

ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΥΝ-ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΙΔΙΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΑ. ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΕΠΑΝΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κοσμάς Σπυρόπουλος, Υποψήφιος Δρ. Πανεπιστημίου Paris V

1. Εισαγωγή : Πολιτική Επικαιρότητα ενός Ιστορικά Βεβαρυμένου Ζητήματος

Το ζήτημα των σχέσεων δημόσιου και ιδιωτικού στην εκπαίδευση αποτελεί, χωρίς υπερβολή, κεντρικό πολιτικό διακύβευμα στη Γαλλία, με βαθιές ιστορικές ρίζες αλλά και επικαιρότητα. Αρκεί να αναφέρουμε ότι, μόνο κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας, διάφορες απόπειρες εφαρμογής συγκεκριμένων κυβερνητικών επιλογών, σχετικών με το θέμα, κατέληξαν σε αποτυχία με σοβαρές πολιτικές συνέπειες: μία παραίτηση κυβέρνησης (Mauroy, 1984), δύο παραίτησεις υπουργών (Savary, 1984 και Devaquet, 1986) και τρεις αποσύρσεις νόμων (1984, 1986, 1994), μπροστά στην έντονη λαϊκή δυσαρέσκεια που εκδηλώθηκε με μαζικές διαδηλώσεις σε όλη τη χώρα.

Γιά να κατανοήσει κανείς την εξαιρετική ευαισθησία του γαλλικού λαού σ' αυτό το θέμα, πρέπει κατ'άρχάς να λάβει υπόψη του το ιστορικό βάρος της χαρακτηριστικά αποκαλούμενης "σχολικής διαμάχης" ή και "σχολικού πολέμου" μεταξύ εκκλησίας και αντικληρικών. Γι' αυτό το λόγο θα χρειαστεί να προτάξουμε στην εισήγηση μία σύντομη ιστορική αναδρομή και μία αναφορά στις κύριες νομοθετικές ρυθμίσεις που αποτελούν το θεσμικό υπόβαθρο της παρούσας κατάστασης των σχέσεων ιδιωτικών σχολείων και κράτους.

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να δώσουμε μία εικόνα των πρόσφατων εξελίξεων στη γαλλική εκπαίδευση, δημόσια και ιδιωτική και ειδικά στην κρίσιμη μέση βαθμίδα του συστήματος, εξελίξεις που άλλαξαν στην ουσία τα δεδομένα του προβλήματος, περιπλέκοντάς το και καθιστώντας το εκ νέου πολιτικά και κοινωνικά κρίσιμο, αλλά γιά διαφορετικούς λόγους.

2. Ιστορικό της "Σχολικής Διαμάχης"

2.1 Ο Ρόλος της Εκκλησίας στην Εκπαίδευση

Αν έχει κάτι το ιδιαίτερο η γαλλική ιδιωτική εκπαίδευση, που ακριβώς περιπλέκει το θέμα της χρηματοδότησής της, είναι το γεγονός ότι 9 στα 10 ιδιωτικά σχολεία ανήκουν σε εκκλησίες, και, στη συντριπτική τους πλειονότητα στην καθολική εκκλησία. Βεβαίως και σε άλλες χώρες, με ακραία παραδείγματα την Ολλανδία και το Βέλγιο, οι εκκλησίες παίζουν

ένα μεγάλο ρόλο στην ιδιωτική εκπαίδευση, αλλά είναι ειδικά στην Γαλλία που ο ρόλος αυτός αμφισβητήθηκε πολύ έντονα και από πολύ νωρίς.

Όπως είναι γνωστό, ο εκκλησιαστικός έλεγχος στα σχολεία αποτελούσε επί αιώνες τον κανόνα σε ολόκληρο τον χριστιανικό κόσμο, κάτι που βέβαια δεν είναι τυχαίο• σύμφωνα με μία ιστορική μελέτη του E. Durkheim¹, ο έλεγχος αυτός σχετίζεται με την "επελθούσα βαθιά αλλαγή ως προς την αντίληψη για το ρόλο της διανοητικής μόρφωσης". Ήδη τα πρώτα χριστιανικά σχολεία πραγματοποιούν, σε σχέση με την αρχαιότητα, ορισμένες θεμελιώδεις οργανωτικές καινοτομίες (συγκέντρωση και διαρκής επαφή εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών σε έναν ειδικό χώρο, ομαδοποίηση μαθημάτων κάτω από την επίδραση μίας συγκεκριμένης ηθικής κατεύθυνσης κ.ά.), των οποίων κεντρική ιδέα είναι η στόχευση της ιδεολογικής μεταστροφής, ως "βαθιάς κίνησης όλης της ψυχής και συνολικής αλλαγής της οπτικής γωνίας για τον κόσμο".

Όμως από τον 11ο αι. μια νέα μικρή επανάσταση στα εκπαιδευτικά πράγματα άρχισε να διαφαίνεται, προερχόμενη από το χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: ο αριθμός των φοιτητών πολλαπλασιάζεται, οι μη κληρικοί δάσκαλοι πληθαίνουν και πωλούν ελεύθερα τις γνώσεις τους. Επαγγελματικοποίηση των σπουδών και συντεχνιακή στεγανοποίησή τους βρίσκονται στη βάση της δημιουργίας των πρώτων χειραφετημένων από την Εκκλησία Πανεπιστημίων, ανεξάρτητων όμως και από το κράτος², χειραφέτηση που πραγματοποιήθηκε σταδιακά και μετά από σκληρές μάχες που είχαν ως κύριο διακύβευμα την αρμοδιότητα απόδοσης πτυχίων και πιστοποιητικών επαγγελματικής επάρκειας για διδασκαλία. Οι μάχες κατέληξαν, στον ύστερο μεσαίωνα, όχι μόνο στην αναγνώριση της ανεξαρτησίας του Πανεπιστημίου από την Εκκλησία αλλά επιπλέον και στο μονοπώλιό του στην απόδοση τίτλων και οργάνωση σπουδών (απαγόρευση διδασκαλίας σε κληρικούς).

Από τις αρχές της αναγέννησης όμως, η καθολική εκκλησία, ανήσυχη όχι μόνο για την άνοδο του ουμανισμού στα Πανεπιστήμια, που απειλούσε την ηγεμονία της χριστιανικής ηθικής διδασκαλίας, αλλά κυρίως για την πρόοδο του πνεύματος της θρησκευτικής μεταρρύθμισης, ίδρυσε το τάγμα των Ιησουιτών, ένα ελαφρά οπλισμένο και ευκίνητο στράτευμα, όπως το χαρακτηρίζει ο Durkheim³ με κύριο ρόλο την εκπαίδευση και τον προσηλυτισμό. Η εκπαιδευτική συντεχνία των Ιησουιτών, της οποίας η αναγνώριση συνάντησε αρχικά ισχυρότατη αντίδραση, έμελλε να αποτελέσει τον κύριο ανταγωνιστή της πανεπιστημιακής συντεχνίας. Η παιδαγωγική της επιτυχία ήταν τέτοια ώστε η Γαλλία έζησε για τρεις αιώνες ένα δυαδικό εκπαιδευτικό σύστημα β' βάθμιας και γ' βάθμιας εκπαίδευσης, που αντιπαρέθετε τα κολλέγια των Ιησουιτών, μεθοδικά, συστηματικά, πνευματικά, φορμαλιστικά και συντηρητικά, με αυστηρή πειθαρχία και μεγάλη δημοτικότητα, στις σχολές (facultis) των Πανεπιστημίων, πολύ πιο φιλελεύθερα και χαλαρά οργανωμένες, και πιο ανοιχτές στις παγανιστικές ιδέες και τον ελληνορωμαϊκό κόσμο.

1. E.Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990, (1η έκδοση, 1938), σσ. 34-38

2. Ο.π., σσ. 95-102. Βλ. επίσης σχετικά και Σ.Χωτάκη, *Ιστορική διαμόρφωση της εκπαίδευσης και κοινωνικό "άνογμα των σπουδών"*, στο *Ιλαμπίρη-Δημάκη* (επιμ.), *Η κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1990, σσ.409-418

3. Ο.π., σ.207

2.2 Η Παρέμβαση του Κράτους

Ο δυϊσμός αυτός αποτελούσε βέβαια μέρος μόνο της συνολικής αργόσυρτης και επώδυνης διαδικασίας χειραφέτησης της κοινωνίας των πολιτών από την εκκλησιαστική κηδεμονία, που βρήκε την κορυφαία έκφρασή της στη Γαλλική Επανάσταση. Κατά τη διάρκεια της τελευταίας, το πρόγραμμα δημόσιας εκπαίδευσης του Condorcet κάνει για πρώτη φορά λόγο για μια εκπαίδευση δημόσια, δωρεάν, ανοιχτή και στα δύο φύλα και "λαϊκή" (μη θρησκευτική, laïque), πρόγραμμα που θα χρειαστεί να περάσει ένας αιώνας για να γίνει νομική πραγματικότητα.

Αντί γι' αυτό ο Ναπολέων θα ιδρύσει (1808) το μονοπώλιο του Πανεπιστημίου της Γαλλίας, ενός οργανισμού που, συγκεντρώνοντας σε μια και μόνη ιεραρχία τις προϋπάρχουσες πανεπιστημιακές συντεχνίες, αποτέλεσε τη βάση της δημιουργίας του εκπαιδευτικού σώματος με ενιαία κρατική ιδεολογία, καθώς και των εθνικών διπλωμάτων, και που ανέλαβε τον έλεγχο, για λογαριασμό του κράτους, κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος β' βάθμιας και γ' βάθμιας εκπαίδευσης, ιδιωτικού ή όχι, θρησκευτικού ή μη. Στην ουσία για πρώτη φορά το Κράτος αναλαμβάνει, υπεύθυνα και αποκλειστικά, μέσω αυτού του ιδιότυπου οργανισμού σε ρόλο υπουργείου, την αρμοδιότητα του Παιδαγωγού του Έθνους, κάτι που η Εκκλησία θα δεχθεί με πολύ μεγάλη δυσκολία, πολεμώντας το με όλα τα μέσα, πολιτικά και ιδεολογικά.

Σε έναν άλλο κρίσιμο τομέα, αυτόν της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το Κράτος θα είναι αυτό, που όχι μόνο θα θέσει τα θεμέλια ενός ευρέος δικτύου σχολείων, αλλά θα πάρει στα χέρια του για πρώτη φορά και καθαρά παιδαγωγικές υποθέσεις (βλ. C. Nique, 1990), δίνοντας τέρμα στη διαμάχη της αλληλοδιδασκτικής με την τελικά επικρατήσασα "ταυτόχρονη" (simultaneé) λεγόμενη μέθοδο.

Το ιστορικό παράδοξο είναι ότι πρωταγωνιστές σ' αυτή την ανάμειξη και επιβολή του Κράτους στα σχολικά πράγματα ήσαν οι φιλελεύθεροι, όταν βρέθηκαν στην εξουσία, δηλ. ακριβώς εκείνοι που καταφέρονταν σφόδρα εναντίον του μονοπωλίου του Ναπολεόντειου "Πανεπιστημίου" και που είχαν σημαία τους την ελευθερία της διδασκαλίας. (Είναι από τότε άλλωστε που έμεινε η συνήθεια, όχι αθώα ασφαλώς, να ονομάζονται τα ιδιωτικά σχολεία "ελεύθερα"). Ο φιλελεύθερος λοιπόν πρωθυπουργός Guizot, με το νόμο του 1833, εγκαθιδρύει ένα σύστημα δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συγκεντρωτικό, έχοντας κατά νου, όπως έλεγε ο ίδιος ρητά, τη "διακυβέρνηση των πνευμάτων", τη "διατήρηση της δημόσιας τάξης", κυρίως της ιδεολογικής, καθώς και της κοινωνικής σταθερότητας, κάτι για το οποίο δεν μπορούσε να εμπιστευθεί την ιδιωτική, κοινοτική και θρησκευτική πρωτοβουλία. Σύμφωνα με τον Guizot τα ιδιωτικά σχολεία είναι χρήσιμα μόνον ως συμπληρωματικά της κρατικής δράσης, ακριβώς όπως οι εθελοντές στον τακτικό στρατό.⁴ Εξάλλου θα φροντίσει να παντρέψει, εντός της δημόσιας εκπαίδευσης, την κρατική με την εκκλησιαστική δράση, θεωρώντας αυτό το συνδυασμό πιο αποτελεσματικό προς την κατεύθυνση που τον ενδιαφέρει.

Το 1850, η Εκκλησία, εκμεταλλευόμενη την ευνοϊκή πολιτική συγκυρία της ανόδου των συντηρητικών στην εξουσία, θα πετύχει την ψήφιση του περίφημου νόμου Falloux, με

4. Βλ σχετικά C. Lelièvre, postface στο G. Langouet et A. Léger, *Public ou Privé, Publicité*, Paris 1991, σσ. 140-144.

τον οποίο επιτυγχάνει αφ' ενός την οριστική κατάργηση του μονοπωλίου του "Πανεπιστημίου" στην β' βάρθμια εκπαίδευση κι αφ' ετέρου την υποχρεωτική μισθοδοσία από τις κοινότητες των ιεροδιδασκάλων των σχολείων της, καθώς και τον έλεγχο στα εκπαιδευτικά πράγματα των δημόσιων σχολείων. Ακριβώς η ψήφιση αυτού του νόμου, που οδήγησε σε επί τριάντα χρόνια άνθηση των καθολικών σχολείων, θα αποτελέσει την αφορμή για να εμβαθυνθεί το ιδεώδες της μη θρησκευτικότητας ή "λαϊκότητας" (laïcité) στο χώρο των ρεπουμπλικανών και των φιλελεύθερων, να γίνει φοβερά οξεία η διαμάχη και να διαμορφωθεί ένα πολιτικό στρατόπεδο ευθέως αντικληρικό (αλλά όχι αντιθρησκευτικό), που υπερέβαινε τα όρια της αριστεράς. Στο πρόσωπο του καθολικού σχολείου καταδικαζόταν η πολιτική αντίδραση των φιλομοναρχικών, ο ιδεολογικός σκοταδισμός και τα συμφέροντα των επαρχιακών προυχόντων, ενώ το δημόσιο λαϊκό σχολείο ενσάρκωνε το θετικιστικό ιδεώδες της κοινωνικής και οικονομικής προόδου.

2.3 Το "Σχολείο του Jules Ferry"

Έτσι, όταν στη δεκαετία 1879-1889 οι ρεπουμπλικανοί ανέρχονται στην εξουσία, με διαδοχικούς νόμους εγκαθιδρύουν αυτό που έως σήμερα θεωρείται ως η νομική βάση του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος, του λεγόμενου και "σχολείου του Jules Ferry" από το όνομα του πρωθυπουργού της εποχής. Τα κύρια νέα στοιχεία είναι ο δωρεάν και υποχρεωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, ανοιχτής και για τα δύο φύλα, η κρατική μισθοδοσία των δημοδιδασκάλων, η εκκοσμίκευση του δημόσιου σχολείου και η έμφαση στην πολιτική, πατριωτική και ηθική αγωγή, ενώ στη θρησκευτική αγωγή παραχωρούνταν μια μέρα εκτός της Κυριακής, για τις οικογένειες που επιθυμούσαν την κατήχηση των παιδιών τους, αλλά εκτός σχολείου. Στην ουσία, ο Jules Ferry εγκαθιδρύει το διαχωρισμό της εκκλησίας απ' το δημόσιο σχολείο και, χάρη στη δωρεάν και υποχρεωτική εκπαίδευση, το Κράτος ανταγωνίζεται με ένα ισχυρό πλεονέκτημα τα σχολεία της καθολικής εκκλησίας, η οποία, ισχυριζόμενη ότι πρόκειται για αθέμιτο ανταγωνισμό, θα πολεμήσει φανατικά τόσο το δωρεάν όσο και τον υποχρεωτικό χαρακτήρα.

Ο στόχος των νέων μέτρων όμως δεν ήταν μόνο η καταπολέμηση της ισχύος της Εκκλησίας αλλά, επίσης, αφ' ενός η προστασία της αστικής δημοκρατίας από την απειλή των εργατικών επαναστατικών κινήματων, κι αφ' ετέρου η εξυπηρέτηση της ταχείας εμπορο-βιομηχανικής ανάπτυξης του δεύτερου μισού του 19ου αι. καθώς και η ικανοποίηση των κοινωνικών φιλοδοξιών της μικρο-αστικής τάξης, του κοινωνικού σπηρίγματος των ριζοσπαστών (βλ. L. Tanguy, 1971, σσ. 329-331), την ίδια στιγμή που η αστική τάξη κρατούσε για λογαριασμό της την β' βάρθμια εκπαίδευση, όπου ασκείτο αυστηρά μαλθουσιανή πολιτική.

Ο ίδιος ο J. Ferry ήταν συχνά αρκετά εύγλωττος: "Το λέω ανοιχτά", δήλωνε, "είναι δίκαιο και αναγκαίο ο πλούσιος να πληρώνει την εκπαίδευση του φτωχού και είναι μέσω αυτού που η ιδιοκτησία νομιμοποιείται" (E. Plenet, 1985, σ. 102). Και αλλού: "υποσχεθήκαμε τη θρησκευτική ουδετερότητα, όχι τη φιλοσοφική, ούτε βέβαια και την πολιτική". Επίσης: "Στα θρησκευτικά σχολεία εξιμούν το παλαιό [μοναρχικό] καθεστώς και τις προηγούμενες κοινωνικές δομές. Αν αυτή η κατάσταση συνεχισθεί, μπορεί να φοβάται κανείς ότι θα

ιδρυθούν άλλα σχολεία, ανοιχτά στα παιδιά των αγροτών και των εργατών, όπου θα διδάσκονται οι αρχές ενός ιδεώδους σοσιαλιστικού ή κομμουνιστικού. Οχι, κι ας μην αρέσει στους ακραίους φιλελεύθερους, το φάρμακο δεν βρίσκεται στην αντιπαράθεση της μαύρης διεθνούς με την κόκκινη διεθνή: θα ήταν το τέλος της Γαλλίας, θα ήταν η ελευθερία του εμφυλίου πολέμου" (G. Langouet-A. Léger, 1992, σ. 149-150).

2.4. Οξυνση της Διαμάχης και Περιθωριοποίηση της Εκκλησίας

Τα τέλη του 19ου και οι αρχές του 20ού αι σφραγίζονται από την ταχεία άνοδο της ισχύος των σοσιαλιστικών οργανώσεων και των επαναστατικών εργατικών συνδικάτων, που αμφισβητούν την επίσημη εκδοχή της θρησκευτικής ουδετερότητας (*laïcité*), και διεκδικούν τη χειραφέτηση της εκπαίδευσης και από την αστική ιδεολογική επικυριαρχία.

Με αυτούς τους όρους πλέον, η σχολική διαμάχη οξύνεται περαιτέρω, παραμένοντας πάντα κεντρικής πολιτικής και ιδεολογικής σημασίας. Το 1905, η κυβέρνηση του ριζοσπάστη πάντα κεντρικής πολιτικής και ιδεολογικής σημασίας. Το 1905, η κυβέρνηση του ριζοσπάστη E. Combes, όχι μόνο θα επισφραγίσει το συνολικό χωρισμό Εκκλησίας και Κράτους, δίνοντας στη θρησκεία το χαρακτήρα ιδιωτικής υπόθεσης, αλλά και θα φθάσει ως το κλείσιμο 12.000 καθολικών σχολείων, με ένα νόμο που απαγόρευε τη διδασκαλία σε κάθε θρησκευτική οργάνωση. Τα επόμενα χρόνια η εκκλησία θα βρεθεί σε θέση μάχης: οι ιεροδιδάσκαλοι αναγκάζονται να μεταμφιεσθούν σε λαϊκούς για να συνεχίσουν να διδάσκουν, οι γονείς των μαθητών καθολικών σχολείων οργανώνονται σε συλλόγους και η Εκκλησία φθάνει να διεκδικεί, εκείνη τώρα, την ουδετερότητα του δημόσιου σχολείου, δημοσιεύοντας μαύρες λίστες εγγχειριδίων καταδικασμένων από το Βατικανό.

Κατά το μεσοπόλεμο όμως η διαμάχη, παρότι οξυτάτη, αρχίζει σιγά-σιγά να διολισθαίνει στην ουσία της και από ιδεολογικο-πολιτική να τείνει να μεταστραφεί σε χρηματοδοτική και θεσμική. Πράγματι, η επιβίωση των καθολικών σχολείων στηρίχθηκε όλη αυτή την περίοδο κυρίως στην αυταπάρνηση των ιεροδιδασκάλων. Όμως αυτοί αρχίζουν και λιγοστεύουν, την ίδια στιγμή που προσδεύει μια γενικότερη εκκοσμίκευση της κοινωνίας. Η επαρχία εξάλλου, όπου είχε αναπτυχθεί κυρίως το καθολικό δίκτυο σχολείων, γνωρίζει την αγροτική έξοδο και οι γονείς που παραμένουν δύσκολα μπορούν να συντηρήσουν τα σχολεία πληρώνοντας δίδακτρα, πόσο μάλλον που από το 1930 τα δευτεροβάθμια σχολεία γίνονται κι αυτά δωρεάν (A. Prost, 1982, σ. 418), κάτι που κάνει την καθολική εκκλησία να διαμαρτυρηθεί και πάλι για αθέμιτο ανταγωνισμό.

Έτσι, ενόσω η Εκκλησία ασκεί σκληρό ιδεολογικό αγώνα εναντίον του θρησκευτικά ουδέτερου δημόσιου σχολείου, αποκαλώντας το "σχολείο του Σατανά" και φθάνοντας κάποτε ως την επιβολή της ποινής της ακοινωνησίας σε δημοδιδασκάλους και στους μαθητές τους, την ίδια στιγμή πρωτοδιατυπώνει το αίτημα της κρατικής χρηματοδότησης της, στο όνομα του ισότιμου ανταγωνισμού και της ελευθερίας επιλογής των γονέων, αίτημα που γεννάει την έντονη εχθρότητα των "λαϊκών" που απαντούν έχοντας για πρώτη φορά ως βασικό σύνθημα το, ριζοσπαστικής προέλευσης, "δημόσιοι πόροι για τα δημόσια σχολεία, ιδιωτικοί πόροι για τα ιδιωτικά", μια γενική αρχή που όμως εν τω μεταξύ, είχε γνωρίσει την πρώτη σημαντική παρέκκλιση, με την ψήφιση το 1919 ενός νόμου (loi Astier),

με τον οποίο το Κράτος αναλάμβανε την χρηματοδότηση της ιδιωτικής τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Θα χρειαστεί η παρένθεση του καθεστώτος του Vichy για να υπάρξει για πρώτη φορά μια κυβερνητική ανταπόκριση στο αίτημα της Εκκλησίας, αλλά οι οικονομικοί του πόροι είναι περιορισμένοι κι έτσι θα προτιμήσει να στραφεί προς τον πολιτικό έλεγχο της δημόσιας εκπαίδευσης, αποπειρώμενο μια απολαϊκόποιήσή της (κλείσιμο Παιδαγωγικών ακαδημιών, που θεωρούντο λίκνα κομμουνιστών, απαγόρευση των συνδικάτων των εκπαιδευτικών, επαναφορά της κατήχησης στο σχολείο κ.ά.). Αξίζει ίσως να σημειωθεί ότι είναι σε αυτό το κλίμα που διατυπώνεται για πρώτη φορά από την καθολική ιεραρχία (δηλ. πολύ πριν από τη θεωρητικοποίησή του από τον M. Friedman) το αίτημα του "σχολικού κουπονιού", που κάθε οικογένεια θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει κατά βούληση.

3. Η Μεταπολεμική Μετάβαση στην Πολιτική της Δημόσιας Συν-χρηματοδότησης της Ιδιωτικής Εκπαίδευσης: Λογική και Επιπτώσεις.

3.1 Ο "Νόμος Debré".

Κατά τα πρώτα χρόνια μετά την απελευθέρωση, η κατάργηση των ευνοϊκών διατάξεων του καθεστώτος του Vichy και η συνέχιση της φθίνουσας οικονομικής δύναμης των καθολικών σχολείων τα φέρνει κοντά στην οικονομική κατάρρευση, κάτι που προκαλεί κινητοποιήσεις της λαϊκής βάσης της εκκλησίας. Όμως, ακριβώς αυτήν την περίοδο τα πράγματα αρχίζουν να παίρνουν μια εντελώς διαφορετική τροπή: στο βαθμό που ο καθολικισμός ως δόγμα εξασθενεί και που η εκκλησία, με την εκκοσμίκευση της κοινωνίας και τη φτώχεια των καθολικών σχολείων να αυξάνονται, παύει να εμφανίζεται ως πολιτική απειλή για τους ισχυρούς θεσμούς της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας, η στάση των Γάλλων πολιτών γίνεται ολοένα και πιο ανεκτική σε ενδεχόμενες κρατικές επιδοτήσεις στα σχολεία αυτά. Έτσι, ενώ το 1946 μόνο 23% επικροτούσαν ένα τέτοιο ενδεχόμενο, ήδη το 1951 γίνονται 46% με μόνο το 42% εχθρικούς (A. Prost, 1982).

Έτσι, το 1951 τα πνεύματα έχουν ωριμάσει σχετικά για να ψηφισθούν χωρίς μεγάλη αντίδραση δύο νόμοι (Marie και Barangé) που επιτρέπουν στους μαθητές ιδιωτικών σχολείων να έχουν πρόσβαση στις κρατικές υποτροφίες και στους γονείς τους στο τριμηνιαίο σχολικό οικογενειακό επίδομα.

Ο νόμος όμως που θα αποτελέσει την οριστική λύση του προβλήματος και στο πνεύμα του οποίου θα ασκηθεί η πολιτική όλων των μέχρι σήμερα κυβερνήσεων, με διάφορες αποχρώσεις βέβαια, είναι ο περίφημος νόμος του γκαλικού πρωθυπουργού Debré (Δεκ. 1959). Η κεντρική ιδέα αυτού του νόμου είναι η σύνδεση της παροχής κρατικής οικονομικής βοήθειας σε ένα ιδιωτικό σχολείο με την αποδοχή εκ μέρους του ενός ουσιαστικού κρατικού ελέγχου και υπό τον όρο της διαπίστωσης της συνεισφοράς του στην κάλυψη αδήριτων τοπικών σχολικών αναγκών. Δεν επιδοτείται δηλαδή γενικώς η καθολική (ή μή) ιδιωτική εκπαίδευση, ως ανεξάρτητο και συγκροτημένο δίκτυο σχολείων, αλλά όποιο σχολείο δεχθεί να συμβληθεί με το δημόσιο, υπό τους όρους που αυτό θέτει

Τα συμβόλαια που προτείνονται είναι δύο τύπων⁵, τα απλά και τα συμβόλαια συνεταιρισμού. Και για τα δύο προβλέπεται κρατική μισθοδοσία των εκπαιδευτικών, εφόσον είναι διπλωματούχοι κρατικών πανεπιστημίων, έναντι κρατικού παιδαγωγικού ελέγχου που είναι πιο χαλαρός για τα πρώτα, ενώ για τα δεύτερα προβλέπεται κρατική κάλυψη και των λειτουργικών δαπανών (όχι όμως των επενδυτικών), έναντι τήρησης της αρχής της αποδοχής χωρίς επιλογή των υποψηφίων μαθητών. Εάν, επιπλέον του κρατικού υποχρεωτικού προγράμματος, ένα σχολείο επιθυμεί να οργανώνει εκδηλώσεις ή διδασκαλίες, που θα υπογραμμίσουν την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα ή τον ειδικό χαρακτήρα του, μπορεί να το κάνει, απευθυνόμενο όμως στη χρηματοδότηση των γονέων.

Όπως ήταν αναμενόμενο ένας νόμος τέτοιας βαρύνουσας σημασίας δεν έμεινε στο απυρόβλητο: οι μεν ακραίοι εκκλησιαστικοί παράγοντες είδαν σ' αυτόν κίνδυνο απορρόφησης των σχολείων τους από το κράτος και ουσιαστικής κατάργησης της ελευθερίας διδασκαλίας, ενώ το "λαϊκό στρατόπεδο" είδε σκανδαλώδη υποστήριξη των καθολικών σχολείων, αντίθετη στην αρχή "δημόσιοι πόροι μόνο για δημόσια σχολεία", που αποτέλεσε το κεντρικό σύνθημα μεγάλων, αλλά άκαρπων διαδηλώσεων.

Στην πράξη, σε λίγα χρόνια, 9 στα 10 ιδιωτικά σχολεία (σχεδόν όλα καθολικά) δέχθηκαν να συμβληθούν με το δημόσιο, ενώ το 1974 κίολας, μόνο το 23% των Γάλλων παρέμεναν αντίθετοι στη μορφή επιδότησης που προέβλεπε ο νόμος. Έτσι, η εφαρμογή του νόμου Debré, από τη μια διέσωσε το δίκτυο των καθολικών σχολείων από τη συρρίκνωση και από την άλλη ενίσχυσε την τάση της ουσιαστικής εκκοσμίκευσης, εφόσον πλέον ένα μεγάλο μέρος των ιδιωτικών εκπαιδευτικών διέφεραν σε πολύ λίγα πράγματα από τους συναδέλφους τους του δημοσίου.

3.2. Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Αμφισβήτηση του Κρατικού Σχολείου

Για να κατανοήσουμε το πώς έγινε δυνατή η στροφή, που ήρθε να πραγματοποιήσει ο νόμος αυτός, στις σχέσεις κράτους-ιδιωτικών σχολείων πρέπει να μην ξεχνάμε τα ιστορικά πλαίσιά της. Η συνολική μεταπολεμική εκπαιδευτική πολιτική, σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ, είναι ριζικά νέα: σχολική έκρηξη, βαθμιαία ενιαιοποίηση της β' βάθμιας εκπαίδευσης, αύξηση ετών υποχρεωτικής εκπαίδευσης κλπ, οδηγούν σε ένα μαζικό εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο το Κράτος είναι απόλυτος κύριος ή έστω ο αδιαμφισβήτητος πλέον ισχυρός.

Είναι στο πλαίσιο αυτής της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής που δικαιολογούν οι κυβερνήτες την παραχώρηση στην ιδιωτική εκπαίδευση ενός ειδικού, ημιδημόσιου νομικού καθεστώτος, μέσω του οποίου θεωρείται ότι συμβάλλει και αυτή στην κάλυψη των διευρυμένων σχολικών αναγκών. Δηλαδή, η στροφή αυτή στην αντιμετώπιση της ιδιωτικής εκπαίδευσης δεν γίνεται πλέον στο όνομα ενός πολιτικού ή νομικού φιλελευθερισμού, ούτε βεβαίως στο όνομα της υπεράσπισης του καθολικισμού και με στόχο την ενίσχυση του ιδεολογικού ανταγωνισμού, αλλά αντίθετα στο όνομα της συνεργασίας και συμβολής

5. Προβλεπόταν κι ένας τρίτος τύπος, το συμβόλαιο ενσωμάτωσης, δηλ. οικειοθελής κρατικοποίηση, αλλά δεν ετέθη σε εφαρμογή.

όλων των κοινωνικών δυνάμεων στην κοινή εθνική υπόθεση της επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο.

Είναι γι' αυτό που η αντιπαράθεση γύρω από το νόμο δε θα γίνει τόσο ή μόνο γύρω από ιδεολογικούς όρους όπως η ουδετερότητα, ανεξιθρησκεία, ελευθερία κλπ, όσο στο επίπεδο της αναγκαίας προσαρμογής του σχολικού θεσμού στις νέες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις και του σχετικού ρόλου του κράτους. Μπορεί να πει κανείς ότι από δω και πέρα, ο διάλογος γίνεται εντελώς σύγχρονος ή μάλλον μετα-μοντέρνος, αφού ουσιαστικά απο-ιδεολογικοποιείται και το κέντρο βάρους του μετατίθεται στα θέματα της απόδοσης των σχολείων, της ανταγωνιστικότητάς τους κτλ. Είναι χαρακτηριστικό (και ίσως εντυπωσιακό) ότι αυτό το λεξιλόγιο δανείζονται σε λίγα χρόνια ακόμη και οι ίδιοι οι εκκλησιαστικοί κύκλοι, συμβάλλοντας έτσι σε μια γενικότερη συνεννόηση με τις κυρίαρχες πολιτικές δυνάμεις, γύρω από τα εκπαιδευτικά πράγματα. Πόσο μάλλον που οι διαδοχικές κυβερνήσεις του Pompidou και του Giscard d'Estaing, θα φροντίσουν με κρίσιμες τροποποιήσεις του νόμου Debré (Loi Pompidou 1971 και loi Guermeur 1977), από τη μια να επεκτείνουν τις κρατικές χρηματοδοτήσεις (υπό τη μορφή εγγυημένων δανείων για σχολικές οικοδομές) και από την άλλη να διευρύνουν την ελευθερία των διευθυντών ιδιωτικών σχολείων στην επιλογή και απόλυση του εκπαιδευτικού προσωπικού, μέτρα και τα δύο που έχουν στόχο τη δημιουργία τετελεσμένων γεγονότων ενόψει της επίφοβης ανόδου της αριστεράς στην εξουσία.

Εν τω μεταξύ, από τις αρχές κιόλας της δεκαετίας του '60 η εκπαίδευση, κι αυτή τη φορά η κρατική εκπαίδευση, θα συγκεντρώσει τα βέλη της κριτικής, όχι μόνο της πολιτικής αλλά και της επιστημονικής, προερχόμενα αυτή τη φορά όχι από την εκκλησία και τους συντηρητικούς πολιτικούς κύκλους, αλλά είτε από ριζοσπάστες κοινωνιολόγους που καταρρίπτουν το μύθο της ιδεολογικής χειραφέτησης μέσω του σχολείου, μιλώντας για συντηρητικό σχολείο (και εννοώντας το κρατικό-*"λαϊκό"*), είτε από μαρξιστές κοινωνιολόγους που καταγγέλλουν το καπιταλιστικό σχολείο ως μηχανισμό αναπαραγωγής κοινωνικών σχέσεων εξουσίας⁷, τέλος από φιλελεύθερους κοινωνιολόγους που καταρρίπτουν το μύθο της εξισωτικής ικανότητας του μαζικο-δημοκρατικού σχολείου⁸ και ρεφορμιστές που αναλύουν το γραφειοκρατικό και αρτηριοσκληρωτικό χαρακτήρα της κρατικής εκπαιδευτικής μηχανής που μπλοκάρει τη λειτουργία της⁹.

Επιπλέον, τα παιδαγωγικά κινήματα που κινούνται στο χώρο της αριστεράς και του *"λαϊκού στρατοπέδου"* επεξεργάζονται καινοτόμα προγράμματα εκδημοκρατισμού των παιδαγωγικών μεθόδων και του τρόπου διαχείρισης του εκπαιδευτικού συστήματος. Ήδη λίγο πριν απ' το Μάιο του '68, το περίφημο συνέδριο της Amiens καταλήγει σε ολοκληρωμένο σχέδιο προτάσεων, όπου η αποκέντρωση, η αυτονομία των σχολείων, η δυνατότητα πειραματισμού και η ενίσχυση των καινοτομικών αποτελούν όρους-κλειδιά για μια δημοκρατική μεταρρύθμιση, που μοιάζει απαραίτητη ενόψει του νέου κοινού που έχει εισρεύσει στη μεσαία βαθμίδα του σχολικού συστήματος.

-
6. BA, P.Bourdieu - J.C.Passeron, *La Reproduction*, Seuil, Paris, 1970
 7. BA, C.Beudélet - R.Establet, *L'école capitaliste en France*, Masperot, Paris, 1971
 8. BA, R.Boudon, *L'inégalité des chances*, Armand-Colin, Paris, 1973
 9. BA, M.Crozier, *Le phénomène bureaucratique*, Seuil, Paris, 1963

Αν προσθέσουμε τη νεανική αμφισβήτηση του σχολικού αλλά και γενικά του κοινωνικού και πολιτικού αυταρχισμού, συντηρητισμού και κονφορμισμού όπως εκφράστηκε από το κίνημα του Μάη του '68, αλλά και την αντίθετη τάση των μικροαστών γονέων να κριτικάρουν τα δημόσια σχολεία ως υπερβολικά χαλαρά, αμφιβόλου ηθικής και πάντως αναποτελεσματικά, καταλαβαίνουμε ότι το παραδοσιακά υπερασπιζόμενο και μυθοποιημένο "λαϊκό" δημόσιο σχολείο αμφισβητείται πανταχόθεν. Είναι γι' αυτό που μερικοί τοποθετούν στη δεκαετία του '60 το τέλος του εξιδανικευμένου από τη μακροχρόνια διαμάχη κληρικών-λαϊκών σχολείου του J. Ferry, του "σχολείου των μοντέρνων".

3.3. Τα Καθολικά Σχολεία Αλλάζουν Χαρακτήρα.

Το τέλος όμως του μοντέλου αυτού του δημόσιου λαϊκού σχολείου δεν έρχεται μόνο του. Συμπαράσχει μαζί του και τον αιώνιο ιστορικό αντίπαλό του, το ιδιωτικό καθολικό σχολείο. Διότι, παρότι τυπικά όχι μόνο επιβιώνει αλλά και οργανώνεται οριζόντια και κάθετα ως δίκτυο σχολείων με ισχυρά κεντρικά όργανα και εθνικούς συλλόγους γονέων και μαθητών, την ίδια στιγμή οι ίδιοι οι χρήστες του συμβάλλουν με τις προσδοκίες τους και τις στάσεις στην ουσιαστική μεταλλαγή του. Το 1978 μόνο ένας στους τέσσερις το διαλέγει για τους στην ουσιαστική μεταλλαγή του (ενώ θρησκευτικούς λόγους (κίνητρο που έρχεται έκτο στις προτεραιότητες των γονέων), ενώ οι περισσότεροι, συχνά άθεοι ή αδιάφοροι θρησκευτικά και τυπικά καθολικοί¹⁰, το προτιμούν για παιδαγωγικούς και λειτουργικούς λόγους: σοβαρότητα και αυστηρότητα της παιδαγωγικής πλαισίωσης με έμφαση στις παραδοσιακές αξίες, ή ένα πιο "κοινωνικό" κλίμα με προσωπικές επαφές μεταξύ μαθητών-καθηγητών και γονέων, έλλειψη συχνών απεργιών, κι ακόμη προσδοκία ενός προστατευμένου κι επιλεγμένου κοινωνικού περιβάλλοντος με μικρό αριθμό παιδιών λαϊκών στρωμάτων και μεταναστών. Συχνά το βασικό κριτήριο επιλογής, ιδίως για τα λύκεια, συνοψίζεται απλώς στο ποσοστό επιτυχίας τους στο Baccalauréat. Εκείνο που ενδιαφέρει δηλαδή είναι αν πρόκειται για καλό "φροντιστήριο" και το εάν είναι καθολικό ή όχι σημαίνει λίγα πράγματα, ακριβώς μόνον εκείνα που το κάνουν να φαίνεται, στα μάτια των γονέων, καλό ή κακό ως "φροντιστήριο".

Επιπλέον, τα καθολικά σχολεία, όντας ιδιαίτερα ευαίσθητα στη διαφοροποιημένη ζήτηση των γονέων, προσαρμόζονται σ' αυτήν: έτσι, άλλα ειδικεύονται σε μια ενισχυτικού τύπου παιδαγωγική για αδύνατους μαθητές κι άλλα στην εντατική τελειοποίηση άριστων και φιλόδοξων μαθητών, άλλα είναι εντελώς παραδοσιακά, ενώ άλλα εισάγουν νεωτερισμούς. Με άλλα λόγια, τα καθολικά σχολεία μετατρέπονται σε σχολεία λειτουργούντα με τις αρχές της εκπαιδευτικής αγοράς, κάτι που απειλεί και τον ίδιο τον καθολικό χαρακτήρα των σχολείων, ο οποίος τείνει να μοιάζει με απλό περιτύλιγμα του προσφερόμενου εκπαιδευτικού προϊόντος. (βλ. A.Prost, 1982).

10. Το 1976 μόνο ένας στους εννέα Γάλλους εκκλησιάζεται τακτικά. (A. Prost, 1982)

4. Ο Σύγχρονος Πολιτικός Διάλογος: Αντιπαράθεση και Συναίνεση.

Από τις αρχές της δεκαετίας του '70 έγινε φανερό σε ορισμένους παρατηρητές της γαλλικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας (π.χ. L. Tanguy, 1972) ότι οι κοινωνικές λειτουργίες της ιδιωτικής εκπαίδευσης έχουν γίνει ανάλογες με εκείνες των άλλων δυτικών χωρών. Αλλωστε δεν είναι ίσως τυχαίο ότι και σε άλλες χώρες, όπως η Ολλανδία, παρατηρείται η ίδια αλλαγή ως προς τις κοινωνικές λειτουργίες και το χαρακτήρα των πολυάριθμων θρησκευτικών σχολείων της¹¹. Η λεγόμενη "ελεύθερη" εκπαίδευση δεν είναι πια παρά ιδιωτική εκπαίδευση ευρέως επιδοτούμενη και μερικώς ελεγχόμενη από το κράτος, συνιστώντας επιπλέον για πολλούς ένα είδος προτύπου για την διοικητική-διαχειριστική μεταρρύθμιση της ίδιας της δημόσιας εκπαίδευσης.

Το έδαφος λοιπόν έχει γίνει αρκετά πρόσφορο για μια συνάντηση της γαλλικής πολιτικής κουλτούρας της δεξιάς με τις κατά 10-15 χρόνια παλαιότερες νεοφιλελεύθερες αμερικανικές αναζητήσεις στο χώρο της οικονομίας και πολιτικής της εκπαίδευσης. Το 1971, ο βουλευτής Olivier Giscard d'Estaing, (αδελφός του Valéry), σε ένα βιβλίο¹² του οποίου ο υπότιτλος ("Για μια φιλελεύθερη επανάσταση στην εκπαίδευση") είναι εύγλωττος, διαμορφώνει μια αρκετά ολοκληρωμένη μεταρρυθμιστική πλατφόρμα που έχει ως κύριους άξονες την κατάργηση του κρατικού μονοπωλίου, τη ριζική διοικητική αποκέντρωση, την είσοδο στο προσκήνιο των οικογενειών, των περιφερειών και του κόσμου των επιχειρήσεων, με τον οποίο πρέπει το σχολείο να συνδεθεί άμεσα, τον τεχνολογικό εκσυγχρονισμό των μεθόδων του, τον ευρωπαϊκό και διεθνή χαρακτήρα των σπουδών και τη βαθμιαία μεταστροφή του καθεστώτος εργασίας των εκπαιδευτικών σε ελευθερο-επαγγελματικό, με στόχο το σπάσιμο της αδράνειας και την προώθηση του πνεύματος υπευθυνότητας. Φθάνει μάλιστα να υιοθετήσει (χωρίς ρητή αναφορά στον M. Friedman) την ιδέα του σχολικού κουπονιού, η οποία θα άλλαζε, κατ' αυτόν, ριζικά τους κανόνες του παιχνιδιού στη χρηματοδότηση και διοίκηση της εκπαίδευσης, διατηρώντας όμως τον δωρεάν χαρακτήρα της και επεκτείνοντάς τον και στον μη κρατικό τομέα. Το βιβλίο πάντως δεν θα γνωρίσει μεγάλη απήχηση, ίσως γιατί, όπως λέει ο ίδιος, "στη Γαλλία, η φιλελευθεροποίηση της εκπαίδευσης σκοντάφτει στο πρόβλημα της θρησκευτικής ουδετερότητας, θυμίζοντας τις σκοτεινές και γερασμένες φιλονεικίες του παρελθόντος"¹³. Μπορεί όμως να δει κανείς τον ίδιο λόγο από την ανάποδη: ότι δηλαδή, ακριβώς λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα της ιδιωτικής εκπαίδευσής της, η Γαλλία είναι μια από τις λίγες χώρες στον κόσμο¹⁴ που έχει κιόλας προχωρήσει τόσο πολύ στην κατεύθυνση της ισότιμης κρατικής χρηματοδότησης ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων. Επομένως το εαν αυτή η χρηματοδότηση πρέπει να είναι έμμεση (των σχολείων) ή άμεση (των οικογενειών) μοιάζει δευτερεύον ζήτημα και πάντως όχι επείγον.

Εκείνο που φαίνεται πιο επείγον είναι αυτό που ονομάστηκε "εκσυγχρονισμός" της διαχείρισης του ίδιου του κρατικού τομέα, γύρω από τον οποίο βαθμιαία διαμορφώνεται μια

11. E. James, *Private finance and management of education in developing countries: major policy and research studies* IPE- UNESCO, Paris, 1991, p. 14

12. O Giscard d'Estaing, *Education et Civilisation*, Fayard, Paris, 1971

13. Στο ίδιο, σ. 70

14. Οι άλλες είναι: η Ολλανδία από το 1917, το Βέλγιο, η Δανία, το Λουξεμβούργο, η Χιλή, η Αυστραλία, η Ν. Ζηλανδία και η Νορβηγία. Βλ. σχετικά E. James, ο.π. σ. 21-22

(άρρητη) συναίνεση μεταξύ φιλελεύθερης κεντρο-δεξιάς και τουλάχιστον εκείνου του τμήματος της σοσιαλιστικής αριστεράς που έγινε γνωστό ως "δεύτερη αριστερά". Πράγματι, η πρόταση περί κουπονιού θα μείνει στο περιθώριο του πολιτικού διαλόγου, αφού μόνο σποραδικά θα ακουστεί και πάλι στη δεκαετία του '80 από ορισμένα δυναμικά νεαρά στελέχη του νεοφιλελεύθερου χώρου¹⁵, που βλέπουν στην κεντρική χρηματοδότηση της κρατικής εκπαίδευσης τη "ρίζα του κακού". Τα έδρανα της αντιπολίτευσης προσφέρονται για τέτοιες εντυπωσιακές προτάσεις, ιδίως μέσα σε ένα κλίμα όπου άρθρα κασσανδρικά και βιβλία-λίβελλοι, με μεγάλη εκδοτική επιτυχία, καταγγέλλουν την εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων F. Mitterrand ως πολιτική που προωθεί την αγραμματοσύνη, την ισοπέδωση των κυβερνήσεων F. Mitterrand ως πολιτική που προωθεί την αγραμματοσύνη, την ισοπέδωση προς τα κάτω και την ήττα της κουλτούρας¹⁶. Όταν όμως η κεντροδεξιά επανέρχεται στην εξουσία (1986-88 και από το 1993) γίνεται φανερό η συνέχεια μάλλον παρά η ρήξη με τις προηγούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές. Χαρακτηριστικά και ο φετεινός εκπαιδευτικός προϋπολογισμός¹⁷, αποτελώντας με διαφορά τον πρώτο σε μέγεθος υπουργικό προϋπολογισμό, εκφράζει τη συνέχεια με τη γραμμή της απόλυτης δημοσιονομικής προτεραιότητας της εκπαίδευσης, σύνθημα με το οποίο εκλέχθηκε ο F. Mitterrand στις προεδρικές εκλογές του 1988.

Όσες λίγες φορές έγινε απόπειρα διακοπής σε αυτή τη συνέχεια, δηλαδή ρήξης με τη λανθάνουσα τριανταπεντάχρονη συναίνεση στα χρηματοδοτικά, τουλάχιστον, εκπαιδευτικά θέματα, οι κυβερνήσεις σκόνταψαν, όπως είπαμε στην αρχή, σε ισχυρότατες λαϊκές αντιδράσεις.

Έτσι, όταν το 1984 ο σοσιαλιστής υπουργός Savary, μετά από τριήχρονες διαβουλεύσεις, προτείνει ένα νέο νόμο-πλαίσιο, ελπίζει ότι ρυθμίζει οριστικά και συμβιβαστικά τις σχέσεις κράτους-ιδιωτικών σχολείων, ακολουθώντας τα χνάρια του νόμου Debre, αλλά καταργώντας ορισμένες ευνοϊκές για τα καθολικά σχολεία ρυθμίσεις που είχαν εν τω μεταξύ παρεισφύσει¹⁸. Όμως, κάποιες τροπολογίες της τελευταίας στιγμής από αριστερούς βουλευτές, στελέχη των αντικληρικών οργανώσεων, που αισθάνονταν προδομένοι από τη μη τήρηση της ασαφούς υπόσχεσης του υποψηφίου F. Mitterrand περί δημιουργίας ενός εθνικού συστήματος εκπαίδευσης "ενιαίου, λαϊκού και ενοποιημένου", έδωσαν την αφορμή στη δεξιά να εκμεταλλευθεί πολιτικά την υπόθεση επανιδεολογικοποιώντας την, παρασύροντας δε και την εκκλησιαστική ιεραρχία που εν τω μεταξύ είχε δώσει τη συγκατάθεσή της στο νόμο. Αίφνης, επαναανακαλύφθηκε η έννοια της ελευθερίας του αρχηγού της οικογένειας, που υποτίθεται ότι κατεστρατηγείτο από το νόμο, και εκατομμύρια διαδηλωτές βρέθηκαν στο δρόμο, έχοντάς την για σημαία, και επιτυγχάνοντας την απόσυρση του νόμου.

15. Βλ. A. Madelin, *Pour libérer l'école, l'enseignement à la carte*, Fayard, Paris, 1984.

16. Η πιο ολοκληρωμένη και σαφής κριτική αυτής της κατεύθυνσης είναι του J.-C. Milner, *De l'école*, Paris, Seuil, 1984.

17. Προϋπολογισμός που, αγγίζοντας τα 262,4 δις FF είναι αυξημένος κατά 4,6% σε σχέση με πέρσι. (*Le Monde*, 30

Οκτωβρίου, 1994)

18. Βλ. σχετικά τον απολογισμό του ίδιου στο: A. Savary, *En toute liberté*, Paris, Hachette, 1985 και την ανάλυση του ιστορικού A. Prost: "La tornade qui emporta Savary" στο A. Prost, *Education, société et politiques*, Paris, Seuil, 1992, σσ. 169-187

5. Κοινωνιολογικές Συμβολές στην Κατανόηση του Ρόλου της Σύγχρονης Ιδιωτικής Εκπαίδευσης στη Γαλλική Κοινωνία.

5.1. "Κίνημα Σχολικών Καταναλωτών" (Consumerisme Scolaire).

Επειδή η αναζωπύρωση ξεχασμένων ιδεολογικών παθών δεν μπορεί να ερμηνεύσει ικανοποιητικά κινητοποιήσεις τόσο μαζικές, όπως αυτές του '84 (ίσως οι πιο μαζικές στην ιστορία της συντηρητικής παράταξης), οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης ενέσκηψαν στο ζήτημα με μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αναζητώντας κυρίως προς την κατεύθυνση του "κονσουμερισμού" (κινήματος των καταναλωτών) την εξήγηση της φανατικής υπεράσπισης ενός τομέα αφ'ενός αρκετά εκκοσμικευμένου κι αφ'ετέρου σχετικά μικρού σε όγκο (17 % του συνόλου των μαθητών).

Ήδη έξι χρόνια νωρίτερα (1978), ο κοινωνιολόγος R. Ballion είχε επιστήσει την προσοχή στην εμφάνιση κάποιων νέων στάσεων στους γονείς των μαθητών που δικαιολογούσαν, κατ' αυτόν, τον προκλητικά συνοπτικό χαρακτηρισμό τους ως "σχολικών καταναλωτών". Ο ερευνητής επισημαίνει ότι το σχολείο στα μάτια πολλών γονέων-χρηστών του έχει υποστεί μια γενικευμένη μείωση εμπιστοσύνης, ακριβώς την περίοδο που γίνεται όλο και πιο συνειδητό σ' αυτούς ότι αποτελεί υποχρεωτικό πέρασμα για τον καθορισμό της κοινωνικής θέσης των παιδιών τους. Το σχολείο δηλαδή, γίνεται, κατά κάποιο τρόπο, θύμα της επιτυχίας του: όσο πιο αποφασιστική σημασία αποκτούν οι τίτλοι του, στα πλαίσια της σχολειοποίησης της κοινωνίας και μαζικοποίησης του σχολείου, τόσο πιο πολύ αμφισβητείται η αποτελεσματικότητά του για τον καθένα χωριστά και καθίσταται προνομιακός χώρος επεξεργασίας κοινωνικών στρατηγικών. Οι οικογένειες, και κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά, οι αστικές, που ήταν έως πριν οι παραδοσιακοί χρήστες της β' βάθμιας και γ' βάθμιας εκπαίδευσης, κυριεύονται από ανησυχία και παύουν να τηρούν παθητική στάση απέναντι στο κράτος, διεκδικούν, ενεργοποιούνται, είτε συλλογικά είτε - και αυτό είναι ίσως καινούργιο - ατομικά, αναζητώντας τις καλύτερες λύσεις εντός του κρατικού σχολικού δικτύου ή εκτός αυτού, είτε πάλι εντός και εκτός, μετακινούμενοι ανάλογα με τις παρουσιαζόμενες ευκαιρίες και τις εκάστοτε επιδιώξεις τους.

Με τους όρους του A. Hirschman¹⁹, θα λέγαμε ότι η κατά τη γνώμη τους πτώση της ποιότητας των σπουδών οδηγεί το πιο ευαίσθητο στην ποιοτική υποβάθμιση τμήμα των χρηστών είτε στη διαμαρτυρία (voice), οπότε κινητοποιούνται π.χ. στα πλαίσια του συλλόγου γονέων ή των πολιτικών οργανώσεων ή και ατομικά, αλλά εντός του δημόσιου σχολείου είτε, όταν κρίνουν ότι αυτό είναι μάταιο και πάντως ασύμφορο ατομικά, προτιμούν τη μετακίνηση στο ιδιωτικό σχολείο της προτίμησής τους, δηλ. τη λύση της εξόδου (exit).

Το ιδιωτικό δίκτυο σχολείων έχει, σύμφωνα με τον R. Ballion, ορισμένα βασικά πλεονεκτήματα, που το κάνουν ελκυστικό σ' αυτό το τμήμα των νέων γονέων οι οποίοι, ας σημειωθεί, δεν διακρίνονται από συγκεκριμένα πολιτικο-ιδεολογικά πρόσημα. Το κυριότερο από αυτά τα γενικά θετικά χαρακτηριστικά ("ευέλικτο", "νεωτεριστικό", "ευαίσθητο στους

19. B. A. O. Hirschman, *Exit, Voice and Loyalty, Responses to Decline, in Firms, Organizations and States*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1970

πελάτες", "προσεκτικό στη σχολική πορεία των μαθητών" κλπ), είναι η πολυμορφία του που του επιτρέπει να ανταποκριθεί σε πλήθος διαφορετικές προσδοκίες των πελατών του. Κάθε σχολείο είναι προσανατολισμένο σε μια πελατεία-στόχο, ενώ τα δημόσια χαρακτηρίζονται από μια μουντή ομοιομορφία, εντός μιας κοινωνίας που οδεύει ταχύτατα προς την αντίθετη, "μεταμοντέρνα" κατεύθυνση.

Στοιχειοθετώντας έτσι, με πλήθος συνεντεύξεων και δημοσκοπήσεων, το κλασικό εγκώμιο της "εκπαιδευτικής αγοράς" ο Ballion θέτει το ζήτημα, από μια θέση υπεράσπισης του δημόσιου σχολείου, εάν δεν θα έπρεπε και αυτό να λάβει υπόψη του τα νέα δεδομένα, εκσυγχρονιζόμενο, διορθώνοντας την αμαυρωμένη εικόνα του και προλαβαίνοντας έτσι το ενδεχόμενο μιας μαζικής "εξόδου".

Αυτή η πραγματιστική προβληματική, εκτός του ότι με την ευρεία απήχυσή της, αξιοποιήθηκε πολιτικά από διάφορες πλευρές, έδωσε λαβή σε άλλες έρευνες που επιχειρήσαν να διορθώσουν ή να συμπληρώσουν το τοπίο που σκιαγράφησε ο Ballion, χωρίς κυτ' ανάγκη να συμφωνούν απόλυτα με τις διαπιστώσεις-προτάσεις του και το θεωρητικό του πλαίσιο που μερικοί το είδαν φτωχό ή και απλουστευτικό.

Με μια διαχρονική στατιστική έρευνα, δύο μαρξιστές κοινωνιολόγοι (G. Langouet - A. Leger, 1991) επεξεργάστηκαν τα στοιχεία ολόκληρης της 8^{ης} βάθμιας σχολικής διαδρομής 37.000 περίπου μαθητών που μπήκαν στην ΣΤ^η Δημοτικού το 1973, σε σχολεία και των δύο τομέων, καταλήγοντας σε διαπιστώσεις που έθεσαν εν αμφιβόλω ορισμένες κοινά αποδεκτές απόψεις. Οι πιο σημαντικές από αυτές είναι:

α) Ο πραγματικός αριθμός των χρηστών του ιδιωτικού δικτύου είναι πολύ μεγαλύτερος από το 17% που εμφανίζεται στις επίσημες στατιστικές (οι οποίες φωτογραφίζουν αναγκαστικά μία μόνο χρονική στιγμή) ξεπερνώντας το 35% μιας "φουρνιάς" μαθητών²⁰, κάτι που από μόνο του φωτίζει καλύτερα το μαζικό ενδιαφέρον των Γάλλων για τη διατήρηση αυτής της εναλλακτικής λύσης.

β) Πολύ συχνά οι μετακινήσεις από τον ένα στον άλλο τομέα συνδέονται με ορισμένες τάξεις-κλειδιά στη σχολική σταδιοδρομία, ή έρχονται ως επακόλουθο μιας αποτυχίας ή ενός ανεπιθύμητου επιβεβλημένου σχολικού προσανατολισμού.

γ) Η απλουστευτική αντίληψη του διάχυτου και καλλιεργούμενου "κοσμομερισμού", που κρίνει την αποτελεσματικότητα των σχολείων με βάση το ποσοστό επιτυχίας του στο "baccalaureat", καταρρίπτεται κατά τρόπο πειστικό.

δ) Όλοι οι γονείς δεν είναι το ίδιο "στρατηγοί" ή "καταναλωτές", όπως, κατά τη γνώμη του, τους θεωρεί ο Ballion, με αποτέλεσμα το αγοραίο άνοιγμα του σχολείου να ευνοεί εκείνους που έχουν τους σχετικούς υλικούς και πολιτισμικούς πόρους-ικανότητες, και κυρίως είναι επαρκώς πληροφορημένοι και εθισμένοι στο να μετατρέπουν το πρωτογενές πληροφοριακό υλικό σε στρατηγικό σχέδιο.

ε) Τέλος, το πιο εντυπωσιακό εύρημα: το ιδιωτικό δίκτυο σχολείων συνολικά περιορίζει τις αποκλίσεις επιτυχίας μεταξύ κοινωνικά προνομιούχων και μη μαθητών, σε σχέση με τις

20. Το ποσοστό μάλιστα αυξάνεται στο 40% για τη "φουρνιά" των μαθητών που μπήκαν στη ΣΤ^η Δημοτικού το 1980.

αντίστοιχες που δημιουργούνται στο δημόσιο²¹. Το φαινόμενο προσφέρεται σε πλήθος αντίπαλες ή συμπληρωματικές υποθέσεις στις οποίες δεν θα επιμενούμε. Εκείνο πάντως που συμπεραίνουν οι συγγραφείς είναι πως οι διαφορές αυτές δείχνουν ότι η σχολική αποτυχία των παιδιών λαϊκών στρωμάτων δεν είναι μοιραία, και πως η εικόνα ενός δημόσιου σχολείου εξισωτικού και κοινωνικά ουδέτερου μοιάζει "μαγική".

5.2. Η Ιδιωτική Παραπαιδεία.

Πέρα από την ανάπτυξη της χρήσης του επίσημου δικτύου ιδιωτικής εκπαίδευσης, από τις αρχές της δεκαετίας του '70 παρατηρείται άνοδος ενός ανοργάνωτου τομέα δικτύου παράλληλης ιδιωτικής εκπαίδευσης, χωρίς κάποιο θρησκευτικό μανδύα αυτός, με πλήθος ειδικές δραστηριότητες, κυρίως ιδιαίτερα ή ομαδικά φροντιστηριακά μαθήματα, λογοθεραπεία, λογικο-μαθηματική σκέψη, συγγραφή κειμένων, δημιουργική απασχόληση παιδιών, σχολική και επαγγελματική συμβουλευτική κ.ά., τομέας που ως πρόσφατα δεν συγκέντρωνε το ενδιαφέρον της έρευνας, θεωρούμενος περιθωριακός. Μια πρόσφατη έρευνα ομάδας του Πανεπιστημίου του St. Etienne (D. Glasman, 1990) διεξήγαγε μια συστηματική μελέτη της ανάπτυξης και χρήσης ειδικά των ιδιαίτερων και ομαδικών φροντιστηριακών μαθημάτων καταλήγοντας σε ενδιαφέρουσες επισημάνσεις:

α) Το φαινόμενο είναι σχετικά μαζικό, αφού αφορά τουλάχιστο το 1/4 των μαθητών β' βάθμιας εκπαίδευσης, ενώ όλες οι ενδείξεις κατατείνουν σε ένα συμπέρασμα μιας τάσης συνεχούς διόγκωσης του δικτύου και απαρχής επιχειρηματικής δόμησής του.

β) Η ανάπτυξή του έχει πάψει να εισπράττεται ως σκανδαλώδης από τους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους, ώστε να διαγράφεται μια τάση κατανομής της παιδαγωγικής εργασίας μεταξύ επίσημου και παράλληλου σχολείου.

γ) Η χρήση των υπηρεσιών αυτών εκφράζει μεταξύ άλλων μια έντονη απαίτηση για άμεση χρησιμότητα των σπουδών, τάση που δεν αφήνει άθικτη τη σχέση προς τη μόρφωση και εντός του σχολείου, η οποία οδηγεί σε μία εκδοχή έντονα περιοριστική για τη γνώση και σε παιδαγωγικές μεθόδους αυστηρά παραδοσιακές.

δ) Η χρήση τους επίσης υπόκειται σε διακριτές κοινωνικά οικογενειακές σχολικές στρατηγικές, με στόχο κοινό και αποκλειστικό την υποκειμενικά αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα και οι οποίες υπονομεύουν τον υποτιθέμενο ομοιογενή χαρακτήρα της νέας ενιαίας β' βάθμιας εκπαίδευσης. Στο νέο πλαίσιο οι κανόνες του σχολικού παιχνιδιού έχουν γίνει πιο αδιαφανείς, κάτι που ευνοεί όσους κατορθώνουν να τους αποκωδικοποιούν και να τους χρησιμοποιούν προς το συμφέρον τους, μεταχειριζόμενοι ιδιωτικά κάθε δυνατό μέσο.

Οι ερευνητές καταλήγουν να αναρωτηθούν εάν τα ευρήματά τους δεν επιβεβαιώνουν όσους μιλούν για "ρεβάνς" του κοινωνικού (άρα και των κοινωνικών διακρίσεων) επί του

21. Στην ίδια παράδοση διαπίστωση είχε καταλήξει στις ΗΠΑ η ομάδα του γνωστού κοινωνιολόγου της εκπαίδευσης James Coleman. Βλ. σχετικά J.S. Coleman, T. Hoffer, and S. Kilgore, *High School Achievement*, N. York, Basic Books, 1982. Για την εξαντλητική μεθοδολογική κυρίως ανάλυση που προκάλεσε πρβλ. τα ειδικά αφιερώματα του *Sociology of education*, 55 (April-July 1982), 56 (October 1983), 58 (April 1985).

κρατικού²², και για ατομικιστικές ωθήσεις που τείνουν να "διορθώσουν" τους συλλογικούς εξαναγκασμούς που κυριάρχησαν στις πρώτες δύο μεταπολεμικές δεκαετίες.²³ Με αυτούς τους όρους θέτουν ως νέο κεντρικό πολιτικό ζήτημα την κοινωνική σύγκρουση μεταξύ εκείνων που επιθυμούν να χρηματοδοτούν και να χρησιμοποιούν την εκπαίδευση ως πολίτες, και εκείνων που προτιμούν να λειτουργούν ως καταναλωτές, προσαρμόζοντας αυστηρά την ιδιωτική δαπάνη στην προσδοκώμενη υπηρεσία.

6. Η Διοικητική Μεταρρύθμιση της Δημόσιας Εκπαίδευσης και οι Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις της.

6.1. Μεταρρυθμιστικές Λογικές.

Το πρόβλημα των ορίων μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται όμως, κατά τη γνώμη μας, στον τρόπο χρηματοδότησής της και στην κλασική αντιπαράθεση ιδιωτικών και δημοσίων σχολείων. Μια διευρυμένη προβληματική θα περιέκλειε τα ζητήματα της διαχείρισης και χρήσης των ίδιων των δημοσίων πόρων, ως απτόμενα του θέματος των μεταβαλλόμενων συσχετισμών μεταξύ ιδιωτικού και δημόσιου, ιδίως σε ένα περιβάλλον όπου αναπτύσσονται πολιτικές μερικής αποκέντρωσης και δημόσιας επιλογής, που δεν αφήνουν άθικτο τον παραδοσιακό ορισμό και την κοινωνική αναπαράσταση του "δημοσίου".

Όπως είπαμε προηγουμένως, από τις αρχές της δεκαετίας του '70 ο πολιτικός διάλογος στράφηκε στις "δυσλειτουργίες" που θεωρήθηκε ότι εμφάνιζε το ίδιο το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, ειδικά δε η μέση βαθμίδα του, μετά τις μεταρρυθμίσεις που, αν δεν εκδημοκράτισαν, πάντως το μαζικοποίησαν. Το παράδοξο, ίσως, είναι το γεγονός ότι, ενώ ο έντονος προβληματισμός για τον συγκεντρωτισμό, την ακαμψία, την ομοιομορφία κλπ. προερχόταν κυρίως από τις κεντροδεξιές πολιτικές λέσχες (βλ. E.Piethel, 1985), το πέρασμα στην πολιτική δράση πραγματοποιήθηκε από τις σοσιαλιστικές κυβερνήσεις της δεκαετίας του '80. Βέβαια η παραδοξότητα αμβλύνεται εάν αναλογιστούμε ότι υπήρξε από νωρίς αντίστοιχος προβληματισμός και στην αριστερά, και όχι μόνο στο αυτοδιαχειριστικό της τμήμα, προβληματισμός εμπνεόμενος κατά βάση από την κρίσιμη επισήμανση των P.Bourdieu και J.-Cl.Passeron ότι ένα ομοιόμορφο σχολείο απευθυνόμενο σε εντελώς άνισα εξοπλισμένους μαθητές δεν μπορεί παρά να παραγάγει σχολική παράδοση να έχετε το σκεπτικισμός των ακροσιωμένων στη ρεπουμπλικανική σχολική παράδοση να έχετε το ερώτημα του πώς και ποιά ανομοιομορφία θα επέτρεπε τον περιορισμό των ανισοτήτων, όμως ο κύβος είχε ήδη ριφθεί, πόσο μάλλον που το θέμα προσφερόταν για ευρύτερες, τουλάχιστον επιφανειακά, πολιτικές συναινέσεις.

Πλέον η αντιπαράθεση περιοριζόταν στους όρους εφαρμογής της πολιτικής της αποκέντρωσης, στις διαφορετικές της εκδοχές: ριζική αποκέντρωση με μοντέλο την ιδιωτική επιχείρηση και στόχο την αριστεία, με τάσεις περιφερειακοποίησης έως και πλήρους

22 R. Reynaud et P. Thibaud, *La fin de l'école républicaine*, Paris, Colmann-Levy, 1990.

23 Βλ. M. Gauchet, "L'école à l'école d'elle-même", *Le Débat*, No 37, Paris, Nov. 1985, pp. 55-86

απορρύθμισης, ή προσεκτική, σταδιακή αποσυγκέντρωση αποφάσεων και υπηρεσιών, πολιτικές "θετικής διάκρισης" (όπως οι "ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας"), κινητοποίηση των τοπικών κοινωνιών με μοντέλο τις μικρές σχολικές "πολιτείες" και στόχο την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας.

Όπως είναι εύλογο, οι σοσιαλιστικές κυβερνήσεις ευνόησαν, θεωρητικά τουλάχιστον, τη δεύτερη εκδοχή. Πολλές κοινωνιολογικές έρευνες παρακολούθησαν την εφαρμογή των μέτρων²⁴ αφήνοντας προς στιγμή κατά μέρος τη συζήτηση της αμφισβησίας τους και δίνοντας το βάρος στην εκ των υστέρων εμπειρική αποτίμησή τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι κατόρθωσαν να φθάσουν σε σαφή και ισχυρά συμπεράσματα, απαλλαγμένα από αμφισβησίες και ενδοιασμούς.

6.2. Δημόσια Επιλογή Σχολείου.

Ένα από τα πιο σημαντικά νέα μέτρα ήταν η μερική αποσύνδεση της εντοπιότητας των μαθητών από το σχολείο φοίτησής τους²⁵ (*assouplissement de la sectorisation*), δηλαδή η παραχώρηση του δικαιώματος επιλογής (δημόσιου) Γυμνασίου και Λυκείου, μέτρο που ήρθε ως απάντηση στις διαδηλώσεις του 1984. Μια έρευνα του R. Ballion και συνεργατών του της Πολυτεχνικής Σχολής, κατέληξε, μεταξύ άλλων, στη διαπίστωση ότι, ενώ οι δημοσκοπήσεις έδειχναν ότι 9 στους 10 Γάλλους επιθυμούσαν την παραχώρηση αυτής της δυνατότητας, τελικά μόνον 1 στους 5 περίπου κάνει χρήση της, κυρίως ανώτερα στελέχη και υπάλληλοι, με τους εκπαιδευτικούς αδιαφιλονίκητους πρωταθλητές της αλλαγής σχολείου, κάτι που αντιφάσκει με την παραδοσιακή ιδεολογία του εκπαιδευτικού σώματος (R. Ballion, 1991). Επίσης η νέα πολιτική ενέτεινε την εξειδίκευση και τελικά την ιεράρχηση των σχολείων, οδηγώντας στη δημιουργία δημόσιων σχολικών μικρο-αγορών, στις οποίες η φήμη του σχολείου, η κοινωνική σύνθεσή του και οι συχνές παράτυπες επιλογές μαθητών από τους διευθυντές λειτουργούν ως ρυθμιστές της ζήτησης και της προσφοράς. Δηλαδή η αγοραία ρύθμιση τείνει να υποκαταστήσει τη γραφειοκρατική, κάτι που, χωρίς να εκπλήσσει, θέτει ερωτηματικά ως προς την τύχη των αρχικών τοπικο-δημοκρατικών επιδιώξεων.

Ο Ballion, πάντως, θεωρεί ότι, κατά κάποιο τρόπο, το "ποτάμι δε γυρίζει πίσω" και πως έχει σημασία ότι οι γονείς και οι μαθητές δείχνουν πολύ ικανοποιημένοι από το νέο δημόσιο σχολικό τοπίο, εφόσον αυτό λειτουργεί συνολικά πιο αποτελεσματικά, ενώ αφήνει και δυνατότητες για μείωση των ανισοτήτων, αφού ρίχνει άπλετο φως στους κανόνες του παιχνιδιού που έως τώρα παρέμεναν υποκριτικά απόκρυφοι. Επίσης, η δυνατότητα επιλογής

24. Δεν είναι ίσως άσχετο με τις κυβερνητικές επιλογές χρηματοδότησης ερευνών το γεγονός ότι ακριβώς στη δεκαετία του '80, η γαλλική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στρέφεται ερευνητικά προς τη σχολική μονάδα και τις επιπτώσεις της λειτουργίας της, ανακαλύπτει τις αγγλοσαξονικές "κοινωνικές μελέτες" και τις εθνομεθοδολογικές προσεγγίσεις και τέλος αρχίζει να διαπνέεται από μια νέα "κουλτούρα της αξιολόγησης". Στον "εκαυχρονισμό" των εκπαιδευτικών πολιτικών αντιστοιχεί ο "εκαυχρονισμός" των κοινωνιολογικών ερευνών, με τάσεις απόρριψης ή ξεπεράσματος των μεγαλόπρων δομολειτουργικών θεωριών της δεκαετίας του '60.

25. Για μια σύντομη παρουσίαση αντίστοιχων μέτρων στην Αγγλία και στις ΗΠΑ και κριτική της φιλοσοφίας τους βλ. Ε. Ζαμπέτα, Η εκπαίδευση ως κοινωνική πολιτική του κράτους, στο Π. Γετίμη-Δ. Γράβαρη (επιμ.), Κοινωνικό Κράτος και Κοινωνική Πολιτική, Αθήνα, Θεμέλιο, 1993, σσ. 223-252

σχολείου μειώνει την τάση διαρροής προς την ιδιωτική εκπαίδευση (δικαιούται όμως κανείς να αναρωτηθεί ποιά είναι η κοινωνική σημασία αυτού του γεγονότος, όταν η μεν ιδιωτική εκπαίδευση είναι κρατικά συν-χρηματοδοτούμενη, η δε δημόσια αγοραία ρυθμιζόμενη).

Ο ερευνητής προτείνει, για την άμβλυνση των αρνητικών επιπτώσεων του μέτρου, κυρίως την οργάνωση συστηματικής και αντικειμενικής πλατιάς πληροφόρησης των οικογενειών και τη δημιουργία περιφερειακών οργάνων συντονισμού της δράσης των διευθυντών σχολείων, τα οποία θα αναλάμβαναν την "ηθικοποίηση" του ανταγωνισμού.

6.3. Οι Αποκεντρωτικές Αντιλήψεις στην Πράξη.

Μια διαφορετική προσέγγιση της αποκεντρωτικής πολιτικής προτείνεται από την ομάδα κοινωνιολογίας του Εθνικού Ινστιτούτου Παιδαγωγικών Ερευνών (INRP), υπό τον J.-L. Derouet, εμπνευσμένη από το χώρο της πολιτικής φιλοσοφίας (J.-L. Derouet, 1992). Σύμφωνα με αυτήν, η νέα πολιτική έχει δημιουργήσει ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό τοπίο, στα πλαίσια του οποίου οι αναβαθμισμένοι σχολικοί φορείς δράσης (κυρίως σχολικά συμβούλια και διευθυντές) ερμηνεύουν με διάφορους και συχνά αντιφατικούς τρόπους και αντιλήψεις περί δικαιοσύνης, τους στόχους της αποκέντρωσης. Κοντά στο ιδεώδες της ισότητας ευκαιριών και του γενικού συμφέροντος, που θεωρήθηκε ότι δεν εξυπηρετείτο από το κεντρικό συγκεντρωτικό Κράτος-πρόνοιας, έρχονται να προστεθούν νέες απαιτήσεις, όπως η διαφάνεια του συστήματος (πληροφόρηση και απόδοση λόγου), μια "οικιακή" (domestique) ή κοινοτική αναφορά στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας (δηλαδή ένα ενδιαφέρον για τις προσωπικές σχέσεις, τις τοπικές και εθνικές κουλτούρες, την ομαλή μη βίαιη κοινωνική ενσωμάτωση), επίσης ένα πιο "επιχειρηματικό" ενδιαφέρον για αποτελεσματικότητα (π.χ. διπλώματα με επαγγελματική ανταλλακτική αξία) και τέλος μια λογική αγοραία, που είναι μία αλλά όχι η μόνη δυνατή έκφραση της κοινωνικής ζήτησης εκπαίδευσης. Η συνύπαρξη αυτών των διαφορετικών λογικών διερμηνεύει μια κρίση του πολιτικού και μια κρίση της αναπαράστασης της κοινωνίας²⁶ και όχι απλά μια κρίση της παιδαγωγικής συναίνεσης. Οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία παράγοντες βιώνουν με νέο τρόπο την ταυτότητά τους ως πολιτών, δρώντας στο χώρο τους, επαναδιαπραγματεύονται τις σχέσεις τους με το Κράτος, που έως τώρα ήσαν σχέσεις παθητικής υποταγής ή θεωρητικής ολοκληρωτικής άρνησης, και αναζητώντας περί του πρακτέου εφικτούς τοπικούς συμβιβασμούς μεταξύ των λογικών που προαναφέραμε. Σ'αυτή τη νέα εποχή αντιστοιχεί μια πολιτική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, που επιχειρεί ένα έργο επισήμανσης και ξεκαθαρίσματος των καθημερινών νοημάτων που ενεργοποιούν οι φορείς δράσης, στο εγχείρημά τους του πρωτότυπου επαναπροσδιορισμού του "τοπικού κοινού καλού" και, χωρίς να τα καταγγέλλει ως αυταπάτη ή ψέμα, στο όνομα μιας επιστημονικής αντικειμενικότητας, τα βγάζει απ'τη σφαίρα του ιδιωτικού, του ιδιαίτερου,

26. Ο P. Rosanvallon κάνει λόγο για "κρίση του τρόπου σύνθεσης των ατόμων σε ένα κοινωνικό σύστημα" και αναφερόμενος στις τάσεις της δεκαετίας του '80, επισημώνει τον επικρατέστερο χαρακτήρα της "διάθλασης του κοινωνικού": ταυτόχρονα σημαδί αντιδραστικής απόσυρσης αλλά και σύμπτυγμα διαγραφής νέων κοινωνικών σχέσεων. Βλ. P. Rosanvallon, *La crise de l'Etat*, Providence, Paris, Seuil, 1984, σσ. 133-139

για να τα αναγάγει σ'εκείνη του γενικού, όρος απαραίτητος για την οικοδόμηση ενός θεμιτού συλλογικού πολιτικού προτάγματος.

Πάντως οι εθνομεθοδολογικές έρευνες της ερευνητικής ομάδας γύρω από την καθημερινή λειτουργία των συλλόγων γονέων και των σχολικών συμβουλίων, καταλήγουν συχνά είτε στη διαπίστωση της διατομικότητας των σχέσεων και μιας εμφανούς τάσης αποστράτευσης από συλλογικές υποθέσεις, είτε, εν πάση περιπτώσει, σε ερωτηματικά γύρω από τις δυνατότητες οικοδόμησης πραγματικά νέων σχέσεων και συσχετισμού δυνάμεων.

6.4. Νέες Στάσεις Εκπαιδευτικών και Μαθητών.

Παρόμοιες είναι και οι διαπιστώσεις άλλων ερευνών γύρω από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις ειδικές αποκεντρωτικές πολιτικές καταπολέμησης της σχολικής αποτυχίας: μετά από μια πρώτη περίοδο ενθουσιασμού και σημαντικών πραγματοποιήσεων, ένα μεγάλο τμήμα τους, προσκολλημένο σε ατομικές στρατηγικές επαγγελματικής σταδιοδρομίας, οδηγείται στην αποφυγή του λαϊκού μαθητικού κοινού, υπονομεύοντας έτσι το εγχείρημα δημιουργίας καλών σχολείων σε περιοχές κοινωνικά ευαίσθητες, όπως οι "ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας" (A. Leger-M. Tripier, 1988).

Μια άλλη κατηγορία σχολικών φορέων δράσης, οι μαθητές, οι οποίοι παρέμεναν για χρόνια, μετά τις πρωτοπόρες έρευνες των P. Bourdieu-J.C. Passeron του 1963-64, στο περιθώριο του κοινωνιολογικού ενδιαφέροντος, επανέρχονται, στα τέλη της δεκαετίας του '80, στο προσκήνιο. Με στόχο το άνοιγμα του "μαύρου κουτιού" της σχολικής ανισότητας οι μικρο-κοινωνιολογικού χαρακτήρα έρευνες περιγράφουν εξονυχιστικά τις καθημερινές στρατηγικές αυτού που αντιμετωπίζουν ως "επάγγελμα του μαθητή"²⁷, υπογραμμίζοντας τον εργαλειώδη και χρησιμοθηρικό τους χαρακτήρα. Μια πρόσφατη μελέτη του Κέντρου Κοινωνιολογικής Ανάλυσης και Παρέμβασης (CADIS) υπό τη διεύθυνση του F. Dubet (1991), που αφορά ειδικά στους μαθητές του νέου μαζικού Λυκείου, αναδεικνύει την προσχώρηση των περισσότερων, ακόμη και εκείνων που αποκαλεί "καλούς" ή "αυθεντικούς" λυκειόπαιδες, σε μια κουλτούρα συνειδητά και ψυχρά χρησιμοθηρική και σε μια χρήση ιδιωτική των σχολικών υπηρεσιών, κάτι που, ενώ ίσως για την Ελλάδα θα αποτελούσε κοινό τόπο, για τη γαλλική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης αποτελεί μια σχετική ρήξη με την εικόνα των μαθητών που τους διέκρινε σε "ανιδιοτελείς και άνετους πολιτιστικούς κληρονόμους" και σε "υποτρόφους αμύχανους αλλά με καλή πολιτιστική και σχολική θέληση".²⁸

Σύμφωνα με τον F. Dubet, η διάκριση αυτή είναι ξεπερασμένη από τα πράγματα, εφόσον το Λύκειο έχει πάψει να είναι ένας ισχυρός θεσμός πολιτιστικής κανονικοποίησης, καταστολής και διάκρισης, αποτελώντας από τη μια έναν χαλαρό χώρο (*organisation faible*), ευνοϊκό για την έκφραση της αυτονομίας, της ατομικής ελευθερίας και της πολιτιστικής "αυθεντικότητας" των νέων και απ'την άλλη ένα σκληρό πεδίο ανοιχτού σχολικού

27. Βλ. π.χ. Ph. Perrenoud, *Le métier d'élève*, Paris, ESF, 1994

28. Πρβλ. P. Bourdieu-J.C. Passeron, *Les héritiers*, Paris, Ed. de Minuit, 1964

ανταγωνισμού και διαρκούς επιλογής, της οποίας όμως οι κανόνες είναι εκτός διαπραγμάτευσης.

Λυκειακή νεανική ζωή και σχολική τακτική προσαρμογή αποτελούν δύο χώρους διακριτούς και αντιφατικούς, σε τέτοιο βαθμό που να τίθεται το ερώτημα αν μπορούμε ακόμη να μιλάμε για σχολικό θεσμό με την κλασική Ντυρκαϊμική έννοια του όρου. Για παράδειγμα οι σχέσεις μαθητών-καθηγητών χαρακτηρίζονται ως στενά εργαλειακές αλλά και ως σφραγισμένες από αμοιβαία περιφρόνηση. Για τους καθηγητές, οι μαθητές είναι είτε ακαλλιέργητοι "βάρβαροι", είτε στενόμυαλοι "σπασίκες", ενώ για τους μαθητές, οι καθηγητές είναι συχνά "ύποπτοι για προπαγάνδα" κι άλλοτε "τυπικοί και μέτριοι δημόσιοι υπάλληλοι".

Για αυτόν το νέο τύπο δημόσιου σχολείου προτείνονται δύο αναγνώσεις: σύμφωνα με τη μία, τη ρομαντική ας πούμε, γινόμαστε σήμερα μάρτυρες της απο-ιεροποίησης ή και του τέλους του δημόσιου σχολείου με την έννοια της κοσμικής εκκλησίας που του έχει αποδώσει ο E. Durkheim και της υπερίσχυσης των τάσεων του ατομικιστικού υπολογισμού, της οικογενειακής συμφεροντοκρατίας, της εργαλειακής αντίληψης για τη γνώση και της αδιαφορίας για τη μόρφωση αλλά και για τους συλλογικούς χώρους και ζητήματα. Σύμφωνα με την άλλη, που αντλεί μεταξύ άλλων από τις αναλύσεις του DBell για τη μετα-νεωτερική κοινωνία και τις πολιτιστικές αντιφάσεις του καπιταλισμού²⁹, το σημερινό σχολείο συμμετέχει με επιτυχία και συνέπεια στη συνολική κοινωνική κατασκευή ενός διυπόστατου ατόμου: από τη μια αποτελεσματικού, παραγωγικού εργαζόμενου, ανταγωνιστικού εντός της σφαίρας της παραγωγής και από την άλλη απελευθερωμένου, "cool", ενδιαφερόμενου αποκλειστικά για την "αυθεντική ταυτότητά" του, το "image" του, στην πολιτιστική σφαίρα.

Σε κάθε περίπτωση πάντως, γίνεται φανερό πως στις σημερινές ιστορικές συνθήκες και ανεξάρτητα από κλασικές πολιτικές "άγριες" ιδιωτικοποίησης ο ιδεώδης και μυθικός δημόσιος σχολικός χώρος, στον οποίο (εάν υποθέσουμε ότι κάποτε υπήρξε) οι ιδιωτικές βλέψεις και προτιμήσεις έμπαιναν εντός παρενθέσεως, έχει παραχωρήσει τη θέση του σε ένα χώρο υβριδικό και πολυσύνθετο.

7. Ο Νέος, Ενισχυμένος Ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στα Εκπαιδευτικά Πράγματα

Η εφαρμογή στον εκπαιδευτικό τομέα του νόμου-πλαισίου της αποκέντρωσης, γνωστής ως loi G.Defferre (1982), ξεκίνησε το 1986. Σύμφωνα με αυτόν, οι δήμοι και οι κοινότητες αναλαμβάνουν την οικονομική διαχείριση των μονάδων προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα "διαμερίσματα" (νομοί) αυτής των Γυμνασίων και οι περιφέρειες αυτή των Λυκείων και των Α.Ε.Ι. (και στους τρεις βαθμούς η διοίκηση ασκείται από άμεσα εκλεγμένα συμβούλια).

Ως αποτέλεσμα αυτού ένα σημαντικό τμήμα (17,7%) της συνολικής χρηματοδότησης της εκπαίδευσης της χώρας, κυρίως δε των επενδυτικών δαπανών, έχει αναληφθεί από

29. D. Bell, Les contradictions culturelles de capitalisme, Paris, P.U.F, 1979

την τοπική αυτοδιοίκηση³⁰, κάτι που βεβαίως γίνεται δυνατό εξαιτίας των ιδιαίτερα υψηλών πόρων της από τοπική φορολογία, που προστίθεται στη γενναία κρατική επιχορήγησή της.

Στο εύλογο ερώτημα του πώς χρησιμοποιούνται αυτοί οι πόροι, η απάντηση δεν είναι ξεκάθαρη, εφόσον δεν υπάρχουν ακόμη επαρκή στοιχεία από επιστημονικές έρευνες. Ορισμένα όμως ευρήματα δημοσιογραφικών ερευνών³¹ αλλά και της έκθεσης στον πρωθυπουργό Balladur μίας επιτροπής νομικών (commission Vedel)³², είναι ενδεικτικά: π.χ. σε πολλές περιφέρειες, ελεγχόμενες από την κεντροδεξιά, η εύνοια προς τα ιδιωτικά λύκεια με τη μορφή επιδοτήσεων για αγορά ηλεκτρονικών υπολογιστών, επισκευές ή επέκταση παλαιών κτιρίων ή και ανέγερση νέων, καίτοι αντίθετη στο γράμμα του και σήμερα ισχύοντος νόμου Falloux (1850), αποτελεί μάλλον τον κανόνα. Χαρακτηριστικά, η πιο πλούσια περιφέρεια, αυτή του "Ile de France" (ευρύτερη περιφέρεια Παρισιού), χρηματοδότησε μεταξύ 1986-1993 με 664 εκ. FF τα ιδιωτικά λύκεια, ενώ την ίδια περίοδο αφιέρωσε στα δημόσια λύκεια μόνο 16 εκ. FF. Ακόμη πιο εντυπωσιακή είναι η πρωτοβουλία του νομαρχιακού συμβουλίου του "Hauts de Seine" (του πιο πλούσιου νομού της Γαλλίας, με Α.Ε.Π. ισότιμο του ελληνικού και του οποίου πρόεδρος του νομαρχιακού συμβουλίου είναι ο υπουργός εσωτερικών Pasqua), να χρηματοδοτήσει εξ ολοκλήρου, με 1,5 δις FF, την κατασκευή ιδιωτικού Πανεπιστημίου που θα απαιτεί (από το ακαδ. έτος 1995-1996) ετήσια δίδακτρα 30.000 FF από κάθε φοιτητή.

Γίνεται λοιπόν φανερό πως η ευκατρία από πολλούς ιδιωτικοποίηση καθίσταται πιο ευχερής πολιτικά σε τοπικό επίπεδο και με σχεδόν λαθραίο τρόπο, ενώ συναντά σοβαρά εμπόδια όταν επιχειρείται υπό το φως της ημέρας σε εθνικό, κοινοβουλευτικό επίπεδο (βλ. π.χ. τα γεγονότα του Ιανουαρίου 1994).

Εκτός αυτού, η άνιση φοροεισπρακτική ικανότητα των διαφόρων δήμων, νομών και περιφερειών, θέτει ένα προφανές ζήτημα περιφερειακών ανισοτήτων - κάτι στο οποίο επέμεινε και η ίδια η επιτροπή Vedel - οι οποίες καλύπτονται επιπλέον πίσω από ένα αξεδιάλυτο νομικό "κουβάρι" ως προς τις χρηματοδοτικές αρμοδιότητες του κάθε φορέα³³.

Αυτός είναι άλλωστε ένας από τους λόγους που ορισμένοι τεχνοκράτες και κοινωνιολόγοι³⁴ προτείνουν σε αναφορά με τη δημόσια χρηματοδοτική εκπαιδευτική πολιτική, την αντικατάσταση της αρχής της ισότητας (égalité) από αυτήν της δικαιοκατανομής (équité), ως πλέον αρμόζουσας στο νέο αποκεντρωτικό πλαίσιο.

Από την άλλη, πολλοί δήμοι και νομοί έχουν αναλάβει τα τελευταία 8-9 χρόνια την οργάνωση και χρηματοδότηση σημαντικών και ποικίλων πρωτοβουλιών περι-σχολικού χαρακτήρα, που έχουν δώσει νέα πνοή και δυναμική στα δημόσια σχολεία: φροντιστηριακά μαθήματα, καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, διάφορα "προγράμματα παιδαγωγικής δράσης" (P.A.E.) κ.ά. Στόχος τους είναι το "άνοιγμα" του σχολείου

30. Ενα άλλο 6% συνεισφέρουν οι επιχειρήσεις, με το λεγόμενο "φόρο μαθητείας", ενώ τα νομοκριτά περιορίζονται στο 10% του συνόλου των εκπαιδευτικών δαπανών της χώρας. Βλ. σχετικά το Le Compte de l'Education, 1988. Données Sociales. INSEE, Paris, 1990.

31. Πρβλ. Le Monde de l'Education, No212, février 1994, και Le Nouvel Observateur, No1523, janvier 1994.

32. Βλ. Le Monde, 14 et 15 décembre 1993.

33. Βλ. Le Monde, 5-6 sept.1993, άρθρο με τίτλο "Το κουβάρι των σχολικών δαπανών".

34. Βλ. σχετικά την έκθεση της επιτροπής υπό τον A.Minc, La France de l'an 2000, La Documentation Française, Paris, 1994.

στην τοπική κοινωνία με πληρέστερη αξιοποίηση των ανθρώπινων τοπικών πόρων και συνεργασία με τις διευθύνσεις των σχετικά αυτονομημένων από το κεντρικό υπουργείο σχολικών μονάδων. Έτσι, πολλοί τοπικοί άρχοντες έχουν αναλάβει με ζήλο ένα ρόλο "μικρού υπουργού Παιδείας", ενώ έχει δημιουργηθεί και ένα είδος άμιλλας μεταξύ τους. Βέβαια, συχνά ο ζήλος αυτός θεωρείται υπερβάλλον, αφού οδηγεί ενίοτε σε σύγχυση αρμοδιοτήτων και αλληλεπικάλυψη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, κάτι που πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με ενδοιασμούς ή και αρνητικά.

Το ερώτημα που κυριαρχεί στη δημόσια συζήτηση γύρω από το θέμα είναι πώς θα γίνει δυνατό οι πράγματι ζωογόνες και συχνά πρωτότυπες τοπικές "συνέργειες" να έχουν όχι μόνο θετικό χαρακτήρα αλλά και σταθερή διάρκεια και συνέπεια, χωρίς να εξαρτώνται από περιστασιακές προτιμήσεις, συμπτωματικούς διαπροσωπικούς δεσμούς ή αντιπαλότητες, ερασιτεχνισμό και μικροπολιτικούς υπολογισμούς. Μάλιστα, λόγω αυτών των ανησυχιών ορισμένοι έχουν αρχίσει κιόλας να νοσταλγούν την εποχή του συγκεντρωτικού και πατερναλιστικού κράτους-παιδαγωγού.

8. Συμπερασματικά Σχόλια

Όπως προκύπτει από μια συνθετική ιστορική μελέτη (C. Lelièvre-C. Nique, 1993) η Γαλλία έχει περάσει από την εποχή του Κράτους - Παιδαγωγού του Έθνους σ' εκείνη του Κράτους - Εκπαιδευτή, ή καλύτερα συντονιστή των εκπαιδευτικών φορέων. Η μετάβαση αυτή, αργή κατ' αρχάς, επιταχύνθηκε στις μεταπολεμικές δεκαετίες, οπότε ορισμένοι στεγανοί διαχωρισμοί του παλαιού συστήματος βαθμιαία διαλύθηκαν εντός του νέου:

α) μεταξύ Στοιχειώδους (σχολείου του λαού) και Μέσου (σχολείου της αστικής τάξης)

β) μεταξύ τύπου εκπαίδευσης και τρόπου αγωγής αγοριών και κοριτσιών

γ) μεταξύ σχολείου και κόσμου της εργασίας

δ) μεταξύ ιδιωτικού-καθολικού σχολείου και δημόσιου-μη θρησκευτικού

ε) τέλος, έγινε αναδιανομή των σχολικών αρμοδιοτήτων μεταξύ Κράτους και τοπικής αυτοδιοίκησης και μεταξύ υπουργείου και σχολικών ιδρυμάτων, ενώ την ιδεολογικοποιημένη αντιπαράθεση κράτους και οικογενειών, τη διαδέχθηκε αναδιαπραγμάτευση των αρμοδιοτήτων και δικαιωμάτων των δύο υποτιθέμενων πόλων της σχέσης. Χαρακτηριστικά, ο νόμος προσανατολισμού του 1989 (loi Jospin), αναγνωρίζει τους μαθητές ως κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάτι που από ορισμένους θεωρήθηκε, με κάποια δόση υπερβολής, ως ένα είδος "κοπερνίκειας εκπαιδευτικής επανάστασης".

Γενικά, η απάλειψη αυτών των παλαιών διαχωρισμών που είχαν να κάνουν με τον ενισχυμένο ρόλο του Κράτους ως φορέα πολιτικής και κοινωνικής αγωγής και συγκρότησης του έθνους, οδηγεί σε μια κατάσταση όπου το γαλλικό κράτος εμφανίζεται περισσότερο ως συν-παραγωγός, συν-χρηματοδότης, επόπτης και συντονιστής διαφόρων "δράσεων" με εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Εξάλλου δεν είναι τυχαίο ότι και η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης διαπνέεται από την ίδια φιλοσοφία, αν δεν λειτουργεί και ως πρότυπο για τα Κράτη-μέλη της.

Στα πλαίσια αυτού του αναδυόμενου ενιαιοποιημένου αλλά και αποκεντρωτικού τοπίου, τα σύνορα δημόσιου και ιδιωτικού γίνονται δυσδιάκριτα και πάντως δεν προσφέρονται σε συνοπτικές και απλουστευτικές αποφάνσεις, εφόσον λόγου χάρη το κριτήριο του φορέα χρηματοδότησης και διαχείρισης-ελέγχου δεν επαρκεί. Επιπλέον δε η ακολουθούμενη πολιτική της δημόσιας επιλογής σχολείου, στην οποία ο σεβασμός, η ανοχή ή και η ώθηση στην πολύμορφη ιδιαιτερότητα των πολιτιστικών και ιδεολογικών ευαισθησιών του κοινωνικού σώματος αποτελεί το μόνο κοινό κανόνα και αξία αναφοράς, οδηγεί σε μία κατάσταση όπου ούτε το ιδεολογικό κριτήριο είναι επαρκές για τη διάκριση δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων.

Απομένει θέβαια το κρίσιμο ερώτημα του ποιός επωφελείται κοινωνικά από αυτή τη σύγχυση των ορίων. Μήπως δηλαδή έχουμε να κάνουμε απλώς με λανθάνουσα ιδιωτικοποίηση με δημόσιο μανδύα; Πώς είναι δυνατόν να εξασφαλισθεί, στα νέα πλαίσια, η συνέπεια προς αρχές όπως η κοινωνική συνοχή και η κοινωνική δικαιοσύνη;³⁵

Τα νέα δεδομένα ισχυροποιούν πάντως την άποψη σύμφωνα με την οποία όπως και στις άλλες μορφές υπηρεσιών, έτσι και στις "απο-ιερωμένες" εκπαιδευτικές, ο δημόσιος χαρακτήρας τείνει να περιορισθεί στην εξασφάλιση κατά το δυνατόν ισότιμων όρων συμμετοχής στο παιχνίδι που παράγει άνισα αποτελέσματα. Αν είναι έτσι τα πράγματα, τότε δεν θα έχει τόσο σημασία το εάν ο φορέας παροχής των υπηρεσιών είναι το κράτος, η τοπική αυτοδιοίκηση, οι εκκλησίες, κοινωνικοί φορείς ή μη κερδοσκοπικές ιδιωτικές εταιρείες, όσο ο αναλυτικός προσδιορισμός των κανόνων του δημοκρατικού παιχνιδιού και ο κοινωνικός έλεγχος της τήρησης της εφαρμογής τους, γεγονός που θα παρέπεμπε σε ένα είδος επανεφεύρεσης της διακυβέρνησης των εκπαιδευτικών πραγμάτων.

Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, η ρομαντική εμμονή στον παραδοσιακό και αποδοκιμασμένο τρόπο διακυβέρνησης, μη ανταποκρινόμενο πλέον στις νέες εκπαιδευτικές πραγματικότητες και απαιτήσεις, αντί να αποτελεί ασπίδα έναντι του κινδύνου απόλυτης κατίσχυσης των ιδιωτικών συμφερόντων επί των συλλογικών, δεν είναι παρά εθελουφλία, που συντελεί αντικειμενικά στη συντήρηση και αναπαραγωγή ιδεολογικών αυταπατών, κοινωνικών μύθων και πολιτικής σύγχυσης.

9. Προοπτικές.

Φυσικά, η γαλλική επιλογή της διοικητικής μεταρρύθμισης και κινητοποίησης ολόκληρου του εκπαιδευτικού δυναμικού της χώρας αλλά και εξωτερικών κοινωνικών εταίρων, δεν είναι και αυτή άμοιρη διακυβεύσεων, εφόσον πρόκειται για φάση πειραματισμού και επεξεργασίας νέων τύπων ανάδυσης της συλλογικής νόρμας. Για παράδειγμα:

α) Η εφαρμογή επιστημονικο-τεχνικής παρατήρησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος και των ανισοτήτων του, επιτρέπει μεν την ορθολογικότερη και διαφανέστερη απόδοση λόγου στους φορολογούμενους και τους χρήστες, αλλά και

35. Για διεξοδική ανάπτυξη αυτών των ζητημάτων από διάφορες οπτικές γωνίες και σε διεθνή προοπτική βλ. W. L. Boyal and J. G. Cibulka (dir), *Private Schools and Public Policy*, London-N.York-Philadelphia, The Falmer Press, 1989

εισάγει τον τεχνοκρατικό κίνδυνο να δοθεί αποκλειστική έμφαση στις μετρήσιμες πλευρές του.

β) Το μοντέλο της επιχείρησης και η μόδα της επιχειρηματικού τύπου διαχείρισης, ανταγωνίζεται το (αγγλοσαξωνικό) μοντέλο του αποτελεσματικού αλλά κοινοτικού σχολείου, δηλαδή του ανοιχτού στο άμεσο περιβάλλον και ευαίσθητου στις σχεσιοδυναμικές διαστάσεις της εκπαίδευσης.

γ) Η τάση αυτονόμησης των ιδρυμάτων και ανάληψης ευθυνών από τη βάση ανοίγει δυνατότητες στο σύστημα να αλλάζει από μόνο του και να προσαρμόζεται στο κοινό του χωρίς να περιμένει τα διατάγματα και τις εγκυκλίους που συνήθως έρχονται κατόπιν εορτής ή δεν έρχονται ποτέ. Παράλληλα όμως γίνεται φανερός ο κίνδυνος διολίσθησης προς μεθόδους marketing, ανάλογες με αυτές του απορρυθμισμένου οπτικο-ακουστικού τοπίου, όπου ο πελάτης, με τα όποια του κριτήρια, καθίσταται απόλυτος "άρχων" και όπου το γενικό συμφέρον ταυτίζεται με το άθροισμα των ιδιωτικών.

Η κατάσταση αβεβαιότητας που κυριαρχεί φυσιολογικά σε αυτήν τη μεταβατική φάση, όπου η μεν κεντρική κρατική διοίκηση έχει απονομιμοποιηθεί και βαθμιαία αποσύρεται, ενώ οι νέες τοπικές μορφές ρύθμισης και έκφρασης του συλλογικού δεν είναι έτοιμες να τη διαδεχθούν, προσφέρεται για εναλλακτικές πολιτικές αξιοποιήσεις και χειρισμούς. Πάντως, τη διαδεχθούν, προσφέρεται για εναλλακτικές πολιτικές αξιοποιήσεις και χειρισμούς. Πάντως, η διαδεχθούν, προσφέρεται για εναλλακτικές πολιτικές αξιοποιήσεις και χειρισμούς. Πάντως, η ενδεχόμενη εκτροπή προς την κατεύθυνση της ιδιωτικοποίησης και νεο-φιλελεύθερης απορρύθμισης, που διαφαίνεται στις επιδιώξεις της σημερινής κοινοβουλευτικής πλειοψηφίας, είναι πολύ πιθανό πως θα αντιμετώπιζε την έντονη αντίδραση όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και της "κοινής γνώμης", όπως άλλωστε έδειξαν και οι μαζικές διαδηλώσεις του Ιανουαρίου 1994.

"Η κοινή γνώμη" η οποία, αντίθετα απότι πριν από μια δεκαετία, εμφανίζεται τώρα πολύ ικανοποιημένη από το εκπαιδευτικό σύστημα, κατατάσσοντας τους εκπαιδευτικούς πολύ ψηλά στην κλίμακα έκφρασης ικανοποίησης από τα επαγγέλματα. Ταυτόχρονα δε, σύμφωνα με περσινή δημοσκόπηση (Le Monde, 11 Νοεμβ. 93), εκφράζεται στη συντριπτική της πλειονότητα (87%) ευνοικά για τη δημόσια χρηματοδότηση της ιδιωτικής, συμβεβλημένης με το δημόσιο, εκπαίδευσης, υπό τον όρο ότι θα είναι δωρεάν (!) και σύμφωνη με όλες τις υποχρεώσεις που πηγάζουν από το ρόλο της ως δημόσιας υπηρεσίας.

Αυτή η κατάσταση των πνευμάτων, όσο παράδοξη κι αν φαίνεται σε έναν παρατηρητή μη εξοικειωμένο με τη γαλλική εκπαιδευτική ιστορία, φανερώνει την ευρεία κοινωνική μη εξοικειωμένο με τη γαλλική εκπαιδευτική ιστορία, φανερώνει την ευρεία κοινωνική υιοθέτηση της λογικής του νόμου Debré που προαναφέρθηκε, άρα την αποδοχή των υβριδικών μορφών παροχής και χρήσης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και την οριστική εγκατάλειψη της εικόνας αντιπαράθεσης δύο "κόσμων" και κοσμοθεωριών, ενσαρκωμένων στα δύο αντίπαλα δίκτυα σχολείων.

Όπως είδαμε όμως, η άμβλυση των παλαιών πολιτικών παθών γύρω από τον ιστορικό συστημικό διωισμό δεν σημαίνει και διαγραφή του προβλήματος των σχέσεων δημόσιου και ιδιωτικού στην εκπαίδευση, αλλά μάλλον αναδιαμόρφωση της κοινωνικής και πολιτικής πάλης για την επανοριοθέτησή τους σε τοπικό και ενδο-συστημικό επίπεδο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ballion, R. (1978), *Les fonctions sociales de l'enseignement privé*, Paris, Commissariat général du plan, CORDES.
- Ballion, R. (1982), *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.
- Ballion, R. (1991), *La bonne école, évaluation et choix du Collège et du Lycée*, Paris, Hatier.
- Derouet, J.-L. (1992), *Ecole et Justice*, Paris, Métaillé.
- Dubet, F. (1991), *Les Lycéens*, Paris, Seuil.
- Glasman, D. (1990), *Les cours particuliers*, St. Etienne, Rapport pour le C.N.R.S.
- Langouet, G. et Leger, A. (1991), *Public ou Privé?*, Paris, Publidix.
- Leger, A. et Tripier, M. (1986), *Fuir ou construire l'école populaire?*, Paris, Meridiens-Kliencksieck.
- Lelievre, C. et Nique, C. (1993), *La République n'éduquera plus*, Paris, Plon.
- Nique, C. (1990), *Comment l'école devint une affaire d'Etat*, Paris, Nathan.
- Plenel, E. (1985), *L'Etat et l'école en France*, Paris, Payot.
- Prost, A. (1968), *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, A. Colin
- Prost, A. (1982), " Les écoles libres changent de fonctions", in *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. IV, Paris, Labat, pp. 413-447.
- Tanguy, L. (1972), *L'état et l'école, l'école privé en France*, RFS, XIII, pp. 325-375.