

Παιδεία και κοινωνικοί αποκλεισμοί: Ο ρόλος του μορφωτικού επιπέδου στην κοινωνική διαστρωμάτωση και στον τύπο των πολιτών

Γρηγόρης Καραφύλλης*

Περίληψη

Το αίτημα για ίσες ευκαιρίες παραμένει πάντοτε ως ένα βαθμό ανικανοποίητο. Ο σημερινός πολίτης αντιμετωπίζει μια σειρά από εμπόδια, που αποκλείουν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες να καταλάβουν θέσεις και αξιώματα, δημιουργώντας δύο τύπους πολιτών με διαφορετική αντιμετώπιση και προσανατολισμό ως προς την κοινωνική δομή. Η παρεχόμενη εκπαίδευση, είναι το βασικό αίτιο, που όμως δεν δικαιολογεί τον εφησυχασμό και την ατομική αποενοχοποίηση.

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η κατάδειξη της ταυτότητας των πολιτών, που δομείται μέσα από το συγκεκριμένο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τους έμμεσους αποκλεισμούς που αυτό επιβάλλει. Εξυπακούεται ότι ως υπόβαθρο της προσπάθειας αυτής θα χρησιμοποιηθεί, αφενός η οριοθέτηση του ρόλου της μόρφωσης στη δόμηση της προσωπικής ταυτότητας και της συνακόλουθης συμβολής της στο γενικό status του κοινωνικού σχηματισμού και αφετέρου τα απαραίτητα στατιστικά στοιχεία που καταγράφουν επακριβώς τους επισυμβαίνοντες αποκλεισμούς στην ελληνική εκπαίδευση. Ιδιαίτερα για τα ποσοτικά

* Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

δεδομένα, διευκρινίζουμε εξ αρχής ότι δεν θα επιχειρηθεί μία ερμηνεία και αξιολόγησή τους –περιττή εξάλλου, αφού έχει ήδη πραγματοποιηθεί στις χρησιμοποιούμενες εμπειρικές έρευνες– αλλά ότι αυτά θα αξιοποιηθούν μόνον ως απαραίτητη συνθήκη, που υποδεικνύει το είδος της προσωπικής και συλλογικής ταυτότητας που δομείται.

Σχετικά με το πρώτο στοιχείο, τη γενική δηλαδή κατηγορία που εξετάζει τον καθοριστικό ή όχι ρόλο τον οποίο ασκούν η γενικότερη μόρφωση, το επίπεδο των σπουδών και η επιστημονική γνώση στην αυτογνωσία του ατόμου και στην ετερογνωσία της κοινωνίας, της διπολικής δηλαδή ταυτότητάς του, νομίζουμε ότι η διαλεκτική¹ απάντηση μπορεί να είναι η λυσιτελέστερη. Γιατί δεν αποτελεί ικανή και ολοκληρωμένη λύση, να περιοριστεί κανείς μόνο στη μονοσήμαντη αποδοχή της γνωστής αντίληψης ότι η γνώση και ειδικότερα η εκπαίδευση, ενισχύουν, επιβοηθούν ή συντηρούν τους κυρίαρχους κοινωνικούς μηχανισμούς και εντέλει συντελούν στην παγίωση του υπάρχοντος κοινωνικού καθεστώτος. Αν και δεν μπορεί κανείς να παρακάμψει τη γενική αυτή θέση, εντούτοις η υιοθέτηση της διαλεκτικής έρευνας του ζητήματος λειτουργεί, πολλές φορές, αντίστροφα και αποδίδει περισσότερα. Η διαλεκτική δεν ορίζεται ως στατική αντιμετώπιση των πραγμάτων, αλλά ως κριτική και πολλές φορές ως μεριοπαθής ή ακόμη και ως ριζικός σκεπτικισμός². Μπορεί να λειτουργεί αντιεξουσιαστικά προς το υπάρχον και επομένως είναι δυνατό να υποδεικνύει την υπερνίκηση κάθε αντιδραστικού σχήματος³. Αποδεικνύεται λοιπόν, ως η επιτυχέστερη απάντηση στο εν λόγω ζήτημα, αυτή που ορίζει και ορίζεται από την αντικειμενική όραση των πραγμάτων, καθώς και από το διαρκή συσχετισμό και την αντιστοίχιση του υπάρχοντος προς το δυνατό, του ισχύοντος προς το προτεινόμενο.

Η αποσαφήνιση των ορίων και των επιδράσεων της γνώσης και της εκπαίδευσης, που μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα με τη διαλεκτική θεώρηση, συντελεί και στην αποφυγή της υιοθέτησης μιας ντετερμινιστικής αντίληψης για το εξεταζόμενο ζήτημα, η οποία θα περιόριζε στο έπαρκο την ελευθερία και τις ενέργειες της ανθρώπινης βούλησης. Για να μην σηματοδοτήσουμε όμως το άλλο άκρο, πρέπει να επισημάνουμε την ισχύουσα αρχή, ότι κάθε κοινωνικός σχηματισμός αποβλέπει, μέσα από τα δομημένα τμήματά του, στη συνολική αναπαραγωγή και τη διατήρησή του. Έτσι και μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, αποβλέπει σε έναν αναπαραγωγικό ρόλο⁴, αφού στον ισχύοντα καταμερισμό εργασίας το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει αυτόν το ρόλο και δεν

αποσκοπεί στη γενικευμένη μόρφωση των πολιτών, ούτε εξασφαλίζει την αυτογνωσία και την ετερογνωσία, που οδηγούν ενδεχομένως και στην ίδια την απόρριψη και ανατροπή του. Είναι επίσης γνωστό, ότι οι φραγμοί, που τίθενται στην πορεία των εκπαιδευομένων, δεν είναι μονον άμεσοι, αλλά κυρίως έμμεσοι⁵ και υπακούουν στις ανάγκες του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας και όχι στην προτεραιότητα, που πηγάζει από τις μορφωτικές ανάγκες των πολιτών. Δηλαδή, οι φραγμοί που θέτονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως το σύστημα αξιολόγησης⁶, δεν αποβλέπουν πρωτίστως στη βελτίωση του επιπέδου των γνώσεων, αλλά κυρίως αποσκοπούν στη λειτουργικότητα και την αναπαραγωγή της δομής της υπάρχουσας κοινωνίας με την ταξική διαίρεσή της. Επομένως, το εκπαιδευτικό σύστημα ασκεί ένα λειτουργικό ρόλο, που είναι βέβαια ισχυρός και αποτελεί τον κανόνα, αλλά που δεν αποκλείει τη διαμόρφωση μιας αντίθετης βούλησης –τουλάχιστον στην τριτοβάθμια εκπαίδευση– με διάθεση κριτικής και αναίρεσης των ισχυόντων. Επιπλέον πρέπει να τονίσουμε ως δεδομένο, ότι η επίσημη εκπαίδευση σε όλες τις μορφές δόμησης των κοινωνιών, δεν αποβλέπει σε μία χειραφετική μόρφωση και δεν προτείνει, ούτε βέβαια υιοθετεί, ένα χειραφετικό μοντέλο, αλλά μόνον ένα λειτουργικό⁷. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να προκύψει και από την ιστορική έρευνα, η οποία αποδεικνύει ότι η εκπαίδευση δεν εντάσσει όλους τους νέους σε συγκεκριμένες θέσεις εργασίας, που συνεπάγεται κατάληψη κοινωνικών θέσεων, αλλά μόνο σε μορφωτικές βαθμίδες, οι οποίες τους εφοδιάζουν με τα τυπικά πιστοποιητικά για τη δυνατότητα πλήρωσης των επαγγελματικών και κοινωνικών θέσεων⁸ και συνέχισης της λειτουργίας του συγκεκριμένου κοινωνικού status quo.

Στη χρησιμοποιούμενη γενική κατηγορία για τον καθοριστικό ή όχι ρόλο της εκπαίδευσης, που διατυπώθηκε συνοπτικά παραπάνω, υπάγονται και οι αποκλεισμοί της ελληνικής εκπαίδευσης, οι οποίες βρίσκουν την τεκμηρίωσή τους σε ειδικές εμπειρικές έρευνες. Τα στοιχεία των ερευνών αυτών, που μας ενδιαφέρουν εδώ, θα μπορούσαν να επιμεριστούν σε τέσσερις υποομάδες αποκλεισμών:

1. Αποκλεισμοί που δείχνουν τη σταδιακή, κατά κύκλους σπουδών, μείωση του αριθμού των εκπαιδευομένων.
2. Αποκλεισμοί και διαρροή μαθητών που οφείλονται αποκλειστικά στην οικονομική ανεπάρκεια των κατοίκων συγκεκριμένων περιοχών.

3. Αποκλεισμοί με τους οποίους σχετίζεται η γυναικεία απασχόληση και εκπαίδευση.

4. Αποκλεισμοί του γυναικείου φύλου από την τεχνική εκπαίδευση που οφείλονται έμμεσα στο εθνικό και κοινωνικό status.

Τα στατιστικά στοιχεία της πρώτης υποομάδας αποκλεισμών δείχνουν ότι αυτοί ακολουθούν μία ανοδική πορεία, που μειώνει διαρκώς την ολοκλήρωση της εγκύκλιας εκπαίδευσης των αρχικών εισαχθέντων και εισαγομένων. Ενδεικτικά σημειώνουμε ότι από τους 167.930 μαθητές που εισήλθαν στην Α' δημοτικού κατά το έτος 1967-68, μόνον οι 69.094 αποφοίτησαν από τη Γ' λυκείου κατά το έτος 1978-79⁹ και από τους 146.717 μαθητές που εισήλθαν στην Α' δημοτικού κατά το 1981-82 αποφοίτησαν κατά το 1989-90 οι 130.951 από τη Γ' γυμνασίου¹⁰.

Στη δεύτερη υποομάδα αποκλεισμών υπάγονται μαθητές-κάτοικοι οικονομικά και μορφωτικά υποβαθμισμένων περιοχών, οι οποίοι αποκλείονται από τις περαιτέρω βαθμίδες της εκπαίδευσης σε ποσοστό δυσανάλογο, αν συγκριθεί με εκείνο των αναπτυγμένων περιοχών. Για παράδειγμα, στις δυτικές συνοικίες της Αθήνας το 66-85% των κατοίκων δεν έχει ολοκληρώσει την εννιάχρονη βασική εκπαίδευση, ενώ στις βόρειες και βορειοανατολικές περιοχές μόνον το 36-43%¹¹. Στις ίδιες συνοικίες το ποσοστό των πτυχιούχων είναι 7,5% στις πρώτες και πάνω από 40% στις δεύτερες¹².

Από τα στατιστικά στοιχεία της τρίτης υποομάδας αποκλεισμών προκύπτει ότι οι γυναίκες συγκεντρώνουν συντριπτικό ποσοστό απαιδευσίας συγκριτικά με το αντίστοιχο των ανδρών, μολονότι η θέση τους βελτιώνεται και τείνει προς μία τελική εξίσωση. Έτσι, στην απογραφή του 1981 από το σύνολο των αναλφαβητών το 80% (563.455) ήταν γυναίκες και μόνο το 20% (143.266) ήταν άνδρες. Από τους αποφοίτους των ΑΕΙ το 30,5% (100.528) ήταν γυναίκες και το 69,5% (228.961) ήταν άνδρες. Πάντως η σχέση αυτή, όσον αφορά τους φοιτητές έχει ανατραπεί, αφού το 1991-92 το 51,1% του φοιτητικού πληθυσμού είναι γυναίκες και το 48,9% άνδρες. Ο χώρος όμως όπου παραμένει μία υπέρμετρη διαφορά μεταξύ των δύο φύλων είναι το διδακτικό προσωπικό των ΑΕΙ, όπου κατά το έτος 1986-87 το 26,7% μόνο ήταν γυναίκες και το 73,3% άνδρες. Η ίδια διαφορά παρατηρείται και στον τομέα της εκπόνησης διδακτορικών διατριβών, όπου από τα στοιχεία του 1986-87 το 23,8% μόνο εκπονούνταν από γυναίκες και το 76,8% από άνδρες. Ένα στοιχείο που πρέπει να σημειώσουμε ιδιαίτερα είναι ότι το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών αυξάνει

παράλληλα με την ανεργία τους. Έτσι το 1987 το 55,3% των ανέργων ήταν γυναίκες και το 44,7% άνδρες¹³.

Από τα χρησιμοποιούμενα, τέλος, στοιχεία της τέταρτης υποομάδας, καταφαίνεται ότι τα κορίτσια αποφεύγουν επιμελώς την *Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση*, αφού, για παράδειγμα, το 1985-86 μόνο το 28,75 και το 5,4% φοιτούσαν στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση αντίστοιχα. Αντίθετα στις άλλες χώρες της ΕΟΚ, την ίδια περίπου περίοδο, φοιτούσαν στις αντίστοιχες βαθμίδες το 54% στην Αγγλία, το 46% στη Γαλλία, το 45% στη Γερμανία, το 51% στην Ιρλανδία και το 37% στην Πορτογαλία¹⁴.

Με τη γραμμή πλεύσης που χαράξαμε και με τα στοιχεία των πραγματοποιηθεισών ερευνών που χρησιμοποιούμε, η περαιτέρω συζήτησή μας, σύμφωνα και με τον υπότιτλο της εργασίας μας, μπορεί να επικεντρωθεί σε τρία βασικά θέματα:

1. Στη διαμόρφωση δύο «κοινωνιών» με υπόβαθρο την οικονομική βάση και με εντελώς διαφορετικούς ρόλους.
2. Στη διατήρηση αντισότιμης και ανισοβαρούς σχέσης μεταξύ των δύο φύλων και
3. Στο γνωσιολογικό όραμα.

Οι κοινωνικοί αποκλεισμοί και ο οικονομικός παράγοντας

Στην κοινωνία του 2000, στην κοινωνία της τεχνολογίας και του επιδιωκόμενου εκσυγχρονισμού, το πρόβλημα των αποκλεισμών στην παιδεία προσλαμβάνει εντελώς διαφορετικές διαστάσεις. Δεν ωφελεί στην έρευνα να επαναλαμβάνουμε γνωστά και χιλιοειπωμένα τσιτάτα, αλλά είναι απαραίτητο να ορίσουμε ακριβέστερα πώς τείνει να διαμορφωθεί, υπό το πρίσμα της παιδείας, ο κοινωνικός σχηματισμός σήμερα. Η διευκρίνιση όμως αυτή, σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει ότι όταν ομιλούμε για δύο τύπους κοινωνιών, δεν έχουμε πάντοτε ως υπόβαθρο την ταξική διαίρεση της κοινωνίας, η οποία όσο και να ενοχλεί με την επαναληπτική της προβολή αποτελεί μία πραγματικότητα από την οποία πρέπει να αφορμάται κανείς. Και αν ακόμη υποθέσουμε πως είχαν καταργηθεί οι τάξεις, πρέπει να συζητήσουμε τι προβλήματα ενδεχομένως θα προέκυπταν από την αναγκαία και απαραίτητη ενασχόληση των ατόμων σε έναν κοινωνικό σχηματισμό, ο

οποίος θα απαιτούσε την επαγγελματική διαστρωμάτωση των κα-
τοίκων.

Πάντως, από τα στοιχεία των ερευνών που χρησιμοποιούμε, προκύπτει καθαρά, ότι ο βασικός λόγος των έμμεσων αποκλει-
σμών σήμερα στην εκπαίδευση είναι οικονομικός ή ο βασικότε-
ρος τουλάχιστον είναι οικονομικός¹⁵. Ας αναλύσουμε όμως πε-
ραιτέρω τι εννοούμε με την πρόταση αυτή. Καταρχήν, πρέπει να
αποδεχτούμε την πραγματικότητα της οικονομικής επιφάνειας, η
οποία επιτρέπει ή δεν επιτρέπει τη συνέχιση των σπουδών με την
έννοια όχι μόνο της οικονομικής δυνατότητας των φτωχών οικο-
γενειών να ανταπεξέλθουν στα έξοδα των σπουδών, αλλά κυρίως
με τον έμμεσο καταναγκασμό να ανταπεξέλθουν τα άτομα στην
καθημερινή οικονομική αντιπαλότητα και στην προοπτική που
τους επιφυλλάσσεται μετά το πέρας των εγκύκλιων σπουδών.
Συνυπολογιζομένης και της προοπτικής αυτής, η οποία διαγρά-
φεται μάλλον ως ζοφερή, το οικονομικό πρόβλημα προσλαμβάνει
διπλή μορφή: είναι η δυνατότητα για σπουδές και οι δυνατότη-
τες αξιοποίησης των σπουδών για την κατάληψη κοινωνικών θέ-
σεων και όχι για συγκέντρωση προσόντων προς εγγραφή στη λί-
στα των απαιτούμενων εργασία. Πραγματικότητα λοιπόν και προο-
πτική συνδέονται αναπόσπαστα στο υπόβαθρο της υπάρχουσας
και διαφαινόμενης οικονομικής επιφάνειας. Για τους λόγους λοι-
πόν αυτούς, ένα μεγάλο μέρος των νέων εγκαταλείπουν ανολο-
κλήρωτες τις σπουδές τους και εκ των πραγμάτων καταλαμβά-
νουν κοινωνικές και οικονομικές θέσεις, κατώτερες ίσως των
αναξιοποίητων προσόντων που διαθέτουν και των δυνατοτήτων,
που θα μπορούσαν να αναπτύξουν.

Στηριζόμενοι στην υπάρχουσα κατάσταση των αποκλεισμών
στο χώρο της παιδείας, καθώς και στην προκύπτουσα εκ των δε-
δομένων, μπορούμε να δούμε την ελληνική κοινωνία, όσον
αφορά βέβαια πάντοτε το συσχετισμό της με την παιδεία, ως
εξής. Ένα τμήμα της αποτελεί τον επιμερισμό των *εχόντων*, των
ισχυρών, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να ολοκληρώνουν όλους
τους κύκλους των σπουδών, όχι μόνο των πανεπιστημιακών,
αλλά και των μεταπτυχιακών. Απέναντι σ' αυτό, και κατά το μάλ-
λον ή ήττον αντίπαλο, ορθώνεται ένα άλλο τμήμα που αγκομαχεί
να ολοκληρώσει μόνο τις εγκύκλιες σπουδές, αυτές που σταμα-
τούν στο απολυτήριο του λυκείου και αδυνατεί να περάσει επιτυ-
χώς, όταν και εφόσον κατορθώσει να προσεγγίσει το νήμα, τις
πανελλαδικές εξετάσεις. Ενδιάμεσα, κινείται ένα άλλο στρώμα,
ας το χαρακτηρίσουμε σχηματικά *μικρομεσαίο*, που καταφέρνει
να πραγματοποιήσει πανεπιστημιακές σπουδές, αλλά που αυτές

δεν του δίνουν σίγουρο εισιτήριο για εξασφάλιση αντίστοιχης εργασίας, παρά μόνο τη δυνατότητα για ανεύρεσή της. Το στρώμα αυτό συνδέεται με το πρώτο και ως προς τη δυνατότητα πραγματοποίησης σπουδών στο εξωτερικό, όχι βέβαια σε δυτικές χώρες, αλλά κυρίως σε χώρες της ανατολικής Ευρώπης, όπου το κόστος τους είναι μικρότερο και μπορεί, πάντα με σχετικές οικονομικές θυσίες των οικογενειών, να το καλύψει¹⁶.

Προκύπτει λοιπόν από τα παραπάνω, ότι όσον αφορά το επίπεδο της παιδείας των πολιτών, ο ελληνικός κοινωνικός σχηματισμός παρουσιάζεται με τον τύπο δύο «κοινωνιών», οι οποίες κινούνται στα άκρα μιας κοινωνίας του μέσου όρου, του μέτρου, που ελλείπει. Αυτές θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως μία κοινωνία υποβαθμισμένη και μία κοινωνία εξέχουσα. Η πρώτη αποτελεί το ζωτικό χώρο, το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η δεύτερη, η οποία επηρεάζει και ρυθμίζει το επίπεδό της. Το ενδιάμεσο μορφωτικό στρώμα έχει την υποθετική δυνατότητα να εξακτινώνεται και προς τις δύο προηγούμενες κατευθύνσεις. Ένα μικρό μέρος, που θα μπορούμε να προσμετρηθεί ως το ένα τρίτο, κινείται και καταφέρνει να εισχωρήσει στο πρώτο επίπεδο, εξυπηρετώντας τις ανάγκες του στρώματος αυτού, ενώ το μεγαλύτερο, ας πούμε τα δύο τρίτα, επανέρχεται στο χώρο της υποβαθμισμένης κοινωνίας και αρχίζει πλέον σήμερα να ασχολείται εργασιακά σε χώρους αλλότριους από τα ενδιαφέροντά του και κυρίως από τις σπουδές που έχει πραγματοποιήσει. Το στρώμα αυτό που έχει περατώσει τις σπουδές του στο εσωτερικό και είχε ακριβώς τις ίδιες οικονομικές και κοινωνικές προϋποθέσεις με εκείνο που κατευθύνεται για σπουδές στην ανατολική κυρίως Ευρώπη, πιέζεται αφόρητα και υποβαθμίζεται έτσι περαιτέρω από την ένταξη στο δικό του σώμα και των τελευταίων αυτών πτυχιούχων του εξωτερικού. Πρέπει να σημειωθεί ακόμη, ότι στην εξέχουσα κοινωνία, το μορφωτικό επίπεδο των μελών μεταφράζεται στη δυνατότητα γνώσης και χρήσης των πλέον προωθημένων τεχνικών και πληροφοριών, αφού κατά κανόνα τα μέλη της είναι ιδιοκτήτες ή ανώτατα και ανώτερα στελέχη των επιχειρήσεων και της βιομηχανίας. Την ειδίκευση αυτή καταφέρνουν να αποκτήσουν και λίγα μέλη της ενδιάμεσης κατηγορίας, τα οποία και συμπληρώνουν τις ανάγκες της εξέχουσας, καλύπτοντας έναν αριθμό αντίστοιχων θέσεων. Αντίθετα, οι υπόλοιποι μένουν έξω από την προωθημένη πληροφόρηση και παίζουν τους συμπληρωματικούς ρόλους που τους επιφυλάσσει η υπάρχουσα δομή του δεδομένου κοινωνικού σχηματισμού.

Η τυπική αυτή διαστρωμάτωση της κοινωνίας, όσον αφορά

στο γνωστικό και το μορφωτικό επίπεδο και τους ρόλους που καλούνται να παίξουν τα άτομα, αναδεικνύει ένα μεγάλο πρόβλημα που ενδιαφέρει το σύνολο της κοινωνίας: πώς δηλαδή οι δύο πλευρές της, η *εξέχουσα* και η *υποβαθμισμένη*, θα μπορούσαν να συναρθρώσουν μία κοινωνία της *αρμονίας*. Στην επιθυμία ή τη δυνατότητα της προοπτικής αυτής, πρέπει να συνυπολογίσουμε τον παράγοντα να μην υποβαθμιστεί η γενικότερη ποιότητα και το μορφωτικό και γνωστικό επίπεδο της *εξέχουσας* –η οποία, σημειωτέον, δεν αφορμάται από εγγενείς καλύτερες δυνατότητες προσπέλασης και κατάκτησης της γνώσης– αλλά να αναβαθμιστεί το επίπεδο της *υποβαθμισμένης*.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός της γυναίκας

Όπως προκύπτει από την αξιολόγηση των στοιχείων των εμπειρικών ερευνών που χρησιμοποιούμε, οι γυναίκες βρίσκονται σε υποδεέστερη θέση από τους άνδρες σε δύο σημεία: ως προς το επίπεδο των σπουδών που έχουν κατακτήσει ως τώρα και ως προς την κατάληψη αντίστοιχων θέσεων εργασίας. Αν και στο πρώτο η διαφορά φαίνεται να καλύπτεται ολοταχώς¹⁷, το δεύτερο συνεχίζει να παραμένει ως ισχυρό σημείο ανισότητας. Οι καλύτερες και ανώτερες θέσεις εργασίας προσφέρονται κατά κανόνα σε άνδρες και μόνο κατ' εξαίρεση σε γυναίκες, αν και τα συγκρινόμενα τυπικά προσόντα είναι ίδια. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι, μολονότι ο άτυπος νόμος που περιορίζει ή και αποκλείει παντελώς την πρόσληψη γυναικών προοδευτικά συρρικνώνεται, εντούτοις «επιμένει» να διατηρεί την ισχύ του σε ολόένα και πιο ψηλές σφαίρες της εργασίας και της μόρφωσης. Δεν θα χρησιμοποιήσουμε βέβαια εδώ ως επιβεβαιωτικό παράδειγμα την παρουσία ελάχιστων γυναικών στη σημερινή Βουλή (1993), αλλά το γεγονός, ότι σε κανένα ανώτατο ίδρυμα της χώρας (τριετία 1991-1994) τη θέση του πρύτανη δεν την κατέχει γυναίκα. Θα μπορούσε να πει κανείς ενδεικτικά, ότι η εξίσωση των δύο φύλων στο χώρο της μόρφωσης θα ισοφαρισθεί μόνον, όταν στην πλειοψηφία των ελληνικών πανεπιστημίων τις θέσεις των πρυτάνεων, θα κατέχουν γυναίκες.

Η προφανής αυτή ανισότιμη και ανισοβαρής θέση της γυναίκας στην ελληνική εκπαίδευση, τόσο ως *διδασκομένης*, όσο ως *διδάσκουσας*¹⁸, υπάγεται στον κανόνα του εθιμικού δικαίου, ο οποίος υποδεικνύει ότι το αρσενικό γένος είναι ισχυρότερο του

θηλυκού, αρχή η οποία είναι κατοχυρωμένη ανέκαθεν και γραμματικά και προς την οποία πρέπει να συμφωνούν και να αναφέρονται όλα¹⁹. Η αντίληψη αυτή έχει την αφετηρία της στην πρωτόγονη ακόμη εποχή, όπου θεμελιώνεται η πατριαρχική αντίληψη της κοινωνίας και για την οποία μπορεί να βρει κανείς πολλές ερμηνείες²⁰. Οι χιλιετηρίδες της κατίσχυσής της, την κατέστησαν σήμερα βέβαια τυπικά ανίσχυρη, αλλά ουσιαστικά συνεχίζει να λειτουργεί εμμέσως και να επηρεάζει τα πράγματα με τον ίδιο περίπου τρόπο, αν και σε μικρότερη πλέον κλίμακα. Θα μπορούσε λοιπόν να πει κανείς, ότι ο ελληνικός κοινωνικός σχηματισμός αποτελεί μεν μία *ανοιχτή κοινωνία*, αλλά στο ζήτημα που εξετάζουμε εμμέσως πλην σαφώς εμφανίζεται σαν *κλειστή κοινωνία*, φυλάγοντας για τους άνδρες ό,τι καλύτερο και ισχυρότερο. Επιλογή λοιπόν με βάση την τυπική διαφορά του φύλου και όχι τα ουσιαστικά προσόντα.

Αλλά ας δούμε αναλυτικότερα τη σχέση των δύο φύλων στο χώρο της μόρφωσης. Στις περιπτώσεις που κάποια θέση διεκδικείται από δύο ετερόφυλους, δεν γεννάται κανένα θέμα ότι γυναίκα με ίσα ή λιγότερα προσόντα μπορεί να καταλάβει τη θέση που διεκδικεί ένας άνδρας. Αντίθετα, όταν ένας άνδρας βρεθεί στην αξιολογική θέση της προηγούμενης γυναίκας, μπορεί να διεκδικήσει και να καταλάβει την εν λόγω θέση. Η ετεροβαρής αυτή σχέση είναι ένας δείκτης ανισοτιμίας, που αποκαλύπτει τη δύναμη, που η εθιμική αδράνεια προσπορίζει ακόμη στον άνδρα. Εμφανέστερα όμως καταγράφεται η υποτίμηση και η ανισοτιμία της γυναίκας σε ένα ετερόφυλο συμβιώνον ή συνδεδεμένο ζεύγος, με τα ίδια τυπικά και ουσιαστικά προσόντα. Εκεί παρατηρείται το απαράδεκτο καθεστώς της ανισοκατανομής του απαιτούμενου για τη μελέτη χρόνου στα δύο ετερόφυλα μέλη. Τις κοινές εργασίες του σπιτιού, τις αγγαρείες ας τις πούμε αλλιώς, τις πραγματοποιεί περισσότερο ή κατά κανόνα η γυναίκα, η οποία αναλαμβάνει και τη μέγιστη φροντίδα των παιδιών και μόνο τον εναπομένοντα (;) χρόνο μπορεί να αξιοποιήσει για την έρευνα και την ανέλιξη της. Το αποτέλεσμα αυτής της ανισότιμης συνεισφοράς μπορεί κανείς να το διαπιστώσει σε ζεύγη πανεπιστημιακών που ξεκίνησαν μαζί. Εκεί το άρρεν μέλος βρίσκεται τουλάχιστον δύο βαθμίδες υψηλότερα από το αντίστοιχο θήλυ. Δεν θα δικαιολογήσουμε βέβαια τις διαφορές αυτές με τις ξεπερασμένες αντιλήψεις για τον περιορισμένο κοινωνικό και επιστημονικό ρόλο που πρέπει να έχουν οι γυναίκες, γιατί αυτές δεν βρίσκουν σοβαρή και έγκυρη υποστήριξη σχεδόν από κανέναν πλέον. Θα επαναλάβουμε όμως, ότι από τις καταγραφές που χρησιμοποιού-

με, προκύπτει ότι οι διακρίσεις εις βάρος των γυναικών περιορίζονται τώρα στα υψηλότερα κλιμάκια, εκεί όπου η ευάριθμη παρουσία τους αδυνατεί, προς το παρόν, να αντιπαλέψει την κραταιά δύναμη των ανδρών, ο αριθμός τους είναι πολύ μικρός και έτσι δεν μπορούν να υποστηριχτούν αποτελεσματικά οι θέσεις τους. Αντίθετα στις εγκύκλιες και πανεπιστημιακές σπουδές, τόσο οι ανάγκες της κοινωνίας, όσο και οι κατακτήσεις των ίδιων των γυναικών είναι τελεσίδικες πλέον και κανείς δεν τις αμφισβητεί ούτε μπορεί να τις περιορίσει.

Η σημασία της πρόσβασης στη γνώση

Η συζητήση στο τρίτο ζήτημα θα μπορούσε να αρχίσει με έναν αφορισμό: *η γνώση είναι δύναμη*²¹. Η αποδοχή της αρχής αυτής σημαίνει, ότι η γνώση παρέχεται ή δεν παρέχεται, επιβοηθείται ή παρακωλύεται, ανάλογα με το κατά πόσο ωφελεί κάθε φορά τους ελέγχοντες τα πράγματα, τουτέστιν τους έχοντες τη δύναμη και την εξουσία. Η θέση αυτή είναι βέβαια *πραγματοστική*²² και μέσα στην απόλυτη κυριαρχία της *οικονομίας της αγοράς*²³ που ζούμε, ενδυναμώνεται ακόμη περισσότερο. Παρά τη γενική της όμως ισχύ, δεν πρέπει να μεταφράζεται σε μείωση των προσωπικών προσπαθειών, που πρέπει να καταβληθούν από τα άτομα για την κατάκτηση της γνώσης. Μία τέτοια πρόσληψη και ερμηνεία της, θα επέτρεπε την υιοθέτηση της ήσσονος προσπάθειας ή και της απαραίτητης ακόμη, με τη δικαιολογία της εξάρτησης των πάντων από τους ελέγχοντες την εξουσία και επομένως της ουτοπικής εμμονής στον προσωπικό αγώνα, η οποία θα απέσειε και τις αναλογούσες στα άτομα ευθύνες για το γνωστικό τους επίπεδο. Είναι βέβαια δεδομένο και αποτελεί ασφαλώς κοινοτοπία να επανατονίσουμε ότι τα άτομα, κάτω από τις ίδιες ακριβώς συνθήκες και με τα ίδια κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά, αποδίδουν διαφορετικά στο θέμα της παιδείας, ανάλογα πάντα με την προσπάθεια που καταβάλλουν και την αφοσίωση που δείχνουν.

Η γενική και η ειδική αυτή επισήμανση προβάλλεται για να μην εξαχθεί από τα χρησιμοποιούμενα στοιχεία, ότι τα άτομα δεν ευθύνονται για το προσωπικό τους μορφωτικό επίπεδο, στο βαθμό βέβαια που μετρώνται οι προσπάθειες που πρέπει να καταβληθούν από τα ίδια για την κατάκτηση της γνώσης. Όμως, ενώ παλιά ακουγόταν η λαϊκιστική ρήση ότι τα γράμματα είναι

δύσκολα, αλλά όποιος τα μάθαινε εύρισκε επαγγελματική εργασία και εξασφάλιζε κοινωνική θέση και καταξίωση, σήμερα ο συναγωνισμός συντρίβει τις προσπάθειες των περισσότερων, ενώ η γνώση περιορίζεται στην τυπική εκμάθηση ορισμένων επιστημονικών αντικειμένων για την εξασφάλιση διαβατηρίου, είτε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είτε, μετά από αυτή, στη λίστα των αναμενόντων εργασία.

Οι διευκρινίσεις αυτές για την πολιτειακή και την ατομική ευθύνη αφήνουν να διαφανεί ένα γνωσιολογικό όραμα, το οποίο διαγράφεται καλύτερα, όταν απαλλάξουμε τον άνθρωπο από τις χιμαιρικές ενασχολήσεις του, που συσκοτίζουν τη θέλησή του. Θα πρέπει όμως να επισημάνουμε, ότι η γνωσιολογική αυτή οπτική του ανθρώπου συνδεόταν πάντοτε με τη δυνατότητα χρήσης των αποκτωμένων γνώσεων, οι οποίες ανατροφοδοτούνταν με την ανάδραση θεωρίας και πράξης σε μία διαλεκτική σχέση που χαρακτήριζε και χαρακτηρίζει ασφαλώς την ταυτότητά του. Όμως εδώ, πρέπει να διευκρινίσουμε επαρκέστερα την ποιότητα των γνώσεων και να εξηγήσουμε περισσότερο τι είναι οι ωφέλιμες και τι οι άχρηστες γνώσεις.

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία που χρησιμοποιούμε, οι παρεχόμενες από την πολιτεία γνώσεις σταματούν για πολλούς ανθρώπους στο απολυτήριο της Γ΄ γυμνασίου, ενώ για τους περισσότερους, τουλάχιστον σήμερα, σε εκείνες του λυκείου. Από εκεί και πέρα ένα μικρότερο ποσοστό αποκτά πανεπιστημιακές γνώσεις και ένα ελάχιστο μεταπτυχιακές. Εννοείται, ότι το τελευταίο αυτό κομμάτι ελέγχει την πληρότητα των γνώσεων, τις οποίες κάποτε θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να τις αποκτούν όλοι οι άνθρωποι. Αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως το μείζον *γνωσιολογικό όραμα* της κοινωνίας, στο οποίο θα θέλανε να τείνουν όλοι οι άνθρωποι, αν είχαν αποκτήσει ή αν αποκτούσαν με μιας τη συνείδηση εκείνων που δεν γνωρίζουν. Προφανώς σε μία τέτοια ιδανική κατάσταση θα υπολογίζονταν οι γνώσεις εν γένει και όχι η δυνατότητα αξιοποίησής τους για πρακτικούς σκοπούς. Αντίθετα, όταν αξιολογούμε τις γνώσεις από το αποτέλεσμά τους, τότε τις κατατάσσουμε σε ωφέλιμες, αν συντείνουν στην πραγμάτωση ενός τιθέμενου στόχου και σε καθαρά θεωρητικές γνώσεις, που μένουν «αναξιοποίητες» και που ατυχώς από μερικούς χαρακτηρίζονται ως «άχρηστες».

Βέβαια, εδώ αναφερόμαστε πάντοτε στην επιστημονική γνώση, όχι γιατί θεωρούμε μόνο αυτή ως γνώση και ως εκ τούτου και αντικείμενο φιλοσοφικής διερεύνησης, αλλά γιατί οι επιστήμες της αγωγής και η ίδια η πράξη της παρεχόμενης παιδείας πρέπει

να έχουν εκ των πραγμάτων μία επιστημονικότητα. Όπου υπάρχει επομένως επιστήμη, εκεί υπάρχει αναγκαστικά και γνώση. Βέβαια, εδώ δεν εξετάζουμε το γνωσιολογικό πρόβλημα, αλλά το γνωσιολογικό όραμα και επομένως δεν ομιλούμε για πρωτότυπη γνώση, η οποία δηλαδή για πρώτη φορά γνωρίζεται –αν και κάτι τέτοιο συνιστά εγγενή προοπτική για τους διδάσκοντες στα Α.Ε.Ι.– αλλά για μία γνώση της αναγνώρισης, για μία προσοικείωση της γνώσης που ανακάλυψαν άλλοι.

Πάντως η γνώση ως γνώση αναφέρεται πάντοτε σε κάτι άλλο, σε ένα αντικείμενο και παρουσιάζεται είτε ως αυτενέργεια είτε ως μετάδοση. Και στις δύο όμως περιπτώσεις, απαιτεί την παρουσία ενός δρώντος υποκειμένου, έναντι του οποίου ίσταται κάτι το οποίο αποτελεί γνώση. Μολονότι ο Αριστοτέλης τονίζει ότι υπάρχει μια έμφυτη τάση στον άνθρωπο για το ειδέναι²⁴, αυτή δεν μπορεί να αποδώσει και να καρποφορήσει, αν δεν του εξασφαλίσουμε τις ανάλογες ή τουλάχιστον τις επαρκείς συνθήκες. Αυτός είναι ο πρώτος όρος. Ο δεύτερος είναι η προσπάθεια την οποία πρέπει να καταβάλει ο ίδιος ο άνθρωπος, γιατί δεν είναι ενεργούμενο, αλλά απαιτείται να λάβει ορισμένες αποφάσεις δια της ελεύθερης βούλησής του.

Συμπέρασμα

Από τα τρία θέματα που συζητήθηκαν, θα μπορούσε να προκύπτει ένα γενικότερο συμπέρασμα: το είδος και η ποιότητα των πολιτών διαμορφώνονται μέσα από μία παιδεία, η οποία σε ορισμένους αφειδώς παρέχει και επιτρέπει, ενώ τους περισσότερους εμμέσως αποκλείει από μία αναπτυγμένη γνώση. Εννοούμε πάντα ένα μόνο μέρος της παιδείας, αυτήν που παρέχεται ή αποκλείεται μέσα από την παρεχόμενη εκπαίδευση. Ο πολίτης λοιπόν, που διαμορφώνεται μέσα από ένα σύστημα αποκλεισμών, είναι διαφορετικός από εκείνον που δεν εμποδίζεται από τίποτε στην ολοκλήρωση και την επέκταση των σπουδών του. Καταρχήν, το γνωστικό επίπεδο του πρώτου είναι συγκριτικά πολύ ανώτερο από εκείνο του δευτέρου. Αυτό βέβαια δεν αποδίδεται στις πραγματικές ικανότητες και την ευφυΐα των δύο, αφού μία τέτοια ανεπιστημονική αντίληψη καταρρίπτεται από το γεγονός ότι στην εποχή μας η γνώση επεκτάθηκε σε στρώματα που πριν μερικές δεκαετίες δεν μπορούσαν να φανταστούν ότι θα κατακτούσαν γνωστικά πεδία και θα διέπρεπαν σε ανώτερα εκπαιδευτικά και

επιστημονικά ιδρύματα. Το γεγονός αυτό βεβαιώνει, ότι όταν εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις, οι άνθρωποι μπορούν να κατακτήσουν τα ίδια γνωστικά επίπεδα. Επιπλέον επανατονίζει, ότι το αιώνιο και επίμονο αίτημα της εξασφάλισης ίσων, αντικειμενικά βεβαίως, ευκαιριών παραμένει πάντοτε, και ως ένα βαθμό βέβαια, ανικανοποίητο.

Θα πρέπει τώρα να συνδέσουμε τους δύο τύπους πολιτών: αυτόν που έχει ευχερή πρόσβαση σε κάθε είδους πληροφορία και κατακτημένη μία αναπτυγμένη γνώση και εκείνον που εμποδίζεται λόγω ελλিপών σπουδών από κάτι τέτοιο, με την υπάρχουσα δομή του εκάστοτε κοινωνικού σχηματισμού. Καταρχήν, φαίνεται ως φυσιολογικό ο πρώτος να υποστηρίζει ένα status που του επιτρέπει να διαμορφώνει την εν λόγω ταυτότητα και δεν θα ήθελε βέβαια να το αλλάξει, αφού κάτι τέτοιο θα απέβαινε εις βάρος του. Αντίθετα, ο δεύτερος αγωνίζεται για την καθιέρωση ενός προγράμματος παιδείας, το οποίο θα του εξασφάλιζε τη δυνατότητα να αναπτυχθεί και να κατακτήσει όλα τα πεδία της γνώσης. Ο πρώτος ενδεχομένως μπορεί να υποστηρίζει το υπάρχον κοινωνικοπολιτικό status quo και να έχει μία πολιτική συνείδηση, η οποία δεν ανέχεται την παρουσία άλλων στην ίδια αναπτυγμένη αγορά της γνώσης, υποστηρίζοντας έτσι τους υπάρχοντες αποκλεισμούς. Ο δεύτερος θεωρεί εντελώς απαράδεκτους τους έμμεσους αυτούς περιορισμούς και επιχειρεί με όλα τα νόμιμα μέσα, πολλές φορές και με «παράνομα», να κατεδαφίσει τα θεμέλια κοινωνίας, που την θεωρεί αποσαθρωμένη, αποκτώντας έτσι μία πολιτική συνείδηση εντελώς διαφορετική.

Αν θέλαμε να προχωρήσουμε στην ερμηνεία των δύο αυτών συμπεριφορών, θα λέγαμε ότι οι περιορισμοί τους οποίους υποστηρίζει ο πρώτος θα γίνονταν κατανοητοί, μόνο αν κινδύνευε άμεσα η δική του θέση μέσα σ' αυτό το κοινωνικό πλαίσιο. Αν ένας τέτοιος κίνδυνος είναι ανύπαρκτος, τότε η εμμονή σε μία ανάλογη συμπεριφορά θα χαρακτηριζόταν μόνο ως αντιδραστική νοοτροπία, η οποία εμφανώς εποδίζει την πρόοδο της κοινωνίας. Αν όμως παρόλα αυτά και στις δύο περιπτώσεις υποστηρίζει το δικαίωμα της επέκτασης της γνώσης σε όλους τους πολίτες, προτείνοντας μάλιστα και συγκεκριμένους τρόπους πραγμάτωσής της, τότε πρόκειται για ένα πολίτη που βλέπει το σύνολο της κοινωνίας και υποστηρίζει την ισονομία και την ισοπολιτεία στην πράξη. Με την ίδια οπτική γωνία θα βλέπαμε και τη στάση του δευτέρου τύπου πολίτη. Αν υποστήριζε ότι σε κάθε περίπτωση πρέπει να πάρει τη θέση του πρώτου, καταργώντας τον και όχι απαιτώντας για τον εαυτό του τις προϋποθέσεις του άλλου, θα

επρόκειτο σχεδόν για την ίδια αντιδραστική νοοτροπία και λογική, που εμείς απορρίπτουμε. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα, ότι η κοινωνία είναι απαράδεκτο να αποκλείει, έστω και εμμέσως, τους πολίτες της από την είσοδο στις ανώτερες βαθμίδες της γνώσης και ότι οι αποκλεισμοί αυτοί πρέπει να αρθούν και ουσιαστικά, γιατί τυπικά έχουν εκλείψει πριν από δεκαετίες.

Θα κλείσουμε τη μελέτη αυτή με μία ουσιαστική επανεπισημάνση, η οποία εκφεύγει και διαφεύγει συνήθως της προσοχής μας. Είναι η αξιολόγηση της καταβολής της προσωπικής προσπάθειας, η οποία είναι διαφορετική στην καθεμία από τις δύο περιπτώσεις στις οποίες καταλήξαμε. Βέβαια, ο πολίτης του πρώτου τύπου διευκολύνεται αφάνταστα, όχι μόνον από τις οικονομικές δυνατότητες που έχει, αλλά κατά κανόνα από ένα οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο κουλτούρας που τον περιβάλλει εξαρχής και που τον εντάσσει σε ένα περιβάλλον, το οποίο λειτουργεί επιβοηθητικά προς την κατεύθυνση αυτή. Ο δεύτερος δυσκολεύεται αφάνταστα και πρέπει να κάνει θυσίες οικογενειακές και να καταβάλει επιπρόσθετες προσπάθειες, συγκριτικά με τον πρώτο, για να κατακτήσει τον ίδιο στόχο. Όμως, οι δυσκολίες αυτές που επιβάλλονται από τους λειτουργούντες πάντοτε αποκλεισμούς, δεν πρέπει να μας οδηγούν στο εύκολο συμπέρασμα, ότι για όλα φταίει μόνον η υπάρχουσα εκπαιδευτική δομή της κοινωνίας και έτσι εμείς, απαλλαγμένοι πάσης ευθύνης, δεν πρέπει να επιχειρήσουμε τίποτα, αφού δεν μπορούμε να καταφέρουμε τίποτα. Η ανιστορική αυτή λογική της εγκατάλειψης των προσπαθειών και της αναμονής της ενδεχόμενης ανατροπής της ισχύουσας εκπαιδευτικής δομής για την επιβολή της δικαιότερης –που δεν βρίσκει εξάλλου και σχηματική δικαίωση– θα ήταν πραγματικά τραγική και αδιέξοδη. Επιπλέον θα δικαιολογούσε τον εφησυχασμό και θα περιόριζε την προσωπική συμβολή που θα απαιτείται πάντα για την κατάκτηση του ανώτατου γνωστικού επιπέδου, κατάκτηση η οποία απαιτεί την πλήρη αφοσίωση και πολλές φορές και την απομόνωση ακόμη.

Σημειώσεις

1. Το ζήτημα αυτό αναλύεται επαρκώς από τον J. Habermas, στο «1. Nachtrag zu einer Kontroverse» (1963), *Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik*, im Bd., *Zur Logik der Sozialwissenschaften*, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 517, 1985, σ. 15-51 και στα *Κείμενα γνωσιοθεωρίας και κοινωνικής*

κριτικής (συλλεκτικό έργο στα ελληνικά), μετφρ. Αντ. Οικονόμου, Αθήνα, 1990, σ. 121-170, καθώς και από τον J.F. Lyotard, *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*, μετφρ. Κ. Παπαγιώργης, Αθήνα, 1988, σ. 107-130 (πρωτότ., *La condition postmoderne*).

2. L. Seve, «Για τη διαλεκτική», *Διαλεκτική: προβλήματα και διερευνήσεις*, Αθήνα, σ. 36-40.

3. H. Marcuse, *Der eindimensionale Mensch*, Luchterhand 1985, σ. 153-158 και 234-235. (Βλ. ευρύτερα και την παλαιότερη ελληνική έκδοση, *Ο μονοδιάστατος άνθρωπος*, μετφρ. Μπ. Λυκούδη, Αθήνα, 1971, σ. 178-203). Πρβλ. ακόμη Δ. Δημητράκος, *Παιδεία και κοινωνική αναμόρφωση*, Αθήνα, 1984. Ειδικότερα για την οπτική του απεγκλωβισμού του εκπαιδευτικού από τον αναπαραγωγικό ρόλο της εκπαίδευσης βλ. την ανάλυση του Χρ. Αθ. Τερεζή, «Η διαλεκτική προσέγγιση της πραγματικότητας ως δυνατότητα απεγκλωβισμού του εκπαιδευτικού από τη "λογική" της αναπαραγωγής», *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τεύχος 71 (Ιούλιος-Αύγουστος 1993), σ. 34-38.

4. Βλ. Μ. Πετμεζίδου-Τσουλουθή, *Κοινωνικές τάξεις και μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής*, Αθήνα, 1987, σ. 96-110 και Γ. Μηλιός, *Εκπαίδευση και εξουσία*, Αθήνα, 1986 και «Τι θα αλλάξει στο εννιάχρονο υποχρεωτικό σχολείο;», *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, τεύχος 17-18, σ. 21.

5. Για το ζήτημα αυτό και για τη γενικότερη πρόσβαση στα σχολεία βλ. Κ. Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή...*, Αθήνα, 1982, σ. 391-403.

6. Για την αξιολόγηση και το σύστημα κοινωνικού ελέγχου, βλ. Γ. Μαυρογιώργος, *Αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, Γιάννινα, 1993, σ. 81-126.

7. Βλ. πρόχειρα για το ζήτημα Μ. Δαμανάκης, «Χειραφετική κοινωνικοποίηση», *Σχολείο και ζωή*, τεύχος 2, Αθήνα, 1981, σ. 50-54.

8. Πρβλ. Γ. Μηλιός, «Τι θα αλλάξει στο εννιάχρονο υποχρεωτικό σχολείο;», σ. 22.

9. Πηγή: *Στατιστική υπηρεσία της Εκπαίδευσης ΕΣΥΕ*, Χρ. Κάτσικας, «Οι αποκλεισμοί των εξετάσεων», *Το Βήμα*, (27-6-1993), σ. Α50 (78).

10. Πηγή: *Κοινοτικό πρόγραμμα Euroform*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 1993 και Χρ. Κάτσικας, όπ.παρ., Πάντως η εννιάχρονη εκπαίδευση δημιούργησε νέα κατάσταση που δεν αντιμετωπίστηκε ίσως επιτυχώς. Μεγάλο ρόλο φαίνεται να παίζουν εδώ τα αναλυτικά προγράμματα, ιδιαίτερα για τη σχέση Λυκείου-Γυμνασίου, για τα οποία βλ. σχετικά την εισήγηση του Ν. Τερζή στη διημερίδα της ΟΛΜΕ, *Αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου*, Αθήνα, 4-5 Μαΐου 1991, Αθήνα, 1992, σ. 12-28. Για το ίδιο ζήτημα βλ. και την παλιότερη εργασία του Χ. Νούτσου, *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα, 1986, ιδιαίτερα το κεφάλαιο για τις σχολικές γνώσεις, σ. 117-125.

11. Πηγή: *ΕΣΥΕ - Επεξεργασία*, περιοδικό *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, Χρ. Κάτσικας, «Τα φτωχά παιδιά εγκαταλείπουν το σχολείο», *Τα Νέα*, 21-9-1993, σ. 30-31.

12. Χρ. Κάτσικας, *όπ. παρ.*

13. Βλ. τους σχετικούς πίνακες της *Στατιστικής Επετηρίδας της Ελλάδος*, και στις άλλες σχετικές στατιστικές, επεξεργασμένες στην έρευνα των Χρ. Κάτσικα-Α. Γιαννετοπούλου, «Η γυναίκα στην εκπαίδευση και την απασχόληση», *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, τεύχη 23-24 (1993), σ. 48-50.

14. Βλ. την επεξεργασία των στοιχείων της ΕΣΥΕ και τη σχετική έρευνα των Μ. Κασσωτάκη και Δέσποινα Σιδηροπούλου, «Ο προσανατολισμός των Ελληνίδων μαθητριών προς τη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση», *Εκπαίδευση και επάγγελμα*, τεύχος 3, αρ. 2, 3, (Οκτώβρης 1991-Μάρτης 1992), σ. 160 (159-180).

15. Σήμερα δεν λειτουργούν μόνο τα οργανωμένα φροντιστήρια με κατ' αποκοπήν δίδαστρα, αλλά έχουν οργανωθεί με τον ίδιο τρόπο και τα πανάκριβα ιδιαίτερα φροντιστηριακά μαθήματα. Όποιος δεν μπορεί να παρακολουθήσει το ένα από τα δύο, δεν έχει πλέον καμία ελπίδα για πανεπιστημιακές σπουδές. Αν εξεταστεί όμως το ζήτημα βαθύτερα, όλη αυτή η προετοιμασία και το οικονομικό κόστος είναι εντελώς ασύμφορο, γιατί οι αποκτώμενες γνώσεις καλύπτουν ένα μικρό μόνο τμήμα του γνωστικού υλικού που επαναλαμβάνεται συνεχώς, ενώ το γενικότερο γνωστικό και μορφωτικό επίπεδο των μαθητών έχει υποβαθμιστεί, συγκριτικά πάντοτε και με αυτό που θα έπρεπε να είχαν, εάν συνυπολογισθεί και η επιβαλλόμενη απόκτηση της προσθετικής γνώσης που προσφέρει η διαρκής εξέλιξη της κοινωνίας. Μια άλλη πλευρά του ζητήματος αυτού εξετάζει ο Γ. Δήμου, *Η φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα. Διερεύνηση του φαινομένου του φροντιστηρίου από τη σκοπιά της στάσης*, Αθήνα, 1992, σ. 5-18 και σ. 73-75.

16. Για τη μεταπολεμική εκπαιδευτική μετανάστευση και τη σημερινή βλ. Ι. Χασιώτης, *Επισκόπηση της ιστορίας της νεοελληνικής διασποράς*, Θεσσαλονίκη, 1993, σ. 141-146.

17. Χρ. Κάτσικας-Α. Γιαννετοπούλου, *όπ. παρ.*, σ. 48.

18. Μία εικόνα για το ρόλο της γυναίκας στην εκπαίδευση, την πρώτη εκατονταετία του ελληνικού κράτους, μπορούμε να έχουμε από το βιβλίο της Κ. Ξηραδάκη, *Το φεμινιστικό κίνημα στην Ελλάδα. Πρωτοπόρες ελληνίδες 1830-1936*, ιδιαίτερα τις σ. 51-64 και 77-94.

19. Η ανισοτιμία μεταξύ των δύο φύλων μπορεί να διερευνηθεί και στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, όπου η γυναίκα τίθεται πάντοτε σε δεύτερη μοίρα, βλ. *Εκπαίδευση και φύλο, ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*, επιμ. Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζώγου, Θεσσαλονίκη, 1993, σ. 129-170.

20. Για την πατριαρχική αντίληψη βλ. Ernest Borneman, *Η πατριαρχία. Η προέλευση και το μέλλον του κοινωνικού συστήματος*, μετφρ. Δ. Κούρτοβικ, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα, 1988, σ. 33-43 και 143-192 (πρωτ. *Das Patriarchat. Ursprung und Zukunft unseres Gesellschaftssystems*).

21. Ο αφορισμός αυτός βρίσκει την καλύτερη επιβεβαίωση στους μαθητές των *Εσπερινών* σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης, οι οποίοι επιχειρούν να μάθουν σε μεγάλη ηλικία αυτά που δεν μπόρεσαν να μάθουν σε μικρότερη. Η καθυστερημένη αυτή απόπειρα, δεν οφείλεται μόνο ή κυρίως σε λόγους εργασιακούς. (Στις 110 μονάδες των ελληνικών Εσπερινών σχολείων φοιτούν 8.000 στο γυμνάσιο και 4.000 στο λύκειο, *Στρογγυλοποιημένα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας*, 1993).

22. Για την πραγματική αντίληψη στην παιδεία-εκπαίδευση βλ. J. Dewey, «The Bearing of Pragmatism upon Education», *Middle Works 1899-1924*, vol. 4

(1907-1909), Southern Illinois University Press, 1977, σ. 179-191 και γενικότερα για τον Πραγματισμό βλ. του ιδίου *The realism of Pragmatism*, στην παραπάνω σειρά vol. 3 (1903-1906), σ. 153-157 και κυρίως W. James, *Pragmatism*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London, England, 1975.

23. Το ζήτημα αυτό, με αρνητική κριτική για την αμερικανική οπτική, το διαπραγματεύεται ο Manfred Weiss, «Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen;», στο *Zeitschrift fur Padagogik*, Heft 1, Januar 1993, σ. 71-84. Η οπτική της εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της αγοράς, φαίνεται καλύτερα στο έργο των J.E. Chubb και T.M. Moe, *Politics, markets and Americans school*, Washigton, D.C., The Brookings Institution, 1990.

24. *Μετά τα φυσικά Α'*, 980α, 22.

