

## Η κρίση της εκπαίδευσης στον ώριμο καπιταλισμό

Γιώργος Πλειός\*

### Περίληψη

*Τα τελευταία χρόνια η "αποδοτικότητα της εκπαίδευσης" αναδεικνύεται σε στρατηγικό στόχο των εκπαιδευτικών αλλαγών. Εμείς επιχειρούμε να δείξουμε το βαθύτερο περιεχόμενο αυτής της έννοιας. Συνίσταται στην ανταπόκριση της εκπαίδευσης στη φύση του κοινωνικού δεσμού, που ήταν προϋπόθεση και αποτέλεσμα της παραγωγικής διαδικασίας. Η παραγωγική πειθαρχία που ήταν ο βασικός στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος του ώριμου καπιταλισμού αντικαθίσταται από μια νέα αρχή-εκείνη της παραγωγικής αφοσίωσης. Το εκπαιδευτικό σύστημα του κράτους πρόνοιας, προσανατολισμένο λόγω της δομικής του συγκρότησης στην αρχή της παραγωγικής πειθαρχίας, δε μπορεί να ανταποκριθεί στη νέα φύση του κοινωνικού δεσμού. Αυτή είναι η απώτερη αιτία κρίσης της αποδοτικότητάς του.*

### Εισαγωγή

Τα 20 περίπου τελευταία χρόνια βαθιά δομική κρίση, όχι μόνο οικονομική και κοινωνική, αλλά και εκπαιδευτική (Charlot, σελ. 20-21), αναπτύσσεται στις χώρες εκείνες του κέντρου ή της περιφέρειας, στις οποίες (εξ ολοκλήρου ή σε σημαντικό βαθμό) η οικονομική και κοινωνική οργάνωση βασίζονταν στο φορντισμό και στο κράτος πρόνοιας (γενικότερα στις αρχές του κεϋνσιανι-

---

\* Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

σμού – Lipietz, σελ. 83-86). Μερικές από τις πιο σημαντικές συνέπειες της κρίσης στην εκπαίδευση είναι: Μεγαλύτερη ή μικρότερη περικοπή των κρατικών εκπαιδευτικών δαπανών, αναδιάρθρωση και ανισοκατανομή αυτών των δαπανών προς τα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή προγράμματα, δραματική στροφή του περιεχομένου της εκπαίδευσης προς τεχνολογικής και οικονομικής φύσης αντικείμενα, αλλά και μια παράδοση στροφή προς την παράδοση, την εθνική ιστορία κλπ., τυπική ή άτυπη επιδίωξη της πολιτισμικής ομοιομορφίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα αλλά και στις συγκεκριμένες τάξεις, πτώση της αξιοπιστίας του εκπαιδευτικού συστήματος στα μάτια των εκπαιδευομένων, των γονέων, των διαχειριστών της οικονομίας αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών κλπ. (Charlot, σελ. 44-61, Madan, σελ. 97-100).

Η αποδοτικότητα, μαζί με κάποιες άλλες αρχές οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης (Morrison, σελ. 417), αναδεικνύεται σε στρατηγικό στόχο μεγάλου αριθμού θεωρητικών αναλύσεων αλλά και πολλών μικρών ή μεγάλων μεταρρυθμίσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών του ώριμου καπιταλισμού σε κρίση. Θεωρείται ότι συμβάλλει τόσο στην υπέρβαση της κρίσης του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και στη συνεισφορά του τελευταίου για την υπέρβαση της κρίσης του κοινωνικού συστήματος (Lyotard, σελ. 119). Ήδη στις αρχές της κρίσης (ακριβώς στις αρχές της δεκαετίας του '70) διατυπώνεται το συμπέρασμα ότι «την εκπαίδευση... την επηρεάζει η κυριαρχία του κριτηρίου της αποδοτικότητας» (Lyotard, σελ. 119). Αν όμως τότε η έννοια «αποδοτικότητα» είχε ένα αφηρημένο λειτουργικό περιεχόμενο, προς τα τέλη της δεκαετίας του '80 αποκτά πλέον σαφέστερο και οικονομίστικο περιεχόμενο (Morrison, σελ. 416). Το συμπέρασμα ότι «πρέπει να διαχειρισθεί κανείς το εκπαιδευτικό σύστημα ...με την ίδια αποτελεσματικότητα όπως και μια επιχείρηση» (Charlot, σελ. 21), ίσως είναι η σύνοψή του.

Στο άρθρο αυτό επιχειρούμε να αναλύσουμε τις προϋποθέσεις αλλά και την ουσία της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης στην περίοδο μέχρι το ξέσπασμα της κρίσης (δηλαδή στον ώριμο καπιταλισμό)<sup>1</sup>, γεγονός που κατά την άποψή μας δείχνει και την ουσία της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης γενικά, λαμβάνοντας υπ' όψιν το μεταβαλλόμενο περιεχόμενο του κοινωνικο-οικονομικού σχηματισμού. Αναλύουμε ακόμα τις αιτίες και τις διαδικασίες που οδήγησαν στην κρίση αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης σε συνάρτηση με τη μεταβαλλόμενη φύση του κοινωνικού δεσμού του καπιταλισμού, μετά την κρίση του φορντισμού και του κρά-

τους πρόνοιας. Δε θα εξετάσουμε την ενδοεκπαιδευτική διεργασία απομάκρυνσης από την αρχή της αποδοτικότητας.

Η ανάλυσή μας δε στοχεύει στην ολοκληρωτική εξέταση του προβλήματος που θέσαμε, ούτε γενικά, ούτε πολύ περισσότερο στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης εθνικής κοινωνίας. Εξετάζουμε την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης σε συνάρτηση με τη φύση του κοινωνικού δεσμού στις κοινωνίες του φορντισμού και του κράτους πρόνοιας, κάθε μια απ' τις οποίες έχει διαφορετική ιστορία, πολιτισμό, επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης, πολιτικό σύστημα, κοινωνική δομή κλπ. Υπό την έννοια αυτή, μπορεί να έχει μόνο μεθοδολογική σημασία για την ανάλυση του προβλήματος σε εθνικό επίπεδο ή ορισμένων πτυχών του.

## Μέθοδος ανάλυσης και εννοιολογικές διευκρινίσεις

Αν και δεν υπάρχει σαφής ορισμός της «αποδοτικότητας της εκπαίδευσης», εντούτοις, σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την αντίληψη για τις κοινωνικές λειτουργίες αλλά και τον κοινωνικό προσδιορισμό της εκπαίδευσης. Οι λειτουργιστικές αντιλήψεις, τη θεωρούν ως το βαθμό «θετικής» ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις του υφιστάμενου και μετασχηματιζόμενου παραγωγικού συστήματος<sup>2</sup> και κοινωνικής δομής. Η αντίληψη αυτή υφίσταται ακόμα και αν η σχέση κοινωνίας-οικονομίας και εκπαίδευσης ερμηνεύεται πιο χαλαρά και πιο πολυδιάστατα, όπως στις θεωρίες της Banks και του Fend (Banks, σελ. 18, Mulhbaueer, σελ. 298). Οι αντιλήψεις αυτές δεν υπεισέρχονται στην ουσία του κοινωνικού μετασχηματισμού. Τον θεωρούν ως δεδομένο και εκλαμβάνουν την εκπαίδευση ως λειτουργικό συντελεστή εξω-εκπαιδευτικών κοινωνικών και οικονομικών σχέσεων, με τις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να συμμορφώνεται. Ενώ οι πρώτες λειτουργιστικές προσεγγίσεις διαβλέπουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης πρωτίστως στον ηθικό και πολιτιστικό τομέα, αργότερα συνδέουν την εκπαίδευση με την οικονομία. Από το εκπαιδευτικό σύστημα ζητούν σήμερα τόση και τέτοια εκπαίδευση, τόσες και τέτοιες ειδικότητες, τόση και τέτοια γνώση, η οποία θα αυξήσει την παραγωγικότητα και θα εξασφαλίσει την αύξηση της παραγωγής και την ευρυθμία του καθιερωμένου οικονομικού συστήματος.

Στις αναλύσεις εκείνες που ανήκουν στην ευρύτερη «σχολή»

του βεμπεριανισμού, όπως εκείνη του R. Collins, αναγνωρίζεται ο πολύπλοκος (οικονομικός και πολιτισμικός) προσδιορισμός και λειτουργία της εκπαίδευσης, υπό την οποία θα πρέπει να κρίνεται η αποτελεσματικότητά της (Collins, σελ. 3). Εντούτοις όμως, απουσιάζει η βαθύτερη οργανική, ενδογενής σύνδεση μεταξύ των πολιτισμικών και οικονομικών λειτουργιών της εκπαίδευσης τόσο έξω από την εκπαίδευση, όσο και σε σχέση μ' αυτήν.

Στην ευρύτερα νοούμενη μαρξιστική «σχολή», ως γνωστό, η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης αντιμετωπίζεται με δυο διαφορετικούς τρόπους. Ένα (μικρό) ρεύμα θεωρητικών την αντιμετωπίζει σε συνάρτηση με τις παραγωγικές δυνάμεις (Backledge and Hunt, σελ. 156-157). Η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης κρίνεται από τη συμβολή της στην ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων, είτε μέσα από το ρόλο της εκπαιδευτικής γνώσης, είτε μέσα από τη συμβολή της στην ποιοτική αναπαραγωγή των ανθρώπων ως παραγωγών (Oshavkoff, σελ. 105). Η άποψη αυτή βρίσκεται πολύ κοντά στην λειτουργιστική αντίληψη και τον τεχνολογικό ντετερμινισμό. Γι' αυτό δεν είναι τυχαίο που εκπροσωπείται και από κοινωνικούς επιστήμονες που υιοθετούν μια λειτουργιστική προσέγγιση (π.χ. Shultz, Toffler), μερικοί από τους οποίους βρέθηκαν κάποια περίοδο στη μαρξιστική πτέρυγα (π.χ. R. Aron).

Σύμφωνα με μια άλλη (ευρύτερη) μαρξιστική παράδοση, η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης συναρτάται με τη δυναμική των παραγωγικών και των (εξω-οικονομικών) κοινωνικών σχέσεων. Η παράδοση αυτή αναφέρεται στη συμβολή (και στο βαθμό συμβολής) της εκπαίδευσης στην παραγωγή ή αναπαραγωγή ορισμένων κοινωνικών σχέσεων. Σ' αυτή την παράδοση θα μπορούσαμε να διακρίνουμε δύο πτέρυγες. Εκείνη που «σημαδεύεται» από την επικοινωνιολογική/πολιτισμολογική λογική (Σχολή της Φραγκφούρτης) και εκείνη από τη λογική της πολιτικής οικονομίας. Πιο σημαντικές θεωρίες που ανήκουν, στη δεύτερη πτέρυγα αυτής της παράδοσης είναι:<sup>3</sup> Του A. Gramsci για το ρόλο της εκπαίδευσης και των δασκάλων στην πολιτισμική ηγεμονία και μέσω αυτής στην οικονομική (Alexander and Seidman, σελ. 7, Δεμερτζής, σελ. 221-224), εκείνη των Gintis και Bowles (και τη θεωρία για το «κρυφό περιεχόμενο» της εκπαίδευσης – Gintis and Bowles), του L. Althusser σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης «στην αναπαραγωγή της υποταγής των εργατών στην κυρίαρχη ιδεολογία» (Althusser, σελ. 128), του N. Πουλαντζά, ο οποίος έδειξε πως το σχολείο είναι μηχανισμός που συμβάλλει «στη διαίρεση της κοινωνίας σε τάξεις ...και έτσι στη διευρυνόμενη αναπαραγωγή της»

(Πουλαντζάς, σελ. 35) και το οποίο έχει «έναν αποφασιστικό ρόλο στην αναπαραγωγή των φορέων (των ταξικών θέσεων – σημ. δική μας), την κατάρτιση-υποταγή τους και την κατανομή τους» (Πουλαντζάς, σελ. 43), και φυσικά του Boudieu ο οποίος συνέχισε πιο πέρα, δείχνοντας πως η εκπαίδευση συμβάλλει καθοριστικά όχι μόνο στην κατανομή των ατόμων στο σύστημα της παραγωγής και σε κάποια ταξική θέση, αλλά και πως καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την ένταξη του ατόμου στην ταξική θέση προέλευσής του (Φραγκουδάκη β, σελ. 132-133, Boudieu α και β).

Οι συγκεκριμένες αδυναμίες αυτών των θεωριών έχουν αναλυθεί στη βιβλιογραφία (Μιχαλακόπουλος, σελ. 55-57, Hunt and Blackledge, σελ. 240-250). Όμως η γενικότερη αδυναμία συνολικά αυτής της μεθοδολογικής προσέγγισης έγκειται κατά την άποψή μας στο εξής: Το πολιτιστικό έργο το οποίο παράγει η εκπαίδευση (στάσεις, αξίες, ιδεολογία κλπ.) και μέσω του οποίου εκδηλώνει την οικονομική αποτελεσματικότητά της παραμένει μια παράμετρος έξω από το παραγωγικό σύστημα. Το παραγωγικό σύστημα επίσης παραμένει ένα πεδίο εξωγενές ως προς την κουλτούρα αλλά και την εκπαίδευση. Η "σχετική αυτονομία" της εκπαίδευσης αντανακλά βέβαια μια ιστορική πραγματικότητα – το εκπαιδευτικό σύστημα του ώριμου καπιταλισμού. Όμως η προσέγγιση αυτή δεν πρόσεξε τον πρωτογενή παραγωγικό-λειτουργικό ρόλο της εκπαίδευσης. Δεν ανέλυσε τον ειδικό τρόπο συμβολής της εκπαίδευσης στην αύξηση της παραγωγικότητας και της υπεραξίας και έτσι στη διαμόρφωση των συνθηκών αναπαραγωγής του κοινωνικού συστήματος, αφού δε στάθηκε στην οργανική σχέση κουλτούρας και παραγωγικού συστήματος. Όχι της εκπαίδευσης γενικά και αφηρημένα, αλλά του εκπαιδευτικού συστήματος του ώριμου καπιταλισμού («κοινό σχολείο»), που έχει διαταξικό χαρακτήρα και που είναι σχετικά αυτόνομο. Πολύ περισσότερο επειδή το «κοινό σχολείο» είναι αποδεκτό και επιθυμητό από το συνολικό εργάτη. Γι' αυτό και δε στάθηκε ιδιαίτερα στις ενδο-εκπαιδευτικές διεργασίες. Σ' αυτό στάθηκαν περισσότερο διάφορες υποκειμενιστικές κοινωνικές θεωρίες της εκπαίδευσης, μέσα από τις οποίες θα έπρεπε να εξετασθεί και το ζήτημα της αποδοτικότητας. Για τις τελευταίες, η αποδοτικότητα θα πρέπει να σχετισθεί με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τις ατομικές δράσεις (Hunt and Blackledge, σελ. 385-417). Έτσι αφήνουν ανοικτό το παράθυρο για την (επιβίωση) εισβολή του λειτουργισμού. Σε σχέση με τα προηγούμενα θα πρέπει να τονίσουμε ότι η διερεύνηση του οικονομικού-πολιτισμικού προσδιορισμού και λειτουργίας της εκπαίδευσης θα πρέπει

να λαμβάνει υπ' όψιν όχι την εκπαίδευση γενικά, αλλά το συγκεκριμένο τύπο εκπαιδευτικού συστήματος, στα πλαίσια όχι μόνο ενός συγκεκριμένου κοινωνικο-οικονομικού σχηματισμού, αλλά και της συγκεκριμένης «φάσης» στην οποία βρίσκεται.

Εμείς συμμεριζόμαστε εκείνη την άποψη, σύμφωνα με την οποία η αποδοτικότητα της εκπαίδευσης δε μπορεί παρά να αναλυθεί σε συνάρτηση με τον *κοινωνικό δεσμό*. Με τον όρο «κοινωνικός δεσμός» εννοούμε την πιο γενική, την πιο βασική κοινωνική σχέση εξάρτησης και ανισότητας μεταξύ των ανθρώπων. Η σχέση αυτή λειτουργεί ως πλαίσιο (περιοριστικό ή ενισχυτικό) των δράσεων, των στοχεύσεών τους, των αξιών και στάσεών τους, των παραγόμενων και ανταλλασσόμενων νοημάτων, των κοινωνικών θεσμών κλπ., γενικά του τρόπου ζωής τους.<sup>4</sup> Γι' αυτό λοιπόν αναλύουμε την «αποδοτικότητα της εκπαίδευσης» σε σχέση με τη φύση του κοινωνικού δεσμού στον ώριμο καπιταλισμό.

Στον ανταγωνιστικό καπιταλισμό ο κοινωνικός δεσμός είναι τυπολογικά σχέση απόλυτης οικονομικής εξάρτησης και προσωπικής ελευθερίας του ατόμου. Στον ώριμο καπιταλισμό είναι σχέση οικονομικής και ταυτόχρονα εξω-οικονομικής (πολιτισμικής) εξάρτησης. Η προσωπική ελευθερία του ατόμου περιορίζεται από την επιβολή και αποδοχή εκ μέρους των ατόμων και των ομάδων μονο-πολιτισμικών μοντέλων. Το πιο σημαντικό γνώρισμα της πολιτισμικής περιστολής ή κατοχύρωσης της προσωπικής ελευθερίας του ατόμου είναι (όπως έδειξε ο Marcuse και η Σχολή της Φραγκφούρτης) η επιβολή —ή αποδοχή εκ μέρους όλων των κοινωνικών ομάδων— των ίδιων θεσμών (Alexander, σελ. 356). Στο παραγωγικό σύστημα και στις σχέσεις κεφαλαίου και εργασίας ενσωματώνονται οργανικά διάφορες πολιτισμικές ταυτότητες. Δεν ενσωματώνονται όμως όλες ή κάθε είδους πολιτισμικές ταυτότητες αλλά μόνο οι μακρο-κοινωνικές (εκείνες που διαμορφώνονται από χαρακτηριστικά του εθνικού κράτους). Ο ώριμος καπιταλισμός παράγεται ακριβώς απ' αυτή την οργανική ενότητα πολιτισμικών ταυτοτήτων και παραγωγικού συστήματος και βασίζεται σ' αυτή. Η ταξική ένταξη του ατόμου δεν προσδιορίζεται μόνο από τη σχέση προς τα μέσα παραγωγής αλλά και από τη θέση στο γραφειοκρατικό οργανωμένο σύστημα της παραγωγής. Έτσι η ταξική του θέση (και ό,τι αυτό συνεπάγεται ή προϋποθέτει) αλλά και η ελευθερία του, προσδιορίζονται από την οικονομική του αλλά και την πολιτισμική του ταυτότητα. Η θέση του ατόμου στο σύστημα σχέσεων κυριαρχίας το ίδιο. Η ανισότητα επίσης κ.ο.κ. Έτσι οι κοινωνικές τάξεις αποκτούν χαρακτηριστικά κάστας.

Ο όρος *κουλτούρα*, ως γνωστόν είναι από εκείνους με τη μεγαλύτερη πολυσημία στην κοινωνική θεωρία. Μέσα από πολύπλοκες διεργασίες (άλλων και δικές μας) που δε μπορούν εδώ να αναπτυχθούν αλλά μόνο να υποδειχθούν (Williams, Bauman, Alexander, Seidman και Δεμερτζής), υπογραμμίζουμε τα εξής: Με τον όρο *κουλτούρα* εννοούμε κατ' αρχήν το σύνολο του τρόπου ζωής ενός κοινωνικού συνόλου ή υποσυνόλου (Williams β). Ακόμα πίσω απ' αυτόν, βρίσκεται ένα ορισμένο σχήμα, μια ορισμένη δομή της ενότητας κοινωνικής δράσης, κοινωνικής σχέτισης και επικοινωνίας. Η *κουλτούρα* μπορεί να εκφρασθεί και ως ενότητα της πολυμορφίας καθώς και πολυμορφία της ενότητας δράσης, σχέτισης και επικοινωνίας, ενός ατόμου μιας ομάδας ή ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Έτσι, σε σχέση με το άτομο, την ομάδα ή το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο προκύπτει και ως σχήμα αναπαραγωγής τους, ιδιαίτερα όταν μεταξύ ομάδας, ατόμου και ευρύτερου συνόλου υπάρχουν ιεραρχικές-δομικές σχέσεις. Υπό την οπτική αυτή γωνία, η *πολιτισμική ταυτότητα* γίνεται αντιληπτή ως το σύνολο/σύστημα των πιο ουσιωδών χαρακτηριστικών (άνευ των οποίων δεν υπάρχει ως τέτοιο) που παραπέμπει στην ιδιαιτερότητα της ενότητας δράσης, σχέτισης και επικοινωνίας ενός ατόμου, μιας ομάδας ή του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.

Το εκπαιδευτικό σύστημα του κράτους πρόνοιας είναι ένα πεδίο αλλά πρωτίστως ένα μέσο παραγωγής αυτής της ενότητας. Είναι μέσο παραγωγής (και εξορθολογισμού) των απαιτούμενων προς ενσωμάτωση στο παραγωγικό σύστημα αξιών, κινήτρων, στάσεων, σχημάτων σκέψης και αντίληψης, γενικότερα τρόπου ζωής. Η μόρφωση γίνεται κάτι σα γνώρισμα «φυσικής» διάκρισης και σταθερής (σε σχέση με την κοινωνική προέλευση) ταξικής ένταξης του ατόμου. Η εκπαίδευση ως πολιτισμικός μηχανισμός, όπως και άλλοι πολιτισμικοί μηχανισμοί, γίνεται οργανικά απαραίτητο στοιχείο στην αναπαραγωγή των νέων σχέσεων ανισότητας (Bourdieu β). Μ' αυτόν ακριβώς τον τρόπο γίνεται οργανικά απαραίτητος λειτουργικός παράγοντας της φορντικής οικονομίας.

Η δομική κρίση της εκπαίδευσης από τη δεκαετία του '70 και μετά είναι στην ουσία εκδήλωση και καταλύτης της κρίσης του κοινωνικού δεσμού του ώριμου καπιταλισμού (κεϋνσιανικής κοινωνίας<sup>5</sup> ή φορντισμού + κράτους πρόνοιας). Η κρίση αυτή και κυρίως τα αίτιά της, η κρίση του κοινωνικού δεσμού (που εδώ εξετάζουμε μόνο τον πυρήνα της – την παραγωγική πειθαρχία) επηρεάζουν και μεταβάλλουν το εκπαιδευτικό σχήμα. Απαιτούν νέες λειτουργίες από το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι μεταβολές του εκ-

παιδευτικού σχήματος προκαλούν ανακατατάξεις και μεταβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο μέσα από τα αποτελέσματα της δικής του δυναμικής επίσης επηρεάζει το εκπαιδευτικό σχήμα.<sup>6</sup> Η κρίση του εκπαιδευτικού συστήματος και της αποδοτικότητάς του είναι κρίση αναντιστοιχίας ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σχήμα και στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δε μπορεί να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού σχήματος (είτε λόγω καθυστέρησης είτε λόγω υπερ-ανάπτυξης).

Με τον όρο *κρίση* εννοούμε τη μεταβατική περίοδο (και κυρίως τις ίδιες τις διεργασίες που οδηγούν στη μετάβαση) μεταξύ δυο ποιοτικά διαφορετικών καταστάσεων ενός συστήματος. Η κρίση εκδηλώνεται και ως αναντιστοιχία μεταξύ δομής και λειτουργίας του συστήματος. Η διαδικασία μετάβασης είναι ταυτόχρονα και διαδικασία διάσπασης, αποδιάρθρωσης των υφιστάμενων δομών του συστήματος. Παράλληλα, είναι μια διαδικασία ανάπτυξης ενός πλήθους ανεξάρτητων, δυναμικών διεργασιών, συγκρούσεων κλπ. με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται ένα λίγο πολύ άμορφο σύστημα, ένα μη σύστημα. Το σύστημα και τα υποσυστήματα από τα οποία αποτελείται, διασπώνται σε μεμονωμένα τμήματα που συγκροτούν εξωγενείς σχέσεις μεταξύ τους. Τα τμήματα αυτά αποκτούν μεγάλη αυτονομία, καθώς και ένα αυτόνομο λειτουργικό βάρος. Τα στοιχεία είναι εκείνα που προβάλλουν με τις ιδιότητες του όλου και όχι το ίδιο το όλο. Αναπτύσσονται τάσεις φυγόκεντρες, όσο και κεντρομόλες.

Η κρίση τερματίζεται με τη διαμόρφωση και τη σταθεροποίηση νέων δομών του συστήματος (άρα και τη σύνθεση των προηγούμενων αντιφάσεων ή ανταγωνιστών), οι οποίες το οδηγούν σε μια ποιοτικά νέα κατάσταση. Οι εξωτερικές σχέσεις του συστήματος με τα υπόλοιπα μεταβάλλονται. Πολύ συχνά αυτή τη μεταβολή αντιλαμβανόμαστε ως κρίση, που όμως δεν οφείλεται πάντα σε εσωτερικές δομικές μεταβολές του συστήματος. Αυτή ακριβώς την πλευρά υπογραμμίζει στη δική του άποψη για την κρίση του εκπαιδευτικού συστήματος σήμερα ο Charlot (σελ. 66-84). Θα πρέπει επίσης να διαχωρίσουμε τις κρίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα [την εσωτερική αναδόμηση των διαφόρων στοιχείων που το συγκροτούν (περιεχόμενο, επιμέρους θεσμοί κ.λπ.)], από τις κρίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και της δομής του. Η κρίση της αποδοτικότητας, ακριβώς επειδή παραπέμπει στη διασύνδεση της εκπαίδευσης με τα υπόλοιπα κοινωνικά πεδία, συμβαδίζει με την κρίση του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά.



## Η αποδοτικότητα της εκπαίδευσης στο κράτος πρόνοιας

Ως γνωστόν, η «αποδοτικότητα της εκπαίδευσης» έχει ήδη μελετηθεί από τους εμπνευστές της «θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου» (Shultz, Φραγκουδάκη α, σελ. 23-32). Στη θεωρία αυτή η εκπαίδευση, μαζί μ' άλλους παράγοντες (όπως η υγεία και η μετανάστευση) θεωρείται ως σημαντικός συντελεστής που επηρεάζει θετικά την οικονομική ανάπτυξη και την αύξηση της παραγωγικότητας (Shultz, σελ. 29). Στην πράξη, αυτή η αντίληψη (αλλά και πρακτική) έχει συνδυασθεί οργανικά, και αυτό είναι το πιο σημαντικό, με το φορντικό καθεστώς συσσώρευσης (μαζική παραγωγή-μαζική κατανάλωση) και τη μονοπωλιακή ρύθμιση της μισθωτής σχέσης (Lipietz). Έχει επιπλέον συνδυασθεί με τις συλλογικές συμβάσεις, την πολιτική πρόνοιας και βέβαια τη μαζική, δωρεάν και υποχρεωτική εκπαίδευση. Έτσι, λοιπόν, σ' ένα πολιτικο-οικονομικό επίπεδο το «κοινό σχολείο» συμβαδίζει αφ' ενός με την αύξηση της παραγωγικότητας και αφ' ετέρου με το φορντισμό και το κράτος πρόνοιας. Γι' αυτό και θα πρέπει να εξετάσουμε το «κοινό σχολείο» υπ' αυτή την οπτική γωνία.

Ως η πιο βασική αιτία για τη σημερινή οικονομική κρίση, υποδεικνύεται από τους καθ' ύλην μελετητές, η πτώση της παραγωγικότητας της εργασίας ή η μείωση παραγωγής υπεραξίας (Lipietz, σελ. 84). Αυτή με τη σειρά της οφείλεται κατά τις ίδιες έρευνες στην ξεπερασμένη πλέον τεύλορική οργάνωση της εργασίας και στην έλλειψη του απαιτούμενου «ενδιαφέροντος» αλλά και στο ότι οι εργαζόμενοι δε συμμετείχαν στην παραγωγική διαδικασία.<sup>7</sup> Η οικονομική κρίση οδήγησε στη μείωση των επενδύσεων, στην περικοπή δαπανών για υγεία, εκπαίδευση κλπ., στη μείωση των θέσεων εργασίας και στη γενικότερη κοινωνική (αλλά δομική πλέον) κρίση. Έτσι, ορισμένοι μελετητές, τόσο της οικονομίας όσο και της εκπαίδευσης, συμφωνούν πως οι σημερινές ριζικές μεταβολές στην εκπαίδευση έχουν (και πρέπει να 'χουν) ως στόχο τη διαμόρφωση ενός εργασιακού δυναμικού, που θα επιδεικνύει το μέγιστο δυνατό «ενδιαφέρον» για τις διαδικασίες της παραγωγής και τη μέγιστη δυνατή αύξηση της παραγωγικότητας.

Για να κατανοήσουμε την αξιολογία αλλά και την έκταση της σημασίας ενός τέτοιου συμπεράσματος, αλλά και τον τροπο με τον οποίο η εκπαίδευση συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας – άρα και στη δική της αποδοτικότητα – θα πρέπει να διε-

ρευνήσουμε δυο τουλάχιστον σκοτεινά σημεία. *Πρώτο* τι εξασφάλιζε το προηγούμενο «ενδιαφέρον» του εργατικού δυναμικού (τηρουμένων βεβαίως των ιστορικών αναλογιών) και πώς συνέβαλε σ' αυτό η εκπαίδευση. *Δεύτερο* αν η συμβολή της εκπαίδευσης στην αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας, περιορίζεται μόνο στο να παρέχει τις απαιτούμενες από τις τεχνολογικές συνθήκες της παραγωγής γνώσεις, ειδικότητες κλπ. τεχνοκρατικά δεδομένα ή επεκτείνεται και σε κάτι άλλο –την «εργασιακή συμπεριφορά»– ακόμα μεγαλύτερης σημασίας από την επαγγελματική γνώση και κατάρτιση.

## Ο σκληρός πυρήνας του ώριμου καπιταλισμού

Η προσφυγή σ' αυτό το καθεστώς συσσώρευσης (μαζική παραγωγή-μαζική κατανάλωση), στην τεϋλορική οργάνωση της εργασίας και στο κράτος πρόνοιας δεν είναι ένα τυχαίο ιστορικό γεγονός που προέκυψε μόνο μέσα από την πολιτική, συνδικαλιστική κλπ. πάλη και γενικότερα από εξω-οικονομικές διεργασίες. Αντίθετα, προήλθε από την ενσωμάτωση και αυτών των διεργασιών στο σύστημα της παραγωγής (Lipietz, σελ. 76, Charlot, σελ. 154, Baudrillard, σελ. 116, Offe, Rueschemeyer, σελ. 79-93, Πλειός, σελ. 57). Είναι νομοτελειακό προϊόν της ανάπτυξης και κυρίως της διατήρησης του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής (Πλειός, σελ. 58). Σ' αυτό το βήμα καθοριστικό ρόλο έπαιξε τόσο η ατομική όσο και η συλλογική κατανάλωση, στην οποία εντάσσεται και η εκπαίδευση (Hamnett, σελ. 200).

Ήδη από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα το κεφάλαιο είχε αρχίσει να εξαντλεί τα όρια της εκτατικής του ανάπτυξης και άρα τις δυνατότητες αύξησης του κέρδους μέσα από *εκτατικές* και *απόλυτες* μορφές αύξησης της υπεραξίας (όπως π.χ. η επιμήκυνση του ωραρίου εργασίας). Για το λόγο αυτό άρχισε να στρέφεται προς *εντατικές* μορφές αύξησης της υπεραξίας (σχετική υπεραξία) και της παραγωγικότητας, αλλά και της οικονομικής ανάπτυξης (Lipietz, σελ. 71, Ρίχτα, σελ. 49, Πλειός, σελ. 53). Όμως η εντατική εκμετάλλευση της εργασιακής δύναμης (άρα και η διευρυμένη αξιοποίηση μορφών σχετικής υπεραξίας) προϋπέθετε δυο βασικές συνθήκες: Αφ' ενός να μπορεί ο εργαζόμενος να εργασθεί εντατικά, γεγονός που συνεπάγεται ανάλογη τεχνολογία και εξειδίκευση («τεχνολογικός έλεγχος»)⁸ και αφ' ετέρου να θέλει,

γεγονός που προϋποθέτει ανάλογα κίνητρα («κοινωνικός έλεγχος»). Η απειλή της οικονομικής βίας (π.χ. ανεργία και πείνα) δεν είναι επαρκές κίνητρο για την εντατική εργασία και αντίστοιχη αύξηση της παραγωγικότητας (Galbraith, σελ. 142, 146, 153, 156). Το πρόβλημα αυτό επιλύεται με την εισαγωγή στοιχείων εξω-οικονομικής παρώθησης (βίας) στην εργασιακή διαδικασία και στις σχέσεις εργασίας και κεφαλαίου. «Το σύστημα κινήτρων του εργάτη παραγωγής αποτελεί ένα συνδυασμό οικονομικού κινήτρου και ταύτισης» (Galbraith, σελ. 157).

Ως πρώτη κύρια τέτοια μορφή εξω-οικονομικής παρώθησης και βίας αναδεικνύεται η (σε στρατιωτικά πρότυπα οργανωμένη) τεύλορική οργάνωση της εργασίας. Υπ' αυτή την οπτική γωνία θεωρούμε ότι θα πρέπει να εξετάζεται, τόσο η εισαγωγή του, όσο και η διάδοσή του, αλλά και η εξάντληση των δυνατοτήτων του σήμερα. Αυτή η επιχείρηση αύξησης της παραγωγικότητας προκάλεσε και υποβοηθήθηκε σημαντικά από τη μεγάλη συγκέντρωση και κυρίως συγκεντροποίηση του κεφαλαίου (μονοπώλια). Η αύξηση της παραγωγικότητας ήταν θεαματική (αυτή άλλωστε «χρηματοδοτεί και το κοινωνικό κόστος της εκπαίδευσης» — Charlot, σελ. 158). Π.χ. στη Γαλλία μετά το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου «η βαθμιαία γενίκευση των νέων μορφών οργάνωσης της εργασίας (η τεύλορική και ακολούθως η φορντική επανάσταση), οδήγησε σε ιστορικά πρωτόγνωρες αυξήσεις παραγωγικότητας (της τάξεως του 5-6% ετησίως ... έναντι 2% κατά μέσο όρο από την εποχή της πρώτης βιομηχανικής επανάστασης)» (Lipietz, σελ. 72).

Ο τεύλορισμός προσέδωσε ένα σχήμα στρατιωτικής οργάνωσης στην εργασιακή διαδικασία. Παράλληλα απαιτούσε πειθάρχηση από την πλευρά των εργαζομένων, που δεν επιτυγχανόταν μόνο από την τεχνολογική οργάνωση (την οργάνωση των μηχανημάτων).<sup>9</sup> Η κατάσταση αυτή εντάθηκε με την υιοθέτηση του φορντικού μοντέλου ανάπτυξης και ιδιαίτερα όταν λόγω εγγενών διεργασιών της οικονομίας το κέντρο βάρους των επενδύσεων και της παραγωγής στράφηκε προς τα καταναλωτικά αγαθά. Η ανυπαρξία μιας ανάλογης μορφής ρύθμισης (ουσιαστικά πειθάρχησης των εργαζομένων στους σκοπούς και στις αφετηρίες της παραγωγής) οδήγησε στην οικονομική κρίση και στη συνέχεια στην υιοθέτηση του κράτους πρόνοιας και του κεϋνσιανισμού ως μορφή ρύθμισης. Ο κεϋνσιανισμός δεν εξασφάλισε τόσο τη διάθεση της μαζικής παραγωγής, όσο την πειθάρχηση του εργασιακού δυναμικού στη μαζική παραγωγή και στην εντατική παραγωγή υπεραξίας μέ-

σα από τη μαζική ατομική και συλλογική κατανάλωση. Ο κεϋνσιανισμός, ρυθμίζοντας μονοπωλιακά τη μισθωτή σχέση (Lipietz, σελ. 73), εξασφάλισε τη μαζική κατανάλωση *συμβολικών προϊόντων* (Baudrillard, Πλειός). Η μαζική παραγωγή και κατανάλωση (συμβολικών) προϊόντων συμβάλλει στην αύξηση της υπεραξίας, «που προκύπτει από την πτώση της αξίας των αγαθών που συνθέτουν το καταναλωτικό πρότυπο (με σταθερή τη δύναμη του μισθού). Η πτώση της αξίας των καταναλωτικών αγαθών οφείλεται στην άνοδο της παραγωγικότητας» (Lipietz, σελ. 72).

Η μαζική κατανάλωση αυτών των προϊόντων δε συνιστά μόνο πραγματοποίηση της μαζικής παραγωγής αλλά και μαζική αποδοχή και ενεργοποίηση του συμβολικού προτύπου, της ιδεολογίας και όλου του τρόπου ζωής (κουλτούρας), που έχει ως προϋπόθεση και αποτέλεσμα τη μαζική, εντατική, στρατιωτικά οργανωμένη και υποκειμενικά πειθαρχημένη παραγωγή. Η μαζική κατανάλωση των συμβολικών προϊόντων συνιστά κατ' αρχήν εκούσια αποδοχή του αντίστοιχου συστήματος παραγωγής και πειθάρχηση σ' αυτό. Κατά συνέπεια, η υιοθέτηση του καταναλωτικού προτύπου, του τρόπου ζωής και του συμβολικού προτύπου της μαζικής κατανάλωσης, αναδεικνύεται σε καθοριστικό παράγοντα ανόδου της παραγωγικότητας και της αύξησης της υπεραξίας. Έτσι, ως σημαντικός παράγοντας της παραγωγικότητας (και της υπεραξίας), αναδεικνύεται η επικοινωνία και τα διάφορα συμβολικά παιχνίδια και κατ' επέκταση ο παραγωγικός εξορθολογισμός ορισμένων πολιτισμικών ταυτοτήτων και σχημάτων αναπαραγωγής της εργασιακής δύναμης. Με τον τρόπο αυτό διάφορες πολιτισμικές ταυτότητες ενσωματώνονται οργανικά στο σύστημα παραγωγής και το μεταμορφώνουν. Η ενσωμάτωση αυτή χρηματοδοτεί (μέσω της αύξησης της παραγωγικότητας), όχι μόνο το δικό τους κόστος παραγωγής αλλά επιπλέον (και αυτό είναι το πιο σημαντικό, η «τελική αιτία») οδηγεί στην αύξηση της υπεραξίας και του κέρδους. Αυτό βέβαια ισχύει συνολικά για όλες τις μορφές συλλογικής και ατομικής κατανάλωσης. Κάθε ιδιαίτερη μορφή κατανάλωσης συμβάλλει μ' έναν ιδιαίτερο τρόπο, παράγοντας και διαφορετικά δευτερεύοντα αποτελέσματα. Θα πρέπει να δούμε απ' αυτή την οπτική γωνία τη θέση της (μαζικής, δωρεάν και υποχρεωτικής) εκπαίδευσης και το ρόλο του «κοινού σχολείου».

Η τεχνολογική υποδομή της παραγωγής που συνέτεινε στη διαμόρφωση αλλά και διαμορφώθηκε στον ώριμο καπιταλισμό, ως γνωστό προϋπέθετε ορισμένο βαθμό μόρφωσης και κατάρτισης. Άλλωστε αν όχι όλοι, σχεδόν όλοι οι μελετητές της οικονομίας

και της εκπαίδευσης το υπογραμμίζουν. Όμως η τεχνοκρατικά αναγκαία μόρφωση δεν ξεπερνούσε τις ικανότητες ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής και κάποιων στοιχειωδών γνώσεων ιστορίας κλπ. (Musgrave). Από την άποψη αυτή οι αυστηρά τεχνοκρατικές ανάγκες της παραγωγής δεν είναι επαρκής αιτία που μπορεί να αιτιολογήσει την εκπαίδευση (σε ποσότητα και ποιότητα) που παρέχει το «κοινό σχολείο». «Το περιεχόμενο της σύγχρονης εκπαίδευσης δεν είναι και πολύ πρακτικό: Η φοίτηση και οι τάξεις δε σχετίζονται και πολύ με την εργασία και οι περισσότερες τεχνικές δεξιότητες μαθαίνονται στη δουλειά» (Collins, σελ. 6).<sup>10</sup> Οι ανάγκες της παραγωγής δε μπορούν να αιτιολογήσουν την επέκταση της καθολικής, υποχρεωτικής και δωρεάν δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που παρατηρείται στο δυτικό κόσμο ιδίως μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Η δε εκτεταμένη χρήση ανειδίκευτης εργασίας στην παραγωγή, που προϋποθέτει η τεύλορική οργάνωση της εργασίας, ενισχύει την αντίθεση ανάμεσα στην τεχνοκρατική («οικονομίστικη») ερμηνεία του «εκδημοκρατισμού» της εκπαίδευσης και τις ανάγκες της παραγωγής σε μορφωμένο εργατικό δυναμικό. Αυτό αφορά κυρίως στην επέκταση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά σε κάποιο βαθμό και της πρωτοβάθμιας.

Η αύξηση της παραγωγικότητας που επετεύχθη με την τεύλορική οργάνωση της εργασίας δεν προέρχεται πρωτίστως από τη –σχετικά μικρή απαιτούμενη– μόρφωση της εργασιακής δύναμης, αλλά ούτε και από τον «τεχνολογικό έλεγχο». Άλλωστε, και ως *fixe idee* στη γνωστή εργασία του Shultz για την εκπαίδευση, υπάρχει η αντίληψη πως η μεταβολή στην προσφορά (ποιότητας εργατικού δυναμικού) θα μεταβάλει τη ζήτησή του και κατά συνέπεια την ποσότητα και κυρίως την ποιότητα του προϊόντος της παραγωγής και όχι το αντίστροφο.

Η αύξηση της παραγωγικότητας στον ώριμο καπιταλισμό προέρχεται από την προσαρμογή (ή υποταγή) της εργατικής δύναμης στη στρατιωτικού τύπου οργάνωση της εργασίας. Ουσιαστικά προέρχεται από την πειθάρχηση στην οργάνωση και τη λογική της παραγωγής («παραγωγική πειθαρχία»). Μ' αυτή συνδέεται οργανικά και η παραγωγική αποτελεσματικότητα της τεύλορικής οργάνωσης της εργασίας. Η *παραγωγική πειθαρχία* είναι κατ' αρχήν μία τέτοια οργάνωση της παραγωγικής (εργασιακής) δραστηριότητας των εργαζομένων, στην οποία ο συντονισμός των ενεργειών τους και συνολικά της παραγωγικής τους δράσης, επιτυγχάνεται με την αφομοίωση και την ενεργοποίηση ορισμένων κανόνων συμπεριφοράς (ηθικών, αισθητικών, πολιτικών κ.ά.). Για να επιτευ-

χθεί η εντατική εργασία (και η αξιοποίηση σχετικών μορφών υπεραξίας), που απαιτούσε η συνέχεια της καπιταλιστικής παραγωγής από ένα σημείο και μετά, ήταν απαραίτητη η ενεργοποίηση και/ή κατασκευή των αντίστοιχων κανόνων εργασιακής δραστηριότητας. Αυτοί δε μπορούσαν να παραχθούν στην παραγωγή, αλλά μόνο στο άλλο σκέλος – στην κατανάλωση. Η παραγωγική πειθαρχία είναι λοιπόν και μία σχέση παραγωγής, τροποποίηση της «κλασικής» καπιταλιστικής παραγωγικής σχέσης.

Η παραγωγική πειθαρχία είναι ακόμα η «υποκειμενική» ή «εσωτερική» πειθάρχηση του συνολικού αλλά και του ατομικού εργάτη τόσο στην παραγωγική διαδικασία (του βιομηχανικού καπιταλισμού) μέσα στο συγκεκριμένο χώρο εργασίας όσο και γενικά (ανεξάρτητα απ' αυτόν). Είναι τέλος όχι μόνο η ολοκληρωτική πειθάρχηση στη διαδικασία της παραγωγής, αλλά και στις προϋποθέσεις και στους σκοπούς της παραγωγής αυτής.

Γενικά, η παραγωγική πειθαρχία (τόσο ως διαδικασία όσο και ως αποτέλεσμα) είναι η ολοκληρωτική πειθάρχηση του εργαζομένου στον οικονομικό πολιτισμό του βιομηχανικού καπιταλισμού. Για την ακρίβεια, η πειθάρχηση του συνολικού εργάτη δεν πρέπει να γίνεται κατανοητή ως αφηρημένη υποταγή, ως υποταγή γενικά. Η υποταγή γενικά δεν είναι το μόνο εργαλείο αύξησης της παραγωγικότητας και αναπαραγωγής του κοινωνικού συστήματος, όπως υποστήριζε αρχικά ο Apple (1990). Αυτό είναι η άλλη πλευρά (η ευρύτερα κοινωνική και όχι πλέον στενά οικονομική) του συμπεράσματος ότι δεν υπάρχει άμεση λειτουργική αντιστοιχία μεταξύ της εκπαίδευσης και της οικονομίας. Η πειθαρχία του συνολικού εργάτη πρέπει να γίνεται κατανοητή μέσα από μια συγκεκριμένη μορφή δράσης, αξιών και τρόπου ζωής. Άρα πρέπει να γίνεται κατανοητή και μέσα από τη συγκεκριμένη μόρφωση (γνώσεις, ειδικότητες, αξίες, ιδεολογία κλπ.) που ενεργοποιούνται στην παραγωγή και στην κατανάλωση.

Η παραγωγική πειθαρχία είναι πάντα μια ενότητα κατάρτισης και υποταγής – γενικά. Κατάρτισης προσαρμοσμένης στην υποταγή και υποταγής προσαρμοσμένης στην κατάρτιση. Αν η υποταγή γενικά ήταν σε θέση να εξασφαλίσει την ευρυθμία της καπιταλιστικής οικονομίας και την αύξηση της παραγωγικότητας, τότε θα ήταν επαρκείς μορφές στρατιωτικής οργάνωσης, εκπαίδευσης και δράσης των παιδιών και των νέων. Κατά συνέπεια, η «αντικειμενική» πειθάρχηση, αυτή που επιβάλλεται από την οργάνωση και τους ρυθμούς της μηχανής, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την «υποκειμενική» πειθάρχηση, που αναπτύσσεται σε σχέση με τους

σκοπούς της παραγωγής και η οποία έχει καθοριστικό ρόλο σε σχέση με την «αντικειμενική» πειθάρχηση. Υπό την έννοια αυτή θα μπορούσαμε να εννοήσουμε την παραγωγική πειθαρχία ως ενότητα υποκειμενικής και αντικειμενικής πειθάρχησης στην παραγωγή και τους σκοπούς της, στην οποία τον ηγετικό ρόλο παίζει το υποκειμενικό σκέλος.

Η επίτευξη της «παραγωγικής πειθαρχίας» δεν ήταν δυνατή χωρίς την αφομοίωση και την τήρηση ορισμένων αξιών και κανόνων (αισθητικών, πολιτικών, ηθικών κλπ.) στην παραγωγική δραστηριότητα του εργαζομένου. Ακριβώς όμως επειδή αυτοί ενεργοποιούνται μέσα στην παραγωγική διαδικασία (ή οργανικά σε σχέση μ' αυτή), γι' αυτό και εκλαμβάνουν τη μορφή υποταγής του εργαζομένου στους «σκοπούς», στην «αποστολή» και στις αφητηρίες (προϋποθέσεις) της παραγωγικής διαδικασίας. Για να γίνει αυτό ήταν απαραίτητοι κάποιοι εξω-οικονομικοί στόχοι, ιδανικά, αξίες κλπ., στους οποίους ο συνολικός εργάτης να υποταχθεί. Οι στόχοι αυτοί, οι αξίες, τα σχήματα σκέψης και δράσης, τα ιδανικά κλπ., που ενσωματώνονται στο σύστημα παραγωγής, δεν αναφέρονται σε κάθε ή σ' όλες τις πολιτισμικές ταυτότητες, αλλά (ειδικά στον ώριμο καπιταλισμό) στις *μακρο-κοινωνικές* πολιτισμικές ταυτότητες ή –σύμφωνα με την ορολογία του Galbraith αναφορικά με τα κίνητρα– «η ταύτιση με τους σκοπούς του έθνους, της πολιτείας ή της κοινότητας, και η προσαρμογή όπως την εκδηλώνει η επιθυμία “αξιοποίησης του αξιώματος”...» (Galbraith, σελ. 152).

Ο ώριμος καπιταλισμός δεν είναι άλλωστε παρά η έκφραση στο επίπεδο του κοινωνικού σχηματισμού της οργανικής ενότητας παραγωγικού συστήματος και μακρο-κοινωνικών πολιτισμικών ταυτοτήτων που αναπτύσσεται στη δομή της παραγωγής. Το ότι οι μακρο-κοινωνικές ταυτότητες είναι εκείνες εξ όλων που ενσωματώνονται στο σύστημα της παραγωγής, οφείλεται στο επίπεδο ανάπτυξης της οικονομίας που είχε επιτευχθεί στον ανταγωνιστικό καπιταλισμό και που είναι συνδεδεμένο με την εθνική ιδιομορφία και τα μακρο-κοινωνικά δεδομένα κάθε χώρας. Μόνο αυτές εξ όλων μπορούσαν να έχουν αρχικά κάποια παραγωγική λειτουργικότητα. Ο φορντισμός και το κράτος πρόνοιας έχουν ως βασική προϋπόθεσή τους την ανάπτυξη της εσωτερικής αγοράς (μαζική παραγωγή και μαζική κατανάλωση) των κοινωνιών και τη μονοπωλιακή ρύθμιση της μισθωτής σχέσης. Η ανάπτυξη της φορντικής οικονομίας και του κράτους πρόνοιας προϋποθέτει την ύπαρξη μακρο-κοινωνικών σχημάτων σκέψης και δράσης, τρόπων ζωής, α-

ξιών, στάσεων και κανόνων συμπεριφοράς κλπ., καθώς και το αντίστροφο. Η μορφή τους συνιστά εθνική ιδιομορφία μιας χώρας του ώριμου καπιταλισμού.

Γενικά ως τέτοιες ταυτότητες, ως τέτοιοι εξω-οικονομικοί στόχοι αναδείχθηκαν – και εδώ έγκειται η εθνική ιδιομορφία των διαφόρων χωρών – άλλοτε και αλλού πολιτειακοί ή πολιτικοί ή εθνικής ολοκλήρωσης ή η μικροαστική ζωή κλπ. Ή αλλιώς η δημοκρατία, ο σοσιαλισμός, το έθνος, οι εκκοσμηκευμένες θρησκευτικές αξίες κλπ.<sup>11</sup> Μπροστά σ' αυτούς, όλη η εθνική (και η εργατική συνάμα) μάζα αλλά και κάθε μέλος της χωριστά εμφανιζόταν ως βασικός τους φορέας, δημιουργός κλπ., θεωρώντας την πραγματοποίησή τους προσωπική ιστορική υπόθεση. Γενικότερα, η παραγωγική πειθαρχία επιτυγχάνεται διαμέσου της συμβολικής-φαντασιακής ισότητας των πολιτών και κυρίως του συνολικού εργατή, καθώς και της συμβολικής-φαντασιακής συμμετοχής τους στον έλεγχο και τη ρύθμιση των γενικών κοινωνικών διεργασιών, τις οποίες φαίνεται πως εξυπηρετεί το σύστημα της παραγωγής. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο πως ο φορντισμός στην Ευρώπη αναπτύχθηκε πάνω στα συντρίμια και τους διαχωρισμούς που δημιούργησε ο Β΄ παγκόσμιος πόλεμος και η ταξική σύγκρουση όλων των προηγούμενων δεκαετιών.

Η ενσωμάτωση πολιτισμικών ταυτοτήτων στο σύστημα της παραγωγής επιφέρει την ανάκληση και την ενσωμάτωση στο βιομηχανικό καπιταλισμό πολλών στοιχείων της κοινωνικής οργάνωσης των παραδοσιακών κοινωνιών. Υπό την οπτική αυτή γωνία θα πρέπει να δούμε αρκετές πτυχές του κράτους πρόνοιας, της συλλογικής κατανάλωσης (μορφή της οποίας είναι και η εκπαίδευση). Μόνο που πλέον το εκπαιδευτικό έργο δεν περιστρέφεται γύρω από θεολογικά ζητήματα, αλλά γύρω από μια νέα τελεολογία που περιστοιχίζει τη βιομηχανική ανάπτυξη και την αστική δημοκρατία (όπως φαίνεται και στα «18 μαθήματα για τη βιομηχανική κοινωνία» – R. Aron). Και στις δυο περιπτώσεις το ζητούμενο είναι η εξασφάλιση της απαραίτητης πειθαρχίας. Της προσωπικής στην πρώτη περίπτωση της παραγωγικής στη δεύτερη.

Πέραν όσων αναφέρθηκαν και από τη σκοπιά μιας «καθαρής» πολιτικο-οικονομικής λογικής (που δεν εμβαθύνει ιδιαίτερα στο ρόλο της κουλτούρας και των πολιτισμικών ταυτοτήτων), ο αποκλεισμός της παιδικής εργατικής δύναμης από την αγορά εργασίας με τον εγκλεισμό της στο σχολείο, λειτουργεί ως ευνοϊκός παράγοντας και για τη μονοπωλιακή ρύθμιση της μισθωτής σχέσης (Offe, σελ. 34-37). Πολύ περισσότερο που γίνεται αποδεκτή



και σε μεγάλο βαθμό είναι συμβατή με βραχυπρόθεσμα συμφέροντα και επιδιώξεις της εργασιακής δύναμης.

Έτσι λοιπόν η δυσαρμονία ή η αντίθεση ανάμεσα στην ποσότητα και ποιότητα της εκπαίδευσης (που παρέχει το «κοινό σχολείο»), και στις τεχνοκρατικά προσδιορισμένες ανάγκες της παραγωγής σε μορφωμένο εργατικό δυναμικό μπορεί πλέον να εξηγηθεί. Το «κοινό σχολείο» είναι προσανατολισμένο όχι μόνο και ίσως όχι τόσο προς την ευρυθμία του «τεχνολογικού ελέγχου», προς την παροχή της απαραίτητης τεχνικής κατάρτισης, όσο γενικότερα προς την εξασφάλιση της παραγωγικής πειθαρχίας. Είναι προσανατολισμένο προς την παραγωγή των ενσωματούμενων στο παραγωγικό σύστημα μακρο-κοινωνικών πολιτισμικών ταυτοτήτων (των «στρατηγών» της παραγωγής και του οικονομικού πολιτισμού του βιομηχανικού καπιταλισμού) και στη συνέχεια προς την ενσωμάτωσή τους στο σύστημα αυτό. Είναι δηλαδή προσανατολισμένο προς την παραγωγή της συμβολικής-φανταστικής ισότητας και συμμετοχής. Προς τον ίδιο στόχο άλλωστε είναι προσανατολισμένες και οι υπόλοιπες μορφές συλλογικής κατανάλωσης (υγεία, κατοικία, αναψυχή κλπ.) και ατομικής κατανάλωσης. Ακριβώς γι' αυτό είναι σε μεγάλο βαθμό αξιόπιστες εκείνες οι προσεγγίσεις που αποδέχονται πως το («κοινό») σχολείο είναι οργανωμένο με βάση το οργανωτικό μοντέλο του εργοστασίου και το αναλύουν ως τέτοιο (Toffler, σελ. 47). Το κόστος των εκπαιδευτικών δαπανών, θα αποσβεσθεί από την αύξηση της παραγωγικότητας σε εθνικό επίπεδο. Το χειρότερο, αν δε γίνονταν αυτές οι επενδύσεις δε θα αυξανόταν η παραγωγικότητα της εργασίας και η υπεραξία. Γι' αυτό και η συμβολή της εκπαίδευσης στην αύξηση της παραγωγικότητας, όπως σωστά τονίζει ο Charlot, δε μπορεί να τεθεί ως «εκπαίδευση = επένδυση = αύξηση της παραγωγικότητας... όλα εξαρτώνται από την οργάνωση της εργασίας... η εκπαιδευτική επένδυση δε δίνει αποτελέσματα παρά διαμέσου της συλλογικής δύναμης της εργασίας...» (Charlot, σελ. 299-300). Να λοιπόν πώς η συμβολή της εκπαίδευσης στην αύξηση της παραγωγικότητας δε μπορεί παρά να αναφέρεται στο σύνολο ενός εθνικού κοινωνικού σχηματισμού. Να πώς η εκπαίδευση, γενικότερα το κράτος πρόνοιας (αλλά και η φορντική οικονομία) συνδέονται οργανικά με την ενσωμάτωση μακρο-κοινωνικών πολιτισμικών ταυτοτήτων στο παραγωγικό σύστημα.

## Μια άλλη «ανάγνωση» κάποιων θεωριών για την εκπαίδευση

Η διαμόρφωση της παραγωγικής πειθαρχίας όπως την περιγράψαμε, γίνεται η βασική κοινωνική λειτουργία του «κοινού σχολείου». Το γεγονός αυτό πιστεύουμε ότι διαπιστώνουν ευθέως ή πλάγια όχι μόνο μακρο-κοινωνικές και κριτικές θεωρίες της εκπαίδευσης (Apple, Gintis and Bowles, Althusser, Bourdieu, Πουλαντζάς κλπ.), αλλά ακόμα και απολογητικές θεωρίες του «κοινού σχολείου», όπως αυτή του T. Parsons. Ο T. Parsons, ως γνωστό, θεωρεί ότι «στη σχολική επίδοση υπεισέρχονται... η εξειδικευμένη “γνωστική μάθηση” ...και η “ηθική” συνιστώσα ...η “διαγωγή” ...εκείνο που χαρακτηρίζει την επίδοση είναι η ικανότητα του μαθητή να δρα σύμφωνα με συγκεκριμένες αξίες» (Mulhbauser, σελ. 288). Η επαγγελματική κατάρτιση πραγματοποιείται μέσα από τη διαμόρφωση των αξιών, κανόνων συμπεριφοράς κλπ., που απαιτεί το κοινωνικό σύστημα, δηλαδή το κοινωνικό σύστημα του ώριμου καπιταλισμού. Ουσιαστικά ο Parsons παρουσιάζει σε αφηρημένη μορφή εκείνο το σχολείο που είναι προσανατολισμένο στο στόχο της παραγωγικής πειθαρχίας («κοινό σχολείο»).

Ακόμα πιο ενδεικτικές είναι οι θεωρίες σχετικά με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, όπως π.χ. αυτή των Bloom και Krathwohl. Διακρίνουν το δίπολο «λειτουργική εκπαίδευση»-«πολιτιστική εκπαίδευση», που αντιστοιχεί στη δική μας διάκριση: α) Εκπαίδευση που στοχεύει στον τεχνολογικό έλεγχο, στην «αντικειμενική» πειθαρχία και β) εκπαίδευση που στοχεύει στην «υποκειμενική» πειθάρχηση, την πολιτισμική ενσωμάτωση. Οι συγγραφείς αυτοί θεωρούν πως το σχολείο θα πρέπει να προετοιμάσει «νέους να αντιμετωπίζουν καταστάσεις που είναι αδύνατο να προβλέψουμε». Να παρέχει γνώση γενικά, γνώση λειτουργική (Bloom and Krathwohl, σελ. 64). Αναγνωρίζουν όμως πως «οι αντικειμενικοί στόχοι... θα πρέπει να σχετίζονται με την αντίληψη του σχολείου για “μια καλή ζωή του ατόμου σε μια καλή κοινωνία”» (ό.π., σελ. 49). Γι' αυτό και θεωρούν πως οι «λειτουργικές» γνώσεις πρέπει να υποτάσσονται σε μια *πολιτική προτεραιότητα* προσανατολισμού της εκπαιδευτικής πράξης. Ή όπως τονίστηκε αλλού στο εκπαιδευτικό σύστημα αυτού του τύπου κυριαρχεί «...έμφαση στην ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, υπερτονισμός της μεμονωμένης ατομικής πράξης και ταυτόχρονα διατήρηση του υπάρχοντος πολιτικού καθεστώτος...» (Νούτσος, σελ. 52).

Αυτό που ίσως θα πρέπει να καταγράψουμε ως γενική παρατήρηση είναι πως πέρα απ' το ότι το «κοινό σχολείο» είναι οργανωμένο στη βάση μακρο-κοινωνικών πολιτισμικών ταυτοτήτων οι δύο πτυχές, η τεχνική-επαγγελματική κατάρτιση και η (καθ' αυτό πολιτισμική) ανθρωπιστική εκπαίδευση αν και οργανικά συνδεδεμένες, διατηρούν μια κάποια αυτονομία, είτε μέσα στο ίδιο σχολείο είτε σε διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών δομών και κατευθύνσεων. Ακριβώς επειδή ο στόχος του «κοινού σχολείου» είναι διττός, γι' αυτό άλλωστε επιδιώκει να παράγει από τη μια τον «επαγγελματία» και από την άλλη τον πολίτη-φαντασιακό συμμετοχο της διαχείρισης του προϊόντος της επαγγελματικής δραστηριότητας. Από τη μια τον παραγωγό και από την άλλη τον καταναλωτή της παραγωγής. (Δεν είναι τυχαία η ενσωμάτωση μαθημάτων καταναλωτικής συμπεριφοράς και γνώσεων στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων σε αρκετές χώρες της Δ. Ευρώπης-Musgrave). Από τη μια τη συνολική κοινωνία και από την άλλη την ατομική ανάπτυξη (Whitty, σελ. 269). Από τη μια τον εκσυγχρονισμό και από την άλλη την αλληλεγγύη (ό.π. σελ. 269).

Μια ακόμα σημαντική όψη της βασικής κοινωνικής λειτουργίας του «κοινού σχολείου» που αναθεωρείται όταν αυτό μπαίνει σε κρίση, είναι η εξής: Επειδή στόχος της εκπαίδευσης είναι η παραγωγική πειθαρχία, η συμβολική-φαντασιακή ισότητα και συμμετοχή, η παραγωγή της ανισότητας και μέσα από την κουλτούρα, εκείνο που ενδιαφέρει πρωτίστως το εκπαιδευτικό σύστημα είναι όχι η ανάπτυξη κάποιας μεμονωμένης πλευράς του νέου, αλλά το σύνολο, η δομή της προσωπικότητάς του προς ορισμένη κατεύθυνση. Αυτό για το οποίο ενδιαφέρεται είναι συνολική αποδοτικότητα του ατόμου και όχι αποδοτικότητα ή παραγωγικότητα των γνώσεών του. Άλλωστε η ανοδική κοινωνική κινητικότητα στον ώριμο καπιταλισμό όπως έδειξαν οι έρευνες των Bourdieu, Bowles και Gintis κατά κανόνα δεν οφείλεται μόνο στη μόρφωση.

Η διαστρωμάτωση, η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας είναι η δεύτερη βασική λειτουργία, πέρα από την ενσωμάτωση των μακρο-κοινωνικών ταυτοτήτων στο παραγωγικό σύστημα. Ο Bourdieu ως γνωστό, έδειξε το ρόλο του «κοινού σχολείου» στην παραγωγή της συμβολικής-φαντασιακής ισότητας, από τη σκοπιά της συμβολής του στην αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος και των ανισοτήτων. Και στην πράξη, η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (η αύξηση και η νομή της υπεραξίας) γίνεται και μπορεί να γίνει στον ώριμο καπιταλισμό μέσα απ' αυτή την ενσωμάτωση, μέσα απ' τη συμβολική-φαντασιακή ισότητα.

Το έργο αυτό παράγει όχι μόνο η εκπαίδευση αλλά και οι άλλοι οικονομικά εξορθολογισμένοι πολιτισμικοί μηχανισμοί και πεδία (υγειονομική πολιτική, πολιτική κατοικίας, μαζική κουλτούρα, ΜΜΕ κλπ.). Όμως απ' όλες τις μορφές συλλογικής κατανάλωσης η εκπαίδευση παίζει εδώ το σπουδαιότερο ρόλο, όπως οι Bourdieu και Jenks έδειξαν. Γι' αυτό και δεν είναι ορθές εκείνες οι αναλύσεις που συμπεραίνουν πως ο Bourdieu περιγράφει το σχολείο του ανταγωνιστικού καπιταλισμού (Charlot, σελ. 289). Αντίθετα, ο Bourdieu περιγράφει το σχολείο του ώριμου καπιταλισμού και της κευνσιανικής κοινωνίας. Ίσως η πιο βασική αδυναμία του είναι πως δεν έλαβε υπ' όψιν του τη λειτουργική-παραγωγική διάσταση του «κοινού σχολείου», που έπαιζε η συμβολική-φανταστική απόκρυψη των ανισοτήτων. Το γεγονός δηλαδή πως αν και πρόσκαιρα, αν έστω και φαντασικά το «κοινό σχολείο» είχε κάποια «θετικά» αποτελέσματα για την εργασιακή δύναμη (εξυπηρέτηση βραχυπρόθεσμων συμφερόντων), εντούτοις η συγκάλυψη των ανισοτήτων και η παραγωγική πειθαρχία που εξασφάλιζαν, συνέτειναν με τη σειρά τους στην αύξηση της παραγωγικότητας (και βέβαια της υπεραξίας). Ενώ διερεύνησε το ρόλο της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας, δεν έλαβε υπ' όψιν του το τροποποιημένο χαρακτήρα των κοινωνικών ανισοτήτων και του κοινωνικού δεσμού.

Για τους λόγους αυτούς, η εκπαίδευση αναδεικνύεται σ' ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό εργαλείο αύξησης της παραγωγικότητας και της υπεραξίας, επειδή διασφάλιζε (αν και πρόσκαιρα) μέσα από τους δρόμους της συμβολικής αυταπάτης, τον εξορθολογισμό και την οργανική ενσωμάτωση διαφόρων (μακρο-κοινωνικών) σχημάτων σκέψης, κοινωνικής σχέτισης, δράσης και επικοινωνίας στο σύστημα της παραγωγής. Να γιατί η (οικονομική) αποδοτικότητα της εκπαίδευσης στον ώριμο καπιταλισμό είναι έμμεση και μόνο ως τέτοια μπορεί να γίνει κατανοητή (Hamnett, σελ. 201). Το γεγονός αυτό, αφ' ενός «μπερδεύει» τις εμποτισμένες από την κυριαρχία της πολιτικής οικονομίας «καθιερωμένες» μεθόδους ανάλυσης, αφ' ετέρου καταγράφεται σε πολλές κοινωνιολογικές αναλύσεις της εκπαίδευσης με μια αθροιστική συνήθως λογική (οικονομικές + πολιτισμικές λειτουργίες). «Ακόμα και αν αναλύουμε την εκπαίδευση ως λειτουργία της οικονομίας του καπιταλιστικού κράτους, δε συνεπάγεται ο ισχυρισμός ότι η φύση της εκπαίδευσης πρέπει ν' ανταποκρίνεται με κάθε λεπτομέρεια στη φύση της καπιταλιστικής οικονομίας» (Whitty, σελ. 277). Όντως η αποδοτικότητα της εκπαίδευσης δεν προέρχεται από το γεγονός ότι α-

νταποκρίνεται «λεπτομερώς» στις (τεχνοκρατικές) ανάγκες της παραγωγής, αλλά απ' το ότι ανταποκρίνεται στη φύση και παράγει τον κοινωνικό δεσμό του ώριμου καπιταλισμού (που είναι η οργανική ενότητα μακρο-κοινωνικών πολιτισμικών ταυτοτήτων και ανταλλακτικής αξίας) εκεί όπου σφυρηλατείται: Στη σχέση παραγωγικής και καταναλωτικής δραστηριότητας.

Η σημασία της παραπάνω διαπίστωσης φαίνεται ακόμα περισσότερο αν συγκριθεί η ευρωπαϊκή εκδοχή του φορντισμού και του κράτους πρόνοιας σε σχέση με την αμερικανική. Φαίνεται ακόμα σε χώρες (όπως π.χ. η Αγγλία), στις οποίες υπό το βάρος της παράδοσης του ανταγωνιστικού καπιταλισμού υπήρξε καθυστέρηση στην ανάπτυξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η ανεπαρκής σύνδεση εκπαίδευσης και οικονομίας αλλά και η απουσία του κρατικού συγκεντρωτισμού στην εκπαίδευση, που παρατηρήθηκε στις άλλες χώρες του ώριμου καπιταλισμού (Banks, σελ. 47-66, Morrison, σελ. 415). Φαίνεται όμως ακόμα πιο έκδηλα σε χώρες (μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα)<sup>12</sup> που με καθυστέρηση άρχισαν να εφαρμόζουν αυτές τις αρχές κοινωνικής οργάνωσης, όπου η εκπαίδευση έγινε σημαντικός μοχλός κοινωνικής αναδιάρθρωσης. Να λοιπόν γιατί η εκπαίδευση, απ' όλες τις μορφές συλλογικής κατανάλωσης, αποδεικνύεται το πιο ισχυρό όργανο δύο αλληλένδετων διαδικασιών: α) Της προώθησης του φορντισμού και του κράτους πρόνοιας, καθώς και της αύξησης της παραγωγικότητας και της υπεραξίας, β) της διαταξικής σύγκρουσης, της συμβολικής απόκρυψης και αναπαραγωγής της ανισότητας, η οποία συμπίπτει με τα βραχυπρόθεσμα συμφέροντα του συνολικού εργάτη.

Τέλος, ακριβώς επειδή το «κοινό σχολείο» βασίζεται στην ενότητα μακρο-κοινωνικών πολιτισμικών ταυτοτήτων και οικονομικού συστήματος, εξηγείται γιατί απ' ενός την οργάνωση και την παροχή του εκπαιδευτικού έργου την αναλαμβάνει το κράτος, ενώ από την άλλη το σχολείο γίνεται ο βασικότερος εκπαιδευτικός θεσμός («σχολείο-κεντρικό» εκπαιδευτικό σύστημα). Η καλλιέργεια και ο παραγωγικός εξορθολογισμός των μακρο-κοινωνικών πολιτισμικών ταυτοτήτων (που απορρέουν από το συγκεκριμένο εθνικό κράτος) αλλά και ο «εκπολιτισμός» της οικονομικής συμπεριφοράς μιας τεράστιας μάζας εργαζομένων που θα έρθει σε επαφή μ' ένα τυποποιημένο παραγωγικό-τεχνολογικό ιστό κατά τις μετακινήσεις της στα πλαίσια του εθνικού κράτους, επιβάλλει την οργάνωση του εκπαιδευτικού εγχειρήματος από έναν συγκεντρωτικό οργανισμό.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικές δαπάνες γι' αυτήν την εθνικά-πολιτισμικά διαμορφωμένη και υψηλά παραγωγική εργασιακή δύναμη δε μπορεί να είναι υπόθεση ιδιωτική αλλά δημόσια. Σε κάθε επιχείρηση ο εργαζόμενος για να 'ναι αποτελεσματικός πρέπει να έχει υποστεί την εθνική-πολιτισμική διαμόρφωση και να έχει εσωτερικεύσει τη λογική της παραγωγικής πειθαρχίας. Σε κάθε επιχείρηση, παράγει το κόστος της εκπαιδευτικής δαπάνης που θα οδηγήσει σ' αυτή την προϋπόθεση. Να γιατί το κρατικό μονοπώλιο στην εκπαίδευση συμβαδίζει αφ' ενός με την εσωτερική οικονομική ανάπτυξη μιας εθνικής κοινωνίας και αφ' ετέρου με την κυριαρχία του σχολείου στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στον ώριμο καπιταλισμό προϋποθέτει τον κρατικό συγκεντρωτισμό στην εκπαίδευση και την κυριαρχία του σχολείου στο σύστημα των εκπαιδευτικών θεσμών. Γι' αυτό και η κρίση του κράτους πρόνοιας δε συνεπάγεται μόνο την κρίση της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης αλλά και την κρίση των προϋποθέσεων της: Του κρατικού μονοπωλίου και του μονοπωλίου του σχολείου.

## Η εξάντληση της αποδοτικότητας του «κοινού σχολείου»

1) Αν η ενότητα μακρο-κοινωνικών πολιτισμικών ταυτοτήτων και παραγωγικού συστήματος εξασφάλιζε την παραγωγικότητα της εργασίας στις χώρες του (κεντρικού και αργότερα και του περιφερειακού) φορντισμού και του κράτους πρόνοιας, και 2) αν η αποδοτικότητα της εκπαίδευσης στις κοινωνίες αυτές απέρρεε από την ικανότητά της να συμβάλλει στη διαμόρφωση της παραγωγικής πειθαρχίας, τότε θα πρέπει να αναζητήσουμε τη σταδιακή μείωση της αποδοτικότητάς της σε δύο οργανικά αλληλένδετες διαδικασίες: 1. Στην εξάντληση της ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να καλλιεργεί την παραγωγική πειθαρχία. 2. Και/ή στην εξάντληση των ορίων της ίδιας της παραγωγικής πειθαρχίας ως συντελεστή αύξησης της παραγωγικότητας της εργασίας. Στην παρούσα εργασία, λόγω περιορισμένου χώρου, θα ασχοληθούμε μόνο με τη δεύτερη.

## Μεταβολή του παραγωγικού και κοινωνικού συστήματος και των εκπαιδευτικών λειτουργιών

Στο απόγειο του φορντισμού και του κράτους πρόνοιας εμφανίζονται σημαντικές μεταβολές στις εκπαιδευτικές λειτουργίες, οι οποίες συνδέονται με τους μετασχηματισμούς στην κοινωνική και στη φύση του κοινωνικού δεσμού. Οι μεταβολές αυτές αλληλεπιδρούν με τις μεταβολές στο περιεχόμενο και τους θεσμούς της εκπαίδευσης και όλο αυτό το δυναμικό σύστημα επιδρά στην κρίση/διαμόρφωση της εκπαίδευσης και της αποδοτικότητάς της. Οι εκπαιδευτικές μεταβολές, η κρίση της εκπαίδευσης και της αποδοτικότητάς της σχετίζεται με τη γενικότερη κοινωνική και οικονομική κρίση. Για να κατανοήσουμε τις αλλαγές του κοινωνικο-πολιτισμικού τοπίου και της φύσης του κοινωνικού δεσμού, θα πρέπει να ενσκήψουμε στη σχέση μεταξύ της οικονομικής κρίσης αφ' ενός και της ενότητας παραγωγικού συστήματος και μακρο-κοινωνικών πολιτισμικών ταυτοτήτων αφ' ετέρου – εκεί όπου αυτός «σφυρηλατείται».

Ορισμένοι μελετητές της πολιτικής οικονομίας στις έρευνές τους σχετικά με τις αιτίες και τις διαδικασίες κρίσης του ώριμου καπιταλισμού, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η οικονομική κρίση αρχίζει ουσιαστικά προς τα τέλη της δεκαετίας του '60. Ό,τι θα επακολουθήσει αργότερα με αφορμή τις πετρελαϊκές κρίσεις θα είναι η αφορμή και η «τελευταία σταγόνα». Η οικονομική κρίση όπως προαναφέραμε είναι κρίση παραγωγικότητας ή αλλιώς κρίση παραγωγής υπεραξίας. Η πολιτική πρόνοιας και η στήριξη της κατανάλωσης, διατηρείται ακόμα σχεδόν μια δεκαετία ως αποτέλεσμα συνδικαλιστικών, πολιτικών κλπ. πιέσεων, ανταγωνισμού με το «αντίπαλο στρατόπεδο», αλλά και ως εκδήλωση αδράνειας, η οποία συνοψίζεται στην πεποίθηση ότι η διατήρηση της πολιτικής πρόνοιας και η κατανάλωση μπορούν να οδηγήσουν σε οικονομική ανάκαμψη (Lipietz, σελ. 303). [Σημειωτέον ότι, σύμφωνα με τις μελέτες της «σχολής της ρύθμισης» οι χώρες του κεντρικού φορντισμού βρήκαν μια πρόσκαιρη παράταση στη “ζωή” του, προσφεύγοντας στη «βοήθεια» των χωρών της περιφέρειας, εξάγοντας προς αυτές εμπορεύματα (κυρίως κεφαλαιουχικό εξοπλισμό) και οι οποίες συντελούσαν στην ανάπτυξη και τον «εκφορντισμό» τους (Lipietz, σελ. 219-226). Είναι ακριβώς η περίοδος όπου στα ιδεολογήματα για την εσωτερική ανάπτυξη του εθνικού κράτους (και των πολιτισμικών ταυτοτήτων που συνδέονται μ' αυτό) προ-

στίθενται οι ιδέες και τα οράματα της διεθνούς συνεργασίας, της οικουμενικότητας των κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών διεργασιών. Είναι η περίοδος προσέγγισης Ανατολής-Δύσης και της προετοιμασίας κατάρρευσης του ψυχρού πολέμου. Είναι ακόμα η περίοδος που διαμορφώνονται ή διαδίδονται θεωρίες όπως αυτή των «σταδίων ανάπτυξης» (Rostow), της «βιομηχανικής κοινωνίας» (Aron), της «τεχνοτρονικής εποχής» (Brzezinski-Bell), της «μαζικής κουλτούρας» κλπ. Ήδη κάτω απ' αυτό το πρίσμα μπορούμε να παρατηρήσουμε σημαντικές μεταβολές που γίνονται στις στάσεις, στις αξίες, ιδέες κλπ. σημαντικού μέρους των πολιτών των χωρών του κεντρικού αλλά και του αναπτυσσόμενου περιφερειακού φορντισμού. Οι μεταβολές αυτές συνίστανται στην ιδέα πως υπάρχουν αξίες, στάσεις, σχήματα δράσης και σκέψης που δε συνδέονται μόνο με την εθνική ιδιομορφία, αλλά με καθολικές-οικουμενικές πτυχές της προσωπικότητας και των ομάδων (Mead, σελ. 68). Η ενδοεθνική διαφοροποίηση δεν είναι παρά το άλλο πρόσωπο κάποιων οικουμενικών (πραγματικών ή φανταστικών) πολιτισμικών ταυτοτήτων. Πολλές απ' αυτές τις διαδικασίες έχουν μελετηθεί σε σχέση με τα κινήματα της νεολαίας και της «αντικουλτούρας» (Mead). Ήδη λοιπόν από την πλευρά αυτή παρατηρείται μια σταδιακή μεταβολή στις μακρο-κοινωνικές ταυτότητες (συνδεδεμένες με το εθνικό κράτος), που ενσωματωμένες στο παραγωγικό σύστημα εξασφάλιζαν την παραγωγική πειθαρχία και που η δική τους διαμόρφωση ήταν ένα απ' τα πιο σημαντικά «καθήκοντα» της εκπαίδευσης στις χώρες του ώριμου καπιταλισμού].

Στο εσωτερικό όμως των εθνικών-κρατών του ώριμου καπιταλισμού, η κρίση παραγωγικότητας δεν επιλύεται με τη φορντική ανάπτυξη των χωρών της περιφέρειας. Η κρίση παραγωγικότητας ή η κρίση παραγωγής υπεραξίας δεν οφείλεται στη μείωση του όγκου της παραγωγής ούτε στην ηθική φθορά του τεχνικού σκελετού συνολικά του παραγωγικού συστήματος. Η κρίση παραγωγικότητας κατά πρώτο –αλλά όχι και πιο σημαντικό– λόγο, οφείλεται στις μεταβολές της τεχνολογικής ραχοκοκαλιάς της παραγωγής.

## Μεταβολές στην τεχνολογία και την οργάνωση της εργασίας

Αν θεωρήσουμε την τεχνολογία σαν το «ιερογλυφικό» της κοι-



ωνίας που σχηματίζεται μετά την κρίση του φορντισμού και του κράτους-πρόνοιας, θα δούμε πως στο βάθος της κρύβονται όχι μόνο «εργαλειακές» και οικονομικές μεταβολές, μα και βαθύτατοι μετασχηματισμοί της δομής του κοινωνικού συστήματος, καθώς και της κοινωνικής ανισότητας. Αυτό που χαρακτηρίζει τη «νέα τεχνολογία» –κάθε μορφής– από «εργαλειακή» άποψη είναι πως προσδίδει «στην παραγωγή μια εσωτερική τεχνική ενότητα». Και ακόμα πιο ουσιαστικά, η πρωτοτυπία της έγκειται «στη σύνθεση της φυσικής διαδικασίας, που ο άνθρωπος την τεχνικοποίησε...» (Ρίχτα, σελ. 35). Από την οπτική αυτή γωνία η νέα τεχνολογία μπορεί να χαρακτηρισθεί και ως τεχνική εμπραγματώση της γραφειοκρατίας και των γραφειοκρατικών-οργανωτικών συνδέσεων ανάμεσα στα –τέως– διαιρεμένα και άκρως τεχνικοποιημένα, σύμφωνα με τα πρότυπα του φορντισμού, τμήματα της παραγωγής. Με την έννοια αυτή, η «νέα τεχνολογία» συνιστά όχι μόνο μια υπέρβαση του προηγούμενου τρόπου οργάνωσης της εργασίας και δομής της παραγωγικής διαδικασίας, αλλά και την οργανικότερα διαρθρωμένη συνέχειά τους. Αυτό έχει ως συνέπεια τον *ποιοτικό περιορισμό του τεχνικού καταμερισμού της εργασίας* μεταξύ των συμμετεχόντων στην παραγωγική αλυσίδα, αφού η ίδια τεχνολογία μπορεί να εφαρμοσθεί και να χρησιμοποιηθεί με τον ίδιο τρόπο σε κάθε είδος διαιρεμένων και τεχνικοποιημένων ενεργημάτων. Γι' αυτό και επέρχεται ορισμένη μικρότερη ή μεγαλύτερη εξομοίωση των ενεργημάτων αυτών διαμέσου της εξομοίωσης του τρόπου χρήσης των υλικοτεχνικών μέσων, που διαμεσολαβούν αυτά τα ενεργήματα.

Δεύτερο περιορίζεται ο βαθμός διαίρεσης και διάκρισης μεταξύ της χειρωνακτικής και διανοητικής εργασίας, αφού το κέντρο βάρους της εργασιακής δραστηριότητας μετατοπίζεται στη χρήση και τον έλεγχο της «νέας τεχνολογίας» (Robin, σελ. 72). Οι μελέτες σχετικά με τη μεταβολή της ταξικής και επαγγελματικής δομής π.χ. στη Μ. Βρετανία, δείχνουν ακριβώς σημαντική αύξηση στις κατηγορίες εκείνες των εργαζομένων, στους οποίους όχι απλώς η γνώση αλλά και η κουλτούρα γενικότερα αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την κατάρτισή τους και την εργασιακή τους δραστηριότητα: Στους αυτοαπασχολούμενους επαγγελματίες, στους τεχνικούς, στους μάνατζερς και στους διοικητικούς υπαλλήλους. Παράλληλα, η μεγαλύτερη κάμψη παρατηρήθηκε στους χειρωνακτες εργάτες (Sarre, σελ. 81-82). Ο περιορισμός του βαθμού διάκρισης μεταξύ χειρωνακτικής και διανοητικής εργασίας εκφράζεται μεταξύ των άλλων, αφ' ενός ως «εργατοποίηση» του επιστημονικού προσωπικού και αφ' ετέρου ως «διανοητι-

κοποίηση» της χειρωνακτικής εργασίας. Εδώ θα πρέπει να υπενθυμίσουμε πως σημαντική αιτία για το ξέσπασμα – και όχι τόσο για την καθ' αυτό δημιουργία – του κινήματος των Γάλλων φοιτητών το '68 ήταν και ο νόμος που προέβλεπε τη στενή σύνδεση της ανώτατης εκπαίδευσης με την παραγωγή..

Τρίτο, *μειώνεται η απόσταση ανάμεσα στη διευθυντική και την εκτελεστική εργασία*, αφού εξ ορισμού η νέα τεχνολογία ασκεί ελεγκτικές – «κυβερνητικές» – λειτουργίες στην παραγωγική αλυσίδα (Robin, σελ. 73). Αυτό έχει σα συνέπεια και τη μείωση του ρόλου του status, που προέρχεται από τη θέση στην – έμμεση – διεύθυνση της εργασίας στα προηγούμενα μοντέλα οργάνωσής της. Αυτό περιορίζει τη σημασία και τη χρησιμότητα της – μέχρι τότε υφιστάμενης – πολιτικής παρέμβασης πριν ή μετά από την εργασιακή διαδικασία. Αυτό με τη σειρά του συνεπάγεται την πτώση ή και την εξαφάνιση των κινήτρων των εργαζομένων για ρυθμιστικές παρεμβάσεις στην εργασιακή διαδικασία, στις εργασιακές σχέσεις κλπ., πριν ή μετά την υλοποίησή τους. Η ιεραρχική διάταξη των εργαζομένων δεν απαλείφεται αλλά μεταβάλλεται ριζικά. Δεν είναι λοιπόν παράξενο που κλονίζονται και οι αξίες, οι πολιτικοί, ιδεολογικοί και άλλοι ιδιαίτεροι σκοποί, στο όνομα των οποίων γίνονται αυτές οι παρεμβάσεις, κατά την περίοδο του κεϋνσιανικού κράτους, τόσο στους τομείς που είναι άμεσα συνδεδεμένοι με την οικονομία – πολιτική, συνδικαλισμός κλπ. – όσο και έμμεσα όπως στην εκπαίδευση.

Όμως η κρίση παραγωγικότητας και παραγωγής υπεραξίας οφείλεται *πρωτίστως* στην ανεπάρκεια της *οργάνωσης της εργασίας* – τεϋλορισμού (Lipietz, σελ. 85, Τσεκούρας, σελ. 96, Charlot, σελ. 20).<sup>13</sup> Οφείλεται στο γεγονός ότι «οι τεϋλορικές αρχές που απέκλειαν την πλειοψηφία των παραγωγών από κάθε ευθύνη διεύθυνσης και βελτίωσης της παραγωγικής διαδικασίας, αποδεικνύονταν όλο και πιο ανορθολογικές» (Lipietz, σελ. 302). Ωστόσο σ' όλη την περίοδο της ανάπτυξης του φορντισμού και του κράτους πρόνοιας η εργασιακή δύναμη δεν ασκούσε παρόμοιο έλεγχο, ενώ από την άλλη η παραγωγικότητα όχι μόνο δεν μειωνόταν αλλά αυξανόταν αλματωδώς. Γιατί τώρα ανέκυψε τέτοιο ζήτημα; Ο Θ. Τσεκούρας αναλύοντας το ζήτημα αυτό δείχνει πως καθοριστικό ρόλο για την αναποτελεσματικότητα του φορντισμού-τεϋλορισμού έπαιξε η «τμηματοποίηση» (διαφοροποίηση) της ζήτησης, γεγονός στο οποίο δε μπορούσε να ανταποκριθεί το σύστημα μαζικής παραγωγής και συνακόλουθα η τεϋλορική οργάνωση της εργασίας που αυτό απαιτούσε (Τσεκούρας, σελ. 100).

Θεωρούμε ότι η «τμηματοποίηση» της ζήτησης δεν ήταν τόσο η αιτία όσο η αφορμή και η «τελευταία σταγόνα» της κρίσης παραγωγικότητας. Θα πρέπει εδώ να τονίσουμε ότι η διαφοροποίηση της ζήτησης καταναλωτικών αγαθών (στην οποία στηρίχθηκε η μαζική παραγωγή – Lipietz, σελ. 69) είναι προϊόν των διάφορων συμβολικών-επικοινωνιακών παιχνιδιών, μιας και πρόκειται για κατ'εξοχήν συμβολικά εμπορεύματα, των οποίων η αξία δεν είναι μόνο χρηστική (για τον καταναλωτή) αλλά και συμβολική (Πλειός, σελ. 50-64). Μ' αυτό θα πρέπει να συνδέσουμε και το γεγονός, ότι σε αρκετές χώρες το εκπαιδευτικό σύστημα, για να παράγει την παραγωγική πειθαρχία, φρόντιζε για την κατάρτιση του νέου όχι μόνο ως παραγωγού, αλλά και ως καταναλωτή.

Το συμπέρασμα αυτό των οικονομολόγων-μελετητών της κρίσης του φορντισμού-κράτους πρόνοιας, μας δείχνει ότι έχει επέλθει ρήξη στην ισορροπία μεταξύ μαζικής παραγωγής και κατανάλωσης. Η ρήξη αυτή εκφράζεται αφ' ενός ως ρήξη των μεταξύ τους ροών (γεγονός που οδηγεί μεταξύ άλλων και στην ένταση της αναζήτησης καταναλωτών στη διεθνή αγορά – και άρα εντείνει το διεθνή ανταγωνισμό αλλά και τη διεθνή συνεργασία) και αφ' ετέρου ως ρήξη μεταξύ της αξιακής ισοδυναμίας τους, γεγονός που συνεπάγεται αξιακή αύξηση της κατανάλωσης, δυσανάλογη ως προς την παραγωγική. Να λοιπόν πώς η συμβολική αξία του εμπορεύματος που προκύπτει από το επικοινωνιακό-συμβολικό παιχνίδι εκδηλώνεται ως οργανικός συντελεστής του συστήματος παραγωγής και του καθεστώτος συσσώρευσης. Όμως οι μελέτες αυτές μας δείχνουν ακόμα πως η διαφοροποίηση της ζήτησης συμβολικών εμπορευμάτων και συμβολικών προϊόντων γενικότερα, δε μπορεί να ικανοποιηθεί από ένα σύστημα παραγωγής και από μια μορφή ρύθμισης (κράτος πρόνοιας), που ρυθμίζει μονοπωλιακά και συγκεντρωτικά τις σχέσεις μεταξύ παραγωγής και κατανάλωσης, εργασιακής δύναμης και κεφαλαίου. Που ρυθμίζει μονοπωλιακά, συγκεντρωτικά και ομοιόμορφα τις ενσωματούμενες πολιτισμικές ταυτότητες στο σύστημα της παραγωγής. Που απαιτεί την ενσωμάτωση των ίδιων κινήτρων, των ίδιων σχημάτων αναπαραγωγής και πολιτισμικών ταυτοτήτων από όλη την εργασιακή δύναμη – δηλαδή ταυτότητες και σχήματα αναπαραγωγής που προσδιορίζονται από τα (μακρο-κοινωνικά) γνωρίσματα του εθνικού κράτους. Η συμβολική-πολιτισμική διαφοροποίηση του ατόμου ως καταναλωτή μπορεί να αναπαραχθεί και να επεκταθεί μόνο και με τη συμβολική-πολιτισμική του διαφοροποίηση ως παραγωγού.

Εφ' όσον λοιπόν αφού η «τμηματοποίηση» της ζήτησης είναι αποτέλεσμα, αφορμή και η «τελευταία σταγόνα» της κρίσης παραγωγικότητας, η βασική της αιτία θα πρέπει να αναζητηθεί στους λόγους που προκάλεσαν τη διαφοροποίηση της ζήτησης αλλά και τους λόγους που δεν επέτρεπαν στη μαζική παραγωγή να ανταποκριθεί στη διαφοροποιημένη ζήτηση. Η πρώτη προσπάθεια αντιμετώπισης της κρίσης παραγωγικότητας έγινε (πέρα από τις εξαγωγές και τη διατήρηση του κράτους πρόνοιας με την ελπίδα της αναπτυξιακής αναζωογόνησης) με την προσφυγή στις νέες τεχνολογίες αλλά με διατήρηση της παραγωγικής πειθαρχίας και της τεύλορικής οργάνωσης της εργασίας (Τσεκούρας, σελ. 108-109). Η προσφυγή στις νέες τεχνολογίες του αυτοματισμού (Ρίχτα, σελ. 35), είχε τμηματικά αρχίσει από τη δεκαετία του '50, όμως προς τα τέλη της δεκαετίας του '60 παίρνει τη μορφή μαζικού φαινομένου (Toffler, σελ. 174). Αυτό έχει ως συνέπεια τόσο τη μεταβολή σε σημαντικό βαθμό του τεχνολογικού ιστού στις βιομηχανίες παραγωγής καταναλωτικών αγαθών, όσο και την επέκταση του τριτογενούς τομέα.

Οι νέες τεχνολογίες (σε συνδυασμό ακόμα με τις παλιές μορφές οργάνωσης εργασίας), δεν έλυσαν βέβαια το πρόβλημα της παραγωγικότητας μέσα στη διαδικασία της παραγωγής. Όμως με τη διοχέτευσή τους στην παραγωγή, το κεφάλαιο αντιμετώπισε επιτυχώς τις συνδικαλιστικές, πολιτικές κ.ά. πιέσεις. Από τη μια μπόρεσε να σταθεροποιήσει και να περιορίσει τις καταναλωτικές απαιτήσεις των εργαζομένων, ενώ από την άλλη επέτυχε σημαντικά βήματα στον «απόλυτο και συγκεντρωτικό έλεγχο της παραγωγής από τη διεύθυνση και τις λειτουργίες του κεφαλαίου...» (Τσεκούρας, σελ. 108). Με τη βοήθειά τους, κατέστειλε ουσιαστικά την ισχύ των μακρο-κοινωνικών πολιτισμικών ταυτοτήτων, που άλλων η ενσωμάτωσή τους στο παραγωγικό σύστημα εξασφάλιζε υψηλή παραγωγικότητα. Ήδη όμως αρχίζει να διαγράφεται πως ενώ η περιστολή των μακρο-κοινωνικών πολιτισμικών ταυτοτήτων δίνει κάποια (ρυθμιστική κυρίως) διέξοδο, δεν επιλύει το πρόβλημα της παραγωγικότητας. Αυτό συμβαίνει όταν η μαζική παραγωγή γίνεται ευέλικτη και έτσι προσαρμόζεται στη διαρκή διαφοροποίηση και αναπροσαρμογή της ζήτησης και μάλιστα κατ' ανάγκη σ' ένα διεθνές –άρα και ανταγωνιστικό– οικονομικό περιβάλλον (Λυμπεράκη). Φάνηκε ακόμα πως η ευελιξία αυτή μπορεί να επιτευχθεί μόνο με το μετασχηματισμό της οργάνωσης της εργασίας. Ήδη είχε φανεί και η κατεύθυνση του μετασχηματισμού – να βρίσκουν οι εργαζόμενοι «σημασία στη δουλειά τους» (Toffler,

σελ. 452), να προσελκυσθούν στη «διεύθυνση και τις λειτουργίες του κεφαλαίου» καθώς και στην «άσκηση ελέγχου στην εργασιακή διαδικασία» εκ μέρους του. Ενδεικτικό του ότι (για την αύξηση της παραγωγικότητας) απαιτείται «το προσωπικό ενδιαφέρον» και όχι η γνώση, είναι το γεγονός πως σε ορισμένες ανεπτυγμένες χώρες, ένας μεγάλος αριθμός θέσεων εργασίας (π.χ. στη Γαλλία 39%) δε χρειάζεται καμιά εκπαίδευση (Clerc, σελ. 15).

## Ο νέος σκληρός πυρήνας: Η παραγωγική αφοσίωση

Έπρεπε λοιπόν το κεφάλαιο, σύμφωνα με τον Karlinsky, «να αποδώσει την υπευθυνότητα για τις σημαντικές αποφάσεις στους εργάτες και στα τμήματα παραγωγής ένα μέρος των διευθυντικών και επιτηρησιακών λειτουργιών, που στα παραδοσιακά συστήματα ήταν προνόμιο της διοίκησης και ταυτόχρονα να αναζητηθούν άλλοι τρόποι εξάσκησης ελέγχου πάνω σ' αυτή την "αυτονομία"» (τονισμός δικός μας, από Τσέκουρα, σελ. 112). Όμως η στρατηγική αυτή επιλογή προϋποθέτει αλλά και συνεπάγεται τρία τουλάχιστον πράγματα: 1. Πως ο συνολικός εργάτης θεωρούσε τον εαυτό του όχι μόνο ως φορέα εργασιακής δύναμης αλλά και ως «ιδιοκτήτη» του κεφαλαίου ή μέρους του. Αυτό το είχε πετύχει ο φορντισμός και κυρίως η μονοπωλιακή ρύθμιση του κράτους πρόνοιας (Πλειός). 2. Να συνεχίζει να έχει αυτή την αίσθηση με άλλα μέσα. 3. Τα μέσα αυτά να μην περιορίζονται στις –ενσωματωμένες στο παραγωγικό σύστημα– μακρο-κοινωνικές πολιτισμικές ταυτότητες αλλά να επεκτείνονται σ' ένα ευρύτερο φάσμα πολιτισμικών ταυτοτήτων και σχημάτων αναπαραγωγής.

Η ανάλυση των διαφόρων μοντέλων οργάνωσης εργασίας, π.χ. από την «ευέλικτη» στην «απέριττη» επιχείρηση (Μουρίκη, σελ. 96-99) δείχνει κατά την άποψή μας το εξής: Τα μοντέλα αυτά οδηγούν στην αύξηση της παραγωγικότητας, διαμέσου της παραγωγικής αφοσίωσης ή παραγωγικής πρωτοβουλίας του εργαζόμενου και όχι πλέον διαμέσου της παραγωγικής πειθαρχίας. Η παραγωγική αφοσίωση ή πρωτοβουλία είναι στην πραγματικότητα όχι μια αντίθεση αλλά μια υπέρβαση της παραγωγικής πειθαρχίας. Η παραγωγική αφοσίωση επιτυγχάνεται με την ενσωμάτωση στην παραγωγική διαδικασία και το σύστημα παραγωγής διαφο-

ροποιημένων, διαφοροποιήσιμων και διαφοροποιούντων πολιτισμικών ταυτοτήτων του συνολικού εργαζόμενου. Σ' αυτό άλλωστε κατά την άποψή μας βρίσκεται το κλειδί κατανόησης των διαφόρων στοιχείων αυτών των μοντέλων, όπως η συλλογική εξειδίκευση, η πολυ-ειδίκευση των εργαζομένων, η πλήρης υπαγωγή των εργαζομένων στη διάθεση της επιχείρησης, ο «εθνικισμός» της επιχείρησης, η ιεράρχηση των εργαζομένων στην επιχείρηση σύμφωνα με το κριτήριο της υπευθυνότητας, η επέκταση των ηθικών αμοιβών κλπ. (Charlot, σελ. 397, Toffler, σελ. 453).

Στην πραγματικότητα, αυτό που συμβαίνει βαθύτερα είναι η μετατροπή σε συντελεστή της παραγωγής ή παραγωγικός εξορθολογισμός ή ένταξη στο παραγωγικό σύστημα (αλλά γι' αυτό και στο σύστημα των κοινωνικών ανισοτήτων) των μικρο-κοινωνικών πολιτισμικών ταυτοτήτων των εργαζομένων. Ή για να εκφρασθούμε με την ορολογία μιας προφητικής ανάλυσης, η παραγωγική δραστηριότητα του συνολικού εργάτη προσδιορίζεται από κίνητρα «ταύτισης και προσαρμογής» (Galbraith, σελ. 153) με την επιχείρηση, με την εσωτερική λογική της παραγωγής. Η παραγωγική διαδικασία αποκτά για τον εργαζόμενο σ' ένα μεγάλο βαθμό και αισθητικό χαρακτήρα και έτσι οι σχέσεις ηθικής και αισθητικής (στην παραγωγή και στην κατανάλωση) που υπήρχαν στον ώριμο καπιταλισμό αντιστρέφονται. Κοντά σ' αυτά θα πρέπει να προσθέσουμε και κάτι ακόμα. Αν στον ώριμο καπιταλισμό η ενσωμάτωση των πολιτισμικών ταυτοτήτων στο παραγωγικό σύστημα γινόταν πριν ή μετά την πραγματική παραγωγική διαδικασία (με την κατανάλωση, με τις συλλογικές συμβάσεις, με την κοινωνική πολιτική κλπ.) τώρα πια εισχωρούν στο εσωτερικό, στον πυρήνα αυτής της διαδικασίας. Αυτό πουθενά δε θα εκφρασθεί καλύτερα απ' ότι στη φόρμουλα «αποτελεσματικότητα = κίνητρο, το οποίο αυξάνουν η ικανότητα και η κουλτούρα», την οποία εφαρμόζουν πολλές «εκσυγχρονισμένες» εταιρείες (Charlot, σελ. 394).

Στην ουσία, έχουμε μπροστά μας σε μικρο-κλίμακα, αυτό που ο Ι. Βαλερστάιν περιέγραψε ως «εθνοποίηση της εργασιακής» δύναμης, στα πλαίσια του παγκόσμιου οικονομικού συστήματος και του παγκόσμιου καταμερισμού της εργασίας (Μπαλιμπάρ, Βαλερστάιν, σελ. 55). Έχουμε μπροστά μας μια διαδικασία ολοκληρωτικής πολιτισμοποίησης της εργασιακής δύναμης. Δεν είναι λοιπόν παράξενο που οι επιχειρήσεις σήμερα απαιτούν πολιτισμική ομοιογένεια και που «απολύουν μαζικά αυτούς τους ειδικευμένους εργάτες, των οποίων το πολιτιστικό, ιδεολογικό και επαγγελματικό

προφίλ δεν ανταποκρίνεται στους νέους τρόπους οργάνωσης της παραγωγής» (Charlot, σελ. 395).

Έτσι, ως συνέπεια των μεταβολών στην τεχνολογία αλλά και στις κοινωνικές τεχνικές της παραγωγής, όχι μόνο απαιτείται μια άλλη λειτουργία (που το «κοινό σχολείο» με τη δομή που έχει δε μπορεί να εκπληρώσει), αλλά και η (μαζική, συγκεντρωτικά και μονοπολιτισμικά προσδιορισμένη) συλλογική κατανάλωση –άρα και η εκπαίδευση– παύει να λειτουργεί ως κινητήριο μοχλός της παραγωγής. Όσο η κατανάλωση γίνεται μοχλός της παραγωγής, άλλο τόσο η παραγωγή γίνεται μοχλός της κατανάλωσης. Ακριβέστερα επέρχεται (ή χρειάζεται να γίνει) παραγωγικός εξορθολογισμός της κατανάλωσης –εδώ εντάσσεται η απαίτηση για εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης– και καταναλωτικός εξορθολογισμός της παραγωγής – εδώ εντάσσεται η απαίτηση για την αποδοτικότητα του.

## Κρίση αποδοτικότητας. Εγγενής απομάκρυνση της εκπαίδευσης από την παραγωγική πειθαρχία

Εκτός από τις μεταβολές στο παραγωγικό σύστημα, στον κοινωνικό δεσμό και στη δομή της κοινωνικής δράσης, οι αιτίες για τη σταδιακή απομάκρυνση του «κοινού σχολείου» από την αρχή της παραγωγικής πειθαρχίας βρίσκονται και στις αρχές της ίδιας της δομικής του συγκρότησης, στη σχετική αυτονομία του «κοινού σχολείου» (προϊόν του διαταξικού του χαρακτήρα), όπως και αν αυτή ερμηνευθεί (Bourdieu, Dale, Apple, Young, Collins). Βέβαια σχετική αυτονομία υπήρχε και στο εκπαιδευτικό σύστημα του ανταγωνιστικού καπιταλισμού. Όμως ήταν περισσότερο αυτονομία στο επίπεδο της εκπαιδευτικής γνώσης και λιγότερο της θεσμικής του συγκρότησης και λειτουργίας.

Το «κοινό σχολείο» συγκεντρώνει στο εσωτερικό του παιδιά από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και τάξεις, με διαφορετικές αξίες, στάσεις και τρόπο ζωής (κουλτούρα). Τα συνενώνει κάτω από το όνομα ενός ελάχιστου πλαισίου κοινών αξιών, στάσεων, τρόπου ζωής κλπ. –μακρο-κοινωνικών– επιχειρώντας ταυτόχρονα να δώσει κοινές απαντήσεις σ' αυτά τα διαφορετικά συμφέροντα και τρόπους ζωής. Αυτός είναι και ο κύριος παράγοντας της θεσμικής αυτονόμησης της εκπαίδευσης» (Charlot, σελ. 79).<sup>14</sup>

Έτσι, αναπτύσσεται μια δυναμική ανάμεσα στη σχετικά αυτό-

νομη εκπαιδευτική γνώση, θεσμική οργάνωση της εκπαίδευσης, ιδεολογία, τα άλλα κοινωνικο-πολιτισμικά πεδία (που κι αυτά αυτονομούνται σχετικώς) κλπ., που καθιστά αδύνατη την χειραγώγηση του εκπαιδευτικού συστήματος επί μακρόν, στην κατεύθυνση της παραγωγικής πειθαρχίας. Η αδυναμία αυτή εμφανίζεται τη στιγμή της παγίωσης, σταθεροποίησης και πλήρους ανάπτυξης του «κοινού σχολείου». Η στιγμή αυτή είναι ταυτόχρονα η στιγμή της σταθεροποίησης και πλήρους ανάπτυξης της ψευδαίσθησης της ισότητας των ευκαιριών, καθώς και των απαιτήσεων που απορρέουν απ' αυτήν. Και καθώς η κοινωνική συναίνεση είναι ο ακρογωνιαίος λίθος του κοινωνικού αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος του ώριμου καπιταλισμού, οι ψευδαισθήσεις αρχίζουν ν' αποκτούν την ισχύ πραγματικότητας. Άλλωστε και η ίδια η ενότητα των διαφορετικών συμφερόντων και τρόπων ζωής που επιτυγχάνεται μέσα στο/και διαμέσου του «κοινού σχολείου» είναι συμβολική-επικοινωνιακή. Είναι επίσης η στιγμή της σταθεροποίησης και της πλήρους ανάπτυξης της θεσμοθετημένης συμμετοχής. «... Η εκπαιδευτική και κοινωνική κορυφή εκχωρεί αρμοδιότητες σε συλλογικά όργανα με επιστημονική ειδίκευση ή πλατιά κοινωνική σύνθεση. Συνεχώς διευρύνεται η βάση της εκπαιδευτικής πυραμίδας, μειώνοντας την απόσταση από την κορυφή. Η εκπαίδευση γίνεται καθημερινά υπόθεση όλων» (Τροικίλης, σελ. 45) με αποτέλεσμα «να διαμορφώνεται ένας θεσμός με εύθραυστη συνοχή και ομοιογένεια, και το χειρότερο, χωρίς την ευαισθησία και την αποτελεσματικότητα που απαιτεί ο προγραμματισμός της αστικής τάξης. Διαμορφώνεται μια σχέση εκπαίδευσης-κοινωνίας μη παραγωγική, χαλαρή και σε μερικούς τομείς απατηλή» (ό.π.).

Κάτω και απ' αυτό το πρίσμα θα πρέπει να ερμηνεύσουμε το κύμα αναταραχών στην εκπαίδευση και στην κουλτούρα κατά τη 10ετία του '60 στις χώρες του κεντρικού φορντισμού (και αργότερα και σ' εκείνες του περιφερειακού). Θα πρέπει να δούμε το κύμα αυτό όχι μόνο σα μια εκδήλωση «αντιπαράθεσης προς το φορντισμό» (Charlot, σελ. 164), και τη γραφειοκρατική δομή του κράτους πρόνοιας, αλλά και σαν εκδήλωση αντιπαράθεσης των νέων συμβολικών προτύπων, των νέων πολιτισμικών ταυτοτήτων που παρήγαγε η σχετικά αυτόνομη λειτουργία του «κοινού σχολείου», προς την παρωχημένη πλέον οργανική ενότητα των μακρο-κοινωνικών πολιτισμικών ταυτοτήτων και του παραγωγικού συστήματος. Πρέπει να τη δούμε και ως απαίτηση για ένα άλλο παραγωγικό σύστημα, ως απαίτηση για ενότητα του παραγωγικού συστήματος με άλλες πολιτισμικές ταυτότητες.



Με τη σταθεροποίηση και την ανάπτυξη του «κοινού σχολείου» αρχίζει να διαμορφώνεται μια ανισορροπία ανάμεσα στη μαζικά παρεχόμενη εκπαίδευση και τη διαφοροποίηση της ζήτησης/κατανάλωσης εκπαιδευτικής γνώσης και πράξης. Αυτή σχετίζεται τόσο με την ικανοποίηση των προσδοκιών των νέων, των οικογενειών τους αλλά και του συστήματος της οικονομίας, όσο και με το κόστος της εκπαίδευσης και την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών δαπανών. Η διαφοροποίηση της ζήτησης/κατανάλωσης εκπαιδευτικής γνώσης και πράξης, προσδιορίζεται από τις μεταβολές στην ίδια την εκπαιδευτική γνώση και την επιστημονική γνώση γενικότερα (νέα αντικείμενα και ειδικότητες αλλά και διεπιστημονικά πεδία), από τις θεσμικές διαφοροποιήσεις που προκαλούνται ή είναι ανάγκη να γίνουν αλλά και από τις διαφοροποιήσεις και τις κοινωνικές χρήσεις των εκπαιδευτικών αγαθών. Ακριβώς επειδή το «κοινό σχολείο» είναι σχετικά αυτόνομο (ενιαίο σε επίπεδο συμβολικών προτύπων και ταυτόχρονα διαφοροποιημένο κοινωνικο-συμβολικά) τη στιγμή της ωριμότητας και παγίωσής του, αναπτύσσεται ένα πολύπλοκο και ανταγωνιστικό συμβολικό παιχνίδι ανάμεσα στους διαφορετικούς εταίρους της εκπαιδευτικής πράξης. Η συμβολική διαφοροποίηση της ζήτησης σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό και με τις ανάλογες διεργασίες στη μαζική κουλτούρα.

Ως αποτέλεσμα διαφοροποιείται το σύστημα αξιών, γνώσεων, στάσεων, θεσμικών ακόμα ρυθμίσεων, τις οποίες φέρουν και απαιτούν οι εταίροι της εκπαιδευτικής πράξης. Οι διαφοροποιήσεις αυτές διαρρηγνύουν, βγαίνουν έξω από τα όρια του πλαισίου (μακρο-κοινωνικές πολιτισμικές ταυτότητες), που εξασφάλιζε τη συμβολική-φαντασιακή ενότητα μέσα και έξω απ' το «κοινό σχολείο». Αυτή ακριβώς τη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος και των νέων περιγράφει ο Charlot με τον όρο «εξατομίκευση» των εκπαιδευτικών διαδρομών. Η θεωρητική στροφή του M. Apple προς τις ενδοσχολικές διεργασίες αντανακλά κατά τη γνώμη μας την εσωτερική διαφοροποίηση του «κοινού σχολείου» (η οποία είναι όχι μόνο δομική αλλά και λειτουργική – σε σχέση με την κοινωνική δομή– Apple β).

Οι διαφοροποιήσεις της εκπαιδευτικής πράξης και των νέων έχουν βέβαια κοινωνικο-οικονομικό και ανταγωνιστικό χαρακτήρα. Όμως πρόκειται για διαφοροποιήσεις συμβολικές-επικοινωνιακές, των οποίων το (οικονομικά και κοινωνικά) ανταγωνιστικό περιεχόμενο μπορεί να κατανοηθεί όχι πια μόνο στο επίπεδο της εθνικής κοινωνίας, αλλά κυρίως σε παγκόσμιο επίπεδο και σε επίπεδο πολύτροπου συνδυασμού, όλων των πολιτισμικών ταυτοτήτων του α-

τόμου και όλων των σχημάτων αναπαραγωγής του. Κι αυτό γιατί πρόκειται για διαφοροποιήσεις ενός εκπαιδευτικού συστήματος, του οποίου οι αρχές εφαρμόστηκαν σε όλες τις χώρες του φορντισμού και του κράτους πρόνοιας. Οι χώρες αυτές αφ' ενός αποτέλεσαν (λιγότερο ή περισσότερο χαλαρά είναι θέμα ερμηνείας) ένα σύστημα και αφ' ετέρου, στηρίχθηκαν στην καλλιέργεια διαμέσου της εκπαίδευσης (αλλά και των άλλων μορφών κοινωνικής πρόνοιας και κατανάλωσης) των ίδιων συμβολικών προτύπων ή πολιτισμικών ταυτοτήτων. Άλλωστε και στις περισσότερες απ' αυτές το ζητούμενο από την εκπαίδευση σήμερα είναι η αποδοτικότητα της, ενώ επιχειρούν να το κατακτήσουν υιοθετώντας κοινά μοντέλα μεταρρύθμισης. Από το τελευταίο μπορεί να γίνει κατανοητό, γιατί οι διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που γνώρισαν το κράτος πρόνοιας και την κρίση του, απαιτούν και επιβάλλουν νέες υψηλότερες και διεθνείς μορφές συγκεντρωτικού συντονισμού (όπως π.χ. αυτόν που ασκεί ο ΟΟΣΑ και δεν αποκλείεται να παραδώσει σε άλλα παρόμοια αλλά πιο εξειδικευμένα όργανα). Μπορεί επίσης να γίνει κατανοητό γιατί χώρες (όπως η Αγγλία) που έχουν μια πιο εσωστρεφή πολιτική, ασκούν υπερ-συγκεντρωτική πολιτική στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ ταυτόχρονα ευνοούν τη διαφοροποίησή του (Morrison, σελ. 415, Charlot, σελ. 30).

Αν οι αιτίες για την αποσύνδεση των αξιών, στάσεων κλπ., που καλλιεργεί το «κοινό σχολείο» από την παραγωγική πειθαρχία και η στροφή προς την παραγωγή άλλων πολιτισμικών ταυτοτήτων και συμβολικών προτύπων, οφείλονται και στη σχετική του αυτονομία, η ίδια αυτή η αποσύνδεση αναπτύσσεται τόσο στο επίπεδο του περιεχομένου, όσο και στο επίπεδο της θεσμικής συγκρότησης του «κοινού σχολείου». Σχετικά με τη μεταβολή των συμβολικών προτύπων που οφείλονται στην επιρροή του αναλυτικού προγράμματος θα πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι σε μια πολύ γενική μορφή, το αναλυτικό πρόγραμμα του «κοινού σχολείου», έχει ως βασικό το γνώρισμα την επεξεργασία των θεμάτων του διαμέσου της «παράδοσης, του σημαντικού παρελθόντος» (Williams α). Ή όπως αναφέρει ο Charlot η επίτευξη του οικονομικού συντηρητισμού γίνεται με τον κοινωνικό και πολιτικό συντηρητισμό, η εκβιομηχάνιση επιχειρείται με το σεβασμό των παραδοσιακών κοινωνικών δομών και αξιών (Charlot, σελ. 156).<sup>15</sup> Χαρακτηριστική άλλωστε είναι η θέση του Bernstein σύμφωνα με την οποία, είναι κυρίαρχος ο τύπος της «συλλογής» στα εκπαιδευτικά προγράμματα (και που αντιστοιχεί με τη δική μας ορολογία σ' αυτά του «κοινού σχολείου» — Bernstein).

Το συμβολικό πρότυπο του περιεχομένου της εκπαίδευσης του «κοινού σχολείου» κάνει αυστηρή διάκριση μεταξύ σχολικής και εξωσχολικής γνώσης (Whitty, σελ. 278). Είναι επίσης συγκεντρωτικό, μονο-πολιτισμικό, αυστηρά διαιρεμένο και ιεραρχημένο («ταξινόμηση»), γραφειοκρατικό, και ακόμα πολλές φορές «ηρωικό» ή «επικό», γεγονός που δίνει μια περίοπτη θέση σε στοιχεία από τις κλασικές σπουδές αλλά και του αρχαιοελληνικού πολιτισμού. Ήδη όμως κατά τη δεκαετία του '60 και '70 στις χώρες του κεντρικού φορντισμού παρατηρούνται σημαντικές μεταβολές. «... Η παραδοσιακή εκπαίδευση αμφισβητείται από νέες ομάδες με δημοκρατικότερη ιδεολογία» (Banks, σελ. 312). Οι μεταβολές αυτές αφορούν τόσο στη γνώση γενικά όσο και στην εκπαιδευτική γνώση και την αποδοχή της. Ειδικότερα: Η ανάπτυξη νέων επιστημονικών παραδειγμάτων που αντιβαίνουν το συμβολικό ή πολιτισμικό πρότυπο του αναλυτικού προγράμματος (π.χ. νεοδομισμός), η διάδοση «αντικαθεστωτικών» ιδεών (π.χ. μαρξιστικές και αναρχικές), η σημαντική επιρροή της εξωσχολικής γνώσης (π.χ. ΜΜΕ) στους νέους και γενικότερα στους εταίρους της εκπαιδευτικής πράξης κ.ά. «Καθώς η ταξινόμηση εξασθενεί, οι παλιές ολιγαρχικές ιεραρχίες μαθημάτων καταρρέουν... Η αυτονομία των εκπαιδευτικών μειώνεται αλλά και η διακριτική ελευθερία των μαθητών αυξάνεται...» (Banks, σελ. 307). Κοντά σ' αυτά θα πρέπει να προσθέσουμε και τη συμβολική διαφοροποίηση μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, που εκδηλώνεται τόσο ως αμφισβήτηση των εκπαιδευτικών δομών και της εκπαιδευτικής γνώσης γενικά, όσο και μέσα στην τάξη. Και όλα αυτά υποστηριζόμενα και υποστηρίζοντα σε μεγάλο βαθμό μια πρακτική αμφισβήτησης και αναζήτησης νέων αξιών, γνώσεων, ιδεών κλπ.

Όλο λοιπόν αυτό το πλαίσιο των μεταβολών, συντελεί ώστε οι νέοι αλλά και οι εκπαιδευτικοί να μην αρκούνται πλέον σ' αυτό που προσφέρει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και το οποίο περιοριζόταν σε στάσεις, αξίες, ιδέες κλπ., που αντιστοιχούν σ' ένα μακρο-κοινωνικά (του εθνικού κράτους) προσδιορισμένο τρόπο ζωής. Τρόπο που επιπλέον βασίζεται σ' ένα μοντέλο γραφειοκρατικό, αυστηρά ιεραρχημένο, περιορισμένο απ' τα όρια της μιας γλώσσας, της μιας και ενιαίας αντίληψης, του ενός αδιαφοροποίητου και μαζικού πολιτισμού, του ενός και αδιαμφισβήτητου ηγέτη, των καθολικών και ενιαίων αξιών, στάσεων, αντιλήψεων, ιδεών και θεσμών. Η αμφισβήτηση και η διαφοροποίηση των μακρο-κοινωνικών πολιτισμικών ταυτοτήτων του εθνικού κράτους αναπτύσσεται τόσο προς τα πάνω (διεθνοποίηση), όσο και προς τα κάτω (εξατομίκευση).

Η αυτονόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος στην περίοδο της ωριμότητας και της αρχής της κρίσης του φορντισμού, ενισχύεται σημαντικά από την επέκταση της μισθωτής σχέσης και σε τομείς που δεν υπήρχε πριν (ακόμα και μεταξύ των ανωτέρων κοινωνικών τάξεων) αλλά και τη στροφή της οικονομίας προς τις νέες τεχνολογίες και τον τριτογενή τομέα, γεγονός που υποσχόταν μια ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Αυτό ακριβώς έδωσε μια αυτόνομη αξία στην εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές διεργασίες. Συνετέλεσε στο να γίνει αλλά και να θεωρηθεί πως είναι όχι απλά αναπαραγωγικός, αλλά διευρυμένα αναπαραγωγικός μηχανισμός της κοινωνικής διαίρεσης (Charlot, σελ. 158-162, 184).

Η συμβολική διαφοροποίηση των νέων και η ανάγκη διαφοροποίησης της εκπαιδευτικής πράξης και του εκπαιδευτικού συστήματος, δημιουργεί αιτιάσεις αναποτελεσματικότητας σε σχέση με τις προσδοκίες των νέων και των οικογενειών τους (από όποια κοινωνική ομάδα και αν προέρχονται), επειδή, η ενότητα μακροκοινωνικών πολιτισμικών ταυτοτήτων και παραγωγικού συστήματος (έξω απ' την εκπαίδευση και μέσα σ' αυτή) δεν είναι πλέον σε θέση να αποκρύψει ή να αναπαράγει την «ανισότητα των ευκαιριών» που υπάρχει έξω απ' το σχολείο. Κάτι που κλονίζει σε μεγάλο βαθμό την αρχή της παραγωγικής πειθαρχίας. Η αναποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης (για τους νέους και τις οικογένειές τους) γίνεται ακόμα πιο έντονη σε συνδυασμό με το κόστος της «διαταξικής εκπαίδευσης» (γραφειοκρατικά ρυθμιζόμενη και διοικούμενη).

Ταυτόχρονα, και για τους ίδιους λόγους, τίθεται και ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης, που ισχύει όχι μόνο για τις κυρίαρχες τάξεις αλλά και για λαϊκές, αφού (και) από τη δική της φορολόγηση χρηματοδοτείται το εκπαιδευτικό σύστημα. Άλλωστε η επιχείρηση αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης σήμερα ώστε να γίνει «αποδοτική», το πρόβλημα της κοινωνικής δικαιοσύνης ισχυρίζεται ότι επιλύει. Η αναποτελεσματικότητα μπορεί να έχει αυτόνομη σημασία στα πλαίσια του κοινωνικού συστήματος συνολικά, όμως δεν είναι ουδέτερη. Συμβαδίζει πάντα με τα συμφέροντα ορισμένων κοινωνικών ομάδων. Να γιατί η επίκλησή της έχει και ιδεολογικό χαρακτήρα. Εμφανίζει το ιδιαίτερο συμφέρον ως καθολικό. Αν η επίκληση της αναποτελεσματικότητας του «κοινού σχολείου» αναπτύχθηκε από κοινωνιστικές θεωρίες και πρακτικές στο όνομα της «ισότητας των ευκαιριών», σήμερα συνεχίζεται από διάφορες φιλελεύθερες αντιλήψεις και πρακτικές στο όνομα της λειτουργικής του «υποχρέωσης».

Τέλος, θεωρούμε ότι την πραγματική συμβολική διαφοροποίηση των νέων, καθώς και την ανάγκη διαφοροποίησης της εκπαιδευτικής πράξης, αντανακλά η ανάπτυξη και διάδοση της «Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης» (ακριβώς στο μεταίχμιο της εξάντλησης του «κοινού σχολείου», και στη βάση της εμπειρίας απ' αυτό). Δεν είναι τυχαίο που εκτός των άλλων επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην κριτική τόσο της λειτουργιστικής θέωσης της εκπαίδευσης όσο και των θεωριών της αναπαραγωγής (Μιχαλακόπουλος, σελ. 55). Είναι ακριβώς αυτή η προσέγγιση που αποδέχεται και διερευνά την πολύμορφη διαφοροποίηση των μαθητών μέσω της εμπειρίας τους, της εγκυρότητας κάθε μορφής γνώσης που διαθέτουν ή αποκτούν από κάθε «πηγή» και του επικοινωνιακού παιχνιδιού που αναπτύσσεται μεταξύ τους και με τους δασκάλους τους (Blackledge, σελ. 387-391). Αυτή η προσέγγιση είναι που επισημαίνει το ρόλο των πολύπλευρων πολιτισμικών ταυτοτήτων και σχημάτων αναπαραγωγής του ατόμου («εμπειρία») στην εκπαιδευτική του διαδρομή και στην επαγγελματική του ένταξη.

## Αντί epilόγου

Το σύνολο των μεταβολών που παρατηρούνται (με την κρίση του φορντισμού και του κράτους πρόνοιας) στο παραγωγικό σύστημα, ανατρέπει το προηγούμενο καθεστώς της παραγωγικής πειθαρχίας που στηριζόταν στην οργανική ενότητα παραγωγικού συστήματος και μακρο-πολιτισμικών ταυτοτήτων. Σ' αυτή βασιζόταν η εσωτερική οργάνωση της οικονομίας και της εκπαίδευσης αλλά και οι μεταξύ τους σχέσεις. Ήταν μια γενικότερη δομή της κοινωνικής δράσης. Με τον τρόπο αυτό διαταράσσεται η λειτουργική σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγής-κοινωνίας. Η εκπαίδευση (που ήταν δομικά και λειτουργικά οργανωμένη στη βάση αυτής της ενότητας) δεν είναι πλέον αποδοτική. Δεν είναι αποδοτική για τις (παλιές και νέες) κοινωνικές ομάδες που κυριαρχούν στο σύστημα των οικονομικών σχέσεων, αλλά και μέσω αυτών για την οικονομία γενικότερα, που σχετίζει την αύξηση της παραγωγικότητας με την αύξηση της υπεραξίας. Μια νέα αρχή, αναδεικνύεται τόσο ως λειτουργία της εκπαίδευσης όσο και ως αρχή της εσωτερικής της οργάνωσης — αυτή της *παραγωγικής αφοσίωσης*. Αυτή είναι το περίγραμμα των μεταβολών που επιχει-

ρούνται στην εκπαίδευση αλλά και στο παραγωγικό σύστημα και ταυτόχρονα συνιστά ένα νέο τύπο κοινωνικού δεσμού της καπιταλιστικής κοινωνίας και παραπέμπει σε μια νέα δομή της κοινωνικής δράσης.

## Σημειώσεις

1. Ο όρος «ώριμος καπιταλισμός», σημαίνει για μας εκείνη τη φάση ή περίοδο του καπιταλιστικού κοινωνικο-οικονομικού σχηματισμού, η οποία χαρακτηρίζεται απ' την ενότητα φορντισμού (μαζική παραγωγή – με τεύλορική οργάνωση της εργασίας – και μαζική κατανάλωση) και κράτους πρόνοιας (μονοπωλιακή ρύθμιση της μισθωτής σχέσης – πρβλ. Lipietz). Για λόγους συντομίας και με το περιεχόμενο που εδώ εκθέσαμε, ώριμος καπιταλισμός = φορντισμός + κράτος πρόνοιας. Τα ερωτήματα σχετικά μ' αυτή τη «φάση» ή περίοδο του καπιταλισμού είναι πολλά και δε μπορούμε να τα εξαντλήσουμε εδώ. Μέρος αυτών, έχουμε αναλύσει σε άλλη εργασία μας (Πλειός, σελ. 50-64).

2. Με τον όρο «παραγωγικό σύστημα» ή «σύστημα παραγωγής», εννοούμε την ιστορικά διαμορφωμένη και πάντα μέσα στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου κοινωνικο-οικονομικού σχηματισμού ενότητα παραγωγικών δυνάμεων και σχέσεων παραγωγής, που εξασφαλίζεται με την οργάνωση της εργασίας.

3. Πρβλ. για μια πιο αναλυτική παρουσίαση αυτών των θεωριών στο Blackledge D., Hunt B., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, σελ. 182-239, Έκφραση, 1995.

4. Σε άλλη μελέτη αναλύσαμε τη φύση του κοινωνικού δεσμού στην κεϋνσιανική κοινωνία, ο οποίος είναι σημαντικά διαφορετικός απ' αυτόν στον ανταγωνιστικό καπιταλισμό. Αναλύσαμε επίσης τις αιτίες καθώς και τις διαδικασίες μέσα απ' τις οποίες προκύπτει αυτή η μεταβολή (Πλειός).

5. Με τον όρο *κεϋνσιανική κοινωνία* εννοούμε κάθε εθνική κοινωνία στην οποία, η δομή και η λειτουργία του οικονομικού συστήματος και των υπόλοιπων κοινωνικο-πολιτισμικών πεδίων, αλλά και συνολικά του κοινωνικού συστήματος είναι οργανωμένες σύμφωνα με τις αρχές του κεϋνσιανισμού.

6. Το δίδυμο των όρων «εκπαιδευτικό σχήμα»-«εκπαιδευτικό σύστημα» είναι δανεισμένο από τον B. Charlot. Γι' αυτόν, το εκπαιδευτικό σχήμα σημαίνει «το σύστημα εκπαιδευτικών λειτουργιών που χαρακτηρίζει την κοινωνία σε μια δεδομένη στιγμή». Ενώ ο όρος «εκπαιδευτικό σύστημα» σημαίνει «το σύστημα των θεσμών, που ασκούν αμέσως ή εμμέσως, μια εκπαιδευτική λειτουργία». «Το εκπαιδευτικό σχήμα ενεργοποιεί

το εκπαιδευτικό σύστημα...». Τη δε κρίση της εκπαίδευσης την αντιλαμβάνεται ως ανάπτυξη αντιφάσεων τόσο στο εκπαιδευτικό σχήμα όσο και στο εκπαιδευτικό σύστημα, που δε μπορούν πλέον να διευθετηθούν (Charlot, σελ. 75-84). Αποδεχόμαστε τον όρο «εκπαιδευτικό σχήμα» όπως τον ορίζει ο Charlot. Όμως με τον όρο «εκπαιδευτικό σύστημα» εννοούμε την ενότητα των θεσμών που ασκούν εκπαιδευτική δραστηριότητα και του περιεχομένου της εκπαίδευσης. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης το αντιλαμβανόμαστε ως ενότητα του αναλυτικού προγράμματος και της ιδεολογίας, του πολιτισμικού προτύπου που ενσαρκώνουν και που εκφράζεται μέσα από τη δομή του αναλυτικού προγράμματος (και όχι μόνο). Κατά τη δική μας ερμηνεία, το εκπαιδευτικό σχήμα προσδιορίζει τη θεσμική αλλά και την προγραμματική διάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος. Κάθε μια εσωτερικεύει αυτή την επίδραση, μέσα από δικές της σχετικά αυτόνομες διαδικασίες. Ενώ η αλληλεπίδραση περιεχομένου και θεσμών της εκπαίδευσης αναπτύσσει μια άλλη αυτόνομη σχετικά δυναμική, που εσωτερικεύει και τροποποιεί σε δικούς της όρους (και πάντως όχι με τη λογική της αντανάκλασης) τις επιδράσεις που ασκεί το εκπαιδευτικό σχήμα. Το τελευταίο επηρεάζεται εξίσου όχι μόνο απ' τις μεταβολές στο κοινωνικό σύστημα αλλά και απ' τις μεταβολές στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος.

7. Το γεγονός ότι οι οικονομολόγοι αποδέχονται πως το «ενδιαφέρον» είναι καθοριστικός συντελεστής της παραγωγής, σημαίνει και παραδοχή πως οι διεργασίες που το προκαλούν είναι ένα οργανικό στοιχείο του παραγωγικού συστήματος. Τονίζουμε αυτό γιατί ιδίως οι οικονομολόγοι είναι ξένοι σε μια τέτοια λογική, πολύ δε περισσότεροι είναι ένα πεδίο, στην ανάλυση του οποίου οι μέθοδοι της πολιτικής οικονομίας δεν τους βοηθούν και πολύ να υπεισέλθουν. Γι' αυτό πολλές φορές μπαίνουν στον πειρασμό να αποδεχθούν ψυχολογίζουσες ερμηνείες σχετικά με τη σχέση κεφαλαίου και εργασίας (Lipietz).

8. Όρος δανεισμένος από τον Rueschemeyer. Με τον όρο αυτό εννοούμε, τους ρυθμούς εργασίας, την εργασιακή πειθαρχία κλπ., που επιβάλλει το ίδιο το σύστημα των μηχανών σ' ένα χώρο εργασίας. Ο ίδιος καθώς και άλλοι μελετητές (Rueschemeyer, σελ. 90) επισημαίνουν ότι ο τεχνολογικός έλεγχος δεν ήταν επαρκής για την περαιτέρω ανάπτυξη του βιομηχανικού (μονοπωλιακού) καπιταλισμού. Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν και εκείνος ο «έλεγχος» που στόχευε στην υποκειμενική πειθάρχηση του εργαζομένου, με στόχο τη μέγιστη εργασιακή του απόδοση. Αυτή ακριβώς την προϋπόθεση εξασφάλισε η μονοπωλιακή ρύθμιση της εργασιακής σχέσης και το κράτος πρόνοιας. Η «γέφυρα» που συνέδεε κατά την άποψή μας την «αντικειμενική πειθαρχία» που εξασφάλιζε ο «τεχνολογικός έλεγχος» με την «αντικειμενική πειθαρχία» που εξασφάλιζε το κράτος πρόνοιας, ήταν ακριβώς η τεύλορική οργάνωση της εργασίας.

9. Δεν είναι τυχαίο που η ανάπτυξη του φορντισμού, πέρα από την αυτοκινητοβιομηχανία παρουσίασε μια θεαματική εφαρμογή και ποσοστά

παραγωγικότητας στη στρατιωτική βιομηχανία, η οποία άλλωστε τόσο στις ΗΠΑ όσο και σε άλλες χώρες, αποτέλεσε επί μακρόν την ατμομηχανή του (κρατικού) φορντισμού.

10. Αν και ο συγγραφέας έχει υπ' όψιν του πρωτίστως το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα εντούτοις μπορούμε να πούμε ότι σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό αυτή η διαπίστωση αφορά κάθε «κοινό σχολείο».

11. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Adorno από μια ορισμένη οπτική γωνία χαρακτηρίζει τη μαζική κουλτούρα ως προϊόν εκκοσμίκευσης της προτεσταντικής ηθικής (Adorno, σελ. 97).

12. Π.χ. στην Ελλάδα μετά το 1974, οι δαπάνες για ατομική και συλλογική κατανάλωση είναι μεγαλύτερες από το επίπεδο αύξησης της παραγωγικότητας. Κάτι που δε σημειώθηκε σε άλλη χώρα του περιφερειακού (και «καθυστερημένης» εφαρμογής του) φορντισμού (Lipietz, σελ. 201-202). Οι λόγοι είναι ευρύτερα κοινωνικοί και πολιτικοί. Αυτό φαίνεται και απ' τη δυσαναλογία μεταξύ εκπαιδευτικών δαπανών και δαπανών για την έρευνα (ιδίως σε σύγκριση με άλλες χώρες). Π.χ. όπως προκύπτει από τα στοιχεία της Unesco (*Statistical Yearbook*, 1990), μόνο 0, 21% του επιστημονικού και τεχνικού δυναμικού απασχολείται στην έρευνα. Αντίθετα, σε άλλες χώρες τα ποσοστά είναι πολύ μεγαλύτερα. Π.χ. στη Γερμανία το 6,04%, στην Ιταλία το 2,40%. Ακόμα και στην Ισπανία, η οποία με καθυστέρηση (όπως η Ελλάδα και στο ίδιο περίπου χρονικό διάστημα) υιοθέτησε τις αρχές του φορντισμού, παρουσιάζει ποσοστό απασχόλησης του επιστημονικού και τεχνικού δυναμικού στην έρευνα της τάξης του 2,07% (περίπου όσο και η Ιταλία). Διαπιστώνουμε, για πολλοστή φορά, πως στην Ελλάδα, η εκπαίδευση δε βρίσκεται σε σχέση ανάλογη με την τεχνοκρατικά νοούμενη οικονομία. Δεν εξυπηρετεί οικονομικούς-παραγωγικούς σκοπούς ούτε με την τεχνοκρατική-αγοραία έννοια ούτε και μ' αυτή που απαιτεί ο κρατικός παρεμβατισμός. Αυτό όμως δείχνει τη σημασία κοινωνικών πεδίων όπως η εκπαίδευση, για τη διατήρηση του υφιστάμενου κοινωνικο-οικονομικού και πολιτικού-πολιτισμικού συστήματος.

13. Η τεχνολογική εξέλιξη (ιδίως στις διάφορες μορφές του αυτοματισμού) και η οργάνωση της εργασίας, είναι οργανικά και διαλεκτικά συνδεδεμένες. Είναι όντως δύσκολο να υποδείξουμε ποια από τις δύο παίζει τον καθοριστικό ρόλο (Lipietz). Εκείνο που κατά την άποψή μας συνδέει και τις δύο, που αποτελεί το σκληρό πυρήνα τους, είναι ο κοινωνικός δεσμός του ώριμου καπιταλισμού. Η οργανική ενότητα οικονομικών σχέσεων και συμβολικού-επικοινωνιακού παιχνιδιού, ή η οργανική ενότητα «κώδικα» (πολιτισμικών ταυτοτήτων γενικά) και ανταλλακτικής αξίας (γενική ισοδυναμία κάθε προϊόντος ως εμπορεύματος).

14. Τη σχετική αυτονομία των εκπαιδευτικών συστημάτων και το ρόλο της στην αποσύνδεση της εκπαίδευσης από την οικονομική δομή του ώριμου καπιταλισμού έχουν μελετήσει κοινωνικοί επιστήμονες σε διαφορετικές χώρες. Ενδεικτικά αναφέρουμε: Για την αυτονομία του αγγλικού



εκπαιδευτικού συστήματος: 1) Geoff Whity "Education, Economy and National Culture", Bocock R., Thompson K., *Social and Cultural Forms of Modernity*. 2) Banks O., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Παρατηρητής, Θεσ/νίκη, 1987. Για την αυτονομία του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος: 1) Bourdieu P., ό.π. 2) Charlot B., *Το σχολείο αλλάζει*, Προτάσεις, Αθήνα, 1992. Για το αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα: 1) Chubb J.E., Moe Y.M., *Politics, Markets and America 's Schools*, Brookings Institution, Washington DC, 1990. Συγκριτική μελέτη του αγγλικού, αμερικανικού και γαλλικού εκπαιδευτικών συστημάτων. Green A., *Education and State Formation*, McMillan, London, 1990.

15. Υπάρχει βέβαια διαφορά από χώρα σε χώρα. Όπως αναφέρει η O. Banks, βασιζόμενη σε μελέτες του Ben-David, αυτό ισχύει περισσότερο για τις ευρωπαϊκές χώρες, στην ευρωπαϊκή εκδοχή του «κοινού σχολείου», όπου πάντα η παράδοση έπαιζε μεγάλο ρόλο (Banks σελ. 306).

## Βιβλιογραφία

- Adorno Th., «Η τηλεόραση και η διαμόρφωση της μαζικής κουλτούρας», στο Kraus κ.ά., *Η κουλτούρα των μέσων*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1991.
- Alexander J., *Sociological Theory Since World War II*, Columbia University Press, 1987.
- Alexander J., Seidman S., *Culture and Society*, Cambridge University Press, 1990.
- Althusser L., *Lenin and Philosophy and other Essays*, New Left Books, London, 1971.
- Apple M.W. (α), *Ideology and Curriculum*, Routhledge, London, 1990.
- Apple M.W. (β), *Education and Power*, RKP, London, 1982.
- Αρόν P., *18 μαθήματα για τη βιομηχανική κοινωνία*, Κάλβος, Αθήνα.
- Banks O., *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1987.
- Baudrillard J., *Ο καθρέφτης της παραγωγής*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1990.
- Bauman Z., *Culture and Praxis*, RKP, London, 1973.
- Bell D., *The Cultural Contradictions of Capitalism*, Basic Books, New York, 1978.
- Blackledge D., Hunt B., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Έκφραση, Αθήνα, 1995.
- Bloom B.S., Krathwohl D.R., *Ταξινομία διδακτικών στόχων*, τόμ. Α, Κώδικας, Θεσσαλονίκη, 1986.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (α), *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage, 1977.

- Bourdieu P., Passeron J.C. (β), *Οι Κληρονόμοι: οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Δελφίνι, Αθήνα, 1993.
- Bowles S., Gintis H., *Schooling in Capitalist America*, RKP, London, 1976.
- Brzezinski Zb., *Between two Ages: America's Role in the Technotronic Era*, The Viking Press, 1970.
- Charlot B., *Το σχολείο αλλάζει*, Προτάσεις, Αθήνα, 1992.
- Clerc D., «Βιομηχανία παραγκωνισμένων», στο *Η μάστιγα του κοινωνικού αποκλεισμού*, Le Monde Diplomatique, Αφιερώματα, τεύχ. 6, 1995.
- Collins R., «Some Comparative Principles of Educational Stratification», *Harvard Education Review*, τ. 47, σελ. 1-27.
- Δεμερτζής Ν., *Κουλτούρα, νεωτερικότητα, πολιτική κουλτούρα*, Παπαζήσης, Αθήνα, 1989.
- Lipietz A., *Αυταπάτες και θαύματα*, Εξάντας, Αθήνα, 1990.
- Λυμπεράκη Α., *Ευέλκτη εξειδίκευση: Κρίση και αναδιάρθρωση στη μικρή βιομηχανία*, Gutenberg, Αθήνα, 1991.
- Λυσιόπουλος Ζ.Φ., *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*, Γνώση, Αθήνα, 1988.
- Madan S., *Education and Ideologies of Racism*, Threndam Books, 1991.
- Mead M., *Culture and Commitment*, New York, 1970.
- Μιχαλακόπουλος Γ., *Κοινωνιολογία και εκπαίδευση*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1990.
- Morrison K., «Centralism and the Education Market: Why emulate the United Kingdom?», in *European Journal of Education*, τ. 3, No 4, 1994.
- Μουρίκη Α., «Πολιτικές αναδιάρθρωσης και νέες μορφές οργάνωσης της εργασίας», στο *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχ. 54, 1995.
- Μπαλιμπάρ Ε., Βαλλερστάιν Ι., *Έθνος, φυλή, τάξη*, Ο Πολίτης, Αθήνα, 1991.
- Musgrave P.W., *The Sociology of Education*, Methuen, London, 1965.
- Mulhauer, *Κοινωνικοποίηση: Θεωρία και έρευνα*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1990.
- Νούτσος Μ., *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα*, Δωδώνη, 1983.
- Offe C., *Κοινωνία της εργασίας*, Νήσος, Αθήνα, 1993.
- Oshavkoff Z., *Sotziologijata kato nauka*, Nauka i Iskustvo, Sofia, 1983.
- Πλειός Γ., *Κινούμενη εικόνα και καλλιτεχνική επικοινωνία*, Δελφίνι, Αθήνα, 1993.
- Πουλιαντζάς Ν., *Οι κοινωνικές τάξεις στο σύγχρονο καπιταλισμό*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1984.
- Ρίχτα Ρ., *Ο πολιτισμός στο σταυροδρόμι*, Ράππας, Αθήνα, 1976.
- Robin J., «Τεχνολογικές μεταβολές και αποτελμάτωση της σκέψης», στο *Οικονομία: Η εποχή της παγκόσμιας αγοράς*, Le Monde Diplomatique, Αφιερώματα, τεύχ. 3, 1993.
- Rostow W., *The Stages of Economic Growth*, London, 1960.
- Sarre Ph., «Race and Class Structure», in Hamnett et al., *The Changing Social Structure*, Sage-The Open University, London, 1989.

- Shultz Th., *Η οικονομική αξία της εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα, 1972.
- Statistical Yearbook*, Unesco, 1990.
- Toffler A., *Το τρίτο κύμα*, Κάκτος, Αθήνα, 1982.
- Τροικίλης Σ., *Εκπαίδευση - κοινωνία και παραγωγικές δυνάμεις*, Παπαδήμας, Αθήνα, 1987.
- Τσεκούρας Θ., «Ευέλικτος αυτοματισμός και αναδιάρθρωση: Μια διέξοδος από την κρίση», στο Φιοραβάντες Β. (επιμ.), *Κουλτούρα και τεχνολογία*, Praxis-Παρουσία, Αθήνα, 1990.
- Φραγκουδάκη Α. (α), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα, 1985.
- Φραγκουδάκη Α. (β), «Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η αξιοκρατία ενισχύουν την αναπαραγωγή της κοινωνικής εξουσίας», στο Λαμπίρη-Δημάκη Ι., Παναγιωτόπουλος Ν. (συντ.), *Pierre Bourdieu: Κοινωνιολογία της παιδείας*, Καρδαμίτσα-Δελφίνι, 1994.
- Hamnett C., «Consumption and Class in Contemporary Britain», in Hamnett et al., *The Changing Social Structure*, Sage-The Open University, London, 1989.
- Whitty G., «Education, Economy and National Culture», in Bocock R., Thompson K., *Social and Cultural Forms of Modernity*, Polity Press-The Open University, 1992.
- Williams R., «Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory», in Dale et al. (eds), *Schooling and Capitalism*, Ruthledge, London, 1976.
- Williams R. (β), *Culture and Society*, Penguin, 1975.
- Young M.E., *Knowledge and Control*, Collier-McMillan, London, 1971.

