

ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ
ΓΝΩΣΗΣ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΦΟΙΤΗΤΗΣ: Πετράκης Μάνος

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : Επίκουρος καθηγητής Πατέλης Δημήτριος

Νοέμβριος 2003

Χανιά

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

σελίδες

♦ Εισαγωγή	3
------------	---

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

♦ Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις	6
1. Ο ορισμός της Τεχνολογίας	6
2. Ο ορισμός της Εκπαίδευσης	8
♦ Σχέση τεχνολογίας με την εξέλιξη της γνώσης και την εκπαίδευση	12

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

♦ Διαχωρισμός χειρωνακτικής και διανοητικής εργασίας	16
♦ Ιστορική αναδρομή στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διάρκεια της κοινωνικής εξέλιξης	18
I) Διαχωρισμός θεωρητικής και πρακτικής εκπαίδευσης	18
II) Η εξέλιξη της σύγχρονης εκπαίδευσης	24
(A) Εξέλιξη της εκπαίδευσης πριν από την αρχή της Βιομηχανικής Επανάστασης μέχρι τα μέσα του 20 ^{ου} αιώνα	24
(B) Εξέλιξη της εκπαίδευσης από τα μέσα του 20 ^{ου} αιώνα και μετά	27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

♦ Δομικές αλλαγές που επέφερε η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα – Τα «νέα μεσαία στρώματα» – Η δημιουργία των «ελίτ»	30
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

♦ Μεταμοντερνισμός	34
♦ Παρουσίαση τριών βασικών θεωρητικών του μεταμοντερνισμού	36
I) Ντάνιελ Μπελ	36
II) Φρανσουά Λυοτάρ	39
IIα) Γνώση	41
IIβ) Επιπτώσεις του νέου χαρακτήρα της γνώσης	42
IIβι) Επιπτώσεις στην έρευνα	42
IIβii) Επιπτώσεις στην εκπαίδευση	44
III) Πήτερ Ντράκερ	46
IIIα) Ιστορική αναδρομή της σημασίας της γνώσης	48
IIIβ) Πώς μεταβάλλεται η γνώση. Ο νέος χαρακτήρας της εκπαίδευσης	51
♦ Κριτική στους Μπελ, Λυοτάρ και Ντράκερ	55
♦ Χαρακτηριστικά της σύγχρονης εκπαίδευσης και της συμβολής της στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, υπό την επίδραση του μεταμοντερνισμού	60

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

♦ Εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης – Το μοντέλο της «Πολυτεχνικής Εκπαίδευσης»	63
---	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

♦ Συμπεράσματα και προβληματισμοί	69
-----------------------------------	----

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

78

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

80

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική διαδικασία και η τεχνολογική εξέλιξη, βρίσκονται σε στενή και αμοιβαία εξελικτική σχέση. Δηλαδή, έχουμε συνεχή ανατροφοδότηση αυτών των δυο συνιστωσών της κοινωνικής πραγματικότητας. Θα ήταν λάθος, κατά τη γνώμη μας, να τοποθετήσουμε τη μια πλευρά σε υψηλότερη θέση από την άλλη. Κάτι τέτοιο θα ήταν ανακριβές και επιστημονικά μετέωρο. Δεν μπορεί κανείς να πει ότι η τεχνολογία προσδιορίζει αποκλειστικά την εκπαίδευση ή το αντίστροφο παρά μόνο ότι η σπουδαιότητα των δυο αυτών παραγόντων ιστορικά μεταβάλλεται. Έτσι παρατηρούμε σε διάφορες ιστορικές περιόδους να υπάρχει ένας προσωρινός υπερκαθορισμός του ενός έναντι του άλλου.

Κατά τη γνώμη μας, εκπαίδευση και τεχνολογία λειτουργούν στη βάση μιας ατέρμονης διαλεκτικής σχέσης, όπου οι κατακτήσεις του ενός έρχονται και δημιουργούν μια νέα πραγματικότητα, που ταυτόχρονα αποτελεί τη βάση για την περαιτέρω εξέλιξη του άλλου. Η σύζευξη των αποτελεσμάτων των δυο αυτών στοιχείων δημιουργεί τη βάση πάνω στην οποία στηρίζονται αμφότερα. Έτσι βλέπουμε η τεχνολογία να προϋποθέτει την εκπαίδευση, ως ουσιαστικό παράγοντα που την προάγει και αντίστοιχα, η εκπαίδευση να βασίζεται στην τεχνολογία και τη χρήση των επιτευγμάτων της. Για να γίνει αυτό πιο σαφές αρκεί να σκεφτεί κανείς την επίδραση του τυπογραφικού πιεστηρίου του Γουτεμβέργιου στην διάδοση του έντυπου βιβλίου και πως το τελευταίο επηρέασε την εκπαίδευση ή τα αντίστοιχα αποτελέσματα από την ανακάλυψη της γραφομηχανής ή τέλος-τέλος από την εμφάνιση και διάδοση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Επιπλέον, η τεχνολογία (τόσο στα αρχικά στάδια εξέλιξής της όσο και σε περιόδους μεγάλης και ραγδαίας ανάπτυξής της) προϋποθέτει την μάθηση-εκπαίδευση των υποκειμένων πάνω στις λειτουργίες της.

Σε διάφορες χρονικές περιόδους διακρίνουμε είτε ένταση αυτής της σχέσης είτε ύφεση. Στο πεδίο της εκπαίδευσης, με αποκορύφωμα τον καπιταλισμό, αυτή η ταλάντευση μεταφράζεται με το διαχωρισμό της γενικής¹ από την πρακτικά προσανατολισμένη εκπαίδευση· πράγμα βέβαια που δηλώνει μια συγκεκριμένη

¹ Όταν χρησιμοποιούμε τον όρο «γενική εκπαίδευση» εννοούμε το σύνολο των γνώσεων, που ως αντικείμενο και στόχο έχει περισσότερο την καλλιέργεια του πνεύματος και της προσωπικότητας,

ιδεολογικά προσανατολισμένη κοινωνική αντίληψη² για τη σχέση αυτών των δύο και που, κατά συνέπεια επηρεάζει την εξέλιξη αυτών των δυο όσο και της κοινωνίας.

Στα κεφάλαια που θα επακολουθήσουν θα επιδιώξουμε να σκιαγραφήσουμε τη σχέση τεχνολογίας και εκπαίδευσης μέσα από μια κριτική θεώρηση τους. Θα πρέπει, πριν προχωρήσουμε, να διευκρινίσουμε ότι: α) αναφερόμαστε στις καπιταλιστικά ανεπτυγμένες κοινωνίες. β) Μιλώντας για εκπαίδευση δε θα αναφερθούμε στις διάφορες βαθμίδες της ξεχωριστά (εκτός από τις περιπτώσεις που αυτό κρίνεται απαραίτητο, ώστε να γίνονται πιο κατανοητές οι παρατηρήσεις μας). γ) Όταν αναφερόμαστε στην πρακτική γνώση εννοούμε την μορφή αυτή γνώσης που είναι προσανατολισμένη στην παραγωγή απτών αποτελεσμάτων. Αναφερόμαστε στη γνώση που υπό καπιταλιστικές συνθήκες μετατρέπεται σε βασικό συντελεστή κερδοφορίας.

Στο **πρώτο** κεφάλαιο αυτής της εργασίας, θα προσπαθήσουμε να κάνουμε ορισμένες διευκρινίσεις σχετικά με τις έννοιες της εκπαίδευσης και της τεχνολογίας. Επίσης, θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε το πώς συνδυάζονται η τεχνολογία και η πνευματική εξέλιξη (κατ' επέκταση και η εκπαίδευση). Στο **δεύτερο** κεφάλαιο θα δούμε πώς από το διαχωρισμό χειρονακτικής και διανοητικής εργασίας περνάμε στο διαχωρισμό θεωρητικής και πρακτικής εκπαίδευσης καθώς και πώς εξελίσσεται η σύγχρονη εκπαίδευση. Στο **τρίτο** κεφάλαιο θα αναφερθούμε στις δομικές αλλαγές που επέφερε η νέα σημασία της γνώσης, αναφερόμενοι στα νέα μεσαία στρώματα και τις κοινωνικές ελίτ, που απετέλεσαν και την αφορμή για την εμφάνιση της μεταμοντέρνας θεωρίας της «κοινωνίας της γνώσης». Στο **τέταρτο** κεφάλαιο θα δούμε τρεις βασικούς εκπροσώπους της μεταμοντέρνας θεωρίας και θα στοχαστούμε πάνω στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, που αυτοί βοήθησαν να διαμορφωθεί. Στο **πέμπτο** κεφάλαιο συνεχίζουμε την προβληματική μας συζητώντας εναλλακτικές μορφές εκπαιδευτικής δράσης και πιο συγκεκριμένα πραγματευόμενοι

παρά την άμεσα πρακτικά-παραγωγικά αξιοποιήσιμη και εφαρμόσιμη γνώση, που προσανατολίζεται στη δημιουργία τεχνικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων.

² Όπως επισημαίνει ο Μαρξ, μιλώντας για τους πραγματικούς ανθρώπους: «Τα φαντάσματα που σχηματίζονται στο ανθρώπινο μυαλό αποτελούν επίσης, αναγκαστικά, εξιδανικεύσεις της υλικής διαδικασίας της ζωής τους, που μπορεί να επαληθευτεί εμπειρικά και συνδέεται με υλικές προϋποθέσεις. Έτσι, η ηθική, η θρησκεία, η μεταφυσική, όλη η άλλη ιδεολογία και οι αντίστοιχες μορφές συνείδησης, δε διατηρούν πια την όψη της αυτονομίας» (Μαρξ και Ένγκελς, χχ: 67-68).

Έχουμε λοιπόν να κάνουμε με μια διαστρέβλωση-«εξιδανίκευση» της πραγματικότητας (συνειδητή ή όχι) και την υπαγωγή της σ' ένα συναινετικό πλαίσιο για όλα τα μέλη της κοινωνίας, όπως αυτή προσδιορίζεται από τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής. Ακριβώς μ' αυτή την έννοια θα χρησιμοποιούμε τον όρο ιδεολογία από εδώ και στο εξής. Βέβαια, ο ορισμός αυτός της ανήκει στα πρώιμα έργα του Marx.

το μοντέλο της πολυτεχνικής εκπαίδευσης. Στο **έκτο** και τελευταίο κεφάλαιο, κλείνουμε με κάποιους προβληματισμούς πάνω στη διαμορφωνόμενη εκπαιδευτική και κατ' επέκταση κοινωνική πραγματικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις

1. Ο ορισμός της Τεχνολογίας

Στην έννοια της τεχνολογίας θα μπορούσαμε να δώσουμε διάφορους ορισμούς που όμως, ο καθένας απ' αυτούς, δύσκολα θα μπορούσε να μας δώσει μια σαφή και ολοκληρωμένη εικόνα του τι ορίζουμε μ' αυτή την έννοια. Η δυσκολία αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι η έννοια αυτή μπορεί να οριστεί από διάφορες σκοπιές: την οικονομική, την τεχνολογική, τη φιλοσοφική κοκ.

Η τεχνολογία (ως παραγωγική δύναμη) δεν υφίσταται ξεκομμένη ούτε εμφανίζεται ως δια μαγείας στην κοινωνική πραγματικότητα. Εντάσσεται στο γενικότερο σχήμα της εργασιακής διαδικασίας, αποτελώντας ένα από τα βασικά στοιχεία που τη συνθέτουν³. Όπως είπαμε προηγουμένως είναι πολύ δύσκολος ένας συνθετικός ορισμός της τεχνολογίας για λόγους όμως πρακτικούς, που έχουν να κάνουν με την πραγμάτευση του θέματος μας, δε μπορούμε να μείνουμε σ' αυτή τη διαπίστωση γι' αυτό και θα επιδιώξουμε ένα προσωρινό ορισμό/προσδιορισμό⁴.

Έτσι λοιπόν, η τεχνολογία περιλαμβάνει δυο βασικές διαστάσεις, μια υλική και μια άυλη. Αποτελεί ένα σύνολο από «τεχνητά όργανα/μέσα δράσης» αλλά και κανόνες παραγωγής εν γένει. Ως «τεχνητά όργανα/μέσα δράσης», εννοούμε την μετασχηματισμένη ύλη η οποία και βοηθά την εργασιακή διαδικασία. Ως κανόνες παραγωγής, εννοούμε τους ρητούς ή υπόρητους κανόνες επεξεργασίας της ύλης αλλά και ευρύτερα τους τρόπους που ρυθμίζουν την ανθρώπινη εργασία. Ένα τρίτο στοιχείο που θα πρέπει να επισημανθεί και το οποίο απορρέει από το δεύτερο συστατικό στοιχείο της τεχνολογίας είναι ο κοινωνικοποιητικός της ρόλος. Η τεχνολογία, με άλλα λόγια, περιέχει κανόνες δράσης άρα και τρόπους κοινωνικής συμπεριφοράς. Εάν, για παράδειγμα, κυριαρχεί η λογική της (καπιταλιστικά

³ Σύμφωνα με το Δ. Πατέλη, τα υπόλοιπα τρία στοιχεία που συνθέτουν την εργασιακή διαδικασία είναι: ο άνθρωπος ως υποκείμενο της εργασίας, το αντικείμενο της εργασίας και το προϊόν της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα βλέπε «Εργασία και τεχνική διαμεσολάβηση στην παραγωγική σχέση του ανθρώπου με τη φύση» (Πατέλης, 2002β: 13-17).

⁴ Λέγοντας ότι ο ορισμός είναι προσωρινός δηλώνουμε, ότι είμαστε δεκτικοί σε οποιεσδήποτε παρατηρήσεις που θα συμπλήρωναν αυτόν τον ορισμό και θα κατάφερναν τον καταστήσουν πιο πλήρη και κατανοητό. Και αυτό διότι, η οποιαδήποτε εμμονή σε στεγανές εννοιολογήσεις, λειτουργεί περισσότερο σκοταδιστικά.

προσανατολισμένης) ορθολογικής ως προς το σκοπό δράσης (στην παραγωγή) τότε και τα άτομα, μέσα από την εργασιακή ενασχόλησή τους, εντάσσονται σ' αυτή τη μεθοδολογία δράσης, μέσα και έξω από την παραγωγή⁵. Αναφερόμαστε επομένως σε μια κοινωνικοποιητική δράση που υπό συνθήκες καπιταλισμού οδηγεί στη δημιουργία ιδεολογικά προσανατολισμένων κοινωνικών αντιλήψεων, όπως για παράδειγμα ο τεχνοκρατισμός. Τέλος, η τεχνολογία αποτελεί ένα σύνολο το οποίο και μεταβάλλει την υλική πραγματικότητα δηλαδή προσδιορίζει το άμεσο υλικό και κοινωνικό περιβάλλον των υποκειμένων. Με άλλα λόγια, αποτελεί παράγοντα που μπορεί να επιδράσει και να επηρεάσει τη ζωή και δράση των ατόμων μέσω των αλλαγών που επιφέρει (πχ οικολογικές αλλαγές, νέα παραγωγικά συστήματα, σημαντικές επιπτώσεις στην υγεία των ατόμων κλπ).

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω εκτιμούμε ότι γίνεται όλο και πιο σαφές το νόημα, ο ρόλος και η σημασία της τεχνολογίας. Διςτορικά, οι επιδράσεις της είναι εμφανέστατες με αποκορύφωμα τους τελευταίους δυόμισι-τρεις αιώνες, όπου βασικό χαρακτηριστικό της είναι η καπιταλιστική-κερδοσκοπικά προσανατολισμένη χρήση της. Μια τέτοια οικονομίστικη δράση επιφέρει σημαντικές «μίκρο» ή «μάκρο» - κοινωνικές επιπτώσεις⁶.

Στις σημερινές κοινωνικές συνθήκες, η τεχνολογία εκλαμβάνεται ως στοιχείο καθαρά πρακτικό διαχωρισμένο από την άυλη, πνευματική δραστηριότητα. Μια τέτοια αντίληψη, κατά τη γνώμη μας, αποτελεί ιδεολογική κατασκευή η οποία αντιλαμβάνεται το υποκείμενο (και κατ' επέκταση την ανθρώπινη κοινωνία) ως κάτι το διχασμένο ανάμεσα στο πρακτικό και το διανοητικό πεδίο. Υποστηρίζουμε, ότι

⁵ Ο όρος «ορθολογικός» χρησιμοποιείται με τη βεμπεριανή νοηματοδότησή του, ως ο λογικός συνδυασμός των κατάλληλων, για την επίτευξη ενός σκοπού, μέσων. Πρόκειται για μια έννοια του «ορθολογισμού» όπως αυτή καθιερώθηκε από τους επιγόνους του Weber (πχ Parsons). Αυτό δε σημαίνει ότι είναι και η μοναδική έννοια του ορθολογισμού.

Μάλιστα, όπως επισημαίνει ο Groskurth, «η κοινωνικοποίηση αποτελεί τη «διαρκή διαδικασία διαμόρφωσης» δομών προσωπικότητας, μέσα από την αντιπαράθεση στις (εν μέρει αντιφατικές) απαιτήσεις, που προέρχονται από τη διαδικασία παραγωγής», (αναφέρεται στο Muhlbauer, χχ: 353). Αυτό σημαίνει ότι μέσω της κοινωνικοποίησης, μπορεί να επιτευχθεί και μια διαφορετικού τύπου δράση βασισμένη στη συνειδητοποίηση της κοινωνικής αντιφατικότητας συνεπώς και να οδηγήσει σε μια διαφορετικού τύπου (ορθολογική) δράση.

Επιπλέον, θα πρέπει να τονίσουμε, ότι η δράση αυτή δεν περιορίζεται μόνο στα πλαίσια της εργασιακής/επαγγελματικής απασχόλησης των υποκειμένων. Εάν δεχτούμε τη βασική μαρξική θέση, σύμφωνα με την οποία η εργασία αποτελεί οντολογικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου, τότε μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι επιδράσεις στο πεδίο της εργασιακής απασχόλησης θα επηρεάζουν τη δράση των υποκειμένων εν συνόλω.

⁶ Σίγουρα και σε προηγούμενες ιστορικές φάσεις ανάπτυξης, η τεχνολογία και η χρήση της δεν ήταν απόλυτα προσανατολισμένη στην εξυπηρέτηση των πραγματικών αναγκών των υποκειμένων (με εξαίρεση τις κοινωνία που απουσιάζει η ατομική ιδιοκτησία στα μέσα παραγωγής). Με τη χρήση του όρου «ορθολογικός», αυτό που θέλουμε να τονίσουμε, είναι ότι επί καπιταλισμού αυτή η τάση γίνεται εντονότερη.

εφόσον η τεχνολογία είναι ένα από τα βασικά στοιχεία της εργασίας, κατ' επέκταση της ανθρώπινης οντότητας, δε θα μπορούσε να διαχωριστεί σε επιμέρους τμήματα (πνευματικό και πρακτικό). Κάτι τέτοιο θα σήμαινε τμηματοποίηση της φύσης του ανθρώπου⁷.

Οι λόγοι για τους οποίους ασχολούμαστε εδώ με την τεχνολογία είναι εν τάχει οι εξής: 1) Η αυξημένη σημασία της στην παραγωγική δραστηριότητα επομένως και στην ανθρώπινη φύση εν γένει (αν υιοθετήσουμε τη θέση ότι η τεχνολογία αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά συστατικά στοιχεία της ανθρώπινης εργασίας, της κατεξοχήν ανθρώπινης δραστηριότητας)⁸. 2) Το γεγονός ότι η τεχνολογία αποτελεί ένα από στοιχεία εκείνα που προσδιορίζουν την μετάβαση από ένα κοινωνικό στάδιο στο άλλο. Για παράδειγμα τη μετάβαση από τη προβιομηχανική στη βιομηχανική εποχή. 3) Η τεχνολογία στις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες, αποτελεί παράγοντα (έμμεσο) για τη δημιουργία υπεραξίας κατά συνέπεια κέρδους. Άρα, συμβάλει στη δημιουργία και συντήρηση ενός συγκεκριμένου κοινωνικού συστήματος. 4) Η τεχνολογία είναι άμεσα συνυφασμένη με την ανάπτυξη ή όχι των επιστημών. Διότι, σε ότι αφορά την ανάπτυξη των επιστημών αφενός αποτελεί τον τομέα εφαρμογής των επιτευγμάτων τους, αφετέρου προσφέρει τα απαραίτητα τεχνικά μέσα για την παραπέρα ανάπτυξη των επιστημών. Από την άλλη, ο προσανατολισμός της τεχνολογίας προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, συχνά προσανατολίζει την έρευνα (κατ' επέκταση και την επιστήμη) σε συγκεκριμένα πεδία παραγκωνίζοντας άλλα. 5) Τέλος, η τεχνολογία είναι αναπόσπαστο στοιχείο οποιασδήποτε εργασιακής δραστηριότητας (είτε χειρονακτικής είτε πνευματικής) δηλαδή, αποτελεί βασικό στοιχείο της εργασιακής απασχόλησης.

2. Ο ορισμός της Εκπαίδευσης

Αν προσπαθήσουμε να δώσουμε ένα ορισμό της εκπαίδευσης είναι σίγουρο ότι θα προσκρούσουμε σε πολλές και διαφορετικές ερμηνείες, οι οποίες και θα μας οδηγούσαν σε παρέκκλιση από τη βασική μας θεματική.

Παρόλα αυτά, θα διακινδυνεύσουμε έναν προσωρινό ορισμό που θα περιγράφει απλά και μόνο τη λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού. Ως εκπαίδευση, ορίζουμε το μηχανισμό εκείνο ο οποίος ως βασικό στόχο έχει αφενός τη μεταφορά, μετάδοση και

⁷ Σε επόμενο κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τη σχέση της τεχνολογίας και του ανθρώπινου πνεύματος.

εμπέδωση των κύριων-θεμελιακών αξιών και κανόνων που συνέχουν σ' ένα ενιαίο σύνολο την κοινωνία, αφετέρου τη μετάδοση, μεταφορά και εμπέδωση γνώσεων άμεσα ή έμμεσα αξιοποιήσιμων σε πρακτικό (παραγωγικό) και κοινωνικό επίπεδο. Κατ' επέκταση, είναι αυτός ο μηχανισμός που συμβάλει στην κατανομή των υποκειμένων σε διάφορες κοινωνικές θέσεις, με βάση τις προαναφερθείσες λειτουργίες του.

Ένας τέτοιος ορισμός σαφώς και εμπεριέχει μια λειτουργιστική αντίληψη της εκπαίδευσης, όσο και της κοινωνίας εν γένει, αφού παραγνωρίζει χαρακτηριστικά όπως τον ταξικό χαρακτήρα των κοινωνιών, τους επιμέρους υποκειμενικούς προσδιορισμούς των κοινωνικών υποκειμένων κτλ. Σαφώς και μπορεί κανείς να θέσει σημαντικά ερωτήματα σχετικά με την ουσία και την προέλευση των αξιών που μεταβιβάζονται, την αυτονομία ή όχι των υποκειμένων της εκπαίδευσης ή τέλος ερωτήματα σχετικά με την εγκυρότητα της συσχέτισης εκπαίδευσης και κοινωνικής θέσης⁹.

Οι λόγοι για τους οποίους επιλέγουμε να ασχοληθούμε με την εκπαίδευση έχουν να κάνουν αφενός με τους βασικούς ρόλους που μόλις προηγουμένως αναφέραμε, αφετέρου με την παρουσία της παιδαγωγικής ως ιδιαίτερου επιστημονικού κλάδου.

Όσον αφορά τον πρώτο λόγο, είναι φανερό ότι η εκπαίδευση αποτελεί μηχανισμό ενστάλαξης συγκεκριμένων αξιών και τρόπων συμπεριφοράς που εκπορεύονται από τον κυρίαρχο τρόπο παραγωγής. Αυτός που με πολύ μεγάλη σαφήνεια ανέδειξε την εκπαίδευση ως κεντρικό μηχανισμό που βοηθά στην κοινωνικοποίηση των μαθητευόμενων στις καπιταλιστικές συνθήκες και που κατ' επέκταση βοηθά στη λειτουργική ενσωμάτωση των υποκειμένων στο συγκεκριμένο σύστημα και τη λογική του, είναι ο γάλλος Λουί Αλτουσέρ (κατονομάζοντάς την βασικό «ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους», ΙΜΚ). Στο βιβλίο του *Θέσεις*, ο Αλτουσέρ τονίζει ότι στόχος της εκπαίδευσης είναι η εκμάθηση τρόπων δράσης, με απώτερο στόχο, αφενός τη δημιουργία αλλά και συνέχιση ύπαρξης υποταγμένων στο κεφάλαιο, αφετέρου την δημιουργία και διαιώνιση των κυρίαρχων ομάδων. Σ' αυτή τη

⁸ Στην σημασία της ανθρώπινης φύσης θα αναφερθούμε σε παρακάτω χωρίο.

⁹ Ανάλογη είναι η κριτική που ασκείται στους λειτουργιστές Ντυρκέμ, Πάρσονς αλλά και Ντέιβις και Μουρ. Ειδικότερα βλέπε (Haralambos και Heald, 1985: 173-178). Χρησιμοποιώντας ένα τέτοιο ορισμό, θέλουμε να δώσουμε μια περιεκτική εικόνα της εκπαίδευσης, χωρίς παράλληλα να παραγνωρίζουμε τα παρακάτω μειονεκτήματα.

διαδικασία κομβικό σημείο αποτελεί η ηλικία των εκπαιδευομένων όσο και η χρονική διάρκεια του εκπαιδευτικού θεσμού¹⁰.

Οι Μπόουλς (Samuel Bowles) και Γκίντινς (Herbert Gintis), μιλώντας για την εκπαίδευση στις ΗΠΑ τονίζουν ότι: η εκπαίδευση αναπαράγει την εργατική τάξη μεταδίδοντας συνήθειες και βλέψεις σύμφωνες με την τάξη αυτή. Η κοινωνική ισορροπία επιτυγχάνεται, όταν τα άτομα αποδέχονται τις αξίες που τους προβάλλονται ως θέσφατα. Το τελευταίο, κατορθώνεται αφενός με την αξιολόγηση και βαθμολόγηση των παιδιών (με βάση **όχι** τις ικανότητές τους αλλά την πειθαρχία και την υπακοή), αφετέρου μέσα από την παράδοση μαθημάτων καταμερισμένων χωρίς σύνδεση μεταξύ τους (όπως ακριβώς λειτουργεί το καπιταλιστικό παραγωγικό σύστημα), με αποτέλεσμα την εμπέδωση του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής¹¹.

Όσον αφορά την παραγωγή και μετάδοση γνώσης είναι σαφές ότι η εκπαίδευση, ιδίως στις σύγχρονες κοινωνίες (όπου κυριαρχεί η θεσμοποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία), αποτελεί το βασικότερο φορέα της. Αυτό γίνεται φανερό από το πλήθος των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που υπάρχουν (στη χώρα μας αλλά και αλλού). Όπως επίσης και από το γεγονός ότι η εκπαίδευση έχει θεσμοποιηθεί και έχει γίνει υποχρεωτική -μέχρι μια ορισμένη τουλάχιστο βαθμίδα- σε όλο τον κόσμο.

Σε ότι έχει να κάνει με την κατανομή των ατόμων στην κοινωνική κλίμακα δηλαδή, στην κατανομή κοινωνικών θέσεων ή επαγγελματιών είναι επίσης εμφανής η λειτουργία της εκπαίδευσης. Για την κατανομή κοινωνικών θέσεων σημαντικές είναι οι επισημάνσεις του Πιερ Μπουρντιέ (Pierre Bourdieu). Στο έργο του *Οι κληρονόμοι*,

¹⁰ «Παίρνει τα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων από το νηπιαγωγείο, και ήδη από κει, με παλιές και νεότερες μεθόδους, αποτυπώνει μέσα τους επί πολλά χρόνια ακριβώς εκείνα τα χρόνια όπου το παιδί είναι περισσότερο «τρωτό», παγιδευμένο όπως βρίσκεται ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο, διάφορα «σαβουάρ φαιρ» ντυμένα με την κυρίαρχη ιδεολογία (τα γαλλικά, η αριθμητική, η φυσική ιστορία, οι επιστήμες, η φιλολογία), ή την κυρίαρχη ιδεολογία αυτή καθαυτή (ηθική, αγωγή του πολίτη, φιλοσοφία). Κάπου γύρω στα δεκάξι τους χρόνια, η μεγάλη μάζα αυτών των παιδιών πέφτει «στην παραγωγή»: πρόκειται για τους εργάτες και τους μικροαγρότες. Ένα άλλο τμήμα της νεολαίας συνεχίζει τις σπουδές: κούτσα - κούτσα διατρέχει ένα μικρό ακόμα μέρος της διαδρομής, για να ξεμείνει στο δρόμο και να γεμίσει τις θέσεις των μικρών και μεσαίων στελεχών, υπαλλήλων, μικρομεσαίων κρατικών λειτουργών, και μικροαστών πάσης φύσεως. Στο τελευταίο τμήμα καταφέρνει να φτάσει στην κορυφή, είτε για να ξεπέσει στην ημιανεργία των διανοούμενων, είτε για να προμηθέψει στην κοινωνία, εκτός από τους «διανοούμενους του συλλογικού εργαζομένου», τους φορείς της εκμετάλλευσης (κεφαλαιοκράτες, διευθυντές), τους πράκτορες της βίας (στρατιωτικούς, αστυνομικούς, πολιτικούς, διοικητικούς υπαλλήλους κλπ) και τους επαγγελματίες ιδεολόγους (κάθε λογής παπάδες, των οποίων η πλειοψηφία είναι φανατικοί «λαϊκοί»)» (Αλτουσέρ, 1981: 93-94).

Παρά τις κριτικές που έχουν ασκηθεί στον Αλτουσέρ, νομίζουμε ότι η συμβολή του στην ανάδειξη της εκπαίδευσης ως ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους είναι πολύ σημαντική. Από την πλευρά μας, θα χρησιμοποιούμε αυτή του την παρατήρηση ως εργαλείο που βοηθά την ανάλυσή μας, χωρίς όμως να παραβλέπουμε τα μειονεκτήματά της αλτουσεριανής θεωρίας γενικά.

μιλώντας για την αναπαραγωγή της ανισότητας στα γαλλικά πανεπιστήμια τονίζει ότι: 1) Η εκπαίδευση (στις υπάρχουσες συνθήκες παραγωγής) αναπαράγει τον «κυρίαρχο πολιτισμό», ο οποίος καθορίζεται από την κυρίαρχη τάξη. Άρα, η εκπαίδευση οδηγεί στην κοινωνική αναπαραγωγή και στη συνέχιση της διάκρισης (όπου για τα μεν μέλη των κατώτερων κοινωνικών τάξεων η οποιαδήποτε αδυναμία τους ν' αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, εκλαμβάνεται ως προσωπική αποτυχία, ενώ για τους απόγονους των ανώτερων στρωμάτων ως εκπαιδευτική αποτυχία)¹². 2) Το «πολιτιστικό κεφάλαιο»¹³ δεν είναι ισόρροπα κατανομημένο, με αποτέλεσμα οι ανώτερες τάξεις να ξεκινούν με συγκριτικό πλεονέκτημα (αφού έχουν κοινωνικοποιηθεί στον κυρίαρχο πολιτισμό που προβάλλεται και από την εκπαίδευση)¹⁴.

Σχετικά με τις επαγγελματικές θέσεις είναι προφανές ότι η εκπαίδευση έχοντας καθοριστικό ρόλο στην παραγωγική διαδικασία, αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες κατανομής θέσεων εργασίας. Η σπουδαιότητα της κατοχής οποιασδήποτε εξειδίκευσης, η οποία πιστοποιείται από την αντίστοιχη κατοχή διαφόρων τίτλων είναι σήμερα προφανέστατη. Αρκεί να διαβάσουμε για παράδειγμα, τις διάφορες στήλες αναζήτησης και προσφοράς εργασίας στον ημερήσιο τύπο και θα διαπιστώσουμε αυτή τη διασύνδεση. Είναι μάλιστα τόσο μεγάλη η σημασία της απόκτησης τίτλων που οδηγεί σ' αυτό που ο Ράνταλ Κόλινς (Randall Collins) ονομάζει «κοινωνία της πιστοποίησης» (credential society). Σύμφωνα με τον Κόλινς, ορισμένες θέσεις εργασίας θέτουν ως απαραίτητη προϋπόθεση την κατοχή συγκεκριμένων τίτλων σε τέτοιο βαθμό ώστε καταλήγει στο εξής συμπέρασμα: «η αξία ενός συγκεκριμένου τύπου ή επιπέδου εκπαίδευσης εξαρτάται λιγότερο από το περιεχόμενο. Αντιθέτως, στηρίζεται όλο και περισσότερο στο αδιαμφισβήτητο γεγονός της επιτυχίας ενός συγκεκριμένου επιπέδου μόρφωσης ώστε να έχει

¹¹ Για μια συνοπτική αλλά άρτια περιγραφή της θεωρίας τους βλέπε 'Samuel Bowles and Herbert Gintis· Schooling in Capitalist America', στο (Haralambos και Heald, 1985: 181-187) επίσης, «Εκπαίδευση, προς τι και για ποιόν» στο (Τσαούσης, 1987: 566-568).

¹² Ο Παναγιωτόπουλος συνοψίζει τη λειτουργία της εκπαίδευσης λέγοντας: «με άλλα λόγια, μέσω μια σειράς διεργασιών επιλογής, το σχολικό σύστημα διαχωρίζει τους κατόχους κληρονομημένου πολιτισμικού κεφαλαίου από αυτούς που το στερούνται. Αφού οι διαφορές ικανοτήτων είναι αδιαχώριστες από τις κοινωνικές διαφορές που είναι ανάλογες με το κληρονομημένο κεφάλαιο, το σχολικό σύστημα τείνει να διατηρήσει τις υπάρχουσες διαφορές» (Bourdieu, Pierre. και Passeron, Jean-Claude, 1996: 33).

¹³ Ο Τσαούσης, μας δίνει ένα περιεκτικό ορισμό του «πολιτισμικού κεφαλαίου» σύμφωνα με τον οποίο είναι «κατά Μπουρντιέ ο κυρίαρχος πολιτισμός μιας κοινωνίας που καθορίζεται ως αξία και ως μέτρο πολιτισμού από την κυρίαρχη τάξη» (Τσαούσης, 1987: 225).

αποκτήσει κανείς τα τυπικά πιστοποιητικά (πτυχία) που του επιτρέπουν να αναβαθμιστεί ή γενικά να αποκτήσει τα απαιτούμενα για την είσοδο σε μια μονοπωλιακή επαγγελματική θέση» (Stark, 1987: 485).

Βέβαια η σχέση εκπαίδευσης και επαγγέλματος δεν είναι πάντοτε σαφής ούτε μονόδρομη. Η κατοχή δηλαδή τίτλων δεν οδηγεί αυτόματα στην επαγγελματική αποκατάσταση. Αρκεί να παρατηρήσουμε το άμεσο ή ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον για να διαπιστώσουμε αυτή την πραγματικότητα (παρατηρώντας για παράδειγμα το μεγάλο βαθμό άνεργων πτυχιούχων). Παρόλα αυτά, είναι γεγονός ότι η εκπαίδευση δημιουργεί ορισμένες προϋποθέσεις ώστε ο αλληλοσυσχετισμός εκπαίδευσης και επαγγέλματος, κατ' επέκταση εκπαίδευσης και εισοδήματος, να μπορέσει να υπάρξει.

Τέλος, η ύπαρξη της παιδαγωγικής επιστήμης, το πλήθος διαφόρων φιλοσοφικών-παιδαγωγικών ρευμάτων ή ακόμη ο μεγάλος αριθμός βιβλιογραφικών αναλύσεων πάνω σε θέματα παιδαγωγικής και εκπαίδευσης, αποτελούν μια πρώτης τάξης απόδειξη για τη σπουδαιότητα της ενασχόλησης μ' αυτή. Ιδιαίτερα δε στις μέρες μας, που η γνώση αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία (κυρίως ως παραγωγική δύναμη), επιβάλλεται η ενασχόληση με την εκπαίδευση. Ο λόγος περί «κοινωνίας της γνώσης», η μεταμοντέρνα ρητορική, μας αναγκάζει να στοχαστούμε πάνω στην εξέλιξη του κατεξοχήν φορέα μετάδοσης της γνώσης, της εκπαίδευσης.

Σχέση της τεχνολογίας με την εξέλιξη της γνώσης και την εκπαίδευση

Στο παρόν κεφάλαιο, θα επιδιώξουμε μια σύντομη ανασυγκρότηση της σχέσης ανάμεσα στη γνώση, την τεχνολογία και την εκπαίδευση, όπως αυτή η σχέση αναπτύσσεται μέσα από τη μαρξιστική θεώρηση του εν λόγω ζητήματος¹⁵. Παρατηρείται, ότι στην προσπάθεια καλύτερης ικανοποίησης των αναγκών τους τα

¹⁴ «Σε οποιοδήποτε πολιτιστικό τομέα κι αν τους μετρήσουμε, στο θέατρο, τη μουσική, τη ζωγραφική, την τζαζ ή τον κινηματογράφο, οι φοιτητές έχουν τόσο πιο πλούσιες και εκτεταμένες γνώσεις όσο ανώτερη είναι η κοινωνική τους προέλευση» (Bourdieu, Pierre και Passeron, Jean-Claude, 1996: 69).

¹⁵ Για εκτενέστερη πραγμάτευση του ζητήματος που αφορά αφενός τις διαδικασίες ανάπτυξης της τεχνολογίας και εξέλιξης της γνώσης, αφετέρου τις προϋποθέσεις εμφάνισης της εκπαίδευσης, βλέπε ειδικότερα Πατέλης, Δ. (2002), «Η παιδεία ως συνιστώσα της δομής και της ιστορίας της κοινωνίας. Εκπαίδευση και αξιολόγηση» στο (Πατέλης, 2002α: 53-97) όπως επίσης, (Πατέλης, 2002β: 17-21 αδημοσίευτο κείμενο).

υποκείμενα προσφεύγουν στη χρήση εργαλείων. Από τη χρησιμοποίηση των άμεσα δοσμένων από τη φύση εργαλείων, περνούν σταδιακά στη δημιουργία και χρήση επεξεργασμένων μέσων παραγωγής. Διαμέσου της εργασιακής τους χρήσης τους και τη διακρίβωση της αποτελεσματικότητας και των συγκεκριμένων ιδιοτήτων τους, ο άνθρωπος οδηγείται σταδιακά στη δημιουργία αυτόνομων τεχνικών μέσων (με συγκεκριμένες και προσανατολισμένες προς ένα σκοπό ιδιότητες), τα οποία όσο προχωράμε σε παραπάνω στάδια της κοινωνικής εξέλιξης, γίνονται όλο και πιο σύνθετα.

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με την ιστορική ανάπτυξη της τεχνολογίας έχουμε τρία στάδια εξέλιξής τους: α) αρχικά τα όργανα χειρωνακτικής εργασίας (εργαλεία)· β) τις μηχανές (στο επίπεδο της μηχανοποίησης)· για να καταλήξουμε γ) στα αυτόματα (οι μηχανές στο επίπεδο της αυτοματοποίησης)» (Ηλιτσεφ και Φεντόσεγιεφ, 1986: 191). Παράλληλα, έχουμε αντίστοιχη μετάβαση προς διαφορετικές πηγές ενεργοποίησης-κίνησης (των όλο και πιο σύνθετων τεχνικών μέσων) που κατά συνέπεια οδηγούν σε διαφορετικές μορφές εργασιακής δράσης. Έτσι, από την ανθρώπινη κινητήρια δύναμη (αρχικά), περνάμε στην χρήση πηγών κίνησης ζωικής προέλευσης (άλογα κλπ), για να φτάσουμε σταδιακά σε μορφές μηχανικής κίνησης των πιο σύνθετων παραγωγικών μέσων. Με άλλα λόγια, από τη χρησιμοποίηση μέσων, με ανεπεξέργαστες φυσικές ιδιότητες περνάμε σε τεχνικά μέσα με προκαθορισμένες ιδιότητες.

Όλα αυτά συντελούνται μέσα από μια μακρόχρονη και μακραίωνη διαδικασία διαχωρισμού, τυποποίησης, επανάληψης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ανάπτυξης των τεχνικών έχουμε συνάμα και την ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών των ατόμων. Η συνειδητοποίηση της λειτουργίας ενός οργάνου, η κατάταξή του σε συγκεκριμένες ομάδες τεχνικών μέσων, η κατανόηση της λειτουργίας τους καθώς και ο συνεχής στοχασμός πάνω σ' αυτά και στη δυνατότητα βελτίωσής τους είναι που οδηγεί στη νοητική ανάπτυξη των υποκειμένων.

Η σταδιακή όμως ανάπτυξη των μέσων εργασίας, δια μέσου της εργασιακής δραστηριότητας, προϋποθέτει τη μετάδοση των αποκτημένων εμπειρικών γνώσεων. Η διαδικασία ξεκινά ως ανάγκη διατήρησης της ίδιας της ύπαρξης και διαίωνισης των υποκειμένων, πράγμα που σημαίνει ότι δεν περιορίζεται σε ατομικά πλαίσια. Αυτό αποτελεί την προϋπόθεση για την αρχική εμφάνιση της εκπαίδευσης. Η διαδικασία μετάδοσης της κεκτημένης γνώσης εξελίσσεται, με την πάροδο της ιστορικής

πορείας, σε εξειδικευμένο κοινωνικό τομέα (θεσμός της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικές βαθμίδες κλπ)¹⁶.

Στις μέρες μας, η σχέση τεχνικής εξέλιξης και μετάδοσης των τεχνικά προσανατολισμένων γνώσεων έχει πάρει μια συγκεκριμένη μορφή. Αφενός είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κερδοσκοπικά προσανατολισμένη παραγωγή γνώσεων, αφετέρου έχει μετατραπεί σε εξειδικευμένη, θεσμικά καθορισμένη εκπαιδευτική διαδικασία (δημιουργία τεχνικών σχολών, τεχνολογικών/ερευνητικών ιδρυμάτων κλπ).

Πιο συγκεκριμένα, η τεχνική εξέλιξη μέχρι την Αναγέννηση, κινείται με αργούς και περισσότερο ερασιτεχνικούς ρυθμούς. Από εκεί κι έπειτα οι ρυθμοί αλλάζουν. Η χρήση των μηχανών στις μεταφορές (ναυσιπλοΐα αρχικά), την εξόρυξη και αργότερα την υφαντουργική καθώς και η κερδοφορία που αποφέρει η χρήση τους δίνει νέα ώθηση στην ανάπτυξη της τεχνικής. Αργότερα, η εμφάνιση της χημικής τεχνολογίας και η ανακάλυψη του ηλεκτρισμού θα δώσουν παραπέρα ώθηση. Επομένως, η ανάπτυξη και η εκτεταμένη χρήση των τεχνολογικών και των παραγωγικών εφαρμογών τους, συμβαδίζει αλλά και προσδιορίζεται από την παράλληλη ανάγκη συστηματικής ανάπτυξης της γνωστικής δραστηριότητας του ανθρώπου, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη των πρώτων. Έτσι από την απλή, με ερασιτεχνικά κίνητρα έρευνα περνάμε στην επισταμένη γνωστική-ερευνητική δράση¹⁷.

Καθώς δηλαδή, προχωράμε προς όλο και περισσότερο εξελιγμένες κοινωνικές-παραγωγικές μορφές (και πιο συγκεκριμένα σε συνθήκες πλήρους ανάπτυξης του καπιταλισμού) η εξέλιξη της σχέσης τεχνολογίας-πνεύματος και εκπαίδευσης παίρνει διαφορετική μορφή. Η ανάπτυξη νέων τεχνικών και των αντίστοιχων γνώσεων, περνά πλέον σε εξειδικευμένα εκπαιδευτικά δίκτυα και στην επισταμένη εκπαιδευτική δράση. Για παράδειγμα, ενώ στην περίοδο της οικοτεχνίας ο «pater-familias» στηρίζεται στη γνώση που απέκτησε κατά τη μαθητεία του δίπλα σε κάποιον

¹⁶ Θα πρέπει εδώ να επισημάνουμε (προς αποφυγή παρεξηγήσεων) ότι η εκπαίδευση δεν λειτουργεί με βάση μόνο την παραγωγική της διάσταση, ούτε είναι αυτή η τελευταία που υπερκαθορίζει τις υπολοίπες λειτουργίες της. Δε θα πρέπει, δηλαδή, να ανάγουμε την εκπαίδευση σε παραγωγική δύναμη, υποβαθμίζοντας τους επιμέρους ρόλους της (τον πειθαρχικό, ιδεολογικό της ρόλο κλπ), οι οποίοι στη διάρκεια της κοινωνικής εξέλιξης, αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας.

¹⁷ Παράλληλα, η γνωστική εξέλιξη δεν περιορίζεται μόνο στην παραγωγή τεχνικών λύσεων, αλλά συνυπάρχει με την εξέλιξη και φιλοσοφικών ρευμάτων που έρχονται να επεξεργαστούν την κοινωνική κατάσταση. Διεξοδική αναφορά θα κάνουμε στα παρακάτω κεφάλαια, μιλώντας για το διαχωρισμό και την εξέλιξη της εκπαίδευσης.

ειδικευμένο εργατοτεχνίτη, ο σύγχρονος βιομηχανικός εργάτης βασίζεται στην μαθητεία του μέσα σε εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Μέχρι και σήμερα η διαλεκτική σχέση τεχνικής και αναγκών οδηγεί στο συνεχή συνδυασμό τους και στην ατέρμονη αλλαγή της πνευματικής και υλικής πραγματικότητας. Παρατηρούμε δηλαδή, τη διαλεκτική συγχώνευση πνεύματος και ύλης¹⁸.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι τόσο η εκπαίδευση όσο και η τεχνολογία αποτελούν τομείς τους οποίους δεν μπορούμε και δεν πρέπει να αγνοήσουμε, καθώς διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο στα ανθρώπινα πράγματα. Στο βαθμό μάλιστα που τα δυο αυτά στοιχεία συνενώνονται, καθίσταται όλο και πιο προφανές ότι χρειάζεται να ενσκήψουμε πάνω σ' αυτά. Δηλαδή, στη σχέση και τη νοοτροπία που μια τέτοια σύνδεση δημιουργεί¹⁹.

¹⁸ Παρά ταύτα, πρέπει να τονίσουμε ότι άλλοι είναι οι λόγοι ανάπτυξης και οι σκοποί για τους οποίους τα δυο αυτά στοιχεία υπό καπιταλιστικές συνθήκες συνδυάζονται και άλλοι υπό διαφορετικά συστήματα παραγωγής.

¹⁹ Είναι σημαντικό να πούμε ότι οι δυνατότητες εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης υπάρχουν, πέρα από την κυρίαρχη σήμερα εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως θα δείξουμε παρακάτω. Επίσης θα πρέπει να τονίσουμε ότι εκτός από την θεσμοποιημένη εκπαίδευση, τρόποι καθημερινής εκπαίδευσης (μη θεσμοποιημένης) εμφανίζονται στα πλαίσια των διαπροσωπικών μας σχέσεων ή ακόμη και μέσα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, που δημιουργούν μια διαφορετική προοπτική. Για παράδειγμα, ακόμη και στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου προγράμματος διδασκαλίας, ο δάσκαλος μπορεί να

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Διαχωρισμός χειρονακτικής και διανοητικής εργασίας

Πέρα από τις βιολογικά προφανείς διαφορές που διαχωρίζουν τον άνθρωπο από τα άλλα έμβια όντα, εκείνο που έρχεται να τον υπερκαθορίσει και να τον διαμορφώσει ως τέτοιο είναι η πρακτική ενασχόληση του υποκειμένου με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον δηλαδή, η εργασία²⁰. Παρακάτω θα προσπαθήσουμε με σύντομο αλλά περιεκτικό τρόπο να σκιαγραφήσουμε εκείνες τις ιστορικές διαδικασίες που καταλήγουν να παγιώσουν το διαχωρισμό μεταξύ χειρονακτικής και διανοητικής εργασίας²¹.

Σύμφωνα με τη μαρξική θεώρηση της κοινωνικής εξέλιξης, στα πλαίσια της εργασιακής διαδικασίας, το υποκείμενο έρχεται να αντιμετωπίσει μια πληθώρα ερεθισμάτων και προκλήσεων που απαιτούν την ενεργή παρέμβασή του. Πράγμα που με τη σειρά του σημαίνει ότι απαιτείται συνδυασμός καθαρά πρακτικών και διανοητικών ενεργημάτων. Με άλλα λόγια, η αντιμετώπιση των καθημερινών αναγκών προϋποθέτει μια ολοκληρωμένη ενασχόληση του υποκειμένου με τον περίγυρό του (φυσικό και κοινωνικό). Ο άνθρωπος καλείται ο ίδιος να επεξεργαστεί νοητικά τα εξωτερικά ερεθίσματα και την κατάστασή του, αξιολογώντας τη και δημιουργώντας σκοπούς, στόχους τους οποίους και έρχεται στη συνέχεια πρακτικά να εφαρμόσει. Στα πλαίσια μιας τέτοιας ολόπλευρης δράσης, ο άνθρωπος διαμορφώνει και διαμορφώνεται. Διαμορφώνει το υλικό και κοινωνικό περιβάλλον και διαμορφώνεται ως ψυχοσωματική οντότητα. Ο συνδυαστικός αυτός τρόπος διαμόρφωσης των υποκειμένων, δημιουργεί ισορροπία στα υποκείμενα που τον υφίστανται. Μια τέτοια ενότητα, διατρέχει τις κοινωνίες όπου δεν εμφανίζεται

αναδειξεί και άλλες πτυχές ενός θέματος, ρίχνοντας τα σπέρματα και για μια άλλη οπτική θεώρηση των πραγμάτων.

²⁰ Στο σημείο αυτό πιστεύουμε ότι είναι απαραίτητο να διαχωρίσουμε την έννοια της εργασίας από αυτή του επαγγέλματος. Με τον όρο επάγγελμα, εννοούμε μια συγκεκριμένη ιδιότητα του υποκειμένου που εντάσσεται στα πλαίσια του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, η οποία λειτουργεί στα πλαίσια εκχρηματισμένων συνθηκών ανταλλαγής.

²¹ Για το ρόλο της εργασίας στην ανθρώπινη και την κοινωνική εξέλιξη βλέπε (Ένγκελς, 1984: 16-22) επίσης (Μαρξ, 1985 τ 1: 190-211) και (Μαρξ και Ένγκελς, χχ: 18-36).

καθόλου ή εμφανίζεται σε πολύ περιορισμένο βαθμό ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας.

Καθώς εμφανίζεται η ατομική ιδιοκτησία στα μέσα παραγωγής και ο αυξημένος καταμερισμός της κοινωνικής εργασίας, δημιουργείται μια νέα κοινωνική κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα, με την εμφάνιση της ατομικής ιδιοκτησίας στα μέσα παραγωγής, έχουμε τη σταδιακή τάση δημιουργίας δυο βασικών κοινωνικών τάξεων. Στη ιστορική φάση του καπιταλισμού έχουμε από τη μια αυτούς που κατέχουν τα μέσα παραγωγής και από την άλλη αυτού που κατέχουν μόνο την εργατική τους δύναμη. Η ανισοκατανομή των παραγωγικών συντελεστών είναι εκείνη που οδηγεί στην εξάρτηση των δευτέρων από τους πρώτους. Η εξάρτηση αυτή, στη διάρκεια της ιστορικής πορείας, λαμβάνει διάφορες ιστορικές μορφές, οι οποίες είναι συνυφασμένες με τον εκάστοτε τρόπο παραγωγής (δουλοκτητικό, φεουδαλικό, καπιταλιστικό). Στο στάδιο του καπιταλισμού, η μορφή αυτή εξάρτησης κορυφώνεται με την ύπαρξη μισθωτής εργασίας.

Σ' όλη αυτή την πορεία, με αποκορύφωμα τον καπιταλισμό, συναντάμε μια τέταρτη συνιστώσα, που έχει να κάνει με το διαχωρισμό της χειρωνακτικής από τη διανοητική εργασία. Η ύπαρξη και εδραίωση των τάξεων και της ιδιοκτησίας του κεφαλαίου (που επί κεφαλαιοκρατίας πραγματώνεται με τον πιο έντονο τρόπο) παγιώνεται με τον κάθετο διαχωρισμό των εργαζομένων (αυτών που χρησιμοποιούν μόνο τη σωματική τους εργασία) από τους προνομιούχους (που δεν εξασκούν χειρωνακτική εργασία και παράλληλα κατέχουν και διαχειρίζονται το κεφάλαιο). Εδώ, η σκοποθεσία, η παραγωγή και η ενασχόληση με τις γνώσεις και ευρύτερα η οποιαδήποτε μορφή πνευματικής ενασχόλησης, τείνει να γίνει αποκλειστικό πεδίο των ανώτερων κοινωνικών ομάδων ενώ οι κατώτερες εξοβελίζονται αποκλειστικά στη σωματική εργασία. Με άλλα λόγια, αυτό που εμφανίζεται ως τάση στην ιστορική πορεία, είναι ο διαχωρισμός των μέχρι τότε αλληλένδετων χαρακτηριστικών της ανθρώπινης δράσης και φύσης δηλαδή, της νόησης από την πρακτική. Αυτό το τελευταίο χαρακτηριστικό (κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας) είναι που θα χαρακτηρίζει την ταξικά δομημένη κοινωνία και θα βρει την έκφρασή του σε κάθε πτυχή των ανθρώπινων κοινωνιών.

Ο διαχωρισμός λοιπόν, μεταξύ διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας, σημαίνει τη σταδιακή τάση διαίρεσης της ολοκληρωμένης ανθρώπινης προσωπικότητας. Του ανθρώπου δηλαδή, που αναπτύσσεται ισόρροπα και που μέσα από την ουσιαστική γνώση της πραγματικότητας (σύνδεση θεωρίας και πράξης) προάγεται, προάγοντας

παράλληλα την κοινωνία. Η τάση αυτή όπως θα δείξουμε στο επόμενο κεφάλαιο, μέσα από μια ιστορική αναδρομή, μεταφέρεται και στην εκπαιδευτική διαδικασία²².

Ιστορική αναδρομή στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διάρκεια της κοινωνικής εξέλιξης

Ι) Διαχωρισμός θεωρητικής και πρακτικής εκπαίδευσης

Χρειάζεται, κατά τη γνώμη μας, να επαναλάβουμε ότι η εκπαίδευση αποτελεί τον πυρήνα αυτής της μελέτης, εξαιτίας της σπουδαιότητάς της ως παράγοντα κοινωνικής συνοχής και αναπαραγωγής της υφιστάμενης κάθε φορά κοινωνικής πραγματικότητας²³. Επομένως, θα πρέπει να ομολογήσουμε ότι η εκπαίδευση είναι ένα σύνολο που καθορίζεται αλλά και καθορίζει το κοινωνικό γίγνεσθαι. Άρα, δε θα πρέπει να δούμε την εκπαίδευση ως ξεκομμένη από την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά ως ένα κομμάτι του κοινωνικού συνόλου που με βάση τη συγκεκριμένη βαρύτητά του (στην κοινωνία), καταφέρνει να διαμορφώνει τα υποκείμενα και παράλληλα να διαμορφώνεται (ως μηχανισμός του κοινωνικού όλου). Επομένως, κρίνεται σκόπιμο να δούμε πώς εξελίσσεται/διαμορφώνεται η εκπαίδευση, καθώς πηγαίνουμε από τις «πρωτόγονες» στις πιο ανεπτυγμένες κοινωνίες.

Παίρνοντας ως βάση το μοντέλο διάκρισης ανάμεσα σε κοινωνίες που επικρατεί κοινωνική στρωμάτωση και σε εκείνες που η στρωμάτωση απουσιάζει, όπως διαπιστώνει ο Μπότομορ η εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνεται σε μια «εξειδικευμένη κοινωνική δραστηριότητα» καθώς μετακινούμαστε από το ένα κοινωνικό στάδιο στο άλλο. Υποστηρίζει δηλαδή, ότι «στις απλούστερες κοινωνίες που έτσι κι αλλιώς υφίσταται περιορισμένη εξειδίκευση των λειτουργιών, η εκπαίδευση δεν έχει οργανωθεί σε ξεχωριστή δραστηριότητα» (Bottomore, 1997: 307). Εδώ βασικοί φορείς της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, είναι η οικογένεια ή το

²² Θα μπορούσε κανείς να διαπιστώσει τον ιδεοτυπικό χαρακτήρα του παραπάνω διαχωρισμού, αφού είναι «φύσει αδύνατον» να υπάρξει απόλυτος διαχωρισμός πνεύματος και πράξης. Κι αυτό γιατί πάντοτε η οποιαδήποτε πράξη, προϋποθέτει ένα minimum πνευματικής επεξεργασίας. Ωστόσο, αυτό που θέλουμε να δείξουμε/τονίσουμε, είναι η τάση διαχωρισμού σε δυο «ξεχωριστά πεδία», προς χάρη της αποτελεσματικότητας και της κερδοσκοπικά προσανατολισμένης λειτουργικότητας.

²³ Η παραδοχή αυτή, μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας λειτουργιστικής αντίληψης της κοινωνίας, από την άλλη όμως δηλώνει και τη βασική μας άποψη, ότι η εκπαίδευση είναι ένα υποσύνολο κοινωνικά προσδιορισμένο, που κατά κύριο λόγο ως βασική επιδίωξη έχει (μέχρι σήμερα τουλάχιστον), τη

άμεσο κοινωνικό περιβάλλον, ενώ η εκμάθηση γίνεται με μη θεσμοθετημένο τρόπο δηλαδή (όχι από εξειδικευμένους μόνο στη διδασκαλία θεσμούς), αλλά κυρίως μέσα από την ενασχόληση του υποκειμένου με την πραγματικότητα. Για παράδειγμα, ο γιος παρακολουθεί πως εργάζεται ο πατέρας στο χωράφι και τον αντιγράφει, η κόρη παρακολουθεί τη μητέρα στην εκτέλεση του νοικοκυριού. Κατ' επέκταση, δεν υφίσταται χωροχρονικός προσδιορισμός στην εκπαιδευτική διαδικασία²⁴. Τέλος, η εκπαίδευση περιλαμβάνει σ' ένα ενιαίο πλέγμα όλες τις γνώσεις χωρίς να υπάρχει διαχωρισμός πρακτικών ή μη.

Θα πρέπει για μια ακόμη φορά, να σημειώσουμε, ότι μια διαδικασία εκπαίδευσης, κατά τη γνώμη μας, περιλαμβάνει τα εξής δυο χαρακτηριστικά: αφενός την παροχή άμεσα χρηστικών γνώσεων, αφετέρου μια σειρά τρόπων και συστημάτων συμπεριφοράς που πηγάζουν μέσα από οποιαδήποτε ενασχόληση με τα πράγματα. Επομένως, η εκπαίδευση συντείνει στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου τρόπου αντίληψης της πραγματικότητας αλλά και δράσης. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση σημαίνει εκμάθηση και ενσωμάτωση συγκεκριμένων κανόνων²⁵.

Καθώς μετακινούμαστε προς περισσότερο «ανεπτυγμένες κοινωνίες», σύμφωνα πάντα με το Μπότομορ, όπου εμφανίζεται ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας, η κοινωνική συνθετότητα και οι κοινωνικές εξαρτήσεις, η εκπαίδευση εμφανίζει τρεις βασικές αλλαγές: η μια στο εσωτερικό της, όπου έχουμε το διαχωρισμό γενικής από την μια και πρακτικής εκπαίδευσης από την άλλη. Μια δεύτερη, που αφορά τη δημιουργία της εξειδικευμένης επαγγελματικής ομάδας των δασκάλων και μια τρίτη, που έχει να κάνει με το χρόνο διδασκαλίας (ο οποίος σιγά-σιγά αποκτά συγκεκριμένη διάρκεια) αλλά και το χώρο στον οποίο θα γίνεται.

Είναι σημαντικό να σταθούμε στο πρώτο νέο χαρακτηριστικό που ο Μπότομορ επισημαίνει και έχει να κάνει με το διαχωρισμό γενικής-θεωρητικής εκπαίδευσης από τη μια και τεχνικής-πρακτικής από την άλλη. Όπως είπαμε, κατά το Μπότομορ, ο διαχωρισμός αυτός είναι σύμφυτος με τη στρωματοποιημένη κοινωνία. «Όπου

συνέχιση και διατήρηση μιας συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας. Και λέμε μέχρι σήμερα διότι, εναλλακτικές προοπτικές στη λειτουργία του θεσμού υπάρχουν και δεν πρέπει να αποκλείονται.

²⁴ Εδώ λαμβάνουμε υπόψη την εμφάνιση του ωρολόγιου χρόνου, ο οποίος και εμφανίζεται μόνο όταν η έννοια του χρόνου μετατρέπεται σε βασικό παράγοντα κερδοφορίας. Στις κοινωνίες πριν την εμφάνιση του ωρολόγιου χρόνου, ο χρόνος προσδιοριζόταν με βάση τις φυσικές συνθήκες (ημέρα-νύχτα), τις βιολογικές αλλαγές (τελετές ενηλικίωσης) κλπ. Επομένως, η εκπαίδευση δεν είναι κάτι που λειτουργεί με βάση ένα αυστηρά καθορισμένο ωρολόγιο πρόγραμμα. Επιπλέον, σε ότι αφορά το χώρο διδασκαλίας, εφόσον η εκπαίδευση είναι μια καθαρά βιωματική διαδικασία, λαμβάνει χώρα σε διάφορους συνυφασμένους με την καθημερινότητα των ατόμων χώρους.

²⁵ Σημαντικές είναι οι παρατηρήσεις του Άλτουσέρ που αναφέραμε παραπάνω σχετικά με τον ιδεολογικό ρόλο της εκπαίδευσης (βλέπε σελίδες 7-8 της παρούσας εργασίας).

υπάρχει ένα σύστημα κοινωνικής στρωμάτωσης υπάρχει και μια αντίστοιχη διαφοροποίηση στο εκπαιδευτικό σύστημα» (Bottomore, 1997: 309). Έτσι παρατηρούμε σε κοινωνίες, προγενέστερες της Βιομηχανικής Επανάστασης, να κυριαρχεί η εκπαίδευση (κυρίως των ανώτερων βαθμίδων) που επικεντρώνεται σε θεωρητικές και όχι πρακτικά-τεχνικά προσανατολισμένες γνώσεις. Οι τελευταίες όπου διδάσκονται, προορίζονται για τις υποδεέστερες κοινωνικές ομάδες.

Τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης την περίοδο πριν τη Βιομηχανική Επανάσταση είναι:

α) Η ανώτερη εκπαίδευση (με όρους αξιολόγησης την ηθική ή την καταγωγή) ελέγχεται είτε από το θρησκευτικό είτε από το πνευματικό ιερατείο. Σε ότι αφορά την καταγωγή, ο Μπότομορ αναφερόμενος στο παράδειγμα των Μαορί λέει: «είχαν όμως και «ιερά κολέγια» που ήταν ανοικτά μόνο στους ευγενείς, ιδιαίτερα στους μεγαλύτερους γιους των αρχηγών» (Bottomore, 1997: 309). Σχετικά με το κριτήριο της ηθικής και τη διαχείριση της εκπαίδευσης από το θρησκευτικό ιερατείο μας δίνει ως παράδειγμα αυτό των Βραχμάνων μοναχών (Bottomore, 1997:309).

β) Η ανώτερη μόρφωση είναι ξεκομμένη από τη «μη ηθική» τεχνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση. «Η αρμόζουσα για τους μέλλοντες πολίτες, για όσους απολαμβάνουν πλήρη δικαιώματα, για τους αυριανούς διοικούντες ή λειτουργούς του κράτους, και η ενδεικνύομενη αγωγή για τους παραγωγούς, για τις άλλες τάξεις της κοινωνίας, διακρίνονται σχολαστικά. Στην πραγματικότητα, ότι κυριολεκτικά ονομάζεται αγωγή συγχέεται με το πρώτο είδος εκπαίδευσης. Σ' αυτό αφιερώνεται η διαρκέστερη μέριμνα, από αυτό προκύπτουν οι παιδαγωγικές τεχνικές και τα κριτήρια για τη διάπλαση του ανθρώπου, εννοούμενου ως homo humanus, σε αντίθεση με όποιον δεν ασχολείται αποκλειστικά με υποθέσεις θεωρούμενες ως ανώτερες» (Moscovici, 1998: 438-439).

γ) Κατ' επέκταση, η εκπαίδευση των ανώτερων τάξεων γίνεται συστηματική μέσα από τη δημιουργία φιλοσοφικών συστημάτων και αντίστοιχων σχολών (πχ η Σχολή του Πλάτωνα κτλ) οι οποίες συχνά και ευνοούνται από το κράτος. «Το εγκύκλιο πρόγραμμα αυτού του εκπαιδευτικού πλαισίου αποκλείει την ύλη που αναφέρεται στο φυσικό κόσμο ή ακόμη, προσδιορίζει ως μοναδικό σκοπό της μελέτης του τη διάπλαση του πνεύματος» (Moscovici, 1998: 439). Το αντίθετο συμβαίνει με την τεχνικοεπαγγελματική-πρακτική εκπαίδευση. «Ασφαλώς τα κράτη έχουν ρυθμίσει τη διάρκεια της μαθητείας, τους όρους ένταξης σ' ένα επαγγελματικό σώμα. Μέχρι μια πρόσφατη εποχή, ωστόσο, δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι δόθηκε μεγάλη σημασία

στην παιδαγωγική προς αυτή την κατεύθυνση. Ο γεωργός, ο τεχνίτης ή ο μηχανικός κινούνταν στο δικό τους πεδίο, εξασφαλίζοντας την παραγωγή των αγαθών, την αναπαραγωγή της εργασίας. Η εξοικείωση του νέου αγρότη με την καλλιέργεια του εδάφους, η κατάρτιση του νέου μαθητευόμενου, του τεχνίτη, ακόμα και του μηχανολόγου, γίνονταν στο χωράφι ή στο εργαστήριο» (Moscovici, 1998: 441).

Επανερχόμενοι όμως στην ιστορική μας αναδρομή (σύμφωνα πάντα με το Μοσχοβίσι) παρατηρούμε κατά πρώτο, ότι καθώς η κοινωνία αναπτύσσεται περαιτέρω -ιδιαίτερα με την εξάπλωση-εξέλιξη και εκτεταμένη χρήση της τεχνικής-αλλάζει και η εκπαιδευτική πραγματικότητα. Βλέπουμε λοιπόν, την αυξανόμενη χρήση των μηχανών, που φανερώνει την ανάγκη για νέες τεχνικές ανακαλύψεις και επινοήσεις. Δεύτερον, παρατηρούμε την όλο και μεγαλύτερη εξάπλωση της μηχανοποιημένης βιομηχανίας, που καθιστά αναγκαία τη δημιουργία ενός όλο και μεγαλύτερου αριθμού στοιχειωδώς εκπαιδευμένων εργατών. Τρίτο, τη συνεχή πολυδιάσπαση και ταυτόχρονα αλληλεξάρτηση των παραγωγικών διαδικασιών. Τα στοιχεία αυτά δημιουργούν τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση της εκπαίδευσης ως ενιαίου συστήματος. Με άλλα λόγια, όταν η ανάγκη των ατόμων για παραγωγική ενασχόληση και για γνώση (πάνω στα πρακτικά ζητήματα της κοινωνικής πραγματικότητας), καθίσταται επιβεβλημένη για την επιβίωση και αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος· όταν, δηλαδή, η πρακτική γνώση γίνεται παραγωγικός συντελεστής της βιομηχανίας, τότε η εκπαίδευση από στενό και αυστηρά προκαθορισμένο πεδίο ανοίγεται και εγκολπώνει και τα μέχρι τότε παραγκωνισμένα στοιχεία της (στη συγκεκριμένη περίπτωση την τεχνική). Παρά ταύτα, η τεχνική εκπαίδευση δεν αποκτά την ίδια σημασία-κύρος με τη θεωρητική (την προσανατολισμένη στην καλλιέργεια του πνεύματος). Παράλληλα όμως, ο διαχωρισμός αυτός παρασυρόμενος από το ποτάμι της επιστημονικής προόδου, δε θα είναι πια τόσο κάθετος²⁶. Μπορούμε λοιπόν να συμπεράνουμε, ότι εξακολουθεί να

²⁶ Τα δυσάρεστα οικονομικά αποτελέσματα που πιθανώς να έχει ο παραγκωνισμός της τεχνικής, αναγκάζει τις κοινωνίες να ενθαρρύνουν και να αναβαθμίσουν τη σημασία και τη θέση της τεχνικής εκπαίδευσης. Όπως μας λέει Μοσχοβίσι: «Όταν από το 18^ο αιώνα και μετά, για να μην εξετάσουμε παρά μια πολύ πρόσφατη εποχή, έγινε φανερό, ότι η κατάρτιση μηχανολόγων αποτελούσε σημαντική προτεραιότητα, ότι οι επιστήμονες ήσαν απαραίτητοι για τη βιομηχανία και ότι, τελικά, ο ίδιος ο εργάτης έπρεπε να διαθέτει ένα ελάχιστο ποσοστό γνώσεων για να ενσωματωθεί στην παραγωγή, η Ευρώπη πέρασε κρίση συνειδήσεων. Οι συντηρούμενες συνήθειες της αμάθειας έρχονταν σε σύγκρουση με το καλώς εννοούμενο συμφέρον της βιομηχανίας και τις ανάγκες της αγοράς. Πρώτη αντίδραση ήταν να απορριφθεί αποφασιστικά η ιδέα της ένταξης των εργαζόμενων τάξεων, ή ακόμη και των απασχολούμενων με περισσότερο τεχνικά έργα, στο κανονικό κύκλωμα της εκπαίδευσης. Η επόμενη κίνηση ήταν η ιδέα της ίδρυσης τεχνικών ή επιστημονικών αποκλειστικά σχολών, οι οποίες όμως δεν παρείχαν δυνατότητα μύησης στις τέχνες της κοινωνίας και της πολιτικής. Το να γνωρίζει

διατηρείται ο βασικός διαχωρισμός της ανθρώπινης φύσης²⁷, σε διανοητική και πρακτική.

Ο Χομπσμπάουμ (Hobsbaum) παραθέτει μια σειρά από ιδρύματα τα οποία συμβάλουν στη θεσμοποίηση της διδασκαλίας των πρακτικών επιστημών και της τεχνικής όπως η *École Polytechnique* στη Γαλλία (1795), το Βασιλικό Ίδρυμα στην Αγγλία (1799) και το Μηχανολογικό Ινστιτούτο του Λονδίνου. Το βασικό χαρακτηριστικό είναι, ότι «τα ιδρύματα αυτά δεν αποσκοπούσαν στην καθαρή επιδίωξη γνώσεων για τις ίδιες τις γνώσεις» (Hobsbaum, 1992: 393).

Στις μέρες μας, ο παραπάνω διαχωρισμός εξακολουθεί, με ανεστραμμένη όμως μορφή. Πιο συγκεκριμένα, η διαρκώς αυξανόμενη άνθηση της τεχνολογίας και η όλο μεγαλύτερη σύνδεσή της με την παραγωγή και την κοινωνία γενικότερα, έχει ανάγκη την τεχνική και την εκμάθησή της σε προτεραιότητα της κοινωνίας. Η τεχνολογική αισιοδοξία που κυριαρχεί σήμερα, μεταφέρεται και στη εκπαιδευτική διαδικασία και μάλιστα την επηρεάζει σε πολύ μεγάλη έκταση, αν δεν την προσδιορίζει απόλυτα. Θα μπορούσε μάλιστα να ειπωθεί, ότι έχουμε μια νέα εκπαιδευτή πραγματικότητα της οποίας το βάρος έχει μετατοπισθεί προς την πλευρά της εκμάθησης και ανάπτυξης τεχνικών ικανοτήτων παρά στην θεωρητική-ανθρωπιστική μόρφωση.

Ιδιαίτερα με την εξέλιξη από τη μια των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των πληροφορικών δικτύων από την άλλη, η τεχνολογική εκπαίδευση έχει ενταθεί. Αυτό βέβαια, δε σημαίνει ότι οι θεωρητικές αναζητήσεις και η ελευθερία της εκπαίδευσης εξαφανίζονται, αλλά το νέο πνεύμα της αποτελεσματικότητας και της πρακτικής απόδοσης των ενεργημάτων τις καθιστά υποδεέστερες σε σημασία, καταλήγοντας συχνά να νοούνται ως ένας ατέρμονος βερμπαλισμός. Με άλλα λόγια, παρατηρούμε ότι κυριαρχεί το διχοτομικό μοντέλο, ανεστραμμένο (σε σχέση με το παρελθόν), αλλά ουσιαστικά απόλυτα ίδιο²⁸.

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε εύκολα να συμπεράνουμε τον πολιτιστικό διαχωρισμό και στο πεδίο της εκπαίδευσης. Αυτό όμως είναι το προφανές! Πίσω απ' αυτό κρύβονται τα εξής σημαντικά στοιχεία: 1) Ο διαχωρισμός μεταξύ πρακτικής και θεωρητικής εκπαίδευσης, κατά τη γνώμη μας, αντικατοπτρίζει την τάση διαχωρισμού της ανθρώπινης φύσης σε δυο εντελώς ξεχωριστά πεδία, το διανοητικό και το

κανείς περισσότερα δεν άρμοζε σε μιαν ευφυΐα θεωρούμενη παραπλήσια με εκείνη των κατώτερων του είδους πλασμάτων» (Moscovici, 1998: 442).

²⁷ Στην έννοια της ανθρώπινης φύσης θα επανέλθουμε αμέσως παρακάτω.

²⁸ Αυτό θα επιδιώξουμε να το δείξουμε αναλύοντας τη σύγχρονη εκπαιδευτικά πραγματικότητα στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο.

πρακτικό. Κάτι τέτοιο βέβαια (η διχοτόμηση της ανθρώπινης φύσης), θεωρούμε ότι είναι αφενός καταστροφικό για το υποκείμενο (και την κοινωνία κατ' επέκταση), αφετέρου θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι στην καθαρή του μορφή (δηλαδή ο κάθετος αυτός διαχωρισμός) είναι πρακτικά δύσκολο να επιτευχθεί²⁹. 2) Ο πολιτιστικός διαχωρισμός είναι ιδεολογικά προσανατολισμένος και ως στόχο έχει να νομιμοποιήσει την κοινωνική ανισότητα, που με τη σειρά της ανάγεται στην ταξική διαστρωμάτωση. Ο βιολογικά, φυλετικά κτλ προσανατολισμένος ρόλος της εκπαίδευσης, σε μεγάλο βαθμό στηρίχθηκε ακριβώς σ' αυτή τη διχοτόμηση³⁰. 3) Ο διαχωρισμός σε θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση συντελεί στη διαιώνιση της κοινωνικής αντιπαλότητας, αφού ενισχύοντας με κοινωνικό γόητρο ή αντίθετα υποβαθμίζοντας καθεμιά απ' αυτές, συντείνει στην πόλωση μεταξύ τους. Οδηγεί μ' αυτό τον τρόπο στον ιδεολογικά παρουσιαζόμενο διαχωρισμό της πνευματικής ζωής σε δυο αντιτιθέμενες κουλτούρες. Μια τέτοια αντιπαλότητα αφενός στον επιστημονικό απομονωτισμό, αφετέρου στη διαιώνιση των διαχωρισμών που εμποδίζουν την κοινωνική ενοποίηση και σε τελική ανάλυση την ουσιαστική πορεία ανάπτυξης της ανθρωπότητας³¹. 4) Τέλος, ο διαχωρισμός πρακτικής και πνεύματος (στον οποίο συμβάλλει και σύγχρονη η εκπαίδευση) έρχεται να ενισχύσει τη διάκριση μεταξύ υλικού και πνευματικού κόσμου, με άλλα λόγια το διαχωρισμό πολιτισμού (ως σύνολο υλικών δημιουργημάτων) και κουλτούρας, μια διάκριση που και στις μέρες μας εξακολουθεί να προσδιορίζει κοινωνικές τάσεις και συμπεριφορές³².

²⁹ Ως ανθρώπινη φύση (και αυτό αποτελεί προσωπική μας θέση, στην οποία και στηρίζουμε την παραπέρα ανάλυσή μας) εννοούμε την ενότητα δράσης/πρακτικής του υποκειμένου και των πνευματικών του ιδιοτήτων (νόησης, συνθετική σκέψη κλπ).

Οι πνευματικές ιδιότητες αποτελούν το στοιχείο εκείνο το οποίο διαχωρίζει την ανθρώπινη δράση (επομένως και οντότητα) από τα υπόλοιπα έμβια όντα, των οποίων η δράση προσδιορίζεται από την ανάγκη ικανοποίησης άμεσων αναγκών στη βάση συγκεκριμένων ενστίκτων. Με άλλα λόγια, η ανθρώπινη φύση (και δράση κατ' επέκταση) δεν προσδιορίζεται αποκλειστικά από την ύπαρξη ενστίκτων (επιβίωσης και αναπαραγωγής). Στον άνθρωπο, η δυνατότητα πνευματικής δραστηριοποίησης είναι εκείνη που προσδιορίζει τη δράση του. Το άτομο λειτουργεί με βάση τη διακρίβωση των αντικειμενικών συνθηκών που επικρατούν και προσδιορίζουν την επιτυχία της δράσης του. Ενεργεί συνειδητά και με βάση την ύπαρξη σκοποθεσιών και αξιολογήσεων της υπάρχουσας κατάστασης.

Επομένως, η ανθρώπινη φύση, δε μπορεί να διαχωριστεί στο πρακτικό και διανοητικό πεδίο. Όταν συμβαίνει κάτι τέτοιο, τότε υποβιβάζεται ο άνθρωπος ως ων στην κατηγορία των μη σκεπτόμενων και καταντά έρμαιο των ενστίκτων του.

³⁰ Η άποψη αυτή υποστηρίχθηκε τόσο από το Μπότομορ όσο και από το Μοσχοβίσι όπως προαναφέραμε.

³¹ Σχετικά με το διαχωρισμό σε δυο αντιτιθέμενες κουλτούρες και τις συνέπειες που αυτός επιφέρει, βλέπε (Snow, 1996: 85-128).

³² Σχετικά με το διαχωρισμό «κουλτούρας» και «πολιτισμού», βλέπε Ινστιτούτο Κοινωνικών Ερευνών της Φρανκφούρτης (1987: 113-126).

II) Η εξέλιξη της σύγχρονης εκπαίδευσης

Όπως προαναφέραμε, η σημασία και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης αλλάζουν δραστικά στις αρχές της βιομηχανικής επανάστασης. Ο λόγος είναι η αποδοχή αφενός της σπουδαιότητας-σημασίας της τεχνολογίας για την κοινωνία, αφετέρου της ανάγκης συστηματικής εκμάθησής της. Γι' αυτό και θα πρέπει να δούμε πιο διεξοδικά την εξέλιξη της εκπαίδευσης χωρίζοντας το πεδίο μας σε δυο περιόδους: η μια ξεκινά πριν ακόμη από την αρχή της βιομηχανικής επανάστασης και φτάνει μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, και η άλλη από τα μέσα του 20^{ου} μέχρι τις μέρες μας. Στην παρακάτω ιστορική αναδρομή θα στηριχτούμε στις επισημάνσεις, κατά κύριο λόγο, των Μπέρναλ (Bernal), Μπερνς (Burns) και Χόμπσμπάουμ (Hobsbaum)³³.

(Α) Εξέλιξη της εκπαίδευσης πριν από τη Βιομηχανική Επανάσταση μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αιώνα

Θα μπορούσε κανείς να πει ότι η τεχνολογία είναι σύμφυτη με τις ανθρώπινες ανάγκες εν γένει³⁴. Για παράδειγμα, η ανάγκη για καλύτερη καλλιέργεια οδήγησε στην ανακάλυψη του αρότρου ή η ανάγκη για την καλλιέργεια των άνυδρων εδαφών οδήγησε στην ανακάλυψη και χρήση ανεμόμυλων στην Ολλανδία.

Σύμφωνα με τους παραπάνω ιστορικούς οι τεχνολογικές ανακαλύψεις/εφευρέσεις ενώ αρχικά ήταν αποτέλεσμα λίγο-πολύ τυχαίων, ανοργάνωτων και μη-επιστημονικών προσπαθειών, στη συνέχεια υπήρξαν αποτέλεσμα της αποκλειστικής ενασχόλησης ορισμένων προικισμένων ατόμων. Οι γνώσεις που παράγονταν αρχικά ήταν αποσπασματικές, λειτουργούσαν ως απλά «μπαλώματα» στις τρέχουσες ατομικές ή κοινωνικές ανάγκες. Δεν παράγονταν με σκοπό την καινοτομία και την αύξηση της παραγωγικότητας, το κέρδος ή τον ανταγωνισμό. Η παραπάνω παρατήρηση μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος για κέρδη μέσω καινοτομικών-παραγωγικά αξιοποιήσιμων γνώσεων, ίσως να υπήρξε και η βασική αιτία που η τεχνολογία, η γνώση της και ο τρόπος παραγωγής της πρακτικά

³³ Ειδικότερα αναφερόμαστε στα παρακάτω έργα: (Bernal, 1983: 537-602), (Hobsbaum, 1992: 261-463) και (Burns, χχ τ 2: 165-197).

³⁴ Εδώ δε ασχοληθούμε με το αν είναι πραγματικές ή όχι αυτές οι ανάγκες. Ανεξάρτητα από το εάν είναι τεχνητά ή όχι παραγμένες, παραμένουν ανθρώπινες ανάγκες, που προσδιορίζουν τη συμπεριφορά τόσο των μεμονωμένων ατόμων όσο και της κοινωνίας εν γένει. Στη σχέση ανθρώπινων αναγκών και εξέλιξης της τεχνολογίας, αναφερθήκαμε μιλώντας σε προηγούμενο κεφάλαιο για τη «σχέση τεχνολογίας, εξέλιξης της γνώσης και της εκπαίδευσης».

προσανατολισμένης γνώσης (με άλλα λόγια, η εισαγωγή της τεχνολογίας στον εκπαιδευτικό θεσμό) δεν αναπτύχθηκαν ή δεν εμφανίζονται καν!

Όπως επισημαίνουν, η άνοδος της αστικής τάξης το 18^ο αιώνα, ως κύριου φορέα του δυναμισμού και της καινοτομίας εκείνη την περίοδο, φέρνει σημαντικές ανακατατάξεις στον τρόπο αντίληψης της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι έννοιες της κοινωνικής κινητικότητας, της καινοτομίας και γενικά του καθετί νεοτερικού βρίσκουν την πηγή τους στους αστούς. Οι μεγάλες επαναστάσεις του αιώνα αυτού, αλλά και του 19^{ου}, φέρουν τη σφραγίδα της μελλοντικά κατεστημένης τάξης. Η έλλειψη εφησυχασμού θα φανεί και στην παραγωγή γνώσεων, όπου πλέον η ανάγκη για συνεχή πρόοδο θα δώσει νέα ώθηση και στην γνώση.

Μια ώθηση που θα κορυφωθεί ιδιαίτερα με τη Βιομηχανική Επανάσταση και την παραγωγική αξιοποίηση των νέων γνώσεων. Και όταν λέμε παραγωγική αξιοποίηση θα πρέπει να επισημάνουμε ότι δεν έχει καμία σχέση με, ότι ίσχυε πριν από την Βιομηχανική Επανάσταση. Η νέα γνώση δε συντηρεί τις υπάρχουσες τεχνολογίες και γνώσεις. Αντίθετα, έρχεται να ικανοποιήσει την ανάγκη για κέρδη, άρα να παράξει καινούργιες γνώσεις αξιοποιήσιμες στο πεδίο της παραγωγής και οι οποίες μεταφράζονται σε νόμους της μηχανικής και της φυσικής καθώς και σε νέα πιο σύνθετα εργαλεία (πχ κλωστοϋφαντουργικές μηχανές). Είναι η εποχή που ιδρύονται μεγάλες σχολές όπως η *École Polytechnique* στο Παρίσι.

Μέχρι το 1850 έχει λοιπόν παγιωθεί μια πρώτη θεσμική σύνδεση εκπαίδευσης και τεχνολογίας. Παρόλα αυτά, γενικευμένη και ισότιμη διασύνδεση δεν υπάρχει. Δε θα πρέπει να παραγνωρίζουμε, ότι η πνευματική καλλιέργεια κρατά ακόμη τα πρωτεία. Χωρίς να εξετάζουμε τις προθέσεις και το τι αυτές πρεσβεύουν, θα πρέπει να τονίσουμε ότι μη παραγωγικές γνώσεις είναι που καθοδηγούν τα πνευματικά και κοινωνικά πράγματα, αφήνοντας οτιδήποτε έχει σχέση με την τεχνική στο περιθώριο. Ακόμη και μετά το 1870, παρά την αλματώδη ανάπτυξη των νέων παραγωγικών δραστηριοτήτων η σχέση αυτή παραμένει μετέωρη. Αφενός διότι, πολλές ανακαλύψεις εξακολουθούν να είναι αποτέλεσμα της επινοητικότητας/εφευρετικότητας χαρισματικών ατόμων (πχ ο εφευρέτης Siemens και η κλίβανος για την παρασκευή χάλυβα ή ο Edison και ο ηλεκτρικός λαμπτήρας), αφετέρου στη βάση της κοινωνίας, η στοιχειώδης δημόσια εκπαίδευση δεν έχει γενικευθεί, πράγμα που καθιστά τις κατώτερες κοινωνικές ομάδες ανίκανες να

ασχοληθούν με την τεχνολογία³⁵. Ένα τρίτο στοιχείο έχει να κάνει με το γεγονός, ότι βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι, κατά κύριο λόγο, η κοινωνική διάκριση. Δηλαδή, η εμφύτευση μέσω του σχολείου στους μαθητές των κυρίαρχων κοινωνικών αξιών και της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων (για τις κατώτερες τάξεις) και η ανώτερη πνευματική και διοικητική μόρφωση (για τις ανώτερες). Η εκμάθηση δε της τεχνικής, για τους τελευταίους, είναι ανάρμοστη³⁶. Ο απώτερος στόχος πιστεύουμε ότι έχει να κάνει με κοινωνικοπολιτικές σκοπιμότητες (π.χ διατήρηση της κοινωνικής εκμετάλλευσης).

Η πορεία αυτή θα συνεχιστεί στους ίδιους περίπου ρυθμούς μέχρι και τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, όπου πλέον σιγά-σιγά η εκπαιδευτική πραγματικότητα θα αρχίσει να μεταστρέφεται. Ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, έχουν φανεί οι τάσεις για την οργανική σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή μέσω της τεχνολογίας. Τα βιομηχανικά εργοστάσια του Φορντ είναι το πλέον χαρακτηριστικό παράδειγμα. Η εκπαίδευση των εργατών θεσμοθετείται, ως μια βασική προϋπόθεση για την ομαλή χρησιμοποίησή τους στην παραγωγική διαδικασία. Γενικότερα, έχουμε μια πορεία στην οποία η εκπαίδευση (ειδικότερα η πρακτικά-παραγωγικά προσανατολισμένη), μέχρι και τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ακολουθεί ως υποβοηθητική δύναμη των ανθρώπινων αναγκών και των απαιτήσεων, κατά συνέπεια, της παραγωγής.

³⁵ Ο Μπεργς, αναδεικνύει το πρόβλημα της ασυγχρονίας στη γενίκευση της δημόσιας εκπαίδευσης, στην Αγγλία και στη Γερμανία: «μόλις το 1870 εγκαταστάθηκε ένα σύστημα στοιχειώδους εκπαίδευσης στη Βρετανία, η οποία δεν έγινε υποχρεωτική παρά μετά από δέκα χρόνια. Στη Γερμανία η υποχρεωτική εκπαίδευση χρονολογείται από το 18^ο αιώνα» στο Burns, χχ τ 2: 185). Θα πρέπει επίσης, να επισημάνουμε ότι η γενίκευση της εκπαίδευσης σε άλλες χώρες άργησε ακόμη περισσότερο.

³⁶ Εξαίρετη είναι και η ανάλυση του Μοσχοβίσι σχετικά με τη διαφοροποίηση διανοητικής και πρακτικής εκπαίδευσης και το πολιτικό νόημα ενός τέτοιου διαχωρισμού στο (Moscovici, 1998: 425-438).

Σύμφωνα με το μελετητή, ο διαχωρισμός οφείλεται στον εξοβελισμό της γνώσης της φύσης στο περιθώριο σε σχέση με τη «κοινωνική γνώση» τη δηλαδή, τη γνώση που ως στόχο έχει την ανακάλυψη της κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας. Ο διαχωρισμός αυτός συνεχίζονταν μέχρι και την εποχή της νεότερης βιομηχανίας. Μέσα από μια «αρχαιολογία» αυτής της διαφοράς, ήδη από την αρχαία «πόλις», ο Μοσcovici, προσπαθεί να αναδείξει την πρωτοκαθεδρία της «ελευθέριας» παιδείας έναντι της τεχνικά προσανατολισμένης (η οποία είναι συνδεδεμένη με την εξαθλίωση του πνεύματος).

Μέσα από αυτή την πραγματικότητα διαπιστώνει, το καθαρά πολιτικό παιχνίδι που κρύβεται πίσω από αυτές τις δυο κουλτούρες. Με άλλα λόγια, διακρίνει την προσπάθεια πολιτικής κατίσχυσης των ανώτερων κοινωνικών τάξεων στις κατώτερες και πώς αυτή η αντιπαλότητα μεταχειρίζεται τη φύση ώστε να παγιώσει την πολιτική της εξουσία.

(B) Εξέλιξη της εκπαίδευσης από τα μέσα του 20^{ου} και μετά

Μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αιώνα -όπως είδαμε από τη μέχρι τώρα ανάλυσή μας- η εκπαίδευση με τον ένα ή τον άλλο τρόπο έρχεται να καλύψει τις ανάγκες της οικονομίας κι επομένως, να συνδράμει στην καλύτερη αξιοποίηση της τεχνολογίας που χρησιμοποιείται. Από τα μέσα όμως του αιώνα κι έπειτα, διακρίνεται μια νέα τάση. Με την έναρξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου και με αποκορύφωμα το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η εκπαίδευση και η τεχνολογία βρίσκονται σε αγαστή σχέση μεταξύ τους. Μια σχέση η οποία με τα χρόνια και φτάνοντας ως τις μέρες μας θα μετουσιωθεί στην τάση κατίσχυσης της πρακτικής γνώσης και της παραγωγικά/πρακτικά προσανατολισμένης εκπαίδευσης. Όπως θα επιδιώξουμε να δείξουμε, η παραγωγικά προσανατολισμένη γνώση θα καταλήξει να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις, διαμορφώνοντας πλέον αυτή η ίδια νέους παραγωγικούς τομείς.

Πιο συγκεκριμένα, ήδη από την περίοδο του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, έχουμε την ανάπτυξη των υπηρεσιών (ειδικότερα των υπηρεσιών γραφείου). Η μορφή της δακτυλογράφου είναι μια από τις κυρίαρχες μορφές, που οφείλει την ύπαρξή της στην εφεύρεση και διάδοση των γραφομηχανών, που με τη σειρά της οδήγησε στη δημιουργία αντιστοιχών σχολών δακτυλογραφίας, όπως για παράδειγμα η σχολή Piaget (Perrot, 1988: 58-59)³⁷.

Από την άλλη, η ανάπτυξη των επιστημών και τα απτά-οφθαλμοφανή αποτελέσματά τους (όπως είναι για παράδειγμα η ατομική φυσική και η θεωρία διάσπασης του ατόμου, που θα μετουσιωθεί στην πυρηνική βόμβα κατά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο) καθιστούν τη σχέση εκπαίδευσης και τεχνολογίας τόσο έντονη και στενή σε τέτοιο βαθμό, που μέχρι τότε δεν είχε εμφανισθεί. Εάν στις δυο αυτές αλλαγές προστεθεί και το γεγονός της γενίκευσης της καθολικής εκπαίδευσης³⁸, τότε σίγουρα μπορούμε να μιλάμε για μια νέα πρωτόγνωρη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η τάση σύζευξης της τεχνολογίας με τη θεσμοποιημένη εκπαίδευση, αν και έχει αρχίσει όπως είπαμε από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα, στον 20^ο θα ενταθεί ακόμη

³⁷ Η Michelle Perrot στο Perrot, Michelle. (1988), *Η εργασία των γυναικών στην Ευρώπη*, Ερμούπολη Επιστημονικό Μορφωτικό Ίδρυμα Κυκλάδων, μέσα από την προσπάθεια ανάδειξης του ρόλου της γυναικείας εργασίας, μας μιλά γενικότερα για τις εξελίξεις στον τομέα των υπηρεσιών την συγκεκριμένη περίοδο.

³⁸ Η σημασία του τελευταίου είναι ότι καθιστά δυνατή την κατανόηση από τις μάζες των επιστημονικών εξελίξεων (όχι την πλήρη αλλά σίγουρα σε μεγάλο βαθμό), ενώ παράλληλα θέτει τις

περισσότερο. Αρκεί να σκεφτεί κανείς τις προόδους και τις εφαρμογές της επιστήμης σε ποικίλους παραγωγικούς κλάδους (από την υφαντουργία και τα τρόφιμα μέχρι την πολεμική και πετρελαιοκή βιομηχανία) και θα κατανοήσει την ώθηση που η πρακτικά προσανατολισμένη γνώση έδωσε στην οικονομική άνθιση αυτών των κλάδων. Τούτο είναι αρκετό, για να κατανοήσει κάποιος τη σημασία της παραγωγικά προσανατολισμένης γνώσης και να αναλογιστεί γιατί εξελίχθηκε σε αυτόνομο επιστημονικό πεδίο με ιδιαίτερα τμήματα και εφαρμογές.

Όλα αυτά καθιστούν αναγκαστική για την κοινωνία (γενικά) την έμφαση στην πρακτικά/παραγωγικά προσανατολισμένη γνώση. Ειδικότερα, διακρίνουμε την αύξηση των τμημάτων τεχνολογικής κατεύθυνσης στα πανεπιστήμια και την αύξηση του αριθμού των μαθημάτων που αφορούν τις θετικές επιστήμες στα ωρολόγια προγράμματα της εκπαίδευσης. Τάσεις που προετοιμάζουν την εξοικείωση των εκπαιδευομένων με πρακτικά ζητήματα. Στις μέρες μας, αυτό γίνεται ακόμη πιο εμφανές, με τα λογής-λογής τμήματα που αφορούν για παράδειγμα τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές ή την μικροηλεκτρονική και τις τηλεπικοινωνίες, τα οποία σε μεγάλο βαθμό, μέσω των εφαρμογών τους προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό τις νέες κοινωνικοοικονομικές τάσεις.

Στον αντίποδα, η θεωρητική/γενική εκπαίδευση όλο και περιθωριοποιείται. Είναι εκείνη η δραστηριότητα που «απλά» καλλιεργεί το πνεύμα ή παίρνει πιο πρακτική έκφραση (για παράδειγμα μπορεί κανείς να διαπιστώσει τη συνεχή στατιστικοποίηση των κοινωνιολογικών ερευνών). Οι λόγοι που συμβαίνουν τα παραπάνω είναι δυο: αφενός η ανάγκη για πολύμορφα αναπτυγμένο, ευπροσάρμοστο και δημιουργικό εργατικό δυναμικό, αφετέρου το αυξημένο κύρος της πρακτικά προσανατολισμένης γνώσης και η σημασία της στη διαμόρφωση της κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας.

Με άλλα λόγια, σηματοδοτείται μια νέα αρχή για το είδος και το ρόλο της εκπαίδευσης. Τώρα πια, η παραγωγικά προσανατολισμένη εκπαίδευση (και η γνώση) είναι εκείνη που θα προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό τις εξελίξεις τόσο στη γνώση όσο και την κοινωνία εν γένει. Η πρακτικά προσανατολισμένη εκπαίδευση θα είναι η δύναμη που πια δε θα έχει υποβοηθητικό ρόλο, αλλά που πολλές φορές θα επιδρά σημαντικά στα κοινωνικά δρώμενα. Θα είναι ο συντελεστής αυτός που θα επηρεάζει καταλυτικά την οικονομία, την τεχνολογία, τη σκέψη και τη δράση των υποκειμένων.

βάσεις για παραπέρα τροφοδότηση της παραγωγής με νέους ικανούς για κατάρτιση εργάτες. Ειδικότερα, βλέπε σ 23-24 παρούσας εργασίας.

Οι θεωρίες της «κοινωνίας της γνώσης», πολύ αργότερα, θα έρθουν ως επιστέγασμα της νέας θέσης της εκπαίδευσης στην κοινωνία. Τώρα πλέον, εκπαίδευση και τεχνολογία εναλλάσσονται ή διαπλέκονται σε τέτοιο βαθμό, ώστε δύσκολα μπορούμε πλέον να τα διαχωρίσουμε³⁹. Στα πλαίσια αυτά, αλλάζει τόσο το νόημα της εκπαίδευσης όσο και της ίδιας της γνώσης, πράγμα που θα επιδιώξουμε να δείξουμε και στα επόμενα κεφάλαια.

Ανακεφαλαιώνοντας επισημαίνουμε ότι μέσα από την ιστορική αναδρομή είχαμε ως στόχο να δείξουμε: 1) Τη διστορική τάση διαχωρισμού του «νου από το χέρι»⁴⁰ (με εξαίρεση τις κοινωνίες όπου δεν υφίσταται καταμερισμός της εργασίας). Μια διάσπαση που έχει σκοταδιστικά αποτελέσματα στην ανθρώπινη κοινωνική εξέλιξη και που ως τελικό αποτέλεσμα έχει τη διατήρηση ενός ιεραρχικά δομημένου κοινωνικού status quo. 2) Τη σταδιακή ενσωμάτωση της πρακτικής γνώσης στην εκπαίδευση και την τάση εκτοπισμού της θεωρητικής εκπαίδευσης από αυτή. 3) Τέλος, και πιο σημαντικό, την ιστορικά ανεπτυγμένη σημασία της πρακτικά προσανατολισμένης γνώσης (και της εκπαίδευσης) ιστορικά. Σημασία που όπως θα δούμε σε επόμενα κεφάλαια πήρε πολλές διαστάσεις και ερμηνεύτηκε με ποικίλους τρόπους.

³⁹ Είναι αναγκαίο να τονίσουμε για μια ακόμη φορά ότι η νέα γνώση που η εκπαίδευση προβάλλει, είναι η πρακτικά-παραγωγικά προσανατολισμένη γνώση και όχι τόσο η γενική-ανθρωπιστική.

⁴⁰ Η έκφραση αυτή χρησιμοποιείται από το Μοσχοβίσι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Δομικές αλλαγές που επέφερε η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα – Τα «νέα μεσαία στρώματα – Η δημιουργία των «ελίτ»

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όπως περιγράψαμε προηγουμένως, αρχίζουν να εμφανίζονται σημαντικές αλλαγές στη διάρθρωση της παραγωγικής δραστηριότητας, ενώ παρατηρείται και μια αντίστοιχη διαδικασία μεταβολής της κοινωνικής στρωμάτωσης. Ειδικότερα, από τη μια η μεταστροφή προς τη βαριά βιομηχανία (πχ μεταλλουργία και αυτοκινητοβιομηχανία), όπου επικρατεί η «επιστημονική οργάνωση της εργασίας» (ο ταιηλορισμός), η αλυσίδα παραγωγής και τα εξειδικευμένα εργαστήρια για την παραγωγή τυποποιημένων εξαρτημάτων (η λεγόμενη φορντική οργάνωση της παραγωγής), και από την άλλη η όλο και αυξανόμενη επέκταση του τομέα των υπηρεσιών (του οποίου η σημασία αυξάνει με αλματώδεις ρυθμούς ιδιαίτερα μετά το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου), απετέλεσαν (σύμφωνα με ορισμένους κοινωνικούς μελετητές εν προκειμένω το Μπέρνχαμ (J. Burnham), το Ράϊτ Μιλς (C.W. Mills) και το Μπουρντιέ (P.Bourdieu) αποφασιστικούς παράγοντες δημιουργίας προοπτικών εμφάνισης «νέων τάξεων» ή ακόμη και τη ριζική μεταβολή της μέχρι τότε υπάρχουσας διάρθρωσης στα πλαίσια της ταξικής δομής.

Δεν ισχυριζόμαστε ότι άλλαξε η βασική κοινωνική δομή ή η βασική κοινωνική διάκριση (αναφερόμαστε στο διχοτομικό μοντέλο κεφαλαιοκράτες-προλετάριοι), αλλά είναι σίγουρο ότι εμφανίζονται νέα κοινωνικά στρώματα, που καλούνται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην υπάρχουσα κοινωνική δομή. Στις νέες αυτές συνθήκες εμφανίζονται οι εξειδικευμένοι μηχανικοί, οι μάνατζερ (που αναλαμβάνουν να συντονίσουν την εργασιακή διαδικασία) και οι εργάτες-εργάτριες γραφείων, που αντλούν την ιδιαίτερη θέση τους από την κατοχή συγκεκριμένων -ειδικών γνώσεων. Η κατοχή πρακτικά/παραγωγικά αξιοποιήσιμων γνώσεων, είναι το βασικό στοιχείο το οποίο και δημιουργεί ολοένα και μεγαλύτερη διαφοροποίηση μεταξύ των εργατών. Καθόσον μάλιστα η τεχνολογία εισβάλλει ολοένα και πιο δυναμικά στους διάφορους παραγωγικούς τομείς, η σημασία των γνώσεων ολοένα και μεγαλώνει, άρα και η

σημασία των κατόχων της. Και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό, ώστε σε πολλούς στοχαστές δημιουργείται σιγά-σιγά η αίσθηση, ότι το διπολικό ταξικό σύστημα αρχίζει να μεταλλάσσεται. Τα στοιχεία που θα πρέπει να τονίσουμε είναι ότι: στη «νέα ταξική δομή», κυρίαρχο ρόλο έχει η μορφή του «μάνατζερ», του «διευθυντή»⁴¹. Επίσης στη «νέα» κοινωνία εμφανίζονται και τα λεγόμενα «νέα μεσαία στρώματα».

Τα πρώτα σπέρματα σχετικά με τη νέα κοινωνική δομή, τα βρίσκουμε στο έργο του Μπέρνχαμ με τίτλο, *Η επανάσταση των διευθυντών (The Managerial Revolution)*, το 1941. Από το 1941 κάνει λόγο για τη μετάβαση στη «διευθυντική κοινωνία», στην οποία δεσπάζει η μεταφορά του ελέγχου της παραγωγής (επομένως) και της εξουσίας από τους ιδιοκτήτες των μέσων παραγωγής στους διευθυντές.

Διακρίνει τρία είδη «εργατών»: α) τους εργάτες χωρίς υψηλή ειδικευση, β) τους εργάτες με «τελειοποιημένη εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες και τη μηχανολογία» και γ) τους εργάτες που βασική τους αρμοδιότητα, είναι ο συντονισμός της εργασιακής διαδικασίας. Την τελευταία αυτή κατηγορία αποκαλεί διευθυντές και είναι αυτή που, κατά την τυπολογία του Μπέρνχαμ, διαμορφώνει μια νέα κοινωνική πραγματικότητα. (Burnham, χχ: 113).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της διευθυντικής κοινωνίας, κατά το Μπέρνχαμ, είναι: ότι «η δομή της βασίζεται στην κρατική κυριότητα κι έλεγχο των σημαντικότερων οργάνων παραγωγής, ενώ το κράτος με τη σειρά του θα ελέγχεται από τους διευθυντές και θα ενεργεί για τα πρωταρχικά τους συμφέροντα. Αυτό με τη σειρά του σημαίνει την εξαφάνιση των δικαιωμάτων καπιταλιστικής ιδιοκτησίας που είναι εκχωρημένα σε άτομα» (Burnham, στο ίδιο).

Ένας εξίσου σημαντικός θεωρητικός, πάνω στο θέμα της κοινωνικής ιεραρχίας και της εξουσίας στην κοινωνία, είναι ο Ράϊτ Μιλς (C.Wright Mills) . Στο έργο του *Η αριστοκρατία της εξουσίας (The power elite)*, στα 1956, προσπαθεί να σκιαγραφήσει την άσκηση της εξουσίας των Ενωμένων Πολιτειών της Αμερικής, κάνοντας λόγο για ένα διπολικό σχήμα: αυτό μεταξύ μιας ελίτ της εξουσίας και μιας μάζας που διατάζεται και υπακούει. Πιο συγκεκριμένα, την ελίτ της εξουσίας την αποτελούν η ανώτερη πολιτική εξουσία, η ανώτερη στρατιωτική ηγεσία και οι κυρίαρχοι της οικονομίας⁴².

⁴¹ Οι δυο αυτές λέξεις χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες από όλους τους στοχαστές και δηλώνουν, τον εργαζόμενο εκείνο που ως βασικό ρόλο έχει να συντονίζει την παραγωγική διαδικασία.

⁴² «Στην κορυφή καθενός από τους διευρυμένους και συγκεντρωτικούς τομείς έχουν υψωθεί οι ανώτεροι εκείνοι κύκλοι που σχηματίζουν την οικονομική, την πολιτική και ένστολη αριστοκρατία. Στην κορυφή της οικονομίας ανάμεσα στους πλούσιους των εταιριών βρίσκονται οι ανώτεροι

Από τα πολλά χαρακτηριστικά το βασικότερο που εξασφαλίζει την κυρίαρχη θέση των ελίτ είναι η παιδεία που λαμβάνουν τα στελέχη της. Όπως αναφέρει ο Κωνσταντακόπουλος, «η αλληλεγγύη είναι αποτέλεσμα τόσο της κοινότητας ανάμεσα στα μέλη της ελίτ της εξουσίας όσο και του γεγονότος, ότι υπάρχει μια ψυχολογική ταύτιση ανάμεσά τους εφόσον μεγάλωσαν στα ίδια περιβάλλοντα, πήγαν στα ίδια σχολεία, συνδέθηκαν με δεσμούς συγγένειας κτλ» (Κωνσταντακόπουλος, 1994: 53). Ο Ράϊτ Μιλς τονίζει ότι τα μέλη της είναι απόφοιτοι «μεγάλων σχολών», οικονομικών σχολών (Χάρβαρντ) ή μεγάλων στρατιωτικών ακαδημιών (Ουέστ Πόιντ), οι οποίες τίθενται στην υπηρεσία των αντίστοιχων ελίτ, με σκοπό την παραγωγή και αναπαραγωγή αφενός της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, αφετέρου των ιδίων των ελίτ⁴³.

Παρόμοια και στο έργο του *Οι χαρτογιακάδες: η νέα μεσαία αμερικανική τάξη* (*The White Collar: the American middle classe*) κάνοντας λόγο για τις διάφορες βαθμίδες της νέας μεσαίας τάξης επισημαίνει ότι «οι γονείς υποβάλλονται σε θυσίες, ώστε έστω και ένα τους παιδί να τελειώσει το γυμνάσιο, μια εμπορική σχολή ή το πανεπιστήμιο, για να καταφέρει να γίνει βοηθός κάποιου ανώτερου υπαλλήλου, να κρατάει αρχεία, να δακτυλογραφεί εμπορικές επιστολές, να διδάσκει, να πιάσει μια θέση δημόσιου υπαλλήλου, να κάνει κάτι που απαιτεί ειδικές γνώσεις: κοντολογίς, να βρει μια δουλειά χαρτογιακά» (Mills, 1970: 19).

Ο γάλλος Πιερ Μπουρντιέ, μιλώντας για την «αντικειμενοποιημένη κατάσταση» του πολιτισμικού κεφαλαίου μας δίνει μια πολύ σημαντική προσέγγιση της σπουδαιότητάς του, για την κοινωνική θέση αυτών που το κατέχουν, τα «στελέχη». Όπως επισημαίνει, «εάν τονίσουμε το γεγονός ότι δεν είναι κάτοχοι (με την αυστηρή οικονομική έννοια) των εργαλείων παραγωγής που χρησιμοποιούν και ότι δεν επωφελούνται από το πολιτισμικό τους κεφάλαιο παρά πουλώντας τις υπηρεσίες τους και τα προϊόντα που αυτό καθιστά δυνατά, τους κατατάσσουμε στην πλευρά των κυριαρχούμενων· αν επιμείνουμε στο γεγονός ότι επωφελούνται από την

διευθυντές. Στην κορυφή της πολιτικής τα μέλη του πολιτικού διευθυντηρίου. Και την κορυφή του οργανισμού των ενόπλων δυνάμεων, οι επίλεκτοι πολιτικοστρατιωτικοί, συσπειρωμένοι μέσα και γύρω απ' το Γενικό Επιτελείο και τα ανώτερα κλιμάκια. Και καθώς κοντεύουν να συμπέσουν οι τρεις τομείς της εξουσίας και οι αποφάσεις τους να έχουν καθολικές συνέπειες, οι ηγέτες τους –πολέμαρχοι, πρωτοπαλίκαρα των εταιριών και πολιτικό διευθυντήριο– συνασπίζονται για να σχηματίσουν την αμερικανική αριστοκρατία της εξουσίας» στο (Μιλς, 1991: 15).

⁴³ Για περισσότερες λεπτομέρειες μπορεί κανείς να ανατρέξει στο (Μιλς, 1991), *Η αριστοκρατία της εξουσίας*, μτφ Νίκης Α., Αθήνα Αρσενίδης και ιδιαίτερα στο κεφάλαιο (ΣΤ) με τίτλο «Ανώτεροι Διευθυντές», στο κεφάλαιο (Θ) με τίτλο «Η ηγεμονία των αξιωματικών» και στο κεφάλαιο (Ι) με τίτλο

ενεργοποίηση μιας ιδιαίτερης μορφής κεφαλαίου, τους κατατάσσουμε στην πλευρά των κυρίαρχων» (Μπουρντιέ, 1994: 81). Συνεχίζοντας, σημειώνει ότι «οι στρατηγικές αναμετατροπής του οικονομικού κεφαλαίου σε πολιτισμικό κεφάλαιο, που είναι μεταξύ των συγκυριακών παραγόντων της σχολικής ένταξης και του πληθωρισμού των σχολικών τίτλων, έχουν υπαγορευθεί από τους μετασχηματισμούς της δομής των ευκαιριών κέρδους που είναι εξασφαλισμένες από τα διάφορα είδη κεφαλαίου» (Μπουρντιέ, οπ: 83-84). Σύμφωνα με τον Πουλαντζά, το σχήμα της «ιθύνουσας τάξης» κατά Μπουρντιέ, περιλαμβάνει τους καθηγητές, τα ανώτερα στελέχη των δημοσίων υπηρεσιών, τους μηχανολόγους, τους μάνατζερ των ιδιωτικών επιχειρήσεων, τους εργοδότες στο εμπόριο και τη βιομηχανία⁴⁴.

Το καινοτόμο στοιχείο που εισάγουν οι παραπάνω θεωρητικοί, είναι η αύξουσα σημασία της γνώσης. Μάλιστα το είδος εκείνο των γνώσεων, που είναι «κεφαλαιοποιήσιμο» το οποίο και ξεχωρίζει τις ελίτ από το κοινωνικό «έρμα». Η μεγαλύτερη, λοιπόν, συμβολή των παραπάνω μελετητών είναι ακριβώς αυτή η διακρίβωση της τάσης κυριαρχίας της γνώσης⁴⁵ και των κατόχων της. Και είναι ακριβώς αυτοί, που θα ανοίξουν το δρόμο για τις λεγόμενες θεωρίες της «κοινωνίας της γνώσης»-της μεταμοντέρνας κοινωνίας, στις οποίες και αναφερθούμε στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο.

Θα πρέπει, κατά τη γνώμη όμως, να σταθούμε κριτικά απέναντι στους παραπάνω στοχαστές κι αυτό διότι: 1) Στηρίζουν, μέσα από τις συγκεκριμένες θέσεις τους, το γεγονός ότι η κατοχή γνώσεων συμβάλλει πλέον στη δημιουργία και αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας⁴⁶. 2) Η γνώση νοείται ως μέσο κοινωνικής ανέλιξης και όχι ως μέσο καλλιέργειας των υποκειμένων και ανακάλυψης της αντικειμενικής πραγματικότητας. Η γνώση εδώ, μετατρέπεται σε χρηστικά πακέτα λύσεων, μια αντίληψη που θα στηρίξει τη μεταμοντέρνα θεωρία της «κοινωνίας της γνώσης».

«Το πολιτικό Διευθυντήριο», στο οποία εκτίθεται με πολύ σαφή τρόπο η διασύνδεση ανώτερης εκπαίδευσης και ελίτ.

⁴⁴ Στόχοι του Πουλαντζά είναι: α) να ανακαλύψει το στοιχείο που συνέχει ως τάξη τα νέα μεσαία στρώματα (ασκώντας κριτική στις θέσεις περί της δυναμικής της οικονομικής ή νομικής κυριότητας, είτε του κοινού στόχου ή τέλος του πολιτισμικού κεφαλαίου) και β) να καταρρίψει τη θέση σχετικά με την αυτονομία της τάξης αυτής και να αναδείξει τη λειτουργική ενσωμάτωσή της στο κεφάλαιο. Για μια εκτενέστερη αναφορά παραπέμπουμε στο κείμενο του (Πουλαντζάς, χχ: 217-235).

⁴⁵ Μιλάμε για το είδος εκείνο των γνώσεων που είναι πρακτικά αξιοποιήσιμο δηλαδή, επιφέρει συγκεκριμένα απτά αποτελέσματα.

⁴⁶ Αν και το στοιχείο της καταγωγής, είναι πάντα αυτό που υπερτερεί και υπερκαθορίζει την κοινωνική σταδιοδρομία για του περισσότερους απ' αυτούς στοχαστές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Μεταμοντερνισμός

Πριν αναφερθούμε στην κοινωνία της γνώσης και τους βασικούς της θεωρητικούς, θα πρέπει να δούμε σε αδρές γραμμές τι είναι και πώς εξελίχθηκε ο «μεταμοντερνισμός», ώστε να μπορέσουμε να κατανοήσουμε με καλύτερο τρόπο τη λογική που διέπει τους εκπροσώπους του, η οποία με τη σειρά της προσδιορίζει τις σκέψεις τους σχετικά με την «κοινωνία της γνώσης» (κατ' επέκταση την εκπαίδευση και τη γνώση). Θα μπορούσε να πει κανείς, ότι η μεταμοντέρνα θεωρία χαρακτηρίζεται από πολυποικιλότητα, η οποία εμφανίζεται τόσο στις διάφορες θεωρητικές της εκδοχές όσο και στην ίδια την ονομασία της⁴⁷.

Ως πνευματική κίνηση, εμφανίζεται κατά τη δεκαετία του '70 και αρχικά ενσαρκώνεται στην αρχιτεκτονική και γενικότερα στην τέχνη. Κατά τους θεωρητικούς αυτού του ρεύματος, έχουμε να κάνουμε με μια εντελώς νέα κοινωνική πραγματικότητα, που έχει δημιουργηθεί και η οποία είναι ριζικά διαφορετική από την προηγούμενη καπιταλιστική. Με άλλα λόγια, υποστηρίζεται ότι (απ' αυτή τη χρονική περίοδο κι έπειτα) έχει δημιουργηθεί ένα καινούργιο πεδίο στην πολιτική, τη κοινωνική δομή, την οικονομία, την τεχνολογία, τον πολιτισμό και τη γνώση. Οι αλλαγές αυτές, συνεπάγονται τη μείωση της σπουδαιότητας της συλλογικής δράσης, της συλλογικής συνείδησης των τάξεων και των ταξικά προσδιορισμένων πολιτικών δράσεων. Στον αντίποδα, έχουμε να κάνουμε με την άνθιση της ατομικότητας και του ατομικού συμφέροντος, την εξάπλωση του πλουραλισμού στον πολιτισμό, με την ανάπτυξη της εξειδικευμένης εργασίας και τέλος με την αύξηση της παραγωγής και κατανάλωσης πληροφοριών. Γενικότερα, ο μεταμοντερνισμός, αποτελεί μια πολεμική σε διάφορα πεδία του μοντερνισμού.

Στην κοινωνική θεωρία, την καταγωγή του ο μεταμοντερνισμός την έλκει από τη γλωσσολογία και ειδικότερα από το γλωσσολογικό δομισμό, σύμφωνα με τον οποίο, στόχος της ανάλυσης δεν είναι πια η ανακάλυψη της προέλευσης της γλώσσας, ώστε

⁴⁷ Συχνά χρησιμοποιούνται όροι όπως «μεταμοντέρνος», «μεταβιομηχανικός», «μεταφορντικός», «μετακαπιταλισμός». Το σημείο τριβής είναι το πρόθεμα «μετά», αφού μπορεί να δηλώνει είτε την

να καταλάβουμε το νόημά της, αλλά η ίδια η γλώσσα μέσω της οποίας εκφράζεται η σκέψη και δημιουργείται νόημα⁴⁸.

Θεμελιωτής της μεταμοντέρνας κοινωνικής θεωρίας είναι ο Μπελ (Daniel Bell), ο οποίος επιδιώκει να δώσει τα βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη «νέα» κοινωνική κατάσταση, που κατά τη γνώμη του έχει διαμορφωθεί. Η ουσιαστική τομή όμως του νέου ρεύματος εκδηλώνεται (όπως προαναφέραμε) στην αρχιτεκτονική, όπου πραγματοποιείται «ευθεία απόρριψη του μοντερνισμού. Οι αρχιτέκτονες είχαν αρχίσει να κουράζονται από τη μηχανική αισθητική του Bauhaus και του Le Corbousieur ή τα λιτά γεωμετρικά σχήματα του Mies De Rohe και ήθελαν να επιστρέψουν στο σφρίγος της κοινής και «καθημερινής» ζωής που η Jane Jacobs ονόμαζε ανάμικτη ζωντάνια της γειτονιάς» (Μπελ, 1996: 335). Στο φιλοσοφικό επίπεδο, ενδεικτική είναι η ανάλυση του Λυοτάρ (Francois Lyotard) ο οποίος θέτει το τέλος των «Μεγάλων Αφηγήσεων» και θεμελιώνει θεωρητικά και φιλοσοφικά τη ρήξη με το παραδεκτό, που μέχρι τότε ως κύριο εκφραστή είχε την αρχιτεκτονική. Ο μεταμοντερνισμός με άλλα λόγια, απορρίπτει την καθολική ισχύ και την απόλυτη αλήθεια των λεγόμενων «Μεγάλων Αφηγήσεων» που μέχρι τότε προσπάθησαν να εξηγήσουν τις κοινωνικές καταστάσεις. Απορρίπτει την ιδέα ότι μια μόνο θεωρία μπορεί να εξηγήσει τη ρευστή και κατακερματισμένη κοινωνική πραγματικότητα. Ιδιαίτερη, τέλος, έμφαση δίνεται στην πληροφορία, ως κάτι το οποίο προσφέρει απέραντες δυνατότητες, ευκαιρίες και υπηρεσίες. Συγκεκριμένα γίνεται λόγος για τη νέα «κοινωνία της πληροφορίας».

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε καλύτερα τις αντιλήψεις των παραπάνω εκπροσώπων του μεταμοντερνισμού (που θα παρουσιάσουμε), θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του ρεύματος που σύμφωνα με τον Κρεμπ (Ian Craib), είναι: α) το ότι «η γλώσσα δημιουργεί τα δικά της αντικείμενα», β) το ότι ο μεταμοντερνισμός δεν έχει ως στόχο την εξεύρεση της σχέσης αιτίας και αιτιατού, δηλαδή την εξήγηση, γ) δεν έχει ως στόχο την ανάλυση σε βάθος, δ) αποκηρύσσει την έννοια της ιστορίας και, κατά συνέπεια, ε) δίνει έμφαση στα φαινόμενα (Craib, Ian, 1998: 372-374).

υπέρβαση ή αντίθετα τη συνέχεια της υπάρχουσας κοινωνικής πραγματικότητας. Κατά τη γνώμη μας ισχύει η αντίληψη της συνέχειας, παρά τις όποιες μεταμορφώσεις που προβάλλονται τεχνηέντως.

⁴⁸ Ο Μπέλ αν και θεμελιωτής του μεταμοντέρνου ρεύματος στις κοινωνικές επιστήμες, ασκεί κριτική σε αυτή τη θέση επισημαίνοντας ότι όταν «ο νους αντικαθίσταται από τη γλώσσα ως μέσον γνώσης, τότε η ιδιοτροπία ακριβώς της γλώσσας εισάγει σε μεγαλύτερο βαθμό την αβεβαιότητα στις επιστημολογικές μας θεωρίες του γινώσκειν. Και με δεδομένη αυτή την κεντρική σημασία της γλώσσας ως πλαίσιο της νόησης, για ορισμένους συγγραφείς «τα πάντα ισχύουν»» (Μπελ, 1996: 333).

Παρουσίαση τριών βασικών θεωρητικών του μεταμοντερνισμού

Στο κεφάλαιο αυτό, θα παρουσιάσουμε τις θέσεις τριών από τους βασικότερους εκπροσώπους του μεταμοντερνισμού, οι οποίοι θεμελίωσαν το συγκεκριμένο θεωρητικό ρεύμα, ενώ παράλληλα αναφέρονται άμεσα ή έμμεσα στην εκπαίδευση. Οι τρεις στοχαστές είναι: ο Ντάνιελ Μπελ, ο Φρανσουά Λυοτάρ και ο Πήτερ Ντράκερ (Peter.F.Drucker). Ξεκινάμε από τις απαρχές της νέας αντίληψης περί «μεταμοντέρνας κοινωνίας» (κατ' επέκταση και μιας νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας) που εμφανίζεται στο έργο του Μπελ. Συνεχίζουμε με τη σκιαγράφηση του Λυοτάρ για να καταλήξουμε στο αναλυτικό σχήμα που προβάλλει ο Ντράκερ. Κοινή βάση και των τριών, είναι η ανάπτυξη της τεχνολογίας (και ειδικότερα των ηλεκτρονικών υπολογιστών).

I) Ντάνιελ Μπελ

Η αισιοδοξία που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες και τα πρακτικά αποτελέσματά τους (όπως η αύξηση της αποδοτικότητας) όπου αυτές εφαρμόζονταν, απετέλεσε για τους κοινωνικούς επιστήμονες αντικειμενικό κριτήριο, βάση του οποίου θα μπορούσαν να οριοθετήσουν τις διάφορες ιστορικές περιόδους: αυτό της τεχνολογίας.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1950, αρχίζει να αποκτά ιδιαίτερη σημασία, για την οικονομία, η παραγωγή υπηρεσιών. Οι ανάγκες του κεφαλαίου, έχουν ως απαραίτητη προϋπόθεση την ανάπτυξη του τριτογενούς τομέα, καθιστώντας τον έναν από τους πιο απαραίτητους και ταυτόχρονα πιο γρήγορα αναπτυσσόμενους τομείς της βιομηχανικής κοινωνίας.

Ο συνδυασμός αυτών των κρίσιμων στοιχείων (οι ανάγκες του κεφαλαίου, η τεχνολογική εξέλιξη, η αύξηση της απόδοσης και η ανάπτυξη των υπηρεσιών) οδήγησε στην αντίληψη για τη δημιουργία μιας νέας ιστορικής φάσης στην ανάπτυξη της κοινωνίας. Η νέα αυτή κοινωνική πραγματικότητα αναφέρεται ως «μετακαπιταλιστική», «μεταφορντική», «μεταμοντέρνα»⁴⁹.

⁴⁹ Το πώς ονομάζεται η νέα κοινωνία έχει μεγάλη σημασία όπως προαναφέραμε. Εμείς στη μέχρι τώρα πραγμάτευση του θέματος χρησιμοποιούμε τον όρο «μεταμοντέρνος» μια και θεωρούμε ότι είναι ο επικρατέστερος, θεωρώντας (αν και κάπως αυθαίρετα) τους υπόλοιπους ταυτόσημους.

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, ο πρώτος που παρατηρεί και επισημαίνει την αλλαγή στην κοινωνία είναι ο Μπελ. Στο βιβλίο του *Η άφιξη της μεταβιομηχανικής κοινωνίας* (*The coming of the post industrial society*) κάνει λόγο για την εδραίωση της «μεταβιομηχανικής κοινωνίας». Στηρίζει την άποψή του ξεκινώντας με τη βασική του θέση, ότι ο χαρακτήρας των ανθρώπων και το πρότυπο των κοινωνικών σχέσεων διαμορφώνεται από το είδος της εργασίας που κάνουν⁵⁰. Καταλήγει έτσι, σε μια τυπολογία των διαφόρων φάσεων της ανάπτυξης της κοινωνίας, ξεκινώντας από την «προβιομηχανική», περνώντας στη συνέχεια στη «βιομηχανική» για να φτάσει στη «μεταβιομηχανική». Στη μεν πρώτη ως κύρια παραγωγική δύναμη εμφανίζεται η «σκέτη μυϊκή δύναμη» (Μπελ, 1996: 183) του υποκειμένου, στη δεύτερη κυριαρχεί η μηχανή ενώ η τρίτη επικεντρώνεται στην παραγωγή υπηρεσιών. Στις «προβιομηχανικές κοινωνίες», ο Μπελ υποστηρίζει ότι έχουμε ένα «παιχνίδι εναντίον της φύσης», όπου η εργασία στηρίζεται στα προϊόντα, τους ρυθμούς και τις δυνατότητες που επιβάλλει-προσδιορίζει η φύση. Στις «βιομηχανικές κοινωνίες», έχουμε «παιχνίδι εναντίον της παραποιημένης φύσης». Εδώ η εργασία, οι ρυθμοί και ο τρόπος οργάνωσής της, προσδιορίζονται από τη μηχανή και τους νέους εξορθολογισμένους κοινωνικούς όρους. Στις «μεταβιομηχανικές κοινωνίες», έχουμε «παιχνίδι μεταξύ προσώπων», μια κοινωνία δηλαδή που ως ρυθμιστικοί παράγοντες προβάλλουν η επιστημονική γνώση, η ανώτερη μόρφωση και γενικότερα η οργάνωση της γνώσης καθώς και των ανθρώπινων διαδράσεων μέσω αυτής (Μπελ, 1996: 184-185).

Στην ανάλυσή του για τη μεταβιομηχανική κοινωνία ο Μπελ παρουσιάζει την πληροφορία-γνώση (οι δυο αυτές έννοιες γι' αυτόν είναι ταυτόσημες) ως κεντρικό παράγοντα της κοινωνικής δομής. Ενώ για τη βιομηχανική κοινωνία οι βασικές παραγωγικές δυνάμεις είναι οι φυσικοί πλουτοπαραγωγικοί πόροι, το κεφάλαιο και η ανθρώπινη εργασία, στη μεταβιομηχανική κοινωνία είναι η γνώση-πληροφορία. Το στοιχείο δε που οδηγεί από τη μια κοινωνική δομή στη άλλη είναι το γεγονός ότι «γίνεται δυνατό να αποκτήσουμε περισσότερα αγαθά με λιγότερη εργασία εξαιτίας της εφαρμογής της αρχής της ορθολογικότητας» (Webster, 1998: 39). Οδηγούμαστε επομένως, στην ενίσχυση του τομέα των υπηρεσιών. Αυτή είναι μια ποσοτική

⁵⁰ «Αν θεωρήσουμε την εργασία ως μια αρχή βάσει της οποίας διαιρούνται οι μορφές του χαρακτήρα, μπορούμε να μιλάμε για προβιομηχανική, βιομηχανική και μεταβιομηχανική εργασία» (Μπελ, 1996: 183)

αλλαγή, που μπορεί να ενισχύσει τη θέση του Μπελ για την ύπαρξη της μεταβιομηχανικής κοινωνίας.

Ένα δεύτερο στοιχείο, είναι η πρωτοκαθεδρία της «θεωρητικής γνώσης» (theoretical knowledge). Στο βιβλίο του *Η άφιξη της μεταβιομηχανικής κοινωνίας*, κάνει διάκριση μεταξύ «πρακτικής γνώσης» (practical knowledge) και «θεωρητικής». Υποστηρίζει, ότι η πρώτη αντιστοιχεί στη βιομηχανική κοινωνία και σημαίνει, ότι η γνώση είναι το αποτέλεσμα που προέρχεται μέσα από την ενασχόληση με την παραγωγή, ενώ η εξέλιξή της είναι αποτέλεσμα τυχαίων γεγονότων, που είχαν ταλαντούχοι άνθρωποι, κατά την παραγωγική διαδικασία. Αντίθετα, η «θεωρητική γνώση» αντιστοιχεί στη μεταβιομηχανική κοινωνία. Αφού η πληροφορία-γνώση έχει καταστεί βασική παραγωγική δύναμη, ο κάτοχός της, ο ειδικός, είναι αυτός που δίνει πλέον το στίγμα στην παραγωγή. Άρα, οι οποιεσδήποτε έρευνες και βελτιώσεις της γνώσης, βασίζονται σε θεωρητική, επιστημονική επεξεργασία και σε αντίστοιχες αρχές, που δεν εκπορεύονται μέσα από την παραγωγή.

Όπως ο ίδιος δηλώνει, «η μεταβιομηχανική κοινωνία καθιστά την ανώτερη εκπαίδευση –το ανθρώπινο κεφάλαιο– τη βάση της κοινωνικής θέσης και των προνομίων στην κοινωνία» (Bell, 1999: lxv). Πιο συγκεκριμένα, ανάμεσα στα διάφορα χαρακτηριστικά της μεταβιομηχανικής κοινωνίας ο Μπελ, κάνει λόγο για την **κεντρικότητα της θεωρητικής γνώσης** (the centrality of theoretical knowledge) και τη συνακόλουθη **εξάπλωση της τάξης της γνώσης** (the spread of a knowledge class). Και επισημαίνει: «το πρώτο σημαίνει μια όλο και αυξανόμενη εξάρτηση από την επιστήμη καθώς τα μέσα για την καινοτομία και την οργάνωση αλλάζουν. Οι περισσότερες βιομηχανικές κοινωνίες ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για πρόσβαση στην επιστημονική γνώση, την οργάνωση της έρευνας και την αυξανόμενη σημασία της πληροφορίας, ως στρατηγική πηγή σε μια κοινωνία. Κατ' επέκταση, είναι αναμφισβήτητο γεγονός μια άνοδος στην κοινωνιολογική βαρύτητα αυτών των παραγόντων στις ανεπτυγμένες κοινωνίες δηλαδή, τις κοινωνίες που βασίζονται στην επιστήμη» (Bell, 1999: xcvi). Όπως σημειώνει ο Webster, «τούτο σημαίνει, ότι η θεωρία (θεωρητική γνώση) υπηρετεί όχι μόνο τις τεχνολογικές ανακαλύψεις, αλλά και τις κοινωνικοοικονομικές υποθέσεις. Έτσι, κυβερνήσεις δημιουργούν πολιτικές ανάλογα με τα θεωρητικά μοντέλα της οικονομίας. Μπορεί βέβαια να ποικίλουν, για παράδειγμα κεϋνσιανή κτλ, αλλά είναι παρόλα αυτά θεωρητικές κατασκευές που στηρίζουν κάθε στιγμή αποφάσεις υπουργών» (Webster, 1998: 48).

Σχετικά με την εξάπλωση της «τάξης της γνώσης», ο Webster συνεχίζει λέγοντας: «Οπουδήποτε μπορεί να βρει κανείς παράδειγμα, όπου η θεωρητική γνώση κυριαρχεί σε κοινωνικά θέματα, όπως για παράδειγμα η εκπαιδευτική και ιατρική πρακτική, όπου **οι ειδικοί παίρνουν αποφάσεις**⁵¹ με βάση θεωρητικά μοντέλα που αφορούν είτε την οικογενειακή δομή είτε τους τρόπους ζωής ή τις δημογραφικές τάσεις» (Webster, στο ίδιο).

Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσαμε να συναγάγουμε τα εξής τρία συμπεράσματα: α) Στη συζήτηση περί «θεωρητικής γνώσης», έχουμε να κάνουμε με μια διαδικασία παραγωγής γνώσεων καθαρά χρηστικού χαρακτήρα. β) Έχουμε επομένως, διάκριση μεταξύ παραγωγών της γνώσης (των ειδικών) και καταναλωτών της. γ) Η «θεωρητική γνώση» μπορεί να καθορίζει τα κοινωνικά πράγματα. Άρα, αφενός ο ειδικός της γνώσης μπορεί να ρυθμίζει την κοινωνική πραγματικότητα και γίνεται ο «κυρίαρχος του παιχνιδιού»· αφετέρου, τα επιμέρους ερευνητικά κέντρα αποκτούν καθοριστική κοινωνική σημασία⁵². Με άλλα λόγια, όταν ο Bell μιλάει για «θεωρητική γνώση» εννοεί «την πρωτοκαθεδρία της θεωρητικής έναντι του εμπειρισμού· και την τυποποίηση της γνώσης σε θεωρητικά σχήματα, που όπως κάθε δεδομένη θεωρία, μπορεί να αναφέρεται σε διάφορα/ποικίλα εμπειρικά δεδομένα» (Bell, 1999: 20). Πρόκειται ουσιαστικά για γνώση η οποία εκτείνεται και προσδιορίζει όχι μόνο αλλαγές στη βιομηχανία, αλλά και τη δημόσια διοίκηση, την πολιτική κλπ⁵³. Η γνώση επομένως, μετατρέπεται σε βασικό άξονα της νέας κοινωνίας.

II) Φρανσουά Λυοτάρ

Ένας από τους σημαντικότερους εκφραστές και κήρυκες της νέας κοινωνικής κατάστασης είναι ο Φρανσουά Λυοτάρ, που κάνει λόγο για την «μεταμοντέρνα κοινωνία» στο βιβλίο του *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*. Ο Λυοτάρ, όπως επισημαίνει ο Θ. Γεωργίου (στο Λυοτάρ, 1993: 16-17), υποστηρίζει ότι «δεν υφίσταται πια η ενότητα του Λόγου ούτε το υπερβατικό υποκείμενο ως ρυθμιστικές αρχές των

⁵¹ Η επισημάνση είναι δική μας.

⁵² Στο σημείο αυτό θα αποφύγουμε την κριτική αποτίμηση των απόψεων του Bell. Αυτή θα αποτελέσει ιδιαίτερο κομμάτι στην εργασία μας. Εδώ απλά, όπως και για του επόμενους δυο στοχαστές παρουσιάζουμε τα βασικά χαρακτηριστικά που αποτελούν αντικείμενο μελέτης για εμάς.

απειράριθμων «γλωσσικών παιχνιδιών» και των αμέτρητων «μορφών ζωής» που συγκροτούν την κοινωνική πραγματικότητα. Κάθε επιμέρους «γλωσσικό παιχνίδι» είναι μια μοναδική πραγματικότητα, με τις ιδιομορφίες της και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και συγκροτείται μέσω συμπεριφορών και δραστηριοτήτων των ομιλητών, των οποίων, εννοείται, η γλωσσική συμπεριφορά δεν είναι αυθαίρετη, αλλά ακολουθεί τους κανόνες του «γλωσσικού παιχνιδιού» όπου συμμετέχουν. Και είναι φανερό πως οι κανόνες αυτοί κατασκευάζονται *ad hoc*, κατά την πορεία ανάπτυξης του παιχνιδιού, και δεν επιδέχονται αναγωγή σε κάποιους ενδεχόμενους υπερβατικούς όρους συγκρότησης της ανθρώπινης πράξης»⁵⁴.

Δεν υπάρχει δηλαδή κάποια «μετααφήγηση» (κάποιος υπερβατικός λόγος, μια απόλυτη αλήθεια) δηλαδή, κάποιος τρόπος πέρα από τη γλώσσα που θα μπορούσε να κρίνει τους επιμέρους γλωσσικούς συνδυασμούς. Η μόνη «μετααφήγηση» που συνεχίζει να ισχύει, είναι η μεταμοντέρνα επιστήμη **με ποιοτικές όμως διαφορές**. Έτσι, «η αφηγηματική λειτουργία χάνει τους λειτουργούς της, τον μεγάλο ήρωα, τους μεγάλους κινδύνους, τους μεγάλους περίπλους και το μέγα σκοπό. Διασπείρεται σε νέφη αφηγηματικών γλωσσικών στοιχείων δηλωτικών, επιτακτικών, περιγραφικών κτλ, το καθένα από το οποία φέρει μαζί του *suis generis* πραγματολογικά σθένη. Ο καθένας μας ζει στα σταυροδρόμια πολλών από αυτά. Δε σχηματίζουμε γλωσσικούς συνδυασμούς κατ' ανάγκη σταθερούς και οι ιδιότητες όσων σχηματίζουμε δεν είναι κατ' ανάγκη μεταδόσιμες» (Λυοτάρ, 1993: 26).

Με άλλα λόγια, το στοιχείο-πρόβλημα που εισάγει είναι αυτό της νομιμοποίησης των μεταμοντέρνων «μετααφηγήσεων» (δηλαδή της επιστήμης). Σύμφωνα με το Λυοτάρ, το κριτήριο δε θα μπορούσε να είναι η συναίνεση, που «βιάζει την ετερογένεια των γλωσσικών παιχνιδιών», ούτε το κριτήριο της λειτουργικότητας. Την επιχειρηματολογία του, για το κριτήριο νομιμοποίησης, την αντλεί μέσα από την παραδοχή ότι η γνώση και η σημασία της έχει αλλάξει στη «μεταμοντέρνα» κοινωνία.

⁵³ «Με λιγότερο προφανή αλλά εξίσου σημαντικό τρόπο, η μεταλλασόμενη σχέση θεωρίας και εμπειρίας αντανάκλαται στη διαμόρφωση της κυβερνητικής πολιτικής και ειδικότερα, στη διοίκηση της οικονομίας» (Bell, 1999: 22).

⁵⁴ Εδώ φαίνεται η επιρροή της θεωρίας του Wittgenstein περί «γλωσσικών παιχνιδιών». «Για το Βιτγκενστάιν, οι λέξεις δε σημαίνουν από μόνες τους, ούτε μέσω συλλογικής και ατομικής διάταξης: σημαίνουν επειδή αποτελούν τμήμα κάποιας γλώσσας, κι αυτή τμήμα μιας μορφής ζωής». Ο φιλόσοφος λοιπόν πρέπει ν' αναλύσει τις πολλαπλές χρήσεις μιας λέξης ή μιας φράσης, με φόντο την υπέρβαση που είναι υπολανθάνουσα μορφή γλώσσας. Απ' όπου και ο αποφασιστικός προσανατολισμός του Βιτγκενστάιν, έμβλημα του είναι το απόφθεγμα: «η έκφραση «γλωσσικό παιχνίδι» έχει προορισμό να τονίσει ότι το να μιλάμε για γλώσσα είναι μέρος μιας δραστηριότητας ή μιας μορφής ζωής» (Μπενιέ, 1999: 34).

Επομένως, για να καταλάβουμε το νέο κριτήριο νομιμοποίησης της «μετααφήγησης» θα πρέπει να δούμε πως πραγματεύεται το θέμα της νέας γνώσης.

IIα) Γνώση

Όπως υποστηρίζει ο Λυοτάρ, το στοιχείο εκείνο που αλλάζει τη γνώση και τη σημασία της, στις μεταμοντέρνες κοινωνίες, είναι οι τεχνολογικές εξελίξεις. «Είναι λογικό να σκεφτούμε ότι ο πολλαπλασιασμός των συσκευών πληροφορικής επηρεάζει και θα επηρεάζει την κυκλοφορία των γνώσεων όσο την επηρεάζει η ανάπτυξη των μέσων κυκλοφορίας των ανθρώπων αρχικά (μεταφορές) και συνακόλουθα των ήχων και των εικόνων (media)» (Λυοτάρ, οπ: 31). Αποτέλεσμα αυτού είναι αφενός το ότι γίνεται αναγκαία η μετατροπή της γνώσης σε «ποσότητες πληροφόρησης» (διαφορετικά δε μπορεί να περάσει μέσα από τους «νέους διαύλους»), αφετέρου ο στόχος της έρευνας είναι η προσπάθεια να υπαχθούν όλες οι γνώσεις σε γλώσσες της πληροφορικής, επομένως ποιοτικά η γνώση αλλάζει.

Ως γνώση, τώρα, ονομάζουμε τη δυνατότητα μετάφρασης αυτών των γλωσσών. Έτσι, στη νέα κοινωνική πραγματικότητα, κάποιοι θα παράγουν γνώση (μέσα που θα μεταφράζουν τη γλώσσα της πληροφορικής) και κάποιοι θα μαθαίνουν να μεταφράζουν αυτή τη γνώση. Αλλάζει μ' αυτό τον τρόπο και η έννοια του μορφωμένου ανθρώπου. Στόχος πλέον, δεν είναι ο εμπλουτισμός του πνεύματος μέσα από την απόκτηση γνώσεων, τώρα έχουμε απλά παραγωγούς και χρήστες πληροφοριών. Όπως αναφέρει πολύ χαρακτηριστικά ο Λυοτάρ, «η γνώση παράγεται και θα παράγεται για να πωλείται, καταναλώνεται και θα καταναλώνεται για να παίρνει αξία μέσα σε μια νέα παραγωγή: και στις δυο περιπτώσεις ο σκοπός είναι η ανταλλαγή της. Παύει να είναι αυτοσκοπός, χάνει την «αξία χρήσης της»» (Λυοτάρ, οπ: 33) και αποκτά αξία ανταλλαγής. Με άλλα λόγια, η γνώση-πληροφορία μετατρέπεται σε εμπόρευμα.

Ο Λυοτάρ τονίζει, ότι η γνώση επηρεάζει τη «σύνθεση των ενεργών πληθυσμών στις ανεπτυγμένες χώρες». Προσθέτει ότι η επιστήμη θα διατηρήσει το βασικό της χαρακτηριστικό ως παραγωγικός συντελεστής που θα προσδιορίζει το συγκριτικό πλεονέκτημα ανάμεσα στις επιμέρους χώρες. Σε αυτή του την παραδοχή, λαμβάνοντας υπόψη και τη νέα αντίληψη για τη γνώση (γνώση –πληροφορία– εμπόρευμα), που αποτελεί το απαραίτητο συστατικό στοιχείο της εργασιακής διαδικασίας, συμπεραίνει ότι η γνώση (εν γένει), αποτελεί στοιχείο που δηλώνει

δύναμη και εξουσία. Αποτέλεσμα, ο ανταγωνισμός («πόλεμος»), μεταξύ των κατόχων και μη, να διεξάγεται για τον έλεγχο των πληροφοριών (Λυοτάρ, 1993: 33-34).

Στα πλαίσια της πληροφορικής επανάστασης μπαίνει το ζήτημα ποιος διαθέτει τη γνώση. Η άποψη του Λυοτάρ είναι ότι ο έλεγχός της δε μπορεί πλέον να γίνεται από το κράτος. Υποστηρίζει ότι η ιδεολογία της «επικοινωνιακής διαφάνειας» σε συνδυασμό με την εμπορική μορφή της γνώσης, καθιστά αναγκαία την αποδέσμευση της τελευταίας από τον κρατικό έλεγχο. Αν μάλιστα συνυπολογιστούν οι μεγάλες πρόοδοι στις νέες τεχνολογίες, τότε είναι φυσικό, η παραγωγή και διάθεση της γνώσης, όπως παλιότερα των κεφαλαίων, να ξεφύγει από τον κρατικό έλεγχο. Το ερώτημα επομένως που και ο ίδιος θέτει είναι το «ποιος τελικά γνωρίζει» (Λυοτάρ, 1993:35).

Είναι ενδεικτικό το παρακάτω απόσπασμα: «Αντί να διαδίδονται χάρη στην «μορφωτική» τους αξία ή στην πολιτική (διοικητική, διπλωματική, στρατιωτική) τους σπουδαιότητα, μπορούμε να φανταστούμε ότι οι γνώσεις μπορούν να τεθούν σε κυκλοφορία με δίκτυα ανάλογα με του νομίσματος, και ότι η σημαντική ως προς αυτές αντίθεση παύει να είναι η διάκριση γνώση/άγνοια για να αποβεί, όπως και με το νόμισμα, «η γνώση πληρωμής/η γνώση επένδυσης», δηλαδή: γνώσεις που ανταλλάσσονται μέσα στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής (ανασύσταση της εργατικής δύναμης, «επιβίωση») απέναντι σε πιστώσεις γνώσεων με σκοπό τη μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος» (Λυοτάρ, 1993: 36).

Με άλλα λόγια, μετατρέποντας την αξία της γνώσης από «αξία χρήσης» σε «αξία ανταλλαγής», εμπορευματοποιώντας το χαρακτήρα της, το κριτήριο που νομιμοποιεί τη «μετααφήγηση» είναι η απόδοση. «Η εφαρμογή αυτού του κριτηρίου σε όλα τα παιχνίδια μας δεν αποφεύγει τον τρόμο, ευχάριστο ή σκληρό: έστε αποτελεσματικοί δηλαδή συμμετρικοί, διαφορετικά εξαφανιστείτε» (Λυοτάρ, οπ: 27).

Πβ) Επιπτώσεις του νέου χαρακτήρα της γνώσης

Όπως επισημαίνει ο Λυοτάρ, ο νέος χαρακτήρας της γνώσης (μέσα από την πληροφορική επανάσταση) έχει σημαντικές επιπτώσεις στις δυο βασικές συνιστώσες της: **την έρευνα και την εκπαίδευση**. Το στοιχείο που λαμβάνει κεντρική σημασία στην παραγωγή γνώσης είναι η αποδοτικότητα.

Πβι) Επιπτώσεις στην έρευνα

Σύμφωνα με το Λυοτάρ, η απόδειξη της εγκυρότητας μιας θέσης ως καθολικά αποδεκτή λύση, στα πλαίσια των γλωσσικών παιχνιδιών, είναι δύσκολη. Θα πρέπει

να αποδεικνύεται η εγκυρότητα οποιασδήποτε απόδειξης. Ένας τρόπος είναι, μέσα από την κοινωνικοποίηση των μέσων απόδειξης ώστε καθένας χρησιμοποιώντας τα, να μπορεί να διαγνώσει την αλήθεια. Διαχειριζόμενοι επομένως μια απόδειξη, μπορούμε να κάνουμε απλά μια διαπίστωση. Για τη διαπίστωση όμως αυτή δε φτάνει η αισθητηριακή πρόσληψη (μέσω της όρασης, ακοής κτλ) γιατί συχνά οι αισθήσεις παραπλανούν.

Εδώ έρχεται η τεχνική, ως μέθοδος πιστοποίησης της απόδειξης της αλήθειας. Στόχος όμως των τεχνικών είναι η μεγιστοποίηση της απόδοσης και όχι η εξεύρεση της αλήθειας. Παράλληλα, η διαδικασία ανάπτυξης της τεχνικής (επομένως και η διαχείριση της αλήθειας) γίνεται ηθελημένα και μάλιστα όλο και πιο έντονη, καθώς η γνώση γίνεται επιστημονική, αυξάνοντας παράλληλα το κύρος των εργαστηριακών αποδείξεων. Η συνεχής ανάπτυξη όμως των τεχνικών προϋποθέτει την παράλληλη αύξηση των δαπανών για την αγορά των κατάλληλων εργαστηριακών συσκευών. Καταλήγει έτσι στο συμπέρασμα, ότι «δεν υπάρχει απόδειξη και επαλήθευση των αποφάσεων, ούτε και αλήθεια χωρίς χρήμα» (Λυοτάρ, οπ: 113).

Η σχέση γνώσης και πλούτου γίνεται εντονότερη, υποστηρίζει, κατά την περίοδο της Βιομηχανικής Επανάστασης, όπου γίνεται συστηματικά παραγωγική χρήση της τεχνικής. Η τεχνική ως παράγοντας που θα αυξήσει την απόδοση άρα και την παραγωγή υπεραξίας, οδηγεί στην απόλυτη σύνδεση της έρευνας με την παραγωγή. Το κίνητρο επομένως για την ανάπτυξη της γνώσης και της έρευνας περνά μέσα από τη βελτίωση της απόδοσης και την αύξηση του πλούτου⁵⁵.

Η διείσδυση έξω-εκπαιδευτικών κριτηρίων στην εκπαίδευση γίνεται είτε μέσα από την ίδρυση κέντρων-ιδρυμάτων ερευνών μέσα στις επιχειρήσεις (όπου επιδιώκεται η αποδοτικότητα μέσα από την ανακάλυψη «νέων εφαρμογών») είτε έμμεσα με την ίδρυση «ιδιωτικών, κρατικών ή μεικτών ιδρυμάτων ερευνών, που προσφέρουν κονδύλια για την ενίσχυση προγραμμάτων σε πανεπιστημιακά τμήματα, σε εργαστήρια ερεύνης ή σε ανεξάρτητες ομάδες ερευνητών χωρίς να περιμένουν από το αποτέλεσμα των εργασιών τους άμεσο κέρδος, αλλά θέτοντας ως αρχή τη χρηματοδότηση ερευνών χωρίς αντίκρισμα επί ένα διάστημα για να αυξήσουν τις πιθανότητες επιτυχίας μιας αποφασιστικής συνεπώς, αποδοτικής καινοτομίας» (Λυοτάρ, στο ίδιο).

⁵⁵ Αν και κρατά κάποιες επιφυλάξεις τονίζοντας: «αλλά ακόμα και σήμερα, η υποταγή της προόδου της γνώσης στην πρόοδο της τεχνολογικής επένδυσης δεν είναι άμεση» (Λυοτάρ, 1993: 114).

Καταλήγει λοιπόν στο συμπέρασμα, ότι «η διαχείριση της απόδειξης που κατ' αρχήν δεν είναι παρά ένα μόνο μέρος μιας επιχειρηματολογίας προορισμένης να αποσπάσει τη συναίνεση των δεκτών του επιστημονικού μηνύματος, περνά έτσι από τον έλεγχο ενός άλλου γλωσσικού παιχνιδιού, όπου το ζήτημα δεν είναι η αλήθεια, αλλά η αποδοτικότητα, δηλαδή η καλύτερη σχέση input/output» (Λυοτάρ, 1993: 115). Επομένως, «η αποδοτικότητα, αυξάνοντας την ικανότητα διαχειρίσεις της απόδειξης, αυξάνει επίσης την ικανότητα να έχει κάποιος δίκιο: το τεχνικό κριτήριο, που εισάγει μαζικά στην επιστημονική γνώση, επηρεάζει το κριτήριο της αλήθειας» (Λυοτάρ, οπ: 116).

Αντιλαμβάνεται κανείς, ότι η **αποδοτικότητα** και **όχι ο «λόγος»** είναι το κριτήριο, ο νέος κανόνας. Μέσα από τη κυριαρχία της τεχνικής στην πραγματικότητα (δηλαδή στα επιμέρους γλωσσικά σύνολα) έχουμε το «αντικειμενικό» κριτήριο για να καθορίσουμε τι είναι τελικά αποτελεσματικό και συνάμα αληθινό. Μόνο με βάση αυτό το κριτήριο έχει νόημα να υπάρχει έρευνα κατά το Λυοτάρ.

ΙΙβι) Επιπτώσεις στην εκπαίδευση

Ο Λυοτάρ παίρνοντας ως δεδομένο, ότι η επιστήμη έχει αναδείξει την καθολικότητα των γνώσεων θέτει τα εξής ερωτήματα: «ποιος μεταδίδει; τι; σε ποιόν; με τι μέσα; με ποια μορφή; με ποιο αποτέλεσμα;» (Λυοτάρ, 1993: 118). Τονίζει ότι, εφόσον το κριτήριο που επικρατεί στη μεταμοντέρνα κοινωνία είναι αυτό της αποδοτικότητας, τότε αυτό θα είναι και το κριτήριο για κάθε υποσύνολό της (εν προκειμένω της εκπαίδευσης). Όπως μάλιστα δηλώνει, το αποτέλεσμα που πρέπει να επιτευχθεί είναι η μεγαλύτερη συνεισφορά της ανώτερης εκπαίδευσης στην καλύτερη αποδοτικότητα του συστήματος. Αυτό επιτυγχάνεται είτε με την παραγωγή (και επομένως διάθεση) ατόμων ειδικών σε πρωτοποριακούς τομείς είτε με την παραγωγή ειδικευμένων υπαλλήλων «που είναι ικανοί να παίξουν κατάλληλα το ρόλο τους μέσα σε πραγματολογικές θέσεις που έχουν ανάγκη οι θεσμοί» (Λυοτάρ, οπ: 120). Με άλλα λόγια, με την «επαγγελματοποίηση»⁵⁶ των υποκειμένων, εξασφαλίζεται η κοινωνική συνοχή μέσα από τη δημιουργία συγκεκριμένων ρόλων και όχι ιδεωδών (όπως, για παράδειγμα, το ιδανικό της χειραφέτησης των ατόμων που θα οδηγήσει στην κοινωνική συσπείρωση και μια νέα κοινωνική οργάνωση).

⁵⁶ Ο όρος αυτός δεν χρησιμοποιείται από το Λυοτάρ. Αποτελεί δική μας προσθήκη και το χρησιμοποιούμε για να δηλώσουμε, την μετάδοση γνώσεων απαραίτητων σε συγκεκριμένους επαγγελματικούς ρόλους.

Η εκπαίδευση όμως πέρα από την «επαγγελματοποίηση», που ως στόχο έχει τον επαγγελματικό καθορισμό νέων που δεν έχουν βγει στην παραγωγή, αποκτά και το «ρόλο της επιμόρφωσης ή της διαρκούς εκπαίδευσης» (Λυοτάρ, 1993: 122). Στη νέα μορφή της, η εκπαίδευση δε μεταδίδεται μαζικά, αλλά «με παραγγελία από τον κατάλογο σε ενηλίκους που ήδη είναι επαγγελματικά ενεργοί ή περιμένουν να ενεργοποιηθούν, για να βελτιώσουν την αρμοδιότητά τους και την προαγωγή τους, αλλά επίσης και για να αποκτήσουν πληροφορίες, γλώσσες και γλωσσικά παιχνίδια που τους επιτρέπουν να διευρύνουν τον ορίζοντα της επαγγελματικής τους ζωής και να αρθρώσουν την τεχνική και ηθική τους εμπειρία» (Λυοτάρ, οπ: 123). Η γνώση αποτελείται από απλά χρηστικά πακέτα πληροφοριών που δεν εμπερικλείουν κάποια ιδανικά. Επομένως, γνώση που δε μπορεί να συσκευαστεί σε τέτοια πακέτα είναι άχρηστη. Καταλήγει έτσι στο συμπέρασμα, ότι ένας τέτοιος προσανατολισμός αποτελεί το δρόμο για την υποταγή της εκπαίδευσης στην αγορά⁵⁷.

Σχετικά με το ερώτημα για το «τι μεταδίδεται», εφόσον κύρια τάση είναι αυτό που ονομάσαμε «επαγγελματοποίηση», ο Λυοτάρ τονίζει ότι εκείνο που διδάσκεται είναι απλά ένα «νέο οργανωμένο απόθεμα γνώσεων».

Στο ερώτημα «ποιος μεταδίδει τις γνώσεις» επισημαίνει ότι, η χρήση τεχνολογιών έχει αποσυνδέσει πλέον τον «κλασσικό» (μέχρι σήμερα) τρόπο μετάδοσης της γνώσης. «Στο βαθμό που οι γνώσεις μπορούν να μεταφραστούν στη γλώσσα της πληροφορικής και στο βαθμό που ο παραδοσιακός δάσκαλος μπορεί να εξομοιωθεί με μια μηχανή, η διδακτική μπορεί να τεθεί σε μηχανές που συνδέουν τις κλασσικές μνήμες (βιβλιοθήκες κτλ) καθώς και τις τράπεζες στοιχείων με νοήμονα τερματικά που τίθενται στη διάθεση των φοιτητών» (Λυοτάρ, 1993: 125).

Το αποτέλεσμα για μια ακόμη φορά, είναι η μετατροπή της γνώσης σε αποκλειστικά χρηστικό εργαλείο⁵⁸. Αυτό που ενδιαφέρει, είναι εάν η γνώση μπορεί να χρησιμοποιηθεί παραγωγικά, αν μπορεί να πουληθεί και, επομένως αν έχει κάποια απόδοση. Το συμπέρασμα που ο Λυοτάρ βγάζει είναι, ότι μια τέτοια, χρηστικά προσανατολισμένη γνώση, δεν υποβαθμίζει τη γνώση αλλά αντίθετα, αποτελεί και παράγοντα ανάδειξης της σημασίας της.

Υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση, πέρα από την απλή μετάδοση γνώσεων-πληροφοριών, θα πρέπει να προσανατολίζεται και στην εκμάθηση τρόπων σύνδεσης

⁵⁷ «Η ιδέα της «πανεπιστημιακής ελευθερίας» ανήκει σε άλλη εποχή» (Λυοτάρ, 1993: 124).

⁵⁸ Η έννοια της χρηστικότητας της γνώσης όπως είναι φανερό, δηλώνει την ιδεολογικοποιημένη, κερδοσκοπικά προσανατολισμένη πρακτική-παραγωγική γνώση.

των επιμέρους γνωστικών πεδίων μεταξύ τους. Εφόσον ο στόχος είναι η αποδοτικότητα, μέσω της χρήσης γνώσεων-πληροφοριών, η σύνδεση των επιστημών, για το Λυοτάρ, κρίνεται απαραίτητη για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός. Όπως σημειώνει, «η καταξίωση της ομαδικής εργασίας ανήκει σ' αυτή την κατίσχυση του κριτηρίου της αποδοτικότητας μέσα στη γνώση. Γιατί σε ότι έχει σχέση με το να πεις την αλήθεια ή να επιβάλεις το δίκαιο, ο αριθμός δεν παίζει κανένα ρόλο. Παίζει κάποιο ρόλο, αν η δικαιοσύνη και η αλήθεια βλέπονται με όρους της πιθανότητας επιτυχίας» (Λυοτάρ, 1993: 129).

Ο Λυοτάρ τονίζει επιπρόσθετα, ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί θεσμοί δε διαχωρίζουν την απλή αναπαραγωγή από την διευρυμένη αναπαραγωγή, δηλαδή την παραγωγή σε συγκεκριμένους θεσμούς ή σε «συνομαδώσεις γνωστικών κλάδων». Τα δυο αυτά πλαίσια αλληλοσυμπληρώνονται ενώ κάλλιστα μπορεί να βρίσκονται έξω από τον εκπαιδευτικό θεσμό. «Το βέβαιο είναι ότι και στις δυο περιπτώσεις η απονομιμοποίηση και η κυριαρχία της αποδοτικότητας χτυπούν την καμπάνα της εποχής του Καθηγητή: αυτός δεν έχει περισσότερες αρμοδιότητες από τα δίκτυα μνήμης που μεταβιβάζουν την καθιδρυμένη γνώση ούτε είναι πιο αρμόδιος από τις διεπιστημονικές ομάδες για να φανταστεί νέες κινήσεις ή νέα παιχνίδια» (Λυοτάρ, οπ: 130). Εισάγεται μ' αυτό τον τρόπο η σύνδεση εκπαίδευσης με έξω-εκπαιδευτικούς φορείς (π.χ επιχειρήσεις)

Αν κοιτάξουμε σήμερα το πώς διαρθρώνεται η έρευνα και η εκπαιδευτική διαδικασία, μπορούμε πολύ εύκολα να διακρίνουμε αυτά που ο Λυοτάρ περιέγραφε στις αρχές της δεκαετίας του '80. Ο προσανατολισμός στην απόδοση του ερευνητικού και εκπαιδευτικού έργου, η αλλοίωση/μετάλλαξη της γνώσης είναι κάτι παραπάνω από προφανές. Για πολλούς θεωρητικούς, οι παρατηρήσεις του γάλλου ερευνητή εμπεριέχουν σημαντικές αλήθειες οι οποίες όμως, έχουν παραγνωρίσει σημαντικά ποιοτικά στοιχεία. Σε επόμενο κεφάλαιο, θα επανέλθουμε κριτικά στις εκτιμήσεις του Λυοτάρ (καθώς και των άλλων δυο μελετητών στους οποίους αναφερόμαστε σ' αυτό τα κεφάλαιο).

III) Πήτερ Ντράκερ

Ο Ντράκερ (Peter F. Drucker), είναι ο τρίτος κατά σειρά θεωρητικός στον οποίο θα αναφερθούμε στην εργασία μας και ο οποίος έχει ασχοληθεί με τη μεταμοντέρνα θεώρηση της κοινωνίας. Η νέα κοινωνία που προβάλλει κατά το συγγραφέα του έργου

Μετακαπιταλιστική κοινωνία είναι ακόμη υπό διαμόρφωση και η μετάβαση θα έχει ολοκληρωθεί στα έτη 2010 ή 2020. Κατά τον Ντράκερ, είναι αμφισβητήσιμο κατά πόσο αυτή η μεταμόρφωση άρχισε με την εμφάνιση της Ιαπωνίας ως της πρώτης μη δυτικής μεγάλης οικονομικής δύναμης ή με τον εμφάνιση «υπολογιστή –δηλαδή με την κεντρική σημασία που δόθηκε στην πληροφορία». Η δική του θέση είναι ότι «άρχισε με το νόμο *περί δικαιωμάτων των στρατευμένων* που ψηφίστηκε στις ΗΠΑ μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, ο οποίος έδωσε σε κάθε επανακάμπτοντα στρατιώτη τα χρήματα για να σπουδάσει σε ένα Πανεπιστήμιο» (Drucker, 1996: 11).

Αποφεύγει να προβλέψει το μελλοντικό χαρακτήρα της «μετακαπιταλιστικής» κοινωνίας, αλλά «εκείνο για το οποίο μπορούμε να είμαστε βέβαιοι είναι ότι ο κόσμος που θα αναδυθεί από τη παρούσα αναδιάρθρωση των αξιών, των πεποιθήσεων, των κοινωνικών και οικονομικών δομών, των πολιτικών εννοιών και συστημάτων, στην πραγματικότητα των κοσμοαντιλήψεων, θα είναι διαφορετικός από οτιδήποτε μπορεί κανείς σήμερα να φανταστεί» (Drucker, 1996: 12). Ενώ τονίζει ότι δεν πρόκειται να έχουμε ούτε σοσιαλιστική αλλά ούτε και καπιταλιστική κοινωνική οργάνωση επισημαίνει ωστόσο, ότι «η αγορά θα παραμείνει σίγουρα ο πραγματικός συντελεστής ολοκλήρωσης της **οικονομικής** δραστηριότητας. Ως κοινωνία όμως, οι ανεπτυγμένες χώρες έχουν ήδη μετακινηθεί προς το μετακαπιταλισμό» (Drucker, *οπ.*: 13). Κατά τη γνώμη μας, ένας διαχωρισμός οικονομίας και κοινωνίας είναι λανθασμένος, δεν υφίσταται καν.

Στο εύλογο ερώτημα πού διαφέρει η «μετακαπιταλιστική κοινωνία» από την καπιταλιστική, απαντά παραθέτοντας τα δυο βασικά χαρακτηριστικά της πρώτης, τα οποία είναι τα εξής: 1) Ο πραγματικός παραγωγικός συντελεστής, ο απόλυτα καθοριστικός πόρος δεν είναι το κεφάλαιο ούτε οι φυσικοί πόροι, ούτε η εργασία αλλά **οι γνώσεις** (Drucker, 1996: 17). 2) σχετικά με το κεφάλαιο ο Ντράκερ λέει ότι: «αντί για τους παλιές μορφής κεφαλαιοκράτες, τα Ασφαλιστικά Ταμεία είναι αυτά που ελέγχουν όλο και περισσότερο την προσφορά και την κατανομή του χρήματος» [...] τα οποία «διοικούνται από μια νέα γενιά κεφαλαιοκρατών: τους απρόσωπους, ανώνυμους, μισθωτούς υπαλλήλους, τους αναλυτές επενδύσεων και διαχειριστές του χαρτοφυλακίου των ταμείων» (Drucker, 1996: 15). Μιλώντας για τις κοινωνικές τάξεις τονίζει ότι «αντί για κεφαλαιοκράτες και προλετάριους οι κοινωνικές τάξεις

της μετακαπιταλιστικής κοινωνίας είναι οι εργάτες των γνώσεων και οι εργάτες των υπηρεσιών»(Drucker, στο ίδιο)⁵⁹.

Ο Ντράκερ διαπιστώνει ότι, υπάρχει (στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα) διχοτομία αξιών και αισθητικών αντιλήψεων. Πλέον όμως δεν είναι διαχωρισμός μεταξύ «φιλολογικής» και «επιστημονικής», «θεωρητικής» και «πρακτικής» γνώσης, αλλά διαχωρισμός ανάμεσα σε «διανοούμενους» και «διευθυντικά στελέχη», που οι μεν πρώτοι ασχολούνται με τις λέξεις και τις ιδέες, ενώ οι δεύτεροι με τους ανθρώπους και την εργασία (Drucker, 1996: 18-19). Στόχος, «κεντρική φιλοσοφική και εκπαιδευτική πρόκληση της μετακαπιταλιστικής κοινωνίας» είναι η υπέρβαση αυτής της διχοτομίας, η συνένωση διανοητικής και πρακτικής εργασίας (Drucker, 1996: 19).

Προσπαθώντας να θεμελιώσει την άποψή του για τη σημασία της γνώσης, αλλά και για να ενισχύσει τη θέση του για το βασικό στόχο της «μετακαπιταλιστικής κοινωνίας», κάνει μια ιστορική αναδρομή σχετικά με το πώς εξελίσσεται και ποιος είναι ο ρόλος της γνώσης σε διάφορες ιστορικές περιόδους. Στο εγχείρημα αυτό ως κεντρική υπόθεση εργασίας έχει τη θέση ότι ανέκαθεν η γνώση έπαιζε κεντρικό ρόλο στην κοινωνική πραγματικότητα και αποτελούσε τον κατεξοχήν παράγοντα διαμόρφωσης της κοινωνίας.

IIIα) Ιστορική αναδρομή της σημασίας της γνώσης

Ξεκινώντας την ανάλυσή του από τις αρχαίες κοινωνίες στη Δύση και την Ανατολή, ειδικότερα από την αρχαία ελληνική φιλοσοφία απ' τη μια και τη φιλοσοφία του κομφουκιανισμού και του ταοϊσμού απ' την άλλη, ανιχνεύει δυο βασικές τάσεις στη γνωστική διαδικασία⁶⁰. Από τη μια, εκείνη που θέτει τη γνώση ως βασικό παράγοντα της ηθικής τελείωσης και διανοητικής ανάπτυξης (Πλάτωνας και Σωκράτης) ως το δρόμο προς τη φώτιση και τη σοφία (ταοϊσμός), δηλαδή μέσα από τη γνώση και την αυτογνωσία επιτυγχάνουμε την εσωτερική ανύψωση. Από την άλλη, μια περισσότερο «χρηστική» αντίληψη της γνώσης, όπου ως στόχος της εμφανίζεται να είναι η αποτελεσματικότητα του ατόμου, να γνωρίζει «τι και πώς να

⁵⁹ Στη μεν πρώτη ανήκουν τα «στελέχη που διαθέτουν γνώσεις ώστε να γνωρίζουν πώς να καταναείμουν το κεφάλαιο σε παραγωγικές χρήσεις, επαγγελματίες γνώσεων, υπάλληλοι των γνώσεων», στη δεύτερη, ανήκουν οι εργάτες εκείνοι που «στερούνται, κατά κανόνα, της εκπαίδευσης που απαιτείται για να είναι εργάτες γνώσεων» (Drucker, 1996: 18).

⁶⁰ Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε ότι κατά τη αντίληψή μας, τέτοιου είδους συνδέσεις-άλματα, είναι μεθοδολογικά εσφαλμένες διότι, πρόκειται για υπεραπλουστεύσεις, αφού τα φιλοσοφικά συστήματα εμφανίζουν ποιοτικές διαφορές (κοινωνικές, οικονομικές κτλ), που εδώ ο Drucker φαίνεται να παραγνωρίζει.

το πει» και η οποία συνδέεται είτε με τη γνώση της ρητορικής, της γραμματικής και της λογικής (Πρωταγόρας) ή γενικότερα με την πρόοδο και την επιτυχία (κομφουκιανισμός). Και στις δυο περιπτώσεις πάντως, η γνώση είναι αποκομμένη από καθαρά πρακτικές εφαρμογές. «Δε σήμαινε ικανότητα να πράττεις. Δε σήμαινε ωφελιμότητα. Η ωφελιμότητα δεν ήταν γνώση: ήταν δεξιότητα -η ελληνική λέξη τέχνη» (Drucker, 1996: 41). Κατ' επέκταση, «τέχνη» διδάσκονταν μόνο μέσω της μαθητείας. «Την τέχνη δε μπορούσες να την εξηγήσεις με λόγια, γραπτά ή προφορικά. Μπορούσες μονάχα να τη δείξεις» (Drucker, οπ: 41-42).

Η μεγάλη αλλαγή συντελείται στα 1700 μ Χ, με την αρχή της Βιομηχανικής Επανάστασης και την ανακάλυψη της τεχνολογίας⁶¹. Ιδρύονται αφενός «σχολές εκμάθησης της τέχνης»⁶², αφετέρου εκδίδεται το «γραπτό μνημείο αυτής της μετατόπισης του ενδιαφέροντος από τη δεξιοτεχνία στην τεχνολογία –ένα από τα σημαντικότερα βιβλία στην ιστορία –ήταν η *Εγκυκλοπαίδεια* που εκδόθηκε μεταξύ 1751 και 1772 από το Ντενί Ντιντερόα (Denis Diderot, 1731-1784) και Ζαν Νταλαμπέρ (Jean d' Aladert, 1717-1781)» (Drucker, 1996: 42). Η καινοτομία είναι το γεγονός ότι τόσο οι «τεχνικές σχολές» όσο και η συγγραφείς της *Εγκυκλοπαίδειας* «συγκέντρωσαν, κωδικοποίησαν και δημοσίευσαν την τέχνη, το μυστήριο της δεξιοτεχνίας, τέτοια που είχε αναπτυχθεί στη διάρκεια των προηγούμενων χιλιετηρίδων. Μετέτρεψαν την εμπειρία σε γνώση, τη μαθητεία σε εγχειρίδιο, το μυστικό σε εφαρμοσμένη γνώση» (Drucker, 1996: 43-44).

Παρά το γεγονός ότι υπήρξε συγκέντρωση της τεχνολογίας σε εργοστάσια, ότι απαιτούνταν νέα κεφάλαια καθώς και νέες πηγές ενέργειας, οι παράγοντες αυτοί δε στάθηκαν ικανοί να ενισχύσουν την ενασχόληση με την εκμάθηση της τεχνολογίας. Τουναντίον, ο Drucker παραδέχεται ότι η σημασία της τεχνολογίας και της τεχνικής παραμένει δευτερεύουσας σημασίας.

Η τρίτη σημαντική φάση στην εξέλιξη της σχέσης γνώσης και κοινωνικής πραγματικότητας (κατά το Drucker), είναι η περίοδος της «Επανάστασης της Παραγωγικότητας» με την εμφάνιση της «επιστημονικής οργάνωσης της εργασίας»

⁶¹ Ο Drucker προσπαθώντας να δείξει τη σπουδαιότητα αυτού του γεγονότος λέει: «αυτή τούτη η λέξη «τεχνολογία» αποτελεί ένα μανιφέστο που συνδυάζει την «τέχνη», με άλλα λόγια το μυστήριο μιας δεξιότητας, με την κατάληξη «-λογία» (από το λόγος), δηλαδή την οργανωμένη, συστηματική και χρηστική γνώση» (Drucker, 1996: 42).

Κατά τη γνώμη μας πάντως, και σε αυτή ακόμη την περίπτωση δε μπορούμε να μιλάμε για ανακάλυψη της τεχνολογίας. Τεχνολογία υπήρχε ανέκαθεν· το ζητούμενο είναι εάν είχαμε ή όχι παραγωγική χρήση της με καπιταλιστικούς όρους.

⁶² «Η πρώτη Σχολή Μηχανικών, η γαλλική Σχολή Λιμένων και Δρόμων (Ecoles Des Ponts et Chaussees) ιδρύθηκε το 1747» (Drucker, 1996: 42).

από τον Taylor. Η νέα αυτή πρακτική θα βρει την πλήρη εφαρμογή της την περίοδο μεταξύ Α΄ και Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Ο Taylor ήταν ο πρώτος που εφάρμοσε τη γνώση στη μελέτη, την ανάλυση και την μηχανική της εργασίας. Στόχος του ήταν «να κάνει τους εργάτες πιο παραγωγικούς ώστε να μπορούν να κερδίζουν χρήματα αξιοπρεπώς» (Drucker, 1996: 51).

Σύμφωνα πάντα με τον Ντράκερ, οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίχθηκε ο Taylor ήταν:

1) Η εργασία μπορούσε να είναι αντικείμενο μελέτης, ανάλυσης και κατανομής σε μια σειρά από συγκεκριμένες και επαναλαμβανόμενες κινήσεις όπου καθεμιά από αυτές έπρεπε να εκτελεστεί με συγκεκριμένο τρόπο, σε καθορισμένο χρόνο, με τα κατάλληλα εργαλεία (Drucker, 1996: 52). Παράλληλα, πίστευε ότι «κατά τη μελέτη της εργασίας έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη και η γνώμη των εργατών, αν όχι να εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή τους (Drucker, 1996: 53)

2) Η εξουσία στο εργοστάσιο δεν πρέπει να βασίζεται στην ιδιοκτησία αλλά στην ανώτερη γνώση. Ήταν ο πρώτος που εισήγαγε την έννοια του «επιστημονικού μάνατζμεντ» (Drucker.F.Peter, στο ίδιο).

3) Θεωρούσε λανθασμένη την άποψη, ότι οι μηχανές και οι επενδύσεις είναι τα στοιχεία εκείνα που αυξάνουν την παραγωγή. Αυτό διότι, «και τα δυο όμως ήταν άλλο τόσο άφθονα στα πρώτα εκατό χρόνια της εποχής του καπιταλισμού, πριν το 1880, όσο ήταν και μετά. Όσον αφορά την τεχνολογία και τον καπιταλισμό η δεύτερη εκατονταετία διέφερε ελάχιστα με την πρώτη. Δεν υπήρξε όμως η παραμικρή αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας στη διάρκεια των εκατό ετών, και κατά συνέπεια δεν υπήρξε παρά ελάχιστη αύξηση στο πραγματικό εισόδημα των εργατών, ούτε και καμία μείωση των ωρών εργασίας. Αυτό που κατέστησε τη δεύτερη εκατονταετία τόσο διαφορετική από την πρώτη δεν μπορεί να ερμηνευθεί παρά μόνον ως αποτέλεσμα της εφαρμογής της γνώσης στην εργασία» (Drucker, οπ: 57-58).

Ο Ντράκερ διακρίνοντας τις κυρίαρχες τάσεις κυρίως στις ΗΠΑ και την Ιαπωνία, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η χειρωνακτική εργασία έχει μειωθεί. Το 1990 η αναλογία των χειρωνακτών εργατών είχαν περιοριστεί στο ένα πέμπτο μόνον του εργατικού δυναμικού. Το 2010 δε θα ξεπερνά το ένα δέκατο και συνεχίζει: «από εδώ και πέρα αυτό που έχει σημασία είναι η παραγωγικότητα των μη-χειρωνακτικώς εργαζομένων. Και αυτό απαιτεί την εφαρμογή της γνώσης στη γνώση» (Drucker,

1996: 58)⁶³. Υιοθετώντας εν μέρει τη λογική του Taylor συμπεραίνει, ότι οι αλλαγές στο νόημα της γνώσης ήταν αυτές που μετέβαλαν την οικονομία και την κοινωνία εν γένει. Δηλώνει δε ότι «οι παραδοσιακοί «συντελεστές της παραγωγής» -το έδαφος (δηλαδή οι φυσικοί πόροι), η εργασία και το κεφάλαιο— δεν έχουν εξαφανιστεί, έχουν όμως καταστεί δευτερεύοντες. Μπορεί να αποκτηθούν, και να αποκτηθούν εύκολα, αρκεί να υπάρχει γνώση. Και γνώση με την έννοια αυτή σημαίνει γνώση ως χρηστικό αγαθό, γνώση ως μέσο για την επιτυχία κοινωνικών και οικονομικών αποτελεσμάτων» [...] «Η γνώση όμως σήμερα χρησιμοποιείται συστηματικά και σκόπιμα για να καθορίσουμε ποια είναι η *νέα γνώση* που απαιτείται, αν είναι εφικτή, και που μπορεί να καταστεί αποτελεσματική. Με άλλα λόγια, η γνώση εφαρμόζεται για τη συστηματική παραγωγή καινοτομίας» (Drucker, 1996: 61). Εμφανίζεται μ' αυτό τον τρόπο η έννοια του «μάνατζμεντ», ως ο τρόπος εκείνος που προσφέρει γνώσεις ώστε να βρεθεί ο κατάλληλος τρόπος χρησιμοποίησής της με τελικό σκοπό αυτή να είναι παραγωγική. Ως ανεξάρτητος επιστημονικός κλάδος εμφανίζεται μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο.

Ιστορικά ο ρόλος των «μάνατζερ» έχει αλλάξει από τότε που πρωτοεμφανίστηκε. Ενώ μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο ήταν υπεύθυνος για το έργο των εργατών, στις αρχές της δεκαετίας του 50 μετατρέπεται στον υπεύθυνο για την απόδοσή τους. Σήμερα, ο «μάνατζερ» είναι ο υπεύθυνος για την παραγωγική εφαρμογή της γνώσης. Όπως σημειώνει ο Ντράκερ, οι άλλοι παραγωγικοί συντελεστές είναι σημαντικοί αφού χωρίς αυτούς η γνώση άρα και το «μάνατζμεντ» δεν μπορεί να παράξει. «Όταν όμως υπάρχει αποτελεσματικό μάνατζμεντ, όταν υπάρχει δηλαδή εφαρμογή της γνώσης στη γνώση, μπορούμε πάντα να αποκτήσουμε τους άλλους πόρους. Το ότι η γνώση έχει καταστεί ο κατεξοχήν πόρος αντί να είναι ένας πόρος, είναι αυτό που έκανε την κοινωνία μας «μετακαπιταλιστική» » (Drucker, 1996: 64). Κατά τη γνώμη μας, η καπιταλιστική δομή της κοινωνίας που μας περιγράφει ο Ντράκερ, παραμένει αμετάβλητη. Όμως αυτό που τον κάνει να υποστηρίζει τη μετάβαση σε μια νέα κοινωνία είναι το γεγονός πως στόχος δεν είναι η παραγωγή και διανομή αντικειμένων μόνο **αλλά κατά κύριο λόγο γνώσεων**. Με άλλα λόγια εξακολουθεί να είναι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος η κερδοφορία, μέσα από την κατοχή και αξιοποίηση πόρων.

⁶³ Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι αυτή η μεταστροφή δε συναντάται παγκόσμια. Η προβολή μιας πραγματικότητας, που συμβαίνει στις οικονομικές μητροπόλεις, δε σημαίνει ότι γενικεύεται ως παγκόσμια τάση. Ένας τέτοιος αναγωγισμός είναι αντιεπιστημονικός.

IIIβ) Πώς μεταβάλλεται η γνώση. Ο νέος χαρακτήρας της εκπαίδευσης

Ο Ντράκερ διαπιστώνει ότι έχει επέλθει μια μεταβολή στη σημασία της γνώσης. Παλιότερα η γνώση ήταν γενική και οι «μορφωμένοι άνθρωποι, κατείχαν γενικές γνώσεις. Γνώριζαν αρκετά για να μπορούν να μιλάνε και να γράφουν για πολλά πράγματα, αρκετά για να καταλαβαίνουν πολλά πράγματα. Δε γνώριζαν όμως αρκετά για να *κάνουν* ένα συγκεκριμένο πράγμα» (Drucker, 1996: 65). Σήμερα, η αξία της γνώσης προσδιορίζεται από την πρακτική της εφαρμογή: «Αυτό που εννοούμε γνώση είναι η πληροφορία που είναι αποτελεσματική για την πράξη, πληροφορία που εστιάζεται στα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα αυτά τοποθετούνται *εκτός* του προσώπου –στην κοινωνία και την οικονομία ή στην προαγωγή της ίδιας της γνώσης» (Drucker, *οπ*: 66). Το σημαντικότερο στοιχείο για τη γνώση σήμερα δεν είναι «το *μέγεθος* των γνώσεων, η ποσοτική τους δηλαδή άποψη, δεν είναι τόσο σημαντική όσο η *παραγωγικότητα* της γνώσης, η ποιοτική δηλαδή επίδρασή της» (Drucker, *οπ*: 239).

Παράλληλα και με βάση την παραπάνω παρατήρησή του, επιδιώκει να παρουσιάσει τη σπουδαιότητα της παραγωγής της γνώσης. Σημειώνει ότι γίνονται επενδύσεις στη παραγωγή γνώσεων αποτελούν σημαντικό μερίδιο του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος των εθνικών οικονομιών⁶⁴ και τονίζει ότι «το κέρδος που αποκομίζει μια χώρα ή μια επιχείρηση από τις γνώσεις θα αποτελεί ολοένα και περισσότερο έναν καθοριστικό παράγοντα της ανταγωνιστικότητάς της. Όλο και περισσότερο η παραγωγικότητα της γνώσης θα είναι καθοριστική για την οικονομική και κοινωνική επιτυχία της και για τη συνολική οικονομική της απόδοση» (Drucker, 1996, σ 240). Με άλλα λόγια, ναι μεν η παραγωγή γνώσης είναι το πρώτο σκαλοπάτι για την οικονομική επιτυχία, αλλά εάν αυτή η γνώση δεν είναι παραγωγική τότε, είναι άχρηστη. Τέλος, υποστηρίζει ότι η νέα γνώση είναι μια απλή εφαρμογή για τη λύση ενός ζητήματος, αλλά θα πρέπει να εφαρμόζεται για την εξεύρεση και νέων γνώσεων.

⁶⁴ «Η τυπική εκπαίδευση –η εκπαίδευση των νέων πριν μπουν στο εργατικό δυναμικό– απορροφά περί το ένα δέκατο του ΑΕΠ (μέχρι περίπου το 2% στην εποχή του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου). Οι οργανώσεις που απασχολούν υπαλλήλους ξοδεύουν περί το 5% του ΑΕΠ στην εκπαίδευση του προσωπικού τους. Ίσως και παραπάνω. Και ένα ποσοστό ης τάξης του 3 έως 5% δαπανάται για την έρευνα και την ανάπτυξη –για την παραγωγή δηλαδή νέας γνώσης», (Drucker, 1996: 239).

Μεταβολές στην εκπαίδευση

Με βάση την τελευταία παρατήρηση, ο Drucker, ασχολείται με τις μεταβολές που έχουν επέλθει στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αφορμή την εφεύρεση και ανάπτυξη των ηλεκτρονικών υπολογιστών⁶⁵. Αυτές οι μεταβολές είναι οι εξής:

α) Με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και τη μετατροπή της γνώσης σε πληροφορία, ο δάσκαλος υποκαθίσταται από τον υπολογιστή. Στόχος της διδασκαλίας δεν είναι πλέον η μετάδοση των βασικών γνώσεων (ανάγνωση, γραφή και αριθμητική), αλλά αφενός η «θεματική γνώση» (αποσπασματικές γνώσεις ανά θεματικό αντικείμενο), αφετέρου «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» (αυτό που έχει σημασία είναι η συνεχής «δια βίου» μάθηση την οποία αναζητά συνέχεια ο εκπαιδευόμενος, μια «πειθαρχία της μάθησης»). Με άλλα λόγια, έχουμε εκπαίδευση με σκοπό όχι τόσο την άμεση κατανόηση της λογικής των επιστημών και της τεχνολογίας, αλλά την απλή εκμάθηση ασύνδετων μεταξύ τους γνώσεων και τρόπων αποκωδικοποίησης τους (πχ ξένων γλωσσών κτλ), δηλαδή τη μάθηση τρόπων ώστε να είναι κανείς αποτελεσματικός.

β) Τώρα μαθαίνουμε «πώς να μαθαίνουμε» (αποκτώντας την μαθησιακή πειθαρχία που απαιτείται για να κατακτήσουμε τη γνώση), που σημαίνει ότι το σχολείο ως θεσμός αποκτά νέα θέση στην κοινωνία. Η εκπαίδευση γίνεται κτήμα τόσο των νέων που δεν έχουν μπει στην παραγωγή όσο και των ενηλίκων. Ενώ παλιότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία, υπήρχε μια αυστηρή σειρά από συγκεκριμένες βαθμίδες εκπαίδευσης (από μια συγκεκριμένη ηλικία και ακολουθώντας ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα μαθημάτων το οποίο προετοίμαζε για την επόμενη βαθμίδα), στο μετακαπιταλιστικό σχολείο, τα πράγματα είναι διαφορετικά. Έτσι, η βασική θέση που κυριαρχεί είναι ότι «όση περισσότερη σχολική εκπαίδευση έχει ένα άτομο τόσο

⁶⁵ Η αφορμή γι' αυτή του την ενασχόληση είναι ο γενικότερος προβληματισμός του για τις επιπτώσεις στην εκπαίδευση από την ενσωμάτωση των τεχνολογιών. Για να στηρίξει την άποψή του, φέρνει ως παράδειγμα τη χρήση του έντυπου βιβλίου στην εκπαίδευση, στη Δύση και στην Ανατολή αντίστοιχα. Μέσα από μια σύντομη ανάλυση καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι η υιοθέτησή του από το δυτικό εκπαιδευτικό σύστημα και η απόρριψή του από αυτό της Ανατολής (με την εμμονή στην προφορική διδασκαλία) οδήγησε τελικά σε δυο διαφορετικές στάσεις. Στη μεν Δύση το σχολείο αντιμετωπίστηκε ως φορέας προόδου, επομένως στηρίχθηκε και προωθήθηκε, στη δε Ανατολή θεωρήθηκε ως φορέας της αντίδρασης στις παραδόσεις και έτσι παραγκωνίστηκε τόσο αυτό όσο και οι επιστήμες κατ' επέκταση (Drucker, 1996: 251).

Μέσα από αυτή την ανάλυση εκείνο που επιδιώκει να τονίσει ο Ντράκερ είναι ότι η τεχνολογία αποτελεί ένα **απλό μέσο**. Επομένως, σημασία έχει μονάχα η χρήση του και συνεπώς, ο χαρακτήρας που αποκτά η εκπαίδευση από τη χρήση του. Καταλήγει έτσι να τονίζει ότι «η τεχνολογία θα εξακολουθήσει να είναι σημαντική, κυρίως όμως γιατί θα μας αναγκάσει να κάνουμε νέα πράγματα και λιγότερο γιατί θα μας επιτρέψει να κάνουμε ότι και πριν αλλά καλύτερα» (Drucker, 1996: 253).

συχνότερα θα χρειάζεται πρόσθετη σχολική εκπαίδευση», ώστε οι νέες εξελίξεις να μην το προσπερνούν. Επομένως, δεν υπάρχει ηλικιακό όριο για την εκπαίδευση. Οι ενήλικοι πλέον μπορούν να επιστρέψουν στην εκπαίδευση, με σκοπό να αποκτήσουν τα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν υψηλότερη θέση και όχι γιατί έτσι πάει το σύστημα (όπως συμβαίνει με την εκπαίδευση πριν το μετακαπιταλισμό).

γ) Αποτελεί κοινωνική ανάγκη να είναι ελεύθερη η πρόσβαση στα πανεπιστήμια, ανεξάρτητα από την ηλικία ή τα «προηγούμενα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια». «Τα άτομα πρέπει να είναι σε θέση σε κάθε στιγμή της ζωής τους να συνεχίσουν την τυπική εκπαίδευσή τους και να κατανοήσουν τα εφόδια για να αναλάβουν εργασίες γνώσης. Η κοινωνία πρέπει να θέλει να δεχτεί τα άτομα σε οποιαδήποτε εργασία για την οποία έχουν τα κατάλληλα προσόντα, ανεξάρτητα από την ηλικία τους» (Drucker, 1996: 265).

δ) Τα σχολεία, στην «μετακαπιταλιστική» κοινωνία, είναι **ένας** από τους διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς «που θα ανταγωνίζονται πλέον μεταξύ τους για την προσφορά διδασκαλίας και μάθησης» (Drucker, 1996: 266). Ενώ παλιότερα ο τόπος μάθησης (το σχολείο) ήταν διαχωρισμένος από τον τόπο εργασίας, σήμερα αυτή η διάκριση δεν είναι τόσο έντονη, αφού όσοι εργάζονται συμμετέχουν ταυτόχρονα σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Έτσι, μέσα στην εργασία τους τα άτομα συνεχίζουν να μαθαίνουν. Ως ιδανική κατάσταση ο Ντράκερ οραματίζεται τη συνεργασία σχολείου και εργοδοτικών οργανώσεων είτε για τη δημιουργία και αναπαραγωγή ανώτερων στελεχών ή για την παροχή «αντισταθμιστικής εκπαίδευσης» σ' αυτούς που την έχουν στερηθεί. Μια διαδικασία που «θα εκτελείται από ποικίλες μορφές εταιρικών σχέσεων, συμμαχιών ή εσωτερικής μαθητείας, όπου σχολεία και άλλες οργανώσεις θα ενεργούν από κοινού» (Drucker, οπ: 267).

ε) Εφόσον η εκπαίδευση λαμβάνει μεγάλο ποσοστό από το Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν κάθε χώρας, θα πρέπει να δείχνει ποία είναι τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει ή ποια μορφή πρέπει να έχει. «Με τη γνώση ως κεντρικό πόρο της κοινωνίας της γνώσης, για τους τεμπέληδες μαθητές ή τους μαθητές χαμηλής απόδοσης υπεύθυνο είναι το σχολείο. Υπάρχουν έτσι μόνο σχολεία που λειτουργούν σωστά και σχολεία που δε λειτουργούν σωστά» (Drucker, 1996: 268).

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη, ότι η γνώση έχει καταστεί ο βασικότερος πλουτοπαραγωγικός πόρος στη «μετακαπιταλιστική» κοινωνία, από τη μια, και από την άλλη ότι τα σχολεία δεν είναι πλέον οι αποκλειστικοί φορείς και παραγωγοί γνώσης, πράγμα που συνεπάγεται τον ανταγωνισμό μεταξύ σχολείων και «μη-

σχολείων» (για παράδειγμα επιχειρήσεις που παράγουν πακέτα διοικητικών μοντέλων), συμπεραίνει ότι η εκπαίδευση καταλήγει να συνδέεται στενά με την αποτελεσματικότητα. Το σχολείο «θα πρέπει να προσδιορίσει το ελάχιστο επίπεδο επίδοσης για την οποία θα είναι υπεύθυνο και το οποίο θα αμείβεται. *Το σχολείο θα είναι επιτέλους υπεύθυνο και θα λογοδοτεί*» (Drucker, 1996: 269).

Με την παρουσίαση του Ντράκερ, ολοκληρώσαμε τη σύντομη παρουσίαση τριών από τους βασικότερους θεωρητικούς της νέας «μεταμοντέρνας κοινωνίας». Σίγουρα και εδώ έχουμε διαπιστώσει πολλά κενά στη θεωρητική σύλληψη του συγγραφέα. Στο επόμενο κεφάλαιο θα επιδιώξουμε να δούμε συνολικά και τις τρεις θεωρίες από μια κριτική σκοπιά.

Κριτική στους Μπελ, Λυοτάρ και Ντράκερ

Εάν επιχειρούσε κανείς να συνοψίσει τις θεωρητικές προσεγγίσεις των παραπάνω θεωρητικών, θα κατέληγε στις εξής επισημάνσεις:

- α) Και οι τρεις θεωρίες διακατέχονται από τεχνολογικό ντετερμινισμό.
- β) Και στις τρεις θεωρίες, η γνώση μετατρέπεται από μια καθαρά ανθρώπινη διαδικασία σε μια έξω-υποκειμενική δράση. Κατά συνέπεια, η γνώση διατίθεται για εργαλειακή χρήση ως ένα σύνολο αποστειρωμένων και σε εργαστηριακές συνθήκες διαμορφωμένων πληροφοριών.
- γ) Η σύνδεση γνώσης και παραγωγικότητας/αποδοτικότητας, είναι στοιχείο που συναντάμε και στους τρεις θεωρητικούς. Η σχέση αυτή προσδίδει στην έννοια της γνώσης μια πολύ στενή, αυστηρά οικονομική αντίληψή της.
- δ) Και στις τρεις έχουμε τη μετατροπή της γνώσης σε κυρίαρχο πλουτοπαραγωγικό συντελεστή, πράγμα που οδηγεί σε μια νέα παραπλανητική εικόνα της ταξικής κοινωνίας, εμφανίζοντας «νέες» κοινωνικές ομάδες στο προσκήνιο.
- ε) Δημιουργείται το ερώτημα, ποια είναι η αληθινή γνώση (κατ' επέκταση και η αλήθεια), από ποιους προάγεται και με ποιο σκοπό.
- στ) Με βάση και τους τρεις θεωρητικούς μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι ο δεσμός της γνώσης με την απόδοση, συντείνει στη συνέχιση αυτού που ονομάζουμε «επαγγελματικό κρετινισμό», κατ' επέκταση, στη διαιώνιση της υπάρχουσας κοινωνικής κατάστασης.

ζ) Τέλος, διακρίνεται και στους τρεις η αισιοδοξία για την απελευθέρωση της γνώσης από το μονοπώλιο του κράτους όπως επίσης (ιδιαίτερα στους Lyotard και Drucker) η ελπίδα για «δια βίου»/συνεχή εκπαίδευση πέρα από τα στενά όρια της μέχρι τώρα δημόσιας εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στη συνέχεια, θα σταθούμε αναλυτικά σε καθεμιά απ' αυτές τις θέσεις:

α) Ο τεχνολογικός ντετερμινισμός είναι διάχυτος και στους τρεις στοχαστές. Η αισιοδοξία που γεννήθηκε με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και με την παραπέρα ανάπτυξη των ηλεκτρονικών υπολογιστών, αφενός αποτέλεσε την αφορμή για την εμφάνιση αυτών των ιδεών, αφετέρου και στους τρεις γίνεται άμεσα και έμμεσα λόγος για την τεχνολογία ως παράγοντα που θα δημιουργήσει μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα (εκπαίδευση χωρίς δασκάλους).

Μια τέτοια αντίληψη παραγνωρίζει το γεγονός ότι η εκπαίδευση είναι μια συνεχώς διαμορφούμενη δραστηριότητα. Η άποψη ότι η γνώση είναι αποτέλεσμα της απλής μετάδοσης πληροφοριών, παραβλέπει ότι αυτή δεν προάγεται μέσα από την εμφύτευση απλά και μόνο «πακέτων γνώσης» αλλά εξελίσσεται διαλεκτικά μέσα από την αντιμετώπιση των αντιφάσεων που αναπτύσσονται κατά τη διδασκαλία-πραγμάτευση ενός θέματος. Το αποτέλεσμα είναι η πνευματική νέκρωση των υποκειμένων, που με τη σειρά της συντείνει στη διατήρηση της αυθεντίας άρα και της εξουσίας του πομπού έναντι του δέκτη. Και στις δυο περιπτώσεις, διακρίνουμε την προσπάθεια δημιουργίας σχέσεων υποτέλειας, που καταλήγουν να συντηρούν εκμεταλλευτικές κοινωνικές σχέσεις.

β) Και στους τρεις, προβάλλεται διάχυτα δημιουργία της γνώσης ως αποτέλεσμα μιας διαδικασίας, που λαμβάνει χώρα και πραγματώνεται έξω από την καθημερινή ενασχόληση με την κοινωνική πραγματικότητα. Μια γνώση του τύπου της «θεωρητικής γνώσης» κατά Μπελ για παράδειγμα, είναι μια μόνο μορφή της γνωστικής διαδικασίας, το οποίο πιθανώς να έχει συγκεκριμένες και πολύ ειδικές εφαρμογές. Αντίθετα, η ουσιαστική γνώση, είναι αποτέλεσμα της καθημερινής εμπλοκής του υποκειμένου με την κοινωνική πραγματικότητα. Μια εργαστηριακά παραγμένη γνώση, δεν είναι παρά μια αποστειρωμένη γνώση: μια γνώση, η οποία έχοντας αποκλείσει από την οπτική της την πολλαπλότητα της κοινωνικής πραγματικότητας αδυνατεί να συλλάβει το μη δεδομένο, το απρόοπτο, το σύνθετο⁶⁶.

⁶⁶ Πολύ εύστοχες παρατηρήσεις κάνει ο Έβαντ Ιλένκοφ σχετικά με τη μηχανική-τυποποιημένη γνώση και τη μηχανική θεώρηση της ανθρώπινης νόησης, στο κείμενό του με τίτλο «ποιο είναι το πιο δύσκολο πράγμα στον κόσμο;» στο (Ιλένκοφ, 1976: 162-210).

Συνακόλουθα η γνώση, όπως την προβάλλουν οι μεταμοντερνιστές, οδηγεί στη διατήρηση της υπάρχουσας κοινωνικής κατάστασης, αφού δεν καταφέρνει να εντοπίζει τις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες που εμφανίζονται **μόνο** στην πραγματική κοινωνία.

γ) Η αποδοχή του κριτηρίου της αποδοτικότητας της γνώσης μεταβάλλει κατά έναν βασικό τρόπο την ουσία της γνώσης. Μετατρέπόμενη σε μέσο απόδοσης, η γνώση μεταλλάσσεται σε απλή κατοχή πληροφοριών άμεσα χρηστικών με σκοπό την καλύτερη παραγωγή. Επομένως, ο κάτοχός τους γίνεται απλά διαχειριστής πληροφοριών. Αλλάζει συνακόλουθα και η έννοια του μορφωμένου/καλλιεργημένου ανθρώπου. Έτσι, το άτομο δεν ενδιαφέρεται τόσο για την πολύπλευρη ανάπτυξη του πνεύματός και της προσωπικότητάς του (μέσα από την πρόσληψη ουσιαστικών γνώσεων), όσο για την καλύτερη δυνατή προσοικείωση χρησιμοποιήσιμων πληροφοριών.

Επιπλέον, όταν επικεντρωνόμαστε στη διαχείριση της τεχνολογίας και των πληροφοριών, μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, τότε δεν ενδιαφερόμαστε για τις μαθησιακές ανάγκες του εκπαιδευόμενου, όπως αυτές προσδιορίζονται από την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά για την προσαρμογή του στις προόδους της τεχνολογίας και στην εκμάθηση των κατάλληλων γλωσσών/τεχνικών διαχείρισής της. Θα μπορούσαμε να πούμε υπεραπλουστεύοντας ότι, ζούμε σε ένα «θεματικό πάρκο», μια επίπλαστη πραγματικότητα⁶⁷.

Εξάλλου δε θα πρέπει να παραγνωρίζουμε τις ποιοτικές διαφορές ανάμεσα στη γνώση και την πληροφορία. Η μεν πληροφορία είναι το σύνολο των δεδομένων που προσλαμβάνουμε από τον περίγυρο μας, η δε γνώση, είναι η νοητική επεξεργασία όλων των πληροφοριών, έτσι ώστε αυτές να αποκρυσταλλωθούν σε αυτό που εννοούμε ως γνώση⁶⁸.

δ) Η μετατροπή της γνώσης σε βασικό πλουτοπαραγωγικό συντελεστή είναι αυτό που οδήγησε στη δημιουργία των «μεταμοντερνικών κοινωνιών», πού πολύ ένθερμα υποστηρίζουν οι κήρυκες τους. Κάτι τέτοιο όμως είναι βαθύτατα παραπλανητικό, διότι τελικά ο παράγοντας εργασία και η εκμετάλλευσή της είναι αυτό που εξακολουθεί να κυριαρχεί. Άρα, δεν έχουμε μια νέα κοινωνία, αλλά τη συνέχιση της ήδη υπάρχουσας κοινωνικής δομής. Επομένως, και η διαμάχη για το εάν έχουμε ή όχι

⁶⁷ Παρόμοια θέση εκφράζει και η Lytje στο κείμενό της με τίτλο Lytje, Inger. (1996), 'Media and culture condition: Language and Education' στο Karamjit, S.Gill. (1996), *Information Society. New Media, Ethics and Postmodernism*, Λονδίνο Springer, σ 30-42.

μια νέα κοινωνία (που παραπάνω αναφέραμε ως ζήτημα) κατά τη γνώμη μας δεν υφίσταται καν ως θέμα συζήτησης. Ανεξάρτητα δηλαδή, εάν τώρα έχουμε να κάνουμε με την εργασία του ατόμου πάνω στη γνώση, έχουμε και πάλι να κάνουμε με ανθρώπινη εργασία και το πώς αυτή ιδιοποιείται από συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Αν το παραγνωρίσουμε, τότε εθελουφλούμε έναντι της βασικής πηγής κοινωνικής ανισότητας και απλά προσπαθούμε να αμβλύνουμε την πραγματικότητα.

Αυτό που θα είχε σημασία να εξεταστεί, σχετικά με τη νέα ταξική δομή, είναι το πώς με την αναγνώριση της γνώσης ως κύριο πλουτοπαραγωγικό συντελεστή διασπάται η ενιαία τάξη των μισθωτών εργατών, καθώς τώρα η κατοχή γνώσης δημιουργεί πολυποίκιλα ενδιάμεσα στρώματα μέσα στην ίδια την τάξη των «προλεταρίων της γνώσης», κάνοντας ακόμη πιο δύσκολη τη συγκρότησή τους σε μια ομοιογενή τάξη.

ε) Σύμφωνα με τους παραπάνω στοχαστές, αληθινή γνώση είναι η αποδοτική γνώση. Είναι όμως πραγματικά έτσι; Εάν μια γνώση είναι ποσοτικά προσδιορισμένη, κανείς δε μπορεί να διασφαλίσει αν παράγεται με σκοπό την εξεύρεση της αλήθειας. Θα λέγαμε μάλιστα ότι επιτυγχάνεται το αντίθετο αποτέλεσμα που δεν είναι άλλο από τα υλικά οφέλη. Το μόνο στο οποίο συντείνει είναι στη δυνατότητα δημιουργίας κέρδους. Παράλληλα, καταδικάζει σ' εξαφάνιση οποιαδήποτε μη αποδοτική γνώση.

Επιπλέον, οι ειδικοί της γνώσης (όπως τους εννοούν οι μεταμοντέρνοι στοχαστές που εξετάσαμε) είναι εκείνοι που κατέχουν την αλήθεια. Μια τέτοια αντίληψη είναι, κατά τη γνώμη μας, επικίνδυνη διότι παραγνωρίζει ότι οι ειδικοί (δάσκαλοι, επιστήμονες κτλ) είναι κοινωνικά όντα τα οποία χαρακτηρίζονται από πάθη, συμφέροντα και διαφορετικούς τρόπους αντίληψης της πραγματικότητας, που αρκετές φορές (όπως έχει αποδειχτεί ιστορικά) κάθε άλλο παρά την αλήθεια ή το κοινό συμφέρον πρέσβευαν.

Ακόμη, μια άποψη του είδους «οι άλλοι – οι ειδικοί έχουν μόνο το δίκιο» είναι επικίνδυνη, αφού αφενός λειτουργεί ως νομιμοποιητικός λόγος για την ελίτ της γνώσης, η οποία με τον απόλυτο λόγο της θα μπορεί να εξουσιάζει, αφετέρου οι μη ειδικοί στερούνται (ή ακόμη χειρότερα παραδίδουν) τη δυνατότητα κριτικής θεώρησης της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων σε τρίτους (είτε αυτοί λέγονται δάσκαλοι είτε καθηγητές πανεπιστημίου κ.ο.κ). Κατά τη γνώμη μας, είναι αυτό που ο

⁶⁸ Στο έκτο κεφάλαιο θα δούμε πιο διεξοδικά τις έννοιες γνώση και πληροφορία αντίστοιχα.

Μπελ ενισχύει, μιλώντας για «κεντρικότητα της θεωρητικής γνώσης και της τάξης της γνώσης».

στ) Είναι γεγονός ότι, εφόσον το κριτήριο για την ενασχόληση με τη γνώση είναι η αποδοτικότητα, η οποιαδήποτε προσπάθεια θα συντείνει προς την επιτέλεση αυτού του σκοπού. Κάτι τέτοιο όμως με τη σειρά του, προϋποθέτει την αποκλειστική ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο τομέα της γνώσης, με τελικό αποτέλεσμα τη μετατροπή του ατόμου σε ειδικό μιας ιδιαίτερης πραγματικότητας της κοινωνίας. Αφοσιωμένος στο σκοπό της συνεχούς απόδοσης, αφενός χάνει τη θέαση της πολλαπλότητας της κοινωνικής πραγματικότητας, αφετέρου χάνει το ενδιαφέρον για οτιδήποτε έξω από το μικρόκοσμό του. Γίνεται ένας ειδικός της μικρής πραγματικότητας (και όχι ειδικός της πραγματικότητας εν γένει), πράγμα που συντείνει στην αδυναμία θέασης αυτού που πραγματικά συμβαίνει ή ακόμη χειρότερα στην παραίτησή του από την προσπάθεια θέασής της, κατ' επέκταση και στη συντήρηση της σημερινής στρεβλής κοινωνικής κατάστασης (κοινωνική ανισότητα, εκμεταλλευτικές σχέσεις κλπ).

ζ) Η αισιοδοξία σχετικά με το τέλος του μονοπωλίου της γνώσης από το κράτος όσο και τη δυνατότητα διαρκούς εκπαίδευσης είναι κάτι που μπορεί να ακούγεται πολύ ωραία. Θα πρέπει παρόλα αυτά, να δούμε τα εξής: αφενός ότι το μονοπώλιο σπάει γιατί πλέον δεν εξυπηρετεί τους παραγωγικούς στόχους του κεφαλαίου, επομένως έχουμε να κάνουμε με μια εκπαιδευτική διαδικασία που δεν έχει μορφωτικούς και εξανθρωπιστικούς στόχους· αφετέρου, η ευχή για διαρκή εκπαίδευση έρχεται να καλύψει την ανάγκη των εργατών ν' αντεπεξέλθουν στον ανταγωνισμό της αγοράς εργασίας πράγμα που, κατά συνέπεια, οδηγεί στη συνεχή πειθάρχηση του υποκειμένου στα κελεύσματά της⁶⁹.

Παρά το ότι οι παραπάνω στοχαστές κάνουν ακριβή περιγραφή άμεσα ορατών συνθηκών και διακρίβωση των σύγχρονων τάσεων, οι προηγούμενες επισημάνσεις, κατά τη γνώμη μας, οδηγούν στα εξής βασικά συμπεράσματα: 1) Η μεταμοντέρνα θεώρηση μετατρέπει τη γνωστική διαδικασία από μια ενεργητική δραστηριότητα σε μια παθητική αποθήκευση δεδομένων, συμβάλλοντας παράλληλα στην αποϋποκειμενοποίησή της. 2) Ο μεταμοντερνισμός εξυμνεί και ταυτόχρονα ανοίγει το δρόμο στη χρησιμοθηρικά/εργαλειακά προσανατολισμένη γνώση. 3) Αποφεύγεται

⁶⁹ Στόχος είναι να μαθαίνει κανείς πώς να μαθαίνει, δηλαδή να μαθαίνει τους βασικούς κανόνες που επικρατούν και που μπορούν να του εξασφαλίσουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (αποδοτικότητα εν προκειμένω), καθιστώντας τα άτομα πειθαρχημένα και απόλυτα προσδιορίσιμα **αντικείμενα**.

οποιαδήποτε αιτιακή διερεύνηση της πραγματικότητας άρα, και κριτική διερεύνησή της ενώ ταυτόχρονα, δημιουργεί ψευδή εικόνα της κοινωνικής δομής. 4) Εισάγονται κατ' εξοχήν οικονομικά κριτήρια σε μια κατ' εξοχήν έξω-οικονομική διαδικασία. 5) Τέλος, οι μεταμοντέρνοι στοχαστές, καταλήγουν να συμβάλουν στην παραγωγή και αναπαραγωγή σχέσεων κοινωνικής ανισότητας.

Σε επόμενο κεφάλαιο (και πιο συγκεκριμένα στο έκτο μέρος της παρούσας εργασίας) θα επανέλθουμε στο μεταμοντερνισμό και στις επιπτώσεις-επιδράσεις που ασκεί στην εκπαίδευση, τα υποκείμενα και την κοινωνία.

Χαρακτηριστικά της σύγχρονης εκπαίδευσης και της συμβολής της στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, υπό την επίδραση του μεταμοντερνισμού

Η αισιοδοξία που απορρέει από τις νέες τεχνολογίες και που όπως προαναφέραμε στηρίζεται στη μεταμοντέρνα θεωρία θα μπορούσε λοιπόν να κωδικοποιηθεί σε συγκεκριμένα, χειροπιαστά αποτελέσματα. Σ' αυτή την ενότητα, δε θα επιδιώξουμε να δούμε εάν αυτά τα αποτελέσματα είναι άμεσα ή έμμεσα. Αντικειμενικός μας σκοπός, είναι να δούμε μέσα από μια συνοπτική παρουσίαση ορισμένα από τα πρακτικά αποτελέσματα και τις επιδράσεις, που απορρέουν από τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι πηγές μας εδώ, είναι στοιχεία που αντλήσαμε τόσο από τη βιβλιογραφία που είχαμε στη διάθεσή μας όσο και από την καθημερινή βιωμένη εμπειρία μας (δεν πραγματοποιήσαμε κάποια εξειδικευμένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη εμπειρική κοινωνική έρευνα).

Θα μπορούσαμε λοιπόν να αναφέρουμε τα εξής:

1) Η εκπαίδευση μέσω διαδυκτίου και διαδικτυακών εκπαιδευτικών συστημάτων (τα επονομαζόμενα «e-learning») καταργούν τα εμπόδια της απόστασης μεταξύ των πληθυσμών ενώ κάνουν περισσότερο άμεση την ανταλλαγή γνώσεων. Εμφανίζονται διάφορα προγράμματα πανεπιστημιακών σπουδών προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου μέσω διαδυκτίου (για παράδειγμα, μπορούμε ν' αναφέρουμε τα διάφορα

προγράμματα των εξ αποστάσεως πανεπιστημιακών σπουδών όπως αυτά του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου).

2) Ένα ακόμη νέο αποτέλεσμα της χρήσης τεχνολογίας, είναι η «διαδραστική εκπαίδευση» («interactive education»). Αυτό σημαίνει ότι, μέσα από μια ποικιλία δεδομένων (που μπορεί να βρει και να επιλέξει κανείς σε διάφορους διαδικτυακούς τόπους) δημιουργεί το αντίστοιχο εκπαιδευτικό περιβάλλον. «Για παράδειγμα, αντί να διαβάζει ο μαθητής για τον Martin Luther King Jr, μπορεί ν' ακούσει τους λόγους του, να είναι παρών στις πορείες του και ν' αναλύει τα σχετικά με τα πολιτικά δικαιώματα, μέσω πολυμέσων» (Barton και Orwing, 1997: 4).

3) Επιπλέον, τα παραδοσιακά οπτικοακουστικά μέσα συμπληρώνονται από νέα. Έτσι συνυπάρχουν ταυτόχρονα ο μαυροπίνακας και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, το κασετόφωνο και η φωνή του δασκάλου, η βιβλιοθήκη του σχολείου με διαδυσκολίες βιβλιοθήκες κλπ, κάνοντας πιο άμεση τη διδασκαλία.

4) Τα προγράμματα μαθημάτων και ανώτερων σπουδών εμπλουτίζονται με νέα μαθήματα που έχουν άμεση σχέση με τις νέες τεχνολογίες και τα αποτελέσματά τους. Έτσι στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουμε την εισαγωγή μαθημάτων σχετικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών ή στα πανεπιστήμια ακόμα και την ίδρυση εξειδικευμένων τεχνολογικά προσανατολισμένων τμημάτων. Αποτέλεσμα αυτού, είναι αφενός η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες, αφετέρου η σε βάθος και επιστημονικά τεκμηριωμένη μελέτη τους.

5) Η αυθεντία του δασκάλου αρχίζει και εξαλείφεται. Οι ποικιλία γνωστικών πηγών καθιστά το δάσκαλο μια από τις διάφορες πηγές γνώσης, αφού ο όγκος και το πλήθος των γνωστικών δεδομένων τώρα έχει πολλαπλασιαστεί. Ο πλουραλισμός των πηγών γνώσης, που με τις νέες τεχνολογίες ευνοείται, είναι μια σημαντική κατάκτηση που πιθανώς να δημιουργεί προϋποθέσεις μεγαλύτερης ελευθερίας της⁷⁰.

6) Η στηριζόμενη σε νέες τεχνολογίες εκπαίδευση, αποτελεί μια νέα πηγή οικονομικής δραστηριότητας που παράλληλα δημιουργεί μια αλυσίδα στην οποία συνεχονται πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους παραγωγικές δραστηριότητες. Έτσι για παράδειγμα, οι τεχνολογικές βελτιώσεις που παράγονται στα πανεπιστημιακά ιδρύματα αποτελούν την πρώτη ύλη για τις εταιρίες παραγωγής software, που με τη σειρά τους παρέχουν μαζικές ποσότητες λογισμικών που εκ νέου θα χρησιμοποιηθούν από τα πανεπιστήμια κ.ο.κ. Την παραπάνω διαπίστωση την

⁷⁰ Λέμε πιθανώς διότι, τα νέα μέσα και οι νέοι μηχανισμοί, που αναδύονται, θέτουν εκ νέου ζητήματα ελευθερίας της γνώσης (π.χ τα νέα προγράμματα αξιολόγησης κ.ο.κ).

υποστηρίζουμε λαμβάνοντας υπόψη, τις επισημάνσεις του Λυοτάρ, σχετικά με το το ερώτημά του για το πώς διαμορφώνεται η ερευνητική δραστηριότητα στη μεταμοντέρνα κοινωνία⁷¹.

7) Ολόκληρες γεωγραφικές περιοχές αναπτύχθηκαν γύρω από επιστημονικά ιδρύματα, επιφέροντας κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές σ' αυτές και στους πληθυσμούς τους. Μπορεί για παράδειγμα να δίδει σημαντικές οικονομικές διεξόδους (πχ δημιουργία νέων θέσεων εργασίας) ή να συντείνει στην ανάπτυξη (ακόμη και εμφάνιση) ολόκληρων περιοχών. «Για τις Η.Π.Α, περιοχές όπως αυτή της χερσονήσου του Σαν Φρανσίσκο, νότια του Σαν Χοσέ, ή τα προάστια της Βοστώνης είναι τρανταχτά παραδείγματα της ανάπτυξης, βασισμένης στην οικονομία των πληροφοριών» (Williams, 1988: 13).

8) Εξαιτίας της μεγάλης σημασίας που έχει τις μέρες μας η τεχνολογικά προσανατολισμένη γνώση, ο κάτοχός της, έχει μεγάλες πιθανότητες εξεύρεσης εργασίας. Αρκεί να παρατηρήσουμε τις προκηρύξεις ή ακόμη και τις αγγελίες αναζήτησης-εύρεσης εργασίας στον ημερήσιο τύπο και θα εξακριβώσουμε αυτές τις τάσεις.

9) Η συνεχής εξέλιξη των τεχνολογιών ωθεί αντίστοιχα τους εκπαιδευόμενους συνεχώς στην ανανέωση των γνώσεών τους, άρα και στην αναμόρφωση των τεχνικών δεξιοτήτων-ικανοτήτων τους, μέσω της λεγόμενης «δια βίου εκπαίδευσης».

10) Η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων συμβάλει, κατά τη γνώμη μας, στην αναδιάρθρωση των κοινωνικών τάξεων αλλά και των κοινωνικών ομάδων στο εσωτερικό τους (μέσω του εμπλουτισμού των γνώσεων). Δημιουργεί, θα λέγαμε τις κατάλληλες προϋποθέσεις για συνεχή κοινωνική ανέλιξη, καταφέροντας συχνά να καταργεί τόσο την κάθετη όσο και οριζόντια κοινωνική στρωμάτωση⁷².

11) Σε συνάρτηση με την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των ατόμων τέλος, παρατηρούμε την κατάργηση των ηλικιακών ορίων στην εκπαίδευση. Τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να συνεχίζουν τις σπουδές που δεν είχαν αποπερατώσει ανεξάρτητα από την ηλικία τους στα πλαίσια της συνεχούς τάσης επιμόρφωσης.

⁷¹ Βλέπε σελίδες 41-42 της παρούσας εργασίας.

⁷² Βλέπε την υποσημείωση αρ 19 στο παρόν κείμενο. Επίσης θα πρέπει να λάβουμε τα πορίσματα που απορρέουν από τους θεωρητικούς των «ελίτ» και «νέων μεσαίων στρωμάτων» που σε προηγούμενη ενότητα εκθέσαμε (ειδικότερα τους Μπέρνχαμ και Μιλς).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης – Το μοντέλο της «Πολυτεχνικής Εκπαίδευσης»

Η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα⁷³, που διατρέχει όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθιστά αναγκαία την εξεύρεση μιας εναλλακτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η νέα αυτή πρόταση θα πρέπει να έχει ως βασικό στόχο την καλλιέργεια ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, με άλλα λόγια την ανασύνθεση και επανασύνδεση διανόησης και πρακτικής. Τούτο δε σημαίνει, ότι η εκπαίδευση θα καταστήσει τα άτομα παντογνώστες ή πανεπιστήμονες! Ο στόχος είναι, μέσα από την ενοποίηση της εργασιακής δραστηριότητας (διανοητικής και πρακτικής) να κατανοήσει το υποκείμενο βαθύτερα την κοινωνική πραγματικότητα. Το μέσο γι' αυτό το σκοπό είναι η «πολυτεχνική εκπαίδευση». Εδώ δε θα παρουσιάσουμε ένα αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων. Αυτό όμως που θέλουμε να καταδείξουμε είναι μια άλλη εκπαιδευτική προοπτική. Βασική πρόταση της εκπαιδευτικής αυτής διαδικασίας είναι η ενοποίηση της κατατεμαχισμένης ανθρώπινης φύσης με την ένωση διανοητικής και χειρονακτικής εργασίας.

Για να κατανοήσουμε όμως τη λογική αυτής της εκπαιδευτικής πρότασης χρειάζεται να ξαναδούμε επιγραμματικά το νήμα της εξέλιξης της πρακτικά-τεχνολογικά προσανατολισμένης εκπαίδευσης, ώστε να κατανοήσουμε γιατί είναι αναγκαία μια άλλη εκπαιδευτική πρόταση.

Στα πρώιμα στάδια της ανθρώπινης κοινωνίας, δεν εμφανίζεται η διάκριση της παραγωγικής διαδικασίας από την υπόλοιπη κοινωνική δράση. Η οικογένεια με την εκτεταμένη της μορφή, αποτελεί μια ενιαία παραγωγική δύναμη και συνάμα είναι φορέας μετάδοσης πρακτικών γνώσεων. Εδώ η μάθηση γίνεται μέσω της άμεσης παρακολούθησης της εργασίας των μεγαλύτερων σε ηλικία μελών της κοινωνίας από

⁷³ Η οποία, κατά τη γνώμη μας, χαρακτηρίζεται από υποβάθμιση της ολοκληρωμένης προσωπικότητας, προάγοντας ταυτόχρονα τον επιστημονικό καταμερισμό (την απομόνωση, δηλαδή, των επιστημονικών πεδίων αλλά και των επιστημόνων σε εντελώς ξέχωρα και χωρίς σύνδεση πεδία) και τις ανταγωνιστικές σχέσεις.

τα μικρότερα σε ηλικία μέλη της και μέσω της εμπλοκής τους σ' αυτή όσο και μέσω της ενασχόλησης των υποκειμένων με τις καθημερινές απαιτήσεις. Η εκπαίδευση αποτελεί, με άλλα λόγια, αδιαχώριστο κομμάτι της ίδιας της βιωματικής πορείας των υποκειμένων.

Καθώς η κοινωνία κατευθύνεται σε κοινωνικές μορφές όπου επικρατεί ο καταμερισμός της εργασίας και η ιδιοκτησία στα μέσα παραγωγής, η εκπαιδευτική διαδικασία αλλάζει, ενώ παράλληλα εμφανίζεται η ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης. Η αρχή γίνεται την περίοδο που κυριαρχεί η συντεχνιακή παραγωγή, στην οποία ως μαθησιακή διαδικασία δεσπόζει η «μαθητεία» δίπλα σ' ένα ειδικευμένο εργατοτεχνίτη. Μέσα από την παραμονή του μαθητευομένου για αρκετό διάστημα κοντά στον «αρχιτεχνίτη» αποκτά την ειδικότητα, ώστε «μπορούσε να συνεχίσει να εργάζεται στον ίδιο αρχιτεχνίτη ή σε άλλον» (Μαγκλιβέρας, 1983: 34). Αυτή είναι η πρώτη θεσμοποιημένη εμφάνιση της απόκτησης τεχνικών δεξιοτήτων, ως ξεχωριστή εκπαιδευτική διαδικασία βιωματικού τύπου.

Στο στάδιο της **οικοτεχνίας**, η εικόνα του ειδικευμένου εργάτη είναι προσωποποιημένη στην μορφή του *pater-familias*, ο οποίος έχει την ευθύνη για την οικογενειακή παραγωγική μονάδα και το συντονισμό μηχανών και των μελών της οικογένειας. Μια μορφή, που καθώς επεκτεινόμαστε στην **μανιφακτούρα** θα συνεχιστεί αν και τώρα θα πάψει να συνδέεται με δεσμούς αίματος. Και στις δυο περιόδους ο εξειδικευμένος εργάτης αποκτά αυτή τη θέση εξαιτίας αφενός της τριβής του με τα καθημερινά προβλήματα της παραγωγικής διαδικασίας, αφετέρου μέσω της ειδικής μαθητείας του σε συγκεκριμένους δασκάλους στο προηγούμενο σύστημα των συντεχνιών⁷⁴. Θα μπορούσε κανείς να μιλήσει για μια θεσμοποιημένη μορφή πρακτικής εκπαίδευσης, η οποία εξακολουθεί, όπως και στη συντεχνιακή οργάνωση της παραγωγής, να βασίζεται σε μια βιωματικού, προβιομηχανικού τύπου μαθητεία.

Με την ανάπτυξη των μηχανών και την εκτεταμένη χρήση τους στην παραγωγή, ο διαχωρισμός μεταξύ χειρωνακτικής και διανοητικής εργασίας, συνεπώς μεταξύ τεχνικής και γενικής εκπαίδευσης, γίνεται όλο και πιο εμφανής. Όπως τονίσαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας μας (κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη της εκπαίδευσης) καθώς κατευθυνόμαστε προς ανεπτυγμένες καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής που παρουσιάζεται εκτεταμένη χρήση των μηχανών, διαπιστώνεται η όλο και μεγαλύτερη διάχυση της εξειδικευμένης (τεχνικής)

⁷⁴ Δε θα πρέπει επίσης, να παραβλέπουμε και πλευρές που έχουν να κάνουν με την κατανομή έμφυλων ή ηλικιακά προσδιορισμένων ρόλων.

γνώσης. Μπορεί να καθίσταται αναγκαία η καθολική στοιχειώδης εκπαίδευση, παράλληλα όμως, και αυτό είναι που θα πρέπει να επισημανθεί, η ανάγκη για όλο και περισσότερο ειδικευμένο προσωπικό αυξάνει. Η ανάπτυξη της βαριάς και μεγάλης βιομηχανίας, η οποία συγκεντρώνει μεγάλες και όλο και περισσότερο εξελιγμένες μηχανές από τη μια και η εμφάνιση εξειδικευμένων βιομηχανιών και παραγωγικών πεδίων από την άλλη, δημιουργούν την τάση για όλο και πιο καταρτισμένο τεχνικά προσωπικό. Ο συνεχής όμως εμπλουτισμός των πρακτικά προσανατολισμένων γνώσεων των εργατών (γενικά), οδηγεί στη δημιουργία μονοδιάστατων υποκειμένων. Δηλαδή, ο υπερτονισμός της μιας μόνο πλευράς της ανθρώπινης φύσης, της παραγωγικά προσανατολισμένης, εν προκειμένω, καθιστά όλο και περισσότερο τα άτομα απλούς παραγωγικούς συντελεστές.

Οποιοσδήποτε προσπάθειες την περίοδο εκείνη καταλήγουν σ' αυτό ακριβώς το αποτέλεσμα. Ενδεικτικό είναι το εγχείρημα του Georg Kerschensteiner για το «σχολείο εργασίας» για το οποίο εκτενή αναφορά κάνει ο Σκεύος Παπαϊωάννου στο βιβλίο του με τίτλο *Επαγγελματική εκπαίδευση και προσανατολισμός. Αναφορά σε άτομα με ειδικές ανάγκες*. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Kerschensteiner εμφανίζεται ως μια συστηματική προσπάθεια ενοποίησης θεωρίας και πράξης, μέσα από την επαγγελματική προετοιμασία των νέων. Ως εκπαιδευτικό σχέδιο εμφανίζεται το 1899 με βασικούς στόχους «την ηθικοποίηση του επαγγέλματος και την βελτίωση της κοινωνίας» (Αθανασάκης, 1995: 15). Όπως επισημαίνει ο Παπαϊωάννου, «η επαγγελματική εκπαίδευση είναι μια μορφή πολιτικοαστικής εκπαίδευσης, αλλά συμβάλλει και στη γενικότερη εκπαίδευση του ατόμου, αφού μπορεί να επιτύχει όλα τα παραπάνω και παράλληλα, να συντελέσει στην ανάπτυξη των βασικών ανθρώπινων αρετών, όπως: συναίσθημα ευθύνης και καθήκοντος για το σύνολο, εργατικότητα, υπακοή, συστηματική και καθαρή εργασία» (Παπαϊωάννου, 1990: 54). Πρόκειται γι' αυτό που ο Αθανασάκης ονομάζει «ηθικοποίηση του επαγγέλματος». Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα έρχεται να γεφυρώσει το χάσμα που έχει προκύψει μεταξύ γενικής και πρακτικής εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα (και αυτό είναι το πιο σημαντικό) επιδιώκει να εντάξει τους εκπαιδευομένους στο αστικό καθεστώς της Γερμανίας. Είναι μια εκπαιδευτική δομή με διττό χαρακτήρα. Από τη μια ενεργεί ως μηχανισμός μετατροπής των εκπαιδευομένων σε κατάλληλα εργαλεία, χρήσιμα για τη λειτουργία της οικονομικής δομής του κράτους. Από την άλλη, λειτουργεί ως φορέας νομιμοποίησης και ομαλής εκχώρησης της εξουσίας στην άρχουσα τάξη.

Ανεξάρτητα πάντως απ' αυτό, το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα απετέλεσε την πρώτη προσπάθεια θεσμικής αναγνώρισης της πρακτικής εκπαίδευσης και το πρότυπο/πρόδρομο για μια νέα εκπαιδευτική διάσταση. Το επάγγελμα, η πρακτική-χρηστική πλευρά της ανθρώπινης φύσης, αρχίζει πλέον να αποκτά ισότιμη θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά παράλληλα παραμένει ένας από τους τρόπους παραγωγής λειτουργικών (με την έννοια του εξειδικευμένου προσωπικού αλλά και του εύκολα χειραγωγήσιμου) στοιχείων του κοινωνικοοικονομικού συστήματος παραγωγής. Παρότι η επαγγελματική εκπαίδευση έρχεται να γεφυρώσει το χάσμα γενικής εκπαίδευσης και επαγγέλματος, δεν καταφέρνει τον ουσιαστικό εξανθρωπισμό των υποκειμένων, τη δημιουργία δηλαδή ενός αυτόνομα σκεπτόμενου ατόμου με ικανότητα ολόπλευρης και κριτικής θέασης της πραγματικότητας. Θα λέγαμε μάλιστα ότι επιτυγχάνει το εκ διαμέτρου αντίθετο, δηλαδή άτομα απόλυτα εξειδικευμένα, με κατευθυνόμενη σκέψη.

Η παραπάνω εκπαιδευτική αντίληψη (που δημιουργείται και υλοποιήθηκε) θα μπορούσαμε να πούμε πλέον ότι στηρίζεται ακριβώς στη λογική ενός υπόρηττα δομημένου, με ταξικά προσδιορισμένες βάσεις, εκπαιδευτικού μηχανισμού⁷⁵. Επιπλέον, μιλάμε περισσότερο για στενή επαγγελματική εκπαίδευση, παρά για προσπάθεια καλλιέργειας των εκπαιδευομένων. Το ζητούμενο λοιπόν, σύμφωνα με το Παπαϊωάννου, είναι η δημιουργία ενός σχολείου που θα έχει ως προσανατολισμό τη δημιουργία ολοκληρωμένων ατόμων και κατ' επέκταση, τη χειραφέτηση των υποκειμένων. Η νέα αυτή προοπτική ονομάζεται «πολυτεχνική εκπαίδευση»⁷⁶. Το μοντέλο της «πολυτεχνικής εκπαίδευσης» βασίζεται στη μαρξική οντολογία και ειδικότερα στην έννοια της παραγωγικής εργασίας, ως βασικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου και κέντρο της κοινωνικής εξέλιξης.

Ο Μαρξ υποστηρίζει ότι στα πλαίσια της καπιταλιστικής κοινωνίας, όπου κυριαρχεί η αλλοτριωμένη εξειδικευμένη εργασία, το μοντέλο ανθρώπου που κυριαρχεί είναι αυτό του εξειδικευμένου εργάτη. Αποφασιστικό ρόλο σ' αυτό παίζει ο καταμερισμός της εργασίας κάτι που στις μέρες μας είναι ακόμη πιο έντονο⁷⁷. Δεν

⁷⁵ Στη χώρα μας τέτοιου είδους εγχειρήματα ήταν η δημιουργία του θεσμού των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων.

⁷⁶ Βλέπε Παπαϊωάννου, Σκ. (1990), Επαγγελματική εκπαίδευση και προσανατολισμός. Αναφορά σε άτομα με ειδικές ανάγκες, Αθήνα Γρηγόρη. Στο βιβλίο αυτό, ο Παπαϊωάννου, κάνει μια σαφή ανάλυση του μοντέλου της πολυτεχνικής εκπαίδευσης ενώ εξετάζει τη σημασία της και για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

⁷⁷ «Στα οικονομικά έργα του Μαρξ των δεκαετιών του 1850 και 1860, ως πηγές της αποξένωσης αναφέρονται οι βαθιές οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, όπως ο κεφαλαιοκρατικός καταμερισμός της εργασίας, ο αυθόρμητος και πρωτόγονος χαρακτήρας του συνόλου της κοινωνικής δράσης στις

είμαστε σύμφωνοι με τη θέση του Aron, ότι στόχος της «πολυτεχνικής εκπαίδευσης» είναι να διαμορφώσει τον ολικό άνθρωπο αυτόν δηλαδή, «που πραγματώνει αυθεντικά την ανθρωπιά του και επιτελεί τις δραστηριότητες που προσδιορίζουν τον άνθρωπο» (Aron, 1994 τ Α: 246). Μια τέτοια αντίληψη μπορεί μεν ν' απαντά στο πρόβλημα της αλλοτρίωσης μέσω της εργασίας, αλλά είναι εντελώς ξένη από την προβληματική της μαρξικής σκέψης. Ο πραγματικός στόχος της «πολυτεχνικής εκπαίδευσης», είναι η ουσιαστική γνώση της πραγματικότητας μέσω της σύνδεσης της θεωρητικής γνώσης με τα εμπειρικά δεδομένα. Τότε μόνο το υποκείμενο μπορεί να κατανοήσει την πραγματική λειτουργία του κοινωνικού του περιγύρου κι επομένως η εκπαίδευση να αποκτήσει κοινωνικοκριτική διάσταση.

Η κριτική διάσταση της γνώσης (κατ' επέκταση και της εκπαίδευσης) δημιουργείται εφόσον το υποκείμενο επανέρχεται στα πραγματικά στάδια της ανάπτυξης της. Όπως επισημαίνει ο Παπαϊωάννου, μόνο μέσα από επιστημονικοθεωρητική γνώση αλλά και πρακτική εμπλοκή με το περιβάλλον μας (δηλαδή, όταν εμπλακούμε στην εργασιακή διαδικασία), θα μπορέσουμε να σταθούμε κριτικά απέναντι στον τρόπο λειτουργίας του κοινωνικού συνόλου. Και αυτό γίνεται μέσω της πολυτεχνικής εκπαίδευσης, η οποία τελικά μετατρέπεται σε φορέα κοινωνικής μεταβολής⁷⁸.

Υπάρχουν βέβαια δυσκολίες εφαρμογής της πολυτεχνικής εκπαίδευσης στις υπάρχουσες παραγωγικές συνθήκες. Είναι γεγονός ότι, σε καπιταλιστικές συνθήκες παραγωγής, όπου κυριαρχεί ο στείρος «επαγγελματισμός», είναι δύσκολη η ολόπλευρη και ολοκληρωτική εκπαίδευση των ατόμων. Αυτό γιατί μια τέτοιου είδους (κριτικά προσανατολισμένη) εκπαίδευση, συνιστά κίνδυνο για την επιβίωση του συγκεκριμένου συστήματος. Όπως σημειώνει ο Σκεύος Παπαϊωάννου, «όπως είναι απαραίτητο ο μελλοντικός εργαζόμενος να αποκτήσει γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες για να ανταποκρίνεται επαρκώς στις απαιτήσεις της παραγωγής, έτσι είναι εξίσου απαραίτητο να αποκτήσει εκείνα τα μέσα που θα συμβάλουν στη δημιουργία ικανότητας διαπραγμάτευσης και διάθεσης της εργατικής του δύναμης, αλλά και στη

συνθήκες του ανταγωνιστικού κοινωνικού συστήματος, η κυριαρχία της ατομικής ιδιοκτησίας και των εμπορευματικών-χρηματικών σχέσεων, η μετατροπή της εργασίας σε μέσο ύπαρξης». Στις συνθήκες αυτές, ο εργάτης μετατρέπεται σε πράγμα (Ηλιτσεφ και Φεντόσεγιεφ, 1986 τ 1: 198).

⁷⁸ Δηλαδή, από μόνη της η πολυτεχνική εκπαίδευση εμπεριέχει το σπέρμα της αμφισβήτησης και της κριτικής. Δεν είναι απαιτούμενο αλλά ενυπάρχει σ' αυτή. Προφανώς το αίτημα για ύπαρξη κοινωνικοκριτικής διάστασης, που διατυπώνει ο Σκεύος Παπαϊωάννου, αφορά τις καπιταλιστικά δομημένες κοινωνίες όσο και τις χώρες του πρώην «υπαρκτού σοσιαλισμού» όπου τα εμπειρικά δεδομένα (βλέπε υποσημείωση 82) δείχνουν μια τάση συνεχούς επαγγελματικής εξειδίκευσης και ταυτόχρονα έλλειψη καλλιέργειας κριτικής του συστήματος από τους εκπαιδευόμενους.

δημιουργία κριτικής συνείδησης, που θα επιτρέψει τη συνειδητή και σκόπιμη προσπάθεια για έλεγχο και μετασχηματισμό των παραγωγικών και κοινωνικών σχέσεων.

Για να συμβάλει βέβαια η εκπαίδευση στην υπέρβαση του τρόπου οργάνωσης της παραγωγής, των παραγωγικών σχέσεων, του συνόλου των κοινωνικών σχέσεων, είναι απαραίτητη εκτός των άλλων η υπέρβαση του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος στη σημερινή του μορφή» (Παπαϊωάννου, 1990: 91). Με την πρόταση αυτή καθεαυτή δεν είμαστε σύμφωνοι, παρά μόνο με την αντιστροφή της. Κατά τη γνώμη μας, η τάση αυτή (δηλ η καλλιέργεια κριτικά σκεπτόμενων πολιτών) θα πρέπει να είναι το αποτέλεσμα που έπεται του προγενέστερου ριζικού μετασχηματισμού της κοινωνίας προς μια απελευθερωτική κατεύθυνση. Διαφορετικά θεωρούμε αδύνατο, υπό καπιταλιστικές συνθήκες, ένα κριτικά προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα να ευδοκιμήσει.

Όσον αφορά δε τη σοσιαλιστική εμπειρία παρά το γεγονός ότι η παραγωγική διαδικασία (και η κοινωνία κατ' επέκταση) είναι διαφορετικά διαρθρωμένη και η πολυτεχνική εκπαίδευση είναι κάτι που εφαρμόστηκε, παρουσιάστηκαν κι εκεί προβλήματα στην ουσιαστική λειτουργία της. Σε πολλές περιπτώσεις το εκεί εκπαιδευτικό σύστημα μετατράπηκε σε μια αυταρχική και μονόπλευρη εκπαιδευτική διαδικασία, η εμμονή για επαφή με την παραγωγή οδήγησε σε μια σοσιαλιστικού τύπου επαγγελματική εκπαίδευση, ενώ το βασικό ζητούμενο δηλαδή, η κοινωνικοκριτική στάση αν και θεωρητικά ως σχέδιο ήταν το επιδιωκόμενο, πρακτικά είχε εξαλειφθεί⁷⁹.

⁷⁹ Αυτό τουλάχιστον αποκομίσαμε από τα στοιχεία που είχαμε στη διάθεσή μας. Ενδεικτικό είναι το παράθεμα, που μας δίνει ο Παπαϊωάννου, σχετικά με την οργάνωση της πολυτεχνικής εκπαίδευσης στην πρώην Αν . Γερμανία: « Η πολυτεχνική εκπαίδευση είναι επαγγελματική προετοιμασία. Μ' αυτή την έννοια, στοχεύει στην ανάπτυξη της δυνατότητας χρησιμοποίησης της εργατικής δύναμης. Έτσι, η πολυτεχνική εκπαίδευση ξεπερνά την αντίθεση μεταξύ πολυπλευρικότητας και χρησιμότητας στα πλαίσια της προετοιμασίας για την εργασία. Αυτή χρησιμοποιείται ως παιδεία της εργασίας, που είναι ωφέλιμη για το σοσιαλισμό», (Παπαϊωάννου, 1990: 77). Επίσης βλέπε (Ιμβριώτη, 1985: 87-94).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Συμπεράσματα και προβληματισμοί

Στο παρόν κεφάλαιο, θα επανέλθουμε σε μια κριτική ανάλυση της μεταμοντέρνας λογικής και ειδικότερα στις επισημάνσεις της για την (και κοινωνική κατ' επέκταση) πραγματικότητα. έχοντας υπόψη: α) το είδος του υποκειμένου, που θα πρέπει να διαμορφωθεί δια μέσου της «πολυτεχνικής εκπαίδευσης» (για την οποία μιλήσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο), β) το γεγονός ότι οι προτεινόμενες λύσεις που προσφέρονται-προτείνονται από τους θεωρητικούς του μεταμοντερνισμού, έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη νοητική ανάπτυξη των υποκειμένων και της κοινωνίας εν γένει⁸⁰ και γ) συνυπολογίζοντας την κυριαρχία της πρακτικά προσανατολισμένης γνώσης (ως το αποκλειστικό αποτέλεσμα που η εκπαίδευση θα πρέπει να παράγει και που η καπιταλιστικά οργανωμένη κοινωνία απαιτεί).

Συμπερασματικά κρίνοντας συνολικά, την σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα θα μπορούσε κανείς να διατυπώσει τις εξής σκέψεις:

1) Αυτό που έχει σημασία είναι η γνωσιοθεωρία, που πρεσβεύει η νέα εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. Η χρήση των όρων «γνώση» και «πληροφορία», σκόπιμα συγχέονται, κατά τη γνώμη μας, παρά το γεγονός ότι οι δυο αυτές έννοιες είναι εντελώς διαφορετικές μεταξύ τους. Η **πληροφορία** είναι απλή κοινοποίηση κάποιων στοιχείων ή δεδομένων, απογυμνωμένων από αξιολογικές κρίσεις ή εννοιολογική επεξεργασία. Με άλλα λόγια, είναι απλή αναφορά ερεθισμάτων που λαμβάνει το υποκείμενο, δηλαδή προϊόν απλά και μόνο παρατήρησης. Η δε **γνώση**, είναι το αμέσως επόμενο σκαλοπάτι, που προϋποθέτει τη συλλογή πληροφοριών, τη νοητική επεξεργασία τους (τη μετατροπή τους δηλαδή, σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες των υποκειμένων) και τέλος την ένταξή τους μέσα σ' ένα γενικότερο

⁸⁰ Θα πρέπει εδώ να τονίσουμε (με βάση τα όσα αναφέραμε σε προηγούμενη ενότητα), ότι η μεταμοντέρνα θεωρία δεν είναι μια απλή επισήμανση τάσεων που πιθανά να συμβούν. Οι συγγραφείς που παρουσιάσαμε, δίνουν σαφείς οδηγίες για το πώς θα πρέπει να συγκροτηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες σε πολύ μεγάλο βαθμό βλέπουμε σήμερα να υλοποιούνται στα πλαίσια του «μεταμοντέρνου» κοινωνικού συστήματος (ένα σύστημα παραγωγής, που εξακολουθεί να θέτει σε προτεραιότητα τις ανάγκες της καπιταλιστικής συσσώρευσης.)

σύστημα συναφών πληροφοριών που όλες μαζί δημιουργούν τη γνώση⁸¹. Επομένως, η γνώση αποτελεί τη λογικά και αξιολογικά επεξεργασμένη, συσσωρευμένη πληροφορία.

Ένας τέτοιος προσδιορισμός δε γίνεται από τους θεωρητικούς της μεταμοντέρνας εκπαιδευτικής πρότασης, διότι αφενός παραγνωρίζουν αυτήν την ποιοτική διαφορά, αφετέρου γιατί είναι προσανατολισμένοι μόνο στα ποσοτικά αποτελέσματα από τη χρήση της «γνώσης». Τέλος, διότι αν δεν έκαναν αυτή την αφαίρεση, δε θα μπορούσαν να στηρίζουν την θεωρητική τους κατασκευή περί πληροφορίας. Είναι γεγονός ότι η πληροφορία μπορεί να αποθηκευτεί σε πακέτα software και να μεταδοθεί. Η γνώση όμως, ως μια πιο σύνθετη διαδικασία που προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή των υποκειμένων, όχι!

2) Η ταύτιση της γνώσης με την πληροφορία οδηγεί σε μια χρησιμοθηρική αντιμετώπιση της πρώτης, με απώτερο στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων. Το τελευταίο επιτυγχάνεται με την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης παραγωγικά (κερδοσκοπικά κατ' επέκταση) προσανατολισμένης μεθοδολογίας. Είναι αυτή η λογική που κυριαρχεί στη σημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν μάλιστα οι τεχνολογικές καινοτομίες, στα πλαίσια μιας τέτοιας μεθοδολογίας, δε χρησιμοποιούνται ως απλά μέσα, η εκπαίδευση καταλήγει να είναι κάθε άλλο παρά προοδευτική.

3) Όπως προαναφέραμε, η ανάπτυξη της τεχνολογίας (και γενικότερα η τεχνολογία) δεν εμφανίζεται εν κενώ, αλλά προϋποθέτει μια διαλεκτική πορεία, κατά την οποία το καινούριο οικοδομείται πάνω στο παλιό. Προϋποθέτει μια αυστηρή, μεθοδολογικά ορθή πορεία προς την επίτευξη αποτελέσματος. Σε τελική ανάλυση τεχνολογία είναι η αντικειμενοποίηση θεωρητικών και εμπειρικών δεδομένων. Όταν μάλιστα από αυτή την τεχνολογία καταφέρνουν να ξεπηδούν ολόκληροι επιστημονικοί κλάδοι, γίνεται φανερό ότι ο συγκεκριμένος τρόπος για την επίτευξη

⁸¹ Η γνώση ακολουθεί την εξής πορεία: αρχικά έχουμε τη βίωση της πραγματικότητας και των πληροφοριών που αυτή παρέχει. Οι πληροφορίες αυτές ελέγχονται μέσα από την πρακτική και τη λογική για να φτάσουμε στην παγίωση-δημιουργία συγκεκριμένων εννοιών, θεωριών και επιστημονικών γνώσεων. Για να φτάσουμε όμως στο στάδιο της επιστημονικής γνώσης απαραίτητη προϋπόθεση είναι το πέρασμα από την καθημερινή γνώση, ενώ παράλληλα η επιστημονική γνώση ενσωματώνεται καθημερινά και αποτελεί εξίσου προϋπόθεση της καθημερινής γνώσης. Για τις έννοιες «γνώση» και «πληροφορία» βλέπε τα αντίστοιχα λήμματα στο Ήλιτσεφ και Φεντόσεγιεφ, (1986), *Φιλοσοφικό εγκυκλοπαιδικό λεξικό*, Αθήνα Καπόπουλος, τ 1-5. Βλέπε επίσης, Συλλογικός τόμος επιμ Χιωτακης,Τ,Χωραφάς, Ε. (1994-1995), *Φιλοσοφικό κοινωνιολογικό λεξικό*, Αθήνα Καπόπουλος, τ 1-5.

ενός αποτελέσματος αποκτά τη νομιμοποίηση που προσφέρει η επιστήμη. Κάθε επιτυχημένη πράξη επομένως, για να είναι τέτοια, θα πρέπει να ακολουθήσει μια συγκεκριμένη μεθοδολογία. Αλλά τούτο σημαίνει, με τη σειρά του, υπακοή σε συγκεκριμένους κανόνες, δηλαδή να ακολουθούμε μια συγκεκριμένη οδό. Μήπως όμως, κάτι τέτοιο αποτελεί μιας πρώτης τάξεως ευκαιρία για τον προσδιορισμό της ανθρώπινης δράσης και της συνείδησης των υποκειμένων;

4) Το χάσμα διανοητικής και πρακτικής εργασίας (όπως ανέφερα σε προηγούμενο κεφάλαιο), στα πλαίσια της κοινωνικής στρωμάτωσης εντείνεται όλο και περισσότερο και περνά και στο πεδίο της εκπαίδευσης με αποκορύφωμα τον καπιταλισμό. Πρέπει να επισημάνουμε ότι στη σύγχρονη εποχή δεν υπάρχει άμεση σύνδεση παραγωγής και κατανάλωσης της γνώσης. Τα υποκείμενα δε βιώνει από την αρχή μέχρι το τέλος τη διαμόρφωση της γνώσης και σε τελική ανάλυση της αντικειμενικής πραγματικότητας (πράγμα βέβαια που ευνοείται από την υπάρχουσα κοινωνική πολυπλοκότητα και τον κοινωνικό καταμερισμό). Αυτό που σήμερα εκδηλώνεται ως πνευματική νωθρότητα είναι αποτέλεσμα της άρνησης των υποκειμένων να εμπλακούν με τις καθημερινές αντιφάσεις. Για παράδειγμα, γιατί να ασχοληθεί ένας εργάτης με τη λύση ενός τεχνικού προβλήματος που δεν εμπίπτει στον τομέα του αφού υπάρχουν οι ειδικοί;

5) Συχνά από τους θεωρητικούς του μεταμοντερνισμού γίνεται λόγος για την αξιοποίηση της τεχνολογίας στη μάθηση, κυρίως μέσα από τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών. Σαφώς και τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η χρήση τους είναι σημαντικά, δεν παύουν όμως να είναι απλά υποβοηθητικά μέσα. Η εκπαίδευση και γενικότερα η γνωσιακή ανάπτυξη απαιτεί τη διαπροσωπική επαφή και την αντιμετώπιση των προκλήσεων μέσω της καθημερινής διαπροσωπικής επαφής. Αν ο δάσκαλος ή ο καθηγητής θεωρηθεί απλά πομπός γνώσεων, τότε σίγουρα δεν αποτελεί τίποτε άλλο από μια υπολογιστική μηχανή. Κατά τη γνώμη μας όμως, κάθε άλλο παρά τέτοιος είναι ο ρόλος του!

Τα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα, με τη βοήθεια των σύγχρονων τεχνολογιών, αντικαθιστούν την αυθεντία του από καθέδρας διδασκάλου (και την παροχή γνώσεων απ' αυτόν) με εκείνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Σκοπός αντίθετα του εκπαιδευτικού και της εκπαίδευσης εν γένει πιστεύουμε ότι είναι η δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που θα οδηγήσουν στην αυτόνομη σκέψη, μέσα από την ανεξάντλητη δημιουργία εκείνων των ερεθισμάτων που προκαλούν συνεχή πνευματική εγρήγορση. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία, επιτυγχάνεται η ουσιαστική

νοητική καλλιέργεια του ανθρώπου και κατ' επέκταση της κοινωνίας, δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις και για την ουσιαστική κάλυψη των πραγματικών αναγκών τους.

6) Οι τεχνολογικές ανακαλύψεις με έμφαση στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (H/Y) δημιουργούν υπεραισιοδοξία σχετικά με τη διδασκαλία (γίνεται λόγος για εξατομικευμένη γνώση, team-works κλπ). Παρατηρούμε τη ραγδαία εισαγωγή των H/Y και των αντίστοιχων μαθημάτων, για την εκμάθηση του τρόπου χειρισμού τους, στα εκπαιδευτικά ιδρύματα με σκοπό την εξοικείωση όλο και περισσότερο των εκπαιδευομένων. Το ερώτημα είναι εάν πρόκειται για ουσιαστική γνώση των παρεχόμενων πληροφοριών ή απλά για ένα σωστό τρόπο διαχείρισης και ταξινόμησής τους. Όπως είδαμε, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελεί κύρια πηγή γνώσης για τους μεταμοντέρνους θεωρητικούς.

Χειρισμός και παρακολούθηση μέσω της τεχνολογίας των διαφόρων πληροφοριών δε σημαίνει ότι έχουμε και ανάπτυξη και παραγωγή γνώσης. Περισσότερο έχουμε να κάνουμε με διαχείρισή τους και απλή λειτουργική εφαρμογή/προσαρμογή τους ανάλογα με τις περιστάσεις και τις συνθήκες που το απαιτούν. Αυτό σημαίνει αποσπασματική θεώρηση της νοητικής λειτουργίας, όχι ως συνθετικής δραστηριότητας αλλά ως απλής συρραφής και εφαρμογής πληροφοριών. Πρόκειται για μια μηχανιστική αντίληψη της νοητικής λειτουργίας που οδηγεί στην πνευματική νέκρωση των εκπαιδευομένων, αφού οι τελευταίοι δεν εξασκούνται στη σύνθετη και διαλεκτική οπτική της πραγματικότητας (Ιλένκοφ, 1976: 162-210).

7) Με δεδομένη αφενός τη σπουδαιότητα, που έχει στις μέρες μας η πρακτικά-παραγωγικά προσανατολισμένη γνώση, αφετέρου τη θετικότητα (με την έννοια της παραγωγής αδιαμφισβήτητων και άμεσα ορατών αποτελεσμάτων) που προβάλλουν οι τεχνολογικές ανακαλύψεις, δημιουργείται μια συγκεκριμένη εικόνα για τη γνώση σύμφωνα με την οποία εφόσον αυτή (με τους κατάλληλους χειρισμούς) βοηθά στην ανακάλυψη και εξέλιξη χειροπιαστών αποτελεσμάτων, θα πρέπει κάθε γνώση να έχει πάντα αυτό το στόχο. Επομένως, και ο κατ' εξοχή θεσμός που την καλλιεργεί (η εκπαίδευση) θα πρέπει επίσης να αποβλέπει στην αντίστοιχη θετικότητα των όσων διδάσκει. Αν μάλιστα προεκτείνουμε τον ιδεολογικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης ως βασικό ΙΜΚ (Αλτουσσέρ, 1981: 69-75) μπορούμε να φανταστούμε τα αποτελέσματα τόσο στα υποκείμενα όσο και στην κοινωνία. Με άλλα λόγια, η ορατή και εύκολα αναγνωρίσιμη αποτελεσματικότητα των πρακτικά προσανατολισμένων γνώσεων έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας συγκεκριμένης αντίληψης, σύμφωνα με την

οποία, οτιδήποτε μη χειροπιαστό, που δε δίνει κάποιο εμφανές αποτέλεσμα, δεν είναι επιστήμη. Έχουμε δηλαδή μια επιστροφή στον άκρατο θετικισμό.

8) Η εμμονή στην καινοτομία και τα άμεσα ή έμμεσα παραγωγικά αποτελέσματα, οδηγούν σε μια πρακτικά προσανατολισμένη παιδεία: αφενός, σε μια χρησιμοθηρικού χαρακτήρα εκπαίδευση (εκπαίδευση προς όφελος της εξυπηρέτησης της κερδοσκοπικά προσανατολισμένης τεχνολογίας)· αφετέρου, προς την παραγωγή απτών και ορατών αποτελεσμάτων (ρομπότ, νέα εμπορεύματα κλπ). Δηλαδή, αποτελεί κριτήριο, το πρακτικό αποτέλεσμα, άμεσο ή έμμεσο και όχι ο άνθρωπος, ο πολιτισμός ή το πνεύμα. Η ικανοποίηση των αναγκών παίρνει το χαρακτήρα της εξυπηρέτησης μόνο των υλικά ικανοποιήσιμων αναγκών⁸².

9) Παρατηρούμε τη συνεχή υποβάθμιση της σημασίας της γνώσης θεωρητικών ζητημάτων, σε αντίθεση με τα πρακτικά. Ακόμη και όταν τα πρώτα διδάσκονται, αντιμετωπίζονται ως αναγκαίο συμπλήρωμα-κακό του διδακτικού προγράμματος (τόσο από τους εκπαιδευόμενους όσο και από τους εκπαιδευτές). Μια εκπαίδευση αυτού του είδους είναι, κατά την άποψή μας, μονολιθική! Γιατί ο στόχος της είναι μόνο η καλλιέργεια πρακτικά αξιοποιήσιμων γνώσεων και κατ' επέκταση, ατόμων με συγκεκριμένη πρακτικά προσανατολισμένη σκέψη. Μονοδιάστατων υποκειμένων, σε τελική ανάλυση.

10) Οι θιασώτες του μεταμοντερνισμού και της μεταμοντέρνας εκπαίδευσης, έμμεσα μιλούν για επανένωση της πρακτικής και διανοητικής φύσης του ανθρώπου, μέσω της παραγωγικής χρήσης της γνώσης. Τούτο επιτυγχάνεται είτε μέσα από τα διάφορα προγράμματα κατάρτισης και επανακατάρτισης ή με τη σύνδεση εκπαιδευτικών κλάδων με επιχειρήσεις. Το στοιχείο όμως που παραβλέπεται είναι ότι η ενοποίηση αυτή θα πρέπει πρωτίστως να προσβλέπει στην καλλιέργεια αυτόνομων προσωπικοτήτων, που θα μπορέσουν (στη βάση της κατανόησης των πραγματικών κοινωνικών αναγκών) να εμπλακούν στην παραγωγική διαδικασία. Όχι επομένως, να έχουν ως στόχο την προσαρμογή των ατόμων, μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, στην παραγωγή.

11) Σε σχέση με τα παραπάνω, η ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κύκλων σπουδών, με στόχο τις νέες τεχνολογίες και παραγωγικές δράσεις, δε δημιουργούν ουσιαστική γνώση (εννοούμε τη γνώση που πέρα από πρακτικά

⁸² Αυτό δε σημαίνει ότι οδηγούμαστε και σε παγκόσμια λύση του προβλήματος ικανοποίησης των υλικών αναγκών! Αυτό που θέλουμε απλά να τονίσουμε, είναι ότι οι ανάγκες των υποκειμένων (στις

ζητήματα θ' αποσκοπεί και στην πνευματική διάπλαση των ατόμων) αλλά δυνάμει παραγωγικές ενασχολήσεις και επαγγελματικές διεξόδους.

12) Ένα τέτοιο όμως εκπαιδευτικό σύστημα-παραγωγός επαγγελματικών διεξόδων δεν είναι τίποτε περισσότερο από μηχανισμός προσωρινής συγκράτησης της ανεργίας. Η υποχρεωτική φοίτηση, ειδίκευση και επανειδίκευση, παίζει συχνά αυτό το ρόλο, ενώ σε τελική ανάλυση λειτουργεί ως παράγοντας κοινωνικής εκτόνωσης και μείωσης των κοινωνικών εντάσεων.

Είναι από την άλλη σαφές ότι (σε συνθήκες καπιταλισμού) θα πρέπει να επιδιώκεται αντιστοιχία γνώσεων, πτυχίων και απασχόλησης. Μ' αυτή την έννοια μια γνώση που είναι άμεσα συνδεδεμένη με την απόδοση επομένως και την απασχόληση, είναι κάτι το επιθυμητό. Το ζητούμενο από εκεί κι έπειτα είναι, αν θα μείνουμε απλά και μόνο στην παραγωγή εργατών-εργαλείων ή εάν θα επιδιώξουμε την παραπέρα πνευματική τους καλλιέργεια. Από την άλλη, αν επιδιώξή μας είναι μια διαφορετική κοινωνική πραγματικότητα, πρώτα και κύρια ο στόχος μας θα πρέπει να είναι η αλλαγή της υπάρχουσας κατάστασης όπου με τη σειρά της θα οδηγήσει σ' αυτό που λέμε ολοκληρωμένη εκπαίδευση (και κατ' επέκταση προσωπικότητα).

Τέλος, εισέρχεται το ερώτημα, εάν και κατά πόσο οι διαδικασίες συνεχούς κατάρτισης ευνοούνται ουσιαστικά από το υπάρχον σύστημα ή αντίθετα μέσα από τη λειτουργία του τις ακυρώνει.

13) Η υπέρμετρη αισιοδοξία για τα πλεονεκτήματα της χρήση της τεχνολογίας, πρακτικά μεταφράζεται σε νέα αναλυτικά προγράμματα, που τονίζουν το ρόλο της και την ανάγκη εκπαίδευσης πάνω σ' αυτή. Μια τέτοια τάση μπορεί αφενός να οδηγεί στην ανάπτυξη νέων επαγγελματικών κλάδων και κατά συνέπεια στην απορρόφηση ενός πλήθους ανέργων, αφετέρου όμως δημιουργεί και τις βάσεις για τη μελλοντική ανεργία. Η δημιουργία της ψευδαίσθησης ότι η τεχνολογία αποτελεί το δρόμο της επαγγελίας, συνειρμικά οδηγεί στον προσανατολισμό σ' εκείνους ακριβώς τους τομείς με αποτέλεσμα, τη δημιουργία προϋποθέσεων υπερδιόγκωσης των συγκεκριμένων επαγγελματικών κλάδων και των βάσεων για την προλεταριοποίηση όλο και μεγαλύτερων μαζών τεχνολογικά καταρτισμένων.

14) Όπως είδαμε, μελετώντας σε προηγούμενο κεφάλαιο ορισμένους βασικούς θεωρητικούς του μεταμοντερνισμού, η λογική της γνώσης προσανατολισμένης στην αποδοτικότητα, είναι ένας σημαντικός κίνδυνος για το είδος και την ανεξαρτησία της

καπιταλιστικές συνθήκες) είναι κατά κύριο λόγο άμεσα συνδεδεμένες με την κερδοφορία και όχι με την καλλιέργεια του πνεύματος.

εκπαίδευσης. Ένα πλήθος εκπαιδευτικών προγραμμάτων χρηματοδοτείται στη λογική της άμεσης ή έμμεσης απόδοσης από διάφορους φορείς, πράγμα που εγείρει σοβαρά ερωτήματα σχετικά με τους λόγους που αυτά δημιουργούνται και σε ποιους απευθύνονται. Η εμμονή, για παράδειγμα στις νέες τεχνολογίες και τα απτά αποτελέσματά τους, θέτει σε αμφισβήτηση την επιστημονικότητα των νέων επιστημών, ενώ συχνά οι τελευταίες μετατρέπονται σε κερδοφόρες «πρώτες ύλες» για τους χρηματοδότες τους.

Κατά συνέπεια, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και η παρεχόμενη εκπαίδευση τείνουν να προσδιορίζονται με βάση έξω-υποκειμενικά κριτήρια, δηλαδή ανάγκες που καθορίζονται από την αγορά, την τεχνολογία κ.ο.κ. Η αποδοτικότητα της γνώσης συνεπάγεται την τάση εναγκαλισμού της τόσο από κρατικούς όσο και ιδιωτικούς φορείς. Μας είναι γνωστά προγράμματα, που αποβλέπουν ακριβώς σ' αυτό που ονομάζουμε παραγωγικότητα/αποδοτικότητα της γνώσης⁸³. Η εκπαίδευση σ' αυτά τα πλαίσια κινδυνεύει να γίνει δέσμια ιδιοτελών συμφερόντων περισσότερο από ποτέ!

15) Συχνά η ανάγκη για νέα μέσα (πχ ηλεκτρονικούς υπολογιστές) και για τις αντίστοιχες συμπληρωματικές εγκαταστάσεις δημιουργούν αυξημένα κόστη. Από την άλλη, η στασιμότητα ή η συνεχής τάση μείωσης των κρατικών επιχορηγήσεων (ιδιαίτερα στα πανεπιστήμια) δημιουργεί με τη σειρά της οικονομική στενότητα, οδηγεί με μαθηματική ακρίβεια τον εκπαιδευτικό τομέα ολοένα και πιο κοντά σε έξω-εκπαιδευτικά κέντρα, με αποτέλεσμα αφενός τον κίνδυνο απώλειας της αυτονομίας του, αφετέρου τον προσδιορισμό των προγραμμάτων τους απ' αυτά. Παρόμοιο κίνδυνο μπορεί κανείς να επικαλεστεί από το συνδυασμό της οικονομικής ένδειας και της αναγνώρισης της ανάγκης για συνεχή ανανέωση της υλικοτεχνικής υποδομής, που η συνεχής τεχνολογική εξέλιξη επιβάλλει. Και στις δυο περιπτώσεις πρέπει κανείς να παραδεχτεί, ότι η σύμπραξη του εκπαιδευτικού τομέα με εξωτερικούς θεσμούς είναι κάτι που και θεσμικά πλέον είναι δρομολογημένο⁸⁴.

16) Μια χρησιμοθηρική θεώρηση της εκπαίδευσης οδηγεί στην «οικονομική της παιδείας». Όπως τονίζει ο Μαντέλ, «δημιουργείται ένας νέος κλάδος της οικονομικής επιστήμης: Η οικονομική της παιδείας που διερευνά την «υλική απόδοση» των

⁸³ Ενδεικτικό της διείσδυσης έξω-εκπαιδευτικών θεσμών στην εκπαίδευση, είναι το άρθρο του Ibrahim Warde το οποίο αναφέρεται στις σχέσεις πανεπιστημίων και επιχειρήσεων στο (Warde, 2001: 29,34,36, Monde Diplomatique αναδημοσίευση Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία).

⁸⁴ Θα πρέπει να τονίσουμε ότι θεωρούμε δεδομένο το γεγονός, ότι η έρευνα κατά κύριο λόγο εξακολουθεί να συντελείται στα πανεπιστήμια. Ενδεικτικό της τάσης μείωσης των κρατικών ενισχύσεων στα ερευνητικά προγράμματα στην Ελλάδα σε σχέση με άλλες χώρες είναι το άρθρο στο (ΑΠΕ, 2001).

δαπανών για την παιδεία. «Μιλάνε τώρα για «παραγωγικές επενδύσεις» στο πλάνο της παιδείας, κι αρχίζουν να εκτιμάνε την απόδοσή τους» (Μαντέλ, χχ: 241). Επένδυση βέβαια τόσο με την έννοια αυτής που αποσκοπεί στην καπιταλιστική συσσώρευση, όπως υπονοεί ο Μαντέλ, αλλά και ως συνεισφορά στο καπιταλιστικά προσανατολισμένο πολιτισμικό κεφάλαιο.

17) Η απόδοση, ως εκπαιδευτικό κι ερευνητικό κριτήριο ενισχύεται. Αποτέλεσμα αυτού, είναι η συνέχιση του ανταγωνιστικού χαρακτήρα του σχολείου κατ' επέκταση και της ανταγωνιστικής κοινωνικής δομής⁸⁵. Απόδοση της γνώσης, ανταγωνιστικότητα, είναι στοιχεία του καπιταλιστικού παραγωγικού συστήματος που μεταφέρονται τώρα και στην εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτική διαδικασία εντάσσεται λειτουργικά στα πλαίσια του υπάρχοντος κοινωνικού συστήματος σε τέτοιο βαθμό που να καθίσταται αρωγός του⁸⁶. Μια εκπαίδευση προσανατολισμένη στην παραγωγή και την απόδοση, είναι αναμενόμενο να θέτει στο περιθώριο οποιαδήποτε κοινωνικοκριτική διάσταση θα μπορούσε να αναπτύξει.

18) Η τεχνολογία δεν έχει κοινωνικά ουδέτερο χαρακτήρα. Προσδιορίζει και εξυπηρετεί συγκεκριμένα κοινωνικά συμφέροντα. Άρα, υπό τις παρούσες συνθήκες η χρήση της συγκεκριμένης τεχνολογίας δε μπορεί παρά να συνεχίζει να προάγει συγκεκριμένα κοινωνικά συμφέροντα. Η μεταμοντέρνα θεωρία με την επιμονή της στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών τείνει αφενός να παραγνωρίζει το παραπάνω γεγονός, αφετέρου να τους παρουσιάζει ως τους μοναδικούς ή τους πλέον αποτελεσματικούς φορείς της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική δραστηριότητα επομένως, μετατρέπεται σε μια ουδέτερη διαδικασία. Με άλλα λόγια, η μεταμοντέρνα θεώρηση επαναπαυμένη στη λατρεία της κοινωνικά «ουδέτερης» τεχνολογίας, παραβλέπει-στερείται κριτικής θεώρησης του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων και επομένως της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Βοηθά σε τελική ανάλυση, στη συνέχιση και αναπαραγωγή των υπάρχοντων κοινωνικών κανόνων και σε τελική ανάλυση των εκμεταλλευτικών, καπιταλιστικά προσδιορισμένων, κοινωνικών σχέσεων.

19) Η ταχύτητα των αλλαγών στις τεχνικές εξελίξεις, δημιουργεί την ανάγκη για γρήγορη προσαρμογή του υποκειμένου σ' αυτές. Πράγμα που «καλλιεργεί μια κουλτούρα σχετικισμού για τη διαχρονική αξία της γνώσης και γεμίζει το άτομο με

⁸⁵ Δε θα πρέπει να ξεχνάμε τον κοινωνικοποιητικό ρόλο της εκπαίδευσης και τη σημασία της στις σύγχρονες κοινωνίες (όπως έχουμε προαναφέρει).

ανασφάλεια και άγχος» (Ματθαίου, 2000: 20). Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας κατάστασης είναι ο εγκλωβισμός σ' ένα σύστημα κατάρτισης, επανακατάρτισης και διαρκούς ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευομένων. Οι παράπλευρες συνέπειες είναι αφενός η ύπαρξη συνεχούς ανταγωνισμού και η έλλειψη συνοχής μεταξύ των καταρτιζομένων (συνήθως προερχόμενων από τα χαμηλά εισοδηματικά επίπεδα), άρα και η αδυναμία ταξικής συγκρότησης, αφετέρου η αδιαφορία για το είδος της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατά συνέπεια ο εγκλωβισμός τους σ' ένα αλλοτριωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, λόγω του μεγάλου άγχους που προκαλεί η ανάγκη για συνεχή αλλαγή, παρατηρείται αύξηση ψυχοσωματικών παθήσεων (πχ αύξηση καρδιακών παθήσεων, νευρώσεις κλπ) αλλά και αντικοινωνικών συμπεριφορών (πχ νεποτισμός, αθέμιτος ανταγωνισμός κλπ).

20) Η θέση ότι η ίση δυνατότητα πρόσβασης μέσω της πληροφορίας δημιουργεί μια νέου είδους κοινωνική ισότητα είναι κατά την αντίληψή μας αμφισβητήσιμη, αρκεί να αναλογιστούμε τα εξής: α) όλες οι γνώσεις κυκλοφορούν ελεύθερα ή μήπως περιορίζονται (πχ copyright κλπ); β) Όλοι εμείς λαμβάνουμε την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να χειριζόμαστε σωστά την τεχνολογία ή μήπως η εκπαίδευση μας προσδιορίζεται από το πολιτισμικό κεφάλαιο που διαθέτουμε, την εκπαίδευση που προσφέρεται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα κλπ; γ) Έχουμε όλοι την ίδια δυνατότητα πρόσβασης στις νέες τεχνολογίες ή αυτή προσδιορίζεται από γεωγραφικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες.

⁸⁶ Όπως τονίσαμε μιλώντας για τον Ντράκερ, η θεωρία περί μεταμοντέρνας κοινωνίας, δεν επαγγέλλεται την αλλαγή του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής (σε τελική ανάλυση).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Θα πρέπει να επισημάνουμε το θεωρητικό χαρακτήρα αυτής της εργασίας στα πλαίσια της οποίας δεν έχει διεξαχθεί εμπειρική διερεύνηση των υπό εξέταση φαινομένων. Όπου χρησιμοποιούμε εμπειρικά δεδομένα, αυτά προέρχονται από την απλή θέαση της σημερινής πραγματικότητας και από τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήσαμε, στην οποία γίνονται νύξεις για τη σημερινή πραγματικότητα. Αναλογιζόμενοι αυτή την έλλειψη, θέλουμε να τονίσουμε ότι στόχος μας είναι να διαγνώσουμε τις θεωρητικές καταβολές της σημερινής εκπαιδευτικής (κατ' επέκταση κοινωνικής) πραγματικότητας, στην οποία και ευελπιστούμε να επανέλθουμε πιο συστηματικά με την τέλεση μιας εμπειρικής έρευνας, ώστε να την κατανοήσουμε με πληρέστερο τρόπο.

Σίγουρα η παρούσα εργασία παρουσιάζει κενά και σημεία που απαιτούν μεγαλύτερη και περαιτέρω ανάλυση. Προσπαθήσαμε ν' απαντήσουμε κατά κύριο λόγο στις δικές μας ερωτήσεις. Το γεγονός ότι επικεντρώσαμε το ενδιαφέρον μας σε μια μόνο κατεύθυνση, εν προκειμένω στο διαχωρισμό ανάμεσα σε θεωρητική και πρακτικά-παραγωγικά προσανατολισμένη εκπαίδευση, απετέλεσε ερευνητική επιλογή και μόνο. Με άλλα λόγια, δεν επιμείναμε στα επιμέρους ζητήματα που αναφέρονται από την πραγμάτευση του θέματός μας, με στόχο την πληρέστερη ανάλυση του ερευνητικού πεδίου που επιλέξαμε. Επομένως, οι λοιπές πτυχές δεν παραγνωρίζονται, αλλά για λόγους ερευνητικούς και μόνο δεν σχολιάζονται από το συγγραφέα. Πιστεύουμε δε η συγκεκριμένη εργασία ν' αποτελέσει έναν οδηγό, που με βάση τις αναπόφευκτες αλλά και επιζητούμενες (από μέρους μας) παρατηρήσεις, θα μας οδηγήσει σε καλύτερη και πιο τεκμηριωμένη επανεξέταση του ζητήματος.

Σε ότι αφορά τα συμπεράσματα αυτής της εργασίας, θα πρέπει να τονίσουμε, ότι δε μας οδηγούν σε μια ρουσοϊκή ενατένιση του «καλού παρελθόντος», ούτε σε υιοθέτηση πρακτικών «νεολουδισμού», αλλά στην προσπάθεια στοχασμού πάνω στην υπάρχουσα στρεβλή κοινωνική πραγματικότητα, καθώς και στη διακρίβωση των δυνατοτήτων υπέρβασής της. Κατ' επέκταση, δεν είναι η μηχανή ή η τεχνολογική εξέλιξη (η οποία συχνά εκλαμβάνεται με τη μορφή φυσικού φαινομένου) ο παράγοντας που δημιουργεί την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα που βιώσαμε ή βιώνουμε. Αντίθετα, η πηγή αυτής της πραγματικότητας θα πρέπει να

αναζητηθεί στο σύνολο των κοινωνικών συνθηκών στα πλαίσια των οποίων εντάσσονται και οι όποιες τεχνολογικές εξελίξεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασάκης Α. (1995), *Παιδαγωγικές κατευθύνσεις φυσικών επιστημών και οι σχέσεις τους με την κοινωνία την οικονομία και την τεχνολογία*, Αθήνα: Σαββάλας
- Αλτουσέρ Λ. (1981), *Θέσεις*, Αθήνα: Θεμέλιο, εκδ ε΄
- ΑΠΕ (22 Μαρτίου 2001), «Χαμηλές δαπάνες για την έρευνα στη Ελλάδα», *Χανιώτικα Νέα*
- Ένγκελς Φρ. (1984), *Η διαλεκτική της φύσης*, μτφ Μπιτσάκης Ε, Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή
- Ήλιτσεφ Φ. και Φεντόσεγιεφ Η. (1986), *Φιλοσοφικό εγκυκλοπαιδικό λεξικό*, Αθήνα: Καπόπουλος, τ 1-5
- Ιλένκοφ Ε. (1976), «Ποιο είναι το πιο δύσκολο πράγμα στον κόσμο;» στο Ιλένκοφ Ε. (1976), *Τεχνοκρατία και ανθρώπινα ιδεώδη στο σοσιαλισμό*, Αθήνα: Οδυσσέας, σ 162-210
- Ιμβριώτη Ρ. (1985), «Η πολυτεχνική Μόρφωση στην ΕΣΣΔ» στο Ιμβριώτη, Ρ. (1985), *Παιδεία και κοινωνία. Ελληνικά εκπαιδευτικά προβλήματα*, Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, εκδ 4^η, σ 87-94
- Ινστιτούτο Κοινωνικών Ερευνών της Φρανκφούρτης (1987), *Κοινωνιολογία. Εισαγωγικά δοκίμια*, Αντόρνο.Τ και Χορκχάϊμερ.Μ (επιμέλεια), μτφ Γράβαρης.Δ, Αθήνα: Κριτική
- Κωνσταντακόπουλος Σ. (Σεπτέμβριος 1994), «Τσάρλς Ράιτ Μιλς. Η αριστοκρατία της εξουσίας στις Ηνωμένες Πολιτείες» *Πολίτης*, (127): 52-54
- Λυοτάρ Φ. (1993), *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*, μτφ Παπαγιώργης.Θ, Αθήνα: Γνώση, εκδ β΄
- Μαγκληβέρας Δ. (1983), *Εισηγήσεις στη βιομηχανική κοινωνιολογία. Η νέα κοινωνία*, Αθήνα: Παπαζήση
- Μαντέλ Ε. (χχ), *Ο ύστερος καπιταλισμός. Ο καπιταλισμός στην τελική του φάση*, μτφ και επιμ Χατζηαργύρη.Κ, Αθήνα: Gutenberg,
- Μαρξ Κ. και Ένγκελς Φρ. (χχ), *Η γερμανική ιδεολογία*, Αθήνα: Gutenberg, μτφ, επιμ Φιλίνη.Κ, τ Α΄
- Μαρξ, Κ και Ένγκελς, Φρ. (χχ), *Μανιφέστο του κομμουνιστικού κόμματος*, Αθήνα: Γνώσεις
- Μαρξ Κ. (1985), *Το Κεφάλαιο*, μτφ Μαυρομάτης.Π, Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, τ. 3
- Ματθαίου Δ. (Χειμώνας 2000), «Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και δια βίου εκπαίδευση. Οι νέα ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου» *Νέα Παιδεία*, (93): 13-21
- Μιλς Σ.Ρ. (1991), *Η αριστοκρατία της εξουσίας*, μτφ Νίκης.Α, Αθήνα: Αρσενίδης
- Μπελ Ντ. (1996), *Ο πολιτισμός της μεταβιομηχανικής Δύσης*, Αθήνα: Νεφέλη
- Μπενιέ Ζαν-Μισέλ. (1999), *Ιστορία της νεώτερης και σύγχρονης φιλοσοφίας: Φυσιγνωμίες και έργα*, μτφ Παπαγιώργης.Κ, Αθήνα: Καστανιώτης
- Μπουρντιέ Π. (1994), *Κείμενα κοινωνιολογίας*, πρόλογος και επιμ Παναγιωτόπουλος.Ν, Αθήνα: Δελφίνι
- Παπαϊωάννου Σκ. (1990), *Επαγγελματική εκπαίδευση και προσανατολισμός. Αναφορά σε άτομα με ειδικές ανάγκες*, Αθήνα: Γρηγόρη
- Πατέλης Δ. (2002), «Η παιδεία ως συνιστώσα της δομής της κοινωνίας. Εκπαίδευση και αξιολόγηση» στο Κάτσικας.Χ και Καββαδίας.Γ (επιμέλεια), *Αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιός, ποιόν και γιατί*, Αθήνα: Σαββάλας

Πατέλης Δ. (2002), *Τέχνη και Τεχνολογία. Κείμενα προβληματισμού. Για την αντιφατική ενότητα είναι και συν ειδέναι, νοείν, συναισθάνεσαι και ποιείν*, Χανιά: Γενικό Τμήμα Τομέας Κοινωνικών Επιστημών (συλλογή αδημοσίευτων κειμένων)

Πουλαντζάς Ν. (χχ), *Οι κοινωνικές τάξεις στο σύγχρονο καπιταλισμό*, μτφ Κρητικός.Γ, Θεώρηση Μηλίπουλος.Ν, Αθήνα: Θεμέλιο, σ 217-235.

Τσαούσης Δ. (1987), *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*, Αθήνα: Guttenberg

Τσαούσης Δ. (1987), *Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας*, Αθήνα Guttenberg

επιμέλεια Χιωτάκης Τ. και Χωραφάς Ε. (1994-1995), *Φιλοσοφικό κοινωνιολογικό λεξικό*, Αθήνα: Καπόπουλος, τ 1-5.

Aron R. (1994), *Η εξέλιξη της κοινωνιολογικής σκέψης*, μτφ Λυκούδης.Μπ, Αθήνα: Γνώση, τ Α, εκδ 3^η

Barron A. και Orwing, G. (1997), *New Technologies for education: A Beginner's Guide*, Κολοράντο: Library Unlimited

Bell D. (1999), *The coming of the post – industrial society. A venture in social forecasting*, Νέα Υόρκη: Basic Books

Bernal D.J. (1983), *Η επιστήμη στην ιστορία*, μτφ Μπιτσάκης.Ε, Αθήνα: Ζαχαρόπουλος: 537 - 602

Bottomore T.B. (1997), *Κοινωνιολογία. Κεντρικά προβλήματα και βιβλιογραφία*, μτφ και επιμ Τσαούσης.Δ, Αθήνα: Guttenberg, εκδ β'

Bourdieu P. και Passeron Jean-Claude. (1996), *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, μτφ Παναγιωτόπουλος.Ν και Βιτάλη.Μ, εισαγωγή Παναγιωτόπουλος.Ν, Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου-Α.Καρδαμίτσα, εκδ β'

Burnham J. (χχ), *Η επανάσταση των διευθυντών*, μτφ Κονδύλης.Τ, Αθήνα: Κάλβος

Burns E. (χχ), *Ευρωπαϊκή ιστορία. Εισαγωγή στην ιστορία και τον πολιτισμό της νεότερης Ευρώπης*, επιμ Σκοπετέα.Β, μτφ Δερβέρης.Τ, Αθήνα: Παρατηρητής, εκδ β', τ 2.

Craib I. (1998), *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία: από τον Πάρσονς στο Χάμπερμας*, μτφ Τζιαντζή.Μ και Λέκκας.Π, επιμ Λέκκας.Π, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Drucker F.P. (1996), *Μετακαπιταλιστική κοινωνία*, μτφ και επιμ Τσαούσης .Δ, Αθήνα: Guttenberg

Frederick W. (1988), 'The Information Society as an Object of Study' στο Frederick Williams. (ed), *Measuring the information society*, Καλιφόρνια: Sage Publication

Haralambos M. και Heald R. (1985), *Sociology: Themes and perspectives*, Λονδίνο: Bell and Hyman

Hobsbaum E.J. (1992), *Η εποχή των επαναστάσεων 1789-1848*, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης,

Lytje I. (1996), 'Media and culture condition: Language and Education' στο Karamjit S.G. (ed), *Information Society. New Media, Ethics and Postmodernism*, Λονδίνο: Springer

Mils, C.W. (1970), *Οι χαρτογιακάδες. Η νέα μεσαία αμερικανική τάξη*, μτφ Σοφιανού.Φ, Αθήνα: Κάλβος

Moscovici S. (1998), *Τεχνική και φύση στον ευρωπαϊκό πολιτισμό. Δοκίμιο για την ανθρώπινη ιστορία της φύσης*, Αθήνα: Νεφέλη

Muhlbauer R.K. (χχ), *Κοινωνικοποίηση. Θεωρία και έρευνα*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη

Perrot M. (1988), *Η εργασία των γυναικών στην Ευρώπη*, Ερμούπολη: Επιστημονικό Μορφωτικό Ίδρυμα Κυκλάδων

Snow C.P. (1996), *Οι δυο κουλτούρες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Stark Rodney. (1987), 'The interplay Between Education and Occupation' στο Stark, Rodney. (ed), *Sociology*, Καλιφόρνια: Wardworth Publishing Company

Warde I. (26 Μαΐου 2001), «Η αγορά απομυζά το αμερικανικό πανεπιστήμιο: Γάμος συμφέροντος με τη φιλελεύθερη μόδα», *Monde Diplomatique* αναδιμοσίευση Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, σ 29,34,36.

Webster F. (1998) *Theories of the information society*, Λονδίνο Νέα Υόρκη: Routhledge