

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διδάσκων: Γιάννης Πεχτελίδης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Π.Τ.Π.Ε.
Ακαδημαϊκό έτος
2014-15

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Κωδικός μαθήματος: ΒΠ0405

Είδος Μαθήματος: Υποχρεωτικό

Εξάμηνο σπουδών: 3ο και 4ο

Μονάδες ECTS: 6

Διδάσκων: Γιάννης Πεχτελίδης

e-mail: pechtelidis@uth.gr

Πληροφορίες και υλικό του μαθήματος είναι διαθέσιμα ηλεκτρονικά στην πλατφόρμα **eclass.uth.gr**

Μαθησιακοί στόχοι

Η εμβάθυνση στην κατανόηση των ιδεών των κυριότερων κοινωνιολογικών θεωρήσεων της εκπαίδευσης

Η εφαρμογή των διαφορετικών κοινωνιολογικών ερμηνειών για τη σημασία που έχει ο εκπαιδευτικός θεσμός, τους ρόλους που ασκεί μέσα στην κοινωνία, την αντιμετώπιση του φαινομένου της κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση και τις προοπτικές που διαγράφονται.

Χρήση των κοινωνιολογικών εννοιολογικών εργαλείων για την αναγνώριση και αποτελεσματική διαχείριση στην τάξη φαινομένων σχολικής ανισότητας και εκμετάλλευσης.

Περιγραφή του μαθήματος

Το μάθημα εξετάζει κριτικά τις δυνατότητες που παρέχουν οι σημαντικότερες κοινωνιολογικές θεωρίες της εκπαίδευσης για την ερμηνεία και κατανόηση του ρόλου του εκπαιδευτικού θεσμού στην παραγωγή αλλά και αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας, καθώς και την κατασκευή υποκειμενικοτήτων. Συγκεκριμένα, προσεγγίζονται από μία κριτική σκοπιά η θεωρία του δομολειτουργισμού για την εκπαίδευση, η μαρξιστική θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής και αντιστοίχισης, η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου, η θεωρία των γλωσσικών κωδίκων, καθώς και κοινωνιολογικές θεωρήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων, οι θεωρίες της αντίστασης και οι θεωρίες της ερμηνευτικής κοινωνιολογίας. Επίσης, ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στις μεταδομιστικές αναλυτικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού θεσμού. Υπό το πρίσμα αυτών των θεωριών εξετάζονται τα αίτια και οι συνέπειες της άνισης σχολικής επίδοσης, η σύνδεση της σχολικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, ενώ τίθεται υπό συζήτηση η κυρίαρχη ιδεολογία περί της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της αξιοκρατίας. Τέλος, σημαντικό μέρος του μαθήματος αφορά τον κριτικό αναστοχασμό της τρέχουσας παιδαγωγικής πρακτικής και την αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων διαπαιδαγώγησης με σημείο αναφοράς τις δημοκρατικές αρχές της ισότητας και της ελευθερίας.

Δομή μαθήματος / Διδακτική μέθοδος: Το μάθημα αποτελείται από διαλέξεις, κριτική προσέγγιση των διάφορων θεωριών για την εκπαίδευση και συζήτηση πάνω

σε επιλεγμένα κείμενα, σύνδεση με εκπαιδευτική πράξη με παραδείγματα από εμπειρικές έρευνες, και ασκήσεις.

Τρόπος αξιολόγησης: Γραπτές εξετάσεις (70%) στο τέλος του εξαμήνου και συμμετοχή στο μάθημα (30%).

Προγραμματισμός Συναντήσεων

- Παρασκευή 12.00 – 15.00

Ωρες συνεργασίας

- Πέμπτη 5-6
- Παρασκευή 10.45-11.45

Βασική βιβλιογραφία

- Willis P., *Μαθαίνοντας να δουλεύεις. Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης*, Αθήνα, Gutenberg, 2012.
- Ντοσιέ σημειώσεων (διανέμεται στους φοιτητές)

Προτεινόμενη βιβλιογραφία

- Ballantine, J. H. & Hammack F. M., *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, 2014.
- Blackledge D. και Hunt B., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 1995.
- Feinberg, W. and Soltis, J. (2009) *School and Society*. New York and London: Teachers College Press.
- Gewirtz, S. and Cribb, A. (2011) *Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1997) *Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Πεχτελίδης Γ., *Κυριαρχία και Αντίσταση. Μεταδομιστικές αναλύσεις της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Εκκρεμμές, 2011.
- Ρανσιέρ, Ζ. (2009) *Ο αδαής δάσκαλος*, Αθήνα: Νήσος.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

1η εβδομάδα: Εισαγωγή/Διαδικαστικά

Διάγραμμα μαθήματος, συμμετοχή και υποχρεώσεις των φοιτητών. Εισαγωγή στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Η σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνία. Οι αξίες της ισότητας και της ελευθερίας στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές: Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης (κεφ.1). Φραγκουδάκη, Α. (2009). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η εκπαιδευτική ανισότητα στην ιστορία της ελληνικής*

κοινωνίας (σημειώσεις μαθήματος, σ. 5-45). Gewirtz, S, Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο (κεφ. 1).

2η εβδομάδα: Διάλεξη: **Η θεωρία του “ανθρώπινου κεφαλαίου” στην ύστερη νεωτερικότητα**
Βιβλιογραφικές αναφορές: Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης (κεφ. 2). Standing, G. (2011). *The precariat. The new dangerous class*. NY: Bloomsbury (κεφ. 3).

3η Εβδομάδα: Διάλεξη: **Φονξιοναλισμός: Το σχολείο της «ισότητας και της αξιοκρατίας». Το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα.**

Βιβλιογραφική αναφορά: Feinberg, W. and Soltis, J. (2009) *School and Society*. New York and London: Teachers College Press (κεφ. 2, 3). Blackledge, D. και Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Πάρσονς, Τ. (1959) (ελλ. μτφ. 1985). Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικανική κοινωνία, στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 249-279.

4η εβδομάδα: Διάλεξη: **Μαρξισμός: Η εκπαίδευση στις επιταγές της οικονομίας.**

Βιβλιογραφικές αναφορές: Blackledge, D. και Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Μπόουλς, Σ. και Γκίντις, Χ. (1985) «Πέρα από την εκπαιδευτική Δύση: Το μεγάλο αμερικανικό όνειρο εξετασίζεται» (κεφ. 1^ο από το βιβλίο τους: *Το Σχολείο στην Καπιταλιστική Αμερική*), στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 469-491. Αλτουσέρ, Λ. (1999). Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους, στο Λ. Αλτουσέρ, *Θέσεις*. Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 69-121. Gewirtz, S, Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Feinberg, W. and Soltis, J. (2009) *School and Society*. New York and London: Teachers College Press (κεφ. 4, 5).

5η Εβδομάδα: Διάλεξη: **Θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου**

Βιβλιογραφικές αναφορές: Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης. Gewirtz, S, Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Μπουρντιέ Π. και Πασερόν Ζ.-Κ. (1985) «Σοβαρά παιχνίδια και το παιχνίδι της σοβαρότητας», «Μαθητευόμενοι και μαθητευόμενοι μάγοι» (δύο κεφάλαια από το βιβλίο τους: οι κληρονόμοι), στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 521-555.

6η Εβδομάδα: Διάλεξη: **Θεωρία των γλωσσικών κωδίκων - Η κατασκευή της σχολικής γνώσης**

Βιβλιογραφικές αναφορές: Blackledge, D. και Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Μπερνστάιν, Β. (1971) (ελλ. μτφ. 1985) «Κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση», στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 433-468. Bernstein, B. (1991) *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

7η Εβδομάδα: Διάλεξη: **Ερμηνευτικές προσεγγίσεις: Η κατασκευή της καθημερινής σχολικής ζωής. Θεωρία των ρόλων.**

Βιβλιογραφικές αναφορές: Feinberg, W. and Soltis, J. (2009) *School and Society*. New York and London: Teachers College Press. Πεχτελίδης Γ., *Κυριαρχία και Αντίσταση. Μεταδομιστικές αναλύσεις της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Εκκρεμμές, 2011. Geer B. (1997) «Διδασκαλία», στο Γ. Μιχαλακόπουλος (επιμ.), *Το σχολείο και η σχολική τάξη*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 411-423. Hammersley M. (1997) «Η κινητοποίηση της προσοχής των μαθητών» στο Γ. Μιχαλακόπουλος (επιμ.), *Το σχολείο και η σχολική τάξη*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 375-410. Hargreaves D. (1997) «Αντιδράσεις στην ετικετοποίηση», στο Γ. Μιχαλακόπουλος (επιμ.), *Το σχολείο και η σχολική τάξη*, Θεσσαλονίκη: εκδ. Παρατηρητής, σ. 489-508. Goffman, E. (1996) *Συναντήσεις*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

8η Εβδομάδα: Διάλεξη: **Η καθημερινή ζωή στο νηπιαγωγείο. Συγκρότηση μαθητικών ταυτοτήτων στο νηπιαγωγείο. Παιδικές κουλτούρες και επίσημη σχολική εξουσία**

Βιβλιογραφικές αναφορές: Walkerdine V. (1990) “Sex, Power and Pedagogy”, in V. Walkerdine, *Schoolgirl Fictions*, London: Verso. Πεχτελίδης Γ., *Κυριαρχία και Αντίσταση. Μεταδομιστικές αναλύσεις της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Εκκρεμμές, 2011. Corsaro W. A. (2005) *The Sociology of Childhood*, London: Sage.

9η Εβδομάδα: Μεταδομιστικές αναλύσεις: Σχέσεις εξουσίας στο σχολικό περιβάλλον. Σχολικός χώρος και πειθαρχία.

Βιβλιογραφικές αναφορές: Πεχτελίδης Γ., *Κυριαρχία και Αντίσταση. Μεταδομιστικές αναλύσεις της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Εκκρεμμές, 2011. Gewirtz, S. and Cribb, A. (2011) *Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

10η εβδομάδα: Διάλεξη: Διάλεξη: Θεωρίες της αντίστασης-Παραδείγματα από το σχολείο και το νηπιαγωγείο

Βιβλιογραφικές αναφορές: Willis P., *Μαθαίνοντας να δουλεύεις. Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης*, Αθήνα, Gutenberg, 2012. Σολομών, Ι. και Δ. Μακρυγιάννη (1994) «Σχολικές αντί-δράσεις και μαθητικές υποκοουλτούρες», στο *Πρακτικά 7^{ου} Συνεδρίου της Σύγχρονης Εκπαίδευσης*, σ. 33-46.

11η Εβδομάδα: Διάλεξη: Φεμινιστικές ερμηνείες της σχολικής ανισότητας. Φύλη, έθνος και μειονότητες: Χρήσεις του «πολιτισμού» στην εκπαίδευση

Βιβλιογραφικές αναφορές: Ballantine, J. H. & Hammack F. M. (2012) *The Sociology of Education. A systematic analysis* (7th edition), New Jersey: Pearson. Holland J. (1994) «Μελετώντας τη νεότητα: έρευνες για το φύλο και τη νεανική ηλικία στη Μ. Βρετανία», στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 245-284. Πεχτελίδης, Γ. (2012). Κοινωνιολογία του Ανδρισμού στο Σχολείο, στο *Να κοιτάς με άλλα μάτια να βλέπεις διαφορετικά – έμφυλες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών - Σχολή Μωραΐτη.

12η Εβδομάδα: Διάλεξη: Η πολιτική ικανότητα και η συμμετοχή των μαθητών/τριών στα “κοινά”.

Βιβλιογραφικές αναφορές: Πεχτελίδης Γ., *Κυριαρχία και Αντίσταση. Μεταδομιστικές αναλύσεις της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Εκκρεμμές, 2011. Pechtelidis, Y. (2011). December uprising '08: universality and particularity in young people's discourse. *Journal of Youth Studies*, τόμος 14, τχ.4, 449-462. Pechtelidis, Y. (υπό δημοσίευση). *Occupying School Buildings in Greece of the Memorandum: The Discursive Formations Around Pupils' Political Activism*, in Carles Feixa, Carmen Leccardi, Pam Nilan (eds). *Spaces and Times of Youth Cultures in the Global City*, The Hague and New York: Brill (Book series “Youth in a globalizing world”).

13η Εβδομάδα: Επανάληψη-Αναστοχασμός-Ανατροφοδότηση.

Περιεχόμενα

- 1) Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες (Άννα Φραγκουδάκη),
Σημειώσεις (Γιάννης Πεχτελίδης)
- 2) Η φονξιοναλιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης
- 3) Μαρξιστική ανάλυση της εκπαίδευσης 1
- 4) Μαρξιστική ανάλυση της εκπαίδευσης 2
- 5) Πολιτισμικό Κεφάλαιο
- 6) Μίκρο-ερμηνευτικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης
- 7) Το σχολείο και η σχολική τάξη
- 8) Η σχολική γλώσσα και η άνιση επίδοση των μαθητών

- 9) Πεχτελίδης, Ι. (2005). Ανακατασκευή της σχολικής γνώσης: Προς μια παιδαγωγική της διαφοράς και της περατότητας. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τχ.45.
- 10) Πεχτελίδης, Γ. (2016). Εκπαίδευση και Παιδική Ηλικία. Στο *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*, Κάλλιπος.

Άννα Φραγκουδάκη

Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες

Η εκπαιδευτική ανισότητα στην ιστορία της ελληνικής κοινωνίας

Εισαγωγικά, η αξία της ισότητας

Η βασική δημοκρατική αρχή για το δικαίωμα όλων των πολιτών στην εκπαίδευση γεννιέται με το Διαφωτισμό και τη Γαλλική Επανάσταση και στηρίζεται σε δύο αρχές, (α) στη μεγάλη αξία της παιδείας, που απελευθερώνει από την άγνοια και τις δεισδαιμονίες, οπλίζει το άτομο με τη δυνατότητα να καταλαβαίνει τον κόσμο και να ερμηνεύει τα φυσικά και τα κοινωνικά φαινόμενα, και (β) στη δεύτερη αρχή της ισότητας των πολιτών.

Σταδιακά το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση γίνεται δεκτό στις ευρωπαϊκές κοινωνίες και τα νέα έθνη-κράτη που δημιουργούνται το 19ο αιώνα. Στην Ελλάδα το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση υπάρχει ως αρχή ήδη στις πρώτες διακηρύξεις κατά τη διάρκεια της επανάστασης για τη σύσταση του ελληνικού κράτους, και από την ίδρυση του κράτους περιέχεται στη νομοθεσία ως δικαίωμα όλων των πολιτών, ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνική και γεωγραφική καταγωγή, τη θρησκεία ή άλλες διαφορές. Αυτό το δικαίωμα είναι η παροχή της δυνατότητας να φοιτήσουν όλοι ανεξαιρέτως οι πολίτες και των δύο φύλων στην πρώτη σχολική βαθμίδα. Σύμφωνα με αυτές τις αρχές, το περιεχόμενο του όρου «υποχρεωτική εκπαίδευση» σημαίνει την υποχρέωση του κράτους να παρέχει σε όλους/ες τους/τις πολίτες σχολικής ηλικίας τη «στοιχειώδη» μόρφωση, δηλαδή το σύνολο των γνώσεων που θα επιτρέψουν αργότερα στα άτομα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας και στην άσκηση των δικαιωμάτων τους ως πολίτες.

Όπως συμβαίνει με όλα τα κοινωνικά δεδομένα ή φαινόμενα, η αντίληψη αυτή για την ισότητα στην εκπαίδευση έχει ιστορία, δηλαδή εξελίσσεται και αλλάζει μέσα στο χρόνο σύμφωνα με τις εξελίξεις και αλλαγές της κοινωνίας.

Η εκπαιδευτική ισότητα στην ελληνική κοινωνία

Οι ηγετικές φυσιογνωμίες των διαφωτιστών που οραματίστηκαν το ανεξάρτητο ελληνικό κράτος, με πρώτο τον Αδαμάντιο Κοραή, απέδιδαν μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση. Όπως γράφει ο ιστορικός της εκπαίδευσης Αλέξης Δημαράς, από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ελληνικής επανάστασης υπάρχουν τεκμήρια για τη σημασία που αποδίδεται στην εκπαίδευση, όταν π.χ. η Πελοποννησιακή Γερουσία ήδη το 1822 σχεδιάζει να ιδρύσει σχολεία «αρρένων τε και θηλέων» στα οποία η φοίτηση θα είναι δωρεάν¹. Ο φωτισμός με τα γράμματα θεωρείται η απαραίτητη προϋπόθεση για να αναπτυχθεί το κράτος σε όλα τα επίπεδα, και αυτή η πεποίθηση επανεμφανίζεται στην ελληνική κοινωνία σε κάθε καμπή της ιστορίας της και ταυτίζει την καθολική εκπαίδευση (την εκπαίδευση όλου του λαού) με την οικονομική ανάπτυξη, την κοινωνική πρόοδο και τη δημοκρατία.

Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση και η εξέλιξή της

Η έννοια της ισότητας ωστόσο, η έννοια της καθολικής εκπαίδευσης δεν είναι ίδια όλες τις εποχές. Εκπαίδευση «του λαού» μέχρι σχετικά πρόσφατα εννοείται η πρόσβαση στο δημοτικό σχολείο και καθολική εκπαίδευση σημαίνει να είναι «ο λαός» εγγράμματος και όχι αναλφάβητος.

¹ Α. Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια ιστορίας)*, τόμος Α', εκδ. Ερμής, Αθήνα 1973, σελ. κγ' και κζ'.

Μέχρι περίπου τα μέσα του 20ού αιώνα η συμμετοχή όλων των πολιτών σχολικής ηλικίας στην «υποχρεωτική» εκπαίδευση (το εξαιρέτς δημοτικό μέχρι το 1976) θεωρείται αναγκαία αλλά παράλληλα είναι αντιληπτή σαν απολύτως επαρκής για την εφαρμογή της αρχής της ισότητας. Η ισότητα όλων απέναντι στη μόρφωση δεν περιλαμβάνει τη γενική μέση εκπαίδευση (που οδηγεί στην τριτοβάθμια). Έτσι για πολλές δεκαετίες θεωρείται δίκαιη, δημοκρατική και σύμφωνη με την αρχή της ισότητας μια αντίληψη που σήμερα είναι τελείως αντίθετη με τις έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατίας και της ισότητας, δηλαδή η αντιστοιχία της εκπαιδευτικής πυραμίδας με την κοινωνική στρωμάτωση, καθώς η νομοθεσία στις αρχές του 20ού αιώνα προβλέπει την παροχή διαφορετικής μόρφωσης σε κάθε «κοινωνική τάξιν»². Σύμφωνα με επίσημα νομικά κείμενα αλλά και τις αντιλήψεις των πιο δημοκρατικών εκπροσώπων της πολιτικής εξουσίας τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, το δημοτικό σχολείο προορίζεται για «την κατωτέραν τάξιν», το «αστικό σχολείο» για «την μέσην αστικήν τάξιν» ενώ το γυμνάσιο που οδηγεί στο πανεπιστήμιο προορίζεται για «την ανωτέραν τάξιν».

Την εποχή που θεωρείται σύμφωνο με την ισότητα και τη δημοκρατία να χωρίζεται το σχολείο σε τρεις βαθμίδες, μία για κάθε κοινωνική τάξη, η εκπαίδευση είναι ακόμα αγαθό ιδιαίτερα σπάνιο που απολαμβάνουν ελάχιστα μέλη της κοινωνίας, ενώ η μεγάλη πλειονότητα των πολιτών είναι αναλφάβητη, στα δημοτικά σχολεία της εποχής (1913) φοιτά μόνο ένα 12% των αγοριών και 5% των κοριτσιών ηλικίας 6-12 χρονών³.

Ο αναλφαβητισμός του μεγαλύτερου μέρους των πολιτών θεωρείται κοινωνικό κακό που πρέπει με κάθε θυσία να καταπολεμηθεί. Καθώς οι νομοθετικές προσπάθειες που γίνονται κατά καιρούς με μακρόπνοο στόχο τη γενίκευση του δημοτικού σχολείου δεν έχουν αξιόλογα αποτελέσματα, αυτό τροφοδοτεί για πολλές δεκαετίες έντονη κριτική κατά των κυβερνήσεων. Ο αναλφαβητισμός θεωρείται πνευματική «δουλεία» που συμφέρει στην «αντίδραση», όπως καταγγέλλει ο Δημήτρης Γληνός το 1934, για να εκμεταλλεύεται το λαό ευκολότερα και προσθέτει ότι η «αντίδραση» εμποδίζει την εξέλιξη στα εκπαιδευτικά ζητήματα «για να δυσκολέψει το δρόμο της πνευματικής απολύτρωσης του λαού»⁴. Όταν γράφονται αυτά τα λόγια, η εκπαιδευτική κατάσταση της μεγάλης πλειονότητας είναι πράγματι πολύ κακή. Τη δεκαετία του 1930 περίπου 40% του πληθυσμού είναι αναλφάβητοι με ανάμεσά τους κοντά 60% των γυναικών⁵.

Προσπάθειες των κυβερνήσεων και συνεχής πίεση από τις αντιπολιτεύσεις μειώνει σταδιακά τα ποσοστά αναλφαβητισμού ιδίως την εικοσαετία μετά τον παγκόσμιο και τον

² Στο ίδιο, σελ. μ'.

³ Δ. Γληνός, *Ένας άταφος νεκρός. Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*, εκδ. Ράλλης, Αθήνα 1925, σ.45

⁴ Δ. Γληνός, *Εκλεκτές σελίδες*, Στοχαστής, Αθήνα 1971, τόμ. 4, σελ. 116.

⁵ Σύμφωνα με την απογραφή του 1928, οι αναλφάβητοι ηλικίας από οχτώ ετών και άνω είναι κατά μέσο όρο 40,72% (23,7 των ανδρών και 57,97% των γυναικών).

εμφύλιο πόλεμο (1950-1970)⁶. Την τελευταία δεκαετία του 20ού αιώνα, οι αναλφάβητοι είναι πια μόνο 2,6% στο σύνολο του ενεργού πληθυσμού, ενώ οι λεγόμενοι «ημιαναλφάβητοι»⁷ ή κατά τη διεθνή επιστημονική ορολογία «λειτουργικά αναλφάβητοι» 3,7% αυτού του συνόλου⁸.

Η εξέλιξη των αριθμών δείχνει πολύ σημαντική βελτίωση των εκπαιδευτικών δεδομένων. Ωστόσο τα γενικά ποσοστά δεν επιτρέπουν να φανούν οι κοινωνικές ανισότητες. Για παράδειγμα, την εποχή της εξάλειψης του αναλφαβητισμού, ο μέσος όρος αναλφάβητων στον ενεργό πληθυσμό είναι (όπως αναφέρεται παραπάνω) μόνο 2,6% και των λειτουργικά αναλφάβητων 3,4%, αλλά οι αγρότες στον ίδιο πληθυσμό είναι αναλφάβητοι σε ποσοστό 6,5% και λειτουργικά αναλφάβητοι σε ποσοστό 14,3%, ενώ οι αγρότισσες είναι αναλφάβητες σε ποσοστό 15,4% και λειτουργικά αναλφάβητες σε ποσοστό 17,5%, ποσοστά πολύ ψηλά για τη σημερινή εποχή⁹. Όπως δείχνει ο επόμενος πίνακας 1, σύμφωνα με στοιχεία που συγκρίνουν τον αναλφαβητισμό κατά ηλικίες, ο οργανικός και λειτουργικός αναλφαβητισμός μαζί είναι ασήμαντο ποσοστό για τους πολίτες ηλικίας 15-24 ετών, αλλά είναι ακόμα και

Πίνακας 1

Αναλφαβητισμός 1991 και μη ολοκλήρωση του υποχρεωτικού σχολείου, σύνολο πληθυσμού και νέοι

	14 ετών & άνω			15-24 ετών		
Επίπ. εκπαίδευσης	Σύν.	Ανδρ	Γυν.	Σύν.	Ανδρ.	Γυν.
Αναλφάβητοι	22,2	14,6	29,1	2,9	3,8	2,2
Όχι γυμνάσιο	59,7	55,6	63,4	27,5	31,5	4,0

Πηγή: Επεξεργασία των στοιχείων της Απογραφής του 1991 (ΕΣΥΕ).

⁶ Στην απογραφή του 1951 ο αναλφαβητισμός εμφανίζεται με μέσο όρο 24% για το γενικό πληθυσμό από δέκα ετών και πάνω (11% για τους άνδρες και 35% τις γυναίκες), αλλά το ποσοστό αυτό ανεβαίνει έως το 48% για τις γυναίκες σε ορισμένες επαρχίες της χώρας (π.χ. Ήπειρος). Ωστόσο είκοσι χρόνια αργότερα, σύμφωνα με την απογραφή του 1971, το γενικό ποσοστό αναλφαβητών είναι 14,2% (6,3% για τους άνδρες και 21,6% για τις γυναίκες), ενώ τα ποσοστά δείχνουν ιδιαίτερα σημαντική βελτίωση στις νέες ομάδες ηλικιών.

⁷ Η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος στην απογραφή του 1951 περιέχει για πρώτη φορά τον όρο «ημιαναλφαβητισμός». Όπως εξηγεί έκθεση δημοσιευμένη από υπηρεσία του υπουργείου Παιδείας το 1966, «ημιαναλφάβητα» θεωρούνται τα άτομα που έχουν φοιτήσει στο δημοτικό σχολείο αλλά έχουν εγκαταλείψει τη φοίτηση πριν την απόκτηση του απολυτηρίου του και τα οποία δεν μπορούν «πλέον» να διαβάσουν «εφημερίδα» παρά ίσως με μεγάλη δυσκολία και μπορούν να γράψουν μόνο το όνομά τους (Κ. Θεοδοσό-πουλος, *Το πρόβλημα του αναλφαβητισμού και ημιαναλφαβητισμού στην Ελλάδα*, εκδ. Τμήμα Λαϊκής Επιμόρφωσης του ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1966, σελ. 2). Στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος που περιγράφει άτομα που φοίτησαν στο δημοτικό για μερικά χρόνια αλλά στην ηλικία από 25 ετών και άνω δεν μπορούν να διαβάσουν παρά με μεγάλη δυσκολία και δεν ξέρουν να γράψουν παρά μόνο το όνομά τους είναι «λειτουργικός αναλφαβητισμός» και «λειτουργικά αναλφάβητοι».

⁸ Κατά την απογραφή του 1991 «αγράμματοι» στον ενεργό πληθυσμό είναι 1,8% των ανδρών και 3,1% των γυναικών, ενώ έχοντας φοιτήσει στο δημοτικό αλλά χωρίς απολυτήριο είναι 3,4% των ανδρών και 4,1% των γυναικών.

⁹ Ποσοστοποιημένα στοιχεία από την Απογραφή του 1991 (ΕΣΥΕ).

σε αυτές τις ηλικίες σχετικά ψηλό το ποσοστό των πολιτών που δεν ολοκληρώνει τη γυμνασιακή τριετία, δηλαδή βγαίνει στην αγορά της εργασίας χωρίς το κατώτερο δίπλωμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Το ποσοστό των νέων χωρίς απολυτήριο γυμνασίου μειώνεται όσο περνούν τα χρόνια, όπως δείχνουν στοιχεία που έχει δημοσιεύσει το Υπουργείο Παιδείας. Σύμφωνα με αυτά τα στοιχεία¹⁰, η διαρροή από την υποχρεωτική γυμνασιακή τριετία είναι το 1991 για τον εθνικό μέσο όρο των μαθητών περίπου 10% αλλά κατά περιοχές το ποσοστό αυτό ανεβαίνει μέχρι και 30%, με μεγαλύτερη από αλλού διαρροή στα Ιόνια, τη Θράκη, την Κρήτη και τα νησιά του Αιγαίου. Οι μισοί περίπου μαθητές που δεν ολοκληρώνουν την κατώτερη υποχρεωτική βαθμίδα δεν εμφανίζονται καθόλου στην Α' γυμνασίου στο σχολείο, όπου κατά το νόμο κατατίθεται το απολυτήριο δημοτικού, με ψηλότερη μη συμμετοχή στην Α' γυμνασίου στη Θράκη. Οι άλλοι μισοί εγκαταλείπουν το γυμνάσιο μετά από αποτυχία/ες και επανεγγραφή/ές στην ίδια τάξη. Το γεγονός ότι η Θράκη έχει το χαμηλότερο στην Ελλάδα ποσοστό κατόχων απολυτηρίου υποχρεωτικής εκπαίδευσης οφείλεται στο ιδιαίτερα χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των ελλήνων πολιτών Μουσουλμανικού θρησκευματος, που αποτελούν τη μεγαλύτερη μειονότητα της χώρας.

Η ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση και η εξέλιξή της

Μέρος της κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση είναι και η ανισότητα των φύλων. Η ιστορία της εκπαιδευτικής ανισότητας των φύλων είναι μια μακριά πορεία με πολλές δυσκολίες —οι περισσότερες αόρατες, καθώς τα παραδοσιακά στερεότυπα για το ρόλο και τις ιδιότητες των φύλων για αιώνες θέτουν τις γυναίκες σε περιορισμό από την κοινωνική ζωή.

Το δικαίωμα των γυναικών στην εκπαίδευση είναι κατάκτηση σχετικά πρόσφατη και χρειάστηκε μεγάλους κοινωνικούς αγώνες για να επιτευχθεί. Ο φεμινισμός στην ελληνική κοινωνία, που ξεκινάει τη δεκαετία του 1880 με την έκδοση από την Καλλιρρόη Παρρέν του πρώτου φεμινιστικού περιοδικού *Η Εφημερίς των Κυριών*, μάχεται για δύο βασικά ζητήματα, το δικαίωμα των γυναικών στην εκπαίδευση και την εργασία¹¹. Η διεκδίκηση του δικαιώματος στη μόρφωση και την εργασία δεν ήταν στον ύστερο 19ο αιώνα καθόλου

¹⁰ Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Οι μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους στο γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: Εμπειρική έρευνα*, εκδ. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1996.

¹¹ Ε. Βαρίκα, *Η εξέγερση των Κυριών. Η γέννηση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*, Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος, Αθήνα 1987.

εύκολη υπόθεση, καθώς η «χειραφέτηση» μέσα από την εργασία και τη μόρφωση εγέμιζε άντρες και γυναίκες της εποχής με «φρίκη», όπως γράφει η ίδια η Καλλιρρόη Παρρέν¹².

Μολονότι στην ελληνική κοινωνία του 19ου αιώνα κανένας δεν υποστηρίζει την πλήρη αγραμματοσύνη των γυναικών, είναι ωστόσο οι γυναίκες περίπου αποκλεισμένες από το σχολείο. Από την ίδρυση των πρώτων σχολείων του ελληνικού κράτους προβλέπεται η φοίτηση και των κοριτσιών στο δημοτικό, αλλά δεν τεκμηριώνεται ως δικαίωμα, αντίθετα μάλλον θεωρείται παροχή ενός προνομίου στα «κοράσια», επειδή η παιδεία βελτιώνει «τα καθαρά και αυστηρά ήθη» και ιδίως «τας οικιακάς αρετάς»¹³. Γι' αυτόν το λόγο στα σχολικά προγράμματα για την εκπαίδευση των κοριτσιών σημαντικό ρόλο έχει η διδασκαλία των «γυναικείων τεχνών», δηλαδή της ραπτικής, του κεντήματος και του πλεξίματος καθώς και της οικιακής οικονομίας για την οποία υπάρχουν πολλά εγχειρίδια. Με δυο λόγια η εκπαίδευση των κοριτσιών γίνεται για την περίοδο μέχρι το μεσοπόλεμο αντιληπτή σαν εκπαίδευση σε γυναικεία καθήκοντα, «εις τα του οίκου καθήκοντα»¹⁴.

Η εκπαίδευση των γυναικών εκτός από κατάρτιση για να γίνουν καλές σύζυγοι και καλές μητέρες αποχτάει πολλούς υποστηριχτές στο τέλος του 19ου και τις αρχές του 20ού αιώνα στο όνομα των εθνικών στόχων. Οι γυναίκες πρέπει να μορφωθούν, υποστηρίζεται, γιατί έχουν ως μητέρες μια μεγάλη εθνική «αποστολή». Οι προοδευτικές φυσιогνωμίες που παίρνουν το 1908 την πρωτοβουλία να ιδρύσουν στο Βόλο το Ανώτερον Δημοτικόν Παρθεναγωγείον (διετές σχολείο μετά το τέλος του δημοτικού), όσο και ο δημοτικιστής Αλέξανδρος Δελμούζος που ανέλαβε τη διεύθυνση του σχολείου, πίστευαν ότι το εθνικό ζήτημα απαιτεί να ασκήσουν οι γυναίκες το ρόλο της μητέρας ως Ελληνίδες προετοιμάζοντας τους γιους για να γίνουν σωστοί πατριώτες, και γι' αυτό η παιδεία των γυναικών είναι απαραίτητη. Η εισηγητική έκθεση που προτείνει την ίδρυση του σχολείου τελειώνει με τη φράση «Όσον αξίζει η γυναίκα τόσον αξίζει η οικογένεια και όσον αξίζει η οικογένεια τόσον αξίζει το έθνος»¹⁵.

Εκτός από την ανάγκη του κράτους να ετοιμάσει δασκάλες για να διδάσκουν τα «κοράσια» στα «παρθεναγωγεία» (δεδομένου ότι άντρες δάσκαλοι θεωρούνται για ηθικούς λόγους ακατάλληλοι), υπάρχουν σοβαρές αμφιβολίες στην κοινωνία για τη χρησιμότητα

¹² Α. Ψαρρά, 'Η «συνετή» ουτοπία της Καλλιρρόης Παρρέν', 'Επίμετρο' στην έκδοση του μυθιστορήματος της Παρρέν, *Η Χειραφετημένη*, Εκάτη, Αθήνα 1999, σελ. 410.

¹³ Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα 1986, σ.53.

¹⁴ Α. Μπακαλάκη και Ε. Ελεγκίτου, *Η εκπαίδευση εις τα του οίκου και τα γυναικεία καθήκοντα*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα 1987, βλ. το κεφ. «Οι γυναικείες τέχνες», σελ. 33-80 και «Οικιακή οικονομία», σελ. 83-144.

¹⁵ Ε. Φουρναράκη, *Η εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών: Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910)*. Ένα Ανθολόγιο, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα 1987, σελ. 537.

της εκπαίδευσης των γυναικών πέρα από τη στοιχειώδη βαθμίδα. Η εκπαίδευση μετά το δημοτικό σχολείο και γενικά η περισσότερη μόρφωση (περισσότερη από αυτήν που απαιτούν τα καθήκοντα της καλής συζύγου και καλής μητέρας) θεωρείται ότι ασκεί βλαβερή επίδραση στα κορίτσια. Και πάλι εδώ έχουμε την ιστορική τεκμηρίωση της εξέλιξης της έννοιας της ισότητας απέναντι στην εκπαίδευση. Η απολύτως αδιανόητη για σήμερα πεποίθηση που κυριαρχεί τότε στην κοινωνία και είναι γενικότερα αντιληπτή σαν δημοκρατική και δίκαιη είναι ότι η περισσότερη από την «απαραίτητη» εκπαίδευση είναι επικίνδυνη για την υγεία των κοριτσιών, που αντίθετα με τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα τότε θεωρούνται ότι έχουν «ασθενέστερη φύση», όσο και για την ηθική τους διάπλαση, καθώς πιστεύουν τότε ότι οι γυναίκες «μειονεκτούν ηθικά»). Τόσο ισχυρή είναι αυτή η βαριά υποτιμητική για το μισό ανθρώπινο πληθυσμό πεποίθηση ώστε η ιδέα και μόνο της πανεπιστημιακής μόρφωσης των γυναικών θεωρείται επικίνδυνη για ολόκληρη την κοινωνία και λέγεται ότι η είσοδος των γυναικών στα πανεπιστήμια θα φέρει «καθολική των ηθών διαφθορά»¹⁶.

Είδαμε ότι η διεκδίκηση του δικαιώματος των γυναικών στην εκπαίδευση και την εργασία πρωτοεμφανίζεται τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα, όταν ακόμα στην κοινωνία κυριαρχούν πεποιθήσεις έντονα υποτιμητικές για τις γυναίκες. Σταδιακά θα αλλάξουν οι πεποιθήσεις και θα αυξάνονται αργά αλλά συνεχώς τα ποσοστά των γυναικών στην εκπαίδευση. Στην ανώτερη πανεπιστημιακή βαθμίδα τα ποσοστά των γυναικών εξισώθηκαν με των αντρών σχετικά πρόσφατα, δηλαδή μέσα στη δεκαετία του 1980, στην αρχή της οποίας τα ποσοστά στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας ήταν ακόμα 60 άντρες προς 40 γυναίκες, όπως δείχνει ο πίνακας 2.

Πίνακας 2

Εξέλιξη της συμμετοχής των γυναικών στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση (με βάση τον αριθμό εγγεγραφομένων)

	1960-1	1970-1	1980-1
	1990-1	1996-7	
% Γυναικών	25,4	30,4	40,0
			52,4
			54,9

Πηγή: ΕΣΥΕ, τεύχος 1:56 Παιδεία μέχρι το 1990-1 και για το 1996-7 δημοσιεύματα στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ.

Από την εποχή της Καλλιρρόης Παρρέν με άλλα λόγια, η πανεπιστημιακή μόρφωση των γυναικών χρειάστηκε κοντά έναν αιώνα για να εξισωθεί σε ποσοστά με των αντρών.

Τα λοιπά δικαιώματα των γυναικών θα ακολουθήσουν παράλληλη και ακόμα πιο αργή πορεία. Γύρω στη δεκαετία του 1920 θα έχουν ωριμάσει οι συνθήκες ώστε να τολμήσουν οι γυναίκες στην ελληνική κοινωνία να διεκδικήσουν την ισοπολιτεία και το δικαίωμα

¹⁶ Μπακαλάκη & Ελεγκίτου όπου παραπάνω, σελ. 20 και 24.

ψήφου. Αυτή είναι η δεύτερη φάση του ελληνικού φεμινισμού¹⁷. Η ψήφος των γυναικών θεσμοθετήθηκε ωστόσο μόνο το 1953 και η ισοπολιτεία, η νομοθετική εξίσωση των γυναικών με τους άντρες για να βελτιωθεί η θέση τους στην κοινωνία άργησε ακόμα περισσότερο, το Οικογενειακό Δίκαιο μεταρρυθμίστηκε το 1978, και η νομοθετική ισότητα σε όλα τα θεσμικά πλαίσια ολοκληρώθηκε τη δεκαετία του 1980.

Το φαινόμενο της μεγάλης αύξησης των γυναικών στην εκπαίδευση και της συγκριτικά υψηλής σχολικής επιτυχίας τους σε όλες τις βαθμίδες παρατηρείται στην εποχή μας σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, όπως π.χ. στη Γαλλία, όπου δύο γνωστοί κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης παρουσιάζουν το θέμα σε βιβλίο που χαρακτηριστικά φέρει τον τίτλο «Εμπρός, κορίτσια!»¹⁸.

Η ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση δεν υπάρχει πια. Σήμερα η συμμετοχή των φύλων στην εκπαίδευση είναι απολύτως ισότιμη, ενώ ειδικά στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση τα ποσοστά των γυναικών είναι πια σταθερά πάνω από 50%.

Η ανισότητα των φύλων σήμερα υπάρχει μόνο στην κατανομή των γυναικών κατά είδος ιδρύματος και σπουδών. Μολονότι οι γυναίκες είναι πια περισσότερες από τους άντρες στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, υπερτερούν ωστόσο οι άντρες μερικές φορές συντριπτικά στα Πολυτεχνεία (π.χ. είναι 29% του συνόλου οι γυναίκες στο Ε.Μ.Πολυτεχνείο και 36% στο Πολυτεχνείο Θεσσαλονίκης), στις θετικές επιστήμες (γύρω στο 40% γυναίκες) καθώς και σε σχολές που οδηγούν σε επαγγέλματα υψηλού κοινωνικού κύρους όπως οι Ιατρικές (19,6% γυναικών στην Ιατρική Αθήνας και Θεσσαλονίκης). Και αντίθετα είναι ιδιαίτερα μαζική η παρουσία γυναικών στα Τμήματα Νηπιαγωγών ιδίως (πάνω από 95% γυναίκες), στις Φιλοσοφικές σχολές (γύρω στο 85% γυναίκες) και στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, καθώς επιβιώνουν οι παλιές στερεότυπες ιδέες ότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα ταιριάζει περισσότερο στη «φύση» των γυναικών αλλά και στα γυναικεία καθήκοντα της μητέρας και συζύγου, με ακόμα σήμερα ισχύοντα τον αυστηρό καταμερισμό εργασίας ανάμεσα στα φύλα στο εσωτερικό της οικογένειας.

Ανισότητα των φύλων υπάρχει ακόμα σήμερα και είναι έντονη στην αξιοποίηση των διπλωμάτων και πτυχίων στην εργασία και στη δημιουργία επαγγελματικής καριέρας.

Η έννοια της εκπαιδευτικής ισότητας και η εξέλιξή της

Κατά τις αρχές της δεκαετίας του 1960, στην ελληνική κοινωνία εκτός από τα ακόμα σχετικά υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού και διαρροής από το δημοτικό σχολείο πριν την απόκτηση του απολυτηρίου, 45% των παιδιών που εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα σταματάει το σχολείο με την απόκτηση του απολυτηρίου δημοτικού, ένα 10% φοιτά στην

¹⁷ Ε. Αβδελά Ε. και Α. Ψαρρά, *Ο φεμινισμός στην Ελλάδα του μεσοπολέμου. Μια Ανθολογία*, Γνώση, Αθήνα 1985.

¹⁸ Ch. Baudelot και R. Establet, *Allez les filles!*, Seuil, Παρίσι 1992.

κατώτερη επαγγελματική εκπαίδευση, οι υπόλοιποι (45% του συνόλου) μπαίνουν στο εξαιρέτως γυμνάσιο, που οι μισοί περίπου εγκαταλείπουν στην Γ' τάξη. Με άλλα λόγια μόνο 30% του συνόλου φτάνει στο απολυτήριο της εξάχρονης β/θμιας, ενώ η πλειονότητα βγαίνει στην αγορά της εργασίας με μόνο εφόδιο το απολυτήριο δημοτικού¹⁹.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 υπάρχει ένα πλατύ και ισχυρό αίτημα να γίνει εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, και ένα από τα πιο λαοφιλή συνθήματα που τράνταζε το κέντρο της Αθήνας στις προεκλογικές συγκεντρώσεις του κόμματος της Ενώσεως Κέντρου με επικεφαλής τον Γεώργιο Παπανδρέου τον Οκτώβριο του 1963 ήταν «Να σπουδάσουν οι φτωχοί!». Η Ένωση Κέντρου και η ΕΔΑ (το σύνολο της αντιπολίτευσης τότε) διεκδικούν τη διάδοση της γνώσης «στα παιδιά του λαού».

Εμφανίζεται ο όρος ισότητα ευκαιριών και εισάγεται στην ελληνική κοινωνία μια θεωρία που εμφανίζεται στις ΗΠΑ και υποστηρίζει ότι πρέπει να εξισωθούν οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες των πιο αδικημένων κοινωνικών ομάδων η «θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου»²⁰. Η θεωρία προκαλεί το ενδιαφέρον των δυτικών κυβερνήσεων, γιατί προβάλλει την εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών ως θεμελιώδη παράγοντα για την οικονομική ανάπτυξη των χωρών, καθώς υποστηρίζει ότι η σημαντικότερη απ' όλες τις επενδύσεις για την οικονομική ανάπτυξη είναι η επένδυση στον άνθρωπο, στην ανθρώπινη ευφυΐα και εφευρετικότητα, άρα η επένδυση στην εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου ο Ευάγγελος Παπανούτσος μάχεται για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θα προσφέρει σε όλους ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, έτσι ώστε να μη χάνονται τα ταλέντα που έτυχε να γεννηθούν σε αμόρφωτες οικογένειες αγροτών σε απομακρυσμένα χωριά και συσχετίζει και αυτός την εκπαιδευτική ισότητα με τη γενικότερη οικονομική και κοινωνική πρόοδο²¹.

Η έννοια της ισότητας εκλεπτύνεται και αποχτάει αποχρώσεις. Δεν αρκεί να παρέχει το κράτος σχολεία και δασκάλους σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά σχολικής ηλικίας, πρέπει ακόμα να προστατεύει τις φτωχότερες οικογένειες που έχουν ανάγκη από την εργασία του παιδιού και να παρέχει υποτροφίες για να εξασφαλίζει τη συνέχιση της φοίτησης²².

Η ισότητα έχει από τη δεκαετία του 1960 αποκτήσει πλήρως το νοηματικό περιεχόμενο της καθολικής εκπαίδευσης. Έχει χάσει το ταξικό και σεξιστικό της περιεχόμενο, κανένας πια δε διανοείται να υποστηρίξει ότι οι γυναίκες ή οι «κατώτερες» κοινωνικές ομάδες πρέπει να αποκλείονται από ορισμένες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

¹⁹ ΕΣΥΕ, 1:56 Παιδεία 1976, και Ε. Παπανούτσος, *Αγώνες και αγωνία για την Παιδεία*, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα 1965.

²⁰ T. Schultz, 'Investment in human capital', *American Economic Review*, τόμος 51, τεύχος Μαρτίου 1961, σ.1-17, και του ίδιου (Ed.), *Investment in Education*, The University of Chicago Press, Σικάγο 1972.

²¹ Ε. Παπανούτσος, *Αγώνες και αγωνία για την Παιδεία*, Ίκαρος, Αθήνα 1965.

²² *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*, εκδ. Προοδευτική Παιδεία, Αθήνα 1965. Ο συλλογικός τόμος με αυτό τον τίτλο χωρίς ονόματα επιμελητών ή συγγραφέων έχει εκδοθεί από το τότε κόμμα της ΕΔΑ.

Αντίθετα μάλιστα ο όρος ισότητα ευκαιριών δείχνει την πρόθεση να ξεπεραστούν εμπόδια που είναι έμμεσα και άορατα για να επιτευχθεί η ίση πρόσβαση στο αγαθό της παιδείας από όλους και όλες ανεξαιρέτως.

Η ισότητα συνδέεται απολύτως στο μυαλό των μεταρρυθμιστών της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη και την προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Το σχολείο πρέπει να προετοιμάζει όσους πρόκειται να εισαχθούν στις ανώτερες σχολές για να ασκήσουν διανοητικά επαγγέλματα αλλά επίσης πρέπει να παράγει τους ειδικευμένους εργαζόμενους που χρειάζεται μια σύγχρονη οικονομία. Γι'αυτό μέρος της μεταρρύθμισης είναι η ευρεία ανάπτυξη του δικτύου τεχνικών και επαγγελματικών σχολείων²³.

Από τη δεκαετία του 1960 ισότητα σημαίνει πια να εξαλειφθούν όλες οι κοινωνικές (γεωγραφικές, οικονομικές, φύλου, οικογενειακής προέλευσης κτλ.) διαφορές, ώστε να παρέχονται σε όλα τα παιδιά σχολικής ηλικίας δάσκαλοι και σχολικά κτίρια, ίδια βιβλία και όμοια αναλυτικά προγράμματα, υποτροφίες για τις οικονομικά ανίσχυρες οικογένειες, τέλος να γίνει ευρεία ανάπτυξη του τεχνικού-επαγγελματικού σχολείου.

Η ισότητα ως αξία δηλαδή συμπληρώνεται με την αξιοκρατία. Ο εκπαιδευτικός θεσμός πρέπει με τα διαγωνίσματα, τις εξετάσεις, τη βαθμολογία και γενικά την επιλογή των άριστων και καλών σε σχέση με τους μέτριους και κακούς μαθητές, να χρησιμοποιεί μεθόδους αντικειμενικές και κοινωνικά ουδέτερες (αδιάβλητες εξετάσεις, αντικειμενική βαθμολογία κτλ.), έτσι ώστε η επιλογή που κάνει το σχολείο να είναι αξιοκρατικά δίκαιη.

Κοινωνική ισότητα και «νοητική» ανισότητα

Η σημαντική αλλαγή με την αντίληψη της ισότητας ως παροχής ίσων ευκαιριών και η σημαντική εξέλιξη με τη συσχέτιση της ισότητας με την αξιοκρατία στηρίζεται στην πεποίθηση ότι οι μαθητές ανήκουν σε δύο κατηγορίες, εκείνους που είναι «ικανοί» για γράμματα και εκείνους που έχουν ιδίως χειρωνακτικές ικανότητες. Έτσι, γενικότερα θεωρείται ότι η ισότητα εξασφαλίζεται με την παροχή σε όλους ίσων ευκαιριών για εκπαίδευση (ίδια αναλυτικά προγράμματα και βιβλία κτλ.) και ότι η αξιοκρατία εξασφαλίζεται από την αντικειμενικότητα της βαθμολογίας και των εξετάσεων που ξεδιαλέγουν τους ικανότερους για να προχωρήσουν στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Την πεποίθηση αυτή για πολλά χρόνια έχουν όλα τα μέλη της κοινωνίας και όλα τα πολιτικά κόμματα. Οι πιο προοδευτικές φυσιογνωμίες της δεκαετίας του 1960, όπως π.χ.

²³ Οι μεταρρυθμίσεις του 1964 (που καταργήθηκε από τη δικτατορία του 1967-1974) και 1976 αύξησαν τα χρόνια του υποχρεωτικού σχολείου από 6 σε 9 και στήριξαν την πρόταση για τη δημιουργία ενός ευρύτατου δικτύου τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, που θα απορροφά την πλειονότητα των μαθητών πάνω σε αυτή τη λογική της εξάλειψης των κοινωνικών διαφορών, ώστε οι καλύτεροι για γράμματα να προχωρούν προς τη γενική β/θμια και την ανώτερη εκπαίδευση.

ο Ευάγγελος Παπανούτσος, εμπνευστής της μεταρρύθμισης και αγωνιστής υπέρ της εκπαιδευτικής ισότητας (όπως αυτή περιγράφεται παραπάνω), σε πολλά κείμενά του επαναλαμβάνει ότι η ισότητα ευκαιριών πρέπει να είναι πλήρης, για να μη χάνονται οι «διάνοιες» που έτυχε να γεννηθούν σε φτωχές οικογένειες, και πιστεύει βαθιά ότι η κοινωνική δικαιοσύνη και η αξιοκρατία βασιλεύουν όταν οι «διανοητικά ικανότεροι», εκείνοι που έχουν «έφεση για μόρφωση», προχωρούν χωρίς εμπόδια προς τις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα προς τα τεχνικά σχολεία στρέφονται οι λιγότεροι ικανοί, εκείνοι που έχουν ιδίως «χειρωνακτικές» ικανότητες.

Την ίδια αντίληψη βρίσκουμε και στα κείμενα της αριστεράς της εποχής. Και οι αριστεροί διανοούμενοι πιστεύουν ότι κοινωνική δικαιοσύνη και αξιοκρατία σημαίνει να αρθούν όλα τα εμπόδια προς τη μόρφωση, ιδίως για τις κοινωνικά αδικημένες ομάδες. Κατακρίνουν την απουσία σχολείων ή άλλης υποδομής, τον ανεπαρκή αριθμό δασκάλων, την οικονομική αδυναμία μέρους των μαθητών να προμηθευτούν βιβλία ή άλλα υλικά καθώς και κάθε διαφορά που θεωρείται άνιση παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης ανάμεσα στα αστικά κέντρα και την αγροτική ύπαιθρο, τις μεσοαστικές και τις λαϊκές συνοικίες. Ένθερμα υποστηρίζουν οι αριστεροί τη μεταρρύθμιση του 1964 και το σύνθημα «Να σπουδάσουν οι φτωχοί!» και απαιτούν μόνα κριτήρια για τη σχολική πρόοδο να είναι οι «διανοητικές ικανότητες» και η «επιθυμία για γράμματα»²⁴.

Την αξιοκρατική επιλογή των «ικανότερων» και τον προσανατολισμό των λιγότερο ικανών για «γράμματα» προς τα τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία τη βλέπουν όλοι σαν εξορθολογισμό του θεσμού και συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη. Αργότερα, το 1972 ο Ευάγγελος Παπανούτσος διαπιστώνει ότι είναι γενικότερα βλαβερή η μεγάλη και συνεχής αύξηση της ζήτησης για ανώτατη εκπαίδευση και προτείνει ένα ψυχολογικά και κοινωνικά «ανώδυνο» μέτρο περιορισμού των εισαγομένων στα πανεπιστήμια: να «πεισθούν» οι περισσότεροι νέοι ότι έχουν πολλές ικανότητες αλλά όχι εκείνες που απαιτεί η ανώτατη εκπαίδευση, ενώ παράλληλα να τους δοθούν με την ίδρυση τεχνικών σχολείων οι δυνατότητες να αποκτήσουν γνώσεις και διπλώματα που θα εξασφαλίζουν την επαγγελματική τους επιτυχία σε χειρωνακτικά επαγγέλματα²⁵.

Με δυο λόγια όλοι οι προοδευτικοί διανοούμενοι της εποχής διεκδικούν για μια περίπου εικοσαετία (από το τέλος του εμφυλίου πολέμου) την πλήρη κοινωνική ισότητα, έτσι ώστε μόνο η διαφορά ατομικών ικανοτήτων ή έφεσης για μόρφωση να επιδρούν στο ποιος προχωρεί προς την ανώτερη εκπαίδευση και ποιος όχι.

Στην αντίληψη περί εκπαιδευτικής ισότητας που μέχρι εδώ περιγράψαμε είτε λέγεται ρητά είτε όχι περιέχεται η θεωρητική θέση για τη φυσική ανισότητα των ατόμων απέναντι

²⁴ *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση* 1965, όπου παραπάνω.

²⁵ Ε. Παπανούτσος, Η «σφαγή» στα προπύλαια, *Τα Νέα*, 4 Νοεμβρίου 1972.

στην εκπαίδευση. Δηλαδή η άνιση επίδοση των μαθητών εννοείται ως φυσική συνέπεια των ατομικών διαφορών ευφυΐας ή διανοητικών ικανοτήτων ή έφεσης για μόρφωση και ενδιαφέροντος για τα γράμματα. Καθώς η εκπαιδευτική ισότητα γίνεται αντιληπτή σαν το δικαίωμα να φτάνουν στα πανεπιστήμια οι διανοητικά ικανότεροι, όλες οι προτάσεις αλλαγών στηρίζονται στην προσπάθεια να αρθούν τα κοινωνικά εμπόδια που κλείνουν το δρόμο της σχολικής ανόδου σε εκείνους που έχουν γεννηθεί πιο «ικανοί» για γράμματα, άρα ολόκληρη η εξισωτική προσπάθεια στηρίζεται στην πεποίθηση ότι οι άνθρωποι διαιρούνται «από τη φύση» σε ικανούς και μη ικανούς για «γράμματα».

* * *

Την έννοια της εκπαιδευτικής ισότητας που στηρίζεται στην πεποίθηση της «φυσικής» διανοητικής ανισότητας θα κλονίσει και στη συνέχεια θα ανατρέψει η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ανοίγοντας για το σχολείο μια τελείως νέα εποχή.

Η βαθιά ριζωμένη αντίληψη για την εκπαιδευτική ισότητα που βλέπει τις ίσες ευκαιρίες εξασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης απέναντι στο αγαθό της μόρφωσης θα ανατραπεί στον λεγόμενο δυτικό κόσμο την εικοσαετία 1950-1970 από τη διεθνή επιστήμη. Ερευνητικά δεδομένα από πολλές χώρες στην αρχή θα κλονίσουν και στη συνέχεια θα ανατρέψουν την παραδοχή στη μεγαλύτερη διανοητική ικανότητα όσων αριστεύουν στα σχολεία και τη συνακόλουθη παραδοχή ότι στερούνται ικανοτήτων όσοι έχουν χαμηλή σχολική επίδοση. Η ανισότητα στο σχολείο θα αποχτήσει τελείως καινούριο περιεχόμενο και ο εκπαιδευτικός θεσμός θα αποδειχθεί υπεύθυνος για την κοινωνική ανισότητα μέσα στις σχολικές τάξεις.

Η διεθνής έρευνα ανακαλύπτει τη σχέση της σχολικής επίδοσης με την κοινωνική καταγωγή

Εισαγωγικά

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, νέος κλάδος των κοινωνικών επιστημών που εμφανίζεται στις ΗΠΑ το τέλος της δεκαετίας του 1950 και ανθίζει στην Ευρώπη τη δεκαπενταετία από το 1960, ανέτρεψε την παλιά και βαθιά ριζωμένη πεποίθηση για την κοινωνική ισότητα στην εκπαίδευση.

Πολύχρονες έρευνες σε διάφορες χώρες οδήγησαν σε συμπεράσματα, που θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα ακόλουθα.

- Η άνιση επίδοση στο σχολείο δεν είναι αποτέλεσμα της ατομικής διαφοράς ικανοτήτων, αντίθετα καθορίζεται ιδίως από την κοινωνική καταγωγή των ατόμων.
- Η κοινωνικά καθορισμένη άνιση επίδοση δεν αίρεται από την τυπική ισότητα (προσφορά κτιρίων, δασκάλων, «δωρεάν παιδείας» και γενικά την παράκαμψη όλων των οικονομικών και κοινωνικών εμποδίων).
- Η επιλογή που ασκεί το σχολείο με μεθόδους και τεχνικές κοινωνικά ουδέτερες (διαγωνίσματα, αδιάβλητες εξετάσεις) αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα με πολύ αυστηρό στατιστικό τρόπο.

Τα δεδομένα

Τα αίτια της στροφής εδώ και μισόν αιώνα του ενδιαφέροντος των επιστημόνων και των κυβερνήσεων προς την κατάσταση των σχολείων και τις δυνατότητες βελτίωσης της παροχής εκπαίδευσης στις πιο αδικημένες κοινωνικές ομάδες είναι πολιτικά.

Η έρευνα για τη σχέση σχολικής επιτυχίας και κοινωνικής καταγωγής ξεκίνησε στις Ηνωμένες Πολιτείες, εξαιτίας των βίαιων μορφών που έπαιρνε στις αρχές της δεκαετίας του 1960 η σωρευμένη κοινωνική αγανάκτηση της μειονότητας των Μαύρων Αμερικανών, που οφείλεται στην ιστορία των φυλετικών διακρίσεων²⁶. Οι εξελίξεις στις ιδέες αλλά και η πρόθεση της ομοσπονδιακής εξουσίας να εκτονώσει την κοινωνική αγανάκτηση και να αποκαταστήσει την κοινωνική ηρεμία οδήγησαν στην πρώτη σημαντική νομική αλλαγή, την ψήφιση το 1964 του νόμου περί Δικαιωμάτων των Πολιτών (Civil Rights Act)²⁷, που απαγορεύει όλες τις διακρίσεις. Ο εκδημοκρατισμός της νομοθεσίας

²⁶ Το παρελθόν των ΗΠΑ χαρακτηρίζει η δουλεία των Μαύρων και η ρατσιστική ιδεολογία που συνοδεύει το ιστορικό αυτό φαινόμενο από την εποχή του Εμφυλίου Πολέμου της χώρας (1861-1865) που οδήγησε στην κατάργηση της δουλείας. Την απελευθέρωση των Μαύρων ακολουθεί μακριά ιστορία φυλετικών διακρίσεων, που επιβάλλουν σε αυτή την ανθρώπινη ομάδα να ζει στο κοινωνικό περιθώριο στιγματισμένη.

²⁷ Ο νόμος περί Δικαιωμάτων των Πολιτών (Civil Rights Act) που ψηφίστηκε στις ΗΠΑ το 1964 αποτελεί σημαντικό σταθμό στην ιστορία της χώρας και την εξέλιξη των δημοκρατικών θεσμών, γιατί

ακολουθείται από μεταρρυθμίσεις και παροχές, με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών ζωής, εκπαίδευσης και εργασίας των μειονοτήτων και ιδίως των Μαύρων Αμερικανών. Πριν από τις μεταρρυθμίσεις έγιναν πολλών ειδών έρευνες με στόχο να εντοπιστούν τα κυριότερα αίτια της μαζικής σχολικής αποτυχίας των μαύρων μαθητών.

Μία από τις διασημότερες αμερικανικές έρευνες²⁸ για τα εκπαιδευτικά δεδομένα σε σχέση με τις κοινωνικές ομάδες αμερικανών πολιτών, που ονομάζεται Έκθεση του Κόουλμαν, έχει γίνει με παραγγελία της ομοσπονδιακής εξουσίας, η οποία για να προγραμματίσει βελτιώσεις που θα εξισώσουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των αδικημένων κοινωνικών ομάδων απευθύνεται σε ερευνητές ζητώντας τους να μελετήσουν τα κυριότερα αίτια της σχολικής αποτυχίας των Μαύρων και των λοιπών μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες.

Από την Έκθεση του Κόουλμαν και πολλές ακόμα έρευνες στις ΗΠΑ διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά των Μαύρων και των λοιπών μειονοτήτων έχουν στα σχολεία πολύ χαμηλότερη επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα. Αυτό επηρεάζει την επίδοση σε όλα τα λοιπά μαθήματα και έτσι τα παιδιά αυτά έχουν τη χειρότερη επίδοση γενικά. Έχουν πολύ μεγαλύτερη καθυστέρηση από επανεγγραφές στην ίδια τάξη, ψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του υποχρεωτικού σχολείου, λιγότερα ποσοστά εγγραφής στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τέλος ελάχιστα παιδιά αυτών των ομάδων φτάνουν στα πανεπιστήμια²⁹.

Την ίδια περίοδο στις Ευρωπαϊκές χώρες, όπου η ταξική ανισότητα είναι αντικείμενο ευρείας κοινωνικής αμφισβήτησης, αρχίζουν να γίνονται παρόμοιες έρευνες που σταδιακά διαπιστώνουν ότι το καθολικό σχολείο, μολονότι εξασφαλίζει τις ίσες ευκαιρίες, αναπαράγει πιστά την κοινωνική στρωμάτωση, καθώς οδηγεί τα παιδιά των εργατών να γίνουν εργάτες και το αντίστοιχο. Οι έρευνες διαπιστώνουν τα ακόλουθα.

θεσμοθετεί την πλήρη ισότητα των πολιτών και συγχρόνως απαγορεύει όλες τις διακρίσεις που αφορούν τη φυλή, το θρήσκευμα, την εθνοτική προέλευση, το χρώμα του δέρματος και το φύλο.

²⁸ Πρόκειται για την έρευνα που έμεινε γνωστή στη βιβλιογραφία ως η Έκθεση του Κόουλμαν (the Coleman Report), στην οποία εκτός των συγγραφέων της συνεργάστηκαν ακόμα είκοσι δύο ερευνητές και δημοσιεύθηκε το 1966 από το αμερικανικό εθνικό τυπογραφείο. Η περιληπτική δημοσίευση της έκθεσης έχει μεταφραστεί ελληνικά στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα 1984, σ. 301-356).

²⁹ Εκτός από την Έκθεση Coleman, η πιο γνωστή αμερικανική βιβλιογραφία με τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την επίδοση και την κοινωνική καταγωγή, το σχολιασμό τους, τις αντιρρήσεις και αντιπαραθέσεις βρίσκεται σε μία επίτομη έκδοση της Εκπαιδευτικής Επιθεώρησης του Χάρβαρντ, Harvard Educational Review, *Equal Educational Opportunity*, Harvard University Press, Κέμπριτζ ΗΠΑ 1969, καθώς και σε δύο τόμους με επιμελημένα σημαντικά κείμενα πάνω στο θέμα, (α) Α.Η. Halsey, J. Floud, και C. Arnold Anderson (Eds), *Education, Economy and Society*, The Free Press, Νέα Υόρκη 1961, και (β) J. Karabel και Α.Η. Halsey (Eds), *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, Νέα Υόρκη 1977. Τέλος τη συντηρητική εκδοχή σε αυτή τη βιβλιογραφία εκπροσωπεί η μελέτη, Ch. Jenks κ.α., *Inequality*, Harper, Νέα Υόρκη 1972, ενώ τη «ριζοσπαστική» (με ευρωπαϊκή ορολογία της εποχής «αριστερή») εκδοχή εκπροσωπεί η μελέτη, S. Bowles και H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, Νέα Υόρκη 1975.

- Στην Αγγλία οι έρευνες διαπιστώνουν ότι τα παιδιά των εργατών αποτυχαίνουν μαζικά στο σχολείο. Έχουν τη χειρότερη επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα και κακή επίδοση στα μαθηματικά. Έχουν το μεγαλύτερο αριθμό επανεγγραφών στην ίδια τάξη και πολύ ψηλό ποσοστό εγκατάλειψης του υποχρεωτικού σχολείου. Ελάχιστα παιδιά της εργατικής τάξης μπαίνουν στα πανεπιστήμια.

- Στη Γαλλία ανακαλύπτεται η μαζική σχολική αποτυχία των παιδιών από οικογένειες αγροτών και εργατών. Έχουν τη χειρότερη σχολική επίδοση. Έχουν τη μεγαλύτερη καθυστέρηση σε σχέση με την κανονική φοίτηση. Ακολουθούν σε ψηλά ποσοστά την επαγγελματική εκπαίδευση και ελάχιστα μπαίνουν στα γενικά λύκεια που οδηγούν στην ανώτερη εκπαίδευση (ενώ στην Α' δημοτικού τα παιδιά αυτών των κοινωνικών τάξεων είναι 50%, στα λύκεια μπαίνει μόνο 10%)³⁰.

Στην Ελλάδα, παρά τις μεγάλες διαφορές τα δεδομένα έχουν πολλές αντιστοιχίες.

Η κοινωνική ανισότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Τα στατιστικά δεδομένα που δείχνουν την επίδραση της κοινωνικής καταγωγής στην επίδοση των μαθητών είναι σε σύγκριση με άλλες χώρες λίγα στην ελληνική βιβλιογραφία. Αυτό οφείλεται στην αργή εξέλιξη προς το καθολικό σχολείο, τα ψηλά ποσοστά αναλφαβήτων μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1960, αλλά και τις πολιτικές περιπέτειες της κοινωνίας.

Την οικονομική καταστροφή που επέφερε ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος ακολούθησε η οικονομική κρίση αλλά και η βαθιά κρίση των θεσμών και του κοινοβουλευτισμού ως συνέπειες του εμφύλιου πολέμου. Τέλος, όταν το 1964 άρχισε να γίνεται η προσπάθεια εκμοντερνισμού της εκπαίδευσης, η βίαιη διακοπή της από τη στρατιωτική δικτατορία (1967-1974) και η οπισθοδρόμηση που σε όλη την κοινωνία κόστισε αυτή η κατάργηση της κοινοβουλευτικής νομιμότητας, η οποία επιβλήθηκε με τανκς στους δρόμους της Αθήνας και η παράνομη δικτατορική κυβέρνηση διοίκησε με την απειλή των όπλων, των φυλακίσεων και των βασανισμών, αργοπόρησε ακόμα μια δεκαετία τις εξελίξεις στην εκπαίδευση. Όσο διάστημα η πλειονότητα των πολιτών βρίσκεται στην αγορά εργασίας με μόνο εφόδιο το απολυτήριο δημοτικού, είναι φυσικό τα κοινωνικά

³⁰ Για την αναπαραγωγή της ταξικής ανισότητας στο αγγλικό σχολείο, βλ. J.Floud, A.H.Halsey, F.M.Martin, *Social Class and Educational Opportunity*, Heinemann, Λονδίνο 1957, βλ. J.W.B. Douglas, *The Home and the School*, βλ. J.W.B. Douglas, J.M.Ross, H.R.Simpson, *All our Future*, P.Davies, Λονδίνο 1968., τέλος J. Westergaard, A.Little, 'Les possibilités d'accès à l'éducation et le processus de sélection sociale en Angleterre et au pays de Galle', στο OCDE, *Objectifs sociaux et planification de l'enseignement*, Παρίσι 1967. Η γαλλική βιβλιογραφία για το θέμα είναι επίσης μεγάλη. Ο εντοπισμός της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο έγινε ιδίως από πολύ μεγάλο αριθμό μακρόχρονων ερευνών που έκανε το εθνικό ινστιτούτο στατιστικής (Institut National d'Etudes Démographiques —INED) με επικεφαλής τους Alain Girard και Alfred Sauvy, που μέρος τους δημοσιεύεται στο INED, *'Population' et l'enseignement*, PUF, Παρίσι 1970.

αιτήματα να προσανατολίζονται προς την ένταξη του πληθυσμού στο σχολείο, η μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος να ασχολείται με αντίστοιχα θέματα και άρα το ζήτημα της κοινωνικής ανισότητας να μην τυχαίνει προσοχής.

Τα έστω λίγα δεδομένα ωστόσο αποδεικνύουν ότι στην Ελλάδα, όπως σε όλες τις χώρες, ισχύει το ίδιο φαινόμενο, η επίδοση των μαθητών είναι ευθέως ανάλογη της θέσης που έχει η οικογένειά τους στην κοινωνική κλίμακα. Όσο χαμηλότερα στην κοινωνική ιεραρχία βρίσκονται οι οικογένειες, τόσο χειρότερη είναι η επίδοση των παιδιών στο σχολείο και το αντίθετο.

Μια από τις πρώτες έρευνες με αυτό το αντικείμενο, που έγινε στα τέλη της δεκαετίας του 1970³¹ σε δείγμα μαθητών δημοτικού και γυμνασίου διαπιστώνει ότι στην Αττική, στην Στ' τάξη του δημοτικού οι μαθητές παιδιά των πιο προνομιούχων επαγγελματιών (επιστήμονες, διοικητικά στελέχη κτλ.) έχουν σε ποσοστό 94% επίδοση «άριστη» και «καλή» και μόνο 6% επίδοση «μέτρια» και «κακή». Αντίθετα τα παιδιά εργατών έχουν σε ποσοστό 47% επίδοση «άριστη» και «καλή» ενώ 53% επίδοση «μέτρια» και «κακή». Στη Γ' τάξη του γυμνασίου, οι μαθητές παιδιά των πιο προνομιούχων επαγγελματιών (επιστήμονες, διοικητικά στελέχη κτλ.) έχουν σε ποσοστό 84% επίδοση «άριστη» και «καλή» και 16% επίδοση «μέτρια» και «κακή». Αντίθετα οι μαθητές παιδιά εργατών έχουν σε ποσοστό μόνο 6% επίδοση «άριστη» και «καλή» και 94% επίδοση «μέτρια» και «κακή». Η διαφορά ανάμεσα στο δημοτικό και το γυμνάσιο οφείλεται στην αυστηρότερη βαθμολογία του γυμνασίου, ενώ στο δημοτικό υπάρχει παραδοσιακά μια γενική τάση ήπιας στάσης απέναντι στην αξιολόγηση.

Μια άλλη έρευνα που επίσης έγινε στο τέλος της δεκαετίας του 1970 μελετάει την κοινωνική ανισότητα με βάση τις περιφέρειες όπου κατοικούν οι μαθητές και διαπιστώνει ότι ο βαθμός στο απολυτήριο δημοτικού είναι ευθέως ανάλογος με την κοινωνική και μορφωτική καταγωγή, δηλ. όσο ψηλότερα στην κοινωνική κλίμακα βρίσκεται η οικογένεια του παιδιού τόσο ψηλότερη είναι και η βαθμολογία και αντίστροφα³².

Το φαινόμενο της κακής σχολικής επίδοσης από τα παιδιά ορισμένων και πάντα των ίδιων κοινωνικών κατηγοριών το συναντήσαμε και παραπάνω στην εγκατάλειψη του υποχρεωτικού σχολείου. Είδαμε ότι τα παιδιά που δεν εμφανίζονται για να φοιτήσουν στο γυμνάσιο και όσα το εγκαταλείπουν, μετά μία ή δύο αποτυχίες να προαχθούν από την Α' στη Β' τάξη, είναι το 1991 για τον εθνικό μέσο όρο των μαθητών περίπου 10% αλλά κατά περιοχές το ποσοστό αυτό ανεβαίνει μέχρι και 30%. Δηλαδή τα παιδιά που δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν το υποχρεωτικό γυμνάσιο είναι σχεδόν στο σύνολό τους

³¹ Π. Παπακωνσταντίνου, «Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση», *Ο Πολίτης*, τεύχος 44, 1981, σ.46-51.

³² Θ. Μυλωνάς, *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Συμβολές, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998, σελ. 44.

παιδιά αγροτών και εργατών. Κατά την ίδια λογική τα παιδιά που επιλέγουν το τεχνικό ή επαγγελματικό σχολείο εξίσου προέρχονται μαζικά από τις λαϊκές κοινωνικές τάξεις³³.

Η χαμηλή επίδοση μαθητών/ριών από τα λαϊκά κοινωνικά στρώματα φαίνεται ακόμα στα ποσοστά που θεωρούνται παιδιά με «μαθησιακές δυσκολίες» και για τα οποία προβλέπονται μέτρα βελτίωσης της επίδοσης. Τα μέτρα αυτά είναι «ενισχυτική διδασκαλία», δηλαδή πρόσθετες ώρες διδασκαλίας και «ειδικές τάξεις» στις οποίες συνήθως εγγράφονται τα παιδιά μεταναστών που δεν ξέρουν καλά ή καθόλου την ελληνική γλώσσα.

Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας το ακαδημαϊκό έτος 1994-95, σε σύνολο 659.890 μαθητών/ριών δημοτικού, 33.372 ανήκαν στην κατηγορία παιδιών με «μαθησιακές δυσκολίες», 11.879 παρακολουθούσαν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και 9.345 παρακολουθούσαν ειδικές τάξεις³⁴. Μολονότι τα δεδομένα αυτά δεν περιέχουν την πληροφορία της κοινωνικής και μορφωτικής καταγωγής των μαθητών/ριών, η γεωγραφική διαφοροποίηση δείχνει ότι η κοινωνική και μορφωτική καταγωγή είναι ο βασικός παράγοντας σχολικής αποτυχίας, καθώς οι «μαθησιακές δυσκολίες» εμφανίζονται μαζικά σε σχολεία λαϊκών ή υποβαθμισμένων συνοικιών των μεγάλων αστικών κέντρων, όπου ιδίως τα σχολεία ιδρύουν τμήματα «ενισχυτικής διδασκαλίας». Π.χ., ενώ ο εθνικός μέσος όρος μαθητών/ριών με δυσκολίες μάθησης είναι 8,3%, στην περιφέρεια της πρωτεύουσας είναι 6,7%, ενώ π.χ. στη Θράκη (όπου το 34,5% του πληθυσμού αποτελεί η Μουσουλμανική μειονότητα) ανέρχονται σε 18,8%. Σε ό,τι αφορά το γυμνάσιο, τα παιδιά με δυσκολίες είναι εντυπωσιακά περισσότερα. Το ακαδημαϊκό έτος 1992-93, σε σύνολο 72.297 μαθητών/ριών γυμνασίου, οι 28.422 ήταν εγγεγραμμένοι σε τμήματα «ενισχυτικής διδασκαλίας»³⁵.

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι τα ποσοστά των παιδιών που δεν «μπορούν» να παρακολουθήσουν κανονικά τα μαθήματα και χρειάζονται ειδική μεταχείριση από περίπου 10% κατά μέσο όρο του συνόλου στο δημοτικό (8,3) γίνονται 40% στο γυμνάσιο (39,3) και μολονότι δε διαθέτουμε στοιχεία για την κοινωνική καταγωγή, μπορούμε να υποθέσουμε (όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη διαρροή από το γυμνάσιο) ότι το φαινόμενο αφορά ιδίως τα παιδιά των αγροτών και λοιπών χειρωνακτών.

Όπως γράφει ο Κοινωνιολόγος της Εκπαίδευσης Θ.Μυλωνάς³⁶, «είναι διάχυτη η εντύπωση ότι το σχολικό μας σύστημα» δεν έχει κριτήριο επιλογής παρά μόνο την «προσωπική ικανότητα», ενώ στην πραγματικότητα το σχολικό σύστημα «λειτουργεί κατά

³³ Γ. Παναγιωτοπούλου, *Η γεωγραφία των εκπαιδευτικών διαφοροποιήσεων. Η μέση επαγγελματική εκπαίδευση στη μεταπολεμική Ελλάδα*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1993.

³⁴ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Σχολική αποτυχία*, εκδ. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1997, σελ. 54.

³⁵ Στο ίδιο, σελ. 55.

³⁶ Θ. Μυλωνάς, *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης. Συμβολές*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998, σελ. 33.

τέτοιον τρόπο ώστε να κάνει την επιλογή [...] ‘δικαιολογημένα’ και αθόρυβα με κριτήρια κοινωνικά».

Η κοινωνική καταγωγή των φοιτητών στα πανεπιστήμια και πολυτεχνεία

Περισσότερα και πλουσιότερα στατιστικά δεδομένα για τη σχέση επίδοσης και κοινωνικομορφωτικής καταγωγής σε εθνικό επίπεδο έχουμε για την ανώτατη εκπαίδευση (ΑΕ). Η είσοδος στα ιδρύματα ΑΕ, πανεπιστήμια και πολυτεχνεία, απαιτεί καλή σχολική επίδοση σε όλες τις βαθμίδες και ο κλειστός ακόμα σήμερα αριθμός εισακτέων απαιτεί σκληρό συναγωνισμό σε βαθμολογία. Συνεπώς οι φοιτητές και φοιτήτριες των ιδρυμάτων αυτών έχουν κατά τεκμήριο την πιο πετυχημένη εκπαιδευτική καριέρα.

Μια πρώτη ένδειξη του φαινομένου της αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο είναι η ποσοστιαία αναλογία των επαγγελματιών στον πληθυσμό και τα ποσοστά των φοιτητών κατά τον εθνικό μέσο όρο με πατέρα από αυτές τις επαγγελματικές κατηγορίες.

Πίνακας 3

**Επαγγελματικές κατηγορίες στον ενεργό πληθυσμό μόνο για τους άνδρες και ποσοστά φοιτητών/ριών με πατέρα από αυτές τις κατηγορίες στο εθνικό σύνολο των ΑΕΙ % στον πληθυσμό
Εθνικός μ.ό., όλα τα ΑΕΙ 1996-97**

Επαγγελματικές κατηγορίες	Άνδρες	Φοιτητές/ριες	
Επιστήμονες / ελεύθ επαγ	10,1	25,5	
Διευθ. & διοικ στελέχη		2,0	0,84
Υπάλληλοι γραφείου	8,1	25,6	
Έμποροι – πωλητές	10,4	12,0	
Παροχή υπηρεσιών	8,5	3,6	
Γεωργοί, κτηνοτρόφοι κτλ.		18,8	5,6
Εργάτες / τεχνίτες		34,6	19,8
Λοιπές κατηγορίες	7,6	6,5	

Πηγή: ΕΣΥΕ, στοιχεία της Απογραφής του 1991 και Αδημοσίευτα στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ για το έτος 1996-1997

Όπως δείχνει ο πίνακας 3, τα προνομιούχα επαγγέλματα «επιστήμονες και ελεύθεροι επαγγελματίες» ασκούνται από άνδρες που αποτελούν 10% (10,1) του ενεργού πληθυσμού. Όμως οι φοιτητές με πατέρα από αυτή την επαγγελματική ομάδα είναι 25% (25,5). Το ακριβώς αντίθετο συμβαίνει για τις μη προνομιούχες επαγγελματικές ομάδες των εργατών ή τεχνιτών και των αγροτών. Οι άνδρες εργάτες και τεχνίτες είναι 35% (34,6) του ενεργού πληθυσμού, ενώ οι φοιτητές με πατέρα εργάτη ή τεχνίτη είναι 20%

(19,8), τέλος οι άνδρες αγρότες είναι 19% (18,8) του πληθυσμού, ενώ οι φοιτητές με πατέρα αγρότη είναι 6% (5,6). Συνεπώς, στα πανεπιστήμια εισάγονται οι νέοι σε πολύ άνισα ποσοστά ανάλογα με την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκει η οικογένειά τους.

Πίνακας 4

Ποσοστά φοιτητών κατά το επάγγελμα του πατέρα, στοιχεία ΕΣΥΕ για το έτος 1996-1997 για τις περισσότερες και λιγότερες* κατηγορίες (1 = κατηγορίες 1 και 2 της ΕΣΥΕ, Επιστημονικά, Ελευθέρια και επαγγέλματα Διοικήσεως, 2 = οι κατηγορίες 5 και 6 της ΕΣΥΕ, Γεωργικά κτλ. επαγγέλματα και μαζί οι Εργάτες και Τεχνίτες, 3 = μόνο η κατηγορία 5, γεωργικά κτλ. επαγγέλματα)

ΑΕΙ	Επαγγέλματα		
	1 Ελευθέρια Διοικ.-Διευθ	2 Γεωργικά κτλ Τεχν-Εργάτες	3 μόνο Αγρότες
Σύνολο Ελλάδος	26,3	25,5	5,6
Παν/μιο Αθηνών σύνολο	26,4	23,8	4,5
Παν/μιο Αιγαίου σύνολο	21,0	28,3	8,6
Παν/μιο Θεσσαλίας σύνολο	32,8	23,6	6,4
Παν/μιο Θεσσαλον σύν	29,4	24,6	5,8
Παν/μιο Θράκης σύνολο	29,5	26,1	7,1
Ιατρική Αθηνών	42,9	15,1	1,8
Ιατρική Θεσσαλίας	45,0	7,1	0,0
Ιατρική Θεσσαλονίκης	38,8	13,7	3,2
Ιατρική Ιωαννίνων	48,4	16,4	4,6
Ιατρική Θράκης	39,7	24,7	8,6
Ιατρική Πατρών	38,6	24,2	4,5
Ε.Μ.Πολυτεχνείο	40,1	15,4	2,1
Πολυτεχν Θεσ/νίκης	41,5	21,3	3,8
Πολυτεχν Πατρών	33,5	20,5	3,6
Πολυτεχν Θράκης	36,7	24,3	6,2

Πηγή: ΕΣΥΕ, στοιχεία της Απογραφής του 1991 και Αδημοσίευτα στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ για το έτος 1996-1997

Καθώς το σύστημα εισαγωγής στην ΑΕ γίνεται με βάση τις προτιμήσεις των υποψηφίων και τη βαθμολογία και καθώς η ψηλότερη βαθμολογία οδηγεί στα ιδρύματα της Αθήνας και στη συνέχεια η αμέσως χαμηλότερη Θεσσαλονίκης κτλ., την επιλογή αναδεικνύει και η διαφορά ανάμεσα στα πανεπιστήμια της χώρας.

Όπως δείχνει ο πίνακας 4, οι φοιτητές με πατεράδες από τις λιγότερο προνομιούχες κατηγορίες «Εργάτες και Αγρότες» είναι λιγότεροι στο πανεπιστήμιο Αθηνών και περισσότεροι στα περιφερειακά και νεότερα πανεπιστήμια, τέλος εντυπωσιακά λιγότεροι στις σχολές υψηλού κύρους, όπως οι Ιατρικές και τα Πολυτεχνεία. Το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο έχει φοιτητές με καταγωγή από τις δύο πιο προνομιούχες κατηγορίες των Επιστημόνων, Ελεύθερων Επαγγελματιών και Στελεχών Διοικήσεως πολλαπλάσιους από τον αντίστοιχο μέσο εθνικό όρο (στο εθνικό σύνολο οι φοιτητές από αυτές τις κατηγορίες είναι 26%, ενώ στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο είναι 40%).

Στον πίνακα 4 τα ποσοστά σχετίζονται και με την αναλογία των εργαζομένων στον πληθυσμό. Οι εργαζόμενοι στα επαγγέλματα της στήλης 1 (επιστημονικά-ελευθέρια και επαγγέλματα διοικήσεως και διευθύνσεως) αποτελούν 12,1% του ενεργού πληθυσμού, οι εργαζόμενοι στα Γεωργικά επαγγέλματα της στήλης 3 αποτελούν 18%, ενώ οι Εργάτες και Τεχνίτες 34,6%, δηλαδή οι Γεωργοί μαζί με τους Εργάτες/Τεχνίτες της στήλης 2 αποτελούν 53,4% του ενεργού πληθυσμού.

Αν πάρουμε για παράδειγμα τον εθνικό μέσο όρο, διαπιστώνουμε ότι το 26,3% των φοιτητών/ριών (στήλη 1) προέρχεται από οικογένειες που αποτελούν το 12% στον πληθυσμό, ενώ το περίπου αντίστοιχο 25,5% φοιτητών/ριών (στήλη 2) προέρχεται από οικογένειες που αποτελούν το 53% στον πληθυσμό.

Το φαινόμενο ισχύει ήδη την περίοδο κατά την οποία τα ποσοστά συμμετοχής των εργατών και αγροτών στα ελληνικά πανεπιστήμια εμφανίζονται σχετικά ψηλά, γύρω στο 20 και 25% (1961). Έρευνα για την πρόσβαση των κοινωνικών τάξεων στα πανεπιστήμια διαπιστώνει ότι μπαίνουν σε αυτά από την ανώτερη κοινωνική τάξη 68,5%, από τη μεσαία 25,4% και από την κατώτερη 8,3, και αν συγκρίνουμε την πρόσβαση στα πανεπιστήμια με την παρουσία των κοινωνικών τάξεων στον ενεργό πληθυσμό, διαπιστώνουμε ότι «η κατώτερη τάξη στέλνει στα Πανεπιστήμια 71,7% λιγότερα παιδιά απ' όσα θα έπρεπε»³⁷.

Η εξέλιξη των ποσοστών φοιτητών ανά επαγγελματική κατηγορία του πατέρα είναι ακόμα πιο εντυπωσιακή, γιατί εκτός την παραπάνω επιλογή και παρά τη μεγάλη αύξηση των συμμετεχόντων στην ανώτατη εκπαίδευση, η εξέλιξη δείχνει ότι συστηματικά αυξάνονται τα ποσοστά των φοιτητών με πατέρα από τις πιο προνομιούχες κοινωνικές κατηγορίες και μειώνονται των λιγότερο προνομιούχων και ιδίως των αγροτών (βλ. πίνακες 5 και 6).

Διαβάζοντας τον πίνακα 5, πρέπει να λάβει κανείς υπόψη τη μεγάλη μείωση του ποσοστού των αγροτών στον ενεργό πληθυσμό από τη δεκαετία του 1960 έως τη δεκαετία

³⁷ Στο ίδιο, σελ. 34.

του 1980. Οι αγρότες αποτελούσαν 54% του ενεργού πληθυσμού το 1961, που μειώνεται συνεχώς από τότε: 40% το 1971, 33% το 1981, 19% το 1991. Άρα στη

Πίνακας 5

Εξέλιξη ποσοστών φοιτητών ΑΕ από γονείς αγρότες

	1960/1	1969/70	1984/5
	1991/2	1996/7	
Σύνολο Ελλάδος	25,0	25,5	13,5
			9,0
			5,6
Παν/μιο Αθηνών	19,8	17,8	12,2
			7,2
			4,5
Ε.Μ.Πολυτεχνείο	6,2	10,5	4,5
			3,1
			2,1

Πηγή: ΕΣΥΕ, τεύχος 1:56 Παιδεία μέχρι το 1990-1 και για το 1996-7 αδημοσίευτα στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ)

μείωση των φοιτητών/ριών με αγροτική προέλευση περιέχεται και η μείωση του ποσοστού των αγροτών στον πληθυσμό γενικά. Ωστόσο, όταν οι αγρότες αποτελούσαν 54% του ενεργού πληθυσμού (1960-61), οι φοιτητές/ριες με αγροτική προέλευση ήταν 25% του συνόλου των φοιτητών, όταν οι αγρότες αποτελούσαν 40% του ενεργού πληθυσμού (1970-71), οι φοιτητές/ριες με αγροτική προέλευση ήταν 25% (άρα αυξήθηκαν), όταν οι αγρότες αποτελούν 33% του ενεργού πληθυσμού (1980-81), οι φοιτητές/ριες με αγροτική προέλευση είναι 14% (άρα μειώθηκαν), όταν οι αγρότες αποτελούν 19% του ενεργού πληθυσμού (1990-91), οι φοιτητές/ριες με αγροτική προέλευση είναι 9% (άρα μειώθηκαν ακόμα περισσότερο).

Συμπεραίνουμε συνεπώς ότι, όπως δείχνει ο πίνακας 5, η μείωση των παιδιών αγροτών στα πανεπιστήμια και τα πολυτεχνεία είναι πολύ μεγαλύτερη από τη μείωση της κατηγορίας στον ενεργό πληθυσμό.

Πίνακας 6

Εξέλιξη ποσοστών φοιτητών ΑΕ από γονείς με επαγγέλματα επιστημονικά, ελευθέρια και διοικήσεως

	1960/1	1969/70	1984/5
	1991/2	1996/7	
Σύνολο Ελλάδος	13,5	12,4	16,2
			20,7
			26,3
Παν/μιο Αθηνών	19,8	16,7	18,7
			22,1
			26,4

Ε.Μ.Πολυτεχνείο	18,8	18,1	24,6	31,5
40,1				

Πηγή: ΕΣΥΕ, τεύχος 1:56 Παιδεία μέχρι το 1990-1 και για το 1996-7 αδημοσίευτα στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ)

Για να γίνει πλήρως κατανοητή η μεγάλη μείωση των παιδιών αγροτών στην ανώτατη εκπαίδευση πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι όλη την περίοδο κατά την οποία τα ποσοστά μειώνονται τόσο έντονα, αυξάνεται θεαματικά ο συνολικός αριθμός των νέων που φοιτούν στην ανώτατη εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό είναι πόσο αυξάνονται οι φοιτητές οι προερχόμενοι από τις πιο προνομιούχες επαγγελματικές κατηγορίες.

Από το 1974-74 οι γενικοί αριθμοί αυξάνονται πάρα πολύ. Εισάγονται στα ΑΕΙ, σύμφωνα με στοιχεία του ΥΠΕΠΘ, το 1975: 21.745 άτομα, το 1981: 26.055, το 1985: 52.267, το 1991: 41.500 άτομα. Κατά την ανοδική εξέλιξη του συνολικού αριθμού, σταδιακά αυξάνεται η ποσοστιαία παρουσία στα ΑΕΙ των νέων από ανώτερα και μεσαία κοινωνικοεπαγγελματικά στρώματα και ταυτόχρονα μειώνεται η ποσοστιαία παρουσία των προερχομένων από τα λεγόμενα λαϊκά στρώματα (αγρότες, εργάτες, τεχνίτες). Δηλαδή η θεαματική αύξηση των εκπαιδευομένων όχι μόνο δε συνοδεύεται από «εκδημοκρατισμό» της ανώτατης εκπαίδευσης, αλλά αντίθετα, όσο αυξάνουν τα γενικά ποσοστά τόσο στενεύει η ψαλίδα της κοινωνικής επιλογής (και αναλογικά μειώνονται τα παιδιά από οικογένειες λαϊκών τάξεων και ιδίως αγροτών).

Πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι η μείωση στα πανεπιστήμια ερμηνεύεται επίσης από την έκταση που παίρνει τα τελευταία εικοσιπέντε χρόνια η τριτοβάθμια μη πανεπιστημιακή εκπαίδευση (ΤΕΙ από το 1983-84, ΣΕΛΕΤΕ κτλ.). Σύμφωνα με στοιχεία της ΕΣΥΕ, εισάγονται στην τριτοβάθμια μη πανεπιστημιακή εκπαίδευση το 1975: 21.861 άτομα, το 1981: 37.212, το 1985: 70.984, το 1991: 55.559 άτομα. Η κοινωνική σύνθεση του σώματος των σπουδαστών τριτοβάθμιας μη πανεπιστημιακής εκπαίδευσης είναι πολύ χαμηλότερη από των φοιτητών πανεπιστημίων και πολυτεχνείων. Τα πιο πετυχημένα στο σχολείο παιδιά λαϊκών οικογενειών επιλέγουν τη μη πανεπιστημιακή τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Όπως είδαμε παραπάνω τα παιδιά των λαϊκών τάξεων έχουν χαμηλότερη επίδοση και στρέφονται ιδίως προς εκπαιδευτικές βαθμίδες τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Επίσης έχουν προσδοκίες για το επαγγελματικό τους μέλλον ανάλογες με τις στατιστικές πιθανότητες εκπαιδευτικής καριέρας.

Πίνακας 7

**Επιθυμητά
επαγγέλματα**

Κοινωνικοεπαγγελματικές Κατηγορίες
Α Β Γ

	ανώτερη	μεσαία	κατώτερη
Επάγγελμα με πτυχίο	75%	47%	21%
Επάγγελμα χωρίς πτυχίο	12%	42%	67%
Δε δήλωσαν	13%	11%	12%

Πηγή: Θ. Μυλωνάς, Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης. Συμβολές, Gutenberg, Αθήνα 1998, σελ. 103.

Ο πίνακας 7 προέρχεται από μια διαχρονική έρευνα που συγκρίνει την πιο ευνοημένη (κατηγορία Α) και τη λιγότερο ευνοημένη κατηγορία (Γ) μαθητών από την πρώτη τάξη του γυμνασίου και για έξι χρόνια, τα παιδιά των πιο ευνοημένων οικογενειών «επιθυμούν» να ασκήσουν αργότερα επαγγέλματα διανοητικά που προϋποθέτουν πανεπιστημιακό δίπλωμα σε ασύγκριτα ψηλότερα ποσοστά από τα παιδιά της λιγότερο ευνοημένης κατηγορίας³⁸.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι στο ελληνικό σχολείο εμφανίζεται το ίδιο διεθνές φαινόμενο που περιγράφει ο Pierre Bourdieu σ'ένα άρθρο του 1966. «Αν τα μέλη των λαϊκών τάξεων παίρνουν για όνειρά τους την πραγματικότητα, τούτο συμβαίνει γιατί σε αυτό το χώρο όπως και παντού οι προσδοκίες καθορίζονται [...] από τις αντικειμενικές συνθήκες, που αποκλείουν την πιθανότητα επιθυμίας του αδύνατου να επιτευχθεί. Όταν απαντούν στα ερωτηματολόγια που αφορούν π.χ. τα κλασικά λύκεια 'Τέτοιες σπουδές δεν είναι για μας', η απάντηση αυτή λέει πολύ περισσότερα από 'δεν έχουμε τα μέσα για τέτοιες σπουδές'. Πρόκειται για έκφραση της εσωτερικευμένης αναγκαιότητας. Η απάντηση είναι ένα είδος προστακτικής της οριστικής, καθώς εκφράζει κάτι αδύνατο και συγχρόνως απαγορευμένο»³⁹.

Μολονότι το αντικείμενο αυτού του κειμένου είναι ανάλυση και ερμηνεία της κοινωνικής ανισότητας μέσα από το σχολείο, θα πρέπει για λόγους αντικειμενικής ενημέρωσης να αναφέρουμε συνοπτικά ότι στην ελληνική βιβλιογραφία πολύ πρόσφατα έγινε φανερό η αυστηρή ταξική επιλογή που γίνεται μέσα από τη σχολική αξιολόγηση, ενώ για πολλές δεκαετίες η ελληνική κοινωνία εμφανιζόταν να έχει ως προς το θέμα ιδιαιτερότητα σε σχέση με άλλες χώρες. Όλα τα παραπάνω ισχύουν και είναι σήμερα αναγνώσιμα στις στατιστικές, όπου το ποσοστό των παιδιών αγροτών που συμμετέχουν στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση είναι, όπως είδαμε, σε εθνικό μέσο όρο 5,6%. Ωστόσο, το φαινόμενο εμφανιζόταν διαφορετικό για πολλές δεκαετίες και υπάρχει σχετικά πλούσια βιβλιογραφία για την ελληνική ιδιαιτερότητα σε σχέση με την τάση προς εκπαίδευση.

³⁸ Θ. Μυλωνάς, *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης. Συμβολές*, Gutenberg, Αθήνα 1998, σελ. 101-2.

³⁹ P. Bourdieu, Το συντηρητικό σχολείο, στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα 1984, σελ. 367.

Υπάρχει αναμφισβήτητα στην ελληνική κοινωνία μια τάση κοινωνικής ανόδου μέσα από το σχολείο, που χαρακτηρίζει τα φτωχότερα στρώματα. Την εντοπίζει ερευνητικά για πρώτη φορά το 1959 ένας γάλλος ανθρωπολόγος, σε μελέτη του με τίτλο «Έξι χωριά της Ηπείρου» (την εποχή εκείνη η Ήπειρος είναι πολύ φτωχή και ο αναλφαριθμητισμός από τους ψηλότερους της χώρας) διαπιστώνει ότι στην ερώτηση τι επιθυμούν να γίνουν τα παιδιά τους όταν μεγαλώσουν, οι αγρότες γονείς απαντούν σε ποσοστό 64% «να σπουδάσει», να γίνει «δάσκαλος», «παπάς», «αγρονόμος», «υπάλληλος», «δικηγόρος»⁴⁰. Την ίδια τάση δείχνει η πολυσυζητημένη στην ελληνική κοινωνία ιδιαίτερα ψηλή ζήτηση για ανώτερη εκπαίδευση (που αρχίζει την πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα⁴¹ και συνεχίζει ακόμα σήμερα). Για το θέμα υπάρχει τέλος η γνωστή μελέτη του Κωνσταντίνου Τσουκαλά⁴² για την ύπαρξη μιας τάσης «μορφωσιογόνου» που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία και τα ποσοστά φοίτησης στη μέση εκπαίδευση είναι ψηλότερα από τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες από το 19ο αιώνα. Επίσης υπάρχουν άλλα δημοσιεύματα του ίδιου συγγραφέα για τις μεγάλες ελληνικές ιδιαιτερότητες, όπως η πολύ ψηλότερη από άλλες χώρες παρουσία στα πανεπιστήμια νέων από λαϊκή (αγροτική ιδίως και εργατική καταγωγή) που δείχνει πιο «δημοκρατική» σύνθεση της ανώτερης εκπαίδευσης⁴³.

Πράγματι, στην ελληνική κοινωνία υπάρχει μια ιδιοτυπία, η ζήτηση για εκπαίδευση είναι ψηλή και για χρόνια, όπως είδαμε παραπάνω, το ποσοστό παιδιών αγροτών στην ανώτερη εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα ψηλό σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Την ιδιοτυπία αυτή ο Θεόδωρος Μυλωνάς την τιτλοφορεί πετυχημένα «Το παράδοξο μιας χώρας αναλφάβητης και ταυτόχρονα υπερεκπαιδευμένης» και ερμηνεύει το φαινόμενο υποστηρίζοντας ότι η κοινωνική ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση κρύβεται μέσα στη γεωγραφική ανισότητα για όλο το διάστημα μέχρι την περίπου γενίκευση του υποχρεωτικού σχολείου⁴⁴.

⁴⁰ H. Mendras, *Six villages d'Épire*, UNESCO, Παρίσι 1961.

⁴¹ Γράφει π.χ. για το θέμα ο Δημήτρης Γληνός στην Εισηγητική Έκθεση για τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια που η κυβέρνηση Ελευθερίου Βενιζέλου πρότεινε στη Βουλή το 1913 ότι είναι υπερβολικά ψηλός ο αριθμός των πτυχιούχων πανεπιστημίων, ότι είναι λάθος που το δημοτικό οδηγεί στο γυμνάσιο και το γυμνάσιο στο πανεπιστήμιο [εννοεί την ανάγκη να αναπτυχθεί τεχνική εκπαίδευση] και οι «ορεγόμενοι Παιδείας» πάρα πολλοί, ώστε «συνωθούνται εις το δημόσιον ταμείον ή ρίπτονται εις την κοινωνίαν πνευματικοί προλετάριοι, επιστήμονες άεργοι», Δ. Γληνός, *Ένας άταφος νεκρός. Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*, εκδ. Ράλλης, Αθήνα 1925, σελ. 40-41.

⁴² Κ. Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Θεμέλιο, Αθήνα 1977.

⁴³ Κ. Τσουκαλάς, «Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής», *Δευκαλίων*, τεύχος 13, Μάρτιος 1975, σελ. 18-33, και C. Tsoukalas, 'Some aspects of 'over-education in modern Greece', *Journal of the Hellenic Diaspora*, τόμος VIII, τεύχος 1-2, Άνοιξη-Καλοκαίρι 1981, σελ. 109-121.

⁴⁴ Θ. Μυλωνάς, *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης. Συμβολές*, Gutenberg, Αθήνα 1998, σελ. 49-86.

Σύνοψη των ευρημάτων της έρευνας

Η στατιστική έρευνα που έθεσε από τη μια μεριά την επίδοση του παιδιού και από την άλλη την κοινωνική του καταγωγή (το επάγγελμα και τη μόρφωση των γονιών) σιγά σιγά ανακάλυψε ότι το ίδιο φαινόμενο υπάρχει σε όλες τις χώρες. Παντού στον κόσμο, σε όλα τα σχολεία, άριστοι μαθητές είναι τα παιδιά των προνομιούχων και κακοί μαθητές τα παιδιά των αγροτών, εργατών και τεχνιτών.

Μεθοδολογικά ερωτήματα

Τι ακριβώς ανακαλύπτεται;

Σε ολόκληρο περίπου το δυτικό κόσμο (1950-1970) έρευνες διαπιστώνουν τη στενή σχέση ανάμεσα στην επίδοση στα σχολεία και την κοινωνική καταγωγή. Στην αρχή το φαινόμενο μοιάζει απίστευτο, με αποτέλεσμα να γίνονται επαληθευτικές έρευνες για να ελεγχθεί εάν πράγματι η επίδοση έχει τόσο στενή συνάφεια με την κοινωνική καταγωγή. Το φαινόμενο ωστόσο επαληθεύεται συστηματικά, οπότε οι μελετητές αρχίζουν να ψάχνουν τα αίτια αυτής της αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας που εμφανίζεται να κάνει το σχολείο.

Όταν έγιναν έρευνες για να εντοπιστούν τα κυριότερα αίτια της μαζικής σχολικής αποτυχίας των μαθητών μειονοτήτων ή εργατών και αγροτών, διαπιστώθηκαν μερικά πράγματα που ήταν ήδη γνωστά. Διαπιστώθηκε π.χ. ότι η ισότητα δεν είναι όσο πλήρης θα έπρεπε και ότι σε όλες τις χώρες οι μαθητές από τα αδικημένα κοινωνικά στρώματα εκπαιδεύονται με χειρότερες υλικές συνθήκες (λιγότερες αίθουσες, χειρότερα κτίρια, απουσία ανέσεων, έλλειψη εργαστηρίων, απουσία αθλητικών εγκαταστάσεων, βιβλιοθηκών κτλ.). Διαπιστώθηκαν όμως και μερικά πράγματα που δεν ήταν έως τότε γνωστά. Διαπιστώθηκε ότι παντού ο εκπαιδευτικός θεσμός υποτιμάει τη μαθησιακή ικανότητα, τη γλώσσα και την κουλτούρα των μαθητών που ανήκουν στις διάφορες μειονότητες (π.χ. Μαύροι στις ΗΠΑ) καθώς και των μαθητών που ανήκουν στα εργατικά και τα αγροτικά στρώματα σε όλες τις χώρες. Διαπιστώθηκε επίσης ότι σε ψηλά ποσοστά τα παιδιά των εργατών, των αγροτών και των μειονοτήτων αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς υπευθύνους σαν αδιάφορα για το σχολείο και χωρίς έφεση για μάθηση⁴⁵.

⁴⁵ Για τις ΗΠΑ οι αιτιολογήσεις αυτές βρίσκονται ιδίως στα A.H. Halsey, J.Floud, και C.Arnold Anderson (Eds), *Education, Economy and Society*, The Free Press, Νέα Υόρκη 1961, J. Karabel και A.H.Halsey (Eds), *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, Νέα Υόρκη 1977, για τη Βρετανία ιδίως στην εργασία του B. Bernstein, *Class, Codes, and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Routledge & Kegan Paul, Λονδίνο 1971 και του ίδιου, (Ed.), *Class, Codes, and Control: Applied Studies towards a Sociology of Language*, Routledge & Kegan Paul, Λονδίνο 1973, και για τη Γαλλία ιδίως στην παραπάνω αναφερόμενη έκθεση με αποτελέσματα μακρόχρονων ερευνών για τη σχολική επίδοση των γάλλων μαθητών, INED, 'Population' et l'enseignement, PUF, Παρίσι 1970.

Η χαμηλότερη επίδοση που εμφανίζουν παντού τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων και των μειονοτήτων έχει συνεπώς αίτια γνωστά αλλά και αίτια που δεν έχουν σχέση με την παροχή ευκαιριών ούτε με την υλικοτεχνική υποδομή και τις οικονομικές παροχές, άγνωστα έως τότε αίτια σχετικά με τις ταξινομικές αντιλήψεις που επικρατούν στην κοινωνία για τη γλώσσα και την κουλτούρα ορισμένων κοινωνικών ομάδων, σχετικά με τα περιεχόμενα των σχολικών γνώσεων και σε μεγάλο βαθμό εξαρτώμενα από την πεποίθηση ότι οι μαθητές χωρίζονται από τη «φύση» σε ικανούς και μη ικανούς για μάθηση.

Η ανισότητα δεν είναι πια «αυτονόητη»

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι η έρευνα για τον εντοπισμό των αιτίων της σχολικής αποτυχίας με στόχο τη βελτίωσή της ανακάλυψε το εξής πολύ σημαντικό: η κοινωνικά άνιση παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών δεν αρκεί για να ερμηνεύσει τη στατιστικά πιστή αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας μέσα από το σχολείο, και αντίστοιχα η παροχή ίσων ευκαιριών δεν αρκεί για να εφαρμοστεί ισότητα στην εκπαίδευση.

Αυτό τεκμηριώνεται από τα σωρευμένα ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν τα ακόλουθα. (α) Σε όλες τις χώρες η χαμηλή επίδοση και η κακή βαθμολογία, η εγκατάλειψη του σχολείου, η απουσία ενδιαφέροντος για την παιδεία, οι χαμηλές προσδοκίες για το σχολικό μέλλον κτλ. εμφανίζονται να αφορούν μαζικά τα παιδιά των λαϊκών κοινωνικών στρωμάτων. (β) Όσα παιδιά από τις κοινωνικά μη προνομιούχες οικογένειες αποκλίνουν από το στατιστικό φαινόμενο και έχουν επίδοση άριστη που οδηγεί στα πανεπιστήμια είναι παντού ποσοστά στατιστικά μη σημαντικά. Αυτό έχει μεγάλη σημασία, γιατί η παρατήρηση της πραγματικότητας δίνει μια εντύπωση διαφορετική από την εικόνα που προβάλλουν οι διεθνείς στατιστικές. Όλοι περίπου οι άνθρωποι γνωρίζουν από την εμπειρία τους και κάποια παιδιά φτωχών και αναλφάβητων αγροτών που έφτασαν στα πανεπιστήμια και έγιναν π.χ. γιατροί. Αν ωστόσο μετρήσουμε την παρουσία των παιδιών αγροτών στα ανώτατα ιδρύματα, είναι σε σχέση με την παρουσία αυτών των κατηγοριών στο γενικό πληθυσμό ποσοστά στατιστικά μη σημαντικά.

Συνέπεια των παραπάνω ήταν να κλονιστεί η πεποίθηση που ευρύτατα μέχρι τότε θεωρούσε την άνιση επίδοση κάτι περίπου «φυσικό». Εμφανιζόταν σχεδόν αυτονόητο να έχουν τα παιδιά των κοινωνικά προνομιούχων και μορφωμένων καλύτερη επίδοση στο σχολείο από τα παιδιά των αγροτών και των εργατών. Αυτό οφειλόταν στο γεγονός ότι σε όλες τις κοινωνίες για αιώνες ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας σε χειρωνακτική και διανοητική ερμηνεύεται με αναφορά στις εγγενείς, κληρονομημένες ή «φυσικές» διανοητικές ικανότητες. Έτσι, τις διανοητικές ασχολίες θεωρείται ότι είναι «φυσικό» να

ασκούν όσοι άνθρωποι γεννιούνται με περισσότερες, όπως πίστευαν όλοι, διανοητικές ικανότητες ή υψηλότερη ευφυΐα.

Σήμερα ωστόσο τα νέα από το 1960 ερευνητικά δεδομένα δεν επιτρέπουν πλέον να θεωρούνται λιγότερο ικανά ή χωρίς έφεση για γράμματα τα παιδιά που αποτυγχάνουν στα σχολεία και αντίστοιχα να θεωρούνται οι άριστοι μαθητές «από τη φύση προικισμένοι» με περισσότερη ευφυΐα.

Η σχολική αποτυχία και η σχέση της με τις πεποιθήσεις για την ευφυΐα

Από το αυτονόητο στην επιστημονική απορία

Το πιο ενδιαφέρον θέμα στο ζήτημα της εκπαιδευτικής ανισότητας είναι η σταδιακή εξέλιξη των ιδεών. Η πρώτη επιστημονική απορία που προκάλεσαν τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα ήταν μεθοδολογική. Καθώς οι έρευνες επαλήθευαν την υψηλή στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική καταγωγή και τη σχολική επίδοση, άρχισε να τίθεται στους μελετητές το ακόλουθο δίλημμα. Το φαινόμενο εμφανίζεται τόσο γενικευμένο και παντού παρόμοιο, ώστε δεν είναι δυνατό πια να αρκέσει η εξήγηση ότι η ατομική διαφορά «φυσικής» ευφυΐας είναι υπεύθυνη για την άνιση σχολική επίδοση.

Η μεθοδολογική απορία διατυπώθηκε ως υπόθεση εργασίας. Εάν η «φυσική» ικανότητα, η λιγότερη ατομική ευφυΐα ήταν πράγματι το αίτιο της χαμηλής επίδοσης, τότε δεν θα ήταν δυνατό να γεννιούνται λιγότερο «ευφυείς» σε ορισμένες και παντού τις ίδιες κοινωνικές ομάδες και περισσότερο «ευφυείς» σε επίσης ορισμένες και τις ίδιες κοινωνικές ομάδες. Εάν η υψηλή ατομική ευφυΐα ήταν το αίτιο της άριστης επίδοσης, θεωρητικά θα υπήρχαν στατιστικά σημαντικά ποσοστά άριστων μαθητών σε όλες τις κοινωνικές ομάδες. Με άλλα λόγια, δεν είναι δυνατό η φύση να μοίρασε και μάλιστα διεθνώς στους ανθρώπους την ευφυΐα με κριτήρια κοινωνικά (ταξικά στη δυτική Ευρώπη και φυλετικά στις ΗΠΑ), άρα κάποιο άλλο αίτιο της διαφοράς στην επίδοση θα πρέπει να υπάρχει.

Το ερώτημα αποτέλεσε επιστημολογική τομή από την οποία πήγασε και καλλιεργήθηκε η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ως ιδιαίτερη επιστήμη. Όπως πάντοτε συμβαίνει σε όλα τα θέματα των κοινωνικών επιστημών, η κατάρρευση μιας πεποίθησης άνοιξε το δρόμο στην έρευνα που ανακάλυψε καινούριες γνώσεις. Όσον καιρό οι επιστήμονες πίστευαν ότι η ατομική διαφορά ευφυΐας είναι υπεύθυνη για την άνιση επίδοση στα σχολεία, δεν μπορούσαν βεβαίως να σκεφτούν ότι πρέπει να ψάξουν άλλες αιτίες.

Περί ευφυΐας

Η επιστημολογική υπόθεση σύμφωνα με την οποία, εάν η ατομική ευφυΐα ήταν εκείνη που προκαλούσε την καλή ή κακή επίδοση, θεωρητικά θα υπήρχαν αντίστοιχα ποσοστά άριστων και αδύναμων μαθητών σε όλες τις κοινωνικές ομάδες, εφόσον δεν είναι δυνατό η φύση να μοιράζει την «ευφυΐα» με κριτήρια ταξικά ή εθνοτικά, κλόνισε για πάντα την πεποίθηση ότι άνθρωποι γεννιούνται «ικανοί» ή «ανίκανοι» για γράμματα, άλλοι με ικανότητες χειρωνακτικές και άλλοι με διανοητικές. Έκτοτε άρχισε μια μακριά πορεία μελέτης για το τι είναι και πώς καλλιεργείται η ανθρώπινη ευφυΐα, που κατέληξε στην αμφισβήτηση όλων των μέχρι τότε πεποιθήσεων για την ευφυΐα.

Μέχρι αυτή την επιστημολογική τομή και την αμφισβήτηση που ακολούθησε επί κοντά έναν αιώνα οι επιστήμονες πίστευαν ότι οι άνθρωποι γεννιούνται με διαφορετικό είδος ευφυΐας, άλλοι με διανοητική ενώ άλλοι με χειρωνακτική, και οι θεσμοί χρησιμοποιούσαν σαν κριτήριο αξιολόγησης των ανθρώπων τη μέτρηση του λεγόμενου Δείκτη Νοημοσύνης (στο εξής ΔΝ), δηλαδή το βαθμό ευφυΐας των ατόμων, με διάφορες δοκιμασίες (τεστ).

Έκτοτε αμφισβητήθηκαν οι πεποιθήσεις, οι μετρήσεις και ο όρος ΔΝ. Η αμφισβήτηση απέδωσε ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Όταν π.χ. άρχισαν να αμφισβητούνται τα εργαλεία μέτρησης της ευφυΐας, δηλαδή οι δοκιμασίες (τεστ) που βαθμολογούσαν το ΔΝ, διαπιστώθηκε ότι οι δοκιμασίες βαθμολογούσαν γνώσεις και τρόπους σκέψης ενός ορισμένου πολιτισμού (του δυτικοευρωπαϊκού) και μιας ορισμένης κουλτούρας (των μεσοστρωμάτων στα αστικά κέντρα), πράγμα που εκ των προτέρων προκαθόριζε την ψηλότερη βαθμολογία των παιδιών που ανήκαν σε αυτό τον πολιτισμό και τις κοινωνικές ομάδες της μεσοαστικής κουλτούρας και αντίστροφα τη χαμηλότερη των παιδιών που ανήκαν στα λαϊκά στρώματα και τις μειονότητες⁴⁶.

Ακολούθησε μια μεγάλη βιβλιογραφία για το τι είναι η ανθρώπινη ευφυΐα, αν ή όχι μπορεί να μετρηθεί, τι ποσοστό της κληρονομείται και πόσο μπορεί να την επηρεάσουν παράγοντες του περιβάλλοντος.

Η άποψη που είναι σήμερα αποδεκτή ως επιστημονικά έγκυρη για τους παράγοντες που καθορίζουν την ύπαρξη και την ανάπτυξη της ανθρώπινης ευφυΐας παρουσιάζεται με απλό και σαφή τρόπο από έναν νομπελίστα γενετιστή⁴⁷, που καταλήγει στο συμπέρασμα ότι όλοι ανεξαιρέτως οι άνθρωποι και των δύο φύλων έχουν το εγγενές (κληρονομημένο) ποσοστό ευφυΐας που χρειάζεται για να ολοκληρώσουν με επιτυχία όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης μέχρι και την ανώτερη πανεπιστημιακή.

⁴⁶ M. Tort, *Le Q[ue]tient I[ntellectuel]*, Maspero, Παρίσι 1974, H. Salvat, *L'intelligence: mythes et réalités*, Editions Sociales, Παρίσι 1972, σ. 44 κε., 56 κε., 111 κε., 253 κε., T. Husèn, *Social background and educational career*, OECD, Παρίσι 1972, σελ. 53-56.

⁴⁷ A. Jacquard, *Εγώ και οι Άλλοι: Μια γενετική προσέγγιση*, Κάτοπτρο, Αθήνα 1995.

Η βιογενετική επιστήμη (που είναι γνωστό ότι έχει κάνει αλματική πρόοδο τις τελευταίες δεκαετίες) γνωρίζει μέχρι σήμερα τα ακόλουθα.

(α) Όλες οι ανθρώπινες ιδιότητες καθορίζονται τόσο από τον γενετικό παράγοντα (άρα κληρονομούνται) όσο και από το περιβάλλον (άρα αλλάζουν και εξελίσσονται).

(β) Η ανθρώπινη νόηση είναι για την επιστήμη άγνωστου διαμετρήματος, έχει τεράστια ικανότητα προσαρμογής στους περιβαλλοντικούς παράγοντες, πολύ μεγάλη ικανότητα ανάπτυξης και είναι εξελίξιμη σε άπειρο βαθμό.

(γ) Το ποσοστό του γενετικού προσδιορισμού στις ανθρώπινες ιδιότητες δεν μπορεί ούτε θα μπορέσει ποτέ να μετρηθεί με ακρίβεια, γιατί είναι αδύνατο να απομονωθούν άνθρωποι σε περιβάλλον απόλυτα ελεγχόμενο πειραματικά, ώστε να γίνει δυνατή η μέτρηση του ποσοστού της κληρονομικότητας των φυσικών τους ιδιοτήτων, άρα και της περίπλοκης ικανότητας που ο πολιτισμός μας ονομάζει ευφυΐα.

Από τη σύνοψη αυτή προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

- Η ανθρώπινη ευφυΐα δεν περιορίζεται σε μερικές ικανότητες, είναι ιδιαίτερα περίπλοκη και πλούσια και άρα δεν είναι μετρήσιμη.

- Ακόμα λιγότερο είναι δυνατό να μετρηθεί το ποσοστό του κληρονομικού παράγοντα σε σύγκριση με την επίδραση του περιβάλλοντος.

- Ακόμα και να ήταν δυνατή η μέτρηση της ευφυΐας που κληρονομείται είναι τελείως άχρηστη και μάλιστα διπλά άχρηστη, εφόσον η ευφυΐα είναι ένα σύνολο από ικανότητες πολλών ειδών και έχει άπειρες δυνατότητες εξέλιξης και καλλιέργειας από περιβαλλοντικούς παράγοντες, αλλά επίσης εφόσον οι διαφορετικές κουλτούρες (εθνοτικές και ταξικές) καλλιεργούν διαφορετικά αυτή την ικανότητα στα άτομα.

- Τέλος η μέτρηση της ευφυΐας είναι κοινωνικά βλαβερή. Στο σχολείο ταξινομεί τα παιδιά στο μυαλό των εκπαιδευτικών με τρόπο που στη συνέχεια έχουν μικρότερες προσδοκίες από τους μαθητές με χαμηλό ΔΝ και άθελά τους επηρεάζουν αρνητικά την επίδοσή τους.

Η αποδοχή των συμπερασμάτων αυτών είναι πολύ δύσκολη και ακόμα δυσκολότερη είναι η αποδοχή της άμεσης συνέπειάς τους για την εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά που μπαίνουν στην πρώτη δημοτικού (με εξαίρεση ελάχιστες περιπτώσεις με βαριές αναπηρίες) έχουν τη φυσική ικανότητα να φτάσουν στις ανώτατες βαθμίδες των πανεπιστημίων, αρκεί να τους προσφερθούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές προϋποθέσεις.

Η αποδοχή επιστημονικών συμπερασμάτων που αναιρούν πεποιθήσεις εδραιωμένες για πολλά χρόνια στις κοινωνίες είναι δύσκολη. Οι πεποιθήσεις αναπαράγονται από τα

σχολεία και εσωτερικεύονται σταδιακά σαν αυτονόητες αλήθειες από τις νεότερες γενιές. Είναι έτσι πολύ δύσκολο να ανατραπούν στα μυαλά των ανθρώπων.

Οι πεποιθήσεις επιπλέον χρησιμοποιούνται για να εξηγήσουν τις ανισότητες με τρόπο που να εμποδίζει την αμφισβήτηση της δεδομένης κοινωνικής τάξης πραγμάτων. Η δυσκολία αποδοχής νέων γνωστικών κατακτήσεων εξαιτίας της κοινωνικής ανισότητας και των προκαταλήψεων αφορά όλες τις ανισότητες και διακρίσεις. Σε ό,τι αφορά τη σύγχρονη επιστημονική άποψη για τη φυσική ικανότητα όλων ανεξαιρέτως, άρα και όλων των παιδιών από λαϊκές κοινωνικές ομάδες και μειονότητες να φτάσουν στα πανεπιστήμια, η δυσκολία αποδοχής της άποψης οφείλεται στην κοινωνική ανισότητα και την τάση υπεράσπισης των κοινωνικών προνομίων από τις ομάδες που τα κατέχουν. Οφείλεται επίσης στις βαθιά ριζωμένες κοινωνικές προκαταλήψεις, που στηρίζουν την κοινωνική ανισότητα και εμποδίζουν τη διαμόρφωση ιδεών για άλλους τρόπους οργάνωσης της κοινωνίας που θα απαιτούσαν ανακατανομή των αγαθών και των προνομίων.

Όπως συνοψίζει με λίγα λόγια ο βιολόγος Richard Lewontin τόσο τη θέση της γενετικής πάνω στο θέμα της ευφυΐας των ανθρώπινων ομάδων όσο και την κοινωνική και ιδεολογική διάσταση του θέματος, «Ίσως να υπάρχουν γονίδια που καθορίζουν το σχήμα του κεφαλιού μας, όμως δεν υπάρχουν γονίδια που καθορίζουν το σχήμα των ιδεών μας»⁴⁸.

Στη σύντομη αυτή φράση ο αμερικανός βιολόγος αναφέρεται έμμεσα στην ιστορία των προκαταλήψεων και του ρατσισμού. Με την έκφραση «το σχήμα του κεφαλιού» υπαινίσσεται τις «κρανιομετρήσεις», που γίνονταν τον 19ο αιώνα για ν'αποδείξουν την πεποίθηση που κυριαρχούσε τότε στις μεγάλες αποικιοκρατικές μητροπόλεις της Ευρώπης ότι η ανθρώπινη ευφυΐα εξαρτάται από τον όγκο και το σχήμα του εγκεφάλου. Οι κρανιομετρήσεις στηρίζονταν στην πεποίθηση ότι το σχήμα του κρανίου και ο όγκος του εγκεφάλου καθορίζει την ευφυΐα, και πλήθος επιστημόνων σε εργαστήρια της Ευρώπης και των ΗΠΑ ζύγιαζαν και μετρούσαν εγκεφάλους νεκρών για να στηρίξουν απόψεις που με τα σημερινά δεδομένα είναι κυριολεκτικά βάρβαρες, όπως π.χ. ότι ο εγκεφαλος «των γυναικών, των Μαύρων και των ανώτερων πιθηκοειδών» είναι ελαφρότερος σε βάρος, μικρότερος σε όγκο και διαφορετικού σχήματος, πράγμα που αποδεικνύει τη χαμηλότερη διανοητική τους ικανότητα⁴⁹.

Οι κρανιομετρήσεις, που απασχόλησαν δεκάδες επιστήμονες και κόστισαν χρήματα σε πολλά πειραματικά εργαστήρια του 19ου αιώνα έχουν από καιρό τελείως εκπέσει και κανένας απολύτως από τα μέσα του 20ού αιώνα και μετά δεν υπάρχει που να τις θεωρεί επιστημονικό θέμα. Σήμερα χρησιμοποιούνται μόνο σαν ιστορικά παραδείγματα της σχέσης που έχει η επιστήμη με τις κοινωνικές προκαταλήψεις.

⁴⁸ Βιβλιοκρισία στο βιβλίο του S. Gould, *The Mismeasure of Man*, Norton, Νέα Υόρκη 1981, δημοσιευμένη στη New York Review of Books, 22 Οκτωβρίου 1981.

⁴⁹ Βλ. Gould, , *The Mismeasure of Man*, όπου στην αμέσως προηγούμε. σημ. σελ. 105 κε.

Με την έμμεση αναφορά στις περίφημες κρανιομετρήσεις, ο Lewontin υπαινίσσεται το πεπερασμένο των επιστημονικών θεωριών που ταξινομούν τις ανθρώπινες ομάδες σε ανώτερες και κατώτερες, δηλαδή υπαινίσσεται ότι οι θεωρίες που παραπέμπουν στη φύση ή τη βιολογία για να δικαιολογήσουν την ανισότητα εισοδημάτων, εκπαίδευσης, προνομίων, συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων κτλ., κάποια στιγμή με την εξέλιξη της κοινωνίας εγκαταλείπονται και εκπίπτουν. Υπαινίσσεται ωστόσο ακόμα την ισχύ των προκαταλήψεων και τη μεγάλη δύναμη που έχουν οι ιδέες σε μια κοινωνία. Οι κρανιομετρήσεις γίνονταν για πολλές δεκαετίες και η ρατσιστική και σεξιστική πεποίθηση στην οποία στηρίζονταν ήταν πλατιά διαδεδομένη σαν δήθεν επιστημονική αλήθεια. Το πιο αποκαλυπτικό απ' όλα είναι ότι σε κανένα εργαστήριο ποτέ δεν κατάφερε κανένας ν' αποδείξει την παραμικρή σχέση ανάμεσα στο μέγεθος ή το βάρος και το σχήμα του εγκεφάλου με την ευφυΐα. Όχι μόνο δεν μπόρεσε ποτέ η θεωρία ν' αποδειχτεί, αλλά μερικές φορές αποδείχτηκε το αντίθετο. Κάποιοι εγκεφαλοι μεγάλων σοφών της εποχής που μελετήθηκαν μετά το θάνατό τους έτυχε να είναι μικροί σε μέγεθος και σε βάρος συγκριτικά με το μέσο όρο. Και όμως η πεποίθηση κυριαρχούσε στις κοινωνίες και οι κρανιομετρήσεις συνεχίζονταν. Και χρειάστηκαν πολλές κοινωνικές αλλαγές και εξελίξεις για να εγκαταλείψει η επιστημονική κοινότητα του λεγόμενου δυτικού κόσμου την προσπάθεια να αποδείξει τη βιολογική ανισότητα των ανθρώπινων ομάδων με το «σχήμα του κεφαλιού».

Σήμερα, η αναμφισβήτητη κληρονομικότητα της ευφυΐας δεν θεωρείται πια πουθενά παράγοντας που ερμηνεύει τη μαζική σχολική αποτυχία διάφορων ομάδων πολιτών. Δεν έχει πια το θέμα ούτε στην Αμερική ούτε στις λοιπές ευρωπαϊκές χώρες ούτε στήριξη ούτε ανάλογη πειστικότητα και τουλάχιστον μεταξύ πανεπιστημιακών και ερευνητών δεν έχει πλέον καμία εγκυρότητα και θεωρείται άποψη αντιεπιστημονική και προϊόν προκαταλήψεων και ρατσισμού.

Σήμερα, η άποψη που είναι επιστημονικά έγκυρη για τους παράγοντες που καθορίζουν την ύπαρξη και την ανάπτυξη της ανθρώπινης ευφυΐας καθώς και τη σχέση της ευφυΐας με το σχολείο παρουσιάζεται με απλό και σαφή τρόπο από γάλλο γενετιστή νομπελίστα⁵⁰, που καταλήγει στο εξής πολύ σημαντικό για την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος συμπέρασμα ότι όλοι ανεξαιρέτως οι άνθρωποι κάθε καταγωγής και των δύο φύλων έχουν το εγγενές (κληρονομημένο) ποσοστό ευφυΐας που είναι απαραίτητο για να ολοκληρώσουν με επιτυχία όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης μέχρι και την ανώτερη πανεπιστημιακή.

Ωστόσο, μολονότι στη διεθνή επιστημονική κοινότητα η ατομική διαφορά ευφυΐας δεν είναι πλέον αποδεκτή ως παράγοντας που καθορίζει τη σχολική επίδοση, στα σχολεία όλων

⁵⁰ A. Jacquard, *Εγώ και οι Άλλοι: Μια γενετική προσέγγιση*, Κάτοπτρο, Αθήνα 1995.

των χωρών η πεποίθηση ότι παιδιά ορισμένων κοινωνικών ομάδων γεννιούνται με διανοητικές και άλλων με χειρωνακτικές ικανότητες εξακολουθεί να αποτελεί μια περίπου αυτονόητη αλήθεια που καθοδηγεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές και θεμελιώνει τον τρόπο με τον οποίο συλλογίζονται και κρίνουν οι εκπαιδευτικοί.

Τα παραπάνω αναδεικνύουν τους κοινωνικούς λόγους για τους οποίους κυριαρχεί ακόμα, παρά την επιστημονική της αναίρεση, η προκατάληψη ότι οι άνθρωποι γεννιούνται με ικανότητες χειρωνακτικές είτε διανοητικές, άρα στο σχολείο προοδεύουν εκείνοι που έχουν γεννηθεί «ευφυείς». Δείχνουν ότι η προκατάληψη είναι βαθιά ριζωμένη στα θεμέλια των κοινωνιών μας, γιατί νομιμοποιεί την επιλογή που κάνει το εκπαιδευτικό σύστημα. Εμφανίζει νόμιμο και δίκαιο το διαχωρισμό των μαθητών και την άνιση κατανομή τους στην αγορά της εργασίας σε επαγγέλματα χειρωνακτικά και διανοητικά.

Καθώς η άσκηση ενός διανοητικού επαγγέλματος αποδίδει προνόμια, οικονομικά οφέλη, δημόσιο λόγο και ιδίως το μεγάλο συμβολικό όφελος της κοινωνικής ανωτερότητας, ενώ η άσκηση ενός χειρωνακτικού επαγγέλματος έχει χαμηλότερα έσοδα, δεν αποδίδει κύρος και ιδίως δεν οδηγεί σε θέσεις ηγετικές, για να γίνεται αποδεκτός αυτός ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας, για να μην τον αμφισβητούν οι αδικημένοι και να μην ενοχοποιεί τους προνομιούχους θεμελιώνεται στην προκατάληψη ότι το δικαίωμα στην άσκηση των διανοητικών επαγγελμάτων δίνεται σε αυτούς που είναι από τη φύση «προικισμένοι» με διανοητικά χαρίσματα για να τα ασκήσουν.

Γιάννης Πεχτελίδης σημειώσεις μαθήματος

Η μικρο-κοινωνιολογία της σχολικής τάξης

1. Μάκρο-Μίκρο προσέγγιση

- Η συζήτηση για την εκπαίδευση συνήθως εξετάζεται σε ένα μακρο-επίπεδο ανάλυσης και παρουσιάζεται αποσυνδεδεμένη από την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες η έννοια της σχολικής τάξης γίνεται αντιληπτή, διαμορφώνεται, μεταβάλλεται και εντέλει πραγματώνεται.
- Συγκεκριμένα, εξετάζεται σε σχέση με την κοινωνική δομή και την οικονομία και είτε τονίζεται ο ρόλος της στην κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική αναπαραγωγή είτε αναδεικνύεται ως ο κατεξοχήν μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου.
- Οι μακρο-προσεγγίσεις έχουν υποστεί κριτική γιατί θεωρούν ότι οι άνθρωποι είναι απλά προϊόντα κοινωνικοποίησης. Αγνοούν την ανθρώπινη δημιουργικότητα και την ανθρώπινη ελευθερία.
- Ακόμη, δεν μας δίνουν πληροφορίες για το τι συμβαίνει στο «μαύρο κουτί» της εκπαίδευσης (σχολική τάξη) και δεν μας λένε πολλά για την πολυπλοκότητα της ζωής των μετεχόντων στη σχολική πραγματικότητα. Η μικρο-κοινωνιολογία τοποθετεί στο επίκεντρο την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και ορίζει τη σχολική τάξη ως βασική μονάδα ανάλυσης αντλώντας κυρίως από τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης και της φαινομενολογίας, καθώς και τις μεθοδολογικές δυνατότητες της επιτόπιας παρατήρησης.
- Διερευνά την κοινωνική συγκρότηση εκπαιδευτικών κατηγοριών όπως «καλός» και «κακός» μαθητής μέσω της καθημερινής αλληλεπίδρασης μαθητών και εκπαιδευτικού,
- μελετά κριτικά τις διαδικασίες με τις οποίες κοινωνικοί παράγοντες όπως το φύλο, η κοινωνική τάξη, το μορφωτικό κεφάλαιο, υπεισέρχονται στο σχολείο και επηρεάζουν τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών κατηγοριών, την αξιολόγηση και την επιλογή. Φέρνει στην επιφάνεια πληθώρα εμπειρικών δεδομένων και αναδεικνύει την υποκειμενική σκοπιά των μετεχόντων.

2. Οι προκείμενες των μικρο-προσεγγίσεων

- **Καθημερινή δραστηριότητα:** Αυτό που κρατάει ζωντανό τον εκπαιδευτικό θεσμό είναι η καθημερινή δραστηριότητα των μετεχόντων σ' αυτόν. Αν θέλουμε να κατανοήσουμε την εκπαίδευση θα πρέπει να ξεκινήσουμε μελετώντας την καθημερινή δραστηριότητα.
- Η σχολική κοινωνική πραγματικότητα προσεγγίζεται εν ενεργεία και εν εξελίξει ως μία σχετικά ανοιχτή και υπό-διαπραγμάτευση διαδικασία και η σχολική εμπειρία θεωρείται ότι κατασκευάζεται όχι απλά θεσμικά αλλά και από τους μετέχοντες σε αυτήν.

- Συγκεκριμένα, η κοινωνική ζωή της σχολικής τάξης συγκροτείται μέσω της αλληλεπίδρασης των ανθρώπων και της ανταλλαγής μεταξύ τους κοινωνικά αναγνωρίσιμων συμβόλων σ' ένα θεσμικά και κοινωνικά καθορισμένο πλαίσιο. Η αλληλεπίδραση είναι μια δυναμική διαδικασία στο πλαίσιο της οποίας το άτομο δεν θεωρείται παθητικό ούτε ανεπηρέαστο. Υπό αυτή την έννοια, η κοινωνικοποίηση δεν περατώνεται ποτέ.
- Η διαμόρφωση της ατομικής δράσης και συμπεριφοράς και κατ' επέκταση του εαυτού είναι μια διαδικασία συνεχούς μετασχηματισμού, εφόσον σε κάθε κοινωνική σχέση λαμβάνονται υπόψη οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις των άλλων, όπως αυτές εκφράζονται άμεσα στην περίσταση ή όπως το δρων υποκείμενο υποθέτει ότι ίσως εκφραστούν.
- Τα άτομα πραγματοποιούν δοκιμαστικές και ανιχνευτικές κινήσεις προκειμένου να διαπιστώσουν ή να προβλέψουν τις αντιδράσεις των άλλων και εν συνεχεία προσαρμόζουν ή επαναπροσδιορίζουν τις δράσεις τους υπό το πρίσμα αυτών των αντιδράσεων (πραγματικών ή υποθετικών).
- Σύμφωνα με τον Mead, η συλλογική δραστηριότητα ενός οργανισμού ή μίας κοινωνικής δομής αναπτύσσεται διαμέσου των αμοιβαίων προσαρμογών των δράσεων των μετεχόντων σε αυτή και κατά συνέπεια η κοινωνική πραγματικότητα δεν αποτελεί μια φανταστική διαπλοκή αόρατων δυνάμεων, αλλά μια ορατή διαδικασία συμβολικής αλληλεπίδρασης.
- Ο εκπαιδευτικός θεσμός προσδιορίζει συγκεκριμένες θέσεις και ρόλους για τους μετέχοντες, οι οποίοι μπορεί να ταυτιστούν μ' αυτούς τους ρόλους ή να πάρουν απόσταση και να τους αμφισβητήσουν. Οι ισχύουσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές προδιαγραφές προσδιορίζουν μια άνιση κατανομή και διαβάθμιση της εξουσίας των μετεχόντων στη σχολική κοινωνική πραγματικότητα και την επικράτηση ορισμένων ερμηνειών της σχολικής κατάστασης σε βάρος κάποιων άλλων⁵¹. Το υποκείμενο με τη μεγαλύτερη εξουσία έχει τη θεσμική δυνατότητα να επιβάλλει την δική του ερμηνεία και στόχους, καθώς και να καλλιεργήσει τις συνθήκες που επιτρέπουν τη διατήρηση της ερμηνείας του σταθερής⁵². Η θεσμικά προσδιορισμένη ασύμμετρη σχέση εξουσίας ανάμεσα στον/ην εκπαιδευτικό και τους μαθητές δεν σημαίνει, όμως, ότι τα ζητήματα επιβολής της τάξης επιλύονται αποκλειστικά μέσω της άσκησης της εξουσίας του ισχυρού (εν προκειμένω του/ης εκπαιδευτικού). Σύμφωνα με τις βασικές παραδοχές της *συμβολικής αλληλεπίδρασης* η σχολική πειθαρχία, ο έλεγχος και η τάξη γενικότερα, αν και καθορίζονται θεσμικά εκ των προτέρων, πραγματώνονται αναγκαστικά σε ένα

⁵¹ Pollard A., *The Social World of Primary School*, Cassel, 1985, σ.43.

⁵² Ο.π. Μακρυνιώτη Δ., « Η υπό διαπραγμάτευση...ό.π., σ.156.

δι-υποκειμενικό επίπεδο και πιο συγκεκριμένα στην αμοιβαία σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι μαθητές, αν και κατέχουν μια υποδεέστερη θέση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης, συμμετέχουν στη διεύθυνση καθημερινών ζητημάτων και καταστάσεων και αναλαμβάνουν δράσεις που ενδεχομένως περιορίζουν την εξουσία των εκπαιδευτικών και αντιβαίνουν στο σχολικό κανόνα. Οι εκπαιδευτικοί εξουσιοδοτούνται θεσμικά και κοινωνικά να μεταδώσουν και να επιβάλλουν τα κυρίαρχα γνωστικά και κοινωνικά-πολιτιστικά περιεχόμενα στα παιδιά, η αποδοχή, όμως, αυτής της εξουσίας από τους μαθητές δεν είναι δεδομένη και ενδέχεται να τους οδηγήσει στην επινόηση ή υιοθέτηση στρατηγικών αντίστασης και διαπραγμάτευσης της σχολικής εμπειρίας. Οι μετέχοντες στη σχολική πραγματικότητα καταλαμβάνουν διαφορετικές ιεραρχικά θέσεις κύρους και στάτους, φέρουν διαφορετικές εμπειρίες, μορφωτικό κεφάλαιο, φιλοδοξίες και στάσεις, λόγω της συμμετοχής τους σε διαφορετικούς κοινωνικούς κόσμους ή λόγους, όπως είναι η οικογένεια, η παρέα, το φύλο, κ.λπ. Ως εκ τούτου, οι διαφορετικές κοινωνικές τους σταδιοδρομίες έχουν ως αποτέλεσμα η σχολική εμπειρία να προσλαμβάνεται, να εννοιολογείται και να αξιολογείται με διαφορετικό τρόπο που μπορεί να οδηγήσει είτε στη σύγκρουση είτε στη διαπραγμάτευση μεταξύ τους με στόχο τη συναίνεση και τη διατήρηση της τάξης. Υπό αυτό το πρίσμα, μπορούμε να πούμε ότι τα θεσμικά και κοινωνικά δεδομένα προσδιορίζουν μια ορισμένη τοπική στρατηγική κατάσταση των σχέσεων εξουσίας στο εσωτερικό του σχολείου.

- Αν και η πειθαρχία αποτελεί συστατικό γνώρισμα της σχολικής κοινωνικής πραγματικότητας, η *συμβολική αλληλεπίδραση*⁵³ μεταθέτει το ενδιαφέρον στον τρόπο που τα υποκείμενα τη διαχειρίζονται. Η έννοια της *διαπραγμάτευσης* είναι κεντρικής σημασίας για την προσέγγιση και κατανόηση της σχολικής εμπειρίας και της σχολικής τάξης πραγμάτων (order), εφόσον παραπέμπει στη σχέση της «θεσμικής» με την πραγματιστική σχολική τάξη, καθώς και στο πώς πραγματώνεται και εξελίσσεται σε δι-υποκειμενικό επίπεδο η θεσμικά ασύμμετρη σχέση εξουσίας των μετεχόντων. Υπογραμμίζω ότι, η διαπραγμάτευση ενεργοποιείται σε ένα καθορισμένο εκ των προτέρων κοινωνικό πλαίσιο άνισης κατανομής της εξουσίας και περιορίζεται από συγκεκριμένα όρια και αρχές κοινωνικού ελέγχου⁵⁴. Αυτό σημαίνει ότι οι μετέχοντες αναλαμβάνουν μια στρατηγική δράση προκειμένου να επιλύσουν τα προβλήματα και

⁵³ Για τις θέσεις του θεωρητικού ρεύματος της συμβολικής αλληλεπίδρασης ενδεικτικά βλέπε Charon J., *Symbolic Interactionism. An Introduction, an Interpretation, an Intergration*, Prentice Hall, 1979. Blumer H., *Symbolic Interactionism*, Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall, 1969. Hewitt J.P., *Self and Society*, Allyn and Bacon, Boston, 1979. Manis and Meltzer B.N., *Symbolic Interactionism: A Reader in Social Psychology*, Allyn and Bacon, Boston 1978.

⁵⁴ Woods P., "Introduction" στο Woods P. (ed.), *Teacher Strategies-Explorations in the Sociology of the School*, Croom Helm, 1980, σ.9-17.

τις αντιφάσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά σε δι-υποκειμενικό επίπεδο, λαμβάνοντας όμως ταυτόχρονα υπόψη τους δομικούς (κοινωνικούς και θεσμικούς) περιορισμούς και τα συμφέροντα της άλλης πλευράς⁵⁵. Η έννοια της *στρατηγικής* δηλώνει ότι οι μορφές *αντίστασης* και *διαπραγμάτευσης* της παιδαγωγικής πρακτικής συνιστούν μια οργανωμένη, συνεκτική και επαναλαμβανόμενη δράση-απάντηση των μαθητών σε μια αντιφατική και καταπιεστική σχολική πραγματικότητα, και ως εκ τούτου η αντίσταση των μαθητών δεν συνίσταται από τυχαία, ακανόνιστα και αυθόρμητα συμβάντα⁵⁶, ούτε εξαντλείται αποκλειστικά και μόνο στο δι-υποκειμενικό επίπεδο. Η *αντίσταση* αναπτύσσεται σε συνάρτηση με τις κυρίαρχες παιδαγωγικές πρακτικές, τους τρόπους διδασκαλίας, εξέτασης και αξιολόγησης, τη μορφή της σχολικής γνώσης, καθώς και με στοιχεία που προέρχονται από άλλους λόγους (κοινωνικές-νοηματικές πραγματικότητες) στους οποίους μετέχουν ή μετείχαν οι μαθητές.

- Η έννοια της στρατηγικής της αντίστασης και της διαπραγμάτευσης τονίζει τη δυναμική θεώρηση της *σχολικής εξουσίας* όχι ως εγγενούς, στατικού, δομικού γνωρίσματος του θεσμού, αλλά ως μια εν ενεργεία και εν εξελίξει μορφή σχέσης και δράσης. Η συγκεκριμένη προσέγγιση παραπέμπει στις θέσεις του Μ. Foucault για την εξουσία: «Η εξουσία δεν μπορεί επομένως να αποσυνδεθεί από την άρνηση της ελευθερίας να υποκύψει. Το κρίσιμο πρόβλημα της εξουσίας δεν είναι το πρόβλημα της οικειοθελούς υποτέλειας (πώς θα μπορούσαμε να επιδιώκουμε να είμαστε δούλοι;). Στην καρδιά ακριβώς της σχέσης εξουσίας, και διαρκώς προκαλώντας την, βρίσκονται η ανυποταγή της βούλησης και η αδιαλλαξία της ελευθερίας. Αντί να μιλάμε για μια ουσιώδη ελευθερία, θα ήταν καλύτερα να μιλάμε για ένα «αγώνισμα» (agonism), για μια σχέση που είναι ταυτόχρονα αμοιβαία προτροπή και αγώνας_ όχι τόσο μια πρόσωπο-με-πρόσωπο αντιπαράθεση που παραλύει και τις δύο πλευρές, όσο μια διαρκής πρόκληση»⁵⁷. «...Δεν υπάρχει σχέση εξουσίας χωρίς αντίσταση, χωρίς υπεκφυγή ή διαφυγή, χωρίς ενδεχόμενο αντιστροφής_ κάθε σχέση εξουσίας συνεπάγεται λοιπόν, τουλάχιστον δυνάμει, μια στρατηγική αγώνα...»⁵⁸. Το ζήτημα της άσκησης της σχολικής εξουσίας, λοιπόν, εξετάζεται σε σχέση με τις μορφές

⁵⁵ Woods P., "Strategies in Teaching and Learning" στο Woods P. (ed.), *Teacher Strategies-Explorations in the Sociology of the School*, Croom Helm, 1980, σ.20-27.

⁵⁶ Hargreaves A., "Synthesis and the Study of Strategies: A Project for the Sociological Imagination" στο Woods P.(ed.), *Pupil Strategies-Explorations in the Sociology of the School*, London, Croom Helm, 1980, σ.189-193. Επίσης βλέπε Μακρυνιώτη Δ., «Η υπό διαπραγμάτευση (σχολική) τάξη» στο Σολομών Ι. και Κουζέλης Γ., *Πειθαρχία και Γνώση*, Τοπικά α', Ε.Μ.Ε.Α., 1994, σ.151-158. Σολομών Ι., Μακρυνιώτη Δ., «Σχολικές αντί-δράσεις και μαθητικές υποκουλτούρες» στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.80, 1995, σ.41.

⁵⁷ Foucault M., "The Subject and Power" στο Dreyfus H., και Rabinow P., *M. Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Harvester Press, 1982, σ.221-222.

⁵⁸ Ο.π., σ.225.

αντίστασης των υποκειμένων που υφίστανται αυτή την εξουσία, και οι αντιστάσεις αυτές λαμβάνονται σοβαρά υπόψη αναφορικά με τις διαδικασίες συγκρότησης των υποκειμένων. Υπό αυτό το πρίσμα, λοιπόν, και με σημείο αναφοράς τις μαθητικές αντιστάσεις απέναντι στις παιδαγωγικές πρακτικές πειθαρχίας και γνώσης εξετάζονται αναλυτικά οι σχέσεις εξουσίας στο πλαίσιο μίας σχολικής τάξης και ενός σχολείου γενικότερα και καταδεικνύονται τα όρια και η κατάσταση της σχολικής κυριαρχίας.

- Η σχολική επικράτεια μπορεί να ιδωθεί μέσα από ένα ενιαίο και αδιάσπαστο τρίπτυχο το οποίο συν-αποτελούν: α) η θεσμική οργάνωση του σχολείου, β) η κοινωνική προέλευση και οι πολιτισμικές αναφορές των μετεχόντων και γ) το υποκείμενο ως μια ενεργητική οντότητα που διαπραγματεύεται συνεχώς νέα νοήματα για το ίδιο και για τον κόσμο στον οποίο μετέχει. Όλα αυτά τα στοιχεία συνυφαίνονται και προσδιορίζουν τους ρόλους που θα υιοθετήσει το υποκείμενο, την ταυτότητά του, καθώς και τον ορισμό της συγκεκριμένης σχολικής περίπτωσης στην οποία μετέχει.
- **Ρόλοι:** Αντλώντας από τους Μπέργκερ και Λούκμαν (2003), μπορούμε να πούμε ότι, θεσμικά και κοινωνικά υπαγορεύονται και επιβάλλονται συγκεκριμένες θέσεις υποκειμένου καθώς και οι ερμηνείες των ρόλων που αντιστοιχούν σε αυτές, όπως είναι για παράδειγμα η θέση και ο αντίστοιχος ρόλος του/ης μαθητή/τριας ή του/ης εκπαιδευτικού. Οι δομικές και θεσμικές προδιαγραφές παρέχουν συγκεκριμένα πρότυπα ερμηνείας των ρόλων τα οποία περιορίζουν και δεσμεύουν τους μετέχοντες ως δυνάμει ερμηνευτές και άρα μειώνουν την αυτονομία τους. Οι ρόλοι αναπαριστούν τη θεσμική και κοινωνική τάξη και οδηγούν στην ανάληψη ελεγχόμενων μορφών συμπεριφοράς. Τα πρότυπα αυτά συμπεριφοράς ενσωματώνουν ένα σύνολο εμπειριών και γνώσεων αναφορικά με το πώς πρέπει κάποιος να πράξει στο πεδίο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Το απόθεμα γνώσεων το οποίο εμπεριέχεται στα θεσμικά και κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς είναι απόρροια της συλλογικής εμπειρίας από τη συμμετοχή των ατόμων στο κοινωνικό γίγνεσθαι και αποτελεί σημείο αναφοράς (συνειδητά-ασυνειδητά) για τους μετέχοντες σε μια περίπτωση, προκειμένου να υιοθετήσουν ή να απορρίψουν μια ερμηνεία ενός ρόλου ή μια μορφή συμπεριφοράς ως αποτελεσματική ή όχι, αντιστοίχως. Υπό αυτήν την έννοια, οι μνήμες, οι αφηγήσεις, οι προηγούμενες εμπειρίες, οι γνώσεις και οι πληροφορίες συνιστούν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της πράξης, αποτελούν ένα σύνολο μη αναστρέψιμων χρονικά προδιαγραφών ή ένα υπόβαθρο πεπραγμένων, με βάση το οποίο τα άτομα προσεγγίζουν και ερμηνεύουν την κοινωνική πραγματικότητα, τον εαυτό τους και τους άλλους. Σύμφωνα με τον Goffman, «κάθε ρόλος περιλαμβάνει κοινωνικές προσδοκίες, ρυθμίζει και επιβάλλει ένα πλαίσιο ερμηνείας του και μέσα από την προδιαγεγραμμένη ερμηνεία σκιαγραφεί μια συγκεκριμένη κοινωνική ταυτότητα για

τον ερμηνευτή. Ο κοινωνικός ρόλος συνοδεύεται, λοιπόν, από έναν εν δυνάμει εαυτό κοινωνικά καθορισμένο» (Μακρυγιάννη, 1996: 28). Το υποκείμενο μέσω της ερμηνείας ενός θεσμικά και κοινωνικά υπαγορευόμενου ρόλου συμμετέχει σε μια συγκεκριμένη νοηματική πραγματικότητα, ζωτικό μέρος της οποίας αποτελεί ο συγκεκριμένος ρόλος, και οι θεσμικές και κοινωνικές προδιαγραφές που ενεργοποιούνται διαμέσου της ερμηνείας του ρόλου κατ' αυτόν τον τρόπο ενσωματώνονται στην ατομική εμπειρία των ερμηνευτών. Με αυτήν την έννοια, ο ρόλος ενέχει έναν κοινωνικό ντετερμινισμό εφόσον κοινωνικοποιεί τον ερμηνευτή του στα περιεχόμενα που περιλαμβάνει.

- **Απόσταση από το ρόλο:** Θα πρέπει να τονιστεί ότι η ερμηνεία ενός ρόλου δεν σημαίνει αναγκαστικά και εσωτερίκευση του ρόλου άρα και αποδοχή του συγκεκριμένου κοινωνικού κόσμου στον οποίο αντιστοιχεί ο ρόλος ως υποκειμενικά αληθινού. Για παράδειγμα, κάποιος μπορεί να ερμηνεύσει το ρόλο του πειθήνιου μαθητή με εξαιρετική επιτυχία αλλά, ταυτόχρονα, να διατηρήσει μια απόσταση και να μην ταυτιστεί μ' αυτόν. Υπογραμμίζεται ότι, ο ρόλος με την κανονιστική έννοια, δηλαδή έτσι όπως προσδιορίζεται θεσμικά και δομικά, διακρίνεται από την ερμηνεία του ή την επιτέλεσή του, που είναι η πραγματική συμπεριφορά ενός συγκεκριμένου ατόμου ενόσω καταλαμβάνει τη θέση στην οποία αντιστοιχεί ο ρόλος. Η ερμηνεία που αποκλίνει από τις κανονιστικές προδιαγραφές και άρα η απόσταση που δημιουργείται ανάμεσα στο άτομο και το ρόλο δηλώνει τη μη κανονιστική διάσταση του ρόλου. Ωστόσο, όμως, η περιφρόνηση για έναν δομικά καθορισμένο ρόλο και η συνακόλουθη απόσυρση από τον εαυτό που προδιαγράφεται στο πλαίσιο αυτού του ρόλου αποτελεί συνέπεια προσήλωσης του ατόμου σε μια άλλη βάση ταυτίσεων. Ως εκ τούτου, η απόσταση από ένα ρόλο μπορεί να εκληφθεί ως ανταπόκριση σ' ένα άλλο κανονιστικό πλαίσιο. Τα «παιδιά», για παράδειγμα, αποδεσμεύονται από τη σχολική κουλτούρα και το ρόλο και εαυτό του πειθήνιου μαθητή που αυτή προδιαγράφει και επιβάλλει επειδή δέχονται μια άλλη επιρροή. Μ' άλλα λόγια, αποσύρονται από έναν επίσημο ρόλο και εαυτό αλλά δεν καταφεύγουν σε μια ψυχολογική πραγματικότητα που τα ίδια δημιουργούν, αλλά μάλλον ενεργούν εν ονόματι κάποιας άλλης κοινωνικά προσδιορισμένης ταυτότητας. Η αποδέσμευσή τους από έναν συγκεκριμένο εαυτό και τους κοινωνικούς περιορισμούς που αυτός συνεπάγεται οφείλεται σε άλλους εξ ίσου κοινωνικούς περιορισμούς. Τα «παιδιά» ενώ συμμετέχουν υποχρεωτικά σ' ένα θεσμικά καθορισμένο εκπαιδευτικό σύστημα κοινωνικής δραστηριότητας εμπλέκονται επίσης και σε άλλα συστήματα κοινωνικών σχέσεων και πρακτικών και ως εκ τούτου δέχονται συγκεκριμένες πολιτισμικές επιρροές στην ερμηνεία του ρόλου του μαθητή, πιθανόν άσχετες προς τα περιεχόμενα της επίσημης σχολικής κουλτούρας. Υπό αυτήν την

έννοια, είναι λογικό να υπάρχει μια διαφορά ανάμεσα στην τυπική και την πραγματική ανταπόκριση στο ρόλο του πειθήνιου και τακτικού μαθητή, αν μη τι άλλο επειδή η συγκεκριμένη θέση εξαρτάται ως ένα βαθμό από τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές αντιλαμβάνονται και ορίζουν την κατάσταση στην οποία μετέχουν. Συμπερασματικά, οι κοινωνικές προσδοκίες των ρόλων δεν καθορίζουν μόνον εξωτερικούς περιορισμούς για τους ερμηνευτές τους, αλλά παράλληλα προσδιορίζουν πεδία τα οποία αυτοί μπορούν να χειριστούν με ευελιξία και να ελέγξουν. Η προσωπική δυνατότητα ελιγμών ως ενυπάρχον διακριτικό του ρόλου αποδίδεται από τον Goffman με τον όρο της απόστασης από το ρόλο. Ο όρος παραπέμπει στην αναντιστοιχία ανάμεσα στον δυνάμει εαυτό και τον πραγματικό εαυτό, δηλαδή τον εαυτό που εμφανίζεται ύστερα από τις προσωπικές επιλογές και χειρισμούς των προδιαγραφών του ρόλου από το άτομο. Οι αποστάσεις που παίρνει ένα άτομο από το ρόλο που ερμηνεύει δηλώνουν την απροθυμία του να ταυτιστεί πλήρως με τον κανονιστικό ρόλο και θεωρούνται δείγματα της αποστασιοποίησης από την ταυτότητα που απορρέει από αυτόν. Εκτός από τις κοινωνικές προσδοκίες και τις κανονιστικές ρυθμίσεις, το άτομο αποδέχεται το ρόλο με τους δικούς του όρους και έχει τη δυνατότητα να παρεμβάλλει στοιχεία τυπικά ασύμβατα με τον ερμηνευόμενο ρόλο, δείχνοντας ότι δεν είναι μόνον αυτό που υπαγορεύει ο επίσημος εαυτός. Το άτομο δηλαδή παρεμβαίνει ενεργητικά για να καθορίσει τον εαυτό του και την προσωπική του ταυτότητα σε αντιδιαστολή προς τις υπάρχουσες κοινωνικές προδιαγραφές του ρόλου. Οι δικαιολογίες, οι εξηγήσεις, οι απολογίες, τα αστεία, το χιούμορ αποτελούν τα κατ' εξοχήν μέσα με τα οποία το άτομο ζητά να αγνοηθούν συγκεκριμένα γνωρίσματα της περίπτωσης και του ρόλου ως πηγές ορισμού του εαυτού του. Η εμπλοκή του ατόμου σε διορθωτικό έργο τοποθετεί σε προεξάρχουσα θέση τη σημασία της γλώσσας, η οποία γίνεται σύμφωνα με τον Goffman ένα μέσο αποκατάστασης του εαυτού στην περίπτωση.

- **Ετεροκαθορισμός και αυτοκαθορισμός του ατόμου:** Η θεωρία αυτή των ρόλων που εστιάζει στη διάκριση ανάμεσα στο κοινωνικά αναμενόμενο και στο κοινωνικά πραγματικό σε σχέση με την ερμηνεία ενός ρόλου και την ατομική πράξη προσφέρει τη βάση για να συζητηθεί το θέμα της συγκρότησης της προσωπικής ταυτότητας και της δόμησης του εαυτού κάτω από μια κοινωνιολογική οπτική.
- Στο επίκεντρο αυτής της προβληματικής βρίσκονται 2 βασικές παραδοχές: **1.** η προσωπική ταυτότητα είναι και αυτή, μαζί με την κοινωνική, αποτέλεσμα κοινωνικής κατασκευής. Η ταυτότητα εκλαμβάνεται ως συνάρτηση, ως προϊόν του συνόλου ρόλων που κάθε άτομο αναλαμβάνει να ερμηνεύσει και των πολλαπλών εαυτών που το άτομο έχει και οφείλει να τροφοδοτεί. Ακόμη και η ίδια η έκφραση απόστασης από έναν

σαφώς ορισμένο ρόλο επικαλείται άλλους ρόλους που το ίδιο άτομο ερμηνεύει σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. **2.** Η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα μετασχηματίζονται και μεταβάλλονται ανάλογα με τις εμπειρίες και τους ερμηνευμένους ρόλους. Κατ' αρχήν η μεταβολή εντάσσεται μέσα στη σταδιακή διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου και αποτελεί κάτι το προβλεπόμενο και αναμενόμενο. Ωστόσο, οι μεταβολές της ταυτότητας μπορεί να σημαίνουν βίαιες και επώδυνες διαδικασίες που προκύπτουν από την αναντιστοιχία ανάμεσα στην κοινωνική και την προσωπική ταυτότητα.

3. Εθνογραφία

- Υπό αυτό το πρίσμα, η σχολική πραγματικότητα δεν γίνεται αντιληπτή ως στατική, εξωτερική και απόλυτα καθοριστική για τα υποκείμενα που μετέχουν σε αυτήν και η προτεινόμενη εθνογραφική μέθοδος της *συμμετοχικής παρατήρησης* και της «*ανοιχτής*» *συνέντευξης*, προσφέρει τη δυνατότητα, αφενός, της θεώρησης της αμοιβαίας σχέσης μεταξύ των μαθητών και της σχολικής θεσμικής πραγματικότητας, αφετέρου, της μεταφοράς των πραγματικών διαδικασιών και μετασχηματισμών της συγκεκριμένης σχολικής κοινωνικής ζωής. Οι ποιοτικές αυτές μέθοδοι μας δίνουν τη δυνατότητα άμεσης επαφής με τα υποκείμενα της έρευνας και κατανόησης του τρόπου με τον οποίο δρουν, αλληλεπιδρούν και νοηματοδοτούν τις ζωές τους. Η ποιοτική αυτή προσέγγιση μας προσφέρει την ευκαιρία αποκάλυψης των διαδικασιών παραγωγής νοημάτων από τα ίδια τα υποκείμενα που μετέχουν στη συγκεκριμένη σχολική κοινωνική περίσταση, η οποία δεν εξετάζεται ως ένα τελικό αποτέλεσμα. Ο ερευνητής προσπαθεί να προσεγγίσει κριτικά αυτή την κοινωνική πραγματικότητα δίδοντας έμφαση στη σκοπιά των δρώντων υποκειμένων και αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα στην πρόσληψη, βίωση και ερμηνεία του «πραγματικού» και τη διαφορά στην κατοχή γνώσεων και εμπειριών, την οποία συνδέει με συγκεκριμένους κοινωνικούς χώρους, κοινωνικο-πολιτισμικές πρακτικές και σχέσεις εξουσίας. Υπό αυτή την έννοια, ο σκοπός αυτής της έρευνας δεν είναι η ανακάλυψη της «αντικειμενικής» πραγματικότητας της σχολικής τάξης ή της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, αλλά η κατανόηση αυτού που συμβαίνει στο συγκεκριμένο πεδίο και της «λογικής» που το διέπει. Στόχος είναι η ερμηνεία αυτής της σχολικής πραγματικότητας μέσα από σημασίες που κατανοούνται και δεν υπάρχουν σε γενικούς νόμους.
- Η *κατανόηση* και η *ερμηνεία* του τι συμβαίνει στο συγκεκριμένο κοινωνικό πεδίο προκύπτει διαμέσου της καθημερινής συμμετοχής του ερευνητή στην κοινωνική ζωή της σχολικής τάξης και της παρατήρησης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μετεχόντων. Ο κοινωνιολόγος μεταφέρεται, μερικώς, από τη θέση του ειδικού στη

θέση και την πραγματικότητα του ερευνώμενου. Η άμεση επαφή του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας ενεργοποιεί τις επιστημονικές και τις ευρύτερες πολιτισμικές και κοινά αποδεκτές γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου να γίνει καλύτερα κατανοητός ο κόσμος και η πραγματικότητα της συγκεκριμένης σχολικής περίπτωσης και δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να μιλήσουν για αυτήν την πραγματικότητα, όπως και για άλλες πτυχές της ζωής τους, για το πώς λαμβάνουν κάποιες αποφάσεις, για προβλήματα που αντιμετωπίζουν και για προσωπικές τους σκέψεις. Επιπλέον, η καθημερινή αλληλεπίδραση του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας προσφέρει τη δυνατότητα της σύλληψης της μη-λεκτικής επικοινωνίας, δηλαδή των νοημάτων που εκδηλώνονται μέσω της στάσης ή της κίνησης του σώματός τους, της έκφρασης του προσώπου τους, του τρόπου εκφοράς της γλώσσας (τόνος, χροιά, ρυθμός φωνής), των χειρονομιών, της ενδυμασίας, του χτενίσματος, κ.λπ. Προσφέρει τη δυνατότητα άντλησης πληροφοριών από πηγές που θα ήταν αδύνατο να προσεγγίσουμε με άλλο τρόπο και παρέχεται η δυνατότητα πληρέστερης κατανόησης του πώς αυτά τα υποκείμενα ερμηνεύουν τη σχολική και την κοινωνική πραγματικότητα, καθώς και του συσχετισμού αυτής της γνώσης με μια κοινωνιολογική ερμηνεία. Σύμφωνα με τον M. Hammersley, αν τηρούνται οι παραπάνω όροι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις μίας επιστημονικής γνώσης που θα εκπορεύεται από την υποκειμενική, δηλαδή δημιουργούνται οι συνθήκες έγκυρης παρουσίασης της ρευστής πραγματικότητας της σχολικής τάξης έτσι όπως εξελίσσεται, παρουσία του ερευνητή.

Κριτική

- Συχνά η εθνογραφική έρευνα εγκαλείται ότι είναι περιγραφική, όχι επαρκώς θεωρητική και ότι δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο υποκείμενο και δεν λαμβάνει υπόψη της τους κοινωνικούς ή δομικούς παράγοντες. Οι μέθοδοι της συμμετοχικής παρατήρησης και της «ανοιχτής» συνέντευξης, όμως, δίνουν τη δυνατότητα κατανόησης τόσο των κοινωνικο-πολιτισμικών όσο και των θεσμικών ορίων ή προδιαγραφών σε σχέση με τα οποία εκδηλώνονται οι μαθητικές στρατηγικές αντίστασης και διαπραγμάτευσης. Συγκεκριμένα, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται αφενός, στο πώς οι μαθητές βιώνουν τη σχολική πραγματικότητα, αφετέρου, στο πώς διαμεσολαβούν και επεξεργάζεται δομικούς παράγοντες όπως είναι η τάξη, το φύλο, η εθνότητα, κ.λπ. σε υποκειμενικό επίπεδο. Η υποκειμενική εμπειρία του/της κάθε μαθητή/τριας αντιμετωπίζεται ως ένα ιδιαίτερο πλέγμα νοημάτων και έτσι μέσω της «ανοιχτής» συνέντευξης σε συνδυασμό με τη συστηματική παρατήρηση της καθημερινής ζωής τους μπορούμε να εισχωρήσουμε στους κώδικες και τις αξίες που οργανώνουν την εμπειρία και το λόγο τους, μπορούμε να κατανοήσουμε πληρέστερα το δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων που συνδέουν τα συγκεκριμένα υποκείμενα με τον κοινωνικό τους

περίγυρο. Συγκεκριμένα, μπορούν να γίνουν καλύτερα αντιληπτές και κατανοητές οι στάσεις, οι πεποιθήσεις, οι φιλοδοξίες και οι σημασίες που φέρουν και παράγουν τα συγκεκριμένα υποκείμενα σε σχέση με την σχολική πρακτική έτσι, όπως ασκείται πάνω τους, καθώς και οι αφετηρίες αυτών των νοηματικών περιεχομένων και συμπεριφορών, δηλαδή οι κοινωνικο-πολιτισμικές πρακτικές και σχέσεις στις οποίες μετέχουν. Παρέχεται η ευκαιρία να διαπιστώσουμε τη σύγκρουση, την αντίθεση, τον μετασχηματισμό ή και την αλληλοσυμπλήρωση των πολιτισμικών περιεχομένων που φέρουν οι μαθητές τόσο σε σχέση με τα αντίστοιχα περιεχόμενα της επίσημης σχολικής κουλτούρας, όσο και μεταξύ τους. Σε αυτό το πλαίσιο, κάθε σχέση και κάθε αφήγηση αντιμετωπίζεται ως ένα δυνάμει κοινωνικο-πολιτισμικό υλικό, ως ένα δυνάμει πεδίο κοινωνιολογικής γνώσης.

Συμβολική Αλληλεπίδραση: «Η θεωρία αυτή αποτελεί μια εκδοχή της κοινωνικής ψυχολογίας και έχει δεχτεί επιρροές από τον κοινωνικό πραγματισμό των W. James και C. Pierce, τον κοινωνικό συμπεριφορισμό του G. H. Mead, και μεταγενέστερα από τον H. Blumer στον οποίο οφείλεται και η ονομασία της». Δ. Μακρυνιώτη, (1996): 12-13.

Οι βασικές θέσεις αυτής της θεωρίας είναι οι εξής:

- Η κοινωνική αλληλεπίδραση ή η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία ως ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης της κοινωνιολογίας, για τη διερεύνηση του οποίου αποτελεσματικότερη μέθοδος είναι η μικροανάλυση.
- Η συμβολική αλληλεπίδραση εστιάζεται στην αμοιβαία επικοινωνία μεταξύ των ατόμων παρά στο άτομο και στην κοινωνική δομή.
- Τα άτομα δεν δέχονται παθητικά τις κοινωνικές συνθήκες και επιρροές, αλλά συμμετέχουν ενεργητικά τόσο στη διαμόρφωσή τους όσο και στην ερμηνεία τους. Επηρεάζονται αλλά και επηρεάζουν.
- Τα σύμβολα απαραίτητα για την αλληλεπίδραση.
- Η κοινωνία διαμορφώνεται από τα άτομα που τελούν σε επικοινωνία, σε διαρκή αλληλεπίδραση. Οι εμπλεκόμενοι σε αλληλεπίδραση αναπτύσσουν μια κοινή οπτική γωνία, φθάνουν στην απόδοση ενός κοινού ορισμού της περίστασης.
- Το άτομο δεν διαμορφώνεται αποκλειστικά από την κοινωνία αλλά συμμετέχει και το ίδιο ενεργά στη διαμόρφωσή του. Η αλληλεπίδραση αφετηρία για τη συγκρότησή της κοινωνίας.
- Υπογραμμίζεται η δυναμική διάσταση που ενυπάρχει σε ό,τι έχει σχέση με το ανθρώπινο ον: το άτομο, η κοινωνία, ο πολιτισμός, ο νους, ο εαυτός και η αλήθεια θεωρούνται ως διαδικασίες.