

Πιερ Μωουρντιέ

"Το ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:

ΟΙ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ.

6^{το} Α. Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία
της Εκπαίδευσης, Αθήνα. εκδ. Νεκταρία,
1985

Το συντηρητικό σχολείο

Αποτελεί ίσως αποτέλεσμα μορφωτικής αδράνειας το γεγονός ότι συνεχίζουμε να θεωρούμε το σχολικό σύστημα παράγοντα της κοινωνικής κινητικότητας, σύμφωνα πάντα με την ιδεολογία του «απελευθερωτικού σχολείου», ενώ όλα τα δεδομένα αποδεικνύουν το αντίθετο, πως το σχολείο είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς παράγοντες της κοινωνικής συντήρησης, καθώς προσφέρει την ψευδαίσθηση που θεμιτοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες και βραβεύει τη μορφωτική κληρονομιά, το κοινωνικό προσόν, αντιμετωπίζοντάς το σαν φυσικό χάρισμα.

Καθώς οι μηχανισμοί εξοστρακισμού λειτουργούν κατά τη διάρκεια ολόκληρης της σχολικής διαδρομής, είναι θεμιτό να αντιμετωπίσει κανείς τα αποτελέσματά τους στις ψηλότερες βαθμίδες της σχολικής καριέρας. Όπως δείχνουν οι αριθμοί, οι πιθανότητες πρόσβασης στη σχολική εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα μιας άμεσης και έμμεσης επιλογής, που διενεργείται σε ολόκληρη τη σχολική διαδρομή και ασκείται με τελείως άνισο τρόπο πάνω στα άτομα από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Ο γιος ενός ανώτερου στελέχους έχει 80 φορές περισσότερες πιθανότητες να μπει στο πανεπιστήμιο από το γιο ενός αγρογάρτη, σαράντα φορές περισσότερες από το γιο ενός εργάτη και δύο φορές περισσότερες πιθανότητες από το γιο ενός μεσαίου στελέχους¹. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι ψηλότεροι εκπαιδευτικοί θεσμοί έχουν και την αριστοκρατικότερη σύνθεση. Έτσι το ποσοστό των γιων των ανώτερων στελεχών και ελεύθερων επαγγελματιών φτάνει σε ποσοστά 57% στην Πολυτεχνική Σχολή και από 54% ως 44% στις άλλες λεγόμενες Μεγάλες Σχολές.

Ωστόσο, δεν αρκεί η διαπίστωση της ανισότητας στο σχολείο. Πρέπει ακόμα να περιγραφούν οι αντικειμενικοί μηχανισμοί, που καθορίζουν το συστηματικό αποκλεισμό των παιδιών από τις μη προνομιούχες τάξεις.

Η κοινωνιολογική προσέγγιση μπορεί τη στιγμή αυτή να δώσει πλήρη ερμηνεία της ανισότητας απέναντι στη σχολική επιτυχία, που συχνά παρουσιάζεται σαν ανισότητα προσόντων. Η δράση του μορφωτικού προνομίου δεν εντοπίζεται συνήθως από τους μελετητές παρά στις πιο χονδροειδείς εκφράσεις της, που είναι οι κοινωνικές γνωριμίες και σχέσεις της οικογένειας, η βοήθεια στο διάβασμα ή ο ιδιωτικός δάσκαλος, η πληροφόρηση ως προς τα εκπαιδευτικά πράγματα και τις δυνατότητες εργασιακής αξιοποίησης των σπουδών. Και όμως, στην πραγματικότητα, κάθε οικογένεια μεταβιβάζει στα παιδιά της και από έμμεσους κυρίως δρόμους ένα ορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο και ένα ορισμένο έθος, δηλαδή ένα σύστημα αξιών έμμεσων και βαθιά εσωτερικευμένων, που συμβάλλει μεταξύ άλλων στον καθορισμό της συμπεριφοράς του παιδιού τόσο απέναντι στο μορφωτικό κεφάλαιο όσο και απέναντι στο σχολικό θεσμό. Η μορφωτική κληρονομιά, που και από τις δύο αυτές πλευρές της διαφέρει από τη μία κοινωνική τάξη στην άλλη, είναι υπεύθυνη για την πρωταρχική ανισότητα των παιδιών στη σχολική δοκιμασία κι επομένως υπεύθυνη για τη διαφορετική ποσοστιαία επιτυχία τους.

Η μεταβίβαση του μορφωτικού κεφαλαίου

Η επίδραση του μορφωτικού κεφαλαίου διακρίνεται στη σχέση (συχνά διαπιστωμένη) ανάμεσα στο γενικό μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και τη σχολική επιτυχία των παιδιών. Το ποσοστό των «καλών μαθητών» στην πρώτη τάξη της μέσης εκπαίδευσης αυξάνει ευθέως ανάλογα με το εισόδημα της οικογένειας. Ωστόσο, όπως έδειξε η μελέτη του Πωλ Κλερ, όταν οι πατεράδες έχουν το ίδιο εκπαιδευτικό επίπεδο, τα εισοδήματα της οικογένειας δεν επιδρούν στη σχολική επιτυχία, ενώ αντίθετα όταν τα εισοδήματα είναι ίδια, το ποσοστό των καλών μαθητών διαφοροποιείται αποκλυπτικά ανάλογα με το αν ο πατέρας είναι ή όχι κάτοχος ακαδημαϊκού απολυτηρίου. Η διαπίστωση αυτή μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι η δράση του οικογενειακού περιβάλλοντος πάνω στη σχολική επιτυχία είναι σχεδόν αποκλειστικά μορφωτική. Και μάλιστα, τη στενότερη σχέση με τη σχολική επιτυχία, περισσότερο από το δίπλωμα του πατέρα, περισσότερο από το είδος της μόρφωσης που απέκτησε, την έχει το γενικό μορφωτικό επίπεδο της οικογενειακής ομάδας. Γιατί, ενώ η σχολική επιτυχία εμφανίζεται να έχει άμεση σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ή της μητέρας, διαπιστώνουμε αποκαλυ-

πτικές μεταπτώσεις στην επιτυχία του παιδιού, όταν οι γονείς έχουν μεταξύ τους διαφορά επιπέδου².

Η ανάλυση των περιπτώσεων στις οποίες το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι άνισο δεν πρέπει να μας κάνει να ξεχνάμε ότι το συνηθέστερο είναι η μεταξύ τους αντιστοιχία (εξαιτίας της ταξικής ενδογαμίας) και ότι επομένως τα μορφωτικά προνόμια τα συνυφασμένα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δρουν σωρευτικά. Βλέπουμε ότι στην πρώτη τάξη της μέσης εκπαίδευσης τα παιδιά με δύο γονείς κατόχους ακαδημαϊκού απολυτηρίου έχουν ποσοστό επιτυχίας 77%, έναντι 62% παιδιών με ένα μόνο γονέα κάτοχο του διπλώματος, και η διαφορά αυτή ανεβαίνει όσο ανεβαίνουμε στη σχολική πυραμίδα.

Για να μπορέσουμε να κάνουμε την ακριβή εκτίμηση των προνομίων και των αναστολών που μεταβιβάζει το οικογενειακό περιβάλλον, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας όχι μόνο το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας, αλλά επίσης το επίπεδο των παππούδων και γιαγιάδων κι από τις δύο πλευρές (και ίσως ακόμα του συνόλου της ευρείας οικογένειας). Η γνώση του θεάτρου που έχουν οι φοιτητές των θεωρητικών επιστημών (υπολογισμένη με βάση το μέσο αριθμό θεατρικών παραστάσεων που έχουν δει) κλιμακώνεται στατιστικά σε πλήρη αντιστοιχία με την επαγγελματική κατηγορία στην οποία ανήκει ο πατέρας και ο παπούς. (Επιδρά επίσης το γεγονός αν η επαγγελματική κατηγορία του πατέρα και του παπού αποτελούν άνοδο ως προς την οικογενειακή προέλευση, και ακόμα σε περίπτωση που η θέση του ενός από τους δύο είναι στατική ως προς την προέλευσή του, σε περίπτωση δηλαδή που η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα είναι ίδια με του παπού, μπορεί στο γιο να επιδρά θετικά η θέση του παπού και μόνο, αν αυτή αποτελεί άνοδο ως προς την προέλευσή του³.) Δηλαδή εξαιτίας των αργών ρυθμών της μορφωτικής διαδικασίας, λεπτές διαφορές, όπως το πόσο παλιά είναι η οικογενειακή πρόσβαση στην παιδεία, εξακολουθούν να διαφοροποιούν άτομα φαινομενικά ίσα ως προς την κοινωνική αλλά και τη σχολική επιτυχία. Η μορφωτική αριστοκρατία έχει κι αυτή τους δικούς της πύργους.

Θα προσθέσουμε ακόμη ότι ο τύπος κατοικίας, στο Παρίσι ή στην επαρχία, που συνδέεται στενά με την επαγγελματική κατηγορία του πατέρα έχει κι αυτός άμεση σχέση με την ύπαρξη ή την απουσία μορφωτικών προνομίων, που την επίδρασή τους την εντοπίζουμε σε όλους τους τομείς: στα παρελθόντα σχολικά αποτελέσματα, στη γνώση και την πρακτική της παιδείας (θέατρο και μουσική ή τζαζ και κινηματογράφος) ή ακόμα και στη γλωσσική επάρκεια των ατόμων.

Διαπιστώνουμε επομένως ότι η μελέτη ενός συνόλου κάποιων περιορισμένων τελικά μεταβλητών, που είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων της πρώτης και δεύτερης γενεάς και ο τόπος κατοικίας, μας επιτρέπει να ερμηνεύσουμε τις πιο σημαντικές παραλλαγές της σχολικής επιτυχίας, ακόμα και στο ψηλότερο επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδρομής.

Δεν αποκλείεται πάντως ο συνδυασμός αυτών των κριτηρίων να επιτρέπει και την κατανόηση των παραλλαγών που εμφανίζονται στο εσωτερικό ομοιογενών ομάδων, δηλαδή των διαφορών μεταξύ φοιτητών που προέρχονται από την ίδια κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία. Βλέπουμε ότι οι γιοι των ανώτερων στελεχών εμφανίζονται στις στατιστικές συστηματικά με αποτελέσματα που είναι διττά, δηλαδή αφορούν τόσο τις γνώσεις και τη μορφωτική πρακτική τους όσο και την ικανότητα κατανόησης και χειρισμού της γλώσσας. Ως προς όλα αυτά τα δεδομένα λοιπόν, ένα τρίτο από αυτούς έχει αποτελέσματα καταφανώς καλύτερα από τους λοιπούς της ίδιας κατηγορίας. Αν, τώρα, την παραπάνω διαφορά την προσεγγίσουμε με την ανάλυση βάσει πολλαπλών μεταβλητών, που θα συνεκτιμούσε όχι μόνο το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και των παπουδών και τον τόπο κατοικίας (κατά τις σπουδές και κατά την εφηβεία), αλλά επίσης ένα σύνολο κριτηρίων πληροφοριακών του σχολικού παρελθόντος, όπως το είδος δευτεροβάθμιου σχολείου (λύκειο ή γενικό σχολείο μέσης, ιδιωτικό ή δημόσιο), το τμήμα του σχολείου (κλασικό, γενικό ή άλλο), θα διαπιστώσουμε ότι μπορούμε να ερμηνεύσουμε σχεδόν πλήρως το διαφορετικό βαθμό επιτυχίας που χαρακτηρίζει όχι άτομα αλλά υποομάδες καθορισμένες από το συνδυασμό των παραπάνω κριτηρίων. Θα διαπιστώσουμε δηλαδή ότι μπορούμε να ερμηνεύσουμε τη διαφορά επιτυχίας, δίχως να χρειαστεί να καταφύγουμε καθόλου στις εγγενείς φυσικές ανισότητες. Στη συνέχεια, ένα μοντέλο με βάση τις παραπάνω μεταβλητές (προσθέτοντας τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογενειακής ομάδας, όπως το μέγεθος της οικογένειας) θα επέτρεπε τον ακριβέστερο υπολογισμό των πιθανοτήτων σχολικής επιβίωσης.

Με τον ίδιο τρόπο που οι γιοι των ανώτερων στελεχών διαφοροποιούνται μεταξύ τους από επιμέρους κοινωνικές διαφορές, έτσι και τα παιδιά από λαϊκές τάξεις, που έχουν φτάσει στην ανώτατη εκπαίδευση, φαίνεται πως ανήκουν σε οικογένειες διαφοροποιημένες από το μέσο όρο της κατηγορίας τους, ως προς το γενικό μορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού συνόλου και το μέγεθος της οικογένειας.

Καθώς οι αντικειμενικές πιθανότητες, όπως είδαμε, για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση είναι σαράντα φορές περισσότερες για

το γιο ενός ανώτερου στελέχους από ό,τι ενός εργάτη, θα περιμέναμε η έρευνα σ' ένα φοιτητικό πληθυσμό να μας δώσει την ίδια σχέση, ενός προς σαράντα, ως προς το μέσο αριθμό ατόμων που έχουν κάνει ανώτερες σπουδές στις οικογένειες προέλευσης των φοιτητών γιων ανώτερων στελεχών και των φοιτητών γιων εργατών. Και όμως σ' ένα δείγμα φοιτητών ιατρικής ο μέσος αριθμός των μελών της ευρείας οικογένειας, που έχουν κάνει ή κάνουν ανώτατες σπουδές, παραλλάζει μόνο ένα προς τέσσερα ανάμεσα στους φοιτητές που προέρχονται από λαϊκές τάξεις και τους φοιτητές γιους ανώτερων στελεχών. Η παρουσία στο οικογενειακό περιβάλλον ακόμα και ενός συγγενούς που έχει κάνει ανώτατες σπουδές μαρτυρεί ότι οι οικογένειες αυτές παρουσιάζουν ιδιαίτερη μορφωτική κατάσταση, είτε επειδή έχουν υποστεί καθοδική κινητικότητα ή επειδή έχουν συμπεριφορά διαφορετική από την υπόλοιπη ταξική τους κατηγορία απέναντι στην κοινωνική άνοδο και απέναντι στο σχολείο ως μέσο γι' αυτή την άνοδο.

Το γεγονός ότι οι πιθανότητες πρόσβασης στη μέση ή ανώτατη εκπαίδευση και οι πιθανότητες επιτυχίας έχουν άμεση σχέση κυρίως με το μορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος τη στιγμή της εισόδου στη μέση εκπαίδευση, δηλαδή τότε που η ομοιογενοποιητική δράση του σχολείου και του σχολικού περιβάλλοντος δεν έχει ασκηθεί μακρόχρονα, αποδεικνύει έμμεσα και τούτο: η ανισότητα στην επιτυχία μεταξύ μαθητών γάλλων και ξένων οφείλεται σχεδόν αποκλειστικά στη διαφορετική κοινωνική δομή των οικογενειών. Οι ξένοι μαθητές που ανήκουν στο ίδιο κοινωνικό επίπεδο εμφανίζουν ποσοστό επιτυχίας σχεδόν όμοιο με τους γάλλους μαθητές (αν μπαίνουν στη μέση εκπαίδευση 45% των παιδιών γάλλων εργατών και 38% ξένων εργατών, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η ασήμαντη αυτή διαφορά οφείλεται στο ότι οι ξένοι εργάτες έχουν χαμηλότερο ποσοστό ειδίκευσης από τους γάλλους)⁴.

Πάντως, το επίπεδο εκπαίδευσης των μελών της οικογένειας ή ο τόπος κατοικίας αποτελούν δείκτες ανεπαρκείς, καθώς μας πληροφορούν για το μορφωτικό επίπεδο κάθε οικογένειας, χωρίς όμως να μας δίνουν κανένα στοιχείο για το περιεχόμενο της κληρονομιάς που μεταβιβάζουν στα παιδιά τους οι πιο μορφωμένες οικογένειες, ούτε για τους τρόπους της μεταβίβασης. Έρευνες σε φοιτητές των θεωρητικών επιστημών τείνουν να αποδείξουν ότι το τμήμα εκείνο του μορφωτικού κεφαλαίου, που έχει την πιο άμεση σχολική απόδοση, αποτελείται από το εύρος της πληροφόρησης πάνω στα δεδομένα των πανεπιστημίων και στις λεπτομέρειες της σχολικής διαδρομής καθώς και από τη γλωσσική άνεση και ελεύθερη μόρφωση που έχει αποκτηθεί έξω από το σχολείο.

Η ανισότητα ως προς την πληροφόρηση είναι αρκετά προφανής και αρκετά γνωστή, ώστε δε χρειάζεται να επεκταθούμε. Κατά τον Πωλ Κλερ, 15% των οικογενειών μαθητών που φοιτούν στα γενικά σχολεία μέσης εκπαίδευσης (των οποίων η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού είναι πολύ λαϊκότερη από των λυκείων) αγνοούν το όνομα του πλησιέστερου λυκείου, και το ποσοστό αυτό ανεβαίνει στο 36% για τις οικογένειες μαθητών που σταματούν στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το λύκειο δηλαδή δεν αποτελεί μέρος του συγκεκριμένου σύμπαντος για τις λαϊκές οικογένειες και χρειάζονται εξαιρετές απανωτές επιτυχίες καθώς και την προτροπή του δασκάλου ή κάποιου μέλους της οικογένειας, για να περάσει από το μυαλό των γονέων η ιδέα να στείλουν το παιδί στο λύκειο. Στην άλλη άκρη της κοινωνικής κλίμακας διατίθεται ολόκληρο κεφάλαιο πληροφοριών, που τα παιδιά των μορφωμένων τάξεων επενδύουν στη σχολική τους ζωή, για όλες τις λεπτομέρειες της σχολικής διαδρομής, για τη σημασία της μιας ή της άλλης επιλογής του είδους σχολείου ή του είδους τμήματος, για τα μελλοντικά επαγγέλματα και τις δυνατότητες εξέλιξης στο εσωτερικό των επαγγελμάτων, ακόμα για τους δρόμους που οδηγούν κατευθείαν σε ορισμένα επαγγέλματα, για τη λειτουργία του πανεπιστημιακού συστήματος, για τη σημασία των αποτελεσμάτων, για τις απαιτήσεις του σχολείου και τις ανταμοιβές.

Τα παιδιά που προέρχονται από πιο προνομιούχο περιβάλλον δεν κληρονομούν από τον οικογενειακό περίγυρό τους μόνο συνήθειες και μια προγύμναση, που είναι άμεσα χρησιμοποιήσιμες στα σχολικά καθήκοντα, και το σημαντικότερο προνόμιό τους δεν είναι η άμεση βοήθεια που μπορούν οι γονείς να τους παρέχουν. Κληρονομούν επιπλέον γνώσεις αλλά και δεξιότητες, διακριτική ικανότητα του ωραίου αλλά και καλαισθησία, προτιμήσεις και «καλό γούστο», που η σχολική αποδοτικότητα τους είναι ασύγκριτα μεγαλύτερη, καθώς οι αστάθμητοι αυτοί παράγοντες της συμπεριφοράς αποδίδονται συνήθως στα φυσικά χαρίσματα.

Η «ελεύθερη» μόρφωση, έμμεση προϋπόθεση για την επιτυχία σε ορισμένες σχολικές καριέρες είναι πολύ άνισα μοιρασμένη στους φοιτητές από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, ακόμα περισσότερο στους μαθητές της μέσης εκπαίδευσης, καθώς οι ανισότητες επιλογής και η ομοιογενοποιητική δράση του σχολείου μειώνουν αναγκαστικά τις διαφορές. Το μορφωτικό επίπεδο φαίνεται ξεκάθαρα όταν πρόκειται για την εξοικείωση με έργα τέχνης, εξοικείωση που αποκτάται μόνο όταν συχνάζει κανείς στο θέατρο, το μουσείο ή το κοντσέρτο (πράγμα που δεν οργανώνει το σχολείο παρά στην καλύτερη περίπτωση τελείως σποραδικά). Σε όλους τους τομείς της παιδείας, θέατρο, μουσική, ζωγραφική, τζαζ, κινη-

ματογράφος, οι φοιτητές έχουν γνώσεις τόσο πλουσιότερες και πλατύτερες όσο η κοινωνική τους προέλευση είναι ψηλότερη.

Είναι πάντως αξιοπαρατήρητο ότι η διαφορά μεταξύ φοιτητών που προέρχονται από διαφορετικό περιβάλλον είναι όλο και πιο έντονη όσο απομακρυνόμαστε από τους τομείς εκείνους παιδείας που διδάσκει και ελέγχει το σχολείο. Όταν δηλαδή αναφερόμαστε όχι στο κλασικό αλλά στο πρωτοποριακό θέατρο ή τη ζωγραφική, που δε διδάσκονται σε κανένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, ή στην κλασική μουσική κι ακόμα στη τζαζ και τον κινηματογράφο.

Αν τα αποτελέσματα ερευνών πάνω στην ικανότητα κατανόησης και άνετου χειρισμού της γλώσσας δεν παρουσιάζουν την άμεση σχέση ανάμεσα στην απόδοση και την κοινωνική προέλευση που παρατηρούμε στους άλλους τομείς, και αν μάλιστα διαπιστώνουμε καμιά φορά την ανατροπή αυτής της σχέσης, τούτο δεν πρέπει να μας κάνει να νομίζουμε ότι ο ανασταλτικός φραγμός, που είναι η γλώσσα, έχει λιγότερη σημασία από άλλους παράγοντες. Πριν απ' όλα, οι έρευνες αφορούν φοιτητές θεωρητικών επιστημών και δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι έχουν υποστεί συνεχείς επιλογές με βασικό κριτήριο την ικανότητα άνετου χειρισμού της γλώσσας. Επίσης η υπερεπιλογή που έχουν υποστεί οι φοιτητές από μη προνομιούχα στρώματα αντισταθμίζει το αρχικό πρόσκομμα, που αποτελούσε η μορφωτική ατμόσφαιρα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Πράγματι, η επιτυχία στις φιλολογικές σπουδές είναι πολύ στενά δεμένη με την ικανότητα και επάρκεια στη χρήση της σχολικής γλώσσας, και η σχολική γλώσσα είναι η μητρική γλώσσα μόνο των παιδιών που προέρχονται από μορφωμένα στρώματα. Ανάμεσα στα μορφωτικά εμπόδια, τα πιο μεγάλα και τα πιο επίβουλα είναι εκείνα που οφείλονται στη γλώσσα που μιλιέται στην οικογένεια, και τούτο κυρίως στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής, οπότε η κατανόηση και η ικανότητα χρήσης της γλώσσας αποτελούν τον κατεξοχήν παράγοντα που καθορίζει την κρίση των δασκάλων. Δεν πρέπει ακόμα να παραβλέπουμε τούτο: το γλωσσικό περιβάλλον της οικογενειακής προέλευσης δεν παύει ποτέ να ασκεί την επίδρασή του. Γιατί ο γλωσσικός πλούτος, η καλαισθησία και το εκφραστικό στυλ λογαριάζονται πάντοτε, φανερά και απερίφραστα ή έμμεσα και δυσδιάκριτα, συνειδητά ή ασυνειδητά και επηρεάζουν την επιλογή σε ολόκληρη τη σχολική διαδρομή (με κάποιες μάλιστα διαφορές βαρύτητας επιδρούν σε όλες τις πανεπιστημιακές σπουδές ακόμα και τις θετικές). Και τούτο, γιατί η γλώσσα δεν είναι απλό εργαλείο, λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικό, με λιγότερη ή περισσότερη αντιστοιχία στη σκέψη, αλλά παρέχει εκτός από ένα πλούσιο ή φτωχό λεξιλόγιο και συντακτικό,

δηλαδή ένα σύστημα κατηγοριών περισσότερο ή λιγότερο περίπλοκων. Έτσι η ικανότητα αποκρυπτογράφησης και άνετου χειρισμού σύνθετων δομών, λογικών ή αισθητικών, μοιάζει να είναι άμεσο αποτέλεσμα της σύνθετης ή όχι δομής που έχει η γλώσσα του οικογενειακού περιβάλλοντος, καθώς πάντοτε η γλώσσα αυτή αφήνει ίχνη από τα βασικά της χαρακτηριστικά στη γλώσσα που μαθαίνεται στο σχολείο⁶.

Το σημαντικότερο και πιο δραστικό (για το σχολείο) μέρος της μορφωτικής κληρονομιάς, είτε πρόκειται για την ελεύθερη παιδεία είτε για τη γλώσσα, μεταβιβάζεται με την *ώσμωση*, ακόμα και όταν απουσιάζει κάθε μεθοδική προσπάθεια και κάθε φανερή πρακτική, πράγμα που ενισχύει στα μέλη της μορφωμένης τάξης την πεποίθηση ότι δε χρωστούν παρά στα φυσικά τους χαρίσματα αυτές τις γνώσεις, αυτές τις ικανότητες, αυτή τη συμπεριφορά που καθόλου δεν τους φαίνεται αποτέλεσμα κάποιας μαθητείας.

Η επιλογή του πεπρωμένου

Η στάση ή η συμπεριφορά των μελών διαφορετικών κοινωνικών τάξεων, γονέων ή παιδιών, απέναντι στο σχολείο, τη σχολική μόρφωση και το μέλλον που οι σπουδές προετοιμάζουν, αποτελεί κυρίως την έκφραση του συστήματος των έμμεσων και εσωτερικευμένων ή των εκφρασμένων αξιών που καθορίζει η ένταξή τους σε μια κοινωνική τάξη. Για να εξηγήσουν το λόγο που κάνει τις διάφορες κοινωνικές τάξεις να στέλνουν στη μέση εκπαίδευση τελείως ανισομεγέθη ποσοστά των παιδιών τους, ακόμα κι εκείνων που έχουν ίδια σχολικά αποτελέσματα, διάφοροι παρατηρητές καταφεύγουν συχνά σε εξηγήσεις τόσο ασαφείς όσο «η θέληση των γονέων». Πρόκειται πράγματι για «θέληση», μόνο όμως με τη μεταφορική έννοια του όρου, γιατί η έρευνα μας δείχνει ότι «σε γενικές γραμμές υπάρχει μαζική συμφωνία ανάμεσα στη θέληση των οικογενειών και στον προσανατολισμό του παιδιού», δηλαδή με άλλα λόγια, τις περισσότερες φορές οι οικογένειες έχουν φιλοδοξίες αυστηρά προσαρμοσμένες στις αντικειμενικές πιθανότητες⁷.

Η στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση, που φανερώνεται στην επιλογή του είδους σχολείου (η επιλογή του λυκείου σημαίνει σχεδιασμό μακρόχρονων σπουδών, τουλάχιστον ως το ακαδημαϊκό απολυτήριο, ενώ η επιλογή του γενικού σχολείου μέσης εκπαίδευσης σημαίνει σχέδιο βραχύχρονων σπουδών, ως το υποχρεωτικό απολυτήριο) δείχνει

ότι όλα συμβαίνουν σαν να αποτελεί η στάση τους έκφραση της εσωτερικής του ενός πεπρωμένου αντικειμενικά καθορισμένου (και μετρήσιμου με όρους στατιστικών πιθανοτήτων), πεπρωμένου που είναι κοινό σε ολόκληρη την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκουν. Το πεπρωμένο αυτό βρίσκεται συνεχώς μπροστά στα μάτια τους μέσα από την έμμεση και άμεση εμπειρία, μέσα από την ενστικτώδη στατιστική των αποτυχιών ή των κουτσουρεμένων επιτυχιών των παιδιών του ταξικού τους περιγύρου καθώς και πιο έμμεσα από τις αποτιμήσεις και τις συμβουλές των δασκάλων, που συνειδητά ή ασυνειδητά όταν δίνουν τη γνώμη τους λαβαίνουν υπόψη την κοινωνική προέλευση του μαθητή και έτσι διορθώνουν δίχως να το θέλουν και δίχως να το ξέρουν την αφηρημένη αξία που θα είχαν τα προγνωστικά εκείνα για το σχολικό μέλλον που θα στηρίζονταν αποκλειστικά στην αποτίμηση της επίδοσης του μαθητή. «Οι στόχοι των οικογενειών», γράφουν ο Αλαίν Ζιράρ και ο Ανρί Μπαστίντ, «αναπαράγουν κατά κάποιον τρόπο την κοινωνική διαστρωμάτωση, τέτοια όπως παρουσιάζεται στα διάφορα είδη σχολείων»⁸.

Αν τα μέλη των λαϊκών τάξεων παίρνουν για όνειρά τους την πραγματικότητα, τούτο συμβαίνει γιατί, σ' αυτό το χώρο όπως και παντού, οι φιλοδοξίες και οι απαιτήσεις καθορίζονται ως προς τη μορφή και το περιεχόμενό τους από τις αντικειμενικές συνθήκες, που αποκλείουν την πιθανότητα επιθυμίας του αδύνατου να επιτευχθεί. Όταν απαντούν στα ερωτηματολόγια, που αφορούν π.χ. τα κλασικά λύκεια, «Τέτοιες σπουδές δεν είναι για μας», η απάντηση αυτή λέει πολύ περισσότερα από «δεν έχουμε τα μέσα για τέτοιες σπουδές». Πρόκειται για την έκφραση της εσωτερικευμένης αναγκαιότητας. Η απάντηση αποτελεί, θα λέγαμε, ένα είδος προστακτικής της οριστικής, καθώς εκφράζει κάτι αδύνατο αλλά συγχρόνως και απαγορευμένο.

Οι ίδιες αντικειμενικές συνθήκες, που καθορίζουν τη στάση των γονέων και επηρεάζουν αποφασιστικά τις σημαντικές επιλογές της σχολικής καριέρας, καθορίζουν συγχρόνως και τη στάση των παιδιών απέναντι στις ίδιες επιλογές, καθώς και όλη τους τη συμπεριφορά απέναντι στο σχολείο. Έτσι, βλέπουμε ότι για να εξηγήσουν την παραίτησή τους από το σχέδιο να στείλουν το παιδί τους στη μέση εκπαίδευση, οι γονείς, αμέσως μετά το κόστος των σπουδών (που αναφέρουν οι μισοί, 42-50%), συνήθως (16-26%) αναφέρονται στην επιθυμία του παιδιού να μην πάει άλλο στο σχολείο⁹. Κι ακόμα βαθύτερα, καθώς η λογική επιθυμία της κοινωνικής ανόδου μέσα από το σχολείο δεν μπορεί να διαμορφωθεί όταν οι αντικειμενικές πιθανότητες επιτυχίας είναι ασήμαντες, μπορεί οι εργάτες να αγνοούν απολύτως τις στατιστικές, που δείχνουν ότι ο γιος

ενός εργάτη έχει δύο πιθανότητες στις εκατό να φτάσει στην ανώτατη εκπαίδευση, η συμπεριφορά τους ωστόσο προσαρμόζεται αντικειμενικά σε μια εμπειρική εκτίμηση αυτών των αντικειμενικών πιθανοτήτων, που είναι κοινές σε όλα τα άτομα της κοινωνικής τους κατηγορίας.

Μέσα από την ίδια λογική, καταλαβαίνουμε πώς η μικροαστική τάξη, τάξη μεταβατική, πιστεύει πολύ περισσότερο στις σχολικές αξίες, συγχέοντας τις αξίες της κοινωνικής επιτυχίας με τις αξίες του μορφωτικού κύρους, εφόσον το σχολείο της προσφέρει κάμποσες πιθανότητες ικανοποίησης των προσδοκιών της. Σε αντίθεση με τα παιδιά που προέρχονται από λαϊκές τάξεις και είναι διπλά αδικημένα, ως προς την ευκολία να αφομοιώσουν την παιδεία και ως προς τις πιθανότητες να την αποκτήσουν, τα παιδιά των μεσαίων τάξεων χρωστούν στην οικογένειά τους όχι μόνο προτροπές και παροτρύνσεις για τη σχολική επιτυχία, αλλά κι ένα έδος της κοινωνικής ανόδου και της φιλοδοξίας για την επιτυχία μέσα στο σχολείο και χάρη στο σχολείο, πράγμα που τους επιτρέπει να αντισταθμίζουν τη μορφωτική ένδεια με τη σφοδρή φιλοδοξία για την απόκτηση των μορφωτικών αγαθών.

Φαίνεται ότι το ίδιο ασκητικό έδος της κοινωνικής ανόδου είναι εκείνο που καθορίζει τη συμπεριφορά τόσο ως προς τη γονιμότητα όσο και ως προς το σχολείο μιας μερίδας των μεσαίων τάξεων¹⁰. Ενώ για τις πιο γόνιμες κοινωνικές κατηγορίες, που είναι οι αγρεργάτες, οι αγρότες και οι εργάτες, οι πιθανότητες εισόδου στη μέση εκπαίδευση μειώνονται σταθερά όσο οι οικογένειες αυξάνονται κατά ένα επιπλέον μέλος, βλέπουμε τις πιθανότητες να σημειώνουν απότομη πτώση στις λιγότερο γόνιμες κατηγορίες, τεχνίτες και εμπόρους, υπαλλήλους και μεσαία στελέχη, όταν οι οικογένειες αυτές έχουν τέσσερα ή πέντε παιδιά. Πρόκειται όμως για οικογένειες που διαφέρουν ριζικά ως προς τη γονιμότητα από την υπόλοιπη κοινωνική τους κατηγορία. Αντί λοιπόν να θεωρούμε την απότομη πτώση του ποσοστού συμμετοχής στο σχολείο σαν αποτέλεσμα του αριθμού των παιδιών, θα πρέπει να υποθέσουμε ότι η επιθυμία του ελέγχου του αριθμού των γεννήσεων και η επιθυμία παροχής στα παιδιά δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκφράζουν για την κατηγορία αυτή την ίδια ασκητική πρόθεση¹¹.

Γενικά, τα παιδιά και οι οικογένειές τους αυτοκαθορίζονται πάντοτε σε σχέση με τους καταναγκασμούς που τους καθορίζουν. Ενώ οι ίδιοι θεωρούν τις επιλογές τους ατομικές, πιστεύοντας ότι προέρχονται από ακαταμάχητα υποκειμενικά αίτια, όπως η έμπνευση, η προτίμηση ή το ταλέντο, αφήνουν στις απαντήσεις τους να φανεί η μεταμφιεσμένη δράση των αντικειμενικών συνθηκών. Δηλαδή, η δομή των αντικειμενικών παιδα-

νοτήτων κοινωνικής ανόδου, ή ακριβέστερα των πιθανοτήτων ανόδου διαμέσου του σχολείου, επενεργεί δραστικά στη συμπεριφορά απέναντι στο σχολείο και απέναντι στην κοινωνική άνοδο διαμέσου του σχολείου. Η συμπεριφορά αυτή έτσι καθορισμένη συμβάλλει με τη σειρά της, και μάλιστα με τρόπο ουσιαστικό, και καθορίζει τις πιθανότητες πρόσβασης στο σχολείο, τις πιθανότητες αποδοχής των αξιών ή των κανόνων του καθώς και τις πιθανότητες σχολικής επιτυχίας, άρα τις πιθανότητες επίτευξης της κοινωνικής ανόδου. Και όλα τούτα γίνονται χάρη στις υποκειμενικές προσδοκίες, που από τη μια είναι κοινές σε όλα τα άτομα τα καθοριζόμενα από το ίδιο αντικειμενικό μέλλον, και από την άλλη ισχυροποιούνται σημαντικά καθώς αλληλεπιδρούν ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Υποκειμενικές προσδοκίες που δεν αποτελούν παρά την έκφραση των αντικειμενικών πιθανοτήτων, έτσι όπως τα άτομα τις έχουν ενστικτωδώς κατανοήσει και προοδευτικά εσωτερικεύσει¹².

Θα έπρεπε να περιγράψουμε τη λογική της διαδικασίας εσωτερίκευσης, στην κατάληξη της οποίας οι αντικειμενικές πιθανότητες βρίσκονται μετουσιωμένες σε υποκειμενικές προσδοκίες ή αποθαρρύνσεις. Η βασική αυτή διάσταση του ταξικού έθους, που είναι η στάση απέναντι στο μέλλον, είναι άραγε άλλο πράγμα από την εσωτερίκευση του αντικειμενικού μέλλοντος, που μπαίνει στο μυαλό και επιβάλλεται προοδευτικά σε όλα τα μέλη της ίδιας κοινωνικής τάξης, μέσα από την εμπειρία των επιτυχιών και αποτυχιών;

Οι ψυχολόγοι παρατηρούν ότι το επίπεδο προσδοκίας των ατόμων καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό σε αναφορά με το συντελεστή (που γνωρίζουν ενστικτωδώς μέσα από τις προηγούμενες επιτυχίες και αποτυχίες) των πιθανοτήτων να επιτύχουν τον προσδοκώμενο στόχο. «Εκείνος που πετυχαίνει», γράφει ο Λιούν, «τοποθετεί τον επόμενο στόχο του λίγο πιο πάνω (όχι όμως πολύ μακριά) από την προηγούμενη επιτυχία του. Έτσι ανυψώνει διαρκώς το επίπεδο προσδοκίας του (...). Εκείνος που αντίθετα αποτυχαίνει, μπορεί να έχει δύο διαφορετικές αντιδράσεις: είτε τοποθετεί το στόχο του πολύ χαμηλά, συχνά χαμηλότερα από την προηγούμενη επιτυχία του (...), είτε τον τοποθετεί πολύ μακρύτερα από τις δυνατότητές του»¹³. Βλέπουμε δηλαδή ότι μέσα σε μια διαδικασία φαύλου κύκλου «το χαμηλό ηθικό γεννάει κακή προοπτική, που με τη σειρά της γεννάει ηθικό ακόμα χαμηλότερο, ενώ το ψηλό ηθικό, όχι μόνο εμπνέει ψηλούς στόχους, αλλά έχει επίσης πολλές πιθανότητες να προκαλέσει συνθήκες προόδου ικανές να οδηγήσουν σε ηθικό ακόμα ψηλότερο»¹⁴. Αν στα παραπάνω προσθέσουμε τη διαπίστωση ότι «τα ιδανικά και οι πράξεις του ατόμου εξαρτώνται από την ομάδα στην οποία ανήκει

και από τους στόχους και τις προσδοκίες της ομάδας»¹⁵, βλέπουμε ότι η επιρροή της ομάδας των ομοίων (πάντοτε σχετικά ομοιογενής ως προς την κοινωνική προέλευση, αφού π.χ. ο καταμερισμός των παιδιών στα τεχνικά σχολεία και τα λύκεια κι ακόμα στα διαφορετικά τμήματα των σχολείων βρίσκεται σε στενότερη σχέση με την κοινωνική τάξη των παιδιών), η επιρροή λοιπόν της ομάδας των ομοίων διπλασιάζει για τους λιγότερο προνομιούχους την επίδραση του οικογενειακού και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, που τείνουν να αποθαρρύνουν τις φιλοδοξίες, αντιμετωπίζοντάς τις ως υπέρμετρες και συχνά λίγο πολύ ύποπτες, μήπως και εμπεριέχουν τάσεις απάρνησης της προέλευσης. Έτσι, όλα συμβάλλουν στο να περιορίζουν εκείνους που κατά την κοινή έκφραση «δεν έχουν μέλλον» σε προσδοκίες «μετρημένες» ή, όπως λέει ο Λιούν, «ρεαλιστικές», δηλαδή συχνά στην εγκατάλειψη των προσδοκιών.

Το μορφωτικό κεφάλαιο σε συνδυασμό με το έθος καθορίζουν τη σχολική διαγωγή και τη συμπεριφορά απέναντι στο σχολείο, που αποτελούν τα αίτια του ποσοτικά διαφοροποιημένου εξοστρακισμού των παιδιών από τις διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Μολονότι η σχολική επιτυχία, άμεσα συνδεδεμένη με το μορφωτικό κεφάλαιο που κληρονομεί το οικογενειακό περιβάλλον, παίζει ρόλο στις επιλογές του προσανατολισμού, φαίνεται ότι ο πρωταρχικός καθορισμός για τη συνέχιση των σπουδών είναι η στάση της οικογένειας απέναντι στο σχολείο, στάση που όπως είδαμε καθορίζεται από τις αντικειμενικές προσδοκίες σχολικής επιτυχίας, διαφορετικές σε κάθε κοινωνική κατηγορία.

Ο Πωλ Κλερ έδειξε ότι παρόλο που η σχολική επιτυχία και η εισαγωγή στη μέση εκπαίδευση εξαρτώνται στενά από την κοινωνική τάξη, υπάρχει μια αποκαλυπτική διαφορά: η ανισότητα κατά την εισαγωγή στη μέση εκπαίδευση δεν είναι τόσο ανισότητα ως προς τη σχολική επιτυχία, εφόσον με όμοια σχολική επιτυχία τα ποσοστά εισερχομένων διαφοροποιούνται κοινωνικά¹⁶. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι τα εμπόδια λειτουργούν *σωρευτικά*. Τα παιδιά των λαϊκών και των μεσαίων τάξεων, που έχουν ολικά χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας, πρέπει να παρουσιάσουν επιτυχία τελείως ιδιαίτερη, για να αντιμετωπίσουν οι γονείς και οι δάσκαλοί τους το ενδεχόμενο να τα κατευθύνουν προς τη συνέχιση των σπουδών. Ο ίδιος μηχανισμός υπερεπιλογής λειτουργεί και ως προς το κριτήριο της ηλικίας: τα παιδιά της αγροτικής και της εργατικής τάξης, συνήθως μεγαλύτερα στην ηλικία από τα παιδιά των πιο προνομιούχων στρωμάτων, έχουν, με ίδια την ηλικία, μεγαλύτερο ποσοστό διαρροής από τα παιδιά αυτών των στρωμάτων. Με λίγα λόγια, η γενική αρχή που καθο-

ρίζει την υπερεπιλογή των παιδιών από λαϊκές και μεσαιές τάξεις είναι η ακόλουθη: τα παιδιά των κοινωνικών αυτών τάξεων, τα οποία μη διαθέτοντας μορφωτικό κεφάλαιο έχουν λιγότερες πιθανότητες από τα άλλα να επιδείξουν εξαιρετική επιτυχία, οφείλουν να επιδείξουν εξαιρετική επιτυχία για να μπουν στη μέση εκπαίδευση.

Πάντως ο μηχανισμός της υπερεπιλογής λειτουργεί όλο και αποτελεσματικότερα όσο ανεβαίνουμε στην ιεραρχία των δευτεροβάθμιων σχολείων και στην εσωτερική τους (κοινωνικά αποδεκτή) ιεραρχία των τμημάτων. Με ίδια σχολική επίδοση, τα παιδιά των προνομιούχων στρωμάτων πηγαίνουν πολύ συχνότερα από τα άλλα στα λύκεια και μάλιστα στα κλασικά τμήματα των λυκείων. Αντίθετα τα παιδιά των μη προνομιούχων στρωμάτων οφείλουν τις περισσότερες φορές να πληρώσουν το τίμημα της εισόδου τους στη μέση εκπαίδευση με τον υποβιβασμό τους στα σχολεία γενικής μέσης, ενώ εκείνα τα παιδιά των πλούσιων τάξεων, που η μέτρια επίδοσή τους τα εμποδίζει να μπουν στο λύκειο, μπορούν να καταφύγουν στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Διαπιστώνουμε για άλλη μια φορά το ίδιο πράγμα: η ύπαρξη και η απουσία προνομίων έχει σωρευτική λειτουργία, καθώς η αρχική επιλογή, η επιλογή του είδους σχολείου και του τμήματος καθορίζουν αναπότρεπτα το σχολικό πεπρωμένο.

Σύμφωνα με άλλη έρευνα βλέπουμε ότι τα αποτελέσματα φοιτητών θεωρητικών επιστημών (σ' ένα σύνολο ασκήσεων που βαθμολογούν την κατανόηση και την άνετη χρήση της γλώσσας) έχουν άμεση σχέση με το είδος του δευτεροβάθμιου σχολείου που είχαν τελειώσει οι φοιτητές και με τη γνώση ή όχι των αρχαίων ελληνικών και λατινικών. Η επιλογή που γίνεται τη στιγμή της εισόδου στη μέση εκπαίδευση σφραγίζει μια για πάντα το σχολικό πεπρωμένο, μεταλλάσσοντας τη μορφωτική κληρονομιά σε σχολικό παρελθόν. Άλλωστε αυτή η επιλογή, που προκαθορίζει ολόκληρο το μέλλον, γίνεται σε αναφορά με γενικές εικόνες του μέλλοντος: 31% των γονέων μαθητών του λυκείου εύχονται τα παιδιά τους να φτάσουν στην ανώτατη εκπαίδευση, 27% να φτάσουν στο ακαδημαϊκό απολυτήριο, ασήμαντος αριθμός προορίζει τα παιδιά του για τεχνικό (4%) ή επαγγελματικό δίπλωμα (2%). Αντίθετα, 27% των γονέων μαθητών των γενικών μέσων σχολείων εύχονται να αποκτήσουν τα παιδιά τους τεχνικό δίπλωμα, 15% επαγγελματικό δίπλωμα, 14% ακαδημαϊκό απολυτήριο και 7% ελπίζουν να τα δουν στην ανώτατη εκπαίδευση¹⁷.

Τα παραπάνω δείχνουν ότι οι ολικές στατιστικές, που εμφανίζουν αύξηση του ποσοστού συμμετοχής στη μέση εκπαίδευση, αποκρύπτουν το γεγονός ότι τα παιδιά των λαϊκών τάξεων πληρώνουν την πρόσβασή

τους σ' αυτό το εκπαιδευτικό επίπεδο με σημαντικό περιορισμό του ορίζοντα των μελλοντικών τους δυνατοτήτων.

Οι συστηματικοί αριθμοί, που διαφοροποιούν με όρους σχολικής διαδρομής τους φοιτητές που προέρχονται από διάφορα κοινωνικά στρώματα, οφείλουν τις παραλλαγές τους στο γεγονός ότι οι φοιτητές έχουν υποστεί επιλογή με τελείως άνιση αυστηρότητα καθώς και στο γεγονός ότι η κατοχή ή η στέρηση κοινωνικών προνομίων έχει προοδευτικά υποστεί μεταλλαγή και έχει μετατραπεί σε κατοχή ή στέρηση σχολικών προνομίων, μέσα από το παιχνίδι των πρώιμων επιλογών, που καθορίζονται από την κοινωνική προέλευση και που έρχονται αντικαθιστώντας τη να διπλασιάσουν την επίδρασή της. Η αντισταθμιστική των ανισοτήτων επίδραση, που ασκεί το σχολείο σε όσους τομείς γνώσης είναι περιεχόμενο της άμεσης διδασκαλίας του, δίνει μια εξήγηση, έστω μερική, της υπεροχής των φοιτητών από ανώτερες τάξεις, που είναι τόσο εντονότερη όσο απομακρυνόμαστε από τους τομείς παιδείας που διδάσκονται άμεσα και ελέγχονται από το σχολείο.

Άρα, μόνο μέσα από αυτή την οπτική γωνία, που είναι το συνδεδεμένο με την υπερεπιλογή αντισταθμιστικό αποτέλεσμα του σχολείου, μπορεί να εξηγηθεί πώς, όταν πρόκειται για τη σχολική χρήση της σχολικής γλώσσας, οι κοινωνικές διαφορές τείνουν στη μέγιστη ελαχιστοποίησή τους και κάποτε στην εξαφάνιση: οι υπερεπιλεγμένοι φοιτητές από λαϊκές τάξεις εμφανίζουν στον τομέα αυτό αποτελέσματα ίδια με τους φοιτητές των ανώτερων τάξεων, που έχουν υποστεί μικρότερη επιλογή, και ανώτερα από τους φοιτητές των μεσαίων τάξεων, που είναι εξίσου αδικημένοι από τη γλωσσική ατμόσφαιρα της οικογένειας, αλλά έχουν κι αυτοί υποστεί λιγότερο αυστηρή επιλογή¹⁸.

Σύμφωνα με την ίδια συλλογιστική, το σύνολο των χαρακτηριστικών της σχολικής καριέρας (επιλογή είδους σχολείου και τμήματος) αποτελεί δείκτη της άμεσης επίδρασης του οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως αυτή μεταφράζεται μέσα στη σχολική λογική. Το γεγονός π.χ. ότι η ψηλότερη γλωσσική επάρκεια και ο έλεγχος της γλώσσας παρατηρούνται πάντοτε, με τα σημερινά δεδομένα της σχολικής παράδοσης και της παιδαγωγικής τεχνικής, στους φοιτητές που έχουν παρακολουθήσει στο λύκειο αρχαίες γλώσσες, τούτο οφείλεται στην ιδιαιτερότητα των κλασικών τμημάτων, που αποτελούν διαμεσολαβητικό παράγοντα μέσα από τον οποίο εκφράζονται άλλες επιρροές όπως η πληροφόρηση των γονέων για την αξία των τμημάτων και τη μελλοντική καριέρα, που είναι ένα από τα βασικά αίτια επιλογής κλασικού τμήματος, ή όπως η επιτυχία στα πρώτα βήματα της σχολικής διαδρομής, ή ακόμα το ειδικό προνόμιο που αποτελεί για το μαθητή η είσοδος στο τμήμα εκείνο στο οποίο το σχολικό

σύστημα θεωρεί ότι βρίσκονται οι εκλεκτοί του. Ερευνώντας ποιοι είναι οι τρόποι που θα μας επέτρεπαν να συλλάβουμε εκεί που δεν είναι φανερή τη λογική μέσα από την οποία διενεργείται η μεταμόρφωση της κοινωνικής κληρονομιάς σε σχολική κληρονομιά στις διαφορετικές ταξικές καταστάσεις, παρατηρούμε ότι η επιλογή του τμήματος και του είδους σχολείου και τα αποτελέσματα της επίδοσης στα πρώτα χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (που είναι κι αυτά συνδεδεμένα με την επιλογή) προκαθορίζουν τη χρήση που μπορούν να κάνουν της θετικής ή αρνητικής κληρονομιάς τους τα παιδιά διαφορετικής προέλευσης. Θα ήταν ίσως απερίσκεπτο να ισχυριστούμε ότι μπορεί μέσα στο σύστημα σχέσεων, που αποτελεί η σχολική καριέρα, να απομονωθούν κάποιοι καθοριστικοί παράγοντες, κι ακόμα περισσότερο ένας κυρίαρχος παράγοντας. Πάντως εφόσον η επιτυχία στο ψηλότερο επίπεδο της σχολικής διαδρομής παραμένει πάντοτε πολύ στενά δεμένη με το πιο μακρινό σχολικό παρελθόν, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι κάποιες πολύ πρόωρες επιλογές προκαθορίζουν με αυστηρότατο τρόπο τις πιθανότητες πρόσβασης στον ένα ή στον άλλο κλάδο της ανώτατης εκπαίδευσης καθώς και τις πιθανότητες επιτυχίας σ' αυτόν. Με άλλα λόγια, ο κύβος ρίπτεται πολύ νωρίς.

Η λειτουργία του σχολείου και ο ρόλος κοινωνικής συντήρησης που ασκεί

Θα συμφωνήσουν εύκολα, ίσως υπερβολικά εύκολα, οι περισσότεροι με όλα τα παραπάνω. Αν όμως περιοριστούμε σ' αυτά, αφήνουμε στο περιθώριο το ερώτημα πάνω στις ευθύνες του σχολείου για τη διαίωνιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Ερώτημα που τίθεται πολύ σπάνια, γιατί η για-κωβίνικη ιδεολογία, που εμπνέει το μεγαλύτερο μέρος της κριτικής στο πανεπιστημιακό σύστημα, αποφεύγει να αντιμετωπίσει πραγματικά την ανισότητα στην εκπαίδευση, εξαιτίας της εμπλοκής σε μια τελείως τυπική αντίληψη για τη σχολική ισότητα.

Αν αντίθετα με την παραπάνω αντίληψη πάρουμε πράγματι στα σοβαρά την κοινωνικά προκαθορισμένη ανισότητα στο σχολείο και την παιδεία, οδηγούμαστε αναγκαστικά στο συμπέρασμα ότι η τυπική ισότητα στην οποία υπακούει ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι στην πραγματικότητα άδικη ανισότητα. Κι ακόμα στο συμπέρασμα ότι σε κάθε κοινωνία, που αυτοαναγνωρίζεται μέσα στα δημοκρατικά ιδεώ-

δη, η τυπική αυτή ισότητα προστατεύει τα προνόμια πολύ αποτελεσματικότερα από όσο η φανερή μεταβίβαση των προνομίων.

Πράγματι, για να ευνοούνται οι ήδη ευνοημένοι και για να αδικούνται οι ήδη αδικημένοι, το σχολείο πρέπει να αγνοεί και αρκεί να αγνοεί (ως προς το περιεχόμενο των μεταδιδόμενων γνώσεων, τις μεθόδους, τις τεχνικές της μετάδοσης και τα κριτήρια επιλογής του) τη μορφωτική ανισότητα των μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Με άλλα λόγια, αντιμετωπίζοντας όλους τους διδασκομένους, όσο άνισοι κι αν είναι στην πραγματικότητα, σαν ίσους μεταξύ τους, ίσους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, το σχολείο οδηγείται στην πράξη να επικυρώνει με το βάρος της εγκυρότητάς του τις αρχικές ανισότητες στην παιδεία.

Η τυπική ισότητα που ρυθμίζει την παιδαγωγική πρακτική χρησιμεύει στην πράξη για προσωπείο και για δικαιολογία-δικαίωση της αδιαφορίας απέναντι στις πραγματικές ανισότητες τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στην παιδεία που το σχολείο μεταδίδει στους μαθητές, ή ακριβέστερα αξιώνει να έχουν οι μαθητές. Η «παιδαγωγική» π.χ., που εφαρμόζεται στη μέση και στην ανώτατη εκπαίδευση, εμφανίζεται αντικειμενικά σαν «παιδαγωγική της αφύπνισης», όπως την ονομάζει ο Μαξ Βέμπερ, με στόχο της την αφύπνιση των «φυσικών χαρισμάτων», που κρύβουν μέσα τους κάποια εξαιρετικά άτομα, μέσα από τεχνικές, όπως είναι η λεκτική δεινότητα του δασκάλου, που αποβλέπουν στο μάγεμα του μαθητή.

Η εκλογικευμένη όμως και πραγματικά καθολική παιδαγωγική δε θα θεωρούσε τίποτε εκ των προτέρων δεδομένο, δε θα θεωρούσε αποκτημένο αυτό που ορισμένοι έχουν απλώς κληρονομήσει, αλλά θα μετέδιδε τα πάντα προς το συμφέρον όλων, και θα οργανωνόταν με τρόπο μεθοδικό και με άμεσο και εκφρασμένο στόχο της να μεταδώσει σε όλους τα απαραίτητα μέσα για να αποκτήσουν εκείνο που είναι δοσμένο με τη φαινομενική μορφή του φυσικού χαρίσματος μόνο στα παιδιά των μορφωμένων κοινωνικών στρωμάτων. Σε πλήρη αντίθεση με μια τέτοια παιδαγωγική, η παιδαγωγική παράδοση απευθύνεται στην πράξη, και μάλιστα πίσω από το άμεμπτο κάλυμμα της ισότητας και της καθολικότητας, αποκλειστικά και μόνο στους μαθητές ή στους φοιτητές που έχουν την ιδιαιτερότητα να είναι κάτοχοι μιας μορφωτικής κληρονομιάς ταιριασμένης στις μορφωτικές απαιτήσεις του σχολείου.

Η παιδαγωγική παράδοση όχι μόνο εξορίζει από τη λογική της κάθε προβληματισμό για το ποια θα ήταν τα αποτελεσματικότερα μέσα, ώστε να μεταδίδει σε όλους τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτεί από όλους και τις οποίες οι κοινωνικές τάξεις μεταδίδουν στα μέλη τους με

μεγάλη ανισότητα, αλλά έχει επιπλέον την τάση να υποτιμάει σαν «προκαταρκτικές» (με διπλή έννοια: πρωτόγονες και κατώτερες) και παραδόξως σαν «σχολικές» τις παιδαγωγικές προσπάθειες που έχουν έναν τέτοιο στόχο. Δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι όταν το ανώτερο τμήμα της στοιχειώδους εκπαίδευσης συνέπιπτε με τα πρώτα χρόνια του κλασικού λυκείου που αποπροσανατόλιζε λιγότερο τα παιδιά των λαϊκών τάξεων, οι «εκλεκτοί» το αντιμετώπιζαν με μεγάλη περιφρόνηση, ακριβώς γιατί ήταν πολύ πιο φανερά και πολύ πιο μεθοδικά «σχολικό». Δύο αντιλήψεις για τη μόρφωση και τις τεχνικές μετάδοσης της παιδείας συγκρούονται ακόμα σήμερα, και τις παρακολουθούμε με τη μορφή των κλαδικών συμφερόντων στην αντίθεση ανάμεσα στους δασκάλους του παλιού δημοτικού και τους παραδοσιακούς καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης¹⁹. Αξίζει ακόμα τον κόπο να αναρωτηθούμε τι ρόλο παίζει για τους καθηγητές του πανεπιστημίου και τα μέλη της μορφωμένης τάξης η ιερή απέχθεια που τρέφουν για το «σπασίκλα» φοιτητή, σε αντίθεση με τον κάτοχο «γενικής παιδείας». Το «σπάσιμο στο διάβασμα» δεν αποτελεί απόλυτο κακό, παρά μόνο όταν ομολογούν οι διδάσκοντες ότι προετοιμάζουν τους διδασκομένους για εξετάσεις και τους αναγκάζουν έτσι να ομολογήσουν στον εαυτό τους ότι προετοιμάζονται για τις εξετάσεις. Η υποτίμηση των τεχνικών εκμάθησης είναι απλώς η άλλη όψη της έξαρσης της πνευματικής λεβεντιάς, διανοητική λεβεντιά που βρίσκεται σε δομική εναρμόνιση με τις αξίες των μορφωτικά προνομιούχων ομάδων. Οι μέσα από έγκυρες διαδικασίες κάτοχοι του «εὖ πράττειν» είναι πάντοτε έτοιμοι να υποτιμήσουν την εργατικότητα και το αποτέλεσμα της εργατικότητας, σε αντίθεση με την ποιότητα, που αξίζει μόνο όταν έχει τη μορφή έμφυτης αξίας.

Προϊόντα ενός συστήματος προορισμένου να μεταδίδει μια μόρφωση ως προς το περιεχόμενο και το πνεύμα της αριστοκρατική, οι διδάσκοντες είναι επιρρεπείς να πιστεύουν στις αξίες του, ίσως τόσο πιο έντονα όσο περισσότερο χρωστάνε στο σύστημα την πανεπιστημιακή και κοινωνική τους επιτυχία. Έτσι, πώς να μη μεταφέρουν και μάλιστα άθελά τους τις αξίες του περιβάλλοντος προέλευσής τους; Πράγμα που σημαίνει ότι στην ανώτατη εκπαίδευση, ο φοιτητής ο προερχόμενος από λαϊκές ή μεσαίες τάξεις θα κριθεί σύμφωνα με την κλίμακα αξιών της ανώτερης τάξης των μορφωμένων, κλίμακα την οποία οι περισσότεροι διδάσκοντες οφείλουν στην κοινωνική τους προέλευση και της οποίας γίνονται τόσο πιο ευχαρίστως εντολοδόχοι, όσο ίσως η συμμετοχή τους στην «ελ'τ» χρονολογείται από την άνοδό τους στην καθηγητική έδρα.

τών με τη γλώσσα. Ταλαντευόμενοι ανάμεσα στη χαρισματική από τη μια μεριά χρήση του λόγου, που στόχος της είναι (με τη μορφή μυσταγωγικής επίκλησης των επιλέκτων) να φέρει το μαθητευόμενο οπαδό σε κατάσταση να δεχτεί τη χάρη, και από την άλλη στην παραδοσιακή χρήση της πανεπιστημιακής γλώσσας, ως επίσημου αγωγού της επίσημης παιδείας, οι καθηγητές υποθέτουν ότι υπάρχει ανάμεσα στο διδάσκοντα και το διδασκόμενο μια κοινότητα γλώσσας και παιδείας και μια προκαταβολική συνενόχη ως προς τις αξίες, που δε συναντιώνται παρά μόνο όταν το σχολικό σύστημα συναλλάσσεται με τους ίδιους του τους κληρονόμους. Αντιμετωπίζοντας τη γλώσσα της εκπαίδευσης, γλώσσα των υπαινιγμών και των συνενοχών, σαν να ήταν η φυσική γλώσσα των «ευφυών» και «προικισμένων» ατόμων, οι διδάσκοντες απαλλάσσουν τον εαυτό τους από τη φροντίδα να ελέγξουν τεχνικά τόσο τη γλώσσα που χρησιμοποιούν, όσο και την κατανόηση της γλώσσας αυτής από τους φοιτητές. Επίσης θεωρούν τα σχολικά κριτήρια, που στην πράξη επικυρώνουν τα μορφωτικά προνόμια, σαν μέτρα αυστηρής ισότητας. Πράγματι, καθώς η γλώσσα αποτελεί το πιο απροσδιόριστο τμήμα αλλά και το πιο ουσιαστικό της μορφωτικής κληρονομιάς, γιατί ως σύνταξη προσφέρει ένα σύστημα μεταβιβάσιμων νοητικών σχημάτων, σχετικών με τις αξίες που κυριαρχούν ολόκληρη την εμπειρία, καθώς από την άλλη μεριά η πανεπιστημιακή γλώσσα είναι πολύ άνισα απομακρυσμένη από τη γλώσσα που μιλούν οι διάφορες κοινωνικές τάξεις, δεν υπάρχουν διδασκόμενοι ίσοι ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους στην πανεπιστημιακή γλώσσα και στην πανεπιστημιακή χρήση της γλώσσας. Αντιμετωπίζοντας τους διδασκόμενους σαν ίσους απέναντι στην πανεπιστημιακή γλώσσα, καταδικαζόμαστε να φορτώνουμε στα έμφυτα χαρίσματα πλήθος ανισοτήτες, που είναι πριν απ' όλα ανισότητες κοινωνικές. Εκτός από ένα λεξιλόγιο κι ένα συντακτικό, το κάθε άτομο κληρονομεί από το περιβάλλον του μια ορισμένη στάση απέναντι στις λέξεις και τη χρήση των λέξεων, που το προετοιμάζει λιγότερο ή περισσότερο στα σχολικά παιγνίδια, κατά μεγάλο μέρος τους σύμφωνα με τη γαλλική παράδοση της φιλολογικής εκπαίδευσης παιγνίδια με λέξεις. Αυτή η σχέση με τη γλώσσα, υποταγμένη στους κανόνες ή απελεύθερη, αδέξια ή οικεία, λακωνική ή υπερδιακοσμημένη, πουθενά δεν είναι τόσο φανερή όσο στις προφορικές εξετάσεις, όπου οι καθηγητές, συνειδητά ή ασυνείδητα, ξεχωρίζουν τη «φυσική» άνεση, που χαρακτηρίζει η εκφραστική ευχέρεια και η κομψότητα του λόγου, από τη «βεβιασμένη» άνεση, συχνή στους φοιτητές από λαϊκές και μεσαίες τάξεις, που προδίδει την προσπάθεια συμμόρφωσής τους, και μάλιστα επί ποινη ανακολουθιών και

«λαθών» του ύφους, προς τις ιδιότητες της πανεπιστημιακής γλώσσας. Αυτή η ψευδής άνεση, όπου διακρίνεται η αγωνία της επιβολής, αφήνει υπερβολικά φανερό το στόχο της αυτοκαταξίωσης, ώστε να μη γίνεται ύποπτη ταπεινών προθέσεων ιδιοτέλειας. Με λίγα λόγια, η αυτοπεποίθηση των καθηγητών, που δεν εκφράζεται πουθενά αλλού τόσο καλά όσο στο κύρος του από καθέδρας μαθήματος, τρέφεται από έναν «ταξικό εθνοκεντρισμό» που επιτρέπει μια ορισμένη χρήση της καθηγητικής γλώσσας καθώς και μια ορισμένη στάση απέναντι στη χρήση της γλώσσας, και μάλιστα της καθηγητικής που κάνουν οι διδασκόμενοι.

Βλέπουμε δηλαδή ότι μέσα στις σχέσεις αυτές με τη γλώσσα εμπεριέχεται ολόκληρο το νόημα που οι μορφωμένες τάξεις αποδίδουν στη λόγια παιδεία και στο θεσμό τον επιφορτισμένο να τη διαιωνίζει και να τη μεταδίδει. Πρόκειται για τους λανθάνοντες ρόλους που οι τάξεις αυτές αποδίδουν στο σχολικό θεσμό: να οργανώνει τη λατρεία μιας παιδείας, που μπορεί να προσφέρεται σε όλους, ακριβώς επειδή στην πράξη διατίθεται στα μέλη των τάξεων των οποίων και ανήκει, είναι η δική τους παιδεία. Η ιεραρχία των πνευματικών αξιών είναι εκείνη που δίνει στους επιλεκτικούς χειριστές των λέξεων και των ιδεών το προβάδισμα απέναντι στους ταπεινούς υπηρέτες, απλούς εκτελεστές της τεχνικής. Τέλος πρόκειται για την ίδια τη λογική ενός συστήματος που αντικειμενικός του ρόλος είναι η διατήρηση των αξιών που θεμελιώνουν την κοινωνική τάξη των πραγμάτων.

Αν εμβραθύνουμε λίγο περισσότερο, διαπιστώνουμε ότι ακριβώς επειδή η παραδοσιακή εκπαίδευση απευθύνεται αντικειμενικά σε εκείνους που κατέχουν από την προέλευσή τους το γλωσσικό και μορφωτικό κεφάλαιο, γι' αυτό και απαιτεί αντικειμενικά να προβάλλει τις απαιτήσεις της, δίχως να εξηγεί ποιες είναι αυτές οι απαιτήσεις και δίχως να αισθάνεται καμιά υποχρέωση να προσφέρει σε όλους τα μέσα για να ικανοποιήσουν αυτές τις απαιτήσεις. Ακριβώς όπως και το εθιμικό δίκαιο, η πανεπιστημιακή παράδοση δεν προβλέπει ποτέ παρά μόνο ποιες είναι οι παραβιάσεις των άγραφων κανόνων της και ποιο είναι το τίμημα των παραβιάσεων, δίχως ποτέ να διατυπώσει τις αρχές στις οποίες βασίζονται.

Έτσι την αλήθεια του συστήματος τη συναντάμε στις λανθάνουσες απαιτήσεις του και τον έμμευο χαρακτήρα έκφρασης αυτών των απαιτήσεων. Για να πάρουμε το παράδειγμα των εξετάσεων, βλέπουμε με μεγάλη καθαρότητα ότι όσο οι απαιτήσεις είναι πιο συγκεχυμένα διατυπωμένες, είτε πρόκειται για το περιεχόμενο των γνώσεων είτε για τον τρόπο παρουσίασής τους, τόσο τα κριτήρια της καθηγητικής κρίσης είναι και πιο αβέβαια και τόσο ευνοούν τους ήδη ευνοημένους. Όσο πλησιέ-

στερα βρίσκονται οι απαιτήσεις των γραπτών εξετάσεων στην πιο παραδοσιακή μορφή της ρητορικής άσκησης, που είναι και η πιο πρόσφορη για την επίδειξη των απροσδιόριστων αρετών του στυλ, της σύνταξης, της σκέψης και των γνώσεων που επιστρατεύονται, της *dissertatio de omni re scibili** που κυριαρχεί στις σπουδαίες εξετάσεις (όχι μόνο των φιλολογικών κλάδων, αλλά σε μεγάλο βαθμό και θετικών), τόσο περισσότερο καθορίζουν διαφοροποιήσεις των εξεταζομένων που ανήκουν στη διαφορετική κοινωνική τους προέλευση. Σύμφωνα με την ίδια λογική, οι «κληρονόμοι» ευνοούνται περισσότερο στις προφορικές από ό,τι τις γραπτές εξετάσεις, και τούτο κυρίως όταν η προφορική εξέταση γίνεται φανερά, αυτό που είναι πάντοτε έμμεσα και σιωπηρά, έλεγχος της καλλιέργειας και της πεπαιδευμένης συμπεριφοράς²².

Είναι προφανές από τα παραπάνω ότι ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να λειτουργεί με τρόπο τέλειο, παρά για όσον καιρό καταφέρνει να δέχεται στους κόλπους του και να ξεδιαλέγει διδασκομένους ικανούς να ικανοποιήσουν τις αντικειμενικές του απαιτήσεις, δηλαδή για όσο καιρό απευθύνεται στα άτομα εκείνα που διαθέτουν το μορφωτικό κεφάλαιο και την ικανότητα να το αυξήσουν, κεφάλαιο που το σύστημα προϋποθέτει σαν απαραίτητο προσόν, δίχως να το απαιτεί φανερά και δίχως να το μεταδίδει με τρόπο μεθοδικό. Άρα, η μόνη δυσκολία που ενδέχεται να συναντήσει το σύστημα αυτό δεν αφορά, όπως βλέπουμε, την ποσότητα, αλλά την ποιότητα των διδασκομένων. Και η «μαζική εκπαίδευση», που τόσο συζητιέται στις μέρες μας, κάνει κριτική τόσο στην εκπαίδευση την προορισμένη για ένα μικρό αριθμό κληρονόμων της σχολικής παιδείας, όσο και στην εκπαίδευση την προορισμένη για ένα μικρό αριθμό οποιωνδήποτε ατόμων. Το εκπαιδευτικό σύστημα όμως μπορεί να δεχτεί συνεχώς αυξανόμενους αριθμούς διδασκομένων, όπως μπόρεσε στο πρώτο μισό του 19ου αιώνα, δίχως να αναγκαστεί να μεταρρυθμιστεί ουσιαστικά, αρκεί οι καινούριοι να είναι κι αυτοί κάτοχοι των ικανοτήτων που παραδοσιακά απαιτεί το σχολείο και προσφέρει η κοινωνική προέλευση. Είναι αντίθετα καταδικασμένο να υποστεί βαθιά κρίση, που αισθάνεται π.χ. σαν «πτώση του επιπέδου σπουδών», όταν δέχεται όλο και μεγαλύτερους αριθμούς διδασκομένων, που δεν κατέχουν όσο καλά οι προηγούμενοι τη μορφωτική κληρονομιά της κοινωνικής τους τάξης (πράγμα που συμβαίνει όταν το ποσοστό συμμετοχής στην εκπαίδευση των τάξεων εκείνων που παραδοσιακά σπουδάζουν ανεβαίνει συνεχώς, άρα το ποσοστό διαλογής κατεβαίνει

* Έκθεση επί όλων των θεμάτων του επιστητού (ονομασία φιλοσοφικοθρησκευτικής διατριβής, από τον καιρό που το πανεπιστήμιο ήταν στα χέρια της εκκλησίας και μιλούσε λατινικά). ΣτΜ.

αντίστοιχα), ή όταν δέχεται όλο και μεγαλύτερους αριθμούς διδασκομένων από τις άπορες μορφωτικά τάξεις, στερημένων από κάθε μορφωτικό κεφάλαιο. Ορισμένες από τις μεταμορφώσεις που υφίσταται σήμερα το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλονται σε καθορισμούς καθαρά μορφολογικούς. Γι' αυτό και δεν αγγίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά του, γι' αυτό και γίνεται ελάχιστος λόγος τόσο στα μεταρρυθμιστικά προγράμματα όσο και στις διεκδικήσεις των διδασκόντων και των διδασκομένων για την ιδιαιτερότητα και την ιδιοσυστασία του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος και της λειτουργίας του.

Ο εκδημοκρατισμός της εισαγωγής στη μέση εκπαίδευση θα αποτελούσε, νομίζω, αποφασιστική αλλαγή, ικανή να επιβάλει βαθιές μεταμορφώσεις στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και μάλιστα στα χαρακτηριστικά του εκείνα τα πιο ιδιαίτερα, γιατί θα σταματούσε η άδικη επιλογή των παιδιών μέσα στην ιεραρχία των διάφορων ειδών σχολείων και των τμημάτων να παρέχει στο σύστημα προστασία σύμφωνα με την ίδια τη λογική του συστήματος. Την προστασία που αποτελεί η συμπεριφορά των παιδιών από λαϊκές τάξεις, αυτών που δε φέρνουν μαζί τους στο σχολείο ούτε τη μορφωτική καλή θέληση των παιδιών των μεσαίων τάξεων, ούτε το μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών των ανώτερων τάξεων, αλλά βρίσκουν καταφύγιο σε ένα είδος αμυντικής αρνητικής στάσης, που κάνει τους διδάσκοντες να τα χάνουν και προκαλεί σχολικά προβλήματα άγνωστα ως τώρα. Είναι αυτονόητο ότι στην περίπτωση αυτή, αρκεί το σχολείο να αφήσει τα παιδιά «ελεύθερα» να φερθούν όπως θέλουν, για να λειτουργήσουν αυτόματα με την πιο μεγάλη βιαιότητα οι μορφωτικές αναστολές τους και να αποκατασταθεί έτσι η τάξη στο σχολείο. Στη μεγάλη κοινωνική πρόκληση, που είναι η συμπεριφορά των παιδιών με χαμηλή προέλευση, η μέση εκπαίδευση θα μπορούσε πραγματικά να απαντήσει, μόνο αν αποχτούσε τα μέσα που θα της επέτρεπαν να αρχίσει με τρόπο συστηματικό να μεταδίδει την παιδεία με την ευρύτερη σημασία του όρου, γενικευμένη απόπειρα που δε χρειάζεται να κάνει όσο απευθύνεται στα παιδιά των προνομιούχων τάξεων²³.

Άρα, είναι αφέλεια να περιμένει κανείς ότι από την ίδια λειτουργία ενός σχολικού συστήματος, που το ίδιο ξεδιαλέγει τους εκλεκτούς του, επιβάλλοντας όρους τόσο πιο αποτελεσματικούς ίσως όσο παραμένουν λανθάνοντες, θα προκύψουν αντιφάσεις ικανές να προκαλέσουν βαθιά μεταμόρφωση της λογικής με την οποία το σύστημα λειτουργεί και ότι μπορεί να εμποδιστεί το σύστημα, το προορισμένο για τη συντήρηση και τη μετάδοση της καθιερωμένης παιδείας, να ασκήσει το ρόλο του, ρόλο κοινωνικής συντήρησης.

Προσφέροντας στα άτομα πιθανότητες σχολικής επιβίωσης αυστηρά καθορισμένες από τη θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία και διενεργώντας μια επιλογή, που κάτω από τη φαινομενική τυπική ισότητα κολάζει και βραβεύει τις πραγματικές ανισότητες, το σχολείο συντελεί στη διαιώνιση των ανισοτήτων, ενώ συγχρόνως τις νομιμοποιεί. Μετρώντας με κριτήρια, που εμφανίζει σαν «ουδέτερα» και που είναι ευρύτατα αποδεκτά σαν ουδέτερα, ικανότητες κοινωνικά καθορισμένες, που αντιμετωπίζει σαν ανισότητες φυσικών χαρισμάτων ή αξιών, μετατρέπει τις εμπράγματα ανισότητες σε θεσμοθετημένες ανισότητες, τις οικονομικές και κοινωνικές διαφορές σε *διακρίσεις ποιότητας* και νομιμοποιεί την κληρονομική μεταβίβαση του μορφωτικού κεφαλαίου. Με όλα τούτα ασκεί ένα βασικό ρόλο μύθευσης. Η *ιδεολογία του φυσικού χαρίσματος*, λυδία λίθος του σχολικού συστήματος, εκτός από το γεγονός ότι επιτρέπει στην ελίτ τη δικαίωση αυτής της ιδιότητάς της, συμβάλλει συγχρόνως στο να φυλακίζει τα μέλη των μη προνομιούχων τάξεων μέσα στο πεπρωμένο που η κοινωνία τους επιφυλάσσει, οδηγώντας τα στο να εκλαμβάνουν σαν φυσικές ανικανότητες τις ιδιότητες που είναι απλώς αποτέλεσμα της κατώτερης κοινωνικής τους θέσης, και πείθοντάς τα έτσι ότι υπεύθυνη για την κοινωνική τους μοίρα (όλο και στενότερα δεμένη με τη σχολική τους μοίρα καθώς προχωρεί ο εξορθολογισμός της κοινωνίας) είναι η ατομική τους φύση, που της λείπουν τα φυσικά χαρίσματα.

Οι εξαιρετικές επιτυχίες κάποιων ατόμων, που ξεφεύγουν από το συλλογικό πεπρωμένο, δίνουν μια επιπλέον φαινομενική νομιμότητα στη σχολική επιλογή και καλλιεργούν το μύθο του απελευθερωτικού σχολείου στα μυαλά εκείνων ακριβώς που το σχολείο εξοστρακίζει, κάνοντάς τους να πιστεύουν ότι η επιτυχία είναι ζήτημα εργατικότητας και φυσικών χαρισμάτων.

Τέλος, εκείνοι τους οποίους το σχολείο «απελευθέρωσε», δάσκαλοι και καθηγητές, προσφέρουν την πίστη τους στο «απελευθερωτικό σχολείο» και τις υπηρεσίες τους στο συντηρητικό σχολείο, που οφείλει στο μύθο του απελευθερωτικού σχολείου μεγάλο μέρος της συντηρητικής του δύναμης.

Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα καταφέρνει, με την ίδια του τη λογική, να υπηρετεί τη διαιώνιση των μορφωτικών προνομίων, δίχως οι προνομιούχοι να έχουν ανάγκη από το σχολείο. Κολάζοντας και βραβεύοντας τις μορφωτικές ανισότητες με κριτήρια τυπικά εναρμονισμένα με τα δημοκρατικά ιδεώδη, το σχολείο προσφέρει την καλύτερη δικαίωση αυτών των ανισοτήτων.

Το σχολείο και η μορφωτική πρακτική

Επειδή το πρόσφατο φαινόμενο μιας διανοητικής μόδας μάς οδηγεί να βλέπουμε παντού σημάδια ομοιογενοποίησης της κοινωνίας, αρκετοί συγγραφείς ισχυρίζονται ότι οι μορφωτικές αποστάσεις ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις μειώνονται. Ενάντια στους μύθους της μορφωτικής ομοιογενοποίησης, που δήθεν καθορίζονται μεταξύ άλλων από τη μείωση των οικονομικών διαφορών και από τη διάδοση των σύγχρονων μέσων ενημέρωσης, η επιστημονική εμπειρία αποδεικνύει ότι η πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά και έργα τέχνης παραμένει προνόμιο της μορφωμένης κοινωνικής τάξης. Η επίσκεψη π.χ. στα μουσεία (για την οποία άλλωστε ξέρουμε ότι συμβαδίζει με όλα τα άλλα είδη μορφωτικής πρακτικής, όπως η παρακολούθηση κοντσέρτων ή θεατρικών παραστάσεων) εξαρτάται στενά από το επίπεδο εκπαίδευσης: 9% των επισκεπτών δεν έχουν κανένα σχολικό δίπλωμα, 11% είναι κάτοχοι επαγγελματικού απολυτηρίου, 17% κάτοχοι τεχνικού διπλώματος, 31% έχουν ακαδημαϊκό απολυτήριο και 21% πτυχίο ανώτατης σχολής. Δηλαδή οι πτυχιούχοι και κάτοχοι του ακαδημαϊκού απολυτηρίου είναι πάνω από τους μισούς του ολικού κοινού των μουσείων²⁴.

Η ύπαρξη μιας τόσο στενής σχέσης ανάμεσα στο εκπαιδευτικό επίπεδο και την επίσκεψη των μουσείων δείχνει ότι το σχολείο μπορεί από μόνο του να προκαλέσει (ή να καλλιεργήσει) την επιθυμία μορφωτικής πρακτικής, ακόμα και για την παιδεία τη λιγότερο σχολική²⁵. Το να μιλάει κανείς για «μορφωτικές ανάγκες», ξεχνώντας ότι (σε αντίθεση με τις πρωτογενείς ανάγκες) αποτελούν προϊόντα της εκπαίδευσης, συσκοτίζει με τον καλύτερο τρόπο (και καταδικάζεται για μια ακόμα φορά να καταφύγει στην ιδεολογία των φυσικών χαρισμάτων) το γεγονός ότι οι ανισότητες μπροστά στα έργα της καθιερωμένης παιδείας δεν αποτελούν παρά μία πλευρά και μία επίπτωση της ανισότητας στο σχολείο, που εμφυτεύει τη μορφωτική ανάγκη και συγχρόνως δίνει και ορίζει τα μέσα για την ικανοποίησή της. Η στέρηση μορφωτικών αγαθών δε γίνεται αναγκαστικά αντιληπτή από τους στερημένους. Αντίθετα, όσο μεγαλύτερη είναι η στέρηση τόσο χαμηλότερη γίνεται αντίστοιχα η συνείδηση της στέρησης. Το προνόμιο έχει επομένως όλα τα εξωτερικά γνωρίσματα του θεμιτού και δίκαιου: τι πιο προσιτό από τα μουσεία; Και μάλιστα όταν εδώ είναι ανάξια λόγου τα οικονομικά εμπόδια, που μπορούν να προβληθούν για άλλους τομείς. Έτσι πουθενά δεν είναι φαινομενικά πιο θεμελιωμένη η καταφυγή στη φυσική ανισότητα των μορφωτικών αναγκών. Ο αυτοκαταστροφικός χαρακτήρας αυτής της ιδεολογίας είναι όσο φανερός και ο νομιμοποιητικός της ρόλος.

Αποδεικνύεται για άλλη μια φορά ότι η κατοχή ή η απουσία προνομίων λειτουργεί σωρευτικά. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι ίδιοι που έχουν τις περισσότερες, τις πιο διαρκείς μέσα στο χρόνο και τις πιο ποικίλες ευκαιρίες να συχνάζουν στα μουσεία κατά τις τουριστικές μετακινήσεις είναι εκείνοι που κατέχουν την παιδεία, δίχως την οποία οι τουριστικές μετακινήσεις δεν πλουτίζουν καθόλου (ή τυχαία και χωρίς επαύριο) τη μορφωτική πρακτική. Συγχρόνως, όπως δείχνουν οι αναλύσεις που προηγήθηκαν, τα άτομα που έχουν το ψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, έχουν και τις περισσότερες πιθανότητες να μεγάλωσαν σ' ένα μορφωτικό περιβάλλον. Και στον τομέα αυτό, ο ρόλος της διάχυτης παρακίνησης που προσφέρει το οικογενειακό περιβάλλον είναι έντονα καθοριστικός: οι περισσότεροι επισκέπτες ενός μουσείου έχουν πρωτοεπισκεφτεί μουσείο πριν από την ηλικία των δεκαπέντε χρόνων και το σχετικό ποσοστό των πρώιμων επισκέψεων αυξάνει σταθερά καθώς ανεβαίνουμε στην κοινωνική ιεραρχία.

Μπορεί η έμμεση επίδραση του σχολείου (γενεσιουργός αυτής της γενικής διαθεσιμότητας μπροστά σε κάθε είδους μορφωτικό αγαθό που χαρακτηρίζει τη μορφωμένη συμπεριφορά) να είναι καθοριστική, η άμεση όμως επίδρασή του, με τη μορφή της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης ή διάφορων ειδών παροτρύνσεις προς την πρακτική (όπως π.χ. οι οργανωμένες επισκέψεις μουσείων) παραμένει πολύ μικρή. Παραλείποντας να δώσει σε όλους, μέσα από μια μεθοδική διδασκαλία, όσα ορισμένοι οφείλουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον, το σχολείο κολάζει τις ανισότητες εκείνες που μόνο το ίδιο είναι ικανό να μειώσει. Πράγματι, μόνο ένας θεσμός, που ειδικός του ρόλος είναι να μεταδίδει στους περισσότερους με την εκμάθηση και την άσκηση τις ιδιότητες και τις ικανότητες που κάνουν το μορφωμένο άνθρωπο, μόνο ένας τέτοιος θεσμός θα μπορούσε να αντισταθμίσει (τουλάχιστον μερικά) την ένδεια εκείνων, που δε βρίσκουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον την ώθηση προς τη μορφωτική πρακτική.

Μπορεί οι ανισότητες να μην είναι πουθενά αλλού τόσο έντονες όσο απέναντι στα έργα της λόγιας παιδείας. Ωστόσο, οι ανισότητες παραμένουν εντονότερες στις μορφωτικές εκείνες πρακτικές, που μια ορισμένη ιδεολογία εμφανίζει σαν πιο γενικευμένες, γιατί πιο προσιτές. Παράδειγμα, οι έρευνες πάνω στην ακροαματικότητα του ραδιοφώνου μάς δείχνουν ότι πριν απ' όλα η κατοχή ραδιοφώνων και τηλεοπτικών συσκευών είναι πολύ άνισα κατανομημένη ανάμεσα στα διάφορα κοινωνικά στρώματα. Και πολλαπλές ενδείξεις μάς επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι οι ανισότητες αφορούν όχι μόνο την επιλογή των ραδιοφωνικών ή τηλεοπτικών εκπομπών, επιλογή που κι αυτή εξαρτάται από το επίπεδο εκπαί-

δευσης όσο και η επίσκεψη των μουσείων ή η παρακολούθηση κοινω-
των, αλλά αφορούν επίσης και κυρίως την προσοχή κατά την παρακολού-
θηση των εκπομπών αυτών. Είναι αυτονόητο, γι' να χρησιμοποιήσουμε
τη γλώσσα της θεωρίας της επικοινωνίας, ότι η αρμονική πρόσληψη ενός
μηνύματος προϋποθέτει αρμονία ανάμεσα στις ικανότητες του δέκτη
(αυτό που ονομάζουμε χονδροειδώς την παιδεία του) και τη φύση λίγο ή
περισσότερο πρoτότυπη, λίγο ή περισσότερο περίτεχνη του μηνύματος.
Η αρμονική αυτή σύμπτωση μπορεί βέβαια να πραγματοποιηθεί σε όλα
τα επίπεδα, είναι πάντως επίσης προφανέστατο ότι το πληροφοριακό και
αισθητικό περιεχόμενο του μηνύματος που πραγματικά προσλαμβάνει ο
δέκτης έχει τόσες πιθανότητες να είναι ασθενέστερο όσο η «παιδεία»
του είναι λιγότερη. Καθώς η πρόσληψη του κάθε μηνύματος διαφορο-
ποιείται κατά τα κοινωνικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά του αποδέ-
κτη δεν μπορούμε να βγάλουμε κανένα συμπέρασμα για την ομοιογενο-
ποίηση των προσλαμβανόμενων μηνυμάτων, ή ακόμα λιγότερο για την
ομοιογενοποίηση των αποδεκτών των μηνυμάτων. Κι ακόμα πρέπει να
καταγγείλουμε το μύθο που λέει ότι «τα μαζικά μέσα ενημέρωσης» θα
μπορούσαν να ομοιογενοποιήσουν τις κοινωνικές ομάδες, μεταδίδοντας
μια «μαζική παιδεία», πανομοιότυπη για όλους και δεκτή από όλους με
τρόπο πανομοιότυπο.

Οφείλουμε επίσης να αμφισβητήσουμε την αποτελεσματικότητα όλων
των μεθόδων άμεσης μορφωτικής δράσης, από τα Πνευματικά Κέντρα
μέχρι τις απόπειρες λαϊκής εκπαίδευσης. Είτε στο μουσείο στηρίζεται,
όπως στη Χάβρη, είτε στο θέατρο, όπως στην Καν, το όποιο Πνευματικό
Κέντρο δεν έχει ως τώρα προσελκύσει και συγκεντρώσει (πράγμα που
αρκεί στα μάτια των οργανωτών για να δικαιώσουν την ύπαρξή του) παρά
όσους η σχολική τους μόρφωση ή το κοινωνικό τους περιβάλλον είχαν
προετοιμάσει για τη μορφωτική πρακτική. Σε αντίθεση με τις επαγγελμα-
τικές (αθλητικές ή οικογενειακές) οργανώσεις, που ενδεχομένως μόρε-
σαν να παροτρύνουν ένα μέρος από τις μεσαίες τάξεις και μια μειοψηφία
από τις λαϊκές τάξεις σε μια μορφωτική πρακτική που δεν τους είναι
οικεία, το Πνευματικό Κέντρο απέκτησε αμέσως τα χαρακτηριστικά των
θεσμών, θεάτρων ή μουσείων, που οι οργανωτές του ισχυρίζονται ότι
έρχεται να αντικαταστήσει ή να συμπληρώσει. Πάλι τα μέλη της μορφω-
μένης τάξης είναι εκείνα που αισθάνονται ότι έχουν δικαίωμα και υπο-
χρέωση να συχνάζουν σε αυτές τις εστίες παιδείας, από τις οποίες τους
άλλους η ανεπαρκής τους παιδεία τους κάνει να νιώθουν αποκλεισμένοι.
Όχι μόνο δεν παίζει το ρόλο που του αποδίδει μια κάποια ιερή αντίληψη
για τη «λαϊκή παιδεία», αλλά αντίθετα το Πνευματικό Κέντρο παραμένει
Κέντρο των μορφωμένων.

Άλλωστε πώς θα μπορούσε να γίνει αλλιώς; Εφόσον ξέρουμε ότι το ενδιαφέρον που μπορεί να έχει ο ακροατής για το οποιοδήποτε μήνυμα και κυρίως η κατανόηση του μηνύματος έχουν άμεση και στενή σχέση με την «παιδεία» του, δηλαδή την εκπαίδευσή του και το μορφωτικό του περιβάλλον, δεν μπορούμε παρά να αμφιβάλλουμε για την αποτελεσματικότητα όλων των μεθόδων άμεσης μορφωτικής δράσης, από τα Πνευματικά Κέντρα ως τις απόπειρες λαϊκής εκπαίδευσης. Γιατί, όσο διαιωνίζονται οι ανισότητες μπροστά στο σχολείο, το μόνο θεσμό που μπορεί να δημιουργήσει τη μορφωτική έφεση, οι απόπειρες αυτές δεν καταφέρνουν παρά να συγκαλύπτουν τις μορφωτικές ανισότητες, δίχως να μπορούν να τις μειώσουν πραγματικά και κυρίως μακροχρόνια. Δεν υπάρχει μονοπάτι που να συντομεύει το δρόμο που οδηγεί στα μορφωτικά έργα. Και οι τεχνητά κατασκευασμένες και άμεσα εμπρόθεσμες απόπειρες κατασκευής τέτοιων μονοπατιών δεν είναι παρά μόνο εφήμερες.

Μήπως τα παραπάνω υπονοούν ότι αυτές οι απόπειρες θα μπορούσαν να αποκτήσουν κάποια αποτελεσματικότητα αν χρησιμοποιούσαν τα μέσα που διαθέτει το σχολείο; Ας αφήσουμε καταμέρος το πρόβλημα ότι κάθε απόπειρα να χρησιμοποιηθούν από περιθωριακούς οργανισμούς διάδοσης της παιδείας σκοποί και μέθοδοι που ανήκουν στο σχολείο θα έβρισκε πρόσκομμα σε έντονες ιδεολογικές αντιστάσεις των υπευθύνων, κι ας αναρωτηθούμε ποιος είναι ο πραγματικός ρόλος της πολιτικής εκείνης που υποθάλλει και υποστηρίζει οργανισμούς περιθωριακούς και αναποτελεσματικούς, όταν μάλιστα καθόλου δεν έχει εξαντλήσει όλα τα μέσα πειθούς που διαθέτει, για να εξαναγκάσει το σχολικό θεσμό να ασκήσει το ρόλο που του ανήκει τυπικά και ουσιαστικά και συνίσταται στο να καλλιεργεί σε όλα τα μέλη της κοινωνίας χωρίς καμιά διάκριση την ικανότητα άσκησης των μορφωτικών εκείνων πρακτικών που η κοινωνία θεωρεί ως τις πιο ευγενείς. Το δικαίωμα να θέσουμε ένα τέτοιο ερώτημα μας το δίνει η επιστημονική γνώση. Ξέρουμε ότι με το ίδιο κόστος προϋπολογισμού η αύξηση των χρόνων σχολικής εκπαίδευσης ή η αύξηση στα προγράμματα των ωρών καλλιτεχνικής διδασκαλίας θα οδηγούσε μακρόχρονα στα μουσεία, τα θέατρα και τα κοντσέρτα έναν ασύγκριτα μεγαλύτερο αριθμό ατόμων από ό,τι όλες μαζί οι προσπάθειες για άμεση μορφωτική περιθωριακή δραστηριότητα, είτε πρόκειται για μορφωτική διαφώτιση είτε για διαφήμιση από τον τύπο, το ραδιόφωνο ή την τηλεόραση²⁶.

Επειδή η αποκρυπτογράφηση ενός μορφωτικού έργου προϋποθέτει τη γνώση του κώδικα στον οποίο είναι κρυπτογραφημένο, μπορούμε να θεωρήσουμε τα φαινόμενα διάδοσης της παιδείας ειδικές περιπτώσεις της θεωρίας της επικοινωνίας. Όμως, η δυνατότητα άνετης χρήσης του

κρυπτογραφικού κώδικα της παιδείας δεν κατακτάται παρά μόνο μέσα από τη διαδικασία μεθοδικής εκμάθησης, οργανωμένης από ένα θεσμό ειδικά προορισμένο για το σκοπό αυτό. Η αποκατάσταση της επικοινωνίας ανάμεσα σ' ένα έργο λόγιας παιδείας ή τέχνης και το δέκτη του εξαρτάται ως προς την ένταση και τις μορφές της από την παιδεία (με την υποκειμενική έννοια) του δέκτη. Κατά τον ίδιο ακριβώς τρόπο, η παιδαγωγική επικοινωνία εξαρτάται στενά από την παιδεία που ο δέκτης κατέχει από το οικογενειακό του περιβάλλον, το οποίο είναι κάτοχος και μεταβιβαστής μιας παιδείας (με την εθνολογική έννοια) για άλλους συγγενικής ως προς το περιεχόμενο και τις αξίες της και άλλους ξένης με τη λόγια παιδεία που μεταδίδει το σχολείο και με τα γλωσσικά και μορφωτικά πρότυπα που το σχολείο χρησιμοποιεί κατά τη μετάδοσή της. Αν είναι αλήθεια ότι η εμπειρία των έργων της λόγιας παιδείας και η θεσμοποιημένη απόκτηση της παιδείας, που προϋποθέτει αυτή την εμπειρία, υπακούουν και οι δύο στην ίδια λογική, ως φαινόμενα επικοινωνίας, καταλαβαίνουμε πολύ καλά πόσο δύσκολο είναι να σπάσει ο φαύλος κύκλος, που τείνει στη διαιώνιση των ανισοτήτων απέναντι στην επίσημη παιδεία.

* * *

Ο Πλάτων λέει στο τέλος της *Πολιτείας* ότι οι ψυχές που πρόκειται να ζήσουν μιαν άλλη ζωή οφείλουν να διαλέξουν οι ίδιες τον «κλήρο» τους, ανάμεσα «στα δείγματα του τρόπου της ζωής», που ήταν «κάθε λογής» οι τρόποι της ζωής όλων των ζώων καθώς κι όλοι οι άνθρωποι». Και αφού έκαναν την επιλογή, έπρεπε να πιουν το νερό του Αμέλητος ποταμού, νερό της λησμονιάς, προτού κατεβούν στη γη. Ο ρόλος της θείας δίκης, που αποδίδει ο Πλάτων στο μύθο αρμόζει για τις δικές μας κοινωνίες στην κρίση που εκφέρουν τα πανεπιστήμια. Αλλά ας παραπέμψουμε στον ίδιο τον Πλάτωνα: «Αυτοί λοιπόν», όπως έλεγε, «όταν έφτασαν, έπρεπε να παρουσιαστούν αμέσως εμπρός στη Λάχεσι. Κατά πρώτο τότε κάποιος προφήτης τους έβαλε να σταθούν με τάξη ο καθένας ξεχωριστά από τον άλλον, έπειτα, αφού επήρε από τα γόνατα της Λαχέσεως κλήρους και δείγματα του τρόπου ζωής, ανέβηκε σ' ένα ψηλό βήμα και είπε: «Της κόρης που τη λένε Λάχεσι κι έχει μάνα την Ανάγκη, λόγος! Ψυχές εφήμερες! Αρχίζει για το θνητό γένος μια άλλη περίοδος που τέρμα της θα είναι ο θάνατος. Δεν θα σας πάρει με τον κλήρο ο δαίμονάς σας, αλλά

εσείς θα διαλέξετε το δαίμονά σας· ότινος ο κλήρος πρώτος λάχει, πρώτος να διαλέξει τη ζωή που αναγκαστικά θα ζήσει (...). Η ευθύνη πέφτει σ' αυτόν που κάνει την εκλογή· ο θεός είναι ανεύθυνος»²⁷. Για να μετατραπούν τα πεπρωμένα σε επιλογή της ελευθερίας αρκεί το σχολείο, ιεροφάντης της Ανάγκης, να καταφέρει να πείσει τα άτομα να δεχτούν την κρίση του και να τα καταπείσει ότι μόνα τους διάλεξαν τα πεπρωμένα που τους έχουν εκ των προτέρων καθοριστεί. Και τότε η κοινωνική θεότητα είναι ανεύθυνη.

Στον πλατωνικό μύθο για την αναγκαστική επιλογή των «κλήρων», θα μπορούσαμε να αντιπαραθέσουμε αυτόν που προτείνει ο Καμπανέλλα στην *Πολιτεία του Ήλιου*: για να επιβληθεί αμέσως μια κατάσταση τέλειας κινητικότητας και να εξασφαλιστεί η απόλυτη ανεξαρτησία ανάμεσα στη θέση του πατέρα και τη θέση του γιου απαγορεύοντας τη μεταβίβαση του μορφωτικού κεφαλαίου, πρέπει να αρκεί, όπως ξέρουμε, να απομακρύνονται από τη γέννησή τους τα παιδιά από τους γονείς²⁸. Πρόκειται για το μύθο της τέλειας κινητικότητας, που έμμεσα χρησιμοποιούν οι στατιστικολόγοι όταν κατασκευάζουν δείκτες κοινωνικής κινητικότητας που μεταφέρουν τα δεδομένα της εμπειρικής παρατήρησης σε ένα επίπεδο πλήρους ανεξαρτησίας των δύο παραγόντων που είναι η κοινωνική θέση των κληρονόμων και η θέση των γεννητόρων. Θα έπρεπε ίσως να αποδώσουμε σ' αυτό το μύθο και στους δείκτες που επιτρέπει να κατασκευάζονται μια κριτική λειτουργία, εφόσον συμβάλλουν στην αποκάλυψη της διάστασης που υπάρχει ανάμεσα στα δημοκρατικά ιδεώδη και στην κοινωνική πραγματικότητα. Ωστόσο και η πιο πρόχειρη εξέταση θα έδειχνε ότι οι αφαιρετικές αυτές συλλήψεις συνδυασμών προϋποθέτουν άγνοια του κοινωνικού κόστους και άγνοια των κοινωνικών συνθηκών που θα επέτρεπαν ένα ψηλό ποσοστό κινητικότητας²⁹.

Μήπως, για να ελέγξουμε σε ποιο βαθμό η πραγματικότητα μιας «δημοκρατικής» κοινωνίας είναι σύμφωνη με τα ιδεώδη της, ο καλύτερος τρόπος είναι να μετρήσουμε τις πιθανότητες πρόσβασης στα θεσμοθετημένα μέσα κοινωνικής ανόδου και στη μορφωτική σωτηρία που προσφέρει στα άτομα των διάφορων κοινωνικών τάξεων³⁰; Θα βρεθούμε όμως τότε αναγκασμένοι να συμπεράνουμε ότι είναι άκαμπτη και μονολιθική σε ακραίο βαθμό η κοινωνική τάξη πραγμάτων, που επιτρέπει στους πιο προνομιούχους να μονοπωλούν τη χρήση του σχολικού θεσμού, του θεσμού εκείνου που κατέχει, για να μιλήσουμε σαν τον Μαξ Βέμπερ, το μονοπώλιο της χρήσης των αγαθών της παιδείας και των θεσμοθετημένων χαρακτηριστικών της μορφωτικής σωτηρίας.