

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΚΑΙ  
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Μετέχοντες σπουδαστές

Βουρνάς Γεώργιος  
Μακρής Διαμαντής  
Χατζηφωτίου Σεβαστή

Υπεύθυνη Εκπαιδευτικός

Αλεξοπούλου Ουρανία  
Καθηγήτρια Εφαρμογών



Πτυχιακή για τη λήψη του πτυχίου στην Κοινωνική Εργασία από το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Τ.Ε.Ι.) Πάτρας.

Πάτρα, Ιούλιος 1992

ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ	645
----------------------	-----

Η επιτροπή για την έγκριση της πτυχιακής εργασίας :

Ο. Αλεξοπούλου, Καθηγήτρια Εφαρμογών.

Δρ. Χ. Μουσταίτης, Καθηγητής.

Αγ. Γεωργίου, Καθηγήτρια Εφαρμογών.

## ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

Αποτελεί ιδιαίτερη ανάγκη για μας η έκφραση της αναγνώρισης και των ευχαριστιών στην υπεύθυνη καθηγήτρια της πτυχιακής αυτής, κ. Αλεξοπούλου Ουρανία και στον Dr. Μουζακίτη Χρήστο για την πολύτιμη υποστήριξή τους στην συγγραφή, καθώς και για την συμπαράστασή τους στις δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε, στην ολοκλήρωση και παρουσίαση της εργασίας αυτής.

Στη Β ενότητα, «Βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις για την ερμηνεία της σχολικής ανισότητας» προπαθήσαμε να παρουσιάσουμε με συντομία και πληρότητα την ερμηνεία του φαινομένου, με βάση τη φανκσιοναλιστική, τη ριζοσπαστική, τη μαρξιστική θεωρία, τη θεωρία «του μορφωτικού κεφαλαίου», καθώς επίσης και την τάση ερμηνείας του ίδιου φαινομένου ως αποτέλεσμα των εγγενών χαρακτηριστικών.

Στη Γ ενότητα, «Η σχολική ανισότητα στον Ελλαδικό χώρο», παρουσιάζεται η άμεση επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στη σχολική επίδοση καθώς και η επίδραση του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος σε αυτή. Επίσης στην ίδια ενότητα δίνονται στοιχεία για την κρίση του εκπαιδευτικού θεσμού ως αποτέλεσμα της γενικότερης κοινωνικής κρίσης καθώς και για την προσπάθεια εφαρμογής μεταρρυθμιστικής πολιτικής στο σχολείο.

Τέλος στην ενότητα Δ, παρουσιάζεται ο ρόλος της Κοινωνικής Εργασίας στο σχολικό πλαίσιο και οι δυνατότητες παρέμβασής της για κοινωνική αλλαγή.

Στο IV κεφάλαιο της εργασίας με τίτλο «Περίληψη-Εισηγήσεις», γίνεται μια σύντομη ανασκόπηση στα όσα έχουν ήδη αναφερθεί και προτάσεις που αφορούν στην πρόληψη και αντιμετώπιση του προβλήματος της κοινωνικής ανισότητας στη σχολική επίδοση.

## VI

### ΠΙΝΑΚΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΩΝ

Πίνακας		Σελίδα
1.	Η Κοινωνική Κινητικότητα από Γενιά σε Γενιά. Κατάσταση του Γιου σε Σχέση με την Κατάσταση του Πατέρα .....	220
2.	Ποσοστά Σχολικής Φοίτησης σε Διάφορες Χώρες του Κόσμου .....	221
3.	Ποσοστά Αποφοίτων Λυκείου που Μπήκαν στα Κολλέγια την Επόμενη Χρονιά, κατά Κοινωνικοοικονομική Προέλευση και Φύλο: 1960 .....	222
4.	Η.Π.Α. 1949 : Κοινωνική Προέλευση και Σχολική Επίδοση .....	222
5.	Η Κοινωνική Κατανομή του Γενικού Πληθυσμού και των Γάλλων Φοιτητών .....	223
6.	Η Κοινωνική Προέλευση των Γάλλων Φοιτητών .....	224
7.	Κατανομή του Σπουδαστικού και του Ενεργού Πληθυσμού κατά Κοινωνική Προέλευση σε Πέντε (5) Ανατολικές Χώρες .....	223
8.	Σχολική Επιτυχία και Κοινωνικές Τάξεις .....	224
9.	Επάγγελμα Γονιών και Σχολική Βαθμολογία .....	225
10α.	Σχολική Επιτυχία και Εισόδημα Γονιών .....	226
10β.	Η Ίδια Κοινωνική Τάξη-Εισόδημα .....	226

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

Σκοπός της μελέτης μας είναι η διερεύνηση της υπόθεσης ότι η σχολική επίδοση (επιτυχία-αποτυχία) εξαρτάται καθοριστικά από την κοινωνική προέλευση των μαθητών (μόρφωτικό και οικονομικό επίπεδο, επαγγελματική κατάσταση γονέων) και η απόδειξη της υπόθεσης αυτής μέσα από τη μελέτη του θεωρητικού υλικού και των στατιστικών δεδομένων, όπως αυτά παρουσιάζονται σε παγκόσμιο και εθνικό επίπεδο.

Στο κεφάλαιο I, παρουσιάζεται το πρόβλημα, ο συγκεκριμένος σκοπός της εργασίας αυτής καθώς επίσης ορίζονται και οι όροι που θα χρησιμοποιηθούν.

Στο κεφάλαιο II, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της εργασίας, το είδος και ο σκοπός της μελέτης.

Στο κεφάλαιο III, γίνεται μια ανασκόπηση άλλων μελετών και σχετικών συγγραμμάτων.

Στην Α ενότητα «Η "ανακάλυψη" της ανισότητας στη σχολική επίδοση», γίνεται αναφορά στη σημαντικότητα του ρόλου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο υπό μελέτη θέμα, καθώς και στη διαμόρφωση και το ρόλο του εκπαιδευτικού θεσμού στη βιομηχανική κοινωνία. Επίσης εδώ προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε το φαινόμενο της ανισότητας στη σχολική επίδοση μέσα από τρία αντιπροσωπευτικά παραδείγματα (Η.Π.Α., Δυτική Ευρώπη και πρώην σοσιαλιστικές χώρες).

## VII

11.	Σχολική Επιτυχία και Επίπεδο Σπουδών των Γονιών .....	227
12.	Σχολική Επιτυχία Παιδιών κατά Επαγγελματική Κατηγορία Γονέων .....	228
12α.	Επιτυχία Παιδιών Κρατικών Λειτουργών, Αξιωματικών-Κατώτερων Υπαλλήλων .....	228
12β.	Επιτυχία Παιδιών Εμπόρων-Τεχνιτών, Βιοτεχνών .....	228
13.	Σχολική Επιτυχία και θέση στο Επάγγελμα του Γονιού .....	229
14.	Επάγγελμα του Πατέρα και Σχολική Επίδοση .....	229
15.	Σχολική Επίδοση (ΣΤ' Δημοτικού) κατά Κοινωνικές «Κατηγορίες» .....	230
16.	Σχολική Επίδοση (Γ' Γυμνασίου) κατά Κοινωνικές «Κατηγορίες» .....	230
17.	Σχολική Επίδοση (ΣΤ' Δημοτικού) κατά Σχολικό Επίπεδο Πατέρα .....	231
18.	Σχολική Επίδοση (Γ' Γυμνασίου) κατά Σχολικό Επίπεδο Μητέρας .....	231
19.	Οι Έλληνες Φοιτητές ως προς την Κοινωνική τους Προέλευση .....	232
20.	Κοινωνική Σύθεση των Φοιτητών σε όλες τις Ανώτατες Σχολές στην Αθήνα .....	233
21.	Ποσοστά Επιτυχίας στα Α.Ε.Ι. κατά Βαθμό Απολυτηρίου τα Έτη 1976 και 1977 .....	234



### VIII

22.	Εκπαιδευτική Ιστορία των Μαθητών από την Εγγραφή τους στο Δημοτικό ως την Εισαγωγή τους στα Α.Ε.Ι. ....	235
23.	Επιτυχόντες στις Εισαγωγικές Εξετάσεις το Έτος 1976 κατά Βαθμό Απολυτηρίου Γυμνασίου και Φύλο .....	236
24.	Πτυχιούχοι των Α.Ε.Ι. κατά τα Ακαδημαϊκά Έτη 1968/69-1974/75 κατά Φύλο .....	236
25.	Σχέση Μεταξύ Επιτυχίας και Φύλου των Μαθητών .....	237
26.	Κατανομή κατά Φύλο Φοιτητών-τριών στα Α.Ε.Ι. ....	237
27.	Κατανομή Φοιτητών στα Α.Ε.Ι. κατά Φύλο (1979-1980) .....	238
28.	Σύνθεση Φοιτητικού Πληθυσμού κατά Φύλο και Επαγγελματική Κατηγορία Πατέρα ...	238
29.	Σχολική Επιτυχία και Κατηγορία Σχολείου .....	239
30.	Μέσοι Όροι του Δείκτη Νοσημοσύνης των Παιδιών κατά Επάγγελμα του Πατέρα και Αριθμό Παιδιών στην Οικογένεια (Ελλάδα) .....	239
31.	Μέσοι Όροι Δ.Ν. των Παιδιών κατά το Επάγγελμα του Πατέρα (Ελλάδα) .....	240
32.	Συνθήκες Κατοικίας κατά Κοινωνικό Περιβάλλον Γονιών .....	240

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελίδα
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ .....	III
ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ .....	IV
ΠΙΝΑΚΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΩΝ .....	VI
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	1
Το Πρόβλημα .....	2
Σκοπός της Μελέτης .....	5
Ορισμοί Όρων .....	6
II. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	18
III. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΩΝ .....	22
Α. Η «Ανακάλυψη» της ανισότητας στη σχολική επίδοση .....	23
Β. Βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις για την ερμηνεία της σχολικής ανι- σότητας .....	71
Γ. Η Σχολική ανισότητα στον Ελλαδι- κό χώρο .....	123

## IX

33.	Σχολική Επιτυχία και Συνθήκες Στέγα- σης .....	241
34.	Προηγούμενη Φοίτηση σε Νηπιαγωγείο και Σχολική Επιτυχία .....	241
35.	Μάθηση Ξένης Γλώσσας και Σχολική Επι- τυχία .....	242
36.	Σχολική Επιτυχία και Ύπαρξη Βιβλιο- θήκης .....	242

### Σχεδιάγραμμα

1.	Ο «Φαύλος-Κύκλος» των Αλληλεπιδράσε- ων του Χαμηλού Μορφωτικού-Οικονομι- κού Επιπέδου της Οικογένειας .....	243
2.	Η Κοινωνική Θέση των Περιθωριακών Ο- μάδων .....	244

## ΧΙ

Δ. Ο ρόλος της Κοινωνικής Εργασίας .....	197
IV. ΠΕΡΙΛΗΨΗ - ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ .....	212
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α' .....	219
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	245

« ... Οι "Θαυματουργικές Περιπτώσεις" αποτελούν εγγύηση του συστήματος και παρόλες τις κολακευτικές επιφάσεις, είναι στην πραγματικότητα περιπτώσεις ομήρων.»

Μπουρντιέ-Πασερόν

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

Εισαγωγή

Η επιλογή ενός θέματος όπως «η Σχολική Επίδοση και η Κοινωνική Προέλευση», που αποτελεί φαινομενικά αποκλειστικό αντικείμενο της Κοινωνιολογίας, θα ήταν πιθανό να προκαλέσει ερωτήματα σε σχέση με τα κίνητρα που μας οδήγησαν σ' αυτή. Ωστόσο, η ύπαρξη του φαινομένου στην κοινωνία και η αναπαραγωγή του, μέσω των θεσμών της οικογένειας και του σχολείου, δε μπορεί να αφήσει αμέτοχη την Κοινωνική Εργασία.

Η σχολική ανισότητα σαν αποτέλεσμα της κοινωνικής διαφοροποίησης καταστρατηγεί τόσο συνταγματικά κατοχυρωμένα ατομικά δικαιώματα, όσο και το πανανθρώπινα αναγνωρισμένο δικαίωμα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, όπως αυτό εκφράζεται από τις διακηρύξεις του Ο.Η.Ε. και της UNESCO.

Αναφορικά με την Κοινωνική Εργασία, η ύπαρξη της ανισότητας αυτής αντιτίθεται σε βασικές δεοντολογικές αρχές και αξίες της. Επιπλέον, η Κοινωνική Εργασία, ως εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη με τις ιδιαίτερες τεχνικές και μεθόδους που χρησιμοποιεί καθώς και με τη στενή της συνεργασία με άλλες κοινωνικές επιστήμες, μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση του φαινομένου στο μέτρο και στο βαθμό που της αναλογεί. Τέλος, βρισκόμενοι αντιμέτωποι με τη μελλοντική, πιθανή ένταξη της Κοινωνικής Εργασίας στους εκπαιδευτικούς

χώρους, θεωρούμε απαραίτητη τη διερεύνηση των παραμέτρων εκείνων που συνθέτουν το πρόβλημα.

Πέρα από τα παραπάνω, η ευαισθητοποίησή μας στο θέμα είναι και αποτέλεσμα της προσωπικής μας συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατά συνέπεια των προσωπικών μας εμπειριών και της εκ των υστέρων επεξεργασίας τους στη βάση των ιδιαίτερων προβληματισμών του καθενός μας.

Τέλος, η απόφαση για το συγκεκριμένο θέμα οριστικοποιήθηκε μετά από την ενασχόλησή μας με εργασία αναλόγου περιεχομένου, που αναλάβαμε στο μάθημα των Σεμιναρίων κάτω από την κατεύθυνση του Dr. Ανδρ. Ζωγράφου.

### Το Πρόβλημα

Παρ' όλο που η έρευνα αναφορικά με την ανισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση ξεκινά στην Ευρώπη και την Αμερική μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο ως αποτέλεσμα της ραγδαίας ανάπτυξης της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, στην Ελλάδα παρατηρείται μια σημαντική καθυστέρηση. Αυτό οφείλεται κυρίως, στο ότι η έρευνα σε σχέση με μείζονα κοινωνικά προβλήματα πολύ δε περισσότερο με θέματα που άπτονται των όρων «κοινωνική διαστρωμάτωση», «κοινωνικές τάξεις» και «κοινωνική αναπαραγωγή» — μέχρι το 1974 ήταν «ιδεολογικά» ύπνοπη.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η έρευνα της Ιωάννας Λαμπίρη-Δημάκη, την οποία αναφέρει ο Μυλωνάς, που ενώ είχε διεξαχθεί κατά τα έτη 1964-67, δημοσιεύεται μόλις το 1974, πρώτη από παρόμοιες έρευνες που ακολούθησαν. Η έρευνα αφορούσε τους φοιτητές του Πανεπιστημίου της περιόδου αυτής και οδηγούσε σε διαπιστώσεις, τη σημαντικότερη από τις οποίες παραθέτουμε: στις Ανώτατες σχολές, οι εισακταίοι κατά κοινωνική τάξη ήταν αντίστοιχα σε ποσοστά 68,5% απ' την ανώτερη, 25,4% απ' την μεσαία και 8,3% απ' την κατώτερη.

Αντίθετα, όπως προαναφέραμε, στις προηγμένες χώρες, όπως στις Η.Π.Α., τη Γερμανία και τη Γαλλία, έρευνες διεξήχθησαν πολύ νωρίτερα. (Παραδειγματος χάριν, έρευνα που έγινε το 1960 στις Η.Π.Α. και αναφέρεται στην εισαγωγή φοιτητών στα κολέγια κατά κοινωνικο-οικονομική προέλευση και φύλο). Όπως αναφέρει η Banks (1987), το ποσοστό εισαγωγής αυξάνει και για τα δύο φύλα ανέβαινοντας την κλίμακα της κοινωνικής ιεραρχίας. Επίσης παρατηρεί ότι ενδοταξικά και για όλες τις κοινωνικές κατηγορίες το ποσοστό γυναικών είναι μικρότερο από το αντίστοιχο των αντρών.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η ανισότητα στη σχολική επίδοση, δεν οφείλεται σε ατομικά χαρακτηριστικά όπως η ευφυΐα, αλλά είναι κοινωνικά καθορισμένη και στενά συνδεδεμένη με την κοινωνική στρωμάτωση. Η Φραγκουδάκη (1985) χαρακτηριστικά λέει ότι ανεξάρ-



τητα από χώρα ή σχολείο, η σύγκριση της επίδοσης των μαθητών με την κοινωνική τους προέλευση, οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι δύο αυτές μεταβλητές ταυτίζονται. Οι μαθητές χαρακτηρίζονται ως «άριστοι», «μέτριοι» και «κακοί» και οι χαρακτηρισμοί αυτοί αντιστοιχούν με μεγάλη στατιστική αυστηρότητα στις κοινωνικές τάξεις από όπου προέρχονται. «Κακοί» μαθητές είναι τα παιδιά των αγροτών και των εργατών, «μέτριοι» τα παιδιά των μικροαστών ενώ «καλοί» και «άριστοι» είναι τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων.

Όταν το σχολείο βρίσκεται μπροστά στα σχολικά αποτελέσματα και χρειάζεται να αντιμετωπίσει την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών, καταφεύγει στην ιδεολογία των «φυσικών χαρισμάτων», του «έμφυτου ταλέντου», του «θείου δώρου». Αντίθετα, η ερμηνεία των σχολικών ανισοτήτων βρίσκεται στη μορφωτική κληρονομιά, την παιδεία, που η οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον μεταδίδουν στο παιδί. Έτσι οι ανισότητες υπάρχουν πριν και έξω από το σχολείο. Ο σχολικός μηχανισμός απλά τις νομιμοποιεί, μιλώντας στη γλώσσα ορισμένων κοινωνικών στρωμάτων και περιφρονώντας τη γλώσσα των κατωτέρων. Το σχολείο νομιμοποιεί τις ανισότητες όταν, στο όνομα της ισότητας, δέχεται πως τα παιδιά περνώντας την πόρτα του σχολείου για να γίνουν μαθητές ή φοιτητές παύουν να είναι κοινωνικά και πολιτικά καθορισμένα.

### Σκοπός της Μελέτης

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να καταδείξει τη θετική συνάφεια των δύο μεταβλητών, της κοινωνικής προέλευσης και της σχολικής επίδοσης, όπως αυτή παρατηρείται στον Ελλαδικό χώρο. Πιο συγκεκριμένα, ότι η ανισότητα στη σχολική επίδοση, με βάση την αριθμητική-βαθμολογική κλίμακα ή την αντιστοιχία αυτής σε χαρακτηρισμούς, μεταβάλλεται αναλογικά σύμφωνα με την διακύμανση των στοιχείων που συνθέτουν την μεταβλητή κοινωνικής προέλευσης. Επιμέρους στόχοι της εργασίας αποτελούν :

- η μελέτη του ρόλου του εκπαιδευτικού θεσμού στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και την κοινωνική αναπαραγωγή.

- η παρουσίαση του φαινομένου της ανισότητας στη σχολική επίδοση στην Ευρώπη και την Β. Αμερική.

- η μελέτη της σχολικής ανισότητας κάτω από την επίδραση στοιχείων του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

- η μελέτη των βασικότερων θεωρητικών προσεγγίσεων στον χώρο της Κοινωνιολογίας της Επαίδευσης, αναφορικά με την εκπαιδευτική ανισότητα.

- η μελέτη της προσπάθειας για μια μεταρρυθμιστική εξισωτική πολιτική.

- η θέση και ο ρόλος της Κοινωνικής Εργασίας στο πρόβλημα της σχολικής ανισότητας.

### Ορισμοί όρων

Στην εργασία μας, θα αναφερθούμε σε ορισμένους όρους, η ερμηνεία των οποίων, όπου χρησιμοποιούνται, είναι η εξής :

Αναπαραγωγή κοινωνικών σχέσεων : Σύμφωνα με τον Θ. Μυλωνά (σελ. 152), «Η διαδικασία της καπιταλιστικής παραγωγής θεωρούμενη ως συνέχεια ή ως αναπαραγωγή, δεν παράγει μόνο το εμπόρευμα, ούτε μόνο την υπεραξία, παράγει και διαιώνίζει την κοινωνική σχέση μεταξύ καπιταλιστή και ημερομισθίου.

Ένας συγκεκριμένος τρόπος παραγωγής λοιπόν αναπαραγόμενο δεν παράγει μόνο «πράγματα» αλλά και ορισμένου τύπου «κοινωνικές σχέσεις» αναγκαίες για αυτή την παραγωγή».

Εκπαίδευση : Η Banks (1987, σελ. 97) ορίζει την εκπαίδευση σαν διαδικασία κατανομής στην οποία η γνώση κατανέμεται σε διαφορετικές κατηγορίες μαθητών και κατά μήκος διαφορετικών εκπαιδευτικών κατευθύνσεων. Αυτή η διαδικασία πραγματοποιείται στο εσωτερικό αυτού του προσές και επηρεάζεται από ένα σύστημα σχέσεων εξουσίας που ελέγχουν τόσο την επιλογή όσο και την μετάδοση της γνώσης.

Ελίτ : Στην εργασία, ο όρος χρησιμοποιείται με την έννοια που του δίνει ο Τσαούσης (1987, σελ. 341), σύμφωνα με την οποία, η ελίτ είναι ο εννοιολογικός αντίποδας της μάζας. Ο όρος εισήχθει στις αρχές του 20ού αιώνα από τον Ιταλό κοινωνιολόγο και οικονομολόγο

Βιλφρέντο Πάρετο. Σήμερα είναι όρος καθιερωμένος και χρησιμοποιείται αμετάφραστος σε όλες τις γλώσσες. Το περιεχόμενό του είναι μικτό, κοινωνικό και πολιτικό, και δηλώνει τους λίγους και ξεχωριστούς, τους διαλεκτούς, τους επίλεκτους, τους άριστους, τους ταγούς, την ηγεσία.

Θεσμοί Εκπαίδευσης και Κοινωνικοποίησης : Σύμφωνα με τον Τσαούση (1987, σελ. 123), ως τέτοιοι ορίζονται οι θεσμοί που «σκοπός τους είναι η παραγωγή και μετάδοση γνώσεων και η μεταβίβαση της παγιωμένης κοινωνικής κληρονομιάς από την μια γενιά στην άλλη».

Κοινωνική Αλλαγή : Σύμφωνα με τον Τσαούση (1987, σελ. 185-187), «Η έννοια της κοινωνικής αλλαγής αναφέρεται σε μεταβολές στις δομές ενός συστήματος. Οι δομές αυτές μπορεί να αφορούν στο σύνολο του συστήματος, όπως π.χ. η ταξική συγκρότηση μιας κοινωνίας, μπορούν όμως και να αφορούν επιμέρους υποσυστήματα, όπως λ.χ. την οργάνωση της οικογένειας... Θα μπορούσαμε να ορίσουμε την κοινωνική αλλαγή ως μια ευδιάκριτη μεταβολή στις δομές ενός κοινωνικού συστήματος η οποία δεν είναι ένα στιγμιαίο συμβάν ούτε ξεπερνά τα όρια ζωής μιας γενιάς, η οποία έχει ένα χαρακτήρα μονιμότητας και αποτελεί σταθμό στην ιστορία της κοινωνίας.

Κοινωνική Αναπαραγωγή : Στην εργασία ο όρος χρησιμοποιείται με την έννοια που του προσδίδει ο Μυλωνάς (σελ. 111,138). Σύμφωνα με αυτή, κοινωνική αναπαραγωγή

«Θεωρείται η σχετικά σταθερή ανανέωση κάθε στρώματος ή κατηγορίας με άτομα που έχουν τα κύρια χαρακτηριστικά του αντίστοιχου κοινωνικού status». Επιπλέον, η κοινωνική αναπαραγωγή χαρακτηρίζεται ως «απλή», όταν «οι κοινωνικές ανισότητες μένουν σταθερές» ή «διευρυμένη», όταν αυτές «αυξάνονται».

Κοινωνική ανισότητα : Σύμφωνα με το Μυλωνά (σελ. 138), «Η κοινωνική ανισότητα συνίσταται στη μη ομοιόμορφη κατανομή μέσα στον πληθυσμό μιας χώρας ή μιας περιοχής, όλων των ειδών των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων πάνω στα οποία η κοινωνία ασκεί μια οποιαδήποτε επίδραση».

Κοινωνική Διατήρηση : Στην εργασία ο όρος χρησιμοποιείται με την έννοια που προσδίδει ο Μυλωνάς (σελ. 39) σύμφωνα με τον οποίο «Ο όρος "διατήρηση" δηλώνει την παρά τις οποιεσδήποτε επιμέρους μεταβολές ή αλλαγές σταθερή συνέχεια των ίδιων βασικών δομικών χαρακτηριστών της κοινωνίας αρθρωμένων με ορισμένο τρόπο».

Κοινωνική διαφοροποίηση : Στην εργασία χρησιμοποιούμε τον ορισμό του Τσαούση (1987, σελ. 294) όπου με τον όρο εννοεί «την κατανομή των μελών ενός κοινωνικού συνόλου κατά θέσεις και ρόλους. Τα άτομα διαφοροποιούνται μεταξύ τους κοινωνικά ως κάτοχοι θέσεων και ως φορείς ρόλων».

Κοινωνική θέση : Ο Τσαούσης (1987,σελ. 136) υποστηρίζει ότι «ο όρος αναφέρεται σε ένα σημείο απ' το οποίο

ο απορρέει ή προς το οποίο καταλήγει κάποια ενέργεια ή δράση».

Στην εργασία ο όρος χρησιμοποιείται με την έννοια που δίνουν οι Boudon και Bourricaud, όπως την αναφέρει ο Μυλωνάς (σελ. 125) : «Το statut δηλώνει τη θέση που ένα άτομο κατέχει μέσα σε μια ομάδα, ή μια ομάδα κατέχει μέσα σε μια κοινωνία (νοούμενη ως ομάδα των ομάδων). Αυτή η θέση έχει δύο διαστάσεις, μια *οριζόντια* και μία *κάθετη*. Την οριζόντια συνιστούν οι πραγματικές και οι πιθανές (δυνατές) επαφές και ανταλλαγές που ένα άτομο έχει με άλλα άτομα του ίδιου επιπέδου με αυτό, ή που αυτά τα άλλα άτομα επιδιώκουν να έχουν μαζί του. Η «θέση» δεν είναι λοιπόν ένα απλό «σημείο» μιας οποιασδήποτε ιεραρχικής κλίμακας, είναι κάτι παραπάνω, είναι σημείο συγκλίσης δικαιωμάτων και υποχρεώσεων. Μπορεί η «κοινωνική θέση» να είναι «δοτή» (ascribed status) δηλαδή να την έχει κανείς από τη στιγμή της γέννησής του (γυναίκα, διάδοχος του θρόνου, γιος κ.λ.π.) ή «κατακτημένη» (achieved status) δηλαδή να την αποκτήσει με τα προσόντα του και τις προσπάθειές του (επάγγελμα).

Κοινωνική κινητικότητα : Ο Τσαούσης (1987, σελ. 137) αναφορικά με τον όρο, γράφει ότι «στη ζωή τους τα άτομα μετακινούνται από μια θέση σε άλλη. Παρουσιάζουν επομένως μια διαδοχή θέσεων. Αυτό σημαίνει πως η σύνθεση του συμπλέγματος των θέσεων που κατέχει κάθε

στιγμή το άτομο μεταβάλλεται. Αν η μεταβολή από μια θέση σε άλλη συνεπάγεται και μετακίνηση στην κλίμακα της ιεραρχίας, τότε μιλάμε για κοινωνική κινητικότητα».

Στην εργασία ο όρος χρησιμοποιείται σύμφωνα με τον ορισμό του Boudon, όπως τον αναφέρει ο Μυλωνάς (σελ. 131) : « κοινωνική κινητικότητα ή ακινησία, είναι η διαφορά των (στατιστικών) πιθανοτήτων πρόσβασης στα διάφορα κοινωνικο-επαγγελματικά επίπεδα με βάση την κοινωνική προέλευση (καταγωγή)».

Σύμφωνα με τον Μυλωνά (σελ. 129-130), «η κοινωνική κινητικότητα είναι δύο τύπων : α) η γεωγραφική ή φυσική μετακίνηση μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων (π.χ. οικογένειες) μέσα στο γεωγραφικό ή φυσικό χώρο, δηλαδή η αλλαγή τόπου και β) η αλλαγή και κατά συνέπεια η μετακίνηση της κοινωνικής θέσης και ρόλου ατόμων ή ομάδων στην κλίμακα κοινωνικής στρωμάτωσης».

Ειδικότερα, ονομάζεται *οριζόντια* όταν «η αλλαγή-μετακίνηση της κοινωνικής θέσης ή ρόλου δε ξεπερνά τα όρια του κοινωνικού στρώματος» και *κάθετη* όταν «καταλήγει σε κάποιο άλλο στρώμα, περισσότερο ή λιγότερο πλησιόχωρο. Εάν η κάθετη έχει κατεύθυνση προς στρώματα ιεραρχικά ανώτερα από αυτό της αφετηρίας, ονομάζεται *ανοδική* και αν έχει κατεύθυνση προς κατώτερα *καθοδική*. *Ενδογενεακή* ονομάζεται όταν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην κοινωνική θέση-ρόλο που κατέχει το άτομο σε μια δεδομένη στιγμή μέσα στο σύστημα

κοινωνικής στρωμάτωσης προς τη θέση-ρόλο που κατείχε το ίδιο παλιότερα... ενώ η διαφορά προς τη θέση-ρόλο που κατείχαν οι γονείς του (κυρίως ο πατέρας) ονομάζεται *διαγενεακή*».

Στην εργασία αναφερόμαστε εκτεταμένα στον όρο της οριζόντιας ή κάθετης κοινωνικής κινητικότητας, με την έννοια που χρησιμοποιεί ο Μυλωνάς.

Κοινωνική Προέλευση : Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1981, σελ. 48), η κοινωνική προέλευση καθορίζεται από τις βασικές διαστάσεις που ορίζουν τη θέση του ατόμου στο πλαίσιο του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας. Οι διαστάσεις αυτές είναι : το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του πατέρα (εισόδημα, επάγγελμα).

Κοινωνική Στρωμάτωση : Σύμφωνα με τον Τσαούση (1987, σελ. 136), η κοινωνική στρωμάτωση είναι η ιεραρχική διάταξη των κοινωνικών χώρων ενέργειας και δράσης.

Στην εργασία χρησιμοποιείται ο όρος με την έννοια που δίνει ο Μυλωνάς (σελ. 128), σύμφωνα με τον οποίο «κοινωνική στρωμάτωση είναι η διαδικασία χαρακτηρισμού και ιεραρχικής κατάταξης των κοινωνικών στρωμάτων, είτε έχουν αναπτυχθεί σε αυτά τα χαρακτηριστικά ταξικότητας είτε όχι (ενδοστρωματική αλληλεγγύη, αντιπαλότητα με τα άλλα στρώματα).

Κοινωνική Τάξη : Ο Μυλωνάς (σελ. 114), αναφερόμενος στον όρο λέει ότι ο Λένιν λαμβάνοντας υπ' όψη πολλά



σχετικά στοιχεία από το έργο των Marx και Engels, διατύπωσε τον όρο ως εξής : «ονομάζονται τάξεις, μεγάλες ομάδες ατόμων που διαφέρουν μεταξύ τους από τη θέση που κατέχουν σε ένα ιστορικά καθορισμένο σύστημα κοινωνικής παραγωγής, από τη σχέση τους (που συνήθως είναι προσδιορισμένη και καθιερωμένη με νόμους) με τα μέσα παραγωγής, από το ρόλο τους στην κοινωνική οργάνωση της εργασίας και κατά συνέπεια του κοινωνικού πλούτου που διαθέτουν. Οι τάξεις είναι ομάδες ανθρώπων που η μια μπορεί να ιδιωποιηθεί την εργασία της άλλης, εξαιτίας της διαφορετικής θέσης που κατέχει σε ένα ορισμένο σύστημα κοινωνικής οικονομίας».

Κοινωνικό Περιβάλλον : Στην εργασία με τον όρο, ακολουθώντας τον ορισμό της Τζάνη (1988, σελ. 15), νοείται :

- « - το κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον και επομένως η οικονομική δυνατότητα,
- το κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον και η πολιτισμική επίδραση, και
- το ψυχοσυναισθηματικό περιβάλλον και η συναισθηματική μεταχείριση».

Κοινωνικό Στρώμα : Σύμφωνα με τον Μυλωνά (σελ. 128) ως κοινωνικό στρώμα «θεωρείται το σύνολο εκείνων που κατέχουν ίδια, ή περίπου ίδια, κοινωνική θέση (status). Τα κοινωνικά στρώματα είναι βασικά στοιχεία της δομής μιας κοινωνίας. Ανάλογα με τον τύπο της κοινωνικής

δομής τα κοινωνικά στρώματα έχουν μεταξύ τους λιγότερο ή περισσότερο ευδιάκριτες τις διαχωριστικές τους γραμμές».

(Κοινωνικός) Καταμερισμός της Εργασίας ή Καταμερισμός της Κοινωνικής Εργασίας : Στην εργασία ο όρος χρησιμοποιείται με την έννοια που της απέδωσε ο Μαρξ. Όπως αναφέρει ο T. Bottomore, ο Μαρξ ανέλυσε τον καταμερισμό της εργασίας σε σχέση με την κοινωνική στρωμάτωση και υποστήριξε ότι «η στρωμάτωση αποτελεί απόρροια του καταμερισμού της εργασίας, ιδιαίτερα δε εκείνου που αποκαλούσε την πρώτη μεγάλη διάκριση μεταξύ χειρωνακτικής και πνευματικής». Επιπλέον, σύμφωνα με το Schmoller «οι τάξεις ορίζονται σαν επαγγελματικές ομάδες που δημιουργούνται από τον καταμερισμό της εργασίας».

Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη του Durkheim, που ορίζει δύο μορφές καταμερισμού της εργασίας. Η πρώτη είναι η *ανομική* όπου παρατηρείται μια κατάσταση υπερβολικής εξειδίκευσης εργασιών, όπου το άτομο απομονώνεται στην ειδικότητά του. Η δεύτερη είναι η μορφή του «καταναγκαστικού» καταμερισμού, οπότε τα άτομα δεν επιλέγουν ελεύθερα το επάγγελμά τους, αλλά εισέρχονται σε αυτό αναγκαστικά. Η ασυμφωνία αυτή ήταν για τον Durkheim η βασική αιτία της αντιδικίας των τάξεων. (Bottomore 1974, σελ. 165-167).

Στην εργασία γίνεται πολλές φορές έμμεση ανα-

φορά στον καταναγκαστικό καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας και στις κοινωνικές συνέπειές του (ιδιαίτερα αναφορικά με το επάγγελμα, την κοινωνική θέση και την κοινωνική τάξη).

Κοινωνικός Ρόλος : Σύμφωνα με τον Τσαούση (1987, σελ. 138), ρόλος ονομάζεται η συμπεριφορά η αναμενόμενη από τον κάτοχο μιας θέσης. Σύμφωνα με τον Ραλφ Λίντον, ο ρόλος είναι η δυναμική όψη της θέσης. Στην εργασία, ο όρος χρησιμοποιείται με την έννοια που του δίνει ο Μυλωνάς (σελ. 127), σύμφωνα με τον οποίο «κοινωνικός ρόλος είναι το σύνολο των αρχών, όρων και κανόνων στους οποίους πρέπει να είναι υποταγμένη η πράξη εκείνου που έχει μια θέση ή μια δουλειά ξεχωριστή μέσα σε μια ομάδα ή μια κοινότητα».

Κοινωνικοποίηση : Σύμφωνα με τον Τσαούση (1987, σελ. 552), η κοινωνικοποίηση ορίζεται ως η «κοινωνική αναπαραγωγή ενός κοινωνικού συνόλου. Από τη μεριά του κοινωνικού συνόλου αυτό σημαίνει μεταβίβαση της κοινωνικής κληρονομιάς από τη μια γενιά στην άλλη. Από την πλευρά των επιμέρους ατόμων...σημαίνει αποδοχή της κοινωνικής κληρονομιάς που του μεταβιβάζεται και συνακόλουθα ταύτιση με το κοινωνικό σύνολο, ένταξη σε αυτό και εσωτερίκευση των κανονιστικών προτύπων του».

Κυρίαρχη Ιδεολογία : Στον Τσαούση (1987, σελ. 168), ο όρος αναφέρεται σύμφωνα με τη Μαρξιστική θεώρηση, η οποία υιοθετείται και στην εργασία : «ως κυρίαρχη, η ασ-

τική τάξη διαμορφώνει και επιβάλλει τη δική της ιδεολογία και την καθιστά κυρίαρχη».

Παιδεία : Ο όρος χρησιμοποιείται στην εργασία σύμφωνα με την έννοια που του δίνει η Τζάνη (1988, σελ. 21) κατά την οποία : «η παιδεία είναι η επίδραση που ασκείται από τις ώριμες γενιές σε αυτές που δεν είναι ακόμη ώριμες για την κοινωνική ζωή. Το αντικείμενό της είναι να προκαλέσει και να αναπτύξει στο παιδί ένα ορισμένο αριθμό φυσικών καταστάσεων, πνευματικών και ηθικών, που απαιτούν από αυτό, τόσο η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της, όσο και το ειδικό περιβάλλον για το οποίο αυτό (δηλαδή το παιδί) προορίζεται».

Πολιτιστική Στέρση : Στην εργασία ο όρος χρησιμοποιείται όπως τον αναφέρει ο Τσαούσης (1987, σελ. 577), και σύμφωνα με τον οποίο «η θεωρία της πολιτιστικής στέρσης επισημαίνει το γεγονός ότι κάτω από συνθήκες αποκοπής και απομόνωσης από πλούσιες εμπειρίες εξαιτίας της φτώχειας ή της έλλειψης πνευματικών πόρων στο σπίτι και στο περιβάλλον ή της ανικανότητας ή αναλφαβητισμού ή αδιαφορίας των γονέων ή ολόκληρης της κοινότητας στην οποία ανήκει το παιδί, η παροχή ίσων μορφωτικών ευκαιριών δε μπορεί παρά να τονίσει τις ήδη υφιστάμενες ανισότητες». Επιπλέον, η Banks (1987, σελ. 94-95) επισημαίνει ότι ο όρος δίνει έμφαση στις πολιτιστικές διαφορές και όχι σε υλικές συνθήκες και προσπαθεί να ερμηνεύσει τα εκπαιδευτικά προβλήμα-

τα των παιδιών που το πολιτιστικό τους επίπεδο θεωρείται πηγή κακής σχολικής επίδοσης.

Πολιτιστικό Κεφάλαιο : Ο Τσαούσης (1987, σελ. 576) αναφέρεται στην έννοια που δίνει στον όρο ο Γάλλος κοινωνιολόγος Pier Bourdieu : «η εκπαίδευση δεν κατατείνει στην αναπαραγωγή του πολιτισμού μιας κοινωνίας αλλά στην αναπαραγωγή του κυρίαρχου πολιτισμού, του πολιτισμού δηλαδή που καθορίζει ως αξία και μέτρο η κυρίαρχη τάξη. Τον πολιτισμό αυτό ο Bourdieu τον ονομάζει πολιτιστικό κεφάλαιο».

Σχολείο : Σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (1985, σελ. 15) στην εργασία ο όρος : «είναι ο κοινωνικός θεσμός, ο επίσημα και αποκλειστικά επιφορτισμένος με τη μετάδοση (αναπαραγωγή) της γνώσης, ο μόνος θεσμός που έχει το δικαίωμα να πιστοποιεί την κατοχή γνώσεων, άρα ο μόνος που η σφραγίδα του επισημοποιεί αλλά και νομιμοποιεί τις γνώσεις σε μια κοινωνία».

Σχολική (εκπαιδευτική) Έκρηξη : κατά τον Ταμπαίδη (1982, σελ. 6-7) ο όρος που χρησιμοποιείται στην εργασία σημαίνει : την «απότομη αύξηση του μαθητικού δυναμικού όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, από το δημοτικό ως το πανεπιστήμιο, φαινόμενο που παρατηρήθηκε τα τελευταία χρόνια».

Σχολική Επίδοση : Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Τζάνη 1988, σελ.67, Φραγκουδάκη 1985, σελ. 41, 60181 και Δρεττάκης 1979, σελ. 204), ως σχολική επίδοση ορίζεται η

ταξινόμηση των μαθητών στη βαθμολογική κλίμακα. Η βαθμολογία αντιστοιχεί στους χαρακτηρισμούς : «άριστος», «καλός», «μέτριος» και «κακός».

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η συγκεκριμένη μελέτη, με τίτλο «Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση» είναι βιβλιογραφική. Ο σκοπός, όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο Ι, είναι να ερευνηθεί εάν υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα στις μεταβλητές της κοινωνικής προέλευσης (όπως αυτή ορίζεται από τις παραμέτρους του μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου και της επαγγελματικής κατάστασης των γονέων) και της σχολικής επίδοσης (επιτυχίας ή αποτυχίας). Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη αυτή έχει σα στόχους :

- τη μελέτη του ρόλου του εκπαιδευτικού θεσμού στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και την κοινωνική αναπαραγωγή
- τη μελέτη του φαινομένου της ανισότητας στη σχολική επίδοση παγκόσμια
- τη μελέτη του φαινομένου κάτω από την επίδραση στοιχείων του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος
- τη μελέτη των βασικότερων θεωρητικών προσεγγίσεων για την ερμηνεία του φαινομένου
- τη μελέτη της προσπάθειας για μεταρρυθμιστική πολιτική στο χώρο του σχολείου, και
- τη μελέτη της θέσης και του ρόλου της Κοινωνικής Εργασίας στο πρόβλημα της σχολικής ανισότητας.

Μέρος της εργασίας καλύπτεται από το θεωρητικό υλικό μαθημάτων του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας της Σ.Ε.Υ.Π. Πάτρας. Το μεγαλύτερο μέρος των στοιχείων στο οποίο στηρίχθηκε η εργασία, αναφέρεται στο συγγραφικό έργο κοινωνιολόγων, εκπαιδευτικών κοινωνιολόγων, εκπαιδευτικών και παιδαγωγών το οποίο σχετίζεται με το θέμα.

Η έρευνα για την επιλογή του θεωρητικού υλικού ξεκίνησε από το Ελληνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (Ε.Κ.Κ.Ε.) όπου, παρά τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν από τον τρόπο παρουσίασης των τίτλων των βιβλίων συγκεντρώθηκε το πρώτο υλικό. Στο σημείο αυτό, θέλουμε να τονίσουμε ότι η βιβλιογραφία που σχετίζεται με το θέμα είναι αρκετά πλούσια αναφορικά με άλλες χώρες, δε συμβάλει όμως το ίδιο και με τον Ελλαδικό χώρο. Έτσι, πολύτιμα για την εργασία συγγράμματα και έρευνες είτε έχουν εξαντληθεί στις πρώτες τους εκδόσεις και δεν έχουν κάνει νέες, είτε είναι ανέκδοτες και υπάρχουν μόνο σε πολυγραφημένα αντίτυπα που δε μπορέσαμε να προμηθευτούμε. Με βάση το σκοπό της εργασίας, προβήκαμε σε αγορά των επιλεγμένων βιβλίων και προσεγγίσαμε το θέμα με τον ακόλουθο τρόπο.

Στο Κεφάλαιο I, παρουσιάζεται σύντομα αλλά με σαφήνεια το πρόβλημα, ο σκοπός και οι στόχοι της εργασίας όπως και οι ορισμοί των όρων που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή.



Στο Κεφάλαιο II, παρουσιάζεται η μεθολογία της βιβλιοανασκόπησης.

Το Κεφάλαιο III, χωρίζεται σε τέσσερα υποκεφάλαια. Το Α', αναφέρεται στην «ανακάλυψη» του φαινομένου της κοινωνικής ανισότητας στη σχολική επίδοση. Στο Β' υποκεφάλαιο, παρουσιάζονται σύντομα οι βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις για την ερμηνεία του φαινομένου. Το συγκεκριμένο υποκεφάλαιο είναι σημαντικό για την κατανόηση του θέματος γιατί αναλύει στο σύνολό του το σχολικό θεσμό και το ρόλο που επιτελεί σε όλα τα κοινωνικά και πολιτικά συστήματα. Στο Γ' υποκεφάλαιο παρουσιάζεται το φαινόμενο στον Ελλαδικό χώρο μέσα από τις μελέτες που έχουν κάνει τα τελευταία περίπου είκοσι χρόνια σημαντικοί έλληνες ερευνητές (Παπακωνσταντίνου, Μυλωνάς, Τζάνη, Φραγκουδάκη κ.ά.). Το υποκεφάλαιο είναι επίσης σημαντικό γιατί προσφέρεται για σύγκριση των στοιχείων που προκύπτουν από τις ελληνικές έρευνες με τα αντίστοιχα διεθνή. Η παράθεση αρκετών πινάκων στο Παράρτημα Α', που αναφέρονται στο υποκεφάλαιο αυτό, είναι σημαντική για την εργασία, γιατί αποδεικνύει αφ' ενός τα όσα οι ερευνητές υποστηρίζουν, αφ' ετέρου γιατί απεικονίζουν με τρόπο παραστατικό την οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα. Επίσης, η παράθεση των πινάκων κάνουν δυνατή την πληρέστερη ανάλυση καθώς και τη συσχέτιση μεταβλητών που οι μελετητές αγνοούν ή αποσιωπούν. Στο

Δ' υποκεφάλαιο, παρουσιάζεται ο ρόλος που η Κοινωνική Εργασία μπορεί να έχει σε σχέση με την άμβλυνση των αιτιών που δημιουργούν τη σχολική ανισότητα.

Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα βασικά συμπεράσματα που απορρέουν από τη μελέτη και οι εισηγήσεις που προτείνονται από τους μελετητές.

Το σύνολο της εργασίας στοχεύει στο να παρουσιάσει το ρόλο που το σχολείο επιτελεί στη βιομηχανική κοινωνία, τη σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνική δομή, το φαινόμενο της σχολικής ανισότητας στην Ελλάδα και παγκόσμια μέσα από διαφορετικά και πολλές φορές αντίθετα στοιχεία και τέλος πώς μπορεί να παρέμβει η Κοινωνική Εργασία, όταν και όπου μπορεί, για την άμβλυνση της κοινωνικής ανισότητας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ  
ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Η θεωρητική επεξεργασία, η επιλογή των κεφαλαίων και ο τρόπος ανάπτυξής τους ανταποκρίθηκαν στην ανάγκη για τη σαφέστερη, συνοπτικότερη και πληρέστερη παρουσίαση του κοινωνικού προβλήματος της ανισότητας στη σχολική επίδοση. Ειδικότερα, γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης του παραπάνω κοινωνικού προβλήματος μέσα από τρεις διαστάσεις : θεωρητικά-κοινωνιολογικά, γεωγραφικά και χρονικά-ιστορικά.

«Η "ανακάλυψη" της ανισότητας στη σχολική επίδοση» αποτελεί το πρώτο υποκεφάλαιο του ΙΙΙ κεφαλαίου όπου παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς, καθώς και η εμφάνιση του υπό μελέτη φαινομένου μέσα από τρία αντιπροσωπευτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Στη συνέχεια (υποκεφάλαιο Β) παρουσιάζεται η κοινωνιολογική ανάλυση του φαινομένου μέσω των επικρατέστερων θεωριών και θεωρητικών προσεγγίσεων παγκόσμια. Στο υποκεφάλαιο Γ, η παρουσίαση του προβλήματος εστιάζεται στον Ελλαδικό χώρο και γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη σχέση μεταξύ της κοινωνικής κρίσης και της κρίσης στον εκπαιδευτικό θεσμό καθώς και στην προσπάθεια για την εφαρμογή μεταρρυθμιστικής πολιτικής στο εκπαιδευτικό

σύστημα στην Ελλάδα. Τέλος, στο υποκεφάλαιο Δ, γίνεται σύνδεση του συγκεκριμένου κοινωνικού προβλήματος που εξετάζουμε με το ρόλο και τη θέση που έχει η Κοινωνική Εργασία ως εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη, αλλά και ως θεσμός γενικότερα.

## Α. Η «ΑΝΑΚΑΛΥΨΗ» ΤΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

### 1. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.

Καθώς το θέμα που εξετάζεται υπήρξε καθοριστικής σημασίας προτόν της έρευνας και της θεωρητικής ανάλυσης της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, θεωρείται σκόπιμο να κάνουμε μια σύντομη αναφορά στην επιστήμη αυτή, ως αναγκαία προϋπόθεση για την πληρέστερη κατανόησή του.

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης είναι ένας νέος κλάδος της Κοινωνιολογίας που γνώρισε ιδιαίτερη ανάπτυξη τα τελευταία περίπου 30 χρόνια.

Η εκπαίδευση σαν κοινωνικό φαινόμενο, είναι το αντικείμενο της επιστήμης αυτής. Όμως το εκπαιδευτικό σύστημα στην περίπτωση αυτή, εξετάζεται σαν τμήμα του γενικού κοινωνικού συστήματος στο οποίο μετέχει καθοριστικά με την ειδική λειτουργία του. Επίσης, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκτός από τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, εξετάζει με τρόπο ουσιαστικό

και την εσωτερική του δομή και λειτουργία, δηλαδή την εσωτερική οργάνωση των θέσεων, των ρόλων και των καθηκόντων όσων συμμετέχουν σε αυτό, καθώς και τον καταμερισμό της εργασίας.

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985), προφανώς το αντικείμενο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, είναι η εκπαίδευση, με τη διαφορά ότι προσεγγίζει το αντικείμενο αυτό ως κοινωνικό θεσμό. Το σχολείο είναι ο σημαντικότερος θεσμός μέσω του οποίου μεταδίδεται επιλεγμένη γνώση, κουλτούρα, εθνική γλώσσα καθώς και κυρίαρχες κοινωνικές, πολιτικές, ηθικές και άλλες αρχές και αξίες. Επιπλέον εξετάζει την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας μέσω του σχολείου τόσο στο οικονομικό σύστημα των δυτικών χωρών, όσο και στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες της Ευρώπης.

## 2. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού Θεσμού στη Βιομηχανική Κοινωνία.

Σύμφωνα με την Olive Banks (1987), είναι προφανές ότι εφόσον κάθε κοινωνία εκπαιδεύει τους νέους για τα επαγγέλματα που θα χρειαστεί να ακήσουν σαν ενήλικα μέλη της, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι στενά συνδεδεμένο με την οικονομία. Έτσι στις προβιομηχανικές κοινωνίες παρατηρείται ότι οι απαραίτητες για την οικονομία ειδικότητες «διδάσκονται» μέσω της μαθητείας κοντά στους επαγγελματίες, είτε στα πλαίσια της οικο-

γένειας είτε στο χώρο εργασίας.

Από τους προβιομηχανικούς θεσμούς κοινωνικοποίησης, η οικογένεια είναι ο σημαντικότερος. Στις κοινωνίες αυτές η κοινωνική θέση του ατόμου είναι σχεδόν σε αποκλειστικό βαθμό δοτή και η ανοδική κοινωνική κινητικότητα είναι ελάχιστη. Στο Παράρτημα Α, παρατίθεται σχετικός πίνακας (Πίνακας 1) ο οποίος παρουσιάζει τη διαγενεακή κοινωνική κινητικότητα.

Αντίθετα, στις βιομηχανικές κοινωνίες, η διαδικασία κοινωνικοποίησης γίνεται πιο πολύπλοκη και ο εκπαιδευτικός θεσμός αναλαμβάνει το ρόλο της κατανομής και της επιλογής, στη θέση της οικογένειας.

«Σε όλες τις προηγμένες βιομηχανικές κοινωνίες, οι προϋποθέσεις της εκπαίδευσης γίνονται σημαντικές, όχι απλά σαν ένδειξη ή σύμβολο ανώτερου status, αλλά και σαν αναγκαία προϋπόθεση εισδοχής στο μεγαλύτερο μέρος των υψηλά αμοιβώμενων επαγγελμάτων».  
(Banks 1987, σελ. 17).

Η αναπαραγωγή γνώσης και η μετάδοσή της μέσω του σχολείου στις νεότερες γενιές αποτελεί ένα σύγχρονο θεσμό. Εμφανίζεται κατά τη Βιομηχανική Επανάσταση και αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της αστικής κοινωνίας. Όπως διαφαίνεται από τη βιβλιογραφία, το σχολείο γεννιέται από αλλαγές που συνέβησαν σε ιδεολογικό και οικονομικό επίπεδο.

Όπως αναφέρει η Φραγκουδάκη (1985), η αρχή του δικαιώματος στη μόρφωση για όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες, εμφανίζεται στην αστική κοινωνία σαν α-

νάγκη για τη λειτουργία του κοινοβουλευτικού πολιτικού συστήματος. Η εγκαθίδρυση της αστικής δημοκρατίας δίνει τέλος στην αντίληψη ότι η πολιτική εξουσία ανήκει «ελέω θεού» σε μια μειοψηφία. Με την καθιέρωση της αρχής της εκλογής των αντιπροσώπων, που οδήγησε την πολιτεία να αναλάβει τη μετάδοση σε όλους τους πολίτες των απαραίτητων στοιχειωδών γνώσεων που τους επιτρέπουν να ασκούν το δικαίωμα του εκλέγειν, δημιουργείται ο εκπαιδευτικός θεσμός, η στοιχειώδης εκπαίδευση και η αρχή της εκπαιδευτικής ισότητας και τέλος η υποχρέωση του κράτους να παρέχει αυτή τη στοιχειώδη εκπαίδευση σε όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες, χωρίς καμία διάκριση.

Σύμφωνα με τη Banks (1987), στις προβιομηχανικές κοινωνίες, η εκπαίδευση σε πρακτικές ειδικότητες βρίσκονται σε στενή σύνδεση με την οικονομία και αποκτιόνται στο σπίτι και στον τόπο εργασίας. Αντίθετα, η φιλολογική εκπαίδευση που δινόταν από τα λιγοστά σχολεία και πανεπιστήμια, ήταν απομονωμένη από τις ανάγκες της οικονομίας και εξυπηρετούσε αποκλειστικά τις ανάγκες του κράτους και της Εκκλησίας. Με την είσοδο στη βιομηχανική κοινωνία, η εκμάθηση ειδικοτήτων περνά στον έλεγχο των εκπαιδευτικών θεσμών με αυξανόμενους ρυθμούς. Η ανάπτυξη όλο και περισσότερων νέων ειδικευμένων και ημι-ειδικευμένων επαγγελμάτων, βασίζεται στην ταυτόχρονη ανάπτυξη της επιστήμης και

της τεχνολογίας. Σαν αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό σύστημα, επεκτείνεται για να ικανοποιήσει τις ανάγκες όχι μόνο ενός αυξανόμενου πληθυσμού ειδικευμένων και ημειδικευμένων επαγγελματιών, αλλά και μιας ειδικευμένης εργατικής δύναμης με αυξανόμενες ανάγκες μόρφωσης και κινητικότητας.

Σύμφωνα με την όδια και τον Τομπαίδη (1982), συνέπεια των ριζικών αλλαγών στην οικονομική βάση και το ιδεολογικό εποικοδόμημα, είναι ότι οδηγούμαστε στο φαινόμενο της εκπαιδευτικής έκρηξης, με κύρια χαρακτηριστικά την απότομη αύξηση του μαθητικού πληθυσμού μέσω της καθιέρωσης της γενικής στοιχειώδους εκπαίδευσης, τη συνακόλουθη επιμήκυνση της σχολικής ζωής και τη βαθμιαία είσοδο όλο και μεγαλύτερων τμημάτων της κοινωνίας στην ανώτερη εκπαίδευση. Στο Παράρτημα Α παραθέτουμε πίνακα με τα ποσοστά σχολικής φοίτησης σε διάφορες χώρες του κόσμου (Πίνακας 2).

Σύμφωνα με τη Banks (ό.π.), παρ' όλο που η εκπαιδευτική έκρηξη ακολουθεί ιστορικές και εθνικές τάσεις, εμφανίζει γενικά χαρακτηριστικά (μορφωτικό επίπεδο του πληθυσμού, επίπεδο επαγγελματικής διαφοροποίησης και ποσοστό εργατικού δυναμικού που ασχολείται σε ειδικευμένες πνευματικές εργασίες), που όπως αναφέρει ο Biau, στις ανεπτυγμένες βιομηχανικά κοινωνίες συνδέονται τόσο με την τεχνολογική όσο και την οικονομική ανάπτυξη.



Όπως αναφέρει ο Τομπαίδης (1982), η όσο το δυνατό ευρύτερη εισαγωγή στο σχολείο στις βιομηχανικές κοινωνίες είναι από τη μια αποτέλεσμα μιας εξέλιξης στα ήθη, καθώς παρουσιάζεται ως απαραίτητο στοιχείο για ανοδική κινητικότητα. Κυρίως όμως είναι αποτέλεσμα οικονομικής εξέλιξης καθώς ο μετασχηματισμός του παραγωγικού συστήματος δημιουργεί την ανάγκη για καταρτισμένα στελέχη.

Απόρροια του φαινομένου της σχολικής (εκπαιδευτικής) έκρηξης αποτελούν οι αυξημένες κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση στις βιομηχανικές χώρες.

«όλο και περισσότερο, οι εκπαιδευτικές δαπάνες θεωρούνται ζωτική επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό».

(Banks 1987, σελ.33)

Όπως αναφέρεται από τη Φραγκουδάκη, κατά την εικοσαετία 1950-70 στις χώρες-μέλη του Ο.Ο.Σ.Α. οι δαπάνες για την εκπαίδευση αυξάνονται με ρυθμό 10% το χρόνο, αύξηση κατά το ήμισυ μεγαλύτερη από την ετήσια αύξηση του Α.Ε.Π. και μιάμιση φορά μεγαλύτερη από τη συνολική αύξηση στις δημόσιες δαπάνες. Στην ίδια εικοσαετία ο αριθμός των μαθητών και των φοιτητών αυξάνει εντυπωσιακά : κατά 30% στη δημοτική, κατά 100% στη δευτεροβάθμια και κατά 200% στην ανώτατη εκπαίδευση.

Ο Τομπαίδης (1982) σχετικά με το ίδιο θέμα αναφέρει ότι η σχολική έκρηξη οδήγησε σε μια μεγαλύ-

λεσμα του μεγάλου αυτού πολέμου, ήταν η διαίρεση του κόσμου σε δύο κύρια αντιπαλόμενα στρατόπεδα και τις σφαίρες επιρροής τους. Η αντιπαλότητα αυτή βασιζόταν κυρίως στον αγώνα για οικονομική και κατά συνέπεια πολιτική επικράτηση. Ο σχεδόν αποκλειστικός προσανατολισμός της Δύσης στην ανάγκη για οικονομική ανάπτυξη, οδήγησε στη δημιουργία ενός ιδιαίτερου τύπου κρατικού παρεμβατισμού σε θέματα έρευνας και εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985), ανάμεσα στους άλλους παράγοντες που ώθησαν στην αύξηση του κρατικού ενδιαφέροντος αναφορικά με τα θέματα εκπαίδευσης, ήταν η ανάπτυξη μιας θεωρίας για την οικονομική πρόοδο, αρχικά από το Θέοντορ Σουλτς, που ονομάστηκε «θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου». Σύμφωνα με αυτή, μια από τις μορφές του κεφαλαίου είναι και οι διανοητικές ικανότητες του ανθρώπου. Έτσι, στις γνωστές πηγές πλούτου προσθέτει μια καινούργια, τη σημαντικότερη κατά την άποψή του, τον άνθρωπο. Άρα, η κοινωνική ευμάρεια των κρατών μπορεί να βασιστεί στην ορθολογική και αποτελεσματική χρήση των διανοητικών πηγών πλούτου, του ανθρώπινου κεφαλαίου. Με βάση αυτό, ερμηνεύει την ανισότητα στην οικονομική ανάπτυξη μεταξύ κρατών αλλά και κοινωνικών ομάδων. Ο Σουλτς, προτρέπει τις κυβερνήσεις να επενδύσουν σε ανθρώπινο κεφάλαιο, επενδύσεις που μέχρι τότε στις φιλελεύθερες οικονομίες της Δύσης, θεωρούνταν ως μη παραγωγικές.

Σύμφωνα με το σκεπτικό του ίδιου, η παραγωγικότητα των εργαζομένων αυξάνεται όσο περισσότερες επενδύσεις γίνονται :

«α. στην εκπαίδευση, για την αύξηση των γνώσεων και τον πολλαπλασιασμό των ειδικοτήτων, β. στη δημόσια υγεία, για την εξασφάλιση της καλής υγείας των εργαζομένων και γ. στην εσωτερική μετανάστευση, για τη μεγαλύτερη προσφορά ευκαιριών για καλύτερη δουλειά».

(Φραγκουδάκη 1985, σελ. 24).

Το θεωρητικό σχήμα που περιγράψαμε παραπάνω, χρησιμοποιείται για την ερμηνεία της κοινωνικής ανισότητας στις Η.Π.Α. Έτσι, οι αγρότες που μεταναστεύουν στα αστικά κέντρα, οι εθνικές και φυλετικές μειονότητες, καθώς και οι γυναίκες παίρνουν μικρότερα ημερομίσθια, είναι φτωχότεροι και αποδίδουν λιγότερο, γιατί υστερούν σε μόρφωση, ειδίκευση και καλή υγεία. Οι παράγοντες αυτοί μειώνουν την ικανότητα τους να αποδώσουν στο μέγιστο βαθμό που μπορούν στην εργασία τους και άρα, η οικονομία βλάπτεται από τη χαμηλή εκμετάλλευση της σημαντικότερης πηγής πλούτου. Την ίδια συλλογιστική χρησιμοποιεί και για την ερμηνεία των διαφορετικών επιπέδων οικονομικής ανάπτυξης σε διακρατικό επίπεδο. Π.χ. τα εκατομμύρια των εργαζομένων στην Ασία, αποδίδουν ελάχιστα λόγω των άσχημων συνθηκών εργασίας και της κακής διατροφής. Η ραγδαία οικονομική ανάπτυξη χωρών όπως η Γερμανία και η Ιαπωνία, που βγήκαν βαριά τραυματισμένες από τον πόλεμο, εξηγείται από την ύπαρξη και τη σωστή εκμετάλλευση του

ανθρώπινου κεφαλαίου επιπρόσθετα στο συμβατικό κεφάλαιο που οι οικονομολόγοι υπολόγιζαν σα μοναδικό παράγοντα οικονομικής ανάπτυξης. Η αδυναμία των λεγόμενων υποανάπτυκτων χωρών να ακολουθήσουν τους αναπτυξιακούς ρυθμούς της Δύσης, οφείλεται στο ότι δεν επενδύουν σε ανθρώπινο κεφάλαιο.

Επιπλέον, σύμφωνα με όσα αναφέρει η Φραγκουδάκη (1985), οι οικονομολόγοι που ενστερνίστηκαν τη «θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου» πίεσαν για την επέκταση της ανώτατης παιδείας ως βασικού στοιχείου που οδηγεί στην οικονομική ανάπτυξη μέσω της αύξησης της έρευνας για την παραγωγή υψηλής τεχνολογίας. Οι απόψεις σχετικά με το ανθρώπινο κεφάλαιο έχουν τις ρίζες τους στις φιλελεύθερες ιδέες του Άνταμ Σμιθ και των οικονομολόγων των αρχών του 19ου αιώνα. Στην εξέλιξη της όμως η θεωρία αυτή αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως το βασικότερο μοχλό της οικονομικής ανάπτυξης και άρα η ισότητα ευκαιριών ανάγεται σε βασικό στοιχείο για τον εντοπισμό των ταλαντούχων που «χάνονται» λόγω κοινωνικών και οικονομικών αιτιών.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, έχει μεγάλη σχέση -μεθοδολογικά και ιδεολογικά- με τη φανκσιοναλιστική θεωρία. Καθώς όμως αυτή θα αναφερθεί σε εμνη ενότιητα, μια εκτεταμένη κριτική στη θεωρία αυτή θα ήταν πρώιμη. Ωστόσο, μπορούμε να εντοπίσουμε μερικά βασικά σημεία.

Το πρώτο, είναι ότι η θεωρία σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (ό.π.) έχει τεράστια απήχηση κυρίως στις Η.Π.Α. τόσο σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα όσο και στις κυβερνήσεις και τους εκπροσώπους των πολιτικών και εκπαιδευτικών θεσμών. Η θεωρία αυτή ταιριάζει με τη θεωρία του φιλελευθερισμού, με την αντίληψη για ισότητα και τον ελεύθερο ανταγωνισμό, αλλά και στον «αμερικάνικο τρόπο ζωής» με τη βαθιά ριζωμένη πίστη για κοινωνική επιτυχία βασισμένη στα ατομικά χαρίσματα.

Το δεύτερο σημείο που θα θέλαμε να τονιστεί, είναι ότι η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε στη βάση οικονομικών όρων και προσέγγισε κοινωνικά φαινόμενα με στενή οικονομική προοπτική. Έτσι, η επέκταση της παιδείας θεωρήθηκε αναγκαία όχι γιατί το προηγούμενο σύστημα αδικούσε κατάφορα τεράστιες κοινωνικές ομάδες, αλλά γιατί ωφελούσε τη συνολική οικονομική ανάπτυξη του κράτους με βάση το Α.Ε.Π. το κατά κεφαλήν εισόδημα, την παραγωγικότητα της εργασίας, την οικονομική απόδοση της εκπαίδευσης κ.α. Μια τέτοια προοπτική περιορισμένη σε στενά οικονομικά πλαίσια, μπορεί να είναι εύκολα αποδεκτή από άλλους ειδικούς, κατά την άποψή μας όμως πρέπει να είναι απορριπτέα από ειδικότερες προσανατολισμένες σε αξίες όπως ο σεβασμός της αξιοπρέπειας, της προσωπικότητας, της αυτοδιάθεσης του ατόμου κ.α.

Τέλος, θεωρούμε ότι η θεωρία αυτή δεν εξηγεί

ικανοποιητικά την κοινωνική ανισότητα. Σε διακρατικό επίπεδο, αγνοεί το γεγονός ότι η Δύση βάσισε την οικονομική της ανάπτυξη σε βάρος του Τρίτου Κόσμου, τόσο γιατί βρήκε φτηνές πρώτες ύλες που εκμεταλλεύτηκε μέσω του αποικιοκρατικού συστήματος όσο και γιατί εκμεταλλεύτηκε αυτές τις αγορές για τα μεταποιημένα προϊόντα της. Επιπλέον, σε εθνικό επίπεδο, αγνοεί την αποπεμπτική λειτουργία του σχολείου, την προσύλωσή του στις αξίες της αστικής τάξης, τη σημασία της οικογένειας και του κοινωνικού περιβάλλοντος στην απόφαση για μόρφωση, τα ταξικά πρότυπα ανατροφής και επιδιώξεων, την πολιτιστική στέρηση και πολλά άλλα φαινόμενα που εξακολουθούν να υφίστανται και μετά την άρση της εκπαιδευτικής ανισότητας με το γενικό τρόπο που ο Σουλτς την εννοεί.

Οι διαφορές στις κρατικές δαπάνες για την παιδεία και εθνικές διαφορές στην ιδεολογία, οδηγούν σε μια υψηλή διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ευρώπη και την Αμερική, στο οποίο θα αναφερθούμε αμέσως μετά.

#### 4. Η Ανισότητα στη Σχολική Επίδοση μέσα από Τρία Αντιπροσωπευτικά Συστήματα : α. Η.Π.Α. β. Ευρώπη και γ. Πρώην Σοσιαλιστικές Χώρες της Ανατολικής Ευρώπης.

Σύμφωνα με τα όσα αναφέρει η Banks (1987), μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, ο συμβιβασμός της ελι-

ελιστικης ιδεολογιας με τις λατκές πιέσεις προς την κατεύθυνση της ισότητας και οι ανάγκες της οικονομίας, οδήγησαν στην επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να συμπεριλάβει παιδιά απ' όλα τα κοινωνικά στρώματα. Όμως, η πεποίθηση ότι η καθολικότητα της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για μια δημοκρατική κοινωνία ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση, καταρίπτεται από τα εμπειρικά δεδομένα. Από τη μια, η επέκταση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κινείται στα πλαίσια ενός ελιτιστικού συστήματος. Από την άλλη, η συμβολική αξία της ανώτατης εκπαίδευσης αποδίδει ανώτερο κοινωνικό status σε όσους την κατέχουν και έχει λειτουργική αξία καθώς αποτελεί περιορισμένη δίοδο για την άνοδο σε θέσεις πλούτου και εξουσίας.

Ο J. Ben-David όπως αναφέρει η ίδια, διακρίνει τρία ακαδημαϊκά συστήματα : το Ευρωπαϊκό, το Αμερικανικό και το Σοβιετικό. Η θέση των άλλων χωρών στο σύστημα αυτό φαίνεται να καθορίζεται από τη σφαίρα επιρροής στην οποία βρίσκονται. Έτσι π.χ. οι χώρες της Μέσης Ανατολής και της Λατινικής Αμερικής τοποθετούνται κάτω από την επιρροή των Ευρωπαϊκών χωρών, από τις οποίες έχουν δεχτεί έντονες ακαδημαϊκές επιρροές. Με τον ίδιο τρόπο οι πρώην σοσιαλιστικές χώρες της Ανατολικής και Κεντρικής Ευρώπης έχουν την τάση να προσεγγίζουν το σοβιετικό σύστημα.

Κατά την παρουσίαση των στοιχείων που συνδέουν

τη σχολική επίδοση με την κοινωνική προέλευση, ακολουθείται ο παραπάνω μεθοδολογικός διαχωρισμός για όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος.

#### α. Η.Π.Α.

Όπως αναφέρει η Φραγκουδάκη (1985), η λεγόμενη «Έκθεση» του James Coleman, η μελέτη του Κρίστοφερ Τζενκς με τον τίτλο «Ανισότητα» και η έρευνα των Π. Μπλάου και Ο. Ντάνκαν για την κοινωνική κινητικότητα στις Η.Π.Α. είναι κλασικές ανάμεσα στις έρευνες και πλέον συζητημένες στην παγκόσμια βιβλιογραφία. Η επίδραση αυτών των μελετών στάθηκε μεγάλη. Δε θα ήταν υπερβολή να πει κανείς ότι με τη δημοσίευσή τους «ανακαλύφθηκε» η ανισότητα στο δυτικό σχολείο.

Σύμφωνα με τα όσα αναφέρει η ίδια το Αμερικανικό Κογκρέσσο ψηφίζει το νόμο «περί δικαιωμάτων των πολιτών» με τον οποίο κατοχυρώνονται νομικά τα ίσα δικαιώματα μεταξύ των πολιτών και συγκεκριμένα στο άρθρο 402 του νόμου κατοχυρώνεται το δικαίωμα των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Σαν αποτέλεσμα της παραπάνω νομοθετικής μεταρρύθμισης ήρθε η έκθεση του James Coleman στην οποία ο ίδιος και οι συνεργάτες του συνέλεξαν και επεξεργάστηκαν ένα πολύ μεγάλο αριθμό δεδομένων. Η έρευνα κάλυψε στατιστικά 4.000 σχολεία και συνέλεξε δεδομένα με ερωτηματολόγια από 645.000 μαθητές. Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν για τα scho-



λεια αφορούσαν την υλικοτεχνική υποδομή καθώς επίσης και τον αριθμό των διδασκόντων, τις δημόσιες δαπάνες κατά σχολείο κ.ά. Σε σχέση με τους μαθητές τα στοιχεία αφορούσαν : τη σχολική επίδοση, την κοινωνική και οικονομική προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τη μορφωτική συμπεριφορά κ.ά.

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985), τα συμπεράσματα της έρευνας αφορούσαν τα έξης:

- οι διαφορές των μαθητών οφείλονται μέγιστα στην κοινωνική - οικονομική τους προέλευση και τις σχολικές προσδοκίες της πλειοψηφίας των συμμαθητών τους, παρά σε διαφορές που υπάρχουν στα σχολεία.
- οι διαφορές ανάμεσα στα σχολεία επιδρούν μόνο στην επίδοση των μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες.
- τα προσόντα των εκπαιδευτικών επιδρούν σε σημαντικό βαθμό στην επίδοση των μαθητών.

Τα αποτελέσματα της έκθεσης αυτής προκάλεσαν όχι μόνο τεράστια εντύπωση, αλλά επίσης και δυσαρέσκεια, τα αίτια της οποίας ήταν πολιτικά : η έκθεση αν και έγινε κατά παραγγελία της αμερικάνικης κυβέρνησης δείχνει ότι η αύξηση της κρατικής μέριμνας για την εκπαίδευση δε μπορεί να βελτιώσει την κακή επίδοση κάποιων μαθητών (κυρίως των μαθητών που ανήκουν σε φυλετικές μειονότητες). Με τον τρόπο αυτό, η προσπάθεια της ομοσπονδιακής κυβέρνησης να εκτινώσει την κοινωνική δυσαρέσκεια των μειονοτήτων και των φιλε-

λεύθερων, αποτυγχάνει πρώιμα.

Η έκθεση Coleman όπως αναφέρεται από τη Φραγκουδάκη, δέχτηκε έντονη κριτική κυρίως από αυτούς που αρχικά τη σχεδίασαν - για ευνόητους λόγους, Οδήγησε όμως σε μερικές πρωταρχικής σημασίας νοητικές κατακτήσεις :

- έστρεψε την προσοχή στα γενεσιουργά αίτια της ανισότητας, που είναι ανεξάρτητα από την προσφορά ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών
- οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις σε ένα μόνο θεσμικό σημείο δεν αρκούν
- οδήγησε σε αμφισβήτηση του όρου «ισότητα ευκαιριών» και στη θέση του προτάθηκε ο όρος «εξίσωση των δυνατοτήτων», δηλαδή όχι τυπική ισότητα αλλά αντιστάθμιση των διαφορών
- οδήγησε στη διαπίστωση ότι διορθώσεις μόνο σε εξωτερικές και φανερές ελλείψεις των σχολείων δεν είναι ουσιαστικής σημασίας
- προανατόλισαν την έρευνα προς τον εντοπισμό των άνισων κατά φυλές επίδοσης και έξω από το σχολείο.

Εξίσου μεγάλης σημασίας ήταν η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Τζενκς το 1970 με τον τίτλο «Η Ανισότητα». Στην έρευνα αυτή, σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη, καταρρίπτεται η επικρατούσα φιλελεύθερη ιδεολογία για το ότι οι επιμέρους μεταρρυθμίσεις στο εκ-

παιδευτικό σύστημα θα μπορούσαν να έχουν έναν εξισωτικό ρόλο στην κοινωνική ανισότητα. Στην έρευνα αυτή ο Τζενκς προσπάθησε να συσχετίσει μεταβλητές, όπως : το δείκτη νοημοσύνης, τη διάρκεια σπουδών, την οικογενειακή (κοινωνική και φυλετική) προέλευση και την οικονομική επιτυχία. Μερικά από τα βασικά συμπεράσματα της «Ανισότητας» αναφέρουν ότι :

- ο άνισος καταμερισμός στις κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση δεν εξηγεί ικανοποιητικά την ανισότητα στη σχολική επίδοση
- οι δοκιμασίες νοημοσύνης που χρησιμοποιούνται στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα ευνοούν τους μαθητές με ανώτερη και μέση κοινωνική προέλευση
- η δυνατότητα για μακροχρόνιες σπουδές είναι «προνόμιο» ατόμων που προέρχονται από ανώτερα οικονομικά στρώματα και το ίδιο ισχύει για την απόκτηση διπλωμάτων που οδηγούν σε επαγγέλματα με μεγάλη οικονομική απόδοση κι επιτυχία
- τέλος, κατά τον Τζενκς η επαγγελματική και οικονομική επιτυχία δεν εξηγείται αποκλειστικά από κοινωνικά και ατομικά χαρακτηριστικά, αλλά επιδρούν και ανεξέλεγκτοι παράγοντες, τους οποίους αποκαλεί «τύχη».

Παρά τις μεθοδολογικές αδυναμίες και την έντονη κριτική που δέχτηκαν τα συμπεράσματα της έρευνας του Τζενκς, ιδιαίτερα απέναντι στον αντιεπισημονικό προσδιορισμό κάποιων μεταβλητών ως «τύχη», η μελέτη

θεωρείται σημαντική και η επίδρασή της στις Η.Π.Α. μεγάλη. Συμπερασματικά, όπως οι Κάραμπελ και Χάλσεϋ υποστηρίζουν :

«μολονότι ο Τζένκς "γκρέμισε το χαρακτηριστικό μύθο της Αμερικής" που θεωρούσε τη σχολική μεταρρύθμιση υποκατάστατο θεμελιωδέστερων αλλαγών δυστυχώς η ανισότητα αντικατέστησε ίσως το μύθο με ένα άλλο, εξίσου αρνητικό κοινωνικά : την αυταπάτη ότι είναι δυνατό να δημιουργηθεί και να εκφραστεί στρατηγική κοινωνικής ισοτήτας που θα αδιφορεί για το σχολείο».  
(Φραγκουδάκη 1985, σελ. 56).

Η ανακάλυψη της ανισότητας στην εκπαίδευση ήταν επίτευγμα κυρίως της κοινωνιολογικής έρευνας των δεκαετιών μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Όμως ήδη από τη δεκαετία του 1930 ο Μπ. Ράσσελ (1980) ανάμεσα σε άλλους, διαπιστώνει κάποια στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αναπαράγουν την κοινωνική ανισότητα. Έτσι παρατηρεί ότι εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις η εκπαίδευση τείνει να γίνει αντιδραστική, υποστηρίζοντας συντηρητικές θέσεις, αντιτιθέμενη σε προοδευτικές κυβερνήσεις και τονίζοντας στοιχεία του «καλού» πολίτη όπως ο πατριωτισμός με ανταγωνιστική μορφή και προαγωγή των συμφερόντων του κράτους με τη χρήση στρατιωτικών δυνάμεων. Επιπλέον, στις Η.Π.Α. παρά το ότι η αριστοκρατία καταργήθηκε εμφατικά, αναπτύσσεται μια νέα μορφή ταξικής διάκρισης στην εκπαίδευση : κύκλοι μαθημάτων στενά συνυφασμένων με την οικονομία π.χ. διοίκηση επιχειρήσεων, οδηγούν στη δημιουργία μιας «νέας αρι-

στοκρατίας». Τέλος, η γενική εκπαίδευση στο δυτικό κόσμο αύξησε κατά πολύ τις ευκαιρίες του κράτους για προπαγάνδα, τόσο άμεσα, καθώς η εκπαίδευση είναι αυτή καθ' αυτή προπαγανδιστική, όσο και έμμεσα καθώς η δυνατότητα ανάγνωσης καθιστά το γενικό πληθυσμό δεκτικό στην επίφαση του Τύπου.

Όπως αναφέρεται στο βιβλίο του P. Hofstätter «Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία» (1978), το 1938 από 1.000 άτομα που ξεκίνησαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις Η.Π.Α. 850 έφτασαν στην Α' Γυμνασίου, 450 τέλειωσαν το Γυμνάσιο, 70 τέλειωσαν το κολέγιο και μόνο 10 πήραν πανεπιστημιακό πτυχίο. Παρ' όλο που η επιλεκτική διαδικασία του σχολείου στις Η.Π.Α. φαίνεται να βρίσκει σε κάμψη και η εκπαίδευση να απλώνεται σε όλο και μεγαλύτερα στρώματα του πληθυσμού, όπως παρατηρεί ο συγγραφέας, για το μεμονωμένο άτομο το πόσο θα μπορέσει να συνεχίσει την εκπαίδευσή του, εξαρτάται από πάρα πολλές συνθήκες : πριν απ' όλα από την κοινωνική του θέση και το εισόδημα των γονιών του και σε μικρότερο βαθμό από την προσωπική του κλίση.

Για το Hofstätter τα δημόσια σχολεία του δυτικού κόσμου έχουν υιοθετήσει τα κριτήρια της άρχουσας (αστικής) τάξης και κατατάσσουν σύμφωνα με αυτά τους μαθητές σε «καλούς» και «κακούς». Η εκπαίδευση σαν υπερασπιστής και μέρος της παράδοσης αναλαμβάνει

ένα ρόλο συντηρητικό απέναντι στην κοινωνική τάξη πραγμάτων -και αυτό ισχύει για κάθε κοινωνία. Αποδεικτικό προς αυτή την κατεύθυνση, είναι ο Πίνακας 3 που παρατίθεται στο Παράρτημα Α της εργασίας.

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985) από έρευνα που έγινε στις Η.Π.Α. με τη συμμετοχή 440.000 μαθητών των τελευταίων τεσσάρων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφαίνεται ότι κριτήρια για την εισαγωγή ή όχι στην τριτοβάθμια : α) η γεωγραφική προέλευση β) το εισόδημα της οικογένειας και γ) το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα. Έτσι από τους απόφοιτους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποκτούν δίπλωμα ανώτατης εκπαίδευσης 40% παιδιά με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία, 28% με πατέρα ανώτερο και μέσο στέλεχος, 27% με πατέρα μέσο υπάλληλο, 15% με πατέρα εργάτη και 11% με πατέρα αγρότη. Ανεξάρτητα από την επίδοση, η κοινωνική προέλευση είναι αυτή που πρωταρχικά καθορίζει την απόφαση για ανώτατες σπουδές. Αυτό εξάλλου δείχνει και ο πίνακας που παρατίθεται από τη Banks (Παράρτημα Α, Πίνακας 4).

Βαρύνουσας σημασίας υπέρ της άποψης ότι το σχολείο δεν επιτελεί μόνο εκπαιδευτικές λειτουργίες είναι η έρευνα των Becker, Geer και Hughes. Σύμφωνα με αυτή οι φοιτητές σε ένα πολιτειακό πανεπιστήμιο στις Η.Π.Α. (Banks 1987) επιλέγουν ως κριτήριο της ακαδηματικής τους επιτυχίας, όχι τη μάθηση ή την απόκτηση

ειδικοτήτων αλλά την υψηλή βαθμολογία. Οι μαθητές μαθαίνουν να δίνουν στον εξεταστή αυτό που έμμεσα τους ζητά, πέρα από αμφισβητήσεις και παρουσιάζουν μια εικόνα επιφανειακής μόνο γνώσης.

Με την άποψη του Ράσελ που αναφέρθηκε προηγούμενα, ότι το σχολείο αποτελεί μέσο του προπαγανδιστικού μηχανισμού, συμφωνεί και η Banks. Σύμφωνα με αυτή, οι δημοκρατικές-δυτικές κοινωνίες κατηχούν τα παιδιά στις κυρίαρχες θρησκευτικές, ηθικές και πολιτικές αξίες. Στις Η.Π.Α. που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της αφομοίωσης μεταναστών, η προπαγάνδα είναι κυρίως εθνική. Έτσι, ενώ η οικογένεια έχει σημασία κυρίως για την πολιτική προπαγάνδα, η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενδιαφέρεται κυρίως για την υποταγή στους κανόνες και την εξουσία. Το αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα αγνοεί τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του πολίτη σε σχέση με τη συμμετοχή του στη διακυβέρνηση, όπως επίσης το ρόλο των κομμάτων και των κοινωνικών ομάδων, τη σημασία της σύγκρουσης για τη λειτουργία του συστήματος και τέλος όλες τις δυσάρεστες πλευρές της αμερικάνικης ζωής.

Όπως είδαμε, η ανώτατη εκπαίδευση χρησιμοποιείται σαν μέσο για ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Όπως όμως αναφέρει η Banks (1987) η γενίκευσή της κάτω από διάφορες κοινωνικές και ιδεολογικές πιέσεις είχε σαν αποτέλεσμα να μην προκαλεί αρκετή διαφοροποι-

ηση. Έχει υποστηριχτεί λοιπόν από τους Folger και Nam ότι στις Η.Π.Α. η κοινωνική αναπαραγωγή λειτουργεί τις τελευταίες δεκαετίες μέσω λεπτότερων διακρίσεων, συμπεριλαμβανομένων του κύρους των πανεπιστημίων και του κοινωνικού status.

Σύμφωνα με τον Turner, την άποψη του οποίου αναφέρει η Banks, η είσοδος στην ανώτατη εκπαίδευση βασίζεται στην ιδεολογία της «ανταγωνιστικής επιλογής». Έτσι αποφεύγεται κάθε πρώιμη κρίση και τα αμερικάνικα κολλέγια ακολουθούν πολιτική «ανοιχτών θυρών» για τους φοιτητές τους. Αυτό επιβεβαιώνεται από τα στοιχεία που παραθέτει ο Τορπαΐδης για τα ποσοστά σχολικής φοίτησης σε διάφορες χώρες του κόσμου (Πίνακας 2). Σαν αντιστάθμισμα, το εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α. χρησιμοποιεί υψηλά ποσοστά απόρριψης, που μπορεί να φτάσουν μέχρι το ποσοστό του 60%.

Συμπερασματικά, δύο βασικές παρατηρήσεις μπορούν να γίνουν για το αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με την κοινωνική αναπαραγωγή :

α) η προσοχή της αμερικανικής κοινωνιολογίας στρέφεται προς το μεγαλύτερο πρόβλημα ανισότητας που αντιμετωπίζει η κοινωνία αυτή, καθώς οι μαύροι και οι άλλες εθνικές μειονότητες (Πορτορικανοί, Ινδιάνοι κ.ά) παρουσιάζονται ως οι πιο αδικημένη κοινωνική κατηγορία.

(Φραγκουδάκη 1985). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το 1971 οι εθνικές μειονότητες αποτελούσαν το 24% του



συνολικού αριθμού ατόμων της ομάδας ηλικιών φοιτητών των πανεπιστημίων και μόνο το 5-6% της ομάδας εισαχθέντων σε αυτά. Έχει υπολογισθεί ότι η οικονομική απόδοση εκπαίδευσης συγκεκριμένης διάρκειας είναι μικρότερη για τους μαύρους απ' ότι για τους λευκούς, κυρίως εξαιτίας των φυλετικών διακρίσεων. Επομένως, σύμφωνα πάντα με τη Banks (1987), η ανισότητα είναι μόνο ένα μέρος του συνολικού συστήματος κοινωνικών ανισοτήτων. Πράγματι, σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985) στην ομάδα ηλικιών 20-24 χρονών, έχουν φοιτήσει ένα χρόνο στην ανώτερη εκπαίδευση 40% των λευκών και 23% των μαύρων, ενώ πανεπιστημιακό δίπλωμα έχουν 17% των λευκών και 7% των μαύρων. Αντίστοιχη με τη φυλετική είναι και η κοινωνική διαφοροποίηση : από τους φοιτούντες στην ανώτατη εκπαίδευση, 75% προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα και μόνο 25% από τα κατώτερα.

β) το δεύτερο σημείο αναφέρεται στο ότι στις Η.Π.Α., η οικονομική ανάπτυξη και η στενή σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία οδήγησαν στη γρηγορότερη επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος και κυρίως της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ωστόσο, η κοινωνική αναπαραγωγή μέσω αυτού, συνεχίστηκε ρίχνοντας κυρίως το βάρος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέσω της πολιτικής της απόρριψης που χρησιμοποιούν τα πανεπιστήμια και των ποιοτικών διαφορών τους τόσο σε πολιτειακό, όσο και σε τοπικό ε-

πίπεδο (Banks, 1987). Όπως αναφέρει και η Φραγκουδάκη, τα λίγα παλιά και διάσημα πανεπιστήμια, τα λεγόμενα στις Η.Π.Α. «πανεπιστήμια με τον κισσό» καθώς επίσης και σχολές με υψηλή οικονομική απόδοση και status (π.χ. ιατρική) αποτελούν σχεδόν αποκλειστικό προνόμιο των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων.

### β. Δυτική Ευρώπη

Σύμφωνα με το διαχωρισμό του J. Ben-David για τα ακαδημαϊκά συστήματα, τον οποίο ενστερνίζεται και η Banks, το ευρωπαϊκό πρότυπο ανώτατης παιδείας έχει επηρεαστεί από την ελιτιστική ιδεολογία. Ιδιαίτερα τα πανεπιστημιακά ιδρύματα που βρίσκονται στην κορυφή του ιεραρχικά οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, υπήρξαν αυστηρά περιοριστικά μέχρι και τις πρώτες δεκαετίες που ακολούθησαν το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Τις τελευταίες δεκαετίες η ανώτατη παιδεία έχει σημαντικά επεκταθεί και το σύστημα δε μπορεί να χαρακτηριστεί ως ελιτιστικό, εκτός ίσως από αυτό της Βρετανίας. Στο Δυτικοευρωπαϊκό χώρο, αντίθετα από τις Η.Π.Α. η μεγαλύτερη επέκταση της παιδείας έγινε στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τη Banks (1987), στις Δυτικοευρωπαϊκές χώρες μια έρευνα του Ο.Ο.Σ.Α. (1969) έδειξε την έκταση των κοινωνικών ανισοτήτων αλλά και την αντίστασή τους στο χρόνο σε σχέση με την εκπαιδευτική α-

νισότητα. Σύμφωνα με αυτή, τα παιδιά της εργατικής τάξης (σύμφωνα με το επάγγελμα του πατέρα) όχι μόνο έχουν λιγότερες πιθανότητες να εισαχθούν στα πανεπιστήμια από ότι τα παιδιά της μεσοαστικής τάξης, αλλά ακόμα και αν αυτό συμβεί, έχουν λιγότερες πιθανότητες να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους.

Επίσης στο ίδιο θέμα αναφέρει ότι η μεταπολεμική επέκταση της ανώτατης παιδείας έχει κάποια αποτελέσματα στη βελτίωση της θέσης των παιδιών με εργατική ταξική προέλευση. Παρ' όλα αυτά, η ανισότητα ευκαιριών όπως φαίνεται από τα στατιστικά στοιχεία, είναι συντριπτική : τα παιδιά με προέλευση από την εργατική τάξη έχουν λιγότερες από τις μισές πιθανότητες να φτάσουν στο πανεπιστήμιο συγκρινόμενα με τα παιδιά της μικροαστικής τάξης. Και αυτά έχουν κατά τα 2/3 λιγότερες πιθανότητες από τα παιδιά με ανώτερη μεσοαστική κοινωνική προέλευση. Η ίδια αναφέρει ότι οι Scotford-Archer και Giner με σχετική τους έρευνα υπολογίζουν ότι σε τρεις ευρωπαϊκές χώρες, τα ποσοστά φοιτητών από εργατικές οικογένειες είναι αντίστοιχα 25% για τη Βρετανία, 8% για τη Γαλλία και 6% για τη Γερμανία.

Αυτό δεν ανατρέπει τον προηγούμενο ισχυρισμό ότι το Βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πιο ελιτίστικο από τα υπόλοιπα Δυτικοευρωπαϊκά συστήματα : οι απόφοιτοι μέσης εκπαίδευσης από εργατικές οικογένειες, συνήθως δεν κατευθύνονται στα πανεπιστήμια με-

γάλου κύρους όπως της Οξφόρδης αλλά σε τεχνολογικά πανεπιστήμια χαμηλότερου κύρους, όπου γίνονται ευκολότερα δεκτοί (Banks, 1987).

Αναφορικά με τη σχολική επίδοση και την κοινωνική προέλευση στην Αγγλία, η Φραγκουδάκη (1985), αναφέρει ότι ο διαχωρισμός της επίδοσης των μαθητών σε άριστη, καλή και μέτρια έχει ανάλογη σχέση με την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα. Έχει αποδειχθεί ότι όσο νωρίτερα γίνεται η σχολική επιλογή τόσο εντονότερα παρατηρούνται ανισότητες που προέρχονται από την κοινωνική προέλευση των οικογενειών των μαθητών. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικότερα παραδείγματα της παραπάνω παρατήρησης.

Στη Γαλλία υπάρχει σαφής διαχωρισμός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα των λυκείων σε κλασικά κολέγια, τεχνικά κολέγια και επαγγελματικά σχολεία - διαχωρισμός ανάλογος του κύρους. Η είσοδος σε ένα από αυτά τα λύκεια γίνεται με μοναδικό κριτήριο τη βαθμολογία, ενώ η ποσοστιαία παρουσία των μαθητών ακολουθεί με μαθηματική ακρίβεια την κοινωνική ιεραρχία των επαγγελμάτων που ασκούν οι γονείς τους. Οι αριθμοί είναι αποκαλυπτικοί. Σε ποσοστά η αναλογία εισόδου των μαθητών από αγροτοεργατικές οικογένειες στα γενικά λύκεια και κολέγια είναι 32% και για τα παιδιά ανώτερων στελεχών 94%. Η αυστηρή αυτή

κοινωνική επιλογή που παραμένει αμετάβλητη από το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, παρουσιάζει μια σχέση αντιστρόφως ανάλογη με την ποσοτική παρουσία των κοινωνικών κατηγοριών στον πληθυσμό.

Οι αγροτοεργατικές τάξεις ενώ καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο τμήμα του συνολικού ενεργού πληθυσμού, η φοίτηση των παιδιών τους στα γενικά λύκεια αντιπροσωπεύει ποσοστό 11% και αντίστροφα τα παιδιά των ανώτερων στελεχών αντιπροσωπεύουν ποσοστό 75%. Αποκαλυπτική επίσης της έντονης αυστηρής κοινωνικής επιλογής, αποτελεί η αναφορά Γάλλων κοινωνιολόγων που αναφέρει ότι ενώ στην τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου οι μισοί μαθητές ανήκουν σε εργατικές οικογένειες, στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση το ποσοστό είναι 42% και μειώνεται δραματικά σε 12% στο λύκειο. Απόλυτη σύμπτωση με τα παραπάνω στοιχεία παρατηρούμε και στον αποκαλυπτικό πίνακα που παρατίθεται στο βιβλίο του Θ. Μυλωνά «Κοινωνική Αναπαραγωγή και Σχολείο» όπου παρουσιάζει την πραγματικά εντυπωσιακή αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ επαγγελματικών κατηγοριών του ενεργού πληθυσμού των οικογενειών των μαθητών και της φοίτησής τους στο πανεπιστήμιο (Παράρτημα Α, Πίνακας 5).

Ο εκπαιδευτικός μηχανισμός επιλογής του σχολικού μέλλοντος σχετικά με την είσοδο ή τον αποκλεισμό από την τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Γαλλία, συντελείται ουσιαστικά στην ηλικία των 12 χρόνων. Οι μαθητές της

τελευταίας τάξης του δημοτικού ανάλογα με την βαθμολογία τους, επίδοση που σε αυτή ιδιαίτερα την ηλικία παρουσιάζει ένα πιστό αντίγραφο της κοινωνικής τους προέλευσης, θα εισέλθουν ή όχι στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση που δίνει την δυνατότητα εισαγωγής σε γενικό λύκειο και κατόπιν σε πανεπιστήμιο. Όσοι δεν πετύχουν δε θα έχουν καμία πιθανότητα να αποκτήσουν ακαδημαϊκό απολυτήριο και να συνεχίσουν σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εκτός από ένα σχετικά μικρό ποσοστό, περίπου 2% με 3% που θα εισαχθεί στην γενική εκπαίδευση μέσα από ένα μηχανισμό «γέφυρας». Ενδιαφέρον παρουσιάζει για να αναφερθεί σε αυτό το σημείο, η άποψη που αναφέρεται στο βιβλίο της Α. Φραγκουδάκη «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» των Κριστιάν Μπωντελό και Ροζέ Εσταμπλέ

«η ύπαρξη και μόνο της "γέφυρας" αποδεικνύει ότι για να χρειάζεται γέφυρα, υπάρχει "γκρεμός αδιάβατος" ανάμεσα στα δύο είδη σχολείων».

(Φραγκουδάκη 1985, σελ. 61).

Ενισχυτικό της άποψης αυτής, είναι το γεγονός ότι ενώ στο δημοτικό η κοινωνική σύνθεση των μαθητών αντιστοιχεί σε αυτή του γενικού πληθυσμού, 5 χρόνια αργότερα το 78% των μαθητών που έχουν βγει στην αγορά εργασίας, είναι παιδιά αγροτών και εργατών και μόνο 2,5% μέσων ή ανώτερων στελεχών.

Σύμφωνα με τη Banks (1987), ο Boudon προσεγγίζει με ένα διαφορετικό τρόπο την εκπαιδευτική επέ-

κταση (έκρηξη) και υποστηρίζει ότι μέσω αυτής αναπτύχθηκαν περισσότερες ευκαιρίες για την ίση συμμετοχή παιδιών με διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με την επιχειρηματολογία που χρησιμοποιεί ο Boudon υποστηρίζει ότι τουλάχιστον για την Αγγλία η πιθανότητα για να παρακολουθήσει ένα αγόρι από κατώτερη τάξη το grammar school, αυξήθηκε 10 φορές ανάμεσα στις δεκαετίες 1910-1930 : από 1% έφτασε στο 10%. Αντίθετα, για τις ανώτερες τάξεις η αύξηση δεν ήταν ούτε καν διπλάσια : από 37% έφτασε στο 62%. Με την παράθεση των συγκεκριμένων, ο Boudon προσπαθεί να αποδείξει ότι η ανισότητα στη δυνατότητα εκπαίδευσης παρουσιάζει αργή αλλά σταθερή πτώση και άρα τα παιδιά με εργατική προέλευση έχουν τη δυνατότητα για ανοδική διαγενεακή κοινωνική κινητικότητα μέσω της δημόσιας εκπαίδευσης.

Αντίθετα στην άποψη αυτή, ο Μυλωνάς πιστεύει ότι οι ανισότητες στο σχολείο δεν άλλαξαν και ότι η κοινωνική προέλευση είναι προσδιοριστική της δυνατότητας πρόσβασης και επιτυχίας στο σχολείο. Για το Μυλωνά, η κοινωνική αναπαραγωγή δεν είναι απλή και ποσοτική αλλά διευρυμένη και ποιοτική. Αυτό αποδεικνύεται από τα στοιχεία που παραθέτει για τη Γαλλία : Στην πρώτη τάξη της μέσης εκπαίδευσης εγγράφησαν : παιδιά αγροτοεργατών 32%, εργατών 45%, ελεύθερων επαγγελματιών (περιλαμβανομένων γιατρών και δικηγόρων) 90%.

Ακόμη και στις περιπτώσεις που οι μαθητές έχουν ίδια βαθμολογία, η κοινωνική επιλογή είναι εμφανής. Στο σύνολο των μαθητών από τους «αριστούχους» εισήχθησαν στο γυμνάσιο 93%. Το ποσοστό για τους «αριστούχους» μαθητές των αγροτεργατών είναι 92% και αντίστοιχα για τους «αριστούχους» των ανωτέρων στελεχών 100%. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η άποψη του Πυργιωτάκη (1989), για την επιλεκτική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος που ξεκινά ήδη από το δημοτικό και προχωρεί σε όλες τις βαθμίδες. Στο παράρτημα παρατίθεται πίνακας του (Πίνακας 6), αναφορικά με την κοινωνική προέλευση των Γάλλων φοιτητών που εμφανίζει παραστατικά την ελάχιστη παρουσία των «λαϊκών στρωμάτων» στο φοιτητικό πληθυσμό.

Εν μέρει η αδυναμία των μαθητών χαμηλών οικονομικών δυνατοτήτων μπορεί να εξηγηθεί έμμεσα από την αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Σύμφωνα με το Nash, οι βρετανοί δάσκαλοι αξιολογούσαν τον κάθε μαθητή σύμφωνα με τη γνώμη που συνειδητά ή ασυνείδητα σχημάτιζαν γι' αυτόν. Έτσι μαθητές με την ίδια συμπεριφορά, αντιμετωπίζονταν διαφορετικά ανάλογα με τη γνώμη του δάσκαλου γι' αυτούς. Επιπλέον, όπως πάλι αναφέρει η Banks (1987), οι Hoehn και Rist διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερο κοινωνικό status έχουν χαμηλή σχολική επίδοση. Υπάρχουν ωστόσο ενδείξεις ότι οι δάσκαλοι μπορούν να υποτιμήσουν



την ικανότητα μαθητών εργατικής προέλευσης ή ότι φτιάχουν σε λανθασμένα συμπεράσματα όπως ότι τα «βραδύνοα» και λιγότερο αρεστά παιδιά προέρχονται από φτωχές οικογένειες.

Το φαινόμενο της άνισης επίδοσης ως αποτέλεσμα της κοινωνική προέλευσης των μαθητών, παρατηρούμε να παρουσιάζεται ιδιαίτερα έντονα. Τα ποσοστά υποψηφίων φοιτητών που εισάγονται στα πανεπιστήμια ταξινομημένα στις διάφορες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες είναι εύγλωτα. Από μελέτες του Ο.Ο.Σ.Α. για την κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού σώματος σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες παρατηρείται ότι η ποσοστιαία αναλογία φοιτητών που προέρχονται από γονείς που το επάγγελμά τους είναι ανώτερα στελέχη, ελεύθεροι επαγγελματίες και βιομήχανοι σε σχέση με τους φοιτητές με γονείς που ασκούν αγροτικά ή εργατικά επαγγέλματα είναι : 8 προς 1 στην Αγγλία και στη Γαλλία και 7 προς 1 στο Βέλγιο και τη Νορβηγία.

Στη Γαλλία επίσης παρατηρείται από στοιχεία για τους επιτυχόντες στις εξετάσεις του 1977 για την απόκτηση ακαδημαϊκού απολυτηρίου, πτυχίου που ισοδυναμεί με την εισαγωγή σε κάποια πανεπιστημιακή σχολή, το 22% από αυτούς προέρχονται από οικογένειες ελεύθερων επαγγελματιών και ανωτέρων στελεχών και το 15% από οικογένειες εργατών. Αργότερα στους πρωτοετείς φοιτητές στις ανώτατες σχολές της ίδιας χώρας τα ποσοστά

μεταβάλλονται το ίδιο αρνητικά σε βάρος των εργατικών τάξεων. Σε αυτές παρατηρείται μια μείωση στο παραπάνω ποσοστό της τάξης του 3%, ενώ αντίστροφα τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων παρουσιάζονται στο σύνολο κατά 9% αυξημένα.

Η σχολική όμως ανισότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως αποτέλεσμα της κοινωνικής ανισότητας στην Ευρώπη δε σταματά εδώ, αλλά υψώνει διαχωριστικά τείχη και μέσα στα πανεπιστήμια. Αυτό σχετίζεται με την επιλογή και επιτυχία σε συγκεκριμένες σχολές, που έμμεσα είναι σχεδόν απαγορευμένες για τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων, τις λεγόμενες «ευγενείς» σχολές και ειδικότητες. Στη Γαλλία για παράδειγμα στο σύνολο των φοιτητών της Ιατρικής, το 62% ανήκουν σε οικογένειες ελεύθερων επαγγελματιών, ανώτερων δημοσίων λειτουργών, ανώτερων στελεχών και διευθυντών επιχειρήσεων, ενώ τα παιδιά των αγροτών αποτελούν μόνο το 33%.

Συνεχίζοντας στο ίδιο θέμα η Φραγκουδάκη (1985), αναφέρει ότι σαφώς επίσης παρουσιάζεται και η διαφοροποίηση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Οι απόφοιτοι των λίγων και διάσημων πανεπιστημίων, αυτοί οι «κληρονόμοι» των κοινωνικών προνομίων, αποκτούν με τα σπάνια διπλώματά τους μια επιπλέον δυνατότητα. Στην πλειοψηφία τους καταλαμβάνουν τις υψηλότερες θέσεις εξουσίας και τα έσοδά τους είναι πολλαπλάσια συγκριτικά με όσους κατέχουν άλλα τυπικά ισότιμα διπλώματα.

Όπως αναφέρεται από τη Banks, το Αγγλικό σύστημα εκπαίδευσης, σύμφωνα με το διαχωρισμό του Turner, κυριαρχείται από την προστατευτική κινητικότητα, τόσο στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας όσο της ανώτερης βαθμίδας. Αυτού του είδους η κινητικότητα ακολουθεί τη σαφή διαφοροποίηση των «επιλεγμένων» από τους υπόλοιπους μαθητές, κυρίως μέσα από το διαχωρισμό τους σε διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η διαδικασία αυτή είναι μια διαδικασία ειδικής προετοιμασίας για την απόκτηση status ελίτ και εμπεριέχει την αναπαραγωγή του κυρίαρχου ιδεολογικού συστήματος αξιών. Σύμφωνα με τον Turner, αυτή είναι η βασική διαφορά ανάμεσα στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα και την ιδεολογία ανταγωνιστικής πολιτικής που ακολουθείται στις Η.Π.Α.

Συμπερασματικά, όπως αναφέρει ο Μυλωνάς και στον ευρωπαϊκό χώρο υπάρχουν συγκεκριμένες αιτίες μη δημοκρατικοποίησης της εκπαίδευσης. Οι αιτίες αυτές αναφέρονται στα εξής :

- στην επίδραση του οικογενειακού-κοινωνικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του παιδιού και στην επιτυχία του στο σχολείο.
- ακόμα και στην περίπτωση ίσης επίδοσης στο σχολείο, οι πιθανότητες συνέχισης των σπουδών διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική προέλευση.
- σε όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα οι σπουδές των

παιδιών παίρνουν κατεύθυνση ανάλογη με τις επιθυμίες των γονιών.

- οι δάσκαλοι θεωρούν τους μαθητές τους ακόμη και στην περίπτωση ίσης επίδοσης, ικανούς να ακολουθήσουν όλο και υψηλότερες σπουδές όσο ανήκουν σε όλο και υψηλότερα στρώματα της κοινωνικής ιεραρχίας.

Οι γονείς λοιπόν μεταδίδουν το πολιτιστικό τους κεφάλαιο στα παιδιά τους. Οι ανισότητες πρόσβασης και επιτυχίας στο σχολείο εξακολουθούν να είναι μεγάλες στην Ευρώπη όπως και στη Β. Αμερική και βρίσκονται σε στενή συνάρτηση με τις κοινωνικές ανισότητες. Όπως αναφέρουν οι Sauvy και Ginard (Μυλωνάς), η κοινωνική κατανομή των φοιτητών ή των σπουδαστών δίνει μια εντελώς διαφορετική εικόνα από την κοινωνική κατανομή του συνολικού πληθυσμού. Αυτό το φαινόμενο δημιουργείται από την επιλογή που συντελείται στην είσοδο στα πανεπιστήμια, αλλά είναι το αποτέλεσμα ενός επιλεκτικού μηχανισμού που δρα συνεχώς καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής διαδρομής.

#### γ. Οι πρώην Σοσιαλιστικές χώρες της Ανατολικής

##### Ευρώπης.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ε.Σ.Σ.Δ. είναι το τρίτο ακαδημαϊκό σύστημα μεγάλης επιρροής και πιθανά το πιο συζητημένο και ιδεολογικά φορτισμένο. Οι απόψεις που έχουν εκφραστεί για το σχολείο στην Ε.Σ.Σ.Δ.

και στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες είναι πολλές φορές αντιφατικές.

Ο Ζωρζ Σνυντέρ (1981) θεωρεί ότι ούτε στις σοσιαλιστικές χώρες το πρόβλημα της σχολικής ανισότητας εξαλείφθηκε και ότι ακόμα υφίσταται μια κατεστημένη τάξη που επηρεάζει τις δυνατότητες των μαθητών για εκτεταμένες σπουδές και εκπαιδευτική επιτυχία. Παρ' όλα αυτά όμως έχει γίνει (τουλάχιστον για το διάστημα της σοσιαλιστικής διακυβέρνησης στις χώρες αυτές) μεγάλη πρόοδος προς την κατεύθυνση της ισότητας ευκαιριών.

Αναφέρει λοιπόν ότι για παράδειγμα στην Ουγγαρία το 1930 μόνο 1 στα 478 παιδιά των χωρικών και 1 στα 76 των εργατών έφτανε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το 1963 η αναλογία έγινε 1 στα 5-6 παιδιά των λιγότερο ευνοημένων ομάδων. Συγκριτικά αυτό δείχνει ότι ενώ στην Ουγγαρία του 1930 το 56% του ενεργού πληθυσμού αποτελούνταν από εργάτες και αγρότες, τα παιδιά τους αντιπροσώπευαν το 5-6% του μαθητικού πληθυσμού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη δεκαετία του 1970 οι αντίστοιχες ομάδες ήταν 78% των γονέων και 60% των μαθητών. Οι χώρες της ανατολικής Ευρώπης στο διάστημα της σοσιαλιστικής διακυβέρνησης κατευθύνθηκαν προς τη γρήγορη γενίκευση της στοιχειώδους και της μέσης εκπαίδευσης και αυτό αποτέλεσε μια από τις μεγαλύτερες επιτυχίες τους. Στις λαϊκές δημοκρατίες, ο επίσημος κρατικός στόχος αναφορικά με

την παιδεία αφορούσε στη δράση του κράτους με σκοπό τη συστηματική και φανερή προώθηση των παιδιών από μη προνομιούχες κοινωνικά και μορφωτικά κατηγορίες του πληθυσμού. Ο σκοπός αυτός επιτεύχθηκε για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με την άνευ προηγουμένου επέκταση της παιδείας στις βαθμίδες αυτές.

Σχετικά με την ανώτατη παιδεία εφαρμόστηκε το σύστημα των ποσοτών βάσης και των συμπληρωματικών αποδοχών. Αυτό σημαίνει ότι το κράτος όριζε συγκεκριμένο ποσοστό εισαχθέντων στα πανεπιστήμια για παιδιά που δεν προέρχονταν από την ιντελιγκέντσια ή έδειχναν επιείκεια κατά τις εξετάσεις εισαγωγής σε όσους πήραν μέρος στην παραγωγή. Το 1950 στην Πολωνία επιβάλλεται στα πανεπιστήμια με υπουργικό διάταγμα μια ελάχιστη αναλογία 60% φοιτητών με εργατική-αγροτική προέλευση. Παρόμοια μέτρα ακολούθησαν σχεδόν όλες οι σοσιαλιστικές χώρες. Με τον τρόπο αυτό, η παρέμβαση του Κράτους στο εκπαιδευτικό σύστημα διαφοροποιήθηκε από τις καπιταλιστικές χώρες όπου η «αγορά παιδείας» υφίσταται τις ίδιες προσαγές και ανήκει στο ίδιο σύστημα με την αγορά αγαθών, ώστε η κυριαρχία του συνόλου «παιδεία-αγαθά» να βρίσκεται στα χέρια των προνομιούχων τάξεων.

Επιπλέον ο Σνυντέρ υποστηρίζει ότι η μάχη των χωρών αυτών ενάντια στη σχολική ανισότητα περιλαμβάνει και τον αγώνα κατά των ανισοτήτων στις δομές του

σχολείου. Όπως είδαμε και στις προηγούμενες ενότητες, τα τεχνικά σχολεία στη δυτική Ευρώπη και στις Η.Π.Α. θεωρούνται «δεύτερης ποιότητας» σχολεία. Αντίθετα, οι σοσιαλιστικές χώρες βρίσκονται σε ένα ουσιαστικό στάδιο στο οποίο τείνουν να εξισώσουν την τεχνική με τη γενική παιδεία, κυρίως ως αποτέλεσμα ιδεολογικών προτεραιοτήτων. Καθώς στις χώρες αυτές τα εργατικά επαγγέλματα βρίσκονται σε υψηλή θέση στην κοινωνική εκτίμηση, το σοσιαλιστικό σχολείο, αντίθετα από το καπιταλιστικό δεν είναι υποχρεωμένο να προετοιμάζει ένα μέρος των μαθητών του για την ταπεινωτική κατάσταση της αλλοτριωμένης εργασίας. Συμπερασματικά λοιπόν, διαφαίνεται να υπάρχει μεγάλη κοινωνική κινητικότητα, που δεν εμποδίζεται από τη λειτουργία ή τη δομή του σχολείου, ελάχιστη απόσταση ανάμεσα στις τάξεις και τις ομάδες και γενική κρατική παρέμβαση με στόχο την ελάττωση των κοινωνικών κινδύνων και της ανισότητας.

Αρκετά διαφορετική άποψη σε σχέση με το σοβιετικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να υποστηρίζει η Banks (1987). Σύμφωνα λοιπόν με τα όσα υποστηρίζει η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ε.Σ.Σ.Α. εξαρτάται όχι από την καταναλωτική ζήτηση, αλλά από την κυβερνητική πολιτική. Κατά συνέπεια η πίεση για αύξηση των θέσεων στα ανώτατα ιδρύματα οδηγεί στην υιοθέτηση αυστηρότερων κριτηρίων επιλογής των φοιτητών. Έτσι ενώ η ίδια πίεση στην Ευρώπη αναγκάζει

τις κυβερνήσεις των χωρών να αντικαταστήσουν το διαφοροποιημένο σύστημα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ένα ενιαίο πολυκλαδικό σχολείο, στη Σοβιετική Ένωση η ενιαία δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνδυάζεται με έντονο στρωματοποιημένο σύστημα ανώτατης παιδείας. Επίσης υποστηρίζει ότι το σοβιετικό πρότυπο πλησιάζει πολύ περισσότερο από τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες το αμερικάνικο σύστημα της ανταγωνιστικής κινητικότητας. Με τον τρόπο αυτό τα σοβιετικά σχολεία περιλαμβάνουν όλους τους τομείς της παιδείας και αρνούνται την πρώτη επιλογή μιας ελίτ, απορρίπτοντας στο σύνολό της τη θεωρία των έμφυτων ικανοτήτων και της ευφυίας, που εν μέρει στηρίζει τη δημιουργία ελίτ στην κοινωνία.

Τουλάχιστον για την πρωτοβάθμια και μεγάλο μέρος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το σοβιετικό σύστημα απορρίπτει κάθε ταξινόμηση των μαθητών σε κατηγορίες και κατευθύνεται προς τις αρχές της γενικής και από κοινού μάθησης. Στις τάξεις όμως που αντιστοιχούν στους μαθητές 15 ετών και επάνω η Banks υποστηρίζει ότι αρχίζει μια διαδικασία επιλογής και διαφοροποίησης που προσεγγίζει το βρετανικό σύστημα. Έτσι υπάρχει το σχολείο της «γενικής παιδείας» στο οποίο απορροφάται το 25% του μαθητικού πληθυσμού και το απολυτήριο του οποίου οδηγεί στην είσοδο στα πανεπιστήμια. Το «τεχνικό λύκειο» που απορροφά άλλο ένα 25% των μαθητών, το μεγαλύτερο μέρος των οποίων ό-



μως δε συνεχίζουν στην ανώτατη παιδεία. Το υπόλοιπο 50% των μαθητών δε συνεχίζει στην εκπαίδευση «πλήρους απασχόλησης» αλλά υποχρεούνται να παρακολουθήσουν μαθήματα σε απογευματινά ή βραδινά σχολεία για 2-3 χρόνια. Αυτός ο τρόπος εκπαίδευσης δεν οδηγεί όμως στη λήψη απολυτηρίου και έτσι οι ικανότεροι μαθητές ενθαρρύνονται να συνεχίσουν στο «τεχνικό λύκειο».

Από τις παρατηρήσεις αυτές, το σοβιετικό σύστημα φαίνεται να χρησιμοποιεί είτε το σύστημα της προστατευόμενης κινητικότητας και να προσεγγίζει το ευρωπαϊκό πρότυπο (τέλος της δευτεροβάθμιας και ανώτατη παιδεία) είτε το σύστημα της ανταγωνιστικής κινητικότητας όπως οι Η.Π.Α. (πρωτοβάθμια και πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας).

Συμπερασματικά, ο διαφοροποιητικός ρόλος της εκπαίδευσης που ο Bourdieu πιστεύει ότι λειτουργεί κυρίως στα πλαίσια της οικογένειας μέσω της «μεταφοράς» του «πολιτιστικού κεφαλαίου» στα παιδιά, έχει εφαρμογή και στο σοβιετικό σύστημα. Καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί από τους μαθητές, πολιτιστική ικανότητα που δεν προσφέρει το ίδιο, ευνοεί τους ήδη κατέχοντες «πολιτιστικό»-μορφωτικό κεφάλαιο.

Σύμφωνα με τη Banks, τα ποσοστά απόρριψης στη μέση εκπαίδευση στο σοβιετικό σύστημα φαίνεται να σχετίζονται με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων. Έτσι, τα τεχνικά σχολεία περιλαμβάνουν χαμηλό ποσοστό παι-

διών προερχόμενων από την ιντελιγκέντσια, τα οποία κατευθύνονται σε μεγάλο ποσοστό στα σχολεία «γενικής παιδείας» και μετά στις πανεπιστημιακές σπουδές. Παρά την προσπάθεια ωστόσο του συγκεκριμένου συστήματος να δημιουργήσει μια στρατιά ανθρώπων που ενεργούν για τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης πραγμάτων, παρατηρούνται δύο θετικά σημεία. Το πρώτο αφορά στην προσπάθεια του συστήματος να μετατρέψει ένα τεράστιο, στην πλειοψηφία του αγράμματο πληθυσμό σε εγγράμματη και ειδικευμένη σε υψηλό βαθμό, εργατική δύναμη. Το δεύτερο αναφέρεται στις σχολικές μεταρρυθμίσεις του 1958, με τις οποίες ο Χρουτσώφ εισήγαγε την έννοια της πολυτεχνικής εκπαίδευσης, αποσκοπώντας στη διδασκαλία της αξιοπρέπειας της εργασίας και στην παρεμπόδιση της δημιουργίας ανώτερης τάξης.

Ο Τομπατδης (1982), μελετώντας τη διαφοροποιητική λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων παγκόσμια και έχοντας υπόψη του τους μηχανισμούς κοινωνικής αναπαραγωγής, ανατρέπει όπως και η Banks στο «πολιτιστικό κεφάλαιο». Σύμφωνα λοιπόν με τον Τομπατδη, το καλλιεργημένο οικογενειακό περιβάλλον, ανεξάρτητα από οικονομικό επίπεδο, ασκεί ευνοϊκή επίδραση στη μόρφωση των παιδιών και τελικά τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο ευνοούν την ύπαρξη αυτού του περιβάλλοντος. Ειδικότερα για τις σοσιαλιστικές χώρες αναφέρει ότι τελικά δεν μπόρεσαν να ξεφύγουν από

το γενικό κανόνα. Βέβαια, μετά την αλλαγή του καθεστώτος τους, οι χώρες της ανατολικής Ευρώπης, άνοιξαν στο λαό τις πόρτες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η Σοβιετική Ένωση ενώ το 1914 είχε μόλις 112.000 μαθητές, το 1930 είχε 288.000 και το 1960, 2.396.000. Μέσα σε 20 χρόνια (1939-1959), ο αριθμός όσων είχαν σπουδάσει στη μέση και ανώτερη παιδεία, αυξήθηκε κατά 270% παρά τις πολεμικές απώλειες και με ποσοστό 9.5% αύξηση του συνολικού πληθυσμού. Το ποσοστό ατόμων με μέση ή πανεπιστημιακή μόρφωση αυξήθηκε για το ίδιο διάστημα από 4,3% σε 31,6% για τους εργάτες και τους εργαζόμενους στα κολχόζ, 38,6% για το σύνολο των εργατών και 64% για τους τυπογράφους.

Παρά όμως τα ρυθμιστικά μέτρα των ανατολικών χωρών για τον εκδημοκρατισμό της παιδείας, τα ποσοστά κατανομής των φοιτητών και αντίστοιχα του γενικού πληθυσμού σύμφωνα με την κοινωνική τους προέλευση, δείχνουν ότι υπάρχει διαφοροποίηση σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά της δυτικής Ευρώπης και των Η.Π.Α., διαφοροποίηση όμως όχι ουσιαστική (Παράρτημα Α, Πίνακας 7).

Βάση αυτών των στοιχείων ο συγγραφέας κάνει δύο γενικές παρατηρήσεις :

- παρά τα άμεσα ρυθμιστικά μέτρα των σοσιαλιστικών χωρών για τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, τα στατιστικά στοιχεία ανατρέπουν τον ισχυρισμό για

ταξική-κοινωνική ισοτιμία.

τα ποσοστά δυσαναλογίας είναι χαμηλότερα από τα αντίστοιχα άλλων χωρών. Έτσι, οι Σκανδιναβικές, οι χώρες της ανατολικής Ευρώπης και οι Η.Π.Α. έχουν χαμηλότερο επίπεδο ανισοτήτων από τη δυτική Ευρώπη.

Συμπερασματικά, ενώ θα περίμενε κανείς στις σοσιαλιστικές χώρες να μην υπάρχουν διαφορές στο πνευματικό επίπεδο των μαθητών οφειλόμενες στον κοινωνικοεπαγγελματικό παράγοντα, τα παιδιά των διανοούμενων και των ανώτερων στελεχών έχουν καλύτερους βαθμούς από τους μαθητές που προέρχονται από εργατικές οικογένειες κι αυτό ο Τομπαϊδης το εξηγεί όπως είδαμε βάση της μετάδοσης του μορφωτικού κεφαλαίου.

Στη συνέχεια, πιστεύοντας ότι η πιο εμπειριστωμένη άποψη και μελέτη για το φαινόμενο της κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση, είναι αυτή της Φραγκουδάκη, αναφερόμαστε σε κάποια στοιχεία από το βιβλίο της «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» (1985).

Η Φραγκουδάκη εντοπίζει δύο βασικές διαφορές ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα των σοσιαλιστικών από αυτό των κεφαλαιοκρατικών βιομηχανικών χωρών. Η πρώτη αφορά το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής ιστορίας των πρώτων σε συνδυασμό με την κυρίαρχη ιδεολογία για τη μόρφωση και την κοινωνική θέση του σχολείου. Σύμφωνα με αυτά η εκπαίδευση εμφανίζεται ως συλλογική υποχρέωση και όχι απλά ατομικό δικαίωμα και ε-

πιλογή, όπως συμβαίνει στις δυτικές βιομηχανικές χώρες. Με την ιδιαίτερη έμφαση στις τεχνικές κατευθύνσεις και σπουδές, την τάση για τεχνική εκπαίδευση των περισσότερων μαθητών μετά την υποχρεωτική τους εκπαίδευση, παρουσιάζεται θεαματική αύξηση των φοιτητών και σπουδαστών (όπως άλλωστε είδαμε και στις προηγούμενες αναφορές).

Έτσι π.χ. στην Ε.Σ.Σ.Δ. στο τέλος της δεκαετίας του 1960 το ποσοστό των φοιτητών είναι περίπου εικοσαπλάσιο απ' ότι ήταν το 1977. Ανάλογοι αριθμοί παρουσιάζονται σε όλες τις χώρες και κυρίως στην Πολωνία, Τσεχοσλοβακία και Λ.Δ. της Γερμανίας.

Η δεύτερη διαφορά έγκειται στην κοινωνική σύνθεση των φοιτητών και στη δυνατότητα για ανοδική κοινωνική κινητικότητα με την παρέμβαση του κράτους. Σε αντίθεση με τα όσα ο Τομπαΐδης (1982) αναφέρει, η Φραγκουδάκη υποστηρίζει ότι είναι πολύ μεγάλες οι αλλαγές στην κοινωνική σύνθεση των φοιτητών. Χαρακτηριστικά αναφέρει ποσοστό 50-60% φοιτητών με εργατική-αγροτική προέλευση στο σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού. Σαν αποτέλεσμα αυτού αλλάζει και η κοινωνική σύνθεση των εργαζομένων σε διανοητικά επαγγέλματα, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντών και ανώτερων στελεχών. Το 1950 στην Ε.Σ.Σ.Δ. το ποσοστό ατόμων εργατικής προέλευσης που εργάζονταν σε διανοητικά επαγγέλματα ήταν 49%.

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη, η σημαντικότερη διαφορά των σοσιαλιστικών χωρών σε σχέση με την κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση από τον υπόλοιπο κόσμο είναι ότι ο επίσημος κρατικός λόγος παραδέχεται δημόσια την ύπαρξη κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει κάτω από την επίδραση των άμεσων πολιτικών στόχων, των πολιτικών προτεραιοτήτων και της επίσημης σοσιαλιστικής ιδεολογίας, που θεωρεί σκοπό της σοσιαλιστικής κοινωνίας την ισότητα με την έννοια της κατάργησης των κοινωνικών τάξεων. Αποδέχεται δηλαδή την ανισότητα στην εκπαίδευση που προκαλούν οι κοινωνικές διαφορές, γεγονός πολύ σημαντικό γιατί ανατρέπει έμμεσα την πίστη στις φυσικές ανισότητες που θεωρούνται αίτιο της σχολικής αποτυχίας.

Όπως είδαμε και προηγούμενα στην εργασία μας, η δεκαετία του 1950 αποτελεί σημείο καμπής για τις σοσιαλιστικές χώρες. Αντίθετα με τη Banks που βλέπει την αλλαγή που εισηγήθηκε ο Χρουτσώφ το 1958 ως θετικό σημείο του εκπαιδευτικού συστήματος, η Φραγκουδάκη θεωρεί ότι είναι η απαρχή για τη μετατροπή του σοβιετικού σχολείου σε αξιοκρατικό, στα πρότυπα των δυτικών. Στο λόγο του Χρουτσώφ διαβλέπει την τάση του σοβιετικού συστήματος κάτω από την πίεση για όλο και ευρύτερη ανώτατη παιδεία να αντιδράσει με την επιβολή αυστηρότερων κριτηρίων επιλογής για την εισαγωγή στα πανεπιστήμια. Έτσι ενώ από τη μια κατακρίνεται η ύ-

παρξη μεγάλου ποσοστού φοιτητών προερχόμενων από την εντελιγκέντσια, εξάρει την αξία της χειρωνακτικής εργασίας και υπονοεί την ανάγκη για στροφή στην τεχνική εκπαίδευση. Ακολουθεί η άρση εξισωτικών μέτρων, όπως η υποχρεωτική εργασία για δύο χρόνια πριν την εγγραφή σε ανώτατες σχολές, κατάργηση των μέτρων που επέτρεπαν την είσοδο στα πανεπιστήμια σημαντικού ποσοστού υποψηφίων χωρίς εξετάσεις και με κριτήριο την ταξική τους προέλευση, αυξάνει η σημασία της καλής σχολικής επίδοσης και δίνεται μεγαλύτερη σημασία στις εισαγωγικές εξετάσεις που γίνονται δυσκολότερες. Όλα αυτά οδηγούν στην προσπάθεια για μέγιστη δυνατή απόδοση της εκπαίδευσης και στον παραμερισμό του αιτήματος για ισότητα.

Μετά τις ριζικές αυτές αλλαγές το σχολείο στις σοσιαλιστικές χώρες οδηγείται στο δρόμο της αναπαραγωγής της κοινωνικής διαστρωμάτωσης στο πρότυπο του σχολείου του δυτικού κόσμου. τα ποσοστά που δείχνουν τη σύνδεση της κοινωνικής προέλευσης με τη σχολική επίδοση ανά χώρα είναι συντριπτική. Έτσι στη Σοβιετική Ένωση, η πλειοψηφία των άριστων και καλών μαθητών είναι παιδιά διανοούμενων και το ποσοστό αυτό μειώνεται όσο κατεβαίνουμε την κοινωνική κλίμακα. Η συντριπτική πλειοψηφία των μέτριων και κακών μαθητών είναι παιδιά ανειδίκευτων εργατών. Εξίσου σημαντική είναι και η γεωγραφική ανισότητα.

Στη μεγάλη πλειοψηφία τους οι άριστοι μαθητές έχουν γεννηθεί και τελειώσει το δευτεροβάθμιο σχολείο σε μεγάλο αστικό κέντρο. Η οριζόντια κινητικότητα ελαχιστοποιείται και το ίδιο παρατηρείται και στη διαγενεακή, καθώς τα ανώτερα μορφωτικά κι επαγγελματικά στρώματα χαρακτηρίζονται από μεγάλο ποσοστό ενδογαμίας. Το ίδιο παράδειγμα ακολουθούν λαϊκές δημοκρατίες της ανατολικής Ευρώπης. Έτσι στην Ουγγαρία, τα παιδιά των αγροτών είναι άριστοι μαθητές σε ποσοστό 9%, των ανειδίκευτων εργατών 7%, των ειδικευμένων 11%, ενώ των διανοούμενων 47%. Τα ποσοστά αντιστρέφονται όσον αφορά τους μη προβιβάσιμους μαθητές : τα παιδιά των αγροτών είναι μη προβιβάσιμα σε ποσοστό 21%, των ανειδίκευτων εργατών 16% και των διανοούμενων μόλις 2%. Εξίσου σημαντικός με την κοινωνική προέλευση παράγοντας είναι και οι προσδοκίες των γονέων σε σχέση με τα παιδιά τους. Στην Πολωνία, στους 100 αγρότες γονείς, μόνο οι 13 επιθυμούν το παιδί τους να ασκήσει διανοητικό επάγγελμα. Για άλλες κατηγορίες του πληθυσμού τα ποσοστά είναι : 14% στους ανειδίκευτους εργάτες και 68% για γονείς που ασκούν διανοητικά επαγγέλματα ή είναι ανώτερα στελέχη.

Μέσα από τη διεξοδική μελέτη των βιβλιογραφικών αναφορών πάνω στο θέμα της λειτουργίας του σχολείου στις σοσιαλιστικές χώρες, η προσέγγιση της Φραγκουδάκη αποδεικνύεται η πιο εμπειριστατωμένη. Άποψη



των γραφόντων είναι ότι το θετικότερο σημείο της αναλυτικής της εργασίας είναι ο διαχωρισμός στη μελέτη του σοβιετικού συστήματος σε δύο χρονικές περιόδους, με σημείο αναφοράς το 1958.

Το βασικότερο προτέρημα στην εξέλιξη του σοβιετικού συστήματος είναι η προσύλωσή του -τουλάχιστον για τις πρώτες δεκαετίες ύπαρξής του- στην πολιτική της ισότητας. Επίσης, στην πρωτοτυπία με την οποία προσπάθησε να αντιμετωπίσει τη σχολική ανισότητα μέσω του συστήματος των υποχρεωτικών βάσης και των συμπληρωματικών αποδοχών. Με τις προσπάθειές τους αυτές τα ανατολικά κράτη, έκαναν ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση της μείωσης των διαφορών μεταξύ των κοινωνικών ομάδων και της ευχέρειας για κοινωνική κινητικότητα. Εξάλλου, τα σημεία αυτά αποτελούν τόπους κοινής παραδοχής των περισσότερων μελετητών.

Δυστυχώς όμως, η προσπάθεια για τη δημιουργία ενός αταξικού σχολείου σταματά στα τέλη της δεκαετίας του 1950 κάτω από το βάρος οικονομικών και πολιτικών πιέσεων. Με τις αλλαγές που ακολουθούν, το σοβιετικό σχολείο και η σφαίρα επιρροής του αποδέχονται το ρόλο του οργάνου της κοινωνικής αναπαραγωγής στην υπηρεσία της νομενκλατούρας. Παρόμοιο ρόλο στην εξυπηρέτηση της αστικής κυρίαρχης ιδεολογίας, είδαμε ότι αναλαμβάνει το σχολείο στη δυτική Ευρώπη και στις Η.Π.Α.

Η κοινωνιολογική έρευνα μέσα από κοπιαστική εργασία εργασία δεκαετιών προσφέρει ένα πλούσιο ερευνητικό έργο που αμφισβητεί ριζικά το δήθεν ουδέτερο σκοπό που τείνει στην απλή μετάδοση γνώσεων ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη «σωστή» κοινωνικοποίηση των νεότερων γενεών.

«Το σχολείο ευνοεί εκείνους που είναι ήδη ευνοημένοι, κοινωνικά ευνοημένοι : αποκλείει, απωθεί, απαξιώνει τους άλλους' στους κληρονόμους προνομιούχων καταστάσεων λαχαίνει επίσης η σχολική κληρονομιά. Οι σχολικές επιτυχίες, η δυνατότητα μιας προχωρημένης σχολικής παιδείας, η προσέλευση στο πανεπιστήμιο και στις διοικούσες θέσεις... ανήκουν ολοκληρωτικά σε εκείνους των οποίων η οικογένεια βρίσκεται ήδη σε κυρίαρχη θέση». (Ζωρζ Συνντέρ 1981, σελ. 19)

Η «ανακάλυψη» της ανισότητας στη σχολική επίδοση, που αποτέλεσε το κύριο θέμα του συγκεκριμένου υποκεφαλαίου, είναι ίσως μια διαπίστωση απογοητευτική, αλλά αποτελεί μια πραγματικότητα της οποίας οι κοινωνικοί επιστήμονες πρέπει να είναι ενήμεροι. Στο επόμενο υποκεφάλαιο θα γίνει προσπάθεια να παρουσιαστούν με τρόπο προσεκτικό οι βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που ερμηνεύουν το φαινόμενο της σχολικής ανισότητας.

## Β. ΒΑΣΙΚΟΤΕΡΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ

### 1. Η Σχολική Επίδοση ως Αποτέλεσμα Εγγενών

#### Χαρακτηριστικών

Μόλις πρόσφατα τα πλούσια στοιχεία της κοινωνιολογικής έρευνας άρχισαν να κλονίζουν την για αιώνες ριζομένη αντίληψη ότι οι νοητικές ικανότητες και άρα η σχολική και γενικότερη επιτυχία είναι στενά συνδεδεμένες με τη φυσική ευφυΐα.

Όπως αναφέρει η Φράγκουδάκη (1985), η αστική αντίληψη για την ισότητα πρεσβεύει ότι οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται από κοινωνικές και φυσικές ανισότητες. Η αστική κοινωνία έχει στόχο να δράσει προς την κατεύθυνση της άρσης των κοινωνικών ανισοτήτων ώστε τελικά η κοινωνική επιτυχία των ατόμων να καθοριστεί από τις φυσικές και μόνο ανισότητες. Έτσι λοιπόν, η αστική αντίληψη για την αξιοκρατία διαπνέεται από μια ιδέα κοινωνικής δικαιοσύνης, σύμφωνα με την οποία οι νοητικά ικανότεροι πολίτες καταλαμβάνουν τα υψηλότερα στρώματα κοινωνικής ιεραρχίας. Με το σκεπτικό αυτό, για την αστική κοινωνία είναι φυσικό τα άτομα να γεννιούνται από τη φύση τους προικισμένα είτε με διανοητικές είτε με χειρονακτικές ικανότητες. Και βέβαια οι ευφείς είναι κάτοχοι των διανοητικών ικανοτήτων.

Η Ψυχιατρική και η Ψυχολογία, δημιουργήματα

της αστικής ιδεολογίας, διαπνέονται από τις αρχές αυτές και προσπαθούν να δημιουργήσουν το επιστημονικό υπόβαθρο που θα τις στηρίξει. Ανάμεσα στα άλλα, δημιούργησαν τα γνωστά τεστ νοημοσύνης που σήμερα χρησιμοποιούνται τόσο πλατιά με σκοπό τη μέτρηση της ευφυΐας που διαθέτουν τα άτομα.

Σύμφωνα με τον Κρασανάκη (1989), η νοημοσύνη είναι το μέσο για την προσαρμογή του υποκειμένου σε μια ασυνήθιστη κατάσταση. Η κληρονομικότητα όμως είναι αυτή που θα δώσει στον άνθρωπο τους «πυρήνες» που κάτω από περιβαλλοντικές επιδράσεις θα χαράξουν τη γραμμή προσανατολισμού στη συνολική συγκρότηση του ατόμου. Ανάμεσα στους άλλους ψυχολόγους που λιγότερο ή περισσότερο τόνισαν τη σημασία των εγγενών χαρακτηριστικών, είναι ο Spearman που υποστηρίζει ότι η γενική νοημοσύνη κάθε ατόμου είναι μια έμφυτη δύναμη μέσα στην οποία βυθίζονται όλες οι άλλες ικανότητες του.

Η προσέγγιση των ψυχολόγων στην έννοια της νοημοσύνης μερικές φορές μπορεί να χαρακτηριστεί ως ακραία. Για παράδειγμα ο Gottshaldt χρησιμοποιεί τους όρους «ηλίθιος» και «ιδιώτης» σε έρευνα που έκανε για τη μέτρηση της νοημοσύνης παιδιών ηλικίας 2 ως 10 ετών (Κρασανάκης, 1983). Μάλιστα σε ένα από τα συμπεράσματά του διαπιστώνει ότι οι «ιδιώτες» και οι «ηλίθιοι» σε σχέση με την πρακτική τους νοημοσύνη

«αποδείχνονται... κατώτεροι και από τους πιο έξυπνους χιμπατζήδες» (Κρασανάκης Γ. 1983, σελ. 38).

Η χρήση τέτοιων όρων έχει τη βάση της στο Γάλλο ψυχίατρο Esquirol, που πρώτος «διέκρινε» τη νοητική καθυστέρηση σε δύο μορφές, την ηλιθιότητα και την ιδιωτεία από την παραφροσύνη. Μάλιστα, στην προσπάθειά του να ορίσει την олиγοφρένεια, χρησιμοποιεί χαρακτηρισμούς που συνειρμικά οδηγούν σε οικονομικούς όρους. Με αυτό τον τρόπο ο «παράφρωνας» από πλούσιος, έγινε διανοητικά «φτωχός», στερούμενος τα πνευματικά του αγαθά. Αντίθετα, ο πνευματικά καθυστερημένος, ήταν πάντοτε «φτωχός και δυστυχής». Στην Ψυχολογία έχει αναπτυχθεί μια ολόκληρη κατεύθυνση που θεωρεί την νοητική καθυστέρηση ασθένεια με ποικίλη αιτιολογία και με κύριο γνώρισμα τα κληρονομικά βιολογικά χαρακτηριστικά.

Από τα πρώτα χρόνια δημιουργίας τους και για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα, τα τεστ νοημοσύνης θεωρήθηκαν ως «ουδέτερα» διαγνωστικά μέσα, με τα οποία μετριέται η νοητική ικανότητα ή η πνευματική ικανότητα (μνήμη, αντίληψη, γλωσσική ικανότητα κ.α.) με τρόπο αντικειμενικό και αδιαμφισβήτητο. Ίσως η πιο συζητημένη σύγχρονη θεωρία για την ερμηνεία της ανισότητας με βάση το γενετικό υλικό, είναι η εργασία του A. Jenson. Σύμφωνα με τη Banks (1987), ο αμερικανός ψυχολόγος προσπάθησε να αποδείξει ότι οι ταξι-

κές και φυλετικές διαφορές στην πνευματική ικανότητα είναι κυρίως γενετικής προέλευσης, ή όπως μερικά χρόνια νωρίτερα υποστήριξε ο Vernο, μερικοί άνθρωποι έχουν «ευνοϊκότερα γονίδια» για την ιδιοποίηση γωστικών σχημάτων από ότι άλλα.

Ο Jenson για να αποδείξει ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι γενετικά καθορισμένη, χρησιμοποίησε στατιστικές στις οποίες τα αποτελέσματα στις δοκιμασίες νοημοσύνης εμφανίζουν τους μαύρους αμερικάνους με χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης από τον αντίστοιχο μέσο όρο Δ.Ν. των λευκών.

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985), ο Jenson στηρίζει τον ισχυρισμό του στον ακόλουθο συλλογισμό: μαύρα αδέρφια, μονοωογενή δίδυμα, που μεγάλωσαν στο ίδιο φυλετικό περιβάλλον με μαύρους γονείς έχουν κατά μέσο όρο χαμηλότερο Δ.Ν. από τα αντίστοιχα λευκά παιδιά. Επιπρόσθετα υποστηρίζει ότι το ίδιο συμβαίνει με μαύρα μονοωογενή δίδυμα που μεγάλωσαν χωριστά, το ένα σε οικογένεια φτωχών μαύρων και το άλλο σε οικογένεια εύπορων λευκών. Και φτάνει στο συμπέρασμα ότι εφόσον έχει εξουδετερωθεί ο παράγοντας των περιβαλλοντικών επιδράσεων και η διαφορά στο I.Q. ανάμεσα στους λευκούς και τους μαύρους παραμένει, η ευφυΐα δεν μπορεί παρά να είναι θέμα κληρονομικό. Σε παρόμοια συμπεράσματα έχουν καταλήξει και άλλοι ερευνητές που παρουσιάζουν τους Πολωνούς, Ιταλούς,

Εβραίους και Ρώσους μετανάστες στην Αμερική με χαμηλότερο Δ.Ν. από άλλες εθνότητες όπως π.χ. οι Άγγλοι μετανάστες.

Παραθέτοντας την προσωπική μας άποψη, θεωρούμε ότι αυτού του είδους οι προσεγγίσεις στερούνται ολοκληρωτικά κοινωνικής ευαισθησίας και προσπαθούν με δήθεν επιστημονικές-αντικειμενικές μεθόδους να στηρίξουν την ιδεολογία με την οποία οι κοινωνικές ελίτ ιδιοποιούνται την ευφύια με τον ίδιο τρόπο που ιδιοποιούνται τα μέσα παραγωγής και την πολιτική εξουσία. Η πίστη στις έμφυτες ικανότητες και η σύνδεση των ανώτερων τάξεων με τη διανοητική εργασία ενισχύθηκε από το αναπαραγωγικό σύστημα του σχολείου. Το σχολείο δεν είναι παρά μόνο ένα μέρος του ιδεολογικού εποικοδομήματος της άρχουσας τάξης στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Η απαξίωση του ατόμου με καλύτερη κοινωνική προέλευση νομιμοποιείται από το σχολείο που παρουσιάζεται απολιτικό και ουδέτερο. Η ιδεολογία που υποστηρίζει τη δήθεν φυσική ανωτερότητα της άρχουσας τάξης καταρρίπτεται από πλήθος ερευνών μερικές από τις οποίες θα παρατεθούν στη συνέχεια.

Η Banks αναφέρει ότι υπάρχουν πλείστες ενδείξεις για το ότι το κοινωνικό και οικονομικό status είναι σημαντικός παράγοντας στην ακαδημαϊκή επίδοση. Στις Η.Π.Α. μια εθνικής κλίμακας μελέτη το 1960, που παρακολούθησε την πορεία των απόφοιτων μέσης εκπαί-

δέυσης φτάνει στα παρακάτω συμπεράσματα.

Από τους απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ανώτερη οικονομική και κοινωνική προέλευση και αντίστοιχα υψηλή πνευματική ικανότητα μπήκαν στα κολλέγια το 90%. Για τα παιδιά με υψηλή πνευματική ικανότητα αλλά χαμηλή κοινωνικο-οικονομική προέλευση το ποσοστό μειώνεται στο 69% για τα αγόρια και στο 52% για τα κορίτσια. Η ίδια μελέτη δείχνει ότι οι φοιτητές κολεγίων με ανώτερη κοινωνικο-οικονομική προέλευση έχουν περισσότερες πιθανότητες αποφοίτησης και παρακολούθησης μεταπτυχιακών σπουδών. Όταν η παράμετρος «υψηλή πνευματική ικανότητα» μένει σταθερή, τα ποσοστά των φοιτητών με ανώτερο κοινωνικό status που παρακολουθούν μεταπτυχιακές σπουδές είναι 41,9% για τους άντρες και 20,1% για τις γυναίκες. Για τους φοιτητές με κατώτερη κοινωνική προέλευση τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 24,5% και 8,2%. Τα αποτελέσματα της επιτροπής Robbins που συστάθηκε στη Βρετανία για τη μελέτη ίδιου φαινομένου έδειξε ότι οι ταξικές διαφορές στην ανώτατη παιδεία δεν εξαλείφονται ακόμα και για φοιτητές με Δ.Ν. 130 ή μεγαλύτερο. Ο Πίνακας 8 που παρατίθεται στο Παράρτημα Α, βασίζεται στα πορίσματα της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας και δείχνει ότι στο εσωτερικό αυτής της ομάδας των παιδιών που θεωρούνται ευφυή, τα παιδιά από οικογένειες χειρωνακτικά εργαζόμενων γονιών έχουν λιγότερες πιθανότητες να



προχωρήσουν σε οποιαδήποτε μορφή ανώτερης εκπαίδευσης, πολύ δε λιγότερο να μπουν στα πανεπιστήμια.

Για τη Robbins (Banks, 1987), ένας σημαντικότερος περιβαλλοντικός παράγοντας που για χρόνια αποτέλεσε εμπόδιο για τα παιδιά της εργατικής τάξης να έχουν καλή επίδοση στο σχολείο, είναι η υπερβολική φτώχεια. Στις οικογένειες αυτές υπάρχουν χαμηλά ημερομίσθια, ανεργία, απώλεια μελών από εργατικά ατυχήματα κ.ά. Όλα αυτά, αναμένεται να επηρεάσουν τη σχολική επίδοση καθώς και η κακή διατροφή, οι κακές βιολογικές συνθήκες, το υψηλό ποσοστό προγενετικών βλαβών, η χαμηλή δυνατότητα για δαπάνες σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών, η κακή στέγαση και ο συνορισμός, επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στη σχολική επίδοση και στη δυνατότητα του παιδιού να διαβάσει και να παίξει εποικοδομητικά.

Μια παρόμοια έρευνα στην Ελλάδα, αναφέρει ο Γεώργας (1986) που έγινε από το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού. Η έρευνα αφορούσε μαθητές και των δύο φύλων της Α' και Β' δημοτικού στην Αθήνα σε σχέση με το διαθέσιμο χώρο του σπιτιού, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων κ.ά. Η έρευνα έδειξε ότι η μεγάλη πυκνότητα στο σπίτι είχε σαν αποτέλεσμα τους χαμηλούς βαθμούς των μαθητών στο σχολείο, άρα η έλλειψη χώρου επιδρά ανασταλτικά στη σχολική επίδοση του παιδιού. Όμως—καθώς, το μορφωτικο-οικονομικό επίπεδο των γο-

νέων καθορίζει τον αριθμό δωματίων του σπιτιού, καθώς και τον αριθμό των ατόμων που κατοικούν σε αυτό, οδηγείται στο συμπέρασμα ότι η σχολική επίδοση (οι βαθμοί του παιδιού) επηρεάζονται από τον παράγοντα μορφωτικο-οικονομικό περιβάλλον.

Για τη Banks (1987), οι σχολικές διαφορές μπορούν να εξηγηθούν από τα διαφορετικά πρότυπα ανατροφής των παιδιών σύμφωνα με την τάξη στην οποία ανήκουν αλλά και ενδοταξικές διαφορές με βάση το γονεϊκό ενδιαφέρον. Βασισμένη σε μια μελέτη για τα παιδιά μαύρων εργατικών οικογενειών του Harlem και τις παρατηρήσεις μιας κοινωνικής λειτουργού, οι ενδοταξικές διαφορές μπορούν επίσης να αφορούν χαρακτηριστικά όπως : το επίπεδο του γονεϊκού ενδιαφέροντος, η χρήση λογικών ή μη πειθαρχικών μεθόδων, η παραδοχή ή όχι της προσωπικότητας του παιδιού κ.ά.

Εξάλλου, συνοψίσεις μελετών στις Η.Π.Α. έχουν δείξει ότι αν και οι μεσοαστοί γονείς είναι περισσότερο ανεκτικοί σε σχέση με τις παρορμήσεις ή επιθυμίες των παιδιών τους, έχουν υψηλότερες προσδοκίες από αυτά. Όπως χαρακτηριστικά είπε ο Newson, σημασία δεν έχουν οι μέθοδοι αυτές καθ' αυτές αλλά οι αξίες που βρίσκονται πίσω από την ανατροφή των παιδιών και εντέλει οι αξίες αυτές δε μπορούν να θεωρηθούν ανεξάρτητες από τις γενικότερες συνθήκες μέσα στις οποίες ζει η οικογένεια.

Πέρα από τη συγκεκριμένη επιχειρηματολογία που βασίζεται στις διάφορες έρευνες για το κατά πόσο η ευφυΐα είναι ή όχι κληρονομική, η Φραγκουδάκη (1985), προσεγγίζει το θέμα στην ουσία του. Η ευφυΐα και η μέτρησή της είναι κοινωνικές κατασκευές και έχουν πολιτική αξία. Η θεωρία του Jensen και άλλες παρόμοιες είναι εύκολο να καταρριφθούν με βάση την επιστημονική επιχειρηματολογία. Η ουσία παραμένει :

«Η θεωρία του Jensen έχει μεγάλη κοινωνική χρησιμότητα. Αφαιρεί από την εκπαιδευτική πολιτική την ευθύνη για τη μορφωτική αθλιότητα στην οποία έχει καταδικάσει ορισμένη κατηγορία του πληθυσμού, την μαύρη μειονότητα. Αντικαταγγέλει σαν άχρηστες και μάταιες...τις διεκδικήσεις για μεγαλύτερη ισότητα και επιρρίπτει την ευθύνη της ανισότητας στα θύματα».

(Φραγκουδάκη 1985, σελ. 125).

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη λοιπόν, τα τεστ νοημοσύνης δε μετρούν την ευφυΐα, γιατί δεν έχουν κατασκευαστεί με κριτήριο μια αντικειμενικά μετρήσιμη και αυτόνομα υπαρκτή ευφυΐα, αλλά κατασκευάστηκαν χρησιμοποιώντας σαν κριτήριο μια προκατασκευασμένη αντίληψη για το τι είναι η ευφυΐα. Για παράδειγμα, αμερικανικά τεστ νοημοσύνης ζητούν κρίσεις πάνω σε κοινωνικά στερεότυπα. Έτσι, ο ψυχολόγος δείχνει δύο σκίτσα που παρουσιάζουν ένα κοριτσάκι με νεγροειδή χαρακτηριστικά και μαλλιά και ένα κουκλίστικο ευρωπαϊκό κεφαλάκι, και ζητάει από τον εξεταζόμενο να βρει «ποιο από τα δύο κοριτσάκια είναι το ομορφότερο».

Γενικά, έχει αποδειχτεί ότι ο Δ.Ν. αποτελεί

κοινωνική σφραγίδα κατωτερότητας για τα άτομα με κακή βαθμολογία που επιδρά αρνητικά στην υπόλοιπη ζωή τους, μειώνει την αυτοεκτίμηση, περιορίζει τα κίνητρα για επιτυχία και συνέχιση των σπουδών κ.ά. Όπως χαρακτηριστικά η ψυχολόγος Μ. Νασιάκου τονίζει, η δοκιμασίες νοημοσύνης μπορεί να είναι χρήσιμες για τον εντοπισμό των αδυναμιών που εμφανίζουν τα παιδιά στο σχολείο ή για τη σύγκριση ατόμων που ανήκουν στην ίδια ομάδα αλλά υπάρχει πάντοτε ο κίνδυνος ο Δ.Ν. από ένδειξη δυνατότητας, να χρησιμοποιηθεί σαν απόδειξη ικανότητας ή ανικανότητας.

Σε σχέση με το Δ.Ν. κοινωνικοί επιστήμονες τονίζουν ότι α) ο ορισμός της ευφυΐας έχει κοινωνική και πολιτισμική προέλευση και διάσταση β) οι μορφωτικές επιδράσεις και η εκπαίδευση επηρεάζουν σε πού μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη της ικανότητας που ο δυτικός πολιτισμός ονομάζει ευφυΐα γ) η κοινωνική ανισότητα είναι υπεύθυνη για την άνιση κατανομή της ικανότητας αυτής στα άτομα και δ) η εξέλιξη και βελτίωση των οικονομικών, κοινωνικών και μορφωτικών συνθηκών αναπτύσσει τις επιδόσεις των ατόμων που αποκαλούνται ευφυΐα.

Τελικά, η κριτική σε σχέση με την ευφυΐα εντοπίζεται στο συμπέρασμα ότι οι δοκιμασίες είναι ενδεχομένως χρήσιμες για να πιστοποιήσουν το επίπεδο ικανότητας σε μια δεδομένη στιγμή, αλλά δεν έχουν καμία αξία για τη γενική νοητική ικανότητα του ατόμου και

δεν είναι καθόλου κατάλληλες για να προβλέψουν την εξέλιξη των ικανοτήτων.

Κλείνοντας την αναφορά μας στον παράγοντα ευφύια, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η Ψυχολογία ευθύνεται για τη δημιουργία του «μεταφυσικού» παιδιού σύμφωνα με την άποψη της Λίλιαν Λύρσα (1981). Το «μεταφυσικό» παιδί είναι το προϊόν των μετρήσεων των τεστ νοημοσύνης, απομονωμένου από την κοινωνική του τάξη. Είναι επιπλέον φορέας ενός Δ.Ν. που το κάνει να ανταποκρίνεται ή όχι στους κανόνες που η κοινωνία έχει επιβάλλει στην κοινωνική του τάξη. Παράλληλα, είναι προϊόν της Ψυχανάλυσης που το θέλει φορέα ενός απαρράλαχτου αριθμού συγκινησιακών σταθμών που διαδέχονται ο ένας τον άλλον σε ένα σχήμα αφηρημένο και γενικό, αναιρώντας τις κοινωνικές διακρίσεις και περιορίζοντας ολόκληρη την κοινωνία στο δυαδικό σύστημα των γονέων.

Ο δικός μας προβληματισμός έγκειται όχι στο αν η ευφύια είναι ή όχι κληρονομική. Στην ουσία το ερώτημα αυτό είναι πλαστό. Το πραγματικό πρόβλημα βρίσκεται στο κατά πόσο τελικά το σχολείο ως θεσμός μπορεί να λειτουργήσει έξω και πάνω από τις κοινωνικές τάξεις για την εξάλειψη των κοινωνικών διαφορών.

## 2. Φανκοιοναλιστική Προσέγγιση.

Σύμφωνα με τη Banks (1987), το παραδοσιακό εν-

νοιολογικό πλαίσιο για την προσέγγιση του θέματος της λειτουργίας των θεσμών και κατ' επέκταση της εκπαιδευτικής κοινωνιολογίας και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού, είναι η φανκσιοναλιστική προσέγγιση. Ο Durkheim χρησιμοποίησε τη λειτουργική προσέγγιση για την ερμηνεία του κοινωνικού ρόλου των θεσμών, δηλαδή το ποιο ρόλο αυτοί αναλαμβάνουν στην παραγωγή και διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Σύμφωνα με τη θεωρία του, το καθήκον της εκπαίδευσης είναι η μεθοδολογική κοινωνικοποίηση των νέων, εννοώντας την ανάπτυξη από μέρους τους αυτών των αξιών και ικανοτήτων που η πολιτική κοινωνία και το συγκεκριμένο περιβάλλον για το οποίο προορίζονται, απαιτούν. Οι ειδικευμένοι θεσμοί στη βιομηχανική κοινωνία αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητοι παράγοντες που προάγουν ή παρεμποδίζουν την αλλαγή, παράγοντας λειτουργικές ή δυσλειτουργικές συνέπειες. Ωστόσο, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης είναι πολύ περισσότερο περίπλοκη και εμπεριέχει εκτός από την έννοια της μεταβίβασης ικανοτήτων και αξιών, το ρόλο της κατανομής και της επιλογής. Τα προβλήματα αυτά οδήγησαν στη δυτική Ευρώπη και κυρίως στις Η.Π.Α., στο ξεπέραςμα της ενασχόλησης αποκλειστικά με τα θέματα της κοινωνικής ενσωμάτωσης και του κοινωνικού ελέγχου.

Συνεχίζοντας, η συγγραφέας πιστεύει ότι αν και ο δομικός φανκσιοναλισμός σαν προσέγγιση έχει κατα-

δικαστεί σα συντηρητικός ή σα συνδεδεμένος με τις μεταρρυθμιστικές λύσεις του Κράτους Πρόνοιας, παρουσιάζει συγκεκριμένα πλεονεκτήματα για τη μελέτη του θέματος, καθώς τοποθετεί τους εκπαιδευτικούς θεσμούς στη σχέση τους με την ευρύτερη κοινωνική δομή. Με τον τρόπο αυτό αποδίδει την προσοχή που αναλογεί στο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί και στις επιδράσεις που επενεργούν σε αυτούς. Η σημαντικότερη από τις επιδράσεις ασκείται από την οικονομία καθώς καθορίζει την πολυπλοκότητα των ειδικεύσεων που απαιτούνται από το επίπεδο της τεχνολογίας. Επιπλέον, η φανκσιοναλιστική προσέγγιση εξετάζει την εκπαίδευση σε στενή σχέση με τη δημογραφική ανάπτυξη και το σύστημα στρωματοποίησης. Ο ρόλος του κοινωνικού ελέγχου και της μεταβίβασης αξιών μέσω της εκπαίδευσης μελετώνται σε στενή σύνδεση με το συνολικό σύστημα αξιών της κοινωνίας και με το κράτος σαν όργανο ελέγχου.

Τέλος, καθώς η εκπαίδευση είναι παράγοντας κοινωνικής ενσωμάτωσης, ερευνάται σε σχέση με άλλους παρόμοιους παράγοντες, από τους οποίους η οικογένεια είναι ο σημαντικότερος. Παρ' όλη όμως την προσφορά της, η φανκσιοναλιστική προσέγγιση τείνει να παραβλέπει την έκταση της διαφοροποίησης στις σύγχρονες κοινωνίες και ότι η διαφοροποίηση αυτή προκαλεί συχνά σύγκρουση εμφανή ή συγκαλυμμένη. Πολλές φορές οι

εκπαιδευτικές διαμάχες αποκαλύπτουν ότι δεν υπάρχει ένα κοινό σύστημα αξιών αναφορικά με τους στόχους της εκπαίδευσης αλλά αντιτιθέμενες ιδεολογίες υποστηριζόμενες από ομάδες πίεσης και πολιτικά κόμματα, που προωθούν δικούς τους στόχους.

Όπως αναφέρει η Φραγουδάκη (1985), ο Τάλκοτ Πάρσον είναι ένας από τους σημαντικότερους μελετητές του εκπαιδευτικού συστήματος που χρησιμοποιεί ως θεωρητικό του υπόβαθρο τη φανκσιοναλιστική θεωρία. Ο Πάρσον στηριγμένος στον Durkheim θεωρεί ως ουσιώδη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος την κοινωνικοποίηση των νέων, μέσω της οποίας διατηνίζεται η συγκεκριμένη κοινωνία. Θεωρεί δε ως βασικές προϋποθέσεις για τη σχολική επιτυχία την αποδοχή από μέρους των μαθητών των ηθικών αξιών του σχολείου και της κοινωνίας, τα ατομικά κίνητρα και τις ατομικές ικανότητες.

Για τον Πάρσον, το θέμα της ενσωμάτωσης των ηθικών αξιών του σχολείου από τους μαθητές είναι πρωταρχικής σημασίας και άρα το σχολείο πρέπει να επιβραβεύσει τόσο τις καλές επιδόσεις όσο και την προσαρμογή των μαθητών στις ειδικές αξίες γιατί με τον τρόπο αυτό προετοιμάζονται για τους μελλοντικούς ρόλους τους στην ιεραρχημένη κοινωνία.

Για το θέμα της ανισότητας πιστεύει ότι είναι δεδομένο, εφ' όσον η κοινωνία είναι ιεραρχημένη, να επιλέγει μέσω του σχολείου τους καλύτερους, προκαθορί-



ζοντας έτσι το μελλοντικό καταμερισμό στα ανώτερα και κατώτερα επαγγέλματα. Ταυτόχρονα όμως, είναι υποστηρικτής της αξιοκρατίας την οποία αντιλαμβάνεται ως διαδικασία αντικειμενική, δίκαιη και στη βάση των ίσων ευκαιριών. Επομένως πιστεύει ότι το σχολείο αποφασίζει ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση και άρα δεν τίθεται θέμα κοινωνικής ανισότητας. Υποστηρίζει λοιπόν ότι από τα παιδιά με μέσο ή υψηλό δείκτη νοημοσύνης το μεγαλύτερο ποσοστό εισάγεται στην ανώτερη παιδεία. Ένα 29% από αυτά έχουν εργατική προέλευση και επομένως αυτό καταρρίπτει την αντίληψη ότι το σχολείο λειτουργεί επιλεκτικά με βάση την κοινωνική προέλευση.

Γενικά, ο φανκσιοναλισμός θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα των βιομηχανικών χωρών είναι ένα μέσο κοινωνικής κινητικότητας καθώς το σχολείο δίνει ειδικεύσεις με μαγνητή ζήτηση, λόγω της τεχνολογικής εξέλιξης. Στη βιομηχανική κοινωνία όλο και μεγαλύτερο μέρος των μαθητών θα αποκτά όλο και περισσότερη μόρφωση. Η επιλογή που κάνει το σχολείο είναι αναγκαία αλλά αξιοκρατική. Με τα μεταρρυθμιστικά μέτρα για τη συνεχή μείωση της κοινωνικής ανισότητας εξασφαλίζεται η χρησιμοποίηση όλων των «ταλέντων» που υπάρχουν στα λαϊκά στρώματα ώστε να μην υπάρχει σπατάλη ανθρωπίνου δυναμικού (η συλλογιστική αυτή μας παραπέμπει άμεσα στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία αναφέρθηκε νωρίτερα). Για αυτή τη θεωρητική κατεύθυνση

η κοινωνική ανισότητα μπορεί να καταπολεμηθεί εφ' όσον λυθούν προβλήματα που αφορούν κυρίως ατομικά χαρακτηριστικά όπως είναι τα ψυχολογικά κίνητρα, οι δυσκολίες προσαρμογής, οι αναστολές που προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον ή τα προβλήματα στο εσωτερικό της σχολικής τάξης.

Η Φραγουδάκη (1985), πιστεύει ότι η λειτουργική προσέγγιση έχει προσφέρει αξιόλογη μέλετη των παραγόντων που προκαλούν την ανισότητα στο σχολείο και του τρόπου με τον οποίο νομιμοποιείται η ανισότητα αυτή. Από την άλλη όμως, ενώ δέχεται ότι το σχολείο πρέπει να είναι αξιοκρατικό, ταυτόχρονα δέχεται ότι πρέπει να είναι και επιλεκτικό, να προετοιμάζει δηλαδή τους μαθητές για τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας.

Χωρίς οι ερευνητές να είναι σε θέση να παρουσιάσουν μια ολοκληρωμένη άποψη σε σχέση με ένα τόσο μεγάλο θεωρητικό ρεύμα, ο προβληματισμός τους επικεντρώνεται στη λειτουργία της επιλογής και στον καταμερισμό της εργασίας. Η φανκοιοναλιστική θεώρηση προσπάθησε να δώσει επίφαση αντικειμενικότητας στην επιλεκτική διεργασία του σχολείου, όμως η αντικειμενικότητα αυτή καταρρίπτεται από το ίδιο το σκεπτικό του σχολείου. Οι φορείς κοινωνικοποίησης που νομιμοποιούνται από την πολιτική εξουσία, έχουν σκοπό να διαμορφώσουν νομοταγείς πολίτες, πολίτες που ενστερνίζονται

την κυρίαρχη ιδεολογία ή τουλάχιστον την αντιπαλεύουν μέσα στα πλαίσια που το ίδιο το κράτος θεωρεί νόμιμα. Αν λοιπόν το κράτος απονέμει τις κοινωνικές θέσεις με βάση αντικειμενικά προσόντα που αποκτώνται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ποιος είναι αυτός που καθορίζει τα αντικειμενικά αυτά προσόντα;

Το θέμα των κριτηρίων είναι στην ουσία του θέματος υποκειμενικότητας. Έτσι από την ελεύθερη πρόσβαση στις πρώτες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, φτάνουμε στην επιλεγμένη πρόσβαση στις ανώτερες βαθμίδες. Σε τέτοια σημαντικά θέματα ο φανκοιοναλισμός δε δίνει ικανοποιητικές απαντήσεις. Παρ' ολ' αυτά, ούτε οι ερευνητές μπορούν να αποδεχτούν ιδεολογικά την ιδέα μιας ολικά ντετερμινιστικής κοινωνίας, όπου η ανακατανομή των κοινωνικών θέσεων είναι απόλυτα περιορισμένη.

### 3. Η Ριζοσπαστική Θεώρηση.

Τη δεκαετία του 1960 αναπτύσσεται στις Η.Π.Α. μια ριζοσπαστική κοινωνιολογική θεώρηση παράλληλα με την άνοδο αριστερών πολιτικών και κοινωνικών τάσεων στα πανεπιστήμια. Η ριζοσπαστική θεώρηση προσπαθεί να ερμηνεύσει την ανισότητα στη σχολική επίδοση με βάση την κοινωνική προέλευση των μαθητών ως αποτέλεσμα της κεφαλαιοκρατικής δομής της αμερικανικής κοινωνίας.

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985), η ριζοσπα-

στική τάση γεννήθηκε από την ανάγκη για μια ολική θεωρητική ερμηνεία της κοινωνίας συνολικά και μέσα στην πολυπλοκότητά της. Οι περισσότεροι θεωρητικοί της τάσης αυτής ξεκίνησαν ως φανκσιοναλιστές και αρκετοί είναι επηρεασμένοι από τον Τάλκοτ Πάρσονς. Όμως μέσα στον κοινωνικό αναβρασμό της δεκαετίας του 1960, απομακρύνονται από τις παραδοσιακές αρχές και θεωρήσεις, απορρίπτουν το φανκσιοναλισμό και προσανατολίζονται ξανά σε κλασικές θεωρητικές πηγές του Καρλ Μαρξ και του Μαξ Βέμπερ. Κάποιοι από αυτούς μάλιστα, στρέφονται σε μαρξιστικές έννοιες, όπως της αναπαραγωγής της αστικής τάξης και της διαιώνισης της αστικής κυριαρχίας και αντιμετωπίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα ως προϊόν τις συγκεκριμένης δομής.

Γενικότερα, οι ριζοσπάστες αποδίδουν την εκπαιδευτική έκρηξη τόσο στην ανάγκη της οικονομίας για ειδικευμένη εργασία (άποψη που συναντάται και στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου) όσο και στον ανταγωνισμό των κοινωνικών ομάδων μέσα στην κοινωνική ιεραρχία της εξουσίας. Έτσι, οι κυρίαρχες ομάδες προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό σύστημα στα δικά τους συμφέροντα. Το σχολείο μεταδίδει γνώσεις αλλά συγχρόνως και συνήθειες, αξίες και συμπεριφορές που προετοιμάζουν τους μαθητές για τους μελλοντικούς κοινωνικούς ρόλους που θα αναλάβουν.

Από τους σημαντικότερους ριζοσπάστες θεωρητι-

κούς είναι οι μαρξιστές Μπόουλς και Γκίντις. Αυτοί, σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985), θεωρούν την ανάλυση των παραγωγικών σχέσεων ως προϋπόθεση για τη μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος. Υποστηρίζουν ότι αυτό είναι ένας σημαντικός μηχανισμός στην υπηρεσία της κυρίαρχης τάξης για την αναπαραγωγή του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Επίσης θεωρούν ότι οι ταξικές ανισότητες που οφείλονται στη διαδικασία παραγωγής, όπως εμφανίζεται στην αστική κοινωνία, ενισχύεται από την ταξική δομή του σχολείου που κοινωνικοποιεί διαφορετικά τους μαθητές, ανάλογα με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχονται. Οι γνωστικές ικανότητες παίζουν ελάχιστο ρόλο στον καταμερισμό των ατόμων στην κοινωνική εργασία και αντίστοιχα στα διαφορετικά επίπεδα της ταξικής δομής. Σημαντικότερο ρόλο έχουν διάφορα στοιχεία συμπεριφοράς και προσωπικότητας που είναι απαραίτητα για την άσκηση ηγετικών ρόλων στη διαδικασία παραγωγής. Τα χαρακτηριστικά αυτά οφείλονται εν μέρει στην κοινωνική προέλευση και εν μέρει μεταδίδονται από το σχολείο. Τα παιδιά των προνομιούχων βρίσκονται υψηλά στην κοινωνική ιεραρχία αντίθετα από τα παιδιά των μη προνομιούχων.

Η ριζοσπαστική κοινωνιολογία, προχωρώντας πέρα από την περιγραφικότητα του φανκσιοναλισμού, ερμηνεύει την εκπαιδευτική ανισότητα με βάση την κοινωνική προέλευση. Και μάλιστα η εκπαιδευτική ανισότητα έχει όχι

μόνο κοινωνικά αίτια αλλά και θεμελιώδη κοινωνική λειτουργία, αναπαράγοντας την ταξική δομή της κοινωνίας.

Ο Μυλωνάς, στο βιβλίο «Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο», κατατάσσει τους ριζοσπάστες των Η.Π.Α. πιο κοντά στη μαρξιστική ερμηνευτική. Ο Gintis σε συνεργασία με το Bowles προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τα δεδομένα της κοινωνικής ανισότητας από τη σκοπιά της κοινωνικής αναπαραγωγής, με το σκεπτικό ότι το σχολείο εξυπηρετεί τις ανάγκες ενός συγκεκριμένου τρόπου παραγωγής. Το σχολείο δεν εξισώνει τις πιθανότητες επιτυχίας στη ζωή αλλά προετοιμάζει την πλειοψηφία των μελών της κοινωνίας να αποδεχτούν την ανισότητα στην κοινωνία και την εργασία. Υποστηρίζουν ότι παρά την τεράστια αύξηση της γενικής εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. από τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και μετά, η κοινωνική κινητικότητα δεν υπήρξε μεγάλη. Και επιπλέον, η επίδραση της οικογενειακής προέλευσης στη χρονική διάρκεια σπουδών των παιδιών παραμένει ουσιαστικά σταθερή.

Η διαφορά των ριζοσπαστών της Αμερικής από τους μαρξιστές και νεομαρξιστές της Ευρώπης, έγκειται στη διαφορετική σημασία που αποδίδουν στο ρόλο του σχολείου σε σχέση με την κοινωνική αναπαραγωγή. Ενώ οι Ευρωπαίοι θεωρούν το ρόλο του σχολείου κεντρικό στην κοινωνική αναπαραγωγή της ανισότητας, οι αμερικανοί ερευνητές θεωρούν ότι οι αιτίες του προβλήματος πρέπει να αναζητηθούν έξω από το σχολείο. Γι' αυτό

και οι μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις στο σχολείο δε λύνουν ούτε μετριάζουν το φαινόμενο της ανισότητας. Ο στόχος πρέπει να είναι η αλλαγή όλου του κοινωνικού συστήματος και κυρίως της οικονομίας. Έμμεσα συμπεραίνεται ότι τίποτα δε μπορεί να αλλάξει όσο δεν αλλάζουν οι οικονομικές ανισότητες.

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985), η ριζοσπαστική ερμηνεία έχει δύο βασικές αδυναμίες. Πρώτα, εξηγεί την ανισότητα με τρόπο μηχανιστικό (με βάση την ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής) και αγνοεί τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και την ευρύτερη διαίρεσή της σε χειρωνακτική και διανοητική, διαχωρισμός που υπάρχει και στις σοσιαλιστικές χώρες. Δεύτερο, φτάνει σε μια απλούστερη, ότι η εκπαιδευτική ανισότητα θα υπάρχει όσο επιζει ο καπιταλισμός. Επομένως δεν προτείνει άμεσες αλλαγές στο σχολικό θεσμό αλλά προσδοκεί μια γενικότερη κοινωνική αλλαγή.

Η Banks (1987), συμπεριλαμβάνει στους ριζοσπαστες τους λεγόμενους απασχολειοποιητές και τους χωρίζει σε ριζοσπαστικούς και νεορομαντικούς. Από αυτούς, οι τελευταίοι προτείνουν ρεφορμιστικές εναλλακτικές λύσεις σε σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τη φύση της Παιδαγωγικής, αφήνοντας άθικτη τη βασική θεσμική δομή του σχολείου.

Το κύριο ρεύμα των απασχολειοποιητών με βασικούς εκπροσώπους τους Illich και Reimer, πιστεύουν ότι

η λειτουργία των σχολείων δεν έχει σχέση με τη γενικότερη έννοια της εκπαίδευσης αλλά αποβλέπει στη μύηση των μαθητών σε αξίες, που ουσιαστικά είναι πλαστές. Τα σχολεία είναι παράγοντες κοινωνικής ανισότητας σε εθνικό όσο και διακρατικό επίπεδο. Γενικά προτείνουν την κατάργηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, των σχολείων και των δασκάλων και ο έλεγχος των δαπανών για την παιδεία να ανατεθεί στους μαθητές που θα μαθαίνουν ό,τι θέλουν, με τον τρόπο που το θέλουν, σε οποιαδήποτε ηλικία. Αυτό θα μπορούσε να γίνει μέσα από δίκτυα που θα περιλαμβάνουν πρόσβαση σε πηγές μάθησης (μουσεία, βιβλιοθήκες κ.ά.) και την επαφή των μαθητών με εκείνους που κατέχουν τη γνώση για την οποία ενδιαφέρονται. Ταυτόχρονα, υποστηρίζουν την κατάργηση των τυπικών προσόντων ώστε η επαγγελματική επιλογή να βασίζεται αποκλειστικά στην ικανότητα κάποιου να κάνει μια συγκεκριμένη εργασία.

Ο Τζον Χολτ (1978), που μπορεί να ενταχθεί στο κίνημα αυτό, υποστηρίζει την κατάργηση της υποχρεωτικής παρακολούθησης στο σχολείο σε πρώτη φάση και σταδιακά να «βγάλουμε» τα παιδιά από τα σχολικά κτίρια για να γνωρίσουν τον κόσμο μέσα από προσωπική εμπειρία. Επίσης, πιστεύει ότι πρέπει να αφήσουμε τα παιδιά να δημιουργήσουν ομάδες μεταξύ τους που θα δουλεύουν και θα μοιράζονται τα οποιαδήποτε αποτελέσματα της δουλειάς τους μεταξύ τους. Τέλος, υποστη-



ρίζει ότι πρέπει να καταργηθούν οι τάξεις, οι εξετάσεις, οι βαθμοί και το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας, τα οποία χαρακτηρίζει «ανοησίες».

Γενικά, η Banks (1987) θεωρεί ότι οι απασχολειοποιητές αποσκοπούν σε ριζοσπαστικές αλλαγές, με την κατάργηση του γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος που βρίσκεται σε στενή σύνδεση με την οικονομία, ώστε οι άνθρωποι να επαναστατικοποιηθούν. Η διαδικασία όμως αυτή, περιγράφεται με τρόπο ασαφή, ενώ ενάντια στον τρόπο που φτάνουν στα συμπεράσματά τους έχει ασκηθεί σκληρή κριτική.

Έτσι, ενώ ο Illich απορρίπτει την επιστήμη και την τεχνολογία, υποστηρίζει ότι η απασχολειοποίηση στα διαδικασίες βασίζεται σε μια ιδιαίτερα αυτοματοποιημένη τεχνολογία. Εξάλλου, έχει υποστηριχθεί ότι τα προτεινόμενα «δίκτυα» θέτουν τα θεμέλια μιας νέας γραφειοκρατίας στη θέση της ήδη υφιστάμενης και σε τελική ανάλυση, οι ήδη προνομιούχοι είναι σε θέση να εκμεταλλευτούν καλύτερα το προτεινόμενο σύστημα εκπαίδευσης, όπως έκαναν και με τα προηγούμενα. Ωστόσο όμως, είναι σημαντική η προσφορά τους επειδή αμφισβήτησαν παραδοσιακά «δόγματα» όπως π.χ. το ρόλο του δασκάλου στο εκπαιδευτικό σύστημα και τη χρησιμότητα των γνώσεων που το σχολείο μεταδίδει.

Ο Σνυντέρ (1981), προχωρά σε μια βαθιά κριτική του έργου του Illich. Σημαντικό μέρος της κριτικής αυ-

της αφιερώνεται στο ότι ο τελευταίος, αγνοεί την πάλη των τάξεων και ότι απορρίπτει τη χρήση της τεχνικής γενικά. Όπως λέει χαρακτηριστικά, επειδή ο Illich αγνοεί την πάλη των τάξεων, καταλογίζει κάθε καταπίεση στην ίδια την τεχνική και όχι στην κοινωνική δομή που δίνει σε άλλους τις θέσεις εκμεταλλευτών και σε άλλους τις θέσεις των εκμεταλλευμένων. Για τον ίδιο λόγο, παρουσιάζει τους εργάτες παθητικά υποταγμένους στη μηχανή και χωρίς να έχουν καμιά δύναμη να αντιδράσουν.

Σύμφωνα με το συγγραφέα, κανείς δεν είναι περισσότερο σκλάβος από τον Illich της πλάνης που θέλει να καταγγείλει : της δουλείας του ανθρώπου στη μηχανή. Ο Illich είναι ένας νέος τύπος τεχνοκράτη που φτάνει στην αντίφαση ότι η ευτυχία θα προέλθει από μια νέα τεχνική και συγχρόνως αρνείται την τεχνική πρόοδο που έχει συντελεστεί.

Σχετικά με το κίνημα της απασχολειοποίησης, οι ερευνητές πιστεύουν ότι χάνει την επαφή με την πραγματικότητα, προτείνοντας τόσο ριζικές αλλαγές που παραμένουν οραματισμοί χωρίς πιθανότητα υλοποίησης. Εξάλλου, αγνοούν το γεγονός ότι το σχολείο είναι προϊόν της κοινωνικής δομής και όχι πρωταρχική αιτία της κοινωνικής ανισότητας. Η κατάργησή του λοιπόν, όπως την εννοούν οι απασχολειοποιητές και η αντικατάστασή του με άλλους θεσμούς κινδυνεύει να γίνει μια απλή, τυ-

πική αλλαγή και όχι μια αλλαγή δομών και ουσίας. Ωστόσο, παρά τις ρομαντικές τάσεις του κινήματος, οι απασχολειοποιητές έδωσαν το ερέθισμα για την έναρξη της συζήτησης που αφορά τόσο στο ρόλο του σχολείου όσο και στη γενικότερη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον -φυσικό και κοινωνικό- όπως διαμορφώθηκε μετά τη βιομηχανική επανάσταση.

#### 4. Η Μαρξιστική προσέγγιση και η Έννοια της

##### Αναπαραγωγής

Σύμφωνα με το Μυλωνά, η έννοια της αναπαραγωγής έχει γενικευμένη χρήση στις θεωρίες που αναφέρονται στη διατήρηση της κοινωνικής στρωμάτωσης ή της διαίρεσης της κοινωνίας σε τάξεις. Επίσης, έχει σημαντική θέση στις θεωρίες που μελετούν το ρόλο του σχολείου στη διαίωνηση των κοινωνικών και ταξικών ανισοτήτων. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης μετά το 1950 καταφεύγει στον όρο «αναπαραγωγή» για να ερμηνεύσει το φαινόμενο της σταθερής μέσα στο χρόνο σχέσης της κοινωνικής προέλευσης με τη σχολική επίδοση. Στο διάστημα που ακολουθεί υπήρξαν πολλές θεωρητικές αναλύσεις που υποστήριξαν ότι η διαίωνηση και η διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων οφείλονται σε μια γενική διαδικασία αναπαραγωγής. Μέσα από αυτήν την οπτική το σχολείο προσεγγίζεται όχι τόσο ως ουδέτερος χώρος προσφοράς γνώσης αλλά ως μηχανισμός διάκρισης, επι-

λογής, αξιολόγησης, κατάταξης με κοινωνικά κριτήρια όσων φοιτούν αλλά και όσων δεν φοιτούν, ακριβώς εξαιτίας του γεγονότος αυτού. Δηλαδή όλες αυτές οι ανάλυσεις προϋποθέτουν ότι το σχολείο είναι ένα μέρος, ένα τμήμα, το πιο ενεργό και ίσως το πιο αποτελεσματικό ενός γενικότερου μηχανισμού αναπαραγωγής, ιδεολογικής κάλυψης και κατά συνέπεια παγίωσης των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η αναπαραγωγή είναι ένας όρος που η Κοινωνιολογία δανείστηκε από τη Βιολογία. Η αναπαραγωγή όμως της κοινωνίας δε θεωρείται ως η κατά σειρά παραγωγή μιας νέας, ίδιας με την παλιά αλλά σα διατήρηση και συνέχεια της υπάρχουσας. Ουσιαστικά δηλαδή, δηλώνεται με τον όρο η σταθερή συνέχεια των βασικών δομικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας αρθρωμένων με ορισμένο τρόπο, παρά τις οποιεσδήποτε επιμέρους μεταβολές ή αλλαγές. Γενικά, οι κοινωνικές επιστήμες «δανείστηκαν» τον όρο από τη μαρξική θεωρία που πίστευε ότι η αναπαραγωγή συντελείται με τη μηχανιστική επιβολή των αναγκαίων κοινωνικών σχέσεων που προκύπτουν από τον τρόπο παραγωγής.

Για το Μυλωνά, η μαρξιστική θεώρηση του σχολείου των καπιταλιστικών χωρών έχει το χαρακτηριστικό της εξάρτησης και προσαρμογής του στις απαιτήσεις και τις ανάγκες του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής, που είναι η αναπαραγωγή της κυρίαρχης α-

οτικής τάξης και της κυριαρχούμενης προλετεριακής. Έτσι το σχολείο διασφαλίζει την ύπαρξη και τη συνέχεια του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής μέσα από την αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων και των κοινωνικών σχέσεων.

Μια άλλη καταγγελία της μαρξιστικής θεώρησης αφορά το διαιρετικό ρόλο του σχολείου : το σχολείο στην πραγματικότητα διαιρεί ενώ η κυρίαρχη ιδεολογία το εμφανίζει να ενοποιεί. Η αστική ιδεολογία εμφανίζει το σχολείο άλλο από εκείνο που πραγματικά είναι και μέσα από αυτό η αστική κοινωνία παρουσιάζεται ως η καλύτερη που θα μπορούσε να υπάρξει.

Σύμφωνα με το Μυλωνά, μια από τις σημαντικότερες ερμηνευτικές προσεγγίσεις της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου είναι η ευρωπαϊκή μαρξιστική, με πρωτεργάτες τους Baudelot και Establet. Σύμφωνα με τη θεωρία τους, το σχολείο που λειτουργεί σε μια καπιταλιστική κοινωνία, ανταποκρίνεται και εξυπηρετεί τις απαιτήσεις της, αναπαράγοντας τις κοινωνικές τάξεις και τις μεταξύ τους κοινωνικές σχέσεις παραγωγής.

Το σχολείο ανταποκρίνεται στην «υποχρέωση» του αυτή με μια εσωτερική ικανοποίηση της δομής και του περιεχομένου της προσφερόμενης εκπαίδευσης σε δύο κατευθύνσεις. Η μια που οδηγεί στα έργα και τους ρόλους των αστών (θεωρία, σύλληψη, απόφαση, οργάνωση και διεύθυνση της εργασίας) και η άλλη που οδηγεί στα

έργα και τους ρόλους των προλεταρίων (υλική πραγμάτωση). Το σχολείο έχει πρωτεύοντα αλλά εξαρτημένο ρόλο στη διαδικασία κοινωνικής αναπαραγωγής, για αυτό δεν μπορούν να το αλλάξουν μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις. Μέσα από αυτές, το σχολείο εκσυγχρονίζεται και παραλλάσσεται ώστε να λειτουργεί αποτελεσματικότερα.

Η κριτική του Μυλωνά επικεντρώνεται στο ότι η ανάλυση των Baudelot-Establet ουχέει την επιστημονική προσέγγιση του φαινομένου της αναπαραγωγής με την εκ των προτέρων πολιτική αξιοποίηση των συμπερασμάτων. Για αυτούς, η καθημερινή πάλη κατά της δικτατορίας των αστών και η πάλη υπέρ της δικτατορίας του προλεταριάτου, δηλαδή η πάλη για την πλήρη μεταμόρφωση του τρόπου εκπαίδευσης είναι αξεχώριστες. Μια τέτοια προσέγγιση όμως προκαλεί αμφισβήτηση της αντικειμενικότητας και άρα της επιστημονικότητας της εργασίας τους.

Για το Συνντέρ (1981), οι Baudelot-Establet είχαν το κουράγιο να αναιρέσουν την ιδεολογική πλάνη της ενότητας του σχολείου, το μεγάλο μύθο του ενιαίου και ενωτικού σχολείου. Οι σχολικοί μηχανισμοί διευθύνονται από αυτό που φαίνεται να είναι το αποτέλεσμα, δηλαδή την κοινωνική διαίρεση της εργασίας. Οι σχέσεις της αστικής με την εργατική τάξη είναι στην πραγματικότητα η σχέση εκμετάλλευσης της μιας από την άλλη. Οι διάφορες κτευθύνσεις προς τις οποίες το scho-

λειο προσανατολίζει τους μαθητές, όπως υπέδειξαν οι παραπάνω συγγραφείς, δεν έχουν σχέση με την ικανότητα και τα φυσικά τους χαρίσματα αλλά ανταποκρίνονται στις αναλογίες των εργατικών χεριών, των προτοταμένων και διευθυντών που η καπιταλιστική κοινωνία χρειάζεται για τη λειτουργία και την αναπαραγωγή της.

Όμως το πρόβλημα της προσέγγισης των Baudelot και Establet είναι ότι βλέπουν με τρόπο μονολιθικό την αστική κουλτούρα, απογυμνωμένη από κάθε πραγματική αξία, με μοναδικό σκοπό να ενισχύσει την ταξική της συνείδηση και να σταθεροποιήσει την κυριαρχία της. Αλλά για το Σνουντέρ μια τέτοια άποψη εμφανίζει ένα μεγάλο πολιτικό κενό καθώς όλη η προσπάθεια του Λένιν θα αρνηθεί το δίλλημα ή να συνεχίσει η ύπαρξη της αστικής κουλτούρας ή να θεμελιωθεί μια ριζικά νέα. Όπως ο Λένιν είχε πει, πρέπει να ξεχωρίσουμε ποια είναι τα αρνητικά του αστικού σχολείου και ποια τα θετικά που μπορούμε να κρατήσουμε.

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985), το σχολείο δε μεταδίδει μόνο γνώσεις αλλά συγχρόνως αξίες και αρχές, κανόνες της ατομικής και κοινωνικής ζωής. Το σχολείο, σύμφωνα με όλες ανεξαιρέτως τις ερμηνείες, υπερασπίζεται την κοινωνική δομή και προτρέπει τους μαθητές στην αποδοχή της. Για πολλούς μαρξιστές θεωρητικούς, αυτός ο ιδεολογικός ρόλος του σχολείου είναι η σημαντικότερη αποστολή του. Π.χ. για τον Κλωντ

Γκρινιόν το σχολείο έχει σκοπό να πείθει τα μέλη των λαϊκών τάξεων να αποδεχτούν τις συνθήκες ζωής και εργασίας που η αστική τάξη προορίζει για αυτά. Τους πείθει να δέχονται σα φυσικό ή αναπόφευκτο τον κοινωνικό καταμερισμό που τους αδικεί. Σύμφωνα με το Λουί Αλτουσέρ, στην προηγμένη βιομηχανική κοινωνία το σχολείο είναι ο κυριότερος θεσμός για την αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η ιδεολογία, οι αρχές, οι αξίες, οι αντιλήψεις και οι έννοιες που το σχολείο μεταδίδει, εμποδίζουν την κατανόηση της εκμετάλλευσης πάνω στην οποία θεμελιώνεται η ταξική δομή και οργάνωση της κοινωνίας.

Όπως υποστηρίζει η Φραγκουδάκη, η γνώση σήμερα παίζει σημαντικότερο κοινωνικό ρόλο από άλλοτε. Αφ' ενός γιατί η οικονομική ανάπτυξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την παραγωγή γνώσης, αφ' ετέρου γιατί το κράτος παρεμβαίνει με οικονομικές παροχές προς τις αδικημένες τάξεις και μετατοπίζει τις κοινωνικές συγκρούσεις. Η κρατική παρέμβαση προς την εκτόνωση των ταξικών αγώνων που θα θέσουν σε κίνδυνο το κοινωνικό σύστημα, σχεδιάζεται και εφαρμόζεται όλο και περισσότερο από τους κατόχους της γνώσης. Το σχολείο σε αυτή τη διαδικασία έχει το σπουδαιότερο ρόλο να αποφασίζει ποιοι θα είναι οι κάτοχοι γνώσεων και ποιοι όχι.

Στην επιλογή αυτή χρησιμοποιεί το ιδεολογικό κατασκεύασμα των κατόχων της φυσικής ανωτερότητας



στο οποίο στηρίζει και με το οποίο δικαιώνει την επιλογή των μαθητών. Παρά τις συσσωρευμένες γνώσεις για το αντίθετο, το σχολείο επιτελεί μια δήθεν αξιοκρατική επιλογή μέσω της οποίας γίνεται ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας. Στις βιομηχανικές κοινωνίες, η εκπαίδευση δεν είναι προνόμιο της μειοψηφίας. Όμως σε ένα ορισμένο εκπαιδευτικό επίπεδο το σχολείο χωρίζεται σε διαφορετικές κατευθύνσεις, που άλλες οδηγούν στην ανώτερη εκπαίδευση αλλά και στην ιεραρχία των επαγγελμάτων και άλλες στα χειρωνακτικά επαγγέλματα.

Σύμφωνα με την υπόδειξη των Baudelot-Establet, το σχολείο είναι ανοικτό σε όλους αλλά δεν είναι ενιαίο. Υπάρχουν δύο είδη εκπαίδευσης' το ένα είναι προορισμένο για την πλειοψηφία, που οδηγεί στα κατώτερα χειρωνακτικά επαγγέλματα και το άλλο προορισμένο για την μειοψηφία που οδηγεί στα διανοητικά επαγγέλματα και τις ηγετικές κοινωνικές θέσεις. Η ίδια μόρφωση υπάρχει μόνο στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά και αυτή προετοιμάζει και ξεδιαλέγει τους μαθητές για τη διαφοροποίηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εμπειρικές κοινωνιολογικές μελέτες απόδειξαν ότι τα τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία και τα δημοτικά σχολεία, ανάλογα με τον πληθυσμό τους, δίνουν έμφαση σε άλλα μαθήματα, με αποτέλεσμα οι μαθητές από προνομιούχες τάξεις να αποκτούν μια ρεαλιστικότερη εικόνα της πραγματικότητας, που αναπτύσσει την εφευρετική και κριτι-

κή ικανότητα. Αντίθετα, οι μαθητές από μη προνομιούχες τάξεις σχηματίζουν την εικόνα μιας κοινωνίας από την οποία απουσιάζουν τα κοινωνικά προβλήματα και οι κοινωνικές διαφορές και συγκρούσεις.

Η Φραγκουδάκη αναφέρει και την άποψη της Γαλλίδας κοινωνιολόγου Βιβιάν Ιζαμπέρ-Ζαματί, σύμφωνα με την οποία δεν είναι δυνατό να κατανοηθεί ο ρόλος του σχολείου της κοινωνικής επιλογής, αν δε δούμε ότι αυτή αντιστοιχεί στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Με αυτό τον τρόπο, οι ανάγκες της αγοράς εργασίας, αποτελούν ένα από τα αίτια της επιλογής, καθώς η αγορά εργασίας κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, μπορεί να απορροφήσει συγκεκριμένο μόνο αριθμό μαθητών με καλή σχολική επίδοση που προέρχονται από τα «καλύτερα» σχολεία. Ταυτόχρονα, μέσα στον καπιταλιστικό καταμερισμό εργασίας, υπάρχει μεγάλος αριθμός θέσεων εργασίας για τις οποίες αρκούν στοιχειώδεις γνώσεις και ορισμένη ηθική προετοιμασία. Αυτές οι θέσεις, είναι πολύ πιθανό να διανεμηθούν στα παιδιά των εργατών και των φτωχών αγροτών.

Ένα σημείο της ορθόδοξης μαρξιστικής προσέγγισης που κατά τη γνώμη μας μπορεί εν μέρει να μην έχει αντίκρουσμα στην κοινωνική πραγματικότητα των ανεπτυγμένων βιομηχανικών κοινωνιών, είναι το θέμα της συντηρικότητας των αξιών της αστικής τάξης. Κυρίως για τις δεκαετίες μετά το 1960, ανανεωτικές ιδέες, ι-

οότητες των φύλων, αντιαυταρχισμός στην εκπαίδευση και την αγωγή, αναπτύσσονται στα μεσαία και ανώτερα στρώματα. Επίσης η εκπαίδευση, κυρίως η ανώτατη, μπαίνει στην πρωτοπορία και δημιουργεί ριζοσπαστικά κινήματα, που ανοικτά πλέον αμφισβητούν τα πολιτικά συστήματα του δυτικού κόσμου. Βλέπουμε δηλαδή να αναπτύσσεται μια προοδευτική πολιτική δύναμη και έξω από το χώρο της παραγωγής. Η μαρξιστική όμως θεωρία, αφήνει άλλες προοπτικές για την κριτική του σχολικού θεσμού σε σχέση με τη ριζοσπαστική θεώρηση που αναπτύχθηκε στις Η.Π.Α. Ενώ λοιπόν αναγνωρίζει το ρόλο που έχει το σχολείο στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας, δε θεωρεί το ρόλο αυτό αναπότρεπτο και αφήνει περιθώρια για τον αγώνα για ένα σχολείο που δε θα εξυπηρετεί τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας.

##### 5. Η Θεωρία του Μορφωτικού Κεφαλαίου - Η Κοινωνική Αναπαραγωγή Μέσω των Πολιτιστικών Ανισοτήτων και των Γλωσσικών Κωδίκων.

Μια άλλη προσπάθεια ερμηνείας της εκπαιδευτικής ανισότητας που έλαβε χώρα κύρια στη Γαλλία, αποτελεί η θεωρία του «Μορφωτικού Κεφαλαίου». Όπως αναφέρεται από τη Φραγκουδάκη (1985), ο προσανατολισμός αυτός της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης επιχειρεί να συγκεκριμενοποιήσει τις κοινωνικές επιρροές που είναι υπεύθυνες για τη σχολική ανισότητα, ενώ συγχρό-

νως θέτει σε μια ρεαλιστική βάση τις κοινωνιολογικές μεθόδους που κυριαρχούν παγκόσμια. Εισηγητές της νέας αυτής τάσης είναι ο Πιέρ Μπουρντιέ και ο Ζαν-Κλωντ Πασερόν.

Σύμφωνα με το Μυλωνά, με τα έργα τους «Οι Κληρονόμοι» και «Η Αναπαραγωγή» προσπάθησαν να δείξουν ότι δεν είναι τόσο οι οικονομικές ανισότητες που αντανakλώνται ως ανισότητες πρόσβασης στο σχολείο όσο οι πολιτιστικές. Το σχολείο αγνοώντας τις πολιτιστικές ανισότητες συμβάλλει στη διατήρηση των οικονομικών ανισοτήτων της κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί και την οποία υπηρετεί. Στο πρώτο έργο τους οι συγγραφείς, αναλύουν τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα ενστερνίζονται το habitus που αυτά αναπτύσσουν και αποκτούν μια συγκεκριμένη στάση προς την επίσημη κουλτούρα και τις σπουδές γενικότερα. Κυρίως, υποστηρίζουν, το πανεπιστιμιακό επίπεδο σπουδών αναπαράγει τις διαφοροποιήσεις πολιτιστικού χαρακτήρα.

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985), για το ίδιο έργο, επισημάνεται η έντονη κριτική που ασκούν οι συγγραφείς απέναντι στο γεγονός ότι οι μελετητές της σχολικής ανισότητας, προερχόμενοι κύρια από αστικές τάξεις εκφράζουν μια μορφή διαμαρτυρίας ενάντια στα πρόνομια της τάξης που οι ίδιοι ανήκουν, επιχειρώντας πιθανά να θέσουν σε αμφισβήτηση την προνομιούχο θέση

που κατέχουν στον εκπαιδευτικό θεσμό. Η αμφισβήτηση όμως αυτή είναι πλαστή, γιατί υπάρχει ένα δεύτερο σημείο που αποκαλύπτει τη στενότητα της συγκεκριμένης θεώρησης : οι μελετητές δίνουν έμφαση στην απλουστευτική ερμηνεία αναγωγής της διαφοροποιητικής λειτουργίας του σχολείου στο καπιταλιστικό σύστημα, που όμως δρα ανασταλικά στην κατανόηση των έμμεσων και μη ορατών μηχανισμών του σχολείου, μέσω των οποίων το φαινόμενο της κοινωνικής αναπαραγωγής πραγματοποιείται. Η ύπαρξη αυτών των μη ορατών και έμμεσων μηχανισμών επιβεβαιώνεται απ' το ότι η σχολική ανισότητα αναπαράγεται όχι μόνο στον καπιταλισμό αλλά και στις σοσιαλιστικές χώρες.

Τα εμπόδια μπροστά στις σπουδές αποδεικνύονται από το γεγονός ότι ενώ κάποιοι από τους φοιτητές στη τριτοβάθμια εκπαίδευση ξεφεύγουν από την ταξική τους «μοίρα» ωστόσο δε βρίσκονται σε σχέση ισότητας με τους φοιτητές που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Οι συγγραφείς επιχειρώντας να ερμηνεύσουν το παραπάνω φαινόμενο εισάγουν την έννοια του «μορφωτικού προνομίου» που αργότερα θα ονομάσουν «μορφωτικό κεφάλαιο». Με αυτό τον τρόπο εξηγούν τη διαφοροποίηση που υπάρχει ανάμεσα στους φοιτητές ακόμα και όταν τα κοινωνικο-οικονομικά εμπόδια αίρονται.

Το μορφωτικό κεφάλαιο ή αλλιώς η ελεύθερη παιδεία, μαζί με το μορφωτικό-ταξικό habitus που απο-

τελείται από στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στην κουλτούρα και την εκπαίδευση, δημιουργούν μια επιπρόσθετη ανισότητα που μεταδίδεται μέσω του μηχανισμού της κοινωνικής αναπαραγωγής. Το μορφωτικό κεφάλαιο εμπεριέχει ιδεολογικούς και γνωστικούς παράγοντες. Η ελεύθερη παιδεία των παιδιών που προέρχονται από την ελίτ έχουν μια «φυσική» εξοικείωση με τη γνώση σαν αποτέλεσμα του πολιτιστικού περιβάλλοντος στο οποίο έχουν μργαλώσει. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων φτάνουν στο σχολείο εφοδιασμένα με τα απαραίτητα «ερμηνευτικά κλειδιά» για την άνετη κατανόηση της παρεχόμενης από το σχολείο γνώσης.

Αναλύοντας την έννοια του πολιτιστικού (μορφωτικού) κεφαλαίου, ο Μυλωνάς το ορίζει ως τις συσσωρευμένες δυνατότητες και ικανότητες της οικογένειας να καλλιεργήσει στο παιδί τις περισσότερο εκτιμώμενες κοινωνικά γνώσεις, ευαισθησίες, τρόπους, πράξεις και εκφράσεις. Με τον τρόπο αυτό διαφοροποιείται το πολιτιστικό κεφάλαιο εκείνου που το απέκτησε ελεύθερα, χωρίς ιδιαίτερη ατομική προσπάθεια σε αντίθεση με εκείνον που το απέκτησε με μεγάλη ατομική προσπάθεια αποβάλλοντας ό,τι προσέλαβε ως κεφάλαιο από το δικό του οικογενειακό περιβάλλον.

Αυτοί που προέρχονται από την καλλιεργημένη κοινωνική τάξη, την ελίτ, κρατάει μια σχετική απόσταση και αδιαφορία από το πολιτιστικό κεφάλαιο και δείχνει

πως ενδιαφέρεται για όλα, χωρίς όμως να κουράζεται για την κατάκτησή τους. Αυτό δηλαδή που κληρονόμησε από την οικογένειά του και την κοινωνική του τάξη, εμφανίζεται σα φυσική απόρροια των προσωπικών του ικανοτήτων. Αντίθετα, οι προερχόμενοι από τις κατώτερες κοινωνικής κατηγορίες δουλεύουν κουραστικά για την απόκτηση, διατήρηση και επαύξηση του κεφαλαίου και μένει προσκολλημένος στους που είναι αναγκαίοι για να το πετύχει. Η εξωτερική όψη του πολιτιστικού κεφαλαίου είναι τα πολιτιστικά αγαθά (βιβλία, πίνακες), που ακόμα και αν τα κληρονομήσει ή τα αγοράσει μένουν ανενεργά χωρίς την πρωταρχική σχέση καλλιέργειας γούστου και ευαισθησιών.

Το σχολείο και κυρίως η ανώτατη παιδεία προσφέρει πολιτιστικό κεφάλαιο ίδιο με αυτό της καλλιεργημένης τάξης των αστών και ενώ απαιτεί την κατάκτησή του, εκτιμά και ανταμοίβει την πρόσκτηση από το κοινωνικό περιβάλλον, που το ίδιο βέβαια δεν προσφέρει. Το σχολείο μέσα από το συγκεκριμένο μηχανισμό ευνοεί τους ήδη κοινωνικά ευνοημένους και ενισχύει ταυτόχρονα τα κοινωνικά μειονεκτήματα των μη ευνοημένων. Η κουλτούρα της ελίτ είναι τόσο συγγενική με αυτή του σχολείου ώστε τα παιδιά των εργατών, των αγροτών και λιγίτερο των μικροαστών να πρέπει να εργαστούν σκληρά για να την αποκτήσουν. Φυσικά, το ίδιο δε συμβαίνει για τα παιδιά της καλλιεργημένης τάξης; μια και

αυτή είναι η κουλτούρα τους.

Επίσης, οι Μπουρντιέ-Πασερόν εισάγουν τον όρο ταξικό habitus (ταξικό έθος) με τον οποίο δηλώνουν

«τον τρόπο του είναι, διάθεση—προδιάθεση—τάση (disposition), τον τρόπο του πράττειν που έχει σχηματιστεί από την επανάληψη των αυτών πράξεων (ένα είδος συνήθειας—έξης—τάσης) ή των "σχημάτων" πράξης που είναι διαρκής και μεταβιβάσιμος».

(Μυλωνάς, σελ. 214)

Το ταξικό habitus δεν ορίζεται με τρόπο μηχανιστικά αναπαραγωγικό όπως η συνήθεια αλλά με τρόπο παραγωγικό. Το πρωταρχικό habitus που σχηματίζεται στην πρώιμη ηλικία μέσα στην οικογένεια και είναι χαρακτηριστικό του ατόμου, της ομάδας ή της κοινωνικής τάξης αποτελεί τη βασική αρχή για κάθε κατοπινό habitus, δηλαδή λειτουργεί ως αφετηρία για τις μελλοντικές αντιλήψεις, σκέψεις και πράξεις. Κάθε κοινωνική τάξη έχει βασικό σταθερό χαρακτηριστικό το δικό της habitus, που είναι ακριβώς αυτές οι διαφοροποιημένες «πηγές» με τις οποίες σχηματίζονται οι πρακτικές (διάθεσεις, στάσεις, πράξεις) και οι τρόποι έκφρασης (γλώσσα) που παρά την αναπροσαρμογή τους, είναι διαρκείς. Έτσι, οι κοινωνικές τάξεις παράγουν η καθεμία το δικό τους habitus και ταυτόχρονα αναπαράγονται μέσα από αυτό.

Το πολιτιστικό κεφάλαιο ως περιεχόμενο και το habitus ως τρόπος αντίληψης αυτού του κεφαλαίου, αναπαράγουν τις κοινωνικές προϋποθέσεις διατήρησής τους.



Οι κοινωνικές ανισότητες οφείλουν τη διατήρησή τους στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων των αντίστοιχων πολιτιστικών κεφαλαίων και habitus και όχι στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων της καπιταλιστικής παραγωγής.

Επιπρόσθετα στις απόψεις του Μυλωνά, η Φραγκουδάκη (1985) θεωρεί ως βασικά «στατιστικά» στοιχεία που συνθέτουν το μορφωτικό-ταξικό habitus τις στάσεις και τις συμπεριφορές έναντι του εκπαιδευτικού θεσμού.

Παρατηρείται λοιπόν, μια διαφοροποίηση αναφορικά με τις στάσεις απέναντι στη σχολική γνώση και την παιδεία γενικότερα, ανάλογα με την κοινωνική τάξη. Τα παιδιά που ανήκουν σε ανώτερα στρώματα, αντιμετωπίζουν ως φυσική εξέλιξη στην εκπαιδευτική της πορεία της πανεπιστημιακές σπουδές, όπως με την ίδια φυσικότητα τα παιδιά των χαμηλών στρωμάτων αντιμετωπίζουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για λίγα από τα παιδιά των στρωμάτων αυτών, το ότι καταφέρνουν να φτάσουν στο πανεπιστήμιο θα είναι συνειδητή επιλογή, που γίνεται μετά από μακρόχρονες αμφισβητήσεις και δυσκολίες.

Οι συμπεριφορές έναντι του σχολείου καθορίζονται από τη θέση της οικογένειας στην κοινωνική ιεραρχία. Τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων εμφανίζονται στις στατιστικές με καλύτερη επίδοση, μεγαλύτερες ικανότητες, άνεση και ευκολία στην αντιμετώπιση του scho-

λικού θεσμού. Η περίφημη «όσμωση» ή αλλιώς «οσμωτική καλλιέργεια» που σημαίνει τη μακρόχρονη εξοικείωση, επαφή και τριβή με τον κόσμο της τέχνης και της γνώσης, επιτρέπει στα παιδιά των προνομιούχων τάξεων να έχουν μια συμπεριφορά απέναντι σε αυτές, που χαρακτηρίζονται από έλλειψη προτροπής ή καταναγκασμού, απουσία σχολικού κόπου, άνεση και ευκολία.

Ο μικροαστός μαθητής ανήκει στην πλέον μεταβατική τάξη και είναι αυτός που περισσότερο απ' όλους θα προσπαθήσει να χρησιμοποιήσει τη σχολική εκπαίδευση για κοινωνική κινητικότητα. Αντίστροφα, ο μαθητής από ανώτερες τάξεις, ως αποτέλεσμα του κοινωνικού αισθήματος ασφάλειας που βιώνει, αρνείται το σχολικό μόχθο, αδιαφορεί για την πιθανότητα σχολικής αργοπορίας, κάνει επιλογές σπουδών με κριτήρια προσωπικές προτιμήσεις ή κλίσεις, χωρίς να ενδιαφέρεται για την επαγγελματική χρησιμότητά τους. Με αυτό τον τρόπο πρωτότυπες ειδικότητες αποτελούν αντικείμενο της προτίμησής του, σπουδές που μπορούν να χαρακτηριστούν ως αριστοκρατικές, που πολύ συχνά οδηγούν σε επαγγέλματα υψηλού status.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985), μέσα από το πρώτο αυτό σημαντικότατο έργο των Bourdieu-Passeron παρατηρείται ότι το μορφωτικό κεφάλαιο έχει κύρια ιδεολογικό ρόλο, δημιουργώντας το μύθο των «φυσικών χαρισμάτων». Οι διαφορές που παρατη-

ρούνται στη σχολική επίδοση των μαθητών ως αποτέλεσμα των στάσεων, των συμπεριφορών και της ελεύθερης παιδείας που προσφέρει το περιβάλλον του, αντιμετωπίζονται σαν αποδείξεις ατομικών διανοητικών ικανοτήτων, ευφυίας ή έφεσης για μάθηση. Η οσμωτική μάθηση, δηλαδή η μάθηση που επιτυγχάνεται μέσω της μακρόχρονης επαφής των ατόμων αυτών με πλούσια πολιτιστικά περιβάλλοντα, αντιμετωπίζεται ως «χάρισμα», ως εγγενές χαρακτηριστικό του ατόμου που γεννήθηκε με τη σφραγίδα του εκλεκτού. Παρόμοια, το σχολείο μεταφράζει αυτό που έχει αποκτηθεί από το κοινωνικό περιβάλλον σε φυσικό προσόν και πετυχαίνει, διατηρώντας την πίστη στην εγγενή ικανότητα για μόρφωση, να μεταβιβάσει τα πρόνομια της σχολικής αριστείας στους ήδη προνομιούχους.

Ο Μυλωνάς αναφερόμενος στο έργο των Bourdieu-Passeron «Η Αναπαραγωγή» καταλήγει στη διαπίστωση ότι οι συγγραφείς χρησιμοποιούν μια μαρξιστική λογική αναλύοντας το ρόλο του σχολείου. Το σχολείο ως εντολοδόχος ασκεί την παιδαγωγική πράξη και εγχαράσει, ασκώντας συμβολική βία (δηλαδή βία που συνοψίζεται στην επιβολή «σημασιών» μέσω των θεσμών αναπαραγωγής ιδεών) τις επιλεγμένες σημασίες που συνθέτουν την κυρίαρχη ιδεολογία. Η κυρίαρχη ιδεολογία που υπηρετεί τα συμφέροντα της κυρίαρχης ομάδας θεωρείται μέσα στη διαδικασία αυτή ως η μόνη αυθεντική και γενικής ισχύος.

Η αυθαίρετη εξουσία της κυρίαρχης τάξης ή ομάδας μέσα στο πλαίσιο ενός κοινωνικού σχηματισμού, εντέλειται την άσκηση εξουσίας εξ' ονόματός της (par delegation) στους «πράκτορες» της για να εγχαράξουν ασκώντας συμβολική βία την αυθαίρετη κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης με τρόπο αυθαίρετο (εκπαίδευση).

Η εκπαίδευση ασκείται από τον ειδικό «πράκτορα» που έχει νόμω την εξουσία και η οποία επιπρόσθετα παραλλάσσεται με την προσωπική ικανότητα επιβολής του πράκτορα. Οι ιδεολογίες που εμφανίζουν την παιδαγωγική πράξη ως πράξη «μη βίας», όπως η Σωκρατική, του Rogers, του Rousseau, του Freud κ.ά. είναι μύθος. Η παιδαγωγική πράξη με τον τρόπο που ασκείται, τείνει να παράγει τη νομιμότητα αυτού που μεταδίδει, εμφανίζοντάς το (και μόνο με το γεγονός το μεταδίδει νόμιμα) ως άξιο να μεταδοθεί, σε αντίθεση προς κάθετι που δε μεταδίδει και που εξαιτίας αυτού του γεγονότος κρίνεται ως μη άξιο και μη νόμιμο. Το σχολείο λοιπόν εγχαράσσει ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό habitus και τείνει να επιβάλει στα μέλη των κυριαρχούμενων ομάδων την αποδοχή της νομιμότητας του και την απόρριψη (μη νομιμότητα) του δικού τους μορφωτικού-ταξικού έθους.

Στο έργο τους «Η Αναπαραγωγή» οι συγγραφείς, προσπαθούν να εξηγήσουν τους εσωτερικούς συμβολικούς μηχανισμούς με τους οποίους το σχολείο μετέχει ενεργ-

γά και ουσιαστικά στην αναπαραγωγή των κοινωνικο-πολιτιστικών ανισοτήτων. Τις επαγγελματικο-οικονομικές ανισότητες τις θεωρούν ως προϊόν αυτών των εσωτερικών σχολικών διαδικασιών και τις οποίες τις οριοθετούν έξω από τη σφαίρα των ενδιαφερόντων τους.

Η Φραγκουδάκη (1985), στην κριτική για το έργο αυτό των Bourdieu-Passeron συμφωνεί με την κριτική του Μυλωνά και τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία της συμβολικής βίας για την κατανόηση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού. Κάτι τέτοιο γίνεται πραγματικότητα μέσα από αυτό που η Κοινωνιολογία ορίζει ως κυρίαρχη παιδεία, μέσω δηλαδή της επιλογής των «σημασιών» των υπαρκτών ή των δυνατών να υπάρξουν. Οι «σημασίες» άλλοτε αποκλείονται και άλλοτε επιλέγονται και επιβάλλονται ως οι μόνες αξίες να αναπαραχθούν. Βασικός παραμένει ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαίωξη της κυρίαρχης παιδείας, γιατί μέσα από αυτή εξυπηρετείται ένας διττός σκοπός : από τη μια της επιλογής της γνώσης και από την άλλη της δικαίωσής της ως νόμιμης. Η συμβολική βία που ασκεί ο θεσμός της εκπαίδευσης πετυχαίνει να πείσει όσους αποκλείει από τη σχολική διαδικασία, στο μέτρο που αυτή συνδέεται με τη σχολική κινητικότητα, με τρόπο «ουδέτερο» να εσωτερικεύσουν τη νομιμότητα του αποκλεισμού τους. Η νομιμοποίηση της αναπαραγωγής των κοινωνικών τάξεων συντελείται στο σχολείο προβάλλοντας ως δικαιολογία

τη δικαιοσύνη (ισότητα ευκαιριών) και την ηθική (αξιοκρατία). Η κοινωνική διαφοροποίηση μετατρέπεται σε διαφορετική βάση φυσικών «χαρισμάτων», επιβραβεύοντας τους κοινωνικά προνομιούχους ως φυσικά ανώτερους.

Σύμφωνα με το Μυλωνά, το ταξικό habitus διαμορφώνεται έξω από το σχολείο αλλά παρ' όλα αυτά είναι η βάση για ολόκληρη τη σχολική μάθηση. Εξαιτίας αυτού συμβάλλει στην αναπαραγωγή και τη νομιμοποίηση των ταξικών σχέσεων αποκρύβοντας το γεγονός ότι οι σχολικές ανισότητες που παράγει, αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες.

Η κριτική του έγκειται στο ότι αν και οι Bourdieu-Passeron δε φαίνεται να αποδέχονται την ορθόδοξη μαρξιστική άποψη για τη μηχανιστική σχέση αναπαραγωγής των όρων παραγωγής και των κοινωνικών σχέσεων, κάνουν συνεχείς αναφορές στην ταξικότητα της κοινωνίας και για αυτό κατατάσσονται στους νεομαρξιστές. Εξαιτίας αυτού το αντικείμενό τους είναι οι εσωτερικές αντινομίες του σχολείου που δημιουργούνται από τις σχέσεις της κουλτούρας που αυτό προσφέρει με τα διαφορετικά, ταξικά προσδιορισμένα πολιτιστικά κεφάλαια και habitus που ο μαθητής έχει αποκτήσει. Με τον τρόπο αυτό αναζητούν την απαρχή της διαδικασίας της κοινωνικής αναπαραγωγής σε δεσμούς και αντιθέσεις του εποικοδομήματος (συμβολικού) κι όχι της βάσης (πραγματικού).

Μαρξιστές-κοινωνιολόγοι όπως οι Μπωντιελό-Εσταμπλέ επικεντρώνουν την κριτική τους στο ότι η αντίληψη των Μπουρντιέ-Πασερόν είναι περισσότερο μαρξίζουσα παρά μαρξιστική. Με αυτό τον τρόπο, αγνοούν τις εσωτερικές αντινομίες του σχολείου που είναι ερμηνεύσιμες μόνο κάτω από το πρίσμα της πάλης των τάξεων έξω από το σχολείο. Για παράδειγμα, εκείνο που ενδιαφέρει τη λειτουργία του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής δεν είναι ότι οι γιοί κληρονομούν την κοινωνική τάξη του πατέρα τους (άποψη που εμφανίζεται στο έργο των Μπουρντιέ-Πασερόν) αλλά το ότι πρέπει να αναπαράγεται η εργατική τάξη ως καταπιεζόμενη και κυριαρχιάρχουσα και η αστική ως καταπιεστική και κυρίαρχη.

Η Φραγκουδάκη (1985), στην κριτική του έργου των Μπουρντιέ-Πασερόν αναφέρει ότι η θεωρητική ανάλυση του έργου τους διευκρινίζει τους εσωτερικούς μηχανισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος που συντελούν στη διατήρηση της κοινωνικής ανισότητας. Η σημαντική συνεισφορά του έργου τους έγκειται στη χρησιμοποίηση του όρου που αρχικά εισήγαγε ο Μαξ Βέμπερ, της «νομιμοποίησης» (θεμιτοποίησης) της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου. Τελικά, διαπιστώνεται ότι η επιλογή και η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας που παρουσιάζεται ως αναπόσπαστο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι η σημαντικότερη αν όχι η αποκλειστική κοινωνική του αποστολή.

Ο Ζωρζ Σνυντιέρ (1981), θεωρεί ότι η βασικότερη συνεισφορά του έργου τους, είναι ότι ανακάλυψαν τη βασική εξαπάτηση του σχολείου, με βάση την οποία οι κοινωνικές ανισότητες εκλαμβάνονται ως φυσικές. Αποτέλεσμα αυτού ήταν ότι τα παιδιά που «κούράζονται» ή αποτυγχάνουν στο σχολείο, δηλαδή τα παιδιά των λαϊκών τάξεων, θεωρούσαν την κατάσταση αυτή ως έλλειψη «δώρων» και μάλιστα πείθονται ότι η αποτυχία τους προέρχεται από την έλλειψη αυτή. Γίνονται έτσι δύο φορές θύματα της κυρίαρχης ιδεολογίας. Παρά όμως τη σημαντικότητα του έργου τους εντοπίζει την κριτική του σε τρία βασικά προβλήματα.

Οι Bourdieu-Passeron θεωρούν τους κοινωνιολόγους ως φορείς επαναστατικής δυναμικότητας που προέρχεται από τη γνώση της επιστήμης τους. Με αυτή τη λογική ο κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης θα ήταν ένας αυτόνομος επαναστατικός μηχανισμός στην κοινωνία. Όμως κοινωνιολόγοι με εξαιρετική οξύνοια μπορούν να μείνουν συντηρητικοί όταν οι αναζητήσεις τους -όντας εξειδικευμένες και αποσπασματικές- συνδέονται με τη σταθερότητα και τη διάρκεια των κοινωνικών δομών παρά με τις αντιφάσεις και τις δυνάμεις που περιέχουν.

Εξάλλου, ακόμη και σε περιπτώσεις αναμφισβήτητα προοδευτικών κοινωνιολόγων, η καταγγελία της ιδεολογίας των χαρισμάτων, όσο σπουδαία κι αν είναι, δεν είναι αρκετή. Οι Μπουρντιέ-Πασερόν, αν και έφτασαν στην



καταγγέλια αυτή, αγνόησαν την επαναστατική προοπτική όπου το άτομο δεν είναι απομονωμένο από την ιστορία της κοινωνικής του τάξης αλλά επιβεβαιώνεται από τη συμμετοχή του στην πάλη των τάξεων.

Τέλος, παρουσιάζουν όλη την κοινωνία, με εξαίρεση τους κοινωνιολόγους, συνένοχη στην ιδεολογία των χαρισμάτων. Έτσι, οι τάξεις που υφίστανται την εκμετάλλευση διαβρώνονται ολοκληρωτικά από την κυρίαρχη ιδεολογία και φαίνονται ανίκανες να αντιπαραθέσουν οποιαδήποτε αντίσταση. Στην πραγματικότητα, αντίθετα από τις θεωρίες που την κατηγορούν και την περιφρονούν, η ιστορία της εργατικής τάξης αποδεικνύει τη συνειδητή δράση για τη δημιουργία μιας νέας κοινωνίας.

Σύμφωνα με την άποψη των ερευνητών, πολύ κοντά στην ερμηνεία της σχολικής ανισότητας με βάση το μορφωτικό κεφάλαιο, βρίσκεται ο Άγγλος κοινωνιολόγος Basil Bernstein, που αναλύει τη διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής μέσω της γλώσσας, ως δομής και ως τρόπου επικοινωνίας.

Ο Παρασκευόπουλος στην «Εξελικτική Ψυχολογία», αναφερόμενος στον αποφασιστικό ρόλο του μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου των γονέων στον ονομαζόμενο «φαύλο κύκλο της πενίας» (Παράρτημα, Σχεδιάγραμμα 1) στην αναπαραγωγή δηλαδή της οικονομικής και μορφωτικής φτώχειας μέσα από περιβαλλοντικές συσχετίσεις κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, θεωρεί εξέχουσας σημα-

σίας τα ελλιπή γλωσσικά πρότυπα. Σύμφωνα με τη θεωρία του ο Bernstein, βασιζόμενος σε μελέτες που έχει πραγματοποιήσει σχετικά με τη γλωσσική επίδραση των μητέρων στα παιδιά τους, διαχωρίζει το περιεχόμενο του λόγου, του γλωσσικού μηνύματος, σε φτωχό, περιορισμένο (restricted code) και σε πλούσιο, επεξεργασμένο (elaborated code). Ο παραπάνω διαχωρισμός αντιστοιχεί στα κατώτερα μορφωτικά-οικονομικά στρώματα (περιορισμένο μήνυμα) και στα μέσα και ανώτερα (επεξεργασμένο μήνυμα).

Στο περιορισμένο μήνυμα, ο λόγος παρουσιάζεται στερεότυπος, απρόσωπος και βραχύς. Η γλώσσα χρησιμοποιείται για τη «στεγνή» κατονομασία συγκεκριμένων πραγμάτων και ενεργειών, με καθολική έλλειψη αναφοράς σε προσωπικά βιώματα και συναισθηματικές αντιδράσεις. Οι προτάσεις χαρακτηρίζονται από απλότητα, συντομία, γραμματική απλοποίηση και εύκολη κατανόηση. Η αποθάρρυνση αποτελεί βασικό στοιχείο του λόγου, όσον αφορά την έκφραση ατομικών εμπειριών του παιδιού. Επιπλέον, οι αναφορές γίνονται στο «εδώ» και στο «τώρα», το άμεσο, το ευθύ, το περιγραφικό. Παρατηρείται επίσης απουσία αυτενεργού, λογικής επεξεργασίας του λόγου και η διαφοροποίηση και η γενίκευση που περιέχει είναι χαμηλού επιπέδου. Ο λόγος κυριαρχείται από αυταρχικότητα, φραστική απλότητα και παρεμποδιστικό ρόλο.

Αντίθετα στο επεξεργασμένο μήνυμα διαφαίνεται έντονη συνθετική ικανότητα, προσωπική διαφοροποιημένη χροιά, ακρίβεια, εξατομίκευση και περιπλοκότητα. Επιπρόσθετα, έχει μεγαλύτερο εύρος ιδεών, θυμικά και συγκινησιακά στοιχεία, ενθαρρύνει την έκφραση της περιέργειας και της ερευνητικής διάθεσης. Άρα γίνεται φανερό ότι το παιδί που μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον που χρησιμοποιούνται περιορισμένοι γλωσσικοί κώδικες, ειδικά για μεγάλο χρονικό διάστημα, παρουσιάζει «αθροιστική ανεπάρκεια», μια αυξανόμενη δηλαδή καθυστέρηση με πολύ σημαντικές συνέπειες για τη νοητική του ανάπτυξη και κατ' επέκταση για τη σχολική του επίδοση και την επαγγελματική του αποκατάσταση.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Vernon, όταν καθορίζοντας τους παράγοντες που επιδρούν στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα γλωσσικά ερεθίσματα που δημιουργούν ένα συστηματοποιημένο κώδικα εννοιών, όπως επίσης και στις κατάλληλες μεθόδους για την υπερνίκηση δυσκολιών στη γλώσσα και την ομιλία.

Ο Μυλωνάς, αναφερόμενος στη θεωρία του Bernstein κάνει ειδική μνεία στην παρεμβολή του σχολείου. Σύμφωνα με την αναφορά του, το σχολείο χρησιμοποιεί, προκαλεί και απαιτεί τον επεξεργασμένο κώδικα. Έτσι, για τα παιδιά των κατώτερων τάξεων που χρησιμοποιούν τον περιορισμένο, η έναρξη της σχολικής ζωής σημαίνει

την έναρξη μιας περιπέτειας. Η αλλαγή του κώδικα που αναγκάζονται να αποδεχτούν θέτει σε κίνδυνο όλα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, τη δομή των σχέσεων που διατηρεί, τις ρίζες της σκέψης και των συναισθημάτων, ακόμη και την ιδέα που έχει σχηματίσει για τον εαυτό του. Είναι προφανές ότι μεγάλο μέρος της αποτυχίας των παιδιών αυτών στο σχολείο μπορεί να αποδοθεί σε αυτή τη διαδικασία. Τα γλωσσικά συστήματα είναι τόσο δεμένα με την ψυχολογία του ατόμου και την κοινωνική δομή μέσα στην οποία αναπτύχθηκαν, ώστε δεν αλλάζουν εύκολα.

Ο Bernstein προτείνει δύο αλλαγές που μπορούν να γίνουν. Η πρώτη αφορά στην αλλαγή του τρόπου οργάνωσης της κοινωνίας και η δεύτερη στην αλλαγή του περιορισμένου κώδικα, του κώδικα των κατώτερων κοινωνικά κατηγοριών. Το σχολείο και κυρίως η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε συνεργασία με τους γονείς, μπορεί να συμβάλλει για την αλλαγή του κώδικα αυτού. Όσο δεν επιχειρούνται οι αλλαγές αυτές, ο γλωσσικός κώδικας θα αναπαράγει τους αναπαραγωγούς του, δηλαδή τις κοινωνικές τάξεις. Με τον τρόπο αυτό ο Bernstein αποδεικνύει την πολιτισμική αναπαραγωγή ως τη διαδικασία μέσω της οποίας συντελείται η κοινωνική αναπαραγωγή.

Όπως αποδεικνύει ο Πυργιωτάκης (1989), οι δύο αλυσιδωτές εξισώσεις, στις οποίες στηρίχθηκε η θεωρία του Bernstein, δηλαδή : η εργατική τάξη = περιορισμέ-

νος γλωσσικός κώδικας = λεκτική φτώχεια = μορφωτική  
 υπανάπτυξη και αντίστροφα : μεσαία τάξη = καλλιεργη-  
 μένος κώδικας = λεκτική άνεση = μορφωτική υπεροχή,  
 είναι μάλλον απλοϊκές και δογματικές. Όπως υποστήρι-  
 ξε ο W. Labov υπάρχει γλωσσική διαφοροποίηση και όχι  
 γλωσσική υστέρηση της εργατικής τάξης. Αν και υπάρ-  
 χει στενή συνάρτηση της κοινωνικής τάξης και του κώ-  
 κα που χρησιμοποιεί, δεν υπάρχουν ανώτεροι και κατώ-  
 τεροι κώδικες. Αν μάλιστα πρέπει να γίνει διάκριση του  
 κώδικα της ανώτερης και της κατώτερης τάξης, τότε  
 πρέπει να γίνει υπέρ του δεύτερου και αυτό γιατί ο  
 γλωσσικός κώδικας της κατώτερης τάξης χαρακτηρίζεται  
 από λογική ικανότητα και λεκτική καθαρότητα. Αντίθε-  
 τα, ο άλλος κώδικας είναι πολύπλοκος και υπάρχει υ-  
 περαφθονία λέξεων. Ο συγγραφέας υποστηρίζει όμως, ότι  
 παρά την αλήθεια που εμπεριέχει η άποψη του Labov,  
 το σχολείο θα επιβεβαιώσει την θεωρία του Bernstein.  
 Αυτό δε συμβαίνει περισσότερο στην ελληνική εκπαίδευ-  
 ση όπου η γλώσσα χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση  
 όλων των μαθημάτων, στα οποία η διήγηση παίζει κά-  
 ποιο ρόλο. Ένα παράδειγμα που θα μπορούσε να επικυ-  
 ρώσει την θεωρία του Bernstein είναι η χρήση της κα-  
 θαρεύουσας στο ελληνικό σχολείο μέχρι το 1974, που  
 εξασφαλίζει στα παιδιά της μεσαίας και ανώτερης κοι-  
 νωνικής τάξης την άμεση πρόσβαση στη σχολική γνώση  
 και άρα τη σχολική επιτυχία.

Μελετώντας τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με τη θεωρία του «μορφωτικού κεφαλαίου» φτάνουμε στο συμπέρασμα ότι η θεωρία αυτή είναι σημαντική για την κατανόηση των αιτιών της σχολικής ανισότητας. Οι Bourdieu-Passeron στρέφουν την προσοχή τους στο σημείο που τελικά φαίνεται να είναι ο κατ' εξοχήν αποφασιστικός παράγοντας στη δημιουργία της σχολικής ανισότητας : το ευρύτερο οικογενειακό-πολιτισμικό περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό, καταδεικνύουν την σημαντικότητα των εφοδίων με τα οποία τα παιδιά προσεγγίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Το σχολείο δεν ευθύνεται για την ανισότητα. Είναι ένας μηχανισμός αναπαραγωγής της. Σημαντικότερο ρόλο στη διαδικασία αυτή έχει η οικογένεια και οι κατευθύνσεις που κληροδοτεί στα παιδιά σε σχέση με τη μόρφωση.

## Γ. Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟΝ

## ΕΛΛΑΔΙΚΟ ΧΩΡΟ

### 1. Η Άμεση Επίδραση της Κοινωνικής Προέλευσης στη Σχολική Επίδοση.

Όπως είδαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, για πολλά χρόνια η επικρατούσα άποψη, υποστήριζε ότι οι έμφυτες πνευματικές ικανότητες του παιδιού ήταν αυτές που καθόριζαν τη σχολική του πρόοδο. Ανεξάρτητα δηλαδή από την κοινωνική του καταγωγή, το «προικισμένο» από τη φύση του παιδί, θα έβρισκε το δρόμο του στο χώρο της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα αυτή η αντίληψη ήταν βαθιά ριζωμένη. Όπως αναφέρει ο Μυλωνάς, η Ανάγκη και η Μοίρα προόριζαν αν το παιδί θα μάθει γράμματα ή όχι όπως είχαν προορίσει και τον πατέρα του.

Ο Τομπαΐδης (1982), υποστηρίζει ότι οι σύγχρονες έρευνες παγκόσμια, αναιρούν την αντίληψη αυτή. Οι πνευματικές ικανότητες του παιδιού επηρεάζονται από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει. Όσο πιο υψηλό είναι αυτό το περιβάλλον, τόσο οι ικανότητες του παιδιού αναπτύσσονται εξαιτίας του ότι η δομή, το περιεχόμενο και οι μέθοδοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχουν καθοριστεί από τις ιθύνουσες τάξεις και αντιστοιχούν στο υψηλό αυτό περιβάλλον. Με αυτό τον τρόπο η κοινωνική καταγωγή καθορίζει την πρόοδο στην εκπαίδευση, πολύ δε περισσότερο καθορίζει την «αγωγιμό-

τητα» με τα πολιτιστικά της αποτελέσματα. Σε τελική ανάλυση, οι πνευματικές ικανότητες δεν είναι δοσμένες αλλά αποτελούν προϊόν της συγκεκριμένης κοινωνίας και εξελίσσονται μαζί της. Το σχολείο επιφορτισμένο με την ευθύνη και συγχρόνως το δικαίωμα να μεταδίδει γνώσεις, πολιτιστική κληρονομιά κ.ά. μεταφράζει την ταύτιση των μαθητών με αυτά βαθμολογικά.

Σήμερα, η άποψη που παρουσιάζει τη βαθμολογία κοινωνικά «ουδέτερη» έχει βέβαια περισσότερο επιστημονική βάση. Σύμφωνα με την Α. Αβδάλη (1989), στην κατηγορία ότι οι βαθμοί είναι ο μοναδικός σχολικός μηχανισμός που κατηγοριοποιεί κοινωνικά τους μαθητές, αντιπαραθέτει τη δική της άποψη. Θεωρεί λοιπόν ότι για την παιδαγωγική επιστήμη, οι κύριοι συντελεστές της αγωγής είναι ο δάσκαλος και ο μαθητής που μέσα από τη δυαδική τους σχέση και συμμετοχή διαμορφώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η βαθμολογία ανήκει στους παράγοντες που συνεπικουρούν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό στην κοινωνική ανισότητα αλλά δεν είναι οι κύριοι.

Για την ίδια, ο μηχανισμός που κατηγοριοποιεί κοινωνικά τους μαθητές εντοπίζεται σε καιρία προβλήματα που αφορούν την ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως : τα μονοθέσια σχολεία της υπαίθρου, η διπλή βάρδια λειτουργίας των σχολείων στις λαϊκές ιδιαίτερα συνοικίες των αστικών κέντρων, η απουσία θεσμοθετημέ-



νης και νομικά κατοχυρωμένης φροντιστηριακής μελέτης για τους μαθητές που έχουν ανάγκη βοήθειας και τέλος η παροχή μιας υποβαθμισμένης γενικά γνώσης στο δημόσιο δημοτικό σχολείο.

Στο ίδιο θέμα η συγγραφέας επικρίνει επίσης τους πολέμιους της βαθμολογίας και των μέσων ελέγχου που έχουν στόχο την ελαχιστοποίηση των κοινωνικών αποστάσεων, γιατί όπως λέει διέπονται από έλλειψη προβληματισμού ως προς τους συγκεκριμένους στόχους μάθησης που πρέπει να επιτυγχάνονται με τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο. Επιχειρηματολογώντας υπέρ αυτής της άποψης, παρουσιάζει συμπεράσματα από συζητήσεις στις εκπαιδευτικές συγκεντρώσεις σχετικά με τις αυξημένες αδυναμίες που έχουν οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου στην ελληνική γλώσσα. Γενικά, οι μαθητές παρουσιάζουν αδυναμία στη ρέουσα ανάγνωση, προχειρότητα στον τρόπο γραφής, αδυναμία στην ορθογραφία, διαταραχές του λόγου και αδυναμίες κατανόησης γραπτού λόγου. Όπως ανακοινώθηκε στο 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Δ.Ο.Ε. τον Απρίλη του 1988 σε πόρισμα έρευνας που διενεργήθηκε από το Σύλλογο Δασκάλων-Νηπιαγωγών Θήβας, αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των συγκεκριμένων δυσκολιών, έδειξε πως στους 2207 γονείς :

- το 90,9% πιστεύει ότι θα πρέπει να διορθώνονται όλα τα λάθη στις εργασίες των μαθητών ενώ μόνο το 8,7%

προτιμά να μη διορθώνονται όλα τα λάθη.

- το 65% πιστεύει ότι οι μαθητές θα πρέπει να βαθμολογούνται με την αριθμητική κλίμακα (1-10), ενώ το 18% δείχνει προτίμηση στην αλφαβητική κλίμακα και μόνο το 2,17% είναι υπέρ της κατάργησης των βαθμών.

Τέλος, σύμφωνα με την Αβδάλη, σε καμιά περίπτωση η κατάργηση της βαθμολογίας δεν προτάθηκε να επεκταθεί και στη μέση εκπαίδευση. Παρατηρείται δηλαδή μια αντίφαση : ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί προτείνουν και επικροτούν την κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας στο δημοτικό δεν προτείνουν κάτι ανάλογο για τις επόμενες βαθμίδες όπου, όπως παρατηρεί η συγγραφέας, αντανακλάται εντονότερα η κοινωνική προέλευση των μαθητών, μέσω της αδυναμίας ή της δυνατότητας να ανταπεξέλθει η οικογένεια στο κόστος των εξόδων των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων.

Για το αν οι βαθμοί επιτελούν ένα ρόλο, αυτόν που πολλοί θεωρητικοί υποστηρίζουν (της κοινωνικής κατηγοριοποίησης), η Αβδάλη δέχεται την ορθότητα των πορισμάτων των ερευνών (πολλές από τις οποίες παραθέτονται στην εργασία). Ωστόσο επικρίνει την ερμηνεία του τρόπου παρουσίασης των δεδομένων, χαρακτηρίζοντάς τα ως επιφανειακά. Γιατί ενώ πράγματι το αστικό σχολείο διαιώνίζει τις κοινωνικές ανισότητες μέσα από ουσιαστικούς τρόπους (π.χ. μονοθέσια σχολεία, διπλή βάρδια) και καθώς απουσιάζει απ' το ελληνικό εκπαιδευτικό

-σύστημα το-τριπλό-σχολικό-δίκτυο-το σύστημα πρώιμης διαφοροποίησης που ισχύει σε χώρες όπως η Γερμανία και η Γαλλία- ώστε να διοχετεύει επιλεκτικά τους μαθητές μετά το δημοτικό, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι βαθμοί δε δημιουργούν κοινωνική κατηγοριοποίηση. Αυτό δικαιολογείται από το ότι μετά το μέτρο της κατάργησης της αριθμητικής βαθμολογίας στο δημοτικό το 1985, η «διαρροή» μαθητών, ένα φαινόμενο που παρατηρείται έντονα στον ελλαδικό χώρο στο πέρασμα των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα ποσοστά διαρροής παραμένουν στον ίδιο βαθμό υψηλά.

Και άλλες προσεγγίσεις έχουν φτάσει στο ίδιο με την Αβδάλη συμπέρασμα, ότι η κοινωνική ανισότητα υφίσταται πριν την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και εξακολουθεί να υπάρχει από την έναρξη μέχρι το τέλος της φοίτησης σε αυτό, δημιουργώντας την ανισότητα στη σχολική επίδοση.

Η κριτική του έργου της όμως μπορεί να εντοπιστεί στο γεγονός ότι η βαθμολογία, ως εκπαιδευτικό μέσο δεν παρουσιάζει απλά και μόνο τα αποτελέσματα της κοινωνικής ανισότητας αλλά επιπλέον τα επισημοποιεί, προετοιμάζοντας τα παιδιά από τα κατώτερα στρώματα στο να αποδεχτούν το δοστό κοινωνικό καταμερισμό εργασίας. Επιπλέον, στο σημείο που αναφέρει ότι η πλειοψηφία των γονέων επιθυμεί την επαναφορά της αριθμητικής βαθμολογικής κλίμακας, αξίζει να σημειωθεί ότι

οι απόψεις τους στο συγκεκριμένο θέμα δεν έχουν επιστημονική αξία, γιατί βασίζονται σε προσωπική εμπειρία παροχημένων εκπαιδευτικών συστημάτων όπως και στην αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως στείρας συσσώρευσης γνώσεων (παραμελώντας τον πολύπλοκο κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου).

Αναφορικά με την προσκόλληση των δασκάλων στο συγκεκριμένο σύστημα είναι αξιοσημείωτη η αναφορά του Θ. Γέρου (1985). Όπως αναφέρει, ο φόβος της ελευθερίας που δεσπόζει στις σχέσεις δασκάλου-μαθητή παρουσιάζεται ετερόπλευρα. Ο δάσκαλος από τη μια, έχοντας τη γνώση, την πείρα και τη νομιμοποιημένη που του προσδίδει η κοινωνία, ασκεί πίεση (πειθαρχία, τιμωρία, ποινές) και ο μαθητής από την άλλη είναι στη θέση που δέχεται την πίεση. Ο δάσκαλος σε ελάχιστες περιπτώσεις θα παραδεχτεί ότι αυτή η συμπεριφορά του είναι αποτέλεσμα του φόβου της ελευθερίας και έτσι «καμουφλάρεται» π.χ. εμφανίζεται με τη μορφή του παντογνώστη ή τυποποιεί το μάθημα και απολυτοποιεί την έννοια της πειθαρχίας.

«Τρέμουμε την αμφιβολία, την αβεβαιότητα, πνίγουμε τις ερωτήσεις των μαθητών, συνθλίβουμε την αυθορμησία τους. Και έτσι, πολύ συχνά, στο όνομα δήθεν της επιστημονικής αντικειμενικότητας, μεταμορφώνουμε ότι είναι οργανικό, ότι έχει ζωή, σε νεκρή γνώση, σε νεκρές ιδέες».

(Θ. Γέρου 1985, σελ. 57)

Είναι ο φόβος της ελευθερίας του εκπαιδευτικού που αφαιμάζει τον αυθορμητισμό του μαθητή, που εμπο-

δίζει την έκφραση των δημιουργικών τους ικανοτήτων, που υπερδιογκώνει την ικανότητά του να αποστηθίζει και αμβλύνει την κρίση του. Ο φόβος αυτός κάνει το εκπαιδευτικό μας σύστημα αυταρχικό, δογματικό και ανελεύθερο. Στο σύστημα αυτό η χρήση της βαθμολογίας είναι τελικά αυτονόητη.

Στην άποψη της Αβδάλη ότι οι βαθμοί αποτελούν απλά ένα μέσο καταγραφή των επιτυχιών των παιδιών από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στο σχολείο τα παιδιά από λαϊκά στρώματα, παρατηρούμαι την εξαγωγή του εξής «παράδοξου» συμπεράσματος : ενώ το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός απενοχοποιείται και παρουσιάζεται απολιτικό, η κοινωνία μέσα στην οποία λειτουργεί εμφανίζεται «ένοχη» για την κοινωνική ανισότητα. Έτσι, ο παραδοσιακός μηχανισμός κατηγοριοποίησης (βαθμολογία) των μαθητών παρουσιάζεται ως αναγκαίο παιδαγωγικό εργαλείο και απενοχοποιείται η αποπεμπική του λειτουργία. Η βαθμολογία γίνεται τελικά αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του μαθητή, καθορίζει την αυτο-εικόνα του και τις προσδοκίες του σε σχέση με τη θέση που «δικαιούται» να καταλάβει στην κοινωνική ιεραρχία.

Η έντονη κριτική του Θ.Γέρου (1985), στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποδεικνύει την ταξικότητά του. Σύμφωνα με τις απόψεις του το εκπαιδευτικό μας σύστημα βασύζεται σε ανταγωνιστικά κριτήρια. Η κεντρι-

κή συζήτηση για την εκπαίδευση, έχει περιοριστεί σε συζήτηση για τις εξετάσεις, εξετάσεις με ανταγωνιστικά κριτήρια, που το πνεύμα τους μεταφέρεται από το σχολείο στην οικογένεια και το αντίστροφο.

Αυτό που καθορίζει τη δυνατότητα του μαθητή να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου είναι η οικονομική αντοχή της οικογένειας να του παρέχει ιδιαίτερα και φροντιστηριακά μαθήματα, καλό ιδιωτικό σχολείο κ.ά. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι «αυθαίρετο», γιατί είναι ανταγωνιστικό. Είναι «δογματικό», γιατί δεν ενδιαφέρεται για ουσιαστική μόρφωση αλλά λειτουργεί ως προθάλαμος για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Α.Ε.Ι.). Και τέλος, είναι «άδικο» γιατί εργάζεται μόνο γι' αυτούς που έχουν τα οικονομικά μέσα.

Η κοινωνική ανισότητα καθορίζει τη σχολική επίδοση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και στην Ελλάδα, αν και παρουσιάζονται σημαντικές ελλείψεις σε στοιχεία που να συνηγορούν σε αυτό ιδιαίτερα όσον αφορά την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όπως αναφέρεται από τη Φραγκουδάκη (1985), στις εκδόσεις της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδας σχετικά με το μαθητικό-φοιτητικό πληθυσμό, για τους μαθητές των νηπιαγωγείων, δημοτικών, γυμνασίων, τεχνικών σχολείων, λυκείων και μέσων τεχνικών-επαγγελματικών σχολείων, δε δημοσιεύονται στοιχεία σχετικά με την κοινωνική τους προέλευση, όπως επίσης για το επάγγελ-

μα και το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών τους. Σα συνέπεια αυτού του γεγονότος, η σχολική ανισότητα στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι πολύ δύσκολο να διαπιστωθεί από στοιχεία που αφορούν τον ελλαδικό χώρο συνολικά.

Μεμονωμένες έρευνες, όπως αυτή της Μ. Τζάνη, έρχονται να φωτίσουν το πρόβλημα και σε αυτό το κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την ίδια και τους συνεργάτες της αφορά τους μαθητές 50 σχολείων του νομού Αττικής και τους γονείς τους. Οι μαθητές ανήκαν στην Α', Β', Ε' και ΣΤ' τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η έρευνα διεξήχθη τον Ιούνιο και το Σεπτέμβριο του 1978. Η ταξινόμηση των μαθητών σύμφωνα με τη σχολική επίδοση, έγινε σε τρεις κατηγορίες : «άριστοι», «μέσοι», και «κακοί». Η Τζάνη (1988) αναφερόμενη στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη σχολική επιτυχία και τις κοινωνικές τάξεις (Παράρτημα, Πίνακας 8), διαπιστώνει ότι οι μαθητές αριστοκρατικής και αστικής προέλευσης έχουν πιο συχνά βαθμολογία «άριστα», από τα παιδιά των μικροαστικών και εργατικών στρωμάτων. Στον ίδιο πίνακα παρουσιάζονται και στοιχεία που αφορούν το φύλο (θέμα στο οποίο θα αναφερθούμε στο επόμενο υποκεφάλαιο). Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η σύγκριση των παιδιών από αγροτικό περιβάλλον με αυτό με μικροαστική και εργατική προέλευση. Τα παιδιά από αγροτικές τάξεις εμφανίζουν ποσοστά

επιτυχίας στο σχολείο υψηλότερα από τα παιδιά της δεύτερης κατηγορίας.

Σε άλλο πίνακα (Παράρτημα, Πίνακας 9), όπου παρουσιάζεται το επάγγελμα των γονέων, αποδεικνύεται η άμεση συνάρτηση της σχολικής επίδοσης με αυτή.

Η Τζάνη διεξάγει συμπεράσματα και κάνει παρατηρήσεις σε σχέση με τα στοιχεία της έρευνας, αποδεικνύοντας τη σαφή σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη των γονέων και τη σχολική επίδοση των παιδιών. Στις πρώτες θέσεις της σχολικής επιτυχίας βρίσκονται τα παιδιά των επιστημόνων (70%), των ανωτέρων δημοσίων υπαλλήλων (54%), των μεγάλων ιδιοκτητών γης (51%), και των βιομηχάνων-επιχειρηματιών (47%). Το μεγαλύτερο ποσοστό των «μέσων» αποτελεσμάτων συγκεντρώνουν τα παιδιά των μικροεμπόρων, των τεχνιτών, των κατώτερων υπαλλήλων και των ναυτικών. Τα παιδιά των μικρών καλλιεργητών γης και αυτά των απασχολούμενων στον πρωτογενή τομέα, συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό σχολικής αποτυχίας. Μέσα από τα στοιχεία εύκολα διαπιστώνεται ότι η σχολική επιτυχία είναι ένα καθαρά ταξικό φαινόμενο. Η συχνότητα των μαθητών που παρουσιάζουν σχολική επιτυχία ή αποτυχία, είναι απόλυτα ανάλογη με την κοινωνικο-οικονομική τάξη από την οποία προέρχονται. Έτσι, στα ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, παρουσιάζεται έντονη συχνότητα σχολικής επιτυχίας και αντίστροφα στα κατώτερα στρώματα παρου-



σιάζεται αυξημένη συχνότητα αποτυχίας.

Ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα αποτελεί η διαφοροποίηση που διαπιστώνεται σε σχέση με το πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Έτσι, παρατηρείται στα προνομιούχα πολιτιστικά στρώματα μεγάλη συχνότητα επιτυχιών ενώ στα προνομιούχα οικονομικά στρώματα παρατηρείται μείωση κυρίως στο ποσοστό αποτυχιών. Ενώ δηλαδή τα παιδιά των βιομηχάνων και επιχειρηματιών παρουσιάζονται «άριστοι» σε ποσοστό 47%, «μέσοι» σε ποσοστό 47% και 43% αντίστοιχα και «κακοί» σε ποσοστό 5% και 10%, τα παιδιά των επιστημόνων και των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται ως εξής : 65% και 80% οι άριστοι, 31% και 12% οι μέσοι, 4% και 8% οι κακοί. Έντονα διαφαίνεται ότι η οικονομική ανωτερότητα λειτουργεί σα φράγμα στη σχολική αποτυχία. Το εμπλουτισμένο πολιτιστικά περιβάλλον των ανώτερων μορφωτικά τάξεων φαίνεται να λειτουργεί ως ο βασικότερος παράγοντας στη σχολική επιτυχία των άριστων μαθητών, ενώ ο οικονομικός παράγοντας φαίνεται να «συγκρατεί» ένα μεγάλο τμήμα των παιδιών από εύρωστες οικονομικά τάξεις στην κατηγορία των μέσων μαθητών.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί αναλυτικότερα η συνάρτηση της σχολικής επίδοσης με τις τρεις βασικές παραμέτρους (όπως ορίστηκαν στην εργασία αυτή) της κοινωνικής προέλευσης, μέσα από τα στοιχεία που παραθέτει η Μ. Τζάνη.

Σε σχέση με το εισόδημα της οικογένειας η Τζάνη (1988), καθορίζει τέσσερις εισοδηματικές κατηγορίες. Η κατανομή του σε αυτές του δείγματος της έρευνάς της, ξεκινώντας από τα χαμηλότερα εισοδήματα και προχωρώντας στα ανώτερα, είναι η ακόλουθη : 41% στην πρώτη κατηγορία, 30% στη δεύτερη, 16% στην τρίτη και 10% στην τέταρτη. Απομένει ένα ποσοστό 3% πολύ υψηλών εισοδημάτων που δεν παρουσιάζεται στον πίνακα (Παράρτημα, Πίνακας 10). Οι εργάτες, οι αγρότες και οι μικροαστοί βρίσκονται κυρίως στην πρώτη εισοδηματική κατηγορία. Οι αστοί εμφανίζονται από τη δεύτερη και οι αριστοκράτες από την τρίτη κατηγορία. Από το συνδυασμό της σχολικής επίδοσης με την εισοδηματική κατηγορία, εξάγονται δύο σημαντικά συμπεράσματα :

- η κοινωνική τάξη έχει πρωταρχικό ρόλο στη σχολική επιτυχία και όχι το εισόδημα της οικογένειας του μαθητή
- η κοινωνική τάξη σε συνδυασμό με το εισόδημα της οικογένειας ευνοεί την επιτυχία, ή ακριβέστερα, από μόνο του το εισόδημα εμποδίζει την αποτυχία.

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η Τζάνη στην έρευνά της χωρίζει 6 κατηγορίες : α) απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης, β) απόφοιτοι ανώτερης εκπαίδευσης, γ) απόφοιτοι λυκείου, δ) απόφοιτοι γυμνασίου, ε) απόφοιτοι δημοτικού και στ) αναλφάβητοι.

Συνδυάζοντας αυτή την παράμετρο με τη σχολική

επίδοση (Παράρτημα, Πίνακας 11), φτάνει στα εξής συμπεράσματα :

- πρωταρχικό ρόλο στη σχολική επίδοση έχει η κοινωνική τάξη και όχι το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Όμως το τελευταίο είναι αποτέλεσμα, ή τουλάχιστον επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό, από την κοινωνική τάξη
- ενδοταξικά, παρατηρείται ότι όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τόσο περισσότερο συμβάλλει στη σχολική επιτυχία των παιδιών.

Τέλος, σχετικά με την επαγγελματική κατηγορία των γονέων παρατίθεται στο Παράρτημα ο Πίνακας 12. Οι κατηγορίες που χρησιμοποίησε η Τζάνη στην έρευνά της και η κατανομή του δείγματος σε αυτές είναι η εξής : α) βιοτέχνες, τεχνίτες 17%, β) εργάτες, οικοδόμοι 32%, γ) ιδιωτικοί υπάλληλοι 18%, δ) δημόσιοι υπάλληλοι 13%, ε) βιομήχανοι, επιχειρηματίες 4%, στ) έμποροι 11%, ζ) ελεύθεροι επαγγελματίες 2% και η) αγρότες, ψαράδες 3%.

Τα μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής επιτυχίας έχουν οι μαθητές, παιδιά μεγαλοεπιχειρηματιών, επιστημόνων και δημοσίων υπαλλήλων. Αντίθετα, τα μεγαλύτερα ποσοστά «κακών» μαθητών βρίσκονται στις τάξεις των αγροτών και εργατών.

Ειδικότερα, οι γονείς από ανώτερες κοινωνικές κατηγορίες, εκτός από οικονομική άνεση, έχουν επιπλέον ένα ικανοποιητικό πολιτιστικό επίπεδο, μια γενική κουλ-

τούρα, που είναι χαρακτηριστικό και των δύο γονέων. Στην περίπτωση των δημοσίων υπαλλήλων, η μικρότερη οικονομική άνεση αντισταθμίζεται από τη μονιμότητα της θέσης τους στον κρατικό μηχανισμό. Αν συγκριθεί η αναλογία των επιτυχιών των παιδιών των κρατικών λειτουργιών και αξιωματικών (δημοσίων λειτουργιών) και των κατώτερων δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων (υπάλληλοι), βγαίνουν τα εξής συμπεράσματα (Παράρτημα, Πίνακας 12α) : τα παιδιά των δημοσίων λειτουργιών υπερέχουν στη σχολική επιτυχία και αυτό οφείλεται στο ανώτερο μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Επίσης, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα στην κατηγορία των παιδιών των εμπόρων από τη μια και τεχνιτών-βιοτεχνών από την άλλη (Παράρτημα, Πίνακας 12β), βλέπουμε ότι η δεύτερη κατηγορία συγκεντρώνει μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχιών, ενώ οι έμποροι έχουν μια πλειοψηφία «μέσων» μαθητών. Αυτό οφείλεται στο ότι οι έμποροι έχουν σαφώς υψηλότερο εισόδημα που εμποδίζει την αποτυχία των παιδιών τους.

Όσον αφορά τα παιδιά των εργατών, το ποσοστό αποτυχίας είναι πολύ μεγάλο και θα ήταν μεγαλύτερο αν δεν εντάσσονταν στην κατηγορία αυτή τα παιδιά των οικοδόμων, για τους οποίους η Τζάνη παρατηρεί ότι ανεβάζουν το ποσοστό των «μέσων» μαθητών, καθώς παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον και «επενδύουν» σημαντικό μέρος του εισοδήματός τους για τις σπουδές των

παιδιών τους. Προσωπική άποψη των ερευνητών είναι ότι την εποχή που πραγματοποιήθηκε η έρευνα (1978) στην Ελλάδα υπήρχε έντονη οικιστική ανάπτυξη, με αποτέλεσμα σε αυτή την επαγγελματική κατηγορία τα εισοδήματα να εμφανίζονται υψηλά.

Αναφορικά με τη «θέση» των γονιών στους κόλπους του επαγγέλματός τους και τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους (Παράρτημα, Πίνακας 13), η Τζάνη παρατηρεί ότι η κατηγορία των γονιών που είναι ιδιοκτήτες ή είναι αυτόνομοι στη δουλειά τους ή είναι επιτελικά στελέχη, συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας και δεν περιλαμβάνει ούτε μια περίπτωση αποτυχίας. Τα παιδιά των ανώτερων στελεχών είναι κατά 52% «άριστα» και αυτό αποδίδεται στο μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων αλλά επιπλέον και στην ασφάλεια που παρέχει το επάγγελμά τους, δημιουργώντας ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την επιτυχία του παιδιού.

Συμπερασματικά, η Μ. Τζάνη (1988) παρατηρεί :

- το επάγγελμα του πατέρα που απαιτεί ανώτατο επίπεδο σπουδών καθώς και τα επαγγέλματα επιτελικών θέσεων, ευνοούν περισσότερο τη σχολική επιτυχία από ότι ο οικονομικός παράγοντας.
- η κατάσταση των γονέων σε σχέση με την επαγγελματική ασφάλεια, το αίσθημα υπεροχής στον κοινωνικό χώρο και η μορφή εργασίας (εξαρτημένη ή ανεξάρτητη) αντανακλώνεται πολύ καθαρά στη σχολική επιτυχία

ή αποτυχία του παιδιού. Ειδικά στην περίπτωση των εργατών και των κατώτερων υπαλλήλων, η εξαρτημένη μορφή εργασίας και το αίσθημα ανασφάλειας, φαίνεται να είναι τόσο σημαντικός παράγοντας, όσο και ο μορφωτικός-οικονομικός.

το αίσθημα ασφάλειας, το αίσθημα επιτυχίας στο επάγγελμα, η οικονομική άνεση αλλά και η συγκεκριμένη βοήθεια που προσφέρουν π.χ. οι επιστήμονες στα παιδιά τους είναι παράγοντες που επιδρούν καθοριστικά στη σχολική επιτυχία των παιδιών τους. Επιπλέον όμως αποτελούν ταξικές συναρτήσεις και το τελικό συμπέρασμα παραμένει ότι η σχολική επιτυχία είναι ζήτημα ταξικής προέλευσης.

Στο ίδιο θέμα, ο Πυργιωτάκης (1984), αναφέρει ότι η ένταξη στο σχολείο, επιδεινώνει ακόμη περισσότερο τη θέση των παιδιών με χαμηλή κοινωνική προέλευση, για δύο βασικούς λόγους. Πρώτο, γιατί το σχολείο (πρόγραμμα σπουδών, σκοποί και στόχοι) είναι προσαρμοσμένο στις αξίες και τις στάσεις της μεσαίας κοινωνικής τάξης. Είναι δηλαδή σχολείο της μεσαίας τάξης, με αποτέλεσμα τα παιδιά της κατώτερης τάξης, όταν ξεκινά η φύιτηση τους στο σχολείο, να πρέπει να «ανακοινωνικοποιηθούν». Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της γλώσσας, το οποίο αναλύθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, με βάση τη θεωρία του Bernstein : τα παιδιά με κατώτερη κοινωνική προέλευση πρέπει να προ-

σαρμόσουν το γλωσσικό τους «κώδικα» σε αυτόν της μεσαίας τάξης που είναι περισσότερο αποδεκτός και βαθμολογείται καλύτερα από το σχολείο.

Δεύτερο, γιατί το σχολείο αντί να λάβει υπ' όψη του τις σοβαρές ελλείψεις των μαθητών από κατώτερες κοινωνικές τάξεις, τις αντιπαρέρχεται με αδιαφορία και επιφορτίζει τους μαθητές με υποχρεώσεις στις οποίες είναι αδύνατο να ανταπεξέλθουν. Στην Ελλάδα, αυτό το φαινόμενο είναι έντονο και η κατάσταση επιδεινώνεται από την έλλειψη ειδικών σχολείων. Με τον τρόπο αυτό εμφανίζεται μεγάλη ανομοιογένεια στο επίπεδο των μαθητών μέσα στην τάξη, που αποβαίνει σε βάρος των «αδύνατων» μαθητών.

Με αυτό τον τρόπο το σχολείο αντί να γεφυρώσει, διευρύνει το χάσμα που έχει δημιουργηθεί στην προσχολική ηλικία, από τη διαφορά στο οικογενειακό περιβάλλον. Ο ίδιος αναφέρει μια έρευνα που έγινε στην Ελλάδα από τον Ο.Ο.Σ.Α. σε συνεργασία με το Ε.Κ.Κ.Ε. το 1974, η οποία έδειξε ότι η επίδοση των μαθητών στο δημοτικό και το γυμνάσιο, διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το επάγγελμα του πατέρα. Τα παιδιά των ανώτερων επαγγελματικών τάξεων έχουν μεγαλύτερο βαθμό στο απολυτήριο του δημοτικού. Οι μαθητές γυμνασίου, αυτοί που ο πατέρας τους εξασκούσε ανώτερο επάγγελμα και είχε υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο, είχαν πολύ μεγαλύτερους βαθμούς από μαθητές με

γονείς γεωργούς ή τεχνίτες και με χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο. Τέλος, έρευνα του 1975 που έγινε στην περιοχή της Αθήνας, δείχνει ότι οι μαθητές με πατέρα επιστήμονα ή μεγαλέμπορο είχαν πολύ μεγαλύτερο μέσο όρο βαθμών στο σχολείο από κατηγορίες όπως αγρότες, κτηνοτρόφους και ανειδίκευτους εργάτες (Παράρτημα, Πίνακας 14).

Στο ίδιο συμπέρασμα, ότι δηλαδή η επίδοση είναι συνάρτηση της κοινωνικής προέλευσης, φτάνει και ο Π. Παπακωνσταντίνου με σχετική έρευνα (Παράρτημα, Πίνακες 15-18) η οποία παρουσιάζεται στο περιοδικό «Ο Πολίτης» (1981). Η έρευνα έγινε το 1979 με έγκυρη στατιστική δειγματοληψία σε 676 μαθητές της Αττικής, δείγμα κοινωνικά αντιπροσωπευτικό της περιοχής, ενώ τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν με ερωτηματολόγια. Η έρευνα αφορούσε την επίδοση των μεθητών στην ΣΤ' τάξη του δημοτικού και Γ' τάξη του γυμνασίου. Όπως παρουσιάζεται από τα στοιχεία της έρευνας, είναι καθοριστικός ο ρόλος της κοινωνικο-οικονομικής θέσης της οικογένειας στην επίδοση των μαθητών στο σχολείο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο άρθρο, υπάρχει υψηλή συνάφεια ανάμεσα στη σχολική επίδοση και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του πατέρα και το κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας.

Από τα στοιχεία της έρευνας παρατηρείται ότι ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού -πληθυσμού του



δείγματος εμφανίζει σημαντική καθυστέρηση. Το ποσοστό αυτό φτάνει το 8,05% για τη ΣΤ' τάξη του δημοτικού και το 14,23% για τη Γ' γυμνασίου. Η καθυστέρηση αυτή πλήττει σαφώς άμεσα τις δύο διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Τα παιδιά των επιστημόνων, των ανώτατων διοικητικών στελεχών, των ελεύθερων επαγγελματιών και των διοικητικών υπαλλήλων, πλήττονται κατά 6,89%, ενώ τα παιδιά των μικροεμπόρων, των εργαζόμενων στον τριτογενή τομέα, των πωλητών και των εργατών πλήττονται σε ποσοστό 93,1%. Επίσης από την έρευνα εξάγονται σημαντικά συμπεράσματα όσον αφορά τη σχέση μεταξύ φύλου και σχολικής επιτυχίας καθώς και τη σύνδεση ανάμεσα στην τελευταία και τον αριθμό των παιδιών και τη σειρά γέννησής τους.

Ειδικότερα, η κοινωνική προέλευση είναι καθοριστικός παράγοντας της σχολικής επιτυχίας. Οι μαθητές στο δημοτικό είναι «άριστοι» και «καλοί» σε ποσοστό 62%. Η συντριπτική πλειοψηφία αυτής της κατηγορίας είναι παιδιά από ανώτερα κοινωνικά στρώματα (94%) ενώ αντίστροφα τα παιδιά των εργατών είναι σε ποσοστό 93,65% «μέτριοι» και «κακοί». Στη Γ' γυμνασίου, ενώ το συνολικό ποσοστό των «άριστων» και «καλών» μαθητών είναι 29,19%, για τους μαθητές από ανώτερη κοινωνική κατηγορία το ποσοστό αυξάνεται σε 84%.

Αντίθετα, το ποσοστό των «άριστων» και «καλών» μαθητών με γονείς από εργατική τάξη είναι 6%. Πλήρη

αντιστοιχία εμφανίζουν και οι πίνακες (Παράρτημα, Πίνακες 17,18) που παρουσιάζουν τη σχέση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων με τη σχολική επίδοση. Οι μαθητές της ΣΤ' δημοτικού με πατέρα πτυχιούχο ανώτερης ή ανώτατης σχολής είναι «άριστοι» και «καλοί» σε ποσοστό 90%, ενώ οι μαθητές με πατέρα κάτοχο απολυτηρίου δημοτικού σε ποσοστό 50% και με πατέρα δίχως απολυτήριο 41%. Τα στοιχεία συμφωνούν και για τη Γ' γυμνασίου, όπου τα παιδιά με μητέρα πτυχιούχο ανώτερης ή ανώτατης σχολής είναι «άριστοι» κατά 93% ενώ με μητέρα κάτοχο απολυτηρίου δημοτικού 14%.

Συμπερασματικά, ο συγγραφέας καταλήγει στα εξής σημεία : το ελληνικό σχολείο είναι ένα σχολείο καπιταλιστικό που ιεραρχεί και διακρίνει τους μαθητές με βάση την κοινωνική τους προέλευση. Σκοπός του, η αναπαραγωγή και ανανέωση του υπάρχοντος κοινωνικού σχηματισμού ως κρατικού οργάνου που εκτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες για την εφαρμογή μιας συνειδητής πολιτικής που εξυπηρετεί τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης. Η σχολική επίδοση επιδρά καθοριστικά στο μορφωτικό επίπεδο των μαθητών και κατ' επέκταση στο κοινωνικό τους status. Η κοινωνική τους τάξη θα καθορίσει σημαντικά το μέλλον τους, τοποθετώντας τους στους προνομιούχους ή μη. Τέλος, η πολιτική και ιδεολογική ανάλυση της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο, αμφισβητεί το τελευταίο ως θεσμό στην ελληνική κοινωνία.

Όπως παρατηρεί ο Μυλωνάς, φαίνεται να υπάρχει, όσο ανεβαίνουμε τη σχολική κλίμακα, ένας μηχανισμός απόρριψης ή αυτοαποκλεισμού, που «ξεκαθαρίζει» όλο και περισσότερο τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων. Από τα παιδιά αυτής της κατηγορίας, όσα απομένουν, θεωρητικά τα καλύτερα, έχουν όλο και περισσότερο μειωμένη επίδοση. Ο μηχανισμός αυτός φαίνεται να λειτουργεί πολύ αποτελεσματικά στο σημαντικό σημείο μετάβασης από τη μέση στην ανώτατη εκπαίδευση. Αναφέρονται χαρακτηριστικά δύο από τις έρευνες που έχουν γίνει για το θέμα στην Ελλάδα.

Η πρώτη είναι της Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, η οποία φτάνει στα εξής συμπεράσματα : σε σχέση με τις ευκαιρίες φοίτησης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση στα μέσα της δεκαετίας του 1970, η επαγγελματική κατηγορία του πατέρα φαίνεται να αποτελεί σημαντικό παράγοντα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με πατέρα που ασκούσε ελεύθερο, τεχνικό ή συναφές επάγγελμα είχαν 2,3 φορές περισσότερες πιθανότητες να φοιτήσουν στα Α.Ε.Ι. από τα παιδιά των εργατών και 4,3 φορές περισσότερες πιθανότητες από τα παιδιά των αγροτών. Βέβαια, τα ποσοστά αυτά ήταν σαφώς μειωμένα σε σχέση με τα μέσα της δεκαετίας του 1950, οπότε η ίδια ομάδα παιδιών είχε 20 και 17,8 φορές περισσότερες πιθανότητες αντίστοιχα.

Σε παρόμοια συμπεράσματα φτάνει και η έρευνα

του Χρυσάκη σχετικά με το πρόβλημα των κοινωνικών ανισοτήτων που ενισχύονται από το σχολείο. Σύμφωνα με όσα υποστηρίζει, η πρόσβαση στα Α.Ε.Ι. είναι δυσκολότερη για τα παιδιά από ασθενέστερες κοινωνικές ομάδες. Με κριτήριο το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα για το διάστημα 1978-79 ως και 1988-89, τα παιδιά που ο πατέρας είχε ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση πολλαπλασίασαν τις πιθανότητες να εισαχθούν στα Α.Ε.Ι. Το 1978-79 οι πιθανότητες εισαγωγής ήταν τετραπλάσιες σε σχέση με τα παιδιά που ο πατέρας τους δεν είχε απολυτήριο δημοτικού. Το 1988-89 οι πιθανότητες αυτές είχαν γίνει εννεαπλάσιες. Τα παιδιά που ο πατέρας τους είχε μέση εκπαίδευση, αύξησαν τις πιθανότητες τους από 4 σε 7. Αντίθετα, δεν υπήρχε καμία βελτίωση για την κατηγορία των μαθητών με γονείς αναλφάβητους ή με απολυτήριο δημοτικού.

Όπως αναφέρεται από τη Φραγκουδάκη (1985), σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο νομό Ιωαννίνων τις χρονιές 1980-84, το 19% του συνόλου των μαθητών εγκατέλειψαν τη φοίτηση πριν την ολοκλήρωση της βασικής εννιάχρονης παιδείας. Το 30% από αυτούς ήταν παιδιά αγροτών. Το ποσοστό των παιδιών με γονείς αγρότες, που δεν τέλειωσαν το λύκειο συμπεραίνεται από τη συγγραφέα ότι θα πρέπει να είναι μεγαλύτερο. Παρατηρείται ότι με το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης τα παιδιά αυτής της κατηγορίας αρχίζουν να

εργάζονται. Το μεγαλύτερο εμπόδιο για τα παιδιά αυτά αποτελεί η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ όταν αποφοιτήσουν από αυτήν προσδοκούν να κάνουν ανώτατες σπουδές σε ποσοστό 70%. Το ποσοστό τελικά εισαγωγής τους στα Α.Ε.Ι. είναι 19%, στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό, γεγονός που αποδεικνύει ότι τα λαϊκά στρώματα στην Ελλάδα εκπροσωπούνται με μεγαλύτερα ποσοστά στην ανώτατη εκπαίδευση από ότι στις βιομηχανικές χώρες.

Το φαινόμενο αυτό επαληθεύεται από τα στοιχεία της Ε.Σ.Υ.Ε. αλλά και από επιμέρους έρευνες, όπως αυτή του Κ. Τσουκαλά στην οποία διαπιστώνεται μια ροπή προς την εκπαίδευση, που ονομάζεται από τον ίδιο ως μορφωσιολόγος τάση και οδηγεί στο συμπέρασμα ότι στην Ελλάδα, η εκπαίδευση είναι δημοκρατικότερη απ' ότι στις άλλες χώρες. Πράγματι, τα ποσοστά φοιτητών από αγροτικές τάξεις είναι στα ελληνικά πανεπιστήμια, υψηλότερα σε σχέση με άλλες χώρες. Το παραπάνω συμπέρασμα επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα της Ε.Σ.Υ.Ε. για το σχολικό έτος 1978-79 που αφορά το σύνολο των φοιτητών σε όλα τα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας (Παράρτημα, Πίνακας 19). Έντονα διαφαίνεται από τα στοιχεία του πίνακα, ότι τα ποσοστά εκπροσώπησης των χαμηλών οικονομικών στρωμάτων παρουσιάζονται υψηλότερα από τα αντίστοιχα δυτικά (το ποσοστό φοιτητών με αγροτική προέλευση είναι 19% και με εργατική 23%). Η ύπαρξη του φαινομένου αυτού, αιτιολογείται από τη

διαφορετική υφή του ελληνικού σχολείου σε σχέση με αυτή του δυτικού. Στο ελληνικό σύστημα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η τεχνική εκπαίδευση αποτελεί ένα μικρό της μέρος, ενώ στο απολυτήριο της γενικής εκπαίδευσης δε δίνει καμιά επαγγελματική δυνατότητα. Έτσι, στις πύλες των πανεπιστημίων συνωθούνται πολύ μεγάλα ποσοστά τελειόφοιτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κάτι που αποτελεί τη μοναδική διέξοδο για επαγγελματική εξασφάλιση καθώς και κοινωνική κινητικότητα.

Το ελληνικό πανεπιστήμιο φαίνεται λαϊκότερο ως προς τη σύνθεσή του συνολικά, αλλά αν εξετάσει κανείς τα ποσοστά των φοιτητών κατά κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία και κατά σχολή (Παράρτημα, Πίνακας 20), παρατηρεί ότι στο φοιτητικό πληθυσμό υπάρχει έντονη ανομοιομορφία κατανομής ανάμεσα σε σχολές που τους προσδίδεται μεγάλη κοινωνική χρησιμότητα και στατιστικά και σε αυτές που τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται σε μικρότερο βαθμό. Έτσι, οι «ανεπάρκειες» της μέσης εκπαίδευσης που φράζουν το δρόμο προς την επαγγελματική αποκατάσταση, διορθώνονται από τα πτυχία των πανεπιστημιακών σχολών. Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, οι φοιτητές με αγροτική προέλευση, είναι 39,5% στη Θεολογική σχολή, 30,5% στην Πάντειο, 22,3% στην Ανωτάτη Βιομηχανική, 22,4% στην Ανωτάτη Γεωπονική και 20,7% στην Ανωτάτη Εμπορική. Αντίθετα,

οι φοιτητές με αγροτική προέλευση είναι 13% στη Φυσικομαθηματική, 12,6% στη Φιλοσοφική, 16,3% στη Νομική, 10% στην Ιατρική, 9,8% στο Πολυτεχνείο, 8% στις Καλές Τέχνες και 4% στην Αρχιτεκτονική.

Η ανισότητα γίνεται σαφέστερη όταν παρατηρήσουμε ότι τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών καθώς και τα παιδιά με γονείς σε διοικητικές και διευθυντικές θέσεις ενώ αποτελούν μόνο το 6% του ενεργού πληθυσμού, βρίσκονται κατά 14% στο εθνικό σύνολο των φοιτητών. Επίσης, οι φοιτητές που προέρχονται από τις παραπάνω επαγγελματικές κατηγορίες βρίσκονται κατά 25,5% στην Ιατρική, 22,8% στις Καλές Τέχνες, 22% στο Πολυτεχνείο και 30,4% στην Αρχιτεκτονική. Αντίστροφα παρουσιάζονται τα ποσοστά στις σχολές που εκπροσωπούνται κύρια τα λαϊκά στρώματα.

Έτσι, εκπροσωπούνται στη Φιλοσοφική κατά 12,4%, στην Ανωτάτη Γεωπονική κατά 12%, στην Πάντειο 9,6%, στην Ανωτάτη Εμπορική 6,5% και στην Ανωτάτη Βιομηχανική 6,8%.

Η ανάγνωση των στοιχείων οδηγεί στα εξής βασικά συμπεράσματα : πρώτο, ότι τα διάφορα κοινωνικά στρώματα εκπροσωπούνται με μεγάλη ανομοιογένεια στις διάφορες πανεπιστημιακές σχολές. Σχολές όπως η Ιατρική, το Πολυτεχνείο και η σχολή Καλών Τεχνών παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά φοιτητών από τις ανώτερες κοινωνικο-οικονομικές τάξεις. Δεύτερο, ότι σε σχολές όπως

η Νομική, η Φιλοσοφική και η Φυσικομαθηματική, η κοινωνική σύνθεση παρουσιάζεται σχεδόν ανάλογη με τον εθνικό μέσο όρο. Τρίτο, ότι σε σχολές όπως η Α.Σ.Ο.Ε.Ε., η Ανωτάτη Βιομηχανική, η Ανωτάτη Γεωπονική, η Πάντειος και η Θεολογία, παρουσιάζεται μαζική εκπροσώπηση μη προνομιούχων τάξεων. Αντίθετα, η παρουσία φοιτητών με πατέρα αγρότη στην Ιατρική ή το Πολυτεχνείο είναι πολύ κοντά στα ποσοστά των χωρών μελών του Ο.Ο.Σ.Α., ενώ στην Αρχιτεκτονική που έχει την αριστοκρατικότερη σύνθεση από όλες τις σχολές, το ποσοστό των αγροτών είναι χαμηλότερο από ότι στη Δύση.

Οι διαπιστώσεις αυτές, σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985), έχουν άμεση σύνδεση με το ρόλο των Α.Ε.Ι. στην Ελλάδα και την κοινωνική λειτουργία των διπλωμάτων. Αυτό σημαίνει ότι τα ανώτατα ιδρύματα που ασκούν σχολική επιλογή και επιτρέπουν στους πτυχιούχους τη συμμετοχή, οικονομικά και συμβολικά, στην κοινωνική ελίτ, ασκούν συγχρόνως κοινωνική επιλογή και άρα η πλειοψηφία των φοιτητών τους ανήκει στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Παράλληλα σε αυτά τα διπλώματα, κορηγούνται άλλα, με αμφίβολη χρησιμότητα στην αγορά εργασίας τα οποία κυρίως χρησιμοποιούνται για την απόκτηση θέσης και την προαγωγή στα υπαλληλικά επαγγέλματα.

Εξάγεται λοιπόν το συμπέρασμα ότι τα διπλώματα των Α.Ε.Ι. στην Ελλάδα σε σχέση με τις άλλες χώ-



ρες του Ο.Ο.Σ.Α. έχουν μάλλον διορθωτικό ρόλο ως προς τις ανεπάρκειες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, στη Γαλλία, το σύνολο των εργαζόμενων στον κρατικό μηχανισμό σε όλες τις βαθμίδες, οι κάτοχοι διπλώματος ανώτατης εκπαίδευσης είναι 5% ενώ στην Ελλάδα 40%. Αυτή η τεράστια διαφορά αποδεικνύει ότι τα διπλώματα των Α.Ε.Ι. στην Ελλάδα καλύπτουν τις ανάγκες που σε άλλες χώρες καλύπτουν τα διπλώματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή της τεχνικής και επαγγελματικής κατάρτισης.

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορούν να γίνουν κατανοητές ορισμένες ιδιοτυπίες της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, όπως η συμμετοχή φοιτητών με προέλευση από χαμηλές κοινωνικές τάξεις στις Νομικές σχολές της χώρας, σε σχέση με τη Γαλλία και τις Η.Π.Α., όπου η σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού των αντίστοιχων σχολών είναι καθαρά αριστοκρατική. Στην Ελλάδα, απ' τη μια το δικηγορικό επάγγελμα για ένα ποσοστό των επαγγελματιών είναι οικονομικά και κοινωνικά υποβαθμισμένο. Συγχρόνως όμως, το πτυχίο της Νομικής σχολής, αποτελεί προσόν για την προαγωγή σε υπαλληλικές θέσεις μέσου επιπέδου και βέβαια, για ένα μικρό ποσοστό, αποτελεί εφόδιο για υψηλές θέσεις κοινωνικής εξουσίας. Σύμφωνα με το σκεπτικό της Φραγκουδάκη, οι απόφοιτοι της Νομικής που θα βρίσκονται στις ανώτερες επαγγελματικές κατηγορίες, θα πρέπει στην

συντριπτική τους πλειοψηφία να προέρχονται από τις ανώτερες κοινωνικές κατηγορίες. Σε παρόμοια συμπεράσματα οδηγούν οι έρευνες των Μειμάρη και Νικολακόπουλου το 1978 και των Ψαχαρόπουλου και Καζαμία την ίδια χρονιά.

Από τα στοιχεία της Ε.Σ.Υ.Ε., σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των φοιτητών, συμπεραίνονται τα εξής : οι σχολές με την μεγαλύτερη παρουσία φοιτητών απ' τα προνομιούχα στρώματα έχουν και το υψηλότερο ποσοστό πατεράδων με πτυχίο ανώτατης σχολής. Και φυσικά, συμβαίνει και το αντίστροφο, δηλαδή, οι σχολές με τη χαμηλότερη παρουσία φοιτητών από τις χαμηλές κοινωνικές τάξεις, έχουν το χαμηλότερο ποσοστό πατεράδων με ανώτατο πτυχίο. Ο εθνικός μέσος όρος των φοιτητών έχει πατέρα με ανώτατο πτυχίο σε ποσοστό 16,7%. Η διακύμανση όμως σύμφωνα με τις σχολές είναι πολύ μεγάλη. Ξεκινά από 7-9% σε σχολές όπως η Θεολογική, η Πάντειος και η Ανωτάτη Εμπορική και φτάνει στο 31,5% και 40% για την Ιατρική και την Αρχιτεκτονική αντίστοιχα. Φυσικά, το ίδιο παρατηρείται για φοιτητές που έχουν και τους δύο γονείς με ανώτατο πτυχίο και οι οποίοι βέβαια, βρίσκονται σε σχολές όπως η Ιατρική, το Μετσόβειο Πολυτεχνείο και η Αρχιτεκτονική.

Είναι λοιπόν κάτι περισσότερο από φανερό ότι το ελληνικό σχολείο, στα πρότυπα των σχολείων όλου

του κόσμου, επιτελεί μια επιλεκτική λειτουργία που γίνεται καταφανής κυρίως στις δυνατότητες πρόσβασης στις ανώτατες σχολές. Αυτή ακριβώς η παρατήρηση φαίνεται να επιβεβαιώνεται από τη μεγάλη έρευνα του Μ. Δρεττάκη για τους υποψήφιους των Α.Ε.Ι. και τα ποσοστά επιτυχίας για τις χρονιές 1968-76 και την πρώτη ανάλυση των στοιχείων για τις χρονιές 1976-78. Σύμφωνα με την έρευνά του, το 1979 ο βαθμός απολυτηρίου του τότε εξατάξιου γυμνασίου, παίζει σημαντικό ρόλο στην εισαγωγή στα Α.Ε.Ι. Όμως, ο βαθμός αυτός είναι ένας σύνθετο δείκτης και συγχρόνως πρέπει να λειφθούν υπ' όψη άλλα στοιχεία, όπως η επίδοση στο δημοτικό και τις προηγούμενες τάξεις του γυμνασίου, το γεωγραφικό διαμέρισμα κατοικίας, το επάγγελμα και η εκπαίδευση των γονιών, τα ποσά που διατέθηκαν για φροντιστήρια κ.ά. Τα στοιχεία αυτά πρέπει να τα έχει υπ' όψη του κανείς για να κατανοήσει τα ποσοστά επιτυχίας των υποψηφίων (Παράρτημα, Πίνακας 21). Τα ποσοστά ξεκινούν από 0% για τους απόφοιτους με απολυτήριο μέχρι 10,5 και φτάνουν σε ποσοστό 86,6% για όσους έχουν απολυτήριο 19,6 και πάνω.

Ο Πυργιωτάκης (1989), υποστηρίζει ότι η επιλογή για τα Α.Ε.Ι. δε γίνεται μόνο με τις γενικές εξετάσεις, αλλά είναι μια διαδικασία που ξεκινά με την έναρξη του σχολείου και συνεχίζεται με τον αποκλεισμό μαθητών από χρονιά σε χρονιά (Παράρτημα, Πίνακας 22).

Για παράδειγμα, το σχολικό έτος 1967-68, ξεκίνησαν τη σχολική τους πορεία 168.000 μαθητές από τους οποίους αποφοίτησαν κανονικά από τη Γ' λυκείου 12 χρόνια αργότερα μόνο οι 69.000. Αυτό σημαίνει ότι αν το 1967 γράφτηκαν στο σχολείο 100 μαθητές, τέλειωσαν το δημοτικό οι 95. Οι 66 πήγαν στο γυμνάσιο, οι 57 τέλειωσαν την Γ' γυμνασίου, οι 54 μπήκαν στο λύκειο, οι 44 πήραν απολυτήριο και τελικά μόνο οι 12 μπήκαν στα Α.Ε.Ι.

Όπως είδαμε και στην εισαγωγή της εργασίας από την έρευνα της Λαμπίρη-Δημάκη, αυτοί που περισσότερο καταφέρνουν να ανταποκριθούν στις διαδικασίες επιλογής, είναι οι νέοι της ανώτερης κοινωνικής τάξης. Γενικά, σπουδάζουν στα Α.Ε.Ι. περισσότερο από τα 2/3 των παιδιών της ανώτερης, το 1/4 της μεσαίας και μόνο το 1/12 της κατώτερης. Οι ανισότητες είναι ακόμη μεγαλύτερες ανάμεσα στα αγόρια των αστικών κέντρων με πατέρα που ασκεί κάποιο από τα λεγόμενα ελεύθερα επαγγέλματα και τα κορίτσια από την ίδια κατηγορία.

Στο σημείο αυτό θα ήταν ίσως άσκοπο να συνεχιστεί η παράθεση στοιχείων σε σχέση με την κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση στην Ελλάδα. Κι αυτό, γιατί από τα στοιχεία που ήδη αναφέρθηκαν όσο και αν κάποιος θέλουν να το αγνοήσουν, η κοινωνική ανισότητα υπάρχει και το σχολείο την επιτείνει. Έτσι, επιβεβαιώνεται ότι το σχολείο αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα και ότι εμφανίζει έντονη την κοινωνική στρωματοποίηση, κυρίως όσο ανεβαίνουμε τη σχολική κλίμακα.

Το σχολείο, όντας δημιούργημα της αστικής κοινωνίας, εκτιμά και επιβραβεύει τις συμπεριφορές, τις αρχές και τις αξίες των παιδιών που ανήκουν στις ανώτερες τάξεις και κυρίως στη μεγαλοαστική. Τελικά, με διάφορους τρόπους, η εκπαίδευση επιτείνει στην Ελλάδα, όπως και παγκόσμια, τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Είναι και δική μας άποψη ότι το σχολείο δεν είναι ο αρχικός τόπος δημιουργίας της κοινωνικής ανισότητας. Αυτή δημιουργείται πρωταρχικά στην οικογένεια, μέσα από τη διαδικασία της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης. Η ευθύνη του σχολείου έγκειται στο ότι τη νομιμοποιεί.

Οι ταξικές διαφορές υπάρχουν πριν και έξω από το σχολείο. Έχουν διαμορφωθεί από την οικογένεια, πάντοτε σε σχέση με τη θέση της στην κοινωνική ιεραρχία και είναι αυτές που προοφασίζουν την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού. Οι ταξικές διαφορές συνοδεύονται από την ύπαρξη ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, όπως η ευφύια και οι προσδοκίες των γονέων, που λειτουργώντας συμπληρωματικά στις τρεις βασικές μεταβλητές της κοινωνικής προέλευσης καθορίζουν αρχικά τη σχολική επίδοση και τελικά οδηγούν στην οριζόντια κοινωνική κινητικότητα. Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά θα αναφερθούν στο επόμενο υποκεφάλαιο, όπου θα εξεταστούν σε σχέση με την κοινωνική προέλευση.

## 2. Η Επίδραση του Ευρύτερου Κοινωνικού Περιβάλλοντος στη Σχολική Επίδοση

Όπως αναφέρει η Τζάνη, η οικογένεια είναι το δημιούργημα μιας συγκεκριμένης και χωροχρονικά προσδιορισμένης κοινωνίας. Δηλαδή, η οικογένεια είναι διαμορφωμένη και έντονα επηρεασμένη από την κοινωνία αυτή. Επίσης η οικογένεια είναι και το πρωταρχικό περιβάλλον του παιδιού, μέσα στο οποίο θα τεθεί σε εφαρμογή και η πρωταρχική κοινωνικοποίησή του. Καθώς λοιπόν η οικογένεια είναι στοιχείο της δομής της κοινωνίας και συγχρόνως κοινωνικοποιεί το παιδί, θα πρέπει να λειτουργεί ως πρότυπο μέσα στο οποίο το παιδί ενσωματώνει τα πρότυπα και τις αξίες της κοινωνίας. Πάνω στη βάση αυτών των προτύπων, το παιδί μαθαίνει να δρα και να σκέφτεται με συγκεκριμένο τρόπο, με τον οποίο θα δημιουργήσει τη δική του πραγματικότητα.

Έχοντας υπ' όψη μας τις αναφορές που ήδη έχουμε γίνει για το «Μορφωτικό Κεφάλαιο» των Bourdieu-Passeron, την χρήση των γλωσσικών κωδικών του Μπερστών, τον τρόπο ένταξης του παιδιού στο σχολείο σύμφωνα με την αναφορά του Πυργιωτάκη και την ύπαρξη εξωτερικών μηχανισμών που ενεργοποιεί το σχολείο και επιτρέπει την ταξική επιλογή σύμφωνα με τον Τσουκαλά, θα γίνει προσπάθεια στην ενότητα αυτή να παρουσιάσουμε τα στοιχεία του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος που ως αποτέλεσμα της κοινωνικής προέλευσης, προκα-

θορίζουν τη σχολική επίδοση. Μερικά από τα στοιχεία αυτά, που επιλέξαμε ως τα βασικότερα είναι η φυλετική και γεωγραφική ανισότητα, η ευφυΐα των παιδιών, οι προσδοκίες των γονέων σε σχέση με τη φοίτηση των παιδιών τους, οι συνθήκες κατοικίας, οι δυνατότητες που προσφέρει το περιβάλλον στην κατεύθυνση της ευρύτερης εξωσχολικής παιδείας.

Μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής ανισότητας σε σχέση με τις δυνατότητες εκπαίδευσης, παρουσιάζεται μια επιπλέον ανισότητα, η φυλετική. Η θέση της γυναίκας στην εκπαίδευση, ακολουθεί το πρότυπο της επιλογής με βάση την κοινωνική προέλευση, αλλά παράλληλα παρατηρείται και ενδοταξική ανισότητα σε σχέση με τον αντρικό πληθυσμό.

Σύμφωνα με τον Δρεττάκη, το 1976 το ποσοστό των γυναικών που ήταν υποψήφιοι για τα Α.Ε.Ι. και είχαν απολυτήριο γυμνασίου «άριστα», ήταν διπλάσιο από εκείνο των αντρών, και το ποσοστό των γυναικών με «λίαν καλώς» στο απολυτήριο ήταν 70% μεγαλύτερο από εκείνο των αντρών. Παρ' όλα αυτά, το 1976 και το 1977, τα ποσοστά επιτυχίας των αντρών σε σχέση με την εισαγωγή στα Α.Ε.Ι., είναι μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα των γυναικών. Αυτό σημαίνει ότι ο βαθμός απολυτηρίου έχει διαφορετική σημασία στους άντρες από ότι στις γυναίκες. Όπως φαίνεται και στον πίνακα (Παράρτημα Πίνακας 23), τα ποσοστά επιτυχίας που εισάγονται στα

Α.Ε.Ι. με απολυτήριο «άριστα» και «λίαν καλώς», είναι ελαφρώς ανώτερα από τα αντίστοιχα των αντρών. Το ποσοστό όμως μειώνεται για τις κατηγορίες των γυναικών με απολυτήριο «καλώς» και «σχεδόν καλώς», με αποτέλεσμα ο συνολικός αριθμός που εισάγεται στα πανεπιστήμια να είναι μικρότερος από αυτό των αντρών.

Όπως παρατηρεί ο Δρεττάκης, ο αριθμός αντρών υποψηφίων για τα Α.Ε.Ι. το 1976 είναι κατά 34,3% μεγαλύτερος από των γυναικών υποψηφίων. Γενικά, οι γυναίκες υποψήφιες προτιμούν σχολές όπως η Νομική, η Φιλοσοφική και οι ξένες Φιλολογίες, προτίμηση που να έχει τις ρίζες της στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη δομή της ελληνικής κοινωνίας. Αντίθετα, οι άντρες υποψήφιοι προτιμούν τις σχολές της Φυσικομαθηματικής, του Πολυτεχνείου και των Οικονομικών σπουδών. Όπως φαίνεται και από τους πίνακες (Παράρτημα, Πίνακας 24) για το διάστημα 1968-75, οι γυναίκες που παίρνουν πτυχία από τα Α.Ε.Ι. είναι σαφώς λιγότερες. Στο σύνολο των πτυχιούχων, οι γυναίκες για το διάστημα αυτό, αντιπροσωπαύουν ποσοστό που κυμαίνεται ανάμεσα στο 28,1% και 39,5%. Ανάλογη με τους πτυχιούχους είναι και η κατάσταση με τους φοιτητές, με τη διαφορά ότι οι γυναίκες ως ποσοστό του συνόλου των φοιτητών αυξάνονται συνεχώς, με αποκορύφωμα το 1976, που αντιπροσωπεύουν το 16,4%. Εν μέρει, η αύξηση αυτή οφείλεται στο οι γυναίκες που αποφοιτούν από το γυμνάσιο, ξε-



πέρασαν το 51% ήδη από το 1969-70. Αλλά επίσης μας δείχνει ότι οι γυναίκες που αποφοιτούσαν από το γυμνάσιο τουλάχιστον ως το 1976, σε ένα μεγάλο ποσοστό τους δεν προσπαθούσε να εισαχτεί στα πανεπιστήμια.

Συμπερασματικά, από την ανάλυση των στοιχείων που αφορούν στους υποψήφιους του 1976, ο Δρεττάκης καταλήγει στα εξής :

- παρά την αύξηση των γυναικών που φοιτούν στα Α.Ε.Ι. οι γυναίκες δεν προχωρούν στην ανώτατη εκπαίδευση κατά το ίδιο ποσοστό με το οποίο αποφοιτούν από το γυμνάσιο
- οι προτιμήσεις των γυναικών για σχολές των Α.Ε.Ι. έχουν τις ρίζες τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και τη δομή της απασχόλησης του πληθυσμού κατά φύλο στην Ελλάδα.

Στην έρευνα της Τζάνη (1988) διαφαίνεται ότι τουλάχιστον για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα κορίτσια είναι σε μεγαλύτερο ποσοστό «άριστα» από ότι τα αγόρια (Παράρτημα, Πίνακας 25). Το γεγονός αυτό εξηγείται εν μέρει από την ανατροφή των κοριτσιών με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι «υπάκουα», πιο «ήσυχα», περισσότερο «κλεισμένα» στο σπίτι, στοιχεία που σε αρχικό τουλάχιστον στάδιο εξασφαλίζουν την εύνοια του δασκάλου. Μια άλλη εξήγηση είναι ότι προσπαθούν εντονότερα να κατακτήσουν τη στοργή των γονιών τους, των οποίων η συμπεριφορά είναι γενικά πιο ευνοϊκή α-

πέναντι στους αδελφούς τους. Αυτοί οι λόγοι αλλά και οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες φαίνεται να οδηγούν τα κορίτσια να παραμένουν άριστες μαθήτριες σε μεγαλύτερο ποσοστό μέχρι το τέλος της σχολικής φοίτησης.

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985), η ελληνική ανώτατη εκπαίδευση, φαίνεται να τονίζει ιδιαίτερα, σε σχέση με τις άλλες δυτικές χώρες, τη φυλετική ανισότητα. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 26, στο συνολικό φοιτητικό πληθυσμό της Αθήνας, οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν το 40%. Η αναπαραγωγή των στερεότυπων φαίνεται να είναι εντονότερη, όπως νωρίτερα παρατηρήθηκε και από την έρευνα του Δρεττάκη, στις σχολές του Ε.Μ.Π. εκτός της Αρχιτεκτονικής, και στο Μαθηματικό και Βιολογικό τμήμα της Φυσικομαθηματικής σχολής. Γενικά, η κοινωνική αναισότητα μπροστά στις σπουδές είναι ασύγκριτα μεγαλύτερη για τις γυναίκες από ότι για τους άντρες. Οι γυναίκες δηλαδή, έχουν λιγότερες πιθανότητες σπουδών, με εξαίρεση τη Φιλοσοφική, την Αρχιτεκτονική και την Πάντσειο από ότι οι άντρες των λαϊκών στρωμάτων. Φυσικά το ίδιο συμβαίνει για σχολές που θεωρούνται καθαρά «αντρικές», όπως το Ε.Μ.Π. και η Ιατρική.

Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και στη σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού στη Θεσσαλονίκη για το ακαδημαϊκό έτος 1979-80 (Παράρτημα, Πίνακας 27). Τα πο-

σοστά αντρών φοιτητών στην Ιατρική, τη Φυσικομαθηματική και τις σχολές των Πολιτικών Μηχανικών και των Μηχανολόγων του Πολυτεχνείου είναι 74,3%, 71,9%, 80,8% και 92,8% αντίστοιχα. Σύμφωνα με το Θ. Γέρου (1985), η προτίμηση των γυναικών σε σχολές περισσότερο θεωρητικές όπως η Φιλοσοφική, η Αγγλική και η Γαλλική Φιλολογία έχει τη βάση της στην προκατάληψη ότι οι γυναίκες δεν τα «καταφέρνουν» στις θετικές επιστήμες. Προκατάληψη βαθιά ριζωμένη και στενά συνδεδεμένη με το εκπαιδευτικό σύστημα, το ρόλο της στην κοινωνία, τα σχολικά βιβλία, τη μέθοδο διδασκαλίας και το πρότυπο του δασκάλου. Όπως φαίνεται κι απ' τον Πίνακα 27, ακόμη και για τις προνομιούχες τάξεις, η συμμετοχή των γυναικών στην ανώτατη εκπαίδευση είναι μικρότερη από την αντίστοιχη των αντρών. Τα ποσοστά των φοιτητριών μειώνονται κατεβαίνοντας την κλίμακα της κοινωνικής ιεραρχίας

Σύμφωνα με παρατήρηση της Φραγκουδάκη, η συγκεκριμένη φυλετική σύνθεση του φοιτητικού σώματος, εξυπηρετεί έναν «κοινωνικό ρόλο», με την έννοια ότι η μειωμένη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και το μεγάλο ποσοστό μη εργαζόμενων γυναικών απελευθερώνει επαγγελματικές θέσεις που καταλαμβάνουν άντρες με χαμηλή κοινωνική προέλευση (κυρίως αγρότες). Με αυτό τον τρόπο, επαγγέλματα που θεωρούνται «γυναικεία» και έχουν χαμηλότερο κύρος ανάμεσα στα διανοητικά επαγ-

γέλυμα π.χ. δάσκαλοι, αποτελούν πόλο έλξης για άντρες με χαμηλή κοινωνική προέλευση, που ξεπερνώντας την κοινωνική επιλογή, καταφέρνουν να ασκήσουν διανοητικό επάγγελμα.

Ένα δεύτερο σημαντικό στοιχείο του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, είναι η γεωγραφική ανισότητα. Ο Τομπατδής (1982), εξετάζει τη σχολική ανισότητα σε σχέση με δύο παραμέτρους. Η πρώτη αφορά τον τόπο διαμονής και τη σχολική φοίτηση. Αναφέρει συγκεκριμένα ότι η αστική συγκέντρωση ευνοεί τη σχολική φοίτηση. Γενικά, παρατηρεί ότι υπάρχουν μεγάλες γεωγραφικές ανισότητες όσο αφορά τη συνέχιση των σπουδών πέρα από την υποχρεωτική εκπαίδευση και άρα την είσοδο στα πανεπιστήμια. Αυτό οφείλεται σε σημαντικό βαθμό σε καθημερινές πρακτικές αιτίες που τοποθετούν σε μειονεκτική θέση τα παιδιά της υπαίθρου. Τα παιδιά των πόλεων βρίσκονται συνήθως κοντά σε σχολεία μέσης εκπαίδευσης ενώ αντίθετα, τα παιδιά των μη αστικών περιοχών χρειάζεται να διανύσουν μεγάλες αποστάσεις. Έτσι βλέπουμε ότι η γεωγραφικές ανισότητες δεν είναι ανεξάρτητες από τις κοινωνικές διαφορές. Επιπλέον, το χαμηλό πολιτιστικό επίπεδο και η απουσία σχολείων που δίνουν ολοκληρωμένη μέση εκπαίδευση είναι σημαντικό μειονέκτημα για τις μη αστικές περιοχές.

Η δεύτερη παράμετρος αφορά τον τόπο διαμονής και το πνευματικό επίπεδο. Σύμφωνα με τα συμπεράσμα-

τα του συγγραφέα, οι μεγάλες πόλεις ευνοούν την εμφάνιση υψηλότερου δείκτη νοημοσύνης στα παιδιά και άρα, η επιτυχία στη σχολική φοίτηση αυξάνει ανάλογα με το μέγεθος της κοινότητας στην οποία ο μαθητής ζει.

Ο Μυλωνάς, αναφέρει δύο σημαντικές έρευνες σε σχέση με τη γεωγραφική ανισότητα. Η πρώτη είναι της Μ. Ηλιού του 1976, με τίτλο «Γεωγραφική κατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών». Στην εργασία αυτή, κατασκεύασε ένα σύνθετο δείκτη εκπαιδευτικού επιπέδου και με βάση αυτόν κατέταξε τους νομούς της Ελλάδας. Με τον τρόπο αυτό διαπιστώθηκαν μεγάλες ανισότητες σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Έτσι, η περιφέρεια πρωτεύουσας είχε δείκτη 100 ενώ οι νομοί Ροδόπης, Ξάνθης και Ευρυτανίας είχαν δείκτη 40.

Η δεύτερη έρευνα είναι του ίδιου του Μυλωνά και ερευνά τις γεωγραφικές ανισότητες πιθανοτήτων πρόσβασης και επιτυχίες των μαθητών στο σχολείο. Υποστηρίζει λοιπόν ότι ως ένα βαθμό, οι γεωγραφικές ανισότητες συμπίπτουν με τις κοινωνικές. Η έρευνα έδειξε ότι η πορεία του παιδιού στο σχολείο είναι μεταξύ άλλων συνάρτηση της απόστασης του τόπου κατοικίας της οικογένειας από το σχολείο μέσης εκπαίδευσης και την πόλη που είναι πιο κοντά. Πιο συγκεκριμένα, το κριτήριο «απόσταση» έδειξε ότι στους 100 μαθητές που αποφοίτησαν από το δημοτικό το 1970-71 και η οικογένειά τους έμενε στην πόλη, εισήλθαν ύστερα από τις εισηγή-

ριες εξετάσεις στην Α' γυμνασίου οι 63 και αποφοίτησαν κανονικά από το εξατάξιο τότε γυμνάσιο οι 50. Από αυτούς που η οικογένειά τους έμενε στην πιο μακρινή από την πόλη περιοχή, εισήλθαν 34 και αποφοίτησαν οι 25. Σε περιοχές που υπήρχε σχολείο μέσης εκπαίδευσης, εισήχθησαν στο γυμνάσιο 58 και πήραν απολυτήριο 49. Οι πιο αδικημένοι ήταν εκείνοι που έμεναν μακριά από σχολείο μέσης εκπαίδευσης. Στο γυμνάσιο εισήχθησαν το 31% των μαθητών που τέλειωσαν το δημοτικό και πήραν απολυτήριο γυμνασίου μόνο το 17%. Επιπρόσθετα, αντίστοιχα άνιση ήταν και η επίδοση αυτών που έφτασαν να τελειώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το 17% της τελευταίας κατηγορίας που αναφέρθηκε προηγούμενα, είχε και το χαμηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας. Σύμφωνα με το Μυλωνά, αυτού του είδους η ανισότητα δε φαίνεται με κανένα τρόπο να έχει μειωθεί μέχρι σήμερα.

Στη γεωγραφική ανισότητα εντάσσεται και η ανισότητα του τύπου των σχολείων. Ο Δρεττάκης αναφέρει ότι η περιοχή της πρωτεύουσας και η Μακεδονία συγκεντρώνουν τη συντριπτική πλειοψηφία των ιδιωτικών σχολείων που γενικά θεωρούνται ανώτερα από τα δημόσια. Η πρώτη περιοχή συγκεντρώνει πάνω από το 60% των απόφοιτων των ιδιωτικών σχολείων και η δεύτερη περισσότερο από το 20%.

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Τζάνη (1988),

τα πρότυπα δημόσια σχολεία και μερικά ιδιωτικά, ευνοούν την επιτυχία και είναι χαρακτηριστικό ότι στα σχολεία αυτά δύσκολα συναντά κανείς «κακή» βαθμολογία. Στην έρευνά της, μελετά 15 σχολεία της Αττικής: 5 από τα πιο γνωστά ιδιωτικά, 2 πρότυπα δημόσια, 3 δημόσια σχετικά προνομιούχων περιοχών της Αθήνας (Εξαρχείων, Κυψέλης, Παγκρατίου) και 5 σχολεία δημόσια μη προνομιούχων περιοχών (Περάς οδού, Λαυρίου, Νίκαιας, Περάματος και Ταύρου). Από τα στοιχεία του πίνακα (Παράρτημα, Πίνακας 29) φτάνει στα εξής συμπεράσματα : Τα δημόσια πρότυπα σχολεία, έχουν ένα ιδιαίτερα ευνοϊκό περιβάλλον και διαθέτουν θετικές μεθόδους διδασκαλίας. Στα σχολεία αυτά, το συνολικό ποσοστό «άριστων» και «μέσων» μαθητών φτάνει το 99%. Αντίθετα, τα δημόσια σχολεία των μη προνομιούχων περιοχών έχουν ποσοστό «άριστων» μαθητών 20% που είναι σημαντικά κατώτερο από το μέσο όρο επιτυχίας όλων των υπόλοιπων σχολείων του δείγματος. Είναι λοιπόν φανερό ότι οι καλύτερες μέθοδοι διδασκαλίας ευνοούν την επιτυχία ενώ επιπλέον, στα ιδιωτικά σχολεία ο οικονομικός παράγοντας από μόνος του εμποδίζει την αποτυχία (συμπέρασμα το οποίο έχει ήδη επισημανθεί στο προηγούμενο υποκεφάλαιο). Όπως η Τζάνη αναφέρει, πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπ' όψη ότι η πλειοψηφία των μαθητών που φοιτούν στα πρότυπα δημόσια σχολεία ανήκουν στην κοινωνική και πολιτική ιεραρχία.

Στη συνέχεια θα εξεταστεί η ευφυΐα και η σημασία που έχει στη διαμόρφωσή της η κοινωνική προέλευση. Όπως αναφέρεται στην εργασία αυτή, στην ενότητα για την ευφυΐα ως εγγενές χαρακτηριστικό, τα τεστ νοημοσύνης έχουν κυρίως χρησιμοποιηθεί για να προκαλέσουν ταξικές κρίσεις σχετικά με κοινωνικά στερεότυπα. Ο Δ.Ν. είναι ουσιαστικά αποτέλεσμα της κοινωνικής προέλευσης και παράλληλα καθοριστικός παράγοντας του επιπέδου σχολικής ικανότητας.

Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (1989), το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον είναι αυτό που μέσα από τις εμπειρίες και τα ερεθίσματα που προσφέρει στο παιδί καθορίζει το επίπεδο εξέλιξής του. Με βάση αυτό, το παιδί ανάλογα με το επίπεδο εξέλιξής του, φτάνει λιγότερο ή περισσότερο έτοιμο να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις.

Ο πρώτος που προσπάθησε στην Ελλάδα να μετρήσει το Δ.Ν. των μαθητών σύμφωνα με την κοινωνική τους προέλευση ήταν ο Ν. Εξαρχόπουλος το 1933. Χρησιμοποιώντας την κλίμακα Binet-Simon, μέτρησε το Δ.Ν. 71 μαθητών ηλικίας 6-18 χρόνων ανάλογα με την οικονομική κατάσταση των γονέων και τους χώρισε σε δύο κατηγορίες : τους εύπορους και τους άπορους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αναφέρει ο Πυργιωτάκης, ο μέσος όρος του Δ.Ν. για τους εύπορους μαθητές ενός ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου ήταν 124,5 ενώ



αντίστοιχα για τους άπορους μαθητές των δημόσιων σχολείων, ήταν 97,7 βαθμοί. Το 1948-49, ο Παπαβασιλείου εξέτασε 500 μαθητές ηλικίας περίπου 10 χρόνων μεσαίας και κατώτερης τάξης. Από τα στοιχεία της έρευνας (Παράρτημα, Πίνακας 30), αποδεικνύεται ότι υπάρχει μεγάλη συνάφεια ανάμεσα στο επάγγελμα του πατέρα και το Δ.Ν. των μαθητών. Όπως επίσης υπάρχει υψηλή συνάφεια ανάμεσα στο Δ.Ν. και τον αριθμό των παιδιών στην οικογένεια. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι όσο αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών της οικογένειας τόσο μειώνεται η νοημοσύνη τους και ότι οι γεννήσεις μειώνονται όσο προχωράμε από τις κατώτερες προς τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις.

Η πιο πρόσφατη έρευνα στην οποία αναφέρεται ο Πυργιωτάκης, είναι αυτή του Τσακρή, που μέτρησε το Δ.Ν. 1093 παιδιών της Στερεάς Ελλάδας. Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας (Παράρτημα, Πίνακας 31), φαίνεται ότι υπάρχει στενή συνάφεια ανάμεσα στην επαγγελματική κατηγορία και το Δ.Ν. των παιδιών. Επιπλέον, ο Δ.Ν. μεταβάλλεται προχωρώντας από τις κατώτερες προς τις ανώτερες επαγγελματικές κατηγορίες. Έτσι, για παράδειγμα, ο μέσος όρος Δ.Ν. των παιδιών των ανειδίκευτων εργατών είναι 94,17 ενώ τα παιδιά των επιστημόνων με ελεύθερο επάγγελμα καθώς και των ανώτερων δημοσίων και στρατιωτικών υπαλλήλων είναι 113,32. Είναι φανερό ότι το επάγγελμα του πατέρα, ως καθοριστικό

στοιχείο της κοινωνικής προέλευσης, επηρεάζει σημαντικά το Δ.Ν. των παιδιών. Σύμφωνα με το συμπέρασμα του Πυργιωτάκη, αυτή είναι η ιδιαίτερη σημασία της κοινωνικής προέλευσης των παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά που προέρχονται από κατώτερο κοινωνικό περιβάλλον δέχονται ελάχιστα μόνο ερεθίσματα και έχουν περιορισμένες ελευθερίες για πνευματική καλλιέργεια. Με το τρόπο αυτό, η οικογένεια από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, λόγω της κοινωνικο-πολιτισμικής ένδειας, δεν είναι σε θέση πάντοτε να βοηθήσει στην κοινωνικοποιητική νοητική ανάπτυξη του παιδιού.

Μια άλλη σημαντική παράμετρος περιβαλλοντικής υφής που επιδρά σημαντικά στη σχολική επίδοση των μαθητών, είναι αυτή που αναφέρεται στη σχέση μεταξύ κοινωνικής τάξης των γονέων και των προσδοκιών τους από τα παιδιά. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η παράμετρος αυτή στην Ελλάδα και πιο έντονα στην ελληνική ύπαιθρο.

Όπως αναφέρει η Φραγκουδάκη (1985), τα τελευταία 15 με 20 χρόνια, η ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα, παρουσιάζει μια αλματώδη αύξηση. Μια ιδιομορφία κύρια της ελληνικής υπαίθρου, είναι ότι οι ατομικές προσδοκίες στην εκπαίδευση αντιφάσκουν με τους κοινωνικούς παράγοντες. Σε γαλλική έρευνα που διεξήχθη σε 6 χωριά της Ηπείρου το 1959, φάνηκε ότι οι αγρότες γονείς επιθυμούν να σπουδάσουν τα παιδιά τους

(ανώτατη εκπαίδευση) σε ποσοστό 64%. Μα άλλη έρευνα, της Μ. Νασιάκου το 1971 σε 5 χωριά της Ευρυτανίας, που αφορά τις προσδοκίες της ελληνίδας αγρότισσας σχετικά με το μέλλον των παιδιών τους, απαντούν σε ποσοστό 92% με εντονότατο θετικό τρόπο. Τα υψηλά αυτά ποσοστά που από τη συγγραφέα χαρακτηρίζονται ως τάση φυγής από την ελληνική ύπαιθρο και το μέσο για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο είναι η εκπαίδευση, η οποία επίσης αποτελεί και μέσο κοινωνικής ανόδου.

Έρευνες που παρουσιάζονται από τον Πυργιωτάκη, όπως αυτή της Μ. Νασιάκου που προαναφέρθηκε και του Η. Mendras σε χωριά της Ηπείρου, διαφαίνεται η έντονη επιθυμία των γονέων να σπουδάσουν τα παιδιά τους και να βελτιώσουν έτσι την κοινωνική τους θέση. Μια άλλη έρευνα που αναφέρεται από τον ίδιο, των Γ. Φλουρή και Θ. Μαντζανά στην περιοχή της Αθήνας, διαπιστώνει το υψηλό αυτοσυναίσθημα που έχουν τα ελληνόπουλα και συμπεραίνει ότι αυτό θα έχει πιθανές θετικές μελλοντικές επιπτώσεις στο κίνητρο επιτυχίας. Αυτό εξηγεί γιατί στην Ελλάδα σε αντίθεση με τις περισσότερες δυτικές χώρες, παιδιά από χαμηλά κοινωνικά στρώματα όπως τα αγροτικά, όχι απλά σπουδάζουν αλλά διαπρέπουν κιόλας.

Στην έρευνα που αναφέρει η Τζάνη (1988) και που πραγματοποιήθηκε από την ίδια και τους συνεργάτες της, στην ερώτηση που αφορούσε το πώς σκέφτονται

οι γονείς το μέλλον των παιδιών τους, οι απαντήσεις στην πλειοψηφία τους αφορούσαν κύρια τη σχολική πρόοδο των παιδιών. Από τις απαντήσεις που δώθηκαν, η ερευνήτρια διακρίνει τρεις κατηγορίες: η πρώτη αφορά το κατά πόσο σκοπεύουν να επέμβουν με καθοριστικό τρόπο στη ζωή των παιδιών τους. Η δεύτερη, αφορά στο κατά πόσο σκοπεύουν οι γονείς να βοηθήσουν το παιδί τους με τον όρο ότι θα συμμορφωθεί στις δικές τους επιδιώξεις για το μέλλον του. Και η τρίτη, στο κατά πόσο οι γονείς σκοπεύουν να βοηθήσουν σε σχέση με τις «κλίσεις» του παιδιού. Τα ποσοστά των απαντήσεων στις τρεις παραπάνω κατηγορίες είναι αντίστοιχά 40%, 20% και 40%.

Συμπερασματικά, διαφαίνεται έντονα η διάθεση της πλειοψηφίας των γονέων (60%), να επέμβουν άμεσα ή έμμεσα στη σχολική εξέλιξη των παιδιών τους, γεγονός που μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι το 60% των γονέων παρουσιάζουν αυταρχικότητα σχετικά με τις σπουδές των παιδιών τους.

Από τα παραπάνω στοιχεία, προκύπτει ένα πολύ σημαντικό ερώτημα που αφορά στη σχέση ανάμεσα στην αυταρχικότητα των γονέων και τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, όπως επίσης και ο προβληματισμός για το αν η στάση αυτή αποτελεί κοινωνικό ή όχι χαρακτηριστικό.

Αν και ο πατρικός παρεμβατισμός σαν κοινωνική συμπεριφορά παραμένει έντονος σε όλες τις κοινωνικές

τάξεις, υπάρχει σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στα κοινωνικά στρώματα. Οι γονείς που ανήκουν στο αριστοκρατικό και αγροτικό στρώμα εμφανίζουν τάσεις αυταρχισμού και επέμβασης στο μικρότερο βαθμό. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι γονείς από αστικά στρώματα και κατόπιν οι γονείς από μικροαστικά στρώματα που ασκούν σε μεγαλύτερο βαθμό παρέμβαση στις προσδοκίες των παιδιών τους.

Η ιδιομορφία που παρατηρείται σε αυτόν τον πίνακα αναφορικά με την κοινή στάση (παρέμβαση στις σχολικές προσδοκίες των παιδιών τους) δύο διαμετρικά αντίθετων κοινωνικών τάξεων (αγρότες, αριστοκράτες), έγκυται στο ότι από τη μια, ενώ οι γονείς που ανήκουν στις αριστοκρατικές τάξεις διακατέχονται από ένα αίσθημα εμπιστοσύνης και ασφάλειας στις συνθήκες του περιβάλλοντος, από την άλλη μεριά οι γονείς από αγροτικά στρώματα θα επέμβουν μόνο όταν το παιδί τους είναι «καλός» μαθητής, ενώ θα το βγάλουν στην παραγωγή όταν είναι «κακός». Η ιδιαίτερα αυξημένη παρεμβατική τάση των γονέων από αστικές και μικροαστικές τάξεις απέναντι στα παιδιά τους και κυρίως αυτά που έχουν βαθμολογία «άριστα», είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας των κοινωνικών αυτών στρωμάτων να επιτύχουν ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Και από την άλλη, να υλοποιήσουν τις ανεκπλήρωτες φιλοδοξίες τους.

Συμπερασματικά, η Τζάνη θεωρεί ότι ο παρεμβατισμός αυτός είναι ένα γενικευμένο χαρακτηριστικό της

ελληνικής κοινωνίας που εκφράζεται είτε άμεσα είτε έμμεσα. Και παρουσιάζεται μεν χωρίς αξιόλογη διαφοροποίηση όσο αφορά τις κοινωνικές τάξεις αλλά διαφέρει σημαντικά ως προς τις ανάγκες που το προκαλούν. Έτσι, οι ανώτερες τάξεις προσδοκούν με αυτές τη συγκράτηση των παιδιών τους από την αποτυχία ενώ οι υπόλοιπες, να σπρώξουν προς την επιτυχία τα παιδιά τους.

Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στις συνθήκες κατοικίας και τη σχέση τους με τη σχολική επίδοση. Από έρευνα που διεξήχθη από τη Τζάνη (1988) σε σχολεία της Αττικής, στο σύνολο του δείγματος παρουσιάζεται απουσία στοιχειωδών ανέσεων (σε συνθήκες κατοικίας) 6%, υπάρχουν στοιχειώδεις ανέσεις στο 48% ενώ ζουν σε άνετο αστικό περιβάλλον το 38% και σε πολυτελές 8%.

Η ίδια, κάνει ένα συνδυασμό της παραπάνω κατανομής του δείγματος με την κοινωνική προέλευση (Παράρτημα, Πίνακας 32). Έτσι στην πρώτη ομάδα, που παρτηρείται απουσία στοιχειωδών ανέσεων, το 2% αποτελούν γονείς από μικροαστικά στρώματα, το 3% γονείς από εργατικά και το 1% γονείς από αγροτικά. Αντίθετα, στην ομάδα που ζει σε άνετο αστικό περιβάλλον, μόνο το 4% είναι εργατικής και αγροτικής προέλευσης ενώ η συντριπτική πλειοψηφία ανήκει στην αστική τάξη. Στην τελευταία ομάδα, από το σύνολο του 8%, το 5% ήταν αριστοκρατικής καταγωγής και το 3% αστικής ενώ πα-

ρατηρείται απουσία των υπόλοιπων τάξεων. Από τα παραπάνω στοιχεία διαπιστώνεται ότι η απουσία ή η παρουσία συνθηκών άνεσης στην κατοικία συνδέεται με την κοινωνική τάξη.

Εξετάζοντας τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη σχολική επίδοση και τις συνθήκες στέγασης (Παράρτημα, Πίνακας 33), παρατηρούμε την πλήρη απουσία των «άριστων» μαθητών σε οικογένειες που διαμένουν σε κατοικίες όπου παρατηρείται απουσία στοιχειωδών ανέσεων. Επίσης, παρατηρείται αυξημένη αποτυχία («κακοί» μαθητές) σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από την απουσία στοιχειωδών ανέσεων κατοικίας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να υπενθυμιστεί η έρευνα του Ινστιτούτου Υγείας του Παιδιού, που προαναφέρθηκε σε προηγούμενο υποκεφάλαιο. Σύμφωνα με το Γεώργα, η έρευνα έδειξε αρχικά ότι η έλλειψη χώρου στο σπίτι, λειτουργεί αρνητικά στη σχολική επιτυχία. Βέβαια, η βαθύτερη ανάλυση των στοιχείων δείχνει ότι το μορφωτικο-οικονομικό περιβάλλον είναι αυτό που έχει άμεση επίπτωση στην πυκνότητα του σπιτιού, δηλαδή είναι αυτό που καθορίζει τον αριθμό των δωματίων του σπιτιού, τον αριθμό των ατόμων που συγκατοικούν και τελικά, τους σχολικούς βαθμούς του παιδιού.

Προχωρώντας στην εξέταση της επόμενης παραμέτρου, θα εξετασθεί αυτή που αναφέρεται στις δυνατότητες που προσφέρει το περιβάλλον και τη σχέση αυτών.

με τη σχολική επίδοση. Οι δυνατότητες αυτές αναφέρονται στην προηγούμενη φοίτηση στο νηπιαγωγείο, στην εκμάθηση ξένης γλώσσας και στην ύπαρξη οικογενειακής βιβλιοθήκης.

Σε σχέση με τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο, η Τζάνη υποστηρίζει ότι επηρεάζει σαφώς τη σχολική επιτυχία του παιδιού στο δημοτικό σχολείο, γιατί λειτουργεί αντισταθμιστικά στην ένδεια του οικογενειακού περιβάλλοντος κυρίως σε σχέση με τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις. Βέβαια στην Ελλάδα τίθεται επιπλέον το ερώτημα του κατά πόσο οι δημόσιοι παιδικοί σταθμοί και νηπιαγωγεία μπορούν να προσφέρουν τα ίδια στοιχεία με τους ιδιωτικούς σταθμούς που απευθύνονται στις ανώτερες τάξεις. Είναι αποδεδειγμένο ότι τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία λειτουργούν σε συνθήκες πολύ καλύτερες από άποψη περιβάλλοντος και κτιρίων αλλά και σε σχέση με το εξοπλισμό που διαθέτουν και τις μεθόδους που εφαρμόζουν, από τα δημόσια.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 34, η φοίτηση των παιδιών σε νηπιαγωγείο αυξάνει, ανεβαίνοντας τις κοινωνικές κατηγορίες, με εξαίρεση τα παιδιά με αγροτική προέλευση. Γενικά, διαπιστώνεται ότι σε μεγάλο ποσοστό οι μαθητές που έχουν «άριστα» έχουν φοιτήσει σε νηπιαγωγεία. Αντίθετα, αυτοί που θεωρούνται «κακοί» μαθητές και προέρχονται από το μικροαστικό και εργατικό στρώμα έχουν φοιτήσει σε νηπιαγωγείο σε πολύ



μικρά ποσοστά (39% και 36% αντίστοιχα). Παρ' όλο που τα νηπιαγωγεία σε εργατικές και σε πολλές αγροτικές περιοχές χρησιμεύουν κυρίως, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η ερευνήτρια, ως «πάρκινγκ για παιδιά» χωρίς επιστημονικά προγραμματισμένη μεθοδική απασχόληση, έχουν θετική επίδραση για τα κατώτερα στρώματα. Αυτό οφείλεται στο ότι οι οικογένειες αυτές δε μπορούν να προσφέρουν στο παιδί τον πλούτο των κοινωνικών ερεθισμάτων καθώς και τα κίνητρα και την κινητικότητα που του προσφέρει το νηπιαγωγείο. Επομένως η απουσία κατάλληλων νηπιαγωγείων σε υποβαθμισμένες ή πυκνοκατοικημένες περιοχές της Αθήνας και των μεγάλων αστικών κέντρων, αποβαίνει σε βάρος των παιδιών από τις μη προνομιούχες κατηγορίες. Γενικά, η προηγούμενη παρακολούθηση νηπιαγωγείου, κυρίως όταν αυτό ανταποκρίνεται στο ρόλο του, ευνοεί την προσαρμογή και απόδοση του παιδιού στο σχολείο. Παρατηρείται όμως για το αριστοκρατικό και αστικό στρώμα, ότι η μη παρακολούθηση του νηπιαγωγείου δεν έχει καμιά επίπτωση στην επίδοσή τους. Αντίθετα, για τα παιδιά με κατώτερη κοινωνική προέλευση και σε συνδυασμό με τις γενικότερες δυσμενείς συνθήκες που επικρατούν στην κατηγορία αυτή, φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο.

Σε σχέση με την εκμάθηση ξένης γλώσσας πρέπει να σημειωθεί ότι στα ιδιωτικά σχολεία η εκμάθηση περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα μαθημάτων, αντίθετα από

τα δημόσια που κάτι τέτοιο μέχρι σήμερα δεν προβλεπόταν. Επομένως, για τα κατώτερα οικονομικά στρώματα, η δυνατότητα του παιδιού για εκμάθηση ξένης γλώσσας συνδέεται άμεσα με την οικονομική άνεση των γονιών και στο βαθμό που κάτι τέτοιο αποτελεί ένα σημαντικό επιπλέον έξοδο, υπάρχει στενή σχέση με τη διάθεση του μαθητή για μελέτη.

Όπως φαίνεται από τα στοιχεία του πίνακα 35, το ποσοστό εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας μειώνεται στο βαθμό που κατεβαίνει η κοινωνική κλίμακα. Έτσι, για τα παιδιά με αριστοκρατική προέλευση το ποσοστό είναι 100% και φτάνει στο χαμηλότερο ποσοστό 62%, για τα παιδιά με εργατική προέλευση. Επίσης από τον πίνακα φαίνεται ότι οι «άριστοι» μαθητές μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές που θεωρούνται «κακοί». Επιπλέον, τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική προέλευση. Οι «άριστοι» μαθητές με αστική προέλευση μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα σε ποσοστό 98% και το ποσοστό πέφτει σε 83% για τους άριστους μαθητές με εργατική προέλευση. Όπως παρατηρεί η Τζάνη, στην περίπτωση μη εκμάθησης ξένης γλώσσας τα παιδιά των προνομιούχων στρωμάτων δε συγκεντρώνουν διόλου περισσότερες αποτυχίες, αντίθετα με τα παιδιά των μη προνομιούχων στρωμάτων. Η εκμάθηση ξένης γλώσσας ήδη από το δημοτικό, θα βοηθήσει τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων στις επόμενες

εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπου εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

Τέλος, θα εξετάσουμε τη σχολική επιτυχία σε σχέση με την ύπαρξη ή μη βιβλιοθήκης στο περιβάλλον του παιδιού. Όπως υπογραμμίζει η Τζάνη, τα ιδιωτικά σχολεία που απευθύνονται σε συγκεκριμένες οικονομικές κατηγορίες, προσφέρουν βιβλιοθήκες αλλά και αίθουσα μελέτης στους μαθητές τους, στοιχείο που απουσιάζει πλήρως από τα δημόσια σχολεία. Αυτό αποτελεί ένα επιπλέον παράδειγμα για τις δυνατότητες που προσφέρεται σε συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία και κατά συνέπεια η δυνατότητα που έχει αυτή να προκαθορίσει σε σημαντικό βαθμό την επιτυχία των παιδιών της. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 36, η ύπαρξη οικογενειακής βιβλιοθήκης έχει θετική επίδραση στην επίδοση του μαθητή, ενώ το αντίθετο δε φαίνεται να τονίζει το ποσοστό αποτυχιών. Αντίθετα, στα εργατικά και αγροτικά στρώματα η έλλειψη βιβλιοθήκης σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα μορφωτικά χαρακτηριστικά της κατηγορίας αυτής, αντιστοιχεί σε αυξημένη αναλογία αποτυχίας.

Συμπερασματικά, η Τζάνη (1988), αναφέρει ότι κάποιες από τις δυνατότητες που το περιβάλλον προσφέρει στο παιδί, όπως η φοίτηση σε νηπιαγωγείο, ευνοεί άμεσα την επιτυχία. Η απουσία ή η παρουσία των δύο άλλων μεταβλητών δε φαίνεται να επηρεάζει την επιτυχία στα ανώτατα στρώματα, ενώ αντίθετα επηρεάζει το

ποσοστό επιτυχίας ή αποτυχίας των μη ευνοούμενων στρώματων. Γενικά, οι δυνατότητες που προσφέρει το περιβάλλον βρίσκονται σε άμεση σχέση με την κοινωνική προέλευση και άρα ευνοούν την επίδοση του μαθητή στο βαθμό που συνδυάζονται με αυτή.

Με τη συγκεκριμένη ενότητα επιβεβαιώνεται ότι η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και άρα ο ρόλος του ως μηχανισμού κοινωνικής αναπαραγωγής επιτυγχάνεται μέσω της αναγνώρισης και επιβράβευσης των στοιχείων του κοινωνικού περιβάλλοντος που εμφανίζονται κυρίως στα προνομιούχα κοινωνικο-οικονομικά και μορφωτικά στρώματα, πριν ακόμα από την έναρξη της σχολικής φοίτησης. Αυτό σημαίνει ότι στα προνομιούχα αυτά στρώματα η οικογένεια, ως φορέας κοινωνικοποίησης προετοιμάζει τα παιδιά με τρόπο που διευκολύνει την προσαρμογή τους στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου, όσο και τη σχολική τους επιτυχία. Το σχολείο, ενσωματώνοντας τις αξίες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές της άρχουσας τάξης αναγνωρίζει στα παιδιά των «ανώτερων» κατηγοριών εκείνα τα «προσόντα» και εκείνα τα «προτερήματα» που θεωρεί αναγκαία για την επιτυχή πορεία στο σχολείο.

Αγνοώντας επιδεικτικά το στερημένο περιβάλλον των κατώτερων οικονομικά και κοινωνικά κατηγοριών, δε λειτουργεί προς την κατεύθυνση της εξίσωσης των ευ-

καιριών και αντί να γεφυρώσει το ήδη υπάρχον χάσμα, το διευρύνει προκαθορίζοντας τη μελλοντική τους εξέλιξη. Μέσω αυτής της αποπεμπτικής διαδικασίας, ευνοεί τη διατήρηση του ήδη υπάρχοντος κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, εμποδίζοντας για τα κατώτερα στρώματα την κοινωνική κινητικότητα και εξασφαλίζοντας στις ανώτερες κατηγορίες την οριζόντια κινητικότητα. Εύλογα θα μπορούσε να οδηγηθεί κανείς στον προβληματισμό για το αν το σχολείο μπορεί να αναιρέσει τον «ένοχο» ρόλο του και να λειτουργήσει εξισωτικά, γεφυρώνοντας το βαθύ χάσμα που υπάρχει στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

### 3. Κοινωνική Κρίση και Κρίση του Εκπαιδευτικού Θεσμού. Η Προσπάθεια για την Εφαρμογή Μεταρρυθμιστικής Πολιτικής στο Σχολείο.

Όπως παρατηρεί η Θ. Ανθογαλίδου (1987), η εκπαίδευση δεν αναπαράγει μόνο τις κοινωνικές σχέσεις μιας κοινωνίας, αλλά συγχρόνως αναπαράγει και τις κοινωνικές αντιφάσεις που είτε βρίσκονται σε κατάσταση εξισορρόπησης είτε σε κατάσταση όξυνσης, ενυπάρχουν στη συγκεκριμένη κοινωνική δομή. Με αυτό τον τρόπο αναπαράγουν π.χ. τις ταξικές αντιθέσεις διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Σε περιόδους κρίσης, όπως συμβαίνει με όλους τους θεσμούς, η αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης διαβάλλεται και η αποτελεσματικότητά της ως προς ορισμένες τουλάχιστον πλευρές της (π.χ. ιδεο-

λογική εγχάραξη) μειώνεται.

Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό, συμπεραίνεται ό-  
τι σε καταστάσεις γενικής κρίσης, ο ρόλος του scho-  
λείου αμφισβητείται, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται  
επιτακτική ή ανάγκη για τη θέσπιση μιας νέας, μεταρ-  
ρυθμιστικής πολιτικής. Μια από τις σημαντικότερες στιγ-  
μές εμφάνισης νέων μεταρρυθμιστικών μέτρων στην παι-  
δεία ήταν και το φαινόμενο της σχολικής έκρηξης, το  
οποίο αναφέρθηκε νωρίτερα στο υποκεφάλαιο αυτό, η ο-  
ποία οδήγησε στη μαζικότερη τελικά είσοδο των μαθη-  
τών στη σχολική διαδικασία. Το φαινόμενο της σχολι-  
κής έκρηξης εμφανίστηκε σε παγκόσμια κλίμακα, πολλά  
άλλα όμως ρεύματα μεταρρύθμισης αναπτύχθηκαν σε κα-  
θαρά εθνικά πλαίσια, χαρακτηριστικά παραδείγματα των  
οποίων είναι τα ακόλουθα.

Στην Ευρώπη, σύμφωνα με το Θ.Γέρου (1985), τό-  
σο στη δυτική όσο και στις πρώην σοσιαλιστικές χώ-  
ρες, οι εκσυγχρονιστικές προσπάθειες αναφέρονται κυρί-  
ως σε μέτρα όπως τα ανοιχτά πανεπιστήμια, οι νυχτε-  
ρινές τάξεις, τα «external sources» (φροντιστηριακά μα-  
θήματα) και άλλα, που πολλές φορές έχουν έντονα αμ-  
φισβητηθεί. Σε χώρες του τρίτου κόσμου, όπως π.χ. στη  
Βραζιλία και τη Χιλή, κατά τη διάρκεια της δημοκρα-  
τικής διακυβέρνησης, έγιναν γιγαντιαίες προσπάθειες για  
τον αλφαριθμητισμό και τη λαϊκή επιμόρφωση του, σε τε-  
ράστιο ποσοστό, αγράμματου πληθυσμού. Ακόμα μεγαλύ-

τερη είναι η προπάθεια εθνικών κυβερνήσεων νεοϊδρυθέντων κρατών της Αφρικής, που μετά την περίοδο της αποικιοκρατίας προσπάθησαν να αναπτύξουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα περιλάμβανε και την εκπαίδευση των ενηλίκων.

Χαρακτηριστικότερη είναι η περίπτωση των απασχολησιωτών, που ως εκπρόσωποι ενός ιδιαίτερου ριζοσπαστισμού που αναπτύχθηκε στις Η.Π.Α. τη δεκαετία του 1960, κατά τη διάρκεια της πολιτικής και κοινωνικής κρίσης, αντιτάχθηκαν στο σχολικό θεσμό, θεωρώντας τα σχολεία χώρους επιβλαβείς για τα παιδιά. Σήμερα, σχεδόν 30 χρόνια αργότερα, οι Η.Π.Α. αντιμετωπίζουν τεράστια κοινωνικά προβλήματα που έχουν αντίκτυπο και στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την Α. Βασιλάκου (1991), 8.000.000 παιδιά 13 έως 16 ετών καταναλώνουν τεράστιες ποσότητες αλκοόλ, το 57% των μαθητών υστερεί απελπιστικά στις σχολικές του επιδόσεις ενώ μεγάλο επίπεδο υστερεί στα μαθηματικά σε τέτοιο σημείο, ώστε πέρα της απλής αριθμητικής δε μπορεί να κάνει άλλες πράξεις και μαθηματική ανάλυση. Σαν απάντηση στην τεράστια κρίση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, ο Τζων Χολτ, εκπρόσωπος ομάδας απασχολησιωτών, ίδρυσε την ομάδα «growing without schooling» που εκπαιδεύει τους μαθητές στο σπίτι και συγχρόνως αγωνίζεται για τη νομική κατοχύρωση της επιλογής αυτής.

Σύμφωνα με τη Βασιλάκου, υπολογίζεται ότι οι

οικογένειες που δε στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο ανεξάρτητα από κοινωνικο-πολιτικούς ή οικονομικούς λόγους, ανέρχονται στις 300.000. Η συγκεκριμένη ομάδα του Τ. Χολι, αναπτύσσει δράση και έξω από τις Η.Π.Α., σε χώρες όπως η Γαλλία, ο Καναδάς και η Αυστραλία. Βέβαια, το παλαιότερο παράδειγμα που μπορεί να ενταχθεί στη συγκεκριμένη κίνηση είναι το σχολείο Summerhill του σκοτσέζου παιδαγωγού A. S. Neil, που ιδρύθηκε τη δεκαετία του 1920 στο Λονδίνο. Αυτό το σχολείο στηρίζεται στην ιδέα μιας εναλλακτικής παιδείας, δεν εφαρμόζει συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και αφήνει το μαθητή απόλυτα ελεύθερο στην παρακολούθηση των μαθημάτων.

Μια εκ διαμέτρου αντίθετη άποψη εκφράζουν διάφοροι νεο-φιλελεύθεροι οικονομολόγοι της δύσης. Αυτοί, επικεντρώνοντας, όπως είναι φυσικό την προσοχή τους στην οικονομική κρίση, θεωρούν την εκπαιδευτική κρίση ως σύμπτωμα της οικονομικής και προτείνουν την αντικατάσταση του κράτους πρόνοιας και του γενικότερου κρατικού παρεμβατισμού από μια ιδανική οικονομία της αγοράς.

Ανάμεσα στους οικονομολόγους αυτούς είναι και ο Lepage (1984), που καταφέρεται με δριμύτητα ενάντια στη δημόσια δωρεάν παιδεία, με το σκεπτικό ότι αν και δίνει κάποιο πλεονέκτημα στους σπουδαστές χαμηλών εισοδημάτων, επιβαρύνει φορολογικά εκείνους που δε χρη-



σιμοποιούν τελικά τις συγκεκριμένες παροχές παιδείας. Αναλυτικότερα, προτείνει ένα «διαφορετικό κράτος πρόνοιας», όπου καμία υπηρεσία δε θα παρέχεται δωρεάν ή θα επιχορηγείται και κάθε καταναλωτής θα πληρώνει το αληθινό κόστος των υπηρεσιών που του παρέχονται. Τα μέλη της κοινωνίας που δε μπορούν να ανταποκριθούν στις οικονομικές απαιτήσεις του συστήματος αυτού, θα προμηθεύονται από το κράτος δελτία χρήσης υπηρεσιών. Με το τρόπο αυτό, κάθε οικογένεια θα παίρνει δελτία ορισμένης χρηματικής αξίας για πίστωση παιδείας, που θα μπορεί να τα χρησιμοποιήσει ελεύθερα.

Ο Lepage αντιμετωπίζει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη βάση των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης. Το σύστημα των πιστώσεων βασίζεται στην ιδέα του ελεύθερου ανταγωνισμού. Με το σύστημα αυτό, όπως πιστεύει, θα καθιερωθεί ο ανταγωνισμός στην παροχή υπηρεσιών παιδείας που προσφέρει το κράτος, εξασφαλίζοντας καλύτερες και πολυποικίλες υπηρεσίες (σχολεία) με μικρότερα έξοδα και συνεπώς τιμές. Με την καλύτερη ποιότητα, ως αποτέλεσμα του ανταγωνισμού μεταξύ παραγωγών υπηρεσιών παιδείας και ελεύθερης επιλογής των καταναλωτών, οι οικογένειες με μικρή οικονομική δυνατότητα θα ήταν πρόθυμες να θυσιάσουν κάποιες τρέχουσες αγορές για να εξασφαλίσουν καλύτερα σχολεία. Έτσι, θα ξεπερνώταν η αρχή της ισότητας, που ιδεολογικά και πολιτικά είναι μεν δίκαιη, προκαλεί όμως υ-

περκατανάλωση των υπηρεσιών παιδείας από ομάδες μεσαίων εισοδημάτων.

Ο Lepage αναφέρει επίσης στο ίδιο θέμα, την άποψη του Friedman, που υποστηρικτής κι αυτός της ίδιας άποψης, αναπτύσσει ως εξής τις απόψεις του: κάθε σχολείο, ιδιωτικό ή δημόσιο, πρέπει να καλύπτει όλα του τα έξοδα αποκλειστικά και μόνο πουλώντας τις υπηρεσίες παιδείας σε τιμές αγοράς. Στην περίπτωση που οι οικογένειες δεν αρκούνται στο επίπεδο παιδείας που το κράτος καλύπτει μέσω των κρατικών δελτίων, τότε θα πρέπει να πληρώσουν οι ίδιες το επιπλέον ποσό. Με τον τρόπο αυτό, οι «εκπαιδευτικοί επιχειρηματίες» θα προσφέρουν καλύτερη εκπαίδευση με λιγότερα έξοδα. Όσοι θα είναι πράγματι καλοί στην προσπάθεια αυτή, θα αυξάνουν το κέρδος τους και θα μεγαλώνουν την επιχείρησή τους. Οι ανταγωνιστές, ιδιωτικοί και δημόσιοι, θα πρέπει ή να κλείσουν τις επιχειρήσεις τους ή να βελτιωθούν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Friedman, οι γονείς που θα ήταν ευχαριστημένοι να δώσουν στα παιδιά τους τη στοιχειώδη παιδεία που προβλέπει ο νόμος, δε θα πλήρωναν τίποτα, αλλά εκείνοι που θα προτιμούσαν να «σφίξουν τη ζώνη» και να προσφέρουν στα παιδιά τους καλύτερη παιδεία, θα μπορούσαν να αγοράσουν την παιδεία στην αγορά και όχι να τιμωρούνται όπως συμβαίνει σήμερα, πληρώνοντας φόρους και για τα δημόσια σχολεία.

Μια κριτική θεώρηση της παραπάνω άποψης για τη μεταρρύθμιση της παιδείας δεν άπτεται ακριβώς των δυνατοτήτων μας, καθώς οι Lepage και Friedman χρησιμοποιούν καθαρά οικονομικές θεωρίες για την προσέγγιση του θέματος. Ωστόσο, μια τέτοια άποψη δε μπορεί να μας αφήσει αδιάφορους, καθώς παρουσιάζει μια θεωρία επικράτησης των «δυνατών», μια δαρβινεια θεωρία στερημένη από κάθε έννοια κοινωνικής δικαιοσύνης. Σε τελική ανάλυση η παιδεία, ως ένα από τα βασικότερα ανθρώπινα αγαθά, δε μπορεί να αντιμετωπιστεί ως ένα απλό αγαθό που παράγεται από «εκπαιδευτικούς επιχειρηματίες» και πωλείται στην ελεύθερη αγορά μόνο για όποιον είναι σε θέση να το αγοράσει. Τα όσα έχουν ήδη αναφερθεί στην εργασία για την ερμηνεία του ρόλου της εκπαίδευσης στην κοινωνία, απογυμνώνουν την τάση αυτή από τη δήθεν επιστημονική της βάση.

Εξάλλου, η υπερκατανάλωση (αν και ο όρος είναι αδόκιμος σε σχέση με την παιδεία) των συγκεκριμένων υπηρεσιών, δε γίνεται από τις μεσαίες αλλά από τις ανώτερες τάξεις. Έτσι λοιπόν προτείνεται από τους οικονομολόγους αυτούς ένα σύστημα προς αντικατάσταση του υπάρχοντος με τα ίδια χαρακτηριστικά αλλά με μικρότερο κόστος. Η πραγματικότητα όμως είναι ούτως ή άλλως σκληρή για τις χαμηλότερες οικονομικές κατηγορίες : εφόσον δεν είναι σε θέση να «χρησιμοποιήσουν» παρά μόνο την υποχρεωτική παιδεία, δε χρειάζεται να

πληρώνουν οι υπόλοιπες τάξεις, μέσω της φορολόγησης των εισοδημάτων -όταν και όπως αυτά φορολογούνται- την παροχή κρατικής μέσης και ανώτατης παιδείας. Είναι δύσκολο ίσως να συναντήσει κανείς πιο σκληρή θεωρία που να στερείται σε τέτοιο βαθμό κοινωνικής ευαισθησίας. Ήταν όμως αναγκαίο να αναφερθεί και αυτή η τάση που έχει σκοπό να στοχεύει στην όσο το δυνατό μεγαλύτερη απόδοση της παρεχόμενης από το κράτος παιδείας.

Στη συνέχεια της ενότητας θα αναφερθούν μερικές μόνο, ενδεικτικές μεταρρυθμιστικές προτάσεις για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σύμφωνα με το Θ. Γέρου (1985), η πιο ριζοσπαστική προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Ελλάδα έγινε από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο, με πρωτεργάτες τους Γληνό, Δελμούζο και Τριανταφυλλίδη. Αυτοί προσπάθησαν ήδη από το 1917 να εισάγουν στο σχολείο τη δημοτική γλώσσα, να δημιουργήσουν ένα ενιαίο σύγχρονο και λαϊκό οκτάχρονο σχολείο και οραματίστηκαν για το απώτερο μέλλον υποχρεωτική δωδεκάχρονη παιδεία. Δυστυχώς, η μεταρρύθμιση εμποδίστηκε από τα τεράστια κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα της χώρας, που οδήγησαν την κυρίαρχη τάξη να προσκολληθεί στη δημιουργία ενός δύσκαμπτου, αναχρονιστικού και ελιτιστικού σχολείου και στη χρήση της καθαρεύουσας, που εξ' ορισμού καταδίκαζε την πλειοψηφία των μαθητών σε

αποτυχία.

Η πιο πρόσφατη εκτεταμένη σχολική κρίση στην Ελλάδα κατά το σχολικό έτος 1990-91, έφερε στην επιφάνεια για μια ακόμα φορά μερικά μόνο από τα κρίσιμα εκπαιδευτικά προβλήματα. Όπως αναφέρει ο Δούκας (1991), πρόεδρος της Ο.Α.Μ.Ε., η συγκεκριμένη αναταραχή έφερε στην επιφάνεια τα έντονα σχολικά προβλήματα, όπως η διπλή βάρδια, τα ακατάλληλα κτίρια, οι ελλείψεις σε αίθουσες και σε διδακτικό προσωπικό και η ανικανότητα των σχολικών προγραμμάτων να ανταποκριθούν στις ραγδαίες κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, η βαθύτερη «τραγωδία» της εκπαίδευσής μας, βρίσκεται στο ότι έχει χαθεί η ουσία της εκπαίδευσης, ο βαθύτερος μορφωτικός και παιδαγωγικός ρόλος της. Και ίσως θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι κινητοποιήσεις διαμαρτυρίας ξεκίνησαν από τις υποβαθμισμένες συνοικίες των μεγάλων αστικών κέντρων ως μια ευρύτερη κοινωνική διαμαρτυρία των λαϊκών στρωμάτων.

Είναι λοιπόν σαφές ότι το σχολείο δε μπορεί να λειτουργήσει ανεξάρτητα από πολιτικά και κοινωνικά θέματα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γέρου (1985), η εκπαίδευση δεν έχει καμία σχέση με την ισοότητα. Έχει όμως σχέση με την ανισότητα. Τα σχολεία δεν είναι τίποτε άλλο από αναπαραγωγικές λειτουργίες γνώσης, αξιών, γλώσσας και τρόπων σκέψης που συνθέτουν

τον κυρίαρχο πολιτισμό και τα κυρίαρχα συμφέροντα.

Σύμφωνα με την άποψη που ο ίδιος εκφράζει, η σημαντικότερη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία, που ξεπερνά τις θεωρίες της αναπαραγωγής, είναι η θεωρία της αντίστασης. Η θεωρία αυτή χρησιμοποιεί για την ανάλυση των σύνθετων σχέσεων του σχολείου με την κυρίαρχη κοινωνία, τις έννοιες σύγκρουση-αγώνας-αντίσταση. Τα σχολεία δεν είναι μόνο οικονομικά ιδρύματα, αλλά και πολιτικά, πολιτιστικά και ιδεολογικά. Στη θεωρία αυτή τονίζεται ο ρόλος που οι αγώνες των φοιτητών διαδραματίζουν στην αλλαγή των πιο καταπιεστικών θέσεων του σχολείου και της κοινωνίας. Με αυτό τον τρόπο, τα σημερινά σχολεία μπορούν να δράσουν ως πεδία αντίστασης, μέσα από τα οποία διαφοροποιούνται οι εντολές που μεταβιβάζονται από την κεντρική διοίκηση.

Το θετικό σημείο σε σχέση με τις θεωρίες της αναπαραγωγής, βρίσκεται στο ότι αναγνωρίζει τη σημασία του ανθρώπινου παράγοντα ενάντια σε μια νετερμινιστική-μηχανιστική αντίληψη των κοινωνικών σχέσεων από τη μια και στη δυνατότητα αυτοσχηματισμού και αυτοδιαμόρφωσης του ανθρώπου από την άλλη. Αν λοιπόν τα σχολεία δε μπορούν να αλλάξουν την κοινωνία από μόνα τους, μπορούν τουλάχιστον να λειτουργήσουν ως θύλακες αντίστασης, για να δημιουργήσουν πρότυπα για νέες μορφές μάθησης και κοινωνικών σχέσεων.

Ο Τομπατδης (1982), αποδεχόμενος την αρχή του δικαιώματος στη διαφορετικότητα του καθενός, θεωρεί ότι υπάρχει η ανάγκη για τη δημιουργία ενός ενιαίου σχολείου, που αν και θα παίρνει υπ' όψη του τις ατομικές διαφορές των μαθητών, δε θα προχωράει σε διαχωρισμούς σε κατηγορίες, που με οποιοδήποτε τρόπο μπορούν να αντιστοιχούν στην κοινωνική διαστρωμάτωση. Η δαρβίνεια θεωρία που εισάγει στο σχολείο τον ανταγωνισμό και μαθαίνει στο παιδί να χαιρέται με τις αποτυχίες των συμμαθητών του, δεν έχει σχέση με το δημοκρατικό σχολείο. Η εσωτερική δομή του σχολείου, πρέπει να άρει συγκεκριμένα εμπόδια και να αποσκοπεί στη διασφάλιση των παρακάτω όρων :

- να υπάρχουν δυνατότητες «κυκλοφορίας» στην εκπαίδευση των νέων και των ώριμων ατόμων. Δηλαδή, όχι μόνο να κοινωνικοποιεί τους νέους, αλλά να επιτρέπει και την επανεισαγωγή τους στην εκπαίδευση, όταν το θελήσουν
- να υλοποιηθεί η οριζόντια και κάθετη κινητικότητα στο σχολείο, δηλαδή να υπάρχει ελεύθερη κίνηση ανάμεσα στα σχολικά ιδρύματα κάθε κατηγορίας και κάθε βαθμίδας
- να υπάρχουν διέξοδοι στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε ο κάθε μαθητής να μπορεί να συνεχίσει στην εκπαίδευση για όσο θέλει, ανεξάρτητα από τύπους σχολείων και να εξασφαλίζεται η επαγγελματική και γε-

νικότερη κατάρτιση που απαιτείται για την ίση συμμετοχή στην κοινωνία

- να υπάρχει η δυνατότητα για μετεκπαίδευση ή συνεχή εκπαίδευση του ατόμου.

Ο Τομπαϊδης θεωρεί ότι τα μέτρα που ήδη αναφέρθηκαν είναι εύκολο να εφαρμοστούν και να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση, με σύγχρονες και προοδευτικές αντιλήψεις, ορισμένων πειστικών φαινομένων που δημιουργούνται από την κακή οργάνωση ή την πλημμελή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με την Ανθογαλίδου (1987), η μελέτη του εκπαιδευτικού θεσμού, ο ρόλος και η κριτική θεώρηση της εκπαίδευσης είναι φαινόμενο πολύπλοκο και απαιτεί την κατ' αρχήν παραδοχή ότι στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής διακρίθηκαν ως ξεχωριστοί θεσμοί το οικονομικό, το πολιτικό, το πολιτιστικό στοιχείο, η εκπαίδευση κ.ά. Επομένως, σε έναν κοινωνικό σχηματισμό μιας δεδομένης κοινωνικής ανάπτυξης οι θεσμοί υπάρχουν, αλλά εφ' όσον νοούνται ως στοιχεία της υπερδομής του κοινωνικού σχηματισμού, δεν επικαλύπτουν ουσιαστικά το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων. Η εκπαίδευση για παράδειγμα ως θεσμός, δεν ταυτίζεται αναγκαστικά με τον εκπαιδευτικό θεσμό, γιατί εκπαιδευτικές λειτουργίες επιτελούνται και στην οικογένεια.

Επομένως, η εκπαίδευση είναι μια πολύ ευρύτερη κοινωνική δραστηριότητα από εκείνη που επιτελείται από



τους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Καμιά μορφή εκπαίδευσης και άρα ούτε εκπαιδευτικός θεσμός δε μπορεί να αναλυθεί ικανοποιητικά εφ' όσον δεν αντιμετωπίζεται σαν ένα συνολικό κοινωνικό φαινόμενο. Στη διαπίστωση λοιπόν ότι κάθε κοινωνία διαθέτει κάποια μέσα, μεταξύ των οποίων και οι θεσμοί, για να μπορεί να υπάρξει και να αναπαράγεται, βασίζεται το ουσιαστικό ερώτημα του ποιά είναι η εσωτερική σχέση ανάμεσα στις ιστορικές μορφές των κοινωνιών και σε εκείνες της εκπαίδευσης.

Το συγκεκριμένο πρόβλημα ανάγεται, τουλάχιστον για την κλασική μαρξική ανάλυση, στον καθορισμό της υποδομής και της ανάδρασης του εποικοδομήματος προς τη βάση. Με βάση αυτά, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, κινείται σε δύο επίπεδα : πρώτο, στην ερμηνεία των μορφών και του ιδεολογικού περιεχομένου της εκπαίδευσης σε σχέση με τα στοιχεία της υποδομής και κυρίως αναφορικά με τις σχέσεις παραγωγής και δεύτερο, στην ανάλυση της ανάδρασης που ασκεί η εκπαίδευση προς τη βάση και που συνίσταται στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων με το μηχανισμό της επιλογής και στη νομιμοποίηση των σχέσεων αυτών με την ιδεολογική εγχάραξη. Με το σκεπτικό αυτό, στην περίπτωση που η κρατική εξουσία στερείται της συναίνεσης, η εκπαίδευση λειτουργεί αρνητικά. Για αυτό συγκεντρώνει επάνω της ένα μέρος της κρίσης, που εκδηλώνεται είτε με τη μορφή διεκδικήσεων είτε με τη μορφή της εγκα-

τάλειψ ορισμένων μορφών της.

Βλέπουμε λοιπόν ότι μέσω της παραπάνω προσέγγισης, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται όχι μόνο σαν αναπαραγωγικός-σταθεροποιητικός μηχανισμός αλλά επιπλέον της προσδίδεται σε περιόδους κρίσης ένας ρόλος αποσταθεροποιητικός, που εξετάζεται μέσα στο πλέγμα των σχέσεων παραγωγής, αναπαραγωγής και υλικών δυνάμεων της παραγωγής.

Επομένως, η μαρξική θεώρηση αλλά και οι νεομαρξιστές θεωρητικοί όπως οι αμερικανοί ριζοσπάστες και οι Μποντελό-Εσταμπλέ, συνδέουν την ανάγκη της ριζικής αλλαγής του εκπαιδευτικού θεσμού με τη γενικότερη κοινωνική και οικονομική αλλαγή ή με άλλα λόγια, αναγνωρίζουν τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην οικονομική βάση και το κοινωνικό εποικοδόμημα. Με το τρόπο αυτόν, απορρίπτουν τη δυνατότητα ή την αποτελεσματικότητα μεταρρυθμιστικών μέτρων, θεωρώντας τα ως μια προσπάθεια της κυρίαρχης ιδεολογίας για τη διατήρηση του υπάρχοντος κοινωνικού καταμερισμού εργασίας και της εξουσίας.

Παρά τη σφαιρικότητα όμως της συγκεκριμένης προσέγγισης και τις δυνατότητες που παρέχει για τη βαθιά κατανόηση του εκπαιδευτικού θεσμού και των μηχανισμών του, αμβλύνει τη σημαντικότητα ορισμένων μεταρρυθμιστικών μέτρων που μπορούν να λειτουργήσουν στην κατεύθυνση της εξίσωσης ευκαιριών κάτω από την

πλευση λαϊκών διεκδικήσεων. Σημαντικότεατη όμως είναι η προσφορά της στην κατανόηση του ρόλου που το σχολείο παίζει στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και στο ότι η σημαντικότερη αλλαγή που μπορεί να γίνει, αφορά ακριβώς αυτό το σημείο. Δηλαδή, ότι το δημοκρατικό σχολείο δε μπορεί να νοηθεί χωρίς επαναξιολόγηση της χειρωνακτικής εργασίας και ότι για όσο διάστημα η τελευταία θεωρείται κατώτερη, η κοινωνική διαφοροποίηση θα αναπαράγεται στο σχολείο μέσω της ανισότητας στην επίδοση και τον έμμεσο αποκλεισμό των κατώτερων τάξεων από τις υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό κατατοπιστικότεατη είναι η αναφορά της Φραγκουδάκη (1985). Σύμφωνα με τα όσα αναφέρει, η αξιολογική κατωτερότητα της χειρωνακτικής εργασίας βρίσκεται πριν απ' όλα στο μυαλό των διανοητικά εργαζόμενων, επειδή ανάμεσα στα άλλα την καλλιεργεί το σχολείο. Το εκπαιδευτικό σύστημα διαιωνίζει το διαχωρισμό ανάμεσα στη διανοητική εργασία, που έχει υψηλή αξία και τη χειρωνακτική, που είναι ευκαταφρόνητη. Το εκπαιδευτικό σύστημα προκαλεί τους μαθητές να αναπτύξουν όσο μπορούν τις ικανότητες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να αποφύγουν τη χειρωνακτική εργασία. Το σχολείο μέσω των δασκάλων και των διδακτικών βιβλίων, περιφρονεί τη χειρωνακτική εργασία και η περιφρόνηση αυτή μεταδίδεται τόσο μέσα από την

αίγλη που προσδίδει στη διανοητική ικανότητα όσο και από τη μελοδραματική έξαρση της χρησιμότητας του χειρωνακτικού μόχθου.

Η περιφρόνηση αυτή όμως δεν είναι μόνο ιδεολογικό κατασκεύασμα. Έχει βαθιές κοινωνικές ρίζες καθώς οι χειρωνακτές σε όλες τις κοινωνίες είναι στερημένοι από βασικά κοινωνικά αγαθά. Ακόμα και στις σοσιαλιστικές χώρες, όπου η οικονομική αμοιβή των εργατών ήταν σημαντική, δεν αναιρέθηκε η πραγματικότητα της αλλοτριωμένης εργασίας, μιας εργασίας χρονοβόρας, βιολογικά και ψυχολογικά εξαντλητικής που στερεί την αίσθηση δημιουργίας και εξισώνει την εργασία με την ανάγκη επιβίωσης.

Η περιφρόνηση της χειρωνακτικής εργασίας είναι λοιπόν ιδεολογική κατασκευή αλλά και κοινωνική πραγματικότητα. Η επαναξιολόγησή της είναι αδύνατη για όσο διάστημα προορίζεται για τους διανοητικά «κατώτερους» και για όσο διάστημα το σχολείο επιτελεί τον κοινωνικό ρόλο που του προσέδωσε η άρχουσα τάξη : να ξεχωρίζει δηλαδή τους προικισμένους από τους μη προικισμένους, δίνοντας στους πρώτους τα διπλώματα που τους εξασφαλίζουν τις θέσεις κύρους και οδηγώντας τους άλλους στα χωράφια και τα εργοστάσια.

Για τη Φραγκουδάκη, η ουσιαστική αλλαγή στην ελληνική εκπαίδευση «περνάει» μέσα από το δημοτικό σχολείο. Μέχρι σήμερα αυτή η βαθμίδα εκπαίδευσης α-

ντιμετωπιζόταν χωρίς την πρέπουσα σημασία για δύο λόγους : ο πρώτος είναι ότι η σημαντικότερη μεταρρύθμιση μετά το 1917 έγινε 64 χρόνια αργότερα και ο δεύτερος ότι παρατηρείται πλήρης απουσία διεκδικήσεων στη βαθμίδα αυτή. Έτσι παραγνωρίζεται ότι στο δημοτικό «σφραγίζονται» για πάντα οι μαθητές ως ικανοί ή όχι για «γράμματα». Η Ελλάδα είναι από τις λίγες χώρες της δύσης που έχει τόσο παραδοσιακό και συντηρητικό σχολείο, με τόσο βαθιά συντηρητική νοοτροπία στις μεθόδους διδασκαλίας και στο περιεχόμενο των γνώσεων και κυρίως στο περιεχόμενο των γνώσεων που μεταβιβάζουν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Η οποιαδήποτε αλλαγή περνά μέσα από την αλλαγή νοοτροπίας των δασκάλων. Η κύρια αιτία της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο είναι η ιδεολογία της φυσικής ανισότητας. Της πίστης δηλαδή ότι μερικοί άνθρωποι γεννιούνται με το χάρισμα να «παίρνουν τα γράμματα». Άρα, μια βασική προϋπόθεση για τη σταδιακή μείωση της κοινωνικής ανισότητας είναι η συστηματική διαπαιδαγώγηση των αυριανών, δασκάλων με τις γνώσεις πάνω στα αίτια της άνισης σχολικής επίδοσης.

Ένα δεύτερο βασικό σημείο για τη μείωση της ανισότητας, είναι η εξοικείωση των μαθητών από ορισμένες κοινωνικές κατηγορίες με τη γλώσσα και την κουλτούρα του σχολείου. Άρα, το σχολείο πρέπει να διδάσκει εκείνες τις ικανότητες που ορισμένοι μαθητές

αποκτούν στο μορφωτικά προνομιούχο περιβάλλον τους. Επιπλέον, θα μείωνε την ανισότητα η πλήρης κατάργηση της βαθμολογίας στο δημοτικό. Το 1981 έγινε μια προσπάθεια αντικατάστασης της αριθμητικής βαθμολογίας με γράμματα του αλφαβήτου, προσπάθεια όμως αμφισβητήσιμη και αναποτελεσματική. Τέλος, η κατάργηση της αυτόματης προαγωγής στις τάξεις του δημοτικού προφανώς θα ευνοήσει το φαινόμενο της διαρροής των μαθητών από τις κατώτερες τάξεις.

Ένα ακόμα μέτρο για τη μείωση της κοινωνικής ανισότητας είναι η γενίκευση του γενικού λυκείου και η κατάργηση της μέσης επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης που κυρίως απευθύνεται στους μαθητές με εργατική ή αγροτική προέλευση.

Σε σχέση με την ανώτατη εκπαίδευση, η Φραγκουδάκη διαπιστώνει ότι ανεξάρτητα με την κρατική πολιτική και τα θεσμικά εμπόδια που μπορεί να θέτει, η ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση θα αυξάνει συνεχώς. Επομένως, η ιδέα ότι κάποτε θα υπάρξει μια κοινωνία όπου όλοι θα σπουδάζουν στα πανεπιστήμια δεν είναι ουτοπία. Αν η ιδέα μοιάζει τόσο απίστευτη, θα πρέπει να σκεφτούμε ότι κάποτε τόσο απίστευτη έμοιαζε η ιδέα να τελειώνουν όλοι το λύκειο, ή ακόμα παλιότερα να πηγαίνουν στο σχολείο και να μορφώνονται οι αγρότες.

Θεωρητικά τουλάχιστον, η καθολική μόρφωση είναι αποκλειστικά θετικό φαινόμενο. Παραμένει ωστόσο

το δύσκολο ερώτημα για τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας : πώς θα εξασφαλιστεί ότι θα ασκούνται χειρωνακτικά επαγγέλματα και πώς θα γίνεται ο καταμερισμός των επαγγελμάτων. Για την Ελλάδα, μια εφαρμόσιμη λύση θα ήταν η αποδέσμευση του πανεπιστημιακού διπλώματος από την άμεση επαγγελματική του ιδιότητα. Μια τέτοια λύση θα σήμαινε αυτόματα τη συνεχώς αυξανόμενη συμμετοχή στο πανεπιστήμιο, θα μείωνε την ανισότητα στο σχολείο πολλαπλασιάζοντας τις πιθανότητες ανώτερων σπουδών για τις αδίκημένες κοινωνικές κατηγορίες και τέλος θα βελτίωνε την ποιότητα εργασίας, εφ' όσον σε όλες τις ειδικότητες, η άσκηση αντιστοιχικού επαγγέλματος θα απαιτούσε επιλογή με βάση τη δυνατότητα εφαρμογής των ειδικών γνώσεων σε ένα συγκεκριμένο τομέα.

Βέβαια, το μέτρο της γενικευμένης πανεπιστημιακής εκπαίδευσης δεν εξαφανίζει το φαινόμενο της κοινωνικής επιλογής, αλλά απλώς μετατίθεται σε ένα άλλο επίπεδο, μετά την απόκτηση του πτυχίου. Ωστόσο, είναι σαφώς δικαιότερο καθώς άρει το φαινόμενο του αποκλεισμού των μαθητών λαϊκής προέλευσης από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, βοηθά στη βελτίωση της ποιότητας ζωής όλων των εργαζομένων και σε τελευταία ανάλυση, η κοινωνική προέλευση θα παίζει όλο και λιγότερο σημαντικό ρόλο, ώστε οι αδίκημένες τάξεις να ξεφύγουν από τον αυστηρό καθορισμό που βρίσκονται σήμερα.

Εξάλλου, η οικονομική και κοινωνική πρόοδος δίχως τη συμμετοχή των πλατιών μαζών είναι αδύνατη. Η άνοδος του μορφωτικού επιπέδου του κοινωνικού συνόλου και η συμμετοχή του στην πρόοδο είναι η μοναδική δυνατότητα για τη δημιουργία ενός καλύτερου μέλλοντος.

Μέσα από την παράθεση των διαφορετικών αυτών απόψεων, φαίνεται ότι η αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα, προερχόμενη αλλά και ταυτόχρονα προκαλώντας την κοινωνική αλλαγή, δεν είναι ανέφικτη. Υπάρχουν ρεαλιστικές προτάσεις στην κατεύθυνση της άρσης των κοινωνικών ανισοτήτων που όμως απαιτούν πολιτική τόλμη αλλά και αυξημένες κοινωνικές πιέσεις. Εξάλλου, το παράδειγμα της Σοβιετικής Ένωσης και των πρώην σοσιαλιστικών χωρών, που πήραν τολμηρά μέτρα κατά την περίοδο 1917-58, δείχνουν ότι μπορεί να υπάρξει ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που θα λειτουργεί πέρα από όποια συστήματα επιλογής που βασίζονται στην κοινωνική προέλευση.

Η αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος απαιτεί τη συνδρομή όλων των κοινωνικών δυνάμεων και κυρίως τη συνειδητή διεκδίκηση συγκεκριμένων στόχων. Μέσα στο πλαίσιο αυτό θα γίνει προσπάθεια να παρουσιαστεί ο ρόλος της κοινωνικής εργασίας στην αλλαγή του σχολικού συστήματος και κυρίως στη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει έξω από το σχολικό πλαίσιο, ώστε να επιφέρει την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.



#### Δ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σύμφωνα με το Διεθνή Κώδικα Δεοντολογίας του επαγγέλματος, η Κοινωνική Εργασία προερχόμενη από φιλανθρωπικά-θρησκευτικά-δημοκρατικά ιδεώδη, φιλοσοφικά ρεύματα και κύρια επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώση, έχει θέσει σα στόχο της τη γνωριμία των ανθρώπινων αναγκών, την κοινωνική αλλαγή γενικά αλλά και την αλλαγή των ιδιαίτερων μορφών ανάπτυξής της, την ανέλιξη της ευημερίας των ανθρώπων και τη βοήθεια να εκπληρώσουν τις επιδιώξεις τους, την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους για την επίλυση ατομικών και συλλογικών προβλημάτων τους, την προαγωγή των προϋποθέσεων για αυτοδιάθεση και ανάπτυξη ατόμων και ομάδων.

Ο επαγγελματίας κοινωνικός λειτουργός, ως άμεσος εκφραστής της κοινωνικής εργασίας έχει να αντιμετωπίσει ένα σύνθετο και σημαντικό έργο, παρέχοντας υπηρεσίες για να βοηθήσει άτομα, ομάδες και κοινότητες να κατανοήσουν και να επιλύσουν τα προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα, ερευνώντας μεθοδικά τη φύση, την έκταση και τις αιτίες των προβλημάτων τους, αξιοποιώντας τις πηγές της κοινότητας, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή και το ρόλο του ατόμου στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Εδικότερα, η σχολική Κοινωνική Εργασία, όπως αναφέρεται από την Κ. Παπαζωάννου (1982), δίνει έμφα-

ση στον κύκλο ζωής του μαθητή, με σκοπό να εξασφαλίσει και να αξιοποιήσει τις ευκαιρίες μάθησης που προσφέρει το σχολείο καθώς και κάθε δυνατότητα για να αποκτηθούν ικανότητες και επιμέρους δεξιότητες. Παραμερίζουν επίσης παράγοντες προσωπικούς, ψυχικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς, που πιθανά παρακωλύουν τη μεγιστοποίηση της σχολικής ωφελιμότητας. Επίσης προσφέρουν υπηρεσίες με σκοπό την υποστήριξη και συμπαράσταση των μαθητών, όπως και υπηρεσίες για την επαναφορά και αποκατάσταση της κοινωνικής λειτουργικότητας, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου.

Άμεση σχέση παρατηρείται ανάμεσα στους σκοπούς της Κοινωνικής Εργασίας στο σχολικό πλαίσιο και τις αξίες του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού. Η Κόστιν, όπως αναφέρεται από την Παπαϊωάννου, καθορίζοντας τις αξίες του επαγγέλματος στο σχολείο, διακρίνει τις αξίες αυτές σε πρωτογενείς (απόλυτες ή αφηρημένες αξίες της Κοινωνικής Εργασίας και της Παιδαγωγικής), σε δευτερογενείς (αξίες της Κοινωνικής Εργασίας εγγενείς στις ιδιότητες του ατόμου) και σε τριτογενείς (συγκεκριμένες ή επιχειρησιακές, αναφερόμενες στην Κοινωνική Εργασία με Κοινότητα). Ο διαχωρισμός αυτών των αξιών, αποτελεί μια προσπάθεια σύνδεσης δύο επιστημονικών κλάδων, της Κοινωνικής Εργασίας και της Παιδαγωγικής, των οποίων οι αξίες αυτές αποτελούν κοινό τόπο. Στη διαβάθμιση αξιών που πραγματοποιεί η

Κόσιν, διαφαίνεται έντονα ο ρόλος που -- καλείται να παίξει ο κοινωνικός λειτουργός αφού παρατηρείται αντίθεση ανάμεσα στις αξίες της Κοινωνικής Εργασίας (ισοτιητα ευκαιριών, αυτοδιάθεση του ατόμου, ίση μεταχείρηση μέσα στο σχολείο) και του κοινωνικού φαινομένου της ανισότητας στη σχολική επίδοση, που προκαθορίζεται από την κοινωνική προέλευση των ατόμων και των ομάδων. Η ίδια, θεωρεί το σχολείο ως το χώρο συνάντησης διαφορετικών κοινωνικο-πολιτικών διαστάσεων όπου διενεργούνται κοινωνικές ζυμώσεις, με αποτέλεσμα ποικίλες εντάσεις, ριξείς, δυσκολίες προσαρμογής και απόδοσης των προσώπων που δρουν σε αυτό.

Η Σχολική Κοινωνική Εργασία, εναρμονισμένη με το δεοντολογικό κώδικα, τις αξίες και τις αρχές της καθώς και με τους σκοπούς που θέτει με στόχο την προαγωγή της ανθρώπινης ύπαρξης, στο χώρο της εκπαίδευσης αντιτίθεται στο καθολικά παρατηρημένο φαινόμενο της ανισότητας στη σχολική επίδοση σαν αποτέλεσμα κοινωνικών ή φυλετικών διαφορών, αποκτώντας έναν ουσιαστικότατο ρόλο στην επίλυση ή τουλάχιστον στην άμβλυση του προβλήματος.

Από τη θεωρητική μέχρι τώρα ανάλυση του θέματος, συμπεραίνεται η κοινωνική, οικονομική και κυρίως η πολιτική διάσταση του προβλήματος. Το γεγονός αυτό δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη χρήση της μεθόδου της Κοινωνικής Εργασίας με Κοινότητα (ΚΕΚ), σαν αποτέλε-

σμα των κοινωνικά γνήσιων παραμέτρων και στοιχείων που συνθέτουν το πρόβλημα που αποτέλεσε το θέμα της εργασίας μας. Η ΚΕΚ, θα μπορούσε πιθανά, μέσω της ευαισθητοποίησης, της επιμόρφωσης, της ενεργοποίησης και της κινητοποίησης σε κοινοτικό επίπεδο να βοηθήσει στη σύγκλιση της έντονα διαφοροποιούμενης κοινωνίας, πράγμα που αποτελεί τη βάση του κοινωνικού προβλήματος που εξετάζουμε.

Η Κοινωνική Εργασία μέχρι σήμερα προσέγγιζε τα κοινωνικά προβλήματα μέσω της παραδοχής των βασικών αρχών των θεωριών της κοινωνικής ευρυθμίας (συννοχής) και του πλουραλισμού. Σύμφωνα με τους George και Wilding, οι θεωρίες αυτές δίνουν έμφαση στη συναίνεση, τη σταθερότητα, την ενσωμάτωση και τις λειτουργικές σχέσεις. Κάθε μέλος της κοινωνίας αντιμετωπίζεται με την έννοια της συνεισφοράς του στην ομαλή λειτουργία του συστήματος. Τα άτομα μοιράζονται τις ίδιες βασικές κοινωνικές αξίες και έτσι συμφωνούν για τη μεταξύ τους συμπεριφορά, όσο και για τη συμπεριφορά ως μέλη της ομάδας που ανήκουν. Γενικά λοιπόν, οι θεωρίες της κοινωνικής συννοχής, δέχονται ότι υπάρχει γενική ομοφωνία σε σχέση με τις κοινωνικές αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς, που οδηγεί στη διαίωνιση της κοινωνίας και συγχρόνως καθιστά την κοινωνική αλλαγή δύσκολη να επιτευχθεί. Επιπλέον, οι θεωρητικοί της συγκεκριμένης κατεύθυνσης αγνοούν τα κοινωνικά

και πολιτικά προβλήματα, όπως και τις προφανείς ανισότητες που δημιουργεί η καπιταλιστική κοινωνία, όπως και τα διαφορετικά συμφέροντα των κοινωνικών ομάδων.

Επομένως, ο κοινωνικός αγώνας των μη προνομιούχων, κάτω από αυτή την οπτική θεωρείται αποδιοργανωτικός. Εναντίον στον αγώνα αυτό, οι φιλελεύθερες κυβερνήσεις και τα όργανα κοινωνικού ελέγχου, μεταξύ των οποίων και η Κοινωνική Εργασία, δε μπορούν να πάρουν ανοιχτά θέση υπέρ της συνεχούς καταπίεσης και εκμετάλλευσης από την προνομιούχο (αστική) τάξη. Επίσης απομένει μια ενδιαμέση, συμβιβαστική λύση, που να αφήνει ανέγγιχτο το status quo, και την οποία πλατιά χρησιμοποίησε η Κοινωνική Εργασία για πολλά χρόνια : την προσαρμογή του ατόμου ή της ομάδας στην κοινωνική πραγματικότητα.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι George και Wilding, το ενδιαφέρον έτσι συγκεντρώνεται στα ελαττώματα του «θύματος», καταδικάζοντας τις άδριστες κοινωνικές και περιβαλλοντικές πιέσεις που δημιούργησαν στο μακρινό παρελθόν τα προβλήματα και αγνοούνται οι παροντικές κοινωνικές δυνάμεις που δημιουργούν τα «θύματα». Είναι μια ιδεολογία που δικαιώνει τελικά το φαύλο κύκλο της κοινωνίας, σχεδιάζοντας την αλλαγή όχι της κοινωνίας αλλά του θύματος. Είναι μια ιδεολογία του «κατηγορώ το θύμα» ντυμένη με μοντέρνα κοινωνική επιστημονική ασυναρτησία.

μιουργία και διατήρηση ευνοϊκών για την οικονομία συνθηκών (μονοπωλιακή φάση ανάπτυξης του καπιταλισμού, που χρειάζεται σταθερότητα κατανάλωσης και επένδυσης, επιδόματα για την ανεργία, ενίσχυση του θεσμού της οικογένειας, παροχές υγείας) καθώς και η άσκηση κοινωνικού ελέγχου (μείωση της ταξικής σύγκρουσης, διατήρηση της τάξης, δημιουργία μιας εθνικής ταυτότητας, αποδοχή του status quo) έχουν σαν τελικό αποτέλεσμα την επίτευξη φαινομενικής κοινωνικής αρμονίας μεταξύ των τάξεων. Ο προανατολισμός της Κοινωνικής Εργασίας στη μείωση της οξύτητας των αντιθέσεων, των αξιών και των συμφερόντων διαφόρων ομάδων, έχοντας το προσωπείο της πολιτικής ουδετερότητας, αποτελεί μια δομική αντίθεση που θέτει τα θεμέλια αμφισβήτησης ακόμα και της ίδιας της ύπαρξής της.

Η Κοινωνική Εργασία ταυτισμένη με την πολιτική του αστικού κράτους, υπηρετεί με αυτόν τον τρόπο τα συμφέροντα της οικονομικά και κοινωνικά κυρίαρχης τάξης, καθιστώντας αδύνατο τον καθορισμό ή έστω την αναζήτηση και την κριτική των αιτιών που δημιουργούν, αναπτύσσουν και διατηρούν το υπαρκτό πρόβλημα της ανισότητας στην εκπαίδευση. Η Κοινωνική Εργασία επιχειρεί να ακινητοποιήσει τους προοδευτικούς τρόπους σκέψης μέσα στον ίδιο τον επιστημονικό της χώρο, θέτοντας έναν αυτοπεριορισμό που οδηγεί μοιραία σε ένα ιδεολογικό αδιέξοδο. Η θεώρηση της κοινωνίας σαν ένα

πεδίο συναίνεσης και ισοτιμίας και όχι σαν ένα πεδίο σύγκρουσης και αντιθέσεων, προσδίδει στα κοινωνικά συστήματα ιδιότητες πλασματικές, δημιουργώντας την εντύπωση της παροχής ίσων ευκαιριών για την ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών.

Η σκοπιμότητα της διαιώνισης των συντηρητικών και μεταρρυθμιστικών ιδεών, και η αποφυγή ουσιαστικής αλλαγής από την πολιτική εξουσία των αστικών κρατών, προσδίδει στην Κοινωνική Εργασία ένα ρόλο καταστολής της εργατικής δύναμης, αναφορικά με τη μαζική της αντίδραση που πιθανά θα οδηγούσε στην ανακατανομή πλούτου και στην άρση της κοινωνικο-οικονομικής εκμετάλλευσης. Ο Ζωγράφου (1989, α), αναφέρει ότι ο Hollstein, έχοντας τον ίδιο προβληματισμό, χαρακτηρίζει την Κοινωνική Εργασία σα «θεσμό αναπαραγωγής, καταστολής και θεραπείας». Μετά απ' όλα αυτά, καταλήγουμε στο ερώτημα που αφορά στην αναγκαιότητα ύπαρξης της Κοινωνικής Εργασίας, ως εφαρμοσμένης, ανθρωπιστικής, κοινωνικής επιστήμης με πραγματικό στόχο την προαγωγή και την ανάπτυξη της ανθρώπινης ύπαρξης και κατ' επέκταση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Ο Khella, σύμφωνα με αναφορά του ίδιου, χαρακτηρίζει την τάση απόρριψης της Κοινωνικής Εργασίας ως ατικοινωνικο-παιδαγωγική ή αντιπαιδαγωγική, γιατί πιστεύει ότι έτσι προάγεται ο κοινωνικός μηδενισμός και η παιδαγωγική απαισιοδοξία. Ο ίδιος υποστηρίζει ό-

τι η αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας - και αν θέλουμε να το συνδέσουμε με το θέμα μας, της ανισότητας στη σχολική επίδοση ως απόρροια της κοινωνικής προέλευσης- θα επέλθει από την κινητοποίηση των ενδιαφερομένων μέσα από μια διαδικασία συνεχούς δράσης και αξιολόγησης. Χαρακτηρίζει δε την υπάρχουσα λειτουργία της Κοινωνικής Εργασίας, ως μια λειτουργία που το αποτέλεσμα της μπορεί να αποδοθεί με την έννοια της παιδαγωγικής προσαρμογής. Θεωρεί ότι η Κοινωνική Εργασία μπορεί να βοηθήσει στο να αλλάξουν οι ενδιαφερόμενοι την κοινωνική τους πραγματικότητα, αλλάζοντας συγχρόνως και η ίδια. Η διαδικασία αυτή πιστεύει ότι θα οδηγήσει σε αυτό που ίδιος ονομάζει παιδαγωγική σύγκρουση (εμπειρία εμπάθυνας και λύση αντιφάσεων). Το πρώτο στάδιο και η απαραίτητη προϋπόθεση για αυτό το σκοπό, είναι η έννοια της χειραφέτησης, που κατά τον Paulo Freire είναι μια διαδικασία στην οποία οι ενδιαφερόμενοι αποκτούν την ικανότητα να αντιληφθούν την κατάστασή τους σαν πρόβλημα (συνειδητοποίηση, ευαισθητοποίηση). Σε επόμενο στάδιο θα προσπαθήσουν να λύσουν το οποιοδήποτε πρόβλημα μέσω μιας συνεχούς διαδικασίας αξιολόγησης και δράσης, μέσα από την ενεργοποίηση και την κινητοποίησή τους.

Σύμφωνα με την άποψη των ερευνητών, το σημαντικότερο πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει η Κοινωνική Εργασία έχοντας σα στόχο της μια τέτοια προο-



πτική, είναι η αλλοτριωμένη συνείδηση, απόρροια της καταναλωτικής δομής της κοινωνίας και των παραμορφωμένων αναγκών της, όπως επίσης και η ελλειπής κοινωνικοποίηση, που ως αποτέλεσμα του εκμεταλλευτικού τρόπου παραγωγής, δημιουργεί προσωπικότητες με μειωμένη αντίληψη και αίσθηση των πραγματικών τους αναγκών.

Ο Ζωγράφου (1989, α), αναφέρει ότι όσο πιο βαθιά στην αθλιότητα βρίσκονται οι άνθρωποι, τόσο λιγότερο είναι σε θέση να καθορίσουν μόνοι τους τις ανάγκες τους. Το εύστοχο αυτό συμπέρασμα έχει εφαρμογή και στο κοινωνικό πρόβλημα που εξετάζεται στην εργασία αυτή. Όπως παρατηρείται από τη μέχρι τώρα ανάλυση του θέματος, τα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (εργάτες, αγρότες, μικραστοί) αποδίδουν το πρόβλημα της χαμηλής σχολικής επίδοσης των παιδιών τους όχι σε κοινωνικά αίτια αλλά σε εγγενή χαρακτηριστικά των παιδιών τους.

Η Κοινωνική Εργασία, αν θέλει να ονομάζεται ανθρωπιστική επιστήμη, δεν πρέπει να σταθεροποιεί τις παραμορφωμένες ανάγκες του ατόμου αλλά να άρει την απάθεια, την αδιαφορία ή την έλλειψη γνώσης που το εμποδίζουν να αποκτήσει ικανότητες εποικοδομητικής αντιμετώπισης των προβλημάτων του και που θα το οδηγήσει να ξεπεράσει το «σύνδρομο του θύματος». Αποτελεί λοιπόν ανάγκη, να βοηθήσει τα άτομα να αποκτή-

σουν συνείδηση της θέσης, του ρόλου και των συμφερόντων τους μέσα στο κοινωνικό σύστημα.

Σύμφωνα με το Ζωγράφου (1989, β), μέσα από την προσπάθεια για συνειδητοποίηση και ενεργοποίηση των κοινωνικών ομάδων, τα άτομα που δέχονται τις αρνητικές συνέπειες ή τα υποπροϊόντα της πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής λειτουργίας του καπιταλιστικού συστήματος, θα ξεπεράσουν τον περιθωριακό ρόλο τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η κοινωνική θέση των «περιθωριακών» ομάδων (με μονάδα μέτρησης τη δύναμη που έχουν απέναντι στην πολιτική εξουσία και από την οποία δύναμη προκαλούνται οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές), φαίνεται στο σχήμα του Offe (Παράρτημα, Σχεδιάγραμμα 2).

Στο σχεδιάγραμμα αυτό, παρατηρούμε ότι ο μηχανισμός πολιτικής εξουσίας διαχέεται σε ολόκληρο το φάσμα των ομάδων και τάξεων, ενώ η θέση των διαφόρων κοινωνικών ομάδων καθορίζει τη δυνατότητα που έχει κάθε μία να επηρεάζει τη λήψη αποφάσεων. Τα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα που βρίσκονται πλησιέστερα στο πολιτικό κέντρο, έχουν μεγαλύτερη δυνατότητα επιβολής των συμφερόντων τους, βρίσκονται δηλαδή σε θέση υπεροχής, ενώ τα στρώματα που είναι απομακρυσμένα από το κέντρο βρίσκονται σε μια θέση αδυναμίας ως προς την προώθηση των συμφερόντων τους, σε θέση μόνιμου θεατή.

Η αντιφατική φύση του κράτους και κατ' επέ-  
καση του Κράτους Πρόνοιας, που αποτελεί το πλαίσιο  
μέσα στο οποίο κινείται ο κοινωνικός λειτουργός, έγκει-  
ται στο ότι αντιπροσώπεύει μεν όλη την κοινότητα αλ-  
λά παραμένει ριζωμένο στην ταξική δομή μέσα από την  
οργανωμένη άσκηση εξουσίας, για τη διατήρηση της α-  
κεραιότητας του συστήματος εκμετάλλευσης. Η λειτουρ-  
για αυτή δε θα μπορούσε να επιτευχθεί μόνο μέσα από  
το γραφειοκρατικό μηχανισμό του κράτους ή την κοινω-  
νικοποίηση μέσα από την κυρίαρχη ιδεολογία της ταξι-  
κής κοινωνίας αλλά απαιτεί και τη συνδρομή του κατα-  
ναγκασμού και της βίας : η πολιτική εξουσία είναι ου-  
σιαστικά η οργανωμένη βία μιας τάξης για την κατά-  
πνση μιας άλλης. Από τον πίνακα του Offe διαφαίνεται  
ότι η δύναμη που έχει κάθε ομάδα να επιβάλλει τις  
απόψεις της και τα συμφέροντά της, καθορίζεται από  
την απόστασή της από το πολιτικό κέντρο. Οι κοινωνι-  
κές ομάδες που απέχουν πολύ από αυτό, είναι εκείνες  
που ανήκουν στα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα στα ο-  
ποία οι επιπτώσεις της κοινωνικής προέλευσης, σε σχέση  
με τις ευκαιρίες που τους δίνονται μέσα από την εκ-  
παίδευση για μακρόχρονα σπουδές και ανοδική κοινωνι-  
κή κινητικότητα, είναι σε μεγάλο βαθμό δυσμενείς.

Η Κοινωνική Εργασία, αν θέλει να απαγκιστρω-  
θεί από το ρόλο του θεραπευτή της κοινωνικής «παθο-  
λογίας» θα πρέπει να επιδιώξει μια συνεχή δυναμική

διαδικασία χειραφέτησης ατόμων και ομάδων, δηλαδή μια απελευθέρωση του ανθρώπου από την εξουσία που ασκείται μέσω των θεσμών, στο μέτρο και στο βαθμό που η εξουσία αυτή παρεμποδίζει την ικανοποίηση των πραγματικών του αναγκών. Ο «πελάτης», βοηθούμενος από τον κοινωνικό λειτουργό μέσα από την ευαισθητοποίηση και την κινητοποίηση, μια διαδικασία δράσης και αξιολόγησης την οποία χρησιμοποιεί κύρια η ΚΕΚ, μπορεί να αντιληφθεί σαφέστερα τα κοινωνικά προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να τα αντιμετωπίσει μέσα από τη συλλογική δράση, μια και αυτός είναι ο μόνος τρόπος για να πλησιάσει και τελικά να ασκήσει επιρροή στο πολιτικό κέντρο λήψης αποφάσεων. Το αίσθημα αυτοπεποίθησης, αυτοεπιβεβαίωσης και αυτοσεβασμού καθώς και αυτό που προκαλεί η αποτελεσματικότητα των οργανωμένων συλλογικών ενεργειών, θα ανεξαρτητοποιήσει τα άτομα από την παθητική τους προσαρμογή, τη σχέση δηλαδή υποταγής και εξάρτησης στις προνομιούχες τάξεις.

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η Κοινωνική Εργασία, έχοντας σα στόχο τη χειραφέτηση του ατόμου, μπορεί να έχει σημαντική θέση στο κοινωνικό πρόβλημα της σχολικής ανισότητας, θέση που απορρέει από την καταπάτηση του αναφέρετου, συνταγματικά κατοχυρωμένου, ατομικού δικαιώματος των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και τη μόρφωση.

Στις σημερινές συνθήκες της ραγδαίας κοινωνι-

κής εξέλιξης, τα κοινωνικά προβλήματα εμφανίζονται μεγαλύτερα και πολυπλοκότερα. Μέσα σε αυτό το πλέγμα, η ευθύνη του κοινωνικού λειτουργού είναι μεγάλη τόσο για την επιστημονική εξήγηση της κοινωνικής πραγματικότητας, όσο και για την ανακάλυψη τρόπων για το ξεπέρασμα των προβλημάτων. Αν και καθήκον της επιστήμης γενικά είναι η καλλιέργεια της αισιοδοξίας για το ξεπέρασμα των προβλημάτων, τί μπορεί να κάνει ο κοινωνικός λειτουργός στερούμενος κύρους και εξουσίας σε μια ανταγωνιστική κοινωνία; Πιθανά να μη μπορεί να προσφέρει σημαντική βοήθεια για την ουσιαστική κοινωνική αλλαγή, όταν οι ιδέες του δεν αντικατοπτρίζουν τις επιτακτικές ανάγκες της κοινωνίας και ο ίδιος βρίσκεται αποκομμένος από το σύνολο των προοδευτικών δυνάμεων. Η Κοινωνική Εργασία μπορεί και πρέπει μαζί με τις υπόλοιπες ανθρωπιστικές-κοινωνικές επιστήμες να εργαστεί για την καθιέρωση στόχων με κοινωνικές προοπτικές και την επίτευξή τους.

Ο σημαντικότερος στόχος της Κοινωνικής Εργασίας μπορεί να γίνει η ουδασμένη επέμβαση για αλλαγή τόσο στο άτομο όσο και στο κοινωνικό σύστημα. Σε τελική ανάλυση, η άσκηση του επαγγέλματος της Κοινωνικής Εργασίας είναι μια πράξη πολιτική. Υποχρεούται λοιπόν να προσδιορίσει το ιδεολογικό της πλαίσιο και να δημιουργήσει το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο για την προσέγγιση και επεξεργασία των κοινωνικών δομών.

#### IV. ΠΕΡΙΛΗΨΗ — ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι, όπως έχει ήδη ειπωθεί, να δείξει τη συσχέτιση που ενυπάρχει στις δύο μεταβλητές : την κοινωνική προέλευση, όπως αυτή ορίζεται από το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και το επάγγελμα των γονέων, και τη σχολική επίδοση. Μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας παρουσιάστηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεσμού στη βιομηχανική κοινωνία, η ύπαρξη του φαινομένου της σχολικής ανισότητας παγκόσμια και οι βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που την ερμηνεύουν.

Παρά την ανεπάρκεια της βιβλιογραφίας για την ύπαρξη του φαινομένου στην Ελλάδα, στο σχετικό υποκεφάλαιο παρατέθηκαν και αναπτύχθηκαν τα σχετικά στοιχεία σε σχέση με την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης και του κοινωνικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση. Τέλος, παρουσιάστηκε η προσπάθεια και οι προτάσεις για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού θεσμού και ο ρόλος της Κοινωνικής Εργασίας σχετικά με το πρόβλημα.

Η διεξοδική μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, οδηγεί στη διατύπωση των εξής συμπερασμάτων :

- στη βιομηχανική κοινωνία η εκπαίδευση διακρίθηκε ως ξεχωριστός θεσμός, ο οποίος επιφορτίστηκε από το

κράτος αποκλειστικά, με τη μετάδοση και την πιστοποίηση κατοχής της γνώσης.

- ο ισχυρός οικονομικός ανταγωνισμός των δύο πολιτικά αντίπαλων στρατοπέδων, όπως αυτά διαμορφώθηκαν μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, οδήγησε στη διατύπωση της οικονομικής θεωρίας του «ανθρώπινου κεφαλαίου», σύμφωνα με την οποία, η οικονομική ανάπτυξη μπορεί να βασιστεί στη χρήση διανοητικών πηγών πλούτου. Η θεωρία αυτή βασίστηκε στον ελεύθερο ανταγωνισμό και στη βαθιά ριζωμένη πίστη για κοινωνική επιτυχία, βασισμένη στα ατομικά χαρίσματα.

Σε σχέση με τα παραπάνω, προτείνουμε τη διερεύνηση της μελέτης του θέματος, πέρα από τους στενά οικονομικούς όρους και την αναγνώριση της σημασίας της κοινωνικής προέλευσης και των ταξικών προτύπων ανατροφής στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης.

- παγκόσμια, ο εκπαιδευτικός θεσμός λειτουργεί ως μηχανισμός, που μέσω της αποπεμπτικής λειτουργίας του, ευνοεί τον υπάρχοντα κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και επιφέρει την κοινωνική αναπαραγωγή. Το εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α. παρουσιάζει τόσο κοινωνική όσο και φυλετική (σε επίπεδο εθνικών και φυλετικών μειονοτήτων) ανισότητα. Το κύριο όμως χαρακτηριστικό του είναι η ιδεολογία της ανταγωνιστικής επιλογής. Έτσι, αποφεύγεται η πρόωμη κρίση των μαθητών και χρησιμοποιούνται υψηλά ποσοστά απόρρι-

ψης στο πανεπιστήμιο. Αντίθετα, το δυτικοευρωπαϊκό πρότυπο, χρησιμοποιεί την ιδεολογία της ελιτιστικής επιλογής και προχωρά σε πρώτη επιλογή των μαθητών. Τα αντιπροσωπευτικότερα παραδείγματα του προτύπου αυτού είναι η Γαλλία και η Βρετανία. Τέλος, το σύστημα που χρησιμοποίησαν οι πρώην σοσιαλιστικές χώρες της Ευρώπης, ήταν ένα ενδιάμεσο σύστημα. Για την πρωτοβάθμια και μεγάλο μέρος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απορρίπτει κάθε ταξινόμηση, στα πρότυπα του αμερικανικού συστήματος, ενώ αντίθετα, για τα υπόλοιπα έτη σπουδών εναρμονίζεται με την προστατευτική κινητικότητα, στα πρότυπα των δυτικοευρωπαϊκών χωρών.

Σε σχέση με το παραπάνω συμπέρασμα, έχουμε να προτείνουμε τα εξής. Βραχυπρόθεσμα, την κατοχύρωση ενταίας, υποχρεωτικής δωδεκάχρονης παιδείας. Τη συνεχή ροή μετάβασης των μαθητών στις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Τη θεσμοθέτηση φροντιστηριακής παράλληλης παρακολούθησης μαθημάτων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων ανταπόκρισης στις σχολικές απαιτήσεις. Τον εμπλουτισμό του γενικότερου εκπαιδευτικού προγράμματος με επιμόρφωση των μαθητών σε θέματα που αφορούν την κοινωνική, πολιτιστική και γενικότερη κληρονομιά. Παράλληλα, την ελεύθερη είσοδο στα πανεπιστήμια μετατόχρονη παρακολούθηση μαθημάτων ανεξαρτήτου σχολής.

Μακροπρόθεσμα, προτείνονται κοινωνικές οικονο-



μικές αλλαγές αναφορικά με την κοινωνική δομή καθώς και το δικαιότερο καταμερισμό του κοινωνικού και μορφωτικού-οικονομικού πλούτου μέσα από πολιτικές αποφάσεις, με στόχο την άμβυνση των ταξικών διαφορών που παρακωλύουν το πανανθρώπινο δικαίωμα των ίσων ευκαιριών στη μόρφωση και την εκπαίδευση.

- η μελέτη των στατιστικών δεδομένων στην Ελλάδα, αποδεικνύει τη συσχέτιση της κοινωνικής προέλευσης και της σχολικής επίδοσης. Η συσχέτιση αυτή, μπορεί να αποδειχτεί είτε έμμεσα, από παράγοντες όπως ο τόπος διαμονής, η ευφύια των παιδιών, οι προσδοκίες των γονέων σε σχέση με τη φοίτηση των παιδιών τους, οι δυνατότητες που προσφέρει το περιβάλλον για γενικότερη παιδεία (στοιχεία που αντανακλούν την κοινωνική προέλευση), είτε άμεσα, από τα στοιχεία που συνθέτουν την κοινωνική προέλευση (μορφωτικο-οικονομικό επίπεδο, επαγγελματική κατάσταση). Επιπρόσθετα, στην Ελλάδα εμφανίζεται εντονότερα η φυλετική ανισότητα συγκριτικά με άλλες αναπτυγμένες χώρες. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει ακόμα, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που επιτείνουν την κοινωνική ανισότητα όπως, τα μονοθέσια σχολεία στις αγροτικές περιοχές, η διπλή βάρδια λειτουργίας των σχολείων, κυρίως σε υποβαθμισμένες αστικές περιοχές, η έλλειψη παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων για την προσχολική αγωγή, η κοινωνική και οικονομική μάστι-

γα της άνθισης της παραπαιδείας, η διαρροή μαθητών κατά το μεταβατικό στάδιο από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ο διαχωρισμός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ανώτερη (Τ.Ε.Ι.) και ανώτατη (Α.Ε.Ι.).

Η αντιμετώπιση του προβλήματος όπως αυτό εμφανίζεται στην Ελλάδα, προϋποθέτει τη λήψη μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων μέτρων. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται : η επέκταση της προσχολικής αγωγής ώστε να περιλαμβάνει όλα τα παιδιά από 4 χρόνων ως την ένταξή τους στο δημοτικό σχολείο. Η κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας ή αυτής με γράμματα του αλφαβήτου και αντικατάσταση αυτών με ατομική κάρτα προόδου. Η κατάργηση των μονοθέσιων σχολείων. Η αύξηση των σχολικών κτιρίων και αιθουσών και η καθιέρωση μονοβάθμιας στα σχολεία όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Η εξασφάλιση μικρών χιλιομετρικών αποστάσεων του τόπου κατοικίας των μαθητών από τα σχολεία (το μέτρο αφορά κυρίως την απόσταση από τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Η θεσμοθέτηση φροντιστηριακών τάξεων, ενταγμένων στο σχολικό πρόγραμμα, ώστε οι μαθητές με χαμηλή επίδοση να ενισχύονται στην κάλυψη των θεωρητικών τους κενών και που μελλοντικά θα οδηγήσει στην κατάργηση της λειτουργίας ιδιωτικών φροντιστηρίων. Η καθιέρωση ενιαίας υποχρεωτικής δωδεκάχρονης παιδείας, ώστε να αποφεύγονται πιθανές διαρ-

ροές μαθητών μεταξύ δημοτικού και γυμνασίου. Τέλος, κατάργηση των εξετάσεων για την εισαγωγή στα πανεπιστήμια και ενιαιοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπλέον, προτείνεται ο εμπλουτισμός του προγράμματος σπουδών των σχολών των θετικών επιστημών, που μέρος των αποφοίτων τους απορροφάται σε τομείς της εκπαίδευσης ως εκπαιδευτικό προσωπικό, με παιδαγωγικά και γενικότερου κοινωνικού και ανθρωπιστικού περιεχομένου μαθήματα.

Ακόμη προτείνεται η σύσταση ενός ενιαίου εκπαιδευτικού συμβουλίου, που θα επιμελείται τα θέματα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων και που με την ενεργό του παρέμβαση, θα διασφαλίζει τη συνέχεια στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων.

Τέλος, ουσιαστικό μέτρο θα αποτελέσει η ένταξη κοινωνικών επιστημόνων στο επιστημονικό προσωπικό των σχολείων όλων των βαθμίδων, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινή αντιμετώπιση των ειδικών προβλημάτων των μαθητών αλλά και ως σημαντικός παράγοντας για την κοινωνική αλλαγή.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί, συμμαχώντας με όλες τις δημοκρατικές δυνάμεις, μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση μιας άλλης κοινωνίας. Η Κοινωνική Εργασία και οι κοινωνικοί λειτουργοί σαν επαγγελματική ομάδα μπορούν να γίνουν μια αποτελεσματική ομάδα πίεσης, παίρνοντας μέρος στην πολιτική ζωή.

Μέχρι σήμερα οι κοινωνικοί λειτουργοί σαν τρόπο αντίδρασης προς την κοινωνική και πολιτική οργάνωση, χρησιμοποιούσαν την επαγγελματική παρέκκλιση, την τάση δηλαδή να παραβλέπουν τους νόμους που θεωρούσαν άδικους ή ελλειπείς. Με τη μέθοδο όμως αυτή της ατομικής δράσης, αποσιωπούν τα προβλήματα που αυτή, περισσότερο από άλλους επαγγελματίες, είναι σε θέση να γνωρίζουν.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί έρχονται σε επαφή με τα πιο καταπιεσμένα και αδικημένα τμήματα της κοινωνίας. Αυτά ακριβώς τα τμήματα είναι που πρέπει να βοηθηθούν, ώστε να συνειδοτοποιήσουν τα κοινωνικά προβλήματα που βιώνουν και τις βαθύτερες κοινωνικές αιτίες που τα προκαλούν, ώστε να δράσουν για την επίλυσή τους. Η Κοινωνική Εργασία με τις μεθόδους της μπορεί να βοηθήσει σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση, αν και αυτό προϋποθέτει αυξημένες απαιτήσεις για γνώση και κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων και ιδιαίτερα, ευαισθησία ανταπόκρισης στα ουσιαστικά κοινωνικά προβλήματα.

П А Р А Р Т Н М А А'

## Πίνακας 1.

Η Κοινωνική Κινητικότητα από Γενιά σε Γενιά.

Κατάσταση του Γιού

σε Σχέση με την Κατάσταση του Πατέρα.

ΣΟΥΗΔΙΑ (προς το 1700, κατά τον S. Carlson)

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΓΙΟΣ		Σύνολο
	Διακεκρι- μένος	Μη Διακε- κριμένος	
Διακεκριμένος	475	25	500
Μη Διακεκριμένος	25	9475	9500
Σύνολο	500	9500	10000

ΔΑΝΙΑ (Προς το 1950, κατά τον K. Svalastoga)

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΓΙΟΣ		Σύνολο
	Διακεκρι- μένος	Μη Διακε- κριμένος	
Διακεκριμένος	200	300	500
Μη Διακεκριμένος	300	9200	9500
Σύνολο	500	9500	10000

(Τομπατδης, 1982 σελ. 8)

## Πίνακας 2.

Ποσοστά Σχολικής Φοίτησης  
σε Διάφορες Χώρες του Κόσμου

ΧΩΡΑ	Δημοτική και Μέση		Μέση		Ανωτέρα		Σύνολο	
	1950	1965	1950	1965	1950	1965	1950	1965
Αυστρία	72	75	18	30	4	9	56	58
Βέλγιο	77	95	31	45	5	15	57	79
Γαλλία	74	87	19	39	6	17	55	73
Γερμανία	76	77	33	47	4	9	59	59
Γιουγκοσλ.	42	66	8	17	3	14	33	55
Δανία	65	74	34	35	7	14	52	59
Η.Π.Α.	85	88	30	36	20	41	69	79
Ην. Βασίλ.	68	72	32	43	5	12	52	58
Ιαπωνία	70	79	42	55	5	12	55	62
Ισπανία	43	57	7	21	3	17	32	46
Ιταλία	56	71	14	37	6	11	43	58
Καναδάς	72	85	17	32	7	24	56	74
Κ. Χώρες	82	86	34	48	6	14	64	71
Πορτογαλία	31	49	6	20	2	5	24	40
Σουηδία	56	69	19	24	5	13	43	54
Τουρκία	24	41	3	11	1	4	19	35
Φινλανδία	60	66	19	37	4	12	46	55

(Τομπατζής 1982, σελ. 10).

## Πίνακας 3.

Η.Π.Α. 1949 : Κοινωνική Προέλευση και  
Σχολική Επίδοση.

Κοινωνική Προέλευση  
Μαθητών

Βαθμοί

	«Λίαν καλώς» και «καλός»		
	«Επαρκώς»	«Ανεπαρκώς»	
	%	%	%
ανώτατο στρώμα	51,4	48,6	0,0
ανώτερο μέσο στρώμα	35,5	63,2	1,3
απλό μέσο στρώμα	18,4	69,2	12,4
κατώτερο στρώμα	8,3	66,7	25,0
μέσος όρος	23,8	66,3	9,9

(Hofstätter 1978, σελ. 272).

## Πίνακας 4.

Ποσοστά Αποφοίτων Λυκείου που Μπήκαν στα Κολλέγια  
την Επόμενη Χρονιά, κατά Κοινωνικο-οικονομική  
Προέλευση και Φύλο : 1960

Κοινωνικο-οικονομικό STATUS

Φύλο	Κατώτερο Μέσο	Κατώτερο Μέσο	Μέσο	Υψηλό Μέσο	Υψηλό	Σύνολο
Αγόρια	24	40	53	65	81	49
Κορίτσια	15	24	53	51	75	35

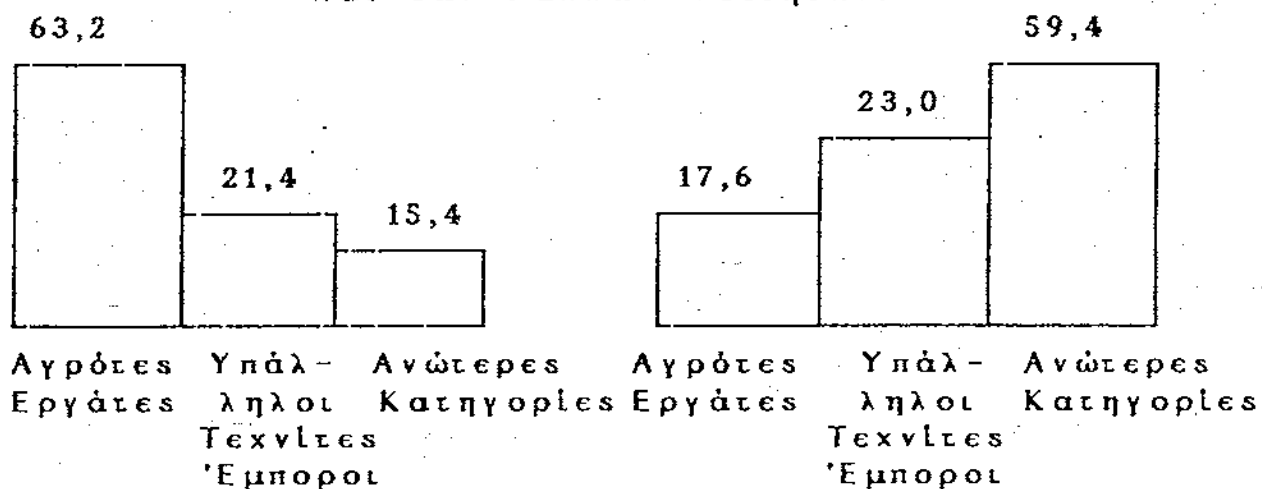
(Banks O. 1987, σελ. 104).



Πίνακας 5.

## Η Κοινωνική Κατανομή του Γενικού Πληθυσμού

και των Γάλλων Φοιτητών.



(Μυλωνάς, σελ. 158)

Πίνακας 7.

Κατανομή του Σπουδαστικού και του Ενεργού Πληθυσμού και Κοινωνική Προέλευση σε Πέντε Ανατολικές Χώρες.

Κοινωνική Κατηγορία  
εργάτες αγρότες διανοούμ. άλλοι

Χώρα / Έτος	Κοινωνική Κατηγορία	σπουδαστ.	εργάτες	αγρότες	διανοούμ. άλλοι
ΠΟΛΩΝΙΑ 1964	σπουδαστ.	30,4	18,8	45,4	5,4
	ενερ.πληθ.	35,7	45,0	17,8	1,5
ΤΣΕΧ/ΚΙΑ 1963	σπουδαστ.	37,9	8,3	53,8	-
	ενερ.πληθ.	70,0	16,9	10,6	2,5
ΓΙΟΥΓΚ/ΒΙΑ 1957	σπουδαστ.	12,0	25,5	47,4	15,1
	ενερ.πληθ.	30,0	50,0	15,0	5,0
ΑΝ.ΓΕΡ/ΝΙΑ 1965	σπουδαστ.	35,0	5,9	52,4	7,7
	ενερ.πληθ.	55,0	15,9	20,3	9,7
ΟΥΓΓΑΡΙΑ 1963	σπουδαστ.	33,0	10,8	56,2	-
	ενερ.πληθ.	56,3	26,0	17,7	-

(Τομπατδης 1982, σελ. 32).

Πίνακας 6.

## Η Κοινωνική Προέλευση των Γάλλων Φοιτητών

(οι αριθμοί εκφράζουν ποσοστά).

Κοινωνική προέλευση 1961-62 1962-63 1963-64 1964-65 1965-66.

Εργάτες Γης	0,6	0,5	0,6	0,7	0,6
Γεωργοί	5,6	6,5	5,4	5,5	5,8
Προσωπικό Υπηρεσιών	0,9	1,0	1,0	1,2	1,1
Εργάτες	6,4	7,9	7,6	8,3	9,4
Σύνολο Λαϊκών Τάξεων	13,5	15,9	14,6	15,7	16,9
Βιοτέχνες, Έμποροι	13,7	13,4	12,3	13,3	12,2
Υπάλληλοι	7,9	7,4	8,6	8,2	8,6
Μεσαία στελέχη	17,8	17,4	17,8	17,7	16,7
Σύνολο Μεσαίων Τάξεων	3,4	38,2	38,7	39,2	37,2
Ελεύθερα επαγγέλματα, Ανώτερα στελέχη, Βιομήχανοι	32,5	29,3	32,5	33,1	31,5
Χωρίς επάγγελμα, (άλλες κατηγορίες)	14,6	15,1	14,2	13,0	14,1

(Πυργιωτάκης Ι. 1989, σελ. 152).

Πίνακας 8.

## Σχολική Επιτυχία και Κοινωνικές Τάξεις.

	Βαθμολογία						Σύνολο	
	Άριστοι		Μέσοι		Κακοί			
Αριστοκράτες	79	54%	60	41%	6	5%	145	100%
Αστοί	249	48%	212	41%	57	11%	518	100%
Μικροαστοί	156	27%	288	50%	128	22%	572	100%
Εργάτες	63	20%	132	41%	127	39%	322	100%
Ληρούτες	100	33%	132	43%	74	24%	306	100%
Σύνολο	647	35%	824	44%	392	21%	1863	100%

(Τζάνη 1988, σελ. 71).

## Πίνακας 9.

## Επάγγελμα Γονιών και Σχολική Βαθμολογία.

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΓΟΝΕΩΝ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ						Σύνολο επαγγελματιών και % αναλογία επί του δείγματος	
	άριστοι		μέσοι		κακοί			
	%	%	%	%	%	%	%	
1.Μεγαλοκτηματίες	20	51	16	41	3	8	39	2
2.Αγρότες, μικροκαλλιεργητές	12	23	20	38	20	38	52	3
3.Τεχνίτες	71	28	127	50	57	22	255	14
4.Εργάτες	22	11	89	45	87	44	198	11
5.Οικοδόμοι	27	14	89	47	72	38	188	10
6.Υπάλληλοι	65	34	90	47	35	18	190	10
7.Διάφοροι ανώτεροι υπάλληλοι	24	46	23	44	5	10	52	3
8.Έμποροι	17	37	24	52	5	11	46	2
9.Μικροέμποροι	71	37	90	48	28	15	189	10
10.Επισιτήμονες	57	65	27	31	4	4	88	5
11.Εκπαιδευτικοί	40	80	6	12	4	8	50	2.5
12.Ανώτεροι δημόσιοι υπάλληλοι	141	54	96	36	26	10	263	14
13.Πλοίαρχοι, Πιλότοι	22	35	30	48	10	16	62	3
14.Βιομήχανοι	10	47	10	47	1	5	21	1
15.Επιχειρηματίες	22	47	20	43	5	10	47	2.5
16.Ανεξάρτητοι επαγγελματίες	26	21	67	54	30	24	123	7
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>647</b>		<b>824</b>		<b>392</b>		<b>1863</b>	<b>100</b>

(Τζάνη 1988, σελ. 75)

## Πίνακας 10.

## α. Σχολική Επιτυχία και Εισόδημα Γονιών.

ΒΑΘΜΟΙ	1η Κατηγορία		2η Κατηγορία		3η Κατηγορία		4η Κατηγορία	
Άριστοι	30	23%	28	30%	25	51%	18	46%
Μεσαίοι	63	49%	43	46%	19	39%	17	44%
Κακοί	36	28%	23	24%	5	10%	4	10%
Σύνολο	129		94		49		39	

## β. Η Ίδια Κοινωνική Τάξη - Διαφορετικό Εισόδημα

ΒΑΘΜΟΙ	ΑΣΤΟΙ			ΕΡΓΑΤΕΣ		ΜΙΚΡΟΑΣΤΟΙ	
	2η κατ.	3η κατ.	4η κατ.	1η κατ.	2η κατ.	1η κατ.	2η κατ.
Άριστοι	44%	43%	44%	24%	21%	20%	22%
Μεσαίοι	48%	49%	50%	48%	42%	50%	51%
Κακοί	7%	8%	6%	27%	37%	30%	27%

(Τζάνη 1988, σελ. 140-141)

## Πίνακας 11 .

Σχολική Επιτυχία και Επίπεδο Σπουδών των Γονέων

## ΑΡΙΣΤΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΤΡΩΜΑ

ΒΑΘΜΟ- ΛΟΓΙΑ	απόφ. ανώτ. εκπαίδ.	απόφ. ανώτε- ρης	απόφ. λυκει- ου	απόφ. γυμ- νασίου	απόφ. δημο- τικού	αναλ- φάβη- τοι	Σύνολο
άριστοι	9 50%	- -	- -	- -	- -	- -	9 50%
μεσαίοι	9 50%	- -	- -	- -	- -	- -	9 50%
κακοί	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Σύνολο	18	-	-	-	-	-	18 100%

## ΑΣΤΙΚΟ ΣΤΡΩΜΑ

άριστοι	12 52%	5 50%	14 47%	6 27%	- -	- -	36 43%
μεσαίοι	10 48%	5 50%	14 47%	9 41%	- -	- -	38 46%
κακοί	- -	- -	2 6%	7 32%	- -	- -	9 11%
Σύνολο	21	10	30	22	-	-	83 100%

## ΜΙΚΡΟΑΣΤΙΚΟ ΣΤΡΩΜΑ

άριστοι	- -	3 -	9 32%	7 29%	2 8%	- -	21 23%
μεσαίοι	- -	- -	17 61%	12 50%	13 52%	4 31%	46 50%
κακοί	- -	- -	2 7%	5 20%	10 40%	9 69%	26 27%
Σύνολο	-	3	28	24	25	13	93 100%

## ΕΡΓΑΤΙΚΟ ΣΤΡΩΜΑ

άριστοι	- -	- -	3	10 36%	6 20%	5 18%	24 26%
μεσαίοι	- -	- -	2	12 43%	17 57%	9 32%	40 44%
κακοί	- -	- -	- -	6 21%	7 23%	14 50%	27 30%
Σύνολο	-	-	5	28	30	28	91 100%

## ΑΓΡΟΤΙΚΟ ΣΤΡΩΜΑ

άριστοι	- -	1	- -	5	5 38%	- -	11 43%
μεσαίοι	- -	- -	- -	2	4 31%	3	9 35%
κακοί	- -	- -	- -	- -	4 31%	2	6 22%
Σύνολο	-	1	-	7	13	5	26 100%

Πίνακας 12.

Σχολική Επιτυχία Παιδιών κατά Επαγγελματική  
Κατηγορία Γονέων.

Β Α Θ Μ Ο Λ Ο Γ Ι Α  
Άριστοι Μεσαίοι Κακοί Σύνολο

	Άριστοι	Μεσαίοι	Κακοί	Σύνολο
Τεχνίτες	15 28%	28 52%	11 20%	54
Εργάτες	25 25%	45 45%	31 31%	101
Υπάλληλοι	22 39%	24 43%	10 18%	56
Δημόσ. Λειτουργοί	20 50%	16 40%	4 10%	40
Βιομήχ.-Επιχειρημ.	7	5	-	12
Έμποροι	7 20%	20 60%	7 20%	34
Ελεύθεροι Επαγγελ. -Επιστήμονες	5	1	-	6
Αγρότες-Ψαράδες	-	3	8	11

(Τζάνη 1988, σελ. 145)

Πίνακας 12α.

Επιτυχία Παιδιών Κρατικών Λειτουργών,  
Αξιωματικών-Κατώτερων Υπαλλήλων.

Βαθμολογία	Δημόσιοι Λειτουργοί	Υπάλληλοι
άριστοι	50%	39%
μεσαίοι	40%	43%
κακοί	10%	18%

(Τζάνη 1988, σελ. 146)

Πίνακας 12β.

Επιτυχία Παιδιών Εμπόρων - Τεχνιτών, Βιοτεχνών.

Βαθμολογία	Έμποροι	Τεχνίτες- Βιοτέχνες
άριστοι	21%	27%
μεσαίοι	59%	47%
κακοί	21%	25%

(Τζάνη 1988, σελ. 147).

Πίνακας 13.

Σχολική Επιτυχία και Θέση στο Επάγγελμα του Γονιού.

Βαθμολογία	Ιδιοκτητ. Ελεύθεροι Επαγγελμ.	Ανώτερα στελέχη Δημ.Υπ.	Υπάλλ- ληλοι	Τεχνίτες Ελεύθεροι Βιοτέχνες	Εργάτες
άριστοι	14 50%	27 52%	17 29%	21 27%	22 22%
μεσαίοι	11 44%	21 40%	30 52%	35 45%	45 45%
κακοί	- -	4 8%	11 19%	21 27%	32 32%
Σύνολο	25	52	58	77	99

(Τζάνη 1988, σελ. 148).

Πίνακας 14.

Επάγγελμα του Πατέρα και Σχολική Επίδοση

Επάγγελμα πατέρα	Βαθμός στο Σχολείο
1. Ανειδίκευτοι εργάτες	6,94
2. Αγρότες, κτηνοτρόφοι	7,20
3. Ειδικευμένοι εργάτες	7,79
4. Κατώτεροι υπάλληλοι, βιοτέχνες	7,98
5. Μέσοι υπάλληλοι	9,28
6. Επιστήμονες, μεγαλέμποροι	9,50

(Πυργιωτάκης 1984, σελ. 145).

Πίνακας 15.

Σχολική Επίδοση (ΣΤ' Δημοτ.) κατά Κοινωνικές «Κατηγορίες»

Κοινωνικές Κατηγορίες	Σχολική Επίδοση Μαθητών				Σύνολο
	«άριστοι» και «καλοί»	«μέτριοι» και «κακοί»			
Επιστήμονες, Μεγαλέμποροι, Διοικητικά Στελέχη	45	93,75%	3	16,25%	48
Υπάλληλοι Γραφείων	62	93,93%	4	6,06%	66
Έμποροι και Πωλητές	27	62,79%	16	37,20%	43
Υπηρεσίες	39	45,88%	46	54,11%	85
Εργάτες	71	47,01%	80	52,98%	151
Άλλες κατηγορίες	2	50%	2	50%	4
Σύνολο	246+2	61,96%	141+3	38,03%	397+ 5 ορφ.

(Παπακωνσταντίνου 1981, σελ. 48).

Πίνακας 16.

Σχολική Επίδοση (Γ' Γυμν.) κατά Κοινωνικές «Κατηγορίες»

Κοινωνικές Κατηγορίες	Σχολική Επίδοση Μαθητών				Σύνολο
	«άριστοι» και «καλοί»	«μέτριοι» και «κακοί»			
Επιστήμονες, Μεγαλέμποροι, Διοικητικά Στελέχη	26	83,87%	5	16,12%	31
Υπάλληλοι Γραφείων	38	84,44%	7	15,55%	45
Έμποροι και Πωλητές	4	12,90%	27	87,09%	31
Υπηρεσίες	6	6,97%	80	93,02%	86
Εργάτες	4	6,34%	59	93,65%	63
Άλλες κατηγορίες	1	9,09%	10	90,90%	11
Σύνολο	79+1	29,19%	188+6	70,80%	267+ 7 ορφ.

(Παπακωνσταντίνου 1981, σελ. 49).



## Πίνακας 17.

Σχολική Επίδοση (Στ' Δημοτ.) κατά Σχολικό  
«Επίπεδο» Πατέρα.

Σχολικό Επίπεδο Πατέρα	Σχολική Επίδοση Μαθητών				Σύνολο
	«άριστη» και «καλή»		«μέση» και «κακή»		
Χωρίς τίτλο δημοτικού	17	41,46%	24	58,53%	41
Απολυτήριο δημοτικού	82	50,61%	80	49,38%	162
Δίπλωμα τεχνικής σχολής	22	68,75%	10	31,25%	32
Χωρίς απολ. δευτερ. εκπαίδ.	12	85,71%	2	14,28%	14
Με απολ. δευτερ. εκπαίδ.	75	73,52%	27	26,47%	102
Πτυχίο ανωτέρας και ανωιάτης σχολής	38	90,47%	4	9,52%	42
Σύνολο	242+2	62,59%	147+3	37,40%	393+9*

(\* 4 χωρίς απάντηση και 5 ορφανά).

(Παπακωνσταντίνου 1981, σελ. 50).

## Πίνακας 18.

Σχολική Επίδοση (Γ' Γυμν.) κατά Σχολικό «Επίπεδο» Μητέρας.

Σχολικό Επίπεδο Μητέρας	Σχολική Επίδοση Μαθητών				Σύνολο
	«άριστη» και «καλή»		«μέση» και «καλή»		
Χωρίς τίτλο δημοτικού.	4	10%	36	90%	40
Με απολυτήριο δημοτικού.	17	13,70%	107	86,29%	124
Δίπλωμα τεχνικής σχολής.	7	46,66%	8	53,33%	15
Χωρίς απολ. δευτ. εκπαίδ.	1	50%	1	50%	2
Με απολ. δευτ. εκπαίδ.	32	45,71%	38	54,28%	70
Πτυχίο ανώτερης και ανώιατης σχολής.	13	92,85%	1	7,14%	14

Σύνολο 74 27,92% 191 72,07% 265+9\*  
(\* 2 χωρίς απάντηση και 7 ορφανά).

(Παπακωνσταντίνου 1981, σελ. 51).

## Πίνακας 19.

Οι Έλληνες Φοιτητές ως προς την  
Κοινωνική τους Προέλευση.

Επαγγελματική Κατηγορία Πατέρα	% Φοιτητών σε όλα τα Α.Ε.Ι.
1.Ελεύθερα επαγγέλματα κ.ά.	13,2
2.Επαγγέλματα διεύθυνσης και διοικήσεως.	0,1
3.Υπάλληλοι γραφείου κ.ά.	17,6
4.Έμποροι και πωλητές.	14,8
5.Απασχολούμενοι με τη Γεωργία, Ζωοκομία κ.ά.	19,0
6.Τεχνίτες, εργάτες, χειριστές μεταφορικών μέσων κ.ά.	23,1
7.Απασχολούμενοι με παροχές υπηρεσιών.	5,2
8.Ένοπλες δυνάμεις.	2,3
9.Συνταξιούχοι, ανάπηροι.	2,4
10.Επαγγέλματα μη ταξινομημένα	0,2
11.Δε δήλωσαν.	1,1
Σύνολο	100

(Φραγκουδάκη 1985, σελ. 189).

## Πίνακας 20.

Κοινωνική Σύνθεση των Φοιτητών σε όλες τις Ανώτατες Σχολές της Αθήνας (σε εκατοσιατά ποσοστά).

## Επαγγελματική Κατηγορία Πατέρα

Σχολές	Ελευθ Επαγγ	Επαγγ Διοικ Διευθ	Υπάλλ Γραφ.	Εμπο- ροι, Πω- λητές	Απασχ Γεωργ	Τεχν. Εργάτ	Απασχ Υπηρ.	Συντα- ξιού- χοι
Θεολογία	12,3	0,1	8,5	8,8	39,5	21,8	4,47	0,7
Φιλοσοφική	18,5	0,7	18,4	15,35	12,6	23,3	6,1	2,2
Φυσικομ/τική	16,2	1,2	19,6	14,8	13,0	23,3	5,0	3,1
Νομική	15,5	1,12	19,7	15,2	16,3	20,7	6,0	2,6
Ιατρική	24,4	1,1	18,5	15,4	10,0	15,12	5,3	3,4
Ε.Μ.Π.	20,4	1,6	23,0	14,6	9,8	18,0	4,7	4,1
(Αρχιτε/νική)	28,0	2,4	24,3	14,8	4,0	14,6	4,0	3,4
Καλών Τεχνών	19,0	3,8	20,2	15,5	8,2	21,5	2,8	3,1
Π.Α.Σ.Π.Ε.	9,0	9,6	14,8	11,1	30,5	22,1	4,9	1,4
Α.Σ.Ο.Ε.Ε.	5,2	1,3	17,7	16,5	20,7	26,6	5,6	1,47
Α.Β.Σ.Π.	11,3	0,8	18,5	15,4	22,4	21,7	5,2	1,99
Α.Γ.Σ.Α.	5,7	1,1	17,8	15,0	23,3	26,4	4,6	0,3

(Φραγκουδάκη 1985, σελ. 192).

## Πίνακας 21.

Ποσοστά Επιτυχίας στα Α.Ε.Ι. κατά Βαθμό Απολυτηρίου  
τα Έτη 1976 και 1977.

Βαθμός απολυτηρίου	Ποσοστά επιτυχίας	
	1976	1977
20,0	86,6	84,2
19,5	76,1	73,0
19,0	63,6	60,6
18,5	54,5	49,6
18,0	45,9	41,4
17,5	36,0	38,6
17,0	30,8	33,6
16,5	24,2	26,1
16,0	18,1	20,7
15,5	13,4	14,7
15,0	11,2	12,6
14,5	7,1	8,5
14,0	5,8	6,1
13,5	3,8	4,0
13,0	3,0	3,4
12,5	2,0	2,1
12,0	1,6	1,5
11,5	0,8	0,8
11,0	0,8	0,0
10,5	0,0	0,0

(Δρεττάκης Μ. 1979, σελ. 294).

## Πίνακας 22.

Εκπαιδευτική Ιστορία των Μαθητών από την Εγγραφή τους στο Δημοτικό ως την Εισαγωγή τους στα Α.Ε.Ι.

Σχολ. Έτος	Σχολείο	Τάξη	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1967-68	Δημοτικό	Α'	87.755	80.175	167.930
1968-69	"	Β'	81.854	75.150	157.004
1969-70	"	Γ'	81.324	73.778	155.102
1970-71	"	Δ'	78.433	71.213	149.646
1971-72	"	Ε'	76.832	69.846	146.678
1972-73	"	ΣΤ'	74.257	67.813	142.070
1973-74	Γυμνάσιο	Α'	58.198	52.616	110.814
1974-75	"	Β'	52.014	48.077	100.091
1975-76	"	Γ'	47.995	45.285	93.280
1976-77	Λύκειο	Α'	44.219	43.028	87.247
1977-78	"	Β'	39.093	39.989	79.082
1978-79	"	Γ'	33.440	35.654	69.093

(Πυργιωτάκης 1989, σελ. 149).

Πίνακας 23.

Επιτυχόντες στις Εισαγωγικές Εξετάσεις το Έτος 1976  
κατά Βαθμό Απολυτηρίου Γυμνασίου και Φύλο.

Βαθμός Απολυτηρίου	A+Γ	A	Γ	Γυναίκες ως % των A+Γ
-----------------------	-----	---	---	--------------------------

## Απόλυτοι Αριθμοί

Άριστα	1.961	740	1.221	62,3
Λίαν Καλώς	7.339	3.633	3.706	47,9
Καλώς	3.069	2.132	937	30,5
Σχεδόν Καλώς	169	157	12	7,1
Σύνολο	12.538	6.662	5.876	46,9

## Ποσοστά στο Σύνολο

Άριστα	15,6	11,1	20,8
Λίαν Καλώς	58,6	54,5	63,1
Καλώς	24,5	32,0	15,9
Σχεδόν Καλώς	1,3	2,4	0,2
Σύνολο	100,0	100,0	100,0

(Δρεττάκης 1979, σελ. 180).

Πίνακας 24.

Πτυχιούχοι των Α.Ε.Ι. τα Ακαδηματικά Έτη 1968/69-  
1974/75 κατά Φύλο.

Ακαδηματικό Έτος	A+Γ	A	Γ	Γυναίκες ως % των A+Γ
1968-69	7.773	5.591	2.182	28,1
1969-70	7.983	5.372	2.611	32,7
1970-71	8.524	5.719	2.805	32,9
1971-72	11.482	6.942	4.536	39,5
1972-73	13.996	8.609	5.387	38,5
1973-74	13.049	8.615	4.434	34,0
1974-75	14.574	9.416	5.158	35,4
1975-76	13.793	8.940	4.853	35,2

(Δρεττάκης 1979, σελ. 56).

Πίνακας 25.

Σχέση Μεταξύ Επιτυχίας και Φύλου των Μαθητών.

Βαθμός	Αριστοκρατικό				Αστικό				Μικροαστικό			
	Αγόρια		Κορίτσα.		Αγόρια		Κορίτσα.		Αγόρια		Κορίτσα.	
Άριστοι	43	49%	36	63%	117	44%	132	52%	62	21%	94	34%
Μέσοι	42	48%	18	32%	116	44%	96	38%	149	51%	139	50%
Κακοί	3	3%	3	5%	31	12%	26	10%	84	28%	44	16%
Σύνολο	88	100%	57	100%	264	100%	254	100%	295	100%	277	100%

(Τζάνη Μ. 1988, σελ. 77).

Πίνακας 26.

Κατανομή κατά Φύλο Φοιτητών-τριών στα Α.Ε.Ι. Αθήνας

Σχολές Αθηνών	Φοιτητές %	Φοιτήτριες %
Φιλοσοφική	17,6	82,4
Φυσικομαθηματική	73,3	32,7
Νομική	51,2	49,8
Ιατρική	70,0	30,0
Ε.Μ.Π.	83,9	16,1
(Αρχιτεκτονική)	49,3	51,7
Καλών Τεχνών	39,2	59,8
Π.Α.Σ.Π.Ε.	47,7	52,3
Α.Σ.Ο.Ε.Ε.	67,9	32,1
Α.Γ.Σ.Α.	70,0	30,0
Α.Β.Σ.Π.	71,5	30,0
Θεολογική	78,2	22,8
Σύνολο	60	40

(Φραγκουδάκη 1985, σελ. 197).

Πίνακας 27.

Κατανομή Φοιτητών στα Α.Ε.Ι. κατά Φύλο (1979/80).

Σύνολο Ελλάδος	Άντρες 60,9	Γυναίκες 39,1
Θεσσαλονίκη :		
Ιατρική	74,3	25,7
Φιλοσοφική	16,0	84,0
Αγγλική Φιλολογία	10,7	89,3
Γαλλική Φιλολογία	5,6	94,4
Φυσικομαθηματική	71,9	28,1
Πολιτικοί Μηχανικοί	80,8	19,2
Μηχανολόγοι	92,8	7,2

(Θ. Γέρου 1985, σελ. 86)

Πίνακας 28.

Σύνθεση Φοιτητικού Πληθυσμού κατά Φύλο και  
Επαγγελματική Κατηγορία Πατέρα.

Επαγγελματική Κατηγορία Πατέρα	% Φοιτητών 2 φύλων	% Φοιτητών επί του συνόλου 2 φύλων	% Φ/τριών επί του συνόλου 2 φύλων
Ελεύθερα επαγγέλματα	13,2	7,4	5,7
Επαγγ. Διοίκ. & Διεύθ.	0,1	0,5	0,4
Υπάλληλοι Γραφείου κ.ά.	17,6	10,3	7,2
Έμποροι και Πωλητές	14,8	8,6	6,2
Απασχολ. στη Γεωργία	19,0	12,5	6,4
Τεχνίτες, Εργάτες	23,1	19,0	3,1
Απασχ. στις Υπηρεσίες	5,2	3,1	2,1
Σύνολο	100	60	40

(Φραγκουδάκη 1985, σελ. 199).



Πίνακας 29.

Σχολική Επιτυχία και Κατηγορία Σχολείου.

Βαθμολογία	Σχολεία Ιδιωτικά		Σχολεία Πρότυπα		Δημόσια Αστικών Περιοχών		Δημόσια μη Προνομιούχων Περιοχών	
	Αριθμ.	%	Αριθμ.	%	Αριθμ.	%	Αριθμ.	%
Άριστοι	96	50%	52	67%	119	52%	29	20%
Μέσοι	91	47%	25	32%	78	34%	66	46%
Κακοί	5	3%	1	1%	31	14%	49	34%
Σύνολο	192		78		228		144	

(Τζάνη Μ. 1988, σελ. 76).

Πίνακας 30.

Μέσοι Όροι του Δ.Ν. των Παιδιών κατά Επάγγελμα του Πατέρα και Αριθμό Παιδιών στην Οικογένεια (Ελλάδα).

Επάγγελμα	Δ.Ν.	Αρ. παιδιών κατά Μ.Ό.
Ανειδίκευτοι εργάτες	86,14	4,186
Ημειδικοευμένοι εργάτες	91,55	3,83
Μικρέμποροι	99,15	3,04
Υπάλληλοι	100,30	2,78
Ανεξάρτητοι	116,56	1,75

(Ι. Ε. Πυργιωτάκης 1989, σελ. 94).

Πίνακας 31.

Μέσοι Όροι Δ.Ν. των Παιδιών κατά Επάγγελμα του Πατέρα.

Επάγγελμα του πατέρα	Μέσος όρος Δ.Ν. των παιδιών
Ανειδίκευτοι εργάτες	94,17
Γεωργοί, κτηνοτρόφοι	96,96
Ημειδίκευμένοι εργάτες	97,06
Κατώτεροι υπάλληλοι	103,35
Έμποροι	103,66
Μέσοι υπάλληλοι, δημόσιοι και ιδιωτικοί	103,63
Επιστήμονες με ελεύθερο επάγγελμα, ανώτεροι Δήμοιοι και στρατιωτικοί υπάλληλοι	113,32

(Ι. Ε. Πυργιωτάκης 1989, σελ. 95).

Πίνακας 32.

Συνθήκες Κατοικίας κατά Κοινωνικό Περιβάλλον Γονιών.

Κοινωνικό Περιβάλλον Γονέων	Συνθήκες Κατοικίας								Σύνολο
	Απουσία στοιχ. ανέσεων		Στοιχειώδεις ανέσεις		Άνετο Αστικό Περι/λλον		Πολυτελές Περι/λλον		
Αριστοκράτες	-	-	-	-	4	22%	14	78%	18
Μεγαλοαστοί	-	-	-	-	73	88%	10	12%	83
Μικροαστοί	5	5%	58	62%	30	32%	-	-	93
Εργάτες	10	11%	74	81%	7	8%	-	-	91
Αγρότες	3	12%	17	65%	6	23%	-	-	36
Σύνολο	18	6%	149	48%	120	38%	24	8%	311

(Τζάνη Μ. 1988, σελ. 136).

Πίνακας 33.

## Σχολική Επιτυχία και Συνθήκες Στέγασης.

Βαθμολογία	Συνθήκες Στέγασης				Σύνολο
	Απουσία στοιχ. ανέσεων	Στοιχει- ώδεις ανέσεις	Άνετο Αστικό Περ/λλον	Πολυτε- λές Περ/λλον	
Άριστοι	-	36 24%	52 43%	13 54%	101
Μεσαίοι	6 33%	75 50%	50 42%	11 46%	142
Κακοί	12 67%	38 26%	18 15%	-	68
Σύνολο	18	149	120	24	311

(Τζάνη Μ. 1988, σελ. 136).

Πίνακας 34.

## Προηγούμενη Φοίτηση σε Νηπιαγωγείο και Σχολική Επιτυχία.

Περιβάλλον	Απάντηση	Άριστοι	Μέσοι	Κακοί	Επί συνόλου
Αριστοκρατικό	ΝΑΙ	99%	95%	83%	97%
	ΟΧΙ	1%	5%	17%	3%
Αστικό	ΝΑΙ	76%	71%	58%	72%
	ΟΧΙ	24%	29%	42%	28%
Μικροαστικό	ΝΑΙ	71%	53%	39%	55%
	ΟΧΙ	29%	47%	61%	45%
Εργατικό	ΝΑΙ	52%	45%	36%	43%
	ΟΧΙ	48%	55%	64%	57%
Αγροτικό	ΝΑΙ	89%	79%	81%	83%
	ΟΧΙ	11%	21%	29%	17%

(Τζάνη Μ. 1988, σελ. 82).

Πίνακας 35.

## Μάθηση Ξένης Γλώσσας και Σχολική Επιτυχία.

Περιβάλλον	Απάντηση	Άριστοι	Μέσοι	Κακοί	Επί συνόλου
Αριστοκρατικό	ΝΑΙ ΟΧΙ	100% -	100% -	100% -	100% -
Αστικό	ΝΑΙ ΟΧΙ	98% 2%	90% 10%	68% 32%	92% 8%
Μικροαστικό	ΝΑΙ ΟΧΙ	91% 9%	81% 19%	44% 56%	76% 24%
Εργατικό	ΝΑΙ ΟΧΙ	83% 17%	76% 24%	39% 61%	62% 38%
Αγροτικό	ΝΑΙ ΟΧΙ	91% 9%	70% 30%	38% 62%	69% 31%

(Τζάνη Μ. 1988, σελ. 84).

Πίνακας 36.

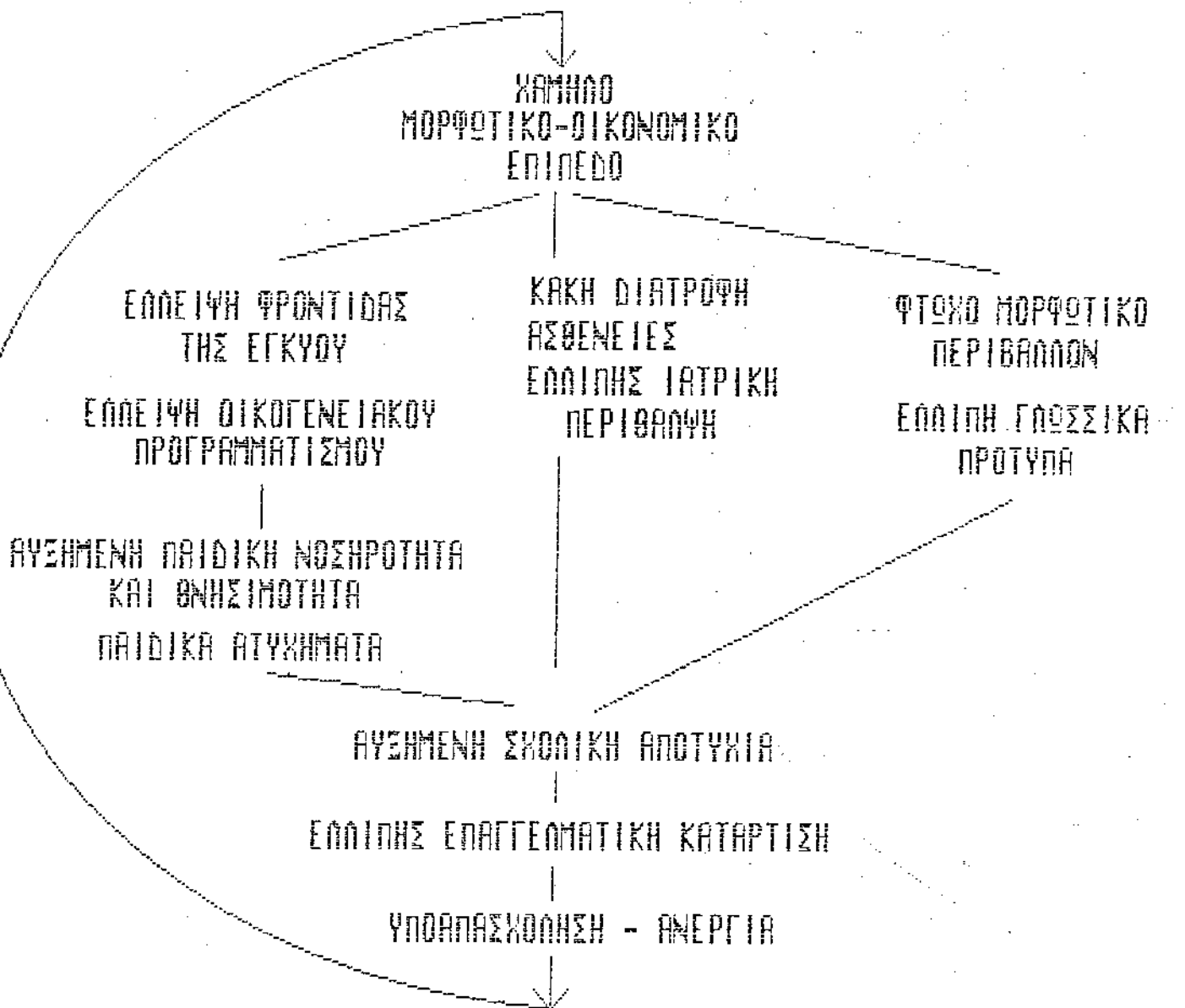
## Σχολική Επιτυχία και Ύπαρξη Βιβλιοθήκης.

Περιβάλλον	Απάντηση	Άριστοι	Μέσοι	Κακοί	Επί συνόλου
Αριστοκρατικό	ΝΑΙ ΟΧΙ	100% -	100% -	100% -	100% -
Αστικό	ΝΑΙ ύπαρ.εγκ. ΟΧΙ	83% 7% 10%	73% 18% 9%	39% 24% 37%	74% 13% 13%
Μικροαστικό	ΝΑΙ ύπαρ.εγκ. ΟΧΙ	56% 29% 15%	45% 35% 20%	38% 27% 35%	47% 31% 22%
Εργατικό	ΝΑΙ ύπαρ.εγκ. ΟΧΙ	51% 35% 14%	36% 34% 30%	24% 28% 47%	34% 32% 34%
Αγροτικό	ΝΑΙ ύπαρ.εγκ. ΟΧΙ	40% 47% 13%	27% 43% 30%	24% 27% 49%	30% 41% 29%

(Τζάνη Μ. 1988, σελ. 89).

## Σχεδιάγραμμα 1.

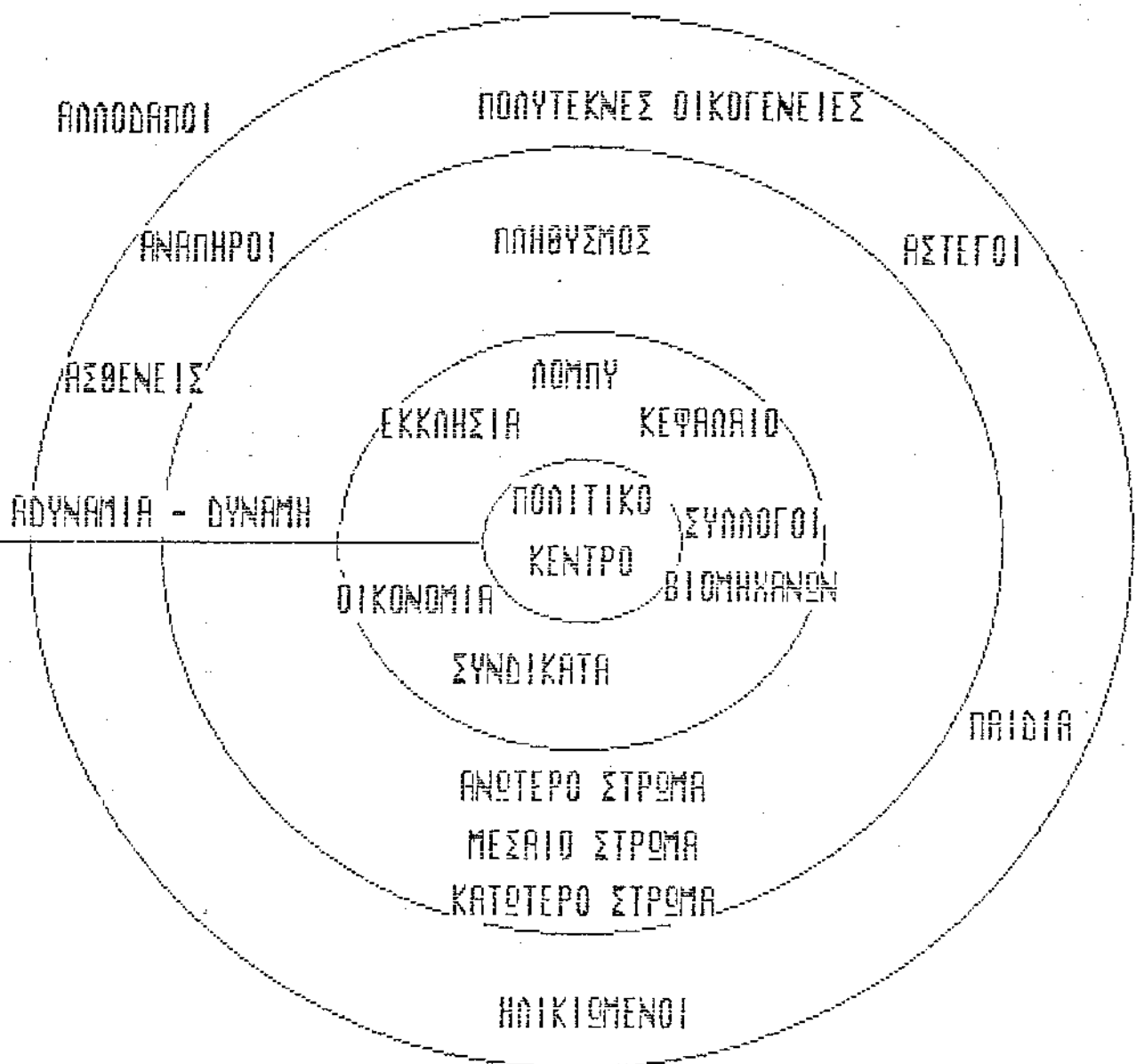
Ο «Φαύλος Κύκλος των Αλληλεπιδράσεων του Χαμηλού  
Μορφωτικού - Οικονομικού Επιπέδου της Οικογένειας.



(Παρασκευόπουλος, Εξελικτική Ψυχολογία, Τόμος 2, σελ. 159).

## Σχεδιάγραμμα 2.

Η Κοινωνική Θέση των Περιθωριακών Ομάδων.



(Ζωγράφου (α) 1989, σελ. 16).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδαλή Αθανασία Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι; Εκδ. Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1989.
- Ανθογαλίδου Θεοπούλα Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή και εξέλιξη μιας παραδοσιακής κοινωνίας Εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1987, σελ. 15-23, 34-45.
- Banks Olive Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1987.
- Βασιλάκου Αγγελική «Εκπαίδευση στο σπίτι» ΕΝΑ Σεπτέμβρης 1991, σελ. 110-114.
- Bottomore T.B. Κοινωνιολογία Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1974, σελ. 165-167.
- Γέρου Θεόφραστος Βαθιές τομές στην εκπαίδευση (1981-1985) Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1985.
- Γεώργας Δημήτριος Κοινωνική Ψυχολογία Τόμος Α', Αθήνα 1986, σελ. 26-29
- Δούκας Χρήστος «Μια αποκρυπτογράφηση» Επτάμιση Οκτώβρης 1991, τεύχος 24, σελ. 34.
- Δρεττάκης Μανώλης Οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα Α.Ε.Ι. Οι υποψήφιοι και τα ποσοστά επιτυχίας Αθήνα 1979.

- Ζωγράφου Αντρέας Η διπλή εντολή της Κοινωνικής Εργασίας Πάτρα 1989, Σημειώσεις στο μάθημα της Κοινωνικής Εργασίας με Κοινότητα, ΣΕΥΠ-ΤΕΙ Πάτρας.
- Ζωγράφου Αντρέας Θεωρία και πράξη της Κοινωνικής Εργασίας Πάτρα 1989, Σημειώσεις στο μάθημα της Κοινωνικής Εργασίας με Κοινότητα, ΣΕΥΠ-ΤΕΙ Πάτρας.
- George V. και Wilding P. Κοινωνία, Κράτος, Κοινωνικά Προβλήματα και Κοινωνική Πολιτική, Σημειώσεις στο μάθημα της Κοινωνικής Πολιτικής, ΣΕΥΠ-ΤΕΙ Πάτρας.
- Hofstätter Peter Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία Εκδ. Νέα Σύνορα, Αθήνα 1978.
- Κρασσανάκης Γεώργιος Ψυχολογία της Νοσημοσύνης Αθήνα 1983.
- Lepage H. «Η απομυθοποίηση του κράτους της ευημερίας» Εκλογή Δεκέμβριος 1985, σελ. 145-158.
- Λύρα Λίλιαν Η αποτυχία και η αδιαφορία στο δημοτικό σχολείο Εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα 1981.
- Μυλωνάς Θεόδωρος Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο. Θεωρία και Εμπειρία Εκδ. Αρμός, Αθήνα.
- Παπατωάννου Καλλιόπη «Κοινωνική Εργασία σε σχολικό πλαίσιο» Εκλογή Δεκέμβριος 1982, σελ. 196-201.



- Παπακωνσταντίνου Π. «Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση : σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση» Ο Πολίτης Ιούλιος 1981, Τεύχος 44, σελ. 46-51.
- Παρασκευόπουλος Ιωάννης Εξελικτική Ψυχολογία Τόμος 2ος, σελ. 68-77, 151-159.
- Πυργιωτάκης Ιωάννης Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1989.
- Ράσσελ Μπέρτραντ Εκπαίδευση και κοινωνική τάξη Εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα 1980.
- Snyders Georges Σχολείο, τάξη και πάλη των τάξεων Εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα 1981.
- Τζάνη Μαρία Σχολική επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1988.
- Τομπαΐδης Δημήτρης Η ισοτιμία ευκαιριών στην εκπαίδευση. Συμβολή στη μελέτη εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1982.
- Τσαούσης Δ. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1987, σελ. 123,137,168,185-187,294,341,552,576.
- Φραγκουδάκη Άννα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985.

