

εφάρμοσαν ο Μπερνστίν και οι συνεργάτες του. Γιατί μελέτησαν τη γλωσσική συμπεριφορά των ατόμων, μόνο σε κατάσταση εξέτασης με δοκιμασίες και δε μελέτησαν ποτέ τη γλωσσική έκφραση των μαθητών και τις διαφορές της, σε «φυσική κατάσταση», όταν δηλαδή τα παιδιά εκφράζονται αυθόρμητα, δίχως να ξέρουν ότι εξετάζονται³²⁷. Η έκφραση σε «φυσική κατάσταση» διαφέρει εντυπωσιακά από την έκφραση σε συνθήκες εξέτασης, κυρίως για τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων, όπως δείχνουν οι έρευνες του Γουίλιαμ Λάμποβ και μια έρευνα, που αναφέρεται παραπάνω, όπου όταν μαγνητοφωνήθηκε ο ελεύθερος λόγος των παιδιών στο διάλειμμα, δεν προέκυψαν ποιοτικές διαφορές κατά κοινωνική κατηγορία³²⁸.

ΟΙ ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ «ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ»

Η μόνη συστηματική θεωρία, για την ερμηνεία της εκπαιδευτικής ανισότητας, αναπτύχθηκε στη Γαλλία. Η τάση αυτή στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και της παιδείας αποπειράται (α) να αποκαλύψει τους αόρατους κυρίως κοινωνικούς μηχανισμούς της σχολικής ανισότητας και (β) να απομυθεύσει τις κοινωνιολογικές μεθόδους που είναι κυρίαρχες στο διεθνή χώρο, με στόχο τη διαμόρφωση στο επίπεδο της θεωρίας μιας «επιστημονικής κοινωνιολογίας».

Η τάση αυτή, που ξεκινάει το 1964 με τη μελέτη των Πιερ Μπουρντιέ και Ζαν-Κλωντ Πασερόν, οι *Κληρονόμοι*³⁶⁸, έχει αποκτήσει μεγάλη επιρροή σε διεθνές επίπεδο τα είκοσι αυτά χρόνια και είναι από τις πιο ενδιαφέρουσες στην παγκόσμια βιβλιογραφία.

Η μελέτη, με τον τίτλο *οι Κληρονόμοι*, αρχίζει θέτοντας το ακόλουθο ερώτημα: «Όταν λέγεται κι επαναλαμβάνεται ότι δεν υπάρχουν παρά 6% γιοι εργατών στην ανώτατη εκπαίδευση, τι επιδιώκεται άραγε; Να βγάλουν οι μελετητές το συμπέρασμα ότι οι φοιτητές αποτελούν σώμα αστών; Ή μήπως, υποκαθιστώντας το γεγονός με τη διαμαρτυρία ενάντια στο γεγονός, προσπαθούν και μάλιστα συνήθως με επιτυχία να πείσουν τον εαυτό τους ότι μια ομάδα ικανή να διαμαρτύρεται ενάντια στα ίδια της τα προνόμια δεν είναι πια προνομιούχος;»³⁶⁹. Το ερώτημα αυτό, που δείχνει τις προθέσεις και τις θεωρητικές αναζητήσεις των συγγραφέων, αποτελεί έμμεση κριτική σε δύο τρέχουσες ερμηνείες της διαπιστωμένης κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση. Κριτική στην απλουστευτική, όπως την ονομάζουν, αναγωγή της λειτουργίας του σχολείου στην καπιταλιστική δομή της κοινωνίας, που εμποδίζει την κατανόηση των έμμεσων και αόρατων μηχανισμών μέσα από τους οποίους συντελείται στο σχολείο η αναπαραγωγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Θεωρούν ότι η πολιτικής προέλευσης αυτή αναγωγή περιορίζει τον ορίζοντα του προβληματισμού, γιατί απομακρύνει το μελετητή από την ανίχνευση των αιτίων που βρίσκονται πέρα από την απλή διαπίστωση της ανισότητας που αναπαράγει το σχολείο. Θεωρούν ακόμα ότι ο μελετητής, εάν δεν περιορίζεται απλώς να ανάγει το φαινόμενο στον καπιταλιστικό χαρακτήρα της κοινωνίας, αφήνει τότε το δρόμο ανοιχτό προς τη σημαντική για την κατανόηση του φαινομένου διαπίστωση, ότι παρά τις μεγάλες διαφορές παρόμοιοι μηχανισμοί υπάρχουν στον εκπαιδευτικό θεσμό της σοσιαλιστικής κοινωνίας. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί την κοινωνιολογική έρευνα στο συμπέρασμα ότι τα κοινωνικά και οικονομικά εμπόδια στην εκπαίδευση δεν επαρκούν για να ερμηνεύσουν τη στατιστικά αυστηρό-

τατη μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαραγωγή του καταμερισμού χειρωνακτικής και διανοητικής εργασίας από γενιά σε γενιά. Το δεύτερο σκέλος του ερωτήματος αποτελεί κριτική στην κοινωνιολογία εκείνη που ενσωματώνει τα επιστημονικά συμπεράσματα στην κυρίαρχη ιδεολογία. Καταγγέλλοντας την ανισότητα που το σχολείο αναπαράγει και αντικαθιστώντας την ανάλυση των αιτίων της ανισότητας με την καταγγελία της ανισότητας, μια ορισμένη κοινωνιολογία και πάλι εμποδίζει την κατανόηση των μηχανισμών του φαινομένου και απενοχοποιεί τους διανοούμενους, προϊόντα της επιλογής.

Η θεωρητική αυτή τάση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης θα αποπειραθεί, λοιπόν, να προχωρήσει πέρα από την απλή διαπίστωση του γεγονότος της ανισότητας ή την καταγγελία της και πέρα από την ερμηνεία που λέει ότι η ανισότητα οφείλεται στον καπιταλισμό.

Κατά τους συγγραφείς των *Κληρονόμων*, τα πολυάριθμα δεδομένα εμπειρικών ερευνών για την ανώτατη εκπαίδευση έμμεσα αποδεικνύουν ότι τα φράγματα μπροστά στις σπουδές δεν είναι μόνο κοινωνικά και οικονομικά, γιατί αν ήταν έτσι, οι έστω λίγοι φοιτητές, που ξεφεύγουν από την ταξική τους «μοίρα» και φτάνουν στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, θα βρίσκονταν σε σχέση ισότητας με τους φοιτητές από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Αντίθετα, διαπιστώνουμε ότι η κοινωνική προέλευση καθορίζει την επίδοση στις σπουδές, την επιλογή της ειδικότητας καθώς και την αργοπορία. Για την κατανόηση του φαινομένου αυτού οι συγγραφείς θα προτείνουν την έννοια του «μορφωτικού προνομίου», που αργότερα θα ονομάσουν «μορφωτικό κεφάλαιο». Εκτός από τα κοινωνικά και οικονομικά προνόμια υπάρχει το «μορφωτικό κεφάλαιο» καθώς και ορισμένες «στάσεις» και «συμπεριφορές» απέναντι στο σχολείο και την παιδεία (κουλτούρα) γενικά, που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά και είναι διαφορετικές σε κάθε κοινωνική κατηγορία, στάσεις και συμπεριφορές, που ο Πιερ Μπουρντιέ αλλού ονομάζει «μορφωτικό ταξικό έθος»³⁷⁰. Το μορφωτικό κεφάλαιο δηλαδή αποτελείται από στοιχεία συγχρόνως γνωστικά και ιδεολογικά. Τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων έρχονται στο σχολείο εφοδιασμένα με την «ελεύθερη παιδεία»: ένα σύνολο από μορφωτικά εφόδια (γνώσεις και εξοικείωση με τα μορφωτικά έργα). Τα μορφωτικά αυτά εφόδια, μολονότι το περιεχόμενό τους δεν αποτελεί μέρος της ύλης που μεταδίδει το σχολείο, έχουν ωστόσο άμεση σχολική χρησιμότητα. Εφοδιάζουν τα άτομα με μία γενική προδιάθεση στη μάθηση. Αποτελούν ένα είδος εξάσκησης αποκτημένης έξω από το σχολείο, που έχει άμεση σχολική απόδοση. Το κυριότερο είναι ότι η εξοικείωση που επιτρέπει την κατοχή των ερμηνευτικών κλει-

διών για την κατανόηση των έργων των ιδεών και της τέχνης δεν είναι αποτέλεσμα που έχει επιτευχθεί με την εκμάθηση, αλλά με τη μακρόχρονη, ανεπαίσθητη και συνεχή επικοινωνία και τριβή με τα έργα αυτά. Η τεράστια σημασία αυτή μακρόχρονη και αδιόρατη τριβή και εξοικείωση γίνεται με τρόπο φυσικό, σαν συμπεριφορά αυτονόητα συνηθισμένη, δίχως ποτέ το παιδί να έχει άμεσα «διδασχτεί», ούτε να προϋπάρχει στη ζωή του προτροπή συγκεκριμένη από το περιβάλλον, π.χ. για να διαβάσει ή να ακούσει μουσική ή να πάει στο μουσείο, το θέατρο ή το κονσέρτο. Την εξοικείωση αυτή επιπλέον μπορεί, κατά τους συγγραφείς, να δημιουργήσει μόνο η συχνή και φυσική μακρόχρονη επαφή με τα έργα των ιδεών και της τέχνης και όχι η ευκαιριακή επαφή μαζί τους.

Η «ελεύθερη παιδεία» βρίσκεται στη ρίζα μιας πρωταρχικής και θεμελιακής ανισότητας των φοιτητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις μπροστά στην πανεπιστημιακή μόρφωση. Παράδειγμα, ο φοιτητής αρχαιολογίας από χαμηλή κοινωνική προέλευση οφείλει να αποστηθίσει τις λεπτομέρειες του σχεδίου ή της φωτογραφίας του Παρθενώνα. Το σημαντικότερο είναι ότι βρίσκεται αναγκασμένος να αναφέρεται στο ναό με φόβο και με την τάση να κρύβει την αβεβαιότητά του. Είναι επίσης καταδικασμένος να επαναλαμβάνει σαν παπαγάλος την παραδοσιακή ρητορεία πάνω στην αισθητική γοητεία του ναού, με την ανειλικρίνεια του παιδιού που αδέξια επαναλαμβάνει ό,τι νομίζει πως θα είναι αρεστό στο δάσκαλο. Και τούτο γιατί η φωτογραφία, ως μόνη του επαφή με το αισθητικό αντικείμενο, δεν του επιτρέπει να έχει νιώσει την ομορφιά του, ούτε όμως και να την αμφισβητήσει ή να αμφισβητήσει την παραδοσιακή ρητορική περιγραφή της. Η ελεύθερη παιδεία, με άλλα λόγια, πολύ περισσότερο από το μόχθο της μελέτης ή την πρόθεση καλής απόδοσης, είναι η βασική προϋπόθεση για την υψηλή επίδοση ενός φοιτητή.

Η κοινωνική προέλευση προσφέρει ακόμα, κι αυτό είναι ίσως περισσότερο σημαντικό από τις γνώσεις και από την οικειότητα με τα μορφωτικά αγαθά που δίνει η ελεύθερη παιδεία, ένα σύνολο από «στάσεις» και «συμπεριφορές» απέναντι στη γνώση, την παιδεία γενικά και το σχολείο ειδικότερα.

Οι «στάσεις» απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό διαφέρουν έντονα από τη μια κοινωνική τάξη στην άλλη. Και οι διαφορές αυτές αφορούν πλήθος μικρά και μεγάλα θέματα, πολλά απ' αυτά έμμεσα και λανθάνοντα. Πριν απ' όλα, τα παιδιά από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα αντιμετωπίζουν σε όλες σχεδόν τις ηλικίες τις πανεπιστημιακές σπουδές σαν το αυτονόητο και φυσικό τέλος του σχολικού δρόμου. Δεν το σκέφτονται σαν ενδεχόμενο, ούτε σαν κατάκτηση, αλλά σαν το τελευταίο μέρος της

φυσικής σχολικής τους πορείας, όπως το σύνολο των παιδιών θεωρεί το δημοτικό σαν κάτι αυτονόητο και φυσικό και δεν περνάει από το μυαλό κανενός η ιδέα ότι θα μπορούσε να μην πηγαίνει στο σχολείο. Το ακριβώς αντίθετο συμβαίνει για τα παιδιά των μη προνομιούχων τάξεων και μάλιστα τα παιδιά των αγροτών και εργατών. Γι' αυτά, οι ανώτερες σπουδές είναι ενσυνείδητη επιλογή, που γίνεται με μακρόχρονες αμφισβητήσεις και δυσκολίες, συναντάει πολλά και πολλών ειδών εμπόδια και αποτελεί ατομική κατάκτηση ενός δύσκολου και δυσπρόσιτου επιτεύγματος, κάθε άλλο από το αυτονόητο και φυσικό τέλος της σχολικής ζωής. Είναι φανερό ότι αυτή η ταξική διαφορά αποτελεί σημαντικό παράγοντα γενεσιουργό των αυξημένων πιθανοτήτων εισαγωγής στα ανώτατα ιδρύματα για τα παιδιά ορισμένης κοινωνικής προέλευσης και αντίστοιχα ουσιαστικό όσο και αόρατο εμπόδιο για τα παιδιά των μη προνομιούχων.

Οι «συμπεριφορές» απέναντι στη σχολική γνώση και την παιδεία γενικότερα καθορίζονται επίσης από την κοινωνική θέση της οικογένειας. Τα παιδιά των προνομιούχων εμφανίζονται στις στατιστικές με καλύτερη επίδοση, μεγαλύτερες ικανότητες, άνεση και ευκολία για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του θεσμού. Η μακρόχρονη εξοικείωσή τους με τα έργα των ιδεών και της τέχνης, δηλαδή με τις διανοητικές πρακτικές και δραστηριότητες, η περίφημη «ώσμωση», «ωσμωτική καλλιέργεια», τους επιτρέπει να εμφανίζονται με αυξημένες συγκριτικά με τα παιδιά των μη προνομιούχων διανοητικές ικανότητες και δεξιότητες. Η εξοικείωση άλλωστε με τη διανοητική πρακτική αφαιρεί κάθε έννοια καταναγκασμού από την προσπάθεια απόκτησης των συγκεκριμένων γνώσεων και ικανοτήτων που το εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί. Η μάθηση δεν είναι και δε θεωρείται μόχθος για τα μέλη των ανώτερων κοινωνικών στρώματων. Οι μαθητές και φοιτητές που προέρχονται από τα στρώματα αυτά εμφανίζονται πάντα στις στατιστικές με την ψηλότερη βαθμολογία και έχουν γενικά την καλύτερη επίδοση. Συγχρόνως είναι εκείνοι που δίνουν λιγότερη άμεση σημασία στα μαθήματα, χαρακτηρίζονται από ένα είδος ελευθερίας ως προς το περιεχόμενο της ύλης, διαβάζουν πολλά βιβλία που δεν είναι άμεσα συνδεδεμένα με τα προγράμματα. Έχουν δηλαδή συμπεριφορά που χαρακτηρίζει άνεση και ευκολία, απουσία σχολικού μόχθου και έλλειψη προτροπής ή καταναγκασμού. Αντίθετα με την ταξική αυτή άνεση, ο μαθητής από τα λαϊκά στρώματα είναι ο μη ικανός μαθητής και ο μαθητής από μικροαστική προέλευση είναι η προσωποποίηση του σχολικού μόχθου. Ο μικροαστός, ως γόνος μιας κατεξοχήν μεταβατικής κοινωνικής τάξης, είναι ο μαθητής που περισσότερο από

όλους θα προσπαθήσει να χρησιμοποιήσει το σχολείο ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας. Ο ίδιος και οι γονείς του έχουν έντονη επιθυμία να ανεβεί στα σκαλοπάτια της σχολικής κλίμακας. Φέρνει λοιπόν μαζί του «πολύ καλή πρόθεση, αλλά στερείται όλων των μορφωτικών εκείνων προνομίων που κάνουν τον εκλεκτό μαθητή και που κατέχουν μόνο τα παιδιά των προνομιούχων». Έτσι, η σχολική του συμπεριφορά χαρακτηρίζεται πριν απ' όλα από μεγάλη προσήλωση και προσπάθεια. Ο μόχθος που καταβάλλει είναι φανερός, δηλαδή διαβάζεται στα αποτελέσματα της προσπάθειάς του, κυρίως την ώρα των μεγάλων κρίσεων (όπως είναι π.χ. οι εξετάσεις).

Η απουσία του μόχθου, αποτέλεσμα της άνεσης που χαρίζει η εξοικείωση με την παιδεία, συμβαδίζει και με άρνηση του μόχθου, αποτέλεσμα ενός άμεσα κοινωνικού αισθήματος ασφάλειας, που επιτρέπει στον κοινωνικά προνομιούχο φοιτητή να αδιαφορεί για την ενδεχόμενη αργοπορία στις σπουδές. Η αδιαφορία αυτή για την αργοπορία του επιτρέπει πρώτα απ' όλα να μην αργοπορεί, αλλά να εμφανίζεται κίόλας ότι καθόλου δε μοχθεί να το πετύχει. Το ίδιο συναίσθημα κοινωνικής ασφάλειας επιτρέπει στον προνομιούχο να κάνει επιλογές σπουδών σύμφωνα με κριτήρια αποκλειστικά ατομικών προτιμήσεων ή κλίσεων, αδιαφορώντας για την άμεση επαγγελματική χρησιμότητά τους. Του επιτρέπει να επιλέγει ειδικότητες σπάνιες ή πολύ καινούριες, γενικά σπουδές αριστοκρατικές και όχι «επαγγελματικές», μόνο που οι αριστοκρατικές ειδικότητες ανοίγουν πάντα το δρόμο προς επαγγελματικές απασχολήσεις ψηλού κοινωνικού κύρους.

Οι παραπάνω στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό και την παιδεία γενικότερα, που έχουν άμεση και αποκλειστική κοινωνική προέλευση, παίζουν τεράστιο ιδεολογικό ρόλο, καλλιεργώντας και διαιωνίζοντας το μύθο των «φυσικών χαρισμάτων». Και τούτο, γιατί η άνεση και η ευκολία στη μάθηση (αποτέλεσμα της «ελεύθερης παιδείας» που μεταδίδει το προνομιούχο περιβάλλον) αντιμετωπίζονται σαν αποδείξεις ατομικών διανοητικών ικανοτήτων, ευφυΐας ή έφεσης για μάθηση. Η διανοητική καλλιέργεια και η ευρύτερη μόρφωση, η εξοικείωση με διανοητικές πρακτικές και με τα μυστικά των έργων τέχνης και παιδείας είναι αποτέλεσμα της ωσμωτικής μάθησης, που αποχτάει το παιδί στους κόλπους της οικογένειας εκείνης που καταναλώνει συστηματικά διάφορα μορφωτικά αγαθά υψηλής ποιότητας. Ακριβώς όμως επειδή η μάθηση αυτή είναι ωσμωτική, επειδή δηλαδή συντελείται με τη μακροχρόνη τριβή και εξοικείωση, δίχως προτροπή και δίχως φανερή άμεση μετάδοση, αντιμετωπίζεται από τα ίδια τα άτομα σαν χάρισμα, σαν

φυσική ανωτερότητα, σαν εγγενές χαρακτηριστικό του ατόμου που γεννήθηκε με τη σφραγίδα του εκλεκτού. Την ίδια όμως ερμηνεία κάνει και το σχολείο. Αντιμετωπίζει τους κατόχους του μορφωτικού κεφαλαίου σαν ευφρέστερους. Έτσι, το σχολείο «μεταφράζει το κοινωνικό κεκτημένο σε φυσικό προσόν» και πετυχαίνει, διαιωνίζοντας την πίστη στην εγγενή ικανότητα για μόρφωση, να μεταβιβάζει τα προνόμια της σχολικής αριστείας στους ήδη προνομιούχους.

Το δεύτερο κλασικό έργο της ίδιας «σχολής» είναι των ίδιων συγγραφέων και έχει τον τίτλο *η Αναπαραγωγή*³⁷¹. Πρόκειται για συστηματική παρουσίαση (με τη μορφή θεωρημάτων) των πορισμάτων από τις έρευνες πάνω στο εκπαιδευτικό σύστημα στη γαλλική κοινωνία. Δύσκολο στην ανάγνωση, απευθύνεται σε ειδικούς και περιέχει, εκτός από τα συμπεράσματα που συστηματοποιεί, έμμεση κριτική στην κοινωνιολογική προσέγγιση που είναι είτε «απλοϊκή», είτε «σχηματική». Απλοϊκή θεωρεί την κοινωνιολογία που αντιμετωπίζει τη «συμβολική» δράση των ατόμων και των ομάδων σαν αυτόνομη σε σχέση με τις αντικειμενικές (δηλαδή κοινωνικοοικονομικές) συνθήκες που τη γεννούν και την αναπαράγουν. Σχηματική θεωρεί τη μηχανιστική ερμηνεία που δε βλέπει τη σχετική αυτονομία των ιδεών και την επίδραση της «συμβολικής» δράσης πάνω στις υλικές συνθήκες της ύπαρξής της.

Για την επιστημονική κατανόηση (και την παράλληλη οικοδόμηση της επιστημονικής κοινωνιολογίας) του κοινωνικού ρόλου του σχολείου οι συγγραφείς προτείνουν την έννοια «συμβολική βία». Όπως εξηγούν, η θεωρητική προέλευση της έννοιας ανήκει στο συνδυασμό εννοιολογικών κατακτήσεων από το έργο του Καρλ Μαρξ και του Μαξ Βέμπερ. «Συμβολική βία», κατά την *Αναπαραγωγή*, ασκεί κάθε εξουσία, με την έννοια ότι κάθε εξουσία τείνει στη διατήρηση και την αναπαραγωγή της και πάντοτε χρησιμοποιεί (εκτός από την άμεση βία) και τη συμβολική βία. Άμεση βία είναι η φυσική βία, αυτή π.χ. που ασκεί η αστυνομία. Συμβολική είναι η βία που συνοψίζεται στην επιβολή «σημασιών». Επιβολή, μέσα από θεσμούς αναπαραγωγής των ιδεών (όπως είναι το σχολείο, η εκκλησία, ο τύπος κτλ.) αντιλήψεων, ερμηνειών, αρχών και αξιολογήσεων. Οι «σημασίες» αυτές επιβάλλονται (γι' αυτό και ο όρος βία) έμμεσα (γι' αυτό συμβολική) σαν επίσημες, νόμιμες και κυρίαρχες και εμποδίζουν την κατανόηση των σχέσεων εξουσίας που θεμελιώνουν τις κοινωνικές σχέσεις.

Η έννοια της συμβολικής βίας θεωρείται από τους συγγραφείς κλειδί για την κατανόηση της λειτουργίας των μηχανισμών του εκπαιδευτικού θεσμού. Ο εκπαιδευτικός θεσμός μεταδίδει την «κυρίαρχη παιδεία».

Δηλαδή επιβάλλει κάποιες ορισμένες «σημασίες», με τη μέθοδο της επιλογής ανάμεσα σε άλλες υπάρχουσες ή δυνατές να υπάρξουν, τις οποίες αποκλείει και επιβάλλει αυτές τις ορισμένες σαν τις σημασίες που είναι οι μόνες άξιες να αναπαραχθούν. Η επιλογή αυτή (χαρακτηριστικό όλων των κοινωνιών) είναι κοινωνιο-λογικά (δηλαδή και κοινωνικά και λογικά) αναγκαία, γιατί κάθε επιλογή σημασιών αποτελεί μια ορισμένη παιδεία (κουλτούρα), που οφείλει την ύπαρξή της στις κοινωνικές συνθήκες που τη γέννησαν. Το σύνολο των σημασιών που αποτελούν μια ορισμένη παιδεία ανήκουν επομένως σε μια ορισμένη κοινωνία διαστρωματωμένη, άρα με κάποιες κοινωνικές δυνάμεις κυρίαρχες. «Κυρίαρχη παιδεία» είναι «η παιδεία των κυρίαρχων στρωμάτων της κυρίαρχης τάξης», που συγχρόνως είναι τα πιο μορφωμένα στρώματα. Ο εκπαιδευτικός θεσμός έχει κοινωνικό ρόλο την αναπαραγωγή της κυρίαρχης παιδείας. Η συμβολική βία που ασκεί ο εκπαιδευτικός θεσμός συνίσταται όχι τόσο στη μετάδοση μιας ορισμένης ποσότητας πληροφοριών που στοιχειοθετούν την κυρίαρχη παιδεία, αλλά συνίσταται κυρίως στη μετάδοση του μηνύματος ότι η κυρίαρχη παιδεία είναι η μόνη νόμιμη.

Ο εκπαιδευτικός θεσμός αναπαράγει λοιπόν την κυρίαρχη παιδεία. Συμβάλλει όμως και στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων. Αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση μέσα από τους μηχανισμούς της συμβολικής βίας. Καθώς η διαδικασία κοινωνικής επιλογής γίνεται από το σχολείο με κριτήρια αξιολογικά και ουδέτερα, η «βία» γίνεται «συμβολική», άρα πολύ αποτελεσματική. Γιατί, ο εκπαιδευτικός θεσμός πετυχαίνει να πείσει όσους αποκλείει από τους σχολικούς δρόμους που οδηγούν στις ψηλότερες βαθμίδες (σχολείου και κοινωνίας) ότι σωστά και δίκαια αποκλείονται, τους κάνει δηλαδή να εσωτερικεύσουν τη νομιμότητα του αποκλεισμού τους. Τη νομιμοποιημένη αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας, και μάλιστα στο όνομα της δικαιοσύνης (ισότητα ευκαιριών) και της ηθικής (αξιοκρατία), ο εκπαιδευτικός θεσμός την πετυχαίνει με την αναγόρευση ορισμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που αποτελούν κοινωνικά κεκτημένα, σε φυσικά χαρίσματα, και με την αντίστοιχη βράβευση των κοινωνικά προνομιούχων σαν των φυσικά καλύτερων ή ανώτερων.

Η θεωρητική ανάλυση των γάλλων κοινωνιολόγων και κυρίως του Πιερ Μπουρντιέ είναι οπωσδήποτε ενδιαφέρουσα και εμπλουτιστική. Έχει προσφέρει καινούριο φωτισμό για την κατανόηση των εσωτερικών στο εκπαιδευτικό σύστημα αόρατων μηχανισμών, που επιτρέπουν την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο. Ίσως η σημαντικότερη προσφορά είναι η χρήση της βεμπεριανής έννοιας της «νομι-

μοποίησης» (θεμιτοποίησης) της σχολικής επιλογής. Αντιμετωπίζοντας το σχολείο τα κοινωνικά κεκτημένα σαν φυσικά προνόμια, όχι μόνο επιτρέπει στα παιδιά των προνομιούχων οικογενειών να εμφανίζονται σαν φύσει ικανότεροι, αλλά πείθει κιόλας όσους αποκλείει από τις ανώτερες βαθμίδες ότι σωστά και δίκαια αποκλείονται, αναγκάζοντάς τους να αναγνωρίσουν τη μικρότερη ικανότητά τους.

Πρέπει να σημειώσουμε ότι στη «σχολή» αυτή της γαλλικής κοινωνιολογίας υπάρχει μια εξέλιξη. Η πρώτη φάση, ως τη δεκαετία του 1970, χαρακτηρίζεται από την ίδια κριτική ανάλυση του σχολείου με την επόμενη περίοδο. Ωστόσο, στην πρώτη αυτή φάση, καίρια είναι η κριτική του σχολείου, που εξηγεί ότι το σχολείο αντιμετωπίζοντας το κοινωνικό κεκτημένο σαν φυσικό προσόν, επειδή δεν κάνει τον κόπο να μεταδώσει συστηματικά σε όλους τις ικανότητες εκείνες που απαιτεί από όλους και τις οποίες ορισμένοι κατέχουν χάρη στο «μορφωτικό κεφάλαιο», γι' αυτό αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα. Εάν επομένως το σχολείο δεν ξεχνάει ότι τα άτομα φτάνουν στις τάξεις του με διαφορετικές μορφωτικές αποσκευές και εάν διαμορφώσει τα προγράμματά του, τους διδάσκοντες και τα βιβλία του, εάν εφεύρει τεχνικές και παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε να μεταδίδει συστηματικά σε όλους τις γνώσεις και κυρίως τις ικανότητες που ορισμένοι έχουν από το προνομιούχο περιβάλλον τους, δε θα αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα με τόσο αυστηρό τρόπο.

Όταν δημοσιεύεται η *Αναπαραγωγή*, η ιδέα αυτή της δυνατότητας μιας άλλης παιδαγωγικής, θετικής, που θα αναστέλει τις αρχικές ανισότητες, έχει εξαφανιστεί. Το εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζεται πια βασισμένο σ' ένα μηχανισμό σχεδόν ανελήκτο, όπου η επιλογή και η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας δεν είναι σύμπτωμα κάποιων μεθόδων, αλλά εγγενές χαρακτηριστικό του σχολικού θεσμού, αν όχι η κατεξοχήν κοινωνική του αποστολή.

Η ΜΑΡΕΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
 ΣΤΟΝ ΚΑΤΑΜΕΡΙΣΜΟ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Όπως είναι γνωστό και ορατό, το σχολείο δε μεταδίδει μόνο γνώσεις, ανάγνωση, αριθμητική ή αργότερα θεωρητική φυσική και διεθνές δίκαιο, αλλά μεταδίδει συγχρόνως αξίες και αρχές, κανόνες της ατομικής και της κοινωνικής ζωής. Όλοι οι κοινωνιολόγοι, από την εποχή του Εμίλ Ντυρκέμ διαπιστώνουν ότι ο σχολικός θεσμός συμβάλλει αποφασιστικά στη διαίωνα της κοινωνικής ισορροπίας, μεταβιβάζοντας στις νεότερες γενιές ένα σύνολο από κανόνες, αρχές, ηθικές κατηγορίες, ένα σύνολο από αξίες, κυρίαρχες στη συγκεκριμένη κοινωνία, για το τι είναι καλό και κακό, ωραίο και άσχημο, ηθικό και ανήθικο, προοδευτικό και συντηρητικό κ.ο.κ. Εκτός από γνώσεις συγκεκριμένες, το σχολείο διδάσκει πατριωτισμό, τις αρχές του πολιτικού συστήματος της κοινωνίας, τις αρχές της οικονομικής οργάνωσης της κοινωνίας, δηλαδή καλλιεργεί την αποδοχή των αρχών και των κανόνων που διέπουν την οργάνωση της συγκεκριμένης κάθε φορά κοινωνίας.

Το σχολείο, λοιπόν, κατά όλες ανεξαιρέτως τις ερμηνείες, υπερασπίζεται την κοινωνική δομή και καλλιεργεί την αποδοχή της από τους νέους. Το σχολείο νομιμοποιεί, με τη βεμπεριανή σημασία, την πολιτική και οικονομική οργάνωση και τις κοινωνικές σχέσεις της συγκεκριμένης κοινωνίας.

Ο ιδεολογικός αυτός ρόλος του σχολείου θεωρείται από ορισμένους μαρξιστές κοινωνιολόγους η σημαντικότερη κοινωνική του αποστολή. Στη διαστρωματωμένη ταξικά βιομηχανική κοινωνία, ο καταμερισμός της εργασίας σε άλλους επιφυλάσσει δημιουργική ζωή και οικονομική άνεση, επαγγελματικό κύρος και κοινωνική εξουσία και άλλους τους καταδικάζει σε μονότονη και αλλοτριωτική εργασία, λιγότερα υλικά αγαθά και στέρηση πνευματικών κινήτρων. Ο σημαντικότερος ρόλος του σχολείου, όπως γράφει ο γάλλος κοινωνιολόγος Κλωντ Γκρινιόν³⁷², είναι ότι πείθει τα μέλη των λαϊκών τάξεων να δεχτούν τις συνθήκες ζωής και εργασίας που προορίζονται γι' αυτά. Το σχολείο πείθει εκείνους ακριβώς που η οικονομική και η κοινωνική τους κατάσταση είναι τέτοια, ώστε θα μπορούσε να τους στρέψει προς την αμφισβήτηση της κοινωνικής τάξης πραγμάτων που τους επιφυλάσσει τη χειρότερη θέση. Τους πείθει να δέχονται σαν φυσική ή αναπόφευκτη την κοινωνική μοιρασιά που τους αδικεί.

Θεωρητικοποιώντας την άποψη αυτή ο γάλλος μαρξιστής Λουί Αλτουσέρ γράφει ότι στην προηγμένη βιομηχανική κοινωνία το σχολείο είναι ο

σημαντικότερος θεσμός για την αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας, ή κατά λέξη, το σχολείο είναι ο κυριότερος ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους³⁷³. Η ιδεολογία, οι αρχές, αξίες, αντιλήψεις, παραστάσεις, δοξασίες και έννοιες που το σχολείο μεταδίδει παρεμποδίζουν την κατανόηση της κοινωνικής δομής και της λειτουργίας της. Δηλαδή, εμποδίζουν την κατανόηση της εκμετάλλευσης, πάνω στην οποία θεμελιώνεται η ταξική δομή και η οργάνωση της οικονομίας. Έτσι, επιτρέπουν στον καταμερισμό της εργασίας, που είναι στηριγμένος στην εκμετάλλευση, να γίνεται αποδεκτός από όλες τις κοινωνικές τάξεις.

Είδαμε παραπάνω, ότι την άποψη σύμφωνα με την οποία η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο δικαιώνεται κιόλας μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς επιλογής και την ιδεολογία της αξιοκρατίας, την υποστηρίζουν όλοι σχεδόν οι κοινωνικοί επιστήμονες όλων των θεωρητικών προσανατολισμών. Η μαρξιστική προσέγγιση έχει το πρόσθετο ενδιαφέρον ότι θέτει το πρόβλημα του κοινωνικού ρόλου που παίζει η γνώση στη σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία.

Είναι βέβαιο ότι σήμερα η γνώση, η μετάδοση της γνώσης και η παραγωγή της παίζουν σημαντικότερο κοινωνικό ρόλο από ό,τι άλλοτε. Η άσκηση της εξουσίας στην εποχή μας έχει πάρει νέες μορφές. Η εξουσία έχει γίνει πολύ πιο «ορθολογική» και η γνώση παίζει μεγάλο ρόλο στην άσκηση της εξουσίας. Ο ανταγωνισμός ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, που σε όλες τις ταξικά διαστρωματωμένες κοινωνίες προέρχεται από τα συγκρουόμενα ταξικά συμφέροντα, ανταγωνισμός που μακροπρόθεσμα απειλεί τη συγκεκριμένη κοινωνική δομή, άρα απειλεί κυρίως τα συμφέροντα των κυρίαρχων τάξεων, έχει οδηγήσει σε όλο και μεγαλύτερο κρατικό παρεμβατισμό. Το κράτος αποδίδει προτεραιότητα στη σταθερότητα και την ανάπτυξη του οικονομικού συστήματος, δίνοντας έτσι διαφορετικό ρόλο στην πολιτική. Και εδώ είναι που η γνώση παίζει σημαντικό ρόλο. Από τη μια πλευρά, η οικονομική ανάπτυξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την παραγωγή της γνώσης, καθώς η κυριότερη παραγωγική δύναμη βρίσκεται σήμερα στην ψηλή τεχνολογία. Από την άλλη μεριά, το κράτος παρεμβαίνει με οικονομικές παροχές προς τις αδικημένες τάξεις και μετατοπίζει τις κοινωνικές συγκρούσεις, που δεν παίρνουν πια τη φανερή μορφή ταξικών συγκρούσεων. Η κρατική παρέμβαση, μετατρέποντας έτσι την πολιτική σε προσπάθεια εκτόνωσης των αντιθέσεων που θα μπορούσαν να θέσουν σε κίνδυνο το κοινωνικό σύστημα, γίνεται όλο και περισσότερο από τους κατόχους της γνώσης, τους ειδήμονες. Δηλαδή, η εξουσία ασκείται σε μεγάλο βαθμό στο όνομα του ειδήμονα, του γνώστη, φαινόμενο που έχει δύο αποτελέσματα. Νομιμοποιεί

την εξουσία και την άσκησή της. Τι αξιοκρατικότερο και δικαιότερο από το να βρίσκεται στα χέρια των ειδημόνων; Συγχρόνως αποκλείει την κριτική παρέμβαση των πολιτών, έχοντάς τους επιβάλει να αυτοαναγνωρίζονται σαν μη ειδήμονες. Η εξουσία χάνει ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της αστικής εκλεγμένης αρχής και αποκτάει χαρισματικές ιδιότητες στο όνομα της επιστήμης.

Το σχολείο, μέσα σε όλη αυτή τη διαδικασία, έχει το σπουδαιότερο ρόλο να αποφασίζει ποιοι θα γίνουν οι αυριανοί ειδήμονες και ποιοι οι άλλοι και τους προετοιμάζει γι' αυτούς τους διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους. Για να τους προετοιμάσει, κατασκευάζει το πρότυπο των εξαιρετικών ατόμων, των κατόχων της φυσικής ανωτερότητας, πάνω στο οποίο στηρίζει αλλά και δικαιώνει τη διαλογή των μαθητών.

Το πρότυπο της φυσικής ανωτερότητας έχει μεγάλη κοινωνική σημασία, γιατί όχι μόνο πετυχαίνει τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας που αναπαράγει τα κοινωνικά προνόμια, αλλά παίζει κιόλας σπουδαίο ρόλο κοινωνικής συντήρησης εξυπηρετώντας άδηλους και αόρατους στόχους. Μέσα από το πνεύμα της κάστας που δημιουργεί, ξεδιαλέγοντας ανάμεσα στο πλήθος των κοινών θνητών εκείνους που θα αποτελέσουν το κοινωνικό στρώμα των «ανώτερων» ατόμων που θεωρούνται οι διανοούμενοι, καλλιεργεί την «επαγγελματική ιδεολογία» των διανοουμένων. Βασικότερο χαρακτηριστικό της ιδεολογίας αυτής είναι ότι το κοινωνικό αυτό στρώμα αυτοαναγνωρίζεται σαν ομάδα που οφείλει την (ηγετική) κοινωνική της θέση, όχι στην προέλευση (που χαρακτηρίζει τα προνόμια της αριστοκρατίας), ούτε στην κοινωνική ισχύ ή τα χρήματα (που χαρακτηρίζουν τα προνόμια της κεφαλαιοκρατίας), αλλά στην άπιαστη και άυλη, σπάνια και ρευστή ανωτερότητα, που δεν πουλιέται ούτε χαρίζεται, στη φυσική, την εγγενή ευφυΐα. Η σημαντικότερη κοινωνική συνέπεια αυτής της ιδεολογίας είναι ότι η κοινωνική αυτή ομάδα απαρτίζεται από άτομα, που ακριβώς επειδή πιστεύουν στη φυσική ανωτερότητά τους αισθάνονται όντα κατεξοχήν ανεξάρτητα, χωρίς κοινωνικές ρίζες, άρα χωρίς κοινωνικές δεσμεύσεις, κοινωνικά ανιδιοτελή και πολιτικά ουδέτερα, που νομίζουν ότι δεν ανήκουν σε κανένα κοινωνικό χώρο και πιστεύουν ότι δεν υπερασπίζονται συμφέροντα ούτε οικονομικά ούτε ταξικά ούτε επαγγελματικά. Η αυταπόδεικτη αυτή μυθική υπερχω- νωνικότητα των διανοουμένων συμβαδίζει με την υπερχω- νωνικότητα του έργου τους, δηλαδή των ιδεών και της επιστήμης.

Βλέπουμε λοιπόν ότι το πρότυπο της φυσικής ανωτερότητας πάνω στο οποίο στηρίζει την επιλογή του το σχολείο έχει επιπτώσεις μακρο-

πρόθεσμες και αόρατες με την πρώτη ματιά. Καλλιεργεί την υπερχω- νικότητα της γνώσης, της επιστήμης και των ειδημόνων. Και ενισχύει έτσι σε μεγάλο βαθμό την παρέμβαση των ειδημόνων, που στο όνομα της γνώσης νομιμοποιεί την άσκηση της εξουσίας και αποκλείει την παρέμ- βαση των πολιτών.

Ο μύθος της φυσικής ανωτερότητας και της συνακόλουθης αποδο- χής, συχνά παρά τις σωρευμένες γνώσεις για το αντίθετο, ότι το σχολείο επιτελεί αξιοκρατική επιλογή, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό θεσμό να παίζει έναν κοινωνικό ρόλο, άλλο από τον εκφρασμένο ρόλο του, που είναι η μετάδοση γνώσεων στις νεότερες γενιές. Επιτρέπει στο σχολείο να είναι ο κατεξοχήν κοινωνικός θεσμός μέσα στον οποίο γίνεται ο κοινωνι- κός καταμερισμός της εργασίας.

Η εκπαίδευση δεν είναι πια στις βιομηχανικές κοινωνίες προνόμιο μιας μειοψηφίας. Δεν υπάρχουν πια οι λίγοι προνομιούχοι που θα φοιτή- σουν στα σχολεία και αφού γίνουν γραμματισμένοι θα ασκήσουν στη συνέχεια τα ανώτερα και τα διοικητικά επαγγέλματα. Δεν υπάρχει πια η πλειοψηφία που δε μαθαίνει γράμματα και που εκπαιδεύεται στην εργα- σιακή μαθητεία, εκμάθηση της δουλειάς στην ίδια τη δουλειά. Σήμερα, το σχολείο είναι «ανοιχτό» σε όλους τους πολίτες ορισμένων ηλικιών και γενικευμένο μέχρι ένα ορισμένο επίπεδο. Δεν ασκούνται τα χειρωνα- κτικά επαγγέλματα από την παιδική ηλικία ούτε μαθαίνεται το επάγ- γελμα μέσα στη δουλειά. Αλλά σε κάποιο ορισμένο εκπαιδευτικό επί- πεδο, ο δρόμος του σχολείου μετατρέπεται σε δέλτα με πολλές διακλαδώ- σεις. Χωρίζεται σε σχολεία γενικά, που οδηγούν στις ανώτατες βαθμίδες της εκπαίδευσης (αλλά και της ιεραρχίας των επαγγελμάτων) και σε scho- λεία τεχνικά, που εκπαιδεύουν όσους προορίζονται να εργαστούν σε χειρωνακτικά επαγγέλματα.

Δηλαδή, το σχολείο είναι «ανοιχτό» σε όλους, αλλά, παρά την αρχή της ισότητας στην οποία στηρίζεται, το σχολείο δεν είναι ένα. Δεν υπάρχει ένα σχολείο, όπως νομίζουμε, γράφουν οι κοινωνιολόγοι Κριστιάν Μπω- ντελό και Ροζέ Εσταμπλέ στη μελέτη τους *Το καπιταλιστικό σχολείο στη Γαλλία*³⁷⁴, που θεωρείται κλασική, υπάρχουν δύο σχολεία. Η εκπαίδευση δεν είναι ενιαία ούτε ίδια για όλους τους πολίτες, όπως η νομοθεσία ισχυρίζεται. Υπάρχουν δύο είδη εκπαίδευσης, δύο σχολεία διαφορετικά, που δεν επικοινωνούν μεταξύ τους στην πραγματικότητα³⁷⁵. Το ένα είναι προορισμένο για την πλειοψηφία, και οδηγεί με δύο ή τρία χρόνια ειδί- κευση μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση στην αγορά της εργασίας, οδη- γεί δηλαδή στα κατώτερα, ελάχιστα ειδικευμένα χειρωνακτικά επαγγέλ- ματα. Και το άλλο, προορισμένο για τη μειοψηφία, οδηγεί στις ανώτατες

σχολές και στα διανοητικά επαγγέλματα, όπως και στις ηγετικές κοινωνικές θέσεις.

Δεν υπάρχει λοιπόν ένα σχολείο, που να δίνει σε όλους τους πολίτες την ίδια μόρφωση. Υπάρχει μόνο στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά και αυτή η εκπαίδευση επηρεάζεται καθοριστικά από το γεγονός ότι προετοιμάζει και ξεδιαλέγει τους μαθητές για τα διαφορετικά είδη σχολείων στη δευτεροβάθμια, όπου το ένα προετοιμάζει για μακρόχρονες σπουδές και για τα ευγενή και ηγετικά επαγγέλματα και το άλλο είναι το πέρασμα από τη στοιχειώδη μόρφωση στην αγορά της εργασίας, είναι το σχολείο που προετοιμάζει για τα χειρωνακτικά επαγγέλματα. Άρα αντίθετα με τις αρχές της θεσμοθετημένης ισότητας, το σχολείο δεν είναι ένα και έτσι ο εκπαιδευτικός θεσμός παίζει αποφασιστικό ρόλο στον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας.

Συγχρόνως, και αυτό θεωρείται το σημαντικότερο, το σχολείο και κυρίως το τεχνικό σχολείο έχει κύρια αποστολή του να προετοιμάσει τα μέλη των λαϊκών τάξεων για να αποδεχτούν τη θέση του χειρώνακτα. Όπως γράφει ο Κλωντ Γκρινιόν, σε ορισμένα γενικά σχολεία, λύκεια και άλλα ιδρύματα που οδηγούν στις «ευγενείς» ανώτερες σπουδές, τα προγράμματα, τα μαθήματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας και παιδαγωγικής καλλιεργούν την πρωτοβουλία, την κριτική σκέψη, την εφευρετικότητα. Προετοιμάζουν τους μέλλοντες ηγέτες, επιστήμονες και διαχειριστές της οικονομίας και της πολιτικής. Στα κοινά σχολεία και κυρίως στα τεχνικά σχολεία αντίθετα το βάρος δίνεται στην ηθική-διαπαιδαγώγηση, παρά τον επαγγελματικό χαρακτήρα αυτής της εκπαίδευσης³⁷⁶.

Η πολύ ενδιαφέρουσα αυτή διαπίστωση επιβεβαιώνεται από εμπειρικές κοινωνιολογικές μελέτες, που αποδεικνύουν ότι παρά τον επαγγελματικό χαρακτήρα των μαθημάτων, στα τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία, αλλά και στα δημοτικά σχολεία, ανάλογα με τον πληθυσμό τους (εργατικό, αγροτικό ή αστικό) δίνεται έμφαση σε άλλα μαθήματα, οι μαθητές από προνομιούχες τάξεις αποκτούν από το σχολείο πολύ ρεαλιστικότερη εικόνα της πραγματικότητας, που αναπτύσσει την κριτική και εφευρετική ικανότητα, ενώ στους μαθητές των μη προνομιούχων τάξεων δίνεται από το σχολείο μια εικόνα της κοινωνικής πραγματικότητας από την οποία απουσιάζουν τα κοινωνικά προβλήματα, οι κοινωνικές διαφορές και οι συγκρούσεις³⁷⁷.

Είναι φανερό, γράφει ο Κλωντ Γκρινιόν, ότι το τεχνικο-επαγγελματικό σχολείο έχει δευτερεύουσα αποστολή του την ειδίκευση των μαθητών και κύριο ρόλο του την προετοιμασία των μελλοντικών εργαζομένων για να δεχτούν και να θελήσουν να ζήσουν ασκώντας τα πιο κουραστικά,

ταπεινότερα και λιγότερο αμειβόμενα επαγγέλματα, δουλεύοντας πάντοτε κάτω από τις εντολές κάποιων άλλων, δίχως το δικαίωμα να κρίνουν και να αποφασίζουν³⁷⁸.

Στηριγμένοι πάνω σε αυτή τη μαρξιστική οπτική, οι αμερικανοί ριζοσπάστες Σάμιουελ Μπόουλς και Χέρμπερτ Γκίντις αναλύουν την «αρχή της αντιστοιχίας» που υπάρχει ανάμεσα στο ρόλο του σχολείου και τις κοινωνικές σχέσεις εργασίας³⁷⁹. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, το σχολείο επιτελεί τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας χωρίς να τον επιβάλλει άμεσα και χωρίς καν να τον επιδιώκει συνειδητά. Οι αξίες, τα προτερήματα και οι ικανότητες που το σχολείο βραβεύει αντιστοιχούν σε όσα απαιτούν οι κοινωνικές σχέσεις εργασίας. Το σχολείο διαμορφώνει τους μαθητές, ώστε να αποδέχονται το οικονομικό σύστημα και τις αρχές του και τους προετοιμάζει να αποδεχτούν τις κοινωνικές σχέσεις και τη θέση που τους περιμένει στην κοινωνική εργασία³⁸⁰.

Το σχολείο λοιπόν, αντίθετα με την αρχή της ισότητας των πολιτών, δεν είναι ενιαίο, αλλά χωρισμένο στο κανονικό σχολείο, που οδηγεί στις ανώτερες σπουδές και σε ποικίλα είδη σχολικών ιδρυμάτων που οδηγούν τους μαθητές τους στα διάφορα χειρωνακτικά επαγγέλματα. Ακόμα, αντίθετα με τον ένα και μοναδικό εκφρασμένο στόχο του, τη μετάδοση γνώσεων, τη μόρφωση όλων των μαθητών, το σχολείο από τα πρώτα κιόλας βήματα ξεδιαλέγει τους μαθητές εκείνους που θα ακολουθήσουν το μακρύ σχολικό δρόμο ως τα ανώτερα διπλώματα, από τους λοιπούς, που τους προσανατολίζει και προετοιμάζει για τον άλλο δρόμο.

Σύμφωνα με την οπτική αυτή, η ευθύνη για τη σχολική αποτυχία εμπίπτει απόλυτα και αποκλειστικά στο ίδιο το σχολείο. Η σχολική αποτυχία οφείλεται στη σχολική επιλογή, δηλαδή οφείλεται στο γεγονός ότι αντί να βρίσκει τις μεθόδους και τις τεχνικές που θα μεταδώσουν σε όλους τους μαθητές την ποσότητα γνώσεων που αντιστοιχεί σε κάθε επίπεδο, το σχολείο κυρίως ασχολείται πώς θα εντοπίσει τους ικανούς από τους ανίκανους, δηλαδή τους αυριανούς διανοούμενους από τους χειρώνακτες. Αν ο ρόλος του σχολείου ήταν η μετάδοση γνώσεων και όχι η επιλογή με στόχο τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας, δε θα υπήρχε πρόβλημα σχολικής αποτυχίας.

Με βάση τη λογική αυτή, ο Κ. Μπωντελό και ο Ρ. Εσταμπλέ γράφουν ότι η θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου προσφέρει σαν ανακάλυψη μια κοινοτοπία. «Ο Μπουρντιέ και ο Πασερόν μας λένε ότι η ανισότητα που παρατηρείται στο σχολείο βρίσκεται έξω από αυτό, στην οικογένεια του μαθητή. Η διαπίστωση αυτή δείχνει ότι οι μελετητές περιορίζουν την έννοια της κοινωνικής τάξης στα χαρακτηριστικά των ατόμων και συγ-

χρόνως δίνουν τόση σημασία στην οικογένεια, που τελικά της αποδίδουν την ευθύνη για τη σχολική μοίρα των παιδιών³⁸¹. Οι κοινωνικές τάξεις βεβαίως προϋπάρχουν του σχολείου και ο γιος του εργάτη, που έχει 70% πιθανότητες να βγει από το σχολείο εργάτης, είναι ήδη γιος εργάτη προτού μπει στην πρώτη του δημοτικού. Όταν όμως ο Μπουρντιέ και ο Πασερόν γράφουν ότι τα παιδιά έχουν άνιση επίδοση, επειδή προτού μπουν στο σχολείο υφίστανται διαφορετικές οικογενειακές επιδράσεις, δε βλέπουν ότι ο σχολικός μηχανισμός μοιράζοντας το μαθητικό πληθυσμό στο εσωτερικό του σχολείου, τον κατατάσσει συγχρόνως στην κοινωνική εργασία, στην κοινωνία έξω από το σχολείο». Άρα το σχολείο συμβάλλει υλικά στην ταξική διαίρεση, συμβάλλει στην αναπαραγωγή της. Και εφόσον το σχολείο έχει ρόλο του την αναπαραγωγή της ταξικής διαίρεσης, δεν υπάρχει ευθύνη των οικογενειών, αλλά του σχολικού μηχανισμού. Ο αποφασιστικός παράγοντας, γράφουν, είναι ότι «ο σχολικός μηχανισμός συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής. Δηλαδή, συμβάλλει στη μετάδοση της αστικής ιδεολογίας και η διαμόρφωση της εργατικής δύναμης γίνεται μέσα στα πλαίσια και χάρη στη μετάδοση της αστικής ιδεολογίας, δηλαδή ο μηχανισμός είναι ενιαίος και συνοψίζεται στις σχολικές πρακτικές (...). Επίσης (...) παράγει τον υλικό καταμερισμό των ατόμων σε δύο ανόμοια σύνολα (75% και 25%) μέσα στα δύο είδη σχολείων. Αλλά μοιράζοντας τον πληθυσμό στο εσωτερικό του σχολείου τον κατατάσσει συγχρόνως στις θέσεις της καταμερισμένης κοινωνικής εργασίας, όπου τα δύο είδη σχολείων καταλήγουν, δηλαδή μοιράζει τον πληθυσμό και στην κοινωνία έξω από το σχολείο. Ο ενιαίος αυτός μηχανισμός παράγει τη μετάδοση της αστικής ιδεολογίας (...) που έχει ένα μοναδικό ρόλο: τη διατήρηση των δεδομένων κοινωνικών σχέσεων (...). Ο σχολικός μηχανισμός συμβάλλει λοιπόν στην αναπαραγωγή των καπιταλιστικών σχέσεων (α) συμβάλλοντας στην υλική αναπαραγωγή της ταξικής διαίρεσης και (β) συμβάλλοντας στη διατήρηση, δηλαδή επιβολή των ιδεολογικών προϋποθέσεων για τη διατήρηση των σχέσεων κυριαρχίας και υποταγής ανάμεσα στις δύο ανταγωνιστικές κοινωνικές τάξεις, σχέσεων της καπιταλιστικής πάλης των τάξεων»³⁸².

Είναι γεγονός ότι η πλήρης κατανόηση της σχολικής επιλογής, με τη μορφή της αυστηρότατης αναλογίας ανάμεσα στις επιδόσεις και την κοινωνική καταγωγή, δεν είναι δυνατή αν παραβλέψουμε ότι η επιλογή αυτή αντιστοιχεί στην κοινωνική θέση και το επάγγελμα που θα ασκήσουν αργότερα οι μαθητές, ανάλογα με το πιστοποιητικό επαγγελματικών προσόντων που τους χορηγεί το σχολείο. Δεν είναι δυνατό να κατανοήσουμε πλήρως πώς λειτουργεί ο σχολικός μηχανισμός κοινωνικής επιλο-

γής, γράφει η γαλλίδα κοινωνιολόγος Βιβιάν Ιζαμπέρ-Ζαματί, αν δεν μπορέσουμε να δούμε καθαρά ότι η κοινωνική επιλογή αντιστοιχεί στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, ανάγκες που αποτελούν ένα από τα αίτια της επιλογής: «η αγορά της εργασίας στις δικές μας κοινωνικοοικονομικές συνθήκες μπορεί, στα χρόνια που έρχονται, να απορροφήσει ένα ποσοστό όχι μεγαλύτερο από X% ατόμων με καλή σχολική επίδοση που προέρχονται από τα δυσκολότερα τμήματα και τα ευγενέστερα είδη σχολείων. Και συγχρόνως υπάρχει μεγάλος αριθμός απασχολήσεων μέσα στον κεφαλαιοκρατικό καταμερισμό της εργασίας, για τις οποίες κάποιες γνώσεις στοιχειώδεις και μια ορισμένη ηθική προετοιμασία αρκούν. Γνωρίζουμε στατιστικά ότι οι απασχολήσεις αυτές έχουν πολύ ψηλές πιθανότητες να διανεμηθούν στα παιδιά των εργατών και των φτωχών αγροτών...»³⁸³.

Η αναλυτική αυτή προσέγγιση έχει ένα προτέρημα σε σχέση με τις προηγούμενες. Δεν εμφανίζει το μηχανισμό σχολικής επιλογής σαν αναπότρεπτο. Διαπιστώνει ότι το κύριο αίτιο της αναπαραγωγής από το σχολείο της κοινωνικής ανισότητας είναι ο ρόλος που ασκεί το σχολείο, με τη βαθμολογία, την επανεγγραφή στην ίδια τάξη, τις εισαγωγικές εξετάσεις και το τεχνικό δευτεροβάθμιο σχολείο, στον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας. Επιτρέπει έτσι να φανταστούμε ένα σχολείο που ο κύριος ρόλος του δε θα είναι ο καταμερισμός ικανοτήτων και ανικανοτήτων, δηλαδή ο κύριος ρόλος του δε θα είναι ο καταμερισμός της κοινωνικής εργασίας.