

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Ιστορία και Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Οι εκπαιδευτικοί της Γαλλικής Γλώσσας και το κύρος τους στα
σχολεία Β/θμιας Εκπαίδευσης: Μια έρευνα στην περιοχή της
Ηπείρου»**

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Λαδιά Σπυριδούλα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μαραγκουδάκη Ελένη

Ιωάννινα, 2016

Στους γονείς μου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	15
1. Η Ιστορία της Γαλλικής Γλώσσας στην Ελληνική Εκπαίδευση.....	16
1.1 Η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας κατά τον 19ο αιώνα	16
1.1.1 Τα γαλλικά στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών	20
1.1.2 Σχολεία Αρρένων και το μάθημα των γαλλικών	21
1.1.3 Τα σχολεία Θηλέων κατά τον 19ο αιώνα και το μάθημα των γαλλικών	23
1.2 Τα γαλλικά στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα.....	28
1.2.1 Οι διδάσκοντες/ουσες τη γαλλική γλώσσα.....	31
1.3 Τα γαλλικά από το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου έως σήμερα	34
1.4 Εκπαιδευτικά Ιδιωτικά Ιδρύματα -Φορείς της γαλλικής γλώσσας και πολιτισμού στην Ελλάδα	46
1.4.1 Γαλλικά Ιδιωτικά Θρησκευτικά Σχολεία των Μοναχικών Ταγμάτων	46
1.4.2 Η Σχολή Καλογραιών του Βόλου.....	48
1.4.3 Γαλλικά Σχολεία Αδελφών Ουρσουλίνων.....	51
1.4.4 Δώδεκα Ελληνογαλλικά Σχολεία στην Ελλάδα	53
1.5 Γαλλικά Ιδιωτικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στην Ελλάδα με τη στήριξη του Γαλλικού Κράτους : η Γαλλική Αρχαιολογική Σχολή Αθηνών και το Γαλλικό Ινστιτούτο	56
1.6 Ελληνικά Πανεπιστημιακά Ιδρύματα-Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	63
2.1 Τα “Κεφάλαια” και βασικά σημεία της θεωρίας του Bourdieu	64
2.1.1 Το κοινωνικό κεφάλαιο	65
2.1.2 Το πολιτισμικό κεφάλαιο	70
2.1.2.1 Βασικά σημεία στη θεωρία του Bourdieu	72
2.1.3 Το συμβολικό κεφάλαιο.....	79
2.2 Ορίζοντας και αποδίδοντας το Κύρος.....	82
2.2.1 Το κύρος στην εκπαίδευση	85
2.2.2 Κύρος και Φύλο	89
2.3 Στόχος, Μέθοδος και Υλικό της Έρευνας	91
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	108
3. Παρουσίαση και Ανάλυση των Δεδομένων της Έρευνας.....	109
3.1 Το κοινωνικό προφίλ του δείγματος.....	109
3.2 Το εκπαιδευτικό προφίλ του δείγματος της έρευνας.....	124
3.3. Επαγγελματικό προφίλ του δείγματος της έρευνας.....	132
3.4. Σχέσεις στη σχολική κοινότητα	150

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	160
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	169
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	177
Ερωτηματολόγιο.....	178
Συνοδευτική Επιστολή.....	187
Πίνακες Παραρτήματος	189

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μελέτες σχετικά με την ιστορία της εκπαίδευσης των γυναικών στην Ελλάδα τεκμηριώνουν βάσιμα ότι η πρόσβαση και η συμμετοχή των κοριτσιών στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης δεν υπήρξε μία εύκολη υπόθεση.¹

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση των κοριτσιών κατοχυρώνεται νομοθετικά, αναγνωρίζεται ως δικαίωμα και καθίσταται υποχρεωτική με το Διάταγμα της 6/18 Φεβρουαρίου του 1834². Η εκπαίδευση των κοριτσιών, όμως, διαφοροποιείται από αυτή των αγοριών καταρχήν ως προς το σκοπό. Η σκοπιμότητα της εκπαίδευσης των κοριτσιών περιορίζεται στην προετοιμασία και την εκπαίδευση τους για τον παραδοσιακό, στερεοτυπικό, τρισυπόστατο ρόλο της γυναίκας ως συζύγου, μητέρας και νοικοκυράς. Η εκπαιδευτική πολιτική της εποχής, όπως αυτή διαφαίνεται από τις Υπουργικές Εγκυκλίους του 19ου αιώνα³, συνάδει με τα θεωρούμενα από την κοινωνία ως έμφυτα χαρακτηριστικά των κοριτσιών, αυτά της μητρότητας και της φροντίδας της οικογένειας. Αποσκοπεί, λοιπόν, στον μελλοντικό κοινωνικό ρόλο της μικρής μαθήτριας (συζύγου, μητέρας) προετοιμάζοντας την γι' αυτόν. Τον ίδιο σκοπό εξυπηρετεί και η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των κοριτσιών που είναι υπό την ευθύνη της ιδιωτικής πρωτοβουλίας για όλον σχεδόν τον 19ο αιώνα. Συνεπώς, η εκπαίδευση των κοριτσιών διαφοροποιείται σε σχέση με αυτή των αγοριών και ως προς το περιεχόμενο της, σύμφωνα πάντα με τις απαιτήσεις της εποχής «να καταστήσουν τας παιδευομένας καλές θυγατέρας και οικοδέσποινας»⁴. Περιλαμβάνει, έτσι, ξένες γλώσσες (κυρίως γαλλικά), εργόχειρα, μουσική, οικιακή παιδαγωγική και οικονομία και αρχαία ελληνικά. Η γνώση της γαλλικής γλώσσας, κατά το 19ο αιώνα, αποτελεί κοινωνικό εφόδιο και δηλώνει το “ανήκειν” σε υψηλή κοινωνική τάξη⁵. Με αυτή τη μόρφωση, λοιπόν, διασφαλίζονταν, ως ένα μεγάλο βαθμό, για τα κορίτσια της μεσαίας και ανώτερης κοινωνικής τάξης ένας γάμος όπως άρμοζε στην κοινωνική τους θέση.

Ο ίδιος νόμος του 1934 και συγκεκριμένα, στο άρθρο 58 αναφέρεται στην αγωγή των κοριτσιών και ορίζει ότι «τα σχολεία των κορασίων, όπου τούτο είναι δυνατόν, πρέπει να ήναι χωριστά από τα των παιδιών, να προΐστανται δε αυτών διδασκάλισσα». Δηλαδή, για την εφαρμογή

1 Μπακαλάκη, Α και Ελεγκίτου Ε. (1987), *Η εκπαίδευση εις τα του οίκου και τα γυναικεία καθήκοντα*(από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929), Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο της Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς στο url:

http://www.iaen.gr/i_ekpaidefsi_eis_ta_tou_oikou_kai_ta_ginaikeia_kathikonta-b-19.html (28/06/15)

2 Ζιώγου-Καραστεργίου Σ., (1999) Η εξέλιξη και ο προβληματισμός για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα στο Δεληγιάννη, Β. Ζιώγου Σ.. (1999) *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, σελ. 72

3 Ζιώγου-Καραστεργίου Σ., (1999) ό.π., σελ. 74

4 Ζιώγου-Καραστεργίου Σ., (1999) ό.π., σελ. 77

5 Χοϊδά Κ. , (2003) *Το μάθημα των Γαλλικών στα Ελληνικά Σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης του ελεύθερου κράτους και του έξω ελληνισμού κατά τον 19ο αιώνα*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη, σελ.48-49

του άρθρου αυτού πρακτικά, το κράτος επιβάλλει την ανάθεση της διδασκαλίας των κοριτσιών μόνο σε γυναίκες εκπαιδευτικούς. Έτσι, δημιουργείται η ανάγκη να μορφωθούν νέες για να εργασθούν ως δασκάλες.⁶ Ως εκ τούτου, ο σκοπός της εκπαίδευσης των κοριτσιών αποκτά ακόμη μία διάσταση και αφορά στην εκπαίδευση της μελλοντικής δασκάλας. Η εκπαίδευση γίνεται τόσο στα Παρθεναγωγεία αλλά και στα Διδασκαλεία, όπου δίνεται η δυνατότητα σε φτωχά και άπορα κορίτσια να αποκτήσουν το πτυχίο της δασκάλας. Ανοίγει, έτσι, μία πόρτα προς την εκπαίδευση ως χώρος, αυτή τη φορά, διανοητικής εργασίας τόσο στις μεγαλοαστές όσο και στις φτωχές μαθήτριες προσφέροντας και σε εκείνες πλέον μία προοπτική για κοινωνική κινητικότητα. Φυσικά, η εκπαίδευση της μέλλουσας δασκάλας είναι υποβαθμισμένη σε σχέση με αυτή του δασκάλου και σε διάρκεια φοίτησης αλλά και σε περιεχόμενο σπουδών⁷.

Το διδασκαλικό επάγγελμα είναι το πρώτο διανοητικό επάγγελμα που ανοίγει για τις γυναίκες. Η διδασκαλία γίνεται αποδεκτή ως γυναικείο επάγγελμα με το επιχείρημα ότι το σχολείο αποτελεί τη συνέχεια της οικογένειας και η δασκάλα ασκεί ένα επάγγελμα που ταιριάζει με τη φύση της γυναίκας, όπως θεωρεί η κοινωνία της εποχής, δηλαδή, την αγάπη για τα παιδιά, την ευαισθησία, την υπομονή της κ.λ.π. Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι η φοίτηση στα Παρθεναγωγεία και Διδασκαλεία προετοιμάζει τα κορίτσια και για το μελλοντικό ρόλο της μητέρας.⁸ Οι δασκάλες, άλλωστε, κατά τον 19ο αιώνα πρέπει να επιλέξουν ανάμεσα στο γάμο ή στη διδασκαλία.⁹ Παρά τις παγιωμένες αντιλήψεις για την ιδιαιτερότητα της γυναικείας φύσης, η πρόσβαση στον εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης δίνει στις γυναίκες τη δυνατότητα κοινωνικής παρουσίας και οικονομικής ανεξαρτησίας.¹⁰

Η κατάσταση με το πέρασμα των χρόνων και μέσα σε κλίμα πολιτικών και πολιτιστικών αλλαγών, ισχυρών πιέσεων και διεκδικήσεων, εξελίσσεται. Με το Διάταγμα της 8ης Σεπτεμβρίου 1914 για την ίδρυση Αστικών Σχολείων, κατοχυρώνεται θεσμικά το δικαίωμα διορισμού των πρώτων καθηγητριών σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Και ενώ η είσοδος των γυναικών εκπαιδευτικών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα ήταν

6 Ζιώγου Καραστεργίου, Σ., (1986), *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1880-1893)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα σελ. 66, 106

7 Ζιώγου-Καραστεργίου Σ., (1999) ό.π. σελ.81

8 Ζιώγου – Καραστεργίου Σ., “Αγωνίστηκα όμως απεγνωσμένα και νίκησα”: Η εξέλιξη της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από την Ελισάβετ Μαρτινέγκου και την Ευανθία Καΐρη ως την Αγγελική Παναγιωτάτου στο Μαραγκουδάκη Ε. (2007)(επιμ), *Εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία: Δοκίμια*, Ιωάννινα στο url: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5005/1428.pdf> (28/06/2015)

9 Ζιώγου-Καραστεργίου,Σ., Η ιστορία των γυναικών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και προοπτικές έρευνας στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζ, Β. (επιμ.) (2008), *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*, ΚΕΘΙ στο http://www.kethi.gr/attachments/146_6_EKPAIDEYTIKOI_FYLO.pdf (28/06/2015) (σελ. 147)

10 Μαγκουδάκη, Ε. Γυναίκες Εκπαιδευτικοί και η Συμμετοχή τους στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζ, Β. (επιμ.) (2008), *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*, ΚΕΘΙ, Αθήνα, στο http://www.kethi.gr/attachments/146_6_EKPAIDEYTIKOI_FYLO.pdf (28/06/2015) (σελ. 205)

περιορισμένη στο τέλος του αιώνα αυτού ο αριθμός των καθηγητριών έχει αυξηθεί τόσο που γίνεται λόγος για “θηλυκοποίηση” του επαγγέλματος, τουλάχιστον σε κάποιες ειδικότητες.¹¹ Το επάγγελμα της εκπαιδευτικού προσήλκυε και προσελκύει τις γυναίκες, καθώς προσφέρει υψηλό κοινωνικό γόητρο και κύρος ανάμεσα στα προσδιορισμένα ως γυναικεία επαγγέλματα. Ταυτόχρονα, οι συνθήκες εργασίας (μονιμότητα, ωράριο εργασίας) επιτρέπουν στις γυναίκες να ανταποκρίνονται επιτυχώς και στο ρόλο τους στην οικογένεια, ως σύζυγοι και μητέρες.¹² Από μια άλλη οπτική, όμως, γίνεται λόγος για υποτίμηση και υποβάθμιση του κοινωνικού γοήτρου και κύρους των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού επαγγέλματος λόγω της επικράτησης των γυναικών στον εκπαιδευτικό εργασιακό χώρο.¹³

Στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί αποτέλεσαν και αποτελούν αντικείμενο συστηματικής μελέτης. Αρκετές από τις μελέτες αυτές αφορούν στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στις έμφυλες διαφοροποιήσεις, οι οποίες απολήγουν σε ανισότητες, στον εργασιακό εκπαιδευτικό χώρο στην Ελλάδα. Μία πρώτη σειρά μελετών για τους εκπαιδευτικούς αφορά στη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού σε άνδρες και γυναίκες και την κατανομή τους στις βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι διαφοροποιήσεις αυτές ως προς το φύλο αφορούν και στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα, στην μελέτη των Σταυρίδου, Σολωμονίδου και Σαχινίδου¹⁴ για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στη μελέτη αυτή υποστηρίζεται ότι οι δασκάλες πλειοψηφούν στις μικρές τάξεις και οι άνδρες στις δύο τελευταίες. Η ερμηνεία για αυτήν την έμφυλη κατανομή του διδακτικού προσωπικού εστιάζει στην κοινωνικά θεωρούμενη καταλληλότητα των γυναικών για την ανατροφή των μικρών παιδιών. Οι δάσκαλοι παρουσιάζονται και αυτοί με παραδοσιακά κοινωνικά αποδεκτά χαρακτηριστικά αφού θεωρείται ότι η διδασκαλία στις μεγαλύτερες τάξεις προάγει το πρότυπο του δασκάλου-πατέρα. Οι Φρειδερίκου και Φολερού¹⁵ υποστηρίζουν ότι η άνιση αυτή κατανομή εργασίας πηγάζει από τις στάσεις και αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν τα κοινωνικά έμφυλα στερεότυπα στο χώρο εργασίας τους, που είχαν λάβει ως μαθητές/τριες λειτουργώντας τώρα οι ίδιοι/ες ως πρότυπο στους δικούς/ές τους μαθητές/τριες. Αντίστοιχα συμπεράσματα προκύπτουν και από την έρευνα της

11 Μαγκουδάκη, Ε. (2001) *Η Σύνθεση του Διδακτικού Προσωπικού και Καταμερισμός Εργασίας με βάση τον παράγοντα Φύλο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1974-1997*, Ιωάννινα, Δωδώνη τόμος Λ', σελ. 10-11

12 Μαγκουδάκη, Ε. (2008) ό.π. σελ.205

13 Μαγκουδάκη, Ε. (2001) ό.π. σελ. 16-17

14 Σταυρίδου, Ε., Σολωμονίδου, Χ. και Σαχινίδου, Ν. (1999) *Συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 29, σ. 169-190. στο Κλαδούχου.Ε. (2005) ό.π.

15 Φρειδερίκου, Α., Φολερού, Φ. (1991). *Οι Δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον, σελ.115

Σαββίδου¹⁶ όπου οι άνδρες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανότεροι να διδάξουν τις μεγαλύτερες τάξεις. Σε έρευνα της Βαρνάβα-Σκούρα¹⁷ οι δασκάλες επιλέγουν μικρότερες τάξεις, επειδή δεν χρειάζεται πολύ προετοιμασία στο σπίτι ενώ οι άνδρες δεν θέλουν τις μικρές τάξεις, επειδή δεν γνωρίζουν την ψυχολογία του παιδιού. Συμπερασματικά, λοιπόν, οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν τα δικά τους στερεότυπα φύλων στις εργασιακές τους επιλογές. Στο ίδιο πλαίσιο κυμαίνεται και η έρευνα των Δαλακούρα και Ζιώγου¹⁸, οι οποίες διερευνούν την επαγγελματική ταυτότητα των γυναικών μελλοντικών εκπαιδευτικών (φοιτήτριες Φιλοσοφικής σχολής). Βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι η επαγγελματική επιλογή των φοιτητριών της έρευνας είναι αποτέλεσμα παραδοσιακών έμφυλων κριτηρίων και συναρτάται άμεσα με το σχεδιασμό και την προοπτική δημιουργίας οικογένειας. Η Μαραγκουδάκη¹⁹ με τη σειρά της διαπιστώνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε πλειοψηφία στο Γυμνάσιο ενώ μειοψηφούν των ανδρών στο Λύκειο και υποστηρίζει ότι αυτή η κατανομή είναι κοινωνικά προσδιορισμένη για τους εξής λόγους. Αρχικά επειδή απαιτείται, συστηματική και πολύωρη προετοιμασία για διδασκαλία στο Λύκειο και αυτό δε συμβαδίζει με τον κοινωνικά παγιωμένο και αποδεκτό ρόλο της γυναίκας στην οικογένεια, σύμφωνα με τον οποίον η γυναίκα έχει υποχρεώσεις και στο σπίτι σε αντίθεση με τον άνδρα. Επίσης, στο Λύκειο συναντώνται συμπεριφορές απειθαρχίας, ανυπακοής και παραβατικότητας σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι στο γυμνάσιο, που είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Υποστηρίζεται, μάλιστα πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο συχνά αποδέκτες αυτών των μορφών συμπεριφοράς λόγω της εικόνας που έχουν σχηματίσει τα παιδιά για το γυναικείο φύλο. Τέλος, στο αναλυτικό πρόγραμμα του Γυμνασίου εμπεριέχονται μαθήματα τα οποία θεωρούνται ως δευτερεύοντα και τα οποία διδάσκονται σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα από γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Μία άλλη σειρά μελετών σχετικά με τη διαφοροποιημένη κατανομή των φύλων μέσα στο εργασιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον αφορά στις ειδικότητες. Από ποσοτικές, κυρίως, μελέτες συμπεραίνεται ότι οι γυναίκες προσεγγίζουν σχεδόν το εκατό τις εκατό της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, υπερτερούν στη διδασκαλία των φιλολογικών και των δευτερευόντων μαθημάτων (καλλιτεχνικά, οικιακή οικονομία), ενώ σύμφωνα με την Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη²⁰ τα

16 Σαββίδου, Τ.(1996), *Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών αναφορικά με τη Διαφοροποίηση των Δύο Φύλων*, Ρόδος

17 Βαρνάβα-Σκούρα, Ε. (1997). Θέματα φύλου και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη δουλειά τους, στο Δεληγιάννη, Β, Ζιώγου Σ. (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη, Βάνιας.(σελ. 91)

18 Ζιώγου-Καραστεργίου Σ., Δαλακούρα, Κ., (2008) Η διάσταση του φύλου στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών: Υποκειμενικότητα, φροντίδα και επαγγελματισμός, στο (επιμ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή), *Εκπαιδευτικοί και Φύλο* Αθήνα, ΚΕΘΙ (σελ.166-183)

19 Μαραγκουδάκη Ε., (2001) ό.π. (σελ. 18-23)

20 Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995) *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική Κοινωνιολογική Ανάλυση*,

θετικά μαθήματα διδάσκοντα, κυρίως, από άντρες. Η Μαραγκουδάκη²¹ επισημαίνει ότι η παραπάνω άνιση κατανομή δημιουργεί ιεραρχική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο φύλων και συμβάλλει στην παγίωση αντιλήψεων που θέλουν τα φύλα να «επιτυγχάνουν» σε διαφορετικά γνωστικά πεδία. Σε αντίστοιχη έρευνα η Κορωναίου²² για εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που διδάσκουν σε Τεχνικά Επαγγελματικά Ιδρύματα (Ι.Ε.Κ.), υποστηρίζει ότι ο διαχωρισμός των μαθημάτων σε “ ανδρικά και γυναικεία” εσωτερικεύεται από τους/τις μαθητές/τριες και επηρεάζει τις εκπαιδευτικές και κατ' επέκταση τις επαγγελματικές τους επιλογές.

Κάποιες άλλες μελέτες αφορούν στην κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών σε θέσεις διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης. Η Παπαναούμ²³ και η Μαραγκουδάκη²⁴ σε συγγενείς μελέτες αναδεικνύουν τα πολύ περιορισμένα ποσοστά γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η Μαραγκουδάκη κάνει, επίσης, την ίδια σχεδόν παρατήρηση για τις Σχολικούς Συμβούλους. Η αριθμός των γυναικών συμβούλων είναι μεγαλύτερος σε σχέση με την εικόνα που παρουσιάζουν στη διοίκηση, όμως, συνεχίζει να είναι περιορισμένος. Η Δαράκη²⁵ θέτει το ζήτημα της ηγεσίας στην εκπαιδευτική διοίκηση και διερευνά τη συγκρότηση πολλαπλών έμφυλων "ταυτοτήτων", μέσα από την καταγραφή και ανάλυση της άσκησης διευθυντικών-ηγετικών καθηκόντων διευθυντών και διευθυντριών σχολικών μονάδων. Ενώ η Τάκη²⁶ μελετά το φαινόμενο της υποεκπροσώπησης των γυναικών στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα η Κανταρτζή²⁷ ερευνήσε τη συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Α/βάθμιας εκπαίδευσης και υποστηρίζει ότι αν όλο και περισσότερες γυναίκες υπήρχαν στα κέντρα λήψης αποφάσεων, όλο και περισσότερα κορίτσια θα ενθαρρύνονταν να ακολουθήσουν το πρότυπο και το μοντέλο της γυναικείας διοίκησης. Οι αιτίες της μειωμένης παρουσίας των γυναικών στη

Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

21 Μαραγκουδάκη, Ε. (2003) Ο Παράγοντας Φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής, στο *Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Αθήνα, ΚΕΘΙ, σελ. 10-74.

22 Κορωναίου, Α., Δημητρούλη, Κ. & Τικταπανίδου, Α. (2003) Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και η Διάσταση του Φύλου, στο *Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Αθήνα, ΚΕΘΙ, σελ. 75-128.

23 Παπαναούμ, Ζ. (1995) *Η Διεύθυνση σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

24 Μαραγκουδάκη, Ε. (1997) Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν, στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, σελ. 258-292.

25 Δαράκη Ελένη, (2007), *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*, Θεσ/νίκη, Επίκεντρο

26 Τάκη Βούλα, (2009), *Έμφυλη Απουσία: Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης ένα εναλλακτικό μοντέλο*, Θεσ/νίκη, Επίκεντρο

27 Κανταρτζή, Ε. (2006) κ.α. ,Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Αβάθμιας Εκπ-σης, στο δικτυακό χώρο http://www.isotita-epeaek.gr/iliko_sxetikes_ereunes/ekpedeusi/Kantarzi_E_H_symmetoxi_ton_dyo_reduce.pdf (28/06/15)

διοικητική ηγεσία ποικίλουν. Η Χατζηπαναγιώτου²⁸ υποστηρίζει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προτιμούν το διδακτικό έργο εξαιτίας των αυξημένων οικογενειακών τους υποχρεώσεων. Η Μαραγκουδάκη συμφωνεί ενώ υποστηρίζει ότι ο αποκλεισμός των γυναικών από θέσεις διοικητικών στελεχών είναι κοινωνικά προσδιορισμένος και για τους ακόλουθους λόγους. Αναφέρεται, αρχικά, στον κυβερνητικό παρεμβατισμό και στην επιλογή διευθυντών με κριτήρια κομματικής επιλογής, που οι γυναίκες μπορεί να μην πληρούν. Υποστηρίζει, έπειτα, ότι σύμφωνα με την κυρίαρχη κοινωνική νοοτροπία οι διοικητικές θέσεις ταυτίζονται με το ανδρικό πρότυπο.²⁹ Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι η υποεκπροσώπηση των γυναικών από διοικητικές θέσεις αποτελεί στοιχείο του κρυφού αναλυτικού προγράμματος μέσω του οποίου περιορίζονται οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των γυναικών. Επίσης, η ίδια υποεκπροσώπηση γυναικών, σύμφωνα με τη Λαπαθιώτη³⁰, Σιάνου Ε.³¹ και Σιάνου Φ.³² συναντάται και στα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών. Ανάμεσα στις μελέτες που έχουν γίνει για τους/τις εκπαιδευτικούς, έχει μελετηθεί από την Καντζάρα³³ το γενικό προφίλ και το κύρος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με το φύλο.

Η παρούσα μελέτη θα κινηθεί σε αδρές γραμμές σε αυτή την τελευταία προβληματική. Συγκεκριμένα, θα αποτυπώσουμε το κοινωνικο-οικονομικό προφίλ των καθηγητών/τριών γαλλικής γλώσσας, μια ειδικότητα η οποία όπως προκύπτει από σχετικές μελέτες είναι σχεδόν απόλυτα γυναικοκρατούμενη. Θα διερευνήσουμε, επίσης, το κύρος που έχουν οι διδάσκοντες/ουσες γαλλικών στο σχολείο. Όντας και η ίδια καθηγήτρια γαλλικής γλώσσας και ύστερα από προσωπικές παρατηρήσεις και απορίες στον επαγγελματικό χώρο του δημόσιου σχολείου, θέλησα να δώσω μία απάντηση σχετικά με τη θέση του/της εκπαιδευτικού γαλλικής γλώσσας στο χώρο αυτό. Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης μιλούν για αναπαραγωγή ανισοτήτων στο σχολικό πλαίσιο. Η διαπίστωση αυτή γίνεται φανερή και στην κατανομή των ειδικοτήτων ανά φύλο και στο σεβασμό που χαίρουν οι εκπαιδευτικοί “κύριων” ή “δευτερευόντων” μαθημάτων. Ποια είναι η θέση

28 Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997), Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου, στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, σελ. 293-302.

29 Μαραγκουδάκη Ε., (2001) ό.π. (σελ. 31)

30 Λαπαθιώτη, Ε. (1991). *Συνδικαλιστικές πρακτικές και γυναίκα εκπαιδευτικός*. Εκπαιδευτική Κοινότητα

31 Σιάνου, Ε. (1997β) Επαγγελματισμός και Φύλο: το παράδειγμα των εκπαιδευτικών, στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, σελ. 213-226.

32 Σιάνου, Φ. (1998), Συνδικαλιστικό Κίνημα και Ισότητα, στο Εκπαίδευση και Φύλο, Νέες Τεχνολογίες, Πρακτικά Συνεδρίου, Γενική Γραμματεία Ισότητας, ΚΕΘΙ, σελ. 187-193.

33 Καντζάρα, Β., (2007), Κερδίζοντας σεβασμό και εκτίμηση: φύλο και κύρος στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο συλλογικό τόμο Μαραγκουδάκη Ε. (επιστημον. υπεύθυνη), *Δοκίμια. Εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία*, (υπό έκδοση), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα ΦΠΨ, σελ. 43-61 και Καντζάρα, Β., (2000) *An act of Defiance, an act of Honour: Gender and Professional Prestige among Teachers in Secondary Education in Greece*, (μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή)

και ποιο το κύρος που χαίρουν οι καθηγητές/τριες γαλλικής γλώσσας στον εκπαιδευτικό εργασιακό τους χώρο; Σχετίζεται με το κοινωνικό και μορφωτικό τους προφίλ;

Με την παρούσα μελέτη προσπαθούμε να διερευνήσουμε τη σχέση μεταξύ κοινωνικών και μορφωτικών χαρακτηριστικών των καθηγητών/τριών γαλλικής γλώσσας με τη θέση αυτών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιχειρούμε, δηλαδή, να διαπιστώσουμε, εάν το κοινωνικό, πολιτισμικό και μορφωτικό υπόβαθρο αυτών των εκπαιδευτικών συμβάλει στο να χαίρουν συγκεκριμένης εκτίμησης στον επαγγελματικό τους χώρο.

Αρχικά και πριν να ασχοληθούμε με τους/τις ίδιους/ες εκπαιδευτικούς γαλλικής κρίναμε εξίσου σημαντικό να μελετήσουμε το διδακτικό τους αντικείμενο, δηλαδή τη γαλλική γλώσσα, και τη σημασία του μαθήματος στην ελληνική εκπαίδευση και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα. Αναρωτηθήκαμε, επομένως, για την ιστορία της διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας στην Ελλάδα: πότε εισάγεται το μάθημα των γαλλικών στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση και υπό ποιες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες; Ποια η θέση του μαθήματος των γαλλικών στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε ποιους/ες μαθητές/τριες απευθύνεται; Ποιος είναι ο στόχος της διδασκαλίας του μαθήματος των γαλλικών; Ποιοι/ες είναι οι διδάσκοντες/ουσες της γαλλικής γλώσσας και ποια τα απαιτούμενα προσόντα για την άσκηση του επαγγέλματος; Ποια η σχέση της διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας με την ιστορία της γυναικείας εκπαίδευσης; Ποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί φορείς για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας υπάρχουν και λειτουργούν στην Ελλάδα; Ποιες άλλες ξένες γλώσσες διδάσκονται στο δημόσιο σχολείο; Δεδομένου ότι το μάθημα της γαλλικής εντάσσεται στην ελληνική εκπαίδευση το 1836 και η διδασκαλία της εντοπίζεται για περίπου δύο αιώνες συνεχόμενα, τα παραπάνω ερωτήματα τίθενται διαχρονικά σε τρεις χρονικές περιόδους: α) 19αίωνας, β) το πρώτο μισό του 20ου αιώνα, γ) τέλος Β' Παγκοσμίου Πολέμου έως σήμερα.

Για την εκπόνηση **του πρώτου μέρους** της μελέτης μας, δηλαδή την ιστορία της γαλλικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηριχθήκαμε, βασικά, στις διδακτορικές διατριβές των Χοϊδά και Σδούγκα, μελέτες για την ιστορία της γαλλικής γλώσσας στην Ελλάδα από τη σύσταση του Ελληνικού κράτους έως τα μέσα του 19ου αιώνα. Σημαντικές πληροφορίες βρήκαμε ανατρέχοντας στην Ιστορία της Ελληνικής Γυναικείας Εκπαίδευσης, καθώς και στο έργο του Χαρ. Χαρίτου για τη Σχολή Καλογραιών του Βόλου και το Παρθεναγωγείο του Βόλου. Όσον αφορά στη νεότερη ιστορία ανατρέξαμε σε ΦΕΚ για την εκπαίδευση, σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και υπουργικές εγκυκλίους, ενώ προσπαθήσαμε να πλαισιώσουμε τις αποφάσεις αυτές με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό και πολιτισμικό κλίμα της εποχής καθώς και τις Λευκές Βίβλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στη συνέχεια, η έρευνα μας επικεντρώνεται στους/στις ίδιους/ες εκπαιδευτικούς γαλλικής γλώσσας. Ποιοι είναι οι παράγοντες που διαμορφώνουν το κύρος των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο; Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στο κύρος και στο φύλο των εκπαιδευτικών; Ποια είναι τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών γαλλικής και εάν συμβάλλουν στην ανάδειξη του κύρους τους στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον; Υπάρχει συνεχές ενδιαφέρον για επιμόρφωση των εν λόγω εκπαιδευτικών για το αντικείμενο τους και ευρύτερα για την εκπαίδευση; Σχετίζεται η επαγγελματική τους εμπειρία με την απονομή κύρους; Ποια είναι η σχέση τους με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας: μαθητές/τριες, συναδέλφους, γονείς; Συμβάλει η παραπάνω σχέση στην ενίσχυση του γοήτρου τους στον εκπαιδευτικό εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών γαλλικής;

Για να μπορέσουμε να απαντήσουμε σε αυτά τα ερωτήματα **στο δεύτερο μέρος** της εργασίας αναπτύσσουμε το θεωρητικό πλαίσιο που στήριξε την εμπειρική μας έρευνα. Σύμφωνα με την Κυριαζή³⁴, βασικό σημείο της κοινωνιολογικής έρευνας είναι η σύνδεση του εμπειρικού υλικού με τις θεωρητικές ιδέες για το κοινωνικό γίνεσθαι. Βασιστήκαμε, λοιπόν στις θεωρίες του Bourdieu για το κοινωνικό κεφάλαιο (σχέσεις, κοινωνικά δίκτυα), το πολιτισμικό ή μορφωτικό κεφάλαιο (αποκτημένες γνώσεις δεξιότητες, παιδεία) και το συμβολικό κεφάλαιο (κύρος). Το σύνολο της θεωρίας του αντιμετωπίζει τα κοινωνικά γεγονότα ως σχέσεις αλληλοπροσδιοριστικές, όχι απαραίτητα ανάμεσα σε άτομα ή πράγματα αλλά σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε δομές και υποκείμενα, σε πεδία. Ένα πεδίο μπορεί να είναι το σχολείο σαν δομή που διέπεται από κανόνες και αλληλεπιδρά με τα υποκείμενα. Τα υποκείμενα στην παρούσα έρευνα είναι οι εκπαιδευτικοί γαλλικής που αλληλεπιδρούν με τους σημαντικούς τρίτους (διευθυντές/τριες, συναδέλφους/ισσες, γονείς, μαθητές/τριες) και που είναι και αυτοί μέρος του ευρύτερου πεδίου. Οι σχέσεις μέσα στο πεδίο καθορίζονται από τα κεφάλαια των υποκειμένων, αλλά και το ίδιο το πεδίο μπορεί να συμβάλει στην αύξηση ή τη μείωση του συμβολικού κεφαλαίου των υποκειμένων (πχ. Κύρος)

Η μελέτη και η έρευνα αναφορικά με το κύρος και τη θέση των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η διδακτορική διατριβή της Κατζάρα η οποία μελετά το φύλο και το επαγγελματικό κύρος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης διατριβής διερευνήθηκε το κύρος σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών, το φύλο τους, την οικογενειακή τους κατάσταση αλλά και μέσα από την επαγγελματική τους καταξίωση και τις σχέσεις τους με τα άλλα μέλη του εκπαιδευτικού εργασιακού περιβάλλοντος. Η εν λόγω διατριβή στάθηκε πλοηγός για

34 Κυριαζή, Ν. (2003), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα : Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

την κατασκευή των εργαλείων της δικής μας έρευνας., δηλαδή του ερωτηματολογίου. Στηριχθήκαμε στη θεωρία, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν δύο οδοί που οδηγούν στο κύρος η απόδοση (εγγενή χαρακτηριστικά όπως ηλικία, φύλο κ.ά) και η επίτευξη (επίκτητα χαρακτηριστικά, όπως επάγγελμα, επίπεδο εκπαίδευσης κ.ά), καθώς και στη θεωρία που βλέπει το κύρος ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα υποκείμενα και στους σημαντικούς τρίτους. Ως εκ τούτου, στο πρώτο μέρος της έρευνας προσπαθούμε να διερευνήσουμε τα εγγενή χαρακτηριστικά, στο δεύτερο τα επίκτητα και στο τρίτο θα δούμε πως το κύρος αποδίδεται ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα υποκείμενα και στους σημαντικούς τρίτους.

Το **τρίτο μέρος** της εργασίας περιλαμβάνει την εμπειρική έρευνα. Πρόκειται για μια έρευνα που διεξήχθη με την διανομή ερωτηματολογίων προς τα υποκείμενα της έρευνας, τους καθηγητές/τριες γαλλικής γλώσσας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ήπειρο κατά το σχολικό έτος 2009-2010. Η έρευνα στηρίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο που αναφέραμε παραπάνω, το οποίο κρίναμε ως το πλέον κατάλληλο για το σκοπό της παρούσας μελέτης που είναι η διερεύνηση της θέσης και του κύρους των καθηγητών/τριων γαλλικής γλώσσας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ήπειρο. Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι η διάσταση του κύρους διερευνήθηκε εδώ μερικώς. Διερευνήθηκαν μόνο οι προσλαμβανουσες των ίδιων των καθηγητών/τριών γαλλικής γλώσσας, που πήραν μέρος στην έρευνα. Δηλαδή, μας ενδιαφέρει εδώ να περιγράψουμε τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι/ες οι καθηγητές/τριες εισπράττουν από τους σημαντικούς άλλους (συναδέρφους, γονείς, μαθητές/τριες), εκτίμηση για τη σημαντικότητα του έργου τους. Εξυπακούεται ότι μια πλήρης διερεύνηση του κύρους των εκπαιδευτικών γαλλικής γλώσσας θα έπρεπε να συνεξετάσει τη γνώμη των σημαντικών άλλων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί γαλλικής γλώσσας αλληλεπιδρούν στην καθημερινή τους εργασία. Αυτό, όμως, υπερβαίνει τα όρια της παρούσας μελέτης.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η παρούσα μελέτη που αφορά στην διερεύνηση της θέσης και του κύρους των εκπαιδευτικών γαλλικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση Ηπείρου διαρθρώνεται στα ακόλουθα τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος η ιστορική αναδρομή για την πορεία της γαλλικής γλώσσας στην εκπαίδευση στην Ελλάδα αποσκοπεί να μας δώσει απαντήσεις για τη σημασία του μαθήματος γαλλικών στην ελληνική εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην ελληνική κοινωνία. Στο δεύτερο μέρος της μελέτης παρουσιάζονται οι θεωρητικές παραδοχές που στηρίζουν την εμπειρική έρευνα καθώς και ο στόχος και η μεθοδολογία της έρευνας. Το τρίτο μέρος, τέλος, περιλαμβάνει τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Με την ολοκλήρωση της παραπάνω μελέτης θα ήθελα να ευχαριστήσω, ιδιαίτερα, την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας διπλωματικής εργασίας

κυρία Ελένη Μαραγκουδάκη. Το ενδιαφέρον της, η καθοδήγηση της και οι εύστοχες υποδείξεις της συνέβαλαν καθοριστικά στην εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά και τα υπόλοιπα μέλη της εξεταστικής τριμελούς επιτροπής, τον κύριο Θεοχάρη Αθανασιάδη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Φ.Π.Ψ. Ιωαννίνων και την κυρία Ελένη Σιάνου-Κύργιου, Καθηγήτρια του Τμήματος Φ.Π.Ψ. Ιωαννίνων. Ακόμη, ευχαριστίες οφείλω στην κυρία Χάιδω Νάτση, Σχολική Σύμβουλο της Γαλλικής Γλώσσας στην Περιφέρεια Ηπείρου και Ιονίων Νήσων, για την συμβολή της στη συγκέντρωση του υλικού της έρευνας και σε κάθε εκπαιδευτικό γαλλικής ξεχωριστά που αφιέρωσε το χρόνο του/της και δέχτηκε να συμμετάσχει στην παρούσα έρευνα. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους οικείους μου για την διαρκή συμπαράσταση, το ενδιαφέρον και την υποστήριξη που μου προσέφεραν σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Καλή Ανάγνωση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. Η Ιστορία της Γαλλικής Γλώσσας στην Ελληνική Εκπαίδευση

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούμε στα πολιτικά και κοινωνικά εκείνα γεγονότα που συνέβαλαν στην ένταξη της διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας και του γαλλικού πολιτισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τη σύσταση του Ελληνικού κράτους μέχρι τις μέρες μας. Θα προσεγγίσουμε τη διάδοση της γαλλικής γλώσσας μέσα από την πορεία της στο δημόσιο σχολείο καθώς και μέσα από τα ιδιωτικά γαλλικά εκπαιδευτικά ιδρύματα θρησκευτικής ή λαϊκής παιδείας που λειτούργησαν και συνεχίζουν να λειτουργούν στη χώρα μας. Η ιστορική αυτή ανασκόπηση θα μας επιτρέψει να δούμε, διαχρονικά, τη σημασία της γαλλικής γλώσσας στην ελληνική κοινωνία και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

1.1 Η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας κατά τον 19ο αιώνα

Ξεκινώντας μια ιστορική ανασκόπηση, βασισμένη σε μελέτες σχετικά με την ένταξη της διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, βρισκόμαστε μπροστά στο πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα³⁵ της θεσμοθετημένης Μέσης Εκπαίδευσης, του 1836, όπου προβλέπεται για πρώτη φορά επίσημα η διδασκαλία του μαθήματος των γαλλικών στα Ελληνικά Σχολεία και Γυμνάσια του νεοσύστατου ελεύθερου ελληνικού κράτους.³⁶ Παράλληλα στις σχετικές μελέτες, καταγράφονται οι λόγοι που συνετέλεσαν, ώστε τα γαλλικά να αποτελούν την πρώτη νεότερη ξένη γλώσσα στο πρόγραμμα των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης, μια θέση μάλιστα που διατηρούν αδιάκοπα μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα. Και οι λόγοι αυτοί είναι οι ακόλουθοι επτά:³⁷

Ένα βασικό λόγο στην εισαγωγή της γαλλικής γλώσσας στα σχολεία του ελεύθερου ελληνικού κράτους κατά τον 19^ο αιώνα αποτελεί η **ευρωπαϊκή εκπαιδευτική επιρροή**. Από τα μέσα του 18ου αιώνα οι σχέσεις με τη Γαλλία, όπου ο Διαφωτισμός βρίσκεται στο αποκορύφωμά του, έχει ως αποτέλεσμα να διαμορφωθεί ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός και ο υπόδουλος ελληνισμός να προσανατολίζεται όλο και περισσότερο προς τη γαλλική παιδεία και τα γαλλικά πρότυπα. Η πλειοψηφία των Ελλήνων λογίων της εποχής υποστηρίζει θερμά την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας και την επαφή με τη γαλλική παιδεία. Ο Αδαμάντιος Κοραής μάλιστα, ο σημαντικότερος εκπρόσωπος του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, θεωρεί στερημένο «*ανατροφής*

35 Πρόκειται για το Διάταγμα της 31ης Δεκεμβρίου του 1836 «*Περί του κανονισμού των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων*». (ΦΕΚ 87/31-12-1836)

36 Χοϊδά Κ., (2003) *Το μάθημα των Γαλλικών στα Ελληνικά Σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης του ελεύθερου κράτους και του έξω ελληνισμού κατά τον 19ο αιώνα*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη, σελ. 39

37 Χοϊδά Κ., (2003), ό.π. σελ.43-50

ελευθερίου» όποιοι δε γνωρίζει τη γαλλική.³⁸ Έτσι, μετά την Επανάσταση του 1821, όλοι οι Έλληνες της διανόησης που διαμόρφωσαν το σκηνικό της Παιδείας κατά την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού εγκαθίστανται στο ελεύθερο ελληνικό κράτος και συνεχίζουν να συμβάλλουν, πρωτοστατώντας, στη διαμόρφωση της πνευματικής κίνησης του τόπου. Τόσο η επιρροή των Φαναριωτών και των λογίων όσο και το αίτημα της νέας αστικής τάξης των εμπόρων και ναυτικών, οι οποίοι έχουν επισημάνει την επιτακτική ανάγκη της εκμάθησης της Γαλλικής, επηρεάζουν την τελική απόφαση της εισαγωγής της διδασκαλίας των γαλλικών στα Προγράμματα των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης. Οι συγκεκριμένοι λόγιοι εκτός από την πνευματική υπεροχή τους, διαθέτουν και την πολιτική και κοινωνική δύναμη που συντελεί στην «επιβολή» των ιδεών τους στην οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κατά τον 19ο αιώνα.³⁹

Ένας άλλος σημαντικός λόγος για την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας είναι η ανάγκη για **γλωσσική επικοινωνία** με άλλα ευρωπαϊκά κράτη αλλά και μέσα στο νεοσύστατο Ελληνικό Κράτος. Και αυτό γιατί μετά την έλευση του Καποδίστρια και την προσπάθεια αναγνώρισης του ελληνικού κράτους ως ισοτίμου μεταξύ των άλλων ευρωπαϊκών κρατών απαιτείται η ανάπτυξη διπλωματικών σχέσεων με τις κυβερνήσεις τους. Η διπλωματική αλληλογραφία διεξάγεται στα γαλλικά ενώ ο Καποδίστριας συντάσσει τις διπλωματικές, διοικητικές αλλά και ιδιωτικές επιστολές του στα γαλλικά. Τα άτομα που στελεχώνουν τις διοικητικές υπηρεσίες πρέπει να γνωρίζουν τη διεθνή αυτή γλώσσα. Έτσι, η ένταξη της διδασκαλίας του μαθήματος των γαλλικών στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη. Αργότερα, μετά την άφιξη του Όθωνα⁴⁰ στην Ελλάδα η «επικοινωνία» μεταξύ του «παλατιού» και των Ελλήνων της Αυλής, τον πρώτο καιρό τουλάχιστον, γίνεται στα γαλλικά αφού ούτε ο βασιλιάς ούτε ο περίγυρος του μιλούσαν την ελληνική γλώσσα επαρκώς.⁴¹

Η ανάγκη για την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας, ακόμη, συνδέεται άμεσα και με τις ανάγκες της εποχής για **το εμπόριο και τις συναλλαγές**. Τα Γαλλικά θεωρούνται ως επιβεβλημένο εφόδιο για όσους σκοπεύουν να απασχοληθούν στον εμπορικό τομέα. Οι πολυπληθείς τάξεις των εμπόρων, των ναυτικών και των χρηματιστών που συναλλάσσονται και επικοινωνούν με άλλες ευρωπαϊκές χώρες μεριμνούν για την δυνατότητα εκμάθησης της γαλλικής στους νέους, που έχουν

38 Κοραή, Αδ., *Άτακτα*, τ. Β', Προλεγόμενα Διάλογος, εν Παρισίοις 1829, σ. 90., στο Χοϊδά Κ. , (2003), ό.π. σελ. 13

39 Χοϊδά Κ. , (2003), ό.π. σελ.43

40 Το βαναρικό κράτος και η γραφειοκρατία του όφειλαν την ύπαρξη τους στην πολιτική του Ναπολέοντα. Έτσι, οι πρώτοι ανώτατοι αξιωματούχοι που οργάνωσαν το κρατικό σύστημα στην Ελλάδα των Βαναρών, είχαν ανατραφεί με τις Ναπολεόντειες αντιλήψεις για ισχυρό,συγκεντρωτικό και φιλελεύθερο κράτος. Κατά έμμεσο, λοιπόν, τρόπο οι ιδεολογικές και πολιτικοοργανωτικές επιπτώσεις της Γαλλικής Επανάστασης διείσδυσαν στην Ελλάδα, όχι μόνο μέσα από τη "φορτισμένη" αστική τάξη αλλά και από την πρώτη βαναρική γραφειοκρατία εισάγοντας αυτομάτως τις βαναρικές θεσμικές μορφές που στηρίζονταν στις ναπολεόντειες αρχές. (στο Σδούγκα, Φ.(1991) *Η Μεθοδολογία της διδασκαλίας της Γαλλικής Γλώσσας στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση μέχρι το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο*, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (σελ. 25)

41 Χοϊδά Κ. , (2003), ό.π. σελ.44

την πρόθεση να ακολουθήσουν το επάγγελμα του πατέρα τους. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των μαθητών του Γυμνασίου της Σύρου και του Ναυπλίου, όπου το ενδιαφέρον των γονέων γίνεται απαίτηση προς το κράτος και τα γαλλικά εισάγονται στο Γυμνάσιο. Έτσι, η αναγκαιότητα των γαλλικών στον εμπορικό και χρηματιστηριακό τομέα θεωρείται επιβεβλημένη σε όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα και στον Έξω Ελληνισμό, όπου ιδρύονται σχολεία στα οποία τα Εμπορικά Μαθήματα και τα γαλλικά αποτελούν τα πρωτεύοντα μαθήματα.⁴²

Ένας τέταρτος λόγος είναι ότι η γαλλική γλώσσα αποτελεί **μέσο προσέγγισης μιας πλούσιας βιβλιογραφίας**. Πρώτοι οι Γάλλοι μετέφρασαν και απέδωσαν στα γαλλικά, επιστημονικά συγγράμματα γραμμένα στα Λατινικά. Με τον τρόπο αυτό η γαλλική γλώσσα κατέστησε προσιτές στο ευρύτερο κοινό, τις επιστημονικές και φιλοσοφικές γνώσεις στις οποίες είχαν πρόσβαση μόνο όσοι γνώριζαν τη Λατινική. Έτσι, το μάθημα των γαλλικών γίνεται αναγκαίο μάθημα για τα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης και κυρίως των Γυμνασίων, επιδίωξη των οποίων, μεταξύ των άλλων, είναι η προετοιμασία για το Πανεπιστήμιο και η απόκτηση εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων μέσω της μελέτης της ευρωπαϊκής βιβλιογραφίας.⁴³

Ένα άλλο κριτήριο για την επιλογή της γαλλικής, ως ξένης γλώσσας, ήταν η ίδια **η γλώσσα ως γλωσσικό σύστημα**. Η γαλλική γλώσσα διακρίνεται για την σαφήνεια και την ευελιξία της, τον πλούτο της, ακόμη και στο λεξιλόγιο του απλού λαού. Η άκαμπτη δομή των γαλλικών συντείνει στην ταχεία κατανόηση και αντίληψη του περιεχόμενου της φράσης. Ο Ι. Πανταζίδης⁴⁴ αιτιολογώντας την επιλογή της εισαγωγής του μαθήματος των γαλλικών στη Μέση Εκπαίδευση αναγνωρίζει πως η ποικιλία, η ακρίβεια, η διαύγεια των γραμματικών τύπων, ο πλούτος και η σαφήνεια της σύνταξης έπαιξαν καθοριστικό ρόλο για την ένταξη της στα Προγράμματα σπουδών. Υποστηρίζει ότι τα γαλλικά προσφέρονται ως μέσο διανοητικής ανάπτυξης, ως εργαλείο άσκησης του μυαλού για την κατανόηση των γλωσσικών κανόνων της μητρικής γλώσσας, της νεώτερης αλλά και της Αρχαίας Ελληνικής.⁴⁵

Ένας άλλος σημαντικός λόγος της εισαγωγής των γαλλικών στην ελληνική εκπαίδευση είναι ότι η γνώση της γαλλικής γλώσσας αποτελεί **κοινωνικό εφόδιο**. Η ευχέρεια στη χρήση των γαλλικών είναι ένδειξη υψηλής κοινωνικής τάξης. Τα γαλλικά αποτελούν τη βασική διαφορά μεταξύ μορφωμένων, καλλιεργημένων και μη, πολιτών, μεταξύ ανώτερης και κατώτερης τάξης. Όσοι αποβλέπουν στην «καθωσπρέπεια» γράφουν στα γαλλικά. Μέχρι το 1837, έτος που η

42 Χοϊδά Κ. , (2003), ό.π. σελ.45

43 Χοϊδά Κ. , (2003), ό.π. σελ.46

44 Ο Ι. Πανταζίδης, καθηγητής της ελληνικής φιλολογίας, διετέλεσε διευθυντής του Παιδαγωγικού Φροντιστηρίου και καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ήταν, επίσης, διευθυντής της Εθνικής Βιβλιοθήκης μέχρι το 1875 και υπήρξε σύμβουλος της Αρχαιολογικής Εταιρίας.

45 Χοϊδά Κ. , (2003), ό.π. σελ.47

διδασκαλία της Γαλλικής εισάγεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η εκμάθηση της Γαλλικής, που θεωρείται ως επιβεβλημένη αναγκαιότητα, γίνεται είτε στα ιδιωτικά σχολεία είτε στο σπίτι με οικοδιδασκάλους. Τα δίδακτρα είναι υψηλά γεγονός που αποκλείει τις ασθενέστερες οικονομικά τάξεις από την εκμάθηση της γλώσσας. Η σύνδεση της γαλλικής με την κοινωνική τάξη φαίνεται καθαρότερα και από τα Προγράμματα των Παρθεναγωγείων. Ο Υπουργός Παιδείας Ν. Θεοτόκης στην αιτιολογική του έκθεση για το νομοσχέδιο «Περί της ιδρύσεως ανωτέρων Παρθεναγωγείων» συνδέει ξεκάθαρα τη μόρφωση των παιδιών με την κοινωνική τάξη των οικογενειών τους. Ο Θεοτόκης υποστηρίζει πως η κοινωνική θέση των κοριτσιών που ανήκουν στη μεσαία αστική τάξη απαιτεί ανώτερη μόρφωση, ώστε να διευκολυνθεί ο ανάλογος ως προς την κοινωνική θέση γάμος αυτών. Συνεπώς, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση των κοριτσιών προετοιμάζει από τη μία τις μελλοντικές δασκάλες, από την άλλη τις κοπέλες για το ρόλο της «οικοδέσποινας». Οι αυξημένες ώρες των γαλλικών, σε αντίθεση με την απουσία τους από τα Διδασκαλεία Αρρένων είναι ενδεικτικό στοιχείο για το είδος της εκπαίδευσης που παρέχουν. Ωστόσο, η ανώτερη αυτή εκπαίδευση, μέχρι το 1888 είναι ιδιωτική, με δίδακτρα υψηλά, γεγονός που αποτελεί προνόμιο μόνο για τα κορίτσια των οποίων οι οικογένειες μπορούν να επωμισθούν το υψηλό κόστος των διδασκτρών των σχολείων, δηλαδή της ανώτερης κοινωνικής τάξης.⁴⁶

Τέλος, το Πατριαρχείο στηρίζει την ίδρυση, Ελληνικών Σχολείων, Γυμνασίων, Λυκείων και Παρθεναγωγείων, όπου θα διδάσκονταν οι ξένες γλώσσες και μάλιστα η γαλλική. Οι λόγοι δεν είναι άλλοι παρά θρησκευτικοί και αφορούν στον **φόβο για προσηλυτισμό**⁴⁷. Μέχρι τότε προκειμένου να διδαχθούν την γαλλική γλώσσα, οι Έλληνες ορθόδοξοι χριστιανοί απευθύνονταν σε ξένα ιδρύματα, κυρίως ιδρυμένα από Γάλλους Ιησουίτες, όπου διδάσκονταν τα γαλλικά από Γάλλους δασκάλους και κληρικούς. Τα δίδακτρα ήταν προσιτά και τα εγχειρίδια παρέχονταν δωρεάν.⁴⁸

Οι λόγοι που συντελούν στην ένταξη του μαθήματος των γαλλικών στα Αναλυτικά Προγράμματα του 1836 οριοθετούν και τους βασικούς στόχους της διδασκαλίας του μαθήματος κατά τον 19ο αιώνα.

46 Χοϊδά Κ. , (2003), ό.π. σελ.48-49

47 Στο Ανώτατο Παρθεναγωγείο του Βόλου ο Σαράτσης προτείνει «ηλαττωμένη» διδασκαλία των αρχαίων, άφθονη νέα ελληνική γλώσσα και φιλολογία, γαλλικά. Πίστευε ότι η σωστή διδασκαλία της γαλλικής θα μπορούσε να προσελκύσει κορίτσια που ως τότε φοιτούσαν σε ξένα σχολεία, τα όποια κατά τη γνώμη του ασκούσαν θρησκευτικό και κοινωνικό προσηλυτισμό.(Στο Μπακαλάκη,Α, Ελεγκίτου Ε. (1987) Η Εκπαίδευση “Εις τα του Οίκου” και τα Γυναικεία Καθήκοντα: από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, Ιστορικό Αρχείο της Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα (σελ. 159)

48 Χοϊδά Κ. , (2003), ό.π. σελ.49

1.1.1 Τα γαλλικά στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

Η Κονδυλία Χοϊδά στη διδακτορική της διατριβή μελέτησε τα Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα σπουδών κατά το 19ο αιώνα θέλοντας να εντοπίσει πληροφορίες για τον ιδεολογικό προσανατολισμό της πολιτείας όσον αφορά στη σχολική γνώση και στην παιδαγωγική πρακτική. Βασική θεωρητική παραδοχή της μελέτης της είναι ότι η μελέτη του Ωρολογίου Προγράμματος παρέχει ένα τυπικό τεκμήριο ιεράρχησης των διδασκομένων μαθημάτων με βάση το χρόνο που διατίθεται για κάθε μάθημα. Οι ώρες, δηλαδή, που διατίθενται για την διδασκαλία των μαθημάτων αναδεικνύουν τόσο τον προσανατολισμό των σπουδών και της μόρφωσης που επιδιώκει η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική όσο και τον σκοπό και τον ρόλο της διδασκαλίας του κάθε μαθήματος.

Ο Χαράλαμπος Νούτσος στη μελέτη του για τα Προγράμματα Σπουδών και των Κοινωνικό Έλεγχο από το 1931-1973 επισημαίνει πως *“Η μορφή οργάνωσης του σχολικού προγράμματος αποτελεί κοινωνικό γεγονός, άρα η διαφοροποίηση της οργάνωσης της σχολικής γνώσης είναι συνάρτηση της διαφοροποίησης του κοινωνικού ελέγχου που ασκείται χάρη σ' αυτή την οργάνωση”* και συνεχίζει διαπιστώνοντας πως *“Η ιεράρχηση και η κατανομή της σχολικής γνώσης στο πρόγραμμα πρέπει να εξετάζονται κάθε φορά από την άποψη της συγκεκριμένης κοινωνικής σκοπιμότητας που εξυπηρετεί αυτή ή η άλλη οργανωτική μορφή της σχολικής γνώσης.”*⁴⁹ Έτσι, η συνεχής παρουσία του μαθήματος των Γαλλικών σε όλα τα Αναλυτικά Προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης του 19ου αιώνα και η κατοχή πρωτεύουσας θέσης στην ιεραρχία της σχολικής γνώσης μέσα από τα Ωρολόγια Προγράμματα αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα που απέδιδαν στο συγκεκριμένο μάθημα, λόγω του κοινωνικού ρόλου που κατείχε τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.⁵⁰

Οι διαπιστώσεις από τη μελέτη των Ωρολογίων Προγραμμάτων των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων του ελληνικού κράτους, σύμφωνα με την Χοϊδά, είναι πως σε όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα το μάθημα των Γαλλικών καταλαμβάνει την τρίτη θέση στην ιεράρχηση των μαθημάτων της Μέσης Εκπαίδευσης με βάση το χρόνο διδασκαλίας τους. Το γεγονός αυτό δείχνει τη μεγάλη βαρύτητα που απέδιδε το κράτος για το μάθημα αντανakλώντας τους στόχους που είχαν τεθεί από την Πολιτεία. Φαίνεται, λοιπόν, από την ανάγνωση του αναλυτικού προγράμματος του Ελληνικού Σχολείου πως στόχος της διδασκαλίας του μαθήματος των Γαλλικών ήταν, κυρίως, η εκμάθηση των κανόνων προφοράς και γραμματικής. Παράλληλα, αφιερωνόταν σημαντικός χρόνος για αποστήθιση «ηθικών» λέξεων και φράσεων καθώς και στην ανάγνωση και στην ερμηνεία

49 Νούτσος Χ. (1979) *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*, Θεμέλιο, Αθήνα σελ.300

50 Χοϊδά Κ., (2003), ό.π. σελ. 51

μικρών διηγημάτων προς εξάσκηση και για εφαρμογή των πιο πάνω κανόνων. Επομένως, η εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας έχει διπλό όφελος. Από τη μία αποτελεί εφόδιο για σπουδές ανώτατου επιπέδου και για εξειδίκευση, από την άλλη συμβάλλει καθοριστικά στην ηθική διαπαιδαγώγηση των μελλοντικών πολιτών.⁵¹ Γίνεται φανερό, λοιπόν, πως η σημαντικότητα του μαθήματος των Γαλλικών οφείλεται στο γεγονός ότι η διδασκαλία του εμπίπτει στο γενικότερο πλαίσιο του διαπλαστικού χαρακτήρα της Αγωγής ενώ παράλληλα αναγνωρίζεται η πρακτική αξία του στον κοινωνικό βίο.⁵²

1.1.2 Σχολεία Αρρένων και το μάθημα των γαλλικών

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτουργεί ως εφελκυστικό κοινωνικής κοινωνικότητας και ως προϋπόθεση της μετάπλασης μιας σημαντικής μερίδας της ελληνικής νεολαίας σε δυνάμει και εν ενεργεία αστούς. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση των αγοριών, λοιπόν, στοχεύει κατά κύριο λόγο στην επαγγελματική ενσωμάτωση των σπουδαστών της στο κοινωνικό σώμα, αναπαράγοντας την κυρίαρχη ιδεολογία και παρασκευάζοντας πληθώρα σχετικά μορφωμένου ανθρώπινου δυναμικού για να στελεχώσει το υπαλληλικό δίκτυο της χώρας και το επιχειρηματικό δυναμικό των πόλεων.⁵³

Το 1886 αρχίζει να λειτουργεί το **Βαρβάκειο Λύκειο** του οποίου σκοπός, όπως ορίζει το Βασιλικό Διάταγμα, είναι η *«ανάπτυξις και η μόρφωσις της διανοίας των εις αυτό φοιτώντων μαθητών, η ηθική αγωγή αυτών, και ειδικώς η προπαιδευσις προς αυτάρκη σπουδήν των θετικών επιστημών»*.⁵⁴ Στα δεκατέσσερα χρόνια λειτουργίας του Βαρβακείου Λυκείου κατά τον 19ο αιώνα, η Γαλλική κατέχει σταθερά τη δεύτερη θέση στην ιεράρχηση των μαθημάτων στα τρία προγράμματα που δημοσιεύτηκαν. Τα Γαλλικά θεωρούνται ένα από τα σημαντικότερα μαθήματα του Λυκείου καθώς καλύπτουν κατά μέσο όρο το 14% περίπου, όσο και τα Μαθηματικά, του συνολικού εβδομαδιαίου χρόνου διδασκαλίας έναντι του 29% των Αρχαίων Ελληνικών. Στις τρεις τελευταίες τάξεις του Λυκείου η διδασκαλία των μαθημάτων γίνεται στα Γαλλικά γεγονός που συνιστά σημαντική καινοτομία του, ενώ παράλληλα αποδεικνύει τη βαρύνουσα σημασία που έχει το μάθημα των γαλλικών. Θα πρέπει ακόμη να τονιστεί ότι όσοι από τους απόφοιτους του Βαρβακείου ήθελαν να εισαχθούν στη Στρατιωτική σχολή των Ευελπίδων ή στη Σχολή των

51 Ο Υπουργός Δ. Βουλπιώτης με την εγκύκλιου τις 22 Μαΐου 1884, επισημαίνει ότι οι γνώσεις που συνδέονται άμεσα με τον επιδιωκόμενο σκοπό του σχολείου και αυτές που θα συντελέσουν στην όσο το δυνατόν καλύτερη κοινωνική ένταξη των απολυόμενων μαθητών, είναι αυτές που αποκτώνται στα μαθήματα των Αρχαίων Ελληνικών, των Γαλλικών, των Λατινικών, των Μαθηματικών και της Ιστορίας. (βλ. Χοϊδά Κ., (2003), ό.π. σελ. 60)

52 Χοϊδά Κ., (2003), ό.π. σελ. 70

53 Χαρίτος, Χ. (2001) *Το Χρονικό της Σχολής Καλογραιών του Βόλου : Συμβολή στην Ιστορία της Ξενόγλωσσας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα (σελ. 146)

54 Χοϊδά Κ., (2003), ό.π. σελ. 86

«βιομηχάνων τεχνών» είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μια όγδοη επαναληπτική τάξη. Μεταξύ των μαθημάτων αυτής της τάξης περιλαμβάνονται και τα Γαλλικά, τα οποία διδάσκονται πέντε ώρες την εβδομάδα. Το γεγονός αυτό άλλωστε δηλώνει και τη σημασία που έχει η εκμάθηση της Γαλλικής για κάποιες επαγγελματικές ειδικότητες.⁵⁵ Αξιοσημείωτο είναι ότι ενώ ο σκοπός του Βαρβάκειου Λυκείου ήταν η «προπαίδευσις προς αυτάρκη σπουδήν των θετικών επιστημών», δηλαδή, εξειδίκευση σπουδών, η διδακτέα ύλη των Γαλλικών είναι ακριβώς η ίδια με αυτή της κλασικής Μέσης Εκπαίδευσης με ιδιαίτερη βαρύτητα στη Γραμματική και στην Ερμηνεία των έργων των Γάλλων συγγραφέων.⁵⁶ Με άλλα λόγια τα γαλλικά δεν εξυπηρετούν ανάγκες επικοινωνιακές, ούτε περιλαμβάνουν ειδικό λεξιλόγιο τεχνικών όρων, απαραίτητο για τις σπουδές στη Σχολή Ευελπίδων, των Βιομηχάνων τεχνών ή των Πολιτικών Μηχανικών.⁵⁷

Αμέσως μετά τη σύσταση του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους παρουσιάζεται η ανάγκη ίδρυσης **εμπορικών εκπαιδευτηρίων**. Από το πρόγραμμα του **Ελληνικού Παιδαγωγείου Ερμουπόλεως** κατά το σχολικό έτος 1855-1856 φαίνεται ο πρακτικός προσανατολισμός του σχολείου. Συγκεκριμένα, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα συμπεριλαμβάνονται μαθήματα Εμπορικού Δικαίου, Διπλογραφία και μέσα από το μάθημα των Γαλλικών επιστολογραφία. Το «Παιδαγωγείο» περιλαμβάνει τρεις τάξεις στις οποίες διδάσκονται καθημερινά τα Γαλλικά σε αντίθεση με το επίσημο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του κράτους το οποίο ορίζει την έναρξη διδασκαλίας των Γαλλικών από την Β' τάξη του Ελληνικού Σχολείου.⁵⁸ Μετά το 1882 αρχίζουν να λειτουργούν **πρωτοβάθμιες ναυτικές εμπορικές σχολές** στις οποίες τα Γαλλικά συγκαταλέγονται μεταξύ των πρώτων διδασκόμενων μαθημάτων. Ωστόσο, η διδασκαλία της Γαλλικής γίνεται κατά τον παραδοσιακό τρόπο βασισμένη στη μετάφραση και ερμηνεία Γάλλων συγγραφέων. Το 1900 ιδρύεται η **Πετρίτσειος Εμπορική Σχολή** στο Ληξούρι που έχει ως σκοπό την εμπορική κατάρτιση και εκπαίδευση των φοιτώντων. Στη σχολή, στην οποία εγγράφονται μαθητές που έχουν απολυτήριο Ελληνικού Σχολείου, η Γαλλική Γλώσσα καταλαμβάνει στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα, τη δεύτερη θέση, ως προς το χρόνο διδασκαλίας, με 14 ώρες, μετά τη Νέα Ελληνική. Για πρώτη φορά λοιπόν, στο κατώφλι του 20ου αιώνα, στην Πετρίτσειο Σχολή διαφοροποιείται το γνωστικό αντικείμενο και στοχεύει στην παροχή πρακτικών γνώσεων καθώς «ως κείμενα προτιμώνται μάλιστα τα περιέχοντα εμπορικήν ύλην. Επίσης διδάσκεται η γαλλική εμπορική «επιστολογραφία».⁵⁹

55 Η σχολή Ευελπίδων (όπου είχαν πρόσβαση οι απόφοιτοι του Βαρβακείου) στην εμβρυϊκή της ηλικία (1828) αλλά και αργότερα διοικούνταν από Γάλλους αξιωματικούς και αυτό είχε ως επακόλουθο τη χρήση της γαλλικής γλώσσας που επέζησε στο στρατό και στη διοίκηση (στο Σδούγκα, Φ.(1991) *Η Μεθοδολογία της διδασκαλίας της Γαλλικής Γλώσσας στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση μέχρι το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο*, Διδακτορική Διατριβή σελ. 69)

56 Χοϊδά Κ. , (2003), ό.π. σελ. 89

57 Σδούγκα, Φ.(1991) *Η Μεθοδολογία της διδασκαλίας της Γαλλικής Γλώσσας στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση μέχρι το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο*, Διδακτορική Διατριβή σελ. 74

58 Χοϊδά Κ. , (2003), ό.π. σελ. 92

59 Χοϊδά Κ. , (2003), ό.π. σελ.93

1.1.3 Τα σχολεία Θηλέων κατά τον 19ο αιώνα και το μάθημα των γαλλικών

Επίσημα λόγος για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα γίνεται και πάλι με το νομοθετικό διάταγμα της 6/18 Φεβρουαρίου 1834. Το διάταγμα αυτό επιτρέπει την εκπαίδευση των κοριτσιών στα δημοτικά σχολεία και αποτελεί τον καταστατικό χάρτη της γυναικείας εκπαίδευσης μέχρι το 1895. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 58 αναφέρεται στην αγωγή των κοριτσιών και ορίζει ότι *«τα σχολεία των κορασίων, όπου τούτο είναι δυνατόν, πρέπει να ήναι χωριστά από τα των παιδιών, να προΐστανται δε αυτών διδασκάλισσα»*. Δηλαδή, για την εφαρμογή του άρθρου αυτού πρακτικά, απαιτούνται δασκάλες και χωριστά κτίρια για τα σχολεία θηλέων, προϋποθέσεις που αποτελούν δυσβάστακτο βάρος για τα οικονομικά των δήμων την εποχή αυτή.⁶⁰ Επειδή, όμως, η εφαρμογή του άρθρου αυτού ήταν, στις περισσότερες περιπτώσεις, πολύ δύσκολη, αν όχι αδύνατη, φαίνεται πώς σε πολλές περιπτώσεις η συνεκπαίδευση καθιερώθηκε. Έτσι, το Υπουργείο Παιδείας σε σχετική εγκύκλιο του Υπουργού Σ. Βλάχου, με ημερομηνία 10 Σεπτεμβρίου 1852, κρίνει *«ωφέλιμον... ίνα απαγορευθή του λοιπού η τοιαύτη συνήθεια»* επειδή πιστεύει ότι *«η τοιαύτη επιμιξία προκαταβάλλει σπέρματα δυσaréστων συνεπειών»*, και σαφώς τονίζει: *«Ουδείς δύναται του λοιπού εν τω αυτώ οικήματι να διατηρή διδασκλήριον αρρένων και κορασίων, καίπερ αυλιζομένων δι' ετέρας εισόδου και διαμενόντων εις διάφορον οροφήν»*. Όχι μόνο λοιπόν τη συμφοίτηση δεν μπορεί να δεχτεί η Πολιτεία, αλλά ούτε και την απλή συστέγαση.⁶¹ Συγχρόνως, το κράτος επιβάλλει την ανάθεση της διδασκαλίας των κοριτσιών μόνο σε διδασκάλισσες, επομένως δημιουργείται η ανάγκη να μορφωθούν νέες για να εργασθούν ως δασκάλες. Η έλλειψη οικονομικών πόρων ώστε να ιδρυθεί ξεχωριστό Διδασκαλείο Θηλέων σε συνδυασμό με την απαγόρευση από μέρους του κράτους της συνεκπαίδευσης διδασκάλων και διδασκαλισσών είχε σαν αποτέλεσμα να ανατεθεί η εκπαίδευση των κοριτσιών που θα ακολουθήσουν το επάγγελμα της δασκάλας στα ιδιωτικά σχολεία που προσφέρουν ανώτερη γυναικεία μόρφωση. Τα πρώτα ανώτερα σχολεία για κορίτσια⁶²

60 Ζιώγου Καραστεργίου, Σ., (1986), Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1880-1893), Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα σελ. 66

61 Ζιώγου Καραστεργίου, Σ., (1986), ό.π. σελ. 106

62 Αμέσως μετά τον Αγώνα πολλοί δυτικοί, Ιεραπόστολοι κυρίως, αναπτύσσουν αξιόλογη εκπαιδευτική δραστηριότητα στον τομέα της γυναικείας εκπαίδευσης. Ειδικές επιτροπές και σωματεία φιλελληνίδων, κυρίως στην Αμερική, αποφασίζουν να ενισχύσουν την ίδρυση σχολείων για κορίτσια με σκοπό να βοηθήσουν στην καλυτέρευση του επιπέδου της Ελληνίδας. Ο Fr. Hildner ιδρύει το «Φιλελληνικόν Παιδαγωγείον». Ένας ακόμη ιεραπόστολος ο Hills μαζί με τη γυναίκα του Francis ιδρύει στην Αθήνα, παράλληλα με το σχολείο αρρένων, και ένα σχολείο για μαθήτριες, που γνώρισε ιδιαίτερη ακμή και πρωτοστάτησε στη γυναικεία εκπαίδευση ολόκληρο το 19ο αιώνα. Το 1831 ιδρύεται στο Ναύπλιο από τη γαλλίδα G. Volmerange, σταλμένη σύμφωνα με μια άποψη από το Φιλελληνικό Κομιτάτο των Παρισίων στην κοινωνία του Ναυπλίου, όπου ζούσαν πολλές πλούσιες οικογένειες του απόδημου ελλήνισμού και αξιωματούχοι της κυβέρνησης, το σχολείο της Volmerange όπου βρήκε πρόσφορο έδαφος. στο Ζιώγου Καραστεργίου, Σ., (1986), ό.π. Σελ. 64

είναι του Fr. Hildner, του J.Hill και της G. Volmerange⁶³ ενώ το 1837 αρχίζει να λειτουργεί και το σχολείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας.⁶⁴

Τα μαθήματα που διδάσκονται οι νεαρές Ελληνίδες στα ιδιωτικά σχολεία είναι κυρίως η Ελληνική Γλώσσα και Φιλολογία, η εκμάθηση μιας τουλάχιστον ξένης γλώσσας που αυτή είναι τα Γαλλικά. Ακόμη τους παρέχονται γνώσεις Ιστορίας, Θρησκευτικών και Γεωγραφίας και βέβαια το εργόχειρο, απαραίτητο και συνυφασμένο με όλη τη γυναικεία εκπαίδευση, όποιο και αν είναι το μέλλον της μαθήτριας μέσα στην κοινωνία. Η εκπαίδευση, δηλαδή, στα σχολεία Θηλέων ανταποκρινόταν στις «ανάγκες» των κοριτσιών της ανώτερης τάξης. Βασικός σκοπός των σχολείων Θηλέων, όπως τον ορίζει ο Νεόφυτος Βάμβας, το 1837 σε ομιλία του στο Σχολείον Κορασίων του Πειραιά, είναι να μάθουν στις μαθήτριες τα χρέη τους ως μέλη της κοινωνίας, ως «τέκνα του ουρανίου Πατρός» και ως σύζυγοι και μητέρες.⁶⁵ Έτσι, τα «Ανώτερα σχολεία κορασίων», όπως ονομάζονται τα σχολεία Μέσης Παιδείας των κοριτσιών και είχαν ως σκοπό: α) τη μόρφωση της οικοδέσποινας και β) την εκπαίδευση της δασκάλας. Το σχολείο της **Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας**⁶⁶, που ιδρύθηκε το 1836 θα πρωταγωνιστήσει στον τομέα αυτόν ολόκληρο το 19ο αιώνα. Εισηγητής για την ίδρυση της Εταιρείας ο Ι. Κοκκώνης, που έδωσε έτσι την αφορμή να δημιουργηθεί μια σημαντική κίνηση γύρω από την Ελληνίδα και μάλιστα με κατεύθυνση επαγγελματική, τη δασκαλοσύνη.⁶⁷

Από παλαιότερα η γυναικεία παιδεία καταλαμβάνει σημαντική θέση στους αρχοντικούς φαναριώτικους κύκλους. Στους κύκλους αυτούς οι γονείς φρόντιζαν όχι μόνο για τη στοιχειώδη αλλά και για μια ανώτερη και πιο πλατιά μόρφωση των κοριτσιών. Οι Φαναριώτες έχουν εξουσία, δύναμη οικονομική, καλλιέργεια και παιδεία γαλλική κατά παράδοση, πηγαίνουν για ανώτερες σπουδές στη Γαλλία, και αποτελούν έτσι σταθερούς αγωγούς δυτικών επιδράσεων ως την Πόλη. Η γαλλική γλώσσα, η οποία έχει πια επιβληθεί και αναγνωρισθεί ως παγκόσμια γλώσσα της διπλωματίας, της διανόησης και των εμπορικών συναλλαγών, γίνεται αντικείμενο συστηματικής

63 Τα μαθήματα που προτείνονται για το σχολείο αυτό είναι: Ελληνική γλώσσα και φιλολογία, Γαλλικά, Κατήχηση, Γεωγραφία, Ιστορία, Αριθμητική, Καλλιγραφία, Ζωγραφική, Μουσική (Κύμβαλον), Χορός, Χειροτεχνήματα. Η αναφορά των Γαλλικών στη δεύτερη θέση της σειράς των μαθημάτων, καθώς και ο μεγάλος αριθμός ειδικών και πρακτικών μαθημάτων για ένα Μέσο Σχολείο, δείχνει καθαρά την κατεύθυνση που δίνει ο εισηγητής στο σχολείο αυτό..... το σχολείο θα προορίζεται για τα κορίτσια των πλούσιων οικογενειών, επειδή, την εποχή αυτή μόνον οι «πρώτιστες» και «ευκατάστατες» οικογένειες φρόντιζαν για μια ανώτερη μόρφωση των θυγατέρων τους... στο Ζιώγου Καραστεργίου, Σ., (1986), ό.π. σελ. 113

64 Χοϊδά Κ., (2003), ό.π. σελ.94

65 Χοϊδά Κ., (2003), ό.π. σελ.94

66 Το 1850 ο Ηπειρώτης Απόστολος Αρσάκης που ζούσε στη Ρουμανία, αναλαμβάνει τη δαπάνη για την ανέγερση ιδιόκτητου σχολικού κτιρίου της Εταιρείας και μέχρι το θάνατό του ενισχύει με διάφορα ποσά το έργο της. Το ίδρυμα προς τιμή του μεγάλου αυτού ευεργέτη ονομάζεται από τότε «Αρσάκειο». Στο Ζιώγου Καραστεργίου, Σ., (1986), ό.π. σελ. 83

67 Ζιώγου Καραστεργίου, Σ., (1986), ό.π. σελ. 79

σπουδής για τους Φαναριώτες.⁶⁸ Στην αθηναϊκή κοινωνία, λοιπόν, αμέσως μετά την απελευθέρωση κυριαρχούν οι κύκλοι των Φαναριωτών, και στις απαιτήσεις τους τείνει να προσαρμοστεί η γυναικεία εκπαίδευση που το κράτος την αφήνει στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Παράλληλα, οι δυτικές επιδράσεις στον τομέα αυτόν είναι, από τις πρώτες βάσεις ακόμα, καθοριστικές. Η γυναικεία εκπαίδευση οργανώνεται, όπως θα δούμε, με δυτικά πρότυπα, αφού τα τρία πρώτα «ανώτερα» σχολεία⁶⁹ των κοριτσιών ιδρύονται από ξένους. Ακόμα και η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία για πολλά χρόνια αναζητεί δασκάλες και διευθύντριες από τη Δύση.⁷⁰ Κατά τον 19ο αιώνα, λοιπόν, η γνώση της γαλλικής γλώσσας αποτελεί κοινωνικό προσόν τόσο για τους άντρες όσο και για τις γυναίκες. Όπως είδαμε τα κορίτσια ακολουθούν ανώτερη εκπαίδευση είτε για να ασκήσουν το επάγγελμα της δασκάλας είτε για να αποκτήσουν τη μόρφωση της οικοδέσποινας, τη μόρφωση που η κοινωνία θεωρούσε «κατάλληλη» για τις κοπέλες. Στις αρχές του 19ου αιώνα, η καλή γνώση της Ελληνικής και Γαλλικής Γλώσσας, η αγωγή μέσα στα πλαίσια της χριστιανικής ηθικής, η μουσική παιδεία σε συνδυασμό με τη δημιουργία χειροτεχνημάτων, ήταν τα κυριότερα εφόδια των κοριτσιών τις ανώτερης κοινωνικής τάξης, η οποία άλλωστε μπορούσε να επιβαρυνθεί με τα έξοδα που απαιτούσε η εκμάθησή τους σε ιδιωτικά σχολεία. Αναφορικά με την εκμάθηση της Γαλλικής, η επικρατούσα άποψη της εποχής, που εκφράζεται και μέσα από τον Τύπο, είναι ότι τα Γαλλικά είναι η γλώσσα που «ομιλείται παντού» και «την οποίαν άπαντες ανεξαιρέτως επιθυμούσι» και αυτή πρέπει να διδαχθούν τα κορίτσια της εποχής. Έτσι στα πρώτα ιδιωτικά σχολεία αυτής της περιόδου (Volmerange, Hill, Korck, Σουρμελή⁷¹ κ.λ.π.) τα Γαλλικά καταλαμβάνουν στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα τη δεύτερη θέση μετά τα Ελληνικά. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται όταν η διδασκαλία τους γίνεται από Γαλλίδα καθηγήτρια.

Στο **Διδασκαλείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας**, το οποίο το 1851 μετονομάζεται σε Αρσάκειο, προς τιμή του Απόστολου Αρσάκη⁷², οι ώρες των Γαλλικών αυξάνονται από εννέα σε είκοσι συνολικά την εβδομάδα. Στον κανονισμό του 1861 επαναλαμβάνεται ότι σκοπός του Διδασκαλείου είναι η μόρφωση των διδασκαλισσών επισημαίνεται ωστόσο πως το Αρσάκειο «*ως ανώτερον σχολείον Θηλέων, δέχεται και έτερα κοράσια προς εκπαίδευσιν*». Στο πρόγραμμα της ίδιας χρονιάς τα έτη φοίτησης αυξάνουν από τέσσερα σε πέντε όπως αυξάνονται και από τρεις σε πέντε οι ώρες την εβδομάδα η διδασκαλία των Γαλλικών. Η διδασκαλία του μαθήματος αρχίζει από το δεύτερο έτος, όπως και στο προηγούμενο πρόγραμμα, και πιο συγκεκριμένα τα Γαλλικά

68 Σδούγκα, Φ. (1991) *Η Μεθοδολογία της διδασκαλίας της Γαλλικής Γλώσσας στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση μέχρι το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο*, Διδακτορική Διατριβή

69 βλ. υποσημείωση 27

70 Ζιώγου Καραστεργίου, Σ., (1986), ό.π. σελ. 39

71 Στο Παρθεναγωγείο του Σουρμελή προστίθενται ώρες για «*Conversation*» με γαλλίδα καθηγήτρια για να βοηθήσουν στη σωστή προφορά των μαθητριών

72 βλ. υποσημείωση 31

διδάσκονται από πέντε ώρες στο δεύτερο, τρίτο, τέταρτο και πέμπτο έτος. Έτσι μαζί με την «Καλλιγραφία, τα «Χειροτεχνήματα,» και τη «Φωνητική Μουσική» καταλαμβάνουν ένα μεγάλο ποσοστό των ωρών διδασκαλίας του συνολικού προγράμματος. Από το 1870, στο πενταετές Διδασκαλείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρίας το μάθημα των Γαλλικών διδάσκεται από την πρώτη τάξη. Έτσι ο συνολικός χρόνος διδασκαλίας και στις πέντε τάξεις ανέρχεται στις 25 ώρες την εβδομάδα και είναι το δεύτερο, ιεραρχικά μάθημα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα.⁷³

Η σύνδεση της διδασκαλίας της Γαλλικής με την κοινωνική τάξη φαίνεται και μέσα από το νομοσχέδιο του Θεοτόκη, το 1889. Στο σχέδιο νόμου για τα ανώτερα Παρθεναγωγεία, το μάθημα των Γαλλικών κρίνεται ως προαιρετικό. Όποια μαθήτρια το επιλέξει πρέπει να καταβάλλει ιδιαίτερα δίδακτρα στον διδάσκοντα. Πιο συγκεκριμένα, ενώ με το άρθρο 5 ορίζονται τα μαθήματα των ανωτέρων Παρθεναγωγείων, τα Γαλλικά δεν περιλαμβάνονται μεταξύ των υποχρεωτικών μαθημάτων αλλά σύμφωνα με το άρθρο 6 «*πάντα τα μαθήματα είναι υποχρεωτικά πλην των γαλλικών, άτινα είναι προαιρετικά και πληρώνονται δια τω διδάσκοντι δίδακτρα ιδιαίτερα*». Το γεγονός ότι υπάρχουν δίδακτρα για τα Γαλλικά καταδεικνύει ακριβώς ότι προορίζονται για όσες μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν οικονομικά.⁷⁴

Στο κατώφλι του εικοστού αιώνα αξίζει να αναφερθεί η περίπτωση του **Ανώτερου Δημοτικού Παρθεναγωγείου του Βόλου**. Ιδρυτής και εμπνευστής του το 1908 ο τότε δήμαρχος Σαράτσης. Στο σχολείο αυτό διευθυντής αναλαμβάνει ο Αλέξανδρος Δελμούζος. Το Παρθεναγωγείο δεν ακολουθεί το κρατικό πρόγραμμα σπουδών των δημοσίων σχολείων αρρένων αλλά στηρίζεται αποκλειστικά στο πρόγραμμα που σχεδίασαν οι Δελμούζος-Σαράτσης καθώς και οι εκπαιδευτικοί που προσελήφθησαν. Η πιο σημαντική και ανατρεπτική καινοτομία του σχολείου αφορούσε στη διδασκαλία της γλώσσας. Σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών⁷⁵ η διδασκαλία των μαθημάτων γίνεται στη νέα ελληνική γλώσσα. Αφιερώνεται μόνο μία ώρα σε κάθε τάξη για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών ενώ η γλωσσική διδασκαλία, τα νεοελληνικά κείμενα, η έκθεση και τα αρχαία ελληνικά από μετάφραση διδάσκονται 6 ώρες στην Α' τάξη, 4 ώρες στη Β' τάξη και 5 ώρες στη Γ' τάξη.

Όσο αφορά στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση στο πρόγραμμα σπουδών με πέντε ώρες την εβδομάδα.⁷⁶ Σύμφωνα με τον Σαράτση ο σκοπός της διδασκαλίας των γαλλικών στο Παρθεναγωγείο ήταν η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας που θα συντελούσε στην τελειοποίηση της μόρφωσης των κοριτσιών. Επιπλέον, η διδασκαλία της

73 Χοϊδά Κ. , (2003), ό.π. σελ.97

74 Χοϊδά Κ. , (2003), ό.π. σελ.99

75 Χαρίτος, Χ (1989) *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*: τόμος Α, Αθήνα σελ. 157

76 Ενώ το πρόγραμμα των επίσημων αντίστοιχων σχολείων πρόβλεπε για τη διδασκαλία της γαλλικής 2-4 ώρες τη βδομάδα για κάθε τάξη, που γινόταν βέβαια αν υπήρχε αρμόδιος καθηγητής, το πρόγραμμα του Α.Δ.Π. αφιέρωνε πέντε ώρες στη γαλλική γλώσσα και φιλολογία. (στο Χαρίτος, Χ (1989) ό.π. σελ. 173)

γαλλικής γλώσσας ήταν κοινωνική απαίτηση της εποχής. Συνεπώς η ολοκληρωμένη και “άφθονη” διδασκαλία της γαλλικής θα προσέλκυε πολλές μαθήτριες που σύχναζαν σε ξένα θρησκευτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, διατρέχοντας τον κίνδυνο του προσηλυτισμού. Συγκεκριμένα αναφέρει : *“Η άφθονη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας και φιλολογίας αποβλέπει στην ικανοποίηση της κοινής γνώμης, «διότι την κοινωνίαν ημών κατέχει ο πόθος της γνώσεως ξένης γλώσσας, η οποία πράγματι συντελεί εις την τελειότεραν μόρφωσιν».”*⁷⁷ Και συμπληρώνει : *« Αφού δε υπό πάντων αναγνωρίζεται η χρησιμότης της γαλλικής δια την περαιτέρω ανάπτυξιν των θηλέων, ορθόν είναι να διδάσκηται αυτή αρτίως και πρεπόντως. Τούτο άλλως τε επιθυμούσι και οι γονείς οι οποίοι χάριν αυτής στέλλουν τα τέκνα των εις τας καλογηρικές σχολάς, παραβλέποντες τα μειονεκτήματα, τα οποία παρακολουθούν την εν αυταίς διδασκαλίαν.....”*⁷⁸

Το δημοσιευμένο αναλυτικό πρόγραμμα περιείχε για την πρώτη τάξη «εισαγωγήν εις την γαλλικήν γλώσσαν» και για τη δεύτερη «γλώσσαν και φιλολογίαν». ⁷⁹ Είναι πάντως αξιοσημείωτο ότι για τη διδασκαλία του μαθήματος, οι μαθήτριες χρησιμοποιούσαν βιβλία (βοηθητικά), κάτι που δε συνέβαινε για τα υπόλοιπα μαθήματα. Επίσης οι καθηγήτριες των γαλλικών ήταν Γαλλίδες, η Verguet και η Seurin κάτι που δε συνηθιζόταν στα δημόσια σχολικά ιδρύματα. Χαρακτηριστικά ο Δελμούζος αναφέρει πως ο γενικότερος στόχος του σχολείου ήταν ελληνοκεντρικός με μόνη εξαίρεση το μάθημα των γαλλικών : *«...περιοριζόμαστε κυρίως στην Ελλάδα και τον πολιτισμό της [...] Από το νεώτερο όμως γαλλικό πολιτισμό θα έπαιρναν [οι μαθήτριες] κάποια πλατύτερη ιδέα με συστηματική και πολύωρη διδασκαλία των γαλλικών...»*⁸⁰

Θα λέγαμε, λοιπόν, πως σε όλη τη διάρκεια του 19ο αιώνα η γνώση της γαλλικής είναι σημαντική τόσο για την κοινωνική όσο και για την επαγγελματική ζωή των νέων κοριτσιών και αγοριών. Η καλή γνώση της Γαλλικής Γλώσσας είναι ένα από τα κυριότερα εφόδια των κοριτσιών της ανώτερης κοινωνικής τάξης για την παραμονή τους σε αυτή. Όσο αφορά στα αγόρια, η Γαλλική Γλώσσα συνδέεται με το μελλοντικό επάγγελμα των νέων και τη συνέχιση των σπουδών τους, αφού καθίσταται αναγκαίο εφόδιο για την προσέγγιση της πλούσιας βιβλιογραφίας για όσους μαθητές ακολουθήσουν ανώτατες σπουδές στο Πανεπιστήμιο.

77 Χαρίτος, Χ (1989) *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*, τόμος Α, Αθήνα σελ. 98

78 Εισήγησις εις το Δημοτικόν Συμβούλιον, 8 Σεπτεμβρίου 1908, υπο Δημ. Ι. Σαράτση, στο Χαρίτος, Χ. (2001) *Το Χρονικό της Σχολής Καλογραιών του Βόλου : Συμβολή στην Ιστορία της Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα (σελ. 155)

79 Εφημ. *Θεσσαλία*, 12.9.1909. στο ό.π. Χαρίτος, Χ (1989) *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*, τόμος Α, Αθήνα σελ. 173

80 Δελμούζος, Α. Η προσευχή και τα θρησκευτικά εν τω Α. Δ. Παρθεναγωγείο, εφημ. *Θεσσαλία*, 18.2.1911. στο Χαρίτος, Χ (1989) ό.π. *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*, τόμος Α, Αθήνα σελ. 173

1.2 Τα γαλλικά στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα

Όπως ήδη έχουμε αναφερθεί, υποστηρίζεται ότι τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών αντανακλούν τον ιδεολογικό προσανατολισμό της κοινωνίας και δεν είναι ποτέ ανεξάρτητα από το πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο της κάθε εποχής. Είδαμε, επίσης, πως το μάθημα το γαλλικών ήταν βασικό μάθημα κατέχοντας τη δεύτερη και την τρίτη θέση στα προγράμματα σπουδών του 19ου αιώνα κάτι που δηλώνει τη σπουδαιότητα του, ενώ παράλληλα αναδεικνύει την εκπαιδευτική πολιτική του κράτους. Όλα αυτά βέβαια, όταν στην Ευρώπη η γαλλική ήταν η γλώσσα που ομιλούνταν παντού, ακόμη και στις “αυλές της Αγγλίας”, αποτελούσε τη γλώσσα των εμπορικών συναλλαγών και των πανεπιστημιακών σπουδών. Παράλληλα, οι δεσμοί του νεοσύστατου ελληνικού κράτους με τη Γαλλία ήταν στενοί: Γάλλοι επιστήμονες αναλαμβάνουν έρευνες για τον Ισθμό της Κορίνθου, Γάλλοι ήρθαν για την εκπαίδευση Ελλήνων στην οργάνωση των ταχυδρομείων, σε γαλλική αποστολή ανατέθηκε και η αναδιοργάνωση του ελληνικού στρατού ενώ Έλληνες αξιωματούχοι πηγαίνουν στη Γαλλία για να παρακολουθήσουν ανώτερα στρατιωτικά μαθήματα.⁸¹

Στο πολιτικό σκηνικό, η πολιτική του Κωλέττη, οπαδού του γαλλικού κόμματος, ενθουσίαζε τον ελληνικό λαό, γιατί είχε ως στόχο την επέκταση των συνόρων του κράτους. Το 1870 η Γαλλία μετά από τον γαλλοπρωσικό πόλεμο, άρχισε να εκδηλώνει περισσότερο ενδιαφέρον για τα ελληνικά ζητήματα. Πρώτον, γιατί στο πλευρό των Γάλλων πολέμησαν πολλοί Έλληνες εθελοντές και δεύτερον, γιατί στην Ελλάδα είχε δημιουργηθεί ένα ιδιαίτερα ευνοϊκό κλίμα για τη Γαλλία, ανάμεσα στην Ελληνική διανόηση και στη νεολαία.⁸²

Την περίοδο **1884-1914** χαρακτηρίζει η διεκδίκηση της εκπαιδευτικής και της γλωσσικής μεταρρύθμισης που είναι απόρροια των οικονομικών ανακατατάξεων και της δημιουργίας της αστικής τάξης. Στο πολιτικό σκηνικό εμφανίζονται δύο σημαντικές προσωπικότητες: ο Χαρίλαος Τρικούπης και ο Ελευθέριος Βενιζέλος⁸³. Ο Χ. Τρικούπης αντιτάχθηκε στην υπερβολική αρχαιολατρία και εισήγαγε τη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών στην Μέση Εκπαίδευση το 1884. Οι κοινωνικές συγκρούσεις για τη γλώσσα συνεχίζονται και μόλις το 1917 καθιερώθηκε η δημοτική γλώσσα στην Δημοτική Εκπαίδευση για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου⁸⁴. Η μοίρα της διδασκαλίας των γαλλικών στη Μέση εκπαίδευση στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα

81 Σδούγκα, Φ.(1991) *ό.π.* σελ. 14

82 Σδούγκα, Φ.(1991) *ό.π.*σελ. 9,12

83 Σδούγκα, Φ.(1991) *ό.π.*σελ. 95,96

84 Η δημοτική γλώσσα θα καθιερωθεί σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου το 1923. Ήταν, μάλιστα, το μόνο σχολείο που απευθύνονταν στο σύνολο των Ελλήνων και στα μέλη όλων των κοινωνικών τάξεων. Στο Αθανασιάδης Χ. (2011), *Ιστορική Έρευνα για τον Εκπαιδευτικό Δημοτικισμό*, ανακοίνωση στο 6ο συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης(Πανεπιστήμιο Πάτρας, Πάτρα 30/10-2/11)

ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα αυτής της περιόδου, θα συσχετισθεί και πάλι με τον κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό περίγυρο. Από το 1883 στην Ελληνική εκπαίδευση κυριαρχούν οι γερμανικές επιδράσεις, ενώ γίνονται κάποιες ανεπιτυχείς προσπάθειες, εκ μέρους της Βρετανικής και Αμερικανικής προπαγάνδας, για την εισαγωγή των αγγλικών στην εκπαίδευση.⁸⁵ Ο Υπουργός Παιδείας Ν. Θεοτόκης το 1886 προτείνει νομοσχέδιο με το οποίο περιελάμβανε και τη διδασκαλία δεύτερης ξένης γλώσσας και συγκεκριμένα της γερμανικής⁸⁶. Η αρμόδια επιτροπή, όμως, με επικεφαλής τον CH. Picard, αποκρούει την εισαγωγή της γερμανικής γλώσσας υποστηρίζοντας ότι *“το γυμνάσιο δεν σκοπεί την γλωσσομάθειαν”*, και ότι δεν υπάρχει το κατάλληλο προσωπικό. Έτσι, η γαλλική εξακολουθεί να είναι η μόνη ξένη γλώσσα στα προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.⁸⁷ Σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα, το 1914 τα γαλλικά καλύπτουν το 7,4% του συνολικού χρόνου του ωρολογίου προγράμματος κατέχοντας πλέον την τέταρτη θέση.⁸⁸ Ο αναλφαβητισμός, η εκπαίδευση των κοριτσιών, το γλωσσικό ζήτημα ήταν προβλήματα που απασχόλησαν τους προοδευτικούς και φιλελεύθερους διανοούμενους, αλλά οι δυνάμεις συντήρησης και η εκκλησιαστική επιρροή εμπόδιζαν κάθε προσπάθεια εξέλιξης του αναλυτικού προγράμματος. Η προοδευτική, λοιπόν, μείωση των ωρών διδασκαλίας των γαλλικών εντάσσεται στο γενικότερο κλίμα της περιόδου 1884-1914. Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1897 έχει και πάλι ως σκοπό την εκμάθηση της γαλλικής τη “μετακένωση ιδεών” μέσω των γαλλικών κειμένων.⁸⁹ Βασίζεται δηλαδή αρχικά στην ικανότητα γνώσης σπουδαίων έργων και έπειτα στην γραπτή και προφορική ευχέρεια χρήσης της γλώσσας. Είναι, λοιπόν, φανερό ότι με τη γλωσσική διδασκαλία γινόταν και άσκηση της αγωγής, μεταβιβάζονταν ιδέες και αξίες. Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1905 επαναλαμβάνει αυτολεξεί τον σκοπό διδασκαλίας του 1897.⁹⁰

Την περίοδο 1915 έως 1950 το πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό σκηνικό της χώρας αλλά και της Ευρώπης συνεχώς μεταβάλλεται. Αυτές οι ανακατατάξεις επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και τη μονοπωλιακή, μέχρι τότε, διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας. Έτσι, το 1929 στα πλαίσια των ευρωπαϊκών προτύπων εισάγεται στην Ελληνική Εκπαίδευση το Εξάχρονο Γυμνάσιο⁹¹. Στις εμπορικές σχολές, τα αγγλικά διδάσκονται ως μάθημα υποχρεωτικό, παράλληλα με τα γαλλικά τα οποία θα επιζήσουν στις εμπορικές σχολές ως το 1962. Ως τρίτη ξένη γλώσσα

85 Σδούγκα, Φ.(1991) όπ.σελ. 16

86 ΦΕΚ 97 Β'/29-3-1886 και ΦΕΚ 130 Α'/11-9-1887

87 Σδούγκα, Φ.(1991) όπ. σελ. 66

88 ΦΕΚ 369/10-12-1914

89 Ο Αδαμάντιος Κοραής στο Πάρισι, ήδη από τα χρόνια της επανάστασης, ονειρευόταν ως απώτερο σκοπό της διδασκαλίας των γαλλικών την αμφίδρομη μετακένωση.

90 Σδούγκα, Φ.(1991) όπ.σελ. 80-87

91 Ν. 4373/1929

ορίζεται είτε η γερμανική, είτε η ιταλική και είτε η σερβική που είναι προαιρετικές.⁹² Οι ώρες των γαλλικών, και της ξένης γλώσσας γενικότερα, δεν αυξάνουν παρά τις διαμαρτυρίες και τα παράπονα πως με τη σχολική διδασκαλία της ξένης γλώσσας, ο μαθητής δε μαθαίνει να ομιλεί. Στη διάρκεια της γερμανικής κατοχής νομοθετήθηκε η εισαγωγή της υποχρεωτικής διδασκαλίας των γερμανικών και των ιταλικών στην Μέση Εκπαίδευση και πλήθος παιδιών γράφτηκαν από τους γονείς τους στο γερμανικό σχολείο.⁹³

Στην εποχή της βασιλείας του Γεωργίου Β', τα αγγλικά κέρδισαν το προβάδισμα⁹⁴. Όμως, η διδασκαλία των αγγλικών, στη μέση εκπαίδευση γίνεται υποχρεωτική, σε πρώτη φάση, μόνον στην επαγγελματική εκπαίδευση (εμπορικές σχολές)⁹⁵ και μάλιστα στον ανώτερο κύκλο σπουδών που σημαίνει μια κάποια υποτίμηση του κύρους των γαλλικών, αφού αυτά διδάσκονταν στον κατώτερο κύκλο. Οι εμπορικές σχολές μέχρι το 1920 ήταν στη δικαιοδοσία του Υπουργείου Παιδείας, απ' όταν όμως έγινε το Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας εντάχθηκαν σ' αυτό και ιδρύθηκε τμήμα επαγγελματικής εκπαίδευσης. Το ποσοστό των γαλλικών είναι 11,6% και των αγγλικών 13,76%.⁹⁶ Αντίθετα στο Βαρβάκειο Λύκειο το 1922 τα γαλλικά συνεχίζουν να κατέχουν υψηλή θέση, την τρίτη με ποσοστό 11,11%⁹⁷ και το 1932 στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων γυμνασίου⁹⁸, τα γαλλικά κερδίζουν σε ποσοστό, σε σχέση με το πρόγραμμα του 1914 (7,43%). Παρόλα αυτά οι ώρες που διατίθενται από πρόγραμμα σε πρόγραμμα για τη διδασκαλία των γαλλικών παρουσιάζουν διακυμάνσεις και έτσι στο πρόγραμμα γυμνασίων του 1935⁹⁹ κατέχουν πλέον την πέμπτη θέση. Στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Τετρατάξιου Ανωτέρου Παρθεναγωγείου η διδασκαλία των γαλλικών καλύπτει το 13,3% του συνολικού χρόνου και κατέχει τη δεύτερη θέση μετά τα ελληνικά. Παρατηρείται ότι στα αμιγή σχολεία θηλέων, η γαλλική γλώσσα ήταν το "κατεξοχήν" μάθημα και τα σχολεία θηλέων είχαν σκοπό τη γλωσσομάθεια, τα οικοκυρικά, την ωδική. Στα ανώτερα παρθεναγωγεία "προαιρετικά διδάσκεται και άλλη ξένη γλώσσα πλην των γαλλικών (ιδίως η αγγλική ή η γερμανική)."¹⁰⁰

Η έκρηξη του Β' παγκοσμίου Πολέμου και οι περιπέτειες της Ελλάδας στα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια άλλαξαν ριζικά, και το πολιτιστικό και το πνευματικό της κλίμα. Στο κλίμα αυτό η παρουσία της γαλλικής γλώσσας έγινε δυσκολότερη. Η ανάγκη για τεχνολογική ανάπτυξη,

92 ΦΕΚ Α/20-9-1929

93 Σδούγκα, Φ.(1991) όπ.σελ. 97-99

94 Ο **Γεώργιος Β΄, Βασιλεύς των Ελλήνων**, ήταν βασιλιάς στο Βασίλειο της Ελλάδας κατά τα διαστήματα 1922-1924, 1935-1941 και 1946-1947 και πρωθυπουργός από τις 19 Απριλίου 1941 μέχρι τις 22 Απριλίου 1941.

95 ΦΕΚ 355Α/5-10-1932

96 Σδούγκα, Φ.(1991) όπ.σελ. 101,102

97 Υπουργική απόφαση της 25ης Νοεμβρίου 1922, ΦΕΚ 6Β/21-1-1923.

98 Διάταγμα της 18 Νοεμβρίου 1931, ΦΕΚ 12Α/13-1-1932

99 Διάταγμα της 5ης Νοεμβρίου 1935, ΦΕΚ 537Α/9-11-1935

100 Σδούγκα, Φ.(1991) όπ.σελ. 103-109

αλλά και η οικονομική εξάρτηση των ευρωπαϊκών χωρών από την Αμερική συνέβαλαν καθοριστικά ώστε η αγγλική γλώσσα να εισχωρήσει στην ευρωπαϊκή αγορά και πολύ σύντομα να κυριαρχήσει. Σε ό,τι αφορά ειδικότερα στην Ελλάδα τα Αγγλικά εισβάλλουν, ως ξένη γλώσσα, στα φροντιστήρια και στην ιδιωτική εκπαίδευση¹⁰¹

1.2.1 Οι διδάσκοντες/ουσες τη γαλλική γλώσσα

Όπως ορίζεται στο Διάταγμα του 1836 *«Περί του κανονισμού των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων»*, οι διδάσκοντες τη γαλλική γλώσσα σε Ελληνικό Σχολείο έπρεπε να έχουν απολυτήριο Γυμνασίου και να έχουν κάνει πρακτική άσκηση στη διδασκαλία, είτε σε Ελληνικό Σχολείο ή σε αντίστοιχο ιδιωτικό, όπου διδάσκονται τα ίδια μαθήματα. Ακόμη όμως και εκείνοι που δεν είχαν απολυτήριο μπορούσαν να αποκτήσουν το δικαίωμα διορισμού τους σε Ελληνικό Σχολείο εφόσον απεδείκνυν, με γραπτές ή προφορικές εξετάσεις ενώπιον επιτροπής, που απαρτιζόταν από το Γυμνασιάρχη και τους καθηγητές του Γυμνασίου, ότι έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις.¹⁰² Οι καθηγητές της γαλλικής, επιπλέον, θα δίδασκαν το μάθημα της ιστορίας και της γεωγραφίας.¹⁰³ Το κράτος με το Διάταγμα της 16 Νοεμβρίου 1846, τους απέδωσε τον χαρακτηρισμό, *«καθηγηταί Β' βαθμού»*, με συνέπεια τη λήψη χαμηλότερου μισθού από τους συναδέλφους τους¹⁰⁴.

Πολύ αργότερα, το 1868, στο Διάταγμα περί των προσόντων των καθηγητών και ελληνοδιδασκάλων που υπογράφεται από το βασιλέα Γεώργιο Α' και τον Υπουργό Παιδείας Α. Μαυρομιχάλη ορίζεται πως οι μέλλοντες καθηγητές της Γαλλικής πρέπει να καταθέτουν το δίπλωμα της καλής γνώσης της Γαλλικής Γλώσσας. Σε περίπτωση που δεν έχουν αποκτήσει δίπλωμα αλλά γνωρίζουν τη γλώσσα θα παρουσιάζονται ενώπιον εξεταστικής επιτροπής η οποία θα έχει συστηθεί για το σκοπό αυτό. Είκοσι σχεδόν χρόνια μετά, το 1885, ορίζεται ότι κανείς δε μπορεί να διοριστεί ως καθηγητής της Γαλλικής σε Γυμνάσιο αν δεν παρουσιάζει απολυτήριο ή δίπλωμα *«σχολής τινος του Εθνικού ή άλλου τινός αλλοδαπού ομοταγούς Πανεπιστημίου ή Γαλλικού Λυκείου, εν ω διδάσκεται φιλολογικώς η Γαλλική Γλώσσα»*. Παράλληλα θα πρέπει να εξεταστεί όχι μόνον στην ικανότητα του να διδάξει τη Γαλλική αλλά και στο να γράφει «ορθώς» την καθομιλουμένη Ελληνική.¹⁰⁵

Μόλις λίγο πριν μπει ο 20ος αιώνας γίνεται λόγος για τη μόρφωση των καθηγητών/τριών γαλλικής γλώσσας. Ο τότε Υπουργός Ενταξίας προτείνει την ίδρυση τμήματος Νεωτέρας

101 Σδούγκα, Φ.(1991) όπ.σελ. 17

102 Χοϊδά Κ. , (2003), ό.π. σελ.173

103 ΦΕΚ 37-31-12-1836

104 Χοϊδά Κ. , (2003), ό.π. σελ.176

105 Χοϊδά Κ. , (2003), ό.π.σελ.174

Φιλολογίας με πρωτεύουσα θέση την Γαλλικήν. Οι φοιτητές της Γαλλικής φιλολογίας θα διδάσκονταν επίσης Γεωγραφία και Ιστορία των Μέσων και Νεωτέρων χρόνων, έτσι ώστε να μπορούν να αναλάβουν και τη διδασκαλία αυτών των μαθημάτων στο σχολείο. Ωστόσο, το νομοσχέδιο δεν ψηφίστηκε από τη Βουλή και έτσι μέχρι το 1931 το πτυχίο της Γαλλικής Γλώσσας παρέχεται στους απόφοιτους Γυμνασίου μετά από καθαρά τυπικές εξετάσεις.¹⁰⁶

Σύμφωνα με τις πηγές, η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στα δημόσια σχολεία κρίνεται ανεπιτυχής και ένας από τους βασικότερους λόγους δεν είναι παρά η ακαταλληλότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ο Μανώλης Τριανταφυλλίδης¹⁰⁷ υποστηρίζει για το διδακτικό προσωπικό :

“ Ήταν,τις περισσότερες φορές, σχεδόν ταχτικά ακατάρτιστο, ακατάλληλο ή ανύπαρκτο, προπάντων στις επαρχίες. Γάλλοι "ξεπεσμένοι" στην Ελλάδα,χωρίς διδακτική προπαιδεία ή και γνώσεις, Έλληνες επαγγελματίες αποτυχημένοι που έτυχε να ζήσουν στο εξωτερικό, και οι δύο αυτές κατηγορίες, συχνά χωρίς κύρος και χωρίς επιβολή διορίζονται δάσκαλοι των γαλλικών, ενώ από το άλλο μέρος όταν έλειπαν κι αυτοί επιφορτιζόνταν με τη διδασκαλία, προσωρινά πάντα, αλλά και για χρόνια, φιλόλογοι του Πανεπιστημίου μας χωρίς ιδιαίτερη γλωσσομάθεια, ακόμη και Θεολόγοι και φυσικομαθηματικοί”

Ο πανεπιστημιακός Ζαγγογιάννης Δ. κάνει λόγο για το εκπαιδευτικό προσωπικό της γαλλικής γλώσσας.¹⁰⁸ Θεωρεί, μάλιστα, αναμενόμενη την αδιαφορία για το μάθημα εκ μέρους και των διδασκόντων και των διδασκομένων εφόσον η πλειοψηφία των διδασκάλων της Γαλλικής, ασκεί αυτό το επάγγελμα από ανάγκη ή από τύχη αφού ελάχιστοι από τους διδάσκοντες έχουν πτυχίο σχετικό με την ειδικότητά τους. Οι περισσότεροι από αυτούς έμαθαν τη Γαλλική γλώσσα και πήγαν στη Γαλλία για να ασχοληθούν με ο,τιδήποτε άλλο εκτός από το να διδάξουν Γαλλικά. Επιστρέφοντας στην Ελλάδα έγιναν διδάσκαλοι Γαλλικών «ουχί βεβαίως εξ' έρωτος προς το διδασκαλικόν επάγγελμα» αλλά από ανάγκη. Κάποιοι δεν έχουν ούτε τη γενική καλούμενη μόρφωση, καθώς δε διαθέτουν απολυτήριο Γυμνασίου ώστε να μεταδώσουν τα υψηλά νοήματα των Γάλλων κλασικών στους Έλληνες μαθητές. Μάλιστα, ο Ζαγγογιάννης Δ. σε εισήγηση του, το 1889, μαζί με τον πανεπιστημιακό Πανταζή Ι. προτείνει για τους/τις φοιτητές/τριες της Φιλοσοφικής Σχολής την χορήγηση υποτροφιών με σκοπό την τελειοποίηση της γαλλικής γλώσσας σε ιδρύματα της Γαλλίας και της Ελβετίας. Οι υπότροφοι με την ολοκλήρωση των σπουδών τους θα διορίζονταν ως καθηγητές/τριες της Γαλλικής στη Μέση Εκπαίδευση. Ο Théophile Homolle ,

106 Χοϊδά Κ. , (2003), ό.π. σελ.175

107 Τριανταφυλλίδης Μαν. (1946) *Οι Ξένες γλώσσες και η Αγωγή* , Αθήνα , στο Σδούγκα, Φ.(1991) όπ.σελ. 46

108 Ζαγγογιάννη, Δ. (1889), *Συμβολαί εις αναμόρφωσιν της παρ' ημίν Μέσης Εκπαιδεύσεως, Εν Αθήναις* στο Χοϊδά Κ. , (2003), ό.π. σελ.177

διευθυντής του Γαλλικού Σχολείου Αθηνών και υπεύθυνος για τη διεξαγωγή εξετάσεων που αφορούν στην απόδοση διπλώματος για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στην Ελλάδα από το 1898, εντοπίζει την ανεπάρκεια των εξεταζομένων και προτείνει στον υπουργό Παιδείας Αθανάσιο Ευταξία την εισήγηση των Ζαγγογιάννη και Πανταζή. Τόσο ο Αθανάσιος Ευταξίας όσο και ο διάδοχος του Σπυρίδων Στάης βλέπουν θετικά την πρόταση και έτσι ξεκινά μία συνεργασία με το École Normale Supérieure de la rue ULM στο Παρίσι.¹⁰⁹

Τα Ιδιωτικά, λοιπόν, εκπαιδευτήρια επιχειρούν να εκμεταλλευτούν την ανικανότητα των δασκάλων της Γαλλικής των δημοσίων σχολείων διαφημίζοντας τις προσλήψεις Γάλλων δασκάλων για τη διδασκαλία της Γαλλικής. Υπόσχονται μάλιστα να δίδουν σε όλους τους μαθητές τη ευκαιρία να εξασκούν τα Γαλλικά συνομιλώντας με τους Γάλλους, «Conversation», σε ώρες εκτός μαθημάτων και στους τελειοφοίτους του σχολείου να παραδίδεται η γαλλική γραμματολογία “γαλλιστί”¹¹⁰. Στη Σχολή Καλογραιών του Βόλου, μάλιστα, αναφέρεται ότι οι μαθήτριες προετοιμάζονταν για εξετάσεις πιστοποίησης σπουδών (Certificat d'etudes) ή για την απόκτηση πτυχίου ικανότητας (Brevet de capacité) ενώπιον επιτροπής. Το 1914 η πρώτη μαθήτρια της σχολής απέκτησε αυτό το πτυχίο που της έδωσε το δικαίωμα να διδάσκει τη γαλλική γλώσσα σε ελληνικό σχολείο.¹¹¹ Στα σχολεία, επίσης, του Έξω Ελληνισμού,¹¹² αναλαμβάνουν τη διδασκαλία του μαθήματος των Γαλλικών καθηγητές που έχουν τα Γαλλικά ως μητρική γλώσσα, ενώ αποφεύγεται η ανάθεση του μαθήματος σε καθηγητές άλλης ειδικότητας. Για το σκοπό αυτό προσλαμβάνονται Γάλλοι καθηγητές των οποίων ο μισθός δεν είναι διόλου ευκαταφρόνητος σε αντίθεση, όπως είδαμε, με τα σχολεία του νεοσύστατου Ελληνικού Κράτους.¹¹³

Το 1930 τελικά δημοσιεύθηκε ο νόμος “περί μορφώσεως καθηγητών της γαλλικής γλώσσας”. Πιο συγκεκριμένα τον Φεβρουάριο του 1930, ο Υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου υπέβαλε στη Βουλή αιτιολογική έκθεση επί του σχεδίου νόμου “περί μορφώσεως καθηγητών της γαλλικής γλώσσας. Σ’ αυτή αιτιολογούσε τη “μη επιτυχία των καθηγητών της γαλλικής” και την απέδιδε “εις τον ανεπαρκή επιστημονικόν καταρτισμόν αυτών και εις την ατελή γνώσιν της γλώσσας”. Πρότεινε δε “την πρόσληψη μελλόντων καθηγητών της γαλλικής γλώσσας εκ δευτεροετών

109 Efthimiou, L. *La Formation des francisants en Grèce: 1836-1982:...Approches d'une histoire culturelle*, EPU (σελ. 55-58) στο <https://goo.gl/wyn4Tz> (04/08/15)

110 Χοϊδά Κ., (2003), ό.π. σελ.176

111 Χαρίτος, Χ. (2001) “ *Το Χρονικό της Σχολής Καλογραιών του Βόλου : Συμβολή στην Ιστορία της Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*” Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα (σελ. 168)

112 Στον Έξω Ελληνισμό, μέσα από τις εκπαιδευτικές επιτροπές ορίζονται οι επιδιώξεις και η στάση του Πατριαρχείου όσον αφορά το θέμα των διδασκόντων. Η Πατριαρχική Κεντρική Εκπαιδευτική Επιτροπή, η ανώτατη αρχή που αντιπροσωπεύει τον Οικουμενικό Πατριάρχη, το 1873, στο άρθρο 21 του κανονισμού της ορίζει ότι η Επιτροπή έχει καθήκον να εξετάζει την ικανότητα και την ηθική των εκπαιδευτικών. Κανένας δε μπορεί να διοριστεί ως δάσκαλος ή καθηγητής αν δεν έχει την έγκριση της επιτροπής. (στο Χοϊδά Κ., (2003), ό.π. σελ.183

113 Χοϊδά Κ., (2003), ό.π. σελ.185

φοιτητών του Πανεπιστημίου, εφετέρου τη φοίτηση αυτών επί διετίαν εις το ειδικό τμήμα της Γαλλικής Αρχαιολογικής Σχολής Αθηνών¹¹⁴, τη σύγχρονο παρακολούθηση των υπολοίπων μαθημάτων του Πανεπιστημίου, την άσκηση εις τα Πειραματικά σχολεία, τη συμπληρωματική μόρφωσή τους στη Γαλλία, την οποία θεωρούσε απαραίτητο στοιχείο για τον άρτιο τους καταρτισμό.” Και συνέχισε , “ή τοιαύτη συγκρότησις των καθηγητών της γαλλικής θα ανύψωση αυτούς και απέναντι των συναδέλφων των διότι θα έχουν τα αυτά με τούτους προσόντα και απέναντι των μαθητών, οίτινες μέχρι τούδε κατέτασαν τούτους εις μειονεκτικήν μοίραν και εθεώρουν το μάθημα της γαλλικής ως τι πάρεργον και ευλόγως αφού οι διδάσκοντες αυτό εστερούντο του απαιτουμένου κύρους ...!”¹¹⁵

1.3 Τα γαλλικά από το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου έως σήμερα

Η ιστορία της διδασκαλίας της Γαλλικής Γλώσσας στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα σχετίζεται άμεσα με την προσπάθεια ένωσης των κρατών της Ευρώπης. Η προσπάθεια αυτή και η δημιουργία αρχικά της Κοινότητας της Ευρώπης και στη συνέχεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης αντανακλάται και στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών, που πλέον είναι κράτη μέλη μιας ευρύτερης οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ενότητας, και κατά συνέπεια στη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας και στη θέση που αυτή πλέον έχει στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της δευτεροβάθμιας και αργότερα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

1.3.1 Γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο 1950-1984

Τη δεκαετία του 50' το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείται από την εξατάξια υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το εξατάξιο γυμνάσιο που προσανατολίζεται, κυρίως, προς τις ανθρωπιστικές σπουδές. Στο τέλος της ίδιας δεκαετίας, δόθηκε έμφαση στον εκσυγχρονισμό της ελληνικής κοινωνίας και στο σχεδιασμό της οικονομικής ανάπτυξης της χώρας. Έτσι, στην εκπαίδευση σημειώθηκαν αρκετές νομοθετικές μεταρρυθμίσεις που προσανατολίζονταν στην διεύρυνση της επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης. Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο επίπεδα: στο τριτάξιο γυμνάσιο με έμφαση στη γενική και ανθρωπιστική παιδεία και στο τριτάξιο λύκειο. Το λύκειο χωρίζεται σε Κλασσικό και Επιστημονικό και στοχεύει στην

114 Η Γαλλική Αρχαιολογική Σχολή ιδρύεται στην Ελλάδα το 1845 ύστερα από μία πρωτοβουλία της Γαλλίας να στείλει στην Ελλάδα μία μορφωτική αποστολή επηρεάζοντας τις έρευνες της αρχαιολογίας αλλά και τη διάδοση της γαλλικής γλώσσας και κουλτούρας. (στο Σδούγκα, Φ.(1991) όπ.σελ. 14)

115 Σδούγκα, Φ.(1991) όπ.σελ. 48,49

προετοιμασία των μαθητών/τριων για την πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, δημιουργούνται από το Υπουργείο Παιδείας Τεχνικά και Επαγγελματικά γυμνάσια και λύκεια. Ακόμη, στο ίδιο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων, οι εμπορικές σχολές της χώρας μετατρέπονται σε οικονομικά γυμνάσια.¹¹⁶ **Με τη μεταρρύθμιση του 1964** προάγεται η ισότητα και η οικονομική ανάπτυξη στην εκπαίδευση. Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση γίνεται δωρεάν, οι εξετάσεις για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καταργούνται και θεσμοθετούνται ενιαίες γενικές εξετάσεις για την είσοδο στις πανεπιστημιακές σχολές. Αυτή την εποχή, επίσης, είναι που η δημοτική γλώσσα αντικαθιστά πλήρως την καθαρεύουσα ως μέσω διδασκαλίας. Μία αναίρεση των μεταρρυθμίσεων παρατηρείται για το διάστημα **1967 έως 1974** περίοδος της στρατιωτικής χούντας, κυρίως, όσον αφορά στο γλωσσικό ζήτημα. Με την έλευση του δημοκρατικού πολιτεύματος, **το 1974**, μία σειρά νομοθετικών μέτρων επαναφέρουν τις μεταρρυθμίσεις του 1964, ενώ παράλληλα η υποχρεωτική εκπαίδευση παρατείνεται από έξι σε εννιά χρόνια. Υπάρχουν πλέον δύο ισότιμα λύκεια το Γενικό Λύκειο που οδηγεί ύστερα από εξετάσεις σε Πανεπιστημιακά εκπαιδευτικά ιδρύματα και το Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο. Το **1984** κάνει την εμφάνιση του μία νέα μορφή λυκείου το Πολυκλαδικό για να γεφυρώσει το κενό ανάμεσα στην γενική και τεχνολογική εκπαίδευση.¹¹⁷

1.3.2 Τα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα και το μάθημα της ξένης γλώσσας από το 1945 έως το 1990

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η ανάγκη για τεχνολογική ανάπτυξη, αλλά και η οικονομική εξάρτηση των ευρωπαϊκών χωρών από την Αμερική συνέβαλαν ώστε η Αγγλική Γλώσσα να εισχωρήσει στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική αγορά και πολύ σύντομα να κυριαρχήσει. Στην ελληνική εκπαίδευση, αμέσως μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, η Αγγλική Γλώσσα εισάγεται επίσημα στα γυμνάσια ως υποχρεωτικό μάθημα. Πρόκειται για το νόμο 752 του 1945 του Βασιλέα των Ελλήνων Γεώργιο Β' , όπου, σύμφωνα με το άρθρο 1 “*από την έναρξη του σχολικού έτους 1945-1946 εισάγεται η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας ως υποχρεωτικού μαθήματος εις τα γυμνάσια. Στα οκτατάξια γυμνάσια η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας αρχίζει από την Ε' τάξη και στα εξατάξια γυμνάσια από την Γ' τάξη*”. Γνωρίζουμε, επίσης, ότι την πρώτη αυτή χρονιά, λόγω έλλειψης καταρτισμένου προσωπικού, διορίστηκαν πενήντα προσωρινοί καθηγητές

116 ΦΕΚ 148Α/11-09-1961/603

117 Πανάρετος, Ι. Βασιλοπούλου, Μ. Καφετζόπουλος Γ. Καραγιαννόπουλος, Ε. Κασσωτάκης, Μ. Κολυβά, Β. Κωστάκη, Α. Μαστοράκη, Μ. Μελάς, Δ. Παλαιοκρασάς, Σ. Χαρισσιμάδης, Β. Ψαράκης, Σ. (1995) *Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος: έκθεση για τον ΟΟΣΑ*, στο <http://www.stat-athens.aueb.gr/~jpan/oosa-background-report.html> (σελ. 16-18)

αγγλικής γλώσσας με το μισθό γραμματέως.¹¹⁸ Με διάταγμα το 1953 ορίζεται ως σκοπός διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας η ικανότητα κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου, η σωστή ανάγνωση και η ικανότητα προφορικής και γραπτής χρήσης της γλώσσας. Επιπλέον, η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας έχει ως στόχο την κατανόηση του Αγγλικού και Αμερικάνικου πολιτισμού και την επίδραση τους στον σύγχρονο κόσμο. Επίσης, η Αγγλική διδασκόταν 17 ώρες την εβδομάδα στο Γυμνάσιο, 4 ώρες στην Α' γυμνασίου, 3 ώρες στην Β', Γ', και Δ' τάξη και από 2 ώρες στις δύο τελευταίες τάξεις.¹¹⁹

Η διδασκαλία της Γαλλικής δεν είχε καταργηθεί, απλώς επιλεκτικά σε άλλα σχολεία διδάσκονταν η Γαλλική και σε άλλα η Αγγλική ως ξένη γλώσσα. Η Γαλλική γλώσσα στη δεκαετία του 1960 στα γυμνάσια της πρώτης βαθμίδας¹²⁰, δηλαδή στην Α', Β' και Γ' καθώς επίσης και στα πρακτικά γυμνάσια στην Δ', Ε' και ΣΤ' τάξη διδασκόταν 3 ώρες την εβδομάδα. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα έμφαση δινόταν στην γραμματική και στην απομνημόνευση νέων λέξεων.¹²¹ Στο αναλυτικό πρόγραμμα των γυμνασίων της πρώτης βαθμίδας, συγκεκριμένα, ως σκοπός της διδασκαλίας της γαλλικής ορίζεται η ικανότητα των μαθητών/τριών να κατανοούν την ομιλούμενη γλώσσα καθώς και την γραπτή, να αναγιγνώσκουν ορθά και να χρησιμοποιούν ορθά τόσο το γραπτό όσο και τον προφορικό λόγο. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες καλούνται να κατανοήσουν την “υφή” της Γαλλικής γλώσσας και να την συγκρίνουν με την Ελληνική. Τέλος, πέρα από την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος προς την Γαλλική Λογοτεχνία, η διδασκαλία της γαλλικής στοχεύει στην κατανόηση της επίδρασης του γαλλικού πνευματικού βίου και πολιτισμού στο σύγχρονο πολιτισμό.

Στο αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας του 1953 παρατηρείται ότι η εκμάθηση της Αγγλικής βασίζονταν στην “άμεση μέθοδο” και έδινε έμφαση στην εκμάθηση γλωσσικών επικοινωνιακών κωδίκων περισσότερο, δίνοντας στην χρήση της γραμματικής έναν επικουρικό ρόλο. Επίσης, η εκμάθηση νέων λέξεων δεν γινόταν μεμονωμένα αλλά μόνο μέσα σε φράσεις.¹²² Έτσι, ο εκσυγχρονισμός στο χώρο της εκπαίδευσης δεν φαίνεται μόνο με την εισαγωγή και της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, ως απαίτησης των καιρών, αλλά και από την “άμεση μέθοδο” ως νέα πρωτοποριακή μέθοδο διδασκαλίας της γλώσσας αυτής. Η γαλλική ως ξένη γλώσσα διδάσκεται για περισσότερο από έναν αιώνα με παραδοσιακές μεθόδους που δίνουν έμφαση στην γραμματική και την απομνημόνευση του λεξιλογίου κάτι που παραπέμπει λίγο ή πολύ στην διδασκαλία των νεκρών γλωσσών. Το ωρολόγιο πρόγραμμα του 1961 για τη

118 ΦΕΚ 311Α/21-12-1945

119 ΦΕΚ 334Α/19-11-1953

120 ΦΕΚ 5160Α/13-09-1961/672, ΦΕΚ 110Α/16-05-1966/424,425

121 ΦΕΚ 55Α/18-03-1961/191 άρθρο 5, ΦΕΚ 151Α/12-09-1961/620 και ΦΕΚ 173Α/10-10-1962/671

122 ΦΕΚ 334Α/19-11-1953 διάταγμα 5 άρθρο

διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στα πρακτικά γυμνάσια (Δ' και Ε' τάξεις) παραπέμπει στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1935.¹²³

Εκείνη την εποχή στα πλαίσια των γενικότερων μεταρρυθμίσεων για τον εκσυγχρονισμό της δημόσιας εκπαίδευσης και σε μία προσπάθεια εξειδίκευσης αυτής, λειτούργησαν, μεταξύ άλλων¹²⁴, και Γυμνάσια Ξένων Γλωσσών όπου στις Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις διδάσκεται και δεύτερη ξένη γλώσσα. Έτσι, εάν στον πρώτο κύκλο σπουδών (Α', Β', Γ' τάξη) είχαν διδαχθεί την γαλλική ή την αγγλική ως ξένη γλώσσα, συνέχιζαν να την διδάσκονται ως πρώτη ξένη γλώσσα για τέσσερις ώρες την εβδομάδα και στον δεύτερο κύκλο σπουδών (Δ',Ε',ΣΤ' τάξη). Η δεύτερη ξένη γλώσσα (αγγλική ή γαλλική) θα διδάσκονταν στον β' κύκλο σπουδών για 5 ώρες την εβδομάδα σε κάθε τάξη. Στο ωρολόγιο πρόγραμμα των Γυμνασίων Ξένων Γλωσσών την πρώτη θέση καταλαμβάνουν τα Αρχαία Ελληνικά (7 ώρες), ακολουθεί η δεύτερη και πρώτη Ξένη Γλώσσα (5 και 4 ώρες) και στη συνέχεια συναντάμε τα Νέα Ελληνικά και τα Λατινικά με 3 ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα.

125

Στα διατάγματα του 1966 που αφορούν στα αναλυτικά προγράμματα η διδασκαλία των γαλλικών ή των αγγλικών συνεχίζει να γίνεται για 3 ώρες την εβδομάδα τόσο στα ημερήσια γυμνάσια όσο και στα ημερήσια λύκεια, μιας και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει πλέον χωριστεί στο τριτάξιο Γυμνάσιο και στο τριτάξιο Λύκειο.¹²⁶ Το 1968, στην περίοδο της στρατιωτικής χούντας, στον κατώτερο κύκλο (Α', Β', Γ' τάξη) του εξατάξιου και πάλι Γυμνασίου, η ξένη γλώσσα (αγγλική ή γαλλική) διδάσκεται για 3 ώρες την εβδομάδα σε κάθε τάξη ενώ μειώνονται οι ώρες διδασκαλίας στον ανώτερο κύκλο (Δ',Ε',ΣΤ' τάξη) σε δύο την εβδομάδα. Εντύπωση προκαλεί στα ωρολόγια προγράμματα της περιόδου η αύξηση ωρών διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών σε όλους τους κύκλους σπουδών ημερήσιων και εσπερινών γυμνασίων.¹²⁷

Το 1976 το Συμβούλιο και οι Υπουργοί Παιδείας της Ε.Ο.Κ. των έξι κρατών μελών, με ψήφισμα της 9ης Φεβρουαρίου ενέκριναν το πρώτο πρόγραμμα δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης. Η συμβολή των πρωτοβουλιών της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι σημαντική στη διαμόρφωση των ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων, και ακόμη περισσότερο όσον αφορά στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Στο πρώτο πρόγραμμα δράσης,

123 Διάταγμα 620, άρθρο 4 στο ΦΕΚ 151Α/12-09-1961/620

124 Τα γυμνάσια αυτά αφορούν κυρίως στην β' βαθμίδα (Δ', Ε', ΣΤ' τάξεις). Στα γυμνάσια οικονομικής κατεύθυνσης ή Οικονομικά Γυμνάσια διδάσκονταν μόνο τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα (ΦΕΚ 173Α/10-10-1962/669). Η γλώσσα των οικονομικών συναλλαγών είναι πλέον τα αγγλικά σε αντίθεση με τον προηγούμενο αιώνα όπου η γαλλική δέσποζε ως γλώσσα του εμπορίου και της διοίκησης. Στα γυμνάσια κατεύθυνσης Οικιακής Οικονομίας, στα Εσπερινά Γυμνάσια και γενικά στα γυμνάσια πρακτικής κατεύθυνσης διδάσκοντα ή τα αγγλικά ή τα γαλλικά ως ξένη γλώσσα για 3 ώρες την εβδομάδα σε κάθε τάξη. (ΦΕΚ 173Α/10-10-1962/671,672,673)

125 ΦΕΚ 173Α/10-10-1962/670

126 ΦΕΚ 110Α/16-05-1966/424,425, ΦΕΚ 289Α/21-10-1966/1074

127 ΦΕΚ 239Α/12-10-1968/673, ΦΕΚ 225Α/10-11-1969/723

λοιπόν, γινόταν λόγος για τη διεύρυνση της εκμάθησης των ξένων γλωσσών στα σχολεία όλων των χωρών μελών, με στόχο να προσφέρει σε όλους/ες τους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να μάθουν τουλάχιστον μια άλλη ξένη γλώσσα.¹²⁸

Στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1977 για τις δύο πρώτες τάξεις του γυμνασίου, αναφέρεται εκ νέου ο σκοπός διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας για τα γυμνάσια, η οποία καλείται να συντελέσει, όπως και τα άλλα μαθήματα στην πνευματική καλλιέργεια των μαθητών και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι ειδικοί σκοποί είναι μορφωτικής και πρακτικής φύσης. Η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας πρέπει να δώσει στους μαθητές τα απαραίτητα εφόδια ώστε: **α)** να αντιλαμβάνονται την ομιλούμενη γλώσσα σε κανονικό ρυθμό συνομιλίας, **β)** να απαντούν σωστά και να συμμετέχουν σε συζητήσεις πάνω σε θέματα καθημερινής χρησιμότητας **γ)** να διαβάζουν και να κατανοούν ένα κείμενο, **δ)** να εκφράζονται σωστά όταν γράφουν, **ε)** να εισαχθούν στον πολιτισμό και στο πνεύμα των γαλλόφωνων λαών. Αυτό, όμως που αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Γαλλικής γλώσσας, είναι πως για πρώτη φορά γίνεται λόγος για μία άλλη μέθοδο διδασκαλίας που στηρίζεται σε έναν πιο επικοινωνιακό χαρακτήρα προσέγγισης της γλώσσας. Μάλιστα για πρώτη φορά αποφεύγεται η μετάφραση. Συγκεκριμένα αναφέρεται:

*“Σκοπός της διδασκαλίας είναι η αυθόρμητη και φυσική έκφραση των μαθητών, η εμπέδωση των βασικών αυτοματισμών της γλώσσας. Η παρουσίαση των νέων στοιχείων γίνεται μέσα σε σύντομες φράσεις, που σταδιακά γίνονται εκτενέστερες και εμπεδώνονται με ειδικές ασκήσεις. Η κατανόηση των νέων στοιχείων επιτυγχάνεται με την παρουσίαση αντικειμένων, εικόνων, με τη μιμητική ικανότητα του καθηγητή κ. ά. Η μετάφραση επιτρέπεται σε εξαιρετικές περιπτώσεις (αφηρημένες έννοιες). Κάθε αναφορά στη μητρική γλώσσα θα μπορούσε να προκαλέσει την παρεμβολή των γνωστών ελληνισμών, που εμποδίζουν στην αυθόρμητη έκφραση στην ξένη γλώσσα.”*¹²⁹

Με τα διατάγματα του 1977, 1978 και 1979¹³⁰ οι ώρες διδασκαλίας της ξένης γλώσσας επανέρχονται σε 3 ώρες την εβδομάδα τόσο για τα Γυμνάσια όσο και για την πρώτη τάξη στα ημερήσια Λύκεια Γενικής Κατεύθυνσης. Στη β' και γ' τάξη των Λυκείων η διδασκαλία της ξένης

128 Κελπανίδης, Μ. (2006) Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της διαδικασίας της Ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης στα πρακτικά του 4ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου "Ιστορίας της Εκπαίδευσης", Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 6-8 Οκτωβρίου 2006 στη διδακτορική διατριβή : Τσιπλακίδης Ι, (2014) *Το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η προσφυγή στο φροντιστήριο: μια εμπειρική έρευνα για την επίδραση της κοινωνικής τάξης στην εκμάθηση και πιστοποίησή της*, Διδακτορική Διατριβή, Ιωάννινα

129 ΦΕΚ 270Α/29-09-1977/871

130 ΦΕΚ 270Α/29-09-1977/871, ΦΕΚ 79Α/15-05-1978/373,374, ΦΕΚ 240Α/23-10-1979/827

γλώσσας είναι 2 ώρες εβδομαδιαίως.¹³¹ Το 1978, παρατηρείται η εισαγωγή και της γερμανικής γλώσσας στα Κλασσικά Λύκεια για δύο ώρες την εβδομάδα παράλληλα με την εκμάθηση της αγγλικής ή γαλλικής γλώσσας (2 ώρες επίσης).¹³² Το 1981 και το 1984 στα ωρολόγια προγράμματα του Ημερήσιου Γυμνασίου και του Γενικού λυκείου, όσο αφορά στην ξένη γλώσσα ισχύουν οι τρεις ώρες διδασκαλίας για το Γυμνάσιο και την Α΄ Λυκείου και δύο ώρες την εβδομάδα για τις Β' και Γ' τάξεις του Λυκείου.¹³³ Στο αναλυτικό πρόγραμμα των Γενικών Λυκείων Μέσης Εκπαίδευσης του 1985, αναφέρεται

*“ η γλώσσα ως όργανο επικοινωνίας και επομένως το μάθημα κατ' αρχήν στοχεύει στη λειτουργία και όχι στην περιγραφή αυτού του οργάνου. Επομένως για το μάθημα αναπτύσσονται δεξιότητες των μαθητών για την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας στον κοινωνικό χώρο. ”*¹³⁴

Για πρώτη φορά στα αναλυτικά προγράμματα του Λυκείου εμφανίζεται αυτή η νέα προσέγγιση διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας. Παύει να ισχύει η παραδοσιακή ταξινόμηση των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων. Οι γραμματικοί τύποι δεν απομονώνονται για να χρησιμοποιηθούν. Ταξινομούνται, πλέον, σύμφωνα με τον ρόλο τους στην επικοινωνία. Αντίστοιχα και για το λεξιλόγιο. Δεν εννοείται ούτε διδάσκεται χωριστά. Η λέξη δεν απομονώνεται από το γλωσσικό της περίγυρο αλλά παρουσιάζεται πάντα ενταγμένη μέσα σε αυτόν. Η διδακτική διαδικασία διεξάγεται γύρω από γλωσσικές πράξεις που δίνουν κοινωνικό χαρακτήρα στη χρήση της γλώσσας αλλά και στη διαδικασία εκμάθησης. Η διαδικασία εκμάθησης συντελείται, επίσης, μέσα από αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Είτε με τη χρήση αυθεντικών κειμένων, είτε με την με παιχνίδια ρόλων (jeux de rôles) και θεατροποίηση (simulation) μέσα στην τάξη. Γίνεται λόγος και για τον ρόλο του καθηγητή, ο οποίος μέσα σε μία διδακτική διαδικασία με επίκεντρο τον/την μαθητή/τρια συντονίζει και ενθαρρύνει την συνεργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες.

Θα λέγαμε, ότι το παραπάνω αναλυτικό πρόγραμμα είναι στο πνεύμα των πορισμάτων του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου του Μιλάνου τον Ιούνιο του 1985. Επισημαίνεται ότι οι διαφορετικές γλώσσες που μιλιούνται μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελούν πολύτιμη πολιτιστική κληρονομιά που συμβάλλουν στον πλούτο και την πολυμορφία της. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι οι νέοι άνθρωποι πρέπει να αποκτήσουν πρακτική γνώση δύο γλωσσών πριν την αποφοίτησή τους από την υποχρεωτική εκπαίδευση, από τις οποίες η μία θα πρέπει να είναι κοινοτική.¹³⁵

131 ΦΕΚ 198Α/23-11-1978/845, ΦΕΚ 240Α/23-10-1979/826, ΦΕΚ 230Α/06-10-1980/921

132 ΦΕΚ 79Α/15-05-1978/373

133 ΦΕΚ 315Α/19-10-1981/1286, ΦΕΚ 35Α/23-03-1984/091

134 ΦΕΚ 170Α/8-10-1985/479

135 Τσιπλακίδης Ι, (2014) *Το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η προσφυγή στο φροντιστήριο: μια εμπειρική έρευνα για την επίδραση της κοινωνικής τάξης στην εκμάθηση και πιστοποίησή της*, Διδακτορική Διατριβή, Ιωάννινα

1.3.3 Η επέκταση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης : η συμβολή της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (αναλυτικά προγράμματα σπουδών και υπουργικά διατάγματα από το 1989 έως σήμερα)

Το 1989, θεωρείται χρονιά σταθμός για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην ελληνική εκπαίδευση καθώς για πρώτη φορά εισάγεται η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις τρεις τελευταίες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο γενικό σκοπό εντάσσεται η γενικότερη μορφωτική αξία της ξένης γλώσσας, σύμφωνα με την οποία ο/η μαθητής/τρια θα αναπτύξει τις πνευματικές του ικανότητες και θα αποκτήσει πληρέστερη γνώση του κόσμου.¹³⁶ Μάλιστα, με ΦΕΚ της επόμενης χρονιάς¹³⁷ ορίζεται το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των γυμνασίων για μαθητές/τριες που έχουν διδαχθεί τη γαλλική ως ξένη γλώσσα στο δημοτικό σχολείο. Αναφέρεται η πρώτη γυμνασίου ως τέταρτη χρονιά διδασκαλίας της γαλλικής. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι σε κάποια δημοτικά σχολεία ήταν η γαλλική η δεύτερη ξένη γλώσσα στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Το 1992 υπογράφεται η συνθήκη Μάαστριχτ και η Ευρωπαϊκή Κοινότητα διαμορφώνει επίσημα το νομικό πλαίσιο στήριξης της παρέμβασής της σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των κρατών μελών. Ειδικότερα, στο άρθρο 165 γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα μέσα από την εκμάθηση και τη διάχυση των γλωσσών των κρατών μελών.¹³⁸

Σε προεδρικό διάταγμα του Μαΐου του 1993¹³⁹, φαίνεται ότι η γαλλική γλώσσα συνεχίζει να διδάσκεται για 3 ώρες την εβδομάδα στα Γυμνάσια. Τον Οκτώβρη, όμως, του ίδιου έτους νέο προεδρικό διάταγμα¹⁴⁰ ορίζει την εισαγωγή και δεύτερης ξένης γλώσσας στα ημερήσια γυμνάσια της χώρας. Η αγγλική είναι πλέον η α' ξένη γλώσσα που διδάσκεται 3 ώρες την εβδομάδα και ως β' ξένη γλώσσα ορίζεται η γαλλική ή η γερμανική για δύο ώρες την εβδομάδα. Από το σχολικό έτος 1996-1997 η διδασκαλία της β' ξένης γλώσσας (γαλλικής ή γερμανικής) για τα Ημερήσια Γυμνάσια γίνεται 3 ώρες την εβδομάδα ενώ στα Γενικά Λύκεια 2 ώρες την εβδομάδα.¹⁴¹

Στη Λευκή Βίβλο του 1995 με τίτλο «Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την

136 ΦΕΚ 209Α/26-09-1989/493

137 ΦΕΚ 5Α/22-01-1990/011 (άρθρο 3)

138 Τσιπλακίδης Ι, (2014) ό.π.(σελ. 30)

139 ΦΕΚ 73Α/20-05-1993/198

140 ΦΕΚ 185Α/07-10-1993/447

141 ΦΕΚ 65Α/02/05-1997/078, ΦΕΚ 846Β/02-08-1998 (για Γ' Λυκείου)

Κατάρτιση: Διδασκαλία και Μάθηση, προς την Κοινωνία της Μάθησης»¹⁴² αναφέρεται ως βασικός άξονας της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής η αναγκαιότητα ανάπτυξης υψηλών δεξιοτήτων σε τρεις Ευρωπαϊκές γλώσσες. Επισημαίνεται ότι η γνώση ξένων γλωσσών ευνοεί τις επαγγελματικές και προσωπικές ευκαιρίες που δημιουργούνται στα πλαίσια της ενοποιημένης Ευρώπης, βοηθάει στην αλληλοκατανόηση ανάμεσα στους ανθρώπους από διαφορετικά κράτη μέλη, επεκτείνει τον πολιτιστικό ορίζοντα των ανθρώπων, και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της Ευρωπαϊκής ταυτότητας και της ιδιότητας του πολίτη.

Επακόλουθα των εξελίξεων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, το 1996, με σχετικό υπουργικό διάταγμα¹⁴³, ορίζεται εκ νέου ο σκοπός διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Για πρώτη φορά αναφέρονται οι Έλληνες μαθητές/τριες ως πολίτες της Ευρώπης:

“Τα τελευταία χρόνια έχει πραγματοποιηθεί ένα ευρύ φάσμα μετασχηματισμών μέσα στην Ελλάδα, αλλά και στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες στον παραγωγικό, στον τεχνολογικό και στον πολιτιστικό τομέα. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, διαπιστώνονται τα εξής: 1. Η ραγδαία αύξηση της ζήτησης για την εκμάθηση ξένων γλωσσών. 2. Η διεπιστημονική προσέγγιση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών και η τεχνολογική εξέλιξη που επιβάλλουν την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. 3. Η ανάγκη προετοιμασίας πολύγλωσσων πολιτών μέσα στην ενιαία ευρωπαϊκή αγορά.”

Σημαντικό σημείο του συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος, πάντα στα πλαίσια μιας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι η χρήση του όρου “πολιτισμός” (civilisation) που πλέον αντικαθίσταται από τον όρο “διαπολιτισμός” (interculturel ή interculturalité). “Η διαπολιτισμική διάσταση της διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας περιλαμβάνει την συγκριτική ανάλυση και μελέτη πολιτιστικών στοιχείων της μητρικής και της ξένης γλώσσας ώστε να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να ανακαλύπτουν προοδευτικά τις κυριότερες ομοιότητες ή διαφορές ανάμεσα στην ελληνική και γαλλική πραγματικότητα.”¹⁴⁴

Επίσης, γενική αρχή του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών είναι η παράλληλη ανάπτυξη της προφορικής και γραπτής δεξιότητας των μαθητών/τριών από την αρχή της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Έτσι, οι μαθητές/τριες, πολίτες της Ευρώπης ασκούνται από το πρώτο στάδιο της μάθησης στην προφορική και γραπτή διαπολιτισμική επικοινωνία. Με αυτό το

142 Οι «Λευκές Βίβλοι» περιέχουν προτάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για δράσεις στην κοινότητα. Οι προτάσεις των «Λευκών Βίβλων» αποτελούν τις επίσημες γραμμές δράσεων που πρέπει να πραγματοποιηθούν σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

143 ΦΕΚ 240Α/20-09-1996/370

144 ΦΕΚ 240Α/20-09-1996/370 (άρθρο 1, παράγραφος Α6)

σκεπτικό το αναλυτικό πρόγραμμα υιοθετεί τον όρο “ζώνες διαπολιτισμικής επικοινωνίας” (zone de communication interculturelle), αντί των όρων “ζώνες επικοινωνίας ή γλωσσικές πράξεις” (actes de parole). Όσο αφορά στη διδασκαλία της γραμματικής, οι μαθητές/τριες διδάσκονται από την αρχή την επικοινωνιακή γραμματική¹⁴⁵ (grammaire communicationnelle) σε συνδυασμό με την γλωσσολογική γραμματική (grammaire formelle). Η ορθή και ενσυνείδητη γνώση και χρήση των δύο τύπων γραμματικής επιτυγχάνεται με διαδικασίες ανακάλυψης, σύγκρισης με τη μητρική γλώσσα και κυρίως παραγωγή προσωπικού αυθεντικού λόγου. Τέλος, προτείνεται η χρήση οπτικο-ακουστικών μέσων σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας, όπως video, αλληλογραφία, γαλλόφωνα ραδιοτηλεοπτικά δίκτυα, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, κ.ά. Η χρήση των μέσων αυτών θα συντελέσει στην απόκτηση μιας ικανοποιητικής διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών/τριών.¹⁴⁶ Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και η γνώση της γαλλικής γλώσσας καθιστούν τον μαθητή/τρια ικανό/η να επικοινωνεί στο πλαίσιο μιας Ευρώπης χωρίς σύνορα και γενικότερα στον διεθνή χώρο διατηρώντας ταυτόχρονα την ελληνική ταυτότητα και ιδιαιτερότητα του.

Η εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας των πολιτών της Ευρώπης και ανάπτυξης της διαπολιτισμικής τους δεξιότητας αναφέρεται και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη γαλλική γλώσσα στο Λύκειο, το 1999. Η διδασκαλία, λοιπόν, της γαλλικής στο Λύκειο συντελεί στην διερεύνηση της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών/τριών, μέσα από την κατανόηση και την παραγωγή αυθεντικού προφορικού λόγου. Επίσης, επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση στην αυτονομία της μάθησης, ώστε η χρήση της γαλλικής γλώσσας να μην περιορίζεται μόνο στο στενό σχολικό πλαίσιο αλλά να αξιοποιείται τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα για την προσωπική πρόοδο των μαθητών/τριών. Η συνειδητοποίηση της διαπολιτισμικής διάστασης της εκμάθησης της γαλλικής επιτρέπει στο μαθητή/τρια να αντιληφθεί τη γλώσσα ως στοιχείο πολιτισμού της ξένης χώρας. Οι μαθητές/τριες, με αυτό τον τρόπο, προετοιμάζονται ώστε να ζήσουν ως πολίτες σε μια πολυπολιτισμική Ευρώπη, διατηρώντας ταυτόχρονα την ελληνική τους ταυτότητα. Τέλος, αναφέρεται ότι η εκμάθηση της ξένης γλώσσας θα επιτρέψει στους μαθητές/τριες να αναπτύξουν την αυτοπεποίθηση και τη δημιουργική σκέψη τους ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην παγκόσμια κοινότητα.¹⁴⁷

Το 2001 με υπουργική εγκύκλιο¹⁴⁸ ορίζεται ότι ως μάθημα Γενικής Παιδείας οι μαθητές/τριες επιλέγουν στην Α' Λυκείου να διδάσκονται μια ξένη γλώσσα μεταξύ των Αγγλικών,

145 Η επικοινωνιακή γραμματική (grammaire communicationnelle) αποτελείται από λειτουργικά σύνολα (ensembles fonctionnels), τα οποία επιτρέπουν την παραγωγή λόγου ανάλογα με τις διάφορες ζώνες πολιτισμικής επικοινωνίας (zones de communication interculturelle), με σκοπό την ενοποίηση πρακτικών ή κοινωνιο-πολιτιστικών αναγκών μέσα σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό περιβάλλον. (ό.π. άρθρο 1)

146 ό.π. άρθρο 1, παράγραφος Α,7

147 ΦΕΚ 1540Β/29-07-1999

148 Εγκύκλιος 4636/γ2 στις 04/09/2001

Γαλλικών ή Γερμανικών που έχουν διδαχθεί στο Γυμνάσιο. Τη γλώσσα αυτή υποχρεούνται να διδάσκονται στις επόμενες τάξεις του Λυκείου. Ως μάθημα επιλογής οι μαθητές/τριες μπορούν να επιλέξουν να διδάσκονται μια δεύτερη ξένη γλώσσα μεταξύ των Αγγλικών, Γαλλικών ή Γερμανικών.

Το 2002, στη διάσκεψη της Βαρκελώνης, αποφασίζεται πως όλα τα παιδιά της Ευρωπαϊκής Ένωσης πρέπει να μάθουν 2 ξένες γλώσσες από νεαρή ηλικία, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν ως πολίτες της Ευρώπης¹⁴⁹. Ως μακροπρόθεσμος στόχος τίθεται η εξατομικευμένη αύξηση της πολυγλωσσίας όπου ο κάθε πολίτης να έχει πρακτικές δεξιότητες χειρισμού τουλάχιστον δύο γλωσσών (η μία εκ των οποίων διεθνή και η άλλη επιλογής) πέρα από τη μητρική του/της γλώσσα. Ο “στόχος της Βαρκελώνης” κάνει λόγο για την χρησιμότητα της πολυγλωσσίας όσο αφορά στις πολιτισμικές, κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές επαφές των Ευρωπαίων πολιτών, μέσω της προώθησης της γνώσης άλλων πολιτισμών και της ειρήνης και φιλίας μεταξύ των λαών.¹⁵⁰

Το 2006, λοιπόν, στην Ελλάδα, με σχετική υπουργική απόφαση επεκτείνεται η διδασκαλία της Β' ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα σε σχολεία εξατάξια και άνω. Έτσι πέρα από τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας οι μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου έχουν το δικαίωμα επιλογής της γαλλικής ή της γερμανικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Η διδασκαλία αφορά στην Ε' και ΣΤ' τάξη και ορίζεται σε δύο ώρες την εβδομάδα. Για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 2006-2007, εντάσσεται πιλοτικά η διδασκαλία της Β' ξένης γλώσσας με παράλληλα τμήματα διδασκαλίας στα δημοτικά σχολεία της χώρας.¹⁵¹ Το εγχείρημα αυτό θα συνεχίσει και τα επόμενα χρόνια με συγχρηματοδότηση του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στόχος της ενίσχυσης των ξένων γλωσσών , πέραν της μιας υποχρεωτικής (Αγγλικά), στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι η άμβλυνση τόσο εκπαιδευτικών όσο και κοινωνικών ανισοτήτων που παρατηρούνται και οφείλονται στη φοίτηση των μαθητών της πρώτης σχολικής ηλικίας στα φροντιστήρια ξένων γλωσσών. Η διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας (Γαλλικά και Γερμανικά), συμβάλλει στη σταδιακή ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην εξοικείωση των μαθητών στην πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα σαν μια θετική πραγματικότητα. Επιπλέον, η πρώιμη ενασχόληση με την δεύτερη ξένη γλώσσα, παρέχει στους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, την χρονική δυνατότητα να αξιοποιήσουν δημιουργικά την προσέγγιση του νέου γλωσσικού και πολιτισμικού κώδικα, προκειμένου να αποκτήσουν ένα ικανοποιητικό και πιστοποιήσιμο επίπεδο γλωσσομάθειας στο τέλος της υποχρεωτικής

149 Sara Hannam & Ευαγγελία Παπαθανασίου Σύγχρονα Θέματα και τάσεις Γλωσσομάθειας στην Ελλάδα: συνοπτική επισκόπηση στο Toward a Language Rich Europe : Multilingualism for stable and prosperous societies, British Council

150 Τσιπλακίδης Ι, (2014) ό.π.(σελ. 40)

151 Εγκύκλιος 55028/γ1 στις 01/06/2006 στο επίσημο site του συλλόγου καθηγητών γαλλικής γλώσσας www.apf.gr

εκπαίδευσης.¹⁵² Οι εκπαιδευτικοί της γαλλικής ή γερμανικής γλώσσα που διδάσκουν στην πρωτοβάθμια ανήκουν οργανικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέχρι και το 2012, όπου με υπουργική απόφαση δημιουργούνται αντίστοιχοι κλάδοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.¹⁵³

Το 2011 και για μόλις ένα σχολικό έτος διδάσκεται η αγγλική γλώσσα ως μόνη ξένη γλώσσα στην Α' Λυκείου.¹⁵⁴ Επίσης, την ίδια χρονιά και πάλι για ένα μόνο σχολικό έτος στο γυμνάσιο καταργείται το δικαίωμα επιλογής της β' ξένης γλώσσας και ορίζεται ότι σε κάθε γυμνάσιο θα διδάσκεται μόνο μία ξένη γλώσσα και στην επιλογή αυτή σημαντικό ρόλο θα έχει αρχικά η οργανική θέση ή μη φιλολόγου γαλλικής ή γερμανικής γλώσσας. Σε περίπτωση που δεν υπάρχει οργανική θέση ή οργανική θέση έχουν δύο (2) ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων (ΠΕ05, ΠΕ07, ΠΕ34, ΠΕ40) θα επιλεγεί η ξένη γλώσσα που επιθυμεί να διδαχθεί η πλειοψηφία των μαθητών του Γυμνασίου.¹⁵⁵ Το ίδιο μέτρο ορίστηκε και για στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όπου σε κάθε δημοτικό σχολείο θα διδασκόταν μόνο μία ξένη γλώσσα σύμφωνα με την επιλογή των περισσότερων μαθητών/τριών. Το μέτρο αυτό δημιούργησε έντονες αντιδράσεις από συλλόγους γονέων, συλλόγους εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών και από τις κατά τόπους διευθύνσεις εκπαίδευσης. Σε επιστολή του προς το Υπουργείο Παιδείας ο Διευθυντής Εκπαίδευσης της Α' Π.Ε. Αθήνας αναφέρει:

*“Σας ενημερώνουμε ότι η Α' Διεύθυνση Π.Ε. Αθηνών έγινε και γίνεται αποδέκτης έντονων παραπόνων από γονείς, Διευθυντές σχολείων και Συλλόγους Εκπαιδευτικών με σημείο αναφοράς τα προβλήματα που προέκυψαν φέτος από τη διδασκαλία της δεύτερης Ξένης Γλώσσας. Έχοντας την φετινή εμπειρία, προτείνουμε να επανεξεταστεί και να επανασχεδιαστεί η διδασκαλία της δεύτερης Ξένης Γλώσσας, ώστε να ικανοποιηθούν τόσο οι μαθητές/τριες όσο και οι γονείς τους και να πάψει ο διαχωρισμός των σχολείων σε Γαλλόφωνα και Γερμανόφωνα και να σταματήσει η αναζήτηση εκ μέρους των γονέων στην ιδιωτική αγορά διδακτικών αντικειμένων που το Δημόσιο Σχολείο μπορεί να προσφέρει με άριστο τρόπο προς όλους τους μαθητές.”*¹⁵⁶

Το επόμενο έτος, οι παραπάνω υπουργικές αποφάσεις καταργούνται και επανέρχεται η

152 Σύμφωνα με την 3η Τροποποίηση της Πράξης " Εφαρμογή ξενόγλωσσων προγραμμάτων σπουδών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις 8 περιφέρειες Σύγκλισης(Α.Π. 1)" στον Άξονα Προτεραιότητας "01 - Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 8 Περιφέρειες Σύγκλισης" του Ε.Π. "Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση".

153 Οι θέσεις της Α/θμιας καλύπτονται αποκλειστικά με μετατάξεις μονίμων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ύστερα από αίτησή τους, με ταυτόχρονη μεταφορά της θέσης που κατέχουν στην Β/θμια. (ΦΕΚ 1493/Β_04-05-2012)

154 Υπουργική Απόφαση υπ αριθμ: 86160/γ2 στις 28/07/2011 (ΦΕΚ Β' 1966)

155 ΦΕΚ 1575Β/27-06-2011

156 Επιστολή της Περιφερειακής Διευθυνσης και Δ. Εκπ/σης Αττικής – Δ/ση Α/θμια Εκπ/σης Α' Αθήνας προς το Υπουργείο Παιδείας Δ.Β.Μ.Θ. Αρ. Πρωτ.:932 στις 7/12/2011 (στο www.apf.gr)

επιλογή της β' ξένης γλώσσας τόσο στα γυμνάσια όσο και στα δημοτικά σχολεία της χώρας.¹⁵⁷ Οι μαθητές/τριες της Στ' τάξεως, που σύντομα θα αποφοιτήσουν από το Δημοτικό και θα εγγραφούν στην Α' Γυμνασίου, έχουν τη δυνατότητα, όπως τότε και στη Δ' Δημοτικού, να κάνουν εκ νέου δήλωση προτίμησης, επιλέγοντας ίσως και γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα που διδάχθηκαν στο Δημοτικό.¹⁵⁸ Αντίστοιχα στα Λύκεια οι μαθητές/τριες της Α' τάξης του Γενικού Λυκείου επιλέγουν και πάλι ως ξένη γλώσσα μία από τις γλώσσες που διδάχτηκαν στο Γυμνάσιο, μεταξύ της Αγγλικής, Γαλλικής, Γερμανικής, Ιταλικής και Ισπανικής Γλώσσας. Τα τμήματα ξένων γλωσσών συγκροτούνται με βάση τις επιλογές των μαθητών και ο ελάχιστος αριθμός μαθητών που απαιτείται για τη δημιουργία τμήματος είναι δεκατέσσερις.¹⁵⁹

Οι τελευταίες αποφάσεις για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στα Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας ορίζονται με τις υπουργικές αποφάσεις του 2014. Για τα γυμνάσια, λοιπόν, η επιλογή της β' ξένης γλώσσας γίνεται στην Α' τάξη του Γυμνασίου και οι μαθητές τη συνεχίζουν και στις επόμενες τάξεις. Οι μαθητές της Α' τάξης Γυμνασίου διδάσκονται ως β' ξένη γλώσσα τη Γαλλική ή τη Γερμανική γλώσσα με παράλληλη διδασκαλία ανά τμήμα για δύο ώρες την εβδομάδα. Στο Λύκειο οι μαθητές της Α' τάξης του Γενικού Λυκείου επιλέγουν ως ξένη γλώσσα μία από τις γλώσσες που διδάχτηκαν στο Γυμνάσιο, μεταξύ Αγγλικής, Γαλλικής και Γερμανικής γλώσσας και τη συνεχίζουν και στις επόμενες τάξεις. Τα τμήματα ξένων γλωσσών συγκροτούνται με βάση τις επιλογές των μαθητών. Ο ελάχιστος αριθμός μαθητών που απαιτείται για τη δημιουργία τμήματος είναι δεκατέσσερις.¹⁶⁰

Με βάση όσα αναφέρθηκαν ως εδώ προκύπτει ότι μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα η Γαλλική γλώσσα ήταν η μοναδική ξένη γλώσσα που διδασκόταν στα Ελληνικά Σχολεία Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η γνώση της Γαλλικής αποτελούσε εφόδιο για την κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη αγοριών και κοριτσιών εκείνη την εποχή. Στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα μαζί με την τεχνολογική εξέλιξη και οικονομική εξάρτηση που προέρχεται από τη Αμερική επικρατεί στην Ευρώπη η Αγγλική γλώσσα. Το πολιτικό οικονομικό αυτό πλαίσιο της Δύσης δεν αφήνει ανέπαφο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και έτσι, αμέσως μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου και συγκεκριμένα κατά το σχολικό έτος 1945-1946, η Αγγλική γλώσσα εισάγεται ως υποχρεωτικό μάθημα στη Β/θμια Εκπαίδευση. Η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα και έως σήμερα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική, πολιτική μία πολιτική που ενθαρρύνει τους πολίτες της να είναι πολύγλωσσοι. Επίσημη γλώσσα της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν είναι μία αλλά όλες οι επίσημες γλώσσες των κρατών μελών της.

157 ΦΕΚ 253/Β_13-02-2012

158 Εγκύκλιοι με αριθ. πρωτ.120303/Γ2/2-9-2013 και αριθ. πρωτ. 14302/Γ2/09-02-2012, ΦΕΚ Β' 253 (ό.π.)

159 ΦΕΚ 1129/Β_10-04-2012

160 ΦΕΚ 2406/Β_09/09-2014 (υπουργικές αποφάσεις υπ. αριθμ: 137429/Γ2 και 137430/Γ2)

Βέβαια, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εκτελεί τις εσωτερικές της εργασίες σε τρεις γλώσσες, τα αγγλικά, τα γαλλικά και τα γερμανικά. Πρόκειται άλλωστε και για τις τρεις γλώσσες που διδάσκονται σήμερα στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση. Η αγγλική ως κύρια ξένη γλώσσα και τα γαλλικά και τα γερμανικά ως επιλογής από την Ε' τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

1.4 Εκπαιδευτικά Ιδιωτικά Ιδρύματα -Φορείς της γαλλικής γλώσσας και πολιτισμού στην Ελλάδα

1.4.1 Γαλλικά Ιδιωτικά Θρησκευτικά Σχολεία των Μοναχικών Ταγμάτων

Στη γαλλική κοινωνία, κατά τον 19ο αιώνα, η καθολική εκκλησία έπαιξε σημαντικό ρόλο για την ανασυγκρότηση της, τόσο την κοινωνική όσο και την πολιτική, ύστερα από μία περιπετειώδη περίοδο που έπεται της Γαλλικής Επανάστασης (1789) και των Ναπολεόντειων πολέμων(1804-1815). Ο αναδιοργανωτικός ρόλος της καθολικής εκκλησίας δεν ήταν μόνο θρησκευτικός αλλά κυρίως κοινωνικός αφού σχετίζονταν με την κοινωνική πρόνοια και την εκπαίδευση. Στη ιστορία του καθολικισμού σημαντική θέση κατείχε η ανάπτυξη του γυναικείου μοναχισμού κατά τον 19ο αιώνα. Τα γυναικεία μοναχικά τάγματα είχαν ως σκοπό την εθελούσια αφιέρωση στα ιδανικά της χριστιανικής κλήσης και στην σωτηρία των ψυχών. Συχνά, όμως, η δραστηριότητα των Καλογραιών αφορούσε στην εξυπηρέτηση του κοινωνικού συνόλου με έργα φιλανθρωπίας και εκπαίδευσης των κοριτσιών. Η εξάπλωση των Ταγμάτων στην λεκάνη της μεσογείου (χώρες της βόρειας Αφρικής, Μέση Ανατολή , εδάφη της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και Βαλκάνια) ως το τέλος του 19ου αιώνα σχετίζονταν άμεσα με την αποικιακή πολιτική του γαλλικού κράτους. Όπου η πολιτική αυτή έβρισκε πρόσφορο έδαφος στρατιωτικής και διπλωματικής επιβολής, ακολουθούσε συμπαραστώμενη η Καθολική Εκκλησία και τα ιεραποστολικά μοναχικά Τάγματα. Τα Τάγματα αυτά απέδειξαν σημαντικό ρόλο στην διάδοση και εμπέδωση του γαλλικού πολιτισμού, έχοντας ως μέσο και όργανο τους την γαλλική γλώσσα.¹⁶¹

Στον ελλαδικό χώρο έδρασε ένας σημαντικός αριθμός ιεραποστολών διαφόρων δογμάτων και εθνικοτήτων. Το σχολείο των αδερφών του Τάγματος των Ουρσουλίνων στη Νάξο αποτελεί ένα τέτοιο παράδειγμα.¹⁶² Κατά τον 19ο αιώνα ιδρύθηκαν πολλά ξένα σχολεία αρρένων και θηλέων στα αστικά κέντρα από προτεστάντες και καθολικούς. Η ανάπτυξη των σχολείων αυτών οφείλεται

161 Χαρίτος, Χ. (2001) *Το Χρονικό της Σχολής Καλογραιών του Βόλου : Συμβολή στην Ιστορία της Ξενόγλωσσας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα (σελ. 24-25)

162 Δελλαρόκκα, Ι. (1969) *Χρονικό της σχολής Ουρσουλίνων Νάξου:1630-1969*, Επετηρίς Εταιρίας Κυκλαδικών μελετών & Lemaire, A. (1979), *Les ursulines en Grèce : des origines à nos jours*, Athènes στο Χαρίτος, Χ. (2001) ό.π. σελ. 103

σε μεγάλο βαθμό στην εύνοια που έδειξε απέναντι τους η Οθωμανική Αυτοκρατορία καθώς και μετέπειτα στην έλλειψη προσφερόμενης εκπαίδευσης από το ελληνικό κράτος κυρίως για τα κορίτσια. Συνεπώς τα γυναικεία καθολικά Τάγματα υπερτερούσαν των ανδρικών. Οι Καθολικοί στην Ελλάδα είχαν καλές σχέσεις με τον ντόπιο πληθυσμό, καθώς φρόντιζαν να μη συγκρούονται με τους συμβιώνοντες πληθυσμούς και με την ισχύουσα εξουσία. Οι προτεστάντες ιεραπόστολοι, από τη μεριά τους, μέλη αγγλικών, αμερικανικών και γερμανικών αποστολών εστίασαν τη δράση τους μετά την Επανάσταση και τη σύσταση του Ελληνικού Κράτους στα αστικά κέντρα του ελληνικού βασιλείου. Ίδρυσαν, κυρίως, σχολεία εκμεταλλευόμενοι την κρατική εκπαιδευτική πενία. Η επιτυχία τους δράση, των πρώτων μετεπαναστατικών χρόνων, όμως, ανακόπηκε όταν η επίσημη Εκκλησία της Ελλάδος και οι λαϊκές μάζες στράφηκαν εναντίον τους κατηγορώντας τους για προσηλυτισμό. Αντίθετα τα σχολεία των καθολικών επέζησαν και τα περισσότερα διατηρούνται μέχρι και σήμερα.¹⁶³

Η επικράτηση των καθολικών δικαιολογείται και από άλλους παράγοντες. Η διείσδυση των καθολικών στον ελληνικό χώρο υπήρξε αρκετά παλαιά και μέρος του πληθυσμού ακολουθούσε το ρωμαιοκαθολικό δόγμα κυρίως στα νησιά των Κυκλάδων, του Αιγαίου και των Ιονίων. Το Γ' πρωτόκολλο της Διάσκεψης του Λονδίνου το 1830 μεταβίβασε το προνόμιο προστασίας των καθολικών της Ελλάδος αυτοπροσώπως στον βασιλιά της χώρας. Διευκρινίζονταν, επιπλέον, ότι οι πολίτες καθολικού δόγματος είχαν πλήρη ισότητα με τους υπόλοιπους υπηκόους του ελληνικού κράτους καθώς και το δικαίωμα να εργαστούν στις δημόσιες υπηρεσίες. Στη συνέχεια ο Όθωνας, καθολικός ο ίδιος στο θρήσκευμα, με διάταγμα του το 1833 έθεσε υπό την κρατική εποπτεία τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Λατινικής Εκκλησίας. Αυτό ισοδυναμούσε με κρατική προστασία και υποστήριξη των ιδρυμάτων αυτών καθώς η άσκηση βασιλικής εξουσίας αποτελούσε εγγύηση και ασφάλεια για όσους ακολουθούσαν το Δυτικό δόγμα. Επιπλέον, μία σημαντική μερίδα του ελληνικού αστικού πληθυσμού υποδέχτηκε με προθυμία την εκπαίδευση των δυτικών, βλέποντας θετικά τον εκδυτικισμό της νέας ελληνικής κοινωνίας.¹⁶⁴ Τέλος, η δράση των μοναχικών ταγμάτων έγινε αποδεκτή με ευμένεια χάρη στο σύνολο της κοινωνικής τους προσφοράς.¹⁶⁵ Συνήθως, μαζί με τα σχολεία λειτουργούσαν και οικοτροφεία και ορφανοτροφεία. Ιδιαίτερης σημασία ήταν η προσπάθεια για την προώθηση της μόρφωσης των κοριτσιών με τη λειτουργία κατώτερων αλλά και ανώτερων Παρθεναγωγείων και Διδασκαλείων Θηλέων. Η χρηματοδότηση

163 Χαρίτος, Χ. (2001) ό.π. σελ. 103-105

164 Χαρίτος, Χ. (2001) ό.π. σελ. 104,105

165 Στα χειρόγραφα των μοναχών του Τάγματος του Αγίου Ιωσήφ αναφέρεται η περίθαλψη των τραυματιών κατά τους Βαλκανικούς Πολέμους (1912-1913). Επίσης, κατά τη διάρκεια του Α' Παγκοσμίου πολέμου παρείχαν στέγη και διδασκαλία στα παιδιά των Σέρβων προσφύγων. Στη διάρκεια της Κατοχής οργανώθηκαν συσσίτια σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές. Τέλος, στη μία από τις τρεις τάξεις που λειτουργούσαν στη Σχολή φοιτούσαν δωρεάν άπορες μαθήτριες. (ό.π. σελ. 159, 162)

των σχολείων εξασφαλιζόνταν από οικονομικά ισχυρά σωματεία του εξωτερικού. Γρήγορα, όμως ,πολλά από τα ξένα σχολεία απέκτησαν ιδιότητα διδακτήρια καλύπτοντας τις οικονομικές και λειτουργικές τους ανάγκες από τα δίδακτρα.¹⁶⁶

1.4.2 Η Σχολή Καλογραιών του Βόλου

Η σχολή των καθολικών Καλογραιών ιδρύθηκε στο Βόλο το 1904 από τις Αδερφές του Τάγματος του Αγίου Ιωσήφ της Εμφανίσεως. Η γαλλική ονομασία της σχολής είναι : " Ecole française de sœurs religieuses de Saint Joseph de l'apparition " : Η ονομασία βέβαια της σχολής ποικίλει από εποχή σε εποχή. Ονομασίες όπως "Γαλλική σχολή Καλογραιών" (1905), "Γαλλικό Σχολείο Θηλέων" (1927), Ελληνογαλλικό Παρθενγωγείο του Βόλου" (1933), και άλλες αναφέρονται στα ελληνικά δημοσιεύματα. Οι Βολιώτες, το αποκαλούσαν "Ελληνογαλλικό", μέχρι και τη διακοπή του το 1979. Χιλιάδες μαθητριών από το Βόλο και την ευρύτερη περιοχή φοίτησαν στη σχολή αυτή, που κατά τη διάρκεια της λειτουργίας της αποτέλεσε κέντρο καλλιέργειας της γαλλικής γλώσσας και φορέα προώθησης του γαλλικού πολιτισμού και γενικότερα του ευρωπαϊκού πνεύματος. Αποτέλεσε, επίσης, πόλο έλξης για τα κορίτσια των αστικών οικογενειών, καθώς η φοίτηση στη σχολή θεωρούνταν ως πιστοποιητικό "καλής" ανατροφής και κοινωνικής καταξίωσης.¹⁶⁷

Αφετηρία ίδρυσης της σχολής στάθηκε η έλλειψη παροχής κρατικής εκπαίδευσης για τα κορίτσια στις αρχές του 20 αιώνα. Όπως ήδη αναφέρθηκε, μοναδική διέξοδο για τα κορίτσια που τελείωναν το δημοτικό και ήθελαν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους, είτε για κοινωνική καταξίωση, είτε για επαγγελματική αποκατάσταση, έδινε η ιδιωτική πρωτοβουλία με τη θέσπιση διδασκαλείων και ανώτερων παρθενγωγείων. Στο Βόλο, επίσης, σύμφωνα με τον Χαράλαμπο Χαρίτο, υπήρχε μία πολυάριθμη και οικονομικά ευκατάστατη παροικία ξένων καθολικών, που δικαιολογούσε και την ύπαρξη Καθολικής Εκκλησίας στην περιοχή. Ο Στ. Τζουμελέκας, ως Γενικός Επιθεωρητής των ιδιωτικών και ξένων σχολείων της εποχής, αιτιολογεί την ύπαρξη ξένων σχολείων στα αστικά κέντρα λέγοντας : *" Η τάξη της πλουτοκρατίας ήθελε να δώσει στα κορίτσια την διακοσμητική μόρφωση (να μάθουν ξένες γλώσσες, μουσική) και για αυτό προτιμούσε να στέλνει αυτά στα ξένα σχολεία. Έτσι τα ξένα σχολεία, που είχαν την υποστήριξη της λεγόμενης αριστοκρατίας, κατόρθωσαν να επιβληθούν. Έφτιαξαν μεγαλοπρεπή κτίρια και διοργανώθηκαν όπως ήταν στον Μεσαίωνα στην Ευρώπη τα καθολικά σχολεία. Η εμφάνιση τους έκανε εντύπωση στους απλοϊκούς γονείς, που έβλεπαν πως τα κορίτσια τους μάθαιναν να μιλούν γαλλικά, να παίζουν πιάνο και να*

166 Χαρίτος, Χ. (2001) ό.π. σελ. 107,108

167 Χαρίτος, Χ. (2001) ό.π.σελ. 9-10

έχουν καλούς τρόπους συμπεριφοράς.”¹⁶⁸

Σύμφωνα με τα χειρόγραφα του σχολείου που υπάρχουν από εκείνη την εποχή σκοπός του ήταν η διδασκαλία και η διάδοση της γαλλικής γλώσσας καθώς και η αγάπη στα επιτεύγματα της μητέρας πατρίδας. Παράλληλα ως σχολείο θηλέων ο σκοπός του δε μπορούσε να διαφέρει από τον απώτερο σκοπό της γυναικείας εκπαίδευσης της εποχής. Έτσι φρόντιζε να παρασχεθούν στις νεαρές τροφίμους τα απαραίτητα εφόδια ώστε να γίνουν καλές νοικοκυρές ή έντιμες εργαζόμενες, χρήσιμες στον εαυτό τους, στην οικογένεια τους και στην κοινωνία.¹⁶⁹

Όσο αφορά στο πρόγραμμα σπουδών οι Αδερφές της σχολής εφάρμοζαν στη διδασκαλία τους τα “γαλλικά προγράμματα”, χρησιμοποιώντας βιβλία και διδακτικά μέσα προερχόμενα από τη Γαλλία. Μόνη εξαίρεση του υπόλοιπου προγράμματος αποτελούσε το μάθημα των “Ελληνικών” που δίδασκε στη σχολή πάντα Έλληνας καθηγητής, με επιμίσθιο από τους υπηρετούντες στα δημόσια σχολεία του Βόλου. Η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας περιλάμβανε γραμματική, Ανάγνωση, Γραφή και Λογοτεχνία. Η Γεωγραφία διδάσκονταν με βάση τους χάρτες της Γαλλίας. Δεν υπάρχει ιδιαίτερη αναφορά για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών.¹⁷⁰

Η σχολή γνώρισε άνθιση μέχρι και το 1931, μέχρι δηλαδή την εποχή κατά την οποία οι “Νόμοι Παπανδρεού” προκάλεσαν τη μείωση των μαθητών/ριών. Σύμφωνα με το νόμο περί ξένων σχολείων σε αυτά μπορούσαν να φοιτούν μόνο μαθητές/ριες που είχαν τελειώσει το ελληνικό δημοτικό σχολείο.¹⁷¹ Συνέχισε, βέβαια η παράδοση μαθημάτων γαλλικής γλώσσας σε όσους/ες ενδιαφερόμενους/ες είχαν τελειώσει το δημοτικό κατά της πρωινές ώρες ενώ το απόγευμα γίνονταν μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε ξένους. Στα χρόνια της κατοχής η γαλλική γλώσσα έχαιρε εκτιμήσεως στο Βόλο και οι μαθητές/τριες έρχονταν πολλοί περισσότεροι/ες από άλλοτε. Οι πρωινές τάξεις ετοιμάζονταν για το Certificat d'études σύμφωνα με τα επίσημα γαλλικά προγράμματα και το απόγευμα οι αδερφές παρέδιδαν μαθήματα γαλλικής γλώσσας. Η αθρόα και πάλι προσέλευση και φοίτηση στα χρόνια της Κατοχής οφείλονταν στο γεγονός ότι το σχολείο των Αδελφών υπήρξε ένα καταφύγιο, ιδιαίτερα για τα κορίτσια σε μία χρονική περίοδο που οι συνθήκες εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία ήταν προβληματικές. Την επομένη της απελευθέρωσης η κατανομή των μαθητών του Βόλου εξισορρόπησε και προς τα άλλα σχολεία.¹⁷²

Από το 1949 και για τριάντα χρόνια η Σχολή Καλογραιών μετατρέπεται σε Ιδιωτικό Γυμνάσιο Θηλέων. Η επίσημη προσωνυμία ήταν Ελληνογαλλικό Γυμνάσιο Θηλέων Βόλου”Αγ. Ιωσήφ”. Η ευθύνη των Αδερφών του Τάγματος για εκπαίδευση υπό το κλίμα των παιδαγωγικών και

168 Τζουμελέκα, Σ & Παναγόπουλου, Π (1933) *Η εκπαίδευση μας στα τελευταία 100 χρόνια*, Αθήνα (στο Χαρίτος, Χ. (2001) ό.π. σελ. 12)

169 Χαρίτος, Χ. (2001) ό.π. σελ. 1103

170 Χαρίτος, Χ. (2001) ό.π.σελ. 173-174

171 Χαρίτος, Χ. (2001) ό.π. σελ. 203

172 Χαρίτος, Χ. (2001) ό.π. σελ. 212

ηθικών αρχών που εκπροσωπούσαν παρέμενε. Τα προγράμματα σπουδών, τα διδακτικά εγχειρίδια και το διδακτικό προσωπικό και όλη η λειτουργία του “Ελληνογαλλικού” υπάγονταν στην ισχύουσα νομοθεσία για τα δευτεροβάθμια σχολεία στην Ελλάδα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανήκαν οργανικά στα δημόσια σχολεία της πόλης ενώ ένα σημαντικό ποσοστό δεν ανήκε στην Δημόσια Εκπαίδευση αλλά ήταν συνταξιούχοι του Δημοσίου ή ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί. Οι Αδερφές ανήκαν στο διδακτικό προσωπικό και δίδασκαν το μάθημα των γαλλικών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα¹⁷³, καθώς και το απόγευμα παρέδιδαν τη γαλλική γλώσσα στις φροντιστηριακές τάξεις. Επίσης, δίδασκαν οικοκυρικά και μουσική, ενώ είχαν την εποπτεία του οικοτροφείου, την επιτήρηση στα διαλείμματα και τη συνοδεία στις εκδρομές και στις εορταστικές εκδηλώσεις.¹⁷⁴ Από το 1964 και έπειτα λειτουργεί ως τριτάξιο γυμνάσιο και τριτάξιο λύκειο σύμφωνα με τη νομοθεσία για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το έτος 1978-1979 το σχολείο αναστέλλει τη λειτουργία του λόγω μειωμένου αριθμού μαθητριών σε βαθμό ώστε οι δαπάνες να ξεπερνούν τα έσοδα. Επίσης η εποχή είχε αλλάξει και τη νοοτροπία των μαθητριών. Απαιτούσαν περισσότερη ελευθερία, περισσότερες εξόδους (για τις οικοτρόφους). Η παραδοσιακή αυστηρότητα έγινε ανασταλτικός παράγοντας για την προσέλευση νέων μαθητριών.¹⁷⁵

Η Σχολή συνεχίζει πλέον να λειτουργεί με φροντιστηριακά μαθήματα γαλλικής γλώσσας προετοιμάζοντας τους μαθητές /τριες για εξετάσεις των πτυχίων πιστοποίησης της γαλλομάθειας (Certificat, Sorbonne 1, Sorbonne 2 και από το 1994 των πτυχίων DELF και DALF. Σήμερα πλέον η ανάμειξη των Αδελφών είναι πολύ μικρή ενώ έχουν προσληφθεί ελληνίδες καθηγήτριες της γαλλικής γλώσσας, πτυχιούχες πανεπιστημιακών σχολών.¹⁷⁶

Από το 1995 το Υπουργείο Παιδείας έδωσε την άδεια για τη λειτουργία δημοτικού σχολείου με την επωνυμία “Ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο “Άγιος Ιωσήφ” - Ελληνογαλλική Σχολή Βόλου”. Ως προς τους στόχους του σχολείου τίθεται “*η σωστή αγωγή και εκπαίδευση σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας*”. Τονίζεται βέβαια η συστηματική διδασκαλία της γαλλικής και της αγγλικής γλώσσας από ειδικευμένους καθηγητές.¹⁷⁷

Για τον Χ. Χαρίτο που μελέτησε σε βάθος το εκπαιδευτικά ιδρύματα της περιοχής του Βόλου η Σχολή Καλογραιών υπήρξε λίκνο ανάπτυξης και χαρακτηριστικό παράδειγμα της διαμόρφωσης της νεότερης ελληνικής αστικής τάξης, θερμοκήπιο προοδευτικών ιδεών και κινημάτων, κέντρο εμφαντικής καλλιέργειας των γραμμάτων και των τεχνών. Για την εκπαιδευτική ιστορία της χώρας, μάλιστα, αποτέλεσε το πιο αξιόλογο μεταρρυθμιστικό σχολείο των νεότερων

173 Τα αγγλικά διδάχτηκαν μόνο για τέσσερα έτη (1949-1953) ενώ τα γαλλικά διδάσκονταν όλα τα χρόνια λειτουργία του σχολείου.

174 Χαρίτος, Χ. (2001) ό.π. σελ. 246-248

175 Χαρίτος, Χ. (2001) ό.π. σελ. 279

176 Χαρίτος, Χ. (2001) ό.π. σελ. 287-288

177 Χαρίτος, Χ. (2001) ό.π. σελ. 289

1.4.3 Γαλλικά Σχολεία Αδελφών Ουρσουλίνων¹⁷⁹

Όπως ήδη αναφέραμε ο καθολικός μοναχισμός βρήκε πρόσφορα έδαφος στον ελληνικό χώρο από την εποχή μάλιστα της τουρκοκρατίας. Από το 16ο κιόλας αιώνα παρατηρούνται σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης στις καθολικές κοινότητες διαφόρων πόλεων και κυρίως νησιών.

Στα 1630 οι Ιησουίτες μοναχοί, έχοντας ήδη ιδρύσει στη Νάξο ένα σχολείο για τα αγόρια, απευθύνονται στις Ουρσουλίνες, για να δημιουργηθεί ένα σχολείο για τα κορίτσια. Έτσι με την προτροπή των Ιησουιτών και με την προστασία της Γαλλίας, οι Ουρσουλίνες ιδρύουν το Μοναστήρι τους στη Νάξο στα 1670 και αρχίζουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Οι Αδελφές Ουρσουλίνες ήταν απόλυτα αφοσιωμένες στην μόρφωση των κοριτσιών και την διάδοση της χριστιανικής καθολικής πίστης. Μετά την εγκατάστασή τους άρχισαν να συγκεντρώνουν κορίτσια από το Αιγαίο αλλά και από την Κωνσταντινούπολη και την Εγγύς Ανατολή. Πρόκειται όχι μόνο για το πρώτο Σχολείο που δημιουργήθηκε για τα κορίτσια στον Ελληνικό χώρο, αλλά για το πρώτο σε ολόκληρη την Ανατολική Μεσόγειο, ήδη στα χρόνια της Τουρκοκρατίας.¹⁸⁰ Μετά την Επανάσταση, η Σχολή γνωρίζει μεγάλη ακμή και εξελίσσεται σε ένα από τα καλλίτερα σχολεία του ελεύθερου ελληνικού κράτους. Στο Β' Παγκόσμιο πόλεμο η Σχολή αναγκάζεται να κλείσει. Μετά τον πόλεμο, έγιναν προσπάθειες να επαναλειτουργήσει, οι συνθήκες όμως είχαν αλλάξει και η σχολή το 1970 έκλεισε.

Τον 18ο αιώνα οι αδερφές Ουρσουλίνες εμφανίζονται στην **Τήνο**. Πρόκειται για αφιερωμένες γυναίκες που ζουν με την οικογένεια τους αλλά τηρούν το κανονισμό της Αγίας Άγγελας¹⁸¹ και βοηθούν τους εφημέριους στο ποιμαντικό και κατηχητικό τους έργο. Στην Τήνο δημιουργούν οργανωμένο μοναστήρι αρκετά αργότερα το 1862, όπου στεγάστηκαν: Ορφανοτροφείο, Οικοτροφείο, Γαλλικό Γυμνάσιο, Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δημοτικό, και Σχολές ταπητουργίας, ραπτικής, αργαλειού κ.λ.π. Την περίοδο 1910-1930 φοιτούν στη Σχολή 300 οικότροφες μαθήτριες απ' όλη την Ελλάδα. Στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο η Σχολή έκλεισε. Μετά τον πόλεμο, η επαναλειτουργία της Σχολής ήταν πολύ δύσκολη, περιορίζεται στην εκπαίδευση των παιδιών του Δημοτικού και κλείνει οριστικά το 1984.

178 Χαρίτος, Χ. (2001) ό.π. σελ. 12-13

179 Οι πληροφορίες για τη Σχολή των Αδελφών Ουρσουλίνων αντλήθηκαν από την ιστοσελίδα της Αργολικής Βιβλιοθήκης: <http://goo.gl/5fDiY5> (12/09/15)

180 Από τον ιστότοπο του Ελληνογαλλικού Σχολείου Ουρσουλίνες <http://www.ursulines.gr/galliko-tmhma/istoria-galliko.html> <http://www.ursulines.gr/tagma-ursulinwn/ursulines-stin-ellada.html> (12/09/15)

181 Το 1533 η Αγία Άγγελα Μερίτσι (Angela Merici: 1474-1540) άρχισε να συγκεντρώνει νέες κοπέλες, προτείνοντας τους να ζήσουν έναν άτυπο μοναχικό βίο. Η κάθε μία ζούσε στο σπίτι της αλλά ήταν στην υπηρεσία του Θεού.

Από τα χρόνια του Καποδίστρια, ακόμη, η καλή κοινωνία του **Ναυπλίου** απαιτούσε τα κορίτσια της να μορφωθούν, ώστε να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια για την βελτίωση του πολιτιστικού και βιοτικού τους επιπέδου. Η μόρφωση για αυτές θα ήταν ένα είδος συμπληρωματικής “προϊκάς”, που θα τους επέφερε κοινωνική καταξίωση. Έτσι ιδρύονται ιδιωτικά παρθεναγωγεία, όπως της Γαλλίδας Σαρλότ Βόλμεράνζ (Charlotte Volmerang)¹⁸² όπου τα κορίτσια μάθαιναν γραφή και ανάγνωση στην Ελληνική και Γαλλική γλώσσα, ιστορία, γεωγραφία αλλά και οικοκυρικά και χειροτεχνία.

Τον Ιούλιο του 1916 και μόλις για τέσσερα χρόνια την απάντηση στην ανάγκη για γυναικεία εκπαίδευση στην κοινωνία του Ναυπλίου θα δώσουν και οι καθολικές Αδερφές Ουρσουλίνες. Η σχολή των Ουρσουλινών αποκαλείται από τους Ναυπλιώτες ως “Γαλλική Σχολή”. Το Μαΐου του 1916, 139 “εξέχουσες” οικογένειες του Ναυπλίου απευθύνουν αίτηση προς τον Καθολικό Αρχιεπίσκοπο Αθηνών L. Petit, με την οποία ζητούν την σύσταση Γαλλικού Παρθεναγωγείου. Σε αυτή αναφέρεται « καθόσον σπουδαίως θα συντελέσει εις την ταχείαν και τελείαν εκμάθησιν της γαλλικής γλώσσης υπό των τέκνων μας».¹⁸³ Έτσι, τον Ιούλιο του 1916 επτά μοναχές από την Τήνο και την Νάξο φτάνουν στο Ναύπλιο για να υπηρετήσουν το σχολείο. Αρχικά, έγιναν δεκτές με εχθρική διάθεση από τον Μητροπολίτη Αργολίδος Αθ. Λάσκαρη. Στο σχολείο φοίτησαν 67 κορίτσια, 50 εσωτερικά και 17 εξωτερικά. Κατ’ έτος, ο αριθμός φοιτητριών ήταν 50 με 60. Το 1/3 ήταν εσωτερικές από το Άργος και άλλες πόλεις της Πελοποννήσου. Το μόνο αγόρι ήταν ο Καίσαρ Χειλέλης, μετέπειτα ξενοδόχος και κληρονόμος του ξενοδοχείου Μεγάλη Βρετανία στην πλατεία Φιλελλήνων. Κατά το σχολικό έτος 1918-19 τα δίδακτρα ήταν 360 δραχμές και 40 επιπλέον για όσα κορίτσια έπαιρναν μαθήματα πιάνου. Το πρόγραμμα μαθημάτων περιελάμβανε γραφή και ανάγνωση στα ελληνικά και γαλλικά, αριθμητική, γεωγραφία, μουσική και ιδιαίτερα μαθήματα κλειδοκυμβάλου (πιάνου) και μαντολίνου, γραφικές τέχνες, κέντημα και εργόχειρο. Το 1920 εκδηλώθηκε επιδημία πανώλης στην Αργολίδα, το σχολείο επιτάχθηκε για την στέγαση των ασθενών, ενώ ο ιδιοκτήτης του κτιρίου Νικ. Παπανικολάου ζητούσε αύξηση του ενοικίου. Τα γεγονότα αυτά οδήγησαν στο κλείσιμο της σχολής.¹⁸⁴

Είκοσι επτά σχεδόν χρόνια αργότερα, το 1947 λειτουργεί η **Ελληνογαλλική Σχολή**

182 Το 1831 η Βολμεράνζ πηγαίνει στο Ναύπλιο με σκοπό να απευθυνθεί στον Ιωάννη Καποδίστρια σχετικά με το σχέδιο της για την ίδρυση σχολείου για την μόρφωση των κοριτσιών. Ο Καποδίστριας συμφωνεί και της υπόσχεται να συνεπικουρήσει το έργο της.

183 Σύμφωνα με τον Μ. Ρούσσο Μηλιδώνη οι **πρώτες υπογραφές** είναι του Γενικού Αρχιάτρου Σωτ.Κ. Παπαδόπουλου, του φαρμακοποιού Ιωάννη Οικονόμου, του υπολοχαγού Πυροβολικού Θεοδ. Λιάπη, του κτηματία Β. Χρονά και του δικηγόρου Δ. Πασπαλιάρη. Από τους υπογράφοντες, μόνον ο Παναγιώτης Ιωάννου Ιατρός, ιδιοκτήτης- συντάκτης της εφημερίδας Σύνταγμα, ήταν καθολικός. Υπογράφουν ακόμη ο Σ. Θ. Σοφρώνης, Αρχίατρος και Δήμαρχος (1926-27), η οικογένεια Καραπαύλου, ο Ι. Τερζάκης, βουλευτής Αργολίδος, ο Α. Πιλαφιτζής, δικηγόρος και πρόξενος της Γαλλίας, ο Κ. Παπαντωνίου και άλλοι ανώτεροι αξιωματικοί.

184 Σύμφωνα με το άρθρο του Γιώργου Ρούβαλη στην τριμηνιαία έκδοση πολιτισμού «ναύδετο» το Φθινόπωρο του 2008.

Ουρσουλινών Αθηνών. Το 1952 άρχισε να λειτουργεί ,στο Ψυχικό, εκπαιδευτικό συγκρότημα Γυμνασίου – Λυκείου, το οποίο ολοκληρώθηκε με Δημοτικό Σχολείο το 1976 στην περιοχή του Αμαρουσίου. Σήμερα διατηρεί Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο για αγόρια και κορίτσια. Είναι η συνέχεια των σχολείων της Τήνου και της Νάξου και του Ναυπλίου. Η Ελληνογαλλική σχολή Ουρσουλινών, που ως “ελληνογαλλική” αρχίζει να λειτουργεί από τα μέσα το 19ου αιώνα, αποτελεί το πρώτο χρονικά εκπαιδευτικό ίδρυμα αυτού του είδους στην Ελλάδα, για την μαθητεία στη γαλλική γλώσσα και κουλτούρα.

Σήμερα, σύμφωνα με το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα της σχολής τα μαθήματα γαλλικών ξεκινούν από το νηπιαγωγείο. Με μία ώρα διδασκαλίας κάθε μέρα τα παιδιά έχουν την πρώτη επαφή με τη γλώσσα, με έναν ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο. Η Γαλλική γλώσσα διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού καθημερινά (5 ώρες την εβδομάδα) από έμπειρο διδακτικό προσωπικό, το οποίο συνδυάζει την κλασική παιδεία με τις σύγχρονες μεθόδους εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Στο τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι μαθητές/τριες μπορούν να επικοινωνήσουν με έναν γαλλόφωνο σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής και η προσπάθεια πιστοποιείται ύστερα από εξετάσεις στο πτυχίο DELFA1. Στο τέλος του γυμνασίου οι μαθητές πιστοποιούνται στο επίπεδο B2 ύστερα από εξετάσεις στο DELF B2 ή Sorbonne B2, Στο λύκειο, στο πρωινό πρόγραμμα, πρώτη ξένη γλώσσα είναι η Γαλλική, ενώ η Αγγλική διδάσκεται ως μάθημα επιλογής. Στην δευτέρα τάξη του λυκείου οι μαθητές/τριες τελειοποιούνται στην γαλλική με εξετάσεις SORBONNE C2 που δίνουν επάρκεια στη γαλλική γλώσσα και το δικαίωμα εγγραφής σε γαλλόφωνα πανεπιστήμια χωρίς καμία εξέταση γλωσσομάθειας¹⁸⁵.

1.4.4 Δώδεκα Ελληνογαλλικά Σχολεία στην Ελλάδα

Σήμερα λειτουργούν δώδεκα **Ελληνογαλλικά Σχολεία στην Ελλάδα**, μαζί με την Ελληνογαλλική Σχολή Ουρσουλινών και το Δημοτικό Σχολείο “Άγιος Ιωσήφ” στο Βόλο.

Η **Ελληνογαλλική Σχολή Ευγένιος Ντελακρουά** (Eugène Delacroix) δημιουργήθηκε το 1974, στη θέση του μικρού σχολείου «Κολλάρος» που λειτουργούσε χωρίς καταστατικό, στους χώρους του Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών στην οδό Σίνα, χάρη στην πολιτική βούληση δύο αρχηγών κρατών: των κυρίων Καραμανλή και Giscard d'Estaing.¹⁸⁶ Το 1986, οι δύο κυβερνήσεις

185 Από τον ιστότοπο του Ελληνογαλλικού Σχολείου Ουρσουλίνες <http://www.ursulines.gr/galliko-tmhma/istoria-galliko.html> (12/09/15)

186 Από τον ιστότοπο της Ελληνογαλλικής Σχολής Ευγένιος Ντελακρουά <http://lfh.edu.gr> (12/09/15)

υπέγραψαν μια διεθνή συμφωνία για τη δημιουργία του Γαλλο-Ελληνικού σχολείου που θα λειτουργεί σαν ξένο σχολείο. Το 2008, το Διοικητικό Συμβούλιο υιοθετεί το σημερινό όνομα του ιδρύματος: Ελληνογαλλική Σχολή Eugène Delacroix. Το Ελληνικό Γυμνάσιο της Ελληνογαλλικής Σχολής Ευγένιος Ντελακρουά ακολουθεί το πρόγραμμα του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας με διάφορες τροποποιήσεις ώστε να εναρμονίζεται με αυτό του Γαλλικού συστήματος. Οι παρεκκλίσεις του σχολείου αφορούν τις διδακτικές ώρες, τις διακοπές, τα παιδαγωγικά προγράμματα (projects) και τη διδασκαλία μαθημάτων στη γαλλική γλώσσα. Οι μαθητές διδάσκονται τα γαλλικά ως πρώτη ξένη γλώσσα (5 ώρες την εβδομάδα) και οδηγούνται σε εξετάσεις πιστοποίησης DELF -DALF.

Τα καθολικά τάγματα του Αγίου Ιωσήφ της Εμφάνισης απαριθμούν και άλλα σχολεία στην Ελλάδα, όπως το σχολείο **Jeanne d'Arc** στον Πειραιά. Το 1859 τρεις Αδελφές θα αρχίσουν το έργο του Τάγματος στον Πειραιά με ορφανά παιδιά. Ορφανοτροφείο, σχολείο και ιατρείο θα είναι τα επόμενα επιτεύγματά τους, που θα καταλήξουν το 1861 στη Σχολή «Jeanne D'Arc». Η Σχολή πέρασε πολλές δοκιμασίες, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των δύο παγκοσμίων πολέμων. Το 1934 αναγνωρίζεται το εξατάξιο Γυμνάσιο από το Υπουργείο Παιδείας. Από το 1949 έως το 1960 ανοικοδομείται και εξελίσσεται έκτοτε σε πρότυπο Γυμνάσιο, Λύκειο και Δημοτικό.¹⁸⁷

Τα εκπαιδευτήρια “**Saint-Paul**” είναι μέλη του Παγκόσμιου Οργανισμού “**La Salle**”, που δημιουργήθηκε τον 17^ο αιώνα στη Γαλλία από τον Jean-Baptiste de La Salle (Δελασάλ), πρωτοπόρο για την εποχή του παιδαγωγό. Στα εκπαιδευτήρια ανήκουν το νηπιαγωγείο «Δελασάλ», το δημοτικό «Δελασάλ», καθώς και το γυμνάσιο – λύκειο «Saint-Paul». Σήμερα, τα σχολεία του Παγκόσμιου Οργανισμού “**La Salle**”, που εξακολουθούν να εφαρμόζουν τις παιδαγωγικές αρχές του Jean-Baptiste de La Salle , και από το όνομα του οποίου αποκαλούνται λασαλιανά, ανέρχονται περίπου στα 1.000 σε όλο τον κόσμο. Πρόκειται για μονάδες όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, από νηπιαγωγεία μέχρι πανεπιστήμια και διευθύνονται από τους συνεχιστές του έργου του Δελασάλ. Στη Σχολή η διδασκαλία της Γαλλικής κατέχει δεσπόζουσα θέση από την ίδρυση της το 1893. Από την Α΄ Γυμνασίου έως τη Β΄ Λυκείου, οι μαθητές, παράλληλα με την εκμάθηση της γλώσσας, μυούνται και στις μεγάλες τάξεις εμβαθύνουν στον γαλλικό πολιτισμό και στη γαλλική λογοτεχνία. Καθώς η γαλλική γλώσσα μεταφέρει την ελληνική σκέψη και φιλοσοφία, εμφυσά σε αυτούς που τη μελετούν τις παγκόσμιες και αιώνιες αξίες: τη δημοκρατία, τα δικαιώματα του ατόμου και του πολίτη, την ειρήνη, τη δικαιοσύνη και την αλληλεγγύη. Στην Ελλάδα λειτουργούν τέσσερα Λασαλιανά σχολεία :το κολέγιο “Δελασάλ” στη Θεσσαλονίκη¹⁸⁸, η Ελληνογαλλική

187 Από τον ιστότοπο της Ελληνογαλλικής Σχολής Jeanne d'Arc <http://www.ellinogalliki.gr> (12/09/15)

188 Το 1888, οι Frères εγκαταστάθηκαν στη Θεσσαλονίκη, που ήταν η δεύτερη σε σημασία πολιτεία της Οθωμανικής

Σχολή "Saint-Paul" στον Πειραιά 189, το Ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο "Άγιος Γεώργιος" στη Σύρο 190 και τέλος το Νηπιαγωγείο - Δημοτικό Σχολείο "Δελασάλ" στον Άλιμο. 191

Η Λεόντιος σχολή τέλος αποτελεί ακόμα ένα από τα ελληνογαλλικά σχολεία της χώρας μας. Η ιστορία της ξεκινάει από τα 1836 στην πλάκα όπου λειτουργεί ως το 1889 το Δημοτικό σχολείο "Άγιος Διονύσιος". Τότε το σχολείο επεκτείνεται σε δύο κύκλους σπουδών (στοιχειώδη και μέση εκπαίδευση). Το σχολείο μετονομάζεται σε Λεόντειο Λύκειο "Αγίου Διονυσίου" προς τιμή του φιλέλληνα Πάπα Λέοντος ΙΓ', ο οποίος υποστηρίζει οικονομικά το εγχείρημα και δημιουργείται το νέο οίκημα στην οδό Σίνα 4. Το 1909 τη διεύθυνση της σχολής αναλαμβάνουν οι Μαριανοί Αδελφοί. Στη δεκαετία του '20 λειτουργεί ελληνικό τμήμα με τριτάξιο δημοτικό και τριτάξιο σχολαρχείο και Γυμνάσιο όπου διδάσκονται τα γαλλικά ως πρώτη ξένη γλώσσα. Επίσης, λειτουργεί Γαλλικό τμήμα που χορηγεί στους αποφοίτους το Baccalauréat και τετρατάξιο εμπορικό τμήμα που μέρος των μαθημάτων γίνονται στα γαλλικά. Το 1960 οικοδομείται το "Λεόντειο Λύκειο Πατησίων" και δύο χρόνια αργότερα το "Λεόντειο Λύκειο Νέας Σμύρνης" που λειτουργούν μέχρι σήμερα. 192

Τα ξένα γαλλικά ιδρύματα που λειτουργούν στη χώρα μας έχουν γράψει τη δική τους ιστορία στην ελληνική εκπαίδευση. Το πιο παλιό φαίνεται να είναι η σχολή των αδελφών Ουρσουλίνων στη Νάξο κατά τον 18ο αιώνα. Τα εκπαιδευτικά αυτά ιδρύματα είχαν την στήριξη των καθολικών μοναχικών ταγμάτων που είχαν ως στόχο την διάδοση του καθολικισμού και την προώθηση της γαλλικής γλώσσας και πολιτισμού. Τέτοια Τάγματα μοναχών ήταν οι Ουρσουλίνες, οι Αδελφές του Αγίου Ιωσήφ της Εμφανίσεως, οι Μαριανοί Αδελφοί, οι Λασαλιανοί Αδελφοί κ.ά. Η δράση των μοναχών, πέρα από θρησκευτική και εκπαιδευτική, ήταν κυρίως κοινωνική, αφού παρουσιάζουν αξιόλογο φιλανθρωπικό έργο. Βρήκαν απήχηση στην ελληνική κοινωνία που διψούσε για "εκδυτικισμό" καλύπτοντας, έτσι, ένα κενό που υπήρχε στην μέση εκπαίδευση της εποχής κυρίως την εκπαίδευση των κοριτσιών και την επαγγελματική εκπαίδευση των αγοριών σε εμπορικές σχολές. Όπλο στην επικράτηση τους στάθηκε η γαλλική γλώσσα που αποτελούσε αναγκαίο προσόν για την κοινωνική εξέλιξη των κοριτσιών και την οικογενειακή τους αποκατάσταση. Από την άλλη, έδινε τη δυνατότητα επαγγελματικής αποκατάστασης αφού για χρόνια η διεθνής γλώσσα του εμπορίου ήταν τα γαλλικά.

Αυτοκρατορίας και ίδρυσαν το Κολέγιο Δελασάλ

189 Στον Πειραιά οι Frères ήλθαν το 1926 και ανέλαβαν τη διεύθυνση της Εμπορικής Σχολής "Saint-Paul" που είχε ιδρυθεί από το 1893.

190 Οι πρώτοι Frères έφθασαν στην Ελλάδα για πρώτη φορά το 1854. Αρχικά εγκαταστάθηκαν στη Σύρο (1858) λόγω της μεγάλης ακμής που γνώριζε τότε η Ερμούπολη.

191 Από τον ιστότοπο "Saint-Paul" <http://www.saintpaul-delasalle.gr/> (12/09/15)

192 Οι Μαριανοί Αδελφοί στην Ελλάδα (1907-2007): 100 χρόνια παιδαγωγικής προσφοράς στους νέους της πατρίδας μας (επιμ. Μαρία Κοκκαλάκη) http://www.new.maristleonteios.gr/files/istoria/MARIANOI_100XRONIA.pdf

1.5 Γαλλικά Ιδιωτικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στην Ελλάδα με τη στήριξη του Γαλλικού Κράτους : η Γαλλική Αρχαιολογική Σχολή Αθηνών και το Γαλλικό Ινστιτούτο

Πέρα από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των καθολικών μοναχών στην Ελλάδα, το γαλλικό κράτος έδειξε επίσης έντονο ενδιαφέρον για τη διάδοση της γαλλικής γλώσσας και του γαλλικού πολιτισμού. Η Αρχαιολογική Σχολή Αθηνών, τα σχολεία της Alliance Française και στη συνέχεια το Γαλλικό Ινστιτούτο αποδεικνύουν το ενδιαφέρον του γαλλικού κράτους για την καλλιέργεια των γαλλικών σπουδών στην Ελλάδα.

1.5.1 Η Γαλλική Αρχαιολογική Σχολή Αθηνών

Η Αρχαιολογική Σχολή Αθηνών ιδρύεται το Σεπτέμβριο του 1846 ύστερα από απόφαση του Γάλλου Πρέσβη στην Ελλάδα Piscatory και του Έλληνα πρωθυπουργού Κωλέττη υποστηρικτή του γαλλικού κόμματος. Αποτελεί το παλαιότερο ξένο ινστιτούτο που ιδρύθηκε στην Ελλάδα, αλλά και το πρώτο ακαδημαϊκό γαλλικό ινστιτούτο εκτός Γαλλίας. Η ίδρυση της συνδέεται με το πνεύμα του γαλλικού φιλελληνισμού. Ο Théophile Homolle¹⁹³, ένας από τους μεταγενέστερους διευθυντές της Σχολής απέδωσε την ύπαρξη της σχολής σε « δύο επαναστάσεις, μία πολιτική και μία λογοτεχνική: στην Ελληνική Επανάσταση και στην επανάσταση του Ρομαντισμού. Το έργο του Σατομπριάν, *“Η Διαδρομή από το Παρίσι στην Ανατολή”*¹⁹⁴, επιβάλει στο μυαλό και στις καρδιές όλων την πατρίδα του Περικλέους και του Κανάρη, εξυμνώντας τις ομορφιές της Αρχαίας Ελλάδας, τις δυστυχίες του λαού αλλά και τον ηρωισμό της σύγχρονης Ελλάδας.»

Σκοπός της Σχολής ήταν η σε βάθος εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας, της ιστορίας και της ελληνικής αρχαιότητας στη Αθήνα¹⁹⁵. Οι μαθητές/τριες της Σχολής παρακολουθούσαν ανώτατες σπουδές ενώ η σχολή, ύστερα από σχετική άδεια του βασιλιά μπορούσε να παραχωρήσει δωρεάν δημόσια μαθήματα γαλλικής γλώσσας, λογοτεχνίας και λατινικών.¹⁹⁶ Η Σχολή διατηρούσε επίσης το δικαίωμα να διενεργεί εξετάσεις και να απονέμει πτυχία στους/στις μαθητές/τριες των γαλλικών σχολείων.

193 Διετέλεσε διευθυντής της Γαλλικής Σχολής στην Αθήνα το 1912-1913.

194 *L'Itinéraire de Paris à Jérusalem* είναι ένα διήγημα του François - René de Chateaubriand δημοσιευμένο το 1811.

195 Η Γαλλική Σχολή έχει συμμετάσχει σε πολλές σημαντικές αρχαιολογικές ανασκαφές, όπως στους Δελφούς, τη Δήλο, το Άργος και τους Φιλίππους.

196 Από την ιστοσελίδα της Αρχαιολογικής σχολής Αθηνών <http://www.efa.gr> (12/09/15)

Υπό την αιγίδα της Γαλλικής Αρχαιολογικής Σχολής δημιουργήθηκε το 1907 πρωτοβάθμιο γαλλικό σχολείο εγκεκριμένο από το Ελληνικό Υπουργείο Δημόσιας Εκπαίδευσης. Το 1915 έγινε μικτό και μετονομάστηκε σε “Ανώτερο Ινστιτούτο Γαλλικών Σπουδών”. Από το 1930 η Σχολή έχει το δικαίωμα να εκπαιδεύει καθηγητές/τριες Γαλλικής Γλώσσας και το 1933 αναλαμβάνει την παιδαγωγική διεύθυνση των σχολείων της Alliance Française¹⁹⁷ στην Αθήνα και τις επαρχιακές πόλεις. Η Αρχαιολογική Σχολή υπήρξε ο πρόδρομος του Γαλλικού Ινστιτούτου, καθώς τρία χρόνια αργότερα το 1936, το Ινστιτούτο ανεξαρτητοποιήθηκε από την Γαλλική Αρχαιολογική Σχολή. Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, μάλιστα, τα σχολεία της Alliance Française ενσωματώθηκαν και αυτά στο Γαλλικό Ινστιτούτο.¹⁹⁸ Σήμερα το κεντρικό κτήριο της Αρχαιολογικής Σχολής, του πρώτου ξένου ινστιτούτου της Αθήνας, ένα κτήριο που αποτυπώνει τη μακρά ιστορία του γαλλικού φιλελληνισμού, χαρακτηρίστηκε μνημείο από το Κεντρικό Συμβούλιο Νεωτέρων Μνημείων. Η διατήρησή του κρίθηκε σημαντική για τη μελέτη της ιστορίας και της εξέλιξης της αρχιτεκτονικής των Αθηνών και της ιστορίας του γαλλικού φιλελληνισμού του 19ου αιώνα.¹⁹⁹

1.5.2 Το Γαλλικό Ινστιτούτο

Όπως αναφέρθηκε το Γαλλικό Ινστιτούτο αρχικά λειτουργούσε μαζί με την Γαλλική Αρχαιολογική Σχολή και μόλις το 1936 αποσπάστηκε διοικητικά και στη συνέχεια ανεξαρτητοποιήθηκε. Από το 1911 τα κορίτσια γίνονται δεκτά στο Ινστιτούτο ενώ παρατηρείται μεγάλη αύξηση των μαθητών/τριών μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο. Ως ιδρυτής του θεωρείται ο Οκτάβιος Μερλιέ. Ο φιλέλληνας Μερλιέ έφτασε στην Αθήνα το 1925. Υπό τη θητεία του και με τις διοικητικές και οργανωτικές του ικανότητες, το Ινστιτούτο ανεξαρτητοποιείται και γίνεται κέντρο διάδοσης της γαλλικής παιδείας. Στο Ινστιτούτο πέρα από τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας δίνονται διαλέξεις σχετικά με την τέχνη και τον πολιτισμό. Μία άλλη σημαντική φιγούρα του Γαλλικού Ινστιτούτου αποτελεί ο λόγιος και φιλέλληνας Ροζέ Μιλλιέξ. Έφτασε στην Ελλάδα το 1936 ως καθηγητής της γαλλικής γλώσσας και λογοτεχνίας στο Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών.

197 Η **Alliance Francaise** ιδρύθηκε στο Παρίσι το 1883. Πρόκειται για ένα πολιτιστικό σωματείο με μη κερδοσκοπικό χαρακτήρα, με σκοπό να διασφαλίσει την διάδοση της γαλλικής γλώσσας και κουλτούρας. Το 1894 το Σωματείο ιδρύει στο Παρίσι τη Διεθνή Σχολή της Γαλλικής Γλώσσας και του Γαλλικού Πολιτισμού όπου θεσπίζονται τα πρώτα ειδικά μαθήματα για ενήλικους αλλοδαπούς. Έτσι το 1900 το Σωματείο μετράει ήδη 150 επιτροπές στην Γαλλία και 450 στο εξωτερικό. (<http://afgrece.chez.com/presentation-gr.htm> (12/09/15))

198 Χαρίτος, Χ. (2001) ό.π. σελ. 110

199 Πληροφορίες από τον ιστότοπο <http://www.naftemporiki.gr/story/815698/mnimeio-to-kentriko-ktirio-tis-gallikis-sxolis>

Εργάστηκε στο Ινστιτούτο πρώτα ως καθηγητής και έπειτα ως Διευθυντής Σπουδών έως το 1959.²⁰⁰

Στην περίοδο της κατοχής του Β' Παγκοσμίου Πολέμου το Γαλλικό Ινστιτούτο είναι το μόνο ξένο πολιτιστικό Ίδρυμα που παραμένει ανοιχτό. Τα μαθήματα γλώσσας έχουν διακοπεί, αλλά η νεολαία της Αθήνας συνεχίζει να συχνάζει εκεί επειδή έβρισκε πρόσφορο έδαφος για αναπτύξει ελεύθερα τις ιδέες της και να μάθει νέα από τη Γαλλία. Το Δεκέμβριο του 1945, ο Οκτάβιος Μερλιέ και ο Ροζέ Μιλλιέξ οργάνωσαν, μέσα στην καρδιά του εμφύλιου μια ιστορική αποστολή με 150 Έλληνες και Ελληνίδες, νέους επιστήμονες και καλλιτέχνες. Πρόκειται για υποτρόφους του Γαλλικού Ινστιτούτου που μετέβησαν στην Γαλλία με το Ματαόρα.²⁰¹ Ανάμεσα στους υποτρόφους ήταν οι φιλόσοφοι Κορνήλιος Καστοριάδης, Κώστας Παπαϊωάννου, Μιμίκια Κρανάκη, Κώστας Αξελός και άλλοι πολλοί νέοι και νέες μιας γενιάς που αποδείχθηκε "εμβληματική" για το τόπο, στα γράμματα, στις τέχνες, στην σκέψη. Το 1949, στο υπόγειο του Ινστιτούτου οργανώνεται τυπογραφείο όπου εκτυπώνονται εκτός από εγχειρίδια, έργα Ελλήνων πνευματικών ανθρώπων, λογοτεχνών και επιστημόνων, όπως του Σολωμού, Παπαδιαμάντη, Παλαμά, Σικελιανού, Καζαντζάκη, Βαλαωρίτη, Δημαρά κ.ά.²⁰²

Σήμερα το Γαλλικό Ινστιτούτο της Ελλάδος είναι η Υπηρεσία Συνεργασίας και Μορφωτικής Δράσης της Πρεσβείας της Γαλλίας στην Ελλάδα. Προωθεί, οργανώνει και υποστηρίζει όλες τις θεσμικές ανταλλαγές συνεργασίας μεταξύ των δύο χωρών. Αποτελεί τον ιδανικό σύνδεσμο με τη Γαλλία και προσφέρει στους φοιτητές του ένα μοναδικό στην Ελλάδα γαλλόφωνο περιβάλλον, πλούσιο σε πολιτιστικές εκδηλώσεις.²⁰³ Το Γαλλικό Ινστιτούτο της Ελλάδος στην Αθήνα και τα παραρτήματά του στη Λάρισα και την Πάτρα, το Γαλλικό Ινστιτούτο Θεσσαλονίκης, η Γαλλική Αρχαιολογική Σχολή, το Ελληνικό Λύκειο Ευγένιος Ντελακρουά, όλες οι υπηρεσίες της Πρεσβείας της Γαλλίας στην Ελλάδα, μαζί με το μεγάλο αριθμό των γαλλικών εταιριών που έχουν εγκατασταθεί στην Ελλάδα, αποτελούν ένα πολύ ισχυρό δίκτυο που επιβεβαιώνει το αμοιβαίο ενδιαφέρον μεταξύ των δύο χωρών.

Υπάρχουν διάφοροι τομείς δράσεις του Γαλλικού Ινστιτούτου που αναδεικνύουν την πολιτική συνεργασία και πολιτιστική δράση της Γαλλίας στην Ελλάδα. Αρχικά η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας, μία παράδοση άνω των 100 ετών και η πιστοποίηση αυτής αφού το Γαλλικό Ινστιτούτο αποτελεί επίσημο φορέα πιστοποίησης γαλλομάθειας για τα διπλώματα DELF, DALF

200 Η ιστορία του Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών και μια συνέντευξη με τον διευθυντή του Ολιβιέ Ντεκότ Πηγή: <http://www.lifo.gr/team/showtime/45897>(12/09/15)

201 " Ματαόρα " που στην πολυνησιακή διάλεκτο σημαίνει "Η γυναίκα που βλέπει μακριά", ήταν το όνομα ενός νεοζηλανδικού μεταγωγικού πλοίου του Βρετανικού Ναυτικού. Πηγή : <http://newpost.gr/post/2254/gallia-ekdilosi-gia-ti-genia-toy-mataora> (12/09/15)

202 Η ιστορία του Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών και μια συνέντευξη με τον διευθυντή του Ολιβιέ Ντεκότ Πηγή: <http://www.lifo.gr/team/showtime/45897>(12/09/15)

203 Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του Γαλλικού Ινστιτούτου Ελλάδας <http://ifa.gr> (12/09/15)

και Sorbonne. Η δράση *Νέοι και Γαλλοφωνία* διεξάγεται κάθε χρόνο με το Διαγωνισμό Γαλλοφωνίας στις 21 Μαρτίου, και τελεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων της Ελλάδας. Όσο αφορά στις σπουδές στην Γαλλία το γραφείο Campus France συμβουλεύει και υποστηρίζει τους φοιτητές στην κινητικότητα προς τη Γαλλία. Προτείνει, επίσης, το πρόγραμμα υποτροφιών VRIKA που υποστηρίζεται από την Πρεσβεία της Γαλλίας στην Ελλάδα και τις γαλλικές εταιρίες εγκατεστημένες στην Ελλάδα.

Στον τομέα του πολιτισμού οι δράσεις ποικίλουν. Διάφορες εκδηλώσεις λαμβάνουν χώρα στις εγκαταστάσεις του όπως εκθέσεις εικαστικών, φωτογραφίας, αρχιτεκτονικής, θεατρικές συναντήσεις, συναυλίες, κινηματογραφικές προβολές, χορός. Κάθε χρόνο οργανώνεται Φεστιβάλ Φαλλόφωνου Κινηματογράφου. Το Γαλλικό Ινστιτούτο συμμετέχει, επίσης, και σε άλλες μεγάλες πολιτιστικές εκδηλώσεις που διοργανώνουν ελληνικοί οργανισμοί (Μουσείο Μπενάκη, Φεστιβάλ Αθηνών & Επιδαύρου, Μέγαρο Μουσικής, Εθνική Πινακοθήκη, Ευρωπαϊκή Γιορτή της Μουσικής, Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου της Αθήνας-Νύχτες Πρεμιέρας). Στις εγκαταστάσεις του Ινστιτούτου στεγάζεται και η βιβλιοθήκη *Octave Merlier* στον 3ο όροφο όπου υπάρχει ελεύθερη πρόσβαση σε περισσότερες από 60.000 πηγές : μυθιστορήματα, δοκίμια, κόμικς, εφημερίδες και περιοδικά, DVD, CD.²⁰⁴

1.5.3 Το Γαλλικό Ινστιτούτο Θεσσαλονίκης

Η παρουσία του στη Βόρεια Ελλάδα ανάγεται στο 1906, χρονιά που η Γαλλική Λαϊκή Αποστολή (Mission Laïque Française)²⁰⁵ ίδρυσε το πρώτο γαλλικό λύκειο στη Θεσσαλονίκη. Το 1914-1918 στέγασε το Στρατό της Ανατολής και το 1944 καταστράφηκε εν μέρει από τα γερμανικά στρατεύματα. Λειτουργήσε για πρώτη φορά ως μορφωτικό ίδρυμα τον Οκτώβριο του 1946. Το 1968 καταστράφηκε από πυρκαγιά. Το Σεπτέμβριο του 1971 επαναλειτουργήσε στις σημερινές εγκαταστάσεις του. Από τη δεκαετία του 1960 ένα δημοτικό σχολείο, το Γαλλικό Σχολείο Θεσσαλονίκης λειτουργεί στο ίδιο κτήριο ενώ σήμερα διαθέτει και νηπιαγωγείο και γυμνάσιο και λύκειο. Επίσης στις μεγαλύτερες τάξεις παρέχεται μια προσαρμοσμένη διδασκαλία, με την υποστήριξη του Εθνικού Κέντρου Διδασκαλίας εξ' αποστάσεως (CNED) ²⁰⁶

Στη Θεσσαλονίκη το Γαλλικό Ινστιτούτο υποστηρίζει τις δράσεις των γαλλόφωνων και

204 Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του Γαλλικού Ινστιτούτου Ελλάδας <http://ifa.gr> (12/09/15)

205 Η γαλλική Mission Laïque γεννήθηκε στις 8 Ιουνίου του 1902 με πρωτοβουλία του Pierre Deschamps, ως μη κερδοσκοπικό σωματείο δημοσίας ωφελείας με σκοπό «τη διάδοση της γαλλικής γλώσσας στις αποικίες και στο εξωτερικό». Στο καταστατικό της διευκρινίζεται ρητά ότι στα σχολικά ιδρύματα που θα ιδρύσει ή θα αναλάβει την ευθύνη τους «απαγορεύεται κάθε είδους θρησκευτικός προσηλυτισμός». (<http://www.parallaximag.gr/thessaloniki/i-poli-sto-htes-kai-sto-simera-galliko-institoyto#sthash.lAbnCrcq.dpuf>) (12/09/15)

206 Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του Γαλλικού Ινστιτούτου Θεσσαλονίκης <http://ift.gr> (12/09/15)

γαλλόφιλων συλλόγων της Βόρειας Ελλάδας, καθώς επίσης και τις τοπικές πρωτοβουλίες που αποσκοπούν σε συνεργασίες με τη Γαλλία. Στεγάζει, επίσης, το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και τα γραφεία του Γενικού Προξενείου της Γαλλίας.

1.6 Ελληνικά Πανεπιστημιακά Ιδρύματα-Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας

Στην Ελλάδα σήμερα λειτουργούν δύο εθνικοί θεσμικοί πάροχοι αρχικής εκπαίδευσης των καθηγητών/τριών Γαλλικής Γλώσσας των σχολείων δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης καθώς και των κέντρων διδασκαλίας ξένων γλωσσών όλης της επικράτειας. Πρόκειται για τα Τμήματα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Φιλοσοφικής σχολής του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης αντίστοιχα.

1.6.1 Εθνικό και καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Το Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ιδρύθηκε το 1954 ως Τμήμα Γαλλικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και περιελάμβανε δύο έδρες: α) Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας και β) Γαλλικού Πολιτισμού. Το 1971, με απόφαση της Πανεπιστημιακής Συγκλήτου, ιδρύθηκε έκτακτη αυτοτελής έδρα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, καθώς και Σπουδαστήριο με δύο θέσεις βοηθών. Την εποπτεία του Τμήματος ασκούσε ο εκάστοτε κοσμήτορας της Φιλοσοφικής Σχολής. Με τον Ν. 1268/1982 δημιουργήθηκε αυτοτελές Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής.²⁰⁷

Το Τμήμα σήμερα διαθέτει Τομέα Γαλλικής Γλώσσας και Γλωσσολογίας, Τομέα Γαλλικής Λογοτεχνίας, Τομέα Ιστορίας του Γαλλικού Πολιτισμού και Τομέα Μετάφρασης και Μεταφρασεολογίας. Οι μεταπτυχιακές σπουδές ειδίκευσης που προσφέρονται από το Τμήμα διακρίνονται σε τρία διαφορετικά προγράμματα: α) το ΠΜΣ «Γαλλική Γλώσσα και Φιλολογία», β) το Ελληνογαλλικό ΠΜΣ «Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη» σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο της Angers, και γ) το Διατμηματικό ΠΜΣ «Μετάφραση-Μεταφρασεολογία».

207 Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ <http://www.frl.uoa.gr/to-tmima.html> (12/09/15)

1.6.2 Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Το Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ λειτούργησε, για πρώτη φορά, το ακαδημαϊκό έτος 1954-1955, στο πλαίσιο της ίδρυσης του Ινστιτούτου Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών που ιδρύθηκε το 1952 υπό την εποπτεία της Φιλοσοφικής Σχολής. Από το 1982, με το Ν.1268 λειτουργεί ως Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.

Το προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας στοχεύει στην απόκτηση βασικών γνώσεων στους τομείς της Γλωσσολογίας, της Διδακτικής των Ζωντανών Γλωσσών, της Γαλλικής Λογοτεχνίας, της Συγκριτικής Γραμματολογίας, του Γαλλικού Πολιτισμού και της Μετάφρασης- Μεταφρασεολογίας. Το Πρόγραμμα αποβλέπει στην καλλιέργεια του πνεύματος, στην απόκτηση παιδείας, στην ανάπτυξη επιστημονικής και κριτικής σκέψης και στη διαμόρφωση Ευρωπαϊκής συνείδησης.

Το τμήμα παρέχει Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) τριών κατευθύνσεων: Γλωσσολογίας-Διδακτικής, Λογοτεχνίας και Πολιτισμού και Μετάφρασης Μεταφρασεολογίας. Συμμετέχει, επίσης, ενεργά σε διατμηματικά προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών: α). Γλωσσική επικοινωνία και η Νεοελληνική ως ξένη/ δεύτερη γλώσσα που συντονίζει το Τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής. β). Σπουδές Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας και Πολιτισμού που συντονίζει το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. γ). Νεοελληνικές Σπουδές και πολιτισμός (Ευρωπαϊκός, Βαλκανικός, Ανατολικός) που συντονίζει το Τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής. 208

Οι πτυχιούχοι του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας μπορούν να σταδιοδρομήσουν επαγγελματικά σε διάφορες υπηρεσίες, τόσο του δημοσίου, όσο και του ιδιωτικού τομέα: στη δημόσια εκπαίδευση, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, έπειτα από μεταπτυχιακές σπουδές και απόκτηση διδακτορικού διπλώματος, καθώς και σε ερευνητικά κέντρα., στην ιδιωτική εκπαίδευση, στη δημόσια διοίκηση (διπλωματικό σώμα, υπουργεία, νομαρχίες) και στους δημόσιους οργανισμούς (ΔΕΗ, ΟΤΕ, κ.λπ.), στη Μεταφραστική Υπηρεσία του Υπουργείου Εξωτερικών, στις τράπεζες (ελληνικές και ξένες), στον τουρισμό, στη δημοσιογραφία, στους διεθνείς οργανισμούς (ΟΗΕ, UNESCO, UNICEF) και στις διάφορες υπηρεσίες της ΕΕ, στον μεταφραστικό κυρίως τομέα καθώς και σε ιδιωτικές επιχειρήσεις.

208 Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ
<http://www.frl.auth.gr/index.php/gr/school-gr/presentation-gr>(12/09/15)

Η ιστορική ανασκόπηση για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας από τη ίδρυση του Ελληνικού Κράτους έως σήμερα, αναδεικνύει την παράδοση που έχει η Γαλλική Γλώσσα στην Ελλάδα. Η διδασκαλία της, ως βασικής ξένης γλώσσας χαρακτήρισε την ελληνική εκπαίδευση, δημόσια και ιδιωτική, για περισσότερο από έναν αιώνα: από τη σύσταση του Ελληνικού Κράτους μέχρι και το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Η διδασκαλία της συνεχίζει και μετά την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας. Με τη σύσταση της Ε.Ο.Κ. και αργότερα της Ε.Ε., το εκπαιδευτικό σκηνικό αλλάζει στα πλαίσια μιας ευρύτερης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθεί την πολυγλωσσία ως μέσο πολιτισμικής, κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής ανάπτυξης. Η γαλλική στο ωρολόγιο πρόγραμμα δεν αποτελεί πλέον κύρια ξένη γλώσσα, αλλά επιλογής μαζί με την γερμανική. Παρόλα αυτά, η εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας αποτελεί για δύο σχεδόν αιώνες αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Τα “Κεφάλαια” και βασικά σημεία της θεωρίας του Bourdieu

Ο γάλλος κοινωνιολόγος Pierre Bourdieu²⁰⁹ μελέτησε αναλυτικά την έννοια του κεφαλαίου και αναγνωρίζει σε αυτό τέσσερις διαφορετικές μορφές.

- α. το **οικονομικό** κεφάλαιο που το αντιμετωπίζει ως άμεσα μετατρέψιμο σε χρήμα και θεσμοποιείται με τα ιδιοκτησιακά δικαιώματα. Πρόκειται, αλλιώς, για τους υλικούς πόρους,
- β. το **πολιτισμικό** κεφάλαιο είναι υπό ορισμένες συνθήκες μετατρέψιμο σε οικονομικό κεφάλαιο, ενώ τη θεσμική του έκφραση αποτελούν διάφορα τεκμήρια σπουδής, όπως οι πανεπιστημιακοί τίτλοι,
- γ. το **κοινωνικό** κεφάλαιο απαρτίζεται από κοινωνικές υποχρεώσεις, από ‘διασυνδέσεις’, ενώ υπό ορισμένες συνθήκες είναι και αυτό μετατρέψιμο σε οικονομικό κεφάλαιο. Η ιδεοτυπική θεσμοποιημένη μορφή του κοινωνικού κεφαλαίου είναι ο τίτλος ευγενείας ²¹⁰
- δ. επίσης, το **συμβολικό** κεφάλαιο, το οποίο καταμετρά το κύρος και την ευθύνη που αναγνωρίζονται σε μια κοινωνική θέση.²¹¹

Στο οικονομικό κεφάλαιο, που αντανακλά τον υλικό πλούτο και κληρονομιά ενός ατόμου, προστίθενται, λοιπόν, και οι υπόλοιπες διαστάσεις του κεφαλαίου που είναι απαραίτητες για την αξιολόγηση του ατομικού “πλούτου” του καθενός. Όλες οι μορφές κεφαλαίου προκύπτουν από το οικονομικό (υλικό) κεφάλαιο μέσω μετασχηματιστικών διαδικασιών, που δεν είναι αυτοματοποιημένες, αλλά απαιτούν μακρόχρονη προσπάθεια προς αποκόμιση μακροπρόθεσμων ωφελειών. Τα οφέλη που προκύπτουν από κάποιο είδος κεφαλαίου αποτελούν κόστος για κάποιο άλλο είδος κεφαλαίου²¹². Το οικονομικό κεφάλαιο αποτελεί το βασικό πυλώνα στην παραπάνω κατηγοριοποίηση και δε θα μπορούσε να είναι διαφορετικά, αφού οι τρεις υπόλοιπες κατηγορίες αφενός προκύπτουν από το οικονομικό, αφετέρου καταλήγουν σε αυτό, καθώς το οικονομικό κεφάλαιο είναι ουσιαστικά η μετρήσιμη έκφρασή τους. Όλες οι παραπάνω μορφές κεφαλαίου

209 Ο Πιέρ Μπουρντιέ (Pierre Bourdieu, 1930-2002) ήταν Γάλλος φιλόσοφος και κοινωνικός επιστήμονας. Ο Μπουρντιέ είναι ο πλέον μεταφρασμένος επιστήμονας του τέλους του 20ού αιώνα, φιλόσοφος-κοινωνικός επιστήμονας με παγκόσμια αναγνώριση και έργο που σημαδεύει τη συζήτηση των ιδεών αυτού του αιώνα. Μερικά από τα πιο γνωστά έργα του είναι τα *Les heritiers*, *L'amour de l'art*, *Le metier de sociologue* και το *La reproduction*, που γράφτηκε το 1970 σε συνεργασία με τον Πασσερόν (Passeron).
http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A0%CE%B9%CE%AD%CF%81_%CE%9C%CF%80%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%AD (12/09/15)

210 Bourdieu, P. (2001). *Forms of Capital*. στο M. Granovetter & R. Swedberg (επιμ.), *The Sociology of Economic Life*. β' έκδοση, Boulder, Westview. στο Κονιόρδος Σωκράτης Μ. *Κοινωνικό Κεφάλαιο: μεταξύ θεωρητικής σαφήνειας και σύγχυσης*, URL: http://www2.media.uoa.gr/sas/issues/16_issue/koniordos.html (12/09/15)

211 Ch. de Montlibert, (1998) *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογική Συλλογιστική*, (μτφ. Διαμαντάκου. Κ), Ινστιτούτο του Βιβλίου-Καρδαμίτσα, Αθήνα (σελ. 169).

212 Bourdieu, P. (1986). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge and Kegan Paul.

βρίσκονται μεταξύ τους σε άμεση ή έμμεση εξάρτηση και αλληλουχία. Έτσι, για παράδειγμα η κοινωνική θέση που απολαμβάνει ένα άτομο λόγω των διευρυμένων κοινωνικών δικτύων που έχει αναπτύξει, επιδρούν θετικά αντιστοίχως και στο συμβολικό και στο οικονομικό κεφάλαιο. Με άλλα λόγια οι συγκεκριμένες μορφές κεφαλαίου λειτουργούν σαν συγκοινωνούντα δοχεία.

Το οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο αποτελούν τις τρεις βασικές και πιο αποτελεσματικές μορφές διαφοροποιήσεις, κατά τον Bourdieu ²¹³, ώστε φορείς και ομάδες να κατανέμονται στον κοινωνικό χώρο. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτή την κατανομή, οι φορείς ή και οι ομάδες που γειτονεύουν έχουν περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά ενώ όσο λιγότερα κοινά χαρακτηριστικά έχουν τόσο πιο απομακρυσμένες βρίσκονται στο χώρο.

Για την παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε στην ανάλυση του κοινωνικού, και του πολιτισμικού κεφαλαίου και θα προσπαθήσουμε να συσχετίσουμε αυτά με το συμβολικό κεφάλαιο των καθηγητών/τριων γαλλικής γλώσσας της περιφέρειας Ηπείρου, δηλαδή με το κύρος και την εκτίμηση που χαίρουν στον χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

2.1.1 Το κοινωνικό κεφάλαιο

Η βασική ιδέα για τη μελέτη του κοινωνικού κεφαλαίου είναι απλή. Η κοινωνική ευημερία και η ατομική επιτυχία σχετίζονται με τη δυνατότητα των ατόμων και των ομάδων να διαθέτουν και να χρησιμοποιούν προς όφελος τους σχέσεις και διασυνδέσεις οι οποίες μπορούν να αποβούν ευεργετικές για την επίτευξη των στόχων τους. Το κοινωνικό κεφάλαιο σχετίζεται με ομάδες και δίκτυα, με την εμπιστοσύνη και την αλληλεγγύη, τη συλλογική δράση και την συνεργατικότητα. Παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική συνοχή και στην κοινωνική ένταξη.²¹⁴

Η μελέτη του κοινωνικού κεφαλαίου έχει απασχολήσει πολλούς/ες κοινωνιολόγους, με συνέπεια να έχουν αναπτυχθεί διάφορες σχετικές απόψεις. Όπως αναφέρει η L. Adkins, η Ann Kovalainen²¹⁵ παρατηρεί ότι οι χρήσεις και οι ορισμοί της έννοιας του κοινωνικού κεφαλαίου, στις κοινωνικές επιστήμες, εμπίπτουν γενικά σε δύο εκ διαμέτρου αντίθετους πόλους. Από τη μία οι Putnam²¹⁶, Coleman²¹⁷ και Fukuyama είναι υπέρ της **ενοποιητικής προσέγγισης**. Σύμφωνα με

213 Bourdieu, P. (1980) *Κοινωνικό Κεφάλαιο: Προσωρινές σημειώσεις* στο Ν. Παναγιωτόπουλου (επιμ.).(1994) *Π. Μπουρντιέ: Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Δελφίνι.

214 Μαίρη Λεοντίτση, (2010) *Φύλο και Κοινωνικό Κεφάλαιο*, Αθήνα, Κριτική

215 Adkins, L. *Social Capital: the anatomy of a trouble concept*, Feminist theory στο Μαίρη Λεοντίτση (επιμ) (2010), *Φύλο και Κοινωνικό Κεφάλαιο*, Αθήνα, Κριτική (σελ.33-35)

216 Σύμφωνα με τον Putnam, το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελείται από τα «δίκτυα, τις νόρμες και την κοινωνική εμπιστοσύνη που διευκολύνουν τον συντονισμό και τη συνεργασία για το κοινό όφελος». Το κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί να ειπωθεί ως ένα από τα οφέλη που «απορρέουν από την εμπιστοσύνη, την αμοιβαιότητα, την πληροφόρηση και τη συνεργασία που σχετίζεται με τα κοινωνικά δίκτυα». URL: <http://goo.gl/gRoNU0> (12/09/15)

αυτή, το κοινωνικό κεφάλαιο αναδύεται και συγχρόνως πραγματώνεται σε κοινωνικά δίκτυα. Τα δίκτυα αυτά μπορεί να είναι επαγγελματικά, δίκτυα εθελοντικών οργανώσεων ή κοινωνικών κινημάτων, είτε δίκτυα συγγενικών και φιλικών ομάδων. Βασίζεται, δηλαδή στην συλλογική δράση, στην εμπιστοσύνη και στη συνεργασία. Σύμφωνα με την αντίθετη οπτική το κοινωνικό κεφάλαιο νοείται στο πλαίσιο της κοινωνικής αδικίας, των κοινωνικών αγώνων και της κοινωνικής ανισότητας. Οι απόψεις αυτές στηρίζονται στο γεγονός ότι οι παραπάνω ενοποιητικές θεωρήσεις του κοινωνικού κεφαλαίου παραγνωρίζουν ζητήματα που αφορούν στις σχέσεις εξουσίας εντείνοντας τις κοινωνικές ανισότητες.

Ο Bourdieu παρέχει ένα πιο συστηματικό κοινωνιολογικό πλαίσιο για την κατανόηση της θεωρίας του κοινωνικού κεφαλαίου και ορίζει το κοινωνικό κεφάλαιο ως:

*“ το σύνολο των εν ενεργεία ή των εν δυνάμει πόρων που συνδέονται με την κατοχή ενός διαρκούς δικτύου σχέσεων αλληλογνωριμίας και αλληλοαναγνώρισης - περισσότερο ή λιγότερο αναγνωρισμένων- ή με άλλα λόγια, με την ένταξη σε μία ομάδα, ως σύνολο δρώντων που δεν διαθέτουν μόνο κοινές ιδιότητες αλλά συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις μόνιμες και χρήσιμες ”.*²¹⁸

Σύμφωνα με τη θεώρηση του Bourdieu το κοινωνικό κεφάλαιο παρουσιάζει τα ακόλουθα τέσσερα χαρακτηριστικά.²¹⁹ Έτσι το κοινωνικό κεφάλαιο:

- α. συγκροτείται σε δίκτυα σχέσεων και ο όγκος του συνδέεται με τη σταθερότητα και την πυκνότητα των κοινωνικών δεσμών.
- β. είναι πόρος, έχει δηλαδή ανταλλακτική αξία
- γ. αν και συγκροτείται σχεσιακά μπορεί να συγκεντρωθεί σε άτομα ή σε συλλογικές οντότητες
- δ. έχει χρονική ισχύ και μπορεί να μεταβιβαστεί από γενιά σε γενιά.

Τόσο η θεώρηση του Bourdieu για το κοινωνικό κεφάλαιο όσο και αυτή της ενοποιητικής προσέγγισης αναφέρονται στις έννοιες των δικτύων και της συνεργατικότητας. Κατά συνέπεια τα

217 Σύμφωνα με τον James Samuel Coleman, το κοινωνικό κεφάλαιο προσδιορίζεται από τη λειτουργία του. Δεν αποτελεί μία μοναδιαία οντότητα, αλλά μία ποικιλία διαφορετικών οντοτήτων που περιέχουν δύο κοινά χαρακτηριστικά: όλες οι οντότητες αποτελούνται από κάποια πτυχή της κοινωνικής δομής, διευκολύνοντας παράλληλα συγκεκριμένες δράσεις για τα άτομα που βρίσκονται εντός της δομής.
URL: <http://socialpolicy.gr/2014/04/%CF%84%CE%BF%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%BA%CE%B5%CF%86%CE%AC%CE%BB%CE%B1%CE%B9%CE%BF.html>
(12/09/15)

218 Bourdieu, P. (1980). *Κοινωνικό Κεφάλαιο: Προσωρινές σημειώσεις*, στο Ν. Παναγιωτόπουλου (επιμ.) (1994) *Π. Μπουρντιέ: Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα, Δελφίνι.

219 Adkins, L. *Social Capital: the anatomy of a trouble concept*, Feminist theory στο Μαίρη Λεοντίση (επιμ) (2010), *Φύλο και Κοινωνικό Κεφάλαιο*, Αθήνα, Κριτική

μέλη των δικτύων δημιουργούν ουσιαστικές σχέσεις μέσα στα πλαίσια του αλληλοσεβασμού και της αυτοεκτίμησης. Το κοινωνικό κεφάλαιο, λοιπόν, συνδέεται με τα οφέλη που προκύπτουν με τη συμμετοχή στα παραπάνω οργανωμένα δίκτυα που, κατά τον Bourdieu, διέπονται από την τήρηση κανόνων. Θα λέγαμε, επίσης, ότι το κοινωνικό κεφάλαιο αντιπροσωπεύει το άθροισμα των πλεονεκτημάτων που αποκομίζουν όσα άτομα ανήκουν σε κοινά δίκτυα ή σε ομάδες. Τα κέρδη που αποφέρει η ένταξη σε μία ομάδα οφείλονται στην αλληλεγγύη που τα καθιστά δυνατά, χωρίς αυτή η στάση να είναι πάντα συνειδητή ή επιδιωκόμενη. Ο **όγκος** του κοινωνικού κεφαλαίου των φορέων, εξαρτάται από το μέγεθος του δικτύου διασυνδέσεων που μπορεί να κινητοποιήσει επιτυχώς, καθώς και από τον όγκο του κεφαλαίου (οικονομικού, πολιτισμικού ή συμβολικού) που διαθέτει το κάθε άτομο από εκείνα με τα οποία συνδέεται.²²⁰ Το κοινωνικό κεφάλαιο δεν περιορίζεται στο πολιτισμικό ή οικονομικό κεφάλαιο των μελών του δικτύου αλλά ούτε ανεξαρτητοποιείται ποτέ πλήρως²²¹, όπως είδαμε και παραπάνω. Έτσι, για παράδειγμα, οι κατάλληλες διασυνδέσεις θα μπορούσαν να μεταφραστούν είτε με την εύρεση μίας επικερδούς εργασίας, είτε με την εκτίμηση και το κύρος που χαίρει ένα άτομο στον εργασιακό του χώρο.

Το κοινωνικό κεφάλαιο περιλαμβάνει διάφορα δίκτυα σχέσεων που μπορούν να ενεργοποιηθούν σαν πόροι στη διαδικασία της ταξικής διάκρισης. Το κοινωνικό κεφάλαιο συνιστά κατά τον Μπουρντιέ συσσωρευμένη ανθρώπινη εργασία και ιστορία συσσωρεύοντας και άλλες μορφές κεφαλαίου(οικονομικό, πολιτιστικό).²²² Τη στιγμή που το κοινωνικό κεφάλαιο είναι πόρος σημαίνει ότι έχει ανταλλακτική αξία και συμβάλλει στη διαδικασία της ταξικής διάκρισης ενώ συνδέεται με την ανακατασκευή κοινωνικών ανισοτήτων. Η ένταξη, επομένως, στα κοινωνικά δίκτυα αυξάνει τις οικονομικές δυνατότητες και αυτό αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τα άτομα να συμμετάσχουν. Το κοινωνικό κεφάλαιο το διαθέτουν συνήθως οι κοινωνικά ισχυροί και αυτό εντείνει τις πρακτικές ανισότητας και κοινωνικού αποκλεισμού.²²³

Όπως ήδη αναφέρθηκε, για την επίτευξη του κοινωνικού κεφαλαίου από έναν φορέα ή μία ομάδα βασική προϋπόθεση αποτελεί η συνεκτικότητα της ομάδας, η αλληλεγγύη και η συνεργατικότητα. Παρατηρείται ότι οι ομάδες αυτές συγκεντρώνουν φαινομενικά τυχαία άτομα, τα μέλη τους, στην ουσία όμως αποδεικνύεται ότι τα άτομα αυτά διέπονται από όλο και περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά και αρχές, προσδίδοντας, έτσι, ομοιογένεια στην ομάδα. Οι θεσμοθετημένες

220 Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., Ρουμελιώτου, Μ. (2007) Η ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου μέσω της εκπαίδευσης, Ελληνική Κοινωνική Έρευνα στο url: http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_03.html (12/09/15)

221 Bourdieu, P. (1980). *Κοινωνικό Κεφάλαιο: Προσωρινές σημειώσεις* στο Ν. Παναγιωτόπουλου (επιμ.) (1994) *II. Μπουρντιέ: Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Δελφίνι.(σελ. 93)

222 Adkins, L. *Social Capital: the anatomy of a trouble concept*, Feminist theory στο Μαίρη Λεοντίση (επιμ) (2010), “Φύλο και Κοινωνικό Κεφάλαιο.”, Κριτική, (σελ. 35)

223 Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., Ρουμελιώτου, Μ. (2007) *όπ*

ομάδες αναθέτουν το κοινωνικό τους κεφάλαιο σε όλα τα μέλη τους από τη μία, αλλά σε πολύ άνισες βαθμίδες από την άλλη. Για παράδειγμα, σε ένα πολιτιστικό σύλλογο από το απλό μέλος έως τον/την εκλεγμένο/η πρόεδρο. Με αυτό τον τρόπο όλο το κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί να εξατομικευθεί σε ένα φορέα που το συγκεντρώνει και ο οποίος παρότι παίρνει όλη την εξουσία από την ομάδα να μπορεί να ασκήσει πάνω στην ομάδα την εξουσία που αυτή του επιτρέπει να συγκεντρώνει.²²⁴ Συμπερασματικά, βλέπουμε ότι αν και το κοινωνικό κεφάλαιο συγκεντρώνεται σχεσιακά μπορεί να συγκεντρωθεί εξατομικευμένα.

Η ύπαρξη ενός δικτύου δεσμών είναι αποτέλεσμα διαρκούς εργασίας. Μόνο έτσι το κοινωνικό κεφάλαιο που προκύπτει από αυτό θα μπορέσει να θεμελιωθεί και να διατηρηθεί. Το δίκτυο των δεσμών δεν νοείται ως φυσικό ή κοινωνικό δεδομένο. Η θεμελίωση και διατήρηση του συντελείται μέσα από στρατηγικές κοινωνικής επένδυσης, συνειδητές ή ασυνειδητές. Τα μέλη της ομάδας ορίζουν και τα όρια αυτής μέσα στα οποία επιτελούνται οι σχεσιακές συναλλαγές. Όσο σημαντικότερη είναι η εργασία που επιτελείται μέσα στους κόλπους της ομάδας, τόσο σημαντικότερο είναι και το κοινωνικό κεφάλαιο που απορρέει από αυτή.²²⁵ Το κοινωνικό κεφάλαιο, επίσης, θα μπορούσε να μεταβιβαστεί από γενεά σε γενεά. Αυτή η διάρκεια του στο χρόνο το καθιστά ακόμα πιο ισχυρό. Η αναπαραγωγή του κοινωνικού κεφαλαίου, τέλος, προϋποθέτει μία αδιάκοπη προσπάθεια 'κοινωνικότητας' και συνεχών επαναλαμβανόμενων επαφών κατά τις οποίες η αμοιβαία αναγνώριση διαρκώς επιβεβαιώνεται από τα μέλη μιας ομάδας με σκοπό τη διατήρηση της συνοχής της .²²⁶

Όσον αφορά στη φεμινιστική κριτική που γίνεται για το κοινωνικό κεφάλαιο, υποστηρίζεται ότι το κοινωνικό κεφάλαιο πρέπει να εννοηθεί ως εμπεδωμένο σε κοινωνικές σχέσεις. Σε κοινωνικές σχέσεις οι οποίες είναι έμφυλες, ταξικές, κ..ά.²²⁷ Επίσης, σύμφωνα με τη φεμινιστική κριτική η συσσώρευση και η κυκλοφορία του κοινωνικού κεφάλαιο για τις γυναίκες συντελείται σε εναλλακτικούς τόπους όπως στη γυναικεία αγορά εργασίας ή ακόμη και στα πολιτικά κινήματα των γυναικών. Για παράδειγμα, τα δίκτυα σε διάφορους χώρους εργασίας που συνδέονται με την γρήγορη προώθηση των ανδρών στις ανώτερες βαθμίδες της διοικητικής ιεραρχίας δεν λειτουργούν για τις γυναίκες. Οι γυναίκες, από την άλλη, σε εργασιακούς χώρους με πυκνά δίκτυα γυναικών

224 Bourdieu, P. (1980). 'Κοινωνικό Κεφάλαιο: Προσωρινές σημειώσεις'. στο Ν. Παναγιωτόπουλου (επιμ.) (1994) *Π. Μπουρντιέ: Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα, Δελφίνι. (σελ. 95)

225 Bourdieu, P. (1980). 'Κοινωνικό Κεφάλαιο: Προσωρινές σημειώσεις'. στο Ν. Παναγιωτόπουλου (επιμ.) (1994) *Π. Μπουρντιέ: Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα, Δελφίνι. (σελ. 94)

226 Bourdieu, P. (2001), *Forms of Capital*. στο Μ. Granovetter & R. Swedberg (επιμ.), *The Sociology of Economic Life*. β' έκδοση, Boulder, Westview. στο **Κονιόρδος Σωκράτης Μ**, *Κοινωνικό Κεφάλαιο: μεταξύ θεωρητικής σαφήνειας και σύγχυσης*, στο **Url: http://www2.media.uoa.gr/sas/issues/16_issue/koniordos.html** (12/09/15)

227 Adkins, L. (2010) ό.π. σελ.42

συναδέλφων έχουν συγκριτικό πλεονέκτημα ως προς το να σπάσουν τη γυάλινη οροφή²²⁸ που εμποδίζει την πρόσβαση τους σε ανώτερες θέσεις. Οι γυναίκες αυτές μπορούν να φροντίσουν καλύτερα τα συμφέροντα αλλήλων εκπροσωπώντας η μία την άλλη, ενημερώνοντας για ευκαιρίες εξέλιξης.²²⁹

Στην περίπτωση της εκπαίδευσης το κοινωνικό κεφάλαιο συντελεί στην απόδοση ή μη ευκαιριών. Είναι γεγονός ότι οι φορείς (σχολεία, εκπαιδευτικά ιδρύματα, μορφωτικοί σύλλογοι) δεν διανέμουν ισομερώς τα αγαθά της παιδείας, έστω και αν οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες κατοχυρώνονται συνταγματικά. Αντίθετα, έχουν την τάση να τα προσφέρουν στα άτομα εκείνα που διαθέτουν περισσότερα κοινωνικά δίκτυα και δεσμούς που επεκτείνονται πέρα από το στενό οικογενειακό περιβάλλον. Τα αγαθά αυτά μπορούν να προσλάβουν τη μορφή ακαδημαϊκής βοήθειας, συχνότερης επικοινωνίας καθηγητών-μαθητών-γονέων, επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς και συμβουλευτικής και ενισχυτικής διδασκαλίας²³⁰. Το κοινωνικό κεφάλαιο σχετίζεται και με τον βιωματικό και κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα της μάθησης, αφού ένα μεγάλο μέρος της συντελείται μέσα από προσωπικές εμπειρίες, βιώματα επικοινωνίας με πρόσωπα και φορείς και κυρίως μέσω της συλλογικής δράσης. Πρόκειται για μια άτυπη μορφή εκπαίδευσης που δεν περιορίζεται στα στενά πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος.²³¹ Τέλος, και σε συνάρτηση με όσα ειπώθηκαν για τον όγκο και την ισχύ του κοινωνικού κεφαλαίου, και στο χώρο της εκπαίδευσης για να μπορέσει κάποιος να επωφεληθεί από τις μορφωτικές ευκαιρίες, πρέπει οι δεσμοί των κοινωνικών του δικτύων να είναι ισχυροί ενώ παράλληλα απαιτείται προσπάθεια τόσο ατομική όσο και συλλογική.

228 Η Μαραγκουδάκη σε δοκίμιο προσπαθώντας να απεικονίσει τον αποκλεισμό των γυναικών εκπαιδευτικών από θέσεις διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης παρουσιάζει τις γυναίκες αυτές να βρίσκονται κάτω από μία γυάλινη οροφή η οποία τους επιτρέπει να βλέπουν τις συγκεκριμένες θέσεις, αλλά τις εμποδίζει να τις καταλάβουν. Στο Μαραγκουδάκη Ελ. (Επιμ.), (2007) *Θέσεις διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης στη Γενική Εκπαίδευση: οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και η "γυάλινη οροφή"*, Δοκίμια. Θεσσαλονίκη, ΛΙΘΟΓΡΑΦΙΑ, (σσ. 63-86.)

229 Burt, S., R., (1998) *Το Φύλο του Κοινωνικού Κεφαλαίου*, στο Rationality and Society, Sage Publication, (μτφ. Μενζαλίρα Χ.) στο Μαίρη Λεοντίση (επιμ) (2010) *Φύλο και Κοινωνικό Κεφάλαιο*., Αθήνα, Κριτική, (σελ. 114)

230 Διάφορες έρευνες έκαναν σαφή την ισχύ του κοινωνικού κεφαλαίου στην εκπαίδευση: Ο Coleman (1988) παρατήρησε ότι οι σπουδαστές των καθολικών σχολείων είχαν υψηλότερες επιδόσεις από αυτές των δημοσίων σχολείων, επειδή είχαν στενότερους δεσμούς. Οι Ho Sui-Chu και Wilms (1996) παρατήρησαν ότι οι μαθητές, των οποίων οι γονείς συμμετείχαν ενεργά στα σχολικά συμβούλια και ενημερώνονταν για την επίδοση των παιδιών τους, είχαν κατά μέσο όρο υψηλότερη βαθμολογία από τους υπόλοιπους. Οι Astone και MacLanahan (1991) παρατήρησαν ότι οι μονογονεϊκές οικογένειες, εξαιτίας των βιοτικών προβλημάτων, διέθεταν χαμηλότερο κοινωνικό κεφάλαιο και τα παιδιά που προέρχονταν από αυτές είχαν χαμηλότερες βαθμολογίες στο Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., Ρουμελιώτου, Μ. (2007), ό.π.

231 Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., Ρουμελιώτου, Μ. (2007) ό.π.

2.1.2 Το πολιτισμικό κεφάλαιο

Ο όρος πολιτισμικό κεφάλαιο είναι ευρύτερα γνωστός και χρησιμοποιείται στην κοινωνιολογία και στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης για να ερμηνεύσει θέματα σχετιζόμενα με την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Συναντάται, επίσης, και ως πολιτιστικό ή μορφωτικό κεφάλαιο.²³²

Το πολιτισμικό κεφάλαιο μπορεί να υπάρξει σε τρεις καταστάσεις: στην ενσωματωμένη κατάσταση (απόψεις, γνώσεις, συνήθειες), στην αντικειμενοποιημένη κατάσταση (πολιτιστικά και επιστημονικά αγαθά) και τέλος στη θεσμοποιημένη κατάσταση (τίτλοι σπουδών).²³³

Η ενσωματωμένη κατάσταση

Η ενσωματωμένη κατάσταση αφορά γενικά στις γνώσεις και στις δεξιότητες των ατόμων όπως επίσης και στις στάσεις και προτιμήσεις που αποκτώνται με φυσικό τρόπο κατά τη διάρκεια της ζωής. Είναι το *habitus* σύμφωνα με την ορολογία του P. Bourdieu. Η συσσώρευση του πολιτισμικού κεφαλαίου απαιτεί μία ενσωμάτωση, η οποία κοστίζει σε χρόνο ο οποίος πρέπει να επενδυθεί προσωπικά από τον επενδυτή. Δηλαδή, δεν πραγματοποιείται με πληρεξουσιότητα. Πρόκειται για μία προσωπική εργασία του υποκειμένου πάνω στον εαυτό του. Με άλλα λόγια αφορά στην αυτομόρφωση και στην αυτοκαλλιέργεια του. Το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι ένα έχει που έγινε είναι, μία ιδιοκτησία που έγινε σώμα και είναι πλέον αναπόσπαστο μέρος του ατόμου, μία έξις. Αυτός που το κατέχει πλήρωσε με τον ίδιο του τον εαυτό και με ό,τι πιο προσωπικό διαθέτει, τον χρόνο του. Αυτό το “προσωπικό” κεφάλαιο δεν μπορεί να μεταδοθεί στιγμιαία με τη δωρεά ή την κληρονομική μετάδοση ή την αγοραπωλησία. Φθίνει και πεθαίνει με τον φέροντα του, με τις βιολογικές του ικανότητες, με τη μνήμη του κ.ά. Για αυτό, ακριβώς, το λόγο φαίνεται να έχει ένα υψηλότερο βαθμό κάλυψης από αυτόν του οικονομικού κεφαλαίου, και από αυτό το γεγονός λειτουργεί και ως συμβολικό κεφάλαιο.²³⁴

Η αντικειμενοποιημένη κατάσταση

Η αντικειμενοποιημένη κατάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι άμεσα εξαρτώμενη από την ενσωματωμένη του μορφή. Η αντικειμενοποιημένη του μορφή ταυτίζεται με την υλική

232 Καντζάρα Β. (2008), *Εκπαίδευση και Κοινωνία, κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Πολύτροπον, (σελ. 220)

233 Bourdieu, P. (1979). *Οι τρεις καταστάσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου*. στο Ν. Παναγιωτόπουλου (επιμ.) (1994) . *Π. Μπουρντιέ: Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Δελφίνι. , (σελ. 75-84) - Καντζάρα Β. (2008) *Εκπαίδευση και Κοινωνία, κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Πολύτροπον, (σελ. 220)

234 Bourdieu, P. (1979), *ό.π.* (σελ. 78-80)

καλλιτεχνική ή επιστημονική έκφανση του. Για παράδειγμα, ο πίνακας ζωγραφικής ενός ζωγράφου, το επιστημονικό εύρημα ενός επιστήμονα κ.λ.π. Η μορφή αυτή του πολιτισμικού κεφαλαίου ταυτίζεται με το οικονομικό κεφάλαιο ως προς την ανταλλακτική του αξία. Αυτό όμως που δεν ανταλλάσσεται, ούτε μεταβιβάζεται είναι η ενσωματωμένη του διάσταση, όπου βασίζεται η παραγωγή της αντικειμενικής μορφής. Σύμφωνα με τον P. Bourdieu²³⁵

“αυτό που είναι μεταδόσιμο είναι η νομική ιδιότητα και όχι αυτό που αποτελεί τον όρο της ειδικής ιδιοποίησης για παράδειγμα τα εργαλεία που χρειάζονται για να ολοκληρωθεί ένας πίνακας, ή να χρησιμοποιηθεί μια μηχανή, και τα οποία χωρίς να είναι τίποτα άλλο πέραν του ενσωματωμένου κεφαλαίου, υπόκεινται στους ίδιους νόμους μετάδοσης”.

Και συνεχίζει,

“ Τα πολιτισμικά αγαθά μπορεί να αποτελέσουν το αντικείμενο μιας υλικής ιδιοποίησης, η οποία προϋποθέτει το οικονομικό κεφάλαιο και μιας συμβολικής ιδιοποίησης, η οποία προϋποθέτει το πολιτισμικό κεφάλαιο..... για να κατέχει κανείς τις μηχανές, αρκεί να έχει οικονομικό κεφάλαιο, για να τις ιδιοποιηθεί και να τις χρησιμοποιήσει για τον τελικό σκοπό τους(όπως ορίζεται από το τεχνικό ή επιστημονικό κεφάλαιο που βρίσκεται ενσωματωμένο) πρέπει να διαθέτει προσωπικά ή από πληρεξουσιότητα, ενσωματωμένο κεφάλαιο”.

Ο P. Bourdieu δίνει στην αντικειμενοποιημένη μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου το παράδειγμα των στελεχών μιας επιχείρησης και το ονομάζει “*διφορούμενη καταστασιακή θέση - status- των στελεχών*”. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι, εάν τα στελέχη δεν είναι οι κάτοχοι των εργαλείων παραγωγής που χρησιμοποιούν και εάν δεν επωφελούνται από το πολιτισμικό τους κεφάλαιο παρά πουλώντας τις υπηρεσίες και τα προϊόντα που αυτό καθιστά δυνατά, τότε τους κατατάσσουμε στην πλευρά των κυριαρχούμενων. Εάν, αντιθέτως, επωφελούνται από την ενεργοποίηση μιας ιδιαίτερης μορφής κεφαλαίου (για παράδειγμα του οικονομικού ή και του συμβολικού), τότε τους κατατάσσουμε στην πλευρά των κυρίαρχων²³⁶.

235 Bourdieu, P. (1979), ό.π. (σελ. 81-82)

236 Bourdieu, P. (1979), ό.π. (σελ. 81)

Η θεσμοποιημένη κατάσταση

Στη θεσμοποιημένη μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου αναφέρονται οι τίτλοι σπουδών, που αποδίδονται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία πιστοποιούν ότι το άτομο που φέρει τον τίτλο κατέχει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που παρέχει το συγκεκριμένο ίδρυμα. Πρόκειται, αλλιώς, για την θεσμική αναγνώριση της ενσωματωμένης μορφής του πολιτισμικού κεφαλαίου. Σύμφωνα με τον P. Bourdieu²³⁷ η θεσμοποιημένη κατάσταση είναι η αντικειμενοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου υπό τη μορφή τίτλων. Ο τίτλος σπουδών αποτελεί προνόμιο πολιτισμικής αρμοδιότητας που παρέχει στον κάτοχο του μία συμβατική αξία, σταθερή και νομικά εγγυημένη από την πλευρά της καλλιέργειας. Με τον τίτλο σπουδών μια κοινωνία, που χαρακτηρίζεται από άνιση κατανομή πλούτου και προνομίων, παράγει μια μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου που έχει μία σχετική αυτονομία με τον/την κάτοχο του και ακόμα σε σχέση με το πολιτισμικό κεφάλαιο που κατέχει σε μία δεδομένη χρονική στιγμή. Η θεσμική αναγνώριση, δηλαδή ο τίτλος σπουδών που αποδίδεται, δίνει τη δυνατότητα σύγκρισης ανάμεσα στους κατόχους των τίτλων. Επίσης, επιτρέπει την ανταλλαγή ή και την διαδοχή ανάμεσα σε φορείς που κατέχουν αντίστοιχους τίτλους σπουδών. Η πιστοποίηση αυτή του πολιτισμικού κεφαλαίου με τίτλους σπουδών, επιτρέπει τη μετατρεψιμότητα αυτού σε οικονομικό κεφάλαιο, όταν για παράδειγμα οι τίτλοι σπουδών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εύρεση εργασίας και να μετατραπούν σε οικονομικές απολαβές.

2.1.2.1 Βασικά σημεία στη θεωρία του Bourdieu

Αυθαίρετες πολιτιστικές σταθερές

Ορισμένες πλευρές της κουλτούρας δεν μπορούν να ερμηνευτούν με τη λογική ανάλυση ούτε προκύπτουν από την ανθρώπινη φύση. (πχ. μονογαμία, πολυγαμία) Όλες οι κουλτούρες περιέχουν αυθαίρετα χαρακτηριστικά. Συνεπώς, όταν αποκτούμε μία κουλτούρα μέσω της κοινωνικοποίησης, αποκτούμε αυθαίρετες πολιτιστικές σταθερές.

Το εκπαιδευτικό σύστημα έχει τις δικές του αυθαίρετες πολιτιστικές σταθερές, που είναι παραλλαγές των αυθαίρετων πολιτιστικών σταθερών των κυρίαρχων τάξεων. Και αυτό γιατί, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία το σχολείο επιβάλλει τις αυθαίρετες πολιτιστικές σταθερές των κυρίαρχων τάξεων στα παιδιά που προέρχονται από άλλες κουλτούρες. Έτσι τα παιδιά των κυρίαρχων τάξεων βρίσκουν την εκπαίδευση κατανοητή, συναντούν την κουλτούρα τους στο σχολείο, δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες με συνέπεια να παρουσιάζουν άριστες επιδόσεις. Με αυτό

²³⁷ Bourdieu, P. (1979), ό.π. (σελ. 82-84)

τον τρόπο, όμως, η κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων αποδεικνύεται ως ανώτερη ενώ ασκείται μία “συμβολική βία” πάνω στα παιδιά των κατώτερων τάξεων εξαιτίας αυτής της επιχειρούμενης επιβολής. Οι κυρίαρχες τάξεις επιβάλουν την κουλτούρα τους στην εκπαίδευση. Τα κριτήρια βάση των οποίων κρίνονται οι μαθητές/τριες δίνονται από την κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων. Τα παιδιά που έχουν ανατραφεί μέσω της κουλτούρας της κυρίαρχης τάξης είναι προνομιούχα αφού τους έχει δοθεί ένα πολιτιστικό κεφάλαιο που μπορούν να ξοδεύσουν και να αποκτήσουν, όπως είδαμε, υψηλούς τίτλους σπουδών.²³⁸

Η σημασία της γλώσσας στη διαδικασία της Κοινωνικοποίησης

Η κοινωνικοποίηση είναι, επίσης, ένα σημαντικό στάδιο του προβληματισμού του Bourdieu γιατί μέσα από αυτή τη διαδικασία οι οικογένειες μεταβιβάζουν την κουλτούρα στα παιδιά τους. Η κοινωνικοποίηση δίνει στα παιδιά νόρμες, αξίες, τρόπους σκέψης και αντίληψης²³⁹. Για τον Bourdieu κοινωνικοποίηση σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες μαθαίνουν τα κυρίαρχα πρότυπα στη χρήση της γλώσσας, τη σχέση γλώσσας και κουλτούρας και τον τρόπο που οργανώνεται η σκέψη με βάση τη γλώσσα.²⁴⁰

Αναφέρεται, στη συνέχεια, στα master patterns²⁴¹, δηλαδή στους αυτοματοποιημένους μηχανισμούς πρόσληψης του ενσωματωμένου πολιτισμικού κεφαλαίου που διαθέτει ο καθένας μας. Ο Bourdieu²⁴², παρομοιάζει τα master patterns με τους κανόνες ενός παιχνιδιού (όπως το σκάκι), που επιτρέπουν την πραγματοποίηση διάφορων συνδυασμών κινήσεων. Όταν αποκτούμε τα master patterns της σκέψης ή της ομιλίας μας δίνονται και οι βασικοί κανόνες του παιχνιδιού. Η κάθε κουλτούρα έχει τα δικά της master patterns, όπως έχει και το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η γλώσσα, παρουσιάζεται, στο έργο του, σημαντική και για την οργάνωση της σκέψης. Φαίνεται, μάλιστα, να υποστηρίζει, ότι η γλώσσα γεννά σκέψη. Υποστηρίζει, ακόμη, ότι οι διάφορες τάξεις έχουν τις δικές τους διαφορετικές γλώσσες και ότι και η εκπαίδευση έχει τη δική της γλώσσα και ότι η γλώσσα της εκπαίδευσης ταιριάζει περισσότερο με αυτή των κυρίαρχων τάξεων.

238 Blackledge, D., Hunt, B, (1994) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Μεταίχμιο (σελ. 256-259)

239 Blackledge, D., Hunt, B, 1994 (ό.π. σελ. 259)

240 Καντζάρα Β. (2008) *Εκπαίδευση και Κοινωνία, κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Πολύτροπον, (σελ. 220)

241 Τα “master patterns” μοιάζουν με τους γλωσσικούς κώδικες που είναι σημαντικοί για την κοινωνικοποίηση σύμφωνα με τον Bernstein. Ο “επεξεργασμένος” κώδικας επιτρέπει στο χρήστη να αντιληφθεί σχέσεις ανάμεσα σε διάφορες πλευρές της εμπειρίας του και να εκφράσει με σαφήνεια αυτό που εννοεί. Ο περιορισμένος κώδικας, λειτουργεί βάση της προϋπόθεσης, ότι ο ακροατής έχει τις ίδιες εμπειρίες με τον ομιλητή για να κατανοήσει αυτόματα τι εννοεί ο ομιλητής. (Καντζάρα Β. (2008) ό.π. ,σελ.72)

242 Blackledge, D., Hunt, B, (1994), ό.π. σελ.259-260

Η κυρίαρχη τάξη

Ο Bourdieu δίνει μεγάλη έμφαση στη σημασία “των πολιτιστικών διαδικασιών” για τη διατήρηση των υπαρχουσών κοινωνικών και οικονομικών δομών.²⁴³

Για τον Bourdieu, τα παιδιά των κυρίαρχων τάξεων έχουν αποκτήσει μία κουλτούρα παρόμοια με την κουλτούρα της εκπαίδευσης. Πολλοί είναι οι παράγοντες που συντελούν στην σχολική επιτυχία, με το πολιτιστικό κεφάλαιο να κατέχει σημαντική θέση. Το πολιτιστικό κεφάλαιο²⁴⁴ ορίζεται ως οι γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες και ιδιότητες, όπως το στυλ, οι καλοί τρόποι, η τεχνογνωσία καθώς και οι προσδοκίες και η αντίληψη των αντικειμενικών πιθανοτήτων επιτυχίας.

Στην συνέχεια κάνει διάφορες παρατηρήσεις που αφορούν στην σχολική επιτυχία και στις εκπαιδευτικές προοπτικές των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. Επισημαίνει, ότι, ενώ ορισμένοι/ες επιτυχημένοι/ες μαθητές/τριες προέρχονται από την εργατική τάξη, αποτελούν μειοψηφία. Οι γονείς της εργατικής τάξης επιλέγουν για τα παιδιά τους μη ακαδημαϊκές σταδιοδρομίες. Οι φοιτητές/τριες της μεσαίας τάξης φτάνουν σε κάποιες επιτυχίες με σκληρή δουλειά και επιμονή (η επίμονη προσπάθεια αποτελεί χαρακτηριστικό της μεσαίας τάξης). Τέλος, υποστηρίζει ότι το μικρό ποσοστό παιδιών με επιτυχίες που ανήκει στην εργατική τάξη προέρχεται από οικογένειες με υψηλό πολιτιστικό κεφάλαιο. Η εκπαιδευτική επιτυχία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, αλλά φαίνεται ότι ο σημαντικότερος είναι το πολιτιστικό κεφάλαιο. Η κοινωνικοποίηση στην κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων εμπεριέχει πολιτιστικό κεφάλαιο και μεταφράζεται με εκπαιδευτική επιτυχία αφού η κουλτούρα που μεταδίδει το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πλησιέστερη προς την κυρίαρχη κουλτούρα και η μέθοδος μετάδοσης στην οποία καταφεύγει είναι λιγότερο απομακρυσμένη από τη μέθοδο μετάδοσης που εφαρμόζεται από τις οικογένειες και ανήκουν στην κυρίαρχη κοινωνική τάξη.²⁴⁵

Συμπεραίνουμε, σύμφωνα με τον Bourdieu, ότι “το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλει στην αναπαραγωγή της δομής της κατανομής του πολιτισμικού κεφαλαίου”, δηλαδή ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο στην κοινωνία είναι άνισα κατανεμημένο και το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλει στη συντήρηση αυτής της άνισης κατανομής ώστε να είναι άνισα κατανεμημένο.²⁴⁶

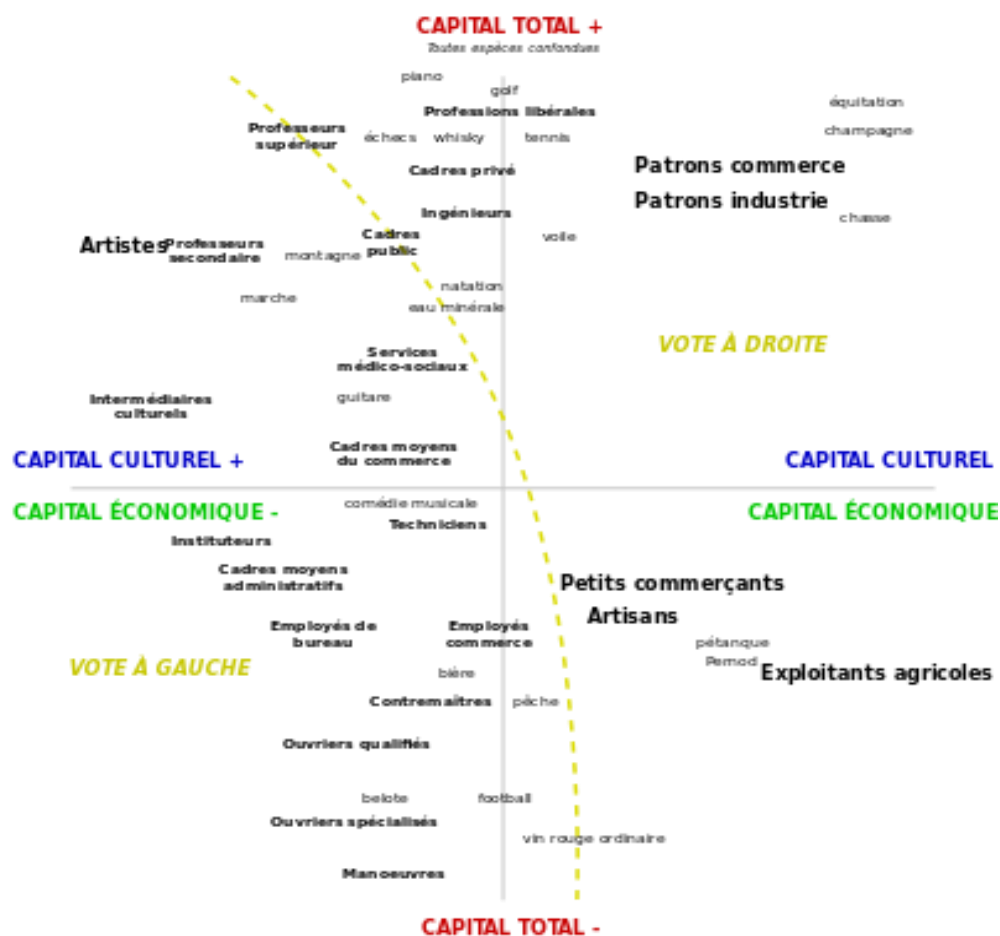
243 Blackledge, D., Hunt, B, (1994), ό.π. (σελ.255)

244 Ο όρος “πολιτισμικό κεφάλαιο” συναντάται και ως μορφωτικό κεφάλαιο ή πολιτιστικό κεφάλαιο. Καντζάρα Β.(2008) *Εκπαίδευση και Κοινωνία, κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Πολύτροπον, (σελ. 220)

245 Blackledge, D., Hunt, B, (1994), ό.π. (σελ.262-264)

246 Καντζάρα Β. (2008) ό.π.σελ. 215

Το Πολιτισμικό και Κοινωνικό Κεφάλαιο στον Κοινωνικό Χώρο



Για τον Bourdieu το πολιτισμικό κεφάλαιό έχει τεράστιο αντίκτυπο στην κοινωνιολογία γιατί θέτει την κουλτούρα στο επίκεντρο της έρευνας της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και κατά συνέπεια θέλει να δείξει ότι η κουλτούρα εμπλέκεται άμεσα με την κοινωνική ανισότητα. Για να δείξει τη σχέση ανάμεσα σε οικονομικό, πολιτισμικό κεφάλαιο και την ταξική διαστρωμάτωση ο Bourdieu δίνει το παρακάτω σχήμα²⁴⁷ όπου παρουσιάζει μία θεωρία δύο διαστάσεων για τον κοινωνικό χώρο. Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στο οικονομικό κεφάλαιο και η δεύτερη στο πολιτισμικό κεφάλαιο. Ένα άτομο τοποθετείται κάπου μέσα στον κοινωνικό χώρο στα πλαίσια ταυτόχρονα και του κοινωνικού και του πολιτισμικού κεφαλαίου “volume total”. Για παράδειγμα, ανάμεσα στα άτομα που κατέχουν μεγάλο όγκο κεφαλαίων και που σχηματίζουν την κυρίαρχη τάξη, ο Bourdieu τοποθετεί πάνω δεξιά στον πίνακα όσους έχουν υψηλό οικονομικό κεφάλαιο αλλά χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο (βιομήχανοι). Αντίθετα, τοποθετεί πάνω αριστερά στον πίνακα τα άτομα που έχουν υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο και χαμηλότερο οικονομικό (καθηγητές πανεπιστημίου).

247 http://fr.wikipedia.org/wiki/Pierre_Bourdieu (12/09/15)

Habitus - Έξις

Βασική έννοια της αναστοχαστικής θεωρίας του Bourdieu είναι αυτή του habitus, έννοια που μας παραπέμπει, μέσω του Χιουμ και των σχολαστικών, στην αριστοτελική χρήση του όρου «έξις».²⁴⁸ Το habitus (έξις) ορίζεται σύμφωνα με τον Bourdieu ως

«σύστημα διαθέσεων που αποκτήθηκαν από άρρητη ή ρητή μαθητεία που λειτουργεί ως ένα σύστημα γενετήριων σχημάτων, γεννά στρατηγικές που μπορεί να είναι αντικειμενικά σύμφωνες προς τα αντικειμενικά συμφέροντα των δημιουργών τους, χωρίς να έχουν γίνει σαφώς αντιληπτές με αυτόν τον σκοπό»²⁴⁹

Ο Μοσχονάς αναλύοντας τη θεωρία του Bourdieu κάνει λόγο για προδιαθέσεις, με βάση τις οποίες τα άτομα ενεργούν και αντιδρούν στις κοινωνικές περιστάσεις. Οι προδιαθέσεις αυτές ενεργοποιούν πρακτικές, αντιλήψεις, στάσεις που είναι «κανονικές», χωρίς ωστόσο να ρυθμίζονται συνειδητά από κάποιον κανόνα. «Εντυπώνονται» στα άτομα από την παιδική ηλικία, κυρίως μέσω της εκπαίδευσης. Το άτομο από παιδί αποκτά συνήθειες που στην κυριολεξία «μορφώνουν» το νου και το σώμα του. Το habitus αντανakλά τις κοινωνικές περιστάσεις κατά τις οποίες αποκτήθηκε και για αυτό το λόγο παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά σε συγκεκριμένες ομάδες ή κοινωνικές τάξεις. Παρατηρούμε, λοιπόν, άτομα της ίδιας κοινωνικής ομάδας να ενεργούν με παρόμοιους τρόπους και να παρουσιάζουν συγγενείς συμπεριφορές.²⁵⁰

Για τον Christian de Montlibert²⁵¹ η έξις συνιστά δομηθείσα δομή που είναι προδιατεθειμένη να λειτουργήσει ως δομούσα δομή, να παράξει πρακτικές και παραστάσεις. Αποτελεί, επίσης, σύστημα διαθέσεων που γεννά στρατηγικές, οι οποίες μπορεί να είναι και ασυνείδητες. Η έξις είναι ένα είδος πρακτικής αίσθησης για αυτό που κάνει κάποιος/α σε μια δεδομένη κατάσταση. Κατά συνέπεια, η έξις αποτελεί το «φίλτρο» και παράλληλα τον «αποκωδικοποιητή» των κοινωνικών ερεθισμάτων – μηνυμάτων και ταυτόχρονα αποτελεί η ίδια ιστορικό δημιούργημα των κοινωνικών συνθηκών.

Οι έξεις, λοιπόν, ως δομημένες εντυπώσεις, χαρακτηρίζονται από μία σχετική σταθερότητα και διάρκεια στο χρόνο και αλλάζουν μόνο μετά από συνειδητή προσπάθεια. Θα λέγαμε ότι το

248 Μοσχονάς, Σ., (2002), *Pierre Bourdieu: Διανοητής, ακαδημαϊκός και φιλόσοφος*, άρθρο στην Καθημερινή στο URL: <http://goo.gl/I7hkJ8> (<http://tvxs.gr>) στις 12/09/15

249 Bourdieu, P. (1984). 'Μερικές Ιδιότητες των Πεδίων'. στο Ν. Παναγιωτόπουλου (επιμ.) (1994) *Π. Μπουρντιέ: Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα, Δελφίνι. (σελ. 70)

250 Μοσχονάς, Σ., (2002), (ό.π.)

251 Montlibert, C. (1998) *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογική Συλλογιστική*. (μετάφραση: Κ. Διαμαντάκου, Εισαγωγή: Ν. Παναγιωτόπουλος), Αθήνα, Ινστιτούτο του βιβλίου – Καρδαμίτσας. (σελ. 228)

habitus είναι “παρελθόν που επιβιώνει στο παρόν και διαιωνίζεται στο μέλλον”. Συγκροτεί, όπως και η γλώσσα, έναν γενετικό μηχανισμό που είναι ικανός να παράγει πληθώρα πρακτικών και αντιλήψεων, και μάλιστα σε πεδία διαφορετικά από αυτά στα οποία αρχικά αποκτήθηκαν. Με αυτό τον τρόπο καθοδηγεί τα άτομα στην καθημερινή τους ζωή και προσανατολίζει τις πράξεις τους.²⁵²

Τα πεδία

Για τον Bourdieu η χρήση της έννοιας του πεδίου απαιτεί, μια μετατροπή ολόκληρης της συνηθισμένης θεώρησης του κοινωνικού κόσμου, η οποία αναφέρεται μόνο σε ότι είναι ορατό, δηλαδή στον άνθρωπο και στα πράγματα. Σύμφωνα με τον ίδιο *“η δομή των σχέσεων που συγκροτούν το χώρο του πεδίου υπαγορεύει τη μορφή που μπορούν να λάβουν οι ορατές σχέσεις αλληλόδρασης και επίσης το ίδιο το περιεχόμενο της εμπειρίας που μπορεί να έχουν οι φορείς.”* Μέσα από αυτή τη λογική ο Bourdieu μεταχειρίζεται τα κοινωνικά γεγονότα ως σχέσεις και όχι απλά σε επίπεδο ατόμων ή πραγμάτων.²⁵³

Κάθε πεδίο θεωρείται ένας δομημένος και ρυθμισμένος χώρος συναλλαγών· οι «θέσεις» που το αποτελούν και οι ιεραρχικές τους σχέσεις –σχέσεις εξουσίας– ρυθμίζονται από την κατανομημένη χρήση του ιδιαίτερου κάθε φορά «κεφαλαίου», του ιδιαίτερου για κάθε πεδίο μέσου, πόρου, ή προσόντος. Όπως είδαμε, για τον Bourdieu υπάρχουν διαφορετικών ειδών κεφάλαια. Εκτός από το οικονομικό κεφάλαιο, τα άτομα στις συναλλαγές τους διαχειρίζονται «πολιτισμικό κεφάλαιο» (αποκτημένες γνώσεις, δεξιότητες, «παιδεία»), «συμβολικό κεφάλαιο» (κύρος), «γλωσσικό κεφάλαιο». Ορισμένα πεδία βοηθούν ώστε να μετατρέπεται το ένα κεφάλαιο σε άλλο· η εκπαίδευση, λ.χ., παρέχει πολιτισμικό κεφάλαιο και κύρος, που μπορούν να εξασφαλίσουν μια καλοπληρωμένη εργασία. Επίσης, οι πρακτικές ενός πεδίου μπορεί να μην αποσκοπούν σε αυστηρά οικονομικά οφέλη, παρ’ όλα αυτά ακολουθούν μια λογική που είναι οικονομική με την ευρύτερη έννοια, αποσκοπώντας δηλαδή στην αύξηση κάποιου είδους «κεφαλαίου», για παράδειγμα του “κύρους”.²⁵⁴

Μία άλλη ιδιότητα ενός πεδίου είναι ότι όλοι οι άνθρωποι που εμπλέκονται σε ένα πεδίο έχουν από κοινού έναν ορισμένο αριθμό θεμελιωδών συμφερόντων, δηλαδή καθετί που είναι συνδεδεμένο με την ίδια την ύπαρξη του πεδίου. Οι συμμετέχοντες του πεδίου έχουν, λοιπόν, λίγο

252 Μοσχονάς, Σ., (2002), (ό.π.)

253 Bourdieu, P. (1984). *Μερικές Ιδιότητες των Πεδίων*, στο Ν. Παναγιωτόπουλου (επιμ.) (1994) *Π. Μπουρντιέ: Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα, Δελφίνι. , (σελ. 64)

254 Μοσχονάς, Σ., (2002), (ό.π.)

πολύ τα ίδια ενδιαφέροντα αλλά και ο καθένας έχει επιπλέον και τα δικά του προσωπικά ενδιαφέροντα ανάλογα με τη διαφορετική θέση που κατέχει μέσα στο πεδίο. Κάθε πεδίο διέπεται, από γενικούς κανόνες, που αφορούν σχεδόν όλα τα πεδία μίας κοινωνίας αλλά έχει και τους δικούς του συγκεκριμένους κανόνες. Ως εκ τούτου, οι νεοεισερχόμενοι οφείλουν να πληρώνουν ένα δικαίωμα εισόδου, που συνίσταται στην αναγνώριση της αξίας της δράσης που λαμβάνει χώρα μέσα στο συγκεκριμένο πεδίο καθώς και να γνωρίζουν όλη του την ιστορία.²⁵⁵

Συμβολική βία

Στο έργο των Bourdieu και Passeron, “Αναπαραγωγή”, γίνεται λόγος για την “συμβολική βία” προκειμένου να γίνει κατανοητός ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου. Συμβολική βία ασκεί κάθε εξουσία, επειδή κάθε εξουσία τείνει στη διατήρηση και την αναπαραγωγή της και πάντοτε χρησιμοποιεί (εκτός από την άμεση βία) και την συμβολική βία. Η άμεση βία είναι η φυσική βία, αυτή που ασκεί η αστυνομία για παράδειγμα. Συμβολική είναι η βία που συνοψίζεται στην επιβολή σημασιών. Η επιβολή γίνεται μέσα από τους θεσμούς αναπαραγωγής των ιδεών, των αντιλήψεων των αρχών. Τέτοιοι θεσμοί είναι το σχολείο και η εκκλησία για παράδειγμα. Οι σημασίες αυτές επιβάλλονται (και για αυτό ο όρος βία) έμμεσα (για αυτό συμβολική) σαν επίσημες και νόμιμες. Έτσι, εμποδίζουν την κατανόηση των σχέσεων εξουσίας ενώ παράλληλα συντηρούν τις κοινωνικές σχέσεις.²⁵⁶

Ο εκπαιδευτικός θεσμός, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, έχει σαν κοινωνικό ρόλο την την αναπαραγωγή της κουλτούρας των κυρίαρχων τάξεων, της “κυρίαρχης παιδείας”. Η συμβολική βία που ασκείται συνίσταται αρχικά στη μετάδοση μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος πληροφοριών που στοιχειοθετούν αυτή την κυρίαρχη παιδεία και κυρίως συνιστάται στη μετάδοση του μηνύματος ότι η κυρίαρχη παιδεία είναι η μόνη νόμιμη. Επιπλέον, μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγονται και οι κοινωνικές σχέσεις. Αναπαράγεται, δηλαδή, η κοινωνική διαστρωμάτωση μέσα από τους μηχανισμούς της συμβολικής βίας και επομένως η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων γίνεται μέσα από την εκπαίδευση νόμιμα, στο όνομα της δικαιοσύνης, αφού το σχολείο φαίνεται να είναι αυτό που προωθεί την ισότητα των ευκαιριών (δωρεάν εκπαίδευση για “όλους”) και την αξιοκρατία (βαθμοί, εξετάσεις).²⁵⁷ Συμβολική βία, λοιπόν, δεν είναι η βία που επιβάλλεται συμβολικά, αλλά αποτελεί βία η επιβολή συμβόλων ως αληθινών και ορθών. Αποτελεί, επίσης, βία το γεγονός ότι η υποτιθέμενη ορθότητα των συμβόλων αποκρύπτει τη

255 Bourdieu, P. (1984). ό.π. σελ. 66-67

256 Φραγκουδάκη, Α., (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*, Αθήνα, Παπαζήση (σελ.167)

257 Φραγκουδάκη, Α., (1985) ό.π., σελ. 168

θέση εξουσίας από την οποία προέρχονται και τη διατήρηση της θέσης στην οποία συμβάλλουν.²⁵⁸

2.1.3 Το συμβολικό κεφάλαιο

Ως συμβολικό κεφάλαιο ορίζεται κάθε μορφή κεφαλαίου, οικονομικού, πολιτισμικού ή κοινωνικού που χαίρει μίας ιδιαίτερης αναγνώρισης στους κόλπους μιας κοινωνίας. Καθορίζει την κοινωνική θέση των ατόμων, και μεταφράζεται ως “κύρος”, “τιμή” και “κοινωνική αναγνώριση”.

Ο P. Bourdieu,²⁵⁹ στο βιβλίο του με τίτλο *Méditations Pascaliennes* το 1997 προσεγγίζει το συμβολικό κεφάλαιο αναφερόμενος στο νόημα ύπαρξης. Συγκεκριμένα αναφέρει πως όσο πιο εφοδιασμένα είναι τα κοινωνικά υποκείμενα με μία καθορισμένη κοινωνική ταυτότητα, με έναν κοινωνικό ρόλο, τόσο μεγαλύτερο νόημα αποκτά η ύπαρξη τους. Για τον Bourdieu, ο κοινωνικός κόσμος προσφέρει ό,τι πιο σπάνιο, την αναγνώριση και την εκτίμηση, δηλαδή έναν λόγο ύπαρξης. Η αναγνώριση αυτή έχει την ικανότητα να δίνει νόημα τόσο στη ζωή όσο και στο θάνατο, καθιερώνοντας τον ως την υπέρτατη θυσία. Συνεχίζοντας, υποστηρίζει ότι η πιο άνιση κοινωνική κατανομή είναι αυτή που αναφέρεται και πηγάζει από το συμβολικό κεφάλαιο. Ας αναλογιστούμε το παράδειγμα της περίθαλψης και της φροντίδας σε ένα νοσοκομείο από το προσωπικό ή της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. συνειδητής ή ασυνειδητής, απέναντι σε πρόσωπα που διακρίνονται από κοινωνική σημαντικότητα.

Για τον Bourdieu δεν υπάρχει χειρότερη ένδεια και στέρηση από τη ένδεια των ηττημένων στον συμβολικό αγώνα για αναγνώριση. Και αυτός ο αγώνας είναι ένας ανταγωνισμός για την απόκτηση μίας εξουσίας που αποκτάται μόνο από την αναγνώριση των άλλων, που αγωνίζονται και αυτοί για την απόκτηση της ίδιας εξουσίας. Είναι μία εξουσία που εξαρτάται από την έλξη της εκτίμησης και της αναγνώρισης των συναγωνιστών προς την εξουσία. Γιατί, η όποια εκδήλωση κοινωνικής αναγνώρισης που συνιστά το κοινωνικό κεφάλαιο, ή η όποια μορφή πρόσληψης που καθιστά το κοινωνικό κεφάλαιο γνωστό, διάσημο, αντικείμενο εκτίμησης, θαυμασμού, αγάπης δεν είναι παρά μια εκδήλωση χάριτος από τους άλλους, από αυτούς που “διεκδικούν” με τη σειρά τους αντίστοιχη εκδήλωση χάριτος.

258 Καντζάρα Β. (2008) ό.π.σελ. 218

259 Bourdieu, P., (1997) *Το συμβολικό κεφάλαιο*, Σύγχρονα Θέματα (από την κατακλείδα του βιβλίου του *Méditations Pascaliennes*,) - (μτφ. από γαλλικά : Γιαννοπούλου, Ε.)

“Κάθε είδος συμβολαίου (οικονομικό, πολιτισμικό, κοινωνικό) τείνει (σε διαφορετικό κάθε φορά βαθμό) να λειτουργεί ως συμβολικό κεφάλαιο όταν εξασφαλίζει την ρητή ή έμπρακτη αναγνώριση, την αναγνώριση δηλαδή ενός *habitus* δομημένου σύμφωνα με τις ίδιες δομές που διαρθρώνουν τον χώρο όπου αυτό διαμορφώθηκε. Με άλλα λόγια, το συμβολικό κεφάλαιο δεν είναι ένα ιδιαίτερο είδος κεφαλαίου, αλλά το κεφάλαιο εκείνο στο οποίο μετατρέπεται κάθε είδος κεφαλαίου όταν αναγνωρίζεται ως κεφάλαιο, δηλαδή ως δύναμη, ως εξουσία ή δυνατότητα εκμετάλλευσης (πραγματική ή δυνητική), επομένως όταν αναγνωρίζεται ως νόμιμη εξουσία.....Το κεφάλαιο υπάρχει και δρα ως συμβολικό κεφάλαιο στα πλαίσια της σχέσης του με ένα *habitus* προδιατεθειμένο να το αντιλαμβάνεται ως σημείο και ως σημείο με σημασία δηλαδή να αναγνωρίζει χάρη σε γνωστικές δομές ικανές και ευεπίφορες να του παραχωρήσουν την αναγνώριση, επειδή ακριβώς συμφωνούν με εκείνο που το κεφάλαιο αυτό είναι.”

Μία άλλη σημαντική διάσταση του συμβολικού κεφαλαίου είναι η συνειδητή αποδοχή του από το ίδιο το υποκείμενο. Η διαδικασία οικειοποίησης του συμβολικού κεφαλαίου από το κοινωνικό υποκείμενο ονομάζεται από τον συγγραφέα ως “τελετή εγκατάστασης”. Ο κάτοχος του το ιδιοποιείται μόνο εάν το αποδεχτεί. Με αυτό τον τρόπο, “το συμβολικό κεφάλαιο, ως προϊόν μετασχηματισμού μιας σχέσης ισχύος σε σχέση νοήματος, αποσπά από την ασημαντότητα, εννοούμενη ως απουσία σημαντικότητας και νοήματος”.

Όπως είδαμε σε προηγούμενη ενότητα το πεδίο είναι ένας χώρος όπου οι συμμετέχοντες, που αναπτύσσουν σχέσεις μέσα σε αυτό, έχουν λίγο πολύ τα ίδια ενδιαφέροντα και χαρακτηριστικά αλλά και ο καθένας έχει επιπλέον και τα δικά του προσωπικά ανάλογα με τη διαφορετική θέση που κατέχει μέσα σε αυτό. Η διαφορετικότητα αυτή έγκειται στη διαφορετική συσσώρευση κεφαλαίου, ή μάλλον καλύτερα στις συμβολικές συνέπειες των κεφαλαίων (κοινωνικού, πολιτισμικού, οικονομικού) πάνω στα υποκείμενα. Η σχετική σπανιότητα των αγαθών που προκύπτουν από τα κεφάλαια τους και εκ τούτου των ειδικών ιδιοτήτων και ικανοτήτων απόκτησής τους, ορίζει και την σχετική αξία τους καθώς και την αξία και το συμβολικό κεφάλαιο, το κεφάλαιο αναγνώρισης εκείνων που τα κατέχουν.²⁶¹ Με αυτό τον τρόπο

260 Bourdieu, P., (1997) ό.π

261 P. Bourdieu, (2006), *Η Αίσθηση της Πρακτικής*, Αλεξάνδρεια (επιμ. Παπαταξιάρχης. Ε. - μτφ. Παραδέλλης, Θ.), σελ. 223

αναπτύσσονται σε ένα πεδίο σχέσεις εξουσίας στηριζόμενες στο διαφορετικό συμβολικό κεφάλαιο που αποδέχονται τα υποκείμενα μιας ομάδας και καθορίζει τη θέση τους μέσα στο πεδίο. Επομένως, θα λέγαμε πως το «συμβολικό κεφάλαιο», καταμετρά την εξουσία, την αναγνώριση μιας κοινωνικής θέσης, δηλαδή ενός συνόλου ιδιοτήτων. Συγκεκριμένα, το συμβολικό κεφάλαιο αποτελεί οποιαδήποτε άλλη μορφή κεφαλαίου, όταν αυτή γίνεται αντιληπτή μέσω αρχών θεώρησης και διάκρισης που αποτελούν το προϊόν της εξωτερίκευσης των αντικειμενικών δομών κατανομής αυτής της μορφής κεφαλαίου.²⁶²

262 Montlibert, C. (1998). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογική Συλλογιστική*. (μετάφραση: Κ. Διαμαντάκου, Εισαγωγή: Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου – Καρδαμίτσας. (σελ. 169)

2.2 Ορίζοντας και αποδίδοντας το Κύρος

Στο προηγούμενο σημείο της μελέτης²⁶³ αναφέραμε ότι ο Pierre Bourdieu ταυτίζει το κύρος με το συμβολικό κεφάλαιο του κάθε ατόμου. Πρόκειται, όπως ήδη αναφέρθηκε, για την συμβολική αξία των κεφαλαίων, οικονομικού, κοινωνικού ή πολιτισμικού, που κατέχει το κάθε άτομο και καθορίζει τη θέση του μέσα στο κοινωνικό σύνολο προσφέροντας του αναγνωρισιμότητα.

Ο όρος “κύρος” προέρχεται από τα λατινικά και αρχικά σήμαινε τα τρικ του ταχυδακτυλουργού, θέλοντας με αυτό τον τρόπο να δείξει την απατηλή, αλλά περισσότερο συμβολική φύση του στις ανθρώπινες κοινωνίες. Στις κοινωνικές επιστήμες, η έννοια κύρος δηλώνει συμβολική αξία που εκφράζεται ως ιδιότητα τιμής και σημαίνει ότι άτομα και κοινωνικές ομάδες τυγχάνουν επιθυμητής συμπεριφοράς. Ομάδες που χαίρουν υψηλού κύρους αντιμετωπίζονται με σεβασμό, εκτίμηση, θαυμασμό. Το κύρος σχετίζεται με την κοινωνική θέση και οι δύο αυτές έννοιες (κύρος και κοινωνική σχέση) δηλώνουν εξέλιξη και αποτέλεσμα στην κοινωνική αποτίμηση που ορίζει υπόληψη στην κοινωνία. Σαν κοινωνικό φαινόμενο το κύρος χαρακτηρίζει κοινωνικές σχέσεις που τοποθετούν τα άτομα σε μία συμβολική κλίμακα κοινωνικής αξίας, η οποία με τη σειρά της σχηματίζει τις βάσεις της κοινωνικής ιεραρχίας.²⁶⁴

Οι έρευνες που αφορούν το κύρος χωρίζονται σε δύο κατηγορίες σε θετικιστικές και διερμηνευτικές. Οι διερμηνευτικές μελέτες παρουσιάζουν το κύρος ως “τιμή” (στην ανθρωπολογία). Οι θετικιστικές αντιμετωπίζουν το κύρος ως σεβασμό και εκτίμηση (στην κοινωνιολογία). Πρόκειται για μελέτες που αφορούν το κύρος και την υπόληψη στον χώρο των επαγγελματιών και τις συνέπειες αυτού στην κοινωνία.²⁶⁵

Στις ποιοτικές έρευνες προβάλλονται διάφορες όψεις του κύρους. Το κύρος μερικές φορές χρησιμοποιείται μαζί με την έννοια της κοινωνικής θέσης, όπως για παράδειγμα στην προσέγγιση του Benoit²⁶⁶ “prestige status” (κοινωνική θέση κύρους). Ο Benoit διακρίνει τρία χαρακτηριστικά για το κύρος. Το πρωταρχικό χαρακτηριστικό είναι αυτό που ορίζει τη θέση του ατόμου στην κοινωνική ιεραρχία. Τα άλλα δύο χαρακτηριστικά είναι το οικονομικό και πολιτικό « status ». Επιπλέον, για τον Benoit τα άτομα που χαίρουν κύρους ασκούν μεγαλύτερη επιρροή, επειδή στο πλαίσιο της καθημερινής αλληλεπίδρασης, οι ιδέες και οι γνώμες που εκφράζουν γίνονται πιο εύκολα αποδεκτές.

263 βλ.σελ. 76-78

264 Καντζάρα, Β. , *Prestige*, Blackwell Encyclopedia of sociology. Ritzer, George (ED). Blackwell Publishing, 2007. Blackwell Reference Online 03. March 2009, στο

http://www.sociologyencyclopedia.com/subscriber/tocnode?id=g9781405124331_chunk_g978140512433122_ss1-137> (12/09/15) (μετάφραση από τα αγγλικά της ερευνήτριας)

265 Καντζάρα, Β. , (2009) ο.π.

266 Benoit, E. (1966-1994) status, Status Types, and Status Interrelations. Στο Καντζάρα, Β. (2009) ό.π.

Στην ανθρωπολογία, η προσέγγιση των Ortner και Whitehead²⁶⁷ αντιμετωπίζει το κύρος ως δομή, η οποία συνδέεται με άλλες δομές κοινωνικής αξίας. Ο Peristiany²⁶⁸ σε μία παλαιότερη ανθρωπολογική μελέτη του, για τη δομή του πολιτισμού των Μεσογειακών κοινωνιών, σχετίζει το κύρος με την τιμή και την ντροπή. Εδώ η τιμή ορίζεται σαν αξία αποθηκευμένη σε ένα άτομο επειδή αυτός ή αυτή διακατέχεται από κοινωνικούς και διαπολιτισμικούς κανόνες. Ο Pitt Rivers²⁶⁹, ορίζει την τιμή ως την κοινωνική αξία, ενός ατόμου ο οποίος “εκτιμά”, την δική του αξία (worth) σύμφωνα με την αξία (value) που αποδίδεται σε αυτόν/αυτήν από τους άλλους/άλλες. Αυτού του είδους η αξία εκφράζεται ως προσωπική υπερηφάνεια.

Σε γενικές γραμμές υπάρχουν δύο κανάλια που οδηγούν στο κύρος, η *απόδοση* (ascription) και η *επίτευξη* (achievement). Η *απόδοση* αναφέρεται σε χαρακτηριστικά που είναι εγγενή, όπως το φύλο, η ηλικία, η φυλή, ή η εθνικότητα (ονομάζονται και ως χαρακτηριστικά κοινωνικής θέσης από τον Berger.²⁷⁰). Η *επίτευξη*, από την άλλη, αναφέρεται σε χαρακτηριστικά που αποκτά το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του, όπως το επίπεδο εκπαίδευσης, το εισόδημα, το επάγγελμα και η επιδεξιότητα, εμπειρία. Οι συγγραφείς προτείνουν ότι και οι δύο τρόποι επικρατούν στην κοινωνία και το ερώτημα που προκύπτει είναι πώς ο ένας τρόπος σχετίζεται με τον άλλον και πως η *απόδοση* μπορεί να εμποδίσει ή να προάγει την *επίτευξη* (τα επίκτητα χαρακτηριστικά). Και οι δύο αυτοί τρόποι δηλώνουν την δυναμική και την αλληλοσχετική όψη του κύρους. Δηλαδή, ό,τι κατορθώνεται έχει χορηγηθεί, αυτό είναι που αναγνωρίζεται από άλλους ως επίτευξη και συνεπώς κάποιος πρέπει να προσπαθήσει να τη διατηρήσει. Ο Goode²⁷¹, επίσης, ισχυρίζεται ότι το κύρος είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε δύο άτομα αλλά και στους σημαντικούς τρίτους άλλους. Έτσι, το κύρος κερδίζεται και ιδανικά παραχωρείται από αυτούς τους σημαντικούς άλλους.

Οι κοινωνιολόγοι, επίσης, υποστηρίζουν ότι το κύρος μπορεί να παρατηρηθεί στη συμπεριφορά των ατόμων. Οι Alestalo και Usitalo²⁷², λοιπόν, σημειώνουν ότι το κύρος σημαίνει υποταγή στους ανωτέρους, σεβασμό στους ίσους και συχνά υποτιμητική συμπεριφορά προς τους κατώτερους. Στο κοινωνικό διαστρωματικό παράδειγμα, η εκπαίδευση και το εισόδημα θεωρούνται

267 Other, S.B.&Whitehead, H. (1981), Introduction: Accounting for Sexual Meanings. In: Other, S.B. &Whitehead, H. (Eds), Sexual Meanings. Cambridge University Press. Cambridge p. 13-21 στο (ό.π.) Καντζάρα, Β. , *Prestige*,2009

268 Peristiany, J.G.(Ed)(1966)Introduction In: *Honour and Shame: the values of Mediteranean Society*. University of Chicago Press στο Καντζάρα, Β. (2009) ό.π.

269 Pitt Rivers, J. (1966) In: *Honour and Shame: the values of Mediteranean Society*. University of Chicago Press στο Καντζάρα, Β. (2009) ό.π.

270 Berger, J. & Jelditch, M, Jr (Eds)(1998) Status, Power ang Legitimacy. Strategies and Theories. Transaction Publishers, New Brunswick, NJ. στο Καντζάρα, Β. (2009) ό.π.

271 Goode, W.J. (1978) The Celebration of Heroes: Prestige as a Control System. University of California Press, Berkery (p. 18) στο Καντζάρα, Β. (2009) ό.π.

272 Alestalo, M&Usitalo, H. (1980) Prestige and Stratification: A Comparative Study on Occupational Prestige ans its Determinants. Commentationes Scientiarum Socialium, 15 Helsinky-Helsingfors, Societas Scientiarum Fennica. στο Καντζάρα, Β. (2009) ό.π.

ως αυτά τα στοιχεία που καθορίζουν το επαγγελματικό κύρος , ενώ η εκπαίδευση, το εισόδημα και το επάγγελμα αποτελούν το κοινωνικοοικονομικό status ενός ατόμου. Απαντώντας στην ερώτηση γιατί πολλά επαγγέλματα χαίρουν διαφορετικού κύρους, οι κοινωνιολόγοι καταμετρούν διάφορες παραμέτρους που κυμαίνονται από την προσωπική ευθύνη ως την εκπαίδευση, την επαγγελματική εμπειρία και τις ικανότητες. Αυτές οι προσεγγίσεις έχουν ως κοινό σημείο ότι στην πράξη μελετούν πλευρές της επαγγελματικής ταυτότητας, δηλαδή της εκπαίδευσης που επιτυγχάνεται, των ικανοτήτων και της αυτονομίας.

Το κύρος πολλές φορές σχετίζεται με την ισότητα ευκαιριών και την κοινωνική κινητικότητα όταν, για παράδειγμα, επαγγελματικές θέσεις που κατατάσσονται υψηλά στην ιεραρχία των επαγγελμάτων είναι προσβάσιμες σε φιλόδοξα και άξια άτομα, τα οποία προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Σε αυτή την περίπτωση, η εξέλιξη των ατόμων δεν καθορίζεται από άλλους εξωγενείς παράγοντες παρά μόνο από τις προσωπικές τους προσπάθειες και ικανότητες. Στη πράξη, παρόλα αυτά, παρατηρείται ότι αυτές οι υψηλές θέσεις κατέχονται κυρίως από άτομα που προέρχονται από υψηλά κοινωνικά στρώματα . Αυτό αναδεικνύει την αλληλεπιδραστική και αλληλοσχετική διάσταση του κύρους, αποδεικνύοντας ότι επιτυγχάνεται όταν και όσο αυτό παρέχεται από άλλους, σύμφωνα με πολύπλοκα και υπονοούμενα κριτήρια κρινόμενης αξίας²⁷³ . Επιπλέον, τα άτομα που χαίρουν υψηλού κύρους έχουν μεγαλύτερη ελευθερία δράσης η οποία μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική αλλαγή αφού με την συμπεριφορά τους μπορούν να ασκήσουν επιρροή στους άλλους .

Συμπερασματικά, το κύρος σαν κοινωνική δομή έχει συνέπειες τόσο για τα άτομα που το κατέχουν όσο και για την ευρύτερη κοινωνία . Το υψηλό κύρος μπορεί να επηρεάσει άμεσα το επίπεδο αυτοεκτίμησης του ατόμου καθώς και τις συλλογικές αποφάσεις που λαμβάνονται και το αφορούν. Προστατεύει, επίσης, τα άτομα από φαινόμενα αποκλεισμού ή περιθωριοποίησης. Τέλος, το να χαίρει κανείς υψηλού κύρους φαίνεται να εφοδιάζει τα άτομα με μια αίσθηση εξουσίας. Σε κοινωνικό επίπεδο υποστηρίζεται ότι η προσπάθεια για την επίτευξη του κύρους οδηγεί σε κοινωνική σταθερότητα . Οι ατομικές προσπάθειες για απόκτηση κύρους επιτελούνται με γενικά αποδεκτές κοινωνικές μεθόδους που ενδυναμώνουν σύγχρονες αξίες και κανόνες. Παράλληλα , το κύρος είναι κατεξοχήν μέσο για την άσκηση κοινωνικού έλεγχου σε άτομα και ομάδες. Η συμπεριφορά μπορεί να ελεγχθεί με ανταμοιβές ή τιμωρίες, για παράδειγμα αποδίδοντας ή αφαιρώντας επαίνους. Αυτή η μορφή κοινωνικού ελέγχου είναι πιο αποτελεσματική στη διαμόρφωση συμπεριφοράς, σύμφωνα με το Goode, συγκριτικά με την επιβολή τιμωρίας.²⁷⁴

273 Goode, W.J. (1978) *The Celebration of Heroes: Prestige as a Control System*. University of California Press, Berkery (p. 18) στο Καντζάρα, Β. (2009) ό.π.

274 Καντζάρα, Β. (2009) ό.π.

2.2.1 Το κύρος στην εκπαίδευση

Μια εκτενή μελέτη σχετικά με το κύρος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα αποτελεί η διατριβή της Βασιλικής Καντζάρα με τίτλο *“Μια πράξη αντίστασης, μια πράξη τιμής. Φύλο και Επαγγελματικό Κύρος ανάμεσα στους Εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.”* Στη μελέτη αυτή γίνεται μία προσπάθεια να εντοπιστεί η σχέση ανάμεσα στο φύλο των ατόμων και το επαγγελματικό κύρος που αποκτούν. Επίσης, μελετάται ο τρόπος με τον οποίον αποκτάται το κύρος και πώς αυτό προσδίδεται στους/στις συναδέλφους.

Στη συγκεκριμένη μελέτη ²⁷⁵ με την έννοια επαγγελματικό κύρος ορίζεται η καθημερινή διαδικασία αξιολόγησης, στην οποία υπόκειται ο/η κάθε εκπαιδευτικός, καθώς και το αποτέλεσμα αυτής της αξιολόγησης. Η έννοια κύρος δηλώνει το σύνολο του σεβασμού και της εκτίμησης, που έχει αποκτήσει ένας /μία εκπαιδευτικός και οι οποίες αξίες τού/τής έχουν προσδοθεί από τους/τις συναδέλφους της. Το κύρος είναι μια συμβολική αξία, που απορρέει από τη συναναστροφή ανάμεσα σε δύο ανθρώπους. Εάν ένας /μία εκπαιδευτικός έχει κερδίσει την εκτίμηση ενός/ μίας συναδέλφου αυτό σημαίνει ότι ο/η συνάδελφος τού/τής έχει προσδώσει αυτή την ιδιότητα και τού/τής έχει κάνει σαφές ότι τον/την εκτιμά.

Βασικά ευρήματα της μελέτης είναι ότι: **α).** το επαγγελματικό κύρος είναι πολύπλευρο και πολύπλοκο, έχει συμβολική αξία και η επίτευξη του εξαρτάται από διαφορετικά κριτήρια. Οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από μια λογική αποτίμησης/αξιολόγησης, η οποία είναι μάλλον πολύπλοκη, όταν κρίνουν εάν ο/η συνάδελφος αξίζει το σεβασμό και την εκτίμηση τους. Σε αυτή τη λογική αποτίμησης/ αξιολόγησης, το φύλο, η ηλικία, η εξειδίκευση του υποκειμένου και η πολιτική ιδεολογία παίζουν καθοριστικό ρόλο στο να αποδοθεί κύρος με ένα έντονα αυθαίρετο τρόπο. Στους χώρους εργασίας παρατηρούνται πολλές ιεραρχικές κλίμακες, που σχετίζονται με τον αριθμό των διαφορετικών επαγγελματικών κριτηρίων που κατέχει κάποιος. Σε αυτά τα κριτήρια βασίζεται και η απόδοση της εκτίμησης προς τους/τις συναδέλφους. **β).** το να προσπαθεί ένα άτομο να πετύχει ή να “συλλέξει” αξιόλογα χαρακτηριστικά και αντικείμενα δεν αρκεί για να κερδίσει το κύρος. Το κύρος θα μπορούσε να κατανοηθεί ως συμβολικό “σύστημα πίστωσης” που ρυθμίζει κοινωνικές σχέσεις. Θα μπορούσε, δηλαδή, από τη μία να αποτελεί μια “κερδισμένη αξία” (πχ. μία καλή φήμη) η οποία να ανταλλαχθεί με μία άλλη αξία, για παράδειγμα, πρόσβαση σε ειδικά κοινωνικά αγαθά ή υπηρεσίες. Στον εκπαιδευτικό χώρο η επιτυχία ενός/μίας εκπαιδευτικού σε έναν μαθητικό διαγωνισμό, ως υπεύθυνου/ης τάξης, μεταφράζεται με αύξηση του κύρους του/της και θα

275 Καντζάρα, Β. , An act of Defiance, an act of Honour: Gender and Professional Prestige among Teachers in Secondary Education in Greece, 2000 (Διδακτορική Διατριβή,) σελ.303

μπορούσε να “ανταλλαχθεί” με μία πιο ευνοϊκή συμπεριφορά εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας ή του διευθυντού/τριας στην αίτηση μίας άδειας, για παράδειγμα. Αυτή η πλευρά, λοιπόν, θα μπορούσε να προστεθεί για να μελετηθεί το κύρος σε διάφορα επαγγέλματα και καταστάσεις σε επαγγελματικούς χώρους, εξετάζοντας διαδικασίες και δείγματα ανισότητας.²⁷⁶

Ο όρος επαγγελματική ταυτότητα, για τον Goode, περιλαμβάνει, όπως είδαμε και παραπάνω, τις εξής πλευρές: ένα επίπεδο αυτονομίας στην εξάσκηση του επαγγέλματος, ένα αποκλειστικό πεδίο γνώσεων, και μία ηθική διάσταση, όπως ανιδιοτέλεια και σχέσεις που διέπονται από κανόνες δεοντολογίας.²⁷⁷ Η επαγγελματική ταυτότητα και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών αποτελούν, για την παραπάνω μελέτη, σημαντικούς παράγοντες για να αποδειχθεί η σχέση ανάμεσα στο φύλο και την απόκτηση του επαγγελματικού κύρους. Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών μελετήθηκε με βάση **α. Τη σχέση των εκπαιδευτικών με τη δουλειά τους, β. Τη σχέση των εκπαιδευτικών με την τάξη τους, γ. Τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους/τις συναδέλφους τους,** και τέλος **δ. τα αξιολογικά κριτήρια σύμφωνα με τα οποία κρίνεται ο/η καλός/ή εκπαιδευτικός.** Ο/Η καλός/ή εκπαιδευτικός, λοιπόν, είναι αυτός/ή που δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για τη δουλειά του/της και ασχολείται και με άλλες δραστηριότητες στο σχολείο εκτός των ωρών διδασκαλίας. Στη σχέση των εκπαιδευτικών με την τάξη τους σημαντικό ρόλο παίζει η επιβολή πειθαρχίας. Στη συνέχεια, το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους καθηγητές/τριες καθρεφτίζει την εκτίμηση που τρέφει ο/η ένας/μία για τον / την άλλον/η. Στην προσπάθεια να κριθεί ένας/ μία εκπαιδευτικός ως καλός/η ο χαρακτήρας αποτελεί μία σημαντική πλευρά της επαγγελματικής του ταυτότητας. Ο χαρακτήρας συμπεριλαμβάνει διαφορετικά χαρακτηριστικά και ικανότητες. Τα πιο σημαντικά είναι η ικανότητα να μεταδίδει τις γνώσεις του γνωστικού του/της πεδίου(ειδικότητας) στους μαθητές/τριες. Επίσης, άλλα χαρακτηριστικά είναι η υπομονή και η αγάπη προς τα παιδιά και η κοινωνικότητα, η ανάπτυξη, δηλαδή καλών σχέσεων με όλους/ες.²⁷⁸

Οποσδήποτε, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να έχουν πλήρη και σαφή εικόνα για τα χαρακτηριστικά αυτά της προσωπικότητας των συναδέλφων τους, ώστε να τους αξιολογήσουν και να τους αποτιμήσουν άμεσα, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την εργασία τους μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας. Υπάρχει μία επιλεκτική λογική η οποία εφαρμόζεται για να εξεταστεί αν ένας/μία συνάδελφος “αξίζει” τον σεβασμό και την εκτίμηση τους. Η αξιολογική λογική, λοιπόν, στην οποία στηρίζεται η απόδοση κύρους χαρακτηρίζεται από μερικές αρχές. Οι πιο σημαντικές από αυτές είναι: *η αρχή του ασυμβίβαστου, της αποζημίωσης, της ενδυνάμωσης μιας γνώμης και της υποτίμησης*

276 Καντζάρα, Β. (2009) ό.π.

277 Καντζάρα, Β. (2008) Κερδίζοντας σεβασμό και εκτίμηση: φύλο και κύρος στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο Μαραγκουδάκη Ε. κ.ά. (επιμ) *Δοκίμια: Βιβλιο-συλλογή δοκιμίων*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (σελ. 45)

278 Καντζάρα, Β. (2000) , ό.π. (Διδακτορική Διατριβή,) σελ.304-308

της αξίας.

Η αρχή του ασυμβίβαστου σημαίνει ότι εάν κάποιος/α είναι πολύ καλός/ή σε ένα πεδίο, τότε αποκλείεται να κατέχει τις ίδιες δεξιότητες σε κάποιον άλλο μη συσχετιζόμενο πεδίο. Έτσι, ένας/μία εκπαιδευτικός μπορεί να είναι πολύ καλός/ή στην επιστήμη του/της, αλλά να είναι αυστηρός/ή και να μην μπορεί να αναπτύξει καλές σχέσεις με τα παιδιά. Μπορεί να καλύψει αυτή την έλλειψη κοινωνικότητας, αν κάνει επιπλέον μαθήματα στα παιδιά και ενδιαφέρεται εάν όντως τα παιδιά μαθαίνουν. Αλλά εάν αυτός/ή ο/η εκπαιδευτικός είναι μεγαλύτερος/η σε ηλικία ή είναι “γεροντοκόρη” και ανταποκρίνεται στο στερεότυπο της “αυστηρής γεροντοκόρης”, τότε οι γύρω της μπορεί να βγάλουν το συμπέρασμα ότι, επειδή δεν έχει δημιουργήσει οικογένεια για αυτό είναι μερικές φορές τόσο αυστηρή και “περίεργη”. Αυτός ο συλλογισμός αποτελεί την αρχή της ενδυνάμωσης μιας γνώμης, γιατί η πίστη ότι μια γνώμη είναι σωστή-σ' αυτήν την περίπτωση αρνητική-ισχυροποιείται. Εάν, τέλος, ένας/μία εκπαιδευτικός είναι πολύ καλός/η σε ένα πεδίο, τότε οι γύρω του μπορεί να πουν το εξής: *“αυτός θέλει να ξεχωρίσει και να θέσει τον εαυτό του πιο ψηλά από τους άλλους”*. Μ' αυτό τον τρόπο είναι δυνατό μια καλή απόδοση στην εργασία να υποτιμηθεί. Ή αν κάποιος λέει τη γνώμη του μπορεί να θεωρηθεί ότι μιλάει για να επιδειχθεί, να δείξει ότι δήθεν έχει γνώμη.²⁷⁹

Μία άλλη περίπτωση που φαίνεται να επηρεάζει την απόδοση του επαγγελματικού κύρους είναι αυτό που ονομάζεται ‘status inconsistency’²⁸⁰ (ανακολουθία στα χαρακτηριστικά της κοινωνικής θέσης). Αυτό σημαίνει ότι ορισμένα χαρακτηριστικά των ατόμων, που εργάζονται σε κάποιες θέσεις, δεν ταιριάζουν με αυτό που περιμένουμε να βρούμε στις συγκεκριμένες θέσεις, και που χαίρουν διαφορετικά ή και αντίθετα επίπεδα κύρους. Παραδείγματος χάρη, όταν σκεφτόμαστε χειρουργούς περιμένουμε να δούμε ένα λευκό άντρα και όχι έναν έγχρωμο άνδρα ή μια (λευκή) γυναίκα. Στο σχολείο, από την άλλη, δύσκολα μπορούμε να φανταστούμε μία γυναίκα σε διευθυντική θέση, ή έναν άντρα να διδάσκει το μάθημα των γαλλικών. Έτσι ανακολουθία στα χαρακτηριστικά της θέσης σημαίνει ότι στο ίδιο άτομο συνυπάρχουν δυο ίσως και περισσότερες αντιτιθέμενες κοινωνικές θέσεις, που η κάθε μια υποστηρίζεται από και χαίρει διαφορετικό ύψος κύρους, δηλαδή η μια θέση εκτιμάται υψηλότερα και η άλλη χαμηλότερα.

Σε μία άλλη έρευνα για της ανύπαντρες καθηγήτριες, η Καντζάρα²⁸¹ προσπαθώντας να

279 Καντζάρα, Β.(2000) ό.π. σελ.308

280 Καντζάρα, Β. , *Status*, Blackwell Encyclopedia of sociology. Ritzer, George (επιμ). (2006). όπως αναφέρεται στο Καντζάρα, Β. , *Εκπαιδευτικοί, κύρος και φύλο: η περίπτωση των άγαμων καθηγητριών*, (2007), στο Μαραγκουδάκη Ε. κ.ά. (επιμ.) *Οπτικοακουστικό υλικό (cd-rom2)* , Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και στο URL: www.isotita-epeaek.gr – σχετικές έρευνες και μελέτες (12/09/15)

281 Καντζάρα, Β. , *Εκπαιδευτικοί, κύρος και φύλο: η περίπτωση των άγαμων καθηγητριών*, (2007),(ό.π.) Πρόκειται στην ουσία για μία ομάδα γυναικών καθηγητριών που συμμετείχαν, αρχικά, στην έρευνα της διδακτορικής διατριβής της *An act of Defiance, an act of Honour: Gender and Professional Prestige among Teachers in Secondary Education in*

συσχετίζει το κύρος με την επαγγελματική ταυτότητα, υποστηρίζει ότι το κύρος αποκτάται ή αποδίδεται ως αποτέλεσμα μιας κυρίως άτυπης διαδικασίας αξιολόγησης και κρίσης (των συναδέλφων) και η οποία καταλήγει σε διάκριση, διαστρωμάτωση και τέλος ιεραρχική κατάταξη των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, φτιάχνοντας θα λέγαμε μια μικρογραφία της κοινωνικής ιεραρχίας σε κάθε σχολείο. Η διαδικασία αυτή δεν είναι συνήθως συνειδητή. Τα κριτήρια κατάταξης των καθηγητών/τριών σ' ένα σχολείο, ανάλογα με την αξία τους, στην άτυπη ιεραρχία, γίνεται με βάση την ηλικία τους, το φύλο, την οικογενειακή τους κατάσταση, το γνωστικό αντικείμενο και το σχολείο, με τρόπους όμως που δεν είναι πάντα ξεκάθαροι, αλλά ούτε και σωρευτικοί. Αν κάποιος/α, δηλαδή, συγκεντρώνει όλα τα χαρακτηριστικά που αξιολογούνται θετικά δε σημαίνει ότι θα εκτιμάται περισσότερο κι από κάποιον/α άλλον/η, γιατί τα κριτήρια που αναφέρονται στο τι είναι καλό μάθημα, για παράδειγμα, μπορεί να διαφέρουν σημαντικά. Σύμφωνα με την Καντζάρα, λοιπόν, το διδακτικό προσωπικό σε ένα σχολείο χωρίζεται πρώτα με βάση την ηλικία, δηλαδή, σε “νεοδιόριστους” και σε έμπειρους, “παλιές καραβάνες”, στη συνέχεια σε παντρεμένους και ανύπαντρους, μετά σε όσους διδάσκουν πρωτεύοντα ή δευτερεύοντα μαθήματα. Ακολουθεί ο διαχωρισμός σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν γνωστικά αντικείμενα των θεωρητικών ή θετικών επιστημών και, τέλος, σε καθηγητές/τριες Γυμνασίου και Λυκείου (Γενικό ή Τεχνικό λύκειο). Αφού, λοιπόν, πραγματοποιηθεί η κατάταξη στις διάφορες κατηγορίες αξιολογείται η ποιότητά τους ως εκπαιδευτικών και ως ατόμων και στο τέλος τους αποδίδεται μια συμβολική αξία, δηλαδή το κύρος που τελικά αποκτούν και το οποίο εκδηλώνεται ως εκτίμηση, σεβασμός ή και εμπιστοσύνη.²⁸²

Θα λέγαμε, γενικά, ότι η φύση του κύρους στις ανθρώπινες κοινωνίες είναι συμβολική. Μεταφράζεται σε σεβασμό και εκτίμηση που αποδίδεται στα άτομα και έχει χαρακτηριστικά τόσο εγγενή όσο και επίκτητα. Για την απόδοση του επαγγελματικού κύρους στο χώρο της εκπαίδευσης λαμβάνεται υπόψη η επαγγελματική ταυτότητα και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών. Για να μετρηθεί ή καλύτερα να προσδιοριστεί η απόδοση κύρους, οι εκπαιδευτικοί κατατάσσονται σε κατηγορίες με βάση την ηλικία, την ειδικότητα, το φύλο και μελετούνται οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τους/τις μαθητές/τριες, τους/τις συναδέλφους καθώς και η σχέση τους με το μάθημα τους και το επάγγελμά τους γενικότερα.

Greece και που δεν συμπεριλήφθηκε τελικά σε αυτή.
282 Καντζάρα, Β. , (2007), ό.π. σελ.13-14

2.2.2 Κύρος και Φύλο

Οι κοινωνιολόγοι συγκλίνουν στην άποψη ότι το φύλο του ατόμου, άντρας ή γυναίκα, συνδέεται άμεσα με το κύρος του. Η άποψη τους αυτή βασίζεται στα στερεότυπα²⁸³ που επικρατούν για τους άνδρες και τις γυναίκες τα οποία εμφανίζονται ως διαμετρικά αντίθετα. Τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που εμπεριέχονται στο αντρικό στερεότυπο είναι επιθετικότητα, ανταγωνιστικότητα, ανεξαρτησία, αποφασιστικότητα, τόλμη, γενναιότητα, ψυχραιμία, εξυπνάδα, εφευρετικότητα. Αντίθετα, στο γυναικείο στερεότυπο εμπεριέχονται χαρακτηριστικά, όπως παθητικότητα, υποχωρητικότητα, εξάρτηση, στοργικότητα, δειλία, ευγένεια, φιλαρέσκεια κτλ. Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνες τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται κατάλληλα για το αντρικό στερεότυπο, κρίνονται ως θετικά συχνότερα από εκείνα του γυναικείου στερεότυπου. Τα θετικά χαρακτηριστικά για τους άνδρες είναι η ικανότητα, ο ορθολογισμός, η επιβολή ενώ για τις γυναίκες η αγάπη, η στοργικότητα, η εκφραστικότητα.²⁸⁴ Τα στερεότυπα, όμως δεν αφορούν μόνο στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των δύο φύλων αλλά και στους ρόλους τους μέσα στην κοινωνία, στην οικογένεια και στον εργασιακό τους χώρο. Έτσι, όπως τα αντρικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας φαίνεται να αξιολογούνται ως πιο θετικά από τα γυναικεία, έτσι και στον χώρο των επαγγελμάτων τα αντρικά επαγγέλματα αξιολογούνται θετικότερα και χαίρουν περισσότερα προνόμια, γόητρο και κύρος από τα γυναικεία επαγγέλματα.²⁸⁵

Οι γυναίκες στον εργασιακό τους χώρο, συνήθως χαίρουν χαμηλότερης εκτίμησης σε σχέση με τους άντρες. Το γεγονός αυτό φαίνεται να συνδέεται με τη δυσκολία που έχουν να εξελιχθούν επαγγελματικά στις υψηλότερες θέσεις της ιεραρχίας, σε αυτές δηλαδή, που συνδέονται με μεγαλύτερο κύρος, με τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων. Επιπλέον η πρόσβαση σε τέτοιες θέσεις προϋποθέτει και απαιτεί χαρακτηριστικά προσωπικότητας που κοινωνικά θεωρείται ότι ταιριάζουν στο αντρικό στερεότυπο. Το φαινόμενο αυτό δηλώνεται στην σχετική βιβλιογραφία ως “γυάλινη οροφή” ή τα “πατώματα που κολλάνε”. Με τις δηλώσεις αυτές εννοούν ότι παρόλο που φαινομενικά γυναίκες και άντρες είναι ίσοι και έχουν ίσα επαγγελματικά δικαιώματα κατοχυρωμένα συνταγματικά, υπάρχει ένα πλέγμα μηχανισμών και δυσκολιών, οι οποίοι δεν είναι ορατοί και εμποδίζουν την αναρρίχηση τους σε υψηλές θέσεις εργασίας.. Με το δεύτερο

283 Τα στερεότυπα για τους ανθρώπους είναι ένας τρόπος κατηγοριοποίησης και ένταξης των μελών μιας κοινωνίας σε διάφορες υποομάδες με βάση κάποιο ιδιαίτερο και κοινό χαρακτηριστικό τους. πχ, φυλή, θρήσκευμα, εθνικότητα, κοινωνική τάξη κτλ. Καλούνται δε στερεότυπα, επειδή με αυτά έχουμε την τάση να αποδίδουμε με τρόπο γενικό και υπεραπλουστευτικό συμπεριφορές, ικανότητες, στάσεις, ενδιαφέροντα κτλ., σε όλα γενικά τα μέλη της κάθε υποομάδας, αγνοώντας ή παραβλέποντας τις ατομικές τους διαφορές και ιδιαιτερότητες. (στο Μαραγκουδάκη Ελ. (2005), *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα)

284 Μαραγκουδάκη Ελ. (2005), *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα σελ. 21

285 Μαραγκουδάκη Ελ. (2005), ό.π. σελ.22

χαρακτηρισμό, οι μηχανισμοί αυτοί όχι μόνο εμποδίζουν τις γυναίκες να αναρριχηθούν στην ιεραρχία αλλά τις καθελώνουν στις θέσεις τους.²⁸⁶

Στο χώρο της εκπαίδευσης η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με το φύλο αποδίδοντας της το ανάλογο κύρος. Φαίνεται, λοιπόν, να εμπεριέχει χαρακτηριστικά τόσο της ανδρικής όσο και της γυναικείας ταυτότητας, ώστε το φύλο να συνδέεται με την απόδοση και την απόκτηση του επαγγελματικού κύρους. Χαρακτηριστικά όπως είναι ο έλεγχος της τάξης, η επιβολή πειθαρχίας καθώς και η επιστημονική αυθεντία αποδίδονται στην κοινωνική αναπαράσταση του άντρα εκπαιδευτικού. Από την άλλη, χαρακτηριστικά όπως υπευθυνότητα στην εργασία, φροντίδα και ενδιαφέρον για τους/τις μαθητές/τριες συνδέονται με το στερεότυπο της γυναίκας εκπαιδευτικού. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με την έρευνα της Καντζάρα για τους/τις εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τα χαρακτηριστικά αυτά που θα μπορούσαν να δηλώνουν θηλυκότητα δεν θεωρούνται ως αποκλειστικά χαρακτηριστικά των γυναικών και το αντίθετο. Έτσι, η επαγγελματική ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού υποδηλώνει κατά κύριο λόγο αρρενωπότητα, αποκρύβοντας ή αποσιωπώντας χαρακτηριστικά και ικανότητες που μπορούν να συνδεθούν θετικά με τις γυναίκες.²⁸⁷

286 Καντζάρα, Β. *Κερδίζοντας σεβασμό και εκτίμηση: φύλο και κύρος στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, στο Μαραγκουδάκη Ε. κ.ά. (επιμ) Δοκίμια: Βιβλιο-συλλογή δοκιμίων, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (σελ. 43-44)

287 Καντζάρα, Β. (ό.π.) σελ. 55-57

2.3 Στόχος, Μέθοδος και Υλικό της Έρευνας

Σε αυτό το σημείο θα αναφερθούμε στο στόχο και θα περιγράψουμε τη μέθοδο και το υλικό της έρευνας μας. Πιο συγκεκριμένα θα δούμε ποια μέθοδο θεωρήσαμε καταλληλότερη για την έρευνα μας, ποιες τεχνικές συλλογής δεδομένων επιλέξαμε, ποιο ήταν το δείγμα της έρευνας. Τέλος, θα αναφερθούμε στη διαδικασία ανάλυσης του ερευνητικού υλικού που συλλέξαμε.

Ο στόχος

Στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης γίνεται λόγος για αναπαραγωγή ανισοτήτων στο σχολικό περιβάλλον που γίνεται εμφανής στην άνιση κατανομή των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών ανά φύλο και στο κύρος που χαίρουν οι εκπαιδευτικοί "κύριων" και "δευτερευόντων" μαθημάτων. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο διεξάγεται και η παρούσα μελέτη. Στόχος της έρευνας, όπως αναφερθήκε αναλυτικά στην εισαγωγή, είναι να διερευνήσει τη θέση και το κύρος που χαίρουν οι καθηγητές/τριες γαλλικής γλώσσας στον εκπαιδευτικό εργασιακό τους χώρο, των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας της Ηπείρου. Στηριζόμενοι στο θεωρητικό πλαίσιο, προσπαθούμε να προσεγγίσουμε τον ερευνητικό μας στόχο, δηλαδή το κύρος των εκπαιδευτικών γαλλικής, σε σχέση με τα εγγενή (ηλικία, φύλο...) και επίκτητα χαρακτηριστικά (επάγγελμα, επίπεδο εκπαίδευσης...) του κάθε εκπαιδευτικού. Επίσης, προσπαθούμε να μελετήσουμε τη σχέση αλληλεπίδρασης που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί γαλλικής γλώσσας αναπτύσσουν μέσα στο εργασιακό σχολικό τους περιβάλλον. Έτσι, θέτουμε ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν αρχικά στα δημογραφικά, πολιτιστικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών γαλλικής, στη συνέχεια στην επαγγελματική τους ταυτότητα και τέλος στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους σημαντικούς άλλους του εργασιακού επαγγελματικού τους χώρου (μαθητές/τριες, συναδέλφους, γονείς) .

Η μέθοδος

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως έρευνα επισκόπησης. Η επιλογή της μεθόδου της έρευνας στηρίχτηκε, στο ερευνητικό αντικείμενο, στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας καθώς και στους σκοπούς και στους στόχους που προκύπτουν από αυτό. Αρχικά συλλέχθηκαν δεδομένα όσο αφορά στο κοινωνικό και μορφωτικό προφίλ των καθηγητών/ριών γαλλικής

γλώσσας και φιλολογίας. Βασιστήκαμε, έτσι, για τη συνέχεια στο μορφωτικό και κοινωνικό τους κεφάλαιο για να συσχετίσουμε τη θέση και το κύρος που αυτοί/ές έχουν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μελετώντας την περίπτωση των εκπαιδευτικών ΠΕ05 που τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας δίδασκαν στην Εκπαιδευτική Περιφέρεια της Ηπείρου. Η επισκόπηση αποτελεί την πιο συχνά χρησιμοποιημένη περιγραφική μέθοδο στην εκπαιδευτική έρευνα. Σύμφωνα, λοιπόν, με τους Cohen και Manion (1997), :

“Οι επισκοπήσεις συλλέγουν δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψουν τη φύση των υπάρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσουν σταθερές με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα. Οι επισκοπήσεις μπορεί να ποικίλουν ως προς τα επίπεδα πολυπλοκότητας τους ξεκινώντας από αυτές που παρέχουν απλές μετρήσεις έως εκείνες που παρουσιάζουν ανάλυση σχέσεων.” ²⁸⁸

Η έρευνα μας είναι κυρίως ποσοτική. Η ποσοτική έρευνα, σύμφωνα με την Κυριαζή (1998) είναι μια πολύ χρήσιμη μέθοδος για τη περιγραφή και διερεύνηση ορισμένων αντικειμενικών χαρακτηριστικών του υπό έρευνα πληθυσμού, καθώς συγκεντρώνει αξιόπιστα και έγκυρα στοιχεία που οδηγούν σε γενικεύσιμα συμπεράσματα και συμβάλει στην περιγραφή ενός κοινωνικού φαινομένου.²⁸⁹ Μεγάλη σημασία, επίσης, έχει η εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση, η δημιουργία των υποθέσεων της έρευνας, ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, ένα σωστά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο, η σωστή επεξεργασία του ερευνητικού υλικού και τέλος η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων.

Διαδικασίες συγκέντρωσης υλικού

Κατάλογοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφέρειας Ηπείρου και Προσδιορισμός του πληθυσμού

Το πρώτο ερευνητικό μας βήμα, ήταν η εύρεση των στοιχείων των εκπαιδευτικών γαλλικής

²⁸⁸ Cohen, L. and Manion, L.(1997), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, Εκφράσεις, (σελ.122)

²⁸⁹ Κυριαζή, Ν. (1998), *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, . (κεφ. 4)

γλώσσας από τα γραφεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των νομών της Περιφέρειας Ηπείρου. Έτσι μπορέσαμε, αρχικά, να κάνουμε μία κατά φύλο προσέγγιση του εκπαιδευτικού προσωπικού γαλλικής γλώσσας και επιπλέον, εντοπίσαμε δημογραφικά στοιχεία αυτών καθώς και τη σχέση εργασίας τους στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (μόνιμοι/ες, σε διάθεση του εκάστοτε ΠΥΣΔΕ, αποσπασμένοι/ες, κ.ά.). Επιπλέον, μπορέσαμε να αντλήσουμε κάποια ποσοτικά στοιχεία για τη θέση, όπου εργάζονταν, εάν δηλαδή δίδασκαν σε σχολεία ή απασχολούνταν σε διοικητικές υπηρεσίες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή ήταν αποσπασμένοι/ες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μία δυσκολία που αντιμετωπίσαμε ήταν ότι οι κατάλογοι από τα ΠΥΣΔΕ των τεσσάρων νομών της Περιφέρειας Ηπείρου δεν έχουν ενιαία μορφή και πληρότητα. Για παράδειγμα οι κατάλογοι για τον νομό Ιωαννίνων περιείχαν αναλυτικά στοιχεία για την ηλικία, το ωράριο εργασίας, την οργανική θέση, τη συμπλήρωση ωραρίου των εκπαιδευτικών, κ.ά., ενώ στους καταλόγους του νομού Πρέβεζας δίνονταν μόνο το ονοματεπώνυμο και το σχολείο, όπου δίδασκαν. Έτσι, δεν ήταν δυνατό να προκύψουν συνολικά στοιχεία για την Περιφέρεια της Ηπείρου αλλά ξεχωριστά για καθένα από τους τέσσερις νομούς.

Η μελέτη των σχετικών στοιχείων μας επέτρεψε, αρχικά, να εντοπίσουμε και να ορίσουμε τον πληθυσμό του δείγματος μας. Μελετήσαμε, δηλαδή τους καταλόγους με τους/τις διορισμένους/ες εκπαιδευτικούς ΠΕ05 της περιφέρειας Ηπείρου και εντοπίσαμε όσους/ες διδάσκουν σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2009-2010. Στη συνέχεια από τη μελέτη των παραπάνω στοιχείων προέκυψαν και μεταβλητές για το επόμενο στάδιο της έρευνας που περιλαμβάνει δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγια.

Πίνακας 1: Διορισμένοι/ες ΠΕ05 Ηπείρου

	ΑΝΤΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Ιωάννινα	2	20	58	34,5	60	33,7
Άρτα	5	50	49	29,1	54	30,3
Πρέβεζα	1	10	28	16,6	29	16,2
Ηγουμενίτσα	2	20	33	19,6	35	19,6
ΗΠΕΙΡΟΣ	10	100	168	100	178	100

Πίνακας 2 : Εκπαιδευτικοί ΠΕ05 που υπηρετούν σε σχολεία της Δ.Ε. Ηπείρου

	ΑΝΤΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Ιωάννινα	2	40	47	47,4	49	47,1
Άρτα	2	40	20	20,2	22	21,1
Πρέβεζα	0	0	21	21,2	21	20,1
Ηγουμενίτσα	1	20	11	11,1	12	11,5
ΗΠΕΙΡΟΣ	5	100	99	100	104	100

Στον Πίνακα1 παρουσιάζεται η κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών γαλλικής γλώσσας (ΠΕ05) που είναι διορισμένοι/ες και ανήκαν στην Δ. Ε. της Περιφέρειας Ηπείρου κατά το σχολικό έτος 2009-2010. Στον Πίνακα2 παρουσιάζεται η κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών γαλλικής γλώσσας (ΠΕ05) που διδάσκουν σε σχολεία της Δ. Ε. της Περιφέρειας Ηπείρου κατά το σχολικό έτος 2009-2010. Στους παραπάνω πίνακες είναι εμφανής η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών. Στους εκατόν εβδομήντα οκτώ (178) διορισμένους/ες εκπαιδευτικούς οι εκατόν εξήντα οκτώ (168) είναι γυναίκες και μόλις οι δέκα (10) άντρες. Αντίστοιχα συντριπτικό είναι και το ποσοστό των καθηγητριών γαλλικής που διδάσκουν στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου. Στον Πίνακα2 παρατηρούμε ενενήντα εννέα καθηγήτριες γαλλικής έναντι πέντε καθηγητών στο σύνολο των εκατόν τεσσάρων εκπαιδευτικών. Παρατηρώντας τον Πίνακα 1 και Πίνακα 2 προκύπτει, επίσης, ότι στους 178 διορισμένους/ες εκπαιδευτικούς ΠΕ05 την Περιφέρειας Ηπείρου, μόλις οι 104 υπηρετούν σε σχολεία της περιφέρειας Ηπείρου. Ένας σημαντικός αριθμός (74 εκπαιδευτικών) έχει αποσπαστεί σε άλλες θέσεις εργασίας.

Ερωτηματολόγια

Το επόμενο στάδιο της εμπειρικής μελέτης μας περιλαμβάνει δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγια, που αποτελούν και το βασικό εργαλείο συλλογής του ερευνητικού υλικού. Το ερωτηματολόγιο μας επέτρεψε να συγκεντρώσουμε στοιχεία, αρχικά, για να περιγράψουμε τα κοινωνικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ΠΕ05 και στη συνέχεια, για να παρατηρήσουμε και να προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε τις σχέσεις αυτών των στοιχείων τόσο μεταξύ τους αλλά και σε συνάρτηση με το κύρος που χαίρουν οι εκπαιδευτικοί γαλλικής γλώσσας στον επαγγελματικό τους χώρο.

Επιλέξαμε τα ερωτηματολόγια για να μπορέσουμε να προσεγγίσουμε ένα όσο το δυνατόν μεγαλύτερο δείγμα του πληθυσμού της έρευνας μας. Μας δόθηκε, λοιπόν, η δυνατότητα να συγκεντρώσουμε ένα μεγάλο όγκο στοιχείων ώστε να περιγράψουμε αρχικά τον υπό έρευνα πληθυσμό και να προβούμε στη συνέχεια στο συσχετισμό και στην ερμηνεία των δεδομένων μας, δίνοντας μια επεξηγηματική χροιά στην έρευνα μας. Επιπλέον, ένας άλλος λόγος επιλογής του ερωτηματολογίου ήταν η δυνατότητα κάλυψης μεγάλου αριθμού ατόμων σε μεγάλο γεωγραφικό χώρο αφού η έρευνα μας αφορούσε όλη την περιφέρεια Ηπείρου²⁹⁰. Σύμφωνα, άλλωστε, με την Κυριαζή²⁹¹

“ο στόχος της επεξηγηματικής έρευνας είναι να εξηγήσει τις τάσεις που εμφανίζονται στα δεδομένα, να εξιχνιάσει τους αιτιακούς μηχανισμούς που τις δημιουργούν και ως εκ τούτου να συμβάλει στην ανάπτυξη της κοινωνιολογικής γνώσης με την επαλήθευση ή την τροποποίηση της θεωρίας ή με την εκλέπτυνση των θεωρητικών εννοιών.”

Οι συμμετέχοντες

Τα ερωτηματολόγια, όπως είπαμε και παραπάνω, διανεμήθηκαν στους/στις εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ΠΕ05 που δίδασκαν στα σχολεία της Περιφέρειας Ηπείρου το σχολικό έτος 2009-2010. Ο περιορισμός της έρευνας στην Περιφέρεια Ηπείρου έγινε για λόγους προσβασιμότητας, γεγονός που συνδέεται με οικονομία χρόνου και εξόδων. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ώστε οι νεοδιοριζόμενοι/ες να έχουν μία πιο γενική και ολοκληρωμένη εικόνα της σχολικής πραγματικότητας. Το δείγμα²⁹² της έρευνας μας προέκυψε από όσους/ες απάντησαν τελικά στα ερωτηματολόγια. Συμπεριλάβαμε στο δείγμα μας μία αναπληρώτρια και δύο ωρομίσθιες εκπαιδευτικούς που συμπλήρωναν το διδακτικό προσωπικό κατά τη σχολική χρονιά 2009-2010 και απάντησαν στην έρευνα μας.

Θα μπορούσαμε να πούμε, λοιπόν, πως πρόκειται για τη δειγματοληπτική μέθοδο του

290 Κυριαζή, Ν. (1998), *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, . (σελ.121)

291 Κυριαζή, Ν. (1998), ό.π. (σελ.101)

292 Τι ορίζουμε ως πληθυσμό και τι ως δείγμα μιας έρευνας; Σύμφωνα με τους Cohen & Manion ο πληθυσμός μιας έρευνας είναι το σύνολο των ατόμων στο οποίο αναφέρεται μια έρευνα και όπου θα μπορέσουμε να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας. Το δείγμα είναι το υποσύνολο του πληθυσμού της έρευνας που μελετάμε, και από όπου αντλούμε τα δεδομένα της έρευνας. στο Cohen, L. and Manion, L.(1997), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, Εκφράσεις, (κεφ.4)

διαθέσιμου δείγματος, δεδομένου ότι συμμετείχαν στην έρευνα μας όσα άτομα, τελικά, ήταν διαθέσιμα και πρόθυμα να συνεργαστούν. Επιπλέον, το τελικό δείγμα μας συγκροτήθηκε με βάση τα κριτήρια δειγματοληψίας κατά στρώματα. Σύμφωνα με την Κυριαζή²⁹³ πρόκειται για αναλογική στρωματοποίηση κατά την οποία επιδιώκεται η αύξηση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος σε σχέση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού, τόσο της περιοχής όπου διδάσκουν όσο και του παράγοντα φύλου. Όπως είδαμε και από τους καταλόγους των περιφερειακών διευθύνσεων το γυναικείο φύλο έχει, σχεδόν την απόλυτη πλειοψηφία της ειδικότητας ΠΕ05. Αντίστοιχα είναι και τα ποσοστά του δείγματος μας. Πρόκειται, για μία έρευνα όπου ο πληθυσμός της διαιρείται σε υποομάδες, ως προς τον Νομό, που λειτουργούν τα σχολεία στα οποία διδάσκουν οι καθηγητές/τριες ΠΕ05 (ΠΥΣΔΕ) και ως προς το φύλο.

Πίνακας 3: Πληθυσμός και Δείγμα της έρευνας

	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ		ΔΕΙΓΜΑ	
	N	%	N	%
Ιωάννινα	49	47,1	35	47,9
Άρτα	22	21,1	15	20,5
Πρέβεζα	21	20,1	13	17,8
Ηγουμενίτσα	12	11,5	10	13,7
ΗΠΕΙΡΟΣ	104	100	73	100,0

Πίνακας 4: Η κατά Φύλο κατανομή του Δείγματος του Πληθυσμού

	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ		ΔΕΙΓΜΑ	
	N	%	N	%
Άντρες	5	4,8	3	4,1
Γυναίκες	99	95,2	70	95,9
Σύνολο	104	100	73	100

293 Κυριαζή, Ν. (1998) ό.π. (σελ.117-118)

Μορφή ερωτηματολογίου

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου δεν ήταν μία απλή διαδικασία. Η κατάρτιση του ερωτηματολογίου ήταν μία λεπτή εργασία καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία της έρευνας μας. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο(1993)²⁹⁴ *“καμία στατιστική έρευνα δεν μπορεί να είναι καλύτερη από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σ'αυτή”*. Δηλαδή, σε μία έρευνα όσο αποτελεσματικά και εάν διεξαχθεί η δειγματοληψία, όσο επιτυχής και εάν θεωρηθεί η ανάλυση των δεδομένων εάν οι απαντήσεις που λάβαμε είναι λανθασμένες εξαιτίας ενός ακατάλληλου ερωτηματολογίου με ασαφείς ερωτήσεις, το αποτέλεσμα θα είναι και αυτό λανθασμένο.

Για τη δημιουργία, λοιπόν, του ερωτηματολογίου μας λάβαμε υπ' όψιν ορισμένους κανόνες σύμφωνα με τον Javeau (2000)²⁹⁵ ώστε να διεξάγουμε μία κατά τον δυνατόν σωστή και έγκυρη έρευνα. Φροντίσαμε, λοιπόν, να έχει πληρότητα για να καλύψει όλες τις πτυχές των ερευνώμενων χαρακτηριστικών, σαφήνεια στο περιεχόμενο των πληροφοριών, συνοχή και κατάλληλη δομή.

“Οι ερωτήσεις που αναφέρονται στο ίδιο θέμα να είναι συγκεντρωμένες σε ενότητες, και οι ερωτήσεις γενικού τύπου να προηγούνται των ειδικών έτσι ώστε το ερωτηματολόγιο να έχει μία όψη συναφή και λογική για να μην νιώθει ο ερωτώμενος ότι εκτροχιάζεται ” ²⁹⁶

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τέσσερα μέρη, που αποτελούν και τους τρεις άξονες της μελέτης μας.

1. Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά
2. Εκπαιδευτικό προφίλ και Σπουδές
3. Επαγγελματικό προφίλ
4. Σχέσεις στη σχολική κοινότητα

Για να οδηγηθούμε σε κατά το δυνατόν έγκυρα αποτελέσματα που σχετίζονται με το προς διερεύνηση θέμα συμπεριλάβαμε στο ερωτηματολόγιο ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με τις υποθέσεις της έρευνας. Στο πρώτο μέρος υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν στο κοινωνικό προφίλ του/της ερωτώμενου/ης, την κοινωνική του/της προέλευση και τη σημερινή κοινωνική του/της

294 Παρασκευόπουλος, Ι.(1993) *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς:Επαγωγική στατιστική*, Ιδιωτική έκδοση

295 Javeau,C, (2000) *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*, Αθήνα, Τυπωθήτω,

296 Javeau,C (2000) ό.π. σελ. 138

ένταξη. Προσπαθήσαμε να συμπεριλάβουμε τα απαραίτητα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος ώστε στη συνέχεια μέσα από τις συσχετίσεις των μεταβλητών να είναι δυνατή η περιγραφή συγκεκριμένων ομάδων που αναδύονται μέσα από την έρευνα . Έτσι, στο ερωτηματολόγιο συμπεριλάβαμε ερωτήσεις οι οποίες επέτρεπαν τη συλλογή δεδομένων σχετικά με:

- α. το φύλο, το έτος και τον τόπο γέννησης του δείγματος
- β. το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα των γονέων και των αδερφών τους
- γ. την οικογενειακή τους κατάσταση (έγγαμος/η, άγαμος/η ή συμβίωση, διαζευγμένος/η, χήρος/α), το επίπεδο εκπαίδευσης, το επάγγελμα του/της συζύγου ή συντρόφου, την ύπαρξη και τον αριθμό των παιδιών, την ηλικία και τα ενδιαφέροντα αυτών.
- δ. τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από ερωτήσεις που αφορούν στο εκπαιδευτικό προφίλ του/της εκπαιδευτικού γαλλικής:

- Εκπαιδευτικό Προφίλ :

- α.** λύκειο αποφοίτησης και βαθμός απολυτηρίου, καθώς και επίπεδο γνώσης της γαλλικής γλώσσας πριν την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο
- β.** ΑΕΙ φοίτησης και λήψης πτυχίου, συμμετοχή σε προγράμματα ανταλλαγής φοιτητών/τριών, πτυχίο άλλης σχολής, απόκτηση μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών
- γ.** γνώση άλλων ξένων γλωσσών και ηλεκτρονικών υπολογιστών

Το τρίτο μέρος αφορά στο Επαγγελματικό Προφίλ:

- α.** επαγγελματική εμπειρία πριν το διορισμό στο δημόσιο σχολείο
- β.** έτος και διαδικασία πρόσληψης, ιδιότητα, τρέχουσα κατάσταση
- γ.** ωράριο εργασίας και εναλλακτικοί τρόποι συμπλήρωσης ωραρίου.
- δ.** το μάθημα των γαλλικών στο ωρολόγιο πρόγραμμα της σχολικής μονάδας
- ε.** ερωτήσεις που αφορούν την διαρκή ενασχόληση των καθηγητών/τριών με το επαγγελματικό τους αντικείμενο πέρα των ωρών διδασκαλίας (πχ. συμμετοχή σε επιμορφώσεις, σε συλλόγους, σε εξετάσεις πιστοποίησης)

Τέλος, σε ένα τέταρτο μέρος συμπεριλάβαμε ερωτήσεις με στόχο να διερευνήσουμε το κύρος που κατέχουν οι ερωτώμενοι/ες, σύμφωνα με τις προσωπικές τους εκτιμήσεις, στο εργασιακό τους περιβάλλον. Οι ερωτήσεις αυτές, ανήκουν σε κατηγορίες και σε νοηματικούς άξονες που είχαμε προαποφασίσει ύστερα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας. Οι σχετικές ερωτήσεις αναφέρονται στις

- α.** σχέσεις των εκπαιδευτικών γαλλικής με την διεύθυνση και το λοιπό διδακτικό προσωπικό του σχολείου

Για να εντοπίσουμε τη σχέση που έχουν στο σχολικό χώρο με το υπόλοιπο προσωπικό και το κύρος που αυτοί/ες δέχονται από αυτούς/ες θέσαμε ερωτήματα που αφορούν στη συμμετοχή τους στις συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων και την αντιμετώπιση τους σε αυτές.

β. σχέσεις με τους γονείς των μαθητών/τριών

Εδώ για να εντοπίσουμε το ενδιαφέρον των γονέων ως προς το μάθημα των γαλλικών και κατά συνέπεια τη σχέση τους με τους/τις εκπαιδευτικούς γαλλικής θέσαμε ερωτήσεις που αφορούν στο ενδιαφέρον, που δείχνουν οι γονείς για την επίδοση των παιδιών τους.

γ. τέλος σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες

Για να περιγράψουμε τις σχέσεις με τους μαθητές/τριες, απευθύναμε ερωτήματα σχετικά με το ενδιαφέρον τους για το μάθημα των γαλλικών και για την πειθαρχία τους στην τάξη.,

Ο κύριος όγκος του ερωτηματολογίου αποτελείται από κλειστές ερωτήσεις. Συμπεριλάβαμε και ορισμένες ανοιχτές ερωτήσεις μέσω των οποίων συνελέγησαν ποιοτικά δεδομένα, τα οποία επικύρωσαν περαιτέρω, κάποια συμπεράσματα και εμπλούτισαν ποιοτικά την ανάλυση μας. Έτσι, προσθέσαμε στα ποσοτικά μας στοιχεία και αυτολεξεί αναφορές σε απαντήσεις των συμμετεχόντων.²⁹⁷

Οι κλειστές ερωτήσεις²⁹⁸ που συμπεριλάβαμε ήταν με σειρά εμφάνισης:

- α.** Κατηγορικές: αφορούν σε απαντήσεις από μία δοσμένη σειρά κατηγοριών. (βλ. Ερώτηση 1.1-1.3- 4.3...)
- β.** Ποσοτικές: ερωτήσεις που αφορούν την ηλικία, βαθμολογία, χρονολογία... (βλ. Ερώτηση 1.2-4.2...)
- γ.** Πλεγματικές: παρέχεται ένας πίνακας προκειμένου να καταγραφούν οι απαντήσεις σε μία ή περισσότερες απαντήσεις. (βλ. Ερώτηση 5.6 – 7.4)
- δ.** Κλιμακούμενες: οι κλίμακες αποτελούν εργαλεία που χρησιμοποιούμε για να βρούμε την ισχύ απόψεων ή τάσεων. Η πιο γνωστή κλίμακα σε αυτή την κατηγορία είναι η κλίμακα του Likert (1932)²⁹⁹ που μετρά την ισχύ των απόψεων ή των στάσεων απέναντι σε μία ορισμένη δήλωση ή σειρά δηλώσεων και αυτό συνεπάγεται ότι όσο ανώτερη είναι η κατηγορία που θα επιλεγεί, τόσο μεγαλύτερη είναι η ισχύς συμφωνίας. Συνήθως υπάρχουν τρεις ή πέντε ή επτά θέσεις . Για

297 Κυριαζή, Ν. (1998) *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα (σελ.129)

298 Βασιστήκαμε στην κλίμακα Youngman (1982) όπως αυτή βρίσκεται στο Bell, J. (2007)(μτφ. Πανάγου Ε.) *Πως να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*. Αθήνα, Μεταίχμιο, (σελ.183)

299 Bell, J. (2007) (μτφ. Πανάγου Ε.) *Πως να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*. Αθήνα, Μεταίχμιο, (σελ.280)

παράδειγμα η ερώτηση 7.8 του ερωτηματολογίου μας, μετρά την ισχύ της σχέσης του/της μαθητή/τριας με τον/την εκπαιδευτικό μέσα από μία κλίμακα πέντε θέσεων.

7.8 Θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τους/τις μαθητές/τριες σας στο σχολείο;

κακή		μέτρια		καλή		πολύ καλή		άριστη	
------	--	--------	--	------	--	-----------	--	--------	--

ε. Ερωτήσεις-φίλτρα³⁰⁰: σε αυτή την περίπτωση μία ερώτηση λειτουργεί ως φίλτρο για αυτές που ακολουθούν. Για παράδειγμα η ερώτηση 7.6 λειτουργεί ως φίλτρο για την ερώτηση 7.6.α και 7.6.β

7.6 Εκτιμάτε ότι οι μαθητές /τριες βλέπουν με ενδιαφέρον το μάθημα των γαλλικών;

καθόλου		λίγο		πολύ		πάρα πολύ	
---------	--	------	--	------	--	-----------	--

7.6.α Εάν στην παραπάνω ερώτηση απαντήσατε καθόλου ή λίγο σε ποιους κατά τη γνώμη σας λόγους οφείλεται αυτή η έλλειψη ενδιαφέροντος;

.....
.....

7.7.β Εάν στην παραπάνω ερώτηση απαντήσατε πολύ ή πάρα πολύ σε ποιους κατά τη γνώμη σας λόγους οφείλεται αυτό το ενδιαφέρον;

.....
.....

Οι ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν λιγότερες και διάσπαρτες μέσα στο ερωτηματολόγιο. Θα διακρίναμε δύο κατηγορίες:

α. αυτές που απαιτούσαν μονολεκτικές απαντήσεις, για παράδειγμα επάγγελμα γονέα, γνώση και επίπεδο εκμάθησης ξένων γλωσσών, συμπλήρωση ωραρίου με.....

β. και ανοιχτές ερωτήσεις ανάπτυξης που αφορούν στα προσωπικά ενδιαφέροντα ή στην αιτιολόγηση κάποιων στάσεων.

Η ύπαρξη ανοιχτών ερωτήσεων αποτελεί μία χρονοβόρα διαδικασία για τον/την ερευνητή/τρια όσο αφορά στην κατηγοριοποίηση των απαντήσεων για την περαιτέρω επεξεργασία τους. Είναι, όμως, και «Χρήσιμο για τις περιπτώσεις που ο ερευνητής δεν είναι σίγουρος για το είδος των απαντήσεων»³⁰¹. Παράλληλα προσδίδουν και μία ποιοτική νότα στην έρευνα. Σύμφωνα με την Κυριαζή³⁰²:

300 Κυριαζή, Ν. (1998) ό.π. (σελ.135)

301 Ζαφειρίου, Ε. Κουτρομανίδης, Θ. (2003), *Ποσοτική Οικονομική Ανάλυση: μέθοδοι και εφαρμογές*, Αθήνα, Ζήτη (σελ.32)

302 Κυριαζή, Ν. (1998) ό.π. (σελ.128)

“Μέσω της ανοιχτής ερώτησης ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να επεκταθεί σε δικούς του όρους σε σύνθετα θέματα, να προβάλει τις απόψεις του και τις συνθήκες υπό τις οποίες μπορεί να διαφέρουν, να δώσει τις λεπτομερείς εκείνες πληροφορίες που χρειάζονται για μια πιο αξιόπιστη αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας από τον ερευνητή.”

Τρόπος διανομής και συλλογής

Η Κυριαζή αναφέρει ότι όσο προσεκτικά και αν έχει συγκροτηθεί το ερωτηματολόγιο πάντα υπάρχουν προβλήματα. Έτσι απαιτείται η πραγματοποίηση μιας δοκιμαστικής/πilotικής έρευνας³⁰³ που συμβάλει στον έγκαιρο εντοπισμό τους. Τα άτομα που επιλέγονται για τη δοκιμαστική έρευνα δεν πρέπει να αποτελούν τυχαίο δείγμα, αλλά να έχουν χαρακτηριστικά παρόμοια με εκείνα των ατόμων που θα συμμετάσχουν στο τελικό δείγμα. Η δοκιμαστική έρευνα, λοιπόν, για τη σαφήνεια και την αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου που κατασκευάσαμε, έγινε με καθηγητές/τριες γαλλικής γλώσσας που διδάσκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε άλλες εκπαιδευτικές Περιφέρειες, όχι, δηλαδή στην Περιφέρεια της Ηπείρου. Επίσης, η πιλοτική αυτή φάση μας επέτρεψε να προσδιορίσουμε το χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, τη σαφήνεια των ερωτήσεων και την προσθαφαίρεση ή τροποποίηση κάποιων από αυτών.

Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε σε συναντήσεις που είχε ορίσει η Σύμβουλος Γαλλικής Γλώσσας Ηπείρου και Ιονίων Νήσων, κ. Χάιδω Νάτση, για την τελευταία επιμόρφωση της χρονιάς των καθηγητών/τριων ΠΕ05 και στους τέσσερις νομούς. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν στον χώρο που γινόταν η επιμόρφωση. Επιπλέον, στις συναντήσεις είχαμε την ευκαιρία να μιλήσουμε για την έρευνα μας και τους σκοπούς της και να εξηγήσουμε στους ερωτηθέντες τυχόν απορίες.

Ωστόσο, συχνά στις επιμορφωτικές συναντήσεις της Συμβούλου δεν παρευρίσκονται όλοι/ες οι συνάδερφοι. Επομένως, ένα δεύτερο στάδιο προσέγγισης ήταν η αποστολή των ερωτηματολογίων ταχυδρομικώς στα σχολεία, όπου δίδασκαν οι απόντες /ουσες συνάδερφοι ενώ παράλληλα ενημερώναμε τηλεφωνικά για την αποστολή μας τη διεύθυνση του σχολείου ή και τον/την ίδιο/α τον/την συνάδελο, εάν ήταν διαθέσιμος/η. Δύο εβδομάδες αργότερα από το γραφείο της Συμβούλου Γαλλικών Ηπείρου και Ιονίων Νήσων στα Ιωάννινα, επικοινωνήσαμε και πάλι

303 Κυριαζή, Ν. (1998) ό.π. (σελ.142)

τηλεφωνικά με τους/τις εκπαιδευτικούς για να τους υπενθυμίσουμε την έρευνα μας. Αξίζει να ειπωθεί ότι κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο, ύστερα από δική τους επιλογή. Συνολικά απαντήθηκαν 73 ερωτηματολόγια.

Το ερωτηματολόγιο περιέκλειε , επίσης, μία συνοδευτική επιστολή που επεξηγούσε το αντικείμενο της έρευνας και τους στόχους της και εγγυόνταν την ανωνυμία των στοιχείων, σύμφωνα με τον κώδικα δεοντολογίας. Επιπλέον, αναφέρονταν το όνομα της ερευνήτριας, το όνομα της επιβλέπουσας καθηγήτριας, ο τίτλος του μεταπτυχιακού προγράμματος, η σχολή και το Πανεπιστημιακό Ίδρυμα για το οποίο διεξάγεται η έρευνα. Περιλαμβανόταν, επίσης, και απαντητικός φάκελος με την προσωπική διεύθυνση της ερευνήτριας.

Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων ερωτηματολογίων

Μετά τη συλλογή του ερευνητικού υλικού άρχισε η επεξεργασία του. Βέβαια το στάδιο της επεξεργασίας είχε αρχίσει πολύ πριν από την ολοκλήρωση της συλλογής των ερωτηματολογίων και συνεχίστηκε κατά την διάρκειά της, αφού στην φάση του σχεδιασμού της έρευνας είχε ήδη αποφασιστεί ένα «πλάνο» επεξεργασίας δομημένο στους θεματικούς άξονες της έρευνας μας.

Για να προβούμε στην επεξεργασία των ερωτηματολογίων έπρεπε να κωδικοποιήσουμε τα δεδομένα μας.

“Οι κώδικες είναι ταμπέλες ή ετικέτες για την απόδοση μονάδων νοήματος στις περιγραφικές ή συμπερασματικές πληροφορίες που συλλέγονται κατά τη διάρκεια μιας μελέτης. Συνήθως οι κώδικες συνδέονται με κομμάτια διάφορων μεγεθών-λέξεις,φράσεις, προτάσεις ή ολόκληρες παραγράφους που είτε σχετίζονται, είτε δεν σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο περιβάλλον.” ³⁰⁴

Επίσης,

“Οι κώδικες χρησιμοποιούνται για την ανάκτηση και την οργάνωση των κομματιών....Η οργάνωση συνεπάγεται κάποιο σύστημα για την κατηγοριοποίηση των διάφορων κομματιών, έτσι ώστε ο ερευνητής να μπορεί να βρει στα γρήγορα, να αποσπάσει και να ομαδοποιήσει τα τμήματα που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο

304 Bell, J. (2007) (μτφ. Πανάγου Ε.) ό.π., (σελ.274)

ερευνητικό ερώτημα, μια συγκεκριμένη υπόθεση, ένα συγκεκριμένο θέμα. Στη συνέχεια η ομαδοποίηση και η έκθεση των συμπυκνωμένων κομματιών καθορίζει το πεδίο δράσης για την εξαγωγή συμπερασμάτων.” ³⁰⁵

Όπως ήδη αναφέρθηκε, κάνοντας λόγο για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου οι περισσότερες ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου. Αυτό μας διευκόλυνε σημαντικά στην κωδικοποίηση τους. Η κωδικοποίηση αυτή έγινε με αριθμούς, αριθμητικές ετικέτες. Φυσικά αυτοί οι αριθμοί δεν έχουν κάποια σημασία, θα μπορούσαν να είναι οποιοδήποτε αριθμοί. Αυτό που έχει σημασία είναι οι νοηματικές έννοιες στις οποίες αντιστοιχούν.

Οι ανοιχτές ερωτήσεις, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, είναι πιο περίπλοκες στην επεξεργασία τους αν και πολλές φορές πιο πλούσιες σε δεδομένα και σε απρόσμενα στοιχεία. Έτσι, αρχικά πληκτρολογήσαμε όλες τις απαντήσεις των ανοιχτών ερωτήσεων. Στη συνέχεια επεξεργαστήκαμε το έντυπο υλικό που προέκυψε από την πληκτρολόγηση σύμφωνα με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Τα επαναλαμβανόμενα στοιχεία που προέκυπταν αποτέλεσαν και τη βάση του συστήματος κωδικοποίησης. Προσέξαμε αυτές οι κατηγορίες που δημιουργήσαμε να είναι εξαντλητικές, ώστε κάθε απάντηση να μπορεί να συμπεριληφθεί μόνο σε μία κατηγορία. Αφού ταξινομήσαμε τις απαντήσεις στις κατηγορίες στην συνέχεια τις κωδικοποιήσαμε με αριθμούς όπως είχαμε κάνει και με τις κλειστού τύπου ερωτήσεις.

Η κωδικοποίηση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS Statistics18 και 21. Το ίδιο πρόγραμμα μάς βοήθησε να αναλύσουμε και να επεξεργαστούμε τα δεδομένα μας αντιπαραβάλλοντας τις μεταβλητές.

Αρχικά οργανώσαμε τα κωδικοποιημένα πρωτογενή στοιχεία με τρόπο συστηματικό και περιγράψαμε το δείγμα μας για κάθε μεταβλητή ξεχωριστά. Αυτό μας επέτρεψε μία πρώτη εξοικείωση με τα δεδομένα. Στους πίνακες που προέκυψαν τα ομαδοποιημένα στοιχεία παρουσιάζονται σε τιμή απόλυτης συχνότητας N και σχετικής συχνότητας %. Για τον υπολογισμό της σχετικής συχνότητας κάθε μεταβλητής αποφασίσαμε να συμπεριλάβουμε μόνο όσους/ες έδωσαν απάντηση σε αυτή. Επίσης, όπου οι κατηγορίες ανάλυσης ήταν πολλές, προσπαθήσαμε να τις συγχωνεύσουμε ή να τις εντάξουμε σε ήδη υπάρχοντα συστήματα κατηγοριοποίησης. Για παράδειγμα στην περίπτωση των επαγγελματιών υιοθετήσαμε, όπως θα δούμε παρακάτω αναλυτικά, την κατηγοριοποίηση που έχει κάνει σε μελέτη της για τις κοινωνικές ανισότητες στην σπουδών η Ελένη Σιάνου-Κύργιου³⁰⁶, ενώ στην περίπτωση επιπέδου γλωσσομάθειας την

305 Bell, J. (2007) ό.π. (σελ.275)

306 Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*, Αθήνα, Μεταίχμιο, (σελ. 96-103)

κατηγοριοποίηση που εφαρμόζεται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς Γλωσσών. Σε κάποιες περιπτώσεις, επίσης, εφαρμόστηκαν στατιστικές μετρήσεις για τη συνοπτική περιγραφή της γενικής τάσης των μεταβλητών. Υπάρχουν για αυτή την περιγραφή διάφορες τιμές.³⁰⁷

α. ο μέσος όρος υπολογίζεται αθροίζοντας κάθε τιμή και διαιρώντας με τον συνολικό αριθμό των τιμών.

β. η διάμεσος μας επιτρέπει να βρούμε τη μέση τιμή. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, όταν υπάρχουν ακραίες τιμές στα δύο ή στο ένα από τα δύο άκρα του εύρους, οι οποίες να επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τον μέσο όρο. Είναι η τιμή κάτω και πάνω από την οποία περιλαμβάνεται το 50% των περιπτώσεων αντιστοίχως.³⁰⁸

γ. η επικρατούσα τιμή σχετίζεται με την συχνότερα εμφανιζόμενη τιμή.³⁰⁹

δ. το εύρος είναι η διαφορά ανάμεσα στις ανώτατες και στις κατώτατες τιμές που μετρήθηκαν.

Αφού λοιπόν περιγράψαμε τα δεδομένα της έρευνας μας όπως αυτά προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια, βασιζόμενοι στους ερευνητικούς μας πάντα άξονες, ακολούθησε, σύμφωνα με την Κυριαζή³¹⁰, η κριτική περιγραφή των βασικών τεχνικών για τη συσχέτιση των μεταβλητών προσπαθώντας να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα και να διαπιστώσουμε αιτιώδεις συσχετίσεις.

Όπως αναφέρουν οι Cohen & Manion ένας από τους πρωταρχικούς σκοπούς της επιστήμης στην παραδοσιακή της σύλληψη είναι να ανακαλύπτει σχέσεις ανάμεσα σε φαινόμενα, αποσκοπώντας να προβλέπει και κάποιες φορές να ελέγχει τη συντέλεσή τους. Στη δειγματοληπτική έρευνα οι συσχετίσεις είναι κατάλληλες, όταν υπάρχει ανάγκη να ανακαλύψουμε ή να αποσαφηνίσουμε σχέσεις. Η έρευνα συσχέτισης διερευνά σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στις περιπτώσεις που ασχολούμαστε με προβλήματα της εκπαίδευσης και των κοινωνικών επιστημών επειδή, ακριβώς, επιτρέπει τη μέτρηση μίας σειράς μεταβλητών και ταυτόχρονα των σχέσεων τους. Στην εκπαιδευτική έρευνα και στην έρευνα συμπεριφοράς αυτό που ισχύει είναι ότι μία σειρά μεταβλητών συμβάλλουν σε ένα ορισμένο αποτέλεσμα. Επίσης, μας παρέχει πληροφορίες αναφορικά με το βαθμό της σχέσης ανάμεσα στις μελετώμενες μεταβλητές.³¹¹

Στην περίπτωση μας, συσχετίσεις συναντάμε για παράδειγμα στο βαθμό απολυτηρίου των καθηγητών/τριων και στο επάγγελμα των γονέων τους, στη σχέση τους με τους μαθητές/τριες και

307 Bell, J. (2007) (μτφ. Πανάγου Ε.) *Πως να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*. Αθήνα, Μεταίχμιο, (σελ.267)

308 Bell, J. (2007) ό.π. (σελ.267)

309 Bell, J. (2007) ό.π. (σελ.268)

310 Κυριαζή, Ν. (1998) ό.π.(σελ.150)

311 Cohen, L. and Manion, L. (1997) (μτφ. Μητσοπούλου Χ., Φιλοπούλου Μ.) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, Εκφράσεις,(σελ. 192-194)

στην διαρκή τους ή μη επιμόρφωση. Ο βαθμός συσχέτισης των δύο μεταβλητών εκφράζεται με έναν συντελεστή συσχέτισης και συμβάλει στο να ερμηνεύσουμε και να περιγράψουμε την καλή τους σχέση με τους μαθητές και το ενδιαφέρον τους για συνεχή επιμόρφωση. Μία καλή σχέση, όμως, με τους/τις μαθητές/τριες θα μπορούσε να συσχετιστεί και με άλλες μεταβλητές για παράδειγμα με την ηλικία ή με το γεγονός ότι οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί έχουν δικά τους παιδιά. Επομένως, η ύπαρξη συσχέτισης από μόνη της δεν μας αιτιολογεί την καλή σχέση των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών ως απόρροια της συνεχούς επιμόρφωσης τους. Η έρευνα συσχετίσεων υποδηλώνει απλή συνύπαρξη και δεν προσδιορίζει απαραίτητα σχέσεις αιτίου και αιτιατού.

Κατά την Κυριαζή³¹² οι στατιστικές συσχετίσεις έχουν ενδιαφέρον, μόνο όταν συνοδεύονται από μία θεωρία, η οποία προσδιορίζει τους αιτιακούς μηχανισμούς που βρίσκονται πίσω από αυτές.

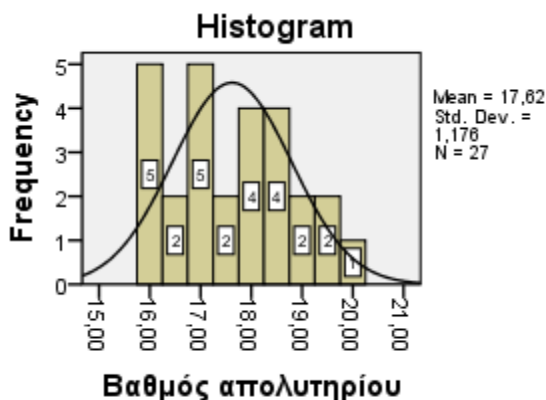
*“Ο σκοπός της ποσοτικής έρευνας δεν είναι μόνο η περιγραφή αλλά και η εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων. Με τη στατιστική ανάλυση συγκεντρώνονται στοιχεία που μπορεί να ταιριάζουν με κάποιες θεωρητικές υποθέσεις για αιτιώδεις επιδράσεις στο υπό έρευνα φαινόμενο, τα σχετικά συμπεράσματα όμως είναι πάντα υπό αίρεση. Αυτό που ελέγχεται άμεσα κάθε φορά είναι ο βαθμός συσχέτισης.”*³¹³

Ας πάρουμε την περίπτωση του βαθμού του απολυτηρίου λυκείου και του επιπέδου εκπαίδευσης της μητέρας. Η διασταύρωση μεταβλητών αποτελεί τον πιο απλό τρόπο διμεταβλητής ανάλυσης. Στηριζόμενοι στην θεωρία του Bourdieu για το μορφωτικό κεφάλαιο και την όσμωση θα περιγράψαμε τον παρακάτω πίνακα/διάγραμμα με αιτιακή λογική.

312 Κυριαζή, Ν. (1998) ό.π. (σελ.207)

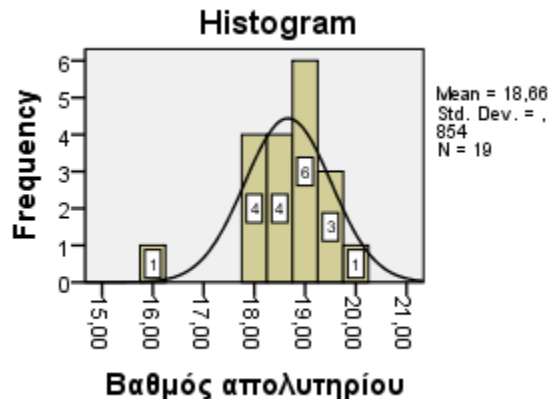
313 Κυριαζή, Ν. (1998) ό.π. σελ.177

Μέσος όρος βαθμού απολυτηρίου :17,62
Διάμεσος βαθμού απολυτηρίου :17,5



Διάγραμμα 1: Μητέρες απόφοιτες υποχρεωτικής εκπαίδευσης και βαθμός απολυτηρίου εκπαιδευτικών γαλλικής³¹⁴

Μέσος όρος βαθμού απολυτηρίου 18,66
Διάμεσος βαθμού απολυτηρίου :19



Διάγραμμα 2: Μητέρες απόφοιτες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και βαθμός απολυτηρίου εκπαιδευτικών γαλλικής

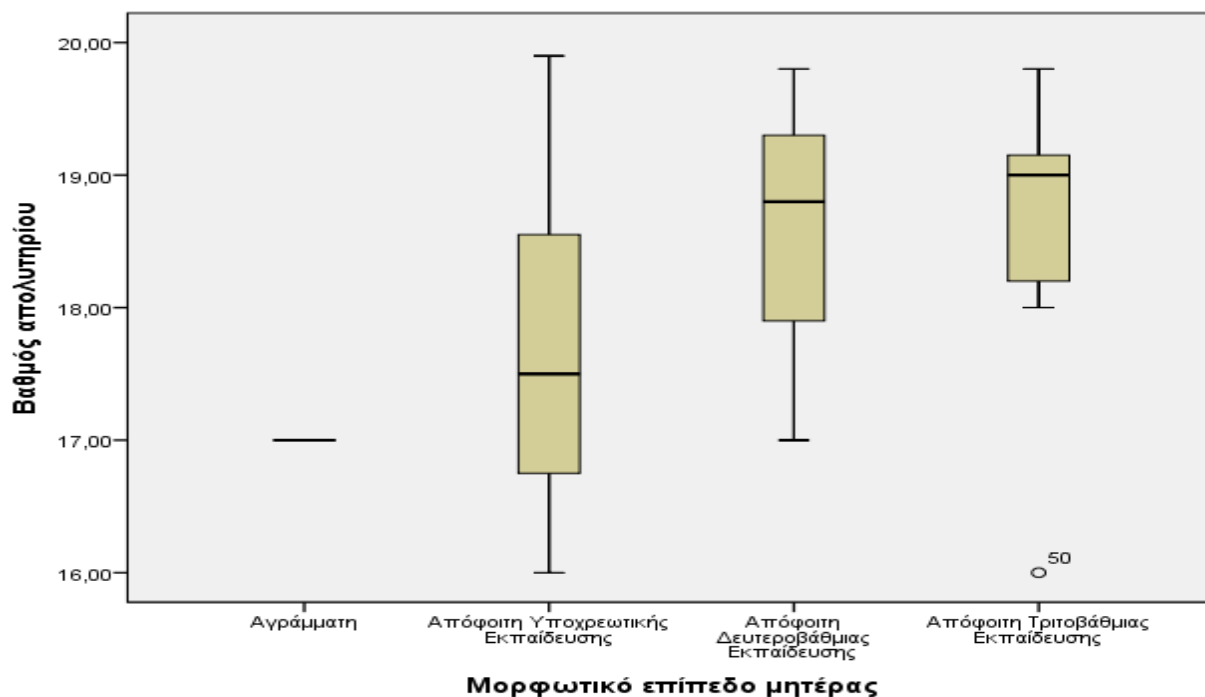
Παρατηρείται, λοιπόν, ότι η μέση τιμή του βαθμού απολυτηρίου όσων η μητέρα είναι απόφοιτη υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι μικρότερη συγκριτικά με όσων η μητέρα είναι απόφοιτη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, εντοπίζεται μία συσπείρωση σε βαθμούς άνω του 18 για τους/τις εκπαιδευτικούς που οι μητέρες τους είναι απόφοιτες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε η διάμεσος του βαθμού του απολυτηρίου να είναι το 19. Θα μπορούσαμε, έτσι, να αιτιολογήσουμε το ύψος του βαθμού απολυτηρίου από το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας. Ακόμη σύμφωνα με την Κυριαζή³¹⁵ όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά ανάμεσα στα ποσοστά των ομάδων τόσο πιο ισχυρή είναι η διμεταβλητή σύνδεση. Δηλαδή το ύψος της διαφοράς αποτελεί δείκτη της ισχυρότητας της διμεταβλητής σύνδεσης και κατά συνέπεια της αιτιακής τους σχέσης, εφόσον πάντα αυτή στηρίζεται σε κάποια θεωρητική παραδοχή. Διαφορετικά, θα μπορούσαμε να συναρτήσουμε το βαθμό απολυτηρίου με μία άλλη μεταβλητή, για παράδειγμα τον αριθμό των παιδιών σε μία γονεϊκή οικογένεια, και ίσως το ύψος της διαφοράς να ήταν ισχυρό, δεν θα μπορούσαμε, όμως, ποτέ να αποδώσουμε αιτιακή σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Επίσης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία στην επιστημονική έρευνα η ανεξάρτητη μεταβλητή πρέπει πάντα να προηγείται χρονικά της εξαρτημένης. Όταν μιλάμε για ανεξάρτητες μεταβλητές εννοούμε αυτές που

³¹⁴ όπου Frequency=Συχνότητα και όπου Histogram= Ιστόγραμμα

³¹⁵ Κυριαζή, Ν. (1998) ό.π. σελ.179

χρησιμοποιούμε για να εικάσουμε ως αιτία ενώ οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι αυτές που μετράμε ή καταγράφουμε για να δούμε την επίδραση που έχουν επάνω τους οι ανεξάρτητες μεταβλητές.

Διάγραμμα 3: Συγκεντρωτικός πίνακας Επίπεδο μόρφωσης μητέρας και βαθμός απολυτηρίου εκπαιδευτικών γαλλικής



Στη ανάλυση της έρευνας μας, που ακολουθεί στο επόμενο κεφάλαιο, οι συσχετίσεις αφορούν σε διμεταβλητή ανάλυση, ώστε στηριζόμενοι στη θεωρία να προβούμε στην αναζήτηση αιτιακών σχέσεων. Επίσης, επιλεκτικά απομονώσαμε ομάδες του δείγματος και τις συσχετίσαμε με περισσότερες μεταβλητές για να επιχειρήσουμε να τις σκιαγραφήσουμε στα πλαίσια ερμηνείας της έρευνας μας. Έτσι, κάναμε το προφίλ των ανύπαντρων εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών που έχουν μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους σπουδών, όσων διατηρούν καλές σχέσεις με τους μαθητές/τριες τους κ.ά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. Παρουσίαση και Ανάλυση των Δεδομένων της Έρευνας

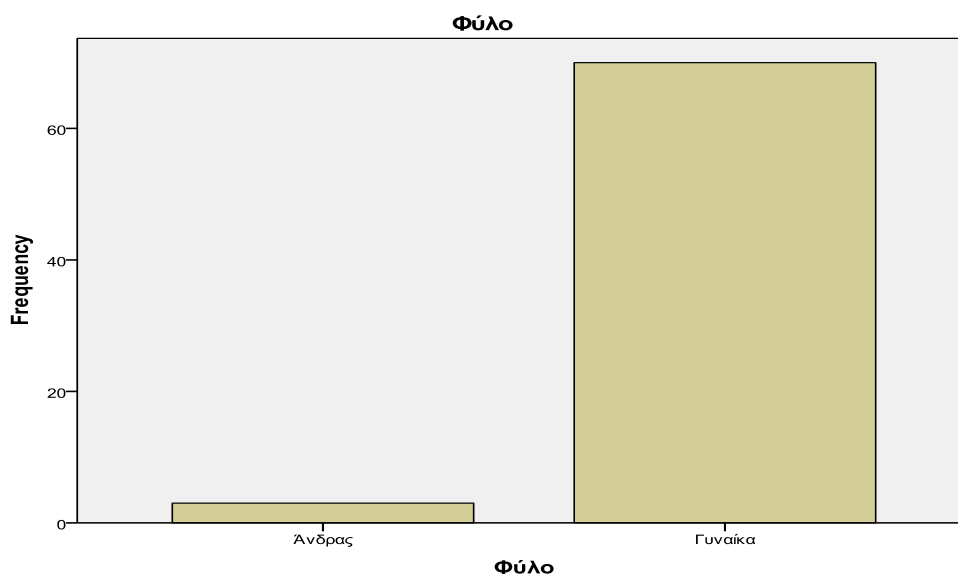
Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετήσαμε και τη θεωρία των “κεφαλαίων” του Bourdieu, για να διερευνήσουμε το κύρος των εκπαιδευτικών γαλλικής θέσαμε ερωτήσεις που αφορούν στον εντοπισμό του κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου τους. Οι απαντήσεις που συλλέξαμε θα μας επιτρέψουν να περιγράψουμε το μέγεθος και τον όγκο των κεφαλαίων των εκπαιδευτικών γαλλικής, ώστε να προσπαθήσουμε να ορίσουμε στη συνέχεια την κοινωνική τους θέση στον εργασιακό εκπαιδευτικό χώρο, το κύρος τους ή αλλιώς το συμβολικό τους κεφάλαιο.

3.1 Το κοινωνικό προφίλ του δείγματος

Για να σκιαγραφήσουμε το γενικό προφίλ των καθηγητών/τριών γαλλικής γλώσσας τέθηκαν ερωτήματα που αφορούν στα δημογραφικά τους στοιχεία καθώς και στο κοινωνικό και μορφωτικό τους υπόβαθρο. Πρόκειται για δείκτες που χρησιμοποιούνται συχνά σε ανάλογες έρευνες.

Φύλο

Πίνακας Α.1: Φύλο³¹⁶



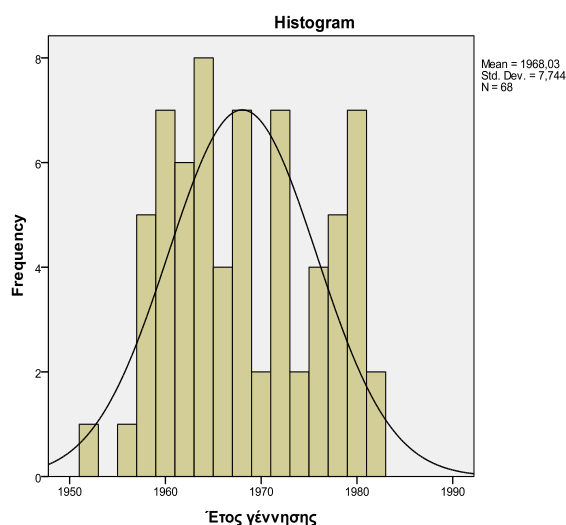
Είναι φανερό η κυριαρχία του γυναικείου φύλου στους διδάσκοντες /ουσες της γαλλικής γλώσσας των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ήπειρο. Στους καταλόγους της

³¹⁶ Η αρίθμηση των πινάκων έγινε ως εξής: όπου Α,Β,Γ αφορά στο μέρος του ερωτηματολογίου και όπου αριθμός αφορά στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

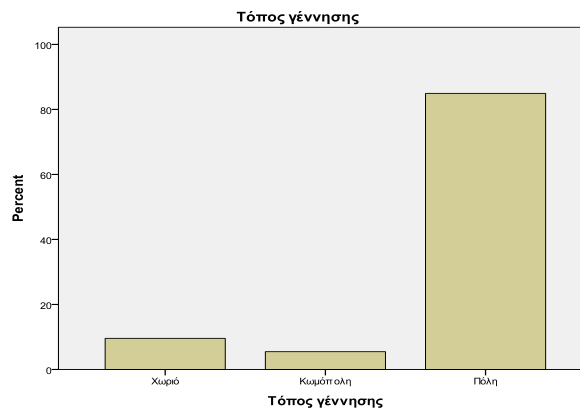
Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρονται 5 άντρες στους 102 εκπαιδευτικούς γαλλικής, δηλαδή, το 95% είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Στο δείγμα της παρούσης μελέτης των 73 ερωτηματολογίων έχουν απαντήσει 3 άντρες επιβεβαιώνοντας το παραπάνω ποσοστό. Σε έρευνες που έχουν γίνει στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης για την ανισότητα των φύλων σημαντική θέση κατέχει η άνιση κατανομή των φύλων ανά ειδικότητα. Η Μαραγκουδάκη³¹⁷ αναφέρει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι κυρίως φιλόλογοι, κοινωνιολόγοι, βιολόγοι, οικονομολόγοι, καθηγήτριες τεχνικών και καθηγήτριες μουσικής. Κατ' απόλυτη σχεδόν πλειοψηφία καθηγήτριες ξένων γλωσσών και οικιακής οικονομίας. Αντίθετα, ο αριθμός τους περιορίζεται σημαντικά στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης, δηλαδή: μαθηματικά, φυσική και χημεία. Διδάσκουν κυρίως θεωρητικά μαθήματα, μερικά μάλιστα από τα οποία σύμφωνα με το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα κατατάσσονται σε δευτερεύοντα. Σύμφωνα, λοιπόν και με το δείγμα της παρούσης έρευνας η ειδικότητα ΠΕ05, γαλλικής γλώσσας είναι “γυναικεία” ειδικότητα.

Έτος και τόπος γέννησης:

Πίνακας Α.2: Έτος Γέννησης³¹⁸



Πίνακας Α.3: Τόπος Γέννησης³¹⁹



Αναφορικά με τα έτη γέννησης των διορισμένων καθηγητριών της γαλλικής προκύπτει από το παραπάνω ιστόγραμμα μια διασπορά ηλικιών, ενώ μια συγκέντρωση διακρίνεται στη δεκαετία

³¹⁷ Μαραγκουδάκη, Ε. (2001) Η Σύνθεση του Διδακτικού Προσωπικού και Καταμερισμός Εργασίας με βάση τον παράγοντα Φύλο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1974-1997, Ιωάννινα, Δωδώνη τόμος Α', σελ. 24-29

³¹⁸ όπου Frequency=Συχνότητα και όπου Histogram= Ιστόγραμμα

³¹⁹ όπου Percent=Ποσοστό επί τοις εκατό

του '60. Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι η διάμεσος έτους γεννήσεως³²⁰ των καθηγητών/τριών γαλλικής γλώσσας είναι το 1968. Έτσι, οι καθηγητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν εκείνη την περίοδο κατά μέσο όρο ηλικίας 46 ετών. Η ηλικία στον επαγγελματικό χώρο σχετίζεται άμεσα με την εμπειρία. Επίσης, στο χώρο της εκπαίδευσης σχετίζεται και με δικαιώματα και με υποχρεώσεις. Ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας αυξάνεται ο μισθός και μειώνονται οι διδακτικές ώρες.

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα Α3 που αφορά στον τόπο γέννησης του, το δείγμα της έρευνας στη συντριπτική του πλειοψηφία προέρχεται από αστικά κέντρα ενώ λίγοι/ες κατάγονται από χωριό ή κωμόπολη.

Οικογένεια προέλευσης - κοινωνικό προφίλ

Για να αποτυπώσουμε το κοινωνικό προφίλ της οικογενειακής προέλευσης και παρακάτω των συζύγων των καθηγητών/τριών γαλλικής χρησιμοποιήσαμε ως δείκτες, αρχικά, το επίπεδο εκπαίδευσης και στη συνέχεια το επάγγελμα που ασκούν ή ασκούσαν.

Για να περιγράψουμε το επίπεδο εκπαίδευσης θέσαμε ερωτήματα που αφορούν την βαθμίδα φοίτησης και το αντικείμενο σπουδών ενώ για να περιγράψουμε το επαγγελματικό προφίλ υιοθετήσαμε την κατηγοριοποίηση επαγγελμάτων που έχει χρησιμοποιήσει η Ελ. Σιάνου³²¹ σε έρευνα της για τις κοινωνικές ανισότητες σε σχέση με την επιλογή σπουδών στην Ανώτατη Εκπαίδευση:

I.i Υψηλού επιπέδου στελέχη του δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα, εργοδότες

I.ii Ανώτεροι υπάλληλοι του δημοσίου, ιδιωτικού τομέα ή αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα

II. Υπάλληλοι του δημοσίου, ιδιωτικού τομέα ή αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν χαμηλότερα επιστημονικά επαγγέλματα

III.1 Χαμηλότερου επιπέδου, μη χειρώνακτες υπάλληλοι του δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα που ασκούν μη επιστημονικά επαγγέλματα

320 Η διάμεσος επιτρέπει να βρούμε τη μέση τιμή. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμη όταν υπάρχουν ακραίες τιμές στα δύο ή στο ένα από τα δύο άκρα του εύρους οι οποίες να επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τον μέσο όρο. Είναι η τιμή κάτω και πάνω από την οποία περιλαμβάνεται το 50% των περιπτώσεων αντιστοίχως. στο Judith B, (2007) *Πώς να συντάξετε μια Επιστημονική Εργασία: Οδηγός Ερευνητικής Μεθοδολογίας*, Αθήνα, Μεταίχμιο (σελ.267)

321 Ε. Σιάνου-Κύργιου (2006) *Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*, Αθήνα, Μεταίχμιο. (σελ. 96-103)

- III.2 Χειρώνακτες υπάλληλοι του δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα ,μικροεπαγγελματίες, αυτοαπασχολούμενοι τεχνίτες
- IV. Ημι-ειδικευμένη εργάτες
- V. Ανειδίκευτοι εργάτες και αγρότες
- VI. Όσοι δεν εργάστηκαν ποτέ ή είναι άνεργοι
- VII. Άμισθη οικιακή εργασία (την οποία προσθέσαμε εμείς)

Να σημειωθεί ότι η τελευταία κατηγορία (VII) προστέθηκε εκ των υστέρων, καθώς δηλώθηκε από ένα μεγάλο μέρος του δείγματος της έρευνας μας και δεν εντασσόταν σε κάποια από τις υπάρχουσες κατηγορίες. Κρίνεται σκόπιμο να επισημάνουμε ότι η άμισθη εργασία δε θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στην κατηγορία VI, δηλαδή, των ανέργων γιατί η ενασχόληση με τα οικιακά και τη φροντίδα της οικογένειας αποτελεί μία μορφή άμισθης αλλά πλήρους απασχόλησης εργασία , σχεδόν αποκλειστικά γυναικείας. Η «νοικοκυρά» στην Ελλάδα επιτελεί εργασία απαιτητικότατη, ένα είδος λειτουργήματος, υποκαθιστώντας στην ουσία το κράτος πρόνοιας.³²²

Επίπεδο Εκπαίδευσης και Αντικείμενο Σπουδών της Μητέρας

Πίνακας Α.4:Επίπεδο Εκπαίδευσης Μητέρας

	N	%
Αγράμματη/ος	1	1,4
Απόφοιτη Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης	36	50,7
Απόφοιτη Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	11	15,5
Απόφοιτη Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	22	31,0
Μεταπτυχιακές Σπουδές	1	1,4
Σύνολο	71	100,0

Πίνακας Α.5:Αντικείμενο Σπουδών Μητέρας

	N	%
Ανθρωπιστικές-κοινωνικές επιστήμες	15	83,3
Θετικές-πολυτεχνικές επιστήμες	1	5,6
Οικονομικές επιστήμες	1	5,6
Επιστήμες της υγείας	1	5,6
Σύνολο	18	100,0

(Στους αμέσως παραπάνω πίνακες όπως και σε άλλους σημειώνεται διαφοροποίηση στον αριθμό του συνόλου. Αυτό συμβαίνει, επειδή κάποιοι/ες δεν απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ή επειδή οι απαντήσεις τους δεν είναι σαφείς. Επομένως, όπου σύνολο είναι ο αριθμός των έγκυρων απαντήσεων οι οποίες και χρησιμοποιήθηκαν για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων (τόσο στους πίνακες όσο και στα διαγράμματα).)

³²² Λεοντίδου, Ε., Ammer R. (1992) *Η Ελλάδα των Γυναικών – Διαδρομές στο χώρο και στο χρόνο*, Εναλλακτικές Εκδόσεις/Γαία1. (Τίτλος πρωτοτύπου: Griechenland der Frauen, Frauenoffensive – 1989)

Πίνακας Α.6:Επάγγελμα Μητέρας

	N	%
I	3	4,3
II.	19	27,5
III.	6	8,7
V.	3	4,3
Άμισθη οικιακή εργασία	38	55,1
Σύνολο	69	100

Οι παραπάνω πίνακες μας επιτρέπουν να καταγράψουμε κάποια ποσοτικά στοιχεία σε σχέση με το προφίλ που έχουν οι μητέρες των εκπαιδευτικών γαλλικής. Το 50% αυτών είναι απόφοιτες υποχρεωτικής εκπαίδευσης, το 15% δευτεροβάθμιας ενώ το 30% έχουν τελειώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση και μάλιστα με αντικείμενο σπουδών τις ανθρωπιστικές σπουδές σε συντριπτικό ποσοστό. (83%)

Όσο αφορά στην επαγγελματική δραστηριότητα της μητέρας είναι σημαντικό το ποσοστό όσων ασχολούνται με “τα οικιακά” που ξεπερνά το 50%. Τα “οικιακά” είναι μια εργασία με ωράριο πλήρους απασχόλησης που σχεδόν αποκλειστικά ασκείται από γυναίκες, αποκαλείται αλλιώς **άμισθη οικιακή εργασία ή ενδο-οικιακή εργασία**.³²³ Η εργασία των γυναικών μέσα στο σπίτι εξακολουθεί να μην αναγνωρίζεται ως “πραγματική” εργασία και επιφέρει χαμηλό κοινωνικό κύρος και κοινωνική θέση σε σύγκριση με την έμμισθη απασχόληση. Παράλληλα, συμβάλει τόσο στην αναπαραγωγή της πατριαρχικής εξουσίας όσο και στη μεγέθυνση του οικονομικού κέρδους της καπιταλιστικής παραγωγής.³²⁴ Το επίπεδο εκπαίδευσης των μητέρων που ασχολούνται με τα “οικιακά” έχει ως εξής: το 55% είναι απόφοιτες δημοτικού ενώ μόλις το 15,8% απόφοιτες λυκείου και το 5,3% απόφοιτες πανεπιστημιακού ιδρύματος. Επίσης, το 95% είχε τουλάχιστον δύο παιδιά

323 Τσαούση, Α., (2006) Τα Κοινωνικά Προβλήματα των Γυναικών στις Ανεπτυγμένες Χώρες, Πανεπιστήμιο Αθηνών (στην ιστοσελίδα <http://old.phs.uoa.gr/~ahatzis/SGH08.pdf> - (22/07/15)

324 Walby, S. (1986), *Patriarchy at Work. Patriarchal and Capitalist Relations in Employment*, Cambridge: Polity Press
στη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία: Αναστασιάδου, Μ., *Φύλο και Επιλογή Κλάδου Σπουδών στην Ανώτατη Εκπαίδευση: η περίπτωση των πρωτοετών φοιτητών και φοιτητριών των τμημάτων Πληροφορικής και Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κατά το ακαδημαϊκό έτος 2007/08*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία

και ο σύζυγος τους ασκούσε σε ποσοστό 42% επιστημονικό επάγγελμα και σε 47% ανήκε στη τρίτη κατηγορία των χαμηλότερων υπαλλήλων του δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα που ασκούν μη επιστημονικά επαγγέλματα. Τέλος, πρόκειται για τις μητέρες των εκπαιδευτικών γαλλικής που έχουν γεννηθεί κυρίως πριν τη δεκαετία του '70, σε ποσοστό 75,6%. (ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ 01)

Στη συνέχεια, μία άλλη κατηγορία που διακρίνεται είναι οι μητέρες που ασκούν κάποιο επιστημονικό επάγγελμα (I.- II.) όπως του εκπαιδευτικού, του συμβολαιογράφου κ.ά. οι οποίες και αποτελούν το 1/3 του δείγματος . Πρόκειται για μητέρες που είναι απόφοιτες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ποσοστό 91% με αντικείμενο ανθρωπιστικών σπουδών σε ποσοστό 81,3%. Οι σύζυγοι τους, επίσης, ασκούν επιστημονικά επαγγέλματα σε ποσοστό 82%. Πρόκειται για τις μητέρες των εκπαιδευτικών γαλλικής που ήταν κατά μέσο όρο 36 ετών κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας. (ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ 02)

Επίπεδο Εκπαίδευσης και Αντικείμενο Σπουδών του Πατέρα

Πίνακας Α.7: Επίπεδο Εκπαίδευσης Πατέρα

	N	%
Αγράμματος	1	1,4
Απόφοιτος Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης	30	42,9
Απόφοιτος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	6	8,6
Απόφοιτος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	32	45,7
Μεταπτυχιακές Σπουδές	1	1,4
Σύνολο	70	100

Πίνακας Α.8: Αντικείμενο Σπουδών Πατέρα

	N	%
Ανθρωπιστικές-κοινωνικές επιστήμες	14	45,2
Θετικές-πολυτεχνικές επιστήμες	5	16,1
Οικονομικές επιστήμες	3	9,7
Επιστήμες της υγείας	5	16,1
Σχολές αξιωματικών στρατού-αστυνομίας	4	12,9
Σύνολο	31	100

Πίνακας Α.8: Επάγγελμα Πατέρα

	N	%
I	19	27,1
II	18	25,7
III.	27	38,6
IV.	2	2,9
V.	4	5,7
Σύνολο	70	100

Όσο αφορά στο εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προφίλ του πατέρα των εκπαιδευτικών γαλλικής διαπιστώνεται ότι 45,7% αυτών είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ενώ σε κοντινό ποσοστό 42,9% έχουν τελειώσει την υποχρεωτική τους εκπαίδευση. Παρόμοια με τις μητέρες, στη συντριπτική τους πλειοψηφία (45%) έχουν πραγματοποιήσει σπουδές στις ανθρωπιστικές επιστήμες, ενώ ακολουθούν οι θετικές επιστήμες και οι επιστήμες υγείας με ποσοστό 16%. Επαγγελματικά κατατάσσονται στις μεσαίες κυρίως και ανώτερες επαγγελματικές κατηγορίες. Κατά 53% ασκούν επιστημονικά επαγγέλματα και ακολουθούν με 38,6% οι μικροεπαγγελματίες και οι δημόσιοι υπάλληλοι, που ασκούν μη επιστημονικά επαγγέλματα. Παρατηρείται ότι το επάγγελμα του πατέρα αντιστοιχεί με το επίπεδο εκπαίδευσης του.

Συμπερασματικά, τόσο η μητέρα όσο και ο πατέρας των καθηγητών/τριών γαλλικής γλώσσας ανήκουν στις πιο προνομιούχες επαγγελματικές κατηγορίες(I, II, III). Η επαγγελματική κατάσταση δικαιολογεί ίσως και μία οικονομική άνεση που επέτρεπε τη διάθεση χρημάτων για την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας των καθηγητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα. Επίσης, κατά ένα ποσοστό που ανέρχεται σε 40% οι γονείς είναι απόφοιτοι, τουλάχιστον, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το περιεχόμενο σπουδών των γονέων του δείγματος της έρευνας σε σημαντικό ποσοστό αφορά στις ανθρωπιστικές σπουδές και η Γαλλία είναι μια χώρα πολιτισμική έχοντας μια μεγάλη παράδοση στις *ανθρωπιστικές* επιστήμες. Υποθέτουμε, λοιπόν, πως το πολιτισμικό κεφάλαιο των υποκειμένων της έρευνας που απέκτησαν μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον συνέβαλλε στην επιλογή πανεπιστημιακών σπουδών στη γαλλική γλώσσα και πολιτισμό.

Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι το επάγγελμα της μητέρας κατά 55% είναι τα “οικιακά”, κυρίως για όσες καθηγήτριες έχουν γεννηθεί πριν τη δεκαετία του '70. Από την άλλη, οι μητέρες, όσων καθηγητριών είναι γεννημένες μετά τη δεκαετία του '70, ασχολήθηκαν κυρίως με τις ανθρωπιστικές σπουδές. Η ενασχόληση, λοιπόν, της μητέρας των εκπαιδευτικών γαλλικής, σε όλες τις ηλικίες, αντανακλά γυναικεία χαρακτηριστικά και ίσως να αποτέλεσε κίνητρο για τις κόρες τους (καθηγήτριες γαλλικής) να προσανατολιστούν στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και μάλιστα της καθηγήτριας γαλλικών, μια ειδικότητα που διαχρονικά θεωρείται συμβατή με τη γυναικεία ταυτότητα.

Αριθμός παιδιών στη γονεϊκή οικογένεια

Πίνακας Α.9: Αριθμός Αδερφών

	N	%
1	64	81,0%
2	13	16,5%
3	1	1,3%
4 και πάνω	1	1,3%
Σύνολο	79	100,0%

Στον πίνακα Α.9 βλέπουμε ότι πάνω από το 80% του δείγματος μας έχει αδέρφια. Όπως οι γονείς έτσι και τα αδέρφια θα μας επιτρέψουν να περιγράψουμε και να κάνουμε υποθέσεις για το κοινωνικό και πολιτισμικό προφίλ των εκπαιδευτικών, όπως αυτό διαμορφώθηκε στο γονεϊκό τους περιβάλλον.

Επίπεδο Εκπαίδευσης και Αντικείμενο Σπουδών Αδερφών

Πίνακας Α.10: Επίπεδο Εκπαίδευσης Αδερφών

	N	%
Απόφοιτος Υποχρεωτικής Εκπ.	3	3,2%
Απόφοιτος Δευτεροβάθμιας Εκπ.	24	25,3%
Απόφοιτος Τριτοβάθμιας Εκπ.	53	55,8%
Μεταπτυχιακές Σπουδές	15	15,8%
Σύνολο	95	100,0%

Πίνακας Α.11: Αντικείμενο Σπουδών Αδερφών

	N	%
Ανθρωπιστικές-κοινωνικές επιστήμες	32	52,5%
Θετικές-πολυτεχνικές επιστήμες	16	26,2%
Οικονομικές επιστήμες	4	6,6%
Επιστήμες της διοίκησης	2	3,3%
Επιστήμες της υγείας	7	11,5%
Σύνολο	61	100,0%

Πίνακας Α.12: Επάγγελμα Αδερφών

	N	%
Ι. i. Υψηλού επιπέδου στελέχη του δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα, εργοδότες ii. Ανώτεροι υπάλληλοι του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολ	21	27,6%

II. Υπάλληλοι του δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα ή αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν χαμηλότερα επιστημονικά επαγγέλματα	26	34,2%
III. i. Χαμηλότερου επιπέδου, μη χειρωνακτες υπάλληλοι του δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα που ασκούν μη επιστημονικά επαγγέλματα ii. Χειρωνακτες	25	32,9%
IV. Ημι-ειδικευμένοι εργάτες	2	2,6%
VI. Όσοι δεν εργάστηκαν ποτέ ή είναι άνεργοι	1	1,3%
Άμισθη οικιακή εργασία	1	1,3%
Σύνολο	76	100,0%

Τα αδέρφια των εκπαιδευτικών σε ποσοστό σχεδόν 72% είναι απόφοιτοι/ες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 15,8% έχουν κάνει και μεταπτυχιακές σπουδές. Περισσότεροι/ες από τους/τις μισούς/μισές έχουν ασχοληθεί με τις ανθρωπιστικές επιστήμες. Άλλωστε οι ανθρωπιστικές σπουδές είχαν αποσπάσει στην πλειονότητα και το ενδιαφέρον των γονέων . Ακολουθούν οι θετικές-πολυτεχνικές επιστήμες (26%) και οι επιστήμες της υγείας (11.5%). Όσο αφορά στο επάγγελμα των αδερφών σε ποσοστό 95% ανήκουν στις τρεις πρώτες προνομιούχες επαγγελματικές κατηγορίες σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση Σιάνου, και σε ποσοστό 62% ασκούν επιστημονικά επαγγέλματα. Αυτό προκύπτει και από το επίπεδο εκπαίδευσης τους (πίνακας Α.10), δεδομένου ότι το 72% είναι απόφοιτοι/ες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θα μπορούσαμε, επομένως, να συμπεράνουμε,ε ότι η οικογένεια των εκπαιδευτικών γαλλικής φαίνεται να διαθέτει υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο εκπαίδευσης των αδερφών των εκπαιδευτικών.

Οικογενειακή κατάσταση

Για να αποτυπώσουμε κατά το δυνατόν καλύτερα το κοινωνικό προφίλ των καθηγητών/τριών γαλλικής γλώσσας συμπεριλάβαμε στο ερωτηματολόγιο ερωτήσεις σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η οικογενειακή κατάσταση παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εικόνα κάποιου/ας μέσα στην ευρύτερη κοινωνία. Παράλληλα, επηρεάζει και την επαγγελματική του/της ταυτότητα, προσδίδοντας ή όχι κύρος στο χώρο εργασίας του/της, δηλαδή στην περίπτωση μας στο σχολικό περιβάλλον. Στην ελληνική κοινωνία ο θεσμός του γάμου είναι κυρίαρχος τόσο που στις κοινωνικές επιστήμες η Ελλάδα

αναφέρεται ως “παντρεμένη κοινωνία”³²⁵. Επίσης, η επιλογή συζύγου με ανώτερη κοινωνική θέση οδηγεί αυτομάτως σε βελτίωση της κοινωνικής θέσης, σημειώνοντας, έτσι, κοινωνική κινητικότητα. Η επεξεργασία των σχετικών απαντήσεων διαμορφώνουν τον αμέσως παρακάτω πίνακα.

Πίνακας Α.13: Οικογενειακή κατάσταση

	N	%
Έγγαμος/η	42	60,9
Άγαμος/η	20	29,0
Διαζευγμένος/η	3	4,3
Συμβίωση	4	5,8
Σύνολο	69	100

Ο πίνακας Α.13 μας δείχνει ότι οι καθηγητές/τριες γαλλικής είναι, στην πλειονότητα τους, έγγαμοι/ες ή συμβιώνουν με τον/την σύντροφο τους σε ποσοστό σχεδόν 67%. Επίσης ένας στους τρεις άντρες του δείγματος είναι παντρεμένος.

Άγαμοι/ες εκπαιδευτικοί

Η περίπτωση των άγαμων καθηγητών/τριων πλησιάζει το 30%. Μία προσπάθεια σκιαγράφησης του προφίλ των άγαμων καθηγητών/τριών μας δείχνει τα ακόλουθα: **α).** στη συντριπτική τους πλειονότητα (75%) έχουν γεννηθεί μετά το 1970. Έτσι, την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας τα τρία τέταρτα των άγαμων εκπαιδευτικών γαλλικής ήταν άνω των 38 ετών, **β).** οι γονείς τους είναι απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ποσοστό 40% η μητέρα και 65% ο πατέρας, **γ).** το 94% των συγκεκριμένων καθηγητών/τριών έχει διοριστεί μετά το 2000, **δ).** κατά 60% έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, μιλούν τρεις γλώσσες ή και περισσότερες, **ε).** δείχνουν διαρκές ενδιαφέρον για μάθηση συμμετέχοντας κατά 85% σε σεμινάρια και κατά 58% σε καινοτόμα προγράμματα επιμόρφωσης, **στ).** διατηρούν σε υψηλά ποσοστά φιλικές σχέσεις με τους/τις συναδέλφους και τους/τις διευθυντές/τριες των σχολείων (79 και 63 τοις εκατό αντίστοιχα). Οι απόψεις τους στο σύλλογο διδασκόντων αντιμετωπίζονται με πολύ ενδιαφέρον κατά 78%, **ζ).** ένα ποσοστό 65% των μαθητών/τριών τους αντιμετωπίζουν το μάθημα των γαλλικών με ενδιαφέρον. Το 83% των καθηγητών/τριών δηλώνουν ότι έχουν πολύ καλή ή άριστη σχέση με τους μαθητές/τριες και σχεδόν το 70% τους/τις θεωρεί πειθαρχημένους.

325 Καντζάρα, Β. (2007) ό.π., στο Μαραγκουδάκη Ε. κ.ά. (επιμ.) Οπτικοακουστικό υλικό (cd-rom2), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και στο URL: www.isotita-epeaek.gr – σχετικές έρευνες και μελέτες (σελ. 13-14)

Συμπερασματικά, οι άγαμοι/ες εκπαιδευτικοί γαλλικών προέρχονται από οικογένειες που ανήκουν στα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, έχουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και δείχνουν συνεχές ενδιαφέρον για το επάγγελμα τους. Το ενδιαφέρον αυτό σε σχέση με τις καλές φιλικές σχέσεις που διατηρούν με τους/τις συναδέλφους αλλά και με τους/τις μαθητές/τριες εξασφαλίζουν κύρος στον επαγγελματικό τους χώρο. Ο χαρακτηρισμός "προβληματικός/ή" για τα δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας που αποδίδεται στους ανύπαντρους/ες εκπαιδευτικούς φαίνεται να μη ταιριάζει στην περίπτωση των άγαμων καθηγητών/τριών γαλλικής. Τόσο η κοινωνική τους προέλευση όσο και το μορφωτικό τους κεφάλαιο φαίνεται να κερδίζει το σεβασμό και την εκτίμηση στον επαγγελματικό τους χώρο. (ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ 03)

Έγγαμοι/ες εκπαιδευτικοί

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι απαντήσεις του δείγματος, που είναι παντρεμένοι/ες σχετικά με το κοινωνικό προφίλ των συζύγων/συντρόφων τους. Η μελέτη των παρακάτω πινάκων θα μας βοηθήσει, αρχικά, να δούμε το κοινωνικό κεφάλαιο του δείγματος όπως αυτό διαμορφώνεται μέσα από το επάγγελμα του /της συζύγου/συντρόφου καθώς και την κοινωνική κινητικότητα του δείγματος μέσα από το γάμο τους.

Πίνακας Α.14: Επίπεδο Εκπαίδευσης συζύγου/συντρόφου

	N	%
Απόφοιτος Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης	1	2,1
Απόφοιτος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	10	20,8
Απόφοιτος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	27	56,3
Μεταπτυχιακές Σπουδές	10	20,8
Σύνολο	48	100,0

Πίνακας Α.15: Αντικείμενο σπουδών συζύγου /συντρόφου

	N	%
Ανθρωπιστικές-κοινωνικές επιστήμες	13	39,4
Θετικές-πολυτεχνικές επιστήμες	11	33,3
Οικονομικές επιστήμες	2	6,1
Επιστήμες της διοίκησης	1	3,0
Επιστήμες της υγείας	5	15,2
Σχολές αξιωματικών στρατού-αστυνομίας	1	3,0
Σύνολο	33	100

Πίνακας Α.16: Επάγγελμα συζύγου/συντρόφου

	N	%
I	12	25,5
II.	21	44,7
III.	12	25,5
IV.	1	2,1
Αμισθη οικιακή εργασία	1	2,1
Σύνολο	47	100,0

Όσο αφορά στους/στις συζύγους/συντρόφους των καθηγητών/τριών γαλλικής γλώσσας, διαπιστώνεται ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία (74%) είναι απόφοιτοι/ες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ενώ το 20% εξ' αυτών έχουν και μεταπτυχιακούς ή διδακτορικούς τίτλους σπουδών. Το αντικείμενο σπουδών τους εντάσσεται σε μεγάλο ποσοστό (40%) στις ανθρωπιστικές επιστήμες, ενώ ακολουθούν με 33% όσοι/ες ασχολούνται με θετικές επιστήμες και ένα 15% έχει σπουδές στις επιστήμες της υγείας .

Για το επάγγελμα του/της συζύγου υιοθετήσαμε και εδώ, όπως και παραπάνω με τους γονείς, την κατηγοριοποίηση Σιάνου. Σύμφωνα με αυτό, οι σύζυγοι/σύντροφοι κατατάσσονται κατά 25% στα ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα, κατά 45% στα χαμηλότερα επιστημονικά επαγγέλματα και ένα 25% στην τρίτη κατηγορία των μικροεπαγγελματιών και όσων ασκούν μη επιστημονικά επαγγέλματα. Διαπιστώνεται, επομένως, ότι οι σύζυγοι/σύντροφοι των καθηγητριών γαλλικής γλώσσας σε ποσοστό που ανέρχεται σε 95,8% ασκούν επαγγέλματα που ανήκουν στις τρεις ανώτερες κατηγορίες της ιεραρχικής κατάταξης των επαγγελμάτων. Είναι ενδιαφέρον ότι, το 27,3% αυτών ασκούν το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης ή και σε ανώτερη (ΑΕΙ, ΤΕΙ). Παρατηρείται, δηλαδή, το φαινόμενο της ενδογαμίας σχεδόν στο ένα τρίτο του δείγματος. Η ενδογαμία σε ένα επαγγελματικό χώρο θα μπορούσε να ερμηνευτεί και με αύξηση του κοινωνικού γοήτρου του συγκεκριμένου δείγματος, αφού, αυτομάτως, δηλώνει διευρυμένο κοινωνικό δίκτυο αυτού στο συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον.

Πίνακας Α.17: Επάγγελμα γονέων/συζύγων

Κατηγορία επαγγέλματος	Επάγγελμα Πατέρα	Επάγγελμα μητέρας	Επάγγελμα συζύγου
I	25,00%	4,30%	25,00%
II	20,80%	27,70%	43,20%
III.	43,80%	6,40%	27,30%
IV.	2,10%	6,40%	2,30%
V.	8,30%	55,30%	2,30%

Στον πίνακα Α.17 παρατηρούμε το επάγγελμα των γονέων σε σύγκριση με αυτό του συζύγου. Θα τολμούσαμε, ίσως, να μιλήσουμε για μία κοινωνική κινητικότητα σε σύγκριση με το επάγγελμα των γονέων και αυτό του/της συζύγου. Με τον όρο **κοινωνική κινητικότητα** ορίζεται η διαδικασία με την οποία τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες μετακινούνται από το ένα επίπεδο της κοινωνικής διαστρωμάτωσης σε ένα άλλο. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι οι σύζυγοι και οι σύντροφοι

ασκούν σε μεγαλύτερο ποσοστό (68%) επιστημονικά επαγγέλματα συγκριτικά με τους γονείς των εκπαιδευτικών. Εάν συνεκτιμήσουμε και το επάγγελμα του δείγματος της έρευνας που και αυτό ανήκει στα επιστημονικά επαγγέλματα, τότε, σαφώς, παρατηρείται βελτίωση της κοινωνικής θέσης του δείγματος και ανοδική κοινωνική κινητικότητα.

Παιδιά

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται οι απαντήσεις του δείγματος της έρευνας αναφορικά με τα παιδιά τους. Στην σύγχρονη κοινωνία η ύπαρξη παιδιών δηλώνει κοινωνική και προσωπική ολοκλήρωση. Επιπλέον, τα παιδιά διευρύνουν το κοινωνικό δίκτυο των γονέων και οι επιλογές τους αντανakλούν το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας τους.

Πίνακας Α.18: Αριθμός παιδιών³²⁶

ΑΡΙΘΜΟΣ	N	%
0	18	32,7
1	10	18,2
2	26	47,3
3	1	1,8
Σύνολο	55	100,0

Πίνακας Α.19: Φύλο παιδιών

ΦΥΛΟ	N	%
Αγόρι	44	66
Κορίτσι	22	33

Πίνακας Α.20: Ηλικία παιδιών

	N	%
2-5 ετών	7	15,40%
6-12 ετών	10	22,00%
14-17 ετών	7	15,40%
18 και άνω	22	48,40%
Σύνολο	46	100,00%

Πίνακας Α.21: Εξωσχολικές ενασχολήσεις παιδιών

	N	%
Ξένες γλώσσες	21	27,6%
Η/Υ-Διαδίκτυο-Βιντεοπαιχνίδια	3	3,9%
Καλλιτεχνικές δραστηριότητες	20	26,3%
Παρακολούθηση θεάτρου-κιν/γραφου	4	5,3%
Σπορ	24	31,6%
Άλλο	4	5,3%
Σύνολο	76	100,0%

Σύμφωνα, λοιπόν, με τους παραπάνω πίνακες, περισσότερο από το 68% των εκπαιδευτικών έχουν παιδιά και συγκεκριμένα οι μισοί/ες περίπου αυτών έχουν από δύο. Σε ποσοστό 66% είναι αγόρια και τα μισά περίπου άνω των 18 χρονών. Μόλις μία μητέρα έχει παιδί εκτός γάμου.

Τα κύρια εξωσχολικά ενδιαφέροντα των παιδιών των καθηγητών/τριών γαλλικής είναι τα σπορ κατά 31,6% , ακολουθούν οι ξένες γλώσσες με ποσοστό 27,6%, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες με ποσοστό 26,3%. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι παρατηρούμε εδώ μία παράδοση

³²⁶ Στην ερώτηση Α.18 απάντησαν τόσο οι έγγαμοι/ες όσο και οι άγαμοι/ες εκπαιδευτικοί. Θεωρήσαμε έγκυρες 55 απαντήσεις στις οποίες είχε επιλεγεί το κουτάκι είτε ΝΑΙ είτε ΟΧΙ.

να συνεχίζεται όσο αφορά την εκμάθηση των ξένων γλωσσών, αφού σχεδόν το 1/3 των παιδιών των καθηγητών/τριων γαλλικής μαθαίνουν ξένες γλώσσες. Σημαντικό ποσοστό ασχολείται με πολιτισμικές δραστηριότητες -καλλιτεχνικές δραστηριότητες, θέατρο, κινηματογράφος- (31,6%) αντικατοπτρίζοντας, ίσως, το πολιτισμικό κεφάλαιο και την όσμωση που έλαβαν μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Προσωπικά ενδιαφέροντα-χόμπι του δείγματος της έρευνας

Πίνακας Α.22: Προσωπικά ενδιαφέροντα

	N	%
Ταξίδια	21	14,5%
Λογοτεχνία-Ανάγνωση-Συγγραφή	28	19,3%
Γυμναστική-Αθλητισμός	18	12,4%
Καλλιτεχνικές δραστηριότητες (ζωγραφική, θέατρο, κ.ά.)	30	20,7%
Παρακολούθηση καλλιτεχνικών δρώμενων (εκθέσεις τέχνης, θέατρο, κιν/γράφος)	26	17,9%
Κηπουρική	3	2,1%
Επιμόρφωση	4	2,8%
Άλλο (ενασχόληση με κοινά, εναλλακτικές θεραπείες κ.ά.)	15	10,3%
Σύνολο	145	100,0%

Ο πίνακας Α.21 μας δείχνει ότι τα προσωπικά ενδιαφέροντα των καθηγητών/τριών γαλλικής γλώσσας ποικίλουν. Παρατηρούμε ότι το 60% περίπου του δείγματος προτιμά καλλιτεχνικές ενασχολήσεις όπως λογοτεχνία, συγγραφή, θέατρο, κινηματογράφος, ζωγραφική κ.ά. Σε ένα 15% περίπου αρέσουν τα ταξίδια και το 12,4% ασχολείται με τον αθλητισμό. Θα μπορούσαμε να πούμε, λοιπόν, ότι το δείγμα συνεχίζει να αποκτά κουλτούρα σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες και ταξίδια διευρύνοντας διαρκώς το πολιτισμικό του κεφάλαιο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου του. Η επιλογή τους αυτή θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι υποδηλώνει υψηλή κοινωνική προέλευση και θέση και κατ' επέκταση να ερμηνευτεί με υψηλό κύρος.

Συνοψίζοντας επισημαίνουμε ότι στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου συλλέξαμε πληροφορίες σχετικά με το κοινωνικό προφίλ του δείγματος της έρευνας. Αντλήσαμε δεδομένα αναφορικά με τα δημογραφικά του στοιχεία, την οικογενειακή του προέλευση και την οικογενειακή του κατάσταση. Παρατηρήσαμε ότι **α).** το επάγγελμα των εκπαιδευτικών της γαλλικής γλώσσας ανήκει στα γυναικεία επαγγέλματα, αφού η συντριπτική πλειοψηφία των διδασκόντων/ουσών είναι γυναίκες. **β).** οι γονείς των καθηγητών/τριών γαλλικής ανήκουν κυρίως στις προνομιούχες κοινωνικές κατηγορίες. Επίσης, σχεδόν το 40% των γονέων ήταν απόφοιτοι/ες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με αντικείμενο σπουδών κυρίως τις ανθρωπιστικές επιστήμες (64,25%). Το κοινωνικό προφίλ και εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων δείχνουν εμμέσως πλην σαφώς, ότι οι εκπαιδευτικοί διέθεταν το πολιτισμικό αλλά και οικονομικό κεφάλαιο να ακολουθήσουν σπουδές της Γαλλικής Φιλολογίας και Πολιτισμού. **γ).** η ενασχόληση των μητέρων των εκπαιδευτικών αντανακλά χαρακτηριστικά που θεωρούνται από την κοινωνία ως γυναικεία. Τόσο η ενασχόληση των μητέρων με τα οικιακά, όσο και η επιλογή τους για ανθρωπιστικές σπουδές, ίσως, να αποτέλεσαν κίνητρο για τις κόρες τους να προσανατολιστούν σε ένα επάγγελμα που διαχρονικά θεωρείται συμβατό με τη γυναικεία ταυτότητα. **δ)** οι καθηγητές/τριες γαλλικών στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι έγγαμοι/οι. Στην ελληνική “παντρεμένη κοινωνία” ο γάμος μεταφράζεται με αύξηση του κύρους. Επίσης, ύστερα από το γάμο τους παρατηρείται μια κοινωνική κινητικότητα σε σύγκριση με την οικογένεια προέλευσης με βελτίωση της κοινωνικής τους θέσης. **ε).** από την άλλη, οι άγαμοι/ες εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους είναι κάτω των 40 ετών ώστε να μην έχουν ακόμη στιγματιστεί από τον χαρακτηρισμό “γεροντοκόρη” ή “γεροντοπαλικάρο”. Παράλληλα, διαθέτουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο και έχουν άριστες σχέσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον, στοιχεία που αποτελούν ενδείξεις ότι και οι συγκεκριμένοι/ες εκπαιδευτικοί χαίρουν εκτίμησης και κύρους. **στ).** τέλος, η ενασχόληση των εκπαιδευτικών γαλλικής με πολιτισμικά ενδιαφέροντα-χόμπι κατά τον ελεύθερο τους χρόνο δείχνει διαρκές ενδιαφέρον για την αύξηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου.

3.2 Το εκπαιδευτικό προφίλ του δείγματος της έρευνας

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου μας προσπαθήσαμε να σκιαγραφήσουμε το εκπαιδευτικό προφίλ των καθηγητών/τριών γαλλικής γλώσσας.

Απολυτήριο:

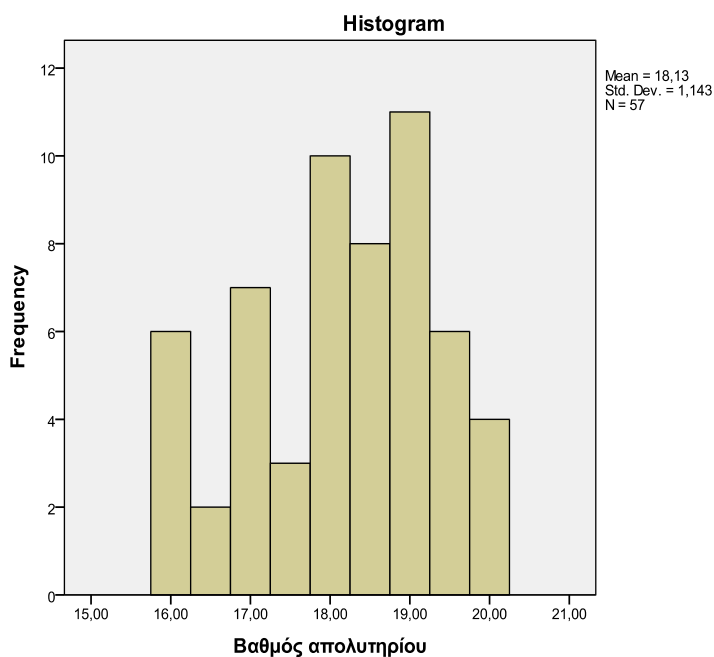
Πίνακας Β.1: Λύκειο αποφοίτησης

	N	%
ΔΗΜΟΣΙΟ	56	87,5
ΙΔΙΩΤΙΚΟ	8	12,5
Σύνολο	64	100,0

Πίνακας Β.2: Περιοχή αποφοίτησης

	N	%
ΑΘΗΝΑ-ΘΕΣ/ΝΙΚΗ	20	33,3
ΕΠΑΡΧΙΑ	40	66,7
Σύνολο	60	100

Πίνακας Β.3: Βαθμός απολυτηρίου



Σύμφωνα με τους παραπάνω πίνακες, οι περισσότεροι/ες από τους/τις διδάσκοντες/ουσες γαλλικών αποφοίτησαν από δημόσιο λύκειο (87%). Το 33,3% τελείωσε τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Αθήνα ή στη Θεσσαλονίκη, δηλαδή στην πρωτεύουσα και στην συμπρωτεύουσα, ενώ το 66,7 % σε πόλεις, κομωπόλεις ή χωριά της επαρχίας. Ο βαθμός του απολυτηρίου τους

κυμαίνεται από “πολύ καλά” (15,5-18,5) έως “άριστα” (18,5-20) ενώ ο μέσος όρος υπολογίζεται στο 18,3/20

Προπτυχιακές Σπουδές

Πίνακας Β.4: Πιστοποίηση Γαλλικής Γλώσσας

	N	%
Certificat (B2)	23	35,9
Delf (B2)	2	3,1
Dalf (Γ1,2)	3	4,7
Sorbonne 1 (Γ1)	18	28,1
Sorbonne 2 (Γ2)	14	21,9
Άλλο	4	6,3
Σύνολο	64	100,0

Πίνακας Β.5: Πανεπιστημιακή σχολή βασικής κατάρτισης:

	N	%
Α.Π.Θ.	36	50,0
Ε.Κ.Π.Α.	33	45,8
Γαλλία	2	2,8
Γερμανία	1	1,4
Σύνολο	72	100,0

Σε ό,τι αφορά στις προπτυχιακές σπουδές οι 70 από τους/τις 73 εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν έχουν αποκτήσει τον βασικό τίτλο σπουδών τους στην Ελλάδα, σε ποσοστό 50% στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και 45,8% στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Δύο από τους καθηγητές/τριες έκαναν τις προπτυχιακές τους σπουδές στη Γαλλία και μία στη Γερμανία. Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί γαλλικής είχαν ήδη πιστοποιήσει τη γνώση της γαλλικής γλώσσας πριν την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο. Σε ποσοστό 40% σε επίπεδο B2(καλή γνώση) και 55% σε επίπεδο Γ1 και Γ2 μαζί (άριστη γνώση).³²⁷

³²⁷ Η κατηγοριοποίηση των επιπέδων των πτυχίων έχει γίνει σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες.(**Cadre européen commun de référence pour les langues**). Πρόκειται για ένα κείμενο που δημοσιεύθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης το 2001 και ορίζει το επίπεδο γλωσσομάθειας μίας ζωντανής γλώσσας. Η καινοτομία του είναι μία κλίμακα αξιολόγησης της γλωσσομάθειας κοινής σε όλες τις χώρες και για όλες τις γλώσσες ανεξαρτήτως του οργανισμού που διεξάγει την αξιολόγηση (πχ. Université de Sorbonne, Cambridge University κ.ά.)Η τυποποίηση της καταγραφής των ικανοτήτων γίνεται σε 6 επίπεδα : **A1 & A2** για βασικές γνώσεις, **B1 & B2** για καλές γνώσεις, **Γ1 & Γ2** για άριστες γνώσεις.

Πρόγραμμα ανταλλαγής φοιτητών Erasmus

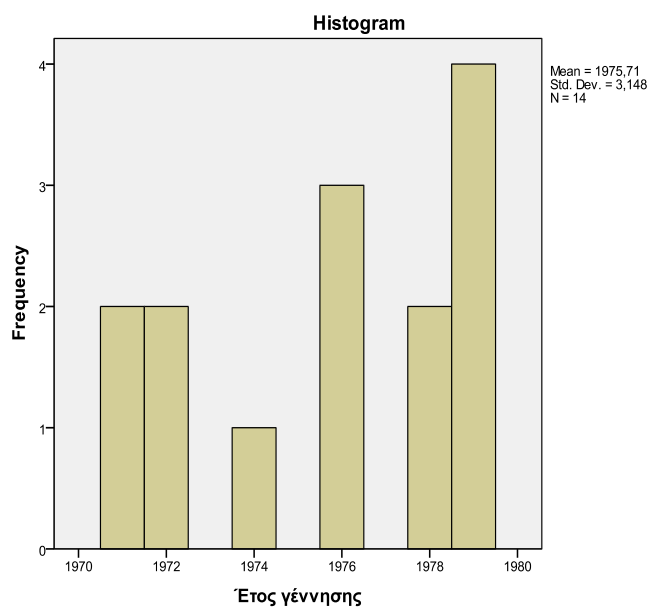
Πίνακας Β.6: Erasmus:πρόγραμμα ανταλλαγής φοιτητών

	N	%
Όχι	57	79,2
Ναι	15	20,8
Σύνολο	72	100,0

Πίνακας Β.7: Χώρα Erasmus

	N	%
Γαλλία	10	66,7
Βέλγιο	2	13,3
Ισπανία	1	6,7
Πορτογαλία	2	13,3
Σύνολο	15	100,0

Πίνακας Β.8: Έτος γέννησης φοιτητών/τριών Erasmus



Κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, το 20% των υποψήφιων καθηγητών/τριών γαλλικής συμμετείχε σε προγράμματα ανταλλαγής φοιτητών και το 80% αυτών φοίτησε σε γαλλόφωνες χώρες της Ευρώπης (Γαλλία-Βέλγιο). Όσοι/ες συμμετείχαν σε πρόγραμμα ανταλλαγής φοιτητών ήταν γεννημένοι/ες τη δεκαετία του 70.³²⁸ Είναι, δηλαδή, μικρότεροι/ες των 39 ετών. Άλλωστε έτος

328 Το Πρόγραμμα Erasmus είναι ένα πρωτοπόρο Πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την κινητικότητα και

έναρξης του προγράμματος Erasmus είναι το 1987.

Μεταπτυχιακές και Διδακτορικές Σπουδές

Οι απαντήσεις του δείγματος της έρευνας αναφορικά με την πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών, το αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών και τη χώρα πραγματοποίησης παρουσιάζονται στους πίνακες που ακολουθούν.

Πίνακας Β.10: Αντικείμενο Μ.Π.Σ.- Διδακτορικού

	Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό	
	N	%	N	%
Λογοτεχνία	2	9,1	1	33,3
Μετάφραση	4	18,2	1	33,3
Γλωσσολογία	2	9,1	-	-
Διδακτική της γλώσσας	9	40,9		33,3
ΤΠΕ και εκπαίδευση	4	18,2	1	-
Επιστήμες της αγωγής	1	4,5		-
Σύνολο	22	100,0	3	100

Πίνακας Β.9: Μεταπτυχιακός - Διδακτορικός τίτλος σπουδών

	Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό	
	N	%	N	%
Όχι	45	62,5	68	94,4
Ναι	27	37,5	4	5,6
Σύνολο	72	100	72	100,0

Πίνακας Β.11: Χώρα Μ.Π.Σ.-Διδακτορικού

	Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό	
	N	%	N	%
Ελλάδα	11	40,7	2	50
Γαλλία	13	48,1	2	50
Βέλγιο	3	11,1	-	-
Σύνολο	27	100,0	4	100

Από τους/τις 72 εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 27 έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές. Το 40% αυτών έχουν ασχοληθεί με τη διδακτική της ξένης γλώσσας, σε ποσοστό 18% με τη μετάφραση και τα ΤΠΕ αντίστοιχα. Λιγότεροι/ες ποσοτικά έχουν ασχοληθεί με τη λογοτεχνία, τη γλωσσολογία και τις επιστήμες της αγωγής. Οι περισσότεροι/ες, οι 18 από τους 31, πραγματοποίησαν τις μεταπτυχιακές τους σπουδές στο εξωτερικό κυρίως τη Γαλλία ή στο

τη συνεργασία στην Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ευρώπη με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Μεταξύ άλλων, δίνει τη δυνατότητα σε φοιτητές για σπουδές σε Ίδρυμα Ανώτατης Εκπαίδευσης του εξωτερικού (από το δεύτερο έτος και μετά) διάρκειας από 3-12 μήνες, χωρίς δίδακτρα, με την παροχή χρηματοδότησης, παρέχοντας ταυτόχρονα πλήρη αναγνώριση του προγράμματος σπουδών αφού εκπληρωθούν οι απαιτήσεις όπως καθορίζονται στη Συμφωνία Σπουδών. Στόχος του Προγράμματος είναι να καλλιεργηθεί μια πανευρωπαϊκή προσέγγιση της Ανώτατης Εκπαίδευσης με σκοπό την προώθηση της καινοτομίας στην Ευρώπη και τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η μετακίνηση των φοιτητών σε άλλες χώρες και η έκθεσή τους σε άλλες κουλτούρες όχι μόνο εμπλουτίζει τη φοιτητική τους εμπειρία, αλλά συγχρόνως τους προετοιμάζει για έναν κόσμο εργασίας που απαιτεί ευελιξία και προσαρμοστικότητα, ενισχύοντας το εργατικό δυναμικό της Ευρώπης. Ως έτος έναρξης των ανταλλαγών φοιτητών/τριών Erasmus ορίζεται το 1987.

γαλλόφωνο Βέλγιο. Σημαντικό είναι το ποσοστό όσων παρακολούθησαν ΜΠΣ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Το καινοτόμο και ευέλικτο εξ' αποστάσεως πλαίσιο σπουδών και παρακολούθησης μαθημάτων που παρέχει στους φοιτητές/τριες το ΕΑΠ, φαίνεται να διευκολύνει τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Από την άλλη θα μπορούσαμε ίσως να αιτιολογήσουμε τη μεγάλη συμμετοχή στις μεταπτυχιακές σπουδές του ΕΑΠ από τον μεγάλο αριθμό των εισαχθέντων (75 για το έτος 2013-2014) . Αντίθετα, τα μεταπτυχιακά προγράμματα διδακτικής της γαλλικής γλώσσας του ΑΠΘ και του ΕΚΠΑ προσφέρουν μαζί λιγότερες από 40 θέσεις ετησίως για μεταπτυχιακές σπουδές στη γαλλική γλώσσα και πολύ λιγότερες όσο αφορά στη διδακτική.

Όσο αφορά στο προφίλ των εκπαιδευτικών γαλλικής που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών είναι 25 γυναίκες και 2 άντρες. Οι γονείς τους ασκούν επιστημονικά επαγγέλματα σε ποσοστό 63% και έχουν ανώτατη μόρφωση σε ποσοστό 59%. Επίσης, το 70% αγγίζει και το ποσοστό των αδελφών των εκπαιδευτικών γαλλικής του δείγματος που έχουν ανώτατη μόρφωση. Θα υποθέταμε, λοιπόν, ότι όσοι/ες εκπαιδευτικοί συνέχισαν σε μεταπτυχιακές σπουδές διέθεταν το ανάλογο οικονομικό κεφάλαιο από την οικογένεια τους, αλλά είχαν σε σημαντικό ποσοστό και την όσμωση από το οικογενειακό τους περιβάλλον να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο. (ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ 04)

Τέλος, διδακτορικό τίτλο σπουδών έχουν οι 4 από τους 72 εκπαιδευτικούς του δείγματος, από τους οποίους και οι τέσσερις είναι γυναίκες. Μία εκπαιδευτικός διαθέτει διδακτορικό τίτλο σπουδών χωρίς να έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Το αντικείμενο των σπουδών τους αφορά τόσο τη διδακτική όσο και τη μετάφραση και τη γαλλική λογοτεχνία. Δύο εξ' αυτών πραγματοποίησαν τις σπουδές τους στην Ελλάδα και δύο στην Γαλλία. Και οι 4 είναι παντρεμένες ή συζούν με τον σύντροφο τους ενώ οι γονείς των τριών εκ των τεσσάρων (που είναι και νεότερες στην ηλικία) έχουν ανώτατη μόρφωση. Οι σύζυγοι τους επίσης έχουν ανώτατη μόρφωση, και οι τρεις εξ' αυτών ασκούν ανώτατα επιστημονικά επαγγέλματα. (2 καθηγητές πανεπιστημίου, 1 δικαστικός και ένας αδιόριστος εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακές σπουδές) (ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ 05)

Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα ποσοστό της τάξης του 10% κατέχει πτυχίο άλλης σχολής με αντικείμενο αποκλειστικά στις ανθρωπιστικές επιστήμες και ιδιαίτερα σε σχολές Φιλολογίας, Ελληνικής Γλώσσας και Ευρωπαϊκών Γλωσσών.

Πίνακας Β.12: Πτυχίο άλλης πανεπιστημιακής σχολής

	N	%
Όχι	65	90,3
Φ.Π.Ψ.	2	2,8
Ελληνική φιλολογία	1	1,4

Ισπανική φιλολογία	2	2,8
Ιταλική φιλολογία	2	2,8
Σύνολο	72	100,0

Ξένες Γλώσσες

Οι απαντήσεις του δείγματος της έρευνας σχετικά με τη γνώση άλλων ξένων γλωσσών πλην των γαλλικών παρουσιάζονται στους αμέσως παρακάτω πίνακες.

Πίνακας Β.13: Γνώση άλλων ξένων γλωσσών

	N	%
ΚΑΜΙΑ	16	22,2
ΜΙΑ	33	45,8
ΔΥΟ	15	20,8
ΤΡΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΠΑΝΩ	8	11,1
Σύνολο	72	100,0

Πίνακας Β.14: Επίπεδο αγγλικής γλώσσας

	N	%
Μη πιστοποιημένη γνώση	5	10,0
B2	27	54,0
Γ1	1	2,0
Γ2	17	34,0
Σύνολο	50	100,0

Πίνακας Β.15: Ξένες Γλώσσες

	N	%
Αγγλικά	52	60,5%
Ισπανικά	9	10,5%
Ιταλικά	16	18,6%
Πορτογαλικά	4	4,7%
Γερμανικά	5	5,8%
Σύνολο	86	100,0%

Πίνακας Β.17: Επίπεδο γλωσσομάθειας άλλων γλωσσών

	N	%
Μη πιστοποιημένη γνώση	21	23,6%
B2	33	37,1%
Γ1	6	6,7%
Γ2	29	32,6%
Σύνολο	89	100,00%

Εκτός από τη γαλλική γλώσσα το 80% του δείγματος της έρευνας έχει πιστοποιημένη γνώση και άλλης ξένης γλώσσας, και μάλιστα το 32% αυτών γνωρίζει 2 γλώσσες και πάνω.

Από όσους/ες γνωρίζουν και άλλες γλώσσες πέρα της γαλλικής το 60% αναφέρει ότι γνωρίζει τα αγγλικά. Πιο συγκεκριμένα σε επίπεδο B2 το 54% και σε άριστο επίπεδο το 36%. Ένα 10% αυτών γνωρίζει αγγλικά χωρίς να έχει πιστοποιήσει τη γνώση του. Τέλος, το 48% είχε πιστοποιήσει τη γνώση της αγγλικής γλώσσας πριν την εισαγωγή στο τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας.

Στη συνέχεια το 23,8% όσων μιλούν άλλη γλώσσα πέρα της γαλλικής ασχολήθηκε με την εκμάθηση των ιταλικών, ισπανικών και πορτογαλικών που ανήκουν στην ίδια οικογένεια των λατινογενών γλωσσών της Νοτίου Ευρώπης. Παρατηρείται, επίσης ότι χρονικά η εκμάθησης αυτών

των γλωσσών γίνεται κυρίως κατά τα φοιτητικά τους χρόνια. Τέλος ένα 5,8% των ερωτηθέντων κατέχει και τη γερμανική γλώσσα.

Το επίπεδο γλωσσομάθειας των άλλων γλωσσών είναι πολύ καλή γνώση σε ποσοστό 37,1% και άριστη γνώση σε ποσοστό που αγγίζει το 40%. Δεν λείπουν και εκείνοι/ες που γνωρίζουν κάποια γλώσσα χωρίς να έχουν πιστοποιήσει τη γνώση της.

Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές

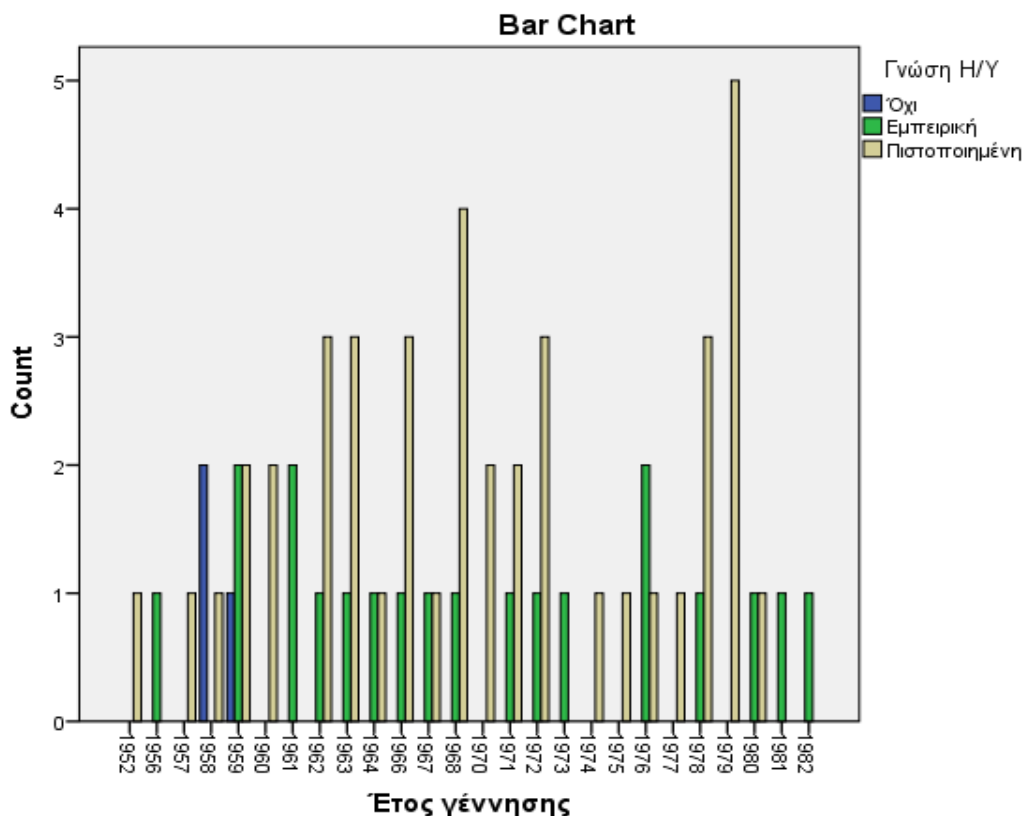
Πίνακας Β.18α: Γνώση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών

	N	%
Όχι	3	4,3
Εμπειρική	24	34,3
Πιστοποιημένη	43	61,4
Σύνολο	70	100,0

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα (Β. 18α) οι καθηγητές/τριες γαλλικής της Περιφέρειας Ηπείρου είναι εξοικειωμένοι/ες με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών σε ποσοστό 95,7% αν και μόνο το 61,4% του συνόλου κατέχει κάποιο τίτλο πιστοποίησης.

Θεωρήσαμε σκόπιμο να συσχετίσουμε τη γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών με την ηλικία των εκπαιδευτικών και από το ιστόγραμμα που ακολουθεί συμπεραίνουμε ότι το μικρό ποσοστό που δεν χειρίζεται ηλεκτρονικούς υπολογιστές έχει γεννηθεί πριν τη δεκαετία του 60'. Όσοι/ες χειρίζονται ηλεκτρονικούς υπολογιστές είναι κατά μέσο όρο 50 χρονών. Παρατηρείται στη συνέχεια το εύρος εμπειρικής και πιστοποιημένης γνώσης χειρισμού υπολογιστών να απλώνεται σε όλες τις ηλικίες του δείγματος. Μία συσσώρευση στην πιστοποίηση της γνώσης Η/Υ εμφανίζεται σε όσους/ες έχουν γεννηθεί από το έτος 1962 έως το έτος 1979. Ο μεγάλος αριθμός γνώσης χειρισμού των ηλεκτρονικών υπολογιστών αιτιολογείται από διάφορους παράγοντες. Αρχικά, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται συνεχής ανάπτυξη και διάδοση των νέων τεχνολογιών. Το διαδίκτυο αποτελεί πλέον βοηθητικό εργαλείο για το διδακτικό έργο (άφθονο βοηθητικό υλικό) καθώς και για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (διαδικτυακά σεμινάρια). Επίσης, το διαδίκτυο είναι αναπόσπαστο εργαλείο για όσους/ες εκπαιδευτικούς ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις. Τέλος, η γνώση των ηλεκτρονικών υπολογιστών συνυπολογίζεται στην μοριοδότηση των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους εξέλιξη, γεγονός που μπορεί να αποτελεί σημαντικό κίνητρο για τους/τις εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν συστηματικά ε τους υπολογιστές.

Πίνακας Β.18β: Γνώση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και έτος γέννησης³²⁹



Συνοψίζοντας τα ευρήματα των παραπάνω πινάκων αναφορικά με τις σπουδές των εκπαιδευτικών γαλλικής διαπιστώνουμε ότι, **α).** ήδη, από το λύκειο παρουσιάζονται να είναι πολύ καλοί/ες μαθητές/τριες με μέσο όρο απολυτηρίου 18,3/20. **β).** η γλωσσομάθεια του δείγματος αφορά συνολικά σε ευρωπαϊκές γλώσσες. Πιο συγκεκριμένα, είχαν πιστοποιήσει τη γνώση τους στη γαλλική γλώσσα πριν την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο και το 55% αυτών σε άριστο επίπεδο γνώσης. Οι μισοί/ες από τους εκπαιδευτικούς γνώριζαν και αγγλικά πριν την εισαγωγή τους στο Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου. Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη γλωσσομάθεια προκύπτει και από το γεγονός ότι το 1/4 του δείγματος γνωρίζει και άλλες λατινογενείς γλώσσες πέρα των γαλλικών και αγγλικών. **γ).** κατά τη διάρκεια των σπουδών τους 15 εκπαιδευτικοί γαλλικής συμμετείχαν σε πρόγραμμα ανταλλαγής φοιτητών/τριών Erasmus, θέλοντας να γνωρίσουν τον πολιτισμό των ευρωπαϊκών χωρών, της γλώσσα που ομιλούν.(κυρίως στη Γαλλία) **δ).** Μόλις οι 28 από τους/τις 72 εκπαιδευτικούς γαλλικής του δείγματος έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών. Επίσης, οι 10 εκ των 72 κατέχουν δεύτερο πτυχίο σπουδών στις ανθρωπιστικές πάντα επιστήμες. **ε).** Τέλος, η συντριπτική

³²⁹ όπου Bar Chart=Ραβδωτό Διάγραμμα και όπου Count= Αρίθμηση

πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει γνώση, εμπειρική ή πιστοποιημένη, χειρισμού των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

3.3. Επαγγελματικό προφίλ του δείγματος της έρευνας

Όπως ήδη αναφέραμε στο θεωρητικό πλαίσιο η απόκτηση του επαγγελματικού κύρους του/της εκπαιδευτικού σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική του ταυτότητα. Οι απαντήσεις του δείγματος της έρευνας στους παρακάτω πίνακες μας δίνουν πληροφορίες για την επαγγελματική αυτονομία και εμπειρία του και για το ενδιαφέρον του σχετικά με το επάγγελμα του μέσα από την διαρκή ενασχόλησή του με δράσεις στο σχολικό περιβάλλον και στο διδακτικό του αντικείμενο.

Επαγγελματική εμπειρία πριν το διορισμό στο δημόσιο σχολείο

Πίνακας Γ.1: Επαγγελματική εμπειρία πριν το διορισμό στο δημόσιο σχολείο

	N	%
Μαθήματα σε φροντιστήριο	43	32,8%
Μαθήματα σε ιδιωτικό σχολείο	3	2,3%
Ιδιαίτερα μαθήματα	60	45,8%
Μαθήματα σε άλλους φορείς	7	5,3%
Μετάφραση/Διερμηνεία	6	4,6%
Άλλο επάγγελμα	12	9,2%
Σύνολο	131	100,0%

Οι εκπαιδευτικοί γαλλικής γλώσσας πριν το διορισμό τους στο δημόσιο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ασχολούνταν σε πολύ υψηλό ποσοστό (86%) με τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας είτε κάνοντας ιδιαίτερα μαθήματα είτε διδάσκοντας σε φροντιστήριο είτε σε ιδιωτικό σχολείο είτε σε άλλους φορείς εκπαίδευσης. Ένα ποσοστό 5% είχε ασχοληθεί με τη μετάφραση ή τη διερμηνεία, μία επαγγελματική απασχόληση που σχετίζεται άμεσα με το βασικό τίτλο σπουδών τους. Τέλος, μόλις ένα 9% ήταν ετεροαπασχολούμενο. (γραμματείς, ιδιωτικοί υπάλληλοι)

Οι εκπαιδευτικοί γαλλικής που συμμετείχαν στην έρευνα ασκούσαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πριν να διοριστούν στο δημόσιο για 5,75 έτη κατά μέσο όρο. Αντίστοιχος είναι και ο

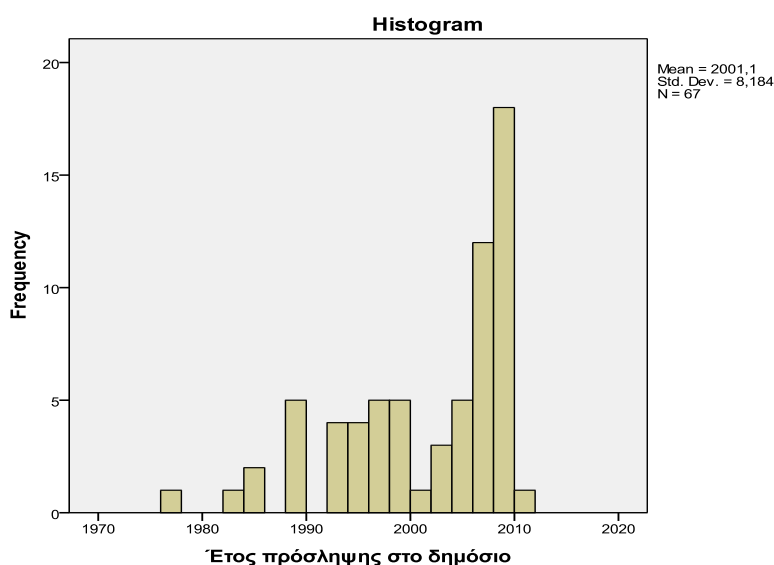
μέσος όρος 5,67 έτη των ετεροαπασχολούμενων.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πολυετής διδακτική εμπειρία (περίπου 6 έτη) πριν το διορισμό τους φανερώνει διδακτική εμπειρία και αυτονομία μετά το διορισμό τους. Ακόμη και οι λίγοι/ες εκπαιδευτικοί που ετεροαπασχολούνταν είχαν και αυτοί/ες εμπειρία στον εργασιακό χώρο. Η επαγγελματική εμπειρία δηλώνει, όπως είδαμε σύμφωνα με τον Goode αυτονομία στην άσκηση του επαγγέλματος επομένως επαγγελματικό κύρος.

Πρόσληψη στο Δημόσιο Σχολείο

Στους παρακάτω πίνακες εμπεριέχονται οι απαντήσεις του δείγματος της έρευνας αναφορικά με το έτος πρόσληψη τους στο δημόσιο σχολείο, την διαδικασία πρόσληψης καθώς και την ιδιότητα τους μέσα σε αυτό.

Πίνακας Γ.2: Έτος πρόσληψης στο Δημόσιο Σχολείο



Πίνακας Γ.3: Διαδικασία πρόσληψης στο Δημόσιο

	N	%
ΑΣΕΠ	33	47,8
ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ	30	43,5
ΑΛΛΟ	6	8,7
Σύνολο	69	100,0

Πίνακας Γ.4: Ιδιότητα στο Δημόσιο Σχολείο

	N	%
Μόνιμος/η	68	93,2
Αναπληρωτής/τρια	3	4,1
Ωρομίσθιος/α	2	2,7
Σύνολο	73	100,0

Το δείγμα της έρευνας μας αφορά σε εκπαιδευτικούς γαλλικής γλώσσας που στελεχώνουν

τη Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Περιφέρειας Ηπείρου και είναι κατά 93,2% μόνιμοι και 6,8% αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι. Ο διορισμός τους έγινε κατά 47,8% με τη διαδικασία του ΑΣΕΠ και κατά 43,5% με την Επετηρίδα. Το έτος πρόσληψης τους κυμαίνεται από το 1977 έως το 2009 με διάμεσο το 2001. Πιο συγκεκριμένα τη δεκαετία του '80 διορίστηκε το 13,5% των ερωτηθέντων και τη δεκαετία του '90 το 27%. Μετά το 2000 παρατηρούνται οι περισσότερες προσλήψεις που αγγίζουν το 60% με αποκορύφωμα την τελευταία πενταετία και το έτος 2009 οπότε διορίστηκε το 22,4% του δείγματος. Άλλωστε, όπως είδαμε και στην ιστορική αναδρομή στη διάσκεψη της Βαρκελώνης το 2002 ορίζεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση ότι όλοι/ες οι Ευρωπαίοι πολίτες πρέπει να ομιλούν δύο ξένες γλώσσες από την νεαρή τους ηλικία, ενισχύοντας την πολυγλωσσία των κρατών μελών. Έτσι, το 2006 στην Ελλάδα επεκτείνεται η διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας στις δύο τελευταίες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι μαθητές/τριες του δημοτικού επιλέγουν ανάμεσα στα γαλλικά και στα γερμανικά και κατά συνέπεια η ζήτηση για εκπαιδευτικούς γαλλικής γλώσσας αυξάνεται.

ΑΣΕΠ

Το ΑΣΕΠ είναι το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού που αποτελεί θεσμικό εγγυητή για την τήρηση της διαφάνειας, της αντικειμενικότητας και της αξιοκρατίας στη διαδικασία πρόσληψης στο Δημόσιο Τομέα. Συστάθηκε με το Ν.2190/1994 και πρόκειται για μια ανεξάρτητη αρχή που δεν υπόκειται σε έλεγχο από κυβερνητικά όργανα ή άλλες διοικητικές αρχές αλλά σε κοινοβουλευτικό έλεγχο σύμφωνα με τον Κανονισμό της Βουλής. Αποτελεί, επίσης, ουσιαστικό μηχανισμό ελέγχου των προσλήψεων στο Δημόσιο με γνώμονα τη διαφύλαξη της αρχής της αξιοκρατίας και τη θωράκιση του κράτους δικαίου.

Το ΑΣΕΠ για την επιλογή των εκπαιδευτικών διεξάγει ειδικό γραπτό διαγωνισμό. Με υπουργό Παιδείας τον κ. Γερ. Αρσένης καθιερώνεται το νέο σύστημα επιλογής διορισμού εκπαιδευτικών. Ο πρώτος γραπτός διαγωνισμός του ΑΣΕΠ για εκπαιδευτικούς ΠΕ05 διοργανώθηκε το 1998. Σύμφωνα με το ΦΕΚ , για τον κλάδο ΠΕ05, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν πτυχίο Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος της ημεδαπής, ή ισότιμο αντίστοιχης ειδικότητας της αλλοδαπής. Στην αίτηση επισυνάπτονται: επικυρωμένο φωτοαντίγραφο του πτυχίου, του μεταπτυχιακού (τουλάχιστον ένα έτος) ή διδακτορικού τίτλου σπουδών και υπεύθυνη δήλωση όπου περιγράφεται αναλυτικά η προϋπηρεσία. Οι υποψήφιοι εξετάζονται γραπτά σε δύο θεματικές ενότητες. Οι υποψήφιοι εξετάζονται γραπτά σε δύο θεματικές ενότητες. Η πρώτη θεματική ενότητα αφορά στο γνωστικό αντικείμενο και η δεύτερη θεματολογία αφορά στη διδακτική μεθοδολογία του γνωστικού αντικείμενου καθώς και στα

παιδαγωγικά θέματα.

Έως το 1998 η πρόσληψη των εκπαιδευτικών ΠΕ05 γινόταν από την επετηρίδα. Η πρόσληψη μέσω επετηρίδας γινόταν με βάση το έτος κτήσης του πτυχίου, το βαθμό πτυχίου και την προϋπηρεσία. Από το 1998 και μετά η πρόσληψη γινόταν κατά 60% από τον γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ και κατά 40% από τους πίνακες προϋπηρεσίας. Σύμφωνα με το νόμο 3848/2010 (παρ.2 του άρθρου 9 του ν.3848/2010³³⁰ ορίζεται ότι οι ενιαίοι πίνακες αναπληρωτών εκπαιδευτικών που ισχύουν κατά τη δημοσίευση του νόμου αυτού στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως παύουν να τροφοδοτούνται με νέα στοιχεία προϋπηρεσίας από την 1η Ιουλίου 2010. Ο τελευταίος γραπτός διαγωνισμός του ΑΣΕΠ για εκπαιδευτικούς ΠΕ05 προκηρύχθηκε το 2008.³³¹

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαδικασία πρόσληψης μέσω ενός διαγωνισμού σε εθνικό επίπεδο με κλειστό αριθμό επιτυχόντων προσδίδει μία αξία σε όσους/ες έχουν διοριστεί με αυτή τη διαδικασία. Έτσι, προσπαθήσαμε να δούμε το προφίλ των εκπαιδευτικών που διορίστηκαν με αυτή τη διαδικασία και τις σχέσεις τους μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα. (ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ 06)

Οι καθηγητές/τριες γαλλικών που έχουν διοριστεί με ΑΣΕΠ έχουν γεννηθεί σε ποσοστό 70% μετά το 1970 και σε 40% μετά το 1978. Οι οικογένειες τους ανήκουν στις προνομιούχες επαγγελματικά κατηγορίες ενώ περισσότεροι από τους μισούς γονείς ασκούσαν επιστημονικά επαγγέλματα (62,9%). Σχεδόν οι μισοί/ές είναι παντρεμένοι/ες ή σε συμβίωση και το 75% των συζύγων/συντρόφων ασκούν επιστημονικά επαγγέλματα. Ο μέσος όρος του απολυτηρίου του λυκείου είναι 18.6 και το 67,5% των εκπαιδευτικών γνώριζαν γαλλικά σε άριστο επίπεδο Γ1,2 πριν την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Γνωρίζουν όλοι/ες να χειρίζονται Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές (63% με πιστοποίηση και 36% εμπειρικά). Περισσότεροι/ες από το 90% του δείγματος μιλούν τουλάχιστον δύο γλώσσες και το 55% τρεις ή και παραπάνω. Μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών κατέχει το 63% και μάλιστα το 62% αυτών σε γαλλόφωνη χώρα (Γαλλία-Βέλγιο). Το αντικείμενο της μεταπτυχιακής τους εκπαίδευσης αφορά στη διδακτική σε ποσοστό 40%. Επίσης, οι τρεις στους τέσσερις με διδακτορικό τίτλο σπουδών διορίστηκαν μέσω ΑΣΕΠ. Κατά μέσο όρο 7 χρόνια πριν διοριστούν, δούλευαν στον χώρο της εκπαίδευσης. Όπως είδαμε και στον πίνακα Γ.1 δίδασκαν τη γαλλική γλώσσα σε φροντιστήρια, σε ιδιωτικά σχολεία ή κάνοντας ιδιαίτερα, γεγονός που διασφάλισε τη διδακτική τους εμπειρία.

330 ΦΕΚ 71 Α'/19-05-2010

331 ΦΕΚ 516/08.10.2008

Διορίστηκαν, λοιπόν, όλοι/ες ανάμεσα στο 1998 και 2010 και πιο συγκεκριμένα σε ποσοστό 41,9% το 2009 και 16,1% το 2007. Το 60% του δείγματος ανήκει στο ΠΥΣΔΕ της Άρτας και της Πρέβεζας και το 73% δεν έχουν οργανική θέση αλλά βρίσκονται στη διάθεση του εκάστοτε ΠΥΣΔΕ. Επίσης, σχεδόν όλοι/ες 96% δεν συμπληρώνουν το ωράριο τους με το μάθημα των γαλλικών. Όσο αφορά στη διαρκή τους επιμόρφωση συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια που διοργανώνονται από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς σε υψηλό ποσοστό 82,5% και ανήκουν σε γαλλικούς συλλόγους κατά 75%. Οι συνάδελφοι στις συνελεύσεις ακούν τις απόψεις του με πολύ ενδιαφέρον σε ποσοστό 53%. Διατηρούν φιλικές σχέσεις με τη Διεύθυνση του σχολείου και με το λοιπό διδακτικό προσωπικό σε υψηλά ποσοστά (78% και 62% αντίστοιχα). Το 69% των μαθητών /τριών αντιμετωπίζουν το μάθημα των γαλλικών με πολύ και πάρα πολύ ενδιαφέρον. Το 75% δηλώνουν ότι έχουν πολύ καλή και άριστη σχέση με τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις θεωρούν πειθαρχημένους/ες σε ποσοστό 62,5%.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι όσοι/ες εκπαιδευτικοί γαλλικής διορίστηκαν με το ΑΣΕΠ χαίρουν υψηλού κύρους στη σχολική κοινότητα παρά το νεαρό της ηλικία τους σε σχέση με τους/τις υπόλοιπους/ες συναδέλφους τους. Αρχικά, ο τρόπος διορισμού τους δείχνει πολύ υψηλό επίπεδο γνώσεων όσο αφορά στο διδακτικό τους αντικείμενο. Είχαν, επίσης πολυετή εμπειρία στην εκπαίδευση προ διορισμού. Φανερώνουν σε υψηλό ποσοστό διαρκές ενδιαφέρον για την επαγγελματική τους ανάπτυξη με την υψηλή συμμετοχή τους σε σεμινάρια και σε συλλόγους γαλλικών. Εμφανίζουν, επίσης, υψηλό κοινωνικό κεφάλαιο και πολιτισμικό μέσα από την οικογένεια τους που ανήκει στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Επιπλέον όσοι/ες είναι παντρεμένοι/ες παρουσιάζουν κοινωνική κινητικότητα και αύξηση του πολιτισμικού, κοινωνικού και οικονομικού κεφαλαίου τους μέσα από το γάμο τους. Τέλος, φαίνεται να διατηρούν πολύ καλές έως άριστες σχέσεις σε υψηλό ποσοστό με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (συναδέλφους, γονείς, μαθητές/τριες)

Θέση στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Ηπείρου

Πίνακας Γ.5: ΠΥΣΔΕ

	N	%
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	35	47,9
ΑΡΤΑΣ	15	20,5
ΠΡΕΒΕΖΗΣ	13	17,8
ΗΓΟΥΜΕΝΙΤΣΑΣ	10	13,7
Σύνολο	73	100,0

Πίνακας Γ.6: Τρέχουσα κατάσταση

	N	%
Οργανική θέση	36	54,5
Σε διάθεση	30	45,5
Σύνολο	66	100,0

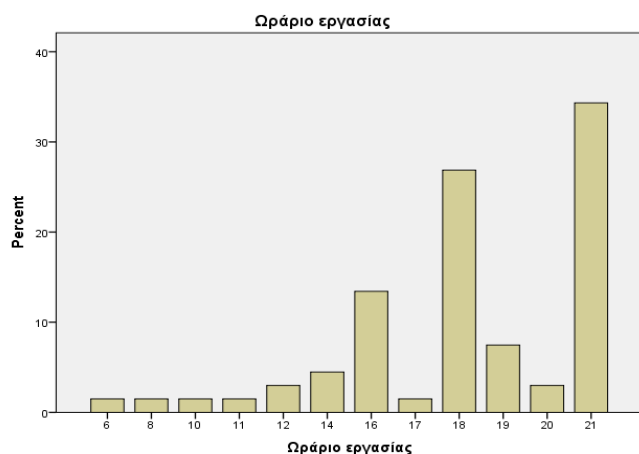
Πίνακας Γ.7: Πρόσβαση σε διοικητική θέση

	N	%
Όχι	69	97,2
Υποδιευθυντής/τρια	2	2,8
Σύνολο	71	100

Από τους 66 μόνιμους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 36 έχουν οργανική θέση ενώ οι 30 βρίσκονται στη διάθεση του εκάστοτε ΠΥΣΔΕ για κάλυψη κενών. Δηλαδή, κάθε σχολικό έτος μπορεί οι καθηγητές/τριες να αλλάζουν σχολική μονάδα. Στο δείγμα των 73 ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν οι 35 εκπαιδευτικοί διδάσκουν στο νομό Ιωαννίνων, οι 15 στην Άρτα, οι 13 στην Πρέβεζα και οι 10 στη Θεσπρωτία. Η εναλλαγή σχολικών μονάδων από τη μία διευρύνει τα κοινωνικά δίκτυα των εκπαιδευτικών γαλλικής από την άλλη δεν τους επιτρέπει να αποκτήσουν ένα ισχυρό κοινωνικό κεφάλαιο στον επαγγελματικό τους χώρο. Επειδή, ακριβώς, δεν διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο να επενδύσουν διαχρονικά τόσο σε ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητές/τριες, συναδέλφους, γονείς) ούτε στο διδακτικό τους έργο.

Ωράριο Εργασίας

Πίνακας Γ.8: Ωράριο Εργασίας ανά εβδομάδα



Οι εκπαιδευτικοί γαλλικής γλώσσας στην Περιφέρεια Ηπείρου εργάζονται κατά μέσο όρο, όπως προκύπτει από το παραπάνω διάγραμμα, σχεδόν 18 ώρες την εβδομάδα. Πιο συγκεκριμένα το

86,6% διδάσκει από 16-21 ώρες με το 34,3 του ποσοστού να αγγίζει τις 21 ώρες. Αυτό αιτιολογείται νομίζουμε, εάν αναλογιστούμε το μεγάλο αριθμό νεοδιόριστων που παρατηρήσαμε στον πίνακα Γ.2. Το υποχρεωτικό εβδομαδιαίο ωράριο εργασίας ανά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το οποίο ρυθμίζεται με το άρθρο 9, παρ. 3 του Ν. 2517/1997³³², παρουσιάζεται στον αμέσως παρακάτω πίνακα.

Πίνακας Γ.9: Υποχρεωτικό ωράριο εργασίας εκπαιδευτικών Δ.Ε.

0-6 έτη	21 ώρες
7 – 12 έτη	19 ώρες
13-20 έτη	18 ώρες
πάνω από 20 έτη	16 ώρες

Πίνακας Γ.10: Κάλυψη ωραρίου με μάθημα γαλλικών

	N	%
Όχι	55	79,7
Ναι	14	20,3
Σύνολο	69	100,0

Πίνακας Γ.11: Συμπλήρωση ωραρίου

	N	%
Σε άλλα σχολεία	33	34,0%
Σε άλλη βαθμίδα	18	18,6%
Άλλο	46	47,4%
Σύνολο	97	100,0%

Πίνακας Γ.12: Μάθημα συμπλήρωσης ωραρίου

	N	%
Ιστορία	23	85,1
ΣΕΠ	3	11,1
Άλλο	1	3,7
Σύνολο	27	100,0

Πίνακας Γ.13: Δραστηριότητες κάλυψης ωραρίου

	N	%
Γραμματειακή υποστήριξη	35	74,5%
Καινοτόμες δράσεις	7	14,9%
Καλλιτεχνικές - πολιτιστικές δραστηριότητες	3	6,4%
Άλλο	2	4,3%
Σύνολο	47	100,0%

Στον πίνακα Γ9 παρουσιάζεται το υποχρεωτικό ωράριο εργασίας, όπως αυτό ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας. Σύμφωνα, όμως, με τις απαντήσεις του δείγματός μας μόλις το 20%

332 ΦΕΚ 160 Α'/11-08-2013

καλύπτει το διδακτικό του ωράριο με το μάθημα των γαλλικών στη σχολική μονάδα όπου ανήκει. Το 34% προκειμένου να καλύψει τις προβλεπόμενες από το νόμο διδακτικές ώρες διδάσκει είτε σε άλλα σχολεία Δευτεροβάθμιας πέρα της οργανικής του θέσης είτε σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε ποσοστό 18,6% . Η διδασκαλία της Β' ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια ξεκίνησε, όπως ήδη αναφέραμε, το 2006 σύμφωνα με το Φ. 12/541/57645/Γ1/8-6-2006. Αρχικά, διδάσκεται στην Πέμπτη δημοτικού και συνεχίζεται και για την Έκτη δημοτικού από την επόμενη χρονιά εντασσόμενη στο ΕΣΠΑ 2007-2013 με την Εφαρμογή ξενόγλωσσων προγραμμάτων σπουδών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις 8 περιφέρειες Σύγκλισης(Α.Π. 1) με κωδικό MIS 215558 στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα “Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση”. Η πράξη “Εφαρμογή Ξενόγλωσσων προγραμμάτων” συμβάλει στη συνέχιση και ενίσχυση της δεύτερης ξένης γλώσσας (Γαλλικής ή Γερμανικής Γλώσσας) στις 8 περιφέρειες Σύγκλισης κατά τα σχολικά έτη 2008–09, 2009–10 και 2010–11 στην Ε' και στην Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου, σε όλα τα πολυθέσια σχολεία και για δύο (2) ώρες την εβδομάδα.

Κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί γαλλικής γλώσσας καλύπτουν το ωράριο τους διδάσκοντας κάποιο άλλο μάθημα πέρα των γαλλικών. Το 85% διδάσκει Ιστορία που αποτελεί άλλωστε και μάθημα β' ανάθεσης για τους καθηγητές/τριες ξένων γλωσσών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως ορίζεται με τις υπ' αριθμ. 21/30-07-2008 (θέμα 2), 26-08-2008 (θέμα 7), 27/01-09-2008 (θέμα 2) και 28/2008 (θέμα 2) πράξεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) για τις προτάσεις του για τις αναθέσεις των μαθημάτων του Γυμνασίου, του Γενικού Λυκείου, του ΕΠΑ.Λ. και των ΕΠΑ.Σ.

Επίσης το 11% αυτών παραδίδει το μάθημα του Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ). Όπως ορίζεται, επίσης, με την παραπάνω διάταξη.

Υπάρχουν βέβαια και άλλοι τρόποι για τη συμπλήρωσή του ωραρίου των καθηγητών/τριών γαλλικών, εάν αυτό δεν καλύπτεται από τη διδασκαλία κάποιου υποχρεωτικού μαθήματος. Σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος και τον πίνακα Γ.13 ένα 74,5% υποστηρίζει γραμματειακά την σχολική μονάδα. Το άρθρο 19 παρ. 6 του Ν.1566/1985 ορίζει ότι «Σε κάθε σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μαθητές πάνω από διακόσιους (200) λειτουργεί γραμματεία, στην οποία τοποθετείται ένας διοικητικός υπάλληλος κατηγορίας ΑΤ, ΑΡ ή ΜΕ. Στη γραμματεία των λυκείων που έχουν περισσότερους από πεντακόσιους (500) μαθητές τοποθετείται και δεύτερος γραμματέας, καθώς και τρίτος, αν, έχουν περισσότερους από οκτακόσιους (800) μαθητές» Το εκάστοτε ΠΥΣΔΕ ορίζει γραμματείς (γραμματειακή υποστήριξη) στα σχολεία με την τοποθέτηση πλεοναζόντων εκπαιδευτικών (λόγω έλλειψης Διοικητικών Υπαλλήλων).

Τέλος, το 21% περίπου αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας προγράμματα Καινοτόμων Δράσεων ή κάποια άλλη πολιτιστική ή καλλιτεχνική δραστηριότητα. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να συμπληρώσουν τις προβλεπόμενες ώρες εργασίας. Αυτές οι δράσεις δίνουν τη δυνατότητα

στον/στην εκπαιδευτικό να καλύψει δύο διδακτικές ώρες διδασκαλίας για προγράμματα διάρκειας τουλάχιστον 5 μηνών.³³³

Η μη κάλυψη του ωραρίου του/της εκπαιδευτικού με το μάθημα της ειδικότητας του αυτομάτως μειώνει και το κύρος του αφού δεν μπορεί στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος να αποδείξει την αυθεντία του. Παρόλα αυτά οι τρόποι με τους οποίους καλύπτει το ωράριο εργασίας θεωρούμε ότι του/της επιτρέπουν να αναδείξει τις επαγγελματικές του/της ικανότητες. Το μάθημα της ιστορίας που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί γαλλικής ως μάθημα δεύτερης ανάθεσης αποτελεί μάθημα που ανήκει σε πρώτη ανάθεση τους Φιλολόγους, μία από τις βασικές ειδικότητες της κάθε σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια τόσο η γραμματειακή υποστήριξη στη σχολική μονάδα, όσο και η ενασχόληση του/της εκπαιδευτικού με καινοτόμες δράσεις διευρύνει τις δραστηριότητες ενασχόλησης τους στο σχολείο έκτος των διδακτικών ωρών. Βέβαια, η ενασχόληση αυτή δεν αποτελεί εθελοντική επιλογή τους αλλά συμβαίνει για λόγους συμπλήρωσης ωραρίου. Παρόλα αυτά θεωρούμε ότι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών γαλλικής σε δραστηριότητες στο σχολικό περιβάλλον, πέρα της διδακτικής τους εργασίας, ενδυναμώνει τη θέση τους στον εργασιακό χώρο του σχολείου, διευρύνοντας τις γνώσεις τους για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και από την άλλη ισχυροποιώντας το κοινωνικό τους κεφάλαιο σε συνεργασία με μαθητές/τριες και συναδέλφους/ισσες.

Η θέση των προβλεπόμενων ωρών για τη διδασκαλία του μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων, δηλώνει έμμεσα τη σπουδαιότητα του μαθήματος (Νούτσος, Χ. 1979) και κατ'επέκταση το κύρος των εκπαιδευτικών που το διδάσκουν. Θελήσαμε, λοιπόν, να δούμε το σχετικό ζήτημα υποβάλλοντας μία σχετική ερώτηση στους καθηγητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας Γ.14: Ώρες διδασκαλίας γαλλικών

	N	%
Τις 3 πρώτες ώρες	6	9,7
Τις τελευταίες ώρες	23	37,1
Όλες	33	53,2
Σύνολο	62	100,0

Τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα δείχνουν ότι μόνο κατά 53% οι καθηγητές/τριες

333 Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (2014-2015), στην εκπαιδευτική κλίμακα: <http://edu.klimaka.gr/arxeio/drasthriothtes/sxediasmos-ylopoihs-programmata-scholikes-drasthriotes-klimaka.pdf> (12/09/15)

γαλλικής γλώσσας απάντησαν ότι η διδασκαλία του μαθήματος τους είναι τοποθετημένη σε όλες τις ώρες του ημερήσιου ωρολόγιου. Στα ερωτηματολόγια υπήρχε πολλές φορές η υποσημείωση των εκπαιδευτικών *“ανάλογα με τις ανάγκες του προγράμματος”*. Η υποσημείωση αυτή φανερώνει τη δευτερεύουσα φύση του μαθήματος των γαλλικών. Πρώτα, δηλαδή, φαίνεται να διεκπεραιώνεται η διδασκαλία των υπολοίπων, προφανώς, κύριων μαθημάτων, και μετά του μαθήματος των γαλλικών. Μόνο 10% δήλωσαν τις πρώτες ώρες ενώ το 37% απαντά τις τελευταίες ώρες.

Διαρκής Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Θεωρήσαμε σκόπιμο να διερευνήσουμε, εάν και κατά πόσο οι καθηγητές/τριες γαλλικής γλώσσας εκδηλώνουν διαρκές ενδιαφέρον για το διδακτικό τους αντικείμενο. Έτσι, συμπεριλάβαμε στο ερωτηματολόγιο ερωτήσεις σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τόσο σε επίπεδο δημοσίου όσο και ιδιωτικού φορέα οργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια που αφορούν στον κλάδο ΠΕ05. Η Σύμβουλος γαλλικής γλώσσας της Περιφέρειας Ηπείρου και Ιονίων Νήσων, όπως μας δήλωσε η ίδια, οργανώνει ανά τακτά χρονικά διαστήματα σεμινάρια και ημερίδες επιμόρφωσης σε συνεργασία με την Περιφερειακή Διεύθυνση, το Υπουργείο Παιδείας ή και το Γαλλικό Ινστιτούτο και τη Γαλλική Πρεσβεία. Η θεματολογία τους σχετίζεται με τη διδακτική της γαλλικής γλώσσας, την αξιολόγηση, τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία κ.ά. Παράλληλα σεμινάρια οργανώνονται από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και το Υπουργείο Παιδείας με θέμα τις Καινοτόμες Δράσεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα Αγωγής και Υγείας. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων οργανώνει συχνά ημερίδες και ομιλίες που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και φοιτητές/τριες. Επίσης έχουν οργανωθεί σεμινάρια χρηματοδοτούμενα από το ΕΣΠΑ για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο πλαίσιο **“Εφαρμογή ξενόγλωσσων προγραμμάτων σπουδών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση”**. Έχουν υλοποιηθεί, ακόμη, σεμινάρια που αφορούν στις εξετάσεις πιστοποίησης γλωσσομάθειας και εκπαίδευσης αξιολογητών προφορικού λόγου τόσο από το Υπουργείο Παιδείας για το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας όσο και από το Γαλλικό Ινστιτούτο για τα πτυχία DELF, DALF και Sorbonne. Το Γαλλικό Ινστιτούτο καθώς και άλλοι ιδιωτικοί φορείς όπως το CIFOC διοργανώνουν προγράμματα για τη διδακτική της γαλλικής γλώσσας.

Πίνακας Γ.15: Επιμορφωτικά σεμινάρια Δημοσίου

	N	%
Όχι	9	13,0
Ναι	60	87,0
Σύνολο	69	100,0

Πίνακας Γ.16: Επιμορφωτικά σεμινάρια Ιδιωτικού Φορέα

	N	%
Όχι	27	38,6
Ναι	43	61,4
Σύνολο	70	100,0

Από τους παραπάνω πίνακες, επομένως, προκύπτει ότι ένα μεγάλο ποσοστό (87%) των καθηγητών/τριών γαλλικής συμμετέχει σε σεμινάρια που έχουν οργανωθεί και υλοποιηθεί από δημόσιους φορείς ενώ μειώνεται το ποσοστό συμμετοχής (61,4%) σε εκείνα από ιδιωτικούς φορείς. Οι συμμετέχοντες/ουσες είναι κατά 92,5% μόνιμοι/ες και ανήκουν στο ΠΥΣΔΕ Ιωαννίνων ενώ η ηλικία τους ποικίλει. Επιπλέον, κατέχουν σε ποσοστό 45% μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή διδακτορικό και χειρίζονται σχεδόν όλοι/ες ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι καθηγητές/τριες γαλλικής τείνουν ως ένα μεγάλο βαθμό να ενημερώνονται και να εξελίσσονται επαγγελματικά, γεγονός που με τη σειρά του δηλώνει το διαρκές ενδιαφέρον τους για το διδακτικό τους αντικείμενο.

Καινοτόμες δράσεις

Στους παρακάτω πίνακες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δίνουν απαντήσεις αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε καινοτόμα προγράμματα και δράσεις εντός του σχολικού πλαισίου.

Οι Καινοτόμες Δράσεις προσφέρουν μια διαφορετική προσέγγιση της γνώσης . Συνοδεύονται με νέες εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους και φιλοσοφία και προάγουν το γενικό σκοπό της εκπαίδευσης (N.1566). Είναι προγράμματα που δεν υπαγορεύονται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά έχουν ως αφετηρία τους την πρωτοβουλία και την ευαισθησία κάποιων εκπαιδευτικών που αγωνίζονται καθημερινά να αλλάξουν το σχολείο «από μέσα».³³⁴ Συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, την κοινωνικοποίηση και δραστηριοποίησή των μαθητών/τριών με την ανάληψη πρωτοβουλίας ώστε να οδηγηθούν στην αυτοπραγμάτωση και την παραγωγή γνώσης. Προάγουν σε μεγάλο βαθμό τη βιωματική- εμπειρική μάθηση διότι, όπως λέει ο Dewey , «μόνο ό,τι δέχεσαι με τη ψυχή σου, αυτό μόνο μαθαίνεις και αυτό ενσωματώνεις στη ζωή σου και το χαρακτήρα σου». Το σχολικό περιβάλλον διακρίνεται από μία ατμόσφαιρα δημοκρατίας, ελευθερίας, συνεργασίας. Ο/η εκπαιδευτικός είναι κυβερνήτης του πληρώματος, αφουγκράζεται

334 Μπαγάκης, Γ.,(2000) *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα

τον παλμό της ομάδας και «μοιράζεται με το μαθητή το επικοινωνιακό παιχνίδι της μάθησης».³³⁵ «Είναι αναστοχαστικός δάσκαλος, έτοιμος να ερευνήσει, να δοκιμάσει, να δοκιμαστεί σε νέες ιδέες, αντιλήψεις, πρακτικές» και βοηθά στην ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας. Τέλος, δίνεται η δυνατότητα στον καθηγητή/τρια να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του/της δίνοντας νέα ώθηση στην εργασία του/της και τη συνεργασία του/της με μαθητές, συναδέλφους, γονείς.³³⁶

Πίνακας Γ.17: Καινοτόμα προγράμματα επιμόρφωσης

	N	%
Όχι	32	47,1
Ναι	36	52,9
Σύνολο	68	100,0

Πίνακας Γ.18: Καινοτόμες Δράσεις

	N	%
Ισότητα των φύλων	8	17,8%
Αγωγή υγείας	14	31,1%
Περιβαλλοντική αγωγή	12	26,7%
Πολιτιστικές Δράσεις	11	24,4%
Σύνολο	45	100,00%

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμμετέχουν σε Καινοτόμα Προγράμματα Επιμόρφωσης σε ποσοστό περίπου 53% και επιλέγουν κυρίως προγράμματα Αγωγής Υγείας ενώ ακολουθούν τα προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής, πολιτιστικών δράσεων και Ισότητας των Φύλων με ποσοστό 26,7% , 24,4% και 17,8% αντίστοιχα. Προσπαθώντας να κάνουμε το προφίλ όσων αναλαμβάνουν καινοτόμες δράσεις, θα λέγαμε αρχικά πως το 74,3% δε συμπληρώνουν το ωράριο διδασκαλίας τους με το μάθημα των γαλλικών ενώ οι περισσότεροι από τους μισούς έχουν διοριστεί μετά το 2000 (55,5%). Επίσης, όλοι/ες γνωρίζουν καλά και χειρίζονται ηλεκτρονικούς υπολογιστές, το 41,7% έχει τίτλο μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος και στην συντριπτική πλειοψηφία τους (91,4%) συμμετέχουν σε σεμινάρια επιμόρφωσης. Συμπερασματικά, θα αιτιολογούσαμε τη συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις λόγω της μη συμπλήρωσης ωραρίου. Από την άλλη, θα τολμούσαμε να μιλήσουμε για εκπαιδευτικούς με υψηλό μορφωτικό προφίλ, που έχουν μεράκι για συνεχή επιμόρφωση και που δείχνουν έτοιμοι/ες να ασχοληθούν με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας προάγοντας δημοκρατικές αρχές αλληλεγγύης, συνεργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας, γεγονός που φαίνεται και από τη φιλική σχέση που διατηρούν με τους/τις συναδέλφους (83,3%) και τον/τη διευθύντρια (61,1%) καθώς και από την πολύ καλή και άριστη σχέση που έχουν με τους μαθητές/τριες (76,4%). (ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ 07)

335 Ναυρίδης, Κ., (1997), *Η δημιουργικότητα στην παιδαγωγική σχέση στο Η συνθετική δημιουργική εργασία στο σχολικό πρόγραμμα. Θεωρία και πράξη*, έκδοση της σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου, Αθήνα

336 Στην ιστοσελίδα Η εκπαίδευση στο Δημοτικό σχολείο: Προαιρετικά Καινοτόμα Σχολικά Προγράμματα <http://paroutsas.jmc.gr/project/innovat/index.htm> (12/09/15)

Διαγωνισμοί Γαλλοφωνίας

Το Γαλλικό Ινστιτούτο Ελλάδος (ΓΙΕ) και η Υπηρεσία Συνεργασίας και Μορφωτικής Δράσης της Πρεσβείας της Γαλλίας στην Ελλάδα, σε συνεργασία με τις γαλλόφωνες Πρεσβείες στην Ελλάδα, διοργανώνουν κάθε χρόνο ένα διαγωνισμό ανοικτό προς όλα τα σχολικά Ιδρύματα (δημόσια και ιδιωτικά) και τους/τις Έλληνες/ίδες φοιτητές/τριες. Η θεματολογία του διαγωνισμού διαφέρει από χρονιά σε χρονιά ενώ αφορά πάντα στον σύγχρονο κόσμο και σε αρχές που διέπουν τη Γαλλοφωνία όπως η ισότητα, η δικαιοσύνη, το κράτος δικαίου, η αειφόρος ανάπτυξη. Η υλοποίηση μίας εκπαιδευτικής εργασίας με στόχο ένα διαγωνισμό εμπνέει τους/τις μαθητές/τριες να εργαστούν με φαντασία και περνά χρήσιμα μηνύματα στην εκπαιδευτική κοινότητα αναπτύσσοντας παράλληλα τη διαθεματική προσέγγιση στη μάθηση. Οδηγεί, τέλος στη συνάντηση δύο κόσμων: της ελεύθερης αυτοδιάθεσης και της αμοιβαίας κατανόησης. Η απονομή των βραβείων του διαγωνισμού λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της Εβδομάδας για τη Γαλλική Γλώσσα και τη Γαλλοφωνία, η οποία εορτάζεται κάθε χρόνο σε ολόκληρο τον κόσμο με επίκεντρο τη Διεθνή Ημέρα Γαλλοφωνίας στις 21 Μαρτίου. Διαγωνισμοί Γαλλοφωνίας οργανώνονται και από τους συλλόγους καθηγητών γαλλικής γλώσσας το ΑΡΦ και το ΠΑ.ΣΥ.ΚΑ.ΓΑ σε συνεργασία με το Γαλλικό Ινστιτούτο και τις Γαλλόφωνες Πρεσβείες.

Πίνακας Γ.19: Συμμετοχή σε διαγωνισμούς Γαλλοφωνίας

	N	%
Όχι	50	73,5
Ναι	18	26,5
Σύνολο	68	100

Στον παραπάνω πίνακα βλέπουμε πως λίγοι/ες εκπαιδευτικοί γαλλικών συμμετέχουν σε διαγωνισμούς Γαλλοφωνίας, μόλις το 26,5%. Πρόκειται και εδώ για εκπαιδευτικούς που δε συμπληρώνουν το ωράριο διδασκαλίας τους με το μάθημα των γαλλικών αν και η συμμετοχή στο διαγωνισμό δε τους δικαιολογεί επιπλέον διδακτικές ώρες, όπως γίνεται με τη συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις. Και οι δεκαοχτώ που παίρνουν μέρος σε διαγωνισμούς παρακολουθούν τα επιμορφωτικά προγράμματα που οργανώνονται από το δημόσιο και το 94% συμμετέχει και σε καινοτόμες δράσεις. Οι 15 από τους 18 ανήκουν σε ελληνογαλλικούς συλλόγους ενώ το 50% αυτών διεξάγουν εξετάσεις πιστοποίησης για το ΚΠΓ. Τέλος 4 στους 5 που εξετάζουν στα DELF-

Σύλλογοι Γαλλικών

Πίνακας Γ.20: Μέλος Συλλόγων

	N	%
Όχι	20	28,5
Ναι	50	71,4
Σύνολο	70	100,0

Όπως βλέπουμε στον πίνακα Γ.20, ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος (το 71,4%) δηλώνει ότι ανήκει σε Συλλόγους Γαλλικών. Οι βασικοί σκοποί αυτών των συλλόγων αφορούν στην προώθηση του γαλλικού πολιτισμού και στην διάδοση της γαλλικής γλώσσας με τη στήριξη των καθηγητών και καθηγητριών γαλλικής. Συλλόγους γαλλικών (γαλλικής γλώσσας, ελληνογαλλικής φιλίας, γαλλικού πολιτισμού βρίσκουμε σε όλη την Ελλάδα. Παρακάτω αναφέρουμε ενδεικτικά τρεις συλλόγους. Οι δύο πρώτοι είναι μεγαλύτερης εμβέλειας και εδρεύουν σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη και ο τρίτος βρίσκεται στα Ιωάννινα.

APLF (L'Association des Professeurs de Langue et de Littérature Françaises Diplômés de l'Université)³³⁷.

Σύλλογος Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας & Φιλολογίας Πτυχιούχων Πανεπιστημίου που ιδρύθηκε στις 12 Μαρτίου 1975. Πρόκειται για έναν Σύλλογο μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, με έδρα τη Θεσσαλονίκη. Έχει ως τακτικά μέλη Πτυχιούχους Τμημάτων Γαλλικής Γλώσσας & Φιλολογίας Πανεπιστημίων. Από το 1982, είναι μέλος της Διεθνούς Ομοσπονδίας Καθηγητών Γαλλικής (F.I.P.F. - Sèvres), και της Επιτροπής Δυτικής Ευρώπης (C.E.O.)

Σύμφωνα με το Καταστατικό, οι στόχοι του Συλλόγου είναι:

α). η προώθηση και διάδοση της Γαλλικής γλώσσας και του Γαλλικού πολιτισμού, **β).** η διαρκής και έγκυρη ενημέρωση και επιμόρφωση των καθηγητών Γαλλικής στις νέες τάσεις της παιδαγωγικής, της διδακτικής και της γλωσσολογίας, **γ).** η διοργάνωση Συνεδρίων, Σεμιναρίων, Ημερίδων, Διαλέξεων, **δ).** η ανάπτυξη συνεργασίας με φορείς επιμόρφωσης στην Ελλάδα και το εξωτερικό, **ε).** η έκδοση περιοδικού και λοιπών εντύπων.

337 <http://www.aplf.gr/> (12/09/15)

ΠΑ.ΣΥ.ΚΑ.ΓΑ. (A.P.E.L.E.F.) ³³⁸Πανελλήνιος Σύλλογος Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Αποφοίτων Πανεπιστημίου.

Ο ΠΑ.ΣΥ.ΚΑ.ΓΑ. είναι ένας επιστημονικός και συνδικαλιστικός, μη κερδοσκοπικός και κομματικά ανένταχτος Σύλλογος. Έχει έδρα την Αθήνα και έχει εκπροσώπους-μέλη σε όλη την Ελλάδα. Ο **κύριοι σκοποί** του Συλλόγου είναι: **α).** η συσσωμάτωση των μελών, η συνεργασία και η αλληλεγγύη **β).** η διεκδίκηση και η προαγωγή των οικονομικών, επαγγελματικών καθώς και κοινωνικο-ασφαλιστικών συμφερόντων τους **γ).** η ανύψωση του ηθικού, βιοτικού, πνευματικού, επαγγελματικού και πολιτιστικού τους επιπέδου **δ).** η προάσπιση των ελευθέρων και δημοκρατικών θεσμών για την εξασφάλιση και κατοχύρωση των συνδικαλιστικών τους δικαιωμάτων **ε).** η διατήρηση, επέκταση και αναβάθμιση της διδασκαλίας της Γαλλικής Γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης **στ).** η διαρκής επιμόρφωση των μελών του μέσω σεμιναρίων, συνεδρίων, επιστημονικών ημερίδων και διημερίδων κτλ, που διοργανώνει πανελλαδικά.

Η επίτευξη των παραπάνω σκοπών επιτυγχάνεται με τις ακόλουθες **δράσεις:** **α).** την έκδοση του περιοδικού «HORIZONS FRANCOPHONES» **β).** την έκδοση πρακτικών των συνεδρίων, των σεμιναρίων, και των εκπαιδευτικών ημερίδων και διημερίδων που διοργανώνει ο Σύλλογος για τα μέλη του **γ).** τη διεκδίκηση των εργασιακών δικαιωμάτων των μελών του μέσω της διαρκούς του παρουσίας και εκπροσώπησης στους αρμόδιους φορείς, την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας Δ.Β.Μ.Θ., τις γαλλόφωνες πρεσβείες κ.α **δ).** την επιτέλεση του επιδιωκόμενου σκοπού με κάθε πρόσφορο και νόμιμο μέτρο, παραστάσεις ενώπιον των Αρχών, σύσταση υπομνημάτων και επιστολών, κλπ **ε).** τη συμμετοχή σε ανάλογες Ελληνικές και διεθνείς οργανώσεις που επιδιώκουν την προάσπιση των συμφερόντων των εργαζομένων

Ελληνογαλλικός Σύλλογος Ιωαννίνων, Association Franco-hellénique de Ioannina³³⁹

Πρόκειται για σωματείο με σκοπούς μη κερδοσκοπικούς και όπου ειδικότερα προωθείται: **α).** η καλλιέργεια σχέσεων φιλίας και κατανόησης μεταξύ των δύο λαών, ελληνικού και γαλλικού,

338 www.pasykaga.gr

339 <http://ellinogallikosgiannena.blogspot.gr/> (12/09/15)

και η προώθηση των ιδεωδών της ειρήνης, της ελευθερίας, της δημοκρατίας και της ανεκτικότητας. **β).** η καλλιέργεια και διάδοση της γαλλικής γλώσσας και κουλτούρας στο Νομό Ιωαννίνων και στην Ελλάδα γενικότερα. **γ).** η προώθηση των πολιτιστικών, καλλιτεχνικών, εκπαιδευτικών και αθλητικών συνεργασιών και ανταλλαγών και την αλληλοβοήθεια μεταξύ των δύο χωρών και λαών. Στον Ελληνογαλλικό Σύλλογο Ιωαννίνων ανήκει ο τομέας Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας Ιωαννίνων καθώς και η Θεατρική Ομάδα του Ελληνογαλλικού Συλλόγου Ιωαννίνων Θ.Ε.Σ.Ι.

Οι δράσεις του συλλόγου σχετίζονται : **α)** με εργαστήρια ευαισθητοποίησης στη γαλλική γλώσσα για μαθητές/τριες Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού., **β).** εκδηλώσεις και βραδιές προώθησης του γαλλικού πολιτισμού (ποίησης, μουσικής, γαστρονομίας, κρασιού, κινηματογράφου, κ.ά.), **γ).** θεατρικές παραστάσεις (Θεατρική Ομάδα Ελληνογαλλικού Συλλόγου Ιωαννίνων- ΘΕΣΠΙ) , **δ).** ραδιοφωνικές εκπομπές. Οι δράσεις υλοποιούνται σε συνεργασία με φορείς όπως το Γαλλικό Ινστιτούτο και η Γαλλική Πρεσβεία, το Πνευματικό Κέντρο του δήμου Ιωαννιτών, καθώς και με άλλους συλλόγους ή και με ιδιώτες. Μέλη του συλλόγου μπορεί να είναι Έλληνες και Γάλλοι πολίτες και όποιος άλλος αποδέχεται το καταστατικό του συλλόγου και κατοικεί στο νομό Ιωαννίνων.

Η συμμετοχή των καθηγητών γαλλικής σε τέτοιους συλλόγους από τη μία δηλώνει το διαρκές ενδιαφέρον τους για την γαλλική κουλτούρα και τη διαρκή ενίσχυση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Από την άλλη η συμμετοχή σε έναν σύλλογο ενδυναμώνει και το κοινωνικό κεφάλαιο των εμπλεκομένων, ενώ οι ίδιοι/ες μένουν διαρκώς ενημερωμένοι/ες για τα επαγγελματικά τους δικαιώματα και υποχρεώσεις τους

Εξετάσεις Πιστοποίησης Γλωσσομάθειας

Στην Ελλάδα είναι γνωστό το “κυνήγι των διπλωμάτων” από μικρή ηλικία, τόσο των ξένων γλωσσών, όσο και της πληροφορικής, αφού τα διπλώματα αυτά αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση σε προκηρύξεις διαγωνισμών εύρεσης εργασίας. Όσοι/ες καθηγητές/τριες αξιολογούν, άρα πιστοποιούν την κατοχή γνώσης της γαλλικής γλώσσας, αυτομάτως αποκτούν μεγαλύτερο κύρος στον επαγγελματικό τους βίο. Οι απαντήσεις του δείγματος της έρευνας αναφορικά με την ενεργή συμμετοχή τους στην αξιολόγηση της πιστοποίησης της ξένης γλώσσας (Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, DELF-DALF-SORBONNE) παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας Γ.21: Εξετάσεις Κ.Π.Γ.

	N	%
Όχι	52	72,2
Γραπτή εξέταση	1	1,4
Προφορική εξέταση	18	25,0
Γραπτή και προφορική εξέταση	1	1,4
Σύνολο	72	100,0

Πίνακας Γ.22: Εξετάσεις Γαλλικού Ινστιτούτου

	N	%
Όχι	64	88,9
Προφορική εξέταση	5	6,9
Γραπτή Εξέταση	3	4,2
Σύνολο	72	100,0

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα των πινάκων Γ.21 και Γ.22 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γαλλικής που συμμετείχαν στην έρευνα δεν συμμετέχει στις εξετάσεις για την πιστοποίηση της γαλλικής γλώσσας. Μόλις το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών αξιολογεί τον προφορικό λόγο για το κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας και το 11% (5-8 εκπαιδευτικοί) για τις εξετάσεις που διενεργούνται από το Γαλλικό Ινστιτούτο (προφορική και γραπτή εξέταση μαζί).

Στην Ελλάδα υπάρχουν τρεις φορείς που διενεργούν εξετάσεις γλωσσομάθειας : το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας για το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας³⁴⁰, το Γαλλικό Ινστιτούτο για τις εξετάσεις DELF-DALF³⁴¹, SORBONNE³⁴² και TCF³⁴³ καθώς και η εταιρεία Πιστοποίησης

340 Το **Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας** αντιμετωπίζει τις διάφορες γλώσσες ως ίσες και διεξάγει εξετάσεις για όλες, με βάση τις ίδιες, κοινές προδιαγραφές. Τα επίπεδα που πιστοποιούνται για τη γαλλική γλώσσα, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ) είναι: A1-A2 (Βασικός χρήστης), B1-B2 (Ανεξάρτητος χρήστης) και Γ1-Γ2 (Ικανός χρήστης). Το ΥΠΕΠΘ έχει αναθέσει την εποπτεία των εξετάσεων στην Κεντρική Εξεταστική Επιτροπή (ΚΕΕ), η οποία απαρτίζεται από μέλη ΔΕΠ ξενόγλωσσων Τμημάτων ελληνικών ΑΕΙ. Οι εξετάσεις διενεργούνται από το ίδιο το ΥΠΕΠΘ, με αρμόδια τη Διεύθυνση Πιστοποίησης της Γνώσης Ξένων Γλωσσών, χρησιμοποιώντας τις υποδομές των πανελληνίων εξετάσεων. Το πιστοποιητικό που εκδίδει το ΥΠΕΠΘ, σε όσους περάσουν επιτυχώς τις εξετάσεις, αποτελεί ένα έγκυρο τεκμήριο γλωσσομάθειας το οποίο έχει ιδιαίτερη ισχύ εντός Ελλάδας και είναι πρώτο στο «προσωντολόγιο» του ΑΣΕΠ. Οι εξετάσεις διενεργούνται μία φορά το χρόνο για το επίπεδο Α (εξεταστική Μαΐου) και δύο φορές το χρόνο, τον Νοέμβριο και τον Μάιο για το επίπεδο Β και Γ. http://rcel.enl.uoa.gr/diapeg/gr_info.htm (12/09/15)

341 Το γαλλικό Υπουργείο δημιούργησε με διάταγμα το 1985 το **Diplôme d'études en langue française -D.E.L.F.** και το **Diplôme approfondi de langue française -D.A.L.F.** Το Εθνικό Κέντρο Ευρωπαϊκών Σπουδών (C.I.E.P.) διαχειρίζεται αυτά τα διπλώματα για το εξωτερικό. Το παραπάνω σύστημα τροποποιήθηκε το 2005 για να προσαρμοστεί στις αρχές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ) του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου. Παρέχονται, πλέον 6 αυτόνομα διπλώματα, DELF A1 και A2, DELF B1 και B2, DALF C1 και C2. Τα διπλώματα προσαρμόζονται σε όλες τις ηλικίες. Στην Ελλάδα για τα παιδιά του δημοτικού διεξάγονται οι εξετάσεις του DELF Prim A1 και A2, DELF Junior / scolaire A1, A2, B1, B2 (για εφήβους και ενήλικες) και DALF. Το DALF C1 πιστοποιεί το προχωρημένο επίπεδο γνώσεων της γαλλικής γλώσσας. Απαλλάσσει τους μη Γαλλόφωνους φοιτητές, που επιθυμούν να σπουδάσουν στα περισσότερα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Γαλλίας ή σε άλλες γαλλόφωνες χώρες, από οποιαδήποτε συμπληρωματική εξέταση όσον αφορά τις γνώσεις τους στη Γαλλική γλώσσα. Χωρίζεται σε *Δύο τομείς επιλογής* : *Λογοτεχνία - Ανθρωπιστικές Επιστήμες* ή *Θετικές Επιστήμες*. Το DALF C2 πιστοποιεί το υψηλό επίπεδο γνώσης και επάρκειας της γαλλικής γλώσσας χωρίς όμως να έχει τη φιλοδοξία να συγκριθεί με το επίπεδο του Γάλλου ομιλητή. Όλοι οι κάτοχοι αυτού του διπλώματος έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν την Επάρκεια διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας που χορηγείται από το Ελληνικό Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Και σε αυτό υπάρχουν οι δύο προηγούμενες κατευθύνσεις: *Λογοτεχνία - Ανθρωπιστικές Επιστήμες* ή *Θετικές Επιστήμες*. Τέλος τα πτυχία είναι έγκυρα χωρίς χρονικούς περιορισμούς και οι εξετάσεις διεξάγονται δύο φορές το χρόνο, τον Δεκέμβριο και τον Μάιο.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι σε αυτή την ενότητα θελήσαμε να καταγράψουμε και να παρουσιάσουμε δείκτες που συγκροτούν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών γαλλικής του δείγματος όσο αφορά στην αυτονομία του διδακτικού τους έργου που οδηγεί στην απόκτηση επαγγελματικού κύρους. Φαίνεται ότι: **α).** οι εκπαιδευτικοί γαλλικής γλώσσας πριν το διορισμό τους στο δημόσιο ασκούσαν πολυετές διδακτική έργο που διασφαλίζει τη διδακτική τους εμπειρία και την επαγγελματική τους αυτονομία. **β).** όσοι/ες διορίζονταν μέσω του γραπτού διαγωνισμού του ΑΣΕΠ από το 1998 και εξής θεωρείται ότι είχαν υψηλό επίπεδο γνώσεων τόσο του διδακτικού τους αντικειμένου, όσο του αποτελεσματικού τρόπου διδασκαλίας του. **γ).** επιπλέον, οι καθηγητές/τριες γαλλικών δείχνουν ενδιαφέρον για την διαρκή τους επιμόρφωση και επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από τα σεμινάρια που παρακολουθούν ενώ ενισχύουν διαρκώς το πολιτισμικό και κοινωνικό τους κεφάλαιο μέσα από τη συμμετοχή τους σε συλλόγους σχετικούς με το διδακτικό τους αντικείμενο. **δ).** αρκετοί εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας στην Περιφέρεια Ηπείρου (οι 30 στους/τις 66) δεν διαθέτουν οργανική θέση, γεγονός που αποδυναμώνει το κοινωνικό τους κεφάλαιο και το διδακτικό τους έργο. Επίσης, μόνο οι μισοί/ες εκπαιδευτικοί γαλλικής καλύπτουν το ωράριο τους μόνο με το μάθημα των γαλλικών. Έτσι, για να συμπληρώσουν το ωράριο τους είτε

342 **Diplômes Paris-Sorbonne:** Η Υπηρεσία Εξετάσεων για τους μη Γαλλόφωνους του Πανεπιστημίου της Σορβόνης λειτουργεί με νομοθετικό διάταγμα από το 1959 και προτείνει εξετάσεις οι οποίες πιστοποιούν τις γνώσεις στη Γαλλική γλώσσα, Γαλλική λογοτεχνία και Γαλλικό πολιτισμό. Το Πανεπιστήμιο της Σορβόνης (Παρίσι IV) έχει το δικαίωμα από το 1961 να εκδίδει πέντε διπλώματα υπογεγραμμένα από τον Πρύτανη των Πανεπιστημίων των Παρισίων, τον Πρόεδρο του Πανεπιστημίου και τον Πρόεδρο της Επιτροπής-Διευθυντή της Υπηρεσίας Εξετάσεων του εν λόγω Πανεπιστημίου. Πρόκειται για το Paris-Sorbonne B1,B2, C1, C2 και C3 ανάλογα με την κλίμακα κατάταξης του Ευρωπαϊκού Πλαισίου αναφοράς για τις Γλώσσες. Οι εξετάσεις για την Ελλάδα εξασφαλίζονται από το Γαλλικό Ινστιτούτο και λαμβάνουν χώρα μαζί με τις εξετάσεις DELF-DALF τον Μάιο και τον Ιούνιο.

343 Το **TCF** αποτελεί τη δοκιμασία γλωσσικών δεξιοτήτων στη γαλλική, του Γαλλικού Υπουργείου Παιδείας. Πρόκειται για δοκιμασία τυποποιημένη και βαθμονομημένη, η οποία κατατάσσει τους υποψηφίους σε ένα από τα έξι επίπεδα της κλίμακας που ορίζεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς) και την ομάδα ALTE (Association of language testers in Europe). Η βαθμολογία που επιτυγχάνεται στο TCF προσδιορίζει με αξιοπιστία το επίπεδο γνώσεων. Καταρτισμένη από το CIEP (Διεθνές Κέντρο Παιδαγωγικών Σπουδών), δημόσιο ίδρυμα του Γαλλικού Υπουργείου Εθνικής Παιδείας, η δοκιμασία αυτή προσφέρει την εγγύηση μιας αυστηρής μεθοδολογίας, εγκεκριμένης από Επιστημονικό Συμβούλιο, το οποίο αποτελείται από τους κορυφαίους Γάλλους και Ευρωπαίους ειδικούς. Το TCF απευθύνεται σε κοινό το οποίο επιθυμεί να αξιολογήσει το επίπεδο των γνώσεών του στη γαλλική για λόγους προσωπικούς, επαγγελματικούς ή σπουδών. Η βεβαίωση αυτή έχει διάρκεια δύο χρόνων και διεξάγεται από το Γαλλικό Ινστιτούτο. (www.ifa.gr)

344 Η Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας ΕΠΕ δημιουργήθηκε με στόχο την διοργάνωση των εξετάσεων **T.F.L.F.** του Πανεπιστημίου της Λιέγης για την πιστοποίηση της Γαλλικής γλώσσας. Οι εξετάσεις αναγνωρίζονται από το ΑΣΕΠ (Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού) στην Ελλάδα. Οι εξετάσεις καλύπτουν τα επίπεδα A1, A2, B1, B2, C1, C2 με βάση το Κοινό Ευρωπαϊκό πλαίσιο γλωσσών. Τα θέματα είναι ειδικά μελετημένα για να ανταποκρίνονται στις ηλικιακές απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα της πλειοψηφίας των Ελλήνων υποψηφίων. Οι υποψήφιοι εξετάζονται σε όλες τις δεξιότητες μέσω του γραπτού και προφορικού μέρους σε όλα τα επίπεδα. Η όλη διαδικασία των εξετάσεων παρακολουθείται και πιστοποιείται από το Πανεπιστήμιο της Λιέγης. Στις εξετάσεις TFLF το ακουστικό μέρος της εξέτασης σε όλα τα επίπεδα γίνεται όχι με CD ήχου αλλά με DVD εικόνας και ήχου. Οι εξετάσεις διεξάγονται δύο φορές το χρόνο Ιανουάριο και Μάιο (<http://www.exams.gr/home.html>)

διδάσκουν μαθήματα β' ανάθεσης είτε ασκούν γραμματειακή υποστήριξη στη σχολική μονάδα είτε συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις. ε). παρόλα αυτά η διδασκαλία της ιστορίας από τους/τις εκπαιδευτικούς γαλλικής ως δεύτερη ανάθεση τούς επιτρέπει την ανάπτυξη του πολιτισμικού τους κεφαλαίου και ενισχύει το κύρος τους αφού αφορά μάθημα που ανήκει στους Φιλολόγους, μίας από τις κύριες ειδικότητες μίας σχολικής μονάδας. ενός μαθήματος. Η γραμματειακή στήριξη και η ενασχόληση τους με καινοτόμες δράσεις διευρύνει το γνωστικό τους αντικείμενο σχετικά με την εκπαιδευτική λειτουργία και ενισχύει τις σχέσεις τους με τα μέλη της σχολικής μονάδας (γονείς, μαθητές/τριες, συναδέλφους)

3.4. Σχέσεις στη σχολική κοινότητα

Όπως έχει ήδη έχει αναφερθεί στο κεφάλαιο της θεωρίας για το Κύρος, ένας βασικός δείκτης αποτύπωσης του κύρους ενός ατόμου στον εργασιακό του χώρο και διαμόρφωσης της επαγγελματικής του ταυτότητας είναι και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στο επαγγελματικό του περιβάλλον. Για να μετρήσουμε το κύρος, δηλαδή το σεβασμό και την εκτίμηση, που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί γαλλικής μέσα στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Ηπείρου συμπεριλάβαμε ένα ακόμη μέρος στο ερωτηματολόγιο μας που αφορά στις σχέσεις μέσα στον εργασιακό χώρο και θέσαμε ερωτήματα με βάση τους ακόλουθους δείκτες μέτρησης κύρους: τις σχέσεις των εκπαιδευτικών α). με τους συναδέλφους, β). με τους γονείς των μαθητών/τριών, γ). με τους ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες.³⁴⁵ Οι ερωτήσεις αυτές ήταν κλειστού τύπου ενώ συμπεριλάβαμε και κάποιες ανοιχτού τύπου για να εμπλουτίσουμε τα ποσοτικά μας ευρήματα. Μία καλή σχέση δηλώνει εκτίμηση και σεβασμό απέναντι στο άτομο που την εκλαμβάνει και ενισχύει το κύρος του.

Σχέση με συναδέλφους

Στους παρακάτω πίνακες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας δηλώνουν πως οι ίδιοι/ες αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με τους με τη Διεύθυνση του σχολείου και το λοιπό διδακτικό προσωπικό.

345 Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με κάποιους θεωρητικούς, αναπαριστώνται με ένα τρίγωνο, στη μέση του οποίου τοποθετούν τον εκπαιδευτικό: η μία πλευρά του τριγώνου αποδίδει τις σχέσεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες, η δεύτερη τις σχέσεις τους με το σχολείο και τους συναδέλφους και η τρίτη πλευρά αποτελείται από τη σχέση με την ευρύτερη κοινωνία, μέσω π.χ. των γονέων των μαθητών -μαθητριών. Στο Καντζάρα, Β. “Κερδίζοντας σεβασμό και εκτίμηση: φύλο και κύρος στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης”, στο Μαραγκουδάκη Ε. κ.ά. (επιμ) Δοκίμια: Βιβλίο-συλλογή δοκιμίων, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (σελ. 45)

Πίνακας Δ.1: Σχέση με Διεύθυνση

	N	%
Τυπική	25	35,2
Φιλική	46	64,8
Σύνολο	71	100

Πίνακας Δ.2: Σχέση Τυπική

	N	%
Μέτρια	1	4,0
Καλή	10	40,0
Πολύ καλή	13	52,0
Άριστη	1	4,0
Σύνολο	25	100,0

Πίνακας Δ.3: Σχέση Φιλική

	N	%
Μέτρια	1	2,2
Καλή	6	13,0
Πολύ καλή	14	30,4
Άριστη	25	54,3
Σύνολο	46	100

Στον πίνακα Δ.1 επιχειρήσαμε να δούμε πώς οι εκπαιδευτικοί γαλλικής γλώσσας χαρακτηρίζουν τη σχέση τους με την Διεύθυνση του σχολείου. Το 35% απάντησε πως πρόκειται για μια τυπική σχέση ενώ το 65% τη χαρακτήρισε φιλική. Η τυπική σχέση σε ποσοστό 96% είναι από ΚΑΛΗ έως ΑΡΙΣΤΗ, ενώ οι φιλική σχέση είναι κατά 98% από ΚΑΛΗ έως ΑΡΙΣΤΗ και μάλιστα περισσότεροι από τους μισούς (55%) χαρακτηρίζουν τη σχέση τους ως ΑΡΙΣΤΗ. Κρίνουμε ότι το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα σε συναδέλφους αντικατοπτρίζει έως ένα βαθμό και την εκτίμηση που υπάρχει ανάμεσα τους.³⁴⁶ Σε αυτή την περίπτωση φαίνεται η φιλική σχέση να υπερισχύει και οι καθηγητές/τριες γαλλικών να νιώθουν μεγάλη εκτίμηση από τη μεριά των Διευθυντών τους. Ακόμη και η τυπική σχέση τους χαρακτηρίζεται από ΚΑΛΗ έως και ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ

Πίνακας Δ.4: Σχέση με συναδέλφους

	N	%
Τυπική	14	19,4
Φιλική	58	80,6
Σύνολο	72	100,0

Πίνακας Δ.5: Σχέση Τυπική

	N	%
Μέτρια	1	7,1
Καλή	7	50,0
Πολύ καλή	4	28,6
Άριστη	2	14,3
Σύνολο	14	100,0

Πίνακας Δ.6: Σχέση Φιλική

	N	%
Μέτρια	1	1,7
Καλή	10	17,2
Πολύ καλή	32	55,2
Άριστη	15	25,9
Σύνολο	58	100,0

Η σχέση των καθηγητών/τριων γαλλικής γλώσσας και των συναδέλφων τους είναι σε κατά 80% φιλική έναντι 20% τυπική. Η φιλική σχέση κυμαίνεται από ΚΑΛΗ έως ΑΡΙΣΤΗ στο 98% με το 80% να τη χαρακτηρίζουν ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ και ΑΡΙΣΤΗ. Η τυπική σχέση, επίσης, θεωρείται σε ποσοστό 50% ΚΑΛΗ, 28% ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ και 14% ΑΡΙΣΤΗ. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι καθηγητές/τριες γαλλικών φαίνεται να δέχονται σε μεγάλο ποσοστό την αναγνώριση και την εκτίμηση των συναδέλφων τους.

³⁴⁶ Στο Καντζάρα, Β (2007) ό.π. (σελ. 51)

Πίνακας Γ.7: Σχέσεις με συναδέλφους ανά ειδικότητα

	Τυπική/επαγγελματική σχέση με:		Φιλικές σχέσεις με:		Σύνολο
	N	%	N	%	
Θεολόγοι	13	7,6%	8	4,3%	6,00%
Φιλολόγοι	24	14,0%	23	12,4%	13,20%
Μαθηματικοί	19	11,1%	11	5,9%	8,50%
Φυσικοί, Χημικοί, Βιολόγοι	17	9,9%	15	8,1%	9,00%
Γαλλικής Φιλολογίας	19	11,1%	23	12,4%	11,75%
Αγγλικής Φιλολογίας	18	10,5%	28	15,1%	12,80%
Γερμανικής Φιλολογίας	20	11,7%	29	15,6%	13,65%
Καλών Τεχνών	14	8,2%	17	9,1%	8,65%
Φυσικής Αγωγής	14	8,2%	18	9,7%	8,95%
Πληροφορικής	13	7,6%	14	7,5%	7,55%
Σύνολο	171	100,00%	186	100,00%	100,00%

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι οι καθηγητές/καθηγήτριες γαλλικών διατηρούν σχέσεις κυρίως με φιλόλογους (13,2%) και με τους συναδέλφους των ξενόγλωσσων ειδικοτήτων αγγλικής, γαλλικής και κυρίως γερμανικής φιλολογίας σε ποσοστό 38,2%. Ακολουθούν οι σχέσεις με τους καθηγητές/καθηγήτριες φυσικής αγωγής με τους καλών τεχνών και τους συναδέλφους των θετικών επιστημών (μαθηματικούς, φυσικούς, βιολόγους και πληροφορικής). Εάν προσπαθούσαμε να ομαδοποιήσουμε τις ειδικότητες σε θετικές και θεωρητικές θα βλέπαμε ότι με ποσοστό 57,4% υπερτερούν οι θεωρητικές από τις θετικές. Ίσως αυτό να αιτιολογείται αφού και οι εκπαιδευτικοί γαλλικών ανήκουν στην ίδια κατηγορία των θεωρητικών ειδικοτήτων. Μοιράζονται δηλαδή με αυτούς/ες τους/τις συναδέλφους ένα κοινό μορφωτικό κεφάλαιο.

Στη συνέχεια περισσότερο φιλικές παρά τυπικές σχέσεις διατηρούν με τους/τις συναδέλφους των ξένων φιλολογιών και ακολουθούν οι καθηγητές/τριες φυσικής αγωγής και καλών τεχνών.

Συνελεύσεις συλλόγου διδασκόντων

Σύμφωνα με το νόμο Ν 1566/85, ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολείου αποτελείται από όλους/ες τους/τις διδάσκοντες/σες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως πρόεδρο το/τη διευθυντή/τρια του σχολείου. Ο σύλλογος συνεδριάζει τακτικά τουλάχιστο μία φορά πριν από την έναρξη των μαθημάτων και μία φορά στο τέλος κάθε τριμήνου και έκτακτα, όταν

κριθεί σκόπιμο. Αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, την υγεία και προστασία των μαθητών/τριών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπιση τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του τόπου. Μπορεί να αποφασίσει το χωρισμό των μελών του σε τομείς γνώσεων, με στόχο τον καλύτερο συντονισμό της διδασκαλίας και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων.

Πίνακας Δ.8: Διατύπωση άποψης/πρότασης

	N	%
Ποτέ	2	2,8
Σπάνια	14	19,4
Συχνά	30	41,7
Πολύ συχνά	15	20,8
Πάντα	11	15,3
Σύνολο	72	100,0

Πίνακας Δ.9: Αντιμετώπιση άποψης/πρότασης

	N	%
Με λίγο ενδιαφέρον	24	35,8
Με πολύ ενδιαφέρον	43	64,2
Σύνολο	67	100,0

Για να δούμε τη θέση των καθηγητών/τριών γαλλικής στο σύλλογο διδασκόντων ενός σχολείου προσθέσαμε στο ερωτηματολόγιο έναν επιπλέον δείκτη που αφορά στις συνελεύσεις αυτών. Έτσι παρατηρούμε ότι οι καθηγητές/τριες γαλλικής εκφράζουν την άποψη τους συχνά κατά 42% και πολύ συχνά ή πάντα σε ποσοστό 36%. Επιπλέον το 64% δηλώνει ότι οι προτάσεις και οι απόψεις τους αντιμετωπίζονται με πολύ ενδιαφέρον ή με λίγο ενδιαφέρον το 36%.

Θέλοντας να κάνουμε το προφίλ των καθηγητών/τριων των οποίων οι απόψεις φαίνεται να αντιμετωπίζονται με πολύ ενδιαφέρον στις συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου παρατηρούμε τα παρακάτω: το 60% αυτών έχει γεννηθεί μετά το 1970 και κατάγονται από πόλη σε ποσοστό 86%. Οι γονείς τους εξασκούν επαγγέλματα που ανήκουν στις προνομιούχες επαγγελματικές κατηγορίες σε ποσοστό 73,3% και εξασκούν επιστημονικά επαγγέλματα οι μισοί/ες εξ' αυτών. Το 63,4% είναι έγγαμοι/ες και οι σύζυγοι τους ανήκουν κατά 96,3% στις προνομιούχες επαγγελματικές κατηγορίες και το 67% από αυτούς ασκούν επιστημονικά επαγγέλματα. Στη συνέχεια το 70% έχουν διοριστεί μετά το 2000 και με τη διαδικασία του ΑΣΕΠ το 57,5%. Επίσης, στην πλειοψηφία τους ενδιαφέρονται για τη διαρκή επιμόρφωση τους και την ενημέρωση σχετικά

με το αντικείμενο τους με σεμινάρια του δημοσίου(90%) και του ιδιωτικού φορέα (60%), συμμετέχοντας σε καινοτόμες δράσεις (52%) και όντας μέλη σε συλλόγους που αφορούν την ειδικότητα τους (72%) (ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ 09)

Σχέση με μαθητές/τριες

Οι μαθητές/τριες είναι οι άμεσοι παραλήπτες του επαγγελματικού έργου των εκπαιδευτικών. Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών γαλλικής με τους μαθητές/τριες, η πειθαρχία της τάξης, το ενδιαφέρον για το μάθημα αποτελούν βασικούς δείκτες για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και της εκτίμησης την οποία δέχονται στο εργασιακό τους περιβάλλον.

Πίνακας Δ.10: Ενδιαφέρον μαθητών για το μάθημα των γαλλικών

	N	%
Λίγο	26	37,1
Πολύ	40	57,1
Πάρα πολύ	4	5,7
Σύνολο	70	100,0

Πίνακας Δ.11: Λόγοι έλλειψης ενδιαφέροντος για τα γαλλικά

	N	%
Τα γαλλικά ως δευτερεύον μάθημα και άχρηστη γνώση για το μέλλον	8	25,0%
Γενικότερη αδιαφορία για μάθηση και χαμηλές επιδόσεις	11	34,4%
Αντίξοες εκπαιδευτικές συνθήκες συνολικά (επιβαρυνμένο σχολικό πρόγραμμα, μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη)	5	15,6%
Αντίξοες εκπαιδευτικές συνθήκες στο μάθημα των γαλλικών (ακατάλληλο εγχειρίδιο, μάθημα τις τελευταίες ώρες)	6	18,8%
Έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς	2	6,3%
Σύνολο	32	100,0%

Πίνακας Δ.12: Λόγοι ενδιαφέροντος για το μάθημα γαλλικών

	N	%
Καινοτόμοι τρόποι διδασκαλίας	22	50,0%
Συνεργασία εκπαιδευτικών - μαθητών/τριών	7	15,9%
Επιθυμία μαθητών/τριών για εκμάθηση γαλλικών	7	15,9%
Περιέργεια μαθητών/τριών για γνώση άλλων πολιτισμών	4	9,1%
Περιορισμένη ύλη μαθήματος	2	4,5%
Παρακολούθηση μαθημάτων γαλλικών εκτός σχολείου	2	4,5%
Σύνολο	44	100,0%

Περιγράφοντας τους πίνακες Δ10, Δ11, Δ12 θα λέγαμε ότι οι μαθητές/τριες βλέπουν το μάθημα με λίγο ενδιαφέρον (κατά 37%) , και με πολύ ή πάρα πολύ ενδιαφέρον (κατά 63%). Το ενδιαφέρον εξηγείται σε μεγάλο ποσοστό λόγο των καινοτόμων τρόπων διδασκαλίας ή λόγω τις συνεργασίας εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας. Τα αίτια στα οποία αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί το ενδιαφέρον των μαθητών τους σε σημαντικό ποσοστό αφορά τους ίδιους , τον τρόπο διδασκαλίας τους και σε μικρότερο ποσοστό το ενδιαφέρον για γαλλικά από εξωσχολικούς παράγοντες (από το σπίτι, φροντιστήριο).

Όσο αφορά το 37% που δείχνει μικρότερο ενδιαφέρον για το μάθημα, οι καθηγητές/τριες τους πιστεύουν ότι οφείλεται στη γενικότερη αδιαφορία για μάθηση αφού πρόκειται για μαθητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα. Ο λόγος που ακολουθεί σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι πώς το μάθημα των γαλλικών αποτελεί για τους/τις μαθητές/τριες ένα δευτερεύον μάθημα που δε τους δίνει προοπτικές για το επαγγελματικό τους μέλλον. Άλλοι λόγοι που ακολουθούν είναι οι αντίξοες συνθήκες τόσο στο σχολείο (επιβαρυνόμενο σχολικό πρόγραμμα, μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη) όσο και στο μάθημα των γαλλικών (ακατάλληλο εγχειρίδιο, μάθημα τις τελευταίες ώρες) . Υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό που επικαλείται την έλλειψη βοήθειας από το σπίτι. Παρατηρώντας τους λόγους έλλειψης ενδιαφέροντος για το μάθημα των γαλλικών που αναφέρουν οι καθηγητές/τριες γαλλικών,προκύπτει ότι όλοι αφορούν σε εξωγενείς παράγοντες (χαμηλών επιδόσεων μαθητές,δευτερεύον μάθημα, αντίξοες διδακτικές συνθήκες, έλλειψη βοήθειας) και όχι στους/στις ίδιους/ες εκπαιδευτικούς, στον χαρακτήρα τους και στον τρόπο που διεκπεραιώνουν το διδακτικό τους έργο..

Πίνακας Δ.13: Σχέση μαθητών/τριών και εκπαιδευτικού

	N	%
Μέτρια	2	2,9
Καλή	16	23,2
Πολύ καλή	34	49,3
Άριστη	17	24,6
Σύνολο	69	100,0

Στον πίνακα Δ.13 οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας απαντούν αναφορικά με το πως χαρακτηρίζουν οι ίδιοι/ες τη σχέση τους με τους μαθητές/τριες.

Προσπαθώντας, λοιπόν, να περιγράψουμε τους παραπάνω πίνακες οι σχέσεις τους είναι από καλές έως άριστες κατά 88% ενώ πολύ καλές και άριστες κατά 65% . Θεωρήσαμε σκόπιμο να αποτυπώσουμε το προφίλ των καθηγητών/τριών που δηλώνουν πως έχουν πολύ καλές και άριστες σχέσεις με τους μαθητές/τριες παραθέτουμε την παρακάτω εικόνα: Πρόκειται, λοιπόν, για καθηγητές και καθηγήτριες που κατά 65% έχουν δικά τους παιδιά και έχουν γεννηθεί κατά μέσο όρο το 1968. Είχαν διδακτική εμπειρία και πριν το διορισμό τους στο δημόσιο κατά μέσο όρο 5 χρόνια. Ενδιαφέρονται για την διαρκή επιμόρφωση σε σεμινάρια δημοσίου, ιδιωτικού τομέα και καινοτόμων δράσεων σε ποσοστό 70%. Διατηρούν πολύ καλές σχέσεις και με την υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Η σχέση τους με τη Διεύθυνση είναι πολύ καλή και άριστη κατά 83%, στις συνελεύσεις του συλλόγου οι απόψεις τους ακούγονται με πολύ ενδιαφέρον κατά 71% ενώ οι μαθητές/τριες τους κατά 73% βλέπουν το μάθημα των γαλλικών με πολύ και πάρα πολύ ενδιαφέρον. Οι μαθητές/τριες τους είναι πολύ πειθαρχημένοι/ες κατά 80% και δεν έχουν αποβάλει ποτέ μαθητή ή μαθήτρια σε ποσοστό 57%. (ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ 10)

Πίνακας Δ.14: Πειθαρχία μαθητών/τριών

	N	%
Λίγο	22	32,4
Πολύ	42	61,8
Πάρα πολύ	4	5,9
Σύνολο	68	100,0

Πίνακας Δ.15: Αποβολή Μαθητή/τριας

	Μαθήτρια		Μαθητή	
	N	%	N	%
Ποτέ	45	64,3	27	38,0
Σπάνια	24	34,3	38	53,5
Συχνά	1	1,4	6	8,5
Σύνολο	70	100,0	71	100,0

Στη βιβλιογραφία, η πειθαρχία της τάξης σχετίζεται και με το φύλο του/της εκπαιδευτικού.

Επικρατεί, λοιπόν, η άποψη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αντιμετωπίζουν πρόβλημα πειθαρχίας στην τάξη. Έτσι, δεδομένου ότι το επάγγελμα του καθηγητή/τριας γαλλικών ασκείται κατά βάση από γυναίκες (το 96% του δείγματος) οι πιθανότητες τέτοιου είδους προβλημάτων αυξάνονται. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με το δείγμα μας το 68% της μαθητικής κοινότητας είναι πολύ ή πάρα πολύ πειθαρχημένοι/ες στο μάθημα των γαλλικών. Επίσης, οι μισοί/ες εκπαιδευτικοί δεν έχουν αποβάλει ποτέ μαθητή ή μαθήτρια από την ώρα του μαθήματος ενώ μόλις το 6% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι αποβάλουν συχνά από την τάξη τους.

Σχέση με γονείς

Οι μαθητές/τριες ως ανήλικοι/ες αντιπροσωπεύονται στο σχολείο από τους γονείς ή κηδεμόνες τους. Αυτοί αποτελούν και το συνδετικό κρίκο του σχολείου με την κοινωνία αφού δεν είναι άμεσα εμπλεκόμενοι στην σχολική κοινότητα. Η σχολική κοινότητα δεν περιορίζεται μόνο στο εκπαιδευτικό προσωπικό, τη διεύθυνση και τους μαθητές/τριες αλλά και στους γονείς και στο σύλλογο τους. Οι μαθητές/τριες ως ανήλικοι εκπροσωπούνται από αυτούς και όσο μικρότερη είναι η βαθμίδα εκπαίδευσης τόσο και πιο ενεργός είναι ο ρόλος τους στα σχολικά δρώμενα. Επίσης, θα λέγαμε ότι οι γονείς αποτελούν το συνδετικό κρίκο του σχολείου με την κοινωνία αφού δεν είναι άμεσα εμπλεκόμενοι στην σχολική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν σε ερωτήματα που σχετίζονται με το ενδιαφέρον των γονέων για τη πρόοδο των παιδιών τους στο μάθημα των γαλλικών.

Πίνακας Δ.16: Συχνότητα ενημέρωσης

	N	%
Συχνότερα	1	1,4
Μία φορά το μήνα	3	4,3
Μία φορά το τρίμηνο	42	60,0
Μία φορά το εξάμηνο	10	14,3
Μία φορά το χρόνο	13	18,6
Ποτέ	1	1,4
Σύνολο	70	100,0

Πίνακας Δ.18: Ποιος γονέας ενημερώνεται

	N	%
Πατέρας	1	1,4

Πίνακας Δ.17: Συνθήκες ενημέρωσης

	N	%
Όταν έρχονται στο σχολείο για αυτό το σκοπό	14	14,9 %
Όταν έρχονται στο σχολείο για να πάρουν τους βαθμούς	60	63,8 %
Εκτός σχολείου όταν σας συναντούν τυχαία	17	18,1 %
Επειδή και όταν έχετε ορίσει εσείς ώρα συνάντησης	3	3,2%
Σύνολο	94	100,0 0%

Μητέρα	37	52,9
Και οι δύο	30	42,9
Σύνολο	70	100,0

Οι γονείς φαίνεται να ενδιαφέρονται και να ρωτούν για την επίδοση των παιδιών τους στο μάθημα των γαλλικών σε ποσοστό 60% μία φορά το τρίμηνο ενώ το υπόλοιπο 35% σπανιότερα. Το τρίμηνο είναι ενδεικτικό γιατί μία φορά στους τρεις μήνες δίνεται η βαθμολογία στους μαθητές στα γυμνάσια και στα δημοτικά. Αιτιολογούνται, έτσι, τα δεδομένα τόσο του πίνακα Δ.16 που μας δείχνουν ότι η πλειοψηφία των γονέων ενημερώνεται ανά τρίμηνο, όσο και του πίνακα Δ.17 που μας δείχνουν ότι σε ποσοστό 63,8% οι γονείς συναντούν τους καθηγητές/τριες γαλλικής όταν έρχονται να πάρουν τους βαθμούς στο σχολείο και το 20% όταν τους συναντούν τυχαία στο δρόμο. Θα λέγαμε, ίσως, ότι η ενημέρωση για το μάθημα των γαλλικών ορίζεται από εξωγενείς παράγοντες (βαθμοί τριμήνου, τυχαία συνάντηση) και όχι επειδή οι ίδιοι οι γονείς το επιδιώκουν. Αυτή η στάση των γονέων δείχνει ότι το μάθημα των γαλλικών θεωρείται ως δευτερεύον. Τέλος, η μητέρα είναι αυτή που συνήθως (53%) ενημερώνεται για την επίδοση του παιδιού της ενώ το 43% απαντά και οι 2 γονείς.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η επαγγελματική ταυτότητα ενός/μίας εκπαιδευτικού πέρα από τη σχέση του με το διδακτικό του αντικείμενο ορίζεται και από τις σχέσεις του με τα υπόλοιπα μέλη του εργασιακού χώρου του σχολείου με τους μαθητές/τριες, που είναι οι άμεσοι παραλήπτες του διδακτικού έργου, με τους/τις συναδέλφους και με τους γονείς. Η μελέτη των σχέσεων αυτών αποτελεί δείκτες για τη μέτρηση του κύρους και της εκτίμησης που το δείγμα της έρευνας αντιλαμβάνεται ότι απολαμβάνουν στο σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα **α).** οι σχέσεις που έχουν με τους/τις συναδέλφους και τους διευθυντές των σχολείων όπου διδάσκουν είναι πολύ καλές και άριστες σε σημαντικό ποσοστό ενώ χαρακτηρίζονται και ως φιλικές. Ο όρος “φιλικός” δείχνει αναγνώριση, εκτίμηση αλλά μερικές φορές και θαυμασμό. Η θετική αυτή στάση απέναντι σε έναν/μία συνάδελφο-φίλο/η δείχνει αναγνώριση και θαυμασμό και για το διδακτικό του/της έργο, δεδομένου ότι η σχέση αυτή στεγάζεται σε έναν επαγγελματικό χώρο. Ένας άλλος δείκτης εκτίμησης και κύρους των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι η άποψη τους στις συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η γνώμη τους αντιμετωπίζεται σοβαρά σε υψηλό ποσοστό. Επίσης, διατηρούν φιλικές σχέσεις με συναδέλφους συναφών ειδικοτήτων (όπως φιλόλογοι, καθηγητές/τριες άλλων ξένων γλωσσών) με τους οποίους έχουν κοινά στοιχεία πολιτισμικού κεφαλαίου, ενισχύοντας έτσι το κοινωνικό τους κεφάλαιο μέσα στη σχολική μονάδα. **β).** οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χαρακτηρίζουν τη σχέση τους με τους/τις μαθητές/τριες πολύ καλή και εκτιμούν ότι δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα των γαλλικών σε

σημαντικό ποσοστό κυρίως για λόγους που αφορούν το διδακτικό έργο των ίδιων των εκπαιδευτικών. γ). φαίνεται, όμως, πως οι γονείς, οι έμμεσα εμπλεκόμενοι με το σχολικό περιβάλλον αντίθετα με τους/τις συναδέλφους και τους/τις μαθητές/τριες δεν αποδίδουν το ίδιο κύρος στο μάθημα των γαλλικών και κατά συνέπεια στους/στις εκπαιδευτικούς, αφού ενδιαφέρονται να μάθουν για την επίδοση των παιδιών τους μόλις μία φορά το τρίμηνο.

Με την επεξεργασία του ερευνητικού υλικού, προσπαθήσαμε να μελετήσουμε το κύρος που χαίρουν οι εκπαιδευτικοί γαλλικής του δείγματος της έρευνας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Ηπείρου. Το κύρος ως συμβολική αξία αποδίδεται σε υψηλές μορφές του κοινωνικού και του πολιτισμικού κεφαλαίου. Έτσι, στις δύο πρώτες ενότητες της ανάλυσης της έρευνας είδαμε το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών γαλλικής. Στις επόμενες δύο ενότητες προσπαθήσαμε να αποδώσουμε το επαγγελματικό κύρος μέσα από την επαγγελματική ταυτότητα του δείγματος της έρευνας. Αναλύσαμε την επαγγελματική ταυτότητα στις σχέσεις των εκπαιδευτικών γαλλικής με το διδακτικό τους αντικείμενο και έπειτα στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας τους/τις μαθητές/τριες, τους/τις συναδέλφους και τους γονείς.

Η επεξεργασία του ερευνητικού υλικού μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι καθηγητές/τριες γαλλικής του δείγματος έχουν υψηλό κοινωνικό κεφάλαιο γεγονός που αποδεικνύεται από την προνομιούχα οικογενειακή τους κατάσταση τόσο στο γονεϊκό τους περιβάλλον όσο και μετά το γάμο τους, παρουσιάζοντας, μάλιστα, μια κοινωνική κινητικότητα σε ακόμη πιο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Το κοινωνικό τους κεφάλαιο ενισχύεται, επίσης, μέσα από τη συμμετοχή τους σε συλλόγους που αφορούν στο επαγγελματικό τους αντικείμενο. Το υψηλό πολιτισμικό τους κεφάλαιο αποδεικνύεται με το επίπεδο εκπαίδευσης τόσο των ίδιων όσο και της οικογένειάς τους. Αυτό που εκτιμάται επίσης, θετικά είναι η διαρκής προσπάθεια για ανάπτυξη του πολιτισμικού τους κεφαλαίου και ανάπτυξης της επαγγελματικής τους ταυτότητας τόσο μέσω των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου όσο και από το διαρκές ενδιαφέρον για συμμετοχή σε σεμινάρια και σε καινοτόμες δράσεις. Τέλος, οι καλές σχέσεις με τους άμεσα εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα τους/τις συναδέλφους και τους/τις μαθητές/τριες αποτελούν δείκτες ότι χαίρουν υψηλού κύρους στον εργασιακό χώρο του σχολείου, παρά το γεγονός ότι το μάθημα των γαλλικών είναι ένα δευτερεύον μάθημα, οι καθηγητές/τριες γαλλικών δε συμπληρώνουν απαραίτητα το ωράριο εργασίας τους με το διδακτικό τους αντικείμενο και παρόλο που οι γονείς δεν δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για την επίδοση των παιδιών τους στο μάθημα των γαλλικών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Βασικός στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει, όπως ήδη έχει αναφερθεί, τη θέση και το κύρος των καθηγητών/τριών γαλλικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην περιοχή της Ηπείρου. Για να φτάσουμε στον ερευνητικό μας στόχο, προσεγγίσαμε το υπό μελέτη ζήτημα από δύο οπτικές. Αρχικά, θελήσαμε να δούμε τη σημασία του εν λόγω διδακτικού αντικείμενου, δηλαδή της γαλλικής γλώσσας, τόσο στην ελληνική εκπαίδευση όσο και στην ελληνική κοινωνία μέσα από μία ιστορική ανασκόπηση που εκτείνεται σχεδόν σε δύο αιώνες, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως τις μέρες μας. Στη συνέχεια, προβήκαμε σε μία εμπειρική έρευνα με καθηγητές /τριες γαλλικής γλώσσας της Περιφέρειας της Ηπείρου. Με τη διανομή ερωτηματολογίων συλλέξαμε πληροφορίες σχετικά με τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η επαγγελματική τους ταυτότητα μελετήθηκε μέσα από τη σχέση που έχουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με το διδακτικό αντικείμενο αλλά και μέσα από τις σχέσεις τους με τους/τις εμπλεκόμενους/ες στο σχολικό εργασιακό τους περιβάλλον. Οι παραπάνω πληροφορίες μας επέτρεψαν να προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε τους παράγοντες εκείνους που προσδιορίζουν τη θέση και το κύρος των εκπαιδευτικών γαλλικής στην Β/θμια Εκπαίδευση στην περιοχή της Ηπείρου.

Η θέση της γαλλικής γλώσσας στην Ελληνική Εκπαίδευση: ιστορική αναδρομή

Χρονολογικά η διδασκαλία των γαλλικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εκτείνεται επίσημα και αδιάκοπα σε δύο περίπου αιώνες. Η χρονολογική αυτή έκταση μαρτυρεί, αρχικά και κυρίως, τη σημασία της γλώσσας για την ελληνική κοινωνία.

Μέσα από τη μελέτη των ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων της εκπαίδευσης αναδεικνύεται ο σκοπός και ο ρόλος της διδασκαλίας του μαθήματος των γαλλικών, που επιδίωκε η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική. Η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική ήταν πάντα σύμφωνη με το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο της εποχής. Επομένως, σε όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα και στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα, το μάθημα των γαλλικών κατείχε πρωτεύουσα θέση σε όλα τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης αποδεικνύοντας τη σπουδαιότητα που αποδιδόταν στο μάθημα αυτό. Η γαλλική είναι η γλώσσα των γραμμάτων και των τεχνών. Η γλωσσική επικοινωνία γίνεται στα γαλλικά τόσο μέσα στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος όσο και στην Ευρώπη γενικότερα. Είναι, επίσης, η γλώσσα των εμπορικών συναλλαγών, της διπλωματίας και αποτελεί ένδειξη ανώτερης κοινωνικής ένταξης.

Στη συνέχεια, με το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο τόσο τα ελληνικά όσο και τα διεθνή πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα αλλάζουν. Η Αμερική κυριαρχεί οικονομικά και τεχνολογικά και η αγγλική επιβάλλεται ως γλώσσα στην ευρωπαϊκή και διεθνή αγορά. Έτσι, εισάγονται και τα αγγλικά στην ελληνική μέση εκπαίδευση ενώ τα γαλλικά χάνουν τη , μέχρι τότε, μοναδικότητα τους στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα σχετίζεται άμεσα με την Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (Ε.Ο.Κ.) και στη συνέχεια την Ευρωπαϊκή Ένωση όσο αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών, μία πολιτική που ευνοεί και υποστηρίζει την πολυγλωσσία. Στη συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα μέσα από την εκμάθηση και τη διάχυση των γλωσσών των κρατών-μελών. Η γνώση των ευρωπαϊκών γλωσσών ενισχύει τις επαγγελματικές και προσωπικές ευκαιρίες που δημιουργούνται στα πλαίσια της ενοποιημένης Ευρώπης, την αλληλοκατανόηση ανάμεσα στους ανθρώπους από διαφορετικά κράτη-μέλη, τον πολιτιστικό ορίζοντα των ανθρώπων, και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της Ευρωπαϊκής ταυτότητας και της ιδιότητας του πολίτη. Το 1993 σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα ορίζεται η αγγλική ως α' ξένη γλώσσα και ως β' ξένη γλώσσα η γαλλική ή η γερμανική στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρόκειται άλλωστε και για τις τρεις γλώσσες στις οποίες η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εκτελεί τις εσωτερικές της εργασίες. Το 2002, στη διάσκεψη της Βαρκελώνης, αποφασίζεται πως όλα τα παιδιά της Ευρωπαϊκής Ένωσης πρέπει να μάθουν 2 ξένες γλώσσες από νεαρή ηλικία, ώστε να μπορέσουν να λειτουργούν ως πολίτες της Ευρώπης. Στο πλαίσιο αυτό, το 2006, στην Ελλάδα, με σχετική υπουργική απόφαση επεκτείνεται η διδασκαλία της β' ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα σε σχολεία εξατάξια και άνω. Ακόμη και σήμερα, πάντως στο σύνολο της ελληνικής εκπαίδευσης η γαλλική γλώσσα πλειοψηφεί στην επιλογή των μαθητών/τριών σε σχέση με τη γερμανική (184. 028 μαθητές/τριες επέλεξαν γαλλικά το έτος 2009-2010 έναντι 157.215 που επέλεξαν γερμανικά.)³⁴⁷. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας έχει βαθιές ρίζες στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης και ενισχύεται σήμερα από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, που επιδιώκει την πολυγλωσσία για τους/τις πολίτες της.

³⁴⁷ Πίνακας : Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Δημόσια Και Ιδιωτική Στο Σύνολο Της Ελλάδας : Ξένες Γλώσσες και Κατευθύνσεις Σχολικό Έτος 2009-2010

Η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στην ιστορία της γυναικείας εκπαίδευσης

Η ιστορία της γαλλικής γλώσσας στον ελληνικό χώρο έδειξε και την άρρηκτη σχέση που έχει η διδασκαλία της γαλλικής με την ιστορία της γυναικείας εκπαίδευσης. Κατά τον 19ο αιώνα η εκμάθηση και η ευχέρεια στην ομιλία της γαλλικής ήταν δείγμα ανώτερης κοινωνικής τάξης. Αποτελούσε, δηλαδή, κοινωνικό εφόδιο για τις κοπέλες που θα τις διευκόλυνε να διατηρήσουν ή να βελτιώσουν την κοινωνική τους θέση με έναν κατάλληλο γάμο. Τα Παρθεναγωγεία, άλλωστε, είχαν ως βασικό σκοπό την προετοιμασία των κοριτσιών για το ρόλο της οικοδέσποινας, της συζύγου και μητέρας. Οι ώρες διδασκαλίας των γαλλικών, λοιπόν ήταν αυξημένες. Επιπλέον, η ιστορία της ελληνικής γυναικείας εκπαίδευσης σχετίζεται άμεσα και με την παρουσία των Γυναικείων Μοναχικών Καθολικών Ταγμάτων. Τα Τάγματα αυτά είχαν σημαντικό ρόλο στην διάδοση του γαλλικού πολιτισμού, έχοντας ως μέσο και όργανό τους την γαλλική γλώσσα. Η δραστηριότητα των Καλογραιών αφορούσε στην εξυπηρέτηση του κοινωνικού συνόλου με έργα φιλανθρωπίας και εκπαίδευσης των κοριτσιών, και εκμεταλλευόμενες την κρατική εκπαιδευτική πενία, ίδρυσαν, σχολεία που χρηματοδοτούνταν από οικονομικά ισχυρά σωματεία του εξωτερικού. Στη συνέχεια, το 1945 επί της βασιλείας του Γεωργίου Β', η διδασκαλία των αγγλικών, στη μέση εκπαίδευση γίνεται υποχρεωτική. Αρχικά, όμως μόνο στις επαγγελματικές και εμπορικές σχολές που αφορούσαν στα αγόρια. Τα γαλλικά συνεχίζουν να διδάσκονται και διδάσκονται κυρίως στα γυμνάσια θηλέων. Στη συνέχεια τα σχολεία έγιναν μεικτά, αλλά ήδη η διδασκαλία της γαλλικής έχει ταυτιστεί με την γυναικεία εκπαίδευση. Το σχολικό έτος 2009-2010 στα γυμνάσια της χώρας στο σύνολο των 184.028 μαθητών/τριων που μαθαίνουν την γαλλική τα 100.457 είναι κορίτσια και τα 83.571 είναι αγόρια.

Τα γαλλικά ως δευτερεύον μάθημα

Το μάθημα των γαλλικών θεωρείται σήμερα δευτερεύον μάθημα. Σύμφωνα με το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα η γαλλική γλώσσα διδάσκεται για δύο ώρες την εβδομάδα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα³⁴⁸, η χρήση και η κατανομή του σχολικού χρόνου δεν επιλέγεται τυχαία απλά για να διευκολύνει τη λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά αποτελεί έκφραση και μέσο επιβολής της επίσημης θεωρίας για τη διδασκαλία, η

³⁴⁸ Ματσαγγούρας, Η. (2001) *Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης* Αθήνα, Gutenberg στο Βέικου, Χ. Βαρέση, Ε. Πατούνα, Α. Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη στο url: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_89_196.pdf (12/09/15)

οποία επιβάλλεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στα γυμνάσια διδάσκεται ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Οι μαθητές/τριες έχουν δικαίωμα επιλογής ανάμεσα στα γαλλικά και στα γερμανικά. Ήδη, λοιπόν, χαρακτηρίζεται ως β' ξένη γλώσσα, ως δεύτερη, μη βασική, διδάσκεται 2 ώρες έναντι 3 ωρών που διδάσκονται τα αγγλικά ως α' ξένη γλώσσα. Στο Λύκειο, οι μαθητές/τριες επιλέγουν τη ξένη γλώσσα που θα διδαχθούν ανάμεσα στα αγγλικά, γαλλικά και γερμανικά. Συνεχίζει, και στην ανώτερη βαθμίδα να θεωρείται ως μάθημα επιλογής. Στις Πανελλαδικές Εξετάσεις αποτελεί ένα από τα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα των ειδικοτήτων. Παρόλα αυτά δεν προβλέπεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα της τρίτης Λυκείου ως μάθημα κατεύθυνσης. Δηλαδή, δεν γίνεται προετοιμασία στο σχολείο για την εξέταση του μαθήματος στις Πανελλαδικές Εξετάσεις.

Καθηγητής/τρια γαλλικών: επάγγελμα με γυναικεία ταυτότητα

Από την ανασκόπηση της ιστορίας της γαλλικής γλώσσας είδαμε την άμεση σχέση που έχει το μάθημα των γαλλικών με την ιστορία της γυναικείας εκπαίδευσης. Στα επίσημα στατιστικά δεδομένα του Υπουργείου Παιδείας για το σχολικό έτος 2009-2010 στο σύνολο της ελληνικής εκπαίδευσης στους 2.259 εκπαιδευτικούς γαλλικής οι 2.145 είναι γυναίκες και μόλις οι 114 άνδρες. Στην περιφέρεια Ηπείρου την ίδια σχολική χρονιά στους 104 εκπαιδευτικούς γαλλικής οι 99 είναι γυναίκες και μόλις οι 5 άνδρες, ενώ το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 73 εκπαιδευτικούς γαλλικής: 70 γυναίκες και 3 άνδρες. Στη βιβλιογραφία της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης γίνεται αναφορά στην άνιση κατανομή των ειδικοτήτων ανά φύλο, με αποτέλεσμα την ύπαρξη “ανδρικών” και “γυναικείων” ειδικοτήτων, ανάλογα με το φύλο του διδάσκοντα/ουσας. Και ενώ οι ειδικότητες θεωρητικών και ανθρωπιστικών σπουδών κατακλύζονται κυρίως από γυναίκες, οι ειδικότητες θετικής κατεύθυνσης, που σήμερα υπόσχονται καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές κατακλύζονται ως επί το πλείστον από άνδρες. Αυτομάτως, λοιπόν οι “ανδρικές” ειδικότητες αποκτούν γόητρο, κύρος και εξουσία στην σχολική κοινότητα αλλά και έξω από αυτήν. Επιπλέον, η άνιση κατανομή ανδρών και γυναικών σε ειδικότητες αναπαράγει τις στερεοτυπικές κοινωνικές αντιλήψεις που σχετίζονται με τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα χαρίσματα των δύο φύλων.³⁴⁹ Επομένως, το επάγγελμα του/της καθηγητή /τριας γαλλικών κατατάσσεται στις “γυναικείες” ειδικότητες, με θεωρητικό περιεχόμενο σπουδών και ως εκ τούτου με χαμηλό γόητρο και κύρος σχετικά με τις “ανδρικές” ειδικότητες που υπόσχονται υψηλά συμβολικά και υλικά οφέλη.

³⁴⁹ Μαραγκουδάκη, Ε. (2001) Η Σύνθεση του Διδακτικού Προσωπικού και Καταμερισμός Εργασίας με βάση τον παράγοντα Φύλο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1974-1997, Ιωάννινα, Δωδώνη τόμος Λ', σελ. 24

Πολιτισμικό κεφάλαιο

Για να διερευνήσουμε το κύρος που έχουν στον εργασιακό τους χώρο οι εκπαιδευτικοί γαλλικής γλώσσας που συμμετείχαν στη έρευνα, θεωρήσαμε σκόπιμο να θέσουμε ερωτήματα που αφορούσαν στη διερεύνηση του πολιτισμικού και μορφωτικού τους κεφαλαίου. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί από την παιδική τους ηλικία και σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους αποκτούν με φυσικό τρόπο, σχεδόν ασυνείδητα στάσεις, προτιμήσεις, στρατηγικές που τους συνοδεύουν και ορίζουν τον τρόπο δράσης τους καθώς και τις επιλογές τους. Τα δεδομένα, επομένως, που αφορούν στο οικογενειακό τους προφίλ και στο μορφωτικό τους υπόβαθρο μας έδωσαν απαντήσεις για την οριοθέτηση του πολιτισμικού κεφαλαίου αυτών. Οι σπουδές των γονέων των εκπαιδευτικών της έρευνας αφορούν στις ανθρωπιστικές σπουδές, όπως και αυτές των αδερφών τους. Επίσης, οι γονείς εντάσσονται στη μεσαία προς ανώτερη κοινωνική τάξη σύμφωνα με το επίπεδο εκπαίδευσης τους και το επάγγελμα που ασκούν. Κατά 53% ασκούν επιστημονικά επαγγέλματα και ακολουθούν με 38,6% οι μικρο επαγγελματίες και οι δημόσιοι υπάλληλοι που ασκούν μη επιστημονικά επαγγέλματα. Θεωρούμε, ότι το “*habitus*”, κατά τον Bourdieu, που είχαν αποκτήσει, οι εκπαιδευτικοί στο γονεϊκό τους περιβάλλον αντανakλάται και στις μορφωτικές τους επιλογές και επιδόσεις. Ο μέσος όρος του βαθμού απολυτηρίου τους είναι Πολύ Καλός (18,3/20) και είχαν πιστοποιημένη γνώση γαλλικής πριν εισαχθούν στο Πανεπιστήμιο, γεγονός που αποδεικνύει ότι στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες ασχολούνταν με την εκμάθηση των γαλλικών. Επίσης, η γλωσσομάθεια του δείγματος της έρευνας δεν περιορίζεται στη γνώση της γαλλικής αλλά το 80% αυτού γνωρίζει δύο ή και περισσότερες γλώσσες (κυρίως λατινογενείς). Σχεδόν το σύνολο του δείγματος γνωρίζει να χειρίζεται ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Κοινωνικό κεφάλαιο και κοινωνική κινητικότητα

Τα γαλλικά κατά τον 19ο αιώνα αποτελούσαν κοινωνικό εφόδιο για όσους τα μιλούσαν αφού ήταν ένδειξη ανώτερης κοινωνικής τάξης. Έτσι, στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων θηλέων κατείχαν πρωτεύουσα θέση. Θα βοηθούσαν τα κορίτσια να επιτύχουν τον κατάλληλο για την κοινωνική τους θέση γάμο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η ιστορία μοιάζει να επαναλαμβάνεται : συγκρίνοντας την κοινωνική τάξη προέλευσης των καθηγητών/τριων με αυτή που κατέχουν μέσα από το γάμο τους παρατηρούμε μια κοινωνική κινητικότητα. Τόσο οι ίδιες ασκούν επιστημονικά επαγγέλματα αλλά και οι σύζυγοι τους σε ποσοστό 70%, έναντι 40% των γονέων τους. Η κοινωνική κινητικότητα μεταφράζεται σε αυξημένο κοινωνικό κεφάλαιο και

κατά συνέπεια συμβολικό κεφάλαιο, που αντανακλάται και στον επαγγελματικό τους χώρο.

Επαγγελματική Ταυτότητα και Κύρος

Όταν γίνεται λόγος για την επαγγελματική ταυτότητα στον εργασιακό εκπαιδευτικό χώρο αναφερόμαστε σε ένα επίπεδο αυτονομίας στην άσκηση του επαγγέλματος, ένα αποκλειστικό πεδίο γνώσεων και μια ηθική διάσταση. Η ηθική διάσταση περιλαμβάνει σχέσεις που διέπονται από κανόνες δεοντολογίας. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία³⁵⁰, στο πλαίσιο της εργασίας τους οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να διατηρούν “καλές σχέσεις” με τρεις κυρίως ομάδες: τους/τις μαθητές/τριες, τους/τις συναδέλφους, (σχολείο) τους γονείς και άλλες κοινωνικές ομάδες της ευρύτερης κοινωνίας. Αντίστοιχα στα πλαίσια της έρευνας μας διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί γαλλικής διατηρούν πολύ καλές έως και άριστες σχέσεις με τις παραπάνω ομάδες. Οι σχέσεις, λοιπόν, αυτές σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετήσαμε για την διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, συμβάλουν στην ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών, προωθώντας την αλληλεγγύη, την εμπιστοσύνη, την συνεργατικότητα, την ατομική επιτυχία, και συνεπώς την αύξηση του κύρους τους μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Επαγγελματική αυτάρκεια

Η επαγγελματική αυτάρκεια στηρίχθηκε σε τρεις παράγοντες: την εκπαιδευτική εμπειρία, το γνωστικό αντικείμενο και την διευρυμένη ενασχόληση με το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Και στις τρεις περιπτώσεις οι πληροφορίες που συλλέξαμε φαίνεται να εμφανίζουν ένα σημαντικό ποσοστό αυτονομίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών γαλλικής. Οι εκπαιδευτικοί γαλλικής γλώσσας σε μεγάλη πλειοψηφία είχαν αρχίσει να διδάσκουν σε φροντιστήρια ή κατ' οίκον (ιδιαίτερα) πριν το διορισμό τους στο δημόσιο κατά μέσο όρο για έξι χρόνια. Οι μισοί/ές περίπου εκπαιδευτικοί διορίστηκαν από την επετηρίδα κάτι που μαρτυρεί χρόνια προϋπηρεσίας ως αναπληρωτές/τριες ή ωρομίσθιοι/ες. Από την άλλη ο διορισμός μέσω ΑΣΕΠ μαρτυρεί ένα υψηλό επίπεδο κατοχής γνώσης στο γνωστικό αντικείμενο, μιας και προηγείται γραπτός διαγωνισμός, καταμετρούνται μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών, προϋπηρεσία ενώ ο αριθμός επιτυχόντων είναι κλειστός. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν, παράλληλα ένα διαρκές ενδιαφέρον για την συνεχή τους επιμόρφωση

³⁵⁰ Καντζάρα, Β. *Κερδίζοντας σεβασμό και εκτίμηση: φύλο και κύρος στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, στο Μαραγκουδάκη Ε. κ.ά. (επιμ) *Δοκίμια: Βιβλίο-συλλογή δοκιμίων*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (σελ. 45) και Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2008) *Η εκπροσώπηση των δύο φύλων στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και οι προεκτάσεις της στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι*, Ε.Κ.Ι.Φ, Λευκωσία (σχολιασμός και ανάλυση δεδομένων έρευνας στο <http://www.ekif.org/docs/2008ziogou.pdf>)

αφού συμμετέχουν μαζικά σε σεμινάρια που διοργανώνονται, κυρίως, από δημόσιους φορείς αλλά και από ιδιωτικούς. Ένας άλλος δείκτης αποτύπωσης της επαγγελματικής ταυτότητας είναι η ενασχόληση με ενδοσχολικές δραστηριότητες που δεν αφορούν αποκλειστικά το διδακτικό τους αντικείμενο. Εδώ θα επισημάνουμε τα καινοτόμα προγράμματα και τις δράσεις όπου οι εκπαιδευτικοί γαλλικής συμμετέχουν σε μεγάλο ποσοστό αν και μερικοί/ες από αυτούς/ες βρίσκουν σε αυτά τα προγράμματα ένα τρόπο συμπλήρωσης του ωραρίου εργασίας τους. Τα προγράμματα αυτά δίνουν την ευκαιρία σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν τη γνώση διαφορετικά, να συνεργαστούν, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να προβάλουν χρήσιμα μηνύματα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί γαλλικής λόγω της μη κάλυψης του ωραρίου τους, όπως φαίνεται από το δείγμα μας, ασχολούνται και με διοικητικές και γραμματειακές εργασίες στο χώρο του σχολείου έχοντας έτσι την ευκαιρία αν και όχι στοχευμένα να γνωρίσουν καλύτερα το σχολικό περιβάλλον, να αποκτήσουν διοικητικές γνώσεις και να αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας πέρα εκείνων που αναπτύσσουν στο πλαίσιο των διδακτικών τους καθηκόντων.

Οι σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας

Μία άλλη σημαντική πηγή κύρους για τους εκπαιδευτικούς γαλλικής είναι οι σχέσεις τους με τους σημαντικούς άλλους: συνάδελφοι, μαθητές/τριες, γονείς. Η σχέση, λοιπόν, με τους “άλλους” σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ενισχύει την ηθική διάσταση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Εδώ πρέπει να αναφέρουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν για το πως οι ίδιοι/ες χαρακτηρίζουν τις σχέσεις αυτές. Επομένως, προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε το κύρος που οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί διαισθάνονται να απολαμβάνουν στον εργασιακό τους χώρο.

Οι σχέσεις με τους/τις συναδέλφους αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι της δουλειάς των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την Καντζάρα ένα σημαντικό κριτήριο που αποδεικνύει το σεβασμό και την εκτίμηση που χαίρουν οι εκπαιδευτικοί είναι η φιλία. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μαρτυρούν ότι έχουν, κυρίως, φιλική σχέση με τον διευθυντή/τρια του σχολείου τους και αυτή η σχέση είναι σε μεγάλο βαθμό πολύ καλή έως άριστη. Αντίστοιχα, σε σημαντικό ποσοστό πολύ καλές φιλικές σχέσεις διατηρούν και με τους/τις υπόλοιπους/ες συναδέλφους. Προσπαθώντας να ταξινομήσουμε τους/τις συναδέλφους ανά ειδικότητες για να μελετήσουμε τις σχέσεις τους με τους καθηγητές/τριες γαλλικής διαπιστώνουμε ότι περισσότερο φιλικές σχέσεις διατηρούν με τους/ τις συναδέλφους ξένων γλωσσών και τους/τις φιλόλογους: ειδικότητες, δηλαδή, που ανήκουν στο ίδιο επιστημονικό πλαίσιο, των θεωρητικών σπουδών. Με αυτούς/ες, λοιπόν, φαίνεται να μοιράζονται

περισσότερα κοινά ενδιαφέροντα καθώς και παραπλήσιο πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο. Το κύρος και η εκτίμηση των καθηγητών γαλλικής προκύπτει ακόμη και σύμφωνα με όσα μας απάντησαν για την αντιμετώπιση των απόψεων που εκφράζουν στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Πρόκειται για ένα συλλογικό όργανο, που αποτελείται από το σύνολο του διδακτικού προσωπικού και ασχολείται με την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Στα πλαίσια των συνελεύσεων του συλλόγου οι εκπαιδευτικοί γαλλικής που συμμετείχαν στην έρευνα στην πλειοψηφία τους δηλώνουν ότι συμμετέχουν ενεργά και θεωρούν ότι οι απόψεις τους σε σημαντικό βαθμό λαμβάνονται υπόψη, έχοντας ενεργή συμμετοχή στη λειτουργία του σχολείου.

Αλλά η πιο άμεση και ουσιαστική σχέση που έχουν οι καθηγητές/τριες στο σχολείο είναι με τους/τις μαθητές/τριες. Μία σχέση που αφορά από τη μία στους ίδιους/ες ως άτομα και από την άλλη στο διδακτικό αντικείμενο. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, στη πλειοψηφία τους, δήλωσαν ότι οι προσωπικές σχέσεις τους με τους/τις μαθητές/τριες είναι πολύ καλές. Επίσης, οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες βλέπουν το μάθημα με ενδιαφέρον και οι εκπαιδευτικοί το αποδίδουν, κυρίως, στους καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας που εφαρμόζουν και στην καλή συνεργασία τους με τους μαθητές/τριες. Αυτό τους/τις οδηγεί αυτομάτως να χαίρουν περισσότερο κύρος αφού αισθάνονται να εκτιμούνται οι επαγγελματικές τους επιδόσεις.

Ένα άλλο στοιχείο που αποδεικνύει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών είναι η επιβολή πειθαρχίας στην τάξη. Η αυστηρότητα, άλλοτε, αποτελούσε καταληκτικό παράγοντα για την επιβολή της, σήμερα, όμως, αμφισβητείται. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι το φύλο των εκπαιδευτικών και ο χαρακτηρισμός του μαθήματος, ως πρωτεύοντος ή ως δευτερεύοντος για παράδειγμα, συμβάλλουν στην επιβολή της. Η πειθαρχία συνδυάζεται άμεσα με τον σεβασμό στο πρόσωπο των εκπαιδευτικών από τους/τις μαθητές/τριες. Οι περισσότεροι/ες καθηγητές/τριες παρά τον παράγοντα φύλο και το γεγονός ότι τα γαλλικά θεωρούνται δευτερεύον μάθημα δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα επιβολής πειθαρχίας στην τάξη τους.

Ενώ για τους/τις εκπαιδευτικούς γαλλικής γλώσσας οι σχέσεις με τους/τις συναδέλφους και τους μαθητές/τριες είναι στενές και μαρτυρούν εκτίμηση στο πρόσωπο τους με τους γονείς οι σχέσεις μοιάζουν σχεδόν τυπικές. Οι τελευταίοι ενημερώνονται για την επίδοση των παιδιών τους στους βαθμούς του τριμήνου ή και σπανιότερα. Η στάση τους αυτή μεταφράζεται κυρίως με μειωμένο ενδιαφέρον για την απόδοση των παιδιών τους σε ένα δευτερεύον μάθημα.

Κοινωνικά δίκτυα εκτός σχολείου

Το κοινωνικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών γαλλικής μέσα στο πεδίο της σχολικής κοινότητας φαίνεται να έχει ιδιαίτερο όγκο, εάν αναλογιστούμε τις σχέσεις και τα δίκτυα

συνεργασίας με τους/τις συναδέλφους και τους/τις μαθητές/τριες. Και εκτός σχολικού περιβάλλοντος οι εκπαιδευτικοί γαλλικής φαίνεται να αναπτύσσουν ισχυρό κοινωνικό κεφάλαιο. Τα τρία τέταρτα αυτών συμμετέχουν σε συλλόγους καθηγητών γαλλικής γλώσσας και διάδοσης του γαλλικού πολιτισμού, δηλώνοντας διαρκές ενδιαφέρον για το διδακτικό τους αντικείμενο, τη γαλλική γλώσσα και προασπίζοντας, παράλληλα, τα επαγγελματικά δικαιώματά τους.

Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού γαλλικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θεωρείται ως μία δευτερεύουσα ειδικότητα, με καθαρά γυναικεία χαρακτηριστικά. Υπάρχει κάθε λόγος, λοιπόν, το κύρος το καθηγητών/ριών γαλλικής να αμφισβητείται. Παρόλα αυτά αρκετοί παράγοντες ανατρέπουν το προφανές. Καταρχήν, η διαχρονικότητα του μαθήματος το έχει καθιερώσει αναπόσπαστο κομμάτι της Δευτεροβάθμιας Ελληνικής Εκπαίδευσης, ενώ η σύγχρονη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική προωθώντας την πολυγλωσσία δίνει έμφαση στη διδασκαλία των γλωσσών ανάμεσα στις οποίες και τα γαλλικά. Από την άλλη, οι ίδιοι/ες εκπαιδευτικοί γαλλικής διαθέτουν πλούσιο πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο, επαγγελματική αυτάρκεια (καλές σπουδές, επιμόρφωση, εμπειρία) που συμβάλλει στη ενίσχυση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και στην ενδυνάμωση του κύρους που χαίρουν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Περιορισμοί της έρευνας

Σαφώς, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έχουν περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης για τους ακόλουθους λόγους. Καταρχήν το δείγμα είναι περιορισμένο, αφού αφορά μόνο στους εκπαιδευτικούς γαλλικής γλώσσας στην περιοχή της Ηπείρου και μόνο. Μια πλήρης μελέτη του κύρους και της θέσης των εκπαιδευτικών γαλλικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα έπρεπε να συμπεριελάμβανε και άλλες περιοχές της Ελλάδας. Στη συνέχεια στην παρούσα έρευνα ρωτήθηκαν οι ίδιοι/ες εκπαιδευτικοί γαλλικής και εκφράζουν τη δική τους άποψη για το πως διαισθάνονται το κύρος που χαίρουν μέσα στον σχολικό, εργασιακό τους χώρο μέσα από τις σχέσεις τους με τους σημαντικούς άλλους, συναδέλφους, μαθητές/τριες και γονείς. Ενδεχομένως, σε μία μελέτη με πιο γενικεύσιμα συμπεράσματα, εφαρμόζοντας την μέθοδο της τριγωνοποίησης, θα έπρεπε να είχαν ερωτηθεί και "οι σημαντικοί άλλοι" για να οριστεί, έτσι, πιο αντικειμενικά το κύρος και η θέση των καθηγητών/τριών γαλλικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόφωνη

- **Αθανασιάδης Χ. (2011)**, *Ιστορική Έρευνα για τον Εκπαιδευτικό Δημοτικισμό*, ανακοίνωση στο 6ο συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο Πάτρας, Πάτρα 30/10-2/11)
- **Αναστασιάδη Μ. (2010)**, *Φύλο και Επιλογή Κλάδου Σπουδών Στην Ανώτατη Εκπαίδευση: η περίπτωση των φοιτητών και φοιτητριών των τμημάτων Πληροφορικής και Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κατά το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- **Δαράκη, Ε. (2007)**, *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*, Θεσ/νίκη, Επίκεντρο
- **Δεληγιάννη, Β. Ζιώγου Σ. (1999)**, *Η εξέλιξη και ο προβληματισμός για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα στο Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας
- **Ζαφειρίου, Ε. Κουτρομανίδης, Θ. (2003)**, *Ποσοτική Οικονομική Ανάλυση: μέθοδοι και εφαρμογές*, Αθήνα, Ζήτη
- **Ζιώγου Καραστεργίου, Σ. (1986)**, *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1880-1893)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα
- **Ζιώγου – Καραστεργίου Σ. (2007)**, “Αγωνίστηκα όμως απεγνωσμένα και νίκησα”: Η εξέλιξη της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από την Ελισάβετ Μαρτινέγκου και την Ευανθία Καΐρη ως την Αγγελική Παναγιωτάτου στο Μαραγκουδάκη Ε. (2007)(επιμ.), *Εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία: Δοκίμια*, Ιωάννινα στο url: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5005/1428.pdf> (28/06/2015)
- **Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2008)**, *Η ιστορία των γυναικών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και προοπτικές έρευνας στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζ, Β. (επιμ.) (2008), Εκπαιδευτικοί και Φύλο*, ΚΕΘΙ στο http://www.kethi.gr/attachments/146_6_EKPAIDEYTIKOI_FYLO.pdf (28/06/2015) (σελ. 147)
- **Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2008)** *Η εκπροσώπηση των δύο φύλων στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και οι προεκτάσεις της στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι*, Ε.Κ.Ι.Φ,

Λευκωσία (σχολιασμός και ανάλυση δεδομένων έρευνας στο <http://www.ekif.org/docs/2008ziogou.pdf>)

- **Ζιώγου-Καραστεργίου Σ., Δαλακούρα, Κ. (2008)**, Η διάσταση του φύλου στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών: Υποκειμενικότητα, φροντίδα και επαγγελματισμός, στο *Εκπαιδευτικοί και Φύλο* (επιμ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή), Αθήνα, ΚΕΘΙ (σελ.166-183)
- **Κανταρτζή, Ε. (2006) κ.α.**, *Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Αβάθμιας Εκπαιδευτικής*, στο url: http://www.isotita-epeaek.gr/iliko_sxetikes_ereunes/ekpedeusi/Kantarzi_E_H_symmetoxi_ton_dyo_reduce.pdf (28/06/15)
- **Καντζάρα, Β.**, Κερδίζοντας σεβασμό και εκτίμηση: φύλο και κύρος στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο Μαραγκουδάκη Ε. κ.ά. (επιμ) *Δοκίμια: Βιβλιοσυλλογή δοκιμίων*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (σελ. 45)
- **Καντζάρα, Β. (2007)**, Εκπαιδευτικοί, κύρος και φύλο: η περίπτωση των άγαμων καθηγητριών, στο Μαραγκουδάκη Ε. κ.ά. (επιμ.) *Οπτικοακουστικό υλικό (cd-rom2)*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και στο url: www.isotita-epeaek.gr – σχετικές έρευνες και μελέτες
- **Καντζάρα Β. (2008)**, *Εκπαίδευση και Κοινωνία, κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Πολύτροπον
- **Κλαδούχου, Ε. (2005)**, Εκπαίδευση και φύλο στην Ελλάδα: Σχολιασμένη καταγραφή της βιβλιογραφίας, στο url: <http://www.aegean.gr/> (28/06/15)
- **Κονιόρδος Σωκράτης Μ.**, Κοινωνικό Κεφάλαιο: μεταξύ θεωρητικής σαφήνειας και σύγχυσης, στο url: http://www2.media.uoa.gr/sas/issues/16_issue/koniordos.html (28/08/2015)
- **Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995)**, *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική Κοινωνιολογική Ανάλυση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- **Κορωναίου, Α., Δημητρούλη, Κ. & Τικταπανίδου, Α. (2003)**, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και η Διάσταση του Φύλου, στο *Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Αθήνα, ΚΕΘΙ, σελ. 75-128.
- **Κυριαζή, Ν. (1998)**, *Η Κοινωνιολογική Έρευνα : Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

- **Λαπαθιώτη, Ε. (1991),** *Συνδικαλιστικές πρακτικές και γυναίκα εκπαιδευτικός*, Εκπαιδευτική Κοινότητα
- **Λεοντίδου, Ε., Ammer R. (1992)** *Η Ελλάδα των Γυναικών – Διαδρομές στο χώρο και στο χρόνο*, Εναλλακτικές Εκδόσεις/Γαία1. (Τίτλος πρωτοτύπου: Griechenland der Frauen, Frauenoffensive – 1989)
- **Λεοντίτση, Μ , (2010)** *Φύλο και Κοινωνικό Κεφάλαιο*, Αθήνα, Κριτική
- **Μαραγκουδάκη, Ελ. (1997),** Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν, στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, σελ. 258-292.
- **Μαραγκουδάκη, Ελ. (2001)** *Η Σύνθεση του Διδακτικού Προσωπικού και Καταμερισμός Εργασίας με βάση τον παράγοντα Φύλο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1974-1997*, Ιωάννινα, Δωδώνη τόμος Α'
- **Μαραγκουδάκη, Ελ. (2003),** Ο Παράγοντας Φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής, στο *Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Αθήνα, ΚΕΘΙ, σελ. 10-74
- **Μαραγκουδάκη Ελ. (2005),** *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα
- **Μαραγκουδάκη Ελ. (2007),** Θέσεις διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης στη Γενική Εκπαίδευση: οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και η “γυάλινη οροφή” , στο Μαραγκουδάκη Ελ. (Επιμ.), (2007)*Δοκίμια*. Θεσσαλονίκη: ΛΙΘΟΓΡΑΦΙΑ, σελ. 63-86.
- **Μαραγκουδάκη, Ελ.(2008)** Γυναίκες Εκπαιδευτικοί και η Συμμετοχή τους στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζ, Β. (επιμ.) (2008),*Εκπαιδευτικοί και Φύλο*, ΚΕΘΙ , Αθήνα, στο http://www.kethi.gr/attachments/146_6_EKPAIDEYTIKOI_FYLO.pdf (28/06/2015) σελ. 205
- **Ματσαγγούρας, Η. (2001)** *Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης* Αθήνα, Gutenberg στο Βέικου, Χ. Βαρέση, Ε. Πατούνα, Α. Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη στο url: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_89_196.pdf

- **Μπαγάκης, Γ.,(2000)** Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση, Μεταίχμιο, Αθήνα
- **Μπακαλάκη Α, Ελεγκίτου Ε. (1987)** Η Εκπαίδευση “Εις τα του Οίκου” και τα Γυναικεία Καθήκοντα: από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, Ιστορικό Αρχείο της Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα
- **Μοσχονάς, Σ. (2002),** Pierre Bourdieu: Διανοητής, ακαδημαϊκός και φιλόσοφος, άρθρο στην Καθημερινή στο url: <http://goo.gl/I7hkJ8> (29/08/15)
- **Ναυρίδης, Κ., (1997),** Η δημιουργικότητα στην παιδαγωγική σχέση στο *Η συνθετική δημιουργική εργασία στο σχολικό πρόγραμμα. Θεωρία και πράξη*, έκδοση της σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου, Αθήνα
- **Νούτσος Χ. (1979)** Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973), Αθήνα, Θεμέλιο
- **Παναγιωτόπουλου, Ν. (επιμ.) (1994)** Π. Μπουρντιέ: Κείμενα Κοινωνιολογίας, Αθήνα, Δελφίνι
- **Πανάρετος, Ι. Βασιλοπούλου, Μ. Καφετζόπουλος Γ. Καραγιαννόπουλος, Ε. Κασσωτάκης, Μ. Κολυβά, Β. Κωστάκη, Α. Μαστοράκη, Μ. Μελάς, Δ. Παλαιοκρασάς, Σ. Χαρισμιιάδης, Β. Ψαράκης, Σ. (1995)** Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος: έκθεση για τον ΟΟΣΑ, στο <http://www.stat-athens.aueb.gr/~jpan/oosa-background-report.html> (σελ. 16-18)
- **Παπαναούμ, Ζ. (1995),** Η Διεύθυνση σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη
- **Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., Ρουμελιώτου, Μ. (2007)** Η ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου μέσω της εκπαίδευσης, Ελληνική Κοινωνική Έρευνα στο url: http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_03.html
- **Παρασκευόπουλος, Ι.(1993)** Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς: Επαγωγική στατιστική, Ιδιωτική έκδοση
- **Σαββίδου, Τ. (1996),** Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών αναφορικά με τη Διαφοροποίηση των Δύο Φύλων, Ρόδος

- **Σδούγκα, Φ.(1991),** *Η Μεθοδολογία της διδασκαλίας της Γαλλικής Γλώσσας στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση μέχρι το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο*, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- **Σιάνου, Ε. (1997),** *Επαγγελματισμός και Φύλο: το παράδειγμα των εκπαιδευτικών, στο* Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, σελ. 213-226.
- **Σιάνου-Κόργιου, Ε. (2006)** *Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*, Αθήνα, Μεταίχμιο
- **Σιάνου, Φ. (1998),** *Συνδικαλιστικό Κίνημα και Ισότητα*, στο Εκπαίδευση και Φύλο, Νέες Τεχνολογίες, Πρακτικά Συνεδρίου, Γενική Γραμματεία Ισότητας, ΚΕΘΙ, σελ. 187-193.
- **Σταυρίδου, Ε., Σολομωνίδου, Χ. και Σαχινίδου, Ν. (1999)** *Συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 29, σ. 169-190. στο* Κλαδούχου, Ε. (2005), *Εκπαίδευση και φύλο στην Ελλάδα: Σχολιασμένη καταγραφή της βιβλιογραφίας*, στο url: [http://www.aegean.gr/\(28/06/15\)](http://www.aegean.gr/(28/06/15))
- **Τάκη, Β. (2009),** *Έμφυλη Απουσία: Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης ένα εναλλακτικό μοντέλο*, Θεσ/νίκη, Επίκεντρο
- **Τσαούση, Α., (2006)** *Τα Κοινωνικά Προβλήματα των Γυναικών στις Ανεπτυγμένες Χώρες*, Πανεπιστήμιο Αθηνών στο <http://old.phs.uoa.gr/~ahatzis/SGH08.pdf> (22/07/15)
- **Τσιπλακίδης Ι, (2014)** *Το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η προσφυγή στο φροντιστήριο: μια εμπειρική έρευνα για την επίδραση της κοινωνικής τάξης στην εκμάθηση και πιστοποίησή της*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- **Φραγκουδάκη, Α.,(1985)** *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*, Αθήνα, Παπαζήση
- **Φρειδερίκου, Α., Φολερού, Φ. (1991),** *Οι Δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα, Ύψιλον
- **Χαρίτος, Χ (1989)** *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου: τόμος Α*, Αθήνα
- **Χαρίτος, Χ. (2001)** *Το Χρονικό της Σχολής Καλογραιών του Βόλου : Συμβολή στην Ιστορία της Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

- **Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997)**, Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου, στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, σελ. 293-302.
- **Χοϊδά Κ. , (2003)** *Το μάθημα των Γαλλικών στα Ελληνικά Σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης του ελεύθερου κράτους και του έξω ελληνισμού κατά τον 19ο αιώνα*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη
- **Adkins, L.** Social Capital: the anatomy of a trouble concept, Feminist theory στο Μαίρη Λεοντίτση (επιμ) (2010) , *Φύλο και Κοινωνικό Κεφάλαιο*, Αθήνα, Κριτική
- **Bell, J. (2007)**, (μτφ. Πανάγου Ε.) *Πως να συντάξετε μια επιστημονική εργασία:οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*. Αθήνα, Μεταίχμιο
- **Blackledge, D., Hunt, B, (1994)** *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Μεταίχμιο
- **Bourdieu, P. (1979)** *Οι τρεις καταστάσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου*. στο Ν. Παναγιωτόπουλου (επιμ.)(1994) . *Π. Μπουρντιέ: Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα, Δελφίνι , (σελ. 75-84)
- **Bourdieu, P. (1980)** *Κοινωνικό Κεφάλαιο: Προσωρινές σημειώσεις*. στο Ν. Παναγιωτόπουλου (επιμ.)(1994) *Π. Μπουρντιέ: Κείμενα Κοινωνιολογίας*, Αθήνα, Δελφίνι
- **Bourdieu, P. (1984)** *Μερικές Ιδιότητες των Πεδίων* στο Ν. Παναγιωτόπουλου (επιμ.) (1994) *Π. Μπουρντιέ: Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα, Δελφίνι. (σελ. 70)
- **Bourdieu, P., (1997)** *Το συμβολικό κεφάλαιο* Σύγχρονα Θέματα (από την κατακλείδα του βιβλίου του Méditations Pascaliennes) - (μτφ. από γαλλικά : Γιαννοπούλου, Ε.)
- **Bourdieu, P. (2001)**, *Forms of Capital*, στο Κονιόρδος Σωκράτης Μ. *Κοινωνικό Κεφάλαιο: μεταξύ θεωρητικής σαφήνειας και σύγχυσης* ,URL: http://www2.media.uoa.gr/sas/issues/16_issue/koniordos.html (28/08/2015)
- **Bourdieu, P. (2006)**, *Η Αίσθηση της Πρακτικής*, Αλεξάνδρεια (επιμ. Παπαταξιάρχης. Ε. - μτφ. Παραδέλλης, Θ.)
- **Ch. de Montlibert (1998)**, *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογική Συλλογιστική*, (μτφ. Διαμαντάκου. Κ), Αθήνα, Ινστιτούτο του Βιβλίου-Καρδαμίτσα
- **Cohen, L. and Manion, L.(1997)**, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, Εκφράσεις
- **Javeau,C, (2000)** *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*, Αθήνα, Τυπωθήτω,

- **Sara Hannam & Ευαγγελία Παπαθανασίου** Σύγχρονα Θέματα και τάσεις Γλωσσομάθειας στην Ελλάδα: συνοπτική επισκόπηση στο *Toward a Language Rich Europe : Multilingualism for stable and prosperous societies*, British Council στο <https://goo.gl/VaGfOW>

Ξενογλώσση

- **Benoit, E. (1966-1994)**, *Status, Status Types, and Status Interrelations* στο Καντζάρα, Β. , “*Prestige*”, Blackwell Encyclopedia of sociology. Ritzer, George (ED). Blackwell Publishing, 2007. Blackwell Reference Online 03. March 2009, <http://www.sociologyencyclopedia.com/subscriber/tocnodeid=g9781405124331_chunk_g978140512433122_ss1-137> (13/09/15)
- **Καντζάρα, Β. , (2000)** *An act of Defiance, an act of Honour: Gender and Professional Prestige among Teachers in Secondary Education in Greece*, Ph. D. Thesis, University of Utrecht
- **Καντζάρα, Β. (2009α)**, *Prestige (Κύρος)*, στο Ritzer, G. (ED), Blackwell Encyclopedia of sociology, Blackwell Publishing, Blackwell Reference Online 03. March 2009, σελ. 6 στο <http://www.sociologyencyclopedia.com>
- **Καντζάρα, Β. (2009β)**, *Status*, στο Ritzer, G. & J.M. Ryan (eds) *The Concise Encyclopedia of Sociology*, Oxford, Blackwell Publishing, σελ. 3
- **Other, S.B. & Whitehead, H. (1981)**, Introduction: Accounting for Sexual Meanings. In: Other, S.B. & Whitehead, H. (Eds), *Sexual Meanings*. Cambridge University Press. Cambridge p. 13-21 στο Καντζάρα, Β. , “*Prestige*”, 2009 (ό.π.)
- **Bourdieu, P. (1986)**, *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge and Kegan Paul.
- **Efthimiou, L.** *La Formation des franciscans en Grèce: 1836-1982: ... Approches d'une histoire culturelle*, EPU (σελ. 55-58) στο <https://goo.gl/wyn4Tz> (4/08/2015)
- **Javeau, Cl. (1990)** *L'enquête par questionnaire*, Editions de l'Université de Bruxelles (στο url: http://digistore.bib.ulb.ac.be/2007/DL2472288_000_f.pdf)

Σύνδεσμοι στο διαδίκτυο για σπουδές φύλου

- <http://www.aegean.gr/> Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- <http://www.iaen.gr> Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας
- <http://www.kethi.gr> Κέντρο Ερευνών για θέματα Ισότητας Φύλων
- <http://repository.edulll.gr/edulll/> Ψηφιακή Βιβλιοθήκη
- <http://www.isotita-creaek.gr/> Οπτικοακουστικό Υλικό για την Ισότητα των Φύλων, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- <http://www.sociologyencyclopedia.com/public/> Blackwell Encyclopedia of Sociology Online, University of Maryland

Σύνδεσμοι στο διαδίκτυο για τη Γαλλική Γλώσσα

- <http://apf.gr/> Σύλλογος Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
- <http://argolikivivliothiki.gr/> Αργολική Αρχαική Βιβλιοθήκη
- <http://www.ursulines.gr/el/> Ελληνογαλλική Σχολή Ουρσουλινών
- <http://lfh.edu.gr> Ελληνογαλλικής Σχολής Ευγένιος Ντελακρουά
- <http://www.ellinogalliki.gr> Ελληνογαλλικής Σχολής Jeanne d'Arc
- <http://www.saintpaul-delasalle.gr/> Εκπαιδευτήρια “Saint-Paul”
- <http://www.efa.gr> Αρχαιολογικής σχολής Αθηνών
- <http://ifa.gr> Γαλλικό Ινστιτούτο Ελλάδας
- <http://ift.gr> Γαλλικό Ινστιτούτο Θεσσαλονίκης
- <http://www.frl.uoa.gr/to-tmima.html> Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ
- <http://www.frl.auth.gr/index.php/gr/school-gr/presentation-gr> Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ
- <http://edu.klimaka.gr/> Εκπαιδευτική Κλίμακα
- www.pasykaga.gr Πανελλήνιος Σύλλογος Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Αποφοίτων Πανεπιστημίου
- <http://ellinogallikosgiannena.blogspot.gr/> Ελληνογαλλικός Σύλλογος Ιωαννίνων
- <http://rcel.enl.uoa.gr/diapeg/index.htm> Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας
- <http://www.exams.gr/home.html> Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας ΕΠΕ πανεπιστημίου της Λιέγης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Κώδ.ερωτ.

Κοινωνικά και Μορφωτικά Χαρακτηριστικά και η Θέση των καθηγητών/τριών Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΠΕ05 στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: η περίπτωση της Περιφέρειας Ηπείρου

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1.1 Φύλο:

Αντρας

☐

Γυναίκα

☐

1.2 Έτος γέννησης:

.....

1.3 Τόπος γέννησης:

Χωριό

☐

Κωμόπολη

☐

Πόλη

☐

1.4 Μορφωτικό επίπεδο γονέων:

1.4.α Μητέρα:

Απόφοιτη Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης:

Δημοτικό

☐

Γυμνάσιο

☐

Απόφοιτη Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:

ΓΕΛ

☐

ΤΕΛ

☐

Απόφοιτη Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης:

ΑΕΙ

☐

ΤΕΙ

☐

Ελλάδα

☐

Εξωτερικό

☐

Τίτλος Σπουδών:(ίδρυμα, τμήμα, σχολή)

.....
Μεταπτυχιακές Σπουδές

MASTER

☐

Διδακτορικό

☐

Ελλάδα

☐

Εξωτερικό

☐

Τίτλος Σπουδών:(ίδρυμα, τμήμα, σχολή)

.....
1.4.β Πατέρας:

Απόφοιτος Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης:

Δημοτικό

☐

Γυμνάσιο

☐

Απόφοιτος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:

ΓΕΛ

☐

ΤΕΛ

☐

Απόφοιτος Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης:

ΑΕΙ

☐

ΤΕΙ

☐

Ελλάδα ☐ Εξωτερικό ☐

Τίτλος Σπουδών:(ίδρυμα, τμήμα, σχολή)

.....
Μεταπτυχιακές Σπουδές

MASTER

Διδακτορικό

Ελλάδα

Εξωτερικό

Τίτλος Σπουδών:

1.4.γ Επάγγελμα Γονέων: Μητέρα

Πατέρας

1.5 Έχετε αδέρφια; Κορίτσια

Αγόρια

(Σημειώστε
αριθμό)

1.5.α.i Επίπεδο Εκπαίδευσης αδερφών:

Απόφοιτος Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης:

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Απόφοιτος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:

ΓΕΛ

ΤΕΛ

Απόφοιτος Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης:

ΑΕΙ

ΤΕΙ

Ελλάδα

Εξωτερικό

Τίτλος Σπουδών:(ίδρυμα, τμήμα, σχολή)

.....
Μεταπτυχιακές Σπουδές

MASTER

Διδακτορικό

Ελλάδα

Εξωτερικό

Τίτλος Σπουδών:(ίδρυμα, τμήμα, σχολή)

1.5.α.ii. Επίπεδο Εκπαίδευσης αδερφών:

Απόφοιτος Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης:

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Απόφοιτος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:

ΓΕΛ

ΤΕΛ

Απόφοιτος Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης:

ΑΕΙ

ΤΕΙ

Ελλάδα

Εξωτερικό

Τίτλος Σπουδών:(ίδρυμα, τμήμα, σχολή)

Μεταπτυχιακές Σπουδές

MASTER
Ελλάδα

Διδακτορικό
Εξωτερικό

Τίτλος Σπουδών:(ίδρυμα, τμήμα, σχολή)

1.5.α.iii. Επίπεδο Εκπαίδευσης αδερφών:

Απόφοιτος Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης:

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Απόφοιτος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:

ΓΕΛ

ΤΕΛ

Απόφοιτος Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης:

AEI
Ελλάδα

TEI
Εξωτερικό

Τίτλος Σπουδών:(ίδρυμα, τμήμα, σχολή)

Μεταπτυχιακές Σπουδές

MASTER
Ελλάδα

Διδακτορικό
Εξωτερικό

Τίτλος Σπουδών:(ίδρυμα, τμήμα, σχολή)

- 1.5.β Επάγγελμα Αδερφών : 1.....
2.....
3.....

2.1 Οικογενειακή κατάσταση:

Έγγαμος/η

Άγαμος/η

Διαζευγμένος/η

Συμβίωση

Χήρος/α

2.2 Επίπεδο Εκπαίδευσης Συζύγου/Συντρόφου

Απόφοιτος Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης:

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Απόφοιτος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:

ΓΕΛ

ΤΕΛ

Απόφοιτος Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης:

AEI
Ελλάδα

TEI
Εξωτερικό

Τίτλος Σπουδών:(ίδρυμα, τμήμα, σχολή)

Μεταπτυχιακές Σπουδές

MASTER
Ελλάδα

Διδακτορικό
Εξωτερικό

Τίτλος Σπουδών:(ίδρυμα, τμήμα, σχολή)

2.3 Επάγγελμα Συζύγου/Συντρόφου :

.....

.....

2.4 Αριθμός Παιδιών:

2.5 Φύλο Παιδιών

Αγόρι

Κορίτσι

2.6 Ηλικία Παιδιών:

2.7 Εξωσχολικές ενασχολήσεις παιδιών: (πχ. σπορ, μουσική, ξένες γλώσσες)

.....

.....

.....

3 Προσωπικά σας ενδιαφέροντα-χόμπι :

.....

.....

.....

ΣΠΟΥΔΕΣ

4.1 Λύκειο Αποφοίτησης:

.....

4.2 Βαθμός Απολυτηρίου:

4.3 Πιστοποίηση Γαλλικής Γλώσσας

Certificat

DELF

πριν την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο

DALF		SORBONNE 1	
SORBONNE 2		ΑΛΛΟ	

5.1 Πανεπιστημιακή σχολή βασικής κατάρτισης:

Πανεπιστημιακό Ίδρυμα:			
Τμήμα/Σχολή:			
Έτος εισαγωγής:		Έτος αποφοίτησης:	

5.2 Μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών

5.2.α Master:			
Πανεπιστημιακό Ίδρυμα/τμήμα/σχολή:			
Έτος έναρξης:		Έτος αποπεράτωσης:	
5.2.β Διδακτορικό Δίπλωμα:			
Πανεπιστημιακό Ίδρυμα/τμήμα/σχολή:			
Έτος έναρξης:		Έτος αποπεράτωσης:	

5.3 Συμμετοχή σε προγράμματα ανταλλαγής φοιτητών/τριών (Erasmus/Socrates)

NAI		OXI	
-----	----------------------	-----	----------------------

Επίπεδο των σπουδών:	Προπτυχιακό		Μεταπτυχιακό	
Πανεπιστημιακό Ίδρυμα/τμήμα/σχολή:				
Διάρκεια συμμετοχής:		Χώρα:		

5.4 Πτυχίο άλλης σχολής:

Πανεπιστημιακό Ίδρυμα			
Τίτλος Σπουδών: (τμήμα/σχολή)			
Έτος εισαγωγής:		Έτος αποφοίτησης:	

5.5 Άλλη επιστημονική κατάρτιση προ διορισμού (π.χ. εξειδίκευση σε διδασκαλία με Η/Υ)

.....
.....

5.6 Γνώση άλλων ξένων γλωσσών:

Γλώσσα	Τίτλος Πτυχίου	Ηλικία κτήσης του τίτλου
1.		
2.		

3.		
----	--	--

5.7 Γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών: Πιστοποιημένη ☐ Εμπειρική ☐

6. Επαγγελματική δραστηριότητα:

6.1 Επαγγελματική Εμπειρία πριν το διορισμό σας στο Δημόσιο Σχολείο :

Καθηγητής/τρια φροντιστηρίου		Καθηγητής/τρια ιδιωτικού σχολείου	
Ιδιαίτερα μαθήματα		Άλλο (ξεναγός, γραμ/τέας, κλπ):	
Διάρκεια επαγγελματικής απασχόλησης στην εκπαίδευση (πριν το δημόσιο):			
Διάρκεια απασχόλησης σε άλλους επαγγελματικούς τομείς:			

6.2 Επαγγελματική εμπειρία στο Δημόσιο Σχολείο:

6.2.α Έτος πρόσληψης στο Δημόσιο Σχολείο:							
6.2.β Διαδικασία πρόσληψης:	ΑΣΕΠ		ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ		ΑΛΛΟ		
6.2.γ Ιδιότητα:	Μόνιμος/η		Αναπληρωτής/τρια		Ωρομίσθιος/α		
6.2.δ ΠΥΣΔΕ:							
6.2.ε Τρέχουσα κατάσταση: (πχ. οργανική θέση, απόσπαση, σε διάθεση...)							
6.2.στ Πρόσβαση σε διοικητική θέση (πχ διευθυντής/τρια, υποδιευθυντής/τρια)							
6.3 Ωράριο Εργασίας:(ώρες ανά εβδομάδα):							
6.3.α Συμπλήρωση ωραρίου:	Σε άλλα σχολεία		Σε άλλη βαθμίδα		Άλλο		
6.3.β Το προβλεπόμενο ωράριο εργασίας σας συμπληρώνεται με το μάθημα Γαλλικών;			NAI		OXI		
6.3.γ Με ποιο άλλο μάθημα συμπληρώνετε το ωράριο σας;							
6.3.δ Καλύπτεται το ωράριο σας με άλλες δραστηριότητες; (π.χ. γραμματειακή στήριξη, υπεύθυνος/η βιβλιοθήκης.....) Με ποιες;							
6.3.ε Ποια ώρα εντάσσεται συνήθως το μάθημα των Γαλλικών στο ωρολόγιο πρόγραμμα;							

6.4.α	Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα του κλάδου σας που έχουν οργανωθεί από το δημόσιο;	NAI		OXI	
6.4.β	Έχετε συμμετάσχει με την τάξη σας σε διαγωνισμούς που αφορούν στο μάθημα το γαλλικών;	NAI		OXI	
6.4.γ	Έχετε συμμετάσχει σε καινοτόμα προγράμματα επιμόρφωσης (πχ περιβαλλοντικά, θεματική φύλου, αγωγής υγείας.....);	NAI		OXI	
Αν ναι σε ποιο/ποια;					
6.4.δ	Είστε μέλος κάποιου ελληνο-γαλλικού συλλόγου;	NAI		OXI	
6.4.ε	Συμμετέχετε σε σεμινάρια επιμόρφωσης που οργανώνονται από ιδιωτικούς φορείς;	NAI		OXI	
6.4.στ	Έχετε συμμετάσχει στις εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας ως αξιολογητής/τρια	Γραπτή εξέταση		Προφορική εξέταση	
6.4.ζ	Έχετε συμμετάσχει σε άλλες εξετάσεις πιστοποίησης Γαλλικής γλώσσας ως αξιολογητής/τρια	Γραπτή εξέταση		Προφορική εξέταση	
Τίτλος φορέα πιστοποίησης:					

ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΧΩΡΟ

7.1.α Θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον/την διευθυντή/τρια του σχολείου σας

τυπική		φιλική	
--------	--	--------	--

7.1. β Θα χαρακτηρίζατε αυτού του είδους τη σχέση (φιλική-τυπική) με τον/την διευθυντή/τρια του σχολείου σας:

κακή		μέτρια		καλή		πολύ καλή		άριστη	
------	--	--------	--	------	--	-----------	--	--------	--

7.2.α Θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τους υπόλοιπους συναδέλφους του σχολείου σας

τυπική		φιλική	
--------	--	--------	--

7.2.β Θα χαρακτηρίζατε αυτού του είδους τη σχέση (φιλική-τυπική) με τους υπόλοιπους συναδέλφους του σχολείου σας:

κακή		μέτρια		καλή		πολύ καλή		άριστη	
------	--	--------	--	------	--	-----------	--	--------	--

7.3.α Στις συνελεύσεις καθηγητών/τριών με τι συχνότητα εκφράζετε την άποψη σας ή διατυπώνετε

κάποια πρόταση;

ποτέ		σπάνια		συχνά		πολύ συχνά		πάντα	
------	--	--------	--	-------	--	------------	--	-------	--

7.3.β Πώς αντιμετωπίζεται η έκφραση της άποψής σας ή η διατύπωση της πρότασής σας στις συνελεύσεις των καθηγητών/τριών;

Αδιάφορα		Με λίγο ενδιαφέρον		Με πολύ ενδιαφέρον	
----------	--	--------------------	--	--------------------	--

7.4 Με ποιο κλάδο εκπαιδευτικών συναδέλφων σας διατηρείτε τις καλύτερες σχέσεις;

	Επαγγελματικές	Φιλικές
Κλάδος		

7.5.α Οι γονείς με ποια συχνότητα σας ρωτούν για την επίδοση των παιδιών τους;

ποτέ		μία φορά το χρόνο		μία φορά το εξάμηνο	
μία φορά στο τρίμηνο		μία φορά το μήνα		συχνότερα	

7.5.β Οι γονείς συνήθως σας ρωτούν για την επίδοση των παιδιών τους;

όταν έρχονται στο σχολείο για αυτό το σκοπό		όταν έρχονται να πάρουν τους βαθμούς των παιδιών τους	
εκτός σχολείου όταν σας συναντούν τυχαία		επειδή και όταν έχετε ορίσει εσείς ώρα συνάντησης με τους γονείς	

7.5.γ Ποιος από τους δύο γονείς συνήθως ενημερώνεται για την επίδοση των παιδιών του;

Πατέρας		Μητέρα		Και οι δύο	
---------	--	--------	--	------------	--

7.6 Εκτιμάτε ότι οι μαθητές /τριες βλέπουν με ενδιαφέρον το μάθημα των γαλλικών;

καθόλου		λίγο		πολύ		πάρα πολύ	
---------	--	------	--	------	--	-----------	--

7.6.α Εάν στην παραπάνω ερώτηση απαντήσατε καθόλου ή λίγο σε ποιους κατά τη γνώμη σας λόγους οφείλεται αυτή η έλλειψη ενδιαφέροντος;

.....
.....

7.7.β Εάν στην παραπάνω ερώτηση απαντήσατε πολύ ή πάρα πολύ σε ποιους κατά τη γνώμη σας λόγους οφείλεται αυτό το ενδιαφέρον;

.....
.....

7.8 Θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τους/τις μαθητές/τριες σας στο σχολείο;

κακή		μέτρια		καλή		πολύ καλή		άριστη	
------	--	--------	--	------	--	-----------	--	--------	--

7.9 Πόσο πειθαρχημένους/ες θα χαρακτηρίζατε τους/τις μαθητές/τριες στο μάθημα των γαλλικών;

καθόλου		λίγο		πολύ		πάρα πολύ	
---------	--	------	--	------	--	-----------	--

7.10 Έχετε αποβάλει μαθητή/τρια από το μάθημά σας;

	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά
Κορίτσια				
Αγόρια				

Στοιχεία επικοινωνίας (προαιρετικά)

Ον/μο:

Τηλ./email:

Σας ευχαριστώ

Σπυριδούλα Λαδιά

Συνοδευτική Επιστολή

Ερωτηματολόγιο έρευνας

(συνοδευτική επιστολή)

Κοινωνικά και Μορφωτικά Χαρακτηριστικά και η Θέση των καθηγητών/τριών

Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΠΕ05 στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:

Η περίπτωση της Περιφέρειας Ηπείρου

Αγαπητέ κύριε/κυρία συνάδερφε,

Ονομάζομαι Λαδιά Σπυριδούλα και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. Του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στο Π.Μ.Σ. “Επιστήμες της Αγωγής” στην κατεύθυνση *Ιστορία και Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας υπό την επιστημονική καθοδήγηση της επιβλέπουσας καθηγήτριας κας Μαραγκουδάκη Ελένης, διεξάγω έρευνα με αντικείμενο τη διερεύνηση των κοινωνικών και μορφωτικών χαρακτηριστικών που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη θέση των καθηγητών/τριών Γαλλικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Σας καλώ, λοιπόν, να συμβάλετε στην επιτυχή ολοκλήρωση της σχετικής έρευνας διαθέτοντας λίγο από το χρόνο σας για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που ακολουθεί. Επίσης, για τους σκοπούς της έρευνας θα σας παρακαλούσα με την επιστροφή του ερωτηματολογίου να μου επισυνάψετε το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου σας. Θα ήταν χρήσιμο να σημειώσετε στο ωρολόγιο πρόγραμμα τον κωδικό που βρίσκεται στο πάνω δεξιά μέρος του ερωτηματολογίου σας. Τα ονόματα των συναδέλφων εκπαιδευτικών που αναγράφονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα δεν αφορούν την έρευνα, παρά μόνο η ειδικότητα τους, όποτε μπορείτε να τα παραλείψετε. Στον ταχυδρομικό φάκελο που θα λάβετε υπάρχει και απαντητικός φάκελος προς την προσωπική μου διεύθυνση. Από την πλευρά μου, σας διαβεβαιώνω ότι, σε κάθε περίπτωση προστατεύεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών και η εμπιστευτικότητα των στοιχείων που θα συλλεχθούν και τα οποία θα αξιοποιηθούν μόνο για τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας, σύμφωνα με τους ισχύοντες κανόνες δεοντολογίας.

Για οποιαδήποτε επιπλέον πληροφορία ή διευκρίνηση, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου στα τηλέφωνα: 26510 39323, 6944 728744 και στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: spiridoulal@yahoo.com

Ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας

Με τιμή

Σπυριδούλα Λαδιά

Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας

Πίνακες Παραρτήματος

Προφίλ μητέρας εκπαιδευτικών γαλλικής που ασχολείται με τα οικιακά (ΠΙΝΑΚΕΣ 01)

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας			Επάγγελμα πατέρα		
	N	%		N	%
Αγράμματη	1	2,6	I.	7	18,4
Απόφοιτη δημοτικού	21	55,3	II.	9	23,7
Απόφοιτη γυμνασίου	8	21,1	III.	18	47,4
Απόφοιτη ΓΕΛ	6	15,8	IV.	2	5,3
Απόφοιτη ΑΕΙ	2	5,3	V.	2	5,3
Σύνολο	38	100,0	Σύνολο	38	100,0

Αντικείμενο σπουδών μητέρας: ανθρωπιστικές επιστήμες

Μέσος όρος απολυτηρίου λυκείου των εκπαιδευτικών: 17,6

Μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών: έτος 1964 – 45 ετών

Έχετε αδέρφια:

	N	%
Όχι	1	2,6
Ναι	36	94,7
2	1	2,6
Total	38	100,0

Προφίλ μητέρας εκπαιδευτικού γαλλικής που ασκεί επιστημονικό επάγγελμα (ΠΙΝΑΚΕΣ 02)

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

	N	%
Απόφοιτη Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης	1	4,5
Απόφοιτη Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	1	4,5
Απόφοιτη Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	20	91
Σύνολο	22	100,0

Επάγγελμα πατέρα

	N	%
I.	10	45,4
II.	8	36,3
III.	4	18
Σύνολο	22	100,0

Έχετε αδέρφια;

	N	%
Όχι	3	14,2
Ναι	18	85,7
Total	21	100,0

Αντικείμενο σπουδών μητέρας

	N	%
Ανθρωπιστικές-κοινωνικές επιστήμες	13	81,25
Θετικές-πολυτεχνικές επιστήμες	1	6,25
Επιστήμες της υγείας	1	6,25
Οικονομικές επιστήμες	1	6,25
Σύνολο	16	100,0

Μέσος όρος απολυτηρίου λυκείου των εκπαιδευτικών: 18,6

Μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών: έτος 1972 – 36 ετών

Προφίλ άγαμων εκπαιδευτικών γαλλικής (ΠΙΝΑΚΕΣ 03)

Έτος διορισμού του μέσου όρου του δείγματος: 2006/ Διαμέσος: το έτος 2008

Μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών: έτος 1972 – 36 ετών

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

	N	%
Απόφοιτη Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης	8	40
Απόφοιτη Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	4	20,0
Απόφοιτη Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	8	40,0
Σύνολο	20	100,0

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα

	N	%
Απόφοιτη Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης	6	30,0
Απόφοιτη Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	1	5,0
Απόφοιτη Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	13	65,0
Σύνολο	20	100

Master

	N	%
Όχι	8	40,0
Ναι	12	60,0
Total	20	100,0

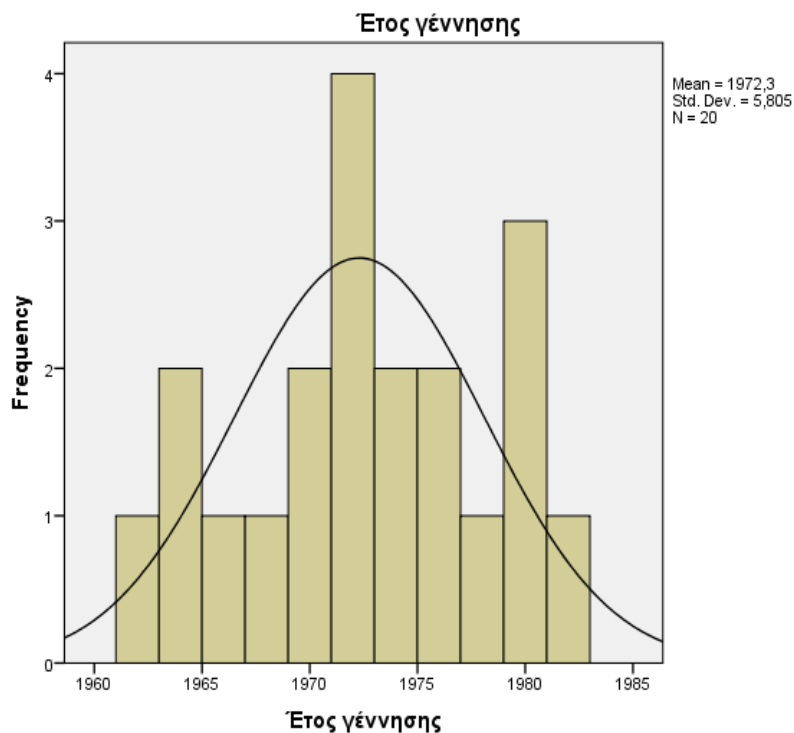
Γνώση ξένων γλωσσών

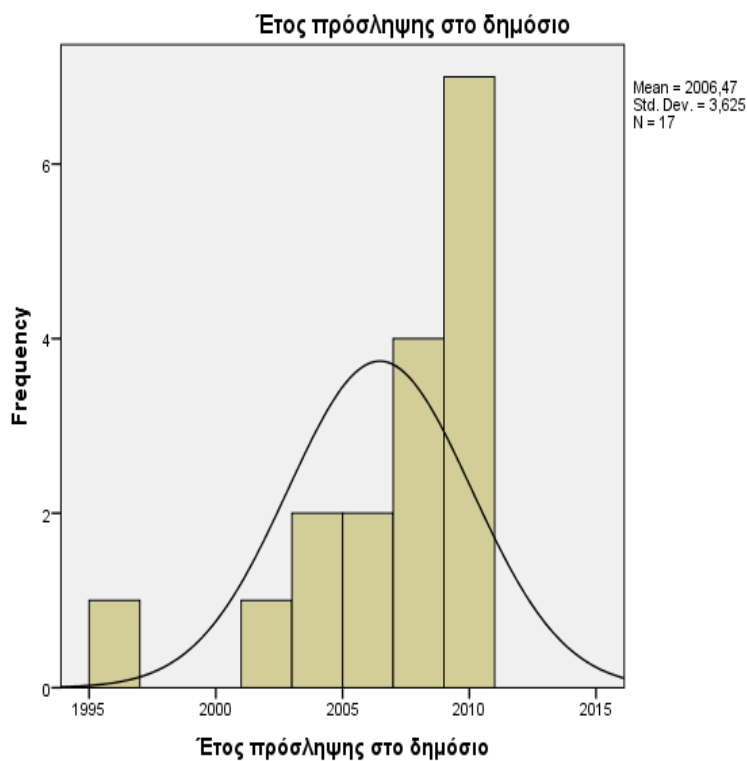
	N	%
0	1	5,0
1	8	40,0
2	7	35,0
3 ή παραπάνω	4	20,0
Total	20	100,0

Διαδικασία πρόσληψης στο

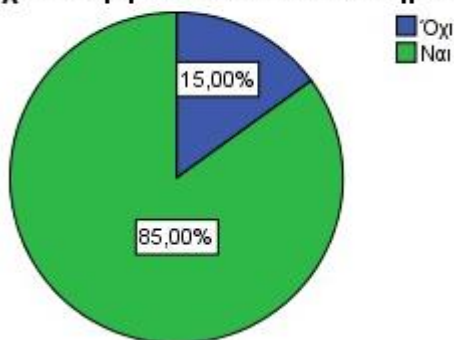
δημόσιο

	N	%
ΑΣΕΠ	14	73,7
Επετηρίδα	4	21,1
Άλλο	1	5,3
Total	19	100,0

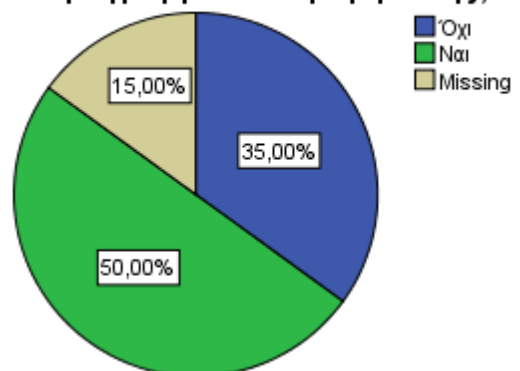




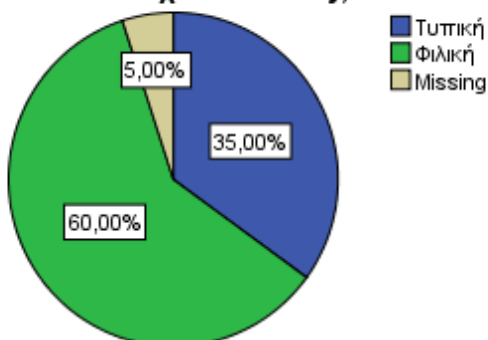
Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα του κλάδου σας που έχουν οργανωθεί από το δημόσιο;



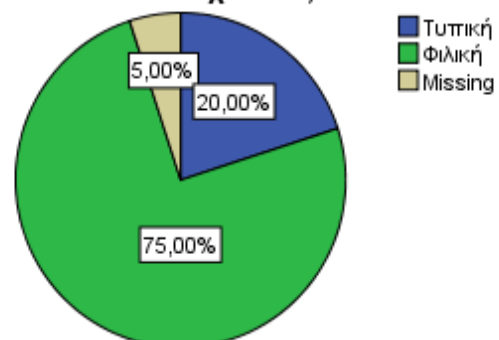
Έχετε συμμετάσχει σε καινοτόμα προγράμματα επιμόρφωσης;



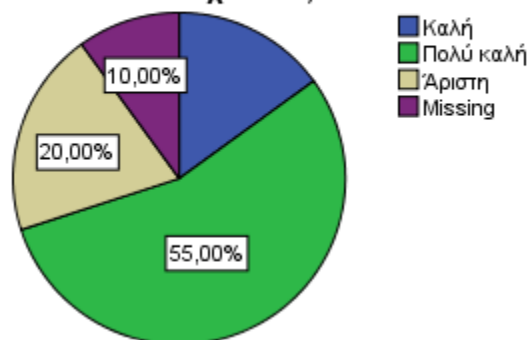
Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον/την διευθυντή/τρια του σχολείου σας;



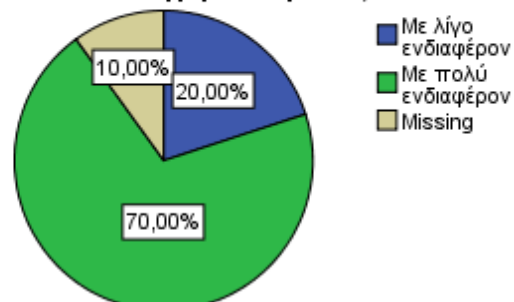
Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τους συναδέλφους σας στο σχολείο;



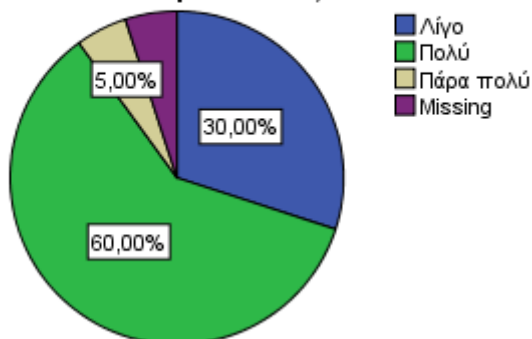
Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τους/τις μαθητές/τριες σας στο σχολείο;



Πώς αντιμετωπίζεται η έκφραση της άποψης σας ή η διατύπωση της πρότασής σας στις συνελεύσεις των καθηγητών/τριών;



Εκτιμάτε ότι οι μαθητές/τριες βλέπουν με ενδιαφέρον το μάθημα των γαλλικών;



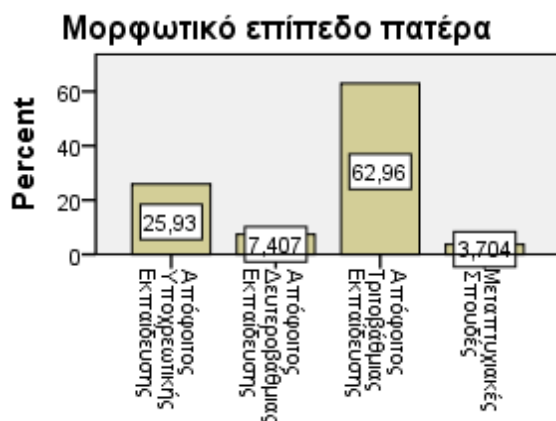
Εκπαιδευτικοί Γαλλικής που έχουν Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών (ΠΙΝΑΚΕΣ 04)

Μορφωτικό επίπεδο γονέων

	N	%
Απόφοιτος Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης	14	25,9
Απόφοιτος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	8	14,8
Απόφοιτος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	30	55,5
Μεταπτυχιακές Σπουδές	2	3,7
Total	54	100,0

Φύλο

	N	%
Άνδρας	2	7,4
Γυναίκα	25	92,6
Total	27	100,0



Επάγγελμα γονέων

	N	%
I	14	25,9
II	20	37
III	10	18,5
IV	1	1,8
V	2	3,7
Οικιακά	7	12,9
Total	54	100,0

Μορφωτικό επίπεδο αδερφών

	N	%
Απόφοιτος Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης	2	5,5
Απόφοιτος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	8	22,2
Απόφοιτος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	17	47,2
Μεταπτυχιακές Σπουδές	8	22,2
Total	36	100,0

Εκπαιδευτικοί Γαλλικής Γλώσσας με Διδακτορικό Τίτλο Σπουδών (ΠΙΝΑΚΕΣ 05)

Αριθμός: 4

Φύλο: Γυναίκα

Έτος γέννησης

	N	%
1952	1	25,0
1967	1	25,0
1971	1	25,0
1980	1	25,0
Total	4	100,0

Επάγγελμα γονέων

	N	%
I	5	62,5
III	2	25
Οικιακά	1	12,5
Σύνολο	8	100

Μορφωτικό επίπεδο γονέων

	N	%
Απόφοιτη Υ/Ε	2	25,0
Απόφοιτη Δ/Ε	1	12,5
Απόφοιτη Τ/Ε	5	62,5
Total	8	100,0

Οικογενειακή κατάσταση

	N	%
Έγγαμος/η	3	75,0
Συμβίωση	1	25,0
Total	4	100,0

Μορφωτικό επίπεδο συζύγου

	N	%
Απόφοιτος Τ/Ε	1	25,0
Μεταπτυχιακές Σπουδές	3	75,0
Total	4	100,0

Επάγγελμα συζύγου

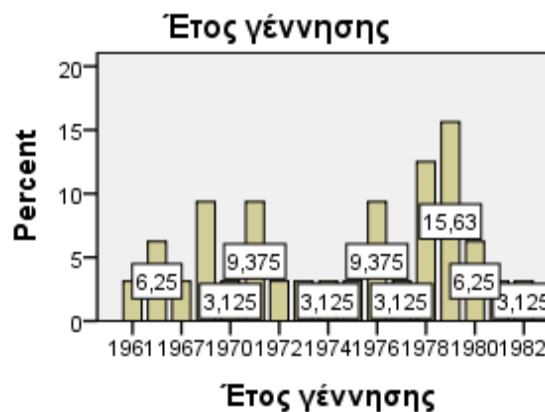
	N	%
I	3	75
II	1	25
Total	4	100

	Ηλικία απόκτησης Διδακτορικού	Αριθμός παιδιών	Επάγγελμα Συζύγου
Εκπαιδευτικός 1	34 ετών	2	Καθηγητής Φυσικής (Αδιόριστος)
Εκπαιδευτικός 2	29 ετών	0	Δικαστικός
Εκπαιδευτικός 3	37 ετών	0	Καθηγητής Πανεπιστημίου
Εκπαιδευτικός 4	47 ετών	2	Καθηγητής Πανεπιστημίου
Σύνολο			

Εκπαιδευτικοί Γαλλικής Γλώσσας που έχουν διοριστεί με ΑΣΕΠ (ΠΙΝΑΚΕΣ 06)

Φύλο

	N	%
Ανδρας	2	6,1
Γυναίκα	31	93,9
Total	33	100,0



Επάγγελμα γονέων

	N	%
I	16	29,6
II	18	33,3
III	18	33,3
V	2	3,7
Total	54	100

Οικογενειακή κατάσταση

	N	%
Έγγαμος/η	15	45,5
Άγαμος/η	14	42,4
Συμβίωση	4	12,1
Total	33	100,0

Επάγγελμα συζύγου

	N	%
I	7	35
II	8	40
III	5	25
Total	20	100

Πιστοποίηση γαλλικής γλώσσας πριν την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο

	N	%
Certificat	5	16,1
Delf	2	6,5
Dalf	2	6,5
Sorbonne 1	10	32,3
Sorbonne 2	9	29,0
Άλλο	3	9,7
Total	31	100,0

Γνώση Η/Υ

	N	%
Εμπειρική	12	36,4
Πιστοποιημένη	21	63,6
Total	33	100,0

Γνώση ξένων γλωσσών

	N	%
0	3	9,1
1	12	36,4
2	10	30,3
3 ή παραπάνω	8	24,2

Master

	N	%
Όχι	12	36,4
Ναι	21	63,6
Total	33	100,0

Διδακτορικό

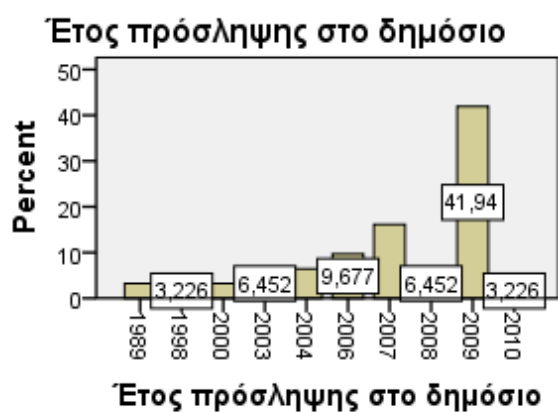
	N	%
Όχι	30	90,9
Ναι	3	9,1
Total	33	100,0

Αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών (master)

	N	%
Λογοτεχνία	2	11,1
Μετάφραση	4	22,2
Γλωσσολογία	1	5,6
Διδακτική της γλώσσας	7	38,9
ΤΠΕ και εκπαίδευση	4	22,2
Total	18	100,0

Χώρα μεταπτυχιακών σπουδών (master)

	N	%
Ελλάδα	8	38,1
Γαλλία	10	47,6
Βέλγιο	3	14,3
Total	21	100,0

**ΠΥΣΔΕ**

	N	%
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	8	24,2
ΑΡΤΑΣ	11	33,3
ΠΡΕΒΕΖΗΣ	9	27,3
ΗΓΟΥΜΕΝΙΤΣΑΣ	5	15,2
Total	33	100,0

Τρέχουσα κατάσταση

	N	%
Οργανική θέση	8	26,7
Σε διάθεση	22	73,3
Total	30	100,0

Συμπλήρωση ωραρίου με γαλλικά

	N	%
Όχι	28	96,6
Ναι	1	3,4
Total	29	100,0

Συμμετοχή σε σεμινάρια του δημοσίου

	N	%
Όχι	4	12,5
Ναι	28	87,5
Total	32	100,0

Συμμετοχή σε σεμινάρια ιδιωτικού φορέα

	N	%
Όχι	7	21,2
Ναι	26	78,8
Total	33	100,0

Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα επιμόρφωσης

	N	%
Όχι	15	50,0
Ναι	15	50,0
Total	30	100,0

Μέλος συλλόγου

	N	%
Όχι	8	25,0
Ναι	24	75,0
Total	32	100,0

Σχέση με τους/τις συναδέλφους

	N	%
Τυπική	7	21,9
Φιλική	25	78,1
Total	32	100,0

Σχέση με διευθυντή/τρια

	N	%
Όχι	12	37,5
Ναι	20	62,5
Total	32	100,0

**Έκφραση άποψης στις
συνελεύσεις καθηγητών/τριών**

	N	%
Ποτέ	1	3,1
Σπάνια	8	25,0
Συχνά	12	37,5
Πολύ συχνά	5	15,6
Πάντα	6	18,8
Total	32	100

**Αντιμετώπιση της άποψης σας
στις συνελεύσεις**

	N	%
Με λίγο ενδιαφέρον	8	25,8
Με πολύ ενδιαφέρον	23	74,2
Total	31	100,0

Σχέση σας με μαθητές/τριες

	N	%
Μέτρια	1	3,1
Καλή	7	21,9
Πολύ καλή	14	43,8
Άριστη	10	31,3
Total	32	100,0

**Ενδιαφέρον μαθητών/τριων για το
μάθημα των γαλλικών;**

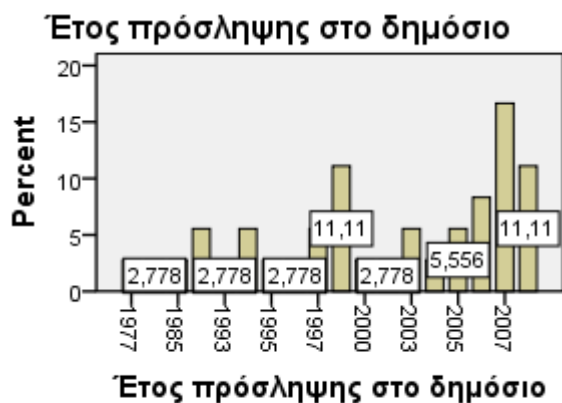
	N	%
Λίγο	10	31,3
Πολύ	19	59,4
Πάρα πολύ	3	9,4
Total	32	100,0

Πειθαρχία στην τάξη

	N	%
Λίγο	12	37,5
Πολύ	19	59,4
Πάρα πολύ	1	3,1
Total	32	100,0

Εκπαιδευτικοί γαλλικής που συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα (ΠΙΝΑΚΕΣ 07)

Φύλο			Master			Διδακτορικό			Γνώση Η/Υ		
	N	%		N	%		N	%		N	%
Ανδρας	3	8,3	Όχι	23	63,9	Όχι	34	94,4	Εμπειρική	10	27,8
Γυναίκα	33	91,7	Ναι	13	36,1	Ναι	2	5,6	Πιστοποιημένη	26	72,2
Total	36	100,0	Total	36	100,0	Total	36	100	Total	36	100,0



Τρέχουσα κατάσταση

	N	%
Οργανική θέση	21	63,6
Σε διάθεση	12	36,4
Total	33	100,0

Ιδιότητα

	N	%
Μόνιμος/η	33	91,7
Αναπληρωτής/τρια	2	5,6
Ωρομίσθιος/α	1	2,8
Total	36	100,0

**Επιμορφωτικά προγράμματα
δημοσίου;**

	N	%
Όχι	3	8,6
Ναι	32	91,4
Total	35	100,0

Σχέση με τον/την διευθυντή/τρια

	N	%
Τυπική	14	38,9
Φιλική	22	61,1
Total	36	100,0

Ενδιαφέρον μαθητών για γαλλικά

	N	%
Λίγο	13	38,2
Πολύ	20	58,8
Πάρα πολύ	1	2,9
Total	34	100,0

**Επιμορφωτικά προγράμματα
ιδιωτικά;**

	N	%
Όχι	11	31,4
Ναι	24	68,6
Total	35	100,0

Σχέση σας με τους/τις συναδέλφους

	N	%
Τυπική	6	16,7
Φιλική	30	83,3
Total	36	100,0

Σχέση με μαθητές/τριες

	N	%
Μέτρια	2	5,9
Καλή	6	17,6
Πολύ καλή	18	52,9
Άριστη	8	23,5

Εκπαιδευτικοί γαλλικής που συμμετέχουν σε διαγωνισμούς Γαλλοφωνίας (ΠΙΝΑΚΕΣ 08)**Φύλο**

Ανδρας	1	5,6
Γυναίκα	17	94,4
Total	18	100,0

Κάλυψη Ωραρίου με Γαλλικά

	N	%
Όχι	12	70,6
Ναι	5	29,4
Total	17	100,0

Μέλος ελληνογαλλικού συλλόγου

	N	%
Όχι	3	16,7
Ναι	15	83,3
Total	18	100,0

**Επιμορφωτικά προγράμματα
δημοσίου**

	N	%
Ναι	18	100,0

**Καινοτόμα προγράμματα
επιμόρφωσης**

	N	%
Όχι	1	5,9
Ναι	16	94,1
Total	17	100,0

**Επιμόρφωση από ιδιωτικούς
φορείς**

	N	%
Όχι	5	27,8
Ναι	13	72,2
Total	18	100,0

**Αξιολογητής στο Κρατικό Πιστοποιητικό
Γλωσσομάθειας**

	N	%
Όχι	10	55,6
Γραπτή εξέταση	1	5,6
Προφορική εξέταση	6	33,3
Γραπτή και προφορική εξέταση	1	5,6
Total	18	100,0

Αξιολογητής στις εξετάσεις του Γαλλικού Ινστιτούτου

	N	%
Όχι	14	77,8
Προφορική εξέταση	2	11,1
Γραπτή εξέταση	2	11,1
Total	18	100,0

Προφίλ εκπαιδευτικών γαλλικής που οι απόψεις τους αντιμετωπίζονται με πολύ ενδιαφέρον από το σύλλογο διδασκόντων (ΠΙΝΑΚΕΣ 09)

Μέσος όρος έτους γέννησης: 1969

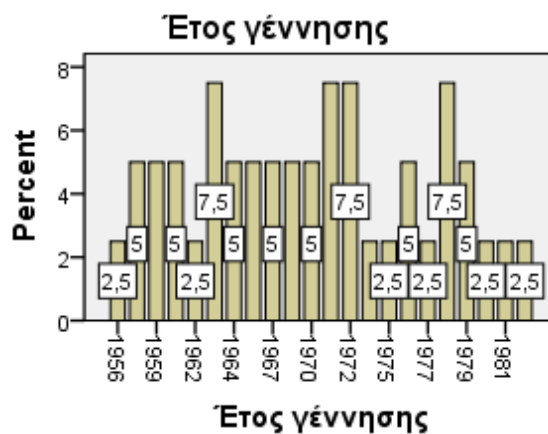
Μέσος όρος έτους πρόσληψης: 2002 και Διάμεσος: 2005

Φύλο

	N	%
Άνδρας	2	4,7
Γυναίκα	41	95,3
Total	43	100,0

Τόπος γέννησης

	N	%
Χωριό	3	7,0
Κωμόπολη	3	7,0
Πόλη	37	86,0
Total	43	100,0



Επάγγελμα γονέων

	N	%
I.	18	21,6
II.	23	27,7
III.	20	24
IV.	2	2,4
V.	1	1,2
Οικιακά	19	22,8
Total	83	100,0

Οικογενειακή κατάσταση

	N	%
Έγγαμος/η	23	56,1
Άγαμος/η	14	34,1
Διαζευγμένος/η	1	2,4
Συμβίωση	3	7,3
Total	41	100,0

Επάγγελμα συζύγου

	N	%
I.	6	22,2
II.	11	40,7
III.	8	29,6
IV.	1	3,7
Οικιακά	1	3,7
Total	27	100,0

Master

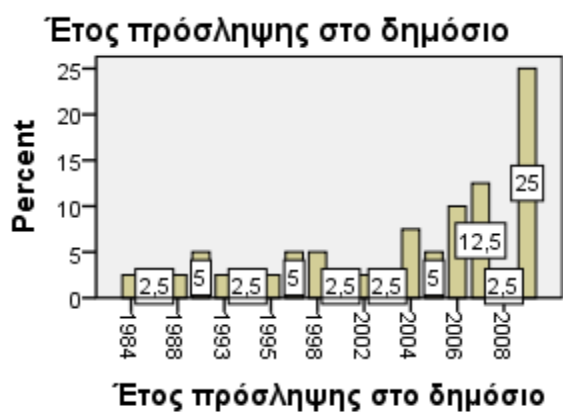
	N	%
Όχι	24	55,8
Ναι	19	44,2
Total	43	100,0

Διδακτορικό

	N	%
Όχι	41	95,3
Ναι	2	4,7
Total	43	100

Διαδικασία πρόσληψης στο δημόσιο

	N	%
ΑΣΕΠ	23	57,5
Επετηρίδα	11	27,5
Άλλο	6	15,0
Total	40	100,0



Τρέχουσα κατάσταση

	N	%
Οργανική θέση	20	48,8
Σε διάθεση	21	51,2
Total	41	100,0

Σεμινάρια Δημοσίου

Όχι	4	10,0
Ναι	36	90,0
Total	40	100,0

**Καινοτόμα προγράμματα
επιμόρφωση**

	N	%
Όχι	19	47,5
Ναι	21	52,5
Total	40	100,0

**Μέλος ελληνογαλλικού
συνλόγου**

	N	%
Όχι	12	27,9
Ναι	31	72,1
Total	43	100,0

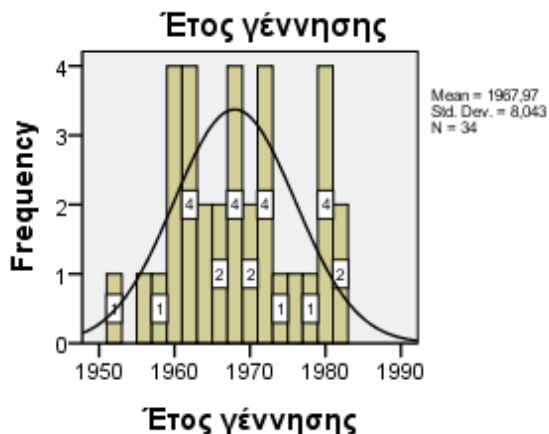
**Επιμόρφωση ιδιωτικών
φορέων**

Όχι	17	40,5
Ναι	25	59,5
Total	42	100,0

Προφίλ Εκπαιδευτικών Γαλλικής που έχουν πολύ καλές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες (ΠΙΝΑΚΕΣ 10)

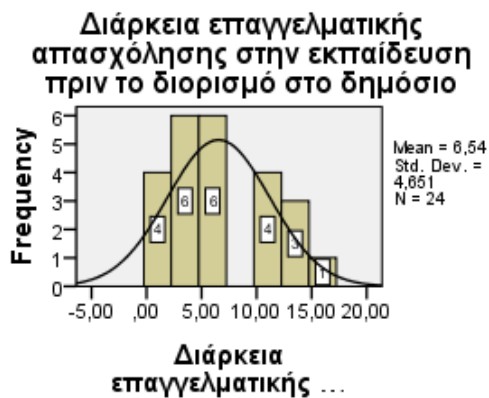
Πολύ καλές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες

Μέσος όρος έτους γέννησης: 1967



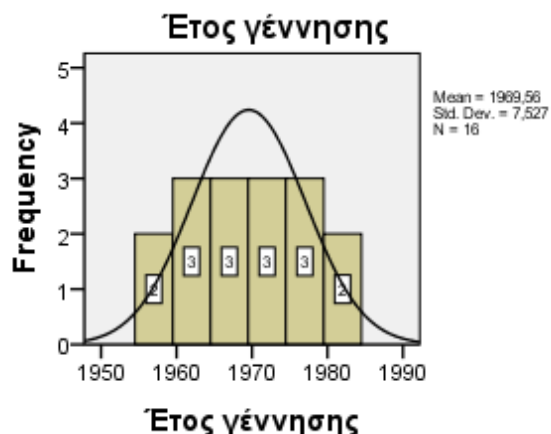
Αριθμός παιδιών

	N	%
0	10	43,5
1	2	8,7
2	11	47,8
Total	23	100,0



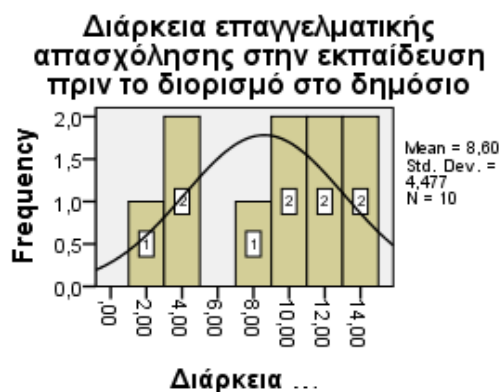
Άριστες σχέσεις με τους μαθητές μαθήτριες

Μέσος όρος έτους γέννησης: 1969



Αριθμός παιδιών

	N	%
0	3	20,0
1	4	26,7
2	8	53,3
Total	15	100,0





Επιμορφωτικά προγράμματα δημοσίου

	N	%
Όχι	3	9,7
Ναι	28	90,3
Total	31	100,0

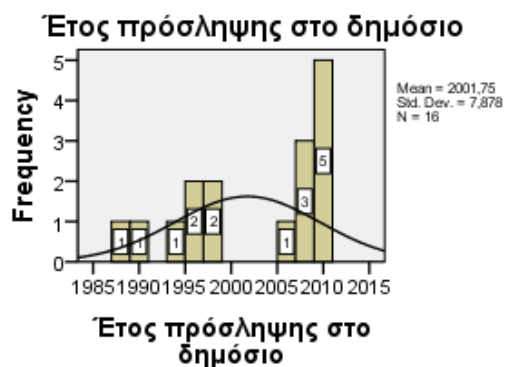
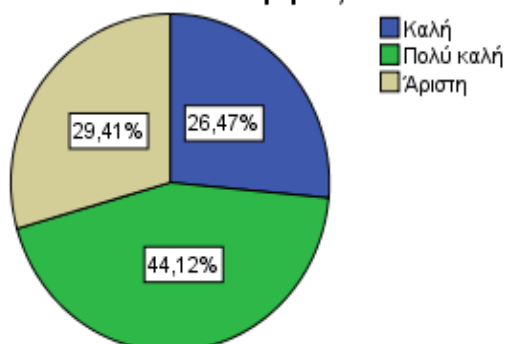
Καινοτόμα προγράμματα επιμόρφωσης

	N	%
Όχι	14	43,8
Ναι	18	56,3
Total	32	100,0

Επιμόρφωσης ιδιωτικών φορέων

	N	%
Όχι	15	46,9
Ναι	17	53,1
Total	32	100,0

Πώς θα χαρακτηρίζατε την παραπάνω σχέση με τον/την διευθυντή/τρια;



Επιμορφωτικά προγράμματα δημοσίου

	N	%
Όχι	3	17,6
Ναι	14	82,4
Total	17	100,0

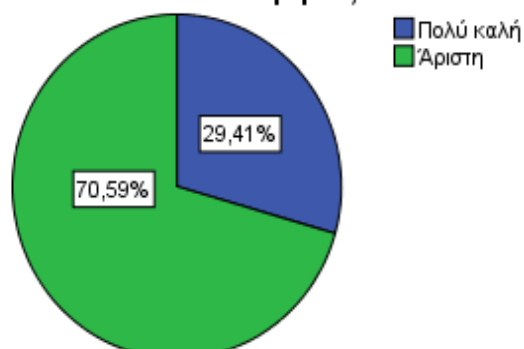
Καινοτόμα προγράμματα επιμόρφωσης

	N	%
Όχι	8	50,0
Ναι	8	50,0
Total	16	100,0

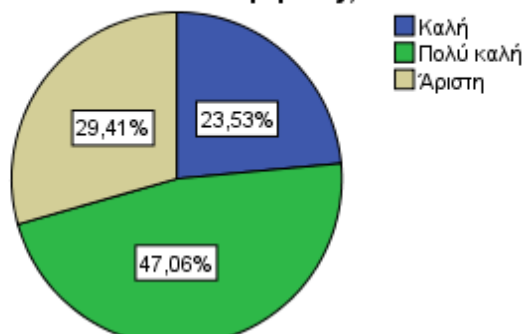
Επιμόρφωσης ιδιωτικών φορέων

	N	%
Όχι	5	29,4
Ναι	12	70,6
Total	17	100,0

Πώς θα χαρακτηρίζατε την παραπάνω σχέση με τον/την διευθυντή/τρια;



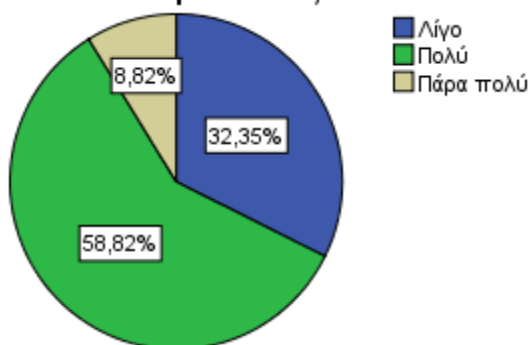
Πώς θα χαρακτηρίζατε την παραπάνω σχέση με τους συναδέλφους;



Πώς αντιμετωπίζεται η έκφραση της άποψης σας ή η διατύπωση της πρότασής σας στις συνελεύσεις των καθηγητών/τριών;

	N	%
Με λίγο ενδιαφέρον	9	28,1
Με πολύ ενδιαφέρον	23	71,9
Total	32	100,0

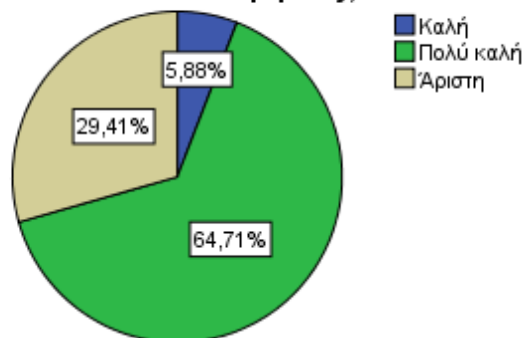
Εκτιμάτε ότι οι μαθητές/τριες βλέπουν με ενδιαφέρον το μάθημα των γαλλικών;



Πόσο πειθαρχημένους/ες θα χαρακτηρίζατε του/τις μαθητές/τριες σας;

	N	%
Λίγο	8	24,2
Πολύ	23	69,7
Πάρα πολύ	2	6,1
Total	33	100,0

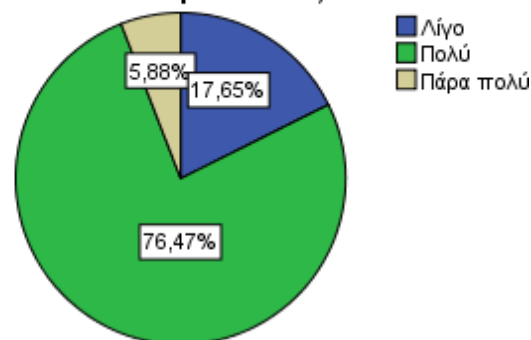
Πώς θα χαρακτηρίζατε την παραπάνω σχέση με τους συναδέλφους;



Πώς αντιμετωπίζεται η έκφραση της άποψης σας ή η διατύπωση της πρότασής σας στις συνελεύσεις των καθηγητών/τριών;

	N	%
Με λίγο ενδιαφέρον	5	31,3
Με πολύ ενδιαφέρον	11	68,8
Total	16	100,0

Εκτιμάτε ότι οι μαθητές/τριες βλέπουν με ενδιαφέρον το μάθημα των γαλλικών;



Πόσο πειθαρχημένους/ες θα χαρακτηρίζατε του/τις μαθητές/τριες σας;

	N	%
Λίγο	2	11,8
Πολύ	13	76,5
Πάρα πολύ	2	11,8
Total	17	100,0

Έχετε αποβάλει μαθήτρια από το μάθημά σας;			Έχετε αποβάλει μαθήτρια από το μάθημά σας		
	N	%		N	%
Ποτέ	21	63,6	Ποτέ	15	88,2
Σπάνια	12	36,4	Σπάνια	2	11,8
Total	33	100,0	Total	17	100,0
Έχετε αποβάλει μαθητή από το μάθημά σας;			Έχετε αποβάλει μαθητή από το μάθημά σας		
	N	%		N	%
Ποτέ	13	38,2	Ποτέ	9	52,9
Σπάνια	19	55,9	Σπάνια	8	47,1
Συχνά	2	5,9	Total	17	100,0
Total	34	100,0			