

Κοινωνικές αναπαραστάσεις του πτυχίου και σχολική επένδυση

ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ

ΑΠΟΤΕΛΕΙ κοινή παραδοχή ότι η σχολική επένδυση στην Ελλάδα έχει προσλάβει σημαντικές διαστάσεις σε όλα τα κοινωνικά στρώματα. Σκοπός μας είναι η διαπραγμάτευση του φαινομένου στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και η διατύπωση κάποιων υποθέσεων σχετικά με τη στάση τους. Πιο συγκεκριμένα θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε την αναπαράσταση του πτυχίου στα στρώματα αυτά και τη συσχέτισή της με τη σχολική επένδυση.

1. Μορφές και ένταση της σχολικής επένδυσης

Με τον όρο σχολική επένδυση εννοούμε το σύνολο κάθε τύπου ενέργειας που καταναλώνουν τα άτομα και οι οικογένειές τους για την απόκτηση ενός πανεπιστημιακού πτυχίου. Ο όρος «επένδυση» όπως χρησιμοποιείται εδώ υπερβαίνει την στενή οικονομική έννοια και υποδηλώνει τις προσδοκίες και το καταβαλλόμενο για την εκπλήρωσή τους κόστος κάθε τύπου (οικονομικό, ψυχικό, σωματικό, χρόνου). Η «επένδυ-

ση» ακόμα δεν νοείται με τη δομική ατομιστική αντίληψη ως προϋπολογισμένη δηλαδή ενέργεια για την άντληση αντιστοίχου οφέλους, αλλά ουδέτερα, ως ενέργεια της οποίας τα γενεσιουργά κίνητρα, η εξέλιξη και η λειτουργικότητα τελούν υπό διερεύνηση. Η χρήση ενός κατ' αρχήν οικονομικού όρου εγείρει βέβαια, προβλήματα το βασικότερο από τα οποία έγκειται στη σχετική παράβλεψη της γνώσης ως ένα από τα ειδοποιά στοιχεία του σχολείου. Μπορεί ωστόσο να αποβεί δόκιμος και επιχειρησιακός και να φωτίσει διαστάσεις που αρκετές φορές αγνοούνται ή καλύπτονται υπό το κάλυμμα της γνώσης, όπως οι υλικό παράγοντες που υπεισέρχονται στη ζήτηση σπουδών, στο περιεχόμενό τους, όπως επίσης και στην κοινωνική αξία και τη λειτουργικότητα (οικονομική και κοινωνική) του πτυχίου.

Σύμφωνα με μια τρέχουσα αντίληψη οι Έλληνες, γονείς και νέοι, φέρονται να τρέφουν ένα είδος λατρείας για το σχολείο και να επενδύουν πολύ στην απόκτηση ενός πτυχίου. Η

ΠΙΝΑΚΑΣ 1
ΕΛΛΗΝΕΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΗΣ UNESCO
ΚΑΙ ΤΗΣ ΤΡΑΠΕΖΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (1960-1990)

1960	1969	1971	1973	1975	1980	1982	1985	1987	1990	1992
8.717	9.745	14.147	21.358	23.363	31.509	-	-	-	32.767	37.767
						44.465	28.754	29.754	-	-
8.516	8.147	12.819	22.358	29.480	39.786	44.465				
1973	1975	1980	1982	1985	1987	1990	1992			
21.358	23.363	31.509	-	-	-	32.184	37.767			
22.358	29.480	39.786	44.465	28.754	29.754	-	-			

Πηγή: Για τα στοιχεία της Τράπεζας της Ελλάδος, Α.Γ. Καλαματιανού, «Η κλιμάκωση του αριθμού των Ελλήνων φοιτητών στις χώρες του εξωτερικού», στο Πρόγραμμα ερευνών αποδημίας-παλινοσήτησης του ελληνικού πληθυσμού, Εισαγωγικές προσεγγίσεις, τόμος Αα, Γ.Γ.Α.Ε., Αθήνα, 1990, σ. 136. Για τα δεδομένα της UNESCO, *Annuaire statistique de l'UNESCO*, ετήσια έκδοση, Παρίσι. Τα δεδομένα της UNESCO, προέρχονται από τα στοιχεία που δημοσιοποιεί το υπουργείο παιδείας κάθε χώρας για τους αλλοδαπούς. Μπορούν συνεπώς να θεωρηθούν ως εγκυρότερα από τα στοιχεία της Τράπεζας της Ελλάδας που υπολογίζονται στη βάση του παρεχόμενου φοιτητικού συναλλάγματος, το οποίο χορηγείται μετά από την προσκόμιση κάποιου πιστοποιητικού επικείμενης εγγραφής σε κάποιο ίδρυμα, όχι κατ' ανάγκη πανεπιστημιακό. Θέτουν όμως δύο προβλήματα εγκυρότητας. Το έτος αναφοράς σπάνια είναι το ίδιο (π.χ. για το 1988 προστίθεται ο αριθμός των φοιτητών του 1988 για τη Γερμανία, του 1987 για τη Γαλλία και του 1986 για την Ιταλία). Το δεύτερο πρόβλημα έγκειται στο γεγονός ότι βασίζονται στον υπολογισμό μόνο πενήντα επιλεγμένων χωρών. Σε ό,τι αφορά την Ελλάδα δεν υπολογίζονται μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80 κάποιες χώρες της βιολογικής χερσονήσου και της ανατολικής Ευρώπης, όπου υπάρχουν πολλοί Έλληνες φοιτητές.

αντίληψη αυτή είναι τόσο διαδεδομένη, ώστε ανάλογα με την περίπτωση τείνει να αναγορευτεί σε παθολογία ή σε «εθνικό» χαρακτηριστικό. «Στην Ελλάδα», διαβάζουμε σε πρόσφατη έκθεση του ΟΟΣΑ, «η εκπαίδευση συνιστά ένα θέμα τόσο λεπτό που καμιά κυβέρνηση δεν μπορεί να αγνοήσει την πολιτική της εμβέλεια. Οι συνομιλητές μας μάς τόνισαν συχνά ότι “το όνειρο όλων των οικογενειών ήταν τα παιδιά τους να κάνουν πανεπιστημιακές σπουδές”»¹.

Αν και η παραπάνω αντίληψη είναι ευρύτατα διαδεδομένη, δεν υπάρχουν έρευνες μεγάλης κλίμακας για τις στάσεις των νέων και των γονέων τους απέναντι στο σχολείο που θα επέτρεπαν τη στοιχειοθέτηση κάποιων διαπιστώσεων τόσο συγχρονικά όσο και διαχρονικά. Υπάρχουν ορισμένα στοιχεία από έρευνες μικρής κλίμακας, μερικά από τα οποία εντυπώνουν χαρακτηριστικά της συνάφειας και της κοινωνικής θέσης των ερωτωμένων. Η θέση για την αντίληψη των Ελλήνων για το σχολείο εδράζεται μάλλον σε ανεπαρκή εμπειρικά δεδομένα, μπορεί όμως να λεχθεί ότι στοιχειοθετείται στην κοινή καθημερινή εμπειρία.

Ας αναφέρουμε κατ' αρχήν δύο στοιχεία, τα οποία σινηγορούν υπέρ της άποψης της ύπαρξης μιας σημαντικής ζήτησης για εκπαίδευση που υπερκαλύπτει όλο και περισσότερο την προσφορά. Το πρώτο στοιχείο έγκειται στη φοιτητική μετανάστευση που προσέλαβε μετά τις αρχές της δεκαετίας του '70 τεράστιες διαστάσεις. Η εκτίμηση του αριθμού των φοιτητών εξωτερικού διαφέρει ανάλογα με την πηγή (πίνακας 1) επιτρέπει ωστόσο τη συναγωγή δύο διαπιστώσεων. Ο αριθμός των φοιτητών εξωτερικού μειώνεται αισθητά μετά τα μέσα της δεκαετίας του '80, παραμένει όμως υψηλός και ανέρχεται στο ένα τρίτο περίπου των φοιτητών εσωτερικού· η τάση αυτή σύμφωνα με τα στοι-



χεία της UNESCO φαίνεται να αντιστρέφεται προς το τέλος της δεκαετίας του '80 και τις αρχές του '90, εξέλιξη που πιθανά να συνδέεται, με τη διαδικασία υποβάθμισης των πτυχίων. Δεύτερον, η Ελλάδα είναι η πρώτη χώρα φοιτητικής μετανάστευσης όχι μόνο αναλογικά με τον πληθυσμό της αλλά, κατά πάσα πιθανότητα, και σε απόλυτους αριθμούς². Το δεύτερο στοιχείο που συναρτάται με το πρώτο συνίσταται στην εξέλιξη του αριθμού των υποψηφίων φοιτητών. Μένοντας μόνο στους αριθμούς παρατηρούμε ότι ο αριθμός των υποψηφίων για την τρίτοβάθμια εκπαίδευση αυξάνεται σημαντικά, έτσι ώστε το ποσοστό των επιτυχόντων επί του συνόλου των υποψηφίων σε γενικές γραμμές να μειώνεται (βλ. πίνακα 2).

Η άνοδος του αριθμού των υποψηφίων θα μπορούσε βέβαια να αποδοθεί και σε εξωγενείς παράγοντες όπως η γενικότερη τάση αύξησης του μαθητικού πληθυσμού ή ακόμα το σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων³. Ωστόσο, εκείνο που προκαλεί εντύπωση, και ενισχύει την άποψη για το «πάθος» των Ελλήνων για τα πτυχία, είναι η δαπάνη σημαντικών πόρων, χρηματικών και μη, για την απόκτησή τους. Μια από τις απτές εκφάνσεις της στάσης αυτής αποτελεί η φοιτητική μετανά-



στευση. Μια άλλη, που συνήθως προηγείται της μετανάστευσης, είναι η δαπάνη για ο,τιδήποτε υποτίθεται πως συνεργεί στην απόκτηση του απολυτηρίου με υψηλούς βαθμούς και στη συνέχεια στην επιτυχία στις γενικές εξετάσεις. Είναι δυσχερές, αν όχι αδύνατη, η απόπειρα, έστω και κατά προσέγγιση, εκτίμησης του εύρους των δραστηριοτήτων αυτών, για-

ΠΙΝΑΚΑΣ 2
ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ ΚΑΙ ΕΙΣΑΚΤΕΟΙ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (1981-1994)

Έτος	Υποψήφιοι	Επιτυχόντες ΑΕΙ και ΤΕΙ		Ποσοστιαία % επιτυχία	
		ΑΕΙ και ΤΕΙ	ΑΕΙ	% ΑΕΙ και ΤΕΙ	% ΑΕΙ
1981	74.922	27.579	14.746	36,7	19,7
1982	84.370	33.979	16.680	40,2	19,7
1983	110.781	40.528	19.092	36,6	17,2
1984	129.374	51.867	23.598	40,0	18,2
1985	149.269	52.267	23.666	35,0	15,8
1994	154.115	42.759	23.394	27,7	15,2

Πηγή: Για το 1981-1985 βλ. Χ. Νούτσος, *Ιδεολογία και πολιτική*, Θεμέλιο, 1987, σ. 64. Για το 1994, εφ. *Ελευθεροτυπία*, 5/3/1995.

τί σε μεγάλο βαθμό είναι «αφανείς», δηλαδή παραοικονομικές. Αποτελεί ωστόσο γενική αίσθηση (παρ' ότι αυτό δεν αποτελεί ασφαλές κριτήριο, πολλές φορές μάλιστα το αντίθετο) ότι αυτές χρονο με το χρόνο αμβλύνονται.

Βέβαια, οι δαπάνες για κάθε είδους βοηθήματα (φροντιστήρια, ιδιαίτερα ή ομαδικά, σχολικά και παρασχολικά εγχειρίδια, κλπ.) και γενικότερα η σχολική επένδυση δεν είναι ίδιες σε όλα τα κοινωνικά στρώματα. Εδώ υπεισέρχονται αναμφίβολα οικονομικά κριτήρια, αλλά, θα δούμε στη συνέχεια, και πολιτισμικά. Είναι προφανές ότι οι οικογένειες δεν έχουν την ίδια οικονομική ευχέρεια και συνεπώς τα ανάλογα περιθώρια δαπανών. Κάποιοι προστρέχουν κατ' ανάγκη στα λεγόμενα φροντιστήρια, ενώ κάποιοι άλλοι στα «ιδιαίτερα» και, ανάλογα με την περίπτωση, στο σπίτι ή όχι, με γνωστό ή άσημο φροντιστή κλπ. Μπορούμε όμως, με βάση την κοινή αίσθηση να υποθέσουμε ότι ένας πολύ μεγάλος αριθμός οικογενειών, ανεξάρτητα από κοινωνική συνθήκη, δαπανά σημαντικά ποσά, συχνά δυσανάλογα με το εισόδημά του, για την εκπαίδευση των παιδιών του.

Τα παραπάνω στοιχεία δεν αποτελούν βέβαια αδιάσειστα τεκμήρια και η αποδεικτική τους αξία μένει να σταθμιστεί. Αποτελούν ωστόσο ενδειξεις ενισχυτικές της άποψης ότι η ζήτηση πτυχίων στην Ελλάδα είναι αρκετά υψηλή, ασφαλώς πολύ υψηλότερη από την προσφορά θέσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και δεν χαρακτηρίζει μόνο κάποια συγκεκριμένα στρώματα.

2. Το σχολείο ως μηχανισμός κοινωνικής κατάταξης

Πέρα από το ρόλο του ως μηχανισμού μετάδοσης κάποιων γνώσεων ή «αξιών» το σχολείο συγκεντρώνει στον ίδιο χώρο παιδιά με κριτήριο την ηλικία και την τοπικότητα, επιβάλλει κοινές αναφορές και βάσει αυτών τα συγκρίνει και τα κατατάσσει. Με τον τρόπο αυτό λειτουργεί ως κριτής και κριτήριο του «ποιού» του ατόμου και της οικογένειάς του. Το πτυχίο δεν είναι άμεσα μετρήσιμο και εξαργυρώσιμο σε υλικά αγαθά, και επιπλέον δεν είναι μεταβιβάσιμο όπως το χρήμα, καθώς η απόκτησή του προϋποθέτει μια κάποια προσωπική προσπάθεια. Οι συνέπειες όμως της κατάταξης που επιφέρει η κατοχή πτυχίου είναι πολλές φορές εντονότερες για τους επιτυχόντες και τους αποτυχόντες απ' ότι άλλα κριτήρια. Σε αντίθεση με την απόκτηση του χρήματος που παραπέμπει πολύ συχνά σε ειδικούς μηχανισμούς (πατρική περιουσία, κληρονομιά, κομπίνια, τύχη κλπ.) το σχολείο προβάλλει ως θεσμός οικουμενικός με την έννοια ότι αφορά όλους και όχι μια συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία. Για το λόγο αυτό γίνεται πολύ ευκολότερα αποδεκτό ως αντικειμενικό κριτήριο κατάταξης. Το σχολείο δημιουργεί για τους μαθητές ένα νέο κόσμο συγκροτημένο γύρω από δύο άξονες: ένα πλέγμα σχέσεων συντιθέμενο από τους μαθητές, τους δασκάλους και, έμμεσα, τους γονείς και από την άλλη μεριά, κάποια κριτήρια οργάνωσης της σχέσης, βασικότερο των οποίων θεωρείται η γνώ-

ση. Συννευρισκόμενοι στον κοινό αυτό χώρο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τους συνομήλικούς τους και εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι φορείς άλλων ατομικών διαδρομών και συγγενών ή διαφορετικών κόσμων. Το πρώτο λοιπόν στοιχείο που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συγκρότηση του πλέγματος των σχέσεων είναι η σύνθεσή του.

Όσον αφορά τη γνώση, το βασικότερο στοιχείο, σε επίπεδο τουλάχιστον αρχών, συγκρότησης του πλέγματος των σχέσεων, αυτή ορίζει πρώτα απ' όλα τη σχέση των μαθητών με τους διδάσκοντες. Η σχέση αυτή φέρεται να συγκροτείται αποκλειστικά στη βάση της μετάδοσης της γνώσης και να είναι απαλλαγμένη από κάθε εξουσιαστικό στοιχείο. Ωστόσο, η ίδια η θέση στο συγκεκριμένο δίκτυο σχέσεων, ως κάτοχος δηλαδή ή μη της γνώσης, ενέχει και επιφέρει κατατάξεις και ιεραρχήσεις. Στο βαθμό που η κατοχή της αποτελεί διακριτικό γνώρισμα, η γνώση προσδίδει στους κατόχους της στοιχεία που τους αξιολογούν και τους κατατάσσουν¹. Κατά τον τρόπο αυτό η γνώση, ή καλύτερα το συμβολικό της αποκρυστάλλωμα, το πτυχίο, αναδεικνύεται σε στοιχείο σύγκρισης και κατάταξης των ατόμων, μιλάει σε μεγάλο βαθμό αντ' αυτών, αποτελεί με άλλα λόγια στοιχείο της αξίας και της απαξίας τους.

Αυτό συμβαίνει και στην περίπτωση των μαθητών, οι οποίοι ερχόμενοι από διαφορετικούς κόσμους συννευρίζονται σε έναν κοινό χώρο με συνομήλικους με άλλους βιωμένους κόσμους για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, ο οποίος λειτουργεί ως μέτρο σύγκρισής τους και παράλληλα ως ένα από τα βασικότερα, αν όχι το βασικότερο, κριτήρια διαμόρφωσης της σχέσης τους με τους διδάσκοντες. Η κατάταξη διαμεσολαβείται από τους βαθμούς που λειτουργούν ως πιστοποιητικά της «ποιότητας» των μαθητών και με τον τρόπο αυτό ως μέσο κατάταξής τους. Η κατάταξη εκφράζεται, ανάλογα με το σχολικό και τον κοινωνικό χώρο, μέσω των πλέον κλασικών χαρακτηριστικών («έξυπνος», «καλός-κακός μαθητής», «τεμπέλης-εργατικός», «τα παίρνει τα γράμματα-δεν τα παίρνει» «εγγράμματος» ή «αγράμματος», «αστοιχείωτος» κλπ.). Η κατάταξη αντικειμενικοποιείται με την κατανομή των μαθητών σε διαφόρων τύπων σχολεία, που οργανώνεται, είτε θεσμικά, είτε μέσω της σχολικής αγοράς που οδηγεί συνήθως αυτούς που έχουν χαμηλούς βαθμούς να στρέφονται σε σχολεία με μικρότερη κοινωνική αξία.

Η κατάσταση ωστόσο περιπλέκεται από έναν παράγοντα που συνήθως θεωρείται ως αυτονόητος: πρόκειται για το κοινωνικό βάρος της γνώσης, το οποίο επειδή διαφέρει από κοινωνική κατηγορία σε κατηγορία, δεν έχει το ίδιο βάρος για αυτές ως κριτήριο κατάταξης. Το κοινωνικό του βάρος συναρτάται με την πρόσληψή του από κάθε κοινωνική ομάδα και συνεπώς με την αξιολόγησή του. Διαδραματίζει υποδεέστερο ρόλο σε κάποια κοινωνικά στρώματα, η κοινωνική υπόσταση των οποίων στηρίζεται περισσότερο σε κάποια άλλα κριτήρια όπως το χρήμα, οι γνωριμίες ή κάποιες δεξιότητες, από ότι σε άλλα που διακρίνονται κυρίως από την κα-

τοχή πτυχιών. Είναι καθόλα εύλογο ο «άνθρωπος των γραμμάτων» να αποδίδει μεγαλύτερο βάρος στη γνώση από ότι ο επιχειρηματίας και μάλιστα ο μη πτυχιούχος που προβάλλει ως βασικό στοιχείο τη «δουλειά» και την «εμπειρία». Πρόκειται για μια αντιπαράθεση γύρω από τα συμβολικά κριτήρια κοινωνικής κατάταξης, που ουσιαστικά σημαίνει την ίδια τους την κοινωνική υπόσταση. Η κοινωνική θέση συνεπώς και η σχέση προς τη γνώση διαμεσολαβεί τη θεώρησή της και, με τον τρόπο αυτό, την αποδιδόμενη σε αυτή αξία και βαρύτητα¹.

Το πρόβλημα λοιπόν, συνίσταται στο πώς τίθεται το ζήτημα της αξίας της γνώσης σε κάποια στρώματα, δηλαδή στα «λαϊκά», που τα πτυχία δεν αποτελούν εγγενές ή συστατικό στοιχείο του κοινωνικού τους κόσμου.

Ορμώμενοι από την καθημερινή εμπειρία και τις διάφορες αναφορές μπορούμε να πούμε κατ' αρχήν ότι το θέμα του «καλού» ή του «κακού» μαθητή αποτελεί βασικό στοιχείο αναφοράς όχι μόνο των μαθητών αλλά και των οικογενειών τους. Η Μ.Ε. Αντιμάν σημειώνει ότι πολλοί Έλληνες, «... – ιδιαίτερα εκείνοι που προέρχονται από την επαρχία ή τη μικροαστική τάξη των πόλεων – έχουν πειστεί πως ήταν οι πρώτοι στην τάξη τους, συνέχεια σε ολόκληρη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής»². Η πρόταση αυτή συνδυάζεται με δύο μοτίβα: αν συνέχισε τα «κατάφερε» με ασύλληπτο ηρωισμό και θυσίες, ενώ αν δεν τα «κατάφερε» έφταιξαν ή κοινωνικοί παράγοντες (έλλειψη χρημάτων, ευκαιριών, ατυχίες κλπ.) ή οικογενειακοί (ασθένειες, βοήθεια της οικογένειας κλπ.) ή προσωπικοί, όπως η έλλειψη ενδιαφέροντος, το «ενδιαφέρον» για κάποιο επάγγελμα, ή ο γάμος.

Ανεξάρτητα από τις προβολές ή τις εκλογικεύσεις προέχει να τονιστεί ότι στο συγκεκριμένο λόγο, το σχολείο και ο «καλός» μαθητής δεν είναι απλά και μόνο θετικά αξιοδοτημένα, αλλά επειδή ακριβώς διαδραματίζουν βαρύνοντα ρόλο στη διαμόρ-

φωση των κοινωνικών ιεραρχήσεων συνιστούν, έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για το σχηματισμό ταυτοτήτων. Το «ήμουν καλός μαθητής» στη συνάφεια αυτή σημαίνει «ήμουν άξιος». Η σχολική επίδοση λοιπόν, αποτελεί ένα είδος μαρτυρίας για το «ποιόν» του ατόμου που την επικαλείται οποιαδήποτε στιγμή και η οποία επειδή ακριβώς γίνεται έμμεσα και από πρώτη άποψη άδοξα (όπως το «κάποτε ήξερα τώρα το ξέχασα»), του επιτρέπει να μιλήσει για τον εαυτό του, πιθανότατα να αυτοπροβληθεί, χωρίς να μπορεί να επικριθεί για περιαιτολογία. Πρόκειται λοιπόν για ένα οικονομικό τρόπο αυτοπροβολής, ο οποίος είναι διαδεδομένος γιατί το συγκεκριμένο άτομο αποδίδει ή τείνει να αποδώσει στο σχολείο και στο πτυχίο ιδιότητες που ορίζουν την ίδια του την ύπαρξη³.



Η θετική αξιολόγηση του σχολείου και των πτυχίων διαφαίνεται παραστατικά και στο θέμα της αποτελεσματικότητας της κατανομής ή καλύτερα της διήθησης που επιτελεί η δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για τη λεγόμενη στροφή στην επαγγελματική εκπαίδευση ή επί το παραστατικότερο γι' αυτό που λέγεται ότι οι Έλληνες «αποστρέφονται τη μουντζούρα». Είναι γνωστό ότι τα κατά καιρούς εγχειρήματα ελέγχου και διήθησης της σχολικής ζήτησης στις τεχνικές σχολές και λύκεια



δεν απέδωσαν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών συνεχίζει να στρέφεται στα γενικά λύκεια.

Η διαπίστωση αυτή χρήζει ωστόσο κάποιων διευκρινίσεων. Το ποσοστό των μαθητών που εγγράφονται στις τεχνικές σχολές και τα τεχνικά και επαγγελματικά λύκεια δεν είναι υψηλό, όμως χρόνο με το χρόνο, έστω και αργά, αυξάνεται (πίνακας 3). Το δεύτερο στοιχείο είναι ότι οι συγκεκριμένοι

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΑ ΓΕΝΙΚΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ (1982/1983-1989/1990)

Έτος	Γενικά Λύκεια Σύνολο	Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια		
		Θήλεις	Σύνολο	Θήλεις
1982/3	253.403	127.414	46.251	16.070
1986/7	237.058	132.150	74.791	26.100
1989/90	233.743	131.201	81.907	31.281

Πηγή: Στατιστικές Επετηρίδες της Ελλάδας του 1985, του 1989 και του 1990-91, Εκδόσεις της Ε.Σ.Υ.Ε., Αθήνα, 1986, 1992 και 1994 αντίστοιχα.

μαθητές είναι, κατά τεκμήριο, στη συντριπτική τους πλειοψηφία γόννοι των ασθενέστερων οικονομικά και μορφωτικά στρωμάτων. Η υπόθεση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι το γενικό λύκειο συνεχίζει να συγκεντρώνει την προτίμηση της μεγάλης πλειοψηφίας, μαθητών και γονέων⁸. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα, 70,1% των ερωτώμενων γονέων για τα κορίτσια και 58,6% για τα αγόρια εκφράζουν την επιθυμία τα παιδιά τους να μαθητεύσουν στο γενικό λύκειο⁹.

Πέρα από τις πρακτικές συνέπειες της αντίληψης αυτής¹⁰, τα παραπάνω ποσοστά καθ' εαυτά υποδηλώνουν ότι το θέμα του σχολείου απασχολεί τη συντριπτική πλειοψηφία παιδιών και γονέων και η σχολική επίδοση αποτελεί κριτήριο κατάταξης. Η στάση αυτή φαίνεται φυσική στα στρώματα εκείνα που η κοινωνική τους θέση εδράζεται στη γνώση, όχι μόνο γιατί αυτή αποτελεί βασική συστατική κατηγορία και αναφορά του κόσμου τους, αλλά και γιατί συνιστά το σημαντικότερο διαφοροποιητικό τους στοιχείο. Αντίθετα με αυτούς οι κοινωνικές κατηγορίες που κατέχουν άλλους τύπους πόρων μπορούν να αντισταθίσουν το ρόλο της γνώσης, συχνά μάλιστα υποβαθμίζοντάς τον. Αδυνατώντας βέβαια να τον αγνοήσουν αφού το πτυχίο αποτελεί στην Ελλάδα, και βέβαια σε όλες τις δυτικές χώρες, τυπικό, τρόπον τινά, προσόν, η υποβάθμισή του εκφράζεται συνήθως ως αποχή ή αδιαφορία για ολόκληρη τη διαδικασία εισαγωγής στα ΑΕΙ και την εγγραφή σε «φημισμένα» πανεπιστήμια του εξωτερικού¹¹. Το ερώτημα είναι πώς εξηγείται αυτή η ζήτηση για τα στρώματα εκείνα που δεν ανήκουν στις δύο αυτές κατηγορίες.

3. Μια εργαλειολογική αντίληψη του πτυχίου

Το κοινωνικό βάρος του κριτηρίου της γνώσης και του πρακτικού της αντικρίσματος του πτυχίου διαφέρει ανάλογα με την κοινωνική κατηγορία. Το ίδιο μπορεί να λεχθεί για την πρόσληψή τους σε ό,τι αφορά τουλάχιστον τη λειτουργικότητά τους. Ανάλογα με την κοινωνική κατηγορία, η γνώση παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα άδολου ενδιαφέροντος, καλλιέργειας, μάθησης ή ως μέσο επαγγελματικής αποκατάστασης. Η διαβάθμιση συναρτάται κατά μείζονα λόγο με την κατοχή πολιτισμικού κεφαλαίου και, κατά δεύτερο, με άλλους τύπους κεφαλαίων. Για παράδειγμα στα στρώματα που έχουν ως βασικό διακριτικό γνώρισμα τη γνώση ή τα πτυχία, η σχολική επένδυση φαίνεται φυσική απόρροια του προσωπικού ενδιαφέροντος και όχι κάποιων υλικών επιδιώξεων. Αντίθετα στα λαϊκά στρώματα η απόκτηση πτυχίου συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με βάση τα «πρακτικά» του αποκρυσταλλώματα και κατά πρώτο λόγο με την επαγγελματική απασχόληση.

Παρά την απουσία συναφών ερευνών, ακόμα και μικρής κλίμακας, υπάρχουν αρκετά στοιχεία που στοιχειοθετούν την παραπάνω υπόθεση. Βέβαια η πρόσληψη φέρει εν μέρει και τα σημάδια του χρόνου. Η ταύτιση πτυχίου και επαγγέλματος είναι εντονότερη σε συγκυρίες, όπως η σημερινή, όπου η

λειτουργικότητα των πτυχίων, ή καλύτερα κάποιων πτυχίων στην αγορά εργασίας είναι σχετικά περιορισμένη. Παρά τον περιορισμό αυτό ο συσχετισμός μεταξύ κοινωνικής συνθήκης και πρόσληψης είναι διαχρονικός και έχει τα στοιχεία μιας σταθεράς.

Ο συσχετισμός αυτός διαπερνά και διαμορφώνει στάσεις και εντυπώνεται στο λόγο και στις πρακτικές. Η αντίληψη αυτή διαπερνά την κοινή πεποίθηση που είναι έντονη στα «λαϊκά» στρώματα ότι τα πτυχία δεν εξασφαλίζουν αναγκαστικά την επαγγελματική αποκατάσταση. Η πρακτική αυτή αίσθηση συναρτάται με μια κατάσταση όπου η απορρόφηση σημαντικού μέρους των πτυχιούχων ΑΕΙ και ΤΕΙ δεν είναι αυτονόητη. Η αίσθηση αυτή συγκροτείται στη βάση δύο αργιοί αξιολογήσεων: την εξομοίωση (με κάποιες εξαιρέσεις κυρίως των ιατρικών σχολών) των πτυχίων και την ταύτιση του πτυχίου με την επαγγελματική αποκατάσταση.

Η υπόθεση αυτή στοιχειοθετείται, άμεσα ή έμμεσα από σχετικές έρευνες¹². Θα σταθούμε στην έρευνα της Κ. Κασιμάτη σχετικά με την «επιλογή επαγγέλματος», αφενός λόγω του αντικειμένου της και αφετέρου γιατί το δείγμα των ερωτωμένων είναι αριθμητικά αρκετά σημαντικό¹³. Βέβαια η έρευνα διενεργήθηκε το 1983, σε μια περίοδο δηλαδή που η ανεργία των πτυχιούχων δεν είχε προσλάβει σημαντικές διαστάσεις¹⁴. Αν και η παράμετρος αυτή κατά πάσα πιθανότητα διαμεσολάβησε τις απαντήσεις των ερωτωμένων, υπάρχουν ωστόσο απτά δεδομένα που στοιχειοθετούν τη θέση που διατυπώσαμε.

Στην ερώτηση «για να πάρετε τη θέση που έχετε τώρα (αν είναι μισθωτός) ή να μπορείτε να ασκήσετε το επάγγελμά σας (αν έχει δική του δουλειά) ο τίτλος σπουδών που πήρατε ήταν απαραίτητο τυπικό προσόν», οι πτυχιούχοι όλων των σχολών ΑΕΙ απάντησαν καταφατικά σε ποσοστό άνω του 82%. Εξαιρέση αποτελούν οι πτυχιούχοι «Οικονομικών Σχολών» και των «Κοινωνικών-Πολιτικών Επιστημών» για τους οποίους τα ποσοστά ανέρχονται αντίστοιχα σε 54,5% και 56,2%. Συναφείς είναι και οι απαντήσεις στην ερώτηση «αν η εκπαίδευση που πήρε ο πτυχιούχος ήταν απαραίτητη και είχε άμεση σχέση με τη δουλειά του». Ενώ για όλες τις σχολές το ποσοστό καταφατικών απαντήσεων υπερβαίνει το 80% (78,9% για τις «Κτηνιατρικές-Γεωπονικές-Δασοπονίας»), για τις δύο ομάδες σχολών ανέρχεται σε 53,7% και 49% αντίστοιχα¹⁵.

Έχουμε κάθε λόγο να υποθέσουμε, ότι από εκείνους που δεν θεώρησαν ως απαραίτητο το πτυχίο των σχολών αυτό (περίπου το 45% των ερωτωμένων), σημαντικό τμήμα βρίσκεται στον ιδιωτικό τομέα και προέρχεται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Ο δημόσιος τομέας είναι υποχρεωμένος να αντιμετωπίζει, τυπικά τουλάχιστον, όλα τα πτυχία ως ισότιμα, κάτι που δεν ισχύει για τον ιδιωτικό τομέα. Σε ό,τι αφορά την κοινωνική προέλευση των συγκεκριμένων ατόμων, δεν διερευνάται στην έρευνα, μπορούμε όμως να συναγά-

γουμε κάποιες ενδείξεις.

Να αναφέρουμε αρχικά ότι πρόκειται αποδεδειγμένα για τις κατεξοχήν σχολές υποδοχής γόνων λαϊκών στρωμάτων, κατά βάση εργατικών και αγροτικών. Το στοιχείο αυτό πρέπει να συνεκτιμηθεί με την εργαλειακή αναπαράσταση των στρωμάτων αυτών για το πτυχίο. Στη λογική αυτή αξίζει να σταθούμε διεξοδικότερα σε μια άλλη ερώτηση στην ίδια έρευνα, σχετική με τα κριτήρια επιλογής των σπουδών (πίνακας 4). Εξετάζοντας το βαθμό της «επιθυμίας» παρατηρούμε ότι αυτή συναρτάται με το κοινωνικό κύρος των σχολών: είναι υψηλότερος για την ιατρική και ιδιαίτερα χαμηλός για τις κοινωνικές επιστήμες και ακόμα περισσότερο για τα οικονομικά. Εκτός από την κοινωνική αξία των σχολών σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν πολιτισμικοί παράμετροι, οι οποίοι διαμεσολαβούν τη ζήτηση (όπως η διάκριση μεταξύ φύλων για τις φιλολογικές και στρατιωτικές σχολές)¹⁶. Οι παράμετροι αυτοί όντας κοινωνικά προσδιορισμένες πληροφορούν για την κοινωνική συνθήκη των ερωτηθέντων. Με την εξαίρεση των σχολών όπου η ταύτιση είναι έντονη για πολιτισμικούς λόγους, το ποσοστό της «προσωπικής» επιλογής είναι σύστοιχο με την κοινωνική σύνθεση των σχολών. Η «προσωπική» επιλογή δεν είναι αποτέλεσμα κάποιας προσαρμογής στην κοινωνική αξία των σχολών, αλλά εντυπώνει μέχρι σε ένα βαθμό την κοινωνική θέση των επιλεγόντων.

Η διαπίστωση ενισχύεται αν συνυπολογίσουμε το ποσοστό «της γνώμης των γονέων»: όσο μεγαλύτερη είναι η ταύτιση με το αντικείμενο σπουδών τόσο μικρότερο είναι το ποσοστό αυτό. Το ίδιο μπορεί να λεχθεί και για την ακριβώς αντίθετη περίπτωση, των λιγότερο δηλαδή, κοινωνικά αξιοδοτημένων σχολών: η μειωμένη ελκτικότητα τους αλλά και το γεγονός ότι σημαντικό τμήμα των γονέων των υποψηφίων αγνοούν τους χώρους αυτούς ελαχιστοποιεί την παρέμβασή τους. Αντίθετα, αυτή εμφανίζεται εντονότερη στην επιλογή των σχολών που χαίρουν κάποιου κύρους στα λαϊκά στρώματα (φυσικές επιστήμες) και στις παραδοσιακά κοινωνικά καταξιωμένες σχολές, την ιατρική και κυρίως τα νομικά, όπου οι δυνατότητες επιτυχίας είναι λογικά περισσότερες απ' ότι στις ιατρικές σχολές¹⁷.

Με τη μερική λοιπόν εξαίρεση της τρίτης περίπτωσης στις δύο πρώτες οι διαδικασίες επιλογής φαίνονται κατά βάση ως προσωπική υπόθεση του υποψηφίου. Οι λόγοι είναι οι ίδιοι αλλά τα αποτελέσματά τους εκ διαμέτρου αντίθετα. Εκτός από την κοινωνική υπόληψη των σχολών και τις βάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που λειτουργούν ως μηχανισμοί ρύθμισης της ζήτησης, σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή διαδραματίζει η κοινωνική θέση των οικογενειών των υποψηφίων. Η συμμετοχή αυτή δεν αποτιμάται βέβαια μόνο σε υλική βοήθεια (φροντιστήρια, βοηθήμα-

ΠΙΝΑΚΑΣ 4
ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΠΤΥΧΙΟΥΧΩΝ ΑΝΩΤΑΤΩΝ ΣΧΟΛΩΝ
ΚΑΤΑ ΟΜΑΔΕΣ ΣΧΟΛΩΝ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΓΙΑ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΟΥΝ

ΠΩΣ ΠΗΡΑΝ ΤΗΝ ΑΠΟΦΑΣΗ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΟΥΝ

Σχολές	Σύνολο	Επιθυμία	Υπόδειξη οικογέν.	Σταδιοδρομία	Προσιτό στα οικονομικά	Σύστημα εισαγ. εξέτ.	Άλλοι παράγοντες	1+2	1+3	1+5	3+4	Υπόλοιποι Συνδυασμοί	Σύνολο
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)						
Σύνολο	100,0	47,0	4,6	10,6	7,8	8,0	4,1	2,5	3,9	2,5	1,3	7,7	100
Νομικές	10,5	49,7	11,7	6,9	7,3	5,3	2,8	1,6	4,9	1,2	0,4	8,2	100
Οικονομικές	20,9	26,6	3,0	16,6	17,0	11,9	8,1	1,3	3,4	1,3	2,2	8,6	100
Κοινωνικών- Πολιτικών													
Επιστημών	10,7	29,0	2,7	11,1	17,2	18,2	4,0	0,4	1,2	2,4	2,0	11,8	100
Ιατρικές	11,7	60,6	5,1	7,3	1,8	2,6	2,2	5,1	5,1	2,2	0,7	7,3	100
Φιλοσοφικές-													
Θεολογικές	11,7	70,2	2,9	5,9	2,2	3,6	1,5	2,9	2,9	2,5	-	5,4	100
Φυσικο- μαθηματικές	11,9	52,9	6,5	5,7	1,8	11,5	3,2	0,4	3,2	6,8	0,7	7,3	100
Κτηνιατρικές													
Γεωπονικές	2,1	59,7	2,0	12,1	2,0	6,0	2,0	-	8,1	4,0	2,0	2,1	100
Δασοπονίας													
Πολυτεχνικές	14,8	52,3	4,0	14,9	1,2	3,8	3,0	5,3	6,3	2,3	0,9	6,0	100
Στρατιωτικές	2,7	58,3	3,2	8,0	16,6	-	3,2	1,6	-	-	5,9	3,2	100
Λοιπές	1,0	71,9	-	-	-	-	9,8	14,6	3,7	-	-	-	100

Πηγή: Κ. Κασσιμάτη, Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της Απασχόλησης. 1. Η επιλογή Επαγγέλματος, εκδ. ΕΚΚΕ, Αθήνα 1991, σ. 175.

τα, συμβουλές κλπ.), η οποία βέβαια δεν είναι καθόλου αμελητέα. Πρέπει όμως να συνεκτιμηθεί στο πλαίσιο της ατομικής πορείας η οποία εντυπώνει κοινωνικά χαρακτηριστικά και πρακτικές, οι οποίες δεν προκαθορίζουν τις ατομικές επιλογές, αλλά τις διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό γιατί στη βάση τους συγκροτούνται οι προσωπικοί κόσμοι και κατά συνέπεια οι προσδοκίες και τα όρια του ευκαταίτου. Έτσι στα «ανώτερα» κοινωνικά στρώματα, τουλάχιστον τα πλέον «μορφωμένα», η προοπτική του πανεπιστημίου θεωρείται ως φυσική. Αυτό δεν είναι καθόλου αυτονόητο για τις άλλες κατηγορίες όπου το σχολείο αποτελεί στοιχείο εξωτερικό του κόσμου τους.

Στην πρώτη περίπτωση η επιλογή σπουδών διενεργείται στο εσωτερικό ενός κόσμου όπου το πανεπιστήμιο αποτελεί ορατή και προσπελάσιμη προοπτική. Στη δεύτερη περίπτωση οι σπουδές αποτελούν μάλλον εξωτερικό γνώρισμα του κόσμου και για το λόγο αυτό η παρέμβαση των γονέων είναι, ανάλογα με την περίπτωση, ευχερής ή δυσχερής. Κάποιοι από αυτούς, ωθούν τα παιδιά τους σε σπουδές που τις θεωρούν σημαντικές και οι οποίες παραπέμπουν σε συγκεκριμένα «πρακτικά» επαγγέλματα (κυρίως δικηγόροι, γιατροί, πολιτικοί μηχανικοί)¹⁸. Από την άλλη μεριά, η μη εξοικείωση με το χώρο του σχολείου μπορεί να τους οδηγήσει εξίσου εύ-

κολα σε αποχή από οποιαδήποτε παρέμβαση, με αποτέλεσμα η απόφαση να εναπόκειται στα παιδιά τους.

Όμως και πάλι, η απόφαση δεν είναι εντελώς προσωπική. Οι υποψήφιοι και κυρίως η κατηγορία στην οποία αναφερόμαστε βάσει μιας γενικότερης πρακτικής αίσθησης δεν αγνοούν τις πιθανότητες επιτυχίας σε κάποια σχολή όπως επίσης και τους «οικονομικούς λόγους». Υπάρχει ωστόσο και ένας σχετικά μικρός αριθμός ατόμων που υποστήριξε πως η επιλογή του υπαγορεύεται από λόγους καριέρας. Είναι αξιοπαρατήρητο ότι το ποσοστό αυτό είναι, με κάποιες εξαιρέσεις, υψηλότερο στις σχολές που δεν χαίρουν ιδιαίτερης κοινωνικής εκτίμησης και είναι λίγο λειτουργικές στην αγορά εργασίας. Παρατηρείται με άλλα λόγια το εξής φαινόμενο: σχεδόν ένας στους δύο πτυχιούχους των συγκεκριμένων σχολών δηλώνει ότι το πτυχίο του δεν ήταν «απαραίτητο τυπικό προσόν» και η παρεχόμενη εκπαίδευση δεν ήταν «απαραίτητη» και ταυτόχρονα ένα τμήμα όχι ευκαταφρόνητο (16,6% και 11,1% αντίστοιχα) δηλώνει ότι επέλεξε τις σχολές αυτές για λόγους «σταδιοδρομίας».

Η απόκλιση αυτή μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η πραγματικότητα του σχολείου, και κατά πρώτο λόγο των ΑΕΙ, παραμένει όχι άγνωστη αλλά έξω από τους κοινωνικούς ορίζοντες των συγκεκριμένων ατόμων. Γι' αυτό το λόγο, απο-

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.
ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΙ ΑΕΙ ΠΟΥ ΑΠΑΣΧΟΛΟΥΝΤΑΙ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ

Κατηγορίες - Έτη	1980	1986	1988
- Εκπαιδευτικοί	77.654	102.003	108.897
από τους οποίους στην			
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση		37.947	40.370
Δευτεροβάθμια		51.706	55.520
Τριτοβάθμια	6.344	12.350	13.007
- Κεντρική διοίκηση	20.584	31.750	31.613
Με σχέση ιδιωτικού δικαίου	1.010		
- ΝΠΔΔ Μόνιμοι	8.907	33.312	52.344
ΝΠΔΔ με σύμβαση	389		
Υπουργείο Εξωτερικών	545		
Δικαστικοί	2.043		
Γραμματεία δικαστηρίων	432		
- ΟΤΑ		1.664	2.836
Σύνολο πτυχιούχων στην αγορά			
εργασίας			
- Σύνολο	111.564	168.729*	198.526*
Σύνολο πτυχιούχων ΑΕΙ στο εργατικό	264.871(1981)	353.1(χιλ.)	390,1(χιλ.)
δυναμικό			

Πηγή: Για το 1980 Κ. Τσονκαλάς, *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Θεμέλιο, 1986, σ. 127-128. Για τα άλλα έτη για τους εκπαιδευτικούς: *Annuaire Statistique de l'UNESCO*, Paris 1991. Για τους άλλους υπαλλήλους, *Απογραφές προσωπικού του δημόσιου τομέα της 31/12/1980, 31/12/1986 και της 31/12/1988*, Υπουργείο Προεδρίας, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα 1981, 1988 και 1990. Για τους πτυχιούχους ΑΕΙ για το 1981, *Απογραφή του 1981*, για το 1986 και το 1988, *Έρευνα Εργατικού Δυναμικού των ετών*, Αθήνα 1987 και 1991, σ. 58 και 55 αντίστοιχα.

* Δεν περιλαμβάνονται υπηρεσίες όπως: οι πτυχιούχοι στα σώματα ασφαλείας και το λιμενικό, στο διπλωματικό σώμα, τις μυστικές υπηρεσίες, το ΙΚΑ, το ΕΣΥ (8.810 εν 1989), την εκκλησία και για το 1986 και το 1988 οι δικαστικοί, (3.343 εν 1989), και η γραμματεία των δικαστηρίων.

δίδουν στις συγκεκριμένες σχολές ιδιότητες που στην πραγματικότητα δεν έχουν. Η απόδοση όμως των συγκεκριμένων ιδιοτήτων είναι συνάρτηση της αναπαράστασης του σχολείου και του ρόλου του. Επειδή ακριβώς το σχολείο είναι έξω από τον κοινωνικό τους κόσμο τα άτομα αυτά αποδίδουν σε κάποιες σχολές χαρακτηριστικά που αντικειμενικά δεν συγκοινωνούν. Από την άλλη πλευρά, αποδίδουν τις ιδιότητες αυτές στις συγκεκριμένες σχολές, γιατί ακριβώς αυτές συνταιριάζουν με την εργαλειακή αντίληψη του πτυχίου.

Είναι βέβαια καθόλα πιθανό η αντίληψη του πτυχίου να συναρτάται με τη θέση των ερωτώμενων¹⁹. Για παράδειγμα διαφορετική αναμένεται να είναι η απάντηση ενός υποψήφιου φοιτητή από αυτή ενός εργαζόμενου. Ο πρώτος λόγω θέσης αγνοεί, κατά πάσα πιθανότητα, την αγορά εργασίας, ενώ έχοντας επενδύσει στο σχολείο και τις εξετάσεις έχει αυξημένες προσδοκίες. Ο δεύτερος, αντίθετα, μπορεί να μιλά από τη θέση του πτυχιούχου που βίωσε επί πλέον τη διαδικασία εξαργύρωσης του πτυχίου στην αγορά εργασίας. Παρά τις αναμενόμενες διαφορές ανάλογα με τη θέση, το ερώτημα είναι γιατί τα άτομα που το σχολείο είναι έξω από τον προσωπικό τους κόσμο επενδύουν τόσο πολύ σε αυτό, σε βαθμό μάλιστα που συχνά η σχολική επένδυση, αποτιμώμενη με καθαρά οικονομικούς όρους κόστους-οφέλους φαίνεται ελάχιστα αποδοτική, αν όχι ανορθολογική.



4. Μείωση της κοινωνικής απόστασης

Η ζήτηση αυτή είναι βέβαια σ' ένα βαθμό εξωγενής με την έννοια ότι επιβάλλεται από εξωοικονομικούς και εξωοικογενειακούς μηχανισμούς. Η επέκταση των σχολικών δικτύων αναδεικνύει το σχολείο σε έναν από τους βασικότερους μηχανισμούς κοινωνικής ένταξης και κατάταξης. Ο μηχανισμός αυτός που είναι οικουμενικός δεν μπορεί από μόνος του να εξηγήσει τη ζήτηση, γιατί ακόμα και αν το σχολείο λειτουργεί ως μηχανισμός κατάταξης θα πρέπει οι κατατασσόμενοι να τον αποδεχτούν ως μέτρο σύγκρισης που σημαίνει να του αποδώσουν τις αυτές ή συναφείς ιδιότητες. Κάτι τέτοιο όμως είναι αδύνατο γιατί η υπόσληψη του σχολείου παραπέμπει σε διαφορετικούς κοινωνικούς κόσμους στο πλαίσιο των οποίων είναι άνισα αξιοδοτημένος. Η ετερότητα των κοινωνικών κόσμων εξηγεί σε μεγάλο βαθμό το γεγονός ότι οι αποκλεισμένοι (και αρκετά συχνά αυτοαποκλεισμένοι) στο λύκειο είναι παιδιά «λαϊκών» στρωμάτων, δεν εξηγεί όμως γιατί η επένδυση είναι τόσο υψηλή.

Ένα δεύτερο ερμηνευτικό στοιχείο έγκειται στο γεγονός ότι

η πρόσβαση στο σχολείο πολλές φορές συνδυάστηκε φαντασιακά με την πρόσβαση σε έναν άλλο τρόπο ζωής. Χωρίς αμφιβολία το στοιχείο αυτό ήταν εντονότερο μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '60 και κυρίως στην ύπαιθρο όταν η πρόσβαση στα λιγοστά πανεπιστήμια ήταν συνυφασμένη με τη φυγή από το χωριό ή την μικρή επαρχιακή κοινωνία και την εγκατάσταση για ορισμένο τουλάχιστον διάστημα σε μια μεγάλη πόλη (Αθήνα, Πειραιά, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Γιάννενα). Είναι ενδεικτικό ότι στις έρευνες για την εσωτερική μετανάστευση στη δεκαετία του '60 και των αρχών του '70, σημαντικό ποσοστό των ερωτώμενων επικαλείται ως λόγο μετοικεσίας τις σπουδές²⁰. Στοιχεία της αντίληψης αυτής παρατηρούνται και σήμερα, αλλά σίγουρα σε πολύ μικρότερο βαθμό, έτσι ώστε να μην αποτελούν σημαντικό παράγοντα της σχολικής επένδυσης.

Ένας τρίτος παράγοντας που σχετίζεται με τον προηγούμενο συνίσταται στην εικόνα των αποφοίτων πτυχιούχων ΑΕΙ και γενικότερα των «γραμματιζόμενων». Είναι αυτονόητο ότι σε μια περίοδο σπανιότητας, και μόνο από το γεγονός της σπανιότητάς τους, οι πτυχιούχοι έχαιραν σημαντικής κοινωνικής υπόσληψης. Για να χαιρούν της υπόσληψης αυτής έπρεπε βέβαια να συγκοινωνούν κάποια διακριτικά



κά χαρακτηριστικά.

Με άλλα λόγια το ερώτημα είναι πώς η κατάταξη που επιτελεί το σχολείο και η κατοχή ενός πτυχίου, κυρίως ΑΕΙ, επισφραγίζεται και επισημοποιείται από την κοινωνική.

Τονίστηκε, κυρίως από τον Κ. Τσουκαλά, πως το κράτος λειτουργήσε ως ο κατεξοχήν εργοδότης των πτυχιούχων ΑΕΙ. Σύμφωνα με εκτιμήσεις του κοντά στα δύο τρίτα των πτυχιούχων προσέβλεπαν μέχρι πρόσφατα στην κρατική απασχόληση. Η αναλογία αυτή διατηρείται σε γενικές γραμμές σε ολόκληρη τη δεκαετία του '80 (πίνακας 5). Χωρίς να αναφερθούμε διεξοδικότερα στο θέμα της κρατικής απασχόλησης επισημαίνουμε τρία στοιχεία. Το κράτος ως εγγυητής των επίσημων επιλογών δεν μπορεί παρά να αντιμετωπίσει ως ισότιμα όλα τα πτυχία των ΑΕΙ, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους υπόσληψη και να «επιβραβεύσει», τους κατόχους πτυχίων. Δίνοντας άμεση επαγγελματική διέξοδο στους πτυχιούχους απαντά θετικά και ενισχύει την εργαλειακή αντίληψη των «λαϊκών» στρωμάτων για το πτυχίο. Το στοιχείο αυτό ενισχύεται από τις συνθήκες εργασίας που παραπέ-

μπουν σε ένα κόσμο διαμετρικά αντίθετο από αυτό της χειρωνακτικής εργασίας και της ανασφάλειας που χαρακτηρίζει τον κόσμο των τελευταίων.

Η άμεση απορρόφηση των πτυχιούχων και μάλιστα με συγκριτικά ευνοϊκούς όρους μπορεί να θεωρηθεί ως ο τρίτος και βασικότερος λόγος της σχολικής επένδυσης από την πλευρά των λαϊκών στρωμάτων. Η υπόθεση μπορεί να στοιχειοθετηθεί, αλλά όχι από μια λειτουργιστική (φονκτιοναλιστική) ή χρησιμοθηρική σκοπιά που θα απέδιδε τη σχολική ζήτηση στη λειτουργικότητα του πτυχίου. Μια τέτοια υπόθεση συνεπάγεται την προσαρμογή των ατομικών στάσεων και στρατηγικών στη δεδομένη προσφορά, γεγονός που με τη σειρά του σημαίνει ότι αυτές θα αναπροσαρμοστούν με τη

μείωση ή την εξέλιξη της. Με τον τρόπο αυτό δεν θα μπορούσαμε βέβαια να ερμηνεύσουμε ούτε τις από πρώτη άποψη ασύμφορες οικονομικά επενδύσεις στο σχολείο (σπουδές στο εξωτερικό, κάποιες στο εξωτερικό, φροντιστήρια κλπ.), ούτε την τόσο μεγάλη ζήτηση θέσεων στο δημόσιο τομέα, ούτε βέβαια φαινόμενα σημερινά όπως η υποβάθμιση των πτυχίων και η ανεργία των πτυχιούχων.

Η απορρόφηση των πτυχιούχων με τον τρόπο που εκθέσαμε επενεργεί με δύο συμπληρωματικούς τρόπους. Καθιστά ορατή την προοπτική σπουδών και έτσι λειτουργεί ως αναφορά ενός κόσμου διαφορετικού και σαφώς κοινωνικά «ανώτερου». Λειτουργώντας ως απτή αναφορά ενισχύει το ρόλο του σχολείου ως μηχανισμού και θεμελιώδους κριτηρίου σύγκρισης και κοινωνικής κατάταξης.

Η αποτίμηση και η κατανόηση των δύο αυτών λειτουργιών οφείλει να λάβει υπόψη τη συνάφειά τους η οποία συντίθεται από τρία βασικά στοιχεία. Το πρώτο στοιχείο έγκειται στο γεγονός ότι η κοινωνική διαίρεση εργασίας και η συσσώρευση της γνώσης, παραμένουν, σε σύγκριση τουλάχιστον με τις ανεπτυγμένες βιομηχανικά δυτικές κοινωνίες, σε σχετικά χαμηλό επίπεδο. Πρόκειται για δύο δεδομένα που μειώνουν σημαντικά το ενδεχόμενο αυτοαποκλεισμού και επιτρέπουν την εκτροπή βλέψεων κοινωνικής ανόδου. Η μειωμένη συσσώρευση γνώσης επιτρέπει στα στερημένα σχολικού κεφαλαίου παιδιά όχι μόνο να συνεχίσουν, αλλά και να μπορούν να γίνουν «καλοί» μαθητές. Η απουσία υψηλής συσσώρευσης της γνώσης σε συνδυασμό με τη σχετικά χαμηλή κοινωνική διαφοροποίηση συνεπάγονται τη διατήρηση της κοινωνικής απόστασης σε χαμηλά σχετικά επίπεδα, γεγονός που διευκόλυνε τα εγχειρήματα πραγματικής ή φαντασιακής υπέρβασής της.

Το παραπάνω στοιχείο συμπίπτει και αποκτά πρόσθετο ενδιαφέρον χάρη σε ένα δεύτερο: η μεταπολεμική περίοδος αποτελεί την κατεξοχήν περίοδο αυτού που ο R. Aron, αποκάλεσε «δομική κοινωνική κινητικότητα» για να τη διακρίνει από την «ατομική». Χωρίς να σταθούμε στο θέμα της εννοιολόγησης (ο όρος κατά τη γνώμη μας δεν είναι δόκιμος διότι επανεισάγει τη διχοτόμηση άτομο/κοινωνία), ας τονίσουμε ότι με τον όρο αποδίδονται οι μορφολογικοί μετασχηματισμοί που είχαν ως αποτέλεσμα τη μεγάλη αριθμητική μείωση του πρωτογενούς τομέα και την αντίστοιχη αύξηση του τριτογενούς. Η επαγγελματική κινητικότητα αποκτά πρόσθετη σημασία γιατί συνοδεύεται από μια τεράστια γεωγραφική κινητικότητα. Οι κινητικότητες αυτές μπορεί να μην

επιφέρουν τη ρήξη με τις προηγούμενες ατομικές και συλλογικές πορείες, επαναθέτουν ωστόσο το πρόβλημα των σχέσεων με το νέο κοινωνικό περίγυρο ο οποίος παύει πια να είναι φυσικός. Αυτό βέβαια, δεν αποκλείει καθόλου η προσέγγιση και η πρόσληψη του νέου κοινωνικού περιγύρου να διαμεσολαβείται από εσωτερικευμένες προσλαμβάνουσες του ήδη συγκροτημένου κόσμου, η αλλαγή όμως κοινωνικού χώρου και η βίωση νέων εμπειριών καθιστούν τον συ-



γκροτημένο κόσμο πλέον ευεπίδεκτο, έστω και σε επίπεδο διακηρύξεων, νέων αντιλήψεων.

Τα παραπάνω δύο στοιχεία αποκτούν ιδιαίτερη σημασία σε μια συγκυρία που σηματοδοτείται από δύο πρόσθετα χαρακτηριστικά: τη συνεχή αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού ή με όρους πιο οικονομικούς, της προσφοράς εκπαίδευσης και την οικονομική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τις υπάρχουσες έρευνες η αύξηση φαίνεται, κατ' αρχήν τουλάχιστον, να αποβαίνει σε όφελος των χαμηλότερων στρωμάτων. Μπορεί όμως να συνεκτιμηθεί και διαφορετικά γιατί αυξάνοντας τις πιθανότητες πρόσβασης στα ΑΕΙ εκτρέφει προσδοκίες και αντίστοιχες προσπάθειες²¹. Η οικονομική ανάπτυξη με τη συνακόλουθη αύξηση των εισοδημάτων αποτέλεσε ένα πραγματικό μέσο εκπλήρωσης των προσδοκιών. Το βάσιμο της υπόθεσης αυτής φαίνεται καλύτερα στην περίπτωση της φοιτητικής μετανάστευσης η οποία παίρνει μεγάλες διαστάσεις κυρίως μετά τις αρχές της δεκαετίας του '70 γεγονός που κατά πάσα πιθανότητα σχετίζεται με τη δυνατότητα που αποκτούν κάποια στρώματα να χρηματοδοτήσουν τις σπουδές

των παιδιών τους που «απέτυχαν» στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ. Η οικονομική εξέλιξη συναρτάται και με ένα άλλο φαινόμενο, που πρέπει να είναι αρκετά διαδεδομένο κυρίως στη δεκαετία του '70, το γεγονός δηλαδή ότι αρκετές οικογένειες από μικρές επαρχιακές πόλεις έστελναν τα παιδιά του στα γυμνάσια μεγαλύτερων πόλεων (κύρια Αθήνα και Θεσσαλονίκη) με στόχο να αυξήσουν τις πιθανότητες επιτυχίας χάρη στα λεγόμενα φροντιστήρια που τότε υπήρχαν κυρίως στις μεγάλες πόλεις.

Οι τρεις παράγοντες αποτέλεσαν το υπόστρωμα που επέτρεψε στο σχολείο να εισέλθει στον κόσμο των λαϊκών στρωμάτων. Η λειτουργικότητα του πτυχίου, επαγγελματική και κοινωνική, του προσέδωσε ένα χαρακτηριστικό διαβατηρίου σε έναν άλλο κόσμο και σε μια άλλη ζωή. Ωστόσο ο κόσμος αυτός παραμένει απόμακρος. Ασκει γοητεία γιατί σε μεγάλο βαθμό ορίζεται αρνητικά, σαν κατάσταση δηλαδή διαμετρικά αντίθετη από τη δική τους.²² Η λειτουργία του δημοσίου τομέα ως κατεξοχήν εργοδότη θα κάνει αυτόν τον κόσμο πιο απτό, γιατί συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά που τον καθιστούν διακριτό από τον κόσμο των λαϊκών στρωμάτων: ιπην αβεβαιότητα, την ανασφάλεια και την απουσία κοινωνικής εκτίμησης σε χώρους έξω από τους δικούς τους, αντιπαραβάλλεται η βεβαιότητα, η ασφάλεια και η κοινωνική υπόληψη.²³ Σε ένα ρυθμό ζωής οργανωμένου σε μεγάλο βαθμό στη βάση του φυσικού χρόνου και χώρου των μεν, αντιπαραβάλλεται ένας κόσμος πιο «συγκροτημένος», με την έννοια ότι οι ρυθμοί ορίζονται από τη λεγόμενη «σίγουρη» και «σταθερή» δουλειά η οποία οργανώνει το χρόνο και τη ζωή βάσει κάποιων σταθερών οι οποίες δεν υπόκεινται σε απρόβλεπτες μεταβολές.

Ο δημόσιος τομέας ως ο κατεξοχήν εργοδότης των πτυχιούχων ΑΕΙ κάνει ακόμα πιο απτό και πιο ορατό τον κόσμο αυτό. Και αυτό γιατί απαντάει αφενός στο πολιτισμικό πρότυπο που ταυτίζει το πτυχίο με την επαγγελματική αποκατάσταση, και, αφετέρου μειώνει την κοινωνική πολυπλοκότητα και, μέσω αυτής, την κοινωνική διαφοροποίηση. Η μείωση της κοινωνικής πολυπλοκότητας επιτελείται με δύο συμπληρωματικές διαδικασίες. Με τη λειτουργική σχετική ομογενοποίηση των πανεπιστημιακών σχολών μέσω της απασχόλησης στο δημόσιο τομέα και την άμεση επαγγελματική αποκατάσταση των πτυχιούχων. Η άσκηση από τους πτυχιούχους διαφορετικών πανεπιστημιακών σχολών συναφών λειτουργιών και αρμοδιοτήτων στο δημόσιο τομέα και η αναγκαστική αντιμετώπισή τους ως ισότιμων από το κράτος, έχει

ως αποτέλεσμα την αναβάθμιση των σχολών εκείνων (όπως οι οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές) οι οποίες δεν χαιρόνται και μεγάλης εκτίμησης στην αγορά εργασίας και, αφετέρου, συντίθενται στη μεγάλη τους πλειοψηφία από παιδιά των ασθενέστερων κοινωνικών τάξεων.

Με τον τρόπο αυτό το κριτήριο της γνώσης που αποτελεί το κατεξοχήν διαφοροποιητικό στοιχείο οργάνωσης των σπουδών χάνει μέρος της αξίας του. Υποκαθίσταται, τουλάχιστον μερικά από το επαγγελματικό αντίκρισμα του πτυχίου. Αυτό ακριβώς το γεγονός συμπίπτει και εκτρέφει την εργαλειώδη αναπαράσταση του πτυχίου. Ως βασικός εργοδότης πτυχιούχων όμως, και ελλείψει άλλων ορατών εναλλακτικών κατευθύνσεων, ο δημόσιος τομέας λειτουργεί ως κεντρικό στοιχείο αναφοράς ενός άλλου κόσμου· τροφοδοτεί τη συγκρότηση μιας κοινωνικής αναπαράστασης στην οποία αποτελεί το βασικό συστατικό στοιχείο. Συνθέτει έτσι έναν ορατό κοινωνικό ορίζοντα ο οποίος πυροδοτεί τη ζήτηση πτυχίων. Αποτελώντας όμως τον πιο απτό ορίζοντα ενός νέου κόσμου άγνωστου στα λαϊκά στρώματα αποτελεί κατά κάποιον τρόπο μια πυξίδα και έναν μαγνήτη που προσανατολίζει, έλκει και γοητεύει τους επίδοξους πτυχιούχους. Κατά τον τρόπο όμως αυτό συντηρεί κυ-



κλικά την ίδια του τη ζήτηση και αναπαράγει την εικόνα ως του πιο ορατού κοινωνικού ορίζοντα.

Ο κοινωνικός ορίζοντας όντας πια απτός εκτρέφει προσδοκίες από την πλευρά των πτυχιούχων, ιδιαίτερα λαϊκής κοινωνικής προέλευσης, οι οποίοι θεωρούν την απόκτηση του πτυχίου ως επιστέγασμα μιας «ηρωϊκής» προσπάθειας που τους νομιμοποιεί στην κυριολεξία να απαιτήσουν μια θέση «αντάξια» των σπουδών τους. Η διαδικασία αυτή ενισχύει το ρόλο του σχολείου ως μηχανισμού κοινωνικής κατάταξης και ιεράρχησης. Έτσι μπορεί να κατανοηθεί η προαναφερθείσα διαπίστωση της Μ. Ελισαμπέτ-Αντμάν, όπως επίσης και μια σειρά από λαϊκές εκφράσεις που αναδεικνύουν τη σχολική επιτυχία σε κεντρικό κριτήριο κατασκευής και αξιολόγησης της εικόνας των ατόμων.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. O.C.D.E., *Examens des politiques nationales d'éducation: Grèce*, Paris 1982, σ. 11.

2. Στις στατιστικές της UNESCO, που στηρίζονται σε επιλεγμένο δείγμα 50 χωρών, υπολείπεται ελάχιστα των Ηνωμένων Πολιτειών, αλλά ο αριθμός των Ελλήνων φοιτητών είναι κατά πάσα πιθανότητα υψηλότερος γιατί δεν συμπεριλαμβάνονται συστηματικά μερικές χώρες μεταξύ των οποίων οι βαλκανικές και της ανατολικής Ευρώπης, όπου υπάρχουν πολλοί Έλληνες φοιτητές.

3. Η μεγάλη αύξηση του αριθμού των υποψηφίων μετά το 1983 οφείλεται, σε μεγάλο βαθμό, στο σύστημα συμμετοχής στις γενικές εξετάσεις που μετέτρεπε πρακτικά το σύνολο των μαθητών της Γ' Λυκείου σε υποψηφίους.

4. Βέβαια, εκτός από τη γνώση το σχολείο μεταδίδει και κάποιες αξίες. Το πρόβλημα είναι ποιες. «Τα παιδιά της κατώτερης κοινωνικής τάξης», σημειώνει ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης, «είναι αναγκασμένα να τροποποιούν το γλωσσικό τους "κώδικα" και να προσαρμόζονται συνεχώς στον "κώδικα" της μεσαίας τάξης επειδή αυτός γίνεται περισσότερο αποδεκτός και βαθμολογείται καλύτερα στο σχολείο». *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, εκδόσεις Γρηγόρη, 1989 (3η έκδοση), σ. 143.

5. Πρόκειται για σταθερά που διέπαι την οικονομία των κοινωνικών ιεραρχήσεων και τις συμβολικές διαμάχες για την καθιέρωση ή την ανατροπή τους. Βλ. σχετικά P. Bourdieu, *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Les éditions de Minuit, Paris 1989, σ. 371 κ.εξ και Μπ. Μπερνστάιν, *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Αλεξάνδρεια, 1981, σ. 145.

6. «Αυτό είναι τόσο αληθινό σε ολόκληρη τη χώρα, που, μόλις ενηλικιωθούν, πολλοί Έλληνες – ιδιαίτερα εκείνοι που προέρχονται από την επαρχία ή τη μικροαστική τάξη των πόλεων – έχουν πειστεί πως ήταν οι πρώτοι στην τάξη τους, συνέχεια σε ολόκληρη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Αλλά δεν νομίζω πως η τύχη μ' έφερε συστηματικά, σε όλους τους κύκλους που γνώρισα στην Ελλάδα, δίπλα σε όσους είχαν τιμηθεί με βραβείο αριστείας. Δεν μπορεί παρά να πρόκειται για μια ανάπλαση της πραγματικότητας, πάνω στη βάση αυτής της ανάγκης του να είσαι ο καλύτερος ή να περνάς σαν ο καλύτερος, μέσα σ' ένα σύστημα έντονου ανταγωνισμού ανάμεσα σε οικογένειες ή ανάμεσα σε ομάδες. Εξάλλου, αυτό το φαινόμενο δεν αφορά παρά μόνο τους άντρες και όχι τις γυναίκες, που το πεδίο του ανταγωνισμού τους δε βρίσκεται στη σφαίρα της διανοησης», *Βία και πωληριά. Άνδρες και γυναίκες σ' ένα ελληνικό χωριό*, εκδ. Καστανιώτης, 1987 σ. 205, υποσημ. 64.

7. Από τη σκοπιά αυτή μπορούν να κατανοηθούν μια σειρά από λαϊκές εκφράσεις: «Άνθρωπος αγράμματος, ξύλο απελέκητο», «πήγε σχολείο, έγινε άνθρωπος», «άνοιξαν τα μάτια του στο σχολείο», κλπ. Βέβαια οι προτάσεις αυτές χάνουν μέρος της ισχύος τους όταν ο «γραμματιζούμενος» προσβάλλει καθημερινές δοξασίες και σχήματα. Τότε ανασπύρεται ένα δεύτερο ερμηνευτικό σχήμα που μειώνει το βάρος του σχολείου και κυρίως του «γραμματιζούμενου»: «τόσα χρόνια τι μάθαινε στο σχολείο», «αυτά σου μάθαιναν στο σχολείο;», «τι τα θέλεις τα γράμματα αν δεν έχεις τρόπους», «άλλο πράγμα η κοινωνική μόρφωση» κλπ.

8. Η προτίμηση αυτή συναρτάται βέβαια και με τη θέση των ερωτωμένων. Για τους γονείς για παράδειγμα που έχουν παιδιά τη στιγμή της έρευνας σε τεχνικά λύκεια και σχολές είναι πιθανό να ενεργοποιηθεί ένας μηχανισμός εκλογίκευσης του τύπου «τι να κάνει στο γενικό», «όλοι οι πτυχιούχοι είναι άνεργοι». «καλύτερα, να μάθει μια τέχνη». Πρόκειται συχνά για εκδηλώσεις άμυνας ενάντια στη λογική κατάταξης του σχολείου μέσω του βαθμού και είναι χαρακτηριστικές ατόμων τα οποία, αφενός, δεν έχουν ως διακριτικό γνώρισμα τη γνώση και αφετέρου, δεν έχουν άλλους τύπους πόρων να αντιπαρατάξουν. Έτσι η «επιλογή» αιτιολογείται αρνητικά, μέσω της υποβάθμισης του σχολικού διπλώματος και την επίκληση του χρήματος.

9. Έρευνα της Δ. Σιδηροπούλου, εφ. *Καθημερινή*, 21 Δεκεμβρίου 1994.

10. Η έκφραση της επιθυμίας αυτής μπορεί βέβαια να μην εκπληρωθεί, αποτελεί όμως πάντα ένα ισχυρό κίνητρο που λειτουργεί, ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία, για να συνεχίσουν τα παιδιά τους πάση θυσία στο γενικό λύκειο. Η αντίληψη αυτή βέβαια αντιστρατεύεται τα εγχειρήματα στροφής προς τα τεχνικά και επαγγελματικά λύκεια.

11. Έτσι μπορεί να εξηγηθεί το «παράδοξο» φαινόμενο της θεώρησης των φοιτητών εξωτερικού με δύο σταθμά. Σύμφωνα με τα «κρατούτα» όσοι δεν «πετυχαίνουν» στις γενικές εξετάσεις θεωρούνται «αποτυχημένοι». Η κρίση αυτή ισχύει για εκείνους που σπουδάζουν κυρίως στις ανατολικές χώρες και, κατά δεύτερο λόγο, την Ιταλία οι οποίοι συνήθως είναι γόνιμοι των «χαμηλότερων» κοινωνικών στρωμάτων. Αντίθετα η διάκριση ισχύει ελάχιστα ή καθόλου για τα πανεπιστήμια των δυτικών χωρών και ιδιαίτερα κάποια από αυτά όπου καταφεύγουν μάλιστα οι γόνιμοι των «μεσαίων» και των «ανώτερων» κοινωνικών κατηγοριών. Στη δεύτερη περίπτωση η αντιπαράθεση μεταλλάσσεται και από «πετυχημένο/αποτυχημένο» γίνεται «ελληνικό πανεπιστήμιο/πανεπιστήμιο προηγμένης οικονομικά (τεχνολογικά κλπ.) δυτικής χώρας». Η διαφοροποίηση αυτή βέβαια δεν είναι μόνο θέμα χώρας αλλά και κοινωνικής θέσης. Έτσι ένας μηχανικός που σπούδασε στην Ιταλία μπορεί να μείνει με την ετικέτα του «αποτυχημένου», ενώ το κριτήριο αυτό δεν ισχύει για κάποιον που σπούδασε στην ίδια χώρα, αλλά αργότερα «επέτυχε» όπως για παράδειγμα αν έγινε βουλευτής ή καθηγητής πανεπιστημίου.

12. Η «εργαλειακή» αντίληψη του πτυχίου συναρτάται με την γενικότερη «υλιστική» αντίληψη των αθθενέστερων οικονομικά στρωμάτων. Αυτό φαίνεται και από έρευνα της Μ. Πετμεζίδου-Τσουλουβή το 1979 στη Θεσσαλονίκη. «Από το μεσοαστικό στρώμα Ι προς τα μικροαστικά στρώματα και την εργατική τάξη» αυξάνεται το ποσοστό των ατόμων που ξεχωρίζουν τους οικονομικούς παράγοντες σαν τη βάση των ανισοτήτων: ενώ στο στρώμα των ανωτέρων βαθμίδων των ελευθερίων επαγγελματιών, διευθυντικών και διοικητικών στελεχών μόνο το ένα τέταρτο των αποκρινόμενων έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στα οικονομικά χαρακτηριστικά, στην εργατική τάξη τα οικονομικά κριτήρια τονίστηκαν εμφαντικά από το 50% των ατόμων». *Κοινωνικές τάξεις και μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής*, Εξάντας, 1986, σ. 208. Ας σημειώσουμε εδώ ότι στην έρευνα της Ι. Λαμπίρη-Δημάκη το 1963-64 (*Προς μία Ελληνική Κοινωνιολογία της Παιδείας*, εκδ. ΕΚΚΕ, 1974, τ. 2., σ. 106) τίθεται μεταξύ άλλων η παρακάτω ερώτηση: «Εισ τι νομίζετε ότι θα σας χρησιμεύσει κυρίως το πτυχίο σας». Το 86% των ερωτηθέντων απαντά στην «οικονομική ανεξαρτησία». Η ερώτηση αυτή διαφέρει από το ερώτημα που εμείς θέτουμε: αφορά στη λειτουργικότητα του πτυχίου, ενώ το ερώτημά μας στην αναπαράστασή του.

13. Κ. Κασμάτη, *Έρευνα για κοινωνικά χαρακτηριστικά της Απασχόλησης, !.1. Η επιλογή Επαγγέλματος*, εκδ. ΕΚΚΕ, Αθήνα 1991. Έρευνα του 1983 με ερωτηματολόγιο με αντιπροσωπευτικό δείγμα 6.250 ατόμων από την περιφέρεια της πρωτεύουσας.

14. Ανεργιοπτυχιούχοι ΑΕΙ σε απόλυτους αριθμούς (ανά χιλιάδες) και ποσοστά (1981-1989)

Έτος	Ενεργός πληθυσμός		Σύνολο ανέργων		Σύνολο Άνεργοι πτυχιούχοι ΑΕΙ	
	h	%	h	%	n	%
1981	354,8	4,4	155,3	277,9	13,1	4,7
1985	3892,5	7,8	303,9	367,1	23,0	6,3
1989	3966,9	7,5	296,0	453,5	31,7	7,0

Πηγή: Έρευνα Εργατικού Δυναμικού (Απασχολήσεως), ετών 1981, 1985 και 1989, Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος.

15. *Όπ.*, σ. 266.

16. Οι φιλολογικές αποτελούν την κατεξοχήν «γυναικεία» σχολή ενώ οι στρατιωτικές ασκούν μια γοητεία κυρίως στα λαϊκά στρώματα στην κουλτούρα των οποίων, εκτός από το συμβολισμό της δύναμης που παρέχουν τα σιρτάρια και τα «αυτέρια», οι μυς και το κορμί αποτελούν βασική αναφορά.

17. Η διαπίστωση αυτή φαίνεται καθ' όλα εύλογη αν σκεφτούμε ότι οι

σπουδές νομικών σε προπτυχιακό επίπεδο λόγω αντικειμένου σπουδών είναι δύσκολες στα πανεπιστήμια του εξωτερικού και μάλιστα των ανατολικών χωρών, ενώ αντίθετα η μεγάλη πλειοψηφία των προπτυχιακών φοιτητών εξωτερικού είναι γραμμένοι στις ιατρικές σχολές. Σύμφωνα με εκτιμήσεις ο αριθμός των Ελλήνων προπτυχιακών φοιτητών ιατρικής στα πανεπιστήμια του εξωτερικού πενταπλασιάζεται κατά την περίοδο 1970-1983 και αντιπροσωπεύει το 20% των προπτυχιακών και το 15% του συνόλου. Περίπου το 60% από αυτούς βρίσκονται στην Ιταλία. Βλ. Καλαματιανού, *οπ.*, σ. 147. Σύμφωνα με επεξεργασία στοιχείων του ΔΙΚΑΤΣΑ από το Σεπτέμβριο του 1979 μέχρι το Μάιο του 1984 από τα 15.513 άτομα που κατέθεσαν ξένους τίτλους σπουδών τα 2.873 (24,9%) είχαν βασικό πτυχίο ιατρικής και τα 196 (4,9%) μεταπτυχιακό τίτλο. Από αυτούς που είχαν μεταπτυχιακό τίτλο ιατρικής το 65% σπούδασε στη Γερμανία. Για τους αριθμούς Π. Σουρής, «Η σύνθεση της παλιννόστησης επιστημονικού δυναμικού», στο *Πρόγραμμα ερευνών αποδημίας-παλιννόστησης του ελληνικού πληθυσμού, Εισαγωγικές προσεγγίσεις*, τόμος Α', Γ.Γ.Α.Ε., Αθήνα 1990, σ. 159 και 162 (1990).

18. Ο προσανατολισμός συναρτάται σε μεγάλο βαθμό με την κοινωνική κατηγορία. Τα αγροτικά στρώματα στρέφονται περισσότερο στα παραδοσιακά επαγγέλματα κύρους κυρίως τα νομικά, ενώ τα εργατικά στα «πρακτικά», μαθηματικά, οικονομικές σχολές.

19. Το ίδιο θα μπορούσε να λεχθεί και για την έρευνα της Ι. Λαμπίρη Δημάκη, (*Η ελληνική κοινωνία στη φοιτητική συνείδηση*, Αθήνα, Οδυσσεύς, 1983, σ. 128) στους φοιτητές της Νομικής Σχολής της Αθήνας οι οποίοι πιστεύουν στην τεράστια πλειοψηφία τους (97% οι φοιτητές και 91% οι φοιτήτριες) στην ανοδική κοινωνική άνοδο και αποδίδουν την καθοδική σε ατομικές αδυναμίες. Εκτός από την κοινωνική σύνθεση πρέπει να ληφθεί υπόψη και το γεγονός ότι πρόκειται για πρωτοετείς φοιτητές οι οποίοι έχοντας μόλις εισαχθεί σε μια σχολή υψηλού κοινωνικού κύρους πρέπει να αισθάνονται μάλλον αισιόδοξοι.

20. Σύμφωνα με τη γνωστή έρευνα της Κ. Moustaka στις αρχές της δεκαετίας του '60 (*The Internal Migrant*, ΕΚΚΕ, 1964, σ. 60) 18,81% των ερωτωμένων θεωρεί ως πρωτεύοντα λόγο για την εσωτερική μετανάστευση τις σπουδές. Το αντίστοιχο ποσοστό στην έρευνα του G. Burgel, *La condition industrielle à Athènes*, τόμος Β', *Mobilité géographique et mobilité sociale*, εκδ. ΕΚΚΕ, Αθήνα, σ. 48, που διενεργείται λίγο αργότερα, ανέρχεται σε 18%.

21. Αξίζει να σημειώσουμε εδώ ότι σύμφωνα με τον C. Sanders (*Rainbow in the Rock*, Cambridge, Harvard University Press, 1962, σσ. 242-254) μόνο το 7% των ερωτωμένων γονέων θεωρούσαν το πανεπιστήμιο ως ιδεατή λύση και το 40% τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται πιθανότατα για τα όρια του κοινωνικού κόσμου των Ελλήνων της υπαίθρου σε μια περίοδο που το σχολείο δεν αποτελούσε ακόμα ορατή προοπτική και στοιχείο της καθημερινότητας.

22. Η αντίδραση αυτή σήμερα είναι εντονότερη και συνδέεται με τη δομική υποτίμηση σχολών και επαγγελματιών που κάποτε έχαιραν κοινωνικής εκτίμησης. Βλέπε σχετικά Β. Vernier, «Emigration et déreglement du marché matrimonial», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Ιούλιος 1977, τχ. 15, σσ. 31-58 και «Stratégies matrimoniales et choix d'objet incestueux, dot, diplôme, liberté sexuelle, grénom», στο ίδιο περιοδικό, Ιούνιος 1985, τχ. 57/58, σσ. 3-27.

23. Το στοιχείο αυτό πιθανά να εξηγεί και το γεγονός ότι ο δημόσιος τομέας απορρόφησε και σημαντικό τμήμα πτυχιούχων από ΑΕΙ αυξημένου κοινωνικού κύρους. Για παράδειγμα σύμφωνα με το ΤΕΕ, στα τέλη της δεκαετίας του '70, 29% από τα 22.000 μέλη του εργαζόταν στο δημόσιο τομέα, 33% για λογαριασμό κάποιου ιδιώτη και το υπόλοιπο 38% για δικό του λογαριασμό. Αναφέρεται από τον Σ. Πεσμαζόγλου, *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Θεμέλιο, 1985, σ. 293.

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΡΙΤΙΚΗ

ΓΛΩΣΣΑ ~ ΘΕΩΡΙΑ ~ ΠΡΑΞΗ

Κυκλοφορούν

RENE DESCARTES, *Τα πάθη της ψυχής*
ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΤΡΟΓΙΑΝΝΟΣ, *Το πρόβλημα της εθελούσας*
ΓΙΩΡΓΟΣ ΞΗΡΟΠΑΪΔΗΣ, *Ο Heidegger και το πρόβλημα της Οντολογίας*

Ετοιμάζονται

MEYER H. ABRAMS, *Ο καθρέφτης και ο λύχνος*
T. ADORNO - K. POPPER - J. HABERMAS κ.ά., *Η διαμάχη για το θετικισμό στη γερμανική κοινωνιολογία*
WILLI BENNING (επιμ.), *Επιλογή από την αλληλογραφία των Goethe-Schiller*
ISAIAH BERLIN, *Vico, Herder, Hamann - Τρεις κριτικοί του Διαφωτισμού*
GILLES DELEUZE, *Ο Σπινόζα και το πρόβλημα της έκφρασης*
PHILIPPE FORGET (επιμ.), *Κείμενο και ερμηνεία. Η διαμάχη Gadamer-Derrida*
FRIEDRICH HEGEL, *Περί των επιστημονικών τρόπων πραγμάτευσης του φυσικού δικαίου*
MARTIN HEIDEGGER, *Διαμονές*
EDMUND HUSSERL, *Η χρήση των ευρωπαϊκών επιστημών και η υπερβατολογική φαινομενολογία*
EDMUND HUSSERL, *Τι είναι φαινομενολογία - Το άρθρο για την εγκυκλοπαίδεια Britannica*
Γ. ΞΗΡΟΠΑΪΔΗΣ - Δ. ΚΟΤΡΟΓΙΑΝΝΟΣ (επιμ.), *Κοινοτισμός - Φιλελευθερισμός. Η διαμάχη για τα ηθικά θεμέλια των σύγχρονων κοινωνιών*
IMMANUEL KANT, *Κριτική του πρακτικού Λόγου*
EMMANUEL LÉVINAS, *Άλλως του Είναι ή επέκεινα της ουσίας*
NIKLAS LUHMANN, *Νομιμοποίηση μέσω διαδικασίας*
THOMAS NAGEL, *Η θέα από το πουθενά*
PAUL RICŒUR, *Η ζωντανή μεταφορά*
RICHARD RORTY, *Η φιλοσοφία και ο καθρέφτης της φύσης*
ΝΙΚΟΣ ΣΕΒΑΣΤΑΚΗΣ, *Η ψυχή και τα είδωλα*
HELMUT WILLKE, *Εισαγωγή στη συστημική θεωρία*

Διδότου 10, 106 80 Αθήνα,
τηλ. 36 22 390, fax 36 21 367

Βιβλιοπωλείο

Κωλέττη 25, 106 77 Αθήνα, τηλ. 38 36 460