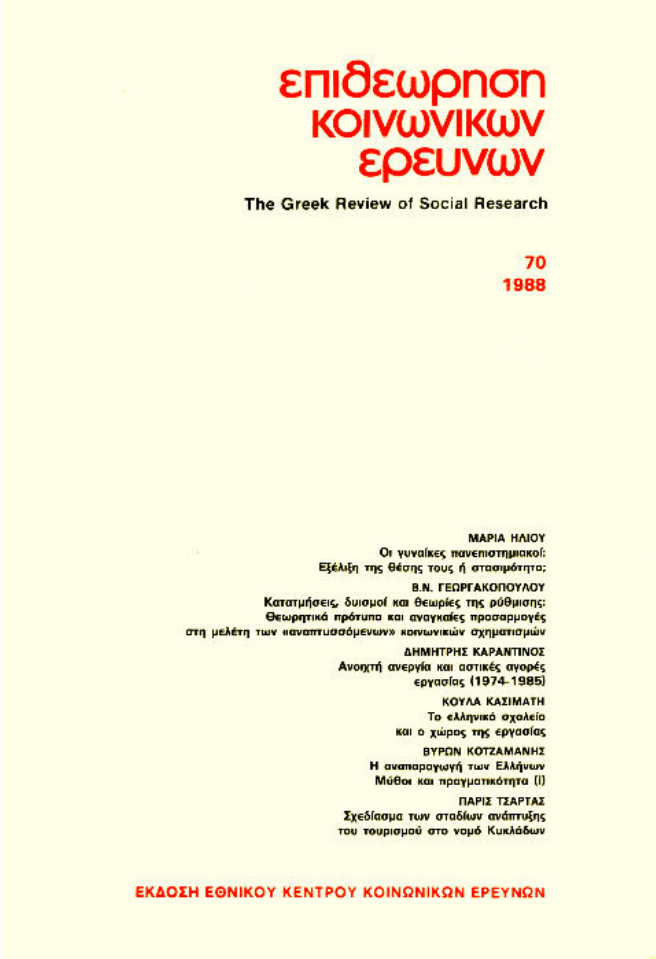
ePublishing

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
EKT NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

The Greek Review of Social Research

Vol 70 (1988)

70



Το ελληνικό σχολείο και ο χώρος της εργασίας

Κούλα Κασιμάτη

doi: 10.12681/grsr.785

Copyright © 1988, Κούλα Κασιμάτη

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0.

To cite this article:

Κασιμάτη Κ. (1988). Το ελληνικό σχολείο και ο χώρος της εργασίας. *The Greek Review of Social Research*, *70*, 116–135. https://doi.org/10.12681/grsr.785

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 28/03/2024 18:59:02

Κούλα Κασιμάτη

ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Ο ΧΩΡΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις ανεπτυγμένες κοινωνίες ο σύγχρονος καταμερισμός της εργασίας ευνοεί επαγγέλματα, για την επιτυχή άσκηση των οποίων απαιτείται υψηλότερο, συγκριτικά με το παρελθόν, επίπεδο εκπαίδευσης ή εξειδίκευσης. Έτσι καθίσταται εντονότερη η σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική διάρθρωση και την εκπαιδευτική πρακτική και γι' αυτό το σχολείο αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη της κοινωνίας. Η σχέση, ωστόσο, σχολείου και εργασίας δεν είναι πάντοτε εναρμονισμένη, ώστε να υπάρχει ανταπόκριση ανάμεσα σ' αυτά που προσφέρει το σχολείο και σ' αυτά που ζητάει η κοινωνία, με αποτέλεσμα να γίνεται αντικείμενο σπουδής η εμφανιζόμενη δυσαρμονία μεταξύ εκπαίδευσης και απασχόλησης.

Στο θέμα «Το σχολείο και ο χώρος της εργασίας» εντοπίζουμε και περιορίζουμε τον προβληματισμό μας στους οικονομικούς και κοινωνικούς στόχους του σχολείου και όχι στους ιδεολογικοπολιτικούς, παρόλο που είναι φανερό ότι υπάρχει έντονη αλληλοσυσχέτιση και αλληλοεπηρεασμός και μια πολύπλοκη διασύνδεση μεταξύ τους. Δεν μπορεί, άλλωστε, να εννοηθεί οικονομικός ή κοινωνικός στόχος της εκπαίδευσης χωρίς ο στόχος αυτός να έχει ιδεολογικό στίγμα και πολιτική έκφραση.

Είναι επίσης γεγονός ότι η όποια ιδεολογία στην εκπαίδευση έχει τις αντίστοιχες πρακτικές της στο σχολείο, το οποίο, με τα μέσα που διαθέτει, την εγχαράσσει στους μαθητές και τη διαδίδει. Μέσα λοιπόν στο οικονομικοκοινωνικό πλαίσιο στη σχέση: σχολείο και εργασία, διακρίνουμε ένα αμφίδρομο σχήμα με δύο όψεις:

(i) Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι βασικός παράγοντας για την ανάπτυξη της οικονομίας και κοινωνίας.

(ii) Το επίπεδο ανάπτυξης δημιουργεί συγκεκριμένες ανάγκες στον καταμε-

ρισμό της εργασίας, οι οποίες με τη σειρά τους «στέλνουν μηνύματα» στο κράτος για το είδος και την έκταση εκπαίδευσης που απαιτείται για την ικανοποίησή τους.

Με άλλα λόγια, στην πρώτη περίπτωση η εκπαίδευση είναι αίτιο, παραγωγός της ανάπτυξης –οικονομικής και κοινωνικής– ενώ στη δεύτερη είναι αποτέλεσμα, παράγωγο του επιπέδου ανάπτυξης. Πέρα όμως από αυτές τις δύο ξεκάθαρες καταστάσεις στην κοινωνική πρακτική υπάρχει, ως τρίτη όψη, το κράμα των δύο που αναφέραμε. Δηλαδή σε κάποιο βαθμό το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την κρατική πολιτική κατευθύνει τη μορφή ανάπτυξης και ώς ένα σημείο προσδιορίζει το είδος της κοινωνίας που προσδοκά και από ένα σημείο και πέρα προσαρμόζεται, μεταβάλλεται και βελτιώνεται ανάλογα με τις καταστάσεις που έχουν δημιουργηθεί. Το μικτό αυτό σχήμα κυριαρχεί στις κοινωνίες δυτικού τύπου, με μεγαλύτερη ή μικρότερη κατά περίπτωση υπεροχή της μιας ή της άλλης όψης.

Ανεξάρτητα, ωστόσο, από το αν θεωρηθεί το εκπαιδευτικό σύστημα αίτιο ή αποτέλεσμα της ανάπτυξης, ο προβληματισμός σε όλες τις κοινωνίες επικεντρώνεται στην προσπάθεια να βρεθούν σημεία ισορροπίας και αντιστοιχίας ανάμεσα στην προσφορά του εκπαιδευτικού «προϊόντος» της όποιας βαθμίδας και κατεύθυνσης, και της ζήτησής του στις θέσεις εργασίας. Αυτή η προσπάθεια εξισορρόπησης της προσφοράς και της ζήτησης του εργατικού δυναμικού από άποψη εκπαίδευσης, γνωστή ως «τεχνολογικός ή τεχνοκρατικός φονξιοναλισμός»,[1] κυριάρχησε στις δυτικές κοινωνίες από τη δεκαετία του '50, χωρίς όμως να βρεθούν ικανοποιητικές λύσεις. Γι' αυτό στην ίδια περίοδο παρατηρείται συνεχής κρίση στην εκπαίδευση που αναφέρεται σε δύο επίπεδα:[2]

(i) Κρίση που απορρέει από την αναντιστοιχία προσφοράς και ζήτησης του εκπαιδευτικού «προϊόντος». Αυτή η μορφή κρίσης έχει ως εξωτερική έκφραση την ποσοτική αναντιστοιχία στα επίπεδα προσφοράς και ζήτησης του εργατικού δυναμικού με την ευρύτερη έννοια από άποψη εκπαίδευσης. Στη βάση της όμως η ποσοτική αυτή αναντιστοιχία κυριαρχείται από το ιδεολογικό πλαίσιο της εκπαίδευσης και τους στόχους στους οποίους αποσκοπεί, και σε συνδυασμό με αυτά, από τη σχέση της με τις κοινωνικές-ταξικές διαρθρώσεις.

(ii) Κρίση που οφείλεται στις αδυναμίες του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως είναι το αναχρονιστικό πρόγραμμα, οι παρωχημένες

1. Ανάπτυξη του θέματος από θεωρητική και εφαρμοσμένη άποψη βλέπε στο C. Kerr, J. Dunpol, F. Harbison, Myers (1960), *Industrialism and industrial man*, Cambridge Mass: Harvard University Press. Επίσης Α. Καζαμίας (1983), «Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: Μια ιστορική συγκριτική θεώρηση», *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, τ. 58, σ. 420-421.

2. Α. Καζαμίας (1983), *ό.π.*, σ. 460-461.

παιδαγωγικές αντιλήψεις, οι ελλείψεις στον εξοπλισμό και την υλικοτεχνική υποδομή, η ανεπάρκεια του διδακτικού προσωπικού κ.ά. Η κρίση αυτής της μορφής εκφράζεται ποιοτικά ως «χαμηλή αποδοτικότητα του σχολείου», έχει όμως άμεσους αντίκτυπους στην αγορά εργασίας γιατί επηρεάζει και επαυξάνει την κρίση που παρουσιάζεται ως ποσοτική αναντιστοιχία.

Πρέπει να τονιστεί ότι αυτή την αναντιστοιχία με την αγορά εργασίας —ποσοτική και ποιοτική— την εξετάζουμε στο πλαίσιο «ο κατάλληλος από πλευράς εκπαίδευσης-εξειδίκευσης άνθρωπος στην κατάλληλη θέση» και όχι με την απασχόληση σε επαγγέλματα άσχετα με τα επίπεδα και τις κατευθύνσεις εκπαίδευσης του ατόμου. Άλλωστε η ετεροαπασχόληση, που παρουσιάζει έξαρση σε περιόδους ανεργίας, δίνει και το μέτρο και την έκταση της κρίσης στην εκπαίδευση.

Μορφή ακόμη κρίσης στην εκπαίδευση αποτελεί και η αυξημένη ζήτηση για πανεπιστημιακή εκπαίδευση που δεν μπορεί να ικανοποιηθεί, με αποτέλεσμα ένας μεγάλος αριθμός νέων να διοχετεύεται στην αγορά εργασίας ανειδίκευτος και χωρίς θεληματικές επιλογές.

Στην Ελλάδα και οι τρεις μορφές κρίσης χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα, γι' αυτό και έχουν γίνει πολλές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες από την αρχή του αιώνα.[3] Αυτές οι μεταρρυθμίσεις στην πλειονότητά τους στόχευαν στον εκσυγχρονισμό του σχολικού προγράμματος και στην καλύτερη οργάνωσή του ή αποσκοπούσαν στην ποσοτική αντιστοιχία για την κάλυψη των αναγκών της οικονομίας σε ορισμένης κατεύθυνσης και επιπέδου εκπαίδευση. Παρ' όλες όμως τις προσπάθειες, τα προβλήματα δεν έχουν λυθεί και το εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να αποτελεί σημείο αντιπαράθεσης από τις διάφορες κοινωνικές δυνάμεις και τους πολιτικούς σχηματισμούς.

Περιοριζόμενοι στο οικονομικοκοινωνικό πλαίσιο της εκπαίδευσης θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε και να αιτιολογήσουμε: α) το επίπεδο οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης της χώρας μας, κυρίως κατά τη μεταπολεμική περίοδο, και β) το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την ιδεολογία που το χαρακτήριζε και τις πρακτικές που ανέπτυξε, και να απαντήσουμε στο βασικό ερώτημα: Μπορεί να ξεπεραστεί η χρόνια κρίση που εκδηλώνεται τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και στο χώρο της αγοράς εργασίας;

---

3. Αναφέρουμε τις μεταρρυθμίσεις του 1895, του 1917, του 1929, του 1964, του 1976, του 1985 που ως τέτοιες έχουν χαρακτηριστεί από τους ιστορικούς της παιδείας. Ταυτόχρονα στα μεσοδιαστήματα μπορεί να μην υπήρχαν ολοκληρωμένες προτάσεις, αλλά ειδικές επιτροπές, νομοσχέδια και άλλες διοικητικές ρυθμίσεις (π.χ. πορίσματα της επιτροπής παιδείας του 1959) κρατούσαν στο προσκήνιο τα εκπαιδευτικά μας πράγματα. Για τα βασικά σημεία των μεταρρυθμίσεων αυτών βλ. Σπ. Ευαγγελόπουλος (1984), *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, τ. Α΄-Β΄.

Το εκπαιδευτικό σύστημα και ο χώρος της αγοράς εργασίας περιχαρακώνονται και αρθρώνονται στο πλαίσιο της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης της χώρας. Το σύστημα εκπαίδευσης βρίσκεται σε γραμμική σχέση με το επίπεδο ανάπτυξης, γιατί οποιαδήποτε αύξηση των ειδικοτήτων σε συγκεκριμένα επίπεδα ανάπτυξης συνεπάγεται αύξηση ή αντικατάσταση των ειδικοτήτων στην εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ακόμη ότι στην προσπάθεια να επιτευχθεί αύξηση σε έναν κλάδο ή επίπεδο εκπαίδευσης θα ακολουθήσουν αντίστοιχες μεταβολές σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Από την άλλη μεριά, η οικονομική ανάπτυξη δεν είναι μόνο υπόθεση κεφαλαίων, φυσικών πόρων, παραγωγικών επενδύσεων, καλής οργάνωσης ή εφαρμογής προηγμένης τεχνολογίας. Είναι πρωταρχικά υπόθεση ενός κατάλληλα εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού, ώστε οι συντελεστές που αναφέραμε να μπορούν να αποδώσουν· χρειάζεται δηλαδή να υπάρχει η κατάλληλη εκπαιδευτική υποδομή για να προετοιμάσει ανάλογα το εργατικό δυναμικό, ώστε να ανταποκριθεί στην αυξημένη ποσοτικά και ποιοτικά ζήτηση εργασίας.

Αν περιοριστούμε στη μεταπολεμική περίοδο, παρόλο που χωρίζεται σε υποπεριόδους, καθεμία από τις οποίες έχει τις ιδιαιτερότητές της, παρατηρούμε ότι υπάρχουν κοινά σημεία που τη χαρακτηρίζουν και τη χρωματίζουν διαχρονικά, όπως είναι:

— Ο γοργός ρυθμός ανάπτυξης. Η Ελλάδα ανήκει στην κατηγορία των καπιταλιστικών χωρών που αναπτύχθηκαν ιδιαίτερα μέχρι το 1975 πολύ γρήγορα·[4] παρ' όλα αυτά δεν ταξινομείται ακόμη στην κατηγορία των ανεπτυγμένων καπιταλιστικών οικονομιών. Υπάρχουν μεγάλοι τομείς τόσο στη βιομηχανία όσο και στη γεωργία όπου εξακολουθεί να κυριαρχεί η μικροεμπορευματική παραγωγή, είναι πολύ μεγάλος ο αριθμός των μικρών οικογενειακών μονάδων στη μεταποίηση,[5] είναι μεγάλες οι εισοδηματικές ανισότητες και σημαντικές οι διαφορές στην κατανομή του πλούτου,[6] είναι τέλος άμεση η οικονομική εξάρτηση από τα καπιταλιστικά κέντρα.[7]
— Πραγματοποίηση ορισμένων νέων τεχνολογικών εφαρμογών που επέδρασαν προωθητικά στην ανάπτυξη όλης της οικονομίας και δημιούργησαν μια σειρά από νέους κλάδους με σύγχρονη τεχνολογία.[8] Η τεχνολογία αυ-

4. Από τις 17 χώρες του ΟΟΣΑ κατέχει την τρίτη θέση μετά την Ιαπωνία και την Ισπανία· για την περίοδο 1960-1973 βλ. ΣΕΒ.

5. Ν. Μουζέλης (1978), *Νεοελληνική κοινωνία. Όψεις υπανάπτυξης*, εκδ. Εξάντας, σ. 93.

6. Σ. Καράγιωργας, Θ. Πάκος (1986), «Κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες» στο *Η Ελλάδα σε εξέλιξη*, εκδ. Εξάντας, σ. 267-274.

7. Τ. Φωτόπουλος (1985), *Εξαρτημένη ανάπτυξη. Η ελληνική περίπτωση*, εκδ. Εξάντας, σ. 78-81.

8. Σ. Μπαμπανάσης, Σούλας (1976), *Η Ελλάδα στην περιφέρεια των αναπτυγμένων*

τή, ωστόσο, ήταν σε μεγάλο βαθμό εισαγόμενη. Έτσι, όσο κι αν βραχυπρόθεσμα έλυσε κάποια προβλήματα, στο τέλος αποθάρρυνε την ανάπτυξη της εγχώριας τεχνολογίας και συνέβαλε στη μεγαλύτερη εξάρτηση από τα ξένα κέντρα.

- Αύξηση της βιομηχανικής παραγωγής. Η αύξηση όμως αυτή βασίστηκε περισσότερο στην εισαγωγή κεφαλαίου (κεφαλαιουχικού εξοπλισμού) και λιγότερο στην απασχόληση.[9] Το εγχώριο κεφάλαιο κατευθύνθηκε κυρίως προς την ελαφρά βιομηχανία, ενώ το ξένο διοχετεύθηκε σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα προς τους κλάδους που ήταν τεχνολογικά ανεπτυγμένοι ή προς επιχειρήσεις που παρουσίαζαν ιδιαίτερη δυναμικότητα,[10] με άλλα λόγια «η εκβιομηχάνιση της χώρας δεν στηρίχτηκε σε ενδογενείς και αυτοδύναμες βάσεις αλλά ήταν αποσπασματική και αντιορθολογική, προσανατολισμένη προς τη μεταφορά τεχνολογίας».[11]
- Σημαντικό μέρος του εισοδήματος δεν προέρχεται από την ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων αλλά από τη μεταφορά εισοδήματος και πόρων από το εξωτερικό με τη μορφή δανείων ή μονομερών μεταβιβάσεων. Σημαντικό επίσης μέρος της οικονομικής δραστηριότητας εντοπίζεται στο εξωτερικό εμπόριο και τον τουρισμό.[12]

Αυτές οι κατευθυντήριες γραμμές της οικονομικής ανάπτυξης που παρατηρήθηκαν στη χώρα μας είχαν άμεσες και σημαντικές επιπτώσεις στον όγκο και το περιεχόμενο της απασχόλησης, αφού είναι γνωστό ότι το επίπεδο ανάπτυξης επηρεάζει ποσοτικά και ποιοτικά τον καταμερισμό και τις θέσεις εργασίας. Δηλαδή υψηλοί ρυθμοί ανάπτυξης που συνεπάγονται υψηλά ποσοστά επενδύσεων, ανάπτυξη της τεχνολογίας και αύξηση της παραγωγικότητας συντελούν συνήθως στην αύξηση και ποιοτική αναβάθμιση της απασχόλησης.

Πιο συγκεκριμένα: Από το 1960 παρατηρήθηκε σημαντική μείωση του εργατικού δυναμικού στη γεωργία (από 53,9 το 1961 μειώθηκε σε 28,8 το 1981) και αντίστοιχα παρουσίασε αύξηση η απασχόληση στον δευτερογενή τομέα (από 18,2 το 1961 σε 29,4 το 1981) και στον τομέα των Υπηρεσιών, με γοργότερο μάλιστα ρυθμό (από 23,6 το 1961 έφτασε το 39,3 το 1981).

Αυτή η μεταβολή της διάρθρωσης της απασχόλησης, και ειδικότερα ο

χωρών, εκδ. Θεμέλιο, σ. 28.

9. Α. Γιαννίτσης (1979), «Προβλήματα της ελληνικής ανάπτυξης», *Οικονομία και Κοινωνία*, τχ. 1, σ. 26-45.

10. Ο Γιαννίτσης (*ό.π.*, σ. 29) αναφέρει ότι γύρω στο 30% του παραγωγικού δυναμικού στη μεταποίηση και αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό στους πιο δυναμικούς κλάδους της βρίσκονται κάτω από τον έλεγχο επιχειρήσεων όπου η ξένη συμμετοχή έχει την πλειοψηφία ενώ οι αλλοδαπές συμμετοχές μειοψηφίας επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό τις εξελίξεις στον βιομηχανικό τομέα.

11. Γιαννίτσης, *ό.π.*, σ. 27.

12. Γιαννίτσης, *ό.π.*

περιορισμός των αγροτών στη συνολική απασχόληση –φαινόμενο που αποδίδεται στη μαζική εξωτερική μετανάστευση και στα μεγάλα ρεύματα αστυφιλίας– και η σημαντική αύξηση του τριτογενούς τομέα, είχε μεγάλες οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις.

Οι μεγάλες εισροές εργατικού δυναμικού στις πόλεις βρήκαν διεξόδους απασχόλησης στον τομέα των Υπηρεσιών, όχι όμως στην ορθολογική του μορφή, όπως παρουσιάζεται στις ανεπτυγμένες καπιταλιστικές χώρες, αλλά στον παρασιτισμό και την ευκαιριακή απασχόληση. Δεν αντιστοιχήθηκαν οργανικά οι μετακινήσεις από την ύπαιθρο στα αστικά κέντρα με τις οικονομικές εξελίξεις, δεν συνδέθηκαν δηλαδή με παραγωγικές ανάγκες γιατί ήταν μικρότερα τα ανοίγματα για απασχόληση στους παραγωγικούς τομείς της οικονομίας. Δεν προϋπέθεταν ακόμη αυτές οι μετακινήσεις μεταβολές στην οργάνωση της παραγωγής με βάση την ανάπτυξη της τεχνολογίας και της πληροφορικής που απαιτεί περισσότερο εκπαιδευμένη εργασία, ό,τι δηλαδή χαρακτηρίζει τον τριτογενή τομέα των βιομηχανικών καπιταλιστικών χωρών. Αντίθετα, οι μετακινήσεις αυτές συνέβαλαν στην ανάπτυξη της ανειδίκευτης εργασίας σε τομείς που τους χαρακτηρίζουν ο γρήγορος τζίρος, οι χαμηλές κεφαλαιουχικές απαιτήσεις και το εύκολο κέρδος. Έτσι η μορφή απασχόλησης στον τομέα των Υπηρεσιών –χωρίς να μπορεί να καθοριστεί καθώς περικλείει τόσο ανομοιογενή επαγγέλματα με έντονο παρασιτικό χαρακτήρα και μεγάλη επαγγελματική κινητικότητα– δεν απαιτεί εξειδικεύσεις και επαγγελματική εκπαίδευση. Δεν είναι επομένως σχεδιασμένη και προγραμματισμένη η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση ούτε από τα ίδια τα άτομα αλλά ούτε και από το κράτος. Γι' αυτό είναι προτιμότερη η κατεύθυνση της γενικής εκπαίδευσης, γιατί μπορεί ευκολότερα να προσαρμόζεται το εργατικό δυναμικό στα ανοίγματα της αγοράς εργασίας και έτσι να βρίσκει διεξόδους το πρόβλημα της απασχόλησης. Αυτό όμως σημαίνει ότι δεν είναι εύκολο να καθοριστεί η ποσοτική και ποιοτική αναντιστοιχία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό «προϊόν» και τον καταμερισμό της εργασίας.

Οι μη παραγωγικές ή καλύτερα οι αντιπαραγωγικές κοινωνικές ομάδες απέκτησαν, με την αύξηση που σημείωσαν, σημαντική ισχύ εις βάρος των παραγωγικών στρωμάτων και προσέδωσαν στην ελληνική κοινωνία χαρακτήρα μεταβατικό, όπου κυριάρχησαν «φαινόμενα ακαθοριστίας και αποσδιοριστίας από άποψη ταξικής πρόσδεσης και συνείδησης»[13] αυτών των ομάδων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να παρατηρηθούν διαφοροποιήσεις στις κοινωνικές τους αξιολογήσεις και στο σύστημα αξιών που συνδέεται με την επαγγελματική ζωή και την κοινωνική θέση.

Σ' αυτό το πλαίσιο επίσης πρέπει να δούμε τη διόγκωση του δημόσιου

13. Β. Φίλιας (1978), «Κοινωνική ένταξη και συνείδηση» *στο Μελέτες πάνω στη σύγχρονη ελληνική οικονομία*, εκδ. Παπαζήσης, σ. 136.

τομέα, ιδίως στη μεταπολεμική περίοδο. Πράγματι, το 1983 το 1/3 περίπου του οικονομικά ενεργού πληθυσμού της πρωτεύουσας απασχολείται στο Δημόσιο με άμεσο ή έμμεσο τρόπο·[14] ακόμη παρατηρούμε ότι στο μεγαλύτερό του μέρος το ποσοστό αυτό είναι «εκπαιδευμένοι», δηλαδή απόφοιτοι δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.[15] Αυτή η τάση του Έλληνα να επιζητεί μια θέση στο Δημόσιο ερμηνεύεται απόλυτα από τις ιδιομορφίες ανάπτυξης που παρουσίασε η οικονομία μας. Δηλαδή τα υψηλά ποσοστά ανεργίας ή υποαπασχόλησης που κυριάρχησαν μέχρι και τα μισά της δεκαετίας του '60 και η υποτονική ιδιωτική αγορά εργασίας, η έξαρση του παρασιτισμού σε συνδυασμό και με τις καλύτερες αμοιβές[16] και τη σταθερότητα απασχόλησης και την ασφάλεια που παρείχε ο δημόσιος τομέας, όλα αυτά συνέτειναν ώστε για πολλές κοινωνικές κατηγορίες να εμφανίζεται ως η μοναδική ελπίδα επαγγελματικής αποκατάστασης και ταξικής ανέλιξης.[17] Αυτό είχε άμεση σχέση με τη ζήτηση συγκεκριμένων επιπέδων και κατεύθυνσης εκπαίδευσης (μέσης ως επί το πλείστον βαθμίδας, γενικής κατεύθυνσης) γιατί το αντιορθολογικό και αντιπαραγωγικό γραφειοκρατικό σύστημα που αναπτύχθηκε δεν είχε ανάγκη από υψηλές εξειδικεύσεις και νέες μεθόδους, όπως συνέβη στις βιομηχανικές καπιταλιστικές κοινωνίες.

Θα παρατηρήσει βέβαια κανείς ότι την αντίστοιχη περίοδο στη χώρα μας το μοντέλο ανάπτυξης με τα χαρακτηριστικά του σημεία, όπως τα αναφέραμε, φαίνεται ότι βρισκόταν σχετικά εναρμονισμένο με τις κυρίαρχες τάσεις στην εκπαίδευση. Δεν θά 'πρεπε επομένως να παρουσιάζονται αναντιστοιχίες ανάμεσα στα επίπεδα εκπαίδευσης και τα επίπεδα απασχόλησης, δηλαδή δεν θα έπρεπε να υπάρχει κρίση στην εκπαίδευση. Αυτό ωστόσο δεν ισχύει γιατί καθώς η ανάπτυξη έχει δυναμικό χαρακτήρα, μπορεί το εκπαιδευτικό σύστημα ώς ένα βαθμό να συντηρεί και να συμβαδίζει με την ανάπτυξη αλλά όχι για πολύ. Οι ραγδαίες εξελίξεις που σημειώθηκαν στην τεχνολογία, παρά τη συνηθισμένη καθυστέρηση εισαγωγής στη χώρα μας, όταν και στο βαθμό που έφτασαν, βρέθηκαν αντιμέτωπες με ένα αναχρονιστικό εκπαιδευτικό σύστημα που είχε ως αποτέλεσμα υπερπληθώρα «εκπαιδευμένων» σε τομείς για τους οποίους δεν υπήρχε ζήτηση, και παράλληλα σημαντικές ελλείψεις σε τεχνολογικούς κυρίως κλάδους. Το εκπαιδευτικό, δηλαδή, σύστημα συσσώρευσε ποιοτικές και ποσοτικές αναντιστοιχίες με την αγορά εργασίας, αφού πρακτικά ήταν ασύνδετο με την παραγωγή.

---

14. Κ. Τσουκαλάς (1986), «Εργασία και εργαζόμενοι στην περιοχή της πρωτεύουσας», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 60, σ. 31.

15. Κ. Τσουκαλάς (1986), *ό.π.*, σ. 31.

16. Σύνδεσμος Ελλήνων Βιομηχάνων (1974), «Αγορά εργασίας και διάρθρωσις αμοιβών εις την ελληνικήν βιομηχανίαν», *Ειδικαί Μελέται*, αρ. 3, σ. 93.

17. Κ. Τσουκαλάς (1983), «Κοινωνικές προεκτάσεις της δημόσιας εργοδοσίας στη μεταπολεμική Ελλάδα», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 50, σ. 42.

Κάτω από αυτή τη σκοπιά είναι ενδιαφέρον να δούμε τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές του εκπαιδευτικού μας συστήματος κατά την εξέλιξή του στη διάρκεια της μεταπολεμικής περιόδου.

3. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ – ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

«Η βελτίωσις του επιπέδου μορφώσεως και ειδικεύσεως του εργατικού δυναμικού αποτελεί βασικήν προϋπόθεσιν διά την επίτευξιν του προγραμματιζομένου υψηλού ρυθμού αυξήσεως της παραγωγικότητος και βασικήν υποδομήν διά την μακροχρονιοτέραν ανάπτυξιν της οικονομίας». Αυτούς τους πρακτικούς στόχους για την εκπαίδευση έθετε το *Σχέδιον προγράμματος Οικονομικής Αναπτύξεως της Ελλάδος* του 1966-1970. Ακολούθησε δηλαδή τη γραμμή και θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» (Human Capital) που κυριάρχησε στις καπιταλιστικές χώρες ήδη από τη δεκαετία του '60 με τις εργασίες του Schultz και του Denison, που έδειξαν ότι η καλύτερη εκπαίδευση και η εξειδίκευση του εργατικού δυναμικού συμβάλλει άμεσα στην αύξηση του εθνικού εισοδήματος.[18] Αυτή η αναπτυξιακή προσπάθεια, που πρακτικά αρχίζει στη χώρα μας από τις αρχές του 1960, βρίσκει ένα εκπαιδευτικό σύστημα:

(i) Αναχρονιστικό

Τα σχολικά προγράμματα δεν έχουν ουσιαστικά αναπροσαρμοστεί από το 1929. Κυριαρχεί ο κλασικισμός και γενικά ο προσανατολισμός τους προς το παρελθόν και τις «νεκρές γλώσσες» –αρχαία και λατινικά– ώστε να εγχαράσσεται στους μαθητές «η υπεροχή του παρελθόντος απέναντι στο παρόν».[19]

Το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από την κάθετη και ουσιαστικά μονοδιάστατη ιεράρχηση από το δημοτικό μέχρι και την ανώτατη βαθμίδα, δηλαδή είναι κοινό το σύστημα τόσο για εκείνους που θα προχωρήσουν στο Πανεπιστήμιο όσο και για εκείνους που για διάφορους λόγους –κυρίως οικονομικούς– θα διακόψουν τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη συμφόρηση της μέσης βαθμίδας από αποφοίτους που χωρίς δυνατότητες –υποκειμενικές και αντικειμενικές– και χωρίς εξειδικεύσεις και επαγγελματική εκπαίδευση προορίζονται αναγκαστικά για την αγορά εργασίας.

---

18. G. Psacharopoulos, M. Woodhael (1985), *Education for Development*, World Bank Publication Oxford University Press, σ. 3.

19. Χ. Νούτσος (1978), *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος*, εκδ. Θεμέλιο, σ. 257.

Ένα ακόμη γνώρισμα του συστήματος είναι η παιδαγωγική πρακτική που ίσχυε στη Δύση του περασμένου αιώνα —«από εκεί περιμένουμε τα φώτα της σωτηρίας»[20]—, δηλαδή σύστημα με ιεραρχική διάρθρωση, αυστηρή οροθέτηση της σχολικής γνώσης, κάθετη οργάνωση και καθαρή συνέχεια του περιεχομένου της ώστε για την κατάκτηση της γνώσης να απαιτείται η συμπλήρωση του κύκλου σπουδών.[21]

Την περίοδο αυτή, τέλος, η υλικοτεχνική υποδομή είναι χαμηλότατη, το διδακτικό προσωπικό ανεπαρκές και οι ελλείψεις σε όλους γενικά τους τομείς σημαντικές.

(ii) Ταξικά προσανατολισμένο

Παρά την τυπική προσπελασιμότητα του σχολείου όλων των επιπέδων από όλα τα κοινωνικά στρώματα, στην πράξη το εκπαιδευτικό σύστημα έχει επιλεκτικό και ταξικό χαρακτήρα στην ανώτατη βαθμίδα, αφού για το Πανεπιστήμιο, όπως έχει αποδειχτεί από πολλές μελέτες,[22] είχαν και έχουν περισσότερες ευκαιρίες οι γόνοι των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων.[23] Γιατί, όπως παρατηρεί η Φραγκουδάκη, «οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με τις μορφωτικές δυνατότητες που τους δίνει η κοινωνική τάξη που ανήκουν οι γονείς τους αλλά και το σχολείο είναι έτσι φτιαγμένο ώστε βαθμολογεί τα κοινωνικά προνόμια σαν φυσική ευφυΐα».[24] Δηλαδή το σύστημα επιλέγει κοινωνικά τους μαθητές, βασιζόμενο τελικά «στα κοινωνικά κεκτημένα». Έτσι τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα περιορίζονται στην υποχρεωτική βαθμίδα, την οποία πολλές φορές δεν ολοκληρώνουν, ή ακόμη ένας σημαντικός αριθμός από αυτά συγκεντρώνεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

(iii) Ιδεολογικά φορτισμένο

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτέλεσε πεδίο ιδεολογικής και πολιτικής αντιπαράθεσης από τη σύσταση ακόμη του νεοελληνικού κράτους ώς τις μέρες μας. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ταυτίστηκαν με τον προοδευτικό ριζοσπαστισμό, αφού οι όποιες προσπάθειες εκσυγχρονισμού του σχολικού προ-

20. Α. Δημαράς (1973), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ. Α΄, σ. κε.

21. Α. Νούτσος (1978), *ό.π.*, σ. 137.

22. Α. Φραγκουδάκη (1986), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, εκδ. Παπαζήσης, σ. 182, 184, 188.

23. Ενώ τα προνομιούχα στρώματα (ελευθέρια επαγγέλματα και ανώτερα διοικητικά στελέχη) αντιπροσωπεύουν το 6% περίπου του οικονομικά ενεργού πληθυσμού, αποτελούν το 14% του φοιτητικού πληθυσμού (Στατιστική Εκπαιδεύσεως 1983).

24. Α. Φραγκουδάκη (1980), «Η κοινωνική ανισότητα στο σχολείο» στο *Προβλήματα της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, Α΄ Συνέδριο Παιδείας της Ομοσπονδίας Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας, εκδ. Τεκμήριο, σ. 138.

γράμματος επιχειρήθηκαν από τις κατά καιρούς προοδευτικές δυνάμεις. Αυτό έγινε το 1917 και το 1929 από τον Βενιζέλο, και το 1964 από τον Γ. Παπανδρέου. Τις μεταρρυθμίσεις όμως στην εκπαίδευση τις διαδέχονταν διαστήματα –μεγαλύτερης μάλιστα χρονικής διάρκειας– επιστροφής στα καθιερωμένα, όταν τις προοδευτικές κυβερνήσεις τις διαδέχονταν συντηρητικές ή δικτατορικά καθεστώτα. Έτσι ουσιαστικά οι μεταρρυθμίσεις, που αναφέραμε, ποτέ δεν ολοκληρώθηκαν και το εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι τελευταία –το 1975– έμεινε αναχρονιστικό και ανυποψίαστο από τις σημαντικές βελτιώσεις που σημειώθηκαν στις ανεπτυγμένες χώρες.

Ιδεολογικό στοιχείο αποτέλεσε και το γλωσσικό που δέσποσε στα εκπαιδευτικά μας πράγματα μέχρι πρόσφατα. Αποτέλεσε εστία αντιθέσεων και έγινε πολύ γρήγορα το πιο «χειροπιαστό εξωτερικό σήμα» μιας ταξικής ένταξης.[25] Η καθαρεύουσα έγινε η γλώσσα της άρχουσας τάξης, η επίσημη γλώσσα του κράτους, η γλώσσα των μορφωμένων, η γλώσσα που κυριάρχησε στη μέση και ανώτατη εκπαίδευση. Αντίθετα, η δημοτική, η γλώσσα του λαού, έγινε η γλώσσα της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης,[26] εκείνης δηλαδή της εκπαιδευτικής βαθμίδας και κατεύθυνσης που απευθυνόταν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Έτσι, το κίνημα του δημοτικισμού ήταν επόμενο να ταυτιστεί με τις ανανεωτικές δυνάμεις που θέσπιζαν τη δημοτική τουλάχιστον στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Γενικά, στα σχολικά προγράμματα με το περιεχόμενό τους και τη γλώσσα εκφραζόταν η ιδεολογία της άρχουσας τάξης και του συντηρητισμού και η μακρόχρονη κυριαρχία της την καθιέρωσε ως την παραδοσιακή ιδεολογία.

Το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα

Αυτές οι κυρίαρχες τάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος αναμφισβήτητα επηρέασαν και το σημερινό. Μετά τη μεταπολίτευση του 1974, «ένα πλέγμα από λόγους πολιτικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς, τεχνικούς, επιστημονικούς, ψυχολογικούς και άλλους... ζητούσαν μια μεταρρύθμιση με βαθιές αλλαγές προς εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος».[27] Αυτός ο εκσυγχρονισμός εκφράστηκε με το διαχωρισμό της μέσης βαθμίδας σε Γυμνάσιο και Λύκειο,[28] με την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε εν-

25. Κ. Τσουκαλάς (1977), *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα*, εκδ. Θεμέλιο, σ. 540.

26. Τα βιβλία για την κατώτερη και μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση –εκδόσεις του Ευγενίδειου Ιδρύματος– ήταν γραμμένα στη δημοτική γλώσσα από το 1952. Βλ. Κ. Κασιμάτη κ.ά. (1984), *Τα Κέντρα Μαθητείας του ΟΑΕΔ*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ. 13.

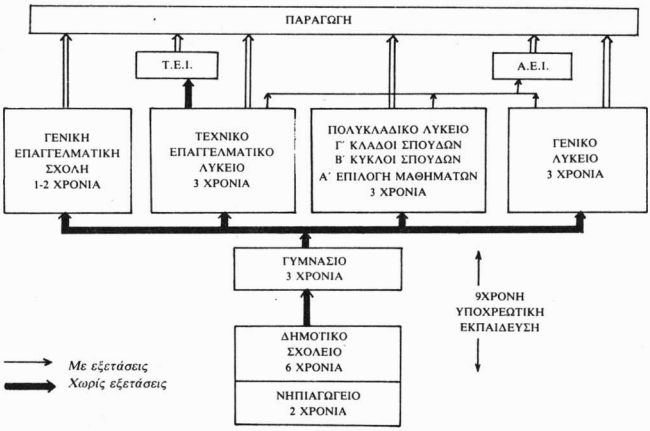
27. Ιωάν. Χαραλαμπάκης (1980), *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, σ. 5.

28. Διαχωρισμός της Μέσης Εκπαίδευσης σε Γυμνάσιο και Λύκειο προβλεπόταν και στη μεταρρύθμιση του 1964. Για τους γνωστούς όμως λόγους δεν λειτούργησαν τότε.

νέα χρόνια, με την αναγνώριση της δημοτικής ως γλώσσας διδασκαλίας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, με αλλαγές στο σύστημα επιλογής των υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τέλος με προσπάθεια ανύψωσης της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης και προσανατολισμού των μαθητών προς αυτήν.

Η τελευταία προσπάθεια βελτίωσης των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων γίνεται με το νόμο 1566/85 «για τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και το νόμο-πλαίσιο 1262/82 για τα ΑΕΙ. Σχηματικά η διάρθρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος παρουσιάζεται στο ακόλουθο διάγραμμα:

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ



Πηγή: Μπουζάκη Σ. (1986), *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*, εκδ. Gutenberg, «Παιδαγωγική σειρά», σ. 126.

Στο νομοσχέδιο για τη Γενική Εκπαίδευση αναφέρονται μια σειρά από διοικητικές καινοτομίες όπως: μετονομασία των ΚΑΤΕΕ σε ΤΕΙ (Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα) και επιδίωξη αναβάθμισής τους, δημιουργία των Πολυκλαδικών Λυκείων, καθιέρωση του θεσμού του σχολικού συμβούλου, εισαγωγή νέων μαθημάτων (κοινωνιολογία, πολιτική οικονομία, επαγγελματικός προσανατολισμός κλπ.) — για να αναφέρουμε τα σπουδαιότερα. Δίνεται ακόμη το ιδεολογικό πλαίσιο στο οποίο στοχεύει η προσπάθεια μετεξέλιξης της εκπαίδευσης στη χώρα μας, που συνοψίζεται στο «να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας».[29] Αυτό το σημείο αποτελεί ίσως για πρώτη φορά την ένδειξη ότι το σχολείο δεν έχει ταξικές συνδέσεις με την κοινωνία, ότι συνδέεται με τις πρακτικές όψεις της ζωής και παίρνει έναν διαφορετικό ιδεολογικό προσανατολισμό που δεν αποσκοπεί στην αναπαραγωγή της κοινωνικής στρωμάτωσης μέσα από το σχολείο — σημείο στο οποίο στόχευαν μεταρρυθμίσεις που έγιναν στο παρελθόν. Βέβαια δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι μια τέτοια ισοτιμία πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας «δεν υπάρχει στην ελληνική κοινωνία και ασφαλώς είναι δύσκολο να συνειδητοποιηθεί από τους μαθητές ακριβώς γιατί δεν υπάρχει».[30]

Θα μπορούσε γενικά να ειπωθεί ότι οι προσπάθειες που καταβάλλονται με τις τελευταίες μεταρρυθμιστικές καινοτομίες αποσκοπούν στον περιορισμό της ζήτησης για Ανώτατη Εκπαίδευση και τη στροφή των μαθητών προς την Τεχνική-Επαγγελματική, ώστε να επιδιωχθεί η κατά το δυνατόν ποσοτική αντιστοιχία ανάμεσα στην προσφορά του εκπαιδευτικού «προϊόντος» και τη ζήτησή του. Είναι πια εμφανείς οι ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Με άλλα λόγια, η τελευταία μεταρρύθμιση είναι μια προσπάθεια εναρμόνισης του εκπαιδευτικού προγράμματος στις σύγχρονες μορφές της καπιταλιστικής οικονομικής ανάπτυξης.

4. Η ΤΕΧΝΙΚΗ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΞΙΩΝ

Η Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ) είναι ασφαλώς η περισσότερο άμεσα συνδεδεμένη με την παραγωγή και τη βιομηχανία. Γι' αυτό εξηγείται άλλωστε και η καθυστέρηση ανάπτυξής της, αφού το σύνολο του παραγωγικού συστήματος δεν χρειαζόταν ειδικευμένη εργατική δύναμη ή μέσους τε-

29. Χ. Νούτσος (1986), *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, εκδ. Θεμέλιο, σ. 79.
30. Χ. Νούτσος (1986), *ό.π.*, σ. 79.

χνικούς παρά σε ελάχιστους αριθμούς.[31] Έτσι, ενώ με τη μεταρρύθμιση του 1929 ορίζεται ρητά η ίδρυση κατώτερων επαγγελματικών σχολών για την αντιμετώπιση του υπερπληθυσμού των γυμνασίων και την ενσωμάτωση των αποφοίτων τους στην αγορά εργασίας, μόλις το 1959 έχουμε την πρώτη, ουσιαστικά, συστηματική προσπάθεια για την προετοιμασία εξειδικευμένων τεχνιτών. Τότε άρχισε η ίδρυση πολλών τεχνικών-επαγγελματικών σχολών, δημόσιων και ιδιωτικών, κατώτερων και μέσων. Οι προσπάθειες για την ανάπτυξη αυτού του τύπου εκπαίδευσης συνεχίστηκαν έκτοτε με πιο αποφασιστικά μέτρα. Με τη μεταρρύθμιση του '76 δημιουργούνται τα Τεχνικά-Επαγγελματικά Λύκεια παράλληλα με τα Γενικά, τα οποία, όπως αναγράφεται στην εισηγητική έκθεση, «επιδιώκουν να μεταδώσουν στους μαθητές τις απαιτούμενες τεχνικές ή άλλες επαγγελματικές γνώσεις και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, ώστε μετά την αποφοίτησή τους να μπορούν να ασχοληθούν με επιτυχία σε ορισμένο τεχνικό ή επαγγελματικό κλάδο».[32] Με το τελευταίο, τέλος, νομοσχέδιο για την εκπαίδευση (1566/85) ιδρύονται τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια ως ο τύπος σχολείου που «εξασφαλίζει την οργανική σύνδεση της γενικής και της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης».[33]

Κύριος άξονας της προβληματικής για την ανάπτυξη της ΤΕΕ είναι η κάλυψη των αναγκών μιας αναπτυσσόμενης οικονομίας, όπως ήταν η περίπτωση της Ελλάδας μετά το 1965-70, αλλά και ο περιορισμός της ζήτησης για πανεπιστημιακή εκπαίδευση και η αποσυμφόρηση της μέσης εκπαίδευσης, γενικής κατεύθυνσης. Το ερώτημα είναι κατά πόσον αυτοί οι στόχοι εκπληρώθηκαν πραγματικά.

Από στοιχεία που είδαν κατά καιρούς το φως της δημοσιότητας[34] προκύπτει ότι οι υποψήφιοι για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ και ΤΕΙ) την περίοδο 1981-1985 διπλασιάστηκαν (από 75.000 περίπου το 1981 έφτασαν τους 149.000 το 1985), ενώ ο αριθμός αυτών που φοιτούν στα Τεχνικά-Επαγγελματικά Λύκεια υπολείπεται σημαντικά συγκριτικά με εκείνους που παρακολουθούν Λύκεια Γενικής Κατεύθυνσης.

Δηλαδή οι μαθητές του Γυμνασίου που τους ανοίγονται δύο δρόμοι για να συνεχίσουν στο Λύκειο, προτιμούν το Γενικό, παρά τις καλύτερες πολλές φορές προοπτικές για επαγγελματική αποκατάσταση που εξασφαλίζει το Τεχνικό-Επαγγελματικό. Ως λόγος προβάλλεται, σύμφωνα με έρευνα[35] που έγινε σε μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου, η πεποίθησή τους ότι

31. Κ. Τσουκαλάς (1977), *ό.π.*, σ. 518.
32. Νόμος 1566/ΦΕΚ, τχ. Α΄, αρ. φύλλου 167/30 Σεπτεμβρίου 1985, σ. 2551.
33. Νόμος 1566, *ό.π.*
34. Χ. Νούτσος (1986), *ό.π.*, 64.
35. Marianthi Zikopoulos (1982), *Student Selection in Greek Secondary Schools*, Ph. D. Thesis (αδημοσ.), University of Wisconsin - Madison, σ. 156-158.

υψηλά επαγγελματικά επίπεδα μπορούν να επιτύχουν μόνο αν ακολουθήσουν γενική και όχι τεχνική εκπαίδευση.

Έχει εγχαραχθεί ένα σύστημα αξιών για την επαγγελματική ζωή στην ελληνική κοινωνία που αντανακλά στο συλλογισμό: την καλή κοινωνική θέση την εξασφαλίζει το καλό επάγγελμα, και το καλό επάγγελμα το κατοχυρώνει η καλή εκπαίδευση, που είναι η πανεπιστημιακή. Το καλό επάγγελμα είναι το άνετο, το καλοπληρωμένο, το σταθερό, το μη χειρωνακτικό, προπάντων το επάγγελμα που απολαμβάνει υψηλότερο κοινωνικό γόητρο. Αυτό το γόητρο δεν συναρτάται μόνο και τόσο με τους οικονομικούς όρους που εξασφαλίζει ένα επάγγελμα όσο με το επίπεδο εκπαίδευσης που προαπαιτεί. Όπως προέκυψε από τη μελέτη Ψαχαρόπουλου-Καζαμία,[36] οι απόφοιτοι της Ανώτερης ΤΕΕ κερδίζουν σε σημαντικό ποσοστό πολύ περισσότερο από τους αποφοίτους ορισμένων κύκλων ανώτατης εκπαίδευσης στην περίπτωση που και οι δυο κατηγορίες εργάζονται ως μισθωτοί, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι η ανώτερη ΤΕΕ απολαμβάνει το ίδιο γόητρο με την πανεπιστημιακή βαθμίδα. Το Πανεπιστήμιο αποτελεί το όραμα, την επιθυμία και την προσδοκία των νέων αλλά και των γονέων, όταν πρόκειται για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους.[37] Αντίθετα, η ΤΕΕ μέχρι και την ανώτερη βαθμίδα προορίζεται για τους αποτυχημένους της Γενικής Εκπαίδευσης ή των ΑΕΙ.

Μήπως όμως αυτές τις αντιλήψεις τις ενισχύει και το επίπεδο σπουδών στα σχολεία ΤΕΕ κατεύθυνσης μέσης και ανώτερης βαθμίδας; Δεν είναι θέμα προκατάληψης ότι τα Γενικά Λύκεια είναι καλύτερα οργανωμένα από τα Τεχνικά και το πτυχίο τους ανώτερο και πιο ανταγωνίσιμο, με την έννοια ότι εξασφαλίζει περισσότερες προσβάσεις στα ΑΕΙ. Ούτε ευνοεί τη στροφή προς την ΤΕΕ η διάχυτη εντύπωση στο χώρο της παραγωγής ότι οι απόφοιτοι των Τεχνικών Σχολών και των ΚΑΤΕΕ υστερούν σε τεχνολογικές γνώσεις, δεξιότητες, εξειδικεύσεις που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της εποχής μας.[38] Γι' αυτό, όπως προκύπτει από πλήθος στοιχεία,[39] στα σχολεία της ΤΕΕ φοι-

36. Γ. Ψαχαρόπουλος, Α. Καζαμίας (1985), *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ. 265.

37. Κ. Μουστάκα, Κ. Κασιμάτη (1984), *Φιλοδοξίες και επιθυμίες γονέων για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους*, Λετοπούλειο Πολιτιστικό Κέντρο Δήμου Χαλανδρίου, σ. 49.

38. Από επισκέψεις που έγιναν σε μεγάλες βιομηχανίες της περιοχής της πρωτεύουσας στο πλαίσιο μιας προέρευνας του ΚΕΜΕ με θέμα «Βιομηχανία και εκπαίδευση» ήταν διάχυτη η εντύπωση στους επιχειρηματίες-διευθυντές ότι τα σχολεία της ΤΕΕ και τα παλαιά ΚΑΤΕΕ δεν προετοιμάζουν ικανοποιητικά τους μαθητές-φοιτητές για τις ανάγκες της βιομηχανίας, με αποτέλεσμα το ρόλο του εκπαιδευτή να τον αναλαμβάνουν οι ίδιες οι επιχειρήσεις.

39. Κ. Κασιμάτη κ.ά. (1984), *ό.π.*, σ. 37, και Α. Φραγκουδάκη (1979), «Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της», *Σύγχρονα Θέματα*, περίοδος Β΄, τχ. 4, σ. 21.

τούν κατά κύριο λόγο εκείνοι που δεν μπορούν να επιτύχουν στα αντίστοιχα της Γενικής.

Αν λοιπόν στόχος επιτακτικός γίνεται η αλλαγή των αντιλήψεων των νέων για την ΤΕΕ, πρέπει να αποδειχτεί έμπρακτα ότι και αυτός ο τύπος σχολείου παρέχει τις ίδιες δυνατότητες και εξασφαλίζει τις ίδιες ευκαιρίες για πρόσβαση στα ΑΕΙ. Δεν αρκεί η τυπική αναγνώριση ότι τα Γενικά και τα Τεχνικά Λύκεια είναι ισότιμα, όταν η κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού είναι διαφοροποιημένη εις βάρος των σχολείων τεχνικής κατεύθυνσης. Η αντίληψη της ηγεσίας άλλωστε ότι «η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (του 1976) προσπάθησε να εξηγήσει στο κοινωνικό σύνολο ότι δεν είναι εξίσου προικισμένοι όλοι οι νέοι μας ώστε να ακολουθήσουν την επιστημονική σταδιοδρομία»[40] δείχνει ότι έχει γίνει συνείδηση –χωρίς φυσικά να εξετάζονται τα αίτια– ο διαχωρισμός των νέων σε «προικισμένους» και «μη». Οι προικισμένοι θα ακολουθήσουν τα Λύκεια της γενικής κατεύθυνσης και θα επιδιώξουν με περισσότερες πιθανότητες μια θέση στα ΑΕΙ· οι «μη προικισμένοι» ύστερα από μια ποιοτικά κατώτερη εκπαίδευση στα Τεχνικά-Επαγγελματικά Λύκεια προορίζονται για την αγορά εργασίας. Αυτόν όμως το διαχωρισμό δεν θα τον δεχτούν a priori οι περισσότεροι νέοι. Θα προτιμήσουν τα σχολεία γενικής κατεύθυνσης –σε σημαντικό ποσοστό–, θα προσπαθήσουν να εξασφαλίσουν μια θέση στα ΑΕΙ –όπως είδαμε από τα στοιχεία των υποψηφίων– και όταν αποτύχουν θα στραφούν προς άλλες λύσεις, μέσα στις οποίες είναι και η ΤΕΕ.

Για τους λόγους λοιπόν που αναφέραμε, η ΤΕΕ δεν παρουσιάζει τη ζήτηση που θα περίμενε κανείς σε μια εποχή που η τεχνολογία και η ανάπτυξη έχουν τόση ανάγκη από κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό. Δεν πρέπει όμως αυτό να μας ξενίζει, όταν ανάλογη κατάσταση παρουσιάστηκε και σε άλλες χώρες, π.χ. στη Γαλλία. Παρά τις προσπάθειες που έκανε το υπουργείο Παιδείας το 1966, δεν στάθηκε ικανό να πείσει τους υποψηφίους να προσανατολιστούν προς τους τομείς εκείνους που είχε επιτακτική ανάγκη από ειδικούς – δηλαδή στις θετικές επιστήμες και τεχνικούς. Η προσπάθεια της κυβέρνησης να οδηγήσει τους υποψηφίους προς τις τεχνολογικές σπουδές είχε αποτέλεσμα μια αύξηση σπουδαστών της τάξης του 7%, στο ίδιο όμως διάστημα ο σπουδαστικός πληθυσμός στη Νομική και τις Οικονομικές Επιστήμες αυξήθηκε κατά 15% και των φιλολογικών κλάδων κατά 11%.[41] Αυτό δηλώνει ότι οι αντιλήψεις για την ΤΕΕ –ανεξάρτητα από τον καταμερισμό της εργασίας– δεν αλλάζουν εύκολα γιατί είναι βαθιά ριζωμένες και αιτιολογημένες οι κοινωνικές αξίες που αναφέρονται στους επαγγελματικούς ρόλους,

40. Γ. Ράλλης (1986), «Ο εκσυγχρονισμός της παιδείας με τη μεταρρύθμιση του 1976», εφημ. *Καθημερινή*, 31 Αυγούστου και 1η Σεπτεμβρίου.

41. Δ. Χωραφάς (1969), *Η επανάσταση της γνώσης*, Παπαζήσης, σ. 131.

στην ιεράρχησή τους και στο κοινωνικό γόητρο που απολαμβάνουν.

Υπάρχει όμως και μια άλλη πτυχή που αφορά την ΤΕΕ, και συνοψίζεται στο κατά πόσον τη ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη μπορεί να την παρακολουθήσει το σχολείο. Το γεγονός ότι αναγκαστικά θα υπάρξει χρονική υστέρηση για να ετοιμαστούν και να εφαρμοστούν τα αντίστοιχα σχολικά προγράμματα εξειδικεύσεων έχει ως αποτέλεσμα οι γνώσεις που θα δώσει η ΤΕΕ να είναι ξεπερασμένες από την πραγματικότητα και η ποιοτική αντιστοιχία (εκσυγχρονισμός σπουδών) προβληματική. Αυτό έχει αντίκτυπο και στην ποσοτική αντιστοιχία, αφού δεν θα καλύπτονται ακόμη από το σχολείο οι νέες τεχνολογικές πρακτικές. Έτσι η ΤΕΕ, που στοχεύει κυρίως στην προπαρασκευή των νέων για την αγορά εργασίας, θα βρεθεί σε ένα δεύτερο επίπεδο παροχής βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, όχι όμως στο βαθμό εξειδικεύσεων που απαιτεί η παραγωγή. Γι' αυτό άλλωστε στις ανεπτυγμένες χώρες η τάση που κυριάρχησε μεταπολεμικά μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '70, για πολύ μεγάλη εξειδίκευση,[42] παραχώρησε τη θέση της στη μετάδοση, μέσα από το σχολικό πρόγραμμα, πλαισίων γνώσεων για μεγάλους τεχνολογικούς κλάδους, π.χ. ηλεκτρονικά, όχι όμως σε λεπτές εξειδικεύσεις τις οποίες ο απόφοιτος της ΤΕΕ μπορεί να αποκτήσει στο χώρο της εργασίας με σύντομη εκπαίδευση επιτόπου. Το πλεονέκτημα σ' αυτή την περίπτωση είναι ότι οι προσαρμογές του εργατικού δυναμικού στις ανάγκες της οικονομίας γίνονται με σχετική ευχέρεια και επομένως διευκολύνεται ο καταμερισμός της εργασίας.

Φαίνεται, επομένως, ότι στην περίπτωση της ΤΕΕ, που συνδέεται άμεσα με την παραγωγή, υπάρχει για τους λόγους που αναφέραμε ποσοτική και ποιοτική αναντιστοιχία ανάμεσα στο προσφερόμενο εκπαιδευτικό προϊόν και στο ζητούμενο. Ο εκσυγχρονισμός των προγραμμάτων, η ισότιμη αντιμετώπιση της ΤΕΕ από πλευράς πολιτείας με τη Γενική Εκπαίδευση, η υιοθέτηση ενός άλλου συστήματος αξιών για τον κοινωνικό αντίκτυπο της επαγγελματικής ζωής, θα βελτιώσουν την κατάσταση αλλά δεν θα εξαλείψουν την κρίση. Γιατί θα υπάρχει πάντα ετεροχρονισμός στα σχολικά προγράμματα και τις τεχνολογικές εξελίξεις και δυσκολία μεταβολής των κοινωνικών αξιών που κυριαρχούν ως προς την επαγγελματική ζωή.

Ο ρόλος του επαγγελματικού προσανατολισμού

Κάτω από τη διαρκή ποσοτική και ποιοτική αναντιστοιχία της προσφοράς και της ζήτησης του εκπαιδευτικού προϊόντος και την κρίση στην εκπαίδευση που εκδηλώνεται καθημερινά, ο επαγγελματικός προσανατολισμός προβλήθηκε σημαντικά ως το εργαλείο που θα γεφύρωνε τις εσωτερικές κλίσεις

42. Κ. Κασιμάτη (1981), «Βιομηχανία και εκπαίδευση», *Οικονομία και Κοινωνία*, τχ. 16, σ. 21.

του ατόμου με τις δυνατότητες της αγοράς εργασίας. Γι' αυτό θεωρήθηκε σκόπιμο να μπει στο σχολικό πρόγραμμα, με στόχο να βοηθήσει το νεαρό άτομο να γνωρίσει και να αξιολογήσει τον εαυτό του μέσα από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος, και ακόμη να συνδυάσει την εικόνα που έχει για το ίδιο το άτομό του με την πληροφόρηση για τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες του κάθε επαγγέλματος, ώστε να μπορεί να τοποθετηθεί απέναντι στις εναλλακτικές λύσεις. Έτσι δύο στοιχεία πρυτανεύουν σ' αυτή τη θεώρηση του επαγγελματικού προσανατολισμού: η αυτογνωσία του ατόμου και η πληροφόρηση για την αγορά εργασίας. Τότε όμως ανακύπτουν τα ερωτήματα:

Πρώτον: Τα μέτρα που χρησιμοποιούνται για να αποκαλυφθούν οι κλίσεις και οι ουσιαστικές προτιμήσεις του ατόμου για την άσκηση συγκεκριμένων επαγγελματικών ρόλων μπορούν πράγματι να λειτουργήσουν ως «διαγνωστικά» της προσωπικότητας του ατόμου με σχετική ασφάλεια;

Δεύτερον: Εφόσον η πληροφόρηση έχει στατικό χαρακτήρα, δηλαδή αφορά συγκεκριμένη χρονική στιγμή ή περίοδο, μπορεί να θεωρηθεί ότι αποδίδει την πραγματική κατάσταση της αγοράς εργασίας όταν το άτομο με μεγαλύτερη ή μικρότερη χρονική υστέρηση –ανάλογα με τα χρόνια σπουδών– μεταβεί από το σχολείο στην ενεργό ζωή; Μήπως τότε το άτομο βρεθεί αντιμέτωπο με καταστάσεις πολύ διαφορετικές από εκείνες που επικρατούσαν την εποχή που έκανε τις επιλογές του;

Η διάγνωση της προσωπικότητας του ατόμου είναι εξαιρετικά πολύπλοκη γιατί είναι πολλοί οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν ατομικά ή σε συνδυασμό μεταξύ τους, και ακόμη η μέτρησή τους με τα διάφορα τεστ «κρύβει περισσότερα απ' όσα αποκαλύπτει».[43]

Έτσι η απάντηση στο πρώτο ερώτημα είναι αρνητική, με τα επακόλουθα που συνεπάγεται για την ανακάλυψη των εσωτερικών κλίσεων και των επιθυμιών των νεαρών ατόμων, που επιθυμούν να ασκήσουν ένα επάγγελμα κατάλληλο για το χαρακτήρα τους. Το άλλο σκέλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού αφορά την πληροφόρηση για τις συνθήκες της αγοράς εργασίας που επικρατούν σε μια δεδομένη κοινωνία. Κι εδώ η απάντηση δεν είναι εύκολη. Το γεγονός ότι αυτή η πληροφόρηση έχει αναγκαστικά στατικό χαρακτήρα, δηλαδή αναφέρεται σε συγκεκριμένη τομή χρόνου που απέχει περισσότερο ή λιγότερο από το χρόνο εισόδου του ατόμου στην αγορά εργασίας, δεν μπορεί παρά να δημιουργεί χάσματα. Ειδικότερα στην εποχή μας, με την εκπληκτική ανάπτυξη της τεχνολογίας, οι μεταβολές που παρατηρούνται στον επαγγελματικό ορίζοντα είναι τόσο γρήγορες που οι οποιεσδήποτε προβλέψεις –τουλάχιστον οι μακροπρόθεσμες– να μην είναι καθόλου αξιόπιστες. Με ταχείς ρυθμούς εμφανίζονται καινούργια επαγγέλ-

43. ΚΕΜΕ (1982), *Ενημερωτικό τεύχος για τους καθηγητές που θα εφαρμόσουν τον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό*, σ. 29-35.

ματα ενώ άλλα περιορίζονται ή εξαφανίζονται, και χωρίς προειδοποιήσεις εναλλάσσονται περίοδοι πλήρους απασχόλησης –υψηλής ζήτησης εργασίας– με περιόδους ανεργίας.

Φαίνεται λοιπόν ότι ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός ίσως βελτιώνει την κατάσταση, το πιο πιθανό όμως είναι ότι, καθώς λειτουργεί το συγκεκριμένο πλαίσιο ανάπτυξης, οι επιλογές είναι τελικά δευτερογενείς, επηρεασμένες από τις κοινωνικές διαρθρώσεις και αντιλήψεις για το επάγγελμα και τις κοινωνικές διαβαθμίσεις του.

5. ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΞΕΠΕΡΑΣΤΕΙ Η ΚΡΙΣΗ;

Όπως φάνηκε από τα προηγούμενα, η κρίση στην ελληνική εκπαίδευση είναι χρόνια. Όταν όμως σοβαρά εκπαιδευτικά προβλήματα αντιμετωπίζουν τόσο οι ανεπτυγμένες χώρες όσο –και μάλιστα πολύ σοβαρότερα– και οι «υπό ανάπτυξη», δυτικές όσο και ανατολικές, η Ελλάδα δεν μπορεί να αποτελέσει εξαίρεση. Αλλά η κρίση που παρατηρείται στις διάφορες χώρες διαφέρει ως προς τη μορφή, την ένταση και την έκταση των ποσοτικών και ποιοτικών αναντιστοιχιών ανάμεσα στα επίπεδα εκπαίδευσης και τα επίπεδα απασχόλησης. Για παράδειγμα, στις ανεπτυγμένες χώρες η ποιοτική αντιστοιχία της εκπαίδευσης (προγράμματα, οργάνωση κλπ.) με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας είναι σε καλύτερη κατάσταση, συγκριτικά με τις «υπό ανάπτυξη» χώρες, όπως επίσης στις ανατολικές, με την προγραμματισμένη οικονομία, είναι καλύτερες οι ποσοτικές αντιστοιχίες των επιπέδων εκπαίδευσης με τα επίπεδα απασχόλησης απ' ό,τι είναι στις δυτικές.

Στην Ελλάδα η κρίση στην εκπαίδευση είναι βαθιά τόσο σε ποσοτικές όσο και σε ποιοτικές αναντιστοιχίες και, όπως είδαμε, συνδέεται με το μοντέλο ανάπτυξης που ακολουθήσαμε, με τους ιδεολογικοπολιτικούς προσανατολισμούς και τις κυρίαρχες κοινωνικές αξίες για το ρόλο του επαγγέλματος στην κοινωνική διαβάθμιση. Αυτό σημαίνει ότι για να ξεπεραστεί η κρίση χρειάζονται αλλαγές σε όλο το κοινωνικοοικονομικό οικοδόμημα. Ασφαλώς μια τέτοια άποψη δεν έχει πρακτικό αντίκρισμα. Από την άλλη μεριά όμως μπορεί να γίνουν βελτιώσεις, ώστε η κρίση να πάρει τη μορφή που παρουσιάζουν οι δυτικές κοινωνίες. Υπάρχει ανάγκη να γίνουν ποιοτικές βελτιώσεις στα σχολικά προγράμματα, την οργάνωση και τις κατευθύνσεις του σχολείου όλων των βαθμίδων, ώστε να το καταστήσουν «πιο σύγχρονο». Και υπάρχει ακόμη ανάγκη για προγραμματισμό των αναγκών της αγοράς εργασίας τουλάχιστον βραχυπρόθεσμα και μεσοπρόθεσμα. Αυτό προϋποθέτει καταρχάς γνώση της υφιστάμενης κατάστασης από πλευράς εκπαίδευσης του εργατικού δυναμικού με την ευρεία έννοια, γνώση των αναγκών της οικονο-

μίας (ποσοτικών και ποιοτικών) και προσαρμογή των σχολικών προγραμμάτων στις πρακτικές ανάγκες του καταμερισμού της εργασίας. Επειδή τα στοιχεία αυτά σε εθνικό επίπεδο και συνδυασμένα δεν υπάρχουν για τη χώρα μας, επιβάλλεται συντονισμένη έρευνα από πολλούς φορείς –εκπαιδευτικούς, οικονομικούς, ερευνητικούς κ.ά.– για να αποτιμηθούν τα σχετικά θέματα και να εκτιμηθεί ο αριθμός των εισακτέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στις κατευθύνσεις της ΤΕΕ. Ειδικότερα ο καθορισμός των εισακτέων στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (ΑΕΙ, ΤΕΙ) δεν πρέπει να είναι θέμα πολιτικών επιλογών αλλά πραγματικών αναγκών του καταμερισμού εργασίας.

Ο προγραμματισμός των εισακτέων, σύμφωνα με τις ανάγκες της οικονομίας, στο μέτρο που μπορεί να επιτευχθεί, θα βελτιώσει την ποσοτική αντιστοιχία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προϊόν και την αγορά εργασίας. Η κρίση όμως στην εκπαίδευση δεν θα ξεπεραστεί αλλά θα μεταφερθεί σε ένα άλλο εκπαιδευτικό επίπεδο και θα εκφραστεί ως αυξημένη ζήτηση για πανεπιστημιακή εκπαίδευση, που δεν θα μπορεί να ικανοποιηθεί από την περιορισμένη προσφορά θέσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Γι' αυτό και στις κοινωνίες που υπάρχει κεντρικός προγραμματισμός της παραγωγής και ανάλογος της εκπαίδευσης, η ποσοτική αντιστοιχία μπορεί να έχει αντιμετωπιστεί ικανοποιητικά, όπως π.χ. στη Σοβιετική Ένωση, αλλά και εκεί παρατηρείται κρίση στην εκπαίδευση, γιατί η ζήτηση για πανεπιστημιακή εκπαίδευση είναι αυξημένη. Γι' αυτό έχουν επιβληθεί αυστηρά κριτήρια για την επιλογή των υποψηφίων, με στόχο τον αποκλεισμό μιας μεγάλης μερίδας νέων από τις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.[44] Κι εδώ ακριβώς εντοπίζεται το πρόβλημα. Είτε υπάρχει τυπική επιλογή μέσα από αυστηρές εξετάσεις, είτε «αυτοεπιλογή» από τους ίδιους τους νέους ύστερα από την εκτίμηση που κάνουν, ότι δηλαδή δεν μπορούν να προχωρήσουν σε σπουδές πανεπιστημιακού επιπέδου εξαιτίας των φραγμών της επιλογής, γεγονός είναι ότι σημαντικός αριθμός από αυτούς θα διοχετευτεί προς την αγορά εργασίας, χωρίς όμως να έχει ικανοποιήσει μια επιθυμία για περισσότερη εκπαίδευση. Οι διαφορετικές προσβάσεις προς τις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες που έχει το στρώμα των διανοουμένων αποτελεί σημείο κριτικής στη Σοβιετική Ένωση.[45]

Φαίνεται λοιπόν ότι η κρίση στην εκπαίδευση είναι αναπόφευκτη είτε εκφράζεται ως ποιοτική ή και ποσοτική αναντιστοιχία με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας είτε εκδηλώνεται ως αυξημένη ζήτηση για πανεπιστημιακή εκπαίδευση, η οποία όμως για ποικίλους λόγους δεν μπορεί να ικανοποιηθεί.

Από τη στιγμή όμως που το σχολείο (βαθμίδες και κατευθύνσεις του) αποτελεί προαπαιτούμενο για την άσκηση των περισσότερων επαγγελματι-

---

44. M. Yanowitch (1977), *Social and Economic Inequality in the Soviet Union*, Martin Robertson, σ. 82-83.

45. M. Yanowitch (1977), *ό.π.*, σ. 13.

κών ρόλων, η αποστολή του συναρτάται με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και τότε παρατηρούνται οι αντιφάσεις που αναφέραμε και που χαρακτηρίζονται ως αδιάλειπτη κρίση στην εκπαίδευση, και ασφαλώς και ως συνεχής κρίση στην κοινωνία.

Η διάρκεια αυτής της κρίσης και η καθολικότητά της σχεδόν σε όλα τα κοινωνικά συστήματα οδηγεί στο συμπέρασμα ότι είναι τελικά «αναγκαίο κακό», εφόσον προσπαθούμε να συνδέσουμε το «εκπαιδευτικό προϊόν» ποσοτικά και ποιοτικά με τον καταμερισμό της εργασίας. Είναι κρίση ενδογενής, παρά τις προσπάθειες που καταβάλλονται για μετριασμό της.

Έτσι φαίνεται καταρχάς ότι η αποδέσμευση της εκπαίδευσης από τον καταμερισμό της εργασίας εξαλείφει την ανάγκη των ανάλογων αντιστοιχιών και μπορεί τότε να δημιουργηθεί ένα άλλο, διαφορετικό σύστημα αξιών για το σχολείο, μια άλλη αντίληψη για τον κοινωνικό του ρόλο. Όταν δηλαδή πάψει το σχολείο να βάζει «ταμπέλες» στο άτομο και να το διαβαθμίζει ανάλογα για την αγορά εργασίας, να πιστοποιεί, με άλλα λόγια, για λογαριασμό των κάθε μορφής εργοδοτών (κράτος, οργανισμοί, επιχειρήσεις, ελεύθερη αγορά) τις ικανότητές του και την καταλληλότητά του· όταν το κράτος σταματήσει να αποτελεί τον «υπεύθυνο» για την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων κάθε βαθμίδας και κατεύθυνσης· όταν εκπαίδευση και απασχόληση είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους —αυτό δεν σημαίνει πως τις εξειδικεύσεις και τις ειδικές γνώσεις δεν θα τις μαθαίνει κάποιος στο σχολείο μέσα από ένα οργανωμένο σύστημα μάθησης, αλλά το σχολείο να έχει πολύ ευρύτερους στόχους για την ανάπτυξη του ατόμου και της κοινωνίας, δηλαδή παιδευτικούς προσανατολισμούς για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του νέου—, τότε δεν θα εκδηλώνεται κρίση στην εκπαίδευση, στις μορφές τουλάχιστον που επισημάναμε.

Η στροφή, ωστόσο, του σχολείου προς μιαν άλλη κατεύθυνση, πέρα από την ικανοποίηση των αναγκών του καταμερισμού της εργασίας, συνεπάγεται θεμελιακές αλλαγές όχι μόνο στο περιεχόμενο των σπουδών, αλλά και σ' ολόκληρο το κοινωνικό οικοδόμημα, ένα μέρος του οποίου στηρίζεται στο σχολείο με τη μορφή που λειτουργεί σήμερα και τους στόχους που εξυπηρετεί.