

*Γιάννης Παπαμιχαήλ\**

---

ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ  
ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ:  
Διαχρονική και διαπολιτισμική προσέγγιση

---

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις: το 1975 και το 1986. Στάθηκε για εμάς μια πρώτη ευκαιρία ανίχνευσης των παραστάσεων που είχαν οι γονείς των μαθητών για το δημοτικό σχολείο και μελέτης της διαχρονικής τους εξέλιξης: πράγματι, η δεκαετία που πέρασε ήταν ιδιαίτερα γόνιμη σε κοινωνικούς προβληματισμούς και χαρακτηρίστηκε από μια σειρά θεσμικών αλλαγών και προσπαθειών εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, της παιδαγωγής σχέσης και των αντιλήψεων γενικότερα που αφορούν το σχολείο.

Ήταν λοιπόν φυσικό να υποθέσουμε ότι οι προσπάθειες αυτές έχουν επηρεάσει και ως ένα σημείο μετατρέψει τις συνειδητές ή ασυνείδητες παραστάσεις του δημοτικού σχολείου από τους γονείς των μαθητών. Σε ποια «σημεία» και σε τι βαθμό; Αυτό ήταν το πρώτο απ' τα ερωτήματα που μας οδήγησαν στην επανάληψη της ερευνητικής προσπάθειας του 1975. Πράγματι, εκείνη η πρώτη διερεύνηση του θέματος μας επέτρεψε να συγκεντρώσουμε ορισμένες ενδιαφέρουσες ενδείξεις και να συγκεκριμενοποιήσουμε τις υποθέσεις μιας πιο συστηματικής προσέγγισης των παραστάσεων αυτών. Απ' αυτή την άποψη, μας είχε φανεί ιδιαίτερα σημαντικό να υπογραμμίσουμε τις ομοιότητες αλλά και τις σημαντικές διαφορές των παραστάσεων αυτών της δημοτικής εκπαίδευσης ανάμεσα σε δυτικοευρωπαίους (γάλλους) και έλληνες γονείς — διαφορές που στη δεύτερη φάση της έρευνάς μας εμφανίζουν μια σχετική μόνο, αλλά αξιολογική μεταβολή.

---

\* Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Για να διευκολύνουμε την ανάγνωση, παρουσιάζουμε λοιπόν τις δύο στιγμές της ερευνητικής μας προσέγγισης διαδοχικά. Στην προκαταρκτική ερευνητική φάση (1975) συγκεντρώσαμε την προσοχή μας στις διαφορές που ήταν δυνατόν να υπάρχουν ανάμεσα στις πιο χαρακτηριστικές παραστάσεις του δημοτικού σχολείου που εκφράζονται από τις τρεις κοινωνικές κατηγορίες των γονέων του δείγματος. Η γενική μας υπόθεση ήταν ότι το κοινωνικό στρώμα προέλευσης των κηδεμόνων θα πρέπει να έχει σημαντική επίδραση τόσο στις παραστάσεις του δημοτικού σχολείου «όπως έχει» όσο και στις προσδοκίες τους απ' αυτό. Την υπόθεση αυτή και τη διαδικασία που της αναλογεί μεθοδολογικά, διατηρήσαμε ακέραιη στην προσέγγιση του 1986.

Ξέρουμε πράγματι ότι από το δημοτικό ήδη, υπάρχουν μεγάλες κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο και ότι η κοινωνική προέλευση του παιδιού θεωρείται ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες της επιτυχίας ή της αποτυχίας του. Οι άφθονες μελέτες περί του θέματος αυτού, τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία,<sup>1</sup> επικεντρώνονται ωστόσο στα «αντικειμενικά» κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού. Απ' αυτή την άποψη η Κοινωνιολογία της αναπαραγωγής, με τη χαρακτηριστική μακροκοινωνιολογική της προσέγγιση, κινδυνεύει πάντα να δει το ερευνητικό της αντικείμενο να «διαλύεται» μέσα στα ιστορικά δεδομένα κοινωνικά χαρακτηριστικά. Αποτελεί πιθανόν κάποτε ένα παράδειγμα αιτιοκρατικής κατάχρησης στις κοινωνικές επιστήμες — πράγμα άλλωστε που οδήγησε στην ανάπτυξη μιας «νέας» κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, η μικροκοινωνιολογική προσέγγιση της οποίας επικεντρώνεται σε επιμέρους ψυχοκοινωνιολογικά γεγονότα: τρόποι και κανόνες επικοινωνίας, δόμηση της οικογένειας, αλληλεπίδραση γονέων-παιδιών, ατομικές και συλλογικές παραστάσεις κλπ.

Πράγματι, αν η μελέτη των κοινωνικών παραστάσεων αποτελεί μια έρευνα της διαμεσολάβησης ανάμεσα στις «ιδέες και τα γεγονότα», ανάμεσα στην (ατομική) πρόθεση και την (κοινωνική) πρακτική (Mollo, 1987), οι παραστάσεις που αφορούν τους στόχους της δημοτικής εκπαίδευσης συγκροτούν, στην Ελλάδα ιδιαίτερα, ένα πολύ ενδιαφέρον ερευνητικό αντικείμενο, ικανό ως ένα σημείο τουλάχιστον να εξηγήσει την εκπαιδευτική στρατηγική της ελληνικής οικογένειας.

Αναρωτιέται βέβαια εύλογα κανείς ως προς τι η έρευνα του *περιχομένου* των παραστάσεων αυτών (που, κάπως «τηλεγραφικά», ο Mollo ορίζει σαν «νοητική ανασυγκρότηση του πραγματικού από το υποκείμενο») εξακολουθεί, αποσπασμένο από τη *δυναμική* αυτών των παραστάσεων, να αποτελεί

---

1. Ενδεικτικά μόνο αναφέρουμε τις εργασίες των Bourdieu-Passeron (1964, 1970) Baudelot-Estabet (1971), Girard-Bastide (1970), Isambert-Jamati (1970), Τσουκαλά (1979) Μυλωνά (1982), Τζανή (1983), Πυργιωτάκη (1984) κ.ά.

ένα κοινωνιολογικό αντικείμενο έρευνας: μήπως η ορμητική είσοδος της ψυχολογίας της εκπαίδευσης στα ως σήμερα θεωρούμενα κοινωνιολογικά «στεγανά», τείνει κατά κάποιον τρόπο να παραγworίσει τη θεσμική υπόσταση της Παιδείας και τον αναπαραγωγικό της ρόλο, θεωρώντας έτσι τις κοινωνικές διαστάσεις της ατομικής στάσης και, κατά προέκταση, συμπεριφοράς, σαν ένα αποκλειστικό προϊόν της ατομικής δραστηριότητας;

Τα γόνιμα αυτά, επιστημολογικής φύσης ερωτήματα, μας επιτρέπουν ωστόσο να προσδιορίσουμε όχι μόνο το ερευνητικό μας αντικείμενο, αλλά και τα όρια της αποκλειστικά κοινωνιολογικής του προσέγγισης: γνωρίζουμε πράγματι ότι οι ευρωπαίοι τουλάχιστον γονείς έχουν τις περισσότερες φορές *συνείδηση των κοινωνικών ανισοτήτων* απέναντι στον σχολικό θεσμό (Gilly 1967, 1978) — είναι λοιπόν θεμιτό να υποθέσουμε ότι οι Έλληνες έχουν επίσης *συνείδηση των δυνατοτήτων κοινωνικής εξέλιξης* που παρέχουν οι ίδιες οι «οργανικές ατέλειες» του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος. Γιατί, αν «η συμβιώνουσα οικογένεια... αποτελεί αυτονόητο αντικείμενο επιστημονικής ενασχόλησης» (Τσουκαλάς, 1986, σ. 261) κι αν «οι κυρίαρχες μορφές άρθρωσης της οικογένειας με την κοινωνία στην Ελλάδα παρουσιάζουν μια σειρά από αξιοσημείωντες ιδιομορφίες» (Τσουκαλάς, 1986, σ. 263), η μελέτη των κοινωνικών παραστάσεων του δημοτικού σχολείου από τους Έλληνες γονείς όχι μόνο δικαιολογείται ως επιλογή ερευνητικού αντικειμένου, αλλά και κατά κάποιον τρόπο «επιβάλλεται», δεδομένου του ότι, άμεσα ή έμμεσα, συνδέεται με τις γνωστές πια στάσεις και τις κοινωνικές πρακτικές που απορρέουν απ' αυτές (εκπαιδευτικός φετιχισμός, «γενικευμένη πρακτική οικογενειακής εκπαιδευτικής επένδυσης» κλπ).

Γιατί, ας μην το ξεχνάμε, αυτές οι δυνατότητες κοινωνικής εξέλιξης είναι, ως ένα σημείο τουλάχιστον, στην Ελλάδα, πραγματικές. Οι προσπάθειες εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, της τελευταίας δεκαετίας τουλάχιστον, δεν φαίνονται (εμπειρικά) να έχουν επαυξήσει την «αναπαραγωγική του» αποδοτικότητα — πιθανόν μάλιστα να ισχύει και το αντίθετο: «μέσα από ποικίλους μηχανισμούς φαίνεται ότι η κοινωνιακή κινητικότητα εμφανίζεται, σε όλες σχεδόν τις κοινωνικές κατηγορίες, ως ένα διαρκές στοιχείο του δυναμικού τους ορίζοντα, τουλάχιστον στο φαντασιακό επίπεδο» (Τσουκαλάς, 1986, σ. 267). Η κοινωνιολογική προσέγγιση αυτού του «φαντασιακού επιπέδου» συνίσταται συνήθως στην καταγραφή και μελέτη των γενικών κοινωνικών στάσεων και πρακτικών που σε έναν δεδομένο κοινωνικό σχηματισμό συγκροτούν και προκύπτουν συνάμα απ' αυτό το φαντασιακό επίπεδο: «οι κινητικές βλέψεις *εκφράζονται* με ένα *σύστημα στάσεων, οραμάτων και προσδοκιών, που κρυσταλλώνονται σε μια σειρά τρεχουσών κοινωνικών πρακτικών... αντίθετα απ' ό,τι συμβαίνει στις περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες, οι ελληνικές οικογένειες δεν "ελπίζουν" απλώς στην κοινωνική άνοδο των γονέων τους, αλλά πιστεύουν σ' αυτή και συνεπώς κάνουν ό,τι τους εί-*

και δυνατόν να την προγραμματίσουν. Και σε ένα βαθμό — πάντως σε επαρκή ώστε να μην έχει ακόμα επηρεάσει τα τρέχοντα πρότυπα της συλλογικής συμπεριφοράς—, φαίνεται ίσως και να το επιτυγχάνουν» (Τσουκαλάς, 1986, σ. 268).

Απ' αυτή την άποψη, η έννοια της «κοινωνικής παράστασης» (Moscovici, 1961, Herzlich, 1972), ανιχνεύοντας τη «δομή», το περιεχόμενο αυτού του «φαντασιακού» επιπέδου, προσφέρει στον ερευνητή κάποια θεωρητικά και μεθοδολογικά «πλεονεκτήματα», επιτρέποντάς του να εξηγήσει, από μια ψυχοκοινωνική πια οπτική γωνία, τους παράγοντες που δρουν επικαθοριστικά στη διαμόρφωση αυτών των «στάσεων, των οραμάτων και προσδοκιών».

Πράγματι, μια κοινωνική παράσταση καθορίζεται ταυτόχρονα: α) από το σύνολο των κοινωνικών συγκυριών που δρουν επί της πληροφορίας η οποία «κυκλοφορεί» πάνω στο αντικείμενο της παράστασης, και β) από έναν προσανατολισμό πιο ψυχολογικής φύσης, που συμπεριλαμβάνει τα ατομικά κίνητρα και τους κοινωνικούς κανόνες — το ατομικό και το συλλογικό στοιχείο (Moscovici, 1961). Το μεγάλο πλεονέκτημα της έννοιας της «κοινωνικής παράστασης» σαν θεωρητικό εργαλείο απορρέει λοιπόν απ' αυτό τον διπλό της επικαθορισμό α) από την πληροφορία (το σύνολο γνώσεων που διαθέτει το υποκείμενο για κάποιο κοινωνικό αντικείμενο, πράγμα που σημαίνει ότι η πληροφορία συνδέεται με την «εμπειρία» που έχει το υποκείμενο για το αντικείμενο της παράστασης, ότι εξαρτάται δηλαδή από την κοινωνική πραγματικότητα), και β) από τα ατομικά κίνητρα, από τα οποία εξαρτώνται τα οράματα και οι προσδοκίες.

Ο ίδιος λοιπόν ο διπλός αυτός επικαθορισμός της κοινωνικής παράστασης εξηγεί την εμβέλεια του εργαλείου, στο μεθοδολογικό πια επίπεδο, για τη συσχέτιση (διαπολιτισμικά) των παραστάσεων ατόμων διαφόρων κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων και την εξέλιξη αυτών των παραστάσεων (διαχρονικά): σ' ένα κοινωνικό αίτημα ή σε μια προσδοκία λόγω χάρη, τόσο η κοινωνική «θέση» του υποκειμένου όσο και η κοινωνικοπολιτική συγκυρία βρίσκονται εμπλεγμένες σε μια «κινούμενη», ζωντανή σχέση που συνθέτει και διαρκώς ανασυνθέτει τα διάφορα στοιχεία ενός συνολικού, κοινωνικώς επικρατέστερου, παραστασιακού νοητικού συστήματος.

Πώς εκφράζονται λοιπόν αυτές οι παραστάσεις των ελλήνων γονέων στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας ήδη εκπαίδευσης, τι «λένε» τα οράματα και οι προσδοκίες τους και πώς εξελίσσονται στην κάθε κοινωνική ομάδα οι παράγοντες που διαμορφώνουν το κοινωνικό αίτημα της εκπαίδευσης; Με ποιο τρόπο οι θεσμικές μεταβολές γίνονται «κατανοητές» και αποδεκτές από τις διάφορες κατηγορίες των κοινωνικών υποκειμένων; Αυτά είναι τα βασικά ερωτήματα στα οποία η έρευνα αυτή προτείνει ορισμένες πρώτες απαντήσεις.

Για να εκφράσουμε τα ίδια ερωτήματα με πιο συγκεκριμένο τρόπο: Είναι θεμιτό να υποθέσουμε ότι για την ανώτερη κοινωνικοπολιτισμικά κατηγορία γονέων η δημοτική εκπαίδευση έχει ως βασικό στόχο περισσότερο τη

γενική μόρφωση, την «κοινωνικοποίηση» κλπ. του παιδιού, παρά την πρόσκτηση κάποιων βασικών γνώσεων τις οποίες το παιδί αυτών των στρωμάτων μπορεί να αποκτήσει κι από το ίδιο το οικογενειακό του περιβάλλον. Αντίθετα, για τις άλλες κατηγορίες γονέων η δημοτική εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο όχι μόνο στη γνωστική εξέλιξη του μαθητή αλλά και στον καθορισμό των δυνατοτήτων του να συνεχίσει τις σπουδές του: η Δ.Ε. επικυρώνει τότε την πρόοδο και διευκολύνει (ή όχι) την κοινωνική εξέλιξη του παιδιού.

Όπως έδειξαν ανάλογες έρευνες στο εξωτερικό (Gilly, 1967, 1978) οι γονείς, έχοντας συνείδηση των αντικειμενικών πιθανοτήτων του παιδιού τους να έχει μια «ομαλή» σχολική πρόοδο, παρουσιάζουν αρκετά σημαντικές διαφορές στις προσδοκίες τους από το δημοτικό σχολείο. Γνωρίζοντας συχνά ότι τα παιδιά τους δεν θα έχουν τα ίδια σχολικά πεπρωμένα με τα παιδιά των άλλων κοινωνικών στρωμάτων, οι γονείς της κατώτερης κοινωνικοπολιτισμικά κατηγορίας τείνουν να καθορίσουν το ρόλο του δημοτικού σχολείου με τρόπο αρκετά διαφορετικό από εκείνον που διαφαίνεται μέσα στις απόψεις που εκφράζουν οι υπόλοιποι γονείς. Κατά πόσον αυτές οι αντιλήψεις έχουν «εμπεδωθεί» από τους έλληνες γονείς αυτής της κατηγορίας;

Για να μελετήσουμε συστηματικά αυτό το πρόβλημα που άπτεται των σχέσεων της οικογένειας με τον εκπαιδευτικό θεσμό και ως εκ τούτου καθορίζει τις προσδοκίες και τα κοινωνικά αιτήματα που σχετίζονται με την Παιδεία, σχεδιάσαμε και πραγματοποιήσαμε αυτή την έρευνα.

## 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

### 2.1. Η τεχνική της συνέντευξης

Οι ερωτήσεις μας σκοπεύουν στην ανίχνευση δύο κεντρικών θεμάτων ταυτόχρονα: τους πραγματικούς και τους επιθυμητούς στόχους της δημοτικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τους γονείς των μαθητών. Αυτά τα δύο θέματα εισάγονται στη συνέντευξη με τις ακόλουθες ερωτήσεις:

α) Σε τι χρειάζεται το δημοτικό σχολείο σήμερα; Ποιος είναι ο ρόλος του; Σε τι θα χρειαστεί στα παιδιά ό,τι μαθαίνουν σήμερα στο σχολείο;

β) Εάν οι συνθήκες ήταν διαφορετικές πώς θα επιθυμούσατε να λειτουργεί το σχολείο; Ποιος είναι ο καλύτερος για σας τρόπος λειτουργίας του δημοτικού;

γ) Σύμφωνα με τη γνώμη σας, γιατί μερικά παιδιά συναντούν μεγάλες δυσκολίες στο δημοτικό; Ποιος φταίει; Ποιος ή ποιοι θα μπορούσαν να βοηθήσουν το παιδί να ξεπεράσει τις δυσκολίες που συναντά;

Οι επεμβάσεις των ερευνητών έχουν βέβαια πάντα στόχο την ευρύτερη δυνατόν εκμετάλλευση αυτών των θεμάτων: για να συλλέξει τα δεδομένα, ο ερευνητής ζητά περισσότερες εξηγήσεις, παρακινεί, υπενθυμίζει την ερώτηση, συνοψίζει, ζητά επιβεβαιώσεις.

Οι συνεντεύξεις έχουν λοιπόν έναν ημικατευθυνόμενο χαρακτήρα. Έλαβαν χώρα στο σπίτι της οικογένειας, στη βάση προκαθορισμένης συνάντησης. Ο χρόνος των συνεντεύξεων ποικίλλει από 20 ως 40 λεπτά. Το σύνολο των συνεντεύξεων μαγνητοφωνήθηκε και επακολούθησε η απομαγνητοφώνηση, καταγραφή και συστηματική ανάλυση του περιεχομένου τους.

## 2.2. Το δείγμα

Οι οικογένειες που επιλέξαμε όφειλαν αναγκαστικά να έχουν ένα τουλάχιστον παιδί στο δημοτικό σχολείο, αλλά να μην έχουν παιδιά στο γυμνάσιο ή το λύκειο. Φροντίσαμε δηλαδή η εμπειρία της οικογένειας από το εκπαιδευτικό σύστημα να περιορίζεται στις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Η συνέντευξη έγινε συνήθως με τον έναν από τους δύο γονείς. Στις σπάνιες περιπτώσεις που η παρουσία και του άλλου γονέα μας υποχρέωνε να καταγράψουμε τις απόψεις και των δύο γονέων της ίδιας οικογένειας, λάβαμε υπόψη μας τις απόψεις ενός από τους δύο, επιλέγοντας στην τύχη.

Με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και των συλλόγων γονέων<sup>2</sup> συγκροτήσαμε τις τρεις κοινωνικοπολιτισμικές κατηγορίες γονέων, είχαμε επαφή με 100 περίπου οικογένειες στην κάθε φάση της έρευνας, συναντήσαμε και πραγματοποιήσαμε τη συνέντευξη με 60 απ' αυτές.

Το δείγμα αποτελείται από εργάτες, αγρότες, εμπόρους, βιοτέχνες, διοικητικούς υπαλλήλους διαφόρων επιπέδων, επιστήμονες και εκπαιδευτικούς. Το κριτήριο που χρησιμοποιήσαμε όμως για τον καταμερισμό και τη συγκρότηση του δείγματος δεν ήταν η επαγγελματική απασχόληση, αλλά ο *αριθμός των ετών εκπαίδευσης*: το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, καθοριστικής πιθανόν σπουδαιότητας για τη διαμόρφωση των παραστάσεων που μας ενδιαφέρουν, δεν είναι άμεσα συνυφασμένο με την κοινωνική θέση και την επαγγελματική απασχόληση. Ο Κ. Τσουκαλάς έχει απόλυτο δίκιο όταν ισχυρίζεται ότι «βρισκόμαστε μπροστά σε μια αυξουσα ασάφεια των ταξικών ομάδων, που εμφανίζονται συχνά ως μερικής μόνο εμβέλειας, αφού ολοένα περισσότερα άτομα εισέρχονται ταυτόχρονα σε πολλές, και ενδεχομένως αντιφατικές εκ πρώτης όψεως μεταξύ τους, μορφές σχέσεων εργασίας, απασχόλησης και κοινωνικής ενσωμάτωσης», για να προειδοποιήσει λίγο πιο κάτω

---

2. Ευχαριστούμε θερμά όλους όσοι συνέβαλαν στην περάτωση της ερευνητικής μας προσπάθειας: εκπαιδευτικούς και συλλόγους γονέων Κερατέας Αττικής, Βύρωνα, Φιλοθέης, και τους συναδέλφους Μ. Gilly, C. Polian.

ότι «η εμμονή στα απλουστευτικά μονοσθενή και μονοσήμαντα σχήματα είναι δυνατόν να καταστεί βαθύτατα αποπροσανατολιστική» (Τσουκαλάς, 1986, σ. 156 και 157).

Δεδομένου λοιπόν του επιπέδου σπουδών των ατόμων του δείγματος, συγκροτήσαμε τρεις κατηγορίες γονέων, ο καταμερισμός των οποίων δείχνει μια ισορροπημένη σύνθεση (20 γονείς για την κάθε κατηγορία). Συγκεκριμένα:

α) Το κατώτερο κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο αποτελείται από οικογένειες στις οποίες κανένας από τους δύο γονείς δεν έχει περισσότερα από 7 έτη σπουδών. Συμπεριλαμβάνονται γενικά σ' αυτό το επίπεδο πολλές αγροτικές και εργατικές οικογένειες, αρκετοί βιοτέχνες, κατώτεροι υπάλληλοι κλπ.

β) Το μέσο κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο αποτελείται από οικογένειες όπου και οι δύο γονείς έχουν από 7 έως 12 χρόνια σπουδών (απόφοιτοι σημειωτικού λυκείου). Σ' αυτή την κατηγορία αντιστοιχούν συνήθως ορισμένες διοικητικού τύπου επαγγελματικές ασχολίες, αρκετά τεχνικά επαγγέλματα, έμποροι κλπ.

γ) Το ανώτερο κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο συγκεντρώνει τις οικογένειες στις οποίες και οι δύο γονείς έχουν περισσότερα από 12 έτη σπουδών. Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει όλα τα επιστημονικά επαγγέλματα, ανώτερους διοικητικούς υπαλλήλους, εκπαιδευτικούς και μερικούς εμπόρους.

### 2.3. Η ανάλυση των πρωτοκόλλων της συνέντευξης

Μιά πρώτη προσεκτική ανάγνωση των καταγραμμένων συνεντεύξεων επέτρεψε να διαπιστωθεί ότι οι απόψεις των γονέων, όπως εκφράζονται, αφορούν ταυτόχρονα τους σκοπούς και τα μέσα που χρησιμοποιούνται ή πρέπει να χρησιμοποιηθούν για να επιτευχθούν οι παιδαγωγικοί στόχοι της δημοτικής εκπαίδευσης.<sup>3</sup> Αποφασίσαμε λοιπόν να διαχωρίσουμε το κείμενο σε ενότητες που αντιστοιχούν είτε σ' ένα σκοπό είτε σ' ένα μέσο είτε σ' ένα συσχετισμό μέσου και σκοπού. Όλες οι θεματικές ενότητες αυτές, αφού ανιχνεύθηκαν και καταχωρίστηκαν στις ανάλογες κατηγορίες, καταμετρήθηκαν. Η καταχώριση και η καταμέτρηση πραγματοποιήθηκαν από δύο ερευνητές οι οποίοι εργάστηκαν χωριστά. Η αντιπαράθεση των ατομικών τους αποφάσεων δεν έδειξε σοβαρές διαφωνίες. Οι αμφιβολίες που εμφανίστηκαν στο στάδιο της καταχώρισης των απόψεων των γονέων στην άλφα ή βήτα κατηγορία, λύθηκαν με μια από κοινού ανάγνωση του πρωτοκόλλου της συνέντευξης, έτσι ώστε να γίνει εφικτή μια συμφωνία για την πιο πιθανή σημασία

3. Το ίδιο πράγμα άλλωστε επισημαίνουν και οι Pallard-Gilly (1972) στη δική τους έρευνα, παραπλήσια με τη δική μας από μεθοδολογική άποψη, ιδιαίτερα όσον αφορά τη φάση της συλλογής δεδομένων.

της αμφισβητούμενης φράσης. Έτσι, η πρώτη επεξεργασία των θεμάτων για τα οποία μιλούν οι γονείς, συνοδεύτηκε από μια θεματική ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων η οποία μας επέτρεψε να μελετήσουμε τι λένε οι γονείς γι' αυτά τα θέματα.

#### 2.4. Η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων

Παρ' όλες τις προσπάθειές μας κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, οι περισσότερες απόψεις που εκφράστηκαν εκφέρουν ταυτόχρονα κρίσεις για τη σημερινή λειτουργία του δημοτικού σχολείου, όσο και εκφράζουν τις προσδοκίες ή τις ελπίδες της οικογένειας. Και με τη μία και με την άλλη μορφή, είτε ως αιτήματα είτε ως διαμαρτυρίες είτε τέλος ως διαπιστώσεις, οι απόψεις αυτές για τους στόχους της δημοτικής εκπαίδευσης αποτελούν πάντα προϊόντα των κοινωνικών παραστάσεων, όπως τις προσδιορίσαμε στη θεωρητική μας προβληματική, που έχουν οι γονείς για την πρωτοβάθμια εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιδιώκοντας να ανιχνεύσουμε την ύπαρξη και τη διαχρονική εξέλιξη όλων των παραστάσεων που συνδέονται μ' αυτή τη διαδικασία, ιδίως δε τις «ατομοκεντρικές οικογενειακές ανελικτικές βλέψεις ενός κατακερματισμένου και εξατομικευμένου κοινωνικού σώματος που αδιαφορεί για την Παιδεία και ζητά Εκπαίδευση, δηλαδή ανέλιξη και εξασφάλιση» (Τσουκαλάς, 1986, σ. 269),<sup>4</sup> συγκροτήσαμε τη σχάρα ανάλυσης του περιεχομένου των συνεντεύξεων γύρω από τρεις κεντρικούς άξονες:

α) Την προετοιμασία του μαθητή για το σχολικό του μέλλον (την «εκπαίδευση» δηλαδή, με την έννοια που δίνει στον όρο αυτό ο Κ. Τσουκαλάς).

β) Την αγωγή του μαθητή, με την ευρύτερη σημασία της λέξης (δηλαδή την Παιδεία).

γ) Την προετοιμασία του παιδιού για τη ζωή του ενήλικου: πρόκειται εδώ για μια μορφή αντίστασης της οικογένειας στον εκπαιδευτικό θεσμό, αυτή που χαρακτήριζε κάποτε τη στάση των αγροτικών και εργατικών ιδιαίτερα στρωμάτων: «είναι παρατηρημένο ότι οι προλεταριακές οικογένειες, ακόμη και από την εποχή που τα παιδιά τους πρωτοπήγαιναν σχολείο, δεν είχαν γενικώς εκπαιδευτική στρατηγική. Η αντιμετώπιση του σχολείου συνοψίζεται, συνήθως, στην αντίστασή τους στην απόσπαση μέρους της συλλογικής οικογενειακής εργασιακής δύναμης και σπανιότατα εντάσσεται σε μια προγραμ-

4. Το φαινόμενο αυτό πιθανόν να μην αποτελεί μια «κοινωνικοϊδεολογική ιδιαιτερότητα της νεοελληνικής κοινωνίας» παρά στο μέτρο που α) εκφράζεται πιο έντονα από τις άλλες δυτικές χώρες, β) κι αυτό, επειδή η ανέλιξη και η εξασφάλιση μέσω των εκπαιδευτικών θεσμών γίνεται αντικειμενικά επιθυμητή.



ματισμένη προοπτική κοινωνικής ανέλιξης των παιδιών μέσω του σχολείου» (Κ. Τσουκαλάς, 1986, σ. 266).

Όμως μια τέτοια σχάρα δεν είναι αρκετά αναλυτική και κατά συνέπεια κινδυνεύει να εντάξει μια πληθώρα δεδομένων, αρκετά διαφορετικών μεταξύ τους, σε μία και μόνη κατηγορία. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για έναν γενικό στόχο σαν την «αγωγή» (του πνεύματος; της κριτικής σκέψης; του ήθους; της κοινωνικότητας; του σώματος; της «καλλιτεχνικής ιδιοσυγκρασίας»). Γενικότερα, είναι γνωστό ότι η ταξινόμηση των εκπαιδευτικών στόχων παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες και ότι οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται, ελλείπει μιας τυποποιημένης τεχνικής για τη συλλογή και ανάλυση των πληροφοριών, παραμένουν ακόμα αρκετά εμπειρικές. Κατά συνέπεια, διατηρήσαμε σ' αυτή την έρευνα τις «γενικές αρχές» της συνήθους ταξινόμησης των γενικών στόχων της εκπαίδευσης (Landsheere, 1976) και χρησιμοποιήσαμε μια παραλλαγή της σχάρας που είχαν χρησιμοποιήσει το 1972 οι Gilly και Paillard σε ανάλογες ερευνητικές συνθήκες, προσαρμόζοντας έτσι τις «γενικές» αυτές αρχές στα χαρακτηριστικά της δημοτικής εκπαίδευσης.

Η σχάρα αυτή περιλαμβάνει τις ακόλουθες κατηγορίες (αναλυτικά):

α) Δύο κατηγορίες στόχων (πρόσκτηση των βασικών γνώσεων, προσανατολισμός και *προετοιμασία για τη μελλοντική εκπαίδευση*) που συνθέτουν τον γενικό στόχο του «σχολικού μέλλοντος» (της «εκπαίδευσης»).

β) Τέσσερις κατηγορίες στόχων (*γενική μόρφωση, κοινωνική αγωγή, καλλιέργεια του πνεύματος, φυσική και αισθητική αγωγή*) που συνθέτουν τον γενικό στόχο της «αγωγής» (της Παιδείας).

γ) Μια κατηγορία για το στόχο της «προετοιμασίας για τη ζωή του ενήλικου».

Το σύνολο των επτά αυτών κατηγοριών στόχων της σχάρας ανάλυσης παρουσιάζει λοιπόν την ακόλουθη μορφή:

*Πρόσκτηση των βασικών γνώσεων, στοιχειώδης προσανατολισμός*

*Παραδείγματα:*

α) «Ό,τι μαθαίνει σήμερα, θα του χρειαστεί σ' όλη του τη ζωή».

β) «Στο δημοτικό παίρνουν τις βάσεις, τις απολύτως απαραίτητες γνώσεις για όλες τις κατευθύνσεις».

γ) «Δουλειά του σχολείου είναι να τους μάθει κάποια πράγματα και να χωρίσει τα παιδιά — εκείνα που καταλαβαίνουν και θα συνεχίσουν κι εκείνα που δεν καταλαβαίνουν και θα πρέπει να βρουν κάποια δουλειά».

*Προετοιμασία για τη μελλοντική εκπαίδευση:* Η κατηγορία αυτή συνδυάζει τις απόψεις που έχουν άμεση σχέση με το σχολικό μέλλον του μαθητή μ' εκείνες που περιέχουν μια αρνητική κρίση για την *ποσότητα* των παρεχόμενων στο δημοτικό σχολείο γνώσεων.

Παραδείγματα:

α) «Ό,τι μαθαίνει σήμερα θα του χρειαστεί αύριο για να συνεχίσει το σχολείο, να σπουδάσει».

β) «Το δημοτικό σχολείο θα έπρεπε να προσφέρει σε όλα τα παιδιά τις βάσεις για να σπουδάζουν και να μορφωθούν».

γ) «Ό,τι τους κάνουν σήμερα, τους χρειάζεται για να προχωρήσουν. Δεν τους βάζουν όμως αρκετή δουλειά στο σχολείο. Τεμπελιάζουν».

*Γενική μόρφωση:* Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι απόψεις που αφορούν τη γενική γνωστική εκπαίδευση, την ηθική διαπαιδαγώγηση, τις κρίσεις για την *ποιότητα* της μαθητικής ζωής και των παρεχόμενων γνώσεων, το φόρτο της σχολικής εργασίας.

Παραδείγματα:

α) «Δουλειά του δημοτικού σχολείου δεν είναι μόνο να δίνει γνώσεις, αλλά και να μαθαίνει στα παιδιά έναν τρόπο ζωής».

β) «Ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να κάνει το παιδί του δημοτικού έναν ολοκληρωμένο άνθρωπο».

γ) «Σκοπός του δημοτικού δεν μπορεί να είναι να κάνει τα παιδιά ρομπότ. Τα σημερινά παιδιά είναι παραφορτωμένα. Τι να πρωτοθυμηθούν; Τελικά δεν συγκρατούν τίποτα μου φαίνεται».

*Προετοιμασία για τη ζωή του ενήλικου:* Αυτή η κατηγορία απόψεων εκφράζει συνήθως την επιθυμία της σύνδεσης του σχολείου με την πραγματικότητα, «τη ζωή». Οι απόψεις αυτές εμφανίζονται συχνά με τη μορφή αρνητικών κρίσεων επί του «μη πρακτικού» χαρακτήρα των παρεχόμενων γνώσεων.

Παραδείγματα:

α) «Το δημοτικό πρέπει να μαθαίνει στα παιδιά να δουλεύουν. Να τους λένε την αλήθεια για τη ζωή, όχι να τους χαϊδολογάνε».

β) «Στο σχολείο το παιδί πρέπει να μάθει τι θα πει “κερδίζω τη ζωή μου”. Να μπορεί να προσαρμοστεί μεθαύριο στην πραγματικότητα».

γ) «Άχρηστα πράγματα τους μαθαίνουν. Να δούμε πού θα βρει να δούλεψει σε λίγο με τις ιστορίες και τα θρησκευτικά τους».

*Κοινωνική αγωγή:* πρόκειται για τις απόψεις που θεωρούν στόχο της δημοτικής εκπαίδευσης την κοινωνικοποίηση ή την ενίσχυση της κοινωνικότητας του μαθητή.

Παραδείγματα:

α) «Ο ρόλος του σχολείου είναι να προσαρμόσει το παιδί στις γενικότερες κοινωνικές συνθήκες».

β) «Στο σχολείο το παιδί μαθαίνει να ζει μέσα σε κοινωνικές ομάδες πλατύτερες από την οικογένεια».

γ) «Το σχολείο επιτρέπει στο παιδί να βγει από τους τέσσερις τοίχους, να κάνει φίλους, να τσακωθεί, να τα βγάλει πέρα μόνο του».

*Εκπαίδευση και καλλιέργεια του πνεύματος:* Οι απόψεις αυτές επικεντρώνονται στο ποιοτικό σκέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανεξάρτητα (φαινομενικά τουλάχιστον) από άλλες, «πρακτικές» επιδιώξεις.

Παραδείγματα:

α) «Το σχολείο μετατρέπει το μικρό ζώακι σε σκεπτόμενο άνθρωπο. Δημιουργεί στο παιδί νέα ενδιαφέροντα».

β) «Στην Ελλάδα υστερούμε πολύ. Αντί να τα μπουκάνουν με έτοιμες γνώσεις, θα έπρεπε να σπρώχνουν τα παιδιά να σκεφτούν μόνο τους, να βρουν έξυπνες λύσεις σε ενδιαφέροντα προβλήματα».

γ) «Στο δημοτικό θα έπρεπε να καλλιεργείται η σκέψη. Να μάθει ο μικρός να αντιμετωπίζει όλα τα προβλήματα με τη σκέψη του».

*Φυσική και αισθητική αγωγή:*

Παραδείγματα:

α) «Το δημοτικό θα έπρεπε να καλλιεργεί όλες τις ευαισθησίες του παιδιού, σ' όλους τους τομείς και όχι μόνο στα γράμματα».

β) «Το σχολείο είναι μια πλήρης προετοιμασία, όχι μόνο του πνεύματος αλλά και του σώματος».

γ) «Θα έπρεπε να γυμνάζονται και να ασκούνται περισσότερο».

### 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για την κάθε κατηγορία στόχων συγκεντρώσαμε τις απόψεις που εκφράστηκαν από την καθεμία ομάδα του δείγματος.

Παρουσιάζουμε στη συνέχεια τη θεματική σύνθεση για την κάθε ομάδα, διανθισμένη με μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα.

Η σειρά παρουσίασης των δύο φάσεων της έρευνας θα είναι η εξής: Α. Αποτελέσματα του 1975. Β. Αποτελέσματα του 1986.

Η κάθε φάση θα συνοδεύεται από τις συγκρίσεις, τα σχόλια και τις ερμηνείες που τους αντιστοιχούν.

#### 3.1. Τα αποτελέσματα του 1975

##### 3.1.1. Οι γονείς του ανώτερου μορφωτικού επιπέδου (Α.Μ.Ε.)

Στόχος των μαθημάτων του δημοτικού πρέπει να είναι η προσπάθεια «να ανοίξει το μυαλό του παιδιού, να μάθει πώς να μαθαίνει». Οι γνώσεις που με-

ταδίδονται είναι μια ευκαιρία για την «ανάπτυξη της νοημοσύνης», ένας τρόπος να γίνει εφικτή η «απόκτηση μιας μεθόδου σκέψης». Το σχολείο όμως δεν κάνει καλά τη δουλειά του, οι δάσκαλοι είναι «αμόρφωτοι οι ίδιοι» και «θέλουν να μετατρέψουν τα παιδιά σε μικρούς παπαγάλους». Άλλωστε, όσον αφορά το περιεχόμενο των γνώσεων, «οι περισσότερες δεν χρειάζονται σε τίποτα αργότερα, δεν προετοιμάζουν πραγματικά το παιδί για να σπουδάσει πραγματικά».

Οι γονείς αυτής της κατηγορίας θεωρούν ότι ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα του δημοτικού σχολείου είναι ότι «συνθίξει τα παιδιά στις κοινωνικές επαφές». Συχνά, το κοινωνικό άνοιγμα, οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών που προέρχονται από «διαφορετικές οικογένειες» θεωρείται ως το πιο θετικό στοιχείο της δημοτικής εκπαίδευσης!

Στο καθαρά εκπαιδευτικό επίπεδο, οι γονείς αυτοί παρατηρούν με δυσάρεσκεια ότι η «γενικότερη αγωγή του παιδιού έχει εγκαταλειφθεί εντελώς». Κάποτε μάλιστα, δεδομένου του «χαμηλού μορφωτικού επιπέδου των δασκάλων», η επίδρασή τους πάνω στο παιδί θεωρείται «επικίνδυνη και επιζήμια». Όπως και να είναι, το σχολείο «δεν μπορεί να αποτελεί τίποτ' άλλο από ένα συμπλήρωμα της μόρφωσης και της αγωγής που δίνει το σπίτι».

Γενικά, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι κατά την άποψη των γονέων αυτής της κοινωνικής προέλευσης, το σχολείο δεν επαρκεί. Δεν προετοιμάζει σωστά τους μαθητές για μακρόχρονες σπουδές.

### *3.1.2. Οι ενδιάμεσες κατηγορίες: γονείς του μέσου μορφωτικού επιπέδου (M.M.E.)*

Για τους γονείς που προέρχονται απ' αυτά τα κοινωνικά στρώματα, ο ρόλος του δημοτικού σχολείου είναι, γενικά, «να βάλει τις βάσεις για την εύκολη προσαρμογή του παιδιού στο γυμνάσιο». Η κριτική τους συγκεντρώνεται στα θέματα που αφορούν την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή η οργάνωση «μετατρέπει το σχολείο σε κόσκινο, απ' όπου περνούν μόνο οι τυχεροί». Όμως, αντίθετα απ' την προηγούμενη κατηγορία γονέων, έχουν τη γνώμη ότι «οι δάσκαλοι κάνουν σωστά τη δουλειά τους — κι όταν δεν την κάνουν σωστά, δεν φταίνε αυτοί, φταίει το σύστημα». Σ' αυτές τις συνθήκες, η πρόοδος του μαθητή εξαρτάται κατά μεγάλο μέρος από τον συστηματικό έλεγχο που κάνουν οι γονείς στην εργασία του. Αλλά συχνά, έχουν αμφιβολίες για τις γνώσεις τους. «Πέρασαν τόσα χρόνια που ήμασταν στο σχολείο, καμιά φορά καταλαβαίνουμε ότι τα έχουμε ξεχάσει όλα». Οι γονείς αυτοί απαιτούν μια καλύτερη οργάνωση της παιδείας, έτσι ώστε «να μην μπαίνει φραγμός στην πρόοδο ενός παιδιού που δεν πρόλαβε να ωριμάσει». Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μεθόδων τους φαίνεται ελλιπής: «Θα έπρεπε να επιμένουν περισσότερο στα μαθήματα που τους μαθαίνουν να σκέφτονται και ν' αφήσουν κάτι άλλα άχρηστα πράγματα». Θα έπρεπε τέλος να

κεντρίζεται πιο συστηματικά το ενδιαφέρον των παιδιών για τη γνώση, γιατί «ό,τι μάθουν σήμερα θα τους χρειαστεί αύριο στη συνέχιση των σπουδών τους». Το σχολικό μέλλον και η γενική μόρφωση βρίσκονται λοιπόν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος αυτής της κατηγορίας των γονέων.

### 3.1.3. Οι γονείς του κατώτερου μορφωτικού επιπέδου (Κ.Μ.Ε.)

Γι' αυτή την κατηγορία γονέων, ο ρόλος του δημοτικού σχολείου είναι από τη μια να προσφέρει τις απαραίτητες γνώσεις για τη συνέχιση της σχολικής σταδιοδρομίας, από την άλλη να προσανατολίσει τους μαθητές, «να βρει τις κλίσεις τους». Σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι ταυτόχρονα να δώσει τις βασικές γνώσεις στους μαθητές, να τους προετοιμάζει όμως και για τη ζωή του ενηλίκου: «οι καλοί μαθητές, που παίρνουν τα γράμματα, να προχωρήσουν. Οι άλλοι, να αρχίσουν από νωρίς να μαθαίνουν μια δουλειά, να κερδίσουν το ψωμί τους». Η ευθύνη της οικογένειας περιορίζεται στην ηθική και υλική συμπαράσταση: «εμείς του φωνάζουμε ότι τα γράμματα είναι για το καλό του, τον στέλνουμε στα φροντιστήρια, του δίνουμε και κανένα χαστούκι. Ο δάσκαλος θα δει αν παίρνει τα γράμματα. Αν δεν τα παίρνει, θα τον κάνουμε τεχνίτη». Έτσι, στις ακραίες περιπτώσεις, οι ρόλοι του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος φαίνονται σαφώς διαχωρισμένοι: οι γονείς προσφέρουν την υλική και ηθική συμπαράσταση, τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα τα εφόδια και τις γνώσεις, το σχολείο έχει ένα ρόλο ελέγχου και αξιολόγησης αυτών των γνώσεων που παρέχονται από την «παραπαιδεία».

Πολλοί απ' αυτούς τους γονείς ζητούν λοιπόν απ' το σχολείο να δίνει πιο συγκεκριμένες γνώσεις, «που θα τους χρειαστούν, αν πιάσουν δουλειά». Η έντονη παρουσία αυτών των απόψεων,<sup>5</sup> παράλληλα και ταυτόχρονα με το ενδιαφέρον αυτών των γονέων για ένα δημοτικό σχολείο που προετοιμάζει για μελλοντικές σπουδές και παρέχει τις βασικές γνώσεις, είναι φαινομενικά παράδοξη. Θα έλεγε κανείς ότι ενώ αυτοί οι γονείς έχουν συνείδηση του γεγονότος ότι με τη σημερινή τουλάχιστον (1975) μορφή του, το σχολικό σύστημα επιτρέπει την πρόσβαση των παιδιών τους στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, διατηρούν ταυτόχρονα κάποιες επιφυλάξεις, κάποια «παράλληλη συνείδηση» του αναπαραγωγικού ρόλου που διαδραματίζει, μ' όλες τις «ιδιαιτερότητες», η σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία.

Αυτή η φαινομενικά αντιφατική συνείδηση οδηγεί αυτή την κατηγορία γονέων να ζητεί μια πιο αποτελεσματική για το σχολικό μέλλον των παιδιών τους δημοτική εκπαίδευση και ταυτόχρονα, σαν «ανοιχτή πίσω πόρτα», μια δημοτική εκπαίδευση πιο «πρακτική», πιο χρήσιμη για την ενδεχομένως πρόωρη επαγγελματικοποίηση των μαθητών. Επιθυμούν γι' αυτό μια μεγαλύ-

5. Πολύ πιο έντονη στους έλληνες γονείς αυτής της κοινωνικοπολιτισμικής κατηγορίας παρά στους γάλλους της ίδιας κατηγορίας (βλέπε Πίνακα II).

τερη αυστηρότητα και συχνά θεωρούν τη σωματική ποινή ως ένα αποτελεσματικό παιδαγωγικό μέσο. Ζητούν περισσότερες ώρες δουλειάς, ένα σχολείο ικανό να «πειθαρχήσει τα παιδιά που σ' αυτή την ηλικία έχουν τα μυαλά πάνω απ' το κεφάλι τους».

Το σύνολο αυτών των απόψεων και για τις τρεις κοινωνικοπολιτιστικές κατηγορίες του δείγματος του 1975 παρουσιάζει αναλυτικά ο Πίνακας Ι.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ Ι

*Απόψεις των τριών κοινωνικοπολιτισμικών κατηγοριών των γονέων του δείγματος για τους στόχους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το 1975 (σε επί τοις εκατό ποσοστά)*

	Κατηγορίες γονέων			
	Συνολικός πληθυσμός (N=60)	A.M.E. (N=20)	M.M.E. (N=20)	K.M.E. (N=20)
<i>Στόχοι</i>				
Πρόσκτηση βασικ. γνώσεων, προσανατολισμός	21,5	18,5	13,8	33,4
Προετοιμασία για μελλοντική εκπαίδευση	31,2	21,6	34,8	36,7
Γενική μόρφωση	21,9	30,7	33,6	7,2
Προετοιμασία για τη ζωή του ενηλίκου	7,3	1,8	0,7	20,4
Κοινωνική αγωγή	14,9	23,0	13,8	0,3
Εκπαίδευση και καλλιέργεια του πνεύματος	1,05	1,9	0,18	1,1
Φυσική και αισθητική αγωγή	1,01	1,03	1,4	0,5
Άλλα	0,9	1,13	1,4	0,2
A.M.E.: Ανώτερο μορφωτικό επίπεδο M.M.E.: Μέσο μορφωτικό επίπεδο K.M.E.: Κατώτερο μορφωτικό επίπεδο				

#### 3.1.4. Συμπεράσματα

Παρά το γεγονός ότι η έρευνα, τόσο το 1975 όσο και το 1986, πραγματοποιήθηκε πάνω σ' ένα σχετικά μικρό δείγμα, οι διαπιστώσεις που επιτρέπουν τα αποτελέσματα είναι αρκετά σαφείς ώστε να μας είναι δυνατόν να συναγάγουμε ορισμένα πρώτα κεντρικά συμπεράσματα.

Σε γενικές πράγματι γραμμές, φαίνεται ότι αυτό που απασχολεί περισσότερο το σύνολο των γονέων είναι η δυνατότητα της δημοτικής εκπαίδευσης να προετοιμάσει τα παιδιά για τη συνέχιση των σπουδών τους. Αυτό το χαρακτηριστικό, πρέπει να υπογραμμίσουμε, είναι κοινό στους έλληνες και

στους γάλλους γονείς (βλέπε Πίνακα II). Η πρόσκτηση βασικών γνώσεων και η γενική μόρφωση αποτελούν για τους έλληνες ιδιαίτερα γονείς (πολύ περισσότερο από τους γάλλους) τους άμεσα επόμενους σε σπουδαιότητα στόχους του δημοτικού σχολείου — στόχους που, άμεσα ή έμμεσα, πιθανότατα συνδέονται επίσης με την οικογενειακή μέριμνα για το σχολικό μέλλον του μαθητή.

Αν εξετάσουμε τις απόψεις αυτές κατά κοινωνικοπολιτισμική κατηγορία, θα διαπιστώσουμε ότι για τις οικογένειες εκείνες που μοιάζουν να είναι σίγουρες για το σχολικό μέλλον των παιδιών τους, το βασικό αίτημα μετατοπίζεται στη «γενική μόρφωση» και την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Αυτοί οι γονείς αμφισβητούν αρκετά έντονα τη σημερινή λειτουργία (1975) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και θεωρούν την οικογένεια ως το βασικό στήριγμα της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. Αξίζει εδώ να σημειώσουμε ότι αυτή η κατηγορία γονέων επιρρίπτει το βασικό βάρος της ευθύνης για μια ενδεχόμενη αποτυχία του παιδιού στη σχολική του εξέλιξη στην ίδια την οικογένεια, «που δίνει τις βάσεις» (45,8%). Αυτοί οι γονείς σπάνια θεωρούν το ίδιο το παιδί υπεύθυνο των αποτυχιών του (20,2%), ενώ αντίθετα, οι γονείς των κατώτερων κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων καταλόγιζαν τις ευθύνες στο ίδιο το παιδί «που δεν παίρνει τα γράμματα» σε ποσοστό 56,2% το 1975 (33,4% το 1986: θα επανέλθουμε πιο κάτω στην ενδιαφερόσα αυτή διαφοροποίηση). Για τις εργατικές και αγροτικές οικογένειες πάντως, το σχολείο αποτελεί το μέσο μιας κοινωνικής προαγωγής. Όμως, η επιτυχία δεν θεωρείται ούτε αυτονόητη ούτε εκ των προτέρων δεδομένη. Μάλιστα, η ανισότητα των παιδιών μπροστά στο σχολείο, που κάποτε λειτουργεί περισσότερο ως χώρος κοινωνικής αναπαραγωγής μέσω επιλογής, παρά ως θεσμός υπεύθυνος για τη μετάδοση γνώσεων, μοιάζει συχνά να θεωρείται απ' αυτές τις οικογένειες (όπως άλλωστε, κατά συμμετρία, και από τις οικογένειες του ανώτερου μορφωτικού επιπέδου), ως μια «φυσιολογική» λειτουργία. Γι' αυτό, οι γονείς αυτής της κατηγορίας επιθυμούν επίσης ένα σχολείο πιο «πρακτικό». Η γενική στάση τους είναι μάλλον καχύποπτη απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες, ιδιαίτερα όσον αφορά την εγκαθίδρυση μιας πιο φιλελεύθερης παιδαγωγικής σχέσης.

Τα ενδιάμεσα τέλος στρώματα θεωρούν ότι το σχολείο είναι ο χώρος μιας πραγματικά πιθανής κοινωνικής προαγωγής. Επικεντρώνονται λοιπόν αποκλειστικά σχεδόν πάνω στους δύο στόχους της προετοιμασίας για τη μελλοντική εκπαίδευση και τη γενική μόρφωση. Ακριβώς επειδή γνωρίζουν ότι οι πιθανότητες επιτυχίας του παιδιού τους είναι μεγάλες, ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τις συνθήκες της εκπαίδευσης και για τις θεσμικές ή «πρακτικές» μεταρρυθμίσεις που θα υλοποιήσουν αυτή τη δυνατότητα. Αυτό το συμπέρασμα άλλωστε ενισχύεται και από το γεγονός ότι οι γονείς αυτής της κοινωνικής κατηγορίας θεωρούν κατά πρώτο λόγο υπεύθυνο των δυσκολιών

του μαθητή το ίδιο το σχολείο και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα (41%).

### 3.2. Σύγκριση των ελληνικών δεδομένων του 1975 με αντίστοιχα γαλλικά δεδομένα του 1972

Παρ' όλες τις φαινομενικές ομοιότητες, το περιεχόμενο αυτών των παραστάσεων έρχεται σε αντίθεση με τις παραστάσεις γονέων άλλων βιομηχανικά ανεπτυγμένων κοινωνιών σε αρκετά σημεία. Αν οι προσδοκίες για μια σωστή προετοιμασία του μαθητή για τη μελλοντική του εκπαίδευση είναι κοινές, η αντιπαράθεση των δεδομένων, ιδίως κατά κοινωνική κατηγορία, εμφανίζει διαφοροποιήσεις που ομολογουμένως ξεφηνίζουν (Πίνακας II).

α. Για τους γονείς Α.Μ.Ε. και Μ.Μ.Ε.

Οι Έλληνες τείνουν να θεωρούν τη γενική μόρφωση και την κοινωνική αγωγή ως βασικούς στόχους της δημοτικής εκπαίδευσης με μια συχνότητα αρκετά μεγαλύτερη από τους αντίστοιχους Γάλλους. Η διαφορά εντούτοις δεν είναι στατιστικά σημαντική για καμιά απ' τις δύο κοινωνικές κατηγορίες γονέων.

β. Για τους γονείς Κ.Μ.Ε.

Σε τρία σημεία διαφοροποιούνται οι γάλλοι και έλληνες γονείς αυτής της κοινωνικής κατηγορίας: ενώ οι Γάλλοι τείνουν να θεωρούν τη γενική μόρφωση ως σημαντικό στόχο με μεγαλύτερη συχνότητα από τους Έλληνες, αυτοί οι τελευταίοι τονίζουν πολύ περισσότερο από τους Γάλλους τη σπουδαιότητα της πρόσκτησης βασικών γνώσεων απ' τη μια, της προετοιμασίας για τη ζωή του ενήλικου απ' την άλλη. Η διαφορά αυτή ανάμεσα στις δύο ομάδες γονέων αυτής της κοινωνικής κατηγορίας για τους δύο «αντίθετους» στόχους «γενική μόρφωση» και «προετοιμασία για τη ζωή του ενήλικου» είναι στατιστικά σημαντική ( $\chi^2 = 10,942$ ,  $P = .001$ ). Βλέπουμε λοιπόν και πάλι αυτή τη χαρακτηριστική αυτού του κοινωνικοπολιτισμικού επιπέδου «αντίφαση»: απ' τη μια έντονες προσδοκίες κοινωνικής ανόδου μέσω του σχολείου, αλλά συνοδευόμενη απ' ενός μεν από μια σχετική αδιαφορία για το γνωστικό περιεχόμενο των σπουδών («γενική μόρφωση») και απ' ετέρου από τις «αντιστάσεις», ή μια «εναγώνια» αναζήτηση, θα λέγαμε, άλλων εναλλακτικών διεξόδων που εκφράζονται υπό τη μορφή απαιτήσεων «προετοιμασίας για τη ζωή του ενήλικου» για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας μόλις εκπαίδευσης!

Ο Πίνακας II παρουσιάζει συνοπτικά τα σημεία σύγκλισης και διαφοροποίησης των απόψεων όλων των κατηγοριών των γονέων των δύο εθνικότητων.



## ΠΙΝΑΚΑΣ II

Οι στόχοι της δημοτικής εκπαίδευσης: συχνότητα των απόψεων της κάθε κατηγορίας γάλλων και ελλήνων γονέων και για τις πέντε βασικές κατηγορίες των εκπαιδευτικών στόχων (σε επί τοις εκατό ποσοστά)

Κατηγορία στόχων	Κατηγορίες γονέων							
	Συνολικός πληθυσμός		Α.Μ.Ε.		Μ.Μ.Ε.		Κ.Μ.Ε.	
	Γ	Ε	Γ	Ε	Γ	Ε	Γ	Ε
Πρόσκτηση βασικών γνώσεων, προσανατολισμός	13,1	21,5	15,8	18,5	11,7	13,8	9,2	33,4
Προετοιμασία για μελλοντική εκπαίδευση	34,0	31,2	28,4	21,6	38,3	34,8	40,3	36,7
Γενική μόρφωση	10,0	21,9	10,8	30,7	5,8	33,6	14,6	7,2
Προετοιμασία για τη ζωή του ενήλικου	5,1	7,3	5,2	1,8	4,9	0,7	4,9	20,4
Κοινωνική αγωγή	5,0	14,9	8,9	23,0	1,2	13,8	1,9	0,3

Γ.: Γάλλοι γονείς (Paillard, Gilly, 1972, σ. 232)  
 Ε.: Έλληνες γονείς  
 Α.Μ.Ε.: Ανώτερο μορφωτικό επίπεδο  
 Μ.Μ.Ε.: Μέσο μορφωτικό επίπεδο  
 Κ.Μ.Ε.: Κατώτερο μορφωτικό επίπεδο

### 3.3. Τα αποτελέσματα του 1986

Μετά τη συγκρότηση ενός παρόμοιου δείγματος γονέων μ' εκείνο του 1975 και ακολουθώντας πιστά την ίδια διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων καταλήξαμε σε μια σειρά αποτελεσμάτων εκ των οποίων συνοπτικά απορρέουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

#### 3.3.1. Οι γονείς του ανώτερου μορφωτικού επιπέδου

Γενικά, η στάση τους απέναντι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η προσδοκία τους απ' αυτήν ελάχιστα διαφοροποιούνται απ' εκείνες του 1975. Αξίζει ωστόσο να υπογραμμίσουμε ότι η προσδοκία παροχής «πιο σύγχρονων γνώσεων» του 1975, το 1986 συγκεκριμενοποιείται συχνά με την απαίτηση «εξοικείωσης στις σύγχρονες τεχνολογίες των ηλεκτρονικών υπολογιστών».<sup>6</sup>

6. Η άποψη αυτή δημιούργησε ένα μεθοδολογικό πρόβλημα: έπρεπε να την κατατάξουμε στις «βασικές γνώσεις», στο «σχολικό μέλλον» ή στη «γενική μόρφωση»; Ουσιαστικά ανήκει και στις τρεις αυτές κατηγορίες. Αποφασίσαμε να εντάξουμε αυτές τις απόψεις (όπως άλλωστε και την απαίτηση παροχής πιο σύγχρονων γνώσεων) στη γενική μόρφωση, δεδομένου ότι αποτελεί άμεσα ή έμμεσα μια κρίση για την ποιότητα των παρεχόμενων από το δημοτικό γνώσεων.

Ακόμα, θέματα που αφορούν την εκπαίδευση, την καλλιέργεια του πνεύματος («νέοι ορίζοντες», «σύγχρονα ενδιαφέροντα» κλπ.) όπως και τη φυσική και αισθητική αγωγή, εμφανίζονται αρκετά πιο συχνά απ' ό,τι το 1975 στις απόψεις αυτών των γονέων.

### 3.3.2. Οι γονείς του μέσου μορφωτικού επιπέδου

Αν εξαιρέσουμε την έντονη παρουσία του θέματος «προετοιμασία για μελλοντική εκπαίδευση» (αρκετά πιο έντονη από το 1975), τίποτα σχεδόν δεν διαφοροποιεί ριζικά το 1986 τις παραστάσεις και τις προσδοκίες αυτής της κατηγορίας γονέων από την προηγούμενη.

### 3.3.3. Οι γονείς του κατώτερου μορφωτικού επιπέδου

Το σημαντικότερο κατά την άποψή μας στοιχείο στις παραστάσεις των γονέων αυτής της κατηγορίας το 1986 είναι η τάση στην εξομοίωσή τους με τις άλλες δύο κοινωνικές κατηγορίες, ιδίως δε τους γονείς του Μ.Μ.Ε.

Πράγματι, οι κραυγαλέες αντιθέσεις του 1975 φαίνεται να τείνουν σε μια εξομάλυνση. Η «γενική εικόνα» προσεγγίζει αρκετά εκείνη των γάλλων γονέων της ίδιας κατηγορίας (του 1972). Η «προετοιμασία για μελλοντική εκπαίδευση» παραμένει γι' αυτούς τους γονείς το υπ' αριθμόν ένα μέλημα του δημοτικού σχολείου. Αυτή η κοινωνικοπολιτισμική κατηγορία γονέων παρουσιάζει λοιπόν, σχετικά με τις άλλες δύο, ένα αυξημένο ποσοστό επικέντρωσης των απόψεων στα δύο θέματα της «πρόσκτησης των βασικών γνώσεων» και του «σχολικού μέλλοντος». Επίσης όμως παραμένει (σε σχέση με τους άλλους γονείς) αυξημένο το ποσοστό των απόψεων που αφορούν την «προετοιμασία για τη ζωή του ενηλίκου», ενώ για τα θέματα της «γενικής μόρφωσης», της «κοινωνικής αγωγής», της «εκπαίδευσης και καλλιέργειας του πνεύματος», της «φυσικής και αισθητικής αγωγής» οι γονείς αυτοί εκφράζουν μικρότερο πάντα ενδιαφέρον από τους γονείς των δύο άλλων κατηγοριών.

Τα αναλυτικά αποτελέσματα του 1986 παρουσιάζονται στον Πίνακα III.

### 3.3.4. Συγκριτικά συμπεράσματα ανάμεσα στα δεδομένα του 1975 και του 1986

Όπως ήδη επισημάναμε, το πρώτο αξιοσημείωτο στοιχείο της διαχρονικής αυτής μελέτης δεν είναι τόσο η «αποκάλυψη» κάποιας έντονης διαφοροποίησης των παραστάσεων των στόχων του δημοτικού σχολείου από τις διάφορες κατηγορίες γονέων των μαθητών, όσο αντίθετα η τάση στην «ομογενοποίηση» αυτών των παραστάσεων.

Πριν προτείνουμε λοιπόν μια ερμηνεία αυτής της «ομογενοποίησης»,

ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙΙ

Απόψεις των τριών κοινωνικοπολιτισμικών κατηγοριών των γονέων του δείγματος πάνω στους στόχους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το 1986 (σε επί τοις εκατό ποσοστά)

	Κατηγορίες γονέων			
	Συνολικός πληθυσμός (N=60)	A.M.E. (N=20)	M.M.E. (N=20)	K.M.E. (N=20)
<i>Στόχοι</i>				
Πρόσκτηση βασικ. γνώσεων, προσανατολισμός	19,3	14,0	18,0	26,3
Προετοιμασία για μελλοντική εκπαίδευση	37,2	19,2	45,7	46,9
Γενική μόρφωση	18,0	28,7	17,2	8,1
Προετοιμασία για τη ζωή του ενήλικου	4,4	3,9	2,8	6,8
Κοινωνική αγωγή	7,8	16,2	5,1	2,1
Εκπαίδευση και καλλιέργεια του πνεύματος	5,4	9,4	4,4	2,4
Φυσική και αισθητική αγωγή	5,2	7,3	4,6	3,8
Άλλα	2,3	1,3	2,2	3,6
A.M.E.: Ανώτερο μορφωτικό επίπεδο M.M.E.: Μέσο μορφωτικό επίπεδο K.M.E.: Κατώτερο μορφωτικό επίπεδο				

πρέπει πρώτα να δούμε, υπό το φως των αποτελεσμάτων, πώς εμφανίζεται αυτή η τάση.

Το 1975, μόνο οι γονείς Κ.Μ.Ε. αποδίδουν μεγάλη σημασία σ' ένα στόχο σαν την «πρόσκτηση βασικών γνώσεων». Φαίνεται ότι για πολλούς απ' αυτούς τους γονείς, μόνο το σχολείο μπορεί να δώσει αυτές τις απαραίτητες για τις μελλοντικές σπουδές γνώσεις. Το 1986, ενώ οι γονείς του Κ.Μ.Ε. αποτελούν πάντα την ομάδα εκείνη που συγκεντρώνει περισσότερο το ενδιαφέρον της πάνω στις δύο πρώτες κατηγορίες των εκπαιδευτικών αυτών στόχων, εμφανίζεται, θα λέγαμε, το φαινόμενο μιας «μετατόπισης» των απόψεων που αφορούσαν την «πρόσκτηση των βασικών γνώσεων» προς την «προετοιμασία για τη μελλοντική εκπαίδευση». Αυτό το φαινόμενο είναι εμφανές και για την ενδιάμεση κατηγορία γονέων: εδώ, η μετατόπιση του ενδιαφέροντος προς το «σχολικό μέλλον» παρουσιάζεται όμως αντίθετα με τη μείωση των απόψεων που οι γονείς αυτοί είχαν εκφράσει το 1975 γύρω από το στόχο της «γενικής μόρφωσης». Σ' αυτές τις δύο συμμετρικές μετατοπίσεις του ενδιαφέροντος φαίνεται λοιπόν να οφείλεται βασικά η αύξηση του ποσοστού των

απόψεων που αφορούν την «προετοιμασία» για τον συνολικό πληθυσμό των γονέων.

Φαίνεται λοιπόν ότι, αν το 1975 οι γονείς του ανώτερου και του μέσου μορφωτικού επιπέδου (ιδίως βέβαια οι πρώτοι) θεωρούσαν κατά κάποιο τρόπο «φυσική» και αυτονόητη τη σχολική πρόοδο του παιδιού τους, το 1986 αυτή η ίδια πρόοδος παραμένει αυτονόητη μόνο για τους Α.Μ.Ε. γονείς, οι οποίοι, τόσο το 1975 όσο και το 1986, εξακολουθούν να πιστεύουν ότι ο βασικότερος στόχος της δημοτικής εκπαίδευσης είναι η «γενική μόρφωση» του παιδιού. Γι' αυτή την κατηγορία γονέων, η «γενική μόρφωση» εμφανίζεται το 1986 και με άλλες «μορφές», που ήταν το 1975 σχεδόν ανύπαρκτες στις τότε εκφρασμένες απόψεις τους: «εκπαίδευση και καλλιέργεια του πνεύματος», «φυσική και αισθητική αγωγή». Αξίζει ωστόσο να υπογραμμίσουμε ότι γι' αυτούς τους δύο τελευταίους στόχους παρατηρείται μια αύξηση του ενδιαφέροντος όλων των κατηγοριών των γονέων ανάμεσα στο 1975 και το 1986 — η αύξηση αυτή όμως εμφανίζεται πιο έντονα στους γονείς Α.Μ.Ε.

Ο στόχος της «κοινωνικής αγωγής» εμφανίζεται το 1986 αρκετά υποτιμημένος σε σχέση με το 1975 — κι αυτό οφείλεται στη μείωση των απόψεων που εκφράζονται γύρω απ' αυτό το στόχο από τους γονείς των δύο πρώτων κατηγοριών (Α.Μ.Ε. και Μ.Μ.Ε.), ενώ αντίθετα οι γονείς Κ.Μ.Ε. αποδίδουν σ' αυτό το στόχο μεγαλύτερη σπουδαιότητα το 1986 απ' ό,τι το 1975 (2,1% και 0,3% αντίστοιχα).

Τέλος, όσον αφορά την «προετοιμασία για τη ζωή του ενηλίκου», παρατηρούμε το ακριβώς αντίστροφο φαινόμενο: ενώ μια μικρή αύξηση του ενδιαφέροντος παρατηρείται από τους γονείς Α.Μ.Ε. και Μ.Μ.Ε. γι' αυτό το στόχο, μια απότομη και εμφανής μείωση χαρακτηρίζει τη στάση των γονέων του Κ.Μ.Ε. ανάμεσα στο 1975 και το 1986. Αν λάβουμε υπόψη μας τη σημαντική ταυτόχρονα αύξηση του ενδιαφέροντος που δείχνει αυτή η τελευταία κατηγορία γονέων (Κ.Μ.Ε.) για τον «συμμετρικά» αντίθετο στόχο της «προετοιμασίας για τη μελλοντική εκπαίδευση» θα παρατηρήσουμε το εξής:

#### ΠΙΝΑΚΑΣ IV

*Εξέλιξη των παραστάσεων των γονέων Κ.Μ.Ε.  
για τους στόχους του «σχολικού μέλλοντος»  
και της «προετοιμασίας για τη ζωή του ενηλίκου»  
ανάμεσα στο 1975 και το 1986*

	Έτος	
	1975	1986
Στόχος		
Σχολικό μέλλον	36,7	46,9
Ζωή ενηλίκου	20,4	6,8

Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο  $.01(x^2 = 7,945)$ , διαπίστωση που μας επιτρέπει να πούμε ότι οι γονείς αυτής της κατηγορίας διαμόρφωσαν στο διάστημα της τελευταίας δεκαετίας κάποιες ριζικά διαφοροποιημένες παραστάσεις και κοινωνικά αιτήματα — διατυπώνουν μ' ένα λόγο εντονότερα πια μια «εκπαιδευτική στρατηγική».

Αυτή η διαπίστωση ενισχύεται άλλωστε από μια δεύτερη: ενώ οι γονείς Α.Μ.Ε. και Μ.Μ.Ε. εξακολουθούν το 1986 να «συμμερίζονται» τις απόψεις που είχαν εκφράσει το 1975, άλλοι γονείς των ίδιων κοινωνικών κατηγοριών πάνω στις «ευθύνες» που μπορεί να καταλογίσει κανείς α) στο σχολικό σύστημα, β) στην οικογένεια, γ) στον ίδιο το μαθητή για μια ενδεχόμενη αποτυχία αυτού του τελευταίου, οι γονείς του Κ.Μ.Ε. φαίνεται να διαφοροποίησαν σ' αυτό το χρονικό διάστημα τις αρχικές τους απόψεις: μόνο το 33,4% εξακολουθεί να θεωρεί το ίδιο το παιδί υπεύθυνο της αποτυχίας του (56,2% το 1975), ενώ το 41,6% θεωρεί πια ως βασικό υπεύθυνο (όπως άλλωστε και οι γονείς του Μ.Μ.Ε. — 50,4%), το «εκπαιδευτικό σύστημα».<sup>7</sup>

Φαίνεται λοιπόν ότι οι παραστάσεις των γονέων Κ.Μ.Ε. για το δημοτικό σχολείο και οι προσδοκίες τους απ' αυτό τείνουν να εξομοιωθούν μ' εκείνες των γονέων Μ.Μ.Ε.: το σχολείο είναι ο χώρος που διαμεσολαβεί για την κοινωνική τους παραγωγή, η οποία, δικαίως ή αδικώς, θεωρείται το 1986 πολύ πιο πιθανή (ή πολύ πιο επιθυμητή) απ' ό,τι το 1975. Τόσο οι μέσες κατηγορίες όσο και οι κατώτερες γνωρίζουν πια, θα έλεγε κανείς, το 1986, ότι η πραγμάτωση των επιθυμιών τους είναι σχεδόν εξίσου εφικτή.

Πράγματι, το 1975, ενώ για τους γονείς Α.Μ.Ε. η απρόσκοπτη συνέχιση των σπουδών είναι θα λέγαμε μια βεβαιότητα, για τους γονείς Μ.Μ.Ε. η ίδια προσδοκία αποτελεί απλώς μια εφικτή πιθανότητα, ενώ για την τρίτη κατηγορία γονέων, του Κ.Μ.Ε., ένα σχετικά αβέβαιο ενδεχόμενο, διακαώς μεν επιθυμητό, όμως αρκετά αμφίβολο — πράγμα που πιθανόν εξηγεί την έντονη παρούσα στις απόψεις που είχαν εκφράσει τότε ενός στόχου όπως η «προετοιμασία στη ζωή του ενηλίκου». Η στάση αυτής της κατηγορίας γονέων έδειχνε κατά συνέπεια να κυμαίνεται ανάμεσα στην επιθυμητή επιδίωξη και το «ρεαλισμό» — ή, μάλλον, το φαταλισμό.

Το 1986 αντίθετα, αν οι γονείς του Α.Μ.Ε. διατηρούν αλώβητη την αρχική τους βεβαιότητα για τη συνέχιση των σπουδών του παιδιού τους, οι άλλες δύο κατηγορίες γονέων τείνουν, από κοινού πια, να θεωρούν ότι αυτή η προσδοκία αποτελεί μια πιθανότητα που εξαρτάται από την «κατάλληλη» λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτή η διαφοροποίηση ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες γονέων το 1986 θα γίνει πιο ευδιάκριτη αν συγκρίνουμε τα αθροιστικά αποτελέσματα γύρω από

7. Την ίδια ακριβώς εξέλιξη στις απόψεις των γάλλων γονέων αυτού του κοινωνικοπολιτισμικού στρώματος υπογραμμίζει και ο Postic (1979, σ. 53-54).

τους δύο άξονες α) της βασικής σχολικής προετοιμασίας (στόχοι: «πρόσκτηση βασικών γνώσεων» και «προετοιμασία για τη μελλοντική εκπαίδευση») και β) της αγωγής, με την ευρύτερη έννοια (που συμπεριλαμβάνει τους στόχους της γενικής μόρφωσης, της κοινωνικής αγωγής, της καλλιέργειας του πνεύματος και της φυσικής-αισθητικής αγωγής).

#### ΠΙΝΑΚΑΣ V

*Οι στόχοι της «βασικής σχολικής προετοιμασίας» και της «αγωγής» για τους γονείς Α.Μ.Ε. και Μ.Μ.Ε. το 1986*

	A.M.E.	M.M.E.
Σχολική προετοιμασία	33,2	63,7
Αγωγή	61,6	31,3

Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο .001 ( $\chi^2 = 19,491$ ). Οι γονείς της κατηγορίας Α.Μ.Ε. θεωρούν ότι ο βασικός στόχος της δημοτικής εκπαίδευσης είναι η «αγωγή», ενώ οι γονείς Μ.Μ.Ε. υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα που έχει (ή θα έπρεπε να έχει) η «σχολική προετοιμασία» του παιδιού.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ VI

*Οι στόχοι της «βασικής σχολικής προετοιμασίας» και της «αγωγής» για τους γονείς Μ.Μ.Ε. και Κ.Μ.Ε. το 1986*

	M.M.E.	K.M.E.
Σχολική προετοιμασία	63,7	73,2
Αγωγή	31,3	16,4

Και εδώ η διαφορά παραμένει στατιστικά σημαντική, αλλά όχι τόσο εμφανώς όσο στον πίνακα V ( $\chi^2 = 5,159$ ,  $P = 05$ ): σε σχέση με τους γονείς Κ.Μ.Ε., οι γονείς Μ.Μ.Ε. εξακολουθούν να θεωρούν ότι η «αγωγή» αποτελεί ένα σημαντικό στόχο της δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ, αντίθετα, στις απόψεις των γονέων του Κ.Μ.Ε. η «σχολική προετοιμασία» είναι ένας στόχος που διατηρεί τη σπουδαιότητά του, *εις βάρος όλων των άλλων*.

Η διαφοροποίηση όμως των απόψεων και η τάση στην «ομογενοποίηση» του Κ.Μ.Ε. με το Μ.Μ.Ε. γίνεται πιο φανερή αν αντιπαραθέσουμε αυτά τα αποτελέσματα με τα αντίστοιχα του 1975.

ΠΙΝΑΚΑΣ VII

Οι στόχοι της «βασικής σχολικής προετοιμασίας» και της «αγωγής» για τους γονείς Α.Μ.Ε. και Μ.Μ.Ε. το 1975

	A.M.E.	M.M.E.
Σχολική προετοιμασία	40,1	48,6
Αγωγή	56,6	48,9

Η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $\chi^2 = 1,372$ ). Οι γνώμες των γονέων, τόσο του Α.Μ.Ε. όσο και του Μ.Μ.Ε., για τους στόχους της δημοτικής εκπαίδευσης έχουν το κοινό χαρακτηριστικό να θεωρούν τη «σχολική προετοιμασία» και την «αγωγή» γενικότερα ως δύο εξίσου σημαντικούς σκοπούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ VIII

Οι στόχοι της «βασικής σχολικής προετοιμασίας» και της «αγωγής» για τους γονείς Μ.Μ.Ε. και Κ.Μ.Ε. το 1975

	M.M.E.	K.M.E.
Σχολική προετοιμασία	48,6	70,1
Αγωγή	48,9	9,1

Εδώ η διαφορά είναι ιδιαίτερα εμφανής ( $\chi^2 = 29,626$  – στατιστικά σημαντική σε επίπεδο .001). Το 1975 λοιπόν οι ίδιες διαφορές που παρατηρήσαμε το 1986 (στον πίνακα VI) εμφανίζονταν με πολύ πιο έντονο τρόπο: οι γονείς του Μ.Μ.Ε. δίνουν πολύ περισσότερη έμφαση στο στόχο της «αγωγής» από τους γονείς του Κ.Μ.Ε. και αντίστροφα οι γονείς του Κ.Μ.Ε. αναγνώριζαν μεγαλύτερο βάρος στη «σχολική προετοιμασία» από τους γονείς του Μ.Μ.Ε.

Ο Πίνακας IX που ακολουθεί προτείνει μια σύνθεση των αποτελεσμάτων που εμφανίζονται στους Πίνακες V, VI, VII και VIII.

Ο Πίνακας IX μας δείχνει ότι παρ' όλη την επιφανειακή ομοιότητα των αποτελεσμάτων του 1986 μ' εκείνα του 1975 (Πίνακες I και III), συντελέστηκαν κατά τη δεκαετία 1975-1985 ορισμένες «μοριακές» μετατροπές των κοινωνικών παραστάσεων που αφορούν τους στόχους του δημοτικού σχολείου – ορισμένες «μεταποπίσεις», ιδίως των στρωμάτων του Μ.Μ.Ε. και του Κ.Μ.Ε. που εκφράζουν ανάγλυφα αφ' ενός μεν τη «δομή» των προσδοκιών που δια-

### ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΧ

Στατιστικές διαφορές στις απόψεις των τριών κοινωνικοπολιτισμικών κατηγοριών των γονέων για τους γενικούς στόχους της δημοτικής εκπαίδευσης που αφορούν την «προετοιμασία για το σχολικό μέλλον» και την «αγωγή», κατά τα έτη 1975 και 1986

	A.M.E. - M.M.E	M.M.E. - K.M.E.
1975	M.Σ.	.001
1986	.001	.05

τηρούν αυτά τα στρώματα από την εκπαίδευση, αφ' ετέρου δε τη συνείδηση των αντικειμενικών δυνατοτήτων κοινωνικής προαγωγής που τους παρέχει η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και των δυσκολιών που αυτή η ίδια οργάνωση εγκυμονεί.

Πράγματι, λαμβάνοντας υπόψη μας ότι και το 1975 και το 1986 οι γονείς του A.M.E. κρίνοντας τα σχολικό μέλλον του παιδιού τους ήδη εξασφαλισμένο, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στους στόχους της «γενικής μόρφωσης», της αγωγής δηλαδή, παρατηρούμε:

α) Ότι, ενώ το 1975 οι γονείς του M.M.E. δεν διατυπώνουν απόψεις που να διαφέρουν συστηματικά από τις απόψεις των γονέων του A.M.E. όσον αφορά τους δύο αυτούς κεντρικούς εκπαιδευτικούς άξονες της «προετοιμασίας για το σχολικό μέλλον» «και της αγωγής», το 1986 αντίθετα, επικεντρώνονται στο θέμα του «σχολικού μέλλοντος», διαφοροποιούνται θεαματικά από τους γονείς A.M.E. Θα έλεγε κανείς ότι οι εξελίξεις κατά το διάστημα της τελευταίας δεκαετίας, η εκπαιδευτική και η γενικότερη κοινωνική οργάνωση, δημιούργησαν σ' αυτή την ενδιάμεση κατηγορία γονέων κάποια αβεβαιότητα, κάποιες αμφιβολίες όσον αφορά τη δυνατότητα των παιδιών τους να συνεχίσουν απρόσκοπτα την προσδοκώμενη σχολική τους σταδιοδρομία.

β) Ότι, αντίθετα, ενώ το 1975 οι γονείς M.M.E. απέδιδαν στο στόχο της «αγωγής» πολύ μεγαλύτερη βαρύτητα από τους γονείς K.M.E., το 1986 η διαφορά αυτή, χωρίς να πάψει να υφίσταται, εμφανίζεται στατιστικά αμβλυμένη (από .001 σε .05). Σε συνάρτηση λοιπόν με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα IV, παρατηρούμε μια ταυτόχρονη σύγκλιση προς το στόχο της «προετοιμασίας για το σχολικό μέλλον» των δύο ομάδων γονέων M.M.E. και K.M.E., των μεν πρώτων εις βάρος του στόχου της «αγωγής», των δε δεύτερων με τη σταδιακή εγκατάλειψη των αντιστάσεων που εξέφραζαν το 1975 με την προσήλωσή τους στο στόχο της «προετοιμασίας του μαθητή για τη ζωή του ενηλίκου». Το πιθανώς συγκυριακό αυτό φαινόμενο το ονομάσαμε ήδη «τάση στην ομογενοποίηση των κοινωνικών παραστάσεων που συνδέονται με τη δημοτική εκπαίδευση». Αυτή η τάση, που πρέπει να επαληθευτεί



από άλλες, συγγενείς μεθοδολογικά έρευνες επί μεγαλύτερου δείγματος γονέων, αφορά βέβαια το μέσο και το κατώτερο κοινωνικοπολιτισμικό στρώμα και όχι τους γονείς του Α.Μ.Ε. που, όπως είδαμε, διατηρούν το 1986 σχεδόν ακέραιες τις κεκτημένες «αποστάσεις» τους — πράγμα που, αν επαληθευτεί, θα έτεινε να δείξει ότι μόνο οι γονείς του Α.Μ.Ε. ενδιαφέρονται και απαιτούν μια πραγματική Παιδεία (για να χρησιμοποιήσουμε τους όρους του Κ. Τσουκαλά), ενώ όλοι οι υπόλοιποι ζητούν «εκπαίδευση», ανέλιξη και εξασφάλιση...

Θα λέγαμε ότι τα ίδια δεδομένα της εκπαιδευτικής αναδιοργάνωσης και των μεταρρυθμίσεων της τελευταίας δεκαετίας προκαλούν διαφορετικές αντιδράσεις στις διάφορες, από μορφωτικής άποψης, κατηγορίες ελλήνων γονέων: ενώ στους γονείς Μ.Μ.Ε. δημιουργούν αβεβαιότητα και αμφιβολίες, στους γονείς Κ.Μ.Ε. εντείνουν τις προσδοκίες, δημιουργούν θα λέγαμε «ελπίδες» — αν κι αυτή η έκφραση, μη δυνάμενη να στηριχτεί άμεσα στα αποτελέσματά μας, είναι πιθανόν καταχρηστική: είναι απολύτως θεμιτό να διατυπώσουμε επίσης την κοινωνιολογικού τύπου υπόθεση ότι είναι τα συγκεκριμένα επαγγελματικά αδιέξοδα των οικογενειών Κ.Μ.Ε. που στις σημερινές συνθήκες αναδιοργάνωσης της οικονομικοκοινωνικής ζωής της χώρας ωθούν τους γονείς αυτούς να ζητήσουν «πάση θυσία» μια διέξοδο «κοινωνικής προαγωγής» — κοινωνικής προαγωγής που συνήθως διέρχεται από μια διευρυμένη και μακρά εκπαιδευτική σταδιοδρομία, από μια, έστω και τυπική, προέκταση της σχολικής ζωής...

Τα πορίσματα της έρευνάς μας δημιουργούν λοιπόν μια σωρεία νέων ερευνητικών υποθέσεων, ικανών να τεκμηριώσουν ή να αμφισβητήσουν τις προτεινόμενες ερμηνείες μας. Είναι ακριβώς τα ερωτήματα αυτά που, σε συνάρτηση με τα γενικά μας συμπεράσματα, θα προσπαθήσουμε ανακεφαλαιώνοντας να διατυπώσουμε στη συνέχεια.

#### 4. ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΜΒΕΛΕΙΑ ΤΩΝ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΣ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

Τα αποτελέσματα που εκθέσαμε μας επιτρέπουν να διαπιστώσουμε ότι η γενική μας υπόθεση αποδείχτηκε σε γενικές γραμμές ορθή: πράγματι, τόσο το 1975 όσο και το 1986 το κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο των γονέων ασκεί σημαντική επίδραση στις παραστάσεις που διατηρούν αυτοί οι γονείς για τους στόχους της δημοτικής εκπαίδευσης και διαμορφώνει διαφορετικές προσδοκίες. Οι γονείς, λοιπόν, όχι μόνο φαίνεται να έχουν συνείδηση των ανισοτήτων απέναντι στην εκπαίδευση, αλλά και γνωρίζουν αρκετά καλά τις δυνατότητες κοινωνικής ανέλιξης που το εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει

την κάθε «στιγμή» της θεσμικής του οργάνωσης: αυτό το τελευταίο σημείο καθιστά αναγκαία μια σχετική επιφύλαξη από τις πρόχειρες μεταφορές της θεωρίας της αναπαραγωγής από τις άλλες δυτικές κοινωνίες στην Ελλάδα. Είναι μάλιστα πιθανό (και προς διερεύνηση θέμα) ότι η έκρηξη της περι αναπαραγωγής φιλολογίας δεν αποτελεί παρά την άλλη «όψη» ή την προέκταση αυτού του «τυπικά μικροαστικού αρχέτυπου, που αυτοϊκανοποιείται και βαυκαλιζεται, αξιώνοντας τη δημοσιοποίηση του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, της ισότητας των ευκαιριών...» (Τσουκαλάς, 1986, σ. 272).

Δεν μπορούμε πράγματι να κατανοήσουμε ορισμένες μεταβολές που εμφανίζονται το 1986 στις παραστάσεις των γονέων, ιδίως εκείνων του μέσου και κατώτερου μορφωτικού επιπέδου, παρά αναφερόμενοι στην πραγματικότητα που με τον έναν ή τον άλλο τρόπο τροφοδοτεί αυτές τις παραστάσεις. Χωρίς να αποκλείουμε καμιά άλλη υπόθεση, είναι θα λέγαμε πολύ πιθανό οι μεταβολές αυτές των παραστάσεων, η μορφή μέσω της οποίας εμφανίζονται το 1986, να οφείλονται στην ευρύτερη εμπειρία, την «πληροφορία» που έχουν οι γονείς αυτοί από τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στη δεκαετία που πέρασε. Οι γονείς έχουν βέβαια συνείδηση της ύπαρξης των αντικειμενικών ανισοτήτων κοινωνικής προέλευσης απέναντι στη μόρφωση: μόνο το στοιχείο του ότι οι γονείς του Α.Μ.Ε., τόσο το 1975 όσο και το 1986 θεωρούν την οικογένεια υπεύθυνη για μια ενδεχόμενη αποτυχία ή τις δυσκολίες του μαθητή του δημοτικού, αρκεί για να δείξει πεντακάθαρα τη βαθιά συνειδητοποίηση αυτών των ανισοτήτων από μέρος των γονέων.

Αν όμως η διαφοροποίηση των παραστάσεων των γονέων Α.Μ.Ε. από τους άλλους γονείς, το 1986 ιδίως, δείχνει μια τέτοια συνειδητοποίηση, θα πρέπει να αποφύγουμε τις αυθαίρετες και καταχρηστικές γενικεύσεις της αναπαραγωγής και να λάβουμε υπόψη μας, στην ερμηνεία αυτών των παραστάσεων των γονέων Μ.Μ.Ε. και Κ.Μ.Ε., τις συνθήκες διαμόρφωσης, τον διπλό επικαθορισμό κάθε κοινωνικής παράστασης: είναι μάλλον απίθανο να υποθέσουμε ότι ορισμένες απ' αυτές τις παραστάσεις θα είχαν διατυπωθεί με τους ίδιους όρους αν η πραγματική κοινωνική εμπειρία στο διάστημα της τελευταίας δεκαετίας δεν τις είχε δικαιώσει συστηματικά: δεν βλέπουμε λόγου χάρη γιατί οι γονείς του Κ.Μ.Ε. θα εγκατέλειπαν το 1986 τόσο μαζικά τις αντιστάσεις που έμμεσα διατύπωναν το 1975, δίνοντας μεγάλο βάρος σ' ένα στόχο όπως η «προετοιμασία για τη ζωή του ενήλικου» (στόχος εντούτοις αρκετά «ρεαλιστικός» από την άποψη της ενσωμάτωσης της ιδέας της ταξικής αναπαραγωγής), αν, ως ένα σημείο τουλάχιστον, η προσδοκία τους για μια κοινωνική ανέλιξη μέσω σχολείου δεν είχε εν τω μεταξύ επαληθευτεί στην πράξη. Σε αναφορά με την έννοια της «κοινωνικής παράστασης», θα ήταν σαν να θεωρούσαμε ότι οι γονείς αυτοί «ζουν εκτός πραγματικότητας», πράγμα που τίποτα δεν επιτρέπει στον ερευνητή να το ισχυριστεί σοβαρά και ως εκ τούτου θα αποτελούσε σοβαρό θεωρητικό λάθος.

Είναι λοιπόν πιθανόν ότι οι παραστάσεις αυτές, που σε μεγάλο βαθμό διαμορφώνονται από το πραγματικό, συντελούν ταυτόχρονα και στη διαμόρφωσή του «επανατροφοδοτώντας το» υπό τη μορφή του κοινωνικού αιτήματος. Μια τέτοια άποψη-υπόθεση ούτε αναιρεί ούτε έρχεται σε αντίθεση με την κοινωνιολογία της αναπαραγωγής — αποτελεί το «οργανικό» της συμπλήρωμα.

Απ' αυτή την οπτική γωνία, η μετατόπιση των παραστάσεων των γονέων Μ.Μ.Ε. προς το μέρος των γονέων Κ.Μ.Ε. το 1986 (η «προλεταριοποίηση» θα μπορούσαμε να πούμε, με μια μεταφορική χρήση του όρου, των προσδοκίων αυτών των γονέων από τη δημοτική εκπαίδευση), αποτελεί μια σημαντική ένδειξη του φαινομένου που προαναφέραμε: αν σε σχέση με τους γονείς Α.Μ.Ε., το 1986, τόσο οι γονείς Μ.Μ.Ε. όσο κι εκείνοι του Κ.Μ.Ε. θεωρούν το σχολικό μέλλον των παιδιών τους λιγότερο εξασφαλισμένο, κάθε άλλο παρά φαίνεται να έχουν παραιτηθεί απ' την προετοιμασία του και την κοινωνική ανέλιξη που συνδέεται μ' αυτό. Σε τελική ανάλυση, δεν θα υπήρχε κανένα ηθικό ή εκπαιδευτικό πρόβλημα που να τους καθιστά υπόλογους γι' αυτή τους την προσδοκία, αν, στις δεδομένες κοινωνικοϊδεολογικές συνθήκες το όραμα της κοινωνικής προαγωγής δεν τους ωθούσε στο να αντιμετωπίσουν το σχολείο μάλλον αρνητικά, ως εμπόδιο προς υποχρεωτική υπερπήδηση ή παράκαμψη, παρά θετικά, ως μέσο γνωστικής ανάπτυξης. Πρόκειται λοιπόν ουσιαστικά για μια υποτίμηση του πραγματικού ρόλου της Παιδείας και της γνώσης, συνδυασμένης με την προσδοκία μιας εύκολης και σύντομης κοινωνικής ανέλιξης: μια «συμφωνία» που χαίρει κρατικής εννοχρήστρωσης και, κατά συνέπεια, ένα πρόβλημα του οποίου οι λύσεις ξεφεύγουν από τα όρια της αρμοδιότητας των κοινωνικών επιστημών.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baudelot C., Establet R., *L'école capitaliste en France*, Παρίσι, Maspero, 1971.  
Bourdieu P., Passeron J.C., *Les Héritiers*, Παρίσι, Minit, 1964.  
—, *La reproduction*, Παρίσι, Minit, 1970.  
Herzlich C., «La représentation sociale», στο *Introduction à la psychologie sociale*, τ. 1, Παρίσι, Larousse, 1972, σ. 303-325.  
Gilly M., «Influence du milieu social et de l'âge sur la progression scolaire à l'école primaire», *Bulletin de Psychologie*, 1967, 20, σ. 797-810.  
—, *Enseignant-enseigné: rôles institutionnelles et représentations* (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, Παρίσι, 1978).  
Gilly M., Paillard M., «Représentations des finalités de l'école primaire par les pères de famille», *Cahiers de Psychologie*, 1972, 15, σ. 227-238.  
Girard A., Bastide H., «La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement», στο *Population et l'enseignement*, Παρίσι, P.U.F., 1970.  
Isambert-Jamati V., *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Παρίσι, P.U.F., 1970.  
Landsheere (de) V. και G., *Définir les objectifs de l'éducation*, P.U.F., Παρίσι, 1976.

- Mollo S., «De la sociologie à la Psychosociologie de l'éducation», *Revue Française de Pédagogie*, 1987, 78, σ. 65-72.
- Moscovici S., *La psychanalyse, son image, son public*, Παρίσι, P.U.F., 1961.
- Postic M., *La relation éducative*, Παρίσι, P.U.F., 1979.
- Μυλωνάς Θ., *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*, Αθήνα, 1982.
- Πυργιωτάκη Ι., *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1984.
- Τζάνη Μ., *Σχολική επιτυχία: ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα, 1983.
- Τσουκαλός Κ., *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1979.
- , *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολιτευτική Ελλάδα*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1986.