια ανάλυση του τρόπου με τον οποίο ασκείται η εξουσία, όχι μόνο στο επίπεδο των πολιτικών αποφάσεων και της επίλυσης τυχόν συγκρούσεων που εμφα-

24. Η έννοια της γραφειοκρατίας στο έργο των B. Salter και T. Tapper βασίζεται στον τρόπο με τον οποίο ο Max Weber την ορίζει «όταν έχει πλήρως εγκαθιδρυθεί, η γραφειοκρατία συγκαταλέγεται σε εκείνες τις κοινωνικές δομές που είναι εξαιρετικά δύσκολο να καταστραφούν», βλ. H.H. Gerth - C. Wright Mills (1964), *From Max Weber*, Λονδίνο, R.K.P., όπως αναφέρεται στο B. Salter - T. Tapper (1981), σ. 57.

«Η μονιμότητα της γραφειοκρατίας επαυξάνεται από τα τεχνικά πλεονεκτήματά της (ακρίβεια, ταχύτητα, συνέχεια, κλπ.), το cult, το στιλ του αντικειμενικού και απαραίτητου ειδικού, τη συσσώρευση και τον έλεγχο εξειδικευμένης γνώσης, τη χρήση του απόρητου για να αυξήσει την ανωτερότητα του «επαγγελματικά πληροφορημένου» και το γενικό προστατευτικό μανδύα της ορθολογικής οργάνωσης και λειτουργίας» (στο ίδιο, σ. 57-58).

νίζονται μεταξύ επιμέρους συμφερόντων, αλλά και στο επίπεδο της ιδεολογικής συγκρότησης και πολιτικής νομιμοποίησης.

Ο Α. Hargreaves θεωρεί ότι «υπάρχουν δύο αντιτιθέμενες προσεγγίσεις στη μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής: ο πλουραλισμός και ο μαρξισμός» (Hargreaves, στο McNay - Ozga, 1985, σ. 65). Επιχειρεί δε να κατασκευάσει ένα πλαίσιο το οποίο να συνθέτει τις δύο αυτές προσεγγίσεις «με έναν θεωρητικά ανοιχτό και εμπειρικά θεμελιωμένο τρόπο» (στο ίδιο, σ. 80). Έτσι διατυπώνει την άποψη ότι η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται από (α) «πολλαπλές αιτιώδεις σχέσεις» (multicausality), (β) «πλουραλιστική σύγκρουση», (γ) «διοικητική συνθετότητα», και (δ) ιστορική αδράνεια. «Όμως η άποψη αυτή δεν συνεπάγεται άρνηση της μαρξιστικής θέσης. Γιατί όλες αυτές οι διοικητικές και πολιτικές συνθετότητες, που είναι τεράστιας σημασίας, δεν είναι λιγότερο περιορισμένες μέσα στα ευρύτερα πλαίσια της εκπαιδευτικής αλλαγής που εγγράφονται από παράγοντες που πηγάζουν από τη φύση του καπιταλισμού ως τρόπου παραγωγής και τη λογική της ανάπτυξής του» (στο ίδιο, σ. 80).

Ενδιαφέρουσα εμπειρική έρευνα έχει πραγματοποιήσει ο Μ. Kogan αναφορικά με τη «διαδικασία λήψης των αποφάσεων» στην εκπαιδευτική πολιτική, τη φύση των «ομάδων συμφερόντων» και του κοινοβουλευτικού συστήματος στην Αγγλία (Kogan, 1975). Ο Kogan επιχειρεί μια ιστορική ανάλυση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται η εκπαιδευτική πολιτική εξετάζοντας: (α) τους στόχους της εκπαίδευσης, τις πολιτικές που εμφανίζονται σε μια συγκεκριμένη περίοδο και τους τρόπους με τους οποίους αυτές αλλάζουν μέσα στο χρόνο, (β) την επίδραση που ασκούν οι διάφορες ομάδες συμφερόντων στη διαμόρφωση της πολιτικής, και (γ) το ρόλο του κοινοβουλίου και των μελών του στην άσκηση της πολιτικής. Ο Kogan θεωρεί ότι η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται μέσω της αλληλεπίδρασης αυτών των τριών παραγόντων. Ενδιαφέρουσα είναι η μελέτη των ομάδων συμφερόντων που επιχειρείται με τη διάκρισή τους ανάλογα με το βαθμό νομιμοποίησης που διαθέτουν και την «απόσταση» που έχουν από την εξουσία και την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική (π.χ. υποστηρίζει ότι τα πλέον ριζοσπαστικά αιτήματα για μεταρρυθμίσεις εκφράζονται από λιγότερο νομιμοποιημένες ομάδες συμφερόντων, π.χ. Εθνική Ένωση Φοιτητών).

Κατά τον Μ. Kogan, η εκπαιδευτική πολιτική εμπεριέχει αξίες

σε σχέση με τους σκοπούς και το ρόλο της εκπαίδευσης σε κάθε ιστορική εποχή και οι αλλαγές πολιτικών σχετίζονται με τις διαφοροποιήσεις στο πλαίσιο των αξιών που κυριαρχούν. «Οι αξίες είναι τα σιωπηρά υπονοούμενα στην εξουσία και τις σχέσεις μεταξύ των θεσμών, που είναι από κοινού τα περιβάλλοντα και αποτελέσματα διαφορετικών αξιακών θέσεων» (Kogan, 1985, σ. 1) ή, όπως επιτυχέστερα το έχει διατυπώσει μια δεκαετία πριν, «Οι πολιτικές είναι επιχειρησιακές προτάσεις αξιών-προτάσεις κανονιστικών σκοπών, η επιτακτική ανάθεση αξιών» (Kogan, 1975, σ. 55).

Ο St. J. Ball θεωρεί ότι η εκπαιδευτική πολιτική δεν ανταποκρίνεται στα συμφέροντα μιας συγκεκριμένης κοινωνικής τάξης, αλλά σε σύνθετα και ετερογενή στοιχεία (Ball, 1990, σ. 3). Ακολουθεί μια μέθοδο την οποία ορίζει ως «διερευνητική» (exploratory) και δεσμεύεται μόνο στην έννοια του «ατόμου», ερμηνεύει δε την εκπαιδευτική πολιτική στη βάση της δράσης και των απόψεων των ατόμων που δρουν στα διάφορα «πεδία επιρροής» (στο ίδιο, σ. 29). Αντλεί από τη στρουκτουραλιστική ανάλυση του Althusser περί του κοινωνικού συστήματος ως σύνθεση «υποσυστημάτων» του πολιτικού, ιδεολογικού και οικονομικού. «Αυτού του είδους το πλαίσιο οδηγεί σε μια δυναμική θεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με το πολιτικό, ιδεολογικό και οικονομικό καθώς και του πολιτικού, ιδεολογικού και οικονομικού με την εκπαιδευτική πολιτική» (στο ίδιο, σ. 9).

Ο St. J. Ball ακολουθεί έναν πλουραλισμό θεωρητικών προσεγγίσεων, προκειμένου να αναλύσει τα επιμέρους «επίπεδα». Στο επίπεδο του οικονομικού εφαρμόζει στρουκτουραλιστικές μεθόδους, στο πολιτικό επίπεδο ρεαλιστικές ή θεωρίες αλληλεπίδρασης και στο ιδεολογικό «διαλογική» μέθοδο (discursive) (στο ίδιο, σ. 3-19). Επιχειρεί δε να διακρίνει συγκρούσεις και ασυνέχειες στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού κράτους και διαμάχες με σκοπό τον «έλεγχο» των εκπαιδευτικών πολιτικών. Μολονότι διαπιστώνει ότι το κράτος δεν είναι ουδέτερο, θεωρεί ότι δεν μπορεί να προσδιορισθεί παρά «μόνο σε αναφορά με την αποφασιστική μελέτη των ατόμων και της δράσης τους» (στο ίδιο, σ. 19).

Οι Α. McPherson και C.D. Raab (1988) αναλαμβάνουν να υπερασπίσουν την πλουραλιστική προσέγγιση σε σχέση με την κριτική που της έχει ασκηθεί — κατά κύριο λόγο από τους μαρξιστές (R. Dale). Σε μια εμπειρική έρευνα που έχουν πραγματοποιήσει για το εκπαιδευτικό σύστημα στη Σκωτία, επιχειρούν να διατυπώσουν ο-

ρισμένες θέσεις οι οποίες διαφοροποιούν τον «πλουραλισμό» από άλλες προσεγγίσεις. «Ο πλουραλισμός εμφανίζεται με πολλές παραλλαγές. Αλλά όλες μοιράζονται την άποψη ότι η κοινωνική και η πολιτική εξουσία είναι διαχωρισμένες και ότι δεν καθορίζει αποφασιστικά η μία την άλλη. Ο πλουραλισμός υποστηρίζει ότι η άσκηση της εξουσίας δεν καθορίζεται μοναδικά από καμία κοινωνική ή πολιτική ομάδα, αλλά χαρακτηρίζεται από σύγκρουση, διαπραγμάτευση και συμβιβασμό μεταξύ πολλαπλών και μεταβαλλόμενων πολιτικών και κοινωνικών ομάδων» (McPherson - Raab, 1988, σ. xii).

Στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο πλουραλισμός εκφράζεται στη «συμμετοχική διαχείριση» (partnership) της εκπαίδευσης από πλευράς επιμέρους ομάδων και συμφερόντων (κεντρικού και τοπικού κράτους, διοίκησης, εκπαιδευτικών, διαφόρων ομάδων πίεσης, κλπ.) (στο ίδιο, σ. 3-6).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συζήτηση μεταξύ McPherson - Raab και μαρξιστών. Οι μαρξιστές κατηγορούν τον πλουραλισμό ως περιγραφική και εμπειρική προσέγγιση που δεν μπορεί να ερμηνεύσει τις αιτίες των πολιτικών και των μεταρρυθμίσεων (Dale, όπως αναφέρεται στο Gewirtz - Ozga, 1990, και Raab, 1990).

Ο R. Dale (1989) ασκεί κριτική στον πλουραλισμό βασιζόμενος στο επιχείρημα του C. Offe. «Οι πλουραλιστικές θεωρίες τείνουν να ερμηνεύουν την ύπαρξη, την ισχύ και την ιδιαίτερη συνάρθρωση της οργάνωσης των συμφερόντων σε αναφορά με ιδιότητες των συστατικών στοιχείων αυτής της οργάνωσης: οι αξίες τους, η προθυμία τους να θυσιάσουν πόρους για την επίτευξη των συμφερόντων τους, ο αριθμός τους, κλπ.²⁵ Το ότι αυτός ο τύπος ερμηνείας οδηγεί σε μια πολύ περιορισμένη κατανόηση της δυναμικής με την οποία εκφράζονται τα συμφέροντα, γίνεται εμφανές μόλις γίνει αντιληπτό ότι ο ίδιος αριθμός ατόμων που έχουν ορισμένα συμφέροντα, με τον ίδιο βαθμό αποφασιστικότητας να υποστηρίξουν και να προωθήσουν τα συμφέροντά τους, μπορούν να δημιουργήσουν πάρα πολύ διαφορετικές οργανωτικές διακηρύξεις και πρακτικές, που εξαρτώνται από τη στρατηγική θέση των μελών των ομάδων μέσα στην κοινωνική δομή καθώς και από το πολιτικο-θεσμικό

25. Αναφερόμενος στην «οργάνωση συμφερόντων», ο C. Offe εννοεί αυτό που έχει επικρατήσει να αναφέρεται ως «ομάδες συμφερόντων» ή «ομάδες πίεσης» (interest groups και pressure groups). Εδώ ο Offe δίνει έμφαση στην εσωτερική δομή και στις σχέσεις αυτών των ομάδων.

status που απολαμβάνει ή μη η οργάνωσή τους. Η συγκεκριμένη μορφή και το περιεχόμενο της έκφρασης των οργανωμένων συμφερόντων είναι πάντοτε αποτέλεσμα συμφερόντων και, παράλληλα, θεσμικού status» (Offe, 1981, όπως αναφέρεται στο Dale, 1989, σ. 112).

Οι πλουραλιστές ανταπαντούν ότι η άποψη αυτή αποτελεί στενή ερμηνεία του πλουραλισμού, κατηγορούν δε τους μαρξιστές για γενικότητα και έλλειψη εμπειρικής τεκμηρίωσης της γενικής θεωρίας περί κυρίαρχων καπιταλιστικών σχέσεων και δέσμευσης της εκπαίδευσης στις κυρίαρχες σχέσεις παραγωγής (Raab, 1990, σ. 87-91).

β. Οι ανισότητες στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα

Ο προσδιορισμός της έννοιας της «ανισότητας» στην εκπαίδευση είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει την έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης από τη δεκαετία του 1960 μέχρι σήμερα. Οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής αναγνωρίζουν ότι οι ταξικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις (disparities) στην κοινωνία εκφράζονται και αναπαράγονται στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Η έρευνα στον τομέα αυτόν είναι ευρύτατη, αλλά η αναφορά σ' αυτήν βρίσκεται πέρα από τα ενδιαφέροντα αυτής της μελέτης. Το γεγονός ότι οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις γενικά δεν αναγνωρίζουν κάποιες κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας στην κοινωνία, έχει ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν την έννοια της ανισότητας ως συνέπεια μιας πλουραλιστικής κατανομής της εξουσίας και των «ευκαιριών» μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Στο πλαίσιο αυτό, πέραν της επισήμανσης της «ταξικής ανισότητας» και «επιλεκτικότητας» του εκπαιδευτικού συστήματος (Lawson - Silver, 1985, σ. 275-290), η έρευνα από πλευράς των πλουραλιστικών προσεγγίσεων έχει προχωρήσει στην «αποκάλυψη» και σημαντικών επιμέρους ανισοτήτων στις σύγχρονες κοινωνίες οι οποίες εκφράζονται στην εκπαίδευση, όπως οι ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων, οι φυλετικές διακρίσεις, χωρικές ανισότητες και διαφοροποιήσεις στις σύγχρονες πόλεις καθώς και ο ρόλος και η θέση της μεσαίας τάξης στην επιλεκτικότητα των εκπαιδευτικών θεσμών. Τα θέματα αυτά, τα οποία έχουν θιγεί κυρίως από πλευράς της πλουραλιστικής προσέγγισης, έχουν διευρύνει την κατανόηση της έννοιας των ανισοτήτων στα σύγχρονα εκ-

παιδευτικά συστήματα (βλ. ενδεικτικά Banting, 1985, σ. 291-314· Murphy, 1985, σ. 315-333· Tapper - Salter, 1978, σ. 175-192· McPherson - Raab, 1988, σ. 347-372· Kogan, 1978).

γ. Η απόδοση λόγου των εκπαιδευτικών θεσμών

Οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν ιδιαίτερα ασχοληθεί με το πρόβλημα της απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών θεσμών, το πρόβλημα του ελέγχου και της αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Το αντικείμενο αυτό αναπτύχθηκε ως ιδιαίτερος τομέας έρευνας και προβληματισμού σε αναφορά με συγκεκριμένες πολιτικές στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο συνήθης τρόπος διαχείρισης – άλλοτε κεντρικής και άλλοτε αποκεντρωμένης – δημιουργήσε, ιστορικά μιλώντας, αιτήματα και πιέσεις από πλευράς των εκπαιδευτικών, των γονέων κλπ. για έλεγχο των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Η πολιτική αυτή της απόδοσης λόγου ενισχύθηκε από δύο κυρίως πλευρές. Η πρώτη έδινε έμφαση στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών φορέων στη διαχείριση της εκπαίδευσης και προωθήθηκε πολιτικά από σοσιαλδημοκρατικές κυβερνήσεις. Η δεύτερη έδινε έμφαση στο δικαίωμα των γονέων να ελέγχουν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης και στη δύναμη της αγοράς γενικότερα, τέθηκε δε πολιτικά από φιλελεύθερες κυβερνήσεις. Το θέμα, δηλαδή, της απόδοσης λόγου της εκπαίδευσης – και γενικότερα όλων των κοινωνικών πολιτικών – είναι κατεξοχήν πολιτικό και έχει προκαλέσει οξύτατες αντιπαραθέσεις. Ως εκ τούτου, αποτέλεσε και αντικείμενο της επιστημονικής συζήτησης.

Με βάση την ταξινόμηση που έχει πραγματοποιήσει ο M. Kogan, έχουν διατυπωθεί τρία βασικά μοντέλα απόδοσης λόγου της εκπαίδευσης: (α) ο δημόσιος ή διοικητικός έλεγχος (απ' την πλευρά του κράτους και της εκπαιδευτικής διοίκησης), (β) ο επαγγελματικός έλεγχος (ως «εσωτερικός» έλεγχος της εκπαίδευσης απ' την πλευρά των εκπαιδευτικών), (γ) ο καταναλωτικός έλεγχος (είτε με τη μορφή συμμετοχικής διαχείρισης [partnership] μεταξύ των εκπαιδευτικών φορέων και των γονέων, είτε με τη μορφή ελέγχου απ' την πλευρά της αγοράς) (Kogan, 1988).

Οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, γενικά, ασκούν κριτική στα μοντέλα διοικητικού ελέγχου της εκπαίδευσης γιατί βασίζονται στον καταναγκασμό και στο γραφειοκρατικό έλεγχο – που πηγάζει κυρίως από τις συμβατικές εργα-

σιακές σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού στα πλαίσια της διοίκησης – και μ' αυτή την έννοια αντιδιαστέλλεται προς διαλογικές μορφές απόδοσης λόγου σ' εκείνες τις κοινωνικές ομάδες που έχουν λόγους να ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση (βλ. Kogan, 1988, επίσης Sockett [επιμ.], 1980· Becher - Maclure [επιμ.], 1978). Αυτός ο τύπος ελέγχου της εκπαίδευσης θεωρείται ότι αποτελεί και το κυρίαρχο παράδειγμα στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, αντλεί δε έναν σημαντικό βαθμό νομιμοποίησης στα πλαίσια της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας. «Η ιδέα που χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο για να δικαιολογήσει τη μεταφορά εξουσίας από τους επαγγελματίες [εκπαιδευτικούς] προς το κράτος είναι αυτή του δημοσίου ελέγχου» (Elliott, κ.ά, 1981, όπως αναφέρεται στο Kogan, 1988).

Επίσης, κριτικές γενικά εμφανίζονται οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις προς μοντέλα καταναλωτικού ελέγχου της εκπαίδευσης απ' την πλευρά της αγοράς. Το μοντέλο αυτό που προτείνεται από τις φιλελεύθερες προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής δίνει έμφαση στην ελευθερία επιλογής και σε ατομικιστικές προσεγγίσεις του κοινωνικού πράττειν. Το τελευταίο αυτό στοιχείο υιοθετείται και από ορισμένους πλουραλιστές (π.χ. Ball, 1990). Παρόλα αυτά ασκείται κριτική στο μοντέλο του καταναλωτικού ελέγχου γιατί και αυτό αποκλείει τη συμμετοχή και την ικανοποίηση συμφερόντων τα οποία συγκροτούνται σε αναφορά με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς (π.χ. των εκπαιδευτικών) (Kogan, 1988, και Sallis, 1989).

Οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις τοποθετούνται θετικά κυρίως προς ένα μοντέλο συμμετοχικής διαχείρισης (partnership) της εκπαίδευσης. Η συνδιαχείριση αυτή συνήθως περιλαμβάνει αφενός τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι νομιμοποιούνται ως εργαζόμενοι στα πλαίσια μιας έννοιας συμμετοχικής δημοκρατίας αλλά και ως γνώστες και ειδικοί για το αντικείμενο της εκπαίδευσης, και αφετέρου τους γονείς, οι οποίοι νομιμοποιούνται ως οι άμεσα ενδιαφερόμενοι για τους εκπαιδευτικούς στόχους και τα αποτελέσματα. Το μοντέλο αυτό θεωρείται ότι βρίσκεται πέραν του καταναλωτικού ελέγχου που αντιμετωπίζει τους γονείς ως πελάτες και καταναλωτές και τους τοποθετεί ως συμμετόχους και συνυπεύθυνους στη διαχείριση της εκπαίδευσης, σε μια καλώς εννοούμενη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, διατυπώνει μάλιστα το αίτημα μιας δέσμευσης των γονέων σε σχέση με το ενδιαφέρον τους για την εκ-

παίδευση (Sallis, 1979, σ. 110-118, και Sallis, 1989). Η αντίληψη της συνδιαχείρισης ως συμμετοχικής δημοκρατίας, εμφανίζεται και με την έννοια της συμμετοχής επιμέρους κορπορατιστικών συμφερόντων στους εκπαιδευτικούς θεσμούς (δηλαδή ως συνδιαχείριση μεταξύ κεντρικού και τοπικού κράτους, εκπαιδευτικών, γονέων, ομάδων συμφερόντων, κλπ.) (McPherson - Raab, 1988).

Στα μοντέλα αυτά περί συμμετοχικής διαχείρισης της εκπαίδευσης συνυπάρχει μια ένταση μεταξύ συγκρουόμενων δικαιωμάτων: του δικαιώματος της επαγγελματικής ομάδας των ειδικών, δηλαδή των εκπαιδευτικών για καθορισμό των εκπαιδευτικών standards αφενός και του δικαιώματος των γονέων να ελέγχουν αυτά τα standards αφετέρου. Ορισμένοι επιχειρούν να τοποθετήσουν όρια στα δικαιώματα και στις αρμοδιότητες της κάθε πλευράς. Έτσι προτείνεται ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να πληροφορούν και να αποδίδουν λόγο στους γονείς για το περιεχόμενο και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Ο έλεγχος όμως των εκπαιδευτικών στόχων και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων θα πρέπει να αποτελεί αντικείμενο δραστηριότητας των εκπαιδευτικών και μόνο αυτών (Simons, 1982, σ. 286-295· Becher - Maclure [επιμ.], 1978· Socket [επιμ.], 1980· Elliot, 1980, σ. 74-84).

Η όλη συζήτηση περί «επαγγελματικού ελέγχου» της εκπαίδευσης απ' την πλευρά των εκπαιδευτικών, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι αποτελεί ένα συγκρουσιακό θέμα τόσο στο επίπεδο της επιστημονικής συζήτησης όσο και στην πολιτική αρένα. Ο επαγγελματικός έλεγχος θεωρείται ότι ενέχει έναν βαθμό νομιμοποίησης γιατί βασιζόμενος στη γνώση των «ειδικών», αλλά και στη σχετική ανεξαρτησία τους από διοικητικές δομές, μπορεί να διασφαλίζει ένα υψηλό επίπεδο εκπαιδευτικών standards (π.χ. βλ. την ανάλυση για το ρόλο των Επιθεωρητών - H.M.I. - στην Αγγλία, οι οποίοι δεν υπάγονται διοικητικά στο αντίστοιχο Υπουργείο Παιδείας, στο Lawton, 1988). Παρόλα αυτά υπάρχει πάντοτε το πρόβλημα ότι η επαγγελματική ομάδα των «ειδικών» ενδεχομένως δεν θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις επιθυμίες όσων ενδιαφέρονται για τα εκπαιδευτικά standards, και ίσως εξελιχθεί σε μια γραφειοκρατία που δεν αποδίδει λόγο (κριτική στην οποία βασίζεται κυρίως η φιλελεύθερη προσέγγιση). Ως εκ τούτου, ορισμένες πλουραλιστικές προσεγγίσεις καταλήγουν σε μια συμβιβαστική πρόταση περί μιας στρατηγικής συμμετοχής των γονέων, η οποία να προωθεί «συλλογικούς στόχους» στη βάση μιας θεωρίας «συλ-

λογικής κατανάλωσης», που έχει ως στόχο «την ανάπτυξη του καταναλωτή πολίτη» (Woods, 1988). Η έννοια όμως της «συμμετοχικής διαχείρισης» επιδέχεται πολλών ερμηνειών. Η έμφαση ως προς τις αξίες που υπηρετεί, δεν εντοπίζεται πάντοτε στην έννοια μιας συμμετοχικής δημοκρατίας, αλλά ορισμένες φορές προβάλλεται και ως ένα αποτελεσματικότερο διαχειριστικό μοντέλο της εκπαίδευσης.

δ. Κριτική στις σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές

Οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, γενικά, είναι κριτικές προς την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται από τις φιλελεύθερες κυβερνήσεις, ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του 1980. Έντονη κριτική έχει ασκηθεί προς την εκπαιδευτική πολιτική της λεγόμενης «Νέας Δεξιάς» στην Ευρώπη και τις ΗΠΑ, η οποία έθετε στόχους ιδιωτικοποίησης, αποδυνάμωσης της συμμετοχικής διαχείρισης και ιδιαίτερα του ρόλου της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και των εκπαιδευτικών και ενίσχυσης του ρόλου του κεντρικού κράτους σε ορισμένους τομείς. Όπως αναφέρεται, «Ο Θατσερισμός προσπαθεί να αντιπροσωπεύσει τόσο τον εκσυγχρονισμό και την πρόοδο όσο και την παράδοση και σταθερότητα. Η νεοφιλελεύθερη επίδραση δίνει έμφαση στον προσανατολισμό στο μέλλον [...] και στην απουσία του κρατικού ελέγχου. Η νεοσυντηρητική επίδραση τονίζει τον προσανατολισμό στο παρελθόν, τις παραδοσιακές αξίες [...] Ο νόμος του 1988 [στην Αγγλία] μπορεί να ερμηνευθεί ότι δίνει το σύνθημα για τη διάλυση του εθνικού κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος [...] για μεγαλύτερη διαφοροποίηση μεταξύ των σχολείων, [...] για το διαχωρισμό μεταξύ κρατικού και ιδιωτικού τομέα [...] Επιπλέον, υποβαθμίζει σημαντικά τον ιστορικό ρόλο της τοπικής διακυβέρνησης στην εκπαιδευτική παροχή και διαχείριση» (Ball, 1990, σ. 213-214).

Η κριτική που ασκείται συχνά στη φιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική βασίζεται στη θέση ότι αυτή «διαλύει» το consensus μεταξύ των «παραδοσιακών» φορέων που συμμετείχαν στη διαχείριση της εκπαίδευσης (δηλαδή κεντρικής και τοπικής διοίκησης, εκπαιδευτικών και γονέων), μεταθέτοντας την εξουσία στις δυνάμεις της αγοράς. Ασκείται έντονη κριτική στις απόψεις περί «ελευθερίας επιλογής» από πλευράς των γονέων και καταναλωτικού ελέγχου της εκπαίδευσης μέσω, π.χ., ενός «σχήματος κουπονιών», κλπ. Στην

κατεύθυνση αυτή διατυπώνεται η άποψη ότι «αυτές οι ακραίες μορφές καταναλωτισμού στην εκπαίδευση θα έβλαπταν τραγικά τα συμφέροντα των πλέον άπορων και ανυπεράσπιστων στα σχολεία μας...» (Sallis, 1989, σ. 22). Επίσης προβάλλεται το ερώτημα «τι είδους curriculum θα παρήγαγε μία ελεύθερη αγορά» (Whitty, 1989, σ. 336) και διαπιστώνεται το πρόβλημα που προκύπτει από μια εξατομικευμένη ή επιμερισμένη ευθύνη όσων αφορά τα περιεχόμενα της γνώσης. «Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει, όσο κυνική και αν φαίνεται αυτή η θέση, ότι θα έπρεπε να είμαστε ευγνώμονες που υπάρχει το «εθνικό curriculum» [πολιτική της «Νέας Δεξιάς» στην Αγγλία] ως ένα εναπομείναν σύμβολο του κοινού εκπαιδευτικού συστήματος και συγκεκριμένη δικαιοδοσία την οποία ο λαός αγωνιζόμενος συλλογικά μπορεί να βελτιώσει, παρά να αφήνεται να προκύπτει όλη η παροχή [της εκπαίδευσης] από την ατομική άσκηση της επιλογής (ή μη επιλογής) στο χώρο της αγοράς [...] Ούτε οι κολεκτιβιστικές εκδοχές του κράτους-επιμερείας (welfare state), ούτε η ατομιστική προσέγγιση της αγοράς του θάσσερισμού υπηρετούν αυτόν το σκοπό» (στο ίδιο, σ. 339).

Ένα από τα προβλήματα που τίθενται στη συζήτηση αφορά το δικαίωμα των γονέων να καθορίζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους και το πού θα μπορούσε να οδηγήσει η ανεμπόδιστη άσκηση αυτού του δικαιώματος. Αφενός δεν θεωρείται βέβαιο ότι η άσκηση της επιλογής από πλευράς των γονέων θα εξυπηρετεί πάντοτε τις ανάγκες των παιδιών τους, «Οι γονείς θα χρειάζονταν επομένως καθοδήγηση» (White, 1988, σ. 196). Αφετέρου, η πλήρης άσκηση της επιλογής ενδεχομένως θα αποβεί ασυμβίβαστη με τις αξίες μιας «πλουραλιστικής δημοκρατίας» (π.χ. θα μπορούσε να οδηγήσει σε σχολεία με μονοκουλτούρες θρησκευτικές, ιδεολογικές, φυλετικές, κλπ.). Έτσι προτείνεται ότι η άσκηση της επιλογής θα πρέπει να συνδυάζεται με έναν συλλογικό καθορισμό των εκπαιδευτικών standards. «Η εκπαίδευση σε μια δημοκρατική κοινωνία αποτελεί εν μέρει ευθύνη της κοινότητας και εν μέρει των γονέων. Είναι ουσιαστικά ένα θέμα συμμετοχικής διαχείρισης (partnership) (στο ίδιο, σ. 199). Αντίστοιχες είναι και οι απόψεις που θεωρούν ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί ευθύνη των γονέων, η οποία όμως «μπορεί να ρυθμίζεται από το κράτος» (Strike, 1990, σ. 237).

ε. Ερμηνεία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων

Η έννοια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, των αλλαγών και της εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ένα θέμα που απασχολεί τις πλουραλιστικές προσεγγίσεις. Εδώ, η εκπαιδευτική αλλαγή και μεταρρύθμιση δεν προβάλλεται τόσο ως αξιακό και πραγματικό ιδεώδες, όπως στην περίπτωση των μαρξιστών, αλλά κυρίως ως ένα θεωρητικό πρόβλημα που χρήζει ερμηνείας.

Η M.S. Archer παρότι δεν θεωρεί ότι διατυπώνει μια συνολική θεωρία για την εκπαιδευτική αλλαγή (Archer, 1984, σ. 173), εξετάζει τις «δομικές προϋποθέσεις» υπό τις οποίες οι «κοινωνικές ομάδες» προκαλούν εκπαιδευτικές αλλαγές. Στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα περίοδοι στασιμότητας διακόπτονται από αλλαγές οι οποίες προκύπτουν μέσω πολιτικών χειρισμών «Εξαιτίας του ότι το πολιτικό κέντρο σκέφτεται “διά μακρόν” και σκληρά πριν νομοθετήσει [...] μακρές περίοδοι σχετικής εκπαιδευτικής στασιμότητας είναι τυπικές στα συγκεντρωτικά συστήματα» (στο ίδιο, σ. 175). Παραχωρήσεις και συμβιβασμοί είναι χαρακτηριστικά στοιχεία αυτής της θεσμοθέτησης, που συνήθως ακολουθεί μετά την «έκρηξη των εκπαιδευτικών παραπόνων»: «Τότε η κυβερνητική elite προσπαθεί να σβήσει τη φωτιά. Στο πλαίσιο αυτό λαμβάνει χώρα μια πανικόβλητη νομοθέτηση για να εξουδετερώσει την κατάσταση και να αποκαταστήσει την τάξη» (στο ίδιο, σ. 179). Αυτού του τύπου οι μεταρρυθμίσεις λόγω της καθολικότητας και του αδιαφοροποίητου τρόπου με τον οποίο εφαρμόζονται συνήθως αποτυγχάνουν να ικανοποιήσουν τα μεταρρυθμιστικά αιτήματα για να οδηγήσουν μετά από μια περίοδο νέας συσσώρευσης δυσαρέσκειας σε μια νέα «καθολική μεταρρύθμιση» και «σε ένα κύκλο που επαναλαμβάνει τον εαυτό του επ’ αόριστον» (στο ίδιο, σ. 177 και 179).

Στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, η εκπαιδευτική αλλαγή προκύπτει συσσωρευτικά από επιμέρους αλλαγές ως αλληλεπίδραση αιτημάτων εντός και εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος και πολιτικών χειρισμών. Με αυτή την έννοια, δεν υπάρχει περίοδος στασιμότητας, «ούτε και περίοδοι που αντιπροσωπεύουν τις μεγαλύτερες και σημαντικότερες αλλαγές» (στο ίδιο, σ. 180), αλλαγές δε που κατευθύνονται από το πολιτικό σύστημα συναντούν αντίδραση ακόμη και στο εσωτερικό του συστήματος και κατά συνέπεια είναι αναγκασμένες να προχωρούν σταδιακά και ό-

χι με έναν ριζοσπαστικό και καθολικό τρόπο (στο ίδιο, σ. 186-187).

Κατά τους B. Salter και T. Tapper, η εκπαιδευτική αλλαγή προκύπτει μέσα από διαπραγματεύσεις που ελέγχονται από γραφειοκρατικούς μηχανισμούς (κυρίως της διοίκησης). Στις εκπαιδευτικές αλλαγές παίζουν ρόλο κυρίως τα πολιτικά κόμματα και οι ιδεολογικοί και πολιτικοί στόχοι τους οποίους θέτουν, ιδεολογικές διαμάχες γύρω από τους στόχους της εκπαίδευσης καθώς και δημογραφικές μεταβλητές (που καθορίζουν το βαθμό εξάπλωσης και ανάπτυξης ή ύφεσης των εκπαιδευτικών θεσμών). Αλλαγές συμβαίνουν σε τρία κυρίως επίπεδα: (α) στον αναπροσδιορισμό των κοινωνικών στόχων της εκπαίδευσης, (β) στην κατανομή των πόρων με τρόπο που να εξυπηρετεί τους νέους εκπαιδευτικούς στόχους, και (γ) στη διαμάχη μεταξύ των θεσμών για εκπαιδευτική εξουσία (Salter - Tapper, 1981, σ. 44-45).

Γενικότερα, οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική αλλαγή ως μια πολιτική που προκύπτει ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ πολλαπλών επιμέρους συμφερόντων, εφόσον κατά βάση καμιά ομάδα συμφερόντων δεν αποκλείεται από το πεδίο της διαπραγμάτευσης (βλ. Kogan, 1978· Becher - Maclure [επιμ.], 1978· McPherson - Raab, 1988, κλπ.).

6. ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναπτύχθηκαν τα επιχειρήματα τεσσάρων από τις βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εδώ θα εξετασθούν κριτικά ορισμένα σημεία των επιχειρημάτων αυτών, αφενός ως προς την εσωτερική τους συνέπεια και αφετέρου σε μια σχέση και αντιπαράθεση μεταξύ των επιμέρους προσεγγίσεων.

Η φιλελεύθερη προσέγγιση θεωρεί την εκπαίδευση ως ένα δημόσιο αγαθό²⁶ το οποίο συμβάλλει στην ευημερία των ατόμων. Ο ρόλος του κράτους, που αντιμετωπίζεται ως ουδέτερος παράγοντας, θα πρέπει να περιορίζεται σε ένα minimum εκπαιδευτικών παροχών, χωρίς ταυτόχρονα να δεσμεύει την άσκηση της ατομικής επιλογής και ελευθερίας. Στον αντίποδα αυτών των θεωριών, οι μαρ-

26. Βλ. F.A. Hayek (1982), σ. 129-154.

ξιστικές προσεγγίσεις θεωρούν ότι η εκπαίδευση προκύπτει ως αποτέλεσμα του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας στα πλαίσια του σύγχρονου αστικού κράτους. Η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων οικονομικών και κοινωνικών σχέσεων παραγωγής (με την εξασφάλιση εξειδικευμένης και ιδεολογικά ενσωματώσιμης εργατικής δύναμης), αλλά ταυτόχρονα, στα πλαίσια μιας σχετικής αυτονομίας των θεσμών απέναντι στις κυρίαρχες σχέσεις παραγωγής, αποτελεί και έναν χειραφετικό παράγοντα για τα άτομα και την κοινωνία. Με αυτή την έννοια, η λειτουργία της εκπαίδευσης αντανακλά και τις εσωτερικές αντιφάσεις του καπιταλισμού και η γενίκευση και ανάπτυξη της ως δημόσιας και κοινωνικά ελεγχόμενης λειτουργίας αποτελεί αντικείμενο ταξικής σύγκρουσης και πραξιακό ιδεώδες.

Σε διάλογο κυρίως με τις μαρξιστικές θεωρίες και σε σύγκρουση με τις φιλελεύθερες, οι προσεγγίσεις του κράτους ευημερίας αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως κοινωνική υπηρεσία και τμήμα του κράτους πρόνοιας. Η εκπαίδευση είναι δημόσιο αγαθό, το οποίο παρέχεται από το κράτος στα άτομα όχι μόνο ως ατομικό δικαίωμα αλλά και διότι έτσι εξυπηρετείται το γενικότερο δημόσιο συμφέρον. Τονίζεται ο δημόσιος και αναδιανεμητικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και η συμβολή της σε μια έννοια κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών πολιτικών.

Οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής που εξετάσαμε, αν και δεν έχουν κοινές προϋποθέσεις οι οποίες να συγκροτούν μια ενιαία θεωρία, επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη διαδικασία με την οποία προκύπτουν οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι μεταρρυθμίσεις στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Σύμφωνα με αυτές τις ερμηνείες, η εκπαιδευτική πολιτική δεν εξυπηρετεί τα συμφέροντα κάποιας κυρίαρχης τάξης, αλλά προκύπτει μέσω της αλληλεπίδρασης επιμέρους συμφερόντων από ομάδες εντός και εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος. Καμιά ομάδα συμφερόντων δεν θεωρείται αποκλεισμένη από την άσκηση πολιτικής επιρροής, αν και οι πραγματικές δυνατότητες παρέμβασης ποικίλουν.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια κριτική σε ορισμένα επιχειρήματα των σύγχρονων προσεγγίσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής.

[Α] Ένα σοβαρό στοιχείο που διακρίνει τις πλουραλιστικές προσεγγίσεις, γενικά, από τις προηγούμενες είναι η απουσία αξιολογι-

κού πλαισίου στην ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μολονότι ο κάθε ερευνητής ενδεχομένως έχει κάποιες αξίες ως προς την εκπαίδευση, αυτές δεν τίθενται ως προϋπόθεση στην ανάλυση του ρόλου της εκπαίδευσης στο σύγχρονο κράτος, αλλά συνήθως υπονοούνται. Ακόμη και ερευνητές που θεωρούν ότι βρίσκονται σε μια συζήτηση με μαρξιστικές προσεγγίσεις (π.χ. Salter - Tapper, 1985· Hargreaves, 1985), δεν επιθυμούν να συγκροτήσουν μια δεσμευτική ανάλυση της σχέσης κράτους-εκπαίδευσης-κοινωνίας. Παρότι οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις έχουν το θετικό στοιχείο ότι πραγματοποιούν εμπειρικές έρευνες που διαφωτίζουν σε πολλά σημεία το ρόλο διαφόρων ομάδων συμφερόντων στην εκπαιδευτική πολιτική, δεν φαίνεται να έχουν τις προϋποθέσεις εκείνες που θα τους επέτρεπε να ανασυνθέσουν τα εμπειρικά δεδομένα σε μια ερμηνεία της εκπαιδευτικής πολιτικής, πέρα απ' την περιγραφή της. Αν και μας προσφέρουν έρευνες για το ρόλο των επιμέρους συμφερόντων στη διαμόρφωση των πολιτικών, δεν δεσμεύονται για το ποιες είναι οι κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας στην εκπαιδευτική πολιτική (π.χ. Kogan, 1975· Archer, 1984· McPherson - Raab, 1988). Ενώ επιχειρούν να ερμηνεύσουν την εκπαιδευτική αλλαγή και μεταρρύθμιση, δεν δεσμεύονται ως προς την επιθυμητή κατεύθυνση της μεταρρύθμισης, ούτε ως προς τον κυρίαρχο ρόλο της εκπαίδευσης στη σύγχρονη κοινωνία (αναπαραγωγικός ή μη). Τέλος, παρότι ερευνούν φιλελεύθερες πολιτικές ιδιωτικοποίησης, δεν δεσμεύονται πάνω στο δημόσιο ή μη χαρακτήρα της εκπαίδευσης και στο αν συγκροτείται ή όχι δημόσιο συμφέρον γύρω από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς (Salter - Tapper, 1985).

Οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις βασίζονται σε μεγάλο βαθμό²⁷ σε μια βεμπεριανή μεθοδολογία, η οποία χαρακτηρίζεται από: (α) κατασκευή τυπολογιών στην ανάλυση (π.χ. η M.S. Archer κατασκευάζει την τυπολογία αποκεντρωτικών και συγκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων, την τυπολογία της διαπραγματεύσεως συμφερόντων – εσωτερική πρωτοβουλία, εξωτερική αλληλεπίδραση, πολιτική χειραγώγηση, κλπ. —, ο St. Ball υιοθετεί μια τυπολο-

27. Ο σχετικιστικός χαρακτήρας αυτής της πρότασης οφείλεται στο γεγονός ότι δεν ακολουθούν όλες οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις στις οποίες αναφερθήκαμε και μάλιστα στον ίδιο βαθμό μια βεμπεριανή μεθοδολογία. Π.χ. οι B. Salter και T. Tapper βασίζονται στη βεμπεριανή έννοια της γραφειοκρατίας και σε μεγάλο βαθμό στην έννοια της αλληλεπίδρασης. Δεν ακολουθούν όμως μια ατομικιστική ερμηνεία του κοινωνικού πράττειν και δεν κατασκευάζουν τυπολογίες.

γία υποσυστημάτων της κοινωνίας που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική – πολιτικό, οικονομικό, ιδεολογικό), (β) ανάλυση του κοινωνικού πράττειν στη βάση της σύγκρουσης και της αλληλεπίδρασης επιμέρους συμφερόντων (M.S. Archer, M. Kogan, A. McPherson - C. Raab, κλπ.), (γ) ατομικιστική ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων (M.S. Archer, St. Ball), (δ) αφαίρεση από την εμπειρική ανάλυση κάθε αξιακής δέσμευσης του ερευνητή.

Οι τυπολογικές κατασκευές, μολονότι συχνά εμφανίζουν ένα αναλυτικό ενδιαφέρον (ιδιαίτερα στην περίπτωση της M.S. Archer), παρουσιάζουν έναν φορμαλισμό και φέρουν το βάρος των στρουκτουραλιστικών αναλύσεων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ασθενείς συνδέσεις μεταξύ των επιμέρους «τύπων» ή «υποσυστημάτων» που μελετούν (π.χ. στον St. Ball η απουσία σύνδεσης μεταξύ των τριών υποσυστημάτων εκφράζεται μέχρι και στην αποσύνδεση των μεθόδων ερμηνείας τους – «ρεαλιστική» μέθοδο για το πολιτικό, «στρουκτουραλιστική» για το οικονομικό και «discursive» για το ιδεολογικό). Κατά συνέπεια, η ανάλυση διασπάται στην ερμηνεία επιμέρους πτυχών του κοινωνικού πράττειν, χωρίς να έχει το αίτημα της ανασύνθεσής της.

Εξάλλου, η ανάλυση στη βάση της έννοιας της «σύγκρουσης» και της «αλληλεπίδρασης» είναι προβληματική στο βαθμό που δεν δεσμεύεται σε σχέση με μια θεωρία ουσιαστών σχέσεων στην κοινωνία. Μέσα στην πλουραλιστική προβληματική, η σύγκρουση προκύπτει ως το αποτέλεσμα μιας «φυσικής» χομπσιανής κατάστασης, όπου τα εξατομικευμένα ή ομαδικά συμφέροντα αλληλοεπιδρούν και συγκρούονται μεταξύ τους με στόχο την απόκτηση εξουσίας στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Η ερμηνεία αυτή μπορεί μεν να αποκαθιστά ένα νόημα στην εξατομικευμένη πράξη, αποδίδοντάς της ορθολογισμό και τελεολογία, δεν μας βοηθά όμως να ερμηνεύσουμε το κοινωνικό πράττειν στο σύνολό του και να εξηγήσουμε τους λόγους για τους οποίους δημιουργούνται τα εκπαιδευτικά συστήματα και προκύπτουν οι εκπαιδευτικές αλλαγές. Η λεπτομερής περιγραφή των x, y συμφερόντων που επέδρασαν σε μια πολιτική έχει περιορισμένη αξία και αποτελεί ταυτολογία στο βαθμό που δεν εξηγεί γιατί αυτά τα συμφέροντα επικράτησαν σε σχέση με κάποια άλλα. Το θέμα αυτό γίνεται ιδιαίτερα εμφανές όταν συνδυάζεται και με ατομικιστικές ερμηνείες, όπως στην περίπτωση του St. Ball και της M.S. Archer. Η τελευταία καταλήγει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι το «μη σκόπιμο αποτέλεσμα» της αλλη-

λεπίδρασης «παράλληλων δυνάμεων» (Archer [επιμ.], 1982, σ. 58). Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος προκύπτει εδώ ως ανορθολογικό αποτέλεσμα, παρά τη διαπίστωση ότι οι δυνάμεις που δρουν είναι έλλογες και έχουν σκοπούς. Η ερμηνεία αυτή εντέλει δεν εξηγεί τη γένεση των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η αφαίρεση των αξιακών πλαισίων από την ανάλυση θα σήμαινε ότι αυτή δεν μπορεί να αξιολογήσει την εκπαιδευτική πολιτική παρά μόνο σε σχέση με μια εσωτερική συνέπεια στόχων και μέσων για την υλοποίησή τους κατά τη διαδικασία εφαρμογής των πολιτικών. Η αποδοχή αυτής της θέσης θα περιόριζε την ανάλυση σε μια λειτουργιστική κριτική και σε μια διαχειριστική αντίληψη της πολιτικής. Οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις γενικά εκφράζουν έναν ριζοσπαστισμό και είναι αξιακά φορτισμένες ως προς δύο κυρίως στοιχεία, την έννοια της ισότητας ευκαιριών και της συμμετοχικής διαχείρισης (partnership) των εκπαιδευτικών θεσμών. Ασκείται δηλαδή γενικά μια κριτική στις εκπαιδευτικές ανισότητες καθώς και σε πολιτικές αποκλεισμού συμφερόντων από την εκπαιδευτική διαχείριση. Όμως και πάλι δεν δεσμεύονται πάνω στα σημαντικά ή κύρια συμφέροντα που σε κάθε περίπτωση θα όφειλαν να εξυπηρετούνται από την εκπαιδευτική πολιτική. Τονίζουν την έννοια του συμβιβασμού και της διαπραγμάτευσης μεταξύ των διαφόρων ομάδων συμφερόντων, η δε συναίνεση φαίνεται να προκύπτει αθροιστικά και ως ισορροπία δυνάμεων, χωρίς να τίθενται *minimum* προϋποθέσεις. Η έννοια της συμμετοχικής διαχείρισης, που προβάλλεται κυρίως στην αγγλική βιβλιογραφία, κατά τη γνώμη μας συνδέεται με τον ιδιαίτερο τρόπο ανάπτυξης του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος, που βασίστηκε στην αποκέντρωση και στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών φορέων στη διαχείριση των εκπαιδευτικών θεσμών. Με την έννοια αυτή, η πλουραλιστική ερμηνεία, όπως εμφανίζεται κυρίως στην αγγλική βιβλιογραφία, είναι αγκιστρωμένη σε ένα συγκεκριμένο εμπειρικό φαινόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος που προέκυψε ιστορικά — χωρίς μάλιστα να το ερμηνεύει ικανοποιητικά — και συγγέει μια περιγραφική έννοια (partnership ως εμπειρική πραγματικότητα) με αναλυτικές κατηγορίες (ερμηνεία της σχέσης κράτους-εκπαίδευσης-κοινωνίας ως partnership). Χαρακτηριστική της εμπειρικής πρόσδεσης των πλουραλιστικών προσεγγίσεων είναι η αναφορά του A. Hargreaves στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου εντοπίζονται μόνο δύο κατευθύνσεις, ο πλουρα-

λισμός και ο μαρξισμός (Hargreaves, 1985, σ. 65). Ο A. Hargreaves, που θεωρείται από τους βασικούς εκπροσώπους της πλουραλιστικής προσέγγισης, δεν «βλέπει» τη φιλελεύθερη προσέγγιση (!). Το γεγονός αυτό συνδέεται με το ότι το σχετικό κείμενο του A. Hargreaves εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1981, επομένως αναφέρεται σε μια ιστορική περίοδο που δεν είχε ακόμη εκδηλωθεί η φιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική στην Αγγλία. Παρόλα αυτά, η φιλελεύθερη πολιτική θεωρία έχει μία ιστορία και οι φιλελεύθερες απόψεις για την εκπαίδευση είχαν εκφραστεί και ήδη είχαν ισχυροποιηθεί πολιτικά (Hayek, 1960· West, 1970, κλπ.). Επομένως, θεωρούμε ότι δικαιώνεται ο R. Dale στην κριτική που ασκεί στον πλουραλισμό των A. McPherson και C.D. Raab, ισχυριζόμενος ότι οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις ξεκινούν «από μέσα προς τα έξω» (δηλαδή από το εμπειρικό στο θεωρητικό), σε αντίθεση με τη δική του μαρξιστική προσέγγιση που ξεκινά «από έξω προς τα μέσα» (βλ. Raab, 1990, σ. 87).

Παρά την κριτική που μπορεί να ασκηθεί στις πλουραλιστικές έρευνες, θα πρέπει να επισημανθούν ορισμένα σημαντικά θετικά τους στοιχεία.

α) Είναι αυτές κυρίως που έχουν πραγματοποιήσει εμπειρικές έρευνες για την εκπαίδευση και μας παρέχουν πολύ σημαντικά στοιχεία για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων.

β) Έχουν εξετάσει το ρόλο διαφόρων ομάδων συμφερόντων στη διαδικασία διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών πολιτικών· στοιχείο το οποίο συχνά ορισμένες μαρξιστικές προσεγγίσεις παραβλέπουν.

γ) Μέσω της εμπειριστατωμένης έρευνας και σε αρκετές περιπτώσεις μιας ριζοσπαστικής κατεύθυνσης που ακολούθησαν, συνέβαλαν στη διατύπωση μιας κριτικής προς αυταρχικές ή κοινωνικά άδικες εκπαιδευτικές πολιτικές (αυτό δεν σημαίνει όμως ότι η κριτική ήταν στοιχείο της έρευνας).

Η απουσία δεσμευτικότητας στην ανάλυση και αξιολογικών πλαισίων, η οποία επιτρέπει την υιοθέτηση και τον «πλουραλιστικό» συγκερασμό διαφορετικών θεωρητικών ρευμάτων (π.χ. St. Ball, A. Hargreaves, κλπ.) είναι το σημείο που κατά βάση διακρίνει τις πλουραλιστικές προσεγγίσεις, τόσο από τις φιλελεύθερες που δεσμεύονται στην ατομική ελευθερία όσο και από τις μαρξιστικές και τις προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας που δεσμεύονται στο δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

[B] Οι σύγχρονες φιλελεύθερες προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρούν ότι η εκπαίδευση αποτελεί ατομικό δικαίωμα γιατί συμβάλλει στην ατομική ευημερία και στην καλύτερη ένταξη του ατόμου στην αγορά εργασίας. Ταυτόχρονα όμως, έχει και ορισμένα «αποτελέσματα εκ της γειτνιάσεως», με την έννοια ότι η εκπαίδευση ενός ατόμου συμβάλλει στην ευημερία και των άλλων ατόμων. Για το λόγο αυτόν νομιμοποιείται ένα *minimum* κρατικής παρέμβασης στην εκπαίδευση προκειμένου να διασφαλίζεται ένα επίπεδο μόρφωσης και κοινών αξιών στην κοινωνία. Όμως αυτό δεν σημαίνει ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι κρατική και να χρηματοδοτείται από το δημόσιο, αντίθετα θα πρέπει να βασίζεται στην ελευθερία της ατομικής «επιλογής», προκειμένου δε για τη γενική εκπαίδευση, στη «γονική επιλογή».

Κατ' αρχήν θα εξετάσουμε την έννοια του «ατομικού δικαιώματος», όπως τίθεται στις φιλελεύθερες προσεγγίσεις. Ο Hayek θεμελιώνει τη νομιμότητα της κυβερνητικής παρέμβασης στην εκπαίδευση στην έννοια της προστασίας του ατομικού δικαιώματος των παιδιών, που είναι ακόμη «ανεύθυνα άτομα» και δεν μπορούν να κρίνουν και να αποφασίσουν για λογαριασμό τους. «Η γνώση είναι ίσως το κύριο αγαθό που μπορεί να αποκτηθεί έναντι κάποιας τιμής, αλλά εκείνοι που δεν το κατέχουν ήδη, συχνά δεν μπορούν να αναγνωρίσουν την αξία του [...] η πρόσβαση στη γνώση [...] προϋποθέτει τον έλεγχο ορισμένων τεχνικών –πάνω απ' όλα της ανάγνωσης– που οι άνθρωποι πρέπει να αποκτήσουν πριν να μπορέσουν να κρίνουν καλά για λογαριασμό τους τι θα τους είναι χρήσιμο» (Hayek, 1960, σ. 376).

Η απόσυρση όμως του κράτους από τη δημόσια παροχή της εκπαίδευσης, την οποία ζητούν οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις (F.A. Hayek, M. Friedman, E.G. West, S.R. Denison, A. Flew, κ.ά.), θα σήμαινε ότι η ικανοποίηση του ατομικού δικαιώματος των παιδιών για εκπαίδευση επαφίεται στην κρίση των γονέων (να πληρώσουν ή μη, να επιλέξουν το κατάλληλο σχολείο, κλπ.) και στην ενεργοποίηση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας (η οποία θα ρυθμίζει την πρόσβαση και τα standards). Όμως, δεδομένου του ότι, όπως ισχυρίζεται και ο Hayek, τη γνώση την εκτιμά όποιος την κατέχει ήδη, προκύπτει μια σαφής ανισότητα μεταξύ των παιδιών, η οποία οφείλεται στη διαφορετική δυνατότητα των γονέων να χρηματοδοτήσουν ή και να εκτιμήσουν τα εκπαιδευτικά αγαθά (ακόμη και η εφαρμογή του «σχήματος των κουπονιών» προϋποθέτει ότι οι γο-

νείς θα τα ζητήσουν και θα τα αξιοποιήσουν επωφελώς για τα παιδιά τους). Βεβαίως, το θέμα της ανισότητας δεν απασχολεί ιδιαίτερα το φιλελευθερισμό, ο οποίος άλλωστε δεν τη θέτει ως στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής. (Με αυτή την έννοια, ο φιλελευθερισμός δεν πλήττεται ιδιαίτερα από την κριτική που του ασκείται από τους μαρξιστές και τις προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας). Όμως πέραν της ανισότητας, η κατάργηση της δημόσιας πρόβλεψης και παροχής στην εκπαίδευση που εξασφαλίζει κάποια γενικά *minimum standards*, υπονομεύει τη μελλοντική ατομική ευημερία των παιδιών, με την έννοια ότι δεν τα προστατεύει από τυχόν ανεύθυνους γονείς. Η άσκηση της ατομικής ελευθερίας, την οποία ο φιλελευθερισμός αντιμετωπίζει ως στοιχείο εξυγίανσης του πολιτικού συστήματος, προϋποθέτει την ωριμότητα της κρίσης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα παιδιά δεν διαθέτουν αυτή την ωριμότητα και η κρίση και «επιλογή» ασκείται διά μέσου των γονέων. Πρόκειται, δηλαδή, για μετάθεση του ατομικού δικαιώματος ενός ατόμου (του παιδιού) σε ένα άλλο (στον γονέα). Αυτό όμως συνιστά υπονόμευση των ατομικών δικαιωμάτων των παιδιών στο βαθμό που δεν λαμβάνεται πρόνοια μετριασμού της τυχόν αυθαιρεσίας των γονέων μέσω δημόσιων λειτουργιών.

Εξάλλου, ένα από τα συνήθη επιχειρήματα για την απόσυρση του κράτους από τη δημόσια παροχή της εκπαίδευσης βασίζεται στον ισχυρισμό ότι ο ιδιωτικός τομέας είχε δραστηριοποιηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης πολύ πριν αυτή γίνει κρατική λειτουργία (West, 1970· Denison, 1984). Υποστηρίζεται ότι σήμερα είναι έκδηλο το ενδιαφέρον (από πλευράς των γονέων, των νέων, του ιδιωτικού τομέα, κλπ.) για την εκπαίδευση και, επομένως, δεν υπάρχει λόγος αυτή να παρέχεται από το κράτος. Εδώ το φιλελεύθερο επιχειρήμα βασίζεται σε μια προϋπόθεση η οποία ισχύει ακριβώς διότι υπήρξε η κρατική παρέμβαση στην εκπαίδευση. Το γεγονός ότι σήμερα εκφράζεται ζήτηση για εκπαίδευση οφείλεται αφενός στο ότι η εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση για την ένταξη στην αγορά εργασίας και αφετέρου στο ότι η κρατικά παρεχόμενη εκπαίδευση συνετέλεσε στη διάδοση των μορφωτικών αγαθών. Εάν η κρατική πρόβλεψη καταργηθεί, δεν είναι βέβαιο ότι θα υπάρχει η ίδια ζήτηση για εκπαίδευση.

Επίσης, η φιλελεύθερη προσέγγιση αναγνωρίζει ότι η εκπαίδευση συμβάλλει σε μια «σταθερή και δημοκρατική κοινωνία» γιατί διασφαλίζει ένα ελάχιστο επίπεδο γνώσεων και κοινών αξιών με-

ταξύ των πολιτών και με αυτή την έννοια έχει σημαντικά «αποτελέσματα εκ της γεινιάσεως» (Friedman, 1982, σ. 86). Καταλήγει όμως ότι στις σημερινές συνθήκες δεν χρειάζεται αυτή να παρέχεται από το κράτος, αλλά θα πρέπει να αφηθεί στην ελευθερία της επιλογής. Και πάλι όμως προκύπτει το ερώτημα πώς είναι βέβαιοι οι υποστηρικτές του φιλελεύθερου επιχειρήματος ότι η άσκηση της ατομικής επιλογής στην εκπαίδευση θα συμβάλλει στη «σταθερότητα» και δεν θα δημιουργήσει μια χομπσιανή κατάσταση μέσα από την έκφραση συγκρουσιακών επιλογών. Ήδη ο Friedman αναγνωρίζει ότι ιστορικά, η δημόσια εκπαίδευση στην Αμερική επιτέλεσε έναν σημαντικό ενοποιητικό ρόλο, λειτούργησε ως ένα «χωνευτήρι» (melting pot) των διαφόρων μειονοτήτων, επέβαλε την αγγλική γλώσσα και συνέβαλε στην «ομοιογένεια» και τη «νομιμοφροσύνη» (στο ίδιο, σ. 96-97). Όμως θεωρεί ότι σήμερα το ζητούμενο δεν είναι η ενίσχυση της ομοιογένειας, αλλά της ποικιλίας. Εδώ ο Friedman γίνεται σχετικιστής, δηλαδή δεν δεσμεύεται πλέον από την αξία που ο ίδιος έθεσε περί δημοκρατικής σταθερότητας και ενιαίων αξιών μεταξύ των πολιτών. Η προοπτική της ιδιωτικοποίησης που προτείνει η φιλελεύθερη προσέγγιση και οι συνέπειές της είναι το βασικότερο σημείο στο οποίο έχει ασκηθεί κριτική από την πλευρά κυρίως των μαρξιστών και των προσεγγίσεων του κράτους πρόνοιας αλλά και ορισμένων πλουραλιστών. Η ιδιωτικοποίηση και γενικότερα ένα μοντέλο καταναλωτικού ελέγχου της εκπαίδευσης είναι σαφές ότι θα ενισχύσει την επιλεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος σε βάρος των κατώτερων κοινωνικών τάξεων και θα οδηγήσει σε περαιτέρω υποβάθμιση των εκπαιδευτικών standards στον εναπομείναντα δημόσιο τομέα (ιδιαίτερα σε περίπτωση εφαρμογής σχημάτων κουπονιών, όπου δημόσιο χρήμα επενδύεται στον ιδιωτικό τομέα). Ιδιαίτερα όμως, είναι ενδεχόμενο να δημιουργηθούν μείζονες διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως σχολεία με μονοκουλτούρες, φυλετικές διακρίσεις, κλπ. (White, 1988), γεγονός που θα είχε ανεπιθύμητα «αποτελέσματα εκ της γεινιάσεως».

Επομένως, η φιλελεύθερη αντίληψη περί καταναλωτικού ελέγχου, γονικής επιλογής και απόσυρσης του κράτους από τις κρατικές λειτουργίες δεν μπορεί να εφαρμοστεί χωρίς, τουλάχιστον, μετριασμούς. Στην πράξη άλλωστε, όπως διαπιστώνουν και οι σχετικές έρευνες, οι φιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές, όπως εφαρμόστηκαν στην Αγγλία, συνοδεύτηκαν από συγκεντρωτικότερο

κρατικό έλεγχο σε πολλούς τομείς και σε διεύρυνση του κρατικού παρεμβατισμού (Salter - Tapper, 1985· Dale, 1989, κλπ.). Η πλήρης άσκηση της ελευθερίας επιλογής, που δεν υπόκειται σε ρυθμιστικούς κανόνες, είναι σαφές ότι μπορεί να απειλήσει την κοινωνική συνοχή και τους στοιχειώδεις όρους αναπαραγωγής. Άρα, μια «σοφότερη» φιλελεύθερη πολιτική θα επιχειρήσει να ελέγξει πολιτικά τους όρους μέσα στους οποίους διεξάγεται η «επιλογή», επομένως η επιλογή αυτή δεν θα είναι απολύτως «ελεύθερη». Όπως χαρακτηριστικά το έχει διατυπώσει ο A. Gamble αναλύοντας την έννοια του «θατσερισμού», «το τίμημα εξαναγκασμού της αγοράς να είναι ελεύθερη είναι το ισχυρό κράτος» (Gamble, 1991, σ. 48).

Ένα ενδιαφέρον σημείο στη σύγχρονη φιλελεύθερη προσέγγιση είναι ότι αυτοκατανοείται ως φυσική συνέχεια του κλασικού φιλελευθερισμού. Ο Hayek παραπέμπει στον J. Stuart Mill, ενώ ο E.G. West αναφέρεται τόσο στον J. Stuart Mill όσο και στον Adam Smith. (Αντίστοιχες αναφορές υπάρχουν και στους Coops - Sugarman, 1978· Johnson, 1990, αλλά και σε ερευνητές που θεωρούνται κριτικοί προς το φιλελευθερισμό, όπως ο Ball, 1990). Ο τρόπος όμως με τον οποίο η σύγχρονη φιλελεύθερη προβληματική αναφέρεται στον κλασικό φιλελευθερισμό είναι εκλεκτικιστικός και αποσιωπά ορισμένα σημεία αποφασιστικής σημασίας, τα οποία κάθε άλλο παρά συνηγορούν στο σύγχρονο φιλελεύθερο επιχείρημα για την εκπαίδευση. Για το λόγο αυτόν είμαστε υποχρεωμένοι να ασχοληθούμε ιδιαίτερα με τα επιχειρήματα του κλασικού φιλελευθερισμού – και ιδιαίτερα του Adam Smith – προκειμένου να γίνει κατανοητή η μεγάλη απόσταση που, κατά τη γνώμη μας, χωρίζει τον κλασικό από το νέο φιλελευθερισμό.

Ο Adam Smith στον *Πλούτο των Εθνών* πράγματι διατυπώνει μια κριτική ιδιαίτερα για τους πανεπιστημιακούς δασκάλους, οι οποίοι παραμελούν τα διδακτικά τους καθήκοντα, και συμφωνεί με μια ιδέα διττής μισθοδοσίας των δασκάλων (μισθός και δίδακτρα) προκειμένου να μην επαναπαύονται στη δημόσια μισθοδοσία. Όμως αυτό είναι ένα περιφερειακό σημείο στην όλη προβληματική του Adam Smith σε σχέση με το ρόλο της εκπαίδευσης στη βιομηχανική κοινωνία και τη σχέση δημόσιου, εκπαίδευσης και κοινωνίας. Ο Adam Smith αναφερόμενος στις δαπάνες του δημοσίου για θεσμούς εκπαίδευσης των νέων, θέτει το ερώτημα «Θα έπρεπε λοιπόν το δημόσιο να μην ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση του λαού;» και απαντάει ότι «η εκπαίδευση των κοινών ανθρώπων ίσως

απαιτεί, σε μια πολιτισμένη και εμπορευματική κοινωνία, την προσοχή του δημοσίου περισσότερο από ότι των ανθρώπων κάποιας ανώτερης κοινωνικής θέσης και περιουσίας (people of some rank and fortune)» (Smith, [1776] 1976, Μέρος III, άρθρο II, παρ. 52, σ. 784), καταλήγει δε στο συμπέρασμα ότι «έναντι μιας πολύ μικρής δαπάνης, το δημόσιο μπορεί να διευκολύνει, να ενθαρρύνει ακόμη και να επιβάλλει σε όλο σχεδόν το λαό, την αναγκαιότητα να αποκτήσει αυτά τα πλέον ουσιώδη αντικείμενα (parts) εκπαίδευσης [εννοείται δηλ. ανάγνωση, γραφή και αρίθμηση]» (στο ίδιο, παρ. 54, σ. 785).²⁸

Ο Adam Smith, δηλαδή, όχι μόνο αναγνωρίζει την αναγκαιότητα παρέμβασης του δημοσίου στις εκπαιδευτικές λειτουργίες, αλλά θεωρεί ότι αυτές θα πρέπει να γενικευθούν και το δημόσιο να διασφαλίζει ένα minimum εκπαίδευσης για όλο το λαό.

Με αυτή την έννοια θεωρούμε ότι ο E.G. West, επί παραδείγματι, παρερμηνεύει τον Adam Smith υποστηρίζοντας ότι «η πρόταση του Adam Smith για κρατική παροχή της εκπαίδευσης των φτωχών περιοριζόταν στην κρατική επιδότηση των σχολικών κτιρίων» (West, 1970, σ. 120). Ο Adam Smith αναφέρεται σαφέστατα στον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να εκφραστεί η κρατική πρόβλεψη και παροχή στην εκπαίδευση.

α) «Το δημόσιο μπορεί να διευκολύνει αυτή την απόκτηση [εκπαίδευσης] ιδρύοντας σε κάθε ενορία ή περιοχή ένα μικρό σχολείο, όπου τα παιδιά θα μπορούσαν να διδάσκονται έναντι μιας αμοιβής τόσο λογικής που ακόμη και ο κοινός ανειδίκευτος εργάτης θα μπορούσε να πληρώσει...» (Smith [1776] 1976, μέρος III, άρθρο II, παρ. 55, σ. 785 [οι υπογραμμίσεις δικές μας]).

β) «Το δημόσιο μπορεί να ενθαρρύνει την απόκτηση αυτών των πλέον ουσιαστικών αντικειμένων της εκπαίδευσης, προσφέροντας μικρά βραβεία και συμβολικές διακρίσεις στα παιδιά των κοινών ανθρώπων που διακρίνονται σ' αυτά» (στο ίδιο, παρ. 56, σ. 785).

γ) «Το δημόσιο μπορεί να επιβάλλει σχεδόν σε όλο το σώμα του λαού την αναγκαιότητα απόκτησης αυτών των πλέον ουσιαστικών αντικειμένων εκπαίδευσης, υποχρεώνοντας κάθε άνθρωπο να υποβληθεί σε εξέταση ή δοκιμασία σ' αυτά, πριν αποκτήσει την ελευθερία συμμετοχής σε σωματείο ή του επιτραπεί να αρχίσει ένα επάγγελμα...» (στο ίδιο, παρ. 57, σ. 785).

28. Βλ. και αποσπάσματα από το ίδιο έργο στην ελληνική γλώσσα στο Μ. Αγγε-λίδης (1990).

Από το κείμενο αυτό του Adam Smith προκύπτει ότι η αντίληψή του για το δημόσιο παρεμβατισμό στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην κατασκευή των σχολικών κτιρίων, όπως υποστηρίζει ο E.G. West (άλλο πράγμα η ίδρυση σχολείων και άλλο η επιδότηση των κτιρίων), αλλά αντιθέτως σε μια συνολική κρατική πρόβλεψη και παρέμβαση — η οποία αναφέρεται σε ρυθμίσεις για τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, σε πολιτικές προώθησης της σχολικής φρόιτησης και διείσδυσης του σχολικού δικτύου και σε πολιτικές επιβολής και ελέγχου minimum εκπαιδευτικών standards. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Adam Smith υπεισέρχεται σε ουσιώδεις προτάσεις που αναφέρονται σε κάποια στοιχειώδη δίδακτρα και στον τρόπο αμοιβής των δασκάλων, στα εγχειρίδια και τα αντικείμενα διδασκαλίας που θεωρεί απαραίτητα στην εποχή του (στοιχεία γεωμετρίας και μηχανικής, λογοτεχνική εκπαίδευση — όσο είναι «δυνατόν» για τους ανθρώπους αυτής της «τάξης»), (στο ίδιο, παρ. 55, σ. 785), στοιχείο το οποίο συνηγορεί στην άποψη ότι σαφέστατα αναφέρεται σε γενικότερη κρατική εκπαιδευτική πολιτική.

Υπάρχουν όμως και άλλα σημαντικότερα στοιχεία που διαφοροποιούν τον Adam Smith από τις σύγχρονες φιλελεύθερες προσεγγίσεις:

α) Οι εκπαιδευτικές λειτουργίες του κράτους στον Adam Smith έχουν αναδιανεμητικό χαρακτήρα γιατί αναφέρεται σαφώς σε δημόσιο παρεμβατισμό για την εκπαίδευση των κατώτερων κοινωνικών τάξεων. Πολιτικές αναδιανεμητικού χαρακτήρα τις απορρίπτει κατηγορηματικά ο σύγχρονος φιλελευθερισμός (Hayek, 1982, σ. 142-143). Στον Adam Smith, δηλαδή, υπάρχει ένα στοιχείο κοινωνικής δικαιοσύνης και ηθικής,²⁹ το οποίο, όπως θα δούμε στη συνέχεια, θεμελιώνεται ορθολογικά.

β) Ο κρατικός παρεμβατισμός στην εκπαίδευση για τον Adam Smith προκύπτει ως αναγκαιότητα λόγω της εξέλιξης του καταμερισμού της εργασίας. «Με την πρόοδο του καταμερισμού της εργασίας, η απασχόληση του μεγαλύτερου μέρους εκείνων που ζουν από την εργασία τους, δηλαδή του μεγαλύτερου μέρους του λαού, περιορίζεται σε πολύ λίγες απλές δραστηριότητες, συχνά μία ή δύο. Όμως οι αντιλήψεις του μεγαλύτερου μέρους των ανθρώπων αναγκαστικά διαμορφώνονται από τις συνήθειες απασχολήσεις

29. Βλ. σχετικά και Κ. Ψυχοπαίδης (1990).

τους. Ο άνθρωπος που ξοδεύει όλη του τη ζωή εκτελώντας μερικές απλές δραστηριότητες [...] δεν έχει καμιά ευκαιρία να ασκήσει τη νοητική του ικανότητα [...] Κατά συνέπεια, χάνει φυσιολογικά τη συνήθεια μιας τέτοιας άσκησης και γενικά γίνεται τόσο βλάκας και αμαθής όσο είναι δυνατό να αποβλακωθεί ένα ανθρώπινο ον...» (στο ίδιο, παρ. 50, σ. 782). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, κατά τον Adam Smith, οι άνθρωποι αυτοί να χάνουν κάθε δυνατότητα όχι μόνο συμμετοχής σε «μεγαλόψυχα και ευγενή συναισθήματα», αλλά και ορθολογικής κρίσης πάνω στα «μεγάλα και ευρύτερα συμφέροντα της χώρας τους» (ούτε καν μπορούν να την υπερασπίσουν σε περίπτωση πολέμου). Για το λόγο αυτόν θεωρεί ότι «η κυβέρνηση [θα πρέπει] να καταβάλλει μεγάλη φροντίδα ώστε να αποτρέψει» αυτή την κατάσταση. Δηλαδή, ο Adam Smith βλέπει την εκπαίδευση πριν την ένταξη στην απασχόληση ως στοιχειώδη προϋπόθεση διατήρησης του πολιτικού συστήματος και της σταθερότητας της σύγχρονης κοινωνίας, η οποία απειλείται μέσα στα πλαίσια του σύγχρονου καταμερισμού της εργασίας (βλ. Ψυχοπαίδης, 1990). Η αντίληψή του δε για την εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην εξασφάλιση μιας κατάλληλα εξειδικευμένης εργατικής δύναμης — όπως συνήθως ερμηνεύεται η σχέση εκπαίδευσης και κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Ο Adam Smith εκφράζει το αίτημα μιας εργατικής δύναμης η οποία θα έχει την καλλιέργεια και ωριμότητα να κρίνει για τις κρατικές υποθέσεις. Η διεύρυνση του σώματος των εκπαιδευμένων ατόμων, η επέκταση των εκπαιδευτικών θεσμών και ο κρατικός παρεμβατισμός στην εκπαίδευση είναι η αναγκαία συνέπεια της εξέλιξης του καταμερισμού της εργασίας.

Ταυτόχρονα όμως, η εξέλιξη του καταμερισμού της εργασίας έχει ανάγκη την εκπαίδευση και την επιστήμη. «Όλη η βελτίωση των μηχανών, εξάλλου, δεν είναι με κανένα τρόπο ανακαλύψεις αυτών που είχαν την ευκαιρία να χρησιμοποιούν τις μηχανές. Πολλές βελτιώσεις έχουν γίνει από την εφευρετικότητα των κατασκευαστών [...] και μερικοί από αυτούς που αποκαλούνται φιλόσοφοι ή άνθρωποι του διαλογισμού, που το επάγγελμά τους δεν είναι να κάνουν κάτι, αλλά να παρατηρούν τα πάντα και που [...] συχνά είναι ικανοί να συνδυάζουν ικανότητες [...] από τα πιο απομακρυσμένα και ανόμοια αντικείμενα. Με την πρόοδο της κοινωνίας [...] η υποδιαίρεση της απασχόλησης μέσα στη φιλοσοφία, όπως σε κάθε άλλη δουλειά, βελτιώνει την επιδεξιότητα και εξοικονομεί χρόνο. Κάθε άτομο γίνεται πιο ειδικό στο δικό του ιδιαίτερο τομέα,

περισσότερο έργο επιτυγχάνεται συνολικά, και η ποσότητα της επιστήμης αυξάνεται σημαντικά από αυτό» (Smith, 1986, βιβλ. Ι, σ. 115· βλ. και Ψυχοπαίδης, 1990).

Επομένως, στον Adam Smith η σχέση εκπαίδευσης-επιστήμης και καταμερισμού της εργασίας είναι πολύπλοκη και σχέση αμοιβαίας αναγκαιότητας. Έτσι, το «ενδιαφέρον» για εκπαίδευση στο έργο του Adam Smith δεν αναφέρεται στα «ατομικά δικαιώματα» και στην ευημερία των ατόμων (όπως στο σύγχρονο φιλελευθερισμό), αλλά εγείρει το συνολικό συμφέρον της κοινωνίας, τόσο γιατί αφορά τη διατήρηση του πολιτικού συστήματος όσο και την εξέλιξη του καταμερισμού της εργασίας και της κοινωνίας γενικά. Με αυτή την έννοια, οι σύγχρονες φιλελεύθερες προσεγγίσεις «ουδεμίας σχέση έχουν» με τον κλασικό φιλελευθερισμό του Adam Smith.

Συνολικά για τις σύγχρονες φιλελεύθερες προσεγγίσεις μπορούμε να πούμε ότι προτείνουν την ελαχιστοποίηση του κρατικού παρεμβατισμού στην εκπαίδευση, την εφαρμογή του μοντέλου της αγοράς και καταναλωτικών μορφών απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών θεσμών, και γενικά διατυπώνουν ένα ατομικιστικό μοντέλο προσέγγισης, υποβαθμίζοντας κάθε έννοια δημοσίου συμφέροντος για την εκπαίδευση. Η κριτική την οποία όμως έχουν ασκήσει στον κρατικό παρεμβατισμό και τις πολιτικές του κράτους πρόνοιας έχει κάποια βάση. Πράγματι, οι ανισότητες δεν καταργήθηκαν και οι «αντισταθμιστικές» πολιτικές δεν απέδωσαν αυτά τα οποία διεκήρυνταν. Η κριτική της γραφειοκρατίας και το θέμα της απόδοσης λόγου στους γονείς είναι αντικείμενα που τέθηκαν από τους φιλελεύθερους στην πολιτική agenda. Είναι γεγονός ότι τα στοιχεία αυτά ενδυνάμωσαν το φιλελεύθερο επιχείρημα στην εκπαιδευτική πολιτική. Άλλωστε, η φιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική τείνει να είναι η κυρίαρχη σήμερα, στις δυτικές τουλάχιστον χώρες. Το αίτημα της απόδοσης λόγου στους γονείς, όσο «λαϊκιστικό» στοιχείο κι αν περιέχει — με την έννοια ότι κολακεύει τον κάθε ατομικό πολίτη, χωρίς ταυτόχρονα να του εξασφαλίζει και ουσιαστικές δυνατότητες παρέμβασης —, θέτει ένα σοβαρό θέμα, το οποίο είναι γεγονός ότι ιδιαίτερα οι μαρξιστές παρέβλεψαν: το ότι οι εσωτερικές διαδικασίες ελέγχου των εκπαιδευτικών θεσμών δεν αρκούν και οι γονείς νομιμοποιούνται και αυτοί να έχουν λόγο. Γενικότερα τέθηκε το θέμα ότι οι δημόσιες υπηρεσίες πρέπει να «αποδίδουν λόγο». Το θέμα είναι σε «ποιον». Μολονότι το σύγχρονο φιλελεύθερο επιχείρημα συγκροτείται με σοβαρή μεθοδικό-

τητα, είναι σαφές ότι εμπεριέχει έναν κυνισμό (ότι στην ουσία αδιαφορεί για κάθε έννοια ισότητας και δικαιοσύνης και παραπέμπει στην ελευθερία της αγοράς, η οποία σημαίνει ελευθερία για τους λίγους), αλλά ταυτόχρονα έχει και ορισμένα κενά και ανακολουθίες, τα οποία επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε παραπάνω. Η έννοια των «ατομικών δικαιωμάτων» και της «ελευθερίας επιλογής» δεν φαίνεται να θεμελιώνεται ικανοποιητικά.

[Γ] Οι μαρξιστικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής τονίζουν το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και την αντιμετώπιζον ως έναν θεσμό του σύγχρονου κράτους, ο οποίος προέκυψε μέσα από την εξέλιξη του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Βεβαίως, μέσα στα πλαίσια των μαρξιστικών προσεγγίσεων έχουν διαμορφωθεί διαφορετικές απόψεις και ερμηνείες της σχέσης κράτους-εκπαίδευσης-κοινωνίας. Το πρόβλημα με ορισμένες μαρξιστικές προσεγγίσεις είναι ότι συχνά μένουν σε ένα πολύ γενικό επίπεδο αφαίρεσης για τη σχέση κράτους-εκπαίδευσης και δεν προχωρούν σε εμπειρική ανάλυση αυτής της σχέσης. Άλλωστε, αυτή είναι και η συνήθης κριτική που ασκείται προς τους μαρξιστές, κυρίως από την πλευρά των πλουραλιστών, και η οποία έχει κάποια βάση. Οι μαρξιστές προχωρούν σε περισσότερο εμπειρικές έρευνες, κυρίως κατά τη δεκαετία του 1980, οπότε εμφανίζονται ορισμένες κριτικές μελέτες της εκπαιδευτικής πολιτικής και του τρόπου με τον οποίο αυτή διαμορφώνεται (π.χ. Dale, κ.ά. [επιμ.] 1981, και Dale, 1989).

Παλαιότερες έρευνες αντιμετώπιζαν την εκπαίδευση ως άμεση αντανάκλαση των κυρίαρχων σχέσεων παραγωγής (Bowles - Gintis, 1976) και ως θεσμό άμεσα υπαγόμενο στις ανάγκες του κεφαλαίου. Με αυτή την έννοια ερμήνευαν τον αναπαραγωγικό ρόλο της εκπαίδευσης με έναν αναγωγιστικό και λειτουργιστικό τρόπο. Παρόλα αυτά, το έργο των S. Bowles και H. Gintis υπήρξε θεμελιώδες κατά τη γνώμη μας, γιατί ξαναέθεσε στην επιστημονική συζήτηση τη σχέση εκπαίδευσης και κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, ενώ ταυτόχρονα τόνισε το θέμα της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων.

Έντονη εμφανίζεται η επιρροή την οποία άσκησε το έργο του Gramsci και των νεο-μαρξιστών όπως του Althusser και του Πουλαντζά στη συζήτηση για τη σχέση κράτους και εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης διαμορφώνεται μια τάση η οποία υ-

περτονίζει τον ιδεολογικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών θεσμών και απομονώνει το ιδεολογικό στοιχείο από το πολιτικό και το οικονομικό. Πρόκειται για μια στρουκτουραλιστική κατεύθυνση στην οποία έχει ασκηθεί κριτική όχι μόνο από τους πλουραλιστές, αλλά και από πολλούς μαρξιστές (Hall, 1981). Οι κατευθύνσεις αυτές μολονότι έχουν προσφέρει κάποιες χρήσιμες αναλύσεις ως προς τον ιδεολογικό ρόλο των εκπαιδευτικών θεσμών, ιδιαίτερα σε σχέση με μια θεωρία της γνώσης (Sharp, 1978), δεν προχωρούν σε μια ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται η εκπαιδευτική πολιτική και αναφέρονται σε μία μόνο διάσταση του ρόλου του σχολείου, την ιδεολογική αναπαραγωγή, αγνοώντας τη σχέση της εκπαίδευσης με τους υλικούς όρους αναπαραγωγής και την παραγωγή την ίδια. Ταυτόχρονα όμως, οι στρουκτουραλιστικές αυτές αναλύσεις, παρά τις σοβαρές αδυναμίες τους, είχαν ίσως και μια θετική συμβολή, ότι σχετικοποίησαν τη μονολιθική και ντετερμινιστική σύνδεση της εκπαίδευσης με τις καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής, αποφεύγοντας έτσι έναν «οικονομισμό» (βλ. Apple, 1989, σ. 10).

Στο πλαίσιο των μαρξιστικών προσεγγίσεων υπάρχουν αναλύσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής που θεωρούν ότι η εκπαίδευση έχει έναν «εργαλειακό» χαρακτήρα και χρησιμοποιείται από την πλευρά του κεφαλαίου για την αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων (M. Sagur), οι οποίες και αυτές, κατά τη γνώμη μας, πέφτουν σ' έναν λειτουργισμό, ενώ κάποιες άλλες, νεότερες σχετικά, προσεγγίσεις επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη σχέση κράτους-εκπαίδευσης-κοινωνίας με έναν πιο σύνθετο και λιγότερο απλουστευτικό τρόπο. Οι προσεγγίσεις αυτές, χωρίς να αμφισβητούν τον κυρίαρχο αναπαραγωγικό ρόλο των εκπαιδευτικών θεσμών, προσπαθούν ταυτόχρονα να αναλύσουν το ρόλο του κράτους, τα συμφέροντα και τις αντιθέσεις που εκφράζονται μέσα στις πρακτικές του κράτους, τα ιδιαίτερα προβλήματα των εκπαιδευτικών θεσμών και τον τρόπο με τον οποίο αυτά αντιμετωπίζονται από τις εκπαιδευτικές πολιτικές, το ρόλο της κρατικής γραφειοκρατίας, καθώς και διάφορα επιμέρους συμφέροντα που παρεμβαίνουν στη διαμόρφωση των πολιτικών (Gordon, 1989· Torres, 1989· Dale, 1989· CCCS, 1981). Οι προσεγγίσεις αυτές, κατά τη γνώμη μας, βοηθούν περισσότερο σε μια προσπάθεια ερμηνείας της εκπαιδευτικής πολιτικής γιατί προσπαθούν να αποφύγουν τόσο το λειτουργισμό μιας θεωρίας «αντιστοιχίας» όσο και το σχετι-

κισμό μιας γενικής θεωρίας «αλληλεπίδρασης» συμφερόντων και ισορροπίας δυνάμεων.

Γενικότερα θεωρούμε ότι οι μαρξιστικές προσεγγίσεις παρουσιάζουν ορισμένα θετικά στοιχεία.

α) Έχουν ένα σαφές αξιολογικό πλαίσιο με βάση το οποίο αναλύουν την εκπαιδευτική πολιτική και δεσμεύονται στο δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και σε πολιτικές κοινωνικής δικαιοσύνης.

β) Ξεκινούν από ένα θεωρητικό πλαίσιο ερμηνείας της σχέσης κράτους-εκπαίδευσης-κοινωνίας, προσδιορίζοντας τα ουσιώδη στοιχεία αυτής της σχέσης (παραπέμποντας στη σχέση κεφαλαίου-εργασίας και στον αναπαραγωγικό ρόλο της εκπαίδευσης) και με βάση αυτό επιχειρούν να αναλύσουν την εκπαιδευτική πολιτική. Με την έννοια αυτή δεν πρόκειται για κάποιες κενές «φωτογραφίες» της πραγματικότητας και εμπειρικές περιγραφές, αλλά για σύνθετες έρευνες με αναλυτικά επιχειρήματα.

Βεβαίως, παρουσιάζουν και ορισμένες αδυναμίες. Οι μαρξιστικές προσεγγίσεις, τονίζοντας το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, πολλές φορές αγνόησαν το θέμα της γραφειοκρατίας, όπως και το πρόβλημα της απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών θεσμών, κριτική, η οποία τους ασκείται κυρίως από τους φιλελεύθερους.

[Δ] Όσον αφορά τις θεωρητικές προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι επιχειρούν έναν διάλογο μεταξύ των φιλελεύθερων και των μαρξιστικών προσεγγίσεων, στο βαθμό που προβληματίζονται πάνω στην οριοθέτηση ενός σημείου ισορροπίας μεταξύ ατομικών δικαιωμάτων και δημοσίου συμφέροντος. Ταυτόχρονα όμως βρίσκονται σε σύγκρουση με τους φιλελεύθερους ως προς το ότι δεσμεύονται στο δημόσιο και αναδιανεμητικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, στοιχείο άλλωστε το οποίο διαφοροποιεί τις προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας από τους πλουραλιστές.

Το σημαντικό θετικό στοιχείο των προσεγγίσεων του κράτους πρόνοιας είναι ότι συνδέει την εκπαίδευση με τις άλλες πολιτικές πρόνοιας και διευρύνει την προβληματική της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της δικαιοσύνης στην εκπαίδευση μέσα από την έννοια της γενικότερης κοινωνικής πολιτικής για την παιδική ηλικία. Η έμφαση που αποδίδεται στις αναδιανεμητικές πολιτι-

κές για τους μειονεκτούντες είναι το κεντρικό σημείο που προβάλλουν αυτές οι θεωρητικές προσεγγίσεις. Με την έννοια αυτή, οι προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας ενισχύουν και διευρύνουν το μαρξιστικό επιχείρημα. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την «απάντηση» που επιχειρούν να διατυπώσουν ορισμένες μελέτες στην κριτική που ασκείται από πλευράς των φιλελεύθερων και των πλουραλιστών στη γραφειοκρατία (Shipman, 1984). Βεβαίως, οι προνοιακές θεωρίες, με ορισμένες εξαιρέσεις (Finch, 1984), δεν θεωρούν ότι υφίστανται κάποιες κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας και καταπίεσης στην κοινωνία, όπως κάνουν οι μαρξιστές: περισσότερο αναλύουν το ρόλο των διαφόρων ομάδων συμφερόντων στην εκπαιδευτική πολιτική και τις επιπτώσεις της στενής σχέσης μεταξύ κορπορατιστικών συμφερόντων και πολιτικού συστήματος (Shipman, 1984).

Γενικότερα, όμως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ανάλυση της εκπαίδευσης ως κοινωνικής πολιτικής εμφανίζεται στη βιβλιογραφία αρκετά καθυστερημένα, κατά το τέλος της δεκαετίας του '70 και κυρίως στη δεκαετία του '80. Εμφανίζονται, δηλαδή, όχι στην περίοδο της εφαρμογής, αλλά κυρίως στην περίοδο της κρίσης των πολιτικών πρόνοιας. Αυτό έχει ως συνέπεια τον προσανατολισμό των προσεγγίσεων του κράτους πρόνοιας προς την κριτική της φιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής και την υπεράσπιση των προνοιακών εκπαιδευτικών πολιτικών. Ταυτόχρονα, μέσα από τη συζήτηση την οποία επιχειρούν μεταξύ θεωριών, έχουν εμπλουτισθεί και με στοιχεία κριτικής προς τις ίδιες τις πολιτικές του κράτους πρόνοιας που ασκήθηκαν από σοσιαλδημοκρατικές κυβερνήσεις, κυρίως όσον αφορά τα προβλήματα της γραφειοκρατίας και της αποτελεσματικότητας, της απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών θεσμών, της εξασφάλισης της ισότητας ευκαιριών, κλπ.

Συχνά οι προσεγγίσεις αυτές, επιχειρώντας μια διεξοδική μελέτη της εφαρμογής των πολιτικών και των ποικίλων μέτρων και θεσμών, «αδυνατίζουν» ή ακόμη και χάνουν ένα αφαιρετικό θεωρητικό πλαίσιο ερμηνείας της εκπαιδευτικής πολιτικής (Adler - Petch - Tweedie, 1989), πράγμα το οποίο παραμένει οφειλόμενο. Παραμένει, όμως, ένα θετικό στοιχείο αυτών των προσεγγίσεων η ανάλυση και κριτική των πολιτικών σε σχέση με ένα δεσμευτικό αξιακό πλαίσιο (Finch, 1984 και 1986).