

Αργύρης Γ. Κυρίδης, *Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985)*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997

**Η** προαναφερθείσα εργασία του Αργύρη Κυρίδη αποτελεί συνεισφορά στις έρευνες, που έχουν μέχρι τώρα διεξαχθεί, για την απομυστικοποίηση και ανάδειξη του ανισωτικού ρόλου που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί στα πλαίσια και του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού.

Χάρη σε πολυάριθμες μελέτες –θεμελιωμένες σε μια αφθονία αδιαμφισβήτητων εμπειρικών στοιχείων– που πραγματοποιήθηκαν στην Ευρώπη, αλλά και πέραν του Ατλαντικού, γνωρίζουμε σήμερα ότι, παρά τα μυστικοποιητικά, κυρίαρχα ιδεολογήματα της αξιοκρατίας και της ισότητας των

ευκαιριών, η εκπαίδευση δεν είναι μία κοινωνικά ουδέτερη λειτουργία.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εργασία του Αργύρη Κυρίδη (Α.Κ.) διαθέτει μια πρωτοτυπία. Όπως υποστηρίζει ο ίδιος ο συγγραφέας, πρόθεσή της δεν είναι «η διαπίστωση της εκπαιδευτικής ανισότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση [...] τόσες και τόσες προηγούμενες εργασίες έχουν αναδείξει το φαινόμενο αυτό και έχουν προχωρήσει σε ερμηνευτικές προσπάθειες. [...] Έτσι ο κεντρικός προβληματισμός της εργασίας αφορά στα συστήματα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στη σύνδεσή τους με την αναπαραγωγή των κοι-

νωνικών προνομίων και διακρίσεων» (σ. 14). Στα πλαίσια του περιορισμένου χώρου που έχουμε στη διάθεσή μας, δεν είναι δυνατόν να γίνει εκτενής αναφορά στο σύνολο των αναλύσεων και θέσεων του συγγραφέα ούτε στον πλούτο των στατιστικών στοιχείων που χρησιμοποιεί για να τις τεκμηριώσει. Θα επιχειρήσουμε, ωστόσο, να καταγράψουμε τα σημεία εκείνα που θεωρούμε σημαντικότερα για την όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστη παρουσίαση της εν λόγω μελέτης.

Ο προσδιορισμός του ρόλου που επιτελούν τα συστήματα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προϋποθέτει την αποκρυπτογράφηση του ρόλου που εκπληρώνει το σχολείο εντός του κοινωνικού σχηματισμού.

Σύμφωνα με το συγγραφέα: «Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός εντέλλεται σε δύο βασικές λειτουργίες: η μία συνίσταται στη μετάδοση γνώσεων και η άλλη είναι η κοινωνικοποίηση των νέων με συγκεκριμένες αξίες και πρότυπα, που ως σημασιολογικά υποκείμενα παραπέμπουν στα ιδεολογήματα της κυρίαρχης τάξης. Παράλληλα, το σχολείο, μέσα από την ίδια διαδικασία, προκαταμεριζεί την εργασία, πάνω στη βάση της αναπαραγωγής των υφιστάμενων παραγωγικών σχέσεων, διατηρώντας την προϋπάρχουσα κοινωνική διαστρωμάτωση» (σ. 51).

Στο παραπάνω έδαφος, τα εξεταστικά συστήματα καλούνται να εκπληρώσουν δύο βασικές λειτουργίες.

Πρώτο: «οι γενικές εξετάσεις αποτελούν την κορυφαία στιγμή του κοινωνικού σχολικού ελέγχου [...] αποτελούν το μηχανισμό επιβράβευσης και τιμωρίας του μαθητικού πληθυσμού ανάλογα με την επίδοσή του, το μηχανισμό ελέγχου της ορθότητας της προεπιλογής, που έχει ήδη συντελε-

στεί στους κόλπους του σχολικού δικτύου, μηχανισμό ελέγχου του συνολικού σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τέλος μηχανισμό ελέγχου του κοινωνικού προκαταμερισμού της εργασίας» (σ. 52).

Δεύτερο: «Παράλληλα με την άσκηση ελέγχου, οι εξετάσεις επιτελούν μια πρόσθετη και ίσως πιο σημαντική λειτουργία: αποτελούν ένα ισχυρό μέσο νομιμοποίησης των διαδικασιών επιλογής και διαχωρισμού που συντελέστηκαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. [...] Η χρήση τους κρίθηκε επιβεβλημένη κοινωνικά, αφού στοχεύουν στο να αποδείξουν ότι ο προκαταμερισμός της εργασίας, μέσα από το διαχωρισμό του μαθητικού πληθυσμού σε δύο μορφωτικά υποσύνολα, δεν είναι κατευθυνόμενος και επιβεβαιώνεται με αντικειμενικά κριτήρια όπως αυτό της αξιοκρατίας. Η προεπιλογή και ο διαχωρισμός των μαθητών πρέπει ν' αποδειχθεί ότι γίνεται με βάση το κριτήριο της προσωπικής αξίας του καθενός, και που είναι, βέβαια, φυσικό χάρισμα» (σσ. 54-55).

Με αφετηρία την προηγηθείσα θεωρητική προσέγγιση, ο συγγραφέας διερευνά το διαμεσολαβητικό ρόλο των συστημάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στα πλαίσια του συνολικού ανισωτικού ρόλου των εκπαιδευτικών μηχανισμών την περίοδο 1955-1985. Γεγονός που, όπως έχουμε ήδη επισημάνει, συνιστά και την πρωτοτυπία της μελέτης αυτής. Ας δούμε τα συμπεράσματα στα οποία οδηγείται ο συγγραφέας αξιοποιώντας ένα μεγάλο όγκο στατιστικού υλικού.

«Στα κεφάλαια που προηγήθηκαν», σημειώνει ο Α.Κ., «αναδείχθηκε και συζητήθηκε το κεντρικό πρόβλημα της λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: η ανισότητα ευκαιριών μεταξύ των νέων, ν' αποκτήσουν το σύνολο των πολιτισμικών

και κοινωνικών εφοδίων, που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε θέση να προσφέρει. [...] Έτσι δείξαμε τις μεγαλύτερες ευκαιρίες για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που έχουν οι γόνοι των πλούσιων οικογενειών σε σχέση με αυτούς των φτωγών, οι υποψήφιοι που μεγάλωσαν σε ανώτερο μορφωτικό και πολιτιστικό περιβάλλον από κάποιους άλλους και οι κάτοικοι των αστικών κέντρων σε σχέση με τους κατοίκους της επαρχίας. [...] Είναι προφανές ότι η ανισότητα ευκαιριών για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι αποτέλεσμα ξεχωριστών μεταβλητών προσδιοριστικών παραγόντων. Αποτελεί ένα πρόβλημα πολλών και αλληλοπροσδιοριζόμενων μεταβλητών, που η αντιμετώπισή τους, με τα υπάρχοντα στοιχεία, οδηγεί σε μια και μόνο διαπίστωση: οι ευνοημένοι, κοινωνικά, πολίτες της χώρας έχουν περισσότερες δυνατότητες για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» (σσ. 264-265).

Έτσι, για όλη την περίοδο 1955-1985, το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει, κατά τρόπο απαρέγκλιτο, ένας μηχανισμός αναπαραγωγής και αποτύπωσης των κοινωνικών-ταξικών ανισοτήτων που συγκροτούν την ελληνική κοινωνία.

Η λειτουργία του, μάλιστα, αυτή καθόλου δεν αμφισβητήθηκε ή αποδυναμώθηκε από τις μεταρρυθμιστικές επεμβάσεις, που κατά καιρούς πραγματοποιήθηκαν από τους κρατούντες, στο σύστημα των εισιτηρίων εξετάσεων.

Επίσης, όπως υποστηρίζει ο συγγραφέας: «Η ανισότητα ευκαιριών για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, με βάση τα στατιστικά στοιχεία σύγκρισης, εμφανίζεται να έχει σαφώς μικρότερη έκταση από αυτή των λεγόμενων βιομηχανικών χωρών της Ευρώπης, αλλά και της Αμερικής. Ως προς την κατεύθυνση αυτή οδήγη-

σαν, μεταξύ άλλων, συγκεκριμένα δομικά χαρακτηριστικά του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού, η δημοκρατικότητα των εκπαιδευτικών θεσμών και τα δομικά χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαιδευτικής πυραμίδας. Ουδέποτε δημιουργήθηκε στην Ελλάδα μια εργατική τάξη προλεταριακού τύπου κατά τα πρότυπα των δυτικών αναπτυγμένων χωρών, λόγω της περιορισμένης ανάπτυξης των μεγάλων βιομηχανικών μονάδων. Οι μετεμφυλιακές δεξιές κυβερνήσεις κατόρθωσαν να δημιουργήσουν μια σημαντικά μεγάλη εκλογική βάση, μέσα από τα κατώτερα στρώματα, με ανταλλάγματα πελατειακού τύπου, μετατρέποντας το κράτος στο μεγαλύτερο εργοδότη. Έτσι, κατ' αυτόν τον τρόπο η κοινωνική διαστρωμάτωση δεν εξασφάλισε ευδιάκριτα όρια μεταξύ των κοινωνικών στρωμάτων, και ούτε οδήγησε σε αγώνες κοινωνικών διεκδικήσεων προλεταριακού τύπου. Παράλληλα, το δημοκρατικό, τουλάχιστον τυπικά, ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαινόταν για όλους εύκολα προσπελάσιμο, και όντως υπήρξε, αφού με το πέρασμα του χρόνου τα περισσότερα φίλτρα διήθησης του μαθητικού πληθυσμού μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων εξαλείφθηκαν, ενώ, παράλληλα, η μειωμένης έκτασης οριζόντια εξάπλωση του σχολικού δικτύου ωθούσε τους εκπαιδευόμενους στο μόνο δρόμο επαγγελματικής "εξειδίκευσης", εκτός της μαθητείας, που ήταν το πανεπιστήμιο» (σ. 266).

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να σταθούμε και να κάνουμε κάποιες παρατηρήσεις. Κατ' αρχάς, ο ισχυρισμός, που έχει προβληθεί και από άλλους ερευνητές κατά το παρελθόν, ότι η αναπαραγωγή των κοινωνικών-ταξικών ανισοτήτων μέσω του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι λιγότερο ισχυρή απ' ό,τι στις άλλες χώρες της Δύσης έχει αμφισβητηθεί. Ο ισχυρισμός

αυτός θεωρείται προϊόν μιας καταγραφής της πραγματικότητας στο επίπεδο των φαινομένων και παραγνώρισης της βαθύτερης ουσίας τους. Έτσι, η Άννα Φραγκουδάκη, αναγνωρίζοντας ότι «υπάρχουν οπωσδήποτε ψηλότερα ποσοστά φοιτητών με κοινωνική προέλευση αγροτική και εργατική στα ελληνικά πανεπιστήμια συγκριτικά με τις άλλες χώρες», υιοθετώντας μια διαφορετική ερμηνευτική προσέγγιση και επιχειρηματολογία, θα υποστηρίξει ότι στην «ελληνική κοινωνία η κοινωνική επιλογή στην εκπαίδευση δεν είναι πολύ διαφορετική από των άλλων χωρών»<sup>1</sup>.

Επίσης, στα όρια αυτού του κειμένου δεν μπορεί να γίνει εκτενής αναφορά στη συζήτηση που έχει διεξαχθεί μ' αφορμή τα ζητήματα που συνδέονται με τη μεταπολεμική ανάπτυξη του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού, τη διαμόρφωση και συγκρότηση της εργατικής τάξης της Ελλάδας.

Η «κρατικοκεντρική» ανάγνωση της μεταπολεμικής ανάπτυξης του ελληνικού καπιταλισμού, πάντως, είναι κατά τη γνώμη μας μονομερής, οδηγεί σε μια υπεραξίωση των «ιδιότυπων» χαρακτηριστικών του και ανεπαρκή ανάδειξη και κατανόηση των θεμελιακών του χαρακτηριστικών<sup>2</sup>.

Τι είναι, τελικά, οι εισιτήριες εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση; Θα δώσουμε το λόγο στο συγγραφέα τον ίδιο: «Η υπαγωγή των εισιτηρίων διαγωνισμών στη δευτεροβάθμια εκπαιδευτική διαδικασία έχει, παράλληλα, σαν αποτέλεσμα τη μεταφορά μιας δχρονης, τουλάχιστον, ανισωτι-

κής, επιλεκτικής διαδικασίας και των αξιολογικών της επιχρισμάτων, σαν κληρονομιά στους υποψηφίους που θα χαρακτηρίσει, καταλυτικά, το εκπαιδευτικό και κοινωνικό τους μέλλον. Επίσης, αυτή η ανισωτική διαδικασία και οι προεπιλογές της νομιμοποιούνται και χρίζονται ως φυσικές και δίκαιες, μέσω του αυξημένου κύρους και της εγκυρότητας των εισιτηρίων διαγωνισμών. [...] Έτσι, τα κοινωνικά και μορφωτικά προνόμια και η κοινωνική διαστρωμάτωση τείνουν να αναπαραχθούν, ενώ ταυτόχρονα η κυρίαρχη κουλτούρα και ιδεολογία συντηρούνται και αναπαράγονται ως μόνες έγκυρες και αποδεκτές» (σ. 275). Όπως θα πουν πολύ εύστοχα οι Baudelot - Establet: *École unique = école divisée* (το ενιαίο σχολείο είναι διαιρεμένο σχολείο)<sup>3</sup>.

**Α. Δημητούλης**

### Σημειώσεις

1. Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, εκδ. Παταξήση, Αθήνα 1985, σσ. 188-201.

2. Για μια διαφορετική προσέγγιση από εκείνη του συγγραφέα, βλ. Γιάννης Μηλιός, *Ο ελληνικός κοινωνικός σχηματισμός. Από τον εκτετατισμό στην καπιταλιστική ανάπτυξη*, εκδ. Εξάντας, Αθήνα 1988 και Περικλής Παπαδόπουλος, *Η ταξική διάφθορα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας*, εκδ. Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1987.

3. Christian Baudelot - Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, εκδ. Francois Maspero, Paris 1971.