



ΕΘΝΙΚΟ ΜΕΤΣΟΒΙΟ ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ

Διδακτορική διατριβή

Υπ. Δρ.: Δακτυλός Ευάγγελος

Από την Ιστορία της ΔΕ Επαγγελματικής Τεχνικής Εκπαίδευσης (Ε-ΤΕ) στην Ελλάδα στα σημερινά ταυτοτικά χαρακτηριστικά και στις απόψεις των μαθητών της: όψεις της Ε-ΤΕ στην Αττική.

Συμβουλευτική Επιτροπή:

Θεολόγου Κώστας, Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΜΠ (επιβλέπων)

Παναγιώτης Μιχαηλίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΜΠ

Ευάγγελος Πρωτοπαπαδάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΚΠΑ

Εξεταστική επιτροπή :

Μαρία-Καλομοίρα Δασκολιά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

Φραγκίσκος Κουτελιέρης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Αντιγόνη Άλμπα Παπακωνσταντίνου, Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

Γεώργιος Πασιάς, Καθηγητής ΕΚΠΑ

Ιανουάριος 2021

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διατριβή εξετάζει τη Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση (Ε-ΤΕ) στην Ελλάδα και διερευνά τη δυνατότητα ανάπτυξής της και την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών των ΕΠΑΛ. Η εξέταση αυτή συντελείται στα πλαίσια της σκιαγράφησης μιας ιστορικής διαδρομής, της κοινωνιολογικής θεωρίας, καταλήγοντας σε μια σύμπραξη θεωρίας και έρευνας μέσα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών του ΕΠΑΛ και τη διερεύνηση των σημερινών ταυτοτικών χαρακτηριστικών στις απόψεις τους.

Αρχικά παρουσιάζεται η ιστορική ανασκόπηση της ΤΕΕ στην Ελλάδα από το 1830 έως τις τελευταίες μεταρρυθμίσεις της διετίας 2018-2020, εστιάζοντας σε νομοθετικές μεταρρυθμίσεις και εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές που εφαρμόστηκαν κατά περιόδους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η εξέλιξη της Τεχνολογικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ξεκίνησε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, σε περίοδο που η ανάγκη για την εφαρμογή τεχνολογικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης κρινόταν αναγκαία για την οικονομική ανάπτυξη του κράτους. Ήταν, εξάλλου, μια στόχευση σύγχρονη με παρόμοιες κινήσεις των άλλων ευρωπαϊκών χωρών, κυρίως της Γερμανίας και της Αγγλίας, οι οποίες είχαν ήδη αναπτύξει τον βιομηχανικό τους τομέα.

Όμως, σε αντίθεση με τα κράτη αυτά, το υπό διαμόρφωση ελληνικό κράτος δεν έθεσε ως πρώτο στόχο την οικονομική του ανάπτυξη, εγκλωβισμένο αρχικά στην ιδεολογία της Μεγάλης Ιδέας και λόγω παγιωμένων αντιλήψεων των ανθρώπων της εποχής. Έτσι, υπήρξε μάλλον μια καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ΤΕΕ και προσανατολισμός στην παροχή κλασικής εκπαίδευσης. Μόνο κατά τον 20^ο αιώνα, και συγκεκριμένα από το 1959, θα γίνουν οι πρώτες σοβαρές προσπάθειες προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι οποίες θα ωριμάσουν από το 1977 και έπειτα κατά τη διάρκεια της Μεταπολίτευσης.

Παρουσιάσαμε, έτσι, τις αλλαγές που επήλθαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης από τη Μεταπολίτευση έως τις μέρες μας, δίνοντας βάρος στον τρόπο που αντιμετωπίστηκαν προβλήματα όπως το θεσμικό πλαίσιο, η σύνδεση της Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και την οικονομία.

Έμφαση δόθηκε στα προβλήματα υποδομών και απουσίας κατάλληλου προσωπικού που θα μπορούσε να στελεχώσει τις εκπαιδευτικές αυτές μονάδες, καθώς και στη δυνατότητα να υπάρξει σύνδεση των αποκτούμενων γνώσεων με την επαγγελματική αποκατάσταση των νέων.

Στη συνέχεια, ως ερευνητικό πεδίο χρησιμοποιούνται τα ΕΠΑΛ της περιοχής της Αθήνας και κατηγοριοποιούνται οι επιλογές των εκπαιδευομένων αναφορικά με τις παροχές και τη φοίτηση στο ΕΠΑΛ, καθώς και την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Παρουσιάζεται η ανάλυση των δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν με το πρόγραμμα SPSS, και στη συνέχεια η ερμηνεία τους.

Από τα εμπειρικά δεδομένα διαπιστώθηκε ότι, από το δείγμα των 917 μαθητών των ΕΠΑΛ, οι περισσότεροι είναι άνδρες. Η πλειονότητα δεν είναι κάτοχοι κάποιου επιπλέον πτυχίου, δεν έχουν ασχοληθεί με την ειδικότητα που επέλεξαν, προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα και με μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους είναι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι έχουν πολιτιστικά ενδιαφέροντα, είναι γνώστες της πολιτικής κατάστασης, αλλά δεν είναι πολιτικοποιημένοι. Η πλειονότητα θεωρούν πως η εκπαίδευση που λαμβάνουν θα συμβάλει στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Τα μαθήματα είναι προσαρμοσμένα στις απαιτήσεις της εποχής, υπάρχει καλή οργάνωση των εργαστηρίων και οι μαθητές δηλώνουν ικανοποιημένοι τόσο από τις υποδομές και τις γνώσεις που λαμβάνουν, όσο και από τους εκπαιδευτικούς τους. Ωστόσο, δεν διευκρινίστηκε σε ποιο βαθμό οι σπουδαστές συσχετίζουν το επαγγελματικό τους μέλλον με την ικανοποίησή τους από τις παροχές του σχολείου. Κάποιοι, με μικρότερο βαθμό ικανοποίησης, δεν δέχονται την άποψη ότι η φοίτησή τους στα ΕΠΑΛ θα βοηθήσει την επαγγελματική τους πορεία. Τέλος, από τις απόψεις των κοινωνιολόγων, επαληθεύτηκε σε μεγαλύτερο ποσοστό η θεωρία του Bourdieu για την *αναπαραγωγή* από το σχολείο των διακρίσεων, των κοινωνικών δομών και των ανισοτήτων. Σε μικρότερο ποσοστό επαληθεύεται η θεωρία του Blumer, η οποία σημαίνει ότι υπάρχει *κοινωνική διάδραση*, που αποδίδει νόημα στα πράγματα, όπως και η θεωρία του Althusser, ότι η ιδεολογία αναπαράγεται από το σχολείο ως κρατικός μηχανισμός. Σε μικρότερο ποσοστό επαληθεύτηκε η θεωρία του Τσουκαλά για τις αλλαγές στην εκπαίδευση λόγω των αλλαγών στην κοινωνία και παραγωγικότητα και για το «δημοκρατικό» χαρακτήρα της εκπαίδευσης, επειδή, μάλλον η έρευνά μας αφορά μονάχα τη σύγχρονη περίοδο.

ABSTRACT

This dissertation examines the secondary Technical and Vocational Education in Greece and approaches its development potential as well as the provision of professional rehabilitation through the opinion of the EPAL students in Attica.

Initially, we go through a theoretical review of the TEE in Greece from 1830 until today, through legislative reforms and educational policies and practices, which were applied at those specific times. Interestingly, the evolutionary course of Technological and Vocational Education started in the late 19th century at a time when the need for the application of technological and vocational training was deemed necessary for the economic development of the state. It was, moreover, a targeting contemporary with similar movements of other European countries, especially Germany and England, which had already developed their industrial sector.

However, unlike these states, the Greek state which was under construction did not set as its first objective its economic development, initially trapped in the ideology of the Great Idea, and because of the established perceptions of the people of the time. Thus, there has been a delay in the development of the TEE and the orientation was towards the provision of classical education. Only in the 20th century, and in particular from 1959, they appeared the first serious efforts towards vocational training, which will mature from 1977 onwards during the Transition.

We have thus presented the changes that have occurred in the education system of vocational education from the post-modernist period to the present day, giving weight to the way in which problems such as the institutional framework, the connection of Technical and Vocational Education with the labor market and the economy have been addressed.

Emphasis was placed on the problems of infrastructure and the absence of suitable staff that could staff these educational units, as well as the possibility of linking the acquired knowledge with the professional rehabilitation of young people.

Subsequently, the EPAL of the Athens area is used as a research field and we examine the options of the trainees regarding the benefits and the study in EPAL, as well as their future choices regarding their professional rehabilitation.

In order to examine further the identity of the students via a social-economic spectrum, we examine sociological discussions that explore the nature of education. Firstly, we consult learning theories that assist us in examining the relation between student – teacher and environment. Then we proceed to explore four of the most indicative social theories that explore school environment, either as a place of coordinate action (Blumer), or as a state mechanism to reproduce class division (Althusser), or as part of the neomarxist discussion of the world system theory (Tsoukalas), or as a more complex correlation between class inequality and individual strategy (Bourdieu). This analysis will be the theoretical base for further analysis of the empirical data collected by the quantitative research.

An analysis of the data collected with the SPSS program is presented to evaluate the data of the results in Technical and Vocational Education. The data are then interpreted in order to be to understand the reasons that have contributed to the formation of these results.

From the empirical data it was found that most of the sample of 917 EPAL students are men. The majority do not have any additional degree, have not occupied before with the specialty they chose, they come from families with low income and with a secondary level of education. Most of the students have cultural interests, are knowledgeable about the political situation, but not politicized. The majority consider that their education will contribute to their professional rehabilitation. The courses are adapted to the requirements of the time, there is a good organization of the workshops and they are satisfied with the infrastructure and the knowledge they receive, as well as with their teachers. However, it has not been clarified to what extent students associate their professional future with their satisfaction with the benefits of the school. Some, who have a lower degree of satisfaction, do not support the view that their EPAL training will help their career.

Next stage was the qualitative interpretation of the data collected with the theoretical tools and methods suggested by the four sociologists, namely Bourdieu's theory of reproduction by school of the discrimination, social structures and inequalities, Blumer's theory about the dynamics of social interaction and how reflects on opinions, and Althusser's theory that claims that ideology is produced by the state apparatus of the school. Tsoukalas's theory despite the basis that education in Greece is

oriented to classical studies, and despite the extend of changes in society and productivity in modern Greece, can assist us to interpret the historical and social-economic aspects of education that can be found well established to modern students.

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	1
ABSTRACT.....	3
Εισαγωγή.....	11
Κεφάλαιο 1	17
Υποθέσεις εργασίας και η σημασία της έρευνας για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.....	17
1.1. Στοχοθεσία της εργασίας.....	17
1.2. Σκοποί και στόχοι.....	18
1.3. Βιβλιογραφική Επισκόπηση	20
1.4. Τα στάδια της έρευνας και μεθοδολογικά εργαλεία	22
Κεφάλαιο 2	28
Η Τεχνολογική και Επαγγελματική Εκπαίδευση σε Ελλάδα και Ευρώπη, 1830-1930	28
Κεφάλαιο 3	35
Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα.....	35
3.1. Η Εκπαιδευτική Πολιτική του Ιωάννη Καποδίστρια	35
3.2 Η εκπαιδευτική πολιτική την περίοδο της Αντιβασιλείας.....	42
3.3 Οι εκπαιδευτικές νομοθετικές ρυθμίσεις κατά τον 19 ^ο και τον 20 ^ο αιώνα.....	44
3.3.1 Τα νομοσχέδια του Αθανάσιου Ευταξία 1899	44
3.3.2 Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913	47
3.3.3 Η πρώτη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της κυβέρνησης Ελευθερίου Βενιζέλου το 1917	55
3.4 Σχολεία τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.....	63
3.4.1 Οι πρώτες σχολές	63

3.5 Σχολές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα	70
3.5.1 Γεωργικές σχολές	70
3.5.2 Εμπορικές και ναυτικές σχολές.....	73
3.6. Η επαγγελματική εκπαίδευση των γυναικών τον 19ο αιώνα.....	76
3.7 Σχολές Κατώτερης, Μέσης και Ανώτατης Τεχνικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα	84
3.7.1 Ανώτατη Τεχνική Εκπαίδευση	84
3.7.2 Τεχνική εκπαίδευση και βιομηχανία	89
3.7.3 Η Σεβαστουπούλειος Σχολή.....	96
Κεφάλαιο 4	101
Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση: Οι απόπειρες εκσυγχρονισμού της.....	101
4.1. Δευτεροβάθμια Επαγγελματική-Τεχνική Εκπαίδευση.....	101
4. 2. Η Τεχνική & Επαγγελματική Εκπαίδευση την περίοδο της δικτατορίας του Μεταξά.....	106
4.3. Η Δευτεροβάθμια ΤΕΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από το νομοσχέδιο του 1959.....	110
4.4. Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση: Η μεταρρύθμιση του 1964.....	116
4. 5. Η νομοθετική μεταρρύθμιση του 1977-1979 για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση.....	121
4. 6. Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις την περίοδο 1981-1989.....	131
4. 7. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στα τέλη του 20 ^{ού} αιώνα.....	134
4. 8. Η δομή της επαγγελματικής εκπαίδευσης σήμερα	139
4. 9. Η ιδιωτική επαγγελματική εκπαίδευση	147
Κεφάλαιο 5	150
21 ^{ος} αιώνας: Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες για την ΤΕΕ	150
5.1. Επισκόπηση μεταρρυθμίσεων	150

5.2. Αποτίμηση των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών για την Τεχνική και Επαγγελματική εκπαίδευση.....	153
Κεφάλαιο 6.....	157
Η ανάγκη για μια κοινωνιολογική θεώρηση της εκπαίδευσης. Μάθηση και εκπαίδευση μέσα από τις <i>Θεωρίες Μάθησης</i>	157
6.1. Η κοινωνιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης	157
6.1.1. Εκπαίδευση και κοινωνική συνοχή.....	158
6.1.2. Η εκπαίδευση ως κυριαρχία.....	159
6.1.3. Δομή ή δράση; Ένα φλέγον κοινωνιολογικό ερώτημα.....	164
6.1.4. Συμβολική Διαντίδραση.....	165
6.1.5. Δομολειτουργισμός	168
6.2. Η σχέση μάθησης και εκπαίδευσης μέσα από τις <i>Θεωρίες Μάθησης</i> 170	
6.2.1. Θεωρίες Μάθησης και επιστημολογικά ρεύματα	171
6.2.2. Εκπαίδευση και μάθηση : μια σχέση αλληλεξάρτησης.....	172
6.3. Σύγχρονες Θεωρίες για τη Μάθηση	175
6.3.1. Συμπεριφορισμός	175
6.3.2. Εποικοδομισμός ή κονστρουκτιβισμός.....	177
6.3.3. Η ανακαλυπτική γνώση	178
6.3.5. Η Συνεργατική διαδικασία μάθησης & Η Θεωρία της Δραστηριότητας.....	180
Κεφάλαιο 7.....	182
Κοινωνιολογικές θεωρίες και η εκπαίδευση. Οι θεωρίες των Pierre Bourdieu, Herbert Blumer, Louis Althusser και Κωνσταντίνου Τσουκαλά.	182
Εισαγωγικά σχόλια	182
7.1. Ο Herbert Blumer και η παιδαγωγική αλληλεπίδραση	185
7.1. Ο αντίλογος του Blumer στην πρώτη γενιά της Σχολής του Σικάγο. Η συμβολή του στο πεδίο.....	186
7.1.1. Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση.....	191

7.2.	Η δεσπόζουσα δομή στον δομομαρξισμό του Louis Althusser	199
7.2.1.	Η προκλητική ερμηνεία του μαρξισμού από τον Althusser	201
7.2.2.	Η μαρξιστική αναθεώρηση στην ιδεολογία του Althusser στη μη μαρξιστική ερμηνεία του Μαρξ.....	205
7.2.3.	Το σχολείο ως κυρίαρχος ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους	208
7.3.	Pierre Bourdieu: η γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα σε μικρο-μακροεπίπεδο ανάλυσης των κοινωνιολογικών φαινομένων.....	214
7.3.1.	Η κοινωνική πρακτική κατά Bourdieu : η σύνθεση δομής και δράσης 217	
7.3.2.	Habitus	218
7.3.3.	Τα πεδία ως χώρος ανταγωνισμού.....	222
7.3.4.	Το Habitus στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η κοινωνική ιεραρχία στο σχολείο.....	226
7.3.5.	Η συμβολική βία και η εκπαίδευση	231
7.4.	Η μορφωσιολατρεία των Ελλήνων και η προσέγγιση του Κωνσταντίνου Τσουκαλά.	236
7.4.1.	Θεωρίες ιμπεριαλισμού και εξάρτησης.....	237
7.4.2.	Μορφωσιολατρεία και ελληνισμός.....	242
7.4.3.	Η υπερεκπαίδευση στην Ελλάδα	245
7.4.4.	Η κοινωνιολογία του Τσουκαλά.....	249
7.4.5.	Εκπαιδευτικοί μηχανισμοί και ελληνικό κράτος.....	251
7.4.6.	Εκπαίδευση και θεωρίες εξάρτησης.....	255
	Κεφάλαιο 8	264
8.1.	Μεθοδολογία της έρευνας	264
8.2.	Ερωτήματα της έρευνας	265
8.3.	Συμμετέχοντες και συλλογή δεδομένων	266
	Κεφάλαιο 9	270
	Αποτελέσματα της έρευνας	270
	Κεφάλαιο 10.....	303
	Σύνδεση έρευνας και κοινωνιολογικής θεωρίας για την εκπαίδευση	303

Συμπεράσματα	310
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	332
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	332
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	345
Νόμοι/Διατάγματα	347
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	350
1. Ερωτηματολόγιο	350
2. Ερωτηματολόγιο και κοινωνιολογική θεωρία.....	354

Εισαγωγή

Η εξέλιξη και η διαμόρφωση της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης καθορίστηκε από παράγοντες κοινωνικούς και πολιτικούς από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους το 1830 έως σήμερα. Αυτή τη διαδρομή ακολουθεί η έρευνα, η οποία επιχειρεί να στοιχειοθετήσει τους κοινωνικοπολιτικούς όρους εξέλιξης και διαμόρφωσης της ΤΕΕ, εκκινώντας από την ιστορική της πορεία και συνεχίζοντας σε θεωρητικές αναζητήσεις, για να καταλήξει σε μια σύνθεση των παραπάνω αναζητώντας ταυτοτικά χαρακτηριστικά της στις απόψεις των μαθητών τον 21^ο αιώνα στην Αττική.

Στην παρούσα εργασία, λοιπόν, παρουσιάζεται λεπτομερώς η ιστορία της ΤΕΕ στην Ελλάδα μέσα από ιστορικές πηγές, αναφορές και στοιχεία που συνθέτουν την πορεία της, ώστε να συγκεντρωθούν οι απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνά μας. Η επεξεργασία των στοιχείων που συγκεντρώθηκαν έγινε με ποσοτικά ερευνητικά εργαλεία, ώστε να διερευνηθούν οι παράγοντες που διαμορφώνουν την ΤΕΕ στη χώρα μας σε συγκεκριμένες περιόδους. Πρόκειται για παράγοντες κοινωνικούς, ιδεολογικούς, πολιτικούς, πολιτισμικούς και οικονομικούς και οι οποίοι αλλάζουν λόγω των συνεχώς μεταβαλλόμενων συνθηκών στις οποίες υπόκειται η ελληνική κοινωνία.

Εν πρώτοις, η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση ορίζεται ως *«η εκπαίδευση που αποσκοπεί στην παροχή προσόντων και ικανοτήτων για την άσκηση μίας δραστηριότητας ή επαγγέλματος ή για την κατάληψη μίας θέσης, σε οποιαδήποτε ηλικία, όποιο και αν είναι το επίπεδο μόρφωσης των μαθητών/φοιτητών, ακόμα και αν η διδασκαλία περιέχει τμήμα γενικής παιδείας»*. Στα τεχνικά και επαγγελματικά λύκεια δηλαδή μεταδίδονται στους καταρτιζόμενους *«οι απαραίτητες τεχνικές ή επαγγελματικές γνώσεις και αναπτύσσονται οι δεξιότητές τους, ώστε να αποκτήσουν ένα πτυχίο που θα τους προσφέρει άμεση επαγγελματική αποκατάσταση»* (Πουλής, 1995: 83-84, 205-206).

Εν συνεχεία, για να γίνει κατανοητή η εξέλιξη της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως και τη σύγχρονη εποχή, θεωρήθηκε αναγκαία η διερεύνηση των κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών που συνέβαλαν στην ανάπτυξή της. Αναμφίβολα, η εκπαίδευση οδηγεί σε

κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, που συντέλεσε στην ανάπτυξη του ανθρώπου, όπως εμφανίστηκε στην εποχή που συγκροτήθηκε η κοινωνία και όπως αυτή προχώρησε στο ρου της ιστορίας. Το ζήτημα είναι να διαπιστωθεί πότε και σε ποιο βαθμό συντελέστηκε ο καταμερισμός της εκπαίδευσης και ποιοι ήταν οι αιτιατοί παράγοντες που την επηρέασαν.

Εξ αρχής δημιουργήθηκε στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος η ανάγκη για εθνική συγκρότηση και διαμόρφωση εθνικής πολιτισμικής ταυτότητας, που με τη σειρά της οδήγησε στη δημιουργία σχεδιασμών και προτάσεων εκπαίδευσης. Εν συνεχεία, η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση παρουσιάζει χαρακτήρα ιδρυματικό, που αποδεικνύει την κυριαρχία ήθους και προτύπων στο νέο εθνικό κράτος. Στα τέλη, όμως, του 19^{ου} αιώνα η αλλαγή του πολιτικού κλίματος οδηγεί στην αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, παρουσιάζοντας πολιτικές μεταρρυθμίσεις οι οποίες ταυτίζονται με τα δυτικά πρότυπα.

Γενικότερα, στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι προβληματισμοί για την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης, μετά τη συγκρότηση του νεοελληνικού κράτους, η λήψη μέτρων για την κάλυψη των αναγκών σε εξειδικευμένη γνώση, καθώς και ο υπαρκτός ταξικός διαχωρισμός στο εκπαιδευτικό σύστημα του 19^{ου} αιώνα, που διαμόρφωσε με αυστηρά κριτήρια τις σχέσεις με την κοινωνία και το περιεχόμενο των σπουδών. Ακόμη, παρουσιάζεται η πορεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος του 19^{ου} αιώνα, που ακολούθησε, τόσο στους στόχους όσο και στην πράξη, τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη, ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη του νέου κράτους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπήρχαν προβλήματα, τα οποία καθιστούσαν την πορεία της ΤΕΕ δυσκολότερη, συγκριτικά με τα ευρωπαϊκά κράτη.

Ακολουθεί ο 21^{ος} αιώνας, στον οποίο οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες επιφέρουν αλλαγές στην ελληνική κοινωνία και στην ανάπτυξη της ΤΕΕ, μολονότι η τελευταία άργησε να αναπτυχθεί. Η καθυστέρηση αυτή οφείλεται στην προσήλωση στην *ουμανιστική παιδεία* και στην απουσία προγραμματισμού και επαγγελματικού προσανατολισμού στην Επαγγελματική Εκπαίδευση (Μπουζάκης, 1995: 224). Ωστόσο, υπήρχαν σημαντικά νομοθετικά μέτρα τα οποία συνέβαλαν στην οργάνωση και την εξέλιξη της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ώστε να είναι προσαρμοσμένη στις

απαιτήσεις της εποχής και στις ανάγκες του τόπου, προκειμένου να υπάρξει ουσιαστική εκπαιδευτική αλλαγή και να δοθεί ώθηση στην παραγωγή (Νούτσος, 1990: 109).

Ειδικότερα:

Στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης από το 1830 έως το 1930, περίοδο κατά την οποία δημιουργήθηκε το ελληνικό έθνος-κράτος και διαμορφώθηκε ο βασικός θεσμός της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνεται η εμφάνιση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, η εξέλιξή της αναφορικά με τη δημιουργία νέων σχολών μέσα από τα ακολουθούμενα ευρωπαϊκά πρότυπα, αλλά και οι νομοθετικές μεταρρυθμίσεις που συνέβαλαν στην εξέλιξή της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται η ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1930 έως το 2020. Ειδικότερα, αναπτύσσεται η έννοια της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και αναλύεται η εξέλιξη και διαμόρφωσή της μέσα από τα νομοσχέδια και τις μεταρρυθμίσεις των κυβερνήσεων από το 1930 ως σήμερα.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναφερόμαστε στην Τεχνολογική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, εστιάζοντας στις απόπειρες που έγιναν για τον εκσυγχρονισμό της.

Μεταβαίνοντας στο θεωρητικό σκέλος στο τέταρτο κεφάλαιο, η εργασία εξετάζει αρχικά τη σύνδεση των κοινωνικών επιστημών με την εκπαίδευση. Η εξέταση αυτή εκκινεί με το ερώτημα, κατά πόσο η εκπαίδευση και οι θεσμοί της θεωρούνται μέσα για την κοινωνική συνοχή, ή κατά πόσο ενέχουν κοινωνικές συγκρούσεις, ένα ερώτημα που παρουσιάζεται μέσα από τις σημαντικότερες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της κάθε άποψης. Μέσα από αυτή τη διαδρομή, οδηγούμαστε στη συνέχεια στο ερώτημα που ταλανίζει τις κοινωνικές επιστήμες, ήτοι ποιος είναι ο καθοριστικός παράγοντας του κοινωνικού, το άτομο και η δράση τού, ή οι αντικειμενικές συνθήκες και οι δομές. Αυτό το ερώτημα, διατρέχει τα μεγαλύτερα ρεύματα της κοινωνιολογίας που επιχειρούν διαφορετικές απαντήσεις, όπως προτείνουν οι δομικές θεωρίες, οι μαρξιστικές και νεομαρξιστικές προσεγγίσεις, η *Σχολή της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης* και ο *Δομολειτουργισμός*.

Στην επόμενη ενότητα του κεφαλαίου, εξετάζεται η σχέση των παραπάνω με τις *Θεωρίες Μάθησης*, καθώς η σχέση εκπαίδευσης και μαθησιακής διαδικασίας και οι

διάφορες ερμηνείες της, προκρίνουν τον τρόπο προσέγγισης της σχέσης μαθητή – σχολείου – εκπαίδευσης κοινωνίας. Η εργασία, εξετάζει αρχικά τις *Θεωρίες Μάθησης* επιχειρώντας να τις συνδέσει με τα επιστημολογικά ρεύματα, ενώ στη συνέχεια διακρίνει τις ετερόκλητες και αποκλίνουσες θεωρίες, εστιάζοντας ιδιαίτερα στο *συμπεριφορισμό*, τον *κονστρουκτιβισμό*, την *ανακαλυπτική γνώση*, στις *κοινωνικές και πολιτισμικές προσεγγίσεις*, και στη *συνεργατική διαδικασία*. Η διαδρομή αυτή, εξάλλου, έχει ως επίκεντρο το παιδί και τις ετερόκλητες ερμηνείες για τη σχέση του με τη μαθησιακή διεργασία, και οδηγεί με τη σειρά της σε ερωτήματα για τη σχέση εκπαίδευσης, κοινωνίας και υποκειμένου.

Αυτή είναι η προβληματική που διατρέχει το πέμπτο κεφάλαιο, το οποίο φιλοδοξεί να παρουσιάσει τις σημαντικές κοινωνιολογικές θεωρίες που αφορούν στην ανάπτυξη του κοινωνικού εαυτού, αλλά και ένα αέναο ερώτημα στις κοινωνικές επιστήμες: τη σχέση ατόμου και κοινωνίας, δράντος και δομής. Έχοντας διανύσει τη θεωρητική διαδρομή των σημαντικότερων ρευμάτων της κοινωνιολογίας, και έχοντας γνωρίσει τη φιλοσοφική και πρακτική ερμηνεία των *Θεωριών Μάθησης*, το κεφάλαιο επιδιώκει να παρουσιάζει τις πλέον εμβληματικές θεωρίες για την εκπαίδευση, μέσα από τέσσερις εκπροσώπους, οι οποίοι εκφράζουν και τις διαφορετικές προσεγγίσεις στα ερωτήματα.

Ο Herbert Blumer, ως ο κυριότερος εκπρόσωπος της *Συμβολικής Αλληλεπίδρασης*, εστιάζει στη διυποκειμενική κατασκευή νοήματος, κατά τρόπο που θεωρεί την εκπαίδευση και το σχολείο, ως φορείς διαντίδρασης και ανακατασκευής νοημάτων. Ο Louis Althusser, αντίθετα, ως εκπρόσωπος του δομομαρξισμού, επιδιώκει να ερμηνεύσει τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς ως ιδεολογικούς μηχανισμούς επικυριαρχίας του αστικού, καπιταλιστικού κράτους και αναπαραγωγής της κοινωνικής ιεραρχίας. Ο Pierre Bourdieu, που παρουσιάζεται στη συνέχεια, επιθυμεί την υπέρβαση του δυισμού, και αναγνωρίζει στο σχολείο τόσο συντηρητικά χαρακτηριστικά αναφορικά με την κοινωνική κινητικότητα, ήτοι αντικειμενικούς περιορισμούς, όπως αυτοί προκύπτουν από τον όγκο των κεφαλαίων, αλλά, συνάμα, αναγνωρίζει και την ημι-αυτόνομη στρατηγική των δρώντων. Τέλος, ο Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, παρουσιάζει τους ελληνικού εκπαιδευτικούς μηχανισμούς ως μηχανισμούς κυριαρχίας του καπιταλιστικού κράτους, μόνο που ακολουθεί διαφορετική διαδρομή από τον Althusser. Η νεομαρξιστική του προσέγγιση, υιοθετεί

τις *Θεωρίες Εξάρτησης*, οι οποίες αναλύονται στη σχετική ενότητα, και εξετάζει τη σχέση της *μορφωσιολατρίας* των Ελλήνων, ως αποτέλεσμα ισχυρών καπιταλιστικών κέντρων, έναντι της υπανάπτυκτης ελληνικής οικονομίας, κατά τρόπο που η εκπαίδευση αποτυπώνεται εργαλειακά στο ελληνικό συλλογικό συνειδησιακό, ως μέσο πρόσβασης στο δημόσιο.

Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται μια αποτίμηση των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών που επιχειρήθηκαν κατά τον 21^ο αιώνα στην Τεχνολογική και Επαγγελματική Εκπαίδευση.

Το έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνει την Έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ). Παρουσιάζονται τα στατιστικά στοιχεία, τα οποία προέκυψαν από την ποσοτική έρευνα, ώστε να διερευνηθούν σε βάθος τα κοινωνικά φαινόμενα με αριθμητικά δεδομένα. Παρουσιάζονται δηλαδή οι αντιλήψεις των καταρτιζομένων για τη λειτουργία των ΕΠΑΛ, ώστε να υπάρξει ακριβής μέτρηση και διατύπωση της επιστημονικής υπόθεσης αντί υποκειμενικών νοημάτων. Η έρευνα διεξήχθη μέσα από δειγματοληπτική έρευνα σε μαθητές ΕΠΑΛ στην Αθήνα, με τη μέθοδο δομημένων ερωτηματολογίων με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Σκοπός της μεθοδολογικής προσέγγισης που επιλέξαμε ήταν η συλλογή των δεδομένων από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα να μας οδηγήσει στην σύναψη αποτελεσμάτων που θα μπορούσαν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό.

Στο όγδοο κεφάλαιο συνοψίζονται και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που αφορούν στη σχέση θεωρίας και έρευνας. Η περιγραφική ανασκόπηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα, με εστίαση στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, και η παρουσίαση κοινωνιολογικών θεωριών σε σχέση με την εκπαίδευση, συνθέτουν τη βάση για την ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας. Στο εν λόγω κεφάλαιο, εξετάστηκαν οι υποθέσεις εργασίας που αναφέρθηκαν παραπάνω, αλλά κύρια, επιχειρείται να αιτιολογηθεί γιατί η έρευνα οδηγεί περισσότερο σε μια επαλήθευση της θεωρίας του Bourdieu, και επιδιώκεται να γίνει σύνδεση των ευρημάτων με τη θεωρητική πρόταση του Γάλλου κοινωνιολόγου, προς επίρρωση αυτής της θέσης.

Εν κατακλείδι, τα συμπεράσματα, επιδιώκουν να διατρέξουν την περιγραφική, θεωρητική και ερευνητική διαδρομή που ακολουθήσαμε, αναδεικνύοντας τα κεντρικά

ζητήματα όπως αυτά προέκυψαν από την εξέταση των βιβλιογραφικών πηγών, των θεωρητικών συζητήσεων και των ερευνητικών δεδομένων, ώστε να διατυπωθούν οι προβληματισμοί και οι βασικές παράμετροι της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης που αφορούν την εξέλιξή της, τη σημερινή της κατάσταση, καθώς και τη μελλοντική διαχείριση και πορεία της.

Κεφάλαιο 1

Υποθέσεις εργασίας και η σημασία της έρευνας για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης

1.1. Στοχοθεσία της εργασίας

Η παρούσα εργασία στοχεύει να θέσει ερωτήματα που αφορούν τη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση και να δώσει απαντήσεις μέσα από την κοινωνιολογική έρευνα των εκπαιδευομένων στα ΕΠΑΛ, που αφορούν παραμέτρους σχετικές με το επίπεδο σπουδών, τις ενασχολήσεις και το ενδιαφέρον τους για τις προσφερόμενες υπηρεσίες. Η επαγγελματική εκπαίδευση, λόγω των ιδιοτήτων που παρουσιάζει, αποτελεί ζήτημα που δημιουργεί ερωτήματα σχετικά με το περιεχόμενο των σπουδών, την κατάρτιση των εκπαιδευομένων, καθώς και τις ευκαιρίες που μπορεί να προσδώσει στους νέους αναφορικά με την παροχή γνώσεων και την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Στην ιστορία της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης εντοπίζεται πληθώρα ενεργειών που διαμόρφωσαν το σύστημα, όπως αυτές εμφανίζονται μέσα από διατάξεις και νομοθετικές μεταρρυθμίσεις για τις σχολές που προσέφεραν πρακτικές γνώσεις και μελλοντική επαγγελματική ιδιότητα στους καταρτιζομένους. Με την πάροδο του χρόνου, οι στρατηγικές της επαγγελματικής εκπαίδευσης ήταν περιστασιακές, όμως το ενδιαφέρον για την οργάνωσή της παρέμεινε αμείωτο, παρόλο που συχνά δεν συνδύαζε τη γενική με την ειδική και τεχνική παιδεία. Η συγκεκριμένη εικόνα μεταβάλλεται από τη νομοθεσία του 1998 που προσδιορίζει ως σκοπό της παρεχόμενης κατάρτισης η ένταξη των αποφοίτων στην αγορά εργασίας. Έτσι, η ενασχόληση των υπουργών παιδείας με τις νομοθετικές μεταρρυθμίσεις και η διαμόρφωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης παρουσιάζουν περισσότερη δυναμική και οργάνωση, αλλά με νέα φιλοσοφία, η οποία διαπνέεται από το αίτημα για σύνδεση της εξειδικευμένης τεχνικής και επαγγελματικής γνώσης με την αγορά εργασίας. Διαφαίνεται, λοιπόν, η προσπάθεια καθιέρωσης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, που αποκτά διαχρονικότητα και την ικανότητα να ανανεώνεται ουσιαστικά. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση επαναπροσδιορίζεται, σύμφωνα με τα δεδομένα της σύγχρονης εποχής, ώστε να

εξυπηρετήσει και να αποτελέσει αναπόσπαστο τμήμα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η εκπαίδευση, ως θεσμός και φορέας μετάδοσης της γνώσης, συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση κοινωνικών, πολιτικών και επαγγελματικών προοπτικών στο νεοελληνικό κράτος. Για το λόγο αυτό, διερευνάται η αποτελεσματικότητα της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσω των πορισμάτων που προέρχονται από τα κοινωνικά δεδομένα. Συγκριμένα, μέσα από τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην έρευνα, γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν οι κοινωνικοί, οικονομικοί, πολιτικοί και πολιτισμικοί παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς και την πορεία και την προοπτική των εκπαιδευομένων σε αυτήν.

Στην παρούσα εργασία, αφενός γίνεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση και συζήτηση, που συντελεί στην αναγνώριση του συστήματος της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, και αφετέρου, μέσα από την έρευνα πεδίου με ερωτηματολόγια, επιτυγχάνεται η κοινωνιολογική προσέγγιση κάθε ζητήματος που προκύπτει, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα στοιχεία που αφορούν την τωρινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

1.2. Σκοποί και στόχοι

Η ερευνητική διαδικασία έχει ως επίκεντρο ένα προβληματισμό, μια υπόθεση που επιχειρεί να εξετάσει μέσα από ένα ή περισσότερα ερευνητικά ερωτήματα. Αυτός ο στρατηγικός στόχος επιτυγχάνεται μέσα από μια επιστημονική στρατηγική, μια μεθοδολογία που θέτει τις παραμέτρους αυτού του ερευνητικού εγχειρήματος, καθορίζοντας μεθόδους, τεχνικές και επιμέρους μέσα (Δημητρόπουλος, 2004: 89-111). Ειδικότερα στην εκπαίδευση στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας η μεθοδολογία και τα εργαλεία αφορούν στη διατύπωση υποθέσεων εργασίας και εκείνα τα βήματα που αξιοποιούνται για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων που επαληθεύουν ή απορρίπτουν ερωτήματα, και που επιτρέπουν περεταίρω συμπεράσματα και ερμηνείες (Cohen, Manion, 1997: 5-12).

Ο ορισμός του ερευνητικού ζητήματος εκκινεί από την παραδοχή ότι η εξέλιξη και διαμόρφωση της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα τελεί σε διαλεκτική σχέση με το πολιτικό και κοινωνικο-οικονομικό

περιβάλλον, όπως αυτό διαμορφώνεται από συστάσεων του κράτους. Ο κύριος σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει στοιχεία επίρρωσης αυτής της σχέσης, τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά, κύρια στοιχεία που εμφανίζουν διαχρονικότητα και μπορούν να εντοπιστούν σε μια πρωτογενή έρευνα πεδίου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Επομένως αποτελεί ένα είδος μεικτής έρευνας (mixed method research) αναζητώντας απαντήσεις στο ερώτημα ποιος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης και γιατί (Παρασκευόπουλος, 1993: 83 · Cohen et al, 2011: 101-259). Ειδικότερα η βασική υπόθεση εργασίας είναι κατά πόσο η ΤΕΕ στην Ελλάδα αποτελεί μέρος της γενικής παιδείας ή κατευθύνεται προς την κατάρτιση, και πώς διαμορφώνονται οι αντιλήψεις των ίδιων των σπουδαστών για την επιλογή τους. Επίσης εξετάζεται κατά πόσο η ΤΕΕ αποτελεί μια επιλογή μέσα σε ένα πλαίσιο ισότιμης εκπαιδευτικής διαδικασίας, ή κατά πόσο αναπαραγάγει ταξικές διακρίσεις.

Ως εκ τούτου κρίθηκε ότι μεθοδολογικά η εργασία μπορεί να αξιοποιήσει τη διττή στόχευση στην έρευνα, τόσο σε ποιοτικά χαρακτηριστικά ιστορικής και θεωρητικής επεξεργασίας της βιβλιογραφίας, όσο και τα ποσοτικά δεδομένα μιας σύγχρονης έρευνας πεδίου με ερωτήματα διαχρονικού χαρακτήρα. Οι δύο αυτοί τρόποι συνδυαστικά επιτρέπουν μια συμπληρωματική λειτουργία, καταφέρνοντας να υπερβούν τα όρια και οι αδυναμίες της μονομερούς εξέτασης των ερωτημάτων είτε θετικιστικά, είτε αμιγώς ερμηνευτικά (Brewer & Hunter, 1989: 32-25). Ιδίως η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει καλύτερη εμβάθυνση στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς θέτει στο επίκεντρο την ίδια τη φύση των κοινωνικών σχέσεων και των κοινωνικών διαστάσεων όπως η εκπαίδευση, μέσα από μια λογική μη ποσοτικοποίησης της ανθρώπινης δράσης (Ιωσηφίδης, 2006: 23).

Ως εκ τούτου συνδυάζει μια μεικτή μέθοδο θετικιστικής διεργασίας με ποιοτικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις (Hitchcock-Hughes, 1989). Αυτή είναι η βασική μεθοδολογική διαδρομή που διέπει τη δομή της παρούσας εργασίας με επιδιωκόμενο αποτέλεσμα να δείξει τη σχέση εκπαίδευσης με την εμπρόθετη δράση και τον περιορισμό που επιβάλλουν οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δομές. Η έρευνα υιοθετεί τον παραγωγικό συλλογισμό, εκκινώντας από γενικές διαπιστώσεις αναφορικά με την περίπτωση μελέτης της νεοελληνικής τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, ενώ στη συνέχεια εξετάζεται η ειδική περίπτωση μέσα από έρευνα πεδίου και τη συγκέντρωση χρήσιμων στοιχείων από ένα δείγμα του πληθυσμού των μαθητών

που φοιτούν σε ΕΠΑΛ, η ερμηνεία των οποίων συνδέεται σε εμβληματικές κοινωνιολογικές θεωρίες για την εκπαίδευση, και ειδικότερα στη θεωρία των Blumer, Althusser, Τσουκαλά και Bourdieu. Η επιλογή των τεσσάρων κοινωνιολογικών θεωριών αφορά σε μια προσπάθεια να ιδωθεί η ΤΕΕ υπό το πρίσμα τεσσάρων θεωρητικών σχολών που σημάδεψαν τη συζήτηση για το ρόλο της εκπαίδευσης, ήτοι την παιδαγωγική αλληλεπίδραση, το δομομαρξισμό, τις θεωρίες εξάρτησης, τη θεωρία της πρακτικής, αντίστοιχα (βλ. επίσης, σελ. 20-22, 174-175 της παρούσας διατριβής).

1.3. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Η εργασία έχει ως στόχο να αποτελέσει μια πρωτότυπη έρευνα που να επιχειρεί να γνωρίσει τη σημερινή ταυτότητα των μαθητών του ΕΠΑΛ στην Αττική, εκκινώντας με τα δημογραφικά τους στοιχεία και μεταβαίνοντας σε ποιοτικά χαρακτηριστικά που μπορούν να μας δείξουν τα ταυτοτικά τους χαρακτηριστικά. Η πρωτοτυπία της έρευνας εδράζεται στη αξιοποίηση της ιστορικής διαδρομής και κοινωνιολογικής θεωρίας (Θεωρίες Μάθησης, Bourdieu, Althusser, Τσουκαλάς, Blumer) στην ανάγνωση των δεδομένων.

Εξετάζοντας τις βιβλιογραφικές πηγές για την ΤΕΕ, οι περισσότερες προσπάθειες μέχρι και τη δεκαετία του 1990 επικεντρώνουν στην ιστορική και προβληματική πορεία της ΤΕΕ στη χώρα, αλλά και στην πρόθεση των μαθητών να φοιτήσουν στην ΤΕΕ και στην επίδοσή της, δίχως ανάλυση ποιοτικών χαρακτηριστικών (ενδεικτικά Αθανασούλα-Ρεππα, 1999, Γκλαβάς, 1999, 2002, Ιακωβίδης, 1998, Καραφύλλη, 2002). Αυτή φαίνεται να είναι και η προβληματική που κυριαρχεί μέχρι και τη δεκαετία του 2000 στις πρωτογενείς έρευνες, σύμφωνα με μια επισκόπηση στα αρχεία διατριβών. Αν εξετάσει κανείς το αρχείο διατριβών σε σχέση με την επαγγελματική εκπαίδευση, διαπιστώνει ότι από τη δεκαετία του 1990 παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, το οποίο εστιάζει στην πορεία της αλλά και στα προβλήματα της εξέλιξής της. Τότε διαπιστώνεται μια στροφή που φαίνεται να αναγνωρίζει την έλλειψη για εγχειρήματα που επιχειρούν συστηματική και ολοκληρωμένη μελέτη σε όψεις της τεχνικής εκπαίδευσης, ιδίως σε ό,τι αφορά τις έρευνες με εστίαση στα ταυτοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά των σπουδαστών

Από τη δεκαετία του 2000 μπορεί κανείς να διαπιστώσει αυξανόμενο ενδιαφέρον για μια περισσότερο κοινωνιολογική ανάλυση της ΤΕΕ στη χώρα, αλλά

και μια μετατόπιση της εστίασης από την ιστορική ανάλυση σε μια σύμπραξη ιστορικής εξέλιξης αλλά και κοινωνιολογικών όψεων. Σε αυτές τις προσπάθειες, εντάσσονται οι κάτωθι αναφορές, η επιλογή των οποίων αφορά σε μια σχέση εκλεκτικής συγγένειας της μεθόδου και του προβληματισμού με την παρούσα εργασία.

Η Σπηλιοπούλου Γεωργία στη διδακτορική της διατριβή στο Πανεπιστήμιο Πάτρας (2019), εξετάζει στην ερευνητική της μελέτη τις σχολικές τροχιές και τις εκπαιδευτικές επιλογές μαθητών της Β' Τάξης Επαγγελματικών Λυκείων στη Δυτική Ελλάδα, καταλήγοντας σε παρόμοιες διαπιστώσεις για τη σχέση αναπαραγωγής του κεφαλαίου και της συμβολής του πολιτιστικού κεφαλαίου.

Επίσης, μια σημαντική διάσταση της εργασίας είναι να συνδεθεί η ιστορική πορεία της τεχνικής εκπαίδευσης με τη σχέση της με την αγορά εργασίας. Μια πρώτη προσπάθεια σε επίπεδο έρευνας, είναι αυτή της συναδέλφου Ευφροσύνης Χατζηγαρυφάλλου (2007), η οποία με την ιδιότητα της ως οικονομολόγου και εκπαιδευτικού επιτυγχάνει μια ιδιαίτερη ανάλυση στη μεταπτυχιακή της εργασία, η οποία θέτει ως στόχο τη διερεύνηση της απασχόλησης σε σχέση με το αντικείμενο σπουδών, και άρα αντιστοίχιση εκπαίδευσης με απασχόληση σε Θεσσαλονίκη και Πάτρα.

Υπάρχουν εξίσου σημαντικές έρευνες που εξετάζουν την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση σε σύγκριση με άλλες χώρες του λεγόμενου αναπτυγμένου καπιταλισμού, όπως η εργασία του Γ. Ιακωβίδη (1997), ή η εξέταση των ψυχολογικών και κοινωνικών επιδράσεων των KATEE στους σπουδαστές της ανώτερης τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης του Χριστομάνου (1981). Ενδιαφέρουσα επίσης έρευνα είναι της Τσικαλάκη Ιωάννας (2008) που εξετάζει την E-TE και κύρια το θεσμό της εσπερινής τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1998-2006) και τη συμβολή του στην κοινωνική αναπαραγωγή, ιδωμένη υπό το πρίσμα του δομολειτουργισμού, αλλά και με εστίαση στη *grande theorie* του Bourdieu και την πολιτισμική αναπαραγωγή του Bernstein (2008: 69-101).

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην εργασία του Χ. Παύλου (2016), ο οποίος αναφέρεται στη σκοπιά των μαθητών της δευτεροβάθμιας τεχνικής εκπαίδευσης, αλλά εξετάζει περισσότερο το ζήτημα της σχολικής γνώσης. Επισημαίνεται ότι εκ νέου η κοινωνιολογική θεωρία που αξιοποιείται αναφέρεται στις νεομαρξιστικές θεωρίες του ελέγχου των τάξεων (2016: 111-118), αλλά και στη δομολειτουργιστική προσέγγιση

του Durkheim (2016: 133-136) και της αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας που προτείνει ο Bourdieu (2016: 139-143).

Η παρούσα εργασία έρχεται ως συνέχεια να συνομιλήσει και να εμπλουτίζει το διάλογο. Σημειώνεται ότι ενώ η εργασία συμφωνεί σε αρκετές διαπιστώσεις και της δικής μας εργασίας σε σχέση με την αναπαραγωγή της ανισότητας, ζητήματα που σχετίζονται με το πολιτιστικό κεφάλαιο κ.α. (βλ. κεφ. 10), εντούτοις, γεννάται ένας προβληματισμός που απασχόλησε και τη δική μας έρευνα και αφορά κατά πόσο οι διαπιστώσεις της γαλλικής θεωρίας *grande theorie* αρκούν για την ερμηνεία μιας σύγχρονης έρευνας, ιδίως αν αναλογιστούμε την κριτική που της έχει ασκηθεί (βλ κεφ. 7.3).

Για αυτό και η εργασία ακολουθεί τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που αφορά στην ιστορική καταγραφή της πορείας και της εξέλιξης αλλά και προβλημάτων της ΤΕΕ στην Ελλάδα, υιοθετεί την αντιπαραβολή με την αντίστοιχη εξέλιξη σε άλλες χώρες, αλλά και επιχειρεί μια πιο ευρεία βιβλιογραφική έρευνα, η οποία δίνει τα μεθοδολογικά εργαλεία για μια στροφή της έρευνας σε μια σύμπραξη ταυτοτικών χαρακτηριστικών αλλά και απόψεων των ίδιων των σπουδαστών. Αυτή είναι η συνδρομή της εργασίας στη συζήτηση του πεδίου, ιδίως αν αναλογιστεί κανείς ότι είναι ένα εγχείρημα που επιχειρεί να διευρύνει το διάλογο, εξετάζοντας νεομαρξιστικές προσεγγίσεις και τη θεωρία του Bourdieu, αλλά και άλλες εμβληματικές συνδρομές όπως του Τσουκαλά και του Blumer. Επομένως, η βιβλιογραφική επισκόπηση σε τέσσερις όψεις της κοινωνιολογικής θεωρίας αποτελεί εργαλείο για μια περισσότερο ευρεία συζήτηση στο πεδίο.

1.4. Τα στάδια της έρευνας και μεθοδολογικά εργαλεία

Τα στάδια της μικτής έρευνας εκκινούν με τον προσδιορισμό του προβλήματος και του ερευνητικού ερωτήματος, όπως αυτό αφορά τις κοινωνιολογικές όψεις της ΤΕΕ στην Ελλάδα και τη σύνδεσή της με τους κοινωνικοπολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωσή της από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους έως τις μέρες μας (Cohen et al, 2011: 12, 29, 112). Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν στο πώς νόμοι και πολιτικές διαμόρφωσαν την εξέλιξη της ΤΕΕ ιστορικά, αλλά με στόχευση αυτή η ιστοριογραφική και περιγραφική προσέγγιση να συνδεθεί με τη σημερινή συνθήκη. Ειδικότερα απώτερος στόχος της εργασίας είναι η αποτίμηση

των δυσκολιών, των προβλημάτων, των αποφάσεων και των προοπτικών της ΤΕΕ. Ως εκ τούτου προσδιορίστηκε ότι απαιτείται περιγραφική και ιστοριογραφική καταγραφή της πορείας της ΤΕΕ, κοινωνιολογική θεωρία για την προσέγγιση της εκπαίδευσης και της διαδικασίας της μάθησης, αλλά και έρευνα σε αντιπροσωπευτικό δείγμα της σύγχρονης ΤΕΕ σε ΕΠΑΛ αστικών και ημι-αστικών περιοχών, ως μια προσέγγιση μεικτού σχεδιασμού της μεθόδου (στο ίδιο).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση των επιμέρους πεδίων αποτελεί μια μελέτη που συμβάλει στη διατύπωση της υπόθεσης εργασία όπως τέθηκε παραπάνω, αλλά και επιμέρους ερωτημάτων που ανακύπτουν μέσα από την έρευνα (πχ σχέση μορφωτικού επιπέδου γονέων με την επιλογή των μαθητών), ενώ ακολουθεί ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αλλά και τη διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων, εξετάζοντας τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων (Cohen et all, 2011).

Απαρχή της διαδρομής για την επίτευξη του επιδιωκόμενου επιστημονικού σκοπού είναι η ιστορική και περιγραφική καταγραφή της πορείας της ΤΕΕ στην Ελλάδα με αρωγούς την ιστορική βιβλιογραφία του πεδίου, με εστίαση στο κοινωνικό και πολιτικό περιεχόμενο καθώς και με εξέταση της βαθμίδας οικονομικής εξέλιξης της χώρας (Παρασκευόπουλος, 1993). Κρίσιμο ερευνητικό εργαλείο, το οποίο διατρέχει το σκεπτικό και την προβληματική των κεφαλαίων δύο, τρία και τέσσερα, αφορά στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και νομολογία που καθορίζει την πορεία της ΤΕΕ. Ιδιαίτερη μέριμνα δόθηκε στο τέταρτο κεφάλαιο στην ανάγκη εκσυγχρονισμού της τεχνολογικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η ιστορική διαδρομή δημιουργεί και διατυπώνει μια υπόθεση εργασίας που ελέγχει κατά πόσο η εκπαίδευση μπορεί να ιδωθεί και να εξεταστεί ως μέρος του κοινωνικού συστήματος και σχηματισμού και ως αντανάκλαση πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών συσχετισμών όσο, όμως, και αξιών και πεποιθήσεων για το ρόλο της σε αυτά τα πεδία.

Έτερο μεθοδολογικό εργαλείο που διαμορφώνεται κύρια στο κεφάλαιο πέντε και που κυριαρχεί εντεύθεν ως ερευνητικό ερώτημα αφορά στο κατά πόσο η εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως μέσο κοινωνικής συνοχής, ή κατά πόσο επίσης μπορεί να ιδωθεί ως πρίσμα ταξικής διάκρισης και ταξικής αναπαραγωγής. Ως εκ τούτου κρίθηκε αναγκαία η θεωρητική επισκόπηση της κοινωνιολογικής προσέγγισης

της εκπαίδευσης, εκκινώντας από το ερώτημα κατά πόσο το άτομο ή οι κυρίαρχες δομές καθορίζουν τις κοινωνικές σχέσεις και εν γένει τα κοινωνικά φαινόμενα και σχηματισμούς. Αυτή η προσέγγιση, παρά το γεγονός ότι μεθοδολογικά προέκυψε από το ερευνητικό ερώτημα «η εκπαίδευση ως κοινωνική συνοχή ή κοινωνική διάκριση», εντούτοις, αποτέλεσε μεθοδολογικό εργαλείο για το μίτο της θεωρητικής ανασκόπησης των κοινωνιολογικών θεωριών περί εκπαίδευσης στη συνέχεια. Συνακόλουθα, η εργασία εξέτασε θεωρητικά τα μεγαλύτερα ρεύματα της κοινωνιολογίας αναφορικά με τη σχέση δομή/άτομο – κοινωνικά φαινόμενα, παρουσιάζοντας το δομισμό, μαρξιστικές και νεομαρξιστικές ερμηνείας, αλλά και τη Σχολή της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης και του Δομομαρξισμού.

Έχοντας ως θεωρητική βάση την κοινωνιολογική θεωρία για τις κοινωνικές σχέσεις, αλλά έχοντας ως γνώμονα παράλληλα και το ερευνητικό εργαλείο της σχέσης ατόμου και δομής, η εργασία αναζήτησε ερευνητικά ερωτήματα για το αξιακό πλαίσιο που διέπει τη μαθησιακή διαδικασία. Εστιάζοντας στο τελευταίο, στο αξιακό πλαίσιο της εκπαίδευσης, κρίθηκε αναγκαίο μεθοδολογικά να παρουσιαστούν οι *Θεωρίες Μάθησης* (κεφάλαιο 5.2.). Η βιβλιογραφική ανασκόπηση στις *Θεωρίες Μάθησης*, ενώ έχει ως επίκεντρο τη σχέση παιδιού με μαθησιακής διαδικασίας, ωστόσο, συνδράμει στη θεωρητική αναζήτηση για το πώς αυτή η σχέση κρίνεται βάσει ατομικών διεργασιών και βιολογικών παραγόντων, ή πώς τεκμαίρεται ως κοινωνική διεργασία. Ιδίως θεωρίες όπως ο *κονστρουκτιβισμός*, ή η *ανακαλυπτική γνώση*, αλλά και οι *πολιτισμικές προσεγγίσεις*, εκ νέου λειτουργούν ως επίρρωση της ανάγκης να εξεταστεί η τεχνολογική και επαγγελματική εκπαίδευση μέσα από τις κοινωνιολογικές όψεις. Αυτή η βιβλιογραφική έρευνα προστέθηκε ως αναγκαία, καθώς είναι άμεση η σχέση των *Θεωριών Μάθησης* με τους τέσσερις κοινωνιολόγους που αναλύονται στην εργασία, όπως η κριτική του Blumer στο *συμπεριφορισμό*, ή την ιδιαίτερη υιοθέτηση του *κονστρουκτιβισμού* από τον Bourdieu, και φυσικά τις *κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις* που μπορεί κανείς να αποδώσει στην προσέγγιση των Althusser και Τσουκαλά.

Ως εκ τούτου, η εργασία αναζητά τη συνδρομή τεσσάρων κοινωνιολογικών προσεγγίσεων, κοινά αποδεκτών ως εμβληματικών για την προσέγγιση των ερωτημάτων που επιδιώκει να προσεγγίσει η εργασία. Αναφερόμαστε στους τέσσερις κοινωνιολόγους που αναλύονται στο κεφάλαιο έξι, τον Herbert Blumer ως κυριότερου

εκπρόσωπου της *Συμβολικής Αλληλεπίδρασης*, τον Louis Althusser, εκπροσώπου του *δομομαρξισμού*, του Pierre Bourdieu που επεδίωξε τη *Θεωρία της Πρακτικής* ως συγκερασμό δομής και δράσης και φυσικά του Κωνσταντίνου Τσουκαλά που εξετάζει τη ελληνική εκπαίδευση υπό το πρίσμα των *Θεωριών Εξάρτησης*. Η βιβλιογραφική και ποιοτική μελέτη των θεωριών οδηγεί την εργασία σε μια επισκόπηση των βασικών θέσεων της κάθε κοινωνιολογικής όψης της εκπαίδευσης, κατά τρόπο που αιτιολογεί την επιλογή τους.

Η βιβλιογραφική έρευνα για τις τέσσερις προσεγγίσεις βοήθησε στην πραγμάτευση του βασικού ερωτήματος άτομο ή δομή και μέσα από αυτή την προβληματική ξετυλίγεται ο πλούτος της σκέψης των στοχαστών. Η εστίαση αφορά στο ποιος παράγοντας είναι καθοριστικός και πώς η άποψη της κάθε σχολής καταλήγει σε συμπεράσματα για το ρόλο του σχολείου, του μαθητή, του δασκάλου, αλλά και εν γένει του εκπαιδευτικού συστήματος και της κρατικής πολιτικής για την παιδεία. Ωστόσο το μείζον της επιλογής των κοινωνιολόγων και των ρευμάτων που εκπροσωπούν και η περιγραφική διαδρομή της ΤΕΕ που προηγήθηκε, αφορά κύρια στο ότι οδηγούν την εργασία σε μια σύμπραξη θεωρίας και έρευνας. Έχοντας δε μακρά διαδρομή σε περισσότερο τεχνοκρατικές και διοικητικές προσεγγίσεις του αντικειμένου, οι κοινωνιολογικές όψεις της ΤΕΕ, με τη συμβολή των τεσσάρων, οδήγησαν το σκεπτικό της εργασίας σε νέους δρόμους, αλλά αποτελούν και το συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στην ανάγκη ιστοριογραφικής προσέγγισης της ΤΕΕ, της θεωρητικής πραγμάτευσης κοινωνιολογικών θεωριών περί μάθησης, αλλά και της έρευνας που έπεται στη συνέχεια στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα της ΤΕΕ. Κατά τρόπο αντίστοιχο με την περιγραφική προσέγγιση της ιστορικής διαδρομής, η παραδοχή που διέπει την προσέγγιση της κοινωνιολογικής όψης της εκπαίδευσης είναι κατά πόσο αυτή εκπαίδευση αποτελεί ορθολογική επιλογή των σπουδαστών, ή αν αυτή εδράζεται σε δομικές συνθήκες (κοινωνική θέση, κληροδοτημένη από την οικογένεια θέση και status κ.λπ.).

Η εργασία έχοντας ήδη εκθέσει την επιχειρηματολογία με θεωρητική και ιστοριογραφικά εργαλεία, στη συνέχεια στρέφεται στην ποσοτική έρευνα μέσα από την οποία συνδέει θεωρητικούς προβληματισμούς με υποθέσεις εργασίας, προσπαθώντας να αντιπαραβάλει και να συνδέσει τους δύο πόλους. Έτσι ερωτήματα όπως για την επίσκεψη σε μουσεία, ή για μουσικές προτιμήσεις, θέση της οικογένειας στην

κοινωνική ιεραρχία, αποτελούν εργαλεία για να απαντηθούν υποθέσεις εργασίας. Τέτοιες περιπτώσεις είναι ενδεικτικά το ζήτημα του πολιτιστικού κεφαλαίου ή της ταξικής ενδογαμίας που θέτει ο Bourdieu, ή το ζήτημα της αντίληψης της ΤΕΕ από τη σκοπιά της *συνδυασμένης δράσης* που θέτει ο Blumer, ενώ εξετάζεται η διάκριση και η ταξική αναπαραγωγή όπως θίγουν Bourdieu, Althusser, Τσουκαλάς, ο καθένας με το δικό του τρόπο. Στόχος της εργασίας δεν είναι η επαλήθευση θεωριών, αλλά μια συνδρομή της κλασικής κοινωνιολογικής θεωρίας του πεδίου, στην ερμηνεία των δεδομένων μας.

Σημειώνεται ότι προηγήθηκε η έρευνα με δομημένο ερωτηματολόγιο στα σχολεία επιλογής, πριν ολοκληρωθεί η μελέτη των κοινωνιολογικών όψεων της εκπαίδευσης, γεγονός που επέτρεψε τη συγκρότηση μεθοδολογικών εργαλείων και υποθέσεων εργασίας κατά την πορεία της συγγραφής, έχοντας ως γνώμονα τόσο την έρευνα όσο και τη θεωρία. Μάλιστα, κατά τη συγγραφή της εργασίας, η σύνθεση της περιγραφικής διάστασης της ΤΕΕ αναφορικά με την Ελλάδα και η τριβή με την κοινωνιολογική θεωρία, συνέδραμε επίσης στο να διατυπωθούν ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις ιδίως για την εμμονή στις κλασικές σπουδές ιδίως μέχρι το 1930, αλλά και για την αντίσταση στις μεταρρυθμίσεις στο πεδίο της ΤΕΕ. Η ερμηνεία του Κωνσταντίνου Τσουκαλά που ακολουθεί την περιγραφική διαδρομή ερμηνεύει αλλά και γεννά περαιτέρω ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία προκύπτουν ακριβώς μέσα από τη σύνθεση που επιχειρεί η εργασία.

Σημειώνεται ότι η μεθοδολογία της εργασίας οδηγεί και σε άλλα ερωτήματα και διαπιστώσεις που αποτελούν ενδεχόμενες μελέτες για το μέλλον, όπως αυτά διατυπώνονται στα *Συμπεράσματα*. Ενδεικτικά αναφέρεται η εκπαιδευτική πολιτική του Καποδίστρια και η ανάλυσή της υπό το πρίσμα του διπλού δικτύου και της διάκρισης της θεωρίας του Bourdieu, ή ακόμα και η εξέταση του «γλωσσικού ζητήματος» υπό την ερμηνεία της *συνδυασμένης δράσης* του Blumer ή και της κοινωνικής διάκρισης του Bourdieu. Σε κάθε περίπτωση, η μελέτη της κοινωνιολογικής όψης της εκπαίδευσης από τους τέσσερεις κοινωνιολόγους, ήταν αυτή που επέτρεψε κρίσεις και ερωτήματα για τη σχέση ανάπτυξης της ΤΕΕ και του αφηγήματος περί «καθυστερήσης» της καπιταλιστικής ανάπτυξης στην Ελλάδα, ως χώρας της εξαρτημένης περιφέρειας, το οποίο απαντά κύρια στα επιχειρήματα των δομομαρξιστών, αλλά και στην εργώδη μελέτη του Κ. Τσουκαλά. Μέσα από αυτή τη

σύνδεση θα προκύψει η ανάγκη, στην πορεία της έρευνας της εργασίας να αναζητηθεί η θεωρητική συνδρομή του δομομαρξισμού μέσα από τη συνεισφορά του Louis Althusser, και φυσικά την πρόταση του Κωνσταντίνου Τσουκαλά που συνδέει τη βαθμίδα καπιταλιστικής ανέλιξης της Ελλάδας με τη μορφή που λαμβάνει εν γένει η εκπαίδευση, μέσα από την περίφημη υποστήριξη περί «μορφωσιολατρίας», ήτοι την τάση για *υπερεκπαίδευση* προσανατολισμένη στις κλασικές σπουδές (βλ. ενότητα 6.4.2). Η ιστοριογραφική έρευνα αποκαλύπτει την καθυστέρηση της ανάπτυξης της ΤΕΕ και μιας συγκροτημένης εκπαιδευτικής πολιτικής για την επαγγελματική εκπαίδευση από το νεοσύστατο ελληνικό κράτος και την εμμονή στην ουμανιστική παιδεία, συνθήκη που μεταβάλλεται μόλις στη στροφή του 21^{ου} αιώνα. Αυτή η παρατήρηση γεννά υποθέσεις εργασίας κατά πόσο η εμμονή στο ανθρωπιστικό πεδίο οφείλεται στην ανάπτυξη του τριτογενούς τομέα, αλλά κύρια στην ανάγκη στελέχωσης ενός υδροκέφαλου κράτους, μια άποψη που συνάδει με την περιγραφή του Κ. Τσουκαλά (Τσουκαλάς, 1975: 17-22).

Ως εκ τούτου, προέκυψε ως ανάγκη η απάντηση σε ένα ακόμα ερώτημα που αφορά στην ερμηνεία και αποτίμηση των μεταρρυθμίσεων στο πεδίο της ΤΕΕ στην Ελλάδα κατά τον 21^ο αιώνα. Αυτή η δομή στην ουσία λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος της ιστοριογραφικής προσέγγισης και της θεωρητικής πραγμάτευσης με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Επιλέγεται εκ νέου η περιγραφική ανάλυση των σύγχρονων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στην Ελλάδα, με πρόθεση να συνδεθεί η ιστορική καταγραφή του παρελθόντος, με την κοινωνιολογική όψη της ΤΕΕ και τη σύγχρονη όψη της. Στην ουσία επιβεβαιώνει τις κοινωνιολογικές όψεις της εκπαίδευσης που την προκρίνουν ως σύνδεση με την καπιταλιστική ανάπτυξη, αλλά και ως μέσο ανάγνωσης της κοινωνικής ιεραρχίας, καθώς από το 2000 και εντεύθεν η επαγγελματική εκπαίδευση σαφέστατα αποτελεί μέρος της εθνικής πολιτικής ως σύνδεσης με την κατάρτιση και την απασχόληση σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, δίχως να απαξιώνεται η σύνδεση με τη γενική παιδεία. Ωστόσο, εκ νέου η βιβλιογραφία τονίζει την ελληνική κουλτούρα και αντίληψη για την ΤΕΕ, μια διάσταση που έχουν θίξει οι κοινωνιολογικές αναλύσεις και που θα συμπεριληφθεί ως υπόθεση εργασίας στην έρευνα που ακολουθεί, αλλά και η έλλειψη κρατικής μέριμνας σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής που παραμένει διαχρονικό πρόβλημα που επιτείνει η οικονομική κρίση του 2008 (Καραφύλλης, 2013: 185-218 · Αθανασούλα-Ρέππα, 2011: 335-336).

Κεφάλαιο 2

Η Τεχνολογική και Επαγγελματική Εκπαίδευση σε Ελλάδα και Ευρώπη, 1830-1930

Από τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα παρατηρείται σε όλη την Ευρώπη στροφή προς την *πρακτική επιμόρφωση* ή αλλιώς προς την πρακτική εκπαίδευση. Πρωτοστάτης της Τεχνολογικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης υπήρξε ο πρώτος κυβερνήτης της Ελλάδας, Ιωάννης Καποδίστριας (1776-1831), ο οποίος έθεσε τον θεμέλιο λίθο της Πρακτικής Εκπαίδευσης. Βασικός σκοπός ήταν η επιμόρφωση νέων, οι οποίοι προέρχονταν, κυρίως, από την αστική-εργατική τάξη, για να καταρτιστούν σε ειδικότητες της βιομηχανικής ζώνης (Φραγκουδάκη, 1985: 80-82).

Στην Ελλάδα από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα αρχίζει να αναπτύσσεται ένας ουσιαστικός προβληματισμός για την ΤΕΕ και διατυπώνονται προτάσεις για την ανάπτυξη ενός συστήματος γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στόχος ήταν η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία και η δημιουργία εξειδικευμένης τεχνογνωσίας μέσα από την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ραγδαία μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας, όπως και η προετοιμασία ένταξης του μαθητή στην αγορά εργασίας. Τη δεκαετία του 1870, στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εμπειρίας, εκδηλώνεται μια πρώτη βιομηχανική ανάπτυξη στη χώρα, ενώ παρατηρείται εντεινόμενη μετακίνηση του αγροτικού πληθυσμού προς τις πόλεις. Αυτές οι συνθήκες είχαν καθοριστικές συνέπειες στην εκπαίδευση (Γκλαβάς, 2002: 19).

Η ανάγκη ύπαρξης της τεχνολογικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι αισθητή ήδη από την περίοδο διακυβέρνησης του Ι. Καποδίστρια, παρόλο που οι προσπάθειες του ιδίου για την οργάνωσή της δεν ανταποκρίνονταν στις πραγματικές ανάγκες της χώρας. Κλασικό παράδειγμα αποτελεί το Πολυτεχνείο το οποίο περιλάμβανε λίγες ειδικότητες (οικοδομική, σιδηρουργία, κ.τ.λ.) και δεν αντιμετώπιζε το πρόβλημα στο σύνολό του (Καραφύλλης, 2002: 28-30).

Την περίοδο που ακολουθεί διατυπώνονται διάφορες προτάσεις, τόσο από τους κατά καιρούς αντίστοιχους υπουργούς, όσο και από άλλους επίσημους φορείς, σχετικά με τη δομή της εκπαίδευσης και την εναρμόνισή της με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, την παραγωγικότητα, τις οικονομικές δυνατότητες της χώρας, αλλά και τη σχέση ελληνικών και ξένων προτύπων. Οι προσπάθειες των διανοουμένων, κυρίως προς το τέλος του 19ου αιώνα, να προωθήσουν την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση

θα βρουν απέναντί τους την υπάρχουσα αστική τάξη, η οποία, παρ' όλη την αύξηση του αριθμού των ελεύθερων επαγγελματιών στη χώρα, αντιστέκεται και εμποδίζει ουσιαστικά τις νέες μεταρρυθμίσεις, που βλάπτουν τα συμφέροντά της (Γκλαβάς, 2002: 23).

Στην Ευρώπη το ζήτημα της παροχής εξειδικευμένης εκπαίδευσης και της οργάνωσης και λειτουργίας αντίστοιχων σχολών τίθεται ήδη από το 1850 με τη Γερμανία να πρωτοστατεί και την Αγγλία και Γαλλία να ακολουθούν. Αναγνωρίζεται, δηλαδή, η ανάγκη ύπαρξης μιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η οποία θα διαφέρει από τις ανθρωπιστικές σπουδές και θα παρέχει στους σπουδαστές επαγγελματικές δεξιότητες, είτε εργάζονται ήδη είτε όχι, προκειμένου να ενταχθούν επιτυχώς στην αγορά εργασίας. Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στις χώρες αυτές υιοθετήθηκε και από την Ελλάδα, η οποία ακολούθησε τα ευρωπαϊκά πρότυπα, αγνοώντας σε πολλές περιπτώσεις τις πραγματικές ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας (Γκλαβάς, 2002: 57-64).

Κατά τον 19^ο αιώνα στη Γερμανία εκδηλώνονται οι πρώτες προσπάθειες κατάρτισης της εργατικής τάξης μέσω της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι επαγγελματικές σχολές ευνοήθηκαν από την άνοδο των φυσικών επιστημών και των νέων τεχνολογιών εγκαινιάζοντας καθοριστική μεταβολή στην επαγγελματική εκπαίδευση. Φάνηκε τότε επιτακτική η ανάγκη ύπαρξης θεωρητικού υπόβαθρου, πάνω στο οποίο θα βασίζονταν η πρακτική εργασία. Αυτό σημαίνει ότι η θεωρία δεν μπορούσε να διδαχτεί μόνο μέσω της εμπειρίας, αλλά ήταν αναγκαίο να λειτουργήσουν τάξεις παράλληλα με την πρακτική κατάρτιση. Πράγματι, οι Σχολές Γενικής Κατάρτισης, που ξεπήδησαν μέσα από τα Θρησκευτικά Κατηχητικά Σχολεία και αργότερα από τα Βιομηχανικά Κατηχητικά Σχολεία, είχαν ως στόχο την εκμάθηση της θεωρίας που θα συνόδευε την πρακτική εξάσκηση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1999: 35·Γκλαβάς, 2002: 50)

Οι νέες γενιές τεχνιτών της Γερμανίας, από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα, εκπαιδεύονταν στις ίδιες τις βιομηχανικές μονάδες και αργότερα σε εργατικούς συνεταιρισμούς και φιλεκπαιδευτικές εταιρείες. Διδάσκονταν γενικά και τεχνικά μαθήματα όπως: ιστορία, γεωγραφία, πολιτική και βιομηχανική οικονομία, αριθμητική, φυσική, χημεία, γεωμετρία κ.ά. Οι νομικές βάσεις του συστήματος της επαγγελματικής κατάρτισης μπήκαν πρώτη φορά με τον Επαγγελματικό και Βιομηχανικό Κώδικα της Ομοσπονδίας της Βόρειας Γερμανίας το 1869. Σύμφωνα με

τον κώδικα αυτό, οι νέοι ειδικευόμενοι τεχνίτες και μαθητευόμενοι κάτω των 18 ετών, που δούλευαν στη Βιομηχανία και το Εμπόριο, έπρεπε να παρακολουθήσουν ένα σχολείο πρόσθετης κατάρτισης ή ειδικές τάξεις, ενώ οι εργοδότες τους υποχρεούνταν να τους παράσχουν τον αναγκαίο χρόνο για την παρακολούθηση (Γκλαβάς, 2002: 54-55).

Στις εκπαιδευόμενες επιχειρήσεις της Γερμανίας καθιερώθηκε το δίπλωμα επάρκειας και στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, θεσπίστηκαν μέτρα σχετικά με τα αναγνωρισμένα επαγγέλματα της βιομηχανίας, με στόχο το σαφή χαρακτηρισμό των επαγγελμάτων αλλά και την καθιέρωση ενιαίων εκπαιδευτικών βάσεων. Έκτοτε, η νομοθεσία για την επαγγελματική εκπαίδευση βασίστηκε στο διαχωρισμό του δικαίου σε δύο τομείς: στον τομέα ισχύος για την ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση, με βάση τη σύμβαση μαθητείας ιδιωτικού δικαίου, και στον τομέα ισχύος των σχολικών νόμων για τις επαγγελματικές σχολές των ομοσπονδιακών κρατιδίων (Γκλαβάς, 2002: 56).

Το 1821 στο Βερολίνο λειτούργησε το Τεχνικό Ινστιτούτο, που αργότερα μετεξελίχθηκε σε Πανεπιστήμιο της Τεχνολογίας και είχε ως προδρόμους τα τεχνικά επαρχιακά σχολεία της Πρωσίας. Παράλληλα, ιδρύονται και τα «καταστήματα» μέσης εκπαίδευσης (Realschulen), με έμφαση στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και την ιστορία, αλλά και ξένες γλώσσες, όπως η αγγλική και η γαλλική.(Γκλαβάς, 2002: 53). Ήδη, τη δεκαετία του 1860 η δημιουργία τέτοιων σχολείων ήταν τόσο ραγδαία και αποτέλεσαν φυτώριο στην εξέλιξη και επέτειναν την επιθυμία των νέων για ανώτερες σπουδές (Ευαγγελόπουλος, 1998: 330).

Γύρω στο 1900, η Επαγγελματική Σχολή έγινε το πιο σημαντικό σχολείο κατάρτισης για τους νέους έως 18 ετών. Παρόλο που το Σύνταγμα της Βαϊμάρης, το 1919, απαιτούσε την υποχρεωτική εκπαίδευση των νέων, πολλά γερμανικά κρατίδια δεν ψήφισαν τους σχετικούς νόμους, ώστε να καταστεί εφαρμόσιμο το σχέδιο αυτό (Γκλαβάς, 2002: 55-56).

Το πρόβλημα της επαγγελματικής κατάρτισης των εργαζομένων στη βιομηχανία, που δεν είχαν διδαχτεί στοιχειώδη γραφή και αριθμητική, ανάγκασε τη Μεγάλη Βρετανία να ιδρύσει, αρχές του 19^{ου} αιώνα, τα Ινστιτούτα Μηχανικών, αρχικά στη Σκωτία. Ιδρύθηκαν, επίσης, και κάποια Κολέγια Εργαζομένων με σκοπό την παροχή γενικών γνώσεων, ώστε να καλυφθούν τα κενά στην εκπαίδευση των εργαζομένων και να εφοδιαστούν ώστε να αντιμετωπίσουν τα οικονομικά και κοινωνικά τους προβλήματα. Ταυτόχρονα, για τις γυναίκες λειτούργησαν ινστιτούτα

πλυντριών και ραπτικής γυναικείων ενδυμάτων. Η συμμετοχή των εργατών στα ινστιτούτα ήταν πολύ μικρή σε σχέση με το πλήθος των εργαζομένων στα εργοστάσια, γεγονός που οδήγησε τον Σκώτο Dr. Birbeck, το 1823, στην ίδρυση της London Mechanic's Institute, της πρώτης σχολής εσπερινών μαθημάτων με στόχο τη διευκόλυνση της εργατικής τάξης. Μέσα σε διάστημα 40 χρόνων, τα σχολεία αυτού του τύπου, γνωστά ως Birkbeck Schools, έφταναν τα 600, ενώ εξέδιδαν πιστοποιητικά επιτυχούς κατάρτισης των σπουδαστών τους (Γκλαβάς, 2002: 58).

Τα Ινστιτούτα Μηχανικής λειτούργησαν χωρίς κρατικές επιχορηγήσεις και κονδύλια, αλλά από τις εισφορές των υποστηρικτών και την καταβολή διδάκτρων από τους εργάτες. Ωστόσο, η βοήθεια της πολιτείας στα έξοδα λειτουργίας έμοιαζε περισσότερο από αναγκαία, ενώ οι ιδρυτές των Ινστιτούτων Μηχανικής καλούνταν να αντιμετωπίσουν επιπλέον προβλήματα, όπως η έλλειψη στοιχειωδών γνώσεων από το μεγαλύτερο μέρος των εργαζομένων, κάτι που δυσκόλευε την παρακολούθηση των μαθημάτων (Γκλαβάς, 2002: 290). Δυσκολίες δημιουργούσε το γεγονός ότι η διδασκαλία βασιζόταν σε ομιλίες από ειδικούς, που δεν γίνονταν κατανοητές, ενώ και τα αντικείμενα και οι μέθοδοι διδασκαλίας ήταν κάποιες φορές ακατάλληλα. Το αποτέλεσμα ήταν η μη προσέλκυση του κόσμου για τον οποίον δημιουργήθηκαν. Αν και είχαν ήδη καταφέρει να προσφέρουν βασικές γνώσεις σε χιλιάδες άτομα, λόγω των ευκαιριών για μόρφωση που προσέφεραν (Ευαγγελόπουλος, 1998: 333).

Καθώς η αναγνώριση των αναγκών της τεχνικής, κυρίως, εκπαίδευσης μεγάλωνε, η Μεγάλη Έκθεση της Βρετανίας που πραγματοποιήθηκε το 1851 με σκοπό την ανάδειξη της βιομηχανικής υπεροχής της χώρας, κατάφερε να πείσει για την αξία της επιστημονικής γνώσης στις τεχνικές και τις εφευρέσεις. Έχοντας επικρατήσει πλέον η άποψη πως τα Ινστιτούτα Μηχανικών και τα άλλα τμήματα τεχνών και επιστημών δεν προσέφεραν επαρκή γενική μάθηση, μετά το 1880 διατέθηκαν τεράστια ποσά από δωρεές και επιχορηγήσεις για τη βελτίωση της κατάστασης. (Γκλαβάς, 2000: 56-57). Ταυτόχρονα δόθηκαν ευκαιρίες στις βιομηχανίες για την ανανέωση του εξοπλισμού και των εγκαταστάσεων, με αποτέλεσμα την εμφάνιση μεγάλου αριθμού τεχνικών σχολών και ινστιτούτων. Έτσι, η βρετανική βιομηχανία μπόρεσε να καταλάβει μια καλή θέση στην παγκόσμια αγορά (Γκλαβάς, 2000: 281). Αν και τα τεχνικά ινστιτούτα λειτουργούσαν απόγευμα, για να καλύψουν τις ανάγκες των εργαζομένων, η μεγάλη ζήτηση για εκπαίδευση δημιούργησε τις κατάλληλες συνθήκες για τη διδασκαλία μαθημάτων και τις πρωινές ώρες, ενώ σταδιακά δημιουργήθηκε ένας

άλλος τύπος σχολείων, απ' όπου ξεπήδησαν οι σχολές Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Εκπαίδευσης. (Γκλαβάς, 2000: 57).

Ως συνέπεια των παραπάνω εξελίξεων, το 1887 ιδρύθηκε η Εθνική Ένωση για την προώθηση της Τεχνικής Εκπαιδευσεως στο Dean Yard του Westminster με στόχο: α) την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, β) την πρακτική βελτίωση της κατάρτισης των νέων και γ) τη διάδοση των αρχών της τέχνης και των επιστημών, καθώς και την οργάνωση συνεδρίων για την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης στην ψήφιση νόμων για την τεχνική εκπαίδευση. Όμως, τα διδασκόμενα μαθήματα ακολουθούσαν την «παλαιότεχνηκή αρχή» και προσαρμόζονταν περισσότερο στις ανάγκες των σπουδαστών και όχι της βιομηχανίας, ενώ είχαν θεωρητικό χαρακτήρα. Για το λόγο αυτό, τα σχολεία «παλαιάς νοοτροπίας» διαχωρίστηκαν από τα Τεχνικά Κολέγια, που φρόντιζαν να παρέχουν στη νεολαία πιο πρακτικές μεθόδους εκπαίδευσης και είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία των πρώτων τεχνικών επιστημονικών σχολών Μέσης Εκπαίδευσης (Γκλαβάς, 2002: 117).

Το 1889 θεσπίστηκε νόμος «περί τεχνικής μαθητείας» και οι δημοτικές αρχές εξουσιοδοτήθηκαν στην είσπραξη φόρων για την ίδρυση τεχνικών σχολών, ενώ η ψήφιση φορολογικού νομοσχεδίου έδινε στο συμβούλιο των δήμων την ελευθερία να χρησιμοποιεί τους φόρους από τα οινοπνευματώδη ποτά και την μύρα για την υποστήριξη της τεχνικής εκπαίδευσης. Το 1900, μετά την ίδρυση του Εκπαιδευτικού Επιμελητηρίου, το Κράτος ανέλαβε την ευθύνη όλης της εκπαίδευσης, βασικής, δευτεροβάθμιας και τεχνικής (Καραφύλλης, 2002: 153-154).

Αρχές του 20^{ου} αιώνα εμφανίζονται οι ημερήσιες σχολές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα «ημερήσια τεχνικά τμήματα», γνωστά ως Μαθητικές Τεχνικές Σχολές. Με τις βάσεις τους συνδεδεμένες με τα τεχνικά ιδρύματα, έδωσαν τη θέση τους στις Πολυτεχνικές Σχολές ή διατηρήθηκαν ως κτηριακές εγκαταστάσεις διαθέτοντας τον εξοπλισμό τους στα νυχτερινά τμήματα τεχνικής κατάρτισης (Καραφύλλης, 2002: 124-126).

Οι σχολές αυτές χρησιμοποιούσαν τις εγκαταστάσεις των Τεχνικών Κολεγίων, ενώ τα τελευταία συνεργάζονταν με τις βιομηχανίες, με βασικό τους σκοπό την εκπαίδευση των υπαλλήλων της στις αρχές που σχετίζονταν με την εκμάθηση της πρακτικής και των μεθόδων κατασκευής (Γκλαβάς, 2000: 258). Οι βιομηχανίες αναζητούν τώρα τεχνικά ιδρύματα για την επαγγελματική κατάρτιση των υπαλλήλων τους, την οποία και χρηματοδοτούν. Συνολικά λειτούργησαν πάνω από 700 τεχνικές

και εμπορικές σχολές, ενώ παράλληλα αναπτύχθηκε δίκτυο από 8.000 βραδινές σχολές (Γκλαβιάς, 2000: 258).

Στη Γαλλία, κατά τη διάρκεια της Επανάστασης, 1789, η κατάργηση των συντεχνιών προκάλεσε την κάμψη της μαθητείας, της μοναδικής δηλαδή δυνατότητας των εργατών για ειδικευμένη κατάρτιση. Οι δε βιομήχανοι θεωρούσαν πολυέξοδη την επαγγελματική κατάρτιση μαθητευομένων που, αν υπήρχε ανάγκη, εκπαιδεύονταν απευθείας στη θέση εργασίας τους. Έτσι, η πλειονότητα των εργατών ξεκινούσαν την επαγγελματική τους καριέρα, χωρίς τη στοιχειώδη κατάρτιση (Γκλαβιάς, 2002: 64). Μόνο μετά τη Δεύτερη Αυτοκρατορία στη Γαλλία οι ανάγκες σε εργατικό δυναμικό αυξήθηκαν και το ενδιαφέρον για την απορρόφηση μηχανικών και αρχιτεκτόνων ήταν έντονο, ενώ σημειώθηκε αύξηση των δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων. Για το λόγο αυτό, συστήθηκε στα μέσα του 19ου αιώνα στο Παρίσι η Association Polytechnique, εταιρεία που αναλάμβανε την παράδοση μαθημάτων στους εργάτες, με δυναμικό 150 καθηγητών. Οι τεχνίτες είχαν πια το δικαίωμα να παρακολουθούν τις ανωτέρου επιπέδου τεχνικές σχολές και να απορροφηθούν από την αγορά εργασίας σε κλάδους της ξυλογλυπτικής (οι άνδρες) και της κατασκευής δαντέλας (οι γυναίκες). (Καραφύλλης, 2002: 154-155).

Στη Γαλλία ο διαχωρισμός των σπουδών ξεκινούσε από τις δύο ανώτερες τάξεις του λυκείου, με αποτέλεσμα, όπως διαπιστώθηκε, να μην εκπαιδεύονται επαρκώς ούτε οι σπουδαστές του τμήματος «των γραμμάτων» ούτε εκείνοι των «επιστημών», γεγονός που οδήγησε στην ίδρυση των Σχολείων των Τεχνών, όπως το *L'Ecole des Arts et Métiers*. Επρόκειτο για ένα δημόσιο ίδρυμα με χαρακτήρα επιστημονικό, πολιτισμικό και επαγγελματικό, στο οποίο συνδυαζόταν η διδασκαλία των θεωρητικών και των πρακτικών μαθημάτων. Στο θεωρητικό τμήμα διδάσκονταν μητρική και ξένη γλώσσα, μαθηματικά, μηχανική κ.ά., ενώ το πρακτικό τμήμα συνίστατο στην εφαρμογή επιστημονικών θεωριών, με τη διδασκαλία να γίνεται μέσα στα εργαστήρια των σχολείων (Γκλαβιάς, 2002: 62-64).

Με βάση το νόμο του 1880, που κατέθεσε ο υπουργός Παιδείας Jules Ferry, (1832-1893), για τις σχολές πρακτικής εκπαίδευσης, ιδρύονται το 1892 οι Εθνικές Επαγγελματικές Σχολές και οι Πρακτικές Σχολές Εμπορίου και Βιομηχανίας, από τις οποίες αποφοιτούν υπάλληλοι γραφείου και δημοσίων υπηρεσιών, ειδικευμένοι εργάτες κ.λπ. Στις σχολές αυτές η εκπαίδευση παρεχόταν δωρεάν και γνώρισαν τεράστια επιτυχία. Αρχές της δεκαετίας του 1880, εν μέσω έντονων κοινωνικών

αντιφάσεων, εμφανίζεται ο θεσμός του λαϊκού, υποχρεωτικού και δωρεάν σχολείου. Παρά τις αντιδράσεις συντηρητικών και Εκκλησίας, στο τέλος οι δημοκρατικοί υπό τον J. Ferry κατόρθωσαν να επιτύχουν ευρεία συναίνεση υπέρ του λαϊκού αυτού σχολείου (Ισηγόνης, 1964: 60).

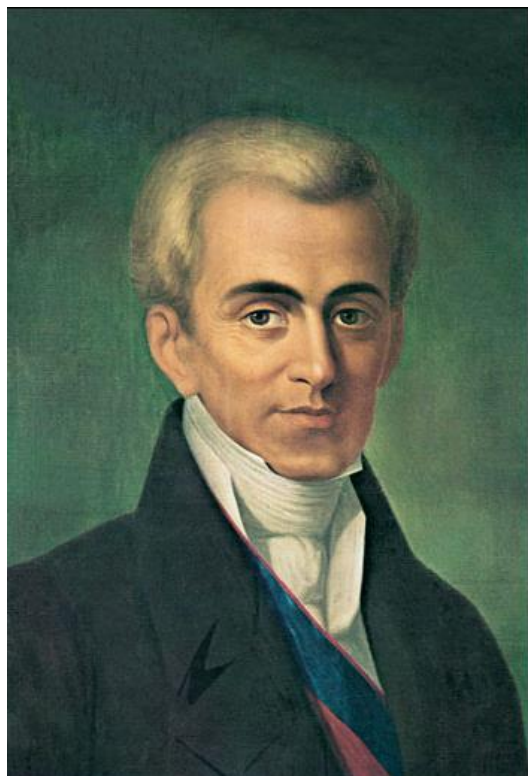
Μέσα από το λαϊκό σχολείο αποπλίζεται, εν μέρει, το αντιδραστικό στρατόπεδο και εξασφαλίζεται η συμμαχία των λαϊκών τάξεων. Παρ' όλα αυτά, προτιμάται η ίδρυση επαγγελματικών και πρακτικών σχολών. Οι απόφοιτοι των Εθνικών Επαγγελματικών Σχολών δεν θεωρούν τους εαυτούς τους κοινούς εργάτες, ενώ πιο υπάκουοι και εργατικοί εμφανίζονται όσοι εκπαιδεύονται μέσα στη βιομηχανία, κάτι που φάνηκε να δυσαρεστεί την αστική τάξη (Γκλαβάς, 2002: 276-277). Οι Εθνικές Επαγγελματικές Σχολές (ανώτερες πρωτοβάθμιες) παρέχουν πρακτική κατάρτιση, ενώ οι Πρακτικές Σχολές Εμπορίου και Βιομηχανίας δημιουργούν εργάτες και εμποροϋπαλλήλους. Η διάκριση σε δύο δίκτυα εκπαίδευσης στηρίζεται στην αρχή πως ο λαός πρέπει να εκπαιδεύεται για να προσαρμόζεται στην τεχνική πρόοδο, αλλά η μόρφωσή του πρέπει να στηρίζεται στα απολύτως αναγκαία, από φόβο διεκδίκησης καλύτερης ανταμοιβής και κατά συνέπεια κοινωνικής ισχύος (Γκλαβάς, 2002: 66).

Με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας, οι Ανώτερες Πρωτοβάθμιες Σχολές μετατρέπονται σε κολέγια και οι Πρακτικές Σχολές Εμπορίου και Βιομηχανίας σε Τεχνικά Κολέγια. Οι ενδιάμεσες σχολικές δομές ανήκουν στη δεύτερη βαθμίδα και δημιουργείται τάση αμβλύνσεως ανάμεσα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και στη γενική εκπαίδευση του λαού. Το σχολείο αναλαμβάνει την επαγγελματική κατάρτιση των νέων και η διάσταση ανάμεσα στη γενική παιδεία και την επαγγελματική εκπαίδευση τείνει να εξαλειφθεί (Γκλαβάς, 2000: 296).

Κεφάλαιο 3

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα

3.1. Η Εκπαιδευτική Πολιτική του Ιωάννη Καποδίστρια



Εικόνα 1. Ιωάννης Καποδίστριας (1776-1831)

Πηγή: https://el.wikipedia.org/wiki/Ιωάννης_Καποδίστριας#/media/Αρχείο:Kapodistrias2.jpg

(Πρόσβαση 1/9/2019)

Η ιστορία της νεότερης Ελλάδας αρχίζει επίσημα με την αναγνώριση του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους (Φεβρουάριος 1830-Προτόκολλο Λονδίνου). Πρώτος κυβερνήτης του νέου κράτους ορίστηκε ο Ιωάννης Καποδίστριας (1776-1831) με απόφαση της Γ΄ Εθνοσυνέλευσης στην Τροιζήνα (1827). Ο πρώτος κυβερνήτης (εικ. 1) αμέσως κίνησε ενέργειες για τη θεμελίωση και την ανόρθωση της κοινωνίας και της οικονομίας (Ευαγγελίδης, 1933: 102). Τα προβλήματα ήταν πολλά και σημαντικά,

όπως η ανυπαρξία υποδομών, το γεγονός ότι το μεγάλο μέρος του ελληνισμού που δραστηριοποιούνταν εκτός των συνόρων, οι πολιτικές έριδες και οι τεράστιες υλικές και άλλες ελλείψεις σε όλους τους τομείς (Κάτσικας, 2007: 31-32). Επιπλέον, στο μεγαλύτερο τμήμα του πληθυσμού επικρατούσαν συνθήκες φτώχειας και εξαθλίωσης, καθώς είχε πληγεί μετά τον απελευθερωτικό αγώνα και τον τετραετή εμφύλιο σπαραγμό (1824-1828) (Ευαγγελίδης, 1933: 102-103).

Η δράση του Ι. Καποδίστρια επικεντρώθηκε στην ανόρθωση του κρατικού μηχανισμού, στη θέσπιση του νομικού πλαισίου της Πολιτείας, στην αναδιοργάνωση των ενόπλων δυνάμεων, στη βελτίωση της γεωργίας κ.ά. Το ενδιαφέρον και η προσοχή που δόθηκε στον τομέα της εκπαίδευσης και στην ανάπτυξη της προέκυψε λόγω του ανύπαρκτου εκπαιδευτικού συστήματος (Δερβίσης, 1985: 39-40) και της επικράτησης της ιδέας ότι ο λαός είναι απαραίτητο να μορφωθεί, διότι σε διαφορετική περίπτωση θα υπερισχύσει το *«δίκαιο του ισχυρότερου στηριζόμενο εις την αμαθείαν και αποκτήνωσιν του πλήθους»* (Λούκος, 1988: 216).

Στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής του φιλοσοφίας τέθηκαν: η ηθική και χριστιανική αγωγή των νέων, καθώς και η εθνική διαπαιδαγώγηση (Χατζηστεφανίδης, 1990: 45-46). Η εκπαίδευση αποσκοπούσε στον σταδιακό εξευρωπαϊσμό της χώρας, στην ορθή κοινωνική και πολιτική αγωγή, στην παραγωγή κρατικών αξιωματούχων και υπαλλήλων της διοίκησης, ενώ δόθηκε έμφαση στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς και στην επέκταση της στοιχειώδους εκπαίδευσης σε όλες τις κοινωνικές τάξεις (Καρκάνης, 2012: 179). Με τον τρόπο αυτό θα δινόταν η ευκαιρία να αναπτυχθούν οι πολίτες κοινωνικά και οικονομικά (Χατζηστεφανίδης, 1990: 45-46).

Οι σκέψεις του αναφορικά με την ανόρθωση του συστήματος εκπαίδευσης και την κατ' επέκταση ηθική και επαγγελματική βελτίωση των Ελλήνων, διατυπώθηκαν στο άρθρο με τίτλο *«Στοχασμοί περί συντάξεως ή διοργανισμού της κοινής εκπαιδύσεως εν γένει»*. Σε αυτό το άρθρο αναπτύχθηκαν και υποστηρίχθηκαν από τον κυβερνήτη οι απόψεις του σχετικά με τις θεμελιώδεις γνώσεις, που ήταν επιτακτική ανάγκη να λάβουν οι άνθρωποι ανεξαρτήτως ηλικίας ώστε να γίνουν πολιτισμένοι, με ηθικά ιδανικά και αξίες, προκειμένου να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες, να συνυπάρξουν μεταξύ τους αρμονικά και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας νέας αστικής ζωής (Γκλαβάς, 2002: 77-78).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ψηφίστηκε τον Αύγουστο του 1829 από την Δ΄ Εθνοσυνέλευση στο Άργος και αμέσως μετά ο Κυβερνήτης ζήτησε από τους αντιπροσώπους του έθνους να τον στηρίξουν (Δασκαλάκης, 1968: 242-243). Σε αυτό ο Καποδίστριας υποστήριξε με σθένος τη στοιχειώδη εκπαίδευση και έδωσε βάρος, πέρα από τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στην ίδρυση τεχνικών σχολών (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 51). Πράγματι το μεγάλο ενδιαφέρον του για μια πρακτικότερη μόρφωση του λαού τον οδήγησε στη λήψη δραστικών μέτρων μέσω ενός προγράμματος που αφορούσε την ίδρυση τεχνικών και επαγγελματικών σχολών ως συμπλήρωμα της γενικής εκπαίδευσης, παρότι δεν ανταποκρίνονταν στις οικονομικές ανάγκες της χώρας, αλλά στηριζόταν στις κοινωνικές επιταγές και στα κυρίαρχα προβλήματα των ανθρώπων της εποχής (Γκλαβάς, 2002: 73-76). Έτσι, αν και οι ελλείψεις σε τεχνίτες και υλικά μέσα ήταν τεράστιες, οι προσπάθειές του απέφεραν γρήγορα αποτελέσματα στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης (Ιακωβίδης, 1998: 94).

Το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα περιλάμβανε την εξασφάλιση των αναγκαίων πόρων για την άρτια εκπαίδευση των τροφίμων του Ορφανοτροφείου Αιγίνης, την ενίσχυση των αλληλοδιδασκτικών σχολείων, την ίδρυση των «τυπικών» σχολείων για τους προχωρημένους μαθητές, τη δημιουργία του Κεντρικού Πολεμικού Σχολείου, της Σχολής Ευελπίδων, καθώς και την ίδρυση μιας ναυτικής σχολής. Ακόμη, στο πρόγραμμά του προβλεπόταν η οργάνωση σχολείων «ανώτερης τάξης» για τους νέους Έλληνες, με τη μορφή που έχουν τα πανεπιστήμια σήμερα, ώστε να φοιτούν όσοι θα γίνονταν κρατικοί λειτουργοί και όσοι θα ασχολούνταν με την επιστήμη, τις τέχνες και τη φιλολογία (Σίτου, 1978: 53-54). Συνεπώς, δεν ευσταθεί η κατηγορία που του είχαν προσάψει για την «έχθρα» του προς την ίδρυση σχολών μέσης και ανώτερης βαθμίδας. Ενδεικτική, εξάλλου, είναι η άποψη του ίδιου του Ι. Καποδίστρια ότι «πρέπει να ενδύσωμεν πρώτον την χώραν, η οποία είναι γυμνή παιδείας και έπειτα να την στολίσωμεν με πολυτελέστερα ενδύματα» (Μωραΐτη, 1953: 269).

Ο Ι. Καποδίστριας στόχευε και στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, ιδρύοντας σχολεία και συνδυάζοντας την πνευματική και χειρωνακτική εργασία, αλλά και προωθώντας την επαγγελματική εκπαίδευση, στηριζόμενος στην ελληνική πραγματικότητα και όντας αφοσιωμένος στην ιδέα της λαϊκής μόρφωσης. Σύμφωνα με την τελευταία, έπρεπε να δοθεί προτεραιότητα α) στην οργάνωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης (Soetard, 2000: 56-57), δηλαδή στην ανάγνωση, στη γραφή και στην πρακτική αριθμητική (Μπουζάκης, 2006: 46), καθώς και β) στη διαπαιδαγώγηση των

ανθρώπων με ευθύνη της Πολιτείας (Κούκου, 1958: 2555) μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης, προκειμένου να αποκομίσουν βασικές δεξιότητες, ώστε να συμβάλουν στην παραγωγική διαδικασία (Μπουζάκης, 2006: 46).

Η λογική με την οποία κινήθηκε ο Ι. Καποδίστριας στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής του πολιτικής ήταν η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που όχι απλώς θα μόρφωνε τον λαό, αλλά θα του έδινε και τις πρακτικές γνώσεις που απαιτούνταν ώστε να αναπτυχθεί η βιοτεχνία, η γεωργία και η κτηνοτροφία. (Θεριανός, 2017) Επιπλέον, ο ίδιος, κρίνοντας ότι δεν υπήρχαν άλλες ισχυρές και δραστήριες πολιτικές δυνάμεις στη χώρα που να μπορούν να πραγματοποιήσουν ένα πρόγραμμα για την εκπαίδευση, όπως και στους υπόλοιπους κρατικούς τομείς, συγκέντρωσε στο πρόσωπό του την εξουσία, έχοντας τη λαϊκή αποδοχή, ώστε να εξυπηρετήσει τους στόχους και τα συμφέροντα της νεοσύστατης πολιτείας και να δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες για οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη (Κάτσικας, 2007: 27-28).

Η εκπαιδευτική του πολιτική φαίνεται ότι απηχούσε την ευρωπαϊκή πραγματικότητα, αφού έθετε ως προτεραιότητα τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Ζαμπέτα, 1994: 104-105), ενώ στη σύλληψη και στη δημιουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος συνέβαλαν οι επιρροές που είχε δεχτεί από το παιδαγωγικό σύστημα της Βιομηχανικής Σχολής Howfyl του Ελβετού παιδαγωγού Philipp Emanuel von Fellenberg (1771-1844). Στη σχολή αυτή είχε μεταβεί ο Ι. Καποδίστριας, το 1814, κατά τη διάρκεια της θητείας του ως διπλωμάτης της Ρωσίας. Το σύστημα του Fellenberg προέβλεπε τη δημιουργία ενός λαϊκού συστήματος εκπαίδευσης που θα φοιτούσαν τα παιδιά όλων των τάξεων, αμβλύνοντας έτσι τις ταξικές διαφορές και λειτουργώντας ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση των μαθητών (Θεριανός, 2017). Ο Κυβερνήτης πίστευε ότι χωρίς την εξάπλωση της λαϊκής μόρφωσης, πάντα θα κυριαρχούσε «το δίκαιον του ισχυρότερου στηριζόμενο εις την αμάθειαν και αποκτήνωσιν του πλήθους» (Καραφύλλης, 2013: 29).

Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού του ο Ι. Καποδίστριας γνώρισε και τον Ελβετό παιδαγωγό Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) και εξοικειώθηκε με το σύστημά του. Οι ιδέες του Pestalozzi σε συνδυασμό με το σύστημα του Fellenberg τον οδήγησαν να δημιουργήσει σχολεία με πενιχρά οικονομικά μέσα (Θεριανός, 2017). Το σύστημα αυτό απέβλεπε να φέρει κοντά τις κοινωνικές τάξεις, οι οποίες με τη σειρά τους θα αντιλαμβάνονταν τη σημασία της αλληλεπίδρασης η μία με την άλλη (Lenartz, 1999: 219). Ήταν ένα σύστημα στηριγμένο στον πρακτικό προσανατολισμό και στη σύνδεση

της χειρωνακτικής με την πνευματική εργασία και ταυτόχρονα απαλλαγμένο από το *σχολαστικισμό* (Αθανασόπουλος, 2001: 203), δηλαδή την εμμονή στους τύπους και στις λεπτομέρειες αντί στην ουσία και το *λογιοτατισμό*, τη χρήση δηλαδή της αρχαιοπρεπούς γλώσσας, λέξεων ή φράσεων (Κάτσικας, 2007: 35). Στη σύνδεση μεταξύ χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας αναφέρεται αργότερα ο Καποδίστριας σε επιστολή του στον Ελβετό τραπεζίτη Ιωάννη-Γαβριήλ Εϋνάρδο (1775-1863): *«Είμαι αποφασισμένος να στηρίζω την επανόρθωσιν της Ελλάδος σε δύο μεγάλας βάσεις, την εργασίαν και την στοιχειώδη εκπαίδευσιν»* (Δρούλια, Κούκκου & Κουμαριανού, 1975: 589).

Αρχικά η εφαρμογή των εκπαιδευτικών ιδεών του Ι. Καποδίστρια αντιμετώπιζε δυσκολίες κυρίως λόγω των οικονομικών προβλημάτων που δυσχέραιναν την ίδρυση και την οργάνωση των σχολείων. Ο ίδιος μάλιστα είχε γράψει προς τον Κοραή: *«Η δημοσία εκπαίδευσιν δεν είναι δυνατόν να αναγεννηθεί όσον ταχέως αι χρείαι το απαιτούσιν και ημείς το επιθυμούμεν. Δια τα σχολεία χρειάζονται οικήματα, εγώ δε φθάσας ενταύθα ευρήκα μόνον καλύβας, όπου εσκεπάζοντο πλήθος οικογενειών πειναλέων»*, επιβεβαιώνοντας τη δεινή κατάσταση στην οποία βρισκόταν η χώρα και η εκπαίδευση (Σίτος, 1978: 49).

Ο Ι. Καποδίστριας, όμως, κατόρθωσε να ευαισθητοποιήσει διάφορους κοινωνικούς φορείς ώστε να συμβάλλουν στην ίδρυση σχολείων. Έκκληση απηύθυνε προς τους εύπορους Έλληνες, τους φιλέλληνες της Ευρώπης για εθελοντική προσφορά, ενώ υποχρέωσε τους ναούς και μοναστήρια να προσφέρουν χρήματα για τη λειτουργία των σχολείων. Έτσι, έλαβε σημαντική οικονομική βοήθεια για να πραγματοποιήσει το όραμά του (Τζάνη-Παμουκτσόγλου, 1998: 33). Με την οικονομική συμβολή των παραπάνω φορέων και, καθώς προτεραιότητα του Ι. Καποδίστρια υπήρξε η προστασία των ορφανών του πολέμου, τον Οκτώβρη του 1828 ιδρύθηκε το Ορφανοτροφείο της Αίγινας (Καραφύλλης, 2013: 31).

Από την άλλη, η έλλειψη πόρων και διδακτικού προσωπικού οδήγησε τον Κυβερνήτη στην ίδρυση των αλληλοδιδασκτικών σχολείων. Σε αυτά οποία οι μεγαλύτεροι μαθητές, που ήταν περισσότερο καταρτισμένοι, δίδασκαν στους αρχάριους, υπό την επίβλεψη του δασκάλου. Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος (*peer tutoring*) που υιοθετήθηκε στα σχολεία ήταν εκείνη του C.L. Sarazin, το εγχειρίδιο του οποίου μεταφράστηκε στα ελληνικά από τον παιδαγωγό Ιωάννη Κοκκώνη, ο οποίος

υπήρξε μαθητής του Γάλλου παιδαγωγού (1795-1864) (Τζώρτζης, 2012 · Κοντονή, 1997: 96).

Οι καταβολές της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου εντοπίζονται αρχικά στο Σκώτο Andrew Bell, ο οποίος αναλαμβάνει τη διοίκηση του Ασύλου στις Ινδίες, ενώ ο Βρετανός Joseph Lancaster είναι ο πρώτος που εφαρμόζει τη μέθοδο στο Λονδίνο, με στόχο, όπως αναφέρει η Κοντονή «τη μαζική ηθικοποίηση των εργατικών τάξεων (1997: 91). Η τελειοποίησή της έναν αιώνα αργότερα οφείλεται στη συμβολή του Sarazin, στη μετα-επαναστατική Γαλλία του Ναπολέοντα και με την υποστήριξη της *Εταιρείας Ενθάρρυνσης της Εθνικής Βιομηχανίας* (Παπαδάκη, 1992: 49 · Κοντονή, 1997: 90-92). Η πρόταση του Sarazin εστίαζε στην εμπιστοσύνη στους καλύτερους μαθητές (πρωτόσχολους) για τη διδασκαλία των υπολοίπων. Οι πρωτόσχολοι είχαν την ευθύνη της διδασκαλίας αλλά και της διαχείρισης των μαθητών, ενώ σημειώνεται ότι στόχος ήταν να διασφαλιστεί η συμμετοχή όλων των μαθητών στη διαδικασία, ως σημαντικός φορέας πειθάρχησης και μετάδοσης αξιών (Παπαδάκη, 1992: 22-34).

Ενώ βασικός πυρήνας της μεθόδου είναι η διδακτική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών, δεν μπορεί κανείς να παραβλέψει τη συζήτηση για τον οικονομικό της χαρακτήρα, ο οποίος θεωρείται βασικός για την εξάπλωσή της. Εξάλλου, στην προ-επαναστατική Ελλάδα, ο Αδαμάντιος Κοραής είχε υποστηρίξει με θέρμη την αλληλοδιδασκτική μέθοδο, καθώς με πενιχρά μέσα μπορούσε να εξαπλωθεί η στοιχειώδης εκπαίδευση (Κοντονή, 1997: 95).

Μετα-επαναστατικά, παρά την προτίμηση του Καποδίστρια για το παιδαγωγικό σύστημα του E. von Fellenberg που προάσπιζε ένα λαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο, τα οικονομικά της χώρας τον οδήγησαν στην πρακτικότητα της αλληλοδιδασκτικής. Συστήνει την *Επιτροπή επί της Προπαιδείας*, όπου επικράτησε η ερμηνεία του Κοκκώδη για την αλληλοδιδασκτική του Sarazin (Κοντονή, 1997: 96-98). Το πρώτο Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο ιδρύθηκε στην Αίγινα και περιλάμβανε «κλάσεις» θεωρητικών μαθημάτων, καθώς χειροτεχνία και πρακτικά εργαστήρια τεχνών, όπως η τυπογραφία, η βιβλιοδετική, η ωρολογοποιία, η ραπτική, η σιδηρουργική, η ξυλουργική κ.ά. Συνδυάζοντας, λοιπόν, την παράλληλη διδασκαλία των θεωρητικών και τεχνικο-επαγγελματικών μαθημάτων η εκπαιδευτική πολιτική του Κυβερνήτη αποσκοπούσε στην πνευματική και πρακτική εξάσκηση των μαθητών. Ήθελε με τον τρόπο αυτό ο Ι. Καποδίστριας να δώσει τη δυνατότητα της στοιχειώδους μόρφωσης στις λαϊκές τάξεις και ταυτόχρονα να οδηγήσει τους μαθητές, που δεν είχαν κλίση προς

τα θεωρητικά μαθήματα, να προοδεύσουν στις τέχνες και τα πρακτικά επαγγέλματα (Καραφύλλης, 2013: 31).

Στο Ορφανοτροφείο της Αίγινας, τον Ιούνιο του 1829 λειτούργησε, επίσης, ένα Πρότυπο Σχολείο που απευθύνονταν σε προχωρημένους μαθητές που προορίζονταν να γίνουν δάσκαλοι στα Αλληλοδιδασκτικά Σχολεία. Λίγο αργότερα, τον Νοέμβριο του 1829 ιδρύθηκε, επίσης στην Αίγινα, το Κεντρικό Σχολείο για την εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων, ενώ τον Φεβρουάριο του 1830 ιδρύθηκε στον Πόρο το Εκκλησιαστικό Σχολείο για τη μόρφωση των κληρικών (Καρκάνης, 2012: 180-181).

Στο πλαίσιο της ανάγκης για οικονομική ανάπτυξη ο Ι. Καποδίστριας κατάρτισε σχέδια σχετικά με την επαγγελματική κατάρτιση των νέων. Αυτά στηρίζονταν στη χρησιμοποίηση αλλοδαπών τεχνιτών και επιστημόνων ως εκπαιδευτών και στην αποστολή στο εξωτερικό Ελλήνων για σπουδές. Μακροπρόθεσμα το σχέδιό του περιλάμβανε την οργάνωση σχολών επαγγελματικής εκπαίδευσης κατά τα πρότυπα των ευρωπαϊκών επαγγελματικών σχολών (Γκλαβάς, 2000: 10). Έτσι, στην Τίρυνθα, το 1829, λειτούργησε η Πρότυπος Αγροτική Σχολή με στόχο τη βελτίωση τόσο της γεωργίας όσο και της κτηνοτροφίας, αλλά και για να μεταβιβάσει στους νέους αγρότες σύγχρονες καλλιεργητικές μεθόδους. Σημαντική υπήρξε, τέλος, η ίδρυση του Κεντρικού Πολεμικού Σχολείου, Ιούλιος 1828, η μετέπειτα Στρατιωτική Σχολή Ευελπίδων (Καρκάνης, 2012: 181).

Όσον αφορά τα Ελληνικά Σχολεία, σε αυτά παρεχόταν η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, μέσα από την παράδοση κειμένων της αρχαίας ελληνικής και την ανάπτυξη λεξιλογικών, σημασιολογικών και πραγματολογικών εργασιών για τη μύηση των νέων στην ελληνική γλώσσα και σκέψη (Καραφύλλης, 2002: 28-29).

Αναμφίβολα, το ανθρώπινο δυναμικό που έπαιξε καίριο ρόλο και συνέβαλε στην παροχή παιδείας την εποχή του Ι. Καποδίστρια ήταν οι δάσκαλοι, και συγκεκριμένα οι αλληλοδιδάσκαλοι και οι ελληνοδιδάσκαλοι, που είτε προϋπήρχαν είτε προέρχονταν από το εξωτερικό και παρείχαν τη βοήθειά τους για την ανόρθωση της παιδείας. Η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών, μάλιστα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, είχε οδηγήσει στη δημιουργία του Κεντρικού Σχολείου, στο οποίο παρεχόταν εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των δασκάλων, προκειμένου να αποφοιτήσουν ως αλληλοδιδάσκαλοι και να διοριστούν έπειτα στα σχολεία (Χατζηστεφανίδης, 1990: 45-46 · Στεργίου, Δερβίσης, 1985: 39-40).

Αναμφίβολα, η δράση του Ι. Καποδίστρια υπήρξε καθοριστική για την εκπαιδευτική πορεία του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, αφού έθεσε τις βάσεις για τη δημιουργία ενός σημαντικού εκπαιδευτικού συστήματος. Δυστυχώς, όμως, η εκπαιδευτική πολιτική του Ι. Καποδίστρια έμεινε ανολοκλήρωτη λόγω της δολοφονίας του και της μη συνέχισης του έργου του από τον βασιλέα Όθωνα και την Αντιβασιλεία.

3.2 Η εκπαιδευτική πολιτική την περίοδο της Αντιβασιλείας

Η δολοφονία του Ι. Καποδίστρια (1831) και η εσωτερική αναρχία που επακολούθησε διευκόλυναν τις λεγόμενες «Προστάτιδες» Δυνάμεις, Αγγλία, Γαλλία, Ρωσία, στη Διάσκεψη του Λονδίνου (1832) να επιβάλουν την απόλυτη μοναρχία ορίζοντας μονάρχη του ελληνικού κράτους τον Βαυαρό πρίγκιπα Όθωνα Φρειδερίκο Λουδοβίκο (Friedrich Ludwig Otto, 1815-1867). Λόγω του νεαρού της ηλικίας του πρίγκιπα, συστάθηκε το τριμελές συμβούλιο της Αντιβασιλείας (εικ.2), με πρόεδρο τον κόμη Josef Ludwig Graf Armansperg (1787-1853). Το συμβούλιο της Αντιβασιλείας συγκέντρωσε όλες τις εξουσίες και ανέλαβε να οργανώσει και να κυβερνήσει το ελληνικό κράτος μέχρι να ενηλικιωθεί ο Όθωνας (Σβορώνος, 1985: 73,77).



Εικόνα 2. Το συμβούλιο της Αντιβασιλείας

Πηγή: <https://www.ert.gr/ert-protaseis/tileorasi-ert-protaseis/ert1-i-michani-tou-chronou-othonas-o-vavaros-prigkipas-pou-egine-o-protos-vasilias-tis-elladas/>

(πρόσβαση: 30/8/2019)

Η Αντιβασιλεία αποτελούνταν από τον κόμη Armansperg, τον Georg Ludwig von Maurer (1790-1872) και τον υποστράτηγο Karl Wilhelm Freiherr von Heideck, (1788-1861). Όσον αφορά την εκπαίδευση, ανέλαβε την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε δύο φάσεις: αρχικά ανέθεσε σε μια επιτροπή τη μελέτη και την εξεύρεση χρήσιμων μέσων, ώστε να βελτιωθεί το ημιδιαλυμένο εκπαιδευτικό σύστημα, και στη συνέχεια προέβη στην ολοκληρωτική οργάνωση της εκπαίδευσης, λαμβάνοντας ως αρχή το εκπαιδευτικό σύστημα των Βαυαρών, το οποίο χωριζόταν σε κατώτερες, μεσαίες και ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Κωστής, 2013: 184 & 214-216· Δερβίσης, 1985: 41-42).

Έτσι το 1834 εκδίδεται διάταγμα σχετικά με την οργάνωση των Δημοτικών σχολείων, που με παραλλαγές θα ισχύσει ως το 1895. Το 1836 εκδίδεται αντίστοιχο διάταγμα σχετικά με την οργάνωση της Μέσης Εκπαίδευσης, που θα περιλάμβανε δύο κύκλους: Το Ελληνικό Σχολείο και το Γυμνάσιο. Οι διατάξεις του 1836 συμπληρώνονται το 1857 και μένουν σε ισχύ ως το 1929. Πρόκειται για σύστημα βασισμένο στο βαυαρικό και γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κύρια χαρακτηριστικά του υπήρξε η μονοδρομικότητα, οδηγούσε, δηλαδή, μόνο στο Πανεπιστήμιο. Το Δημοτικό προοριζόταν να παρέχει στοιχειώδη εκπαίδευση στη λαϊκή μάζα χωρίς άλλο «διέξοδο». Στόχος του Γυμνασίου υπήρξε η «προπαρασκευή των μαθητών όσοι μέλλουν να σπουδάσωσιν ανωτέρας επιστήμας εις το πανεπιστήμιον» (Ανδρέου, Α. 1989)

Ο Maurer, νομομαθής και καθηγητής του Πανεπιστημίου του Μονάχου, στα εκπαιδευτικά σχέδια που συνέταξε, για την οργάνωση της εκπαίδευσης στο νεοελληνικό κράτος, δεν είχε ως στόχο την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης, ενώ η μόνη προσπάθεια που έκανε για τον τομέα αυτό ήταν η ένταξη ορισμένων πρακτικών μαθημάτων στο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, η ανάγκη για τεχνικές γνώσεις και κάλυψη των αναγκών του κράτους οδήγησαν τον λοχαγό του Μηχανικού και καθηγητή στο Πανεπιστήμιο της Χαϊδελβέργης, Friedrich von Zentner (1752-1835), να καταθέσει την ιδέα του για τη δημιουργία μιας Στοιχειώδους Τεχνικής Σχολής, ιδέα που πραγματοποιήθηκε το 1837 (Δερβίσης, 1985: 41-42). Σε αντίθεση με τον Καποδίστρια, οι Βαυαροί έδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντί για την Πρωτοβάθμια, την ευθύνη της οποίας ανέλαβαν οι δήμοι και οι κοινότητες του νεοσύστατου ελληνικού κράτους (Καραφύλλης, 2002: 48).

Το ενδιαφέρον για τη μέση εκπαίδευση στόχευε στη δημιουργία ενός αριθμού ανθρώπων οι οποίοι θα ήταν μορφωμένοι, αφοσιωμένοι στο βασιλιά και ικανοί να στελεχώσουν τον κρατικό μηχανισμό (Καραφύλλης, 2002: 48-49). Στην πραγματικότητα, στον τομέα της μέσης εκπαίδευσης υπερίσχυε ο τύπος της κλασικής παιδείας, δηλαδή η στροφή στην αρχαία ελληνική και στη λατινική παιδεία. Αυτού του είδους η εκπαίδευση ήταν προσηλωμένη στην ομοιομορφία και στη μονολιθικότητα, γεγονός που αποδεικνύεται από την ανυπαρξία κρατικής μέριμνας για την κάλυψη των επαγγελματικών αναγκών της ελληνικής κοινωνίας (Χατζηστεφανίδης, 1990: 48-51). Από την άλλη πλευρά, η δεδομένη ύπαρξη πολλών μέσων τεχνικών σχολών στη Βαυαρία θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για κάτι νέο και πρωτοποριακό στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, κάτι που δεν έγινε (Δερβίσης, 1985: 48).

3.3 Οι εκπαιδευτικές νομοθετικές ρυθμίσεις κατά τον 19^ο και τον 20^ο αιώνα

3.3.1 Τα νομοσχέδια του Αθανάσιου Ευταξία 1899

Για την ανάκαμψη του έθνους από την κατάπτωση, και κυρίως για την ανόρθωση της παιδείας, απαιτούνταν ριζικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα νομοσχέδια του 1899, που πήραν το όνομά τους από τον υπουργό Παιδείας της κυβέρνησης του Γεωργίου Θεοτόκη (1844-1916), Αθανάσιο Ευταξία (1849-1931), επιδίωκαν την οργάνωση της εκπαίδευσης σε επιστημονική βάση, όπως και την εισαγωγή της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Γκλαβάς, 2000: 185 & 243).

Τα νομοσχέδια αυτά είχαν διαμορφωθεί με βάση τις κοινωνικές επιταγές και ήταν απόρροια της δυσαρέσκειας που επικρατούσε μετά το τέλος του Ελληνοτουρκικού Πολέμου του 1897. Παράλληλα, σύμφωνα με τη «Γενική Εισήγησις περί των Εκπαιδευτικών νομοσχεδίων», όπως την παρουσίασε ο ίδιος ο Αθ. Ευταξίας στη Βουλή τον Μάρτιο του 1899, εξέφραζαν την ιδέα ότι η οικονομική πρόοδος και η «πολεμική αντοχή» εξαρτώνται από τη γενική μόρφωση του λαού και ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση χρηστών πολιτών, αλλά και στην ανάκαμψη του έθνους: *«έκ τῆς νῦν καταπτώσεως και να ἐπίδη ποτέ κρείττους ἡμέρας, ἄρα ὀφείλομεν ν' ἀρξώμεθα τοῦ ἔργου τῆς ἀνορθώσεώς του και τῆς μεταρρυθμίσεως τῶν τῆς παιδείας»* (Γκλαβάς: 1999).

Τα νέα νομοσχέδια για τη Δημοτική και τη Μέση Εκπαίδευση είχαν ως στόχο

να επιφέρουν ριζική αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να επιτευχθεί ταχύτερα η οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της χώρας (Γκλαβάς, 2002: 114-115). Για τον τον υπουργό Παιδείας, ήταν αδύνατη οποιαδήποτε «*άνορθωτική ἐν ἡμῖν ἐργασία ἄνευ ἀληθοῦς παιδείας*» (Γκλαβάς: 1999).

Συγκεκριμένα, οι μεταρρυθμίσεις που αφορούσαν τη στοιχειώδη εκπαίδευση προέβλεπαν υποχρεωτική επταετή φοίτηση, καθώς και τη διαίρεση των σχολείων σε ολιγοθέσια και πολυθέσια (Βητοπούλου, 2018: 43). Ξεχωρίζει, επίσης, η πρωτοβουλία των νομοσχεδίων που αφορά στην κατάργηση όλων των τύπων του Ελληνικού Σχολείου και ο διαχωρισμός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με τη δημιουργία ενός Δημοτικού σχολείου με ενιαίο πρόγραμμα μαθημάτων, καθώς και η αποσύνδεση από την επόμενη βαθμίδα (το Γυμνάσιο) (Μπουζάκης, 1994: 63).

Η φοίτηση στο Δημοτικό χωριζόταν σε δύο κύκλους. Στον πρώτο κύκλο θα παρέχονταν η στοιχειώδης γενική μόρφωση για τέσσερα χρόνια και στον δεύτερο κύκλο θα παρέχονταν στοιχειώδεις γνώσεις σε όσους ήθελαν να φοιτήσουν στη συνέχεια στα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης (Καραφύλλης, 2002: 79-80). Ο πρώτος κύκλος σπουδών ήταν υποχρεωτικός για όλους τους μαθητές και στόχευε στην παροχή γενικής μόρφωσης στους πολίτες (Ευαγγελόπουλος, 1998: 127). Μάλιστα, στα Δημοτικά σχολεία προτάθηκε η κατάργηση της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και η αντικατάστασή της από την καθαρεύουσα (Μπουζάκης, 1994: 63). Ακόμη, προβλέφθηκε να παρέχονται και στοιχειώδεις γνώσεις από πρακτικά και κοινωνικά μαθήματα, όπως γεωπονία, κηπουρική, δενδροκομία, βαμβακοτροφία, μελισσοκομία, εμπορία, στοιχεία για τα δικαιώματα και καθήκοντα του συνταγματικού πολίτη, αλλά και στοιχειώδεις τεχνολογικές γνώσεις (Ευαγγελόπουλος, 1998: 128).

Πέρα από την οργάνωση του Δημοτικού, προβλεπόταν και η δημιουργία οκταετούς Γυμνασίου, στο οποίο θα είχαν δικαίωμα φοίτησης οι μαθητές που θα αποφοιτούσαν από τη Δ' τάξη του Δημοτικού σχολείου (Κάτσικας, 2002: 106). Η συνέχιση των σπουδών στο Γυμνάσιο έδινε στους μαθητές τη δυνατότητα να επιλέξουν μεταξύ των ανθρωπιστικών και των πρακτικών κατευθύνσεων, οι οποίες περιείχαν συγκεκριμένα εγκύκλια μαθήματα (Γκλαβάς, 2002: 114). Οι ανθρωπιστικές κατευθύνσεις περιλάμβαναν φιλολογικές επιστήμες, ενώ οι πρακτικές τις θετικές επιστήμες και μαθήματα, όπως χημεία, κηπουρική, δενδροκομία, εμπορία κ.ά. (Κάτσικας, 2007: 107-109).

Όσον αφορά τη Μέση Εκπαίδευση, ο Αθ. Ευταξίας τασσόταν υπέρ της

εφαρμογής δύο επάλληλων κύκλων, διάρκειας 4 χρόνων ο καθένας, με τον πρώτο αρκετά συμπυκνόμενο και τον δεύτερο κατάλληλο για περαιτέρω επιστημονική ή και ανώτερη τεχνική μόρφωση. Για να επιτευχθεί αυτό, θα συστηνόταν μια σχολή για καθέναν από τους κλάδους Εμπορικό, Βιομηχανικό και Επαγγελματικό, αφού θα είχε εξασφαλιστεί προηγουμένως το αντίστοιχο εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό (Γκλαβάς, 2002: 217).

Επιδίωξη των νομοθετημάτων του Αθ. Ευταξία ήταν η οργάνωση και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος σε επιστημονική βάση και η εισαγωγή ενός συστήματος τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης για όλους τους πολίτες και των δύο φύλων (Ευταξίου, 1900: 20-23). Η προσπάθεια αυτή για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σήμαινε την εισαγωγή της *«αρχής της χρησιμότητας και της λειτουργικότητας των γνώσεων»*, καθώς και την προώθηση της αστικής ιδέας σύμφωνα με την οποία οι νέοι θα προετοιμάζονταν για την ένταξή τους στη μετέπειτα κοινωνική και οικονομική ζωή του κράτους, με δεδομένο ότι η περίοδος εκείνη χαρακτηριζόταν από διείσδυση των ξένων κεφαλαιούχων στην Ελλάδα και από την εμφάνιση καπιταλιστικών τάσεων (Κάτσικας, 2007: 107 · Μπουζάκης, 2003: 65). Η εκπαίδευση θα παρεχόταν στους μαθητές ανάλογα με την κλίση που είχαν. Αυτό θα τους βοηθούσε στην καλύτερη επαγγελματική σταδιοδρομία στο μέλλον, ενώ με την παροχή γενικών γνώσεων θα μορφώνονταν σε επίπεδο όπου να μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες που θα προέκυπταν στον πρακτικό βίο (Γκλαβάς, 2002: 114). Τέλος, η καινοτομία του εκπαιδευτικού μοντέλου έγκειται στο γεγονός ότι δεν ακολουθήθηκαν τα γαλλογερμανικά πρότυπα, αλλά το σκανδιναβικό, που όριζε τον διαχωρισμό της πρακτικής από τη θεωρητική εκπαίδευση και την ενοποίηση της γενικής με την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση (Μπουζάκης, 2003: 65).

Ένα άλλο θέμα που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν τα νομοσχέδια αυτά ήταν το ζήτημα της εκπαίδευσης των γυναικών. Ο μεγάλος αριθμός αναλφάβητων γυναικών οδήγησε τον υπουργό Παιδείας να προτείνει την ίδρυση δύο διδασκαλείων για κορίτσια, το ένα σε επαρχιακή περιοχή και το άλλο στην πρωτεύουσα (Μπουζάκης, 2003: 64).

Τέλος, μέσα από τα νομοσχέδια του 1899 αποδεικνύεται και ο ταξικός ρόλος της εκπαίδευσης. Για πρώτη φορά, σύμφωνα με τον Μπουζάκη, γινόταν αναφορά σε κοινωνικές τάξεις, οι οποίες θα προέκυπταν από το σχολικό περιβάλλον και τη λειτουργία του. Η σημασία του ταξικού ρόλου της παιδείας έγκειται στο γεγονός ότι η

χώρα δεν είχε καπιταλιστικό χαρακτήρα. Λόγω των οικονομικών και των κοινωνικών συνθηκών δεν είχε αναπτύξει την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, αλλά μέσω του προγράμματος που κατατέθηκε στη Βουλή παρουσιάζεται η ταξική λειτουργία της εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 2003: 63-66).

Μολονότι τα νομοσχέδια του 1899 για την παιδεία αποτέλεσαν την πρώτη επιστημονική συμβολή στη μελέτη των εκπαιδευτικών πραγμάτων και θα επέφεραν σημαντικές αλλαγές στην οργάνωση της εκπαίδευσης, προκάλεσαν αντιδράσεις και η Βουλή τα καταψήφισε. Συγκεκριμένα, η πρόταση για την κατάργηση των αρχαίων ελληνικών από τα Δημοτικά σχολεία προξένησε αντίδραση σε πολιτικούς κύκλους και ομάδες που δραστηριοποιούνταν στην κοινωνική ζωή την περίοδο εκείνη, ενώ ακόμη και ο ίδιος ο υπουργός αποφάσισε να την αποσύρει μετά την τρίτη ανάγνωση του νομοσχεδίου στη Βουλή, προφανώς διότι κατανόησε ότι η εφαρμογή της ήταν απαιτητική. Αυτό σήμαινε ότι για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος θα χρειαζόταν μία εκ βαθέων και πλήρη αλλαγή στη διάρθρωση της παιδείας, η οποία θα «κόστιζε» ακριβά και θα επιβάρυνε τον προϋπολογισμό του κράτους, ο οποίος θα έπρεπε να αυξηθεί σημαντικά (Κάτσικας, 2002: 107 · Ρέππα, 1999: 51). Ψηφίστηκαν μόνο το νομοσχέδιο «περί γυμναστικής» και «περί αρχαιοτήτων», οδηγώντας σε παραίτηση τον υπουργό Παιδείας (Γκλαβάς: 1999).

Αν και δεν ψηφίστηκαν, τα νομοσχέδια αυτά, κατάφεραν να ξεχωρίσουν τόσο λόγω των καινοτομιών που εισήγαγαν όσο και της προσπάθειας για αποφασιστική αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού με τη δημιουργία λαϊκού σχολείου, στην εφαρμογή του οποίου επεδίωκε να προχωρήσει ο Αθ. Ευταξίας (Κάτσικας, 2007: 109-113).

3.3.2 Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913

Ο 20^{ός} αιώνας βρίσκει το ελληνικό κράτος σε προσπάθεια εκδημοκρατισμού της χώρας και του εκπαιδευτικού συστήματος. Ήταν μια προσπάθεια προέκυψε μετά το Στρατιωτικό Κίνημα στο Γουδί που εκδήλωσε ο Στρατιωτικός Σύνδεσμος (Αύγουστος 1909) και το οποίο είχε ως αποτέλεσμα την ανάδειξη της ελληνικής αστικής τάξης και την ανάγκη μεταρρυθμίσεων σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Η ανάληψη της εξουσίας από τον Κρητικό πολιτικό Ελευθέριο Βενιζέλο (1864-1936) το 1909 έπειτα από πρόσκληση του Στρατιωτικού Συνδέσμου, και ο σχηματισμός της πρώτης του κυβέρνησης το 1910, αποτέλεσαν το έναυσμα για την υλοποίηση σειράς μεταρρυθμίσεων που θα καθορίσουν τη φυσιογνωμία του ελληνικού κράτους σε όλα

τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ζωής (Μπουζάκης, 1994: 31-32).

Αρχίζει έτσι μια νέα περίοδος για την ελληνική κοινωνία κατά την οποία θα *«ολοκληρωθεί και θα παγιωθεί ο αστικός χαρακτήρας της οικονομίας της»* μέσα από την κυρίαρχη ιδεολογία της ανερχόμενης αστικής τάξης. Είναι μια περίοδος κατά την οποία η *«νέα κοινωνική, πολιτική, οικονομική πολιτική και την νέα ιδεολογία»* των αστών εκφράζεται μέσα από τη *«βενιζελική παράταξη»* (Φραγκουδάκη, 1979: 10). Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι η κυρίαρχη αστική αντίληψη για ιδεολογική, εθνική, κοινωνικοπολιτική, παιδαγωγική, πολιτιστική και οικονομική λειτουργία του σχολείου οδήγησε στη ψήφιση του εκπαιδευτικού νομοσχεδίου του 1913. Με την ιδεολογική λειτουργία του σχολείου εκφράστηκε η ανάγκη για εσωτερική αποτελεσματικότητα και η επιτακτικότητα για τη μετάδοση της παιδείας στους νέους μέσω της εκπαίδευσης, καθώς και με την παροχή εξειδίκευσης, ώστε οι νέοι να αποκτήσουν κοινωνική και πολιτική λειτουργικότητα, άμεση χρησιμότητα και οικονομική ανεξαρτησία (Μπουζάκης, 1994: 32- 33). Παράλληλα, όπως μετά την ήττα της Ελλάδας στον Ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897, είχε κριθεί αναγκαίο, μέσα από τα νομοσχέδια του Αθ. Ευταξία (1899), να τονιστεί ο εθνικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, έτσι και το 1913, τα νομοσχέδια που υποβλήθηκαν μετά τους Βαλκανικούς πολέμους (1912-13), έκαναν ιδιαίτερη μνεία στην εθνική αγωγή, σε ένα κλίμα εθνικής ανάτασης και αναζωπύρωσης του εθνικού φρονήματος (Λέφας, 1947: 17).

Η κατάσταση στο εκπαιδευτικό σύστημα έχει ελάχιστα μεταβληθεί έπειτα από τα μεταρρυθμιστικά, αλλά ανεφάρμοστα, νομοσχέδια του Αθ. Ευταξία το 1899 (Ιακωβίδης, 1998: 101). Ως εκ τούτου, έντονη υπήρξε η ανάγκη για αλλαγή, όπως εκφράστηκε από την κυβέρνηση Βενιζέλου το 1913, η οποία καταθέτει εκπαιδευτικά νομοσχέδια που αποπνέουν το νέο πνεύμα που στόχευε στη μετατροπή του σχολείου σε *«μοχλό οικονομικής ανάπτυξης μέσα από την «πρακτικότητα»* των βασικών βαθμίδων και τη ισότητα στην εκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών, καθώς και στην παράλληλη λειτουργία της επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης (Γκλαβάς 2002 · Δημαράς, 1986: 78-79).

Η εισηγητική έκθεση κατατίθεται στη Βουλή από τον υπουργό Παιδείας Ιωάννη Τσιριμώκο (1866-1934), έπειτα από τη συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό, πολιτικό και δημοτικιστή, Δημήτρη Γληνό (1882-1943), ο οποίος συνέταξε τα νομοσχέδια. Η εικόνα των σχολείων φαίνεται πως δεν έχει αλλάξει από το 1880, όπως

αναφέρει και ο Τσιριμώκος κατά την εισήγηση: τα δημοτικά σχολεία, τόσο από άποψη υποδομών όσο και διδασκαλίας μεταβάλλονται σε κλίνη του Προκρούστη *«διά το σώμαν των παιδιών μας»* και σε *«Σαχάραν κενολογίας και λεξιθηρίας διά το πνεύματων»*. Και συνεχίζει λέγοντας ότι *«Από τὸν Ἑλληνικὸν λαὸν τοῦ ἔλειψε τὸ φῶς, διότι ἀληθῆ δημοτικὴν ἐκπαίδευσιν δὲν δυνάμεθα νὰ εἴπωμεν ὅτι ἀπέκτησεν ἀκόμη»* (Δημαράς, 1975: 411).

Επιδίωξη της κυβέρνησης τίθεται η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές με την εισαγωγή της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στους νέους (Γκλαβάς, 2002: 116-117). Οι εισηγήσεις, συνεπώς, είχαν ως βασική επιδίωξη τη ριζική αλλαγή της ελληνικής κοινωνίας, για την επίτευξη της οποίας βασική προϋπόθεση ήταν η μεταρρύθμιση στον τομέα της ελληνικής εκπαίδευσης. Αυτή διακρίνεται για τη φιλελεύθερη πίστη, λόγω του συνδυασμού της βιωματικής μάθησης με την παιδοκεντρική αγωγή, καθώς και για την ηθικοπλαστική, τη θρησκευτική και την εθνική θέση, ώστε η παιδεία να αποτελέσει το βάθρο για την πολιτισμική ανάπτυξη του νεοελληνικού κράτους (Μπουζάκης, 1994: 32-38). Έτσι, σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση του Τσιριμώκου, οι μεταρρυθμίσεις περιλάμβαναν *«την αναγκαίουσαν γενικὴν μόρφωσιν εἰς τὴν ἐκάστην κοινωνικὴν τάξην, ἡ φοίτησις νὰ διαρκῆ τόσα ἔτη ὅσα πράγματι εἶναι ἀναγκαῖα διὰ νὰ ἐφαρμόζεται τελείως τὸ πρὸς τὸν σκοπὸν τοῦ σχολείου, νὰ ὁργανωθεῖ ἡ καλούμενη ἐκπαίδευσιν διὰ τῆς καλλιέργειας τῶν γενικῶν δεξιοτήτων καὶ τῆς παροχῆς κατάλληλων γνώσεων διὰ τὰ εἰδικὰ σχολεία ἢ καὶ διὰ τὰ τεχνικὰ ἐπαγγέλματα»*. Ταυτόχρονα, ο υπουργός υποστήριξε την ανάγκη να υπάρξει αλλαγή στη *«διοίκησιν ἐν γένει τῶν σχολείων καὶ ὁ ἐλεγχὸς τῆς ἐν αὐτὸν»*, στο *«υπάρχον προσωπικόν»*, στη *«προαγωγή καὶ ἀπόλυσις τῶν μαθητῶν»*, καθώς και στα *«ἐπιβαλλόμενα οἰκήματα, αὐλὰς, σχολικὸὺς κήπους καὶ πάντα τὰ ὄργανα καὶ σκεύη τὰ πρὸς εὐδόκιμον τῶν σχολείων λειτουργίαν ἀπαραίτητα»* (Δημαράς, 1986: 93).

Τα νομοσχέδια του 1913 επιχείρησαν να εισαγάγουν σειρά από τομές στην εκπαίδευση, όπως η εξομοίωση της εκπαίδευσης των φύλων, η δημιουργία παράλληλου δικτύου επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης καθώς και η ίδρυση διδασκαλείου Τεχνικής Εκπαίδευσης. (Καρατζογιάννης, Πανταζή, 2014: 88)

Των εκπαιδευτικῶν νομοσχεδίων του 1913 είχαν προηγηθεῖ σημαντικὰ εκπαιδευτικὰ γεγονότα, ὅπως ἡ ίδρυση τοῦ Ἀνώτερου Δημοτικοῦ Παρθεναγωγείου τοῦ Βόλου, ἡ διεύθυνση ποῦ ὁποῖοῦ ἀνατέθηκε στὸν πρωτοπόρο παιδαγωγὸ Ἀλέξανδρο

Δελμούζο (1880-1956), καθώς και η λειτουργία της Φοιτητικής Συντροφιάς που ήταν ανοικτή στην υιοθέτηση νέων ιδεών και πνευματικών ιδανικών (Γκλαβάς, 2000: 111). Στη μεταβολή του κλίματος συντέλεσε και η ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, που λειτούργησε ως προπομπός για την ίδρυση ενός Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης και στον οποίο συνεχώς εντάσσονταν νέα μέλη και επιστήμονες μεγάλου βεληνεκούς, όπως ο Αλ. Δελμούζος, ο Νίκος Καζαντζάκης, ο Στρατής Μυριβίλης κ.ά. (Ιακωβίδης, 1998: 101)

Στην προσπάθεια για εκπαιδευτική ανάταση σημαντική ήταν η συμβολή προσωπικοτήτων που με το έργο και την ακτινοβολία τους σημάδεψαν τα εκπαιδευτικά γεγονότα της εποχής τους. Μεταξύ των προσωπικοτήτων αυτών σημαντική ήταν η συμβολή του Αθ. Ευταξία, ο οποίος υπήρξε υπέρμαχος της ίδρυσης και λειτουργίας σχολείων σωματικής και πνευματικής αγωγής για την απόκτηση πρακτικών γνώσεων. Ο Αθ. Ευταξίας θεωρούσε ότι ο στόχος αυτός δεν μπορούσε να πραγματοποιηθεί απλώς με την προσθήκη των δύο επιπλέον τάξεων στο Δημοτικό σχολείο, αφού με τον τρόπο αυτό απλώς μεταφέρθηκαν στο Δημοτικό τα μαθήματα των δύο τελευταίων τάξεων των Ελληνικών Σχολείων με αποτέλεσμα τα παιδιά καλούνταν να διδαχθούν μαθήματα άχρηστα για τη μετέπειτα πορεία τους, καθώς δεν λάμβαναν τις αναγκαίες γι' αυτήν γνώσεις. Αντίθετα, θεωρούσε ότι τα παιδιά που μετά την αποφοίτησή τους θα ακολουθήσουν «βιωτικό τι έργο» έχουν ανάγκη από σχολεία τα οποία θα τους παρέχουν «πλείονας πρακτικές γνώσεις διά το κοινωνικόν των στάδιον» όπως ακριβώς γίνεται και στις περισσότερες χώρες του «πεπολιτισμένου κόσμου» (Δημαράς, 1973: 36) Να επισημάνουμε στο σημείο αυτό και την στάση της αστικής και μεσοαστικής τάξης που φαίνεται να ζητά την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελούνταν την περίοδο αυτή. Επισημάνθηκε, έτσι, ότι από τα Δημοτικά Σχολεία έλειπε η απαραίτητη προπαιδεία για τη γεωργία, την κτηνοτροφία και τη βιομηχανία, γεγονός που δεν ενίσχυε την έμφυτη κλίση και επιθυμία των Ελλήνων στα επαγγέλματα αυτά (Γκλαβάς, 2002: 117).

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση βασική καινοτομία των νομοσχεδίων αποτέλεσε η καθιέρωση δύο τύπων σχολείων, το εξαετές Γυμνάσιο και τα Αστικά Σχολεία, που αν και λειτουργούσαν παράλληλα είχαν διαφορετικούς προσανατολισμούς το καθένα. Το μεν Γυμνάσιο απευθύνονταν στην «ανώτερη τάξη» και προετοίμαζε τους μελλοντικούς επιστήμονες, τους μεγαλεμπόρους, τους μεγαλοκτηματίες και τους μεγαλοβιομηχάνους, τους αξιωματικούς και την ανώτερη

υπαλληλία του κράτους, ενώ τα Αστικά Σχολεία προορίζονταν για τους μελλοντικούς εμπόρους, μικροβιομηχάνους και μικροβιοτέχνες, εμποροϋπαλλήλους και τους κατώτερους κρατικούς υπαλλήλους (Ιακωβίδης, 1998: 102-103). Οι απόφοιτοι του Γυμνασίου είχαν τη δυνατότητα να φοιτήσουν στο Πανεπιστήμιο χωρίς εξετάσεις ή σε κάποια άλλη ανώτερη τεχνική σχολή με εξετάσεις (Ιακωβίδης, 1998: 102-103).

Στόχος των Αστικών Σχολείων ήταν να παράσχουν γενική μόρφωση στους νέους που με τις σπουδές τους στις επαγγελματικές, βιοτεχνικές, γεωπονικές, ναυτικές και άλλες ειδικές σχολές, επρόκειτο, αμέσως μετά την αποφοίτησή τους, να βγουν στην αγορά εργασίας. Απόφοιτοι των Αστικών Σχολείων μπορούσαν να απορροφηθούν, κατόπιν εισαγωγικών εξετάσεων, στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, στη Ναυτική Σχολή Δοκίμων, καθώς και σε εμπορικές και τεχνικο-επαγγελματικές σχολές. Τέλος, οι απόφοιτοι μπορούσαν, έπειτα από εξετάσεις, να μεταπηδήσουν σε μία από τις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου (Γκλαβάς, 2000: 113).

Εκτός από τα Αστικά Σχολεία, την πρακτική μόρφωση των παιδιών, που «*θα επαναγάγη τον λαόν εις την πρακτικότητα, διά την αντίληψιν της οποίας θα διανοίξη τους οφθαλμούς αυτού και θα οπλίση αυτόν με δύναμιν πολλαπλασίαν*», συμπλήρωναν τα Νυκτερινά ή Κυριακά Σχολεία και οι κατώτερες επαγγελματικές σχολές (Καραφύλλης, 2002: 105-106 · Γκλαβάς, 2000: 80, 112).

Η μεταρρύθμιση σκόπευε στην οργάνωση μιας ουσιαστικής εκπαίδευσης που, διατηρώντας τον χαρακτήρα γενικής μόρφωσης, θα παρείχε τις κατάλληλες γνώσεις για τα ειδικά επαγγελματικά σχολεία και τα τεχνικά επαγγέλματα. Για τους εργαζομένους αποφοίτους των Δημοτικών Σχολείων, η διάταξη των νομοσχεδίων προέβλεπε την παρακολούθηση συμπληρωματικών μαθημάτων με την προτροπή των εργοδοτών, οι οποίοι «*δι' ειδικής ρήτηρας*» θα υποχρεώνονταν όχι μόνο να επιτρέπουν αλλά και να επιβάλλουν στους υπαλλήλους τους τη φοίτηση στα μαθήματα αυτά. (Γιαννικόπουλος, 1992: 120· Γκλαβάς, 2000: 113).

Όσον αφορά την εκπαίδευση των κοριτσιών, τα νομοσχέδια προέβλεπαν την ίδρυση Αστικών Σχολείων Θηλέων που θα διδάσκονταν, εκτός των βασικών μαθημάτων, κοπτική, ραπτική, μαγειρική, στοιχεία βρεφοκομίας και νοσηλευτικής. Προβλέπονταν, επίσης, και η ίδρυση Διδασκαλείου Τεχνικής Εκπαίδευσης, με την κατάρτιση του αντίστοιχου διδακτικού προσωπικού, αφού θα ήταν «*ματαιοπονία η ίδρυσις σχολείων τεχνικών άνευ ειδικών διδασκάλων*». Είναι χαρακτηριστικό ότι, ενώ τα εκπαιδευτικά αυτά νομοσχέδια δεν ψηφίστηκαν ποτέ, με διάταγμα της 8ης

Σεπτεμβρίου 1914 ιδρύθηκαν τα Αστικά Σχολεία Θηλέων, τριετούς φοίτησης, τα οποία μπορούσαν να παρακολουθήσουν κορίτσια, απόφοιτα εξαιτούς Δημοτικού Σχολείου. Ο επαγγελματικός χαρακτήρας των σχολείων αυτών φαίνεται από τα μαθήματα που διδάσκονταν, τα οποία επικεντρώνονταν στην παροχή πρακτικών γνώσεων και τη δυνατότητα των αποφοίτων να καταταγούν, έπειτα από εξετάσεις, στην πρώτη τάξη των Διδασκαλείων ή κάποιας άλλης επαγγελματικής σχολής. Τα μαθήματα που διδάσκονταν στα Αστικά Σχολεία Θηλέων ήταν ιστορία, γεωγραφία, φυσική και χημεία, οικιακή οικονομία, υγιεινή, νοσηλευτική, μουσική, γυμναστική και ελληνικοί χοροί. Τέτοια σχολεία λειτούργησαν στον Πειραιά, στην Ιεράπετρα και την Κοζάνη από τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία (Γκλαβάς, 2002: 117-119).

Το εκπαιδευτικό σύστημα που προτάθηκε αφορούσε και το Δημοτικό σχολείο, το οποίο θα παρείχε βασικές γνώσεις για την ενασχόληση των ανθρώπων με τις γεωργικές, κτηνοτροφικές, βιομηχανικές και βιοτεχνικές ασχολίες (Γκλαβάς, 2002: 113). Οι απόφοιτοι του έχουν άλλωστε τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα στο Ανώτερο Αστικό Σχολείο και στο δημόσιο εξαιτές Γυμνάσιο. Το τελευταίο ήταν δωρεάν και υποχρεωτικό. Τα σχολεία αυτά παρουσίαζαν διαφορετικούς εκπαιδευτικούς στόχους και κατευθύνσεις (Μπουζάκης, 1994: 33). Το Αστικό Σχολείο παρείχε στους αποφοίτους Δημοτικού που εισέρχονταν χωρίς εξετάσεις, «ανωτέρα» μόρφωση (Φραγκουδάκη, 1979: 30-32). Η φοίτηση ήταν τριετής και δινόταν η δυνατότητα επιλογής μιας κατεύθυνσης φιλολογικού ή «πραγματικού» τμήματος (Κάτσικας, 2002: 129). Στο πρώτο τμήμα, οι μαθητές θα διδάσκονταν αρχαία ελληνικά, λατινικά και ξένη γλώσσα, ενώ στο δεύτερο τμήμα μαθηματικά, φυσική και άλλα αντίστοιχα μαθήματα θετικής κατεύθυνσεως (Γκλαβάς, 2002: 119). Οι απόφοιτοι των φιλολογικών τμημάτων μπορούσαν να εγγραφούν σε θεωρητικές ανώτατες σχολές, όπως στη Νομική, στη Θεολογική, στη Φιλολογική κ.ά., ενώ οι απόφοιτοι των «πραγματικών» τμημάτων είχαν τη δυνατότητα να σπουδάσουν θετικές επιστήμες, όπως Ιατρική, Φαρμακευτική, Φυσική κ.ά. Παράλληλα, είχαν τη δυνατότητα να φοιτήσουν και σε ανώτατες τεχνικές-επαγγελματικές σχολές, έπειτα από επιτυχία στις εξετάσεις αλλά και να μεταπηδήσουν σε μία από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου έπειτα από κατατακτήριες εξετάσεις (Μπουζάκης, 1994: 77 · Κάτσικας, 2002: 129- 130). Συνεπώς, βασικός στόχος του αστικού σχολείου ήταν η προετοιμασία των νέων με γενικές γνώσεις, ώστε να ακολουθήσει η φοίτηση στις επαγγελματικές σχολές, που θα

τους παρείχε τα εφόδια για να εισέλθουν στην οικονομική και κοινωνική ζωή (Γκλαβάς, 2002: 119).

Στο νομοσχέδιο του 1913 περιλαμβάνονταν και τα διδασκόμενα μαθήματα του σχολείου τα «προπαρασκευάζοντα αμεσώτερον πως την εις τον πρακτικόν βίον μετάβασιν των παιδων» (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999: 52). Αυτά ήταν χρήσιμα για την εκπαίδευση των νέων. Τα μαθήματα που έπρεπε να προστεθούν θα συνέβαλαν στην πρακτική εξάσκησή τους και τη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία (Γκλαβάς, 2002: 114). Για παράδειγμα, προτάθηκε η κατάργηση των αρχαίων ελληνικών στο Δημοτικό και η αντικατάστασή τους με τη νεοελληνική γλώσσα (Μπουζάκης, 1994: 77).

Η εισηγητική μεταρρύθμιση εστίαζε και στο ρόλο του δασκάλου αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών, με την ιδέα ότι η προσωπικότητα του δασκάλου καθορίζει και την παροχή αγωγής στους νέους. Για τον λόγο αυτό, στο νομοσχέδιο κατατέθηκαν προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των δασκάλων (Μπουζάκης, 1994: 36, 77). Συγκεκριμένα, προβλεπόταν η ίδρυση Διδασκαλείου Τεχνικής εκπαιδύσεως, με το οποίο επιδιωκόταν η κατάρτιση του αντίστοιχου διδακτικού προσωπικού των κατώτερων τεχνικών σχολών και των καθηγητών των τεχνικών μαθημάτων (Γληνός, 1927: 341).

Στο Διδασκαλείο θα διδάσκονταν τεχνολογία, γεωμετρική, τεχνικά σχέδια, πλαστική και γυψουργία, καλλιγραφία, χειρισμός εργαλείων, ιστορία των τεχνών, υγιεινή των εργαστηρίων, στενογραφία, σκοποβολή, ηλεκτροτεχνία, οικοδομική, μηχανουργική και γυμναστική. Για την πρακτική δε άσκηση των μαθητών θα ιδρύονταν πρότυπη προπαρασκευαστική τεχνική σχολή, στην οποία θα λειτουργούσαν εργαστήρια ξυλουργίας, μεταλλοτεχνίας και πλαστικής, καθώς και ένα εσπερινό σχολείο για τη θεωρητική και πρακτική «μόρφωσιν των τεχνιτών», κατά τα πρότυπα της École Normale Supérieure De l'Enseignement Technique, ανώτατης τεχνικής σχολής που λειτουργούσε στη Γαλλία. Οι μαθητές του Διδασκαλείου είχαν τη δυνατότητα να ασκούνται στα εργαστήρια της Σεβαστουπούλειου Εργατικής Σχολής καθώς και του Ορφανοτροφείου Χατζηκώνστα. Στο Διδασκαλείο εγγράφονταν όσοι είχαν απολυτήριο γυμνασίου ή δημοδιδασκάλου ηλικίας μεταξύ 16 και 30 ετών, ενώ οι απόφοιτοί του μπορούσαν να εργαστούν και ως δάσκαλοι ιχνογραφίας, καλλιγραφίας και χειροτεχνίας. Το Διδασκαλείο σταμάτησε τη λειτουργία του το 1924 και συνεχίστηκε η λειτουργία μόνο των ειδικών τάξεων για την περαιτέρω κατάρτιση των ήδη διδασκόντων (Καρατζογιάννης, Πανταζή, 2014: 88-89 · Λέφας, 1942: 42).

Τέλος, το νομοσχέδιο του 1913 προέβλεπε αλλαγές στον τομέα της διοίκησης των σχολείων, προκειμένου να οργανωθεί καλύτερα το εύρος των εργασιών από τους αρμοδίους. Συγκεκριμένα, οι αλλαγές σχετίζονταν με τη διατήρηση των υπαρχόντων εποπτικών συμβουλίων, τα οποία περιλάμβαναν τον γυμνασιάρχη, τον επιθεωρητή, δύο εκλεγμένους εκπαιδευτικούς και έναν δικαστή του πρωτοδικείου, ώστε να ασκείται καλύτερα η δημοτική και μέση εκπαίδευση (Ιακωβίδης, 1998: 103).

Τελικά, τα νομοσχέδια αυτά, παρά τις καινοτομίες που προσέφεραν στην εκπαίδευση, μέσω των σύγχρονων τάσεων και των ιδεών που εκφράστηκαν από τον Γληνό, τον Δελμούζο και άλλους ιδεολογικούς και πολιτικούς κύκλους και μολονότι στράφηκαν στην πρακτικότερη επαγγελματική εκπαίδευση, δεν ψηφίστηκαν λόγω της αντίδρασης ομάδων, κυρίως φιλολόγων, καθηγητών μέσης εκπαίδευσης και καθηγητών της Φιλοσοφικής Σχολής του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου (Μπουζάκης, 1994: 38). Η καταψήφισή τους αποτέλεσε πλήγμα για την ελληνική εκπαίδευση, και, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κάτσικας για το εκπαιδευτικό μας σύστημα: *«ο νεκρός αυτός που την αγιάτρευτη και θανατηφόρα αρρώστια πολύ διαγνώσεων από το 1880 έμεινε και πάλι άτυχος»* (2007: 130). Μολονότι το νομοσχέδιο του 1913 επιδίωκε σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση, *«μπήκε στο χαρτοντούλαπο»*, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο Δ. Γληνός (1925: 51).

Προφανώς, οι λόγοι για τους οποίους δεν είχαν ψηφιστεί τα νομοσχέδια του 1899 συνάδουν με τους λόγους του 1913. Συγκεκριμένα, επειδή τα αιτήματα που εκφράστηκαν για πρακτικότερες σπουδές δεν ανταποκρίνονταν στην πραγματική εκτίμηση των κοινωνικών και οικονομικών δεδομένων ούτε και στις αντίστοιχες τάσεις στον ευρωπαϊκό χώρο. Οι όποιες μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα αποτελούσαν αντίκτυπο αυτών των τάσεων. Οι λειτουργίες του νομοσχεδίου του 1913 χαρακτηρίζονταν για την έλλειψη του πρακτικού προσανατολισμού των αποφοίτων και την επαγγελματική τους κατοχύρωση, τη μονολιθικότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα όπως επιβίωνε από την εποχή των Βαυαρών, την έλλειψη σχολείων, την αυταρχική διοίκηση, την υποβαθμισμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και άλλες υλικοτεχνικές ελλείψεις. Όσα προαναφέρθηκαν καθιστούσαν το εκπαιδευτικό έργο μη αποτελεσματικό και απραγματοποίητο τον στόχο των νομοσχεδίων του 20^{ού} αιώνα σχετικά με τη προετοιμασία των παιδιών για την ζωή μέσω της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 2003: 79-81).

Τέλος, εκείνο που δεν κατορθώθηκε ήταν «η αντιμετώπιση του πληθωρισμού των αποφοίτων γυμνασίου που αποτελούσε πρόβλημα διά την κοινωνική ισορροπία, μολονότι στο γυμνάσιο συνέχιζε μόλις το 1/10 των αποφοίτων του δημοτικού», αριθμός όμως που θεωρούνταν *πολύ μικρός*» (Φραγκουδάκη, 1979: 30-32). Παράλληλα, η αντίδραση όσων διαφώνησαν προκλήθηκε από φόβο αναφορικά με τη σύγχυση που θα προκαλούνταν στη γενική παιδεία, από τη στιγμή που θα στρεφόταν στην επαγγελματική ή πρακτική παιδεία και στην παροχή τεχνικών μαθημάτων, αλλά και λόγω του φόβου από την παύση εφαρμογής του ανθρωπιστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 1994: 38).

3.3.3 Η πρώτη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της κυβέρνησης Ελευθερίου Βενιζέλου το 1917

Αν και τα νομοσχέδια του 1913 δεν ψηφίστηκαν από τη Βουλή, η προσπάθεια για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν εγκαταλείφθηκε. Έτσι, το 1917, την εποχή του Εθνικού Διχασμού, με εισήγηση του Δ. Γληνού, νομοθετούνται από την προσωρινή κυβέρνηση του Ελ. Βενιζέλου στη Θεσσαλονίκη, και στη συνέχεια επικυρώνονται από τη Βουλή των Ελλήνων, με διατάγματα (ν. 827/1917) σχεδόν όλα όσα προβλέπονταν στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913 (Γκλαβιάς, 2002: 122 · Θεριανός, 2016). Θεωρούνται το «αποτέλεσμα των νομοσχεδίων» που είχαν κατατεθεί στη Βουλή το 1913, σημειώνοντας κάποιες σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, και ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και στη διοίκηση των σχολείων. Βασικός τους στόχος ήταν η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης, γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές θα έπρεπε να λαμβάνουν τα απαραίτητα εφόδια για τη μετέπειτα ζωή τους από το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θα τους εξασφάλιζε τις απαραίτητες γνώσεις (Χατζηστεφανίδης, 1990: 266 · Αθανασούλα - Ρέππα, 1999: 52). Της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας ηγούνταν ο Γληνός, ως Γενικός Γραμματέας του υπουργείου Παιδείας, ο Δελμούζος και ο, γλωσσολόγος και δημοτικιστής, Μανώλης Τριανταφυλλίδης (1883-1959). (Θεριανός, 2016)

Με εισήγηση του Γληνού συντάσσεται το Διάταγμα 2585 «Περί διδακτικών βιβλίων» (11/5/1917) σύμφωνα με το άρθρο 5 του οποίου για να εγκριθεί ένα εγχειρίδιο για το δημοτικό σχολείο, πρέπει να «είναι όσον το δυνατόν απλούν και σαφές κατά τη γλώσσαν και το ύφος». Πρόκειται για τη ληξιαρχική πράξη γέννησης του κρατικού

δημοτικισμού (Νούτσος: 2017). Με τη μεταρρύθμιση, λοιπόν, του 1917 εισήχθη η δημοτική γλώσσα στο δημοτικό. Ταυτόχρονα διδάσκεται και η καθαρεύουσα στις δύο τελευταίες τάξεις (Κάτσικας, 2002: 131-133). Αυτό δεν σήμαινε μόνο τη γλωσσική αλλαγή, αλλά επέφερε ριζική αναγέννηση στην παιδεία, λόγω της αλλαγής των σχολικών βιβλίων, της μέριμνας για την οικονομική εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και της διάρθρωσης της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος (Γκλαβάς, 2002: 117). Με δεδομένη την αλλαγή της γλώσσας των βιβλίων του δημοτικού σχολείου, αλλά και γενικά το σύστημα συγγραφής των σχολικών βιβλίων, έγινε προσπάθεια, ώστε να συνδεθεί το περιεχόμενό του νέου εγχειριδίου του δημοτικού με ανάγκες της κοινωνίας. Το εγχειρίδιο ήταν απομακρυσμένο από το διδακτισμό, τη μονολιθικότητα και τις ηθικολογίες, προκειμένου να επιτευχθεί η προσέλευση του ενδιαφέροντος των μαθητών, αλλά και να υπάρξει προσαρμογή στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητες των παιδιών (Χατζηστεφανίδης, 1990: 266).

Τέλος, ένας από τους στόχους της μεταρρύθμισης ήταν να δημιουργηθεί ένα δεύτερο σχολικό δίκτυο, ικανό να παρέχει επαγγελματικές και τεχνικές γνώσεις (Ιακωβίδης, 1998: 103-105). Όμως, η πολιτική σύγχυση και η κοινωνική αναταραχή δεν επέτρεπε σπουδαίες μεταρρυθμίσεις και, παρά τις βελτιώσεις, το εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθούσε να αντιμετωπίζει προβλήματα (Γκλαβάς, 2002: 117). Οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, μολονότι αφορούσαν τη συγγραφή, την έγκριση των αριθμών, του χρόνου και της ισχύος των σχολικών βιβλίων, δεν προέβλεπαν την ύπαρξη αστικών σχολείων. Αυτά θα διαμόρφωναν ηθικούς και ικανούς πολίτες ως προς τη διαχείριση της ζωής τους και της κοινωνίας τους, οδηγώντας τη χώρα σε επιτυχημένη οικονομική ανάπτυξη. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να εκκρεμεί η πορεία της χώρας στο βιομηχανικό τομέα και στην εδραίωση μιας κοινοβουλευτικής κοινωνίας (Γκλαβάς, 2002: 122). Ταυτόχρονα, το νομοσχέδιο προέβλεπε την εισαγωγή του θεσμού των *ανωτέρων εποπτών* του υπουργείου. Ανώτεροι επόπτες ορίζονται οι Αλέξανδρος Δελμούζος (1880-1956) και Μανόλης Τριανταφυλλίδης (1883-1959). Οι δύο *επόπτες* μαζί με τον Γληνό, φρόντισαν για την οργάνωση των προγραμμάτων των μαθημάτων των συνεδρίων, συζήτησαν για τυχόν προβλήματα στο εκπαιδευτικό σύστημα και πρότειναν αλλαγές στο μεταρρυθμιστικό έργο (Κάτσικας, 2002: 131-133).

Όπως τα νομοσχέδια του 1913, έτσι και τα νομοσχέδια του 1917 αποτέλεσαν μια πρόταση-αντίκρισμα των δημοκρατικών θεσμών του 20^{ού} αιώνα. Επιδιωκόμενος στόχος των νομοσχεδίων αυτών ήταν η προσαρμογή στις νέες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, έπειτα από την κατάληψη της εξουσίας από την αστική τάξη, τα συμφέροντα της οποίας εκπροσωπούσε ο Ελευθέριος Βενιζέλος. Στόχος ήταν να υπηρετηθούν οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές μέσω της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Μπουζάκης, 1994: 38).

3.3.4 Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929

Το νομοσχέδιο του 1929 αποτέλεσε τη δικαίωση των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών της κυβέρνησης του Ελ. Βενιζέλου. Μέχρι τότε, παρά τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, δεν είχε επιτευχθεί η επιδιωκόμενη αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα του ελληνικού κράτους, γεγονός που αποδεικνύεται από την κατάσταση των σχολείων, η οποία δεν διαφοροποιείται από εκείνη του παρελθόντος, ενώ τα τεχνικά και επαγγελματικά σχόλια εξακολουθούν να είναι ελάχιστα (Ιακωβίδης, 1998: 110).

Με δεδομένο ότι οι περισσότερες μεταρρυθμίσεις που είχαν προταθεί την περίοδο από το 1899 μέχρι τη δεκαετία του 1920 δεν μπόρεσαν να εφαρμοστούν πριν από το 1929, επιζητήθηκε η δημιουργία ενός συστήματος πρακτικής εκπαίδευσης, με βάση μία διαφορετική κατεύθυνση, όπου στην επιλογή των λύσεων τα οικονομικά κριτήρια συμπλήρωναν τα κοινωνικά. Σημαντική ήταν η συμβολή του πρακτικού κλίματος που υπερίσχυε τη περίοδο τούτη στην Ευρώπη και την Αμερική, αλλά και η αντίστοιχη εκπαιδευτική πολιτική των προηγμένων πολιτισμικά κρατών. Τα αποτελέσματα αυτής της πολιτικής κινητοποίησαν το ελληνικό κράτος, πείθοντας τους Έλληνες ότι η υποστήριξη της ιδέας για κλασική εκπαίδευση δεν μπορεί να αποτελέσει σταθερή βάση, αν δεν γίνουν αλλαγές σε οργανωτικό πλαίσιο και αν δεν υπάρξει επικερδής ανάπτυξη των πνευματικών και υλικών δυνάμεων του κράτους (Ηλιάδης, 1926: 8).

Τα νομοθετήματα του 1929, ως προς τους στόχους, δεν διαφοροποιούνταν από τα νομοσχέδια του 1913. Συγκεκριμένα, στόχευαν στην προσαρμογή του σχολείου στις σύγχρονες ανάγκες και στη δημιουργία προϋποθέσεων για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Με τη συγκεκριμένη μεταρρύθμιση ψηφίζονται εκπαιδευτικοί νόμοι με στόχο τη θεμελίωση του αστικού σχολείου (Γκλαβάς, 2002:

123). Γίνονται προσπάθειες βελτίωσης ως προς την υλικοτεχνική υποδομή. Προκρίνεται η επίλυση σοβαρών προβλημάτων από τον υπουργό Παιδείας της κυβέρνησης Ελ. Βενιζέλου, Κωνσταντίνο Γόντικα (1870-1937), και κυρίως αλλαγές που αφορούσαν τη στοιχειώδη εκπαίδευση των Ελληνόπουλων. Σε αυτήν υπάγονται τα νηπιαγωγεία, τα δημοτικά σχολεία και η κατώτερη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση (Ιακωβίδης, 1998: 112).

Σκοπός της λειτουργίας των κατώτερων επαγγελματικών σχολών ήταν να μεταδοθούν στους νέους γνώσεις πρακτικές, να υπάρξει σωστή προετοιμασία για τα επαγγέλματα που αφορούσαν το εμπόριο και τη βιοτεχνία, αλλά και να ενισχυθούν τα οικοκυρικά για τα κορίτσια. Σχετικά με τη μέση εκπαίδευση, απώτερος στόχος της ήταν η επιστημονική προετοιμασία όσων θα συνέχιζαν ανώτερες σπουδές, αλλά και η ύπαρξη διάπλασης σωστών πολιτών, που θα είχαν γενική μόρφωση. Η τελευταία θεωρήθηκε αναγκαία για την κοινωνική τους ζωή (Ιακωβίδης, 1998: 112).

Οι αλλαγές συνεπώς αφορούσαν όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, με κατάργηση του *έλληνικοῦ σχολείου* και διαίρεση της γενικής εκπαίδευσης σε δύο ισόχρονους κύκλους: έξι χρόνια δημοτικό σχολείο και έξι γυμνάσιο. Αυτό σήμαινε ότι από τη μία πλευρά θα επερχόταν η αύξηση κατά δύο χρόνια στην υποχρεωτική εκπαίδευση και από την άλλη θα αυξανόταν κατά ένα χρόνο το σύνολο μαθημάτων που αφορούσαν τη γενική μόρφωση. Επίσης θα συνενώνονταν τα ομότυπα σχολεία και θα λάμβαναν ταυτόχρονα πρακτικότερο χαρακτήρα (Δημαράς, 1975: 493).

Η μεταρρύθμιση του 1929 ανταποκρινόταν στην ελληνική πραγματικότητα, και σε αυτό καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισαν: η σταθερή εκπαιδευτική πολιτική του Ελ. Βενιζέλου, η εμπειρία των στελεχών της κυβέρνησής του, που κατέθεταν σοβαρές προτάσεις για τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό του ελληνικού κράτους, καθώς και η συγκυρία κατά την οποία ο Γεώργιος Παπανδρέου (1888-1968) διαδέχθηκε στη θέση του υπουργού Παιδείας τον Κ. Γόντικα και υπηρέτησε στη θέση αυτή μέχρι το 1932 συμβάλλοντας αποφασιστικά στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Ιακωβίδης, 1998: 113).

Στο νομοσχέδιο του 1929 παρουσιάζεται η ίδρυση και οργάνωση των επαγγελματικών σχολείων, τα οποία αφορούσαν την επαγγελματική προπαρασκευή των αποφοίτων του δημοτικού σχολείου σε επαγγελματικά σχολεία, όπως εμπορικά, γεωργικά, βιοτεχνικά και οικοκυρικά σχολεία θηλέων. Αυτά αφορούσαν όσους δεν επιθυμούσαν σπουδές στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης (Γκλαβάς, 2002: 124). Στα

κατώτερα επαγγελματικά σχολεία γράφονταν όσοι είχαν λάβει απολυτήριο από το εξατάξιο δημοτικό σχολείο. Η φοίτησή τους ήταν διετής ή τριετής και κύριος στόχος της ίδρυσης των σχολείων αυτών ήταν να ρυθμιστεί το πρόβλημα του υπερπληθυσμού των γυμνασίων και να ενταχθεί ένα μέρος των μαθητών στην αγορά εργασίας *από την ηλικία των δεκατεσσάρων ετών* (Φραγκουδάκη, 1979: 60). Με το νόμο του 1929 ιδρύθηκαν περίπου 30 κατώτερα επαγγελματικά σχολεία, τα οποία δεν λειτούργησαν ποτέ, όπως και αρκετά κατώτερα οικοκυρικά σχολεία θηλέων (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999: 55). Πριν από την εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων, αλλά και κατά τη διάρκεια της παρουσιάσής τους, ο Ελ. Βενιζέλος παρακινούσε τον λαό να ακολουθήσει τα πρακτικότερα επαγγέλματα, έχοντας την πεποίθηση ότι η χειρωνακτική εργασία θα ωφελήσει τους εργαζόμενους πνευματικά, ηθικά και κοινωνικά, καθώς θα τους προσέδιδε τα εφόδια για να κατακτήσουν μια ανώτερη θέση στην κοινωνία (Γκλαβάς, 2002: 125-126).

Τα νομοσχέδια, παρόλο που είχαν κοινά γνωρίσματα με τα νομοσχέδια του 1913, «δεν κάλυψαν» τις επιθυμίες του Δ. Γληνού, ο οποίος υποστήριξε ότι είναι δημοκοπικά, αφού δεν είχε ελεγχθεί ο τρόπος υλοποίησής τους. Ο Δ. Γληνός συνέχισε να θεωρεί πως είναι αναγκαίο να βρεθούν τρόποι προκειμένου να δημιουργηθεί το λαϊκό σχολείο, καθώς αποτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα που ταιριάζει με τις οικονομικές συνθήκες και πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας. Επίσης, ο λαός πρέπει να κατανοήσει τη σημασία και την αξία ύπαρξης του επαγγελματικού σχολείου. Γι' αυτό πίστευε ότι η μόνη λύση ήταν να υπάρξει περιορισμός της γενικής μέσης εκπαίδευσης και να δημιουργηθούν τεχνικά και επαγγελματικά γυμνάσια (Χατζηστεφανής, 1990: 277-278 · Καραφύλλης, 2002: 128).

Η επιβεβαίωση στις εστιασείς του Δ. Γληνού είναι ότι η εκπαίδευση, που διαμορφώθηκε με την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση δεν πραγματοποιήθηκε πλήρως, παρά την προσμονή μιας επιθυμητής εξέλιξης από τους νομοθέτες. Εξάιρεση αποτελεί η λειτουργία κάποιων νέων τεχνικών σχολείων, όπως της Σιβιτανιδείου Σχολής Τεχνών και Επαγγελμάτων. Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη, με τη μεταρρύθμιση του 1929 ιδρύθηκαν κατώτερα επαγγελματικά σχολεία, τα οποία χαρακτηρίζονταν *«ανεπαρκέστατα και άθλια οργανωμένα, περιφρονημένα από το Κράτος, από τους δασκάλους και τους μαθητές τους, έπαιζαν για ελάχιστο ποσοστό το ρόλο καταφυγίου μπροστά στην αποτυχία εισαγωγής στο γυμνάσιο ή τη χαμηλότερη οικονομική κατάσταση του μαθητή, που έφτανε αργοπορημένος στο απολυτήριο του*

δημοτικού» (Φραγκουδάκη, 1979: 149-150).

Όμως, και η αντίληψη της κοινωνίας την περίοδο εκείνη, κυρίως των πιο εύπορων κοινωνικά στρωμάτων, αναφορικά με τις κατασκευαστικές τέχνες, αποτελούσε κύρια αιτία μη ευδοκίμησης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η τυπική εκπαίδευση, εξαιτίας των χαρακτηριστικών και της προοπτικής που προσέφερε στους μαθητές για φοίτηση στο πανεπιστήμιο και για διορισμό σε θέσεις του δημοσίου, άρμοζε καλύτερα σε όσους ήθελαν να αποκτήσουν ηθική και γραμματική αγωγή, σε αντίθεση με όσους είχαν την ανάγκη ξεχωριστής *επιμέλειας και ήταν απαραίτητο να παρακολουθήσουν εργαστήρια ή σχολεία για τις τέχνες που θεωρούνται “βάνανσες”*. Συνεπώς, το πνεύμα του κλασικισμού άσκησε μεγάλη επίδραση στην ελληνική κοινωνία, ως εκ τούτου εδραιώθηκε η ιδέα ότι μόνο μέσω της κλασικής εκπαίδευσης ήταν δυνατό οι Έλληνες μαθητές να αποκτήσουν τα εφόδια που θα τους ήταν χρήσιμα για τη κοινωνική τους δράση (Ηλιάδης, 1926: 7).

Αναμφίβολα, επικράτησε την περίοδο που εξετάζουμε διαφοροποίηση ανάμεσα στην πνευματική και στην πρακτική λειτουργία και δραστηριότητα, η οποία συντέλεσε στο καθορισμό της δομής των συστημάτων της εκπαίδευσης στο ελληνικό κράτος, δημιουργώντας ένα αυστηρά τοποθετημένο σύστημα αξιών με αρνητική ροπή *επιλογής για τα πρακτικά επαγγελματικά μαθήματα* (Πεσμαζόγλου, 1987: 470). Κατ’ αυτόν τον τρόπο, κυριάρχησαν οι ανισότητες, οι οποίες εμφανίζονται και σε άλλες κοινωνικές δραστηριότητες, όπως στο επάγγελμα, διαμορφώνοντας διαφορετικούς τύπους εκπαίδευσης, άνισους μεταξύ τους (Κασιμάτη, 1980: 82).

Ωστόσο, η έλλειψη ανάπτυξης ενός συστήματος τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και η αποτυχία των σχετικών ενεργειών, μπορεί να θεωρηθεί ως η κατάληξη μιας μη βασικής ανάγκης ύπαρξης της τεχνικής εκπαίδευσης. Άλλωστε, είναι φανερό πως στην εποχή που μελετάμε, η έλλειψη εξέλιξης της ελληνικής κοινωνίας και η επέκταση της οικονομικής δραστηριότητας, και συγκεκριμένα της εργασίας, βρίσκεται σε ένα στάδιο κατά το οποίο δεν έχουν ακόμη δημιουργηθεί οι λειτουργικές εκείνες απαιτήσεις, που έχουν σχέση με την εσωτερική διάρθρωση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και οι οποίες θα την έκαναν αναγκαία και θα οδηγούσαν αναγκαστικά την κοινωνική οργάνωση να τη δημιουργήσει (Κασσωτάκης, 1986: 26, 28).

Τα νομοσχέδια του 1929 ψηφίστηκαν με την ιδέα ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προσανατολίζεται περισσότερο στις πρακτικές ανάγκες της ζωής και να

αποτελεί μέσο για τη προώθηση της τεχνικής εκπαίδευσης. Βασική επιδίωξη ήταν η θεμελίωση του αστικού σχολείου με βάση ένα νέο άξονα, σύμφωνα με τον οποίο στην επιλογή των λύσεων τα οικονομικά κριτήρια συμπλήρωναν τα κοινωνικά. Άλλωστε, οι αλλαγές αφορούσαν όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και είχαν ως κύριο στόχο τη λύση του προβλήματος του υπερπληθυσμού των γυμνασίων ή την ενσωμάτωση ενός μέρους των μαθητών στην αγορά εργασίας (Ζολώτας, 1959: 60).

Στόχος ήταν, επίσης, η εξασφάλιση τροφοδότησης των επαγγελματικών σχολείων, τα οποία θα άρχιζαν να λειτουργούν ως εκπαιδευτικά ιδρύματα βασισμένα στα ευρωπαϊκά πρότυπα, προκειμένου να πάψει να υπάρχει συγκέντρωση στα επιστημονικά επαγγέλματα (Ανώτατον Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον, *Πρακτικά Συνεδριάσεων, 5-24 Οκτωβρίου 1931*: 135).

Η σημαντικότερη καινοτομία ήταν η κατάργηση του «Ελληνικού Σχολείου» και η διαίρεση της γενικής εκπαίδευσης σε δύο εξάχρονους κύκλους, του δημοτικού και του γυμνασίου, ενώ ταυτόχρονα τα ομοειδή σχολεία ενοποιούνται και λαμβάνουν πρακτικό χαρακτήρα. Μέχρι την εποχή των μεταρρυθμίσεων του 1929 το εκπαιδευτικό σύστημα, κατά τον υπουργό Παιδείας Κ. Γόντικα, άφηνε μεγάλο κομμάτι του λαού αγράμματο και το υπόλοιπο ημιμαθές, χωρίς επαγγελματική μόρφωση, ενώ παρέσυρε πολλούς στη μέση εκπαίδευση λόγω έλλειψης επαγγελματικών σχολών (Γκλαβάς, 2000: 88). Αποτέλεσμα ήταν οι απόφοιτοι των Σχολείων να μην έχουν παρασκευαστεί για το επάγγελμά τους, ενώ εκείνοι του γυμνασίου να επιδιώκουν και να «απολαμβάνουν» την θεσιθηρία, φαινόμενα που μόνο ζημιά επέφεραν στην προκοπή των νέων. Εξάλλου ο παρασιτισμός των νέων, κατά τον Εκπαιδευτικό Όμιλο, ήταν αποτέλεσμα του ακατάλληλου συστήματος εκπαίδευσης, που δεν προέβλεπε ειδικά σχολεία για τα παιδιά των κατώτερων τάξεων. Η μόνη προοπτική, κατά τον Αλ. Δελμούζο, ήταν η ακαδημαϊκή, παρατηρώντας πως ένα μικρό ποσοστό νέων φοιτούν στο πανεπιστήμιο, μολονότι τα επαγγέλματα διψούν για επιστημονικές γνώσεις. Το 1927 ο Γληνός στη «Διακήρυξη για την Παιδεία» τόνισε την αναγκαιότητα φοίτησης των παιδιών στα δημόσια σχολεία έως την ηλικία των 18. Η συνέχιση των σπουδών θα γινόταν στα συμπληρωματικά σχολεία (Γιαννικόπουλος, 1992: 64). Ο Ελευθέριος Βενιζέλος, σε λόγο του στη Φιλελεύθερη Νεολαία των Αθηνών, προέτρεπε τους νέους να επιλέξουν τα πρακτικότερα επαγγέλματα και μετέδιδε την πεποίθησή του ότι σύντομα οι μορφωμένοι εργάτες και τεχνίτες θα κατέχουν κοινωνικά ανώτερες θέσεις.

Πιο συγκεκριμένα, στην εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων του 1929 τονίζεται πως η απουσία επαγγελματικής μόρφωσης και πρακτικής άσκησης από τα σχολεία απομακρύνει τον μαθητή από το πνεύμα του θετικισμού και δεν του ενισχύει το αίσθημα αγάπης στην εργασία. Όσοι απόφοιτοι του εξατάξιου δημοτικού σχολείου δεν επιθυμούσαν να ακολουθήσουν τη μέση εκπαίδευση, μπορούσαν να παρακολουθήσουν τα Κατώτερα Επαγγελματικά Σχολεία, που διαιρούνταν σε 4 κατηγορίες: α) Γεωργικά, β) Εμπορικά, γ) Βιοτεχνικά, δ) Οικοκυρικά Θηλέων (Ευαγγελόπουλος, 1998: 82).

Στην πράξη, η ελληνική κυβέρνηση κατάργησε 260 ημιγυμνάσια και ελληνικά σχολεία, γεγονός που είχε την εξής κατάληξη: να περιοριστούν οι μαθητές του γενικού δικτύου από 96.204 το 1928 σε 57.225 το 1932 και να αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών των τεχνικών-επαγγελματικών σχολών από 5.730 το 1926 σε 26.912 το 1930. Ωστόσο, το διπλό αυτό δίκτυο εκπαίδευσης που τέθηκε σε ισχύ φαίνεται ότι αντιμετώπισε από την αρχή πολλά προβλήματα. Τα Γεωργικά Γυμνάσια και τα Κατώτερα Γεωργικά Γυμνάσια που ψηφίστηκαν με το νόμο 4397/1929 *δια μιας και χωρίς καμιά μελέτη ιδρυθέντα* έμειναν ανενεργά (Ανώτατον Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον, *Πρακτικά Συνεδριάσεων, 5-24 Οκτωβρίου 1931*: 135).

Στα κατώτερα οικοκυρικά σχολεία, τα οποία ήταν διετούς φοίτησης, δεν δόθηκαν οι σχετικές πιστώσεις, ενώ το μαθητικό δυναμικό των ανώτερων παρθεναγωγείων διαρκώς μειωνόταν. Επίσης, στα ημερήσια κατώτερα τεχνικά σχολεία έγιναν προτάσεις για την ίδρυση τριών σχολείων, στην Αθήνα, στον Πειραιά και στη Θεσσαλονίκη. Για τα μέσα σχολεία εργοδηγών, γεωμετρών και μηχανολόγων προτάθηκε να ιδρυθούν και να λειτουργήσουν μέσα στις επαγγελματικές οργανώσεις και κάτω από την εποπτεία του κράτους (Κόκκος, 1991: 36). Επιπλέον, ο αριθμός των φοιτητών σε τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία, τέσσερα χρόνια μετά τη μεταρρύθμιση, μειώθηκε σε 5.000 (Τζουμελέας - Παναγόπουλος, 1933: 132). Αυτή η κατάσταση επιβεβαίωσε τη θέση του Ελευθερίου Βενιζέλου, ο οποίος είχε υποστηρίξει ότι η εκβιομηχάνιση της Ελλάδας θα είναι βραδύτατη και ο εν γένει τομέας θα παραμείνει συμπληρωματικός ως προς την ξένη βιομηχανία (Κόκκος, 1991: 41).

Κύριο μέλημα των νομοθετών του 1929 ήταν η προσαρμογή του σχολείου στις οικονομικές ανάγκες της εποχής, αφού στις κοινωνικές δεν επιτεύχθηκε ο στόχος, καθώς η εκπαίδευση των λαϊκών μαζών είχε παραμεληθεί και η πρακτική τους μόρφωση ήταν ανύπαρκτη. Ως εκ τούτου, και η μεταρρύθμιση του 1929 δεν κατάφερε

να υπερπηδήσει την εμμονή που υπήρχε και αφορούσε το κοινωνικό σώμα και τους παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς. Παρόλο που οι μαθητές κατευθύνθηκαν από τη μέση γενική εκπαίδευση προς την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση, η αλλαγή κατεύθυνσης εξάντλησε πολύ γρήγορα τα όριά της. Αυτό συνέβη διότι δεν υπήρχε ένας ολοκληρωμένος σχεδιασμός που να ήταν ανάλογος με τις αναπτυξιακές ανάγκες της χώρας και τις τάσεις της κοινωνικής ζήτησης. Συνεπώς, δεν παρουσιάστηκε στροφή της γενικής εκπαίδευσης προς πρακτικότερες κατευθύνσεις, δεν αναβαθμίστηκαν οι επαγγελματικές σχολές που χαρακτηρίζονταν ως κατώτερες και δεν είχαν ενταχτεί σε μία ενιαία εποπτεύουσα αρχή αλλά ήταν υπό τον έλεγχο της ιδιωτικής πρωτοβουλίας (Δημαράς, 1998: 8).

3.4 Σχολεία τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης

3.4.1 Οι πρώτες σχολές

Η περίοδος της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας βρίσκει πλήθος νέων –κυρίως χριστιανών– να λαμβάνουν γνώσεις γύρω από τη γεωργία, τη βιομηχανία ή τις τέχνες εντός των μοναστηριών και των ναών. Με άλλα λόγια, δεν ήταν λίγοι οι νέοι –κυρίως προερχόμενοι από τις λαϊκές τάξεις– οι οποίοι λάμβαναν μια υποτυπώδη επαγγελματική κατάρτιση υπό τη μορφή μαθητείας, προκειμένου να είναι σε θέση να εργαστούν σε εργαστήρια ή συντεχνίες μαστόρων. Συνήθως ξεκινούσαν από την ανέγερση και διακόσμηση των ναών, που λειτουργούσαν και ως χώροι εκμάθησης (Αθανασιάδης, 2004: 67-70).

Νέο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση του λαού αναπτύσσεται στα μέσα του 16^{ου} αιώνα, όταν έληξαν οι μεγάλες πολεμικές συγκρούσεις και οι ανακατατάξεις στον ελληνικό χώρο. (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006: 98). Στην επιτάχυνση της πνευματικής προόδου συντέλεσε τόσο η επιρροή του διαφωτισμού όσο και η διαμόρφωση μιας ιδιαίτερα ισχυρής τάξης Ελλήνων εμπόρων. Αποτέλεσμα της ανάπτυξης αυτής ήταν η δημιουργία ακμαίων βιοτεχνικών κέντρων, όπως οι συνεταιρισμοί στα Αμπελάκια, την Ύδρα κ.α., καθώς και διάφορα σχολεία μαθητείας, όπως μεταλλοτεχνικής, αγιογραφίας, υφαντικής, βαφικής ναυπηγικής κ.ά. (Γκλαβάς, 2000: 141-142).

Σε παράλληλη δράση, τόσο η επεκτατική δράση των εμπόρων στη Δύση και κατ' επέκταση οι συνεχείς συναλλαγές μεταξύ ναυτικών, εμπόρων και κάθε είδους επιτηδευματιών του κλάδου, όσο και η σύσταση σχολείων στο εσωτερικό της χώρας, αλλά και η ευμάρεια των ελληνικών κοινοτήτων στο εξωτερικό, αποτέλεσαν ισχυρό

τροφοδοτικό για την πολιτιστική άνοδο της χώρας και τη μέριμνα για την εκπαίδευση του λαού.

Όλες αυτές οι φιλανθρωπικές προσπάθειες απευθύνονται στην παιδική ηλικία, που πολλές φορές βγαίνει πολύ νωρίτερα από ό,τι θα έπρεπε στην αγορά εργασίας, φέρνοντας στην επιφάνεια ένα μεγάλο κοινωνικό πρόβλημα για το μέλλον και την οργάνωση των ελληνικών οικογενειών.

Στο πλαίσιο αντιμετώπισης αυτής της κατάστασης δημιουργούνται φιλανθρωπικά σωματεία και οργανισμοί, ωθώντας τα άτομα σε ένα νέο τρόπο ζωής, πολλές φορές καταφεύγοντας σε έντονες και βίαιες παρεμβάσεις, προκειμένου τα άτομα αυτά να μπορούν να επιβιώσουν στην κοινωνία. Ως εκ τούτου, σε συνεργασία με τα φιλανθρωπικά ιδρύματα, δημιουργείται ένας σκελετός εκπαιδευτικής κατάρτισης, με σκοπό την επιμόρφωση των παιδιών και τη μείωση της εγκληματικότητας. (Γκλαβάς, 2002: 151-153).

Επισημώς, το πρώτο σχολείο τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα μετά την απελευθέρωση της χώρας από τους Οθωμανούς είναι το Ορφανοτροφείο της Αίγινας (εικ.3), το οποίο ιδρύθηκε από τον Καποδίστρια τον Απρίλιο του 1829 και είχε φιλανθρωπικό χαρακτήρα. Το τεχνικό σχολείο στην Αίγινα αποσκοπούσε στην εκπαίδευση, αρχικά για τα ορφανά των πολεμιστών του Αγώνα, που δέχονταν περίθαλψη στο Ορφανοτροφείο (Κωτσίκης, 1994: 116).

Παρείχε κυρίως γενική εκπαίδευση, ενώ στην τελευταία τάξη έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές να μάθουν κάποια τέχνη. Σκοπός της λειτουργίας του ήταν η συμπληρωματική εκπαίδευση των παιδιών σε γράμματα και τέχνες, προκειμένου να καταστούν χρήσιμα μέλη στην κοινωνία. Εξάλλου, το ενδιαφέρον του Κυβερνήτη για τα ορφανά εκδηλώθηκε πολύ πριν τον ερχομό του στην Ελλάδα, όταν με δική του πρωτοβουλία, ιδρύει δύο «Προσωρινά Παιδαγωγεία», στη Βενετία και στην Τεργέστη, με σκοπό την φροντίδα και εκπαίδευση πενήντα προσφύγων απόρων ελληνόπουλων(Σίτου, 1978: 53-54).



Εικόνα 3. Ορφανοτροφείο Αίγινας

Πηγή: <https://www.maxmag.gr/agnosti-ellada/kapodistriako-orfanotrofeio-i-syntomi-istoria-enos-spoydaioy-ergoy/>, (πρόσβαση: 28/8/2019)

Στο Τεχνικό Σχολείο οι μαθητές διαχωρίζονταν, βάσει των «μαθησιακών δυνατοτήτων», στην ομάδα αυτών που ήταν σε θέση να προχωρήσουν σε επιπλέον εκπαίδευση και στην ομάδα αυτών που έχρηζαν ιδιαίτερη επιμέλεια λόγω κάποιας μαθησιακής δυσκολίας. Οι μαθητές της δεύτερης ομάδας ουσιαστικά προορίζονταν να εκπαιδευτούν σε τεχνικά επαγγέλματα. Γι' αυτόν τον σκοπό είχαν οργανωθεί τα πρακτικά εργαστήρια (Γκλαβάς, 2002: 157-158). Δάσκαλοι του Τεχνικού Σχολείου διατέλεσαν οι Κλεάνθης Σταμάτης (1802-1862) και Σάουμπερτ Εδουάρδος, (1804-1860), οι οποίοι είχαν προσληφθεί από τον κυβερνήτη και ήταν αρχιτέκτονες της ελληνικής κυβέρνησης (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999: 49).

Εκείνος, όμως, που πρώτος ασχολήθηκε με την επαγγελματική κατάρτιση η οποία παρέχονταν στο Ορφανοτροφείο ήταν ο διευθυντής του Γρηγόριος Κωνσταντάς (1758-1844) ο οποίος, στην πρώτη επίσημη αναφορά προς στον Ι. Καποδίστρια (28-5-1829) για τη λειτουργία του ιδρύματος, εισηγήθηκε για τον διορισμό τεχνιτών της εποχής, όπως ράφτης, παπουτσή, προκειμένου να ράβονται και να επιδιορθώνονται τα υποδήματα και ο ρουχισμός των οικοτρόφων. Λόγω των περιορισμένων χρηματοδοτικών πόρων του Ορφανοτροφείου, ο Γρ. Κωνσταντάς στην πορεία επέλυσε το ζήτημα της κάλυψης των αναγκών των οικοτρόφων αυτοβούλως, καθώς συνδύασε

την επαγγελματική κατάρτιση αυτών με την πρακτική διευθέτηση τέτοιου είδους ζητημάτων (Καραφύλλης, 2002: 33-34).

Εξετάζοντας ενδελεχώς τη λειτουργία του Ορφανοτροφείου από πλευράς μαθημάτων, κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε ότι το εύρος του διδακτικού κύκλου χωριζόταν σε τέσσερις περιόδους. Από αυτές οι τρεις πρώτες αφορούσαν τη γενική εκπαίδευση και μόνο ο τέταρτος αφορούσε την παροχή επαγγελματικού προσανατολισμού και εξειδίκευσης σε μαθήματα τεχνικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, κατά την πρώτη περίοδο διδάσκονταν ανάγνωση και γραφή, στη δεύτερη αριθμητική, αρχές της γραμματικής, καλλιγραφία και γυμναστική, στην τρίτη γεωγραφία, κατήχηση, ανάγνωση καλών βιβλίων και αριθμητική προγυμνασιακού επιπέδου, ενώ η τέταρτη περίοδος αφορούσε τη διδασκαλία πρακτικής γεωμετρίας, ξυλουργικής, γεωργίας, σκιαγραφίας, γυμναστικής, αρχιτεκτονικής κ.ά. (Γκλαβάς, 2002: 155).

Εν συνεχεία, και πέραν του Ορφανοτροφείου της Αίγινας, ιδρύονται και λειτουργούν τρία Αλληλοδιδασκτικά Σχολεία: το Δημοτικό σχολείο με τετραετή φοίτηση, τα επονομαζόμενα «Ελληνικά Σχολεία», τα οποία διαιρούνται στα χειροτεχνεία ή αλλιώς επαγγελματικές σχολές, τα Γυμνάσια τριετούς φοίτησης και το Πρότυπον Σχολείον, το οποίο είχε ως κύριο μέλημα την προετοιμασία των νέων που επιθυμούσαν να σπουδάσουν σε πανεπιστήμια του εξωτερικού (Κούκου, 1989: 63-65).

Επιπροσθέτως, σε αντίθεση με τις προσδοκίες του Ι. Καποδίστρια, το Ορφανοτροφείο δεν έφερε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Έτσι, η αδυναμία του σχολείου αυτού να ανταπεξέλθει στις πραγματικές οικονομικές συνθήκες, οδήγησε στη δημιουργία πολλών νέων ορφανοτροφείων (Αμαλίειο, Χατζηκώνστα, κ.τ.λ.). Και αυτά εξακολουθούν να έχουν ως βασικό στόχο τη γενική μόρφωση και την κοινωνική συνείδηση και όχι τη σύνδεση με την αγορά και τη μετέπειτα επαγγελματική σταδιοδρομία. Παράλληλα εξακολουθεί να υφίσταται μεγάλη διαφοροποίηση στο είδος, στο περιεχόμενο των σπουδών και στις τέχνες που διδάσκονταν σε αγόρια και κορίτσια (Μπουζάκης, 1999: 66).

Το Αμαλίειο Ορφανοτροφείο δημιουργήθηκε υπό την προστασία της βασίλισσας Αμαλίας το 1855, από την οποία πήρε και το όνομά του. Στο Αμαλίειο Ορφανοτροφείο φιλοξενούνταν κορίτσια πέντε έως έντεκα χρόνων, τα οποία διδάσκονταν πέραν των βασικών μαθημάτων του δημοτικού σχολείου και μαθήματα που θα τους προσέδιδαν το ρόλο της «καλής νοικοκυράς», όπως ραπτική, μαγειρική, πλύσιμο και υφαντουργία. Πέραν τούτου, για λόγους πρακτικής εξειδίκευσης, τα

κορίτσια όφειλαν να βοηθούν στις ανάλογες εργασίες του Ορφανοτροφείου. Με το πέρας της φοίτησης, οι μαθήτριες είχαν τη δυνατότητα να εργαστούν ως δασκάλες ή παιδαγωγοί (Γκλαβάς, 2002: 163).

Επιπλέον, την ίδια περίοδο ο Γιαννιώτης έμπορος, Γεώργιος Χατζηκώνστας (1753-1845) διαμέσου της διαθήκης του αφήνει όλους τους πόρους του για την ίδρυση ενός ορφανοτροφείου. Πιο συγκεκριμένα, το Ορφανοτροφείο Χατζηκώνστα, που ιδρύθηκε το 1853 με διάταγμα του Όθωνα, θα είχε σκοπό τη περίθαλψη, τη διατροφή αλλά και τη στοιχειώδη εκπαίδευση φτωχών και απόρων παιδιών. Στην πράξη, το Ορφανοτροφείο έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην ομαλή κοινωνική ένταξη των απόρων μαθητών διαμέσου της θρησκευτικής και ηθικής αγωγής, αλλά και στην παροχή των απαραίτητων εφοδίων προκειμένου να είναι σε θέση να ασκήσουν μια τέχνη αποφοιτώντας από αυτό. Έτσι, οι οικότροφοι, πέραν των μαθημάτων γενικής εκπαίδευσης, διδάσκονταν και χειρωνακτικές τέχνες, όπως ξυλουργική, ραπτική, σιδηρουργική και υφαντική. Αρχικά λειτούργησαν εργαστήρια ραπτικής και σκυτοτομικής και στην πορεία (1867) λειτούργησε εργαστήριο ξυλουργικής, ξυλογλυπτικής και επιπλοστρωσίας. Περιστασιακά οι οικότροφοι διδάσκονταν και βιβλιοδετική ή και τυπογραφία. Μέχρι το 1931 το ίδρυμα φιλοξένησε και μόρφωσε πάνω από δύο χιλιάδες ορφανά (Γκλαβάς, 2002: 163).

Εν συνεχεία, το «Παιδαγωγείο Απόρων Παίδων» ιδρύθηκε τον Μάρτιο του 1874 από το Δημοτικό Συμβούλιο του Πειραιά. Απευθυνόταν σε άπορα και άστεγα παιδιά που κινδύνευαν από την κοινωνική διαφθορά. Παρείχε στοιχειώδη εκπαίδευση και αποσκοπούσε στην επαγγελματική αποκατάστασή τους, με την εισαγωγή τους σε εργοστάσια και τεχνουργεία. Από τους 135 περίπου υποτρόφους ηλικίας 10 έως 20 ετών, τους οποίους η αστυνομία περισυνέλλεξε από τον δρόμο, οι μισοί δραπέτευσαν στο πρώτο μόλις διάστημα της λειτουργίας του. Οι υπόλοιποι τοποθετήθηκαν σε σιδηρουργεία, υαλουργεία, αγγειοπλαστεία, ραφεία και σαπωνοποιεία και εννέα από αυτούς εργάζονταν στο υποδηματοποιείο, το μόνο που λειτουργούσε εντός του ιδρύματος. Αργά το βράδυ παρακολουθούσαν μαθήματα στο Δημοτικό Σχολείο, κυρίως εκείνα που προήγαγαν την τέχνη και την ηθική τους ανάπτυξη, καθώς το Παιδαγωγείο δεν αποτελούσε εξαίρεση στην εφαρμογή των μεθόδων των υπολοίπων ορφανοτροφείων, δηλαδή της τεχνικής και θεωρητικής εκπαίδευσης και των στοιχειωδών σχολικών γνώσεων (Γκλαβάς, 2002: 168-169).

Από τον πρώτο μόλις χρόνο της λειτουργίας του το Παιδαγωγείο αντιμετώπιζε σοβαρά οικονομικά προβλήματα και επιβίωσε χάρη στο κληροδότημα της Ελένης Ζαννή, μιας εύπορης γυναίκας και συζύγου του Νικήτα Ζαννή, που ίδρυσε το Ζάννειο Νοσοκομείο. Έτσι, μετατράπηκε σε ορφανοτροφείο που φιλοξενούσε παιδιά από 10 ετών μέχρι την ηλικία των 18. Στο διάστημα αυτό τεχνουργοί ανέλαβαν την εκπαίδευση των παιδιών στη ραπτική, οικοδομική, ξυλουργική και υποδηματοποιία. Στα χρόνια μεταξύ 1874 και 1888 το ορφανοτροφείο φιλοξένησε 320 παιδιά από τον Πειραιά, αλλά και από άλλες περιοχές της ελεύθερης Ελλάδας και του εξωτερικού. Για τον λόγο αυτό έλαβε τον χαρακτηρισμό «Πανελλήνιον» (Μπουζάκης, 1999: 72-76).

Ακολούθησε η ίδρυση του Παπάφειου Ορφανοτροφείου Αρρένων «Ο Μελιτεύς» (εικ.4), στη Θεσσαλονίκη, το οποίο εγκαινιάζεται το 1903, χάρη στο όραμα του ευεργέτη Ιωάννη Παπάφη. Πρόκειται για ένα ίδρυμα που λειτούργησε για την προστασία, αλλά και την επαγγελματική κατάρτιση των ορφανών νέων μετά την αποχώρησή τους απ' αυτό (Γκλαβάς, 2000: 157-158). Κατά το εναρκτήριο έτος της λειτουργίας του οι μαθητές του έφταναν τους 57 και ήταν χωρισμένοι σε τέσσερις τάξεις του Δημοτικού (Πιτσιόρλα, 2017: 53). Στα δύο πρώτα χρόνια η θεωρητική διδασκαλία και πρακτική εξάσκηση σε επιπλοποιεία-ξυλουργεία και ραφεία (Γκλαβάς, 2002: 170). Το 1905 εισήχθησαν και μαθήματα μουσικής με την προσθήκη τμήματος μουσικής και τη δυνατότητα εκμάθησης ενός, τουλάχιστον, μουσικού οργάνου, καθώς και με την προσθήκη διδασκαλίας της βυζαντινής μουσικής. Αυτές οι προσθήκες καθιστούν το Παπάφειο ως ένα από τα σημαντικότερα ιδρύματα της εποχής του (Γκλαβάς, 2002: 170 · Πιτσιόρλα, 2017: 54).



Εικόνα 4. Παπάφειον Ορφανοτροφείον

Πηγή: https://www.geocaching.com/geocache/GC54787_papafeio-orphanage?guid=661b6853-2378-4db0-854d-8179be1f1bad (πρόσβαση: 19/8/2019)

Το ορφανοτροφείο από την αρχή της λειτουργίας του και κυρίως λόγω του όγκου του (50.000 κυβικά μέτρα) χρησιμοποιήθηκε σε κάθε επείγουσα ανάγκη. Έτσι το 1912 επιτάχθηκε από το στρατό και χρησιμοποιήθηκε ως νοσοκομείο μέχρι τον Δεκέμβριο του 1913. Στη συνέχεια επιτάχθηκε με την έναρξη του Πρώτου Παγκόσμιου Πολέμου, ενώ κατά την περίοδο 1917-1919, έναντι του ποσού των 15 χιλιάδων χρυσών λιρών, χρησιμοποιήθηκε ως Αγγλικό Στρατηγείο της Ανατολής (Πιτσιόρλα, 2017: 55-56). Οι ζημιές που προκλήθηκαν στο κτίριο κατά τη διάρκεια του πολέμου υπήρξαν μεγάλες, τις οποίες οι Βρετανοί αρνήθηκαν να αποκαταστήσουν. Πλέον, το κύριο πρόβλημα που αντιμετώπιζε το ίδρυμα ήταν το οικονομικό, καθώς τα τακτικά του έσοδα δεν αρκούσαν παρά να καλύψουν το ένα τρίτο των αναγκών. Η πιθανότητα παρά τα οικονομικά προβλήματα να μειωθούν οι τρόφιμοι αποκλείστηκε, ενώ αναζητήθηκαν διάφοροι τρόποι εξεύρεσης χρημάτων, όπως η εκμίσθωση τμήματος του Ορφανοτροφείου ως σχολείο. Ομόφωνη ήταν και η απόφαση για εισαγωγή νέων «τεχνών» που θα διδάσκονταν με καλύτερο τρόπο. Για τον λόγο αυτό ο Αμερικανικός Ερυθρός Σταυρός πρότεινε τη μετατροπή της σε Βιομηχανική Σχολή, με δυνατότητα απασχολήσεως 500 υποτρόφων. Καθώς όμως, η πρόταση αυτή δεν ανταποκρίνονταν στους βασικούς όρους του ιδρυτή Ι. Παπάφη, δεν έγινε δεκτή από την Εφορεία του Ορφανοτροφείου (Ευαγγελόπουλος, 1998: 103-106). Λίγα χρόνια αργότερα, το Παπάφειο Ίδρυμα επανακάμπτει με τη λειτουργία επιπλέον εργαστηρίων, την ενοικίαση μηχανημάτων σε ιδιώτες με καταβολή μισθώματος, ενώ συνεργάζεται και με το νεοσύστατο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, με εκκλησίες για τον εξοπλισμό των επίπλων τους, καθώς και με την Galleries Modernes, που κέντριζε το ενδιαφέρον της καλής κοινωνίας της πόλης. Μετά το 1930 και για τρία χρόνια, λόγω οικονομικών δυσχερειών και ενδοκοινοτικών διαφωνιών, το ίδρυμα δεν παρουσιάζει κύκλο εργασιών και μόνον το 1935, όταν αναλαμβάνει το Δημόσιο και ο Δήμος Θεσσαλονίκης το μεγαλύτερο μέρος των δαπανών του, λειτουργεί κανονικά. Μετονομάζεται δε σε «Εθνικόν Παπάφειον Ορφανοτροφείον ο Μελιτεύς» (Καλαντζής, 2002: 88-90).

Εκτός από τα ιδρύματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, από το 1880 ξεκίνησε η λειτουργία των «Πρακτικών Σχολείων Εφήβων». Παιδιά και νέοι που αρνούσαν να υπακούσουν στους κανόνες ηθικής της Πολιτείας μεταφέρονταν στις φυλακές Συγγρού έως τα 14 χρόνια τους ή στις φυλακές Αβέρωφ από τα 18 έως τα 20

χρόνια, αντίστοιχα. Παράλληλα με την έκτιση της ποινής τους, τα παιδιά διδάσκονταν από δασκάλους ή καταρτισμένους καταδίκους ανάγνωση και γραφή, ιστορία, μουσική, αλλά και τέχνες, όπως ραπτική και υποδηματοποιία (Γκλαβάς, 2002: 172).

Στα τέλη, λοιπόν, του 19^{ου} αιώνα, (1897), έγιναν τα εγκαίνια του Εφηβείου Αβέρωφ, ενός πρότυπου «τεχνικού καταστήματος». Σύμφωνα με τον κανονισμό του, οι ανήλικοι νέοι έπρεπε να προστατεύονται από τους μεγαλύτερους βαρυποινίτες εγκλείστους, ενώ τα κέρδη εργασίας τους εντός των φυλακών θα αποδίδονταν στο κράτος, στο Εφηβείο, αλλά και στις οικογένειες των νέων. Στόχος, και τελικά επιτυχία, του Εφηβείου Αβέρωφ ήταν να αποδώσει στην κοινωνία χρηστούς και έντιμους πολίτες, με επαγγελματική κατάρτιση, με βιοποριστική επαγγελματικά ικανότητα, αλλά και με «ηθικότητα», που επιτεύχθηκε μέσα από τη διδασκαλία τήρησης των κανόνων και της υποταγής στο γενικό συμφέρον. Επί της ουσίας, όμως, το Εφηβείο υπέβαλε τους νέους σε αδιάκοπη εργασία και επέβαλε την τήρηση αρχών, «κατασκεύαζοντας» έτσι εργαζομένους και έννομους ενήλικες, ενώ η «ηθικότητα» ήταν επί της ουσίας «ηθικοποίηση», προκειμένου να εξασφαλιστεί ομαλά η ένταξη των νέων στους γενικούς κανόνες του εντίμου βίου. Η τακτική αυτή επιβεβαίωσε την άποψη της εποχής, πως μόνο με αυτήν τη μέθοδο οι εγκαταλελειμμένοι ή έγκλειστοι νέοι θα απεξαρτηθούν από τις «κακές συνήθειες» (Γκλαβάς, 2002: 173).

3.5 Σχολές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα

3.5.1 Γεωργικές σχολές

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των γεωργών αποτέλεσε κύριο μέλημα των ελληνικών κυβερνήσεων λόγω του μεγάλου αριθμού των αγροτών της χώρας. Ειδικότερα, ποσοστό άνω του 60% του λαού απασχολούνταν σε γεωργικές εργασίες, και αυτό αποτέλεσε το έναυσμα για τη επάνδρωση γεωργικών σχολείων (Γιαννικόπουλος, 1992: 135-138). Με άλλα λόγια, οι τάσεις που επικρατούσαν την περίοδο αυτή στη Δύση διαδίδονται και στην Ελλάδα και φέρνουν στο προσκήνιο τη γεωργία ως βασικό τομέα παραγωγής. Ο τομέας της γεωργίας, με την κατάλληλη εκπαιδευτική δράση των υφιστάμενων ή δυνάμει γεωργών, θα μπορούσε να δομήσει τα θεμέλια για την άνθηση της ελληνικής οικονομίας (Γκλαβάς, 2002: 185-186).

Στην κατεύθυνση αυτή, ο Ι. Καποδίστριας ίδρυσε, το 1829, το Αγροκήπιο της Τίρυνθας με σκοπό την πρακτική και θεωρητική επιμόρφωση νέων γεωργών στα

εργαλεία και στις νέες μεθόδους της καλλιέργειας. Ο Κυβερνήτης έδινε μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη της γεωργίας και της βιοτεχνίας, καθώς θεωρούσε ότι σε αυτούς τους τομείς έπρεπε να στηριχθεί η ανάπτυξη της οικονομίας και η πρόοδος της χώρας. Πάραυτα, η γραφειοκρατία σε επίπεδο δημόσιας πολιτικής, καθώς και η έλλειψη χρηματοδοτικών πόρων, αποτέλεσαν κύριο ανασταλτικό παράγοντα για την εύλωτη λειτουργία της σχολής (Γκλαβάς, 2000: 173-174). Στα μέσα περίπου του 1880 ο εκσυγχρονισμός της οικονομίας και η προτίμηση προς τις εξαγωγικές δραστηριότητες με επίκεντρο τον γεωργικό κλάδο αποτέλεσαν το εφιαλτήριο για την αξιοποίηση χρηματοδοτικών πόρων, με σκοπό την ίδρυση γεωργικών σχολών και την επιμόρφωση αγοριών. Λειτουργούσαν δε ως αντίστοιχη βαθμίδα με τα Γυμνάσια (Γκλαβάς, 2002: 187).

Δυστυχώς, και αυτή η προσπάθεια ανάπτυξης και λειτουργίας γεωργικών σχολείων δεν επέφερε προσοδοφόρους καρπούς, λόγω της έλλειψης εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού με εμπειρία και γνώσεις στον αντικείμενο της γεωργίας. Συνάμα, αρνητικά λειτούργησε η ισχύουσα αντίληψη του κοινωνικού συνόλου, βάσει της οποίας η φοίτηση στερούσε τα αγόρια από την οικογένεια (γεγονός που μεταφράζεται σε στέρηση της προσφοράς εργασίας τους στον οικογενειακό ζυγό για διάστημα δύο έως τρία χρόνια). Πιο απλά, τόσο η αντίληψη του κοινωνικού συνόλου για τις γεωργικές σχολές όσο και η τοποθέτηση της πλειοψηφίας των αγροτών σε σχολές που δεν θα ωφελούσαν ουσιαστικά την επαγγελματική τους εξέλιξη, αλλά και ο χρόνος που θα έχαναν στη φοίτηση μακριά από τα χωράφια, είχαν ως αποτέλεσμα την έλλειψη ενδιαφέροντος και την απαξίωση των σχολών και του θεσμού της τεχνικής εκπαίδευσης. Σε αυτό συντέλεσε και το γεγονός ότι οι λίγοι απόφοιτοι των σχολών τελικά στόχευαν στη διασφάλιση μιας θέσης δημοσίου σε αντιστοιχία με τους αποφοίτους γυμνασίου (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1999: 77-78). Σε παράλληλη τροχιά, το πέρασμα από τον 19^ο στον 20^ο αιώνα σηματοδοτείται και από μια επεκτατική δόμηση όχι μόνο γεωργικών σχολών θηλέων, αλλά και ανωτέρων σχολείων επιπέδου Διδασκαλείου, με σκοπό τη βιομηχανική μόρφωση των γυναικών, ούτως ώστε να εξειδικευτούν στην πρακτική εφαρμογή της γεωργικής παραγωγής (Μπίρης, 1969: 390- 391).

Συνοψίζοντας, τα πρώτα γεωργικά σχολεία μπορεί να βασίζονταν στα ευρωπαϊκά πρότυπα, δεν είχαν όμως τα επιθυμητά αποτελέσματα, αφού δεν παρείχαν επαρκείς γνώσεις, δεν διέθεταν εξειδικευμένο προσωπικό και συγκρούονταν με τη

γενική υποτίμηση του επαγγέλματος του αγρότη. Επίσης δεν ήταν και διαδεδομένα στο κοινό. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όμως, όπου η ανάγκη αύξηση της γεωργικής παραγωγής είναι εμφανής, οι πολιτικές φέρνουν στο επίκεντρο την εκπαίδευση των αγροτών και την ίδρυση αντίστοιχων σχολών. Και εδώ υπάρχει μια σειρά από αποτυχημένες προσπάθειες οργάνωσης της εν λόγω εκπαίδευσης, με σχολεία που χαρακτηρίζονται από κακή οργάνωση και λειτουργία. Σημαντικό ρόλο παίζουν, επίσης, και οι δυσχερείς οικονομικές συνθήκες που αντιμετωπίζουν οι αγρότες λόγω της μεγάλης φορολογίας, αλλά και η έλλειψη σωστού πολιτικού προγραμματισμού (Γκλαβάς, 2000: 187-188). Παρατηρείται, λοιπόν, αδυναμία οργάνωσης και αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης εκπαίδευσης, η οποία εκφράζει πολιτικές πεποιθήσεις, αλλά δεν ενσωματώνεται στην ελληνική πραγματικότητα.

Επιπροσθέτως, άξιο αναφοράς είναι η απομακρυσμένη γεωγραφική θέση των γεωργικών σχολείων από την αγροτική περιφέρεια, καθώς ως τόπος λειτουργίας τους επιλέχθηκαν αστικά κέντρα με αποτέλεσμα την αδυναμία φιλοξενίας των μαθητών σε επίπεδο οικοτρόφων, καθώς και η έλλειψη βιβλίων και εγχειριδίων. Πέραν τούτου, και όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, η αδυναμία εύρεσης ανάλογης εργασίας των αποφοίτων στο αντικείμενο σπουδών, καθώς και η προτίμηση των μεγαλοκτηματιών για εργαζομένους με πείρα και ηγετικές ικανότητες, αποτελούν ένα σημαντικό πρόβλημα. Οι νέοι απόφοιτοι κατείχαν γνώσεις αλλά όχι εργασιακή εμπειρία, με αποτέλεσμα οι σχολές αυτές να οδηγηθούν στην παρακμή (Κυπριανός, 2009: 130-135).

Τέλος, παρατηρούμε αντίφαση και αντικρουόμενη στάση ανάμεσα στις πολιτικές επιδιώξεις για τη γεωργική εκπαίδευση και στην επί της ουσίας επιμόρφωση των φοιτητών. Με άλλα λόγια, από τη μία το πολιτικό ιδεώδες δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της γεωργικής εκπαίδευσης και στη δημιουργία γεωργικών σχολών, και από την άλλη το πλήθος των καταρτιζόμενων προσδίδει στα γεωργικά σχολεία το μέσο για να μπορέσουν μελλοντικά να διεκδικήσουν και να καθιερώσουν μια θέση δημοσίου υπαλλήλου, έστω και με πενιχρό μισθό, όπως αυτή του δασκάλου. Πιο απλά, ο εκσυγχρονισμός της γεωργικής τάξης με εξειδικευμένους εργαζομένους αποτελεί απλώς μια οφθαλμαπάτη στα μάτια της κυβέρνησης, καθώς η πρακτική ωφελιμότητα των σχολών εκμηδενίζεται επί τω έργω (Γκλαβάς, 2002: 199).

3.5.2 Εμπορικές και ναυτικές σχολές

Η ίδρυση μεγάλου αριθμού εμπορικών σχολών ξεκινά το 1931, με αποκορύφωμα την ίδρυση της Ανώτατης Σχολής Εμπορικών Σπουδών (1920). Ειδικότερα, η είσοδος νέων ηλικίας άνω των δεκατεσσάρων ετών σε εμπορικές συντεχνίες απαιτούσε στοιχειώδεις γνώσεις της εμπορολογίας, της λογιστικής και της διπλογραφίας. Για το λόγο αυτό κρίθηκε αναγκαία η εισαγωγή εμπορικών μαθημάτων στα Γυμνάσια της χώρας. Σε αρχικό στάδιο τα μαθήματα προστέθηκαν σε συγκεκριμένα γυμνάσια, βάσει του εμπορικού χαρακτήρα των πόλεων στις οποίες δραστηριοποιούνταν. Έτσι αρχικά ιδρύθηκαν σε Σύρο και Πάτρα και στην πορεία στην Κέρκυρα, την Κεφαλονιά, τη Ζάκυνθο και τη Λευκάδα. Το εγχείρημα δεν απέφερε τα προβλεπόμενα αποτελέσματα από πλευράς άρτιας και ολοκληρωμένης κατάρτισης των μαθητευομένων. Ως εκ τούτου, για λόγους εξοικονόμησης περιττών εξόδων, για λόγους διασφάλισης της ομαλής λειτουργίας των γυμνασίων, καθώς και για λόγους ελαχίστης ωφέλειας που κρίθηκαν ότι προσέδιδαν στους μαθητές, καταργήθηκε η διδασκαλία εμπορικών μαθημάτων έστω και προαιρετικής βάσης (Γκλαβάς, 2002: 208).

Τα επόμενα χρόνια, παρά την επανειλημμένη τοποθέτηση του Δήμου Πειραιά για την ανάγκη ίδρύσεως εμπορικής σχολής και σχετικού νόμου που προτάθηκε στην Βουλή, το 1892, επί κυβέρνησης Χαριλάου Τρικούπη (1832-1896), η εμπορική εκπαίδευση στηρίχτηκε στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Έτσι, το 1855 λειτουργεί το Εμπορικό Εκπαιδευτήριο του Π. Αντωνιάδου στη Σύρο και εν συνεχεία, το 1864, στην Αθήνα. Πέραν τούτου, σε πολλά ιδιωτικά σχολεία ή και ιδιωτικές ή κοινοτικές εμπορικές σχολές διδάσκονταν εμπορικά μαθήματα. Στον κατάλογο των σχολών ιδιωτικού δικαίου αναφέρονται η ιδιωτική σχολή των αδελφών Μεγαρέων, η Αχιλλουπούλειος στην Τσαγκαράδα, η Βιτομανίδειος στα Κύθηρα, η σχολή του Εμπορικού Συλλόγου Βόλου, καθώς και η Εμπορική Σχολή της Σάμου (Γκλαβάς, 2002: 209-210).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε σε μια εκ των σημαντικότερων ιδιωτικών σχολών της εποχής, τη Βιομηχανική και Εμπορική Ακαδημία (Ακαδημία Ρουσσόπουλου), η οποία ιδρύθηκε το 1894 στην Αθήνα. Η σχολή αποτελούνταν από το Προπαιδευτικό Σχολείο και από έξι διακριτές σχολές. Το Προπαιδευτικό Σχολείο αποτελούσε ένα σχολείο διετούς φοίτησης, στο οποίο μπορούσαν να εισαχθούν μαθητές-απόφοιτοι Ελληνικού Σχολείου. Αναφορικά με τις

έξι διακριτές σχολές, αυτές ήταν η Βιομηχανική, η Ανωτέρα Εμπορική, η Γεωργική, η Μηχανουργική και Εμπορική Ναυτική, καθώς και η Μεταλλευτική και Μεταλλουργική. Επιπροσθέτως, περί τα τέλη του 19^{ου} αιώνα ιδρύεται και η Αθηναϊκή Σχολή, Εμπορική και Βιομηχανική. Η εν λόγω σχολή δομούνταν από το εμπορικό τμήμα, με σκοπό την εξειδικευμένη επιμόρφωση των εμπόρων στη γλωσσομάθεια. Διέθετε, επίσης, το Τμήμα Θετικών Επιστημών, το Τμήμα Λογιστών, το Τμήμα Οικονομικών και Τελωνειακών Υπαλλήλων, καθώς και το Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας (Κωτσίκης, 1994: 117).

Με το πέρασμα των ετών, η ζήτηση για αποφοίτους εμπορικών σχολών ολοένα και αυξάνεται. Σε αυτό συντέλεσαν η ραγδαία αύξηση-ίδρυση τραπεζικών οργανισμών, η ίδρυση ασφαλιστικών εταιρειών, η πληθώρα των επιχειρήσεων εμπορικού-ναυτιλιακού ή και τραπεζικού χαρακτήρα, οι οποίες μετέφεραν την έδρα τους στην Αθήνα, μετατρέποντάς τη σε χρηματιστηριακό κέντρο, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία του Χρηματιστηρίου της Αθήνας (Γκλαβάς, 2002: 211-212). Ως εκ τούτου, παρατηρείται ένα νέο ξεκίνημα για την εμπορική τεχνική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, το 1900 ιδρύεται η τριτάξια Εμπορική Σχολή (μετατροπή του Πετρίτσειου Γυμνασίου Ληξουρίου). Το 1901 ιδρύεται η Δημοτική Εμπορική Σχολή στην Αθήνα, ενώ το 1903 αντίστοιχη σχολή λειτουργεί και στην Πάτρα (Γιαννικόπουλος, 1992: 88).

Το 1903 ψηφίζεται το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο (Ν. 2991/1903), βάσει του οποίου καθορίζονται οι όροι ίδρύσεως και λειτουργίας εμπορικών σχολών δημοσίου δικαίου, ομοταγών προς τις ιδιωτικές. Σύμφωνα με το νομοσχέδιο, η φοίτηση στις σχολές αυτές ήταν τετραετής και δικαίωμα εγγραφής είχαν μόνο απόφοιτοι του Ελληνικού Σχολείου ή μαθητές με ενδεικτικό Γ' τάξεως του Βαρβάκειου Λυκείου (Γκλαβάς, 2000). Το 1920 ιδρύεται η Ανωτάτη Σχολή Εμπορικών Σπουδών (νυν ΑΣΟΕΕ), που είναι ισότιμη με το Πανεπιστήμιο της Αθήνας. Τέλος μέχρι το 1931 λειτούργησαν 49 μέσες και κατώτερες εμπορικές σχολές ιδιωτικού δικαίου, ιδιωτικές σχολές ή σχολές συλλόγων εμποροϋπαλλήλων και εμπορικών επιμελητηρίων (Γκλαβάς, 2002: 217).

Συνοψίζοντας, η ίδρυση εμπορικών σχολών ευνοούνταν από τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, τη διαρκή διδασκαλία ξένων γλωσσών και το μικρότερο διάστημα φοίτησης έναντι του εξαετούς Γυμνασίου. Επιπλέον, δεν προϋπέθετε ιδιαίτερο εξοπλισμό, ενώ αποτελούνταν από καθηγητές που είχαν εκπαιδευτεί στο

εξωτερικό και κατά συνέπεια, δεν μπορούσαν να ενταχθούν στο δεύτερο εκπαιδευτικό δίκτυο των υπολοίπων επαγγελματικών σχολών. Αναφορικά με το γυναικείο φύλο, η φοίτησή του στις σχολές αυτές επιτράπηκε μετά το 1913. Η δε προτίμηση των γυναικών για τέτοιου είδους σχολές σχετιζόταν με πιέσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος, υπό το πρίσμα απόκτησης ενός πτυχίου που θα βοηθούσε τις γυναίκες να βρουν ευκολότερα δουλειά, ώστε να συνεισφέρουν στο οικογενειακό μερίδιο ή και να είναι σε θέση να εργαστούν ως δασκάλες πιο άμεσα (Ζιώγου-Καραστεργίου κ.α., 2006: 68).

Αντίθετα, η ναυτική εκπαίδευση συναντά την ίδια περίοδο μεγάλη δυσκολία, αφού οι όποιες μεταρρυθμίσεις δεν υπήρξαν αποτελεσματικές, με συνέπεια η ναυτική εκπαίδευση να καλύπτεται ως ένα βαθμό από πρωτοβουλίες του «Πειραιϊκού Συνδέσμου» και το συνδέσμου «Προμηθεύς» (Δημαράς, 2009). Ειδικότερα, αρχικά βάσει των όσων όριζε το σχετικό διάταγμα περί αυτονομίας της Εμπορικής Ναυτιλίας (1836) η διδασχή της ναυτικής τέχνης και των κανόνων της αποτελούσαν δομικά συστατικά για την απόκτηση διπλώματος πλοιάρχου εμπορικού πλοίου. Ως εκ τούτου, το 1837 διορίζονται δάσκαλοι της ναυτικής στα ελληνικά σχολεία του Ναυπλίου και της Σύρου. Οι μαθητές εκδηλώνουν μειωμένο ενδιαφέρον στην παρακολούθηση μαθημάτων εμπορικής ναυτιλίας (Γκλαβάς, 2002: 220).

Το 1867 παρατηρείται μεταβολή του θεσμού των ναυτικών σχολών, υπό το πρίσμα της εστίασης του αναλυτικού περιεχομένου διδασκαλίας σε μαθήματα που αφορούν άμεσα τους μελλοντικούς εμποροπλοιάρχους και κυβερνήτες. Επιπροσθέτως, κατά το ίδιο χρονικό διάστημα ιδρύονται ναυτικά σχολεία στις κύριες ναυτικές πόλεις της χώρας, όπως η Σύρος, η Ύδρα, το Γαλαξίδι και το Αργοστόλι (Γκλαβάς, 2002: 215).

Αναφερόμενοι σε ναυτικές σχολές δημοσίου δικαίου, οι όποιες μεταρρυθμιστικές ενέργειες θεσμοθέτησης λειτουργίας αυτών προέβησαν άκαρπες. Εν τούτοις, σε επίπεδο ιδιωτικής πρωτοβουλίας υπάρχει διαφοροποίηση. Ειδικότερα, από το 1895 λειτουργεί στον Πειραιά η Σχολή Μηχανικών του Πειραιϊκού Συνδέσμου και από το 1900 η Νυχτερινή Σχολή Μηχανικών Εμπορικού Ναυτικού του εκπαιδευτικού συνδέσμου «Προμηθεύς» ως εσπερινές σχολές. Αφορούσαν κυρίως τεχνικούς πλοίων και παρείχαν επαγγελματικά δικαιώματα αντίστοιχα του Πολυτεχνείου (Γκλαβάς, 2002: 219-220).

3.6. Η επαγγελματική εκπαίδευση των γυναικών τον 19ο αιώνα

Η εκπαίδευση των γυναικών κατά τον 19ο αιώνα χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα πρόσβασης στα μορφωτικά αγαθά, έπειτα από την ολοκλήρωση της Ελληνικής Επανάστασης και την άρση των προκαταλήψεων, η οποία καλλιέργησε την αντίληψη για τη βελτίωση της θέσης της γυναίκας (Βαρίκα, 1996: 65-66).

Η γυναικεία εκπαίδευση και η οργάνωσή της στηρίχθηκε σε δυτικά πρότυπα, αφού για τη συστηματική διαδικασία μετάδοσης γνώσεων και αξιών χρησιμοποιήθηκαν δάσκαλοι οι οποίοι είχαν λάβει γνώση και μόρφωση στις δυτικές χώρες και οι οποίοι είχαν επηρεαστεί από τις προοδευτικές αντιλήψεις των Ευρωπαίων παιδαγωγών. Μάλιστα, οι άνθρωποι αυτοί έλαβαν σοβαρές πρωτοβουλίες για τη γυναικεία εκπαίδευση, διεκδικώντας ίσα δικαιώματα στη μόρφωση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι επιδίωξαν την εξομοίωση της γυναικείας εκπαίδευσης με την ανδρική (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1994: 72 · Μπακαλάκη-Ελεγκίτου, 1987: 20).

Κατά τον 19^ο αιώνα η διδασκαλία η οποία απευθυνόταν στον γυναικείο πληθυσμό είχε ως αποκλειστικό στόχο να βελτιώσει την απόδοση των γυναικών στα θέματα του οίκου, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι περιορίστηκε στη γενική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πολλοί ήταν οι φιλεκπαιδευτικοί φορείς και τα γυναικεία σωματεία που έκαναν τις απαιτούμενες κατά περιόδους ενέργειες, ώστε να λειτουργήσουν προγράμματα επιμόρφωσης, αλλά και ειδικά επαγγελματικά σχολεία, προκειμένου οι γυναίκες να αποκτήσουν γνώσεις για τέχνες που αφορούσαν τη διαχείριση των υποθέσεων του οίκου, όπως η ραπτική, η μαγειρική, η ανθοκομία, η κεντητική, η ραπτική, το πλέξιμο και η μαγειρική κτλ. Οι σχολές αυτές χαρακτηρίζονταν ως «οικοκυρικές» επειδή προετοίμαζαν τα κορίτσια προκειμένου στο μέλλον να αποκτήσουν βιοποριστική εργασία, αλλά και να συμβάλουν στην καλύτερη λειτουργία του σπιτιού τους. Αυτή ήταν και η μόνη μορφή τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης κατά τον 19^ο αιώνα. Απευθυνόταν, δε, κυρίως σε φτωχά κορίτσια (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1994: 79-80).

Σπουδαίες επαγγελματικές σχολές τον 19ο αιώνα ήταν το «Κυριακό Σχολείο των γυναικών και κορασίων του λαού» και το «Άσυλον των υπηρετριών και εργατιδων», που ιδρύθηκαν με πρωτοβουλία της Καλλιρρόης Παρρέν (1861-1940). Η Κ. Παρρέν γεννήθηκε στην Κρήτη το 1861 και εγκαταστάθηκε στην Αθήνα το 1867. Αρχικά φοίτησε στο σχολείο Σουρμελή και στην συνέχεια στη Γαλλική Σχολή των

Καλογραιών στον Πειραιά (Τζανάκη, 2007: 342). Η Κ. Παρρέν διακήρυττε μέσα από ένα γυναικείο έντυπο την ανάγκη να διεκδικήσουν τα δικαιώματα τους οι γυναίκες, προβάλλοντας την ετερότητα και την ιδιαιτερότητα του γυναικείου φύλου (Βαρίκα, 1996: 286). Ταυτόχρονα, η Κ. Παρρέν ήταν υπέρμαχος του δικαιώματος των γυναικών στην εκπαίδευση (Παρρέν, 1891) και πίστευε ότι η παιδεία είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τις γυναίκες, τόσο ηθικά όσο και πνευματικά. Με τα εκπαιδευτικά εφόδια θα μπορούσαν να γεμίζουν την καρδιά και την ψυχή των παιδιών τους με αγάπη προς τον Θεό, προς τον εαυτό τους και προς την κοινωνία, να αγαπούν την παιδεία και την εργασία και να έχουν αφοσίωση προς την πατρίδα (Παρρέν, 1887).

Από το 1887 η Κ. Παρρέν είχε αγωνιστεί σε συστηματικό βαθμό για τη δημιουργία πρακτικών και επαγγελματικών σχολών, οι οποίες θα παρείχαν τη δυνατότητα στις νεαρές κοπέλες να λάβουν τη βασική εκπαίδευση για επαγγέλματα τα οποία θα ήταν χρήσιμα για τον βίο τους και τα οποία θα σήμαιναν τη χειραφέτηση της Ελληνίδας γυναίκας. Εν συνεχεία, το 1897 εγκαινιάζεται η οικογενειακή και επαγγελματική σχολή στην Αθήνα από την «Ένωση Ελληνίδων» την οποία ίδρυσε η Κ. Παρρέν. Το 1899 ιδρύονται αντίστοιχες σχολές στον Πειραιά και στην Πάτρα. Στόχος των σχολών αυτών ήταν να μορφωθούν οι γυναίκες ως «καλές» οικοδέσποινες στα οικιακά έργα και να προετοιμαστούν για γυναικεία επαγγέλματα τα οποία θα τους έδιναν εργασία, όπως το επάγγελμα της δασκάλας. Στα πρώτα χρόνια των σπουδών, η σχολή περιλάμβανε ορισμένα γενικά τμήματα, όπως μαγειρικής, ραπτικής, ανθοκομίας, πλαστικής, πηλοποιίας, και άλλα (Γκλαβάς, 2002: 228-239).

Η κατώτερη επαγγελματική εκπαίδευση, πέρα από τη δραστηριότητα της οικοκυρικής σχολής, παρεχόταν σε κάποια εργαστήρια, όπως ραφτάδικα, χωρίς να απαιτείται κάποιον επιπλέον μορφωτικό πρόγραμμα. Οι πρώτες προσπάθειες για την επαγγελματική εκπαίδευση των γυναικών ανιχνεύονται στη Σχολή Χίλλ το 1833. Σε αυτήν οι γυναίκες λάμβαναν γνώσεις στο κέντημα, στο ράψιμο, στον αργαλειό και άλλα. Το ίδιο συνέβαινε και στο Αμαλίειο Ορφανοτροφείο από το 1855, στο οποίο λάμβαναν γνώσεις ραπτικής, κεντητικής, πλυσίματος, μαγειρικής κ.ά. (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1994: 79-80).

Στη πραγματικότητα, η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών τον 19^ο αιώνα χαρακτηριζόταν από την έλλειψη κρατικής πρόνοιας. Το αποτέλεσμα ήταν οι ανάγκες των κοριτσιών που επιθυμούσαν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους μετά το Δημοτικό Σχολείο να ικανοποιούνται μόνο από την ιδιωτική πρωτοβουλία. Έτσι, για μεγάλο

χρονικό διάστημα η Μέση Εκπαίδευση επικεντρωνόταν στην εκπαίδευση της δασκάλας και στην παροχή ανώτερης μόρφωσης από αυτή του Δημοτικού Σχολείου. Κυρίως απευθυνόταν σε κορίτσια από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, που φοιτούσαν στα ανώτερα ιδιωτικά παρθεναγωγεία. Η δε Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, στην ανάπτυξη του τομέα αυτού υποκατέστησε το κράτος μέχρι τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1994: 80).

Το εκπαιδευτικό σύστημα στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος αρχικά στόχευε στην εκπαίδευση των αγοριών, προκειμένου να γίνουν σωστοί πολίτες του κράτους. Το σύστημα εκπαίδευσης περιλάμβανε τρεις βαθμίδες: την πρωτοβάθμια, τη Δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια (Γκλαβάς, 2002: 151). Τα κορίτσια, κυρίως από εύπορες οικογένειες, μπορούσαν να φοιτήσουν μόνο στην πρώτη βαθμίδα. Δικαίωμα φοίτησης απέκτησαν τα κορίτσια με το διάταγμα του 1834 και αφορούσε τη φοίτηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η εκπαίδευση των κοριτσιών δεν είχε ως στόχο την επαγγελματική τους αποκατάσταση, αλλά την ηθικοποίησή τους και την κατάλληλη προετοιμασία τους, ώστε να ανταποκριθούν στο ρόλο τους ως μελλοντικές σύζυγοι και μητέρες (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1994: 87).

Εν συνεχεία, και αναφερόμενοι στη μετα-καποδιστριακή περίοδο, οι αντιλήψεις περί εκπαίδευσης του γυναικείου φύλου άλλαξαν, υπό την έννοια της αναγνώρισης της αναγκαιότητας εκπαίδευσης της γυναίκας σε επίπεδο στοιχειώδους γνώσεως. Το κοινωνικό ιδεώδες υιοθέτησε πλέον την αντίληψη ότι η στοιχειώδης μόρφωση της γυναίκας ήταν αναγκαία, καθώς αφενός από αυτές εξαρτιόταν η ανατροφή των παιδιών και αφετέρου με τον τρόπο αυτό θα μπορούσαν να ανταποκριθούν καλύτερα και επαρκώς στον κοινωνικό τους ρόλο. Με άλλα λόγια, η απόκτηση βασικών γνώσεων και κυρίως η ενίσχυση της παιδείας των γυναικών αποτελούσαν πλέον εχέγγυο ευημερίας εντός της οικογενειακής ζώνης, εχέγγυο προόδου των παιδιών τους και εχέγγυο άρτιας ανταπόκρισης στα ήθη και τα έθιμα που όριζε το κοινωνικό γίνεσθαι της εποχής. Την περίοδο αυτή, και σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, λειτουργούσαν μικτά αλληλοδιδασκτικά σχολεία, με σκοπό την αγωγή και εκπαίδευση των νέων σε θέματα εθνικής, θρησκευτικής και κοινωνικής αγωγής (Καρανάσιου, 1999: 13).

Αναφορικά με τη μέση εκπαίδευση στα κορίτσια, αυτή παρεχόταν από τα Παρθεναγωγεία. Σε αυτά, τα κορίτσια εκπαιδεύονταν για να γίνουν καλές θυγατέρες και οικοδέσποινες. Βέβαια, εκτός από τη δημόσια εκπαίδευση είχε αναπτυχθεί και η

ιδιωτική εκπαίδευση, η οποία στόχευε στην εκπαίδευση φρονιμών κοριτσιών και ιδανικών μητέρων. Αυτή η εκπαίδευση παρεχόταν σε παρθεναγωγεία, σε διδασκαλεία και σε επαγγελματικές σχολές. Υπήρχαν όμως και περιπτώσεις όπου πολλά κορίτσια είχαν τη δυνατότητα να εκπαιδευθούν στην οικία τους από δασκάλους ιδιώτες (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1993: 71-93· Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1994: 78).

Από το 1836 και μετά σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν τα εργαστήρια ραπτικής, τα οποία είχαν σχέση με την τεχνική εκπαίδευση των γυναικών. Το επάγγελμα της δασκάλας και της νηπιαγωγού, στο οποίο είχαν πρόσβαση τα κορίτσια τον 19^ο αιώνα, θεωρούνταν επάγγελμα για τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Ήταν όμως το μόνο αποδεκτό κοινωνικά γυναικείο επάγγελμα, το αντικείμενο του οποίου θεωρούνταν υποβαθμισμένο λόγω του περιεχομένου των σπουδών του (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1994: 78).

Γνωστό ήταν το διδασκαλείο Αρσάκειον, το οποίο βρισκόταν στην Αθήνα και είχε ως στόχο να εκπαιδεύσει τα κορίτσια ως δασκάλες, προκειμένου να προστατευθεί το ελληνικό ιδίωμα και ο πολιτισμός εντός και εκτός Ελλάδας. Κατά τον 19^ο αιώνα, επίσης, λειτούργησαν τα επαγγελματικά τμήματα, στα οποία φοιτούσαν οι φτωχές κοπέλες. Στόχος τους ήταν η επαγγελματική τους εκπαίδευση προκειμένου να ανταπεξέλθουν στην αγορά εργασίας, στις οικιακές υποχρεώσεις τους, αλλά και στο να διαμορφώσουν ηθικό χαρακτήρα (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986: 130-137).

Γίνεται αντιληπτό ότι ο βασικός λόγος παροχής εκπαίδευσης στις γυναίκες τον 19^ο αιώνα ήταν η παροχή γνώσεων για τα μελλοντικά καθήκοντα που θα αναλάμβαναν με τη δημιουργία της οικογένειας και του νέου τους σπιτιού. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση των κοριτσιών ήταν υποβαθμισμένη από όλα τα νομοσχέδια. Οι λόγοι ήταν ότι επικρατούσαν στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τις ψυχικές και σωματικές δυνάμεις των γυναικών έναντι του ανδρικού φύλου, καθώς επίσης και το γεγονός ότι οι γυναίκες ήταν από τη φύση τους προορισμένες να αναλάβουν τα καθήκοντα της συζύγου και μητέρας (Δαλακούρα, 2008: 256-257).

Το 1836, την περίοδο διακυβέρνησης του Όθωνα ιδρύθηκε η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, στόχος της οποίας ήταν η «πρόοδος των Δημοτικών σχολείων και η στοιχειώδης εκπαίδευση του λαού». Το 1837 η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία ίδρυσε στην Αθήνα το πρώτο «Σχολείο Κορασίων», που ήταν ιδιαίτερα πρωτοποριακό, ιδιαίτερα για μια περίοδο που η γυναίκα ήταν περιορισμένη στην οικογενειακή εστία (Αρσάκειο χ.χ.). Το Σχολείο Κορασίων οργανώθηκε σε δύο επίπεδα: στο Κατώτερο σχολείο, που

αφορούσε κορίτσια 6-14 ετών, τα οποία διδάσκονταν δωρεάν τα μαθήματα που ορίζονταν για το Δημοτικό Σχολείο και τα χειροτεχνήματα, και δεύτερον το Ανώτερο Σχολείο, οι απόφοιτες του οποίου λάμβαναν κατόπιν εξετάσεων πτυχίο δασκάλας. (Αρσάκειο χ.χ.) Έκτοτε η γυναικεία εκπαίδευση κατά τον 19^ο αιώνα θα αποτελέσει φροντίδα της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας. Μολονότι, η εκπαίδευση που παρεχόταν στα κορίτσια θεωρούνταν υποβαθμισμένη, το Υπουργείο επενέβη το 1881 για να καθορίσει τον τρόπο οργάνωσης της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, ώστε να επανεξεταστούν ο σκοπός και τα μαθήματα που θα παρέχονταν. Ένα σημαντικό βήμα στην εκπαίδευση των Ελληνίδων κοριτσιών ήταν η ίδρυση του Δασκαλείου Νηπιαγωγών από το εκπαιδευτικό τμήμα της Ένωσης των Ελληνίδων. Στα κορίτσια που σπούδαζαν δασκάλες δινόταν κρατικό δίπλωμα έπειτα από εξετάσεις, ενώ είχαν τη δυνατότητα να εργαστούν ως νηπιαγωγοί (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1994: 81).

Ένα άλλο σημαντικό βήμα για την εκπαίδευση των γυναικών ήταν η φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο από το 1886 και μετά. Η πρώτη γυναίκα γράφτηκε το 1894 στη σχολή Καλών Τεχνών, ενώ το 1901 οι γυναίκες αρχίζουν και σπουδάζουν στο Πανεπιστήμιο των Αθηνών. Βέβαια, δεν έλειψαν οι ακραίες διαμαρτυρίες για τη γυναικεία εκπαίδευση, διαμαρτυρίες οι οποίες διατράνωναν την ανισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών. Θεωρούσαν, δε, το δικαίωμα πρόσβασης της γυναίκας στην εκπαίδευση ηθική προσβολή (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1994: 97-105).

Τα διατάγματα που κατοχύρωναν τα δικαιώματα των Ελληνίδων για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ήταν πολλά, όμως, ως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα δεν ήταν τα ίδια με αυτά των αγοριών. Ειδικότερα, στο διάταγμα του 1852 είχε απαγορευτεί η συμμετοχή, ενώ στο διάταγμα του 1894 τα μαθήματα της γεωγραφίας και της πειραματικής φυσικής είχαν διαγραφεί από το πρόγραμμα σπουδών για τα κορίτσια. Ταυτόχρονα, το 1882 η ραπτική και το εργόχειρο αντικατέστησαν το μάθημα της γυμναστικής, διότι θεωρήθηκε ότι αυτά μπορούν να προετοιμάσουν κατάλληλα τη γυναίκα ώστε να αναλάβει το ρόλο της συζύγου και της μητέρας. Το ποσοστό αναλφαβητισμού των γυναικών εξακολουθεί να είναι υψηλό παρά τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης το 1834 (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986: 64, 66, 108-109).

Τα κορίτσια είχαν τη δυνατότητα να απασχολούνται στη δημιουργία χειροτεχνημάτων και εργοχείρων, προκειμένου να μπορέσουν ακόμη και ως μαθήτριες να εξασφαλίσουν χρήματα. Ασχολούνταν, δηλαδή, με τη ραπτική, το πλέξιμο, το κέντημα, η γνώση των οποίων θα τις βοηθούσε να εργαστούν και στη μετέπειτα ζωή

τους. Ένα εργαστήριο το οποίο δημιουργήθηκε για τις άπορες γυναίκες το 1883 αλλά και η ανάπτυξη μιας επαγγελματικής σχολής το 1897 συνέβαλαν στην παροχή αυτών των γνώσεων. Το πρώτο Κυριακό Σχολείο, μάλιστα, το οποίο δημιουργήθηκε για τα κορίτσια το 1889 από την Κ. Παρρέν, είχε ως στόχο να παρέχει γνώσεις στα κορίτσια των κατώτερων τάξεων. Εκεί διδάσκονταν ανάγνωση, γραφή και αριθμητική, αλλά και εξάσκηση στις πρακτικές οικιακές εργασίες (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015: 63-66).

Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επιγραμματικά θα λέγαμε ότι το μεγαλύτερο μέρος του 19^{ου} αιώνα η μέση εκπαίδευση των γυναικών στηριζόταν στην ιδιωτική πρωτοβουλία, καθώς το κράτος αδυνατούσε ή και αδιαφορούσε να μεριμνήσει (Γκλαβάς, 2002: 222-227). Εκτενέστερα, το μεγαλύτερο μέρος των κοριτσιών που προέρχονταν από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις δεν είχαν το περιθώριο εκπαίδευσης και στήριζαν την καλλιέργεια του πνεύματός τους στην αγωγή που λάμβαναν εντός της οικογενειακής εστίας. Στον αντίποδα, τα σκήπτρα για τη στοιχειώδη εκπαίδευση των γυναικών που προέρχονται από εύπορες οικογένειες αναλαμβάνουν τα Παρθεναγωγεία (Λαμπράκη-Παγανού, 1988).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι η εκπαίδευση των γυναικών διχοτομείται στη βασική στοιχειώδη για τα κορίτσια της κατώτερης κοινωνικής τάξης και στη δευτεροβάθμια (κυρίως ιδιωτικού δικαίου) εκπαίδευση, όπως τα Παρθεναγωγεία για τις ανώτερες τάξεις. Αναλυτικότερα, τα ανώτερα παρθεναγωγεία αποτελούν ένα άλλο είδος σχολείων, με πρώτο μέλημα την ηθική εκπαίδευση της γυναίκας ως εχέγγυο για τη δημιουργία μιας καλής οικοδέσποινας και συζύγου. Πιο συγκεκριμένα, τα παρθεναγωγεία – δημοσυντήρητα ή και ιδιοσυντήρητα – βάσει των σχετικών προγραμμάτων λειτουργίας που εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας (1893) και των αντίστοιχων νομοσχεδίων του 19^{ου} αιώνα διαφοροποιούνταν ως κατηγορία σχολείων από αυτή των αγοριών. Πέραν του βασικού σκοπού της παιδείας των γυναικών για την ανάδειξη ενός προτύπου οικοδέσποινας και συζύγου, τα Παρθεναγωγεία αναλάμβαναν και την εκπαίδευση-προετοιμασία των γυναικών για να λάβουν την ιδιότητα της δασκάλας (Γκλαβάς, 2002: 238-240).

Στην πράξη, το μεγαλύτερο μέρος των Παρθεναγωγείων αποτελούσαν προϊόν ιδρύσεως ιδιωτών, δήμων ή εταιρειών και κατά κύριο λόγο δραστηριοποιούνταν στα μεγάλα αστικά κέντρα, γεγονός εύκολα αντιληπτό, καθώς απευθύνονταν σε γόνους εύπορων οικογενειών. Παρά το γεγονός ότι η χρονική διάρκεια φοίτησης διέφερε από

Παρθεναγωγείο σε Παρθεναγωγείο, η φοίτηση δεν δύναται να υπερβεί σε χρόνο αυτόν της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των αγοριών, δηλαδή τα επτά έτη (τρία έτη διάρκειας του Ελληνικού Σχολείου και τέσσερα έτη για το Γυμνάσιο). Κατά μέσο όρο, η φοίτηση διαρκούσε τρία ή τέσσερα χρόνια μετά τη φοίτηση του Δημοτικού Σχολείου. Επιπροσθέτως, και αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, από πλευράς συγκριτικής ανάλυσης με αυτό των δευτεροβάθμιων σχολείων των αγοριών, θα λέγαμε ότι το Παρθεναγωγείο ποιοτικά ήταν υποδεέστερο, καθώς οι διδακτικές ώρες ελληνικών και μαθηματικών απέκλιναν κατά πολύ προς τα κάτω. Εντούτοις, το πρόγραμμα εμπεριείχε αρκετές ώρες αρχαίων ελληνικών, ξένων γλωσσών, μουσικής, οικιακής οικονομίας και εργόχειρων μαθημάτων. Περί τα τέλη του 19^{ου} αιώνα παρατηρούνται προσπάθειες αναβάθμισης της λειτουργίας των ανώτερων παρθεναγωγείων μέσω της δημιουργίας γυμνασιακών τάξεων (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986: 52-60).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η υπόσταση της εκπαίδευσης των κοριτσιών του 19^{ου} αιώνα ήταν εντελώς διαφορετική από εκείνη των αγοριών, διότι επικρατούσε η αντίληψη ότι οι γυναίκες προορίζονταν να γίνουν καλές μητέρες και σύζυγοι. Γι' αυτό και ήταν αποδεκτή η διαφορετικότητα των σπουδών των γυναικών έναντι των αγοριών. Ωστόσο, στα μέσα του 19^{ου} αιώνα η εξέλιξη της επιστήμης δίνει διαφορετική σημασία στη θέση των γυναικών και στη μόρφωσή τους. Γίνεται, δηλαδή, κατανοητό ότι οι γυναίκες που διαθέτουν μόρφωση μπορούν να προσφέρουν περισσότερα στην οικογένειά τους και στην κοινωνία. Ταυτόχρονα, επικρατούν οι συζητήσεις για την ποιότητα της εκπαίδευσης των γυναικών και τα οφέλη που θα παρουσιαστούν από τη σωστή τους εκπαίδευση και κατάρτιση (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015: 68-69).

Ο 19^{ος} αιώνας βρίσκει την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση των γυναικών υποβαθμισμένη, καθώς η βασική εξειδίκευση που δύναται να λάβει το γυναικείο φύλο εξακολουθούσε να αφορά τους τομείς των τεχνών και οικιακών, όπως κέντημα, ραπτική, πλέξιμο κ.ά. Ακόμα και για τα κορίτσια εύπορων οικογενειών η μόρφωση αποτελούσε «προίκα» και όχι εισιτήριο για την ένταξη στην αγορά εργασίας ή και για την οικονομική τους ανεξαρτησία. Με άλλα λόγια, *ο φυλετικός διαχωρισμός με πλήθος περιοριστικών μηχανισμών περί της μόρφωσης δια της εκπαιδύσεως και της αγωγής που παρεχόταν στις γυναίκες τις απέκλειε από την οργανωμένη κοινωνική*

εργασία, την οποία η πολιτιστική κληρονομιά είχε αξιολογήσει ως «άξια αντρική» (Γκλαβάς, 2002: 249).

Με δεδομένο ότι οι άθλιες βιοτικές συνθήκες των πόλεων και η οικονομική δυσχέρεια οδηγούσαν στην πυροδότηση των κοινωνικών δεινών, η φιλανθρωπία αποτέλεσε επιτακτικό αντίδοτο. Πιο συγκεκριμένα, η δράση των φιλανθρωπικών οργανώσεων ακολουθούσε τα ευρωπαϊκά πρότυπα και αφορούσε στο μεγαλύτερο μέρος της τη βασική και επαγγελματική εκπαίδευση των γυναικών. Έτσι, κατόπιν πρωτοβουλίας φιλεκπαιδευτικών και φιλανθρωπικών συλλόγων γυναικών ιδρύονται επαγγελματικές σχολές, με κύρια επιδίωξη τη γενική μόρφωση, την επαγγελματική κατάρτιση και συνάμα τον εκπολιτισμό των γυναικών, κυρίως των λαϊκών στρωμάτων (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006: 65-72).

Παρά το γεγονός ότι οι τότε πολιτικοί έδειξαν ενδιαφέρον για τις προτάσεις της Κ. Παρρέν και των λοιπών δασκάλων της εποχής, οι κοινωνικές αντιλήψεις για την εκπαίδευση των δύο φύλων αποτέλεσαν ισχυρό ανασταλτικό παράγοντα για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Ως εκ τούτου, νομοθετικά δεν προκύπτει κάποιο νομοσχέδιο το οποίο να καθιερώνει την ισότιμη και ισάξια μέση εκπαίδευση των κοριτσιών, καθώς η φοίτηση στα γυμνάσια παραμένει αποκλειστικό προνόμιο των αγοριών (Γκλαβάς, 2002: 246-255). Εντούτοις, παρατηρείται η πρόθεση ανέλιξης της εκπαίδευσης των κοριτσιών από τη στοιχειώδη βαθμίδα, καθώς και η πρόθεση ίδρυσης δημόσιων Ανώτερων Παρθεναγωγείων και Διδασκαλείων θηλέων (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006: 65-70).

Συνοψίζοντας, το πέρασμα από τον 19^ο στον 20^ο αιώνα επέφερε μια διπολική πραγματικότητα αναφορικά με τη γυναικεία εκπαίδευση. Διακρίνεται δηλαδή η εκπαίδευση των κοριτσιών που προετοιμάζονταν ως μητέρες, σύζυγοι και νοικοκυρές, και από την άλλη η εκπαίδευση των εύπορων και κοινωνικά ανώτερων γυναικών που διεκδικούσαν το δικαίωμα ουσιαστικής συμμετοχής τους στην εκπαίδευση και στην επαγγελματική κατάρτιση διαμέσου της θεσμοθέτησης και ίδρυσης σχολών ισότιμης αξίας και βαθμίδας με αυτές των ανδρών (Φουρναράκη, 1987: 32-50).

3.7 Σχολές Κατώτερης, Μέσης και Ανώτατης Τεχνικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

3.7.1 Ανώτατη Τεχνική Εκπαίδευση

Οι τεχνικές επαγγελματικές σπουδές στη νεότερη Ελλάδα εμφανίζονται πριν από την επίσημη σύσταση του ελληνικού κράτους το 1830. Χαρακτηριστική είναι η εκπαίδευση μαστόρων και πρωτομαστόρων οικοδόμων κατά τη πρώιμη περίοδο της διακυβέρνησης Ιωάννη Καποδίστρια. Μάλιστα, με την πρωτοβουλία του κυβερνήτη Καποδίστρια για την ίδρυση του Ορφανοτροφείου στην Αίγινα το 1829 και στα πλαίσια λειτουργίας του, αρχίζει η εκπαίδευση των παιδιών στις χειροτεχνίες, στις οποίες αποκτούσαν χρήσιμες γνώσεις σε διάφορες πρακτικές τέχνες.

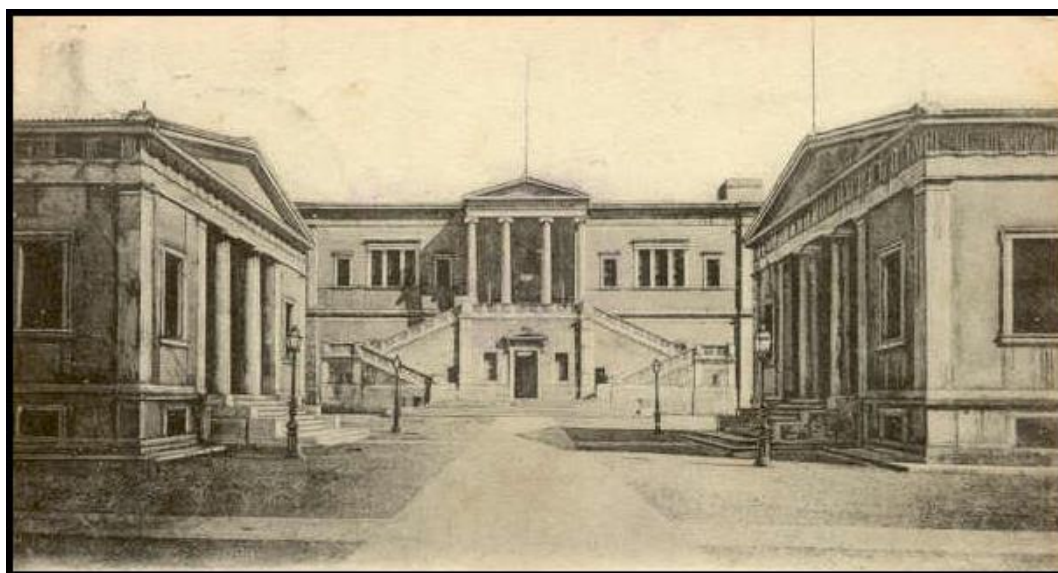
Παράλληλα, στο Πρόγραμμα Σπουδών του Στρατιωτικού Σχολείου, το οποίο επίσης ιδρύθηκε από τον Ι. Καποδίστρια το 1828, γίνεται μια πρώτη αναφορά στη σπουδή της μηχανικής. Κατά την αναδιοργάνωση του Σχολείου των Ευελπίδων σε ανώτερη στρατιωτική σχολή, οι σπουδαστές έχουν τη δυνατότητα να διδάχονται μηχανική, αλλά και κατ' επιλογή τους να μην ακολουθήσουν τη στρατιωτική επαγγελματική σταδιοδρομία, αλλά ένα τεχνικό επάγγελμα, όπως μηχανικοί γεφυρών, κτηρίων, οδών κ.λπ. (Μπίρης, 1997: 12-19).

Πέρα όμως από την εκπαίδευση των μηχανικών, θεωρούνταν αναγκαία η λειτουργία ενός πανεπιστημίου ως Ακαδημίας Επιστημών και Τεχνών για την εκπαίδευση των αρχιτεκτόνων, αλλά και για την εκπαίδευση των απλών εργατών και των μηχανικών, με δεδομένο ότι το σχολείο του Ορφανοτροφείου της Αίγινας είχε παύσει να λειτουργεί από το 1834. Αρωγός στο βήμα αυτό στάθηκε ο λοχαγός του Μηχανικού Friedrich von Zentner (1752-1835), ο οποίος είχε έρθει στην Ελλάδα μαζί με τον νεαρό βασιλιά Όθωνα (Μπίρης, 1957: 15-20).

Ταυτόχρονα, ο ελληνιστής Friedrich von Thiersch (1784-1860) επισήμανε τη δεδομένη έλλειψη της χώρας σε τεχνίτες, που θα συνέβαλλαν αποφασιστικά με τις γνώσεις και το έργο τους στην αναγέννηση του κράτους. Αυτό ανέφερε σε έκθεση που είχε εκπονήσει κατ' εντολή της Αντιβασιλείας. Ο F. Thiersch έγινε εμπνευστής της προσπάθειας για την ίδρυση ενός εργαστηρίου, της «Μηχανοθήκης». Αυτό ιδρύθηκε από τον αρχιτέκτονα και τεχνικό πραγματογνώμονα του Υπουργείου Εσωτερικών F. Zentner (Μπίρης, 1957: 40-42). Με τη συγκέντρωση μηχανημάτων και εργαλείων, αλλά και σχεδίων που θα απλούστευαν τη χρήση τους, ξεκινά η σύσταση του

λεγόμενου «Σχολείου Οικοδομικής», δηλαδή του Πολυτεχνείου (Ευαγγελόπουλος, 1998: 171-172).

Το Πολυτεχνείο (εικ. 5 και 6) που ιδρύθηκε το 1836 λειτούργησε ως Δημόσιο Σχολείο Στοιχειώδους Τεχνικής Εκπαιδύσεως με κίνητρο τη δημιουργία αρχιτεκτόνων για την οικοδόμηση των ελληνικών πόλεων και την έφεση των νέων στις τέχνες και τα γράμματα. Πιο συγκεκριμένα, η ιδέα προχώρησε έπειτα από διαταγή του J. Armanberg, ο οποίος ήταν σύμβουλος του τότε νεαρού βασιλιά, προς το Υπουργείο Στρατιωτικών και με κριτήριο την επίδειξη προτύπων τεχνικών κατασκευών του λοχαγού μηχανικού (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 50-51). Το σχολείο που τελούσε υπό την αρμοδιότητα του Αρχιτεκτονικού Τμήματος του Υπουργείου Εσωτερικών, φιλοξενήθηκε αρχικά στην οικία του Γ. Βλαχούτσικου, όπου συστεγάστηκε με το Ωδείο Αθηνών, για να μεταφερθεί τελικά το 1872 στο κτίριο των οδών Πατησίων (Γκλαβάς, 2002: 263).



Εικόνα 5. Το ιστορικό συγκρότημα του ΕΜΠ στην οδό Πατησίων σε επιστολικό δελτάριο του 1900

Πηγή: https://el.wikipedia.org/wiki/Εθνικό_Μετσόβιο_Πολυτεχνείο#/media/Αρχείο:NTUA_-_Patision_Complex.jpg (ημερ. πρόσβασης: 29/82019)

Τον Ιανουάριο του 1836 ο F. Zentner αποσπάστηκε από την υπηρεσία του με σκοπό να εργασθεί απερίσπαστος για την ίδρυση του «Σχολείου Οικοδομικής» (Μπίρης, 1957: 40-42). Επρόκειτο για ένα βασικό τεχνικό σχολείο, το οποίο

εξελίχθηκε από κατώτερη τεχνική σχολή και συγκροτήθηκε στα δύο σημερινά ανώτατα ιδρύματα τεχνικής και καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης, στην Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών και στο Μετσόβιο Πολυτεχνείο (Ιακωβίδης, 1998: 97-98). Ο ίδιος ο F. Zentner παρείχε εποπτική διδασκαλία τεχνικών κατασκευών στην περίφημη «Μηχανοθήκη» (Μπίρης, 1957: 40-42).

Με διάταγμα στις 12/01/1837 ιδρύεται το Πολυτεχνικό Σχολείο, το οποίο απευθυνόταν σε όσους εργάζονταν και ήθελαν να παρακολουθούν μαθήματα τις Κυριακές και τις αργίες, ενώ έπειτα από το 1840, λόγω της αύξησης του αριθμού των μαθητών, το σχολείο άρχισε να λειτουργεί και τις καθημερινές (Κάτσικας, 2007: 45). Το Πολυτεχνικό Σχολείο μετονομάστηκε μετά το 1840 σε Ελληνικόν Βασιλικόν Σχολείον Οικοδομικών Τεχνών και Επαγγελμάτων, ένα, δηλαδή, καθημερινό τεχνικό σχολείο, που στόχο είχε να προάγει τις Καλές και Οικοδομικές Τέχνες. Η Επανάσταση της 3ης Σεπτεμβρίου του 1843, εναντίον του βασιλιά Όθωνα με αιτήματα κοινωνικής, οικονομικής και πολιτειακής φύσης, επιφέρει ριζικές αλλαγές και στη λειτουργία του σχολείου, καθώς οι Βαυαροί που κατείχαν δημόσιες θέσεις απομακρύνθηκαν από τη χώρα και το σχολείο, με βάση το σύνταγμα του 1844, διαιρείται σε τρεις βαθμίδες τεχνικής εκπαίδευσης, που αποτελούνται από (Γκλαβάς, 2002: 62· Ευαγγελόπουλος, 1998: 171- 172):

- Το «Σχολείον των Κυριακών και Εορτών», για την τελειοποίηση των πρακτικών γνώσεων των ενδιαφερομένων.
- Το «Σχολείον Καθημερινόν» για μαθητές που τους ενδιέφεραν οι Βιομηχανικές Τέχνες και
- Το «Σχολείον Ανώτερον» για τη διδασκαλία των *Ωραίων Τεχνών*.

Μεταξύ 1844-1862 τη διεύθυνση του Πολυτεχνείου ανέλαβε ο αρχιτέκτονας Λύσανδρος Καυταντζόγλου (1811-1885), ο οποίος έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στις καλές τέχνες και λιγότερο στις τεχνικές σπουδές. Επί των ημερών του το Πολυτεχνείο προήχθη σε σχολείο μέσης εκπαίδευσης. Λίγα χρόνια αργότερα η ανάγκη για θεωρητική και πρακτική μόρφωση των τεχνιτών οδήγησε σε στροφή εκδήλωσης ενδιαφέροντος σε τέχνες περισσότερο αναγκαίες, όπως ήταν η οικοδομική, η γλυπτική και η σαπωνοποιία. Έτσι, το 1843 πραγματοποιείται η πρώτη μεταρρύθμιση και στο Σχολείο των Τεχνών λειτούργησαν νέα τμήματα, το: (Ζάχαρης, 1989: 140-146· <http://old.ntua.gr/history2.html>)

- «Κυριακόν Σχολείον» μονοετούς φοίτησης για την τελειοποίηση των γνώσεων των τεχνιτών, που έπρεπε να γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή.
- «Καθημερινόν Σχολείον» τριετούς φοίτησης για όσους ενδιαφέρονταν για τη βιομηχανία και τις αρχιτεκτονικές εργασίες και
- «Σχολείον Καλλιτεχνικόν», πενταετούς φοίτησης.

Στα δυο τελευταία τμήματα μπορούσαν να φοιτήσουν όσοι είχαν απολυτήριο ελληνικού σχολείου (Ζάχαρης, 1989: 140-146). Στην προσπάθεια για περαιτέρω ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ακολουθεί μια δεύτερη αναδιοργάνωση μεταξύ 1862-1864. Στο πλαίσιο αυτό, το Σχολείον των Τεχνών μετατρέπεται σταδιακά από σχολείο μέσης εκπαίδευσης σε σχολείο ανώτερης βαθμίδας, με σκοπό να αποφοιτήσουν από αυτό μορφωμένοι τεχνικοί και εργοστασιάρχες (Κωτσίκης, 1994: 117).

Το 1871, λόγω της μεγάλης ανάπτυξης του ιδρύματος, κατέστη αναγκαία η μεταστέγασή του, κάτι που πραγματοποιήθηκε τελικά το 1873. Το έτος αυτό εγκαταστάθηκε στα μισοολοκληρωμένα κτίρια στην οδό Πατησίων και ονομάστηκε σε «Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο» (ΕΜΠ), καθώς οι μεγάλοι ευεργέτες του, Γεώργιος Αβέρωφ (1815-1899), Νίκος Στουρνάρας 1778-1826), Ευάγγελος Τοσίτσας (1910-1990), κατάγονταν όλοι από το Μέτσοβο της Ηπείρου.¹

Το 1887 έχουμε την τρίτη αναδιοργάνωση και την αναβάθμιση από τεχνικό σχολείο σε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα με τον νόμο (ΑΦΜΑ, 1887, ΦΕΚ 159/20-6-1887) της κυβερνήσεως του Χαριλάου Τρικούπη (1832-1896), ώστε να ικανοποιήσει και την αύξηση της ζήτησης για αρχιτέκτονες, δομικούς μηχανικούς και μηχανολόγους μηχανικούς² (Κάτσικας, 2007: 113). Εντούτοις, το Πολυτεχνείο εξακολουθεί να στερείται τεχνικού προσωπικού, που θα φαινόταν χρήσιμο στην ιδιωτική βιομηχανία και στην κατασκευή δημοσίων έργων, για τις ανάγκες των οποίων μετακαλούνταν τεχνίτες από το εξωτερικό επί μισθώσει. Το 1887 η προσπάθεια ριζικής αναδιοργάνωσης του σχολείου κρίνεται επείγουσα, καθώς η διαρκώς αναπτυσσόμενη συγκοινωνία αλλά και τα βιομηχανικά και δημόσια έργα απαιτούσαν επιστημονική μόρφωση των τεχνιτών. Το Πολυτεχνείο ονομάζεται πλέον «Σχολείον των Βιομηχανικών Τεχνών» που σκοπό έχει τη μόρφωση των Πολιτικών Μηχανικών και

¹ <http://old.ntua.gr/history2.html>

² <http://old.ntua.gr/history2.html>

Μηχανουργών. Η ονομασία παρέμεινε έως το 1914, όταν το Σχολείο των Βιομηχανικών Τεχνών μετονομάστηκε οριστικά σε «Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (νόμος 388/1914, ΦΕΚ 337/20-11-1914) (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 50)



Εικόνα 6. Το Πολυτεχνείο το 1890

Πηγή: <https://www.elculture.gr/blog/article/η-ιστορία-του-πολυτεχνείου/> (πρόσβαση: 28/9/2019)

Πλέον το Πολυτεχνείο αποκόπηκε από τη μέση εκπαίδευση, αφού δόθηκε σε αυτό το προνόμιο παροχής ανώτατης τεχνικής εκπαίδευσης. Έτσι στις τρεις αρχικές σχολές τα επόμενα χρόνια προστέθηκαν νέες τεχνικές σχολές, όπως των ηλεκτρολόγων, των χημικών μηχανικών και των τοπογράφων μηχανικών (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 51)

Ταυτόχρονα διαχωρίστηκε από την καλλιτεχνική εκπαίδευση, την οποία παρείχε πλέον η Σχολή Καλών Τεχνών (Κωτσίκης, 1994: 118). Από το 1917 το Πολυτεχνείο λειτουργεί στη σημερινή του μορφή με νομοθετική ρύθμιση (Νόμος 980 της 24ης Οκτωβρίου 1917). Αξίζει να αναφέρουμε ότι δεν έχει σημειωθεί άλλη τόσο αξιόλογη προσπάθεια συστηματικής τεχνικής εκπαίδευσης στη χώρα, όσο αυτή που έχει να επιδείξει στην εξέλιξή του το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. (Γκλαβάς, 2002: 263).

3.7.2 Τεχνική εκπαίδευση και βιομηχανία

Μέχρι τα μέσα του 19ου αιώνα ουδεμία προσπάθεια ανάκαμψης σημειώθηκε στην ελληνική βιομηχανία (Αναστασόπουλος, 1947: 32-33), τόσο κατά τη διάρκεια της βασιλείας του Όθωνα (1832-1862), όσο και κατά τη διάρκεια της λειτουργίας Επιτροπής Εμφύχωσης της Ελληνικής Βιομηχανίας, που ιδρύθηκε έπειτα από διάταγμα του Όθωνα το 1838 (Γκλαβάς, 2002: 267).

Ο «Νόμος Βαμβακοκλωστίας» του 1846 τείνει να επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε ότι αφορά την κατάρτιση νέων εργατών, αφού το Κατάστημα Βαμβακοκλωστίας, υπό την ευθύνη του Π. Ξωτεινού, θα προσελάμβανε νέους ηλικίας 13-15 ετών, προκειμένου να τους διδάξει τη λειτουργία των μηχανών της Βαμβακοκλωστικής και ταυτόχρονα να λειτουργήσει το εργοστάσιο ως σχολή για την επέκταση της βιομηχανίας. Το νομοσχέδιο ψηφίστηκε στη Βουλή το 1847 (περί «συστάσεως καταστήματος μεταξοφαντικής»). Αρχιτεχνίτες εξειδικευμένοι στον τομέα, με αντίστοιχες σπουδές στη Βιέννη, καλούνταν να εκπαιδεύσουν τους νέους τεχνίτες που θα βελτίωναν τη μεταξοφαντική βιομηχανία. Τελικά όμως δεν λειτούργησε φοίτηση (Γκλαβάς, 2002: 268).

Η επόμενη προσπάθεια κατάρτισης νέων τεχνιτών έγινε αρκετά χρόνια αργότερα, το 1862, με τον κανονισμό «του εν Χαλκίδι δημοσίου εργοστασίου ή σιδηρουργείου». Στο εργοστάσιο θα εκπαιδεύονταν νέοι 18-25 ετών στη διαχείριση, κίνηση και επισκευή των ατμοκίνητων μηχανών, ενώ το μεγαλύτερο μέρος των κερδών εισέπραττε το κράτος, αφήνοντας ένα ποσοστό κέρδους στους επιμελότερους μαθητές. Την ίδια δεκαετία (1868-1875) η ανάγκη εκβιομηχάνισης του τόπου επιβάλλει την ύπαρξη έμπειρου εργατικού δυναμικού, που δυστυχώς στην Ελλάδα δεν υπήρχε. Για τον λόγο αυτό ξεκίνησε η σύσταση σχολείου «τεχνών», ενώ την ίδια εποχή ο Αλέξανδρος Σούτζος (1803-1875) οραματιζόταν τη δημιουργία εργατικών συνεταιρισμών, που θα παρείχαν εξειδίκευση των τεχνιτών σε μονοετή φοίτηση (Γκλαβάς, 2002: 268).

Οι πρώτες σχολές τεχνιτών οι οποίες λειτούργησαν στον Πειραιά συνέβαλαν στο να αυξηθούν σημαντικά τόσο ο πληθυσμός των κατοίκων όσο και η εγκατάσταση εργοστασίων. Μερικές από τις σημαντικότερες σχολές ήταν αυτή του «Σωκράτη», που τη συντήρησή της είχε αναλάβει ο Δήμος Πειραιά, με 50-80 περίπου μαθητές 11 ως 25 ετών ετησίως. Ο σύλλογος «Μούσαι» αποσκοπούσε, εκτός των άλλων, στη

«διαμόρφωση» της τάξης του λαού με μαθήματα ανώτερης βαθμίδας, όπως άλγεβρα, γεωμετρία, «ιερά μαθήματα» και ελληνική ιστορία. Είχε 50 μαθητές ετησίως, που μαζί με τους διδάσκοντες κατά την αποφοίτησή τους θα απορροφούνταν σε δικαστήρια και σε άλλα δημόσια αξιώματα (Γκλαβάς, 2000: 110). Το 1883 λειτούργησε η νυχτερινή σχολή απόρων του συλλόγου «Περικλής» πρόσφερε επιμελημένη γνώση σε 160 άπορα και εργατικά παιδιά ετησίως, ενώ ένα χρόνο αργότερα, το 1884, ιδρύεται η επίσης νυχτερινή Σχολή Κάλφιου και Παπαϊωάννου, που λειτούργησε με την καταβολή χαμηλών διδάκτρων και με τη φιλοδοξία πως οι απόφοιτοι δεν θα υστερούσαν σε σχέση με τους ξένους τεχνίτες (Σαπουνάκη-Δρακάκη, 1986: 391-395 · Κοκκινάκης, 1999: 89).

Κατά τη δεκαετία 1890-1900 ιδρύονται από τοπικούς συνδέσμους και ιδιώτες τα «Λαϊκά σχολεία και σχολές των Πρακτικών Τεχνών» στην Αθήνα και την επαρχία για τα παιδιά που δεν φοίτησαν στα συνήθη σχολεία, προκειμένου να ενισχυθεί η εργατική τάξη και η βιομηχανία. Οι συντεχνίες που δραστηριοποιούνταν στην Αθήνα, στον Πειραιά και στις γύρω περιοχές προσέφεραν δωρεάν θεωρητική και πρακτική διδασκαλία, με μαθήματα θρησκευτικού ενδιαφέροντος, ιστορίας του Αγώνος αλλά και νομικού, εμπορικού δικαίου και αρχιτεκτονικής (Γκλαβάς, 2002: 270-271).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα κατώτερα τεχνικά σχολεία αποσκοπούν στη δημιουργία τεχνιτών και εργατών σε εργοστάσια, εργαστήρια κ.τ.λ., ενώ δικαίωμα παρακολούθησης είχαν όσοι είχαν τελειώσει το εξατάξιο δημοτικό, πληρώνοντας χαμηλά δίδακτρα. Η λειτουργία όμως των σχολών αυτών δεν είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα, αφού πολλές φορές οι εργαζόμενοι μαθητές δεν κατάφερναν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους και οι ίδιες οι σπουδές εξακολουθούσαν να εστιάζουν σε μεγάλο βαθμό στην δημιουργία ηθικής και πολιτικής συνείδησης (Γκλαβάς, 2002: 270-271).

Προς το τέλος του 19ου αιώνα, λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης του εμπορίου και της βιομηχανίας στις πόλεις, οι κάτοικοι των ορεινών περιοχών εγκατέλειψαν τα σπίτια τους, μη μπορώντας να ανταπεξέλθουν στις καθημερινές ανάγκες. Μετακινούνταν στα αστικά κέντρα, προκειμένου να βρουν δουλειά και να επιβιώσουν. Τις περισσότερες φορές, την ενίσχυση του οικογενειακού εισοδήματος καλούνταν να διεκπεραιώσουν ανήλικα παιδιά, τα οποία οι γονείς ή οι κηδεμόνες τους εκμίσθωναν έναντι μικρής ετήσιας αμοιβής σε πλούσιες οικογένειες και επιχειρηματίες στην Αθήνα. Οι άθλιες συνθήκες στις οποίες ζούσαν τα μικρά παιδιά που έμεναν στο δρόμο οδήγησαν στη

δημιουργία του πρώτου φιλανθρωπικού και φιλεκπαιδευτικού συλλόγου με το όνομα «Παρνασσός», που σκοπό είχε να εκπαιδεύσει δωρεάν τους βιοπαλαιστές ηλικίας 5-22 ετών σε μαθήματα που θα ανέπτυσαν το ήθος και την τιμιότητά τους. Διδάσκονταν ιστορία, ηθική, γεωγραφία, εξήγηση του ποινικού νόμου κ.ά. Τα μαθήματα αυτά, όμως, φαίνονταν δυσβάσταχτα για τα ανήλικα και ταλαιπωρημένα παιδιά, που είχαν 12ωρη ή 14ωρη εργασία (Γκλαβάς, 2002: 272-273).

Όμως, σταδιακά, ο «Παρνασσός» μετρούσε ολοένα και περισσότερα παιδιά με δίψα για μάθηση και το παράδειγμα το ακολούθησαν αντίστοιχες σχολές στην επαρχία. Συχνά χρειαζόταν η διαμεσολάβηση και των υπευθύνων των σχολών, προκειμένου οι «μάστοροι» να επιτρέψουν στα παιδιά να παρακολουθούν τακτικά τα μαθήματά τους, γεγονός που έκανε τους «μαστόρους» ακόμα πιο βίαιους και σκληρούς με τα ανήλικα παιδιά. Στις αρχές του 20^{ού} αιώνα οι συντεχνίες επιτρέπουν πλέον ελεύθερα στα ανήλικα παιδιά με δίψα για μάθηση να φοιτούν στα νυχτερινά σχολεία. Πολλοί όμως από τους εργοδότες προέβαλαν εμπόδιο στην πραγμάτωση της επιθυμίας τους (Κορασίδου, 1995: 159-162).

Εν συνεχεία, το 1892, ο καθηγητής μαθηματικών στο Πανεπιστήμιο Αθηνών Κυπάρισσος Στέφανος (1857-1917) ιδρύει την Ελληνική Βιοτεχνική Εταιρεία (Ε.Β.Ε), με την πρόταση να επιτευχθεί η μόρφωση των τεχνιτών όλων των ειδικοτήτων και με στόχο την ανάπτυξη της βιοτεχνίας και της «άγουρης» ακόμα βιομηχανίας. Το συμβούλιο της εταιρείας είχε ως στόχο την αγάπη και το αίσθημα της αξίας της εργασίας περί της σπουδαιότητας των επιστημονικών και τεχνικών γνώσεων στους τεχνίτες, προκειμένου να αυξηθεί η αξία της παραγωγής (Γκλαβάς, 2002: 275).

Εκτενέστερα, η εκπαίδευση στην Ελληνική Βιοτεχνική Εταιρεία είχε ως γνώμονα τη διαμόρφωση ενός ηθικά καλού τεχνίτη που θα είναι ικανός να αποτρέψει την «κοινωνική διατάραξη». Τα μαθήματα της γεωμετρίας, αριθμητικής, πρακτικής μηχανικής και κοσμηματογραφίας διδάσκονταν 8-11 το βράδυ στο Πρακτικό Λύκειο (Βαρβάκειος Σχολή) και προσφέρονταν αμισθί. Η σχολή αριθμούσε αρχικά 200 τεχνίτες, αλλά και τεχνίτριες, οι οποίοι διακρίνονταν στο τέλος της χρονιάς για την επιμέλειά τους. Από τους 200-300 που εγγράφονταν ετησίως, μόλις 40-50 φοιτούσαν τακτικά, λόγω της συνεχούς εκμετάλλευσης των παιδιών και της άρνησης των εργοδοτών να ακολουθήσουν τις νέες τάσεις, επιβάλλοντας απάνθρωπα ωράρια εργασίας (περίπτωση αντίστοιχη με τον Παρνασσό). Στη διάρκεια των Βαλκανικών Πολέμων και αργότερα του Πρώτου Παγκοσμίου η Βαρβάκειος Σχολή επιτάχθηκε

από το κράτος και η λειτουργία της δεν στάθηκε δυνατή. Το 1920 η Ελληνική Βιοτεχνική Εταιρεία επαναλειτούργησε τις εσπερινές σχολές της, έχοντας απευθύνει έκκληση αλληλεγγύης στους ευπορούντες ιδιώτες και βιομηχάνους, αλλά και ιδρύοντας από το 1919 τη Διπλάρειο Σχολή (Γκλαβάς, 2002: 277-278).

Στο πλέγμα των σχολών συμπληρωματικής εκπαίδευσης εμπεριέχονται και οι νυχτερινές σχολές Πειραιϊκού Συνδέσμου. Η ίδρυση του «Πειραιϊκού Συνδέσμου» το 1894 είχε ως κύριο μέλημα τη λειτουργία και συντήρηση των νυχτερινών σχολείων. Τον πρώτο χρόνο το Τμήμα Φιλολογίας αναλαμβάνει τη δημιουργία άλλων δύο υποτμημάτων, του Προπαιδευτικού και του Βιοτεχνικού, που απευθύνονταν το μεν πρώτο σε απόρους, ανηλίκους βιοπαλαιστές και το δεύτερο σε αγράμματα παιδιά. Πέντε χρόνια αργότερα τα δύο τμήματα μετονομάζονται σε Σχολή Απόρων Παίδων και Σχολή Μηχανικών αντίστοιχα. Η Σχολή Απόρων Παίδων αριθμούσε 700-800 μαθητές ετησίως, που διδάσκονταν μαθήματα γενικής παιδείας, ενώ αντίστοιχα μαθήματα διδάσκονταν και οι 150-200 μαθητές στην προπαρασκευαστική τάξη των μηχανικών, από την οποία είχαν τη δυνατότητα να αποκτήσουν επαγγελματική-τεχνική εκπαίδευση (Σαπουνάκη-Δρακάκη, 1986: 396-400).

Επιπροσθέτως, το 1894 ιδρύθηκε από τον χημικό Όθωνα Ρουσσόπουλο (1856-1922) και τον φυσικό Ιωάννη Γεράκη η «Βιομηχανική και Εμπορική Ακαδημία» (ΒΕΑ), επιχορηγούμενη από το κράτος. Σκοπός της σχολής ήταν η θεωρητική εκπαίδευση και πρακτική εξάσκηση των βιομηχάνων και χημικών βιομηχάνων, ελαιουργών, ζυμοτεχνών, τυροκόμων και εμπόρων. Η Σχολή Ρουσσόπουλου, όπως λεγόταν, έδωσε έμφαση στη διδασκαλία της χημείας και των ξένων γλωσσών, ώστε οι σπουδαστές της να είναι ικανοί να λύνουν στοιχειομετρικά προβλήματα χημείας και να κατανοούν τα απλά αγγλικά και γαλλικά κείμενα, μολονότι ο ίδιος είχε διαπιστώσει τις ελλείψεις γνώσεις των μαθητών που προέρχονταν από τα ελληνικά σχολεία (Αγριαντώνη, 1988: 166-169).

Αναλυτικότερα, η ένταξη των σπουδαστών στις ειδικές σχολές της Ακαδημίας προϋπέθετε απολυτήριο γυμνασίου ή λυκείου ή γεωργικής σχολής, με προετοιμασία σε ειδικό διετές προπαιδευτικό σχολείο, ενώ για τη λήψη ειδικού διπλώματος υπήρχε η δυνατότητα φοίτησης ενός επιπλέον έτους. Η Ακαδημία περιλάμβανε τη Σχολή των Χημικών Βιομηχάνων, την Εμπορική Σχολή και τη Γεωργική Σχολή. Οι σχολές της Βιομηχανικής και Εμπορικής Ακαδημίας προσέλκυσαν και το ενδιαφέρον βιομηχάνων και εμπόρων, που επιθυμούσαν να αποκτήσουν «ενδεικτικό φοίτησης»,

παρακολουθώντας εσπερινά μαθήματα ξένων γλωσσών, μηχανογραφίας και στενογραφίας για ένα εξάμηνο (Ζάχαρης, 1989: 153).

Δεν θα μπορούσε κανείς να μην εξάρει την επιτυχία των ειδικών σχολών της Βιομηχανικής και Εμπορικής Ακαδημίας, καθώς οι διπλωματούχοι είχαν τη δυνατότητα να εγγραφούν σε σχολές ξένων πολυτεχνείων και αναγνωρισμένων πανεπιστημίων, όπως αυτό του Portici στην Ιταλία ή του Bordeaux στη Γαλλία. Η μετέπειτα αναγνώριση των πτυχίων από την ελληνική κυβέρνηση ως εφάμιλλα του Πολυτεχνείου της Αθήνας και της Φυσικομαθηματικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, προκαλεί την αντίδραση των φοιτητών και το 1905 η Ακαδημία με διάταγμα παύει να αναγνωρίζεται ως ανώτερη τεχνική σχολή (Γκλαβάς, 2002: 281). Το 1908, όμως, η έγκριση του νέου οργανισμού «Ακαδημία Τεχνικών Σπουδών», περιλάμβανε την Εμπορική, Χημική Βιομηχανική και Γεωργική Σχολή. Σκοπός των σχολών, όπως αναφέρει ο νέος οργανισμός είναι η διάδοση και η ενίσχυση των τεχνικών σπουδών και ο καταρτισμός των σπουδαστών ώστε να στελεχώσουν τις δημόσιες υπηρεσίες. Το διάταγμα αυτό θα αποσυρθεί έπειτα από τρεις μήνες, φανερώνοντας τις συνεχείς κυβερνητικές παλινωδίες στον εκπαιδευτικό χώρο. Ωστόσο, η φήμη της σχολής ήταν τέτοια, που δημοσιεύματα του Τύπου εξήραν τον χαρακτήρα των σπουδών της Ακαδημίας (Αναστασόπουλος, 1947: 784-786).

Η Διπλάρειος Σχολή, που ιδρύθηκε το 1919 από την Ελληνική Βιοτεχνική Εταιρεία, εφάρμοσε για πρώτη φορά σχολικούς κανονισμούς με τον σημερινό χαρακτήρα, όπως όριο απουσιών, κατώτατο όριο βαθμολογίας, τρόπο προαγωγής σε κάθε τάξη, αλλά και έκδοση μικρών βιβλίων, που περιλάμβαναν την ύλη των προφορικά διδασκομένων μαθημάτων. Επιπλέον, εκτίθενται επισήμως ο χρόνος έναρξης και λήξης των μαθημάτων, οι προαγόμενοι μαθητές, ενώ τονίζονται τα εμπόδια που προβάλλουν οι εργοδότες για την τακτική φοίτηση των μαθητών και μαθητριών. Αφομοιώνοντας στοιχεία αντίστοιχων σχολών του εξωτερικού, η Διπλάρειος Σχολή, εκτός από τον εμπλουτισμό των εργαστηρίων με νέα υλικά, καθιερώνει και τη διανομή συσσιτίου στους μαθητές, με συμβολική χρηματική καταβολή, κυρίως των μαθητών που κατοικούσαν μακριά και ήταν σωματικά καταπονημένοι. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η σχολή προσελκύει μεγαλύτερο αριθμό μαθητών, αποφοίτων δημοτικών σχολείων και εμπλουτίζει τις ειδικότητες (ΕΒΕ, *Χρονικόν Ελληνικής Βιοτεχνικής Εταιρείας και Διπλάρειου Σχολής: Εβδομηκονταετηρίς 1892-1967*: 23-28)

Ειδικότερα, αν και οι εγγραφές στη Διπλάρειο Σχολή ξεκίνησαν το Νοέμβριο του 1918, η λειτουργία της ξεκινά επισήμως τον Ιανουάριο του 1919, με 46 μαθήτριες να δηλώνουν συμμετοχή. Θεωρήθηκε τότε ότι, εξαιτίας των συνεχόμενων πολεμικών συρράξεων, ήταν πιο εύκολο να βρεθούν μαθήτριες για να παρακολουθήσουν τα μαθήματα. Για τον λόγο αυτό αποφασίστηκε να λειτουργήσουν αρχικά τμήμα θηλέων αναβάλλοντας για αργότερα τα τμήματα αρρένων. Πράγματι, μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς γράφτηκαν 272 σπουδαστές και «59 εργάτιδες» σε μαθήματα που αφορούν την «καλαισθησία», όπως κοπτική, εργόχειρο και ζωγραφική, έναντι ελάχιστης καταβολής διδάκτρων, ενώ λόγω του αναλφαριθμητισμού ενός ορισμένου αριθμού παιδιών, προστίθεται και το μάθημα των ελληνικών και θρησκευτικών, αλλά και της υγιεινής (Γκλαβάς, 2002: 285).

Όταν το σχολικό έτος 1921-1922 ο καθηγητής του Πολυτεχνείου Ιωάννης Δοανίδης (1872-1952) ανέλαβε τη διεύθυνση σπουδών, οι ώρες φοίτησης μειώθηκαν, ενώ τα έτη φοίτησης αυξήθηκαν. Συγκεκριμένα, οι προπαιδευτικές τάξεις έγιναν τρεις και η κυρίως σχολή διαιρέθηκε σε δύο τμήματα με διετή φοίτηση το καθένα. Παρ' όλα αυτά οι εργάτριες, λόγω της δεκάωρης καθημερινής εργασίας, δεν ήταν σε θέση να παρακολουθήσουν (Γκλαβάς, 2002: 286). Εν συνεχεία, η διαθήκη του Βασιλείου Σιβιτανίδη (1830-1921), με την οποία όριζε ως μοναδικό κληρονόμο της κινητής και ακίνητης περιουσίας του το Ελληνικό Δημόσιο, έμελλε να είναι η απαρχή της ίδρυσης μιας ακόμη σχολής τεχνών και επαγγελματιών, που λειτουργεί ως τις μέρες μας και αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα τεχνικής εκπαίδευσης στη χώρα μας (Κωτσίκης, 1994: 118).

Ιδιαίτερα σημαντική στην προσπάθεια οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας της σχολής, υπήρξε η συμβολή του Ανάργυρου Ηλιάδη, τμηματάρχη Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως του Υπουργείου Γεωργίας, Εμπορίου και Βιομηχανίας. Ο Ανάργυρος Ηλιάδης, πρότεινε τη λειτουργία της σχολής ως νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου, ενώ στη διοίκησή της, πέρα τα μέλη που όριζε ο Σιβιτανίδης στη διαθήκη του, να συμμετέχουν καθηγητές του Πολυτεχνείου και του Πανεπιστημίου, των Οικονομικών και Εμπορικών Σχολών, του συνδέσμου Βιομηχάνων και Βιοτεχνών. Τέλος, τη διεύθυνση θα αναλάμβανε πτυχιούχος ανώτατης τεχνικής σχολής που θα είχε σπουδάσει στη Δύση και θα είχε αποκτήσει «πρακτικήν έτι άσκησιν εν τω ελευθέρω βίω» (Ηλιάδης, 1926: 28-29·Γκλαβάς, 2000: 264).

Στις 2 Ιουλίου του 1926 υπογράφηκε νομοθετικό διάταγμα «Περί ιδρύσεως Σιβιτανιδείου Σχολής Τεχνών και Επαγγελμάτων», με σκοπό τη μέση και κατώτερη βιομηχανική, τεχνική κι επαγγελματική μόρφωση, που ιδρύθηκε το 1928 (Ν.Δ. 30-4/8-5-1923, «Περί του Συμβουλίου της Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως»). Το 1929 ξεκίνησε η λειτουργία της σχολής σε ιδιόκτητες εγκαταστάσεις στην Καλλιθέα, επί οικοπέδου που παραχωρήθηκε από την Υπηρεσία Αεροπορικής Άμυνας, όπου εδρεύει έως σήμερα (Γκλαβάς, 2002: 290).

Στη ΣΣΤΕ συστάθηκαν σχολεία κατώτερης και μέσης τεχνικής εκπαίδευσεως, στα οποία μαθήτευαν όσοι προορίζονταν για πρακτικά επαγγέλματα, τεχνίτες και εργάτες, αλλά και βιομήχανοι και αρχιτεχνίτες, με τις κατάλληλες θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις. Συνεπώς, η Σιβιτανίδειος Σχολή κάλυψε ένα μεγάλο κενό των αναγκών της οικονομίας της χώρας σε ειδικευμένο τεχνικό προσωπικό (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 54· Ζαχάρης, 1981: 154-155). Επιπλέον, το 1934 η ΣΣΤΕ περιλάμβανε τμήματα διακοσμητών, σχεδιαστών, ξυλοδόμων στεγών, επιπλοποιών, ηλεκροτεχνιτών, ενώ το 1965 λειτούργησε και Ανώτερη Σχολή Ηλεκτρονικών, κατατάσσοντάς την έτσι ως το σχολείο με την πιο ολοκληρωμένη προσπάθεια λειτουργίας τεχνικής εκπαίδευσης πανελλαδικώς. Ως τις μέρες μας συμβάλλει στην κάλυψη αναγκών της οικονομίας σε ειδικευμένο τεχνικό προσωπικό (Γκλαβάς, 2002: 292-294).

Μια ακόμη Σχολή Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης είναι και η Βαλλιάνειος Επαγγελματική Σχολή. Ήταν κληροδότημα του Κεφαλλονίτη Παναγή Βαλλιάνου (1814-1902). Η Σχολή ιδρύθηκε στο Ληξούρι και, μετά από αρκετά χρόνια εργασιών ανεγέρσεως, λειτούργησε το 1927 (Δήμος Ληξουρίου, 1994: 2-4). Διακρίθηκε σε Μέση και Κατώτερη Τεχνική Σχολή με πρωινά και απογευματινά τμήματα 15-20 μαθητών δωρεάν φοίτησης, αποφοίτους δημοτικού σχολείου, ενώ στο Οικοτροφείο της σχολής φιλοξενούνταν παιδιά απόρων οικογενειών της περιφέρειας. Οι ουσιαστικές γνώσεις που αποκόμιζαν οι μαθητές τούς έκαναν περιζήτητους στην αγορά εργασίας, γεγονός που προσέλκυε το ενδιαφέρον των γονέων. Το 1948 στη Βαλλιάνειο Σχολή λειτούργησε Ανωτέρα Σχολή Υπομηχανικών, ενώ το 1976 λειτούργησε και Δημόσιο Τεχνικό Λύκειο (Γκλαβάς, 2002: 294-295).

Επιπροσθέτως, σε κληροδότημα του Θεόδωρου Τριάντη (-1913) οφείλεται και η Τριάντειος Επαγγελματική και Βιομηχανική Σχολή στην Πάτρα. Αφορούσε τη διδασκαλία των κυριότερων ειδικοτήτων στις τέχνες, στα πρακτικά επαγγέλματα και

στη βιομηχανία. Σύμφωνα με το καταστατικό, η σχολή θα λειτουργούσε ως Νομικό Πρόσωπο δωδεκαμελούς Διοικητικής Επιτροπής, με πρόεδρο τον εκάστοτε μητροπολίτη Πατρών και αντιπρόεδρο τον δήμαρχο Πατρέων. Ωστόσο, το ποσό του κληροδοτήματος επαρκούσε μόνο για τη λειτουργία νυχτερινής Σχολής Μηχανοτεχνιτών και Ηλεκτροτεχνιτών. Ως σπουδαστές είχε μαθητευόμενους τεχνίτες, αποφοίτους εξατάξιου δημοτικού σχολείου (Ρηγίνος, 1995: 80-82).

Τέλος, το 1928 λειτούργησε στον Βόλο η «Εσπερινή Επαγγελματική Σχολή Εμποροϋπαλλήλων», κατόπιν συνεργασίας του Εμπορικού Συλλόγου και του Εμπορικού και Βιομηχανικού Επιμελητηρίου Βόλου, με σκοπό την παροχή εμπορικών γνώσεων σε υπαλλήλους εμπορικών καταστημάτων και γραφείων (Γκλαβάς, 2002: 294-295). Στην τριετούς διάρκειας φοίτηση, με καταβολή διδάκτρων 100 δρχ. ετησίως, συμμετείχαν μαθητές απόφοιτοι εξατάξιου δημοτικού σχολείου, ενώ τη λειτουργία και μέρος των δαπανών κάλυπτε επταμελής επιτροπή μελών του Εμπορικού Συλλόγου, του Εμπορικού και Βιομηχανικού Επιμελητηρίου, αλλά και του Επαγγελματικού Επιμελητηρίου Βόλου. Αργότερα η Εσπερινή Σχολή λειτουργεί και ως Ημερήσια, με προσθήκη τμημάτων, όπως Εμποροϋπαλλήλων, Οικοδόμων, Σχεδιαστών και Λογιστών (Βάγιας, τομ. 5: 180-181).

3.7.3 Η Σεβαστουπούλειος Σχολή

Η ανάγκη για εξειδικευμένο προσωπικό στη χώρα εντατικοποιείται στις αρχές του 20^{ού} αιώνα χάρη στις μεγάλες πληθυσμιακές αλλαγές που χαρακτηρίζονται από αύξηση του εργατικού δυναμικού. Η εποχή αυτή σηματοδοτείται και από το κίνημα της εκβιομηχάνισης. Ωστόσο, μέχρι το 1920, πλην του Πολυτεχνείου, το μόνο οργανωμένο σχολείο τεχνικής εκπαίδευσης είναι η Σεβαστουπούλειος Σχολή, η οποία λειτουργεί αποσπασματικά. Σταδιακά κάποιες τεχνικές σχολές κάνουν δειλά την εμφάνισή τους, βασιζόμενες, κυρίως, στην ιδιωτική πρωτοβουλία και στα δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα (Γκλαβάς, 2002: 312).

Εκτενέστερα, η καλλιέργεια της γλώσσας, της θρησκείας και της παράδοσης υπό το πρίσμα των πολιτικών και κοινωνικών συγκυριών ήταν τα εφόδια εκείνα που, ειδικά μετά τον Ελληνοτουρκικό Πόλεμο του 1897, θα φαινόταν χρήσιμα στους πολίτες, σύμφωνα με τον οραματιστή Δημήτριο Βικέλλα (1835-1908). Ο ίδιος, λόγω του προχωρημένου της ηλικίας του, επέλεξε να ιδρύσει το 1899 τον Σύλλογο προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων (ΣΩΒ) και όχι να επιδιώξει τη σύσταση Λυκείου, κατά το

πρότυπο των αγγλικών κολεγίων, αν και ποτέ δεν εγκατέλειψε την ιδέα της ίδρυσης εκπαιδευτηρίου (Βικέλας, 1997: 51). Σκοπός του Συλλόγου ήταν η διάδοση ωφέλιμων γνώσεων στα ευρύτατα λαϊκά στρώματα και στα παιδιά που έπαυσαν τις σπουδές τους στη βασική εκπαίδευση, αλλά και η ίδρυση Εργατικής Σχολής (Μπέλια, 1999: 112-113).

Το 1903 ο πεζογράφος και ποιητής, Γεώργιος Δροσίνης (1859-1951), ταμίας του Συλλόγου, υπέβαλε στο Συμβούλιο του Συλλόγου έκθεση, τονίζοντας την ανάγκη ίδρυσης Εργατικής Πρακτικής Σχολής, που θα προετοίμαζε τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου για την ενασχόλησή τους με βιοτεχνικά επαγγέλματα. Ο Γ. Δροσίνης τόνισε τη σημασία των δωρεών και κληροδοτημάτων, όπως εκείνη του Ανδρέα Συγγρού (1830-1899), για τη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης, αλλά και την οικοδόμηση σχολείων, που παρείχαν την πρώτη στοιχειώδη μόρφωση. Δεν παρέλειψε, όμως, να επισημάνει ότι μετά το Δημοτικό σχολείο τα παιδιά παύουν να μορφώνονται επαρκώς και, ότι μέχρι την ενηλικίωσή τους και την ανάληψη τεχνικής εργασίας, γίνονται αντικείμενα εκμετάλλευσης από τους εργοδότες και στερούνται ανατροφής. Κατά τον Γ. Δροσίνη, κρίθηκε αναγκαία η ίδρυση πρότυπων σχολών ιδιωτικού δικαίου με εξέλιξη των σχολικών σπουδών, αλλά και τεχνικής προπαίδευσης, σύμφωνα με τα ξένα πρότυπα. Η φοίτηση θα διαρκούσε 3-4 έτη, με σίτιση των μαθητών εντός του σχολείου. Έμφαση δινόταν στην προσωπική καθαριότητα και υγιεινή του χώρου, στοιχεία που ενέπνεαν την αγάπη στην οικογενειακή εστία. Η ανάπτυξη του παιδιού θα παρακολουθούνταν με παρουσία γιατρού και με κάθε σύγχρονο μέσο, ενώ το διδακτικό προσωπικό θα εναλλασσόταν ανάμεσα σε δύο σχολεία, των οποίων διευθυντής θα ήταν ένας «δημοδιδάσκαλος», ασκούμενος στο εξωτερικό. Ο Γ. Δροσίνης πίστευε ότι κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην ακαδημαϊκή μόρφωση και στην πρακτική προπαίδευση για τον βιοτεχνικό κλάδο. Επρόκειτο για εφόδια που μόνο ιδιωτικής πρωτοβουλίας σχολεία θα μπορούσαν να παράσχουν (Γκλαβιάς, 2002: 312-314).

Αναφορικά με τον σκοπό και την αποστολή της σχολής, σύμφωνα με το καταστατικό, σκοπός αυτής ήταν η ηθική εξύψωση και η υλική βελτίωση των βιοτεχνικών επαγγελματιών, καθώς και η προώθηση προοδευτικών ιδεών μέσω των παρεχόμενων γνώσεων. Η αποφοίτηση των μαθητών από το δημοτικό και η συνέχισή τους στη σχολή θα έδινε σε αυτούς γνώσεις συμπληρωματικές, αναφορικά με τη τεχνική εκπαίδευση και τους βιοτεχνικούς κλάδους, ενώ θα συνέβαλλε σημαντικά στην ηθική μόρφωσή τους ως πολιτών (Γκλαβιάς, 2000: 282-283). Η «Εργατική Σχολή»

παρείχε μαθήματα τριετούς φοίτησης και γνώσεις επιπλέον εκείνων του δημοτικού σχολείου. Σε συνδυασμό με την πρακτική εξάσκηση στα εργαστήρια, ο σπουδαστής θα προετοιμαζόταν για την εκλογή του επαγγέλματός του, διαδικασία που ακολουθούσε για πρώτη φορά τα πρότυπα της Somasco (Γκλαβάς, 2002: 326).

Η «Σεβαστοπούλειος Εργατική Σχολή», η οποία χτίστηκε και λειτούργησε στους Αμπελοκήπους, σύμφωνα με το σχέδιο της Somasco που λειτουργούσε στην πόλη Creil, σημερινό προάστιο του Παρισιού της Γαλλίας. Την σχολή αυτή είχε επισκεφθεί ο Δ. Βικέλας, το 1905, στον οποίο ο ιδρυτής της σχολής Ch. Somasco, υποσχέθηκε και έστειλε στον Δημ. Βικέλα τα αναγκαία στοιχεία, που θα βοηθούσαν στην οργάνωση και λειτουργία της Σεβαστοπούλειου. Είναι χαρακτηριστικό ότι με την ολοκλήρωση της η σχολή διέθετε, ακριβώς όπως η σχολή Somasco, εκτός από τις κύριες εγκαταστάσεις της, εργαστήριο πλήρες εξοπλισμένο, γυμναστήριο, οίκημα για τον διευθυντή, κήπο για την εξάσκηση των μαθητών στην κηπουρική, εργαστήρια, εστιατόριο, σχεδιαστήριο, εποπτικά όργανα διδασκαλίας (Γκλαβάς, 2000: 287-290).

Ως πρότυπο της η Σεβαστοπούλειος είχε τόσο τη σχολή Somasco όσο και τις ονομαζόμενες Νέες Σχολές, που ιδρύονταν σε όλη την Ευρώπη. Τέτοιες ήταν η The New School Abbotshoime, στην Αγγλία, η Deutsches Land-Erziehungsheime λειτούργησε στη Γερμανία, οι L Ecoledes Roches και L Ecolede L Aquitaine που ιδρύθηκαν στη Γαλλία κ.ά. (Γκλαβάς, 2000: 292). Τα σχολεία αυτά επεδίωκαν την ανάπτυξη πνεύματος και σώματος, βρισκόνταν μακριά από πόλεις μέσα σε μεγάλους κήπους, επιδίωκαν τα μαθήματα να γίνονται στην ύπαιθρο και είχαν γιατρό για την παρακολούθηση των παιδιών. Την παιδαγωγική των Νέων Σχολών συμπλήρωναν η κηπουρική, οι σωματικές ασκήσεις και οι εκδρομές. (Γκλαβάς, 2000: 292).

Εκτός από τις παραπάνω σχολές η Σεβαστοπούλειος ήταν ιδιαίτερα επηρεασμένη και από τη λονδρέζικη Borough Polytechnic. Όπως παρατήρησε και ο τότε διευθυντής της σχολής Λεωνίδας Λιώκης ύστερα από επίσκεψή του στη Borough Polytechnic τον Μάιο του 1909, η Borough Polytechnic σκόπευε στην προπαρασκευαστική μόρφωση των μαθητών, ώστε να γίνουν επιτήδειοι εργάτες, γεγονός που συμβάδιζε με τους σκοπούς της Σεβαστοπούλειου (Γκλαβάς, 2002: 326- 327). Στην Borough Polytechnic λειτουργούσαν τμήματα μεταλλουργικών εργασιών, σχεδιασμού, τηλεπικοινωνιών, ζαχαροπλαστικής, ξυλογλυπτικής, κατασκευής υποδημάτων, εργασιών ελαίου και βερνικιών κ.ά. Εκείνο που ιδιαίτερα άρεσε στον Λ. Λιώκη ήταν ο τρόπος διδασκαλίας των πρακτικών μαθημάτων, για τον

οποίο ζήτησε αναλυτικές πληροφορίες. Στο επίκεντρο της διδασκαλίας ήταν τα οφέλη που θα μπορούσε να αποκομίσει η βιομηχανία από την εκπαίδευση των σπουδαστών της Borough Polytechnic, καθώς και η διδασκαλία μαθημάτων που θα μπορούσαν να διδαχθούν μαθητές που είχαν μόνο βασική εκπαίδευση (Γκλαβιάς, 2000: 293-296).

Η Σεβαστοπούλειος υπήρξε μια τεχνική σχολή που στόχευε, πέρα από τις τεχνικές και πνευματικές γνώσεις, να συμβάλει στην ηθική διάπλαση των νέων, καθώς και στη διαδικασία προσαρμογής τους στο κοινωνικό περιβάλλον (Bernard Chalot, 1992: 104-105). Ουσιαστικά γνώρισμα της σχολής ήταν η κατάργηση της απομνημόνευσης των μαθημάτων. Μια γόνιμη διδασκαλία βασίζεται στην προσωπική κρίση και αντίληψη, στην παρατηρητικότητα του μαθητή, στη σταδιακή μετάβαση από τα απλά στα σύνθετα, ως θεμέλια της μάθησης. Η ράβδος και οι βάρβαρες ποινές εξοστρακίστηκαν και ο δάσκαλος έγινε φίλος και υποστηρικτής των παιδιών, σε μια προσπάθεια να τους εμψύσει τον έρωτα για μάθηση και εργασία, παρέχοντάς τους την πρέπουσα ελευθερία (Δημαράς, 2009: 59). Στη διαδικασία της ηθικής βελτίωσης συνέβαλλαν σημαντικά οι τιμωρίες, οι επιβραβεύσεις, η υπακοή και η τήρηση στους κανόνες της σχολής, διαδικασίες που αναπτύσσονται στις ομάδες των ανθρώπων που απαρτίζουν μία κοινωνία (Κουζέλης, 1994: 263-264).

Σύμφωνα με το καταστατικό της σχολής, ο διορισμός του διευθυντή γινόταν με διαγωνισμό αρκετό καιρό πριν από την έναρξη των μαθημάτων, ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος. Στις 7 Μαρτίου του 1909 προκηρύχθηκε ο πρώτος διαγωνισμός για Έλληνες κατόχους διπλώματος φυσικομαθηματικών επιστημών, Πολυτεχνείου ή άλλης ισόβαθμης ελληνικής ή ξένης σχολής, υγιούς κράσεως έως 40 ετών. Αυτός ο διαγωνισμός όμως αποδείχθηκε άκαρπος. Στη δεύτερη προκήρυξη του διαγωνισμού, καταλληλότερος, ομόφωνα, κρίθηκε ο διδάκτωρ των φυσικών επιστημών Λεωνίδα Λιώκης, ο οποίος στις 15 Μαΐου του 1908 υπέγραψε συμβόλαιο με τον Σύλλογο. Εφοδιασμένος με συστατικές επιστολές, ο Λεων. Λιώκης διηύθυνε τη σχολή έως τις 12 Νοεμβρίου 1916.(Δημαράς, 2009: 60).

Καθώς σταδιακά τα επαγγέλματα με τη μεγαλύτερη ζήτηση ήταν αυτά των μηχανουργών και ηλεκτροτεχνιτών και η σχολή προσανατολίστηκε στη διδασκαλία τεχνικών μαθημάτων, το Διοικητικό Συμβούλιο αποφάσισε να στραφεί σε έναν τεχνικότερο προσανατολισμό της σχολής και κάλεσε τον Ελβετό F. Joss, διευθυντή στη Σλαβάγιο Σχολή της Αλεξάνδρειας, να αναλάβει καθήκοντα. Αν και ο F. Joss δέχτηκε τη θέση, η Σχολή δεν λειτούργησε καθώς επιτάχθηκε από τον Στρατό, και

εξαιτίας της συνεχιζόμενης επίταξής της, ο F. Joss επέστρεψε στην πατρίδα του, όπου ασχολήθηκε με τη μελέτη παρόμοιων ιδρυμάτων που λειτουργούσαν εκεί. Έχοντας φανεί ασυνεπής στις υποχρεώσεις που είχε αναλάβει ενώπιον της Σχολής, αρνούμενος να επιστρέψει στην Αθήνα με την πρόφαση της ασταθούς πολιτικής κατάστασης που επικρατούσε στη χώρα, στην πραγματικότητα όμως επειδή είχε βρει καλύτερους όρους εργασίας. Έτσι τη Διεύθυνση της Σχολής το 1915-1916 αναλαμβάνει και πάλι ο Λεωνίδας Λιώκης, αλλά η Σχολή επιτάχθηκε εκ νέου και δεν λειτούργησε για τα επόμενα δώδεκα χρόνια. Μετά τη λύση της επίταξης και προκειμένου η σχολή να λειτουργήσει ομαλά, το συμβούλιο αποτάθηκε στον Π. Γιαννηλία, που όμως απέρριψε τους αρχικούς όρους της πρότασης. Τη σκυτάλη πήρε ο Φραγκίσκος Παξινός, ο οποίος, όμως, έναν χρόνο αργότερα, επαύθη από τα καθήκοντά του. Την περίοδο 1931-1936 ανέλαβε καθήκοντα διευθυντή ο μηχανολόγος Ιωάννης Γιάξας, για να ανατεθεί οριστικά η διεύθυνση στον καθηγητή μηχανολόγο Σπ. Μπαρμπάτη, από το 1936-1956 (Γκλαβάς, 2002: 348).

Βέβαια, η προσέλκυση των μαθητών και η ζήτησή τους για φοίτηση στη συγκεκριμένη σχολή τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της δεν ήταν μεγάλη. Ο λόγος εντοπίζεται στο ρόλο της σχολής, που εστίαζε περισσότερο στη παροχή γενικών και όχι επαγγελματικών γνώσεων, γεγονός που δυσανεστούσε τα κατώτερα στρώματα της αστικής τάξης, τα οποία ήθελαν να εισαχθούν στο κοινωνικό σύνολο ως ανεξάρτητα μέλη που θα ασκούσαν κάποιο τεχνικό επάγγελμα (Ρηγίνος, 1995: 112). Η τάση αυτή άλλαξε τη περίοδο από το 1930 και μετά, όταν η τεχνική εκπαίδευση και τα ειδικά τεχνικά μαθήματα αποτέλεσαν τη βάση του προγράμματος σπουδών της σχολής, ενώ οι συνθήκες που επικρατούσαν σε κοινωνικό επίπεδο διαμόρφωσαν τη ζήτηση των τεχνικών σχολών (Γκλαβάς, 2002: 377-378).

Κεφάλαιο 4

Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση: Οι απόπειρες εκσυγχρονισμού της

4.1. Δευτεροβάθμια Επαγγελματική-Τεχνική Εκπαίδευση

Σύμφωνα με την UNESCO, η Τεχνική και Επαγγελματική εκπαίδευση ορίζεται ως: «οι πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που παράλληλα με τη γενική εκπαίδευση, ασχολείται με τη μελέτη των τεχνολογιών και των συναφών επιστημών, καθώς και την απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων, στάσεων, την κατανόηση και τις γνώσεις σχετικά με διάφορους τομείς της οικονομικής και κοινωνικής ζωής» (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2010b). Οι Maclean και Wilson (2009), υποστήριξαν ότι η επαγγελματική εκπαίδευση αφορά μία πρακτική και μία διδασκαλία που διαφέρει σημαντικά από την ακαδημαϊκή, αφού παρέχει στους καταρτιζόμενους επαγγελματικές δεξιότητες, ώστε να καταφέρουν να απασχοληθούν σε θέσεις εργασίας που διακρίνονται για τις πρακτικές δεξιότητες. Μέσω της τεχνικής εκπαίδευσης παρέχεται απασχόληση και ενδυνάμωση δεξιοτήτων προκειμένου να μπορέσουν οι απόφοιτοι να λάβουν τεχνικές δεξιότητες αλλά και βασικές επιστημονικές γνώσεις (Maclean and Wilson, 2010b).

Γενικότερα, η παιδεία ως αγαθό, συμβάλλει ώστε το άτομο να:

- Σκέφτεται με κριτικό και συλλογιστικό τρόπο.
- Εξελίσσεται πνευματικά, συναισθηματικά και κοινωνικά.
- Αποκτά εργαλεία και βασικές δεξιότητες.
- Εκτιμά τις πνευματικές δυνάμεις που διαθέτει.
- Αναπτύσσει μια θετική στάση προς την οικογένεια, το έθνος και τη κοινωνία.
- Αξιοποιεί με συνετό τρόπο τον ελεύθερο χρόνο του (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 12-13).

Όσον αφορά την τεχνική εκπαίδευση, πρόκειται για το στάδιο της εκπαίδευσης το οποίο παρέχει στους ενδιαφερομένους και καταρτιζόμενους τη δυνατότητα να λάβουν

γνώσεις επιστημονικές, δεξιότητες και συνεχιζόμενη εκπαίδευση σε τομείς με πρακτικό χαρακτήρα. Έτσι, οι μαθητές λαμβάνουν τα απαραίτητα εφόδια προκειμένου να απασχοληθούν και να γίνουν παραγωγικοί στη κοινωνία, στο οικονομικό πεδίο της χώρας και γενικότερα στην ανάπτυξή της. Με την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση προσφέρεται επίσης τεχνογνωσία και κατανόηση, εφόδια που συντελούν στην μετέπειτα επαγγελματική απασχόληση των νέων (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2010a). Η επαγγελματική εκπαίδευση, κατά τον Πούλη (1995: 205-206), ορίζεται ως: *«Η εκπαίδευση που αποβλέπει στη παροχή προσόντων και ικανοτήτων για την άσκηση μίας δραστηριότητας ή επαγγέλματος ή για την κάλυψη μίας θέσης, μια εκπαίδευση είναι επαγγελματική όποια και αν είναι η ηλικία, το επίπεδο μορφώσεως των μαθημάτων ή των φοιτητών και εάν ακόμη η διδασκαλία περιλαμβάνει ένα τμήμα γενικής παιδείας».*

Ωστόσο, για την επιλογή της επαγγελματικής πορείας, βασικό ρόλο διαδραματίζει το σχολείο. Το σχολείο αποτελεί «μία δημόσια υπηρεσία», η οποία έχει ως σκοπό την παροχή αγαθών ή υπηρεσιών, ώστε να ικανοποιηθούν οι βασικές ανάγκες των διοικουμένων. Ταυτόχρονα εφαρμόζει τους κανόνες του διοικητικού δικαίου και πραγματοποιεί τους σκοπούς του με άσκηση δημόσιας εξουσίας (Πουλής, 1995: 79). Το σχολείο αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης και πολιτικοποίησης του ατόμου, ενώ αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την οικονομική ανάκαμψη και την κοινωνική δικαιοσύνη. Δεδομένου ότι το σχολείο έχει εθνικό, θρησκευτικό και ηθικοπλαστικό χαρακτήρα, δίνει έμφαση στην ένταξη των νέων στην κοινωνία, σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2002). Άλλωστε, όπως είχε αναφέρει ο Βασίλης Κοντογιαννόπουλος ως υπουργός Παιδείας (πρώτη θητεία το διάστημα Ιούλιος 1989-Οκτώβρης 1989 στην Οικουμενική κυβέρνηση υπό τον Τζαννή Τζαννετάκη και δεύτερη θητεία την περίοδο Απρίλης 1990 έως Ιανουάριος 1991, στην κυβέρνηση Κωνσταντίνου Μητσοτάκη), *«η εκπαίδευση μέσω του σχολείου αποτελεί επένδυση παγίου κεφαλαίου αφού δημιουργεί το απαιτούμενο, για την οικονομική κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της χώρας ανθρώπινο δυναμικό»* (Μπουζάκης, 2002: 28).

Σύμφωνα με το νόμο 1566/85 ορίστηκαν διάφοροι τύποι σχολείων και δημόσιας εκπαίδευσης :

- Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση περιλαμβάνει τα νηπιαγωγεία τα δημοτικά σχολεία, τα πειραματικά σχολεία και τα σχολεία ειδικής αγωγής.

- Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση περιλαμβάνει τα γυμνάσια-λύκεια τα οποία διακρίνονταν στα συγγενικά, κλασικά, τεχνικά, επαγγελματικά, ενιαία, πολυκλαδικά, αθλητικά και μουσικά.
- Οι τεχνικές επαγγελματικές σχολές και τα πειραματικά σχολεία, τα οποία διακρίνονται σε γυμνάσια και λύκεια ειδικής αγωγής.
- Τα σχολικά εργαστηριακά κέντρα σύμφωνα με το άρθρο 1 του νόμου 1566/85.³⁾

Σκοπός της Πρωτοβάθμιας αλλά και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών (Πουλής, 1995: 79). Βέβαια για την εκπαίδευση στη χώρα μας είχε διατυπωθεί και η εξής άποψη: *«Πρέπει να αναγνωριστεί ότι ακόμη και σήμερα ο πλούσιος μορφώνει τα παιδιά του στην Ελλάδα. Ευτυχώς όχι, αυτό δεν θα πει εκδημοκρατισμό στην παιδεία, διότι αυτή είναι η χειρότερη μορφή της κοινωνικής ανισότητας, η εκπαιδευτική ανισότητα»*. Μία άλλη άποψη ανέφερε ότι : *«Η παιδεία καλλιεργεί το πνεύμα της εθνικής ανεξαρτησίας που ταυτόχρονα μακριά από εθνικισμούς προβάλλει τα κληροδοτήματα του Εθνικού πολιτισμού και αναπτύσσει τη συνεργασία την άμιλλα και την αλληλεγγύη όλων των λαών. Σκοπός είναι η δημιουργία των πιστών φρουρών και η προάσπιση των δημοκρατικών ελευθεριών»* (Μπουζάκης, 2002: 30).

Μεταβαίνοντας στην επαγγελματική παιδεία, στόχος αυτής είναι η καλλιέργεια τεχνικών δεξιοτήτων, με έργο παιδαγωγικό, αφού η επαγγελματική εκπαίδευση διέρχεται από την παιδαγωγική ιδέα και ακολουθεί τις μεθόδους της επιστήμης της αγωγής. Χαρακτηριστικά της επαγγελματικής παιδείας αποτελούν η εμπειρική και μηχανική άσκηση των καταρτιζόμενων, η γενική μόρφωση και ηθική και η εθνική αγωγή, προκειμένου να οργανωθεί η εκπαίδευση και να μειωθεί το χάσμα ανάμεσα στην επαγγελματική και τη γενική εκπαίδευση της χώρας (Μπουζάκης, 2002: 47).

Από την άλλη πλευρά, η έννοια της Τεχνολογικής Εκπαίδευσης ορίζεται ως *«η εκπαίδευση των μηχανικών και των τεχνικών, οι οποίοι επρόκειτο να εργαστούν στη βιομηχανία, σε κατασκευές, σε μεταφορές, στις επικοινωνίες, στη γεωργική παραγωγή και τη δασοκομία»*. Η τεχνολογική εκπαίδευση σχετίζεται με την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, ενώ περιλαμβάνει τη θεωρητική και την πρακτική επιστημονική γνώση, αλλά και δεξιότητες, προκειμένου μέσω της εκπαίδευσης να

³ https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf

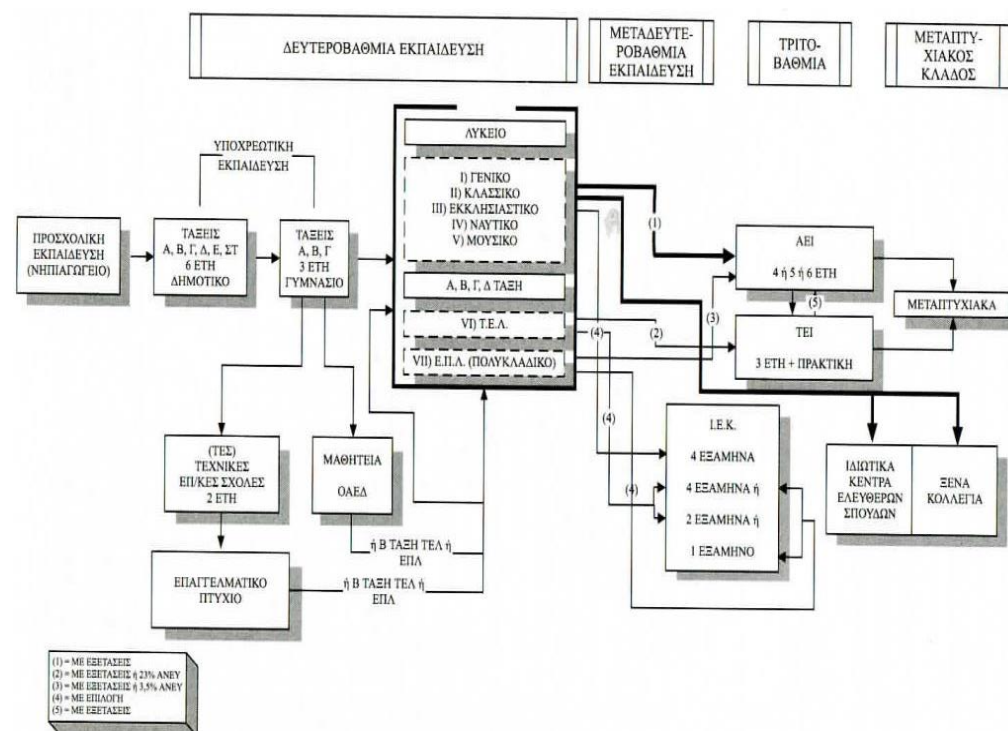
επιλυθούν προβλήματα που είναι πιθανό να προκύψουν στη μηχανική παραγωγή (Ομάδα Σπουδαστών, 1976: 40). Η Τεχνολογική Εκπαίδευση νοείται και ως «Επαγγελματική Εκπαίδευση», στην οποία περιλαμβάνονται επαγγέλματα του πρωτογενούς, του δευτερογενούς και του τριτογενούς τομέα παραγωγής. Για παράδειγμα, επαγγέλματα πρωτογενούς και τριτογενούς τομέα είναι η γεωργία, το εμπόριο, η οικιακή οικονομία και οι υπηρεσίες, ενώ του δευτερογενούς τομέα είναι η βιοτεχνία, η βιομηχανία κ.α. Ωστόσο, η Τεχνολογική Εκπαίδευση αναφέρεται στη μέση και την ανώτερη βαθμίδα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, από τις οποίες παρέχεται επιστημονική τεκμηρίωση και τεχνολογική ερμηνεία, πέρα από τις δεξιότητες και τις στοιχειώδεις γνώσεις, ενώ ταυτίζεται με τη γενική έννοια της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 2006: 60-63).

Στη χώρα μας, σύμφωνα με τη νομοθεσία του κράτους μας, η Τεχνολογική Εκπαίδευση θεωρείται ένας κλάδος της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, κατά την οποία παρέχεται στους εκπαιδευόμενους εξειδικευμένη τεχνολογική εκπαίδευση, αλλά και συμπληρωματική τεχνολογική εκπαίδευση. Η τελευταία παρέχεται σε φοιτητές στα ανωτέρα εκπαιδευτικά ιδρύματα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και σε εξειδικευμένα ιδρύματα εκπαίδευσης, που προσφέρουν τις τεχνικές γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται οι σπουδαστές για τη μελέτη και τη χρήση των μηχανών, των μηχανισμών, τον εξοπλισμό, και τις αυτόματες συσκευές ελέγχου, που χρησιμοποιούνται σε πολλούς τομείς της επιστήμης, της εκπαίδευσης και του πολιτισμού (Ν. 1/2011 «Περί Τεχνολογικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης»). Η σημασία της συμπληρωματικής τεχνολογικής εκπαίδευσης έχει στις μέρες μας διευρυνθεί, λόγω της χρήσης του τεχνικού εξοπλισμού σε διάφορους τομείς της επιστήμης και του πολιτισμού, όπως για παράδειγμα στην τεχνολογία των υπολογιστών, στα τεχνικά βοηθήματα στην εκπαίδευση, καθώς και στις συσκευές και όργανα για τις ιατρικές διαγνώσεις και θεραπείες των ασθενών (Ν. 3748, «Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση των κατόχων απολυτηρίου Επαγγελματικού Λυκείου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 29 Α΄/19-02-2009).

Στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, λοιπόν, παρέχεται γενική τεχνολογική εκπαίδευση, προκειμένου οι μαθητές να λάβουν τις απαραίτητες τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες που τους προσφέρονται. Η τεχνολογική εκπαίδευση στη χώρα μας παρέχει ταυτόχρονα και κατάρτιση, αφού προσφέρονται στους εκπαιδευόμενους πληροφορίες, δεξιότητες, ικανότητες και εμπειρίες ικανές να

προετοιμάσουν τους νέους κάτω από συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς, για την άμεση άσκηση ενός επαγγέλματος, ανάλογη με τα προσόντα της απασχόλησής τους (Καραφύλλης, 2002: 152-153).

Οι παροχές αυτές της τεχνολογικής εκπαίδευσης αναμφίβολα βοηθούν το άτομο να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας, της οικονομίας και της νέας τεχνολογίας. Παράλληλα, η συμβολή της τεχνολογικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι μεγάλη, αφού καλλιεργούνται οι πνευματικές ικανότητες των μαθητών, αφυπνίζονται οι συνειδήσεις τους, αναπτύσσονται οι ψυχικές τους λειτουργίες και οι δυναμικές καταβολές τους, ώστε να αποκτηθούν σταδιακά οι νέες γνώσεις και οι δεξιότητες, τις οποίες θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν στο μέλλον. Επίσης, στην εποχή μας η τεχνολογική και επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί ίσως έναν από τους σπουδαιότερους παράγοντες της οικονομίας προσφέροντας τη δυνατότητα εξέλιξης και εκπαιδευτικής πολιτικής στην κοινωνία, δημιουργώντας προϋποθέσεις ανάπτυξης της οικονομίας και της τεχνολογίας (Γιαγκουνίδης, 2002: 160).



Διάγραμμα 1: Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, (Πηγή: Παπαηλίας, 2002: 150)

Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι η εξέλιξη του συστήματος της Μετα-

Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1950 έως το 2000 ακολούθησε διαδικασίες εκσυγχρονισμού και εκδημοκρατισμού, ενώ η λειτουργία της συνδέθηκε με την οικονομική, την κοινωνική και την πολιτιστική ανάπτυξη, αλλά και την εγκαθίδρυση της παγκόσμιας αγοράς, τις εξελίξεις στην τεχνολογία και την παραγωγή καθώς και με τη διεθνοποίηση της εκπαίδευσης (Πολυχρονόπουλου, 2004: 120).

4. 2. Η Τεχνική & Επαγγελματική Εκπαίδευση την περίοδο της δικτατορίας του Μεταξά

Στις 4 Αυγούστου 1936 το δικτατορικό καθεστώς εγκαθιδρύεται στην Ελλάδα στις 4 Αυγούστου, καταλύοντας τον κοινοβουλευτισμό και επιβάλλοντας ένα αυταρχικό δικτατορικό καθεστώς από τον Ιωάννη Μεταξά (1871-1941). Η επιβολή της δικτατορίας κρίθηκε ως η μόνη επιλογή προκειμένου να αντιμετωπιστεί ο κομμουνιστικός κίνδυνος με την ανάληψη της εξουσίας από την Αριστερά (Κοντογιώργης 2003: 49-50, 87· Μπορντού, 1937). Μόλις ο Ι. Μεταξάς ανέλαβε την προεδρία της κυβέρνησης, υποστήριξε ότι οι ενέργειές του είχαν ως στόχο την πρόληψη της κοινωνικής επανάστασης υπό την υποκίνηση των αριστερών, καθώς και την αντιμετώπιση της διαφθοράς του κρατικού συστήματος (Κάτσικας, 2007: 170).

Οι νόμοι και τα διατάγματα που διατυπώθηκαν κατά τη περίοδο της δικτατορίας Μεταξά φανερώνουν επίσης, ότι οι αποφάσεις και οι ενέργειες λαμβάνονταν χωρίς τη γνώμη και τη συναίνεση κανενός, παρά μόνο από τον αυθαιρετούντα δικτάτορα Μεταξά (Αγγελής 2006: 292).

Ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης, όταν τον Οκτώβριο του 1936 ανέλαβε το Υπουργείο Παιδείας ο Κωνσταντίνος Γεωργακόπουλος (1890-1973), οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες προηγουμένως είχαν ολοκληρωθεί, θεωρήθηκαν ότι περιείχαν αντιλήψεις που οδηγούσαν τους μαθητές στην κομμουνιστική ιδεολογία. Στόχος πλέον του αυταρχικού καθεστώτος ήταν η απαλοιφή εθνικών, θρησκευτικών και ηθικών ιδεωδών, καθώς και η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος –κρατικού– το οποίο θα συνδεόταν με την Εθνική Οργάνωση Νεολαίας προκειμένου να συσπειρώσει τους μαθητές σε μία κοινή ιδεολογία, συμβατή με τα «μέτρα» της απολυταρχικής κυβέρνησης (Κάτσικας, 2007: 171-175). Η εγγραφή στην οργάνωση και η συμμετοχή ήταν υποχρεωτική, ενώ εξασφαλιζόταν και η επαγγελματική αποκατάσταση (Καραφύλλης, 2013: 142).

Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί, ότι την περίοδο της δικτατορίας του Ι. Μεταξά δόθηκαν κίνητρα στους νέους να ασχοληθούν με τις γεωργικές εργασίες στην ύπαιθρο, ώστε να μπορέσουν να αποκατασταθούν επαγγελματικά. Σε αντίθεση με τις προηγούμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, παρείχαν θεωρητικό υπόβαθρο στους μαθητές για να λάβουν κάποια επαγγελματική κατάρτιση και έπειτα αποκατάσταση (Αγγελής, 2006: 214-215).

Αναφορικά με τη Μέση Εκπαίδευση, και συγκεκριμένα την επαγγελματική εκπαίδευση, αυτή λειτουργούσε με μεγάλες μεταβολές. Μάλιστα από το 1938 έως και το 1939 φοιτούσαν μόνο έντεκα χιλιάδες μαθητές, ενώ το περιεχόμενο είχε φασιστική κατεύθυνση. Στην πραγματικότητα, η επαγγελματική κατάρτιση δεν εδραιώθηκε και η ποιότητά της ήταν εξαιρετικά χαμηλή, συνεργώντας έτσι στην ύπαρξη πολλών αναλόφωτων στη χώρα (Κάτσικας, 2007: 169-175).

Συγκεκριμένα με τη Νομοθετική Μεταρρύθμιση 770/1937 η φοίτηση στη μέση εκπαίδευση περιλάμβανε ένα οκτατάξιο σχολείο, το οποίο διαχωρίστηκε σε δύο κύκλους (Ευαγγελόπουλος, 1999: 115). Καταργήθηκε η μεικτή φοίτηση στα σχολεία, αποσκοπώντας στην εγκατάλειψη της εκπαίδευσης των νεαρών κοριτσιών, που προοριζόνταν να ασχοληθούν με τα οικιακά και την οικογένεια. Μάλιστα, μία σημαντική αλλαγή αναφορικά με την τεχνικό-επαγγελματική εκπαίδευση θεωρούνταν η ίδρυση Αστικών Σχολείων. Ειδικότερα, με τον Νόμο 1800/1939 δημιουργήθηκαν τα Αστικά Σχολεία, τα οποία είχαν ως απώτερο στόχο την παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης (Καραφύλλης, 2013: 141 · Ν. 1800/1939). Στο σχολείο αυτό υπήρχε η επιλογή τεσσάρων κατευθύνσεων: της Οικοκυρικής, της Γεωργικής, της Εμπορικής και της Βιομηχανικής. Βέβαια, βασική προϋπόθεση για τη φοίτηση στο Αστικό Σχολείο ήταν η πληρωμή διδάκτρων και η επιτυχής αποπεράτωση των γραπτών εξετάσεων. Φαίνεται λοιπόν πως το συγκεκριμένο σχολείο απευθυνόταν κυρίως σε αγόρια με προέλευση από υψηλά κοινωνικά στρώματα, καθώς και σε προσφυγικές ομάδες του πληθυσμού (Καλεράντε, 2011: 190-191).

Με τον Ν.1823/51 θεσμοθετήθηκε η μορφή Γυμνάσιο- Λύκειο λαμβάνοντας θεωρητικό ή ανθρωπιστικό προσανατολισμό, ενώ άρχισε ξανά η λειτουργία των επαγγελματικών σχολών, ενώ δημιουργήθηκαν και νέες με την οικονομική ενίσχυση της ελληνικής κυβέρνησης (Αποστολίδης, 1988: 30).

Διάγραμμα 2: Σχολεία Μέσης Επαγγελματικής Μορφώσεως

Εμπορικά Σχολεία

Εμπορική Σχολή

Έτος ίδρυσης: 1920

Διάρκεια: 6 έτη

Ηλικία: 13-19 ετών

Τεχνικά σχολεία

ΜΕΤΩΝ: Νυχτερινή σχολή Μηχανικών (έτος ίδρυσης 1899)

ΣΕΒΑΣΤΟΥΠΟΥΛΕΙΟΣ: Ημερήσια τεχνική σχολή (έτος ίδρυσης 1905)

ΣΙΒΙΤΑΝΙΔΕΙΟΣ: Δημόσια σχολή τεχνών και επαγγελμάτων (έτος ίδρυσης 1927)

Σχολή Μηχανικών ΝΑΥΣΤΑΘΜΟΥ (έτος ίδρυσης 1925)

Διάρκεια 4-6 έτη

Ηλικία 14-19 ετών

Άλλων επαγγελμάτων

Διδασκαλείον Νηπιαγωγών

Δασική σχολή «Αγιάς» (έτος ίδρυσης 1916)

Οικοκυρική Σχολή (έτος ίδρυσης 1929)

Εκκλησιαστική σχολή και Φροντιστήριο.

Στρατιωτική Μέση Σχολή.

Διάρκεια: 2-4 έτη.

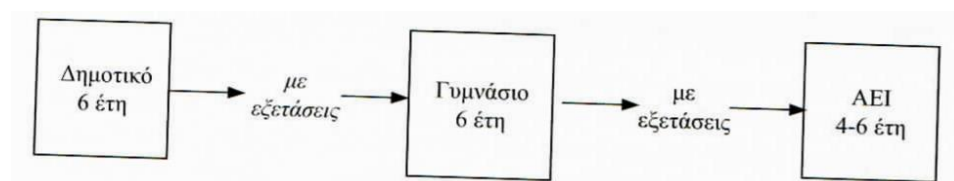
Ηλικία: Ποικίλλει.

(Πηγή: Καλαντζής, 2002: 123)

Στα χρόνια που ακολούθησαν, αναφορικά με τις εκπαιδευτικές εξελίξεις την περίοδο της Κατοχής, υποβλήθηκε το σχέδιο για μια «Λαϊκή Παιδεία» το 1944, το οποίο δεν ευδοκίμησε λόγω της κήρυξης του Εμφυλίου Πολέμου (1945-1949). Κατά την περίοδο του Δεύτερου Παγκόσμιου Πολέμου (1940-1944) οι επιπτώσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν «καταστροφικές» (Χατζηστεφανίδης, 1990: 281). Μάλιστα, ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος ήρθε για να επιφέρει νέα προβλήματα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, τα οποία ήταν απαραίτητο να διορθωθούν μέσω της εκπαιδευτικής δραστηριότητας του κράτους, η οποία μέχρι τότε χαρακτηριζόταν «θλιβερή». Πολύ αργότερα, η περίοδος της δικτατορίας του 1974 οδηγεί στη λήψη φασιστικών μέτρων, που δεν έφεραν τη πρόοδο, αλλά την οπισθοχώρηση στην εκπαίδευση και την ηθική και πνευματική κατάπτωση στους πολίτες. Στη μεταπολιτευτική περίοδο, το 1976, με την επαναφορά του δημοκρατικού πολιτεύματος, λαμβάνονται αποφάσεις και διενεργούνται ενέργειες που είχαν ως στόχο τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού κατά την περίοδο της δικτατορίας πολλές μεταρρυθμίσεις είχαν καταργηθεί (Ευαγγελόπουλος, 1998: 73-76, 84, 93, 97).

Γενικότερα, η δεκαετία του 1940 ξεχωρίζει για τα γεγονότα, όπως τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, τη γερμανική Κατοχή και τον Εμφύλιο Πόλεμο, που διήρκεσε από το 1946 έως το 1949. Μόνο στα τέλη της δεκαετίας του '50 και στις αρχές του '60 οι συζητήσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα πληθαίνουν. Το 1959 οι μεταρρυθμίσεις της κυβέρνησης του Κωνσταντίνου Καραμανλή, καθώς και το 1964 οι μεταρρυθμίσεις της κυβέρνησης του Γεωργίου Παπανδρέου (τις οποίες θα αναλύσουμε παρακάτω) ευνοούνται λόγω των συνθηκών, που είναι ευνοϊκότερες συγκριτικά με τις περασμένες δεκαετίες (Κυπριανός, 2004: 236).

Διάγραμμα 3: Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος χρονικής περιόδου 1929-1976



(Πηγή: Παπαηλίας Θ., 2002: 148)

4.3. Η Δευτεροβάθμια ΤΕΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από το νομοσχέδιο του 1959

Τη δεκαετία του 1950, αμέσως δηλαδή μετά τη λήξη του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου και εξαιτίας της πιεστικής ανάγκης για ανασυγκρότηση της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας, καθώς και την εισαγωγή νέων επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων, η Επιτροπή Παιδείας του 1957, με υπουργό Παιδείας τον Γεώργιο Βογιατζή (1913-2003) (*Κοινοβουλευτική θητεία βουλευτών από τη Μεταπολίτευση ως σήμερα*, 2018) κατέθεσε σειρά προτάσεων που προέβλεπαν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για τη Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική εκπαίδευση. Το πρώτο που ξεπεράστηκε ήταν η συνήθεια να καλύπτονται οι όποιες ανάγκες της εκπαίδευσης αυτής από τους ιδιώτες (Γκλαβάς, 2002: 80, 82, 90)

Μέχρι τότε η επαγγελματική εκπαίδευση είχε αναπτυχθεί από το σύστημα της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Αυτή η πρακτική άλλαξε όταν το σύστημα της δημόσιας εκπαίδευσης των ιδιωτικών και εσπερινών σχολείων που βρίσκονταν υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εθνικής Οικονομίας αλλά και άλλων υπουργείων μερίμνησαν για τη λειτουργία της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Κωτσίκης, 1994: 120).

Στην κατάληξη αυτή οδήγησαν οι επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις στα μέσα της δεκαετίας του 1950 που δημιούργησαν την ανάγκη ειδικευμένων εργατών και τεχνικών στελεχών, ανθρώπων, δηλαδή, που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην παραγωγή και στην αποδοτικότητα της χώρας. Αυτό καθιστούσε αναγκαία την διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, δίνοντας έμφαση στα επαγγελματικά και τεχνικά σχολεία της χώρας, δεδομένου ότι δεν δύναται να υπάρξει «οικονομική ανάπτυξη στη χώρα με συνεχή έλλειψη τεχνιτών μέσης στάθμης» (Κωτσίκης, 1994: 120· Ανδριανουπολίτης, 2004: 1).

Κατ' επέκταση, με το Ν.3439/1955 που ψηφίστηκε στο Υπουργείο Παιδείας, επί Κωνσταντίνου Καραμανλή, ιδρύθηκε η ειδική υπηρεσία μελετών και συντονισμού, η οποία, έχοντας ως επικεφαλής έναν ειδικό τεχνικό σύμβουλο, προετοιμάζε μελέτες και σχέδια, ώστε να διαμορφωθεί μια νέα πολιτική για να συντονιστεί η γενική και η επαγγελματική εκπαίδευση του κράτους (Κωτσίκης, 1994: 120· Ανδριανουπολίτης, 2004: 1). Ο Κωνσταντίνος Γ. Καραμανλής (8 Μαρτίου 1907 – 23 Απριλίου 1998) διετέλεσε τέσσερις φορές Πρωθυπουργός της Ελλάδας και δύο φορές Πρόεδρος της Ελληνικής Δημοκρατίας (Ρίζας, 2009: 37-40).

Το 1957, επί κυβερνήσεως του Κ. Καραμανλή, ιδρύθηκε η Ειδική Επιτροπή Παιδείας, η οποία είχε ως στόχο να μελετήσει τα προβλήματα που εμφανίζονταν στο χώρο της παιδείας. Η συγκεκριμένη επιτροπή έπειτα από ενδελεχή έλεγχο παρέδιδε τα πορίσματα της στον πρωθυπουργό, ο οποίος αναλάμβανε την εφαρμογή ενός προγράμματος που θα στόχευε στην ανόρθωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εφαρμογή αυτή άργησε κατά πολύ, όπως και η υλοποίηση του προγράμματος, ενώ η αμέσως επόμενη χρονιά και η αλλαγή του υπουργού Παιδείας κατέστειλε το πρόγραμμα. Ωστόσο τα πορίσματα από την Επιτροπή Παιδείας του 1957, όπως και οι προτάσεις από την Υπηρεσία Μελετών και Συντονισμού του 1955, εφαρμόστηκαν μόνο στην επαγγελματική εκπαίδευση, όταν ψηφίστηκαν τα νομοθετήματα του 1959. Αυτά αποτέλεσαν σταθμό στην πορεία της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Κωτσίκης, 1994: 121).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η Επιτροπή Παιδείας, μέσα από τις προτάσεις που είχε καταθέσει το 1957 (Ιακωβίδης, 1998: 147), στόχευε στην ανάπτυξη της δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, χωρίς να εστιάζει στην παροχή τεχνικής εκπαίδευσης μέσα από τις πρωτοβουλίες των ιδιωτών, όπως ίσχυε μέχρι τότε. Προβλεπόταν η ολοκλήρωση της αποστολής της εκπαίδευσης ως προς την προσφορά της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα καθιέρωνε τις αρχές εξάπλωσης των αγαθών της εκπαίδευσης και έδινε έμφαση στην οικονομική και τεχνική εκπαίδευση και στην ίδρυση δημόσιων τεχνικών σχολών. Συνολικά τα εκπαιδευτικά νομοθετήματα ήταν οκτώ. Από αυτά, εκείνα που αφορούσαν την επαγγελματική εκπαίδευση ήταν: το Νομοθετικό Διάταγμα 3971/59 και το Νομοθετικό Διάταγμα 3973/59 (Κωτσίκης, 1994, σελ. 121-127).

Τα νομοθετικά διατάγματα του 1959 που αναφέρθηκαν θεωρήθηκαν «σταθμός» στην ιστορία της επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης (Κωτσίκης, 2000: 147-148). Το σημαντικότερο που προβλεπόταν στα διατάγματα αυτά, πέρα από τον συντονισμό της σχολικής οργάνωσης των διαφόρων βαθμίδων, ήταν η οργάνωση μιας υπηρεσίας επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς και η εποπτεία των επαγγελματικών σχολών, ώστε να αντιμετωπιστούν προβλήματα που αφορούσαν την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση. Επίσης, με γνώμονα σημαντικά προβλήματα της εποχής εκείνης, όπως την έλλειψη δημόσιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, τον συντονισμό της και την έλλειψη ειδικού και καταρτισμένου προσωπικού, κατατέθηκαν

προτάσεις που όμως δεν τέθηκαν σε εφαρμογή, παρά τις μεγάλες προσπάθειες που καταβλήθηκαν (Κωτσίκης, 1994: 120-122).

Ειδικότερα, ο Νόμος 3971/1959 προέβλεπε την οργάνωση και τη διοίκηση της μέσης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στη χώρα. Με το νομοθετικό αυτό διάταγμα οργανώθηκαν οι σχολές υπομηχανικών στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη, γνωστές ως «Μικρά Πολυτεχνεία», τετραετούς φοίτησης (Κυπριανός, 2004: 243). Σε αυτά περιλαμβάνονταν νέες ειδικότητες, όπως δομικών έργων, βιομηχανικής παραγωγής, μεταλλευτικής ηλεκτρονικών και τηλεπικοινωνίας, ναυτικών μηχανικών, τοπογράφων κ.ά. Στις σχολές αυτές είχαν τη δυνατότητα να εισαχθούν απόφοιτοι από τα γυμνάσια και από τις μέσης εκπαίδευσης Τεχνικές Σχολές έπειτα από εισαγωγικές εξετάσεις. Όσοι αποφοίτησαν από τις σχολές εκείνες είχαν τη δυνατότητα να εργαστούν ως βοηθοί μηχανικών, ενώ σε περιφερειακές πόλεις μπορούσαν να εργάζονται και ως μηχανικοί. Επίσης, όσοι αποκτούσαν παιδαγωγική επάρκεια μπορούσαν να εργαστούν σε τεχνικά σχολεία και γυμνάσια ως εκπαιδευτικοί. Οι σχολές υπομηχανικών θεωρήθηκαν ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς κατάφεραν να καλύψουν τις ανάγκες που είχε το κράτος, δημιουργώντας ανθρώπινο δυναμικό με τεχνικές γνώσεις ανώτερου επιπέδου, συμβάλλοντας έτσι και στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας (Κωτσίκης, 1994: 121-122).

Ακόμη, σύμφωνα με το ίδιο νομοσχέδιο επικυρώθηκε η ίδρυση δημόσιων ημερήσιων τεχνικών σχολών στις πόλεις Γιάννενα, Καβάλα, Αλεξανδρούπολη, Χαλκίδα και Καλαμάτα, με σκοπό οι καταρτιζόμενοι να γίνουν τεχνικά στελέχη για τη βιομηχανία και την παραγωγή. Επίσης, καταργήθηκε το μεταξικό σχολείο, και τα γυμνάσια διακρίθηκαν σε τεχνικά, αγροτικά, οικονομικά, ναυτικά και ξένων γλωσσών, ενώ τα αστικά σχολεία έγιναν επαγγελματικές σχολές, γεγονός που αποδεικνύει ότι προωθούνταν και προετοιμαζόταν η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση ήδη από το γυμνάσιο (Κυπριανός, 2004: 243),.

Σχετικά με το Ν.Δ. 3970/1959 «Περί αυξήσεως τού διδακτικού και εποπτικού προσωπικού τής Στοιχειώδους, Μέσης καί Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως» έγιναν ρυθμίσεις αναφορικά με την αύξηση των θέσεων του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού της ΤΕΕ, ενώ καθορίστηκε ότι εφεξής η αύξηση των θέσεων του διδακτικού προσωπικού θα γίνεται ταυτόχρονα με την ίδρυση κάθε νέου σχολείου. Επιπλέον με το Ν.Δ. 3971/1959 (Φ.Ε.Κ. 187/τ. Α'/7-9-1959) «Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως, Οργάνωσεως της Μέσης Εκπαίδευσης και

Διοικήσεως της Παιδείας» οργανώθηκε για πρώτη φορά –επίσημα– η τεχνική εκπαίδευση στο ελληνικό κράτος (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Επίσης με τον ίδιο νόμο ιδρύθηκαν οι πρώτες έξι δημόσιες Τεχνικές Σχολές Βοηθών Εργοδηγών, οι οποίες ήταν τριετούς ή τετραετούς φοίτησης. Οι ειδικότητες που περιείχαν ήταν εργοταξίου, δομικών έργων και μηχανολογικών εγκαταστάσεων. Στις σχολές αυτές εισάγονταν όσοι είχαν συμπληρώσει τρία χρόνια από το γυμνάσιο ή όσοι κατείχαν πτυχίο κατώτερης επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι απόφοιτοι από τις σχολές αυτές μπορούσαν να εργαστούν ως αρχιτεχνίτες ή και ως τεχνικοί βοηθοί. Το Νομοθετικό Διάταγμα του 1959 προέβλεπε επίσης και τη δημιουργία κατώτερων επαγγελματικών σχολών, που είχαν διάρκεια φοίτησης ένα έως τέσσερα χρόνια και ήταν κατάλληλες για νέους αγρότες που ενδιαφέρονταν για τεχνικές γνώσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα φοίτησης περιλάμβανε μαθήματα επαγγελματικά, αλλά και μαθήματα γενικής γνώσης (Κωτσίκης, 1994: 123).

Παράλληλα, το 1959 με τα νέα διατάγματα ιδρύθηκε η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, η λεγόμενη «ΣΕΛΕΤΕ» στην Αθήνα. Η σχολή αυτή δημιουργήθηκε με στόχο να επιμορφώσει και να καταρτίσει με παιδαγωγικές γνώσεις τους υποψηφίους που ήθελαν να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί σε τεχνικές και επαγγελματικές σχολές της χώρας και σε γυμνάσια (Κωτσίκης, 2000: 148-149). Η σχολή είχε διάρκεια σπουδών από έξι μήνες έως δύο χρόνια και αρχικά είχε λάβει τη μορφή ετήσιου σεμιναρίου (όπως στη Θεσσαλονίκη, όπου είχε δημιουργηθεί και εντατικό θερινό τμήμα). Ωστόσο η λειτουργία της σχολής δεν ήταν ομαλή, και έτσι καταργήθηκε ως σχολή μετεκπαίδευσης και εντάχθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως ανεξάρτητο εκπαιδευτικό ίδρυμα (Κωτσίκης, 1994: 124).

Ταυτόχρονα, με το διάταγμα του 1959 δημιουργήθηκε το Ζάννειο Πειραματικό Τεχνικό Σχολείο για προγράμματα που επρόκειτο να εφαρμοστούν στα νέα γυμνάσια. Τα νέα Γυμνάσια, που ονομάζονταν και Οικονομικά Γυμνάσια, λειτουργούσαν παρέχοντας γενικές γνώσεις αλλά και ειδικές-επαγγελματικές σε μαθητές που είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν από την πρώτη τάξη επαγγελματική κατεύθυνση, όπως κλασική, πρακτική, οικονομική, αγροτική, ναυτική, ξένων γλωσσών κ.ά. (Κωτσίκης, 1994: 124-125). Όμως, παρόλο που τα τεχνικά και επαγγελματικά τμήματα που περιλάμβαναν τα Γυμνάσια μπορούσαν να συμβάλουν σημαντικά στην πρόοδο των μαθητών, δεν βρήκαν εφαρμογή, μολονότι ψηφίστηκαν από την κυβέρνηση. Τέλος, με το ίδιο νομοθετικό διάταγμα συστάθηκε η Γενική Διεύθυνση Επαγγελματικής

Εκπαίδευσης, ο γενικός επιθεωρητής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, το Εθνικό Συμβούλιο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, καθώς και το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, που ήταν υπεύθυνο για την προετοιμασία προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και βιβλίων (Κωτσίκης, 1994: 125-126).

Δύο χρόνια πριν από την ψήφιση του Νόμου 3971/1959, η Επιτροπή Παιδείας είχε καταλήξει σε ορισμένες διαπιστώσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες προέβλεπαν (Ιακωβίδης, 1998: 120-121):

- Ανόρθωση του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να υπάρξει συμβολή στην παραγωγική ανάπτυξη του κράτους.
- Στροφή στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης, από την οποία απορρέουν η πολιτιστική ανάπτυξη των κατοίκων και η οικονομική τους βελτίωση.
- Ανόρθωση του επαγγελματικού συστήματος και καθορισμός εκπαιδευτικής πολιτικής και οργάνωσης των σχολείων.

Μολονότι ο νόμος του 1959 προέβλεπε την ανόρθωση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης μέσα από ρεαλιστικούς στόχους και εφαρμογές, η εφαρμογή του προγράμματος δεν ολοκληρώθηκε ποτέ (Ιακωβίδης, 1998: 120-121).

Αναφορικά με την επαγγελματική εκπαίδευση την περίοδο εκείνη, αυτή διακρινόταν σε τρεις βαθμίδες: την κατώτερη, τη μέση και την ανώτερη. Ειδικότερα, στην κατώτερη επαγγελματική εκπαίδευση οι μαθητές προετοιμάζονταν για να αναλάβουν θέσεις εργασίας ως ειδικευμένο εργατικό δυναμικό στον τομέα της βιομηχανίας και της βιοτεχνίας. Στη μέση επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία διαρκούσε από 3 έως 4 χρόνια, οι μαθητές διδάσκονταν μαθήματα γενικότερης πνευματικής καλλιέργειας και μόρφωσης και μαθήματα τεχνικής και επαγγελματικής φύσεως. Στην ίδια βαθμίδα προβλέπονταν οκτώ τύποι γυμνασίων, που περιλάμβαναν τις κατευθύνσεις: κλασική, ξένων γλωσσών, πρακτική, τεχνική, οικοδομική, γεωργική, οικιακή και εμπορική ναυτιλία. Επρόκειτο για κατευθύνσεις που έδιναν τη δυνατότητα στους μαθητές να ακολουθήσουν πανεπιστημιακές σπουδές, έπειτα από εξετάσεις στα πανεπιστημιακά ιδρύματα που θα επέλεγαν. Αντίθετα, στην τρίτη βαθμίδα επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης βρίσκονταν οι ανώτερες σχολές στις οποίες μπορούσε να εισαχθεί κανείς έπειτα από εισαγωγικές εξετάσεις (Ιακωβίδης, 1998: 121-122).

Με το Νομοθετικό Διάταγμα 3971/1959 ιδρύθηκαν οι τρεις τελευταίες τάξεις Γυμνασίου που είχαν διάφορες κατευθύνσεις. Ιδρύθηκε η Γενική Διεύθυνση Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, συστάθηκε η θέση γενικού επιθεωρητή για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με τη λειτουργία των δημόσιων και ιδιωτικών τεχνικών και επαγγελματικών σχολών, συστάθηκε το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης για θέματα που αφορούσαν την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση της χώρας και ιδρύθηκε το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο στο Υπουργείο Παιδείας, το οποίο περιλάμβανε δύο ειδικά συμβούλια (Κωτσίκης, 2000: 148).

Οι βασικές καινοτομίες του νομοσχεδίου του 1959 ήταν (ΦΕΚ 187/Α/2-9-1959):

α) Η στροφή της παιδείας του Έθνους στον τεχνικοοικονομικό τομέα, καθώς και η εστίαση στην επαγγελματική εκπαίδευση των σπουδαστών με ανθρωπιστικές αξίες, έτσι ώστε να δημιουργηθούν επιστήμονες και τεχνικά στελέχη για όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης, που θα *«καθίσταται το αναγκαίο μέσον προσαρμογής προς την τεραστίαν επιστημονικήν και τεχνολογικήν πρόοδον του δευτέρου ημίσεως του 20^{ού} αιώνα»*.

β) Αποστολή της μέσης παιδείας δε θα ήταν μόνο η προετοιμασία των αποφοίτων για το πανεπιστήμιο, αλλά η *«ετοιμασία των νέων διά την ζωήν του πολίτου και του εργαζομένου ανθρώπου, δοθέντος ότι οι εις τον στίβον της εργασίας εισερχόμενοι απόφοιτοι της Μέσης Εκπαιδύσεως είναι πολύ περισσότεροι των εισαγομένων εις τας Ανωτάτας Σχολάς»*.

Επρόκειτο, λοιπόν, για ενέργειες που στόχευαν προς μια ρεαλιστική εκπαίδευση, όπως την οραματίζονταν οι μεταρρυθμιστές της εκπαίδευσης για τους φοιτητές των τεχνικών και επαγγελματικών σχολών. Η ρεαλιστική εκπαίδευση αποτυπωνόταν μέσα από τη δημιουργία της σχολής εκπαιδευτικών λειτουργών τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αυτό διότι η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία χαρακτηριζόταν «ασυντόνιστη», έπρεπε να ανορθωθεί με ενιαία πολιτική και εφαρμογή κανόνων λειτουργίας. Αυτή η κατάσταση καθορίστηκε σε σημαντικό βαθμό από το εν λόγω νομοθετικό διάταγμα (Ιακωβίδης, 1998: 122).

4.4. Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση: Η μεταρρύθμιση του 1964

Μία από τις σημαντικότερες μεταρρυθμίσεις που έγιναν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν αυτή του 1964 (Νόμος 4397/1964) επί κυβερνήσεως του Γεωργίου Παπανδρέου. Ο Γεώργιος Παπανδρέου γεννήθηκε στις 13 Φεβρουαρίου του 1888 και απεβίωσε στις 1 Νοεμβρίου 1968. Υπήρξε ένας από τις κορυφαίες πολιτικές φυσιογνωμίες, εξαιρετικός ρήτορας και από πολιτικούς που διέπρεψαν στη νεότερη πολιτική ιστορία της χώρας (Αμπατζή, 2008: 6). Ο Γεώργιος Παπανδρέου ήταν ο θριαμβευτής στις εκλογές της 16ης Φεβρουαρίου το 1964. Η Ένωση Κέντρου συγκέντρωσε το 52,7% των ψήφων και 171 έδρες (Αμπατζή, 2008: 12-13). Η κυβέρνηση Παπανδρέου επεδίωκε τη δημοκρατική οργάνωση της κοινωνίας, την κοινωνική ισότητα και τον ανθρωπισμό, προκειμένου να επέλθει η ευημερία στο κοινωνικό σύνολο (Δημαράς, 1995: 475-490).

Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση απέδειξαν ότι η επαγγελματική εκπαίδευση δεν συνιστά μόνο ένα μέσο επιβίωσης του ανθρώπου, αλλά αναγνωριζόταν ως ένας σημαντικός και απαραίτητος παράγοντας που θα συνέβαλλε στην οικονομική και κοινωνική εξέλιξη του ατόμου, καθώς και ολόκληρης της χώρας. Αναμφίβολα, η ανάπτυξη της τεχνολογίας αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα για την κοινωνική, την οικονομική και τη διοικητική ανάπτυξη, καθώς συνέβαλε στην πρόοδο και την ανάπτυξη του βιοτικού επιπέδου των ανθρώπων, που άρχισαν να διεκδικούν περισσότερα ή και καλύτερα αγαθά για την επιβίωσή τους. Ταυτόχρονα, η εκδήλωση της μεταρρύθμισης του Ν.Δ.1964 στόχευε στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, δεδομένου ότι τα νέα οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα του ελληνικού κράτους προέβλεπαν ανάπτυξη σε αυτούς τους τομείς. Στόχος ήταν η αναβάθμιση της κλασικής εκπαίδευσης, η οποία δεν κάλυπτε τις ανάγκες της κοινωνίας και έχρηζε ανανέωσης, ώστε να αναδυθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα αντιστεκόταν και θα αναμόρφωνε τις οικονομικές καταβολές των προηγούμενων ετών (Ιακωβίδης, 1998: 123-125).

Εν έτει 1964, λοιπόν, το Υπουργείο Παιδείας υπέβαλε το νομοσχέδιο «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως», στο οποίο περιλαμβανόταν η στοιχειώδης και μέση εκπαίδευση, καθώς και άλλα δύο νομοσχέδια περί τεχνικής εκπαιδύσεως και περί ιδρύσεως πανεπιστημίων. Η μεταρρύθμιση του 1964 είχε ως

απώτερο στόχο την αντιμετώπιση βασικών προβλημάτων που κυριαρχούσαν την περίοδο εκείνη. Είναι χαρακτηριστικό ότι για πρώτη φορά μετά τις εκπαιδευτικές αλλαγές του 1929, η ελληνική Βουλή ενέκρινε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο αλλαγών με σαφή προσδιορισμό ως προς τους στόχους αλλά και τα μέτρα που θα λαμβάνονταν για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Βαρμαζής- Γιάννου, χ.χ).

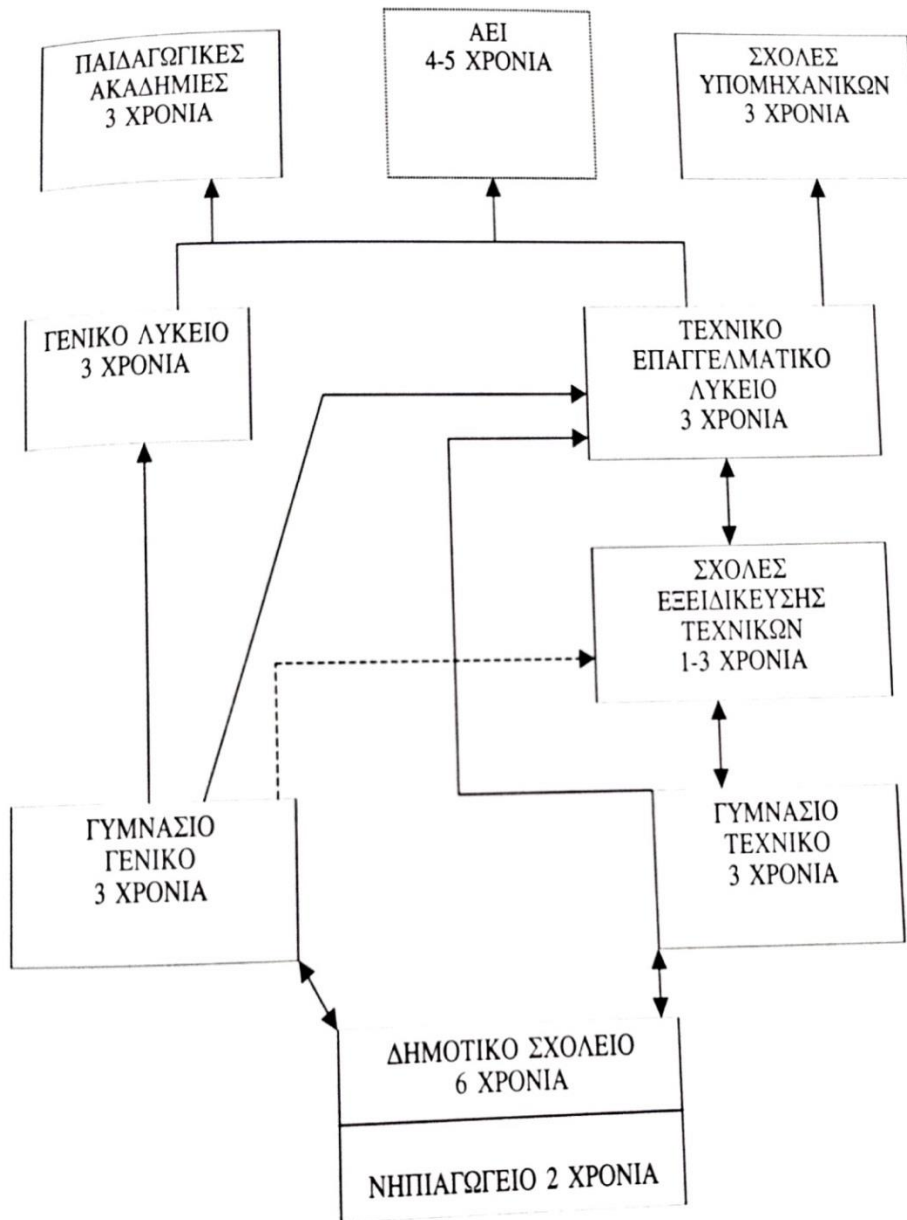
Αρχικά, η μεταρρύθμιση εξέφραζε τα οράματα προς ικανοποίηση της νεολαίας αναφορικά με τις εκπαιδευτικές επιλογές και τις μετέπειτα δυνατότητές τους στην αγορά εργασίας. Προέβλεπε την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ οικονομίας και εκπαίδευσης, προκειμένου να ενταχθεί η Ελλάδα στην «Κοινή Αγορά». Παράλληλα, στόχευε στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής που δεν έγινε πραγματικότητα από το 1913 μέχρι το 1959, και εξήγγειλε τη δωρεάν παιδεία, δηλαδή την κατάργηση των διδάκτρων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, την οργάνωση μαθητικών συσσιτίων και την αύξηση των δαπανών για την παιδεία. Ωστόσο, τα τρία νομοσχέδια τα οποία υποβλήθηκαν από την κυβέρνηση του Γεωργίου Παπανδρέου δημιούργησαν αντιπαραθέσεις στον σπουδαστικό και συνδικαλιστικό χώρο, με τη δικαιολογία ότι διακρίνονταν για την υποκειμενικότητα τους, αλλά και για την αυθαιρεσία αποφάσεων από το κράτος και τα θεσμικά όργανά του (Ιακωβίδης, 1998: 125-126).

Κατά τον Ιακωβίδη (1998: 126-127), οι αντιπαραθέσεις για το νομοσχέδιο του 1964 προέκυψαν από τις εισαγωγικές εξετάσεις που καθιερώθηκαν στο Πολυτεχνείο το 1962 και έπειτα από την παρατήρηση της Μαθηματικής Εταιρείας ότι πολλά θέματα των εξετάσεων ήταν εκτός ύλης, και έτσι οι σπουδαστές στρέφονταν στην παραπαιδεία για την κάλυψη των γνώσεών τους. Ταυτόχρονα η φοιτητική εκδήλωση που είχε ως αίτημα την απόδοση του 15% του κρατικού προϋπολογισμού στην παιδεία οδήγησαν τον Γεώργιο Παπανδρέου να εξαγγείλει νέα μέτρα για τη λαϊκή εκπαίδευση. Έτσι, με τον Νόμο 4379/1964 αυξήθηκε η διάρκεια της υποχρεωτικής φοίτησης, τροποποιήθηκαν τα εκπαιδευτικά προγράμματα και εισάχθηκαν νέα μαθήματα στα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Την ίδια περίοδο δημιουργήθηκαν τεχνικές και επαγγελματικές σχολές εκπαίδευσης, στις οποίες δεν απαιτούνταν εισαγωγικές εξετάσεις και οι απόφοιτοι αυτών είχαν τη δυνατότητα να ενταχθούν στην αγορά εργασίας ή να καταταχθούν στη Β' τάξη τεχνικού λυκείου χωρίς εξετάσεις.

Σύμφωνα με τον Κωτσίκη (1994: 127-128), η νέα προσπάθεια για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση που εξήγγειλε ο Γεώργιος Παπανδρέου, «δεν διέφερε από τις προηγούμενες εκπαιδευτικές

προσπάθειες». Η μεταρρύθμιση του 1964 προέβλεπε μόνο τον καθορισμό ορισμένων θεμάτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης, που αφορούσαν την οργάνωση της γενικής εκπαίδευσης στο δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο, την κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων από το δημοτικό στο γυμνάσιο, την καθιέρωση εξετάσεων εισαγωγής για το λύκειο, την ομοιομορφία του προγράμματος του λυκείου και την επιλογή μαθημάτων στις τελευταίες δύο τάξεις. Ταυτόχρονα, σημαντική ήταν η διατήρηση οικονομικών και ναυτικών γυμνασίων, όπως και του Ζάννειου Τεχνικού Πειραματικού Γυμνασίου, η διαφοροποίηση προγραμμάτων στη μέση εκπαίδευση και η απόκτηση ακαδημαϊκού απολυτηρίου για την εισαγωγή των μαθητών στην ανώτατη εκπαίδευση. Ωστόσο, τα νομοσχέδια που αφορούσαν την επαγγελματική εκπαίδευση δεν προχώρησαν παρά μόνο στο ζήτημα των σχολών υπομηχανικών και σχολών ράδιο-ηλεκτρολόγων, οι οποίες αναγνωρίστηκαν ως ανώτερες σχολές.

Το νομοθετικό διάταγμα του 1964 είχε ως στόχο την αλλαγή της εκπαίδευσης, στρεφόμενο κατά κόρον στη δωρεάν παιδεία, στην επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στην καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, στην καθιέρωση μαθημάτων επιλογής σε ορισμένες τάξεις και στην ίδρυση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Ιμβριώτη, 1983: 43). Οι άξονες πάνω στους οποίους στηρίχθηκε το νέο μεταρρυθμιστικό σύστημα της ελληνικής εκπαίδευσης ήταν ο εκδημοκρατισμός, ο εκσυγχρονισμός και η κοινωνική δικαιοσύνη. Βέβαια, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, δηλαδή στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και στη δυνατότητα που είχαν μέχρι τότε μόνο οι εύποροι να απολαμβάνουν τα προνόμια της παιδείας, της μόρφωσης και της ανάπτυξης ικανοτήτων (Ν.Δ. 4379/1964, σελ. 5). Μία καινοτόμος πρόταση ήταν η κατάργηση των ανεξάρτητων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και η ένταξή τους στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Κωτσίκης, 2000: 149).



Εισαγωγικές Εξετάσεις →
 Χωρίς Εξετάσεις ↔
 Με προϋποθέσεις - - - →

Διάγραμμα 4 : Δομή της εκπαίδευσης σύμφωνα με τα νομοσχέδια του 1964.

Πηγή: Κυπριανός, 2004: 247

Επρόκειτο λοιπόν για μεταβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας που περιλάμβαναν τα πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας του 1958, την προσπάθεια εκπαιδευτικής αναμόρφωσης του 1964 και άλλες εκπαιδευτικές αλλαγές που ακολούθησαν. Κατά την Φραγκουδάκη-Κονδύλη (1982: 104-116), οι αλλαγές κρίθηκαν ως αργοπορημένες προσθήκες αντιλήψεων, πρακτικών και προτύπων που ήλεγχαν σε απόλυτο βαθμό οι δυτικές καπιταλιστικές χώρες και απείχαν σημαντικά από το ελληνικό κράτος.

Γενικότερα, από το 1960 και μετά ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός στηρίχτηκε σε προγράμματα πενταετούς διάρκειας για την αναμόρφωση της τεχνικής εκπαίδευσης, τα οποία είχαν ως απώτερο στόχο την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της ελληνικής κοινωνίας (Καζαμιά, 1983: 415-467). Το εκπαιδευτικό μοντέλο στο οποίο στηρίχθηκε ο προγραμματισμός χαρακτηριζόταν από τις αρχές του εκσυγχρονισμού και φιλελευθερισμού, καθώς και από την ενίσχυση της εκπαίδευσης προς αποφυγή κοινωνικών προβλημάτων και ανισοτήτων, καθώς και οικονομικών προβλημάτων. Η εφαρμογή αυτή απέρρευε από την ανάπτυξη του καπιταλιστικού συστήματος που είχε υιοθετηθεί από τις δυτικές καπιταλιστικές χώρες. Κατ' επέκταση, το ελληνικό κράτος προέβαλε μεταρρυθμίσεις για αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, αλλαγές που τάσσονταν υπέρ της αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, στηριζόμενο σε αντιλήψεις περί λειτουργικών και τεχνοκρατικών κατευθύνσεων για την εκπαιδευτική προσέγγιση και τον προγραμματισμό (Μαυρογιώργου, 1985: 16-35).

Ειδικότερα, αναφορικά με την τεχνική εκπαίδευση, η μεταρρύθμιση του 1964 προέβαλε ιδέες, θέσεις και επιδιώξεις, που περιλάμβαναν οικονομικές, ανθρωπιστικές αρχές, δημοκρατικές αντιλήψεις για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και αιτήματα που προέρχονται από το ευρωπαϊκό και το διεθνές περιβάλλον, αλλά εξέφραζαν και την ελληνική κοινωνία που επιζητούσε αλλαγές σε τοπικό επίπεδο (Καλεράντε, 2005: 389-404.)

Σύμφωνα με τα παραπάνω σχετικά με τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1964, αναδεικνύεται η ανάγκη για κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού, το οποίο θα διέθετε τις γνώσεις να «συμβαδίσει» με την τεχνική πρόοδο, ώστε να υπάρξει ατομική και συλλογική οικονομική και πολιτιστική πρόοδος στην ελληνική κοινωνία.

4. 5. Η νομοθετική μεταρρύθμιση του 1977-1979 για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση

Ο Νόμος του 576/1977 εγκαινιάζει τη στροφή στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς είχε δημιουργηθεί η ανάγκη να συρρικνωθεί ο τεράστιος αριθμός υποψηφίων των ΑΕΙ και λόγω του ότι οι σπουδές στα τεχνικά και επαγγελματικά λύκεια παρείχαν πρακτικές γνώσεις και κατάρτιση που θα ήταν χρήσιμες για το βίο τους. Το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (ΚΕΜΕ), το οποίο ιδρύθηκε το 1975, ήταν εκείνο που ανέλαβε το εκπαιδευτικό έργο σχετικά με την ανασύσταση της εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα της επαγγελματικής και τεχνικής. Λειτούργησε ως ένα «συμβουλευτικό όργανο», το οποίο θα προγραμμάτιζε, θα οργάνωνε, θα ερευνούσε και θα γνωμοδοτούσε για το ζήτημα της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (Ευαγγελόπουλος, 1998: 169).

Είχε προηγηθεί τον Μάιο του 1965 προσπάθεια που δεν ολοκληρώθηκε κατά τη διάρκεια της διακυβέρνησης του Γ. Παπανδρέου σχετικά με τη τεχνική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα το σχέδιο νόμου «Περί της Τεχνικής Εκπαιδύσεως», που τόνιζε ότι: *«Η οικονομική ανάπτυξη δεν είναι δυνατή χωρίς τεχνικήν πρόοδον. Και επειδή η τεχνική πρόοδος προϋποθέτει, κατά κύριον λόγον, ανθρώπινον δυναμικόν, θεωρητικώς και πρακτικώς κατηρτισμένον, ικανόν να αντιμετωπίζει επιτυχώς τας συγχρόνους απαιτήσεις της παραγωγής αγαθών, είναι αυτονόητον ότι τίποτε δεν είναι δυνατόν να κατορθωθή εις τον τομέα τούτον της εθνικής δραστηριότητος χωρίς μίαν επιμελώς συγκροτημένη και καλώς λειτουργούσαν Τεχνικήν Εκπαίδευσιν»* (Σιδηροπούλου, 1991: 74).

Συγκεκριμένα, με τον νόμο 576/1977 διαμορφώθηκε η δομή της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Θεσπίστηκαν δύο τύποι σχολείων: οι Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (ΤΕΣ) και τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ) (Κυπριανός, 2004: 307). Στις πρώτες μπορούσαν να σπουδάσουν οι απόφοιτοι του Γυμνασίου χωρίς να δώσουν εξετάσεις, προκειμένου να εκπαιδευτούν σε ένα τεχνικό επάγγελμα το οποίο θα τους εξασφάλιζε επαγγελματική και παραγωγική απασχόληση. Ακόμη διαμορφώθηκαν τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια, τα οποία έγιναν ισότιμα με τα Γενικά Λύκεια. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εισαγωγή των μαθητών σε αυτά ήταν η απόκτηση του απολυτηρίου του γυμνασίου, καθώς και η επιτυχής εξέτασή τους στις πανελλήνιες εισαγωγικές εξετάσεις. Στους δύο αυτούς τύπους Λυκείου που

διαμορφώθηκαν υπήρχαν αρκετά μαθήματα τεχνικής φύσεως, ενώ στα τεχνικά επαγγελματικά δεν υπήρχε το μάθημα των αρχαίων (Καραφύλλης, 2013: 181-182).

Σύμφωνα με το Νόμο 576/1977 για τις τεχνικές και επαγγελματικές σχολές, απαραίτητες προϋποθέσεις ήταν η εγγραφή των μαθητών, που είχαν αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις, και η υποχρεωτική φοίτηση, που θα είχε διάρκεια από δύο έως τέσσερα εξάμηνα, ανάλογα με την κατεύθυνση που θα επέλεγε ο κάθε μαθητής. Οι απόφοιτοι θα προετοιμάζονταν κατάλληλα για την αγορά εργασίας, ως ένα ειδικευμένο προσωπικό το οποίο θα είχε τεχνικές και επαγγελματικές γνώσεις. Αναφορικά με τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια και το Νόμο 576/1977, επρόκειτο για σχολές που ήταν ισότιμες με τα Γενικά Λύκεια. Σε αυτές μπορούσε να εισαχθεί ο ενδιαφερόμενος έπειτα από Πανελλήνιες Εξετάσεις και αφού είχε αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο. Η φοίτηση ήταν υποχρεωτική και είχε διάρκεια από έξι έως οχτώ εξάμηνα, ανάλογα με την επιλογή των μαθητών να φοιτήσουν σε εσπερινό ή ημερήσιο σχολείο. Οι μαθητές μπορούσαν να διδαχτούν βασικά μαθήματα, αλλά και ειδικά, ανάλογα με την κατεύθυνση που είχαν επιλέξει. Είναι σημαντικό, βέβαια, ότι τα ΤΕΛ μπορούσαν να προετοιμάσουν κατάλληλα τους μαθητές για την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο και σε άλλες ανώτερες σχολές, αλλά να τους προετοιμάσουν και για την άσκηση του επαγγέλματος που επέλεξαν (Ευαγγελόπουλος, 1998: 125-126).

Σχετικά με τις Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές νέου τύπου, αυτές περιλάμβαναν αρχικά δώδεκα τμήματα με 41 κατευθύνσεις ειδικοτήτων. Με τις προσθήκες που ακολούθησαν (Π.Δ. 686/1979- Φ.Ε.Κ. 200/τ. Α'/31-8-1979), διαμορφώθηκαν τα παρακάτω τμήματα και κατευθύνσεις:

Μηχανολογικό τμήμα με τις εξής κατευθύνσεις:

- Μηχανών εσωτερικής καύσεως.
- Εργαλειομηχανών.
- Ψυκτικών Εγκαταστάσεων.
- Υδραυλικών και Θερμικών εγκαταστάσεων.
- Μηχανών Αυτοκινήτου.
- Αμαξωμάτων.
- Συγκολλήσεων και Μεταλλικών Κατασκευών.
- Εφαρμοστηρίου.
- Μηχανοσυνθετών Αεροσκαφών.

Ηλεκτρολογικό τμήμα, με τις κατευθύνσεις:

- Εσωτερικών Ηλεκτρικών Εγκαταστάσεων.
- Ηλεκτρικού μέρους αυτοκινήτων.
- Ηλεκτρικών μηχανών και ηλεκτρικού μέρους ανυψωτικών μηχανημάτων.
- Ηλεκτρικών οικιακών και βιομηχανικών συσκευών.

Ηλεκτρονικό, με τις κατευθύνσεις:

- Ραδιοφωνίας-Τηλεόρασης,
- Αυτοματισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών». τροποποιήθηκε από το Π.Δ. 410/21-9-1984 (Φ.Ε.Κ. 142/τ. Α'/1984).

Δομικών έργων ή Δομικών Κατασκευών, με τις κατευθύνσεις:

- Εργασιών οπλισμένου και αόπλου σκυροδέματος.
- Τοιχοποιιών και Επιχρισμάτων.
- Επικαλύψεων και Μαρμάρινων Εργασιών.
- Ξυλουργικών Εργασιών Οικοδομών.
- Ελαιοχρωματιστών.

Γεωργοκτηνοτροφικό, με τις κατευθύνσεις:

- Τυροκομίας-Γαλακτοκομίας.
- Ζωοτεχνικής.
- Κηπουρικής-Ανθοκομίας.
- Μηχανοποιημένης καλλιέργειας.
- Δενδροκομίας.
- Επεξεργασίας κρέατος.

Κοπτικής Ραπτικής-Οικοκυρικών, με τις κατευθύνσεις:

- Κοπτικής-Ραπτικής-Γυναικείας αμφίσεως.
- Κοπτικής-Ραπτικής-Ετοιμών Ενδυμάτων, Ραπτικής υποκαμίσου, Οικοκυρικών, Γουνοποιίας.

Χειροτεχνίας, με τις κατευθύνσεις:

- Κεραμικής-Αγγειοπλαστικής.
- Αθυρμάτων.

Υπαλλήλων γραφείων και Εμπορικών Καταστημάτων με τις κατευθύνσεις (Φ.Ε.Κ. 243/τ. Α΄/1981)

- Εμποροϋπαλλήλων.
- Βιβλιοθηκαρίων και υπαλλήλων βιβλιοπωλείων.
- Χειριστών διατρητικών μηχανών και τηλετυπικών συσκευών [αντικαταστάθηκε από το Π.Δ. 410/21-9-1984 (Φ.Ε.Κ. 142/τ. Α΄/1984)].
- Υπαλλήλων χειριστών ηλεκτρονικού υπολογιστού και διατρητικών μηχανών.
- Υπαλλήλων Φαρμακείου [προστέθηκε από το Π.Δ. 410/21-9-1984 (Φ.Ε.Κ. 142/τ. Α΄/1984)].

Τουριστικών επαγγελμάτων, με τις κατευθύνσεις:

- Σερβιτόρων και θαλαμηπόλων.
- Μαγείρων και Ζαχαροπλαστών.

Αργυροχρυσοχοΐας-Ωρολογοποιΐας, με τις κατευθύνσεις:

- Αργυροχρυσοχοΐας.
- Ωρολογοποιΐας.

Βυρσοδεψίας με την κατεύθυνση:

- Επεξεργασία προϊόντων δέρματος.

Κομμωτικής με την κατεύθυνση:

- Κομμώσεων και Βαφής μαλλιών.

Μεταλλευτικού με την κατεύθυνση:

- Μεταλλείων [προστέθηκε από το με το Π.Δ. 73/2-3-1983 (Φ.Ε.Κ. 34/τ. Α΄/17-3-1983)].

Βοηθών Κλωστοϋφαντουργίας με τις κατευθύνσεις[προστέθηκε από το Π.Δ. 410/21-9-1984 (Φ.Ε.Κ. 142/τ. Α΄/1984) και το Π.Δ. 686/1979 (Φ.Ε.Κ. 200/τ. Α΄/31-8-1979)]:

- βοηθού κλώστου, υφαντού, πλεκτού, βαφέως.

Με τη θεσμοθέτηση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, αρκετοί μαθητές έλαβαν τη δυνατότητα διεξόδου από τη Γενική Εκπαίδευση, καθώς και τη δυνατότητα εισαγωγής σε κάποιο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (ΑΕΙ). Βέβαια, μειονέκτημα αποτελούσε το γεγονός ότι οι υλικοτεχνικές υποδομές στα τεχνικά επαγγελματικά λύκεια ήταν ελλιπής, όπως και το διδακτικό προσωπικό αυτών. Έτσι, σε καμία περίπτωση η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση δεν εξισώθηκε με τη γενική, και αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι η επιλογή των μαθητών για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση γινόταν λόγω της αδυναμίας τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του Γενικού Λυκείου (Καραφύλλης, 2013: 185-186).

Ο Νόμος 576/1977 σχετικά με την οργάνωση της μέσης και ανώτερης τεχνικής και επαγγελματικής Εκπαίδευσης εισήχθη από τον υπουργό Παιδείας Γεώργιο Ράλλη (1918-2006). Μερικές από τις λεπτομέρειες που παρουσιάζονται στο συγκεκριμένο νόμο ήταν ο διαχωρισμός της τεχνολογικής επαγγελματικής εκπαίδευσης σε μέση και ανώτερη. Αυτό σημαίνει ότι σε όσους αποφοιτούσαν από το Γυμνάσιο προσφερόταν η επιλογή της τριετούς γενικής ή τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ακόμη είχαν την επιλογή φοίτησης στο Λύκειο, έπειτα από εισαγωγικές εξετάσεις, και της φοίτησης στην τεχνολογική επαγγελματική εκπαίδευσης, σε σχολές ενός ή δυο ετών χωρίς εξετάσεις. Στόχος των συγκεκριμένων μεταρρυθμίσεων ήταν η στροφή του πληθυσμού στην τεχνική εκπαίδευση, γεγονός όμως που δεν επιτεύχθηκε, διότι οι περισσότεροι απόφοιτοι γυμνασίων στράφηκαν στο Γενικό Λύκειο, λόγω των βλέψεων τους να εισαχθούν στο Πανεπιστήμιο (Κάτσικας, 2007: 229).

Στην πραγματικότητα όσοι αδυνατούσαν να εισαχθούν στο Γενικό Λύκειο επέλεξαν την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση. Κατά τον Κάτσικα, οι αντιλήψεις για την υποτίμηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατ' επέκταση της αποστροφής των μαθητών δεν ευσταθούν. Θεωρεί λογικότερη την αποστροφή των αποφοίτων του γυμνασίου στο γεγονός ότι η περίοδος του 1970 λόγω της «ανάπτυξης και της οργάνωσης της παραγωγής» και λόγω του ότι οι νέοι είχαν ως πρότυπο τους

γονείς τους που ασχολούνταν με τεχνικά επαγγέλματα, απέφευγαν την εμπλοκή τους με αυτά, διότι γνώριζαν πολύ καλά τις συνθήκες εργασίας και τον κόπο που απαιτούσαν. Ταυτόχρονα, θεωρεί ως πιθανό λόγο την απουσία των βιομηχανικών μονάδων στην Ελλάδα την περίοδο εκείνη και, κατά συνέπεια, τη μη επαγγελματική αποκατάσταση μετά την αποφοίτηση, γεγονός που τους απέτρεπε από την επιλογή της τεχνικής εκπαίδευσης (Κάτσικας-Θεριανός, 2007: 236-238).

Πιο συγκεκριμένα, με τον Νόμο 576/1977 «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως» οργανώνεται διαφορετικά η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και μάλιστα χωρίζεται σε δυο βαθμίδες: τη Μέση και την Ανώτερη. Η πρώτη βαθμίδα περιλαμβάνει τις Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές και τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια.

Πιο αναλυτικά (Φ.Ε.Κ. 102 /τ. Α'/13-4-1977) :

- Γίνεται κατάργηση των κατώτερων τεχνικών επαγγελματικών σχολών.
- Γίνεται κατάργηση των Μέσων τεχνικών-επαγγελματικών σχολών και η μετατροπή τους σε Τεχνικά-Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ).
- Δημιουργούνται Νέου Τύπου σχολές, οι Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (ΤΕΣ), στις οποίες φοιτούσαν οι απόφοιτοι του τριτάξιου γυμνασίου.
- Αναδύονται Κέντρα Επαγγελματικής Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΚΕΤΕ), τα οποία απαρτίζονται από ένα Τεχνικό Λύκειο, ένα Επαγγελματικό Λύκειο και μια Τεχνική Επαγγελματική Σχολή που λειτουργούσαν στην ίδια πόλη (Καραφύλλη, 2002).
- Δημιουργούνται τα «Πολυδύναμα Κέντρα Μέσης Εκπαίδευσης» (ΠΟΣΜΕ), τα οποία περιλαμβάνουν Γυμνάσιο και Λύκειο Γενικής Εκπαίδευσης, Τεχνικό και Επαγγελματικό Λύκειο και Τεχνική και Επαγγελματική Σχολή. Αυτά βέβαια δεν λειτουργήσαν ποτέ (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Με το σχέδιο του Νόμου 309/76 παρουσιάστηκαν καινοτόμα μέτρα, τα οποία είχαν ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης στο ελληνικό κράτος, όπου το ποσοστό ήταν 20%, σε αντίθεση με τα κράτη της ΕΟΚ, τα οποία παρουσίαζαν ποσοστό 50-70%. Συγκεκριμένα, τα μέτρα ήταν (Μπουζάκης, 2002: 225-226):

- Δημιουργία τεχνικών και επαγγελματικών σχολείων.
- Εισαγωγή αποφοίτων στα σχολεία έπειτα από 9ετή υποχρεωτική εκπαίδευση, ώστε να υπάρξει κατάλληλη επαγγελματική εκπαίδευση.
- Δημιουργία τεχνικών λυκείων και εισαγωγή των ενδιαφερομένων σε αυτά έπειτα από εισαγωγικές εξετάσεις στις οποίες θα υποβάλλονταν.
- Δυνατότητα συνέχισης των σπουδών στην επόμενη βαθμίδα, δηλαδή στο πανεπιστήμιο.
- Ενίσχυση σχολών με προσωπικό, εγκαταστάσεις και όργανα.
- Ασφάλιση μαθητών σε περίπτωση ατυχήματος στα μαθήματα παρακολούθησης, πρακτικά και θεωρητικά.
 - Δικαίωμα πρακτικής άσκησης στους καταρτιζομένους, έπειτα από την ολοκλήρωση των υποχρεωτικών μαθημάτων.
- Ορισμός ορίου ηλικίας, ώστε να μην υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ των καταρτιζομένων.
- Λειτουργία νυχτερινών σχολών για καταρτιζόμενους άνω των 17 ετών.

Όσον αφορά τους Τομείς και τα Τμήματα Ειδικοτήτων που λειτουργούσαν στα Τεχνικά Λύκεια, αυτά είναι (Π.Δ. 686/1979 (Φ.Ε.Κ. 200/τ. Α΄/31-8-1979):

Τομέας Μηχανολογικός με τμήματα:

- Θερμικών και Ψυκτικών Εγκαταστάσεων.
- Βιομηχανικών Εγκαταστάσεων και Βιομηχανικής Παραγωγής.
- Μηχανολογικού Σχεδίου.
- Οργάνων ακριβείας.

Τομέας Ηλεκτρολογικός και Ηλεκτρονικός, με τμήματα:

- Εσωτερικών Ηλεκτρικών Εγκαταστάσεων.
- Βιομηχανικών Ηλεκτρικών Εγκαταστάσεων και Εξωτερικών Δικτύων.
 - Ηλεκτρονικών Εγκαταστάσεων και Αυτοματισμού.
 - Ηλεκτρολογικού και Ηλεκτρονικού Σχεδίου.
 - Τεχνικών και Ηλεκτρονικών Υπολογιστών (Φ.Ε.Κ. 158/τ. Β΄/21-3-1991).

Τομέας Δομικός, με τμήματα:

- Συγκοινωνιακών και Υδραυλικών Έργων
- Κτηριακών Έργων
- Σχεδίασης Έργων Πολιτικών Μηχανικών και Αρχιτεκτόνων

Τομέας Χημικός και Μεταλλουργικός με τμήματα:

- Χημικών Εργαστηρίων.
- Χημικών Βιομηχανιών.
- Μεταλλείων.

Τομέας (Υφαντικής) Κλωστοϋφαντουργίας με το Π.Δ. 73/2-3-1983 (ΦΕΚ 34/τ. Α΄/17-3-1983) με τμήματα:

- Κλωστικής.
- Κλωστοϋφαντουργίας.
- Βαφικής.
- Πλεκτικής

Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών με τμήματα:

- Εκτυπώσεων.
- Κεραμικής και καλλιτεχνικής επεξεργασίας υάλου.
- Μουσικής.
- Ελευθέρου Σχεδίου και Ζωγραφικής.
- Επιπλοποιίας.
- Γραφικών Τεχνών με το Π.Δ. 73/2-3-1983 (Φ.Ε.Κ. 34/τ. Α΄/17-3-1983)
- Διακοσμητών εσωτερικών χώρων με το Π.Δ. 73/2-3-1983 (Φ.Ε.Κ. 34/τ. Α΄/17-3-1983)
- Συντηρητών έργων τέχνης και Αρχαιολογικών ευρημάτων με το Π.Δ. 73/2-3-1983 (Φ.Ε.Κ. 34/τ. Α΄/17-3-1983)
- Ψηφιδογραφίας και υαλουργίας με το Π.Δ. 73/2-3-1983 (Φ.Ε.Κ. 34/τ. Α΄/17-3-1983)

Τομέας πληροφορικής με τμήμα:

- Προγραμματιστών ηλεκτρονικών υπολογιστών.
Σχετικά με τα Επαγγελματικά λύκεια τα οποία είχαν συνάφεια με τα τεχνικά σχολεία, διακρίνονταν για τρεις επαγγελματικούς τομείς με τα εξής τμήματα (Φ.Ε.Κ. 200/τ. Α'/1979 και Φ.Ε.Κ. 231/τ. Α'/1979):

Τομέας Οικονομίας και Διοίκησης με τα τμήματα:

- Ξενοδοχειακών Επιχειρήσεων.
- Ναυτιλιακών Επιχειρήσεων και Επιχειρήσεων Μεταφορών, που μετονομάστηκε σε τμήμα «Υπαλλήλων Επιχειρήσεων Μεταφορών» από την Υ.Α. Δ4/398/19-8-1992 (Φ.Ε.Κ. 550/τ. Β'/4-9-1992).
- Υπαλλήλων λογιστηρίου.
- Υπαλλήλων Γραφείου.
- Εμπορικών Επιχειρήσεων.

Τομέας Γεωργικός και Κτηνοτροφικός με τα τμήματα:

- Ανθοκομίας.
- Γεωργικών Μηχανημάτων.
- Φυτικής Παραγωγής.
- Ζωικής Παραγωγής.
- Αγροτοβιομηχανικών Συνεταιρισμών και Γεωργικών Εκμεταλλεύσεων [προστέθηκε από το Π.Δ. 73/2-3-1983 (Φ.Ε.Κ. 34/τ. Α'/17-3-1983)].
- Αλιείας-Ιχθυοπαραγωγής[προστέθηκε από το Π.Δ. 410/21-9-1984 (Φ.Ε.Κ. 142/τ. Α'/1984)].
- Δασικής Παραγωγής [προστέθηκε από το Π.Δ. 410/21-9-1984 (Φ.Ε.Κ. 142/τ. Α'/1984)].

Τομέας Κοινωνικών Υπηρεσιών με τα τμήματα:

- Βοηθών Βρεφοκόμων-Παιδοκόμων, Νοσοκόμων, Ιατρικών και Βιολογικών Εργαστηρίων
- Οδοντοτεχνικής.
- Ιατρικών Επισκεπτών.

- Χειριστών Ιατρικών Συσκευών.ο Βοηθών Φυσικοθεραπείας [προστέθηκαν από την Υ.Α. Δ4/124/28-2-1991 (Φ.Ε.Κ. 158/τ. Β'/21-3-1991)].
- Βοηθών Φαρμακείων [προστέθηκαν από την Υ.Α. Δ4/124/28-2-1991 (Φ.Ε.Κ. 158/τ. Β'/21-3-1991)].
- Διαιτητικής [προστέθηκε από την Υ.Α. Δ4/124/28-2-1991 (Φ.Ε.Κ. 158/τ. Β'/21-3-1991)].

Τομέας ναυτικός με τμήματα [προστέθηκε με το Π.Δ. 410/21-9-1984 (Φ.Ε.Κ. 142/τ. Α'/1984)]:

- Πλοιάρχων εμπορικού ναυτικού,
- Μηχανικών εμπορικού ναυτικού.

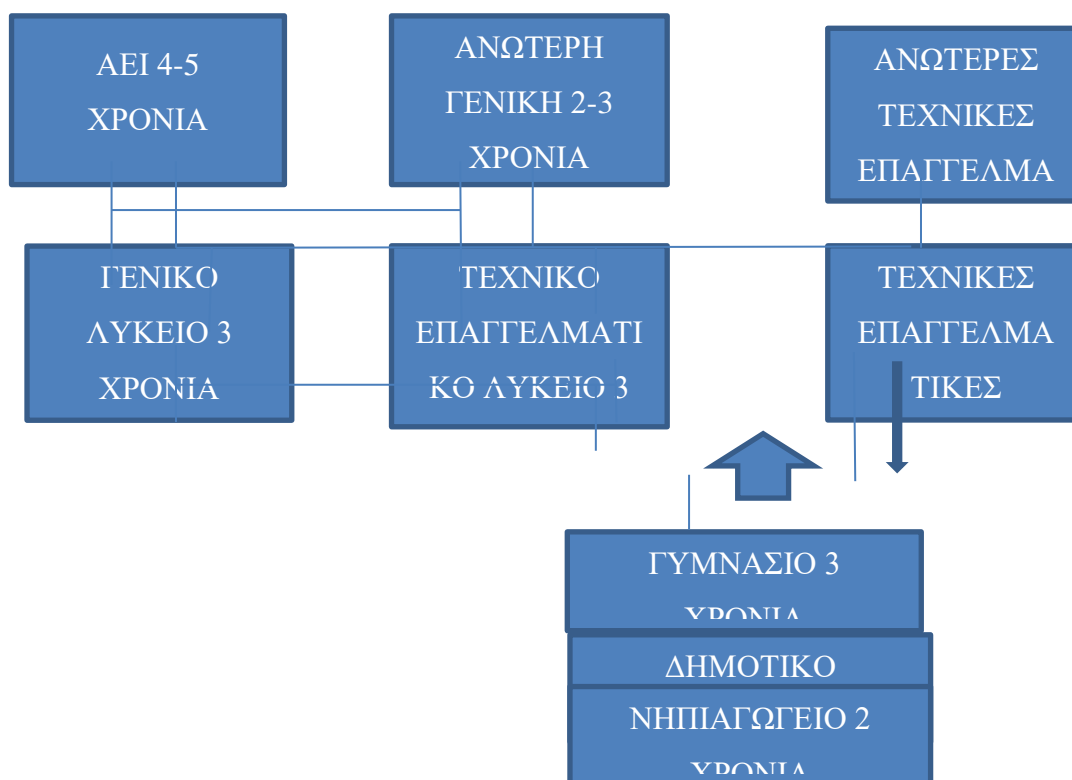
Αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1979 με υφυπουργό παιδείας τον Βασίλη Κοντογιαννόπουλο (1942-) διακρίθηκε λόγω των στόχων που τέθηκαν, οι οποίοι ήταν:

- Διάπλαση του ανθρώπινου δυναμικού, προκειμένου να αναπτυχθεί οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά η χώρα.
- Επίτευξη αποδοτικότητας των κονδυλίων που παρέχονται για την εκπαίδευση.
- Άμβλυνση ανισοτήτων στην εκπαίδευση.
- Προσπάθεια αύξησης του πληθυσμού που σπουδάζει, προκειμένου να υπάρξει βελτίωση της πολιτιστικής και κοινωνικής ζωής του κράτους.
- Αύξηση ειδικευμένου ενεργού πληθυσμού.
- Αύξηση παραγωγικότητας μέσω της τεχνικής και επαγγελματικής κατάρτισης.
- Περιορισμός των κατόχων πτυχιούχων από κλασικές σπουδές.
- Περιορισμός εξετάσεων για την είσοδο των μαθητών στα ΑΕΙ και στροφή του ενδιαφέροντος στη μόρφωση των τεχνικών μέσου επιπέδου, προκειμένου να μην υπάρχει μεγάλο χάσμα ανάμεσα στο δυναμικό υψηλής ειδίκευσης και μη υψηλής ειδίκευσης (Βασίλου-Παπαγεωργίου, χ.χ.: 89).

Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, φαίνεται πως μέσα από τα νομοσχέδια και την ψήφιση των μέτρων από τα κόμματα της Βουλής, απέκτησε εκπαιδευτικούς στόχους και ανταποκρίθηκε στη μόρφωση, στην επαγγελματική κατάρτιση, στη διαμόρφωση ηθικών αρχών και αξιών, στην ενίσχυση της θρησκευτικής πίστης και του εθνικού

φρονήματος, στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με αυτόνομο χαρακτήρα και στην εκπαίδευση ατόμων με ικανότητες που θα μπορούσαν να προσφέρουν στην ελληνική κοινωνία (Κυπριανός, 2004: 307).

Διάγραμμα 5: Η δομή της εκπαίδευσης με τη μεταρρύθμιση 1977-1979



(Πηγή: Κυπριανός, 2004: 306)

4. 6. Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις την περίοδο 1981-1989

Η δεκαετία του '80, και μάλιστα οι αρχές αυτής, παρουσιάζουν ορισμένες αλλαγές, οι οποίες οδηγούν σε κοινωνικές μεταρρυθμίσεις. Τα εθνικά αδιέξοδα, λόγω της εξωτερικής πολιτικής από την κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας, και η οικονομική κρίση οδηγούν τον λαό προς την υποστήριξη του ΠΑΣΟΚ, που κερδίζει τις εκλογές. Το ΠΑΣΟΚ δημιουργεί ένα κράτος πρόνοιας, με σημαντικές αλλαγές σε οικονομικά

νομικά και θεσμικά θέματα. Ταυτόχρονα παρακμάζουν οι πρακτικές πελατειακές δομές, και οι παλιές πολιτικές ελίτ χάνουν τον έλεγχο της κυριαρχίας, δίνοντας έτσι στο ΠΑΣΟΚ τη δυνατότητα να προγραμματίσει και να οργανώσει ένα δημοκρατικό κράτος. Ακόμη, η ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ επιφέρει πολιτικές και οικονομικές αλλαγές, ενώ λαμβάνονται και προωθούνται σημαντικές μεταρρυθμίσεις για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να επιτευχθεί ένας ριζικός μετασχηματισμός. Στόχοι είναι η κοινωνική δικαιοσύνη και η οικονομική αποτελεσματικότητα (Μουζάκης, 1995: 31-33).

Το έτος 1981 η διακυβέρνηση της Ελλάδας ανήκει στο ΠΑΣΟΚ με πρωθυπουργό τον Ανδρέα Παπανδρέου (1919-1996) διατρανώνοντας ένα ισχυρό σύνθημα: *«την αλλαγή στην πολιτική, την οικονομία, την κοινωνία και την εκπαίδευση»*. Οι μεταρρυθμίσεις για την εκπαίδευση αποτελούσαν μία επιτακτική ανάγκη, δεδομένου ότι η Ελλάδα το ίδιο έτος είχε ενταχθεί στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα ως ισότιμο μέλος και αυτό συνεπαγόταν αλλαγές στις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες του κράτους (Καραφύλλης, 2013: 187).

Είχε προηγηθεί το Σύνταγμα του 1968/1973, σύμφωνα με το οποίο η Παιδεία βρίσκεται υπό την εποπτεία του κράτους, το οποίο παρέχει δαπάνες με σκοπό την ηθική και πνευματική αγωγή και την ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης των νέων. Το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας θεωρήθηκε το αρμόδιο όργανο που θα προσδιόριζε την εθνική πολιτική. Ταυτόχρονα, η στοιχειώδης εκπαίδευση θεωρήθηκε υποχρεωτική για όλους, ενώ επιτράπηκε η δημιουργία εκπαιδευτηρίων από ιδιώτες σύμφωνα με τους νόμους του Κράτους (Πουλής, 1995: 42-43).

Αναφορικά με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με τον Ν. 1232/1982 η φοίτηση στις Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές διαρκούσε από 1 έως και 2 χρόνια, με σκοπό την πρακτική εξάσκηση των μαθητών στις ειδικότητες που επέλεγαν κατά την είσοδό τους. Υπήρχαν εργαστήρια για τις τεχνικές και επαγγελματικές ειδικότητες και την εντρύφηση των σπουδαστών στο πρακτικό αντικείμενο, ενώ μετά την αποφοίτησή τους οι μαθητές δεν μπορούσαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους, όπως για παράδειγμα να εισαχθούν σε κάποιο ανώτερο εκπαιδευτικό ίδρυμα, αλλά είχαν ως μόνη επιλογή την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία (Καραφύλλης, 2013: 187-190· Ν. 1232/1982· Π.Δ. 297/1982).

Η νομοθετική μεταρρύθμιση 1566/85 σχετικά με τη Δευτεροβάθμια Τεχνική Εκπαίδευση πρότεινε την ενοποίηση της γενικής με την τεχνική εκπαίδευση, καθώς

και την δημιουργία Πολυκλαδικών Λυκείων (Ιακωβίδης, 1998: 35). Στο Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (ΕΠΛ) συνεχίστηκε «ο κανόνας του σχολείου της υποεκπαίδευσης», όπως ίσχυε και τα προηγούμενα χρόνια, ενώ το κόστος για τον κάθε μαθητή ήταν μεγάλο, όπως και οι δαπάνες των σχολείων για μια κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή (Κάτσικας & Θεριανός, 2007: 251-252). Η δημιουργία του Επαγγελματικού Λυκείου αποσκοπούσε στην αποσόβηση των προβλημάτων που είχαν δημιουργηθεί στο λύκειο και οδηγούσαν τους μαθητές στην επιλογή φοίτησης στο Γενικό Λύκειο (Κασσωτάκης, 1995: 174).

Ωστόσο, πριν θεσμοθετηθεί ο Νόμος 1566/85, ο όρος που ίσχυε ήταν «μέση επαγγελματική εκπαίδευση», ο οποίος είχε καθοριστεί από τη νομοθεσία πριν από τον Νόμο 576/77. Δεδομένου ότι είχε καταργηθεί η κατώτερη εκπαίδευση, η μέση επαγγελματική εκπαίδευση περιείχε την αντίληψη του κοινωνικοπολιτικού πνεύματος. Αργότερα με τον όρο «Δευτεροβάθμια εκπαίδευση», ο οποίος καθιερώθηκε με τον Νόμο 1566/85, η μεταγυμνασιακή εκπαίδευση διαμορφώνεται ως ενιαία, στην οποία εμπεριέχεται η γενική, η τεχνική και η επαγγελματική εκπαίδευση. Η χρήση των όρων αυτών είχε στόχο να καταστείλει τη διαφοροποίηση των κοινωνικών στρωμάτων, όπως φαίνεται ότι παρουσιαζόταν μέσα από τον διαχωρισμό της μέσης γενικής και μέσης τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (Ιακωβίδης, 1998).



Εικόνα 7 : ΤΕΛ, 1982

Πηγή: http://www.kritipoliskaihorio.gr/2017/05/blog-post_444.html (ημερομηνία ανάκτησης: 10/6/2019)

Με τον Νόμο 1566/1985 από τον υπουργό Παιδείας Απόστολο Κακλαμάνη (1936-) το Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο είχε ως στόχο να δώσει στους μαθητές τις απαιτούμενες τεχνικές ή άλλες επαγγελματικές γνώσεις και να αναπτύξει τις δεξιότητές τους, ώστε μετά την αποφοίτησή τους να μπορούν να απασχοληθούν σε τεχνικούς τομείς, ώστε να αποκατασταθούν επαγγελματικά (Κάτσικας & Θεριανός, 2007: 235-236). Σύμφωνα με τον Νόμο 1566/1985, ειδικότερος σκοπός της τεχνικής-επαγγελματικής σχολής είναι η μετάδοση τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων, ώστε ο απόφοιτος να μπορεί να ασκήσει με επιτυχία ορισμένο επάγγελμα και να συμβάλει στην ποσοτική και ποιοτική ανάπτυξη της παραγωγής (Ν 1566/1985).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Πουλή (1995: 82-84), τα Λύκεια διακρίθηκαν με τον Νόμο του '85 σε Γενικά, Κλασικά, Τεχνικά, Επαγγελματικά και Ενιαία Πολυκλαδικά. Ταυτόχρονα, ο ίδιος νόμος προέβλεπε να ιδρυθούν Αθλητικά και Μουσικά Λύκεια. Η ίδρυση Τεχνικών και Επαγγελματικών Λυκείων θα συνέβαλλε στη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές, καθώς και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στο επαγγελματικό τους μέλλον. Οπωσδήποτε, αυτός ο τύπος εκπαίδευσης συνδύαζε τη γενική μόρφωση με τις τεχνικές και εκπαιδευτικές κατακτήσεις, προκειμένου να υπάρξει επαγγελματική αποκατάσταση και συνέχιση των σπουδών στην επόμενη βαθμίδα, την τριτοβάθμια. Σε αυτήν εισέρχονταν οι σπουδαστές μετά την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών στο Επαγγελματικό Λύκειο. Ταυτόχρονα τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια συνέδεαν τη γενική και τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση σε ολόκληρη την επικράτεια και ανταποκρίνονταν στις συνθήκες που επικρατούσαν, εκπαιδευτικές, οικονομικές και γεωγραφικές.

4. 7. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στα τέλη του 20^{ού} αιώνα

Το 1990, επί κυβερνήσεως του Κ. Μητσοτάκη (1918-2017) και επί θητείας του υπουργού Παιδείας Β. Κοντογιαννόπουλου, συντελέστηκαν αλλαγές στη μέση εκπαίδευση, αλλαγές όμως που προέκυψαν έπειτα από έντονες διαδηλώσεις εκπαιδευτικών αλλά και εκπαιδευομένων (Κάτσικας & Θεριανός, 2007: 199).

Ο Νόμος 2009/14-2-92, «Εθνικό σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης και άλλες διατάξεις», προέβλεπε την ίδρυση του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ), προκειμένου να λειτουργήσουν τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), στα οποία είχαν τη δυνατότητα να φοιτήσουν απόφοιτοι ενιαίου Λυκείου ή Β΄ Κύκλου των ΤΕΕ (Κυπριανός, 2004: 311). Ακόμη, καθιερώθηκε το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΣΕΕΚ) (Κατσικάς & Θεριανός, 2007: 263-264). Ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) ιδρύθηκε στα πλαίσια του ΕΣΕΕΚ, ενώ εποπτευόταν από το Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, προκειμένου να ελέγχει την υλοποίηση των στόχων του ΕΣΕΕΚ, την οργάνωση και τη λειτουργία των δημοσίων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), την εποπτεία και τον έλεγχο των ιδιωτικών ΙΕΚ καθώς και τη διαμόρφωση του κανονιστικού πλαισίου λειτουργίας ΙΕΚ άλλων δημοσίων φορέων, ως προς τα θέματα της παρεχόμενης κατάρτισης στους εκπαιδευομένους (ΟΕΕΚ⁴).

Τέσσερα χρόνια αργότερα, επί πρωθυπουργίας του Κωνσταντίνου Σημίτη (1936), γίνεται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Γεράσιμου Αρσένη (1931-2016), ο οποίος είχε αναλάβει υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων την περίοδο 1996-2000. Στη πραγματικότητα, στο έτος 1996 δίνεται μεγάλη έμφαση στην «παραμελημένη» μέχρι τότε τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Αρχικά, η μέριμνα αφορά την υλικοτεχνική υποδομή και την πρόσληψη καταρτισμένου διδακτικού προσωπικού, πρωτοβουλίες που φάνηκαν καιρίες, αφού ήδη από τον πρώτο χρόνο λειτουργίας το σύνολο των μαθητών ξεπέρασε τους 30.000 (Καραφύλλης, 2013: 213-214).

Πιο αναλυτικά, ο νέος υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων κατέθεσε στη Βουλή αρχικά το Νομοσχέδιο 2525/ 1997. Σύμφωνα με το άρθρο 1 της διάταξης, «*τα λειτουργούντα κατά την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου Γενικά, Κλασικά, Μουσικά, Τεχνικά-Επαγγελματικά (Τ.Ε.Λ.) και Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια (Ε.Π.Λ.) μετατρέπονται σε Ενιαία Λύκεια*». Αυτό σήμαινε τη δημιουργία τεχνικών και επαγγελματικών σχολών, με ενιαίες κατευθύνσεις, όπως τα Τεχνικά-Επαγγελματικά Λύκεια, τα οποία θα περιείχαν τεχνολογική κατεύθυνση. Έπειτα κατέθεσε τον Νόμο 2640/1998, που αφορούσε κυρίως την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση,

⁴ http://www.edulll.gr/?page_id=250

προκειμένου να αναβαθμιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να συμβαδίζει με τις εξελίξεις της κοινωνίας και της οικονομίας. Ο νόμος για τη Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, σύμφωνα με το άρθρο 1, απέβλεπε στη δημιουργία ενός συστήματος που θα συνδυάζει τη γενική παιδεία με τις εξειδικευμένες τεχνικές και επαγγελματικές γνώσεις, προκειμένου οι απόφοιτοι να ενταχθούν επαγγελματικά στην αγορά εργασίας. Ακόμη, σύμφωνα με το άρθρο 2, αναφορικά με τη λειτουργία και την οργάνωση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ), η οποία ανήκε στη Δευτεροβάθμια, στη μεταγυμνασιακή εκπαίδευση, οι εισακτέοι δίχως να δώσουν εξετάσεις θα μπορούσαν να εισαχθούν σε αυτά. Οι σπουδές θα διαρκούσαν έως και τρία χρόνια και διακρίνονταν σε δύο κύκλους: τον Α΄ και τον Β΄, περιλαμβάνοντας τομείς και ειδικότητες. Οι πτυχιούχοι του Α΄ Κύκλου μπορούσαν να λάβουν άδεια ασκήσεως επαγγέλματος, να συνεχίσουν τις σπουδές τους στον Β΄ κύκλο σπουδών των ΤΕΕ και στην αντίστοιχη ειδικότητα που είχαν επιλέξει. Ακόμη μπορούσαν να εγγραφούν στη Β΄ τάξη του Ενιαίου Λυκείου, αν το επιθυμούσαν. Όσον αφορά τους μαθητές του Β΄ κύκλου σπουδών, οι οποίοι λαμβάνουν πτυχίο τρίτου επιπέδου, αυτοί είχαν τις εξής δυνατότητες: Μπορούσαν να λάβουν άδεια ασκήσεως επαγγέλματος, να εγγραφούν σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, τα ΙΕΚ, και σε αντίστοιχες ειδικότητες, έτσι ώστε να αποκτήσουν το δίπλωμα μετα-Δευτεροβάθμιας επαγγελματικής κατάρτισης. Ακόμη μπορούσαν να εισαχθούν στα ΤΕΙ σε τμήματα συναφούς ειδικότητας, με το πτυχίο που είχαν από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ν. 2525/ 1997).

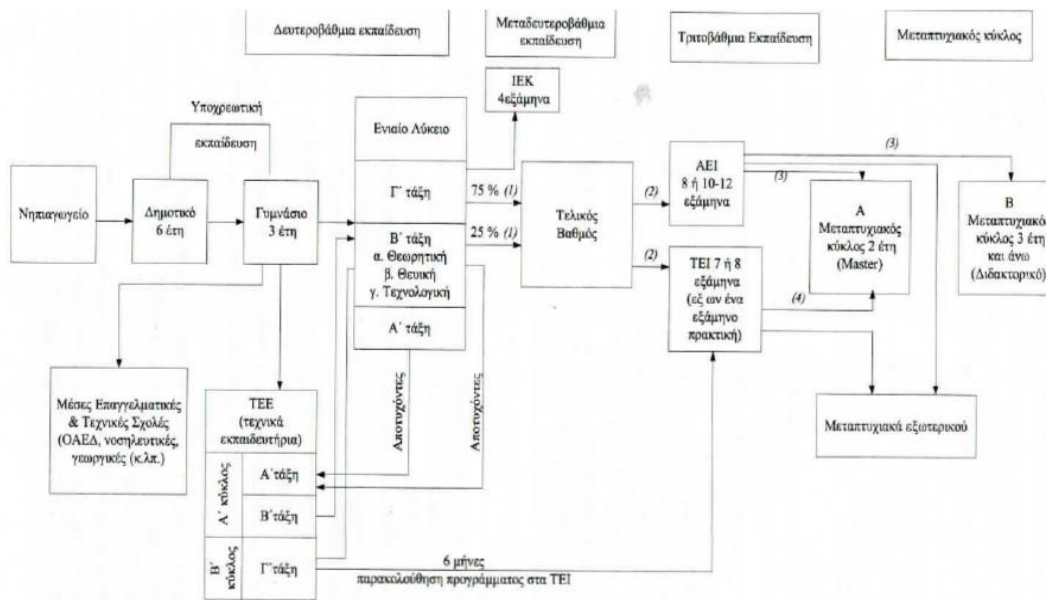
Όσον αφορά το περιεχόμενο των σπουδών τους, περιέχονταν θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα για τις ειδικότητες, καθώς και μαθήματα γενικής παιδείας και γενικής ωφελιμότητας στους τομείς και στις ειδικότητες που λειτουργούσαν. Στον Α΄ κύκλο σπουδών σκοπός ήταν η παροχή τεχνολογικής παιδείας και η διαμόρφωση επαγγελματικής συνείδησης, έτσι ώστε οι απόφοιτοι να αποκτήσουν ένα τεχνικό επάγγελμα και να αυτονομηθούν. Τα μαθήματα γενικής παιδείας και ωφελιμότητας στον Α΄ κύκλο σπουδών κάλυπταν το 38-42% των συνολικών ωρών του εκπαιδευτικού προγράμματος. Σκοπός των μαθημάτων ήταν να διδαχθούν οι μαθητές θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα για την ειδικότητα που θα επέλεγαν. Στο κάθε μάθημα υπήρχε ένας συγκεκριμένος κύκλος σπουδών με συγκεκριμένη διδακτέα ύλη, ενώ με τον εργαστηριακό εξοπλισμό για την κατεύθυνση που επέλεγαν μπορούσαν να

υλοποιήσουν τα εργαστηριακά μαθήματα και να λάβουν τις απαραίτητες γνώσεις (Νόμος 2643/1998 - ΦΕΚ Α' 206/1998).

Ο Νόμος 2643/1998 ουσιαστικά προέβλεπε τη συγκρότηση ενός συστήματος τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, καταργώντας όμως τις προηγούμενες μορφές Δευτεροβάθμιας τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, των λεγόμενων ΤΕΛ και ΤΕΣ, και τη δημιουργία Τεχνικών και Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (ΤΕΕ), τα οποία θα διακρίνονταν σε δύο κύκλους. Ο πρώτος κύκλος θα διαρκούσε 2 έτη και ο δεύτερος κύκλος θα διαρκούσε ένα έτος. Στους δύο αυτούς κύκλους περιλαμβάνονταν τομείς και ειδικότητες, ενώ στον δεύτερο κύκλο είχε προστεθεί και η εσπερινή φοίτηση στα ΤΕΕ, με την προσθήκη ενός επιπλέον εξαμήνου.

Οι απόφοιτοι από τον πρώτο κύκλο σπουδών μπορούσαν να πάρουν κατόπιν εξετάσεων πτυχίο δευτέρου επιπέδου, ενώ οι μαθητές του δεύτερου κύκλου σπουδών λάμβαναν κατόπιν εξετάσεων, πτυχίο τρίτου επιπέδου. Οι πτυχιούχοι του Β' κύκλου μπορούσαν να εισαχθούν στα ΤΕΙ στα τμήματα αντίστοιχης ειδικότητας με την ειδικότητα του πτυχίου τους. Αναφορικά με τα προγράμματα διδασκαλίας αυτά περιλάμβαναν θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα των ειδικοτήτων και βασικά μαθήματα Γενικής Παιδείας και Γενικής Ωφελιμότητας. Στο σύνολο κάλυπταν τα μαθήματα Γενικής Παιδείας το 40% των συνολικών ωρών του ωρολογίου προγράμματος στο πρώτο έτος του Α' κύκλου, το 35% στο δεύτερο έτος του Α' κύκλου και το 25% στον Β' κύκλο. Το σχολικό έτος 2002-2003 λειτούργησαν 474 ΤΕΕ σε όλη τη χώρα και ο αριθμός του μαθητικού δυναμικού ξεπέρασε τα 124.000 άτομα. Οι τομείς που περιλάμβαναν τότε ήταν «μηχανολογικός, ηλεκτρολογικός, ηλεκτρονικός πληροφορικής, εφαρμοσμένων τεχνών, κλωστοϋφαντουργίας, ένδυσης, οικονομίας-διοίκησης, γεωπονίας, τροφίμων και περιβάλλοντος, κατασκευών, υγείας και πρόνοιας, χημικών εργαστηριακών εφαρμογών, αισθητικής και κομμωτικής, καθώς και ναυτικός και ναυτιλιακός τομέας» (Κάτσικας & Θεριανός, 2007: 289-290).

Διάγραμμα 6: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά το 1998



(Πηγή: Παπαηλίας, 2002: 151)

Συνοψίζοντας, ο νέος υπουργός της κυβέρνησης Κ. Σημίτης προσπάθησε μέσω των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων 1997-1998 να αναθεωρήσει τα προηγούμενα εκπαιδευτικά μέτρα, τα οποία μάλιστα είχαν θεσπιστεί από τη συγκεκριμένη πολιτική παράταξη, θέλοντας να «σημαδεύσει» την εκπαίδευση με τις δικές του προτάσεις και ιδέες. Στόχος του ήταν η ύπαρξη δημοκρατικής αντίληψης στο εκπαιδευτικό σύστημα και «η παροχή ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές», ανεξάρτητα από την κοινωνική τους καταγωγή (Καραφύλλης, 2013: 205).

Ειδικότερα, με τον Νόμο 2525/1997 σκοπός ήταν η παροχή γενικής παιδείας και υψηλού επιπέδου και η συμβολή της παιδείας στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών, ώστε να είναι σε θέση να λαμβάνουν πρωτοβουλίες. Ακόμη, η συμβολή της παιδείας στη διαμόρφωση κριτικής σκέψης και προβληματισμού και η προσφορά γνώσεων και εφοδίων, ώστε να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε επόμενη βαθμίδα, αν και εφόσον το επιθυμούσαν. Βασικός στόχος ήταν η καλλιέργεια των δεξιοτήτων που θα τους έδινε εξειδίκευση και κατάρτιση στην αγορά εργασίας. Σύμφωνα μάλιστα με το άρθ. 1, παρ. 5, οι μαθητές Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων είχαν τη δυνατότητα

να εγγραφούν σε πανεπιστήμια ή σε τεχνολογικά ιδρύματα, ώστε να αποκτήσουν επαγγελματική εξειδίκευση, εφόσον είχαν φοιτήσει σε ιδρύματα μετα-λυκειακής επαγγελματικής κατάρτισης. Ακόμη, ο Νόμος 2643/1998 είχε ως στόχο οι νέοι να αποκτήσουν επαγγελματική ένταξη και συνέχεια σπουδών μέσα από την αναβαθμισμένη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση που παρεχόταν στη Μέση Εκπαίδευση (Καραφύλλης, 2013: 208-211).

4. 8. Η δομή της επαγγελματικής εκπαίδευσης σήμερα

Στην Ελλάδα, για την παροχή τεχνολογικής εκπαίδευσης λειτουργούν τα Τεχνικά και τα Επαγγελματικά σχολεία, όπως τα ΕΠΑΛ, τα ΕΠΑΣ, οι Σχολές Μαθητείας ΟΑΕΔ κ.ά. Συγκεκριμένα, στα ΕΠΑΛ με τον Νόμο 4186/2013 (ΦΕΚ Α193/17-9-2013), από το 2013 και μετά, σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές στη δομή και τη λογική της επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία παρέχεται από το Ημερήσιο και το Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) (Ν.4186/2013 - ΦΕΚ Α΄ 193/2013). Τα ΕΠΑΛ, που υπάγονται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), καθώς και τα ΕΠΑΣ, της μαθητείας του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ), έχουν ως στόχο, σύμφωνα με τον Νόμο 2640/1998, το συνδυασμό της γενικής παιδείας με την εξειδικευμένη τεχνολογική και επαγγελματική γνώση, με απώτερο σκοπό την επαγγελματική ένταξη των αποφοιτούντων στην αγορά εργασίας (Ομάδα Σπουδαστών, 1976).

Αναφορικά με τα ΕΠΑΛ που λειτουργούν στη χώρα μας, είναι σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για αποφοίτους Γυμνασίων και Α΄ τάξης Λυκείου (Καραφύλλης, 2002: 153). Η διάρκεια φοίτησης στα ΕΠΑΛ είναι τετραετής, ενώ σε αυτά φοιτούν εργαζόμενοι, άνεργοι με κάρτα ανεργίας του ΟΑΕΔ, αλλά και άλλες κατηγορίες μαθητών, οι οποίοι δεν δύνανται να φοιτήσουν στο Ημερήσιο Επαγγελματικό Λύκειο. Το ελάχιστο όριο ηλικίας για την εγγραφή στα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια είναι τα είκοσι (20) χρόνια (Ν. 3748, «Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση των κατοχών απολυτήριου Επαγγελματικού Λυκείου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 29 Α΄/19-02-2009). Όσοι μαθητές είναι κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου, εγγράφονται στην Α΄ τάξη των ΕΠΑΛ χωρίς να συμμετάσχουν σε κάποιες προαγωγικές εξετάσεις (Ν. 2640: «Δευτεροβάθμια Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 206 Α΄ / 3-9-1998).

Σχετικά με τη διάρθρωση σπουδών του Επαγγελματικού Λυκείου (Ν. 3748,

«Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση των κατοχών απολυτήριου Επαγγελματικού Λυκείου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 29 Α'/19-02-2009) προσφέρονται δυο κύκλοι σπουδών, οι οποίοι ανήκουν στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα: ο «Δευτεροβάθμιος Κύκλος Σπουδών» και η «Τάξη Μαθητείας». Στον «Δευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών» λειτουργούν οι Α', Β' και Γ' τάξεις. Στην Α' τάξη του ΕΠΑΛ το πρόγραμμα μαθημάτων έχει διάρκεια τριάντα πέντε ώρες κάθε εβδομάδα Γ' τάξεις. Στην Α' τάξη του ΕΠΑΛ το πρόγραμμα μαθημάτων έχει διάρκεια τριάντα πέντε ώρες κάθε εβδομάδα και διαχωρίζεται ως εξής: το εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαρκεί είκοσι δύο ώρες τη βδομάδα, εκ των οποίων οι δέκα ώρες αφορούν μαθήματα Γενικής Παιδείας, κοινά για όλους τους μαθητές (Τσακιράκης, 1989: 71). Τις δεκατρείς ώρες την εβδομάδα πραγματοποιούνται μαθήματα Ειδικότητας ανά Ομάδα Προσανατολισμού (Ν. 3748, «Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση των κατοχών απολυτήριου Επαγγελματικού Λυκείου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 29 Α'/19-02-2009). Στην Β' και Γ' τάξη ΕΠΑΛ το πρόγραμμα των μαθημάτων διαρκεί τριάντα πέντε ώρες την εβδομάδα (Ν. 2640: «Δευτεροβάθμια Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 206 Α'/3-9-1998 & Ν. 3748, «Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση των κατοχών απολυτήριου Επαγγελματικού Λυκείου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 29 Α'/19-02-2009). Στην «Τάξη Μαθητείας» η εκπαίδευση γίνεται στον χώρο εργασίας και είναι προαιρετική, ενώ εγγράφονται οι προαγόμενοι της Γ' τάξης (Κάτσικας & Θεριανός, 2007: 204-208). Η φοίτηση έχει διάρκεια ένα έτος και σε αυτήν περιλαμβάνονται τα εξής: Μαθητεία, Μάθημα Ειδικότητας και Προπαρασκευαστικά Μαθήματα Πιστοποίησης. Όσοι μαθητές είναι άνω των είκοσι ετών εγγράφονται σε Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια.

Οι Ομάδες Προσανατολισμού με τους αντίστοιχους Τομείς και τις αντίστοιχες Ειδικότητες του Επαγγελματικού Λυκείου είναι οι εξής :

- Ομάδα Προσανατολισμού Τεχνολογικών Εφαρμογών
- Τομέας Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων
- Ομάδα Προσανατολισμού Διοίκησης και Οικονομίας
- Ομάδα Προσανατολισμού Γεωπονίας, Τεχνολογίας Τροφίμων και Διατροφής
- Ομάδα Προσανατολισμού Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων

Επίσης, στην «Τάξη Μαθητείας» γίνονται εργαστηριακά μαθήματα στο ΕΠΑΛ. Εφαρμόζεται «Πρόγραμμα εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας – Μαθητεία σε εργασιακό χώρο» είκοσι οκτώ ωρών την εβδομάδα, ενώ στο πρόγραμμα αυτό

συνάπτεται σύμβαση μεταξύ του ΟΑΕΔ και του εργοδότη, η οποία αποτελεί κίνητρο πρόσληψης του Μαθητευομένου μετά το πέρας της μαθητείας, για περίοδο τουλάχιστον δυο ετών. Επιπλέον, κάθε χρόνο, οι απόφοιτοι παρακολουθούν το Προπαρασκευαστικό Πρόγραμμα Πιστοποίησης (Γαλίτης, 2010: 125-126), το οποίο έχει διάρκεια 70 ώρες, προκειμένου να γίνει η κατάλληλη προετοιμασία τους για τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες πιστοποίησης προσόντων και απόκτησης Πτυχίου Ειδικότητας, του ΕΟΠΠΕΠ (Ν. 2640: «Δευτεροβάθμια Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 206 Α΄/3-9-1998). Οι απόφοιτοι του «Δευτεροβάθμιου Κύκλου Σπουδών» έχουν επαγγελματικά δικαιώματα, τα οποία καθορίζονται με προεδρικά διατάγματα, που εκδίδονται κατ' εξουσιοδότηση του τελευταίου εδάφιου της παραγράφου 9 του άρθρου 4 του Νόμου 3879/2010.

Οι απόφοιτοι των Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων έχουν πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, διαμέσου των Πανελλαδικών Εξετάσεων. Σκοπός του Επαγγελματικού Λυκείου (Ν. 2640: «Δευτεροβάθμια Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ. 206 Α΄/3-9-1998) είναι να παρέχει στους εκπαιδευομένους γενική παιδεία υψηλού επιπέδου, να προάγει την κριτική τους σκέψη και τη δημιουργικότητα, να συμβάλλει στη καλλιέργεια των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και την κοινωνική ένταξή τους, καθώς και να παρέχει ολοκληρωμένες επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας (Καραφύλλη, 2002: 154-155).

Η εκπαίδευση που παρέχει επίσης τεχνολογική κατάρτιση, πραγματοποιείται μέσω των ΕΠΑΣ. Αυτά αποτελούν τα εσπερινά επαγγελματικά σχολεία για εργαζομένους έως 50 ετών, που επιθυμούν να βελτιώσουν τη θέση τους στην αγορά εργασίας (Ν. 3748, «Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση των κατόχων απολυτηρίου Επαγγελματικού Λυκείου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 29 Α΄/19-02-2009). Πρόκειται για μαθήματα και για τεχνολογικές ειδικότητες που δεν απαιτούν ισχυρή θεωρητική υποστήριξη, αλλά βασίζονται στην πρακτική εξάσκηση της επιλεγμένης ειδικότητας, ώστε οι απόφοιτοι μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων, να ενταχθούν άμεσα στην αγορά εργασίας ως ειδικευμένοι τεχνίτες (Ομάδα Σπουδαστών, 1976).

Οι υποψήφιοι εισάγονται στη σχολή χωρίς εξετάσεις, ενώ βασική προϋπόθεση για τη φοίτηση είναι η κατοχή του απολυτηρίου του Γυμνασίου ή άλλου ισότιμου τίτλου του εξωτερικού. Το πρόγραμμα σπουδών έχει διάρκεια δύο έτη και έχει διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο, που ο απόφοιτος να αποκτά επαγγελματική ειδίκευση,

χωρίς ωστόσο να απονέμεται απολυτήριο Λυκείου (Γαλίτης, 2010). Το πρόγραμμα διδασκαλίας περιλαμβάνει βασικά μαθήματα γενικής παιδείας, καθώς και τεχνολογικά, θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα των επιμέρους Τομέων και Ειδικοτήτων (Τσακιράκης, 2010: 190).

Ενδεικτικά, μερικοί από τους Τομείς που λειτουργούν και στους δυο κύκλους σπουδών είναι οι εξής: Μηχανολογικός, Ηλεκτρολογικός, Ηλεκτρονικός, Οικονομίας και Διοίκησης, Κλωστοϋφαντουργίας-Ένδυσης, Πληροφορικής-Δικτύων Η/Υ, Υγείας και Πρόνοιας, Αισθητικής-Κομμωτικής, Ναυτικός και Ναυτιλιακός κ.ά. ^[1]_[SEP]Οι απόφοιτοι του Α΄ και του Β΄ κύκλου σπουδών των ΕΠΑΣ μπορούν να πάρουν άδεια ασκήσεως επαγγέλματος, ανάλογα με την ειδικότητα που έχουν ακολουθήσει και τις κείμενες διατάξεις.

Συνεπώς, η τεχνολογική εκπαίδευση που παρέχεται σήμερα στη χώρα μας συνοδεύεται από τη διαδικασία της επαγγελματικής κατάρτισης αναφορικά με το αντικείμενο που επιλέγουν οι εκπαιδευόμενοι. Ταυτόχρονα, μέσω της εκπαίδευσης, της συστηματικής προσπάθειας και της άσκησης, οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν και αναπτύσσουν δεξιότητες, εκτελώντας μια σειρά από ενέργειες με ευκολία, ακρίβεια και ταχύτητα. Βέβαια, οι απαραίτητες δεξιότητες αποκτώνται μέσα από την καθημερινή διαχείριση των υποθέσεων των ανθρώπων, ενώ οι θεμελιακές δεξιότητες μέσω της εξειδικευμένης εκπαίδευσης πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Οι δεξιότητες, λοιπόν, λαμβάνονται μετά από εκπαίδευση και κατάρτιση, πρακτική άσκηση και συστηματική προσπάθεια. Άλλωστε, οι δεξιότητες είναι αναγκαίες για το επάγγελμα που επιλέγει κανείς να ασκήσει (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2013: 13-15).

Στη χώρα μας η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενισχύεται μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) στην Γ΄ Γυμνασίου και στην Α΄ Λυκείου, ενώ, ταυτόχρονα γίνονται αξιολογες προσπάθειες για τη διάχυση των στόχων του επαγγελματικού προσανατολισμού στο αναλυτικό πρόγραμμα διαφόρων μαθημάτων. Ακόμη, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων έχουν συμβάλει διάφορα Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας, τα οποία έχουν υλοποιηθεί για περισσότερα από 10 χρόνια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τη συνεργασία όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα τελευταία χρόνια, σταδιακά εγκαταλείπεται η παραδοσιακή προσέγγιση των θεμάτων της σταδιοδρομίας και του επαγγελματικού προσανατολισμού, μέσα από την παραδοσιακή διδασκαλία του

σχετικού μαθήματος και αρχίζουν να αξιοποιούνται και στον ΣΕΠ νέες και καινοτόμες μέθοδοι, όπως η ερευνητική εργασία (project), οι δραστηριότητες σχολικής και κοινωνικής ζωής, καθώς και σύγχρονα διαδικτυακά εργαλεία ανάπτυξης και σταδιοδρομίας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2013: 31).

Στη σημερινή εποχή φαίνεται ότι οι μαθητές και οι σπουδαστές στον τομέα της τεχνολογικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης βρίσκονται συχνά εκεί όχι από επιλογή, αλλά επειδή έχουν οδηγηθεί από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα ή γιατί δεν είχαν κάποιες καλύτερες επιλογές. Ακόμη, διαπιστώνουν ότι οι εμπειρίες που αποκτούν στο σχολείο μέσω της μάθησης έχουν μικρή σχέση με το χώρο της εργασίας έξω από το σχολείο, με αποτέλεσμα να έχουν ανάγκη να διαχειρίζονται καλύτερα τις σύνθετες μεταβάσεις μεταξύ της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της εργασίας. Ταυτόχρονα οι αλλαγές που συντελούνται διαρκώς στην παραγωγή και στην οικονομία, σε συνδυασμό με τις ολοένα και πιο επισφαλείς συμβάσεις εργασίας, ενισχύουν τον ισχυρισμό ότι οι μαθητές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας και να το πράξουν σε μια διά βίου προοπτική (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2013: 34).

Η τεχνολογική εκπαίδευση σήμερα επιβάλλει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, που αποτελεί μια συνεχή διαδικασία, η οποία χρειάζεται προσπάθεια προκειμένου για την προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη. Η πνευματική καλλιέργεια παρέχεται από την ενεργό δράση και τις ευκαιρίες για μάθηση που παρέχονται από την τεχνολογική εκπαίδευση και την κατάρτιση στις σχολές φοίτησης των ΕΠΑΛ και των ΕΠΑΣ. Η απόκτηση των θεωρητικών και των πρακτικών γνώσεων απαιτεί θέληση και προσωπική συστηματική προσπάθεια για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, γι' αυτό και στα ΕΠΑΛ και στα ΕΠΑΣ οι εκπαιδευόμενοι καλλιεργούν τις δεξιότητές τους μέσω των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και της εφαρμογής τους στις ειδικότητες που λαμβάνουν στις σχολές όπου φοιτούν και στην πρακτική τους άσκηση εκτός σχολής. Ωστόσο, οι ραγδαίες τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις έχουν καταστήσει την τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη, περισσότερο αναγκαία από ποτέ για την απόκτηση της κατάρτισης και των δεξιοτήτων, ώστε οι πτυχιούχοι να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των εργοδοτών στο ανταγωνιστικό περιβάλλον της οικονομίας, το οποίο μάλιστα χαρακτηρίζεται από ύφεση λόγω των περιόδων λιτότητας που έχουν επιβληθεί το διάστημα αυτό στη χώρα μας. (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2013: 34).

Στη Δευτεροβάθμια επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση και κατάρτιση περιλαμβάνεται και η αρχική επαγγελματική κατάρτιση, η οποία προσφέρει στους μαθητές γνώσεις, ικανότητες και εξειδικεύσεις, προκειμένου να καταφέρουν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, ώστε να αναπτυχθούν οι νέοι επαγγελματικά και προσωπικά. Στη βαθμίδα αυτή περιλαμβάνονται και τα ΙΕΚ, τα οποία, σύμφωνα με το Άρθρο 1 ορίζονται ως «*Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης με σκοπό να παρέχουν υπηρεσίες αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης σε αποφοίτους Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*». Με το Νόμο 2009/1992 δημιουργήθηκε το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΣΕΕΚ), το οποίο είχε στόχο να προσφέρει στους μαθητές επιλογές στην επαγγελματική εκπαίδευση μέσα από ειδικότητες κατάρτισης με βελτιωμένη ποιότητα και πιστοποιημένες επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου οι απόφοιτοι να σταθούν ικανοί στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Με τον ίδιο νόμο έγιναν οι εξής αλλαγές στο μετα-δευτεροβάθμιο επίπεδο (Πουλής, 1995: 197-198):

- (i) Συγκροτήθηκε ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) για την ίδρυση και εποπτεία των ΙΕΚ και για την πιστοποίηση όλων των σχημάτων τυπικής κατάρτισης.
- (ii) Ιδρύθηκαν τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ).

Οι απόφοιτοι των Ι.Ε.Κ. λαμβάνουν Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΒΕΚ), ενώ οι στόχοι λειτουργίας τους είναι:

- να παρέχουν την αρχική επαγγελματική κατάρτιση στους καταρτιζόμενους.
- να εξασφαλίζουν στους καταρτιζόμενους τα κατάλληλα προσόντα και τις τεχνικές, επιστημονικές, επαγγελματικές και πρακτικές γνώσεις.
- να αναπτύξουν δεξιότητες ανάλογα με την ειδικότητα που επιλέγουν.
- να ενταχθούν οι καταρτιζόμενοι επαγγελματικά στη κοινωνία.
- να λάβουν την κατάλληλη εκπαίδευση, ώστε οι καταρτιζόμενοι να προσαρμοστούν στις ανάγκες που μεταβάλλονται διαρκώς στη κοινωνία

(Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς, *Επαγγελματική κατάρτιση*, 2018).

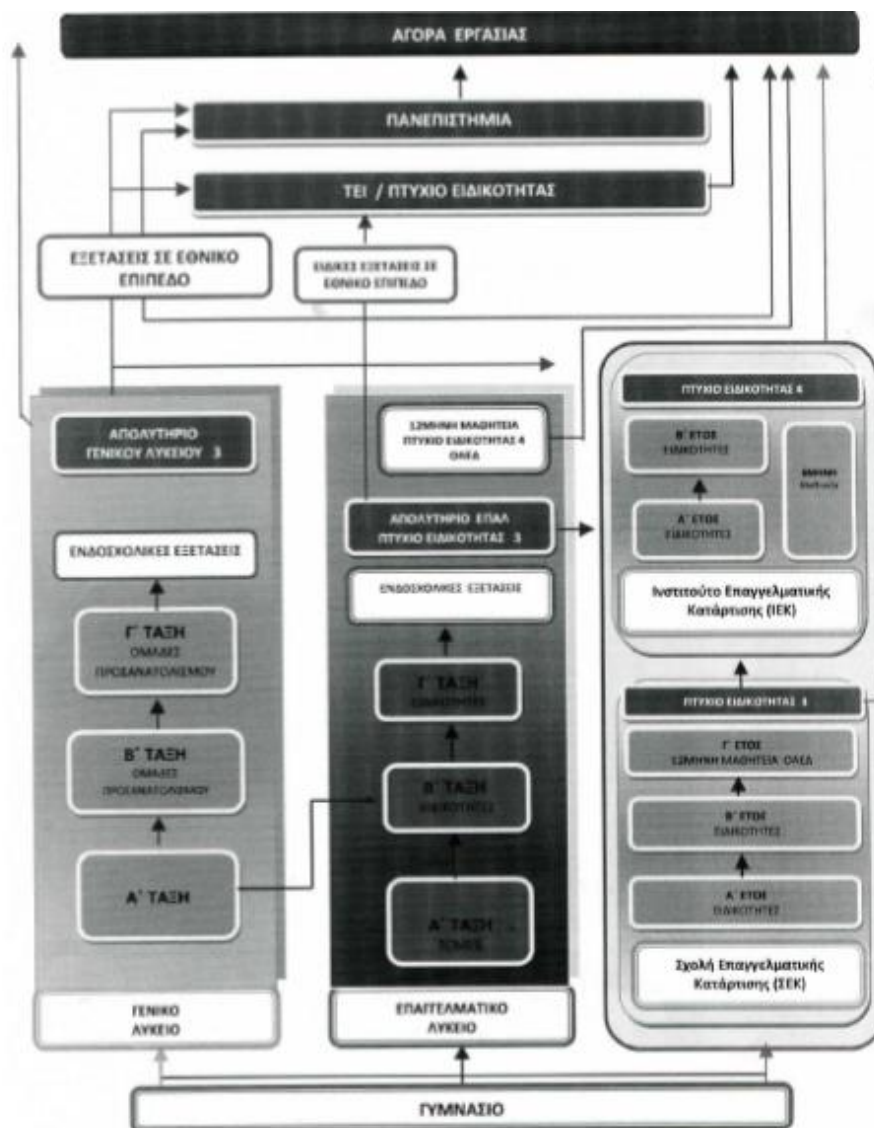
Στα ΙΕΚ μπορούν να φοιτήσουν οι απόφοιτοι του Ενιαίου Λυκείου ή των Επαγγελματικών Λυκείων ΕΠΑΛ (πρώην ΤΕΕ) ή ΕΠΑΣ. Η κατάρτιση για τους κατέχοντες Απολυτήριο Ενιαίου Λυκείου, σύμφωνα με το άρθρο 9, διαρκεί 4 εξάμηνα. Σε αυτά παρέχεται θεωρητική και εργαστηριακή κατάρτιση, η οποία έχει συνολική διάρκεια 1.200 διδακτικές ώρες ειδικότητας, ενώ το κάθε έτος κατάρτισης αποτελείται από δυο αυτοτελή εξάμηνα κατάρτισης. Όσοι είναι κάτοχοι Πτυχίου ΤΕΕ Β΄ Κύκλου (ή ΤΕΛ) φοιτούν στα ΙΕΚ απευθείας στο 3ο εξάμηνο στην αντίστοιχη ειδικότητα ή επιλέγουν οποιαδήποτε άλλη ειδικότητα των ΙΕΚ, φοιτώντας κανονικά 4 εξάμηνα. Οι καταρτιζόμενοι οργανώνουν πλήρως τις σπουδές τους, όταν συμπληρωθούν οι προβλεπόμενες ώρες στο ΙΕΚ σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα. Επιπλέον, με βάση το Άρθρο 10, η κατάρτιση στα ΙΕΚ περιλαμβάνει τα εξής μαθήματα:

- **Θεωρητικά:** Πρόκειται για μαθήματα τα οποία διδάσκονται από τους εκπαιδευτές σε αίθουσες διδασκαλίας. Τα μαθήματα γίνονται με σκοπό «να αποκτήσουν οι καταρτιζόμενοι τις γνώσεις που είναι απαραίτητες για να κατανοήσουν το γνωστικό αντικείμενο της κατάρτισής τους».
- **Εργαστηριακά:** Τα μαθήματα αυτά «αποβλέπουν στην εμπέδωση του θεωρητικού μέρους της κατάρτισης και στην απόκτηση δεξιοτήτων». Πρόκειται για μαθήματα που γίνονται σε εργαστηριακούς χώρους, για να αποκτήσουν οι καταρτιζόμενοι πρακτικές γνώσεις. Τα εργαστηριακά μαθήματα διενεργούνται και εκτός του χώρου των ΙΕΚ, έπειτα από απόφαση του Διευθυντή του ΙΕΚ.
- **Μικτά:** Τα μαθήματα αυτά απαιτούν «ταυτόχρονη θεωρητική κατάρτιση και απόκτηση δεξιοτήτων».

Σύμφωνα με το ΦΕΚ Β΄ 605/05-10-1992: 5757, το έτος κατάρτισης στα δημόσια ΙΕΚ αρχίζει την 1η Σεπτεμβρίου και λήγει την 31η Αυγούστου. Περιλαμβάνει δύο αυτοτελή εξάμηνα. Κάθε εξάμηνο περιλαμβάνει 14 πλήρεις εβδομάδες εκπαίδευσης και 2 εβδομάδες για τη διαδικασία των εξετάσεων, της έκδοσης των αποτελεσμάτων και τις εγγραφές. Σύμφωνα μάλιστα με το Προεδρικό Διάταγμα, «ο Υπουργός διατηρεί την αρμοδιότητά του στα θέματα μετα-Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

και στην έγκριση όλων των κανονισμών (...) του Ο.Ε.Ε.Κ. (...)» (ΦΕΚ Α' 16/16-02-1993: 159).

Τα ΙΕΚ, είτε τα δημόσια είτε τα ιδιωτικά, εντάσσονται σε μία νέα βαθμίδα εκπαίδευσης, τη λεγόμενη επαγγελματική μετα-Δευτεροβάθμια κατάρτιση. Τα ΙΕΚ συμβάλλουν σημαντικά στην «ένταξη των ατόμων στην αγορά εργασίας». Τα ΙΕΚ εποπτεύονται από τον Οργανισμό Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, είτε είναι δημόσια είτε ιδιωτικά. Τέλος, «ακολουθούν το πρότυπο της σύστασης των ιδιωτικών σχολείων γενικής εκπαίδευσης» (Πουλής, 1995: 201-202).



Διάγραμμα 6: Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα

Πηγή: <http://www.minedu.gov.gr> (πρόσβαση: 28/1/2/2020)

4. 9. Η ιδιωτική επαγγελματική εκπαίδευση

Η ιδιωτική εκπαίδευση στη χώρα μας, η οποία περιλάμβανε τη σχολική εργασία, τα προγράμματα, τις εξετάσεις, τα σχολικά εγχειρίδια και άλλα ζητήματα, οργανώθηκε με βάση τις αρχές της δημόσιας εκπαίδευσης και τον Νόμο 682/1977(ΦΕΚ Α'244/1.9.1977)(Ευαγγελόπουλος, 1998: 126). Ήδη από το Σύνταγμα του 1944, το οποίο όριζε ότι *«Έκαστος έχει το δικαίωμα να συσταίνει εκπαιδευτικά καταστήματα, συμμορφούμενος με τους νόμους του Κράτους»* (Πουλής, 1995: 180), καθώς και από τα Συντάγματα του 1864, 1911 και 1927, φαίνεται πως είχε αναγνωριστεί το δικαίωμα ίδρυσης εκπαιδευτικών σχολών από ιδιώτες (Κυριακόπουλος, 1960: .374). Αξίζει να σημειωθεί ότι, η ιδιωτική εκπαίδευση από το 1938 έως το 1939, που ανήκει στη μέση βαθμίδα εκπαίδευσης, είχε στο σύνολο 11.466 μαθητές, εκ των οποίων οι 10.758 φοιτούσαν σε σχολές (Κάτσικας, 2007: 178-179).

Η δυνατότητα λοιπόν για ίδρυση ιδιωτικών σχολείων είχε αναγνωριστεί ήδη από το 1944 και συγκεκριμένα από το άρθρο 11 του Συντάγματος. Έπειτα, το 1952 ψηφίστηκε στη Βουλή το άρθρο 16, το οποίο όριζε: *«Επιτρέπεται κατόπιν άδειας της αρχής, εις ιδιώτας μη εστερημένους των πολιτικών δικαιωμάτων και εις νομικά πρόσωπα η ίδρυσις εκπαιδευτηρίων λειτουργούντων κατά το Σύνταγμα και τους Νόμους του Κράτους»*. Σύμφωνα με αυτό λοιπόν, δινόταν η άδεια σε ιδιώτες, οι οποίοι δεν στερούσαν τα πολιτικά τους δικαιώματα, και σε νομικά πρόσωπα να ιδρύσουν εκπαιδευτήρια σύμφωνα με το Σύνταγμα και τους νόμους του κράτους. Το Σύνταγμα δεν περιορίζει την ίδρυση σχολείων σε όλες τις βαθμίδες της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Απαγορεύτηκε μόνο η ίδρυση ανωτάτων σχολών από ιδιώτες, ενώ επιτράπη μόνο η ίδρυση σχολείων στην πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Φαίνεται δηλαδή ότι, *«η ελληνική Πολιτεία αντιμετωπίζει την ιδιωτική εκπαίδευση με καχυποψία και πνεύμα αρνητικό, ενώ το κράτος επιθυμούσε να παρέχει δημόσια εκπαίδευση ποιοτική και συνεχώς βελτιωμένη»* (Πουλής, 1995: 179-181).

Σύμφωνα με το Άρθρο 16 του Συντάγματος, καθορίζεται συνταγματικά η ιδιωτική εκπαίδευση, κατά την οποία προβλέπεται η ίδρυση και η λειτουργία ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων, υπό την κρατική εποπτεία. Η διάταξη αυτή είχε κατοχυρωθεί από το Σύνταγμα του 1975, αλλά και από προγενέστερα Συντάγματα, προκειμένου να προστατευθεί συνταγματικά η ιδιωτική εκπαίδευση (Σκουρή, 1998: 29). Με βάση το ίδιο άρθρο, δεν κατοχυρώνεται συνταγματικά το δικαίωμα των ιδιωτών πολιτών να

ιδρύουν σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης, αλλά ούτε απαγορευόταν η ίδρυση από ιδιώτες αντίστοιχων εκπαιδευτηρίων. Αυτό δηλαδή που ισχύει για την ιδιωτική εκπαίδευση ήταν ότι αποτελεί ατομικό δικαίωμα του καθενός η συμμετοχή του στην ιδιωτική παιδεία, δεδομένου ότι οι πολίτες δρουν υπό ιδιωτική πρωτοβουλία και ελευθερία, αφού η παιδεία αποτελεί κοινωνικό αγαθό, το οποίο μπορεί να παρέχεται και ιδιωτικά για την εξυπηρέτηση του κοινωνικού συνόλου (Τσάτσος, Λοβέρδος, Κανελλοπούλου, 1992: 93). Το Σύνταγμα δηλαδή δεν μπορούσε να απαγορεύσει την ίδρυση ιδιωτικών σχολών, παρά μόνο να εστιάσει στον τρόπο και στα πλαίσια λειτουργίας των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων (Δαγτόγλου, 2005: 813).

Ο Νόμος 682/1977, «Περί Ιδιωτικών Σχολείων Γενικής Εκπαίδευσης και Σχολικών Οικοτροφείων», που συνεχίζει να είναι σε ισχύ μέχρι και σήμερα, επιβάλλει στα ιδιωτικά σχολεία να έχουν άδεια ίδρυσης και άδεια λειτουργίας, ενώ θα πρέπει να διαγράφονται ξεκάθαρα τα καθήκοντα και τα προσόντα των εκπαιδευτικών. Η ιδιωτική εκπαίδευση αποτελεί τομέα κρατικής μέριμνας που ελέγχεται πέρα από τον υπουργό Παιδείας και από το κράτος (Ν. 1566/1985, ΦΕΚ 167 Α'/30-9-1985). Γι' αυτό άλλωστε και το κράτος μέσα από τη νομολογία δεν εμποδίζει την ίδρυση των ιδιωτικών σχολείων. Αρκεί να λειτουργούν με συγκεκριμένες προϋποθέσεις.

Η Δευτεροβάθμια ιδιωτική επαγγελματική εκπαίδευση συνδυάζει μαθήματα γενικής παιδείας αλλά και τεχνικών γνώσεων, προκειμένου οι νέοι να αποκτήσουν τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, αλλά και την ικανότητα ανάπτυξης κριτικής σκέψης. Κυρίως όμως εστιάζει στην παροχή τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων που θα χρησιμεύσουν στην επαγγελματική πορεία των αποφοίτων. Τα Ιδιωτικά Επαγγελματικά Λύκεια είναι αντίστοιχα στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας με τα Δημόσια Επαγγελματικά Λύκεια, τα οποία υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας. Θεωρούνται ισότιμα με τη γενική εκπαίδευση, ενώ το πρόγραμμα σπουδών τους είναι αντίστοιχο με εκείνο των δημόσιων τεχνικών και επαγγελματικών σχολών (Ν. 4186/2013, ΦΕΚ 193 Α'/17-9-2013).

Κατά τη φοίτηση στα Ιδιωτικά Επαγγελματικά Λύκεια, οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν γνώσεις μέσα από τα μαθήματα γενικής κατεύθυνσης, αλλά και από τα μαθήματα των ειδικοτήτων που θα επιλέξουν, τα οποία συνδυάζουν πρακτικές εφαρμογές σε εργαστήρια και αναπτύσσονται ανάλογα με τον κατάλληλο εξοπλισμό που διαθέτουν για να ολοκληρωθεί η διαδικασία της μάθησης (Νόμος 4186/2013, ΦΕΚ 193 Α'/17-09-2013). Οι απόφοιτοι των Ιδιωτικών Επαγγελματικών Λυκείων

λαμβάνουν τίτλους αποφοίτησης, ισότιμους με αυτούς των Δημόσιων Επαγγελματικών Λυκείων. Οι απόφοιτοι αποκτούν πτυχίο επαγγελματικής ειδικότητας έπειτα από εξετάσεις που διενεργούνται στο σχολείο. Οι εξετάσεις τους παρέχουν πτυχίο το οποίο είναι αναγνωρισμένο σε εθνικό επίπεδο αλλά και στα υπόλοιπα κράτη της Ευρώπης (Ν. 4283/2014, ΦΕΚ Α 189/10-09-2014).

Αναφορικά με τις Ιδιωτικές Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης, αυτές διακρίνονται σε ημερήσιες και εσπερινές. Οργανώνονται σύμφωνα με τις δημόσιες σχολές και διαθέτουν το αντίστοιχο πρόγραμμα διδασκαλίας, καθώς και τεχνικές ειδικότητες. Η φοίτηση στις σχολές αυτές έχει διάρκεια τρία έτη και η διδασκαλία γίνεται σε δύο διδακτικές περιόδους ανά έτος, ενώ δεν είναι επιτρεπτή η φοίτηση σε δύο σχολές ταυτόχρονα. Το πτυχίο της ειδικότητας λαμβάνεται έπειτα από την επιτυχή εξέταση της πιστοποίησης, με την απόκτηση της οποίας οι απόφοιτοι μπορούν να λάβουν το δικαίωμα άσκησης επαγγέλματος, ενώ δεν τους αναγνωρίζεται το δικαίωμα εισαγωγής σε τριτοβάθμιες σχολές. Οι Ιδιωτικές Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης λαμβάνουν ισότιμη αναγνώριση με τις Δημόσιες Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης, ενώ η απόκτηση του διπλώματος λαμβάνεται έπειτα από την επιτυχή εξέταση κατά την ολοκλήρωση των σπουδών (Νόμος 4186/2013, ΦΕΚ 17-9-2013).

Η θεσμοθέτηση της ιδιωτικής εκπαίδευσης εφαρμόστηκε ως θεσμός *«αυτοτελής, συνυπάρχων και συγκλίνων με τη δημόσια για την πραγματοποίηση ενός γενικού σκοπού, ο οποίος όμως κρίθηκε ότι εξυπηρετείται ποσοτικά και καλύτερα ποιοτικά με τη συνύπαρξη της δημόσιας και της ιδιωτικής δράσης, του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα»* (Πουλής, 1994: 184).

Κεφάλαιο 5

21^{ος} αιώνας: Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες για την ΤΕΕ

5.1. Επισκόπηση μεταρρυθμίσεων

Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του 20^{ού} αιώνα που προαναφέρθηκαν, φαίνεται πως είχαν στόχο να αντιμετωπίσουν αρκετά προβλήματα, τα οποία αντιμετώπιζε η ελληνική εκπαίδευση. Στη συνέχεια, ο Νόμος 3191/2003 που ψηφίστηκε από την Βουλή τον Νοέμβριο του 2003 από τον τότε υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων Π. Ευθυμίου, αφορούσε επίσης τη Δευτεροβάθμια επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση, και μάλιστα προέβλεπε τη Σύνδεση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ) και την εθνική πολιτική. Μέσω του ΕΣΣΕΕΚΑ γινόταν ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της εθνικής πολιτικής στην επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση των πολιτών, με την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων. Στόχοι ήταν η κάλυψη αναγκών στην αγορά εργασίας, η δημιουργία ειδικοτήτων επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς και η αξιολόγηση της επαγγελματικής κατάρτισης για την σύνδεση της με την αγορά εργασίας και την αποκατάσταση των πολιτών ανάλογα με την επιλεγόμενη ειδικότητα. Η νομοθετική μεταρρύθμιση προέβλεπε την επαγγελματική και κοινωνική ένταξη των αποφοίτων, οι οποίοι θα αποκτούσαν ειδικότητες και εξειδικεύσεις επαγγελματικής εκπαίδευσης, ώστε να λάβουν επαγγελματικά προσόντα και ανέλιξη, καθώς και κοινωνική καταξίωση από την αποφοίτηση των επαγγελματικών και τεχνικών σχολών (Ν. 3191/2003, ΦΕΚ. 258/Α).

Εν συνεχεία, η υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων Μ. Γιαννάκου (1951-) καταθέτει τον Νόμο 3475/2006 αναφορικά με τη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση. Ο νόμος αποσκοπεί στη συνύπαρξη της γενικής παιδείας με την τεχνική επαγγελματική γνώση. Απώτερος σκοπός της νομοθετικής μεταρρύθμισης ήταν : «η ανάπτυξη ικανοτήτων, πρωτοβουλίας, δημιουργικότητας κα κριτικής σκέψης των μαθητών, β) η μετάδοση των απαιτούμενων τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων και η ανάπτυξη συναφών δεξιοτήτων τους, γ) η παροχή στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική

βαθμίδα». Με τον Νόμο αυτό καταργήθηκαν τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια και εφαρμόστηκε η παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης από τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και τις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ), όπως αυτή ίσχυε το 1977 (Αθανασούλα-Ρέππα, 2011: 335).

Τα Επαγγελματικά Λύκεια διακρίνονταν σε ημερήσια, στα οποία η φοίτηση ήταν τριετής και σε εσπερινά, στα οποία η φοίτηση ήταν τετραετής. Οι απόφοιτοι στα ιδρύματα αυτά λάμβαναν γνώσεις από τα μαθήματα γενικής παιδείας, τα τεχνικά-επαγγελματικά μαθήματα και τις εργαστηριακές ασκήσεις ανάλογα με τα μαθήματα των επαγγελματικών τομέων στους οποίους ανήκαν (Νόμος 3475/2006). Επρόκειτο για μία μεταρρύθμιση η οποία σχετιζόταν άμεσα με την επαγγελματική διέξοδο που θα προσέφερε στους αποφοίτους το Γενικό Λύκειο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009: 11). Θεωρήθηκε αναμφίβολα μία «αναβαθμισμένη» μεταρρύθμιση, που όμως δεν μπορούσε να καταστήσει ισότιμες τις σχολικές κατευθύνσεις του Γενικού Λυκείου, των Επαγγελματικών Λυκείων και των Επαγγελματικών Σχολών. Μάλιστα, επισημάνθηκε ότι αυτές οι μεταρρυθμίσεις είχαν ακριβώς την αντίθετη πορεία από την καθιέρωση της 12χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που είχε υποσχεθεί να πράξει η κυβέρνηση. Αυτό γίνεται φανερό από το γεγονός ότι δημιουργήθηκαν σχολές κατάρτισης, όπως τα ΕΠΑΛ, χωρίς όμως να είναι κατανοητό το περιεχόμενο των σπουδών, ενώ η επαγγελματική πορεία των αποφοίτων ήταν αβέβαιη (Κάτσικας&Θεριανός, 2007: 342).

Βέβαια, η συγκεκριμένη νομοθετική μεταρρύθμιση απέβη ατελέσφορη, λόγω της ανύπαρκτης υλικοτεχνικής υποδομής, της ευμετάβλητης εκπαιδευτικής πολιτικής που ίσχυε για τις επαγγελματικές και τεχνικές σχολές, της έλλειψης υποστήριξης ανάμεσα στους υπευθύνους που χρειαζόταν να μεσολαβούν για τα εκπαιδευτικά ζητήματα, καθώς και εξαιτίας της αντίληψης που είχε εμπεδωθεί στην κοινωνία αναφορικά με τη χειρωνακτική εργασία και την εκπαίδευση στα τεχνολογικά-επαγγελματικά ιδρύματα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2011: 335-336). Αυτή η εκπαίδευση θεωρούνταν «κατώτερη» έναντι της πνευματικής.

Εν κατακλείδι, αξίζει να επισημάνουμε τα χρόνια προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης, τα οποία φαίνεται πως αποτελούσαν τροχοπέδη για την ανάπτυξη της μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης μέχρι το 2006. Βασικά προβλήματα αποτελούσαν η έλλειψη υλικών και υποδομών για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών, οι δημόσιες δαπάνες, η ανάπτυξη του εξωσχολικού δικτύου, η παράκαμψη

του σχολείου, η επιδοκίμασία των αλλοδαπών μαθητών και το δημογραφικό πρόβλημα, που είναι εμφανές και στον εκπαιδευτικό χώρο (Κάτσικας & Θεριανός, 2007: 350-354 · Μουζάκης, 2006: 154).

Ειδικότερα, οι κρατικές δαπάνες που αφορούν την εκπαίδευση στην χώρα μας την κατατάσσουν στην τελευταία θέση στην Ευρώπη, αφού το ποσοστό του ΑΕΠ που προσφέρεται σε αυτήν είναι μόλις το 6%. Όσον αφορά το εξωσχολικό δίκτυο, δηλαδή τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα μαθητών, φαίνεται ότι αυτά αποτελούν έναν καθιερωμένο θεσμό στην εκπαίδευση, που διαρκώς αναπτύσσεται λόγω των ανεπαρκειών και δυσλειτουργιών που παρουσιάζει το σχολείο. Ταυτόχρονα, υπάρχει εγκατάλειψη των υποδομών της εκπαίδευσης, ελλείψεις στις υλικοτεχνικές υποδομές, στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και μειωμένη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση (Καραφύλλης, 2013: 213-214).

Συναντάται επίσης ανυπαρξία χώρων για εκπαιδευτικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, ελλείψεις στο εποπτικό υλικό και στα τεχνολογικά μέσα, ελλείψεις στη συντήρηση και συστέγαση διαφορετικών βαθμίδων μονάδων. Όμως, αυτά θεωρούνται αναγκαία μέσα για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών. Όσον αφορά την «παράκαμψη του σχολείου», αυτή διαπιστώνεται από τους αριθμούς των μαθητών που εγγράφονται. Πιο συγκεκριμένα, «μέχρι το 2003 περίπου 300.000 μαθητές δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση», γεγονός που αποδεικνύει την έλλειψη στοιχειωδών γνώσεων μιας μερίδας πληθυσμού. Παράλληλα, η εθνική και γλωσσική ομοιογένεια που χαρακτήριζε τη χώρα μας έχει αλλάξει, με αποτέλεσμα να υπάρχει πολιτισμική διαφορετικότητα, δηλαδή παρουσία μαθητών με διαφορετική καταγωγή, θρησκεία, ήθη και έθιμα. Δεν λήφθηκαν μέτρα για αυτή τη διαφορετικότητα, μέχρι το 2003, οπότε οι αλλοεθνείς μαθητές εμφανίζουν χαμηλά ποσοστά αφομοίωσης και ένταξης τόσο στον γηγενή πληθυσμό όσο και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όσον αφορά το δημογραφικό πρόβλημα, δηλαδή την εξέλιξη του μαθητικού πληθυσμού, έπειτα από έρευνες διαπιστώθηκε ότι το 1991 υπήρχαν ήδη 1.230.000 μαθητές, ενώ το 2003 έμειναν λιγότεροι από 1.000.000 μαθητές (Κάτσικας & Θεριανός, 2007: 350-354).

Το 2013 ο Νόμος 4186/2013 προέβλεπε την αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία θα παρεχόταν από το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ), το ημερήσιο και το εσπερινό. Ειδικότερα, αποσκοπούσε στην παροχή παιδείας υψηλού επιπέδου, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητας των μαθητών, καθώς και στην καλλιέργεια της εθνικής και

πολιτισμικής κληρονομιάς μας. Επιπλέον, απέβλεπε στην καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών για κριτική προσέγγιση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, μέσα από τους κύκλους σπουδών, τους τομείς και τις ειδικότητες (Ν. 4186/2013).

5.2. Αποτίμηση των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών για την Τεχνική και Επαγγελματική εκπαίδευση

Έχοντας ως αφετηρία τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1929, στις αρχές δηλαδή του 20^{ου} αιώνα, αυτή φαίνεται πως κρίνεται επιτυχής, λόγω της καθιέρωσης της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς και της αλλαγής νοοτροπίας των πολιτών, που όπως φαίνεται είχε στόχο, μέσα από την παροχή στοιχειωδών επαγγελματικών γνώσεων, να προετοιμάσει τους μαθητές για τη ζωή, ώστε να μπορέσουν να ασκήσουν ένα βιοποριστικό επάγγελμα (Καραφύλλης, 2013: 128-129).

Εν συνεχεία, κατά την περίοδο πρωθυπουργίας του Κωνσταντίνου Καραμανλή (1957-1958), παρουσιάζεται η ανάγκη ανάπτυξης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και η ανάγκη διατήρησης μιας σταθερής εκπαιδευτικής πολιτικής, που δεν θα άλλαζε ανάλογα με τις εκάστοτε πολιτικές επιλογές. Το 1959 δίνεται μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην αναβάθμιση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Όμως, το γεγονός πως η φοίτηση στις δημόσιες Τεχνικές Σχολές απαιτούσε την καταβολή διδάκτρων, σε συνδυασμό με τις εισαγωγικές εξετάσεις, αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα. Απόρροια ήταν να καταστήσει ανέφικτη την συμμετοχή μαθητών στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, ειδικά εκείνων που ανήκαν σε χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις. Αναφορικά με τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1964, φαίνεται πως έγινε σοβαρή προσπάθεια να εκσυγχρονιστεί η ελληνική εκπαίδευση, για να ανταποκριθεί στις πραγματικές ανάγκες του τόπου. Ωστόσο, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν διήρκεσε λόγω της πτώσης της κυβέρνησης Γ. Παπανδρέου και της αναστολής των μέτρων που είχαν αποφασιστεί (Καραφύλλης, 2013: 155-156, 170).

Κατά τη διάρκεια της επτάχρονης δικτατορίας, η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση οδηγήθηκε ακόμη περισσότερο στην οπισθοδρόμηση και στη στέρηση της λειτουργικότητάς της (Ευαγγελόπουλος, 1998: 122). Αργότερα, η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1976 αποτέλεσε θετική εξέλιξη για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, αφού δινόταν η δυνατότητα στους μαθητές να εισαχθούν στην ανώτερη

εκπαίδευση, στην τριτοβάθμια. Βέβαια, «η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση δεν εξισώθηκε με τη γενική εκπαίδευση παρουσιάζοντας για ακόμη μία φορά πως η τεχνική εκπαίδευση αποτελεί τον φτωχό συγγενή της μέσης εκπαίδευσης τον οποίο επέλεγαν οι μαθητές οι οποίοι δεν μπορούσαν ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του Γενικού Λυκείου». Μολονότι οι τεχνικές γνώσεις θεωρούνται αναγκαίες για τη χώρα μας, η καθιέρωσή τους δεν ήταν ποτέ εφικτή, προφανώς διότι η κοινωνία δεν υπήρξε θετική προς αυτήν, σύμφωνα με τον Καραφύλλη (2013: 186).

Όσον αφορά τις μεταρρυθμίσεις μετά το 1982 φαίνεται πως έγιναν πολλές βελτιώσεις στην ελληνική εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στη μέση εκπαίδευση, λόγω της δυνατότητας εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. (Καραφύλλης, 2013: 195). Με τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1985 η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συνδέθηκε με τις κοινωνικές και οικονομικές απαιτήσεις της κοινωνίας, γεγονός που ανέδειξε το ρόλο του σχολείου ως παράγοντα αναγνώρισης της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και ως βασικό στοιχείο του επαγγελματικού προσανατολισμού, που θα συνέβαλλε στην αποκατάσταση των μαθητών (Ευαγγελόπουλος, 1998: 136). Το 1992 με τον Νόμο 2009 δημιουργήθηκε ένας νέος θεσμός, το Εθνικό Σύστημα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΣΣΕΕΚ), με σκοπό να οργανώσει, να αναπτύξει και πιστοποιήσει την επαγγελματική κατάρτιση, να εναρμονίσει την επαγγελματική κατάρτιση με το εκπαιδευτικό σύστημα, να εκτελέσει κάθε είδους εθνικά ή κοινοτικά προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και να συντελέσει στην εκπλήρωση άλλων παρεμφερών σκοπών (Πουλής, 1995: 197).

Η Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση επιχειρήθηκε να τονωθεί, κατά τη διάρκεια της υπουργίας του Γεράσιμου Αρσένη (1931-2016), όμως με πρόχειρο τρόπο, γεγονός που δεν προσέκλυσε το ενδιαφέρον των μαθητών, μένοντας για ακόμη μία φορά στο περιθώριο. Προφανώς, η στέρηση μίας σοβαρής νομοθετικής ρύθμισης, συντονισμού και ενότητας δημιουργούσε την εικόνα που προαναφέρθηκε στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Ακόμη, αν αυτή αναπτυσσόταν, θα συνέβαλλε στην εμπέδωση της αναγκαιότητάς της, έτσι ώστε να μην παραμελείται ούτε από το κράτος, αλλά ούτε και από τους πολίτες (Ιακωβίδης, 1998: 632-63).

Στον 21ο αιώνα «η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση δέχεται αλλαγές και φαίνεται πως επιστρέφει στο παρελθόν, όπου καταργούνται τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια της μεταρρύθμισης του Γ. Αρσένη και το επαγγελματικό Λύκειο

συνεχίζει να ακροβατεί μεταξύ γενικής και επαγγελματικής κατάρτισης» (Καραφύλλης, 2013: 213-218). Μάλιστα το μέλλον των αποφοίτων κρίνεται «αβέβαιο», αφού δεν υπάρχει «επαγγελματική κατοχύρωση» γι' αυτούς (Κάτσικας & Θεριανός, 2007: 342). Διακρίνουμε λοιπόν πως οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες για την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, μολονότι στράφηκαν στην παροχή γενικής παιδείας στους μαθητές, δεν «προσαρμόστηκαν» στα δεδομένα και στις ανάγκες της χώρας και γι' αυτό αποτέλεσαν εκπαιδευτικούς τομείς με περιορισμένη εκπαίδευση, εφόσον κατόπιν της αποφοίτησης ο τίτλος απόκτησης σπουδών δεν παρουσιάζει κοινωνικό κύρος στον απόφοιτο, ούτε του εξασφαλίζει τη δυνατότητα να ανταπεξέλθει στον δύσκολο «στίβο» της εργασίας, σύμφωνα και με τις οικονομικές συνθήκες που επικρατούν σήμερα (Ιακωβίδης, 1998: 63). Μια σημαντική αλλαγή του 21ου αιώνα ήταν η δυνατότητα που δόθηκε στους αποφοίτους ΕΠΑΛ να συνεχίσουν τις σπουδές τους στα ΙΕΚ (3 εξάμηνα για ίδια ειδικότητα και 5 για άλλη. Επίσης, σύμφωνα με τον νόμο 4521/18 οι απόφοιτοι των ΕΠΑ απολαμβάνουν προνομιακής πρόσβασης σε 2ετή τμήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης των ΑΕΙ. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2016-2017 στα ΕΠΑΛ εφαρμόστηκε το προαιρετικό πρόγραμμα «Μεταλυκειακό έτος – Τάξη Μαθητείας», το οποίο δίνει έμφαση στην αναβάθμιση του επαγγελματικού μέλλοντος των αποφοίτων ΕΠΑΛ. Ο μαθητευόμενος συνδέεται με κάποιον εργοδότη μέσω του «συμφωνητικού Μαθητείας» και λαμβάνει αμοιβή ή επίδομα, ενώ καλύπτεται και ασφαλιστικά (Κοτσιφάκης, 2018).

Τα προβλήματα υποδομών και ανθρώπινου δυναμικού που στελεχώνει τα ΕΠΑΛ αποδεικνύουν την ανάγκη μεταρρυθμίσεων και αλλαγών. Το 2017-18 λειτούργησε πιλοτικά το πρόγραμμα ΜΝΑΕ (για μια νέα αρχή στα ΕΠΑΛ) με την οποία επιχειρείται για πρώτη φορά μια ολοκληρωμένη παρέμβαση με στόχο την ανάδειξη του κοινωνικού χαρακτήρα του σχολείου και την αναβάθμιση του ρόλου του δασκάλου. Αποτέλεσμα της εφαρμογής της ΜΝΑΕ ήταν η αύξηση του αριθμού των μαθητών στα πιλοτικά σχολεία κατά 25-45%, ενδεικτική της μεγάλης απήχησης που είχαν τα σχολεία αυτά στον μαθητικό πληθυσμό. Η επιτυχία του συγκεκριμένου προγράμματος οδήγησε το υπουργείο Παιδείας στην επέκταση του προγράμματος σε 400 ΕΠΑΛ της χώρας κατά το σχολικό έτος 2018-19. Η δε χρηματοδότησή του από το ΕΣΠΑ, του εξασφαλίζει τη χρηματοδότηση για τέσσερα ακόμα χρόνια (midedu.gov.gr: 2019).

Κεφάλαιο 6

Η ανάγκη για μια κοινωνιολογική θεώρηση της εκπαίδευσης. Μάθηση και εκπαίδευση μέσα από τις Θεωρίες Μάθησης

6.1. Η κοινωνιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης

Ο σύγχρονος κόσμος, η εποχή της νεωτερικότητας, μπορεί να συνδεθεί με την επινόηση αλλά και εξέλιξη ενός σύγχρονου τρόπου σκέψης για την κοινωνία, μια επανάσταση στο *νου των ανθρώπων*, όπως υποστήριζε ο εγκυκλοπαιδιστής Diderot (αναφέρεται σε Hamilton, 2003: 73-75). Αυτή η επανάσταση, επέφερε σημαντικές αλλαγές σε δύο μεγάλους πυλώνες στους οποίους εστιάζει η ενότητα: στη προσέγγιση της μάθησης, αλλά και της εξέτασής της ως κοινωνικού φαινομένου από τη νέα επιστήμη, την κοινωνιολογία.

Η παρακαταθήκη του Διαφωτισμού μπορεί να εντοπιστεί στις μεταρρυθμίσεις του Johahn Heinrich Pestalozzi (1746-1827), ο οποίος πρέσβευε την άποψη ότι η παιδεία είναι το μέσο για μία κοινωνική αναγέννηση. Η ιδέα αυτή συνάδει εξάλλου, εν γένει, με τις ιστορικές και πολιτικές εξελίξεις του 19^{ου} αιώνα, και κύρια με τα εθνικοαπελευθερωτικά κινήματα που αναζητούσαν την αναφορά σε μια μεγάλη αφήγηση, μέσα από μια πολιτισμική ενότητα, μια διάσταση που θα μπορούσε να εξυπηρετήσει μια εθνική εκπαίδευση, καλλιεργώντας την εθνική συνείδηση. Έκτοτε το ζήτημα της παιδείας και της εκπαιδευτικής πολιτικής, αποτελεί καθήκον των σύγχρονων κρατών, όπως πρώτος το έθεσε ο Γάλλος Υπουργός Παιδείας της Γ' Γαλλικής Δημοκρατίας, Jules Ferry (1832-1893) (Φραγκουδάκη, 1985: 11-13).

Η αναφορά στα παραπάνω, έχει ως στόχο να καταδείξει το ζήτημα της εκπαίδευσης ως κοινωνικοπολιτική συνθήκη. Αυτό τονίζει, η πολύσημη συνεισφορά ενός από τους πλέον προοδευτικούς και στρατευμένους Αμερικανούς φιλοσόφους, που θεωρείται και ο πατέρας της αμερικανικής εκπαίδευσης, John Dewey (1859-1952). Ο Dewey, μέσα από τη φιλοσοφία του πραγματισμού, τη φιλοσοφία που θέτει τη λειτουργία της σκέψης στο επίκεντρο, και βιώνοντας τις βαθιές τομές που επέφερε η βιομηχανική επανάσταση, αναγνώρισε τη σημασία της σχέσης κοινωνίας και σχολείου. Εξάλλου θεωρούσε ότι κοινωνική ζωή αφορά μια αλληλεπίδραση μεταξύ

αλληλένδετων μερών, όπως η εμπειρία αποτελεί το αποτέλεσμα της επαφής του ανθρώπου με το περιβάλλον. Επομένως, οι κοινωνικές συνθήκες αλληλοεπιδρούν στον τρόπο διαμόρφωσης της γνώσης (Κουσκούκη: 2008: 41-53).

6.1.1. Εκπαίδευση και κοινωνική συνοχή

Η περίοδος του Διαφωτισμού, και η *επανάσταση* στην ανθρώπινη σκέψη όπως διατύπωσε ο Diderot, συνέβαλλε στη γέννηση της κοινωνιολογίας. Ο Auguste Comte (1798-1857), υποστήριξε ότι μπορεί η κοινωνία να μελετηθεί κατά τα πρότυπα των φυσικών επιστημών, μέσα από μια νέα επιστήμη που ο ίδιος ονόμασε κοινωνιολογία. Η θετικιστική του προσέγγιση, υποστήριζε ότι μπορούν να διατυπωθούν γενικοί νόμοι για τη φύση της κοινωνίας, κατά τρόπο που να μπορεί ακόμα και να προβλεφθεί η ανθρώπινη συμπεριφορά και δράση. Θεωρούσε, εξάλλου, ότι πλέον στην εποχή του, ο άνθρωπος είχε μεταβεί στο ανώτερο στάδιο του πνεύματος, το *θετικό*⁵, όταν πλέον ο άνθρωπος με εργαλείο την επιστημονική μέθοδο, μπορεί να διατυπώσει νόμους που διέπουν τα φαινόμενα, φυσικά και κοινωνικά (Ritzer, 2012: 41-46).

Παρά την κριτική που ασκείται στον ανάδοχο της κοινωνιολογίας Comte για το θετικισμό στην επιστήμη, η επίδραση του υπήρξε σημαντική, όπως στον Γάλλο κοινωνιολόγο Emile Durkheim (1858-1917). Ο Durkheim, υποστήριξε ότι οι κοινωνίες μπορούν να μελετηθούν κατά τρόπο αντικειμενικό, όχι απολύτως σύμφωνα με τη θετικιστική προσέγγιση του Comte, αλλά εξετάζοντας την κοινωνία ως μια ηθική ενότητα, η οποία διακρίνεται από την ομοιότητα της σε αξίες, νοήματα και κανόνες. Αυτό το πλέγμα, της *συλλογικής συνείδησης*, είναι το στοιχείο που επιτρέπει τη μελέτη της κοινωνικής ζωής με επιστημονική αυστηρότητα. Ο Durkheim πίστευε ότι στη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων, κάθε διάσταση επιτελεί μια λειτουργία που εκφράζει τη σχέση μεταξύ μιας γενιάς ενηλίκων και μιας γενιάς νεών. Αυτή η προσέγγιση, επέτρεψε στον Durkheim να υποστηρίξει ότι η εκπαίδευση δεν είναι ένα ενιαίο κοινωνικό φαινόμενο, αλλά διαφοροποιείται ανάμεσα σε τάξεις, ή και διαφορετικές κοινωνίες (Craib, 2009: 334-337).

Στο έργο του *Κανόνες της Κοινωνιολογικής Μεθόδου* (1895), εκτός του ότι παρουσιάζει τη μέθοδο του για την ερμηνεία του κοινωνικού, τονίζει τη σημασία της

⁵ Τα άλλα δύο στάδια είναι το *θεολογικό* όταν κυριαρχούν υπερφυσικές ερμηνείες για τον κόσμο, και το *μεταφυσικό*, όταν και τα φαινόμενα ανάγονται σε αφηρημένες ιδέες όπως η φύση.

κοινωνικοποίησης για την εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρεί την κοινωνικοποίηση, ως ένα μέσο που επιτρέπει στα άτομα να ενταχθούν στη *συλλογική συνείδηση* κάθε κοινωνίας, να ενσωματώσουν αξίες, κανόνες και νόρμες του κοινωνικού συνόλου τους. Για να λειτουργήσει κανείς στην κοινωνία, προϋποτίθεται η αποδοχή της συλλογικής συνείδησης και όχι οι ατομικές επιθυμίες (Αντωνοπούλου, 2008: 190-197).

Ως εκ τούτου, ο Durkheim αναγνωρίζει στην εκπαίδευση τη σημασία της κοινωνικοποίησης, ως μέσου διαμόρφωσης της συλλογικής συνείδησης. Στο κλασικό έργο του *Εκπαίδευση και Κοινωνιολογία*, ο κοινωνιολόγος διαμορφώνει μια πρόταση, όπου η εκπαίδευση εξετάζεται σύμφωνα με τη λειτουργία της στην κοινωνική ευρυθμία. Η εστίαση, επομένως, δεν δίδεται στο άτομο, στις επιθυμίες, ή ακόμα και στο ταλέντο του, αλλά στην εκπαιδευτική πολιτική κάθε κοινωνικού συστήματος, στο ρόλο της εκπαίδευσης ως κοινωνικής λειτουργίας. Έτσι προκύπτει και ο περίφημος ορισμός του για την εκπαίδευση, ως την: *«επίδραση που ασκούν οι ενήλικες γενιές στις γενιές που δεν είναι ακόμη ώριμες για την κοινωνική ζωή. Αντικείμενό είναι να εμφυσήσει στο παιδί ένα ορισμένο αριθμό φυσικών, νοητικών και ηθικών ιδιοτήτων που απαιτούν απ' αυτό και η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της και το ιδιαίτερο περιβάλλον για το οποίο ειδικότερα προορίζεται»* (Durkheim, 2013: 90-110). Επομένως, η εκπαίδευση κρίνεται ως ο πλέον σημαντικός φορέας κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια, καθώς συντελεί στην αποδοχή της συλλογικής συνείδησης από τις νέες γενιές, ως μέσο κοινωνικής συνοχής και ευρυθμίας και όχι *ανομίας*, ήτοι της συνθήκης χαλάρωσης των κοινωνικών δεσμών (Αντωνοπούλου, 2008: 235-237).

6.1.2. Η εκπαίδευση ως κυριαρχία

Μία από τις πιο σημαντικές κριτικές της παραπάνω διάστασης, προκύπτει μέσα από τη μαρξιστική προσέγγιση. Οι μαρξιστές θεωρούν ότι οι θεσμοί κοινωνικοποίησης, συμβάλλουν στην αποδοχή της ταξικής θέσης, μέσα από την αποδοχή των κοινωνικών κανόνων που συνάδουν με την κοινωνική τους τάξη/θέση. Ιδωμένη υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαίδευση αποτελεί μέσο αναπαραγωγής της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων. Η ντυρκεμική προσέγγιση, ενώ εστιάζει στη διαφοροποίηση των κοινωνιών και ενώ αναγνωρίζει ακόμα και τη διαφοροποίηση εντός ενός κοινωνικού σχηματισμού, εντούτοις, δεν υπεισέρχεται στην πραγμάτευση της αιτιακής ανάλυσης, τις αιτιώδεις σχέσεις αυτής της συνθήκης (Φραγκουδάκη,

1985: 28). Αντίθετα, η μαρξιστική προσέγγιση, παρά τις αποκλίσεις, αναγνωρίζει τη σημασία των αιτιάσεων των ανισοτήτων, και έχει ως πυρήνα τις σχέσεις παραγωγής και τον καταμερισμό της εργασίας, ως εξαναγκαστικής και εκμεταλλευτικής συνθήκης. Πηγή αυτής της προσέγγισης αποτελεί η διάκριση βάσης - εποικοδομήματος του μαρξικού σχήματος, σύμφωνα με την οποία:

«Στην κοινωνική παραγωγή της ζωής τους, οι άνθρωποι έρχονται σε σχέσεις καθορισμένες, αναγκαίες, ανεξάρτητες από τη θέλησή τους σχέσεις, σε σχέσεις παραγωγικές που αντιστοιχούν σε μια ορισμένη βαθμίδα ανάπτυξης των υλικών παραγωγικών τους δυνάμεων. Το σύνολο των παραγωγικών αυτών σχέσεων, αποτελεί την οικονομική δομή της κοινωνίας, την πραγματική βάση, στην οποία υψώνονται ένα νομικό και πολιτικό οικοδόμημα, στο οποίο αντιστοιχούν ορισμένες μορφές της κοινωνικής συνείδησης. Ο τρόπος παραγωγής της υλικής ζωής, καθορίζει γενικά την κοινωνική, πολιτική και πνευματική διαδικασία της ζωής. Δεν είναι η συνείδηση των ανθρώπων αυτό που καθορίζει το Είναι τους, μα αντίστροφα, το κοινωνικό είναι αυτό που καθορίζει τη συνείδησή τους» (Μαρξ, 2010: σ. 424)

Καθώς ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής, έχει εκμεταλλευτικό χαρακτήρα όπως έδειξε η μαρξική πολιτική οικονομία στο ζήτημα της αξίας (υπεραξία), η εκμετάλλευση αυτή αντανακλάται στο εποικοδόμημα. Ως εκ τούτου η εκπαίδευση εντάσσεται στη συζήτηση για την εκπαιδευτική πολιτική ενός αστικού κράτους, το οποίο διασφαλίζει τα συμφέροντα της αστικής τάξης, διαιωνίζοντας την κυριαρχία της. Όπως εκφράστηκε από τους Marx και Engels στη *Γερμανική Ιδεολογία*:

«Οι ιδέες της κυρίαρχης τάξης είναι σε κάθε εποχή οι κυρίαρχες ιδέες. Με άλλα λόγια, η τάξη που είναι κυρίαρχη υλική δύναμη της κοινωνίας είναι ταυτόχρονα η κυρίαρχη πνευματική της δύναμη. Η τάξη που έχει στη διάθεσή της τα μέσα της υλικής παραγωγής διαθέτει ταυτόχρονα τα μέσα της πνευματικής παραγωγής, έτσι ώστε, μιλώντας γενικά, οι ιδέες αυτών που δεν έχουν τα μέσα της πνευματικής παραγωγής υποτάσσονται σε αυτά. Οι κυρίαρχες ιδέες δεν είναι τίποτε άλλο από την ιδεατή έκφραση των κυρίαρχων υλικών σχέσεων, είναι οι κυρίαρχες υλικές σχέσεις που συλλαμβάνονται σαν ιδέες, άρα είναι η έκφραση των σχέσεων που κάνουν μια τάξη κυρίαρχη, επομένως οι ιδέες της κυριαρχίας της» (2003: 48).

Επομένως, η εκπαίδευση αναπαράγει την ταξική δομή της κοινωνίας, την κοινωνική και οικονομική ταξική θέση των μαθητών και τους προετοιμάζει αντίστοιχα για την ένταξή τους στον ταξικό καταμερισμό της εργασίας. Ως εκ τούτου, η

εκπαίδευση αντανακλά την ταξική ανισότητα, και καλλιεργεί τις αστικές ιδεολογίες όπως είναι ο ατομικισμός και ο ανταγωνισμός (Αντωνοπούλου, 2008: 75-80, 95-102).

Οι μαρξιστικές προσεγγίσεις, δεν ακολουθούν πάντα αυτό το δογματικό διαχωρισμό βάσης – εποικοδομήματος που αποδίδεται στον Μαρξ. Περίφημη είναι η προσέγγιση του μαρξιστή Antonio Gramsci (1891-1937), ο οποίος εστιάζοντας στο ζήτημα της ιδεολογίας, διατύπωσε την έννοια της ηγεμονίας, ήτοι ότι η κυριαρχία της αστικής τάξης επιδιώκει την ιδεολογική ηγεμονία για την κυριαρχία και την αναπαραγωγή της. Επομένως, το ζητούμενο δεν αφορά μόνο τον οικονομικό παράγοντα. Ο Gramsci απομακρύνεται από τον οικονομικό ντετερμινισμό και θέτει το ζήτημα της πολιτικής και ιδεολογικής διαμάχης, καθώς αναγνωρίζει την εν δυνάμει ρήξη με την ιδεολογική ηγεμονία, μέσα από την οργάνωση της κοινωνίας πολιτών, αναγνωρίζοντας τη δυναμική της πολιτικής βούλησης (Ritzer, 2012: 204-205).

Στη μαρξιστική θεωρία, μπορεί κανείς να εντοπίσει τις ιστορικές ρίζες της *Σχολής των Συγκρούσεων*, η οποία λαμβάνει μορφή κριτικής στην κυριαρχία του δομολειτουργισμού. Ο πιο εμβληματικός εκπρόσωπός της είναι ο Γερμανός Ralf G. Dahrendorf (1929-2009). Θεωρητική βάση της *Σχολής* είναι ότι η κοινωνία αποτελεί ένα χώρο αντιθέσεων, αποκλεισμών και άρα συγκρούσεων. Κινητήριο δύναμη είναι ο ανταγωνισμός και το συμφέρον, και όχι οι διαστάσεις του εποικοδομήματος, ιδέες και αξίες. Ωστόσο, η προσέγγισή του, απομακρύνεται από τον ταξικό δογματισμό του Marx και στρέφεται στην ευρύτερη έννοια της κυριαρχίας. Δεν εστιάζει σε τάξεις, αλλά σε κοινωνικές ομάδες που ανταγωνίζονται να κυριαρχήσουν, με την έννοια ότι αναγνωρίζεται η εξουσία τους, νομιμοποιείται η κυριαρχία τους. Ο τρόπος για να συντελεστεί η κυριαρχία, είναι η αναπαραγωγή της μέσα από αξίες και κανόνες, όμως αυτή η κυριαρχία είναι προσωρινή, καθώς ο κοινωνικός κόσμος ενέχει ατέρμονα το στοιχείο της σύγκρουσης και του ανταγωνισμού, με μια άλλη κοινωνική ομάδα να αναζητά την κυριαρχία της (Ritzer, 2012: 183-186).

Ωστόσο η μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στο μαρξισμό και στη *Σχολή των Συγκρούσεων*, είναι η ίδια η οριοθέτηση της σύγκρουσης, καθώς στη θεωρία του Dahrendorf είναι πιο αφηρημένη και ενέχει πολλές διαφοροποιήσεις, και όχι υλιστικές αναφορές. Ο Dahrendorf υποστήριζε ότι η κοινωνική διαφοροποίηση δεν οφείλεται αμιγώς στην ταξική ανισότητα με όρους ατομικής ιδιοκτησίας των μέσων παραγωγής, αλλά στην άνιση κοινωνική δύναμη. Αντίθετα παρουσιάζει την κοινωνική σύγκρουση, ως αποτέλεσμα ανταγωνισμού ομάδων συμφερόντων (Ritzer, 2012: 15-188).

Εστιάζοντας στην εκπαίδευση, στο περίφημο άρθρο του για την κρίση της Γερμανικής εκπαίδευσης (1967) υποστηρίζει ότι, η εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο σημείο για τη σύγκρουση στους κόλπους της Γερμανικής κοινωνίας. Με αφορμή μια σειρά από άρθρα που κυριαρχούσαν στο γερμανικό τύπο, μιλώντας για το ναυάγιο της γερμανικής παιδείας αναφορικά με τα χαμηλά ποσοστά μαθητών στην ανώτατη εκπαίδευση και την ανταγωνιστικότητα της χώρας σε διεθνές επίπεδο, ο Dahrendorf έδωσε τη δική του ερμηνεία. Αυτή εστίαζε στην ανισότητα των ευκαιριών που υπάρχει στη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε τέσσερις κοινωνικές ομάδες. Υποστήριξε ότι τα κορίτσια φοιτούν σε σχολεία χαμηλότερου κύρους συγκριτικά με τα αγόρια. Οι ρωμαιοκαθολικοί, οι οποίοι έχουν χαμηλά ποσοστά συμμετοχής στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Οι άλλες δύο ομάδες αναφέρονται στα παιδιά αγροτικών περιοχών – όχι απαραίτητα αγροτών-, και στα παιδιά εργατικών οικογενειών (Dahrendorf, 1967: 139-147). Αξίζει να σημειωθεί ότι, παρά το στόχο του Dahrendorf για μια συγκρουσιακή μελέτη του κοινωνικού κόσμου, τού έχει ασκηθεί κριτική ότι μέσα από την πραγμάτευσή του, καταλήγει σε σχέση ώσμωσης με το δομολειτουργισμό (Ritzer, 2012: 118).

Κρίνεται ότι, μεταβαίνοντας σε πιο σύγχρονα κοινωνιολογικά ρεύματα, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε ακροθιγώς στις μεταμοντέρνες προσεγγίσεις και στους μεταδομιστές. Όπως χαρακτηριστικά έθεσε ο Πολωνός κοινωνιολόγος Zygmunt Bauman (1925-2017), οι κοινωνιολόγοι, εν γένει οι διανοούμενοι, δεν μπορούν να λειτουργούν ως νομοθέτες, διατυπώνοντας νόμους και μεγάλες αφηγήσεις. Ο μεταμοντέρνος στοχαστής, μίλησε για την ύβρι της δυτικής επιστήμης που επεδίωξε να θέσει το δυτικό πρότυπο της γνώσης με οικουμενικές αξιώσεις, και αντιπρότεινε τη λειτουργία των διανοούμενων ως *διερμηνέων*, ο οποίος δεν ερμηνεύει καθολικούς νόμους και μεγάλες αφηγήσεις, δεν εστιάζει σε δομικούς δογματισμούς, πχ οικονομία, αλλά εξετάζει τη σύγχρονη πραγματικότητα με όλες τις πλουραλιστικές της διαστάσεις (Bauman, 2003: 535-537).

Ωστόσο, ακόμα και μεταμοντέρνοι στοχαστές, εξετάζουν τις σύγχρονες κοινωνίες, μέσα από τη μεταβολή στην παραγωγή, αναγνωρίζοντας πλέον τη γνώση και την πληροφορία ως το σύγχρονο κεφάλαιο. Ωστόσο, η έμφαση στη δομή είτε ως οικονομικός ντετερμινισμός στις μαρξιστικές προσεγγίσεις, είτε ως διαλεκτική σχέση ομάδων και δομών, έφερε την αντίδραση στοχαστών που επιθυμούσαν να εξετάσουν το κοινωνικό πέρα από τις δομές. Ένας από τους κυριότερους εκπροσώπους του

κινήματος του μεταδομισμού, ο Michel Paul Foucault (1926-1984), ο Γάλλος μεταμοντέρνος φιλόσοφος, συνέδεσε τη γνώση με την εξουσία, ιδίως στο έργο αναφοράς, αποτέλεσμα της διδακτορικής έρευνάς του *Ιστορία της Τρέλας* (1961-1964). Επίκεντρο της σκέψης του είναι η μικροπολιτική της εξουσίας, και η νιτσειϊκής καταβολή, σχέση εξουσίας και γνώσης, μέσα από μια κοινωνιολογική ερμηνεία, και όχι με εστίαση στο κράτος. Για τον Foucault η εξουσία ενυπάρχει στην κοινωνία, στις κοινωνικές σχέσεις, διατρέχει όλη την κοινωνία, και όχι μόνο τη σχέση δομής, ή πολιτικής. Η εξουσία δεν εκλαμβάνεται με αρνητική έννοια, αλλά ως ένας τρόπος παραγωγής αποτελεσμάτων και κύρια παραγωγή γνώσης. Ωστόσο, η γνώση εκλαμβάνεται ως μια μορφή εξουσίας, ενέχοντας το στοιχείο της ιεραρχίας, ή και της ανισότητας. Ίσως έτσι κανείς μπορεί να ερμηνεύσει γιατί ο Foucault εστίασε ιδιαίτερα στο ζήτημα της σχέσης εξουσίας και γνώσης.⁶ Μέσα από την παραγωγή γνώσης, ο Foucault επιχειρεί να διαπιστώσει πώς επιτυγχάνεται ο έλεγχος των άλλων, αλλά και του εαυτού. Η επιστημονική γνώση, αποτελεί κορωνίδα της γνωσιακής πυραμίδας, καταλήγοντας να υποστηρίξει ότι η ιατρική είναι ο προπομπός των ανθρωπιστικών επιστημών. Ωστόσο, ο Foucault, αναγνωρίζει παράλληλα, τη διαρκή αντίσταση που υπάρχει έναντι της δύναμης της γνώσης (Ritzer, 2012: 639-651).

Η παρακαταθήκη της παραπάνω συμβολής της φουκωϊκής σκέψης, εκτός της ρήξης της φιλίας με τον επίσης εμβληματικό φιλόσοφο Derrida (1930-2004), επέδρασε ιδιαίτερα στο κίνημα του δομισμού. Το πλέον σημαντικό στοιχείο της συμβολής του Foucault, ήταν η εξέταση της εξουσίας ως σχέσης, ως «εξουσία επί» και όχι ως ιδιότητα, ως «εξουσία να» (Λυριντζής, 1995: 12).

Η παραπάνω εξέταση, της εκπαίδευσης ως κυριαρχίας και ως εξουσίας, οδηγεί την ανάλυση, σε ένα κομβικό ερώτημα στις κοινωνικές επιστήμες: ποιος είναι ο καθοριστικός παράγοντας ερμηνείας των κοινωνικών φαινομένων, ποιος είναι ο καθοριστικός παράγοντας που αποτελεί κινητήριο μοχλό της κοινωνικής ζωής: η βούληση του ατόμου ή επιβολή της δομής;

⁶ Άλλος σημαντικός πυλώνας της φουκωϊκής σκέψης, αναφέρεται στην περίφημη προσέγγισή του για την τιμωρία και το θεσμό της φυλακής.

6.1.3. Δομή ή δράση; Ένα φλέγον κοινωνιολογικό ερώτημα

Ένα από τα ερωτήματα που ταλανίζει τα κοινωνιολογικά ρεύματα και που έχει επιδράσει στη διαφοροποίηση των κοινωνιολογικών θεωριών και σχολών είναι ποιος είναι ο κυρίαρχος παράγοντας, ο οποίος καθορίζει την ερμηνεία του κοινωνικού: το άτομο και η δράση του, ή η δομή, το κοινωνικό σύστημα. Αυτό το ερώτημα αφορά την οπτική μέσα από την οποία εξελίσσει κάθε επιστήμονας τη μεθοδολογία του: εστιάζει στο μικρο ή στο μακροεπίπεδο. Πού δίνεται η εστίαση; Στα δρώντα υποκείμενα ή στις δομές; Και διατυπώνεται το ερώτημα: πού είναι το όριο; Τα συνδικάτα, εντάσσονται στους δρώντες, η δομή απουσιάζει στο μικροεπίπεδο ανάλυσης;

Υπάρχουν θεωρητικές διαδρομές που επιχειρούν να συνθέσουν τις δύο προσεγγίσεις. Μία από τις πλέον εμβληματικές προσπάθειες είναι αυτή του Γάλλου κοινωνιολόγου Pierre Bourdieu, για τον οποίο ακολουθεί διακριτή πραγμάτευση. Μια άλλη πολύσημη προσπάθεια, ανήκει στο Βρετανό κοινωνιολόγο Anthony Giddens (1938-). Με τη *θεωρία της δομοποίησης*, ο κοινωνιολόγος και πολιτικός υποστηρικτής του *Τρίτου Δρόμου*, ήτοι της πίστης σε μια σοσιαλδημοκρατική μεταρρύθμιση εξανθρωπισμού του καπιταλισμού, πρότεινε ότι και οι κοινωνίες δημιουργούν ανθρώπους και οι άνθρωποι κοινωνίες. Συνέδεσε τη θεωρία του με τη δυναμική μεταβολή του κοινωνικού, θέτοντας στο επίκεντρο της νεωτερικής κοινωνίας, το δυναμικό στοιχείο της *αναστοχαστικότητας*, ως συντελεστή που μεταβάλλει τις δομές μέσα από τη δυναμική δράση των ατόμων, κατά τρόπο που καθιστά τη σχέση δρώντα – δομής, συνθετική και αλληλεξαρτώμενη. Για τον Giddens, ως δομή λογίζονται οι σχέσεις ανάμεσα σε δρώντες ή συλλογικότητες που αναπαράγονται. Για αυτό και εστιάζει στην κοινωνική πρακτική ως πεδίο μελέτης, κατά τρόπο που δεν μπορεί να διαχωριστεί η δράση από τη δομή, ως μια δυαδικότητα (Ritzer, 2012: 529-531, 533-535)

Ίδιο θεωρητικό στόχο έχει και ο κυριότερος εκφραστής της δεύτερης γενιάς της Σχολής της Φρανκφούρτης, ο Γερμανός Jurgen Habermas (1929-). Σύμφωνα με την ερμηνεία του, ενώ δίνει έμφαση στη διαντίδραση μέσα από την επικοινωνία των ατόμων και με εστίαση στη δυναμική της γλώσσας, συνάμα αναγνωρίζει ότι αυτή η επικοινωνία έχει δυναμικό χαρακτήρα, καθώς έχει επίδραση στις δομές, καθώς απελευθερώνει χειραφετικές δυνάμεις και δυνατότητες. Αποδίδει, επομένως, μια νέα ηθική στην επικοινωνία που έχει εν δυνάμει απελευθερωτικό χαρακτήρα απέναντι στις

αλλοτριωμένες δομές. Οι δομές έχουν αλλοτριωμένο χαρακτήρα, καθώς επικρατεί μια παρέκκλιση της ορθολογικότητας σε μια τεχνοκρατική μορφή που επικρατεί στη σύγχρονη ζωή, όπως για παράδειγμα στις σύγχρονες δημοκρατίες που έχει υπονομευτεί η συμμετοχή. Αυτή τη διάσταση εκφράζει με την έννοια του *βιόκοσμου*, ως το σύνολο της κοινωνικής δράσης, αλλά και του πολιτισμού, ο οποίος *αποικιοποιείται* από την εξουσία της αγοράς, συνδράμοντας στον ατομικισμό, και στην τεχνοκρατία. Όμως, παράλληλα, αναγνωρίζει τη δυναμική των κινήματων, και κύρια των νέων κοινωνικών κινήματων που θα συμβάλουν σε μια αναθεώρηση της ηθικής της επικοινωνίας (Καβουλάκος, 1996: 89-92).

Ιδιαίτερο, ενδιαφέρον παρουσιάζει η ριζοσπαστική προσέγγιση του Γάλλου ψυχαναλυτή Jacques Marie Émile Lacan (1901-1981), η οποία σχετίζεται με το δομομαρξισμό του Althusser που θα δούμε παρακάτω. Ο Lacan υποστηρίζει ότι το υποκείμενο διαμορφώνει μια ισχυρή πίστη, ότι είναι δημιουργός της δράσης, της πράξης του, ως μέρους της ουσίας του ανθρώπου ως είδους, και ως εκ τούτου αποτελεί δρών ον μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο. Η κοινωνικοποίηση, επομένως, συμβάλλει στο να αποκτηθεί η συνείδηση του ατόμου ως δρώντος υποκειμένου, όχι μέσα από τη σύγκρουση των ενορμήσεων με τις κοινωνικές νόρμες, αλλά μέσα από *ανακλαστικές εικόνες* που δημιουργεί το παιδί για τον εαυτό του, που όμως αποτελούν μια φανταστική προβολή του *Εγώ*. Ο Lacan, ακολουθεί ενδεχομένως την καντιανή διαδρομή, καθώς η γνώση του πραγματικού *εγώ* είναι μάλλον ανέφικτη (Craib, 2009: 344-345).

6.1.4. Συμβολική Διαντίδραση

Η θεωρητική σχολή της *κοινωνικής αλληλεπίδρασης ή συμβολικής διαντίδρασης* θεωρεί ότι μείζον ζήτημα είναι η εξέταση της αντίδρασης ανάμεσα στο υποκείμενο και τον κόσμο, και ως εκ τούτου εκλαμβάνει το κοινωνικό ως μια δυναμική διαδικασία, με μείζον ζήτημα την έμφαση στο νόημα που αποδίδει το άτομο στον κοινωνικό κόσμο. Η δράση των ατόμων, εξαρτάται από τη σημασία και το νόημα που αποδίδουν τα άτομα σε αυτή, ένα νόημα που δεν λογίζεται ως σταθερό, αλλά περιλαμβάνει τη δυνατότητα αναστοχασμού, μέσα από τη δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων (Ritzer, 2012: 295-297).

Ο στοχαστής με τη μεγαλύτερη επίδραση στην κατεύθυνση αυτή είναι ο Αμερικανός George Herbert Mead (1863-1931), ο οποίος θεωρεί ότι για να κατανοηθεί η κοινωνική εμπειρία, σημασία έχει ο κοινωνικός κόσμος, το κοινωνικό όλον, ενδεχομένως επηρεασμένος από τον κλάδο της φιλοσοφίας που ήταν και το αντικείμενό του (Ritzer, 2012: 101, 301)⁷. Η αναφορά του στη διατριβή έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς αργότερα κατανοούμε τις σημαντικές διαφοροποιήσεις του Herbert Blumer, στην προσέγγιση του οποίου εστιάζουμε. Ο Mead, προσεγγίζει την κατασκευή του νοήματος, εστιάζοντας περισσότερο στην επίδραση της κοινωνίας πάνω στα άτομα. Δίδει έμφαση στους παράγοντες και στα εξωτερικά ερεθίσματα που προκαλούν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Ritzer, 2012: 301-302)

Η περίφημη προσέγγιση του Mead, εξάλλου, αναφέρεται στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης μέσα από τη διαμόρφωση μιας κοινωνικής πρακτικής, στην οποία συμβάλλουν διάφοροι μηχανισμοί, όπως τα νεύματα, τα σημαντικά σύμβολα και κύρια η γλώσσα, ενώ θεωρεί ότι τόσο ο νους, όσο και ο εαυτός αποτελούν σχήματα κοινωνικής διεργασίας, και όχι ατομικές διαστάσεις, δεν αναφέρεται στην ουσία τους, αλλά στην κοινωνική τους σημασία. Για παράδειγμα, ο εαυτός μπορεί να ερμηνευτεί, μπορεί να σχηματιστεί ως εικόνα, μόνο μέσα από τους άλλους Πρέπει να μπει κανείς στη θέση του άλλου, για να σχηματίσει την εικόνα του εαυτού (Ritzer, 2012: 306-311).

Εξάλλου, ο Mead διακρίνει τον εαυτό σε *εγώ* και σε *εμένα*. Το *εμένα* έχει στενή σχέση με την περίφημη έννοια του *γενικευμένου άλλου*, όταν ο άνθρωπος αξιολογεί τον εαυτό του, με βάση το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, όταν αντιλαμβάνεται ότι ανήκει σε μια κοινότητα. Αντίθετα, το *εγώ* αποτελεί το αυθόρμητο κομμάτι της ύπαρξης μας, το οποίο εκδηλώνεται μέσα από τη διαντίδραση με τους άλλους. Μέσα από το *εμένα* η κοινωνία κυριαρχεί στο άτομο, καθώς αποτελεί το οργανωμένο σύνολο των στάσεων των άλλων, του κοινωνικού συνόλου που ενσωματώνει το άτομο, ενώ το *εγώ* είναι η αυθόρμητη ανταπόκριση του ατόμου προς τους άλλους, περιλαμβάνοντας το απρόβλεπτο της ανθρώπινης δράσης (Ritzer, 2012: 313-316).

Μέσα από την προσέγγισή του για την ανάπτυξη του παιδιού και τη διάκριση *εγώ* και *εμένα*, όπου το *εμένα* αποτελεί τον τρόπο μέσα από τον οποίο η κοινωνία

⁷ Σημειώνεται ότι, η συμβολή του Mead συνοψίζεται στο έργο *Mind, Self and Society* (1934), μεταφρασμένο ως *Νους, Εαυτός και Κοινωνία*, το οποίο αποτελεί δημιουργία -συγγραφή των διαλέξεων του Mead από τους φοιτητές του. Το έργο αυτό, θεωρείται πρόδρομος της επιστήμης της *συμβολικής διαντίδρασης*, όπως ονομάστηκε από τον Herbert Blumer, στον οποίο αφιερώνεται διακριτό μέρος της διατριβής.

κυριαρχεί στο άτομο, ο Mead τονίζει ότι η εκπαίδευση, λειτουργεί ως μια διαδικασία μέσα από την οποία, το άτομο *εσωτερικεύει* τα κοινά κοινωνικά ήθη, μέσα από μια προσέγγιση που αντλεί από τον πραγματισμό που χαρακτηρίζουν τον Mead. Ωστόσο, δεν καταλήγει, όπως οι δομολειτουργιστές, να ισχυριστεί την τελική επικυριαρχία της δομής, της αξίας, κ.λπ. στο άτομο, καθώς οι θεσμοί δεν δύνανται να κυριαρχήσουν στην ατομικότητα και στη δημιουργικότητα. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν καταπιεστικοί θεσμοί όπως η εκκλησία, ωστόσο, δεν μπορούν να ανακόψουν την ατομική δημιουργικότητα (Ritzer, 2012: 297-317).

Ο Αμερικανός κοινωνιολόγος Charles Horton Cooley (1864-1929) στη συνέχεια εξέλιξε την έννοια του εαυτού, διατυπώνοντας την πρόταση του *κοινωνικού – κατοπτρικού εαυτού*, ερμηνεύοντας την ανθρώπινη δράση ως αποτέλεσμα της εικόνας που έχουν οι άλλοι για εμάς, ιδίως μέσα από τους *σημαντικούς άλλους* ή *αλλιώς πρωτογενείς ομάδες* (Ritzer, 2012: 99-101).

Εμβληματική, βεβαίως, είναι η προσέγγιση του канаδού κοινωνιολόγου Erving Goffman (1922-1982), ο οποίος εξετάζει τον εαυτό ως μια κοινωνική προβολή, ως μια ανάγκη του ατόμου να παρουσιάσει συγκεκριμένη εικόνα του εαυτού, λόγω της συνύπαρξης πολλαπλών κοινωνικών ρόλων, γεγονός που καθιστά το άτομο ακόμα και *αναξιόπιστο* αναφορικά με τη συγκρότηση του εαυτού (Ritzer, 2012: 325). Έτσι ο *κοινωνικός* μας εαυτός, βρίσκεται σε σύγκρουση με τον ολότελα *ανθρώπινο* εαυτό, μια σύγκρουση που οφείλεται σε προσμονές, προσδοκίες, απαιτήσεις που αντιμετωπίζονται τα όρια των κοινωνικών ρόλων. Περιφέρη, εξάλλου, είναι η ερμηνεία του Goffman για τους κοινωνικούς ρόλους, η οποία ενσωματώνει στοιχεία από τη δραματουργία για να καταστεί σαφής. Στη ζωή του το άτομο βρίσκεται σε δύο επίπεδα δραματουργίας στο *προσκήνιο* και στο *παρασκήνιο*. Στο *προσκήνιο* εκδηλώνεται ο εαυτός περιοριζόμενος με όλους τους κανόνες, τις τυπικότητες, τις νόρμες που προκύπτουν από τον κοινωνικό του ρόλο αλλά και την κοινωνική ιεραρχία, αλλά και πώς το άτομο επιθυμεί να παρουσιάσει στους άλλους τον εαυτό του. Αντίθετα στο *παρασκήνιο*, ανήκουν όλες εκείνες οι άτυπες πράξεις που αποκρύφτηκαν ή δεν εμφανίστηκαν στο παρασκήνιο. Το άτομο είναι περισσότερο ελεύθερο να εκφράσει αυτά που δεν ήθελε να δείξει στους άλλους (Ritzer, 2012: 326-330).⁸

⁸ Σημειώνεται, ότι στο ώριμο έργο του και κύρια στο έργο *Frame Analysis* το 1974, ο Goffman απομακρύνεται από τη συμβολική διαντίδραση, και εξετάζει τις πλαισιώσεις, τις δομές ως σχήματα ερμηνείας, ως αρχές οργάνωσης που ορίζουν τις εμπειρίες μας (Ritzer, 2012: 333).

6.1.5. Δομολειτουργισμός

Η κοινωνιολογική σχολή του λειτουργισμού κατέχει δεσπόζουσα θέση στον κλάδο, ιδίως μεταπολεμικά και μέχρι και τη δεκαετία του 1960, και κύρια λόγω της συνεισφοράς του Αμερικανού κοινωνιολόγου Talcott Parsons (1902-1979).⁹ Η κυριαρχία της οφείλεται κύρια στην ανάδειξη της κοινωνιολογίας από τα πανεπιστήμια του Ivy League και κύρια του Harvard και την ίδρυση του τμήματος από τον Pitirim Sorokin (1889-1968), τα οποία αποτελούν έναν αντίπαλο πόλο απέναντι στη *Σχολή του Σικάγο*¹⁰ και τη σύνδεσή της με τη συμβολική διαντίδραση (Ritzer, 2012: 105).

Κεντρικά σημεία κλειδιά κατανόησης αυτού του θεωρητικού ρεύματος, είναι η θεωρητική κανονιστική αντίληψη ότι η κοινωνία λειτουργεί ως ένας οργανισμός, όπως το ανθρώπινο σώμα, και τα επιμέρους κοινωνικά φαινόμενα επιτελούν μια λειτουργία, επιτρέποντας την ισορροπία του οργανισμού, όπως τα όργανα στο βιολογικό οργανισμό. Επομένως, δεν εξετάζουν τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από αναζήτηση αιτιότητας, αλλά αναζητούν πρωτίστως τη λειτουργία τους και κατά πόσο συνεισφέρουν στη κοινωνική ισορροπία, στην κοινωνική λειτουργία, στην κοινωνική συνοχή. Τούτος δοθέντος, μπορούμε να αναγνωρίσουμε την παρακαταθήκη του Comte, και κύρια του Durkheim στο δομολειτουργισμό (Ritzer, 2012: 109, 115-118).

Ο δομολειτουργισμός, ευνόητα αντιστρέφεται το κοινωνιολογικό ρεύμα που επεδίωκε να ερμηνεύσει τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από έναν κόσμο αντιθέσεων, όπως πρεσβεύουν οι μαρξιστικές προσεγγίσεις ή και η *Σχολή των Συγκρούσεων* με κύριο εκπρόσωπο τον Dahrendorf. Αντίθετα εντάσσεται στις θεωρίες της συναίνεσης, αναζητώντας τις κοινές αξίες και κανόνες ως το σημαντικότερο στοιχείο μιας κοινωνίας, και θεωρούν ότι, παρά τις ανισότητες και τα διαφορετικά συμφέροντα, υπάρχει μια κοινωνική ισορροπία (Ritzer, 2012: 146). Χαρακτηριστικά, ο Parsons υποστήριξε ότι η κοινωνία μπορεί να μελετηθεί κατά αναλογία με ένα βιολογικό οργανισμό, αναφερόμενος στην έννοια του *κοινωνικού συστήματος*. Όπως το σώμα είναι ένα βιολογικό σύστημα, και ενέχει ανάγκες και επιμέρους μέρη που εξισορροπούν για τη λειτουργία του, κατά τρόπο αντίστοιχο λειτουργεί η κοινωνία.

⁹ Σημειώνεται ότι σύμφωνα με τον George Huaco, η απώλεια της δεσπόζουσας θέσης της αμερικανικής κοινωνιολογίας στον παγκόσμιο χάρτη, συνδέεται με την εξασθένηση της θέσης των ΗΠΑ στους διεθνείς συσχετισμούς τη δεκαετία του 1970 (Huaco, 1986: 115, αναφέρεται σε Ritzer, 2012: 115).

¹⁰ Περισσότερα στο κεφάλαιο για τον Herbert Blumer, καθώς αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο και εκπρόσωπο της δεύτερης γενιάς της Σχολής του Σικάγο

Κατά αντιστοιχία, η κοινωνία, αποτελεί ένα σύστημα που αποτελείται από επί μέρους μέρη, τα οποία, μέσα από τη διαφορετικότητά τους, επιτελούν το έργο τους, το σκοπό της κοινωνικής λειτουργίας, ήτοι την κοινωνική συνοχή και σταθερότητα. Για αυτό και ένα από τα σημαντικότερα πεδία της κοινωνιολογίας του Parsons είναι το στοιχείο της *ενσωμάτωσης*. Κάθε κοινωνικό σύστημα, έχει ως στόχο να διατηρήσει τη συνοχή και τη λειτουργία του, απαιτώντας ένα εσωτερικό συντονισμό των επιμέρους μερών του, κατά τρόπο που οι όποιες αποκλίσεις πρέπει να αντιμετωπίζονται. Ο Parsons, επομένως, επικεντρώνεται στις δομές της κοινωνίας και στη σχέση μεταξύ τους, με απώτερο στόχο την ανάγκη ισορροπίας, μέσα από τις θετικές και αμοιβαία επωφελείς λειτουργίες τους. Στόχος της κοινωνίας είναι η ισορροπία των αντιθέτων, αλλά κατά ένα τρόπο όπου οι αποκλίσεις επιτελούν ένα ρόλο εξισορροπητικής λειτουργίας (Ritzer, 2012: 109-110).

Συνακόλουθα, το άτομο, στο σύστημα του δομολειτουργισμού, δεν εμφανίζεται ως άθυρμα, αλλά τού αναγνωρίζεται η δυνατότητα δράσης, μέσα από ένα φάσμα επιλογών στόχων και μέσων επίτευξής τους. Ωστόσο, η πρωτοκαθεδρία ανήκει στο κοινωνικό σύστημα και στο σύνολο των κανόνων, αξιών, της *συλλογικής συνείδησης* κατά Durkheim. Επομένως, οι ατομικές στρατηγικές περιορίζονται από το κοινωνικό σύστημα, μια διάσταση που θα δούμε να διατυπώνεται στη θεωρία του *γενετικού δομισμού* του Bourdieu, αλλά και μια επίδραση του δομισμού στο έργο του δομομαρξιστή Althusser.

Η παρακαταθήκη της προσέγγισης του Parsons, υπήρξε μεγάλη, όπως μεγάλη υπήρξε και η κριτική που τού ασκήθηκε. Κεντρικό σημείο κριτικής αφορά την περιγραφική κοινωνιολογία του και την εμμονή στη βιολογική αναγωγή που απαλείφει στην ουσία τη δυναμική του κοινωνικού σχηματισμού μέσα από την ατομική δράση, και ως εκ τούτου, καθιστά την αλλαγή μετέωρη, ενώ την ίδια στιγμή αναπαράγει την καθεστηκία τάξη πραγμάτων. Σε αυτή την κριτική βασίστηκε η εμβληματική κοινωνιολογική προσέγγιση του Αμερικανού Robert Merton (1910-2003), ο οποίος επιχείρησε να συγκεράσει τις βασικές αρχές του δομολειτουργισμού με την κοινωνική αλλαγή. Ως εκ τούτου, με πυρήνα τη λειτουργία των κοινωνικών φαινομένων ως φενάκη για την κοινωνιολογική θεωρία, ο Parsons διέκρινε αυτές σε *έκδηλες* και *λανθάνουσες*, αναγνωρίζοντας στις πρώτες τη γνώση του δρώντος, τη συνείδηση του ατόμου για αυτές, ενώ στις λανθάνουσες αναγνωρίζει την περίπλοκη κοινωνική σύνθεση, καθώς μια δράση μπορεί να έχει μη αναμενόμενα, μη επιδιωκόμενα

αποτελέσματα, όπως είχε θέσει ήδη τον 19^ο αιώνα, ένας από τους πατέρες της κοινωνιολογίας ο Γερμανός Max Weber (1864-1920). Επίσης, ο Merton αναγνώρισε ότι στις σύγχρονες κοινωνίες, υπάρχει και το στοιχείο της *δυσλειτουργίας*, δηλαδή κοινωνικές δραστηριότητες που θέτουν σε κίνδυνο την κοινωνική συνοχή, μέσα από τις αλλαγές που επιφέρουν. Αυτή η τεράστια θεωρητική συνεισφορά, στην ουσία αναγνωρίζει τη δυνατότητα συνύπαρξης της αλλαγής και της σταδιακής ισορροπίας, καθώς ένα μέρος του κοινωνικού συστήματος μπορεί να εξελίσσεται, να αλλάζει, ίσως και να εκλείπει, δίχως όμως να καταλύεται η εν γένει κοινωνική ισορροπία (Ritzer, 2012: 166-174).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1960, αμφισβητείται η κυριαρχία του δομολειτουργισμού στους κόλπους της κοινωνιολογίας, ενδεχομένως λόγω της επίδρασης των κοινωνικών και ιστορικών μεταβολών, αλλά και λόγω της ανάπτυξης των *νέων κοινωνικών κινημάτων* που εκφέρουν διεκδικήσεις για κοινωνικά δικαιώματα, όχι αμιγώς εργατικά, αλλά και ταυτότητας (φεμινισμός, οικολογία, δικαιώματα). Δεν είναι τυχαίο, ότι η θεωρητική προσέγγιση του Dahrendorf, κερδίζει έδαφος μετά τη δεκαετία του 1960. Ωστόσο, η *Σχολή των Συγκρούσεων*, θεωρήθηκε μονομερής, από τον Γερμανοαμερικάνο κοινωνιολόγο Lewis A. Coser (1913-2003), ο οποίος θεώρησε ότι η θεωρία του Dahrendorf μπορεί να συγκεραστεί με το δομολειτουργισμό. Η σύγκρουση, κατά Coser, θα μπορούσε να είναι ευκατὰ για την κοινωνική ισορροπία, εξετάζοντας την ως λειτουργία. Εντούτοις, τη δεκαετία του 1980, αυτός που θα επαναφέρει δυναμικά στο θεωρητικό προσκήνιο το *δομολειτουργισμό*, είναι ο Αμερικανός κοινωνιολόγος Jeffrey C. Alexander (1947-), ο οποίος επαναφέρει την κεντρικότητα της ισορροπίας στην κοινωνιολογία, αλλά μέσα από μια διαλεκτική σχέση ισορροπίας και μεταβολής. Επιπλέον, αναγνωρίζει στην ατομική δράση και υλιστικές ερμηνείες, όμως κύρια εστιάζει στη δυνατότητα μεταβολής της *συλλογικής συνείδησης* (Ritzer, 2012: 183-188).

6.2. Η σχέση μάθησης και εκπαίδευσης μέσα από τις Θεωρίες Μάθησης

Το προηγούμενο κεφάλαιο που θέτει θεωρητικά το ζήτημα της πραγμάτευσης της σχέσης ατόμου και δράσεις, όπως το έθεσαν μερικοί από τους πιο σπουδαίους

κοινωνικούς στοχαστές, αποτελεί μια εισαγωγική πραγμάτευση για το παρόν κεφάλαιο, στο οποίο προσεγγίζεται αυτή η σχέση μέσα από το πρίσμα της μαθησιακής διαδικασίας. Με βάση την παραπάνω ανάλυση κρίνεται ως αναγκαίο, η διατριβή να παρουσιάσει σπουδαιότερες *Θεωρίες Μάθησης*, ως αρωγών που επιχειρούν να εξετάσουν συνδέσουν την παραπάνω θεωρητική διαδρομή με τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας θέτοντας στο επίκεντρο τη μάθηση.

Έχοντας γνωρίσει τις βασικές κοινωνιολογικές σχολές μέσα από την πορεία της γέννησης των κοινωνικών επιστημών, και έχοντας αναδείξει τις αποκλίσεις στη συζήτηση της σχέσης ατόμου και δράσης, η παρούσα ενότητα που εξετάζει τις *Θεωρίες Μάθησης*, θα συμβάλει στην πληρέστερη προσέγγιση των κοινωνιολογικών θεωριών των τεσσάρων εμβληματικών στοχαστών, στο επόμενο κεφάλαιο.

6.2.1. Θεωρίες Μάθησης και επιστημολογικά ρεύματα

Εν γένει η αναφορά στις *Θεωρίες Μάθησης* αναφέρονται στη συστηματοποίηση των ποικίλων απόψεων για την εξέταση της μαθησιακής διαδικασίας, της ικανότητας του ανθρώπου για γνώση. Εξάλλου η γνώση και πώς ο άνθρωπος φτάνει σε αυτή, αποτελεί ένα ταξίδι στον κόσμο των στοχαστών, ήδη από την αρχαιότητα, και απασχολεί πεδία όπως η φιλοσοφία, η κοινωνιολογία, κ.λπ. Εν προκειμένω, η διατριβή αναζητώντας τις κοινωνιολογικές όψεις συγκεκριμένων πεδίων της εκπαίδευσης, εστιάζει στις βασικές *θεωρίες μάθησης* που προσεγγίζουν τη διαδικασία με όρους κοινωνιολογικής ανάλυσης. Εξάλλου, δεν μπορεί να παραβλέψει κανείς την ιδιαίτερη συμβολή των Θεωριών στο διδακτικό σχεδιασμό, ιδίως στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης και της πληροφορίας. Ο Patterson, εξάλλου, τονίζει ότι στόχος της εκπαίδευσης οφείλει να είναι – μεταξύ άλλων - η προσαρμοστικότητα στην αλλαγή, η καλλιέργεια της ικανότητας στους μαθητές να προσαρμόζονται στις αλλαγές, κύρια όσον αφορά το πώς να μαθαίνουν, απομακρυνόμενοι από τη στατική γνώση (αναφέρεται σε Τζάμου, 2017: 236). Αντιλαμβάνεται, επομένως, κανείς, τη σημασία των *Θεωριών Μάθησης*, για το σύγχρονο εκπαιδευτικό, αλλά και την ανάγκη σύνδεσης με τα σύγχρονα εκπαιδευτικά ζητήματα.

Η ανάγκη συστηματοποίησης υπό την ονομασία *Θεωρίες Μάθησης*, αποκαλύπτει τις μεταξύ τους αποκλίσεις, τόσο σε οπτική όσο όμως και σε μεθοδολογία. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της μάθησης διαφοροποιούνται ανάλογα με

το φιλοσοφικό τρόπο που προσεγγίζουν τη γνώση, για αυτό και οι Ράπτης & Ράπτη (2013: 142-180) συνδέουν τις *Θεωρίες Μάθησης* με τα βασικά επιστημολογικά ρεύματα.

Ο *θετικισμός* επεδίωκε να παρουσιάσει την πραγματικότητα ως μία και ενιαία, ως μια αντικειμενικότητα, στην οποία δεν υπεισέρχονται υποκειμενισμοί. Η συστηματικότητα, η εμπειρία και η επαλήθευση διαμόρφωναν την αρχή της επαληθευσιμότητας, καταλήγοντας στο ότι η εκ των προτέρων συνθετική γνώση είναι αδύνατη. Αυτή η επιστημολογική προσέγγιση που κυριάρχησε έως τον 20 αιώνα, τέθηκε υπό σταδιακή αμφισβήτηση, με πλέον εμβληματική την κριτική του Αυστριακού φιλοσόφου Karl Popper, ο οποίος στράφηκε ενάντια στα κλειστά συστήματα σκέψης. Έτσι οδηγούμαστε στην *ερμηνευτική προσέγγιση* και στην ένταξη του υποκειμενισμού στην παραγωγή γνώσης και ερμηνείας της πραγματικότητας. Αυτό σημαίνει ότι η γνώση δεν αποτελεί «αντικείμενο» προς μεταβίβαση, αλλά ενέχει μια διαδικασία οικοδόμησης, αναγνωρίζοντας τη συμβολή των ατόμων μέσα από τη λειτουργία της αλληλεπίδρασης (Ράπτης & Ράπτη, 2013: 167-175).

Ωστόσο, η έμφαση στον υποκειμενισμό (που οδήγησε και σε ρεύματα όπως η φαινομενολογία) έχει δεχτεί μεγάλη κριτική για την εμμονή της στον ατομικισμό και στον απόλυτο υποκειμενισμό της ερμηνείας της πραγματικότητας, μη δυνάμενη να ιεραρχήσει το ουσιώδες από το επουσιώδες. Σε αυτό το δρόμο κινείται η επιστημολογία της *κριτικής σκέψης*, η οποία επιχειρεί να συνδέσει τα θετικά στοιχεία της ερμηνευτικής προσέγγισης, με το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον παραγωγής γνώσης, ασκώντας ιδιαίτερη κριτική στον τρόπο παραγωγής και διανομής της γνώσης, η οποία αντιμετωπίζεται και ως μέσο κυριαρχίας, θυμίζοντας την γκραμισιανή έννοια της ηγεμονίας (Δεμερτζής, Λίποβατς, 1994: 93). Στόχος, επομένως, της επιστήμης είναι να αναδείξει όλες τις όψεις της σύγχρονης ζωής, ακόμα και τις μορφές κυριαρχίας και εξουσίας που μπορεί να σχετίζονται με τη γνώση.

6.2.2. Εκπαίδευση και μάθηση : μια σχέση αλληλεξάρτησης

Η έννοια της μάθησης, όπως ερμηνεύεται μέσα από το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο κάθε ερευνητή, αποτελεί μια πολύσημη, αλλά και συνάμα ιδεολογικά φορτισμένη έννοια, μια διάσταση που αιτιολογεί τις διαφορετικές προσεγγίσεις και εννοιολογήσεις (Τριλιανός, 2003).

Η ανάλυση αναζητά ορισμούς που είναι εγγύτερα στην προσέγγισή του ζητήματος περισσότερο ως κοινωνικού φαινομένου, και όχι τόσο ως πραγμάτευση που αναζητά βιολογικές και πνευματικές διεργασίες. Αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να παραλειφθεί η σημαντικότητα που έχει η βιολογική διαδικασία, στην οποία σημαντικοί παράγοντες όπως η επανάληψη αποτελούν σημαντικές παραμέτρους (βλ. το 2^ο κεφάλαιο του έργου του καθηγητή διδακτικής, Β. Χαραλαμπίδου, 2001). Ωστόσο, καθώς μια τέτοια προσέγγιση εξετάζει τη μάθηση *a posteriori*, ήτοι μόνο μέσα από το αποτέλεσμα της, η παρούσα ανάλυση αναζητεί ορισμούς που ενέχουν περισσότερο την κοινωνική διεργασία.

Εξάλλου, οι έννοιες κατέχουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, καθώς απαιτείται ένα κοινό πλαίσιο επικοινωνίας ανάμεσα στα δύο μέρη (εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο), κατά ένα τρόπο που μεταφέρονται νέα νοήματα, αξίες, γνώσεις πρακτικές από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο. Για αυτό και ο ορισμός του Αμερικανού εκπαιδευτικού ψυχολόγου R.M. Gagné (1916-2002) εκκινεί από αυτήν την παραδοχή, τονίζοντας ότι όταν επιτελεστεί αυτή διαδικασία κατά αποτελεσματικό τρόπο, τότε υπάρχει ένα μόνιμο αποτέλεσμα, και το άτομο εμπλουτίζεται με νέες ικανότητες (Gagné, 1975).

Ακολουθώντας αυτόν τον ορισμό, βρισκόμαστε αντιμέτωποι με δευτερογενή προβλήματα, όπως όλα εκείνα τα στάδια και επίπεδα που εμπλέκονται ως επιμέρους διαδικασίες μάθησης. Σύμφωνα με τον επίσης Αμερικανό εκπαιδευτικό ψυχολόγο D.H. Schunk, η διαδικασία της εκπαίδευσης αφορά σε μια διαρκή αλλαγή, στη συμπεριφορά μέσα από την εμπειρία και την επανάληψη (1991^α, 1991^β: 207-231). Όπως, όμως, ορθά τονίζει ο Θ. Τριλιανός, καθηγητής της Διδακτικής Μεθοδολογίας (2003: 11-13, 75-89), η σχέση μάθησης και εκπαίδευσης είναι μια σχέση διαντίδρασης, και παρά τη στενή τους σύνδεση, δεν μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι *a priori* εμφανίζεται η σχέση μάθησης και εκπαίδευσης. Ο δάσκαλος δεν μπορεί να αγνοεί τη μαθησιακή διαδικασία, ήτοι τι ενέργειες απαιτούνται προκειμένου να ενεργοποιηθεί ο μαθητής στη μαθησιακή του διαδρομή, κατά τρόπο που να συνάδει με τον ορισμό του Gagné που αναφέρθηκε.

Οι Μ. Κασσωτάκης και Γ. Σ. Φλουρή, καθηγητές παιδαγωγικής, στο έργο τους *Μάθηση και Διδασκαλία - Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας* (2013) αναγνωρίζουν σημαντικά στάδια και παράγοντες μάθησης, όπως είναι η ενεργοποίηση της προσοχής, αλλά και η κωδικοποίηση και η

επανατροφοδότηση που απαιτούνται για να μιλήσουμε για μάθηση και γνώση. Αντίστοιχα ο Η. Γ. Ματσαγγούρας, εξετάζει τα επίπεδα μάθησης που εκκινούν από την απλή πληροφορία, και στη συνέχεια στη συστηματοποίηση της με οργάνωσή της σε κατηγορίες και αλληλοσυσχετίσεις, για να καταλήξει στο αναλυτικό επίπεδο όπου συντελείται ο επαγωγικός συλλογισμός (από το ειδικό στο γενικό). Μόνο έτσι μπορεί ο μαθητής να μεταβεί σε μια απαγωγική συλλογιστική (από το γενικό στο ειδικό) (1999: 450-532, 723-740).

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί η προσέγγιση του Χαραλαμπίδου, ο οποίος υποστηρίζει στους παράγοντες της μάθησης, τόσο βιολογικά στοιχεία (νοημοσύνη, ανατομική ωριμότητα, υγεία), όσο και κοινωνικές προκείμενες (όπως επαρκής εμπειρίες μέσα από την κοινωνικοποίηση), και κύρια τη σχέση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου (Χαραλαμπίδου, 2001: 69-85). Η προσέγγιση αυτή, δίχως να μπορεί να απορριφθεί συλλήβδην, εντούτοις δεν αρκεί για μια κοινωνιολογική προσέγγιση της σχέσης μάθησης και εκπαίδευσης. Για αυτό και προτιμάται η προσέγγιση του Τριλιανού (2003) ο οποίος δεν εξετάζει βιολογικούς παράγοντες, αλλά αντίθετα εστιάζει στο κατά πόσο ένας μαθητής, διαθέτει το απαραίτητο επίπεδο γνώσεων για τη μαθησιακή διαδικασία.

Συνεχίζοντας, ο Τριλιανός (2003) τονίζει τη συμβολή της προσωπικότητας, αλλά και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού, ιδίως όταν απομακρύνεται από τον παραδοσιακό τύπο διδασκαλίας με εμμονή στην ύλη, και στρέφεται σε ένα γόνιμο διάλογο της ύλης με ένα δημιουργικό τρόπο διδασκαλίας και σχεδιασμού της διδακτικής ενότητας (βλ. επίσης και Κασιμάτη, 2008: 41-43). Παρατηρούμε ότι οι νέες αντιλήψεις στο χώρο της μάθησης δεν αντιμετωπίζουν το μαθητή ως παθητικό δέκτη, αλλά αντίθετα αναγνωρίζουν στη διαδικασία της μάθησης μια αμφίδρομη σχέση, όπου ικανότητες μαθητή και διδάσκοντα συναντώνται σε ένα κόσμο διδακτικών ερεθισμάτων, τα οποία μετουσιώνονται σε ένα «βαλιτσάκι» γνώσεων που συνοδεύουν το μαθητή μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων. Δείξαμε, ωστόσο, ότι αυτή η ευκαταία διαδικασία, δεν είναι πάντα αυτονόητη ή πάντα επιτυχημένη, όπως μάς επισημαίνει ο ορισμός του Gagné, και η επισήμανση του Τριλιανού. Ωστόσο, η πραγμάτευση αυτής της ενότητας, επεδίωξε να αναδείξει την αλληλεξάρτηση της σχέσης μάθησης και εκπαίδευσης.

6.3. Σύγχρονες Θεωρίες για τη Μάθηση

Έχει ήδη τονιστεί ότι οι *Θεωρίες Μάθησης* εκφράζουν την ετερόκλητη επιστημολογική και μεθοδολογική προσέγγιση της σχέσης διδάσκοντα και διδασκόμενου και της συνολικής θεώρησης της διαδικασίας της μάθησης. Σε αυτήν την ενότητα, λοιπόν, και έχοντας εξετάσει τις *Θεωρίες Μάθησης* ως επιστημολογική προσέγγιση, και ως σχέση ατόμου – δομής, επιχειρούμε να εμβαθύνουμε ακόμα περισσότερο, κύρια στη σχέση ατομικού – αντικειμενικού, όπως απαντά στα διάφορα ρεύματα που συγκροτούν το πεδίο. Μέσα από τη θεωρητικά μας διαδρομή, θα γνωρίσουμε προσεγγίσεις όπως το συμπεριφορισμό, το κονστρουκτιβισμό, την ανακαλυπτική γνώση, τις κοινωνικές και πολιτισμικές προσεγγίσεις, και τη συνεργατική διαδικασία. Ιδιαίτερα, εστιάζουμε στο συμπεριφορισμό, ο οποίος εξετάζει τη σχέση του ατόμου με τα εξωτερικά ερεθίσματα, μια διάσταση που θα μας απασχολήσει ιδιαίτερα στην ιδιαίτερη προσέγγιση του Herbert Blumer.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τον κονστρουκτιβισμό, ο οποίος διατυπώνει την αρχή ότι ο άνθρωπος συμμετέχει στην κατασκευή της γνώσης, έχοντας μια δυναμική σχέση με το περιβάλλον, μια ιδιαίτερη έκφραση που θα δούμε να συγκροτεί τον *κατασκευαστικό ή γενετικό δομισμό* του Pierre Bourdieu. Αντίστοιχα, οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις, επιδιώκοντας να εκπροσωπήσουν το κριτικό ρεύμα στις *Θεωρίες*, προτείνουν μια κριτική σύνδεση της μάθησης με τις δομές, μια σχέση που θα μας απασχολήσει στην κοινωνιολογική πραγματεία των Althusser, και Τσουκαλά, με διαφορετικό βεβαίως τρόπο, ενώ σύνδεση μπορεί να γίνει ακόμα και στη *συνδυασμένη δράση* του Blumer, παρά το σαφή κοινωνικό της προσδιορισμό όπως αγαπήθηκε και από τα σοβιετικά κράτη.

6.3.1. Συμπεριφορισμός

Ο *συμπεριφορισμός* ή *μπιχεβιορισμός* επικεντρώνεται στο επακόλουθο της μαθησιακής διεργασίας, ήτοι το πώς ο διδασκόμενος διαμορφώνει μια συμπεριφορά ως αποτέλεσμα της διαδικασίας και του περιβάλλοντος της μάθησης. Επιστημολογικά συνδέεται με το ρεύμα του θετικισμού, καθώς έχει ως πυρήνα την πίστη ότι η συμπεριφορά των ατόμων μπορεί να προβλεφθεί, αλλά και να καθοδηγηθεί μέσα από τεχνικές μάθησης (Κορομπίλη, Τόγια, 2015: 99-101). Σημειώνεται ότι παρά την

έμφαση στα *a posteriori* αποτελέσματα στη συμπεριφορά του υποκειμένου, ο συμπεριφορισμός επιδιώκει τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος ικανού να οδηγήσει στην επιθυμητή συμπεριφορά, καθώς θεωρεί τη γνώση ως αντικειμενική (Στο ίδιο).

Σημείο αναφοράς της μεθόδου, είναι η περίφημη προσέγγιση του Ρώσου φυσιολόγου και ιατρού, αλλά και νομπελίστα Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936). Ο Pavlov συνέδεσε την επανάληψη της διαδικασίας λήψης τροφής σε ζώα με ερεθίσματα όπως ήχους, διαπιστώνοντας τη σχέση μεταξύ επανάληψης, ερεθίσματος και επιθυμητής αντίδρασης. Για παράδειγμα η παραγωγή σιέλου στα σκυλιά, ήταν απόδειξη της σύνδεσης των παραπάνω στοιχείων, ακόμα και όταν δεν υπήρχε τροφή, καθώς είχε δημιουργηθεί η τεχνητή σύνδεση με τη διαμεσολάβηση του ήχου από τα καμπανάκια, μια σχέση που περιγράφεται ως *κλασική εξαρτημένη μάθηση ή αντανακλαστική μάθηση*. Τα σκυλιά είχαν συνδέσει τον ήχο με την τροφή, διαμορφώνοντας μια νέα συμπεριφορά που έχει εμφυσήσει το κατάλληλο περιβάλλον (Ράπτης & Ράπτη, 2013: 168-180).

Τα συμπεράσματα του Pavlov οδήγησαν τον Αμερικανό ψυχολόγο John Watson (1878 – 1958), σε μια αμφιλεγόμενη έρευνα εφαρμογής του πειράματος σε ανθρώπους, το γνωστό *Πείραμα του Μικρού Άλμπερτ* (1920). Το πείραμα αφορούσε το αίσθημα του φόβου που προκαλούσε ο Watson σε ένα βρέφος εννέα μηνών, κατά τρόπο αντίστοιχο με του Pavlov, δηλαδή με ήχο, αποδεικνύοντας ότι η μέθοδος της *εξαρτημένης μάθησης* είναι εφαρμόσιμη σε ανθρώπους (Watson, Rayner, 1920: 1-14).

Απομακρυνόμενοι από σκαιές πειραματικές πρακτικές, ενδεχομένως η πλέον γόνιμη προσέγγιση της μεθόδου του Pavlov να βρίσκει αναφορά στον Αμερικανό ψυχολόγο και φιλόσοφο Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Ο Skinner εξέτασε τη σχέση συμπεριφοράς και περιβάλλοντος/ερεθίσματος, δίχως όμως την αντανακλαστική εξάρτηση που έθεσε ο Pavlov. Αντίθετα υποστήριξε ότι μέσα σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον, η αυθόρμητη δράση μπορεί να ενισχυθεί για να μάθει νέες συμπεριφορές. Επομένως, δεν αφορά σε μια αντανακλαστική μάθηση, αλλά σε μια *συντελεστική μάθηση*, κατά την οποία το υποκείμενο είναι ενεργό, και το περιβάλλον το ενισχύει για μια επιτυχημένη συμπεριφορά. Κομβική σημασία κατέχουν τα ερεθίσματα, όχι ως αντανακλαστικά, αλλά ως ενίσχυση, ως ενθάρρυνση μιας συμπεριφοράς. Επομένως, ο Skinner συνδράμει στη διαδικασία μάθησης, την επιτόπια ενίσχυση και ενθάρρυνση, την αμεσότητα της. Μάλιστα θεωρείται ο πρόδρομος των

μηχανών διδασκαλίας, ως ενίσχυση των μαθητών μέσα από τη σωστή απάντηση, ή και μέσα από διαδοχικές ερωτήσεις, ως ένα είδος προγραμματισμού της μάθησης του μαθητή. Το τελευταίο, συνέβαλλε στη διαμόρφωση της *προγραμματισμένης διδασκαλίας* που εστίασε στη σημασία που έχει η ανατροφοδότηση του μαθητή (Skinner, 1954: 869-97).

Ο συμπεριφορισμός, ήταν και είναι αρκετά διαδεδομένος στη καθημερινή διδακτική πρακτική, με τεχνικές όπως τα τεστ πολλαπλών επιλογών ή σύντομων απαντήσεων. Ο Gagné, εξάλλου, αναφέρεται στην ανάγκη ενός *διδακτικού σχεδιασμού*, ο οποίος εξετάζει τόσο τις ανάγκες για μάθηση, όσο και τη σημασία της πιο κατάλληλης μεθόδου για να επιτευχθεί η επιθυμητή συμπεριφορά, με απαρχή το ερέθισμα που θα διατηρήσει την προσοχή του διδασκόμενου, αλλά και φυσικά τονίζει τη σημασία της αξιολόγησης. Ωστόσο, ο συμπεριφορισμός έχει δεχτεί κριτική που επικεντρώνεται κύρια στην έμφαση στο εξωτερικό περιβάλλον. Χαρακτηριστική είναι η κριτική που εστιάζει στο ότι ο συμπεριφορισμός αντιμετωπίζει τα άτομα, ως λευκό χαρτί, ως *tabula rasa*, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδρομή, μάλλον παθητική και μονόδρομη, ελεγχόμενη από τον διδάσκοντα. Ωστόσο, πλέον η αποσπασματική γνώση, θεωρείται από τις σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές έρευνες, ως μη δυνάμενη να ενισχύσει τη γνωσιακή διαδικασία, ασκώντας κριτική στη μονομερή διδασκαλία με πρότυπο το συμπεριφορισμό (Κορομπίλη, Τόγια, 2015: 101).

6.3.2. Εποικοδομισμός ή κονστρουκτιβισμός

Για να κατανοήσουμε τον κονστρουκτιβισμό, ενδεχομένως να συνδράμει η εξέταση του ως μέρος της κοινωνιολογικής σχολής της συμβολικής διαντίδρασης, ως εξέτασης της σχέσης μεταξύ των υποκειμένων, τη διαντίδραση τους και πώς αυτό επιδρά στη συμπεριφορά του ατόμου. Ο κονστρουκτιβισμός, θεωρεί ότι η συνεχής αλληλεπίδραση, συντελεί στο να ιδωθεί η κοινωνία ως μια πολιτισμική κατασκευή (Ritzer, 2012: 295-343).

Ως εκ τούτου απομακρύνεται από την επιστημολογία του θετικισμού και την αντικειμενικότητα της γνώσης, και αντίθετα εστιάζει στον υποκειμενικό τρόπο κατά τον οποίο κατασκευάζεται η γνώση, και όχι πώς αναπαράγεται, σύμφωνα με την ερμηνευτική επιστημολογία, την οποία προαναφέραμε. Το νόημα του κόσμου κατασκευάζεται από τα άτομα, και δεν υπάρχει ανεξάρτητα από εμάς. Απομακρύνεται

από τον παθητικό τρόπο που είδαμε να αναφέρεται στην κριτική για το συμπεριφορισμό, και στρέφεται προς ενεργητικές, συμμετοχικές διαδικασίες, όπου η μάθηση αφορά μια διαδικασία επιλογής και αξιολόγησης στοιχείων, με στόχο την κατάκτηση της γνώσης κατά τρόπο που να συνάδει με τις προσωπικές ανάγκες και εμπειρίες. Ο διδάσκον δεν είναι πλέον ο μόνος φορέας γνώσης, αλλά σημαντικό συστατικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας που συντονίζει αυτήν την πολύπλευρη διαδικασία (Ράπτης & Ράπτη, 2013: 120-122).

Μία από τις πλέον εμβληματικές προσεγγίσεις, είναι ο *γνωστικός κονστрукτιβισμός* του Ελβετού φιλοσόφου και ψυχολόγου, Jean Piaget (1896—1980). Σύμφωνα με τον Piaget, το άτομο διέρχεται από τέσσερα στάδια ανάπτυξης, διαμορφώνοντας ένα γνωστικό οικοδόμημα, και κάθε νέα γνώση απαιτεί μια διαδικασία αφομοίωσης, ή συμμόρφωσης, σε κάθε περίπτωση μια «συνδιαλλαγή» με το υπάρχον γνωστικό οικοδόμημα. Για αυτό και η γνωστική διαδικασία, μπορεί να ενσωματώνει, να τροποποιεί ή ακόμα και να συγκρούεται με τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα, μέσα από τη δυναμική σχέση με το περιβάλλον του, και την αλληλεπίδραση με τις πηγές της γνώσης (Ράπτης & Ράπτη, 2013: 120, 201-203, Κορομπίλη, Τόγια, 2015: 103).

Σε κάθε περίπτωση, η γνώση σχετίζεται με τις υποκειμενικές εμπειρίες και ο βαθμός κατανόησης της νέας γνώσης εξαρτάται από προϋπάρχουσες καταστάσεις αλλά και ικανότητες, μια διάσταση που συναντάμε και στη γνωστική ψυχολογία, η οποία θεωρείται ότι συμβάλει στη μαθησιακή διαδικασία. Εξάλλου, η θεωρία εν γένει, αντιμετωπίζει τη μάθηση ως μια εποικοδομητική διαδικασία και όχι ως παθητική διαδρομή, ενώ εστιάζει στο υποκείμενο και στις προσωπικές «γνωσίες»¹¹ του ατόμου, αλλά και τη σημασία της αλληλεπίδρασης, της κοινωνικής διαντίδρασης (Κορομπίλη, Τόγια, 2015: 103).

6.3.3. Η ανακαλυπτική γνώση

Εμβληματική είναι η θεωρία της *ανακαλυπτικής μάθησης* του Αμερικανού ψυχολόγου Jerome Bruner (1915-2016), ο οποίος αντιμετωπίζει το διδασκόμενο ως ερευνητή της γνώσης, ενώ ο διδάσκον συνδράμει μέσα από την ενθάρρυνση της

¹¹ Όρος που αναφέρεται στη γνωσιακή ψυχολογία και που αφορά στις σκέψεις, πεποιθήσεις, αντιλήψεις του ατόμου.

διαδικασίας της ανακάλυψης της νέας γνώσης. Ορθά η πρόταση αυτή ανακαλεί τη μαιευτική μέθοδο του Σωκράτη, με στόχο την ενεργοποίηση του ίδιου του υποκειμένου. Ο Bruner εκφράζει τη θεωρία της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, μέσα από μαθησιακά κίνητρα, τα οποία οφείλουν να λάβουν υπόψη τους ότι το άτομο, έχει διαμορφώσει αναπαραστάσεις μέσα από τις αισθήσεις του, είτε φυσικά, και κύρια μέσα από συμβολικές αναπαραστάσεις, όταν πλέον έχει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται αφηρημένες έννοιες και σύμβολα (ΠΕΚΑΓΕΠΕ, χ.χ.).

Όμως η πλέον σημαντική παρακαταθήκη του Bruner που επέβαλλε ακόμα και αλλαγές στη διδακτική, αφορούσε τη θέση του ότι όλοι είναι ικανοί για μάθηση, εφόσον παρέχεται ένα περιβάλλον κατάλληλο, με ορθή οργάνωση ύλης. Ο διδασκόμενος παρακινείται να βρει τη γνώση, και δεν του δίνονται έτοιμες απαντήσεις, ενώ ο διδάσκων, καλλιεργεί την περιέργεια και ωθεί μαιευτικά προς τη γνώση, συμμετέχοντας στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης. Για αυτό και πρότεινε τη σπειροειδή διάταξη της ύλης, με κριτήριο τις ικανότητες και όχι το γνωστικό αντικείμενο, και με στόχο την καλλιέργεια της επαγωγικής σκέψης (Σφυρόρα, 2015).

6.3.4. Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις

Υπάρχουν, ωστόσο, θεωρητικές προσεγγίσεις που δεν αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως μια διανοητική κατάσταση, ως ένα γνωστικό εποικοδόμημα, αλλά εξετάζουν τον κοινωνικό χαρακτήρα του εποικοδομισμού, κινούμενες στο επιστημολογικό ρεύμα της κριτικής σκέψης. Η σημαντικότερη πρόταση ανήκει στον *κοινωνικό κονστρουκτιβισμό* του Ρώσου ψυχολόγου, Lev Vygotsky (1896-1934). Η εστίαση του Vygotsky δίδεται στο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον και η έμφαση στη διαντίδραση, ως μια σύνδεση του υποκειμενικού στοιχείου με τους κοινωνικούς παράγοντες που αλληλοεπιδρούν με το άτομο. Επομένως, ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες επιδρούν, συνάμα με μαθησιακές διαδικασίες που οφείλουν να τους αναγνωρίζουν και να προσαρμόζονται, προκειμένου να οδηγηθούμε σε μια επιτυχή μαθησιακή λειτουργία (Κορομπίλη, Τόγια, 2015: 102-104).

Μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι ο Vygotsky δεν προτείνει να εξετάσουμε τη σχέση του ατόμου με τις «γνώσεις» του, ή τη σχέση του με τον διδάσκοντα, αλλά και τη σχέση με τα άλλα άτομα, είτε αυτά είναι συμμαθητές, είτε γονείς. Ως εκ τούτου, τα νοήματα που μοιράζονται τα άτομα, ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούν

αναδεικνύεται ως κεντρική προκείμενη. Για αυτό και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε εργαλεία που φέρουν κοινωνικά νοήματα, όπως η γλώσσα, η οποία είναι επιφορτισμένη με κοινωνικές και πολιτισμικές έννοιες που διαμεσολαβούν στην πορεία της γνώσης. Επομένως, ο Vygotsky εξετάζει τη γνώση ως μια κοινωνική κατασκευή, στην οποία επιδρούν πολλοί παράγοντες, κοινωνικοί και πολιτισμικοί, δίχως όμως να παραγνωρίζει τη σημασία της συγκρότησης των πεποιθήσεων και γνώσεων που κατέχει ένα άτομο (Ράπτης & Ράπτη, 2013: 175-181).

6.3.5. Η Συνεργατική διαδικασία μάθησης & Η Θεωρία της Δραστηριότητας

Η επίδραση της κοινωνικής φύσης της γνώσης που ανέδειξε ο Vygotsky είχε μεγάλη επίδραση στη θεωρία της *συνεργατικής μάθησης* αλλά και στη *θεωρία της δραστηριότητας*. Στην πρώτη, τα μέλη ενός συνόλου μπορούν να αλληλεπιδράσουν γνωσιακά, μέσα από μια ενεργητική διαδικασία μάθησης. Η συνεργασία οδηγεί στην κοινή επίλυση προβλημάτων, για αυτό και θεωρείται ότι τα μέλη της ομάδας λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά, ισοσταθμίζοντας αδυναμίες και προτερήματα (ΠΕΚΑΓΕΠΕ).

Ωστόσο, απαιτείται να έχει δημιουργηθεί μια σχέση μεταξύ των μελών, βασισμένη στην εμπιστοσύνη και στην ικανότητα επικοινωνίας. Κάθε μέλος, καλείται να καταθέσει συλλογικά τις εμπειρίες του, τη γνώση του, τις δεξιότητες του, αλλά και τις πληροφορίες που έχει συλλέξει προσεγγίζοντας το μαθησιακό αντικείμενο. Ο διδάσκοντας έχει το δύσκολο ρόλο του συντονιστή, αλλά και του ατόμου που θα σχεδιάσει με αποτελεσματικότητα το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε να διαμορφωθούν οι απαραίτητες συνθήκες για τη συνεργατική μάθηση (Κορομπίλη, Τόγια, 2015: 113-115).

Η *θεωρία της δραστηριότητας*, επίσης, έχει τις ρίζες της στην κοινωνική και πολιτισμική προσέγγιση του Vygotsky, και ήταν ιδιαίτερα δημοφιλής στην ΕΣΣΔ. Η θεωρία εστιάζει στη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του, υπό το πρίσμα όμως ενός συγκεκριμένου στόχου, της δραστηριότητας. Στη θεωρία αυτή, η γνώση αποτελεί ένα δίπολο συνείδησης και δράσης, σκέψης και δραστηριότητας. Η δραστηριότητα, όμως, δεν είναι μια ατομική διαδικασία, αλλά μια συλλογική διεργασία, κατά την οποία τα άτομα συνεργάζονται, έρχονται σε διαντίδραση, μέσα όμως σε ένα περιβάλλον

κοινωνικά προσδιορισμένο. Αυτό είναι το στοιχείο που καθιστά «ζωντανή» την ανάγκη για μάθηση, καθώς μέσα από τη δράση, αποκτούμε γνώση, η οποία στη συνέχεια επιδρά στον τρόπο δράσης μας στο μέλλον. Μάθηση και δράση, είναι αλληλοσυμπληρούμενες, σε μια δυναμική σχέση (Κορομπίλη, Τόγια, 2015: 113-115).

Κεφάλαιο 7

Κοινωνιολογικές θεωρίες και η εκπαίδευση. Οι θεωρίες των Pierre Bourdieu, Herbert Blumer, Louis Althusser και Κωνσταντίνου Τσουκαλά.

Εισαγωγικά σχόλια

Είναι γεγονός πως η εκπαίδευση συνιστά μια ισχυρή δυναμική στην ανθρώπινη ζωή και δράση. Η αναζήτηση της γνώσης και πώς ο άνθρωπος φτάνει σε αυτή μέσα από τη διαδικασία της μάθησης, αποτελεί μια αέναη προσπάθεια, από τη στιγμή οργάνωσης της κοινωνίας. Η κλασική αρχαιότητα, προσέφερε στην ανθρωπότητα ένα από τα πλέον επαναστατικά κείμενα για την εκπαίδευση την *Πολιτεία* του Πλάτωνα, η οποία συνέδεσε την ηθική και πνευματική, ψυχική ανάπτυξη του ατόμου με την ιδεώδη πολιτεία. Το επόμενο επαναστατικό κείμενο, το συναντάμε ίσως στην περίοδο του Διαφωτισμού στη σκέψη του Jean-Jacques Rousseau.

Εξάλλου, όπως υποστηρίζει ο Peter Hamilton, η γέννηση του ερμηνείας του κοινωνικού, η απαρχή των κοινωνικών επιστημών, ανάγεται στο Διαφωτισμό. Η γνώση απαλλαγμένη από δοξασίες, στρέφεται με τους *φιλοσόφους* στην εμπειρική και υλιστική γνώση, αλλά και στην αναζήτηση μιας επιστημονικής μεθόδου ερμηνείας του φυσικού, αλλά και του κοινωνικού κόσμου. Λόγος και επιστήμη, έθεσαν το άτομο στο επίκεντρο και συνέβαλλαν στην επιστημονική προσέγγιση της μελέτης του κοινωνικού (Hamilton, 2003: 65-78).

Η απόρριψη αυθεντίας και ο κριτικός ορθολογισμός ήταν το επίκεντρο της νέας γνώσης, η οποία μέσα από την *Εγκυκλοπαίδεια*, αλλά και μέσα από τα εκλαϊκευτικά βιβλία της εποχής, διαδόθηκαν και συνέδεσαν την κοινωνία με τον επιστημονικό λόγο. Ευνόητα η εκπαίδευση τέθηκε στο επίκεντρο, ίσως σε ένα από τα πλέον εμβληματικά έργα του Διαφωτισμού, το *Αιμίλιος ή Περί Αγωγής* (1762) του φιλοσόφου Jean-Jacques Rousseau. Η κριτική του στον πολιτισμό και στον εκφυλισμό των ηθών, κύρια λόγω της εμμονής στον ατομισμό «*amour propre*», και της πίστης του στην αγαθότητα της *φυσικής κατάστασης*, έστρεψε τον φιλόσοφο στη σχέση της εκπαίδευσης και του

παιδιού, την ηθική διάσταση παραγωγής της γνώσης. Στο έργο του *Αιμίλιος* υποστήριξε ότι τα παιδιά είναι ηθικά και επομένως στόχος της εκπαίδευσης είναι να μην επιτρέψουν τη διαφθορά τους από την κοινωνία. Η ιδέα αυτή, διαδόθηκε, ιδίως θέτοντας στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το παιδί, και όχι την αυθεντία του διδάσκοντα. Ωστόσο, δεν αναφέρεται σε μια ασυδοσία αλλά σε μια ισορροπία ανάμεσα στην ελευθερία και την εξουσία, ως ένα νέο κοινωνικό συμβόλαιο ανάμεσα σε διδάσκοντα και διδασκόμενο (Χελιατσίδου, 2009: 15-7, 52-57).

Η εργασία, επομένως, επιθυμώντας να δομήσει μια διαδρομή που θα συνδέσει τις κοινωνιολογικές θεωρήσεις με την έρευνα, θεωρεί ως κρίσιμη την πραγμάτευση για τις *Θεωρίες Μάθησης*, όπως αυτές παρουσίασαν με ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους τη διαμόρφωση της σχέσης παιδιού και μάθησης. Η αναζήτηση αυτή, κρίθηκε ως κομβική θεωρητική γέφυρα για να εντυπώσουμε στο παρόν κεφάλαιο, στη θεωρητική συζήτηση που αποτελεί και βάση για την έρευνα της εργασίας. Επιλέχθηκαν τέσσερεις εμβληματικοί κοινωνιολόγοι που συνέδραμαν στην εξέταση της εκπαίδευσης και στη σχέση μαθητή/σπουδαστή και εκπαιδευτικών μηχανισμών. Ο Herbert Blumer, ως ο σημαντικότερος εκπρόσωπος της δεύτερης γενιάς της *Σχολής του Σικάγο*, αλλά και ως ένας από τους θεμελιωτές της σχολής της συμβολικής αλληλεπίδρασης, εξετάζει τη διαδικασία της μάθησης μέσα από την επισκόπηση του μικρο-επιπέδου του κοινωνικού γίνεσθαι, εξετάζοντας περιβάλλοντα όπως είναι το σχολείο, επιχειρώντας να τονίσει τη σημασία της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Η σκέψη του καθορίζεται από τη δυναμική της *συνδυασμένης δράσης* των υποκειμένων, και ως εκ τούτου εστιάζει μονομερώς στο νόημα που αποδίδουν τα άτομα στη δράση τους, και στην αλληλεπίδραση που αυτή η συνθήκη επιφέρει μέσα από την κοινωνική πρακτική, αγνοώντας τους κοινωνικούς, οικονομικούς περιορισμούς.

Σε εντελώς διαφορετικό δρόμο θεωρητικής προσέγγισης, συναντάμε τον Louis Althusser, έναν από τους εμβληματικούς θεωρητικούς του δομομαρξισμού. Αν και ακολουθεί το δρόμο του ορθόδοξου μαρξισμού, η πραγματεία του για τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους, και κύρια της εκπαίδευσης, αποτελεί τομή στις κοινωνικές επιστήμες, αλλά και σε μια προσέγγιση του μαρξισμού, εγγύτερα στο εγγεληνικό όλον, σε σχέση με την ιδεολογία, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια. Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι μια βαθύτερη μελέτη του έργου του, καταλήγει σε μια σύνδεση της

εκπαίδευσης ως μέσου αναπαραγωγής της κοινωνικής δομής, ως φορέα της ταξικής κυριαρχίας, μια επιβολή της δομής στο άτομο.

Αυτή τη μονομερή ερμηνεία του κοινωνικού, είτε από τον υποκειμενισμό του Blumer, είτε από τον αντικειμενισμό του Althusser, επιδιώκει να επιλύσει ο Pierre Bourdieu, αντιπροτείνοντας μια σύνθεση ατόμου και αντικειμενικών συνθηκών, δομής και δράσης, ατομικού και υποκειμενικού. Οι έννοιες του *habitus* και του *πεδίου*, ιδωμένες στο χώρο της εκπαίδευσης, δίνουν σημαντικά συμπεράσματα για τις σχέσεις κυριαρχίας και ατομικών επιλογών, με εμβληματική την προσέγγισή του για το εκπαιδευτικό σύστημα, και την επιλογή που συντελείται στη σχολική αίθουσα, ως επιβεβαίωση της κοινωνικής επιλογής και ιεραρχίας.

Τέλος, ο Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, μέσα από την εμβριθή ανάλυση του για τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, οδηγεί την εργασία σε κρίσιμες επισημάνσεις. Ωστόσο, η νεομαρξιστική πορεία που ακολουθεί ο Τσουκαλάς, και η επίδραση των θεωρών εξάρτησης, τον οδηγούν σε μια σύνδεση του κοινωνικού ρόλου των εκπαιδευτικών μηχανισμών, με τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής. Για τον Τσουκαλά διαπιστώνεται μια *μορφωσιολατρεία* που εν πολλοίς αποτελεί αποτέλεσμα της πραγμάτευσης της Ελλάδας ως δευτερογενούς αγοράς σε ένα παγκόσμιο καπιταλιστικό σύστημα, αλλά και ως αποτέλεσμα των αναγκών του ομογενούς κεφαλαίου του εξωτερικού που διαμορφώνει μια μικροαστική τάξη στο εσωτερικό του κράτους που στρέφεται, όχι στην τεχνική εκπαίδευση, αλλά στην κλασική παιδεία.

Η επιλογή των τεσσάρων στοχαστών είναι καταφανής του σκοπού να εξεταστεί η εκπαίδευση και ιδίως το ζήτημα της επιλογής της κατάρτισης, υπό το πρίσμα των μεγάλων ρευμάτων της κοινωνιολογίας και των πιο σημαντικών κοινωνικών επιστημόνων του πεδίου. Η θεωρητική πραγματεία, των τεσσάρων εμβληματικών προσεγγίσεων, θα αποτελέσει τη βάση και τη γέφυρα για να μεταβούμε στην έρευνα σε σχέση με τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα, και να αναρωτηθούμε ποιος είναι ο παράγοντας που καθορίζει την πορεία της; Αποτελεί μια ατομική επιλογή, αποτελεί μια δομική επιβολή, ή μήπως εμφανίζει και τα δύο ως μια διαπλοκή της σχέσης υποκειμενικού – αντικειμενικού, ή τέλος αποτελεί μια σχέση μέσα σε έναν διεθνή καταμερισμό εργασίας και εξυπηρέτηση του κεφαλαίου;

7.1. Ο Herbert Blumer και η παιδαγωγική αλληλεπίδραση

Ο Herbert Blumer (1900-1987) είναι ο ανάδοχος του όρου *συμβολική διαντίδραση* (1937) που αποτελεί μία από τις πλέον σημαντικές θεωρητικές σχολής της κοινωνιολογίας, μαζί με τη σχολή των συγκρούσεων και το δομολειτουργισμό (Ritzer, 2012: 112).

Ο Blumer κινείται στους κόλπους της αμερικανικής σχολής της κοινωνιολογίας, όπως αυτή σημαδεύτηκε από τις θεωρητικές ζυμώσεις στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο, στη διάρκεια του Μεσοπολέμου. Σε αυτό το σημείο, επιβάλλεται να γίνει αναφορά στη *Σχολή του Σικάγο* (εφεξής *Σχολή*). Αναφερόμαστε στο Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου του Σικάγου, ιδρυθέν το 1892 από τον A. Small, ο οποίος υπήρξε, επίσης, ιδρυτής του επιστημονικού περιοδικού *American Journal of Sociology*, το οποίο άσκησε και ασκεί ακόμα τεράστια επίδραση στον κλάδο. Από την αρχή η *Σχολή* συνέδεσε την κοινωνιολογία με την επιστημονική προσέγγιση μιας κοινωνικής προόδου. Ως εκ τούτου, δεν είναι τυχαία η έμφαση της έρευνας στην κοινωνική ψυχολογία, ήτοι στη «*συμβίωση σε ομάδες και την επίδραση της κοινωνικής ψυχολογίας πάνω στην ατομική προσωπικότητα των μελών των ομάδων*» (Οικονομίδη, 1992: 126).

Αυτή η κατεύθυνση ορίζεται ως βάση της θεωρητικής διαδρομής της *Σχολής*, ήδη από την πρώτη περίοδο της, κατά την οποία τίθενται τα θεμέλια της κοινωνιολογικής κατεύθυνσης. Η έμφαση δόθηκε από τη μία στη μικροκοινωνιολογία και την κοινωνικοψυχολογική προσέγγιση, ενώ είναι σαφής η απομάκρυνση από τη μακροκοινωνιολογία του Marx, ή ακόμα και του Durkheim. Σύν το χρόνο και μέσα από θεωρητικές ζυμώσεις, η εξέλιξή στο πλαίσιο της *Σχολής*, θα συνδεθεί και θα ταυτιστεί με τη θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης (Ritzer, 2012: 95-97).

Το τμήμα Κοινωνιολογίας της *Σχολής*, θεωρείται κυρίαρχο στον κλάδο της κοινωνιολογίας την περίοδο του μεσοπολέμου, και ιδίως λόγω της επίδρασης των Cooley και Mead, όπως έχουμε ήδη τονίσει. Ωστόσο, τη δεκαετία του 1930, ξεκινά η παρακμή της επίδρασης της *Σχολής*, κύρια λόγω της κριτικής που της ασκήθηκε περί του περιγραφικού χαρακτήρα της κοινωνιολογικής προσέγγισης. Επιπρόσθετοι λόγοι συνέβαλλαν στην κρίση της *Σχολής* και παρεπόμενα και στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Αρχικά, την ίδια χρονική συγκυρία διαπιστώνεται μια στροφή της κοινωνιολογίας προς το θετικισμό. Δεύτερον, η διάδοση της επιστήμης της κοινωνιολογίας στον ακαδημαϊκό χώρο, δημιούργησε ανταγωνιστικούς πόλους, ίσως

με τον πλέον σημαντικό το επιστημονικό περιοδικό που σημαδεύει έως και σήμερα τις θεωρητικές ζυμώσεις, το *American Sociological Review*, που σηματοδοτεί και τη μεταφορά της επιρροής στα πανεπιστήμια του Ivy League και την έμφαση στο δομολειτουργισμό (Ritzer, 2012: 102-103, 105-107).

Ωστόσο, μεταπολεμικά, η *Σχολή* γνωρίζει μια ανανέωση, η οποία αποκαλείται από πολλούς ως *Δεύτερη Σχολή του Σικάγο*. Ένας από τους κυριότερους εκπροσώπους είναι ο Herbert Blumer, ο οποίος, εξάλλου, υπήρξε μαθητής του Mead και του Park.

7.1. Ο αντίλογος του Blumer στην πρώτη γενιά της Σχολής του Σικάγο. Η συμβολή του στο πεδίο

Ο Blumer διαφοροποιείται σημαντικά από τους δασκάλους του, δίνοντας έμφαση στη διαντίδραση και στη σημασία που έχει αυτή και στο δέκτη και στον πομπό, όχι μόνο μέσα από θεωρητική περιγραφική προσέγγιση, αλλά και μέσα από την ποιοτική έρευνα πεδίου (Fine, 1995: 162-163). Ιδίως ο Mead, είχε εστιάσει αρκετά στην ανάπτυξη του κοινωνικού εαυτού εξετάζοντας πώς το παιδί αναπτύσσεται μέσα από την εκμάθηση των κοινωνικών ρόλων, πώς ταυτίζεται με αυτούς, αλλά και πώς αναγνωρίζει σε μεγαλύτερο επίπεδο αφαίρεσης, εν γένει τους ρόλους που υπάρχουν μέσα σε μια κοινωνία. Αυτή η τελευταία διάσταση των *γενικευμένων άλλων*, συμπορεύτηκε θεωρητικά, υπενθυμίζουμε, με τη διάκριση του εαυτού σε *εγώ* και *εμένα*, όπου το *εμένα* αναφέρεται στην ουσία στους *γενικευμένους άλλους*, ενώ το *εγώ* αναφέρεται σε μια αυτονομία του εαυτού, σε μια αυθορμησία και παρόρμηση, η οποία, όμως, αποκαλύπτεται μόνο μέσα από τη δράση. Με αυτόν τον τρόπο ο Mead απέφυγε να παρεκκλίνει προς ένα κομφορμισμό της κοινωνικής δράσης, ως μια επιβολή των θεσμών, των κοινωνικών ρόλων στον άνθρωπο, υπηρετώντας τους στόχους της συμβολικής αλληλεπίδρασης (Ritzer, 2012: 313-316).

Ωστόσο, σύμφωνα με την προσέγγιση του Blumer, ο Mead δεν κατορθώνει να αναδείξει τη δυναμική της αλληλεπίδρασης. Παρά την τεράστια συνεισφορά και μεγάλη παρακαταθήκη του Mead, ο Blumer θεωρούσε ότι ο δάσκαλός του ήταν περισσότερο επηρεασμένος από τον κλάδο της φιλοσοφίας, και όχι την επιστήμη της κοινωνιολογίας, όπως εξηγήσαμε παραπάνω, ως εκ τούτου δεν έδωσε την απαραίτητη έμφαση στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης. Εξάλλου, ο Mead ήταν οπαδός του συμπεριφορισμού, που σύμφωνα με την κριτική του Blumer ήταν υπερβολικά

προσκολλημένος στους εξωτερικούς παράγοντες, στα εξωτερικά ερεθίσματα και στους κανόνες που λειτουργούν ενεργοποιώντας την ανθρώπινη συμπεριφορά. Η κριτική του Blumer εστιάζει κύρια στο ότι οι συμπεριφοριστές,¹² παραγνωρίζουν την κρισιμότητα του νοήματος που αποδίδουν τα άτομα στη δράση τους, αλλά και στις εξωτερικές δυνάμεις και ερεθίσματα που επιδρούν στο άτομο και στη δράση του. Αυτή η προσέγγιση ενώ διαφοροποιείται από βιολογικές και ψυχαναλυτικές ερμηνείες, όπως το ζήτημα των ενορμήσεων που συναντάμε στη φροϋδική ψυχανάλυση, εντούτοις, συνδέει την κοινωνική πρακτική με την επιβράβευση ή την αποδοκιμασία, ενέχοντας ένα μηχανισμό. (Ritzer, 2012: 295-297). Εξάλλου, ο συμπεριφορισμός συνδέεται με το θετικισμό, και ενέχει την πίστη πρόβλεψης της συμπεριφοράς, μέσα από τεχνικές μάθησης (Κορομπίλη, Τόγια, 2015: 99-101).

Εξίσου, σημαντική διαφοροποίηση αποτελεί η κριτική του Blumer στον *πραγματισμό* του Mead. Ο πραγματισμός ως κοινωνική φιλοσοφία, που έχει αναφορά - μεταξύ άλλων- στον Mead, συνδέεται με την προτεραιότητα που δίνει στη συστατική δύναμη του νου, της σκέψης και αγνοεί υλιστικές προεκτάσεις (Αλεξανδρόπουλος, 2006: 181-182). Μια προσπάθεια ορισμού του πραγματισμού θα ήταν ότι η πραγματικότητα δεν υπάρχει εξωτερικά, αλλά κατασκευάζεται κατά την πρακτική. Ο Mead, ως οπαδός του συμπεριφορισμού, καταλήγει να συνδέσει τον πραγματισμό με το συμπεριφορισμό, ως εξής: οι άνθρωποι κατασκευάζουν και διαμορφώνουν τη γνώση τους, μέσα από το αποτέλεσμα της δράσης τους, ιδίως με κριτήριο κατά πόσο αυτή υπήρξε ωφέλιμη ή όχι. Επομένως, η ερμηνεία του κοινωνικού συντελείται μέσα από τη δράση, την πρακτική (Ritzer, 2012: 295-297). Για τον Mead, σημειώνουμε, ότι ακόμα και η σκέψη αποτελεί μορφή πράξης (Αλεξανδρόπουλος, 2006: 185). Όμως, ο Blumer τόνιζε ότι η πραγματικότητα έχει ως όριο την εμπειρία, και η πραγματικότητα αντιστοιχεί στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βλέπουν τον κόσμο (Blumer, 1986: 22).

Σε αυτό το σημείο, απαιτείται μια σημαντική διευκρίνηση, ο Blumer δεν αποκηρύσσει τον πραγματισμό, αλλά θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι τον οδηγεί σε νέους δρόμους. Ο Blumer δεν θεωρεί τα άτομα ως άθυρμα των εξωτερικών παραγόντων, δεν είναι δομικοί παράγοντες ή ερεθίσματα, τα στοιχεία που καθορίζουν την ανθρώπινη δράση και πρακτική κοινωνική διάδραση. Ούτε, όμως, είναι και

¹² Σημειώνεται ότι ίδια κριτική ασκεί ο Blumer και για το δομολειτουργισμό.

αθύρματα αυθορμητισμού και παρόρμησης. Αντίθετα, ο Blumer εστιάζει στη σχεσιακή σύνδεση ανθρώπου και περιβάλλοντος, αναγνωρίζοντας και ο ίδιος ότι ο κόσμος κατασκευάζεται μέσα από την πρακτική, δίχως να υπάρχουν ανυπέρβλητες αλήθειες, μόνιμα προσδιορισμένες (Αλεξανδρόπουλος, 2006: 181).

Ωστόσο, η διαφοροποίηση του Blumer είναι σαφής, στο επίπεδο της *γνωσίας*, της συνείδησης και της ενσυνείδητης δράσης του ατόμου, μέσα από τον κόσμο των νοημάτων. Εξάλλου, ο Blumer προσεγγίζει τον εαυτό κατά διαφορετικό τρόπο από τους Mead, Cooley ή Goffman που αναφέραμε παραπάνω. Ο εαυτός για τον Blumer είναι μια διαδικασία, μια διαδικασία διαντίδρασης με τους άλλους, αλλά και με τον ίδιο τον εαυτό· το άτομο, δρα και προς τον εαυτό του, βάσει του νοήματος που αποδίδει στον εαυτό του (Ritzer, 2012: 325). Επομένως, η δράση του ατόμου δεν αποτελεί μια στείρα ανταπόκριση σε ερέθισμα, άρα δεν ερμηνεύεται μέσα από το συμπεριφορισμό, και επίσης δεν καθοδηγείται από δομές, όπως υποστηρίζουν οι δομιστές και οι δομολειτουργιστές. Αυτή η διαδικασία, συνάμα, δεν εναπόκειται σε ψυχολογικές ή βιολογικές ερμηνείες, αλλά αφορά την κατασκευή του νοήματος, ως μιας μορφής επικοινωνίας του ατόμου με τον ίδιο του τον εαυτό (Blumer, 1986: 5-12).

Ο Blumer, ενδεχομένως βρίσκεται εγγύτερα στον Dewey που συναντήσαμε στην ενότητα «Νεωτερικότητα και κοινωνικές επιστήμες», δίνοντας έμφαση στο πώς διαμορφώνει το άτομο το νόημα για τον κόσμο. Ο Dewey, δεν αποδέχεται ότι το νόημα είναι αμιγώς υποκειμενικό και ότι κυριαρχεί ένας πλουραλισμός, που θα οδηγούσε στην άποψη περί πολλών πραγματικοτήτων και αντιλήψεων περί του κόσμου. Αντίθετα, αποδίδει στο νόημα και μια αντικειμενικότητα, ένα σταθερό νόημα, όχι υποκειμενικό, αλλά διυποκειμενικό, ήτοι ένα νόημα που αφορά ένα σύνολο, μια ομάδα, μια κοινότητα (Αλεξανδρόπουλος, 2006: 182). Μάλιστα οι Lewis, Smith (1980: 24-32,172) ονοματίζουν την προσέγγιση του Dewey ως *ονοματοκρατικό πραγματισμό*, ενώ θεωρούν τον Mead ως ένα *φιλοσοφικό ρεαλιστή* που αναζητά την επίδραση των μακροφαινομένων στη συνείδηση των ατόμων (βλ. επίσης και την ανάλυση του Ritzer, 2012: 296).

Επομένως, ο Blumer ακολουθεί την ονοματοκρατική κατεύθυνση της συμβολικής διαντίδρασης, και δεν θεωρεί ότι υπάρχουν καθολικά και αντικειμενικά νοήματα, αλλά υποκειμενικά και ατομικά, καθώς εξαρτάται το νόημα που αποδίδεται σε αυτά από τα άτομα (Lewis, Smith, 1980: 296-297). Ακολουθεί το δρόμο του Dewey που υποστήριξε πως το νόημα αποτελεί αντικειμενική και καθολική συνθήκη, αλλά ως

προϊόν διυποκειμενικότητας και αλληλεπίδρασης, σύνθεσης της επικοινωνίας, την οποία καθορίζει ως συνθήκη της συνείδησης (αναφέρεται σε Αλεξανδρόπουλο, 2006: 183). Αντίθετα ο Mead, υποστήριζε ότι «*αυτό που ένα πράγμα είναι στη φύση εξαρτάται όχι απλώς από αυτό που είναι καθεαυτό, αλλά επίσης και από τον παρατηρητή*» (παρατίθεται σε Αλεξανδρόπουλο: 2006: 183).

Επομένως, ο Blumer, επιλέγει να ακολουθήσει το δρόμο όπου η έμφαση δίνεται στη διάδραση, καθώς βασική παραδοχή του είναι ότι κάθε διάσταση του κοινωνικού, κάθε κοινωνικό φαινόμενο, φορέας, θεσμός, αποτελεί μέρος της διάδρασης, της σχέσης μεταξύ πραγμάτων, απορρίπτοντας το μονόδρομο της υποκειμενικότητας, αλλά και της δομής. Ως εκ τούτου δεν υπάρχουν παραδοχές, *στάσεις* (attitudes), οι οποίες καθορίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, ως μια οργανωμένη ροπή που καθοδηγεί την πράξη, καθώς αυτό αποτελεί μια μηχανιστική ερμηνεία, σύμφωνα με την προσέγγιση του Blumer. Αντίθετα, δίνει σημασία στη διαδικασία, στην ουσία της αλληλεπίδρασης που διαμορφώνει και επιδρά στην πράξη. Για αυτό, εξάλλου, και δεν αποδέχεται τη δύναμη των ενορμήσεων, όπως αυτή συνδέεται με τη φροϋδική κριτική στο απόλυτα ορθολογικό ον και στην έννοια του ασυνειδήτου, ή ακόμα και στην προσέγγιση του Mead με την εικόνα του *γενικευμένου άλλου* και του *εμένα* (Ritzer, 2012: 299, 311-317). Αντίθετα, η εξέταση του Mead εστιάζει περισσότερο στο *γενικευμένο άλλο*, και ως εκ τούτου δεν δίνει την αντίστοιχη έμφαση στην ερμηνευτική διαδικασία, μια μονομερής προσέγγιση που δεν τονίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης.

Τα παραπάνω καθιστούν σαφές ότι ο Blumer έχει ως αξίωμα ότι ο κόσμος και η αντίληψη για αυτόν, τελούν σε σχέση δυναμική, εξέλιξης και αμοιβαίας αλληλεπίδρασης. Οι άνθρωποι παρεμβαίνουν στον κόσμο με τις πράξεις τους, καθιστώντας τον ίδιο τον κόσμο ως μέρος της δυναμικής αυτής διαδικασίας, ως διαδικασία εν τω γίνεσθαι και άρα a priori απροσδιόριστο (Αλεξανδρόπουλος, 2006: 182-183, 185).

Επομένως, ο Blumer και η κοινωνιολογική του προσέγγιση επικεντρώνεται στη διαδικασία μέσα από την οποία κατασκευάζεται το νόημα, μέσα από τη δυναμική διαδικασία της διαντίδρασης. Ευνόητα, ο κοινωνιολόγος αντιτίθεται στο δομολειτουργισμό, ο οποίος αναζητά την επίδραση των δομών, και τη λειτουργία θεσμών, κ.λπ. στη διαμόρφωση της κοινωνικής σφαίρας. Ο Blumer δεν αποδεχόταν τη δυναμική επίδραση, τον καθορισμό από δομές, κοινωνικό σύστημα, ή ακόμα και κουλτούρα, θέση, αξίες, γιατί αυτές δεν είναι ικανές να ερμηνεύσουν και να

αποδώσουν την πραγματική συνεισφορά, τη σημασία που έχει το νόημα που αποδίδουν τα άτομα και πως αυτό κατασκευάζει την κοινωνική πραγματικότητα. Επομένως, το κοινωνικό αποτελεί αποτέλεσμα ερμηνείας, και στόχος της κοινωνιολογίας είναι να ανιχνεύσει τη διαδικασία και το νόημα της ερμηνείας (Ritzer, 2012: 299).

Για να υποστηρίξει την άποψή του, στην ουσία καταλήγει να ανακατασκευάσει τον Mead, ιδίως μέσα από την επεξεργασία του κοινωνικού εαυτού. Ο Blumer, θεωρεί ότι η διάκριση που κάνει ο Mead, στην ουσία διακρίνει τον εαυτό, σε υποκειμενικό και αντικειμενικό στοιχείο, όπου το *εμένα* αφορά στην εσωτερίκευση νοημάτων της κοινωνίας, των κοινωνικών ρόλων του *γενικευμένου άλλου*. Αντίθετα, ο Blumer, μπορεί κανείς να ερμηνεύσει ότι απορρίπτει το *εμένα*, ως πιθανής ερμηνείας του ως επίδρασης των δομών, και εστιάζει στον υποκειμενισμό. Όμως, αντίστοιχα ο υποκειμενισμός στον Blumer δεν έχει καθαρή μορφή υποκειμένου, αλλά ενέχει το στοιχείο της διάδρασης, μέσα από τη σχέση του ατόμου με τον ίδιο τον εαυτό του, και μέσα από τη σχέση με τους άλλους (Blumer, 1986: 62-65).

Αυτός ο δρόμος, τον οδηγεί μακριά από επιδράσεις δομής ή βιολογίας, ή ψυχολογίας. Αντίθετα στον Blumer, το άτομο έχει μεγαλύτερη συνεισφορά, και επομένως και μεγαλύτερη ευθύνη, καθώς η πράξη δεν μπορεί να έχει αναφορά στις εξωτερικές δομές που να την προσδιορίζουν (Αλεξανδρόπουλος, 2006: 190-192). Όμως, αντίστοιχα, δεν καταλήγει σε έναν απόλυτο υποκειμενισμό, ο οποίος θα οδηγούσε σε έναν πλουραλισμό κόσμων κ.λπ. Αντίθετα, υποστηρίζει ότι αυτός ο υποκειμενισμός, έρχεται σε επικοινωνία με τον κόσμο, καθώς υπάρχει αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους, και όταν διασταυρώνεται η δράση του ενός με τις δράσεις των άλλων, συντελείται η διαδικασία της αλληλεπίδρασης. Για αυτό και ο Blumer αναγνωρίζει τη δράση, και ως *συνδυασμένη*, ήτοι ως μια κοινωνική διεργασία πολλών πράξεων από πολλά άτομα (Blumer, 1986: 17).

Τονίζεται εκ νέου, ότι ο Blumer δεν παρασύρεται σε υποκειμενισμούς και πλουραλισμούς κοινωνικών συμπάντων. Ούτε, όμως, επιδιώκει να υποστηρίξει οποιαδήποτε έννοια δομής, ή κοινωνικού συστήματος. Για αυτό το λόγο δεν νοεί τις *συνδυασμένες πράξεις* ως ένα άθροισμα δράσεων, αλλά αντίθετα θεωρεί ότι το σύνολο των νοημάτων που τις καθοδηγούν, που τις υποστηρίζουν, έχει μια κοινωνική ζωή. Το συστατικό αυτής της αλληλεπίδρασης είναι τα σύμβολα, που ορίζονται ως το κοινό νόημα που μοιράζονται αλλά και προσδιορίζουν τα άτομα. Εδώ εδράζεται και η τομή που επιφέρει ο Blumer στη συμβολική διαντίδραση, καθώς μεταφέρει το πεδίο της

κοινωνικής έρευνας στον κόσμο των νοημάτων (Blumer, 1986: 19-20). Επομένως, σύμφωνα με τον Blumer, η κοινωνική πρακτική δεν καθοδηγείται από παραδεδομένους κανόνες και πρότυπα, ως υποδείγματα δράσης προσδιορίζοντας τη δράση. Αντίθετα, κρίνει ότι ακόμα και νοήματα που έχουν συστηματοποιηθεί και κανονικοποιηθεί, εν τω γίνεσθαι, αποτελούν αντικείμενο ερμηνείας, αλλά και επανερμηνείας (Αλεξανδρόπουλος, 2006: 190-192). Επομένως, δεν αποδέχεται την έννοια της *στάσης*, ως σταθερής, ως προδιάθεσης των δρώντων, σημείο κεντρικό όπου θα μπορούσε να εντοπίσει κανείς μια μεγάλη διαφοροποίηση με τον Pierre Bourdieu.

Ενδεχομένως σε αυτό το σημείο, να ερμηνεύεται πληρέστερα η ονοματοκρατική προσέγγιση του Blumer, ο οποίος απορρίπτει την αφηρημένη έννοια του συστήματος, και τονίζει ότι οι θεσμοί, όπως οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, δεν λειτουργούν ως μέρος ενός κοινωνικού συστήματος, αλλά ως μέρος μιας συνδυασμένης δράσης που αφορά σε ένα νόημα, και στο πώς αυτό ορίζει την πράξη (Blumer, 1986: 19-21). Η συμβολική διαντίδραση μεταξύ δρώντων, η διωποκειμενική αλληλεπίδραση είναι αυτή που συνεχώς κατασκευάζει τον κοινωνικό κόσμο (Αλεξανδρόπουλος, 2006: 193). Έτσι, λοιπόν, ο πραγματισμός του Blumer, λαμβάνει μια στροφή ονοματοκρατική, και ως εκ τούτου, δεν υπάρχουν καθολικότητες.

7.1.1. Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση

Συμβατή με αυτή τη θεωρητική κατεύθυνση, είναι η εμπειρική έρευνα του Blumer, η οποία αναζητά την κατασκευή νοημάτων στο μικροεπίπεδο, με έρευνες ποιοτικές, γεγονός που αποφεύγει τον θετικισμό της εποχής. Η ποιοτική έρευνα είναι απαραίτητη για να ερμηνεύσει το κοινωνικό, εντάσσοντας το σε ένα πλαίσιο που εξετάζει νοήματα και ερμηνείες, διαμορφώνοντας έτσι μια επιστήμη της ερμηνείας (Blumer, 1986: 20). Από αυτό το νόημα δεν μπορεί να απουσιάζει ο ερευνητής, καθώς ο κοινωνιολόγος οφείλει να «μπει στη θέση» του ερευνώμενου, να εξετάζει πώς έχει κατασκευάσει τα νοήματα του κόσμου, πώς ενεργεί και πώς αλληλεπιδρά με το περιβάλλον. Δεν είναι τυχαίο, ότι πολλοί εντάσσουν τον Blumer στο νεοβεμπεριανό ρεύμα, καθώς ακολουθεί την έννοια του *Vestehen* του Max Weber. Ο Weber μέσα από τον αντίλογο του με τους μαρξιστές της εποχής του, αντιπαρέβαλλε στον οικονομικό ντετερμινισμό, ως τρόπο ερμηνείας του κοινωνικού, τη σημασία των ιδεών και του

νοήματος που αποδίδουν τα άτομα στον κόσμο και στη δράση τους (Αλεξανδρόπουλος, 2006: 186-187).

Ένα τέτοιο μικροεπίπεδο, αποτελεί η τάξη του σχολείου, η σχέση μαθητή – δασκάλου, των συμμαθητών μεταξύ τους, οι οικογενειακές σχέσεις. Εξάλλου, η προσέγγιση της συμβολικής διαντίδρασης, δίνει έμφαση στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, θεωρώντας ότι ο τρόπος που διαμορφώνεται η σκέψη, αναπτύσσεται στην παιδική ηλικία και εξελίσσεται δια βίου (Ritzer, 2012: 319). Σημειώνεται, βέβαια ότι η διαντίδραση είναι ο δρόμος μέσα από τον οποίο αναπτύσσεται περεταίρω αλλά και εκφράζεται η σκέψη. Ο Blumer, αναφέρεται, εν προκειμένω, στη σημασία της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, εστιάζοντας στη σημασία των παιδαγωγικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Πυρήνας της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, αλλά και εν γένει της θεωρίας του, είναι το πώς διαμορφώνονται τα νοήματα και πώς διαμορφώνονται τα συστατικά της αλληλεπίδρασης, τα σύμβολα ως κοινό νόημα που μοιράζονται τα άτομα, και που προσδιορίζει τη *συνδυασμένη δράση*.

Στην ουσία, η παιδαγωγική αλληλεπίδραση είναι η εφαρμογή των θεωρητικών προκειμένων του Blumer στις παιδαγωγικές σχέσεις. Ο κοινωνιολόγος, τονίζει ότι η μαθησιακή διαδικασία, αφορά το πώς ενεργούν οι άνθρωποι στα αντικείμενα και σε άλλους ανθρώπους, με βάση το νόημα που έχουν κατασκευάσει για αυτά / αυτούς, αλλά και τη δυνατότητα αναστοχασμού και ανακατασκευής, μέσα από τη δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης (Blumer, 1986: 35-42). Επιπλέον, τα άτομα μπορούν να μετατρέψουν τα νοήματα, καθώς διαντιδρούν και με τον ίδιο τον εαυτό τους, συνθήκη που επιτρέπει την επιλογή, τις διαφορετικές ενέργειες, την αξιολόγηση μιας στρατηγικής, και εν τέλει την επιλογή δράσης (Ritzer, 2012: 318). Επιπλέον, ο Blumer διακρίνει ανάμεσα σε δύο μορφές κοινωνικής διαντίδρασης, τη *μη συμβολική* ή αλλιώς *το νευματικό διάλογο*, και τη *συμβολική διαντίδραση* ή αλλιώς *νοητική διαδικασία*. Η πρώτη αναφέρεται σε μια μη συνειδητή δράση, δράση που δεν περιλαμβάνει τη σκέψη, σε αντίθεση με τη δεύτερη όπου η σκέψη καθίσταται βασικό συστατικό (Ritzer, 2012: 320).

Οι μαθητές διαμορφώνουν τον εαυτό τους όταν έρχονται σε επαφή και αλληλοεπιδρούν με άλλα πρόσωπα, αλλά διαμορφώνουν παράλληλα και το περιβάλλον στο οποίο δρουν. Κατά την παιδαγωγική αλληλεπίδραση αναπτύσσεται μια

επικοινωνία σε μικροεπίπεδο, η οποία διαμορφώνει τη συνείδηση και τη συμπεριφορά των δρώντων, εφόσον όλοι συμμετέχουν σε μία διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ τους. Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση, αφορά σε μια διαδικασία ενσωμάτωσης κωδίκων, κανόνων και συμβόλων. Αποτελεί μια διαδικασία κοινωνικής μάθησης που εξαρτάται από το περιεχόμενο και την ποιότητα της διυποκειμενικής διαντίδρασης. Ως εκ τούτου η παιδαγωγική αλληλεπίδραση αφορά μια παιδαγωγική σχέση. Κατά αυτό τον τρόπο διαμορφώνονται συγκεκριμένοι τρόποι αντίληψης, οι οποίοι επιτρέπουν την ανάπτυξη γλωσσικών και νοητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, καθώς απαιτείται συνεχής αλληλεπίδραση. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, είναι μια διανοητική επεξεργασία που αφορά στη μάθηση και στους τρόπους που αυτή συντελείται, ενώ έχει μια δυναμική κατεύθυνση, καθώς αναφέρεται σε μια διαρκή αναθεώρηση, βελτιώνοντας τις επιδόσεις των μαθητών (Κελπανίδης 2012: 515-532).

Εξάλλου, η αίθουσα μιας τάξης, έχει το νόημα της επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου/καθηγητή και μαθητή/φοιτητή, αλλά και των συνομήλικων μεταξύ τους. Δεν πρέπει να παραλείπουμε τη σημασία, των διαπροσωπικών σχέσεων και πώς αυτές αναπαράγουν ή ανακατασκευάζουν νοήματα και επικοινωνίες Ένας εξωτερικός παρατηρητής, δίχως να έχει γνώση προσωπική με τα άτομα σε μια αίθουσα, και επισκεπτόμενος διαφορετικές αίθουσες, μπορεί να αντιληφθεί τη διαφορετική δυναμική, ατμόσφαιρα, επικοινωνία αλλά και νοήματα που υπάρχουν σε κάθε μία. Πολλά είναι κοινά, αλλά υπάρχουν διαφορές που προκύπτουν μέσα από τη διαδικασία διαντίδρασης. Αυτή η δυναμική, επιμένει ο Blumer, δεν υπόκειται σε ερμηνείες συμπεριφορισμού, ωφέλειας μιας συμπεριφοράς μέσα από το δίπολο ενθάρρυνση/αποθάρρυνση, αλλά ενέχει περισσότερο περίπλοκες διαδρομές, όπως αυτές προκύπτουν από τη *συνδυασμένη δράση* (Blumer,1986: 17-20). Ενδεχομένως, αυτήν την επίδραση συναντάμε στην κοινωνιομετρία και το κοινωνιόγραμμα που εισάγει ο κοινωνικός επιστήμονας J. L. Moreno (1889-1974), που ως μέρος της κοινωνικής ψυχολογίας επιχειρεί να εξετάσει και να χαρτογραφήσει τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα σε μια τάξη (Μπακιρτζής, 2003: 96-101).

Εξάλλου, το νόημα, για τον Blumer, διακρίνεται σε έννοιες *οριστικές* και σε έννοιες *ευαίσθητοποιημένες*. Η πρώτη αναφέρεται σε μια διυποκειμενικότητα, σε μια κοινή νοηματοδότηση σε αντικείμενα, με σαφή ορισμό και σταθερά χαρακτηριστικά. Επισημαίνεται, ότι ο Blumer δεν αναφέρεται σε μια κοινωνική κατασκευή ως επιβολή

μιας συλλογικής κοινωνικής συνείδησης, αλλά ως μια διαρκή διαδικασία κατασκευής τους, λόγω της συνθετότητας του εμπειρικού κόσμου. Είναι περισσότερο η αντικειμενική όψη του νοήματος. Ο Blumer, όμως, τονίζει και τη σημασία των *ευαισθητοποιών εννοιών*, που αφορούν περισσότερο την υποκειμενική εικόνα που έχει ένα άτομο για τον κόσμο (Σαββάκης: 2013: 73-75). Εξάλλου, μία από τις βασικές αρχές της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης είναι ότι η ικανότητα σκέψης διαμορφώνεται από την κοινωνική διαντίδραση (Ritzer, 2012: 318). Ωστόσο, δεν πρέπει να παραλείπουμε ότι, για τον Blumer, τα άτομα δεν είναι *tabula rasa*, αλλά ενέχουν μια ιστορικότητα που αφορά, ωστόσο τα νοήματα και τις ερμηνείες του κόσμου (Blumer, 1986: 20). Αναγνωρίζει ότι υπάρχει μια καλά εδραιωμένη, και ως εκ τούτου επαναληπτική μορφή σε αυτή τη διαδικασία, που όμως αποτελεί διαμόρφωση εν τω γίνεσθαι (Blumer, 1986: 17-18). Ο Blumer, συμπεραίνουμε, δεν εξετάζει την επιτελεστικότητα της δράσης, και επομένως απορρίπτει το συμπεριφορισμό και στη θεωρία, και σε ό,τι αφορά τη μαθησιακή διεργασία (Αλεξανδρόπουλος, 2006: 195). Αντίθετα, βαδίζει πάνω στον πυρήνα της συμβολικής διαντίδρασης, ήτοι αρνείται να αναγνωρίσει εγγενή γνωρίσματα στο νόημα, αλλά αντίθετα στρέφεται στην κατασκευή και ανακατασκευή μέσα από την κοινωνική διαντίδραση.

Τα παραπάνω, όμως, συνοδεύονται και από τη δυναμική της *συνδυασμένης δράσης*, όπως αναλύθηκε. Η διυποκειμενικότητα διατρέχει τη θεωρία του Blumer και αποτελεί τον πυλώνα της σκέψης του. Η διαδικασία της σκέψης, εκ νέου μάς θυμίζει τον Mead και την πίστη του ότι ο νους, αφορά σε μια εσωτερική συζήτηση με τον εαυτό, αλλά συνάμα αποτελεί και κοινωνικό φαινόμενο, και όχι αμιγώς ατομική πράξη. Ο Mead πίστευε ότι η κοινωνική διεργασία προηγείται της σκέψης (Ritzer, 2012: 309). Αντίστοιχα, αλλά με τις διαφοροποιήσεις που έχουν καταστεί σαφείς, ο Blumer εξετάζει τη διαδικασία της σκέψης ως διυποκειμενική, *συνδυασμένη δράση*, καθώς απαιτεί συνυπολογισμό παραγόντων, όπως αντίθετες απόψεις, προσβλητικά λόγια, αποδεκτές συμπεριφορές, κ.λπ. Εξάλλου, η σκέψη, τα σύμβολα, η γλώσσα, είναι κοινωνικά αντικείμενα, κοινωνικές κατασκευές και αντιπροσωπεύουν μια κοινή συμφωνία για το τί αυτά αντιπροσωπεύουν (Ritzer, 2012: 321). Μέσα σε αυτή τη συνθήκη, η γλώσσα είναι η κορωνίδα στο σύστημα συμβόλων.

Ειδικότερα, η γλώσσα, η επικοινωνία αλλά και η γνώση είναι στοιχεία πολύτιμα για τον άνθρωπο όπως και οι σχέσεις που συνάπτει. Η γλώσσα είναι θεμέλιος λίθος της ανθρώπινης ζωής και του τρόπου δράσης των ανθρώπων. Η γλώσσα, λοιπόν, είναι

πολύτιμη όπως και η γνώση, διότι βοηθά τα άτομα να εκφραστούν αλλά και να επικοινωνήσουν. Η γλώσσα είναι ο επικοινωνιακός κώδικας, ο οποίος διασφαλίζει την επικοινωνία και οργανώνει τον λόγο αλλά και τη δομή των σχέσεων. Η αλληλεπίδραση αυτή είναι πολύτιμη για τον ίδιο τον άνθρωπο αρχικά, αλλά και για τον τρόπο που η κοινωνία δημιουργείται αλλά και μετασχηματίζεται. Αρωγός, επομένως, σημαντικός στη νοηματοδότηση, είναι η γλώσσα, καθώς αποτελεί ένα ισχυρό μέσο έκφρασης νοήματος, αλλά και διαπραγμάτευσης παραδεδομένων νοημάτων, γεγονός που συνάδει με τη δυναμικότητα που συναντάμε στη θεωρία του Blumer. Σε αυτό το σημείο, ο Blumer, μάλλον βαδίζει στα βήματα του Mead, για τον οποίο η γλώσσα καθίσταται καθοριστικός παράγοντας για την εξέλιξη της ίδιας της ανθρωπότητας, τονίζοντας ότι είναι υπεύθυνη για την απαρχή αλλά και ανάπτυξη της (Ritzer, 2012: 307, (Αλεξανδρόπουλος, 2006: 192-195).

Ως εκ τούτου, ο Blumer διακρίνει τρεις κατηγορίες αντικειμένων : τα *υλικά*, τα *κοινωνικά*, ήτοι κοινωνικοί ρόλοι, πρόσωπα, και τα *αφηρημένα* όπως ιδέες. Ο κοινωνιολόγος δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο ορίζονται από τους δρώντες, μια διάσταση που ενέχει την κριτική περί σχετικισμού, και ότι κάθε μια από τις κατηγορίες, μπορεί να ενέχει ποικίλες ερμηνείες (Ritzer, 2012: 320). Επομένως, η φύση του αντικειμένου εδράζεται στο νόημα που τού αποδίδει το άτομο. Τα φυσικά αντικείμενα, τα όντα και οι θεσμοί αποκτούν νοηματική και ουσιαστική διάσταση σε αντιστοιχία με αυτό που οι άνθρωποι νοηματοδοτούν αλλά και αποδίδουν εννοιολογικά και σημασιολογικά. Το νόημα αυτό μάλιστα είναι σε συνάρτηση με τη διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων και στις σχέσεις που δομούν. Όλες οι μορφές συμπεριφοράς στηρίζονται στις ενέργειες των ανθρώπων αυτές καθαυτές, οι οποίες είναι απότοκο πολλών άλλων παραμέτρων, όπως και των μορφών και φορέων – θεσμών κοινωνικοποίησης, μεταξύ αυτών και η εκπαίδευση. Η ερμηνευτική διαδικασία απέναντι στα νοήματα, αλλά και στους τρόπους συμπεριφοράς και δράσης είναι σε ευθεία αντανάκλαση και σύνδεση με την επεξεργασία και τον ευρύτερο έλεγχο των νοημάτων αλλά και των ενεργειών. Οι στόχοι είναι πολλαπλοί, όπως και οι συνθήκες κι αυτό επίσης είναι πολύ σημαντικό για την ανθρώπινη φύση και οντότητα, η οποία δεν αποδέχεται άκριτα και αυτόματα κοινωνικά νοήματα και τοποθετήσεις, αλλά αντιθέτως τα αναθεωρεί και τα προσαρμόζει στη συμπεριφορά, στη σκέψη αλλά και στην προσωπικότητά. Ένα παιδί λοιπόν μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας

λαμβάνει πληροφορίες, νοήματα αλλά και γνώσεις όμως αυτό δε γίνεται αυτοματοποιημένα (Blumer, 1986: 21-23, 42-48).

Η σημασία, λοιπόν, της κατασκευής κοινού νοήματος στο μικροεπίπεδο της τάξης, εν γένει στην εκπαιδευτική διαδικασία και εν γένει στις μικρο-ομάδες που εμπλέκονται (πχ συνάδελφοι, συμμαθητές), αναδεικνύεται ως κομβική. Μέσα από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης, δύνανται τα άτομα να δώσουν υπόσταση σε έννοιες αφηρημένες, αντιμετωπίζοντάς αυτές ως πράγματα. Ολόκληρος ο κόσμος αποτελεί ένα σύμβολο, μια κοινωνική κατασκευή που εκφράζεται μέσα από νοήματα, συμβόλων, γλώσσας, μη λεκτικών σημάτων. Αντίστοιχα, ο μικρόκοσμος της παιδαγωγικής σχέσης, είναι έμπλεος υλικού για σημασιοδότηση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, και με εστίαση τη συνδυασμένη πράξη, η μαθησιακή διαδρομή δεν μπορεί να είναι μονόδρομη, αλλά συντελείται μέσα από την αλληλεπίδραση. Για αυτό και θεωρεί ότι οι σχέσεις στο μικροεπίπεδο, όπως είναι σε μια σχολική αίθουσα, είναι εν τρόπο τινά εύθραυστες, καθώς οι διαφορές που ενδέχεται να προκύψουν μέσα από την κοινή δράση, μπορεί να φθείρει τη διαδικασία αλληλεπίδρασης. Ως εκ τούτου, όλες οι σχέσεις στο μικροεπίπεδο μιας τάξης είναι εξίσου σημαντικές, όχι μόνο η σχέση μαθητή – δασκάλου, αλλά και οι συναναστροφές μεταξύ συνομήλικων (Blumer, 1986: 17-21).

Το παιδί στο περιβάλλον που βρίσκεται δρα και αλληλοεπιδρά με την εκπαιδευτική κοινότητα, όμως η προσωπικότητα είναι εκείνη που θα κάνει τη διαφορά, ο χαρακτήρας και το εύρος της συν – αλληλο- δράσης. Σύμφωνα με τον Blumer, η παιδαγωγική σχέση αφορά μια αλληλο-διαμορφωτική διάσταση, μεταξύ ατόμων που διαντιδρούν και ως εκ τούτου δεν υπάρχει μια αυστηρή ιεραρχική θέση. Ομάδες, εργασίας, κοινοί στόχοι, κ.λπ. είναι μερικές από τις τεχνικές, όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής και ίσως και ως εμπνευστής (Μπακιρτζής, 1996: 75-86).

Πολύ σημαντική σε αυτό το σημείο, είναι η έννοια της *περίστασης*, καθώς ο Blumer θεωρεί ότι στη διαδικασία οφείλεται να λαμβάνεται υπόψη η σχέση ανθρώπων και κοινωνικών ρόλων, η σχέση χώρου και χρόνου, αντικειμένων, κ.λπ. προκειμένου η διάδραση να είναι επιτυχημένη. Η *περίσταση*, επομένως, επηρεάζει τη δράση, αλλά και το νόημα που αυτή λαμβάνει. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η δράση δεν αφορά το άθροισμα των ατομικών δράσεων, αλλά ενέχει μια διυποκειμενικότητα, μια *συνδυασμένη δράση* που, ενδεχομένως λειτουργεί και ως οριοθέτηση,

προσανατολίζοντας τις προσδοκίες και λοιπές διεργασίες της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η λογική της υιοθέτησης της ημερήσιας διάταξης, ως από κοινού ορισμού της περίπτωσης (Μπίκος, χ.χ.: 20). Επομένως, οι δομές, οι κανόνες και οι κοινωνικές επιταγές δεν είναι μονοδιάστατες, αλλά αντιθέτως λειτουργούν διαδραστικά σε σχέση πάντα με αυτό που συμβαίνει στην καθημερινότητά όπως και στον τρόπο ζωής.

Η ίδια η κοινωνία συνιστά δράση από τη στιγμή που υπάρχουν συνεχείς αλλά και αέναες δράσεις σε κάθε τομέα κοινωνικό, πολιτικό, θρησκευτικό, εκπαιδευτικό αλλά και ευρύτερα. Η δράση αυτή επεκτείνεται και νοηματοδοτείται στη δράση και δια – αντίδραση των ανθρώπων. Τα σύμβολα αλλά και τα κοινωνικά νοήματα επεκτείνονται σε μια νοηματοδότηση του εαυτού αλλά και του άλλου. Έτσι κι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι σε άμεση συνάρτηση και με τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά πρότυπα που διαμορφώνονται, αλλά και που υιοθετούνται από τα παιδιά με βάση τις ανάγκες τους, τον τρόπο συμπεριφοράς τους, τα βιώματά τους αλλά και τον τρόπο προσέγγισης. Σε καμία περίπτωση βέβαια αυτό δεν είναι αμέτοχο του χαρακτήρα αλλά και του τρόπου ζωής δράσης κι αντίδρασης (Blumer, 1986: 35-42)

Για παράδειγμα, το να γίνει κανείς 16 χρόνων δεν έχει μεγαλύτερο νόημα από τα προηγούμενα γενέθλιά του. Όμως ορισμένες κοινωνικές συμβάσεις (π.χ. ότι τα 16 χρόνια είναι η ηλικία έκδοσης διπλώματος οδήγησης στην Αμερική) δίνουν ιδιαίτερο νόημα σε αυτά τα συγκεκριμένα γενέθλια. Καθώς διαντιδρούμε διαρκώς με τους άλλους, τα κοινά νοήματα του πολιτισμού μας αλλάζουν συνεχώς. Κατά συνέπεια, ο κόσμος μας είναι σε μεγάλο βαθμό μια κοινωνική πραγματικότητα που κατασκεύασαν οι άνθρωποι μέσα από την επέμβασή τους σε αυτόν, η οποία λαμβάνει «μορφή» κοινωνικού νοήματος και συμβόλου. Κατά συνέπεια, ο κόσμος είναι μια κατασκευασμένη πραγματικότητα. Η μόδα στην ένδυση είναι ένα καλό παράδειγμα. Όταν συναντάμε κάποιον ντυμένο με έναν συγκεκριμένο τρόπο, η αντίδρασή μας δεν είναι απέναντι στα ρούχα του καθαυτά, αλλά στα νοήματα που αυτά συμβολίζουν. Τα παπούτσια του τένις, τα ορειβατικά μποτάκια, τα καλά δερμάτινα παπούτσια, οι σαγιονάρες και τα πέδιλα έχουν το καθένα το δικό του νόημα, και το νόημα αυτό διαφέρει ανάλογα και με τα άλλα χαρακτηριστικά του προσώπου που τα φοράει, για παράδειγμα την ηλικία, το φύλο και τη φυλή. Τα νοήματα, επομένως, απορρέουν από την ερμηνευτική διαδικασία όσων μετέχουν, ενώ οι απόψεις τους προσαρμόζονται ανάλογα με την κατάσταση. Αυτό σημαίνει ότι από τη συμμετοχή των ατόμων στα

κοινωνικά δρώμενα, διαμορφώνεται η συνείδηση και η συμπεριφορά των δρώντων, εφόσον όλοι συμμετέχουν σε μία διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ τους, διαμορφώνοντας συγκεκριμένους τρόπους αντίληψης και στάσης (Κυρίδης, 1996: 161)

Αυτή η θεωρητική διαδρομή, μας οδηγεί μάλλον εγγύτερα στις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες απορρίπτουν την αντικειμενικότητα της γνώσης, αλλά και την αναπαραγωγή της, και εστιάζουν στον τρόπο που αυτή κατασκευάζεται. Στον Blumer ερμηνεύεται ως μια συμμετοχική διαδικασία. Εξάλλου, σε αρμονία με αυτήν την προσέγγιση, θεωρούσε ότι η ουσία της συμβολικής αλληλεπίδρασης είναι η ερμηνεία της ως ενός κοινού τρόπου, όπου αμοιβαία συναρμόζουν οι δράσεις (Αλεξανδρόπουλος, 2006: 197). Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση, ως μέρος αυτής της συλλογικής συναρμογής, δεν αναπαράγει κάποια κοινωνική πραγματικότητα, αλλά την κατασκευάζει, αλλά κύρια έχει τη δυνατότητα να την ανακατασκευάσει. Εξάλλου, ο κονστρουκτιβισμός αντιμετωπίζει τη γνώση ως κοινωνική κατασκευή, και ως τέτοια, αναγνωρίζει ότι αυτή τελεί σε συνεχή διαπραγμάτευση (Φράγκου, 1984: 422-423). Επιπλέον, τονίζεται εκ νέου η αντίθεση του Blumer, με την έννοια της *στάσης*, και κατ' επέκταση με τις *γνωσίες* που συναντάμε στη γνωστική ψυχολογία (Κορομπίλη, Τόγια, 2015: 103). Για τον Blumer, μόνο το διωκοιμενικό νόημα ως μέρος της συλλογικής συναρμογής της δράσης, έχει σημασία, όχι κάποιο άθροισμα επιμέρους νοημάτων. Περιττό, να αναφέρουμε, τη αντίθεση του Blumer με τις κοινωνιοπολιτισμικές προσεγγίσεις, όπως τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, όπως αναλύθηκε στο σχετικό κεφάλαιο, και που τοποθετεί τη σχέση μεταξύ θεσμών, εν προκειμένω εκπαιδευτικού ιδρύματος και κοινωνικού περιβάλλοντος, κοινωνικής δομής.

Εν κατακλείδι, η προσέγγιση του Blumer για την παιδαγωγική αλληλεπίδραση, βρίσκεται σε αντίθεση με τις μακροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις, καθώς ο ίδιος πίστευε ότι αυτές καταλήγουν σε έναν κοινωνιολογικό ντετερμινισμό που επιδιώκει να ερμηνεύσει τη δράση, ως κάτι εξωτερικό από την ίδια τη δράση. Καταλήγουν να παραγνωρίζουν τη σημασία των δρώντων και των επιλογών τους. Η θεωρητική προσέγγιση του Blumer, αντίθετα, στρέφεται στη σχέση δρώντων και δράσης, και η κοινωνική ζωή ερμηνεύεται μέσα από αυτή τη σχέση, κατά τρόπο δυναμικό, όπου υπάρχει διαντίδραση του ατόμου με τον εαυτό του, αλλά και με τους άλλους, καθιστώντας την κοινωνία ως μια σύνθεση *συνδυασμένων δράσεων* (Αλεξανδρόπουλος, 2006: 195). Επομένως, ο Blumer δεν αναφέρεται σε ένα απλό

άθροισμα ατομικών πράξεων, αλλά αναφέρεται ακριβώς στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η κοινωνική διαντίδραση, ως συστατικής της συλλογικής ζωής, διαμορφώνει αυτό που αποκαλούμε κοινωνικό πλαίσιο και κανόνες, και όχι το αντίστροφο (Blumer, 1986: 19).

7.2. Η δεσπόζουσα δομή στον δομομαρξισμό του Louis Althusser

Στους κόλπους της κοινωνιολογίας, υπάρχει ένα ρεύμα που έχει ως πρωταρχική προτεραιότητα *το θάνατο του υποκειμένου*, κινούμενο σε εντελώς διαφορετικούς ερευνητικούς δρόμους από τη συμβολική διαντίδραση, και πολλώ δε μάλλον από το διωποκειμενισμό του Blumer (Craib, 2009: 297). Ένας από τους μαρξιστές που ακολουθούν αυτόν τον δρόμο, είναι ο Γάλλος μαρξιστής φιλόσοφος Louis Pierre Althusser (1918-1990). Η ταραχώδης ζωή του, εν πολλοίς οφείλεται στην τραγική εμπειρία του ναζισμού και της εμπειρίας των στρατοπέδων συγκέντρωσης, η οποία κατά πολλούς ευθύνεται για την ψυχολογική του κατάρρευση που είχε ως αποτέλεσμα την ακαταλόγιστη, αλλά βίαιη δολοφονία της συζύγου του, λόγω ενός μανιοκαταθλιπτικού επεισοδίου. Το πνεύμα του, όμως, και η θεωρητική του επεξεργασία στο μαρξισμό, τον καθιστούν έναν από τους κυριότερους εκπροσώπους του ρεύματος του λεγόμενου *δομομαρξισμού* (Craib, 2009: 297).

Η θεωρητική του πραγματεία και αναζήτηση, λαβαίνει χώρα μεταπολεμικά, όταν έχει πλέον σημειωθεί η κρίση στη *Σχολή του Σικάγο* και κατ' επέκταση της μικροκοινωνιολογικής ερμηνείας της συμβολικής διαντίδρασης. Αντίθετα, όπως επισημάνθηκε, η επίδραση του δομολειτουργισμού στην κοινωνιολογία, ήταν αρκούντως σημαντική και καθοριστική μέχρι τη δεκαετία του 1960, μια επίδραση που συναντάμε στο έργο του, όπως πραγματεύεται το κεφάλαιο.

Εκτός από τα θεωρητικά ρεύματα και ζυμώσεις, η ιστορική συγκυρία διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο στη πραγματεία του Althusser. Ο θάνατος του Joseph Stalin (1878-1953), σηματοδότησε μια περίοδο βαθιάς κριτικής του σοβιετικού καθεστώτος, και της κατεύθυνσης το κομμουνιστικού κόμματος. Δεν είναι τυχαίο ότι το έργο του εντάσσεται στη σπουδαία και πολύπλευρη μαρξιστική επεξεργασία της εποχής, ιδίως εν μέσω της λεγόμενης περιόδου της αποσταλινοποίησης υπό τον Nikita Sergeevich Khrushchev (1894-1971).

Στο επίκεντρο της επεξεργασίας του Althusser, βρίσκεται το μαρξιστικό σχήμα όπως αυτό συστηματοποιήθηκε στη Β΄ Διεθνή (1889), μια συζήτηση που αναβιώνει τις δεκαετίες του 1960 και 1970. Η συζήτηση αναφέρεται στη συστηματοποίηση της έννοιας του ιστορικού υλισμού, της υλιστικής θεώρησης της ιστορίας μέσα από τη διαλεκτική της ύλης και των κοινωνικών σχέσεων. Για τους μαρξιστές που αποδέχονται αυτή την κατεύθυνση της αναζήτησης της φιλοσοφίας, αναζητούν την ουσία των κοινωνικών φαινομένων, μέσα από την υλιστική κίνηση της ιστορίας, πολλές φορές διαμορφώνοντας μια καθολική θεωρία και κλειστά φιλοσοφικά συστήματα. Η Β΄ Διεθνή αναφέρεται, εξάλλου, στην περίφημη θεωρία των σταδίων, η οποία αντιμετωπίζει την πορεία της ανθρωπότητας μέσα από μια εξελικτική εκδοχή, όπου οι αναπτυγμένες παραγωγικές δυνάμεις αναλογούν σε αναπτυγμένες κοινωνικές σχέσεις, μεταβαίνοντας από τον πρωτόγονο κομμουνισμό, στο δουλοκτητικό σύστημα, στη φεουδαρχία, και πλέον στον καπιταλισμό, μέχρι να οδηγηθούμε στην αταξική, κομμουνιστική κοινωνία (Αντωνοπούλου, 2008: 72, 88).

Ο δομομαρξισμός υποστηρίζει ότι η έμφαση στο υποκείμενο ως δρώντα, ως δημιουργό της πράξης, είναι ψευδής, ή μάλλον αποτελεί μια ιδεολογική κατασκευή. Ως εκ τούτου, οι υπερασπιστές του δομομαρξισμού, αναζητούν τη σχέση πράξης και υποκειμένου, όχι σε συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, ή σε ερμηνείες της κοινωνικής ψυχολογίας για την κατασκευή του κοινωνικού εαυτού, ή σε λογικές διυποκειμενισμού και *συνδυασμένης δράσης*, όπως ο Blumer, αλλά αντίθετα στις δομές της κοινωνίας, οι οποίες επιδρούν πριν από τη δράση. Ως τέτοιες, μάλιστα ενέχουν τη σκωπτική ερμηνεία του ότι αποτελούν μέσα αναπαραγωγής και διατήρησης και δομών, δίχως όμως να αποκλείουν εξολοκλήρου τη δυνατότητα αλλαγής. Επομένως, ο δομομαρξισμός, απομακρύνεται από το επίκεντρο μελέτης του κοινωνικού εαυτού και αντιμετωπίζει το άτομο ως άθυρμα της κοινωνικής δομής. Ως θεωρητικό ρεύμα γεννιέται στη Γαλλία, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι, εκτός του Althusser, άλλος σημαντικός εκπρόσωπος είναι ο Νίκος Πουλαντζάς (1936-1979), με επίσης τραγική κατάληξη, καθώς αυτοκτόνησε, ενώ τον συνέδεε στενή φιλία με τον Κωνσταντίνο Τσουκαλά (Craib, 2009: 297-299).

Η σύνδεση του Althusser με το δομισμό, ήταν κάτι που τού αποδόθηκε από τρίτους, καθώς ο ίδιος χαρακτήριζε το δομισμό ως *ιδεολογία*, τονίζοντας ότι δεν έχει επιδράσεις από αυτό το θεωρητικό ρεύμα (Craib, 2009: 301). Επιπλέον, θεωρεί *μομφή* την περιγραφή των θέσεων του στο θεωρητικό ρεύμα του λειτουργισμού (Althusser,

1987). Ωστόσο, η θεωρητική του επεξεργασία, επιστρέφει στις μεγάλες αφηγήσεις, σε μια προσπάθεια θεωρητικής επεξεργασίας κοινωνίας και υποκειμένου.

Εμβαθύνοντας στο δρόμο που οδηγεί στο δομομαρξισμό του Althusser, έχει ενδιαφέρον να εξετάσουμε το φιλοσοφικό ερώτημα της απόκτησης της γνώσης. Εξετάζοντας τη *δεύτερη θέση στον Φόιερμπαχ*, ο Marx είχε συνδέσει τη γνώση με την πρακτική, κατά τρόπο διαλεκτικό, τονίζοντας ότι η αντικειμενικότητα της γνώσης, ακόμα και για το κοινωνικό, εδράζεται στον έλεγχο της θεωρίας από την πράξη. Αυτή η προσέγγιση, υιοθετήθηκε από κάποιους μαρξιστές, ως μια θετικιστική προσέγγιση, μια εξελικτική διαδικασία και ερμηνεία του ιστορικού υλισμού. Η κίνηση της ύλης αντανακλάται στη γνωστική διαδικασία και πρακτική, κατά τρόπο που το αντικείμενο υπάρχει ανεξάρτητα από το υποκείμενο (Αντωνοπούλου, 2008: 70, Craib, 2009: 297). Η Αντωνοπούλου, τονίζει τη συμβολή του F. Engels στη συστηματοποίηση του διαλεκτικού υλισμού, κατά ένα τρόπο όπου να συνάδει η φιλοσοφία με τον εξελικτικό υλισμό, όπως και μετέπειτα του Stalin (Αντωνοπούλου, 2008: 71-72). Αυτή η ερμηνεία, ωστόσο, μεθοδολογικά προσεγγίζει το θετικισμό του Comte και την ερμηνεία του για τα τρία στάδια της πορείας του πνεύματος, γεγονός που συνδέει τη Β' Διεθνή με μια θετικιστική μεθοδολογική προσέγγιση, δι-ιστορική και καθολικής ισχύος, όταν ο κόσμος συλλαμβάνεται μέσα από μια διαρκή κίνηση (Αντωνοπούλου, 2008: 75-80). Αυτό το δρόμο φαίνεται να ακολουθεί η αλτουσεριανή προσέγγιση, προτείνοντας την ανάγκη ελέγχου της θεωρίας από την πρακτική, την πραγματικότητα. Συνάμα, όμως η επίδραση του δομισμού είναι σαφής, αν αναλογιστεί κανείς ότι ο Althusser προκρίνει πως η πραγματικότητα, αποτελεί μια *δημιουργημένη* συνθήκη, όπως αυτή προκύπτει από τη δομή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, ο κόσμος της επιστήμης, όπου παράγονται ποικίλα θεωρητικά αντικείμενα, κατά τρόπο μάλιστα που καθιστά ένα κόσμο διακριτό μόνο για τον επιστήμονα (Craib, 2009: 303)

7.2.1. Η προκλητική ερμηνεία του μαρξισμού από τον Althusser

Στο έργο του Althusser συναντάμε μια προσέγγιση που βρίσκεται εγγύτερα στον ορθόδοξο μαρξισμό, κατά ένα τρόπο, όμως, που ο Craib χαρακτηρίζει ως «*σύνθετη και προκλητική ερμηνεία του μαρξισμού*» με σημαντική επίδραση στη θεωρητική πραγματεία (Craib, 2009: 299). Για τον Althusser, η κοινωνική

πραγματικότητα αποτελεί μια σύνθεση πολλαπλών στοιχείων που συγκροτούν ένα δομικό όλον, ένα κοινωνικό όλο, το οποίο εμπεριέχει πολλαπλά επίπεδα, βαθμίδες του κοινωνικού. Διαφορετικές πρακτικές, επίπεδα, στιγμές συγκροτούν το κοινωνικό όλον. Αυτό το όλον, ερμηνεύεται από τον Γάλλο μαρξιστή ως μια συνθήκη που προκύπτει μέσα από την τις σχέσεις και τα κοινωνικά φαινόμενα, αποκαλύπτεται, επομένως, μέσα από τα αποτελέσματά της. Δεν είναι a priori φανερή. Όμως ο Althusser αρνείται να συνδέσει τα συστατικά μέρη με τον οικονομικό ντετερμινισμό, να ανάγει τα στοιχεία αυτά στην οικονομία, καθώς θεωρεί ότι κάθε ένα από αυτά έχει την ιδιαιτερότητά του, και ως εκ τούτου δεν αποτελούν απλώς αντανάκλασεις της *βάσης*. Αυτή, όμως, η θεώρηση αποτελεί μια τομή, καθώς υποστηρίζει τη σχετική αυτονομία αυτών των στοιχείων, κατά τρόπο που συνθέτουν τον *κοινωνικό σχηματισμό*, αιτιολογώντας μάλλον το χαρακτηρισμό *δομομαρξισμός* (Αντωνοπούλου, 2008: 90, 92).

Ο κοινωνικός σχηματισμός, επομένως, αφορά την κοινωνική δομή, όπου ορίζονται οι σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών στοιχείων, καθιστώντας την *αισθητή* και διακριτή μέσα από τα αποτελέσματά της (Althusser, Balibar: 189). Ο Althusser, επομένως, αναγνωρίζει την περιπλοκότητα της κοινωνίας, λόγω της συνάρθρωσης των διαφορετικών στοιχείων που τη συναρτούν, αλλά και που λειτουργούν ως επικαθοριζόμενες σχέσεις, όπως η οικονομία, η πολιτική, η επιστήμη και η ιδεολογία. Επομένως, σε αντίθεση με τον παραδοσιακό μαρξισμό, ο Althusser απομακρύνεται από τη μονομερή ερμηνεία του κοινωνικού οριζόμενη από την υλική *βάση*, και αναγνωρίζει και τονίζει τη σχέση αλληλεξάρτησης με άλλα επίπεδα της δομής (Αντωνοπούλου, 2008: 91).

Ενώ, όμως, ο Althusser αναγνωρίζει την επίδραση των δομών και όχι μόνο της υλικής βάσης, ταυτόχρονα τονίζει την ιδιαιτερότητα κάθε ιστορικής περιόδου σε σχέση με τη *δεσπόζουσα δομή*. Ειδικότερα, ο Althusser υποστηρίζει ότι στην κοινωνία, παρά το γεγονός ότι αυτή αντιμετωπίζεται ως *Όλον*, υπάρχει και υφίσταται ως κυρίαρχη μια *δεσπόζουσα δομή* που διαφοροποιεί τους κοινωνικούς μηχανισμούς. Αυτή η *δεσπόζουσα δομή* επικαθορίζει και επιβάλλεται στις άλλες δομές, κατά τρόπο που επιδρά στη διαμόρφωσή τους, όπως για παράδειγμα η εκκλησία και ο πολιτικός και ιδεολογικός ανταγωνισμός στις φεουδαρχικές σχέσεις. Στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής, η *δεσπόζουσα δομή* είναι η οικονομία. Κατά αυτόν τον τρόπο, διατηρεί την αιτιακή προτεραιότητα στην οικονομία, ενώ αναγνωρίζει μια *σχετική αυτονομία* σε άλλα επίπεδα της κοινωνικής ζωής, και κύρια στην πολιτική και την οικονομία. Για να

το εξηγήσει αυτό, στρέφεται στην έννοια της *υπεραξίας*. Ενώ στη φεουδαρχία, η απόσπαση του υπερπροϊόντος συντελούνταν με πολιτική και ιδεολογική επιβολή και καταναγκασμό, στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής, ο καταναγκασμός έχει αποκλειστικά οικονομικό χαρακτήρα, καθώς το μόνο που έχει ο εργαζόμενος να πουλήσει για να ζήσει είναι η εργασιακή του δύναμη, από την οποία αποσπά υπεραξία ο καπιταλιστής (Craib, 2009: 330-332). Τούτος δοθέντος, δεν θα πρέπει να γίνει παρανόηση και να μην αναφερθεί ότι ο Althusser κατέληγε στην ίδια διαδρομή με τους ορθόδοξους μαρξιστές, ήτοι σε τελική ανάλυση,¹³ ο τελικός επικαθορισμός ανήκει στην οικονομία (Αντωνοπούλου, 2008: 91-92, Craib, 2009: 321-323). Η φράση *τελευταία* ανάλυση, αποτελεί και σήμερα μια τεράστια θεωρητική διχόνοια, η οποία προκύπτει μέσα από τη φράση του F. Engels:

«...ο καθοριστικός παράγοντας στην ιστορία είναι σε τελευταία ανάλυση η παραγωγή και η αναπαραγωγή της πραγματικής ζωής. Ούτε ο Μαρξ, ούτε εγώ ισχυριστήκαμε ποτέ τίποτα παραπάνω. Αν κάποιος τώρα το διαστρεβλώνει αυτό έτσι που να βγαίνει πως ο οικονομικός παράγοντας είναι ο μοναδικός καθοριστικός, τότε μετατρέπει εκείνη τη θέση σε αφηρημένη, παράλογη φράση που δε λέει τίποτα. Η οικονομική κατάσταση είναι η βάση, αλλά τα διάφορα στοιχεία του εποικοδομήματος [...] ασκούν κι αυτά την επίδρασή τους πάνω στην πορεία των ιστορικών αγώνων και σε πολλές περιπτώσεις αυτά κυρίως καθορίζουν τη μορφή τους. Είναι μια αλληλεπίδραση όλων αυτών των στοιχείων, μέσα στην οποία επιβάλλεται σε τελευταία ανάλυση, σαν αναγκαιότητα, η οικονομική κίνηση μέσα από το ατελείωτο πλήθος των συμπτώσεων» (Ένγκελς, 1890: 572-573).

Όπως τονίζει η Αντωνοπούλου, δεν αναιρείται ο τελικός καθορισμός από την οικονομία, απλώς παραπέμπεται σε απώτερο στάδιο (Αντωνοπούλου, 2008: 91).

Η μεγαλύτερη, ίσως, απόκλιση του Althusser είναι ότι δεν αναζητά στη σχέση *βάσης – εποικοδομήματος*, σχέση αίτιας – αποτελέσματος. Για τον Γάλλο μαρξιστή οι ιδέες, η επιστήμη, η πολιτική, η ιδεολογία, οι μορφές της συνείδησης, δεν αποτελούν απλώς μια ανάκλαση της *βάσης*, αλλά συνιστούν ιδιαίτερες *στιγμές*, ή *επίπεδα* του κοινωνικού, τα οποία λειτουργούν σε μια ώσμωση, σε μια σύνθεση μεταξύ τους, αλλά

¹³ Αναφέρεται στη φράση του F. Engels, ο οποίος υποστηρίζει ότι σε τελική ανάλυση, το πεδίο της οικονομίας είναι το καθοριστικό για την εξέλιξη του κοινωνικού, παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζει το ενδεχόμενο της αυτονομίας των άλλων σφαιρών (Μαρξ, Ένγκελς, 1980: 572-573).

και σε σύνθεση και με την οικονομική *βάση*. Στη σχέση αυτή, αναγνωρίζεται μια σχέση κυριαρχίας, υπαγωγής στην οικονομική αιτιότητα, αλλά συνάμα αναγνωρίζεται μια σχετική αυτονομία. Αυτή, εξάλλου, είναι η έννοια του *Όλου*, της συνολικής πραγμάτευσης, όπως την ερμηνεύει ο Althusser (Αντωνοπούλου, 2008: 92).

Αναρωτιέται, όμως, κανείς, πότε ή κάτω υπό ποιες συνθήκες εκδηλώνεται σε *τελική ανάλυση*, η κυριαρχία της οικονομίας. Ο Althusser έχει δώσει την περίφημη απάντηση, ότι αυτή η *μοναχική ώρα*, όπου η οικονομία αποκτά απόλυτη αυτονομία και οι υπόλοιπες διαστάσεις του *όλου* χάνουν τη σχετική αυτονομία τους, απλώς δεν έρχεται ποτέ (Althusser, 1978: 112). Στο σχήμα του Althusser, δεν θα μπορούσε να υπάρχει μια απόλυτη επικυριαρχία της οικονομίας, γεγονός όμως που οδηγεί και στην κριτική στο έργο του. Δύο είναι τα σημαντικότερα στοιχεία κριτικής στο έργο του, ή μάλλον αναγνώριση αντιφάσεων στις θέσεις του, όπως υπερτονίζει ένας από τους σύγχρονους εμβληματικούς θεωρητικούς του μαρξισμού, Alex Callinicos: πρώτον η ερμηνεία του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής, όπου αναγνωρίζει ως *δεσπόζουσα δομή* την οικονομία, γεγονός που δημιουργεί αντιφάσεις για τη σχετική αυτονομία των άλλων δομών, αλλά και το πώς η δομή μεταβαίνει σχεδόν σε ένα υπερβατικό επίπεδο, αναιρώντας την υλιστική ερμηνεία (1983: 3-12). Αυτές τις αντινομίες στη θεωρία του, αναγνωρίζει και ο Craib, τονίζοντας συνάμα τη συμβολή τους σε πολλές και διαφορετικές εκδοχές αυτής της θεωρητικής παράδοσης (Craib, 2009: 302)

Η παραπάνω θέση, δεν σημαίνει ότι η αλτουσεριανή εκδοχή του μαρξισμού καταλήγει σε μια υπεράσπιση του βολонταρισμού. Σε καμία περίπτωση, δεν αναγνωρίζεται ως καθοριστικός παράγοντας το δρών υποκείμενο. Το άτομο, στο αλτουσεριανό σχήμα, δεν είναι αυτόνομο και δεν αρκεί η διαμόρφωση μιας ταξικής συνείδησης για τη μετάβαση σε μια πραγματικά ελεύθερη κοινωνία, αταξική (Craib, 2009: 300-301).

Αυτός, εξάλλου, είναι ο στόχος της θεωρίας του Althusser: θεωρία και πολιτική στράτευση βαδίζουν μαζί, και εν προκειμένω, στόχος είναι να *οικειοποιηθούμε γνωστικά* την πραγματική φύση των δομών που αποτελούν και την κοινωνική φύση. Για αυτό και ο Althusser προτείνει δύο δρόμους για την επιστήμη. Αρχικά, τονίζει το *έγρος της προβληματικής*, ήτοι τις έννοιες που συγκροτούν μια θεωρία, και κατά πόσο μάς επιτρέπουν να θέτουμε ερωτήματα για την κοινωνία. Για τον Althusser, υπάρχουν κλειστές *προβληματικές* θεωριών, οι οποίες είναι μη επιστημονικές και ως εκ τούτου, *ιδεολογικές*, όπως ο χριστιανισμός, όπου τίθενται μεν ερωτήματα, προκαταβάλλονται,

όμως, οι απαντήσεις. Παράλληλα, ο Althusser τονίζει ότι η επιστημονικότητα μιας θεωρίας, έγκειται στη *διάταξη των εννοιών*, ήτοι κατά πόσο ακολουθούν μια λογική ακολουθία, ή κατά πόσο ενέχουν προβλήματα αναίρεσης. Σε κάθε περίπτωση, στόχος της θεωρίας κατά Althusser είναι να αποκαλύψει, να *οικειοποιηθεί* την κοινωνική πραγματικότητα, το *όλον της δομής* που είναι πραγματική, αλλά άδηλη. Αυτή είναι η επαναστατικότητα της μαρξιστικής προσέγγισης, η *επιστημολογική τομή* ως της επιστήμης που μελετά την κοινωνία (Craib, 2009: 305-309).

7.2.2. Η μαρξιστική αναθεώρηση στην ιδεολογία του Althusser στη μη μαρξιστική ερμηνεία του Μαρξ

Ο Althusser θεωρεί ότι ο νεαρός Μαρξ κυριαρχείται από έναν υποκειμενισμό που απαλείφεται στη συνέχεια στα ώριμα έργα του, και κυρίως στο *Κεφάλαιο*, και ό,τι οι μαρξιστικές προσεγγίσεις, οφείλουν να ακολουθήσουν αυτό το δρόμο. Ενδεικτικό αυτής της κατεύθυνσης, είναι η αλτουσεριανή ερμηνεία για την *πρακτική*, η οποία ανάγεται σε οικονομική ερμηνεία, ήτοι είναι οργανωμένη κατά το πρότυπο της οικονομικής πρακτικής. Για αυτό, εξάλλου, τη διακρίνει σε τρία στοιχεία: τις πρώτες ύλες, τα μέσα παραγωγής στα οποία περιλαμβάνει και την εργασιακή δύναμη, και το προϊόν που παράγεται. Στην ουσία, η πρακτική ανάγεται στον τρόπο μετασχηματισμού της ύλης, ενώ ρόλος του υποκειμένου υποβαθμίζεται. Η κοινωνική πρακτική, κατά τον Althusser, είναι το σύνολο των επιμέρους πρακτικών, οργανωμένων σε αντιστοιχία με την οικονομική πρακτική. Για παράδειγμα η *πολιτική πρακτική*, μετασχηματίζει τις κοινωνικές σχέσεις σε αντιστοιχία με το σχηματισμό της πρώτης ύλης, και η πολιτική οργάνωση αντιστοιχεί στο μέσο παραγωγής (Craib, 2009: 310-312).

Οι πλέον σημαντικές πρακτικές είναι η οικονομική, η πολιτική και η ιδεολογική. Ωστόσο, η πρακτική δεν είναι αυτόνομη αλλά εντάσσεται στην αντίστοιχη δομή, στο πλέγμα των σχέσεων που διαμορφώνουν τη δομή, και αυτές οι σχέσεις ανάγονται στο τριμερές σχήμα: πρώτη ύλη – μέσα παραγωγής – τελικό προϊόν (Craib, 2009: 313). Η διατριβή εστιάζει στο ζήτημα της ιδεολογίας, ως του τρόπου που διαμορφώνουμε την εικόνα για τον κόσμο και για τον εαυτό μας, αλλά και για τον τρόπο που η εκπαίδευση εντάσσεται σε αυτό, ως τρόπος αναπαραγωγής της *δεσπόζουσας δομής* στις σύγχρονες κοινωνίες, στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής. Κατά τρόπο αντίστοιχο με τον ορισμό της κοινωνικής πρακτικής, ο Althusser θεωρεί

ότι η *ιδεολογία*, ως πρακτική έχει ως πρώτη ύλη τις κυρίαρχες ιδέες που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία. (Craib, 2009: 310-312).

Ωστόσο, όπως έχει τονιστεί, ο Althusser δεν είναι οπαδός του οικονομικού ντετερμινισμού, με την έννοια ότι δεν υπάρχει ποτέ αυτή η *μοναχική ώρα* της οικονομικής επικυριαρχίας, αναγνωρίζοντας έτσι τη σχετική αυτονομία των άλλων επιπέδων της κοινωνικής ζωής. Για αυτό αντιπαραβάλλει μια αιτιοκρατία, όχι οικονομική, αλλά δομική, η οποία αναζητά τη σχέση στις τρεις πιο σημαντικές όψεις του κοινωνικού: ιδεολογίας, πολιτικής και οικονομίας. Για αυτό και αναφέρεται ότι η πολιτική και η ιδεολογία αποτελούν σχετικά αυτόνομες δομικές οντότητες, σε πολυσύνθετες σχέσεις μεταξύ τους. Επομένως, στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής, όπου η *δεσπόζουσα δομή* είναι η οικονομία, η πολιτική και η ιδεολογία είναι σχετικώς αυτόνομες, όχι όμως και εντελώς ανεξάρτητες (Craib, 2009: 315-316).

Εκτός από αυτή τη διαφοροποίηση της αλτουσεριανής προσέγγισης, υπάρχει και ακόμα ένα μείζον ζήτημα που αφορά τη σχέση μεταξύ τους, και πού σαφέστατα εδράζεται στην επίδραση του δομισμού: ο αμφίδρομος χαρακτήρας αυτής της σχέσης. Δεν είναι η οικονομία, έστω και ως *δεσπόζουσα δομή* ως μια μόνη δύναμη που επιδρά στην κοινωνική δομή, αλλά και η πολιτική και η ιδεολογία επηρεάζουν την οικονομική σφαίρα και την αντίφαση στο χώρο της παραγωγής μεταξύ παραγωγικών δυνάμεων και παραγωγικών σχέσεων. Ο Althusser, ωστόσο, υποστηρίζει ότι παρόμοιες αντιφάσεις υφίστανται και στο πολιτικό και στο ιδεολογικό επίπεδο. Αυτό έχει τεράστια σημασία, καθώς η αλτουσεριανή προσέγγιση για την κοινωνία και τη δυναμική της, τη μεταβολή της, τις κρίσεις, κ.ο.κ., εδράζεται στις αντιφάσεις και των τριών επιπέδων, ως μια δομική σύνδεση, έναν *υπερκαθορισμό*, ως ένα σύνολο αντιφάσεων (Craib, 2009: 318-319).

Ο Althusser, συνεχίζοντας την προβληματική του καταλήγει ότι η *δεσπόζουσα δομή* της οικονομίας (στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής) δημιουργεί θεσμούς πολιτικούς και ιδεολογικούς, κατά τρόπο που διατηρεί, αναπαράγει τη δομή της κυριαρχίας. Όμως, όπως τονίστηκε, αυτή η κυριαρχία δεν είναι καθολική πάνω στα δύο αυτά επίπεδα της κοινωνικής ζωής, καθώς τους αναγνωρίζεται σχετική αυτονομία. Σε αυτό το σημείο, βρισκόμαστε αντιμέτωποι, ίσως με την πλέον εμβληματική συνεισφορά της αλτουσεριανής προσέγγισης, και ιδίως για την εν λόγω διατριβή: το ζήτημα των κρατικών ιδεολογικών μηχανισμών, ιδίως καθώς η προσέγγιση τους αφορά στην οικοδόμηση μιας θεωρίας της ιδεολογίας (Κούβδος: 2012).

Κατά τον Αλτουσέρ στην ιδεολογία εμφανίζεται η σχέση που δημιουργούν οι άνθρωποι μεταξύ τους και με βάση τις συνθήκες ύπαρξής τους (Αλτουσέρ, 1999: 101). Πρόκειται για την ιδεολογία που αναδύεται μέσα από τους *ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους* (εφεξής και ΙΜΚ) και τις πρακτικές τους, δηλαδή το θρησκευτικό, το σχολικό, τον οικογενειακό, το νομικό, τον πολιτικό, το συνδικαλιστικό, τον πολιτισμικό και αυτόν των μέσων ενημέρωσης, οι οποίοι λειτουργούν με τη μεσολάβηση της ιδεολογίας (Αλτουσέρ, 1999: 105).

Στην κλασική μαρξιστική σκέψη, η πολιτική διαμάχη, έχει ταξικό περιεχόμενο, και αφορά τη σύγκρουση κεφαλαιοκρατών και προλεταρίων, άρα η ουσία της πολιτικής πάλης, έχει περιεχόμενο μόνο αν είναι ταξική πάλη. Ωστόσο, η δομομαρξιστική προσέγγιση του Althusser, δεν αντιμετωπίζει μηχανιστικά το ζήτημα και απομακρύνεται από τη μαρξική προσέγγιση της *Γερμανικής Ιδεολογίας*, την οποία μάλιστα κρίνει ως *μη μαρξιστική*. Ο Althusser δεν αντιμετωπίζει την ιδεολογία ως επιφανόμενο της ύλης στη συνείδηση, δεν θεωρεί ότι είναι *καθαρή αυταπάτη*, όπως ο Marx (Κούβδος, 2012). Αντίθετα, αναζητά την ανάλυση του *υπερκαθορισμού* και της σχέσης μεταξύ επιπέδων της κοινωνικής ζωής, και κύρια πολιτικής και ιδεολογίας. Σύμφωνα με αυτόν η ιδεολογία δεν έχει ιστορία με αναλυτική έννοια, διότι πρόκειται για ένα φαινόμενο που υπάρχει από πάντα στις ανθρώπινες κοινωνίες, και ως εκ τούτου δεν έχει ιστορία (Κούβδος, 2012, Αλτουσέρ, 1983: 96). Εφόσον, η οικονομία σε τελική ανάλυση είναι το στοιχείο επικαθορισμού του κοινωνικού γίνεσθαι, και ενώ η αλτουσεριανή θεωρία υπερτονίζει ότι δεν υπάρχει η *μοναχική της ώρα*, αλλά αντίθετα αλληλοεπιδρά με τις σχετικά αυτόνομες σφαίρες όπως είναι η ιδεολογία, τότε αυτή η τελευταία, αντίστοιχα, λειτουργεί υπερ-ιστορικά και όχι χωρίς ιστορία και δυνατότητα καθορισμού, όπως υποστήριζε ο Marx (Κούβδος, 2012). Επομένως, για τον Althusser η ιδεολογία δεν είναι μόνο μια αναπαράσταση του κόσμου, η πραγματική βάση του οποίου είναι η αντίφαση στο χώρο της παραγωγής, αλλά αντίθετα αποτελεί μια δομή, όπου σε αυτή διαμορφώνονται ιδεολογικά σύνολα, διαμορφώνεται η κυρίαρχη ιδεολογία. Με αυτή τη θέση του ο Αλτουσέρ θέλει να δείξει ότι μπορεί να οικοδομήσει μια θεωρία για την εν γένει ιδεολογία, στην οποία αποδίδει συγκεκριμένη δομή για όλους τους τρόπους παραγωγής, ακόμη και τους αταξικούς (Κούβδος, 2012).

7.2.3. Το σχολείο ως κυρίαρχος ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους

Κατά τον Althusser, οι ιδέες εμπεδώνονται μέσα από την πρακτική, και αντίστοιχα κάθε πρακτική παράγει τη δική της ιδεολογία, ως μια *ιδεολογική πρακτική*. Η ερμηνεία που δίνει ο Althusser, περιλαμβάνει στον εκμεταλλευτικό χαρακτήρα του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής, και άλλους μηχανισμούς εκτός της υπεραξίας, ως προϋποθέσεις αναπαραγωγής του καπιταλισμού, και κυρίως του σχολείου ως κυρίαρχου ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους.

Έχει ήδη δειχθεί, τόσο στο περιγραφικό μέρος της διατριβής, όσο και στο θεωρητικό σκέλος, ότι ο νεωτερικός κόσμος της βιομηχανικής εργασίας, έθεσε στο επίκεντρο την ανάγκη για να περάσει η εκπαίδευση από την εμπειρική και οικογενειακή κοινωνική «αγκάλη» στα χέρια εκπαιδευτικών θεσμών, στην αγκάλη των κρατικών θεσμών. Δεν είναι, επομένως, τυχαίο, ότι η κριτική στην ιδεολογία στην αλτουσεριανή σκέψη, συμπορεύεται από μια σκωπτική προσέγγιση του κράτους. Ο Althusser διακρίνει δύο μηχανισμούς με τους οποίους το κράτος διασφαλίζει αυτήν την αναπαραγωγή: αρχικά κατέχει τα μέσα καταστολής, ή πιο ορθά τους *κατασταλτικούς μηχανισμούς* που προστατεύουν τον κοινωνικό σχηματισμό, όπως είδαμε και αναλύεται σε μέσα παραγωγής, σχέσεις παραγωγής και τελικό προϊόν. Ως εκ τούτου, οι κατασταλτικοί μηχανισμοί, όπως ο στρατός και η αστυνομία, αποτελούν τους μηχανισμούς προστασίας σε περίπτωση παραβίασης, ή αντίστασης κατά των αρχών ενός καπιταλιστικού κράτους (πχ ατομική ιδιοκτησία vs κατάληψης) (Craib, 2009: 340-341). Το κράτος και κατ' επέκταση, οι θεσμοί του, δεν είναι ουδέτεροι, αλλά αποτελούν καταπιεστικούς μηχανισμούς, καθώς εξετάζοντας τη λειτουργία του ο Althusser κρίνει ότι αυτός είναι πρωτίστως κατασταλτικός (Αλτουσέρ, 1983: 78-78).

Παράλληλα, διακρίνει τον πολιτικό μηχανισμό του κράτους (*Appareilpolitiqued'Etat*), στον οποίο περιλαμβάνονται οι αρχηγοί του κράτους, η εκτελεστική εξουσία, αλλά και η διοίκηση κ.λπ.. Επομένως, οι *πολιτικοί μηχανισμοί* στην ουσία ασκούν την πολιτική της κυρίαρχης τάξης, της αστικής τάξης, ακόμα και αν διατυπώνεται ένα ιδεολογικό αφήγημα περί υπεράσπισης του δημόσιου συμφέροντος (Althusser, 1987).

Ωστόσο, καθώς αναφερόμαστε και στην επίδραση του δομισμού και δομολειτουργισμού στη σκέψη του Althusser, ίσως θα ήταν γόνιμο να θυμηθούμε τη

διάκριση που κάνει ο Parsons σε έκδηλες και λανθάνουσες λειτουργίες των κοινωνικών θεσμών. Ο Parsons, βέβαια, εντάσσει αυτές τις λειτουργίες μέσα από μια προσέγγιση που ενέχει στοιχεία υποκειμενισμού, καθώς τοποθετεί το ζήτημα σε επίπεδο συνειδητής και μη λειτουργίας. Ο Althusser που επιδιώκει το *θάνατο του υποκειμένου*, δεν καταλήγει σε μια τέτοια προσέγγιση, όμως αναγνωρίζει και διακρίνει τους *κατασταλτικούς μηχανισμούς* από τους *ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους*, με τον πλέον *αθόρυβο*, αυτόν του σχολείου (Αλτουσέρ, 1999: 73-74).

Οι *ιδεολογικοί μηχανισμοί* περιλαμβάνουν επίσημους θεσμούς, όπως η εκπαίδευση, αλλά περιλαμβάνουν και ευρύτερους μηχανισμούς υπό την εποπτεία ή την επιρροή του κράτους, όπως είναι τα Μ.Μ.Ε., η εκκλησία, κ.λπ, που πρώτος είχε θίξει ο Gramsci στην έννοια της ηγεμονίας (Κούβδος: 2012). Όπως, παρατηρεί ο Craib, στην ουσία η αλτουσεριανή προσέγγιση ενέχει πολλά στοιχεία από το λειτουργισμό, καθώς εξετάζει το ρόλο που επιτελούν οι κοινωνικοί θεσμοί, όπως η εκπαίδευση στον κοινωνικό σχηματισμό, μόνο που ο ρόλος αυτός καταλήγει σε μια αιτιολόγηση στο πλαίσιο του οικονομικού ντετερμινισμού, μια λειτουργική αναπαραγωγή του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής (Craib, 2009: 341-342). Για αυτό, εξάλλου, διακρίνει την κρατική εξουσία, από το μηχανισμό του κράτους, καθώς η πρώτη μπορεί να αλλάζει πρόσωπα, όμως ο μηχανισμός και η λειτουργία του κράτους, παραμένουν κατά βάση αστικά (Αλτουσέρ, 1983: 78-81).

Για αυτό και επιχειρεί μια χαρτογράφηση των *ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους* (IMK), όπως είναι οι σχολικοί, οι οικογενειακοί, οι πολιτιστικοί, κ.λπ. Ο κατασταλτικός ενέχει μια ενιαία λειτουργία, είναι μια εμφανής συνθήκη, αλλά οι IMK είναι πολλοί, ποικίλοι, αλλά επιπρόσθετα μπορούν να αναφέρονται και σε ιδιωτικούς φορείς. Επιπλέον, οι κατασταλτικοί μηχανισμοί του κράτους λειτουργούν με βία, ενώ αντίθετα οι IMK βασίζουν τη λειτουργία τους στην ιδεολογία (Κούβδος: 2012).

Εξάλλου, θυμίζοντας μια κλασική ερμηνεία του Marx για τη συνείδηση: "*Δεν είναι η συνείδηση των ανθρώπων αυτό που καθορίζει το Είναι τους, μα αντίστροφα, το κοινωνικό είναι αυτό που καθορίζει τη συνείδησή τους*" (Μαρξ, 2010: 424). Στον ίδιο θεωρητικό δρόμο, ο Althusser εξηγεί την πίστη του για το *θάνατο του υποκειμένου*, καθώς η πίστη, η συνείδηση ότι το υποκείμενο είναι συνειδητό εμπρόθετο ον που δημιουργεί τις πράξεις του ελεύθερα, είναι παραπλανητική, ή κατά την μαρξιστική ορολογία, αποτελεί μια ψευδή συνείδηση (Craib, 2009: 343-344). Τα κοινωνικά υποκείμενα, εμφανίζονται ως άθυρμα που επιβάλλεται από τη δομή, και ως εκ τούτου

οι ιδεολογίες αποτελούν *φαντασίες*, θυμίζοντας τη δομιστική, στρουκτουραλιστική ερμηνεία του ψυχαναλυτή Lacan, καθώς μέσα από τους φορείς κοινωνικοποίησης, το άτομο επιδιώκει να ομοιάσει με το υποκείμενο την εικόνα του οποίου έχει φαντασιωθεί (η σύνδεση τονίζεται από τον Craib, 2009: 344). Στον Althusser, αυτή η φαντασίωση, λαμβάνει χαρακτηριστικά ιδεολογικής επιβολής. Η φαντασιακή συνείδηση, αποτελεί το τελικό προϊόν του κοινωνικού σχηματισμού, ήτοι αποτελεί απότοκο των ιδεολογικών μηχανισμών, που παράγει και αναπαράγει κοινωνικούς ρόλους, τους οποίους ακολουθούν τα άτομα στην κοινωνία, θεωρώντας μάλιστα ότι έχουν ελεύθερη βούληση.

Το κράτος, έχει την ευθύνη των εκπαιδευτικών μηχανισμών αλλά και αποτελεί φορέα δευτερογενούς κοινωνικοποίησης, και ως εκ τούτου κατέχει σημαντικό ρόλο στην αναπαραγωγή του καπιταλιστικού συστήματος. Αιτιολογώντας αυτή τη θέση, αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως ΙΜΚ και ως αναπαραγωγή της κοινωνικής ιεραρχίας, μέσα από την ενσωμάτωση κανόνων και αξιών του κοινωνικού συστήματος, του κοινωνικού *όλου*, κατά τρόπο που να διασφαλίζεται μια μη συνειδητή συναίνεση, μια συμμόρφωση των μελών στις απαιτήσεις της *δεσπόζουσας δομής*.

Όμως η μεγαλύτερη ίσως συμβολή της αλτουσεριανής σκέψης είναι η σχέση της εκπαίδευσης ως ΙΜΚ, και ως εκ τούτου, ως μιας μη δημοκρατικής έκφρασης της κοινωνικής κυριαρχίας της αστικής τάξης, ως ένα μέσο κοινωνικής αναπαραγωγής της υφιστάμενης ταξικής συνθήκης. Ως ο πλέον κεντρικός μηχανισμός, η εκπαίδευση και η κατάρτιση, καθίστανται μέσα αναπαραγωγής της εργατικής δύναμης κατά τρόπον που να εξυπηρετεί τις τεχνικές απαιτήσεις, αυξημένες σε μια παραγωγική διαδικασία (Craib, 2009: 340). Η ειδίκευση δεν αφορά μόνο σε μια τεχνική κατάρτιση, αλλά αφορά κύρια στην αντιμετώπιση του σχολείου ως φορέα κοινωνικοποίησης, ήτοι ως φορέα αναπαραγωγής, κανόνων της ηθικής, της εργασιακής συνείδησης, και της πολιτικής αγωγής, όλων φορέων ταξικής κυριαρχίας (Αλτουσέρ, 1983: 69-74). Αυτό αφορά τόσο την εργατική τάξη, όσο όμως και τις κυρίαρχες τάξεις, οι οποίες μαθαίνουν την ευσυνειδησία της διευθυντικής εργασίας (Κούβδος: 2012).

Για αυτό ο Althusser, εξετάζει το εκπαιδευτικό σύστημα, το σχολείο ως μέσο κοινωνικοποίησης που ανατρέφει και διαπαιδαγωγεί τα παιδιά, κατά τρόπον που να διασφαλίζεται η θεώρηση της υφιστάμενης κοινωνικής συνθήκης ως φυσικής και ως εκ τούτου ως μη αναστρέψιμης, κύρια μέσα από την αποδοχή, τρόπων και αξιών που να συνάδουν με την τάξη τους. Όπως το θέτει ο Κούβδος (2012): *«η κύρια αποστολή*

του σχολείου δεν είναι να μάθει στα παιδιά κάτι τεχνικό, αλλά να διδάξει κοινωνική συμπεριφορά». Έτσι, διασφαλίζεται η ύπαρξη μιας πειθήνιας και υποτακτικής εργατικής τάξης, η διαμόρφωση μιας εργασιακής ηθικής, ως οργάνου αναπαραγωγής της καπιταλιστικής κυριαρχίας, ως *προϋποθέσεις αναπαραγωγής* των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής, αλλά και υποταγή στην κυρίαρχη ιδεολογία (Αλτουσέρ, 1983: 74-76). Για αυτό και θεωρεί ότι ο πλέον κυρίαρχος ΙΜΚ της σύγχρονης κοινωνίας είναι ο χώρος του σχολείου, ο οποίος αντικαθιστά τη δύναμη της εκκλησίας, καθώς ήδη από το νηπιαγωγείο αναπαράγει ως φυσικές τις κοινωνικές ανισότητες. Όπως το θέτει «*αποτυπώνει μέσα τους*» διάφορα *savoir-faire*, όπως αυτά εκπορεύονται από την κυρίαρχη ιδεολογία (Αλτουσέρ, 1983: 93-94). Μάλιστα, είναι ένας μηχανισμός, αθόρυβος που «*δεν ακούει κανείς τη μουσική του*» (Αλτουσέρ, 1999: 74). Κανένας μάλιστα ΙΜΚ δεν είναι διαθέσιμος και εξασφαλισμένο *ακροατήριο* και για τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα, και μάλιστα δωρεάν (Αλτουσέρ, 1999: 73-74).

Αυτό σημαίνει ότι οι ΙΜΚ που προαναφέρθηκαν παράγουν την ιδεολογία, η οποία εμπεδώνεται μέσω των υποκειμένων που δρουν (Αλτουσέρ, 1999: 106). Μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο τα άτομα λειτουργούν και αναπτύσσουν σχέσεις, σύμφωνα με τον κοινωνικό τους ρόλο, ως εκ τούτου ταυτίζονται με τον *όμοιο* τους, όπως αυτός ορίζεται από την κοινωνική του θέση και εικόνα, καθιστώντας το σχολικό περιβάλλον ως ένα μηχανισμό αναπαραγωγής της κοινωνικής δομής (Althusser, Louis, 1994: 63). Στο σχολείο, το παιδί είναι *τροτό*, καθώς είναι παγιδευμένο ανάμεσα στην οικογένεια και στα διάφορα *savoir-faire* που μαθαίνει, είτε αυτά ενδύονται την κυρίαρχη ιδεολογία, όπως πχ γαλλικά, επιστήμες, φιλολογία, είτε είναι μια πιο καθαρή μορφή της κυρίαρχης ιδεολογίας, όπως είναι η ηθική, η φιλοσοφία, ή αγωγή του πολίτη. Στη συνέχεια, εκεί γύρω στα δεκαέξι, τα παιδιά πλέον βγαίνουν στην παραγωγή και αναλαμβάνουν τον κοινωνικό τους ρόλο που τους έχει αποδοθεί ήδη από την κυοφορία τους, και που έχει διασφαλιστεί μέσα από τους ΙΜΚ και πρωτίστως το σχολείο, ιδίως αν πρόκειται για εργάτες και αγρότες. Οι υπόλοιποι, συνεχίζουν τις σπουδές τους, ανάλογα με τη θέση τους στην κοινωνική πυραμίδα, περιλαμβάνοντας όχι μόνο τους εκμεταλλεζόμενους, αλλά και τους φορείς της εκμετάλλευσης, όπως είναι οι διευθυντές, ή και οι εκπρόσωποι των κατασταλτικών μηχανισμών, όπως είναι οι αστυνόμοι, ή και οι πνευματικοί ταγοί του συστήματος, όπως είναι οι παπάδες (Αλτουσέρ, 1999: 73-74, 94-95). Σε αντίθεση, λοιπόν, με τις δουλοκτητικές κοινωνίες ή τη φεουδαρχία, όπου η αναπαραγωγή της ειδικευμένης εργατικής τάξης,

συντελούνταν μέσα από την παραγωγή, μέσα από την πρακτική της μαθητείας, στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής, μεταφέρεται εκτός παραγωγής, με προεξέχοντα το σχολικό σύστημα (Αλτουσέρ, 1999: 73-74).

Στο σχολείο, επομένως, επιτελείται ένα είδος επιλογής, το οποίο επιβεβαιώνει την κοινωνική ιεραρχία, μέσα από διάφορα *savoirfaire*, τα οποία αποτελούν έκφραση της κοινωνικής τάξης, και προσανατολίζουν τους μαθητές προς την *πρακτική μάθηση* ή τη *θεωρητική παιδεία*, ως ένα είδος κατάρτισης εργατών, τεχνιτών, μηχανικών ή και ανώτερων στελεχών. Εξάλλου, ο Althusser τονίζει τη μαρξική ρήση για την αναπαραγωγή της κοινωνίας, υπερθεματίζοντας πως αν μια δομή δεν αναπαράγει τους όρους παραγωγής, απλώς καταρρέει (Αλτουσέρ, 1999: 73-74, 95).

Συνακόλουθα, σημαντική συμβολή του Althusser είναι ότι αυτή η αναπαραγωγή δεν συντελείται αμιγώς στο χώρο δουλειάς, στο εργοστάσιο, αλλά και στο νοητό χώρο της συνείδησης (Κούβδος, 2012). Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο αλλά και άλλοι ΙΜΚ αποτελούν σημαντικό παράγοντα, καθώς ο Althusser δεν εξετάζει την κυριαρχία στις παραγωγικές σχέσεις μονάχα, ή στην πολιτική εξουσία, αλλά και στην παράλληλη ηγεμονία στους ΙΜΚ (Κούβδος: 2012 · Αλτουσέρ, 1983: 86). Μέσα από την ερμηνεία του εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο εγγυάται η πειθαρχία του εργατικού δυναμικού, κάθε βαθμίδας, ήδη από το στάδιο της εκπαίδευσης, μέσα από τη σπουδή σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και πρακτικές. Ο Althusser, θεωρεί ότι υπάρχει ένα υποκείμενο σε κεντρικό ρόλο στην αναπαραγωγή μέσω των ΙΜΚ, που όμως δεν αφορά το άτομο, αλλά εκφράζει τυπικά τη δομή, όπως ένας καθηγητής. Έτσι ερμηνεύει το υποκείμενο ως εγγυητή και τα άτομα, κύρια μαθητές, ως υπάκουους που αναζητούν δια βίου αυτή τη δομή της υπακοής (Κούβδος: 2012). Η υπακοή, μάλιστα, διασφαλίζεται μέσα από μια εγκυρότητα αξιοκρατίας, ένα αφήγημα δημοκρατικότητας στη σχολική εκπαίδευση στη δύση, καθώς η ιδεολογία των ΙΜΚ που αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενδύονται αλλά και αναπαράγουν διάφορες αξίες όπως είναι η αυταξία της γνώσης, η αξία της τεχνοκρατίας (Κούβδος: 2012)

Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι ο Althusser δεν έχει μια πίστη στη γνώση και στη εν δυνάμει συμβολή της στην πολιτική αλλαγή. Παρά την κριτική ότι η θεωρία του περί κοινωνίας και κοινωνικών δομών, αποτελεί μια γενίκευση, η οποία δεν δύναται να περιλάβει τους γνωστικούς τομείς που δεν δύναται να εξηγήσει πλήρως, όπως η δυναμική του υποκειμένου που θα οδηγήσει στο μεταδομισμό (Craib, 2009: 358-359). Ο Althusser, ακολουθώντας μια προσέγγιση που ίσως βρίσκεται εγγύτερα στον

Gramsci, αναγνωρίζει μια εν δυνάμει δυνατότητα στις εκμεταλλεζόμενες τάξεις, να βρουν και να αντιληφθούν τις αντιφάσεις του συστήματος, και μάλιστα μέσα από τους ΙΜΚ (Αλτουσέρ, 1983: 86-88). Στην ουσία, ο Althusser, αναγνωρίζει την ταξική πάλη, όχι μόνο στην ταξική συνείδηση αλλά και εντός των ΙΜΚ. Ο Althusser, εξάλλου στις *Θέσεις* (1999: 94-95), απολογείται στους λίγους ήρωες δάσκαλους που δίνουν τη μάχη τους ενάντια στον πιο ισχυρό ΙΜΚ, οι οποίοι αντιστέκονται με τον τρόπο τους, έστω και αν δεν αντιλαμβάνονται το μηχανισμό της εξουσίας, τη διασφάλιση της ιδεολογικής αναπαραστάσης του σχολείου. Η σχέση μεταξύ των ατόμων, η αλληλοεπίδραση των πρακτικών, οδηγεί σε μια ιδεολογική σύγκρουση, για αυτό και η πολιτική δράση ανάγεται σε μια εν δυνάμει συνθήκη ρήξης με την κυρίαρχη ιδεολογία. Εξάλλου, όπως ο ίδιος ο Althusser (1987) θέτει: *«η κυρίαρχη ιδεολογία δεν είναι ποτέ ένα τελειωμένο γεγονός της ταξικής πάλης, που θα μπορούσε να ξεπηδήσει από αυτή την ίδια την ταξική πάλη»*. Εφόσον, υπάρχει αναγκαιότητα για λειτουργία των ΙΜΚ, τότε αυτό μαρτυρά την αντίσταση που υπάρχει έναντι της κυρίαρχης ιδεολογίας, και η αντίσταση εδράζεται στην πάλη, και αυτή η πάλη έχει αναφορά στην ταξική πάλη (Althusser, 1987). Εξάλλου, ο Althusser, πιστός στη 11^η θέση του Marx στον Feuerbach, δεν αρκείται να διαμορφώσει μια θεωρία, αλλά στόχος της πραγματείας του είναι η αλλαγή. Για αυτό και κρίνει ότι η πρακτική ενός κομμουνιστικού κόμματος, οφείλει να είναι η πρακτική, η οποία θα αποτελέσει συνάμα και μια ιδεολογική πρακτική και ρήξη με την κυρίαρχη ιδεολογία. Οι οργανώσεις πάλης των εργατών, έρχονται σε ευθεία αντιπαράθεση με την ιδεολογία αλλά και πρακτική των αστικών κομμάτων και οργανώσεων. Στόχος, επομένως, ενός κομμουνιστικού κόμματος – και εδώ είναι σαφής η κριτική του στη σοβιετική γραφειοκρατία- είναι να μεταφέρει τον ταξικό αγώνα σε όλη την εργατική τάξη, σε κάθε επίπεδο: από την οικονομία στην ιδεολογία, με μορφές δράσης που *προσιδιάζουν στην εργατική τάξη*, διαμορφώνει επομένως μια *προλεταριακή ιδεολογία* (Althusser, 1987). Στον Althusser, πρακτική, πείρα, γνώσεις και ιδεολογία συναρτούν την ιδεολογία του προλεταριάτου, ως θεωρίας των μαζών, ως θεωρίας ενότητας, ως θεωρίας του *όλου* της εργατιάς. Εξάλλου, τονίζει ήδη από το 1970 ότι, *«οι ιδεολογίες δε "γεννιούνται" μέσα στους ΙΜΚ, αλλά από τις κοινωνικές τάξεις, που βρίσκονται σε διαρκή ταξικό ανταγωνισμό: από τις συνθήκες ύπαρξής τους, από τις πρακτικές τους, από την αγωνιστική τους πείρα κλπ.»* (Althusser, 1987).

7.3. Pierre Bourdieu: η γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα σε μικρο-μακροεπίπεδο ανάλυσης των κοινωνιολογικών φαινομένων.

Η θεωρητική διαδρομή που έχουμε ακολουθήσει, δείχνει τις μεγάλες κοινωνιολογικές αφηγήσεις, όπως των Marx, Durkheim, παρά τις διαφοροποιήσεις τους, να εξετάζουν τα ζητήματα του κοινωνικού με τη δική τους μακροσκοπική μεθοδολογία, αλλά να επεξεργάζονται τη σχέση μακρο-μικρο επιπέδου, όχι κατά τρόπο δογματικό, αλλά μάλλον ως μια θεωρητική πραγματεία (πχ μαρξική αλλοτρίωση, ή ντυρκεμική ανάλυση της αυτοκτονίας). Ωστόσο, η ανάλυση, ιδίως στις θεωρίες των Blumer και Althusser, ή ακόμα και του Τσουκαλά που θα δούμε στη συνέχεια, μάλλον βρίσκονται εγγύτερα σε αυτό που ο Ritzer, χαρακτηρίζει ως *μικρο ή μακροεξετρεμισμό*. Αυτό σημαίνει, ότι θεωρίες όπως ο δομολειτουργισμός και η συγγένεια του με τη νεομαρξιστική αλτουσεριανή προσέγγιση, υποστηρίζουν την πρωτοκαθεδρία του μακροεπιπέδου, και το χάσμα στη σχέση μικρο-μακρο, ενώ το αντίστροφο συναντάμε στον Blumer και στη συμβολική διαντίδραση, όπου κυριαρχεί ο δι-υποκειμενισμός. Ωστόσο, η θεωρητική επεξεργασία, ιδίως από τη δεκαετία του 1970 και 1980, οδηγεί σε δρόμους θεωρητικής σύνδεσης ή σύνθεσης των δύο επιπέδων (Ritzer, 2012: 502-503, 537, 632).

Ένας από τους θεωρητικούς που επιχειρεί να διαβεί το δρόμο της σύνθεσης μικρο-μακρο ανάλυσης, είναι ο Pierre Bourdieu. Ο Γάλλος Pierre Bourdieu (1930-2002) θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους φιλόσοφους, κοινωνιολόγους και κοινωνικούς επιστήμονες του 20^{ου} αιώνα. Σπούδασε φιλοσοφία στην ανώτατη παιδαγωγική ακαδημία, École Normale Supérieure στο Παρίσι, με την οποία ήρθε σε ρήξη λόγω του έντονου κομμουνιστικού της χαρακτήρα, και κυρίως λόγω του κλίματος υπεράσπισης του σταλινικού καθεστώτος. Τη δεκαετία του 1960, ως βοηθός στο Πανεπιστήμιο του Παρισιού του Raymond Aron, όχι μόνο παρακολουθεί το κλίμα του υπαρξισμού στις σχολές, αλλά και του δομισμού, αλλά και συμμετέχει μέσα από θεωρητικές ζυμώσεις. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί ότι ιδίως η ευρωπαϊκή κοινωνιολογία, δέχεται την επίδραση του υπαρξισμού, με πλέον εμβληματική τη συνεισφορά του Jean Paul Sartre, ο οποίος υποστηρίζει ότι οι πράξεις καθορίζονται από τους δρώντες και όχι από κοινωνικούς νόμους (Ritzer, 2012: 502-503, 537, 632).

Το 1964 γίνεται διευθυντής ερευνών στην École Pratiques Hautes Études. Η διαδρομή του είναι αρκούτως επιτυχημένη, καθώς ο ρόλος του στρατευμένου διανοούμενου στο εξεγερμένο Παρίσι, τον καθιστά ιδιαίτερα δημοφιλή στους φοιτητές, ενώ ο ίδιος συχνά διαμεσολαβεί με παρεμβάσεις στο δημόσιο διάλογο. Εξάλλου, το 1968 ιδρύει το Κέντρο Ευρωπαϊκής Κοινωνιολογίας, και το 1975 ιδρύει την επιθεώρηση *Actes de la recherche en sciences sociales* (*Πρακτικά της Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*) που συνεπικουρούν στη θεωρητική συζήτηση. Η προβολή, τού εξασφαλίζει την έδρα κοινωνιολογίας στο Πανεπιστήμιο της Γαλλίας, παρά το σημαντικό ανταγωνισμό (Ritzer, 2012: 538-539).

Ο Bourdieu εκφράζει την τάση της κοινωνιολογίας για σύνθεση δομής και δράσης, διαμορφώνοντας μια θεωρία της πρακτικής, υποδηλώνοντας αυτό το συγκερασμό ως μια δυναμική διαδικασία. Η θεωρία του επιχειρεί ν' αποφύγει μια σειρά αντιθέσεων, αντινομιών, διαιρέσεων που διέπουν την επιστήμη της κοινωνιολογίας: υποκείμενο–αντικείμενο, άτομο–κοινωνία, βούληση–περιορισμός, πράξη–δομή, ελευθερία–αναγκαιότητα. Οι αντιθέσεις αυτές χαρακτηρίζουν ολόκληρη τη νεότερη φιλοσοφική παράδοση, και αποκρυσταλλώνονται σε δύο ριζικά διαφορετικούς τρόπους σκέψης, χωρίς επικοινωνία μεταξύ τους. Αυτό το χάσμα θεωρεί ο Bourdieu ως ανεπάρκεια της επιστήμης της κοινωνιολογίας, και επιθυμεί να επιχειρήσει μια *grange theorie* σύνθεσης. Το εγχείρημα αυτό, αποτελεί σημαντική αναφορά, ιδίως από τη δεκαετία του 1980, και αφήνει παρακαταθήκη στις μέρες μας, αναβιώνοντας και ανανεώνοντας την προβληματική για τη σχέση ανάμεσα στον δρών υποκείμενο και τη δομή, το κοινωνικό σύστημα (Ritzer, 2012: 501).

Ο Bourdieu δεν ενδιαφέρεται να κάνει μια σύνδεση, μια ενοποίηση των δύο επιπέδων, αλλά ενδιαφέρεται να διαμορφώσει μια διακριτή θεωρία, μια ενιαία θεωρία σύνθεσης, όπου μικρο- και μακρο-επίπεδο τελούν σε αδιαχώριστη σχέση. Αυτός ο θεωρητικός δρόμος ενέχει σημαντικές προκλήσεις, ιδίως στο πώς επιχειρηματολογεί υπέρ μιας σύνθεσης αντικειμενικού και υποκειμενικού επιπέδου, συνθέτοντας υλικά φαινόμενα όπως η ατομική δράση με μη υλικά, όπως είναι η ιδέα, η συνείδηση, οι κοινωνικές αξίες. Η δυσκολία του εγχειρήματος, γίνεται ακόμα μια κατανοητή, αν εξετάσει κανείς την περεταίρω διάκριση του Ritzer, ο οποίος διακρίνει το μακρο-αντικειμενικό επίπεδο σε υλικές διαστάσεις, όπως είναι η κοινωνία, και το μακρο-υποκειμενικό επίπεδο που περιλαμβάνει αξίες, ιδέες, κανόνες. Αντίστοιχα, διαχωρίζει

το μικροϋποκειμενικό που αναφέρεται σε μοτίβα δράσης, ενώ το μικροϋποκειμενικό αφορά τις διανοητικές διεργασίες αντίληψης της πραγματικότητας. (Ritzer, 2012: 506). Αντίστοιχες διαπιστώσεις εντοπίζονται στο έργο του Αμερικάνου κοινωνιολόγου Jeffrey Alexander (1947-), ο οποίος κρίνει ότι θεωρίες όπως η συμβολική διαντίδραση, αδυνατούν να αναλύσουν σφαιρικά τα κοινωνικά φαινόμενα, ενώ αντίστοιχα δομιστικές θεωρίες, όπως η περίπτωση του Althusser, χαρακτηρίζονται από έναν ντετερμινισμό, όπως αυτός προκύπτει από την καταπιεστική λειτουργία της τάξης, και αγνοούν την ελευθερία του δράντος υποκειμένου (Ritzer, 2012: 509).

Επομένως, μια θεωρία σύνθεσης και όχι απλής σύνδεσης, των παραπάνω, καθίσταται πρόκληση. Αυτήν την πρόκληση αναλαμβάνει ο Bourdieu που θεωρεί ως *εξωφρενική* την αντίθεση και τη διάκριση ανάμεσα στο άτομο και στην κοινωνία, στη μελέτη του κοινωνικού, και θέτει ως στόχο της θεωρητικής του προσέγγισης την υπέρβαση της αντίθεσης ανάμεσα στον αντικειμενισμό και υποκειμενισμό (Παναγιωτόπουλος, 2009: 11-51).

Υπό αυτό το πρίσμα, ασκεί κριτική σε μεγάλες αφηγήσεις και κύρια σε δομιστικές προσεγγίσεις αλλά και το δομομαρξισμό, θεωρώντας ότι αυτές παρεκκλίνουν προς τον αντικειμενισμό, αγνοώντας τη σημασία που έχει η κοινωνική κατασκευή του νοήματος που τα άτομα αποδίδουν σε αυτές. Μάλιστα αναφέρει ως πρόθεσή του, την επαναφορά της εστίασης στους δράντες της ζωής, καθώς αυτοί καταλήγουν σε έναν αφανισμό, από θεωρητικούς όπως, ο Althusser, ή σε αποθέωση του υποκειμένου όπως ο Blumer (Ritzer, 2012: 537). Επίσης, επεδίωκε να επαναφέρει τις κοινωνικές επιστήμες σε ένα ερευνητικό δρόμο, συγκροτώντας μια μεγάλη θεωρία για την κοινωνική πρακτική, ασκώντας κριτική σε άλλες προσεγγίσεις, ή όπως το θέτει: «*κατά νου έχω τον Althusser, που αναφερόταν στις “λεγόμενες κοινωνικές επιστήμες”, και τον Foucault που κατέτασσε τις κοινωνικές επιστήμες στις κατώτερες τάξεις των “γνώσεων”*» (Bourdieu, 2005: 230-231).

Πρόθεση του, επομένως, είναι να εξετάσει τη διαλεκτική σχέση αντικειμενικών και υποκειμενικών συνθηκών, δράντος υποκειμένου και δομής. Για αυτό και εστιάζει στη διαμόρφωση μιας θεωρίας της *κοινωνικής πρακτικής*, θεωρώντας ότι η πρακτική των δράντων ενέχει το στοιχείο της επιλογής, όχι όμως και της ελευθερίας της βούλησης, καθώς υπάρχουν αντικειμενικοί δομικοί περιορισμοί. Η διαλεκτική σχέση των δύο, έγκειται στην έννοια της *αναπαράστασης*, όπως αυτή προέρχεται από τις

αντικειμενικές δομές, αλλά και ενσωματώνεται στην καθημερινή πρακτική των δρώντων. Ενδεχομένως, αυτή η περιγραφή, μάς βοηθά να κατανοήσουμε το λόγο για τον οποίο, ο Γάλλος κοινωνιολόγος αναφέρεται στη θεωρία του χαρακτηρίζοντάς την ως *δομικό κονστρουκτιβισμό ή γενετικό δομισμό*. (Κατριβέσης, 2004: 349). Ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνονται τα νοήματα, αποτελεί έναν βαθμό ενσωμάτωσης της κοινωνικής δομής, καθιστώντας τη σχέση δομής και δρώντος, αδιαχώριστη. Επηρεασμένος από τον υπαρξισμό του Sartre, θεωρεί το άτομο ως δημιουργό του κοινωνικού του κόσμου, δίχως όμως να υιοθετεί την άποψη πως το δρών υποκειμένο έχει την απόλυτη ελευθερία της βούλησης, και μπορεί να ασκήσει καθοριστική επίδραση στη δομή. Συνάμα, απομακρύνεται από την ταυτότητα του *ευτυχή δομιστή* που είχε προσωρινά υιοθετήσει, υπό την επίδραση του Claude Levi Strauss στο Πανεπιστήμιο του Παρισιού, και οδηγείται στο συμπέρασμα ότι ο δομισμός είναι επίσης περιοριστικός, δίχως όμως τα άτομα να είναι άθυρμα, μαριονέτες σε ένα παιχνίδι (Ritzer, 2012: 539).

Η θεωρία του που δίνει εστίαση στην πρακτική, αντλεί επίδραση από το μαρξισμό, δίχως όμως να κατατάσσει τον Bourdieu στο μαρξιστικό ρεύμα. Ωστόσο, υποβόσκει στο έργο του, ένα ηθικό περιεχόμενο, ανάδειξης των μορφών κυριαρχίας, και απελευθέρωσης του κοινωνικού υποκειμένου από αυτές. Σημειώνεται, εξάλλου, ότι οι επιδράσεις στο έργο του είναι πολλές και αποκλίνουσες, καθώς ο ίδιος δεν επιθυμούσε να ενσωματώσει στην ταυτότητά του κανέναν έτερο – ισμό, αλλά να αναπτύξει έναν κριτικό διάλογο και αντίλογο με αυτούς, διαμορφώνοντας μια νέα θεωρητική κατεύθυνση στην κοινωνιολογία (Ritzer, 2012: 540).

7.3.1. Η κοινωνική πρακτική κατά Bourdieu : η σύνθεση δομής και δράσης

Ο Bourdieu, αναγνωρίζει τη δυναμική της δομής, και τής αποδίδει ένα περισσότερο ταξικό περιεχόμενο, και όχι τόσο πολιτισμικό, όπως οι δομιστές της εποχής του. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια, ότι ακολουθεί το δομικό μαρξισμό, όπως έχει ήδη τονιστεί. Ο Bourdieu, θεωρεί ότι υπάρχουν αντικειμενικές συνθήκες στη διαμόρφωση της δομής, που δεν αφορούν αμιγώς σε μια κοινωνική κατασκευή, αλλά έχουν μια ανεξαρτησία από τη συνείδηση. Όμως, αυτές τελούν σε διαλεκτική σχέση με τους δρώντες, καθώς

είναι ικανές να προσανατολίζουν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, και άρα να μεταφέρουν τους αντικειμενικούς περιορισμούς στη σκέψη και την πράξη των ατόμων. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η συνείδηση, δεν είναι αμιγώς αντικειμενικός, αλλά κονστρουκτιβιστικός, καθώς ο στοχαστής επιδιώκει να αποδώσει μια προθετικότητα στην κοινωνική δράση (Κατριβέσης, 2004: 349-352).

Για τον Bourdieu, η μελέτη των αντικειμενικών δομών, οι οποίες αφορούν σε διαφορετικά πεδία, δεν μπορεί να ιδωθεί ανεξάρτητα από τον τρόπο που τελείται η νοητική κατασκευή. Ωστόσο δεν αρκεί απλώς να ιδωθεί, αλλά δεν μπορεί να διαχωριστεί στην ανάλυση, καθώς τα νοήματα, έως ένα βαθμό αποτελούν προϊόν ενσωμάτωσης της δομής, αλλά και ενέχουν τη δυνατότητα επιλογής, όπως αυτό ερμηνεύεται με την περίφημη έννοια του *habitus*.

7.3.2. Habitus

Η μεγάλη συνεισφορά της κοινωνιολογικής θεωρίας του Bourdieu αφορά την έννοια του *habitus*. Η μετάφρασή του στα ελληνική γλώσσα, δεν αποτελεί καθόλου εύκολη υπόθεση, καθώς ανάλογα με την απόδοση, ερμηνεύεται και η προσέγγιση της θεωρίας του Γάλλου στοχαστή. Έτσι, απαντά στη βιβλιογραφία ως *έξη*, *προδιάθεση*, *έθος* κ.λπ. Η δυσκολία έγκειται στο ότι οι μεταφράσεις δεν μπορούν να αποδώσουν τη διαδικασία της ενσωμάτωσης, της σωματοποίησης που συνδέεται με αυτή τη θεωρία (Μαρκουλάτος, 2007: 365-368). Ο Κατριβέσης, επιλέγει τη λέξη *έθος*, καθώς έχει αναφορές στην αριστοτελική έννοια, αλλά και στη μεσαιωνική και εγγεληνική φιλοσοφία, θεωρώντας ότι εκφράζει καλύτερα την πρόθεσή του Bourdieu, να ξεφύγει από ένα δομισμό που δεν αναγνωρίζει τη σημασία του υποκειμένου, ενώ ταυτόχρονα δεν οδηγείται στο να υπερασπίζει μια φιλοσοφία του υποκειμένου (Κατριβέσης, 2004: 351). Η διατριβή επιλέγει κύρια τη χρήση της λατινικής απόδοσης *habitus*.

Ο Bourdieu, ορίζει το *habitus* ως ένα σύστημα που απαρτίζεται από σκέψεις, αξίες, νοήματα που υπάρχουν ενσωματωμένα στο άτομο και που εκδηλώνονται με την κοινωνική πρακτική. Η ενσωμάτωση τους, δεν είναι μια διαδικασία αμιγώς υποκειμενική, καθώς αφορά σε μια διεργασία, μια *σωματοποίηση* της κοινωνικής νόρμας στο άτομο. Επομένως, η προθετικότητα δεν αφορά μόνο νοητικά περιεχόμενα, αλλά και την ενσωμάτωση της δυναμικής της κοινωνικότητας (Μαρκουλάτος, 2007: 366). Το *habitus* αποτελεί ένα φορέα κοινωνικοποίησης που λειτουργεί ως κληροδότης

των στοιχείων του πολιτισμού, των θεσμών, των παραδόσεων, των επιτευγμάτων, μεταφέρει, λοιπόν, τις εναποθηκευμένες εμπειρίες του παρελθόντος στο δρώντα άτομο ή ομάδα. Ως εκ τούτου, θεωρείται προϊόν της ιστορίας που επιδρά στην τωρινή κοινωνική πρακτική (Παναγιωτόπουλος, 1992: 32). Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή δεν συνδέεται με την ιστορικότητα που διαπιστώνεται στον Bulmer, καθώς αυτή δεν ενέχει το περιεχόμενο της *στάσης*, που απορρίπτει ο στοχαστής της συμβολικής διαντίδρασης.

Σύμφωνα με τον ορισμό που έδωσε ο Μουζέλης (1994: 54): «*To habitus μπορεί να θεωρηθεί ως ένα υποκειμενικό αλλά όχι ατομικό σύστημα από εσωτερικευμένες δομές, σχήματα αντίληψης, σύλληψης και δράσης τα οποία είναι κοινά σε όλα τα μέλη μιας ομάδας ή τάξης και που συνιστούν την προϋπόθεση κάθε αντικειμενοποίησης και ενόρασης*».

Η μεγάλη καινοτομία στην έννοια του habitus είναι η δυαδικότητά της. Αυτό σημαίνει ότι εκτός από την ιστορικότητά της, τη λειτουργία της ως *δομημένη δομή* που περιλαμβάνει τις κληρονομημένες προδιαθέσεις, συνάμα λειτουργεί και ως *δομούσα δομή*. Η ενσωμάτωση της κοινωνικής πρακτικής, του κοινωνικού συστήματος της σκέψης και της δράσης, λειτουργεί στην ουσία ως ένας τρόπος, κατά τον οποίο ενσωματώνει τις αντικειμενικές συνθήκες, την αντικειμενικότητα των δομών. Οι κοινωνικές πρακτικές σωματοποιούνται και διαμορφώνουν ενεργές τάσεις κοινωνικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, ο Bourdieu δεν εξετάζει αυτή τη συνθήκη ως μια νευροφυσιολογική διαδικασία, αλλά την ερμηνεύει ως ένα δυναμικό μηχανισμό, ο οποίος πραγματώνεται μέσα από την πρακτική. Στην ουσία το *habitus* όταν εκδηλώνεται, λειτουργεί ως ένα μέσο επιβεβαίωσης, επικύρωσης της κοινωνικής δράσης, το οποίο σημαίνει ότι το δρών υποκείμενο δεν εξετάζεται ως ατομική περίπτωση, ή ατομική ιδιαιτερότητα, αλλά εμφανίζεται ως μια επικύρωση ότι η πράξη ακολουθεί την κοινή λογική (Ritzer, 2012: 541). Η κοινή λογική, θυμίζει τον υποκειμενισμό της *συνδυασμένης δράσης* του Bulmer, αλλά στη σκέψη του Bourdieu, ακολουθεί άλλη διαδρομή. Ο Blumer αποκηρύσσει τη *στάση*, σε αντίθεση με τους Park και Mead, οι οποίοι υποστήριζαν ότι η αντικειμενική πλευρά της πραγματικότητας εκφράζεται μέσα από τις αξίες μιας ομάδας, ενώ η υποκειμενική μέσα από τη *στάση*, το attitude που έχει το άτομο σε σχέση με αυτές τις αξίες, μια προδιάθεση, έναν προσανατολισμό του ανθρώπου απέναντι στις αξίες. Ως αξίες, δε, εννοούνται το σύνολο των ιδεών, των πεποιθήσεων. Ένας θεσμός επομένως είναι μια αξία, όμως το

συναίσθημα που διαμορφώνεται απέναντι του, είναι μια στάση Αλεξανδρόπουλος, 2006: 190-192). Ωστόσο, στον Bourdieu δεν είναι απλώς μια *στάση*, είναι σύνθεση δομής και δράσης.

Ο Bourdieu απομακρύνεται από την ερμηνεία της πρακτικής ιδωμένης υπό το πρίσμα της άμεσης εμπειρίας – ένα δρόμο που ακολουθεί ο Blumer- και ως εκ τούτου απομακρύνεται από ένα στείο υποκειμενισμό, ή φαινομενολογική ερμηνεία. Μέσα από την πρακτική, αναδύονται δομημένες προδιαθέσεις, *έξεις*, ως *δομημένες δομές*, ενώ παράλληλα το *habitus* την ίδια στιγμή λειτουργεί ως *δομούσα δομή*, καθώς επικυρώνει, αλλά και αναπαράγει τις προδιαθέσεις. Με αυτόν τον τρόπο, ανάγει το γενικό σε ατομικό, υποκειμενοποιεί την αντικειμενικότητα, καθώς την ενσωματώνει σε κάθε άτομο, με τις *δομούσες δομές* να αποτελούν γενεσιουργίες αλλά και οργανωτικές αρχές της κοινωνικής πρακτικής, αλλά και των αναπαραστάσεων (Μαρκουλάτος, 2007: 365, Μουζέλης, 2000: 177, Παναγιωτόπουλος, 1992: 32, Bourdieu, 2006: 13-18).

Αυτή η διαδικασία τονίζει ο Bourdieu, δεν είναι μια συνειδητή λειτουργία, αλλά ασυνείδητη και ως εκ τούτου δεν επιθυμεί να αποδώσει στο *habitus* μια συμπεριφοριστική εξήγηση, την οποία αποφεύγει μέσα από την απουσία αιτιοκρατίας. Ο στοχαστής δεν αναφέρεται σε μια ελεύθερη βούληση, αλλά σε μια σωματοποιημένη εκμάθηση, η οποία δεν αποκτάται όπως η γνώση (Μουζέλης, 2000: 194-195). Το *habitus* είναι ασυνείδητο, αλλά εγγεγραμμένο στο σώμα, όντας μια ημι-αυτόματη συνθήκη, η οποία καθοδηγεί τον τρόπο σκέψης και δράσης του ατόμου, ή ως *βουβή πείρα του κόσμου* κατά Bourdieu (1999^a: 34). Δεν είναι μια γνώση που αποκτάται μέσα από διανοητική διεργασία, αλλά είναι νοητικές, ή γνωστικές δομές που υπάρχουν ως ένα *έχειν* που μετασχηματίζεται σε *είναι* μέσα από την κοινωνική πρακτική (Κατριβέσης, 2004: 351, Ritzer, 2012: 541).

Το υποκείμενο, το άτομο δεν είναι αμέτοχο της όλης διαδικασίας, αλλά αντίθετα συμβάλει μέσα από τη δομιστική στρουκτουραλιστική προσέγγιση του Bourdieu. Εκτός της δυαδικότητας (δομημένη/δομούσα) της δομής, ο Bourdieu, επιπλέον ξεφεύγει από τη μηχανιστική ερμηνεία της απλής επικύρωσης και αναπαραγωγής της δομής, αλλά αναγνωρίζει στο δρών υποκείμενο και τη δυνατότητα μιας μη αναπαραστατικής λειτουργίας. Κάθε άτομο διαμορφώνει, εξάλλου, ένα διαφορετικό *habitus*, ανάλογα με την αναπαράσταση που έχει για την κοινωνική δομή, τον κοινωνικό του κόσμο, το οποίο σημαίνει ότι δεν υπάρχει μία και μόνη δομή που επιβάλλεται στα άτομα. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει αυθορμησία στο

άτομο, ή προσαρμοστικότητα, ή ότι ο κόσμος αποτελείται από πολλαπλά σύμπαντα νοητικά. Μάλιστα ο Bourdieu, ονομάζει *υστέρηση*, όταν ένα άτομο έχει διαμορφώσει ένα *habitus*, αλλά καλείται, λόγω για παράδειγμα μιας ακραίας αλλαγής, να προσαρμοστεί σε μια ομάδα ή σε ένα *πεδίο* με εντελώς άλλα χαρακτηριστικά, για παράδειγμα οι νεόπλουτοι (Ritzer, 2012: 543).

Όμως, το πλέον σημαντικό είναι το γεγονός, ότι ο στοχαστής αναγνωρίζει στο δρών υποκείμενο μια βολονταριστική ελευθερία, την οποία αποδίδει με την έννοια της *στρατηγικής*, σαφώς επηρεασμένος από τους νεοκλασικούς οικονομολόγους και την ορθολογική επιλογή, την οποία, όμως, θέτει σε κριτική διάσταση και άλλη λογική. Βάση, ορθολογικού υπολογισμού, το άτομο δύναται να εξετάσει τις συνέπειες της πράξης, με τη γνώση που τού προσφέρει ασυνείδητα το *habitus*, και να κάνει την επιλογή για τη βέλτιστη *στρατηγική* που θα οδηγήσει στο ευκαίο αποτέλεσμα. Ωστόσο, αυτή διάσταση απέχει τα μέγιστα από τη βεμπεριανή ορθολογικότητα και το ατσάλινο κλουβί της εξορθολογικοποίησης, ή της ορθολογικής επιλογής. Για τον Bourdieu, η ιδέα της *στρατηγικής*, δεν είναι μια εξολοκλήρου συνειδητή διαδικασία, καθώς διαμεσολαβεί το *habitus*, και ως εκ τούτου, είναι περισσότερο μια διαισθητική διαδρομή, μια λογική της πρακτικής, στην οποία οδηγεί η γνώση του *habitus* (Μουζέλης, 2000: 195). Όπως εξαιρετικά το διατυπώνει ο Ritzer: «*η έξη απλώς “εισηγείται” τι θα πρέπει οι άνθρωποι να σκέφτονται και ποια είναι η δέουσα επιλογή δράσης. Οι άνθρωποι μετέχουν συνειδητά σε μια διαβούλευση επιλογών*» παρά το γεγονός ότι η όλη διαδικασία ανακλά το *habitus* (Ritzer, 2012: 542). Η έξη, επομένως, δεν καταργεί τη ημι-αυτόνομη *στρατηγική*. Επομένως, η *στρατηγική* δεν αφορά σε μια στείρα ασυνείδητη υπακοή σε μια επιβολή της δομής, καθώς αυτό θα εξόκειλε σε δομιστικές προσεγγίσεις, αλλά ούτε και καταλήγει σε έναν απόλυτο βολονταρισμό. Η *στρατηγική* είναι ημι-αυτόνομη, συνθέτοντας την ανακλαστική αίσθηση της θέσης του δρώντος σε ένα *πεδίο*, το οποίο ορίζει και τον περιορισμό αυτής της ανάκλασης (Παναγιωτόπουλος, 2009: 45).

Επομένως, το *habitus* διαμορφώνει τον κοινωνικό κόσμο, αλλά διαμορφώνεται από αυτόν, ως μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην εσωτερικευση της αντικειμενικότητας, και την έκφραση της υποκειμενικότητας (Bourdieu, 2006: 32, 72). Επομένως, το *habitus* δεν απορρίπτει τον δρώντα, όμως δεν καταλήγει σε ένα βολονταρισμό, ενώ αντίστοιχα δεν αποδέχεται την επιβολή μιας δομής και μιας

συνθήκης, όπως για παράδειγμα της οικονομίας στα άτομα, δίχως όμως να απορρίψει τη δύναμη της αντικειμενικότητας.

7.3.3. Τα πεδία ως χώρος ανταγωνισμού

Η περιγραφή της αντικειμενικότητας, εκφράζεται με την έννοια του *πεδίου* στη θεωρία του Bourdieu. Το *πεδίο*, όμως δεν αντιμετωπίζεται με όρους δομισμού, αλλά μάλλον σχεσιοκρατικά. Αυτό σημαίνει ότι ο στοχαστής, εξετάζει όχι μόνο τη δυαδικότητα του *habitus*, αλλά και τις σχέσεις που υπάρχουν στον κοινωνικό κόσμο. Σημειώνεται, ότι αναφερόμαστε σε σχέσεις, και όχι σε διαντίδραση μεταξύ φορέων, ή δυποκειμενικές δράσεις, όπως συναντήσαμε στον Blumer, ή σε επικυριαρχία της *δεσπόζουσας δομής* που είδαμε στον Althusser. Αντίθετα, ο Bourdieu αναγνωρίζει την ύπαρξη αντικειμενικών σχέσεων, οι οποίες υπάρχουν ανεξαρτήτως συνείδησης, επιλογής και βούλησης των δρώντων, μια διάσταση που μας θυμίζει τη μαρξική θέση της *Γερμανικής Ιδεολογίας* (Μουζέλης, 2007: 195). Όμως, αντίθετα από το μαρξικό σχήμα, ο Bourdieu δεν υποστηρίζει την ύπαρξη ενός μόνο *πεδίου*, αλλά πολλών ημι-αυτόνομων πεδίων που συγκροτούν τον κοινωνικό κόσμο, όπως για παράδειγμα, το καλλιτεχνικό, το θρησκευτικό ή το πεδίο της ανώτερης εκπαίδευσης. Κάθε πεδίο διέπεται από διαφορετική λογική και καλλιεργεί διαφορετικό *habitus* σε σχέση με τα διακυβεύματα των ατόμων. Επιλέγει να περιγράψει την έννοια του *πεδίου*, ως ένα χώρο παιχνιδιού, ή μάλλον ως πεδίο μάχης, καθώς θεωρεί ως κίνητρο της κοινωνικής πρακτικής την προστασία των κεκτημένων του ατόμου στο εν λόγω πεδίο, της διατήρησης της θέσης του, ή η βελτίωσή της. Άρα κινητήριο μοχλός της κοινωνικής πρακτικής είναι στην ουσία το συμφέρον, που καθοδηγεί τις στρατηγικές ατομικές ή και συλλογικές, σε έναν ανηλεή ανταγωνισμό εντός του πεδίου, καθώς καθοδηγούνται από ένα ταυτόσημο διακύβευμα, μια διάσταση που ίσως θυμίζει τον βεμπεριανό μεθολογικό ατομισμό, ήτοι την ανάλυση του Βέμπερ για τις τάξεις και το κινήγι για τη βιοτική ευκαιρία ως βελτίωσης της θέσης του ατόμου στην αγορά (Ritzer, 2012: 543, Κατριβέσης, 2003: 358-359, Αλεξίου, 2009: 214-215).

Συνακόλουθα, τα πεδία αποτελούν χώρους με χαρακτηριστικό τους την κοινωνική ιεραρχία, και ως εκ τούτου την ανισότητα, ανάλυση που ερμηνεύει την κοινωνική πρακτική ως ανταγωνιστική, ως *μια κατάσταση της σχέσης δύναμης* (Μπουρντιέ, 1999^β: 65). Επομένως, η δομή του πεδίου καθορίζει στην ουσία τις

στρατηγικές μέσα από τις οποίες οι δρώντες επιδιώκουν, είτε ατομικά, είτε συλλογικά να διατηρήσουν ή να βελτιώσουν την κοινωνική ιεραρχία, και για αυτό και χαρακτηρίζονται ως ημι-αυτόνομες. Σημειώνεται ότι, η δυνατότητα επιλογής της στρατηγικής, σχετίζεται μεν με τους νεοκλασικούς οικονομολόγους, οι οποίοι προκρίνουν το στοιχείο της ορθολογικής επιλογής, μόνο που στον Bourdieu δεν έχει μόνο οικονομικό χαρακτήρα, γεγονός που αποτελεί και κριτική του απέναντι στο ρεύμα αυτό που κερδίζει έδαφος, στους θεωρητικούς κύκλους της εποχής του (Κατριβέσης, 2004: 363-364).

Ωστόσο, παρά την αναγνώριση αυτή, ο Bourdieu δεν καταλήγει σε μια ταξική πόλωση, καθώς σε αντίθεση με το μαρξικό σχήμα αναγνωρίζει την ύπαρξη της κοινωνικής κινητικότητας. Στη θεωρία του Bourdieu, το συμφέρον δεν έχει μόνο οικονομικό, υλιστικό χαρακτήρα, αλλά αφορά τις στρατηγικές του ατόμου ή της ομάδας που μέσα από την κοινωνική πρακτική, επικυρώνονται ως επιτυχείς ή όχι για τη θέση στο πεδίο (Κατριβέσης, 2004: 364, Παναγιωτόπουλος, 1992: 47). Μεγαλύτερη, όμως, διαφοροποίηση σε σχέση με τον μαρξισμό, είναι ότι ο Γάλλος κοινωνιολόγος, δίνει μια άλλη ερμηνεία στην έννοια κεφάλαιο

Για τον Bourdieu το κεφάλαιο δεν έχει μόνο οικονομική μορφή, αλλά αντίθετα επιχειρεί μια καινοτόμα τυπολογία, η οποία υιοθετείται από πολλούς ερευνητές μέχρι και σήμερα. Ειδικότερα, διακρίνει το οικονομικό κεφάλαιο, το κοινωνικό κεφάλαιο το πολιτισμικό κεφάλαιο, και το συμβολικό κεφάλαιο. Το οικονομικό κεφάλαιο αναφέρεται στο τι κατέχει ένα άτομο και όχι μια ερμηνεία των σχέσεων παραγωγής. Αναφέρεται, εν γένει στα οικονομικά συμφέροντα, αλλά και στη διανομή του πλούτου, όχι μόνο την παραγωγή του. Ωστόσο, ο Bourdieu, τονίζει ότι το οικονομικό κεφάλαιο είναι η βάση που *χρωματίζει την ανθρώπινη ύπαρξη*, καθώς αποτελεί συντελεστή βάση του οποίου το ένα κεφάλαιο, μετατρέπεται σε άλλο (Κατριβέσης, 2004: 366). Αυτό σημαίνει, ότι όλα τα υπόλοιπα κεφάλαια, έχουν αξία όταν εν δυνάμει μπορούν να μεταβληθούν σε οικονομικό κεφάλαιο (Ρωμανός, 2007: 356-357).

Το κοινωνικό κεφάλαιο αναφέρεται στην κοινωνική του θέση, τι κοινωνικές σχέσεις έχει ή δύναται να έχει. Οι κοινωνικές δικτυώσεις ως κεφάλαιο, εξετάζονται ως όγκος κεφαλαίου, και ως εκ τούτου, ο Bourdieu αναγνωρίζει ότι σε κάθε πεδίο υπάρχουν ανισότητες στην κατανομή του. Η σημασία του κοινωνικού κεφαλαίου, είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς ο Γάλλος κοινωνιολόγος, δεν εξετάζει μόνο τις αντικειμενικές του διαστάσεις, όσον αφορά τον όγκο κεφαλαίου και την ανισότητα,

αλλά θεωρεί ότι για να υπάρχει αυτή η δυναμική στις κοινωνικές δικτυώσεις, θα πρέπει να αναγνωρίζεται η αξία τους από τα άτομα. Τα άτομα, πρέπει να αναγνωρίζουν αξία σε αυτές, με την έννοια ότι μπορούν να κινητοποιήσουν κατά αποδοτικό τρόπο τα κοινωνικά τους δίκτυα και να οικειοποιηθούν οφέλη (Κατριβέσης, 2004: 364).

Αντίστοιχα, το πολιτισμικό κεφάλαιο, αφορά στα ποια είναι τα χαρακτηριστικά της νομιμοποιημένης γνώσης, πώς αυτή σωματοποιείται και κατευθύνει συμπεριφορές, αξίες, τρόπο ζωής. Ωστόσο, ίσως η πιο ενδεικτική αναφορά της θεωρίας του, αφορά στο συμβολικό κεφάλαιο, καθώς αποτελεί στην ουσία τη διαλεκτική σχέση αντικειμενικότητας και υποκειμενικότητας. Στο έργο αναφορά *Η Διάκριση, Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης* (1979), ο Bourdieu επιτελεί μια τομή στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, προτείνοντας σε συνέχεια εκτεταμένων εμπειρικών ερευνών, μια νέα διαστρωμάτωση της γαλλικής κοινωνίας, μέσα από τη μελέτη του γούστου και της κουλτούρας. Το γούστο και η εκδήλωση της κουλτούρας σε θέματα φαγητού ή μουσικής, για τον Bourdieu αποτελεί μια πραγματική διαλεκτική σχέση αντικειμενικών και υποκειμενικών διαστάσεων, μια σύνθεση στην κοινωνική πρακτική ατόμου και δομής. Ενώ, το γούστο θεωρείται ατομική ιδιότητα, ωστόσο, ο κοινωνιολόγος αντιπροτείνει ότι αποτελεί έκφραση του *habitus*, και ως εκ τούτου είναι μια ημι-αυτόνομη έκφραση, η οποία ενέχει περιορισμούς. Οι περιορισμοί αυτοί, δεν προκύπτουν αμιγώς μέσα από το σχήμα της οικονομίας, αλλά μέσα από την εναλλακτική τυπολογία κεφαλαίων που προτείνει (Παναγιωτόπουλος, 2009: 27-35). Εξάλλου, οι περιορισμοί αυτοί ενέχουν το στοιχείο του διακυβεύματος, της σχέσης κόστους/οφέλους, των προϋποθέσεων που έχει το παιχνίδι, για να συμμετάσχει κανείς, όπως για παράδειγμα οι τίτλοι σπουδών, ή η περιουσία (Κατριβέσης, 2004: 361).

Στη *Διάκριση* καταλήγει σε ένα συμπέρασμα, ότι η γαλλική κοινωνία διαμορφώνεται μέσα από μια κοινωνική ιεραρχία της ελίτ, της μικροαστικής τάξης και της εργατικής. Εστιάζοντας στην μικροαστική τάξη, ο Bourdieu θεωρεί ότι υπάρχουν σημαντικές ποιοτικές διαφορές σε σχέση με το παρελθόν, καθώς καθορίζεται από το συνδυασμό πολιτισμικού και οικονομικού κεφαλαίου, καθώς διαθέτει καλύτερη μόρφωση και άρα πολιτισμικό κεφάλαιο και οικονομικό κεφάλαιο. Στο παρελθόν, τονίζει, ότι οι μικροβιοτέχνες, αντίθετα, είχαν περισσότερο οικονομικό κεφάλαιο και λιγότερο πολιτισμικό (Bourdieu, 2009: 492-503).

Εξάλλου, στο πολιτισμικό κεφάλαιο διακρίνονται τρεις μορφές: η *αντικειμενική*, η *ενσωματωμένη*, η *θεσμοποιημένη*. Η *αντικειμενική* αφορά και τα

πολιτιστικά αγαθά, κατά την εμπορευματική ερμηνεία, ήτοι μια αντικειμενική μορφή που καθιστά ένα πολιτιστικό αγαθό, ικανό να παραχθεί ή να καταναλωθεί. Η ενσωματωμένη μορφή, αναφέρεται σε ένα πολιτισμικό habitus, το νόημα που αποδίδεται. Τέλος, η *θεσμοποιημένη*, αφορά την επικύρωση αυτού του νοήματος μέσα από θεσμούς, όπως το μουσείο που επικυρώνει την αξία ενός καλλιτέχνη, ή το σχολείο που κατά τον Bourdieu επιμορφώνει την εργατική τάξη κατά τρόπο που να ενσωματώνει την κοινωνική ιεραρχία, τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας (Ρωμανός, 2007: 356-358, Κατριβέσης, 2004: 371-372). Επομένως, οι θεσμοί συμβάλλουν στο να εξασφαλίζεται η συλλογική υπεράσπιση του κεφαλαίου και του πεδίου, αλλά και λειτουργούν ως ρυθμιστές του ανταγωνισμού (Κατριβέσης, 2004: 364).

Η τυπολογία που προτείνει ο Bourdieu, μπορεί να αφορά σε διαφορετικά κεφάλαια, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι αυτά είναι διαχωρισμένα και ανεξάρτητα το ένα από το άλλο. Αντίθετα, τα χαρακτηρίζουν στενές σχέσεις, καθώς το ένα κεφάλαιο μπορεί να μεταμορφωθεί σε άλλα, πχ το πολιτισμικό σε οικονομικό, και μάλιστα κάθε πεδίο αποτελεί ένα είδος ανταγωνιστικής αγοράς, μέσα στο οποίο παρατάσσονται τα διάφορα είδη κεφαλαίου (Ritzer, 2012: 543). Για αυτό και ο Bourdieu, εξετάζει την πορεία της ανθρωπότητας μέσα από την ιεράρχηση των αξιών, και θεωρεί ότι όπως σε κάθε εποχή αλλάζουν οι κυρίαρχες αξίες, νοήματα, κατά αντιστοιχία αλλάζουν και τα κεφάλαια (Κατριβέσης, 2003: 361-362). Για αυτό, η κυριαρχία δεν αφορά έναν οικονομικό ντετερμινισμό, αλλά τις σχέσεις κυριαρχίας σε πολλά επίπεδα. Για τον Bourdieu, η κοινωνική τάξη αποτελεί μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στον αντικειμενικό καθορισμό της και στην ιεραρχία που αποδίδεται στα κεφάλαια από τους δρώντες, κατά τρόπο που κάθε ιστορική εποχή διαφοροποιείται, καθιστώντας την ιεράρχηση των κεφαλαίων, μάλλον ρευστή και ευμετάβλητη. Επομένως, η θεωρία της πρακτικής στον Bourdieu δεν κατέχει ένα υπερ-ιστορικό περιεχόμενο, όπως στον Althusser, δεν υφίσταται ένας υπερ-ιστορικός και καθολικός νόμος που να καθορίζει τις σχέσεις έξω, πεδίων. Όπως το θέτει: «η έξη είναι υπερβατική, εντός όμως του ιστορικού χρόνου, και συνδέεται άμεσα με τη δομή και την ιστορία ενός πεδίου» (αναφέρεται σε Ritzer, 2012: 549).

Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαιτέρως σημαντικό εξετάζοντας το συμβολικό κεφάλαιο, καθώς στην ουσία αποτελεί το μέσο νομιμοποίησης των κοινωνικών φορέων. Απαιτεί την αναγνώριση, απαιτεί την ενσωμάτωση στη νοητική δομή για να

αποδώσει αξία και σημασία. Ως εκ τούτου, αν ένα κεφάλαιο, δεν μπορεί να μεταμορφωθεί σε συμβολικό, τότε δεν έχει καμία πρακτική αξία. Επομένως, η έννοια των κεφαλαίων κατά Bourdieu έχει μια αντικειμενική υπόσταση, η οποία αφορά την υλιστική του διάσταση, όπως αυτή καθορίζεται από την κοινωνική θέση και το οικονομικό κεφάλαιο, αλλά αυτή συνοδεύεται άρρηκτα από την υποκειμενική υπόσταση, η οποία αναφέρεται στις παραστάσεις των φορέων, στο συμβολικό κεφάλαιο (Κατριβέσης, 2004: 369).

7.3.4. Το Habitus στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η κοινωνική ιεραρχία στο σχολείο.

Το habitus ενσωματώνει τις αναπαραστάσεις, ανακλά τις αντικειμενικές κοινωνικές διαιρέσεις, άρα την ταξική δομή και τις λοιπές ιεραρχίες, πχ. φύλο, ηλικία, τάξη (Ritzer, 2012: 541). Στο περίφημο έργο του *Οι Κληρονόμοι, Οι Φοιτητές και η Κουλτούρα* (1964), ο Bourdieu καταρρίπτει το συμβολισμό του σχολείου και των ευρύτερα των εκπαιδευτικών μηχανισμών ως δημοκρατικών οργάνων, αλλά και ως μηχανισμούς που επιτρέπουν την κοινωνική κινητικότητα, υπό το ιδεολογικό πρίσμα του *απελευθερωτικού σχολείου*. Στη σκέψη του Bourdieu, το σχολικό σύστημα παρουσιάζεται ως απελευθερωτικό, αλλά αποκρύπτεται ο πραγματικός του ρόλος, ήτοι ότι λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής της δομής των ταξικών σχέσεων (Κατριβέσης, 2004: 373). Αυτή τη διάσταση την εντοπίσαμε και στον Althusser, όμως ο Bourdieu, δεν εντοπίζει το φορέα της κυριαρχίας στους ΙΜΚ του κράτους, δεν το εξετάζει ως επιβολή των θεσμών στο άτομο, αλλά το εξετάζει μέσα από τη διαλεκτική σχέση *habitus* - πεδίου.

Όντως και ο Bourdieu, εξετάζει το πεδίο της εκπαίδευσης, ως μέσο αναπαραγωγής των κοινωνικών τάξεων και ανισοτήτων, στην οποία μετέχουν και οι εκπαιδευτές, λόγω της βαρύτητας της κληρονομημένης κουλτούρας, και ως εκ τούτου χαρακτηρίζει το σχολείο ως *συντηρητικό*, ως έναν από τους αποτελεσματικούς μηχανισμούς κοινωνικής συντήρησης (Bourdieu, 1966: 359-360). Επίσης, ο στοχαστής θεωρεί ότι το πεδίο της εξουσίας, της πολιτικής και των θεσμών της, είναι το πλέον σπουδαίο (Ritzer, 2012: 544).

Ωστόσο, η προσέγγιση του δεν εξετάζει το ζήτημα με όρους μαρξιστικής προσέγγισης της ιδεολογίας, αλλά αντίθετα το πραγματεύεται μέσα από τη σύνθεση

habitus/πεδίου. Στη συνθετική του προσέγγιση, ωστόσο, αναδεικνύεται ως κεντρικής σημασίας το πολιτισμικό και συμβολικό κεφάλαιο. Το πολιτισμικό κεφάλαιο και οι θεσμοί νομιμοποίησής του, όπως είναι η εκπαιδευτική ιεραρχία, το σχολείο, οι τίτλοι και τα πτυχία και η επιμέρους ιεραρχία τους, αποτελούν αναγκαία συνθήκη εκμάθησης και κατανόησης της πολιτισμικής ανισότητας στους νέους. Μέσα από την οικογένεια κληρονομείται ως φυσική η κοινωνική θέση, και το σχολείο στη συνέχεια επικυρώνει αυτή την επιλογή που έχει γίνει με κοινωνικά κριτήρια, και που στην ουσία λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής της κοινωνίας. Για αυτό και δίνει μεγάλη βαρύτητα στο οικογενειακό περιβάλλον, ιδίως μέχρι την είσοδο στη μέση εκπαίδευση, καθώς μέχρι εκείνο το σημείο, δεν έχει ασκηθεί επί μακρόν η ομοιογενοποιητική δράση του σχολείου. Στην ουσία το πεδίο της εκπαίδευσης, και ιδίως το σχολείο, αποτελεί μια θεσμοθετημένη έκφραση του πολιτισμικού κεφαλαίου, καθώς η οικογένεια διαμορφώνει ένα πολιτισμικό κεφάλαιο που αποτελεί εκμάθηση της ταξικής θέσης από την οικογένεια (Κατριβέσης, 2004: 370, 375). Χαρακτηριστική είναι η διαφορά ανάμεσα σε Γάλλους υπηκόους και μαθητές που προέρχονται από ξένες χώρες, η επίδοση των οποίων οφείλεται στη διαφορετική κοινωνική δομή της οικογένειας (Bourdieu, 1966: 363). Κατά τον Bourdieu, υποκειμενικότητα και αντικειμενικότητα συνυφαίνονται μέσα από την κοινωνική πρακτική ως εκδήλωση των συνηθειών που έχουν αποκτήσει, οι οποίες σωματοποιούνται στο άτομο από τη παιδική του ηλικία, για αυτό και η σημασία που δίνει ο κοινωνιολόγος στο οικογενειακό περιβάλλον. Το *habitus*, εξάλλου, αφορά στις κοινωνικοποιήσεις, οι οποίες αναπτύσσονται στις κοινωνικές δομές και εκφράζεται στην ανάληψη του κοινωνικού ρόλου του κάθε μέλους (Καντζάρα, 2008: 191).

Ενώ στον Althusser η ανάγκη για ταξική αναπαραγωγή προκύπτει μέσα από τη *δεσπόζουσα δομή* της οικονομίας και της ανάγκης για ένα καταμερισμό της εργασίας αντίστοιχο, στον Bourdieu, παρά την εγγύτητα στα αποτελέσματα, η αιτία δεν είναι μια ταξική αναπαραγωγή, αλλά μια κοινωνική αναπαραγωγή. Στην ουσία το εκπαιδευτικό σύστημα, λειτουργεί ως σύστημα επιλογής, καθώς ευνοεί της ανώτερες τάξεις έναντι των άλλων, μέσα από τη σωματοποιημένη λειτουργία του *habitus*. Η προνομιακή μεταχείριση γίνεται εμφανής στους τίτλους σπουδών, που λειτουργούν στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες, ως απονομή ιδιοτήτων, κατά τρόπο αντίστοιχο που λειτουργούσαν οι τίτλοι ευγενείας στο μεσαιωνικό παρελθόν. Οι ιεραρχημένοι τίτλοι σπουδών, κατατάσσουν τα άτομα συμβολικά, διαμορφώνοντας μια συμβολική

αξιολογική κρίση για την ποιότητά τους: πχ θετική με λίαν καλώς, αρνητική με μια κάτω της βάσης βαθμολογίας (Κατριβέσης, 2004: 369-370).

Ενδεικτικό παράδειγμα από την επικαιρότητα, αποτελεί η συζήτηση στα ΜΜΕ και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, στην Ελλάδα του 2019, μετά την ανακοίνωση των βάσεων. Το γεγονός ότι υπάρχουν παιδιά που θα περάσουν στην ανώτερη εκπαίδευση σε κάποιο πανεπιστήμιο της χώρας με βαθμό κάτω της βάσης του δέκα, έχει προκαλέσει μήνη και έχει καταλήξει ακόμα και σε στιγματισμό της προσωπικότητας των παιδιών αυτών και σε μια εκτεταμένη συζήτηση για την κατάργηση της βάσης εισαγωγής στα ΑΕΙ. Η απάντηση του πανεπιστημιακού Αντώνη Λιάκου και π. προέδρου της Επιτροπής για τον Εθνικό Διάλογο για την Παιδεία, είναι ενδεικτική: *«Λοιπόν για να τελειώνουμε με τις ανοησίες για πανεπιστήμια και υποψήφιους κάτω από τη βάση, που κατακλύστηκε το διαδίκτυο, δείχνοντας την έκταση της κοινωνικής μοχθηρίας στην κοινωνία μας, και πέραν από το ερώτημα τι θα τα κάνουμε τα παιδάκια –μερικές χιλιάδες που δεν πιάουν τη βάση – (μήπως στον Καιάδα;) , έχω να πω με μια σαρανταπεντάχρονη εμπειρία διδασκαλίας, ότι εναπόκειται στο πανεπιστήμιο να τα μορφώσει.»* (ESOS, 29/8/2019).

Επανερχόμενοι στην προσέγγιση του Bourdieu, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι, το πολιτισμικό κεφάλαιο συμβάλλει σε μια κοινωνική ευταξία, διαμορφώνοντας τις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας και κοινωνικές ιεραρχίας. Επομένως, υπό το πρίσμα του Bourdieu, η επιστήμη, η γνώση και οι φορείς τους, δεν αποτελούν εργαλεία κριτικού αναστοχασμού και φορείς αμφισβήτησης, αλλά μηχανισμούς ασυνείδητης συνείδησης, ενός κομφορμισμού εκμάθησης, ενσωμάτωσης της κοινωνικής ιεραρχίας. Ως εκ τούτου, η κοινωνική ιεραρχία, σωματοποιείται ως δεδομένη, ως φυσική και ως αμετάβλητη, κατά τρόπο αντίστοιχο που συμβαίνει στο γούστο και στην κουλτούρα. Όπως η αισθητική λογίζεται ως επίκτητη έξη, αλλά συνάμα εκφράζει και μια αίσθηση της κοινωνικής ιεραρχίας, αντίστοιχα και το σχολικό σύστημα, με τους συμβολισμούς του, οδηγεί σε μια κοινωνική κατηγοριοποίηση. Η έμφαση στις δυνατότητες και στα ταλέντα ενός παιδιού, στην ουσία αποτελούν πράξεις που εκφράζουν τη δομή του πεδίου και τις κυρίαρχες ταξικές σχέσεις. Το άτομο διαθέτει μια ημι-αυτονομία να επιλέξει στρατηγικές που θα συμβάλλουν σε μια πιθανή βελτίωση της θέσης του, πχ να αριστεύσει. Ωστόσο, το πεδίο και η ιεραρχία και οι ανταγωνισμοί, επιδρούν σημαντικά υπέρ των ανώτερων τάξεων, καθώς το *habitus* διαμορφώνει ασυνείδητα τις κοινωνικές τάξεις, καθώς υπάρχει ισχυρός δεσμός ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές

θέσεις και στο *habitus* (Ritzer, 2012: 546-547). Επομένως, η εκπαίδευση αναπαράγει τις ανισότητες, και το σχολείο λειτουργεί ως νομιμοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Το σχολείο, ως εκ τούτου, αποτελεί το κατεξοχήν όργανο του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, καθώς επιλέγει ποιος συνεχίζει τις σπουδές, τη μορφή αυτών των σπουδών, πχ τεχνική εκπαίδευση ή θεωρητική παιδεία, και κύρια αναπαράγει τις θέσεις παραγωγής, ανάλογα με την κοινωνική ιεραρχία (Κατριβέσης, 2004: 373).

Εξετάζοντας, τη γαλλική κοινωνία στους *Κληρονόμους*, αλλά και στην πραγματεία του για το *Συντηρητικό Σχολείο*, που σημειώνεται ότι προηγούνται της *Διάκρισης*, ο κοινωνικός επιστήμονας αξιοποιεί τις εμπειρικές έρευνες για να αποδείξει ότι ένα παιδί που προέρχεται από μια «καλή οικογένεια», πχ ενός ανώτερου στελέχους, έχει σχεδόν 80% περισσότερες πιθανότητες να συνεχίσει στην ανώτατη εκπαίδευση, από έναν αγρότη ή έναν εργάτη, που μας θυμίζει τη μελέτη του Dahrendorf που συναντήσαμε παραπάνω. Στο έργο του προχωρεί σε αντίστοιχες ποσοτικές εκτιμήσεις, για το παιδί ενός εργάτη, ενός μεσαίου στελέχους, κ.ο.κ., καταλήγοντας σε μια ευθεία σχέση θέσης στην κοινωνική ιεραρχία με τη συνέχιση των σπουδών σε ανώτερο και ανώτατο επίπεδο. Επομένως, η κληρονομική θέση που λαμβάνει το παιδί από την οικογένεια, νομιμοποιείται στο σχολικό θεσμό, και επικυρώνεται μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Όμως, αυτή η διαπίστωση, δεν αφορά την επιλογή που γίνεται μέσα από τους θεσμούς, όπως στους ΙΜΚ στον Althusser, αλλά αφορά και τη σωματοποίηση αυτής της κοινωνικής θέσης ως φυσικής, δεδομένης και μη αμφισβητούμενης από το παιδί. Η μεταβίβαση γνώσης, λειτουργεί ως μια κληρονομιά εξουσίας (Κατριβέσης, 2004: 374). Όμως, όπως έχουμε τονίσει, ο Bourdieu δεν εστιάζει μόνο στο κοινωνικό κεφάλαιο, αλλά και στο κοινωνικό και στο πολιτισμικό. Για αυτό και συσχετίζει τη σχολική επιτυχία με το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και τον όγκο του πολιτισμικού κεφαλαίου που κατέχει. Διαπιστώνει, ότι αν σε μια οικογένεια υπάρχουν πτυχία¹⁴ που λειτουργούν ως τίτλοι πολιτισμικού κεφαλαίου, τότε το παιδί ενδεχομένως να ακολουθήσει την ίδια μορφωτική διαδρομή, ανεξαρτήτως εισοδημάτων (Bourdieu, 1966: 359-360). Εξάλλου, στην ανάλυση του Bourdieu, υπάρχει ταξική ενδογαμία και έτσι δεν συνηθίζεται να υπάρχουν μεγάλα μορφωτικά χάσματα σε μια οικογένεια (Bourdieu, 1966: 361).

¹⁴ Όπως συνήθως συμβαίνει στην ανάλυση του Bourdieu, καθώς υπάρχει ταξική ενδογαμία και έτσι δεν συνηθίζεται να υπάρχουν μεγάλα μορφωτικά χάσματα (Bourdieu, 1966: 361).

Επιπλέον, το σχολείο αποτελεί ένα πεδίο, όπου συναντάται, ενδεχομένως για πρώτη φορά, το *habitus*, όπως αυτό έχει διαμορφωθεί από την οικογένεια ως πρωταρχικού φορέα κοινωνικοποίησης, με την κουλτούρα του σχολείου ως θεσμού. Σημειώνεται, επιπλέον, ότι η νομιμοποιημένη κουλτούρα του σχολείου, αντιμετωπίζει την πρόκληση της κοινωνικοποίησης, πολλών και ετερόκλητων κουλτούρων που το κάθε παιδί έχει ενσωματώσει εντός της οικογένειας και που βρίσκονται για πρώτη φορά αντιμετώπιση στο χώρο του σχολείου. Σε αυτό, λοιπόν, το περιβάλλον, τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων είναι καλύτερα εξοπλισμένα, καθώς έχουν εξοπλιστεί με μεγαλύτερο όγκο *μορφωτικού κεφαλαίου*, όπως το αποδίδει η Α. Φραγκουδάκη στη μετάφραση του *Συντηρητικού Σχολείου*, από την οικογένεια τους. Έχουν μια μεγαλύτερη εξοικείωση με σύμβολα, νοήματα, πράξεις, κ.λπ που σχετίζονται με το πολιτιστικό κεφάλαιο, σε σχέση με τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων, όπως για παράδειγμα ταξίδια, μουσεία, ή θεατρικές παραστάσεις κ.λπ. (Bourdieu, 1966: 361, 364-365). Εξάλλου, η ιεράρχηση των πολιτισμικών αγαθών, αποτελεί έκφραση της ταξικής στρωμάτωσης σε διάφορα πεδία, και ως εκ τούτου στοιχείο ανταγωνισμού (Κατριβέσης, 2004: 373). Η οικογένεια μεταβιβάζει το μορφωτικό κεφάλαιο στο παιδί, μέσα από το *habitus* που καθορίζει τη συμπεριφορά του παιδιού, και προς το μορφωτικό κεφάλαιο, αλλά και το θεσμό του σχολείου (Bourdieu, 1966: 360). Αυτό μεταφράζεται στη σχολική επίδοση, με περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας για τα παιδιά με μεγαλύτερο πολιτισμικό κεφάλαιο. Εξάλλου, υπενθυμίζεται ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο, αφορά σε τρεις μορφές: την *αντικειμενική* και άρα την πρόσβαση που έχουν τα παιδιά σε πολιτιστικά αγαθά, τη *θεσμοθετημένη* που αφορά τη νομιμοποίηση της κοινωνίας στην κατοχή πολιτισμικού κεφαλαίου, όπως είναι τα πτυχία, αλλά και την *ενσωματωμένη* που αφορά σε όλα αυτά τα σωματοποιημένα χαρακτηριστικά, τις ημι-αυτόνομες προδιαθέσεις που συμβάλλουν στην αναπαραγωγή του πολιτισμικού κεφαλαίου (Κατριβέσης, 2004: 371-372).

Τελειώνοντας τη γαλλική μέση εκπαίδευση, δεν θεωρείται δεδομένο για τα παιδιά της λαϊκής οικογένειας ότι θα συνεχίσουν σε ανώτερες σπουδές στο γαλλικό λύκειο, αλλά περισσότερο πιθανό είναι να ολοκληρώσουν το πέρασμα από τα θρανία, με το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Για να σπάσει αυτός ο φαύλος κύκλος, χρειάζεται συνήθως μια συνθήκη εξαίρεσης, ίσως λόγω επιμονής ενός δασκάλου, ή κάποιου εξωτερικού από την οικογένεια παράγοντα. Αντίθετα, τα παιδιά ανώτερων

τάξεων, δεν έχουν απλώς μεγαλύτερο μορφωτικό κεφάλαιο, αλλά επίσης τούς έχει μεταδοθεί το αυτονόητο της συνέχισης των σπουδών (Bourdieu, 1966: 364).

7.3.5. Η συμβολική βία και η εκπαίδευση

Βασικό στοιχείο, εξάλλου, στο Bourdieu είναι το ζήτημα της *συμβολικής βίας*. Για τον Γάλλο κοινωνιολόγο, κάθε παιδαγωγική πράξη, αποτελεί πράξη συμβολικής βίας, γιατί στηρίζεται στις αυθαίρετες βάσεις της εξουσίας και των πολιτισμικών προτύπων (Κατριβέσης, 2004: 369). Ως εκ τούτου, το κράτος δεν ορίζεται μόνο ως ο κάτοχος των νόμιμων μέσων βίας και καταναγκασμού σε μια εθνική επικράτεια (όπως ορίζει ο Max Weber, βλ. Hall, Giber, 2003: 174-175). Ορίζεται και ως ένα πεδίο μάχης που κατέχει το μονοπώλιο της *συμβολικής βίας*, ως μιας μορφής ήπιας βίας, η οποία μάλιστα ασκείται στο άτομο, με τη δική του ανοχή (Ritzer, 2012: 544, Bourdieu, 1966: 387). Η *συμβολική βία* δεν ασκείται άμεσα, αλλά έμμεσα μέσα από πολιτισμικούς και ιδεολογικούς μηχανισμούς, και θεσμούς, όπως είναι το σχολείο. Ο πλέον σημαντικός φορέας άσκησης της συμβολικής βίας είναι το εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, αναπαράγεται η υφιστάμενη εξουσία, και οι ταξικές σχέσεις, και μάλιστα με μια σωματοποιημένη λειτουργία, η οποία καθιστά αυτήν την ανισότητα φυσική και μη αμφισβητήσιμη. Μέσα όπως, γλώσσα, νοήματα και οι συμβολισμοί της εξουσίας, όπως είναι οι τίτλοι, τα συστήματα αξιολόγησης, κ.ο.κ., σωματοποιούνται σε αυτόν το φορέα κοινωνικοποίησης, και αναπαράγονται μέσα από το *habitus*. Η υποτέλεια, στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες, αναπαράγεται ως νομιμοποιημένη συνθήκη (Ritzer, 2012: 543-544).

Το στοιχείο της βίας, αφορά στο ότι μέσα στο σχολικό περιβάλλον συντελείται μια αυθαίρετη επιβολή τρόπου σκέψης, δράσης, συμβόλων, σημασίας, ερμηνείας, αρχών, η οποία μάλιστα συνάδει και μπορεί να οριστεί ως η νομιμοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου και της κουλτούρας των ανώτερων στρωμάτων. Επομένως, σύμφωνα με τον Bourdieu, το σχολείο επιτελεί και εκτελεί μια *συμβολική βία* στα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων, κατά τρόπο μάλιστα που τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται, και ως εκ τούτου δεν αντιστέκονται. Για αυτό και θεωρεί ότι η γλώσσα, ως κατεξοχήν στοιχείο του πολιτιστικού κεφαλαίου, έχει κεντρική σημασία, ως εκδήλωση του *habitus*, και ως ταξινομητικό στοιχείο κοινωνικής θέσης, ως ασφαλή δείκτη για την κοινωνική αναγνώριση. Το γλωσσικό περιβάλλον που αντλεί επίδραση

από το οικογενειακό περιβάλλον, αναδεικνύεται κομβικό για τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής. Η ικανότητα της χρήσης της γλώσσας, συνδέεται άμεσα με τη θετική ή μη κρίση του δασκάλου για τις ικανότητες του παιδιού. Ως εκ τούτου, ενδέχεται να αποτελεί μορφωτικό εμπόδιο, από τα πιο επιδραστικά, και μέσο επιλογής του μαθητή από τους δασκάλους. Ο Bourdieu, καταφεύγει και πάλι στο γούστο και στην καλαισθησία, και τα συνδέει με τη χρήση της γλώσσας, τονίζοντας ότι το εκφραστικό στυλ λογίζεται πάντα και φανερά ως έκφραση μάθησης, και ως εκ τούτου αποτελεί ταξινομητικό σύστημα που επιδρά την επιλογή σε όλη τη σχολική διαδρομή. Επισημαίνει και ξεχωρίζει *ταλέντα*, τα οποία, πλείστων περιπτώσεων, αποτελούν προϊόν πολιτιστικού κεφαλαίου της οικογένειας. Τα παιδιά από τα προνομιάχα στρώματα, κληρονομούν, εξάλλου, γνώσεις και δεξιότητες, όπως καλαισθησία, καλό γούστο, επιδρώντας στη σχολική επίδοση, ή στη συμπάθεια του δασκάλου, ιδίως όταν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς τους, αποδίδονται ως φυσικά χαρίσματα. Ενώ, τα παιδιά των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων κατευθύνονται προς τη συνέχιση των σπουδών -έστω και με τη μεταγενέστερη επιλογή κατάρτισης και θεωρητικής κατεύθυνσης – τα λαϊκά στρώματα, δεν αρκεί απλώς να συμβαδίζουν στις μορφωτικές απαιτήσεις, αλλά αντίθετα απαιτείται να επιδείξουν επιτυχίες τελείως ιδιαίτερες, για να υπάρξει η παραίτηση συνέχισης σπουδών. (Bourdieu, 1966: 365-366).

Επιπρόσθετα, το σχολείο καταφεύγει σε *αντικειμενικούς* τρόπους αξιολόγησης, τρόποι που λογίζονται ως κοινωνικά ουδέτεροι, αλλά και αξιοκρατικοί, ενώ στην ουσία λειτουργούν ως επιλογή του καταμερισμού της εργασίας και της εκπαίδευσης σε γενικής κατεύθυνσης και σε τεχνικής κατάρτισης. Το αφήγημα που συνοδεύει τη σχολική επίδοση αφορά σε μια ισοτιμία μεταχείρισης, μια ισοτιμία όμως που αποτελεί έκφραση της *συμβολικής βίας*. Όταν αντιμετωπίζει τα παιδιά ισότιμα, τότε αγνοεί ενδεχόμενες αδυναμίες, ή τις δυνατότητες του κοινωνικού περιβάλλοντος, στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί. Επιμένει σε γλωσσικούς κανόνες και νόρμες, θεωρώντας τους ως αυτονόητους δίχως, όμως, να έχει φροντίσει να διδάξει. Επιβάλλει μια ομοιομορφία, μέσα από ίδια πολιτιστικά πρότυπα. Μέσα από την ισότητα και την ομοιομορφία, στην ουσία παράγει και αναπαράγει ανισότητα (Bourdieu, 1966: 359, 364, 370). Ή όπως καλύτερα το θέτει ο ίδιος ο Bourdieu, «*η τυπική ισότητα, στην οποία υπακούει ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι στην πραγματικότητα άδικη ανισότητα*, (1966: 373).

Στο σχολείο επιτυγχάνεται, επομένως, μια άμεση αλλά και έμμεση επιλογή, όπου οι «αδύνατοι» μαθητές κατευθύνονται προς την τεχνική εκπαίδευση και κατάρτιση, ενώ τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων, παρατηρείται να συνεχίζουν στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση. Στην ουσία επιτυγχάνεται ένας τεχνοκρατικός καταμερισμός εργασίας (Bourdieu, 1966: 360-362). Αυτή μάλιστα η διάσταση δεν ενέχει μόνο την επιλογή από τα πάνω, πχ από το δάσκαλο, αλλά αποτελεί και μια εσωτερική πίστη που μεταδίδεται στο παιδί, ως μια *επιλογή του πεπρωμένου* (Bourdieu, 1966: 366). Ο Bourdieu, θέτει υπό κριτική τη *θέληση* των γονέων για να συνεχίσει το παιδί τις σπουδές του, και αναγνωρίζει ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων, οι φιλοδοξίες που υπάρχουν σε μια οικογένεια για τα μέλη της, είναι προσαρμοσμένες στις αντικειμενικές πιθανότητες. Ο Bourdieu, το αποκαλεί ως *«έκφραση της εσωτερίκευσης του πεπρωμένου αντικειμενικά καθορισμένου, ..., πεπρωμένου που είναι κοινό σε ολόκληρη της κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκουν* (Bourdieu, 1966: 367). Αυτή τη σχέση, θα επεκτείνει αργότερα στη *Διάκριση*, αναγνωρίζοντας ιδιαίτερα στοιχεία φιλοδοξίας στη μικροαστικές τάξεις, και στοιχεία αναγκαιότητας και λειτουργικότητας στα κατώτερα στρώματα (Κατριβέσης, 2004: 379). Μάλιστα, τονίζει ότι οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια των κατώτερων τάξεων σχετικά με τον οικογενειακό προγραμματισμό σε σχέση με την εκπαίδευση, ενώ θεωρούν ότι είναι αμιγώς προσωπικές, υποκειμενικές κρίσεις, που αφορούν σε υποκειμενικά αίτια, στην ουσία φανερώνουν *«τη μεταμφιεσμένη δράση των αντικειμενικών συνθηκών»* (Bourdieu, 1966: 367).

Επομένως, οι αντικειμενικές συνθήκες διέπουν την κοινωνική πρακτική, μέσα όμως από αντιληπτικά και αξιολογικά σχήματα που διαμορφώνει ο δρών και μια κοινωνική ομάδα για την πραγματικότητα και τη θέση του σε αυτή. Ως εκ τούτου, κάποιες πρακτικές, πχ η συνέχιση των σπουδών για τα λαϊκά στρώματα, ή επιλογή μη τεχνικής κατεύθυνσης, αποκλείεται a priori ως αδιανόητη, ως ένα είδος άμεσης υποταγής στην ταξική και κοινωνική θέση. Επομένως, κατανοούμε καλύτερα γιατί ο Bourdieu αναφέρεται σε ημι-αυτόνομες στρατηγικές, καθώς στην ουσία υπάρχουν επιλογές που είναι αδιανόητες και που οφείλονται στους περιορισμούς της κατανομής των κεφαλαίων στα πεδία. Επομένως, λόγοι κοινωνικοί, ταξικοί, πολιτιστικοί, διαμορφώνουν και επιδρούν στην αναπαράσταση του κόσμου και στην αυτοαντίληψη του ατόμου που θέτουν στην ουσία τα όρια των επιλογών και των πρακτικών (Παναγιωτόπουλος, 1990: 39-42).

Επομένως τα μορφωτικά εμπόδια λειτουργούν σωρευτικά, καθορίζοντας την όλη πορεία του σχολικού πεπρωμένου (Bourdieu, 1966: 374). Ο Bourdieu διαπιστώνει *habitus* και στην αντιμετώπιση των φοιτητών ή και των ίδιων των σπουδών σε επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης. Οι καθηγητές πανεπιστημίου, ή τα μέλη της μορφωμένης τάξης, έχουν μια απέχθεια για τον *σπασίικλα φοιτητή*, ο οποίος συνήθως είναι ένας χαλκέντερος εργάτης του πνευματικού μόχθου, και επιδοκιμάζουν τον κάτοχο της γενικής γνώσης, ως *διανοητική λεβεντιά*, που κατορθώνει να «σπάσει τη μελέτη», διαιώνοντας την επιλογή του *ταλέντου*, που όπως τονίστηκε παραπάνω αποτελεί διαίωνιση της κατοχής του πολιτιστικού κεφαλαίου. Η αντιπαραβολή της εργατικότητας, έναντι της ποιότητας που θεωρείται έμφυτη, αποτελεί μια αναπαραγωγή των όσων συζητήθηκαν στο σχολείο και την άμεση και έμμεση επιλογή (Bourdieu, 1966: 375). Ο Γάλλος στοχαστής επικριτικά επισημαίνει ότι, οι καθηγητές θεωρούν ότι οι καλοί φοιτητές και οι ίδιοι, μοιράζονται τις ίδιες αξίες: «*που δε συναντιόνται παρά μόνο όταν το σχολικό σύστημα συναλλάσσεται με τους ίδιους του τους κληρονόμους*» (Bourdieu, 1966: 377).

Στην ανώτατη εκπαίδευση, συνεχίζει, επομένως, η επιλογή, μέσα από αντίστοιχες πρακτικές, επικυρώνει τα μορφωτικά προνόμια, αναπαράγοντας τους όρους του μορφωτικού κεφαλαίου. Ο αντικειμενικός ρόλος του συστήματος, ακόμα και στην ανώτερη βαθμίδα, είναι να διατηρήσει τις αξίες, θεμελιώνοντας, παράγοντας και αναπαράγοντας την κοινωνική τάξη πράγματων (Bourdieu, 1966: 378-381). Το πανεπιστήμιο που λογίζεται ως φορέας κριτικής σκέψης και αμφισβήτησης, στην ουσία είναι ένας παραλογισμός καθώς προάγει την πίστη ότι έρχεται σε ρήξη με την παιδαγωγική νομιμότητα, αντιπαραβάλλοντας τις πολιτισμικές αρχές, αγνοώντας, όμως, ότι προέρχεται από αυτές (Κατριβέσης, 2004: 378). Σημειώνεται ότι η έννοια του πεδίου, διατυπώνεται από τον Bourdieu, ο οποίος άντλησε έμπνευση από τον ανταγωνισμό στον ακαδημαϊκό χώρο (Κατριβέσης, 2004: 358). Μάλιστα, θεωρεί ότι οι όποιες επιστημολογικές διαφωνίες, αφορούν τον ανταγωνισμό εντός του πεδίου της διανόησης, μεταξύ θεσμών, ομάδων ή ακόμα και κλίκας. Ο Bourdieu αναφέρεται στο κύρος του τάδε πανεπιστημιακού ιδρύματος, στις συμμαχίες του δείνα συμφέροντος, κ.λπ, που επιδρούν στον καθορισμό μιας θέσης στο πεδίο. Καταλήγει μάλιστα να τονίσει σκωπτικά ότι οι επιστημολογικές έριδες, σε μεγάλο βαθμό, αφορούν τη δικαίωση του ερευνητή και όχι της ίδιας της επιστήμης (Bourdieu, et al, 2009: 130).

Αυτή, εξάλλου, είναι η λογική που διέπει το *γενετικό δομισμό* του Bourdieu, καθώς η κοινωνική πρακτική που αποτελεί έκφραση βαθιά ριζωμένων συνηθειών, λαμβάνει ακόμα και θεσμοθετημένο χαρακτήρα, νομικής ή νομιμοποιημένης φύσης, επικυρώνοντας την (Παναγιωτόπουλος, 2009: 12, 23-29). Ο Bourdieu, δεν εστιάζει μόνο στη θεωρητική κατεύθυνση που είναι ενδεχομένως πιο ενδεικτική, φανερά της σχέσης της με το μορφωτικό κεφάλαιο. Καταφέρεται εναντίον του *θετικιστικού πειρασμού* στην κοινωνιολογία, εστιάζοντας στη μεθοδολογική μανία του καιρού του για την παραγοντική ανάλυση και τις στατιστικές που λειτουργούν ως μέσα επίδειξης και επικύρωσης επιστημοσύνης, κατά τρόπο ανάλογο με την επίκληση των πτυχίων. Μελετώντας την οργάνωση της αμερικανικής ακαδημαϊκής ζωής και της αποθέωσης της καπιταλιστικής ελεύθερης αγοράς, παρατηρείται κατακερματισμός της έρευνας, ένας στείρος θετικισμός, μια συγγραφική παραγωγή δίχως επιστημονική ποιότητα, συνδέοντας την ακαδημαϊκή καριέρα στους νόμους της αγοράς (Bourdieu, et al, 2009: 127-128).

Για αυτό η θέση του Bourdieu για τους διανοούμενους, ίσως είναι από τις πιο επιδραστικές. Αναλύει με αφετηρία τον Zola, ότι ο ρόλος του διανοούμενου δεν είναι να παράγει θεωρίες, αλλά να συνεισφέρει στην κοινωνική πρακτική μέσα από το πεδίο της πολιτικής παρέμβασης. Η αναφορά του στον Zola, αφορά στην ίδια την επινόηση της έννοιας του στρατευμένου διανοούμενου, όπου πολιτική και πνευματική δράση συνυπάρχουν. Όμως, ο Bourdieu, εμβαθύνει και προχωρά περαιτέρω την πραγμάτευση, αναγνωρίζοντας την ανεξαρτησία του πεδίου της διάνοησης, καθώς ο διανοούμενος παρεμβαίνει στην πολιτική, με άρμα τις αξίες της κριτικής σκέψης, της γνώσης, και μάλιστα ως αυτόνομων από την εξουσία. Συγγραφείς, επιστήμονες, καθηγητές, οφείλουν να έχουν πολιτική δράση, όχι όμως μέσα στο πολιτικό πεδίο. Επομένως, ο διανοούμενος έρχεται σε ρήξη με το πολιτιστικό πεδίο, παρά το γεγονός ότι εντάσσεται σε αυτό εξορισμού. Για αυτό ο Bourdieu προκρίνει ότι η παρέμβαση στην κοινωνική σφαίρα των διανοούμενων, μέσα από την κοινωνική αυτή πρακτική, οφείλει να διατηρεί μια σχετική αυτονομία από το πολιτισμικό κεφάλαιο. Ειδικά, καταλήγει σε μια απόσυρση σε ένα *γυάλινο πύργο*, σε αυτόν τον πύργο του ανταγωνισμού της εξουσίας και του πολιτισμικού κεφαλαίου (Ροζάνης, 2015: 55-62).

Ο Γάλλος κοινωνιολόγος, έθετε ηθικό ρόλο στην κοινωνιολογία, αλλά και εν γένει στους διανοούμενους. Η αποστολή των επιστημόνων του κλάδου κατά τον Bourdieu είναι να τονίσουν κάθε όψη της κυριαρχίας των δομών, μύθους και

κυριαρχία, και έτσι μπορεί να καταστεί ιδίως η κοινωνιολογία απελευθερωτική. Ο μόνος τρόπος για να το επιτύχει αυτό, είναι να ακολουθήσει μια επιστημονική διαδρομή, έναν *κοινωνιολογικό θετικισμό*, κατά τρόπο που να βεβαιώνεται η αλλοτριωμένη φύση των δομών, αλλά και ο τρόπος λειτουργίας του, ασκώντας μια απελευθερωτική επίδραση στο άτομο και στις στρατηγικές του. Έτσι, ο κοινωνιολόγος και η γνώση που παράγει η κοινωνιολογία, είναι ρήξη με την εξουσία, και ιδίως με τη λεγόμενη *συμβολική βία*, δηλαδή την ισχυρή αποδοχή κυριαρχίας που ενσωματώνεται στο άτομο, (Bourdieu, Passeron, 1996: 20-42, Μετάφρας, 2010).

7.4. Η μορφωσιολατρεία των Ελλήνων και η προσέγγιση του Κωνσταντίνου Τσουκαλά.

Ο Κωνσταντίνος Τσουκαλάς (1937-) είναι ένας από τους κορυφαίους Έλληνες κοινωνιολόγους ερευνητές, ομότιμος καθηγητής Κοινωνιολογίας στο Τμήμα Πολιτικών Επιστημών και Δημόσιας Διοίκησης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με σημαντική ακαδημαϊκή, αλλά και πολιτική διαδρομή. Η ακαδημαϊκή του διαδρομή εκκινεί από τις νομικές επιστήμες, αλλά στη συνέχεια διαβαίνει το δρόμο της φιλοσοφίας και της κοινωνιολογίας με σπουδές στα σημαντικότερα πανεπιστήμια της Ευρώπης. Οι παρεμβάσεις του μέσα από το γραπτό του λόγο και τη συγγραφική του διαδρομή και έρευνα, θεωρούνται από τις πλέον εναργείς της ελληνικής κοινωνιολογικής μελέτης. Εξάλλου, σημαντικό έργο επιτέλεσε, αρχικά, από τη θέση του επιστημονικού διευθυντή του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ) (1981-1989), και στη συνέχεια ως Πρόεδρος του Διοικητικού Συμβουλίου έως το 1996 (πηγή: [biblionet](http://biblionet.gr)).

Η ζωή του στο Παρίσι, η στενή του φιλία με τον Νίκο Πουλαντζά, ο Μάης του 1968 και η χούντα στην Ελλάδα, επέδρασαν σημαντικά στην κοινωνιολογική του πραγματεία. Ο ίδιος, δηλώνει, ότι η αυτοκτονία του Πουλαντζά με μάρτυρα τον ίδιο τον σημάδεψε σημαντικά, το ίδιο σημαντική, ωστόσο, ήταν η θεωρητική ζύμωση και ανταλλαγή απόψεων που σηματοδοτούν τη σκέψη του («Μονόγραμμα», ΕΡΤ, 14/12/2016).

Παρά το εύρος των διεπιστημονικών του κειμένων, της πολιτικής του παρέμβασης και της βιοματικής εμπειρίας μιας εξαιρετικά γόνιμης θεωρητικά εποχής, η μεγαλύτερη, ενδεχομένως, παρακαταθήκη του αποτελεί ο χώρος της εκπαίδευσης και

του κράτους. Ο Τσουκαλάς, έχοντας ως παιδική μνήμη τη δίκη του ανθρώπου με το γαρύφαλλο, της εμβληματικής φιγούρας για την Αριστερά, τον Νίκο Μπελογιάννη, και με μια βαθιά πληγή για την κοινωνική αδικία και ποινικοποίηση των ιδεών, θεωρούσε το επάγγελμα του κοινωνιολόγου, όχι καριέρα, αλλά «*χρέος, ανάγκη και πάθος*» (Κοντιάδης, 2011).

Επηρεασμένος, από την αναβίωση του μαρξισμού στη γαλλική θεωρητική πραγματεία της δεκαετίας του 1960 -1970, ο Τσουκαλάς, επιδιώκει μια νεομαρξιστική αποτύπωση της ελληνικής ιστορίας στο περίφημο *Ελληνική Τραγωδία* που έγραψε το 1969 και κυκλοφόρησε στα ελληνικά μετά την επταετία. Σε αυτό, διατυπώνει μια θέση, η οποία εν πολλοίς διατρέχει το πολύπλευρο έργο του. Αυτή συνοψίζεται στο ότι υπάρχουν στοιχεία της ελληνικής νοοτροπίας που επιδρούν στα δεινά της χώρας, και στο επίκεντρο βρίσκονται μεγάλα συμφέροντα που απομυζούν το γενικό συμφέρον, αλλά και καλλιεργούν αντίσταση στις απαραίτητες μεταρρυθμίσεις, κοινωνικής και οικονομικής αναδιοργάνωσης της χώρας. Έτσι, αιτιολογεί στην ουσία το ξέσπασμα της χούντας, αναδεικνύοντας ως πρωταρχικό της στόχο την ανακοπή της ριζοσπαστικοποίησης της δεκαετίας του 1960 και ιδίως των γεγονότων των Ιουλιανών του 1965 που για πολλούς λογίζονται ως ο ελληνικός Μάης (Τσουκαλάς, 1974: 144-168).

Τον Ιανουάριο του 1976 υποστηρίζει με επιτυχία τη διατριβή στη Σορβόνη, η οποία θα κυκλοφορήσει το 1977 μεταφρασμένη στα ελληνικά με τίτλο *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, που αποτελεί έργο αναφοράς για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, αλλά και μια ανάλυση της βασικής του θέσης για τη σχέση ελληνικής νοοτροπίας και συμφερόντων μέσα σε ένα διεθνές πλαίσιο καπιταλισμού. Όμως, σε αντίθεση με τη δομομαρξιστική προσέγγιση του Althusser, ο Τσουκαλάς, εξετάζει τη διάσταση αυτή, περισσότερο ως σχέση της κοινωνικής διάρθρωσης της ελληνικής κοινωνίας, στα πλαίσια του παγκόσμιου ιμπεριαλιστικού καπιταλισμού.

7.4.1. Θεωρίες ιμπεριαλισμού και εξάρτησης

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση της κοινωνιολογίας του Τσουκαλά, κρίνεται αναγκαία μια θεωρητική παρένθεση, για τη θεωρητική συζήτηση που

κυριαρχούσε την εποχή που ο Έλληνας κοινωνιολόγος με το έργο του για την εκπαίδευση, θα προκαλέσει πλήθος συζητήσεων.

Αναφερόμαστε στις θεωρίες εξάρτησης και στην εξέταση κατά πόσο υπάρχει ένα αναπτυγμένο καπιταλιστικό κέντρο, έναντι χωρών της περιφέρειας, εντός ενός ιμπεριαλιστικού καπιταλιστικού μηχανισμού που απομυζά αυτές τις χώρες, υφαρπάζοντας την υπεραξία τους, και καταλήγοντας σε μεγαλύτερη συσσώρευση κεφαλαίου. Η συζήτηση αυτή βρίσκει τις ρίζες της πίσω ακόμα στην ανάλυση του Lenin, με την περίφημη θέση ότι ο ιμπεριαλισμός είναι το ανώτερο στάδιο του καπιταλισμού που δημιουργεί εξάρτηση στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες, με τις αναπτυγμένες να τις εκμεταλλεύονται για πρώτες ύλες, εργατική δύναμη, κ.λπ. (Carnoy, 1990: 244-245).

Ένας από τους πρώτους θεωρητικούς που αναφέρονται σε θεωρίες εξάρτησης, είναι ο κοινωνιολόγος André Gunder Frank (1929-2005), όταν το 1967 εξετάζοντας τον αναπτυγμένο και αναπτυσσόμενο κόσμο διατύπωσε την άποψη ότι η υπανάπτυξη των χωρών του τρίτου κόσμου, οφείλεται στη διείσδυση των χωρών αυτών σε ένα παγκόσμιο καπιταλιστικό σύστημα, όμως η θέση τους είναι θέση εκμετάλλευσής τους από τις αναπτυγμένες χώρες της δύσης. Η διάσταση αυτή επιτεύχθηκε μέσα από τη *διαστρέβλωση* των οικονομιών των χωρών, κατά τρόπο που εξυπηρετεί την καπιταλιστική ανάπτυξη του κέντρου. Μέσα, όπως στροφή της οικονομίας σε γεωργικές εξαγωγές, ή μονοπωλιακός έλεγχος ζωτικών τομέων όπως για πρώτες ύλες, είναι μερικές διαστάσεις που εξηγούν την εξάρτηση και τη διαστρέβλωση της οικονομίας. Επομένως, ο καταμερισμός της εργασίας, επιτελείται σε παγκόσμιο επίπεδο, κατά τρόπο, όμως, που επιβάλλουν οι ιμπεριαλιστικές μητροπόλεις. Μια σημαντική διάσταση που θίγεται είναι και ο ρόλος του κράτους. Η κάθετη ταξική δομή των εξαρτημένων κρατών, χρειάζεται τις εγχώριες κυβερνήσεις και το κράτος, ως αρωγούς, καθώς παρά το γεγονός ότι η εξάρτηση παράγεται από εξωτερικούς παράγοντες, ωστόσο αυτή διασφαλίζεται και αναπαράγεται από το κράτος, ως εκφραστή των συμφερόντων της εθνικής αστικής τάξης (Carnoy, 1990: 260).

Οι νεομαρξιστικές προσεγγίσεις της δεκαετίας του 1970 και 1980, εξετάζουν αυτό το ζήτημα ως σχέση ενός αναπτυγμένου καπιταλιστικά κέντρου, και μιας υπανάπτυκτης καπιταλιστικά περιφέρειας. Η διαστρέβλωση της οικονομίας, αναπαράγεται στο εσωτερικό από ομάδες συμφερόντων που δεν επιθυμούν μια ένταση στην ανάπτυξη μέσα από την εκβιομηχάνιση. Το κέντρο εξάγει στην περιφέρεια αγαθά

μαζικής κατανάλωσης, και έχει πρόσβαση σε φθηνή εργασιακή δύναμη και πρώτες ύλες στην περιφέρεια (Carnoy, 1990: 160-161). Οι νεομαρξιστικές προσεγγίσεις, επικεντρώνονται στο γεγονός ότι η συσσώρευση του κεφαλαίου συντελείται στις αναπτυγμένες χώρες, καθιστώντας τη υπανάπτυξη δεδομένη συνθήκη για τις χώρες της περιφέρειας, ενώ τονίζουν το ξόδεμα του κεφαλαίου στις υπανάπτυκτες χώρες σε μη παραγωγικές δραστηριότητες. Ταυτόχρονα, σημειώνεται αύξηση μονοπωλιακής οικονομίας στα υπανάπτυκτα κράτη, με διόγκωση των μη παραγωγικών εργασιών και τομέων της οικονομίας, με ανάπτυξη του τριτογενούς τομέα, αλλά και ένα υδροκέφαλο κράτος που συνήθως, λαμβάνει πελατειακό χαρακτήρα (Αργύρης, 1981: 9, 41-56).

Ένας από τους μεγαλύτερους στοχαστές του 20^{ου} αιώνα, ο Emmanuel Wallerstein (1930-2019), θεωρείται ως ένας από τους νεομαρξιστές που δίνουν μια νέα πνοή στην ερμηνεία του σύγχρονου κόσμου. Τη δεκαετία του 1970 με το πολύτομο έργο του *The Modern World System (Θεωρία του Παγκόσμιου Συστήματος)*, κρίνει ότι η οικονομία δεν μπορεί να ιδωθεί στα πλαίσια μιας εθνικής οικονομίας, αλλά μόνο ως μια υπόθεση της παγκόσμιας οικονομίας. Ακολουθώντας τη μαρξική ρητορική, τονίζει ότι το κεφάλαιο δεν γνωρίζει σύνορα, αλλά διαπιστώνει, παράλληλα, μια αλλαγή στην παγκόσμια τάξη, καθώς πλέον θεωρεί ως απαρέγκλιτη τη παγκόσμια σύνδεση κρατών και κοινωνιών. Στο έργο του, τονίζει ότι η ανθρωπότητα έχει γνωρίζει δυο μορφές παγκόσμιου συστήματος: τις παγκόσμιες αυτοκρατορίες του παρελθόντος, και τις παγκόσμιες οικονομίες του παρόντος. Οι τελευταίες, χαρακτηρίζονται από μια ολοένα και μεγαλύτερη ανάγκη για ευελιξία, με στόχο την αδιάκοπη συσσώρευση πλούτου, η συγκέντρωση του οποίου δεν γνωρίζει σύνορα. Επιπλέον, διακρίνει τις συνιστώσες του παγκόσμιου συστήματος σε τρία μέρη: τον ισχυρό καπιταλιστικό πυρήνα, τη λιγότερο αναπτυγμένη περιφέρεια, και την υπανάπτυκτη περιφέρεια (Hall, Gieben, 2003: 152-160).

Η συνέχεια της προβληματικής φέρνει τους θεωρητικούς στην αναζήτηση της σχέσης των παραπάνω με τα σύγχρονα πολιτικά συστήματα και το ρόλο του κράτους. Μια προσέγγιση, αφορά στην απόκλιση των υπανάπτυκτων κρατών από το παράδειγμα των δυτικών ορθολογικών κρατών, και ότι θεσμικές μεταρρυθμίσεις θα μπορούσαν να βελτιώσουν και την καπιταλιστική τους ανάπτυξη, αποδίδοντας τη συνθήκη αυτή σε εσωτερικές αδυναμίες, και όχι στον παγκόσμιο καταμερισμό της εργασίας. Σε αυτό το σημείο, αναφοράς αποτελεί ο αντίλογος μεταξύ του δομομαρξιστή Νίκου Πουλαντζά και του στρουκτουραλιστική Ralph Miliband.

Ο Ralph Miliband θεωρείται ένας από τους σπουδαιότερους μαρξιστές κοινωνιολόγους με ιδιαίτερη θεωρητική εστίαση στη σχέση σοσιαλισμού και πολιτικής. Η πρότασή του εκκινεί από τη θέση ότι ο Μαρξ δεν επιχείρησε μια συστηματική μελέτη του κράτους, μια πρόθεση που όμως έμεινε ανεκπλήρωτη. Όπως δείχνουν οι σημειώσεις για τον τρίτο τόμο του *Κεφαλαίου*. Ο Miliband, εντούτοις, αποδέχεται ότι η εκτελεστική εξουσία του σύγχρονου κράτους αποτελεί μέσο για τη διαχείριση των συμφερόντων της αστικής τάξης. Αυτή η θέση καταλήγει στην ερμηνεία του κράτους ως ενός μηχανισμού, ως εργαλείου για την εκμετάλλευση της εργατικής τάξης, μια θέση που απαντά στην γκραμσιανή έννοια της *ηγεμονίας*. Η πρόταση του Miliband, ωστόσο, προτείνει μια σύγχρονη επεξεργασία, κατά την οποία η εργαλειακή χρήση του κράτους συμπορεύεται με ανάλυση όχι μόνο της κοινωνικο-οικονομικής συνθήκης, αλλά και της πολιτικής και πολιτιστικής πραγματικότητας, και άρα απαιτείται μια περισσότερο εμπειρική και ιστορική ανάλυση του κράτους στις καπιταλιστικές κοινωνίες, όπως για παράδειγμα δείχνει η περίπτωση της Αμερικής (Barrow, 2008: 84-90).

Η κριτική απέναντι στον Miliband εδράζεται κύρια σε αυτή την έννοια της εργαλειοποίησης (*instrumentalism*), η οποία λαμβάνει χαρακτήρα πολεμικής ανάμεσα στους υπερασπιστές των ορθόδοξων μαρξιστικών θέσεων για το κράτος και τις νέες θεωρητικές επεξεργασίες της δεκαετίας του 1970, οι οποίες στρέφονται στο ρόλο του υποκειμένου. Η εμβληματική κριτική του Ν. Πουλαντζά εστιάζει ακριβώς στο ότι αν αναγνωρίσουμε ιστορικές ατομικότητες και κοινωνικούς παράγοντες στα υποκείμενα όπως για παράδειγμα στους μάνατζερ στην Αμερική, τότε αυτό σημαίνει απόκλιση από τη θεωρητική βάση των αντικειμενικών προϋποθέσεων και στροφή προς τα κίνητρα των δρώντων και άρα σε διυποκειμενικές σχέσεις και όχι σχέσεις ταξικής πάλης (Barrow, 2008: 95-96).

Ο Νίκος Πουλαντζάς, παρά το σύντομο βίο του και την τραγική απόφαση να προβεί στο απονενοημένο διάβημα το 1978, είχε καταφέρει να θεωρείται ως εξέχων θεωρητικός του μαρξισμού. Ο λόγος αφορά στην αφοσίωση του στον αγώνα σύμπραξης πράξης και θεωρίας. Υπήρξε, εξάλλου, μέλος της ΕΔΑ και του ΚΚΕ, πριν αποδεχθεί το ρεύμα του ευρωκομμουνισμού και ακολουθήσει το ΚΚΕ Εσωτερικού (Hall, 1978).

Η πολεμική, επομένως, αφορά το ρόλο του κράτους που κατά τον Miliband είναι όργανο της αστικής τάξης και των αστικών συμφερόντων, βασιζόμενος, όμως,

στην ταξική δομή της ανθρωπογεωγραφίας του κράτους, του πελατειακού του χαρακτήρα και κύρια στους δεσμούς που συνδέουν τα μέλη της κυβέρνησης με τις ελίτ. Αντίθετα ο Πουλαντζάς, εγγύτερα στον Althusser, αναφέρεται σε ένα καπιταλιστικό κράτος εν γένει, μέσα από μια δομιστική προσέγγιση που αναγνωρίζει εγγενή καπιταλιστικά χαρακτηριστικά στο κράτος, και ως εκ τούτου έχει ως στόχο τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής, ανεξάρτητα αν αυτό συγκροτείται από αστική τάξη. Όμως ο Πουλαντζάς, αναφέρεται επίσης σε μια *σχετική αυτονομία* του κράτους, εξισορροπώντας ανάμεσα στην εργαλειακή του φύση, όπως αυτή προκύπτει από τις αντικειμενικές συνθήκες, αλλά και αναγνωρίζοντας τη δυναμική της εργατικής τάξης να το χρησιμοποιήσει ως εργαλείο της για την απελευθέρωσή της (Σακελλαρόπουλος, 1998). Εξάλλου, έργο αναφοράς υπήρξε το *Φασισμός και Δικτατορία*, όπου ερμηνεύει την άνοδο του φασισμού στη μεσοπολεμική Ευρώπη, ως αποτέλεσμα του ιμπεριαλιστικού ανταγωνισμού που οδηγεί σε ιμπεριαλιστική κρίση, ενώ συνάμα αναγνωρίζει την αντεπαναστατική αλλοτρίωση του κοινωνικού σώματος μέσα από τον εκφασισμό (Gregor, 1977: 1649-1650).

Ο Τσουκαλάς, πέραν της ανάλυσης που έπεται, το 1997 γράφει ένα επιστημονικό άρθρο σχετικά με αυτόν τον περίφημο αντίλογο και θεωρεί ότι ολοένα και περισσότερο το καπιταλιστικό κράτος, γίνεται περισσότερο *αλαζονικό, φαρισαϊκό και αυταρχικό*, αναγνωρίζοντας το θεμελιώδη ρόλο του κράτους στην αναπαραγωγή των ταξικών κοινωνιών (Τσουκαλάς, 1997: 5). Αδιαμφισβήτητα επηρεασμένος από τις θεωρίες εξάρτησης και ιμπεριαλισμού, μάλλον βρίσκεται εγγύτερα στην άποψη του μαρξιστή οικονομολόγου Samir Amin (1931-2018). Ο θεωρητικός της εξάρτησης της περιφέρειας, εξετάζοντας το ζήτημα σε επίπεδο παγκόσμιας αγοράς, εξηγεί την ύπαρξη ενός αυτόκεντρου, αλλά όχι αυτόνομου, κεντρικού πυρήνα οικονομίας, και μιας εξαρτημένης περιφερειακής οικονομίας, με την τελευταία να εμφανίζει έντονη εξάρτηση από την παγκόσμια αγορά. Το σημαντικό είναι ότι η εξαρτημένη περιφέρεια, εμφανίζει στρεβλώσεις στην παραγωγική της δομή, όπου μάλιστα παρατηρείται και συνύπαρξη διαφορετικών τρόπων παραγωγής, κατά τρόπο που ετεροκαθορίζεται από τις καπιταλιστικές μητροπόλεις, τις οποίες και εξυπηρετεί. Δεν θεωρεί, επομένως, ότι η Ελλάδα ανήκει σε μια ενδιάμεση βάση του ιμπεριαλισμού ως δευτερεύουσα μητρόπολη, όπως θα υποστήριζε ο Frank (Τσουκαλάς, 1977³: 18-19, 23). Ακολουθώντας, αυτή τη θεωρητική βάση, ο Τσουκαλάς επιχειρεί κατά τρόπο ριζοσπαστικό για την ελληνική κοινωνιολογία και ιστορία, να συνδέσει τη θεωρία

εξάρτησης με το εκπαιδευτικό σύστημα, και να αποδείξει ότι η *υπερεκπαίδευση* που παρατηρείται διαχρονικά από τις απαρχές του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, αποτελεί αποτέλεσμα αυτής της συνθήκης.

7.4.2. Μορφωσιολατρεία και ελληνισμός.

Η συνεισφορά του Τσουκαλά, κινείται προς μια κοινωνιολογική έρευνα και μελέτη, με βασικό στόχο να εξετάσει ένα διαχρονικό φαινόμενο που συνοδεύει το ελληνικό κράτος από συστάσεώς του, την *υπερεκπαίδευση* και μάλιστα στις κλασικές σπουδές. Ο Έλληνας κοινωνιολόγος, στρέφεται προς την εκπαίδευση, την οποία μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι την αντιμετωπίζει ως *κοινωνικό γεγονός*, όπως αυτό το ορίζει ο Durkheim, καθώς διαθέτει εξωτερικά χαρακτηριστικά τέτοια που επιτρέπουν την εξέτασή της ως ενός κοινωνικού φαινομένου. Συνοπτικά και πριν προχωρήσουμε στην ανάλυσή τους, αναφέρουμε ότι : από συστάσεως του ελληνικού κράτους παρατηρείται μια διαχρονική *μορφωσιολατρεία* των Ελλήνων αρρένων σπουδαστών, και μάλιστα προς τις κλασικές και κοινωνικές σπουδές, σε βαθμό που διαφοροποιεί την Ελλάδα από τις άλλες χώρες της Ευρώπης ή του ΟΟΣΑ. Οι ευρείες στατιστικές μελέτες του Έλληνα ερευνητή αφορούν, τόσο στη περίοδο εξέτασης που μελετά στη διατριβή του (1830-1922), όσο και στις επεξεργασίες μετέπειτα χρόνων (όπως για παράδειγμα στο άρθρο του στο *Δευκαλίων*, 1975, όπου εξετάζει το φαινόμενο με εστίαση στην ανώτατη εκπαίδευση μέχρι και τη δεκαετία του 1960).

Ταυτόχρονα, διαπιστώνει ένα παράδοξο: τη συνύπαρξη *υπερεκπαίδευσης* με εντυπωσιακά ποσοστά πρόσβασης στη μέση και ανώτερη παιδεία, με την εμμονή ενός υψηλού ποσοστού αναλφαβητισμού, αλλά και ημιμάθειας, που αποδίδεται στο *αξιοθρήνητο* επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διαπίστωση που κάνει ο Τσουκαλάς είναι ότι τα δημοτικά σχολεία έχουν ως μόνο στόχο την εισαγωγή των μαθητών στα επόμενα εκπαιδευτικά στάδια, την ίδια στιγμή που αποτελούν *πνευματικούς τάφους* (Τσουκαλάς, 1977³: 569). Ο Τσουκαλάς, επομένως, καταλήγει ότι ο κοινωνικός ρόλος της εκπαίδευσης που μελετά, αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πέραν, που διαφοροποιούνται από την πρωτοβάθμια (Τσουκαλάς, 1977³: 424). Από το τέλος του δημοτικού, η παιδαγωγική πρακτική εγχαράσσει μια διαφορετική ιδεολογία στο παιδί, και μάλιστα κατά τρόπο που θεωρείται *απελευθέρωση* από τη χειρωνακτική εργασία (Τσουκαλάς, 1977³: 426).

Ωστόσο, η εκπαίδευση για τον Τσουκαλά, αν εξεταστεί ως *κοινωνικό γεγονός*, τότε οι στατιστικές καταδεικνύουν μια τάση της κοινωνίας, μιας *συλλογικής συνείδησης* για την εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, απομακρύνεται από την προσέγγιση του Bourdieu, καθώς εξετάζει τη συλλογική συνείδηση για την εκπαίδευση ως συνειδητή ορθολογική επιλογή των δρώντων, ως εκ τούτου όχι ως *επιλογή του πεπρωμένου*, που είδαμε στον Γάλλο κοινωνιολόγο. Εντούτοις, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν αναγνωρίζει τη σχέση επιλογής και κυριαρχίας, μόνο που ακολουθεί μια νεομαρξιστική προσέγγιση ανάλυσης. Εξετάζοντας την κοινωνική προέλευση του κοινωνικού σώματος των σπουδαστών, ο Έλληνας ερευνητής, διαπιστώνει ότι η *μορφωσιολατρεία* δεν αναφέρεται σε μεσαία και ανώτερα στρώματα, αλλά και σε παιδιά αγροτικών και εργατικών οικογενειών. Αυτό, αποδίδεται από τον Τσουκαλά ως ιδιαιτερότητα της ελληνικής περίπτωσης, που την καθιστά *ιδιάζουσα*, ιδίως αν αναλογιστεί κανείς τις έρευνες του Dahrendorf, και τις έρευνες του Bourdieu (Τσουκαλάς, 1977³: 426-431, 1975: 18-33).

Ο Τσουκαλάς, δεν αρκείται σε αυτή τη διαπίστωση στη σχέση εκπαίδευσης και ελληνικής κοινωνίας, αλλά εξετάζει και τη χρηματοδότηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, και διαπιστώνει ότι αυτό δεν προέρχεται από το κράτος, αλλά από το κεφάλαιο των Ελλήνων αστών μεταπρατών στην Ανατολή, συνδέοντας όπως ο Althusser την εκπαίδευση ως ιδεολογικό μηχανισμό αναπαραγωγής της κοινωνικής ταξικής δομής (Τσουκαλάς, 1977³: 302-363).

Σε αυτό το κομβικό σημείο να διαπιστώνουμε την επίδραση του Ν. Πουλαντζά και του αντιλόγου του με τον Miliband, και την προσέγγιση του Τσουκαλά στη θέση του πρώτου για ένα εγγενώς καπιταλιστικό κράτος, και τη θέση του μέσα σε ένα παγκόσμιο ιμπεριαλιστικό σύστημα καπιταλιστικών μητροπόλεων και χωρών περιφέρειας. Ο Τσουκαλάς, ερμηνεύει το φαινόμενο της *μορφωσιολατρείας*, αλλά και της συνύπαρξής της με ημι-μάθεια και αναλφαβητισμό, ως ένα παράδοξο που προκύπτει ως αποτέλεσμα της διαστρέβλωσης της οικονομίας που προκαλούν οι ισχυρές καπιταλιστικές μητροπόλεις, έναντι περιφερειακών οικονομιών, όπως είναι η Ελλάδα. Η ιδιαίτερα περίπλοκη διαδρομή του, επιτελεί μια ακόμα ριζοσπαστική τομή, αν συνυπολογίσει κανείς την εξέταση του κράτους σε αυτή τη συνθήκη, και τη διαπίστωση ότι δεν είναι το εθνικό κεφάλαιο και κρατική πολιτική που οδηγεί σε αυτή τη διαστρέβλωση, αλλά το ελληνικό κεφάλαιο του εξωτερικού και στην επένεργεια

που αυτό έχει για την κοινωνική ανάπτυξη της Ελλάδας, αλλά με μεγάλη επίδραση σε ένα υπερετροφικό και πελατειακό κράτος (Τσουκαλάς, 1977³: 449-469, 483-496).

Η ερμηνεία του, για τη *μορφωσιολατρεία*, αντιπαρέρχεται, επομένως, της εθνοκεντρικής ερμηνείας περί ελληνικού δαιμονίου, και αναζητά κοινωνιολογικές ερμηνείες, κάτι που δεν ήταν δεδομένο για την ελληνική βιβλιογραφία της εποχής. Η πρόκληση του Τσουκαλά είναι ότι αρνείται να αποθεώσει την ελληνική φυλή, ακολουθώντας «*την αιώνα και αναλλοίωτη ψυχολογική “ουσία” του Ελληνισμού και των Ελλήνων, φορτίζοντας με παραμορφωτικές εθνικιστικές προεκτάσεις ορισμένα από τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά της νεοελληνικής κοινωνίας που προσφέρονται σε εύκολες και φορμαλιστικές συγκρίσεις με τον κλασικό Ελληνισμό*» (παρατίθεται αυτούσιο από Τσουκαλάς, 1975: 23). Η τάση για *υπερεκπαίδευση*, δεν αναφέρεται επομένως, σε παράγοντες βιολογικούς, ή σε επίκληση φυσικών ταλέντων της ελληνικής φυλής, ούτε σε μια ιδιότητα εθνικού πάθους, ή περιέργειας, διαστάσεις που ευθέως χαρακτηρίζει ως *ομολογημένες ή ανομολόγητες ρατσιστικές προθέσεις ή φυλετική αυταρέσκεια*¹⁵ (Τσουκαλάς, 1975: 23). Επομένως, ο Τσουκαλάς απομακρύνεται από την παραδεδομένη ιστοριογραφία που αναφέρεται σε αγάπη των Ελλήνων για την παιδεία, ή τη διανοητική διεισδυτικότητα τους (Σβορώνος, 1977³: 7). Σημειώνεται ότι το κυρίαρχο αφήγημα, όσον αφορά την εκπαίδευση στην Ελλάδα, ακολουθεί έναν εθνοκεντρισμό που ανάγεται στη συνδρομή των Σπ. Ζαμπέλιου και Κ. Παπαρρηγόπουλου, ήδη από την ίδρυση του Πανεπιστημίου το 1837 στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος. Το αφήγημα αυτό προτάσσει τη συνέχεια του ελληνισμού και τη σύνδεση των σύγχρονων Ελλήνων με τους αρχαίους Έλληνες και τους Βυζαντινούς, που συμπορεύεται από αφηγήσεις όπως το *ελληνικό δαιμόνιο*, κ.ο.κ. (Πολίτης, 1991: 2-8). Στην παρουσίαση του βιβλίου στις σελίδες της εφημερίδας *Το Βήμα* στις 27/3/1977, τονίζεται η τομή που επιτελεί ο Τσουκαλάς, καθώς εγκαταλείπει «*τις μεταφυσικές “υποστασιώσεις” των αγιογράφων του Ελληνισμού – περιούσιου λαού της Ιστορίας*» και προσπαθεί να συνδέσει την εκπαίδευση με τη σημασία που αυτή έχει με τη διαμόρφωση της ελληνικής κοινωνίας, ως ένας από τους κεντρικούς ιδεολογικούς μηχανισμούς, κυριαρχικός για την αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος (*Το Βήμα*, 1977).

¹⁵ Σε αυτή την κατεύθυνση δεν διστάζει να αναφερθεί σε μεγαθήρια της ελληνικής διανόησης όπως στον Κ. Τσάτσο, Κ. Δημαρά και Δ. Δανηλίδη (Τσουκαλάς, 1975: 23).

7.4.3. Η υπερεκπαίδευση στην Ελλάδα

Οι έρευνες του Τσουκαλά, δείχνουν ότι υπάρχει σημαντικός αριθμός ατόμων στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση με ποσοτικά στοιχεία που συγκροτούν μια διαπίστωση περί *υπερεκπαίδευσης* στην Ελλάδα. Διαπιστώνει, ότι τα ποσοστά φοίτησης των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατά τον 19^ο αιώνα, είναι απρόσμενα υψηλά, όπως και η προτίμηση των σπουδαστών για την ανώτατη εκπαίδευση, και μάλιστα των κλασικών σπουδών. Αν εστιάσουμε στις σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση, τα ευρήματα της έρευνας του Τσουκαλά, προκαλούν ενδιαφέρον. Μερικές από τις διαπιστώσεις του είναι ότι ο αριθμός των φοιτητών προκαλεί εντύπωση, καθώς θεωρείται υψηλός σε σχέση με το σύνολο των Ελλήνων που είναι σε ηλικία φοίτησης. Μάλιστα, το 1912 το αντίστοιχο ποσοστό είναι το υψηλότερο στις ευρωπαϊκές χώρες (Τσουκαλάς, 1975: 20).

Ωστόσο, το φαινόμενο αυτό δεν είναι παροδικό, αλλά χαρακτηρίζεται ως διαχρονικό. Σημειώνεται ότι μετά την καταστροφή στη Σμύρνη, παρατηρεί μια μεταβολή στο διαχρονικό αυτό φαινόμενο, και μια κρατική προσπάθεια να στραφεί η εκπαίδευση προς τεχνολογική κατεύθυνση, που συναντά όμως πλέον αντίσταση από την κοινωνία. Επομένως, η τάση αυτή συνεχίζεται συν τω χρόνω, προκαλώντας ιδιαίτερη έκπληξη, αν αναλογιστεί κανείς τις μακρόχρονες αναταραχές και μακρές περιόδους που διακόπτουν την κοινωνική, οικονομική και πολιτική ομαλότητα στην Ελλάδα, όπως για παράδειγμα ο εμφύλιος. Η ίδια εικόνα παρατηρείται μεταπολεμικά. Ιδίως, το 1961 ο αριθμός των διπλωματούχων στην ανώτατη παιδεία, κρίνεται ως εξαιρετικά μεγάλος και όχι μόνο για την ελληνική επικράτεια. Εξετάζοντας τη μεταπολεμική Ευρώπη, κρίνει ότι ο ρυθμός αύξησης των ποσοστών φοίτησης στα πανεπιστήμια στην Ελλάδα, είναι ο υψηλότερος από τις χώρες του ΟΟΣΑ, ιδίως αν συνυπολογιστεί ότι τα ποσοστά αφορούν μόνο τους σπουδαστές στα ελληνικά ιδρύματα, και όχι τους Έλληνες σπουδαστές του εξωτερικού (Τσουκαλάς, 1975: 17-20), (βλ. πίνακες παρακάτω).

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι
ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΙΠΛΩΜΑΤΟΥΧΩΝ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΟΥ
ΕΝΗΛΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ (1961)

Σουηδία	4,3 %
Γιουγκοσλαβία	4,3 %
Έλλάς	3,6 %
Γαλλία	3,4 %
Μ. Βρετανία	3,4 %
Βέλγιο	3,3 %
Νορβηγία	2,8 %
Δ. Γερμανία	2,7 %
Ίταλία	2,6 %
Δανία	2,2 %
Αύστρια	1,7 %
Όλλανδία	1,7 %
Ίσπανία	1,4 %

(Πηγή: ΟΟΣΑ: *Projet régional méditerranéen GRECE*,
 OCDE, Παρίσι 1965, σελ. 61).

Πηγή : Τσουκαλάς, 1975: 19.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙ
ΑΥΞΗΣΗ ΤΟΥ ΠΟΣΟΣΤΟΥ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ

(1955 - 1965)	Βάση 1955 - 100
Έλλάς	260
Γιουγκοσλαβία	260
Νορβηγία	230
Τουρκία	225
Καναδάς	} 200-225
Γαλλία	
Ίσπανία	
Αύστρια	
Πορτογαλία	
Ίταλία	} 100-200
Βέλγιο	
Σουηδία	
Φινλανδία	
Δ. Γερμανία	

(Πηγή: ΟΟΣΑ: *Développement de l'enseignement supérieur 1950 - 1967*.
 Rapport analytique, OCDE, Παρίσι 1971, σελ. 84).

Πηγή : Τσουκαλάς, 1975: 19.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, παρουσιάζει, κατά Τσουκαλά, ο προσανατολισμός των πανεπιστημιακών σπουδών, καθώς κρίνει ότι αποτελεί μοναδική περίπτωση. Διαπιστώνει μια υπεραντιπροσώπευση των νομικών επιστημών, σε αντίθεση με τις

τεχνικές και τις εφαρμοσμένες επιστήμες. Το εντελώς ιδιαίτερο, όμως, δεν οφείλεται σε αυτή διαπίστωση, καθώς διαχρονικά παρατηρείται μια τέτοια τάση στο σώμα των Ελλήνων φοιτητών. Αυτό που είναι εντελώς καινοτόμο, κατά Τσουκαλά, είναι ο βαθμός παρέκκλισης σε σχέση με τις αντίστοιχες τάσεις σε άλλες χώρες. Αυτή η παρέκκλιση, θεωρεί ο Τσουκαλάς, πως συσχετίζεται με το κοινωνικό σύστημα ή και το βαθμό καπιταλιστικής ανάπτυξης, όπως θα δείξουμε στην επόμενη ενότητα (Τσουκαλάς, 1975: 21).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙΙ - ΙV									
ΠΟΣΟΣΤΟ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΩΝ									
(σε ποσοστό του συνόλου των φοιτητών)									
α) ΣΤΙΣ ΝΟΜΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩ- ΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ					β) ΣΤΙΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ				
	1955	1960	1965		1955	1960	1965		
Έλλάς	45.5	46.8	44.5	Έλλάς	6.2	7.4	6.5		
Ίαπωνία	40.8	42.5	42.5	Η.Π.Α.	8.8	9.5	7.1		
Τουρκία	50.5	41.3	29.8	Τουρκία	5.7	5.4	7.6		
Ίταλία	33.6	40.9	33.4	Καναδάς	16.2	13.6	8.8		
Ίσπανία	32.1	28.9	21.8	Βέλγιο	11.3	12.6	10.7		
Πορτογαλία	20.9	23.6	23.5	Ίταλία	11.7	11.4	11.1		
Γιουγκοσλαβία	22.1	32.4	29.6	Σουηδία	15.2	14.4	11.9		
Η.Π.Α.	29.4	27.6	28.5	Δ. Γερμανία	17.7	16.9	13.5		
Δ. Γερμανία	26.9	21.6	25.5	Ίσπανία	5.4	8.5	18.9		
Όλλανδία	25.3	24.9	29.0	Μ. Βρετανία	15.6	18.5	19.2		
Έλβετία	22.5	22.6	24.4	Πορτογαλία	20.6	19.5	20.1		
Αυστρία	27.0	25.0	25.2	Γιουγκοσλαβία	17.8	21.9	23.1		
Δανία	25.4	26.1	25.7						
Νορβηγία	16.4	11.7	14.3						
Καναδάς	11.6	10.5	9.6						

(Πηγή: ΟΟΣΑ: Développement de l'enseignement supérieur 1950 - 1967, σελ. 142 - 144 και 135).

Πηγή : Τσουκαλάς, 1975: 20

Διαπιστώνουμε, σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα ότι το ελληνικό φοιτητικό σώμα προσανατολίζεται σαφώς προς τις κοινωνικές και νομικές επιστήμες, με εξαιρετικά χαμηλό το ποσοστό τα εκπαίδευσης τεχνολογικών επιστημών. Ιδίως το 1965, το ποσοστό είναι 44,5% προς νομικές και κοινωνικές επιστήμες, έναντι ποσοστού 6,5% για τις τεχνολογικές επιστήμες, κατάταξη που βρίσκει πρώτη την Ελλάδα στις κοινωνικές επιστήμες. Αν εξεταστεί αυτή τη διαφορά, για παράδειγμα με τις ΗΠΑ, αντιλαμβάνεται κανείς το σημαντικό βαθμό διαφοροποίησης.

Η διαπίστωση αυτή του Τσουκαλά, δεν αφορά μόνο τη μεταπολεμική περίοδο, αλλά έρχεται προς επίρρωση της ανάλυσής του για τις εκπαιδευτικές τάσεις στην Ελλάδα. Ο Τσουκαλάς, επιχειρώντας να ερμηνεύσει το φαινόμενο, και να αντιπαρατεθεί στο θετικισμό στις κοινωνικές επιστήμες, επιχειρεί μια μελέτη για την κοινωνική προέλευση του κοινωνικού σώματος, μια διερεύνηση της ταξικής βάσης,

θεωρώντας ότι «αντικατοπτρίζει την επιλεκτική κοινωνική λειτουργία του εκπαιδευτικού μηχανισμού στο πλαίσιο της αναπαραγωγής των παραγωγικών σχέσεων» (Τσουκαλάς, 1975: 21). Θεωρεί ότι ο συγκεκριμένος τρόπος ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μηχανισμών, ανακλά τις γενικότερες δομές και τις δυναμικές που αναπτύσσονται στην ελληνική κοινωνία, και ως εκ τούτου συνδέει την εκπαίδευση με τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και της ταξικής δομής (Τσουκαλάς, 1977³: 385).

Επομένως, ενώ θα μπορούσε να θυμίζει η προσέγγιση την ανάλυση του Bourdieu και την εξέταση του εκπαιδευτικού συστήματος, ως μέσου επιλογής, ως μέσου κοινωνικής επιλεκτικότητας, διαφοροποιείται, καθώς δεν εξετάζει την αναπαραγωγή αυτή ως αναπαραγωγή της κοινωνικής θέσης μέσα από το πολιτισμικό κεφάλαιο, αλλά εξετάζει το ζήτημα των σχέσεων παραγωγής, και μάλιστα σε διεθνές επίπεδο. Για να το κάνει αυτό, προσθέτει στις στατιστικές του επεξεργασίες, ερωτήματα που αφορούν την κοινωνική προσέλευση του κοινωνικού στρώματος των σπουδαστών, αλλά και αναρωτιέται κατά πόσο αυτή η *μορφωσιολατρεία* αποτελεί έκφραση του ΙΜΚ του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, αναζητώντας τις πηγές χρηματοδότησης των εγχώριων εκπαιδευτικών μηχανισμών, και πώς γίνεται αυτή η σύνδεση.

Αρχικά, οι διαπιστώσεις του, τον φέρνουν σε αντίθεση, με τις έρευνες του Dahrendorf, αλλά και σε αντίθεση με τις έρευνες του Bourdieu. Η ελληνική ιδιάζουσα περίπτωση που αφορά στις επιλογές του φοιτητικού σώματος, δεν εμφανίζει ταξική πόλωση, καθώς διαπιστώνεται μια ευρεία ταξική βάση, η οποία περιλαμβάνει σε μεγάλο ποσοστό, ακόμα και της τάξης του 30% φοιτητές από αγροτικές περιοχές και τα εργατικά στρώματα, με μεγάλη διαφορά των αντίστοιχων ποσοστών σε άλλες χώρες. Βέβαια, δεν θα πρέπει να παρερμηνευτεί αυτή η διαπίστωση, και να θεωρηθεί ότι δεν υπάρχει ταξικότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς σαφέστατα παιδιά των μεσαίων και των ανώτερων στρωμάτων, διατηρούν τα πρωτεία στη συνέχιση των σπουδών τους, που ο Τσουκαλάς ονομάζει ως *βαθμό επιλεκτικότητας του εκπαιδευτικού μηχανισμού*, αλλά με μεγάλη διαφοροποίηση από την ερμηνεία του Bourdieu. Ο Τσουκαλάς κρίνει ότι, διαχρονικά – ακόμα και στο μεσοπόλεμο- ο βαθμός επιλεκτικότητας είναι χαμηλότερος στην Ελλάδα σε σχέση με άλλα κράτη της αναπτυγμένης δύσης. Όπως χαρακτηριστικά το θέτει: «είναι.. προφανές, ότι η κοινωνική διάκριση σε βάρος των κατώτερων στρωμάτων είναι στην Ελλάδα λιγότερο ανεπτυγμένη απ' ό,τι στις άλλες χώρες, και ότι ο βαθμός εκδημοκρατικοποίησης της

ανώτατης παιδείας, εμφανίζεται ως εξαιρετικά προωθημένος» (Τσουκαλάς, 1975: 21-22). Μάλιστα, ο συνταγματολόγος Ξενοφών Κοντιάδης, συμπληρώνει μια ιδιαίτερη διάσταση στην οπτική του Τσουκαλά, το γεγονός ότι, το νεοσύστατο ελληνικό κράτος ήταν από τα πρώτα κράτη που κατοχύρωσε συνταγματικά το κοινωνικό δικαίωμα στην εκπαίδευση, μια συνθήκη που χαρακτηρίζει ως *πρώιμη* εν συγκρίσει με τα ευρωπαϊκά δεδομένα (Κοντιάδης, 2011).

7.4.4. Η κοινωνιολογία του Τσουκαλά

Η στατιστική επικύρωση της *υπερεκπαίδευσης* των Ελλήνων, γεννά κοινωνιολογικά ερωτήματα και δεν αποτελεί τροφή για εθνικιστικές κορώνες. Ενώ η ταξική σχέση των χαμηλών στρωμάτων με την εκπαίδευση, δεν είναι αυτή που θα αναμενόταν, εντούτοις, αυτό δεν σημαίνει ότι ο Τσουκαλάς, δεν αναγνωρίζει τη σχέση της παιδείας, ιδίως της ανώτατης, στην αναπαραγωγή της κοινωνικής στρωμάτωσης. Όμως σε αντίθεση με μια δομομαρξιστική προσέγγιση που θα περίμενε κανείς λόγω της κοινωνικής του ζώης και ακαδημαϊκής διασύνδεσης, ο Τσουκαλάς φέρνει μια καινοτομία που στρέφει την έρευνα σε ιδεολογικές αναζητήσεις, καθώς εξετάζει τα νοήματα που επιδρούν στον κοινωνικό προσανατολισμό των ατόμων, και πώς αυτή η διάσταση επενεργεί με τη σειρά της στο κοινωνικό γίνεσθαι. Η σύνδεση με την έννοια του *Vestehen* του Max Weber, φαίνεται να επανέρχεται στη διατριβή, όπως την επισημάναμε στη συμβολική διαντίδραση του Blumer, επισημαίνοντας τη νεοβεμπεριανή προσέγγιση του στο ζήτημα της *συνδυασμένης δράσης* (Αλεξανδρόπουλος, 2006: 186-187).

Ο Weber, υπενθυμίζουμε στράφηκε σε μια κοινωνιολογία, η οποία εξετάζει τους κοινωνικά καθορισμένους παράγοντες που επενεργούν στο κοινωνικό γίνεσθαι, μια διάσταση που του επιτρέπει την πραγμάτευση της ιδιαίτερης περίπτωσης του δυτικού ορθολογικού καπιταλισμού. Για να το επιτύχει αυτό, στρέφεται στη σχέση *εκλεκτικής συγγένειας* ανάμεσα στον καπιταλισμό και την προτεσταντική ηθική, το οποίο σημαίνει ότι αναγνωρίζει μια αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο φαινομένων, δίχως αιτιακή σχέση. Θεωρεί ότι η διαμόρφωση μιας ηθικής της εργασίας ως χρέους, η έννοια του επαγγέλματος, καθώς επίσης και ο λελογισμένος κεφαλαιακός υπολογισμός, είναι στοιχεία ιδεολογικής καταβολής που επενεργούν με τη σειρά τους στον τρόπο που εξελίσσεται η ιδιαίτερη περίπτωση του δυτικού καπιταλισμού (Φίλιας, 2006: 7-9). Ο

Blumer αντίστοιχα, εξετάζει τη σημασία των ιδεών και του νοήματος που αποδίδουν τα άτομα στον κόσμο και στη δράση τους, αλλά με εστίαση στο διυποκειμενικό και στην αλληλεπίδραση (Αλεξανδρόπουλος, 2006: 186-187). Ο Τσουκαλάς, επιχειρεί μια διαφορετική διαδρομή, μάλλον ως σύνθεση νεομαρξιστικών και βεμπεριανών θεωριών, με μια ώσμωση με το δομομαρξισμό, καθώς αναζητά τη διάσταση της αναπαραγωγής της διαστρωμάτωσης, μέσα από το μηχανισμό της εκπαίδευσης, αλλά εξετάζοντας τη ως ιδεολογική επίδραση στα άτομα και στην κοινωνική δομή. Εξάλλου, για τον Τσουκαλά, η ιστορική αναζήτηση οφείλει να είναι ολιστική, συμπεριλαμβάνοντας θεσμούς, νοοτροπίες, κοινωνικές αξίες, ως παράγοντες που αλληλεπιδρούν, καθώς *«κάθε κοινωνία είναι ταυτόχρονα ιδιαίτερη, αλλά και ενσωματωμένη»* (Κοντιάδης, 2011). Αυτό που τον διαφοροποιεί από τον αλτουσεριανό δομομαρξισμό είναι ότι δεν στρέφεται στην ιδεολογία, εξετάζοντας την εκπαίδευση ως ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους, αλλά μάλλον ως μηχανισμό του κεφαλαίου, και μάλιστα του κεφαλαίου εκτός του ελληνικού κράτους που επενεργεί στην κρατική δομή του νεοσύστατου ελληνικού κράτους.

Η προσέγγιση του Τσουκαλά, όπως και το σύνολο του έργου του, δεν είναι εύκολο να καταταχθεί σε ένα κοινωνιολογικό ρεύμα, όπως κατέστη σαφές από τις παραπάνω διαπιστώσεις. Ενώ εξετάζει τη λειτουργία της εκπαίδευσης, ωστόσο τοποθετεί αυτή τη διάσταση ως μέρος μιας αναπαραγωγής του κοινωνικού, και όχι ερμηνεύοντας τη *δημοκρατική* της διάσταση ως λειτουργία που συνεισφέρει σε μια κοινωνική συνοχή, όπως ο δομολειτουργισμός του Parsons. Η μελέτη του εντάσσεται σαφώς στο ρεύμα του νεομαρξισμού που εξετάζει τη σχέση των καπιταλιστικών μητροπόλεων και χωρών της περιφέρειας, όπως είναι η Ελλάδα. Ωστόσο, η ιδιαιτερότητα του έργου του είναι ότι η αναζήτηση των αντιφάσεων της ιστορίας, και της πανουργίας των αφηγήσεων που τη συνοδεύουν, ως αποτέλεσμα των σχέσεων εξουσίας στο παγκόσμιο καπιταλιστικό σύστημα. Επομένως, η εκπαίδευση για τον Τσουκαλά, αποτελεί μεν ιδεολογικό μηχανισμό αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων, όμως δεν μπορεί να χαρακτηριστεί αμιγώς δομομαρξιστική, ή ότι ακολουθεί τον ίδιο δρόμο με τον Althusser. Η νεομαρξιστική προσέγγισή του αφορά στην αναζήτηση των όρων αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων μέσα από τη σχέση της παραγωγής, του ρόλου του καταμερισμού της εργασίας μέσα σε ένα παγκόσμιο καπιταλιστικό σύστημα, ισχυρών καπιταλιστικών κρατών και δευτερευουσών οικονομιών. Συνάμα, όμως, αναζητά το νόημα που αποδίδουν τα άτομα στον κόσμο

και στη δράση τους, και που προσδίδουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε ιστορικές περιόδους και περιπτώσεις, και κύρια στο ότι η εκπαίδευση συνίσταται ως ορθολογική τους επιλογή. Αυτή η σύνθεση συντελείται στην εμβριθή αναζήτησή του για τις «κραυγαλέες ιδιαιτερότητες που προσδίδουν στην ελληνική εκπαίδευση μια χαρακτηριστική ιδιοτυπία άγνωστη σε άλλες χώρες» (Τσουκαλάς, 1975: 18).

Ο ιστορικός Νίκος Σβορώνος που προλογίζει το βιβλίο του Τσουκαλά *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή*, θεωρεί ότι αποτελεί μία από τις πρώτες επιστημονικά θεμελιωμένες μελέτες, που επιχειρούν να συνδέσουν ποικίλα επίπεδα του κοινωνικού μέσα σε μια ιστορική συγκυρία, και μάλιστα με όχημα τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, ως το βέλτιστο τρόπο για να ερμηνευτεί το ελληνικό φαινόμενο (Σβορώνος, 1977³: 8-13).

7.4.5. Εκπαιδευτικοί μηχανισμοί και ελληνικό κράτος

Η ερμηνεία που δίνει ο Τσουκαλάς, αποτελεί τομή στην ιστοριογραφία, καθώς συνδέει τη *μορφωσιολατρεία* με τη διαμόρφωση του ελληνικού κράτους, και της σχέσης πολιτικής και συμφερόντων από τις εμπορικές επιχειρήσεις του απόδημου ελληνισμού (Τσουκαλάς, 1975: 23, Τσουκαλάς, 1977³: 569). Διαπιστώνει ότι η εντυπωσιακή πρόσβαση των μεσαίων και χαμηλών στρωμάτων στην εκπαίδευση, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένδειξη ισχυρής εκδημοκρατικοποίησης της παιδείας, κρίνοντας ότι η Ελλάδα υπερτερεί έναντι άλλων κρατών της Ευρώπης. Ωστόσο, ο Τσουκαλάς, επιχειρεί μια διαφορετική ερμηνεία. Δεν συνδέει την εκδημοκρατικοποίηση των εκπαιδευτικών μηχανισμών με την πολιτική φιλελευθεροποίηση, αλλά μάλλον εξετάζει τη διάσταση αυτή ως αυτόνομη ιδιότητα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τρόπο που εξυπηρετεί την άρχουσα τάξη (Τσουκαλάς, 1975: 22, Τσουκαλάς, 1977³: 503-508).

Έχοντας, διερευνήσει την κοινωνική προέλευση των κοινωνικού σώματος των σπουδαστών, και έχοντας διαπιστώσει τα λαϊκά ερείσματα του, στη συνέχεια αναρωτάται κατά πόσο αυτή η συνθήκη, οφείλεται σε κρατική πολιτική. Για αυτό και θέτει ως παράμετρο τη χρηματοδότηση της παιδείας και κατά πόσο αυτή κατευθύνει αυτή τη *μορφωσιολατρεία*. Ο Τσουκαλάς, καθιστά σαφές ότι σημειώνεται μια ανάπτυξη της ανώτατης παιδείας, αλλά δίχως αυτή να οφείλεται σε μια κρατική πολιτική. Διαπιστώνει, επίσης, ένα παράδοξο: ότι ενώ η σχέση εκπαίδευσης και

πρόσβασης μεσαίων και χαμηλών στρωμάτων σε αυτή είναι ευθέως ανάλογη, η δημόσια δαπάνη, εν γένει, για την παιδεία είναι από τις χαμηλότερες στην Ευρώπη. Αναφέρεται, μάλιστα, σε μια καταδίκη της ελληνικής παιδείας σε «πλήρη οικονομικό μαρασμό», αλλά και στη «σκανδαλώδη αισχροκέρδεια» ακαδημαϊκών που εξανάγκαζαν τους φοιτητές σε αγορά των βιβλίων τους (Τσουκαλάς, 1975: 22).

Ο Τσουκαλάς, διαπιστώνει ότι η χρηματοδότηση των σπουδαστών, ανεξαρτήτως τάξης, βαραίνει διαχρονικά την ελληνική οικογένεια. Σε αντίθεση με τον Bourdieu που θέτει το ζήτημα της επιλογής του πεπρωμένου ως σχέσης *habitus* και πεδίου, και κληρονομικότητας του πολιτιστικού, μορφωτικού κεφαλαίου, ο Τσουκαλάς, αναγνωρίζει στους σπουδαστές και στην οικογένεια τους, μια ορθολογική επιλογή προς την εκπαίδευση. Ένα διακαή πόθο για σπουδές, που εμφανίζει ιδιαίτερη δυναμική, ιδίως στα αγροτικά και εργατικά στρώματα που δεν θεωρούν καθόλου δεδομένο, ότι η στρατηγική τους δεν περιλαμβάνει τη συνέχιση των σπουδών, ή μάλλον το ακριβώς αντίθετο. Η ανυπαρξία κρατικής αρωγής στην εκπαίδευση, δεν εμποδίζει φοιτητές από όλα τα στρώματα ανεξαιρέτως να επιδιώκουν την ανώτατη εκπαίδευση, η οποία μάλιστα έχει σαφή προσανατολισμό προς την κλασική παιδεία (Τσουκαλάς, 1975: 22-23, Τσουκαλάς, 1977³: 552-567). Αιτιολογεί αυτό το εύρημα, τονίζοντας ότι δεν υπήρχε μια σύγκρουση προλετάριων – αστών που να ενσωματωθεί στους εκπαιδευτικούς μηχανισμό, άρα δεν υπήρχε στο εσωτερικό η ανάγκη αναπαραγωγής της εργατικής τάξης μέσα από την προώθηση της τεχνικής εκπαίδευσης (Τσουκαλάς, 1977³: 520-525),

Ωστόσο, ο Τσουκαλάς, κάνει μια ιδιαίτερη διαπίστωση, και θεωρεί ότι η διγλωσσία αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό έκφρασης της ταξικότητας στην κατά τα άλλα εμφανιζόμενη ως δημοκρατική εκπαίδευση. Εξετάζοντας το *γλωσσικό ζήτημα*, τη σύγκρουση καθαρής και δημοτικής, διαπιστώνει έναν ιδεολογικό πόλεμο, με ταξικά χαρακτηριστικά. Η διγλωσσία, εξέφραζε την ταξική διαφορά, ως ένα εύκολα αναγνωρίσιμος παράγοντας, ένα σύμβολο που συνέδεε την άρχουσα τάξη με την καθαρής (Τσουκαλάς, 1977³: 532-542). Ίσως σε αυτό το σημείο, διαπιστώνεται μια εγγύτητα με την ανάλυση του Bourdieu για τη γλώσσα που τη θεωρεί ταξινομητικό πεδίο για την κοινωνική θέση και μια μετατόπιση του Τσουκαλά στο πολιτιστικό πεδίο (Bourdieu, 1966: 365-366).

Ταυτόχρονα, η μεταβλητή που εξετάζει τον τρόπο χρηματοδότησης των σπουδών και που απουσιάζει στις μελέτες του Dahrendorf και του Bourdieu, οδηγεί

τον Τσουκαλά, να εξετάσει τη δυναμική του κεφαλαίου των Ελλήνων μεταπρατών της Ανατολής, των οποίων τα κεφάλαια, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μηχανισμών. Διαπιστώνει ότι, ελλείψει του κράτους, η ιδιωτική πρωτοβουλία των μεταπρατών Ελλήνων του εξωτερικού, λαμβάνει δράση. Ενώ η ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση είναι υψηλή, η προσφορά είναι ανεπαρκής, όσον αφορά τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό και τη στελέχωσή του. Το ξεπέρασμα της ανισορροπίας μεταξύ ζήτησης και προσφοράς, λύνει η κεφαλαιακή προσφορά χρηματοδότησης από τον Ελληνισμό του εξωτερικού. Οι στατιστικές του έρευνες δείχνουν ότι, το μεγαλύτερο μέρος των εξόδων για τη δημιουργία και στήριξη του εκπαιδευτικού μηχανισμού, προέρχονται από δωρεές και κληροδοτήματα των ομογενών του εξωτερικού. Εντυπωσιακό στοιχείο είναι ότι το 1880, οι δωρεές ξεπερνούν τον κρατικό προϋπολογισμό για την παιδεία, και άρα, κατά Τσουκαλά, αποτελούν το μοχλό της κίνησης της κοινωνικής κινητικότητας στην Ελλάδα. (Τσουκαλάς, 1977³: 483-490).

Συνεχίζοντας την έρευνα του, και μετά τη μικρασιατική καταστροφή, διαπιστώνει μια προσωρινή αλλαγή στην παραπάνω διαπίστωση. Η κατάρρευση των ισχυρών ελληνικών κέντρων του εξωτερικού, στρέφουν την ερευνητική ματιά πλέον στα πλαίσια του εθνικού κράτους. Δεν είναι τυχαίο, υποστηρίζει ο Τσουκαλάς, ότι τότε συντελείται η μεγάλη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1922, με σκοπό πλέον τον περιορισμό των σπουδαστών στην κλασική παιδεία και την κατεύθυνση των σπουδαστών στην τεχνική εκπαίδευση. Η βενιζελική μεταρρύθμιση της παιδείας, στρέφεται πλέον προς την τεχνική εκπαίδευση και παραγωγικές δραστηριότητες. Στη μετά 1922 εποχή, υπάρχει μια ανάλυση του Τσουκαλά που θυμίζει αρκετά τα αποτελέσματα της μελέτης του Bourdieu. Η κοινωνικές σπουδές απευθύνονται στα ανώτερα αστικά κοινωνικά στρώματα, ενώ η μάζα του λαού επιδιώκεται θεσμικά να στραφεί στην κατάρτιση και στην τεχνολογική εκπαίδευση. Εδώ φαίνεται να υπάρχει μια συμφωνία Τσουκαλά και Bourdieu, καθώς υποστηρίζει ότι αυτήν περίοδο τίθενται σημαντικά θεσμικά προσκόμματα που εμποδίζουν τα κατώτερα στρώματα να έχουν βλέψεις προς την ανώτερη εκπαίδευση κλασικής κατεύθυνσης. Η τελευταία συνδέεται παραδοσιακά στις θεωρίες με τις ανώτερες κοινωνικές θέσεις, μια συνθήκη που δεν ακολουθούσε η Ελλάδα και επιχειρείται την εν λόγω περίοδο, όταν και εγγράφεται η *«ταξική αντίφαση στην τυπική λειτουργία του βασικού μηχανισμού κοινωνικής αναπαραγωγής»* (Τσουκαλάς, 1975: 30). Στην ουσία, μόνο όταν μεταβάλλονται οι κοινωνικές δομές, με κορύφωση την επίδραση του προσφυγικού λόγω της

καταστροφής της Σμύρνης, αρχίζουν να εμφανίζονται τάσεις για ένα λεγόμενο *διπλό δίκτυο* της εκπαίδευσης, ήτοι κλασικών σπουδών - άρχουσα τάξη, τεχνική κατεύθυνση – εργατικά στρώματα (Τσουκαλάς, 1977³: 520-523).

Η κατάληξη του Τσουκαλά, εκτείνοντας την προβληματική του έως τις αρχές του 1970, κρίνει καταληκτικά ότι η άρχουσα τάξη, επιχειρεί, πλέον, να επιβάλει θεσμικές μεταβολές και προσκόμματα που να εμποδίζουν τα λαϊκά στρώματα σπουδαστών προς κλασικές σπουδές, και να πριμοδοτούν τη μέση και κατώτερη τεχνική παιδεία, με μέσα όπως είναι ο κατώτατος βαθμός για τα ΑΕΙ. Ωστόσο, αυτή η αλλαγή συναντά την *αντίσταση* στις μεταρρυθμίσεις από την κοινωνία, και μια *διαιώνιση της μορφωσιολατρίας*, όπως μαρτυρούν τα μεγάλα ποσοστά σπουδαστών που φεύγουν ακόμα και στο εξωτερικό για τις σπουδές τους. Η κρατική πολιτική, διαχρονικά βαίνει μειούμενη για τις δαπάνες στην παιδεία, και αγνοεί το συμφέρον που θα είχε να ενισχύσει την ανώτερη εκπαίδευση στο εσωτερικό, για να αποφύγει σημαντική ροή συναλλάγματος στο εξωτερικό. Και σε αυτό το σημείο, ο Τσουκαλάς συνδέει τα παραπάνω με μια νεομαρξιστική ανάλυση, καθώς κρίνει ότι τα παραπάνω, δεν αφορούν το γνωστό αφήγημα περί δημοσιονομικής ανάγκης, αλλά αποτελεί έκφραση του καπιταλιστικού χαρακτήρα του κράτους. (Τσουκαλάς, 1975: 31).

Η αντίσταση από τη μαθητιώσα και σπουδάζουσα νεολαία, μαρτυρά περισσότερο την περίφημη *αντίσταση στις μεταρρυθμίσεις* της ελληνικής νοοτροπίας. Η τυπική εξέταση των εκπαιδευτικών μηχανισμών, εμφανίζεται ως δημοκρατική, αξιοκρατική, καθώς δεν εμφανίζει ενδείξεις επιλογής και διοχέτευσης των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων σε τεχνική εκπαίδευση. Αντίθετα, φαίνεται να θεμελιώνεται σε μια αξιοκρατία και ταξική ισότητα, αλλά το ιδεολογικό της περιεχόμενο, βρίσκεται σε *απόλυτη λειτουργική συνάρτηση* με τη διαδικασία της κοινωνικής κινητικότητας, όπως αυτή αφορά στη μαζική ενσωμάτωση των αγροτικών πληθυσμών σε μικροαστικές και αντιπαραγωγικές τάσεις της υπερτροφικής Αθήνας (Σβορώνος, 1977³: 12).

Γεννιέται, τελικά, το ερώτημα : πού οφείλονται οι παραπάνω διαπιστώσεις που κάνει ο Τσουκαλάς για τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, τα κοινωνικά στρώματα και τη χρηματοδότηση. Ιδίως στο ερώτημα, κατά πόσο η προσφορά των ευεργετών, αποτελεί μια μορφή συνειδητής στρατηγικής, ο Τσουκαλάς απαντά ότι αυτό θα ήταν μια μηχανιστική λειτουργία. Αντίθετα, στρέφεται στη λειτουργία της εκπαίδευσης, κρίνοντας ότι κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, έχει ως στόχο να παράγει ομοιογένειες

πολιτισμικές που εξυπηρετούν καπιταλιστικές λογικές. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει, εξυπηρετείται «η σύμφυτη ανάγκη για εσωτερική συνοχή και συνέχεια, που αποτελούν προϋποθέσεις για την ορθολογιστική και αδιάπτωτη αναπαραγωγική λειτουργία των εκπαιδευτικών μηχανισμών» (Τσουκαλάς, 1975: 29). Κατά αυτήν την έννοια, οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί λειτουργούν κατά τρόπο αντίστοιχο της κρατικής εξουσίας, ως μια μορφή υποκατάστασης της, που όμως παράγει εσωτερική ενότητα και ομοιομορφία. Η συσσώρευση κεφαλαίων για τη δημιουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην Ελλάδα, μαρτυρά έναν πολιτικό ρεαλισμό των Ελλήνων του εξωτερικού, μια επιλογή του χώρου, «όπου θα οικοδομούσαν το βασικό μηχανισμό αναπαραγωγής ολόκληρου του ελληνικού συστήματος» (Τσουκαλάς, 1975: 29). Για αυτό και συνδέει την ιδεολογική εγχάραξη με τον κοινωνικό ρόλο των εκπαιδευτικών μηχανισμών, για την αναπαραγωγή των ταξικών σχέσεων.

Το παράδοξο είναι ότι αυτή η διαπίστωση τούς αντιμετωπίζει ως αποικιοκράτες, ο Τσουκαλάς, θεωρεί ότι, παράλληλα, ανήκουν και προέρχονται από ένα κοινωνικό σχηματισμό που βρίσκεται εξαρτημένος από τα ισχυρά καπιταλιστικά κέντρα και για αυτό λειτουργούν ως *επίκουροι* για το μεγάλο ευρωπαϊκό κεφάλαιο (Τσουκαλάς, 1977³: 21). Η ερμηνεία που δίνει είναι μια τομή στην ιστοριογραφία, καθώς συνδέει αυτή τη συνθήκη, αυτή τη *μορφωσιολατρεία* με τη διαμόρφωση του ελληνικού κράτους, και της σχέσης πολιτικής και συμφερόντων από τις εμπορικές επιχειρήσεις του απόδημου ελληνισμού (Τσουκαλάς, 1975: 23, Τσουκαλάς, 1977³: 569).

7.4.6. Εκπαίδευση και θεωρίες εξάρτησης

Ο Τσουκαλάς, επηρεασμένος από τις θεωρίες εξάρτησης, εξετάζει την ταξική διάρθρωση της Ελλάδας μέσα σε ένα πλέγμα σύνδεσης εξάρτησης από χώρες ενός αναπτυγμένου καπιταλιστικού κέντρου. Η γενίκευση της εμπορευματικής οικονομίας και ο μετασχηματισμός του καπιταλισμού σε ιμπεριαλιστικός, επιδρά στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, αλλά και της εξάρτησης χωρών όπως της Ελλάδας, από ισχυρά καπιταλιστικά κέντρα της παγκόσμιας αγοράς. Η διεθνοποίηση των παραγωγικών σχέσεων, επιδρά στα έθνη και στον εσωτερικό τους καταμερισμό της εργασίας, μια διάσταση που ο Τσουκαλάς συνδέει με την εκπαίδευση.

Τα χαρακτηριστικά της ελληνικής οικονομίας είναι ο χαμηλός ρυθμός βιομηχανικής ανάπτυξης, υπαγωγή του ντόπιου κεφαλαίου στο παγκόσμιο κεφάλαιο,

ελλειμματικό εμπορικό ισοζύγιο, και μια αγροτική παραγωγή προσανατολισμένη στις εξαγωγίμα αγαθά (Τσουκαλάς, 1977³: 15). Ακολουθώντας το δρόμο του Samir Amin, τονίζει ότι ο σύγχρονος ελληνικός κοινωνικός σχηματισμός είναι περιφερειακός, και ως εκ τούτου, το νεοσύστατο ελληνικό κράτος εντάσσεται στη συζήτηση για τις υπανάπτυκτες χώρες, οι οποίες είναι υποτελείς στις καπιταλιστικές μητροπόλεις (Τσουκαλάς, 1977³: 15). Ο Τσουκαλάς, υποστηρίζει πως λόγω της εντεινόμενης διεθνοποίησης, οι αυξημένες απαιτήσεις της καπιταλιστικής συσσώρευσης, οδηγούν τις εθνικές τάξεις εκτός εθνικών συνόρων, μια διάσταση που στην ουσία υπονομεύει το εθνικό κράτος, καθώς οι εθνικές αστικές τάξεις υποτάσσονται στο διεθνικό κεφάλαιο, όπως είχε επισημάνει και ο Πουλαντζάς (Τσουκαλάς, 1997: 11-14). Αντίστοιχα, παρατηρεί ο Τσουκαλάς, ήδη από τη μεταπολεμική περίοδο, διαπιστώνεται διεθνής κινητικότητα της εργασίας μέσω της εκπαίδευσης, ως αποτέλεσμα του διεθνούς καταμερισμού της εργασίας, της *απο-επικρατειοποίησης*, δίχως αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν ενδοϊμπεριαλιστικές αντιθέσεις (Τσουκαλάς, 1997: 13, (Τσουκαλάς, 1975: 25).

Θεωρεί ότι η πίεση που δέχεται ο διεθνής κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας, στην Ελλάδα που είναι δευτερεύουσα αγορά, χαμηλής παραγωγικής ανάπτυξης, εκδηλώνεται ως ανάγκη επέκτασης μη παραγωγικών εργασιών, κυρίως του τομέα των υπηρεσιών. Αυτό μαρτυρά η ένταση προς την αστικοποίηση και εργασία στις πόλεις, η οποία όμως δεν οφείλεται σε ανάπτυξη της παραγωγής, όπως στις αναπτυγμένες χώρες του δυτικού καπιταλισμού, αλλά με υπέρμετρη ανάπτυξη του τριτογενούς τομέα. Αυτό σημαίνει μια επέκταση της εργασίας, όχι όμως και των παραγωγικών δυνάμεων της χώρας. Κατά Τσουκαλά, η δευτερογενής απασχόληση σε βιομηχανικές μονάδες, θεωρείται μικρή και αφορά στη μεγάλη συσσώρευση του κεφαλαίου σε λίγα χέρια, και όχι σε αντίστοιχη επέκταση στον καταμερισμό της εργασίας (Τσουκαλάς, 1975: 24). Επομένως, η διόγκωση μιας μικροαστικής, μη παραγωγικής αστικής τάξης στην Ελλάδα, δεν προέρχεται από τις εσωτερικές σχέσεις παραγωγής, και την υφαρπαγή υπεραξίας από την εγχώρια εργατική δύναμη. Εξάλλου, ο Τσουκαλάς, αναγνωρίζει την ύπαρξη διαφόρων τρόπων παραγωγής και τρεις κύριες κατηγορίες των τάξεων: εργάτες, μικροϊδιοκτήτες και κολλήγοι, ωστόσο, συνάμα υποστηρίζει ότι η ύπαιθρος, η μικρή και μέση αγροτική ιδιοκτησία, έχουν υποστεί τις συνέπειες μιας στρεβλούς παραγωγικής δομής ως συνέπεια της ένταξης στην καπιταλιστική αγορά (Τσουκαλάς, 1977³: 227-250, 373-375). Αυτή η διαπίστωση, θα

τον οδηγήσει και στην περίφημη ανάλυση του για την ταξική στρωμάτωση της ελληνικής κοινωνίας, και την έννοια της *πολυσθένειας*, όπου υποστηρίζει την πολλαπλότητα της ταξικής θέσης που μπορεί να έχει ένα άτομο, πχ αγρότης και δημόσιος υπάλληλος (Τσουκαλάς, 1993: 36).

Ο Τσουκαλάς, αναγνωρίζει εκμετάλλευση στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος, αλλά ο πόλος της τοποθετείται εκτός του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού, καθώς το παράδοξο της μη επέκτασης της παραγωγικής οικονομίας στην Ελλάδα με τη συνύπαρξη μιας διευρυμένης μικροαστικής τάξης, εξηγείται από εξωγενείς παράγοντες (Τσουκαλάς, 1977³: 227-250). Οι αστοί ομογενείς της Ανατολής, συνέβαλλαν μέσα από την εισαγωγή και κυκλοφορία του κεφαλαίου, να συνδράμουν στην ανάπτυξη μικροαστικών και μη παραγωγικών τάξεων, δημοσίων υπαλλήλων, ελεύθερων επαγγελματιών και υπηρεσιών (Τσουκαλάς, 1977³: 246-250, 338-348). Κρίνει ότι η αναπτυγμένη ελληνική αστική τάξη των παροικιών, έναντι μιας μικροαστικής τάξης στην εθνική επικράτεια, συμβάλει στην ταξική διαφοροποίηση και στον κοινωνικό καταμερισμό στο εσωτερικό του ελληνικού κράτους, και έχει μάλιστα ως επίκεντρο την κρατική στελέχωση. Συνδέει, τις μη παραγωγικές θέσεις με τις θέσεις στη διοίκηση, σε άμεση σχέση και αποτέλεσμα με τη δημιουργία ενός υδροκέφαλου, πελατειακού κράτους, που αποκλίνει από το παράδειγμα της δυτικής γραφειοκρατίας. Αναπτύσσεται, επομένως, μια λογική ατομικού συμφέροντος, με την κοινωνία να αποτελεί πόλο απόσπασης ατομικού οφέλους, με *τζαμπατζήδες* που απομυζούν και επωφελούνται αυτής της συνθήκης (Τσουκαλάς, 1993: 9-10). Μάλιστα, τονίζει τη σημασία του κρατικού μηχανισμού στη δημιουργία μιας υδροκέφαλης Αθήνας, και μιας μικροαστικής τάξης *πολιτικοδιοικητικής*, και την εγκαθίδρυση ενός συστήματος *πελατειακής αντιπροσώπευσης* (Σβορώνος, 1977³: 10).

Όμως, η μεγαλύτερη τομή στη σκέψη του Τσουκαλά, είναι ότι τονίζει πως η αυτή η διόγκωση του τομέα των υπηρεσιών δεν αφορά μόνο την Ελλάδα, αλλά εν γένει τις λιγότερο αναπτυγμένες καπιταλιστικά χώρες της περιφέρειας, οι οποίες οδηγούνται σε *δομική κοινωνική κινητικότητα*. Αυτή η κινητικότητα, προκαλείται από την πίεση για μεταβολή στην κοινωνική και οικονομική τους βάση, ήτοι της συσσώρευσης εργατικού δυναμικού από την ύπαιθρο στην πόλη και απασχόληση στον τομέα των υπηρεσιών, με τη μονοπώληση των θέσεων από τους άνδρες, όπως τονίζει ο Τσουκαλάς (Τσουκαλάς, 1977³: 425). Η τομή επιτελείται, όταν ο Τσουκαλάς συνδέει αυτή τη διαπίστωση με τον κοινωνικό ρόλο των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην

κινητικότητα. Θεωρεί ότι η ανάγκη αυτή του διεθνούς καπιταλιστικού συστήματος, είναι που συμβάλει στην περίπτωση της Ελλάδας για αυτή τη *μορφωσιολατρεία*, την *υπερεκπαίδευση*, καθώς η αναγκαιότητα για τυπική εκπαίδευση συνδέεται με την απασχόληση στον τριτογενή τομέα (Τσουκαλάς, 1975: 24). Χώρες, που υστερούν σε ανάπτυξη, καταλήγουν σε μια ένταση της ζήτησης για την εκπαίδευση. Ο *αντιπαραγωγικός προσανατολισμός των σπουδών*, καταλήγει ο Τσουκαλάς, αποτελεί συνέπεια μιας νέας μορφής κίνησης του καπιταλιστικού συστήματος και της ένταξης των χωρών αυτών στο παγκόσμιο καπιταλιστικό σύστημα (Τσουκαλάς, 1975: 25). Σε αυτό το σημείο, ενδεχομένως, ερμηνεύεται πληρέστερα, η άποψη του Τσουκαλά, ότι ο δρόμος της εκπαίδευσης, καταλήγει σε ατομική στρατηγική, μια ορθολογική επιλογή, η οποία όμως συνάδει με την ανάπτυξη του καπιταλισμού και την επέκταση των μη παραγωγικών εργασιών στη χώρα που απαιτεί απορρόφηση εκπαιδευμένων ατόμων στις υπηρεσίες (Τσουκαλάς, 1975: 25).

Ωστόσο, εστιάζοντας στην περίπτωση της Ελλάδας, ο κοινωνιολόγος καταλήγει σε ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις, που διαφοροποιούν την ελλαδική περίπτωση από χώρες όπως η Ινδία ή η Τουρκία. Στην Ελλάδα διαπιστώνει μέσα από εκτεταμένες έρευνες και στατιστικές αναλύσεις, ότι η διαδικασία του αντιπαραγωγικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης με την κυριαρχία της επιλογής των σπουδών να αφορά περισσότερο το χώρο των κοινωνικών επιστημών, και όχι της τεχνικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, προηγείται της καπιταλιστικής ενσωμάτωσης της χώρας στο παγκόσμιο καπιταλισμό. Άρα ο Τσουκαλάς θεωρεί ότι αυτή τη διάσταση έχει ένα διαχρονικό χαρακτήρα που χαρακτηρίζει τις επιλογές του εκπαιδευμένου ανθρώπινου υλικού της χώρας, που προηγείται της διείσδυσης των ξένων ιμπεριαλιστικών μηχανισμών. Αντίθετα, καταλήγει ο Τσουκαλάς, αυτή η τάση *υπακούει* σε παλαιότερους, και εγγενείς κοινωνικούς και ιδεολογικούς προσανατολισμούς (Τσουκαλάς, 1975: 25). Για αυτό η διατριβή, εστιάζει και ερμηνεύει την προσέγγιση του Τσουκαλά ως μια σύνθεση νεομαρξιστικών θεωριών εξάρτησης, και βεμπεριανής εξέτασης των ιδεών και της εξορθολογικοποίησης της ανθρώπινης δράσης. Σε αυτά τα πλαίσια, η εκπαίδευση, αποτελεί ορθολογική επιλογή της οικογένειας, μέσα από την οποία διαμεσολαβείται η ταξική θέση στην κοινωνία. Ενδεχομένως, για αυτό ο Σβορώνος, αναφέρεται σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο με σκοπό να αναδειχθούν οι διαδικασίες που διασφαλίζουν «*το λειτουργικό σύνδεσμο ανάμεσα στην οικονομική και κοινωνική βάση και το ιδεολογικό επιφαινόμενο*» (Σβορώνος, 1977³: 7).

Ο Τσουκαλάς, μέσα από την περίφημη συνεισφορά του στην ιστορική κοινωνιολογία, θεωρεί ως διακριτικό και εξαιρετικό στοιχείο της Ελλάδας, το γεγονός ότι εμφανίζει ιδιαίτερη δυναμική της *από-επικρατειοποίησης*, σχετικά νωρίς και με ένταση σε σχέση με άλλα κράτη. Τονίζει, ότι εκτός του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, αναπτύσσονται για έναν περίπου αιώνα, ελληνικές πολυπληθείς παροικίες, με ιδιαίτερη συγκέντρωση σε αστικά κέντρα, και το κυριότερο, εξελίσσονται ως ιδιαίτερες οικονομικές δυνάμεις, σε αντίθεση με το ασθμαίνων οικονομικά ελληνικό κράτος. Αυτή η συνθήκη εκφράζεται στην ανάγκη του κεφαλαίου των ισχυρών καπιταλιστικών χωρών της Δύσης για μεταπρατικές δραστηριότητες στην Ανατολική Μεσόγειο, συνθήκη στην οποία συνέβαλλαν οι Έλληνες. Μάλιστα, θεωρεί ότι η επέκταση των ελληνικών μεταπρατικών δραστηριοτήτων προς Ανατολάς, αποτελεί «*το άνοιγμα ενός ευρύτατου γεωγραφικού χώρου στην καπιταλιστική επέκταση*» (Τσουκαλάς, 1975: 26).

Επομένως, κυρίαρχος παράγοντας για τη διαμόρφωση της ελληνικής κοινωνίας και ιδεολογίας, είναι η σχέση του εξωελληνικού Ελληνισμού με το εθνικό κράτος, καταλήγοντας ότι μια ολιγάριθμη μερίδα αστών, κύρια στην Ανατολή, η οποία κατάφερε να *αποικιοποιήσει* τη χώρα (Σβορώνος, 1977³: 8, 10, Τσουκαλάς, 1975: 26).

Αυτό είναι το στοιχείο, που θεωρεί ότι επιδρά και μεταβάλλει με τη σειρά του, τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας στην Ελλάδα, ως αποτέλεσμα της καπιταλιστικής διείσδυσης των ισχυρών της Δύσης προς την Ανατολή. Θεωρεί αποτέλεσμα αυτής της συνθήκης, την ανισομερή αστικοποίηση και την *υπερτροφική* ανάπτυξη της Αθήνας, και κύρια την αιτία που στο διάστημα από το 1880-1890, η Ελλάδα εμφανίζει το «*μεγαλύτερο ποσοστό τριτογενούς πληθυσμού*» παγκοσμίως (Τσουκαλάς, 1975: 26)! Ο Τσουκαλάς, χωρίς περιθώριο αμφιβολίας, κρίνει ότι αυτή η διαπίστωση οφείλεται στο διεθνή καταμερισμό της εργασίας και της διεθνοποίησης του κεφαλαίου, μια πρόιμη τάση από-επικρατειοποίησης, και όχι σε εθνικούς μηχανισμούς συσσώρευσης κεφαλαίου. Εξάλλου, το ελληνικό κράτος αποτελούσε αγορά δευτερευούσης σημασίας, λόγω ασήμαντων πρώτων υλών (Τσουκαλάς, 1977³: 21).

Την ευθύνη για αυτή τη διάσταση δεν την έχουν οι εγχώριοι καπιταλιστές, αλλά ο απόδημος ελληνισμός, όπου με συνεχή εισροή κεφαλαίων από το εξωτερικό, χρηματοδοτείται η επέκταση *αντιπαραγωγικών στρωμάτων*, ήτοι ατόμων με απασχόληση μη παραγωγική, όπως για παράδειγμα εισοδηματίες, κ.λπ. (Τσουκαλάς, 1975: 27). Έτσι αιτιολογεί ότι η καθυστέρηση της ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων, η μη συγκρότηση ενός ισχυρού προλεταριάτου, δεν εμπόδισε την εμφάνιση

μικροαστικών τάξεων και μάλιστα αντιπαραγωγικών (Τσουκαλάς, 1977³: 16). Δικηγόροι, έμποροι, υπάλληλοι και διανοούμενοι, δεν συγκροτούν μια παραγωγική αστική τάξη. Οι αστοί ομογενείς της Ανατολής, συνέβαλλαν μέσα από την εισαγωγή και κυκλοφορία του κεφαλαίου, να συνδράμουν στην ανάπτυξη μικροαστικών και μη παραγωγικών τάξεων, δημοσίων υπαλλήλων, ελεύθερων επαγγελματιών και υπηρεσιών. (Τσουκαλάς, 1977³: 246-250, 338-348). Μάλιστα, ο Τσουκαλάς θεωρεί ότι δεν υπάρχει μια αστική τάξη που να αντλεί τον αστικό της χαρακτήρα από την υπεραξία, παρά το γεγονός ότι εμφανίζονται επιφανήματα καπιταλιστικής ανάπτυξης στα αστικά κέντρα, αλλά σε μη παραγωγικές υπηρεσίες. Η χρηματοδότηση αυτών των στρωμάτων δεν αφορά ένα παραγόμενο κεφάλαιο, αλλά σε μια κυκλοφορία ή μάλλον αναπαραγωγή του μέσα από τους μηχανισμούς που εντοπίζονται όχι εντός της χώρας, αλλά στο εθνικό κεφάλαιο του εξωτερικού (Τσουκαλάς, 1977³: 17).

Σε αντίθεση με τη μόνη παραγωγική τάξη, την αγροτική, η ελληνική ταξική σύνθεση, χαρακτηρίζεται από τον Τσουκαλά ως *μικροαστική και αντιπαραγωγική*, με ένταση στη ζήτηση ανάπτυξης του τριτογενούς τομέα, και με εξυπηρέτηση των κεφαλαίων και του μεταπρατικού ρόλου των Ελλήνων του εξωτερικού (Τσουκαλάς, 1975: 27). Ο Τσουκαλάς καταλήγει ότι, τον κρίσιμο αυτό αιώνα για την προλεταριοποίηση, η κοινωνική κινητικότητα στην Ελλάδα λαμβάνει χαρακτήρα μικροαστισμού, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την σχέση κοινωνίας, πολιτικής και κεφαλαίου (Τσουκαλάς, 1977³: 21).

Η επόμενη μεγάλη τομή στη σκέψη του Τσουκαλά είναι ότι συνδέει αυτή την κοινωνική κινητικότητα και τα δομικά της χαρακτηριστικά με τον ιδιαίτερο κοινωνικό ρόλο των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα, και ιδίως της ανώτατης εκπαίδευσης. Ο κοινωνιολόγος, βαδίζοντας στα χνάρια του δομομαρξισμού, των θεωριών εξάρτησης και των νεομαρξιστικών τους προσεγγίσεων, επιχειρεί να αποδεσμεύσει την ερμηνεία του κοινωνικού από έναν οικονομικό ντετερμινισμό, ή να εξετάσει τη σχέση κεφαλαίου – εργασίας μόνο με όρους παραγωγής. Την εκπαίδευση, επομένως, δεν της αποδίδει καθολικά δομικό χαρακτήρα, αλλά μάλλον την προσεγγίζει νέο-βεμπεριανά αναζητώντας τη σχέση της με ένα *πολιτιστικό και ιδεολογικό υπόστρωμα*, πολύ πιο ισχυρού σε σχέση με την κληρονομικότητα της οικογένειας που έθιξε ο Bourdieu. Χαρακτηριστικά ο Τσουκαλάς αναφέρει : «*η πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελούσε την ουσιαστικότερη (sic) προϋπόθεση για να μπορεί να ονειρεύεται εύλογα ο αγρότης την κατάκτηση των μικροαστικών θέσεων προς τις οποίες*

προσβλέπει» (Τσουκαλάς, 1975: 27). Και, ερμηνεύει το παράδοξο που θίξαμε παραπάνω, για την αντίστροφη σχέση κοινωνικής θέσης και ζήτησης ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς θεωρεί ότι η οικογενειακή θέση στην κοινωνική ιεραρχία, αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα για τη ζήτηση της εκπαίδευσης. Όσο πιο ευάλωτη είναι η οικογένεια στις οικονομικές πιέσεις, και κύρια από περιοχές με μικρή ή μεσαία ιδιοκτησία, τόσο περισσότερο αναζητεί διέξοδο, είτε στη μετανάστευση, είτε στην εκπαίδευση (Τσουκαλάς, 1975: 28, Σβορώνος, 1977³: 9). Κύρια, η ανώτατη εκπαίδευση συμβάλλει, επομένως, ως μηχανισμός κοινωνικής κινητικότητας, όχι με τον τρόπο που έθιξε ο Bourdieu, αλλά ακριβώς με την αντίθετη δυναμική, δηλαδή την αστικοποίηση των αγροτικών πληθυσμών, μέσα από την καλλιέργεια μικροαστικών πολιτισμικών αντιλήψεων, αλλά και με στροφή αντιπαραγωγικών σπουδών και θέσεων εργασίας, ως εξυπηρέτηση του κεφαλαίου του απόδημου ελληνισμού.

Η εκπαίδευση, επομένως, διαμορφώνει έναν ιδεολογικό μηχανισμό σύμφυτο με την κοινωνική και οικονομική ανέλιξη που είναι βαθιά συνδεδεμένη με την ελληνική νοοτροπία, η οποία μάλιστα συνυπάρχει με τον παραδοσιακό χαρακτήρα της αγροτιάς (Τσουκαλάς, 1975: 28). Αφού η μετανάστευση αφορά κύρια τη μικρή ιδιοκτησία, αυτό σημαίνει ότι η μεγάλη ιδιοκτησία, εμφανίζει σχεδόν μηδενική μετανάστευση, και αυτό ερμηνεύεται ως συντήρηση των παραδοσιακών αγροτικών δομών (Σβορώνος, 1977³: 9). Για αυτό, εξάλλου, θεωρεί ότι η στήριξη της εκπαίδευσης από τους ομογενείς «ευεργέτες» του εξωτερικού, αποτελούν το μοχλό της κίνησης της κοινωνικής κινητικότητας στην Ελλάδα, όχι ως στρατηγική, αλλά ως ανάγκη διαμόρφωσης μιας πολιτισμικής ομοιογένειας (Τσουκαλάς, 1975: 29).

Παράλληλα, ο Τσουκαλάς επισημαίνει μια ακόμα αναδιάρθρωση που προκαλεί το διεθνές καπιταλιστικό σύστημα στο εσωτερικό των χωρών, κύρια της περιφέρειας. Αναφέρεται στο ρεύμα της μετανάστευσης ανειδίκευτων εργατών προς τα αναπτυγμένα καπιταλιστικά κέντρα. Ενώ αυτή η διάσταση είναι εν πολλοίς ευρέως πραγματευόμενη στη βιβλιογραφία, ιδίως για την περίπτωση της μεταπολεμικής Ελλάδας, ωστόσο, ο Τσουκαλάς επισημαίνει μια ακόμα ενδιαφέρουσα διάσταση, που τού επιτρέπει να εξετάσει τη σχέση εξάρτησης και αναπαραγωγής στον κοινωνικό ρόλο των εκπαιδευτικών μηχανισμών· αναφέρεται, στην απορρόφηση των ειδικευμένων και καταρτισμένων επιστημόνων από τις ισχυρές καπιταλιστικές χώρες, κύρια στις ΗΠΑ (Τσουκαλάς, 1975: 24). Ο Τσουκαλάς έθεσε ένα ερώτημα τη δεκαετία του 1970, που είναι ακούοντως επίκαιρο σήμερα: η ενδυνάμωση των εσωτερικών αντιφάσεων που

διαπιστώνει, μπορεί να θεωρηθεί ως ερμηνεία για το λεγόμενο brain - drain, καθώς υπάρχει μικρή δυνατότητα απορρόφησης αντιπαραγωγικής τάξεων.

Επίσης σημαντικό είναι ότι δείχνει ότι υπάρχουν δύο σχέσεις αναλύσεις που αφορούν στην πραγμάτευση των ταξικών σχέσεων του ελληνικού κράτους. Από τη μία η εσωτερική συνθήκη με τα χαρακτηριστικά που παρουσιάστηκαν και, το *σύστημα της διασποράς*, των εκτός συνόρων αστών Ελλήνων, οι οποίοι όμως εντάσσονται στο ευρύτερο αποικιοκρατικό και μπεριαλιστικό εκβιομηχανισμό κοινωνικό σχηματισμό του καπιταλιστικού κέντρου, έναντι της χώρας που αποτελεί δευτερογενή αγορά, λόγω ασήμαντων πόρων (Τσουκαλάς, 1977³: 375). Ο Τσουκαλάς, εστιάζει στο *βαθμό της παρέμβασης* των εξωγενών παραγόντων στη δόμηση των παραγωγικών σχέσεων εντός του κράτους, μέσα από μεταφορά κεφαλαίου και μετανάστευσης, και χρηματοδότησης της παιδείας. Το παράδοξο είναι ότι ενώ τα μη παραγωγικά αστικά στρώματα της Ελλάδας, επωφελούνται από την εξωγενή παρέμβαση των ομογενών, την ίδια στιγμή υφίστανται τις συνέπειες της διείσδυσης του ευρωπαϊκού κεφαλαίου (Τσουκαλάς, 1977³: 375-376).

Εξάλλου, η αντίφαση *υπερεκπαίδευσης και αναλφαβητισμού ή ημιμάθειας*, λειτουργεί ως ένα πολιτιστικό χάσμα ανάμεσα στο λαό και στην άρχουσα τάξη που αναπαράγεται μέσα από την εκπαίδευση, και όχι από την ταξική δομή. Το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει αυτό το πολιτιστικό χάσμα, που δεν είναι αποτέλεσμα ενός κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας με ταξικό περιεχόμενο, αλλά αποτελεί κοινωνική ανακατανομή μιας νοοτροπίας που συγκροτείται μέσα από τη σχέση του ελληνικού κράτους με το εξωγενές ελληνικό μεταπρατικό κεφάλαιο. Μάλιστα ο Τσουκαλάς, κρίνει ότι ο εκπαιδευτικός μηχανισμός λειτουργεί ως δυναμικό στοιχείο για την κοινωνική κινητικότητα, ιδίως της μικρής και μεσαίας ιδιοκτησίας της επαρχίας και της ενσωμάτωσης τους στα μικροαστικά στρώματα, κατά τρόπο που αποσιωπείται η ταξική, κοινωνική αντίφαση, με τη διόγκωση των μεσαίων στρωμάτων μέσα από την εκπαίδευση, και όχι την παραγωγή. Σε αυτό συμβάλει η *δημοκρατικότητα* του σχολικού μηχανισμού, ή όπως χαρακτηριστικά το θέτει «*η πίστη με μια “ισότητα μπροστά στο σχολείο” ενίσχυε τα αποκοιμιστικά αποτελέσματα της κυρίαρχης ιδεολογίας*» (Τσουκαλάς, 1977³: 570).

Συμπερασματικά: «*η ιδεολογία που οχούνταν μέσα από τους μηχανισμούς του [του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος], συνέβαλε αποφασιστικά στην αποσιώπηση των ουσιαστικών κοινωνικών αντιφάσεων: η λατρεία της γνώσης στην Ελλάδα το 19^ο*

αιώνα δεν είναι παρά η ανάστροφη φάση της γενικής πίστης στην έμφυτη δυνατότητα των ατόμων να ξεπεράσουν την ταξική τους κατάσταση» (Τσουκαλάς, 1977³: 570-71).

Κεφάλαιο 8

8.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Η μέθοδος έρευνας που επιλέχθηκε είναι η ποσοτική ανάλυση, που θα συμβάλει στη κατανόηση και την εξοικείωση σχετικά με το τι θα πρέπει να παρατηρηθεί και να μετρηθεί. Με την ποσοτική έρευνα θα γίνει η χρήση δειγματοληπτικής έρευνας, καθώς και η δυνατότητα επιλογής συγκεκριμένου δείγματος. Σκοπός της ποσοτικής ανάλυσης είναι να ανακαλύψουμε, μέσω αντικειμενικής μέτρησης και αριθμητικής ανάλυσης, το μέγεθος και όχι τους λόγους της υπόθεσης που διατυπώνονται μέσω των ερευνητικών ερωτημάτων. Μέσω δηλαδή των αριθμητικών δεδομένων θα προσπαθήσουμε να επαληθεύσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα για την περίπτωση που επιλέχθηκε, ώστε να αντιληφθούμε το μέγεθος της κοινωνικής πραγματικότητας σε γενικευμένο επίπεδο (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Το είδος της ποσοτικής μεθόδου που επιλέξαμε ήταν η δειγματοληπτική έρευνα σε μαθητές ΕΠΑΛ στην Αθήνα, ώστε να συλλεχθούν δεδομένα μέσω του εργαλείου των κλειστών ερωτηματολογίων. Η μέθοδος αυτή μάς επέτρεψε την έρευνα σε μεγάλο δείγμα του πληθυσμού με αυστηρό και έγκυρο έλεγχο. Σε περίπτωση επιλογής της ποιοτικής έρευνας αυτό δεν θα ήταν εφικτό. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με δομημένο ερωτηματολόγιο και ερωτήσεις κλειστού τύπου, ώστε να υπάρχει μία αυστηρή σειρά ερωτήσεων (Κυριαζή, 2002: 45). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνά μας έγινε η καταγραφή του πληθυσμού βάσει ορισμένων χαρακτηριστικών, ώστε να προσμετρηθούν οι προτιμήσεις, οι απόψεις και οι στάσεις των μαθητών ΕΠΑΛ για τη φοίτησή τους στις δημόσιες, τεχνικές και επαγγελματικές σχολές.

Συγκεκριμένα, μία από τις βασικότερες συνθήκες περαίωσης της μελέτης, αποτελεί η συλλογή αξιόλογου δείγματος από τον υπό εξέταση πληθυσμό προκειμένου να επιτευχθεί η εγκυρότητα της μελέτης. Με στόχο να εξασφαλιστεί με επιτυχία η παραπάνω προϋπόθεση, θα πρέπει να γίνει προσεκτική επιλογή του τρόπου της λήψης του δείγματος, αλλά και του συνολικού μεγέθους του. Για την επιλογή του δείγματος, χρησιμοποιήθηκε κατά συνέπεια η δειγματοληψία κατά συστάδες η οποία ενδείκνυται για έρευνες που αφορούν ευρείες γεωγραφικές περιοχές με διασπορά και στις οποίες δεν αυξάνεται το κόστος της έρευνας. Η μέθοδος αφορά περιπτώσεις στις οποίες δεν είναι απαραίτητα γνωστός και καταγεγραμμένος ο πληθυσμός αλλά υπάρχουν

διαθέσιμοι κατάλογοι- λίστες με ομάδες που καλύπτουν τον πληθυσμό. Αυτές είναι ισοπληθείς συνήθως μονάδες του πληθυσμού. Από τη λίστα των ομάδων αυτών του πληθυσμού επιλέγεται δείγμα κάποιων ομάδων και στη συνέχεια όλα τα μέλη των ομάδων απαντούν στο ερωτηματολόγιο και συνιστούν το τελικό δείγμα της έρευνας (Hansen & Hurvitz, 1943: 426-432, Cochran, 1977: 11-23).

Η συγκεκριμένη μέθοδος δειγματοληψίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε έρευνες εκτενών και μεγάλων περιοχών και σε έρευνες που αφορούν την εκπαίδευση με την επιλογή σχολείων, την υγεία με την επιλογή νοσοκομείων ή την πολιτική με την επιλογή δήμων ή άλλων διοικητικών ενοτήτων. Αποτελεί καλή επιλογή όταν υπεισέρχονται παράγοντες κόστους, γεωγραφικής εμβέλειας και έλλειψης δειγματοληπτικού πλαισίου. Η μέθοδος αυτή εξασφαλίζει την αντιπροσώπευση κάθε τμήματος του πληθυσμού, τη μείωση του σφάλματος της εκτίμησης αλλά και την ύπαρξη ικανού αριθμού υποκειμένων που προέρχονται από υποπληθυσμούς. Σε ότι αφορά το απαιτούμενο μέγεθος του δείγματος προκειμένου αυτό να είναι αντιπροσωπευτικό, φαίνεται πως το συνολικό δείγμα των 917 μαθητών, πληροί τις συνθήκες καθώς χρησιμοποιήθηκε διάστημα εμπιστοσύνης 95% και περιθώριο σφάλματος 5%. Το απαιτούμενο ελάχιστο δείγμα για τα συγκεκριμένα όρια και για συνολικό πληθυσμό 1.000.000 άτομα, είναι τα 667 άτομα. Το μέγεθος του υπό μελέτη πληθυσμού, δεν ξεπερνά το 1.000.000 άτομα και κατά συνέπεια το δείγμα το οποίο συλλέχθηκε για τη μελέτη θεωρείται αντιπροσωπευτικό και εξασφαλίζει την εγκυρότητα της μελέτης (Cochran, 1977: 57-69).

8.2. Ερωτήματα της έρευνας

Κατ' επέκταση, η παρούσα έρευνα διαμορφώθηκε μέσα από τους ερευνητικούς άξονες που εστίασαμε και στοχεύει στην αποτίμηση των δυσκολιών, των προβλημάτων, των αποφάσεων και των προοπτικών της ΤΕΕ στη χώρα μας. Τα επιμέρους ερωτήματα που ανέκυψαν ήταν:

- 1) Ποια είναι τα δημογραφικά στοιχεία της πλειοψηφίας των μαθητών των ΕΠΑΛ;
- 2) Οι μαθητές των ΕΠΑΛ ενδιαφέρονται για τις τέχνες, τα γράμματα και την τεχνολογία;

- 3) Οι μαθητές των ΕΠΑΛ είναι πολιτικοποιημένοι;
- 4) Οι μαθητές των ΕΠΑΛ πιστεύουν πως η φοίτησή τους θα τους βοηθήσει στην επαγγελματική πορεία τους, εφόσον βελτιώνει τις δεξιότητές τους;
- 5) Οι νεότεροι μαθητές είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τις κτηριακές και εργαστηριακές υποδομές, από τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες και από τους διδάσκοντες;
- 6) Οι μαθητές των ΕΠΑΛ συσχετίζουν το επαγγελματικό τους μέλλον με την ικανοποίησή τους από τις υποδομές, τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες και τους διδάσκοντες των ΕΠΑΛ;

8.3. Συμμετέχοντες και συλλογή δεδομένων

Τέτοια διαχρονικά ερωτήματα και υποθέσεις εργασίας τίθενται στο επίκεντρο της ποσοτικής έρευνας. Αυτή εκκίνησε με την επαφή του ερευνητή με το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) προκειμένου να λάβει την απαιτούμενη άδεια και κατόπιν ήρθε σε συνεννόηση με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Στη συνέχεια ο ερευνητής έλαβε τη συναίνεση των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι οποίοι ενημερώθηκαν για τους ερευνητικούς στόχους, τη χρήση των αποτελεσμάτων και πώς ο ερευνητής θα προστατεύσει την ανωνυμία του ερωτηματολογίου σύμφωνα με το ισχύον νομικό πλαίσιο (GDPR). Επίσης δόθηκε και ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες για το δικαίωμα αποχώρησης. Η διανομή των ερωτηματολογίων εκκίνησε το Δεκέμβριο του 2015, ενώ η διαδικασία διήρκεσε 4 μήνες (18/12/2015 έως τις 30/4/2016). Στη συνέχεια ακολούθησε η τυπολογία και η επεξεργασία των ερωτηματολογίων με αρίθμηση ανά σχολείο.

Ειδικότερα για το ερωτηματολόγιο, επιλέχθηκε η συγκρότηση ενός δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο φιλοδοξεί να απαντήσει σε διαχρονικούς προβληματισμούς σε σχέση με την εξέλιξη της ΤΕΕ στην Ελλάδα. Σε αυτό το πλαίσιο τα ερευνητικά ερωτήματα στοχεύουν να απαντήσουν στις υποθέσεις εργασίας όπως διατυπώνονται μέσα από τη δειγματοληπτική έρευνα με επιλογή συγκεκριμένου δείγματος. Εφόσον η εργασία έχει εκκινήσει μέσα από υποθέσεις εργασίας που προκύπτουν από την ιστοριογραφική και κοινωνιολογική όψη της μελέτης, στη συνέχεια εξετάζεται αντικειμενικά και με αριθμητική ανάλυση το μέγεθος της

υπόθεσης και ο βαθμός επαλήθευσης των ερωτημάτων. Η μεθοδολογία της έρευνας αναλύεται επαρκώς στο διακριτό όγδοο κεφάλαιο, ωστόσο επισημαίνεται ότι η επιλογή του δείγματος ακολουθεί τη μεθοδολογία επιλογής κατά συστάδες στη λήψη του δείγματος, μέθοδος που υιοθετείται για τη μελέτη και έρευνες σε θέματα εκπαίδευσης και μεγάλο γεωγραφικό εύρος, όπως αναλύεται στο κεφάλαιο. Σημειώνεται ότι η επιλογή του δείγματος αφορά σε 3 από τα συνολικά 73 ΕΠΑΛ της περιφέρειας Αττικής. Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος διασφαλίζεται από το συνολικό δείγμα 917 μαθητών σε σχέση με το απαιτούμενο ελάχιστο δείγμα των 667 ατόμων σε μια γεωγραφική περιοχή, όπου ο συνολικός πληθυσμός δεν ξεπερνά το 1.000.000 άτομα. Επίσης τονίζεται ότι η επιλογή του δομημένου ερωτηματολογίου με κλειστές ερωτήσεις αποσκοπεί σε μια επίτευξη μεγάλου δείγματος και ως εκ τούτου αντιπροσωπευτικού ποσοστού που επιτρέπει την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων σε γενικευμένο επίπεδο (Hansen & Hurvitz, 1943: 426-432 · Cochran, 1977: 11-23).

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της έρευνας, η επεξεργασία έγινε σε δύο μεθοδολογικά επίπεδα: στο ποσοτικό και στο ποιοτικό και ερμηνευτικό. Ειδικότερα, η χρήση του SPSS επέτρεψε τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων με στόχο την αντιπαραβολή με τους ερευνητικούς στόχους της εργασίας. Σαφέστατα και κατά τις κλασικές μεθοδολογίες η επεξεργασία εκκινεί με τα δημογραφικά στοιχεία που επιτρέπουν τη διαμόρφωση του προφίλ των μαθητών όπως επίπεδο σπουδών, φύλο ηλικία, τάξη, περιοχή. Στη συνέχεια τα ερωτήματα αφορούν ποιοτικά στοιχεία αποτίμησης της αντίληψης και του νοήματος που αποδίδουν οι ίδιοι οι μαθητές σε ζητήματα όπως η ειδικότητά τους και η εμπειρία τους σε αυτή. Επίσης, εξετάζεται και το οικογενειακό προφίλ τόσο οικονομικά όσο και εκπαιδευτικά, κατά τρόπο που επιτρέπει τη στατιστική αρχικά και ερμηνευτική σύνδεση με το οικογενειακό οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο και μάλιστα ανά φύλο γονέα. Εν συνεχεία η έρευνα εμβαθύνει σε περισσότερο ποιοτικά και υποκειμενικά χαρακτηριστικά που ωστόσο η επεξεργασία θα επιτρέψει τυποποίηση και σύνδεση με αλληλουχία κοινωνικών γεγονότων. Για αυτό και η έρευνα υιοθετεί τον έλεγχο Pearson που υπολογίζει το στατιστικό κριτήριο του χ^2 , κατά τρόπο που αξιολογείται η ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικής σχέσης ανάμεσα σε δύο παράγοντες, ιδίως στην επεξεργασία δημογραφικών στοιχείων (πχ ηλικία και ικανοποίηση) (Εμβλωτής, Κατσης, Σιδερίδης, 2006: 21-30). Τέτοια είναι ερωτήματα που διαμορφώνουν το πολιτισμικό προφίλ των μαθητών, όπως η επιλογή της μουσικής προτίμησης, ή ο τρόπος

διασκέδασης και η πολιτισμική μόρφωση εν γένει, και αντίστοιχα ερωτήματα που αφορούν τις πολιτικές πεποιθήσεις. Αντίστοιχα, σημειώνεται ότι τίθενται ερωτήσεις γνώσεων με στόχο την αντίστοιχη διαμόρφωση ενός ευρύτερου μαθησιακού γνωστικού προφίλ. Επιπρόσθετα, ερωτήματα όπως για το ρόλο του χρήματος και της εργασίας, αποτελούν σημαντικά για τη στατιστική και ερμηνευτική σύνδεση της επιλογής της τεχνικής εκπαίδευσης και της χρησιμότητας των εργαστηριακών μαθημάτων για την επαγγελματική τους πορεία. Σε αυτό το πλαίσιο κρίθηκε αναγκαίο το ερώτημα για την ικανοποίηση των μαθητών από την υλικοτεχνική και εκπαιδευτική υποδομή των ΕΠΑΛ.

Όπως τονίζεται η εργασία ακολουθεί μεικτή μέθοδο στην επεξεργασία των ερωτημάτων, καθώς εκκινεί με τη στατιστική ανάλυση και με επισήμανση των τάσεων που κυριαρχούν, όπως αυτά διαφαίνονται στα ραβδογράμματα, αλλά στη συνέχεια ακολουθεί μια ερμηνευτική προσέγγιση και αποτίμηση με τα εργαλεία που μας έχει προσφέρει η θεωρητική επεξεργασία της κοινωνιολογίας. Για αυτό και με τη βοήθεια του SPSS προστέθηκε στην έρευνα μια παράμετρος που αφορά την αντιστοίχιση των ερωτημάτων με τις κοινωνιολογικές θεωρίες, μια καινοτομία που επιτρέπει την ανάγνωση των απαντήσεων υπό το πρίσμα της σύγκλισης ή απόκλισης με τις κοινωνιολογικές θεωρίες των Bourdieu, Blumer, Althusser, Τσουκαλά (βλ. αντίστοιχα και το *Παράρτημα*). Σημειώνεται ότι σύμφωνα με το μοντέλο Miles, Huberman (1994) η ποιοτική ανάλυση μιας έρευνας αφορά στην αναγωγή των ευρημάτων, την παρουσίαση και έκθεσή τους και τέλος απαραίτητο στάδιο είναι και η ερμηνεία τους.

Ειδικότερα, τόσο η στατιστική αντίστιξη θεωρίας και δεδομένων, όσο και η ερμηνεία της έρευνας από τη θεωρητική επεξεργασία, διατυπώνουν μια πρωτοτυπία της προσέγγισης της σύγχρονης ΤΕΕ και σπουδής στα ΕΠΑΛ με βάση τα κοινωνιολογικά εργαλεία των τεσσάρων κοινωνιολογικών θεωριών. Σημεία όπως το διυποκειμενικό νόημα που αποδίδουν οι σπουδαστές ή κατά Blumer η *συνδυασμένη δράση*, ή εργαλειακότητα της τεχνικής εκπαίδευσης και η υπονόμεισή της από το συλλογικό φαντασιακό που θίγει ο Τσουκαλάς, είναι σημεία που απαντούν στην ερμηνεία της έρευνας.

Τόσο η περιγραφική επισκόπηση της πορείας της ΤΕΕ στην Ελλάδα, όσο και η βιβλιογραφική έρευνα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και τις κοινωνιολογικές όψεις της ΤΕΕ, αποτελούν γόνιμο έδαφος για να προστεθεί στη συνέχεια ακόμα ένας

«σπόρος», δηλαδή η έρευνα πεδίου στην ΤΕΕ της σύγχρονης Ελλάδας. Μάλιστα, ιδωμένη υπό το πρίσμα των θεωρητικών ερωτημάτων που θέτουν οι στοχαστές και με ερεθίσματα από τη δική τους μεθοδολογία και πρόταση, η έρευνα οδηγεί σε περεταίρω υποθέσεις εργασίας κύρια για τη σχέση εκπαίδευσης – κράτους – κοινωνίας – ατόμου – οικονομίας. Εν κατακλείδι, σημειώνεται ότι η εργασία αναγνωρίζει ότι η έρευνα ανοίγει περεταίρω ερευνητικές διαδρομές που μπορούν να διεξαχθούν στο μέλλον, όπως για παράδειγμα πώς μεταβάλλεται η στροφή στην ΤΕΕ λόγω οικονομικών κρίσεων, ή λόγω της πρόσφατης εμπειρίας της πανδημίας.

Κεφάλαιο 9

Αποτελέσματα της έρευνας

Στην παρούσα ενότητα περιλαμβάνονται τα σημαντικότερα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν έπειτα από τη μελέτη και την αξιολόγηση των ερωτηματολογίων, που αφορούν τόσο το μέρος της περιγραφικής στατιστικής, όσο και της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, με σκοπό την εξέταση της ύπαρξης διαφόρων συσχετίσεων όσον αφορά το βαθμό ικανοποίησης των μαθητών από τις παροχές και τη διδασκαλία κατά τη φοίτησή τους στο ΕΠΑΛ, όπως και τις απόψεις τους για τη συνεισφορά της φοίτησής τους στη μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση. Η εύρεση των συσχετίσεων αυτών δίνει απαντήσεις σε ορισμένα από τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία έχουν τεθεί. Προκειμένου να επιτευχθεί η εύκολη και κατανοητή ανάγνωση των ευρημάτων της μελέτης, δημιουργήθηκαν πίνακες, αλλά και τα αντίστοιχα γραφήματα, στα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις κάθε ερώτησης. Παράλληλα, η ανάγνωση του ερωτηματολογίου κρίνεται ιδιαίτερα απαραίτητη, προκειμένου να κατανοηθούν πλήρως οι ερωτήσεις αλλά και οι αντίστοιχες απαντήσεις των μαθητών.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον ερευνητή με τη χρήση του προγράμματος SPSS. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η ανάλυση ακολουθεί τους ερευνητικούς στόχους της μελέτης, ενώ γίνεται προσπάθεια να τεκμηριωθούν ή να απορριφθούν οι ερευνητικές υποθέσεις που προέκυψαν από τους στόχους αυτούς. Βασικός σκοπός για τη διεκπεραίωση της μελέτης είναι να συζητηθούν τα αποτελέσματα και παράλληλα να γίνει μια προσπάθεια ερμηνείας αλλά και κατανόησης των πιθανών παραγόντων, οι οποίοι συνέβαλαν στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων αυτών.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων αρχίζει με μια εικόνα για τα βασικά δημογραφικά στοιχεία των μαθητών οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα. Τα αποτελέσματα αυτά αντιστοιχούν στις απαντήσεις που λάβαμε από τις πρώτες 9 ερωτήσεις, και αφορούν προσωπικά στοιχεία και πληροφορίες των ερωτηθέντων, όπως το φύλο, η ηλικία, αλλά και στοιχεία σχετικά με τις σπουδές και τα μαθήματα, τα οποία παρακολουθούν οι μαθητές. Οι πληροφορίες που συλλέγονται από τις συγκεκριμένες

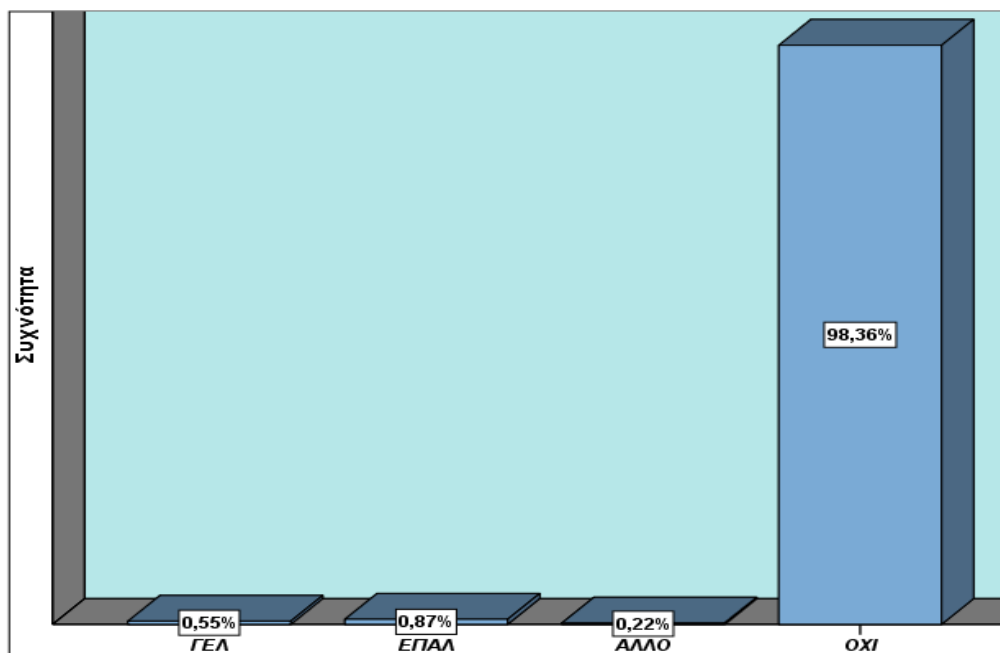
ερωτήσεις έχουν στόχο να δώσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για το προφίλ των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Όπως φαίνεται και στη συνέχεια, το πρώτο από τα υπό εξέταση δημογραφικά στοιχεία, αποτελεί το επίπεδο σπουδών του δείγματος. Σχεδόν όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είναι κάτοχοι κάποιου επιπλέον πτυχίου. Οι σπουδές τους στο επαγγελματικό λύκειο αποτελούν κατά συνέπεια τον πρώτο βασικό ακαδημαϊκό τίτλο σπουδών που θα αποκτήσουν. Από την πλειοψηφία εξαιρείται μόνο το 1,6% των ερωτηθέντων, άτομα τα οποία, πιθανότατα λόγω ηλικίας, έχουν ήδη ολοκληρώσει κάποιο άλλο γενικό ή επαγγελματικό λύκειο και είναι ήδη κάτοχοι ενός τίτλου σπουδών.

Πίνακας 1: Περιγραφικά στοιχεία του δείγματος

Περιγραφικά Χαρακτηριστικά	Συχνότητα (Ποσοστό %)
Φύλο	
ΓΥΝΑΙΚΑ	344 (37,5)
ΑΝΔΡΑΣ	573 (62,5)
Ηλικία	
15-18	839 (91,5)
19-25	68 (7,4)
>25	10 (1,1)
Τάξη φοίτησης	
Α' ΛΥΚΕΙΟΥ	176 (19,2)
Β' ΛΥΚΕΙΟΥ	465 (50,7)
Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ	276 (30,1)
Κατοχή άλλου τίτλου σπουδών	
ΓΕΛ	5 (0,5)
ΕΠΑΛ	8 (0,9)
ΑΛΛΟ	2 (0,2)
ΟΧΙ	902 (98,4)
Σε ποιο ΕΠΑΛ παρακολουθείτε μαθήματα	
ΠΕΡΑΜΑ	314 (34,2)
ΖΩΓΡΑΦΟΥ	303 (33)
ΕΛΕΥΣΙΝΑ	300 (32,7)
Ειδικότητα μαθητή ΕΠΑΛ	
ΨΥΚΤΙΚΟΣ	75 (8,2)
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΣ	147 (16)

ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΣ	236 (25,7)
ΜΗΧ. ΕΜΠ. ΝΑΥΤΙΚΟΥ	36 (3,9)
ΝΟΣΗΛΕΥΤΗΣ	141 (15,4)
ΆΛΛΟ	282 (30,8)
Έχετε ασχοληθεί στο παρελθόν με	
τεχνικές κατασκευές των ειδικοτήτων	
του ΕΠΑΛ;	
ΝΑΙ	195 (21,3)
ΟΧΙ	722 (78,7)



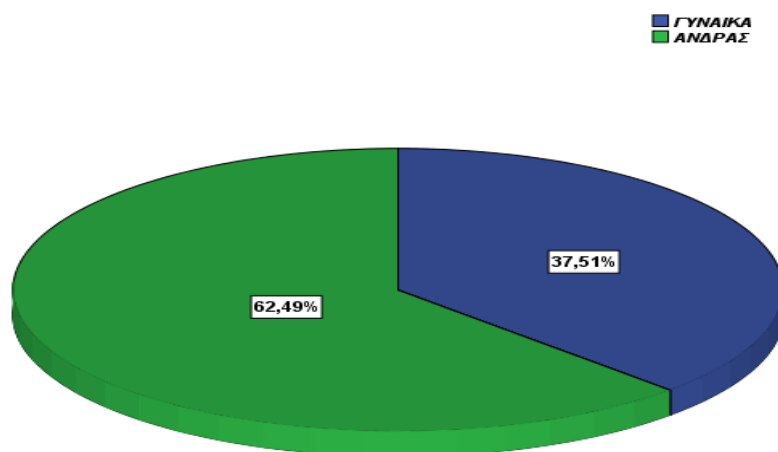
Γράφημα 1 : Ραβδόγραμμα με βάση την κατοχή άλλου τίτλου σπουδών

Εικόνα 8: 1ο ΕΠΑΛ Περάματος



Ένα από τα σημαντικότερα δημογραφικά στοιχεία που αξίζουν να εξεταστούν, είναι το φύλο των συμμετεχόντων. Η εικόνα που διαμορφώθηκε μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων υποδεικνύει μια φανερή υπεροχή των ανδρών σπουδαστών στο συγκεκριμένο είδος Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Καθώς το δείγμα είναι αρκετά μεγάλο, μπορεί με σχετική βεβαιότητα να υποτεθεί ότι την πλειοψηφία των σπουδαστών στα ΕΠΑΛ αποτελούν άντρες. Συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα φάνηκε να υπερέχουν με ποσοστό 62,5%, έναντι του 37,5% των γυναικών, που σημαίνει ότι τα 2/3 περίπου των μαθητών των ΕΠΑΛ είναι αγόρια.

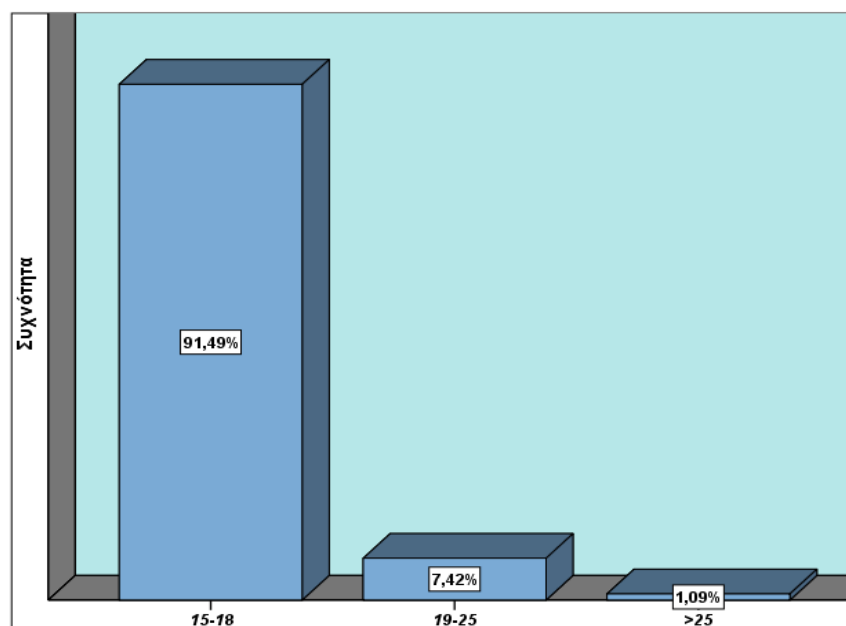


Γράφημα 2: Κυκλικό διάγραμμα φύλου

Εικόνα 9: 1ο ΕΠΑΛ Ζωγράφου



Όσον αφορά τις ηλικίες των ερωτηθέντων, όπως είναι αναμενόμενο, σε ποσοστό 91,5%, το οποίο αντιστοιχεί σε 839 άτομα του δείγματος, κυμαίνονται από 15 έως και 18 ετών. Μικρό μέρος του δείγματος αποτελούν άτομα λίγο μεγαλύτερης ηλικίας. Συγκεκριμένα, 68 μαθητές (ποσοστό 7,4%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 19-25, ενώ μόλις 10 είναι εκείνοι με ηλικία μεγαλύτερη των 25 ετών.

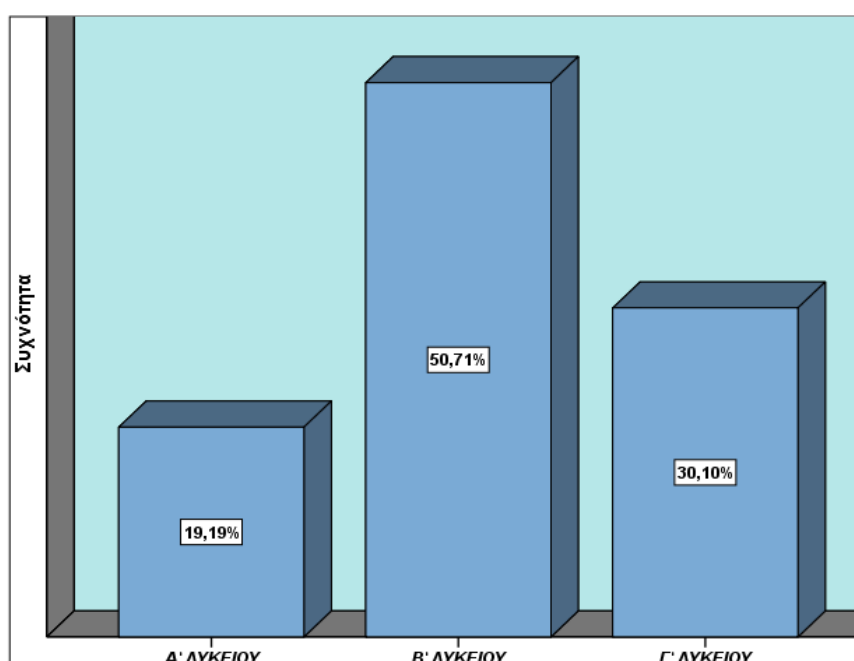


Γράφημα 3 : Ραβδόγραμμα με βάση την ηλικία των μαθητών

Εικόνα 10: 2ο ΕΠΑΛ Ελευσίνας



Στη συνέχεια, εξετάστηκε η τάξη στην οποία φοιτούν οι μαθητές των ΕΠΑΛ. Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, και συγκεκριμένα το 50,7% του δείγματος, αποτέλεσαν μαθητές της Β΄ Λυκείου, ενώ μικρότερος αριθμός μαθητών φοιτά στην τελευταία τάξη των ΕΠΑΛ. Από το δείγμα αρκετά μικρότερος είναι ο αριθμός των παιδιών που αποτελούν μαθητές της Α΄ Λυκείου, με ποσοστό που ξεπερνά μόλις το 19% του συνόλου.



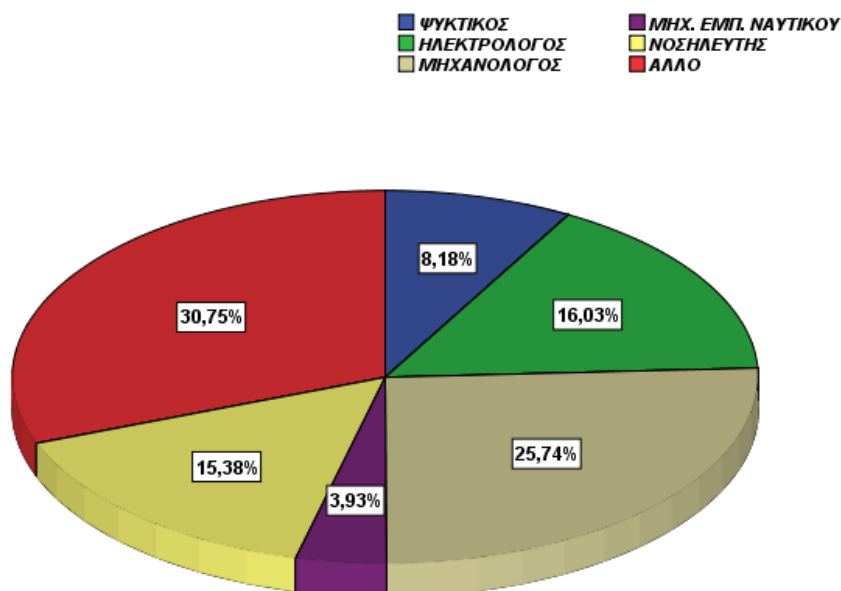
Γράφημα 4: Ραβδόγραμμα με βάση την τάξη φοίτησης των μαθητών

Προκειμένου να μελετηθεί καλύτερα το δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων, εξετάστηκαν ακόμη η περιοχή στην οποία βρίσκεται το λύκειο φοίτησής τους, αλλά και η ειδικότητά τους.

Όσον αφορά την περιοχή, το δείγμα έχει προέλθει από 3 διαφορετικά λύκεια και, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα, ο αριθμός των μαθητών σε αυτά δεν διαφέρει ουσιαστικά, καθώς και από τα 3 σχολεία συλλέχθηκε δείγμα 300 περίπου ατόμων, τα οποία αντιστοιχούν σε ποσοστό 33%.

Οι ειδικότητες που φαίνεται να επικρατούν είναι εκείνες του μηχανολόγου, του ηλεκτρολόγου, αλλά και του νοσηλευτή, με ποσοστά 25,7%, 16% και 15,4%

αντίστοιχα. Σε μικρότερο βαθμό συναντούμε μαθητές οι οποίοι έχουν επιλέξει τις ειδικότητες του ψυκτικού και του μηχανικού εμπορικού ναυτικού. Οι υπόλοιπες ειδικότητες συγκεντρώνονται συνολικά σε ένα ποσοστό του 30,8%, που αντιστοιχεί σε 282 μαθητές του δείγματος.



Γράφημα 5: Γράφημα με βάση την ειδικότητα των μαθητών

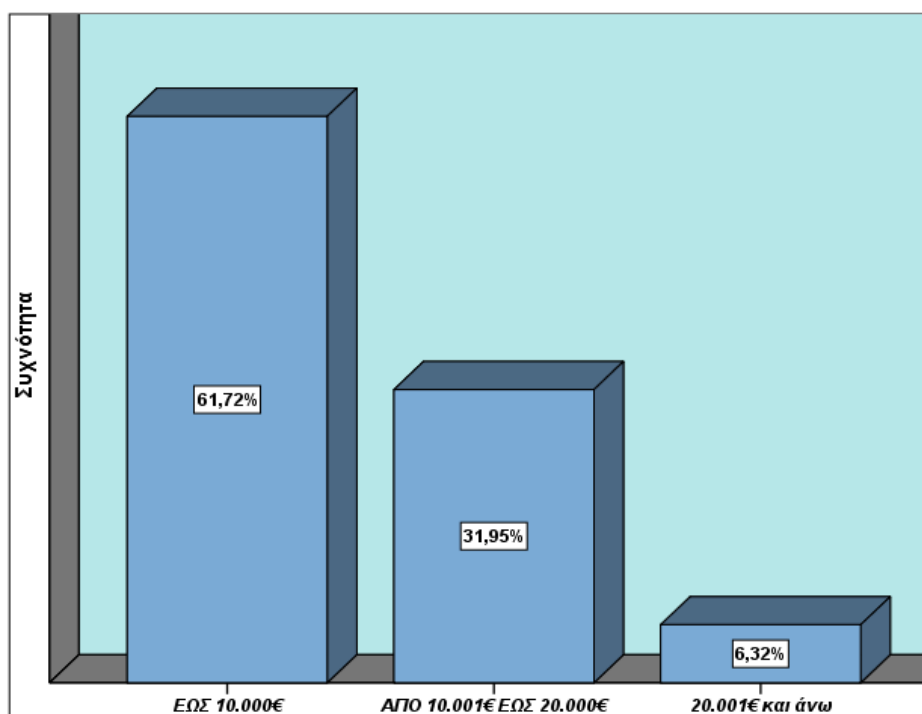
Σε μια προσπάθεια να μελετηθεί το εμπειρικό υπόβαθρο των παιδιών που φοιτούν στα ΕΠΑΛ, ρωτήθηκαν σχετικά με τον βαθμό στον οποίο είναι γνώστες της ειδικότητάς τους στο ΕΠΑΛ, χάρη στην εκ των προτέρων ενασχόλησή τους με ανάλογες δραστηριότητες. Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις, η πλειοψηφία των παιδιών (σε ποσοστό 78,7%) δεν έχουν ασχοληθεί με το αντικείμενο της ειδικότητάς τους πριν από την έναρξη της φοίτησής τους στο συγκεκριμένο λύκειο. Συνεπώς, οι γνώσεις και οι εμπειρίες που αποκτούν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στα ΕΠΑΛ αποτελούν νέες δεξιότητες αλλά και ικανότητες με τις οποίες θα χρειαστεί να εξοικειωθούν οι μαθητές αυτοί.

Τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών συμπληρώνονται από το οικογενειακό προφίλ. Το εισόδημα, και κατά συνέπεια το οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών κάθε μαθητή, αλλά και το μορφωτικό επίπεδο κάθε γονέα, αξίζει να σημειωθούν και να ληφθούν υπ' όψιν.

Πίνακας 2: Οικονομικό και εκπαιδευτικό προφίλ της οικογένειας

Οικογενειακό- Οικονομικό υπόβαθρο	Συχνότητα (Ποσοστό %)
Ύψος οικογενειακού εισοδήματος	
ΕΩΣ 10.000€	566 (61,7)
ΑΠΟ 10.001€ ΕΩΣ 20.000€	293 (32)
20.001€ και άνω	58 (6,3)
Επίπεδο Σπουδών Πατέρα	
ΟΧΙ ΣΧΟΛΕΙΟ	21 (2,3)
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	130 (14,2)
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	224 (24,4)
ΛΥΚΕΙΟ	453 (49,4)
ΑΕΙ/ΤΕΙ	89 (9,7)
Επίπεδο Σπουδών Μητέρας	
ΟΧΙ ΣΧΟΛΕΙΟ	12 (1,3)
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	109 (11,9)
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	253 (27,6)
ΛΥΚΕΙΟ	455 (49,6)
ΑΕΙ/ΤΕΙ	88 (9,7)
Περιοχή Κατοικίας	
ΑΤΤΙΚΗ	873 (95,2)
ΠΡΩΤΕΥΟΥΣΑ ΝΟΜΟΥ	12 (1,3)
ΕΠΑΡΧΙΑ	32 (3,5)
Πρωτοβάθμια	
ΔΗΜΟΣΙΟ	906 (98,8)
ΙΔΙΩΤΙΚΟ	11 (1,2)
Δευτεροβάθμια	
ΔΗΜΟΣΙΟ	879 (95,9)
ΙΔΙΩΤΙΚΟ	38 (4,1)

Οι περισσότεροι μαθητές που φοιτούν στα ΕΠΑΛ φαίνεται πως προέρχονται από οικογένειες με εισόδημα που δεν ξεπερνά τις 10.000 ευρώ. Το πλήθος των μαθητών αυτών αντιστοιχεί σε ποσοστό 61,7%, ενώ το 32% των ερωτηθέντων προέρχονται από περισσότερο ευκατάστατες οικογένειες, με εισόδημα από 10 έως και 20 χιλιάδες ευρώ. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς εισπράττουν περισσότερο από 20.000 ευρώ αποτελούν τη μειοψηφία των ΕΠΑΛ και αντιστοιχούν σε ποσοστό 6,3%.



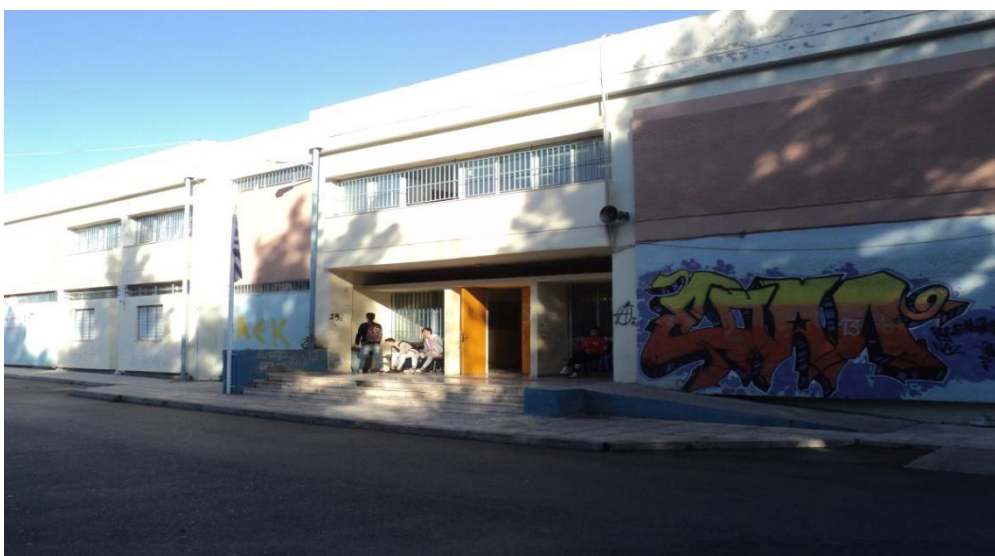
Γράφημα 6: Ραβδόγραμμα με βάση το ύψος του οικογενειακού εισοδήματος

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης, φαίνεται πως οι μισοί σχεδόν μαθητές που συμμετείχαν στο δείγμα, με ποσοστό 49,6%, είναι παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό, της τάξης του 27,6%, δήλωσαν πως ο πατέρας τους έχει ολοκληρώσει μόνο το γυμνάσιο. Σε μικρότερα ποσοστά εμφανίζονται παιδιά με πατέρα που έχει τελειώσει κάποιο ΤΕΙ ή ΑΕΙ, αλλά και παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει ολοκληρώσει μόνο το δημοτικό (ποσοστά 9,6% και 11,9% αντίστοιχα).

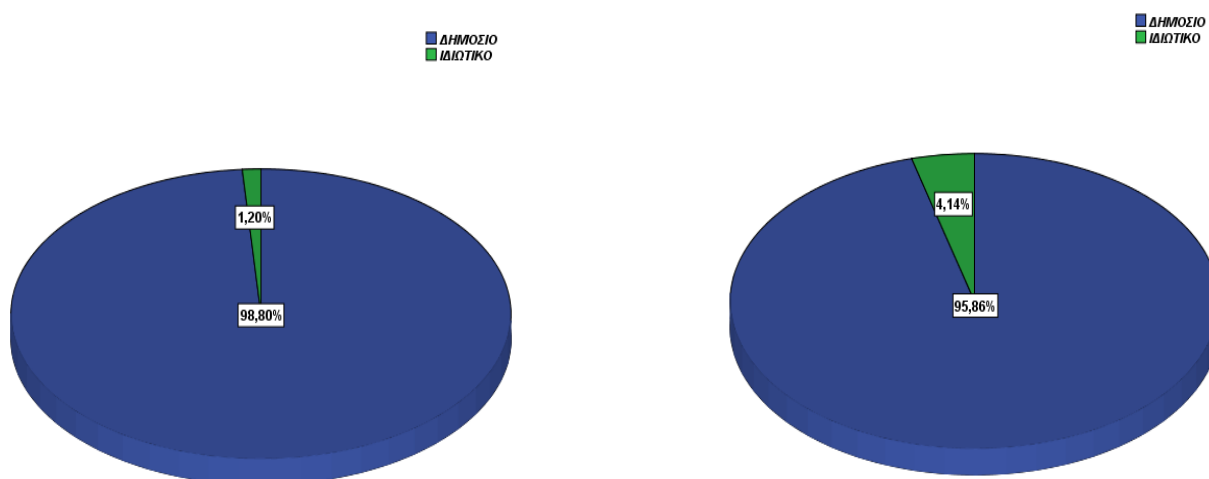
Το επίπεδο των σπουδών της μητέρας φαίνεται πως κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα, καθώς τα ποσοστά σε κάθε κατηγορία είναι παρόμοια με αυτά του επιπέδου μόρφωσης του πατέρα και εμφανίζουν μόνο μικρές αποκλίσεις.

Όσον αφορά την περιοχή κατοικίας, με μικρές εξαιρέσεις, οι μαθητές των συγκεκριμένων ΕΠΑΛ είναι κάτοικοι Αττικής. Συγκεκριμένα το 95,2% του δείγματος δήλωσε πως πάντοτε διέμενε εντός του νομού, ενώ μόνο 32 άτομα (το 3,2%) του δείγματος έχουν ζήσει και στην επαρχία.

Εικόνα 11: 2ο ΕΠΑΛ Ελευσίνας



Εξετάστηκε ακόμα, το είδος του σχολείου το οποίο έχουν ολοκληρώσει οι μαθητές των ΕΠΑΛ, τόσο κατά την πρωτοβάθμια όσο και κατά τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης, έδειξαν πως οι μαθητές των ΕΠΑΛ, έχουν φοιτήσει κατά κύριο λόγο σε δημόσιο σχολείο, τόσο κατά την πρωτοβάθμια όσο και κατά τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευσή τους. Τα ποσοστά αυτών που ολοκλήρωσαν ιδιωτικό σχολείο είναι ιδιαίτερα χαμηλά και αναλογούν στο 1,2% και το 4,1% αντίστοιχα για το δημοτικό και το γυμνάσιο.



Γράφημα 7α (αριστερά) και **7β** (δεξιά): Κυκλικά διαγράμματα με βάση το είδος σχολείου φοίτησης κατά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (7α) και κατά το Γυμνάσιο (7β).

Πίνακας 3: Προτιμήσεις στη μουσική

Τι είδους μουσική προτιμάτε;	πρωτίστως Συχνότητα (Ποσοστό %)
ΛΑΪΚΗ ΚΑΙ ΒΑΡΥ ΛΑΪΚΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ	252 (27,5)
ΕΝΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΜΠΙΛΛΑΝΤΕΣ	88 (9,6)
ETHNIC - WORLD – JAZZ	3 (0,3)
HIP HOP - POP - ROCK	410 (44,7)
ΚΛΑΣΙΚΗ	33 (3,6)
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ	29 (3,2)
ΑΛΛΗ	102 (11,1)

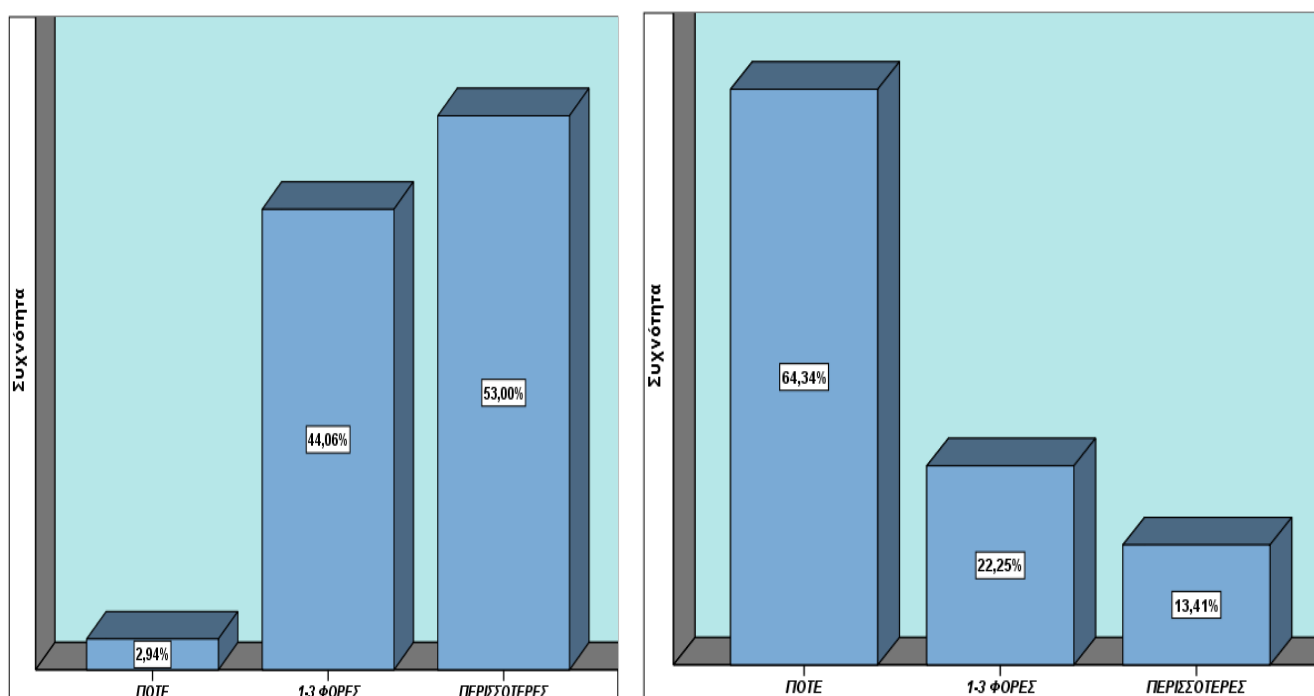
Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι είναι δύο τα είδη μουσικής τα οποία ξεχωρίζουν και αποτελούν την προτίμηση των περισσότερων μαθητών που ρωτήθηκαν. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία, και μάλιστα σε ποσοστό 44,7%, ξεχωρίζουν την pop και τη rock ως τα είδη της μουσικής που απολαμβάνουν περισσότερο, ενώ ένα σημαντικό αλλά μικρότερο ποσοστό, που φτάνει το 27,5% του δείγματος, δείχνει την προτίμησή τους στο λαϊκό και το βαρύ λαϊκό τραγούδι. Σε αισθητά μικρότερο βαθμό οι μαθητές φαίνεται να επιλέγουν έντεχνη, κλασική ή άλλο είδος μουσικής για τη διασκέδασή τους.

Στη συνέχεια, εξετάζεται το ενδιαφέρον των μαθητών των ΕΠΑΛ για τη πολιτισμική τους μόρφωση, την τέχνη αλλά και την ψυχαγωγία, μέσω της επίσκεψής τους σε αρχαιολογικά μουσεία, γκαλερί ή μέσω της παρακολούθησης συναυλίας κλασικής μουσικής. Παράλληλα διαμορφώνεται μία εικόνα για τις πολιτικές τους πεποιθήσεις και απόψεις

Πίνακας 4: Πολιτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών

Πολιτισμικό- Πολιτικό υπόβαθρο	Συχνότητα (Ποσοστό %)
Έχετε επισκεφθεί αρχαιολογικό μουσείο;	
ΠΟΤΕ	27 (2,9)
1-3 ΦΟΡΕΣ	404 (44,1)
ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ	486 (53)
Έχετε παρακολουθήσει συναυλία κλασικής μουσικής;	
ΠΟΤΕ	733 (79,9)
1-3 ΦΟΡΕΣ	162 (17,7)
ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ	22 (2,4)
Έχετε γράψει ποιήματα για να εκφραστείτε;	
ΠΟΤΕ	590 (64,3)
1-3 ΦΟΡΕΣ	204 (22,2)
ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ	123 (13,4)
Έχετε επισκεφθεί γκαλερί σύγχρονης τέχνης;	
ΠΟΤΕ	578 (63)
1-3 ΦΟΡΕΣ	308 (33,6)
ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ	31 (3,4)
Θεωρείτε τον εαυτό σας πολιτικοποιημένο;	
ΝΑΙ	481 (52,3)
ΟΧΙ	436 (47,5)
Υποστηρίζετε κάποιο πολιτικό κόμμα;	
ΝΑΙ	150 (16,4)
ΟΧΙ	767 (83,6)
Πιστεύετε στη δύναμη κυρίως	
ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ	68 (7,4)
ΤΩΝ ΙΔΕΩΝ	120 (13,1)
ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ	107 (11,7)
ΤΗΣ ΕΠΙΣΤ. ΕΡΕΥΝΑΣ	52 (5,7)
ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	166 (18,1)
ΤΟΥ ΧΡΗΜΑΤΟΣ	213 (23,2)
ΤΩΝ ΓΝΩΡΙΜΙΩΝ	74 (8,1)
ΑΛΛΟ	117 (12,8)

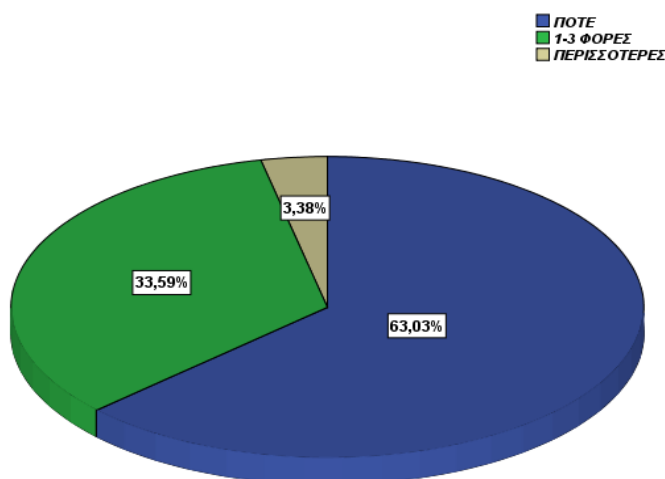
Όσον αφορά τα αρχαιολογικά μουσεία, φαίνεται πως το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών έχει πραγματοποιήσει τουλάχιστον μία φορά επίσκεψη στον χώρο αυτό. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα θετικό, καθώς δείχνει την ευαισθητοποίηση των νέων παιδιών για την πολιτισμική κληρονομιά της χώρας. Παράλληλα, τα αποτελέσματα είναι θετικά, καθώς πολλές από τις επισκέψεις πραγματοποιούνται με πρωτοβουλία του ίδιου του σχολείου. Ωστόσο μικρό φαίνεται το ποσοστό των παιδιών που έχουν παρακολουθήσει έστω και μια φορά συναυλία κλασικής μουσικής (17,7% του συνολικού δείγματος). Το γεγονός αυτό συμπίπτει με τα αποτελέσματα για τις μειωμένες προτιμήσεις των μαθητών όσον αφορά την κλασική μουσική.



Γράφημα 8α (αριστερά) και **8β** (δεξιά): Ραβδογράμματα με βάση τη συχνότητα επίσκεψης σε αρχαιολογικά μουσεία (8α) και την παρακολούθηση συναυλιών στο Μέγαρο (8β).

Αν και δεν παρατηρείται ιδιαίτερα συχνά, η χρήση των ποιημάτων ως μέσο έκφρασης αποτελεί σύννηθες τρόπο έκφρασης για το 13,4% των μαθητών των ΕΠΑΛ, ενώ το 22,2% αυτών δήλωσαν ότι έχουν καταφύγει από 1 έως 3 φορές στη σύνθεση ποιήματος προκειμένου να εκφραστούν σε ειδικές περιστάσεις. Επιπλέον, από τις απαντήσεις που δόθηκαν, δεν φαίνεται το ενδιαφέρον των παιδιών να σχετίζεται με τη

σύγχρονη τέχνη, καθώς είναι φανερό ότι η επισκεψιμότητα σε γκαλερί είναι αρκετά χαμηλή. Συγκεκριμένα πάνω από το 60% του δείγματος είναι όσοι δεν έχουν πραγματοποιήσει καμιά επίσκεψη, ενώ μόνο το 3,4% αποτελούν μαθητές που ενδιαφέρονται για την τέχνη, πραγματοποιώντας συχνότερες επισκέψεις σε γκαλερί.

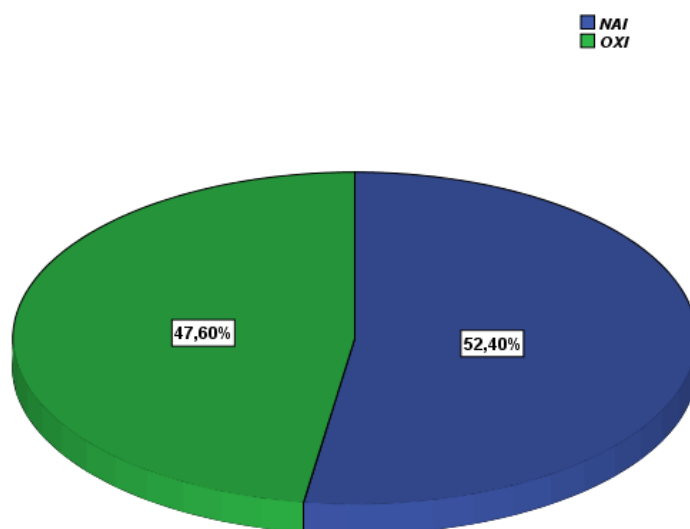


Γράφημα 11: Κυκλικό διάγραμμα με βάση τη συχνότητα επισκέψεων σε γκαλερί σύγχρονης τέχνης.

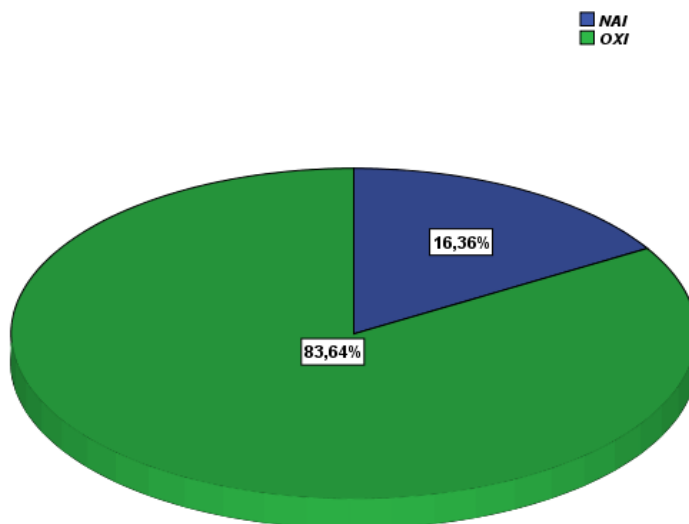
Όσον αφορά τις απόψεις των μαθητών για το μέσο το οποίο ασκεί μεγαλύτερη επιρροή στο άτομο, αλλά και αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιβίωσή του, φαίνεται πως ο ρόλος του χρήματος αλλά και της εργασίας κρίνεται καθοριστικός. Συγκεκριμένα, και όπως δείχνουν τα αποτελέσματα, το 23,2% των μαθητών, που αποτελούν και την πλειοψηφία στη συγκεκριμένη περίπτωση, αξιολογούν το χρήμα ως το μέσο εκείνο που ασκεί μεγαλύτερη επιρροή και έχει τη μεγαλύτερη δύναμη στη σύγχρονη εποχή. Παράλληλα, η εργασία κρίθηκε βασικός παράγοντας από το 18,1% των μαθητών, ενώ σε μικρότερο βαθμό κρίθηκε σημαντική η δύναμη τόσο των ιδεών όσο και της τεχνολογίας (με ποσοστά 13,1% και 11,7%).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η στάση των μαθητών σχετικά με τον χώρο της πολιτικής. Για να σχηματιστεί μια καλύτερη εικόνα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν αν και κατά πόσο είναι πολιτικοποιημένοι, αλλά και αν στηρίζουν κάποιο πολιτικό κόμμα. Οι απαντήσεις έδειξαν πως οι μαθητές των ΕΠΑΛ έχουν αρκετά μοιρασμένες απόψεις όσον αφορά το ζήτημα της πολιτικής. Με μικρή διαφορά, η πλειοψηφία σε ποσοστό ίσο με 52,3%, υποστηρίζει ότι έχει γνώση της επικρατούσας κατάστασης στη σύγχρονη πολιτική, ενώ το υπόλοιπο 47,5% δήλωσαν πως δεν είναι

πολιτικοποιημένοι. Όσον αφορά τη στήριξη συγκεκριμένου πολιτικού κόμματος, μόνο το 16,4% όσων ρωτήθηκαν δήλωσαν ανοιχτά πως τάσσονται υπέρ μιας συγκεκριμένης παράταξης. Το ποσοστό είναι αρκετά χαμηλό, γεγονός αναμενόμενο, καθώς, όπως φάνηκε από την προηγούμενη ερώτηση, σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες δήλωσαν μη πολιτικοποιημένοι και συνεπώς είναι λογικό να μην υποστηρίζουν κάποια συγκεκριμένη παράταξη.



Γράφημα 9: Κυκλικό διάγραμμα με βάση την πολιτικοποίηση των μαθητών



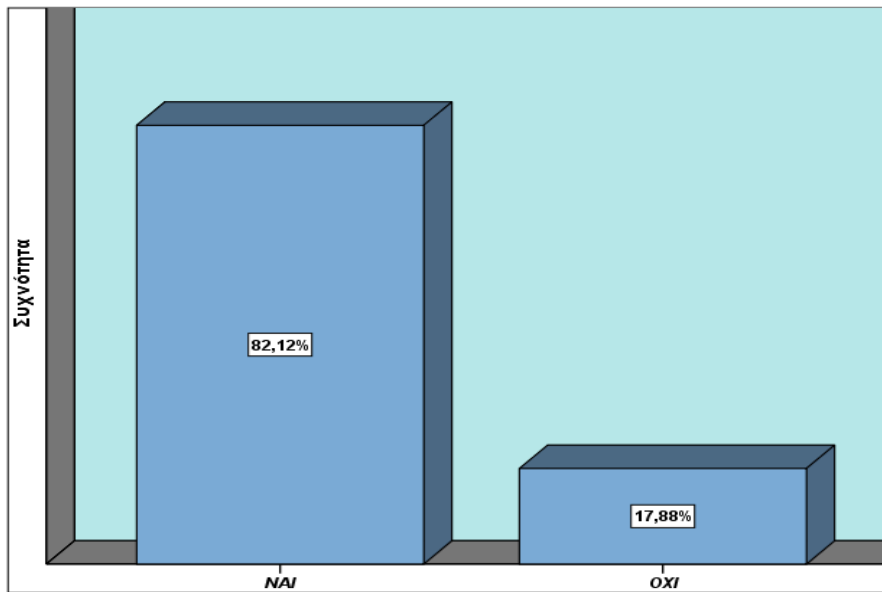
Γράφημα 10: Κυκλικό διάγραμμα με βάση τη στήριξη συγκεκριμένου πολιτικού κόμματος από τους μαθητές

Στη συνέχεια γίνεται μια προσπάθεια αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της φοίτησης στο επαγγελματικό λύκειο, αλλά και της συνεισφοράς του τόσο στην απόκτηση γνώσεων όσο και στη μετέπειτα επαγγελματική πορεία των μαθητών.

Πίνακας 5: Αποτελέσματα της αξιολόγησης του βαθμού αποτελεσματικότητας των μαθημάτων

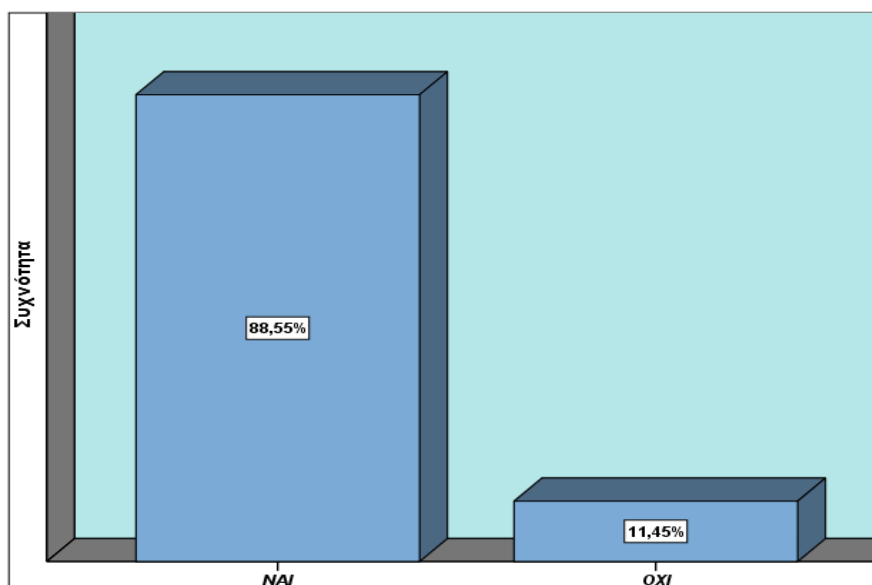
Αποτελεσματικότητα μαθημάτων	Συχνότητα (Ποσοστό %)
<i>Το πρόγραμμα των μαθημάτων του ΕΠΑΛ θα βοηθήσει στην επαγγελματική αποκατάσταση</i>	753 (82,1)
<i>Τα τεχνικά μαθήματα που διδάσκεστε βοηθούν στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των μηχανών;</i>	795 (86,7)
<i>Βαθμός εξοικείωσής με το αντικείμενο της τεχνικής κατασκευής και των μηχανών</i>	
1	33 (3,6)
2	107 (11,7)
3	372 (40,6)
4	298 (32,5)
5	107 (11,7)

Όπως είναι φανερό από τις απαντήσεις των φοιτητών των ΕΠΑΛ, τα συγκεκριμένα σχολεία παίζουν σημαντικό ρόλο στην μετέπειτα επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών, καθώς το πρόγραμμα των μαθημάτων είναι κατάλληλα προσαρμοσμένο, ώστε να τους βοηθήσει στην άμεση και ευκολότερη εύρεση εργασίας στο μέλλον. Την άποψη αυτή στηρίζουν το 82,1%, ποσοστό ιδιαίτερα υψηλό, που υποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των σχολείων αυτών.



Γράφημα 12: Ραβδόγραμμα με βάση τη συνεισφορά του προγράμματος των ΕΠΑΑ στην επαγγελματική αποκατάσταση

Σχετικά με τα μαθήματα εργαστηριακού περιεχομένου, οι απόψεις των μαθητών συγκλίνουν ως προς το γεγονός της χρησιμότητάς τους. Με βάση το 88,5% τα εργαστηριακά μαθήματα είναι ιδιαίτερα χρήσιμα, καθώς παίζουν καθοριστικό ρόλο στην απόκτηση δεξιοτήτων, οι οποίες θα φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες στους μαθητές για την επαγγελματική τους πορεία.



Γράφημα 13: Ραβδόγραμμα με βάση με τη συνεισφορά των εργαστηριακών μαθημάτων στην απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων

Εικόνα 12: 1ο ΕΠΑΛ ΠΕΡΑΜΑΤΟΣ



Παράλληλα, σύμφωνα με το 86,7% των μαθητών, η διδασκαλία των τεχνικών μαθημάτων βοηθά σημαντικά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν οι μηχανές.

Συνεπώς το πρόγραμμα διδασκαλίας των ΕΠΑΛ κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματικό από τους μαθητές, καθώς τους προετοιμάζει κατάλληλα για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας, ενώ, μέσω των εργαστηριακών και τεχνικών μαθημάτων τα οποία διδάσκονται, αποκτούν δεξιότητες σχετικά με το αντικείμενό τους και είναι σε θέση να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας των μηχανών.

Συνολικά, οι μαθητές στην πλειοψηφία τους φαίνεται να μένουν αρκετά έως και πολύ ικανοποιημένοι από το βαθμό εξοικείωσής τους με το αντικείμενο το οποίο διδάσκονται. Μόνο το 15,3% του δείγματος δήλωσαν λίγο ή καθόλου εξοικειωμένοι με το αντικείμενο της τεχνικής κατασκευής έπειτα από τα τρία χρόνια φοίτησης στο λύκειο.

Στη συνέχεια ακολουθούν ενδεικτικές ερωτήσεις που προέρχονται από τους τομείς των μαθηματικών, της φυσικής, της γλώσσας, αλλά και της λογοτεχνίας, προκειμένου να αξιολογηθεί μέσω των απαντήσεων το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών που φοιτούν στα επαγγελματικά λύκεια.

Πίνακας 6: Έλεγχος του επιπέδου των γνώσεων των μαθητών

Επίπεδο Γνώσεων	Συχνότητα (Ποσοστό %)
Ποιος διατύπωσε το νόμο της αφθαρσίας της ύλης;	
ΓΟΥΣΤΑΒΟΣ ΚΙΡΚΧΟΦ	182 (19,8)
ΑΛΜΠΙΕΡΤ ΑΪΝΣΤΑΪΝ	359 (39,1)
ΑΝΤΟΥΑΝ ΛΑΒΟΥΑΖΙΕ	233 (25,4)
ΖΟΖΕΦ ΓΚΕ ΛΥΣΑΚ	139 (15,2)
Οι βασικοί όροι μιας πρότασης είναι	
ΤΟ ΡΗΜΑ	137 (14,9)
ΤΟ ΚΑΤΗΓΟΡΟΥΜΕΝΟ	4 (0,4)
ΤΟ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ	28 (3,1)
ΟΛΑ ΜΑΖΙ	748 (81,6)
Ποιος από τους ποιητές έχει βραβευτεί με Νόμπελ;	
ΚΑΒΑΦΗΣ	411
ΣΕΦΕΡΗΣ	387
ΣΙΚΕΛΙΑΝΟΣ	12
ΠΑΛΑΜΑΣ	107
Νόμο της Φυσικής Αποτελεί	
Το Ν.2014/1953	83 (9,1)
Ο μοχλός	165 (18)
Το ηλεκτρομαγνητικό πεδίο	859 (93,7)
Η σχέση πίεσης και όγκου των αερίων	795 (86,7)
Η θερμοκρασία	753 (82,1)
Ένα κλάσμα αποτελείται από	
Ακέραια και δεκαδικά ψηφία	79 (8,6)
Αριθμητή και παρονομαστή	776 (84,6)
3 μέρη	32 (3,5)
4 μέρη	30 (3,3)

Από τις δοθείσες απαντήσεις στην ερώτηση που αφορά τα μαθηματικά, φαίνεται ότι τη σωστή απάντηση έδωσαν μαθητές που αντιστοιχούν στο 84,6% του δείγματος.

Έπειτα δόθηκαν στους μαθητές οι ακόλουθες συνθήκες, και ζητήθηκε να απαντήσουν αν αυτές αποτελούν νόμους της φυσικής ή όχι:

- Ο Ν.2014/1953
- Ο μοχλός

- Το ηλεκτρομαγνητικό πεδίο
- Η σχέση πίεσης και όγκου αερίων
- Η θερμοκρασία

Οι απαντήσεις των μαθητών των ΕΠΑΛ συγκλίνουν, με την πλειοψηφία να αναγνωρίζουν ότι το ηλεκτρομαγνητικό πεδίο, η σχέση πίεσης και όγκου, αλλά και η θερμοκρασία αποτελούν νόμους της φυσικής, με ποσοστά 93,7%, 86,7% και 82,1% αντίστοιχα. Στην ερώτηση σχετικά με την αφθαρσία της ύλης, οι απαντήσεις είναι ιδιαίτερα μοιρασμένες, ενώ η επικρατέστερη απάντηση με ποσοστό 39,1% είναι αυτή που υποστηρίζει ότι ο συγκεκριμένος νόμος διατυπώθηκε από τον Einstein, απάντηση η οποία είναι λανθασμένη. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες μαθητές, τους βασικούς όρους μιας πρότασης αποτελούν τόσο το ρήμα, όσο και το υποκείμενο με το κατηγορούμενο. Την άποψη αυτή στηρίζει η πλειοψηφία όσων ρωτήθηκαν, που αντιστοιχεί στο 81,6% του δείγματος. Σε ότι αφορά τον τομέα της λογοτεχνίας, διακρίνονται ελλείψεις από σημαντικό μέρος των μαθητών, καθώς μόνο το 42,2% έδωσε τη σωστή απάντηση σχετικά με τον βραβευμένο Έλληνα λογοτέχνη.

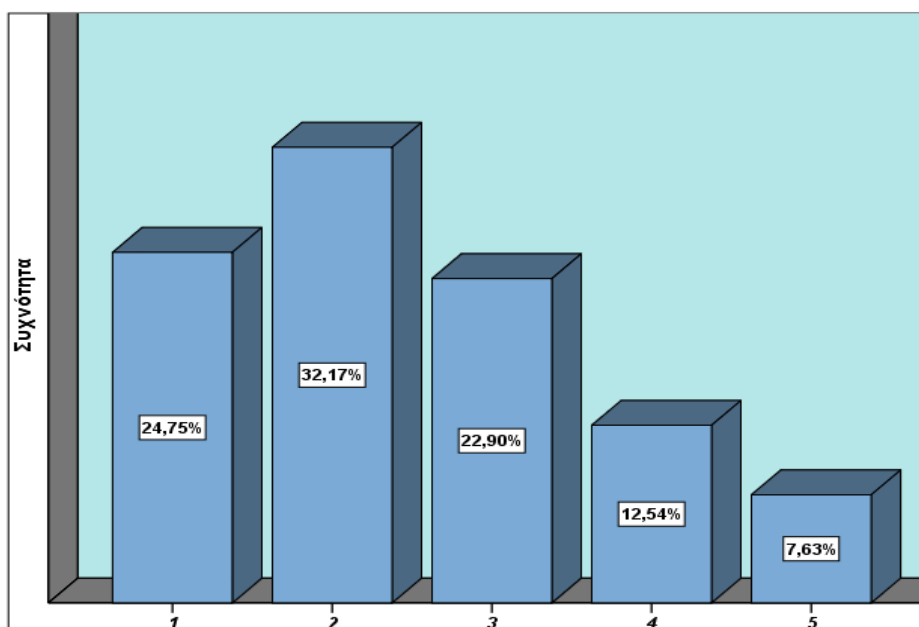
Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν συνολικά κατά πόσο έχουν μείνει ικανοποιημένοι, τόσο από τις αίθουσες, τα εργαστήρια και γενικότερα τις σχολικές υποδομές του ΕΠΑΛ στο οποίο φοιτούν, όσο και από τους διδάσκοντες με τους οποίους έρχονται σε επαφή, αλλά και από τις δραστηριότητες οι οποίες οργανώνονται πέρα από τα πλαίσια της διδασκαλίας.

Πίνακας 7: Βαθμός ικανοποίησης από τις αίθουσες και την κτηριακή υποδομή του σχολείου.

Βαθμός ικανοποίησης	Συχνότητα (Ποσοστό %)
<i>Από την κτηριακή υποδομή</i>	
1	227 (24,8)
2	295 (32,2)
3	210 (22,9)
4	115 (12,5)
5	70 (7,6)
<i>Από την εργαστηριακή υποδομή</i>	
1	103 (11,2)
2	170 (18,5)
3	242 (26,4)
4	244 (26,6)

	5	158 (17,2)
<i>Από τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες</i>		
	1	419 (45,7)
	2	185 (20,7)
	3	167 (18,2)
	4	77 (8,4)
	5	69 (7,5)
<i>Από τους διδάσκοντες</i>		
	1	158 (17,2)
	2	158 (17,2)
	3	264 (28,8)
	4	224 (24,4)
	5	110 (12)

Κατά την αξιολόγηση των αιθουσών, αλλά και της κτηριακής υποδομής του σχολείου τους, οι μαθητές φάνηκε πως δεν έχουν μείνει ιδιαίτερα ικανοποιημένοι, με το 56,9% να ανήκουν σε αυτούς που κρίνουν τις σχολικές υποδομές καθόλου ή ελάχιστα ικανοποιητικές, ενώ το 20% του συνόλου δήλωσαν υψηλό βαθμό ικανοποίησης από τις αίθουσες και τις υποδομές.

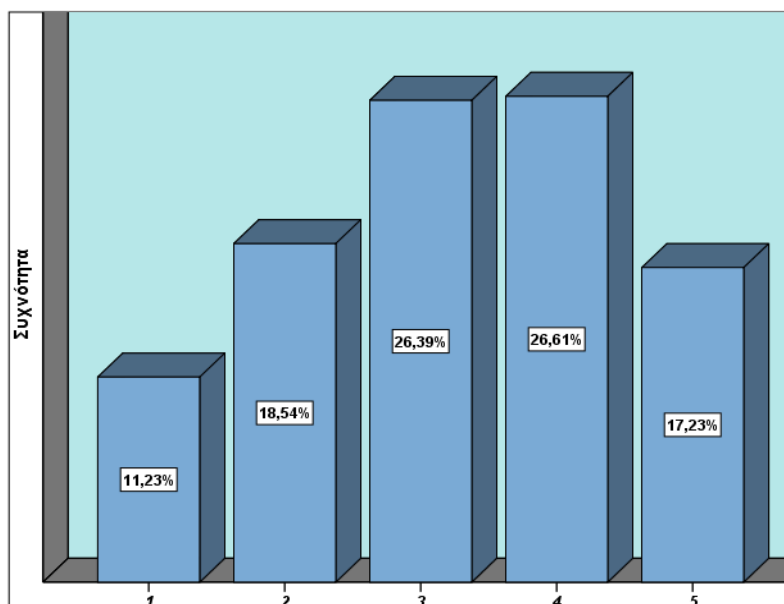


Γράφημα 14: Ραβδόγραμμα με βάση το βαθμό ικανοποίησης από τις αίθουσες και την κτηριακή υποδομή του σχολείου.

Εικόνα 13: 2ο ΕΠΑΛ Ελευσίνας



Περισσότερο βελτιωμένη εμφανίζεται η κατάσταση σχετικά με την εργαστηριακή υποδομή του σχολείου. Αναλυτικότερα, με ποσοστά 26,4 και 26,6% αντίστοιχα εμφανίζονται όσοι δήλωσαν μέτριο και μεγάλο βαθμό ικανοποίησης, ενώ το μέγιστο βαθμό δήλωσε το 17,2% των ερωτηθέντων. Φαίνεται, συνεπώς, πως ο εξοπλισμός και οι συνθήκες που επικρατούν στο χώρο του εργαστηρίου είναι σε καλύτερο επίπεδο από την κατάσταση των αιθουσών και του κτηρίου.

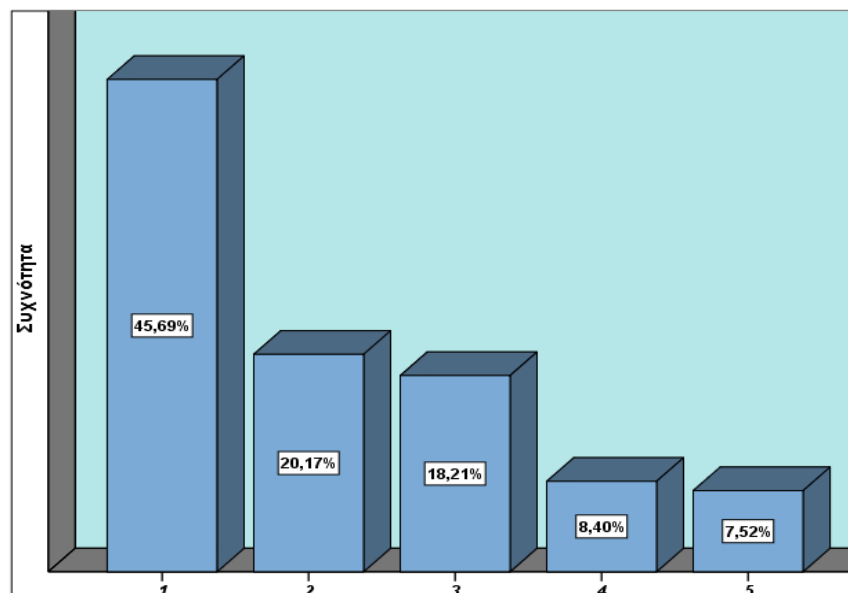


Γράφημα 15: Ραβδόγραμμα με βάση το βαθμό ικανοποίησης από τις εργαστηριακές εγκαταστάσεις του σχολείου.

Εικόνα 14: 2ο ΕΠΑΛ Ζωγράφου

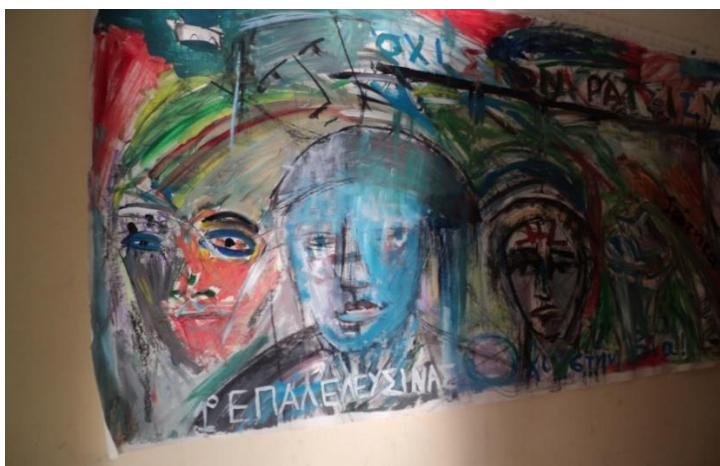


Ένας από τους τομείς στον οποίο φαίνεται πως υστερούν τα επαγγελματικά λύκεια, σύμφωνα με τις απόψεις της πλειοψηφίας των μαθητών, αποτελεί η διοργάνωση και η διεκπεραίωση δραστηριοτήτων οι οποίες ξεφεύγουν από τα πλαίσια της διδασκαλίας και θα είχαν επιμορφωτικό, αλλά και ψυχαγωγικό χαρακτήρα. Συγκεκριμένα το 45,7% του δείγματος δεν εμφανίζονται καθόλου ικανοποιημένοι στον τομέα αυτό, ενώ ακολουθούν σε ποσοστό 20,2% και 18,2% αντίστοιχα μαθητές με χαμηλό ή με μέτριο βαθμό ικανοποίησης.

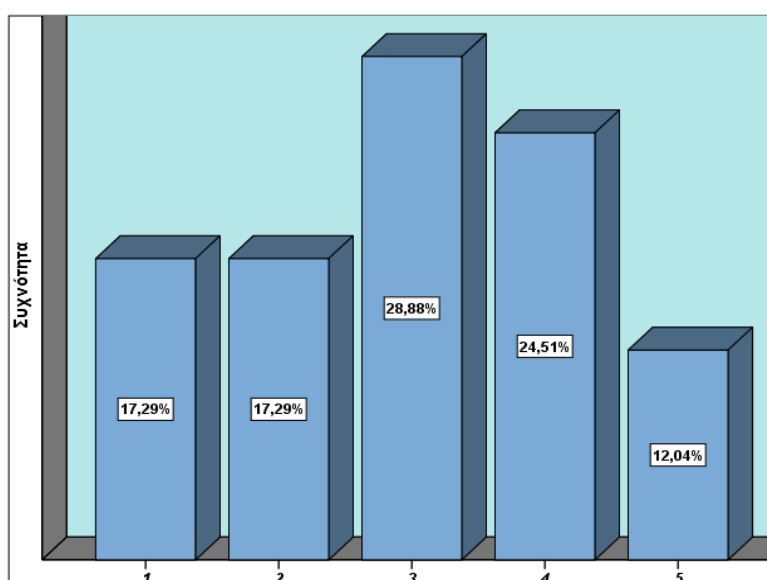


Γράφημα 16: Ραβδόγραμμα με βάση το βαθμό ικανοποίησης από τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες του σχολείου.

Εικόνα 15: 2ο ΕΠΑΛ Ελευσίνας



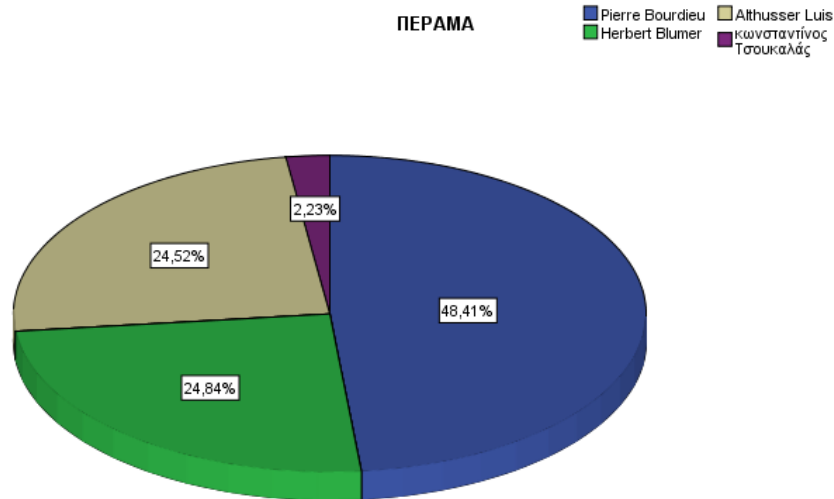
Σχετικά με την ικανοποίηση των φοιτητών από το διδακτικό προσωπικό, ελέγχθηκε αν πληρούται μία σημαντική προϋπόθεση, προκειμένου να διεξαχθεί ομαλά και με όσο το δυνατόν περισσότερο επιθυμητά αποτελέσματα η διδασκαλία. Από τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν, φαίνεται πως τα ποσοστά ικανοποίησης των μαθητών είναι σχετικά υψηλά. Στο μεγαλύτερο μέρος τους δήλωσαν αρκετά έως και πολύ ικανοποιημένοι από την εικόνα των διδασκόντων, γεγονός ιδιαίτερα ενθαρρυντικό. Υπάρχει ωστόσο ένα ποσοστό που φτάνει το 34,4% και αντιστοιχεί στους μαθητές που δήλωσαν καθόλου ή ελάχιστα ευχαριστημένοι από την απόδοση των διδασκόντων.



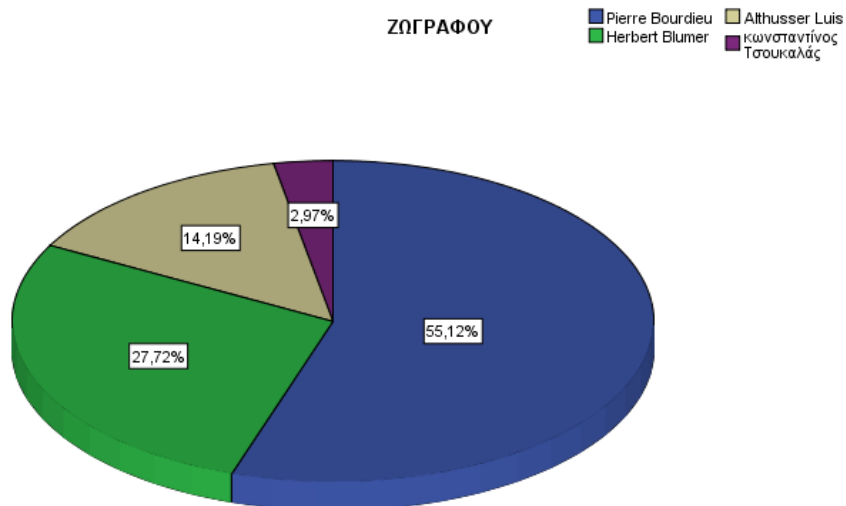
Γράφημα 14: Ραβδόγραμμα με βάση το βαθμό ικανοποίησης από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.

Πίνακας 8: Συσχέτιση κοινωνιολογικών θεωριών και απόψεων των μαθητών

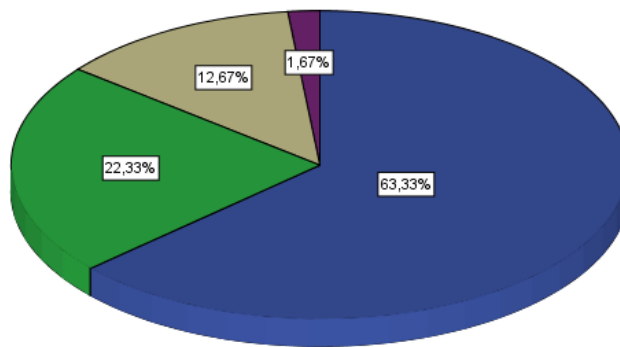
Θεωρία κοινωνιολόγου	Συχνότητα (Ποσοστό %)		
	Πέραμα	Ελευσίνα	Πέραμα
<i>Pierre Bourdieu</i>	152 (48,4)	190 (63,3)	167 (55,1)
<i>Herbert Blumer</i>	78 (24,8)	67 (22,3)	84 (27,7)
<i>Louis Althusser</i>	77 (24,5)	38 (12,7)	43 (14,2)
<i>Κωνσταντίνος Τσουκαλάς</i>	7 (2,2)	5 (1,7)	9 (3)



Γράφημα 15α: Γράφημα πίτας σύγκλισης απόψεων των μαθητών με τις τέσσερις κοινωνιολογικές θεωρίες στο σχολείο του Περάματος.



Γράφημα 15β: Γράφημα πίτας σύγκλισης απόψεων των μαθητών με τις τέσσερις κοινωνιολογικές θεωρίες στο σχολείο του Ζωγράφου.



Γράφημα 15γ: Γράφημα πίτας σύγκλισης απόψεων των μαθητών με τις τέσσερις κοινωνιολογικές θεωρίες στο σχολείο της Ελευσίνας.

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από την επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων αναφορικά με τον κοινωνιολόγο στον οποίο τη θεωρία εμφανίζονται πιο κοντά οι μαθητές των σχολείων, διαπιστώνουμε ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό, και συγκεκριμένα πάνω από 50%, διαπιστώνεται σύγκλιση απόψεων με τη θεωρία του Pierre Bourdieu και στα τρία σχολεία από τα οποία συλλέχθηκε το δείγμα. Σε μικρότερο βαθμό, και γύρω στο 25%, υπάρχει σύμπτωση με τον κοινωνικό στοχαστή Herbert Blumer, ενώ σε ποσοστό μόνο 2% με 3% περίπου υπάρχει συμφωνία με τη θεωρία του Κωνσταντίνου Τσουκαλά. Η στατιστική αυτή σχέση, προκύπτει μέσα από ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου και την επεξεργασία τους στο πρόγραμμα SPSS, κατά αντιστοιχία ερώτησης και κοινωνιολογικής θεωρίας. Κάθε ερώτημα συνάδει και αντιστοιχεί με τις κοινωνιολογικές θεωρίες, κατά τρόπο που παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα, στην ανάλυση του ερωτηματολογίου. Προκύπτει, επομένως, αντιστοίχιση ερωτήματος και κοινωνιολογικής θεωρίας και εξάγονται συμπεράσματα που αντιστοιχούν στη ποσοτική συσχέτιση της έρευνας με τις κοινωνιολογικές θεωρίες. Στην επόμενη ενότητα, επιχειρείται μια ποιοτική ανάλυση και ερμηνεία της έρευνας με τις κοινωνιολογικές θεωρίες, και επίρρωση των δεδομένων που προκύπτουν από τη στατιστική επεξεργασία, μέσα από ερμηνευτικές προσεγγίσεις της σχέσης της κοινωνιολογικής θεώρησης των στοχαστών και της έρευνας, με αυτή του Bourdieu να φαίνεται να ερμηνεύει καλύτερα τα ερωτήματα σχετικά με τα ταυτοτικά χαρακτηριστικά και τις απόψεις των μαθητών.

Στο δεύτερο μέρος της ανάλυσης, στόχος είναι να εξετασθούν οι σχέσεις ανάμεσα στα βασικά χαρακτηριστικά του δείγματος, και συγκεκριμένα κατά πόσο οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την επικρατούσα κατάσταση στα ΕΠΑΛ επηρεάζονται από τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά. Αρχικά, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί κατά πόσο ο παράγοντας της ηλικίας επηρεάζει τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τη συνολική εικόνα του σχολείου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το πώς η διαφορετική ηλικία επιδρά στο βαθμό ικανοποίησης όσον αφορά τις κτηριακές και εργαστηριακές υποδομές, τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, αλλά και την άποψη των μαθητών σχετικά με το διδακτικό προσωπικό. Για τον σκοπό αυτό εφαρμόστηκε ο έλεγχος Pearson, μέσω του οποίου υπολογίζεται το στατιστικό κριτήριο του χ^2 , προκειμένου να αξιολογηθεί αν υπάρχει ή όχι στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στους δύο υπό εξέταση παράγοντες. Το συγκεκριμένο κριτήριο επιλέχθηκε, καθώς είναι κατάλληλο για την εξέταση της σχέσης ανάμεσα σε δύο κατηγορικές μεταβλητές. Σύμφωνα με το κριτήριο αυτό, ελέγχεται η ακόλουθη υπόθεση:

H₀: Η ηλικία δεν επηρεάζει σε βαθμό στατιστικά σημαντικό το βαθμό ικανοποίησης των μαθητών

H₁: Η ηλικία επηρεάζει σε βαθμό στατιστικά σημαντικό το βαθμό ικανοποίησης των μαθητών

Πίνακας 9α: Έλεγχος για τη σχέση της ηλικίας με το βαθμό ικανοποίησης από τις παροχές των ΕΠΑΛ

	χ^2	<i>p-value</i>
<i>Ικανοποίηση για την υποδομή του κτηρίου και των αιθουσών</i>	37,610	< 0,001
<i>Ικανοποίηση για τις εργαστηριακές υποδομές</i>	25,985	0,001
<i>Ικανοποίηση για τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες</i>	47,073	< 0,001
<i>Ικανοποίηση για τους διδάσκοντες</i>	20,008	0,010

Τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν, φανερώνουν πως υπάρχει πράγματι στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης των μαθητών και της ηλικίας τους. Η τιμή του στατιστικού κριτηρίου *p-value* προκύπτει και στις τέσσερεις περιπτώσεις μικρότερη της οριακής

τιμής του 5%, γεγονός που οδηγεί σε απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης της ανεξαρτησίας της ηλικίας από τους υπόλοιπους παράγοντες. Συνεπώς, προκύπτει το συμπέρασμα πως η ηλικιακή ομάδα επηρεάζει το βαθμό ικανοποίησης από τις παροχές των ΕΠΑΛ.

Προκειμένου να ελεγχθούν αναλυτικότερα οι διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες, υπολογίζονται και παρουσιάζονται στη συνέχεια οι πίνακες συνάφειας για τις 4 υπό μελέτη μεταβλητές. Σε αυτούς τους πίνακες φαίνονται οι συχνότητες, αλλά και τα ποσοστά κάθε απάντησης ανά ηλικιακή ομάδα.

Πίνακας 9β		Ηλικιακή Ομάδα		
		15-18	19-25	>25
<i>Ικανοποίηση από τις αίθουσες και την κτηριακή υποδομή του σχολείου (Σε κλίμακα από το 1 έως το 5, με το 5 μέγιστο)</i> <i>[n (%)]</i>	1	207 (24,7%)	16 (23,5%)	4 (40,0%)
	2	270 (32,2%)	22 (32,4%)	3 (30,0%)
	3	199 (23,7%)	8 (11,8%)	3 (30,0%)
	4	110 (13,1%)	5 (7,4%)	0 (0,0%)
	5	53 (6,3%)	17 (25,0%)	0 (0,0%)

Παρατηρώντας τα ποσοστά των μαθητών ανά βαθμό ικανοποίησης, γίνεται φανερό πως τα άτομα ηλικίας άνω των 25 ετών παρουσιάζουν σχεδόν διπλάσιο ποσοστό στη χαμηλότερη κλίμακα ικανοποίησης από τις αίθουσες και την κτηριακή υποδομή του σχολείου σε σχέση με μαθητές μικρότερης ηλικίας. Αντίθετα, στις απαντήσεις 4 και 5, που αντιστοιχούν σε υψηλά επίπεδα ικανοποίησης, το ποσοστό της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας είναι μηδενικό. Φαίνεται λοιπόν πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές των ΕΠΑΛ εντοπίζουν περισσότερες ελλείψεις και εντονότερα προβλήματα σχετικά με τις υποδομές του ΕΠΑΛ, τόσο σχετικά με τις αίθουσες που διαθέτουν όσο και σχετικά με τη γενική εικόνα του κτηρίου.

Εικόνα 16: 1ο ΕΠΑΛ Περάματος



Πίνακας 9γ		<i>Ηλικιακή Ομάδα</i>		
		15-18	19-25	>25
<i>Ικανοποίηση από την εργαστηριακή υποδομή του σχολείου (Σε κλίμακα από το 1 έως το 5, με το 5 μέγιστο)</i> <i>[n (%)]</i>	1	87 (10,4%)	12 (17,6%)	4 (40,0%)
	2	150 (17,9%)	15 (22,1%)	5 (50,0%)
	3	232 (27,7%)	10 (14,7%)	0 (0,0%)
	4	225 (26,8%)	18 (26,5%)	1 (10,0%)
	5	145 (17,3%)	13 (19,1%)	0 (0,0%)

Παρόμοια δείχνει να είναι και η εικόνα όσον αφορά την εργαστηριακή υποδομή του σχολείου. Συγκεκριμένα, παρόλο που στις δύο πρώτες ηλικιακές ομάδες τα ποσοστά κάθε απάντησης δε φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά, οι απαντήσεις των μαθητών ηλικίας άνω των 25 ετών είναι συγκεντρωμένες στις δύο πρώτες κλίμακες. Φανερόνεται με τον τρόπο αυτό το γεγονός της μειωμένης αποδοχής της κατάστασης που επικρατεί στα εργαστήρια των ΕΠΑΛ, αλλά και της αυξημένης δυσαρέσκειάς τους

Πίνακας 9δ		<i>Ηλικιακή Ομάδα</i>		
		15-18	19-25	>25
<i>Ικανοποίηση από τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες του σχολείου (Σε κλίμακα από το 1 έως το 5, με το 5 μέγιστο) [n (%)]</i>	1	384 (45,8%)	28 (41,2%)	7 (70,0%)
	2	173 (20,6%)	12 (17,6%)	0 (0,0%)
	3	160 (19,1%)	4 (5,9%)	3 (30,0%)
	4	71 (8,5%)	6 (8,8%)	0 (0,0%)
	5	51 (6,1%)	18 (26,5%)	0 (0,0%)

Αυξημένα ποσοστά δυσαρέσκειας παρουσιάζονται από τα άτομα ηλικίας μεγαλύτερης των 25 ετών και όσον αφορά τις δραστηριότητες που οργανώνονται από τα ΕΠΑΛ εκτός των ωρών διδασκαλίας. Το ποσοστό όσων δήλωσαν τον ελάχιστο βαθμό ικανοποίησης για τα άτομα ηλικίας μεγαλύτερης των 25 ετών φτάνει το 70%, ενώ για τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες κυμαίνεται στο 41% με 46% περίπου. Παράλληλα δεν εμφανίζονται μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας οι οποίοι να έχουν δηλώσει μεγάλο βαθμό ικανοποίησης.

Πίνακας 10ε		<i>Ηλικιακή Ομάδα</i>		
		15-18	19-25	>25
<i>Ικανοποίηση από τους διδάσκοντες του σχολείου (Σε κλίμακα από το 1 έως το 5, με το 5 μέγιστο) [n (%)]</i>	1	141 (16,9%)	13 (19,1%)	4 (40,0%)
	2	143 (17,1%)	13 (19,1%)	2 (20,0%)
	3	248 (29,7%)	16 (23,5%)	0 (0,0%)
	4	210 (25,1%)	10 (14,7%)	4 (40,0%)
	5	94 (11,2%)	16 (23,5%)	0 (0,0%)

Τέλος, εξετάζοντας κατά πόσο ευχαριστημένοι δηλώνουν οι μαθητές από την απόδοση των διδασκόντων, φαίνεται και σε αυτήν την περίπτωση η έντονη δυσαρέσκεια των μαθητών μεγαλύτερης ηλικίας, καθώς σε ποσοστό 40% απάντησαν

με τη χαμηλότερη κλίμακα ικανοποίησης, σε αντίθεση με το αντίστοιχο ποσοστό των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων, το οποίο φτάνει το 16,9% και το 19,1% αντίστοιχα για μαθητές ηλικίας 15 έως 18 και για μαθητές από 19 έως 25 ετών. Και σε αυτήν την αξιολόγηση δεν υπάρχουν μαθητές μεγαλύτεροι σε ηλικία που να εμφανίζονται πλήρως ικανοποιημένοι από το διδακτικό προσωπικό.

Προχωρώντας στο τελευταίο στάδιο της ανάλυσης, γίνεται προσπάθεια να ελεγχθεί αν και κατά πόσο η άποψη των μαθητών για τη συμβολή του προγράμματος μαθημάτων των ΕΠΑΛ στην επαγγελματική τους αποκατάσταση σχετίζεται σημαντικά και επηρεάζει το βαθμό ικανοποίησής τους για τις υποδομές και το προσωπικό διδασκαλίας των επαγγελματικών λυκείων. Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται και πάλι μέσω της χρήσης του ελέγχου κατά Pearson, με τον υπολογισμό του στατιστικού κριτηρίου χ^2 , από την τιμή του οποίου θα προκύψουν τα βασικά συμπεράσματα για την ύπαρξη ή μη συσχέτισης μεταξύ των υπό εξέταση ποσοτήτων.

Πίνακας 10: Συνεισφορά του προγράμματος μαθημάτων των ΕΠΑΛ στην επαγγελματική αποκατάσταση και βαθμός ικανοποίησής τους από τις διάφορες παροχές των ΕΠΑΛ

	χ^2	p-value
<i>Ικανοποίηση για την υποδομή του κτηρίου και των αιθουσών</i>	24,602	< 0,001
<i>Ικανοποίηση για τις εργαστηριακές υποδομές</i>	38,316	< 0,001
<i>Ικανοποίηση για τις εξωδιδακτικές δραστηριότητες</i>	9,652	0,047
<i>Ικανοποίηση για τους διδάσκοντες</i>	72,567	< 0,001

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει έντονη στατιστική συσχέτιση μεταξύ των απόψεων που εκφράζουν οι μαθητές για τη συνεισφορά του προγράμματος μαθημάτων του ΕΠΑΛ στη μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση και στο βαθμό ικανοποίησής τους από τις παροχές του λυκείου. Η τιμή του στατιστικού κριτηρίου p-value είναι μικρότερη από το κρίσιμο επίπεδο του 5% και, κατά συνέπεια, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση της ανεξαρτησίας των δύο ποσοτήτων. Εξάιρεση αποτελεί ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών για τις εξωδιδακτικές δραστηριότητες, καθώς το αποτέλεσμα οδηγεί σε τιμή οριακά στατιστικά σημαντική. Συνολικά, παρατηρείται υψηλότερος βαθμός ικανοποίησης από τις παροχές τις σχολικής μονάδας

στα άτομα τα οποία πιστεύουν ότι το πρόγραμμα των ΕΠΑΛ θα βοηθήσει στην επαγγελματική αποκατάσταση.

Ο παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό τη γνώμη των μαθητών για τη συμβολή του προγράμματος των ΕΠΑΛ στην επαγγελματική αποκατάσταση είναι η ικανοποίηση από τους διδάσκοντες του σχολείου.

Εκτός όμως από το πρόγραμμα των μαθημάτων, αρωγός για την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών αποτελούν και τα εργαστηριακά μαθήματα της επιλεγμένης ειδικότητας από κάθε μαθητή. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκαν οι αντίστοιχοι έλεγχοι και για τη σχέση της μεταβλητής αυτής με το βαθμό ικανοποίησης των μαθητών από κάθε υπό μελέτη παροχή των ΕΠΑΛ.

Πίνακας 11: Συνεισφορά των εργαστηριακών μαθημάτων των ΕΠΑΛ στην απόκτηση δεξιοτήτων και βαθμός ικανοποίησής τους από τις διάφορες παροχές των ΕΠΑΛ

	χ^2	p-value
<i>Ικανοποίηση για την υποδομή του κτηρίου και των αιθουσών</i>	28,379	< 0,001
<i>Ικανοποίηση για τις εργαστηριακές υποδομές</i>	61,843	<0,001
<i>Ικανοποίηση για τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες</i>	7,410	0,116
<i>Ικανοποίηση για τους διδάσκοντες</i>	43,651	<0,001

Από τα αποτελέσματα των ελέγχων, φαίνεται να απορρίπτεται η υπόθεση της ανεξαρτησίας των δύο ποσοτήτων, καθώς η τιμή του κριτηρίου χ^2 προκύπτει ιδιαίτερα υψηλή. Εξαιρέση αποτελεί η ικανοποίηση για τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, η οποία δεν δείχνει να σχετίζεται με την άποψη των μαθητών για τη συνεισφορά των εργαστηριακών μαθημάτων ειδικότητας στην επαγγελματική αποκατάσταση (p-value>0,05).

Πίνακας 12: Απόψεις των μαθητών για το σχολικό πρόγραμμα και συνολική ικανοποίηση από τις συνθήκες φοίτησης

<i>Συνολική ικανοποίηση από τα ΕΠΑΛ</i>		
	T statistic	p-value
<i>Άποψη των μαθητών για τη συνεισφορά του προγράμματος μαθημάτων των ΕΠΑΛ στην επαγγελματική αποκατάσταση</i>	6,14	< 0,001
<i>Άποψη των μαθητών για τη συνεισφορά των εργαστηριακών μαθημάτων ειδικότητας των ΕΠΑΛ στην απόκτηση δεξιοτήτων</i>	5,56	<0,001

Τέλος φαίνεται ότι σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, οι θετική άποψη των μαθητών για την προσφορά των ΕΠΑΛ σχετίζεται με υψηλό συνολικό βαθμό ικανοποίησης. Από τους μαθητές που θεωρούν υψηλή τόσο τη συνεισφορά του προγράμματος μαθημάτων όσο και τη συνεισφορά των εργαστηρίων στην επαγγελματική τους αποκατάσταση, η πλειοψηφία δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη συνολική φοίτηση στα ΕΠΑΛ.

Εικόνα 17: 1ο ΕΠΑΛ Περάματος



Κεφάλαιο 10

Σύνδεση έρευνας και κοινωνιολογικής θεωρίας για την εκπαίδευση

Έπειτα από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, τα οποία παρουσιάστηκαν αναλυτικά στο δεύτερο μέρος της εργασίας που προηγήθηκε, προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Τα υπό εξέταση δημογραφικά στοιχεία της πλειοψηφίας των φοιτητών αποδεικνύουν ότι οι σπουδαστές των ΕΠΑΛ είναι οι περισσότεροι άνδρες, ενώ οι γυναίκες είναι λιγότερες. Ακόμη, σχεδόν όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είναι κάτοχοι κάποιου επιπλέον πτυχίου, και οι σπουδές τους στο επαγγελματικό λύκειο αποτελούν κατά συνέπεια τον πρώτο βασικό ακαδημαϊκό τίτλο σπουδών που θα αποκτήσουν. Ελάχιστοι από τους ερωτηθέντες έχουν αποφοιτήσει από κάποια άλλη σχολή και πιθανόν λόγω ηλικίας είναι κάτοχοι ενός ακόμη τίτλου. Επίσης, οι περισσότεροι μαθητές προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, ενώ οι γονείς τους είναι κάτοχοι πτυχίου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, η πλειονότητα των μαθητών δεν είναι γνώστες της ειδικότητας που επέλεξαν στο ΕΠΑΛ, δηλαδή δεν είχαν εκ των προτέρων κάποια ενασχόληση με ανάλογες δραστηριότητες.

Αναφορικά με τις πολιτιστικές αξίες που διαθέτουν οι μαθητές των ΕΠΑΛ, οι οποίες προέρχονται από τις τέχνες, τα γράμματα και την τεχνολογία, προέκυψε ότι οι περισσότεροι έχουν πολιτιστικά ενδιαφέροντα, τα οποία δεν σχετίζονται άμεσα με τις σπουδές που επιλέγουν να ακολουθήσουν. Σχετικά με το πόσο οι μαθητές των ΕΠΑΛ είναι πολιτικοποιημένοι, οι περισσότεροι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι έχουν γνώση της επικρατούσας κατάστασης στη σύγχρονη πολιτική, ενώ δεν δείχνουν να στηρίζουν κάποια πολιτική παράταξη, γεγονός που δεν σημαίνει ότι δεν είναι πολιτικοποιημένοι· απλώς συμμετέχουν ή θα συμμετάσχουν στις δημοκρατικές διαδικασίες ως Έλληνες πολίτες.

Βέβαια, σημαντική είναι η διαπίστωση ότι η πλειονότητα των μαθητών των ΕΠΑΛ θεωρούν πως η εκπαίδευσή τους θα συμβάλλει στη μετέπειτα επαγγελματική αποκατάστασή τους, λόγω των μαθημάτων που είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα ώστε να τους βοηθήσουν στην άμεση και ευκολότερη εύρεση εργασίας στο μέλλον. Την ίδια

άποψη έχουν και για την οργάνωση των εργαστηρίων, καθώς τους παρέχουν χρήσιμες γνώσεις, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι σε ερωτήματα που τους τέθηκαν σχετικά με γνώσεις συντακτικού και φυσικής οι μαθητές φαίνεται πως διαθέτουν περιορισμένες γνώσεις σε ορισμένα πεδία γενικού χαρακτήρα. Γενικότερα, οι μαθητές των ΕΠΑΛ παρουσιάζονται ικανοποιημένοι από τις υποδομές και τις γνώσεις που λαμβάνουν μέσω της διδακτέας ύλης, που καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας. Υψηλό είναι ο βαθμός ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς. Έχουν όμως την απορία αν και κατά πόσο τα μαθήματα που διδάσκονται θα τους χρησιμεύσουν μελλοντικά στη ζωή τους.

Από τα παραπάνω ευρήματα, ακόμη, είναι δυνατό να δοθεί μια ξεκάθαρη απάντηση σχετικά με το αν αλλά και σε ποιο βαθμό οι σπουδαστές των ΕΠΑΛ συσχετίζουν το επαγγελματικό τους μέλλον με την ικανοποίησή τους από τις παροχές του σχολείου στο οποίο φοιτούν. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνηγορούν στο γεγονός ότι πράγματι οι απόψεις των μαθητών για την επιρροή των μαθημάτων και του προγράμματος διδασκαλίας στην εύρεση εργασίας δεν είναι ανεξάρτητες από το βαθμό στον οποίο είναι ευχαριστημένοι από τις συνθήκες φοίτησής τους. Συγκεκριμένα, οι εντονότερες διαφορές προκύπτουν από τα άτομα με το μικρότερο βαθμό ικανοποίησης, τα οποία φαίνεται πως δεν υποστηρίζουν την άποψη πως η φοίτησή τους στο ΕΠΑΛ θα βοηθήσει ουσιαστικά την επαγγελματική τους πορεία. Ωστόσο, η ικανοποίησή τους από τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες είναι ανεξάρτητη από οποιαδήποτε άποψη εκφέρουν για τη συμβολή των ΕΠΑΛ στην επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Η παραπάνω σύνοψη της επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας, αποτελεί μια βασική διαδρομή για να συνδέσουμε την έρευνα με τις βασικές κοινωνιολογικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν στην εργασία, και αναφερόμαστε στη κοινωνιολογική προσέγγιση του Blumer, ως εκπροσώπου της συμβολικής διαντίδρασης, του Althusser με τη δομομαρξιστική προσέγγιση, του Bourdieu με τη θεωρία της κοινωνικής πρακτικής και τέλος του Τσουκαλά, με την ιδιαίτερη ανάλυση της ιδιάζουσας ελληνικής περίπτωσης.

Η κατασκευή νοήματος, κατά την επεξεργασία του Blumer, ο οποίος εστιάζει στο μικρο-επίπεδο και μέσα από την έρευνα, επιχειρεί μια επιστήμη της ερμηνείας των συμβόλων και των νοημάτων. Η έρευνα στο μικροεπίπεδο των σχολείων που επιλέχθηκαν, μας δίνει μια εικόνα για το νόημα που διαμορφώνουν οι σπουδαστές στα ΕΠΑΛ, ιδίως αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των σπουδών τους. Αυτή δεν

συνδέεται με ένα νόημα παιδευτικού περιεχομένου, αλλά μάλλον συνδέει άμεσα την εκπαίδευση που λαμβάνουν με τη δυνατότητα εύρεσης εργασίας στο μέλλον και αυτό αποτυπώνεται στις απαντήσεις τους. Αυτό είναι το νόημα που διαμορφώνει το ΕΠΑΛ ως σύμβολο, ένα κοινό νόημα που μοιράζονται οι σπουδαστές, ή κατά την ορολογία του Blumer, το συμβολικό που καθορίζει τη *συνδυασμένη δράση*. Το διυποκειμενικό νόημα που προκύπτει από την έρευνα, συνδέει το ΕΠΑΛ με την εργασία. Ωστόσο, η έρευνα αναδεικνύει ακόμα μια παράμετρο: το ότι οι σπουδαστές των ΕΠΑΛ συσχετίζουν το επαγγελματικό τους μέλλον με την ικανοποίησή τους από τις παροχές του σχολείου στο οποίο φοιτούν.

Ωστόσο, τόσο η έρευνα, όσο όμως και η περιγραφική προσέγγιση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα και η αποτίμησή τους, δείχνουν τη διαχρονικότητα αυτού του νοήματος. Ο Τσουκαλάς είναι από τους πιο εμβληματικούς κοινωνιολόγους που έχουν προσεγγίσει την εκπαίδευση σε σχέση με τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Μάλιστα, είναι από τις πιο περίφημες αναλύσεις που εξετάζουν την εκπαίδευση στην Ελλάδα, με τη διαπίστωση της *μορφωσιολατρίας* και μάλιστα προς την ανώτατη γενική εκπαίδευση, και την έλλειψη προτίμησης για την τεχνολογική και επαγγελματική εκπαίδευση. Η έρευνα του Τσουκαλά, αφορά ιστορική περίοδο μέχρι και το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, και ενδεχομένως δεν δύνανται να εξετάσουν τις συνθήκες του σύγχρονου καπιταλισμού. Αυτό δεν σημαίνει ότι κάποιες από τις διαπιστώσεις του δεν έχουν διαχρονική αναφορά κατά τρόπο που μπορούν να εντοπιστούν στις απόψεις του δείγματος. Ο Τσουκαλάς, επισήμανε τη σύνδεση ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης με την ελληνική νοοτροπία που θεωρεί αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης, ως μέσο για μια θέση στο πελατειακό κράτος και στην υπερτροφική γραφειοκρατία του. Η εκπαίδευση στην Ελλάδα εκλαμβάνεται εργαλειακά από την ελληνική κοινωνία, κατά τρόπο που αναζητά ανταποδοτικότητα από αυτή. Ο Τσουκαλάς επιμένει στην ερμηνεία του στην εργαλειακότητα αυτή σε σχέση με το δημόσιο, ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας. Η ερμηνεία αυτή, ενώ απαντά στις απόψεις των σπουδαστών που συνδέουν τη σχέση εκπαίδευσης -αγοράς εργασίας, ωστόσο, δεν μπορεί να εξετάσει την αντίστοιχη εργαλειακή αντιμετώπιση της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης με τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Μάλιστα στις απόψεις των σπουδαστών φαίνεται να συνηγορούν σε μια σχέση εκπαίδευσης και κοινωνικής ιεραρχίας. Οι Althusser και Τσουκαλάς προσεγγίζουν την εκπαίδευση ως ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους για αναπαραγωγή της κοινωνικής

σύνθεσης. Ωστόσο, ο Τσουκαλάς, ερμηνεύει την ιδιαιτερότητα της ελληνικής περίπτωσης, μέσα από το πρίσμα των *θεωριών εξάρτησης*. Θεωρεί ότι η *μορφωσιολατρεία* συνδέεται με τις μεταπρατικές ανάγκες του ομογενούς αστικού κεφαλαίου, ιδίως της Ανατολής, και την ανάγκη διαμόρφωσης μιας μικροαστικής τάξης στην Ελλάδα, απασχολούμενης στον τριτογενή τομέα, και όχι μιας εργατικής τάξης που θα συνεισέφερε στην ανάπτυξη της χώρας. Αυτή η προσέγγιση, ενώ, ενδεχομένως εξηγεί τις ιδιαίτερες συνθήκες ανάπτυξης του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, και ενδεχομένως, δίνει μια ιδιαίτερη ερμηνεία για την εργαλειακότητα της γενικής παιδείας, δεν δύναται να ερμηνεύσει τη διαχρονική ανάγκη για ύπαρξη τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, ούτε και τους σύγχρονους κοινωνικούς και οικονομικούς όρους που την επιβάλλουν. Ωστόσο, οι σπουδαστές του δείγματος ενδεχομένως μπορεί κανείς να φαίνεται να συμμερίζονται ότι η φοίτηση στο ΕΠΑΛ δεν αποτελεί μια επιλογή εξειδίκευσης λόγω ήδη υπάρχουσας εμπειρίας, αλλά κύρια λόγω της ανάγκης μιας λύσης σε οικογένειες με χαμηλό εισόδημα (ποσοστό 61,7%).

Αυτό φαίνεται να διακρίνεται στις απαντήσεις των σπουδαστών που τους φέρνουν να συμφωνούν με τον Althusser, ο οποίος εξετάζει δομομαρξιστικά την εκπαίδευση και την περίφημη προσέγγισή του για τους ΙΜΚ, όταν τοποθετεί την εκπαίδευση και κύρια το σχολείο ως κυρίαρχο ιδεολογικό μηχανισμό, ως έναν αθόρυβο μηχανισμό που λειτουργεί αναπαράγοντας τις κοινωνικές ταξικές δομές. Θεωρεί ότι ο πλέον κυρίαρχος ΙΜΚ της σύγχρονης κοινωνίας είναι ο χώρος του σχολείου, αναπαράγει ως φυσικές τις κοινωνικές ανισότητες, μέσα από διάφορα *savoir-faire*, όπως αυτά εκπορεύονται από την κυρίαρχη ιδεολογία, κατά τρόπο απόλυτο και κυριαρχικό. Η εργασία, δεν υιοθετεί αυτήν απολυτότητα, καθώς παρουσιάζει τα άτομα ως άθυρμα των δομών, εκλαμβάνοντας τον κόσμο ως ένα χώρο σύγκρουσης, προσδοκώντας μια ιδεολογική επανάσταση που θα οδηγήσει σε μια ουτοπία και δεν φαίνεται οι απαντήσεις των σπουδαστών να υιοθετούν μια ερμηνεία αντίστοιχη για τις απόψεις του. Η έρευνα, ενώ δείχνει ενδείξεις ανισότητας, δεν αποδεικνύει ότι οι ερωτηθέντες είναι άθυρμα των καπιταλιστικών δομών, αλλά μάλλον μαρτυρά τις προσπάθειες τους για μια καλύτερη ζωή, εντός του υπάρχοντος συστήματος, και μέσα από την εκπαίδευση ως στρατηγική για μια καλύτερη ζωή.

Ο Γάλλος κοινωνιολόγος Bourdieu, αναγνωρίζει αντίθετα τη σημασία και του πολιτισμικού κεφαλαίου, το οποίο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, ιδίως στο χώρο

της εκπαίδευσης. Η προσέγγιση του Bourdieu, αναγνωρίζει το σχολείο ως χώρο κοινωνικής επιλογής και συνδέει τα πτυχία με κοινωνικά ταξινομητικά χαρακτηριστικά, όπως οι τίτλοι αριστοκρατίας παλαιότερα. Ωστόσο, η επιλογή αυτή αποτελεί μια σύνθεση περιορισμού του κάθε πεδίου και της κατανομής του όγκου του κεφαλαίου που κατέχει μια οικογένεια, η θέση της οποίας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα κοινωνικής ταξινόμησης. Επομένως, θεωρεί ότι τα παιδιά των κατώτερων και μεσαίων στρωμάτων, διαπράττουν μια επιλογή *πεπρωμένου*, καθώς έχουν ενσωματώσει στο *habitus* τους, τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά της κοινωνικής τους θέσης. Ίσως αυτό να εξηγεί το γεγονός ότι οι ειδικότητες που φαίνεται να επικρατούν είναι εκείνες του μηχανολόγου, του ηλεκτρολόγου, αλλά και του νοσηλευτή, με ποσοστά 25,7%, 16% και 15,4% αντίστοιχα. Σε μικρότερο βαθμό συναντούμε μαθητές οι οποίοι έχουν επιλέξει τις ειδικότητες του ψυκτικού και του μηχανικού εμπορικού ναυτικού.

Αντιπαραβάλλοντας τις παραπάνω διαπιστώσεις με την παρούσα έρευνα, όντως διαπιστώνεται χαμηλός όγκος μορφωτικού, πολιτιστικού κεφαλαίου στους σπουδαστές των ΕΠΑΛ. Σχεδόν όλοι οι σπουδαστές δεν είναι κάτοχοι κάποιου επιπλέον πτυχίου, ενώ επιπλέον θεωρούν αναμενόμενο ότι το μόνο πτυχίο που θα αποκτήσουν, είναι αυτό του ΕΠΑΛ. Μάλιστα, σε ερωτήματα που τους τέθηκαν σχετικά με γνώσεις συντακτικού και φυσικής, οι μαθητές φαίνεται πως διαθέτουν περιορισμένες γνώσεις σε ορισμένα πεδία γενικού χαρακτήρα που μαρτυρά το χαμηλό όγκο πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου.

Επίσης, σημαντικό είναι το εύρημα ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων προέρχονται από οικογένειες κατώτερης ή μεσαίας τάξης, με τους περισσότερους γονείς να κάτοχοι πτυχίου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Υπενθυμίζουμε τα ευρήματα που δείχνουν ότι οι περισσότεροι μαθητές που φοιτούν στα ΕΠΑΛ φαίνεται πως προέρχονται από οικογένειες με εισόδημα που δεν ξεπερνά τις 10.000 ευρώ. Το πλήθος των μαθητών αυτών αντιστοιχεί σε ποσοστό 61,7%, ενώ το 32% των ερωτηθέντων προέρχονται από περισσότερο ευκατάστατες οικογένειες, με εισόδημα από 10 έως και 20 χιλιάδες ευρώ. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς εισπράττουν περισσότερο από 20.000 ευρώ αποτελούν τη μειοψηφία των ΕΠΑΛ και αντιστοιχούν σε ποσοστό 6,3%.

Η θέση της οικογένειας, φαίνεται να αποτελεί μια *a priori* κοινωνική ταξινόμηση, η οποία επιβεβαιώνεται μέσα από το σχολείο. Αυτό μας θυμίζει τις

διαπιστώσεις της θεωρίας του Bourdieu, ιδίως στο στοιχείο της ταξικής ενδογαμίας, με βάση το μορφωτικό κεφάλαιο, καθώς, προκύπτει από την έρευνα, ότι οι γονείς των ερωτηθέντων, κατέχουν τον ίδιο όγκο πολιτιστικού κεφαλαίου. Από την έρευνα προκύπτει ότι σε ποσοστό 49,6% ο πατέρας των σπουδαστών έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό, της τάξης του 27,6%, δήλωσαν πως ο πατέρας τους έχει ολοκληρώσει μόνο το γυμνάσιο. Σε μικρότερα ποσοστά εμφανίζονται παιδιά με πατέρα που έχει τελειώσει κάποιο ΤΕΙ ή ΑΕΙ, αλλά και παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει ολοκληρώσει μόνο το δημοτικό (ποσοστά 9,6% και 11,9% αντίστοιχα). Το επίπεδο των σπουδών της μητέρας φαίνεται πως κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα, καθώς τα ποσοστά σε κάθε κατηγορία είναι παρόμοια με αυτά του επιπέδου μόρφωσης του πατέρα και εμφανίζουν μόνο μικρές αποκλίσεις, που συνηγορεί με την ταξική ενδογαμία που θίγει ο Bourdieu.

Παράλληλα, σε ερώτηση για την επίσκεψη σε αρχαιολογικά μουσεία προκύπτει ότι τα παιδιά έχουν επισκεφτεί αρχαιολογικό χώρο, ωστόσο τα περισσότερα από αυτά μέσα από το σχολικό περιβάλλον, και όχι μέσα από την οικογένεια. Ενδεικτικό αποτελεί το χαμηλότερο ποσοστό μαθητών που έχουν επισκεφτεί γκαλερί τέχνης. Συγκεκριμένα πάνω από το 60% του δείγματος είναι όσοι δεν έχουν πραγματοποιήσει καμιά επίσκεψη, ενώ μόνο το 3,4% αποτελούν μαθητές που ενδιαφέρονται για την τέχνη, πραγματοποιώντας συχνότερες επισκέψεις σε γκαλερί. Εξάλλου, αν ακολουθήσουμε τη λογική του Bourdieu για το γούστο που εκφέρεται ως ατομική επιλογή, αλλά στην ουσία μαρτυρά την κοινωνική ταξινόμηση, τότε μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι ερωτηθέντες εμφανίζουν ένα περιορισμένο πολιτιστικό κεφάλαιο. Η λαϊκή μουσική και το βαρύ λαϊκό τραγούδι υπερτερούν στις προτιμήσεις κατά 27,5% έναντι πιο «εκλεπτυσμένων» μουσικών επιλογών που ταυτίζονται με τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, όπως είναι η jazz με ποσοστό μόλις 0,3% ή κλασική μουσική με ποσοστό 3,6%.

Εν κατακλείδι, μια κριτική ερμηνεία της έρευνας μπορεί να υιοθετήσει μια υπόθεση εργασίας για μελλοντικές διερευνήσεις οι οποίες να επεκτείνουν το ερώτημα από τη σχέση θεωρίας – απόψεις των φοιτητών, στη σχέση θεωρίας – επαλήθευσης δεδομένων. Ίσως αυτή η μελλοντική υπόθεση θα μπορούσε να δείξει πώς το σχολείο λειτουργεί ως πεδίο ανταγωνισμού, το οποίο μάλιστα κατέχει το μονοπώλιο της *συμβολικής βίας*, της έμμεσης βίας που διασφαλίζει την αναπαραγωγή της κοινωνικής συνθήκης, όχι όμως με αποκλειστικό κριτήριο τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής.

Αντίθετα, θεωρεί ότι η κυριαρχία που αναπαράγεται, είναι αυτή της νομιμοποίησης του πολιτισμικού κεφαλαίου και της κουλτούρας των ανώτερων στρωμάτων. Ιδωμένη, υπό αυτό το πρίσμα η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα, διαχρονικά αποτελεί μέρος του πολιτισμικού κεφαλαίου των κατώτερων στρωμάτων, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων της επαγγελματικής κατεύθυνσης. Αντίθετα, η ανώτερη γενική παιδεία αποτελεί «φυσικό» προνόμιο των ανώτερων στρωμάτων, αλλά και διακαής πόθος των υπολοίπων για την κοινωνική άνοδο, η οποία στην Ελλάδα, εμφανίζει τις παθογένειες που θίγει μεν ο Τσουκαλάς, δίχως, όμως, να υιοθετείται η ερμηνεία του. Στο σχολείο επιτυγχάνεται ένας τεχνοκρατικός καταμερισμός εργασίας που αφορά κύρια τα παιδιά κατώτερων στρωμάτων. Ωστόσο, αυτή η επιλογή δεν αποτελεί μέρος μιας μαρξιστικής ερμηνείας του σχολείου ως ιδεολογικού μηχανισμού ενός καπιταλιστικού κράτους, αλλά αποτελεί και μια εσωτερική πίστη που μεταδίδεται στο παιδί, ως μια *επιλογή του πεπρωμένου*, ως μια σύνδεση δομής και δράσης.

Συμπεράσματα

Στόχος της έρευνας ήταν η κατανόηση της οργάνωσης και της λειτουργίας της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα από τη σχεδόν ταυτόχρονη έναρξή της με τη δημιουργία του νεοσύστατου κράτους μέχρι το 2016. Θεωρήσαμε ότι η ιστορική αφηγηματική έμφαση, την οποία ίσως αποδώσαμε σε μεγάλη έκταση στην έρευνα μας, ενισχύει το πλαίσιο κατανόησης της εξέλιξης της ΤΕΕ στην Ελλάδα. Ειδικότερα, η παρούσα εργασία επιχειρεί να συνθέσει μια περιγραφική και μια κοινωνιολογική διάσταση της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Εκκινεί από την εξέλιξη και τη διαμόρφωση της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στη χώρα, από συστάσεως του ελληνικού κράτους, και διαβαίνει τους σημαντικότερους ιστορικούς σταθμούς, σχηματίζοντας μια διαδρομή μέχρι τη σύγχρονη συνθήκη του 21^{ου} αιώνα.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση συνέβαλε στην κατανόηση του ερμηνευτικού πλαισίου της ΤΕΕ και των στόχων της. Η έρευνά μας ακολούθησε επαγωγική συλλογιστική πορεία, αρχίζοντας από γενικές διαπιστώσεις και δεδομένα για την ιστορία της νεοελληνικής τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και καταλήγοντας σε μία ειδική περίπτωση, μέσα από τη συγκέντρωση χρήσιμων στοιχείων από ένα δείγμα του πληθυσμού των μαθητών που φοιτούν σε ΕΠΑΛ, η ερμηνεία των οποίων βασίζεται στις κοινωνιολογικές θεωρίες των Bourdieu, και λιγότερο των Blumer, Althusser, Τσουκαλά. Η πορεία αυτή συνέβαλε στον εντοπισμό της λειτουργικότητας που παρουσιάζει η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση από την ίδρυση του ελληνικού κράτους (1830) έως τις μέρες μας.

Στην Ελλάδα, η Τεχνολογική Εκπαίδευση θεωρείται κλάδος της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, κατά την οποία παρέχεται στους εκπαιδευόμενους εξειδικευμένη τεχνολογική εκπαίδευση, αλλά και συμπληρωματική τεχνολογική εκπαίδευση, τόσο στα εκπαιδευτικά ιδρύματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε εξειδικευμένα ιδρύματα εκπαίδευσης. Επομένως, η περιγραφική προσέγγιση της πορείας της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, εξετάζεται μέσα από την αναγκαία διερεύνηση κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών που επιδρούν στη διαδρομή της. Ιδίως αν αναλογιστεί κανείς τον προβληματισμό που αφορά στην ανάπτυξη της Ελλάδας, και στην πρόκληση για την απορρόφηση των σπουδαστών σε

τεχνικές εργασίες, τότε η σχέση τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κοινωνικοπολιτικών συνθηκών, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Αυτή η διαπίστωση, ενδεχομένως, αιτιολογεί μια αμηχανία στις πολιτικές των ΤΕΕ και σε μια διαχρονική απουσία προγραμματισμού και επαγγελματικού προσανατολισμού στην Επαγγελματική Εκπαίδευση, εν συγκρίσει με την κλασική παιδεία. Ιδίως η τελευταία, εξέλαβε στα χρόνια του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, ένα χαρακτήρα διαμόρφωσης εθνικής συνείδησης, μια διαδρομή που επανέρχεται μέχρι και σήμερα στο χαρακτήρα της σχολικής εκπαίδευσης. Η εθνική συνείδηση, καλλιεργείται μέσα από ένα αφήγημα συνέχειας του ελληνικού έθνους με καταβολές στην Αρχαία Ελλάδα και στο Βυζάντιο, καθιστώντας τους σύγχρονους Έλληνες, απευθείας απόγονους τους. Ενδεχομένως, αυτή η ανάγκη για μια εθνική ιστοριογραφία προς αυτήν την κατεύθυνση, να αιτιολογεί και την εμμονή στις κλασικές σπουδές. Αυτός είναι ο προβληματισμός που προκύπτει από το πρώτο μέρος της εργασίας, το οποίο εξετάζει την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης από το 1830-1930, εστιάζοντας στις θεσμικές διαστάσεις και διαδρομές της εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση σε Ευρώπη αρχικά, και σε Ελλάδα στη συνέχεια.

Σημαντικός σταθμός στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, είναι η συνεισφορά του Ιωάννη Καποδίστρια, όπως παρουσιάζεται στο δεύτερο κεφάλαιο, ο οποίος θέτει τη θεμέλια λίθο της πρακτικής εκπαίδευσης, με όραμα να συνδέσει τα αναδυόμενα εργατικά στρώματα με τη βιομηχανία, καθώς πίστευε ότι η Ελλάδα θα ακολουθήσει το δυτικό εκσυγχρονιστικό πρότυπο. Ο Καποδίστριας, στην ουσία επεδίωκε να ακολουθήσει η χώρα την πορεία της Δύσης, όπως αυτή παρουσιάζεται στο πρώτο κεφάλαιο. Ήδη από το 1850 σημειώνεται ιδιαίτερη ένταση στην παροχή εξειδικευμένης τεχνικής εκπαίδευσης στη Δύση, ιδίως η Γερμανία, η οποία συνδέει θεωρία και πρακτική άσκηση. Μάλιστα οι νέες γενιές των τεχνιτών της Γερμανίας, διδάσκονται γενικά μαθήματα, αλλά εκπαιδεύονται και με πρακτική άσκηση σε βιομηχανικές μονάδες. Εν γένει, στην Ευρώπη, παρατηρείται μια θεσμική μεταρρύθμιση για την επαγγελματική εκπαίδευση. Στη Βρετανία, συστήνεται η πρώτη σχολή εσπερινών μαθημάτων, για τη διευκόλυνση της εργατικής τάξης, καθώς η ανάγκη για την ανάδειξη της βιομηχανικής υπεροχής της χώρας, συνδέθηκε με την επιστημονική γνώση και κατάρτιση των εργαζομένων της. Στη Γαλλία, αντίστοιχα

θεσμοθετείται η συνύπαρξη θεωρητικών και πρακτικών μαθημάτων, ενώ πρώτα θεσπίζονται οι Εθνικές Επαγγελματικές Σχολές και οι Πρακτικές Σχολές Εμπορίου και Βιομηχανίας, και μετά το υποχρεωτικό σχολείο. Πάντως, δεν πρέπει κανείς να παραλείπει ότι το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα, το σύνολο της εκπαίδευσης, βασικής, δευτεροβάθμιας και τεχνική, περνά στα χέρια του κράτους.

Ο Καποδίστριας, έχοντας πίστη ότι η Ελλάδα θα ακολουθήσει τους αναπτυξιακούς ρυθμούς της δύσης, έθεσε ως στόχο τη διαμόρφωση μιας τεχνικής εκπαίδευσης, η οποία θα συνέβαλλε στον καταμερισμό της εργασίας σε τεχνικά επαγγέλματα, χωρίς, ωστόσο, να συνυπολογίσει την αδυναμία απορρόφησής τους και τις πραγματικές ανάγκες της χώρας. Όντως, στα μέσα του 19^{ου} αιώνα, παρατηρείται μια τάση αστικοποίησης, με εντεινόμενη μετακίνηση του αγροτικού πληθυσμού προς τις πόλεις, αλλά αυτό δεν σημαίνει και ανάπτυξη της παραγωγικής δυνατότητας της χώρας. Ωστόσο, παρά αυτή τη διαπίστωση, την περίοδο αυτή διατυπώνονται προτάσεις σχετικά με τη σύνδεση εκπαίδευσης και οικονομίας. Εξαιρετικά ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί η αντίσταση στις μεταρρυθμίσεις της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης από την αστική τάξη. Αυτή η διαπίστωση, θα αποτελέσει και το σημείο της ιδιαίτερης ερμηνείας του Τσουκαλά για τον κοινωνικό ρόλο των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα. Σημειώνεται ότι, η εργασία, έχει εντοπίσει πολλές συνάψεις της επεξεργασίας του Τσουκαλά με την ελληνική περίπτωση, συμφωνώντας σε πολλές διαπιστώσεις, αλλά αυτό δεν θα πρέπει να εκληφθεί ως υιοθέτηση της ερμηνείας και μεθοδολογίας του.

Ο Καποδίστριας, όπως αναλυτικά παρουσιάζεται στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, θεωρούσε την εκπαίδευση ως μέσο για τον εξευρωπαϊσμό της χώρας, καθώς μέσα από αυτή θα προκύπταν τα στελέχη της γραφειοκρατίας, αλλά και οι εργάτες που θα απορροφούνταν στην αγορά εργασίας. Στο όραμα του Καποδίστρια, διαπιστώνει κανείς την ευρωπαϊκή επιρροή, συνύπαρξης γενικής εκπαίδευσης και τεχνικής κατάρτισης, με ιδιαίτερη κριτική ότι δεν εστίαζε στις ανάγκες της χώρας. Ο Καποδίστριας έχει δεχθεί επίσης κριτική για έναν ελιτισμό στην κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής του, ωστόσο, συχνά παραγνωρίζεται η προσπάθεια του για ένα λαϊκό σχολείο, που θα μόρφωνε το λαό, αλλά και που θα του παρείχε γνώσεις για τη βιοτεχνία, τη γεωργία, την κτηνοτροφία. Εν γένει, η εκπαιδευτική του πολιτική, απηχούσε την ευρωπαϊκή πραγματικότητα, αφού έθετε ως προτεραιότητα τον δημόσιο

χαρακτήρα της εκπαίδευσης, μέσα από το συνδυασμό χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας. Επεδίωκε, επομένως, να δώσει τη δυνατότητα της στοιχειώδους μόρφωσης στις λαϊκές τάξεις, αλλά συνάμα να οδηγήσει τους μαθητές που κρίνονταν ως αδύναμοι, να κατευθυνθούν προς τα πρακτικά επαγγέλματα. Μια κριτική ερμηνεία της πολιτικής του Καποδίστρια, εδράζεται στη θεωρία του Bourdieu, καθώς θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι ενέχει το στοιχείο της επιλογής και της διάκρισης ανάμεσα σε κατώτερα και ανώτερα στρώματα, ένα διπλό δίκτυο που απέχει από την ισοτιμία στο σχολικό σύστημα.

Η περίοδος της Αντιβασιλείας που ακολούθησε, έστρεψε την εκπαιδευτική δομή στο βαναρικό πρότυπο και στη διάκριση κατώτερων, μεσαίων και ανώτερων εκπαιδευτικών βαθμίδων, καταλύοντας την όποια συζήτηση περί δημοκρατικότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διάκριση είχε σαφή ταξικά χαρακτηριστικά, καθώς το δημοτικό αφορούσε στη λαϊκή μάζα και σε μια στοιχειώδη εκπαίδευση, ενώ στο Γυμνάσιο συνέχιζαν μόνο όσοι είχαν στόχο τη συνέχιση των σπουδών τους στο πανεπιστήμιο. Σε αντίθεση με τον Καποδίστρια, δεν υπήρξε ιδιαίτερη ζέση για την υποστήριξη και διαμόρφωση τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, παρά μόνο πανεπιστημιακή κατεύθυνση για όσους αυτό ήταν δυνατό. Μόνη εξαίρεση η Τεχνική Σχολή του 1837, που κλήθηκε να καλύψει τις ανάγκες του κράτους σε τεχνική εκπαίδευση, και φυσικά το Πολυτεχνείο, που θεωρήθηκε από τους Αντιβασιλείς ως αναγκαίο για να καλυφθούν οι ελλείψεις σε τεχνίτες, δεδομένης της ανάγκης οικοδόμησης νέων αστικών αισθητικών γούστων.

Το σημαντικότερο, όμως, είναι ότι η περίοδος της Αντιβασιλείας, συμβάλει σε μία στροφή προς την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, δίχως όμως να φροντίζει να διαμορφώσει γερά θεμέλια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρέμεινε στην ευθύνη των δήμων και των κοινοτήτων, οι οποίοι δεν είχαν ευρείες δυνατότητες, ή πολιτική βούληση για την ενίσχυση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτή τη διάσταση, εξάλλου, τονίζει ο Τσουκαλάς, όταν στη μελέτη του διαπιστώνει το παράδοξο της συνύπαρξης μιας *μορφωσιολατρίας*, όπως αυτή χαρακτηρίζει την ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση, και μιας ημι-μάθειας και ενός αναλφαβητισμού, διάσταση που αποδίδεται ακριβώς σε αυτήν την κρατική αδιαφορία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Μία ακόμα διαπίστωση που απαντά και στην προσέγγιση του Τσουκαλά για την ελληνική εκπαίδευση, αφορά τον προσανατολισμό της μέσης, ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης προς την κλασική παιδεία, η οποία ερμηνεύεται ως μια πολιτική για έναν κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας προς τριτογενείς μορφές εργασίας, αλλά και διοικητικών υπαλλήλων, ικανών να στελεχώσουν τον κρατικό μηχανισμό. Η ανυπαρξία μέριμνας της Αντιβασιλείας για την τεχνική εκπαίδευση, ενδεχομένως, μαρτυρά την εστίαση στην ανάγκη κρατικής στελέχωσης, που ο Τσουκαλάς θα συνδέσει, με την κρατικοδίαιτη ελληνική νοοτροπία, το υπερτροφικό πελατειακό κράτος, και την ισχνή κοινωνία πολιτών.

Μεταβαίνοντας στην Α΄ Βασιλευόμενη Δημοκρατία (1862-1924), και μετά την ήττα του 1897, παρατηρούμε μια σειρά από αποτυχημένες, ή ανολοκλήρωτες μεταρρυθμίσεις, καθώς, παρά το πλήθος των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων, ελάχιστα ψηφίστηκαν. Ωστόσο, ο όγκος των νομοσχεδίων και η ευρεία συζήτηση, μαρτυρά ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, θεωρούνταν ως το κλειδί για τον εκσυγχρονισμό της Ελλάδας, συμβολή στον εξευρωπαϊσμό της χώρας, ενώ στο επίκεντρο αυτής της προσπάθειας, βρίσκεται και το ζήτημα της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Η πρώτη σημαντική μεταρρύθμιση επιχειρείται από τον υπουργό Παιδείας Αθανάσιο Ευταξία, η οποία όμως θα καταλήξει σε αποτυχία. Τότε, επιχειρείται μια επιστημονική διαχείριση της εκπαίδευσης, και επαναφέρεται η μέριμνα για την επαγγελματική εκπαίδευση. Η Ελλάδα, ως χώρα εμπορική, ναυτική και κυρίως γεωργική, οφείλει να έχει μια εκπαίδευση, η οποία θα στοχεύει στη μελλοντική τάξη των εργαζομένων, παρέχοντάς τους αντίστοιχες γνώσεις. Με βάση αυτό το αξίωμα, και κατόπιν της αισχύνης της ήττας του ελληνοτουρκικού πολέμου του 1897, τονίζεται πλέον η ανάγκη, να ενδυναμωθούν οι δυνατότητες του ελληνικού λαού, εντός της επικράτειας, και για αυτό υπάρχει πρόβλεψη για μια υποχρεωτική και στοιχειώδη μόρφωση, και στη συνέχεια πρόβλεψη για τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Τότε, δίνεται εστίαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όταν και προβλέπονται μαθήματα γενικής παιδείας, αλλά και πρακτικά και τεχνολογικά μαθήματα. Η αποτυχία της εκπαιδευτικής αυτής μεταρρύθμισης, κρίνεται ότι δεν μπορούσε να εφαρμοστεί σε μια χώρα που είχε διαφορετικές ανάγκες κοινωνικές και οικονομικές, και που δεν χαρακτηριζόταν από τη διάκριση αστικής τάξης – προλετάρων, μια διάσταση που συμφωνεί με τις διαπιστώσεις του Τσουκαλά.

Η στροφή προς τον 20^ο αιώνα, συμπορεύεται με ευρείες αλλαγές, πολιτικές, κοινωνικές που συμπαρασύρουν την παιδεία. Η Φραγκουδάκη, διαπιστώνει, τον αστικό χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας, η οποία φαίνεται να επιδρά σε μια αστική ιδεολογία για την εκπαίδευση. Ο Τσουκαλάς, μάλιστα, αναγνωρίζει σε αυτήν περίοδο, αλλαγές στις κοινωνικές δομές, μια ανάδυση αστικών στρωμάτων, η οποία οδηγεί σε μια υποστήριξη ενός διπλού εκπαιδευτικού δικτύου, ήτοι εκπαιδευτικών βαθμίδων που απευθύνονται σε αστικά στρώματα, και σε τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση για τα στρώματα της εργατικής και αγροτικής τάξης. Όντως, διαπιστώνεται η ανάγκη μια τη μετατροπή του σχολείου ως μοχλού οικονομικής ανάπτυξης και με αρωγό την πρακτικότητα των σπουδών στην επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση. Η επιδίωξη, των νομοσχεδίων του 1913 του Ιωάννη Τσιριμώκου με συντάκτη τον Δημήτρη Γληνό, αφορά την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, με την εισαγωγή της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στους νέους, ένα όραμα μεταρρύθμισης, αλλά και ρεαλισμού, που θα καταλήξουν όμως σε μια ακόμα αποτυχία, καθώς δεν ψηφίζονται από τη Βουλή. Η μεταρρύθμιση, προέβλεπε, αστικά σχολεία που προορίζονταν για τους μελλοντικούς εμπόρους, βιομηχάνους και βιοτέχνες, εμποροϋπαλλήλους, αλλά και για την κρατική γραφειοκρατία. Η πρακτική μόρφωση του λαϊκού σπουδαστικού σώματος, προβλέπονταν για τα νυκτερινά και κυριακάτικα σχολεία, αλλά και σε κατώτερες επαγγελματικές σχολές, οι οποίες αφορούσαν εκπαίδευση για χειρωνακτικές εργασίες.

Η κοινωνία πολιτών της εποχής, παρά την πολιτική αποτυχία της μεταρρύθμισης, πρόκρινε την ανάγκη για την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση. Διανοούμενοι και οργανισμοί, όπως ο *Εκπαιδευτικός Όμιλος*, δηλώνουν την ανάγκη για ειδικά σχολεία για τη μόρφωση των κατώτερων τάξεων, ήτοι αυτών των σχολείων που οδηγούν σε τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, χειρωνακτικής εργασίας. Η αποτυχία, της μεταρρύθμισης που προωθούν οι προοδευτικοί αστοί της εποχής (συμπεριλαμβανομένου ακόμα του Γληνού εκείνη την περίοδο), στην ουσία προσκόπτουν στις αντιστάσεις που μάλλον οφείλονται στη δυναμική των απόδημων Ελλήνων, μια διάσταση που μας φέρνει σε συμφωνία για τις διαπιστώσεις του Τσουκαλά, ο οποίος τονίζει, τη σημασία που είχε για τον απόδημο ελληνισμό, η προσκόλληση στον ανθρωπιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς συνδέεται με την απορρόφηση των σπουδαστών, στη συνέχεια, από τον τριτογενή οικονομικό τομέα.

Το ιστορικό συγκείμενο της αμέσως επόμενης περιόδου, οδηγεί στην περίφημη μεταρρύθμιση του 1917 με τους ίδιους πρωταγωνιστές και αιτήματα της αποτυχημένης μεταρρύθμισης του 1913. Η μεσολάβηση των Βαλκανικών πολέμων και η επέκταση εδαφών, το πολιτικό κλίμα έντασης λόγω του Εθνικού Διχασμού, μεσολαβούν για να γίνει πραγματικότητα η μεταρρύθμιση, η οποία, ωστόσο, είχε στο επίκεντρο το γλωσσικό ζήτημα. Η επίλυση με καθιέρωση της δημοτικής, αποτελούσε μια συμβολική πολιτική νίκη της δημόδους γλώσσας, έναντι της γλώσσας της άρχουσας τάξης. Η άρχουσα τάξη αναζητά ένα ξεχωριστό τρόπο ζωής που της εξασφαλίζει ορατότητα στην κοινωνία, και χρησιμοποιεί συμβολισμούς και νοήματα, όπως η καθαρεύουσα και αρχαϊζουσα γλώσσα, ή ακόμα και η συνήθεια να μην κυκλοφορούν «ασκεπείς», ήτοι χωρίς καπέλο. Σε αυτό το σημείο, μπορεί κανείς να αναγνωρίσει την ερμηνεία του Blumer, ο οποίος, τονίζει τη σημασία των συμβόλων στη διαμόρφωση της πραγματικότητας, ιδίως στην ανακατασκευή της μέσα από τους διυποκειμενικούς συμβολισμούς της *συνδυασμένης δράσης*, με πρωτεύοντα παράγοντα τη γλώσσα. Ίσως, όμως, πιο γόνιμη είναι η προσέγγιση του Bourdieu που αναδεικνύει τη σημασία της γλώσσας, ως μέσου κοινωνικής διάκρισης, εμφορούμενης νοημάτων που προκύπτουν μέσα από τη δυναμική του πολιτιστικού κεφαλαίου. Η εργασία, ακολουθώντας αυτή τη λογική του Bourdieu, τονίζει, επομένως, τη σημασία της γλωσσικής μεταρρύθμισης, η οποία οδήγησε σε πλήθος αλλαγές στην εκπαιδευτική μέθοδο, στην ύλη, στα βιβλία, κ.λπ. Όμως, παρά τη σημασία της γλώσσας, φαίνεται να ισχύει η διαπίστωση του Τσουκαλά, ότι παραμένει η αντίσταση μιας σύνδεσης της εκπαίδευσης με την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, ως αποτέλεσμα της βούλησης της διασφάλισης μιας μικροαστικής κοινωνίας με απασχόληση σε τριτογενή επαγγέλματα.

Η τομή του 1922 και η είσοδος των προσφύγων στην Ελλάδα, φαίνεται να συνεισφέρει στη μεταρρύθμιση του 1929, η οποία προσανατολίζεται τόσο στη γενική παιδεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά θεμελιώνει και τα αστικά σχολεία του 1913. Συνάγεται, επομένως, η στροφή της εκπαίδευσης προς τις προϋποθέσεις μιας αστικής ανάπτυξης, αλλά και στον «εξοπλισμό» δεξιοτήτων για έναν χειρωνακτικό κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Επομένως, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι θεσμοθετεί τη λογική διπλού δικτύου, κατά την έννοια που του αποδίδει ο Τσουκαλάς, ήτοι βαθμίδες εκπαίδευσης προσανατολισμένες για τα παιδιά της άρχουσας τάξης, και βαθμίδες εκπαίδευσης προσανατολισμένες για τα κατώτερα στρώματα. Αυτή ήταν η παρακίνηση του ίδιου του Βενιζέλου, με το αφήγημα ότι θα

τους προσέδιδε τα εφόδια για να κατακτήσουν μια ανώτερη θέση στην κοινωνία. Μάλιστα, τότε ρυθμίζεται το πρόβλημα του υπερπληθυσμού των γυμνασίων, δίνοντας τη δυνατότητα σε μαθητές του γυμνασίου να στραφούν προς την αγορά εργασίας, από την ηλικία των 14 ετών. Ωστόσο, δεν μπορεί κανείς να μην αναγνωρίσει μια αντίσταση στη μεταρρύθμιση από την κοινωνία, η οποία δεν ενσωμάτωσε στη συλλογική της συνείδηση τα κατώτερα επαγγελματικά σχολεία, τα οποία κατέληξαν να διαδραματίζουν, μάλλον ασήμαντο ρόλο, για την εποχή, παρά τις εξαγγελίες.

Αυτή η διάσταση, για ακόμα μια φορά μας φέρνει σε σύμπτωση με τη διαπίστωση του Τσουκαλά, ότι η ελληνική νοοτροπία διακατέχεται από μια σύνδεση της εκπαίδευσης με μια θέση στο δημόσιο, και ως εκ τούτου σε μια υποβάθμιση της τεχνικής εκπαίδευσης, έναντι της τυπικής. Η κλασική παιδεία, δεν αφορά, επομένως, μια *μορφωσιολατρεία* με εστίαση τη γνώση, αλλά μια φιλοδοξία για την κοινωνική κινητικότητα. Επομένως, διαπιστώνεται μια εργαλειακή προσέγγιση της εκπαίδευσης, κατά τη διαπίστωση του Τσουκαλά, που σε αντίθεση με τον Bourdieu, δεν την εντάσσει σε ένα κύκλο *επιλογής πεπρωμένου*, αλλά αναγνωρίζει σε αυτή κριτήρια ορθολογικής δράσης και επιλογής. Προς επίρρωση αυτού του συμπεράσματος, υπενθυμίζουμε τις αναφορές στο κεφάλαιο 2.3.3., όπου αναφέρεται ότι ο αριθμός των φοιτητών σε τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία, ο οποίος, τέσσερα χρόνια μετά τη μεταρρύθμιση, μειώθηκε σε 5.000, και την επιβεβαίωση του φόβου του Βενιζέλου, ότι η εκβιομηχάνιση της Ελλάδας θα είναι βραδύτατη και συμπληρωματική προς την ξένη βιομηχανία, αν δεν στραφεί η ελληνική κοινωνία προς την τεχνική εκπαίδευση.

Σημειώνεται ότι, η μόνη κοινή αποδοχή σε επίπεδο συλλογικής συνείδησης σχετικά με τη τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, αφορούσε μάλλον τις πρώτες τεχνικές σχολές υπό τη μορφή Ορφανοτροφείων, για τα άπορα και ορφανά παιδιά, ή και τα αναμορφωτήρια για «απείθαρχους νέους» (βλ. 2.4.1.). Σε αυτές τις περιπτώσεις, το αφήγημα περί επανακοινωνικοποίησης παιδιών και νέων, επέτρεπε την εκπαίδευσή τους σε τεχνικά και χειρωνακτικά επαγγέλματα, με τακτικές αμφίβολης ηθικής, που όμως διαμόρφωναν μια εργασιακή ηθική που θα τους προετοίμαζε για τον κοινωνικό βίο.

Στο ερώτημα που εύλογα προκύπτει, πως συνδέεται η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα, μια χώρα με ισχυρή γεωργική παράδοση, αλλά με τους αγρότες να αποτελούν μία από τις παραγωγικές τάξεις της χώρας, η

απάντηση μάλλον στρέφεται στην ανάλυση του Τσουκαλά. Ο Τσουκαλάς, επισημαίνει, ότι η σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνική κινητικότητα, συνέβαλλε στην αστικοποίηση μεγάλων πληθυσμών της αγροτιάς, κύρια της μικρής και μεσαίας ιδιοκτησίας. Οι προσπάθειες για γεωργικές σχολές διαμόρφωσαν μια πίστη ότι δεν συμβάλλουν στην άνοδο στην κοινωνική κλίμακα, όπως η τυπική εκπαίδευση, ενώ αν η τελευταία δεν είναι επιλογή, τότε δεν υπάρχει η πολυτέλεια να σταλεί το αγόρι γεωργός για γεωργική επιμόρφωση. Επομένως, σταδιακά, απαξιώνονται οι γεωργικές σχολές. Η αντίληψη αυτή, φαίνεται να αλλάζει, ακολουθώντας τη μακρά διαδρομή της επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης που θίξαμε. Στη στροφή του αιώνα, και ιδίως μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή, φαίνεται να υπάρχει μια μερική μετατόπιση στη νοοτροπία, η οποία στρέφει τα αγροτικά τέκνα στις αντίστοιχες σχολές. Ωστόσο, προβλήματα σχεδιασμού, υλικοτεχνικής και λοιπής υποστήριξης από το κράτος, αλλά και η προτίμηση της εργασιακής εμπειρίας στην πράξη σε σχέση με τη θεωρία, αποτελούν μερικούς λόγους που δεν αναπτύσσονται οι γεωργικές σχολές στη χώρα.

Σε αντίθετη διαδρομή με τη γεωργική εκπαίδευση, οι εμπορικές και ναυτικές σχολές αναπτύσσονται, ιδίως κατά τη δεκαετία του 1930. Μια συμπερασματική διαπίστωση ιδιαίτερης σημασίας είναι ότι η ανάπτυξη των σχολών, εμφανίζει γεωγραφικές συνάφειες με την εξέλιξη των σημαντικών εμπορικών κέντρων και πόλεων της Ελλάδας. Όμως, η πιο ενδιαφέρουσα διαπίστωση, αφορά στο ότι οι εμπορικές σχολές, αρχικά, δεν ήταν αποτέλεσμα τόσο κρατικής πολιτικής, αλλά της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, ιδίως της εγχώριας αστικής τάξης που επεδίωκε έναν διαφορετικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης, από τη θεωρητική στην πρακτική γνώση. Αυτή τη διάσταση φαίνεται να παραγνωρίζει ο Τσουκαλάς, ο οποίος δεν εξετάζει εμβριθώς τη σχέση της ναυτιλίας ως ισχυρής βιομηχανίας της χώρας, και τη σχέση εφοπλιστικού κεφαλαίου και επέκτασης των εμπορικών και ναυτικών σχολών. Στη συνέχεια, και όταν εκφράζεται η μεταβολή στο κοινωνικό και οικονομικό χαρακτήρα της χώρας, λίγο πριν τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, ιδρύονται δημόσιες σχολές, με κύρια την Ανωτάτη Σχολή Εμπορικών Σπουδών, τη σημερινή ΑΣΟΕΕ.

Εξίσου, ενδιαφέρουσα διαπίστωση είναι ότι μέσα από τις εμπορικές, κύρια, σχολές, η γυναικεία απασχόληση, ξεφεύγει από τα όρια της οικιακής εργασίας και της οικοκυρικής εκπαίδευσης, και επεκτείνεται στον τομέα των υπηρεσιών. Εξάλλου, εν γένει η γυναικεία απασχόληση κατά την περίοδο εδραίωσης του βιομηχανικού

καπιταλισμού, εμφανίζει μια σύγκρουση συμφερόντων με τους άνδρες εργάτες, εξαναγκάζοντας τις γυναίκες στην οικοκυρική, ή ακόμα και σε επαγγέλματα που δεν ενέχουν το στοιχείο της μηχανής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η υφαντουργία, όταν πριν την έλευση της μηχανής, θεωρούνταν ανδρική απασχόληση, ενώ μετά την είσοδο των μηχανών στις βιομηχανίες, θεωρήθηκε εργασία για λεπτά και ντελικάτα χέρια, όπως των γυναικών (βλ. περισσότερα Hall & Gieben, 2003: 279-305). Στην περίπτωση της Ελλάδας, η εργασία αναφέρεται στο κεφάλαιο 2.7.2. στην αποτυχημένη προσπάθεια σύστασης μιας μεταξοφαντικής σχολής στα πλαίσια του εργοστασίου Βαβμακοκλωστήας του Ξωτεινού, ένα σχέδιο όμως, που δεν ολοκληρώθηκε.

Δεν προκαλεί, επομένως, απορία πως δεν υπήρχε αρχικά κρατική μέριμνα για την επαγγελματική εκπαίδευση των γυναικών, πολλώ δε μάλλον για τεχνική κατάρτιση. Εξάλλου, για πολλά χρόνια, η εκπαίδευση των κοριτσιών, αφορούσε τις εύπορες οικογένειες, με κύριο προσανατολισμό την καλή ανατροφή και την προετοιμασία για τη συζυγική ζωή, και κύρια μέσα από τα παρθεναγωγεία. Μόνο μετά τον Καποδίστρια, και σε παραλληλία με τις κοινωνικές συνθήκες που αναφέραμε παραπάνω, η γυναικεία εκπαίδευση θεωρείται αναγκαία. Προς τη στροφή του αιώνα, αναγνωρίζεται στις γυναίκες το δικαίωμα φοίτησης στο Πανεπιστήμιο, μια διάσταση που κρίνεται ως άμεσα συνδεδεμένη, με την εργαλειακή αντίληψη περί εκπαίδευσης, ως μέσου κοινωνικής ανόδου. Σε αυτή την παράμετρο, ενδεχομένως, μπορεί κανείς να αναφέρει τη σύνδεση με την ταξική ενδογαμία που προκρίνει ο Bourdieu. Στην ανάλυση του ο Γάλλος κοινωνιολόγος, τονίζει ότι σε μια οικογένεια παρατηρείται μια ταξική ισορροπία, η οποία δεν αφορά μόνο το οικονομικό κεφάλαιο, αλλά και το πολιτισμικό και το κοινωνικό. Επομένως, το μορφωτικό κεφάλαιο ως μέρος του πολιτιστικού κεφαλαίου που κατέχει μια γυναίκα, αποτελεί κριτήριο για την επιλογή της ως συζύγου. Επομένως, σύμφωνα με αυτήν την οπτική, η εκπαίδευση των γυναικών στην Ελλάδα, ιδωμένη με την εργαλειακή της διάσταση, εξασφαλίζει έναν κάλο γάμο, στα πλαίσια της ταξικής ενδογαμίας που τονίζει ο Bourdieu.

Η εξέταση της σχέσης τεχνικής εκπαίδευσης και βιομηχανίας στην Ελλάδα, συνηγορεί στο ότι η επαγγελματική αποκατάσταση ήταν ταυτισμένη με τις εμπορικές εργασίες, και τις δραστηριότητες, εν γένει του τριτογενούς τομέα, ενώ διακαής πόθος ήταν -και είναι ακόμα – μια θέση στο δημόσιο. Ως εκ τούτου, και συμπερασματικά σύμφωνα με όσα αναφέρονται στην ενότητα 2.7.2. της παρούσας εργασίας, δεν υπάρχει

μέριμνα για εκπαίδευση τεχνιτών με στόχο την απορρόφησή τους στην εγχώρια βιομηχανία. Για αυτό, εξάλλου, το σώμα των βιομηχανικών εργατών στην Ελλάδα, παραμένει διαχρονικά ανειδίκευτο και χαμηλά αμειβόμενο. Ενδεικτικό αποτελεί το γεγονός ότι ενώ έχουμε αναφερθεί σε πλήθος συνεισφορών της ιδιωτικής πρωτοβουλίας σε σχέση με τις τεχνικές και επαγγελματικές σχολές, ακόμα και για τη γυναικεία επαγγελματική εκπαίδευση, στον τομέα της βιομηχανικής κατάρτισης, το πλήθος των σωματείων που συστήνονται, επιδιώκει περισσότερο μια ηθική διαπαιδαγώγηση, και όχι μια εκπαίδευση τεχνικής ειδίκευσης (πχ Παρνασσός, Μούσαι). Ακόμα και η σύσταση της Ελληνικής Βιοτεχνικής Εταιρείας ΕΒΕ το 1892, θέτει ως καταστατικό της στόχο, τη διαμόρφωση ενός *ηθικού τεχνίτη*, ο οποίος να μην εμπλέκεται σε συγκρούσεις, όπως άλλωστε και η *Σεβαστουπόλειος Εργατική Σχολή*. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπήρχαν εξαιρέσεις, όπως η *Τριάντειος Επαγγελματική και Βιομηχανική Σχολή*, η *Βαλλιάνειος Επαγγελματική Σχολή*. Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει στη λεγόμενη Σχολή Ρουσσόπουλου, τη *Βιομηχανική και Εμπορική Ακαδημία*, η οποία παρείχε μια πιο ουσιαστική θεωρητική και πρακτική επιμόρφωση, η οποία μάλιστα ήταν αναγνωρισμένη από τα μεγάλα πανεπιστήμια του εξωτερικού. Θα ήταν παράλειψη, να μην αναφερθεί και η *Σιβιτανίδειος Σχολή* που άρχισε τη λειτουργία της το 1929, και συνεχίζει έως και σήμερα, σχεδόν έναν αιώνα μετά.

Εν συνεχεία, η ύπαρξη μιας πειθήνιας και συναινετικής τεχνικής και επαγγελματικής στρωμάτωσης, αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την αντιμετώπιση του κομμουνιστικού κινδύνου, όπως αναγνωρίζεται από το καθεστώς της 4^{ης} Αυγούστου. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Μεταξά, έθεσε ως στόχο την απαλοιφή του κομμουνιστικού κινδύνου και της κομμουνιστικής ιδεολογίας στα σχολεία, και η ανάδειξη μιας εθνικόφρονας εκπαίδευσης. Το καθεστώς, πέραν των ολοκληρωτικών μέτρων για τον εκφασισμό της νεολαίας, στην ουσία κατέστησε το σχολείο ως διπλό δίκτυο λειτουργώντας υπέρ των αστικών στρωμάτων. Συγκεκριμένα, τα αστικά σχολεία επαγγελματικής κατεύθυνσης, αφορούσαν στα υψηλά κοινωνικά στρώματα, καθώς είχαν δίδακτρα, ενώ αντίθετα τα λαϊκά στρώματα, επιχειρήθηκε να στραφούν προς τις γεωργικές εργασίες.

Αυτή τη φρικτή συνθήκη εκφασισμού της εκπαίδευσης, ακολούθησε η μαύρη περίοδος της κατοχής, με επίταξη σχολείων αλλά και με σχεδόν ολική καταστροφή της υλικοτεχνικής υποδομής της χώρας. Σε αυτό το βόρβορο, η λαϊκή αντίσταση από το

Ε.Α.Μ., συμπορεύτηκε με ένα *Σχέδιο για μια Λαϊκή Παιδεία*, ως μια ριζοσπαστική αντίληψη για την παιδεία, στο δόγμα ένας λαός μια παιδεία. Η ιστορία είναι γνωστή για το τί ακολούθησε της απελευθέρωσης και της Συνθήκης της Βάρκιζας, μια συνθήκη που δεν αφήνει περιθώρια για αυτό το σχέδιο.

Η μεταπολεμική Ευρώπη, βιώνει μια ανάγκη ανοικοδόμησης και ανάπτυξης, αλλά και μια διχοτόμηση του κόσμου στα πλαίσια του ψυχρού πολέμου. Δύο αντίπαλα ιδεολογικά στρατόπεδα αντιμάχονται για την παγκόσμια ηγεμονία τους, και η εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο. Ιδίως, αυτήν την περίοδο, αναπτύσσεται η ανάγκη για επαγγελματική και τεχνική κατάρτιση, ως συνεισφορά στην αναπτυξιακή πορεία της δύσης. Η Ελλάδα, έχοντας δεχθεί και την οικονομική βοήθεια του σχεδίου Marshall, οδηγείται σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για τη δευτεροβάθμια τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, και πρώτη φορά, η ευθύνη της περνάει στο κράτος, και δεν βασίζεται στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Σε αυτό το πλαίσιο, κρίνεται ως κομβική η θητεία του Κωνσταντίνου Καραμανλή στο υπουργείο Παιδείας, οποίος συστήνει την *Ειδική Επιτροπή Παιδείας*, η οποία έθεσε ως στόχο την ανάπτυξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, με τα περίφημα νομοθετήματα του 1959. Τότε θεσπίζονται σχολές όπως τα λεγόμενα *Μικρά Πολυτεχνεία*, οργανώνονται νέες ειδικότητες, ιδρύονται δημόσιες τεχνικές σχολές στην ευρύτερη επικράτεια, αλλά και η *Σ.Ε.Α.Ε.Τ.Ε* ως κατάρτιση καθηγητών των επαγγελματικών και τεχνικών σχολών. Τα αστικά σχολεία της μεταξικής περιόδου, γίνονται επαγγελματικές σχολές, και άρα η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση ξεκινά από το γυμνάσιο. Παρά τις δυσκολίες του εγχειρήματος που περιγράφονται στην εργασία, για πρώτη φορά η τεχνική και επαγγελματική κατάρτιση αποτελούν μέριμνα του κράτους, με διάκριση σε 3 βαθμίδες: κατώτερη, μέση και ανώτερη.

Η δεκαετία του 1960, βρίσκει την Ελλάδα ριζοσπαστικοποιημένη, με ενδυναμωμένη την Ένωση Κέντρου του Γεωργίου Παπανδρέου, η οποία επιδιώκει τον εκδημοκρατισμό της χώρας, η οποία μετά τον εμφύλιο εμφανίζει παθογένειες, όπως παρακράτος, εμπλοκή του στρατού, κ.λπ. Επιπλέον, αποτελεί μια περίοδο ιδιαίτερης ανάπτυξης της βιομηχανίας και έντονης αστικοποίησης, γεγονός που επιβάλλει μια συνέχιση της κρατικής μέριμνας για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Επομένως, η κυβέρνηση Παπανδρέου, επιχειρεί να ανταποκριθεί στις δύο αυτές μεγάλες απαιτήσεις: εκδημοκρατισμό της γενικής εκπαίδευσης, αλλά και ενδυνάμωση

της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Εξάλλου, δεν μπορεί κανείς να παραλείψει ότι το 1961, είχε υπογραφεί η αίτηση σύνδεσης της Ελλάδας με την ΕΟΚ, και ως εκ τούτου η σύνδεση οικονομίας και εκπαίδευσης στο δρόμο προς την κοινή αγορά, ήταν πιο επιτακτική από ποτέ.

Η επταετία του απριλιανού καθεστώτος, έβαλε σε παρένθεση τη ριζοσπαστικοποίηση της δεκαετίας του 1960, και επιχείρησε να ακολουθήσει τις φασιστικές λογικές του μεταξικού καθεστώτος στην παιδεία. Η δυναμική αντίδραση της κοινωνίας το 1973, προήλθε από το φοιτητικό σώμα, με κορυφαία και ιστορική την κατάληψη της Νομικής και ιδίως του Πολυτεχνείου, που θεωρείται η αρχή του τέλους της χούντας.

Η μετάβαση στη μεταπολίτευση, αφήνει πίσω της τα αυταρχικά βαρίδια του παρελθόντος και αυτό αντανακλά στην εκπαίδευση. Ιδίως, όμως, αυτό το οποίο διαφαίνεται, είναι η ανάγκη ενίσχυσης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς η δεκαετία του 1970 για την Ελλάδα, διακρίνεται από έντονη βιομηχανική δραστηριότητα, αλλά και διεκδικήσεις. Οι εργάτες ήταν κατά κύριο λόγο ανειδίκευτοι, και ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976-1977, επεδίωξε να δώσει έμφαση στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο ιδρύονται οι ΤΕΣ και τα ΤΕΛ, με στόχο τη δημιουργία ενός ειδικευμένου εργατικού δυναμικού. Ωστόσο, το σημαντικό είναι ότι, ιδίως τα ΤΕΛ, δεν ανέκοπταν θεσμικά τη δυνατότητα για είσοδο στα ΑΕΙ. Ωστόσο, η διαπίστωση που κάνει ο Τσουκαλάς, περί αντίστασης στις μεταρρυθμίσεις, βρίσκει εφαρμογή στην εν λόγω περίοδο, καθώς το όραμα για μια θέση στο δημόσιο ήταν πιο ελκυστική από μια θέση στο εργοστάσιο, και έτσι τα ΑΕΙ παρέμειναν υψηλά στις προτιμήσεις των νέων που είχαν αυτή τη δυνατότητα. Ωστόσο, ο Κάτσικας, θέτει μια ακόμα παράμετρο, το γεγονός ότι τα παιδιά είχαν γνώση των συνθηκών εργασίας στα τεχνικά επαγγέλματα, και αναζητούσαν διαφορετική διέξοδο. Εξάλλου, ήδη από το 1977 σημειώνεται μια σταδιακή αποβιομηχάνιση της χώρας, μια συνθήκη που έχει εκκινήσει νωρίτερα στη δύση, και που καθιστά έωλη τη σύνδεση τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και εργασίας.

Οι πετρελαϊκές κρίσεις, η κατάρρευση του Bretton Woods, η αστάθεια της οικονομίας σε παγκόσμιο επίπεδο, επιδρούν στη δομή της οικονομίας, και ως εκ τούτου και στο ρόλο της εκπαίδευσης. Αυτήν την πρόκληση κληρονομεί το ΠΑΣΟΚ τη δεκαετία του 1980, η οποία έχει υποσχεθεί ένα νέο συμβόλαιο με το λαό, μια αλλαγή.

Αυτή η αλλαγή, παρά τις αντίθετες διακηρύξεις, έλαβε ένα χαρακτήρα επιβαλλόμενο από τις ανάγκες και υποχρεώσεις της ένταξης της Ελλάδας στην ΕΟΚ. Τα πρώτα χρόνια, επιχειρείται από το ΠΑΣΟΚ μια δημοκρατικότητα στην εκπαίδευση, δίχως διάκριση πνευματικής – χειρωνακτικής κατεύθυνσης, μέσα από μια ενιαία κατεύθυνση της μεταγυμνασιακής εκπαίδευσης, ιδίως στα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια.

Μετά το 1989, μια εποχή πόλωσης και σκανδάλων, η διακυβέρνηση της ΝΔ προσέδωσε μια συντηρητική στροφή στην εκπαίδευση, όμως τις περισσότερες αντιδράσεις, προκάλεσε η στροφή του ΠΑΣΟΚ τη δεκαετία του 1990, της περιόδου του εκσυγχρονισμού. Επίκεντρο ήταν η τεχνική και η επαγγελματική εκπαίδευση, όπως έκρινε ο υπουργός Παιδείας Γεράσιμος Αρσένης, ο οποίος ως τεχνοκράτης και γνώστης των πολιτικών του δυτικού κόσμου, επεδίωξε να μεταφέρει στη χώρα τη λογική διάκρισης της εκπαίδευσης από την κατάρτιση, ιδίως σε ένα τεχνολογικά εξελισσόμενο περιβάλλον. Έννοιες, όπως ανταγωνιστικότητα και αποτελεσματικότητα συνόδευαν το εγχείρημα ενίσχυσης της κατάρτισης, ως μέσο για την αναπτυξιακή διαδρομή της χώρας.

Δίχως να καμφθεί από τις αντιδράσεις της μεταρρύθμισης της γενικής παιδείας, το 1998 επιχειρεί να αναπτύξει την εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική γνώση, με σκοπό την επαγγελματική ένταξη στην αγορά εργασίας. Ωστόσο, οι λεπτομέρειες του νόμου, καθιστούσαν σαφή τη διάκριση παιδείας και κατάρτισης, καθώς υπήρχαν προσκόμματα στους αποφοίτους του ΤΕΕ για συνέχιση σπουδών στα ΤΕΙ, ενώ η πρόσβαση στα ΑΕΙ ήταν εκ νόμου αποκλεισμένη, ενώ αποκλειόταν επιπλέον ο διορισμός τους στο δημόσιο. Μετά το βαρύ πολιτικό κόστος τόσο των αντιδράσεων για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση Αρσένη, αλλά κύρια της ιστορικής συγκυρίας των Ιμίων, ο διάδοχος στο θώκο Πέτρος Ευθυμίου, μάλλον οδηγήθηκε σε αναδίπλωση της τόσο εξόφθαλμης διάκρισης τεχνικής και γενικής εκπαίδευσης.

Ωστόσο, παρά την αναδίπλωση, από τότε μέχρι και σήμερα, δεν αναιρείται το πνεύμα της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάγκη τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι μεταρρυθμίσεις από το 2000 και εντεύθεν, δεν υιοθετούν τη λογική του αποκλεισμού από τα ΑΕΙ, των σπουδαστών που επιλέγουν δευτεροβάθμια τεχνική ή επαγγελματική κατεύθυνση, ενώ επιχειρούν να συνδέουν την κατάρτιση με τη γενική παιδεία. Επίσης, σημαντική είναι η λογική της δια βίου μάθησης, η οποία δεν αφορά μόνο τη γενική εκπαίδευση (πχ ΕΑΠ), αλλά μεριμνά και για τη συνεχή κατάρτιση των

επαγγελματιών, σε ένα ευρέως μεταβαλλόμενο τεχνολογικά κόσμο, σε μια κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Τέτοια περίπτωση είναι τα ΕΠΑΣ, ως ιδιαίτερη μέριμνα ενίσχυσης των δεξιοτήτων των εργαζομένων, ή και τα ΙΕΚ σε ανώτερη βαθμίδα, είτε δημόσια, είτε ιδιωτικά. Εξάλλου, η κρατική εποπτεία της ιδιωτικής εκπαίδευσης, ιδίως στο χώρο των ιδιωτικών επαγγελματικών λυκείων, ΤΕΙ, κ.λπ, μεριμνά στη σύνδεση παιδείας με μαθήματα γενικής κατεύθυνσης και κατάρτισης, εργαστηριακής, κ.λπ.

Ωστόσο, μέρος της βιβλιογραφίας και των ερευνών, δείχνει ότι η στροφή προς την επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση, δεν αποτελεί πρωτογενή επιλογή, αλλά μάλλον τελική λύση. Η αποτίμηση των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών για την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι δεν κατάφεραν ποτέ να ακολουθήσουν τις ανάγκες τις χώρας, ενώ παρέμειναν απαξιωμένοι τομείς, τόσο από τη σκοπιά υλικοτεχνικής κρατικής υποστήριξης, όσο όμως και αντιμετώπισής τους από την κοινωνία. Εν πολλοίς, η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, παραμένει στη συλλογική συνείδηση της ελληνικής κοινωνίας, ως μια εκπαιδευτική βαθμίδα κατώτερου επιπέδου, αλλά και δίχως κοινωνικό κύρος.

Αυτή η διάσταση οδηγεί στην κοινωνιολογική προσέγγιση που αφορά στη σχέση ατόμου – δράσης – κοινωνίας – κράτους, κατά τρόπο που επιχειρείται να αναδειχθεί κατά πόσο η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, αφορά σε μια κοινωνική στρωμάτωση, αποτελώντας επιλογή του εκπαιδευτικού μηχανισμού, ως επίρρωση της κοινωνικής θέσης. Εξάλλου, διατυπώνονται δύο διαφορετικές οπτικές ως ορισμοί της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Μια πρώτη οπτική αφορά την εκπαίδευση που αποσκοπεί στην παροχή προσόντων και ικανοτήτων για την άσκηση μίας δραστηριότητας ή επαγγέλματος ή για την κατάληψη μίας θέσης, το οποίο σημαίνει ότι συνδέει άμεσα την εκπαίδευση με την εργασία, και εκ των ων ουκ άνευ συνδέεται με τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Μια άλλη οπτική, όπως αυτής της UNESCO, τονίζει την ισοτιμία της με τη γενική εκπαίδευση, και την εστίασή της στην απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων, με στόχο την κατανόηση του οικονομικού κόσμου και της κοινωνικής ζωής.

Η εργασία, επιχείρησε να εξετάσει τον προβληματισμό αυτό, εκκινώντας από την από την παρουσίαση των σημαντικότερων κοινωνιολογικών θεωριών και ρευμάτων του κοινωνικού στοχασμού, για να καταλήξει στην πραγματεία τεσσάρων

εμβληματικών προσεγγίσεων: του Herbert Blumer ως του σημαντικότερου εκπροσώπου της συμβολικής διαντίδρασης, του Louis Althusser και της σημαντικής συμβολής του στη δομομαρξιστική προσέγγιση για την εκπαίδευση ως ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους· του Pierre Bourdieu, ο οποίος μέσα από τη σύνθεση δομής και δράσης επιχειρεί να αναδείξει ότι οι επιλογές των ατόμων είναι ημι-αυτόνομες, καθώς καθορίζονται από δομικούς περιορισμούς που αφορούν στην κατανομή των κεφαλαίων· τέλος του Κωνσταντίνου Τσουκαλά, ο οποίος εξετάζοντας τη *μορφωσιολατρεία* των Ελλήνων, ερμηνεύει την εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικού καταμερισμού εργασίας και στροφής σε αντιπαραγωγικές εργασίες και σε ένα παρασιτικό κράτος, στα πλαίσια του ρόλου της Ελλάδας, στον παγκόσμιο καπιταλισμό.

Επίκεντρο της αναζήτησης, είναι κατά πόσο η επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί επιλογή των ίδιων των σπουδαστών, ή κατά πόσο αυτή η επιλογή ενέχει δομικές καταβολές, όπως η κοινωνική τους θέση, η θέση της οικογένειας, κ.λπ.

Για να μπορέσουμε, ωστόσο, να κατανοήσουμε τις θεωρητικές τους επιδράσεις, κρίθηκε απαραίτητο να γίνει μια παρουσίαση της διαδρομής της κοινωνιολογίας και των σημαντικότερων ρευμάτων. Στον Durkheim συναντάμε την έννοια της *συλλογικής συνείδησης* και τη σημασία της κοινωνικοποίησης για τη διαμόρφωσή της, και ως εκ τούτου η λειτουργία της εκπαίδευσης κρίνεται ως σημαντική για την κοινωνική συνοχή. Ωστόσο, υπάρχουν κοινωνιολογικά ρεύματα που δεν εξετάζουν το ζήτημα της κοινωνικής συνοχής, αλλά τη συγκρουσιακότητα που υπάρχει εντός της. Η εκπαίδευση, ως εκ τούτου, δεν κρίνεται ενοποιητικός παράγοντας, αλλά μάλλον ενέχει το στοιχείο της ανισότητας και της αναπαραγωγής της κοινωνικής αδικίας. Εκ των ων ουκ άνευ, η μαρξιστική παράδοση ανήκει σε αυτό το ρεύμα, καθώς η εκπαίδευση αποτελεί μέρος της κρατικής πολιτικής, στην οποία αντανακλάται ο εκμεταλλευτικός χαρακτήρας των σχέσεων παραγωγής. Ωστόσο, οι νεομαρξιστικές προσεγγίσεις, απομακρύνονται από την εμμονή στη διάκριση βάσης-εποικοδομήματος, και αναγνωρίζουν μια σχετική αυτονομία στην υπερδομή, δίχως αυτό να σημαίνει ότι απομακρύνονται από την ερμηνεία του καπιταλισμού ως εκμεταλλευτικού συστήματος. Επίσης, σημαντική είναι η συνεισφορά του Dahrendorf, του εκπροσώπου της Σχολής των Συγκρούσεων, ο οποίος, αναγνωρίζει τη συγκρουσιακότητα στην κοινωνία, όχι όμως με ερμηνεία τον καπιταλισμό, αλλά εν γένει ενός ανταγωνισμού, στα πλαίσια του οποίου, η εκπαίδευση, λειτουργεί επίσης ως μέσο κοινωνικής

διάκρισης, κατώτερων και ανώτερων στρωμάτων. Η διαδρομή αυτή, εξυπηρετεί την εργασία, καθώς δείχνει την πραγμάτευση της εκπαίδευσης ως στοιχείο συνοχής, ή ως στοιχείο κυριαρχίας.

Σε αυτό το σημείο, κρίθηκε απαραίτητη, η πραγμάτευση μιας επίσης κρίσιμης θεωρητικής διαδρομής, αυτής των *Θεωριών Μάθησης*. Έχοντας γνωρίσει τα βασικά ρεύματα της κοινωνιολογίας, στη συνέχεια εξετάσαμε πώς αυτά διαμόρφωσαν ή επέδρασαν στη σχέση μάθησης και εκπαίδευσης, θεωρώντας ότι θα συμβάλει στην πληρέστερη προσέγγιση των κοινωνιολογικών θεωριών των τεσσάρων εμβληματικών στοχαστών. Εξάλλου οι *Θεωρίες Μάθησης* εμφανίζουν ποικίλες αποκλίσεις τόσο σε μεθοδολογία, όσο και στο φιλοσοφικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης. Επομένως, εντάσσονται είτε σε ένα θετικισμό που ακολουθεί την αρχή της επαληθευσιμότητας, και αναζητά μια αντικειμενικότητα, εκτός της συμβολής του υποκειμένου, είτε αντίθετα ακολουθούν μια ερμηνευτική προσέγγιση, με εστίαση στο υποκείμενο και στον κονστρουκτιβισμό. Επίσης, η επιστημολογία της κριτικής σκέψης, εξετάζει με κριτικό τρόπο τη σχέση αντικειμενικότητας, υποκειμενικότητας, στρέφοντας το βλέμμα στο κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον και στη σημασία τους για την παραγωγή της γνώσης.

Στη συνέχεια αυτής της διαδρομής, οδηγηθήκαμε στις σύγχρονες *Θεωρίες Μάθησης*, με επικέντρωση ιδίως στα ρεύματα που σχετίζονται με τις τέσσερις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις που έπονται. Η ανάλυση διέτρεξε τους σημαντικότερους μελετητές σε κάθε ρεύμα των Θεωριών, ωστόσο, ο πυρήνας της προβληματικής ήταν να αναδυθεί η σχέση τους με τα κοινωνιολογικά ρεύματα, αλλά κύρια με τους τέσσερις στοχαστές που επιλέχθηκαν από την εργασία για την ερμηνεία της ελληνικής περίπτωσης των ΕΠΑΛ. Καταλήξαμε, επομένως, ότι ο *συμπεριφορισμός*, εξετάζει τη σημασία του εξωτερικού περιβάλλοντος και των ερεθισμάτων, μια διάσταση που επέδρασε στον αντίλογο του Blumer με τον Mead, με τον πρώτο να αντιτίθεται στη θετικιστική προσέγγιση του συμπεριφορισμού, κρίνοντας την ως μηχανιστική, καθώς παραγνωρίζει το νόημα που διυποκειμενικά αποδίδουν τα άτομα στη δράση τους. Ο *κονστρουκτιβισμός*, θεωρεί το υποκείμενο συμμετοχο στην κατασκευή της γνώσης, μέσα από μια δυναμική σχέση με το περιβάλλον του, μια διάσταση που επιδρά στη θεωρία του Bourdieu, ο οποίος εξάλλου ονοματίζει ως *κατασκευαστικό η γενετικό δομισμό*. Εκ των ων ουκ άνευ, οι *κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις*, εκφράζουν την

επιστημολογία της κριτικής σκέψης, και προτείνουν μια κριτική επισκόπηση της μάθησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, μια σχέση που θα μας απασχολήσει στην κοινωνιολογική ερμηνεία των Althusser και Τσουκαλά, ενώ σύνδεση μπορεί να γίνει ακόμα και στη *συνδυασμένη δράση* του Blumer, και στην προσέγγιση του Bourdieu για το λεγόμενο *συντηρητικό σχολείο*.

Η εξέταση της εκπαίδευσης είτε ως συνοχή είτε ως κυριαρχία, οδήγησε στην επιλογή της διατριβής να εστιάσει στην κοινωνιολογία των Blumer, Bourdieu, Althusser, Τσουκαλά, και ιδίως στο ζήτημα της εκπαίδευσης. Έχοντας γνωρίζει τις βασικότερες κοινωνιολογικές σχολές και έχοντας γνωρίσει τις *Θεωρίες Μάθησης*, η εξέταση των τεσσάρων κοινωνιολόγων επιχειρεί να δώσει τη θεωρητική βάση για την ερμηνεία της έρευνας στα ΕΠΑΛ που επιδιώκει η εργασία. Η κοινωνιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης, αποτελεί φαρέτρα για την αντιμετώπιση θεωρητικών ζητημάτων που έχουν σχέση με τη δυναμική του υποκειμένου, και στις δυνατότητες και ελευθερίες επιλογής που έχει, αλλά και την πραγμάτευση της εξέτασης της σχέσης της εκπαίδευσης με τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και πως αυτά αποτυπώνονται στους μαθητές του σύγχρονου ΕΠΑΛ.

Ως εκ τούτου, η εργασία εκκίνησε με τον Herbert Blumer, ο οποίος ακολουθώντας τα βήματα του Mead, συστηματοποιεί και ονοματίζει τη θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης, και ανανεώνει τη Σχολή του Σικάγο. Η ανάλυση, τόνισε τους λόγους που οδήγησαν στην παρακμή και στην ανανέωση της Σχολής του Σικάγο, και ιδίως εστίασε στις διαφορές του Blumer με τον Mead, κατά τρόπο που βοηθά στο να συγκροτηθεί ένας γνωστικός άξονας για τη θεωρία του. Η εστίαση του Blumer στο μικρο-επίπεδο, ξεφεύγει από τον καθαρό υποκειμενισμό και στρέφεται στη σημασία της δια-υποκειμενικότητας, της *συνδυασμένης δράσης*, και των νοημάτων που σχηματίζονται συλλογικά μέσα από την πρακτική. Η έμφαση στη διαντίδραση, δεν ερμηνεύεται μόνο θεωρητικά, αλλά συστηματοποιείται μέσα από εμπειρικές έρευνες, οι οποίες ενέχουν το στοιχείο της κοινωνικής ψυχολογίας, δίχως αυτό σημαίνει ότι παρεκκλίνουν στο συμπεριφορισμό, αλλά μάλλον οδηγούν σε μια ανανέωση του πραγματισμού. Η σχεσιακή σύνδεση ανθρώπου – περιβάλλοντος, διαμεσολαβείται μέσα από την κοινωνική πρακτική στη σκέψη του Blumer, με έμφαση όμως στην κατασκευή νοημάτων, δίχως να αποδέχεται την έννοια της *στάσης*, μιας προδιάθεσης των δρώντων.

Σε εντελώς διαφορετικούς δρόμους, κινείται η κριτική του Althusser, ο οποίος ακολουθώντας τα βήματα του ορθόδοξου μαρξισμού σε σχέση με την πολιτική οικονομία, κατορθώνει να ανασκευάσει τη σημασία της ιδεολογίας, σε αυτό που ο ίδιος θεωρεί ως επανόρθωση της μαρξικής θέσης για αυτή. Μέσα από την πραγμάτευση του, ο Althusser, διαμορφώνει ένα διακριτό ρεύμα, όπως αυτό ορίζεται ως *δομομαρξισμός*, επιχειρώντας ένα κοινωνικό όλον, όπου η ιδεολογία, οι επιλογές, η ατομική δράση στην ουσία αποτελούν κοινωνική πρακτική, η οποία εκμαθίνεται μέσα από μηχανισμούς. Πρωταρχικός μηχανισμός εκμάθησης είναι η εκπαίδευση, η οποία λειτουργεί ως ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους, ως ένας υπερϊστορικός μηχανισμός αναπαραγωγής της κυριαρχίας.

Ο Τσουκαλάς, αντίθετα εξετάζει μια ιστορικά συγκεκριμένη συγκυρία και το ιστορικό παράδειγμα της Ελλάδας, συμβάλλοντας καινοτόμα και ριζοσπαστικά στην ιστορική κοινωνιολογία της χώρας. Η μελέτη του μέσα από εμβριθείς στατιστικές, αλλά και αναλύσεις που αντλούν από τις *θεωρίες εξάρτησης*, επιχειρεί να διατυπώσει μια ριζοσπαστική θέση, η οποία, έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα του Bourdieu για τη γαλλική κοινωνία, και αναδεικνύει μια *ιδιάζουσα περίπτωση μορφωσιολατρίας* για την ελληνική περίπτωση. Όμως αυτή δεν οφείλεται σε έναν εγχώριο κεφάλαιο, ή δεν λειτουργεί ως ένας ιδεολογικός μηχανισμός του εθνικού κράτους, αλλά λειτουργεί ως συνθήκη ενός κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας μέσα σε ένα παγκόσμιο ιμπεριαλιστικό σύστημα, στο οποίο το ελληνικό κεφάλαιο του εξωτερικού, συνεισφέρει στη διαμόρφωση των κοινωνικών δομών στο εσωτερικό του νεοσύστατου νεοελληνικού κράτους.

Ο Bourdieu, αντίθετα, συντελεί τομή στις κοινωνικές επιστήμες με τη *grande theorie* της κοινωνικής πρακτικής, ως ενός εγχειρήματος σύνθεσης και όχι απλής συνύπαρξης, δομής και δράσης. Με εργαλεία το *habitus* και το *πεδίο*, καταλήγει στη σημασία που έχουν οι προδιαθέσεις που κινούν τους δρώντες, οι στάσεις που είχε απορρίψει ο Blumer. Αυτές ορίζονται αντικειμενικά από τα όρια του κάθε πεδίου και της κατανομής του όγκου των κεφαλαίων σε αυτά, τα οποία δεν είναι μόνο οικονομικά, αλλά και κοινωνικά και πολιτισμικά και συμβολικά. Όμως δεν σταματά εκεί, αλλά αντίθετα αναγνωρίζει και τη σχετική αυτονομία στη στρατηγική των ατόμων. Επομένως, ενώ ο Blumer, απορρίπτει την έννοια του συστήματος, της καθοριστικής επίδρασης των θεσμών όπως είναι το σχολείο, ο Bourdieu, επιχειρεί να το εντάξει και

να ερμηνεύσει πως σύστημα, δομή, άτομο και δράση διαμορφώνουν μια κοινωνική πραγματικότητα. Η περίφημη προσέγγισή του για το *συντηρητικό σχολείο* ως ένα θεσμό και φορέα επιλογής της κατεύθυνσης των σπουδαστών σε σχέση με την πορεία τους στο σχολικό και εκπαιδευτικό σύστημα, παραμένει εμβληματική και αναφορά, αλλά κύρια κριτική στο δημοκρατικό σχολείο.

Η εργασία, έχοντας διαβεί τους θεωρητικούς δρόμους των τεσσάρων κοινωνιολόγων και την πραγμάτευσή τους για τη μελέτη των εκπαιδευτικών μηχανισμών, επιχείρησε στη συνέχεια να τις αντιπαραβάλλει με τα πορίσματα της έρευνας που διεξήχθη για τους σκοπούς της εργασίας. Επιχειρήθηκε, επομένως, να εντοπιστεί η συνάφεια των θεωριών με τις απόψεις των σπουδαστών. Υπενθυμίζουμε την ταυτότητα της έρευνας, η οποία αφορά σε δειγματοληπτική έρευνα σε 917 μαθητές ΕΠΑΛ στην Αθήνα, ώστε να συλλεχθούν δεδομένα μέσω του εργαλείου των κλειστών ερωτηματολογίων. Η έρευνα, βασίστηκε σε υποθέσεις εργασίες, όπως ποιο είναι το πολιτισμικό κεφάλαιο των σπουδαστών, τι νόημα αποδίδουν στις σπουδές τους σε σχέση με την επαγγελματική τους πορεία, την αντίληψη που έχουν για τη σχέση κατάρτισης – παιδείας. Επιπρόσθετα, εξετάζονται ζητήματα όπως η ικανοποίηση των κτηριακών υποδομών και της κρατικής μέριμνας, ως μια προσπάθεια εξέτασης του κατά πόσο οι μαθητές, θεωρούν ισότιμη την εκπαιδευτική τους παροχή από το κράτος, σε σχέση με άλλες βαθμίδες.

Μέσα από την εξέταση αυτή και ως συνολική συμπερασματική διαπίστωση προκύπτει ότι η ανάλυση του Τσουκαλά περιέχει πολλές κρίσιμες και καίριες διαπιστώσεις που αφορούν σε μια μακρά ιστορική περίοδο από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους που διαχρονικά εκφράζονται στις απόψεις των σπουδαστών. Η δομομαρξιστική προσέγγιση του Louis Althusser και της επιβολή της δομής στο άτομο, ενδέχεται να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την ερμηνεία της ΤΕΕ ως μέσο κυριαρχίας της καπιταλιστικής αστικής τάξης. Η εξέταση του νεομαρξισμού του Τσουκαλά, προβληματίζει για τις ιστορικές καταβολές της εκπαίδευσης ως μηχανισμού για τον κοινωνικό καταμερισμό ενός μεταπρατικού κεφαλαίου ομογενών, και καταλήγει σε μια κατά κοινή ομολογία παθογένεια της ελληνικής οικονομίας, ήτοι την αναπαραγωγή της τριτογενούς οικονομίας. Οι σπουδαστές φαίνεται να αποδέχονται ότι η τεχνική εκπαίδευση οδηγεί σε μια αγορά εργασίας, ότι οι κλασικές σπουδές οδηγούν σε επαγγελματικές διαδρομές πιο «ελιτίστικες» σε σχέση με τα

τεχνικά επαγγέλματα που φαίνεται να είναι λύση ανάγκης και όχι κάποιας επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Ο δομομαρξισμός του Althusser, καθώς εξετάζει το σχολείο ως τον *αθόρυβο* μηχανισμό αναπαραγωγής της αστικής ιδεολογίας μέσα από το κράτος, φαίνεται να εκφράζεται υπόρρητα στις απόψεις των σπουδαστών, αλλά και να επιβεβαιώνεται από τα ταυτοτικά τους χαρακτηριστικά.

Εξετάζοντας τη συνεισφορά του Blumer, αυτή θα μπορούσε να εστιάσει στη διωποκειμενικότητα που αναδεικνύει ο Αμερικάνος κοινωνιολόγος, ιδίως στο ζήτημα του νοήματος. Επεξεργαζόμενοι τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνουμε μια *συνδυασμένη δράση* στους σκοπούς και στο νόημα που αποδίδουν οι μαθητές στη σπουδή τους στα ΕΠΑΛ, και αυτή συνδέεται με την αγορά εργασίας. Ωστόσο, αυτό το νόημα φαίνεται να κυριαρχείται περισσότερο από μια σύνδεση που φαίνεται στις απόψεις των μαθητών, όπως ότι οι μαθητές συνδέουν την αποτελεσματικότητα των σπουδών τους με την υλικοτεχνική υποστήριξη του κράτους, η οποία σχετίζεται με την περιοχή φοίτησης.

Επομένως, μπορεί κανείς να εντοπίσει στοιχεία της θεωρίας του Bourdieu να απαντούν στην ταυτότητα των σπουδαστών, όπως η ταξική ενδογαμία στην οικογένεια, μέσα από τη μελέτη του μορφωτικού επιπέδου των γονέων. Επίσης, φαίνεται να εφαρμόζεται στους σπουδαστές αυτό που η θεωρία του Bourdieu ονομάζει ως *επιλογή πεπρωμένου*, θεωρώντας ότι οι αντικειμενικοί περιορισμοί που υφίστανται σε μια οικογένεια και αφορούν στον όγκο των κεφαλαίων που κατέχει, κληροδοτούνται στο παιδί, το οποίο, τις σωματοποιεί και τις εκφράζει μέσα από τις ημι-αυτόνομες στρατηγικές του. Με αυτή τη διαπίστωση, μπορεί να ερμηνευτεί γιατί υπάρχει μια σύνδεση των κατώτερων και μεσαίων στρωμάτων με τα ΕΠΑΛ. Σχεδόν όλοι οι μαθητές δεν είναι κάτοχοι κάποιου επιπλέον πτυχίου, ενώ θεωρούν αναμενόμενο ότι το μόνο πτυχίο που θα αποκτήσουν είναι αυτό του ΕΠΑΛ. Επιπλέον εξετάζοντας το τις ημι-αυτόνομες στρατηγικές των ατόμων, αιτιολογείται η διαχρονική επιλογή του ελληνικού σπουδαστικού σώματος για γενικές σπουδές, και όχι για τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς τις ταυτίζουν με τη δυνατότητα κοινωνικής κινητικότητας.

Ωστόσο, η έρευνα επίσης υπονοεί μια αλλαγή στο παραπάνω συλλογικό συνειδησιακό, η οποία, ενδεχομένως μπορεί να οφείλεται στις κοινωνικές, οικονομικές αλλαγές που συντελέστηκαν στη χώρα, μετά την κρίση του 2008 και την αυστηρή

δημοσιονομική προσαρμογή. Η μείωση του δημοσίου, η επέκταση των ευέλικτων μορφών εργασίας ακόμα και στο δημόσιο, η αδυναμία απορρόφησης στον κορεσμένο τριτογενή τομέα (με εξαίρεση τις εποχιακές εργασίες), ενδεχομένως, οδηγεί σε μια τάση αναζήτησης δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν την απορρόφηση των σπουδαστών, είτε στην Ελλάδα, είτε στο εξωτερικό. Εν κατακλείδι, και δεδομένων των παραπάνω, κρίνεται αναγκαία η αναδιοργάνωση της Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, παρόλο που η εικόνα των μαθητών εμφανίζεται θετική ως προς τη λειτουργία των ΕΠΑΛ, ώστε αυτά να παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες, επιλογές και δυνατότητες στους μαθητές, οι οποίοι στη μετέπειτα πορεία τους θα προσπαθήσουν να αποκατασταθούν επαγγελματικά. Είναι σημαντικό η ΤΕΕ να διαμορφωθεί με βάση τις υπαρκτές ανάγκες της οικονομίας, της αγοράς και της αναπτυξιακής στρατηγικής της χώρας, ενώ τα προγράμματα που θα παρέχονται από τα ΕΠΑΛ πρέπει να δίνουν έμφαση στην ολοκλήρωση των επαγγελματικών στόχων και στις διαφορετικές επιθυμίες και δυνατότητες των μαθητών, ώστε αυτοί να λαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στη γνώση και στην εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αγγελής Β. (2006). *Γιατί χαίρεται ο κόσμος και χαμογελάει, πατέρα. Μαθήματα εθνικής αγωγής και νεολαιίστικη προπαγάνδα στα χρόνια της μεταξικής δικτατορίας*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Αγριαντώνη Χ. (1988). *Προς τη βιομηχανική τεχνολογία: Οι συντεταγμένες της μεγάλης τομής, στο: Ιστορία της Νεοελληνικής Τεχνολογίας, Πρακτικά Συνεδρίου, 21-23/10/88, Πολιτιστικό Τεχνολογικό Ίδρυμα ΕΤΒΑ*.

Αμπατζή Ευρ. (2008). Οδηγός Έκθεσης: Οι Αχαιοί Γρωθυπουργοί: Γεώργιος Παπανδρέου, Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.

Ανακτήθηκε από: <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23-7696-49db-9148-f24dce6a27c8/papandreou.pdf>, (ανάκτηση: 1/9/2019)

Αθανασιάδης Χ. (επιμ.) (2004). *Ελληνικά Παιδαγωγικά Περιοδικά 1831-1991, Βιβλιογραφία 1831-1974*, Αθήνα: ΚΕΕ- ΥΠΕΠΘ.

Αθανασόπουλος Γ. (2001). *Η Φιλοσοφία στην Ευρώπη από τον 6ο ως τον 16ο αι.*, τόμος Α, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα-Ρέππα Α. (1999). *Η Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Έλλην.

Αλεξανδρόπουλος Στ. (2006). «Ο πραγματισμός και η κατασκευή της κοινωνικής πράξης : μια κριτική προσέγγιση», στο *Αξιολογικά: εξαμηνιαία έκδοση θεωρίας και κριτικής*, τχ. 15, Αθήνα, σ.σ. 181-123.

Αλεξίου Θ. (2009), «Κοινωνική τάξη και κοινωνική πολιτική: αναθεωρήσεις και επαναπροσδιορισμός» στην *Επιθεώρηση Οικονομικών Επιστημών*, τχ. 16, σ. 209-226.

Althusser L. (1987). «Σημείωση σχετικά με τους Ιδεολογικούς Μηχανισμούς του κράτους (ΙΜΚ)», μτφ. Ιωαννίδης, Μάριος, στο *Θέσεις - τριμηνιαία επιθεώρηση*, τχ. 21, Αθήνα.

Ανακτήθηκε από: http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=203&Itemid=29%20CE%91%CE%BD%CE%AC%CE%BA%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7%20CF%83%CF%84%CE%B9%CF%82%2030/8/2019 (ανάκτηση: 30/8/2019)

Αλτουσέρ Λ. (1999), «Ιδεολογία και Ιδεολογικοί Μηχανισμοί του Κράτους», στο: Αλτουσέρ Λ., *Θέσεις*, Αθήνα: Θεμέλιο, σ.σ 69-121.

Αλτουσέρ Λ. (1999), *Θέσεις, 1964-1975*, μτφρ. Γιαταγάνας Ξ., Αθήνα: Θεμέλιο.

Ανδρέου Α., Παπακωνσταντίνου Γ. (1999). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητική προσέγγιση και ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εξάντας.

Ανδρέου Α. Σχέδια νόμων για την Εκπαίδευση: Ανακτήθηκε από: http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=239&Itemid=29-θέσεις0τριμηνιαία, (ανάκτηση: 2/9/2019)

Ανθογαλίδου Θ. (1980). *Η οργάνωση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα πριν και μετά τη μεταρρύθμιση του 1976 με σύντομες ιστορικές αναδρομές*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ανθογαλίδου Θ.(2003). *Κοινωνιολογικές Μελέτες*, Θεσσαλονίκη: Πυγμαλίων.

Αντωνοπούλου Μ. (2008). *Οι Κλασικοί της Κοινωνιολογίας – Κοινωνική Θεωρία και Νεότερη Κοινωνία*, Αθήνα: Σαββάλας.

Αργύρης Θ. (1981). *Θεωρίες Υπανάπτυξης*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Αρσάκειο (χ.χ.) Ανακτήθηκε από: <https://www.arsakeio.gr/gr/about/history/milestones> (ανάκτηση: 12/9/1019)

Βαρίκα Ε. (1996). *Η εξέγερση των κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα (1833-1907)*, Αθήνα: Κατάρτι.

Βαρμαζής Ν.- Γιάννου Τ., (χ.χ) *Η μεταρρύθμιση του 1964*, ανακτήθηκε από http://www.greeklanguage.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/handbook_intertlingual/pop18.html, (ανάκτηση: 19/8/2019).

Βητοπούλου Π. (2018). Τα εκπαιδευτικά Νομοσχέδια του Αθανάσιου Ευταξία (1899), Θεσσαλονίκη.

«Βιογραφικό σημείωμα Κωνσταντίνου Τσουκαλά», Biblionet, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου:

Ανάκτηση από: http://www.biblionet.gr/author/190/%CE%A4%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AC%CF%82,%CE%9A%CF%89%CE%BD%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AF%CE%BD%CE%BF%CF%82,_1937- (Ανάκτηση: 13/8/2019).

Bourdieu P. (1966). «Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία, στο Α. Φραγκουδάκη (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήση., σ.σ. 357-387.

Bourdieu P. & Passeron J-C. (1996). *Οι Κληρονόμοι*, μτφρ. Παναγιωτόπουλος Ν., Βιδάλη Μ., Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα,

Bourdieu P. (2002). *Η διάκριση*, μτφρ. Παναγιωτόπουλος Ν. Αθήνα: Πατάκη.

Bourdieu P. (2005). *Επιστήμη της Επιστήμης και Αναστοχασμός*, μτφρ. Παραδελλής Θ., Αθήνα: Πατάκη.

Bourdieu P. (2006), «Πρόλογος» στο Bourdieu P., *Η Αίσθηση της Πρακτικής*, μτφρ. Παραδέλλης Θ., Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bourdieu, P., Chamboredon, J-Cl., Passeron, J.C (2009), *Η Τέχνη Του Κοινωνιολόγου*, μτφρ. Γιαννοπούλου Ε., Φιλιππουπολίτης Δ., Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βρετάκου Β., Ρουσέας Π. (2002). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Συνοπτική περιγραφή*. Cedefop Reference series; 50 Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ανάκτηση από https://www.cedefop.europa.eu/files/4130_el.pdf (13/8/2020).

Γαλίτης Π. (2010). *Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στην Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Ουσιαστικές παρεμβάσεις ή αμφισβητήσιμες τροποποιήσεις; Συγχρονική προσέγγιση – υφιστάμενη κατάσταση στο: Καλούρη, Ρ., Κιμουλάκης, Ν., Παγιατάκης, Γ., Πανέτσος, Σπ., Τσακίρακης, Γ., (επιμ.), Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.

Γιαγκουνίδης Π. (2002). *Η Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση στην Ευρώπη – Η περίπτωση Ελλάδας και Γερμανίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Γιαννικόπουλος Α. (1992). *Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, τ. ΣΤ', Αθήνα: Γρηγόρη.

Γκλαβάς Σ. (2002). *Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα (1830 – 1930). Η Σεβαστοπούλειος Εργατική Σχολή*. Αθήνα: Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφέλιμων Βιβλίων.

Γκλαβάς Σ. (1999). *Επισκόπηση της ιστορίας της Εκπαίδευσης στο νεοελληνικό κράτος*. Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο http://www.pi-schools.gr/progr_sproudon_1899_1999/episkopisi.pdf (Ανάκτηση: 21.8.2019)

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γληνός Δ. (1925). *Ένας άταφος νεκρός: μελέτη για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*. Αθήνα: Αθηνά.

Craib, I. (2009), *Κλασική Κοινωνική Θεωρία: Μία εισαγωγή στη σκέψη των Μαρξ, Βέμπερ, Ντυρκέμ και Ζίμμελ*, μτφρ. Καρασαρίνης Μ., Λέκκας Π., Αθήνα: Κατάρτι.

Γώγουλος Γ. (2006). «Φύλο και νέα εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα στη κοινωνία της πληροφορίας». Μεταπτυχιακή εργασία. Ανακτήθηκε από: www.pse.aegean.gr/pms-gender/LinkClick.aspx?fileticket...tabid=84&mid

Δαλακούρα Κ. (2007). «Εκπαίδευση και γυναικεία συνείδηση στις ελληνικές κοινότητες του Οθωμανικού χώρου (19^{ος} αιώνας): Το αδύνατο, το ανωφελέδες και το άκαιρον ενός φεμινιστικού αυτοπροσδιορισμού», *Αριάδνη, Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής*, Τόμος 13ος, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Δασκαλάκης Α. (1968). *Κείμενα - πηγαί της Ιστορίας της Ελληνικής Επανάστασεως*, Σειρά Τρίτη, «Τα περί παιδείας».

Δεληγιάννη Β., Ζιώγου Σ. (επιμ.) (1994), *Εκπαίδευση και φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Δερβίσης Στ. (1989). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη.

Δημαράς Α. (1998). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Τ. Β΄, Αθήνα: Εστία.

Δημαράς Α. (1975). «Εκπαίδευση», λήμμα στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, τόμ. ΙΕ΄.

Δημαράς Α. (2009). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας 1895-1967*, τ. Β΄, Αθήνα: Εστία.

Δημαράς Α. (1995). *Η μέθοδος της ιστορίας*. Αθήνα: Άγρα.

Δημαράς Α., Σπετσιώτου-Μέλλιου Ε. (επιμ.) (2004). *Συγκεντρωτικό Ευρετήριο Περιεχομένων Παιδαγωγικών Περιοδικών (1831-1991)*, Ηλεκτρονική έκδοση (CD-Rom), Αθήνα: ΚΕΕ – ΥΠΕΠΘ.

Δημητρόπουλος Ε., (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Durkheim, E. (2013). *Εκπαίδευση και Κοινωνιολογία.*, μτφρ. Στασινοπούλου Ε. Αθήνα: Γρηγόρης.

ΕΒΕ, *Χρονικόν Ελληνικής Βιοτεχνικής Εταιρείας και Διπλαρείου Σχολής: Εβδομηκονταετηρίς 1892-1967*: Ανακτήθηκε από: <https://www.nlg.gr/cat-collection/archiakes-sulloges/> (ανάκτηση 20/8/2019)

Εμβαλωτής Α., Κατσής Α, Σιδερίδης Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Ιωάννινα
Ανακτήθηκε:
http://msc.actuar.aegean.gr/notes/Embalotis%20et%20al_%20Stat_Notes.pdf
(Ανάκτηση: 6/9/2020)

Επισκόπηση της ιστορίας της εκπαίδευσης στο νεοελληνικό κράτος, Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/episkopisi.pdf–
(Ανάκτηση: 12/7/2019)

Ευαγγελόπουλος Σ.Β. (1998). *Ελληνική Εκπαίδευση*, τομ. Α' και Β', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ευαγγελόπουλος Σ. (1987). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Τχ. Β΄, Αθήνα: Δανά.

Ευταξίας Π. Αθ. (1900). *Τα Νομοσχέδια του Υπουργείου της Παιδείας*, Εν Αθήναις, Εκ του τυπογραφείου Π. Δ. Σακελλαρίου.

ESOS.GR (29/8/2019). «Ο π. πρόεδρος του Εθνικού Διαλόγου για την παιδεία ομολογεί: Τέλειωσα το Δημοτικό με 7, το Γυμνάσιο με 14 και με διαγωγή κοσμία (ο κανόνας ήταν κοσμοιάτη)» στον ιστότοπο ESOS. <https://www.esos.gr/>

[//www.esos.gr/arthra/63915/o-p-proedros-toy-ethnikoy-dialogoy-gia-tin-paideia-omologe-i-teleiosa-dimotiko-me-7](http://www.esos.gr/arthra/63915/o-p-proedros-toy-ethnikoy-dialogoy-gia-tin-paideia-omologe-i-teleiosa-dimotiko-me-7) (Ανάκτηση στις 3/9/2019)

Hall S., Gieben, B., (2003). *Η διαμόρφωση της νεωτερικότητας: Οικονομία, κοινωνία, πολιτική, πολιτισμός*, μτφρ. Τσακίρης Θ., Τσακίρης Β., Αθήνα: Σαββάλα.

Hamilton P., (2003). «Ο Διαφωτισμός και η γέννηση της κοινωνικής επιστήμης», στο Hall S., Gieben B., *Η Διαμόρφωση της Νεωτερικότητας, Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, Πολιτισμός*, μτφρ. Θ. Τσακίρης, Β. Τσακίρης, Αθήνα: Σαββάλας, σ.σ. 41-113.

Ζάχαρης, Ε. (1982). *Ιστορία, οργάνωση και διοίκηση τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΣΕΛΕΤΕ.

Ζιώγου-Καραστεργίου Σ. (1986). *Η μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*. Αθήνα: Εκδόσεις: ΙΑΕΝ, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Ζιώγου-Καραστεργίου Σ. (2006). «Η Διάσταση του Φύλου στην παιδαγωγική θεωρία και εκπαιδευτική πράξη από το 1900 έως το 1930: Λόγος- αντίλογος στο πλαίσιο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων του Ελευθερίου Βενιζέλου», στο: Χ. Τζήκας (Επιμ.), *Ζητήματα Ιστορίας και ιστοριογραφίας της εκπαίδευσης*. Πρακτικά επιστημονικής διημερίδας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ζολώτας Ξ. (1959). *Οικονομική ανάπτυξις και τεχνική εκπαίδευσις*, Αθήνα: Τράπεζα της Ελλάδος.

Ηλιάδου Α. (1926). *Δημιουργία τεχνικής εκπαίδευσως εν Ελλάδι*, Εν Αθήναις.

Θεριανός, Κ. (2017) *Ιωάννης Καποδίστριας: Προσπάθεια για τη δημιουργία ενός λαϊκού σχολείου*, Ανάκτηση από: http://criticeduc.blogspot.com/2017/06/blog-post_6.html(ανακτήθηκε: 15/7/2019).

Θεριανός, Κ. (2016) *Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917*, Ανάκτηση από: http://criticeduc.blogspot.com/2017/06/blog-post_6.html (Ανακτήθηκε: 15/7/2019).

Ιακωβίδης Γ. (1998). *Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Προσέγγιση μέσα από τη σύγκριση του ελληνικού και του γερμανικού συστήματος*, Αθήνα: Gutenberg.

Ισηγόνης Α.Μ. (1964). *Ιστορία της Παιδείας*, 2η έκδοση, Αθήνα.

Καβουλάκος Κ. (1996). *Τα θεμέλια του Λόγου και της Κριτικής Κοινωνικής Θεωρίας*. Αθήνα: Πόλις.

Καλαντζής Κ. (2002). *Η Παιδεία εν Ελλάδι (1935-1951)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλαντζής Κ. (1985). *Στον αστερισμό του Δημήτρη Γληνού*, Αθήνα: Δίπτυχο.

Καλεράντε Ε. (2011). *Κριτική της τέχνης – κριτική της κοινωνίας*. Αθήνα: Νησίδες.

Καντζάρα Β.(2008). *Εκπαίδευση και κοινωνία, Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Επιμέλεια σειράς: Γιώργος Μανιάτης, Αθήνα: Πόλυτροπον.

Καρανάσιου Γ. (1990). «Η Γενική και Επαγγελματική Εκπαίδευση των κοριτσιών 1830-1930», περιοδικό *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, Τεύχ.7. Αθήνα: εκδ. Εκπαιδευτική Κοινότητα.

Καρατζογιάννης Σ., Πανταζή Σ., (2014). *Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Αδυναμίες, δυνατότητες και προοπτικές*. Εισαγωγή, Επίμετρο: Λιντζέρης Π., Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Καραφύλλη Μ. (2002). *Η Συμβολή των ΤΕΛ στην Επαγγελματική - Εκπαιδευτική Σταδιοδρομία και Αποκατάσταση των Νέων*, τομ.3., Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Καραφύλλης Α. (2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*, Αθήνα: Κριτική.

Καραφύλλης Α. (2013²). *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*, Αθήνα: Κριτική.

Καρκάνης Η. (2012) *Οι φυσικές επιστήμες και το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα του 19ου αιώνα*. Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κασιμάτη, Κ. (1980). *Τάσεις κινητικότητας εργασίας στην ελληνική βιομηχανία*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Κασιμάτη, Αικ. (2008). *Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία – Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: ΕΚΠΑ – ΑΣΠΑΙΤΕ. Ανάκτηση από: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3698/1095_01_oaed_enotita07_v04.pdf (Ανακτήθηκε: 29/7/2019).

Κασσωτάκης Μ. (1986). «Η προσπάθεια ανάπτυξης της μέσης τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της: Μία ερμηνευτική προσέγγιση», στο *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές*. Ρέθυμνο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Κασσωτάκης Μ., Φλουρής Γ. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία - Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κατή Δ. (1989). «Γλωσσική ανάπτυξη» στο *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 1134-1137.

Κατριβέσης Ν. (2004), *Κοινωνιολογική Θεωρία: Σύγχρονα ρεύματα της κοινωνιολογικής σκέψης*, Αθήνα: Gutenberg.

Κάτσικας Χ, Θέριανος Κ. (2007). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κελπανίδης Μ.(2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Θεωρίες και πραγματικότητα*, επιμέλεια σειράς: Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κελπανίδης, Μ. (2012). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Θεωρίες και πραγματικότητα*, Αθήνα: Ζυγός.

Κοκκινάκης Γ, (1999). *Φιλανθρωπία, Τεχνική Εκπαίδευση και εργατικά ατυχήματα στον Πειραιά το τελευταίο τρίτο του 19ου αιώνα*, Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/mnimon/article/view/8424/8647>, (Ανάκτηση: 1/9/2019).

Κόκκινος Γ. (1989). *Η φασίζουσα ιδεολογία στην Ελλάδα: Η περίπτωση του περιοδικού «ΝέονΚράτος» (1937-1941)*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κόκκος (1991). *Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές βλέψεις και κατευθύνσεις των μαθητών τεχνικού λυκείου*, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κοντογιώργης Γ. (2003). *Πολίτης και πόλις, Έννοια και τυπολογία της "πολιτειότητας"*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κοντονή Α. (1997). *Το Νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*, Αθήνα: Κριτική.

Κορομπίλη Σ., Τόγια Α. (2015). «Κεφ. 4: Θεωρίες Μάθησης» στο *Πληροφοριακός Γραμματισμός*, Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε από: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/2701/1/00_master_document.pdf (Ανάκτηση: 10/8/2019).

Κούβδος, Ι. (2012). «Μια ανάγνωση της θεωρίας της ιδεολογίας του Λουί Αλτουσέρ» στο *Θέσεις - τριμηνιαία επιθεώρηση*, τχ. 120, Αθήνα. Ανακτήθηκε από : http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1195&Itemid=29 (Ανάκτηση: 30/8/2019).

Κουσκούκη Μ. (2008). *Η Φιλοσοφία της παιδείας στον Πραγματισμό του John Dewey*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/113378/files/%CE%BA%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%BA%CE%B7.pdf> (Ανάκτηση: 14/8/2019).

Κούκου Ε. (1958). *Ο Καποδίστριας και η Παιδεία*, Αθήνα: Αθήναι.

Κούκου Ε. (1989). *Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Αιγίνης*, Αθήνα: Έκδοση Τρίτη.

Κυπριανός Π. (2009). *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Κυπριανός Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της Ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Κυριαζή Ν. (2002⁴). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυρίδης Α. (1996). *Εκπαιδευτική ανισότητα - Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής της προσέγγισης*, Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Κωτσίκης Β. (1997). *Εισαγωγή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση*, Αθήνα: «ΕΛΛΗΝ».

Κωτσίκης Β. (1998). *Εκπαιδευτικά Συστήματα, Οργάνωση και Διοίκηση, Συστημική Προσέγγιση*. Αθήνα: Έλλην.

Κωτσίκης Β. (2002³). *Εισαγωγή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*, Αθήνα: «ΕΛΛΗΝ».

Κοτσιφάκης Θ., *Επαγγελματική εκπαίδευση, ένα νέο ξεκίνημα*, Ανάκτηση από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/257212_epaggelmatiki-ekpaideysi-ena-neo-xekinima (Ανάκτηση: 16/10/2020).

Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (1997). *Η κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα 1988-1996*, Αθήνα: Παπαζήση.

Λαμπράκη-Πανάγου Α. (1988). *Η Εκπαίδευση των Ελληνίδων κατά την Οθωμανική περίοδο, Διδακτορική Διατριβή - Φιλοσοφική Σχολή*, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών..

Λάσκος Χ. (2006). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.. Θεωρητικές Τάσεις και Θεμελίωση (Διδακτορική Διατριβή)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

Λέφας Χρ, (1942). *Ιστορία της Εκπαιδύσεως*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων.

Λελεδάκης Ά. (2010), «Η Θεωρία του Π. Μπουρντιέ για την Κοινωνία και τη Νεωτερικότητα», στο Σ. Κονιόρδος (επιμ.), *Κοινωνική Σκέψη και Νεωτερικότητα*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 397- 415.

Λούκος Χ. (1988). *Η αντιπολίτευση κατά του κυβερνήτη Ιωάννη Καποδίστρια, 1828-1831*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Λυριντζής Χρ. (1995). «Περί εξουσίας : ο Φουκώ και η ανάλυση μιας επίμαχης έννοιας» στην *Επιθεώρηση κοινωνικών ερευνών*, Vol.86, Αθήνα: ΕΚΚΕ, σ.σ. 3-20.
Ανάκτηση από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/viewFile/7254/6974.pdf>
(Ανάκτηση: 14/8/2019)

Μαρκουλάτος Ι. (2007), «Η Πολιτική Οντολογία του Κοινωνικού Υποκειμένου στο έργο του P. Bourdieu» στο Σ. Παπαϊωάννου (επιμ.), *Ζητήματα Θεωρίας και Μεθόδου των Κοινωνικών Επιστημών*, Αθήνα: Κριτική, σ.σ. 362-377.

Μαρξ Κ., Ένγκελς Φ. (1980). «Γράμμα στον Μπλοχ, 22/9/1890» στο Μαρξ Κ., Ένγκελς Φ. (1980). *Διαλεχτά Έργα*, τόμος Β', Αθήνα: Ιδιωτική, σ.σ. 571-573.

Μαρξ Κ., Ένγκελς Φρ. (2003). *Η γερμανική ιδεολογία*, μτφρ. Κρητικός Γ., Αθήνα: Gutenberg.

Μαρξ Κ. (2010), *Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας*, μτφρ. Μπαλωμένος Γ., Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Ματσαγγούρας Η.Γ. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας - Η σχολική τάξη ως χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Μετάφας, Π. (2010). *Η Πολιτική του Michel Foucault*, Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΜΙΘΕ, Αθήνα: ΕΚΠΑ. Ανάκτηση από: https://www.didaktorika.gr/eadd/browse?type=author&value=%CE%9C%CE%B5%CF%84%CE%AC%CF%86%CE%B1%CF%82%2C++%CE%A0%CE%AD%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%82&sort_by=2&order=DESC&rpp=20 (Ανάκτηση: 13/8/2019).

Μουζέλης Ν. (1994). *Ο εθνικισμός στην ύστερη ανάπτυξη*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Μουζέλης Ν. (2000), *Η Κρίση της Κοινωνιολογικής Θεωρίας. Τι πήγε λάθος*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Μπαμπούνης Χ. (1999). *Η εκπαίδευση κατά την Καποδιστριακή Περίοδο: Διοικητική Οργάνωση και Εκπαιδευτική Λειτουργία*, Αθήνα: Εκδόσεις Σύλλογος προς διάδοσιν Ωφέλιμων Βιβλίων.

Μπάουμαν, Ζ. (2003), «Νομοθέτες και Διερμηνείς» στο Stuart H., Held D., Mc Grew A., *Η νεωτερικότητα σήμερα, Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, Πολιτισμός*, μτφρ. Θ. Τσακίρης, Β. Τσακίρης, Αθήνα: Σαββάλας, σ.σ. 533-537.

Μπαρκιτζής Κ. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*, Αθήνα: Gutenberg.

Μπέλια Ε. (1999). «Η εκπαίδευση κατά την Καποδιστριακή περίοδο», στο Μπαμπούνης Χάρης *Η εκπαίδευση κατά την Καποδιστριακή περίοδο*, Αθήνα: Εκδόσεις Σύλλογος προς διάδοσιν ωφέλιμων βιβλίων.

Μπίκος Κ. (χ.χ.). «Η Παιδαγωγική σχέση: αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή», στο *Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανάκτηση από <https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS157/Παρουσιάσεις%20Μαθήματος/01ο%20μάθημα%20ΑΜ.pdf> (Ανάκτηση: 25/8/2019).

Μπίρης Μ.(1997). «Τα πρώτα εκατό χρόνια – Η ιστορία του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου από τη Σχολή των Τεχνών έως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα» στο συλλογικό έργο *Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, 1837-1997, εκατόν εξήντα χρόνια*, Αθήνα: ΕΜΠ.

Μπίρης Μ. (1957). *Ιστορία του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου*, Αθήνα: ΕΜΠ.

Μπίρης Κ. (1985). *Η Ανωτάτη Σχολή Αρχιτεκτόνων ΕΜΠ, Η Αθήνα στον 20ό αιώνα*, Αθήνα: ΥΠΠΟ.

Μπουρντιέ Π. (1994), «Το κοινωνικό κεφάλαιο: προσωρινές σημειώσεις», στο Ν. Παναγιωτόπουλος (επιμ) *Π. Μπουρντιέ : Κείμενα Κοινωνιολογίας*, μτφρ. Παναγιωτόπουλος Ν, Αθήνα: Δελφίνι, σσ. 91-95.

- Μπουρντιέ Π. (1999α), «Το Πεθαμένο Κυριεύει το Ζωντανό: Οι Σχέσεις ανάμεσα στην Πραγματοποιημένη Ιστορία και την Ενσωματωμένη Ιστορία», στο Π. Μπουρντιέ: *Κείμενα Κοινωνιολογίας*, μτφρ. Παναγιωτόπουλος Ν., Αθήνα: Στάχυ.
- Μπουρντιέ Π. (1999β), «Μερικές Ιδιότητες των Πεδίων», στο Π. Μπουρντιέ, *Κείμενα Κοινωνιολογίας*, μτφρ. Παναγιωτόπουλος Ν., Αθήνα: Στάχυ.
- Μπορντού Ι. (1937). «Η κομμουνιστική συνωμοσία», *Το Νέον Κράτος*, τχ. 4.
- Μπουζάκης Σ. (1999). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985): εξαρτημένη ανάπτυξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης Σ., Τζήκας Χ. (2002). *Η κατάρτιση των Δασκάλων- Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τόμ. Α', *Η περίοδος των Διδασκαλειών 1834-1933*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821 – 1998)*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τ. Α' - Β'*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης Σ. (1995). «*Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα : πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*», Αθήνα: Gutenberg.
- Μωραΐτης Δ.Γ. (1953). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, (3η έκδ.), Αθήνα: Α.Ε. Μπλαζουδάκης.
- Ομάδα Σπουδαστών (1976). *Η τεχνική παιδεία στην Ελλάδα και ο αγώνας των υπομηχανικών*. Αθήνα: Στοχαστής.
- Νούτσος Χ. (1999). *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία. Όψεις του μεσοπολέμου*, Αθήνα: Ο Πολίτης
- Νούτσος Μπ., «Η Δημοτική ως σχολική γλώσσα», ένθετο *Παιδεία και Κοινωνία*, *Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917*, Ανάκτηση από <http://www.avgi.gr/article/10839/7932447/h-ekpaideutike-metarrythmise-tou-1917> (Ανάκτηση: 10/9/2019).
- Παναγιωτόπουλος Ν. (1990), «Η θεωρία της πρακτικής του Pierre Bourdieu», στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ 78, σ.σ. 31-65.
- Παναγιωτόπουλος Ν. (1992), «Εισαγωγή», στο Bourdieu P., *Μικρόκοσμοι: Τρεις Μελέτες Πεδίου*, μτφρ. Δημητρακόπουλος Μ., Αθήνα: Δελφίνι.
- Παπαδάκη Λ. (1992). *Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα*, Αθήνα – Γιάννενα: Δωδώνη.
- Παρρέν Κ. (1891) «Ημερολόγιον της Εφημερίδος των Κυριών», *Εφημερίς των Κυριών*, 27 Οκτωβρίου 1891, Ανακτήθηκε από: <http://library.ucy.ac.cy/el/sources/e-journals/elia/efimeris-ton-kyrion>, (Ανάκτηση: 12/8/2019)

Παρρέν Κ. «Υπάρχει εν Ελλάδα μέση γυναικεία εκπαίδευσις ή ου», *Εφημερίς των Κυριών*, 22 Νοεμβρίου 1887. Ανακτήθηκε από: <http://library.ucy.ac.cy/el/sources/e-journals/elia/efimeris-ton-kyrion> (Ανάκτηση: 12/8/2019)

Παπαηλίας Θ. (2002). *Εκπαιδευτικό σύστημα και αγορά εργασίας*, Αθήνα: Σταμούλης.

Παύλου, Χρ. (2016), *Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και η σχολική γνώση: η σκοπιά των μαθητών*, Διδακτορική Διατριβή στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

ΠΕΚΑΓΕΠΕ- Πανελλήνια Ένωση Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας (χ.χ.), «Θεωρίες Μάθησης» <https://www.pdv.org.gr/img/theoriesmathisis.pdf> (Ανάκτηση: 10/8/2019).

Πεσμαζόγλου Σ. (1987). *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Πιτσιόρλα Κ. (1917), *Το Παπάφειο Ορφανοτροφείο και η Φιλαρμονική του* (Διπλωματική Εργασία), ΤΕΙ Ηπείρου, Σχολή Καλλιτεχνικών Σπουδών, Τμήμα Λαϊκής & Παραδοσιακής Μουσικής, Άρτα: ΤΕΙ Ηπείρου.

Πολίτης Λ. (1991), *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας,

Πολυχρονόπουλος Π. (2004), *Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα: κριτική ανάλυση και αξιολόγηση των ιδεολογικών και γνωστικών λειτουργιών του σχολικού συστήματος 1950-1957*, Αθήνα: Καστανιώτης

Πουλαντζάς Ν. (1980), *Πολιτική Εξουσία και Κοινωνικές Τάξεις*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Πουλής Π. (1995), *Η οργάνωση της εθνικής παιδείας, Νομική θεώρηση*, Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλας.

Προβατά Α. (2002). *Ιδεολογικά ρεύματα, πολιτικά κόμματα και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, 1950-65: «ο λόγος» για την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και ανάπτυξη*, Αθήνα: Gutenberg.

Ράπτης Α., Ράπτη Α. (2013), *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Α΄ Τόμος*. Αθήνα: Έκδοση Συγγραφέων.

Ρίμεντερ Π., Περαντζάκη-Καρατζόγλου, Ι. (1989), «Η διαλεκτική της συμβολικής διαντίδρασης: η δυναμική της». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 75(75), σ.σ.198-204.

Ritzer, G. (2012). *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία*, μτφρ. Χρηστίδης Γ., Αθήνα: Κριτική.

Ροζάνης Στ. (2015), *Διανοούμενοι και νεωτερικότητα*, Αθήνα: εκδ. Εξάρχεια.

Σαββάκης Μ. (2013). *Μικροκοινωνιολογία και Ποιοτική Έρευνα. Θεωρητικά παραδείγματα και εμπειρικές εφαρμογές*, Αθήνα: Κριτική.

Σακελλαρόπουλος Σπ. (1998). «Διάλογος για το σύγχρονο κράτος» στο *Θέσεις*, τχ. 65, Ανάκτηση από: http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=647&Itemid=29 (Ανάκτηση: 21/8/2019).

Σβορώνος Ν. (1985). *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., Αργυροπούλου Αι., Δρόσος Ν. (2013). *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας: Θεωρητικό πλαίσιο*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ, σ.σ. 13-15.

Σίτος Σ. (1978), *Η συμβολή του Καποδίστρια εις την Παιδείαν του έθνους*, Αθήνα: Εκδ. Εταιρεία των Φίλων του Λαού, Μορφωτικά Εκδόσεις.

Σπηλιοπούλου, Γ. (2019), *Εκπαιδευτικές επιλογές και σχολικές "τροχιές" των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Εμπειρική έρευνα σε μαθητές Λυκείων της Δυτικής Ελλάδας*, Διδακτορική Διατριβή στο Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Σφυρόερα Μ., (2015). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις Ι: Αξιοποίηση βασικών θεωρητικών εννοιών στην εκπαιδευτική πράξη. Βασικές έννοιες της θεωρίας του Bruner και η σχέση τους με την εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ανάκτηση από: <http://opencourses.uoa.gr/courses/ECD111>, (Ανάκτηση: 11/8/2019).

Τζάμου Κ. (2017). «*Το μάθημα της Ιστορίας στο λύκειο, η Ανθρωπιστική Θεωρία μάθησης και οι ΤΠΕ*», στο *9th Conference on Informatics in Education 2017*, Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο, σ.σ. 234- 249.

Ανάκτηση από:

http://lefkimi.ionio.gr/cie/images/documents17/cie2017_Proc_OnLine/new/custom/pdf/3.8.CIE2017_256_Tzam_Final_P.pdf (Ανάκτηση: 29/7/2019).

Τζάνη Μ., Παμουκτσόγλου Τ. (2002), *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ταυτόν και αλλοτριμορφοδίαιτον*, Αθήνα: Ερωδιός.

Τζανάκη Δ. (2007), *Δούλα και Κυρά. Όψεις εθνικισμού: Ρόλοι και συμπεριφορές στην Ελλάδα των ρομαντικών χρόνων 1836-1897*, Αθήνα: Σαββάλας

Τζόκας Σ. (1999). *Ο Χαρίλαος Τρικούπης και η συγκρότηση του νεοελληνικού κράτους*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Τζουμελέας Σ., Παναγόπουλος Π. (1933). *Η εκπαίδευσή μας τα τελευταία εκατό χρόνια*, Αθήνα.

Το Βήμα (27/3/1977), «Κωνσταντίνου Τσουκαλά- Βιβλιοπαρουσίαση». Ανάκτηση από: <http://digital.lib.auth.gr/record/52068/files/npa-2006-28219.pdf> (Ανακτήθηκε: 26/8/2019).

- Τριλιανός Θ.(2003), *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.
- Τσακίρακης Γ. (επιμ.) (2010), *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα, ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Τσουκαλάς Κ. (1975), «*Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής*», στο περιοδικό *Δευκαλίων*, τόμος 4, αριθμός 13, Αθήνα: Κέντρο Φιλοσοφικών Ερευνών, σ. σ. 18-33.
- Τσουκαλάς Κ. (2017). «*Σκέψεις πάνω στην επικαιρότητα της συζήτησης Μίλιμπαντ-Πουλαντζά*», *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τχ. 10, σ.σ. 5-39.
- Τσουκαλάς Κ. (1977), *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα: 1830-1922*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς Κ. (1999). *Η εξουσία ως λαός και ως έθνος, Περιπέτειες σημασιών*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς Κ. (1993). «*“Τζαμπατζήδες” στη χώρα των θαυμάτων*» *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τχ.1., σ.σ. 9-52.
- Τσουκαλάς Κ. (1987). *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη Μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φίλιας Β.(2006), «*Εισαγωγή*», στο Max Weber (2006), *Η Προτεσταντική Ηθική και το Πνεύμα του Καπιταλισμού*, μτφρ. Κυπραίος, Μ., Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 7-9.
- Φουρναράκη Ε. (1987). *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών. Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910)*, Ένα ανθολόγιο, Αθήνα: Εκδόσεις ΙΑΕΝ.
- Φραγκουδάκη Α. (1979). «*Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της*», περιοδικό *Σύγχρονα Θέματα*, περ. β', χρόνος 1ος, τεύχ. 4.
- Φραγκουδάκη Α. (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης- Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα Στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φραγκουδάκη Α. (1992), *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι: Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο Μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Κέρδος.
- Weber, M (2006). *Η Προτεσταντική Ηθική και το Πνεύμα του Καπιταλισμού*, μτφρ. Κυπραίος Μ., Αθήνα: Gutenberg, Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης Β.Ι. (2001), *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά*, Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηγαρηφάλλου, Ευφρ. (2007), *Απόφοιτοι του τομέα Οικονομίας-Διοίκησης των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων και αγορά εργασίας*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία στο Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών.

Χατζηπαναγιώτου Π., (2003) *Η Διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Χατζηστεφανίδης Θ. (1986), *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, 1821-1986*, Αθήνα: Παπαδήμας.

Χατζηστεφανίδης Ι. (1990), *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαδήμα.

Χελιατσίδου Ζ. (2009), «Οι Παιδαγωγικές Απόψεις του Ρουσσώ στο έργο του *Αιμίλιος*», αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη.

Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/125273/files/GRI-2011-5980.pdf>
(Ανάκτηση: 13/8/2019).

Χριστόμανος, Κ. (1981), *Η Ανώτερη Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα – Ψυχολογικές και κοινωνικές επιδράσεις των ΚΑΤΕΕ στους Σπουδαστές*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Alhomaidan A. M.A. (2015). «The Effectiveness of Concept Mapping on Learning: A Study in a Saudi College-Level Context». *American Journal of Educational Research*, 3(8), p.p. 1010-1014.

Barrow C. W. (2008), «Ralph Miliband and the Instrumentalist Theory of the State: The (Mis)Construction of an Analytic Concept», P. Wetherly et al. (eds.), *Class, Power and the State in Capitalist Society*, UK: Palgrave Macmillan, p.p. 84–108.

Blumer, H. (1986²), *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Berkley: University of California Press.

Bourdieu, P. (1991), *Language and Symbolic Power*, UK: Polity Press.

Gagne R. (1975). *Essentials of learning for instruction*. New York: Dryden.

Callinicos A. (1983), *For Marx against Althusser and Other Essays*, Current Continental Research, Washington: University Press of Washington.

Cohen L., Manion L. & Morrison, K.R.B. (2011), *Research Methods in Education*. Oxon, UK: Routledge.

Cochran W. (1977), *Sampling Techniques*. New York, Chichester, Toronto, Singapore: John Wiley and Sons, Inc.

Dahrendorf R. (1967). "The Crisis in German Education", *Journal of Contemporary History*, 2(3), p.p.139–147.

David J. L., Smith D. (1980) *American sociology and pragmatism: Mead, Chicago sociology, and symbolic interaction*. Chicago: University of Chicago Press.

Fine G.A.(1995), *A Second Chicago School: The Development of a Postwar American Sociology*, Chicago: University of Chicago Press.

Gregor, A. J. (1977). "Fascism and Dictatorship. By Poulantzas Nicos. Translated from the French by White Judith", *American Political Science Review*, 71(04), p.p. 1649–1650.

Hall S. (1978), "Nicos Poulantzas: State Power, Socialism", *New Left Books*, vol. 56, London: New Left Review.

Hansen M. H. & Hurvitz, W.N. (1943), "On the determination of the optimum probabilities in sampling: *Ann Math. Stat.*, Vol. 20, p.p. 426-432.

Hitchcock G., Hughes D. (1989), *Research and the Teacher: A qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge.

Maclean, R. and Wilson D. (Eds.) (2009), *International Handbook of Education for the Changing World of Work: Bridging Academic and Vocational Training*, Springer: Netherlands.

Miles M., Huberman, A.M. (1994), *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. CA: Sage.

Schunk D. H. (1991^a). *Learning theories: An educational perspective*. New York, NY, England: Macmillan Publishing Co, Inc.

Schunk D. H. (1991^b). «Self-efficacy and academic motivation». *Educational psychologist*, vol. 26, p.p.: 207-231.

Skinner B. F. (1953). *Science and human behavior*, New York: Macmillan.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2010). Guidelines for TVET policy review (ED/ESB/TVET/2010/02). Paris: UNESCO.

Ανάκτηση από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001874/187487e.pdf>
(Ανάκτηση: 10/09/2019).

Watson, J. B. & Rayner, R. (1920), «Conditioned emotional reactions», *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1, pp. 1–14.

Νόμοι/Διατάγματα

Νόμος 572/31-12-1914 Περί ιδρύσεως διδασκαλείου της τεχνικής εκπαίδευσεως (Ετ Καριθμ. 16/Α/13 -1 -1915).

Ν. 1/2011 «Περί Τεχνολογικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης». Ανακτήθηκε από: www.deyal.gr/proslipseis/item/download/34 (ανάκτηση: 18/7/2019).

Νόμος 388, Νοέμβριος 1914 «περί ὀργανώσεως τοῦ ἐνἈθήναις Ἐθνικοῦ Μετσόβιου Πολυτεχνείου», ΦΕΚ Α΄307/20-11-1914).

Ν. 1823/51 «Ἡ Νέα Οργάνωσις τῆς Μέσης Εκπαίδευσεως». Ανακτήθηκε από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?tab=02&code=01-19065&start=20> (ανάκτηση: 12/8/2019)

Ν. 3748, (Φ. Ε. Κ. 29 Α΄/19- Ν.Δ.) «Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση των κατόχων απολυτηρίου Επαγγελματικού Λυκείου και άλλες διατάξεις», Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3748-2009.html> (ανάκτηση: 13/9/2018).

Ν. 3439/1955(ΦΕΚ/310/12.11.1955) «Περί ιδρύσεως παρά τη κεντρική υπηρεσία του υπουργείου Εθνικής Παιδείας και θρησκευμάτων υπηρεσίας μελετών και συντονισμού της διοικήσεως γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσεως συμπεριλαμβανούσης την οργάνωσιν υπηρεσία επαγγελματικού προσανατολισμού και τινών άλλων διατάξεων». Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr/idoocs-nph/pdfimageSummaryviewer.html>. (ανάκτηση 18/7/2019)

Ν. 3970/1959,(Φ.Ε.Κ. 187/τ. Α΄/7-9-1959)«Περί αυξήσεως τού διδακτικού καί εποπτικού προσωπικού τῆς Στοιχειώδους, Μέσης καί Ἐπαγγελματικῆς Εκπαίδευσεως», ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/idoocs-nph/pdfimageSummaryviewer.html> (ανάκτηση: 10/8/2019).

Ν. 3971/1959,(Φ.Ε.Κ. 187/τ. Α΄/7-9-1959)«Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσεως, Οργάνωσεως τῆς Μέσης Εκπαίδευσης και Διοικήσεως τῆς Παιδείας», ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/idoocs-nph/pdfimageSummaryviewer.html>? (ανάκτηση: 10/8/2019).

Ν. 3973/59,(Φ.Ε.Κ. 187/7-9-1959) «Περί ενοποιήσεως και συντονισμού τῆς διοικήσεως τῆς επαγγελματικῆς εκπαίδευσεως», ανακτήθηκε από:<http://www.et.gr/idoocs-nph/pdfimageSummaryviewer.html>?(ανάκτηση: 11 Αυγούστου 2019)

Ν. 309/1976, Φ.Ε.Κ. Α΄100-30.04.1976, «Περί οργάνωσεως και διοικήσεως τῆς γενικῆς Εκπαίδευσεως», Ανακτήθηκε από: https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/329022/nomos-309-1976, (ανάκτηση: 11/8/2019).

Ν. 576/1977, Φ.Ε.Κ. 102-13.04.1977, «Περί οργάνωσεως και διοικήσεως τῆς μέσης και ανωτέρας τεχνικῆς και επαγγελματικῆς εκπαίδευσεως», Ανακτήθηκε από: https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/322082,(ανάκτηση: 11/8/2019).

Νόμο 682/1977(ΦΕΚ Α'244/1.9.1977), «Περί ιδιωτικών σχολείων Γενικής Εκπαίδευσης και Σχολικών Οικοτροφείων», ανακτήθηκε από: https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/316731 (ανάκτηση: 11/9/2019)

Ν. 686/1979, Φ.Ε.Κ. Α200-31.08.1979, «Περί καθορισμού τομέων, τμημάτων, ειδικοτήτων και κατευθύνσεων εξειδικεύσεως των σχολικών μονάδων μέσης τεχνικής και επαγγελματικής Εκπαίδευσης», Ανακτήθηκε από: https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/456211, (ανάκτηση: 11/8/2019).

Ν. 685/1979, Φ.Ε.Κ. Α 200-31.08.1979, «Περί των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων του εποπτικού προσωπικού της μέσης, τεχνικής και επαγγελματικής Εκπαίδευσης», Ανακτήθηκε από: https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/456207, (ανάκτηση: 13 Αυγούστου 2019).

Ν. 1232/1982, Π.Δ. 297/1982 «Κατάργηση και απομάκρυνση Επιθεωρητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». Ανακτήθηκε από: <https://www.eduportal.gr/istoria-neoellhnikhs-ekpaideyshs/5/>(ανάκτηση: 10 Απριλίου 2018).

73 ΦΕΚ Α' 34/17.03.1983συμπλήρωση και τροποποίηση διατάξεων του Π.Δ. 686/79 (ΦΕΚ 200) «Περί καθορισμού τομέων, τμημάτων ειδικοτήτων και κατευθύνσεων εξειδικεύσεως των σχολικών μονάδων μέσης τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης». Ανακτήθηκε από: https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/438311 (ανάκτηση: 29 Αυγούστου 2019)

Π.Δ. 410 ΦΕΚ Α' 142/21.09.1984 «Συμπλήρωση και τροποποίηση διατάξεων των Π.Δ. 686/79 (ΦΕΚ 200/Α') ΚΑΙ 75/83 (ΦΕΚ 34/Α') «Περί καθορισμού τομέων, τμημάτων, ειδικοτήτων και κατευθύνσεων εξειδικεύσεως των σχολικών μονάδων μέσης τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης». Ανακτήθηκε από: https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/437283 (ανάκτηση: 14/8/2019).

Π.Δ. 410/21Νόμος 1566/85,(Φ.Ε.Κ. 167/τ. Α'/30-9-1985) «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε από: https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/437283 (ανάκτηση: 14/8/2019).

Ν. 2525/ 1997, (ΦΕΚ/188/τ. Α'/23-9-1997) «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε από: <https://nomoi.info/ΦΕΚ-Α-188-1997-σελ-1.html> (ανάκτηση: 1/9/2019).

Νόμος 2640/1998 (ΦΕΚ/Α/206/3-9-1998), «Δευτεροβάθμια τεχνική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2640-1998.html>, (ανάκτηση: 1/9/2019)

Νόμος 2643/1998 (ΦΕΚ/Α/206/1998), «Μέριμνα για την απασχόληση προσώπων ειδικών κατηγοριών και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε από: https://dasta.auth.gr/uploaded_files/635192557704473159.pdf (ανάκτηση: 8/8 2019).

N. 3191/2003 (ΦΕΚ/258/Α), «Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση». Ανακτήθηκε από: <https://nomoi.info/ΦΕΚ-A-258-2003-σελ-7.html> (ανάκτηση: 20/7/2019).

N. 2640 (Φ/Ε/Κ/206 Α'3-9-1998), «Δευτεροβάθμια Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», Ανακτήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/publications/.../EPAL_FEK_206A_N_2640_03-09-1998(ανάκτηση: 19/6/2019).

N. 1566/1985 (Φ.Ε.Κ. 167/τ. Α'/30-9-1985) «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε από: dipe.ait.sch.gr/nomothesia/leitoyrgia%20sxoleion/2-nomos1566.doc(ανάκτηση: 10/8/2019).

N. 4186/2013 (Φ.Ε.Κ. 193/τ. Α'/17-9-2013), «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις». Ανακτήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/N_4186_2013_fek193.pdf (ανάκτηση: 20 Ιανουαρίου 2018).

N. 4283/2014 (ΦΕΚ Α 189/10-09-2014),«Ίδρυση και οργάνωση Συμβουλίου Εθνικής Πολιτικής για την Παιδεία και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε από: <https://www.forin.gr/.../idrush-kai-organwsh-sumbouliou-ethnikhs-politikhs-gia-thn-p> (ανάκτηση: 14 Μαρτίου 2018).

Φ.Ε.Κ.158/τ. Β'/21-3-1991, «Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα». Ανακτήθηκε από: http://blogs.sch.gr/pauldouros/files/2017/11/H-Τεχνική-Επαγγελματική-Εκπαίδευση-στην-Ελλάδα_Δούρος.pdf (ανάκτηση: 1.9/2019)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Ερωτηματολόγιο

Έρευνα διδακτορικής διατριβής του Β. Δακτυλά "Κοινωνιολογικές Όψεις της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα" Τομέας ΑΚΕΔ ΕΜΠ

Ημερομηνία:/...../201....

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις κυκλώνοντας το αντίστοιχο.						
1.	Είστε κάτοχος άλλου τίτλου σπουδών;	ΓΕΛ	ΕΠΑ. Λ	ΕΠΑ. Σ	ΆΛΛ Ο	ΌΧ Ι
2.	Φύλο [Γυναίκα (Γ)-Άνδρας(Α)]				Γ	Α
3.	Ποια είναι η ηλικία σας;					
i.	15-18					
ii.	19-25					
iii.	Πάνω από 25					
4.	Σε ποια τάξη είστε μαθητής:					
i.	Α Λυκείου					
ii.	Β Λυκείου					
iii.	Γ Λυκείου					
5.	Σε ποιο ΕΠΑΛ παρακολουθείτε τώρα μαθήματα; (συμπληρώστε τηνειδικότητα)					
i.	Περάματος - Ειδικότητα					
ii.	Ζωγράφου - Ειδικότητα					
iii.	Ελευσίνα - Ειδικότητα					
6.	Ποιο είναι το ύψος του οικογενειακού σας εισοδήματος, αν γνωρίζετε:					
i.	Έως 10.000€.					
ii.	Από 10.001 έως 20.000€.					
iii.	20.001 € και άνω.					
7.	Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών των γονέων σας;					
i.	Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών του πατέρα;					
ii.	Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών της μητέρας;					
8.	Περιοχή/ περιοχές στην οποία / στις οποίες έχετε ζήσει οικογενειακώς μέχρι τώρα:					
i.	Αττική					
ii.	Πρωτεύουσα Νομού					
iii.	Επαρχία					
9.	Σημειώστε, σχετικά με την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο): αποφοιτήσατε από Δημόσιο (Δ) ή Ιδιωτικό (Ι) Σχολείο:					
A.	Γυμνάσιο				Δ	Ι
B.	Δημοτικό				Δ	Ι

10	Έχετε ασχοληθεί στο παρελθόν με τεχνικές κατασκευές των ειδικοτήτων του ΕΠΑΛ;		
i.	ΝΑΙ		
ii.	ΌΧΙ		
11	Τι είδους μουσική πρωτίστως προτιμάτε: (μόνο μια επιλογή)		
i.	Λαϊκή και βαρύ λαϊκό τραγούδι		
ii.	Έντεχνη και μπαλάντες		
iii.	Ethnic- World-jazz		
iv.	Hip hop - Pop - Rock		
v.	Κλασσική		
vi.	Ηλεκτρονική		
vii.	Άλλη (προσδιορίστε).....		
12	Έχετε επισκεφτεί αρχαιολογικό μουσείο στη ζωή σας; (μόνο μια επιλογή)		
i.	Ποτέ		
ii.	1-3 φορές		
iii.	Περισσότερες		
13	Έχετε παρακολουθήσει συναυλία κλασσικής μουσικής, π.χ. στο Μέγαρο Μουσικής ή αλλού; (μόνο μια επιλογή)		
i.	Ποτέ		
ii.	1-3 φορές		
iii.	Περισσότερες		
14	Έχετε γράψει ποιήματα για να εκφραστείτε σε κάποια περίπτωση; (μόνο μια επιλογή)		
i.	Ποτέ		
ii.	1-3 φορές		
iii.	Περισσότερες		
15	Θεωρείτε τον εαυτό σας πολιτικοποιημένο;	NA I	OX I
16	Υποστηρίζετε κάποιο πολιτικό κόμμα;	NA I	OX I
17	Έχετε επισκεφτεί γκαλερί σύγχρονης τέχνης; (μόνο μια επιλογή)		
i.	Ποτέ		
ii.	1-3 φορές		
iii.	Περισσότερες		
18	Πιστεύετε στη δύναμη κυρίως: (μόνο μια επιλογή)		
i.	Τησεκόννας		
ii.	Των ιδεών		
iii.	Της τεχνολογίας		
iv.	Της επιστημονικής έρευνας		
v.	Της εργασίας/δουλειάς		
vi.	Του χρήματος		
vii.	Των γνωριμιών		

vii i	Άλλο (προσδιορίστε):		
19	Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα μαθημάτων του ΕΠΑΛ που παρακολουθείτε θα σας βοηθήσει στην επαγγελματική αποκατάστασή σας;	NA I	OX I
20	Θεωρείτε ότι τα εργαστηριακά μαθήματα που κάνετε στην ειδικότητά σας συμβάλλουν στο να αποκτήσετε τεχνικές δεξιότητες για την επαγγελματική αποκατάστασή σας;	NA I	OX I
21	Θεωρείτε ότι με τα τεχνικά μαθήματα που διδάσκεστε μπορείτε να κατανοήσετε τον τρόπο που λειτουργούν οι μηχανές;	NA I	OX I
22	Ποιος είναι κατά τη γνώμη σας ο βαθμός εξοικείωσης σας με το αντικείμενο της τεχνικής κατασκευής και των μηχανών (κυκλώστε τον αντίστοιχο αριθμό στην παρακάτω κλίμακα με μέγιστο βαθμό το 5):		
	1	2	3
			4
			5
23	Ένα κλάσμα απαρτίζεται από ; (μόνο μια επιλογή)		
i.	Ακέραια και δεκαδικά ψηφία		
ii.	Αριθμητή και παρονομαστή		
iii.	Από τρία μέρη		
iv.	Από 4 μέρη		
24	Σημειώστε με ένα ΝΑΙ ή ΌΧΙ αν τα παρακάτω αποτελούν νόμους της Φυσικής:		
A.	N. 2014/1953	ΝΑΙ	ΌΧΙ
B.	Ο μοχλός	ΝΑΙ	ΌΧΙ
Γ.	Το ηλεκτρομαγνητικό πεδίο	ΝΑΙ	ΌΧΙ
Δ.	Σχέση πίεσης και όγκου αερίων	ΝΑΙ	ΌΧΙ
E.	Η θερμοκρασία	ΝΑΙ	ΌΧΙ
25	Ποιος διατύπωσε το νόμο της αφθαρσίας της ύλης; (μόνο μία επιλογή)		
i.	Γουστάβος Κιρκχοφ		
ii.	Άλμπερτ Αϊνστάιν		
iii.	Αντουάν Λαβουαζιές		
iv.	Ζοζέφ ΓκεΛυσάκ		
26	Οι βασικοί όροι μιας πρότασης είναι: (μόνο μια επιλογή)		
i.	τομήμα		
ii.	το κατηγορούμενο		
iii.	το υποκείμενο		
iv.	το υποκείμενο, το αντικείμενο και το ρήμα (όλα μαζί)		
27	Ποιος από τους παρακάτω ποιητές έχει βραβευτεί με Νόμπελ;		
i.	Κωνσταντίνος Καβάφης		

ii.	Γιώργος Σεφέρης
iii.	Άγγελος Σικελιανός
iv.	Κωστής Παλαμάς
28	Στη κλίμακα από το 1 έως το 5 (με το 5 ως μέγιστο) πόσο ικανοποιημένοι είστε από τις αίθουσες και την κτηριακή υποδομή του σχολείου σας; (Κυκλώστε ανάλογα)
	1 2 3 4 5
29	Στη κλίμακα από το 1 έως το 5 (με το 5 ως μέγιστο) πόσο ικανοποιημένοι είστε από την εργαστηριακή υποδομή του σχολείου σας; (Κυκλώστε ανάλογα)
	1 2 3 4 5
30	Στη κλίμακα από το 1 έως το 5 (με το 5 ως μέγιστο) πόσο ικανοποιημένοι είστε από τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες του σχολείου σας; (γκράφιτι, εκδρομές, μουσεία κτλ); (Κυκλώστε ανάλογα)
	1 2 3 4 5
31	Στη κλίμακα από το 1 έως το 5 (με το 5 ως μέγιστο) πόσο ικανοποιημένοι είστε από τους διδάσκοντες του σχολείου σας; (Κυκλώστε ανάλογα)
	1 2 3 4 5

2. Ερωτηματολόγιο και κοινωνιολογική θεωρία

Αντιστοίχιση ερωτημάτων με κοινωνιολογικές θεωρίες Blumer, Althusser,
Bourdieu, Τσουκαλά

1.	Είστε κάτοχος άλλου τίτλου σπουδών;	ΓΕΛ	ΕΠΑ. Λ	ΕΠΑ. Σ	ΆΛΛ Ο	ΌΧ Ι
Αντιστοιχεί και στους τέσσερις κοινωνιολόγους						
2.	Φύλο [Γυναίκα (Γ)-Άνδρας(Α)]				Γ	Α
3.	Ποια είναι η ηλικία σας;					
i.	15-18					
ii.	19-25					
iii.	Πάνω από 25					
4.	Σε ποια τάξη είστε μαθητής:					
i.	Α Λυκείου					
ii.	Β Λυκείου					
iii.	Γ Λυκείου					
Τα δημογραφικά στοιχεία είναι απαραίτητα για την εγκυρότητα της έρευνας και αφορούν και στους τέσσερις κοινωνιολόγους						
5.	Σε ποιο ΕΠΑΛ παρακολουθείτε τώρα μαθήματα; (συμπληρώστε τηνειδικότητα)					
i.	Περάματος - Ειδικότητα					
ii.	Ζωγράφου - Ειδικότητα					
iii.	Ελευσίνα - Ειδικότητα					
Η ερώτηση αφορά τους Althusser, Bourdieu, Τσουκαλά						
6.	Ποιο είναι το ύψος του οικογενειακού σας εισοδήματος, αν γνωρίζετε:					
i.	Έως 10.000€.					
ii.	Από 10.001 έως 20.000€.					
iii.	20.001 € και άνω.					
Η ερώτηση αφορά τους Althusser, Bourdieu, Τσουκαλά						
7.	Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών των γονέων σας;					

i.	Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών του πατέρα;		
ii.	Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών της μητέρας;		
Η ερώτηση αφορά τους Althusser, Bourdieu, Τσουκαλά			
8.	Περιοχή/ περιοχές στην οποία / στις οποίες έχετε ζήσει οικογενειακώς μέχρι τώρα:		
i.	Αττική		
ii.	Πρωτεύουσα Νομού		
iii.	Επαρχία		
Η ερώτηση αφορά τους Althusser, Bourdieu, Τσουκαλά			
9.	Σημειώστε, σχετικά με την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο): αποφοιτήσατε από Δημόσιο (Δ) ή Ιδιωτικό (Ι) Σχολείο:		
A.	Γυμνάσιο	Δ	I
B.	Δημοτικό	Δ	I
Η ερώτηση αφορά τους Althusser, Bourdieu, Τσουκαλά			
10.	Έχετε ασχοληθεί στο παρελθόν με τεχνικές κατασκευές των ειδικοτήτων του ΕΠΑΛ;		
i.	ΝΑΙ		
ii.	ΌΧΙ		
Η ερώτηση αφορά τους Althusser, Bourdieu, Τσουκαλά			
11.	Τι είδους μουσική πρωτίστως προτιμάτε: (μόνο μια επιλογή)		
i.	Λαϊκή και βαρύ λαϊκό τραγούδι		
ii.	Έντεχνη και μπαλάντες		
iii.	Ethnic- World-jazz		
iv.	Hip hop - Pop - Rock		
v.	Κλασική		
vi.	Ηλεκτρονική		
vii.	Άλλη (προσδιορίστε).....		
.			
Η ερώτηση αφορά τους Bourdieu, Blumer			
12.	Έχετε επισκεφτεί αρχαιολογικό μουσείο στη ζωή σας; (μόνο μια επιλογή)		
i.	Ποτέ		
ii.	1-3 φορές		
iii.	Περισσότερες		

Η ερώτηση αφορά τους Bourdieu, Blumer			
13.	Έχετε παρακολουθήσει συναυλία κλασσικής μουσικής, π.χ. στο Μέγαρο Μουσικής ή αλλού; (μόνοια επιλογή)		
i.	Ποτέ		
ii.	1-3 φορές		
iii.	Περισσότερες		
Η ερώτηση αφορά τον Bourdieu			
14.	Έχετε γράψει ποιήματα για να εκφραστείτε σε κάποια περίσταση; (μόνοια επιλογή)		
i.	Ποτέ		
ii.	1-3 φορές		
iii.	Περισσότερες		
Η ερώτηση αφορά τους Bourdieu, Blumer			
15.	Θεωρείτε τον εαυτό σας πολιτικοποιημένο;	NA I	OX I
16.	Υποστηρίζετε κάποιο πολιτικό κόμμα;	NA I	OX I
Η ερώτηση αφορά τους Bourdieu, Blumer			
17.	Έχετε επισκεφτεί γκαλερί σύγχρονης τέχνης; (μόνοια επιλογή)		
i.	Ποτέ		
ii.	1-3 φορές		
iii.	Περισσότερες		
Η ερώτηση αφορά τον Bourdieu			
18.	Πιστεύετε στη δύναμη κυρίως: (μόνο μια επιλογή)		
i.	Τησικόννας		
ii.	Τωνιδεών		
iii.	Τηστεχνολογίας		
iv.	Τησ επιστημονικήσ έρευνασ		
v.	Τησ εργασίας/δουλειάς		
vi.	Του χρήματος		
vii.	Των γνωριμιών		
.			

vii i	Άλλο (προσδιορίστε):		
Η ερώτηση αφορά τους τέσσερις κοινωνιολόγους			
19.	Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα μαθημάτων του ΕΠΑΛ που παρακολουθείτε θα σας βοηθήσει στην επαγγελματική αποκατάστασή σας;	NA I	OX I
Η ερώτηση αφορά τους Bourdieu, Blumer, Τσουκαλά			
20.	Θεωρείτε ότι τα εργαστηριακά μαθήματα που κάνετε στην ειδικότητά σας συμβάλλουν στο να αποκτήσετε τεχνικές δεξιότητες για την επαγγελματική αποκατάστασή σας;	NA I	OX I
Η ερώτηση αφορά τους Bourdieu, Blumer, Τσουκαλά			
21.	Θεωρείτε ότι με τα τεχνικά μαθήματα που διδάσκεστε μπορείτε να κατανοήσετε τον τρόπο που λειτουργούν οι μηχανές;	NA I	OX I
Η ερώτηση αφορά τους Bourdieu, Blumer			
22.	Ποιος είναι κατά τη γνώμη σας ο βαθμός εξοικείωσης σας με το αντικείμενο της τεχνικής κατασκευής και των μηχανών (κυκλώστε τον αντίστοιχο αριθμό στην παρακάτω κλίμακα με μέγιστο βαθμό το 5):		
	1	2	3
			4
			5
Η ερώτηση αφορά τους Bourdieu, Blumer			
23.	Ένα κλάσμα απαρτίζεται από ; (μόνο μια επιλογή)		
i.	Ακέραια και δεκαδικά ψηφία		
ii.	Αριθμητή και παρανομαστή		
iii.	Από τρία μέρη		
iv.	Από 4 μέρη		
Η ερώτηση αφορά τους Bourdieu, Τσουκαλά			
24.	Σημειώστε με ένα ΝΑΙ ή ΌΧΙ αν τα παρακάτω αποτελούν νόμους της Φυσικής:		
A.	N. 2014/1953	NAI	ΌΧ I
B.	Ο μοχλός	NAI	ΌΧ I

Γ.	Τηλεεκτρομαγνητικό πεδίο	ΝΑΙ	ΌΧ Ι		
Δ.	Σχέση πίεσης και όγκου αερίων	ΝΑΙ	ΌΧ Ι		
Ε.	Η θερμοκρασία	ΝΑΙ	ΌΧ Ι		
Η ερώτηση αφορά τους Bourdieu, Τσουκαλά					
25.	Ποιος διατύπωσε το νόμο της αφθαρσίας της ύλης; (μόνο μία επιλογή)				
i.	Γουστάβος Κιρκχοφ				
ii.	Άλμπερτ Αινσταιν				
iii.	Αντουάν Λαβουαζιες				
iv.	ΖοζέφΓκεΛυσάκ				
Η ερώτηση αφορά τους Bourdieu, Τσουκαλά					
26.	Οι βασικοί όροι μιας πρότασης είναι: (μόνο μια επιλογή)				
i.	τορήμα				
ii.	το κατηγορούμενο				
iii.	το υποκείμενο				
iv.	το υποκείμενο, το αντικείμενο και το ρήμα (όλα μαζί)				
Η ερώτηση αφορά τους Bourdieu, Τσουκαλά					
27.	Ποιος από τους παρακάτω ποιητές έχει βραβευτεί με Νόμπελ;				
i.	Κωνσταντίνος Καβάφης				
ii.	Γιώργος Σεφέρης				
iii.	Άγγελος Σικελιανός				
iv.	Κωστής Παλαμάς				
Η ερώτηση αφορά τους Bourdieu, Τσουκαλά					
28.	Στη κλίμακα από το 1 έως το 5 (με το 5 ως μέγιστο) πόσο ικανοποιημένοι είστε από τις αίθουσες και την κτηριακή υποδομή του σχολείου σας; (Κυκλώστε ανάλογα)				
	1	2	3	4	5
Η ερώτηση αφορά τον Blumer					

29.	Στη κλίμακα από το 1 έως το 5 (με το 5 ως μέγιστο) πόσο ικανοποιημένοι είστε από την εργαστηριακή υποδομή του σχολείου σας; (Κυκλώστε ανάλογα)				
	1	2	3	4	5
Η ερώτηση αφορά τον Blumer, Bourdieu					
30.	Στη κλίμακα από το 1 έως το 5 (με το 5 ως μέγιστο) πόσο ικανοποιημένοι είστε από τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες του σχολείου σας; (γκράφιτι, εκδρομές, μουσεία κτλ); (Κυκλώστε ανάλογα)				
	1	2	3	4	5
Η ερώτηση αφορά τον Blumer, Bourdieu.					
31.	Στη κλίμακα από το 1 έως το 5 (με το 5 ως μέγιστο) πόσο ικανοποιημένοι είστε από τους διδάσκοντες του σχολείου σας; (Κυκλώστε ανάλογα)				
	1	2	3	4	5
Η ερώτηση αφορά τον Blumer, Bourdieu					