

Εκπαίδευση και κοινωνική μεταβολή: Παιδαγωγικές συνέπειες της εκπαιδευτικής έκρηξης¹

Rudolf Tippelt

Η διεύρυνση της κατώτερης και της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η οικοδόμηση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ανήκουν στα κύρια χαρακτηριστικά της κοινωνικής μεταβολής στις προηγμένες βιομηχανικές κοινωνίες των υπηρεσιών. Όπως δείχνει η έκθεση της UNESCO για την παγκόσμια εκπαίδευση (1995) η εκπαιδευτική έκρηξη υφίσταται σε διεθνές επίπεδο. Σε πολλές χώρες του λεγόμενου τρίτου κόσμου η έκρηξη αυτή εκτείνεται κυρίως στη στοιχειώδη εκπαίδευση, στην εγγραμματοσύνη των ενηλίκων και στη βελτίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στη Γερμανία - που αποτελεί παράδειγμα για την εξέλιξη της εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή - παρά την πολιτισμική ιδιαιτερότητα, η διεύρυνση της φοίτησης σε σχολεία που οδηγούν σε ανώτερες και ανώτατες σπουδές καθώς και σε ιδρύματα για την εκπαίδευση των νέων και των ενηλίκων εκτείνεται πολύ πίσω στον 19ο αιώνα. Όσον αφορά, όμως, τη συμμετοχή στη μόρφωση, δεν υπάρχει στην ιστορία της Παιδαγωγικής ένα ανάλογο πρότυπο επιτάχυνσης της διαδικασίας αυτής. Οι πιο σημαντικές όμως αλλαγές, εμφανίζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. (βλέπε τους σχετικούς πίνακες).

Στην εισήγηση αυτή θα παρουσιάσω καταρχήν τα πιο σημαντικά αίτια και τις επιδράσεις τους. Κατόπιν θα εξετάσω μερικές, κατά τη γνώμη μου, ενδιαφέρουσες επιπτώσεις της εκπαιδευτικής έκρηξης, οι οποίες ήρθαν στο φως κατά την τελευταία δεκαετία μέσα από εμπειρικές έρευνες. Όταν μελετά κάποιος το εκπαιδευτικό σύστημα ως μια διαφοροποιημένη επιμέρους περιοχή της κοινωνικής δομής (βλ. Luhmann/ Schorr 1979, Lenhart 1987), έρχεται αντιμέτωπος με τα εξής ερωτήματα: ποιες κοινωνικές και εσωτερικές-εκπαιδευτικές μετατοπίσεις των προβλημάτων προκαλούνται από την εκπαιδευτική έκρηξη, όταν μάλιστα αυτές συναρτώνται με τις προοπτικές της εξειδίκευσης, της κοινωνικοποίησης, της κοινωνικής ένταξης και της πολιτικής αναπαραγωγής; Η εκπαιδευτική έκρηξη επηρεάζει τα παιδαγωγικά

1. Απόδοση στην ελληνική γλώσσα Δημήτρης Β. Γουδήρας.

ζητήματα στα πεδία του σχολείου, της νεολαίας και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.

Αν και ανάμεσα στο 1945 και 1963 διαπιστώνεται μια αύξηση της ζήτησης της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, τα ζητήματα της εκπαίδευσης γνώρισαν μια εντεινόμενη δημόσια προσοχή καταρχήν μετά τη δεκαετία του '60. Αρκεί να θυμηθούμε ότι η εκπαιδευτική έκρηξη μπήκε σε τροχιά επειδή συνεργούσαν αρμονικά σκοποθεσίες σχετικές με την εξειδίκευση και την καταννομή θέσεων. Ο Picht και ο Edding διέγνωσαν ότι στις δεκαετίες του '50 και '60 η Εκπαίδευση στη Γερμανική Ομοσπονδιακή Δημοκρατία βρισκόταν σε κατάσταση μεγάλης ανάγκης και ζήτησαν να διαπλεχθούν οι αυξανόμενες ανάγκες της δημόσιας οικονομίας σε εξειδικευμένο προσωπικό με εκπαιδευτικά μέτρα, ώστε με αυτά να προωθηθεί μια μακροπρόθεσμη οικονομική ανάπτυξη. Αυτή η απαίτηση συνδέθηκε κάποτε με επιχειρήματα σχετικά με την κοινωνική ένταξη. Ο Dahrendorf και πολλοί άλλοι τόνισαν με έμφαση ότι όλοι οι άνθρωποι, ανεξάρτητα από την κοινωνική καταγωγή και την οικονομική τους θέση, έχουν το "δικαίωμα για μόρφωση" καθώς και ότι πρέπει να λαμβάνουν μια σχολική και επαγγελματική εκπαίδευση ανάλογη προς τις φυσικές τους κλίσεις.

Σήμερα, οι σκοποί και οι επιδράσεις της άλλοτε ραγδαίας εκπαιδευτικής έκρηξης βρίσκονται στο πεδίο των δοκιμών της εκπαιδευτικής έρευνας, όπου διαγράφονται μερικές επιβεβαιωμένες εκτιμήσεις:

- Η συμμετοχή των κοριτσιών στην εκπαίδευση έχει αλλάξει θεαματικά. Το σημερινό ποσοστό των κοριτσιών στο Γυμνάσιο (άνω του 50%) και στο Εμπορικό Σχολείο (54%) δείχνει ότι τα κορίτσια έχουν υπερβεί εμφανώς τα αγόρια στο πεδίο της εκπαίδευσης. Στις κατώτερες τάξεις αυτών των σχολείων, τα οποία οδηγούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η συμμετοχή τους βρίσκεται σε υψηλότερα ποσοστά. Η τάση αυτή δεν εμφανίζεται όμως στην επαγγελματική εκπαίδευση, στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση καθώς και στις ανώτατες σχολές.

- Οι πολιτικές και οι εκπαιδευτικές επιδιώξεις είχαν ως συνέπεια την "εξάντληση των χαρισματικών αποθεμάτων", που είναι αποτέλεσμα της ανερχόμενης συμμετοχής στην εκπαίδευση, δεν οδήγησαν όμως και σε μια εξισορρόπηση των ευκαιριών ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις (βλ. Meulemann / Wiese 1984; Blossfeld 1985). Όταν, εξάλλου, τα παιδιά όλων των κοινωνικών στρωμάτων μεταβαίνουν με αυξανόμενο ρυθμό στο Εμπορικό Σχολείο, στο Γυμνάσιο και στις Ανώτατες Σχολές - όπως ακριβώς συμβαίνει σήμερα - η εκπαίδευση ανέρχεται σε ένα υψηλότερο επίπεδο κοινωνι-

κής εκτίμησης και γενικά αυξάνεται σημαντικά η συμμετοχή σ' αυτή.

- Τα τελευταία είκοσι χρόνια απαλείφθηκαν μεγάλες τοπικές και θρησκευτικές αποκλίσεις του παρελθόντος σε σχέση με τη συμμετοχή στην εκπαίδευση. Αν θελήσουν όμως οι έφηβοι της επαρχίας να ακολουθήσουν μια επαγγελματική απασχόληση ανάλογη προς την επαγγελματική εκπαίδευσή τους, διαπιστώνουν πολλοί από αυτούς ότι είναι αναγκασμένοι στο μέλλον να εγκαταλείψουν την επαρχία τους. Εδώ παρουσιάζονται μεγάλα προβλήματα, τα οποία σήμερα, όπως και στο παρελθόν, είναι ιδιαίτερα έντονα στα ανατολικά ομόσπονδα κράτη (βλ. Tippelt 1985, Berufsbildungsbericht 1995 => Εκτίμηση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης).

- Στην πορεία της εκπαιδευτικής έκρηξης θεσπίστηκαν βαθμίδες ενίσχυσης ή προσανατολισμού με σκοπό να βελτιωθούν οι δυνατότητες διαπερατότητας, οι οποίες, εξάλλου, σε κάποιες περιοχές θέτουν σε κίνηση κατά κάποιον τρόπο ένα είδος διαρκούς επιλογής. Το Ενιαίο Σχολείο επιβλήθηκε σε ορισμένα ομόσπονδα κράτη ως τέταρτος τύπος σχολείου, έχει να κάνει όμως – ανταγωνιζόμενο τον παραδοσιακό τύπο σχολείου – με έναν επιλεγμένο αριθμό μαθητών.

- Η εκπαιδευτική έκρηξη επιδρά στις σχέσεις των γενεών. Το επίπεδο εκπαίδευσης των σημερινών εφήβων είναι συχνότερα υψηλότερο από αυτό των γονέων τους και κατά συνέπεια οι επαγγελματικές προουδοσίες τους υπερβαίνουν αυτές που έχουν πραγματοποιήσει οι γονείς τους (βλ. Allerbeck / Hoag 1985). Καθώς οι δικοί μας κάτοικοι στο Freiburg δείχνουν προτιμήσεις, μεταξύ άλλων, για ανώτερες σπουδές που αφορούν το κοινωνικό περιβάλλον, όχι σπάνια οι εκπαιδευτικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις γενεές αποτελούν αφορμή για εκδήλωση ενδιαφέροντος από την πλευρά των ενηλίκων για τη δια βίου εκπαίδευση (Tippelt κ.α. 1996).

- Βασικά, η εκπαιδευτική έκρηξη επιδρά στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, αφού στα σταθερά αποτελέσματα της έρευνας για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση ανήκει η διαπίστωση: όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, τόσο πιο μεγάλη είναι η συμμετοχή στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση (Berichtssystem Weiterbildung 1996 => Σύστημα Αξιολόγησης της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης).

Δεν είναι δυνατόν να αποδεχτούμε ότι η σπειροειδής διάταξη της εκπαίδευσης στρέφεται προς τα πίσω. Πολύ περισσότερο μπορούμε να αναμένουμε στα επόμενα χρόνια μια επέκταση της περιγραφόμενης δομικής μεταβολής του ομοσπονδιακού εκπαιδευτικού συστήματος – αυτό ισχύει και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Ως προς αυτό συνηγορούν οι παρακάτω λόγοι:

✓ Πρώτο, διεθνείς συγκρίσεις δείχνουν ότι σε πολλές δυτικές βιομηχανικές χώρες καθώς επίσης και στις (πρώην) σοσιαλιστικές χώρες διαγράφεται μια τάση συνολικής διεύθυνσης της εκπαίδευσης.

✓ Δεύτερο, κάτω από την επίδραση των νέων τεχνολογιών και των νέων τύπων της οργάνωσης της απασχόλησης βρίσκεται σε εξέλιξη μια επαγγελματική επανεξειδίκευση (Requalifizierung) διάφορων ομάδων απασχολούμενων, η οποία γίνεται αισθητή ως επιπρόσθετη ανάγκη του εκπαιδευτικού συστήματος. Παρά τις όποιες σημαντικές οικονομικές και εκπαιδευτικές αρνητικές προβλέψεις στη δεκαετία του '60 και '70 η παλαιότερη ιδέα του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία φτάνει πίσω στον Adam Smith (1776), φαίνεται να είναι βαθιά ριζωμένη. Αυτή επιβεβαιώνει ότι οι ικανότητες του εργατικού δυναμικού είναι μια σημαντική πηγή της υλικής ευμάρειας και της οικονομικής ανάπτυξης. Αυτό δείχνουν με έμφαση οι σύγχρονες αναλύσεις ντοκουμεντών του Ομοσπονδιακού Υπουργείου της Εκπαίδευσης, του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και της UNESCO, οι οποίες αφορούν τον σχεδιασμό της εκπαίδευσης.

✓ Τρίτο – και αυτό είναι ένας αποφασιστικός παράγοντας της μελλοντικής ανάπτυξης – μέχρι το παρόν χρονικό σημείο η θεσμοθετημένη τυπική εκπαιδευτική βρίσκεται απέναντι σε μια συνεχώς ανερχόμενη ζήτηση εξειδικευμένων σπουδών. Αυτό συμβαίνει παρά τις, κατά ένα μέρος, μη ικανοποιητικές δυνατότητες επαγγελματικής αξιοποίησης των τίτλων αποφοίτησης από ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα και παρά τις δημόσια διεξαγόμενες συζητήσεις για απασχολοιοποίηση και σχολική ωριμότητα.

Ως προς αυτό θα επισημάνω μερικά μόνο σημεία: Οι προσδοκίες των γονέων σχετικά με τη σχολική αποφοίτηση έχουν ανέλθει δραματικά στις τελευταίες δεκαετίες. Αντιπροσωπικές έρευνες δείχνουν ότι μέχρι το μέσο της δεκαετίας του '80 σε όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα του πληθυσμού επικρατούσε σταθερά η μετάθεση της επιθυμίας, έτσι ώστε κατά κάποιον τρόπο πάνω από 50% των γονέων επεδίωκαν το ακαδημαϊκό απολυτήριο (Abitur) για τα παιδιά τους (βλ. Dortmunder Institut für Schulentwicklung 1988, S. 16, Rofft 1993). Αυτό αποδίδεται, φυσικά, στο ότι οι γονείς που είχαν περάσει μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα στα χρόνια της επικράτησης της εκπαιδευτικής έκρηξης επιθυμούσαν να αποκτήσουν τα παιδιά τους το λιγότερο το δικό τους, συχνά όμως έναν υψηλότερο τίτλο αποφοίτησης (Rofft u.a. 1984, 16). Επίσης οι γονείς που είχαν αποφοιτήσει από το Κύριο Σχολείο επιθυμούσαν για τα παιδιά τους κυρίως απολυτήριο από τη μέση ή την ανώτερη εκπαίδευση. Μόνο το 10% περίπου των αλλοτινών αποφοιτών

του Κύριου Σχολείου επιθυμούσαν για τα παιδιά τους την αποφοίτηση από το Κύριο Σχολείο. Η επιθυμία αυτή φαίνεται να εκπληρώνεται μόνο από το μέσο της δεκαετίας του '80. Οι μορφωτικές επιδιώξεις των μαθητρών και των μαθητών υποδείχνουν αντίστοιχες μεταβολές στις εκπαιδευτικές προτιμήσεις και στον σχεδιασμό ζωής (βλ. Hurrelmann 1988, 48). Στα νέα ομόσπονδα κράτη οι προσδοκίες των γονέων και των εφήβων σχετικά με τη σχολική φοίτηση διαφοροποιούνται ελάχιστα από τις τάσεις αυτές (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994 => Ομάδα Εργασίας για την Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης). Οι μεγάλες προσδοκίες των γονέων και των παιδιών στηρίζουν εξάλλου την εκπαιδευτική έκρηξη.

Ακόμα περισσότερο σημαντικό είναι το ότι κατά την παιδαγωγική θεωρηση της εκπαιδευτικής έκρηξης πρέπει να εκτιμήσουμε όχι μόνο τις σκόπιμες επιδράσεις, αλλά να αναλύσουμε επίσης και τις μη σκόπιμες, κατά ένα μέρος, απωθημένες συνέπειες και να τις συνδέσουμε με παιδαγωγικές αντιλήψεις. Αυτό επιθυμώ να κάνω συνοπτικά στη συνέχεια.

Με την πρώτη ματιά η εκπαιδευτική έκρηξη αποδεικνύεται να λειτουργεί για το σύστημα απασχόλησης μέσα από την **προοπτική της εξειδίκευσης**. Μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι η δια βίου προώθηση τυπικών ικανοτήτων σε όλο και υψηλότερο επίπεδο απαιτήσεων ήταν ήδη στο παρελθόν συνάρτηση των μεταβολών των συνθηκών ζωής, των απαιτήσεων της απασχόλησης καθώς και των ρυθμών της επιστημονικής-τεχνολογικής και της οικονομικής ανάπτυξης. Στη γερμανική ομοσπονδιακή συζήτηση για την εξειδίκευση οι ανάλογες παιδαγωγικές απαιτήσεις δέχτηκαν ευνοϊκό ανεμο ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '80 μέσα από τις πρακτικές τεχνικές και οργανωτικές αλλαγές που συμβαίνουν στην απασχόληση. Σε ορισμένους τομείς απασχόλησης των εξελιγμένων βιομηχανικών κοινωνιών των υπηρεσιών διευρύνονται παρόμοιες απαιτήσεις δραστηριοτήτων, οι οποίες απαιτούν παραγωγή γνώσης και ευέλικτες επιστημονικές εφαρμογές. Κοντά σ' αυτό νέες εξειδικεύσεις αποκτούν επίσης σημασία κάτω από την επίδραση των νέων τεχνολογιών της πληροφορικής, όπως η αναλυτική, η αφηρημένη και η σικιτημικά προσανατολισμένη σκέψη, η ικανότητα δημιουργικής λύσης προβλημάτων και η αυτονομία αποφάσεων σε νέες, λιγότερο σταθμισμένες καταστάσεις καθώς επίσης και η ικανότητα για συνεργασία σε ομάδες με κατανεμητική οργάνωση της εργασίας. Η ιδιαίτερα υψηλή γενική εξειδίκευση, την οποία προσδοκούν οι θεωρητικοί της κοινωνίας των υπηρεσιών με βάσει διαπιστωμένες τεχνικές και οικονομικές δομικές αλλαγές, έρχεται ήδη σε αντίφαση με εμπειρικά δεδομένα και δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή ως βαι-

κός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών σχεδιασμών. Κατά την αντίληψη του Mertens, όμως, μη τεύλορικά πρότυπα απασχόλησης προκαλούν πράγματι ανακατατάξεις στη δομή της εξειδίκευσης, ιδιαίτερα στον πέρα από κάθε προηγούμενο αναπτυσσόμενο τομέα της παροχής υπηρεσιών και στις επονομαζόμενες “βιομηχανίες του μέλλοντος”. Οι ανακατατάξεις αυτές εμφανίζονται ολοένα και πιο σημαντικές ως παρατεταμένες φάσεις εκπαίδευσης, ως δια βίου μάθηση και ως απόκτηση ικανοτήτων – κλειδιών. Σε αυτές τις ικανότητες–κλειδιά ανήκουν εμφανώς η ικανότητα να επικοινωνούμε με τα νέα κυρίαρχα μέσα. Ακόμα και αν ένα και’ αυτόν τον τρόπο προσφερόμενο διδακτικό προϊόν (Teachware) δεν μπορεί να αναπληρώσει τη διδακτική εμπειρία, έχει σημασία το να αποφύγουμε μια “νέα έλλειψη εποπτείας” (“Unübersichtlichkeit”) των μεγάλων δικτυακών συστημάτων και να χρησιμοποιούμε πλέον στο εκπαιδευτικό σύστημα τις νέες δυνατότητες της «ερευνητικής» (heuristisch) και πειραματικής μάθησης. Πέρα από την απλή “αποδοχή της τεχνικής” ή την απόκτηση μιας “άδειας χειρισμού των ηλεκτρονικών υπολογιστών” που να είναι προσανατολισμένη στην εφαρμογή, πρόκειται, βασικά, για την *κοινωνική κυριαρχία* των νέων τεχνολογιών και των μέσων (βλ. Mandl u.a. 1997).

Οι απαιτήσεις για υψηλότερη εξειδίκευση σε επιμέρους τομείς του συστήματος απασχόλησης δεν επιτρέπεται να παραβλέπουν τις διαταραχές που προκαλεί η εκπαιδευτική έκρηξη στην εναρμόνιση των συστημάτων της εκπαίδευσης και της απασχόλησης. Προφανώς, οι επαγγελματικές δομές απασχόλησης δεν μεταβάλλονται με την ίδια ταχύτητα, όπως θα απαιτούσε ο αυξανόμενος αριθμός των εξειδικευμένων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ένταξη στο σύστημα απασχόλησης πέρα από τις υπάρχουσες απαιτήσεις σε κατόχους ακαδημαϊκού απολυτηρίου (Abiturienten), αποφοίτους ανωτέρων επαγγελματικών και ανωτάτων σχολών, προχωρεί συχνά με την απόθεση των λιγότερο εξειδικευμένων από τους κληροδοτημένους σ’ αυτούς επαγγελματικούς τομείς και θέσεις εργασίας. Προς το παρόν το διαφανόμενο ασύμπτωτο μεταξύ των συστημάτων της εκπαίδευσης και της απασχόλησης προχωρεί κάτω από την επίδραση της εκπαιδευτικής έκρηξης σε βάρος των εκάστοτε αρχαρίων και λιγότερο εξειδικευμένων στο επάγγελμα. Οι απαιτήσεις του συστήματος απασχόλησης ικανοποιούνται προσδευτικά από υψηλά εξειδικευμένους και με φορά από πάνω προς τα κάτω, με συνέπεια από το ένα μέρος τα μεγάλα προβλήματα της απασχόλησης και της ανεργίας να μετατίθενται προς τους λιγότερο εξειδικευμένους, από το άλλο μέρος πολλοί υψηλά εξειδικευμένοι καταλαμβάνουν επαγγελματικές θέσεις που εί-

και κατώτερες από τις προσδοκίες τους, όσον αφορά τις αμοιβές και το κοινωνικό στάτους (πβλ. Toppel/ van Cleve 1995). Ο εξουθενωτικός ανταγωνισμός που επικρατεί στην πρώτη βαθμίδα της μετάβασης από το σχολείο στην επαγγελματική εκπαίδευση και στη δεύτερη βαθμίδα της μετάβασης από την επαγγελματική εκπαίδευση στο σύστημα απασχόλησης επιδρά στους μαθητές και στις μαθήτριες όλων των σχολικών τύπων (βλ. Hurrelmann u.a.1988).

Η ιδιαίτερη δημογραφική εξέλιξη της Γερμανίας στο παρελθόν όξυνε, βέβαια, περισσότερο τα προβλήματα αυτά στις βαθμίδες μετάβασης προς το σύστημα απασχόλησης, επειδή υπήρξε μια περίοδος αύξησης των γεννήσεων μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '90. Μέσα από την προοπτική της αποκλειστικής συμμετοχής στην εκπαίδευση η προβληματική εξέλιξη των γεννήσεων στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία – η οποία συνετέλεσε στο να μειωθεί ο αριθμός των 12–25χρονων στα παλαιά κράτη περίπου στο ένα τρίτο (από 13,2% εκατομμύρια το 1985 σε 8,8% το 1995) – συνετέλεσε επίσης ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '90 στο να αμβλυνθεί ο εξουθενωτικός ανταγωνισμός το λιγότερο σε επιμέρους τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος – και τελευταία στους αποφοίτους των ανωτάτων σχολών. Με κινισμό θα μπορούσε να πει κανείς ότι η διαδικασία εισόδου στην απασχόληση θα ήταν δυσκολότερη από όσο πάντως είναι για τις μετά το 1975 γενεές, αν παρέμενε αμετάβλητη η εξέλιξη των γεννήσεων.

Από την άποψη της **κοινωνικοποίησης και της έρευνας της νεολαίας** η εκπαιδευτική έκρηξη και η συνυφασμένη με αυτή επιμήκυνση του ατομικού χρόνου σπουδών συντελεί σε μια πλούσια σε συνέπειες ανασύνθεση, η οποία κατευθύνεται από μια άμεση ένταξη στην εργασία στο παρελθόν σε έναν τίπο κοινωνικοποίησης και απόκτησης εμπειριών που καθορίζεται σήμερα κατά κύριο λόγο από τη σχολική φοίτηση. Με αυτό συνδέεται στενά μια νέα δόμηση των διόδων που ακολουθούν οι νέοι για την απόκτηση επαγγελματικού στάτους. Με την επιμήκυνση του χρόνου της σχολικής φοίτησης έχει μετατεθεί καταρχήν η ατομική ευθύνη για την υλική διασφάλιση της ύπαρξης και επεκτάθηκε κατά συνέπεια περισσότερο η δυνατότητα προσανατολισμού της ζωής των νέων σε ιδιαίτερους πολιτιστικούς τομείς. Η εκπαιδευτική έκρηξη δεν διανοίγει, ασφαλώς, κάποια γενική πρόσβαση σε ένα προνομόχο μετα-εφηβικό στάδιο ζωής. Όμως οι έφηβοι, οι οποίοι στο παρελθόν ήδη με το 14ο έτος εντάσσονταν απευθείας στη διαδικασία της απασχόλησης, διανύουν τώρα μια φάση της ζωής, η οποία μπορεί να είναι χρήσιμη κατά τον ψυχο-κοινωνικό προσανατολισμό σε διαφορετικούς τομείς κοινωνι-

κοποίησης. Η μακρύτερη εξάρτηση της νεολαίας από τους γονείς, που επανειλημμένα επιβεβαιώνεται με πρόσφατες έρευνες, όπως, επίσης, η υπέρμετρη αύξηση της ένταξης των νέων σε άτυπες ομάδες μπορεί να αποδοθούν ασφαλώς στις μεταβαλλόμενες συνθήκες αυτής της φάσης ζωής (βλ. Shell-Jugendstudie 1997).

Από πολλούς παιδαγωγούς και θεωρητικούς της κοινωνικής μεταβολής εξετάζεται κριτικά η αποτίμηση του μαθητικού ρόλου. Ο A. Flitner (1987, 208) και ο J.Coleman επισημαίνουν παραδειγματικά το ότι οι μαθητές αναπτύσσονται σταδιακά σε έναν τεχνητό και η νέα γενιά σε έναν απομονωμένο κόσμο. Το σχολείο – το οποίο μπορεί να χαρακτηρίζεται ως ειδικά και επισημονικά κατανομημένη μεγάλη οργάνωση – δεν είναι ένας τόπος της συνάντησης των νέων και είναι λιγότερο, επίσης, μια προετοιμασία για την εκτός σχολείου ζωή, γιατί η εσωτερική τάση των αναπτυσσόμενων ανθρώπων επενεργεί έντονα στον διαχωρισμό μέσα από το σύστημα των θεσμών, δηλ. μέσα από την εξωτερική απομόνωση και τον αποκλεισμό από την κοινωνική ζωή. Ο J.Coleman (1982) επισημαίνει ότι στις σύγχρονες κοινωνίες οι ενήλικες αντιτίθενται ολοένα και εντονότερα στους επαγγελματικούς ρόλους που οι εφήβοι οικειοποιούνται μέσα από τους κυρίαρχους θεσμούς της εκπαίδευσης και από αυτό πλήττονται οι προσωπικές συναισθηματικές σχέσεις ανάμεσα στις γενεές. Ακόμη, είναι ελάχιστα δυνατή η δημιουργία μιας παιδαγωγικής σχέσης με την έννοια της πλούσιας παράδοσης μεταρρυθμιστικών εκπαιδευτικών μοντέλων. Στην ανάλυση του Coleman αξιολογούνται κριτικά οι νέου είδους – και για τις θεσμοθετημένες διαδικασίες κοινωνικοποίησης στα δημοσια ιδρύματα – τυπικές ασύμμετρες σχέσεις ανάμεσα στις προσωπικές ανταλλακτικές διαδικασίες των ενδιαφερομένων μαθητών και στις καθορισμένες επαγγελματικές υποχρεώσεις των δασκάλων. Ο επαγγελματίας παιδαγωγός, ως το σπουδαιότερο πάντα πρόσωπο αναφοράς, έχει τώρα με βάση τα χαρακτηριστικά του ως κάτοχος θέσης μια περισσότερο περιορισμένη πρόσβαση προς τους εφήβους: Συναισθηματικά ουδέτερος, ενδιαφερόμενος για τις ειδικές επιδόσεις της δικής του ομάδας αναφοράς και προσέχοντας την τυπική ισότητα των εμπιστευμένων σ' αυτόν πολλών παιδιών, έχει τη δυνατότητα να αναφέρεται ακόμα λιγότερο τώρα στις ιδιαιτερότητες κάθε μεμονωμένου μαθητή – παρά τις άλλες έντονες απαιτήσεις (βλ. Fend 1988, 153).

Εμπειρικές μελέτες δείχνουν μάλιστα ότι οι παραδοσιακές σχέσεις αυταρχισμού στο σχολείο έχουν απολέσει τη σημασία τους και παράλληλα προς αυτό ενισχύθηκε στο διευρυμένο εκπαιδευτικό σύστημα μια ανθρωπιστική και δημοκρατική κουλτούρα, η οποία απευθύνεται σε συντροφικές

σχέσεις. Ταυτόχρονα όμως εμφανίστηκαν επίσης στο προσκήνιο χρησιμοθηρικές και ειδικές συνθήκες σχέσεων προσανατολισμένες στην επίδοση (βλ. Fend 1988, 142).

Είναι, συνεπώς, παιδαγωγικά δικαιολογημένο να υποστηρίζονται η πολύ σημαντική από συναισθηματική άποψη κοινωνικοποιητική προσφορά της οικογένειας και τα συστήματα στενών σχέσεων, της συγγένειας και της κοινότητας (βλ. Kreupp 1997). Επίσης, από παιδαγωγική άποψη η πολύ πιο συνειδητή αναφορά στην κοινωνικοποιητική προσφορά της ομάδας των συνομηλίκων σε κοινωνίες εντατικής εκπαίδευσης – και γι' αυτό έχει κάνει λόγο ήδη πολύ ενωρίς ο U. Bronfenbrenner – είναι μια συνετή στρατηγική, για να αντισταθίσουμε απέναντι στο επιβεβαιωνόμενο κενό σχέσεων. Προκαλείται, όμως, επίσης, το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα: Αν θέλει κάποιος να ενδώσει στην απάθεια, την απομόνωση και την αποξένωση της νέας γενιάς, είναι αναγκασμένος τότε στην Παιδαγωγική να καταβάλλει φροντίδα, ώστε οι έφηβοι να έρχονται σε συχνότερη επαφή με τα ιδρύματα της Κοινότητάς τους, με θέατρα, εκθέσεις έργων τέχνης, μουσεία, συλλόγους, επιχειρήσεις, οργανώσεις του κοινού καλού, με συντομία: με εξωσχολικές οργανώσεις και ιδρύματα της κοινωνίας. Η δυνατότητα για κοινωνική μάθηση αποτελεί πάντοτε στο διευρυμένο, βέβαια, εκπαιδευτικό σύστημα μόνο ένα τμήμα της γένεσης του μαθήματος, αφού οι γνωστικές προοπτικές της μάθησης και η προσφορά της γνώσης παραμένουν κυρίαρχες. Επειδή, όμως, ο πλουραλισμός των δεδομένων πολιτισμικών αξιολογικών συστημάτων και των εργασιακών περιοχών στο σχολείο δεν μπορούν να χαρακτηριστούν σήμερα επαρκείς, είναι αναγκαίο να αναζητήσουμε διαφορετικούς τύπους οργάνωσης (π.χ. το μάθημα project της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και την ευρετική μέθοδο μάθησης των J.Dewey και J.Bruner) και αλληλεπιδράσεις με εξωσχολικούς θεσμούς. Αυτό γίνεται αντιληπτό όταν π.χ. η αμερικανική “Επιτροπή Νεολαίας” (Commission on Youth) συνιστά μια “παιδαγωγικοποίηση της δημοσιότητας” (“Paedagogisierung der Oeffentlichkeit”) ή γίνεται λόγος σε ευάς για τη βιοματική μάθηση. Το σχολείο θα μπορούσε να επιδράσει πιο εντατικά, αν θα ενέτασσε αυτό την εργασία του συνειδητά και συστηματικά στο σύνολο των ιδρυμάτων που επενεργούν παιδαγωγικά. Το σχολείο είναι σε πλεονεκτικότερη θέση, σε σχέση με άλλα ιδρύματα, για να υποστηρίξει την ορθολογική ολοκλήρωση και την κριτική σύνθεση όλης της γνώσης ή ημιάθειας που αποκτάται σε άλλους χώρους, μιας γνώσης “... η οποία στο δικό της ποικίλο και ανακατωμένο θρυμματίσμα είναι συχνά χωρίς συνειρισμό, όπως η κατάσταση των λιγότερο ή περισσότερων τυχαίων πη-

γών της" (βλ. College de France 1987, 253 κ.ε.).

Από την προοπτική της **κοινωνικής ένταξης** η εκπαιδευτική έκρηξη οδηγεί, όπως έγινε αναφορά στην αρχή, σε μια υψηλότερη εκπαιδευτική συμμετοχή διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, ώστε, με την πρώτη ματιά, να διαπιστώνονται πολύ ευνοϊκές εκπαιδευτικές ευκαιρίες για τη σύγχρονη γενεά των εφήβων σε αντίθεση προς τις προηγούμενες γενεές. Το αυστηρά τυπικά δομημένο σύστημα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ομοσπονδιακής Γερμανίας χαράσσει μέσα από την εκάστοτε σχολική ένταξη σε έναν ορισμένο σχολικό τύπο μια προοπτική σχολικής διαδρομής με ιεραρχημένες δυνατότητες αφοσίωσης και μαζί με αυτό επίσης ανάλογες προσδοκίες ένταξης στο σύστημα απασχόλησης και στην πορεία της ζωής. Με μια δεύτερη θεώρηση γίνεται εξάλλου ορατό ότι με τις δεδομένες συμβατικές διαδικασίες της αγοράς εργασίας προκαλούνται στους μαθητές όλων των σχολικών τύπων εμφανείς ανησυχίες σε σχέση με τις προσδοκίες ένταξης και κοινωνικής θέσης (status) και ταυτόχρονα επικρατεί μια αβεβαιότητα υψηλού μεγέθους σχετικά με το αν πράγματι μπορούν να υλοποιηθούν οι επιθυμητές σχολικές και επαγγελματικές διαδρομές. Στο σκληρό και εξουθενωτικό ανταγωνισμό, που ήδη μνημονεύσαμε, επιβάλλονται κάθε φορά όσοι έχουν εξαιδικευθεί περισσότερο στο σχολείο. Ιδιαίτερα, όταν παρεμβάλλονται δυσκολίες στη σχολική επίδοση, εμφανίζονται προβλήματα, τα οποία όχι σπάνια καταλήγουν σε ψυχοσωματικά συμπτώματα και διαταραχές της συμπεριφοράς (βλ. Hurrelmann κ.α. 1988, 25 κ.ε.). Παρόμοιες ανησυχίες ενισχύονται επίσης με την ισχυρή πίεση που ασκείται στο πατρικό σπίτι, η οποία μπορεί να λάβει χώρα εξαιτίας του αγώνα για κοινωνική ανέλιξη. Στα συνήθη εξουθενωτικά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έκρηξης ανήκει, επίσης, το γεγονός ότι η απαίτηση για πολλαπλές εκπαιδευτικές επιδιώξεις και για την απόκτηση ενός κατά το δυνατόν υψηλότερου σχολικού τίτλου προχωρεί με αυξανόμενη επιλεκτική πίεση και με υψηλό ψυχο-κοινωνικό κόστος για τη νέα γενιά.

Επειδή, ακριβώς, η σχολική αφοσίωση των εφήβων έχει μεγάλη σημασία για την περαιτέρω επαγγελματική και κοινωνική ζωή (βλ. Tippelt 1995), οι ατομικές εκπαιδευτικές επιδιώξεις γίνονται σήμερα αντικειμενικά ακόμα περισσότερο σημαντικές. Δεδομένα των επισκοπήσεων του *Ινστιτούτου για την Έρευνα της Σχολικής Εξέλιξης* (Rolf κ.α. 1988) και νέα αποτελέσματα της έρευνας της νεολαίας αποδεικνύουν ότι το γεγονός αυτό αντιμετωπίζεται από τους μαθητές επίσης υποκειμενικά.

Αν γονείς και μαθητές δεν προσανατολίζονται προς τα δεδομένα της εκπαιδευτικής έκρηξης, αλλά προς τις εμπειρίες του παρελθόντος, σύμφωνα με

τις οποίες οι πορείες σπουδών προαναγγέλλουν μια μονοσήμαντη προοπτική επαγγελματικής διαδρομής και η αποφοίτηση από υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης διαμορφώνει ελλείδες και προσδοκίες, οι οποίες θα ήταν πλήρως ρεαλιστικές σε μια άλλη εποχή και για ένα μικρότερο κοινό, τότε πρέπει να υπολογίζουμε σήμερα σε πιστογώδεις απογοητεύσεις (βλ. Bourdieu 1986).

Η αποφοίτηση από την εκπαίδευση μετά την εκπαιδευτική έγκριξη οριοθετεί μια αναγκασία, όχι όμως ικανοποιητική συνθήκη, προκειμένου να καταλάβουμε μια κατάλληλη θέση στο καταμεμητικά διαρθρωμένο σύστημα απασχόλησης. Παρόμοιο συμβαίνει με την προσφορά της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των ενηλίκων: Η προσφορά της είναι σήμερα αναγκασία, αλλά δεν δημιουργεί καμιά ικανοποιητική προϋπόθεση για την επαγγελματική εξασφάλιση ή την κοινωνική ανέλιξη.

Με τη διεύρυνση του εκπαιδευτικού συστήματος έγινε σημαντικότερη επίσης η σημασία της διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών κατευθύνσεων. Το Κύριο Σχολείο (Hauptschule) μέσα από τη διαδικασία αυτή πρέπει να αμυνθεί προοδευτικά ενάντια στη στιγματισμένη εικόνα του “σχολείου των υπολοίπων” (“Restschule”).

Το Γυμνάσιο (Gymnasium) προσφέρει, παραδοσιακά, επιστημονική προπαιδεία με την έννοια ενός μαθήματος, το οποίο όσο είναι δυνατόν συχνότερα οδηγεί σε τρόπους σκέψης και εργασίας και σε γνώσεις και αποτελέσματα των σύγχρονων επιστημών. Και ως προς αυτό συνηγορεί σήμερα ακόμα – παρό την αυξανόμενη κοινωνική ετερονομία των μαθητών – το μεγάλο σχετικά ποσοστό εκάινων των παιδιών και των εφήβων, “οι οποίοι μπορούν να επικοινωνούν με ένα αφαιρετικό – διανοητικό και έντονα λογοκρατικό είδος αντιπαράθεσης με αποθέματα της γνώσης και δεδομένα του περιβάλλοντος” (βλ. Hurrelmann 1988, 50). Αντίθετα, το μορφωτικό προφίλ του Εμπορικού Σχολείου (Realschule) και του Κυρίου Σχολείου αποτυπώνονται παραδοσιακά – κατά επίπεδο και βαθμίδα – μέσα από μια εντονότερη αναφορά στην εμπειρία και στη δράση, γεγονός που γίνεται εμφανέστερο στα προβλήματα της καθημερινότητας και στις επαγγελματικές προοπτικές των μαθητών (βλ. Arbeitsgruppe Bildungsberich 1994). Μέσα από την προοπτική αυτή είναι αναγκαίο, για την ενταξη στην κοινωνία των κοινωνικών ομάδων του μαθητικού πληθυσμού, το εκπαιδευτικό σύστημα και η Παιδαγωγική να αντιδράσουν απέναντι στις μονοδιάστατες [monistischen] αντιλήψεις της “ευφύιας”, οι οποίες συντελούν μόνο στο να ιεραρχούνται και να οργανώνονται οι διαφοροποιημένοι τύποι της επίδοσης κάτω από έναν συγκεκριμένο τύπο. Η πο-

λιπτική και ποιοτική προσφορά μπορούν καταρχήν να διοχετευθούν σε πολύ διαφορετικές φόρμες. Και πρόκειται ακριβώς γι' αυτό, να προσδώσουμε δηλ. κοινωνική αναγνώριση στις διαφορετικές αυτές φόρμες.

Παράλληλα με τις σκέψεις αυτές, που αφορούν περισσότερο την οργάνωση της εκπαίδευσης, μπορούν να συζητηθούν σε σχέση με την εκπαιδευτική έκρηξη και άλλες ουσιαστικότερες, τουλάχιστον με τη μορφή διατυπωμένων θέσεων εξελίξεις κάτω από ενιαίες προοπτικές θεώρησης.

Το σύγχρονο σχολείο, αν και έχει επεκτείνει το πεδίο επίδρασής του, είναι εντούτοις ακόμη ένας παιδαγωγικός και κοινωνικοποιητικός θεσμός. Κατά τυπικό τρόπο, όμως, συμβαίνουν εντάσεις, αντιδράσεις και δυσκολίες εναρμόνισης ανάμεσα στο σχολείο και στους άλλους παιδαγωγικούς και κοινωνικοποιητικούς θεσμούς, όπως π.χ. μεταξύ της οικογένειας, της Εκκλησίας, των Ενώσεων, των ΜΜΕ ή των ομάδων των σινομηλίκων. Παιδιά και έφηβοι είναι αναγκασμένοι σήμερα, κατά συνέπεια – και αυτή είναι η πρώτη συνέπεια – να βρίσκονται σε θέση ανταγωνιζόμενων απαιτήσεων και προσδοκιών ρόλων. Το σχολείο δεν είναι δυνατό να ισχύει εδώ ως το μοναδικό παιδαγωγικό κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο τα μεμονωμένα άτομα προσδίδουν μεγάλη σημασία για τη σταθεροποίηση του πολιτιστικού τους προσανατολισμού και της ατομικής τους ταυτότητας.

Υπάρχουν, επίσης, παράλληλες εναλλακτικές για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, ιδιαίτερα για τη γενική συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Η οργανωμένη συνεχιζόμενη εκπαίδευση προσφέρει στα άτομα βιώματα της κοινότητας και δυνατότητες πρόσβασης σε αλληλέγγυες ομάδες μάθησης. Παρόλα αυτά, οπάνια επιβιώνουν παραδοσιακοί τύποι της κοινότητας, επειδή τα μέλη της έχουν σήμερα μια χαλαρότερη σχέση με αυτές τις πρόσκαιρες ομάδες μάθησης. Αυτές συνδέονται μεταξύ τους κατά κανόνα μόνον πρόσκαιρα και συνδέονται με διαφορετικούς φορείς εκπαίδευσης. Οργανώσεις, περιοχές της εκπαίδευσης και ομάδες μάθησης επιλέγονται ελεύθερα και αυτόνομα. Κάθε μεμονωμένο άτομο εναρμονίζει τις μαθησιακές του εμπειρίες ατομικά και βιογραφικά.

Στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπου επιχωριάζουν εξατομικευμένα σχήματα επικοινωνίας και κοινωνικού ελέγχου καθώς και μια αοριστία κοσμοθεωριών, δεν διεξάγεται πλέον το μάθημα με βάση μια σταθερή εσωτερική δομή δεδομένων προσδοκιών και αυταρχικών ρόλων. Αντί γι' αυτό επιδιώκεται ένας υψηλός βαθμός αυτοπροσανατολισμού και αυτοοργάνωσης των διδασκόντων και διδασκόμενων – και αυτό είναι μια δεύτερη συνέπεια για το σχολείο και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Προς αυτό έχει στραφεί ενωρίς ο

άγγλος θεωρητικός της εκπαίδευσης Bernstein (1977) σε συνάρτηση μάλα-στα με τον E. Durkheim και την αμερικανική παράδοση του πραγματισμού (Dewey, Mead). Επικάρες αντιλήψεις για τη δια βίου μάθηση εγγρίζουν τέτοιες παιδαγωγικές ιδέες (βλ. Dohmen 1996).

Η κοινωνική ένταξη δεν απαιτεί κάποιον περιορισμό της ιστορικά διαμορφωμένης αυτονομίας των εκπαιδευομένων, αλλά οργανωτικές διευθετήσεις, οι οποίες αυξάνουν τις δυνατότητες των εκπαιδευόμενων για επιλογές. Δυνατότητες επιλογής, διαφοροποίηση των ενδιαφερόντων και της επίδοσης υποστηρίζουν, κατά συνέπεια, προοδευτικά την **πολλαπλότητα** και όχι την **ενότητα** των εκπαιδευτικών θεσμών. Παιχνές και κυρώσεις εφαρμόζονται εδώ οπάνια και προπαντός όχι μηχανικά, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό περιβάλλον.

Η κοινωνική ένταξη σε εκπαιδευτικά ιδρύματα – όπου οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι ενεργούν εξατομικευμένα και, εκτός από αυτό, είναι ετερογενείς σύμφωνα με τα κριτήρια του κοινωνικού περιβάλλοντος – δεν επιτυγχάνεται μέσα από τη νομιμότητα των ομάδων και τις ενιαίες συλλογικές ικανοποιήσεις, αλλά μέσα από την προώθηση της ετοιμότητας για κοινωνική συνεργασία και διαλογικές μεθόδους μάθησης. Ανεκτικότητα, ανάληψη ρόλων και μέριμνα για τους άλλους, αποβαίνουν κατά συνέπεια σημαντικές μορφωτικές κατηγορίες. Επισημαίνω με έμφαση ότι, ένεκα των αυξανόμενων μεταναστευτικών ρευμάτων, η απαίτηση αυτή εμπεριέχει έναν διεθνή προσανατολισμό, επειδή έγκειται ακριβώς σ' αυτό, να κάνουμε στο μάθημα κατανοητή τη διαφορετικότητα και την αλληλεγγύη των πολιτισμών.

Οι θέσεις αυτές από το ένα μέρος χρειάζονται μιαν εμπειρική επιβεβαίωση και από το άλλο μέρος προκαλούν επιπλέον παιδαγωγικές και μορφωτικές θεωρητικές σκέψεις.

Με αυτό έρχομαι στο τελευταίο σημείο: Μέσα από πολιτιστικές προοπτικές μπορούμε να διακρίνουμε ότι η εκπαιδευτική έκρηξη στηρίζει τη μεταβολή αξιών και στάσεων που τέθηκε σε τροχιά στις σύγχρονες κοινωνίες. Οι σχετικές με αυτό επιδράσεις της δεδομένης εμπειρικής έρευνας της νεολογίας δείχνουν ότι η μόρφωση έχει γίνει μια από τις πιο σημαντικές μεταβλητές που ερμηνεύουν τις διαφοροποιήσεις των συμπεριφορών και των στάσεων.

Αν θεωρήσει κάποιος διαχρονικά τα εμπειρικά δεδομένα των λιγοστών αντιπροσωπευτικών ερευνών, διαπιστώνει ότι η πλειοψηφία των νέων ανθρώπων καθορίζεται, όπως και στο παρελθόν, από εσωτερικευμένες αξίες υποχρεώσεων και αξίες αποδοχής. Οι αξίες, όμως, που αναφέρονται στην

ανάπτυξη του εαυτού έχουν αποκτήσει μεγάλη σημασία στις περιοχές της απασχόλησης, της πολιτικής, της συντροφικότητας, του ελεύθερου χρόνου και της εκπαίδευσης. Οι νέες αξίες, που σχετίζονται με την ανάπτυξη του εαυτού, διακρίνονται ιδιαίτερα έντονα στους νέους ανθρώπους με τυπικά υψηλό επίπεδο σπουδών. Ενδεικτικά μπορούμε να αποδεχτούμε για την περιοχή της εκπαίδευσης: όσο υψηλότερος είναι ο τίτλος αποφοίτησης, τόσο συχνότερα προσδοκείται από το σχολείο μια αγωγή που οδηγεί στην “προσωπική ανεξαρτησία” και στην “ατομική κριτική ικανότητα”. Άνθρωποι προσανατολισμένοι προς αξίες της ανάπτυξης του εαυτού, αναπτύσσουν μια αμυντική βασική στάση απέναντι σε απαιτήσεις που επιβάλλονται ανταρχικά από έξω. Αυτοί ενδιαφέρονται έντονα για την ατομική τους εξέλιξη και εκτιμούν πολύ τις μετα-υλιστικές αξίες: τη δημιουργικότητα, τον αυτοθρητισμό, την αυτοπραγμάτωση, την αυτοδυναμία και την ανεξαρτησία. Σύμφωνα με την αντίληψη του Διαφωτισμού δίνεται προτεραιότητα σε απαιτήσεις για ίση μεταχείριση, δημοκρατία, άνοιγμα των θεσμών για άμεση και μέγιστη δυνατή συμμετοχή και αυτονομία του μεμονωμένου ατόμου. Τα ανθρώπινα και πολιτικά δικαιώματα γίνονται αντιληπτά με περισσότερη ευαισθησία. Η εκπαιδευτική έκρηξη σε καμία περίπτωση δεν έχει οδηγήσει σε μια ευρεία πόλωση των αξιολογικών προσανατολισμών της νέας και της περασμένης γενεάς, όπως έγινε πιστευτό ήδη κατά την προσπάθεια ερμηνείας των προβλημάτων των γενεών, αφού σε σχέση με τις περασμένες γενεές εμφανίζεται μια αξιολογική μεταβολή προς την ίδια δεδομένη κατεύθυνση, αν και όχι πάντα της ίδιας έντασης (βλ. Tüppelt 1990). Με βάση συγκριτικές μελέτες του πολιτισμού οδηγήθηκαν οι Inkeles/ Smith (1974) στον πιο κάτω χαρακτηρισμό των επιδράσεων της διευρυμένης εκπαίδευσης (εδώ ορίζεται μόνο η διάρκεια των εκπαιδευτικών διαδικασιών, όχι όμως μέσα από τα σταθερά επίπεδα (standards) των διαδικασιών μόρφωσης, τα οποία επιτυγχάνονται δύσκολα). Ο μορφωμένος άνθρωπος θα είναι ένας ενημερωμένος πολίτης, ο οποίος θα μετέχει στην κοινωνική και πολιτική ζωή και θα εμφανίζει ένα χαρακτηριστικό αίσθημα της αποτελεσματικότητας. Θα είναι σε πολύ υψηλό βαθμό αυτόνομος στις σχέσεις του με την παρόδοση, ιδιαίτερα αν αυτός παίρνει βασικές αποφάσεις για τις προσωπικές του υποθέσεις και είναι ανοικτός σε νέες εμπειρίες και ιδέες, εγκάρδιος και γνωστικά ευέλικτος. Αυτή η εγκάρδιότητα και η κοινωνική ευελιξία εμφανίζονται επίσης στη στάση των ωρίμων απέναντι στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, επειδή όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης, τόσο περισσότερες είναι οι μετέπειτα δραστηριότητες στη συνεχιζόμενη εκ-

παίδευση (βλ. Schulenberg u.a. 1968, Strzelewicz 1981, Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1996).

Για να στηρίξουμε την κατ' αυτόν τον τρόπο χαρακτηριζόμενη "εξατομικευμένη μοντερνικότητα" και να διασφαλίσουμε τους κατευθυντήριους διδασκικούς στόχους στο πλαίσιο των δεδομένων πλουραλιστικών δαμών από παιδαγωγική προοπτική, η διεύθυνση του εκπαιδευτικού συστήματος απαιτεί έναν προσανατολισμό προς τις αρχές της δια βίου μάθησης. [Οι προσδοκίες ότι τα δικτυωμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα ενισχύουν την πολύπλευρη γνώση και την ατομική αυτονομία είναι: ανάγκη να θεμελιώνονται καλά στην ικανότητα του καθενός για αυτοπροσανατολισμό σε σχέση με τις αξιζόμενες απαιτήσεις στη σύγχρονη κοινωνία.] Ένας θεωρητικός προσανατολισμός της εκπαιδευτικής έκρηξης θα μπορούσε να διαγράψει μια ακόμα περισσότερο ενιαία πορεία, μια εκπαιδευτική πορεία η οποία όχι μόνο θα καθιστά τον άνθρωπο ικανό να αναπτύσσει την προσωπικότητά του, αλλά να διαθέτει από εδώ και εμπρός την προσωπικότητά του για τη δημιουργία ενός κόσμου που θα καταξιώνει ως άνθρωπο τον ίδιο και τους άλλους. Εδώ εντοπίζονται νέα σημεία στήριξης του διαλόγου για τα ζητήματα της εκπαίδευσης επάνω σε επίκαιρες θεωρητικές συζητήσεις για την κοινωνία (βλ. Etzioni 1997), όπως π.χ. για τις υποχρεώσεις των πολιτών στις σύγχρονες κοινωνίες της υπευθυνότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allerbeck, K. / Hoag, W.J. (1985): *Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven*, Muenchen.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut fuer Bildungsforschung (1994): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Ueberblick*, Reinbek.
- Bernstein, B. (1977): *Beitraege zu einer Theorie des Puedagogischen Prozesses*, Frankfurt a. M.
- Blossfeld, H.-P. (1985): *Bildungsexpansion und Berufschancen: empirische Analysen zur Lage der Berufsaufsteiger in der Bundesrepublik*, Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1988): *Die feinen Unterschiede*, Frankfurt a. M.
- Buecher, F./ Weisshuhn, G. (1996): *Bildungswege und Berufseintritt im Wandel*, Bielefeld.
- Bundesministerium fuer Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (bmb+f) (1996): *Berichtssystem Weiterbildung VI: Integrierter Gesamtericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*, Bonn.
- Bundesministerium fuer Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (bmb+f) (1997): *Berufsbildungsbericht*, Bonn.
- Coleman, J.S. (1982): *The Asymmetric Society*, New York.
- College de Franse (1985): *Vorschlaege des College de Franse fuer das Bildungswesen der*

- Zukunft, in: *Neue Sammlung*, 5, 395–402.
- Commission on Youth (1980): *The transition of youth to adulthood*, Boulder, Colo: Westview Pr.
- Dalin, P. (1957): *Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert*, Berlin.
- Dohmen, G. (Hrsg.) (1997): *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen?* Bonn.
- Etzioni, A. (1997): *Die Verantwortungsgesellschaft: Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie*, Frankfurt a. M.
- Fend, H. (1988): *Sozialgeschichte des Aufwachsens: Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*, Frankfurt a. M.
- Flitner, A. (1987): *Fuer das Leben – oder fuer die Schule? Paedagogische und politische Essays*, Weinheim.
- Heisler, W. / Krueger, H.H. / Wenzel, H. (1996): *Schule und Gesellschaft im Umbruch, Band I: Theoretische und internationale Perspektiven*, Weinheim.
- Holldack, E. / Manning, S. Thomas, R. (1996): *Bildung im Wandel zwischen Ostdeutschland und Westeuropa*, Berlin.
- Hurrelmann, K. (1988): "Die psychosozialen 'Kosten' verunsicherter Statuswartungen im Jugendalter", in: *Zeitschrift fuer Paedagogik*, 34, 1, S. 25–44.
- Inkeles, A. / Smith, D.H. (1974): *Becoming modern: Individual change in six developing countries*, Cambridge.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): *Jugend '97: Zukunftsperspektiven gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen*, Opladen.
- Keupp, H. (1997): *Identitätsarbeit heute: klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*, Frankfurt a. M.
- Lenhart, V. (1987): *Die Evolution erzieherischen Handelns*, Frankfurt a. M.
- Luhman, N. / Schorr, K.-E. (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Stuttgart.
- Meulemann, N. / Wiese, U.W. (1984): "Bildungsexpansion und Bildungschancen. Soziale Selektion nach dem 10". Gymnasialschuljahr zwischen 1964 und 1973, in: *Soziale Welt*, Jg. 35, S. 287–306.
- Meulemann, N. (1990): "Studium, Beruf und der Lohn von Ausbildungszeiten", in: *Zeitschrift fuer Soziologie* 4, S. 476–501.
- Reinmann-Rothreier, G. / Mandl, H. (1997): *Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen. Prinzipien und Methoden*, in: Weinert, F.E. / Mandl, H. (Hrsg.): *Enzyklopaedie der Psychologie*, Band 4. *Psychologie der Erwachsenenbildung*, Goettingen.
- Rolff, H.-G. (1984): *Schule im Wandel: kritische Analysen zur Schulentwicklung*, Essen.
- Rolff, H.-G. (1988): *Bildung im Zeitalter der neuen Technologien*, Essen.
- Rolff, H.-G. / Hansen, G. / Klemm, K. / Tillmann, K.J. (Hrsg.): *Jahrbuecher der Schulentwicklung*, Weinheim 1988, 1990, 1992.
- Rolff, H.-G. (1993): *Kindheit im Wandel: eine Einfuehrung in die Sozialisation im Kindesalter*, Weinheim.
- Schulenberg, W. u.a. (1978): *Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener*, Stuttgart.
- Strzelewicz, W. (1980): *Wissenschaft, Bildung und Politik*, Braunschweig.
- Tippelt, R. (1985): *Jugend und Region. Sozialleben, Freizeit und Politik auf dem Lande und in grossstaedischen Wohngebieten*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* H.38.85, S. 3–15.

- Tippelt, R. (1988): Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld zwischen Familie und anderen Sozialisationsinstanzen, in: *Zeitschrift fuer Paedagogik*, 34, 5, S. 621–640.
- Tippelt, R. (1990): *Bildung und sozialer Wandel*. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950, Weinheim.
- Tippelt, R. (1995): Beruf und Lebenslauf, in: Arnold, R. / Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildung*, Opladen, S. 85–98.
- Tippelt, R. / Eckert, T. / Barz, H. (1996): *Markt und integrative Weiterbildung*, Bad Heilbrunn.
- UNESCO (ed.) (1995): *World education report*, Paris.
- Zapf, W. (1996) (Hrsg.): *Lebenslangen im Wandel*, Frankfurt a. M.

Πίνακας 1. Αποστολή της αγωγής και της εκπαίδευσης κατά τη διαδικασία του εκμοντερνισμού

Δομικοί συντελεστές					
Λειτουργίες	οικονομικό τεχνικό πεδίο	πεδίο της πολιτικής/ δημοσιότητα	Κοινωνικό καινοτομικό σύστημα	πολιτιστικό πεδίο	πρόσωπο
εξειδίκευση	τεχνολογικοί/ οικονομικοί νεωτερισμοί				
κοινωνικοποίηση		Συμμετοχή στις διοργανώσεις			
κοινωνική ένταξη			Εξατομίκευση και "οργανική αλληλεγγύη"		
πολιτισμική αναπαραγωγή				Διαφοροποίηση αξιών και καθιέρωση αξιών	
αποχρεώσεις στην περιοχή της αγωγής και της εκπαίδευσης	επαγγελματικός προανατολισμός, προώθηση νεωτερισμών και ανάπτυξη ρεαλισμού μέσα από την ορθολογική λήψη προβλημάτων	ενίσχυση της συμμετοχής και της υπευθυνότητας μέσω των μαθητών και του προανατολισμού της ζωής	Πρωτόκληση της αλληλεγγύης και της δικαιοσύνης με τη στήριξη της ετοιμότητας και του πλουραλισμού καθώς και με την οικοδόμηση ισότητας ευκαιριών	πρωτόκληση του άνοιγματος του κόσμου και γενίκευση αξιών μέσα από τη Γενική Εκπαίδευση και τη διεθνή συνεργασία	στήριξη κατά τη διαμόρφωση της ταυτότητας (γονιμικές και γθικές δεξιότητες)

Συνέπειες της εκπαιδευτικής έκρηξης I

Η θετική πλευρά:

1. Εξισορρόπηση ειδικαίων (ψύλο, περιοχή, θρήσκευμα)
2. "Αποτέλεσμα του ανελευστήρα"
3. Γνωστική νηνιακότητα (ευαισθησία)
4. Πολιτιστική και κοινωνική νηνιακότητα
5. Απαιτήσεις για υψηλότερη εξειδίκευση
(Προώθηση του "ανθρώπινου κεφαλαίου")

Συνέπειες της εκπαιδευτικής έκρηξης II

Η αρνητική πλευρά:

1. Διαχωρισμός της νέας γενιάς
2. Ασύμμετρες σχέσεις
3. Ανθρωπισμός των ειδικών
4. Το παράδοξο της εξειδίκευσης
5. Εξουθενωτικός ανταγωνισμός

Εκπαιδευτική έκρηξη – μη αναστρέψιμη;

1. Η διεθνής συσχέτιση δείχνει μια εκπαιδευτική έκρηξη σε παγκόσμιο επίπεδο
2. "Μόρφωση ως πολιτικό δικαίωμα" ως επίκαιρη βασική ικανοποίηση
3. Ιδέα του ανθρώπινου κεφαλαίου (A. Smith: Μόρφωση/εξειδίκευση και οικονομική ανάπτυξη) βαθιά ριζωμένος διεθνής ανταγωνισμός
4. Ανξάνονται οι απαιτήσεις προς τους εργαζόμενους, πολίτες, καταναλωτές κλπ.
5. Διηνεκής αύξηση της ζήτησης της ανώτερης μόρφωσης (δημοσκόπηση των γονέων), ενιαία νηνιακότητα της εκπαίδευσης
6. Συνεχιζόμενη εκπαίδευση: επιπρόσθετη εξειδίκευση, καλλιέργεια δεξιοτήτων, εκσυγχρονισμός της γνώσης, όσο πιο εντατική η αρχική εκπαίδευση, τόσο μεγαλύτερο το ενδιαφέρον για συνεχιζόμενη εκπαίδευση

Σχολική coίτηση των 13χρονων σε ποσοστά των συνομηλίκων

— πολλά ομόσπονδα κράτη —

- Βασικό σχολείο
- Κύριο σχολείο
- Γυμναστικό σχολείο
- Γυμνάσιο
- Γενικό σχολείο

Ποιαν τελικό σχολικό τίτλο θα επιθυμούσατε να αποκτήσει το παιδί σας;

Δείγμα: Γονείς παιδιών σε σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης

Αρμυύρη / απολυτήριο που οδηγεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Επιμορφικό σχολείο / απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Απολυτήριο από το Κύριο σχολείο