

*Γίτσα Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη**

**Ο ΕΞΙΣΩΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ
ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ:
ΑΝΑΛΥΣΗ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ***

Σκοπός της μελέτης αυτής είναι να διερευνήσει το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος, την ιδεολογία του και την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών στον ελληνικό χώρο, ώστε να καταλήξει σε πρόταση θεωρητικού πλαισίου - βάσης για την επιστημονική έρευνα συναφών προβλημάτων.

Η διερεύνηση βασίζεται στις υπάρχουσες έρευνες των αντίστοιχων θεμάτων σε συνδυασμό με τις εξελίξεις στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στη σύγχρονη εποχή. Τεκμηριώνεται ο εξισωτικός και αναπαραγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος και προτείνεται ως θεωρητικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών ερευνών κοινωνικού χαρακτήρα.

Παρουσιάζουμε πρώτα εκείνα τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος το οποία έχουν, ιστορικά, αποφασιστική σημασία για την «αυξημένη ζήτηση» για ανώτατη εκπαίδευση στη χώρα μας. Συνοπτικά η «αυξημένη ζήτηση» δεν είναι παρά έκφραση των κοινωνικών διεκδικήσεων για ένταξη στις επιθυμητές θέσεις στον ιεραρχημένο καταμερισμό της εργασίας. Στο μέτρο που η ανώτατη εκπαίδευση αναπαράγει ή νομιμοποιεί την ένταξη αυτή, δέχεται και την κοινωνική πίεση για ευρύτερη συμμετοχή των υποψήφιων μελών της κοινωνίας μας.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε την κυρίαρχη ιδεολογία που καθορίζει τις πραγματικές εκφράσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προσδιορίζει τα κριτήρια με βάση τα οποία πραγματώνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος. Ακολουθεί μια κριτική ανάλυση της ισότητας εκπαιδευτικών

* Η ανάλυση αυτή αποτελεί μέρος της προσπάθειας για τη διατύπωση του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας «Αξιολόγηση των εξετάσεων για την επιλογή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» που ολοκληρώνεται στο ΚΕΜΕ με τη συγγραφέα κύριο ερευνητή και συντονιστή της ερευνητικής ομάδας.

ευκαιριών αναφορικά με την πραγματικότητα στη χώρα μας και τη μυθολογία που τρέφει το σχετικό κοινωνικό αίτημα. Από την ανάλυση αυτή ολοκληρώνεται η υπόθεση για το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος ως αναπαραγωγικού και εξισωτικού συγχρόνως, με τη διαδοχική μετάθεση του εκπαιδευτικού επιπέδου στο οποίο ανατίθεται ο επιλεκτικός ρόλος, προς τα πάνω. Η ανάγκη μετάθεσης προκύπτει από τις τάσεις μαζικής φοίτησης στο επίπεδο που είχε τον επιλεκτικό ρόλο. Η ισότητα ευκαιριών πριν και μετά τη μετάθεση συνδυάζεται με την έλλειψη επιλεκτικού ρόλου ή τις τάσεις μαζικής φοίτησης.

Ι. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

Ξεκινώντας την απόπειρα καταγραφής του θεωρούμενου αλλά και του πραγματικού ρόλου του εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορούμε παρά να επισημάνουμε τη διαρκώς επαναλαμβανόμενη αναφορά στην ανάγκη αλλαγής και διερεύνησής του:

«Η κοινή διαπίστωση (που δεν αμφισβητείται από κανέναν) πως τα εκπαιδευτικά πράγματα στην Ελλάδα χρειάζονται σήμερα ριζική μεταρρύθμιση οδηγεί στην ανάγκη από τη μια μεριά να προσδιοριστούν με ακρίβεια οι συγκεκριμένες επιδιώξεις για το μέλλον κι από την άλλη να γίνει μια προσεκτική ανατομή των χαρακτηριστικών και των προβλημάτων του παρόντος [...] Διαπιστώνει κανείς πως η ανάγκη για μια μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών πραγμάτων τονίστηκε επανειλημμένα από τα παλιά κιόλας χρόνια: πως το περιεχόμενο της αλλαγής σχεδιάστηκε μερικές φορές με λεπτομέρεια: πως σε δύο-τρεις, μάλιστα, περιπτώσεις νομοθετήθηκαν τα σχετικά μέτρα. Αλλά πάντα, άλλοτε με δικαιολογία την ανωριμότητα των περιστάσεων, άλλοτε με τον σιωπηρό παραμερισμό, άλλοτε με μια ξεκάθαρη αντιμεταρρύθμιση, τα πράγματα έμεναν ή επέστρεφαν στα καθιερωμένα»¹.

Η ανάγκη διερεύνησης των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων αποτελεί τα τελευταία χρόνια πάγιο αίτημα των ειδικών επιστημόνων και των εκπαιδευτικών φορέων.

Είναι αξιοσημείωτο ότι η συστηματική διερεύνηση των κοινωνικών παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη χώρα μας δεν πέρασε από την εξελικτική πορεία που φαίνεται ότι ακολούθησαν οι σχετικές έρευνες στο διεθνή χώρο. Η διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού συστήματος ως μηχανισμού αναπαραγωγής της κοινωνικής δομής δεν ακολούθησε χρονικά μετά από μια εκτεταμένη διερεύνηση και συζήτηση της φιλελεύθερης μεταρρυθμιστικής θεώρησης.

1. Δημαράς (1973), τ. Α.

Η διερεύνηση δηλαδή της σημασίας και του τρόπου παρέμβασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην εξέλιξη του ελληνικού κοινωνικού γίνεσθαι από τη σκοπιά της φιλελεύθερης θεώρησης δεν είχε την ευκαιρία να ολοκληρωθεί τον κύκλο ανάλυσης και διαπίστωσης τυχόν αδιεξόδων, ώστε να ακολουθήσει ως «φυσική» επιστημολογική εξέλιξη η διερεύνηση που βασίστηκε στη θεώρηση της αναπαραγωγής.

Στην αρχή της δεκαετίας του '60 διατυπώνεται ως φιλοσοφικοπολιτική θέση και στη συνέχεια ως εκπαιδευτική πολιτική η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών που εξελίσσεται σε συγκεκριμένα κοινωνικά αιτήματα². Στη συνέχεια, στη δεκαετία του '70 παρουσιάζεται η πρώτη συστηματική διερεύνηση της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών στον ελληνικό χώρο, ο θεωρητικός προβληματισμός από τη διεθνή βιβλιογραφία και αυτοτελείς μελέτες πάνω στο θέμα³.

Πριν οι παραπάνω επιστημονικές εργασίες αποτελέσουν αντικείμενο επιστημονικής ζύμωσης με στόχο την κριτική αντιπαράθεση των αποτελεσμάτων τους με την κοινωνική πραγματικότητα, και, παράλληλα, με την κυκλοφορία τους, εμφανίζεται η πρώτη διερεύνηση της σχέσης εκπαιδευτικού συστήματος και κοινωνικού σχηματισμού, βασισμένη στη θεώρηση της κοινωνικής αναπαραγωγής από ιστορική σκοπιά⁴. Η διερεύνηση αυτή, που, σε τελευταία ανάλυση, ανάγεται στον κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος, έχει ως βασικό ερώτημα το βαθμό που «ο συγκεκριμένος τρόπος λειτουργίας των σχολικών μηχανισμών στην Ελλάδα αντιστοιχεί στις γενικές δομές που διέπουν τη δυναμική της νεοελληνικής κοινωνίας και πώς η εσωτερική λογική του εκπαιδευτικού συστήματος εξυπηρετεί τις συγκεκριμένες ανάγκες του κοινωνικού επιμερισμού»⁵.

Οι διαπιστώσεις για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος στην πρώτη περίοδο του νέου ελληνικού κράτους συμπυκνώνονται ως εξής:

- α) ταχεία διείσδυση του σχολικού δικτύου και εξαιρετικά και «αφύσικα» υψηλό ποσοστό των μαθητών στη δημοτική και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση,
- β) η διείσδυση των σχολικών μηχανισμών, αναφορικά με τη δημοτική εκπαίδευση, φαίνεται σχετικά ανεξάρτητη από τη διαδικασία της αστικής συγκέντρωσης· τα ποσοστά φοίτησης δεν ακολουθούν άμεσα τους

2. Ο Ε. Παπανούτσος διατύπωσε την ισότητα ευκαιριών ως στόχο εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ συγχρόνως προχώρησε στη θεωρητική στήριξη των επιχειρημάτων στη βάση της αστικής δημοκρατίας. Παπανούτσος (1965) και (1965α).

3. Η Ι. Λαμπίρη - Δημάκη (1974) πραγματοποιεί την πρώτη συστηματική έρευνα για τη σύγχρονη Ελλάδα. Ο Δ. Τομπαιδής (1976) παρουσιάζει επισκόπηση του θεωρητικού προβληματισμού από τη διεθνή βιβλιογραφία. Οι Ηλιού (1975), Polydorides (1978), Παπαγεωργίου (1979), Δρεττάκης (1971), Κασιμάτη (1980) και Ψαχαρόπουλος (1978) παρουσιάζουν σχετικές μελέτες για τον ελληνικό χώρο με πλήρη τεκμηρίωση της επιχειρηματολογίας.

4. Τσουκαλάς (1977), Κεφάλαιο πρώτο, ΙΙΙ.

5. Από τον πρόλογο του Ν. Σβορώνου στο βιβλίο του Κ. Τσουκαλά (1977).

βαθμούς διείσδυσης του σχολικού δικτύου, ο ρυθμός διείσδυσης στις διάφορες επαρχίες είναι εξαιρετικά ομοιογενής»⁶.

Η γρήγορη και μαζική πρόσβαση των Ελλήνων στο πρωτοβάθμιο και το δευτεροβάθμιο σχολείο, άμεση συνάρτηση της διείσδυσης του σχολικού δικτύου σε όλες τις γεωγραφικές περιοχές, παρατηρείται ιδιαίτερα αυξημένη, ιδίως όταν συγκρίνονται με άλλα ευρωπαϊκά κράτη, και κρατάει την πρώτη θέση, τουλάχιστον για την περίοδο 1885 και 1912. Η ερμηνεία αυτού του φαινομένου βασίζεται στο χαρακτήρα της κοινωνικής κινητικότητας των αγροτικών πληθυσμών, που εγκαταλείπουν τη γη «για να ενσωματωθούν στη μικροαστική τάξη της πρωτεύουσας ή των οικισμών στις πεδιάδες και που βρίσκουν στο σχολείο την απαραίτητη προπαρασκευή για την πραγματοποίηση της μετάταξης»⁷.

Τα κύρια χαρακτηριστικά που καθορίζουν την παρεχόμενη εκπαίδευση ως «μια παιδεία δημοκρατική, όσο αφορά τουλάχιστον την τυπική της μορφή», διαγράφονται εντελώς διαφορετικά από τα αντίστοιχα των δυτικών ευρωπαϊκών χωρών την ίδια εποχή και είναι:

- ο κρατικός έλεγχος και η κρατική παροχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
- η υποχρεωτική δημοτική εκπαίδευση,
- η δωρεάν παιδεία (όλα τα επίπεδα),
- ο «μονογραμμικός χαρακτήρας» του εκπαιδευτικού συστήματος⁸.

Είναι φανερό ότι τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν και σήμερα τα κύρια κριτήρια «δημοκρατικού» εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με τις κυρίαρχες φιλελεύθερες αντιλήψεις.

Η αυξημένη συμμετοχή των Ελλήνων στην εκπαιδευτική διαδικασία επεκτείνεται και στην ανώτατη εκπαίδευση και μάλιστα έτσι ώστε καμιά από τις γνωστές αναπτυξιακές θεωρίες να μην μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την ερμηνεία του φαινομένου.

Το 1912 η συμμετοχή των Ελλήνων στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση είναι μεγάλη σε σύγκριση με τη συμμετοχή στις δυτικές χώρες⁹, αν και η σχετική αύξηση είναι μεγαλύτερη στις τελευταίες.

Τα παραπάνω αποκτούν ιδιαίτερη σημασία όταν λάβουμε υπόψη ότι ο αριθμός των ελληνών φοιτητών του εξωτερικού πρέπει να ήταν «εξαιρε-

6. Σβρόννος, *ό.π.*

7. Είναι ενδιαφέρον ότι σύμφωνα με τις διαπιστώσεις του Τσουκαλά (α) «η διείσδυση των σχολικών μηχανισμών στις επαρχίες εμφανίζεται ανεξάρτητη από τη διαδικασία αστικής συγκέντρωσης και γίνεται μαζική πριν να χάσουν οι επαρχίες το βασικό αγροτικό τους χαρακτήρα», ενώ ταυτόχρονα είναι ομοιογενής, και (β) «τα ποσοστά φοίτησης δεν ακολουθούν άμεσα τους βαθμούς διείσδυσης του σχολικού δικτύου». Τσουκαλάς (1977), Κεφάλαιο πρώτο, ΙΙΙ.

8. Τσουκαλάς (1977).

9. Τσουκαλάς (1977), σ. 432, 433.

τικά υψηλός» και συνυπολογίζεται γύρω στις 13.500 το 1892 (χωρίς να είναι ξεκάθαρο ότι δεν περιλαμβάνονται οι φοιτητές της διασποράς)¹⁰.

«Συμπέρασμα αναντίρρητο και βασικής σημασίας: Η Ελλάδα του 19ου αιώνα δεν είναι “υπερεκπαιδευμένη” μόνο στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας παιδείας. Το φαινόμενο το συναντάμε, και μάλιστα με τρόπο πολύ πιο θεαματικό, στο πανεπιστημιακό επίπεδο»¹¹.

Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ποσοστά φοιτητών κατά γεωγραφική περιοχή, που επιβεβαιώνουν τις τάσεις που παρατηρήθηκαν στα προηγούμενα επίπεδα εκπαίδευσης¹².

Π Ι Ν Α Κ Α Σ Ι
Γεωγραφική προέλευση των φοιτητών, 1837-1849

Γεωγραφική περιοχή	% στο σύνολο των φοιτητών	% στο σύνολο των κατοίκων της περιοχής
Αθήνα	4,0	6,0
Λοιπή Στερεά + Εύβοια	13,5	2,5
Πελοπόννησος	34,0	4,0
Κυκλάδες	6,0	3,0
Αργοσαρωνικός	3,5	3,5
Ιόνια	6,5	2,5
Λοιπά νησιά Αιγαίου	5,0	1,0
Κρήτη	3,0	1,5
Θεσσαλία	4,0	0,8
Ήπειρος	6,0	2,0
Θράκη / Κων/πολη	4,5	0,5
Μακεδονία	4,0	0,3
Μ. Ασία	4,0	0,1
Άλλες χώρες	2,0	0,2
	100,0	100,0

ΠΗΓΗ: Κ. Τσουκαλάς (1977), σ. 436.

Αυτές οι ενδείξεις σε σύγκριση με την προέλευση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποδηλώνουν ότι «η κατά περιοχές διαφοροποίηση της γυμνασιακής φοίτησης αναπαράγεται πιστά στο πανεπιστημιακό επίπεδο»¹³.

Η σχετικά ευρεία κοινωνική εκπροσώπηση στο φοιτητικό σύνολο, που διασταυρώνεται από διαφορετικές πηγές, φανερώνει «δημοκρατική»

10. Τσουκαλάς (1977).

11. Ό.π.

12. Ό.π.

13. Ό.π.

πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο, που δεν περιορίζεται στα παιδιά των πλούσιων στρωμάτων. Είναι χαρακτηριστικό ότι «διαθέτουμε πληθώρα μαρτυριών για τους φτωχούς φοιτητές της Αθήνας, που σύμφωνα με όλους τους συγγραφείς συγκροτούν σημαντικό μέρος του συνόλου και χρηματοδοτούν μερικά τις σπουδές τους, με όσα μπορούν να τους στέλνουν οι γονείς τους, και μερικά προσφέροντας την εργατική τους δύναμη. Το ελληνικό φοιτητικό σώμα δεν ήταν κατά κανένα τρόπο ένα σώμα που ανήκε ήδη στην άρχουσα τάξη»¹⁴.

Είναι φανερό από τις περιγραφές ξένων επισκεπτών, τους οποίους το φαινόμενο εντυπωσίαζε, ότι η κοινωνική προέλευση ήταν πλατιά και οι φοιτητές και οι οικογένειές τους καθιέρωναν τη στέρηση ως κανόνα της υπόλοιπης ζωής τους προκειμένου να «μορφωθεί» η νέα γενιά.

Με βάση τα παραπάνω η «ταξική» επιλογή είχε, συγκριτικά, μικρή έκταση, αφού το φοιτητικό σώμα «περιλάμβανε σχετικά μεγάλο αριθμό γόνων των κατώτερων τάξεων»¹⁵.

Τα αριθμητικά δεδομένα απεικονίζουν την κατάσταση με τρόπο που στήριζει τις παραπάνω απόψεις και περιγραφές (Πίνακας 2).

Π Ι Ν Α Κ Α Σ 2

*Εκπαιδευτικές ευκαιρίες για πανεπιστημιακή φοίτηση
κατά την κοινωνικο-οικονομική προέλευση (επάγγελμα του πατέρα)*

Χώρα	Ελευθ. επαγγ. προς αγρότες	Ελευθ. επαγγ. προς εργάτες
Ελλάδα	1:53	1:16,5
Γιουγκοσλαβία	1:92	1:24,4
	-	-
Ιταλία	1:496	1:225
Σουηδία	1:85	1:88
Ουγγαρία	1:62	1:37
Δανία	1:168	1:23

ΠΗΓΗ: Κ. Τσουκαλάς (1977), σ. 440.

«Εμφανίζεται έτσι σαφώς ότι η διαφοροποίηση ανάλογα με την ταξική προέλευση των ευκαιριών πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση είναι στην Ελλάδα εξαιρετικά χαμηλή και ότι το φαινόμενο αυτό είναι κυρίως τονισμένο για τους γόνους της αγροτιάς [...] ο δημοκρατικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης [...] ήταν ο βασικός στόχος της μεγάλης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929, που απέβλεπε στη μείωση του αριθμού των μαθητών στο γυμνάσιο και των φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση, που οδήγησε πράγματι σε μian άμεση πτώση των ποσοστών φοίτησης στα δύο αυτά επίπεδα. Πράγματι, ενώ το 1926 υπήρχαν

14. Ό.π.

15. Ό.π.

20 φοιτητές στους 10.000 κατοίκους, το 1937 ήταν μόνο 14. Είναι λογικό να υποθέσει κανείς ότι η συνολική μείωση των φοιτητών θα πρέπει να έγινε σε βάρος των φτωχότερων φοιτητών»¹⁶. Αυτά πρόβλεπε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 και οι «... προσπάθειες της φιλελεύθερης κυβέρνησης Βενιζέλου να εισάγει ένα εκπαιδευτικό σύστημα πολύ πιο κλειστό και που να αναπαράγει κατά τρόπο ευθύ τις υφιστάμενες ταξικές διακρίσεις...»¹⁷.

Παράλληλα με τον αυξημένο φοιτητικό πληθυσμό, ένα χαρακτηριστικό της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης ήταν και η κατεύθυνση σπουδών. Μεγάλο ποσοστό φοιτούσε στη Νομική. Τα αίτια αυτού του προσανατολισμού θα πρέπει «να αναζητηθούν στους συγκεκριμένους τρόπους δόμησης της άρχουσας τάξης στην Ελλάδα. [...] Το μεγαλύτερο μέρος των διπλωματούχων θα πρέπει να απορροφούνται από τη μια μεριά από τον κρατικό μηχανισμό και από τα νομικά επαγγέλματα που ξεφύτρωναν γύρω από τον μηχανισμό αυτό και από την άλλη στις χρηματιστηριακές και εμπορικές δραστηριότητες και τα αστικά και μικροαστικά ελεύθερα επαγγέλματα, που πολλαπλασιάζονται στη μεσογειακή περιφέρεια. Δεν πρέπει να ξεχνάμε, επίσης, ότι η μεταπρατική αστική ελληνική κοινωνία διείσδυε συστηματικά στα γραφειοκρατικά σώματα των περιφερειακών δημόσιων υπηρεσιών και στους μεγάλους διεθνείς χρηματιστικούς οίκους»¹⁸. Τα Νομικά, ως κλάδος, αυξάνονται ως προς το ποσοστό φοιτητών, δεδομένου ότι «συγκροτούν κατεξοχήν τον τομέα που οδηγεί δύναμει στις κορυφές των κρατικών και των χρηματιστικών γραφειοκρατιών [...] Αυτό θα πρέπει να συσχετιστεί με το γεγονός ότι ο μεταπρατικός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων της κυρίαρχης αστικής τάξης, σε συνδυασμό με την ισχύνη των παραγωγικών και των βιομηχανικών δραστηριοτήτων, δεν άνοιγε παρά πολύ λίγες θέσεις σε τεχνικούς ή επιστήμονες (θετικής κατεύθυνσης) στο πλαίσιο του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας»¹⁹.

Παράλληλα «ο προσανατολισμός προς τα Νομικά επιτείνεται μετά το 1880, γεγονός που συμπίπτει με την αύξηση του αριθμού των τραπεζών, των μεγάλων εμπορικών και χρηματιστηριακών οργανισμών κάτω από την αιγίδα του ευρωπαϊκού καπιταλισμού [...]. Οι μηχανισμοί της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και ειδικότερα το Πανεπιστήμιο Αθηνών [...] ασκούσαν τον κοινωνικό τους ρόλο μέσα στη διαδικασία της αναπαραγωγής, όχι μόνο στο ανεξάρτητο βασίλειο, αλλά εξίσου και ανάμεσα στους Έλληνες της διασποράς, τόσο από την άποψη της προέλευσης των φοιτητών όσο και από την άποψη της μελλοντικής ενσωμάτωσης των διπλωματούχων [...]. Ανεξάρτητα λοιπόν από τη γεωγραφική προέλευση των φοιτητών, η λειτουργία του πανεπιστημίου υπήρξε ο κατ' εξοχήν χώρος διανοητικής και ιδεολογικής σύνθεσης του κατατετημημένου Ελληνισμού και ένας τόπος

16. Ό.π. Υποσημείωση στον Πίνακα 84.

17. Ό.π. Υποσημείωση στον Πίνακα 84.

18. Ό.π., Κεφάλαιο πρώτο, ΙΙΙ.

19. Ό.π., Κεφάλαιο πρώτο, ΙΙΙ.

οργάνωσης του κοινωνικού επιμερισμού των ανώτατων στελεχών του. Ο ανώτατος σχολικός μηχανισμός εξυπηρετεί έτσι κατά άμεσο τρόπο τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας ενός χώρου πολύ ευρύτερου από εκείνον που οριοθετείται από τα κρατικά σύνορα»²⁰.

Στο τέλος του αιώνα αρχίζουν να εμφανίζονται τα πρώτα φαινόμενα ανεργίας «ανάμεσα στα στρώματα των γραμματισμένων», «αφού το κράτος και τα ελεύθερα επαγγέλματα, που δομήθηκαν γύρω από τον κρατικό μηχανισμό, είχαν ήδη υπερκορεσθεί»²¹. Αμέσως μετά (και μετά την ήττα του 1897) εμφανίζεται μείωση του αριθμού των εγγραφομένων στο πανεπιστήμιο, για πρώτη φορά.

«Το 1898 οι νέες εγγραφές είναι 628, κατά 260 λιγότερες από τον προηγούμενο χρόνο [...]. Κατά την ίδια περίοδο, τα ποσοστά φοίτησης στο δημοτικό και στο γυμνάσιο δεν παρουσιάζουν ανάλογες διακυμάνσεις. Πρόκειται δηλαδή για φαινόμενο ιδιαίτερο, που παρατηρείται μόνο στην ανώτατη εκπαίδευση, και πρέπει να σκεφτούμε ότι ανάμεσα σ' όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης η ανώτατη εκπαίδευση είναι εκείνη που αντιστοιχεί άμεσα και χωρίς καμία διαμεσολάβηση στους δομικούς προσδιορισμούς του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας στον διευρυμένο ελληνικό χώρο»²².

Συμπερασματικά:

- α) Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα διείσδυσε με εξαιρετική ταχύτητα και ανοίχτηκε σ' ένα ταξικό ακροατήριο εξαιρετικά ευρύ, αν την συγκρίνουμε μ' όλες τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης.
- β) Η γεωγραφική κατανομή του ελληνικού φοιτητικού σώματος επιβεβαιώνει την τάση που παρατηρήσαμε στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον φαίνεται ότι η επιλογή πάνω στη βάση της ταξικής προέλευσης των φοιτητών ήταν εξαιρετικά χαμηλή.
- γ) Το ελληνικό πανεπιστήμιο εξυπηρετεί άμεσα (μα όχι αποκλειστικά, δεδομένου ότι τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια απορροφούσαν σοβαρό ποσοστό του συνόλου του ελληνικού φοιτητικού κόσμου) την αναπαραγωγή του διανοητικού άνθους, όχι μόνο της εξεχάρτητης Ελλάδας, αλλά επίσης και του ελληνισμού της διασποράς. Το Πανεπιστήμιο Αθηνών είναι [...] το βασικό εφαλτήριο μέσω του οποίου πραγματοποιείται η ανακατανομή των στελεχών στις διαθέσιμες θέσεις στο σύνολο του ελληνικού κόσμου»²³.

Τα παραπάνω δεδομένα, τα οποία σκόπιμα παρουσιάσαμε στα περισ-

20. Ό.π. Η έμφαση δική μας.

21. Ό.π.

22. Ό.π. Αυτές οι εξελίξεις και ανάλογες που ακολούθησαν είναι πιθανό να οδηγήσουν πολύ αργότερα το Βενιζέλο να αποφασίσει τη μείωση των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας και της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης; Ίσως. Πάντως σημειώνουμε ότι οι εγγραφές στο Πανεπιστήμιο Αθηνών αυξάνονται συστηματικά μεταξύ 1900 και 1913.

23. Ό.π.

σότερα σημεία τους *verbatim*, διαγράφουν τον τρόπο εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος στο τέλος του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα.

Η παραδοχή που κάνουμε στο σημείο αυτό για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ότι είχε ως *ρόλο ιστορικά την αναπαραγωγή περισσότερο της κυρίαρχης ιδεολογίας και όχι την αναπαραγωγή κάποιων κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων*. Βέβαια στόχος της αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας ήταν, πέρα από τη συντήρηση των δομών της εξουσίας και της συνοχής του νέου ελληνικού κράτους, και η *δημιουργία τάξεων που θα συμβάλουν στη συντήρηση των δομών της εξουσίας*.

Η παραδοχή αυτή αφήνει περιθώρια για τη λογικά συνδυασμένη ερμηνεία των σχετικά αυξημένων ποσοστών φοίτησης και της σχετικά αυξημένης ισότητας ευκαιριών που παρατηρούνται σε όλη την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος στις δύο πρώτες βαθμίδες.

Οι τάσεις δηλαδή για *μαζική* φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επικράτησαν με σχετική ισότητα ευκαιριών με κριτήρια γεωγραφικής και κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης. Οι τάσεις αυτές μείωσαν τη δυνατότητα αυτού του επιπέδου να παίξει με επιτυχία τον επιλεκτικό του ρόλο για την αναπαραγωγή και την ένταξη στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Έτσι δημιουργήθηκαν η ανάγκη και οι προϋποθέσεις για τη μετάθεση αυτού του ρόλου στο επόμενο εκπαιδευτικό επίπεδο, την πανεπιστημιακή εκπαίδευση²⁴.

Είδαμε πως η πανεπιστημιακή εκπαίδευση έπαιξε το ρόλο αυτό διατηρώντας τη σχετική ισότητα ευκαιριών μέχρι το σημείο που η συνεχής αύξηση των ποσοστών φοίτησης (τάσεις μαζικής φοίτησης) δεν μπορούσε πλέον να *εξασφαλίσει* την ένταξη της πανεπιστημιακής ελίτ στον ιεραρχημένο καταμερισμό της εργασίας (ανεργία των «γραμματισμένων»).

Το πρόβλημα λύθηκε όχι με νέα μετάθεση του επιλεκτικού ρόλου σε επόμενο επίπεδο, αλλά με την εφαρμογή του *numerus clausus* που σταματά τις τάσεις μαζικής φοίτησης στο πανεπιστημιακό επίπεδο και αυξάνει την ανισότητα ευκαιριών.

2. Η ΚΥΡΙΑΡΧΗ ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Χρειάζεται να ξεκαθαρίσουμε στην αρχή αυτής της παραγράφου ότι η εκτίμηση θέσεων και ενεργειών αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική γίνεται αναπόφευκτα με βάση τις σημερινές απόψεις (αποδεκτές στο διεθνή χώρο) για τους ιδεολογικούς-πολιτικούς προσανατολισμούς στην εξέλιξη

24. Το γενικό πρότυπο για τη διερεύνηση του αναπαραγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού συστήματος έχουν διατυπώσει οι Bowles και Gintis (1976). Στην Ελλάδα επιστημαίνουμε την ερμηνευτική συμβολή της Φραγκουδάκη (1980).

του κοινωνικού γίνεσθαι. Οι «όροι» δηλαδή «συντηρητικός», «φιλελεύθερος» και «ριζοσπαστικός» έχουν τη σημερινή τους έννοια και εντάσσονται στο σημερινό πλέγμα κοινωνικο-πολιτικών θεωρήσεων.

Παρόλο που δεν θεωρούμε ότι οι διαφορές, που αυτοί οι όροι εμπεριέχουν διαχρονικά, είναι μεγάλες, πιστεύουμε ότι αυτή η διασάφηση είναι απαραίτητη. Είναι απαραίτητη στο βαθμό που αυτό που σήμερα ορίζουμε ως «συντηρητικό» και αυτό που η αντίστοιχη αντίληψη στα πλαίσια του παρελθόντος (αλλά συγκεκριμένου) κοινωνικού γίνεσθαι όριζε ως «συντηρητικό» δεν ταυτίζονται κατ' ανάγκη.

Παράδειγμα μιας τέτοιας διαφοράς αντίληψης μπορεί να είναι η εφαρμογή του *numerus clausus*. Η αρχή της καθιέρωσής του σήμερα, σε ένα ανοιχτό σύστημα εκπαίδευσης, θα χαρακτηριζόταν ως συντηρητική πολιτική εξορθολογισμού του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο την απαγωγή των ταξικών διακρίσεων. Είναι όμως δυνατό, στη συγκεκριμένη κοινωνικο-πολιτική και οικονομική συγκυρία κατά την οποία εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στη χώρα μας, να εκτιμηθεί ως προοδευτικός εκσυγχρονισμός που προώθησε (μέσω των εξετάσεων) την αξιοκρατία.

Έχοντας ξεκαθαρίσει τα παραπάνω μπορούμε να προβάσουμε τη θέση ότι η κυρίαρχη ιδεολογία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι, καταρχήν, συντηρητική εκπαιδευτικά και πολιτικά μέχρι και τη δεκαετία του 50²⁵. Από την αρχή της δεκαετίας του '60 μέχρι σήμερα κυριαρχεί η φιλελεύθερη άποψη, με μικρές «παρεμβάσεις» των συντηρητικών ή των ριζοσπαστών²⁶.

Οι βασικές παραδοχές (διατυπωμένες ή μη) της κυρίαρχης ιδεολογίας για την εκπαίδευση αφορούν στις σχέσεις ανάμεσα στο δάσκαλο, το μαθητή και τη γνώση και προϋποθέτουν την ανωτερότητα του δασκάλου. Ο μαθητής θεωρείται «ελλειμματικός», ενώ ο δάσκαλος κατέχει ένα σύνολο γνώσης, που είναι γνωστή και προκαθορισμένη και που έχει την υποχρέωση με πειθό ή πειθαναγκασμό —σωματικό ή όχι— να τη μεταδώσει στο μαθητή. Η γνώση βασίζεται σε προτάσεις και είναι αφηρημένη, χωρίς άμεση σχέση με τη γνώση από εμπειρίες, τη γνώση του «πώς» και τις δεξιότητες.

Ο δάσκαλος είναι ο αφηγητής και οι μαθητές έχουν υποχρέωση να ακούν, να αποδέχονται και να αποθηκεύουν τη «γνώση» που αφηγείται, για να την αποθηκεύουν ώστε να την επαναλάβουν όταν χρειαστεί. Ο δάσκαλος ξέρει τα πάντα, ενώ οι μαθητές δεν ξέρουν τίποτα ή ξέρουν ελάχιστα. Στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να «μεταδοθεί» στους μαθητές ένα

25. Επισημαίνουμε ότι υπήρχαν διαφορετικές απόψεις, αλλά εκφράστηκαν σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές από λίγους. Αναφέρουμε την περίοδο 1912-29, που διατυπώνονται η φιλελεύθερη και η ριζοσπαστική άποψη από το Δελμούζο και το Γληνό αντίστοιχα. Η ύπαρξη διαφορετικών απόψεων, όμως, δεν άνοιξε τη συζήτηση για το εκπαιδευτικό ζήτημα στα πάμπολλα εκπαιδευτικά και κοινωνικά του χαρακτηριστικά. Συστηματικά τα επιζηρήματα περιορίστηκαν γύρω από το ζήτημα της γλώσσας. (Πρβλ. και Δημαράς, 1985).

26. Είναι φανερό ότι δεν περιλαμβάνουμε την περίοδο της δικτατορίας.

σύνολο γνώσεων που είναι σταθερές, αναλλοίωτες, αντικειμενικές, εκλογικευμένες, γενικά αποδεκτές και αποτελούν το αναλυτικό πρόγραμμα. Η αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο εκφράζει σε μεγάλο βαθμό την αποτίμηση του κατά πόσο οι μαθητές είναι κατάλληλοι να «αποθηκεύουν» και να ανακαλούν τις προκαθορισμένες «γνώσεις», όταν τους το ζητείται.

Η δυνατότητα και οι προϋποθέσεις για το ρόλο αυτό της «αποθήκης» της γνώσης δεν είναι κάτι δεδομένο σε όλο τον πληθυσμό, αλλά αφορά κάποιους εκλεκτούς, που έχουν και τη φυσική ικανότητα αλλά και, κυρίως, τη θέληση και τη σκληρή δουλειά που απαιτείται. Είναι αυτονόητο στα πλαίσια αυτής της θεώρησης, αν και όχι σαφώς διατυπωμένο, ότι τις καλύτερες προϋποθέσεις έχουν τα παιδιά των μορφωμένων και κατά κύριο λόγο τα παιδιά που οι γονείς τους έχουν οικονομική ευμάρεια και όχι βέβαια των απασχολουμένων σε χειρωνακτικές εργασίες.

Αυτό έμμεσα φαίνεται από τις διαπιστώσεις που έκπληκτοι διατυπώνουν οι ιστορικοί μελετητές των ελληνικών πραγμάτων αναφορικά με το πόσο επίμονα γονείς και παιδιά επιδιώκουν τη φοίτηση σε πανεπιστημιακές σχολές και πόσο επίμονα, με στερήσεις αδιανόητες σε αστούς, καταφέρνουν την ολοκλήρωση της φοίτησης και την απόκτηση του πολυπόθητου πτυχίου²⁷.

Στη δεκαετία του '60 προωθήθηκε η έννοια του «απελευθερωτικού» ρόλου της εκπαίδευσης. Ο Παπανούτσος είναι ο κύριος εκφραστής αυτής της τάσης μέσα στα πλαίσια της φιλελεύθερης ιδεολογίας και στο επίπεδο των θεωρητικών τοποθετήσεων και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εκπαίδευση δηλαδή απελευθερώνει από την άγνοια και τις περιορισμένες επιλογές με το να προσφέρει τη γνώση και τις δυνατότητες που αυτή παρέχει στους ικανούς («φυσική» αριστοκρατία και όχι αριστοκρατία της καταγωγής). Όλη αυτή η φιλοσοφικο-πολιτική τοποθέτηση για το ρόλο της εκπαίδευσης καθορίζεται από τις τρεις τόσο σημαντικές και σήμερα

27. Ο κ. Τσουκαλάς (1977) αναφέρει ότι η δωρεάν φοίτηση και οι υποτροφίες από ιδιωτικές δωρεές έκαναν τη σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού σχεδόν «δημοκρατική». Και επίσης ότι υπάρχει «πληθώρα μαρτυριών για τους φτωχούς φοιτητές της Αθήνας, που σύμφωνα με όλους τους συγγραφείς συγκροτούν ένα σημαντικό μέρος του συνόλου και χρηματοδοτούν μερικά τις σπουδές τους, με όσα μπορούν να τους στέλνουν οι γονείς τους, και μερικά προσφέροντας την εργατική τους δύναμη». Ο Μ. Durray (όπως αναφέρεται από τον Τσουκαλά) γράφει: «... Γίνονται υπηρέτες και παραιτούνται από το μισθό τους για να έχουν χρόνο να παρακολουθούν τα μαθήματα ή στριμώχνονται τρεις ή τέσσερις μαζί σέ μια κάρμαρα που δε χωράει ούτε δύο και μελετούν τρεφόμενοι με ψωμί και τυρί μέχρι την ημέρα που θα βγουν από το κουκούλι τους σαν γιατροί, δικηγόροι ή καθηγητές». Ο Ε. About (όπως αναφέρεται από τον Τσουκαλά) διαπιστώνει: «Ο ζητιάνος φοιτητής δεν είναι σπάνιο θέαμα κι ο φοιτητής υπηρέτης είναι ο πιο κοινός. Εκείνο που είναι αξιοπρόσεκτο είναι η επίμονη προσήλωση των φοιτητών, που σπουδάζουν με ακούραστη επιμονή και δεν ξεχνούν το δίπλωμα που θα τους εξασφαλίσει μια καλύτερη ζωή. Βρίσκει κανείς στην Αθήνα όλα τα είδη σπουδαστών με μια μόνο εξαίρεση: το σπουδαστή που δε σπουδάζει».

έννοιες δημοκρατία - ισότητα - αξιοκρατία και εκφράζεται από έναν κρατικό συγκεντρωτισμό²⁸ για τη «δωρεάν παιδεία».

Στην κοινή γνώμη οι φιλελεύθερες θέσεις αρχίζουν να βρίσκουν απήχηση είκοσι χρόνια αργότερα, παράλληλα με τις συνεχώς έντονες ανησυχίες για τα σχολικά κτίρια, τις αίθουσες, τον εξοπλισμό και την «τυπική» παρουσία των διδασκόντων.

Η φιλελεύθερη ιδεολογία για το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος βρήκε πρόσφορο έδαφος σε όλο το φάσμα του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού, ώστε να θεωρείται ως κεντρικός εξισωτικός, αλλά στά πλαίσια της δίκαιης ανταμοιβής, κοινωνικός φορέας.

Χρειάζεται δηλαδή να εξασφαλίζεται κάθε δυνατότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, σε όλες τις διαστάσεις και λειτουργίες του, να παίζει με αποτελεσματικότητα και αδιάβλητα το ρόλο του ως κοινωνικού διορθωτικού φορέα. Οποιαδήποτε εκπαιδευτική πολιτική, μικρής ή μεγάλης σημασίας, πρέπει να εξασφαλίζει αυτή τη δυνατότητα ή και να εγγράφεται στο πλαίσιο της. Και οποιαδήποτε πολιτική ή απόφαση αντιμετωπίζεται ή διακυβεύει αυτή τη δυνατότητα πρέπει να απορρίπτεται, να πολεμιέται.

Στα ίδια πλαίσια διαπιστώνονται τα προβλήματα, ουσιαστικοποιούνται αιτήματα και προωθούνται λύσεις. Το ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα, η αυστηρά προδιαγραμμένη διδακτέα ύλη, το μοναδικό βιβλίο αποτελούν τη βάση των ίσων παροχών. Τα αιτήματα για τη σχολική υποδομή περιλαμβάνουν ορθολογική χωροκατανομή σχολικών μονάδων, ποιότητα κτιρίων, εποπτικά μέσα, καθώς και ποσοτική και ποιοτική (με την έννοια της επάρκειας των ειδικοτήτων) επάρκεια διδακτικού προσωπικού και προωθούν, στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, τη σχολική υποδομή ως προϋπόθεση εκδημοκρατισμού και ισότητας ευκαιριών γι' αυτούς που ήδη βρίσκονται μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της φιλελεύθερης αντίληψης, αφού θεωρείται ότι φέρνει μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και για σοβαρό χρονικό διάστημα όλα τα παιδιά, ώστε να αποκτούν νόημα οι εξισωτικές ρυθμίσεις στις οποίες αναφερθήκαμε παραπάνω.

Αφού πλέον θεθούν οι βάσεις της ισότητας ευκαιριών μέσα στο κάθε εκπαιδευτικό επίπεδο με τις ίσες παροχές σ' όλη την έκταση του σχολικού συστήματος, προωθείται η εκπαιδευτική πολιτική που εξασφαλίζει την ισότητα ευκαιριών για τη μετάβαση από το ένα εκπαιδευτικό επίπεδο στο επόμενο με το κατάλληλο σύστημα επιλογής. Έτσι η διαδικασία αξιολόγησης και επιλογής βασίζεται στη διδαχθείσα σ' όλα τα σχολεία της επικράτειας ύλη, που περιλαμβάνεται στα αντίστοιχα σχολικά βιβλία, σε ενιαίες αντι-

28. Το συγκεντρωτικό έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τις επιπτώσεις του στο περιεχόμενο και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, διοίκηση) έχει αναλύσει και παρουσιάζει ο Α. Δημαράς.

κειμενικές και αδιάβλητες εξετάσεις και σε αντικειμενική βαθμολογία με (κατά το δυνατόν) ενιαία κριτήρια.

Αν όλα αυτά εφαρμοστούν σωστά, εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις για την ισότητα ευκαιριών. Αν δηλαδή το κράτος εξασφαλίζει ισοκατανομή των σχολικών παροχών σ' όλη την επικράτεια, και αντικειμενικό και αδιάβλητο τρόπο επιλογής, τότε η διαφοροποιημένη επίδοση ανάμεσα στα άτομα και την εκπαιδευτική διαδικασία και στο τέλος της πορείας τους οφείλεται σε διαφοροποιημένες ικανότητες και προσπάθειες και όχι σε κοινωνικο-οικονομικές διαφοροποιήσεις ή δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αλλά ως προς την ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η φιλελεύθερη κριτική —εξέλιξη της εκπαιδευτικής ιδεολογίας— ενώ έχει επιτεθεί συστηματικά στη στεία απομνημόνευση, δεν έχει καταφέρει να απομονώσει τους παράγοντες που την προκαλούν και την αναπαράγουν²⁹. Έτσι, παρά την κριτική, η επίθεση παραμένει άγονη, γιατί δεν έχει μετατραπεί σε κριτική ανάλυση της προκαθορισμένης γνώσης και του άμεσου αποτελέσματός της, του συσσωρευτικού και απομνημονευτικού της χαρακτήρα.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχει ήδη διαγραφεί η ύπαρξη ριζοσπαστικής άποψης που εκφράζει τμήματα του ιδεολογικού μηχανισμού (πανεπιστημιακοί φορείς, κατά κύριο λόγο). Όμως η άποψη αυτή δεν έχει εισχωρήσει στον κρατικό μηχανισμό, που, κατά κύριο λόγο, καθορίζει τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και, για το λόγο αυτό, δεν μπορούμε να πούμε ότι εκφράζει την κυρίαρχη ιδεολογία του.

Επομένως η κυρίαρχη ιδεολογία του εκπαιδευτικού συστήματος ακολουθεί τη φιλελεύθερη άποψη που το θέλει να λειτουργεί προς όφελος της κοινωνίας στο σύνολό της, δρώντας εξισωτικά αλλά στο πλαίσιο αξιολογικών διαδικασιών.

Αυτή η φιλελεύθερη ιδεολογία δεν είναι ολοκληρωμένη στην εφαρμογή της, γιατί δεν περιέχει το στοιχείο της συστηματικά ορθολογικής λειτουργίας, στοιχείο απαραίτητο και κεντρικό στη δυτική φιλελεύθερη θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν είναι ούτε αμιγής, γιατί σε μεγάλο βαθμό έχει διατηρήσει τον αυταρχικό ρόλο του δασκάλου (δεν περιλαμβάνεται εδώ η αυταρχική συμπεριφορά) σε συνδυασμό με την απομνημόνευση ως του κύριου τρόπου απόκτησης της γνώσης.

29. Και εδώ βέβαια υπάρχουν εξαιρέσεις. Σημειώνουμε ως ιδιαίτερη επιστημονική συμβολή τη μελέτη του Μαυρογιώργου για τα θέματα των εξετάσεων στο μάθημα της Ιστορίας (Μαυρογιώργος, 1983).

3. Η ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ: ΜΥΘΟΙ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Η ισότητα ευκαιριών πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί διατυπωμένη πολιτική βούληση για το σύστημα επιλογής στη χώρα μας από τη δεκαετία του '60³⁰. Αυτό είναι φανερό στις εκάστοτε κυβερνητικές διακηρύξεις που συνοδεύουν όλες τις μεταρρυθμιστικές ή τις τροποποιητικές προτάσεις και εφαρμογές εκπαιδευτικής πολιτικής.

Είναι αξιοσημείωτο ότι η ισότητα ευκαιριών πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί, κατά κύριο λόγο, αίτημα των διανοουμένων που ασχολούνται με τα αντιστοιχα εκπαιδευτικά πράγματα³¹. Ο ελληνικός λαός πληροφορήθηκε την ανισότητα (που βέβαια τη ζούσε καλύτερα από τους προβληματισμένους διανοούμενους) από τη δεκαετία του '60 και μετά, ακριβώς όταν η σχετική «μαζικοποίηση» της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έθεσε το θέμα του ποιος καρπώνεται το «αγαθό» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Βέβαια παλιότερα είχε διατυπωθεί το αίτημα για «μόρφωση ανεξάρτητη από την κοινωνική προέλευση»³² και η «κοινωνική ανάγκη για μιαν ανοιχτή παιδεία»³³, παράλληλα με άλλες παρόμοιες διεκδικήσεις³⁴. Αυτές οι τοποθετήσεις, όμως, ουδέποτε εξειδικεύτηκαν εμφατικά στο θέμα της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ούτε εκφράστηκαν με την έκταση και την ένταση που απέκτησαν τα τελευταία 20 χρόνια.

Το αίτημα των διανοουμένων της τελευταίας εικοσαετίας «πέρασε» στον ελληνικό λαό, αλλά και στις κυβερνήσεις, από τη μεταφορά στις εφημερίδες των σχετικών αναλύσεων, που έγινε πολλές φορές από τους ίδιους. Το αποτέλεσμα είναι ότι σήμερα όλοι (ή σχεδόν όλοι) αναφέρονται στην ισότητα ευκαιριών, χωρίς, τις περισσότερες φορές, να δίνονται ακριβείς αναφορές για το εννοιολογικό περιεχόμενο, την εκπαιδευτική πραγματικότητα, που πιθανό να εκφράζει μια τέτοια επιλογή και τα αποτελέσματά της³⁵.

30. Είναι φανερό ότι η γενίκευση δεν περιλαμβάνει την περίοδο της δικτατορίας.

31. Αρχίζοντας από τον Ε. Παπανούτσο, που διατύπωσε το αίτημα και σε επιστημονικού προσανατολισμού κείμενα, αλλά και σε κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής.

32. Θέση που διατύπωσε ο Γληνός. Δημαράς (1974), τόμος Β', τ. 146.

33. Θέσεις του Συλλόγου «Αθήναιοι». Δημαράς (1974), τόμος Β', τ. 169.

34. Επαναστατικός Εκσυγχρονισμός της Παιδείας, «Όμιλος Παπαναστασίου». Δημαράς (1974), τόμος Β', τ. 195.

35. Οι πρώτες εκτενείς και συστηματικές παρουσιάσεις του πολλαπλού εννοιολογικού περιεχομένου της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών γράφονται από τη Μ. Ηλιού (1982) και τη Γ. Κοντογιαννοπούλου - Πολυδώριδη (1983), μια δεκαετία αφού η σχετική έρευνα είχε αρχίσει στην Ελλάδα. Η Χαμπήρη - Δημάκη (1974) διατύπωσε για πρώτη φορά συστηματικά τις θεωρητικές και εμπειρικο-ερευνητικές διαστάσεις της ανισότητας ευκαιριών για εκπαίδευση από τη σκοπιά της φιλελεύθερης θεώρησης.

Οι πρώτες συστηματικές διερευνήσεις της ισότητας ευκαιριών για την ανώτατη εκπαίδευση έγιναν στα μέσα της δεκαετίας του '60³⁶. Και ήταν συστηματικές με την έννοια της ύπαρξης συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος και κάποιας καθορισμένης μεθοδολογίας για την προσέγγιση των ερευνητικών πορισμάτων³⁷. Στη συνέχεια ακολούθησαν άλλες περισσότερο ή λιγότερο συστηματικές, που έχουν από κοινού συμβάλει στο καταρχήν ξεκαθάρισμα της εικόνας των εκπαιδευτικών ευκαιριών στη χώρα μας, ώστε να μπορούμε εμείς σήμερα να συνάγουμε βάσιμα συμπεράσματα, πάνω στα οποία στηρίζονται τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας³⁸. Την εικόνα συμπληρώνουν δημοσιευμένα άρθρα και μελέτες που αναφέρονται στο θέμα γενικότερα ή έμμεσα και δημοσιεύσεις στις εφημερίδες.

Από τις μελέτες αυτές πολλές περιλαμβάνουν συγκρίσεις με τη διεθνή κοινωνική-εκπαιδευτική πραγματικότητα³⁹ και μία περιλαμβάνει διαχρονική εξέλιξη του φαινομένου στην Ελλάδα⁴⁰.

Από την άποψη της κοινωνικής θεώρησης, την οποία υιοθετούν (άμεσα διατυπωμένη ή έμμεσα προκύπτουσα), όλες ενέχουν τις παραδοχές της φιλελεύθερης μεταρρυθμιστικής θεώρησης.

Διαγράφεται ή (διατυπώνεται) ότι αυτό που περιμένουμε από ένα εκπαιδευτικό σύστημα, στο βαθμό που είναι αξιοκρατικό και με δεδομένο ότι η «αξία» είναι ισοκατανεμημένη στις διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, είναι η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών κατά την επιλογή. Το εκπαιδευτικό σύστημα επιλέγει τους φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, έτσι ώστε η κατανομή τους, σύμφωνα με κριτήρια κοινωνικής προέλευσης, να τείνει να συμπίπτει με την κατανομή του αντίστοιχου πληθυσμού (με τα ίδια κριτήρια κοινωνικής προέλευσης) στο σύνολο της χώρας.

Τα κριτήρια κοινωνικής προέλευσης είναι σε γενικές γραμμές τα ίδια (αν και διαφοροποιείται η εσωτερική τυπολογία τους) και περιλαμβάνουν:

- εκπαίδευση γονέων (του κάθε γονέα ή του πατέρα),
- επάγγελμα γονέων (του κάθε γονέα ή του πατέρα),
- γεωγραφική προέλευση (τόπος κατοικίας γονέων ή γέννησης του παιδιού, σε είδος οικισμού ή στα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας).

36. Lambiri - Dimaki (1967), ΟΟΣΑ (1965).

37. Συστηματικές θεωρούμε αυτές που καλύπτουν τα ελάχιστα κριτήρια ερευνητικής διαδικασίας, όπως την ύπαρξη σαφούς ερευνητικού ερωτήματος και καθορισμένης μεθοδολογίας για τη διερεύνησή του.

38. Λαμπίρη - Δημάκη (1974), ΟΟΣΑ (1965), Polydorides (1978), ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1978), (Επιστ. Διευθ. Γ. Ψαχαρόπουλος, Α. Καζαμίας), Παπαγεωργίου (1979), Κασσωτάκης (1981) και ΟΟΣΑ (1975).

39. Lambiri - Dimaki (1976), Λαμπίρη - Δημάκη (1974), ΟΟΣΑ (1975), ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1978), ΟΟΣΑ (1980).

40. Polydorides(1978).

Η εννοιολογική δομή, που κυριαρχεί στις αναλύσεις, δέχεται τις διαδικασίες επιλογής ως ένα «μαύρο κουτί», το οποίο έχει βέβαια αποφασιστική σημασία για την κοινωνική κατανομή των επιτυχόντων ή των φοιτούντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά που ουδέποτε διερευνήθηκε, έτσι ώστε να μελετηθεί ο τρόπος δράσης του στη διαμόρφωση των κατανομών αυτών⁴¹.

Η μεθοδολογία ανάγεται στη σύγκριση των κατανομών των επιτυχόντων ή των φοιτητών κατά κοινωνικο-οικονομικές κατηγορίες με λιγότερο ή περισσότερο «μελετημένες» «εκφράσεις» πληθυσμιακών κατανομών, των οποίων αντιπροσωπευτικές υποτίθεται ότι θα έπρεπε να είναι οι πρώτες. Ή ανάγεται στη σύγκριση των κατανομών των υποψηφίων και των επιτυχόντων κατά τις ίδιες κοινωνικο-οικονομικές κατηγορίες.

Έτσι σε μια περίπτωση ο κρίσιμος για την ισότητα ευκαιριών δείκτης υπολογίζεται ως:

(α) $\frac{\text{ποσοστό σπουδαστών κοινωνικο-οικονομικής ομάδας } i^{42}}{\text{ποσοστό πληθυσμού κοινωνικο-οικονομικής ομάδος } i}$,

σε άλλη υπολογίζεται ως:

(β) $\frac{\text{ποσοστό σπουδαστών κοινωνικο-οικονομικής ομάδας } i^{43}}{\text{ποσοστό ανδρών ηλικίας 40-45 ετών κοινωνικο-οικονομικής ομάδας } i}$

και σε τρίτη ως:

(γ) $\frac{\text{ποσοστό επιτυχόντων σε ΑΕΙ το έτος } k, \text{ ηλικίας } j \text{ και κοινωνικής}^{44} \text{ τάξης } (i)}{\text{ποσοστό νέων το έτος } k, \text{ ηλικίας } j \text{ και κοινωνικής τάξης } (i)}$

στην περίπτωση (α), είτε θεωρείται ότι χρειάζεται να υπάρχει μια τέτοια ισότητα ευκαιριών, ώστε ανά πάσα στιγμή οι φοιτητές να αντιπροσωπεύουν τη συγκεκριμένη κοινωνία στο σύνολό της, είτε υποθέτει ισοκατανομή των επαγγελμάτων κατά ομάδα ηλικιών, γεγονός που δεν ισχύει.

Στην περίπτωση (β) θεωρείται ότι η ισότητα ευκαιριών αφορά στην κοινωνικο-οικονομική προέλευση των ιδίων φοιτητών (και όχι στην κοινωνικο-οικονομική δομή του συνόλου του πληθυσμού) με την παραδοχή ότι ο αριθμός παιδιών στην οικογένεια ισοκατανέμεται στις διαφορετικές κοινωνικο-οικονομικές κατηγορίες. Γεγονός που επίσης δεν ισχύει, αλλά που

41. Αυτό ισχύει σε όλες τις έρευνες και τις μελέτες στις οποίες αναφερθήκαμε.

42. ΟΟΣΑ (1965).

43. Polydorides (1978).

44. Lampiri - Dimaki (1967). Σημειώνουμε ότι όλες οι σχετικές μελέτες χρησιμοποιούν έναν από τους παραπάνω τρόπους ανάλυσης ή κάποιο σχετικό ανάλογο με τη λογική τους. Πρβλ. Eliou (1978), Ηλιού (1976), Κασσωτάκης (1981).

υπερεκτιμά την ανισότητα αφού οι υψηλότερες κοινωνικο-οικονομικές κατηγορίες έχουν λιγότερα παιδιά⁴⁵.

Ο τρίτος δείκτης είναι οπωσδήποτε ακριβέστερος, αλλά ο παράγοντας ηλικία που συνεκτιμάται υπο-εκτιμά την ανισότητα⁴⁶.

Τα συμπεράσματα που συνάγονται έχουν σε γενικές γραμμές την ίδια γενική θεώρηση για τη σχέση των κοινωνικών ομάδων με τη δομή της κοινωνίας και τις διαδικασίες επιλογής και αναπαραγωγής του επιστημονικού δυναμικού⁴⁷. Συγκλίνουν επίσης αναφορικά με τις ερμηνείες για την ύπαρξη ανισότητας κατά τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο πρώτο θέμα η βασική θεώρηση δέχεται ότι τα άτομα δρουν ελεύθερα, με βάση επιλογές, που οπωσδήποτε έχουν, και με βάση την προσωπική τους εμπειρία και πληροφόρηση που διαθέτουν⁴⁸. Έτσι η συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση των παιδιών των αγροτών αποτελεί τη συνισταμένη περιουσιμένη πληροφορόρηση για την εξέλιξη μετά την αποφοίτηση, τις παραστάσεις για το τι σημαίνει σπουδή και επαγγελματική αποκατάσταση, την αίγλη των μη χειρωνακτικών επαγγελμάτων, το demonstration effect που αυτά εξασκούν και της δικής τους δυσαρέσκειας από τις συνθήκες ζωής στην ύπαιθρο⁴⁹.

45. Στη συγκεκριμένη μελέτη ο δείκτης αυτός χρησιμοποιήθηκε για διαχρονικές συγκρίσεις, γεγονός που μειώνει και τη σημασία της υπερεκτίμησης της ανισότητας.

46. Είναι φανερό ότι οι μεγαλύτεροι στην ηλικία επιτυγχόντες την ίδια χρονιά προέρχονται κατά τεκμήριο από ευπορότερες κατηγορίες του πληθυσμού και δεν λαμβάνονται υπόψη στον υπολογισμό του δείκτη.

47. Κάποιες μελέτες αναφέρονται σε «τάξεις», αλλά επειδή δεν υπάρχει ούτε ενιαία αντίληψη για τις «τάξεις» ούτε και ενιαία ορολογία θα αναφερόμαστε σε κοινωνικές ομάδες ή κατηγορίες.

48. Αναφέρεται για παράδειγμα ότι οι παρατηρούμενες διαφορές ανάμεσα στα παιδιά των αγροτών και στα παιδιά των εργατών οφείλονται στο ότι οι «αγρότες,

- εκτιμούν περισσότερο τα επαγγέλματα που προϋποθέτουν πτυχίο,
- έχουν λιγότερο σαφή γνώση των δυσκολιών τις οποίες συναντά κατά τη σταδιοδρομία του ο εκ των ευρύτερων στρωμάτων πτυχιούχος της Ανωτάτης,
- είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τον τρόπο ζωής τους» (Lampiri - Dimaki).

49. Αναφέρεται δηλαδή ότι οι κάτοικοι της υπαίθρου:

- έχουν την τάση να υπερεκτιμούν τα οικονομικά και τα κοινωνικά οφέλη που προέρχονται από ένα πανεπιστημιακό δίπλωμα (Lampiri - Dimaki, 1974),
- θεωρούν ότι έχει ιδιαίτερη αίγλη η μη χειρωνακτική εργασία και η εξω-αγροτική απασχόληση (Campbell και Sherrard, 1966, όπως αναφέρεται από τη Δημάκη, 1974),
- θεωρούν συγκεκριμένα ότι ο δάσκαλος, ο φαρμακοποιός, ο δικηγόρος έχουν τις ανώτερες θέσεις στην κοινωνική ιεραρχία (Lampiri - Dimaki, 1967, Κριαρά, 1964),
- υπερεκτιμούν τα οφέλη του πανεπιστημιακού διπλώματος (Lampiri - Dimaki, 1974),
- έχουν αφηρημένη έννοια για τις σπουδές και θεωρούν ότι είναι το μέσο για να φύγουν από το χωριό: ή γίνεται κανείς γεωργός ή σπουδάξει (πορίσματα έρευνας του H. Mendras το 1960, όπως αναφέρονται από τη Lampiri - Dimaki, 1974),

Αντίθετα τα παιδιά των εργατών σπουδάζουν σε μικρότερο ποσοστό, επειδή έχουν καλύτερη πληροφόρηση για τις δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης μετά την αποφοίτηση, καλύτερη πληροφόρηση για τις συνθήκες σπουδών και καλύτερες συνθήκες διαβίωσης στις πόλεις⁵⁰.

Τέλος συνάγεται ότι οι οικογένειες των αγροτικών και των εργατικών ομάδων «επιδιώκουν την εκπαίδευση περισσότερο από αντίδραση σε έναν παραδοσιακό τρόπο ζωής παρά στη συνειδητοποίηση της ίδιας της αξίας της εκπαίδευσης». Η εκπαίδευση έτσι είναι το μέσο για να επιτευχθεί η επιθυμητή φυγή και αλλαγή. Ενώ «στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις λειτουργεί ως μέσον ανάπτυξης των διανοητικών δυνατοτήτων του νέου και διατήρησης της μορφωτικής παράδοσης της οικογένειας»⁵¹.

Διαπιστώνεται ότι η εκπαίδευση των γονέων είναι σχεδόν εξίσου σημαντικός παράγοντας με το επάγγελμα για την εκπαιδευτική εξέλιξη των σπουδών και συγκεκριμένα για την τόσο επιθυμητή εισαγωγή στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση⁵². Βέβαια η εκπαίδευση των γονέων αναλύεται λιγότερο συχνά, παρόλο που σε γενικές γραμμές σ' όλες τις έρευνες και τις μελέτες τονίζεται η σημασία της για την επιτυχία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση⁵³.

Πιο συγκεκριμένα τονίζεται ότι η πανεπιστημιακή εκπαίδευση του πατέρα και η γυνασιακή εκπαίδευση της μητέρας δρουν καθοριστικά στο πέρασμα των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας στην τριτοβάθμια⁵⁴. Μέσα στα ίδια πλαίσια εξετάζεται και η πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση κατά φύλο, όπου διαπιστώνεται ότι οι γυναίκες στην αρχή της δεκαετίας του '60 είχαν τις μισές πιθανότητες εισαγωγής σε ΑΕΙ από ό,τι τα αγόρια⁵⁵. Είναι

● είναι δυσαρεστημένοι από τις συνθήκες ζωής· εκτός από τη σκληρή δουλειά, η μικροκοινωνία του χωριού δεν παρέχει τη δυνατότητα για ευχάριστη κοινωνική ζωή (Lampiri - Dimaki, 1974).

50. Προβάλλεται ότι οι εργάτες:

- ζουν σε αστικό περιβάλλον και ξέρουν τις δυσκολίες που συναντούν κατά τη σταδιοδρομία τους οι οικονομικά και κοινωνικά μη προνομιούχοι απόφοιτοι ΑΕΙ,
- συναντούν πολυάριθμα επαγγελματικά πρότυπα που δεν έχουν σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο,
- έχουν εισόδημα μεγαλύτερο από των αγροτών,
- έχουν περισσότερο ικανοποιητικές συνθήκες διαβίωσης και ευκαιρίες ψυχαγωγίας και επιμόρφωσης στο αστικό κέντρο,
- και έτσι προτιμούν τα παιδιά τους να γίνουν τεχνίτες παρά να πάνε στο πανεπιστήμιο (Lampiri - Dimaki, 1974).

51. Lampiri - Dimaki (1974).

52, 53. Πολυδωρίδη (1978), Παράρτημα Δ2, και ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1978, Επιστ. Διευθ. Α. Ψαχαρόπουλος, Α. Καζαμίας).

54. ΟΟΣΑ (1978), Παπαγεωργίου (1979).

55. Lampiri - Dimaki (1974).

όμως αξιοσημείωτο ότι αυτή η αναλογία δεν αλλάζει κατά την κοινωνική προέλευση παρά μόνο για τις γυναίκες που προέρχονται από οικογένεια όπου το επάγγελμα του πατέρα είναι αγρότης⁵⁶.

Το φύλο αναφέρεται στις περισσότερες σχετικές μελέτες, αλλά μόνο σε μερικές διαπιστώνεται η ραγδαία εξέλιξη της συμμετοχής των κοριτσιών που διαγράφει εξισωτικές τάσεις σε μικρό σχετικά χρονικό ορίζοντα⁵⁷.

Κοινό πρόβλημα στη συντριπτική πλειοψηφία των αναλύσεων των ευκαιριών πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η έλλειψη διερεύνησης της κοινωνικής προέλευσης των φοιτητών εξωτερικού. Πολύ συχνά αναφέρονται οι αριθμοί ή το ποσοστό τους ως προς το σύνολο των πρωτοετών στα ελληνικά ΑΕΙ⁵⁸. Καμιά φορά γίνονται υποθέσεις για την κοινωνική τους προέλευση στη βάση της λογικής ότι κατά τεκμήριο προέρχονται από εύπορες οικογένειες, αλλά αυτό δεν πληροφορεί ουσιαστικά για το επάγγελμα και την εκπαίδευση των γονέων τους⁵⁹.

Έτσι η συνολική εικόνα της ανισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παραμένει ελλιπής, ιδιαίτερα από την αρχή της δεκαετίας του '60 και μετά, οπότε παρατηρούνται σημαντικότερες αυξήσεις στους αριθμούς των ελλήνων φοιτητών του εξωτερικού. Και, μάλιστα, εξαιτίας του γεγονότος αυτού οι σχετικές αναλύσεις που εξετάζουν ποσοστά επιτυχίας και δείκτες ισότητας ή ανισότητας παρουσιάζουν και ουσιαστικό μεθοδολογικό πρόβλημα.

Παρόλο που κοινή διαπίστωση των ερευνών και των μελετών, όπως ήδη αναφέραμε, είναι ότι υπάρχει και στη χώρα μας ανισότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αυτό που δεν τονίζεται ιδιαίτερα, παρόλο που σε λίγες περιπτώσεις επισημαίνεται, είναι ότι *συγκριτικά με τις χώρες του κόσμου για τις οποίες υπάρχουν δημοσιευμένα στοιχεία η ανισότητα αυτή στη χώρα μας ήταν και είναι ιδιαίτερα μικρή*⁶⁰.

56. Η αναλογία γυναικών προς άντρες είναι 1:3, ενώ για όλες τις λοιπές επαγγελματικές κατηγορίες (συμπεριλαμβανομένων των εργατών) είναι 1:2 (Lampiri - Dimaki, 1974).

57. Για παράδειγμα παραπέμπουμε σε μελέτες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1978) και του ΟΟΣΑ (1978), όπου το φύλο τονίζεται ως μεγάλος διαφοροποιητικός παράγοντας. Οι διαπιστώσεις των εξισωτικών τάσεων διαπιστώνονται πρώτα στη μελέτη του ΟΟΣΑ (1980), αλλά και στη μελέτη Polydorides (1983).

58. ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1977), καθώς και ΟΟΣΑ (1978), ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1978, Επιστ. Διευθ. Γ. Ψαχαρόπουλος, Α. Καζαμιάς).

59. Polydorides (1978).

60. Η J. Lambiri - Dimaki (1974) συγκρίνει τα αποτελέσματα της δικής της μελέτης για την Ελλάδα με εκείνα των Bourdieu και Passeron (1964) για τη Γαλλία και διαπιστώνει ότι από τα παιδιά *κάθε κοινωνικής τάξης* μεγαλύτερο ποσοστό Ελλήνων φοιτά σε ΑΕΙ και ότι στη Γαλλία οικονομικές ανισότητες είναι πολλές φορές μεγαλύτερες από ό,τι στην Ελλάδα. Το ίδιο διαπιστώνεται και σε δύο μελέτες του ΟΟΣΑ, που δημοσιεύτηκαν το 1965 και το 1975 και στις οποίες έχουμε ήδη αναφερθεί. Αντίθετα σε μεταγενέστερη μελέτη του ΟΟΣΑ (1978) τονίζονται οι ανισότητες χωρίς να αναφέρεται αυτό το τόσο σημαντικό συγκριτικό στοιχείο.

Η διαπίστωση αυτή, που έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας για την κοινωνική αναπαραγωγή και το ρόλο των σχολικών μηχανισμών στον περασμένο αιώνα⁶¹, δεν έχει ακόμα μέχρι σήμερα ερμηνευθεί ικανοποιητικά για τα σύγχρονα χρόνια. Το ερευνητικό δυναμικό της χώρας που ασχολείται με τα σχετικά θέματα, άσχετα με το αν τα κύρια ενδιαφέροντά του συγκεντρώνονται στα κοινωνιολογικά ή στα εκπαιδευτικά φαινόμενα, εξακολουθεί να υπερτονίζει την ανισότητα χωρίς να διερευνά τους λόγους στους οποίους πιθανόν οφείλεται η παρατηρούμενη ισότητα⁶².

Οι πραγματικές διαστάσεις της ανισότητας μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας έχουν απλώς καταγραφεί σε δημοσκοπήσεις κοινωνικού και εκπαιδευτικού περιεχομένου. Από τη δεκαετία του '70 οι δημοσκοπήσεις αυτές αναφέρονται στην επιτυχία των υποψηφίων σε σχέση με αριθμό παραγόντων κοινωνικού, οικονομικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα⁶³.

4. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΕ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ

Είδαμε ότι η ισότητα ευκαιριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί δομικό στοιχείο του, αποτέλεσμα των τάσεων για μαζική φοίτηση σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά επίπεδα, σε συνδυασμό με τον αναπαραγωγικό του ρόλο⁶⁴. Είδαμε επίσης ότι η μετάθεση του αναπαραγωγικού ρόλου στο πανεπιστημιακό επίπεδο σήμαινε την εφαρμογή του *numerus clausus*, σε συνδυασμό με τις εξετάσεις επιλογής, που μείωσε τις ευκαιρίες των παιδιών των «ασθενέστερων» κοινωνικο-οικονομικών κατηγοριών του πληθυσμού.

Οι μειωμένες αυτές ευκαιρίες πρόσβασης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση διαπιστώνονται συστηματικά για τη δεκαετία του '50 και τις

61. Τσουκαλάς (1977), Δημαράς (1974), τ. 1965, τόμος Β.

62. Ο Μ. Κασσωτάκης (1981), για παράδειγμα, τονίζει ότι παρατηρείται διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών σε κάποια μαθήματα ανάλογα με την κοινωνικο-οικονομική τους καταγωγή. Αλλά δεν τονίζεται εξίσου το γεγονός ότι φαίνεται καθαρά στις επεξεργασίες που παρουσιάζει πως υπάρχουν μαθήματα στα οποία η επίδοση δεν διαφοροποιείται κοινωνικά.

63. Τέτοια δημοσκόπηση των τελειοφοίτων λυκείου είναι αυτή που έγινε από το ΕΚΚΕ σε συνεργασία με τον ΟΟΣΑ. Τα αποτελέσματα καταγράφει ο Παπαγεωργίου (1979). Ανάλογη δημοσκόπηση για τους φοιτητές έγινε για τη Μελέτη Αναπτύξεως Μεταγυμνασιακής Εκπαίδευσως (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1978). Συνολική καταγραφή υποψηφίων και επιτυχόντων έχει κάνει ο Δρεττάκης (1979).

64. Ο ενδιαφερόμενος αναγνώστης μπορεί εύκολα να διαπιστώσει αυτές τις τάσεις για συμφωνία εξετάζοντας τα δεδομένα των μελετών αυτών για συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μαθητών (ή των υποψηφίων, ή των επιτυχόντων) ως προς τις μεταβλητές επίδοσης ή την επιτυχία/αποτυχία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

αρχές της δεκαετίας του '60⁶⁵. Όπως επίσης διαπιστώνεται η αύξηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών για φοίτηση στα πανεπιστήμια της χώρας παιδιών από τις «ασθενέστερες» κοινωνικο-οικονομικές κατηγορίες μετά τη μεταρρύθμιση του 1964 και τη μεγάλη αύξηση του αριθμού των εισακτέων. Η τάση δηλαδή για μαζική φοίτηση διεύρυνε τις δυνατότητες, για συμμετοχή στο πανεπιστημιακό επίπεδο, παιδιών που δεν είχαν πρόσβαση τα αμέσως προηγούμενα χρόνια. Και, ακόμα περισσότερο, η σχετικά μικρότερη αύξηση στη δεκαετία του '70 έχει σαφή επίπτωση στην ισότητα ευκαιριών που παρατηρήθηκε στο τέλος της δεκαετίας του '60⁶⁶.

Τη δεκαετία του '70 η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε για την τριτοβάθμια εκπαίδευση είχε δύο κύρια χαρακτηριστικά: Τη συνέχεια της τάσης για μαζική φοίτηση⁶⁷ και την εσωτερική ιεραρχημένη στρωμάτωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με τη θεσμοποιημένη ενσωμάτωση στο επίπεδο αυτό της ανώτερης τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης⁶⁸.

Το τελευταίο ήταν η αναγκαία προσαρμογή για να μπορέσει το εκπαιδευτικό σύστημα να παίξει τον αναπαραγωγικό του ρόλο για την ένταξη των αποφοίτων στον ιεραρχημένο κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Η τάση για μαζική φοίτηση (από τη δεκαετία του '60) δηλαδή και η συνεχής πίεση για αυξημένη φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έκαναν αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να ενσωματώσει και την τάση για *μαζική φοίτηση και τον αναπαραγωγικό του ρόλο*. Αυτό γίνεται εφικτό με την εσωτερικά ιεραρχημένη στρωμάτωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ιεραρχημένη στρωμάτωση *μέσα* στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καλύπτει την ανάγκη για μαζική φοίτηση με την ανώτερη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, που συνεχώς επεκτείνεται. Παράλληλα καλύπτει την ανάγκη της επιλεκτικής φοίτησης με την εκπαίδευση πανεπιστημιακού επιπέδου. Έτσι εξασφαλίζεται στο επίπεδο της τριτοβάθμιας η συνύπαρξη ενός εκπαιδευτικού χώρου μαζικής φοίτησης, που πραγματώνει τον εξισωτικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος και ενός άλλου επιλεκτικής φοίτησης που πραγματώνει τον αναπαραγωγικό του ρόλο.

Στην περίπτωση αυτή, δηλαδή, η τάση μαζικής φοίτησης στο επίπεδο της ανώτατης εκπαίδευσης, που εμφανίζεται στην αρχή της δεκαετίας

65. Λαμπίρη - Δημάκη (1974) και Polydorides (1978). Δυστυχώς δεν υπάρχουν μελέτες που να διερευνούν συστηματικά την περίοδο 1930-1950 ως προς την κοινωνική προέλευση των φοιτητών.

66. ΟΟΣΑ (1981) και Polydorides (1978).

67. Αυτό συνέβη γιατί δεν πραγματοποιήθηκε η πρόθεση της Πολιτείας για στροφή στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση (και στη συνέχεια διοχέτευση στην αγορά εργασίας) στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα ήταν η συνεχής αύξηση του αριθμού των υποψηφίων και, ως εκ τούτου, η αδυναμία μείωσης του αριθμού των εισακτέων.

68. Όπως είχε συμβεί και στις περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου.

του '60, δεν δημιούργησε ένα νέο *ανώτερο* εκπαιδευτικό επίπεδο που θα μπορούσε να αναλάβει τον αναπαραγωγικό ρόλο. Αλλά ενσωματώθηκε στο επίπεδο της τριτοβάθμιας ο χώρος τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, για να καλύψει τις τάσεις μαζικής φοίτησης στο επίπεδο αυτό. Με τον τρόπο αυτό έγινε εφικτό να συνεχίσει να καλύπτει τις ανάγκες επιλεκτικής φοίτησης, δηλαδή τον αναπαραγωγικό ρόλο, η ανώτατη εκπαίδευση.

Ο ερευνητής εκπαιδευτικών θεμάτων κοινωνικού χαρακτήρα εύκολα θα διαπιστώσει ότι υπάρχει ακόμα μια εσωτερική ιεράρχηση στο επίπεδο της ανώτατης εκπαίδευσης. Αυτή η ιεράρχηση δημιουργεί έναν αντίστοιχο (περισσότερο) εξισωτικό ή/και (περισσότερο) αναπαραγωγικό ρόλο στην ίδια την ανώτατη εκπαίδευση με βάση την κοινωνική ιεράρχηση των επιστημονικών ειδικοτήτων. Ιεράρχηση που βρίσκεται σε αντιστοιχία με την κοινωνική ιεράρχηση των επαγγελμαμάτων που οι ειδικότητες εκφράζουν στον καταμερισμό της εργασίας⁶⁹.

Για να γίνει περισσότερο κατανοητή η διαδικασία της διαδοχικής μετάθεσης του επιλεκτικού ρόλου σε επόμενο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, όταν στο αμέσως προηγούμενο εμφανίζονται τάσεις μαζικής φοίτησης, επιχειρούμε εδώ κάποιο σενάριο μελλοντικών εξελίξεων.

Αν για κάποιο λόγο εμφανιστούν και πάλι τάσεις μαζικής φοίτησης στην ανώτατη εκπαίδευση, κάνουμε την υπόθεση ότι ο επιλεκτικός ρόλος θα μετατεθεί στο ήδη θεσμοθετημένο επίπεδο των μεταπτυχιακών σπουδών. Το επίπεδο αυτό, που *τόρα* υποθέτουμε ότι *δεν χαρακτηρίζεται από επιλεκτική (κοινωνικά) φοίτηση*⁷⁰, θα αναλάβει τον αναπαραγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος. Ενώ το επίπεδο της ανώτατης εκπαίδευσης που έχει σήμερα το ρόλο αυτό, με τις τάσεις μαζικής φοίτησης που υποθέτουμε ότι θα εμφανιστούν, θα αναλάβει εξισωτικό (περισσότερο) ρόλο.

Με βάση τα παραπάνω θεωρούμε ότι η εννοιολογική δομή και το θεωρητικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών ερευνών κοινωνικού χαρακτήρα χρειάζεται να ανταποκρίνονται στον αναπαραγωγικό και τον εξισωτικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος όπως σταδιακά εκτυλίσσεται σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο.

69. Πολυδωρίδη (1984). Στη μελέτη αυτή έχει διερευνηθεί η αντιστοιχία για δύο ειδικότητες.

70. Δυστυχώς δεν υπάρχουν συστηματικά στοιχεία για την κοινωνική προέλευση των μεταπτυχιακών υποτρόφων. Από συζητήσεις με καθηγητές διαφορετικών ΑΕΙ της χώρας προκύπτει ότι είναι βάσιμη η υπόθεση ότι, στη φάση αυτή τουλάχιστον, η κοινωνική τους προέλευση δεν δίνει ενδείξεις κοινωνικά προσδιορισμένης επιλογής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

- Bowles S. και Gintis H., *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, New York 1976.
- Δημαράς Α., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ. Α & Β, Ερμής, Αθήνα 1973.
- Δημαράς Α., «Γλώσσα και νεοελληνική εκπαίδευση: Διδάγματα από το παρελθόν», *Η Αριστερά Σήμερα*, τεύχος 19, Ιανουάριος 1985.
- Δρεττάκης Μ., *Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις στα ΑΕΙ*, Μέρος Πρώτο, Αθήνα 1979.
- Ηλιού Μ., «Γεωγραφική Κατανομή Εκπαιδευτικών Ευκαιριών», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, No 28, Γ' τετράμηνο, 1976.
- Eliou M., «Those whom reform forgot», *Comparative Education Review*, Vol. 22, No 1, February 1978.
- Ηλιού Μ., «Η Έννοια της Ισότητας Ευκαιριών και η Πολλαπλή Πολιτική της Χρήσης», *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, Τ. 3, Απρίλιος - Ιούνιος 1982.
- Κασμάτη Κ., *Κοινωνική Κινητικότητα*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 1980.
- Κασσωτάκης Μ., «Η Επίδοση των μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης σε Σχέση με το Μορφωτικό Επίπεδο του Πατέρα, το Οικογενειακό Εισόδημα και την Περιοχή Έδρας του Σχολείου τους», Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, Αθήνα 1981.
- Κριαρά Αντ., *Οι Νέοι και η Εποχή μας*, Θεσσαλονίκη 1964.
- Lambiri - Dimaki, J., «Les Chances d' Accès à l' Enseignement en Grèce», στο R. Castel et al, *Education, Développement et Democratie*, Mouton, Paris 1967.
- Λαμπίρη - Δημάκη Ι., *Προς μίαν ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας*, τ. Ι, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 1974.
- Μαυρογιώργος Γ., *Η εγκυρότητα περιεχομένου των γραπτών εξετάσεων στο μάθημα της ιστορίας (προαγωγικές εξετάσεις - εισαγωγικές εξετάσεις)*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σειρά επιστημονικών διατριβών της Φιλοσοφικής Σχολής, αρ. 1, Ιωάννινα 1981.
- ΟΟΣΑ, *The Mediterranean Regional Project - Greece*, Παρίσι 1965.
- ΟΟΣΑ, *Education, inequality and life chances*, vol. 1, Paris 1975.
- ΟΟΣΑ, «Politiques d' admission dans l' enseignement Post - secondaire en Grèce», *Politiques d'admission dans l' enseignement Post-secondaire*, Paris 1978.
- ΟΟΣΑ, *Educational Reform Policies in Greece*, Paris 1980.
- Παπαγεωργίου Κ., *Έρευνα επί των κατευθύνσεων των αποφοίτων γυμνασίου*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 1979.
- Παπανούτσος Ε., «Οι Νέες Εξετάσεις», *Αγώνες και Αγονία για την Παιδεία*, Αθήνα 1965.
- Παπανούτσος Ε., «Δωρεά και Προνόμιο», *Αγώνες και Αγονία για την Παιδεία*, Αθήνα 1965.
- Polydorides G., «Equality of Opportunity in the Greek Higher Education System: the Impact of Reform Policies», *Comparative Education Review*, vol. 22, No 1, February 1978.
- Πολυδωρίδη Γ., «Ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτατη παιδεία», Παράρτημα Δ2 στο *Μελέτη Αναπτύξεως Μεταγυμνασιακής Εκπαίδευσης* (Γ. Ψαχαρόπουλος, Α. Καζαμιάς Επιστημονικοί Διευθυντές) ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αθήνα 1978.
- Polydorides G., «Women's participation in the Greek educational system», *Resources in Education* (ED 247837), January 1985.
- Πολυδωρίδη Γ., «Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Επεξεργασία εννοιών και αξιολόγηση τοποθετήσεων», στο *Μνήμη Παπανούτσου*, τ. Β', Gutenberg, Αθήνα 1983.

- Πολυδωρίδη Γ., «Συμβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα στην αναπαραγωγή της ελληνικής κοινωνίας και πώς;». Εισήγηση στο Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Κοινωνικών Επιστημών με θέμα: *Παραγωγή και Αναπαραγωγή της Ελληνικής Κοινωνίας*, Αθήνα, Νοέμβριος 1984.
- Τομπαζίδης Δ., *Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση*, Αθήνα 1976.
- Τσουκαλάς Κ., *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα*, Θεμέλιο, 1977.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Εισήγηση προς το Υπουργείο Παιδείας της Ομάδας Μελέτης Μεταπτυχιακών Σπουδών*, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα, Ιούνιος 1977.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Μελέτη Αναπτύξεως Μεταγυμνασιακής Εκπαιδύσεως* (Γ. Ψαχαρόπουλος, Α. Καζαμιάς Επιστημονικοί Διευθυντές), Αθήνα 1978.
- Φραγκουδάκη Α., «Εξέταση μιας Πανελλήνιας Αυταπάτης», *Ο Πολίτης*, τ. 47-48, Ιανουάριος - Φεβρουάριος 1982.
- Ψαχαρόπουλος Γ., «Αποδοχές μισθωτών κατά βαθμίδα και είδος εκπαίδευσως», Παράρτημα Ν στο *Μελέτη Αναπτύξεως Μεταγυμνασιακής Εκπαιδύσεως*.