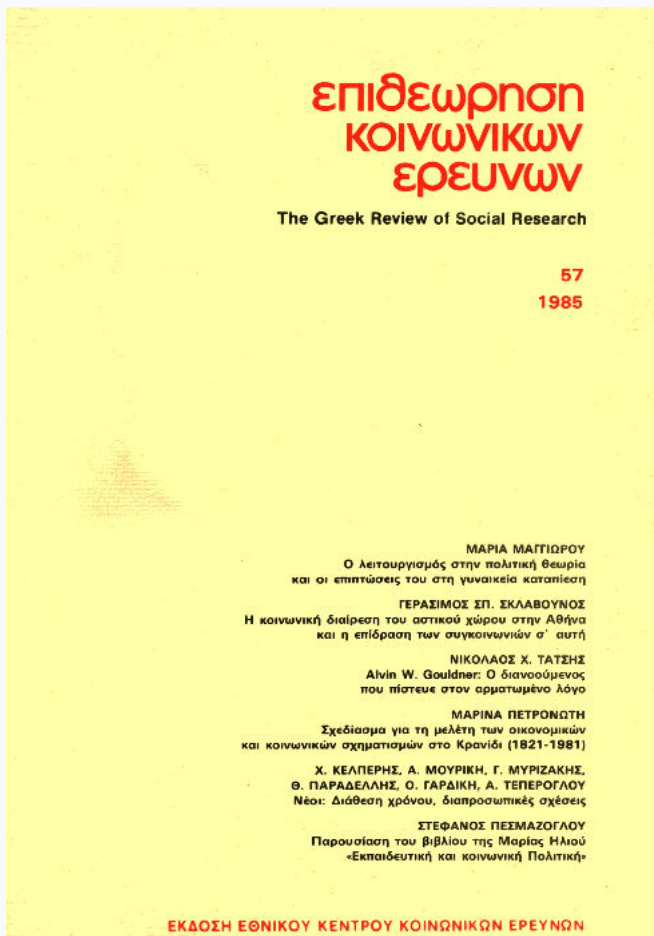


## The Greek Review of Social Research

Vol 57 (1985)

57



Μαρία Ηλιού, Εκπαιδευτική και κοινωνική  
δυναμική

Στέφανος Πεσμαζόγλου

doi: [10.12681/grsr.902](https://doi.org/10.12681/grsr.902)

Copyright © 1985, Στέφανος Πεσμαζόγλου



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

### To cite this article:

Πεσμαζόγλου Σ. (1985). Μαρία Ηλιού, Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική. *The Greek Review of Social Research*, 57, 145–152. <https://doi.org/10.12681/grsr.902>

## ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Μαρία Ηλιο  
Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική  
Εκδ. Πορεία, Αθήνα 1984, σ. 253

Στον τόμο αυτό συγκεντρώνονται δεκατέσσερα κείμενα που γράφτηκαν τη δεκαετία μετά το 1975, είτε υπό τη μορφή διαλέξεων και εισηγήσεων είτε υπό τη μορφή δοκιμίων και δημοσιεύθηκαν σε ελληνικά και ξένα περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων ή συμποσίων και σε αφιερώματα. Ο τόμος χωρίζεται σε τρεις ενότητες: Κατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών, Πραγματικότητα και οραματισμοί στην εκπαίδευση, Κοινωνική Δυναμική.

Οι δυσκολίες προσδιορισμού της έννοιας «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» συναφάνονται με τις αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό σύστημα, τις σχέσεις του με την οικονομία και την κοινωνία, τους ρόλους ή τους σκοπούς που του αποδίδονται. Σύμφωνα με μία θεώρηση (ας τη χαρακτηρίσουμε «ελιτίστική»), οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες είναι συνάρτηση της νοημοσύνης του κάθε ατόμου, που υπολογίζεται-μετρείται με υποτιθέμενα αντικειμενικά τεστ από τις πρώτες σχολικές βαθμίδες, οπότε και γίνεται επικτός ο άμεσος διαχωρισμός των μαθητών σε ικανούς και ολιγότερο ικανούς. Σύμφωνα με μια άλλη θεώρηση (ας την ονομάτισουμε «κοινωνική»), οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες είναι σε μεγάλο βαθμό συνάρτηση εξωγενών, κοινωνικών, γεωγραφικών, περιβαλλοντολογικών παραγόντων, που σε μεγάλο

βαθμό προσδιορίζουν και τη νοημοσύνη των μαθητών. Η αντίληψη αυτή λειτούργησε αντιθετικά με την πρώτη αποκαλύπτοντας την ψευδο-αντικειμενικότητα των τεστ νοημοσύνης και γενικότερα την ιδεολογική επικάλυψη του ρόλου της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή του οικονομικο-κοινωνικού συστήματος. Πρωτοπόροι αυτής της σκέψης υπήρξαν οι Bourdieu και Passeron στη Γαλλία, οι Bowles και Gintis στην Αμερική και ο Bernstein στη Μεγάλη Βρετανία.<sup>1</sup> Στο γενικότερο αυτό πλαίσιο εντάσσονται και οι λίγες αλλά σημαντικές μελέτες που εκδόθηκαν στην Ελλάδα μετα-δικτατορικά των Μπ. Νούτσου, Κ. Τσουκαλά, Α. Φραγκουδάκη, όπως και οι μελέτες ή άρθρα που συγκεντρώνονται στο βιβλίο της Μ. Ηλιο.<sup>2</sup>

Τα τρία κείμενα της πρώτης ενότητας πραγματεύονται την κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών στην Ελλάδα και την έννοια της ισότητας ευκαιριών.

1. Αναφερόμαστε στις κλασικές μελέτες των: P. Bourdieu et J.C. Passeron, *La Reproduction*, éd. de Minuit, 1970· S. Bowles and H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, N.Y. Basic books, 1976· Bas. Bernstein, *Class and Pedagogies: Visible and invisible*, Educational Studies, vol. 1, no 1, march 1975.

2. Χ. Νούτσος, *Προγράμματα Μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*, εκδ. Θεμέλιο, 1979· Κ. Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1977· Α. Φραγκουδάκη, *Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού*, εκδ. Θεμέλιο 1978.

Ειδικότερα στο τρίτο κείμενο επισημαίνεται πώς, «για να προσδιοριστεί η έννοια των εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι ανάγκη να αποκρυπτογραφηθούν οι στόχοι στους οποίους παραπέμπει η μια ή η άλλη αναφορά τους. Πρόκειται για τις ευκαιρίες πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικά ή στην υψηλότερη βαθμίδα του και την απόκτηση του αντίστοιχου πτυχίου; Στόχος είναι η πρόσβαση σε εκπαιδευτικά αγαθά, η επαγγελματική κατάρτιση ειδικότερα ή μήπως η επαγγελματική αποκατάσταση ή ακόμη η απόκτηση εισιτηρίου κοινωνικής ανόδου ή τέλος η ένταξη στην κοινωνική ομάδα των διαχειριστών της εξουσίας;» (σ. 51).

Το ειδικό βάρος που δίνει κανείς στον κάθε παράγοντα, η ιεράρχηση που ακολουθεί, οδηγούν σε αντιστοιχες προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι νοητό η ισότητα ευκαιριών ανάμεσα σε εκπαιδευτικές βαθμίδες να παραμελεί τον κρίσιμο παράγοντα του επισημοτικού ή επαγγελματικού προσανατολισμού (π.χ. γενικά, συγκριτικά «δημοκρατική» η πρόσβαση στα ΑΕΙ, αλλά ουσιαστικά αποκλεισμός από τις ιατρικές ή πολυτεχνικές κατευθύνσεις). Είναι επίσης νοητό να αναφέρεται κανείς στις «εκπαιδευτικές ευκαιρίες» και να ξεχνά ή να αποσιωπά τις μετέπειτα επαγγελματικές ευκαιρίες.

«...Η δομική συγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος αποκρύπτει με την ευκολία που παρέχει στις εγγραφές την ιδιαίτερα δύσκολη και υπερβολικά άνηση θέση στην οποία οδηγούνται όσοι βγαίνουν από ...οποιοδήποτε επίπεδό του, τη στιγμή της εισόδου τους στην επαγγελματική ζωή: η κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκουν και ακόμα η οικογενειακή τους δικτύωση θα αποτελέσουν στην συνέχεια το κλειδί του επαγγελματικού και του κοινωνικού τους μέλλοντος» (σ. 43-44).

Η ανισότητα εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ευκαιριών είναι δεδομέ-

νη. Κρίσιμοι ερμηνευτικοί παράγοντες θεωρούνται η γεωγραφική καταγωγή, το φύλο, η κοινωνική-ταξική προέλευση. Με κριτήριο την κοινωνικο-επαγγελματική προέλευση έχουμε σαν βασικά σημεία αναφοράς δύο μελέτες: των Μιχ. Μειμάρας και Ηλία Νικολακόπουλου και της Ι. Λαμπίρη-Δημάκη, που άπτονται της κοινωνικής πρόλευσης των πανεπιστημιακών φοιτητών.<sup>3</sup>

Η Μαρία Ηλιού στον τόμο αυτό ασχολείται με τους άλλους δύο παράγοντες: της γεωγραφικής καταγωγής (πρώτο κείμενο της πρώτης ενότητας) και του φύλου (τα τέσσερα κείμενα της τρίτης ενότητας).

Η γεωγραφική κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι μια από τις πιο σημαντικές μελέτες του τόμου. Άλλωστε δεν είναι η πρώτη φορά που ασχολείται με τη θεματολογία μια που έχουν προηγηθεί οι έρευνες της στην Αφρική.<sup>4</sup> Ακόμα, νύξεις για τη γεωγραφική κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών είχαμε στις πρωτοποριακές, ανθρωπογεωγραφικού περιεχομένου, μελέτες των Β. Kayser και G. Burgel.<sup>5</sup>

Οι ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση, η «ζήτηση» εκπαιδευτικών υπηρεσιών (όπως άλλωστε και υγειονομι-

3. Μιχ. Μειμάρας και Η. Νικολακόπουλος, «Παραγοντική ανάλυση δεδομένων: σχέσεις κοινωνικο-επαγγελματικής πρόλευσης και σχολικής φοίτησης για τους σπουδαστές των ΑΕΙ», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τ. 33-34, 1978. Ι. Λαμπίρη-Δημάκη, *Προς μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας*, 2 τόμοι, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1974.

4. Marie Eliou, *Démarches possibles en vue de la réduction des inégalités scolaires en Afrique*, Dijon, IREDU, 1974 και της ίδιας, *La formation de la conscience nationale en R.P. du Congo*, Παρίσι, Anthropos, 1977.

5. Bernard Kayser, *Géographie humaine de la Grèce*, Παρίσι-Αθήνα, Presses Universitaires de France, Centre des Sciences Sociales d' Athènes, 1964 (σ. 64-73) και Guy Burgel, *Athènes, étude de la croissance d'une capitale méditerranéenne*, Paris, H. Champion, 1975.

κών) έχουν την εξής ειδοποιό διαφορά από τη ζήτηση οποιουδήποτε «αγαθού»: προσδιορίζονται κυρίως από το επίπεδο της «προσφοράς» εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Δεν ισχύουν εδώ οι μηχανισμοί της αγοράς και οι αλληλεπιδράσεις προσφοράς και ζήτησης. Κατά συνέπεια η όποια πολιτική αποκέντρωσης και «ισόρροπης» περιφερειακής ανάπτυξης εμπεριέχει το στοιχείο της διασποράς στον γεωγραφικό χώρο των εκπαιδευτικών διαδικασιών όλων των βαθμίδων και τύπων. Η μελέτη της Ηλίου εγγράφεται ακριβώς στις προσπάθειες περιγραφής και ανάλυσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων βάσει γεωγραφικών κριτηρίων.

Οι τέσσερις δείκτες που χρησιμοποιεί είναι οι εξής: τα ποσοστά των αγραμμάτων (όπου συμπεριλαμβάνονται όσοι δεν τέλειωσαν το δημοτικό), των αποφοίτων δημοτικών, των αποφοίτων μέσης εκπαίδευσης και των πτυχιούχων της ανωτάτης (περιλαμβάνονται και της ανώτερης τεχνικής). Με βάση τις τρεις μεταπολεμικές απογραφές προκύπτει για κάθε δείκτη χωριστά μια κλίμακα ανισοτήτων. Συνδυάζοντας τους τέσσερις αυτούς δείκτες προκύπτει ένας σύνθετος δείκτης εκπαιδευτικών ευκαιριών που επιτρέπει την κατάταξη σε μια κοινή κλίμακα ιεράρχησης των νομών και των γεωγραφικών διαμερισμάτων. Προκύπτει ανάγλυφα από τις μετρήσεις πως τα μεγέθη που εκφράζουν τον ελλαδικό μέσο όρο εκπαιδευτικού επιπέδου βρίσκονται πάντα ανάμεσα στις δύο μεγαλοπόλεις και τις υπόλοιπες περιοχές της χώρας. Ένα βαθύ εκπαιδευτικό χάσμα, αντανάκλαση του πολιτισμικού και οικονομικού χάσματος, χωρίζει τις δύο καταστάσεις, όπου ο μέσος όρος προσομοιάζεται με το «τεντωμένο σκοινί του ακροβάτη» (σ. 17).

Και από τις τρεις απογραφές αν εξαίρεσουμε την περιοχή πρωτεύουσας και Θεσσαλονίκης προκύπτουν τρεις ο-

μάδες γεωγραφικών διαμερισμάτων. [Σχετικά υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (Πελοπόννησος, Κρήτη, Ν. Αιγαίου), χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (Θράκη και τελευταία περίοδο Ν. Ιονίου) και μια ενδιάμεση κατάσταση οι υπόλοιπες περιοχές].

Σε επίπεδο νομών, με βάση τον σύνθετο δείκτη εκπαιδευτικών ευκαιριών, οι πιο προηγμένες εκπαιδευτικές περιφέρειες σχηματίζουν στη χαρτογραφική απεικόνισή τους «στο νότιο μέρος της Ελλάδος ένα τετράπλευρο του οποίου οι τέσσερις άκρες ακουμπούν στην Αχαΐα, στα Χανιά, στη Ρόδο και στη Χίο και στην Βόρεια Ελλάδα μια έλλειψη που περικλείει τους νομούς Θεσσαλονίκης και Καβάλας. Οι πιο καθυστερημένες εκπαιδευτικές περιφέρειες αφορούν δύο συνεχόμενους νομούς στη Θράκη και ένα συμπαγές σύνολο νομών στην Κεντροδυτική Ελλάδα καθώς και την Ζάκυνθο». Οι υπόλοιποι νομοί βρίσκονται κάπου ενδιάμεσα.

Όπως επισημαίνεται στη μελέτη, ο γεωγραφικός παράγοντας (διαμέρισμα ή νομός) δεν θεωρείται επεξηγηματικός των διαφορών που διαπιστώνονται. Τα αίτια της ανισοκατανομής εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι πολυποικίλα (ιστορικά, κοινωνικά, οικονομικά, δημογραφικά, εθνολογικά). Η γεωγραφική ανισοκατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών έχει ενδεικτική σημασία και έρχεται να ενισχύσει απόψεις για την αδυναμία ενσωμάτωσης γεωγραφικών περιφερειών ή και τάσεις διάσπασης του χώρου. Η περιγραφή και η ανάλυση των γεωγραφικών ανισοκατανομών αποτελούν την πρώτη ύλη μιας περιφερειακής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η Ηλίου δεν αρκείται στην καταγραφή της κατάστασης αλλά και σε ενδεικτικές προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η πρώτη ενότητα του βιβλίου κλείνει με παρατηρήσεις πάνω στις αντιφάσεις και τις αντιθετικές χρήσεις της έννοιας «ισότητα ευκαιριών». Το εκπαι-

δευτικό σύστημα στην Ελλάδα μαζί με τις ομοιότητες και αντιστοιχίες που έχει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων με εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών έχει και ορισμένες ιδιαιτερότητες. Επισημαίνεται η ανάγκη η μελέτη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα να απαλλαγεί από ορισμένα ενδημικά προβλήματα της κοινωνιολογικής έρευνας όπως είναι η καθυστερημένη, δογματική και μηχανιστική μεταφορά προτύπων και θεωριών (σ. 58, 59). Ακόμα, στις αντιθετικές ιδεολογικές χρήσεις της έννοιας «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» εντάσσεται η επίκληση της από τη διοίκηση «για να επιβάλλει όλο και ισχυρότερο συγκεντρωτισμό, όλο και μεγαλύτερη ομοιομορφία, όλο και περισσότερα στοιχεία επανάληψης —συνεπώς ολισοδορόμησης στην ελληνική εκπαίδευση» (σ. 61).

Η δεύτερη ενότητα, *Πραγματικότητες και οραματισμοί στην εκπαίδευση*, περιλαμβάνει τα τρία από τα δεκατέσσερα κείμενα του τόμου και καλύπτει τον κύριο όγκο του. Τα τρία πρώτα κείμενα αυτής της ενότητας έχουν στο επίκεντρό τους ορισμένες «σκληρές» εκπαιδευτικές πραγματικότητες (αναλφαβητισμός, σχολική αποτυχία και διαρροή, οι «ξεχασμένοι» της μεταρρύθμισης) ουσιαστικά πραγματεύονται από διαφορετικές επιμέρους σκοπιές τη βασική θεματολογία της πρώτης ενότητας: την ανισοκατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών. Τα πρόσθετα στοιχεία που εισάγονται είναι η κριτική της μεταρρύθμισης και οι προτάσεις λειτουργίας της λαϊκής επιμόρφωσης.

Ειδικότερα η παρουσίαση των αντιφάσεων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976 αποτελεί και το αντικείμενο του τελευταίου κειμένου της ενότητας, όπου συμπερασματικά σημειώνεται:

«...Η πλατειά συναίνεση γύρω από τα μεταρρυθμιστικά μέτρα του 1976, αποδείχτηκε παραπλανητική. Η "μεταρ-

ρύθμιση" του 1976 δεν είχε στην πραγματικότητα την υποστήριξη καμιάς κοινωνικής δύναμης. Οι διαμάχες γύρω από τα διάφορα επί μέρους στοιχεία της απέκρυσαν τελικά τη απουσία ενός πραγματικού σχεδίου εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης...» (σ. 185).

Εάν στο κείμενο αυτό σημειώνονται οι αντιφάσεις της μεταρρύθμισης, σε ένα άλλο κείμενο με τον εύλογο τίτλο «Οι ξεχασμένοι της μεταρρύθμισης» επισημαίνονται οι παραμελημένες κοινωνικές ομάδες: «Αρκετές κατηγορίες του πληθυσμού ήταν και έμειναν "εκπαιδευτικά αδικημένες" γιατί ακόμα και το εκπαιδευτικό σύστημα τις σπρώχνει στο περιθώριο: είναι οι αναλφάβητοι, οι σχεδόν αγράμματοι, οι κάτοικοι της υπαίθρου και των απομακρυσμένων από τα μεγάλα αστικά κέντρα περιοχών, οι μειονότητες, ο γυναικείος πληθυσμός στην ολότητά του. Οι σημαντικές αυτές κατηγορίες του πληθυσμού δεν απασχόλησαν ιδιαίτερα τους νομοθέτες ούτε καν τις διάφορες Επιτροπές μελέτης που συστάθηκαν ειδικά στα πλαίσια των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών» (σ. 88).

Για τους αναλφάβητους από την ψήφιση του Ν.Δ. 3094/1954 «περί μέτρων προς καταπολέμηση του αναλφαβητισμού» δεν έγινε ποτέ πραγματική κινητοποίηση:

«Δίνεται η εντύπωση ότι ο σκοπός ήταν —και είναι πάντα— να μειωθεί με κατάλληλους χειρισμούς για λόγους εθνικού γοήτρου το ποσοστό αναλφαβητισμού στους διεθνείς στατιστικούς πίνακες και όχι να μάθουν γράμματα οι αγράμματοι» (σ. 89).

Με τη γεωγραφική ανισοκατανομή της σχολικής διαρροής ή αποτυχίας και του αναλφαβητισμού, αναφέρεται το πρώτο κείμενο αυτής της ενότητας. Σηρίζεται σε έρευνα που έγινε από το Κέντρο Κοινωνικών Επιστημών την περίοδο 1965-1967 για τη διαρροή των μαθητών στη Στοιχειώδη και στην Μέση

εκπαίδευση, και που διακόπηκε με το πραξικόπημα του '67. Η ιδιαιτερότητα του προβλήματος στην Ελλάδα έγκειται στο εξής: ενώ σε άλλες χώρες υψηλά ποσοστά διαρροής μπορεί να εκφράζουν την αποτυχία ενός τύπου σχολείου (με αναπροσανατολισμό του μαθητή σε άλλες μορφές εκπαιδευτικής διαδικασίας, π.χ. τεχνική επαγγελματική), στην Ελλάδα η διαρροή στις πρώτες τάξεις του δημοτικού ισοδυναμεί με τον αναλφαβητισμό και επομένως με την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Παρ' όλη την υποχρεωτική εξάχρονη εκπαίδευση, οικονομικοί λόγοι ανάγκαζαν πολλά παιδιά να αφήνουν τα θρανία: «Η απόρριψη, αλλά ίσως περισσότερο η σχολική αργοπορία φαίνεται να συντελούν ουσιαστικά σε μια τέτοια απόφαση πράγμα που θέτει σε ιδιαίτερα δυσμενή θέση, από την αρχή της σχολικής τους ιστορίας, τα παιδιά της υπαίθρου και των κομπολόπων, των οποίων η φοίτηση παρουσιάζει συχνότερα αυτά τα χαρακτηριστικά» (σ. 81).

Τα πορίσματα αυτής της έρευνας συνεχίζουν να παραμένουν επίκαιρα καθόσον παρ' όλη τη θεσμοθέτηση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τα βήματα που έχουν γίνει στην κατεύθυνση υλοποίησής της, υπάρχει ένα ποσοστό (απροσδιόριστο και ανεξάρτητο) μαθητών σε απομακρυσμένες περιοχές που εγκαταλείπει το σχολείο για οικονομικούς, οικογενειακούς ή γεωγραφικούς λόγους (ενδεικτικά θα έπρεπε να εξεταστεί το φαινόμενο σε σχέση με τις εποχικές μετακινήσεις κτηνοτρόφων).

Από την εμπειρία της επιτόπιας έρευνας του 1965, ένα ακόμα στοιχείο που προκύπτει είναι η σημασία των υποστηρικτικών διαδικασιών στις εκπαιδευτικές επιλογές: Ειδικότερα αναφέρεται η λειτουργία του θεσμού των συσσιτίων. Μια αποκεντρωμένη εκπαιδευτική πολιτική χρειάζεται και συγκεκριμέ-

να μέτρα κοινωνικής πολιτικής για να ριζώσει και να έχει διάρκεια.

Για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού και της ανισοκατανομής εκπαιδευτικών ευκαιριών προτάσσεται η λαϊκή επιμόρφωση. Διατυπώνονται οι εγγενείς δυσκολίες στον προσδιορισμό των διαφόρων εκπαιδευτικών αναγκών: Ποιός ανιχνεύει τις ανάγκες, ποιός τις εκφράζει και ποιός τις ερμηνεύει ή τις αξιολογεί; Σε ποιούς χώρους πραγματοποιείται η ανίχνευση και με ποιά τεχνική ή μεθοδολογία; Τελικά ποιά είναι η χρήση αυτής της διαδικασίας και πώς ενημερώνονται όσοι συμμετείχαν «ανιχνευόμενοι»;

«Η δεοντολογία της ανίχνευσης αναγκών όπως και κάθε κοινωνικής έρευνας γενικότερα, απαιτεί να ενημερώνονται τα άτομα τα οποία τροφοδοτούν με στοιχεία από την ζωή τους μια ερευνητική διαδικασία, για την συνέχεια που δίνεται σε αυτή. Αλλιώς είναι φανερό πως υφίστανται μια επιπρόσθετη μορφή αλλοτρίωσης».

Ο τελικός προσδιορισμός των αναγκών επιμόρφωσης και η εκπαιδευτική αποκέντρωση προσκρούουν σε εσωτερικές αντιφάσεις, σε αντιθέσεις και συγχύσεις ανάμεσα στις διακηρυγμένες προθέσεις και τις διάφορες εκφάνσεις μιας άκαμπτης και αρτηριοσκληρωτικής πραγματικότητας. Η συγκεκριμένη ανάλυση και αποτίμηση της τελευταίας φάσης λειτουργίας της λαϊκής επιμόρφωσης δεν έχει ακόμα γίνει.

Δύο κείμενα της δεύτερης ενότητας έχουν σχέση με την έρευνα. Η παιδαγωγική και η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί βασική προϋπόθεση κάθε σοβαρής μακροπρόθεσμης μεταρρύθμισης. Η ανυπαρξία θεσμοθετημένης παιδαγωγικής έρευνας σε συνδυασμό με τον συγκεντρωτικό και αυταρχικό χαρακτήρα της διοίκησης και την αδυναμία κριτικής συμμετοχής ευρύτερων κοινωνικών ομάδων στη λήψη εκπαιδευτικών

αποφάσεων χαρακτηρίζουν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ανυπαρξία της εκπαιδευτικής έρευνας εντάσσεται στο γενικότερο πρόβλημα της ουσιαστικής ανυπαρξίας κάθε μορφής ερευνητικής διαδικασίας (εντός και εκτός Πανεπιστημίου), και το εξαιρετικά χαμηλό επίπεδο χρηματοδότησής της. Στη σχετική αρθροβιβλιογραφία ξεχωρίζουν τα λαμπρά άρθρα του Γιώργη Κατηφόρη για τον καθοριστικό ρόλο της έρευνας στην παραγωγή νέων γνώσεων, στην αναπαραγωγή του καθηγητικού δυναμικού και στην ίδια τη ζωντανή λειτουργία του Πανεπιστημίου.<sup>6</sup>

Η ανυπαρξία μεταπτυχιακών σπουδών και έρευνας συνεπάγεται την εξάρτηση για την αναπαραγωγή του καθηγητικού δυναμικού από Πανεπιστήμια του εξωτερικού. Η Μ. Ηλιού βάσει των απαντήσεων που δόθηκαν σε έρευνα του ΕΚΚΕ βγάζει ορισμένες ενδεικτικά συμπεράσματα για τα ποσοστά διδακτορικών διατριβών κατά ηλικιακή ομάδα και κατά χώρα υποδοχής, όπως επίσης και για τις πηγές χρηματοδότησης.

Ίσως το πιο σημαντικό κείμενο της δεύτερης ενότητας να είναι οι «Πραγματικότητες και οραματισμοί στην εκπαίδευση». Στο κείμενο αυτό<sup>7</sup> συνδυάζεται η γνώση της συγκεκριμένης ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας με την πλατιά ενημέρωση πάνω στις διεθνείς εκπαιδευτικές εμπειρίες με στόχο τη διαμόρφωση εναλλακτικών προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής.

Συνοπτικά περιγράφονται οι βασικές τάσεις και κατευθύνσεις που επικρατούν σε διεθνή κλίμακα στην ποσο-

τική ανάπτυξη της πρόσβασης στην εκπαίδευση (προσχολική, γενίκευση της υποχρεωτικής, τάση δημιουργίας κοινού κορμού βασικής-υποχρεωτικής, ανάπτυξη Β' κύκλου της μέσης, και της τριτοβάθμιας) και στην ποιοτική αναδιάρθρωση της δομής και των στόχων κατά βαθμίδα και τύπο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για τη μέση εκπαίδευση οι αναδιρθρώσεις περιλαμβάνουν τα πολυδύναμα σχολεία, την ένταξη τεχνολογικών μαθημάτων στη γενική εκπαίδευση και της «γέφυρες» που εξασφαλίζουν οριζόντια κινητικότητα. Η καθοριστική σημασία της εκπαίδευσης και της συνεχούς επιμορφωτικής στήριξης των εκπαιδευτικών αποτελεί μια δεύτερη κατεύθυνση που βρίσκεται στο επίκεντρο των προβληματισμών διεθνών οργανισμών. Οι αντιθετικές τάσεις που παρατηρούνται στο χώρο της τριτοβάθμιας (επαγγελματοποίηση-αποεπαγγελματοποίηση, δομικός διαχωρισμός λειτουργιών, κλειστός αριθμός στην είσοδο ή διάπλατα ανοιχτές οι πόρτες), και οι λύσεις που προτείνονται για την αντιμετώπιση της γεωγραφικής ανισοκατανομής στη φοιτητική πρόελευση αποτελεί μια τρίτη κατεύθυνση προβληματισμών όπου η διεθνής εμπειρία μπορεί να αποδειχθεί γόνιμη. Η θεματολογία που άπτεται των προβλημάτων σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα έχει αποκτήσει πλούσια βιβλιογραφία. Εδώ θέλουμε να τονίσουμε κυρίως το στοιχείο που αναφέρεται στη συλλογική επεξεργασία των μεταρρυθμίσεων. Ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός για να είναι συμμετοχικός και να ανταποκρίνεται σε πολυποίκιλες εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζεται μεγάλες χρονικές διάρκειες. Ακόμα, στο επίκεντρο των διεθνών προβληματισμών βρίσκεται η έννοια και η πρακτική της συνεχούς εκπαίδευσης (με τις διάφορες ονομασίες της) που στην Ελλάδα παραμένει άγνωστος σαν θεσμός. Στο σημείο αυτό εντάσσεται και όλη η προβληματική της συσχέτισης εργαζομένων και συ-

6. Γ. Κατηφόρης, «Γιατί δεν έχουμε Πανεπιστήμιο» και «Πανεπιστημιακός δάσκαλος», στο περιοδικό *Αντί*, (26/10/1976 και 22/1/1977).

7. Εισήγηση στην Ο.Ι.Ε.Α.Ε. που πρωτοδημοσιεύθηκε σε δύο συνέχειες (με ορισμένες περικοπές) σε επιφυλλίδες του *Βήματος* (25, 26 Ιανουαρίου 1980) και αργότερα στον τόμο με τα πρακτικά του Συνεδρίου.

νεχούς εκπαίδευσης, των πληρωμένων εκπαιδευτικών αδειών κ.ά.

Το «σημαντικό» στην όλη προσέγγιση αυτού του δοκιμίου είναι πως ενώ αντλεί από τη διεθνή εμπειρία δεν προτείνει οποιαδήποτε μηχανιστική, άκριτη μεταφορά ξένων προτύπων. Ταυτόχρονα δεν μπαίνει στη διαζευκτική λογική που μας έχουν συνηθίσει κυρίως οι οικονομολόγοι της εκπαίδευσης (επιλογή μιας βαθμίδας ή ενός τύπου εκπαίδευσης εις βάρος των άλλων). Γι' αυτό και εκτός από τις αναλογίες ή αντιστοιχίες μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων, ο ιστορικός και κοινωνικός προσδιορισμός των εκπαιδευτικών αλλαγών σημαίνει πως «πρωταρχική λειτουργική σημασία έχουν οι ιδιαιτερότητες».

Η τρίτη ενότητα του τόμου έχει τον τίτλο «Κοινωνική δυναμική». Όμως ο βασικός προβληματισμός που διαπερνάει και τα τρία κείμενα είναι σχετικός με την ισότητα των φύλων και ειδικότερα την ανισοκατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών εις βάρος των γυναικών. Γέφυρα ανάμεσα στις δύο ενότητες αποτελεί το πρώτο κείμενο περί κοινωνικής δυναμικής και αδράνειας. Η θεσμοθέτηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (ένα από τα θέματα της δεύτερης ενότητας) και οι θεσμικές κατακτήσεις των γυναικών δεν κατοχυρώνονται την ώρα της νομικής πράξης. Ο συσχετισμός των κοινωνικών δυνάμεων είναι που κρίνει σε μεγάλο βαθμό την έκβαση, το βαθμό υλοποίησης θεσμών. Αλλιώς η κοινωνική δυναμική είναι σε θέση να διαβρώσει και να υπονομεύσει εκ των έδων οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ή γυναικεία κατάκτηση.

Τα τρία κείμενα της τελευταίας ενότητας του τόμου με τις επαναλήψεις τους αναφέρονται στη γυναικεία συνιστώσα της κοινωνικής δυναμικής κυρίως σε σχέση με την ανισότητα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και την εργασία, σε παγκόσμια κλίμακα. Σε όλες τις πε-

ριοχές της γης το ποσοστό του γυναικείου αναλφαριθμητισμού είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο ανδρικό, ανεξάρτητα από το επίπεδο της κάθε χώρας. Τα προγράμματα αναλφαριθμητισμού και επιμόρφωσης έχουν διαφορετικό προσανατολισμό για τις γυναίκες. Στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες διαμορφώνεται μια κλίμακα δυσκολιών εις βάρος των γυναικών και όταν ακόμα έχει κατακτηθεί η ισότητα στην πρόσβαση (π.χ. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή άνοση κατανομή ανάμεσα στα τμήματα φαινόμενο που οξύνεται στην τριτοβάθμια). Στις χώρες όπου έχει γενικευθεί η σχολική φοίτηση το πρόβλημα δεν έγκειται στη δυνατότητα πρόσβασης των γυναικών στην εκπαίδευση όσο στο σχολικό προσανατολισμό που προκαθορίζει και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Στις υπό ανάπτυξη χώρες οι διακρίσεις πλήττουν τα κορίτσια από την πρώτη τάξη του δημοτικού. Στην Ελλάδα τα δύο στα τρία άτομα που δεν τελείωσαν δημοτικό και τα τρία στα τέσσερα των αναλφαβητών είναι γυναίκες. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι γυναίκες παραμένουν μειοψηφία στις σχολές που προσφέρουν τις καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές. Στα δύο τελευταία κεφάλαια γίνεται σειρά αναφορών σε εμπειρίες, από τις κατακτήσεις του γυναικείου κινήματος διεθνώς στον εκπαιδευτικό και τον επαγγελματικό τομέα.

\* \* \*

Τα προτερήματα και τα μειονεκτήματα του τόμου για τον αναγνώστη είναι ως ένα βαθμό εκείνα που συναντά κανείς στις περισσότερες συλλογές άρθρων, δοκιμίων και εισηγήσεων: από τη μια βρίσκονται συγκεντρωμένες οι σκέψεις, οι αναλύσεις και οι ενδεχόμενες προτάσεις του γράφοντος όπως και η διαχρονική μετεξέλιξη τους, από την άλλη δεν αποφεύγονται οι επαναλήψεις και αλληλεπικλύψεις που συνεπάγεται κάθε τέτοια πρωτοβουλία.



Τη συνοπτική αυτή παρουσίαση των βασικών σημείων της θεματολογίας της Ηλιού θα κλείσουμε με ορισμένες κριτικές επισημάνσεις για την «αντιθετική» και «άντιφατική» χρήση της ορισμένων όρων των οικονομικών της εκπαίδευσης.

Η παρουσίαση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών ως «εκπαιδευτικών αγαθών» προσφερομένων για «κατανάλωση» ή/και «επένδυση» προϋποθέτει τη δυνατότητα διαχωρισμού του καταναλωτικού και του επενδυτικού στοιχείου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εγγχείρημα μάλλον αδιέξοδο, πέρα από τις νοηματικές συγχύσεις που εμπεριέχει.

Η εκτίμηση της «αποδοτικότητας» εκπαιδευτικών συστημάτων, η «ορθολογικότερη» κατανομή εκπαιδευτικών δαπανών εξαρτώνται από τα κριτήρια αποδοτικότητας και το περιεχόμενο που προσδίδει κανείς στον «ορθολογισμό». Η πληθώρα των μελετών αποδοτικότητας με στόχο κάποια ορθολογικότερη κατανομή κονδυλίων (μελέτες διεθνών οργανισμών - ΟΟΣΑ, Διεθνής Τράπεζα, UNESCO, και μελέτες για την Ελλάδα) οδήγησαν σε συμπεράσματα ενισχυτικά της αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών δομών, του εξοβελισμού (πάντα στο όνομα του ορθολογισμού και της αποδοτικότητας) ακριβώς εκείνων των κοινωνικών κατηγοριών που αποτελούν τον κορμό της θεματολογίας της Ηλιού. Η κριτική αυτών των εννοιών θα μας οδηγήσει μονόδρομα στην όλη κριτική του «νεο-κλασικού» υποδείγματος.

Ακόμη, η ρητή αναγωγή της εκπαίδευσης σε «υπο-σύστημα» του κοινωνικού και ιδιαίτερα του οικονομικού συστήματος θα μπορούσε να μας παραπέμψει στην κριτική του θεωρητικού πλαισίου του λειτουργισμού και της συστηματικής ανάλυσης που είτε αδιαφορούν για τις κοινωνικές προεκτάσεις, είτε δεν συλλαμβάνουν την κοινωνική δυναμική και τους κοινωνικο-πολιτι-

κούς συσχετισμούς δυνάμεων που βρίσκονται όμως σαφέστατα στο επίκεντρο της όλης προβληματικής της Ηλιού: η θεσμική κατοχύρωση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και κατά προέκταση οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών δεν αρκεί για την παγιοποίηση κοινωνικών σχέσεων. Χρειάζεται η συνεχής παρουσία και παρέμβαση των κοινωνικών κινημάτων.

Αναμφίβολα, η συναγωγή των κειμένων της Ηλιού προσφέρει ερεθίσματα για έναν γόνιμο προβληματισμό, γιατί συνδυάζει την ανάλυση της συγκεκριμένης ελληνικής κοινωνικο-εκπαιδευτικής πραγματικότητας με την επίγνωση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών και με την ενημέρωση στις λύσεις που δίνονται ή τους προσανατολισμούς που ακολουθούνται.

ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ