

1.

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΤΑΧΥΔΡΟΜΙΚΟΥ ΚΩΔΙΚΑ Η εκπαιδευτική ανισότητα στις Η.Π.Α.

Η εκπαίδευσή σου! Δεν είναι και αυτή επίσης κοινωνική, καθορισμένη από τις κοινωνικές συνθήκες υπό τις οποίες εκπαιδεύεις, από την παρέμβαση, άμεση ή έμμεση, της κοινωνίας, από τα σχολικά μέσα κ.τ.λ.;

Karl Marx & Frederick Engels (1848/1977, σ. 55)

ΟΤΑΝ ΔΙΔΑΣΚΑ στο Berkeley High School στην Καλιφόρνια, οι διοικητικοί και οι εκπαιδευτικοί εκεί, μαζί τους και εγώ, αναφερόμασταν συχνά στο φαινόμενο του ταχυδρομικού κώδικα. Αυτό το φαινόμενο ήταν μια πρόχειρη προσέγγιση σχετικών επιπέδων ακαδημαϊκής επιτυχίας στο λύκειο Berkeley High. Τα ποσοστά αποφοίτησης, οι μέσοι όροι βαθμολογίας, οι βαθμοί πειθαρχίας, τα ποσοστά σχολικής διαρροής και οι βαθμοί στις τυποποιημένες εξετάσεις μπορούσαν να προβλεφθούν με σχετική ακρίβεια μέσα από μια απλή ανάλυση του τόπου κατοικίας ενός παιδιού στην πόλη του Μπέρκλεϊ.

Σίγουρα, το φαινόμενο του ταχυδρομικού κώδικα ήταν μια μη εκλεπτυσμένη και ίσως άδικη ανάλυση του φαινομένου της εκπαιδευτικής ανισότητας στο Berkeley High και η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναγνώριζε το γεγονός αυτό. Οι περισσότεροι από εμάς το χρησιμοποιούσαμε με έναν τόνο απελπισίας και σαν μια κριτική των εκπαιδευτικών συνθηκών που επικρατούσαν εκεί. Στην πραγματικότητα, εμείς οι εκπαιδευτικοί νιώθαμε πως κανένα από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών μας δεν ήταν τελείως προκαθορισμένο και πως δεν είχε σχέση με τη γειτονιά από την οποία προέρχονταν. Τις περισσότερες μέρες βλέπαμε ενδείξεις για το αντίθετο, όταν μαθητές από οποιαδήποτε γειτονιά του Μπέρκλεϊ δού-

λευαν σκληρά, μερικές φορές με τις πιθανότητες να είναι συντριπτικά εναντίον τους, και τα πήγαιναν καλά στο σχολείο. Ωστόσο, στο τέλος κάθε μέρας, στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς, αφού όλοι οι βαθμοί στις εξετάσεις είχαν καταχωρηθεί και αφού όλες οι στατιστικές είχαν πραγματοποιηθεί, μαθητές από περιοχές με συγκεκριμένους ταχυδρομικούς κώδικες έδειχναν να τα πηγαίνουν καλά, σε αντίθεση με μαθητές από άλλες περιοχές.

Οι ταχυδρομικοί κώδικες είναι, φυσικά, απλώς αριθμοί που χρησιμοποιούνται για να οργανώνουμε την παράδοση της αλληλογραφίας μας. Όμως, επειδή οι ταχυδρομικοί κώδικες είναι γεωγραφικοί δείκτες, στην περίπτωση του Μπέρκλεϊ της Καλιφόρνια χρησιμεύουν και για να ορίζουν τα «σύνορα» μεταξύ γειτονιών με χαρακτηριστικές διαφορές σε δημογραφικά ζητήματα που αφορούν τη φυλή και την οικονομική τάξη, αφού, στην ουσία, το Berkeley High School εξυπηρετεί δύο εμφανώς διαφορετικές κοινότητες. Η περιοχή των «λόφων» του Μπέρκλεϊ είναι πολύ πλούσια με κυρίως λευκούς κατοίκους. Οι «πεδιάδες» του Μπέρκλεϊ είναι η περιοχή της φτωχής/εργατικής τάξης όπου αριθμητικά κυριαρχούν οι Αφροαμερικανοί και οι Λατίνο. Αν και το πρόσφατο κύμα ανάπτυξης της περιοχής Bay Area έχει αλλάξει τη δημογραφική σύσταση των πεδιάδων σε ποικίλους βαθμούς, την εποχή που δίδασκα εκεί, το χρονικό διάστημα 2001-2003, τα μοτίβα ήταν πέσαν πάσης αμφιβολίας. Τα παιδιά από τους λόφους τα πήγαιναν γενικά καλά στο σχολείο και τα παιδιά από τις πεδιάδες όχι – κάνοντας τις φυλετικές και ταξικές ανισότητες της εκπαίδευσης των μαθητών του Berkeley High School ακόμη εντονότερες (Au, 2005a; Maran, 2000; Noguera, 2001, 2003a). Τελικά, το φαινόμενο του ταχυδρομικού κώδικα ήταν απλά μια άλλη ονομασία για την ύπαρξη μιας βαθιά εδραιωμένης φυλετικής και ταξικής ανισότητας στην πόλη του Μπέρκλεϊ γενικότερα.¹

Δυστυχώς, η φυλετικά και ταξικά θεμελιωμένη εκπαιδευτική ανισότητα στο Berkeley High δεν μπορεί να αποδοθεί μονάχα στην πόλη του Μπέρκλεϊ: αντιπροσωπεύει μια τάση που εμφανίζεται στη δη-

1. Παρακαλώ σημειώστε ότι δεν σκοπεύω να γίνω υπερβολικά επικριτικός απέναντι στο διδακτικό προσωπικό, στο διοικητικό προσωπικό και στους μαθητές του Berkeley High. Έχω πολλούς φίλους και συναδέλφους εκεί τους οποίους αγαπώ και σέβομαι πολύ, και γνωρίζω ότι εργάζονται πολύ σκληρά για να βοηθήσουν όλους τους μαθητές να πετύχουν. Ακόμη, πιστεύω ότι ένα μέρος της καλύτερης δυνατής εκπαίδευσης μπορεί να λάβει και λαμβάνει χώρα εκεί. Τέλος, οι μαθητές του Berkeley High είναι μια πολιτικά συνειδητοποιημένη, διανοούμενη, ευφυής και ζωντανή ομάδα με την οποία απολαμβάνω να δουλεύω.

μόσια εκπαίδευση των Ηνωμένων Πολιτειών γενικά, όπου, σύμφωνα με οποιονδήποτε δείκτη, οι φτωχοί και οι έγχρωμοι² μαθητές είναι απλούστατα λιγότερο «επιτυχημένοι» συγκριτικά με τους πλούσιους και/ή λευκούς συμμαθητές τους (βλ., π.χ., Coleman κ.ά., 1966· Hunter & Bartee, 2003· Sirin, 2005· The Education Trust, 2004). Η διαμάχη σχετικά με αυτή την ανισότητα στις Ηνωμένες Πολιτείες είναι παρόμοια διαδεδομένη ιστορικά, πολιτικά και γεωγραφικά. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτική ανισότητα έχει αποτελέσει θέμα προς έρευνα, συζήτηση, διαμάχη και δράση στην αφροαμερικανική κοινότητα για περισσότερο από εκατό χρόνια (βλ., π.χ., DuBois, 1903· Washington, 1903· Woodson, 1990/1933). Η εκπαιδευτική και κοινωνική ανισότητα ήταν ο ρητός λόγος για την έγκριση του νόμου για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του 1965 (Elementary and Secondary Education Act - ESEA)³ και έκτοτε παραμένει η κεντρική θεματική της ομοσπονδιακής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στις Ηνωμένες Πολιτείες (Jennings, 2000). Ωστόσο, παρά τις ποικίλες μεταρρυθμιστικές απόπειρες, οι φυλετικές και ταξικές ανισότητες στη δημόσια εκπαίδευση παραμένουν ακόμη και σήμερα (Hunter & Bartee, 2003· Noguera, 2003a), με τους ερευνητές να σημειώνουν ότι αυτές οι ανισότητες φαίνεται να αντικατοπτρίζουν αντίστοιχες ανισότητες που υπάρχουν στην κοινωνία γενικότερα (Anyon, 2005· Barton, 2003).

Στην πιο πρόσφατη εκδοχή, η ομοσπονδιακή εκπαιδευτική πολιτική των Η.Π.Α. –γνωστή πλέον ως νόμος No Child Left Behind ή NCLB

2. Αναγνωρίζω ότι ο όρος *έγχρωμοι μαθητές* είναι προβληματικός για ποικίλους λόγους, ένας εκ των οποίων είναι το ότι καθιστά κανονική τη λευκότητα. Ωστόσο, άλλα φυλετικά σημαίνοντα, όπως το *μη λευκός* που χρησιμοποιείται συχνά, είναι επίσης προβληματικά. Το *μη λευκός*, για παράδειγμα, δεν αναγνωρίζει άτομα μεικτής φυλής που είναι μισοί λευκοί, όπως εγώ (ο πατέρας μου είναι Αμερικανός με καταγωγή από την Κίνα και η μητέρα μου Αμερικανίδα με καταγωγή από την Ευρώπη), υποστηρίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο αντιλήψεις φυλετικής καθαρότητας (κανονικοποιώντας και τη λευκότητα). Ακόμη, το να χρησιμοποιήσω φράσεις όπως «φυλετικοποιημένος ως λευκός» ή «φυλετικοποιημένος ως μη λευκός» φαντάζει υπερβολικά δυσκίνητο και ακαδημαϊκό, ειδικά όταν οι περισσότεροι κοινοτικοί και εκπαιδευτικοί ακτιβιστές που γνωρίζω και δεν είναι ακαδημαϊκοί χρησιμοποιούν τον όρο *έγχρωμοι μαθητές*. Έτσι, δεδομένου ότι δεσμευόμαστε από την ατέλεια και τις σχέσεις εξουσίας στη γλώσσα, χρησιμοποιώ τον όρο *έγχρωμοι μαθητές* για να αναφερθώ σε μαθητές που έχουν φυλετικοποιηθεί ως μη λευκοί.

3. Elementary and Secondary Education Act (ESEA): εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στο πλαίσιο του «Πολέμου ενάντια στη φτώχεια» του προέδρου Lyndon Johnson με έμφαση στην ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση, στην απαγόρευση των διακρίσεων σε βάρος μαθητών και εκπαιδευτικών, και στην ενίσχυση της δίγλωσσης εκπαίδευσης, καθώς και της εκπαίδευσης των ιθαγενών Αμερικανών (Σ.τ.Ε.).

(Υπουργείο Παιδείας των Η.Π.Α., 2002) – έχει συνδέσει το ζήτημα της εκπαιδευτικής ανισότητας με τις τυποποιημένες εξετάσεις. Τα συστήματα τυποποιημένων εξετάσεων χρησιμοποιούνται τώρα για να κρατούν τους δασκάλους, τα σχολεία, τις περιοχές και τις πολιτείες «υπόλογους» εάν οι μαθητές δεν σημειώσουν καλή επίδοση στις εξετάσεις (Apple, 2006a· Darling-Hammond, 2004· Kim & Sunderman, 2005· McNeil, 2000· Moe, 2003· Nichols & Berliner, 2007). Τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια, αυτές οι τυποποιημένες εξετάσεις «υψηλών απαιτήσεων» έχουν αποτελέσει το κεντρικό εργαλείο για τις μεταρρυθμίσεις στη δημόσια εκπαίδευση της χώρας (Kornhaber & Orfield, 2001), καθώς πολιτικοί και από τις δύο πολιτικές παρατάξεις, η επιχειρηματική κοινότητα (βλ. το Τρίτο Κεφάλαιο του βιβλίου) και κάποια τμήματα φτωχών και έγχρωμων κοινοτήτων έχουν δώσει την υποστήριξή τους (Apple, 2006a· Apple & Pedroni, 2005· Karp, 2006b· Pedroni, 2007) σε αυτό το αποκαλούμενο ουδέτερο, δίκαιο, ακριβές και αξιολογικό μέσο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής απόδοσης (Berlak, 2000· Hoffman, 1962· Lemann, 1999· Popham, 2001). Είναι ωστόσο αυτή η τελική υπόθεση, ότι δηλαδή οι τυποποιημένες εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων είναι ουδέτερες, δίκαιες, ακριβείς και αξιολογικές, πραγματικά αληθινή; Είναι δυνατόν οι εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων όχι μόνο να εντοπίζουν την εκπαιδευτική ανισότητα αλλά και να αναδεικνύονται ως το εργαλείο που μπορεί να τη διορθώσει;

Έρευνες σχετικά με τα αποτελέσματα των εξετάσεων υψηλών απαιτήσεων θα απαντούσαν «Όχι» στα παραπάνω ερωτήματα. Οι φυλετικές και ταξικές ανισότητες που σχετίζονται με το φαινόμενο του ταχυδρομικού κώδικα στο Berkeley High School φαίνεται να αναπαράγονται σε εθνικό επίπεδο με τις τυποποιημένες εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων. Κεντρικό εύρημα των ερευνών αποτελεί το γεγονός ότι, ενώ όλοι οι μαθητές νιώθουν τα αποτελέσματα, το βάρος των εξετάσεων υψηλών απαιτήσεων πέφτει περισσότερο στους ώμους των έγχρωμων μαθητών και αυτών με χαμηλά εισοδήματα, οι οποίοι επηρεάζονται αρνητικά και δυσανάλογα από τις τυποποιημένες εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων (Amrein & Berliner, 2002b· Groves, 2002· Haney, 2000· Lomax, West, Harmon, Viator & Madaus, 1995· Madaus & Clarke, 2001· Marchant & Paulson, 2005· McNeil, 2005· McNeil & Valenzuela, 2001· Nichols, Glass & Berliner, 2005). Το εύρημα αυτό έχει οδηγήσει μερικούς ερευνητές να συμπεράνουν ότι η σύνδεση των τυποποιημένων εξετάσεων υψηλών απαιτήσεων με την προαγωγή από τη μια σχολική τάξη στην επόμενη αυξάνει τα ποσοστά σχολικής διαρ-

ροής, δεν προσκομίζει μακροχρόνια εκπαιδευτικά οφέλη και έχει δυσανάλογη επίδραση στα παιδιά λατινοαμερικανικής και αφροαμερικανικής καταγωγής στον χώρο του σχολείου (Orfield & Wald, 2000).

Οι εκπαιδευτικές επιπτώσεις των εξετάσεων υψηλών απαιτήσεων στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα αισθητές στους έγχρωμους μαθητές και τους μαθητές από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα. Για παράδειγμα, στο Τέξας, οι πολιτειακές εκπαιδευτικές πολιτικές του οποίου αποτέλεσαν το σχέδιο πάνω στο οποίο στηρίχτηκε ο ομοσπονδιακός νόμος No Child Left Behind, οι Αφροαμερικανοί και οι Λατίνο μαθητές υφίστανται το μεγαλύτερο πλήγμα από το διαπολιτειακό εξεταστικό πρόγραμμα (Hampton, 2005· Haney, 2000· McNeil, 2000, 2005· McNeil & Valenzuela, 2001· Sloan, 2005· Valenzuela, 2005b). Οι εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων και το κίνημα της απόδοσης λόγου στη δημόσια εκπαίδευση στο Τέξας συνοδεύτηκαν (σύμφωνα με μετριοπαθείς εκτιμήσεις) από ποσοστά σχολικής διαρροής της τάξης του 40% το 2001. Αυτό μεταφράζεται σε απώλεια περίπου 90.000 έως 95.000 μαθητών κάθε χρόνο στα σχολεία του Τέξας, η συντριπτική πλειονότητα των οποίων είναι Αφροαμερικανοί και Λατίνο (McNeil, 2005). Η ειρωνεία που βρίσκεται στα ποσοστά σχολικής διαρροής του Τέξας είναι ότι η πολιτεία ισχυρίζεται πως έχει σημειώσει μεγάλη πρόοδο στις εξετάσεις.

Η Darling-Hammond (2004) αφηγείται την ιστορία του «θαύματος του Τέξας», όπου η πολυδιαφημισμένη πρόοδος στις βαθμολογίες των εξετάσεων αποδείχθηκε προϊόν των εξαφανισμένων μαθητών, οι περισσότεροι από τους οποίους ήταν έγχρωμοι. Για παράδειγμα, η Darling-Hammond εξηγεί πώς στο Sharpstown High School του Χιούστον, «μια τάξη 1000 πρωτοετών μειώθηκε σε λιγότερους από 300 μαθητές μέχρι το τελευταίο έτος – ένα μοτίβο που απαντάται στα περισσότερα λύκεια υψηλού έγχρωμου πληθυσμού του Χιούστον, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που ανταμείβονται για τη “βελτίωση” των βαθμών τους στις εξετάσεις» (σ. 21). Το θαύμα είναι ότι στο Χιούστον δεν αναφέρθηκε ούτε μία σχολική διαρροή. Αυτά τα απίστευτα χαμηλά ποσοστά σχολικής διαρροής επιτεύχθηκαν είτε μέσα από τον χαρακτηρισμό των εξαφανισμένων μαθητών ως φυλακισμένων είτε ως μεταφερθέντων (χωρίς επόμενη διεύθυνση) είτε ως ατόμων που είχαν επιστρέψει στο Μεξικό ή είχαν λάβει ένα πιστοποιητικό Γενικής Εκπαιδευτικής Ανάπτυξης, κρατώντας τους έτσι μακριά από το ενδεχόμενο να υπολογιστούν επίσημα ως σχολικές διαρροές, αλλά και ταυτόχρονα εμποδίζοντάς τους να συμμετάσχουν στις εξετάσεις, δεδομένου ότι συχνά είχαν χαμηλές επιδόσεις (McNeil, 2005).

Παραδόξως, παρά τα συγκεκριμένα και άλλα ακραία δυσανάλογα νούμερα σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της Πολιτείας του Τέξας, μερικοί ερευνητές ακόμα διατείνονται πως το σύστημα απόδοσης λόγου στην εκπαίδευση του Τέξας είναι επιτυχημένο (βλ., π.χ., Evers & Walberg, 2004· Winick & Kress, 2004).

Δυστυχώς, η Πολιτεία του «Μοναχικού αστεριού»⁴ του Τέξας δεν είναι μόνη, όσον αφορά τις εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων, στην ανισότητα, στα ποσοστά σχολικής διαρροής και τα εξεταστικά σκάνδαλα. Τα βαθμολογικά αποτελέσματα της Εθνικής Αξιολόγησης Εκπαιδευτικής Προόδου του 2005 δείχνουν ότι οι λευκοί μαθητές έχουν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τους Αφροαμερικανούς και τους Λατίνο κατά 26 μονάδες στα διαβαθμισμένα βαθμολογικά αποτελέσματα ανάγνωσης, κατά 20 μονάδες στα βαθμολογικά αποτελέσματα των μαθηματικών της Δ' δημοτικού, κατά 23 μονάδες στα βαθμολογικά αποτελέσματα ανάγνωσης της Β' γυμνασίου και για περισσότερες από 26 μονάδες στα βαθμολογικά αποτελέσματα ανάγνωσης της Β' γυμνασίου. Επιπλέον, αυτές οι διαφορές παραμένουν με την πάροδο του χρόνου (Ladson-Billings, 2006). Οι απολυτήριες εξετάσεις του λυκείου δημιουργούν παρόμοια κενά στην επίδοση (Darling-Hammond, McClosky & Pecheone, 2006· Zabala, 2007) και ενώ η Beatty μαζί με τους συναδέλφους της (Beatty, Neisser, Trent & Heubert, 2001) διστάζουν να ορίσουν μια αιτιώδη σχέση μεταξύ των εξετάσεων υψηλών απαιτήσεων και των αυξημένων σχολικών διαρροών, αναγνωρίζουν ότι:

... Υπάρχει λόγος να πιστεύουμε πως οι εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων σε κάθε επίπεδο μπορεί μερικές φορές να χρησιμοποιούνται με τρόπους που επιφέρουν αθέλητα επιβλαβή αποτελέσματα σε μαθητές οι οποίοι διατρέχουν ιδιαίτερο κίνδυνο ακαδημαϊκής αποτυχίας λόγω φτώχειας, χαμηλού επιπέδου γλωσσομάθειας στα Αγγλικά, αναπηρίας και συμμετοχής σε πληθυσμιακές υποομάδες που δεν είναι προνομιούχες σε θέματα εκπαίδευσης. (σ. 7)

Σε άλλη έρευνα, όπου αναλύονται δεδομένα από δεκαοκτώ Πολιτείες, διαπιστώθηκε ότι στο 62% των Πολιτειών με απολυτήριες εξετάσεις στο λύκειο υπήρξε αύξηση στα ποσοστά σχολικών διαρροών όταν πραγματοποιήθηκαν οι εξετάσεις (Amrein & Berliner, 2002a). Με δεδομένο ότι, σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Εκπαιδευτικών Στα-

4. Lone Star State: το μοναδικό αστέρι στην πολιτειακή σημαία του Τέξας συμβολίζει την προηγούμενη κατάστασή της ως ανεξάρτητης δημοκρατίας (Σ.τ.Ε.).

τιστικών, οι Αφροαμερικανοί και Λατίνο μαθητές έχουν διπλάσιες πιθανότητες σε σχέση με τους λευκούς να εγκαταλείψουν το σχολείο και οι μαθητές από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα έχουν πέντε φορές περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο συγκριτικά με μαθητές από οικογένειες με υψηλό εισόδημα (Laird, Lew, DeBell & C. Chapman, 2006), φαίνεται τα ευρήματα αυτά να ενισχύουν την άποψη ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των εξετάσεων υψηλών απαιτήσεων, των ποσοστών σχολικών διαρροών και του δυσανάλογου αντίκτυπου σε έγχρωμους μαθητές και σε μαθητές από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα (βλ. επίσης Nichols & Berliner, 2007· Roderick & Nagaoka, 2005).

Σε αντίθεση με όλη τη μεγαλεπήβολη ρητορική γύρω από τις εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων, τις τυποποιημένες εξετάσεις και τα ζητήματα ισότητας στην εκπαιδευτική επίδοση, η εμπειρική πραγματικότητα εμφανίζεται να είναι ακριβώς αντίθετη. Τα συστήματα εξετάσεων υψηλών απαιτήσεων βλάπτουν την εκπαίδευση των έγχρωμων και άπορων μαθητών (Amrein & Berliner, 2002b· Darder & Torres, 2004· Darling-Hammond, 2007· Groves, 2002· Haney, 2000· Kane & Staiger, 2002· Madaus & Clarke, 2001· McNeil, 2005· McNeil & Valenzuela, 2001· Roderick & Nagaoka, 2005). Τέτοια ευρήματα εγείρουν σοβαρά, θεμελιώδη ερωτήματα σχετικά με τις τυποποιημένες εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων. Είναι δυνατόν τα συστήματα εξετάσεων υψηλών απαιτήσεων να βοηθούν απλώς στην (ανα)παραγωγή ακριβώς εκείνων των ανισοτήτων τις οποίες ισχυρίζονται ότι μετρούν;

Στο παρόν βιβλίο ερευνώ τη σχέση μεταξύ των εξετάσεων υψηλών απαιτήσεων, ως μέρους μιας ευρύτερης σχολικής δομής και εκπαιδευτικής πολιτικής, και της (ανα)παραγωγής των κοινωνικοεκπαιδευτικών ανισοτήτων. Ειδικότερα, η έρευνά μου στηρίζεται στην πιθανότητα οι εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων να προκαλούν αλλαγές στο επίπεδο της σχολικής τάξης: αλλαγές που αφορούν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, και με τη σειρά τους αυξάνουν τις ανισότητες. Ως εκ τούτου, σε αυτό το βιβλίο επικεντρώνω την προσοχή μου στο εξής ερώτημα: *Ποια είναι η σχέση μεταξύ των τυποποιημένων εξετάσεων υψηλών απαιτήσεων και της (ανα)παραγωγής της εκπαιδευτικής ανισότητας;* Ο ουσιαστικός λόγος για τον οποίο αυτό το ερώτημα καθίσταται σημαντικό είναι γιατί οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες έχουν αυξηθεί στις Ηνωμένες Πολιτείες (και στον κόσμο) τα τελευταία χρόνια (Brown & Lauder, 2006· McLaren & Farahmandpur, 2005). Τέτοιου είδους αυξημένες ανισότητες δεν προμηγύνουν κάτι καλό, αφού έχουν σημειωθεί

συνεπακόλουθες αυξήσεις στις εκπαιδευτικές διακρίσεις (Anyon, 2005). Επομένως, η ανάλυση της σχέσης μεταξύ των εξετάσεων υψηλών απαιτήσεων και της (ανα)παραγωγής άδικων εκπαιδευτικών - κοινωνικών σχέσεων, όπως ελπίζω να επιτύχω μέσω αυτού του βιβλίου, θα βοηθήσει τους κριτικούς εκπαιδευτικούς να δουλέψουν για μια πιο δίκαιη κοινωνία μέσα στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια.

Το κεντρικό μου ερώτημα, όμως, απαιτεί να προετοιμάσω το έδαφος προτού προχωρήσω. Στο υπόλοιπο του παρόντος κεφαλαίου, λοιπόν, αφοσιώνομαι σε αυτό το καθήκον. Πρώτον, εξηγώ τον όρο *εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων* που χρησιμοποιώ στο βιβλίο. Δεύτερον, εξηγώ τις εννοιολογικές ιδέες οι οποίες καθοδηγούν και διαμορφώνουν την ανάλυσή μου, και τρίτον, παραθέτω το γενικό σχεδιάγραμμα του βιβλίου.

Εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων

Με πολύ συγκεκριμένους όρους, οι εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων αποτελούν μέρος ενός *σχεδίου χάραξης πολιτικής* (Schneider & Ingram, 1997) που «συνδέει τους βαθμούς μιας ομάδας τυποποιημένων εξετάσεων με την προαγωγή από τη μία σχολική τάξη στην επόμενη, με την αποφοίτηση από το λύκειο και, σε μερικές περιπτώσεις, με τους μισθούς των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, καθώς και με τη μονιμότητά τους» (Orfield & Wald, 2000, σ. 38). Ως μέρος του κινήματος λογοδοσίας στην εκπαίδευση, οι απαιτήσεις θεωρούνται υψηλές, επειδή τα αποτελέσματα των εξετάσεων, όπως και η κατάταξη και κατηγοριοποίηση των σχολείων, των εκπαιδευτικών και των παιδιών που προκύπτουν από αυτά τα αποτελέσματα, δημοσιοποιούνται στο ευρύ κοινό (McNeil, 2000), διαμορφώνοντας με τη σειρά τους τη φήμη Πολιτειών, περιοχών, σχολείων, διευθυντών, εκπαιδευτικών και μαθητών. Συνιστώντας μέρος σχεδίου χάραξης πολιτικής, οι εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων αντιπροσωπεύουν ένα «εργαλείο το οποίο χρησιμοποιεί η Πολιτεία για να εφαρμόσει την πολιτική της και να διαδώσει τις αξίες της» (M. L. Smith, 2004, σ. 6) που αφορούν τα «καλά» και «κακά» σχολεία, τους «καλούς» και «κακούς» εκπαιδευτικούς και μαθητές. Κατά συνέπεια, ο όρος *εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων* υπονοεί ταυτόχρονα δύο πράγματα: 1) τις τυποποιημένες εξετάσεις ως τεχνολογία και το εργαλείο/όργανο που χρησιμοποιείται για τις μετρήσεις και 2) την εκπαιδευτική πολιτική γύρω από τα αποτελέσματα των τυποποιημένων εξετάσεων, η οποία συνήθως τα συνδέει με συγκεκρι-

μένες συνέπειες, κάνοντας έτσι τις εξετάσεις αυτές εξετάσεις «υψηλών απαιτήσεων». Έτσι, κάθε συζήτηση για τις εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων προϋποθέτει ανάλυση της πολιτικής και των ίδιων των εξετάσεων, καθώς και των συνεπειών τους στο αναλυτικό πρόγραμμα.⁵

Η κοινωνική αναπαραγωγή στην κριτική εκπαιδευτική θεωρία

Τα κύρια επιχειρήματα που παρουσιάζονται σε αυτό το βιβλίο όσον αφορά τη σχέση μεταξύ των εξετάσεων υψηλών απαιτήσεων, της εκπαιδευτικής ανισότητας και των κοινωνικοοικονομικών σχέσεων μας κάνουν να ανατρεξούμε σε μία ευρύτερη αντιπαράθεση μεταξύ θεωρητικών της κριτικής εκπαίδευσης, σχετικά με τον ρόλο των σχολείων στην αναπαραγωγή της κοινωνικοοικονομικής ανισότητας – μιας ανισότητας η οποία συνδέεται με τον καπιταλισμό, που βρίσκουμε ανατρέχοντας στον Μαρξ. Στο έργο του *Πρόλογος σε μια Συμβολή στην Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας* (*Preface to a Contribution to the Critique of Political Economy*), ο Μαρξ (1968a) γράφει:

Στην κοινωνική παραγωγή της ζωής τους, [οι άνθρωποι] εισέρχονται σε συγκεκριμένες σχέσεις που είναι αναγκαίες και ανεξάρτητες από τη θέλησή τους, σχέσεις παραγωγής που αντιστοιχούν σε ένα ορισμένο στάδιο ανάπτυξης των υλικών παραγωγικών δυνάμεων. Το σύνολο αυτών των σχέσεων παραγωγής συγκροτεί την οικονομική δομή της κοινωνίας, τα πραγματικά θεμέλια πάνω στα οποία εγείρεται μια νομική και πολιτική υπερδομή και στα οποία αντιστοιχούν καθορισμένες μορφές κοινωνικής συνείδησης. Ο τρόπος παραγωγής της υλικής ύπαρξης καθορίζει την κοινωνική, πολιτική και διανοητική διαδικασία εν γένει. Δεν είναι η συνείδηση [των ανθρώπων] που καθορίζει την ύπαρξή τους, αλλά, αντίθετα, η κοινωνική τους ύπαρξη προσδιορίζει τη συνείδησή τους. (σ. 183)

Αυτές οι τέσσερις προτάσεις του προηγούμενου αποσπάσματος περιγράφουν σε γενικές γραμμές εκείνο που είναι γνωστό ως μοντέλο της δομής/υπερδομής στον μαρξισμό, στο οποίο η «νομική και πολιτική υπερδομή» προκύπτει από τις «σχέσεις παραγωγής» που συν-

5. Πρέπει να σημειώσω ότι, για τους σκοπούς του παρόντος βιβλίου, θα χρησιμοποιώ τους όρους *τυποποιημένες εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων*, *εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων*, *εξεταστικές πολιτικές* και τα γραμματικά τους παράγωγα αδιαφοροποίητα. Ειδικότερα, στο πλαίσιο του βιβλίου, όλοι αυτοί οι ορισμοί αναφέρονται στις τυποποιημένες εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων.

θέτουν τη βάση «της οικονομικής δομής της κοινωνίας». Αυτή η διατύπωση του Μαρξ, η οποία έχει ερμηνευθεί με ποικίλους τρόπους, έχει αποδειχθεί χρήσιμη (αν όχι αμφιλεγόμενη) για ακτιβιστές και ακαδημαϊκούς που ενδιαφέρονται να κατανοήσουν πώς οι κοινωνικές, πολιτισμικές και θεσμικές ανισότητες σχετίζονται με τις καπιταλιστικές οικονομικές σχέσεις. Κατά συνέπεια, οι θεωρητικοί της κριτικής εκπαίδευσης έχουν χρησιμοποιήσει την εννοιολογική σύλληψη του Μαρξ, ή κάποιο παράγωγό της, για να αναλύσουν την εκπαιδευτική ανισότητα με όρους οικονομικής ανισότητας (Au, 2006a).

Οι σύγχρονες γραμμές αυτής της θεωρητικοποίησης προέκυψαν από τους Bowles και Gintis (1976) και τη δημοσίευση του βιβλίου τους *Σχολική εκπαίδευση στην καπιταλιστική Αμερική: η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και οι αντιφάσεις της οικονομικής ζωής* (*Schooling in Capitalist America: Education Reform and the Contradictions of Economic Life*). Οι Bowles και Gintis πυροδότησαν μια διαμάχη μεταξύ των ακαδημαϊκών της κριτικής εκπαίδευσης που αφορούσε τη σχέση ανάμεσα στα σχολεία, στην κοινωνία και την οικονομία, διαμάχη η οποία σε γενικές γραμμές περιστράφηκε γύρω από το εξής κεντρικό ερώτημα: τα σχολεία καθορίζονται απόλυτα από τη δομή της οικονομίας ή είναι σε κάποιο βαθμό αυτόνομα από τις οικονομικές δυνάμεις; Οι Bowles και Gintis απαντούν σε αυτό το ερώτημα με την «αρχή της αντιστοιχίας» στις εκπαιδευτικές σχέσεις. Σύμφωνα με αυτή την αρχή, στις καπιταλιστικές κοινωνίες,

... ο καταμερισμός εργασίας στην εκπαίδευση, όπως και η δομή εξουσίας και επιβράβευσης, αντικατοπτρίζουν τις δομές της οικονομίας... [και] σε κάθε σταθερή κοινωνία στην οποία το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα κατέχει σημαντικό ρόλο στην προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπινου εργατικού δυναμικού, θα υπάρχει η τάση να αναδύεται μια αντιστοιχία μεταξύ των κοινωνικών σχέσεων της εκπαίδευσης και εκείνων του οικονομικού συστήματος. (Bowles & Gintis, 1998, σ. 237)

Οι Bowles και Gintis διαβεβαιώνουν ότι τα σχολεία λειτουργούν κυρίως για να εξυπηρετούν τις ανάγκες της καπιταλιστικής παραγωγής σε μια αντιστοιχία σχεδόν ένα προς ένα, παρέχοντας έτσι μια εξήγηση για το πώς και το γιατί τα σχολεία αναπαράγουν την ανισότητα.

Οι θεωρητικοί της κριτικής εκπαίδευσης άσκησαν δριμεία κριτική στην αρχή της αντιστοιχίας των Bowles και Gintis (συχνά αναφερόμενη ως θεωρία της αντιστοιχίας), ισχυριζόμενοι ότι η αρχή της αντιστοιχίας αγνοεί τον ρόλο των εκπαιδευτικών, της κουλτούρας και της ιδεολογίας στα σχολεία, είναι υπερβολικά μηχανική και οικονομιστι-

κη, όπως επίσης ότι δεν δίνει την απαραίτητη προσοχή στην αντίσταση των μαθητών και άλλων στις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις (βλ., π.χ., Apple, 1979/2004, 1980-1981, 1988a· Cole, 1988· Edwards, 1980· Giroux, 1980, 1983a· Moore, 1988). Οι Arnot και Whitty (1982) προσφέρουν μια ξεκάθαρη περίληψη αυτών των κριτικών όταν διατυπώνουν τα εξής:

Η πολιτική οικονομία της σχολικής φοίτησης, όπως παρουσιάζεται από τους Bowles και Gintis... απέτυχε να περιγράψει και να εξηγήσει τη ζωή στη σχολική αίθουσα, τις συγκρούσεις και τις αντιφάσεις μέσα στο σχολείο, καθώς και την απόσταση και τη διαμάχη μεταξύ του σχολείου και της οικονομίας. Ακόμη, δεν κατάφερε να εξηγήσει την ποικιλία αντιδράσεων από εκπαιδευτικούς και μαθητές στις δομές του σχολείου – μερικές από τις οποίες πιθανότατα θα απειλούσαν την επιτυχημένη κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς. (σ. 98, η έμφαση στο πρωτότυπο)

Αντί όμως τα σχολεία να αναπαράγουν μια ακριβή αντανάκλαση των κανόνων συμπεριφοράς, των στάσεων και των ιδεολογικών προδιαθέσεων που απαιτούνται για την καπιταλιστική παραγωγή, οι κριτικοί ισχυρίζονται ότι τα άτομα μέσα σε αυτά τα σχολεία διαθέτουν υποκειμενική δραστηριότητα και συνείδηση, κάτι που τους επιτρέπει να διαμεσολαβούν και να αντιστέκονται στις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις οι οποίες αναπαράγονται μέσα από τους θεσμούς. Σε αυτή την κριτική, ενώ διατυπώνεται ο ισχυρισμός ότι η μετάδοση άδικων κοινωνικών σχέσεων δεν συνιστά μηχανική διαδικασία, παράλληλα υποστηρίζεται ότι τα άτομα όντως βιώνουν τις συνέπειες, υποκύπτουν ή είναι προϊόντα ενός άνισου κοινωνικοοικονομικού συστήματος. Με άλλα λόγια, το γεγονός ότι ένα μήνυμα μεταδίδεται μέσω ενός θεσμού όπως είναι το σχολείο δεν σημαίνει ότι αυτό το μήνυμα ακούγεται και ενσωματώνεται από όλους τους παραλήπτες του. Η μετάδοση είναι μία διαδικασία, η απόκτηση μια άλλη διαδικασία και οι μηχανισμοί που μεσολαβούν μεταξύ αυτών των δύο είναι κρίσιμης σημασίας (Bernstein, 1996).

Παρά τις παραπάνω κριτικές, δεν επιθυμώ να μειώσω τη σπουδαιότητα που έχει η κατανόηση της μετάδοσης των κοινωνικών σχέσεων μέσω της εκπαίδευσης ή τη σπουδαιότητα της συνεισφοράς των Bowles και Gintis σε αυτή τη διαμάχη. Όπως ανακαλεί ο Lankshear (1997):

... Εκ των υστέρων αποκαλύπτεται πως το *Σχολική εκπαίδευση στην καπιταλιστική Αμερική* [*Schooling in Capitalist America*] και η διαμάχη που προκάλεσε συνεισέφεραν σε βάθος χρόνου στο να καταλάβουμε

την έκταση στην οποία, και τους τρόπους με τους οποίους, οι κοινωνικές σχέσεις, οι πρακτικές και οι συνέπειες της επίσημης εκπαίδευσης συνυφαίνονται με την (ανα)παραγωγή της οικονομικής ζωής στον καπιταλισμό. (σ. 309)

Δεδομένων των τεράστιων διαφορών στις σχολικές επιδόσεις με βάση τη φυλή και την κοινωνική τάξη, είναι εντελώς φανερό ότι τα σχολεία παίζουν όντως έναν ρόλο στην (ανα)παραγωγή της κοινωνικής ανισότητας μέσω της (ανα)παραγωγής της εκπαιδευτικής ανισότητας (Apple, 1995· Bourdieu & Passeron, 1977· Carnoy & Levin, 1985). Για την πλειονότητα των ακαδημαϊκών της κριτικής εκπαίδευσης, το ερώτημα δεν είναι «αναπαράγουν τα σχολεία την ανισότητα;». Σύμφωνα με εμπειρικές αποδείξεις, όπως συζητήθηκε νωρίτερα, είναι αναντίρρογο ότι τα σχολεία γενικά διατηρούν και ενισχύουν τις ιεραρχίες του κοινωνικού και οικονομικού status quo. Αυτή όμως είναι μια γενική θέση που κατά κάποιον τρόπο δεν απομακρύνεται από τον αρχικό ισχυρισμό των Bowles και Gintis. Καλύτερα πρέπει να τεθεί το πιο εκλεπτυσμένο ερώτημα: πώς αναπαράγουν τα σχολεία την κοινωνική ανισότητα με τρόπο που συνεχίζει να εξηγεί την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης δραστηριότητας, την παρέμβαση και την αντίσταση σε αυτή τη διαδικασία; Πράγματι, μαθητές, εκπαιδευτικοί και κοινότητες έχουν προβάλλει αντίσταση απέναντι στην τάση του σχολείου να αναπαράγει την κοινωνία, με ιδιαίτερα αντι-ηγεμονικούς και μερικές φορές με επαναστατικούς τρόπους (βλ., π.χ., Apple & Beane, 2007· Gibson, Queen, Ross & Vinson, 2007· Rethinking Schools, 2008).

Σε απάντηση της μηχανιστικής και ντετερμινιστικής ανάλυσης, την οποία πρόσφεραν οι Bowles και Gintis (1976) αλλά και άλλοι, οι θεωρητικοί της κριτικής εκπαίδευσης, ειδικά οι νεομαρξιστές, χρησιμοποίησαν έννοιες όπως η «ηγεμονία» (Gramsci, 1971) και η «σχετική αυτονομία» (Althusser, 1971) στις αναλύσεις τους για τα σχολεία και την κοινωνικοοικονομική αναπαραγωγή. Αυτές οι δύο έννοιες είναι χρήσιμες για τους θεωρητικούς της κριτικής εκπαίδευσης, επειδή εξηγούν σε κάποιο βαθμό τον έλεγχο της εκπαίδευσης από τις κοινωνικοοικονομικές σχέσεις που συνδέονται με τον καπιταλισμό, ενώ ταυτόχρονα λαμβάνουν υπόψη τις δυνάμεις οι οποίες αντιστέκονται σε αυτόν τον έλεγχο μέσα στην εκπαίδευση. Ο Gramsci (1971), ο Ιταλός κομμουνιστής στον οποίο έχει αποδοθεί η πιο επεξεργασμένη διαμόρφωση και εφαρμογή του όρου της ηγεμονίας, υποστηρίζει ότι η εξουσία διατηρείται λιγότερο συχνά με άμεση, φυσική βία, και πιο συχνά μέσω της διαμόρφωσης της συνείδησης που επιτρέπει στις μάζες να «συναινούν αυθόρμητα» στον έλεγχό τους από τις κυρίαρχες ελίτ.

Αυτή η συναίνεση, όμως, πολλές φορές εξαρτάται από την παροχή συμβιβασμών στους υποτελείς, ώστε να συντηρείται η νομιμοποίηση των κυρίαρχων (Apple & Buras, 2006b), ακόμη και αν αυτοί οι συμβιβασμοί λειτουργούν σαν «μια ομπρέλα κάτω από την οποία στέκονται πολλές κοινωνικές ομάδες, όμως βασικά βρίσκεται κάτω από τις κατευθυντήριες αρχές των κυρίαρχων ομάδων» (Apple, 2000, σ. 64).

Η εφαρμογή της έννοιας της ηγεμονίας στην εκπαίδευση δημιουργεί χώρο για ανάλυση των σχολείων και της κοινωνικής αναπαραγωγής που εξηγεί τον αντιφατικό ρόλο τον οποίο έχει συχνά παίξει η δημόσια εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες, θέτοντας κατ' αυτόν τον τρόπο σε αμφισβήτηση τον οικονομικό ντετερμινισμό των Bowles και Gintis, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζει ότι η καπιταλιστική παραγωγή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινής λογικής αναφορικά με την κατανόηση της εκπαίδευσης και των κοινωνικών σχέσεων (Apple, 1995). Όπως εξηγεί ο Apple (1995):

Από τη μια μεριά το σχολείο πρέπει να βοηθά στη συσσώρευση, παράγοντας φορείς για μια ιεραρχική αγορά εργασίας και το πολιτισμικό κεφάλαιο της τεχνικής/διοικητικής γνώσης. Από την άλλη, τα εκπαιδευτικά μας ιδρύματα πρέπει να νομιμοποιήσουν ιδεολογίες ισότητας και κοινωνικής κινητικότητας, καθώς και να παρουσιάσουν ένα θετικό προφίλ σε όσο είναι δυνατόν περισσότερες κοινωνικές τάξεις και ταξικές μερίδες... Η ανάγκη για οικονομική και ιδεολογική αποτελεσματικότητα και σταθερή παραγωγή τείνει να συγκρούεται με άλλες πολιτικές ανάγκες. Αυτό που βλέπουμε είναι το σχολείο να προσπαθεί να βρει λύση για τους εγγενώς αντιφατικούς ρόλους τους οποίους πρέπει να παίξει. (σ. 52-53, η έμφαση στο πρωτότυπο)

Ενώ τα σχολεία διαδραματίζουν έναν ρόλο-κλειδί στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας, ο αντιφατικός τους ρόλος στη νομιμοποίηση ιδεολογιών ισότητας αφήνει χώρο για αντίσταση σε αυτή την αναπαραγωγή (Carnoy & Levin, 1985).

Παρόμοια, στον Althusser (1971), Γάλλο κομμουνιστή και φιλόσοφο, συχνά αποδίδεται η έννοια της «σχετικής αυτονομίας». Στη συζήτηση που αναπτύσσει για τη σχέση μεταξύ της οικονομικής βάσης και της υπερδομής, ο Althusser καταλήγει σε δύο συμπεράσματα: «(1) υφίσταται μια “σχετική αυτονομία” της υπερδομής ως προς τη βάση, (2) υπάρχει μια “αμοιβαία δράση” της υπερδομής στη βάση» (σ. 136). Αυτή την αντίληψη της σχετικής αυτονομίας του Althusser έχουν χρησιμοποιήσει οι θεωρητικοί της κριτικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, ο Apple (1995) εξηγεί ότι:

... Υπήρχε μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτικών και οικονομικών σφαιρών η οποία εντοπίστηκε στην εκπαίδευση. Ενώ η πρώτη δεν ήταν αναγώγιμη στη δεύτερη –και, όπως η κουλτούρα, κατείχε σημαντικό βαθμό σχετικής αυτονομίας–, ο ρόλος που παίζει το σχολείο ως κρατικό εργαλείο συνδέεται με τα ουσιώδη προβλήματα της συσσώρευσης και της νομιμοποίησης τα οποία αντιμετωπίζει το κράτος, καθώς και ένας τρόπος παραγωγής... (σ. 26, η έμφαση στο πρωτότυπο)

Πτυχές της διατύπωσης του Althusser μπορεί να βρει κανείς μελετώντας το έργο θεωρητικών όπως των Bourdieu και Passeron (1977) και Bernstein (Apple, 2002· Bernstein, 1990). Η έννοια της σχετικής αυτονομίας έχει αξία χρήσης για την επίλυση προβλημάτων που θέτει ο οικονομικός ντετερμινισμός και βοηθά τους θεωρητικούς της κριτικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη θεωριών αντίστασης (Dance, 2002· Giroux, 1983b· Willis, 1977), επειδή επιχειρεί να αναγνωρίσει την ανθρώπινη παρέμβαση μέσω πολιτισμικών πρακτικών και να καθιερώσει τα σχολεία ως σχετικά αυτόνομα από την οικονομική βάση, καθιστώντας τα, επομένως, χώρους όπου μπορεί να δημιουργηθεί η πιθανότητα κοινωνικού μετασχηματισμού.

Αναμφίβολα, σκοπός όλων των μαρξιστικών, λειτουργιστικών και/ή νεομαρξιστικών διατυπώσεων είναι η ανάλυση της σχέσης μεταξύ των σχολείων και της κοινωνίας – οι εμπειρικές αποδείξεις που συνδέουν τα σχολεία με την ανισότητα είναι συντριπτικές για να αρνηθεί κάποιος την ύπαρξη μιας τέτοιας σχέσης. Η λεπτομέρεια είναι όμως αυτή που κάνει τη διαφορά στο πώς αντιλαμβανόμαστε τις διασυνδέσεις μεταξύ των πραγμάτων σε μια οργανική, αλληλένδετη ολότητα. Ο Sayers (1990) μας δίνει μια ιδέα πάνω σε μια τέτοιου είδους εννοιολόγηση, στην ανακεφαλαίωση την οποία επιχειρεί πάνω στις μαρξιστικές διαλεκτικές σχέσεις:

Οι κοινωνικές διαδικασίες έχουν τη δική τους εσωτερική δυναμική, τις δικές τους εσωτερικές αντιφάσεις. Οι διαφορετικές πλευρές της κοινωνίας –δυνάμεις και σχέσεις παραγωγής, βάση και υπερδομή– συνιστούν πλευρές μιας μοναδικής ολότητας, εσωτερικά και οργανικά αλληλένδετες, σε διαλεκτική αλληλεπίδραση και σύγκρουση. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις, αυτές οι συγκρούσεις, αυτές οι αντιφάσεις –που είναι εσωτερικές στην κοινωνία– οδηγούν σε ιστορική αλλαγή. Σε αυτή τη διαδικασία, καμία από αυτές τις πλευρές δεν είναι αδρανής ή παθητική: οι δυνάμεις και οι σχέσεις παραγωγής καθώς και η υπερδομή, όλα μεταμορφώνονται και αναπτύσσονται. (σ. 164)

Η σημασία του να κατανοήσουμε ότι οι κοινωνικές και οικονομικές διαδικασίες διαθέτουν τις δικές τους εσωτερικές δυναμικές δεν είναι κάτι υπερβολικό, διότι κατ' αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζεται ότι εμπλέκονται αναπτυξιακές λογικές σε αυτές τις σχέσεις, ότι κατά μία έννοια τα κοινωνικά και οικονομικά συστήματα έχουν δική τους ζωή και ότι συγκροτούνται από τη ζωή ξεχωριστών ανθρώπων. Όπως παρατηρεί ο Creaven (2000),

Η ύπαρξη τέτοιου είδους σχέσεων δομικής εξάρτησης (του πολιτεύματος, του νόμου, σημαντικών πολιτιστικών θεσμών κ.λπ.) στην οικονομική παραγωγή και εκμετάλλευση δικαιολογεί τη μαρξιστική άποψη ότι οι κοινωνίες συνιστούν συστήματα ή ολότητες, που ακολουθούν τις δικές τους αναπτυξιακές λογικές και όχι ένα ανομοιογενές σύνολο «αυτόνομων» δομών ή πρακτικών οι οποίες κινούνται προς ακαθόριστη κατεύθυνση. (σ. 67)

Η εννοιολόγηση αυτών των σχέσεων ως συστηματικών, ως διαδικασιών που αναπτύσσονται προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις και παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, σημαίνει ότι λειτουργούν με τρόπους που μπορούν να διερευνηθούν, να γίνουν κατανοητοί και εν τέλει να αλλάξουν.

Αλλού, έχω υποστηρίξει ότι η νεομαρξιστική απομάκρυνση από ό,τι χαρακτηρίστηκε ως παραδοσιακός ή ορθόδοξος μαρξισμός και η στροφή προς αναλυτικά εργαλεία, όπως η ηγεμονία και η σχετική αυτονομία, ήταν θεμελιωδώς εσφαλμένη, επειδή βασίστηκε σε μια βαθιά έλλειψη κατανόησης του μαρξιστικού διαλεκτικού υλισμού, και ότι η αυθεντική, διαλεκτική υλιστική εννοιολόγηση της σχέσης βάση - υπερδομή των Marx και Engels όχι μόνο ήταν επαρκής, αλλά αποτέλεσε και τη βάση για τις εννοιολογήσεις των Gramsci και Althusser (Au, 2006a).⁶ Αυτό που είναι όμως σημαντικό για τη νεομαρξιστική ώθηση είναι να αναγνωρίσει ότι στο πλαίσιο μιας μαρξιστικής, διαλεκτικής ανάλυσης οι άνθρωποι δεν είναι απόλυτα προκαθορισμένα όντα. Όπως διαβεβαίωνε ο ίδιος ο Marx (1968b), οι άνθρωποι «φτιάχνουν τη δική τους ιστορία, μα δεν το κάνουν όπως επιθυμούν· δεν το κάνουν κάτω από συνθήκες που επέλεξαν οι ίδιοι, αλλά κάτω από

6. Παρά την κριτική αυτή, θέλω να αναγνωρίσω ότι οι θεωρητικοί της κριτικής εκπαίδευσης έχουν χρησιμοποιήσει τις συγκεκριμένες έννοιες με γόνιμο τρόπο, με σκοπό να αναλύσουν τη σχέση μεταξύ των σχολείων και των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων με μη ντετερμινιστικούς τρόπους (βλ., π.χ., Apple, 1992· Apple, 1995· Bernstein, 1990, 1996).

συνθήκες που επικρατούν ήδη, οι οποίες δόθηκαν και μεταδόθηκαν από το παρελθόν» (σ. 97). Η, σύμφωνα με όσα έλεγε ο Engels (1968), «Στην ιστορία της κοινωνίας... οι πρωταγωνιστές είναι καλά προικισμένοι με συνείδηση, είναι [άνθρωποι] που δρουν με σκέψη ή πάθος, εργαζόμενοι για την επίτευξη ορισμένων στόχων· τίποτε δεν συμβαίνει χωρίς συνειδητό σκοπό, χωρίς επιδιωκόμενο στόχο» (σ. 622). Πράγματι, στο πλαίσιο μιας μαρξιστικής σύλληψης, οι άνθρωποι είναι φορείς δράσης, μπορούν να είναι, και είναι, ιστορικά υποκείμενα. Αυτός ήταν ο στόχος της εννοιολόγησης της συνείδησης από τους Lenin (1975) και Vygotsky (1978, 1987) (Au, 2007c), καθώς και η ραχοκοκαλιά της εννοιολόγησης του Freire (1974) περί «απελευθερωτικής παιδαγωγικής» (Au, 2007a· Au & Apple, 2007): ότι οι άνθρωποι, ως υποκείμενα, ως φορείς δράσης, ως άτομα και ως ξεχωριστές κοινωνικές τάξεις, συνειδητοποιούν την επιβολή δομών στη ζωή τους και, με βάση αυτή τη συνείδηση, δρουν για να την αλλάξουν.

Ωστόσο, όπως εξηγεί ο Anderson (1980), οι όροι *φορέας δράσης* και *υποκείμενο* είναι εσωτερικά αντιφατικοί: ο όρος *φορέας* σημαίνει και «ενεργός εκκινήτης» και «παθητικό εργαλείο» (π.χ., ο φορέας μια ξένης δύναμης), ενώ ο όρος *υποκείμενο* σημαίνει και «κυριαρχία» και «υποταγή». Μια τέτοια εσωτερική αντίφαση ίσως υποδεικνύει την καταλληλότητα και των δύο όρων, διότι παρέχει αναλυτικό χώρο σε μια μαρξιστική εννοιολόγηση, ώστε η ατομική συνείδηση και τα σχολεία να είναι «σχετικά αυτόνομα» από τις παραγωγικές σχέσεις που συνδέονται με την οικονομική βάση. Κατά συνέπεια, ενώ τα σχολεία παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας, ο αντιφατικός τους ρόλος στη νομιμοποίηση ιδεολογιών ισότητας δίνει χώρο για αντίσταση σε αυτή την αναπαραγωγή (Apple, 1979/2004, 1995· Carnoy & Levin, 1985). Είναι καίριας σημασίας να αναγνωρίσουμε αυτόν τον χώρο αντίστασης, επειδή οι μαθητές όντως αντιστέκονται στις κατηγήσεις του σχολείου σε πολλά επίπεδα (Au, 2005a· Dance, 2002· McNeil, 1986· Shor, 1992· Willis, 1977) και οι εκπαιδευτικοί, ως εργάτες στην πολιτική οικονομία της εκπαίδευσης (Apple, 1986, 1995), αντιστέκονται και αυτοί στην αναπαραγωγή άνισων καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων μέσα στις σχολικές τους τάξεις και μέσα στα σχολεία γενικότερα (Allman, 1999· Allman, McLaren & Rikowski, 2000· Carlson, 1988a, b· Shor, 1987). Με αυτόν τον τρόπο, μια διαλεκτική αντίληψη της σχέσης ανάμεσα στα σχολεία και στον καπιταλισμό, υπό μία μαρξιστική, διαλεκτική υλιστική έννοια, αποτελεί σημαντική αμφισβήτηση του οικονομικού ντετερμινισμού των Bowles και Gintis, εξακολουθώντας να αναγνωρίζει ότι η υπερδομή

προκύπτει από την οικονομική βάση και δεν μπορεί να αναχθεί σε αυτήν (Apple, 2000· Creaven, 2000).

Σε μια μαρξιστική αντίληψη, τα σχολεία, ως μέρος της υπερδομής, έχουν αντιφατική σχέση με τις καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής. Η εξήγηση του Fritzell (1987) για την αντιφατική φύση της σχέσης του κράτους με την οικονομική βάση ταιριάζει στην παρούσα συζήτηση για την εκπαίδευση, όταν παρατηρεί ότι:

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι σε ένα λειτουργικό πλαίσιο η αυτονομία του κράτους αναφέρεται ουσιαστικά σε μια δυνατότητα, στον βαθμό που εξασφαλίζεται ότι κάτω από εμπειρικές συνθήκες προχωρημένου καπιταλισμού το κράτος δεν μπορεί μακροπρόθεσμα να επιβάλει πολιτικές και παρεμβάσεις οι οποίες είναι βασικά καταστροφικές για τον εμπορευματικό χαρακτήρα της οικονομικής παραγωγής. (σ. 27, η έμφαση στο πρωτότυπο)

Ο Fritzell εντοπίζει τις πηγές της θεμελιώδους αντίφασης της θέσης του κράτους στο γεγονός ότι βρίσκεται κατά βάση εκτός της διαδικασίας παραγωγής εμπορευμάτων – «αυτόνομο από την εμπορευματική μορφή», αν και παραμένει απαραίτητο στον καπιταλισμό για να υποστηρίξει την παραγωγή αυτών των εμπορευμάτων, οπότε «δεν μπορεί... να επιβάλλει πολιτικές... οι οποίες είναι βασικά καταστροφικές για τον εμπορευματικό χαρακτήρα». Όσον αφορά την καπιταλιστική παραγωγή και την κοινωνική αναπαραγωγή, το κράτος χρειάζεται να επιλύσει αυτή την εσωτερική αντίφαση. Τα σχολεία, εκ μέρους του κράτους-υπερδομή, πρέπει να υλοποιούν τους θεμελιώδους αντιφατικούς στόχους για αναπαραγωγή των κοινωνικών και υλικών σχέσεων της καπιταλιστικής παραγωγής, ενώ ταυτόχρονα οφείλουν να εργάζονται ηγεμονικά για να κερδίζουν την «αυθόρμητη συναίνεση» των μαθητών/εργατών, επικαλούμενα την ατομική ισότητα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και κοινωνικής αξιοκρατίας (Apple, 1995). Αυτή η αντίφαση μας δείχνει ότι υπάρχει μια διαλεκτική σχέση μεταξύ της παραγωγής των καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων και της διατήρησης της αστικής ηγεμονίας σε σχέση με την εκπαίδευση.

Για την (ανα)παραγωγή

Στη βάση της παραπάνω συζήτησης, στο παρόν βιβλίο χρησιμοποιώ τον όρο (ανα)παραγωγή ώστε να πλαισιώσω την ανάλυσή μου για τη σχέση των τυποποιημένων εξετάσεων υψηλών απαιτήσεων με την κοι-

νωνικοοικονομική ανισότητα. Ο τρόπος που χρησιμοποιώ αυτόν τον όρο είναι πολύ συγκεκριμένος. Ξεκάθαρα, υφίσταται το φαινόμενο της «παραγωγής» της ανισότητας και εξίσου ξεκάθαρα υπάρχει και το φαινόμενο της «αναπαραγωγής» της ανισότητας. Αυτές οι δύο λέξεις υποδηλώνουν δύο διαφορετικά αλλά συσχετιζόμενα νοήματα. Η παραγωγή παραπέμπει στην προέλευση. Έτσι, λέγοντας ότι οι τυποποιημένες εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων παράγουν ανισότητα, εννοούμε ότι η ανισότητα αρχικά παράγεται από τις ίδιες τις εξετάσεις και ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελούν επίσης πηγές της παραγωγής αυτής. Σε έναν βαθμό πιστεύω πως αυτό είναι αλήθεια. Όπως διατείνομαι εδώ, τα σχολεία είναι χώροι παραγωγής ανισότητας, αλλά και παραγωγής αντίστασης σε αυτή την ανισότητα, γεγονός που τα κάνει να αξίζουν μια αντίστοιχη ανάλυση (Apple, 1995).

Ωστόσο, δεν πιστεύω ότι τα σχολεία είναι απόλυτα ανεξάρτητα ιδρύματα. Οι εμπειρικές αποδείξεις για το αντίθετο, με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, είναι πολύ ισχυρές, καθότι βλέπουμε τα σχολεία να αναπαράγουν ανισότητες που υφίστανται ευρύτερα στην κοινωνία και την οικονομία (Anyon, 2005). Συμπερασματικά, η αναπαραγωγή δηλώνει μια αντιγραφή, μια μίμηση ή μετάδοση κάποιου στοιχείου που προέρχεται από αλλού. Έτσι, λέγοντας ότι οι τυποποιημένες εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων αναπαράγουν την ανισότητα εννοούμε ότι οι εξετάσεις λειτουργούν ως αγωγός μιας διαδικασίας ή ενός φαινομένου που υπάρχει έξω από την εκπαίδευση, ίσως σαν καθρέφτης κοινωνικοοικονομικών σχέσεων. Με τη χρήση του όρου (ανα)παραγωγή, επιθυμώ να προτείνω ότι η εκπαίδευση, τα σχολεία και οι τυποποιημένες εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων επιτελούν και τις δύο λειτουργίες: παράγουν ανισότητες από μόνα τους και αναπαράγουν ανισότητες οι οποίες υπάρχουν ευρύτερα στην κοινωνία, έξω από τα σχολεία.

Τέτοιες σχέσεις είναι δυναμικές, αλληλεπιδραστικές, ρευστές και σχεσιακές, κατά συνέπεια δεν αφήνουν χώρο για γραμμικές, μηχανικές αλυσίδες αιτιότητας ή αντιστοιχίας (Allman, 1999; Engels, 1940; Ollman, 2003). Με αυτή την έννοια, με τη χρήση του όρου (ανα)παραγωγή επιχειρώ να συλλάβω εκείνο που εγώ αντιλαμβάνομαι ότι είναι οι διαλεκτικές σχέσεις οι οποίες υπάρχουν μέσα στα σχολεία, καθώς και οι διαλεκτικές σχέσεις μεταξύ σχολείων και κοινωνικοοικονομικών δομών. Μάλιστα, αυτή η αντίληψη της (ανα)παραγωγής είναι μία από τις βασικές αρχές της ανάλυσής μου και θα παρουσιαστούν αποδείξεις προς υποστήριξη αυτής της θέσης σε κάθε κεφάλαιο του βιβλίου.