

Η αποδυνάμωση του παραδοσιακού σχολείου
και οι νέες μορφές εκπαίδευσης.
Αναδιοργάνωση των διαδικασιών εξατομίκευσης
και κανονικοποίησης

Κώστας Βρατσάλης
bratsal@rhodes.aegean.gr

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι σημαντικές κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων χρόνων και η τεράστια ανάπτυξη της τεχνολογίας, θέτουν σε δοκιμασία το παραδοσιακό σχολείο. Η συμβολή της εκπαίδευσης στις διαδικασίες εκκοινωνισμού, στις διαδικασίες δηλαδή εξατομίκευσης και κανονικοποίησης των κοινωνικών μονάδων, τίθεται υπό αμφισβήτηση και νέες μορφές οργάνωσης αυτών των διαδικασιών αναζητούνται για να ανταποκριθεί πιο αποτελεσματικά η εκπαίδευση στις απαιτήσεις που τίθενται από το σύγχρονο κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας.

Στο πρώτο μέρος του άρθρου παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στις διαδικασίες εξατομίκευσης και κανονικοποίησης βασισμένο στις αναλύσεις τόσο του Πουλαντζά όσο και του Foucault. Στο δεύτερο μέρος, αφού παρουσιάζεται εν συντομία η εικόνα που προβάλλεται από τα ΜΜΕ για τις αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης, αναλύονται στη συνέχεια οι λόγοι που ωθούν σ' αυτές τις αλλαγές και υποστηρίζεται η άποψη ότι αυτές οφείλονται σε μια αναδιοργάνωση των διαδικασιών εξατομίκευσης και κανονικοποίησης με στόχο τη διαμόρφωση νέων μορφών υποκειμενικότητας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε αυτό το άρθρο θα προσπαθήσω να υποστηρίξω ότι οι σημαντικές κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές που συντελούνται τα τελευταία χρόνια απαιτούν τη διαμόρφωση νέων τρόπων συγκρότησης των υποκειμένων στο πλαίσιο τόσο της αναδιοργάνωσης του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας –κυρίως εξαιτίας των κοινωνικο-πολιτικών αλλαγών– όσο και της ενίσχυσης των μορφών διαχωρισμού της εργασίας που συντελείται –κυρίως εξαιτίας της εξάπλωσης των νέων τεχνολογιών. Στην ανασυγκρότηση αυτών των διαδικασιών η εκπαίδευση που ούτως ή άλλως διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στην κατάρτιση / κατανομή των υποκειμένων (Αλτουσέρ 1977, Πουλαντζάς 1981),¹

1. "Οι κρατικοί ιδεολογικοί μηχανισμοί και κυρίως ο σχολικός μηχανισμός, έχουν έναν αποφασιστικό και ολόκληρο ξεχωριστό ρόλο στην αναπαραγωγή των φορέων, την κατάρτιση-υποταγή τους και την κατανομή τους." (Πουλαντζάς 1981, σελ. 42)

συμπαράσύρεται σε αλλαγές που αφορούν και στην ίδια τη δομή της, αλλά και στις ευρύτερες εκπαιδευτικές διαδικασίες που εφαρμόζονται. Γι' αυτό το θέμα είναι χρήσιμο να έχουμε υπόψη την εικόνα που διαμορφώνεται μέσα από τα ΜΜΕ όσον αφορά στις νέες εκπαιδευτικές διαδικασίες αλλά και στη χρήση των Η/Υ στην εκπαίδευση, μια και ο ρόλος τους στη διαμόρφωση ευρέως διαδεδομένων αντιλήψεων είναι ιδιαίτερα σημαντικός.

Πριν σκιαγραφήσω την εικόνα που προβάλλεται από τα ΜΜΕ για το νέο τοπίο που διαμορφώνεται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και στη συνέχεια δείξω τους πραγματικούς λόγους για τους οποίους, κατά τη γνώμη μου, εμφανίζονται αυτές οι αλλαγές, θα πρέπει να αποσαφηνίσω το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθώ, τοποθετούμενος συγχρόνως σε ορισμένα καίρια ζητήματα που αφορούν στις διαδικασίες συγκρότησης των υποκειμένων στις οποίες η εκπαίδευση διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο.

ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΕΚΚΟΙΝΩΝΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΣΤΙΣ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ

Με τον περιγραφικό όρο εκκοινωνισμό (Βρατσάλης 1992, 1996) αναφέρομαι στις διαδικασίες εκείνες βάσει των οποίων μια κοινωνική μονάδα αποκτά τα κοινωνικά και ατομικά της χαρακτηριστικά στο πλαίσιο των αστικών κοινωνικών σχηματισμών. Αυτοί οι σχηματισμοί είναι κοινωνικά κατασκευασμένες πραγματικότητες (Berger and Luckmann 1993) που υπακούουν στους όρους της διευρυνόμενης αναπαραγωγής τους την οποία θα πρέπει να την αντιλαμβανόμαστε: α) ως διευρυνόμενη αναπαραγωγή των θέσεων των κοινωνικών τάξεων που τις συγκροτούν και β) ως διευρυνόμενη αναπαραγωγή των κοινωνικών μονάδων που θα πρέπει να καταρτίζονται και να κατανέμονται σε αυτές τις θέσεις (Πουλαντζάς 1981).

Είναι προφανές λοιπόν ότι ακόμα και ως περιγραφικός όρος, ο εκκοινωνισμός αναφέρεται στις αστικές κοινωνίες και όχι σε κοινωνίες κλειστές, όπως για παράδειγμα κοινωνίες όπου λειτουργούσαν κάστες. Υπ' αυτήν την έννοια και με τη λογική ότι η διευρυνόμενη αναπαραγωγή των θέσεων κυριαρχεί της διευρυνόμενης αναπαραγωγής των κοινωνικών μονάδων (Πουλαντζάς 1981)², οι λειτουργιστικές-θεσμοκρατικές θεωρίες αλλά και αυτές της συμβολικής αλληλεπίδρασης για την κοινωνικοποίηση, αδυνατούν να ερμηνεύσουν τους λόγους που προκαλούν σημαντικές αλλαγές. Αδυνατούν να ερμηνεύσουν αλλαγές, όπως για παράδειγμα αυτές στις οποίες αναφέρομαι, επειδή αδυνατούν να κατανοήσουν τις σχέσεις που διέπουν τη διευρυνόμενη αναπαραγωγή των θέσεων με τις κοινωνικές συγκρούσεις (Πουλαντζάς 1981). Για τις σχέσεις δε που διέπουν τη διευρυνόμενη αναπαραγωγή των θέσεων με τις κοινωνικές συγκρούσεις ο Πουλαντζάς σημειώνει το εξής: "... αν δεν θέλουμε να πέσουμε σε ιδεαλιστική και «θεσμοκρατική» θεώρηση των κοινωνικών σχέσεων ... (σ)την

2. Η θέση αυτή του Πουλαντζά είναι διάχυτη σε όλο το έργο του και συνδέεται άμεσα με τη σημασία που αποδίδει στην πάλη των τάξεων. (Ενδεικτικά βλέπε Πουλαντζάς 1981, σελ. 36-41).

πραγματικότητα μπορούμε να μιλήσουμε για μια πρωταρχική αναπαραγωγή –για μια βασική αναπαραγωγή– των κοινωνικών τάξεων μέσα και διαμέσου της πάλης των τάξεων, όπου διεξάγεται η διευρυνόμενη αναπαραγωγή της δομής...” (Πουλαντζάς 1981).

Οι κοινωνικές συγκρούσεις, στο πλαίσιο της αντίληψης που θα κινηθώ, δεν είναι απλώς παρούσες στη διευρυνόμενη αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων αλλά κατέχουν και το προβάδισμα έναντι των κρατικών μηχανισμών (Πουλαντζάς 1981, 1984)³ που αποτελούν τη συμπίκνωση των κοινωνικών σχέσεων ενός κοινωνικού σχηματισμού (Πουλαντζάς 1981, 1984).⁴ Η παρατήρηση αυτή είναι σημαντική στο πλαίσιο της θεώρησής μας γιατί μας προφυλάσσει από μια άκαμπτη στρουκτουραλιστική λογική. Μια τέτοια λογική εμφανιζόταν στις θεωρητικές εργασίες του Althusser, τουλάχιστον αυτές που προηγήθηκαν της έκδοσης του βιβλίου του Στοιχεία Αυτοκριτικής, που υποβάθμιζαν εντέλει το ρόλο αυτών των συγκρούσεων (Αλτουσέρ 1983). Συγχρόνως, η παρατήρηση αυτή μας παρέχει τη δυνατότητα να ενσωματώσουμε τις σημαντικές αναλύσεις του Foucault για τους τρόπους διάχυσης των εξουσιών στο εσωτερικό ενός κοινωνικού σχηματισμού και τη συγκρότηση των διαφόρων μορφών υποκειμενικότητας, χωρίς να πρέπει αυτή τη διάχυση να την αντιλαμβανόμαστε ούτε σαν κατάσταση υποβάθμισης εντέλει της κεντρικής εξουσίας (Πουλαντζάς 1984)⁵ –της εξουσίας των κρατικών μηχανισμών– αλλά ούτε και σαν κάτι που ερμηνεύεται βάσει ενός αόρατου μηχανισμού, αυτού του Πανοπτικού (Φουκώ 1989). Το Πανοπτικόν, όπως υποστήριζε ο Foucault στο Επλήρωση και Τιμωρία, είναι μηχανισμός-ενσάρκωση της εξουσίας που βρίσκεται όμως έτσι πέρα και πάνω από τις κοινωνικές συγκρούσεις. Προς αυτήν την κατεύθυνση εξάλλου θεωρώ ότι κινούνται οι μετέπειτα τοποθετήσεις του Foucault όταν ήδη στο Δύο δοκίμια για το υποκείμενο και την εξουσία σημείωνε ότι: “Είναι πάντως βέβαιο ότι το κράτος στις σύγχρονες κοινωνίες δεν είναι απλά μια από τις μορφές ή ένας από τους τόπους –έστω και ο πιο σημαντικός– άσκησης της εξουσίας, αλλά μάλ-

3. “Τέλος, εφόσον αυτή η πλευρά της αναπαραγωγής –η αναπαραγωγή των φορέων– υπάγεται στην πρώτη –στην διευρυνόμενη αναπαραγωγή των θέσεων των κοινωνικών τάξεων–, και εφόσον πρόκειται για διευρυνόμενη αναπαραγωγή, θα πρέπει να εντοπίσουμε τις άμεσες επιπτώσεις των ίδιων των θέσεων πάνω στους φορείς, που σημαίνει απλώς ότι θα συναντήσουμε κι εδώ το προβάδισμα της πάλης των τάξεων σε σχέση με τους μηχανισμούς.” (Πουλαντζάς 1981, σελ. 44. Βλέπε και Πουλαντζάς 1984).

4. Ο Πουλαντζάς υπογραμμίζει το εξής: “Αποσαφηνίζοντας ορισμένες από τις προγενέστερες διατυπώσεις μου, θα πω ότι το, καπιταλιστικό στην περίπτωση μας, Κράτος δεν πρέπει να θεωρείται ως μια ενδογενής οντότητα, αλλά όπως άλλωστε συμβαίνει με το «κεφάλαιο» ως σχέση, ακριβέστερα ως η υλική συμπίκνωση ενός συσχετισμού δυνάμεων ανάμεσα σε τάξεις και μερίδες τάξεων, έτσι όπως εκφράζεται, πάντοτε με ειδικό τρόπο, μέσα στο Κράτος.” (Πουλαντζάς 1984, σελ. 184)

5. Κατά τον Πουλαντζά ο Foucault κινείται σε μια θεωρία της εξουσίας “... που διαλύει και σκορπίζει την εξουσία σε αναρίθμητες μικροκαταστάσεις, υποτιμά πολύ τη σημασία των τάξεων και της πάλης των τάξεων και αγνοεί τον κεντρικό ρόλο του Κράτους.” (Πουλαντζάς 1984, σελ. 63).

λον ότι όλοι οι άλλοι τύποι σχέσης εξουσίας αναφέρονται μ' έναν ορισμένο τρόπο στο κράτος. Αυτό όμως δεν συμβαίνει επειδή το καθετί πηγάζει από το κράτος· αλλά μάλλον επειδή έχει παραχθεί μια συνεχής κρατικοποίηση των σχέσεων εξουσίας (αν και δεν έχει πάρει την ίδια μορφή στον παιδαγωγικό, νομικό, οικονομικό, οικογενειακό τομέα)" (Φουκώ 1991).

Πράγματι το καθετί δεν πηγάζει από το κράτος αφού το κράτος δεν κατέχει καμία δική του εξουσία (Πουλαντζάς 1984). Η εξουσία του κράτους είναι η συμπτυνωμένη έκφραση του συσχετισμού των δυνάμεων των κοινωνικών τάξεων, έτσι όπως αυτή –η συμπτυνωμένη έκφραση– αποτυπώνεται κάθε φορά στους διάφορους κρατικούς μηχανισμούς, ιδεολογικούς, κατασταλτικούς, πολιτικούς, οργανωτικούς κ.α.⁶ Η συνεχής κρατικοποίηση των σχέσεων εξουσίας, στην οποία αναφέρεται ο Foucault, διαφοροποιημένη πράγματι σε σχέση με τους διαφορετικούς τομείς όπως σημειώνει,⁷ οφείλεται στο ότι "(τ)ο Κράτος δεν είναι ταξικό Κράτος μόνο με την έννοια ότι συγκεντρώνει τη θεμελιωμένη στις ταξικές σχέσεις εξουσία, αλλά και με την έννοια ότι έχει την τάση να εξαπλώνεται σε κάθε εξουσία οικειοποιούμενο τα μέσα της, εξουσία που, ωστόσο, το υπερφαλαγγίζει διαρκώς" (Πουλαντζάς 1984). Με αυτή τη λογική, η θέση του Foucault για μορφοποίηση των διαφόρων σχέσεων εξουσίας με τρόπο ανάλογο με αυτόν του κράτους στις σύγχρονες κοινωνίες, συγκλίνει με την αντίληψη του Πουλαντζά για τον αυταρχικό κρατισμό, όπως αυτή διατυπώνεται στο τελευταίο του βιβλίο *Το Κράτος, η Εξουσία, ο Σοσιαλισμός*.

Τοποθετούμενος λοιπόν σ' αυτό το πλαίσιο, η ένταξη των κοινωνικών μονάδων σ' έναν αστικό κοινωνικό σχηματισμό συντελείται με το να ενεργοποιούνται διαδικασίες που από τη μια πλευρά κανονικοποιούν (Φουκώ 1989),⁸ εντάσσουν δηλαδή την κάθε κοινωνική μονάδα σ' ένα ομοιογενές κοινωνικό

6. Από τις αναλύσεις του Αλτουσέρ και κυρίως του Πουλαντζά, βασισμένες σε μεγάλο βαθμό στις θεωρητικές εργασίες του Antonio Gramsci, γνωρίζουμε ότι το Κράτος απαρτίζεται από ένα σύνολο μηχανισμών, ορισμένοι εκ των οποίων μάλιστα δεν είναι απαραίτητο να ανήκουν στο λεγόμενο δημόσιο τομέα. Οι χαρακτηρισμοί τους ως ιδεολογικοί, κατασταλτικοί κλπ. αφορούν στο είδος της κυρίαρχης λειτουργίας τους στο πλαίσιο του Κράτους χωρίς να σημαίνει ότι αυτή η κυριαρχία είναι μόνιμη. Με την έννοια αυτή, όπως αναφέρει και ο Πουλαντζάς οι χαρακτηρισμοί αυτοί είναι, κατά κάποιον τρόπο, περιγραφικοί (Πουλαντζάς 1984). Για τους κρατικούς μηχανισμούς και συγκεκριμένα για τον πολιτικό μηχανισμό βλ. Βρατσάλης (1989).

7. Η διαφοροποίηση της κρατικοποίησης των σχέσεων εξουσίας στους διάφορους τομείς, οφείλεται στις διαφορετικές σχέσεις-προσβάσεις που έχουν οι διάφορες κοινωνικές τάξεις με τους μηχανισμούς του κράτους όπως επανειλημμένα μας έχουν δείξει οι αναλύσεις του Πουλαντζά.

8. "Όπως η επιτήρηση και μαζί μ' αυτήν, η «κανονικοποίηση» γίνεται ένα από τα μεγάλα όργανα εξουσίας περί το τέλος της κλασσικής εποχής. Τα σύμβολα που εκφράζανε διατάξεις, προνόμια, εξάρτηση, τείνουν τώρα να αντικατασταθούν, ή τουλάχιστον προσθέτονται σ' αυτά διάφορες διαβαθμίσεις κανονικότητας, που δηλώνουν την ένταξη σ' ένα ομοιογενές κοινωνικό σώμα, αλλά που περικλείουν κι ένα ρόλο ταξινόμησης, ιεράρχησης και κατανομής των βαθμών." (Φουκώ 1989, σελ. 244)

σώμα και από την άλλη πλευρά εξατομικεύουν (Φουκώ 1989)⁹, μορφοποιούν δηλαδή αυτήν την κοινωνική μονάδα σε άτομο. Στο επίκεντρο αυτών των διαδικασιών βρίσκεται η κατασκευή του ατόμου. "Το άτομο είναι, χωρίς αμφιβολία, η πλασματική στοιχειώδης μονάδα μιας «ιδεολογικής» παράστασης της κοινωνίας· είναι όμως και μια πραγματικότητα κατασκευασμένη από την ειδική εκείνη τεχνολογία της εξουσίας που λέγεται «πειθαρχία»" (Φουκώ 1989). Ακριβώς γι' αυτό το λόγο οι διαδικασίες αυτές δεν ανάγονται σε κάποια ενιαία διαδικασία του είδους της «κοινωνικοποίησης». Τα άτομα δεν κατασκευάζονται ως άτομα, δηλαδή ως διαφορετικές και διακριτές μεταξύ τους κοινωνικές μονάδες εξαιτίας παρεκκλίσεων τους από μια ενιαία δήθεν διαδικασία ή επί τη βάση αυτού που σε κάθε κοινωνική μονάδα «διαφεύγει» της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Κάτι τέτοιο θα μας ανάγκαζε να τα αντιλαμβανόμαστε σαν τα αποτελέσματα μιας συνεχούς δυσλειτουργίας ή τα αρνητικά αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας. Απεναντίας, είναι ένας ανοιχτός κατάλογος πειθαρχικών διαδικασιών με κύριο οργανωτή τους μηχανισμούς του κράτους και μια συνεχής λειτουργία διαφόρων ιδεολογιών που στοχεύουν στην κανονικοποίηση από τη μια και στην εξατομίκευση από την άλλη, κατασκευάζοντας έτσι άτομα ενταγμένα μέσα σε κοινωνικά σύνολα. Τα άτομα είναι οι *θετικότητες* που παράγουν αυτές οι διαδικασίες και όχι τα αρνητικά αποτελέσματα μιας κοινής για όλους διαδικασίας. Ο κατάλογος αυτός είναι ανοιχτός, όπως αναφέρω, όχι μόνο επειδή οι πειθαρχικές διαδικασίες δεν καταφέρνουν -αλλά και δεν αποσκοπούν (Φουκώ 1991)¹⁰ να αντικειμενοποιήσουν πλήρως τα άτομα, αλλά και για δύο άλλους βασικούς λόγους. Πρώτον επειδή είναι «ανοιχτές» οι κοινωνικές τάξεις στις σύγχρονες κοινωνίες και δεύτερον επειδή η αναπαραγωγή αυτών των τάξεων είναι μια διευρυμένη αναπαραγωγή, σε αντίθεση με τις προηγούμενες τάξεις-κάστες ή τις κλειστές τάξεις των δουλοκτητικών κοινωνιών. Γι' αυτό το λόγο, όχι μόνο "αυτή η χαραγμένη στην καπιταλιστική σωματότητα εξατομίκευση παίρνει διαφορετικό νόημα και διαφορετικούς τρόπους έκφρασης ανάλογα με τις διάφορες κοινωνικές τάξεις" (Πουλαντζάς 1984), αλλά διαμορφώνει κατά τον Φουκώ και διαφορετικές μορφές υποκειμενικότητας που συγκροτούν τα άτομα (Φουκώ 1991)¹¹. Η μορφή υποκειμενικότητας είναι το προϊόν του συντονισμού (με την συνδρομή και της ιδεολογίας) τριών τύπων

9. "Από μιαν ορισμένη άποψη, η δύναμη της κανονικοποίησης εξαναγκάζει στην ομοιογένεια? αλλά συνάμα εξατομικεύει, επιτρέποντας να μετριώνονται οι εκτροπές, να καθορίζονται τα επίπεδα, να ορίζονται οι ειδικότητες και να αντλείται κάποια ωφέλεια από τις διαφορές και το συνταίριασμα της μιας διαφοράς με την άλλη." (Φουκώ 1989, σελ. 244)

10. "Όταν ορίζουμε την άσκηση εξουσίας ως έναν τρόπο δράσης πάνω στις δράσεις των άλλων... συμπεριλαμβάνουμε εδώ ένα σημαντικό στοιχείο: το στοιχείο της ελευθερίας. Η εξουσία ασκείται μόνο σε «ελεύθερα υποκείμενα», και στο βαθμό που είναι «ελεύθερα»... Εκεί που οι καθορισμοί έχουν κορεστεί δεν υπάρχει σχέση εξουσίας." (Φουκώ 1991, σελ. 93)

11. Στο *Δύο δοκίμια για το υποκείμενο και την εξουσία* επισημαίνει ότι: "Πραγματικά, ένα από τα πρώτιστα αποτελέσματα της εξουσίας είναι ήδη ότι ορισμένα σώματα, ορισμένες χειρονομίες/κινήσεις, ορισμένοι λόγοι, ορισμένες επιθυμίες έρχονται και ταυτίζονται και συγκροτούνται ως άτομα." (Φουκώ 1991, σελ. 107)

σχέσεων, ικανότητας-επικοινωνίας-εξουσίας (Φουκώ 1991)¹², που αλληλεπικαλύπτονται μεταξύ τους πάνω σ' ένα σώμα, πάνω σε μια κοινωνική μονάδα. Η μορφή υποκειμενικότητας είναι το προϊόν των πειθαρχιών.

Στην περίπτωση των κρατικών μηχανισμών, αλλά και γενικότερα των θεσμών, ο συντονισμός αυτός εγκαθιδρύει ένα μοντέλο σχέσεων μεταξύ αυτών των τριών τύπων –ανάλογο με τις λειτουργίες του μηχανισμού– ένα «μπλοκ» στο πλαίσιο του οποίου «η συναρμογή των ικανοτήτων, τα δίκτυα επικοινωνίας και οι σχέσεις εξουσίας συνιστούν συστήματα ρυθμισμένα και ενορχηστρωμένα.» (Φουκώ 1991). Ο εκπαιδευτικός μηχανισμός για παράδειγμα, που συμβάλλει στην κατάρτιση / κατανομή των ατόμων στις διάφορες κοινωνικές θέσεις και που εδώ μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα, δεν καλλιεργεί απλώς μέσω των σχέσεων γνώσης-εξουσίας που επεξεργάζεται μια ιδεολογία νομιμοποίησης (Berger and Luckmann 1993, Mühlbauer 1990, Πουλαντζάς 1984) της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα στην οποία ο ίδιος λειτουργεί, ούτε απλώς παράγει μια ιδεολογία αυτονομιμοποίησής του γι' αυτό του το ρόλο. «(Σ') ένα σχολικό ίδρυμα: η χωρική του διευθέτηση, η σχολαστική ρύθμιση που διευθύνει την εσωτερική του ζωή, οι διαφορετικές δραστηριότητες που οργανώνονται, τα διάφορα πρόσωπα που ζουν ή συναντιούνται εκεί, το καθένα με ορισμένη λειτουργία, θέση, πρόσωπο – όλα αυτά συνιστούν ένα «μπλοκ» ικανότητας-επικοινωνίας-εξουσίας. Η δραστηριότητα που εξασφαλίζει την εκμάθηση και την απόκτηση δεξιοτήτων ή τύπων συμπεριφοράς αναπτύσσεται εκεί διαμέσου ενός ολόκληρου συνόλου ρυθμισμένων επικοινωνιών (μαθήματα, ερωτήσεις και απαντήσεις, διαταγές, παροτρύνσεις, κωδικοποιημένα σημεία υπακοής, διαφοροποιητικά σημάδια της «αξίας» του καθενός και των επιπέδων γνώσης) και διαμέσου μιας ολόκληρης σειράς μεθόδων εξουσίας (κλείσιμο, επιτήρηση, ανταμοιβή και τιμωρία, πυραμοειδής ιεραρχία)» (Φουκώ 1991). Το σχολείο, με το να ενεργοποιεί ένα «μπλοκ» από πειθαρχίες που βρίσκονται ενσωματωμένες και στην ίδια του την υλικότητά, συμβάλλει στη διαμόρφωση των μορφών υποκειμενικότητας. Τόσο οι πειθαρχίες όσο και οι ιδεολογίες που αναπαράγει ο εκπαιδευτικός μηχανισμός είναι κατ' αρχάς παρούσες μέσα στην ίδια την υλικότητα του θεσμού, στην υλικότητα της οργάνωσης του σχολικού χωρο-χρόνου και στους παγιωμένους τρόπους λειτουργίας του (Βρατσάλης 1996)¹³. Ας μην ξεχνάμε βέβαια ότι δεν είναι η υλικότητα των πειθαρχικών διαδικασιών είτε των ιδεολο-

12. Η ικανότητα στον Foucault είναι η σχέση εξουσίας πάνω στα αντικείμενα, οι σχέσεις επικοινωνίας μεταβιβάζουν μια πληροφορία με ένα συμβολικό μέσο. Και οι δύο αυτοί τύποι σχέσεων εμπειριάζουν και διαπλέκονται με σχέσεις εξουσίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πρέπει να τους ταυτίζουμε μεταξύ τους.

13. Στο βιβλίο μου *Μάθηση και εκπαιδευτικές πρακτικές* ανέλυσα τους λόγους που οι κανόνες που διαπερνούν και συγκροτούν την εκπαίδευση οικοδομούνται στη βάση της υλικότητας του θεσμού υπογραμμίζοντας όμως ότι στην υλικότητα του θεσμού θα πρέπει να συμπεριλάβουμε «την πραγματική υπόσταση που λαμβάνει η κοινωνικά αναγκαία εργασία των μελών του ανθρώπινου δυναμικού του». Η αναφορά σ' εκείνη την εργασία για παρουσία των παγιωμένων τρόπων λειτουργίας στην υλικότητα του εκπαιδευτικού θεσμού αυτήν ακριβώς την παρατήρηση αφορά. (Βρατσάλης, 1996, σελ. 106-111)

γίων που παράγουν τις πειθαρχίες και τις ιδεολογίες αντίστοιχα και αυτό γιατί ο εκπαιδευτικός μηχανισμός, όπως και κάθε κρατικός μηχανισμός, διαπερνάται από τις κοινωνικές συγκρούσεις που έχουν και τον κύριο λόγο έναντι των κρατικών μηχανισμών και γενικώς έναντι κάθε κοινωνικού θεσμού (Πουλαντζάς 1984)¹⁴.

Σε κοινωνίες που συμβαίνουν σημαντικές ιδεολογικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές, που αποδυναμώνεται η αποτελεσματικότητα των διαδικασιών διευρυμένης αναπαραγωγής του κοινωνικού σώματος, διαμορφώνεται η ανάγκη μιας ανασυγκρότησης αυτών των διαδικασιών για να επιτευχθεί μια νέα μορφή οργάνωσης και ταξινόμησης στο εσωτερικό του κοινωνικού σώματος. Δημιουργείται η ανάγκη οικοδόμησης νέων ισορροπιών μεταξύ αυτών των τριών τύπων σχέσεων (ικανότητας-επικοινωνίας-εξουσίας) η ανάγκη ανασύνταξης του «μπλοκ» αυτών των σχέσεων στους θεσμούς και ειδικότερα στους κρατικούς μηχανισμούς που κατέχουν ένα γενικότερο οργανωτικό ρόλο γι' αυτό το κοινωνικό σώμα. Στην πραγματικότητα, η ανάγκη αυτή σχετίζεται με τις ούτως ή άλλως εγγενείς τάσεις του κυρίαρχου καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής στις αστικές κοινωνίες, με τις διαδικασίες που αφορούν τόσο στην εντεινόμενη καπιταλιστικοποίηση όσο και στην εξάπλωση του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής σε νέους κοινωνικούς χώρους (Βρατσάλης 1996). Σε τέτοιες συγκυρίες όμως οι τάσεις αυτές αποκτούν μια ιδιαίτερη ενεργοποίηση. Ο εντοπισμός αυτών των τάσεων έχει ήδη καταδειχτεί από τον Πουλαντζά που υπογραμμίζει τη σημασία των διαδικασιών *διάλυσης-συντήρησης* των κυριαρχούμενων τρόπων παραγωγής από τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής (Πουλαντζάς 1981).

Είναι προφανές ότι μπροστά σε τέτοιες σημαντικές αλλαγές όπως είναι τα τελευταία χρόνια η πτώση των πρώην σοσιαλιστικών χωρών, το άνοιγμα των αγορών και η εξάπλωση των νέων τεχνολογιών, ενεργοποιούνται δράσεις που επαναπροσδιορίζουν τα όρια αυτού που θα νοείται ως κοινωνικό σώμα. Από την ακραία εκδοχή των αλλαγών των εθνικών συνόρων και την εμφάνιση αυτονομιστικών ή μειονοτικών κινημάτων μέχρι τις εντεινόμενες διαδικασίες σύγκλισης των ευρωπαϊκών λαών, οι διαδικασίες κανονικοποίησης και εξατομίκευσης βρίσκονται στο επίκεντρο αυτών των αλλαγών, στοχεύοντας στη νέα μορφή οργάνωσης και ταξινόμησης αυτού του υπό κατασκευήν κοινωνικού σώματος και γίνονται ιδιαίτερα εμφανείς στο χώρο της εκπαίδευσης που μας ενδιαφέρει πιο συγκεκριμένα. Παρόμοια ζητήματα τίθενται και σε σχέση με την νομιμοποιητική λειτουργία του εκπαιδευτικού μηχανισμού και πολύ περισσό-

14. Ο Πουλαντζάς υποστηρίζει ότι: "... η ιδεολογική εξουσία δεν εξαντλείται ποτέ με το Κράτος και τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του: οι τελευταίοι όχι μόνο δεν δημιουργούν την κυρίαρχη ιδεολογία, αλλά ούτε και είναι οι πρωταρχικοί ή αποκλειστικοί παράγοντες αναπαραγωγής των σχέσεων ιδεολογικής κυριαρχίας / υποταγής... δεν είναι η Εκκλησία, όπως υποστήριξε παλιότερα ο Μαξ Βέμπερ, που δημιουργεί και διαιωνίζει τη θρησκεία, αλλά η θρησκεία που δημιουργεί και διαιωνίζει την Εκκλησία. Κοντολογίς, οι ιδεολογικές σχέσεις παρουσιάζουν πάντοτε ένα στερέωμα που υπερφαλαγγίζει τους μηχανισμούς και που συνίσταται ήδη σε σχέσεις εξουσίας." (Πουλαντζάς 1984, σελ. 53)

τερο με την αυτονομιοποίηση του που έμμεσα ή και άμεσα αμφισβητείται από τις εξωσχολικά οργανωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και από αντιλήψεις που συχνά προβάλλονται από τα ΜΜΕ.

ΟΙ ΑΙΤΙΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΚΑΛΟΥΝ ΤΙΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Με το τέλος του 20^{ου} αιώνα ζήσαμε σημαντικές αλλαγές που ανέτρεψαν αρκετές από τις παγιωμένες αντιλήψεις μας σε όλους περίπου τους τομείς της κοινωνίας. Η έκρηξη που σημειώθηκε στην τεχνολογία της πληροφορικής διαδραμάτισε σίγουρα ένα σημαντικό ρόλο σε αυτή την ανατροπή. Οι νέες τεχνολογίες και η λειτουργία των ΜΜΕ, που φαίνεται να ανταγωνίζονται την πρωτοκαθεδρία της εκπαίδευσης ως κυρίαρχου ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους¹⁵, συμβάλλουν προφανώς στη διαμόρφωση διαφορετικών –και συχνά αντιφατικών– αντιλήψεων σε βασικά αξιολογικά ζητήματα. Η προβολή, εν μέρει και επιβολή, νέων εκπαιδευτικών μεθόδων εντός ή εκτός του κλασικού εκπαιδευτικού μηχανισμού από τους μηχανισμούς των ΜΜΕ, δεν θα πρέπει όμως να μας προβληματίζει μόνο στο επίπεδο των εσωτερικών αντιπαραθέσεων των κρατικών μηχανισμών, ούτε βεβαίως και να εκλαμβάνεται απλώς σαν μια αντιπαράθεση του νέου με το παραδοσιακό στο χώρο της εκπαίδευσης, λες και οι δυο αυτές προοπτικές στερούνται κοινωνικών αναφορών. Έχει σημασία ως εκ τούτου να σκιαγραφήσουμε το όλο ζήτημα, έτσι όπως διαχέεται μέσα στη κοινωνία αφενός μεν μέσω των ΜΜΕ, αφετέρου μέσω των διαφόρων «μορφωμάτων» –όπως είναι για παράδειγμα τα φροντιστήρια– που διαμορφώνονται εξαιτίας των αδυναμιών που εκδηλώνονται στους παραδοσιακούς τρόπους εκπαίδευσης. Να κατανοήσουμε τους πραγματικούς λόγους που προκαλούν αυτές τις νέες τάσεις και να τοποθετηθούμε κριτικά απέναντι σ' αυτές τις εκπαιδευτικές δυναμικές που από τη μια συχνά προβάλλονται σαν πανάκεια για την επίλυση όλων των προβλημάτων που αντιμετωπίζει σήμερα η εκπαίδευση και από την άλλη δαιμονοποιούνται από μια συντηρητική στάση διατήρησης κάποιων αναποτελεσματικών πλέον εκπαιδευτικών λογικών.

Η εικόνα που προβάλλεται από τα ΜΜΕ

Το 1999 στις ΗΠΑ, 1,6 εκατομμύρια παιδιά παρακολουθούσαν μαθήματα στο σπίτι (Homeschooling) με την βοήθεια Η/Υ και με την εποπτεία των γονέων τους. Τα δε αποτελέσματα σχετικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε, εμφανίζονται ως ιδιαιτέρως θετικά σε σύγκριση με τα αντίστοιχα των γνωστών εκπαιδευτικών διαδικασιών (Εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ 3-4-1999). Ένα στοιχείο που επιβεβαιώνει την παραπάνω εκτίμηση, κατά την άποψη των υπερασπιστών αυ-

15. Σύμφωνα με τον Άλτουσέρ, αλλά και τον Πουλαντζά, το σχολείο είναι ο κυρίαρχος ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους. Τα τελευταία χρόνια όμως η μεγάλη επιρροή που ασκούν τα ΜΜΕ και κυρίως η τηλεόραση, δείχνουν ότι αυτή η κυριαρχία είναι αρκετά επισφαλής αν δεν έχει ήδη ανατραπεί.

τής της αντίληψης, είναι η καλύτερη απόδοση των μαθητών –στο πλαίσιο αυτών των νέων μορφών εκπαίδευσής τους– στα κριτήρια αξιολόγησης και κυρίως ότι ένα μεγάλο ποσοστό αυτών των παιδιών, παρακολουθούν μαθήματα που απευθύνονται σε παιδιά μεγαλύτερων τάξεων στα σχολεία (Εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ 3-4-1999). Τόσο τα στοιχεία όσο και οι εκτιμήσεις συμπίπτουν με τα όσα πληροφορούμαστε από την ιστοσελίδα του Εθνικού Ερευνητικού Ινστιτούτου για την Εκπαίδευση στο Σπίτι των ΗΠΑ. Υπάρχει μάλιστα αναφορά ότι ανάλογα δεδομένα αφορούν και τον Καναδά (www.nheri.org).

Με βάση λοιπόν τις εφημερίδες μπορούμε να θεωρήσουμε ότι στις ΗΠΑ έχει διαμορφωθεί ήδη ένα υπολογίσιμο ρεύμα που στηρίζει αυτή τη νέα μέθοδο εκπαίδευσης, προβάλλοντας μάλιστα ως ισχυρά επιχειρήματα, τα αρνητικά φαινόμενα που παρουσιάζονται στο σχολικό περιβάλλον από τη μια πλευρά, την επιθυμία ενδυνάμωσης των οικογενειακών σχέσεων και την διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικότητας στους νέους, από την άλλη¹⁶. Να υποθέσουμε άρα μια παρέμβαση με συντηρητικά κυρίως κίνητρα στον χώρο της εκπαίδευσης;¹⁷

Στην άλλη άκρη της δύσης, στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες, εδώ και μερικά χρόνια το μέλημα για καλύτερη μόρφωση έχει αναδειχθεί σε σημαντικό ζήτημα, με αιχμή την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και γενικότερα την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών μέσα στο σχολείο και δευτερευόντως την ενίσχυση νέων μορφών εκπαίδευσης εκτός σχολείου. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες μια σειρά νομικών ρυθμίσεων λειτουργούν ανασταλτικά έως και απαγορευτικά για την εκπαίδευση των παιδιών στο σπίτι (Petrie 2001). Για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης των παιδιών επιλέγεται, κατά κύριο λόγο, ο ίδιος ο θεσμός της εκπαίδευσης ως κατεξοχήν χώρος παρεμβάσεων. Θα έλεγε κανείς ότι στην δυτικοευρωπαϊκή αντίληψη και κυρίως αυτή που προβάλλεται από τα ΜΜΕ στη χώρα μας, το κεντρικό επιχείρημα υπεράσπισης του εκπαιδευτικού θεσμού διατηρεί την αξία του¹⁸. Ψυχολογική, κοινωνική ενίσχυση του μαθητή, συνεργασία και αγωγή, είναι τα κυρίαρχα θέματα που εξυπηρετούνται από το θεσμό του σχολείου και στα οποία θα πρέπει να επικεντρώνεται το ενδιαφέρον.

16. Στην ίδια εφημερίδα, ΤΑ ΝΕΑ 3/4/99, αναφέρεται ότι ο επικεφαλής του Εθνικού Ινστιτούτου Μελέτης των ΗΠΑ για το "Homeschooling", Μπράϊαν Ρέι, τίθεται υπέρ μιας καλύτερης χριστιανικής εκπαίδευσης από αυτήν που παρέχεται στα σχολεία, αλλά και της σύσφιξης των οικογενειακών σχέσεων.

17. Στο περιοδικό USA Today, Σεπτέμβριος 1998, η Isabel Lyman σε άρθρο της με τίτλο *Τι βρίσκεται πίσω από την ανάπτυξη του σχολείου στο σπίτι* (What's behind the growth in homeschooling), αναφέρει την άποψη δύο ερευνητριών της εκπαίδευσης της Jane Van Galen και Mary Ann Pittman για δύο τύπους οικογενειών που επιλέγουν το σχολείο στο σπίτι. Για τον ένα ισχυρίζονται ότι τα παιδιά τους θέλουν να μάθουν θεμελιώδες θρησκευτικό δόγμα και μια συντηρητική πολιτική και κοινωνική προοπτική.

18. Ο Γ. Μαυρογιώργος αναφέρει ότι: "Οι κίνδυνοι της αποκλειστικής κατ' οίκον διδασκαλίας είναι μεγάλοι: ψυχολογική, κοινωνική και φυσική απομόνωση του παιδιού, ιδιώτευση, ατομικισμός, έλλειψη αλληλεγγύης, συνεργασίας και αγωγής" (Εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ, 3-4-1999).

Αυτό όμως το επιχείρημα λειτουργεί συγχρόνως και ως επιχείρημα της προηγούμενης και εκ πρώτης όψεως, αντίθετης άποψης που ανέφερα παραπάνω, αν αποδεχτεί κανείς ως ορθή την εικόνα της σχολικής ζωής που επικαλείται αυτή η άποψη στο πλαίσιο της αμερικανικής κοινωνίας. Την εικόνα δηλαδή του σχολείου που αδυνατεί πλέον να υπερασπίζεται τις παραπάνω αξίες που ανέφερα. Βέβαια, θα μπορούσε κανείς να αντιτείνει ότι η προσπάθεια εκεί, θα μπορούσε να αφορά στην βελτίωση του σχολείου¹⁹, παρά στην εγκατάλειψή του από μια μερίδα, τουλάχιστον, μαθητών. Σε αυτή την περίπτωση, της εγκατάλειψης, η ταξική διάσταση της λύσης που επιλέγεται μοιάζει να βαρύνει περισσότερο από οτιδήποτε άλλο²⁰. Το θέμα όμως δεν είναι τόσο απλό, κατά την γνώμη μου, όσο εμφανίζεται στον τύπο.

Παράγοντες που ωθούν σε αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης

Αν κοιτάξουμε κάπως πιο προσεχτικά το θέμα αυτό στην Ελλάδα, αυτή η "εγκατάλειψη" έχει εμφανίσει κάποια δείγματα, αν και όχι πράγματι με τόσο "καθαρό" τρόπο. Το εντεινόμενο φαινόμενο της φροντιστηριακής εκπαίδευσης που κλιμακώνεται από την Α/θμια στην Β/θμια εκπαίδευση μπορεί να μην συνδυάζεται με πραγματική εγκατάλειψη του σχολικού θεσμού, αφορά όμως μια πραγματική υποτίμησή του από τους περισσότερους μαθητές. Το οικονομικό δε κόστος αυτής της εξωσχολικής εκπαίδευσης δείχνει, με πιο άμεσο ίσως τρόπο, την ταξική διάσταση της λύσης που επιλέγεται κι εδώ στο πρόβλημα των περιορισμένων υπηρεσιών που προσφέρει το σχολείο.

Βέβαια στη δική μας περίπτωση διαφέρουν οι λόγοι που διαμόρφωσαν αυτό το πρόβλημα. Στην περίπτωσή μας οι λόγοι αφορούν στην αποδυνάμωση πολλών αυταρχικών προτύπων της ελληνικής κοινωνίας της μεταπολίτευσης, μεταξύ αυτών και του προτύπου του Έλληνα δασκάλου, συνδυασμένη με έλλειψη νέων που θα κάλυπταν τα ιδεολογικά κενά που δημιουργήθηκαν στην αυξανόμενη παρουσία των νέων τεχνολογιών στις οικονομικές και ευρύτερα στις κοινωνικές πρακτικές· στις κοινωνικές και εθνικές ανακατατάξεις στην γύρω περιοχή που μετέτρεψαν τη χώρα σε χώρα υποδοχής μεταναστών και τέλος, αλλά όχι τελευταίο σε σημασία, στις πιέσεις που δέχεται η ελληνική κοινωνία στο σύνολό της από την εντεινόμενη διαδικασία καπιταλιστικοποίησης κάθε μορφής ανθρώπινης δραστηριότητας στο πλαίσιο μιας ενιαίας αγοράς στην Ενωμένη Ευρώπη. Αυτές οι οικονομικο-πολιτικές διεργασίες –που έτσι κι αλλιώς τις επιπτώσεις τους τις βλέπουμε ήδη στο χώρο της εκπαίδευσης– απαιτούν σίγουρα σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση, όσον αφορά στην κατάρτιση, τόσο του μαθητή, όσο και του Έλληνα εκπαιδευτικού.

19. Και στις ΗΠΑ βέβαια γίνονται σημαντικές παρεμβάσεις και στο χώρο του σχολείου. Η πιο ενδεικτική ίσως από αυτές είναι το πρόγραμμα των "ανάδοχων" σχολείων (charter schools).

20. Είναι προφανές ότι μια τέτοια εκπαίδευση, παρ' ότι οικονομικά πιο συμφέρουσα από την ιδιωτική έχει ένα αυξημένο κόστος για την οικογένεια. Η ταξική διάσταση του θέματος όμως δεν υποδηλώνεται τόσο από αυτή την οικονομική συνιστώσα, όσο από τα ιδεολογικά συμφραζόμενά του.

Στην Ελλάδα, μπορεί η διαφορετική κατάρτιση των δασκάλων μεταξύ αυτών της διетуός φοίτησης και αυτών της τετραετούς να αποτέλεσε βασική αφορμή για τα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών, αν αναλογιστεί κανείς όμως την διοικητική εξομοίωση των πτυχίων τους –που είχε επιτευχθεί εδώ και μερικά χρόνια– το πρόβλημα που ουσιαστικά ήθελαν να αντιμετωπίσουν αυτές οι επιμορφώσεις, ήταν και είναι η αυξανόμενη αναποτελεσματικότητα των επίσημων και καθιερωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών έναντι των κοινωνικών μετεξελίξεων και των νέων αιτημάτων που αυτές θέτουν. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο παρακολουθούμε μια συνεχή διεύρυνση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που να αφορούν πλέον στο σύνολο των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων, με αιχμή τον τομέα της πληροφορικής²¹.

Μπορεί λοιπόν στην Ευρώπη γενικότερα και στην Ελλάδα ειδικότερα οι συγκεκριμένοι αυτοί λόγοι να θέτουν και εν μέρει να προωθούν αλλαγές και όχι απόρριψη των «κλασικών» εκπαιδευτικών πρακτικών, θεωρώ όμως ότι και οι δύο περιπτώσεις τόσο η ευρωπαϊκή όσο και αυτή των ΗΠΑ, έχουν κοινή αφετηρία: τη διαμόρφωση νέων μορφών στις εκπαιδευτικές πρακτικές όσον αφορά στη συμβολή τους στις διαδικασίες εξατομίκευσης και κανονικοποίησης των κοινωνικών μονάδων.

Οι βαθύτερες αιτίες που προκαλούν τις αλλαγές

Η ανάγκη αυτή που προέκυψε την τελευταία εικοσαετία του 20^{ου} αιώνα σηματοδεύτηκε από την έκρηξη στον τομέα της πληροφορικής, το άνοιγμα τεράστιων αγορών λόγω της πτώσης των καθεστώτων των πρώην σοσιαλιστικών χωρών, τη μεγάλη διακίνηση εργατικού δυναμικού και τον εντεινόμενο διαχωρισμό της εργασίας στις παραδοσιακές καπιταλιστικές χώρες. Είναι τέσσερις σημαντικοί παράγοντες που, λειτουργούν ως αντίρροπες δυνάμεις στις μέχρι πρόσφατα καθιερωμένες διαδικασίες εξατομίκευσης και κανονικοποίησης των κοινωνικών μονάδων στις καπιταλιστικές κοινωνίες²². Οι αλλαγές λοιπόν που επιφέρουν οι δυναμικές αυτών των παραγόντων, τόσο στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, όσο και στις μορφές που παίρνει ο διαχωρισμός της εργασίας σε διανοητική και πρακτική, απαιτούν την ανάπτυξη νέων λογικών και μέσα στους κρατικούς μηχανισμούς –και ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης που εδώ μας ενδιαφέρει– για την προώθηση νέων μορφών υποκειμενικότητας που να ανταποκρίνονται στα νέα δεδομένα. Από τις προσπάθειες αξιολόγησης των ΑΕΙ μέχρι την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης και από τις προσπάθειες προώθησης ενός ενιαίου πλαισίου στην Γ/θμια εκπαί-

21. Το πρόγραμμα «Κοινωνία της Πληροφορίας» αγγίζει πολλούς τομείς της ελληνικής κοινωνίας. Στο χώρο της εκπαίδευσης αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης και είναι, κατά πάσα πιθανότητα, το μεγαλύτερο πρόγραμμα που θα έχει πραγματοποιηθεί σε αυτό το χώρο με την επωνυμία *Προετοιμασία του Δασκάλου της Κοινωνίας της Πληροφορίας*. Βλ. τα κείμενα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην διεύθυνση www.pi-schools.gr

22. Αναφέρομαι ακριβώς στην ίδια κίνηση που μας περιγράφει ο Μαξ για την πτωτική τάση του ποσοστού του κέρδους (Μαξ 1978).

δευση μέχρι την μαζική προώθηση της χρήσης της πληροφορικής στην Α/θμια εκπαίδευση, οι λογικές στον τομέα της εκπαίδευσης τείνουν στην αναδιοργάνωση των διαδικασιών κατάρτισης / κατανομής ενόψει ενός διαφαινόμενου κοινωνικού σώματος που από τη μια υπερβαίνει τα κρατικά σύνορα και από την άλλη αναδιοργανώνεται στο εσωτερικό του και εξαιτίας της νέας σημασίας που αποκτούν οι εθνικές ομάδες που με τον έναν ή τον άλλο τρόπο αναφέρονται σ' αυτό.

Πέρα λοιπόν από τα ορατά στοιχεία που εμφανίζει η ταξική μορφή της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα εν όψει των αλλαγών που συντελούνται, σημαντικά ζητήματα τίθενται και πάλι. «Η ενίσχυση των διαδικασιών εξατομίκευσης και κανονικοποίησης των παιδιών και οι νέες εκπαιδευτικές διαδικασίες που αναπτύσσονται με την χρήση της πληροφορικής που, κατά τη γνώμη μου, οικοδομούν νέες μορφές στις σχέσεις γνώσεων του υποκειμένου με τον κόσμο» (Charlot 1999), είναι τα σημαντικότερα ζητήματα που τίθενται.

Η ένταση με την οποία τίθενται αυτά τα δύο ζητήματα προφανώς διαφέρει από χώρα σε χώρα και σίγουρα εξαρτάται από τις ιδιαιτερότητες που εμφανίζει η ιστορία της κάθε χώρας ξεχωριστά και ιδιαίτερα αυτή της εκπαίδευσης²³. Σε ορισμένες περιπτώσεις η προώθηση σχετικών αλλαγών φτάνει στα όρια της ουσιαστικής κατάργησης της υποχρεωτικής φοίτησης μέχρι την ηλικία των δώδεκα ετών²⁴, κάτι που άλλοτε, όπως γνωρίζουμε, υπήρξε μια ουσιαστική δημοκρατική κατάκτηση. Δεν αποκλείεται μάλιστα να αποτελεί ένα προπομπό μιας ριζικής αναμόρφωσης της γνώριμης εκπαιδευτικής διαδικασίας, το γεγονός ότι στις νέες εκπαιδευτικές διαδικασίες που εφαρμόζονται κυρίως στις ΗΠΑ με το «σχολείο στο σπίτι», υπάρχουν αρκετές ομοιότητες με την προϊστορία και την ιστορία της εγκαθίδρυσης της «κλασικής» εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σε αυτό το κείμενο θα αναφερθώ στα γενικά χαρακτηριστικά αυτών των αλλαγών που, κατά τη γνώμη μου, αφορούν στις αναπτυγμένες κοινωνίες και θα περιοριστώ μόνο στα ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την αναδιοργάνωση των διαδικασιών εξατομίκευσης και κανονικοποίησης. Δεν θα εξετάσω εδώ το ζήτημα που αφορά στις νέες μορφές που παίρνουν οι σχέσεις γνώσεων του υποκειμένου με τον κόσμο, εξαιτίας της συνεχώς διευρυνόμενης χρήσης της πληροφορικής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Εκπαιδευτικές διαδικασίες και αναδιοργάνωση των διαδικασιών εξατομίκευσης και κανονικοποίησης

Η αναδιοργάνωση των διαδικασιών εξατομίκευσης και κανονικοποίησης των κοινωνικών μονάδων, εκφράζεται με ιδιαίτερα έντονο τρόπο στην περι-

23. Αυτό φάνηκε αρκετά καθαρά νομίζω στη τελευταία σύνοδο της Αθήνας για τη διακήρυξη της Μπολόνια, όπου από τη μια υπάρχει μια (κρυφή) ομολογία για τη θέσπιση του λεγόμενου 3-5-8 όσον αφορά στη διάρκεια των ανωτάτων σπουδών, από την άλλη προβάλλονται οι εθνικές ιδιαιτερότητες των χωρών, ώστε να μην καθιερωθεί ως δεσμευτικό μέτρο άμεσα.

24. Είναι γνωστές οι εναλλακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται πλέον σε πάρα πολλές χώρες στη βασική εκπαίδευση μέχρι την ηλικία των 12 ετών, οι λεγόμενες K-12.

πτωση της αλλαγής της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου-μαθητή, σε σχέση γονέα / εκπαιδευτή προς παιδί / μαθητή με το «σχολείο στο σπίτι» και προφανώς δεν εμφανίζεται για πρώτη φορά με αυτή τη νέα μορφή εκπαίδευσης²⁵. Αυτή η μορφή της παιδαγωγικής σχέσης προϋπήρχε της εγκαθίδρυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην αστική κοινωνία, μια και ο χώρος της οικογένειας με τις διευρυμένες λειτουργίες του ήταν και χώρος απόκτησης των απαραίτητων γνώσεων που όφειλε να κατέχει το παιδί. Οι οργανωμένες στο σπίτι εκπαιδευτικές διαδικασίες σε μεμονωμένες περιπτώσεις εύπορων οικογενειών, μαζί με την οικογενειακή διαπαιδαγώγηση που υπήρχε τότε, παραχώρησαν τη θέση τους μετά από πολλούς αιώνες, στις κρατικά και κοινωνικά οργανωμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες (Τσουκαλάς 1977), για να ξαναεμφανισθούν και πάλι σήμερα, ενόψει μιας αντίληψης που θεωρεί το σχολείο αναποτελεσματικό. Λες και η οργανωμένη εκπαίδευση αρχίζει και πάλι από το μηδέν για τους υποστηριχτές αυτής της αντίληψης. Εξάλλου, η παιδαγωγική σχέση γονέα / εκπαιδευτή προς παιδί / μαθητή ουδέποτε εξέλειψε παρ' όλη την κυριαρχία του σχολείου στον τομέα της εκπαίδευσης των παιδιών. Τα παιδιά πάντα συνέχιζαν την εκπαίδευσή τους και στο σπίτι και σε μεγάλο ποσοστό με την καθοδήγηση ή υπό την επιτήρηση κάποιου μέλους της οικογένειας. Αυτό άρα που στην ουσία αμφισβητείται έντονα, είναι ο ρόλος του σχολείου ως αποκλειστικά νόμιμου φορέα "παροχής γνώσεων" και αρμόδιου για την κοινωνική διαπαιδαγώγηση. Αν μια συγκεκριμένη κάποτε ανάπτυξη του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας συνδυασμένη με την υλικότητα που προσλάμβανε τότε ο διαχωρισμός πρακτικής-διανοητικής εργασίας, απαιτούσε την δημιουργία ενός θεσμού -του σχολείου- που θα επιφορτιζόταν ζητήματα κατάρτισης / κατανομής των ατόμων που ο θεσμός της οικογένειας δεν μπορούσε να εξασφαλίσει (Βρατσάλης 1996), η περαιτέρω ανάπτυξη του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας και οι νέες μορφές που παίρνει ο διαχωρισμός της εργασίας είναι λογικό αυτόν τον ίδιον τον θεσμό και πάλι να έχουν στο επίκεντρό τους. Όποιες αναλογίες επομένως κι αν διακρίνουμε, το θέμα δεν εξαντλείται προφανώς σε αυτή τη διαπίστωση της ιστορικής του επανεμφάνισης.

Στις ΗΠΑ οι κοινωνικές ομάδες που προσελκύονται από τις νέες μορφές εκπαίδευσης είναι "κοινωνικές ομάδες με άποψη", όπως θα μπορούσε κανείς να τις χαρακτηρίσει. Είναι ομάδες που, για διαφορετικούς λόγους, θεωρούν ότι η παραδοσιακά οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία, δεν λειτουργεί προωθητικά για τα παιδιά τους. Ομάδες δηλαδή που από τη μια νιώθουν "απειλούμενες" από τη δημόσια εκπαίδευση για τη διατήρηση και συνέχιση του πολιτιστικού κεφαλαίου (Bourdieu 1973, Πατερέκα αχρονολόγητο) που κατέχουν και από την άλλη αισθάνονται ικανές να αναλάβουν αυτές οι ίδιες την διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Παρά τις κριτικές που έχει δεχθεί η θεωρία του "πολιτιστικού κε-

25. Όπως αναφέρει η Petrie (2001:479), ο αμερικανικός όρος "home schooling" (σχολείο στο σπίτι) όπως και ο αντίστοιχός του "home education" (εκπαίδευση στο σπίτι) είναι αρχικά ασαφής μια και συμπεριλαμβάνει διάφορες μορφές εκπαίδευσης με μόνο κοινό σημείο το στοιχείο ότι είναι βασισμένες στο "σπίτι" παρά στο "σχολείο".

φαλαίου" –κυρίως επειδή φαντάζεται την αναπαραγωγή του πολιτιστικού κεφαλαίου σαν ένα κλειστό κύκλωμα μεταβίβασής του– έχει ευρεία αποδοχή η θέση που υποστηρίζει ότι: "τόσο πληρέστερα αναπαράγει το σύστημα διδασκαλίας τη δομή της κατανομής του πολιτιστικού κεφαλαίου μεταξύ των τάξεων (και των ταξικών μερίδων) όσο πλησιέστερα βρίσκεται το μεταβιβαζόμενο πολιτιστικό κεφάλαιο στην κυρίαρχη κουλτούρα και όσο πιο πολύ παρόμοιοι είναι οι τρόποι εγχάραξης που αυτό υπηρετεί στους οικογενειακούς τρόπους εγχάραξης" (Bourdieu 1973). Στο βαθμό που διάφορες έρευνες δίνουν θετικά αποτελέσματα σε αυτού του τύπου την εκπαίδευση, σημαίνει ότι η προσφορά αυτών των οικογενειών είναι, για την υπάρχουσα λογική, αποδοτικότερη από την προσφορά που προκύπτει από τον υπάρχοντα κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας που αναθέτει στο θεσμό του σχολείου την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.

Στην περίπτωσή μας, στην Ελλάδα, η αστικοποίηση σημαντικού μέρους του αγροτικού πληθυσμού τα τελευταία χρόνια²⁶ και η μεγάλη εισροή αλλοδαπού εργατικού δυναμικού που καταλαμβάνει συνήθως χαμηλόμισθες θέσεις εργασίας, προκαλούν συμπίεση σε εκείνο το τμήμα της αγοράς εργασίας που απαιτεί κάποια εξειδίκευση, με αποτέλεσμα από τη μια να απαιτούνται όλο και περισσότεροι τίτλοι σπουδών για πιστοποίηση της ανάλογης ειδίκευσης και από την άλλη να ενδυναμώνεται η ιστορικά διαμορφωμένη επιθυμία (Τσουκαλάς 1977) της ελληνικής οικογένειας για παροχή ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης στα παιδιά της. Η κατάσταση αυτή, σε συνδυασμό με τις δεσμεύσεις που αναλαμβάνει η ελληνική κοινωνία στις διαδικασίες ενοποίησης της ευρωπαϊκής αγοράς, απαιτούν αναδιοργάνωση των διαδικασιών εξατομίκευσης και κανονικοποίησης και προκαλούν έτσι τη διατύπωση αιτημάτων για ριζικές αλλαγές στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας²⁷. Φαίνεται επίσης ότι το πολιτιστικό κεφάλαιο που κατέχει μια μεγάλη πλέον μερίδα των ελληνικών οικογενειών, δεν μειονεκτεί εμφανώς, όπως άλλοτε, έναντι του αντίστοιχου των εκπαιδευτικών, γεγονός που προκαλεί σε κάποιο βαθμό την περιορισμένη εκτίμηση που έχουν οι έλληνες γονείς για το σχολείο. Δεν είναι προφανές όμως αν οι αδυναμίες της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου-μαθητή γέννησαν την ανάγκη για συμπληρωματική φροντιστηριακή εκπαίδευση ή αν η δεύτερη προκαλεί τις ελλείψεις της πρώτης (Πεσμαζόγλου 1987). Το σίγουρο είναι ότι τώρα πλέον η

26. Μόνο στην περίοδο 1996-2000 οι απασχολούμενοι σε αγροτικές, κτηνοτροφικές και αλιευτικές δραστηριότητες μειώθηκαν από 18,2% σε 15,1% στο σύνολο των απασχολούμενων όπως προκύπτει από την καταγραφή της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος (2001). www.statistics.gr/ih.htm

27. Οι κάποιες επιφυλάξεις της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ στη διακήρυξη της. Μπολόνιας, δείχνουν ακριβώς την αδυναμία αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων. Από τη μια αναγνωρίζει την αναγκαιότητα ενός ενιαίου κανονιστικού πλαισίου στις ανώτατες σπουδές –που στη λογική μιας επιβαλλόμενης ομογενοποίησης σημασία έχουν οι χρονικές συνιστώσες του– από την άλλη το αποδέχεται στο επίπεδο της ποιότητας και μόνο. Εξίσου σημαντικό δείγμα αυτής της κατάστασης είναι και η προωθούμενη ανωτατοποίηση των ΤΕΙ και το κοινό ευρωπαϊκό πτυχίο που ανακοινώθηκε σε κάποιους κλάδους ήδη.

μία τροφοδοτεί την άλλη, χωρίς να σημαίνει οπωσδήποτε ότι η μία συμπληρώνει και τα κενά της άλλης. Μπορεί στη Β/θμια εκπαίδευση η φροντιστηριακή δραστηριότητα να αφορά αποκλειστικά και μόνο στα διδακτικά αντικείμενα που διδάσκονται και στο σχολείο²⁸, γεγονός που δείχνει με τον πιο ανάγλυφο τρόπο την αδυναμία του ελληνικού σχολείου να ανταποκριθεί στους στόχους του, όμως και στην Α/θμια εκπαίδευση εμφανίζεται έντονα αυτό το φαινόμενο, αν συμπεριλάβει κανείς τα ιδιαίτερα μαθήματα που παρακολουθεί το παιδί και που δεν προσφέρονται ή δεν προσφέρονται ικανοποιητικά στο σχολείο, σε τομείς –όπως οι ξένες γλώσσες και ο χώρος της τέχνης– ενώ οι γονείς τους θεωρούν ότι είναι απαραίτητα πλέον στην κατάρτιση των παιδιών τους (Πεσμαζόγλου 1987). Εμμέσως πλην σαφώς αναγνωρίζεται λοιπόν και σε μας μια αδυναμία του σχολείου να καταρτίσει ικανοποιητικά τα παιδιά στις νέες απαιτήσεις που προβάλλει η σύγχρονη κοινωνία²⁹. Έτσι κι αλλιώς όμως, η παιδαγωγική σχέση δασκάλου-μαθητή τα τελευταία χρόνια κρίνεται ως προβληματική, αφού δεν καταφέρει να αποκτήσει στην συνείδηση της οικογένειας που περιβάλλει –και σαφώς επηρεάζει– το παιδί, την αποδοχή που είχε παλαιότερα αυτή η σχέση.

Οι λύσεις που επιλέγονται στα παραπάνω προβλήματα θεωρώ ότι αφορούν στις προσπάθειες αναδιοργάνωσης των διαδικασιών εξατομίκευσης και κανονικοποίησης των κοινωνικών μονάδων, με στόχο την εντατικοποίηση και την καλύτερη οργάνωση της μετατροπής της ιστορικά και κοινωνικά διαμορφωμένης ανθρώπινης δραστηριότητας σε κοινωνικά αναγκαία δραστηριότητα. Η εκπαίδευση, όπως έχω ήδη αναφέρει σε προηγούμενη εργασία μου, οφείλει να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διεκπεραίωση αυτών των διαδικασιών (Βρατσάλης 1996). Για τους υποστηρικτές αυτών των νέων μεθόδων –όπως για παράδειγμα συμβαίνει στις ΗΠΑ– φαίνεται όμως, ότι το σχολείο έχει εξαντλήσει τα όρια των δυνατοτήτων συμβολής του στις διαδικασίες εξατομίκευσης και κανονικοποίησης των κοινωνικών μονάδων, έτσι ώστε να θεωρείται αναποτελεσματικό για έναν σημαντικό αριθμό παιδιών. Στη χώρα μας επίσης, η φροντιστηριακή εκπαίδευση αποτελεί απαραίτητο όρο για την είσοδο στην ανώτερη βαθμίδα, γεγονός που αναδεικνύει με τον πιο σαφή τρόπο τις περιορισμένες –παρ' ότι δεν θα έπρεπε να ήταν αποκλειστικά προς τα εκεί προσανατολισμένες– δυνατότητες του υπάρχοντος θεσμού του σχολείου. Η ολοένα και περισσότερο διευρυνόμενη χρήση των Η/Υ και γενικότερα των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, για πολλούς φαίνεται να αποτελεί το μοναδικό ορατό δεδο-

28. Μόλις πρόσφατα διαβάσαμε στον τύπο ότι τα φροντιστήρια οργανώνουν ακόμα και εικονικές πανελλήνιες εισαγωγικές εξετάσεις στα πανεπιστήμια στο πλαίσιο προετοιμασίας των μαθητών τους.

29. Σε ημερίδα του ΣΕΒ με θέμα "Η πρόκληση της απασχόλησης" (28.2.2001 στην Αθήνα), τονίστηκαν ιδιαίτερα τα προβλήματα της εκπαίδευσης σε σχέση με την αγορά εργασίας. Συγχρόνως έρευνες του Πανεπιστημίου της Αθήνας παρουσιάζουν αρνητικά αποτελέσματα όσον αφορά στις προσδοκίες των νέων σχετικά με την επαγγελματική τους αποκατάσταση. (Βλ. εφημερίδα *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 1 Μαρτίου 2001, Αθήνα).

μένο που θα ανατρέψει ριζικά το εκπαιδευτικό τοπίο και θα μας επιβάλλει νέους τρόπους διαχείρισης των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Όσο ορατό όμως κι αν είναι αυτό το δεδομένο, δεν παύει να μην είναι ένα ζήτημα που θα πρέπει να μας απασχολεί μια και μας διαμορφώνει άλλες σχέσεις με τη γύρω μας πραγματικότητα.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Berger, P. and Luckmann Th. (1993), *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Fischer, Ffm
- Bourdieu, P. und Passeron J.-C. (1973), *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*
- Bourdieu P. (1975), *Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*, Suhrkamp, Frankfurt am Main
- Charlot, B. (1999), *Η σχέση με τη γνώση*, Μεταίχμιο, Αθήνα
- Mühlbauer, R. K. (1990), *Κοινωνικοποίηση*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- Petrie, A. (2001), Home Education in Europe and the Implementation of Changes in the Law, *International Review of Education*, 47(5), 477-500
- Αλτουσέρ, Λ. (1977), *Θέσεις*, Θεμέλιο, Αθήνα
- Αλτουσέρ, Λ. (1983), *Στοιχεία Αυτοκριτικής*, Πολύτυπο, Αθήνα
- Βρατσάλης, Κ. (1989), Το καπιταλιστικό κράτος και ο πολιτικός του μηχανισμός, *Νέα Κοινωνιολογία*, 6, 69-73
- Βρατσάλης, Κ. (1992), *Εργασία και Μαθησιακή διαδικασία*, (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή) ΠΤΔΕ – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Βρατσάλης, Κ. (1996), *Μάθηση και εκπαιδευτικές πρακτικές*, Νήσος, Αθήνα
- Εθνικό Ερευνητικό Ινστιτούτο για την Εκπαίδευση στο Σπίτι (NHERI) των ΗΠΑ (2002), www.nheri.org
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (2002), www.statistics.gr/ih.htm
- Μαξ, Κ. (1978), *Το Κεφάλαιο*, τομος ΙΙΙ, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα
- Πατερέκα, Χ. (αχρονολόγητο), *Βασικές έννοιες των Bourdieu-Passeron*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη
- Πεσμαζόγλου, Στ. (1987), *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985 - Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Θεμέλιο, Αθήνα
- Πουλαντζάς, Ν. (1981), *Οι κοινωνικές τάξεις στο σύγχρονο καπιταλισμό*, Θεμέλιο, Αθήνα
- Πουλαντζάς, Ν. (1984), *Το Κράτος η Εξουσία ο Σοσιαλισμός*, Θεμέλιο, Αθήνα
- Τσουνκάς, Κ. (1977), *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή*, Θεμέλιο, Αθήνα
- Υπ.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οκτώβριος 2001, α) Προετοιμασία του Δασκάλου της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, β) Προετοιμασία του Δασκάλου της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Προδιαγραφές Επιμορφωτικού Υλικού, γ) Προετοιμασία του Δασκάλου της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Προδιαγραφές Πιστοποίησης Δεξιοτήτων, Αθήνα, www.pi-schools.gr/
- Φουκώ, Μ. (1989), *Επιτήρηση και Τιμωρία*, Ράπτας, Αθήνα
- Φουκώ, Μ. (1991), *Η μικροφυσική της Εξουσίας*, Ύψιλον, Αθήνα