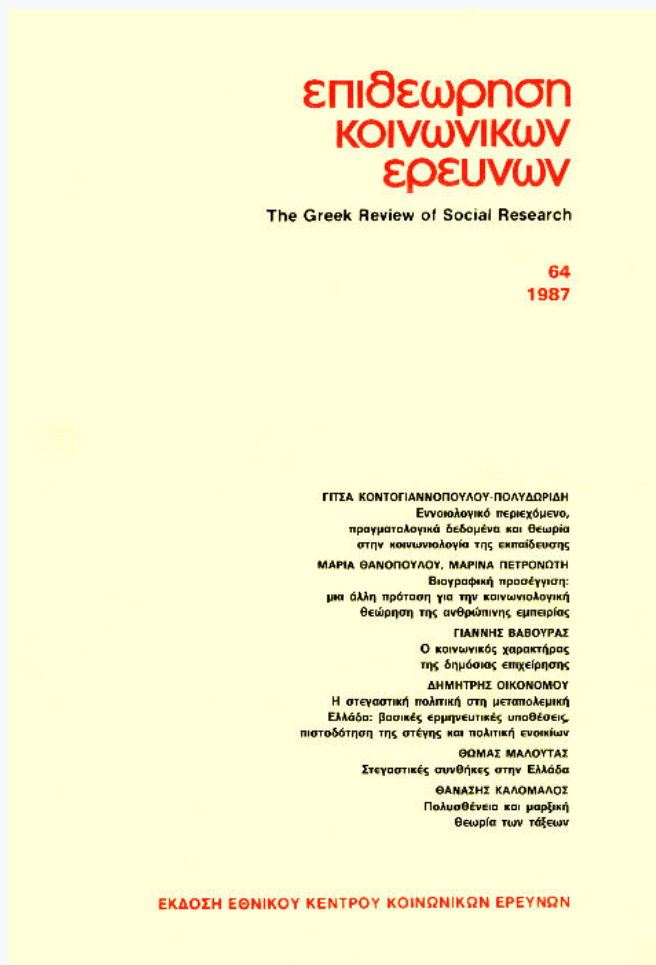


The Greek Review of Social Research

Vol 64 (1987)

64



Εννοιολογικό περιεχόμενο, πραγματολογικά δεδομένα και θεωρία στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης

Γίτσα Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη

doi: [10.12681/grsr.640](https://doi.org/10.12681/grsr.640)

Copyright © 1987, Γίτσα Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

To cite this article:

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ. (1987). Εννοιολογικό περιεχόμενο, πραγματολογικά δεδομένα και θεωρία στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. *The Greek Review of Social Research*, 64, 3–19. <https://doi.org/10.12681/grsr.640>

*Γίτσα Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη**

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ,
ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ
ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑ¹
ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η κοινωνιολογική εκπαιδευτική έρευνα έχει διττή αξία: επιστημολογική για το ότι ερμηνεύει κοινωνικά φαινόμενα με συγκεκριμένες επιστημονικές μεθόδους, και κοινωνική γιατί αποκαλύπτει την πραγματικότητα έτσι ώστε να παρέχει πληροφόρηση κοινωνικής δράσης και κοινωνικών διεκδικήσεων.

Οι διερευνήσεις που αναφέρονται στην ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών χρειάζεται να προσδιορίζουν με σαφήνεια το κοινωνικό πλαίσιο το οποίο αφορούν, τους θεσμούς στους οποίους βασίζονται και τις κοινωνικές ομάδες οι οποίες εξετάζονται, με σαφήνεια, έτσι ώστε να έχουν κατά το δυνατόν μονοσήμαντη έννοια.

Για να μπορέσουμε να διερευνήσουμε την ισότητα (ή ανισότητα) των εκπαιδευτικών ευκαιριών στη χώρα μας με στόχο (άμεσο ή έμμεσο) τη διατύπωση υπόθεσης ή θεωρίας για το ρόλο του εκπαιδευτικού μας συστήματος χρειάζεται να εξασφαλιστούν δύο προϋποθέσεις:

Πρώτη, να εξασφαλιστεί ο εννοιολογικός προσδιορισμός των παραμέτρων του προβλήματος έτσι ώστε να επιδέχονται μονοσήμαντη ερμηνεία.

Δεύτερη, να διερευνηθούν τα κατάλληλα πραγματολογικά δεδομένα και

* Τομέας Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Πατρών.

1. Είναι ενδιαφέρον ότι στην Ελλάδα το αίτημα αυτό εμφανίζεται να είναι και σήμερα το κυρίαρχο κοινωνικό εκπαιδευτικό αίτημα, ενώ σε άλλες (στις δυτικές) χώρες το ενδιαφέρον φαίνεται να έχει μετατοπιστεί στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα του σχολείου (διδάσκοντες, αναλυτικό πρόγραμμα, μέθοδοι διδασκαλίας, διοίκηση), στη λύση του προβλήματος της μετάβασης από το σχολείο στην εργασία και στις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Στη χώρα μας, παρόλο που οι κατευθύνσεις για τα δύο τελευταία έρχονται μέσω διεθνών οργανισμών, δεν φαίνονται να διαχέονται στην κοινή γνώμη και στους ενδιαφερόμενους φορείς.

μάλιστα διαχρονικά έτσι ώστε να απεικονίζεται η πραγματικότητα με την καλύτερη δυνατή προσέγγιση.

Για το σκοπό αυτό:

1. Θα επισημάνω πιθανά «σφάλματα» ή «παρεξηγήσεις» από τη μη εξασφάλιση των παραπάνω προϋποθέσεων.

2. Θα παρουσιάσω πραγματολογικά στοιχεία που υποδεικνύουν τέτοια «σφάλματα».

3. Θα δείξω πώς αυτά τα «σφάλματα» θα μπορούσαν να είχαν αποφευχθεί με ακριβέστερους εννοιολογικούς προσδιορισμούς και διαχρονικά πραγματολογικά δεδομένα.

4. Θα παρουσιάσω τα εναλλακτικά συμπεράσματα και υποθέσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στις οποίες η εξασφάλιση των παραπάνω προϋποθέσεων μας οδηγεί.

ΠΙΘΑΝΑ ΣΦΑΛΜΑΤΑ Ή ΠΑΡΕΞΗΓΗΣΕΙΣ

Μια από τις σημαντικότερες «παρεξηγήσεις» αναφέρεται στη συχνή σύγχυση της ανισότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα με την ανισότητα στην απασχόληση. Όσο ισχυρά και αν αλληλοεπηρεάζονται αυτά (επιφυλάσσομαι προς το παρόν για την κατεύθυνση των επιδράσεων) χρειάζεται ο μελετητής των κοινωνικών ζητημάτων να τα διαφοροποιεί στην ανάλυσή του ώστε να διακρίνονται με σαφήνεια. Γιατί μόνο τότε η κοινωνιολογική ανάλυση αποκτά άμεση αξία για την κοινωνική πράξη.² Συχνά η ανάλυση των πραγματολογικών δεδομένων αδυνατεί να αποκαλύψει το κοινωνικό φαινόμενο σε όλες του τις διαστάσεις και έτσι δεν είναι δυνατή η αποτύπωση της κοινωνικής πραγματικότητας απαλλαγμένης από τυχόν «προκαταλήψεις» του ερευνητή.³

Ένα τρίτο σφάλμα είναι ότι ενώ η ανάλυση πραγματολογικών δεδομένων για τη διερεύνηση της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών περιορίζεται σε μια χρονική στιγμή και δίνει μια πεπερασμένη εικόνα της κοινωνικής

2. Η ανάγκη συστηματικού ορισμού της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με το ερευνητικό και το θεωρητικό τους πλαίσιο επισημαίνεται στο: Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., 1983, «Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση: Επεξεργασία εννοιών και αξιολόγηση τοποθετήσεων», στο *Μνήμη Παπανούτσου*, Αθήνα, Gutenberg, Β' τόμος.

3. Οι προκαταλήψεις εδώ δεν έχουν την έννοια των θέσεων και των απόψεων που καθορίζουν τις θεωρητικές και κοινωνικές επιλογές του ερευνητή. Το νόημα της παρατήρησης είναι ότι ο ερευνητής χρειάζεται να προχωρεί σε συστηματική και πολύπλευρη ανάλυση των πραγματολογικών δεδομένων έτσι ώστε να υπερβαίνει τις θεωρητικές του θέσεις και να προχωρεί στη μετεξέλιξή τους με βάση τα αποτελέσματα των αναλύσεών του.

πραγματικότητας, τα όποια πορίσματα παρουσιάζονται σαν να ισχύουν διαχρονικά. Οι υποθέσεις που μπορεί να προκύπτουν για το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος από μια μη διαχρονική ανάλυση θα είναι σαφώς περιορισμένες.

Με τα παραπάνω δεν αμφισβητώ την αξία των διερευνήσεων που αναφέρονται σε μια χρονική στιγμή και μόνον αυτή. Θέλω απλώς να επισημάνω ότι στα πορίσματα χρειάζεται να τονίζεται η χρονικά πεπερασμένη αξία των ευρημάτων της πραγματολογικής ανάλυσης. Και ότι, όπως είναι επόμενο, μια τέτοια διερεύνηση δεν μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τη διατύπωση θεωριών για το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

α. Ατέλειες στον εννοιολογικό προσδιορισμό

Στο θέμα της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών, ειδικότερα στην τριτοβάθμια και (ακόμα πιο ειδικά) στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση,⁴ τα ερωτήματα εννοιολογικού προσδιορισμού μπορούν να συνοψισθούν ως εξής:

— Λέγοντας ισότητα ευκαιριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εννοούμε στο σύνολο της τριτοβάθμιας; Σε κάθε επίπεδο της τριτοβάθμιας (ανώτερη γενική, τεχνική και επαγγελματική, πανεπιστημιακή); Στην πανεπιστημιακή μόνο;

— Εννοούμε την ισότητα των ευκαιριών αθροιστικά, δηλαδή συμπεριλαμβάνουμε τις ανισότητες που συσσωρεύονται και από τις προηγούμενες

4. Ενδεικτικά αναφέρω:

— Polydorides Georgia, 1985, «Women's Participation in the Greek Educational System», *Comparative Education*, τ. 21, τχ. 3.

— OECD, 1980, *Educational Policy and Planning. Educational Reform Policies in Greece*, Παρίσι.

— Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ. κ.ά., 1985, *Η αξιολόγηση των εξετάσεων για την επιλογή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των υποψηφίων και των επιτυχόντων*, Τεχνική Ερευνητική Έκθεση, Ερευνητικό πρόγραμμα 81056, ΥΠΕΤ και ΥΠΕΠΘ, Αθήνα, Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως.

— Λαμπίρη-Δημάκη Ιωάννα, 1974, *Προς μίαν ελληνικήν κοινωνιολογίαν της παιδείας*, Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

— Ηλιού Μ., 1976, «Γεωγραφική κατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 28.

— Φραγκουδάκη Άννα, 1985, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, «Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση», Αθήνα, Παπαζήσης.

βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος; Ή θεωρούμε μόνο την ανισότητα που πραγματοποιείται στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία αναφερόμαστε (στην περίπτωση αυτή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση); Και αν αναφερόμαστε σε συγκεκριμένο επίπεδο της τριτοβάθμιας, π.χ. πανεπιστημιακή, εννοούμε στο σύνολό της; Ή μήπως στις διαφορετικές ειδικότητες; Ή μήπως και σε διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα;

Οι επιλογές δεν μπορεί να είναι αυθαίρετες, αλλά χρειάζεται να καθορίζονται από τα ερευνητικά ερωτήματα που ο ερευνητής έχει θέσει και από το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο έχει εντάξει το σύνολο της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας. Αν τα ερωτήματα αναφέρονται στην ανισότητα πρόσβασης στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, τότε οι εννοιολογικοί ορισμοί χρειάζεται να ανταποκρίνονται και στις επιμέρους παρατηρούμενες ανισότητες σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, και αθροιστικά στις ανισότητες που προκύπτουν στην ανώτατη βαθμίδα. Αν όμως τα ερωτήματα περιορίζονται στις ανισότητες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ή στην πανεπιστημιακή, τότε οι ανισότητες που προκύπτουν αθροιστικά δεν μπορούν να δώσουν από μόνες τους ουσιαστική πληροφόρηση για τον κοινωνικό ρόλο της πανεπιστημιακής ή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ανάλογη επεξεργασία χρειάζονται και οι εννοιολογικοί ορισμοί που προκύπτουν από ερωτήματα που αναφέρονται στην ανισότητα πρόσβασης παιδιών με διαφορετική κοινωνική προέλευση στις διακεκριμένες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στην περίπτωση αυτή είναι απαραίτητο να υπάρχει σαφής ορισμός της κοινωνικής προέλευσης. Και μάλιστα χρειάζεται ιδιαίτερη φροντίδα ώστε ο ορισμός αυτός να χρησιμοποιείται με συνέπεια σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας: θεωρία — ερευνητικά ερωτήματα — εννοιολογικοί ορισμοί — προσδιορισμός μεταβλητών — μετρήσεις — (στατιστικές) αναλύσεις — πορίσματα για τη συγκεκριμένη έρευνα — θεωρητικές προεκτάσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αν δηλαδή η κοινωνική προέλευση ορίζεται εννοιολογικά ως το επάγγελμα του πατέρα του μαθητή, τότε κάθε επαγγελματική κατηγορία χρειάζεται να περιλαμβάνει συγκεκριμένα και τα ίδια επαγγέλματα σε όλες τις φάσεις της έρευνας. Και, μάλιστα, αν υπάρχει και εννοιολογικός ορισμός κοινωνικών τάξεων (που συνήθως ορίζονται ως ομάδες επαγγελματικών κατηγοριών⁵), είναι απαραίτητο το κάθε επάγγελμα και η κάθε επαγγελματική κατηγορία να παραμένει με συνέπεια στην ίδια κοινωνική τάξη όπου εξαρχής ορίστηκε ότι ανήκει. Γιατί είναι φανερό ότι τυχόν «μετατοπίσεις» συγχέουν

5. Βλ. για παράδειγμα Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (1974). Επίσης αντίστοιχους ορισμούς των τάξεων ως ομάδων κοινωνικοεπαγγελματικών κατηγοριών σε πολλές έρευνες στις δυτικές χώρες και σε υποδειγματικές κατατάξεις διεθνών οργανισμών.

την ερευνητική διαδικασία και αλλοιώνουν τα πορίσματα και τις θεωρητικές τους προεκτάσεις.

Για παράδειγμα είναι ερευνητικά μη δόκιμο ο ορισμός (ή ο υπαιτιγμός) ότι τα παιδιά των υπαλλήλων ανήκουν σε κάποια «προνομιούχα κοινωνική τάξη» κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων της κοινωνικής προέλευσης των φοιτητών, να μετατρέπεται στα συμπεράσματα στο ότι τα παιδιά των αγροτών που φοιτούν σε ΑΕΙ δεν έχουν στην πραγματικότητα ισότητα ευκαιριών γιατί προορίζονται για «υπαλληλικές θέσεις». ⁶ Αυτό που επισημαίνω εδώ είναι ότι χρειάζεται τεκμηριωμένη αντίληψη της ταξικής ένταξης των υπαλλήλων: Ή δηλαδή τα παιδιά των υπαλλήλων ανήκουν σε κάποια «προνομιούχα τάξη», οπότε και τα παιδιά (των αγροτών ή άλλων) που αποφοιτούν από πανεπιστημιακή σχολή που εξασφαλίζει πρόσβαση σε υπαλληλική θέση «μπαίνουν» και αυτά σε αυτήν την «προνομιούχα τάξη», ή να τεκμηριωθεί, αν υπονοείται, η διαφορετική ταξική ένταξη αυτής της επαγγελματικής κατηγορίας (αλλά και των άλλων κατηγοριών) από γενιά σε γενιά. ⁷ Στη δεύτερη περίπτωση χρειάζεται μια θεωρία και απόδειξη που να τεκμηριώνει ότι οι υπάλληλοι στη γενιά των γονέων ανήκουν σε «προνομιούχα τάξη», ενώ οι υπάλληλοι στη γενιά των παιδιών ανήκουν σε «μη προνομιούχα τάξη». ⁸

Η πραγματολογική ανάλυση ενισχύει τους παραπάνω προβληματισμούς και κάνει σαφέστερες τις δυνατότητες ερμηνείας της πραγματικότητας όταν τα δεδομένα και η επεξεργασία τους καλύπτουν περισσότερο τις προϋποθέσεις στις οποίες αναφέρθηκα.

β. Ατέλειες από τη μη διαχρονική κάλυψη σε σύγκριση με διαχρονική ανάλυση δεδομένων

Εξετάζοντας τη συμμετοχή των γυναικών κατά επιστημονικό κλάδο στο σύνολο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης της χώρας σε μια δεδομένη ακαδημαϊκή χρονιά, π.χ. το 1978-1979, έχουμε την εξής κατανομή (Πίνακας 1):

6. Όπως για παράδειγμα αναφέρεται και συμπεραίνεται στη Φραγκουδάκη (1985), σ. 193, 194, 195.

7. Πράγμα που δεν ξεκαθαρίζεται στη Φραγκουδάκη (1985).

8. Εδώ χρειάζεται να επισημάνουμε ότι η κατάταξη των «ατομικών επαγγελματιών» σε κατηγορίες με κοινωνικοοικονομικά κριτήρια και, ακόμα περισσότερο, σε κοινωνικές τάξεις παρουσιάζει ανυπέρβλητες δυσκολίες στον τόπο μας αλλά και στον διεθνή χώρο. Το θέμα αυτό διερευνάται με θεωρητική διεισδυτικότητα και πραγματολογική σαφήνεια στο Τσουκαλάς Κ., 1986, «Εργασία και εργαζόμενοι στην πρωτεύουσα: Αδιαφάνειες, ερωτήματα, υποθέσεις», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 60.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Συμμετοχή των γυναικών στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση κατά επιστημονικό κλάδο, 1978-1979⁹

Επιστημονικός κλάδος	Ποσοστό γυναικών
1. Επιστήμες του ανθρώπου	75,1
2. Καλές τέχνες	60,0
3. Νομική	54,2
4. Κοινωνικές επιστήμες	38,1
5. Θετικές επιστήμες	26,2
6. Τεχνολογία	16,6
7. Ιατρική και Φαρμακευτική	32,4
8. Γεωπονική και Κτηνιατρική	27,4
Σύνολο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης	40,1

Πηγή: Όπως στον Πίνακα 1.

Όπως είναι φανερό, η συμμετοχή των γυναικών είναι μειωμένη στο σύνολο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης κυρίως στην Τεχνολογία, και κατά δεύτερο λόγο στις Θετικές και Γεωπονικές επιστήμες.

Με έναν εναλλακτικό όμως τρόπο ορισμού και ανάλυσης, την εξέταση δηλαδή της διαχρονικής συμμετοχής των γυναικών, παρουσιάζεται μια εξέλιξη που εκφράζει διαφορετική δυναμική (Πίνακας 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Διαχρονική συμμετοχή των γυναικών στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση κατά επιστημονικό κλάδο

Επιστημονικός κλάδος	Ποσοστό γυναικών %		
	1960-61	1970-71	1978-79
1. Επιστήμες του ανθρώπου	52,8	67,7	75,1
2. Καλές τέχνες	37,6	53,9	60,0
3. Νομική	28,5	37,8	54,2
4. Κοινωνικές επιστήμες	14,7	28,4	38,1
5. Θετικές επιστήμες	19,6	23,1	26,2
6. Τεχνολογία	11,4	12,5	16,6
7. Ιατρική και Φαρμακευτική	23,8	25,4	32,4
8. Γεωπονική και Κτηνιατρική	5,9	13,8	27,4
Σύνολο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης	23,0	31,0	40,1

Πηγή: Όπως στον Πίνακα 1.

9. Η κατανομή των γυναικών όπως παρουσιάζεται εδώ προσεγγίζει σχεδόν απόλυτα την κατανομή που καταγράφει η Φραγκουδάκη (1985) με βάση την οποία βγάζει συμπεράσματα

Η εξελικτική τάση που διαγράφεται στον Πίνακα 2 μας δείχνει μια σαφή και καθόλου αμελητέα αύξηση της συμμετοχής των γυναικών και στο σύνολο και σε συγκεκριμένους επιστημονικούς κλάδους, που δίνει τη δυνατότητα για ενδιαφέρουσες υποθέσεις σχετικά με την ισότητα ευκαιριών στα ΑΕΙ κατά φύλο. Χρειάζεται να επισημάνουμε ότι τα δεδομένα της διαχρονικής αυτής ανάλυσης είναι αθροιστικά: Περιλαμβάνουν το σύνολο της ανισότητας στην πρόσβαση των γυναικών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και αυτό επειδή δεν ξέρουμε¹⁰ τι ποσοστό των υποψηφίων στα ΑΕΙ κατά κλάδο ήταν γυναίκες ώστε η σύγκριση να περιοριστεί στην εισαγωγή στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Αν ειδικότερα εξετάσουμε την ποσοστιαία αύξηση (Πίνακας 3) διαγράφεται μια ακόμα πιο ενδιαφέρουσα δυναμική στην εξέλιξη της συμμετοχής των γυναικών και σίγουρα οδηγεί σε διαφορετικά συμπεράσματα από τις διαπιστώσεις που προκύπτουν από τα δεδομένα μιας μόνο ακαδημαϊκής χρονιάς, όπως αυτά του Πίνακα 1.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Ποσοστιαία αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στο σύνολο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και κατά επιστημονικό κλάδο

Επιστημονικός κλάδος	1960-70	1970-78
1. Επιστήμες του ανθρώπου	28,4 (2,8)*	10,9 (1,4)*
2. Καλές τέχνες	42,5 (4,3)	11,3 (1,4)
3. Νομική	32,6 (3,3)	40,6 (5,1)
4. Κοινωνικές επιστήμες	93,2 (9,3)	34,2 (4,3)
5. Θετικές επιστήμες	22,4 (2,2)	13,4 (1,7)
6. Τεχνολογία	9,6 (1,0)	32,0 (4,0)
7. Ιατρική και Φαρμακευτική	6,7 (0,7)	27,6 (3,5)
8. Γεωπονική και Κτηνιατρική	133,9 (13,4)	98,6 (12,3)
Σύνολο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης	34,8 (3,5)	29,4 (3,7)

Πηγή: Πίνακας 2.

* Στην παρένθεση παρουσιάζεται η μέση ετήσια αύξηση.

Παρατηρούμε καταρχήν ότι η ποσοστιαία συμμετοχή των γυναικών αυξάνεται και μάλιστα με αυξανόμενο ρυθμό (3,7 στην περίοδο 1970-79, σε σύγκριση με 3,5 στη δεκαετία 1960-70). Στη συνέχεια είναι φανερό ότι οι

για τη συμμετοχή των γυναικών στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση και διαμορφώνει θεωρία για το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος.

10. Από τα στοιχεία της ΕΣΥΕ στα οποία έχουν βασιστεί οι παραπάνω Πίνακες.

Επιστήμες του ανθρώπου που αποτελούσαν στην αρχή της δεκαετίας του '60 το οχυρό (ή το καταφύγιο) των γυναικών έχουν τους μικρότερους δείκτες αύξησης και στις δύο περιόδους. Οι Καλές τέχνες που αποτέλεσαν το δεύτερο οχυρό (ή καταφύγιο) των γυναικών στην αρχή της δεκαετίας του '70, μετά από σημαντική ετήσια αύξηση (4,3), στη δεύτερη περίοδο που εξετάζουμε έχουν το μικρότερο ποσοστό αύξησης (1,4).

Η μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στις δύο περιόδους παρατηρείται στην Τεχνολογία και στην Ιατρική, όπου το ποσοστό αύξησης στη δεύτερη περίοδο είναι τετραπλάσιο και πενταπλάσιο του ποσοστού της πρώτης.

Οι Γεωπονικές επιστήμες έχουν τη μεγαλύτερη ποσοστιαία αύξηση ενώ οι Θετικές επιστήμες παρουσιάζουν μικρή μόνο αύξηση και στις δύο περιόδους.

Η εικόνα που παρουσιάζεται από τη συνδυασμένη ανάλυση των Πινάκων 2 και 3 για τις επιστήμες θετικής κατεύθυνσης (κατηγορίες 5, 6, 7, 8) δείχνει ότι:

1. Το ποσοστό των γυναικών στην Τεχνολογία είναι μικρό (16,6) αλλά παρουσιάζει τον μεγαλύτερο διαχρονικό ρυθμό αύξησης.

2. Το ποσοστό των γυναικών στην Ιατρική είναι μικρότερο των ανδρών (32,4) αλλά επίσης παρουσιάζει το μεγαλύτερο ρυθμό αύξησης.

3. Το ποσοστό των γυναικών στις Θετικές επιστήμες είναι σχετικά μικρό (26,2), ο ρυθμός αύξησης είναι μικρός, και μειώνεται.

4. Το ποσοστό γυναικών στις Γεωπονικές επιστήμες ήταν πολύ μικρό (5,9), αλλά έχει αυξηθεί περισσότερο από κάθε άλλο κλάδο (27,4).

Η αντίστοιχη εικόνα για τις Επιστήμες του ανθρώπου και της κοινωνίας (κατηγορίες 1, 2, 3, 4) δείχνει ότι:

1. Το ποσοστό των γυναικών στις επιστήμες αυτές είναι πολύ μεγάλο αλλά ο ρυθμός αύξησης είναι μικρός και υποδιπλασιάστηκε ανάμεσα στις δύο περιόδους.

2. Το ποσοστό των γυναικών στις Καλές τέχνες είναι μεγάλο (60,0) αλλά ο ρυθμός αύξησης μειώθηκε στο ένα τρίτο.

3. Το ποσοστό των γυναικών στη Νομική είναι μεγαλύτερο των ανδρών (54,2) και συνεχίζει να αυξάνεται.

4. Το ποσοστό των γυναικών στις Κοινωνικές επιστήμες ήταν μικρό (στην αρχή της δεκαετίας του '60), αυξήθηκε δραστικά σε μια δεκαετία και, στη δεύτερη, ο ρυθμός αύξησης υποδιπλασιάστηκε, παραμένοντας όμως σε υψηλό επίπεδο.

Οι παραπάνω αναλύσεις μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι η εξέλιξη της συμμετοχής των γυναικών στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση είναι δυναμική και τείνει να διορθώσει τις διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στους επιστημονικούς κλάδους. Η διαπίστωση αυτή είναι πράγματι πολύ διαφορετική

από τα πορίσματα που βασίζονται στα δεδομένα μίας και μόνης ακαδημαϊκής χρονιάς. Πολύ περισσότερο που οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στο σύστημα των εξετάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν όχι απλώς επιταχύνει τις διαχρονικά παρατηρούμενες εξελίξεις, αλλά, επιπλέον, έχουν ανατρέψει την ποσοστιαία υπεροχή των ανδρών (Πίνακας 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Ποσοστά υποψηφίων και επιτυχόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

	Υποψήφιοι		Επιτυχόντες	
	1979	1980	1979	1980
Γυναίκες	54,0	54,0	45,8	54,0
Άνδρες	46,0	46,0	54,2	46,0
Σύνολο	100,0	100,0	100,0	100,0

Πηγή: Όπως στον Πίνακα 1.

Παραδείγματα ανάλυσης με σαφείς εννοιολογικούς προσδιορισμούς και διαχρονικά δεδομένα

Το 1978-79 τα κορίτσια αποτελούν το 51,1% του μαθητικού πληθυσμού των γενικών λυκείων, ενώ αποτελούν μόνο το 47,9% του μαθητικού πληθυσμού των γυμνασίων την ίδια χρονιά. Ο διαχωρισμός δηλαδή σε τεχνικο-επαγγελματικό και γενικό λύκειο προώθησε τα κορίτσια στη γενική εκπαίδευση (επομένως και στις εξετάσεις για εισαγωγή στην τριτοβάθμια) και λόγω καλύτερης σχολικής επίδοσης¹¹ και, βέβαια, λόγω της αντίληψης για τη φύση της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης σε σχέση με το γυναικείο φύλο.¹²

Στη συνέχεια παρατηρούμε ότι η συμμετοχή των γυναικών στις εξετάσεις αυξάνεται, αλλά, και το σημαντικότερο, το ποσοστό των γυναικών που επιτυγχάνουν αυξάνεται ραγδαία έτσι ώστε να εμφανίζεται σε πλήρη συμμετρία με εκείνο των υποψηφίων (όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 πιο πάνω).

Σημειώνουμε ότι οι υποχρεωτικές εξετάσεις (ταύτιση απολυτηρίων εξετάσεων του Γενικού Λυκείου με τις εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια) που ισχύουν από το 1980 και εξής ήταν ίσως το αποφασιστικότερο γεγο-

11. Polydorides G., 1985, Πίνακας V, σ. 233, Πίνακας VI, σ. 234.

12. Εδώ φαίνεται καθαρά ότι ορισμένες καταστάσεις είναι και αντιφατικές: η ανισότητα για τις γυναίκες στην τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση συνεπάγεται αυξημένες ευκαιρίες εισαγωγής τους στην τριτοβάθμια, που σημαίνει μείωση της ανισότητας στην πανεπιστημιακή βαθμίδα.

νός που συνετέλεσε στην ανατροπή των ποσοστών επιτυχίας κατά φύλο μεταξύ 1979 και 1980.

Η αύξηση της συμμετοχής των γυναικών όμως θα μπορούσε να σημαίνει μεγαλύτερη ανισότητα ως προς την κοινωνική προέλευση, αν ισχύει η υπόθεση που έχει διατυπωθεί από ερευνητές του θέματος, ότι δηλαδή τα ποσοστά φοιτητριών που προέρχονται από «χαμηλές» κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες είναι πολύ μικρά. Επομένως, σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, η αύξηση του ποσοστού των γυναικών μπορεί να συνεπάγεται αύξηση του συνολικού ποσοστού από τις «ανώτερες» κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες.¹³

Στους Πίνακες 5 και 6 παρουσιάζεται η κατανομή των υποψηφίων και των επιτυχόντων κατά το επάγγελμα του πατέρα και κατά φύλο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

*Ποσοστά γυναικών από κάθε επαγγελματική κατηγορία.
Υποψήφιας και επιτυχούσες 1980*

Επάγγελμα πατέρα	Υποψήφιας	Επιτυχούσες
Ελεύθερα επαγγέλματα αποφοίτων ΑΕΙ	50,3	47,2
Λοιπά ελεύθερα επαγγέλματα	55,6	58,3
Επαγγέλματα διοικήσεως και διευθύνσεως	49,3	45,4
Εκπαιδευτικοί	58,9	51,8
Υπάλληλοι γραφείου	56,6	60,0
Έμποροι	58,1	58,0
Πωλητές	57,8	57,7
Γεωργικά επαγγέλματα	57,6	55,5
Εργάτες σε γεωργικές εκμεταλλεύσεις	47,8	43,5
Ειδικευμένοι εργάτες και τεχνίτες	53,1	53,7
Ανειδίκευτοι	57,4	51,4
Απασχολούμενοι στις υπηρεσίες	57,3	50,0
Ένοπλες δυνάμεις	56,0	52,7
Εργάτες σε ξένη χώρα	59,7	79,2
(Άθροισμα σε απόλυτους αριθμούς)	(2145)	(1092)

Πηγή: Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ. κ.ά., 1985, *Η αξιολόγηση των εξετάσεων για την επιλογή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επιδρούν στην επίδοση των υποψηφίων και των επιτυχόντων*, ΥΠΕΤ και ΥΠΕΠΘ, Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως, Πίνακες 13.6 και 14.4, σ. 353 και 470.

13. Φραγκουδάκη (1985), σ. 198, 199.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Ποσοστά ανδρών από κάθε επαγγελματική κατηγορία.
Υποψήφιοι και επιτυχόντες 1980

Επαγγελματική κατηγορία	Υποψήφιοι	Επιτυχόντες
Ελεύθερα επαγγέλματα αποφοίτων ΑΕΙ	49,7	52,8
Λοιπά ελεύθερα επαγγέλματα	44,4	41,7
Επαγγέλματα διοικήσεως και διευθύνσεως	50,7	54,6
Εκπαιδευτικοί	41,1	48,2
Υπάλληλοι γραφείου	43,4	40,0
Έμποροι	41,9	42,0
Πωλητές	42,2	42,3
Γεωργικά επαγγέλματα	42,4	44,5
Εργάτες σε γεωργικές εκμεταλλεύσεις	52,2	56,5
Ειδικευμένοι εργάτες και τεχνίτες	46,9	46,3
Ανειδίκευτοι εργάτες	42,6	48,6
Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών	42,7	50,0
Ένοπλες δυνάμεις	44,0	47,3
Εργάτες σε ξένη χώρα	40,3	20,8
(Άθροισμα σε απόλυτους αριθμούς)	(1699)	(884)

Πηγή: Όπως στον Πίνακα 5.

Είναι φανερό καταρχήν ότι οι κατανομές υποψηφίων και επιτυχόντων ως προς τις δύο αυτές κατηγορίες δεν διαφέρουν αισθητά. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι τα ποσοστά των γυναικών παρουσιάζονται μειωμένα στις «ανώτερες» κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες και σε κάποιες από τις «κατώτερες». Και μάλιστα το φαινόμενο αυτό έχει μεγαλύτερη ένταση στους επιτυχόντες. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι η αυξημένη συμμετοχή των γυναικών επ' ουδενί λόγω συνεπάγεται αυξημένη επιτυχία των γυναικών από τις «ανώτερες» κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Αντίθετα, οι επιτυχόντες άνδρες εμφανίζονται σε αυξημένο ποσοστό με πατέρα στα ελεύθερα επαγγέλματα αποφοίτων ΑΕΙ, στα επαγγέλματα διοικήσεως και διευθύνσεως, στους εκπαιδευτικούς και στις ένοπλες δυνάμεις. Παράλληλα, εμφανίζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό οι επιτυχόντες άνδρες με πατέρα σε μερικές από τις «κατώτερες» κατηγορίες, όπως εργάτες σε γεωργικές εκμεταλλεύσεις και ανειδίκευτοι εργάτες.

Η υπεροχή των γυναικών που επιτυγχάνουν είναι σαφής στις «μεσαίες» κατηγορίες όπως λοιπά ελεύθερα επαγγέλματα, υπάλληλοι γραφείου, έμποροι και πωλητές.

Ανάλογη επιχειρηματολογία ισχύει και για τις διαχρονικές διερευνήσεις των εκπαιδευτικών ευκαιριών κατά κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία.¹⁴ Η

14. Η δόκιμη μεταβλητή είναι η κοινωνικοοικονομική κατηγορία και ως proxy χρησιμο-

ανάλυση της κατάστασης για μια ακαδημαϊκή χρονιά δίνει μια στατική εικόνα της πραγματικότητας και δεν μπορεί να αποδώσει την πραγματική δυναμική της εξέλιξη. Παρουσιάζω τους δείκτες ευκαιριών φοίτησης στην ανώτατη παιδεία στον Πίνακα 7 και διευκρινίζω ότι από τη φύση των στοιχείων της ΕΣΥΕ οι δείκτες εκφράζουν τη συνολική ανισότητα σε όλη τη διάρκεια φοίτησης στο εκπαιδευτικό σύστημα και όχι μόνο στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Οι δείκτες είναι ο λόγος του ποσοστού φοιτητών με πατέρα σε μια κατηγορία επαγγελματιών προς το ποσοστό των οικονομικά ενεργών ανδρών (ηλικίας πάνω από 45) της ίδιας κατηγορίας επαγγελματιών. Είναι φανερό ότι κα-

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

Δείκτες ευκαιριών φοίτησης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση: διαχρονική εξέλιξη

Επάγγελμα πατέρα	1956-57	1959-60	1963-64	1969-70	1973-74	1975-76
Ελεύθερα επαγγέλματα, τεχνικά & συναφή	7,33	5,65	5,16	2,31	2,37	2,35
Επαγγέλματα διοικήσεως και διευθύνσεως	2,00	1,96	1,89	1,83	1,19	0,78
Επαγγέλματα γραφείου και συναφή	5,53	3,60	3,90	2,78	2,77	2,89
Έμποροι & πωλητές και συναφή	1,63	1,48	1,58	1,65	1,53	1,49
Γεωργικά, αλιευτικά, δασικά επαγγέλματα	0,41	0,48	0,49	0,61	0,58	0,54
Τεχνίτες και εργάτες, χειριστές μεταφορικών μέσων, λοιποί εργάτες	0,37	0,90	0,88	0,87	0,95	1,02
Προσωπικές υπηρεσίες και ψυχαγωγίας, ένοπλες δυνάμεις	0,90	0,70	0,65	0,84	1,06	1,18

Πηγή: Πολυδωρίδη Γ., 1978 «Ευκαιρίες πρόσβασης στην Ανώτατη Παιδεία: Η επίδραση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης», Παράρτημα Δ2 στο Γ. Ψαχαροπούλου, Α. Καζαμία, *Μελέτη αναπτύξεως μεταγυμνασιακής εκπαίδευσεως*, Αθήνα ΥΠΕΠΘ.

ποείται η επαγγελματική κατηγορία στην οποία εντάσσεται το επάγγελμα του πατέρα. Όμως, επειδή το επιχειρήμα ότι είναι πιθανόν το επάγγελμα να εκφράζει περισσότερο κοινωνικό γόητρο και όχι κατ' ανάγκην οικονομικό μέγεθος δεν στερείται ουσίας, χρησιμοποιώ τον όρο κοινωνικοεπαγγελματική όπως έχει εμφανιστεί και στη βιβλιογραφία (Φραγκουδάκη, 1985).

θώς η κατανομή του ενεργού πληθυσμού μεταβάλλεται με μείωση του αγροτικού πληθυσμού και αύξηση των επαγγελματιών γραφείου κ.ά., οι δείκτες αυτοί υπερεκτιμούν την ανισότητα.¹⁵

Στον Πίνακα 7 φαίνεται ότι στα μέσα της δεκαετίας του '70 τα παιδιά με πατέρα στην πρώτη επαγγελματική κατηγορία έχουν 2,3 φορές περισσότερες πιθανότητες από τα παιδιά των εργατών και 4,3 φορές περισσότερες πιθανότητες από τα παιδιά των αγροτών να φοιτήσουν σε ΑΕΙ. Αυτό φανερώνει καταρχήν κοινωνική ανισότητα. Η ίδια ομάδα παιδιών όμως είχε 20 και 17,8 φορές περισσότερες πιθανότητες αντίστοιχα στα μέσα της δεκαετίας του '50. Αν εξετάσουμε δηλαδή τη διαχρονική εξέλιξη του δείκτη ευκαιριών παρατηρούμε ότι ο δείκτης των παιδιών με πατέρα στην πρώτη επαγγελματική κατηγορία μειώνεται κατά 30% από το 1956 μέχρι το 1963 και κατά 55% από το 1963 μέχρι το 1969. Ο δείκτης ευκαιριών των παιδιών με πατέρα εργάτη αυξάνεται κατά 138% στην πρώτη περίοδο και κατά 18% από το 1969 μέχρι το 1975, παραμένοντας σταθερός στο μεταξύ διάστημα.

Βέβαια εξακολουθούν να υπάρχουν ανισότητες και οπωσδήποτε τα παιδιά των «ανώτερων» και «μεσαίων» κοινωνικοεπαγγελματικών στρωμάτων έχουν περισσότερες πιθανότητες από τα παιδιά των αγροτών να φοιτήσουν σε ΑΕΙ. Αλλά δεν μπορούμε να μην τονίσουμε το γεγονός ότι τα παιδιά όλων των άλλων επαγγελματικών κατηγοριών φοιτούν στην αναλογία που τους αντιστοιχεί, έχουν δηλαδή δείκτη ευκαιριών γύρω στο 1 στην αρχή και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '70. Αυτό είναι μια σημαντικότερη κατάκτηση στην εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος που ουδέποτε έχει τονιστεί αρκετά.¹⁶

Με βάση τα παραπάνω η ανάλυση των πραγματολογικών δεδομένων για την ανισότητα φοίτησης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση χρειάζεται να προσανατολιστεί στη διερεύνηση των ερωτημάτων που βάζει η διαχρονική εξέλιξη των δεικτών.

— Ποιες είναι οι συνθήκες στην ελληνική κοινωνία και στο εκπαιδευτι-

15. Αυτό συμβαίνει επειδή οι μεταβολές αφορούν τα νεότερα μέλη του οικονομικά ενεργού πληθυσμού και στους υπολογισμούς του Πίνακα 7 έχουν συμπεριληφθεί όλοι οι άνδρες 45 ετών και πάνω. Οι φοιτητές ΑΕΙ στους οποίους αναφέρονται τα δεδομένα έχουν πατέρα (κατά την εκτίμησή μου) στην ομάδα ηλικίας 45-55 ετών. Είναι φανερό ότι οι μεταβολές στις οποίες αναφερόμαστε ισχύουν περισσότερο γι' αυτούς απ' ό,τι για τα λοιπά μέλη της ηλικιακής ομάδας 45 και πάνω. Για το λόγο αυτό οι δείκτες στον Πίνακα 7 βασίζονται σε μεγαλύτερο αριθμό αγροτών από τον πραγματικό και σε μικρότερο αριθμό υπαλλήλων γραφείου, και επομένως υπερεκτιμούν την ανισότητα.

16. Οι λόγοι που οδήγησαν σ' αυτές τις εξελίξεις είναι βέβαια ποικίλοι και έχουν αναφερθεί στην Polydorides G., 1978, «Equality of Opportunity in the Greek Higher Education System: The Impact of Reform Policies», *Comparative Education Review*, 21, 1.

Η σχετικά μικρότερη ανισότητα στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση έχει παρουσιαστεί από την Ι. Λαμπίρη-Δημάκη (1974).

κό σύστημα που μειώνουν τη συμμετοχή των παιδιών της πρώτης και της τρίτης κοινωνικοεπαγγελματικής κατηγορίας μέχρι το 1969 και τη σταθεροποιούν στη συνέχεια;

— Ποιες είναι οι συνθήκες που διατηρούν τη συμμετοχή των παιδιών της δεύτερης κατηγορίας περίπου σε σταθερά επίπεδα μέχρι το 1969 και τη μειώνουν στη συνέχεια;

— Γιατί τα παιδιά των εμπόρων και πωλητών έχουν σταθερό δείκτη φοίτησης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση;

Η διαχρονική ανάλυση της δομής των κοινωνικοεπαγγελματικών στρωμάτων και του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να δώσει περισσότερο συγκεκριμένες βάσεις στη διαμόρφωση θεωρητικών θέσεων για το ρόλο της εκπαίδευσης απ' ό,τι δίνουν τα σχήματα του τύπου «ανισότητα επομένως αναπαραγωγή» που υπεραπλουστεύουν τις δυναμικές εξελίξεις του κοινωνικού σχηματισμού.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Οι αναλύσεις που παρέθεσα επ' ουδενί λόγω οδηγούν από μόνες τους σε θεμελίωση θεωρητικών θέσεων για το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος. Στη φάση αυτή οδηγούν σε εναλλακτικές ερμηνείες για τη συσχέτιση της κοινωνικής προέλευσης των φοιτητών με την κατάσταση στο χώρο της παραγωγής.

Οι διαχρονικές αλλαγές που διαπιστώσαμε δείχνουν εναλλακτικά:

1. Ότι καθώς η κοινωνική ιεράρχηση των επαγγελματιών αλλάζει, αλλάζει και η σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού ως προς την κοινωνική προέλευση.

Για παράδειγμα στην αρχή της δεκαετίας του '70 διαπιστώνεται μια αλλαγή της ιεράρχησης των επαγγελματιών που προέρχονται από σπουδές στην Τεχνολογία και των επαγγελματιών που προέρχονται από σπουδές στην Ιατρική. Οι «μηχανικοί», δηλαδή, «υποχωρούν» ιεραρχικά σε σχέση με τους «γιατρούς». ¹⁷ Αυτό εκφράζεται και στην ιεράρχηση των προτιμήσεων των υποψηφίων στις ανώτερες σχολές. Η μεταβολή αυτή επηρεάζει την κατανομή των φοιτητών σύμφωνα με την κοινωνική τους προέλευση και φέρνει πε-

17. Το φαινόμενο αυτό έχει τεκμηριωθεί στην Πολυδωρίδη Γ., «Η κοινωνική προέλευση των φοιτητών της Ιατρικής», υπό δημοσίευση στην *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

ρισσότερους φοιτητές από τις θεωρούμενες «προνομιούχες τάξεις» στην Ιατρική.¹⁸

2. Ότι καθώς η σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού αλλάζει, και επομένως αλλάζει και η κοινωνική σύνθεση των αντίστοιχων φορέων των επαγγελματιών, αλλάζει και η κοινωνική ιεράρχηση των επαγγελματιών. Αυτή η εναλλακτική ερμηνεία μεταβάλλει την αιτιοκρατική σχέση που διατυπώνω στο 1.

Οι εναλλακτικές ερμηνείες που προκύπτουν από τη διαχρονική ανάλυση των δεδομένων μας οδηγούν σε δύο διαφορετικές θεωρητικές θέσεις. Στην πρώτη περίπτωση, η κοινωνική ιεράρχηση των επαγγελματιών επηρεάζει την κοινωνική προέλευση του φοιτητικού πληθυσμού στις αντίστοιχες σχολές. Στη δεύτερη, η κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού επηρεάζει την κοινωνική ιεράρχηση των αντίστοιχων επαγγελματιών.

Φτάνουμε έτσι σε ευρύτερο θεωρητικό προβληματισμό που θέτει ερωτήματα για τη σχέση παραγωγής και εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα ερωτήματα¹⁹ είναι:

Καθορίζουν οι σχέσεις παραγωγής το τι συμβαίνει στο εκπαιδευτικό σύστημα ή οι φορείς των επαγγελματιών καθορίζουν τις σχέσεις παραγωγής και αυτές με τη σειρά τους καθορίζουν το τι συμβαίνει στο εκπαιδευτικό σύστημα;

Οι απαντήσεις είναι φανερό ότι απαιτούν συστηματική και λεπτομερή διαχρονική έρευνα των μεταβολών στην κοινωνική προέλευση των φορέων των επαγγελματιών, στην κοινωνική ιεράρχηση των επαγγελματιών και στην κοινωνική προέλευση των φοιτητών αντίστοιχων ειδικοτήτων.

Σε κάθε περίπτωση όμως είναι φανερό ότι οι μεταβολές τις οποίες διαπιστώνουμε δεν ισχύουν στη διαφοροποίηση των φοιτητών κατά φύλο. Γιατί η συμμετοχή των γυναικών στις Ιατρικές σχολές παρουσιάζει ταχύτερο ρυθμό αύξησης από την Τεχνολογία. Αυτό φαίνεται στον Πίνακα 3 όπου ο ρυθμός αύξησης των γυναικών ανάμεσα στις δύο δεκαετίες που εξετάζουμε πενταπλασιάζεται στην Ιατρική ενώ τετραπλασιάζεται στην Τεχνολογία. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι όποιες διαφοροποιήσεις κατά φύλο δεν ακολουθούν τις διαφοροποιήσεις κατά την κοινωνική προέλευση.

18. Αυτό τεκμηριώνεται στην εργασία της σημείωσης 17.

19. Η θεωρητική επεξεργασία των ερωτημάτων παρουσιάζεται στο Carnoy Martin και Henry Levin, 1985, *Schooling and Work in the democratic State*, Stanford, Stanford University Press.

Τα πορίσματα της έρευνας για την αξιολόγηση των εξετάσεων (Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.ά., 1985) οδηγούν στα ίδια ερωτήματα αλλά ξεκινώντας από ανάλυση των πραγματολογικών δεδομένων για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι διαφορετικές επιστημονικές διερευνήσεις (μια θεωρητική και μια πραγματολογική) που έγιναν σε διαφορετικά μέρη του κόσμου και για διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα οδήγησαν σε ανάλογες θέσεις για τον εξισωτικό και τον αναπαραγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Συγκεκριμένα φαίνεται ότι σε μια περίοδο κατά την οποία τα επαγγέλματα της Ιατρικής «ανεβαίνουν» στην κοινωνική ιεράρχηση των επαγγελματιών σε σχέση με τα επαγγέλματα της Τεχνολογίας, οι γυναίκες συγκριτικά αυξάνονται περισσότερο στις πανεπιστημιακές σχολές της Ιατρικής. Το εκπαιδευτικό σύστημα δηλαδή ενώ τείνει να είναι αναπαραγωγικό ως προς την κοινωνική προέλευση των φοιτητών, τείνει να είναι εξισωτικό ως προς το φύλο. Αυτό γίνεται ακόμα πιο σαφές αν λάβουμε υπόψη τα δεδομένα των Πινάκων 5 και 6. Οι Πίνακες δείχνουν ότι τα κορίτσια που επιτυγχάνουν στις εξετάσεις προέρχονται σε μικρότερο βαθμό από τις «προνομιούχες τάξεις» σε σχέση με τα αγόρια, έτσι ώστε η κοινωνική τους προέλευση δεν αποτελεί το στοιχείο που τους εξασφαλίζει προβάδισμα. Παράλληλα η μη εξασφάλιση ελίτ θέσης στον καταμερισμό της εργασίας αποφοίτων που έχουν τα «τυπικά» προσόντα αποτελεί ανισότητα στο χώρο της εργασίας και όχι στο εκπαιδευτικό σύστημα. Χωρίς να παραβλέπουμε τις αλληλεξαρτήσεις των δύο θεσμών, δεν μπορούμε παρά να επιστημόνουμε τις σοβαρές διαφορές που εμφανίζει η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση και στην απασχόληση, ιδίως για τις γυναίκες.

Είναι φανερό από τα παραπάνω ότι προκειμένου να οδηγηθούμε σε σαφή συμπεράσματα από την ανάλυση των δεδομένων χρειάζεται αφ' ενός μεν να τα επεξεργαστούμε διαχρονικά, αφ' ετέρου να αποδεσμευτούμε από γενικά θεωρητικά σχήματα που ταυτίζουν την κοινωνική προέλευση και το φύλο. Για την ολοκληρωμένη ερμηνεία του ρόλου της εκπαίδευσης χρειάζεται συστηματικότερη ανάλυση των φορέων απασχόλησης και κυρίως ανάλυση του ρόλου του κράτους ως «μεσολαβητή», δηλαδή ως εργοδότη σε σχέση με την κοινωνική προέλευση και το φύλο των εργαζομένων.

Χρειάζεται να διερευνήσουμε μήπως το εκπαιδευτικό σύστημα και τα αποτελέσματά του δεν καθορίζονται μόνο από τις ανάγκες και τις πιέσεις του κυρίαρχου οικονομικού συστήματος. Μήπως διαμορφώνονται και με βάση τις κοινωνικές διεκδικήσεις που εκφράζονται από τις (όποιες ισχύουσες) δημοκρατικές διαδικασίες. Με βάση αυτό και με βάση το ρόλο του κράτους που εξυπηρετεί το κυρίαρχο οικονομικό σύστημα αλλά ανταποκρίνεται και στις κοινωνικές πιέσεις για εκδημοκρατισμό μπορούμε να εξετάσουμε κάτω από ποιες συνθήκες:

1. Υπάρχουν διαδικασίες στο εκπαιδευτικό σύστημα που σχετίζονται με τον δημοκρατικό ρόλο του κράτους και εξελίσσονται στα πλαίσιά του.

2. Υπάρχουν διαδικασίες στο εκπαιδευτικό σύστημα στις οποίες κυριαρχούν οι απαιτήσεις του οικονομικού συστήματος με τον περιορισμό των πιτώσεων για την εκπαίδευση και τις «ρυθμίσεις» στην αγορά της εργασίας.

Στην πρώτη περίπτωση έχουμε εκπαιδευτικές διαδικασίες που οδηγούν σε μεγαλύτερη ισότητα ευκαιριών και στη δεύτερη έχουμε διαδικασίες που οδη-

γούν στην αύξηση της ανισότητας. Το ερώτημα είναι τι συμβαίνει όταν υπάρχει αντίφαση στο επιδιωκόμενο και σύγκρουση ανάμεσα στα οικονομικά συμφέροντα και στις κοινωνικές διεκδικήσεις. Με ποιες συνθήκες υπερτερεί ο δημοκρατικός ρόλος του κράτους που οδηγεί σε εξισωτικές διαδικασίες στο εκπαιδευτικό σύστημα, και με ποιες συνθήκες υπερτερεί η εξυπηρέτηση του κυρίαρχου οικονομικού συστήματος που οδηγεί σε αναπαραγωγικές διαδικασίες; Το ζητούμενο είναι να διαπιστώσουμε συγκεκριμένα πώς εμφανίζεται ο εξισωτικός και πώς εμφανίζεται ο αναπαραγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος. Με τον τρόπο αυτό και η εκπαιδευτική έρευνα θα ενταχθεί σε σωστότερα κοινωνικά και επιστημονικά πλαίσια και θα δοθούν σαφέστερες απαντήσεις σε ερωτήματα που απασχολούν την ελληνική κοινωνία. Απαντήσεις που μπορούν να βοηθήσουν την κοινωνική πρακτική και τις κοινωνικές διεκδικήσεις.