

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠ/ΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ: ΤΥΠΙΚΗ,
ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠ/ΣΗ (Συμβατικές και e-Μορφές)



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Κριτική ανάλυση του επιστημονικού κειμένου της Επιτροπής του Υπουργείου
Παιδείας της κυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ σε σχέση με την εξισωτική παράδοση της
εκπαίδευσης»

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Αν. Καθηγήτρια Τσακίρη Δέσποινα

Φοιτήτρια:

Σιούλα Αναστασία

A.M.:3032201501126

ΚΟΡΙΝΘΟΣ 2018

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ ΣΕ
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΞΙΣΩΤΙΚΗ ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Δέσποινα Τσακίρη, Αν. Καθηγήτρια

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

1. Αν. Καθηγήτρια Τσακίρη Δέσποινα
2. Καθηγητής Κατσής Αθανάσιος
3. Καθηγήτρια Τσατσαρώνη Άννα

Φοιτήτρια

Σιούλα Αναστασία Α.Μ.:3032201501126

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα που τίθεται στην παρούσα εργασία είναι κατά πόσο η μετεξέλιξη του εκπαιδευτικού θεσμού, από το εκπαιδευτικό σύστημα του μεταπολεμικού κράτους στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, έχει σεβαστεί και υπηρετήσει ουσιαστικά το δικαίωμα της ισότητας στην εκπαίδευση και δεν ακολουθεί έναν λανθάνοντα εξισωτισμό.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που συλλέχθηκαν και εξετάστηκαν, σήμερα, μετά από μια πορεία μισού αιώνα, η εκπαιδευτική ισότητα δεν έχει ακόμα διασφαλιστεί. Στο πλαίσιο αυτό εγγράφεται και η μέριμνα για τη ζωή των μελλουσών γενεών και την ποιότητά της. Αυτή η δυναμική εναλλαγή ρόλων μεταξύ γενεών θεωρούμε ότι θα αποτελέσει την «καρδιά» της αλληλεγγύης και της αμοιβαιότητας.

Στόχος της εργασίας αποτελεί η κριτική ανάλυση της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και του αναλυτικού συστήματος του Ελληνικού κράτους συγκρίνοντάς τα παράλληλα με τα προγενέστερα εκπαιδευτικά συστήματα__βασισμένη στο επιστημονικό κείμενο της Επιτροπής του Υπουργείου Παιδείας της κυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ. Από την ανάλυση του πορίσματος αλλά και των έως τώρα μεταρρυθμίσεων προκύπτει πως η παρούσα κυβέρνηση θέτει συνεχώς το ταξικό ζήτημα, ως πηγή όλων των προβλημάτων του εκπαιδευτικού συστήματος, όμως ο ταξικός κίνδυνος προέρχεται περισσότερο από την εμμονή σε ριζοσπαστικούς δογματισμούς παρά στις όποιες προσπάθειες (ορθές ή άκαιρες) για να ξεκολλήσει η κοινωνία από το τέλμα. Οι έως τώρα κινήσεις της κυβέρνησης περιέχουν μεταρρυθμίσεις που τείνουν να εξισώσουν τα κοινωνικά στρώματα, άλλοτε υποβαθμίζοντας τα ανώτερα στρώματα και άλλοτε αναβαθμίζοντας τα κατώτερα στρώματα.

Το εκπαιδευτικό ζήτημα στην Ελλάδα δεν αντιμετωπίζεται με ψυχραιμία, με αντικειμενική ενημέρωση της κοινής γνώμης και παρουσίαση των θετικών και των αρνητικών του όποιου μέτρου, αλλά αντιμετωπίζεται δογματικά και μηδενιστικά.

Η μελέτη βασίζεται σε συγκεκριμένο αρχειακό υλικό (νομολογία, επιστημονικά άρθρα) και όχι σε κάποιου είδους (ποσοτική, ποιοτική) έρευνα.

ABSTRACT

The main research question raised in this paper is whether the development of the educational institution, from the post-war social education system to the modern educational system, has been respected and essentially serves the concept of equity in education.

According to the data gathered and examined today, after half a century, the importance of equality has not yet been understood and has not yet been secured. Care for the lives of the succeeding generations and its quality are related to the concept of equal opportunities and it is the duty of the present people to act in accordance with a collective responsibility. This dynamic rotation between generations is believed to be the "heart" of solidarity and reciprocity.

The objective of the thesis is the critical evaluation of the existing educational policy and the analytical system of the Greek state in relation to the previous educational systems.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	12
Η ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	12
1.1 Εισαγωγή.....	12
1.2 Ανθρώπινα Δικαιώματα – Κοινωνική Προσέγγιση	12
1.3 Ιστορική Ανάδρομή στην Εξέλιξη του Δικαιώματος στην Ισότητα	14
1.4 Θεωρητικές Προσεγγίσεις του Ζητήματος της Ισότητας των Εκπαιδευτικών Ευκαιριών.....	17
1.5 Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	24
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ.....	24
2.1 Εισαγωγή.....	24
2.2 Η Νοητική Ανισότητα ως Παράγοντας της Κοινωνικής Ισότητας.....	24
2.3 Η Σχέση της Σχολικής Επίδοσης με την Κοινωνική Καταγωγή.....	26
2.4 Κοινωνική Καταγωγή και Είσοδος στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	27
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	29
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΤΗΝ ΙΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ.....	29
3.1 Εισαγωγή.....	29
3.2 Άξονες Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος	30
3.2.1 Υποχρεωτική Εκπαίδευση	30
3.2.2 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	31
3.2.3 Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	31
3.3 Μεταρρύθμιση Γιαννάκου (2006).....	33
3.4 Μεταρρύθμιση Διαμαντοπούλου (2011).....	35

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	39
4.1 Εισαγωγή	39
4.2 Εθνικό Πλαίσιο Εκπαίδευσης	40
4.3 Υποχρεωτική Εκπαίδευση.....	41
4.4 Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	46
4.5 Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ - ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΩΝ	49
5.1 Εισαγωγή.....	49
5.2 Προσχολική Αγωγή – Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	49
5.3 Αναμόρφωση Λυκείου – Σύστημα Εισαγωγής	51
5.4 Φοιτητικά Δάνεια	53
5.5 Αιώνιοι Φοιτητές.....	53
5.6 Μεταπτυχιακές Σπουδές.....	54
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	55
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	59

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1 Μέση διάρκεια της μετάβασης από την εκπαίδευση στην εργασία ανά επίπεδο εκπαίδευσης, 2009 (ΟΟΣΑ, 2009)	16
Εικόνα 3 Διαγραμματική απεικόνιση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας..	32

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Οι προτάσεις της επιτροπής σχετικά με την υποχρεωτική εκπαίδευση	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Πίνακας 2 Οι προτάσεις της επιτροπής σχετικά με την διοικητική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Πίνακας 3 Οι προτάσεις της επιτροπής σχετικά με την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Πίνακας 4 Οι προτάσεις της επιτροπής σχετικά με το Εθνικό πλαίσιο εκπαίδευσης	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Πίνακας 5 Οι προτάσεις της επιτροπής σχετικά με την Πανεπιστημιακή εκπαίδευση	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Πίνακας 6 Οι προτάσεις της επιτροπής σχετικά με την οπτικοακουστική εκπαίδευση	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Πίνακας 7 Οι προτάσεις της επιτροπής σχετικά με την ξενόγλωσση εκπαίδευση	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ισότητα αποτελεί ένα επίμονο και συνεχώς επανερχόμενο θέμα στην πολιτική φιλοσοφία, εμφανιζόμενη άλλοτε ως θεμελίωση και άλλοτε ως τέλος πολιτικών προταγμάτων, ως περιεχόμενο φυσικού Δικαίου ή ως συστατικό της έννοιας της δικαιοσύνης ή ως συστατικό της ευημερίας. Το εν λόγω ζήτημα καθίσταται αλυσιτελές επειδή φαίνεται να προσκρούει στο εμπειρικό γεγονός ότι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί μεταξύ τους αναφορικά με ένα πλήθος φυσικών χαρακτηριστικών και, κατά συνέπεια, άνισοι στην ανάπτυξη των αντίστοιχων κοινωνικών δραστηριοτήτων. Η ηθική και κοινωνική πρόσληψη αυτού του εμπειρικού γεγονότος έχει ριζικά διαφοροποιηθεί στον ρου της ιστορίας. Η αναγνώριση ίσης ηθικής αξίας σε όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως ειδικότερων και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών αποτελεί, ίσως, την εντυπωσιακότερη κατάκτηση του ανθρώπινου πολιτισμού. Έτσι, υποστηρίζεται ευρέως ότι κάθε πειστική πολιτική θεωρία αναγνωρίζει ως έσχατη την ίδια αξία, την ισότητα. Σε πείσμα της συναίνεσης αυτής, πολλά ερωτήματα παραμένουν ανοιχτά: αφενός ζητήματα πρακτικής εφαρμογής της αρχής της ισότητας θέτουν σε αμφισβήτηση την αξία της, αφετέρου οι θεωρίες που την υπερασπίζονται διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Το ερώτημα που τίθεται πλέον δεν είναι 'ισότητα ή ανισότητα', αλλά 'ποια ισότητα', δηλαδή «Τι είδους ισότητα».

Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να καταγράψει τον τρόπο με τον οποίο τίθενται τα ζητήματα της ισότητας ευκαιριών στους μαθητές, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος του Ελληνικού Κράτους.

Σήμερα έχει διαμορφωθεί ένα κοινωνικό-ιστορικό συγκείμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την παρατεταμένη οικονομική κρίση, την αλλαγή των κομμάτων στη διακυβέρνηση της χώρας και από τις συνεχείς μεταβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα με την νομοθετική υπερπαραγωγή, με τελευταία πράξη την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που είναι σε εξέλιξη της κυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ – ΑΝΕΛ.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην ανάλυση των πορισμάτων του Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία, με πρόεδρο τον Καθηγητή Αντώνη Λιάκο, όπως ολοκληρώθηκε στις 27 Μαΐου του 2016 .

Στην εισαγωγή του πορίσματος, (σελ .3) αναφέρεται η φράση *«Μείωση των ανισοτήτων δεν σημαίνει ισοπέδωση, αλλά ενδυνάμωση του αδύναμου.»*, η οποία μεταφράζεται ως εξισωτισμός προς τα επάνω. Λίγο πιο πριν στο κείμενο γίνεται η εξής αναφορά *«Τι μας ενδιαφέρει περισσότερο, εκείνος που έχει τερματίσει πρώτος, ή να τερματίσουν οι περισσότεροι, και σε όσο το δυνατό καλύτερους χρόνους;»*

Από τα ως άνω αντιλαμβανόμαστε ότι το πόρισμα στοχεύει να επαναδιαπραγματευτεί το εκπαιδευτικό ζήτημα, ως προς τις ανισότητες που επήλθαν τα τελευταία 30 χρόνια, τα οποία είχαν ως αποτέλεσμα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού από την εκπαίδευση.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αποσαφηνιστεί κατά πόσο η προτεινόμενη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού θεσμού, από την παρούσα κυβέρνηση, υπερασπίζεται το δικαίωμα της ισότητας ευκαιριών και βάσει ποιας λογικής εφαρμόζεται, μιας εξίσωσης προς τα κάτω ή προς τα πάνω. Υπό την συγκεκριμένη προοπτική μελέτη θέτουμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα εστιάζοντας στο πόρισμα του Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία, υπό την προεδρία του Καθηγητή Αντώνη Λιάκου:

1. Εάν και σε ποιο βαθμό η υπάρχουσα κυβέρνηση, υπό το υπάρχον οικονομικό κλίμα, στοχεύει στην ανάπτυξη της παιδείας, μέσα από μια ταυτόχρονη πολυεπίπεδη αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος;
2. Ποια θέση κατέχει η μεταρρύθμιση των Πανελλαδικών εξετάσεων και αν και σε ποιο βαθμό η εστίαση στην εν λόγω μεταρρύθμιση νομιμοποιείται από την ρητορική του εξωτισμού;
3. Ποιο μοντέλο εξισωτισμού της εκπαίδευσης (προς τα επάνω ή προς τα κάτω) φαίνεται να υιοθετείται από το συγκεκριμένο γνωμοδοτικό πόρισμα ;
4. Εάν και σε ποιο βαθμό το συγκεκριμένο πόρισμα καθώς και οι χειρισμοί της κυβέρνησης αναδεικνύουν μια «μεθοδολογία» (εκπαιδευτικών στρατηγικών) μέσω της οποίας επιδιώκεται η υλοποίηση του στόχου της για αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης και μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων;

Ερωτήματα σαν αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά για να διερευνηθεί αν η ισότητα στην εκπαίδευση συνιστά ένα εν δυνάμει ρεαλιστικό σχέδιο και όχι ένα σύννηθες ευχολόγιο.

Αναφορικά με τη δομή και τη διάταξη της εργασίας, αυτή αναπτύσσεται σε δύο μέρη, στο θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από δύο βασικά κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο εστιάζει στο ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών απέναντι στην εκπαίδευση. Στο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θεωρήσεις σχετικά με την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τους την άνιση διανοητική κατάσταση των μαθητών, με στόχο τελικώς η εκπαίδευση να λειτουργήσει προς όφελος της οικονομίας και της κοινωνίας. Στο κεφάλαιο παρουσιάζονται πρακτικές από τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων Ευρωπαϊκών χωρών τα οποία διαμορφώνονται με βάση τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης κοινωνικής δομής και μιας ταχύτατα αναπτυσσόμενης καπιταλιστικής οικονομίας, χωρισμένα σε τύπους, ιεραρχημένο και με ταξική αντιστοιχία εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται στοιχεία σχετικά με την ανισότητα στον τομέα της εκπαίδευσης στην ιστορία του σύγχρονου Ελληνικού κράτους. Σε κάθε αλλαγή του πολιτικού σκηνικού της χώρας ακολουθούσαν αλλαγές και στον τομέα της παιδείας ανάλογα με την ιδεολογία του εκάστοτε πολιτικού μορφώματος που ανέβαινε στην εξουσία. Δεν ήταν λίγες οι φορές που οι αλλαγές αυτές γίνονταν απλά για να γίνουν δίνοντας στον κόσμο την αντίληψη ότι κάτι άλλαξε.

Το ερευνητικό μέρος, αποτελείται εξίσου από δύο κεφάλαια. Στο τρίτο κεφάλαιο σειριακά, παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα την τελευταία 10^{ετία} όπου η εκπαίδευση προβαλλόταν ως ένα μέσο προώθησης της ισότητας και άμβλυνσης των ανισοτήτων του πλούτου.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι προτάσεις της επιτροπής του υπουργείου Παιδείας υπό την προεδρία του Καθηγητή κ. Αντώνη Λιάκου. Από το σύνολο των προτάσεων που αφορούν όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, η ανάλυση μας επικεντρώνεται στον θεσμό των Πανελλήνιων εξετάσεων.

- Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την εκπόνηση της εργασίας, εστίασε στη συλλογή αρχειακού υλικού το οποίο αντλήθηκε από της εξής πηγές:
- Την καταγραφή της ιστορικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στον Ελλαδικό χώρο

- Το πόρισμα της Επιτροπής Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία, υπό την προεδρία του Καθηγητή Αντώνη Λιάκου

Στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα σημαντικότερα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων του αρχειακού υλικού και συζητούνται συνθετικά όλα τα ευρήματα, συσχετίζονται με αντίστοιχα, άλλων ερευνών, και εκθέτονται τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε.

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Εισαγωγή

Αδιαμφισβήτητα η εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, στη συντήρηση αλλά και στην εξέλιξη της κοινωνίας, καθώς θέτει τις βάσεις για την κοινωνικοποίηση του ατόμου. Η ισότητα στην εκπαίδευση αποτελεί ευθύνη της πολιτείας και κεκτημένο¹ ήδη από το 1948 όπως διατυπώθηκε στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων ως αναπόσπαστη παράμετρος στο Δικαίωμα της Ανάπτυξης. Το Δικαίωμα στην Ανάπτυξη ενσωματώνει τις αρχές της ισότητας, των μη-διακρίσεων, της συμμετοχής, της διαφάνειας, της υποχρέωσης λογοδοσίας και της διεθνούς συνεργασίας. Η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα περιλαμβάνουν ένα αριθμό ανθρωπίνων δικαιωμάτων που η υλοποίησή τους εξαρτάται πάρα πολύ από την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της χώρας. (Pilai N., 2011)

Στην πραγματικότητα όμως, έχει αναδειχθεί από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, πως δεν έχουν όλα τα άτομα τις ίδιες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Στο κεφάλαιο αναλύεται το πλαίσιο προστασίας του δικαιώματος στην ισότητα στην εκπαίδευση.

1.2 Ανθρώπινα Δικαιώματα – Κοινωνική Προσέγγιση

Τα ανθρώπινα δικαιώματα βασίζονται στην αρχή του σεβασμού του ατόμου. Η βασική θεώρησή τους είναι ότι κάθε άτομο είναι ένα ηθικό και λογικό ον που αξίζει να του φέρονται με αξιοπρέπεια. Αποκαλούνται ανθρώπινα δικαιώματα επειδή είναι οικουμενικά. Ενώ κάποιες χώρες ή ειδικές ομάδες απολαμβάνουν συγκεκριμένα

¹«Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ίσοι και ισότιμοι και έχουν τα ίδια δικαιώματα» Διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του ΟΗΕ, 1948, Άρθρο 1.

δικαιώματα που ισχύουν μόνο γι' αυτούς, τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι τα δικαιώματα που δικαιούνται όλοι και όλες –χωρίς να έχει σημασία ποιοι είναι και πού ζούνε– απλώς επειδή είναι ζωντανοί. Όπως αναφέρεται στο 1^ο άρθρο της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα του Ο.Η.Ε. (Ρούκουνας Ε., 1995)

«Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα. Είναι προικισμένοι με λογική και συνείδηση, και οφείλουν να συμπεριφέρονται μεταξύ τους με πνεύμα αδελφοσύνης.»

Ανθρώπινα δικαιώματα είναι τα δικαιώματα που απολαμβάνει ο άνθρωπος λόγω της ανθρώπινης ιδιότητάς του και ανεξάρτητα από φυλή, εθνικότητα, θρήσκευμα και τόπο διαμονής. (Μπούρα Α., 2008)

Με τον όρο ανθρώπινα δικαιώματα εννοούμε τη δυνατότητα του ανθρώπου να ζει και να δραστηριοποιείται σύμφωνα με τους νόμους, για να ολοκληρώνεται και να πετυχαίνει τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής του σε όλους τους τομείς.

Τα σημαντικότερα από τα δικαιώματα αυτά είναι το δικαίωμα στη ζωή, στην ιδιοκτησία, στην περιουσία, στην εργασία, στην εκπαίδευση, στην ελεύθερη μετακίνηση στο εσωτερικό ή στο εξωτερικό. Επίσης ανθρώπινα δικαιώματα είναι η ελευθερία του λόγου και της σκέψης, η προστασία από τα βασανιστήρια και τη δουλεία, η προστασία του ιδιωτικού απορρήτου και του οικογενειακού ασύλου αλλά και η ανεξιθρησκία. (Μανωλοπούλου & Βαρβιτσιώτη, 1986)

Τα ανθρώπινα δικαιώματα (ατομικά και πολιτικά) αποτελούν κατάκτηση του 19^{ου} αιώνα (Διακήρυξη Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και διαμορφώνουν το δημοκρατικό Κράτος Δικαίου ως μόνη νομιμοποιημένη μορφή κρατικής οργάνωσης), ενώ τα κοινωνικά δικαιώματα είναι κατάκτηση του 20ου αιώνα (ανάδυση του κοινωνικού Κράτους Δικαίου, εξασφάλιση ανθρώπινων συνθηκών εργασίας και αναγνώριση των κοινωνικών ομάδων ως ισότιμων εταίρων). Στον 21^ο αιώνα πλέον μιλάμε για δικαιώματα ατομικά-συλλογικά (δικαιώματα τρίτης γενιάς), και είναι τα δικαιώματα που προκύπτουν από την παγκοσμιοποίηση, την τεχνολογική εξέλιξη, τη Βιοϊατρική, τους νέους θεσμούς, όπως το δικαίωμα στο φυσικό περιβάλλον, το δικαίωμα συμμετοχής στην Κοινωνία των Πολιτών κ.λπ..(Σκούλλος Μ., 2004)

1.3 Ιστορική Ανάδρομή στην Εξέλιξη του Δικαιώματος στην Ισότητα

Η έννοια της ισότητας εμφανίζεται σχεδόν ταυτόχρονα με την ιδέα της δημοκρατίας στην Αρχαία Ελλάδα, (Δελημάτσης Κ., 2014), με διαφορετική μορφή από αυτή που αντιλαμβανόμαστε σήμερα. Με την σημερινή της μορφή η έννοια της ισότητας εμφανίζεται διατυπωμένη σε νομικά κείμενα στα τέλη του 17^{ου} αιώνα και αρχές του 18^{ου} αιώνα, και συγκεκριμένα στις διακηρύξεις της Αμερικανικής και Γαλλικής Επανάστασης, ενώ στην Αγγλία² εμφανίζεται κατά την πρώιμη περίοδο της πρώτης βιομηχανικής επανάστασης. (Ληξουριώτης Ι., 1988)

Στην προβιομηχανική περίοδο ως και το 1760, η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών δεν αποτελούσε προτεραιότητα της κοινωνίας, καθώς η γεωγραφική – επαγγελματική - οικονομική κινητικότητα ήταν μηδαμινή. Οι εργασιακές ανάγκες απαιτούσαν σωματική διάπλαση και βασίζονταν στην εμπειρία του τεχνίτη. Η δεξαμενή πλεονάζοντος εργατικού δυναμικού προσέφερε τις απαιτούμενες τεράστιες μάζες εργατών, οι οποίες επιδίδονται σε μια πρωτοφανή κινητικότητα, ανάλογα με την περιοχή που παρουσιάζει αυξημένες ευκαιρίες απασχόλησης. Στην πρώτη βιομηχανική περίοδο η εκμετάλλευση των εργατών είναι αδυσώπητη και, για όσο διάστημα απαιτείται χαμηλή εξειδίκευση και προσφέρεται φθηνή εργασία, η εκμηχάνιση παραμένει σε χαμηλά επίπεδα. Σταδιακά όμως, λόγω και της ευμενούς κρατικής πολιτικής, οι μηχανές αναλαμβάνουν ολοένα μεγαλύτερο ρόλο στην παραγωγή. (GoyauG., 1932)

Η πρώτη βιομηχανική επανάσταση όμως, άλλαξε τα δεδομένα και μέσα στις νέες σχέσεις παραγωγής, το πρότυπο του εργαζόμενου μετεξελίχθη. (Lindemann A., 2014) Πλέον ο εργαζόμενος έπρεπε να είναι σε θέση να κατανοεί την λειτουργία των μηχανών και να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει δυσεπίλυτα για την εποχή προβλήματα. Η εκπαίδευση θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικό αγαθό, καθώς επέτρεπε την ανοδική αυτή πορεία του ατόμου. Έτσι, η παροχή εκπαίδευσης σε όλους

²Στη Μ. Βρετανία, η πρώτη προσπάθεια για τη ρύθμιση της παιδικής απασχόλησης εμφανίζεται το 1819, ενώ με το Factory Act του 1833 απαγορεύεται τελείως η εργασία ανηλίκων κάτω των 9 ετών, απαγορεύεται η εργασία τους τη νύκτα και μειώνεται το ωράριο των ανηλίκων 9 έως 13 ετών στις 9 ώρες ημερησίως και των ανηλίκων 13 έως 18 ετών στις 12 ώρες ημερησίως. Στη Γαλλία, ο πρώτος νόμος για τον περιορισμό της εργασίας των παιδιών στα εργοστάσια θεσπίστηκε το 1841 με εισηγητή τον φιλελεύθερο βουλευτή Francois Guizot. Στην συνέχεια, με το νόμο της 19.5.1874 απαγορεύεται η εργασία στα παιδιά κάτω των 12 ετών, η εργασία των ανηλίκων τις νύκτες μέχρι τα 17 και για τα κορίτσια μέχρι τα 21.

μετατράπηκε σε αίτημα κοινωνικής δικαιοσύνης με περιεχόμενο την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών σε όλους. Επακόλουθα της εξέλιξης αυτής ήταν η καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η ανάληψη του κόστους παροχής της από το κράτος.

Οι πρώτοι προβληματισμοί για τη θέσπιση προστατευτικών διατάξεων για την εργασία διαμορφώθηκαν υπό την ιδεολογική επήρεια της φιλελεύθερης σκέψης, του ουτοπικού σοσιαλισμού και της ευαγγελικής φιλανθρωπίας. Αν και μέχρι τα μέσα του 19ου αιώνα ελάχιστες νομοθετικές εκδηλώσεις υπήρξαν, δεν άργησαν να θεσπιστούν ρυθμίσεις που έθεταν κάποια προστατευτικά πλαίσια ασφαλείας γύρω από συγκεκριμένες ευαίσθητες ομάδες, όπως οι ανήλικοι και οι γυναίκες και σύντομα εισήχθησαν βασικές προστατευτικές διατάξεις σε θέματα υγιεινής και ασφάλειας της εργασίας. Στα τέλη του 20^{ου} αιώνα ο χάρτης Θεμελιωδών δικαιωμάτων καθιέρωσε στη νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης μία σειρά προσωπικών, αστικών, πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων των πολιτών και μόνιμων κατοίκων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το δικαίωμα στην ισότητα στην εκπαίδευση αποτελεί έκφραση του δικαιώματος στην ισότητα. Το δικαίωμα στην ισότητα προβλέφτηκε και θεσμοθετήθηκε και στον Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.³

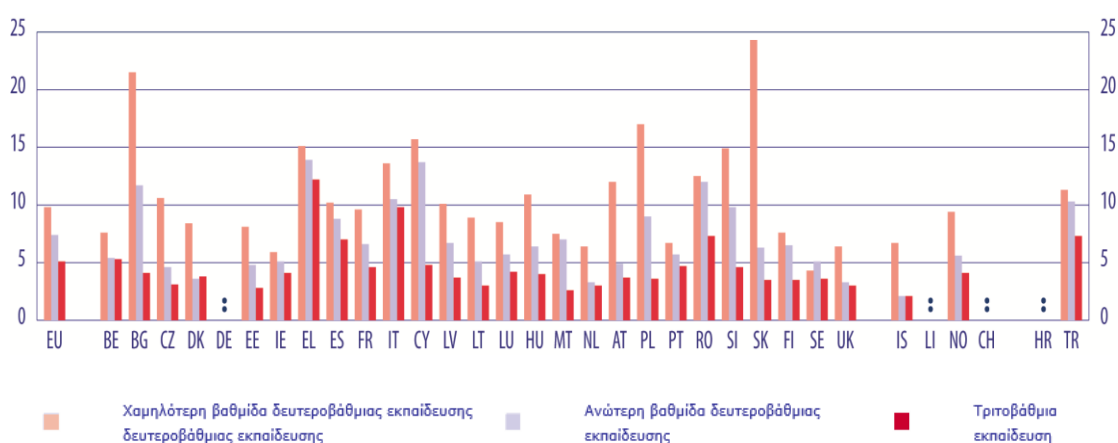
Το Ευρωπαϊκό Σύνταγμα αναφέρεται από κοινού (τίτλος II του πρώτου μέρους) στα θεμελιώδη δικαιώματα και στην ιθαγένεια της Ένωσης. Κατά το άρθρο I-9.1 «η Ένωση αναγνωρίζει τα δικαιώματα, τις ελευθερίες και τις αρχές που θεσπίζονται στον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων που αποτελεί το Μέρος II του Συντάγματος». Πρώτη επισήμανση που πρέπει να γίνει είναι ότι τελικά η τεχνική που επελέγη για την ενσωμάτωση του Χάρτη είναι η συμπερίληψή του ως διακριτή ενότητα του Συντάγματος, και όχι η προσάρτησή του με τη μορφή πρωτοκόλλου στο συνταγματικό κείμενο που πρότειναν οι Βρετανοί. Η αυτούσια ένταξη του Χάρτη στο

³Ο Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης εκπονήθηκε από την ομόθυμη Συνέλευση του ΟΗΕ το 1999. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Νίκαιας, της 7.12.2000, υιοθέτησε το Χάρτη ως διακήρυξη, παραπέμποντας το ζήτημα της νομικής ισχύος του στη Διακυβερνητική Διάσκεψη του 2004. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Λάκεν, (Δεκέμβριος 2001), θεώρησε σκόπιμο να εντάξει το ζήτημα αυτό στην εντολή επεξεργασίας ενός σχεδίου Ευρωπαϊκού Συντάγματος, που έδωσε στη Συνέλευση για το Μέλλον της Ένωσης. Η Συνέλευση συνέστησε ειδική Ομάδα Εργασίας για τη μελέτη και υποβολή σχετικών προτάσεων προς τη Συνέλευση. Η έκθεση της Ομάδας (convention354\02), πρότεινε αφενός την ενσωμάτωση του Χάρτη στο Σύνταγμα, αφετέρου την αναγνώριση της δυνατότητας στην Ένωση να προχωρήσει στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (GhandhiS., 2010).

δεύτερο μέρος του Συντάγματος του προσδίνει πλήρη, όσο και συνεκτική νομική ισχύ, συνταγματικής μάλιστα περιωπής. (Γεωργόπουλος Α., 2008)

Σε εθνικό επίπεδο η προσχώρηση στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση προβλέπεται από το άρθρο I-9.2 του Συντάγματος, με τους ακόλουθους όρους: «Η Ένωση επιδιώκει την προσχώρηση στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Η προσχώρηση σε αυτή τη Σύμβαση δε μεταβάλλει τις αρμοδιότητες της Ένωσης, όπως ορίζονται στο Σύνταγμα». Η ειδική αναφορά στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση δεν αποκλείει την προσχώρηση και σε άλλες συμβάσεις προστασίας ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στο βαθμό που η Ένωση διαθέτει εφεξής νομική προσωπικότητα (άρθρο I-7 του Συντάγματος) και υποχρεούται να σέβεται το δίκαιο (άρθρο 28 του Συντάγματος), έτσι όπως αυτό απορρέει από την ανάγκη προστασίας των αξιών της Ένωσης (άρθρο I-2 του Συντάγματος) και του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων (άρθρο I-7 του Συντάγματος), κατά μείζονα λόγο που η όποια προσχώρηση δεν πρέπει να μεταβάλλει τις αρμοδιότητες της Ένωσης. (Τσώνη Α., 2011)

Ο προβληματισμός για την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών βασίζεται στη θεώρηση της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση όχι ως αυτοδύναμου στόχου, αλλά ως σημαντικού βήματος προς την εξισωτική εξέλιξη των ευκαιριών στη ζωή, η οποία πολλές φορές ερμηνεύεται ως εξισωτισμός προς τα «κάτω».



Εικόνα 1 Μέση διάρκεια της μετάβασης από την εκπαίδευση στην εργασία ανά επίπεδο εκπαίδευσης, 2009(ΟΟΣΑ, 2009)

1.4 Θεωρητικές Προσεγγίσεις του Ζητήματος της Ισότητας των Εκπαιδευτικών Ευκαιριών

Η εκπαίδευση θεωρήθηκε το «εφαλτήριο» για ανοδική κοινωνική κινητικότητα με αποτέλεσμα το αίτημα για παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών να είναι αυτονόητο και να εστιάζεται στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε ξεκαθάρισε τον αντιφατικό στόχο «ίσες ευκαιρίες χωρίς κατάργηση των κοινωνικών ανισοτήτων», προωθώντας το αίτημα για ίσες ευκαιρίες στη δυνατότητα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις παροχές του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά όχι στο αποτέλεσμα της εκπαίδευσης. (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη Γ., 1997)

Η έννοια «ισότητα ευκαιριών» στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος εξετάζεται κυρίως κάτω από τρεις οπτικές, οι οποίες αναφέρονται σε διαφορετικές στιγμές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η πρώτη αφορά τις ευκαιρίες αρχικής εισόδου στο εκπαιδευτικό σύστημα, η δεύτερη τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η τρίτη αφορά τα μακροχρόνια αποτελέσματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής απασχόλησης και, γενικά, τις ευκαιρίες στη ζωή (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη Γ., 1997).

Οι θεωρήσεις που έχουν προταθεί για την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών χωρίζονται σε τρία σχήματα, με σαφείς πολιτικές προεκτάσεις: α) τη συντηρητική θεώρηση, β) τη φιλελεύθερη θεώρηση και γ) τη ριζοσπαστική θεώρηση της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Στη **συντηρητική θεώρηση**, η βασική παραδοχή είναι ότι κάθε άνθρωπος έχει από τη φύση του διαφορετικές ικανότητες και εξαρτάται από τον ίδιο να κάνει την καλύτερη χρήση των δυνατοτήτων του. Οι λιγότερο συντηρητικές εκδοχές της θεώρησης αυτής εμφανίζονται στο τέλος του 17^{ου} αιώνα με την αναζήτηση του ταλέντου για τις σκοπιμότητες του μερκαντιλισμού, που απαιτούσαν την αναζήτηση των ικανών ατόμων προκειμένου να προωθήσουν συγκεκριμένα οικονομικά συμφέροντα. Η θεώρηση αυτή άρχισε να χάνει σημαντικό έδαφος αμέσως μετά το τέλος του 19^{ου} αιώνα, όταν άρχισε να διαδίδεται η άποψη που προωθούσε την ενοποίηση του εξάχρονου σχολείου που θα έβαζε στο ίδιο κανάλι τα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων. Η διαφοροποίηση των παιδιών, στους χωριστούς τύπους της πρακτικής και της κλασσικής εκπαίδευσης των επόμενων βαθμίδων, θα προέκυπτε

από τις ατομικές κλίσεις των μαθητών και μόνο. Αυτή ήταν και η αρχή της επικράτησης της φιλελεύθερης θεώρησης της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών. (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη Γ., 1997)

Η **φιλελεύθερη θεώρηση** όπως αναπτύχθηκε από τον John Stewart Milto 1859 στο έργο του «Liberty», είναι η κυρίαρχη άποψη στην ιστορία της έννοιας της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών. Θεμέλιο της φιλελεύθερης ιδεολογίας αποτελεί η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση δημιουργεί και διατηρεί την κοινωνική αλλαγή. Η βασική παραδοχή της κλασσικής φιλελεύθερης θεώρησης συνοψίζεται ως εξής: αφού κάθε άτομο έχει από τη γέννησή του κάποια δοσμένη ικανότητα και εξυπνάδα, στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος από τη σκοπιά των ίσων ευκαιριών είναι να απομακρύνει τα οικονομικά και γεωγραφικά στοιχεία, τα οποία εμποδίζουν τους ικανούς από τις «χαμηλές» τάξεις να εκμεταλλευτούν την εξυπνάδα τους που τους παρέχει δικαιώματα για ανάλογη κοινωνικοοικονομική εξέλιξη.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ευρώπη τις τελευταίες δεκαετίες έχουν καθοδηγηθεί κυρίως από τη φιλελεύθερη άποψη και περιλαμβάνουν την ενοποίηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την παροχή της σε παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων, καθώς και την αύξηση του αριθμού των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι βασικές αυτές ρυθμίσεις θεωρήθηκε ότι θα παραμερίσουν τα εμπόδια εκείνα που προέρχονται από τη φτωχική καταγωγή και τη γεωγραφικά απομονωμένη περιοχή κατοικίας. (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη Γ., 1997)

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, (Duru-Bellat M., 1993· Agnès van Zanten, 2009) οι απόψεις των κλασσικών φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών, αλλά και των σύγχρονων προοδευτικών που προβάλλουν μια αξιοκρατική- τεχνοκρατική θεώρηση, συγκλίνουν σε σημαντικό βαθμό στην θεώρηση ότι η οικονομία και το κράτος υιοθετούν ολοένα και περισσότερο πολυσύνθετη τεχνολογία και διαδικασίες που απαιτούν περισσότερες και πολυπλοκότερες διανοητικές ικανότητες από το σύνολο του εργατικού δυναμικού. Το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, ίσως με καθυστερήσεις, ίσως με ανεπάρκεια, έρχεται να δώσει τις ικανότητες αυτές στους μαθητές. Όπως διαμορφώνεται η πυραμίδα του εργατικού δυναμικού, ανάλογα διαμορφώνεται και η πυραμίδα της σχολικής φοίτησης. Έτσι το σχολικό σύστημα δίνει ένα minimum γνώσης και δεξιοτήτων μαζί σε όλο τον πληθυσμό (υποχρεωτική εκπαίδευση) και σταδιακά ανοίγει τις διαδοχικά ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης σε αυτούς που

έχουν τη θέληση και την ικανότητα να τις κατανοήσουν. Παράλληλα, οι τεχνοκρατικές προδιαγραφές για την κατάληψη θέσης στη ιεραρχία της απασχόλησης, όπως διατυπώνονται από τους εργοδότες και το κράτος, εξασφαλίζουν την κατάληψη των υψηλών θέσεων από αυτούς που έχουν κατακτήσει τις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Έτσι, η συνεχώς αυξανόμενη οικονομική σημασία των δεξιοτήτων τονίζει τη σημασία ενός σχολικού συστήματος που εξισώνει τις οικονομικές ευκαιρίες σε σχέση με τη διατήρηση της ισορροπίας του κοινωνικοοικονομικού συστήματος. (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη Γ., 1997)

Η φιλελεύθερη θεώρηση, όπως την παρουσίασε ο John Stewart Mil (1859) θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα στο ρόλο του κεντρικού εξισωτικού κοινωνικού φορέα. Η δυνατότητα της αποτελεσματικότητάς του ως τέτοιου, θεωρείται ο στόχος οποιασδήποτε μεταρρύθμισης και εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εξέλιξη της φιλελεύθερης θεώρησης έδωσε δύο διαφορετικούς άξονες. Ο ένας είναι εξέλιξη της «διορθωτικής» θεώρησης της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών που υποστηρίζει τη διορθωτική πολιτική για την εξουδετέρωση των μειονεκτημάτων που εμποδίζουν την εξέλιξη των ικανών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην εξέλιξή της η νέα «διορθωτική» θεώρηση προωθεί την άποψη ότι η κοινωνία πρέπει να φροντίζει ώστε να απολυτρωθεί τελείως το άτομο από τα δικά του δυσμενή χαρακτηριστικά και από τις μη ευνοϊκές καταστάσεις του περιβάλλοντος στο οποίο ζει. Και αυτό γιατί η θεμελιακή παραδοχή της θεώρησης είναι ότι τα συγκεκριμένα πλεονεκτήματα (γενετικά, υλικά και πολιτισμικά) με τα οποία γεννιέται κάποιος έναντι άλλων είναι αυθαίρετο γεγονός από την οπτική γωνία της ηθικής και ανάγεται σε φυσική κλήρωση. Η δεύτερη διαφοροποίηση της φιλελεύθερης θεώρησης βασίζεται σε συγκεκριμένα πορίσματα ερευνών, με πιο ριζοσπαστική θεώρηση που υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική επίδοση και η οικονομική επιτυχία εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τα χαρακτηριστικά της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης. (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη Γ., 1997)

Οι υποστηρικτές της **ριζοσπαστικής θεώρησης** θεμελιώνουν τις θεωρητικές τους αναλύσεις στην παραδοχή πως τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά προέλευσης των μαθητών παίζουν πρωταρχικό ρόλο στη διαδικασία εκπαιδευτικής επιλογής και τελικά στη σχολική τους επιτυχία ή αποτυχία. Φαίνεται, δηλαδή, ότι τα κριτήρια ικανότητας, με τα οποία γίνεται η επιλογή από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην

άλλη, συσχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με την κοινωνική καταγωγή και έτσι οι δείκτες κοινωνικοοικονομικής θέσης έχουν συνάφεια με τη βαθμολογία του σχολείου και τα αποτελέσματα των εξετάσεων.

Μεταξύ των ριζοσπαστών, οι υποστηρικτές της μαρξιστικής θεωρίας προχωρούν ακόμα περισσότερο υποστηρίζοντας ότι ο ρόλος του σχολείου στην καπιταλιστική κοινωνία είναι κυρίως να προετοιμάζει μια υπάκουη και πειθαρχημένη εργατική δύναμη που θα προσαρμοστεί αβίαστα στην ιεραρχημένη δομή της κοινωνίας. Η εκπαιδευτική λειτουργία έχει ως στόχο να προσανατολίσει τους εκπαιδευόμενους σε συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις, που παράγει και αναπαράγει ο κοινωνικός καταμερισμός εργασίας, αποτυπώνοντας τους κανόνες συμπεριφοράς και τις δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς αλλά και πρόθυμους να τις αναλάβουν. (Σταμέλος Γ., 1999)

Υπό το ιδεολογικό- πολιτικό πρίσμα της μαρξιστικής θεώρησης, η κυρίαρχη λειτουργία που επιτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα είναι η κοινωνική αναπαραγωγή (Lindemann A., 2014). Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί δρουν ως περιοριστικοί παράγοντες πρόσβασης πολλών ατόμων σε προνομιούχες κοινωνικές θέσεις, ενεργώντας έτσι ως προστατευτικά φίλτρα του κοινωνικού status των οικονομικών προνομίων και του κύρους των κατόχων των θέσεων αυτών. Λειτουργούν ως κατανεμητές κοινωνικών θέσεων και ρόλων, οι οποίοι προσδιορίζονται από τις δομές του ισχύοντος κοινωνικοοικονομικού συστήματος. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η συνέχιση της δεδομένης καπιταλιστικής δομής και επιβιώνει ο καθιερωμένος τρόπος κατανομής της κοινωνικής εξουσίας που εξυπηρετεί τα συμφέροντα των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων. (Σταμέλος Γ., 1999)

Η επίκληση των αρχών της αξιοκρατίας και η προβολή των χαρακτηριστικών της αντικειμενικότητας και της αμεροληψίας του συστήματος επιλογής έχουν καθαρά νομιμοποιητικό χαρακτήρα. Επιδιώκουν να πείσουν αυτούς που δεν προωθούνται στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά επίπεδα, ότι καλώς δεν προωθήθηκαν αφού υστερούν έναντι των άλλων. Η λειτουργία αυτή της κοινωνικής πειθούς επιδιώκει να μειώσει τις κοινωνικές αντιδράσεις, που θα δημιουργούσε το έντονο αίσθημα της κοινωνικής αδικίας, και να διασφαλίσει την κοινωνική ηρεμία και τη διατήρηση της ισορροπίας του κοινωνικοοικονομικού συστήματος. (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη Γ., 1997 · Bourdieu P. & Passeron J.C., 2014 · Ευσταθίου Λ., 2002)

1.5 Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα

Στην Ελλάδα το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση υπάρχει ως αρχή ήδη στις πρώτες διακηρύξεις κατά τη διάρκεια της επανάστασης για τη σύσταση του ελληνικού κράτους, (Γληνός Δ., 1925) και από την ίδρυση του κράτους περιέχεται στη νομοθεσία ως δικαίωμα όλων των πολιτών, ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνική και γεωγραφική καταγωγή, τη θρησκεία ή άλλες διαφορές.

Όπως συμβαίνει με όλα τα κοινωνικά φαινόμενα, η αντίληψη αυτή για την ισότητα στην εκπαίδευση έχει ιστορία, δηλαδή εξελίχθηκε και άλλαξε μέσα στο χρόνο σύμφωνα με τις εξελίξεις και αλλαγές της κοινωνίας.

Ουσιαστικά, στον Ελληνικό χώρο διακρίνουμε 2 περιόδους γύρω από το θέμα της ισότητας στην εκπαίδευση. Η πρώτη περίοδος ξεκινάει από την σύσταση του νέου Ελληνικού κράτους και φτάνει ως το 1976. Η δεύτερη αναφέρεται στο σύγχρονο Ελληνικό κράτος, όπως προδιαγράφεται από την Ε.Ε.

Μέχρι περίπου τα μέσα του 20ού αιώνα η συμμετοχή όλων των πολιτών σχολικής ηλικίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (το εξαετές δημοτικό μέχρι το 1976) θεωρείται αναγκαία αλλά παράλληλα είναι αντιληπτή σαν απολύτως επαρκής για την εφαρμογή της αρχής της ισότητας. Η ισότητα όλων απέναντι στη μόρφωση δεν περιλαμβάνει τη γενική μέση εκπαίδευση (που οδηγεί στην τριτοβάθμια). Έτσι για πολλές δεκαετίες θεωρείται δίκαιη, δημοκρατική και σύμφωνη με την αρχή της ισότητας μια αντίληψη που σήμερα είναι τελείως αντίθετη με τις έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατίας και της ισότητας, δηλαδή η αντιστοιχία της εκπαιδευτικής πυραμίδας με την κοινωνική στρωμάτωση, καθώς η νομοθεσία στις αρχές του 20ού αιώνα προβλέπει την παροχή διαφορετικής μόρφωσης σε κάθε «κοινωνική τάξη». Σύμφωνα με επίσημα νομικά κείμενα αλλά και τις αντιλήψεις των πιο δημοκρατικών εκπροσώπων της πολιτικής εξουσίας τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, το δημοτικό σχολείο προορίζεται για «την κατωτέρα τάξη», το «αστικό σχολείο» για «την μέση αστική τάξη» ενώ το γυμνάσιο που οδηγεί στο πανεπιστήμιο προορίζεται για «την ανωτέρα τάξη».

Όσον αφορά το σύγχρονο Ελληνικό κράτος το εκπαιδευτικό ελληνικό σύστημα ακολουθεί την Ευρωπαϊκή στρατηγική και έχει εναρμονιστεί με τα Ευρωπαϊκά πρότυπα, (Bologna Process, EHEA⁴, Lisbonstrategy).

Ο νέος προσανατολισμός της Ε.Ε., όπως χαραχτηκε από την Στρατηγική της Λισαβόνας το 2000, αποτέλεσε (Σιάνου, 2005) την αφετηρία για τις μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων με χρηματοδότηση της Ε.Ε. Επιπλέον, στα πλαίσια της γενικότερης σύμπλευσης με την Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση, ενσωματώνεται σταδιακά η ευρωπαϊκή προσέγγιση στην εκπαιδευτική πολιτική. Αυτή η νέα προσέγγιση επικεντρώνεται στην οικονομική αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης με στόχο την οικοδόμηση της «ανταγωνιστικότερης παγκοσμίως κοινωνίας της γνώσης» (Στρατηγική της Λισαβόνας, 2000).

Το πρόβλημα δημιουργείται καθώς σε αυτό το πλαίσιο η διδασκαλία τεχνικοποιείται και λόγω των περιορισμών του αυστηρού προκαθορισμού της διδακτέας ύλης και της χρήσης τυποποιημένων μεθόδων αξιολόγησης, όπως έχει προδιαγραφεί από την Ε.Ε. εντείνεται η εμπορευματοποίηση της σχολικής γνώσης και ενισχύεται ο έλεγχος της κρατικής εξουσίας. Το πιο σημαντικό, όμως, είναι πως η εκπαιδευτική πολιτική αποϊδεολογικοποιείται και παρουσιάζεται ως διαχειριστικό ζήτημα, του οποίου η επιτυχής αντιμετώπιση εξαρτάται κυρίως από την τεχνοκρατική λογική των «ειδικών» παρά από το δημοκρατικό έλεγχο και το δημόσιο διάλογο.(ΕΛΙΑΜΕΠ,2008)⁵

Σχετικά με το ποσοστό χρηματοδότησης της εκπαίδευσης από τον κρατικό προϋπολογισμό μειώνεται σταθερά. Από το 1985 και εξής ακολουθεί πτωτική πορεία και η Ελλάδα εξακολουθεί να είναι ουραγός ως προς το ύψος των εκπαιδευτικών δαπανών μεταξύ των χωρών της Ε.Ε. Συγκεκριμένα, από τα στοιχεία της Eurostat για το έτος 2000, διαπιστώνεται ότι η Ελλάδα βρίσκεται στην τελευταία θέση για τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Παράλληλα στον Ελλαδικό χώρο διογκώνεται το φαινόμενο της παραπαιδείας. Σε έκθεση του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2011), η Ελλάδα το 2005 ήταν ανάμεσα στα κράτη-μέλη με τις υψηλότερες δαπάνες των νοικοκυριών για την πρωτοβάθμια (180 εκ. €) και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση (440 εκ. €). Η σχολική

⁴EuropeanHigherEducationArea

⁵Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής

γνώση μεταβάλλεται σε εμπορεύσιμο είδος. Το γεγονός αυτό οδηγεί στην εξάρτηση της σχολικής επιτυχίας από την οικονομική κατάσταση των γονέων των μαθητών, αίροντας με αυτόν τον τρόπο τον «αξιοκρατικό» χαρακτήρα που αρχικά συνέδεε τη σχολική επιτυχία με την ατομική επίδοση του εκπαιδευομένου. (Κατσίκης ,2000)

Η μετεξέλιξη της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής χαρακτηρίζεται από την παραγνώριση των πραγματικών αναγκών της δημόσιας εκπαίδευσης στη βάση της σύλληψης της «ισότητας ευκαιριών» και οριοθετεί την απαρχή της αποδιάρθρωσής της. Το αίτημα για καθολική παιδεία απομακρύνεται και διευρύνονται οι κοινωνικο - εκπαιδευτικές ανισότητες. (ΕΛΙΑΜΕΠ,2008)

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα έχει καταφέρει να αντιμετωπίσει, τα μεγάλα ποσοστά αναλφαβητισμού, τις γεωγραφικές ανισότητες, τις διακρίσεις βάσει φύλου, αλλά δεν έχει καταφέρει να αντιμετωπίσει ακόμα την ταξική ανισότητα. Το πρόβλημα δεν είναι μόνο εθνικό, αλλά διεθνές, (BourdieuP., 1966). Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύεται η κοινωνική διάσταση του προβλήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ

2.1 Εισαγωγή

Σύμφωνα με τους Bourdieu P. & Passeron J.C η εκπαίδευση αποτελεί ένα θεσμό, ο οποίος αναπαράγει την κοινωνία με τις δομές και τους θεσμούς της, τόσο με ρητούς όσο και με άρρητους τρόπους και μεθόδους. Οι συνέπειες από τη λειτουργία του σχολείου είναι ότι από τη μια συμβάλλει στην διαίωνιση της κοινωνίας και στη διατήρηση της κοινωνικής συνέχειας, που ομολογουμένως θεωρείται θετική. Από την άλλη όμως ο εκπαιδευτικός θεσμός συμβάλλει και στην αναπαραγωγή ανισοτήτων ή των συνθηκών εκείνων, που αναπαράγουν τις ανισότητες. Η κοινωνία μας, είναι κατανομημένη σε διάφορες κοινωνικές τάξεις, αυτός ο διαχωρισμός βασίζεται στην άνιση κατανομή του κεφαλαίου, το οποίο κεφάλαιο, παρόλο, που είναι οικονομικός όρος, δεν περιλαμβάνει μόνο τις οικονομικές διαφορές, αλλά και τις πολιτιστικές και κοινωνικές μεταξύ των διάφορων κοινωνικών ομάδων. (Bourdieu P. & Passeron J.C., 2014) Στα ως άνω θα πρέπει να συνυπολογίσουμε τον παράγοντα της φυσικής διανοητικής ανισότητας των μαθητών ασχέτως της κοινωνικής τάξης από την οποία προέρχονται. Το γεγονός όμως πως κάθε άτομο επηρεάζεται από την κοινωνική τάξη που ανήκει, μιας και η τελευταία αποτελεί ένα ζωτικό χώρο, ένα μορφωτικό περιβάλλον, μας βοηθά να κατανοήσουμε τον τρόπο που η κοινωνική τάξη επηρεάζει την σχολική επίδοση. (Σταμέλος Γ., 1999)

2.2 Η Νοητική Ανισότητα ως Παράγοντας της Κοινωνικής Ισότητας

Προτού αρχίσουμε να αναζητούμε ευθύνες στο κοινωνικοπολιτικό -οικονομικό σύστημα σχετικά με την παροχή ίσων ευκαιριών θα πρέπει να προηγηθεί η κατανόηση του όρου «αξιοκρατία» και η αποσαφήνιση του όρου «νοητική ικανότητα».

Η εκπαιδευτική ισότητα βασίζεται στην αξιοκρατία. Θεωρείται ότι εξασφαλίζεται με την παροχή σε όλους ίσων ευκαιριών για εκπαίδευση (ίδια αναλυτικά προγράμματα

και βιβλία κτλ.) και εξασφαλίζεται με αξιοκρατία από την αντικειμενικότητα της βαθμολογίας και των εξετάσεων που ξεδιαλέγουν τους ικανότερους για να προχωρήσουν στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον ιστορικό της εκπαίδευσης, Αλέξη Δημαρά, (Δημαράς Α., 1973) για να είναι πλήρης η εκπαιδευτική ισότητα θα πρέπει η κοινωνική δικαιοσύνη και η αξιοκρατία να εξασφαλίζουν ότι οι «διανοητικά ικανότεροι», εκείνοι που έχουν «έφεση για μόρφωση», προχωρούν χωρίς εμπόδια προς τις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα προς τα τεχνικά σχολεία στρέφονται οι λιγότεροι ικανοί, εκείνοι που έχουν ιδίως «χειρωνακτικές» ικανότητες.

Την ίδια άποψη ενστερνίζονται οι αριστεροί της εποχής καθώς πιστεύουν ότι κοινωνική δικαιοσύνη και αξιοκρατία σημαίνει να αρθούν όλα τα εμπόδια προς τη μόρφωση, ιδίως για τις κοινωνικά αδικημένες ομάδες. Κατακρίνουν την απουσία σχολείων ή άλλης υποδομής, τον ανεπαρκή αριθμό δασκάλων, την οικονομική αδυναμία μέρους των μαθητών να προμηθευτούν βιβλία ή άλλα υλικά καθώς και κάθε διαφορά που θεωρείται άνιση παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης ανάμεσα στα αστικά κέντρα και την αγροτική ύπαιθρο, τις μεσοαστικές και τις λαϊκές συνοικίες.

Αδιαμφισβήτητα λοιπόν την αξιοκρατική επιλογή των «ικανότερων» και τον προσανατολισμό των λιγότερο ικανών για «γράμματα» προς τα τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία τη βλέπουν όλοι σαν εξορθολογισμό του θεσμού και συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη.

Ένας κίνδυνος που εντοπίζεται από τον Παπανούτσο (1972) είναι ότι η μεγάλη και συνεχής αύξηση της ζήτησης για ανώτατη εκπαίδευση δεν είναι υγιής και προτείνει ένα ψυχολογικά και κοινωνικά «ανώδυνο» μέτρο *περιορισμού* των εισαγομένων στα πανεπιστήμια: να «πεισθούν» οι περισσότεροι νέοι ότι έχουν πολλές ικανότητες αλλά όχι εκείνες που απαιτεί η ανώτατη εκπαίδευση, ενώ παράλληλα να τους δοθούν με την ίδρυση τεχνικών σχολείων οι δυνατότητες να αποκτήσουν γνώσεις και διπλώματα που θα εξασφαλίζουν την επαγγελματική τους επιτυχία σε χειρωνακτικά επαγγέλματα. (Παπανούτσος, 1972)

Με δυο λόγια όλοι οι προοδευτικοί διανοούμενοι της εποχής διεκδικούν για μια περίπου εικοσαετία (από το τέλος του εμφυλίου πολέμου) την πλήρη κοινωνική ισότητα, έτσι ώστε μόνο η διαφορά ατομικών ικανοτήτων ή έφεσης για μόρφωση να επιδρούν στο ποιος προχωρεί προς την ανώτερη εκπαίδευση και ποιος όχι.

Στην αντίληψη περί εκπαιδευτικής ισότητας περιέχεται η θεωρητική θέση για τη φυσική ανισότητα των ατόμων απέναντι στην εκπαίδευση. Δηλαδή η άνιση επίδοση των μαθητών *εννοείται* ως φυσική συνέπεια των ατομικών διαφορών ευφυΐας ή διανοητικών ικανοτήτων ή έφεσης για μόρφωση και ενδιαφέροντος για τα γράμματα. Καθώς η εκπαιδευτική ισότητα γίνεται αντιληπτή σαν το δικαίωμα να φτάνουν στα πανεπιστήμια οι διανοητικά ικανότεροι, όλες οι προτάσεις αλλαγών στηρίζονται στην προσπάθεια να αρθούν τα κοινωνικά εμπόδια που κλείνουν το δρόμο της σχολικής ανόδου σε εκείνους που έχουν γεννηθεί πιο «ικανοί» για γράμματα, άρα ολόκληρη η εξισωτική προσπάθεια στηρίζεται στην πεποίθηση ότι οι άνθρωποι διαιρούνται «από τη φύση» σε ικανούς και μη ικανούς για «γράμματα».

2.3 Η Σχέση της Σχολικής Επίδοσης με την Κοινωνική Καταγωγή

Πολλές έρευνες, κυρίως στο εξωτερικό, έχουν καταδείξει τη στενή σχέση του κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου των μαθητών και των σχολικών τους επιδόσεων· σχέση τόσο παλιά όσο και το ίδιο το σχολείο. Ανάμεσα στους παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών είναι το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας, το επάγγελμα και η μόρφωση των γονέων, οι προσδοκίες τους, το ενδιαφέρον που δείχνουν για τις σχολικές επιδόσεις του παιδιού, τα κίνητρα μάθησης που του παρέχουν, η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας, ο βαθμός στον οποίο οι γονείς βοηθούν και στηρίζουν το παιδί στις σχολικές εργασίες κ.ά.. Αυτό εξηγεί τους λόγους για τους οποίους μαθητές από κατώτερα κοινωνικά στρώματα παρουσιάζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις από αυτούς που προέρχονται από κοινωνικο-μορφωτικά πλούσιο οικογενειακό περιβάλλον (Blake, 1989· Αραβανής, 2000· Κάτσικας, 1995).

Πλήθος ερευνών έχει επιβεβαιώσει πως η γλωσσική ικανότητα των παιδιών σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική τους προέλευση· παιδιά που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα και μη μορφωσιογενή περιβάλλοντα παρουσιάζουν καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη, φτωχό λεξιλόγιο κ.ά.. Έτσι, το σχολείο, δεδομένου ότι μεταχειρίζεται τον γλωσσικό κώδικα της αστικής τάξης, αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, καθώς τα παιδιά που δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τον εν λόγω κώδικα, αδυνατούν να ανταποκριθούν (Αραβανής,

2000, Λάππα & Βαρδούλης, 2006, Πυργιωτάκης, 1984). Επιπλέον, παρά τον ουσιαστικό ρόλο του σχολείου με βάση τον οποίο θα έπρεπε να ανταποκρίνεται στις ξεχωριστές ανάγκες και δυνατότητες του μαθητή, τουναντίον ζητά από τους μαθητές να προσαρμοστούν σε αυτό, αδιαφορώντας αν οι τελευταίοι είναι σε θέση να το κάνουν. Αυτό μαρτυρά η τεράστια ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού από τη μια και το άκαμπτο και αδιαφοροποίητο εκπαιδευτικό σύστημα από την άλλη.

2.4 Κοινωνική Καταγωγή και Είσοδος στην Τριτοβάθμια

Εκπαίδευση

Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω γενική εικόνα, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβανόμαστε πως η δωρεάν παιδεία όταν δεν συνοδεύεται από συμπληρωματικά, επιπρόσθετα κοινωνικά μέτρα αντί να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες, τις εντείνει. Και αυτό γιατί οι οικονομικά ασθενέστερες τάξεις, και κυρίως οι χαμηλόμισθοι, από τη μια μεριά έχουν λιγότερες πιθανότητες να στείλουν τα παιδιά τους στο πανεπιστήμιο ενώ από την άλλη σηκώνουν αναλογικά μεγαλύτερα φορολογικά βάρη από ό,τι οι εύπορες τάξεις που, ως γνωστόν, μέσω διαφόρων τεχνικών, φοροδιαφεύγουν κατά συστηματικό τρόπο. (Θεοδοσιάδου, 2012)

Η είσοδος στα ιδρύματα ΑΕ, πανεπιστήμια και πολυτεχνεία, απαιτεί καλή σχολική επίδοση σε όλες τις βαθμίδες και ο κλειστός ακόμα σήμερα αριθμός εισακτέων απαιτεί σκληρό συναγωνισμό σε βαθμολογία. Συνεπώς οι φοιτητές και φοιτήτριες των ιδρυμάτων αυτών έχουν κατά τεκμήριο την πιο πετυχημένη εκπαιδευτική καριέρα.

Μια πρώτη ένδειξη του φαινομένου της αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο είναι η ποσοστιαία αναλογία των επαγγελματιών στον πληθυσμό και τα ποσοστά των φοιτητών κατά τον εθνικό μέσο όρο με πατέρα από αυτές τις επαγγελματικές κατηγορίες, βάσει παλαιότερων μελετών.

Όπως δείχνουν αποτελέσματα της μελέτης της ΕΣΥΕ (1997) , τα προνομιούχα επαγγέλματα «επιστήμονες και ελεύθεροι επαγγελματίες» ασκούνται από άνδρες που αποτελούν 10% (10,1) του ενεργού πληθυσμού. Όμως οι φοιτητές με πατέρα από αυτή την επαγγελματική ομάδα είναι 25% (25,5). Το ακριβώς αντίθετο συμβαίνει για τις μη προνομιούχες επαγγελματικές ομάδες των εργατών ή τεχνιτών και των αγροτών. Οι άνδρες εργάτες και τεχνίτες είναι 35% (34,6) του ενεργού πληθυσμού, ενώ οι φοιτητές

με πατέρα εργάτη ή τεχνίτη είναι 20% (19,8), τέλος οι άνδρες αγρότες είναι 19% (18,8) του πληθυσμού, ενώ οι φοιτητές με πατέρα αγρότη είναι 6% (5,6). Συνεπώς, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης καταδεικνύεται πως στα πανεπιστήμια εισάγονται οι νέοι σε πολύ άνισα ποσοστά ανάλογα με την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκει η οικογένειά τους.

Άλλη πιο πρόσφατη έρευνα του ΚΑΝΕΠ (Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής) της ΓΣΕΕ δείχνει διασύνδεση μεταξύ γεωγραφικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην ελληνική κοινωνία. Με βάση τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των στοιχείων των αποτελεσμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων του 2004, βλέπουμε πως ο βαθμός επιτυχίας και οι πιθανότητες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνδέονται άμεσα με τον βαθμό κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης του νομού από τον οποίον προέρχονται οι μαθητές και μαθήτριες. Σε περιοχές με χαμηλούς δείκτες ανάπτυξης, υψηλή ανεργία και χαμηλό κατά κεφαλήν εισόδημα οι εξεταζόμενοι συγκεντρώνουν μικρότερες από τον μέσο όρο πιθανότητες επιτυχίας.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας συμπληρώνουν τις ήδη υπάρχουσες έρευνες που δείχνουν τις κραυγαλέες κοινωνικές ανισότητες στον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης. Το ότι δηλαδή η πλειονότητα των φοιτητών προέρχεται από εύπορες οικογένειες, ενώ ο αριθμός αυτών που προέρχονται από τα πολυπληθέστερα λαϊκά στρώματα (εργάτες, τεχνίτες, αγρότες) είναι αναλογικά εξαιρετικά χαμηλός. Και αυτή η δυσαναλογία αντί να μειώνεται εντείνεται με τη σημαντική αύξηση των εισαγομένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που παρατηρούμε στις δύο τελευταίες δεκαετίες. Δηλαδή, όσο αυξάνεται ο αριθμός των εισακτέων στα πανεπιστήμια τόσο μειώνεται αναλογικά το ποσοστό αυτών που προέρχονται από τα οικονομικά αδύνατα στρώματα.

Η έως σήμερα δωρεάν παιδεία δεν επαρκεί για να υπάρξει λιγότερη ανισότητα στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Χρειάζονται νέες, ριζικές στρατηγικές σε δύο επίπεδα. Μακροπρόθεσμα, οι εκπαιδευτικές ανισότητες μπορούν να αμβλυνοθούν σημαντικά αν οι πόροι για την εκπαίδευση διανέμονται κατά τέτοιο τρόπο που οι περιοχές με χαμηλό δείκτη ανάπτυξης, καθώς και τα σχολεία που βρίσκονται σε λαϊκές συνοικίες, να ενισχύονται πολύ περισσότερο - με καλύτερες υποδομές, ικανότερους δασκάλους, περισσότερο βοηθητικό προσωπικό κτλ.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΤΗΝ ΙΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ

3.1 Εισαγωγή

Στις προηγούμενες ενότητες στοιχειοθετήθηκε η άποψη ότι η ισότητα όλων των κοινωνικών ομάδων στο ζήτημα της παιδείας αποτελεί βασική παραδοχή ανάπτυξης ενός αξιοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσα σε αυτό το μεταβαλλόμενο περιβάλλον, όπου συγκρούονται οι αρχές της φιλελεύθερης θεώρησης με τις πιο ριζοσπαστικές θεωρήσεις καθίσταται πιο κρίσιμα πλέον, το ερώτημα «τι είδους ισότητα», εξισωτική προς τα «πάνω» ή προς τα «κάτω»;

Τα ερωτήματα που δημιουργούνται είναι

- Μπορεί η υπάρχουσα κυβέρνηση, υπό το υπάρχον οικονομικό κλίμα, να στοχεύει στην ανάπτυξη της παιδείας, μέσα από μια ταυτόχρονη πολυεπίπεδη αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος;
- Είναι εφικτό σήμερα να λειτουργήσει ένα μοντέλο εξισωτισμού της εκπαίδευσης προς τα επάνω; Αν ναι, γιατί δεν κατέστη εφικτό από τις προηγούμενες κυβερνήσεις;
- Κατά πόσο οι μεταρρυθμίσεις αυτές συγκλίνουν με την Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική που έχει χαραχθεί από το 2000 (Στρατηγική Λισαβόνας);
- Από το πόρισμα και τους έως τώρα χειρισμούς της κυβέρνησης προκύπτει κάποια μεθοδολογία που προσπαθεί να εφαρμόσει για την υλοποίηση του στόχου της να αναδιαρθρώσει την εκπαίδευση, μειώνοντας τις κοινωνικές ανισότητες;
- Υπάρχουν προτάσεις βελτίωσης αυτής της μεθοδολογίας;

3.2 Άξονες Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος

Όσον αφορά την Ελλάδα, το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα, κατόπιν ενός συνόλου μεταρρυθμίσεων, συνεχίζει να αποτελεί πληγή για την κοινωνία, καθώς ακόμα δεν έχουν κατοχυρωθεί ζητήματα ορθής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, πόσο μάλλον ζητήματα ισότητας και εξισωτισμού.

Από το σύνολο των μεταρρυθμίσεων που εφαρμόστηκαν στην ελληνική παιδεία κατά την διάρκεια του 20^{ου} αιώνα και μέχρι σήμερα, γίνεται αντιληπτό πως πρόκειται για ένα πολύπαθο θέμα που μάλλον δεν πρόκειται να λήξει ούτε εύκολα ούτε γρήγορα. Βασικός λόγος είναι ότι έπειτα από εκατό χρόνια συνεχών διαφωνιών για το μέλλον της εκπαίδευσης αυτή την στιγμή έχουν δημιουργηθεί μέσα στο σώμα της ισχυρά κέντρα συμφερόντων τα οποία μάχονται ουσιαστικά για την διατήρηση των προνομίων τους. (Δημαράς Α., 2013)

Το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως λειτουργεί σήμερα διαρθρώνεται σε 3 άξονες, την υποχρεωτική εκπαίδευση, την δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια. Οι μεταρρυθμίσεις των τελευταίων 10 ετών, (Γιαννάκου, Διαμαντοπούλου) δεν έχουν επέμβει επ' αυτών των αξόνων ως δομή, αλλά σε επίπεδο λειτουργίας κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

3.2.1 Υποχρεωτική Εκπαίδευση

Στη χώρα μας, η εκπαίδευση θεωρείται υποχρεωτική για όλα τα παιδιά ηλικίας 4-15 ετών και περιλαμβάνει το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Ανεξάρτητα από αυτό, η σχολική ζωή των παιδιών ξεκινά και νωρίτερα, στην ηλικία των 2,5 ετών (προσχολική εκπαίδευση) σε δημόσια και ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, τους λεγόμενους Βρεφονηπιακούς Παιδικούς Σταθμούς και ακόλουθα, τα Νηπιαγωγεία. Το νομοθετικό πλαίσιο ορίζει ότι τα νήπια που έχουν συμπληρώσει την 31^η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής, την ηλικία των πέντε ετών, φοιτούν υποχρεωτικά στο δεύτερο έτος του Νηπιαγωγείου. (Μπουζάκης Σ., 2002) Όσον αφορά την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η διάρκεια φοίτησης στο Δημοτικό είναι εξαετής και ο τύπος των σχολείων (από πενταθέσια σε δωδεκαθέσια καθορίζεται από τον αριθμό των μαθητών. Η δημόσια εκπαίδευση και τα σχολικά βιβλία παρέχονται δωρεάν, ενώ

τα αναλυτικά προγράμματα είναι υποχρεωτικά για τους εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν και ολοήμερα σχολεία, τα οποία έχουν διευρυμένο ωράριο λειτουργίας και εμπλουτισμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Από καθορισμένη διάρκεια σπουδών, επαναληψιμότητα, και απονομή επίσημου τίτλου σπουδών στο τέλος τους χαρακτηρίζεται η επίσημη τυπική εκπαίδευση. Στην υποχρεωτική εκπαίδευση ανήκει και ο πρώτος κύκλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το Γυμνάσιο. (Γεωργιάδης, 2006)

3.2.2 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η μη υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, περιλαμβάνει δύο τύπους σχολείων: το Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ) και το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.) Η διάρκεια φοίτησης στους δύο τύπους Λυκείων είναι τριετής. Αντίστοιχα με αυτά, λειτουργούν και Εκκλησιαστικά, Μειονοτικά, Διαπολιτισμικά, Πειραματικά και Μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια, αλλά και Ειδικά Γυμνάσια και Λύκεια που απευθύνονται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα Καλλιτεχνικά Σχολεία και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας συνιστούν άλλες δομές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

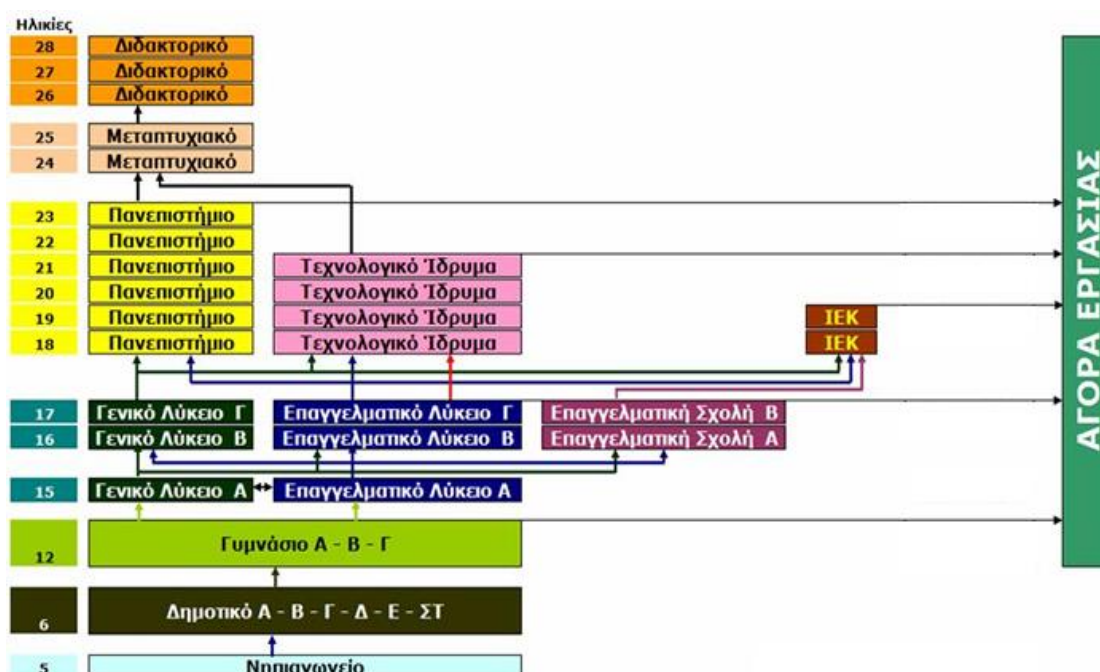
Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) ενσωματώνονται στη Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τα οποία παρέχουν τυπική αρχική επαγγελματική εκπαίδευση - κατάρτιση και τη δυνατότητα απόκτησης Πιστοποιητικού ή Διπλώματος Επαγγελματικής Κατάρτισης, ισότιμου με εκείνο των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) Τα Ινστιτούτα αυτά δέχονται αποφοίτους Γυμνασίου και αποφοίτους Λυκείου, ανάλογα με τις επί μέρους ειδικότητες που προσφέρουν (Eurydice, 2005/2006a).

3.2.3 Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, είναι δημόσια και παρέχεται δωρεάν. Συνιστάται από την Ανώτερη Εκπαίδευση και την Ανώτατη Εκπαίδευση. Η πρώτη, η Ανώτατη Εκπαίδευση περιλαμβάνει τον Πανεπιστημιακό τομέα και συγκεκριμένα τα Πανεπιστήμια, τα Πολυτεχνεία και την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών (ΑΣΚΤ), καθώς και τον Τεχνολογικό τομέα, ο οποίος εμπεριέχει τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΤΕΙ). Η εισαγωγή των φοιτητών στα ιδρύματα αυτά

καθορίζεται από την επίδοσή τους σε εθνικές εξετάσεις που διεξάγονται στην τελευταία τάξη του Λυκείου. Άλλη δομή Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης αποτελεί το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), που έχει αποστολή την παροχή εξ αποστάσεως –προπτυχιακής και μεταπτυχιακής— εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. (Μπιλάλη Α., 2008)

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται διαγραμματικά οι βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς επίσης και η ηλικία που αντιστοιχεί σε κάθε βαθμίδα. Όπως φαίνεται από την ηλικία των 15 ετών οι έφηβοι μπορούν να βγουν στην αγορά εργασίας.



Εικόνα 2 Διαγραμματική απεικόνιση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας

http://kesyp.gre.sch.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=472

Οι μεταρρυθμίσεις Γιαννάκου (2006) και Διαμαντοπούλου (2010) επικεντρώθηκαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε θέματα χρηματοδότησης, χωρίς να μεταβάλουν την δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.

3.3 Μεταρρύθμιση Γιαννάκου (2006)

Την άνοιξη του 2006 η τότε Υπουργός Παιδείας κα. Μαριάννα Γιαννάκου κατέθεσε μια σειρά τροπολογιών σε όλα τα επίπεδα της λειτουργίας της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ακολουθώντας τις προτάσεις μίας «επιτροπής σοφών» για την ανώτατη παιδεία, οι οποίες προέβλεπαν αλλαγές στον τρόπο διάθεσης δωρεάν συγγραμμάτων, αναπροσαρμογή του πανεπιστημιακού ασύλου, καθορισμό ανώτατου χρονικού ορίου φοίτησης, καθολική ψηφοφορία των φοιτητών στις πρυτανικές εκλογές κ.α. (Παπαματθαίου Μ., 2006) Ταυτόχρονα ανακινήθηκε το θέμα της αναθεώρησης του Άρθρου 16 του ελληνικού Συντάγματος, με σκοπό την απάλειψη των νομικών εμποδίων για την ίδρυση μη κρατικών ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα το νομοσχέδιο αυτό προέβλεπε :

- Τα ΑΕΙ διασφαλίζουν την οικονομική και διοικητική τους αυτοδιοίκηση μέσω τετραετών προγραμμάτων
- Ετήσια Έκθεση για την πορεία των ΑΕΙ και των αναπτυξιακών αυτών προγραμμάτων θα δίνει ο Υπουργός Παιδείας προκειμένου να γνωρίζουν όλοι την αξιολόγηση και πορεία των ΑΕΙ
- Υπάρχει η δυνατότητα άρσης του ασύλου από τα αρμόδια όργανα (Πρυτανικό Συμβούλιο και Συμβούλιο για τα ΤΕΙ) παρουσία δικαστικού εκπροσώπου
- Εφαρμογή της αρχής της δημοσιότητας στα ΑΕΙ. Υποχρεούνται να παρέχουν και μέσω διαδικτύου στοιχεία για την λειτουργία και οικονομική τους κατάσταση
- Τα ΑΕΙ καλούνται να προσαρμοστούν στις ανάγκες της νέας εποχής
- Παροχή δανείων σε φοιτητές
- Εξασφάλιση αξιοκρατίας για τις εκλογές μελών ΔΕΠ
- Αντιμετώπιση του προβλήματος των αιώνιων φοιτητών
- Ίδρυση νέων σχολών και αναβάθμιση της ποιότητας σπουδών
- Δωρεάν χορήγηση ενός συγγράμματος ανά μάθημα και παροχή βιβλιογραφίας και σημειώσεων από τους καθηγητές
- Ρυθμίσεις φοροαπαλλαγών για τις δωρεές προς τα ΑΕΙ
- Κατάρτιση εσωτερικού κανονισμού των ΑΕΙ π Αναβαθμίζεται η τεχνικό-επαγγελματική εκπαίδευση από ΤΕΕ σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ)

Με την τροπολογία του άρθρου 16 έγινε μια προσπάθεια να συρρικνωθούν τα ΤΕΙ και να προωθηθούν τα Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών και ιδιωτικά ΙΕΚ . (Παπαηλίας Θ., 2013) Η ΟΛΜΕ θα αντιδράσει στα ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ λέγοντας ότι το πρόγραμμα σπουδών τους και οι στόχοι τους δεν είναι ξεκάθαροι και η μόρφωση που παρέχουν δεν κατοχυρώνει τους νέους επαγγελματικά. Η ΟΛΜΕ επισήμανε ότι αυτές οι σχολές απευθύνονται καθαρά σε νέους χαμηλών εισοδηματικών τάξεων προκειμένου να δημιουργήσουν μελλοντικά φθηνά εργατικά χέρια, δεδομένου ότι οι γνώσεις που λαμβάνουν αντιστοιχούν σε δεξιότητες εργατικών επαγγελμάτων. Όσον αφορά τα πανεπιστήμια αυτό που προέβλεπε ο νόμος ήταν η σύναψη συμφωνητικών με το Υπουργείο Παιδείας θέτοντας συγκεκριμένους στόχους για την χρηματοδότηση τους και να αξιολογηθούν με βάση την επίτευξη των στόχων αυτών. Αυτό όξυνε την κατάσταση μεταξύ των πανεπιστημίων καθώς αυξήθηκε ο ανταγωνισμός αφού η χρηματοδότηση του κάθε ιδρύματος στηριζόταν στην αξιολόγηση του. Την ίδια χρονική περίοδο παρακολουθούμε ένα άλλο φαινόμενο που είναι πρωτοφανές για την Ελλάδα. Ενώ οι σπουδές στα ΑΕΙ πλήττονται, ο αριθμός των μεταπτυχιακών φοιτητών αυξάνεται με ραγδαίους ρυθμούς. Μπορούμε να αναφέρουμε ενδεικτικά ότι ενώ το 2000/01 ο αριθμός των μεταπτυχιακών φοιτητών ήταν 25.744, 5 χρόνια αργότερα το 2005/06 ο αριθμός σχεδόν τριπλασιάστηκε. Η κάλυψη του κόστους των μεταπτυχιακών σπουδών γίνεται πέραν από λίγων εξαιρέσεων από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο με αποτέλεσμα το σύνολο του κλάδου της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης να εμπορευματοποιείται. Ως αποτέλεσμα αυτής της εμπορευματοποίησης η εισαγωγή σε μεταπτυχιακά προγράμματα τυπικά γίνεται με βάση τον βαθμό αλλά ουσιαστικά γίνεται αν ο εκπαιδευόμενος είναι σε θέση να καλύψει το κόστος του προγράμματος. Ταυτόχρονα ανακινήθηκε το θέμα της αναθεώρησης του Άρθρου 16 του ελληνικού συντάγματος με σκοπό την απόσυρση των νομικών εμποδίων για την ίδρυση μη κρατικών ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Όπως ήταν φυσικό, οι τροποποιήσεις αυτές προκάλεσαν σφοδρή αντίδραση σε μεγάλο τμήμα της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς από πολλούς κρίθηκε ότι προωθούσαν την ιδιωτικοποίηση των ελληνικών Πανεπιστημίων και υποβάθμιζαν τις παροχές προς τους φοιτητές και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα ήταν μία πολύμηνη αναστάτωση στον χώρο της ελληνικής ανώτατης παιδείας, με κύμα καταλήψεων σε ΑΕΙ και ΤΕΙ, απεργίες καθηγητών, μαζικές φοιτητικές κινητοποιήσεις και πορείες διαμαρτυρίας σε όλες τις μεγάλες πόλεις. Τελικά η αναθεώρηση του Άρθρου 16 αναβλήθηκε, ενώ ο νέος νόμος-πλαίσιο για τη

λειτουργία των ΑΕΙ υπερψηφίστηκε στη Βουλή, εν μέσω βίαιων επεισοδίων και σφοδρών συγκρούσεων μεταξύ Αστυνομίας και διαδηλωτών. Και αυτό το νομοσχέδιο είχε κενά και έδινε το δικαίωμα και την ευκαιρία σε ανθρώπους κάποιου οικονομικού επιπέδου να μπορέσουν να λάβουν την απαραίτητη μόρφωση. Η "τεταρτοβάθμια" εκπαίδευση (μεταπτυχιακές σπουδές) ήταν για πολλούς άπιαστο όνειρο. (Δημαράς Α., «2013)

Είναι σκόπιμο να καταγραφεί μία απλή διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία όλες οι πρωτογενώς μεταρρυθμιστικές και αντιμεταρρυθμιστικές κινήσεις μετά το 1974 προέρχονται αποκλειστικά από τον χώρο του ΠΑΣΟΚ. Είναι πραγματικά εντυπωσιακή η ένδεια του μεταρρυθμιστικού (ή και αντιμεταρρυθμιστικού) οπλοστασίου της Νέας Δημοκρατίας. Οι κυβερνήσεις της Νέας Δημοκρατίας έκαναν δευτερογενείς μόνο και διορθωτικές μεταρρυθμιστικές κινήσεις όπως εξηγήθηκενωρίτερα σε αυτό το άρθρο. Η μόνη πραγματική πρωτογενής μεταρρυθμιστική πρόταση που διατυπώθηκε όλα αυτά τα χρόνια από τη Νέα Δημοκρατία ήταν η δημιουργία ιδιωτικών πανεπιστημίων, μια πρόταση που διατυπώθηκε για πρώτη φορά περί το τέλος της δεκαετίας του '80. Πρόκειται για μια πρόταση που δεν ευδοκίμησε, καθώς συνδέθηκε εξ αρχής με την αναθεώρηση του άρθρου 16 του Συντάγματος. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι η εμμονή αυτή της Νέας Δημοκρατίας σε μια πρωτογενή μεταρρυθμιστική κίνηση αποκλειστικά και μόνο μέσω της συνταγματικής οδού βοηθάει στη συγκάλυψη της έλλειψης πρωτογενών μεταρρυθμιστικών προτάσεων νομοθετικού χαρακτήρα από την πλευρά της. Από την άλλη μεριά όμως, αναδεικνύει και ένα άλλο στοιχείο της πολιτικής της Νέας Δημοκρατίας, η οποία πλέον με την πάροδο των χρόνων έχει φτάσει στο σημείο να θεωρεί πανάκεια για την αντιμετώπιση όλων των προβλημάτων της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης την ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων στην Ελλάδα. (Παγουλάτου, 2010)

3.4 Μεταρρύθμιση Διαμαντοπούλου (2011)

Το 2011, την διακυβέρνηση της χώρας ηγούταν ο Γεώργιος Παπανδρέου και υπουργός Παιδείας διετέλεσε η κυρία Διαμαντοπούλου. Την ίδια χρονιά, επί υπουργίας της έχουμε την πρώτη αντιμεταρρύθμιση μετά το 1982 που νοείται ως μια προσπάθεια να δημιουργήσει τις βάσεις για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Όλες οι μεταρρυθμίσεις της είχαν ως άξονα την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού

προγράμματος, «του Νέου Σχολείου», ενώ βασικότερη νομοθετική ρύθμιση αποτελεί ο νόμος 4009/2011 που αφορά την ανώτατη εκπαίδευση. Βασική αρχή αυτού του προγράμματος ήταν η σταδιακή εφαρμογή με την μέθοδο των πιλοτικών εφαρμογών σε λίγα σχολεία κάθε έτος με πλάνο καθολικής εφαρμογής ύστερα από 7 χρόνια. Το πρόγραμμα δεν ολοκληρώθηκε κατά την θητεία, αλλά με δευτερογενείς μετατροπές συνεχίζει η κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ ANEL, με μια εξισωτική ιδεολογία προς τα κάτω.



Αναφορικά με τον νόμο 4009/2011 είχε τον εξής τίτλο: «*Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων*». Η υπουργός θεωρούσε ότι ο νόμος της αποτελούσε και μία αναγκαιότητα εναρμόνισης της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης προς τα διεθνώς κρατούντα. Θα μπορούσε λοιπόν να σκεφτεί κανείς ότι αυτή η συγκλονιστική στροφή ως προς τη φοιτητική συμμετοχή στην πανεπιστημιακή διοίκηση αποτελεί αναγκαιότητα που υπαγορεύεται από τη σύγχρονη (τότε) διεθνή, ή τουλάχιστον ευρωπαϊκή, πραγματικότητα. (Κλάδης, 2014)

Τα σημαντικότερα σημεία της μεταρρύθμισης αποτέλεσαν η τριετής φοίτηση, η κατάργηση του ασύλου, η δημιουργία επιτροπών αξιολόγησης, η κατάργηση του θεσμού της πρυτανείας και τέλος ο αυστηρός έλεγχος του χρόνου φοίτησης. (Τριτάκη Λ. 2014) Τα μέτρα του νόμου 4009, ΦΕΚ Α 195/6-9-2011 είναι τα εξής :

- Το πρόγραμμα σπουδών όπως και το πτυχίο διαμορφώνεται με βάση τις πιστωτικές μονάδες. Καθιερώνονται δύο κύκλοι σπουδών (τα τρία πρώτα χρόνια θα είναι το bachelor και τα επόμενα ένα ή δύο master). Η τριετής εκπαίδευση είναι πιο οικονομική και παράγει άμεσα νέους εργαζόμενους. άρθρο 2 του ν.4009/2011
- Αλλαγή στο όριο φοίτησης στις σχολές με σκοπό την εξάλειψη των «αιώνιων φοιτητών». Το όριο φοίτησης είναι ν+2 έτη.
- Οι σχολές παύουν να παρέχουν συγγράμματα.
- Σίτιση και στέγαση παρέχεται υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις.
- Η χρηματοδότηση εξαρτάται από την απόδοση της σχολής με βάση την αξιολόγηση της. Στις περιπτώσεις μη συμμόρφωσης των σχολών στις υποδείξεις του υπουργείου δύναται η διακοπή χρηματοδότησης. άρθρο 7 του ν.4009/2011
- Δυνατότητα επένδυσης ιδιωτών στην Παιδεία.
- Οι παροχές προς τους φοιτητές (σίτιση, στέγαση) γίνεται με βάση την αξιολόγηση τους. π Κατάργηση «ασύλου»
- Η διοίκηση των Πανεπιστημίων αλλάζει μορφή. άρθρο 8 του ν.4009/2011. Η Σύγκλητος χάνει την δύναμη της και ορίζεται «συμβούλιο διοίκηση» το οποίο αποτελείται από 7 καθηγητές, έναν φοιτητή και 7 μέλη εκτός της Πανεπιστημιακής κοινότητας.
- Καταργούνται οι λέκτορες και παραμένουν τρεις βαθμίδες : οι καθηγητές, οι αναπληρωτές και οι επίκουροι. Θα υπάρχουν επίσης συμβασιούχοι καθηγητές οι οποίοι θα αξιολογούνται προκειμένου να διατηρήσουν την θέση τους.

Ο νόμος ψηφίστηκε με συντριπτική πλειοψηφία στη βουλή ενώ βρήκε θετική ανταπόκριση σε μεγάλη μερίδα πολιτών, καθηγητών πανεπιστημίων κ.α. Παράλληλα όμως δέχτηκε έντονη κριτική από τις περισσότερες πρυτανείες των ΑΕΙ και τους φοιτητές. Η σύγκρουση μεταξύ καθηγητών, υπουργείου και φοιτητών ήταν μεγάλη

όσον αφορά το ζήτημα εφαρμογής του νόμου με αποτέλεσμα να ξεκινήσουν διαρκείς καταλήψεις στα πανεπιστήμια μέχρι τις αρχές του 2012 οπότε έγινε ανασχηματισμός και την θέση του υπουργού Παιδείας ανέλαβε ο πρώην πρύτανης Γ. Μπαμπινιώτης. Μία από τις πρώτες αποφάσεις του ήταν η αναστολή εφαρμογής του νόμου Διαμαντοπούλου κάτι που προκάλεσε μεγάλες αντιδράσεις. Μερικούς μήνες αργότερα όμως, το καλοκαίρι του 2012 υπουργός παιδείας ανέλαβε ο Κωνσταντίνος Αρβανιτόπουλος ο οποίος αποφάσισε την άμεση εφαρμογή του νόμου Διαμαντοπούλου με την παράλληλη εξάντληση της θητείας όλων των πρυτανικών αρχών της χώρας. Αυτή την στιγμή βρισκόμαστε σε αυτό ακριβώς το σημείο με το υπουργείο παιδείας να προσπαθεί να εφαρμόσει τον νόμο Διαμαντοπούλου και τις πρυτανικές αρχές μαζί με ομάδες φοιτητών να προσπαθούν να εμποδίσουν την εφαρμογή του. Η μεταρρύθμιση αυτή προωθεί τον ανταγωνισμό και σταδιακά η «δωρεάν παιδεία» δίνει την θέση της στην εθελοντική εργασία στις σχολές ως αντάλλαγμα για την παροχή υπηρεσιών ή στην λήψη δανείων για το δικαίωμα στην μόρφωση. Δεν ήταν τυχαίο ότι ο νόμος αυτός ψηφίστηκε την περίοδο του καλοκαιριού ώστε να μην μπορέσουν να αντιδράσουν οι φοιτητές και καθηγητές.

(Τριτάκη Λ. 2014)

Αξιίζει να σημειωθεί πως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κατά την περίοδο υπουργίας της κυρίας Διαμαντοπούλου 1992 εκπαιδευτικοί τέθηκαν σε καθεστώς διαθεσιμότητας. Εξ αυτών οι 1349 ήταν διοικητικοί υπάλληλοι των ΑΕΙ, γεγονός που αποτέλεσε ένα συντριπτικό χτύπημα στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με πολύ αρνητικά αποτελέσματα σε φοιτητές διδάσκοντες αλλά και σε τομείς όπως φοιτητική μέριμνα, σίτιση, φύλαξη, βιβλιοθήκες.

Όσον αφορά την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση καταργήθηκαν ή συγχωνεύτηκαν από το 2011 πάνω από 1200 σχολεία και 102 επαγγελματικές σχολές περίπου το 10% των σχολικών μονάδων. Ενώ ανά έτος το ποσοστό αυτό συνεχώς αυξάνει, με αποτέλεσμα βασικές υποστηρικτικές δομές και εκπαιδευτικές υπηρεσίες να συρρικνωθούν ή να καταργηθούν. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση συγκεκριμένα από το Ιούνιο του 2010 το διδακτικό προσωπικό έχει μειωθεί κατά 30%.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

4.1 Εισαγωγή

Οι στόχοι της σύγχρονης εκπαίδευσης, όπως τον θέτει η κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ ΑΝΕΛ αποτυπώνονται σε ένα πλαίσιο, το οποίο περιγράφει την εκπαίδευση και τον τύπο του πολίτη που επιδιώκεται να διαμορφωθεί. Η προσπάθεια για ένα τέτοιο πλαίσιο αποτυπώνεται στο πόρισμα της επιτροπής του Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία με πρόεδρο τον κ. Αντώνη Λιάκο.

Το πόρισμα αφορά το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, σε αντίθεση με τα προηγούμενα μεταρρυθμιστικά σχέδια τα οποία προέβλεπαν αλλαγές μόνο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι προτάσεις κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- Υποχρεωτική Εκπαίδευση
- Ειδική Εκπαίδευση
- Το Ενιαίο Πλαίσιο Έρευνας και Εκπαίδευσης
- Ψηφιακή Εκπαίδευση
- Οπτικοακουστική Εκπαίδευση
- Ξενόγλωσση Εκπαίδευση

Η ανάλυση της επιτροπής εστίασε στην αλλαγή του χαρακτήρα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην αλλαγή της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την κινητικότητα στο Πανεπιστήμιο, την αλλαγή του οικονομικού μοντέλου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προς την ενίσχυση της αυτονομίας και της ευθύνης, μαζί με την αναβαθμισμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την εισαγωγή της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης και τη γενίκευση της ψηφιακής στροφής στην εκπαίδευση

Από την ανάλυση απουσιάζουν κρίσιμοι τομείς, όπως η εις βάθος ανάλυση της επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης, οι ανθρωπιστικές σπουδές και το περιεχόμενο των μαθημάτων, ο χώρος και η αισθητική του σχολείου.

Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζονται τα σημαντικότερα μεταρρυθμιστικά στοιχεία της πρότασης της επιτροπής του υπουργείου παιδείας.

4.2 Εθνικό Πλαίσιο Εκπαίδευσης

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός Εθνικού Πλαισίου Εκπαίδευσης απαιτεί μακροχρόνιες διαδικασίες, πρόβλεψη μεταβατικών σταδίων και δοκιμαστικές εφαρμογές πριν την γενικευμένη εφαρμογή των αλλαγών. Παράλληλα όπως διαμηνύει η παρούσα κυβέρνηση δεδομένων των συνθηκών απαιτούνται άμεσες λύσεις σε μια σειρά προβλήματα, τα οποία έχει επισωρεύσει η εκπαιδευτική πολιτική των προηγούμενων ετών.

Η πρόταση του ΣΥΡΙΖΑ προσβλέπει στρατηγικά στην πλήρη αναδιάρθρωση της δομής και του περιεχομένου του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε μέσα από αξιοκρατικές διαδικασίες να εξελιχθούν με κριτήριο την νοητική τους ικανότητα και όχι την οικονομική κατάσταση των οικογενειών τους. Κάθε επίπεδο παρέχει δωρεάν εκπαίδευση, νοούμενη ως δημόσιο αγαθό χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς. Οι υφιστάμενες δομές αναβαθμίζονται σταδιακά ενώ ορισμένες οφείλουν να λειτουργήσουν ως μοχλοί συνολικότερων αναδιατάξεων και συνθέσεων.

Πρώτο Επίπεδο: Δίχρονη προσχολική αγωγή και δωδεκάχρονη γενική εκπαίδευση με αναβάθμιση του λυκείου ως αυτόνομης μορφωτικής βαθμίδας και με καθιέρωση του Ενιαίου Λυκείου Θεωρίας και Πράξης.

Δεύτερο Επίπεδο: Μεταλυκειακή Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση με αναβάθμιση της σημερινής τεχνολογικής εκπαίδευσης.

Τρίτο Επίπεδο: Ενιαίος χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας με αναβάθμιση των ΤΕΙ και με Δημόσια Ερευνητικά Κέντρα.

Το Εθνικό Πλαίσιο Εκπαίδευσης που καταθέτει η παρούσα κυβέρνηση περιλαμβάνει άμεσες ενέργειες για την εκπαίδευση, (σελ. 124).

- Διαμόρφωση Εθνικού Πλαισίου Ποιότητας για την Προσχολική Εκπαίδευση με στόχο την προσβασιμότητα των 4^{χρονων} στην Προσχολική Εκπαίδευση.
- Προσανατολισμό της εκπαίδευσης προς οικολογική και κοινωνική συνείδηση.
- Ενίσχυση των μαθημάτων Τέχνης και ένταξη νέων [Θέατρο -Κινηματογράφος / Πολυμέσα (Οπτικοακουστική έκφραση), Χορός]
- Το Επαγγελματικό Λύκειο παραμένει ο μοναδικός τύπος σχολείου στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση,

- 25 ΤΕΙ οδεύουν προς συγχώνευση με άλλα ομοειδή ή και κατάργηση. Πρόκειται για τα τμήματα τα οποία έχουν κενές θέσεις, δηλαδή παρότι καταργήθηκε η βάση του 10, λιγότεροι υποψήφιοι από τις προσφερόμενες θέσεις τα επέλεξαν.
- Καθιέρωση ενός επαρκούς, αξιόπιστου και σύγχρονου δικτύου δημόσιας μεταλυκειακής τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στο δίκτυο αυτό θα ενταχτούν τα σημερινά ΙΕΚ. Η ανάγκη εξοικονόμησης κονδυλίων οδηγεί από την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά σε περικοπές ειδικοτήτων και σε μείωση του αριθμού των 114 δημοσίων ΙΕΚ, στα οποία το 2016 απασχολήθηκαν περίπου 8.000 εκπαιδευτές.

4.3 Υποχρεωτική Εκπαίδευση

Συνοπτικά, μπορούμε να πούμε πως η επιτροπή εστιάζει στην **αυτονομία της εκάστοτε Σχολικής Μονάδας**(σελ. 118) που θα επιτρέπει στην κοινότητα να διαμορφώσει την εκπαιδευτική της πολιτική βάσει των συνθηκών που επικρατούν στην τοπική κοινωνία. Σε αυτό το πλαίσιο, εφαρμόζεται μια εξισορροπητική πολιτική, η οποία υπερπηδάει το ζήτημα των άνισων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση λόγω γεωγραφικών εμποδίων.

Στόχος της πρότασης είναι η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, ώστε όταν κρίνεται αναγκαίο να επιτυγχάνεται υποστήριξη των μειονεκτούντων περιοχών. Η υποστήριξη περιλαμβάνει μέριμνα για κοινωνικά κυλικεία, σχολικά συσσίτια, κάλυψη λειτουργικών δαπανών, κίνητρα για εκπαιδευτικούς κλπ.

Σχετικά με το Πρόγραμμα Σπουδών αυτό προτείνεται να είναι «Ανοιχτό», δηλαδή εκπαιδευτικοί και μαθητές να επιλέγουν βάσει των ενδιαφερόντων τους τα θέματα με τα οποία θα προσεγγίσουν τους μαθησιακούς στόχους πάλι με την με την παραδοχή ότι το Υπουργείο Παιδείας να θέτει τους γενικούς όρους και κανόνες.

Προτείνεται η εισαγωγή «ζώνης μαθημάτων» που αφορούν την τοπική ιστορία και στις ειδικές οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες και δραστηριότητες της περιοχής (καθιέρωση ειδικού μαθήματος, πχ «ο τόπος μας»).

Στην ίδια φιλοσοφία στην ενότητα 12. παράγραφος 5. (σελ. 119) προτείνεται η ανάπτυξη νέων γνωστικών αντικειμένων (Μέσα Επικοινωνίας, μητρικές γλώσσες δίγλωσσων μαθητών, δημιουργική γραφή, ενδοσχολικό ή δημοτικό φεστιβάλ κλπ) καθώς και αναβάθμιση του ρόλου της Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, όμως στην ίδια ενότητα στην παράγραφο 7. προτείνεται η μείωση αριθμού μαθημάτων και όγκου διδακτέας ύλης, η αναπροσαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων προς την αειφορία και η μείωση χρόνου μελέτης στο σπίτι.

Για να μπορέσουν να επιτευχθούν οι στόχοι που θέτονται στις δύο προαναφερθείσες παραγράφους, θα πρέπει ουσιαστικά να μειωθούν οι ώρες ενασχόλησης των μαθητών στο σπίτι και στο σχολείο με τα βασικά μαθήματα, (θετικές, θεωρητικές επιστήμες). Το αποτέλεσμα αυτό, εγκυμονεί τον κίνδυνο οι μαθητές να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα προτείνεται στην ίδια ενότητα η αναπροσαρμογή διδακτικού ωραρίου. – επέκταση ως τις 17.30 για τους εργαζόμενους γονείς. Εμπλουτισμός με ενισχυτική διδασκαλία και συνεργασία δασκάλων πρωινού και ολοήμερου. Καθιέρωση πολυδύναμου νηπιαγωγείου. Η εν λόγω μεταρρύθμιση κρίνεται ρεαλιστική – ουσιαστική και προσαρμόζει το εκπαιδευτικό στα σύγχρονα πρότυπα της ελληνικής οικογένειας, με αίσθημα ορθού εξισωτισμού.

Το πλαίσιο των προτάσεων κινείται σε ένα πλαίσιο αφαιρετικό, όσον αφορά τις ώρες και την ύλη διδασκαλίας των παραδοσιακών μαθημάτων. Συγκεκριμένα στην δεύτερη ενότητα του πορίσματος στην σελίδα 19 στην υποενότητα «Ζητήματα Γνωστικής Φύσης» προτείνεται ο **άμεσος περιορισμός της ύλης** κατά τουλάχιστον 20%-30% (μείωση της έκτασης, αύξηση του βάθους). Θα πρέπει να τονιστεί πως η μείωση της ύλης **προϋποθέτει νέα προγράμματα σπουδών και αξιοποίηση του υλικού του ψηφιακού σχολείου**. Η ουσιαστική αξιοποίηση του ψηφιακού σχολείου θα μπορούσε να εξοικονομήσει χρήματα και να βελτιώσει την εκπαιδευτική εμπειρία τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.

Πέραν των άλλων μεταρρυθμίσεων το πόρισμα επιδιώκει να ενσωματώσει τους κηδεμόνες δίνοντας τους πιο ενεργό ρόλο στα τεκταινόμενα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαιδευτικής κοινότητας. Συγκεκριμένα στην ενότητα 12 καταθέτονται προτάσεις για να δοθούν κίνητρα για εθελοντική εργασία από τους γονείς. Σύμφωνα με έρευνα που έγινε με πρωτοβουλία του εκδοτικού οίκου Pearson

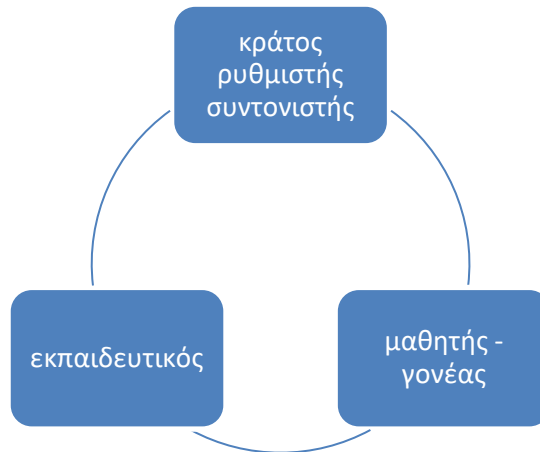
και του περιοδικού Economist για το 2014 σχετικά με τα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο πρώτη στον κατάλογο των χωρών με το καλύτερο εκπαιδευτικό σύστημα έρχεται η Νότια Κορέα. Ακολουθούν η Ιαπωνία, η Σιγκαπούρη και το Χονγκ Κονγκ. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έκθεσης η μεγάλη άνοδος των Ασιατικών χωρών στον εκπαιδευτικό τομέα οφείλεται στην στενή συνεργασία οικογένειας, μαθητών και εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς και στον σεβασμό που τρέφουν σε αυτές τις χώρες για τους εκπαιδευτικούς. (Παπαματθαίου Μ., 2014)

Το εκπαιδευτικό σύστημα “κατασκευάστηκε” από το κράτος και αναπτύχθηκε μέσα από τη συμμαχία του κράτους με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της προσφοράς ενιαίας και ομοιογενούς εκπαίδευσης, ως δημόσιας υπηρεσίας, με στόχο την κοινωνική συνοχή.

Αποτελεί κοινή παραδοχή σε διεθνές και εθνικό επίπεδο ότι στη διαδικασία της εκπαίδευσης και κυρίως στην οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων συμμετέχουν το κράτος, οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνία μέσω των γονέων, των Δήμων και της τοπικής κοινωνίας που δεν μπορεί παρά να θεωρούνται βασικοί συντελεστές.

Τη σχέση αυτών των συμμετεχόντων θα μπορούσε να σκιαγραφήσει κάποιος με ένα «τρίγωνο» στις κορυφές του οποίου βρίσκονται το κράτος, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές-γονείς/πολίτες (κοινωνία) (Barroso, 2001), με αντίστοιχη διανομή του βάρους των ρόλων μεταξύ των τριών πόλων, όπως φαίνεται στο σχήμα που ακολουθεί.

Μεταξύ αυτών το κράτος, όπως σημειώνεται και στο σχήμα, κατέχει στρατηγικής σημασίας θέση καθώς μέσω της πολιτικής του μπορεί να ρυθμίζει την εκπαίδευση μέσα από διοικητικά σχήματα είτε συγκεντρωτικής-ιεραρχικής δομής είτε αποκεντρωτικά, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό περιβάλλον, σε μια προσπάθεια αναζήτησης της ισορροπίας μεταξύ της επιβολής των κανόνων μιας «δημόσιας υπηρεσίας» και αυτών της «αγοράς».



Η **στήριξη ολιγοθέσιων σχολείων** που προτείνεται στην τελευταία παράγραφο της ενότητας 12, (σελ. 121) αποτελεί **μη ρεαλιστική θέση καθώς το νέο μνημόνιο θέτει την μείωση του κόστους των σχολείων.**

Επίσης στις προτάσεις της ενότητας 12 προτείνεται η εξ' ολοκλήρου ανάληψη της εκπαίδευσης των μειονοτήτων από το κράτος, (σελ. 120) και όπου κρίνεται απαραίτητο, το πρόγραμμα "Ενισχυτική Διδασκαλία" θα συμπεριλαμβάνει μαθήματα εκμάθησης Ελληνικής και μητρικής γλώσσας και γενικότερα προγράμματα πολιτισμού και κοινωνικής ένταξης.

Στη χρονική φάση που διανύουμε, δεδομένου του προσφυγικού κύματος του προηγούμενου έτους παρατηρείται μία συνεχώς αυξανόμενη ένταση στον ζήτημα των μειονοτικών διεκδικήσεων και παραχωρήσεων. Οι πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις, έφεραν (ξανά) στο προσκήνιο το ζήτημα της προστασίας της ταυτότητας, αλλά και της ίδιας της ύπαρξης των μειονοτικών πληθυσμών.

Από την πλευρά των μειονοτικών ομάδων το θέμα της διάχυσης της γνώσης στη μητρική γλώσσα, της ύπαρξης εκπαιδευτηρίων, τα οποία θα συμβάλλουν στην ύπαρξη των μειονοτικών ομάδων, κυριαρχεί στα αιτήματα τους.

Η κατανομή των σχολικών τάξεων σε βαθμίδες της εκπαίδευσης υπηρετεί μια λογική, μια φιλοσοφία για τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης σε κάθε ηλικιακή βαθμίδα.

Η πρώτη τάξη Λυκείου στην πρόταση του Διαλόγου γινόταν η τέταρτη του Γυμνασίου, προκειμένου να ξεδιπλωθεί ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα εγκύκλιας παιδείας, διευρύνοντας την υποχρεωτική εκπαίδευση. Στη νέα πρόταση μένει εντελώς ξεκρέμαστη (και είναι παράδοξο να ολοκληρώνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση στο μέσο μιας εκπαιδευτικής βαθμίδας). Η εκπεφρασμένη «διακομματική» αντίθεση των

συνδικαλιστών στο διετές Λύκειο, κρατάει όμηρο μια ολόκληρη σχολική χρονιά και δεν της επιτρέπει να ενταχθεί στον οργανικό σχεδιασμό του Γυμνασίου.

Η τάξη αυτή εντάσσεται, θεωρητικά, στην εντεκαετή υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά εγκλωβίζεται στον προθάλαμο του διετούς Λυκείου, αντί να συνδεθεί λειτουργικά με το τριετές Γυμνάσιο. (Η πρόταση του Διαλόγου ήταν δωδεκαετής υποχρεωτική εκπαίδευση: 2 χρόνια Νηπιαγωγείο + 6 Δημοτικό + 4 Γυμνάσιο.)

Με την πρόταση που είχε διαμορφωθεί στο πλαίσιο του Εθνικού Διαλόγου προβλεπόταν, παράλληλα με τη διεύρυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, και η ριζική αναμόρφωση του προγράμματος του Γυμνασίου, ώστε να ενταχθούν σε αυτό ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός, η οπτικοακουστική εκπαίδευση, η επιχειρηματικότητα και η πολιτειότητα, να αντιμετωπιστεί ο κατακερματισμός των γνωστικών αντικειμένων, να επιτευχθεί η εξοικείωση με τις τέχνες.

Μέσα από τον δρόμο αυτό θα υποστηρίζονταν οι έφηβοι απόφοιτοι του τετραετούς γυμνασίου, ώστε να γνωρίσουν τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους, να αντιληφθούν καλύτερα τις επιθυμίες τους και, σε συνδυασμό με αληθινή υποστήριξη σε θέματα προσανατολισμού και αυτογνωσίας, να μπορέσουν να αποφασίσουν κατά πόσον θα ακολουθήσουν το Γενικό ή το Τεχνολογικό-Επαγγελματικό Λύκειο ή αν θα επιλέξουν κάποια τεχνική σχολή.

Η πρόταση του Διαλόγου για τετραετές Γυμνάσιο και διετές Λύκειο απαιτεί προετοιμασία διοικητικής και κτηριακής αναδιοργάνωσης, επομένως θα χρειαζόταν μια μεταβατική περίοδος προσαρμογής. Αλλά αυτό σημαίνει ότι μεταβατικά η πρώτη λυκείου θα πρέπει να μπει στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό του Γυμνασίου. Διαφορετικά λείπει ο προσανατολισμός, πράγμα που σημαίνει ότι η τάξη της Α Λυκείου καθίσταται νεκρός χρόνος. Στην πρόταση του ΙΕΠ εξαφανίστηκε επίσης ο θεσμός του καθηγητή-συμβούλου, που θα συμβούλευε τα παιδιά, αναλόγως των κλίσεων και των ικανοτήτων τους, να κατευθυνθούν στο Γενικό ή στο Επαγγελματικό Λύκειο.

Είναι σε βάρος και του Γενικού Λυκείου και του Επαγγελματικού Λυκείου η χαλάρωση του Λυκείου και αποτελεί κοινωνική αδικία απέναντι στα παιδιά και στους δασκάλους που προσπαθούν, δεν σέβεται ούτε και ενθαρρύνει τη διαφοροποίηση σε πορείες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών στους δύο τύπους Λυκείου. Άλλωστε το Λύκειο που πρέπει να τελειώσουν όλοι, θέλουν δεν

θέλουν, τους ενδιαφέρει ή όχι, δεν μπορεί παρά να είναι ένα σχολείο υποβαθμισμένο, που ο μόνος λόγος για να το παρακολουθήσεις είναι το απολυτήριο που θα σου δώσει – απόλυτη υποβάθμιση δηλαδή.

Στα Πορίσματα του Διαλόγου σχετικά με το διετές Λύκειο, υπήρχε η πρόταση για 2 υποχρεωτικά μαθήματα και 4 επιλεγόμενα, (σελ. 29) ένα από κάθε κύκλο, πράγμα που με την διαβάθμιση των μαθημάτων εξασφάλιζε μια ισορροπία ανάμεσα στη γενική και την ειδική μόρφωση. Διασφάλιζε ότι θα συνεχιζόταν η γενική καλλιέργεια των παιδιών και ότι αυτά δεν θα εγκλωβίζονταν στη μονομέρεια της μίας ή της άλλης κατεύθυνσης. Λ.χ. εξασφάλιζε ότι ο υποψήφιος γιατρός, στα δύο χρόνια του Λυκείου θα συνέχιζε να μελετάει Ιστορία, ενώ ο αυριανός δικηγόρος ή φιλόλογος θα συνέχιζε επί δύο χρόνια να καλλιεργεί τη μαθηματική του σκέψη. Στην πρόταση του ΙΕΠ, το πρόγραμμα διαφοροποιείται με μια κλιμάκωση από τη δεύτερη στην τρίτη λυκείου, συνεχίζοντας τη λογική του κατακερματισμού και ανοίγοντας παράθυρο στα φροντιστήρια, αφού η τρίτη λυκείου θα αναδειχθεί και πάλι στο πεδίο μάχης της Εισαγωγής, ακυρώνοντας τις προηγούμενες τάξεις.

4.4 Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η πρόταση της επιτροπής σχετικά με το ζήτημα της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση βασίζεται στην αρχή ότι οι νέοι, εφόσον έχουν ολοκληρώσει το Λύκειο, έχουν το δικαίωμα να πραγματοποιήσουν τις σπουδές που επιθυμούν. Επομένως τον καινούργιο τρόπο εισαγωγής τον ενδιαφέρει τι θέλουν να σπουδάσουν τα παιδιά. Δίνει πρωταρχική αξία σε αυτό, θεωρώντας ότι αν αγαπήσουν τις σπουδές και το τμήμα τους, και η απόδοσή τους θα βελτιωθεί, και πιο γρήγορα θα τις περατώσουν. Η αρχή δηλαδή του συστήματος είναι απλή και δημοκρατική. Εισάγει έναν συντελεστή βαρύτητας ο οποίος γίνεται αποφασιστικότερος όσο περισσότερο ώριμοι και αποφασισμένοι είναι οι νέοι να σπουδάσουν αυτό που επιθυμούν. Η εφαρμογή του συγκεκριμένου συντελεστή κατάταξης των υποψηφίων, επί του γενικού βαθμού πρόσβασης, ή άλλων κριτηρίων επίδοσης, εξασφαλίζει σε ΑΕΙ και ΤΕΙ φοιτητές με γενική αλλά και ειδική επάρκεια. Από τη στιγμή που έχει ολοκληρωθεί το Νέο Λύκειο, ο συντελεστής βαρύτητας μπορεί να εφαρμοστεί επί του Εθνικού Απολυτηρίου και έτσι να περάσουν οι πανελλήνιες εξετάσεις στην ιστορία. Η

πρόταση αυτή, σύμφωνα με την επιτροπή, (σελ. 11 του πορίσματος) ανατρέπει το κυριότερο ελάττωμα που εμφανίζει το ελληνικό εξεταστικό σύστημα, επιτρέπει την όσο το δυνατό μεγαλύτερη σύμπτωση ανάμεσα στο τι θέλει να σπουδάσει κανείς και στο τι τελικά σπουδάζει. Μειώνει τη σημασία της βαθμοθηρίας, και επομένως το χρόνο και την ένταση προετοιμασίας για τα μαθήματα. Επιτρέπει τέλος την ομαλότερη κατανομή των σπουδαστών στα τμήματα των ΤΕΙ και των Πανεπιστημίων.

Σύμφωνα πάντα με το πόρισμα, (σελ. 22) το υπάρχον σύστημα λειτουργεί επαρκώς μόνο για το ένα τέταρτο περίπου των υποψηφίων που μπορεί να πραγματοποιήσει τις πρώτες του επιλογές. Το κόστος λειτουργίας του όμως είναι δυσανάλογα μεγάλο και βαραίνει συνολικά και στη σταδιοδρομία των νέων, και στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Διαπιστώνεται πως σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί θεσμοί δρουν ως περιοριστικοί παράγοντες πρόσβασης πολλών ατόμων σε προνομιούχες κοινωνικές θέσεις, οξύνοντας το ζήτημα της ανισότητας καθώς ακούσια πολλοί νέοι ακολουθούν μια επιστημονική κατεύθυνση για την οποία ουσιαστικά αδιαφορούν και τελικώς θα την εγκαταλείψουν.

4.5 Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση

Στο ζήτημα της Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σύμφωνα με το πόρισμα κρίνεται αναγκαία η μείωση μέσω συγχωνεύσεων - καταργήσεων των τμημάτων μηδενικής ζήτησης. Οι εισακτέοι προτείνεται να μειωθούν στα επίπεδα του αριθμού που προτείνουν οι σχολές και να υπάρξει μια δεύτερη κατανομή των εισακτέων ώστε υποψήφιοι που για διάφορους λόγους έμειναν έξω από τα πανεπιστήμια να μπορούν να διεκδικήσουν θέσεις με χαμηλότερες απαιτήσεις που δεν καλύφθηκαν.

Στο νομοσχέδιο προτείνεται η καθιέρωση φοιτητικών δανείων για τις ανάγκες στέγασης και σίτισης των φοιτητών. Η δράση αυτή δεν είναι η πρώτη φορά που παρουσιάζεται στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς είχε προταθεί και εν μέρει υλοποιηθεί ήδη από την μεταρρύθμιση Γιαννάκου, (3549/2007).

Όσον αφορά την δομή των σπουδών των Α.Ε.Ι Τεχνολογικού Τομέα προτείνεται ενιαία δομή και λειτουργία της Ανώτατης Εκπαίδευσης, με μείωση του αριθμού των Ιδρυμάτων, δύο διακριτούς Τομείς (Τεχνολογικών Επιστημών & Θεωρητικών / Ανθρωπιστικών Επιστημών) σε κάθε Ίδρυμα, κατάργηση των υπερεξειδικευμένων

Τμημάτων και προώθηση δύο ειδών μεταπτυχιακών σπουδών, με εστίαση στην επαγγελματική εξειδίκευση και τη διδακτορική διατριβή & έρευνα, αντίστοιχα.

Συγκεκριμένα οι προτάσεις που κατατέθηκαν ορίζουν

- Υιοθέτηση εξατομικευμένων προγραμμάτων σπουδών από τους φοιτητές (π.χ. με επιλογή μαθημάτων)
- Κατάργηση των ΤΕΙ, η απορρόφησή τους από τα ΑΕΙ, η δημιουργία κατωτέρων σχολών διαφόρων επιπέδων υπό την ομπρέλα των ΑΕΙ, όλα σε ενιαία ΑΕΙ ανά περιφέρεια
- Διοικητική ανασυγκρότηση των Πανεπιστημίων κατά τα διεθνή μοντέλα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ- ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΩΝ

5.1 Εισαγωγή

Σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν στα δύο προηγούμενα κεφάλαια στο παρόν κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια σύγκρισης των προτάσεων με τις μεταρρυθμίσεις των προηγούμενων κυβερνήσεων (Γιαννάκου 2006, Διαμαντοπούλου 2011) προσπαθώντας να ανιχνεύσουμε τα σημεία όπου η έννοια της ισότητας παρερμηνεύεται σε μια λανθάνουσα εξισωτική ιδεολογία. Το κεφάλαιο χωρίζεται σε ενότητες ανάλογα με το εκπαιδευτικό ζήτημα στο οποίο έγινε μεταρρύθμιση.

Η ανάλυση περιορίζεται στις μεταρρυθμίσεις που σχετίζονται με την αξιοκρατία του εκπαιδευτικού συστήματος, με φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού από την εκπαίδευση και γενικότερα με το ζήτημα του εξισωτισμού της εκπαίδευσης σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης της ταξικής διάκρισης.

5.2 Προσχολική Αγωγή – Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Το 2011 επί υπουργίας της κυρίας Διαμαντοπούλου έχουμε την πρώτη αντιμεταρρύθμιση μετά το 1982 που νοείται ως μια προσπάθεια δημιουργίας των βάσεων ενός σύγχρονου σχολείου. Όλες οι μεταρρυθμίσεις της είχαν ως άξονα την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, «του Νέου Σχολείου». Βασική αρχή αυτού του προγράμματος ήταν η σταδιακή εφαρμογή με την μέθοδο των πιλοτικών εφαρμογών σε λίγα σχολεία κάθε έτος με πλάνο καθολικής εφαρμογής ύστερα από 7 χρόνια. Το πρόγραμμα δεν ολοκληρώθηκε κατά την θητεία, αλλά με δευτερογενείς μετατροπές συνεχίζει η κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ- ANEΛ.

Παράλληλα η κυβέρνηση δρομολόγησε μια σειρά από βαθμιαίες αλλαγές και τροποποιήσεις που σκοπούν στην αλλαγή του ρυθμιστικού πλαισίου στο οποίο υπάγονται τα Ιδιωτικά σχολεία.

Η πρώτη μεταρρύθμιση «παρέμβαση» της κυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ – ANEΛ που αφορούσε την ιδιωτική εκπαίδευση ήταν το καλοκαίρι του 2015 η επιβολή ΦΠΑ 23% σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια και φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης. Μέσω της θέσπισης

του ΦΠΑ εμμέσως υπονόμευσε την ποιότητα, την αξιοπιστία και το κύρος της εκπαίδευσης και της μόρφωσης που παρέχουν τα ιδιωτικά σχολεία.

Οι νέες διατάξεις «παρεμβάσεις» του νομοσχεδίου Μπαλτά επαναφέρουν την κρατική ρύθμιση σε τέτοιο βαθμό που να κάνουμε πλέον λόγο για ‘‘δημοσιοποίηση’’ της ιδιωτικής εκπαίδευσης και ουσιαστική κατάργηση του θεμελιώδους δικαιώματος της ελεύθερης επιλογής.

Με αυτό τον τρόπο αποψιλώνεται και καταπατάται η ειδοποιός διαφορά , το διακριτικό γνώρισμα, ο εμφανής θύλακας και όχι ο αμυδρός στυλοβάτης της ιδιωτικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα εξέλιξης , και συμπαρασύρει μαζί της και κάθε προοπτική ποιοτικής αναβάθμισης και πνευματικής προόδου.

Άλλωστε θεμέλιος λίθος των ιδιωτικών σχολείων ήταν η αναζήτηση και η εύρεση της Αριστείας. Για αυτό και είχαν θεσπίσει αυστηρές προϋποθέσεις πρόσληψης καθηγητών έτσι ώστε εκείνοι που θα αναλάβουν το δύσκολο καθήκον της γνωστικής κατάρτισης και της εκπαιδευτικής επιμόρφωσης των νέων , να διαθέτουν τα καλύτερα δυνατά αντικειμενικά και επαγγελματικά προσόντα, πράγμα άλλωστε που μπορούσε να επιτευχθεί με τη συχνή και τη διαρκή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Για αυτό και υιοθετούσαν πολιτικές που συμβάλλουν στην εξωστρέφεια των παιδιών, εφάρμοζαν προγράμματα νεανικής επιχειρηματικότητας, διέθεταν περαιτέρω ώρες μαθησιακής ενίσχυσης και διαμόρφωναν ένα περιβάλλον οικείο, ένα περιβάλλον που η σχέση μαθητή – καθηγητή είχε απεμπολήσει τα στεγανά του παρελθόντος. Ένα περιβάλλον στο οποίο το παιδί να μπορεί με την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού να αναπτύξει ελεύθερα τις δεξιότητες του σε οποιοδήποτε πεδίο και αν εντοπίζονταν.

Οι αποφάσεις που έχουν ληφθεί ως σήμερα (περιορισμός δραστηριοτήτων, υποβάθμιση πειραματικών σχολείων, περιορισμός Ολοήμερου σχολείου) τείνουν σε ένα νέο δημόσιο δημοτικό σχολείο «ενιαίου τύπου» που οραματίζεται η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας φέρει πλέον μόνιμα τα χαρακτηριστικά του «εξισωτισμού προς τα κάτω», εις βάρος της μέσης οικογένειας εργαζομένων.

5.3 Αναμόρφωση Λυκείου – Σύστημα Εισαγωγής

Από το 1964, έτος κατά το οποίο ξεκίνησαν οι διαδικασίες για την επιλογή των υποψηφίων για την εισαγωγή στα πανεπιστήμια από το υπουργείο Παιδείας, το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ένα από τα πιο συζητημένα εκπαιδευτικά ζητήματα.

Από το 2000 εφαρμόστηκε για πρώτη φορά νέο σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για τους αποφοίτους του Ενιαίου Λυκείου. Είμαστε στην περίοδο του περίφημου συστήματος Αρσένη, με την εξέταση περισσότερων μαθημάτων για την εισαγωγή σε ΑΕΙ και ΤΕΙ.

Το επόμενο χρονικό διάστημα, τα εξεταζόμενα μαθήματα της Γ' Λυκείου σε πανελλαδικό επίπεδο συνεχώς μειώνονται: από δεκατέσσερα μαθήματα το 2000, γίνονται εννιά (το 2001) και τελικά έξι το 2006. Το 2005 καταργούνται οι πανελλαδικές εξετάσεις της Β' Λυκείου.

Επί υπουργίας Γιαννάκου το 2007 καταργούνται οι Πανελλαδικές Εξετάσεις στη Β' Λυκείου και τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα στη Γ' Λυκείου μειώνονται σε έξι. Εισάγεται η βάση του «10», την οποία οι μαθητές πρέπει να πιάσουν στις εξετάσεις, για να μπου σε πανεπιστημιακή σχολή, ρύθμιση που τείνει να ωθήσει την πανεπιστημιακή εκπαίδευση σε πιο ποιοτικές βάσεις.

Το 2010 επί υπουργίας Διαμαντοπούλου, σε μια κίνηση λανθάνοντα εξισωτισμού καταργείται η βάση του «10» και χιλιάδες εξεταζόμενοι περνούν και πάλι σε σχολές με δύο και τρεις χιλιάδες μόρια.

Το 2013 επί υπουργίας Αρβανιτόπουλου κυβερνήσεως Σαμαρά, θεσπίζεται η Τράπεζα Θεμάτων για τις προαγωγικές εξετάσεις. Η επιτυχία του μέτρου στηρίζεται στο ότι μια τράπεζα θεμάτων εξελισσόμενη και προσαρμοζόμενη συνεχώς στις σύγχρονες εκπαιδευτικές συνθήκες και στις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών είναι ένα θετικό μέτρο για δύο λόγους. Καταρχάς δημιουργεί συνθήκες ισότητας σε όλα τα σχολεία στην Ελλάδα από την άποψη της κάλυψης της διδακτέας ύλης και κατά δεύτερον όλοι οι μαθητές έχουν από την αρχή της χρονιάς τα θέματα των εξετάσεων στη διάθεσή τους, ώστε να εξασκούνται και να προσαρμόζουν τη μελέτη τους σε αυτά.

Το 2015 με υπουργό τον κύριο Μπαλτά καταργείται η τράπεζα θεμάτων, επικαλούμενος πως τράπεζα θεμάτων καλλιεργεί την ανισότητα μεταξύ των μαθητών, τους οδηγεί στα φροντιστήρια και η εκπαίδευση γίνεται, λοιπόν όλο και περισσότερο ταξική αποκλείοντας ένα μεγάλο μέρος των μαθητών.

Το 2016 με υπουργό πλέον τον κύριο Φίλη προβλέπονται τρεις ομάδες προσανατολισμού (κατά τις τρεις παλαιότερες κατευθύνσεις) - Ανθρωπιστικές Σπουδές, Θετικές Σπουδές και Σπουδές Οικονομίας και Πληροφορικής. Δεν είναι υποχρεωτικό να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, αλλά μόνο όσοι θέλουν να μπουν σε πανεπιστημιακή σχολή. Για το Απολυτήριο αρκούν οι ενδοσχολικές εξετάσεις. Τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα είναι τέσσερα έως πέντε, ανάλογα με το ποια μαθήματα θα επιλέξουν οι μαθητές, για να αποκτήσουν πρόσβαση στις σχολές της επιθυμίας τους.

Για το 2017 επί υπουργίας του κυρίου Γάβρογλου η νέα μεταρρύθμιση προβλέπει οι μαθητές να δίνουν τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα μετά τις ενδοσχολικές εξετάσεις του Απολυτηρίου.

Αυτή τη χρονική περίοδο η προτεινόμενη μεταρρύθμιση είναι η κατάργηση των Πανελλαδικών Εξετάσεων και καθιέρωση του Εθνικού Απολυτηρίου, ο βαθμός του οποίου θα κρίνει την κατανομή των εισακτέων στα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ της χώρας.

Σύμφωνα με την κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ – ΑΝΕΛ, μέσω των εν λόγω μεταρρυθμίσεων ενισχύεται ο μορφωτικός ρόλος του Λυκείου μέσω της ριζικής αναμόρφωσης του ωρολογίου προγράμματος των δύο τελευταίων τάξεων. Στόχος είναι το Λύκειο να απονέμει αναβαθμισμένο και αξιόπιστο Εθνικό Απολυτήριο, το οποίο θα αποτελέσει και τη βάση για το νέο σύστημα εισαγωγής στα ΑΕΙ.

Η ασυνέχεια των μεταρρυθμίσεων στο σύστημα της ανώτατης εκπαίδευσης και η εξισωτική πολιτική που προσπαθεί να εφαρμόσει η παρούσα κυβέρνηση μέσα από ριζικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα προκαλούν ένα κλίμα πανικού.

Το συμπέρασμα ότι η τράπεζα θεμάτων καλλιεργεί την ανισότητα μεταξύ των μαθητών και τους οδηγεί στα φροντιστήρια, δεν αποδεικνύεται. Τουναντίον η κατάργηση της αποδεικνύει την έλλειψη ικανότητας του δημόσιου τομέα να δημιουργήσει ένα ανταγωνιστικό δημόσιο σχολείο. Επειδή λοιπόν δεν μπορεί να ανταγωνιστεί, τα πρότυπα που έχει θέσει εδώ και δεκαετίας η ιδιωτική εκπαίδευση αποφασίζει να την περιορίσει και να την υποβαθμίσει.

5.4 Φοιτητικά Δάνεια

Ένα από τα σημεία που έθιγε ο νόμος 4009/2011 ήταν οι προϋποθέσεις για τη χορήγηση άτοκων δανείων σε φοιτητές (πρώτου κύκλου) ή σε ορισμένες άλλες κατηγορίες φοιτητών, από πιστωτικά ιδρύματα της χώρας, με εγγύηση του ελληνικού δημοσίου και δυνατότητα τμηματικής αποπληρωμής του δανείου μετά την έναρξη απασχόλησής τους ή την απόκτηση ατομικού εισοδήματος.

Επί του πρακτέος το μέτρο, δίνει την ευκαιρία στις πιο ασθενείς οικονομικά ομάδες να σπουδάσουν τα παιδιά τους, την ειδικότητα που επιθυμούν και να εξελιχθούν. Ο εν λόγω θεσμός αποτελεί το κατεξοχήν, εξισωτικό προς τα επάνω, μέτρο και δεν είχε αναδειχθεί από τις προηγούμενες κυβερνήσεις όσο του αναλογεί, δεδομένου των ευκαιριών που δίνει.

Τα φοιτητικά δάνεια, είναι θεσμός που εφαρμόζεται με επιτυχία σε πολλές χώρες. Στην Ελλάδα, μπήκε σε εφαρμογή από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών από τις αρχές του 2015. Το κράτος θα πρέπει να κοστολογήσει τις σπουδές και να δώσει την δυνατότητα να σπουδάσουν δωρεάν στα ΑΕΙ τόσοι όσοι κρίνονται αναγκαίοι για την μελλοντική κοινωνία. (ΙΚΥ, 2014)

5.5 Αιώνιοι Φοιτητές

Όλες οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που εξετάζουμε θίγουν το ζήτημα των αιώνιων φοιτητών και όλες εμφανίζονται έτοιμες να το αντιμετωπίσουν.

Είναι σημαντικό να πούμε πως επί υπουργίας της κυρίας Γιαννάκου, όπου άρχισε να βγαίνει στην επιφάνεια το πρόβλημα, οι κυβερνώντες δήλωναν ότι η διατήρηση των αιώνιων φοιτητών έχει οικονομικό κόστος. Όταν πλέον έγινε φανερό ότι δεν μπορούσαν να επιμένουν σε αυτό το ψεύδος, κατέφυγαν σε ένα νεότερο ψεύδος, ισχυριζόμενοι ότι οι αιώνιοι φοιτητές αλλοιώνουν τα στατιστικά στοιχεία για τον φοιτητικό πληθυσμό με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η ορθολογική κατανομή πόρων στα πανεπιστήμια. Κι όμως κατά την εξαετία 1998-2004 οι δημόσιοι πόροι κατανέμονταν στα πανεπιστήμια από το Υπουργείο Παιδείας με βάση έναν κοινά αποδεκτό αλγόριθμο ο οποίος ουδόλως επηρεαζόταν από την ύπαρξη των «αιώνιων φοιτητών». (Κλάδης, 2014) Να σημειωθεί πως ο πρώην υπουργός παιδείας κ.

Μπαλτάς είχε χαρακτηρίσει σε ομιλία του το ζήτημα των αιώνιων φοιτητών ως ψευδοπρόβλημα και ότι οι αιώνιοι φοιτητές δεν επιβάρυναν σε τίποτα την λειτουργία των ιδρυμάτων.

Ο ΣΥΡΙΖΑ αναφέρει πως όσοι «αιώνιοι» φοιτητές εμφανιστούν και θελήσουν να διεκδικήσουν την ολοκλήρωση των σπουδών τους, θα ικανοποιηθούν, ενώ δίνει το δικαίωμα επανεγγραφής σε όλους όσοι διαγράφηκαν.

5.6 Μεταπτυχιακές Σπουδές

Κατά την μεταρρύθμιση Γιαννάκου οι μεταπτυχιακές σπουδές "ιδιωτικοποιούνται" καθώς η επιλογή γίνεται με βάση τον βαθμό και ο εκπαιδευόμενος αναλαμβάνει εξολοκλήρου το κόστος των σπουδών του. Η μεταρρύθμιση, χαρακτηρίστηκε αντιλαϊκή, αλλά είχε ως αποτέλεσμα την τεράστια ανάπτυξη του ζητήματος της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Ο νόμος 4009/2011 στο εν λόγω ζήτημα προέβλεπε την ίδρυση μεταπτυχιακών σχολών και σχολών διά βίου μάθησης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα οποία θα ιδρύονται στα πανεπιστήμια.

Σύμφωνα με τις προτάσεις του ΙΕΠ για το 2017 στα μεταπτυχιακά επιτρέπεται η ύπαρξη τελών φοίτησης, το ύψος των οποίων πρέπει να αιτιολογείται. Απαλλάσσονται των τελών οι φοιτητές, εφόσον το οικογενειακό διαθέσιμο ισοδύναμο εισόδημα δεν υπερβαίνει αυτοτελώς το 70% του εθνικού διάμεσου διαθέσιμου ισοδύναμου εισοδήματος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν στα προηγούμενα 5 κεφάλαια της εργασίας, κοινή διαπίστωση είναι ότι το πλήθος των μεταβολών και των μεταρρυθμίσεων που πραγματοποιήθηκαν την τελευταία δεκαετία δημιουργούν την αίσθηση ότι το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα αποτελεί ένα πολύπαθο ζήτημα που αδυνατεί να εφαρμόσει βασικές αρχές που θα το καθιστούσαν ποιοτικότερο, πόσο μάλλον να εφαρμόσει αρχές ισότητας και ορθολογικού εξισωτισμού.

Βασικός παράγοντας αποτελεί το γεγονός ότι έπειτα από χρόνια συνεχών διαφωνιών για το μέλλον της εκπαίδευσης αυτή την στιγμή έχουν δημιουργηθεί μέσα στο σώμα της ισχυρά κέντρα συμφερόντων, τα οποία μάχονται ουσιαστικά για την διατήρηση των προνομίων τους, ενώ υπάρχουν τα πολιτικά κόμματα που θεωρούν την εκπαίδευση, ιδίως μέση και ανώτερη-ανώτατη, χώρο στρατολόγησης ψηφοφόρων.

Πρωτίστως υπάρχει η εκπαιδευτική κοινότητα (δάσκαλοι, καθηγητές ΜΕ, καθηγητές ΑΕΙ) που διεκδικούν άνετες συνθήκες εργασίας, όπως μόνιμη απασχόληση, καλές αποδοχές, χωρίς έλεγχο και αξιολογήσεις.

Ακολουθούν οι προβληματισμένοι γονείς - ψηφοφόροι οι οποίοι παραδομένοι στις κοινωνικές πιέσεις –ανταγωνισμούς και το σύγχρονο τρόπο ζωής, διεκδικούν τα παιδιά τους να περνούν τις τάξεις του σχολείου χωρίς να στέκονται σύμμαχοι στους εκπαιδευτικούς. Για πολλά χρόνια επικράτησε η νοοτροπία, μόλις τα παιδιά τους ολοκληρώσουν τη σχολική εκπαίδευση, να ακολουθήσουν την πανεπιστημιακή εκπαίδευση χωρίς να έχει προνοηθεί κατά πόσο θα τους είναι χρήσιμη στην μετέπειτα επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Η αλληλεξάρτηση των παραπάνω ομάδων δημιούργησε μία διαχρονική συναλλαγή η οποία βέβαια ποτέ δεν κατέληγε σε όφελος της εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα είναι η συνεχής υποβάθμιση της εκπαίδευσης, πράγμα που φαίνεται ιδιαίτερα στην μέση εκπαίδευση από όπου αποφοιτούν άτομα με σοβαρές αδυναμίες να συντάξουν ένα κείμενο με σαφήνεια, καθώς και σοβαρές ελλείψεις σε βασικές γνώσεις. Μέσα στον εικοστό αιώνα έγιναν αμέτρητες μεγάλες και μικρές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, σχεδόν μία κάθε δύο χρόνια, οι οποίες όμως όχι μόνο δεν βελτίωσαν το επίπεδο εκπαίδευσης, αλλά εμφανώς το έβλαψαν.

Στις μεταρρυθμίσεις του 2006 υλοποιήθηκαν αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της λειτουργίας της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ακολουθώντας τις προτάσεις μίας «επιτροπής σοφών» για την ανώτατη παιδεία. Αντίστοιχα με τον νόμο /2011 επί υπουργείας της κ. Διαμαντοπούλου γίνονται ριζικές μεταρρυθμίσεις οι οποίες θέτουν τις βάσεις για το νέο σχολείο. Όσον αφορά το νομοσχέδιο που έφερε η κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ – ΑΝΕΛ δεν καταργεί τον «νόμο Διαμαντοπούλου» αλλά έχει διορθωτικό χαρακτήρα και όχι νόμο που ανασυντάσσει το συνολικό τοπίο στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Παρόλα αυτά η μεταρρύθμιση χαρακτηρίζεται από μια εξισωτική ιδεολογία προς τα κάτω, έχοντας καταργήσει βασικές νησίδες αριστείας του εκπαιδευτικού συστήματος,

Η παρούσα αριστερή κυβέρνηση θέτει συνεχώς το ταξικό ζήτημα, ως πηγή όλων των προβλημάτων του εκπαιδευτικού συστήματος, όμως ο ταξικός κίνδυνος προέρχεται περισσότερο από την εμμονή σε ριζοσπαστικούς δογματισμούς παρά στις όποιες προσπάθειες (ορθές ή άκαιρες) για να ξεκολλήσει η κοινωνία από το τέλμα. Το εκπαιδευτικό ζήτημα στην Ελλάδα δεν αντιμετωπίζεται με ψυχραιμία, με αντικειμενική ενημέρωση της κοινής γνώμης και παρουσίαση των θετικών και των αρνητικών του όποιου μέτρου, αλλά αντιμετωπίζεται δογματικά και μηδενιστικά.

Αδιαμφισβήτητο το έργο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι δύσκολο, προφανώς χρειάζονται ελιγμοί και δημιουργία ευρύτερων συναινέσεων, αλλά αυτές πρέπει να έχουν άξονα προπαντός την κοινωνία και όχι τις κλειστές επαγγελματικές ή πολιτικές ομάδες.

Η κοινωνικοποίηση της φτώχειας, με παγιωμένες κοινωνικές ανισότητες, όπως στην Ελλάδα σήμερα, αποβαίνει σε βάρος εκείνων που έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη. Τις αστοχίες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης δεν θα τις πληρώσουν τα παιδιά των ιδιωτικών σχολείων, αλλά τα παιδιά των δημόσιων σχολείων και των λαϊκών τάξεων, χωρίς όμως να σημαίνει πως η ιδιωτική εκπαίδευση είναι υπεύθυνη για αυτή την ανισότητα. Υπεύθυνη είναι ίσως η έλλειψη ικανότητας του δημόσιου τομέα να δημιουργήσει ένα ανταγωνιστικό δημόσιο σχολείο.

Υπάρχουν βάσιμες αμφιβολίες για την αναποτελεσματική λειτουργία του εγχειρήματος, όμως δεν παύει να είναι ευθύνη της παρούσας κυβέρνησης να αναβαθμίσει τη δημόσια εκπαίδευση και να αναδείξει τον κρίσιμο ρόλο του Λυκείου.

Οι έως τώρα κινήσεις της κυβέρνησης περιέχουν μεταρρυθμίσεις που τείνουν να εξισώσουν τα κοινωνικά στρώματα, άλλοτε υποβαθμίζοντας τα ανώτερα στρώματα και άλλοτε αναβαθμίζοντας τα κατώτερα στρώματα.

Για παράδειγμα οι αποφάσεις που έχουν ληφθεί ως σήμερα (περιορισμός δραστηριοτήτων, υποβάθμιση πειραματικών σχολείων, περιορισμός ολοήμερου σχολείου) για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση με έκδηλα τα χαρακτηριστικά του «εξισωτισμού προς τα κάτω», λειτουργούν εις βάρος της μέσης οικογένειας εργαζομένων. Την ίδια στιγμή το κράτος περιορίζει και επεμβαίνει στα ιδιωτικά σχολεία, φροντιστήρια, με αποτέλεσμα και την υποβάθμιση της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Αντίθετα, παράδειγμα ενός υγιούς εξισωτισμού αποτελεί η δραστηριοποίηση του ΙΚΥ για την παροχή άτοκων φοιτητικών δανείων, από το 2015. Το μέτρο, δίνει την ευκαιρία στις πιο ασθενείς οικονομικά ομάδες να σπουδάσουν τα παιδιά τους, την ειδικότητα που επιθυμούν και να εξελιχθούν. Ο εν λόγω θεσμός αποτελεί το κατεξοχήν, εξισωτικό προς τα επάνω, μέτρο και δεν είχε αναδειχθεί από τις προηγούμενες κυβερνήσεις όσο του αναλογεί, δεδομένου των ευκαιριών που δίνει.

Ουσιαστικά το νομοσχέδιο που υλοποιεί η κυβέρνηση αποτελεί μια «αντί - μεταρρύθμιση» βάσει της οποίας καταργείται το σύνολο των νόμων για την παιδεία που ψηφίστηκαν την τελευταία δεκαετία.

Κάθε εξισωτικό πολιτικό σχέδιο εφαρμόσιμο κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες δεν μπορεί παρά να εντάσσεται -έστω μέχρι ενός σημείου- σε ένα κοινωνικό πρότυπο οργάνωσης που καλούμαστε να υλοποιήσουμε. Πίσω από κάτι τέτοιο κρύβεται αναγκαστικά ένα είδος ουτοπίας, λιγότερο ή περισσότερο πραγματοποιήσιμης. Η κυβέρνηση έχει καταφέρει ως τώρα σημαντικές επιτυχίες, έχει κάνει και λάθος επιλογές, κυρίως λόγω της βιασύνης και της προχειρότητας με τις οποίες προσπαθεί να αλλάξει τα κακώς κείμενα του παρελθόντος.

Προσωπική θέση είναι ότι η κοινωνία αυτή τη χρονική περίοδο χρήζει πρωτίστως σταθερότητας, ώστε να δημιουργηθεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την ανάπτυξη ισονομίας και αξιοκρατίας. Αυτό που κατέδειξε η μελέτη είναι μια άναρχη, σε κλίμα πανικού, υπερπροσπάθεια ριζικών μεταρρυθμίσεων, που πολλές φορές ακυρώνουν η μια την άλλη. Αδιαμφισβήτητα η κοινωνία είναι κουρασμένη, από τα δέκα χρόνια

οικονομικής κρίσης που ήδη διανύει και έχει ανάγκη μια σταθερή κυβέρνηση που θα εμπνέει εμπιστοσύνη.

Κλείνοντας την παρούσα εργασία, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι η ιστορική διερεύνηση των εφαρμοζόμενων πολιτικών στο θεσμό της εκπαίδευσης είναι κεφαλαιώδους σημασίας για την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της ίδιας της κοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Agnès van Zanten, A. (2009). «*Sociologie et Sciences de l'éducation*» .
2. Bourdieu, P. (1986) «The forms of capital», J. Richardson (Ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, New York: Greenwood, σσ. 241 - 258. Ανακτήθηκε στις 23 Ιουλίου 2017 από <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu - forms - capital.htm>.
3. Bourdieu P. & Passeron J.C., B. (2014). *Η Αναπαραγωγή - Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
4. Duru-Bellat M., D. (1993). «*Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*». PUF.
5. Ghandhi S., G. (2010). *International Human Rights Documents*. . Oxford University Press.
6. Goyau G., G. (1932). *Autour du Catholicisme social, éd. Perrin et Co, Paris, 1907, Rutten G.-C., La doctrine sociale de l'Eglise. Résumée dans les encycliques Rerum Novarum et Quadragesimo Anno*, . Les édition du CERF, .
7. Kincheloe J., K. (2011). *Η Κριτική Παιδαγωγική στον 21ο αιώνα: εξέλιξη για επιβίωση*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
8. McLaren P., M. (2011). «*Το μέλλον του παρελθόντος. Στοχασμοί για την παρούσα κατάσταση της αυτοκρατορίας και της παιδαγωγικής*». . Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

9. Μυλωνάς Θ., Μ. (1998). «Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης». . Αθήνα: Συμβολές, Gutenberg
10. Pilai N., P. (2011). «Δεν υπάρχει ανάπτυξη χωρίς ανθρώπινα δικαιώματα.» . (enet.gr).
11. Rousseau J.J., R. (1782). *Du Contrat Social ou Principes Du Droit Politique* .Geneve.
12. Schultz T. W., S. (1961). «*Investment in Human Capital*» . American Economic Review, 51, σελ. 1-17.
13. Tawney R.H., T. (1965). “*Equality*” .U Books.
14. Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Γ., Α. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. . Αθήνα: Νέα Σύνορα – Λιβάνη.
15. Αραβανής, Γ. (2000). Κοινωνική προέλευση και σχολική επιτυχία των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας: Εμπειρική Έρευνα. Αθήνα: Γρηγόρης.
16. Γεωργιάδης Ν. (2006) Από τις Πανελλήνιες στις γενικές εξετάσεις με βαθμολογικό όριο εισαγωγής. Συστήματα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική (1976-2006) Πρακτικά 4^ο Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Ιστορία Εκπαίδευσης» Πάτρα 6-8 Οκτωβρίου.
17. Γεωργόπουλος Α., Γ. (2008). «*Περιβαλλοντική Ηθική και στο Σχολείο - Η Εκπαίδευση Αξιών ανοίγει Νέα Μονοπάτια.*» . Αθήνα.
18. Γληνός Δ., (1925) *Ένας άταφος νεκρός. Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*, Εκδόσεις Ράλλης, Αθήνα
19. Γληνός Δ., *Εκλεκτές σελίδες*, Στοχαστής, Αθήνα 1971, τόμ. 4

20. Δελημάτσης Κ., Δ. (2014). «*Η αρχή της ίσης μεταχείρισης και η εφαρμογή της στο δίκαιο των δημοσίων συμβάσεων δια μέσου της νομολογίας του Ανωτάτου Δικαστηρίου της Κύπρου Νομική Εφημερίδα*». CURIA.GR.
21. Δημαράς Α., Δ. (1973). «*Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*». Αθήνα: Εκδόσεις Ερμής.
22. Δημαράς Α., Δ. (2013). «*Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης Το ανακοπτόμενο άλμα Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*». Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
23. ΕΛΙΑΜΕΠ (2008) «*Η Οικονομική Διάσταση της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*» Έρευνα για την Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα . Αθήνα . Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής . <http://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2008/07/chapter6.pdf>
24. ΕΣΥΕ, στοιχεία της Απογραφής του 1991 και της Στατιστικής Υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ για το έτος 1996-1997
25. Ευσταθίου Λ., Ε. (2002). «*Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός : Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού Συστήματος*» στο Τσιγκάνου Ι. «*Εγκλιματολογικές όψεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού*». Αθήνα : Νομική Βιβλιοθήκη, σελ. : 430-488.
26. Θεοδοσιάδου Κ., (2012) *Κοινωνική Προέλευση και Σχολική Επίδοση : Μια Εμπειρική Έρευνα υπο το Πρίσμα της Κοινωνικής Δικαιοσύνης*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Φιλοσοφική Σχολή, Θεσσαλονίκη
27. Κελπανίδης Μ., Κ. (1991). *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδερφοί Κυριακίδη.
28. Κλάδης Δ. (2014). «*Μεταρρυθμίσεις και αντιμεταρρυθμίσεις στα Ελληνικά Πανεπιστήμια (1974 – 2014) Συνδέοντας την Πολιτική με τις Κοινωνικές Ομάδες*» Academia

29. Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη Γ., Κ. (1997). «*Κοινωνιολογική Ανάλυση της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Εισαγωγικές Εξετάσεις*». Αθήνα : Gutenberg Τόμος Ι, .
30. Κουίδης Β. (2011). «*Ο Μύθος της Ισότητας Ευκαιριών στην Εκπαίδευση*». http://trikala-imathias.blogspot.gr/2011/04/blog-post_426.html .
31. Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. Κ. (2000). Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση – Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960 - 1994). Αθήνα: Gutenberg.
32. Λάππα, Κ. & Βαρδούλης, Α. (2006), «Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση». *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 169-176.
33. Ληξουριώτης Ι., Λ. (1988). « *Προστατευτικός νομοθετικός παρεμβατισμός και η εμφάνιση του εργατικού δικαίου στην Ελλάδα: Η περίπτωση της παιδικής εργασίας*», στο «*Βενιζέλος και Αστικός Εκσυγχρονισμός*». Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σελ. 205 επ.
34. Μανωλοπούλου & Βαρβιτσιώτη, Μ. (1986). *Η διεθνής προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Σάκκουλα.
35. Μάστορας Ν., Μ. (2017). *Νέο Σχολείο με Λιγότερη ύλη*. Αθήνα - Εφημερίδα ΤΑ NEA:
<http://www.look4studies.com/default.asp?pid=19&langID=1&nwid=344>.
36. Μπιλάλη Α., Μ. (2008). «*Συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών συστημάτων Ελλάδας - Ουγγαρίας - Σουηδίας, στο παράδειγμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*». Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών -Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, .
37. Μπουζάκης Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τόμος Β', Εκδόσεις Gutenberg.
38. Μπούρα Α., Μ. (2008). *Η διεθνής προστασία των θεμελιωδών δικαιωμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Νομικής.

39. Νικολακάκη Μ., Ν. (2011). *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
40. ΟΟΣΑ, Ο. (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. OECD.
41. Παγουλάτου Α., (2010) Εκπαιδευτική Πολιτική & Συστήματα Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση : Περίοδος 1974 – 2009. Πανεπιστήμιο Πατρών Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
42. Παπαηλίας Θ., Π. (2013). *Στο Σφυρί και η Παιδεία*. Αθήνα: Εφημερίδα Το Ποντίκι.
43. Παπακωνσταντίνου Π. (1981). *Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση*. Ο Πολίτης, τεύχος 44, σ.46-51.
44. Παπαματθαίου Μ., Π. (2006). «*tonima.gr - Τι θα προβλέπει ο νέος νόμος-πλαίσιο για τα ΑΕΙ*». . ΤΟ ΒΗΜΑ.
45. Παπαματθαίου Μ., (2014). «*tonima.gr- Στην τελευταία θέση της Ευρώπης το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας*». ΤΟ ΒΗΜΑ.
46. Παπανούτσος Ε., (1965). «*Αγώνες και αγωνία για την Παιδεία*». Αθήνα: Τετράδια Ευθύνης.
47. Παπανούτσος Ε., (1972) Η «σφαγή» στα προπύλαια, *Τα Νέα*, 4 Νοεμβρίου 1972
48. Πυργιωτάκης, Ι. (1984). Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Αθήνα: Γρηγόρης.
49. Ρούκουνας Ε., Ρ. (1995). *Διεθνής Προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*. . Ίδρυμα Μαραγκουδάκη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου: Εστία.
50. Σαΐτης Χ., Σ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

51. Σιάνου, Σ. (2005). *Νέο ξεκίνημα για τη στρατηγική της Λισαβόνας*. Λισαβόνα: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=URISERV%3Ac11325>.
52. Σιάνου, Ε. (1998). «Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση: Από το φορμαλισμό των “ίσων ευκαιριών” στον ανταγωνιστικό ατομικισμό της ελεύθερης αγοράς». Στο: *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καραγιώργα, σσ. 623-638.
53. Σιάνου- Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
54. Σκούλλος Μ., (2004). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφορία*. Χαλκιδική.
55. Σταμέλος Γ., (1999) *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα Προσπάθεια Ιχνηλασίας Β'*, Αθήνα
56. Σταμέλος Γ., (1999). «*Κοινωνικός αποκλεισμός και μαθητική διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μύθοι και Πραγματικότητα*» στο *Κωνσταντίνου Χ. και Πλείος Γ. «Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός»*. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου.
57. Στάμμελος Γ., (2002) *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση : Ο Εκπαιδευτικός Αποκλεισμός σήμερα*. Πάτρα
58. Στασινοπούλου Ο., (1997) *Κράτος Πρόνοιας. Ιστορική Εξέλιξη – Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα Gutenberg
59. Γσουκαλάς, Κ. «*Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής*», *Δευκαλίων*, τεύχος 13, Μάρτιος 1975, σελ.18-33, και C.Tsoukalas, 'Some aspects of 'over-education in modern Greece'', *Journal of the Hellenic Diaspora*, τόμος VIII, τεύχος 1-2, Άνοιξη-Καλοκαίρι 1981, σελ.109-121.

60. Τσώνη Α., (2011). *Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων*. Μυτιλήνη : Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
61. Τριτάκη Λ., (2014) «*Οι Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα από το 1929 έως σήμερα*» Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας – Τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής - Αθήνα
62. Φραγκουδάκη Α. (2016) «*Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες. Σημειώσεις για το Μάθημα : Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*» Πανεπιστήμιο Αθηνών ΤΕΑΠΗ, Αθήνα
63. Φρεΐρε Π., (1977). «*Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*» *Μετάφραση Κρητικός Γιάννης*. Αθήνα : Εκδόσεις Ράππα
64. Barroso, J. (2001) ,« L'Etat et la Regulation locale de l'education », in Y. Duterqc, *Comment peut-on administrer l'ecole*, Paris.
65. Bourcin, J-L., Leblond, F., (1988)*L'administration de l'Education nationale*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2eme ed.
66. Bourdieu, P. (1984) Το συντηρητικό σχολείο, στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα.
67. Bernoux, P., *La sociologie des organizations*, Paris, Le Seuil, Points, 1985
68. Diamond J., *Guns, Germs and Steel : The Fate of Human Societies*, 2005
69. Ferguson N., *Civilization : The West and the Rest*, 2011
70. Gros Fr., *L'innovation scolaire*, INRP, Paris, 2001.
71. Hannan, D.F. and Boyle, M. (1987) *Schooling Decisions: The Origins and Consequences of Selection and Streaming in Irish Post-Primary Schools*. Dublin: ESRI.

72. Hanusek, E.A., The impact of differential expenditures on school performance, *Educational researcher*, 1989, No 4.
73. A.H.Halsey (1977), *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, Νέα Υόρκη
74. Hoy, W., Miskel C., *Educational administration, Theory, Research, and Practice*, 6th Ed. McGraw-Hill, New York, 2001
75. Jossey-Bass, *The Illusion of Equality: The Effects of Educational Opportunity on Inequality and Conflict*, San Francisco: 1972
76. Laderrière, P., *L'enseignement: une réforme impossible? Analyse comparée*, L'Harmattan, Paris, 1999.
77. Laval, Chr., (2004) *L'école n'est pas une entreprise, Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, La Découverte/Poche.
78. Lindemann A., (2014) *Ιστορία της Νεότερης Ευρώπης. Από το 1815 μέχρι σήμερα*. Μετάφραση : Χρησιτίδης Γ., Εκδόσεις Κριτική.
79. Maroy, Ch. , Dupriez, V. , « La regulation dans les systemes scolaires. Proposition theorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone », *Revue Francaise de Pedagogie*, No 130 Jan.-Fev 2000.
80. Mintzberg, H., *Mintzberg on Management*, New York, Free Press, 1989
81. Mintzberg, H., *Le pouvoir dans kes organizations*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1990
82. Lynch K., Baker J., *Equality in Education : An Equality of Condition Perspective*, University College Dublin, 2005

83. Packwood, T. (1988) 'The School as a Hierarchy' in A. Westoby, ed., *Culture and Power in Educational Organisations*, Milton Keynes: Open University Press.
84. Perrenoud, Ph., « Pourquoi et comment rendre les établissements scolaires innovateur ? », *Bulletin de l'UNETP*, Paris, no 86, février 2003. (διαθ. Στο δικτυακό τόπο: www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud –20-4-2004)
85. Petrella, R., «L'enseignement pris en otage, Cinq pièges tendus à l'éducation» *Le Monde Diplomatique*, Octobre 2000.
86. Santo, V-M, Verrier, P.E., *Le management public*, PUF, col. Que sais-je ?, Paris, 1997
87. Selys G., de, « L'école, grand marché du XXI siècle », *Le Monde Diplomatique*, juin, 1998
88. Taylor, F.W. et al. , *Organisation du travail et économie des entreprises* (textes choisis et présentés par F. Vatin), Paris, Ed. Organisation, 1990.
89. Thanh Khoi, L., *L'industrie de l'enseignement*, éditions de Minuit, 1967
90. Toulemonde, B., « Responsable parcs que pédagogue », *Administration et éducation*, no 76, 1997.
91. Wells, A. S. and Serna, I. (1996) 'The politics of culture: understanding local political resistance to detracking in racially mixed schools', *Harvard Educational Review* 66, 1: 93-118.
92. Van Zanten, A. *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, col. « Que sais-je ? », 2004
93. Γιαννακοπούλου, Ε., *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου*, Διδακτορική Διατριβή, Φ.Π.Ψ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2002

94. Μακρυδημήτρης Α, *Προσεγγίσεις στη θεωρία των Οργανώσεων*, εκδ. Καστανιώτη., 2002
95. Μιχόπουλος, Α., *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι, Διαδικασίες δομικής μορφολογίας*, Αθήνα, εκδ. του ιδίου, 1998.
96. Παπακωνσταντίνου, Γ. & Π. *Διαδικασίες ενσωμάτωσης των νέων στην αγορά εργασίας*, Αθήνα, ΕΚΚΕ, 2000.
97. Παπακωνσταντίνου, Γ., «Κράτος και αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων», Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου στη «Διοίκηση Α' βαθμιας και Β' βαθμιας Εκπαίδευσης», ΑΡΤΑ, 2-4/12/2005
98. Υφαντή Α., (1994) Μοντέλα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Εκπαιδευτικός Έλεγχος στην Ελλάδα, Νέα Παιδεία
99. Χατζηδήμου Δ., (2003) Σκέψεις και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης
100. Χαραλάμπους Δ., (2007) Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική, Πρελθόν Παρόν Μέλλον, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
101. Ψαχαρόπουλος Γ., Καζαμιάς Α. (1985) Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Ειδικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα