

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

EDITORIAL	11
Χρήστος Γκόβαρης, Σταυρούλα Καλδή Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις έρευνες του PISA: Ενδείξεις για τους παράγοντες που ευνοούν τις σχολικές τους επιδόσεις	15
Αμαλία Χατζηνικολάου Diversity acceptance among Greek primary school students	33
Παναγιώτης Μανιάτης Πολυπολιτισμική πραγματικότητα και διαπολιτισμικές προθέσεις στην Ελλάδα. Επιστημονικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική.....	48
Ελένη Πρόκου Πολιτικές αξιολόγησης / διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα.....	76
Μαρία Καραμεσίνη Κοινωνική προέλευση, επιστημονικός κλάδος σπουδών και απορρόφηση των πτυχιούχων πανεπιστημίου στην ελληνική αγορά εργασίας	107
Κώστας Φασούλης Το δικαίωμα στην εκπαίδευση και οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Ιδεολογικές προσεγγίσεις και εννοιολογικές διασαφηνίσεις	129
Heidi Krzywacki-Vainio, Jari Lavonen Physics Teacher Education Programme in Finland: Teacher knowledge as an analytical approach.....	153
Δημήτρης Κυρίτης Η εξέλιξη του μαθήματος της Φιλοσοφίας και η σημερινή του θέση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του δυτικοευρωπαϊκού χώρου	176

Χρίστος Δούκας, Αριάδνη Αναστασοπούλου, Χαρίκλεια Χαλά Portfolio του εκπαιδευτικού: Μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης και ένα μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης.....	201
Άβα Χαλκιαδάκη Όταν οι ανάγκες των καιρών συνάντησαν τις ανάγκες των ανθρώπων ... Ένα αισιόδοξο εκπαιδευτικό πείραμα.....	220
ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΑ Κ. Βруνιώτη: <i>Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης II.</i> <i>Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής – Ιστορικές καταβολές,</i> <i>σύγχρονες τάσεις και προοπτικές</i> , του Δ. Μαθαίου.....	240
Γ. Ρουσσάκης: <i>From Clerici Vagantes to Interne – A comparative perspective</i> <i>on Universities</i> , των D. Palomba, A. R. Paolone (επιμ.).....	249
ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟ Β. Τσαγιάννης: Επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση»	266
Ρ. Ψηφίδου: Διά βίου μάθηση και κινητικότητα στην Ευρώπη: Ο ρόλος του Cedefop.....	272
Μ. Πατσιάδου: <i>“Still at Risk: What Students Don’t Know, Even Now”:</i> Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας που διεξήγαγε το 2008, στις ΗΠΑ, ο εκπαιδευτικός οργανισμός Common Core.....	282
ΑΦΙΕΡΩΜΑ 23ο Παγκόσμιο Συνέδριο της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης	288
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	302
ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ	309

CONTENTS

EDITORIAL	11
Christos Govaris, Stavroula Kaldi Students with an immigrational background in PISA: Indications about the factors that play a positive role on their school performance	15
Amalia Chatzinkolaou Diversity acceptance among Greek primary school students.....	33
Panayiotis Maniatis Intercultural problematic in a multicultural Greek society. Academic discourse and educational policies.....	48
Eleni Prokou Evaluation and quality assurance policies in Higher Education in Europe and in Greece	76
Maria Karamesini Social origin, subject area studies and access of Greek university graduates to the labour market.....	107
Kostas Fasoulis The Right to Education and Equal Educational Opportunities: Ideological Approaches and Conceptual Clarifications	129
Heidi Krzywacki-Vainio, Jari Lavonen Physics Teacher Education Programme in Finland: Teacher knowledge as an analytical approach.....	153
Dimitris Kyritsis The current place of Philosophy in the secondary school curriculum. Developments in four European countries	176
Christos Doukas, Ariadne Anastasopoulou, Charicleia Chala Teacher portfolio: an alternative form of evaluation and of professional development.....	201

Ava Chalkiadaki	
Responding to the needs of pupils and of contemporary society in a creative way. An optimistic educational experiment.....	220
BOOK REVIEW	
K. Vrinioti: <i>Comparative study of education vol.II.</i> <i>Issues of international education policy – tradition,</i> <i>contemporary trends and prospects</i> , by D. Mattheou	240
Y. Roussakis: <i>From Clerici Vagantes to Internet – A comparative perspective</i> <i>on Universities</i> , by D. Palomba, A. R. Paolone (eds).....	249
OBSERVATORY OF INTERNATIONAL EDUCATION POLICY	
V. Tsagiannis: Operational Programme “Education and Lifelong Learning”	266
R. Psifidou: Lifelong learning and mobility in Europe: the role of Cedefop	272
M. Patsiadou: “ <i>Still at Risk: What Students Don’t Know, Even Now</i> ”: Presentation of the outcomes of the Common Core 2008 Research in the United States.....	282
SPECIAL REPORT	
The 23rd CESE Conference	288
NEWS FROM THE GREEK AND INTERNATIONAL COMMUNITY	
OF COMPARATIVE EDUCATION	302
BOOK PRESENTATION	309

■ E d i t o r i a l

Η ΕΝΥΠΑΡΧΟΥΣΑ ΡΕΥΣΤΟΤΗΤΑ στον εκπαιδευτικό χώρο σε διεθνές επίπεδο και η παρατεταμένη κυοφορία της πολυαναμενόμενης ουσιαστικής εκπαιδευτικής αλλαγής στον τόπο μας υπαγορεύουν εκ των πραγμάτων προτεραιότητες στο δημόσιο λόγο που εστιάζουν σε μείζονα όσο και επίκαιρα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής: στα ιδιωτικά πανεπιστήμια, στον τρόπο πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, στη χαλαρή σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, στις χαμηλές επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών σε διεθνείς διαγωνισμούς, στην υποβαθμισμένη ποιότητα των σπουδών, στην ανεπαρκή χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και σε άλλα παρόμοια. Ζητήματα που προσεγγίζονται συχνά, ακόμη και αυτά, με αφορισμούς, προχειρότητα, αδικαιολόγητη βεβαιότητα, γενικότητες και μεγαλόστομες διακηρύξεις, που σε αρκετές περιπτώσεις μοιάζουν να παραγνωρίζουν την τρέχουσα ιστορική συγκυρία και τη νέα πραγματικότητα. Σε κάθε περίπτωση, αυτή η ενασχόληση με τα «μεγάλα» αφήνει στο περιθώριο τα θέματα «χαμηλής» πολιτικής. Αυτά που αναφέρονται στη σχολική πράξη, στην οποία τελικά δοκιμάζονται οι φιλόδοξες θεωρήσεις και οι μεταρρυθμιστικές πολιτικές.

Το ανά χειράς διπλό τεύχος της *Συγκριτικής και Διεθνούς Εκπαιδευτικής Επιθεώρησης* επιχειρεί να αναδείξει ορισμένες από αυτές τις πτυχές της ελληνικής εκπαίδευσης, που παρά την κε-

φαλαιώδη σημασία τους έχουν μείνει, λίγο ή πολύ, στο περιθώριο του δημόσιου ενδιαφέροντος. Τα τρία πρώτα άρθρα του τεύχους αυτού εξετάζουν πτυχές μιας θεματικής που απασχολεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες τόσο την ακαδημαϊκή έρευνα όσο και την πολιτική πράξη στην Ελλάδα. Πρόκειται για το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έφερε στο προσκήνιο η πολυπολιτισμική σύνθεση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Οι Χρήστος Γκόβαρης και Σταυρούλα Καλδή, αναλύοντας τα αποτελέσματα των τριών διαδοχικών ερευνών του PISA (2000, 2003, 2006), επιχειρούν να αναδείξουν μέσα από τη συγκριτική αντιπαραβολή τους παράγοντες εκείνους που φαίνεται να επηρεάζουν θετικά τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (π.χ. το σχολικό κλίμα, το μαθησιακό περιβάλλον, τη διδακτική μεθοδολογία, τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας κ.λπ.): παράγοντες που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη χάραξη μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στη δική της εργασία –που παρουσίασε στο 23ο συνέδριο της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης που έγινε στην Αθήνα το περασμένο καλοκαίρι– η Αμαλία Χατζηνικολάου παρουσιάζει τα πρώτα αποτελέσματα του πιλοτικού μέρους μιας εμπειρικής έρευνας που διεξήγαγε μαζί με τον Γιάννη Ρουσσάκη σε 213 μαθητές/τριες δημόσιων δημοτικών σχολείων του νομού Αττικής. Στόχος της έρευνας είναι η αποτίμηση του βαθμού επιτυχίας της ελληνικής εκπαιδευτικής στρατηγικής που αποβλέπει στην προώθηση της ιδέας του διαπολιτισμικού διαλόγου με σκοπό την ενδυνάμωση της ανοχής και του σεβασμού του «άλλου». Στην εργασία, τέλος, του Π. Μανιάτη εξετάζεται η σχέση που συνδέει την εκπαιδευτική πολιτική με τον επιστημονικό λόγο περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρουσιάζονται τα βασικά εκπαιδευτικά μέτρα που συγκροτούν την ελληνική πολιτική στο ζήτημα της εκπαιδευτικής διαχείρισης της ετερότητας, εξετάζεται η σχέση των μέτρων αυτών με τους προσανατολισμούς του επιστημονικού λόγου και αναζητώνται οι συναρθρώσεις, οι ταυτίσεις ή οι αντιφάσεις και οι ασυγχρονίες τους.

Οι υπόλοιπες εργασίες καταπιάνονται με διαφορετικά θέματα «χαμηλής» πολιτικής. Η Ελένη Πρόκου διερευνά το μετασχηματισμό στο αξιακό σύστημα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, που υπολανθάνει στις διάφορες προτάσεις αναδιάρθρωσής της. Στη δική της εργασία η Μαρία Καραμεσίνη εξετάζει αν και σε ποιο βαθμό η κοινωνική προέλευση των αποφοίτων των ελληνικών πανεπιστημίων επιδρά στην ταχύτητα και την ποιότητα ένταξής τους στην αγορά εργασίας μέσω της άνισης πρόσβασης στους επιστημονικούς κλάδους σπουδών. Ο Κώστας Φασούλης επιχειρεί να οριοθετήσει στην εργασία του το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα πρέπει να ενταχθεί η μελέτη του δημόσιου πολιτικού και συνδικαλιστικού λόγου σε ό,τι αφορά το δικαίωμα στην εκπαίδευση και τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη την πραγματικότητα που διαμορφώθηκε στην Ελλάδα μετά την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση και το συνεπακόλουθο άνοιγμα της ελληνικής κοινωνίας στα ευρωπαϊκά ιδεολογικά ρεύματα. Οι Jari Lavonen και Heidi Krzywacki-Vainio μας δίνουν μια εικόνα της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών στο φινλανδικό σχολείο και του τρόπου που προετοιμάζονται στα πανεπιστήμια οι εκπαιδευτικοί του κλάδου. Μια εικόνα που αφήνει ένα αίσθημα απογοήτευσης, γιατί έχει παραμείνει μέχρι σήμερα άγονος ο προβληματισμός – αλλά και οι θεσμικές ρυθμίσεις και πρωτοβουλίες– για την ανάγκη ενίσχυσης της παιδαγωγικής κατάρτισης των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Ο Δημήτρης Κυρίτσης ανακινεί το «ξεχασμένο» ζήτημα της διδασκαλίας του μαθήματος της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αναζητά τους σταθμούς στην εξέλιξή της σε τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες. Οι Χρίστος Δούκας, Αριάδνη Αναστασοπούλου και Χαρίκλεια Χαλά, από τη δική τους πλευρά, επισκέπτονται τη βιβλιογραφία για το portfolio, ένα ζήτημα που εμφανίστηκε κάποια στιγμή στη δημόσια εκπαιδευτική σκηνή με ορμή και με φιλόδοξες προοπτικές για να αποσυρθεί γρήγορα στο παρασκήνιο. Τέλος, η Άβα Χαλκιαδάκη μάς δίνει μια γεύση για το πώς η χαρά και η δημιουργικότητα μαθητών

και δασκάλων μπορούν να ευδοκιμήσουν σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των σπουδών έχουν τον πρώτο λόγο.

Η ενότητα «δραστηριότητες» υπηρετεί έναν κατά βάση συμπληρωματικό στόχο. Αφιερωμένη στο σύνολό της στο 23ο Παγκόσμιο Συνέδριο της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης, αποτυπώνει σε αδρές γραμμές τις θεματικές που απασχολούν κατά προτεραιότητα τη διεθνή εκπαιδευτική έρευνα. Είναι χαρακτηριστικό ότι από τις προτεραιότητες αυτές απουσιάζουν αρκετά από τα μείζονα ζητήματα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με πρώτο και καλύτερο εκείνο των ιδιωτικών πανεπιστημίων. Από την άποψη αυτή, επαληθεύεται για μια ακόμη φορά το γνωστό αξίωμα της συγκριτικής εκπαίδευσης που θέλει ως βασικό σκοπό της μελέτης των εξελίξεων στην εκπαίδευση άλλων χωρών την κατανόηση των δικών μας εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων.

Δημήτρης Ματθαίου

Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις έρευνες του PISA: Ενδείξεις για τους παράγοντες που ευνοούν τις σχολικές τους επιδόσεις

Χρήστος Γκόβαρης, Σταυρούλα Καλδή ■

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες η σχολική ένταξη και επιτυχία των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελεί εκπαιδευτικό ζητούμενο. Τίθεται ένα βασικό ερώτημα σχετικά με το τι οφείλει να κάνει το σχολείο ώστε να ανταποκριθεί στο αίτημα της διασφάλισης ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε ένα κοινωνικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία. Σχετικές απαντήσεις είναι δυνατόν να δοθούν μέσω της ανάλυσης των δεδομένων από τις έρευνες PISA του 2000, 2003 και 2006. Ο κύριος στόχος της παρούσας μελέτης επικεντρώνεται στη συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων των τριών αυτών ερευνών PISA, ώστε να αναδειχθούν εκείνοι οι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν θετικά τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (π.χ. το σχολικό κλίμα, το μαθησιακό περιβάλλον, η διδακτική μεθοδολογία, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, το σχολικό σύστημα). Η σημαντικότητα των παραγόντων αυτών αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο του επιστημονικού διαλόγου για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική.

1. Εισαγωγή

Η σχετική με τη μετανάστευση διεθνής βιβλιογραφία έχει ασχοληθεί εκτενώς με ζητήματα που αφορούν κυρίως στις διαδικασίες της εργασιακής και κοινωνικής ενσωμάτωσης των ενήλικων μεταναστών. Περιορισμένη είναι, αντίθετα, η επιστημονική ενασχόληση με τα αποτελέσματα των σχολικών επιδόσεων μαθητών/τριών και νέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το κενό αυτό μπορεί έως ένα σημείο να καλυφθεί από τα ευρήματα του προγράμματος PISA (Programme for International Student Assessment), που στόχο έχει να αξιολογήσει σε ποιο βαθμό οι μαθητές/τριες που πλησιάζουν στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσής τους έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για την κοινωνική τους ένταξη και συμμετοχή. Τρεις κύκλοι εφαρμογής αυτού του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν και σε κάθε κύκλο τα δύο τρίτα του χρόνου αξιολόγησης αφιερώθηκαν σε μία από τις εξής κύριες γνωστικές περιοχές: το 2000 για την αξιολόγηση των γνώσεων και δεξιοτήτων στη Γλώσσα, το 2003 αντίστοιχα στα Μαθηματικά και το 2006 στις Φυσικές Επιστήμες. Οι διεθνείς έρευνες PISA (2000, 2003, 2006) σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο δείχνουν ότι είναι χαμηλότερες από εκείνες των γηγενών συμμαθητών τους. Το γεγονός όμως ότι το μέγεθος των διαφορών αυτών ποικίλλει μεταξύ των χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα PISA μάς οδηγεί στο ερώτημα σχετικά με τις προϋποθέσεις και τους παράγοντες που πιθανόν να ευνοούν ή να εμποδίζουν την επίτευξη υψηλών σχολικών επιδόσεων εκ μέρους των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στόχος, λοιπόν, της παρούσας μελέτης είναι η επισήμανση εκείνων των παραγόντων που φαίνεται να επηρεάζουν θετικά τις σχολικές επιδόσεις και κατά συνέπεια και τις διαδικασίες σχολικής ένταξης του προαναφερόμενου μαθητικού πληθυσμού. Η επισήμανση αυτών των παραγόντων είναι ιδιαίτερα σημαντική για την προώθηση της επίκαιρης συζήτησης, κυρίως στη χώρα μας, αναφορικά με την παιδαγωγική ανάπτυξη του σχολείου από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.

2. Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και διεθνείς έρευνες για τις σχολικές επιδόσεις

Προς το τέλος του 20ού αιώνα, η εικόνα του μεταναστευτικού ρεύματος άλλαξε διεθνώς, κυρίως μετά τους πολιτικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς μετασχηματισμούς της εποχής που ακολούθησε τον τερματισμό του Ψυχρού Πολέμου και την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού. Αρκετές ευρωπαϊκές χώρες μετεξελίχθηκαν από χώρες αποστολής σε χώρες υποδοχής μεταναστών, προσελκύοντας πληθυσμούς από χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου ή/και του πρώην ανατολικού μπλοκ (Castles & Miller, 1998). Οι μεταβολές αυτές επηρέασαν το κοινωνικό και πολιτισμικό στάτους των Ευρωπαϊκών χωρών, διαμορφώνοντας ένα πολιτισμικό μωσαϊκό ποικίλων εθνικοτήτων και εγείροντας ζητήματα αποδοχής και ενσωμάτωσης διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων στις χώρες υποδοχής. Διεθνείς έρευνες σχετικά με την οικονομική ενσωμάτωση των ομάδων με μεταναστευτικό υπόβαθρο έδειξαν ότι οι παράγοντες που την επηρεάζουν είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ομάδας και οι κοινωνικοπολιτικές προϋποθέσεις (π.χ. ποιότητα και προσανατολισμοί των πολιτικών μετανάστευσης) στις χώρες υποδοχής (Tubergen, Maas & Flap, 2004· Tubergen & Kalmijn, 2005). Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων με μεταναστευτικό υπόβαθρο, όπως είναι το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, οι γλωσσικές δεξιότητες, η επαγγελματική εμπειρία και η ηλικία την περίοδο της προσέλευσης στη χώρα υποδοχής, μπορούν να ερμηνεύσουν μόνο ως ένα βαθμό την οικονομική και κοινωνική ενσωμάτωσή τους. Βασικός μοχλός της κοινωνικής ένταξης και κινητικότητας των μεταναστών θεωρείται το εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα ζητήματα της εκπαίδευσης και της σχολικής ένταξης μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν απασχολήσει τις κοινωνικές επιστήμες και έχουν καταγραφεί έως τώρα αρκετές προσπάθειες ερμηνείας των σχολικών επιδόσεων αυτών των μαθητών/τριών. Οι ερμηνείες αυτές διαφοροποιούνται ως προς τους παράγοντες που θεωρούν «υπεύθυνους» για τις σχολικές επιδόσεις. Διακρίνουμε λοιπόν μεταξύ εκείνων των θεωρητικών προσεγγίσεων και ερμηνειών που εστιάζονται στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και εκείνων που

αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολικών μονάδων. Τα ατομικά χαρακτηριστικά αφορούν στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό κεφάλαιο των οικογενειών αυτών των μαθητών/τριών (μικρο-επίπεδο). Ερμηνείες που έχουν ως αφετηρία τα ατομικά χαρακτηριστικά (π.χ. θεωρίες του ανθρώπινου κεφαλαίου, βλ. Becker, 1993) αποδίδουν τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο «ελλειμματικό» πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών αυτών και των οικογενειών τους. Ερμηνείες που εστιάζουν στα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (μεσο-επίπεδο) αναδεικνύουν ως ιδιαίτερα σημαντικούς παράγοντες το μέγεθος του μαθητικού πληθυσμού ανά σχολική τάξη και τη σύνθεση αυτού ως προς τη συγκέντρωση ποικίλων ή μονομερών κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων και εθνικών - πολιτισμικών ομάδων (Levers & Dronkers, 2007). Σε ό,τι αφορά ερμηνείες που έχουν ως άξονα τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος (μακρο-επίπεδο), αυτές επικεντρώνονται στις πολιτικές που εφαρμόζονται με σκοπό την ένταξη και εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Σε ό,τι αφορά τις ερμηνείες στο μικρο-επίπεδο («ελλειμματικό πολιτισμικό κεφάλαιο») οι Diehm και Radtke (1999) επισημαίνουν ότι αυτές στερούνται εμπειρικών αποδείξεων. Σε ό,τι αφορά δε το μεσο-επίπεδο, η μετα-ανάλυση 168 εμπειρικών ερευνών που διεξήγαγαν οι Bosker και Scheerens (1997) –δεν εξειδικεύεται ως προς την περίπτωση των μεταναστών μαθητών– ανέδειξε 13 παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να ασκούν επιρροή στην ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης και στη σχολική αποτελεσματικότητα (προσδοκίες εκπαιδευτικών, εκπαιδευτική ηγεσία, επικοινωνία και συνοχή στην κοινότητα του σχολείου, ποιότητα του προγράμματος σπουδών, σχολικό κλίμα, τρόπος αξιολόγησης, συνεργασία με τους γονείς, κλίμα της τάξης, διαχείριση της τάξης, δομή και διαφάνεια του μαθήματος, ικανότητα των μαθητών για αυτοδύναμη μάθηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενίσχυση και ανατροφοδότηση των μαθητών). Στο ερμηνευτικό πρότυπο του μεσο-επιπέδου θα επανέλθουμε στη συνέχεια, καθώς οι έρευνες του PISA μάς παρέχουν ενδείξεις για τη βαρύτητα των προαναφερόμενων παραγόντων. Τέλος, οι διαφορές που εμφανίζονται στις ακαδημαϊκές επιδόσεις μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε διεθνείς έρευνες θα μπορούσαν να ερμηνευτούν με βάση τα

μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής για τις συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών και τη νομοθεσία για την υποδοχή και αποδοχή μεταναστών (μακρο-επίπεδο). Για παράδειγμα, σε μερικές χώρες του δυτικού κόσμου η μεταναστευτική πολιτική θεωρείται πολύ αυστηρή (επιλεκτική) και ταυτόχρονα αρκετά φιλελεύθερη: χώρες, όπως οι ΗΠΑ, ο Καναδάς και η Αυστραλία, υποδέχονται μόνο υψηλά εξειδικευμένο και εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό, και στηρίζουν με συγκεκριμένες πολιτικές τη γρήγορη κοινωνική ένταξη αυτού του δυναμικού (βλ. Borjas, 2001). Αναφέρεται επίσης ότι σε χώρες όπου κυριαρχούσαν κεντρο-αριστερές κυβερνήσεις, η νομοθεσία σχετικά με την πολιτισμική ετερογένεια και την αποδοχή των ομάδων με μεταναστευτικό υπόβαθρο κινήθηκε σε ένα πλαίσιο κοινωνικής ενσωμάτωσης και όχι αφομοίωσης, με αποτέλεσμα να μην ασκηθούν πιέσεις στις ομάδες με μεταναστευτικό υπόβαθρο να επιδιώξουν υψηλές επιδόσεις στο εθνικό σχολικό σύστημα (βλ. Tubergen & Kalmijn, 2005).

3. Έρευνες PISA - Αποτελέσματα

Βασικός στόχος του προγράμματος PISA (PISA-Konsortium Deutschland 2006) είναι η παροχή πληροφοριών στις χώρες που συμμετέχουν για τα εκπαιδευτικά τους συστήματα και ειδικότερα για τις κοινωνικές, οικονομικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις οι οποίες είναι υπεύθυνες για τις διαφορές στις επιδόσεις τόσο εντός όσο και μεταξύ των χωρών. Πιο συγκεκριμένα, οι πληροφορίες αυτές αφορούν:

1. Στο προφίλ των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτώνται από τους /τις μαθητές/τριες στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η ανάλυση αυτού του προφίλ αναδεικνύει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και τους τομείς στους οποίους πρέπει να αναληφθεί δράση.
2. Στους συναφείς δείκτες που σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών/τριών και τα χαρακτηριστικά των διαδικασιών μάθησης στο σχολείο.
3. Στους δείκτες τάσης που δείχνουν πώς τα αποτελέσματα αλλάζουν με το χρόνο.

Στις έρευνες του προγράμματος PISA οι μαθητές/τριες κατανεμήθηκαν

σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με τη χώρα γέννησης των ίδιων των μαθητών/τριών και των γονιών τους. Οι κατηγορίες είναι οι εξής:

1. Μαθητές/τριες χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι γονείς των μαθητών/τριών έχουν γεννηθεί στη χώρα αξιολόγησης.
2. Μαθητές/τριες με έναν από τους δύο γονείς να έχει γεννηθεί εκτός της χώρας αξιολόγησης.
3. Μαθητές/τριες της δεύτερης γενιάς. Οι μαθητές/τριες έχουν γεννηθεί στη χώρα αξιολόγησης, οι γονείς τους όμως στο εξωτερικό.
4. Μαθητές/τριες της πρώτης γενιάς. Οι μαθητές/τριες και οι γονείς τους έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό.

Τα σημαντικότερα ευρήματα που προέκυψαν από τη συγκριτική μελέτη μπορούν να συνοψισθούν ως εξής (βλ. PISA, 2006· PISA-Konsortium Deutschland, 2006· OECD, 2006):

- Στην πλειονότητα των χωρών διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των γηγενών μαθητών/τριών (ομάδα 1) και των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (ομάδες 2, 3 και 4). Οι διαφορές αυτές ποικίλλουν βέβαια μεταξύ των χωρών. Πιο μικρές είναι στις κλασικές χώρες μετανάστευσης και μεγαλύτερες κυρίως σε ευρωπαϊκές χώρες. Οι διαφορές ανάμεσα στους μετανάστες και τους γηγενείς στις κλασικές χώρες μετανάστευσης μειώνονται καθώς αλλάζουν οι γενιές μεταναστών. Αυτό ίσως να είναι αποτέλεσμα της πολιτικής ένταξης και των πρακτικών που βοηθούν στο μετριασμό της διαφοράς επιτυχίας καθώς περνά ο χρόνος και αλλάζουν οι γενιές. Σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες, όπως π.χ. Βέλγιο, Γερμανία, Ελλάδα, οι διαφορές είναι τόσο μεγάλες που, αν μεταφραστούν σε χρόνο, αντιστοιχούν στο χρονικό διάστημα μιας ολόκληρης σχολικής χρονιάς. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ένα σημαντικό μέρος των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτυγχάνουν να επιτύχουν τη βάση επίδοσης που έχει οριστεί από το πρόγραμμα PISA και κατά συνέπεια δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν γνώσεις των μαθηματικών ή της φυσικής σε καταστάσεις πραγματικής ζωής. Ένα δεύτερο σημαντικό σημείο έχει να κάνει με το γεγονός ότι το πρόβλημα των χαμηλών σχολικών επι-

δόσεων δεν εντοπίζεται μόνο στους μετανάστες μαθητές της πρώτης αλλά και της δεύτερης γενιάς. Υπάρχουν χώρες, όπως για παράδειγμα η Γερμανία, στις οποίες παρατηρείται το φαινόμενο νεοεισερχόμενοι στην εκπαίδευση μετανάστες/στρίες μαθητές/τριες να σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους προ καιρού εγκατεστημένους ή στη χώρα υποδοχής γεννηθέντες μετανάστες/στρίες μαθητές/τριες (PISA-Konsortium, 2006). Σε χώρες όπως η Γαλλία, η Σουηδία και η Ελβετία οι επιδόσεις των μαθητών/τριών της δεύτερης γενιάς είναι σχετικά καλύτερες από αυτές της πρώτης γενιάς. Ένα συμπέρασμα που προκύπτει εδώ είναι ότι δεν υφίσταται μια γραμμική σχέση μεταξύ χρόνου παραμονής και σχολικής επιτυχίας. Η ύπαρξη ή η απουσία διαφορών στις σχολικές επιδόσεις μεταξύ των μαθητών της πρώτης και δεύτερης γενιάς συνιστά ένδειξη για το μέγεθος της επιτυχίας ή της αποτυχίας των εκπαιδευτικών συστημάτων στο επίπεδο της διαχείρισης της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας του μαθητικού πληθυσμού με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

- Για πολλούς/ές μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, η γλώσσα αξιολόγησης/διδασκαλίας είναι διαφορετική από τη γλώσσα που μιλιέται στο σπίτι. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών/τριών που δεν μιλούν στο σπίτι τη γλώσσα του σχολείου έχουν χαμηλότερες επιδόσεις από μαθητές/τριες που μιλούν στο σπίτι τη γλώσσα του σχολείου. Σε πολλές οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, όμως, η χρήση μιας άλλης γλώσσας στο σπίτι μπορεί να ερμηνευτεί και ως ένδειξη μιας ανεπαρκούς κοινωνικής ένταξης, με αποτέλεσμα οι γονείς να μη διαθέτουν τις γλωσσικές εκείνες δεξιότητες για να βοηθήσουν τα παιδιά τους ή οι μαθητές/τριες δεν μπορούν να κατακτήσουν τη γλώσσα διδασκαλίας, λόγω της περιορισμένης ομιλίας στην προσωπική τους ζωή. Έτσι, τα παιδιά αυτά μπορεί να αδικηθούν ακαδημαϊκά είτε επειδή προέρχονται από οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο που έρχονται αντιμέτωποι με ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα είτε επειδή πρέπει να μάθουν μια νέα γλώσσα σε ένα οικογενειακό περιβάλλον που ίσως να μη διευκολύνει την εκμάθηση αυ-

τής. Διαπιστώνουμε λοιπόν, και στο σημείο αυτό θα επανέλθουμε στη συνέχεια, ότι είναι ζωτικής σημασίας να εξασφαλίζεται η ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο να αποκτήσουν επαρκείς γνώσεις στη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο, καθώς αυτή συνιστά ένα σημαντικό παράγοντα ο οποίος επηρεάζει την επιτυχία τους στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες (OECD, 2001, 2004). Το γεγονός ότι σε κάποιες χώρες οι μαθητές/τριες με μια διαφορετική γλώσσα στο σπίτι υπολείπονται ελάχιστα έναντι των γηγενών συμμαθητών/τριών τους ως προς τις σχολικές τους επιδόσεις μάς δείχνει ότι υπάρχουν δυνατότητες σχολικής στήριξης αυτών των μαθητών/τριών. Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, στις χώρες αυτές η στήριξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής που στοχεύει στην άρση μιας σειράς μειονεκτημάτων και μαθησιακών εμποδίων, καθώς και στη θετική αντιμετώπιση και αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας (Arbeitsgruppe “Internationale Vergleichsstudie”, 2003).

- Σε εθνικό επίπεδο καταγράφεται η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην κατανόηση κειμένου, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες, και του εκπαιδευτικού και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρου των οικογενειών τους (OECD, 2006). Οφείλουμε να επισημάνουμε και το γεγονός ότι η επίδοση των δεκαπεντάχρονων εξαρτάται από το αν ή όχι οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες ζουν σε χώρες που παραδοσιακά δέχονται μετανάστες (όπως η Αυστραλία, ο Καναδάς και η Νέα Ζηλανδία). Το γεγονός ότι κάποιες χώρες πετυχαίνουν να φέρουν παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε επίπεδα επίδοσης συγκρίσιμα με εκείνα των γηγενών μαθητών/τριών, ενώ άλλες παρουσιάζουν μεγάλο χάσμα υποδηλώνει ότι η δημόσια πολιτική ασκεί κάποια επιρροή στις εκπαιδευτικές δομές και πρακτικές, και μέσω αυτών και στα μαθησιακά αποτελέσματα (OECD, 2003). Επίσης, πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι η σύνθεση του μεταναστευτικού πληθυσμού διαμορφώνεται από τις πολιτικές και πρακτικές μετανάστευσης, και

από τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται από κάθε χώρα για να αποφασιστεί σε ποιον θα επιτραπεί η είσοδος. Χώρες όπως η Αυστραλία, η Νέα Ζηλανδία και ο Καναδάς εφαρμόζουν πολιτικές που ευνοούν τους μετανάστες με υψηλά προσόντα. Τις δεκαετίες 1960 και 1970 πολλές ευρωπαϊκές χώρες αναζητούσαν μετανάστες ως προσωρινούς εργάτες, οι οποίοι όμως στη συνέχεια εγκαταστάθηκαν εκεί μόνιμα. Συναντούμε, λοιπόν, δύο διαφορετικές ομάδες μεταναστών. Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, τα επίπεδα επίδοσης των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν μπορούν να αποδοθούν μόνο στη σύνθεση του μεταναστευτικού πληθυσμού από πλευράς μορφωτικού και κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου. Ούτε μπορούν να αποδοθούν αποκλειστικά και μόνο στη χώρα προέλευσης (OECD, 2007b). Τέλος, εκείνο που έχει ενδιαφέρον είναι –όπως κατέληξαν οι ερευνητές του OECD– ότι η ομιλούμενη γλώσσα στο σπίτι είναι το ίδιο ή και ακόμη πιο σημαντική μεταβλητή από την κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση.

- Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι διαφορές στις επιδόσεις εκφράζουν και διαφορές μεταξύ σχολείων ως προς το γνώρισμα της σύνθεσης του μαθητικού τους πληθυσμού. Σε αρκετές χώρες, πολλοί μετανάστες παρακολουθούν σχολεία με σχετικά μεγάλη αναλογία μαθητών/τριών των οποίων οι γονείς έχουν επίσης μεταναστεύσει. Οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις περισσότερες χώρες συχνά παρακολουθούν σχολεία με σχετικά μη προνομιούχο μαθητικό πληθυσμό. Οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα, την Πορτογαλία, τη Δανία και την Ολλανδία φοιτούν σε σχολεία των οποίων οι διευθυντές τους συχνά αναφέρουν πως η ποιότητα των εκπαιδευτικών πόρων εμποδίζει τη μάθηση (OECD, 2007a). Γενικά, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την ανάγκη παροχής στοχευμένης υποστήριξης στους/στις μετανάστες/τριες μαθητές/τριες σε έναν αριθμό χωρών (OECD, 2006).
- Οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο χαρακτηρίζονται από υψηλά μαθησιακά κίνητρα και εκφράζουν την προσδοκία να ολοκληρώσουν ένα πανεπιστημιακό πρόγραμμα σπουδών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες της πρώτης γενιάς δείχνουν, συγκριτικά με τις άλ-

- λες ομάδες, μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το σχολείο και τη μάθηση.
- Αυστηρά επιλεκτικά σχολικά συστήματα, όπως αυτό της Γερμανίας, έχουν αρνητικές επιπτώσεις στις σχολικές επιδόσεις μαθητών/τριών που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Entorf & Lauk, 2008).

4. Πώς μπορεί η εκπαίδευση να στηρίξει τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων του PISA κατά τρόπο που να προκύπτουν γενικότερα και εφαρμόσιμα σε εθνικό επίπεδο συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά, τις συνθήκες και προϋποθέσεις άσκησης μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικής πρακτικής είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση. Σύμφωνα με τον Fend (2003 & 2008), είναι ιδιαίτερα δύσκολο να ερμηνευτούν οι διεθνικές διαφορές και να γενικευτούν τα συγκριτικά αποτελέσματα του PISA εν είδει ενός κανόνα ο οποίος μπορεί να λειτουργήσει ως θεωρητικό πλαίσιο για τη διαμόρφωση και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναλύοντας ο ίδιος τα αποτελέσματα του PISA καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η σχολική επιτυχία μπορεί να έχει ως βάση εκπαιδευτικές πρακτικές που ενσωματώνουν διαφορετικά και κατά περίπτωση αλληλοσυγκρουόμενα στοιχεία. Δεν υφίσταται λοιπόν ο ένας και μοναδικός αποτελεσματικός τρόπος εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα διαφοροποιεί μεταξύ του «Ασιατικού», του «Σκανδιναβικού», του «Αγγλοσαξονικού» και του «Ηπειρωτικού» Μοντέλου Εκπαίδευσης. Το «Ασιατικό Μοντέλο» διακρίνεται για τον καθοδηγητικό / αυταρχικό ρόλο του εκπαιδευτικού, τους αυστηρούς κανόνες πειθαρχίας για τους/τις μαθητές/τριες, τον προσανατολισμό σε κοινούς μαθησιακούς στόχους, το αυστηρό εξεταστικό σύστημα και την εξωσχολική υποστήριξη των μαθητών/τριών. Στο επίκεντρο του «Σκανδιναβικού Μοντέλου» βρίσκονται η στενή συνεργασία σχολείου και οικογένειας, η έμφαση στην εξατομικευμένη διδασκαλία και υποστήριξη των μαθητών/τριών, και τα συγκριτικά τεστ επιδόσεων. Πρόκειται για ένα κατεξοχήν μαθητοκεντρικό και ισχυρά προσανατολισμένο

στην κοινότητα εκπαιδευτικό σύστημα. Το «Αγγλοσαξονικό Μοντέλο» χαρακτηρίζεται από ένα διπλό προσανατολισμό: έμφαση στην υποστήριξη των μαθητών/τριών, στη διδασκαλία σε μικρές ομάδες μαθητών και στον έλεγχο (monitoring) των σχολικών τους επιδόσεων. Στο «Ηπειρωτικό Μοντέλο» (π.χ. Γερμανία, Αυστρία) δεσπόζει ως βασικό στοιχείο η εξωτερική διαφοροποίηση των μαθητών/τριών βάσει των επιδόσεών τους και η σχετικά πρόωμη ένταξή τους σε διαφορετικούς τύπους σχολείων.

Αν λάβουμε υπόψη μας τις επιδόσεις μαθητών από οικογένειες μεταναστών στις χώρες που ανήκουν στα παραπάνω μοντέλα, τότε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι για την περίπτωση αυτών των μαθητών/τριών ιδιαίτερη σημασία έχουν τα χαρακτηριστικά του «Σκανδιναβικού» και του «Αγγλοσαξονικού Μοντέλου», καθώς σε αυτά τα μοντέλα αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στη διάσταση της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού για την προώθηση και διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων, που κατατάσσονται στα παραπάνω μοντέλα, γύρω από το θέμα της διασφάλισης ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε μαθητές/τριες που διαφέρουν μεταξύ τους σε μια σειρά γνωρισμάτων –μεταξύ αυτών και η πολιτισμική/γλωσσική προέλευση– εντάχθηκε ως μια βασική διάσταση στο σύνολο των προσπαθειών για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, η αποτελεσματική παιδαγωγική / εκπαιδευτική διαχείριση της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού αποτέλεσε και αποτελεί κριτήριο μιας ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης.

Οι κυρίαρχοι προσανατολισμοί στο «Σκανδιναβικό Μοντέλο» μπορούν να περιγραφούν με τις έννοιες «ένταξη», «ανοιχτό σχολείο» «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» και «αναγνώριση και αποδοχή της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού» (Arbeitsgruppe “Internationale Vergleichsstudie”, 2003· Ratzki 2003· von der Groeben, 2008). Ειδικότερα, η έμφαση στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού μεταφράζεται σε παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες θέτουν στο επίκεντρο τον/τη μαθητή/τρια με τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα μάθησης. Κατά συνέπεια, η μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο μιας γενικότερης κουλτούρας της σχολικής στήριξης. Για παράδειγμα, η διδασκαλία νεοεισερχόμενων μαθητών/τριών στη

Φινλανδία λαμβάνει χώρα σε μικρές ομάδες, οι οποίες σχηματίζονται λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών αυτών και στηρίζεται σε εξειδικευμένα, ως προς την ομάδα ή τα άτομα, προγράμματα σπουδών και μάθησης (Ratzki, 2003). Τόσο στη Σουηδία όσο και στη Φινλανδία οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα της (συν)διαμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προσαρμογή του σχολείου και της διδασκαλίας στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα μάθησης των μαθητών/τριών. Από τη διαπολιτισμική σκοπιά μια τέτοια προσέγγιση προσφέρει σειρά ευκαιριών για την αξιοποίηση του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου του/της κάθε μαθητή/τριας. Σε ένα πλαίσιο προσανατολισμένο στην καλύτερη δυνατή υποστήριξη του/της μαθητή/τριας, η διαδικασία του γλωσσικού γραμματισμού δεν μπορεί να παραβλέψει τη σημασία της πρώτης γλώσσας για την εκμάθηση της δεύτερης. Στις προαναφερόμενες χώρες αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο της μητρικής γλώσσας για την εκμάθηση της δεύτερης. Από διεθνείς μελέτες προκύπτει ότι προγράμματα τα οποία συστηματικά εμπλέκουν στις διαδικασίες μάθησης την πρώτη γλώσσα των μαθητών/τριών έχουν καλύτερα αποτελέσματα από μονόγλωσσα προγράμματα (Siebert-Ott, 2004).

Στο «Αγγλοσαξονικό Μοντέλο» δίνεται έμφαση τόσο στον έλεγχο των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο όσο και σε παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες ενσωματώνουν τις αρχές της διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής παιδαγωγικής (βλ. Hornel & Scherr, 2004). Στη βάση αυτών των πρακτικών βρίσκονται πολιτικές στις οποίες βασικό ρόλο διαδραματίζουν έννοιες όπως αυτές της «εκπαίδευσης του πολίτη», της «ποικιλομορφίας» και της «φυλετικής ισότητας». Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται, λοιπόν, σε πρακτικές ένταξης όλων των μαθητών/τριών –με ταυτόχρονη αποδοχή των ιδιαίτερων μαθησιακών τους προϋποθέσεων– και συνεργασίας με την κοινότητα και τους γονείς, και την αρχή ότι κάθε παιδί αξίζει προσοχής και κατάλληλης μεταχείρισης στην εκπαίδευση (Every Child Matters) (DfES, 2003). Για παράδειγμα, στην Αγγλία, από το 2000 και έπειτα, η στοχευμένη στήριξη μαθητών από εθνοτικές ομάδες αποτελεί εκπαιδευτική προτεραιότητα. Το Υπουργείο Παιδείας και Οικογένειας στην Αγγλία (DCSF-Department for Children, Schools and Families) έχει λάβει συγκεκριμένα μέτρα για την πρόληψη και αντιμετώπιση τόσο των

χαμηλών ποσοστών στις σχολικές επιδόσεις όσο και της καθολικής συμμετοχής των μαθητών στη σχολική διαδικασία με μακροπρόθεσμους στόχους. Ειδικότερα, διακρίνουμε τις παρακάτω ενέργειες:

- ▲ Υιοθέτηση στόχων (Target setting). Έχουν συνταχθεί πίνακες με σχολικές επιδόσεις στις οποίες θα πρέπει να στοχεύσει το σχολείο για κάθε επίπεδο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε τρεις γνωστικές περιοχές στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου (Αγγλικά, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες), σε τέσσερις γνωστικές περιοχές στη Δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση (Αγγλικά, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία) και στις τελικές εξετάσεις αποφοίτησης από τη Δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση (GCSEs). Αξιοσημείωτη θεωρείται η αναφορά στις ομάδες με μεταναστευτικό υπόβαθρο για τις οποίες υπάρχει ειδική αναφορά με αντίστοιχους υψηλούς στόχους για κάθε επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης. Στο ετήσιο έγγραφο από το Υπουργείο Παιδείας και Οικογένειας με τις οδηγίες προς τις Τοπικές Αρχές Εκπαίδευσης για την υιοθέτηση εκπαιδευτικών στόχων σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών/τριών υπάρχει ειδική αναφορά σε στόχους για τους/τις μαθητές/τριες από εθνοτικές ομάδες, ώστε να εξασφαλιστεί η μείωση του χάσματος στις σχολικές επιδόσεις ανάμεσα σε μαθητές/τριες από εθνοτικές / φυλετικές ομάδες και το μέσο όρο επιδόσεων των υπόλοιπων μαθητών / τριών (DCSF 2007 & 2008).
- ▲ Προγράμματα «Ζώνη Εκπαιδευτικής Δράσης» (Education Action Zone), «Εξαιρετική Ποιότητα σε Πόλεις» (Excellence in Cities) και «Εξαιρετική Ποιότητα στα Σχολεία» (Excellence for Schools). Πρόκειται για προγράμματα που στόχευσαν σε δράσεις για τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών/τριών. Οι «Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης» ήταν συνεργατικά σχήματα ανάμεσα σε σχολεία, επιχειρήσεις, γονείς και τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, με στόχο την ενίσχυση καινοτόμων ενεργειών ώστε να βελτιωθούν οι σχολικές επιδόσεις. Από το 2000 η δράση αυτή ενσωματώθηκε στο πρόγραμμα «Εξαιρετική Ποιότητα στα Σχολεία», όπου προωθούνται δράσεις μείωσης της αποχής και εγκατάλειψης του σχολείου, καθώς επίσης και βελτίωσης των σχολικών επιδόσεων όλων των μαθητών/τριών. Το πρόγραμμα «Εξαιρετική Ποιότητα σε Πόλεις» στόχευσε στη βελτίωση σχολικών επιδόσεων σε υποβαθ-

μισμένες περιοχές τόσο μεγαλουπόλεων όσο και μικρότερων πόλεων και επαρχιακών περιοχών.

- ▲ Πρόγραμμα «Εξασφαλισμένης Εκκίνησης» (Sure Start Programme). Πρόκειται για πρόγραμμα βελτίωσης της σωματικής και συναισθηματικής υγείας των μικρών παιδιών, ενίσχυσης της παροχής φροντίδας και προσοχής όλων των μικρών παιδιών, και στήριξης των γονέων αυτών των παιδιών. Με άλλα λόγια, ενισχύεται η παροχή ποιότητας στην εκπαίδευση από την προνηπιακή ηλικία όπου προσφέρεται δωρεάν εκπαίδευση και υποχρεωτική παρακολούθηση για όλα τα παιδιά 3-4 ετών ενεξαρτήτως εθνικής ή/και φυλετικής προέλευσης.

Στα βασικά στοιχεία επομένως αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής ανήκουν η στήριξη των μαθητών/τριών στο νηπιαγωγείο και η στενότερη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Ο Καναδάς και η Αυστραλία αυτοπροσδιορίζονται ως πολυπολιτισμικές κοινωνίες και ακολουθούν κοινωνικές πολιτικές στήριξης της αμοιβαίας πολιτισμικής αναγνώρισης μεταξύ των εθνοτικών ομάδων. Στο πλαίσιο τέτοιων ευρύτερων κοινωνικών πολιτικών εντάσσεται και η συγκρότηση μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας της αναγνώρισης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας.

5. Συμπεράσματα

Αξιολογώντας συνολικά κανείς τα ευρήματα του PISA, διαπιστώνει ότι η διαδικασία σχολικής ένταξης μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχει καλύτερα αποτελέσματα σε εκείνα τα εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία ακολουθούν κοινωνικές και εκπαιδευτικές πολιτικές αναγνώρισης της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας. Στο πλαίσιο αυτών των πολιτικών λαμβάνουν χώρα δράσεις συνολικής ποιοτικής αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού αξιολογείται ως πρόκληση και η επιτυχημένη παιδαγωγική διαχείριση αυτής συνιστά ζητούμενο και κριτήριο ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης. Το «Σκανδιναβικό» και το «Αγγλοσαξονικό Μοντέλο» αποδεικνύουν ότι οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις μαθητών/τριών με με-

ταναστευτικό υπόβαθρο δεν θα πρέπει να αναζητούνται στο περιβάλλον της οικογένειας, αλλά στο περιβάλλον του σχολείου και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Προκύπτει επίσης και για τη χώρα μας το συμπέρασμα ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν μπορεί να περιοριστεί στην εφαρμογή περιστασιακών ή χρονικά περιορισμένων προγραμμάτων/παρεμβάσεων προσθετικού χαρακτήρα. Μια τέτοια πρακτική δεν είναι ικανή συνθήκη για την εξασφάλιση ουσιαστικά ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας προϋποθέτει την ένταξη των αρχών και στόχων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε ένα ευρύτερο πλαίσιο πολιτικών συνολικής ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Arbeitsgruppe "Internationale Vergleichstudie" (2003), *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*, Berlin.
- Becker, G.S. (1993), *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Chicago, University of Chicago Press.
- Bialystok, E. (2001), *Bilingualism in development. Language, literacy & cognition*, Cambridge, University Press.
- Borjas, G.J. (2001), «Immigration policy: a proposal», in Simpson A. & Lamm R.D. (eds), *Blueprints for an ideal legal immigration policy*, Washington, Centre for Immigration Studies, pp. 17-20.
- Bosker, R.J. & Scheerens, J. (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness* Oxford.
- Bundesministerium fuer Bildung und Forschung (2006), *Schulerfolg Jugendlicher mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich*.
- Castles, S. & Miller, M.J. (1998), *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern*, London, MacMillan.
- Department of Education and Skills (2003), *Green Paper "Every Child Matters"*, London, DfES.

- Entorf, H. & Lauk, M. (2008), «Peer effects, social multipliers and migrants at school: an international comparison», *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34, No 4, pp. 633-654.
- Fend, H. (2008), *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualitaet*, Wiesbaden, VS Verlag.
- Hormel U. & Scherr, A. (2004), *Bildung fuer die Einwanderungsgesellschaft*, Opladen, VS Verlag.
- Levels, M. & Dronkers, J. (2007), «Educational performance of native immigrant children from various countries of origin», *Ethnic and Racial Studies*, pp. 1-22.
- Marks, G.N. (2005), «Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries», *Ethnic and Racial Studies*, 28, pp. 925-946.
- OECD (2006) *PISA 2006 –Schulleistungen im internationalen Vergleich*. Naturwissenschaftliche Kompetenzen fuer die Welt von morgen.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, Waxmann Verlag.
- Ratzki, A. (2003). «Skandinavische Bildungssysteme –Schule in Deutschland. Ein provokanter Vergleich», in G. Auernheimer, (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem*, Opladen, Leske und Budrich, 23-32.
- Siebert-Ott, G. (2004), «Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg», in G. Auernheimer, (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem*, Opladen, Leske und Budrich, S. 161-176.
- Tubergen, F.V. & Kalmijn, M. (2005). «Destination-language proficiency in cross-national perspective: a study of immigrant groups in nine western countries», *American Journal of Sociology*, 110, pp. 1412-1457.
- Tubergen, F.V., Maas, I. & Flap, H. (2004), «The economic incorporation of immigrants in 18 western societies: origin, destination and community effects», *American Sociological Review*, 69, pp. 704-727.
- Von den Groeben, A., (2008), *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen*, Cornelsen Scriptor.

Ιστοσελίδες

- Department for Children, Schools & Families (2007), *Guidance for Local Authorities on Setting Educational Performance Targets, Part 1: LA Statutory Target for Key stages 2, 4, Early Years' Outcomes, Children in Care, Black and Minority Ethnic Groups, Attendance*, London, DCSF (issued August 2007).
- Department for Children, Schools & Families (2008), *Guidance for Local Authorities on Setting Educational Performance Targets, Part 1: LA Statutory Target for Key stages 2, 4, Early Years' Outcomes, Children in Care, Black and Minority Ethnic Groups, Attendance*, London, DCSF (issued October 2008).
- Entorf, H. & Minoiu, N. (2004), *PISA Results: What a Difference Immigration Law Makes*, Germany, Institute for the Study of Labor.
<http://ssrn.com/abstract=508544> (προσπελάστηκε στις 29/5/2008)
- Fend, H. (2003), *Beste Bildungspolitik oder bester Kontext fuer Lernen?*
www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi6_fend_1.pdf (προσπελάστηκε στις 26/5/2008)
- OECD (2001), *Knowledge and Skills for Life: First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*, OECD, Paris.
<http://www.oecd.org/dataoecd/44/53/33691596.pdf>
 (προσπελάστηκε στις 27/5/2008)
- OECD (2002), *Reading for Chance: Performance and Engagement across Countries, Results from PISA 2000*, OECD, Paris.
<http://www.oecd.org/dataoecd/43/54/33690904.pdf>
 (προσπελάστηκε στις 20/5/2008)
- OECD, (2003), *Learners for life: Students approaches to Learning, Results from PISA 2000*, OECD, Paris. <http://www.oecd.org/dataoecd/43/2/33690476.pdf>
 (προσπελάστηκε στις 29/5/2008)
- OECD (2003), *Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000*, OECD/UNESCO-UIS, Paris.
http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/pisa/PISAplus_Eng.pdf
 (προσπελάστηκε στις 31/5/2008)
- OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD, Paris.
<http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>
 (προσπελάστηκε στις 29/4/2008)

OECD (2006), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OECD, Paris.

<http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf>

(προσπελάστηκε στις 29/4/2008)

OECD (2007a), *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*, OECD, Paris.

<http://www.oecd.org/dataoecd/16/28/39722597.pdf>

(προσπελάστηκε στις 31/5/2008).

OECD FACTBOOK, (2007b) *Educational outcomes for children of immigrants*, OECD, Paris.

<http://www.thepresidency.gov.za/learning/reference/factbook/pdf/12-03-01.pdf>

(προσπελάστηκε στις 29/4/2008)

Stanat et al. (2002), *PISA 2000: Overview of the Study, Design, Method and Results*, Berlin, Max Planck Institute for Human Development.

http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA-2000_Overview.pdf

(προσπελάστηκε στις 31/5/2008)

ABSTRACT

Students with an immigrational background in PISA: Indications about the factors that play a positive role on their school performance

In the contemporary multicultural societies school integration and school success of pupils with immigrant background consist of an educational claim. A principal inquiry lies about “what” schooling should do to agree with the quest of equal educational opportunities, by utilizing cultural and linguistic diversity. Responses could be obtained through the analysis of research data from the programme of PISA (2000, 2003 and 2006). The objective of the present study lies in pointing – “based on a comparative analysis of the PISA results” – factors that positively influence the school performance of pupils with immigrant background (i.e. school climate, learning environment, teaching methodology, teaching the mother tongue, school system). The significance of these factors holds a special interest within the frame of scientific discussion in intercultural pedagogy.

Diversity acceptance among Greek primary school students

Amalia Chatzinikolaou 

ABSTRACT

Since the 1970's with a culmination in the 1990's Greek society has witnessed a remarkable shift. From a nation of emigrants, Greece has turned into a host country for immigrants. Their numerous presences added to repatriated Greeks, gypsies and religious minorities have affected the status quo ante of Greek schools dramatically.

How has Education been affected? Are primary school students open to otherness while at school? What is their attitude towards those of different ethnical and race origin in their everyday life?

The purpose of this research is to record the answers primary school students give to some of these questions.

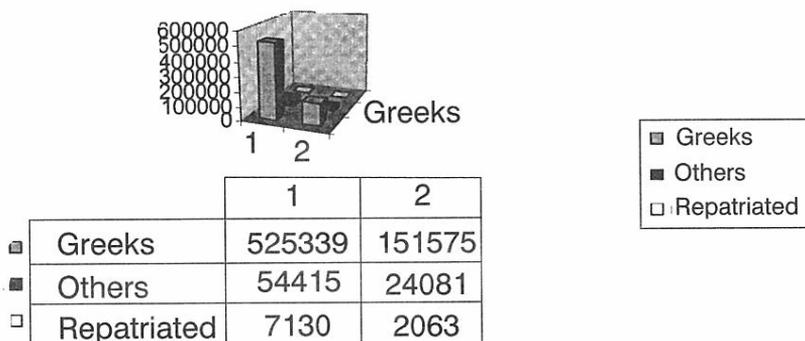
Mainly the variables of ethnic origin, grade and sex are examined in relation to students' openness to children of different ethnical or race origin.

The results of this research will be useful, to get a fair idea of how things are among contemporary primary students in Greece as far as diversity acceptance is concerned both inside as well as outside school premises.

Introduction

In today's globalised world, international migration has proved to be one of the most important issues for developed and developing nations alike as it could be of mutual interest both of the sending and receiving countries if managed effectively. In this context Greece has switched from a migrant sending country and a mere transit country into a major destination country for migrants and thus it has shared the migration dilemmas as other countries of the European Union and beyond. The particularity of the Migration Phenomenon in Greece, unlike other European countries that there has been a gradual transition lasting for decades, is that within a short period the presence of large numbers of migrants¹ with different cultures created a need for rapid integration² (Zavos, 2006). So it makes sense the fact that 2008 has been designated European Year of intercultural Dialogue by the European Union.

1 = school population in Greece, 2 = school population in Attica



Source: IPODE (Institute for the Greek Diaspora Education and Intercultural Studies)
www.ipode.gr (5-11-2008)

School year 2006-07

On a national level the Greek motto is “Together in diversity” and the aims of the campaign are as follows:

“ The basic aim of the National Strategy is to consolidate the idea and the practice of the intercultural dialogue in the Greek value system, in other words the complete and final strengthening of the tolerance and respect of the other. The parameters, which were especially taken in consideration when preparing this Greek National Strategy, are the following: A. Relations of Greece with other countries and B. Existence of groups with particular ethnic, religious or/and cultural features within the Greek territory (ex. a large number of immigrants)... National Strategy aims at the creation of a frame”

[http://www.interculturaldialogue2008.eu/1052.0.html?&L=0/\(15-10-2008\)](http://www.interculturaldialogue2008.eu/1052.0.html?&L=0/(15-10-2008)).

The question that comes up is whether the frame that will allow and encourage the free and creative expression of the various cultural groups within the Greek territory, “additionally contributing to creativity and innovation”³ really works. In this changing landscape, it’s through education aiming at children and young adolescents that these principles can be effectively transported and rooted in society (Benedek, 2006). So to see how effective the whole strategy is, it could be worthy to study what is the impact, how it affects the attitudes and personal beliefs of contemporary students⁴.

The presentation of the findings of the empirical research that follows is in this direction.

The research

The sample

It is a pilot research conducted in spring 2008 in state schools of Attica where almost 40% of the population of Greece live. Schools were chosen according to their location so as to have data from areas of different socioeconomic level, to study the effect of this variable on the attitudes. The sample consists of

213 primary school students. The boys were 54,4% of the population, while the girls were 45,6%.

There were 20 students per class in average with a standard deviation of 3. They were students of the second, the fifth and the sixth grade⁵. Greeks were 83,6% of them while 4% of the population was Repatriated⁶. The rest 12,4% were of different origin, the vast majority of which second generation children of foreign immigrants and few of them – 3,7% Roma.

Assessment instrument – (Questionnaire)

The questionnaire used was adapted from Maria Jose Diaz-Aguado et al. scales of behavioral disposition towards other ethnical or cultural groups questionnaire (Diaz-Aguado, 2000). The scale was Likert type, with four levels (very much, a lot, not much, not at all). The questionnaires were rated and only those fully answered were processed.

Students were asked how much they like participating, or would like to participate, in various activities with children from another ethnic or cultural group both in school premises and out of school.

Analysis of results

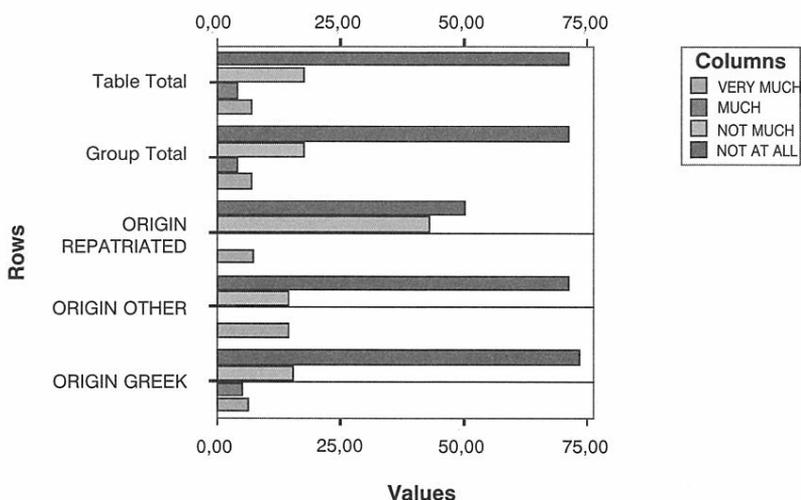
There has been an SPSS analysis⁷ of the data.

The first set of questions is meant to detect whether students are open to otherness while they are at school.

The data analysis suggests that most of them would not prefer to go to a school where all the children were of other origin. The ones most against the idea were the Repatriated (50% NOT AT ALL – 42,9% NOT MUCH – 7,1% VERY MUCH). The Greek students and the Others seemed to share the same degree of preference as follows: Greek students (73,4% NOT AT ALL – 15,4% NOT MUCH – 4,9% MUCH – 6,3% VERY MUCH) and Others (71,4% NOT AT ALL – 14,3% NOT MUCH and the same percentage for VERY MUCH).

To the question whether they would like to do group work with children

of other origin the Greeks were the least willing to (33,5% NOT AT ALL – 21% NOT MUCH – 18,9% MUCH – 26,6% VERY MUCH), while the Others and the Repatriated gave almost the same positive answers (Others: 30,8% VERY MUCH and the same MUCH – 15,4% – 23,1% NOT MUCH and Repatriated 21,4% VERY MUCH – 42,9% MUCH – 14,3% MUCH – 21,4% NOT AT ALL).



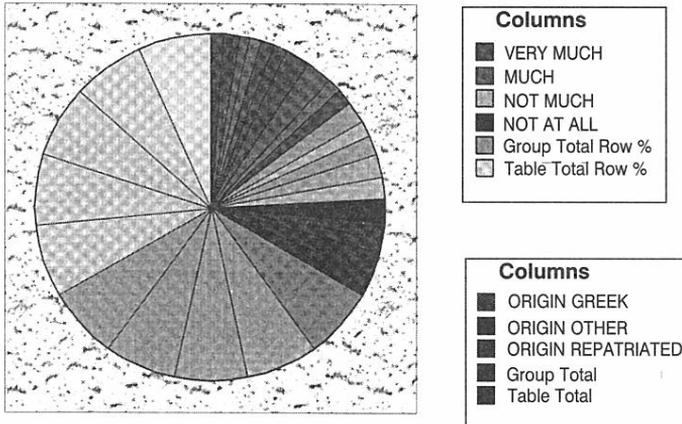
Graph 2: School attendance

Almost the same picture we get with the question whether they would like sitting next to children of other origin in class. The Others and the Repatriated had a positive disposition (Others: 38,5% VERY MUCH – 15,4% MUCH – 23,0% NOT MUCH – 23,1% NOT AT ALL and Repatriated 35,7% VERY MUCH – 21,4% MUCH – 14,3% MUCH – 28,6% NOT AT ALL). The Greek students seemed to be less willing (31,9% NOT AT ALL – 22% NOT MUCH – 17 %MUCH – 29,1%) to sit next to children of other origin.

The rest of the questions are to find what the attitude of students is when outside school. The first question asked was if they would like to invite a girl

or boy of different origin to their house. The majority of Greek students (64,3%) wouldn't like to. In particular only 17,5% would VERY MUCH like to, another 18,2% would MUCH like to, as for the rest 31,4% would NOT MUCH like and the remaining 32,9% would NOT AT ALL like to invite home. When the students of other origin were asked their answers were quite the opposite as 57,1% of them would VERY MUCH (21,5%), or MUCH (35,7%) like to invite boys and girls of other origin to their house. A 21% would NOT MUCH like to and 21,4% would NOT AT ALL. The preferences of the repatriated were equally divided as 50% of them would VERY MUCH (14,3%) or MUCH (35,7%) like to and NOT MUCH (28,6%) or NOT AT ALL 21,4%).

Graph 3: Inviting home



When the Greek students were asked if they would like to go to a boy or girl's birthday party of different origin more than half of them –51,1% – would either VERY MUCH (36,2%) or MUCH (14,9%) like to. A 21,2% would NOT MUCH like, and the rest 27,7% would NOT AT ALL like to. When coming to Others the majority of them 66,7 % wouldn't like to, 41,7% NOT AT ALL, 25% NOT MUCH, 8,3% MUCH and only 25% would VERY MUCH like to go to a birthday party. The Repatriated seemed to be more willing to go 57,1% VERY MUCH and 42,9% NOT AT ALL.

Then they were asked if they would like to go on a school trip with children of different origin. The majority of all three categories were against. To start with the Greeks, 74,1 % of them gave an answer ranging from NOT AT ALL (51%), to NOT MUCH (23,1%). The other 25,9% would MUCH (18,2%) or VERY (7,7%) like to go on the trip. The answers of the Others seemed to be quite the same as a 71,5% would NOT AT ALL (50%) or NOT MUCH (21,4%) like to and only 28,5% would MUCH (21,5%) or VERY MUCH (7,1%) like to. The Repatriated were less against the idea. A 57,2% of them would NOT AT ALL (28,6%) and the same percentage would NOT MUCH like to, while 42,8% of them would either MUCH (21,4%) or VERY MUCH like to go on a school trip with children of different origin.

The answers to the question if they would prefer to have more friends of different origin are as follows. Only the Others were for the idea as a 78,5% of them would VERY MUCH (57,1%) or MUCH (21,5%) prefer to and only 21,5% were against because they would NOT AT ALL prefer to. The preferences of the Repatriated were equally divided between preferring (21,4% VERY MUCH – 28,6% MUCH) and not (7,1% NOT MUCH – 42,9% NOT AT ALL). When coming to the Greek students a 53,8% of the answers were negative (37,0% NOT AT ALL – NOT MUCH 16,8%) and positively disposed was a 46,2% (17,5% MUCH – 28,7% VERY MUCH) to have more friends of different origin.

Then when they were asked if they would like a boy or girl of different origin as one of their best friends, all of them seemed to share the same preferences, with almost half of the Greek students (31,9% VERY MUCH – 19,1% MUCH – 12,8% NOT MUCH – 36,2% NOT AT ALL) and the Others with the Repatriated giving the same answers (35,7% VERY MUCH – 14,3% MUCH – 14,3% NOT MUCH – 35,7% NOT AT ALL).

To see how much trust they would have in children of other origin they were asked if they would like to tell one of them a secret. The Others very more negative (57,1% NOT AT ALL - 28,6% NOT MUCH – 14,3% VERY MUCH. The Repatriated seemed to be more positively disposed than the others (35,7% NOT AT ALL – 21,5% NOT MUCH and almost the same for VERY MUCH and MUCH).

Then there was the question whether they would they like to be a foreigner

could they be born again. Most of the answers were negative. 89,5 % of the Greek students wouldn't like to (79,7% NOT AT ALL – 9,8% NOT MUCH), compared to 71,4% of Others (64,3% NOT AT ALL – 7,1% NOT MUCH) and the 64,3% of the Repatriated who would NOT AT ALL like to be a foreigner. From those who were for the idea only 10,5% were the Greek students (7,7% VERY MUCH – 2,8% MUCH), 28,6% were the Others who would VERY MUCH like to , and 35,7% of the Repatriated (28,6% MUCH – 7,1% VERY MUCH) would like to be a foreigner if they could be born again.

Another similar question dealing with origin was whether they would like it if their parents were foreigners. The least happy with the idea were the Others (78,6% NOT AT ALL – 14,3% NOT MUCH – 7,1% VERY MUCH). Moreover, only one fifth of the Greeks (12,6% VERY MUCH – 7,7% MUCH – 5,65 NOT MUCH – 74,1% NOT AT ALL). The Repatriated seemed to be not that negative against the idea of having foreign parents compared to the rest (57,2% NOT AT ALL – 7, 1% MUCH – 35,7% VERY MUCH).

Discussion

What could be said out of the statistic data analysis is that students at Greek State Primary schools are not that open to otherness. But that would be a simplistic way to put the matter. Although the questionnaire used had no open questions, 32% of the participants⁸ felt like they had to give a reason for their answers. So they went on writing a few notes right under the Likert scale. The two questions the students seemed to have strong feelings about, where whether they would they like to be a foreigner could they be born again, as well as if they would like it if their parents were foreigners.

Only three of the comments showed negative feelings against foreigners⁹. In one it was stated: “Only the thought of it makes me sick”. And in the other: “No. With the exception of Greece, in most other countries mafia and selling of guns flourish”. And the third one: “Because I don't like other races”.

Apart from these three students, there were a lot of others that had given a 4 (NOT AT ALL like to be born a foreigner) simply because they were proud of their own origin and the legacy that comes with it. “I love to be

a Greek. My country has the most glorious history in the whole world". "Greece has a lot of nice places to visit and lots of antiquities"¹⁰. And another 5th grade girl student. "Because I love Greece". Of course there were children coming from other countries that had given a 4 answer because "I like to have been born a foreigner. I love MY COUNTRY".¹¹

In addition, one of the 6th graders, a boy, who had given a 2 answer (he would much like to be born a foreigner), he wrote: "I would like to be from a foreign country. That would make me special in class". Another one commented: "Because all countries have their own civilization.

The rest of the comments about being born a foreigner, revealed rather a fear of the consequences than the fact. A six-grade girl wrote: "No. Because then none would make friends with me". And another one went one: "No. Because people mistreat foreigners and they hit immigrants". There were many more answers with the general idea that foreigners are criticized for their way of living and that would make students feel embarrassed and uncomfortable.

When asked if they would like their parents to be foreigners two of the boys¹² that were for the idea and had given a 1 answer said: "I'd love to, because then I could speak one more language". And a clear-cut answer of another one who would like it, too: "Yes, because I am not a racist".

On the other hand, the typical reason that made students give a 4 answer (not like it at all their parents to be foreigners) as stated in their comments is that they were afraid that "people would make fun of both them and my parents". For some else to add: "My parents wouldn't be able to find a job and a proper place to live in"¹³, so it is of no surprise the fact that the ones who were the least happy to have foreign parents were those who do have in reality.

Conclusion – Suggestions

Are children intolerant against fellow students of different origin or are simply they afraid of what it means to be one of them from what they witness in everyday life and how society treat them? One way or another, there is a lot

to be done to strengthen the tolerance and respect of the other. As intolerance, prejudice, xenophobia and racism could appear in very subtle and insidious forms, the perception that racism is only perpetrated by others and is therefore someone else's responsibility is all-wrong.

Education could be the answer. In various experimental studies¹⁴ it has been confirmed that students' disposition to interact with classmates from other ethnic groups has improved after participating in properly designed programmes applied by trained teachers. Cultural skills are necessary for every individual to deal with the challenges of multicultural society (Kogidou, 2008).

In contemporary Greek schools things should change. But could they? The successful implementation in certain schools makes us all more optimistic. The 132nd primary school of Grava has been one of them. Stella Protonotariou¹⁵ says:

“More or less, we all carry xenophobic notions and attitudes within us. Such behaviors are often witnessed in every day Greek school practice, not only on the part of teachers but from students as well. Through proper work notions can change and racism could be eliminated. This is the case of the certain school”.

Notes

¹ A particular characteristic of the migrants in Greece is that the over 50% of them come from a single country (Mediterranean Migration Observatory Figure 2).

² One has to take into account the fact that from a 2,5% of estimated foreigners of Greece total population in the 1980s, the figure raised to 7% and some sources estimate it even 10%.

³ <http://www.interculturaldialogue2008.eu/1052.0.html?&L=0> / (15-10-2008).

⁴ There has been a research since 2003 with Yannis Roussakis studying teachers' notions on the difficulties of integration or foreign students in contemporary Greek school. The next aim would be to study parents' attitudes in related topics.

⁵ Researches have shown that significant differences are found as a function of grade, with a progressive increase as age increases. The most significant rise occurs between 2nd and 5th grade.

⁶ “Repatriated” are thought to be immigrants who claim to be of Greek origin without necessarily having the official papers to prove it when going back to Greece.

⁷ When this paper was presented in XXIII CESE in Athens, the emphasis was given on variable of boys and girls. The chairperson, Professor Panagiotis Persianis suggested that it would be far more interesting to have an analysis of the variable of origin. So in this paper we follow his advice. In the Conference the presentation was of the answers of the 5th grade students who were more open to otherness than the average of the three grades.

⁸ They were all students of the 5th and the 6th grade.

⁹ All three of them were answers coming from boys of the 6th grade.

¹⁰ They were both answers of 5th grade Greek girls.

¹¹ An Albanian boy of the sixth grade.

¹² Greeks of the 5th grade.

¹³ A Repatriated boy, student of the 6th grade.

¹⁴ Baraja, 1993; Diaz-Aguado, Martinez Arias & Baraja, 1992).

¹⁵ Ms Stella Protonotariou is the ex principal of the 132nd primary school of Grava, a school with modal work in the field. The removal from her post has been a highly controversial subject last winter for educational community.

References

- Baldwin-Edwards, M. (2004), *Statistical data on immigrants in Greece: An analytic study of available data and recommendations for conformity with European union standards*, edited by and, Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO) Mediterranean Migration Observatory UEHR, Panteion University.
- Benedek, W. (2006), *Understanding Human Rights. Manual on Human Rights Education*, European Training and Research Centre for Human Rights and Democracy (ETC), Graz.
- Diaz-Aguado, M. & Andres, M. (2000), “Co-operative learning and intercultural

- education. Research-action in elementary schools”, *Psychology in Spain*, 4, No 1, pp. 88-119.
- Dimoulas, A. (2008), “Fighting xenophobia in Grava”, *Kathimerini*, 276, Sept. 2008, pp. 68-69.
- Gervais, A. (2006), «Racism and Xenophobia: Where We Are, Where We Are Going», in D. Papademetriou & J. Cavounidis (eds), *Managing Migration: The Greek, EU, and International Contents*, Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO) Athens.
- Kjaerum, M. (2006), «Racism and Xenophobia: Tearing Down the Barriers», in D. Papademetriou & J. Cavounidis (eds), *Managing Migration: The Greek, EU, and International Contents*, Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO) Athens.
- Kogidou, D. (2008), «Intercultural Education in a Multicultural Society» www.alfavita.gr/anakoinoseis/anko3_10_08_748.php (3-10-2008)
- Lyberaki, A. (2004), “Balkan migration to Greece: A success story.” in: Vangelis Kiriakopoulos (ed.), *Olympia IV: Human Rights in the 21st Century, Migrants and Refugees*. Human Rights Defense Centre. Ant. N. Sakkoulas Publishers (Athens – Komotini).
- Macedo, D. (2007), «Multiculturalism beyond tolerance», *Comparative and International Education Review*, 9, Oct. 2007, pp. 130-151.
- Nikolaou, G. (2007), «Diversity and Intercultural Education through the prism of Critical Theory: the School of Integration», *Comparative and International Education Review*, 9, Oct. 2007, pp. 79-106.
- Skourtou, E. et al. (2004), *Migration to Greece and Education: Evaluation of the Current Situation – Challenges and Prospects for Improvement* (University of the Aegean), Study conducted for the Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO).
- Stangos, P. (2006), «The Fight Against Racism, Xenophobia and Discrimination in Greece Today” in D. Papademetriou & J. Cavounidis (eds), *Managing Migration: The Greek, EU, and International Contents*, Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO) Athens.
- Zavos, A. (2006), «Migration Management as a Political Necessity», in D. Papademetriou & J. Cavounidis (eds) *Managing Migration: The Greek, EU, and International Contents*, edited by and, Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO).

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης, το διεθνές μεταναστευτικό ρεύμα έχει αναχθεί σε μείζον ζήτημα τόσο για τις αναπτυσσόμενες όσο και για τις ανεπτυγμένες χώρες, καθώς, με το σωστό κυβερνητικό σχεδιασμό, έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να αποβεί προς όφελος αμφότερων των χωρών αποστολής και υποδοχής μεταναστών.

Μέσα σε αυτό το διεθνές συγκείμενο, η Ελλάδα έχει μετατραπεί από χώρα αποστολής μεταναστών και ενδιάμεσου προσωρινού σταθμού, σε σημαντικό πόλο έλξης μόνιμης εγκατάστασης μεγάλου αριθμού μεταναστών. Έτσι, γίνεται κοινωνός των προβλημάτων που εδώ και πολλά χρόνια αντιμετωπίζουν άλλες χώρες. Η ιδιαιτερότητα του ελληνικού φαινομένου έγκειται στο γεγονός ότι, σε αντιδιαστολή με εκείνες που βίωσαν έναν κλιμακούμενο μετασχηματισμό αρκετών δεκαετιών, η Ελλάδα κλήθηκε να αντιμετωπίσει την ανάγκη ταχείας αφομοίωσης πλήθους μεταναστών διαφορετικής προέλευσης, με διαφορετική κουλτούρα, μέσα σε μια συντομότερη χρονικά περίοδο.

Μέσα σε αυτές τις συνθήκες δεν είναι άξιο απορίας το γεγονός η χρονιά που διανύουμε να έχει ανακηρυχθεί ως Ευρωπαϊκό. Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου. Η Ελλάδα συμμετέχει με το σύνθημα: *Μαζί στη Διαφορετικότητα*. Βασικός στόχος της Εθνικής Στρατηγικής είναι η παγιοποίηση της ιδέας του διαπολιτισμικού διαλόγου στο σύστημα αξιών της ελληνικής κοινωνίας, με σκοπό την επίτευξη και ενδυνάμωση της ανοχής και του σεβασμού του άλλου τόσο σε επίπεδο χωρών όσο και εσωτερικά, με ομάδες ιδιαίτερων εθνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών.

Το εύλογο ερώτημα είναι, εάν στην πράξη έχει πραγματικά επιτύχει η εφαρμογή ενός τέτοιου πλαισίου.

Ως δείκτες επιτυχούς υλοποίησης της ελληνικής στρατηγικής θα μπορούσαν να εκληφθούν οι στάσεις, οι συμπεριφορές και οι αντιλήψεις των μαθητών του σύγχρονου ελληνικού σχολείου. Προς την κατεύθυνση αυτή κινείται ο ερευνητικός σκοπός της παρούσας εμπειρικής έρευνας. Αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας που καταβάλλεται σε συνεργασία με τον Γιάννη Ρουσσάκη, με σκοπό την αποτύπωση των στά-

σεων και αντιλήψεων στην Ελλάδα του σήμερα, μελετώντας το τρίπτυχο «μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς».

Το συγκεκριμένο τμήμα της μικρής κλίμακας πιλοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του τρέχοντος έτους σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής. Καταβλήθηκε προσπάθεια για την εξασφάλιση αντιπροσωπευτικού δείγματος, έγινε επεξεργασία μόνο των πλήρως απαντημένων ερωτηματολογίων. Το 83,6%, εκ των 213 ερωτηθέντων, ήταν Έλληνες, το 4% παλιννοστούντες, ενώ το υπόλοιπο 12,4% του πληθυσμού αποτελούνταν από μαθητές διαφορετικής καταγωγής, με το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτούς να είναι παιδιά οικονομικών μεταναστών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα και τους Ρομά να ανέρχονται στο 3,7%. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από μαθητές της Β' και Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου, λόγω του ότι διεθνή επιστημονικά ευρήματα επισημαίνουν μια σημαντική διαφοροποίηση συμπεριφοράς απέναντι στο άλλο, μεταξύ της ηλικίας των 8 ετών και της προεφηβείας, εξαιτίας της αλλαγής του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τότε τις κοινωνικές δομές και αξίες. Το εργαλείο της έρευνας είναι ένα ερωτηματολόγιο κλίμακας συμπεριφοράς, τύπου Likert, τετράβαθμης διαβάθμισης (1 = ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ, 2 = ΠΟΛΥ, 3 = ΛΙΓΟ, 4 = ΚΑΘΟΛΟΥ). Οι μαθητές ρωτήθηκαν πόσο θα τους άρεσε να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες με παιδιά από διαφορετικές πολιτισμικές ή εθνικές ομάδες στα πλαίσια του σχολείου τους, αλλά και εκτός αυτού. Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 13.

Τα πρώτα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης καταδεικνύουν μια τάση επιφυλακτικότητας των μαθητών απέναντι στο διαφορετικό. Πριν όμως καταλήξουμε σε απλουστευτικά συμπεράσματα, θα είχε ενδιαφέρον να προσπαθήσουμε να εντριφύσουμε στα αίτια των απαντήσεων. Ένα απροσδόκητο, όσο και εντυπωσιακό σε έκταση ερευνητικό φαινόμενο, αποτέλεσε το γεγονός ότι το 32% των ερωτηθέντων ένοιωσαν* την ανάγκη να δώσουν γραπτές εξηγήσεις για τις απαντήσεις τους, ενώ δεν υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο ανοιχτές ερωτήσεις. Εκεί διαπιστώθηκε ότι ο φόβος μάλλον πήγαζε από τη βίωση της κοινωνικής πραγματικότητας και των συνεπειών που απορρέουν από αυτή για το τι σημαίνει να είσαι διαφορετικός, παρά ως φόβος του φυσικού προσώπου που κομίζει τη διαφορε-

τικότητα. Αυτό που προβάλλει ως επιτακτικό ερευνητικό δεδομένο, είναι η ανάγκη όχι απλής καταγραφής συμπεριφορών, αλλά μέσω ανοιχτών ερωτήσεων η εναργέστερη καταγραφή των αιτίων που τις προκαλούν, ώστε να καταστεί δυνατή η ερμηνεία τους.

Σε ένα ταχέως μετασχηματιζόμενο τοπίο, η Εκπαίδευση είναι το αποτελεσματικότερο όχημα μεταλαμπάδευσης επιθυμητών αρχών στην κοινωνία. Ελπιδοφόρα μηνύματα εμφανούς μεταστροφής προς την κατεύθυνση της αποδοχής και σεβασμού του διαφορετικού υπάρχουν τόσο μέσα από διεθνή ερευνητικά προγράμματα όσο και πετυχημένων καινοτόμων πρακτικών σχολείων στην Ελλάδα.

Το σημαντικότερο όλων πιθανόν είναι να συνειδητοποιήσουμε ότι η προκατάληψη μπορεί να υφέρπει με τόσο συγκεκαλυμμένες μορφές, ώστε η καταπολέμηση της να αποτελεί στόιχημα που, για να το κερδίσουμε τελικά, πρέπει όλοι μας να ενεργοποιηθούμε.

Σημείωση

* Λεξικό Μπαμπινιώτη (1998), σ. 1195.

Πολυπολιτισμική πραγματικότητα και διαπολιτισμικές προθέσεις στην Ελλάδα. Επιστημονικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική

Παναγιώτης Μανιάτης ■

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πολυπολιτισμική σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας έχει οδηγήσει σε ανακατατάξεις και μεταβολές, και έχει θέσει υπό διαπραγμάτευση βασικούς όρους της κοινωνικής ζωής. Ένα από τα ζητήματα που προέκυψαν αφορά τη διεύρυνση των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος, την αλλαγή του μονοπολιτισμικού του προσανατολισμού και την ανάγκη διαμόρφωσης των συνθηκών εφαρμογής μιας διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σε αυτό το κείμενο εξετάζεται η σχέση που συνδέει την εκπαιδευτική πολιτική με τον επιστημονικό λόγο περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αφού παρουσιάζονται τα βασικά εκπαιδευτικά μέτρα που συγκροτούν την ελληνική πολιτική απέναντι στην εκπαιδευτική διαχείριση της ετερότητας, εξετάζεται η σχέση αυτής της πολιτικής με τους προσανατολισμούς του επιστημονικού λόγου και αναζητώνται οι συναρθρώσεις, οι ταυτίσεις ή οι αντιφάσεις και οι ασυγχρονίες τους. Για την ερμηνεία αυτής της σχέσης εκπαιδευτικής πολιτικής - επιστημονικού λόγου, όπως διαμορφώνεται, διαχρονικά και συγχρονικά, συνεκτιμώνται τα ιδιαίτερα στοιχεία που συνθέτουν την ελληνική κοινωνική πραγματικότητα, καθώς και οι διαθέσεις των υποκειμένων.

1. Εισαγωγή

Η πολυπολιτισμική σύνθεσή τους αποτελεί πλέον βασική πρόκληση για τις σύγχρονες κοινωνίες, κυρίως επειδή θέτει σε δοκιμασία τις βασικές αρχές συγκρότησης των εθνικών κρατών, καθώς και τον ομοιογενή τους χαρακτήρα. Σε ό,τι την αφορά την ελληνική κοινωνία, έχει και αυτή μετατραπεί σε πολυπολιτισμική, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, εξαιτίας της εισροής διαφορετικών, ή οριζόμενων ως διαφορετικών, εθνοτικών και πολιτισμικών ομάδων. Η Ελλάδα αποτελεί κλασική περίπτωση χώρας του ευρωπαϊκού νότου, η οποία σταδιακά μετεξελίχθηκε από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Έτσι, ενώ μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο απέστειλε εργατικό δυναμικό στις βορειοευρωπαϊκές χώρες στο πλαίσιο της μεταπολεμικής ανασυγκρότησής τους, κατά τη δεκαετία του 1990, εξαιτίας διεθνών κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών αλλαγών, δέχτηκε ένα μαζικό κύμα μεταναστών, διαμορφώνοντας σταδιακά έναν υψηλό βαθμό εθνικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης. Η αθρόα είσοδος μεταναστών στη χώρα οδήγησε σε ανακατατάξεις και μεταβολές, και έθεσε υπό διαπραγμάτευση βασικούς όρους της κοινωνικής ζωής. Η αλλαγή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού, ως συνέπεια αυτής της μεταναστευτικής κίνησης πληθυσμών προς την Ελλάδα, ήταν ένα γεγονός που έθεσε ως αναγκαιότητα το ζήτημα της διαφοροποίησης και διεύρυνσης των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο είχε έως τότε ένα μονοπολιτισμικό προσανατολισμό. Αυτή η αναγκαιότητα κατέστησε τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση κυρίαρχη στον εκπαιδευτικό λόγο. Πρόκειται για μια έννοια που χαρακτηρίζεται από τέτοια πολυσημία και τέτοιο σημασιολογικό εύρος, που συχνά εγείρονται ζητήματα σχετικά με την ερμηνευτική της δυνατότητα και την αναλυτική της ισχύ.

Ένα από τα ζητήματα που τίθενται και χρήζουν διερεύνησης είναι αυτό της σχέσης που συνδέει την εκπαιδευτική πολιτική με τον επιστημονικό λόγο περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, έχει ενδιαφέρον, για την ερμηνεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και την κατανόηση των πολλαπλών διαστάσεών της, να μελετηθεί η διασύνδεση του επιστημονικού λόγου, ο οποίος διατυπώνεται από τους ειδικούς, με συγκεκριμένες επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην παρούσα εργα-

σία παρουσιάζονται τα βασικά εκπαιδευτικά μέτρα τα οποία συγκροτούν την ελληνική πολιτική απέναντι στην εκπαιδευτική διαχείριση της ετερότητας και εξετάζεται η σχέση αυτής της πολιτικής με τους προσανατολισμούς του επιστημονικού λόγου περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η διερεύνηση αυτή συνεκτιμά τα ιδιαίτερα στοιχεία που συνθέτουν την ελληνική κοινωνική πραγματικότητα.

2. Μεθοδολογικές επισημάνσεις

Εννοιολογικά, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, ως εκπαιδευτική πολιτική εκλαμβάνεται το σύνολο των νόμων και των εκπαιδευτικών μέτρων, τα οποία προωθούν τη διαπολιτισμική προσέγγιση, απαραίτητη για τη διαχείριση της ετερότητας που συναντάται στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Η εκπαιδευτική πολιτική θεωρείται ότι δεν συνιστά μια γραμμική παράθεση εκπαιδευτικών μέτρων. Ούτε ότι έχει έναν υπερβατικό χαρακτήρα λειτουργώντας αποκομμένη από το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αντίθετα, θεωρείται ότι αποτελεί ένα πεδίο, το οποίο αναμφισβήτητα διαμορφώνεται υπό την επίδραση κοινωνικών, ιδεολογικών και πολιτικών παραγόντων (Παπαδάκης, 2003). Επομένως, η μελέτη των μέτρων που ελήφθησαν για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα διέπεται από τις βασικές μεθοδολογικές αρχές που χαρακτηρίζουν και τη μελέτη του ευρύτερου πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις συναρθρώσεις της με το κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο, καθώς και τη διασύνδεσή της με ζητήματα όπως αυτά της ιδεολογίας και της εξουσίας.

Από την άλλη πλευρά, η αναφορά στον επιστημονικό λόγο παραπέμπει σε μια ολότητα από ιδέες και συμβάσεις η οποία παράγει νοήματα. Πρόκειται για το λόγο των επιστημόνων, ο οποίος έχει μια κανονιστική διάσταση και μια νομιμοποιητική λειτουργία. Με άλλα λόγια, αυτός ο λόγος, ο οποίος περιγράφει και ερμηνεύει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, μπορεί να διαμορφώσει το ιδεολογικό πλαίσιο και να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής ή ακόμη να νομιμοποιήσει συγκεκριμένες επιλογές, ενδύοντάς τες με το μανδύα της επιστημονικής εγκυρότητας και τεκμηρίωσης.

Ωστόσο, ο επιστημονικός λόγος δεν περιορίζεται στην περιγραφή της πραγματικότητας, ούτε προχωρά μόνο σε απλές γενικεύσεις και αναγωγές σχετικά με τον εμπειρικό κόσμο. Στην ουσία ο θεωρητικός λόγος συχνά διατυπώνει ένα σύστημα ιδεών και αρχών, το οποίο λειτουργεί ανεξάρτητα, υπερβαίνοντας έτσι το αντικείμενο παρατήρησης και μελέτης.

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στη Εισαπολιτισμική Εκπαίδευση, θα πρέπει να τονίσουμε ότι ο επιστημονικός λόγος, και στο συγκεκριμένο πεδίο, δεν έχει ενιαία ταυτότητα. Σε ορισμένες περιπτώσεις έχει ένα δεοντολογικό χαρακτήρα, όπως όταν διατυπώνονται οι βασικές θεωρητικές και επιστημολογικές αρχές του γνωστικού πεδίου ή έναν πραξιακό προσανατολισμό, όπου δίνεται έμφαση στην ανίχνευση των κατάλληλων εκπαιδευτικών εφαρμογών. Ο Γκότοβος (2002) διακρίνει δύο επίπεδα παραγωγής λόγου στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Το πρώτο αφορά το τεχνικό επίπεδο και σχετίζεται με την ανάλυση και ερμηνεία ζητημάτων που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση ατόμων ή ομάδων που είναι διαφορετικά καθώς και την πρόταση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών εφαρμογών. Το επίπεδο αυτό προκύπτει από τη θεώρηση της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής ως αναλυτικού κλάδου στον οποίο διερευνώνται η διαδικασία κοινωνικοποίησης των αλλοδαπών μαθητών, ο τρόπος συγκρότησης του συλλογικού «εγώ» και του συλλογικού «άλλου» μέσα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Γκότοβος, 2002), αλλά και συγκεκριμένα εκπαιδευτικά μοντέλα και διδακτικές παρεμβάσεις.

Το δεύτερο επίπεδο προκύπτει από τη θεώρηση της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής ως κανονιστικού κλάδου στον οποίο διατυπώνονται τα απαραίτητα δεοντολογικά ερωτήματα για τη σκιαγράφηση του πλαισίου διαχείρισης της ετερότητας και τίθενται ζητήματα φιλοσοφίας της παιδείας και εκπαιδευτικής πολιτικής. Η κανονιστική διάσταση της Διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στην ουσία οδηγεί στη διατύπωση των θεωρητικο-ιδεολογικών θεμελίων και μοντέλων διαχείρισης της ετερότητας (διατήρησης, αναπαραγωγής, ενσωμάτωσης κ.λπ.), των οποίων οι συνέπειες υπερβαίνουν τον εκπαιδευτικό θεσμό και επεκτείνονται στο γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο.

Αυτή η διάκριση των δύο επιπέδων του επιστημονικού λόγου έχει έναν «τεχνητό χαρακτήρα», όπως επισημαίνει ο ίδιος ο Γκότοβος (2002), αφού αυτά μπορούν να συνυπάρχουν στο ίδιο επιστημονικό κείμενο.

Ωστόσο, η εν λόγω τυπολογία θα μπορούσε να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο μελέτης του επιστημονικού λόγου περί Ειραπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, των προσανατολισμών και προτεραιοτήτων του, καθώς και των θεωρητικών και ιδεολογικών του αναφορών.

3. Εκπαιδευτική πολιτική και επιστημονικός λόγος έως τη δεκαετία του 1990

Μελετώντας τη σχέση της ελληνικής κοινωνίας με την εθνική και πολιτισμική ετερότητα κατά τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες, διαπιστώνουμε μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος της ελληνικής πολιτείας από τους Έλληνες του εξωτερικού στους παλινοστούντες και από εκεί στους αλλοδαπούς. Έως τη δεκαετία του 1980 το ενδιαφέρον είναι προσανατολισμένο κυρίως στους Έλληνες του εξωτερικού, παρά το γεγονός ότι ήδη έχουν αρχίσει να καταφθάνουν στη χώρα οι πρώτοι ξένοι¹. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι το ζήτημα της ετερότητας είναι εντελώς νέο για την ελληνική κοινωνία. Η ύπαρξη της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη αλλά και η παρουσία της πολιτισμικής ομάδας των Τσιγγάνων αποτελούν τις δύο εμφανέστερες περιπτώσεις διαφοροποίησης από το κυρίαρχο πολιτισμικό παράδειγμα.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 αρχίζουν, σταδιακά, να εμφανίζονται οι πρώτοι Έλληνες παλινοστούντες από το εξωτερικό. Τα παιδιά των παλινοστούντων αντιμετωπίζουν πλήθος κοινωνικών, ψυχολογικών αλλά και σχολικών προβλημάτων, τα σημαντικότερα των οποίων εντοπίζονται στη γλωσσική επάρκεια, στη χαμηλή επίδοση, στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς καθώς και στις «συμμορφωτικές πιέσεις» του κοινωνικού πλαισίου (Μάρκου, 1984)².

Η πολιτική απέναντι στους Έλληνες που επιστρέφουν στην πατρίδα χαρακτηρίζεται ως «προνομιακή» και αναφέρεται σε διευκολύνσεις που παραχωρούνται νομοθετικά, κυρίως για τη συμμετοχή των παιδιών τους σε διάφορες εξετάσεις (Δαμανάκης, 1997: 64). Το βασικό εκπαιδευτικό μέτρο που χαρακτηρίζει την περίοδο αυτή αποτελεί η ίδρυση σχολείων παλινοστούντων, στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη, με κύριο στόχο τη μακροπρόθεσμη ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών στο κανονικό σχολικό πρό-

γραμμα. Κατά κανόνα, αυτός ο στόχος δεν επετεύχθη, αφού τα σχολεία λειτούργησαν υπό μία λογική απομόνωσης και γκετοποίησης των μαθητών (Νικολάου, 2000)³. Επίσης, χαρακτηριστικό εκπαιδευτικό μέτρο αυτής της περιόδου αποτελεί η ίδρυση Τάξεων Υποδοχής και στη συνέχεια Φροντιστηριακών Τμημάτων, με στόχο την ομαλότερη ένταξη των παλινοστούτων μαθητών στην κανονική τάξη (Νικολάου, 2000· Δαμανάκης, 1997· Μάρκου, 1997).

Ο επιστημονικός λόγος αυτής της χρονικής περιόδου ακολουθεί τον ευρύτερο προσανατολισμό της μεταναστευτικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, και είναι προσανατολισμένος στην εκπαίδευση των Ελλήνων του εξωτερικού αρχικά και στα προβλήματα των Ελλήνων παλινοστούτων στη συνέχεια (Ένωση Ελλήνων Πανεπιστημιακών Δυτικής Ευρώπης, 1985· Εκμε-Πουλοπούλου, 1986· Κασσιμάτη, 1984· Μουσούρου, 1990). Κατά τη δεκαετία του 1980 γίνεται μια πρώτη αναφορά στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση από τον Δαμανάκη (1987), τίθενται οι αρχές της στη βάση της εμπειρίας των μαθητών ελληνικής καταγωγής στη Γερμανία, αλλά είναι πολύ νωρίς για να μεταφερθεί και να διαχυθεί ο προβληματισμός αυτός στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

4. Η δεκαετία 1990: Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών

α. Η περίοδος έως το 1996

Και ξαφνικά, η θεωρούμενη εθνική και πολιτισμική ομοιογένεια της χώρας ανατρέπεται. Οι κοινωνικο-πολιτικές και οικονομικές μεταβολές που σημειώνονται στην Ανατολική Ευρώπη αλλά και διεθνώς κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1980 είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός μεταναστευτικού ρεύματος προς την Ελλάδα, το οποίο, εξαιτίας της μαζικότητας, της έντασης και της δυναμικής του, λειτούργησε μετασχηματιστικά σε διάφορες όψεις της κοινωνικής ζωής.

Το μεγαλύτερο μέρος των μεταναστών προέρχεται από την Αλβανία ή από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, εξαιτίας κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών μεταβολών, όπως για παράδειγμα η κατάρρευση των καθε-

στάτων του υπαρκτού σοσιαλισμού, ο πόλεμος στη Γιουγκοσλαβία, η πολιτική αστάθεια στην Αλβανία, κ.λπ. (Πετρινώτη, 1993). Ο υψηλός βαθμός ομοιογένειας του μεταναστευτικού πληθυσμού, η υπεραντιπροσώπηση μιας εθνικής ομάδας, της αλβανικής, καθώς και το γεγονός ότι οι μετανάστες προέρχονται από χώρες με τις οποίες υπάρχει μια γεωγραφική γειτνίαση, είναι στοιχεία που διαφοροποιούν την Ελλάδα από τις άλλες νοτιοευρωπαϊκές χώρες, οι οποίες υπήρξαν χώρες αποστολής και μετεξελίχθηκαν σε χώρες υποδοχής μεταναστών (Πετρινώτη, 1993· Cavounidis, 2002)⁴.

Αν επιχειρήσει κανείς να ανιχνεύσει τις διαθέσεις του κοινωνικού σώματος απέναντι στη μετεξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, θα διαφανεί μια αμφίσημη στάση η οποία εκφράζεται ως αντιφατική αντιμετώπιση του μεταναστευτικού φαινομένου, με τις θετικές και αρνητικές του συνεπαγωγές. Η μετανάστευση προς την Ελλάδα είχε μια θετική επίδραση στους οικονομικούς δείκτες της χώρας, όπως την αύξηση του όγκου παραγωγής αγαθών και υπηρεσιών, τη μείωση του πληθωρισμού κ.λπ. (Fakiolas, 1999· Ιωακείμογλου, 2001), καθώς και στην επίλυση βασικών προβλημάτων της ελληνικής κοινωνίας, όπως τη βιωσιμότητα του ασφαλιστικού συστήματος, το συνταξιοδοτικό και το δημογραφικό ζήτημα, τη μείωση του αγροτικού πληθυσμού κ.λπ. Παράλληλα όμως, το μεταναστευτικό φαινόμενο συνέβαλε στην κατάρρευση του εθνικού μύθου περί ομοιογένειας, μύθος ο οποίος συνοδεύει κάθε εθνικό κράτος κι έτσι δημιούργησε έντονους τριγμούς σε κοινωνικό επίπεδο, εξαιτίας της ενεργοποίησης φοβικών αντανακλαστικών στο κοινωνικό σώμα, περί αλλοίωσης της εθνοτικής και πολιτισμικής ομοιογένειας (Πετράκου, 2001· Χριστόπουλος, 2001). Τα προβλήματα που αναδύθηκαν αφορούσαν κυρίως το ζήτημα των δικαιωμάτων των μεταναστών, της συμμετοχής τους στην κοινωνική ζωή και της σχέσης της έννοιας της εθνικότητας με την ιδιότητα του πολίτη.

Το βασικό αποτέλεσμα αυτών των νέων συνθηκών ήταν η εμφάνιση στην ελληνική κοινωνία, κυρίως μετά το 1991, ξενόφοβων αντιλήψεων και ρατσιστικών στάσεων, στοιχεία που σηματοδοτούν τη διαμόρφωση ενός «συνδρόμου αντιξενικότητας»⁵ (Δώδος κ.ά., 1996). Σε αυτό συνέβαλε η κατασκευή μιας στερεοτυπικής αρνητικής αναπαράστασης που συνδέει το μετανάστη με τον εγκληματία, κατασκευή την οποία στο μεγαλύτερο μέρος αναπαρήγαγαν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Παύλου, 2001· Καρύδης,

2004). Η ένταση και η έκταση του φαινομένου ήταν τέτοιες που συχνά αναπτύχθηκαν ανορθολογικές συμπεριφορές σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο με θύματα τους μετανάστες (Πετράκου, 2001)⁶.

Η αμφίσημη στάση του κοινωνικού σώματος, που επισημάνθηκε πιο πάνω, αντανακλάται σε μια «αμήχανη» μεταναστευτική πολιτική και συνακόλουθα σε μια ασαφή εκπαιδευτική πολιτική⁷. Η Ελλάδα ανήκει στις χώρες που εφαρμόζουν ένα μοντέλο διαφοροποιημένου αποκλεισμού των μεταναστών, θεμελιωμένο στην εκτίμηση της προσωρινότητας της παρουσίας τους (Πετράκου, 2003)⁸. Την εποχή εκείνη, όπως σχολιάζει ο Μ. Δαμανάκης (1997), η Ελλάδα βρίσκεται ακόμη στο στάδιο της *ad hoc* πολιτικής, δηλαδή αυτής της αφομοίωσης και της διπλής στρατηγικής μεταξύ παραμονής και επιστροφής των μεταναστών στην πατρίδα τους. Το γεγονός αυτό είχε ως συνέπεια την αδυναμία συγκρότησης ενός θεσμικά προσδιορισμένου πλαισίου οργάνωσης των σχέσεων, με αποτέλεσμα τη μονόπλευρη ένταξη των μεταναστών στην αγορά εργασίας, χωρίς τη διασφάλιση της αντίστοιχης πολιτικής και νομικής τους κατοχύρωσης (Πετράκου, 2001).

Στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα συνεχίζουν να αποτελούν το κυρίαρχο εκπαιδευτικό μέτρο και αυτή την περίοδο με τη μόνη διαφορά ότι το μαθητικό πληθυσμό αποτελούν πλέον αλλοδαποί και όχι παλινοστούντες μαθητές. Συγκεκριμένα, οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούσαν ως ξεχωριστές τάξεις εντός των σχολείων και έθεταν ως στόχο την ένταξη του μαθητή στην κανονική τάξη, ενώ τα Φροντιστηριακά Τμήματα λειτουργούσαν συμπληρωματικά της κανονικής φοίτησης, εκτός του διδακτικού ωραρίου, μέχρι οκτώ ώρες την εβδομάδα, και είχαν έναν ενισχυτικό χαρακτήρα, προσφέροντας πρόσθετη διδακτική βοήθεια στους μαθητές. Ο βασικός σκοπός λειτουργίας των συγκεκριμένων τάξεων υπήρξε η άμεση προσαρμογή των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το ιδιαίτερο πολιτισμικό τους κεφάλαιο, αφού δεν διδάσκονταν ούτε τη γλώσσα ούτε στοιχεία του πολιτισμού τους, παρά το γεγονός ότι το νομοθετικό πλαίσιο άφηνε ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας (Νικολάου, 2000).

Είναι σαφές ότι τα εκπαιδευτικά μέτρα αυτής της περιόδου λαμβάνονται στη λογική της αντιστάθμισης του ελλειμματικού κεφαλαίου που φέρουν οι

αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο. Πρόκειται για την «υπόθεση του ελλείμματος» (deficit hypothesis), η οποία χαρακτηρίζει τις αφομοιωτικές προσεγγίσεις: οι αλλοδαποί μαθητές θεωρούνται φορείς ενός «δυσλειτουργικού» πολιτισμικού κεφαλαίου, η άμεση αντιστάθμιση του οποίου θα επιτρέψει την απόκτηση δεξιοτήτων, απαραίτητων για την ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνία υποδοχής (Μάρκου, 1997). Το εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς καμία αλλαγή των δομικών του χαρακτηριστικών, ενσωματώνει τους ξένους μαθητές, απαιτώντας από αυτούς υπεράνθρωπες προσπάθειες σε ατομικό επίπεδο ώστε να μη μείνουν στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας⁹.

Στο επιστημονικό πεδίο αρχίζει να διατυπώνεται ο πρώτος προβληματισμός για την εκπαιδευτική διαχείριση της ετερότητας, αφού, όπως τονίστηκε, οι εξελίξεις στο κοινωνικό επίπεδο αρχίζουν να διαμορφώνουν ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο που δεν μπορεί να αγνοηθεί. Σ' αυτό τον πρώιμο λόγο μεταφέρεται η εμπειρία άλλων κοινωνικών και εκπαιδευτικών πλαισίων, αφού πολλές ευρωπαϊκές χώρες έχουν ήδη μετατοπίσει την εστίαση από το αφομοιωτικό μοντέλο σε μοντέλα που εκλαμβάνουν την πολυπολιτισμικότητα ως στοιχείο εμπλουτισμού της κοινωνίας παρά ως στοιχείο που οδηγεί στην αποδόμηση του κοινωνικού ιστού¹⁰. Ακολουθώντας την κατηγοριοποίηση του Δαμανάκη (2000) μπορούμε να διακρίνουμε, έως τα μέσα της δεκαετίας το 1990, τις εξής κατηγορίες στην παραγωγή του επιστημονικού λόγου:

- τις εργασίες που έχουν ως αντικείμενο τους αλλοδαπούς και παλινονοστούντες, με άμεση αναφορά στην ελληνική κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.
- τις εργασίες που αναφέρονται σε συγκεκριμένες μειονοτικές ομάδες, όπως η μουσουλμανική μειονότητα και οι Τσιγγάνοι,
- τις εργασίες που επιχειρούν μια κριτική θεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων,
- τις βιβλιογραφικές εργασίες, οι οποίες έχουν έναν ενημερωτικό χαρακτήρα,
- τα πρακτικά συνεδρίων που ασχολούνται με ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Σε όλες τις επιμέρους κατηγορίες διαφαίνεται, ωστόσο, μια δυσκολία μετασχηματισμού της ευρωπαϊκής εμπειρίας και ενσωμάτωσής της στα ελληνικά δεδομένα, γεγονός που οφείλεται στην παρατηρούμενη δυσκολία

ένταξης του επιστημονικού λόγου «σε μια γενικότερη θεωρία που θα αφορούσε και θα ερμήνευε την ελληνική, πολυπολιτισμική, εκπαιδευτική πραγματικότητα» (Δαμανάκης, 2005). Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί, ως υπόθεση ερμηνείας, στην απουσία κανονιστικού επιστημονικού λόγου περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ο οποίος να θέτει τις δεοντολογικές αρχές διαχείρισης της ετερότητας στο επίπεδο της πολιτικής και κοινωνικής οργάνωσης. Ο εκπαιδευτικός λόγος, ως πιο συγκεκριμένος, εξαρτάται και καθορίζεται από τη συζήτηση σε άλλα γνωστικά πεδία, όπως το πεδίο της πολιτικής φιλοσοφίας, αφού εκεί ουσιαστικά διατυπώνονται τα κριτήρια και οι συνθήκες χρήσης και διαχείρισης της συγκεκριμένης έννοιας. Στην Ελλάδα όμως ο προβληματισμός επικεντρώθηκε εξ αρχής στη διατύπωση εκπαιδευτικών μέτρων και διδακτικών παρεμβάσεων (τεχνικό επίπεδο), χωρίς να έχει προηγηθεί ένας επιστημονικός λόγος, ο οποίος, μέσα από την ανάλυση της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, θα διατύπωνε τις βασικές αρχές οργάνωσης του εκπαιδευτικού θεσμού, σ' αυτή τη νέα πραγματικότητα. Δεν αναπτύχθηκε, με άλλα λόγια, η διάσταση του επιστημονικού λόγου που θα θεμελιώνε σε φιλοσοφικο-πολιτικό επίπεδο τις παρεμβάσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Αυτό το θεωρητικό έλλειμμα της προ του 1996 περιόδου αντανακλάται και σε μεταγενέστερες περιόδους περισσότερο «ώριμες» και ερμηνεύει, εν πολλοίς, τις αντιφάσεις του νόμου για τη Ειαπολιτισμική Εκπαίδευση, ο οποίος σηματοδοτεί την επόμενη περίοδο (Δαμανάκης, 2000).

β. Από την ψήφιση του νόμου 2413/96 έως το 2000

Ως έτος σταθμός για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα θα πρέπει να θεωρηθεί το 1996, οπότε και ψηφίζεται ο νόμος 2413/96 για την «Ελληνική Παιδεία στο εξωτερικό, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Παρά το γεγονός ότι μόνο το τελευταίο άρθρο του νόμου αναφέρεται στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, αυτός σηματοδοτεί ένα νέο τρόπο θεώρησης του ζητήματος της εκπαιδευτικής πολιτικής απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, αφού για πρώτη φορά εισάγεται ο όρος «διαπολιτισμική» στον επίσημο λόγο και αναγνωρίζεται, επίσης για πρώ-

τη φορά, ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας. Επιπλέον, μέσω αυτού του νόμου, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποκτά θεσμική έκφραση και νομιμότητα, στοιχείο το οποίο επέτρεψε την εκπόνηση ερευνητικών προγραμμάτων που αφορούσαν μαθητές με πολιτισμικές διαφορές και τα οποία χρηματοδοτήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση¹¹. Από την εκπόνηση αυτών των προγραμμάτων προέκυψε εκπαιδευτικό υλικό, προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, ερευνητικές δράσεις, αλλά και ένας ευρύτερος προβληματισμός που οδήγησε και στην ανάπτυξη ενός επιστημονικού λόγου περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης¹².

Η βασική εκπαιδευτική καινοτομία την οποία εισάγει ο νόμος 2413/96 είναι η ίδρυση «Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»¹³. Επιπλέον, προχωρά στην υιοθέτηση ρυθμίσεων διοικητικού χαρακτήρα, όπως η ίδρυση της *Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* στο Υπουργείο Παιδείας και του *Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)*. Τα μέτρα αυτά, δηλαδή η ίδρυση «ξεχωριστών» σχολείων και η σύσταση ενός «ξεχωριστού» φορέα μελέτης της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως το Ι.Π.Ο.Δ.Ε., σηματοδοτούν την επιλογή μιας διαχωριστικής πολιτικής με τις όποιες συνεπαγωγές αυτή έχει (Δαμανάκης, 1997, 2000· Νικολάου, 2000).

Ενώ με μια πρώτη ανάγνωση διαφαίνεται, μέσω του συγκεκριμένου νόμου, η στροφή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής από την αφομοίωση σε μια διαπολιτισμική προσέγγιση, μια κριτική θεώρηση του νομοθετικού πλαισίου αποκαλύπτει τις αντιφάσεις του ίδιου και της εκπαιδευτικής πολιτικής που αυτό σηματοδοτεί. Το βασικό του χαρακτηριστικό είναι η ασάφεια, αφού, ενώ δίνει τη δυνατότητα εφαρμογής στα διαπολιτισμικά σχολεία ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων, πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, ανάλογα με τις ιδιαίτερες μορφωτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών τους, δεν προσδιορίζει ούτε τα προγράμματα ούτε τα μαθήματα. Αυτή η ασάφεια οδηγεί στην απουσία κεντρικού σχεδιασμού και αποτελεί την αφετηρία μιας αποσπασματικής αντιμετώπισης, στο πλαίσιο της οποίας κάθε σχολείο προσπαθεί να αντεπεξέλθει, όπως μπορεί, στις ιδιαίτερες ανάγκες, εκπαιδευτικές και ψυχολογικές, των μαθητών με διαφορετικό εθνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο (Δαμανάκης, 1997· Νικολάου, 2000).

Η ψήφιση του νόμου δεν συνοδεύτηκε από αλλαγές δομικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος (αναλυτικό πρόγραμμα, λειτουργία σχολικών μονάδων, συγγραφή νέων βιβλίων, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών), ούτε καν από την ανάπτυξη μιας προσθετικής προσέγγισης (additive approach) εμπλουτισμού του υπάρχοντος προγράμματος σπουδών με διαπολιτισμικά στοιχεία¹⁴. Επομένως, ο συγκεκριμένος νόμος υιοθετεί μια ερμηνεία της διαπολιτισμικής προσέγγισης, η οποία δεν αφορά όλους τους μαθητές παρά μόνο αυτούς με «εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Ν. 2413/96, αρ. 34). Όμως η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, παρά τις διαφορετικές της εκφάνσεις, αποτελεί μια διαδικασία αμοιβαίας συνάντησης και αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, η οποία δεν απευθύνεται μόνο σε αλλοδαπούς ή μειονοτικούς μαθητές αλλά στο σύνολο των μαθητών (Parekh, 1986· Γκόβαρης, 2001). Είναι σαφές ότι ο νόμος αγνοεί ή παραβλέπει το βασικό αξίωμα πως κάθε σχολείο είναι εν δυνάμει διαπολιτισμικό. Κατά συνέπεια, η χρήση της έννοιας της διαπολιτισμικότητας στην προκειμένη περίπτωση έχει ένα «συνθηματικό» κυρίως χαρακτήρα, παρά ένα ξεκάθαρο εννοιολογικό περιεχόμενο.

Ο Δαμανάκης εντάσσει το πνεύμα του νόμου σε μια γενικότερη τάση του διαπολιτισμικού παιδαγωγικού λόγου στην Ελλάδα, ο οποίος κινείται στο χώρο ενός *λανθάνοντος πολιτισμικού σχετικισμού* (Damanakis, 2005). Πρόκειται δηλαδή για την περίπτωση όπου οι πολιτισμικές διαφορές αντιμετωπίζονται ως στατικές και δεδομένες, ενώ η προτεραιότητα που τίθεται αφορά τη διατήρηση και την αναπαραγωγή της διαφορετικότητας. Αυτό που πρωτίστως καταδεικνύει η παραπάνω επισήμανση είναι η συνάφεια που αναπτύσσεται μεταξύ του επιστημονικού λόγου και της θέσπισης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μετά την ψήφιση του νόμου αρχίζει να αναπτύσσεται ένας επιστημονικός λόγος ο οποίος θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος το ζήτημα της ετερότητας, την περιγραφή της νέας κοινωνικής πραγματικότητας και των συνθηκών που προέκυψαν και τη διατύπωση των βασικών αρχών μιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης¹⁵. Αρχίζει να γίνεται αντιληπτό ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί τη νέα πρόκληση σε μια ελληνική κοινωνική πραγματικότητα, η οποία εξελίσσεται, διαφοροποιείται και αναζητά, στην πορεία της ευρωπαϊκής της ολοκλήρωσης, τους δικούς της προσανατολι-

σμούς (Παπακωνσταντίνου, 1997). Έτσι διαμορφώνεται ένα ενδιαφέρον για την «ιχνηλάτιση νέων παιδαγωγικών πρακτικών», οι οποίες θα αποτελούν «προνομιακό μέσο αποτύπωσης των παιδαγωγικών ευαισθησιών, των καινοτομικών παρεμβάσεων και των εναλλακτικών παιδαγωγικών αναζητήσεων» (στο ίδιο, σ. 22).

Η πρόσληψη βέβαια της ετερότητας γίνεται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τις κοινωνιολογικές, επιστημολογικές και φιλοσοφικές παραδοχές από τις οποίες εκκινεί ο συγκεκριμένος θεωρητικός λόγος. Έτσι, αποτελεί μεθοδολογικό ατόπημα αν αντιμετωπίσει κανείς τον επιστημονικό λόγο περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ως ενιαίο και αδιαφοροποίητο. Ο Δαμανάκης (2000) διακρίνει τρεις διαστάσεις αυτού του λόγου: μια «αντιρατσιστική προσέγγιση»¹⁶, η οποία, υιοθετώντας μια μακροθεώρηση, εστιάζει στην καταπολέμηση του θεσμικού ρατσισμού και με αυτό τον τρόπο υποβαθμίζει το υποκείμενο και τη δράση του, μια «αντι-εθνοκεντρική προσέγγιση», η οποία υιοθετεί μια κριτική στάση απέναντι στον εθνοκεντρισμό και την καλλιέργειά του στην εκπαίδευση, και τέλος μια «διαπολιτισμική προσέγγιση». Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει ένα λόγο εξίσου ανομοιογενή, στον οποίο ενυπάρχουν, εμφανείς ή λανθάνουσες, διαφορετικές τάσεις, όπως η τάση της *καλοπροαίρετης-αφελούς διαπολιτισμικής προσέγγισης* ή της *a priori δεδομένης και διατηρήσιμης ετερότητας* ή τέλος της *εγω- και εθνο-κεντρικά διαγνωσμένης ετερότητας* (Δαμανάκης, 2000). Εκείνο που χαρακτηρίζει αυτές τις διαφορετικές τάσεις του διαπολιτισμικού λόγου είναι μια προσπάθεια διατήρησης των στοιχείων που συνιστούν την ετερότητα των διαφόρων εθνο-πολιτισμικών ομάδων, όχι γιατί αυτά τα στοιχεία έχουν μια λειτουργική αξία, αλλά γιατί χρησιμοποιούνται ως κριτήρια κατηγοριοποίησης από την κυρίαρχη ομάδα. Επίσης, ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι η κατανόηση της ετερότητας με την άντληση ερμηνευτικών κριτηρίων, στο πνεύμα μιας εθνοκεντρικής θεώρησης, από την οικεία πολιτισμική παράδοση (Δαμανάκης, 2000).

Η παραπάνω ταξινόμηση και ανάλυση του διαπολιτισμικού επιστημονικού λόγου από τον Δαμανάκη καταδεικνύει στην ουσία ένα σοβαρό πρόβλημα, που δεν χαρακτηρίζει μόνο την ελληνική πραγματικότητα, αυτό της μετατροπής του διαπολιτισμικού λόγου σε ένα συντηρητικό λόγο διατήρησης των υπαρχουσών σχέσεων εξουσίας και κυριαρχίας της

πλειοψηφούσας ομάδας, εξαιτίας της διαδικασίας κατηγοριοποίησης των ομάδων και των κριτηρίων που χρησιμοποιούνται γι' αυτή την κατηγοριοποίηση. Συνήθως, ως πρωταρχικό κριτήριο ταξινόμησης χρησιμοποιείται ο πολιτισμός, και αυτή η χρήση του ως βασική κατηγορία κοινωνικής ανάλυσης του προσδίδει έναν ουσιοκρατικό χαρακτήρα (Γκόβαρης, 2000). Επιπλέον, η κατηγοριοποίηση δεν σχετίζεται πάντοτε με εκείνα τα χαρακτηριστικά που πραγματικά διαφοροποιούν τις ομάδες και τις αυτοπροσδιορίζουν. Συχνά, στο πλαίσιο αυτών των προσεγγίσεων, η πολιτισμική ταυτότητα των αλλοδαπών καθορίζεται με βάση τις αντιλήψεις της κυρίαρχης ομάδας για τον πολιτισμικό «άλλο» και όχι με βάση τις ανάγκες των ίδιων των αλλοδαπών. Αυτό, στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής, οδηγεί σε προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που δίνουν έμφαση στη διατήρηση πολιτισμικών στοιχείων ή πρακτικών τα οποία δεν αποτελούν, για τους αλλοδαπούς μαθητές, ένα αξιόπιστο και λειτουργικό πλαίσιο ερμηνείας της πραγματικότητας. Δημιουργείται έτσι ένας προβληματισμός για το εάν τελικώς η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η οποία δομείται στη βάση αυτών των θεωρητικών παραδοχών και ερμηνευτικών σχημάτων, προωθεί τη διαπολιτισμική συνάντηση και επικοινωνία ή επιτείνει, διαιωνίζει και νομιμοποιεί φαινόμενα διάκρισης και αποκλεισμού, ανάγοντας την αναγνώριση της ετερότητας σε αυταξία. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι οι θεωρητικοί προσανατολισμοί της περιόδου αυτής δεν επέτρεψαν την ανάπτυξη ενός κριτικού - αναστοχαστικού επιστημονικού λόγου περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ο οποίος θα προέτασσε αφενός το ζήτημα του αυτοπροσδιορισμού των μεταναστών, αφετέρου της υπέρβασης μιας στατικής θεώρησης των ταυτοτήτων¹⁷.

5. Εκπαιδευτική πολιτική και επιστημονικός λόγος μετά το 2000: Μια «ασυγχρονία»

Εάν απεγκλωβιστούμε από την, αναγκαστική εν πολλοίς, μελέτη του νόμου του 1996 και αναζητήσουμε άλλες παρεμβάσεις ή λύψεις μέτρων, θα διαπιστώσουμε ότι μετά το 2000 διαφαίνεται μια γενικότερη αλλαγή προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος σε ό,τι αφορά τη διαπολι-

τισμική του προοπτική, κυρίως ως αποτέλεσμα της ανάγκης εναρμόνισής του με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, η οποία άλλοτε υπολανθάνει και άλλοτε εκφράζεται με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές καινοτομίες¹⁸. Αυτό που κυρίως χαρακτηρίζει, σε επίπεδο εκπαιδευτικών μέτρων, την τελευταία περίοδο, είναι η αλλαγή του Προγράμματος Σπουδών και η εφαρμογή του ΔΕΠΣ και των ΑΠΣ, τα οποία θέτουν ως βασικούς άξονες τη *διαθεματικότητα* και τη *διαπολιτισμικότητα*, και προωθούν τη γενική αρχή της ενίσχυσης της πολιτισμικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (ΥΠΕΠΘ, 2002). Τα Καινοτόμα Εκπαιδευτικά Προγράμματα που εφαρμόζονται στα σχολεία περιλαμβάνουν δραστηριότητες οι οποίες έχουν ως στόχο να ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία στοιχεία από το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών που υπάρχουν στις ελληνικές τάξεις.

Την ίδια περίοδο ανακοινώνονται τα πρώτα αποτελέσματα των μεγάλων προγραμμάτων για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση που προαναφέρθηκαν και τα οποία περιλαμβάνουν εκπαιδευτικές προτάσεις, παραγωγή διδακτικού υλικού κ.λπ. Σταδιακά αρχίζει να διαμορφώνεται μια αντιφατική κατάσταση μεταξύ των αποφάσεων και των εκπαιδευτικών μέτρων που σχεδιάζονται στα κέντρα λήψης αποφάσεων (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι.) από τη μια, και της ουσιαστικής εφαρμογής αυτών στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης από την άλλη (Δαμανάκης, 2000). Η εφαρμογή των εκπαιδευτικών μέτρων και η διάχυση των αποτελεσμάτων των ερευνητικών προγραμμάτων στην εκπαιδευτική πράξη δείχνει προβληματική, γεγονός που καταδεικνύει ότι παρά τη λήψη θεσμικών μέτρων προς την κατεύθυνση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, υπάρχει μια δυσκολία ενσωμάτωσής αυτών των μέτρων στο επίπεδο της πρακτικής. Φαίνεται ότι, συχνά, τα στελέχη της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς λειτουργούν ως «φορείς αντίστασης» στη διαμόρφωση μιας διαπολιτισμικής προοπτικής της εκπαίδευσης, γεγονός που υποδηλώνει την αδυναμία καθετοποίησης αυτής της δυναμικής (Δαμανάκης, 2000).

Με άλλα λόγια, ενώ διαφαίνεται μια θετική εξέλιξη της θεσμικής αντιμετώπισης και διαχείρισης της ετερότητας, συγκριτικά με προγενέστερες εποχές, αυτή η προσπάθεια αφενός μεν προσκρούει στις αντιστάσεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφετέρου δε διακρίνεται για

την αποσπασματικότητα της αλλά και την απουσία ενός σαφούς και τεκμηριωμένου προσανατολισμού, γεγονός που παραπέμπει στις παλινωδίες και τις αντιφάσεις που διαπιστώσαμε την προηγούμενη περίοδο. Είναι αλήθεια ότι, παρά το γεγονός πως στα νέα Προγράμματα Σπουδών διαφαίνεται μια τάση «εξορθολογισμού» της εκπαιδευτικής πολιτικής, αυτή παραμένει μονοπολιτισμική, αγνοώντας το γλωσσικό και πολιτισμικό πλούτο που συναντάται στις σχολικές τάξεις.

Από την άλλη πλευρά, ο επιστημονικός λόγος, σταδιακά, αρχίζει να αποκτά μια ωριμότητα και μια δυναμική που δεν την είχε έως τότε. Κυρίως μετά το 2000 διαφαίνεται η ανάπτυξη ενός κριτικού παιδαγωγικού λόγου, ο οποίος υπερβαίνει τις μονοδιάστατες προσεγγίσεις κανονιστικού ή περιγραφικού τύπου (βλ. Γκότοβος, 2002· Γκόβαρης κ.ά., 2007), αξιοποιεί τους προβληματισμούς της πολιτικής φιλοσοφίας για τη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής πρότασης (βλ. Γκόβαρης, 2001), αναζητά τις βασικές αρχές συγκρότησης ενός κριτικού Αναλυτικού Προγράμματος (βλ. Νικολάου, 2005) και προχωρά σε μια κριτική θεώρηση της εκπαιδευτικής διαχείρισης των ταυτοτήτων, εκκινώντας από το παράδειγμα της ελληνικής διασποράς (Δαμανάκη 2007). Ιδιαίτερα σημαντική είναι, επίσης, η μετάφραση ξενόγλωσσων έργων που αναφέρονται σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας, διαπολιτισμικότητας, διγλωσσίας κ.λπ. (Banks, 2004· Baker, 2001· Μελούτσι, 2002· Pentini, 2005).

Εκτός όμως από τον παιδαγωγικό λόγο, έχει αρχίσει να διατυπώνεται ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 ένας θεωρητικός προβληματισμός σε δύο πεδία που δεν σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλουν, ωστόσο, στη δημιουργία των προϋποθέσεων ανάπτυξης ενός διαπολιτισμικού επιστημονικού λόγου. Το πρώτο πεδίο αφορά τον επιστημονικό λόγο περί μετανάστευσης και μεταναστευτικής πολιτικής, ο οποίος μελετά διαστάσεις του φαινομένου, αρχικώς αυτές που αφορούν τις επιπτώσεις του στην οικονομία και την αγορά εργασίας, και στη συνέχεια θέτει το κύριο ζήτημα της διαμόρφωσης μιας ορθολογικής μεταναστευτικής πολιτικής και διατυπώνει το αίτημα της κοινωνικής και πολιτικής ένταξης των μεταναστών¹⁹. Πρόκειται για ένα νέο ερευνητικό πεδίο το οποίο συνδυάζει διαφορετικά θεωρητικά και μεθοδολογικά προγράμματα, εκκινεί από την ιδεολογική θέση καταπολέμησης της ξενοφοβίας και του ρα-

τισμού που διατυπώνεται στην Ευρώπη, και εκφράζει ένα τμήμα των κοινωνικών επιστημών στην Ελλάδα με «χειραφετητικό προσανατολισμό» (Παπαταξιάρχης, 2006: 46).

Το δεύτερο πεδίο, το οποίο συναρτάται άμεσα προς το πρώτο, αφορά την προβληματική μελέτης του έθνους-κράτους, ως μοντέλου πολιτικής οργάνωσης, καθώς και του φαινομένου του εθνικισμού και των διαστάσεών του, το οποίο προέκυψε ως επακόλουθο του λόγου περί παγκοσμιοποίησης και μιας ευρύτερης αναζωπύρωσης εθνικιστικών κινημάτων που ακολούθησε την κατάρρευση των καθεστώτων των χωρών της Ανατολικής Ευρώπης. Βασικό στοιχείο αυτού του λόγου αποτέλεσε η κριτική θεώρηση της έννοιας του έθνους, ως βασικού στοιχείου κατανόησης της πολιτικής κοινότητας αλλά και της έννοιας της ταυτότητας, αμφισβητώντας και ανατρέποντας με αυτό τον τρόπο το αυτονόητο των εθνικιστικών επικλήσεων και επαγωγών²⁰.

Σε αντίθεση με ό,τι υποστηρίξαμε για την προηγούμενη περίοδο, θα λέγαμε ότι, στην παρούσα φάση, ο επιστημονικός λόγος φαίνεται να υπερβαίνει το απλό τεχνικό επίπεδο και έχει προχωρήσει στη διατύπωση και οριοθέτηση των πολιτικών και ιδεολογικών όρων διαχείρισης της ετερότητας.

Η εκτίμηση που σχηματίζεται από τα παραπάνω είναι ότι σταδιακά διαμορφώνεται μια «ασυγχρονία» μεταξύ επιστημονικού λόγου και εκπαιδευτικής πολιτικής, την ερμηνεία της οποίας θα πρέπει να αναζητήσουμε. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να απαντήσουμε στο ερώτημα γιατί η εκπαιδευτική πολιτική δεν ακολουθεί την «κριτική ωριμότητα» που σταδιακά αποκτά ο επιστημονικός λόγος. Με μια πρώτη «ανάγνωση» διαφαίνεται ότι, ενώ ο επιστημονικός λόγος έχει μια σχετική αυτονομία, η εκπαιδευτική πολιτική για τη διαχείριση της εθνικής και πολιτισμικής ετερότητας αποτελεί μέρος της ευρύτερης, κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής και κατά συνέπεια διέπεται από τις ιδεολογικές ορίζουσες που τη διαπερνούν. Επιπλέον, η εκπαιδευτική πολιτική, σε ένα μεγάλο βαθμό, προσδιορίζεται από τους γενικότερους προσανατολισμούς, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των εμπλεκομένων. Με βάση αυτές τις επισημάνσεις μπορούμε να ερμηνεύσουμε την «ατολμία» της εκπαιδευτικής πολιτικής. Λόγοι, κυρίως ιστορικοί, ερμηνεύουν μια ιδιαίτερη πορεία της ελληνικής κοινωνικής συγκρότησης, αλλά και της διαμόρφωσης της ελληνικής ιδιοσυ-

στασίας (Τσουκαλάς, 1995). Το αποτέλεσμα μιας σειράς κοινωνικο-πολιτικών συνθηκών και συγκυριών ήταν η ανάπτυξη μια εύθραυστης και ανασφαλούς εθνικής ταυτότητας, γεγονός το οποίο αντανακλάται στην ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν οι Έλληνες ως κοινωνικό σύνολο, με τους εθνικούς και πολιτισμικούς «άλλους» (Τριανταφυλλίδου, 1998). Η Ελλάδα δεν ακολούθησε απολύτως τα προτάγματα της νεωτερικότητας²¹, γεγονός το οποίο έχει ως αποτέλεσμα τη συνύπαρξη του σύγχρονου και του παραδοσιακού, όχι με μια μορφή διαλεκτικής αλληλεπίδρασης και σύνθεσης, αλλά με έναν τρόπο που σηματοδοτεί την παρουσία προ-νεωτερικών στοιχείων σε ένα κράτος της νεωτερικότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του εκσυγχρονιστικού ελλείμματος μπορεί να θεωρηθεί η θέση της θρησκείας ως συστατικό της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, καθώς και η αδυναμία που παρατηρείται στην αποδέσμευση πεδίων του δημόσιου χώρου, όπως η εκπαίδευση, από την επιρροή της Εκκλησίας (Zambeta, 2000).

Σταδιακά διαμορφώθηκε ένα καθεστώς διαφορετικότητας²² το οποίο υπαγορεύει ένα συγκεκριμένο τρόπο πρόσληψης του εθνικού εαυτού και οριοθέτησης των στοιχείων που τον διαφοροποιούν από τον εθνικό άλλο. Τα βασικά του χαρακτηριστικά –τουλάχιστον στον επίσημο λόγο– εντοπίζονται στην έμφαση στο εθνικό «φαίνεσθαι», στη δημόσια δηλ. εικόνα του έθνους και στην επιδίωξη επίτευξης μορφολογικής ομοιότητας, σε ό,τι αφορά την προβολή της εικόνας του εαυτού (στο ίδιο). Το γεγονός αυτό οδήγησε σε μια επιφυλακτική στάση απέναντι στην ετερότητα και στην αρνητική αντιμετώπιση κάθε δημόσιας προβολής της. Έτσι, έχει ήδη παγιωθεί ένα ανελαστικό πλαίσιο, σε κοινωνικό επίπεδο, το οποίο επιδεικνύει δυσανεξία απέναντι στην ετερότητα, εθνική και πολιτισμική, και στο οποίο προσκρούει κάθε προσπάθεια για δομικές αλλαγές και μεταβολές και τη διαμόρφωση μιας θαρραλέας παρέμβασης εκπαιδευτικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας. Στη βάση αυτών των επισημάνσεων μπορεί να ερμηνευθεί η αντίφαση που επισημαίνει ο Δαμανάκης (1997: 89) μεταξύ της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας της ελληνικής κοινωνίας και της κοινωνικής συνείδησης σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα, η οποία καθιστά την ελληνική κοινωνία ως πολυπολιτισμική «καθεαυτή», αλλά όχι και «αφραυτής».

Ως συνέπεια, οποιαδήποτε αλλαγή στη διαχείριση της ετερότητας, η

οποία απαντάται, έχει έναν εξωγενή χαρακτήρα, γεγονός το οποίο ερμηνεύει και την αμφισημία που συναντάται στη διαχείριση της ετερότητας. Υπάρχει μια τάση διαμόρφωσης μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης ως αποτέλεσμα ενός ευρωπαϊκού κανονιστικού λόγου, ο οποίος όμως δεν οδηγεί σε ουσιαστικές αλλαγές εξαιτίας της ιδιοσυστασίας που ήδη περιγράψαμε. Και αυτή η εξωγενής επιρροή δεν εξαντλείται στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά αφορά τη γενικότερη στάση απέναντι στην ετερότητα²³.

6. Συμπερασματικά

Η εκ παραλλήλου μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής απέναντι στη διαχείριση της ετερότητας και του επιστημονικού λόγου περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κατέδειξε ότι, έως πρόσφατα, ο επιστημονικός λόγος συγχρονίστηκε με την εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στην εθνική και πολιτισμική ετερότητα, ακολουθώντας ή διαμορφώνοντας τους προσανατολισμούς της. Μπορούμε να ισχυριστούμε δηλαδή ότι υπάρχει μια παράλληλη πορεία μεταξύ των προσανατολισμών, των διατυπώσεων και της προβληματικής του επιστημονικού λόγου περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε.

Ωστόσο, την τελευταία περίοδο διαφαίνεται μια ασυμφωνία μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και επιστημονικού λόγου περί διαπολιτισμικότητας. Ενώ αναπτύσσεται ένας κριτικός επιστημονικός λόγος, παιδαγωγικός και μη, στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής η τάση μετατόπισης προς τη διαπολιτισμικότητα έχει έναν αποσπασματικό χαρακτήρα, ενώ ταυτόχρονα προσκρούει στις αντιστάσεις των εμπλεκόμενων υποκειμένων. Ο ερχομός χιλιάδων παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών βρίσκει και σήμερα, σε μεγάλο βαθμό, τις όποιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ανεπαρκείς στην αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας των προβλημάτων που δημιουργούνται στην τάξη. Παρά τη διαπολιτισμική φρασεολογία, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική έχει ένα σαφή μονοπολιτισμικό προσανατολισμό και αγνοεί το γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό που είναι πια υπαρκτός. Η «διαπολιτισμική προσέγγιση» εξαντλείται στην ίδρυση «διαπολιτισμικών» σχολείων, στα οποία φοιτούν μόνο αλλοδαποί, γεγονός το οποίο

αντιβαίνει τη βασική της αρχή περί αμοιβαίας συνάντησης, αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης των πολιτισμών.

Αυτή η δυσκολία διατύπωσης μιας ξεκάθαρης εκπαιδευτικής πολιτικής και η συνακόλουθη αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να διαχειριστεί αποτελεσματικά την πολιτισμική ετερότητα αποδίδεται σε μια γενικότερη αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να ακολουθήσει τις κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις, και επιπλέον στην αντιρατική και αμφίσημη στάση του κοινωνικού σώματος απέναντι στις ραγδαίες κοινωνικοπολιτικές αλλαγές. Η εφαρμογή μιας ουσιαστικής διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα προϋποθέτει αλλαγές στα δομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος και άρση της διαχωριστικής λογικής των ειδικών σχολείων. Τέτοιες αλλαγές θα μπορούσαν να είναι η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η επαφή του σχολείου με την κοινότητα, καθώς και η ανάπτυξη ενός προγράμματος σπουδών το οποίο να χαρακτηρίζεται από ευελιξία. Κυρίως όμως απαιτείται μια προσέγγιση η οποία προωθεί μια κριτική θεώρηση των ταυτοτήτων, γηγενών και αλλοδαπών, και οδηγεί σε μία αναστοχαστική αντίληψη της πολιτισμικής ταυτότητας, όχι ως ενιαίας και στατικής οντότητας αλλά ως μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης και εξελισσόμενης έννοιας.

Σημειώσεις

¹ Σύμφωνα με την απογραφή του 1981, υπήρχαν στην Ελλάδα 180.600 άτομα με ξένη υπηκοότητα (Μάρκου, 1997: 39).

² Η άφιξη παλιννοστούντων μαθητών θα συνεχιστεί μέχρι και τη δεκαετία του 1990 από διαφορετικές χώρες. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι παλιννοστούντες Έλληνες δεν αποτελούν ένα ομοιογενές σώμα με κοινές αναφορές στα προβλήματα ταυτότητας. Οι διαφοροποιήσεις εντοπίζονται στα κοινωνικο-οικονομικά αλλά και στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των παλιννοστούντων, τα οποία συναρτώνται προς τις συνθήκες των χωρών που τους είχαν δεχτεί.

³ Τα σχολεία αυτά ιδρύθηκαν το 1984 ως σχολεία Αποδήμων Ελληνοπαίδων και με το νόμο 1865/89 μετονομάστηκαν σε σχολεία Παλιννοστούντων Ελληνοπαίδων.

⁴ Δεν είναι βέβαια το μόνο στοιχείο που διαφοροποιεί την Ελλάδα. Το υψηλό ποσοστό των μεταναστών αναλογικά με το συνολικό πληθυσμό, καθώς και το υψηλό ποσοστό αυτών που εισήλθαν παράνομα στη χώρα είναι μερικά ακόμη από τα στοιχεία που διαφοροποιούν την Ελλάδα από τις άλλες χώρες του ευρωπαϊκού νότου (Baldwin-Edwards, 2004).

⁵ Χαρακτηριστικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας γνώμης του Ευρωβαρόμετρου για το ρατσισμό και την ξενοφοβία, όπου το ποσοστό των Ελλήνων που εκφράζονται αρνητικά για τις μειονότητες και τους μετανάστες είναι πάνω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2003).

⁶ Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας συμπεριφοράς, το οποίο απασχόλησε τον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, αποτελεί η απαγόρευση της κυκλοφορίας των αλλοδαπών μετά τη δύση του ηλίου, σε χωριό της ελληνικής περιφέρειας.

⁷ Ο όρος «μεταναστευτική πολιτική» έχει μια διττή σημασία και περιλαμβάνει το σύνολο των μέτρων που έχουν ως στόχο τον έλεγχο της εισόδου μεταναστών στη χώρα αλλά και τη λήψη των θεσμικών μέτρων για την κοινωνική, οικονομική και πολιτική ένταξη των μεταναστών. Ο Π. Γεωργογιάννης (2005) υποστηρίζει ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει μεταναστευτική πολιτική, αφού στην πράξη δεν υπάρχει η πρώτη διάσταση του ελέγχου της κίνησης των μεταναστών.

⁸ Εξετάζοντας τη μεταναστευτική πολιτική των εθνικών κρατών στην Ευρώπη, μπορεί κανείς να διακρίνει μια τυπολογία τριών διαφορετικών προσεγγίσεων, οι οποίες αντιστοιχούν σε διαφορετικούς τύπους ένταξης των μεταναστών: πολιτικές αφομοίωσης, πολιτισμικού πλουραλισμού και διαφοροποιημένου αποκλεισμού (Castles, 2004). Τελευταία διατυπώνεται μια αμφισβήτηση της χρησιμότητας αυτών των γενικών και αφηρημένων μοντέλων ερμηνείας της μεταναστευτικής πολιτικής, τα οποία αγνοούν επιμέρους διαφοροποιήσεις εντός των κρατών. Βλ. σχετικά Vermeulen, 2004.

⁹ Για το αφομοιωτικό μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας βλ. ενδεικτικά: Banks, 1994a· Νικολάου, 2000· Γκόβαρης, 2001.

¹⁰ Ο πρώτος εκπαιδευτικός λόγος για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα μεταφέρει κυρίως τη γερμανική εκπαιδευτική εμπειρία, αφού οι επιστήμονες που ασχολήθηκαν (π.χ. Δαμανάκης, Μάρκου, Γκότοβος) είχαν γερμανική παιδεία.

¹¹ Πρόκειται για τα προγράμματα «Εκπαίδευση Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών», «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» και «Παιδεία Ομογενών».

¹² Μπορεί κανείς να δει στους δικτυακούς τόπους των φορέων που πραγματοποιήσαν τα προγράμματα, τις δράσεις και το εκπαιδευτικό υλικό που προέκυψε. Ενδεικτικά αναφέρουμε www.keda.gr και <http://ediamme.edc.uoc.gr/>:

¹³ Αρχικά, ως «διαπολιτισμικά» μετονομάστηκαν τα σχολεία παλινοστούτων και ακολούθησε η μετατροπή ορισμένων δημόσιων σχολείων.

¹⁴ Για την προσθετική προσέγγιση ως μια από τις προσεγγίσεις ενσωμάτωσης της διαπολιτισμικής διάστασης στο αναλυτικό πρόγραμμα βλ. Banks, 1994a, 1994b.

¹⁵ Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένες από τις μελέτες οι οποίες στην ουσία διατύπωσαν τον προβληματισμό στην ελληνική πραγματικότητα: Δαμανάκης, 1997: Γεωργογιάννης, 1997: Μάρκου, 1997: Μάρκου, 1998: Κάτσικας & Πολίτου, 1999: Νικολάου, 2000.

¹⁶ Ως παράδειγμα αναφέρεται από τον Δαμανάκη το Τσιάκαλος, 2000.

¹⁷ Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί στις κοινωνικές επιστήμες ένα ενδιαφέρον για την ανάδυση ενός κριτικού-αναστοχαστικού πολυπολιτισμού, ο οποίος θα υπερβαίνει τις αντιφάσεις, τα αδιέξοδα και τις μονομέρειες του κυρίαρχου πολυπολιτισμικού λόγου, λαμβάνοντας υπόψη τους κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς όρους συγκρότησης της ταυτότητας. Βλ. σχετικά May, 1999: McLennan, 2001: Parekh, 2000.

¹⁸ Χαρακτηριστικό παράδειγμα προώθησης της διαπολιτισμικότητας στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η συμμετοχή ελληνικών σχολείων σε προγράμματα όπως το SOCRATES, τα οποία μέσω της ανταλλαγών μαθητών επιδιώκουν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας.

¹⁹ Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένες εργασίες: Λυμπεράκη & Πελαγίσης, 2000: Ναξάκης & Χλέτσος (επιμ.), 2001: Αμίτσης & Λαζαρίδη (επιμ.), 2001: Μαρβάκης κ.ά. (επιμ.), 2001: Κασιμάτη & Ψημμένος, 2003: Cavounidis, 2002: Vermeulen, 2004: Παύλου & Χριστόπουλος, 2004: Καψάλης & Λινάρδος-Ρυλμόν (επιμ.), 2005.

²⁰ Βλέπε ενδεικτικά τις εργασίες: Βερέμης, 1997: Λέκκας, 1996: Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος, 1997: Γκέφου-Μαδιανού, 2003, Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003: Βρύζας, 2003: Ψαρρού, 2005.

²¹ Εάν στρέψουμε την προσοχή μας στη διαδικασία πολιτειακής συγκρότησης του ελληνικού κράτους, θα διαπιστώσουμε ότι αυτή δεν αποτέλεσε αβίαστη συνέπεια της επίδρασης των φιλελεύθερων αρχών του πνεύματος του Διαφωτισμού, το οποίο επέβαλλε την ταύτιση εθνικής οντότητας και πολιτικής οργάνωσης. Σε ένα

μεγάλο βαθμό η ελληνική εθνική ταυτότητα διαμορφώθηκε υπό την πίεση των κοινωνικο-πολιτικών συνθηκών, αλλά και υπό την επίδραση της σκέψης των υποστηρικτών του Νεοελληνικού Διαφωτισμού περισσότερο, παρά ως φυσική συνέπεια συλλογικών διεργασιών. Έτσι, έχουμε ένα εθνικό κράτος το οποίο, ενώ συγκροτήθηκε στη βάση του νεωτερικού παραδείγματος, οι έννοιες που συνθέτουν αυτό το παράδειγμα, όπως ο εκδημοκρατισμός της δημόσιας σφαίρας, ο εκσυγχρονισμός, ο εξορθολογισμός, η οικονομική ανάπτυξη, προέκυψαν ως εξωγενείς κατασκευές (Ιντζεσιλόγλου, 2000).

²² Χρησιμοποιούμε τον όρο *καθεστώς διαφορετικότητας* όπως ορίζεται από τον Παπαταξιάρχη (2006: 412): «την πολιτισμικά ορισμένη πρόσληψη της διαφοράς όπως αυτή συντελείται ιστορικά τόσο στη σφαίρα του επίσημου (κρατικού) λόγου όσο και σε αυτήν των ανεπίσημων, καθημερινών πρακτικών». Πρόκειται για ένα μεθοδολογικό εργαλείο –ο Παπαταξιάρχης το ονομάζει «πλαίσιο σκέψης» και «ευρετικό εργαλείο– το οποίο επιτρέπει τη μελέτη της πρόσληψης της ετερότητας σε διαφορετικά και διακριτά επίπεδα (π.χ. επίσημος - ανεπίσημος λόγος), στα οποία όμως επιτρέπει τη συνάρθρωση και τη συναίρεση τόσο ιστορικά όσο και συγχρονικά.

²³ Για παράδειγμα, χαρακτηριστική είναι η στάση της ελληνικής Πολιτείας απέναντι στις μειονότητες, η οποία αναγκάζεται να αναρμονιστεί με τον ισχυρό ευρωπαϊκό λόγο περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Μετά το 1989 διαμορφώνεται στον ευρωπαϊκό χώρο, εξαιτίας των στρατηγικών της ευρωπαϊκής ενοποίησης, μια φιλομειονοτική προσέγγιση η οποία καθιστά το μειονοτικό λόγο από λόγο διακρίσεων σε λόγο δικαιωμάτων του ανθρώπου. Η σταθερή αντιμειονοτική στάση της Ελλάδας οδήγησε σε σταδιακή απαξίωση του ελληνικού δημόσιου λόγου για τα μειονοτικά στο διεθνές και κυρίως στο ευρωπαϊκό περιβάλλον, γεγονός που την οδήγησε σε μια μετατόπιση στάσης και προσέγγισης. Βλ. σχετικά Χριστόπουλος, 2001.

Βιβλιογραφία

- Αμίτσης, Γ. & Λαζαρίδη, Γ. (επιμ.) (2001), *Νομικές και κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Baker, C. (2001), *Εισαγωγή στην διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.

- Banks, J. (1994a), *Multiethnic Education. Theory and Practice*, Boston, Allyn and Bacon.
- Banks, J. (1994b), *An Introduction to Multicultural Education*, Boston, Allyn and Bacon.
- Banks, J. (2004), *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Βερέμης, Θ. (1997), *Εθνική ταυτότητα και εθνικισμός στη Νεότερη Ελλάδα*, Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
- Βρόζας, Κ. (2003), *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες*, Αθήνα, Gutenberg.
- Castles, S. (2004), «Migration, citizenship, and education», in J. A. Banks (ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 17-48.
- Cavounidis, J. (2002), «Migration in Southern Europe and the Case of Greece», *International Migration*, 40, No 1, pp. 45-69.
- Γεωργογιάννης, Π. (2005), «Παράγοντες που διαμόρφωσαν την διαπολιτισμική πραγματικότητα στην Ελλάδα-πολιτικές και στρατηγικές», Πρακτικά Ημερίδας με θέμα *Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ι.Π.Ο.Δ.Ε.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997), *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία* (Α' Διαβαλκανικό Συνέδριο), Αθήνα, Gutenberg.
- Γκόβαρης Χ. (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2000), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των «πολιτισμικών διαφορών»», *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, σσ. 23-30.
- Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου Ε. Κοντάκος Α. (2007), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα Θεωρίας και Πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα, Ατραπός.
- Γκότοβος, Αθ. (2002), *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1987), *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997), *Η εκπαίδευση των παλινοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2000), «Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα», *Επιστήμες Αγωγής*, 1-3, σσ. 3-23.
- Δαμανάκης, Μ. (2007), *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*, Αθήνα, Gutenberg.
- Damanakis, M. (2005), «European and Intercultural Dimension in Greek Education» *European Educational Research Journal*, 4, No 1, pp. 79-88.

- Δώδος, Δ., Καφετζής, Π., Μιχαλοπούλου, Α., & Νικολακόπουλος, Η. (1996), «Ξενοφοβία και Ρατσισμός στην Ελλάδα, 1988-1992», *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα*, Β' τόμος, ΕΚΚΕ, Αθήνα, σσ. 321-343.
- Έμκε-Πουλοπούλου, Η. (1986), *Προβλήματα μετανάστευσης - παλινοσήτησης*, Αθήνα ΙΜΕΟ / ΕΔΗΜ.
- Ένωση Ελλήνων Πανεπιστημιακών Δυτικής Ευρώπης (1985), *Η Ελληνική Διασπορά στη Δυτική Ευρώπη*, Αθήνα, Βασιλόπουλος.
- European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia «Majorities's attitudes towards minorities in European Union Member States – Results from the Standart Eurobarometers 1997-2000-2003», Report for the ijmegen Institute for Social and Cultural Research.
- Fakiolas, R. (1999), «Socio-economic Effects of Immigration in Greece», *Journal of European Social Policy*, 9, No 3, pp. 211-229.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Ιντζεσιλόγλου, Ν. (2000), «Περί της κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας», στο Χ. Κωνσταντοπούλου, κ.ά. (επιμ.), «Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα, Τυπωθήτω, σσ. 177-202.
- Ιωακείμογλου, Η. (2001), «Οι μετανάστες και η απασχόληση», στο Αθ. Μαρβάκης, Δ. Παρσανόγλου, Μ. Παύλου, (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 81-94.
- Κανακίδου Ε. & Παπαγιάννη Β. (2003), *Από τον πολίτη του έθνους στον πολίτη του κόσμου*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καρούδης, Β. (2004), «Το ζήτημα της δεύτερης γενιάς: Έγγραφο και Μετανάστευση», στο Μ. Παύλου & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Η Ελλάδα της Μετανάστευσης: Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*, Αθήνα, Κριτική.
- Κασιμάτη, Κ. (1984), *Μετανάστευση-Παλινοσήτηση. Η προβληματική της δεύτερης γενιάς*, Αθήνα, ΕΚΚΕ.
- Κασιμάτη, Κ. & Ψημμένος, Ι. (2003), *Μεταναστευτικές ροές και άτυπες πολιτικές μετανάστευσης*, Αθήνα, Gutenberg.
- Κάτσιας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999), *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*; Αθήνα, Gutenberg.

- Καφάλης, Α. & Λινάρδος-Ρυλμόν, Π. (επιμ.) (2005), *Μεταναστευτική Πολιτική και Δικαιώματα των Μεταναστών*, Μελέτες ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Λέκκας, Π. (1996), *Η Εθνικιστική Ιδεολογία*, Αθήνα, Κατάρτι.
- Λυμπεράκη, Α. & Πελαγίσης, Τ. (2000), *Ο «Φόβος του Ξένου» στην αγορά εργασίας: ανωχές και προκαταλήψεις στην ανάπτυξη*, Αθήνα, Πόλις.
- Μάρκου, Γ. (1984), «Εκπαιδευτική πολιτική και το Ερευνητικό Πρόγραμμα για την αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων των παιδιών που παλιννοστούν», ΥΠΕΠΘ - UNESCO, *Σχολική επανένταξη παλιννοστώντων Μαθητών: Προβλήματα και προοπτικές*, Αθήνα.
- Μάρκου, Γ. (1997), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα.
- May, S. (1999), «Critical Multiculturalism and Cultural Difference», in S. May (ed.), *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*, London Falmer Press.
- Μελούτσι, Α. (2002), *Κουλτούρες στο παιχνίδι. Διαφορές για να συμβιώσουμε*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μουσούρου, Α. (1990), *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*, Αθήνα, Gutenberg.
- McLennan, G. (2001), «Problematic Multiculturalism», *Sociology*, 35, No, 4, pp. 985-989.
- Ναξάκης, Χ. & Χλέτσος, Μ. (επιμ.) (2001), *Μετανάστες και Μετανάστευση: Οικονομικές, Πολιτικές και Κοινωνικές Πτυχές*, Αθήνα, Πατάκης.
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νόμος υπ' αριθμ. 2413: *Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 124/17.6.1996, τ. Α.
- Παπαδάκης, Ε. Ν. (2003), *Εκπαιδευτική πολιτική: Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (:)*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1997), «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και παιδαγωγικές πρακτικές», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 19, σσ. 20-22.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (2006), «Τα άχθη της ετερότητας. Διαστάσεις της πολιτισμικής διαφοροποίησης στην Ελλάδα του πρώιμου 21^{ου} αιώνα», στο Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.), *Περιπέτειες της ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα*, Αλεξάνδρεια, σσ. 1-86.

- Parekh, B. (1986), «The concept of multicultural education», in S. Modgil, G.K. Verma, K. Mallick & C. Modgil (eds), *Multicultural Education: The interminable debate*, Philadelphia, Falmer, pp. 19-31.
- Parekh, B. (2000), *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*, Basingstoke, Macmillan.
- Παύλου, Μ. (2001), «Οι “λαθρέμποροι του φόβου”: ρατσιστικός λόγος και μετανάστες στον τύπο μιας υποψήφιας μητροπόλης», στο Α. Μαρβάκης, Δ. Παρσάνογλου & Μ. Παύλου (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Παύλου, Μ. Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.) (2004), *Η Ελλάδα της Μετανάστευσης*, Αθήνα, Κριτική & ΚΕΜΟ.
- Pentiti, A. (2005), *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο, Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*, Επιμέλεια-Εισαγωγή Χ. Γκόβαρης, Αθήνα, Ατραπός.
- Πετρινώτη, Ε. (1993), *Η μετανάστευση προς την Ελλάδα. Μια πρώτη καταγραφή, ταξινόμηση και ανάλυση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Πετράκου, Η. (2001), «Η Κατασκευή της Μετανάστευσης στην Ελλάδα», στο Αθ. Μαρβάκης, Δ. Παρσάνογλου & Μ. Παύλου, (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 31-56.
- Πετράκου, Η. & Ξαnthάκου, Γ. (2003), «Μετανάστευση και Εκπαίδευση στην Ελλάδα», Αθήνα, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Ελλάδος, Τόμος II.
- Ψαρρού, Ν. (2005), *Εθνική Ταυτότητα στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα, Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Τσιτσελίκης, Κ. & Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.) (1997), *Το Μεινωτικό Φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια Συμβολή των Κοινωνικών Επιστημών*, Αθήνα, Κριτική.
- Τσουκαλάς, Κ. (1995), «Ιστορία, μύθοι και χρησιμοί. Η αφήγηση της ελληνικής συνέχειας», *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σσ. 287-303.
- Τριανταφυλλίδου, Α. (1998), «Οι άλλοι ανάμεσά μας-ελληνική εθνική ταυτότητα και στάσεις προς τους μετανάστες», στο Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, *Κοινωνικές Ανισότητες και Αποκλεισμός*, Αθήνα, Εξάντας, σσ. 488-498.

- Χριστόπουλος, Δ. (2001), «Το τέλος της εθνικής ομο(ιο)γένειας: παραδοσιακές και νέες μορφές ετερότητας στην Ελλάδα», στο Αθ. Μαρβάκης, Δ. Παρσανόγλου & Μ. Παύλου (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Zambeta, E. (2000), «Religion and national identity in Greek education», *Intercultural Education*, 11, No. 2, pp. 145-155.
- Vermeulen, H. (2004), «Models and Modes of Immigrant Integration... and where does southern Europe fit?», in C. Inglessi et al. (eds), *Immigration and Integration in Northern versus Southern Europe*, Athens, Netherlands Institute in Athens, pp. 27-39.

ABSTRACT

Intercultural problematic in a multicultural Greek society. Academic discourse and educational policies

Nowadays, greek society has changed and become multicultural, something that has differentiate everyday life. As a matter of fact this has effected education. It is imperative to disguise educational system's orientation and configure new conventions for intercultural educational politics.

In this essay we examine the intercourse between educational policy and discourse about intercultural education. We present the basic educational rules that form greek policy towards cultural diversity and we examine the relation of this policy with commensurate scientific deductions. In order to read into this relation diachronically as well as contemporaneously we quantify the elements of greek society.

Πολιτικές αξιολόγησης / διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα

Ελένη Πρόκου



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η ανάλυση και ερμηνεία των πολιτικών αξιολόγησης / διασφάλισης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα με τη χρήση του επιστημονικού λόγου, που περιγράφει το μετασχηματισμό των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων τις τελευταίες δεκαετίες. Οι έννοιες που υπογραμμίζουν τη μεταστροφή της έμφασης από τις ενδογενείς στις εξωγενείς αξίες, η οποία έλαβε χώρα σε πολλά ευρωπαϊκά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης εδώ και δύο περίπου δεκαετίες, είναι οι εξής: η «πανεπιστημιακή παραγωγικότητα», η «λογοδοσία», η μετρήσιμη «ποιότητα», το «μοντέλο της επιθεώρησης από το κράτος», ο «νέος διευθυντισμός», η «επιχειρηματική» συμπεριφορά και ο «ακαδημαϊκός καπιταλισμός». Οι έννοιες αυτές εκφράζουν την κυριαρχία των εξωγενών αξιών σε πολλά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη, η οποία γίνεται πλέον εμφανής και στην Ελλάδα στα μέσα της δεκαετίας που διανύουμε.

Εισαγωγή

Το Ελληνικό Πανεπιστήμιο βρίσκεται σε διαδικασία μετασχηματισμού, καθώς επιχειρείται ο εκσυγχρονισμός του ώστε να ανταποκριθεί στις επιταγές των καιρών, μεταξύ των οποίων είναι και οι επιταγές που θέτει η Διαδικασία της Μπολόνια. Στο επίκεντρο των πρόσφατων αλλαγών βρίσκεται η αξιολόγηση / διασφάλιση της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης, ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα μεταξύ της ακαδημαϊκής κοινότητας, των πολιτικών και των ευρύτερων ομάδων ενδιαφέροντος. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η ανάλυση και ερμηνεία των σχετικών πολιτικών στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση, βάσει του επιστημονικού λόγου που περιγράφει το μετασχηματισμό των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων τις τελευταίες δεκαετίες. Θα υποστηριχθεί ότι η επικράτηση των εξωγενών αξιών, η οποία παρατηρήθηκε σε πολλά ευρωπαϊκά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης από τη δεκαετία ακόμη του 1980, γίνεται πλέον εμφανής και στην Ελλάδα, κυρίως στα μέσα της δεκαετίας που διανύουμε.

Η κυριαρχία των εξωγενών αξιών κάνει την εμφάνισή της στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση μέσω των Νόμων 3374/2005 και 3549/2007. Σε γενικές γραμμές, υπάρχουν τάσεις στις πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη που φαίνονται να επηρεάζουν αισθητά και τις πολιτικές επιλογές στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι τάσεις αυτές μπορούν να εντοπιστούν στον επιστημονικό λόγο που περιγράφει το μετασχηματισμό του Πανεπιστημίου στον ευρωπαϊκό χώρο. Ο λόγος αυτός δείχνει ότι υπάρχει μια μετατόπιση από τις ενδογενείς στις εξωγενείς αξίες, όσον αφορά το ρόλο που επιτελεί το Πανεπιστήμιο. Αν και από τη γένεση ακόμη του Πανεπιστημίου το μείγμα των δύο αξιών ήταν εμφανές, στις μέρες μας, στο μείγμα αυτό φαίνεται ότι υπερισχύουν οι εξωγενείς αξίες, οι οποίες περιγράφονται με όρους όπως είναι η «πανεπιστημιακή παραγωγικότητα», η «λογοδοσία», η μετρήσιμη «ποιότητα», το «μοντέλο της επιθεώρησης από το κράτος», ο «νέος διευθυντισμός», η «επιχειρηματική συμπεριφορά» και ο «ακαδημαϊκός καπιταλισμός». Οι αξίες αυτές υποδηλώνουν την απομάκρυνση από το Χουμπολτιανό μοντέλο του Πανεπιστημίου.

Από το Χουμπολντιανό μοντέλο του Πανεπιστημίου στις πολιτικές διασφάλισης της ποιότητας των Ευρωπαϊκών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης

Έχει υποστηριχθεί ότι η ιστορική εξέλιξη των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων καταδεικνύει τη συνύπαρξη των ενδογενών και των εξωγενών αξιών. Οι πρώτες αφορούν τη διερεύνηση της αλήθειας και στην αναζήτηση της γνώσης, ενώ οι δεύτερες αφορούν τη δυνατότητα των πανεπιστημίων να ανταποκριθούν στις ανάγκες των κοινωνιών των οποίων συνιστούν αναπόσπαστο τμήμα. Από την εποχή ακόμη των μεσαιωνικών πανεπιστημίων, οι ενδογενείς και οι εξωγενείς αξίες έπαιξαν σημαντικό ρόλο στις προσεγγίσεις του ελέγχου ποιότητας. Το γαλλικό μοντέλο της «παραχώρησης του ελέγχου σε μια εξωτερική αρχή» αποτέλεσε το αρχέτυπο του ελέγχου της ποιότητας αναφορικά με τη λογοδοσία: μια εξωτερική αρχή αποφάσιζε για το τι θα έπρεπε να μελετηθεί και ποιος θα μπορούσε να διδάξει στο Πανεπιστήμιο. Το άλλο ήταν το τυπικό αγγλικό μοντέλο μιας αυτοδιοικούμενης κοινότητας εταίρων πανεπιστημιακού κολεγίου: οι καθηγητές αποφάσιζαν μεταξύ τους σχετικά με το τι θα έπρεπε να διδαχθεί και ποιος θα μπορούσε να διδάξει στο κολέγιο. Ωστόσο, και στις δύο χώρες, η μίξη των δύο τύπων αξιών ήταν εμφανής (Maassen, 1997: 112-113). Αυτή ήταν η κατάσταση ακόμη και όταν το Χουμπολντιανό πανεπιστήμιο της έρευνας κυριάρχησε, σε μια εποχή που η περίοδος του Ναπολέοντα μείωσε τη δύναμη των πανεπιστημίων - με την ίδρυση των «Μεγάλων Σχολών» (*Grandes Écoles*) - και που στην Αγγλία, η ισχυρή έμφαση στο κλασικό αναλυτικό πρόγραμμα και ο έλεγχος των πανεπιστημίων από την Εκκλησία εμπόδισε τα πανεπιστήμια της Οξφόρδης και του Cambridge να εκσυγχρονιστούν και να προσαρμοστούν στο μεταβαλλόμενο κόσμο που τα περιέβαλε. Το Χουμπολντιανό πανεπιστήμιο της έρευνας θεωρούνταν ένα σημαντικό σύμβολο εκσυγχρονισμού από τις ευρωπαϊκές κυβερνήσεις. Η απόδοση των εθνικών πανεπιστημίων ήταν στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων των κυβερνήσεων, οι οποίες ήταν οι βασικοί (αν και όχι οι μόνοι) χρηματοδότες τους, καθώς και οι σχεδιαστές των νομικών και διοικητικών τους πλαισίων (ό.π.: 113).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, σύμφωνα με το δόγμα που διατύπωσε ο Humboldt το 1810, ως βασικός σκοπός του Πανεπιστημίου ορί-

στηκε η αναζήτηση της αλήθειας με τη μορφή νέας γνώσης, που κατακτιέται τόσο μέσω της συνεργασίας καθηγητών και φοιτητών στην έρευνα όσο και μέσω της σύνδεσης της επιστήμης με τη γενική παιδεία, σε συμφωνία με τις ιδέες της προοδευτικής αγωγής (Clark, 1996: 99-101). Επιπρόσθετα, από τη βιομηχανική επανάσταση μέχρι τα μέσα περίπου του 20ού αιώνα, οι πανεπιστημιακοί θεωρούνταν αδιαμφισβήτητου κύρους επαγγελματίες, οι οποίοι διαπραγματεύονταν ένα σιωπηρό κοινωνικό συμβόλαιο με την ευρύτερη κοινωνία, στην οποία είχαν το μονοπώλιο της άσκησης του επαγγέλματός τους, με αντάλλαγμα την ανιδιοτελή εξυπηρέτηση του κοινού καλού. Έτσι, ήταν ιστορικά απομονωμένοι από την αγορά, περισσότερο απ' ό,τι άλλοι επαγγελματίες (Slaughter & Leslie, 1997: 4-5).

Αυτή η κατάσταση σήμαινε ότι μέχρι τη δεκαετία περίπου του 1980, στο όνομα της «εμπιστοσύνης» (δηλαδή της παροχής οικονομικής ενίσχυσης είτε από δημόσια είτε από ιδιωτικά νομικά πρόσωπα, χωρίς την απαίτηση το ίδρυμα να παρέχει συγκεκριμένα αγαθά και υπηρεσίες σε αντάλλαγμα γι' αυτή τη στήριξη ή να λογοδοτήσει ειδικά και λεπτομερειακά για τη χρήση αυτών των πόρων), οι ευρωπαϊκές κυβερνήσεις εθελουσίως μεταβίβαζαν ένα μεγάλο μέρος της εξουσίας τους στα ιδρύματα, προσδίδοντάς τους ένα μεγάλο βαθμό αυτονομίας στη χρήση των παρεχόμενων πόρων (Trow, 1996: 310-311). Οι ενδογενείς αξίες κυριαρχούσαν στην πανεπιστημιακή ζωή. Σημασία είχε το «πανεπιστημιακό έργο», το οποίο αναφερόταν σε ζητήματα όπως είναι η αυτοτέλεια, η «κριτική του επιστημονικού έργου από ισάξιους ειδικούς» (*peer review*), η αξιοκρατία, το δικαίωμα μόνιμης κατοχής της ακαδημαϊκής θέσης (*tenure*) και η ακαδημαϊκή ελευθερία (Slaughter, 2001: 393). Μάλιστα, η ακαδημαϊκή ελευθερία ήταν υψίστης σημασίας και σήμαινε ότι οι πανεπιστημιακοί είναι οι μόνοι αρμόδιοι να μιλήσουν για συγκεκριμένη εμπειρογνωμοσύνη και γνώση (Neave, 2002: 333). Εναλλακτικά, η ακαδημαϊκή ελευθερία οριζόταν ως η ελευθερία των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας –δηλαδή των καθηγητών, των φοιτητών και των μελετητών– να διεξάγουν τις εμβριθείς τους έρευνες χωρίς να δεσμεύονται από πολιτικές, φιλοσοφικές και επιστημολογικές κατευθύνσεις. Η αξιολόγηση των πανεπιστημίων ήταν βαθιά στερεωμένη στη διανοητική δομή και παραδοσιακή συμπεριφορά της ακαδημαϊκής κοινότητας. Όμως, οι βασικές τεχνικές, η εφαρμογή και η ανάπτυξη της αξιολόγησης, περιοριζόνταν

στο εσωτερικό της ακαδημαϊκής κοινότητας και ιδιαίτερα στα οργανωμένα σώματα γνώσης γύρω από τα οποία περιστρεφόταν το έργο του Πανεπιστημίου, δηλαδή τις πειθαρχίες (de Groof et al., 1998: 85 & 118-119).

Στην καρδιά της πανεπιστημιακής ζωής ήταν οι λειτουργίες της «εσωτερικής αξιολόγησης»: η αξιολόγηση της καινούργιας γνώσης, η απονομή πτυχίων στους φοιτητές, η νομιμοποίηση των πανεπιστημιακών δασκάλων, η κατάταξη φοιτητών και πανεπιστημιακών δασκάλων (π.χ. υποψηφίων για ακαδημαϊκές θέσεις ή για προαγωγή), οι επιβραβεύσεις, η διατήρηση ευρέως διαδεδομένων κανόνων μέσα στο σύστημα της ανώτατης εκπαίδευσης και η σχολαστική βελτίωση. Η μέθοδος αξιολόγησης αφορούσε τη γνώση της επιστήμης και την «κριτική του επιστημονικού έργου από ισάξιους ειδικούς», ενώ ο πρωταρχικός στόχος ήταν η παραγωγή και αναπαραγωγή της γνώσης. Αυτή η μέθοδος αξιολόγησης ήταν συνεπής με τη Χουμπολττιανή έννοια του Πανεπιστημίου. Η κανονική ακαδημαϊκή πρακτική σε μια πειθαρχία συνεπαγόταν κριτική ανάλυση και επιθεώρηση της δουλειάς των άλλων. Οι ισάξιοι ειδικοί θα έπρεπε να κατέχουν το επιστημονικό αντικείμενο και τις κατευθύνσεις ανάπτυξής του, ενώ κατά την κρίση του επιστημονικού έργου συμφωνούσαν στα βασικά κριτήρια αξιολόγησης σε μια πειθαρχία. Το ακαδημαϊκό ποιόν εξαρτιόταν, επομένως, από την ελευθερία, τη δύναμη της διανόησης, την ακεραιότητα και τη δημιουργικότητα των υποκειμένων. Ωστόσο, οι λειτουργίες που η εσωτερική αξιολόγηση δεν επιτελούσε ήταν αυτές της λογοδοσίας (Henkel, 1998: 291-292).

Η έννοια της λογοδοσίας συνδέθηκε με τη μεταστροφή της έμφασης στις εξωγενείς αξίες, η οποία έλαβε χώρα σε πολλές χώρες της Δυτικής Ευρώπης από τη δεκαετία ακόμη του 1980. Η «πανεπιστημιακή παραγωγικότητα» έγινε πιο σημαντική από το «πανεπιστημιακό έργο» και στο πλαίσιο της κεντρικό ζητούμενο αποτέλεσε ο τρόπος που τα πανεπιστημιακά ιδρύματα θα γίνονταν πιο αποδοτικά (περισσότερο παραγωγικά και με λιγότερο κόστος). Η λογοδοσία και η διασφάλιση της ποιότητας θεωρήθηκαν απαραίτητες για τη νομιμότητα, για τη δικαιολόγηση της δημόσιας χρηματοδότησης (και σε κάποιες περιπτώσεις των διδάκτρων των φοιτητών) και για την εγγύηση του παραγόμενου από τα Πανεπιστήμια «προϊόντος». Στο πλαίσιο αυτής της λογικής τέθηκαν ερωτήματα όπως: «Πώς αξιολογείται το επίπεδο μάθησης του φοιτητή;», «Σε ποια έκταση γίνεται προσπάθεια

στις μεταπτυχιακές σπουδές σε σχέση με τις προπτυχιακές;», «Πόσο “καλό” είναι ένα ίδρυμα (με αναφορά σε μετρήσεις που εκτείνονται από τα αποτελέσματα των εξετάσεων των φοιτητών μέχρι τα ευρετήρια αναφορών);» (Slaughter, 2001: 393-394).

Σε συμφωνία με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία συμερίζεται μια φιλελεύθερη θεωρία για το κράτος, οι ευρωπαϊκές κυβερνήσεις άρχισαν να επικεντρώνονται στις εκροές της ανώτατης εκπαίδευσης που θα απαντούσαν στις ανάγκες της «αγοράς». Ήταν σε αυτό το πλαίσιο που αποδόθηκε μεγαλύτερη «αυτονομία» στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, ώστε να συμμορφωθούν με συγκεκριμένα κριτήρια που θα οριζόνταν σε συμφωνία μεταξύ αυτών και του κράτους (Πρόκου, 2003: 82). Η αυτονομία των Πανεπιστημίων (μια παλιά έννοια που πρωταρχικά υποδήλωνε την ελευθερία του Πανεπιστημίου από την κρατική ρύθμιση) ήταν πια «υπό όρους»: εξαρτιόταν και οριζόταν από την εκπλήρωση από την πλευρά του πανεπιστημιακού ιδρύματος συγκεκριμένων και προκαθορισμένων κριτηρίων που αφορούσαν το κόστος και τις εκροές, οι οποίες θα έπρεπε με κάποιον τρόπο να μετρηθούν. Η αντικατάσταση του ορισμού των «διαδικασιών» (που περιλαμβάνονταν στον έλεγχο του συστήματος και των ιδρυμάτων από την κεντρική εθνική διοίκηση) από «στόχους», καθώς και η επιμονή των κυβερνήσεων στην εφαρμογή τεχνικών αξιολόγησης που θα γενικεύονταν σε όλα τα ιδρύματα, συνδέθηκαν με την ευρύτερη πολιτική ατζέντα της απορρύθμισης (de Groof et al., 1998: 75-76 & 119-120). Οι λεπτομέρειες της αποστολής και των στόχων της ανώτατης εκπαίδευσης ανατέθηκαν στη φροντίδα των ίδιων των ιδρυμάτων, ενώ οι κυβερνήσεις έθεσαν τις ευρύτερες παραμέτρους, την κοινωνική συνάφεια, προς την κατεύθυνση της οποίας οι στόχοι θα έπρεπε να επιτευχθούν. Οι στόχοι αυτοί θα έπρεπε να συμφωνούν με τις ανάγκες της κοινωνίας και να είναι προκαθορισμένοι για να «αποτιμηθούν». Μια τέτοια προσέγγιση συσχετίστηκε με το «μοντέλο της επιθεώρησης από το κράτος» (*state supervision model*) (van Vught, 1993: 37-39).

Οι προαναφερθείσες εξελίξεις έλαβαν χώρα στο πλαίσιο μιας φθίνουσας πορείας των κρατών πρόνοιας, περιορισμού της δημόσιας χρηματοδότησης και σκεπτικισμού γύρω από την αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών του δημόσιου τομέα. Ήταν επιτακτική η ανάγκη αποτελεσμα-

τικής διαχείρισης όλων των πόρων, συμπεριλαμβανομένων των πόρων για την ανώτατη εκπαίδευση, ώστε η τελευταία να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στην επιταγή για εθνική και οικονομική ευμάρεια. Η επεκτεινόμενη ανώτατη εκπαίδευση καλούνταν να αποδείξει την αξία της στα επιτεύγματα της βασικής έρευνας, στη συμβολή της έρευνας στη βιομηχανία, στην προσφορά υπηρεσιών στην τοπική κοινωνία, στην αναπαραγωγή του ακαδημαϊκού επαγγέλματος, στην προαγωγή της διά βίου μάθησης και στην προετοιμασία ενός όλο και πιο πολυπληθούς και ανομοιογενούς φοιτητικού πληθυσμού που προοριζόταν για αγορές εργασίας οι οποίες χαρακτηρίζονταν από αλλαγή, αβεβαιότητα και υψηλές προσδοκίες επίδοσης. Σε αρκετές χώρες εμφανίστηκε μια δημόσια συζήτηση γύρω από την αξιολόγηση, η οποία θεωρήθηκε εργαλείο δημόσιας λογοδοσίας και ορθολογικής διαχείρισης. Εκτιμήθηκε ότι ήταν δυνατό να γίνουν έγκυρες αξιολογήσεις με ποσοτικές μετρήσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για τη λογοδοσία και, σε κάποιες περιπτώσεις, τη διάθεση των πόρων. Οι αξιολογήσεις θα χρησιμοποιούνταν είτε για να παρέχουν πληροφόρηση σε ένα φάσμα πελατών (φοιτητές, εργοδότες, χρήστες της έρευνας και της εμπειρογνωμοσύνης, ξένες κυβερνήσεις), στους οποίους η ανώτατη εκπαίδευση θα πουλούσε το προϊόν της γνώσης, είτε για να επηρεαστούν ή και να συγκροτηθούν οι αγορές στις οποίες οι παραπάνω πελάτες αποτελούν βασικούς παίκτες (Henkel, 1998: 291).

Η έννοια της λογοδοσίας ήταν κεντρική στις μεταρρυθμίσεις των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης και είχε διάφορες σημασίες. Η «εξωτερική» λογοδοσία σήμαινε την υποχρέωση της ανώτατης εκπαίδευσης προς τους υποστηρικτές της, και την κοινωνία εν γένει, να παρέχει διαβεβαίωση ότι ασκεί την αποστολή της πιστά και χρησιμοποιεί τους πόρους με διαφάνεια και υπευθυνότητα. Η «εσωτερική» λογοδοσία σήμαινε την υποχρέωση των υποκειμένων, μέσα σε ένα πανεπιστήμιο, να αναφέρουν το ένα στο άλλο το πώς τα διάφορα τμήματα του πανεπιστημίου διεξάγουν την αποστολή τους, πόσο καλά δραστηριοποιούνται, αν προσπαθούν να μάθουν πού χρειάζονται βελτιώσεις και τι κάνουν προς την κατεύθυνση επίτευξης των ζητούμενων βελτιώσεων. Η «νομική και οικονομική» λογοδοσία σήμαινε την υποχρέωση των πανεπιστημίων να δίνουν αναφορά για τον τρόπο χρησιμοποίησης των πόρων. Η «ακαδημαϊκή» λογοδοσία σήμαινε την υποχρέ-

ωση των πανεπιστημίων να πουν στους άλλους, τόσο μέσα όσο και έξω από αυτά, τι έχει γίνει με αυτούς τους πόρους για περαιτέρω διδασκαλία, μάθηση και υπηρεσίες προς το κοινό, και με τι αποτέλεσμα (Trow, 1996: 315-316). Ωστόσο, κάποια θεμελιώδη ερωτήματα εγείρονταν: Ποιος θα λογοδοτούσε; Για τι; Σε ποιον; Με ποια μέσα; Με τι συνέπειες; Η λογοδοσία θεωρήθηκε ως περιορισμός στην αυθαιρεσία της εξουσίας και εκτιμήθηκε ότι ενδυνάμωνε τη νομιμότητα των πανεπιστημίων, καθώς θα ήταν υποχρεωμένα να εκθέσουν τις δραστηριότητές τους στις ομάδες ενδιαφέροντος. Η λογοδοσία θα ανύψωνε την ποιότητα του έργου των πανεπιστημίων, αφού θα τους επέβαλε την κριτική εξέταση των λειτουργιών τους μέσω της υποβολής τους σε κριτική επιθεώρηση από έξω. Η λογοδοσία θα μπορούσε, έτσι, να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο ρύθμισης διαμέσου των κριτηρίων που αναμένονταν να τηρηθούν και των αναφορών σε προηγούμενες δράσεις (εκθέσεων) που απαιτούσε από τα πανεπιστήμια. Ωστόσο, η προσδοκία ότι το Πανεπιστήμιο έπρεπε να λογοδοτήσει έριχνε τη σκιά της στη μελλοντική δράση και η λογοδοσία έγινε η ίδια δύναμη επίδρασης στη συμπεριφορά των ιδρυμάτων από φορείς δράσης έξω από αυτά. Μια τέτοια επίδραση μπορούσε να ποικίλλει από μια γενική καθοδήγηση, αφήνοντας στα ιδρύματα ένα βαθμό αυτονομίας στην εφαρμογή πολιτικής, έως τις άμεσες εντολές που θα έθετε μια εξωτερική ρυθμιστική αρχή, η οποία θα χρησιμοποιούσε τη λογοδοσία για να διασφαλίσει τη συμμόρφωση με συγκεκριμένες πολιτικές και οδηγίες, και θα σχεδίαζε το σύστημα των απαιτούμενων εκθέσεων για να εξασφαλίσει την υπακοή (ό.π.: 310-311).

Η ανώτατη εκπαίδευση άρχισε να γίνεται, έτσι, ένα συστατικό του «κράτους που ρυθμίζει» (*regulatory state*), το οποίο θα μπορούσε να περιγραφεί ως μια κατάσταση στην οποία η παροχή δημόσιων υπηρεσιών ρυθμίζεται όλο και περισσότερο από παράγοντες που αναλαμβάνουν τις κλασικές ρυθμιστικές λειτουργίες του καθορισμού των προτύπων και των δραστηριοτήτων ελέγχου, ώστε να εξασφαλιστεί η τροποποίηση της συμπεριφοράς τη στιγμή που θα απαιτούνταν. Οι σκοποί της ρύθμισης εκτείνονταν από τον έλεγχο της αγοράς έως την αύξηση της αγοράς και συμπεριέλαβαν, ιδιαίτερα στις δημόσιες υπηρεσίες, εκτός από τη λογοδοσία, την αύξηση της ποιότητας και την εξύψωση των στάνταρς, καθώς και την κοινωνική και εθνική καθοδήγηση. Οι κυβερνήσεις συνέχισαν να ασκούν το

καθήκον τους στην παροχή ανώτατης εκπαίδευσης εντός της περιοχής της δικαιοδοσίας τους και τα επίπεδα της δημόσιας χρηματοδότησης παρέμειναν υψηλά καθώς οι αριθμοί των φοιτητών αυξάνονταν (αν και η δημόσια χρηματοδότηση ανά φοιτητή προς τα ιδρύματα μπορούσε να μειωθεί). Τα πανεπιστήμια μοιράζονταν μεταξύ τους ένα υπολογίσιμο μερίδιο των πόρων της κοινωνίας και οι συγκρούσεις και, όλο και περισσότερο, η λογοδοσία σχετικά με τον καταμερισμό αυτών των πόρων ήταν πολιτικές (King, 2007: 412-414). Στο πλαίσιο αυτό υπήρξε μια αύξηση των τυπικών ελέγχων των κυβερνήσεων. Στην ηπειρωτική Ευρώπη η διοίκηση των πανεπιστημίων από το κράτος υποχωρούσε προς όφελος της «καθοδήγησης από απόσταση»: νέα καθήκοντα και διαχειριστικές ελευθερίες αποδίδονταν στα ιδρύματα από τις κυβερνήσεις, συμπεριλαμβανομένης της αναγκαιότητας να διατηρηθούν συγκεκριμένα στοιχεία εθνικού στρατηγικού σχεδιασμού, ο οποίος όμως απαιτούσε μια αντίστοιχη αύξηση της *a posteriori* εξωτερικής λογοδοσίας και αξιολόγησης (ό.π.: 414-416).

Σε γενικές γραμμές, καθώς η παραδοσιακή σχέση μιας «άνετης» απόστασης ανάμεσα στο κράτος και την ανώτατη εκπαίδευση καταστρεφόταν, η παρέμβαση του κράτους ήταν για τη διασφάλιση της λογοδοσίας και κατ'επέκταση της «ποιότητας»¹ (Cowen, 1996: 1). Στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα πανεπιστήμια έγιναν υπόχρεα λογοδοσίας για την ποιότητα των δραστηριοτήτων τους. Μάλιστα, οι έννοιες της ποιότητας και της λογοδοσίας συνδέθηκαν με την τυποποίηση και την ενοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων (Slaughter, 2001: 395), ενώ η παρέμβαση του κράτους έλαβε χώρα μέσω δύο βασικών μοντέλων αξιολόγησης: μέσω συστημάτων πιστοποίησης ή μέσω συστημάτων άμεσης μέτρησης (Cowen, 1996: 1). Πολύπλοκοι και μεταβλητοί συνδυασμοί τυπικών μετρήσεων της λογοδοσίας εντοπίστηκαν και οι πολιτικές εξελίξεις στην ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση δημιούργησαν γόνιμο έδαφος για την εισαγωγή διακρατικών πολλαπλών συστημάτων πιστοποίησης σε μερικές χώρες. Η πιστοποίηση, έχοντας τις ρίζες της στην αμερικανική ανώτατη εκπαίδευση, ήταν η διαδικασία ελέγχου / διασφάλισης της ποιότητας, όπου ως αποτέλεσμα επιθεώρησης και/ή αξιολόγησης ένα ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης ή τα προγράμματά του αναγνωρίζονται ότι ικανοποιούν ένα ελάχιστο κοινώς αποδεκτών κριτηρίων (*standards*) (Maassen, 1997: 124). Στο Ηνωμένο

Βασίλειο θα μπορούσε κανείς να εντοπίσει αξιολογήσεις της ποιότητας της έρευνας ευθέως συνδεδεμένες με τη χρηματοδότηση, αλλά και εξωτερικές επιθεωρήσεις της ποιότητας της διδασκαλίας, μαζί με πολλά άλλα εργαλεία αναφοράς και λογοδοσίας για τα οποία έδινε εντολή η κυβέρνηση (Trow, 1996: 314). Επίσης, σε άλλες χώρες (π.χ. στην Ολλανδία), ειδικά πρωτόκολλα και διαδικασίες εκτίμησης της ποιότητας της διδασκαλίας εισήχθησαν στα τέλη της δεκαετίας του 1980. Η ποιότητα των δραστηριοτήτων αυτών των ιδρυμάτων αναφερόταν ειδικά στη διδασκαλία και σε λιγότερο βαθμό στην έρευνα (Maassen, 1997: 117), που σήμαινε ότι η καλή διδασκαλία δεν συνδεόταν απαραίτητα με την ερευνητική δράση. Τα εθνικά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης –τα οποία επεκτείνονται διαρκώς στις σύγχρονες συνθήκες– επένδυσαν σταθερά σε «κυριαρχούμενα από τη διδασκαλία» ιδρύματα, σε επικεντρωμένα στη διδασκαλία εισαγωγικά επίπεδα πανεπιστημιακής δουλειάς, καθώς και σε μη ερευνητικές οδούς στα προχωρημένα επίπεδα. Την ίδια στιγμή, οι ανάγκες της εξειδικευμένης γνώσης και έρευνας φαίνονταν να υπηρετούνται καλύτερα από ειδικές ομάδες που δεν θα είχαν τα προγράμματα διδασκαλίας και τις ανάγκες των φοιτητών στο μυαλό τους (Clark, 1996: 102-106).

Η έμφαση στη διδασκαλία σήμαινε ότι οι πανεπιστημιακοί δεν μπορούσαν πια να θεωρούν δεδομένο πως οι φοιτητές θα μάθαιναν από μόνοι τους, ενώ ο φοιτητής και η διαδικασία της μάθησης, παρά το γνωστικό αντικείμενο, τοποθετήθηκαν τώρα στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού εγχειρήματος. Τα πτυχία διαρκώς αξιολογούνταν από το όνομα (και τη φήμη) του ιδρύματος από το οποίο αποκτήθηκαν. Ωστόσο, σε πολλές χώρες της ηπειρωτικής Ευρώπης, στις οποίες η χρηματοδότηση προερχόταν σε μεγάλο βαθμό από το κράτος το οποίο διατηρούσε τον έλεγχο στις δαπάνες, η λογοδοσία άρχισε να αποδίδεται μέσω οικονομικών και (όλο και περισσότερο) ακαδημαϊκών «περιοδικών ελέγχων» (*audits*), παρά μέσω άμεσων μετρήσεων της εργασίας των ιδρυμάτων συνδεδεμένων με τη χρηματοδότηση. Μια οικεία σύσταση στους Ευρωπαίους ήταν ο μετασχηματισμός της πιστοποίησης της ποιότητας των ιδρυμάτων από εξωτερικούς επιθεωρητές σε αναζήτηση περιοδικών ελέγχων του προγράμματος του κάθε ιδρύματος για κριτική αυτοαξιολόγηση, για τις δικές του εσωτερικές διαδικασίες ελέγχου ποιότητας (Trow, 1996: 314-316). Οι ευρωπαϊκές κυβερνήσεις

προσπάθησαν να αναπτύξουν συστήματα αξιολόγησης της ανώτατης εκπαίδευσης και τοποθέτησαν την «κριτική του επιστημονικού έργου από ισάξιους ειδικούς» και την αυτοαξιολόγηση στο επίκεντρο των πολιτικών τους. Επίσημες μορφές αξιολόγησης, όπως οι δείκτες επίδοσης, συχνά προέρχονταν από κρίσεις των ομότιμων (ισάξιων ειδικών σε ένα γνωστικό αντικείμενο) (Henkel, 1998: 293).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, το γενικό μοντέλο διασφάλισης της ποιότητας στις χώρες της Ευρώπης είχε συγκεκριμένα στοιχεία, όπως: α) ένα εθνικό συντονιστικό νομικό πρόσωπο, β) την αυτοαξιολόγηση του ιδρύματος, γ) την εξωτερική αξιολόγηση από πανεπιστημιακούς και δ) τις δημοσιευμένες αναφορές. Ήταν μια προσέγγιση σε μεγάλο βαθμό ποιοτική παρά ποσοτική, καθώς η χρήση δεικτών απόδοσης ήταν (αρχικά) περιορισμένη. Η έμφαση στην εκπαιδευτική διαδικασία παρά στις εισροές και τις εκροές σήμαινε ότι υπήρχε ένα ισχυρό στοιχείο ακαδημαϊκής αυτοαξιολόγησης: το επίπεδο αυτοαξιολόγησης μέσα σε ένα ίδρυμα, η εξωτερική αξιολόγηση από ισάξιους ειδικούς εκτός του ιδρύματος, αλλά μέσα στην ακαδημαϊκή κοινότητα στο σύνολό της. Οι εξελίξεις του τέλους της δεκαετίας του 1990 συμφωνούσαν με αυτό το μοντέλο, αν και υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών στους τρόπους με τους οποίους δούλεψαν τα συστήματα στην πράξη (Brennan, 1999: 220-221).

Για το λόγο αυτό, η Διαδικασία της Μπολόνια τόνισε την προαγωγή της ευρωπαϊκής συνεργασίας στη διασφάλιση της ποιότητας, με προοπτική να δημιουργηθούν συγκρίσιμα κριτήρια και μεθοδολογίες. Αυτός ήταν και ένας από τους βασικούς στόχους που τέθηκε ήδη στη Διακήρυξη της Bologna τον Ιούνιο του 1999². Η Διακήρυξη της Μπολόνια επισήμανε την αναγκαιότητα προαγωγής κριτηρίων και μεθοδολογιών για την εκτίμηση της ποιότητας. Ωστόσο, στην αρχή, δεν ανέπτυξαν όλες οι χώρες συστήματα διασφάλισης της ποιότητας. Οι εθνικές κυβερνήσεις συνέχισαν να θεωρούν τη διασφάλιση της ποιότητας μία από τις βασικές αρμοδιότητές τους, αν και γενικά αναγνώριζαν ότι η σύγκλιση στα συστήματα απονομής πτυχίων θα οδηγούσε αμέσως στην ανάγκη για συγκρίσιμα στάνταρς ποιότητας. Έτσι, η πιστοποίηση βρέθηκε στο επίκεντρο της δημόσιας συζήτησης για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη (van der Wende, 2000: 309-310). Σε γενικές γραμμές, η βελτίωση και η προαγωγή της διασφάλισης της ποιότητας

αποτελέσαν έναν από τους βασικούς σκοπούς δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ), ενώ οι άλλοι τρεις ήταν η συγκριστικότητα, η εναρμόνιση και η κινητικότητα. Ο ΕΧΑΕ είχε ως ύψιστο σκοπό τη συνοχή και τη συνάφεια στο επίπεδο των δομών και του περιεχομένου, καθώς και την αξιολόγηση της ανώτατης εκπαίδευσης, η οποία θα στόχευε στην ενίσχυση της αγοράς εργασίας και στην οικονομική ανάπτυξη τόσο μέσα όσο και έξω από την Ευρώπη. Η ενδοευρωπαϊκή εναρμόνιση θα επέτρεπε επίσης στις ευρωπαϊκές χώρες να αντιμετωπίσουν καλύτερα τους βασικούς αντιπάλους τους σε όλα τα επίπεδα (συμπεριλαμβανομένης της προσφοράς εκπαιδευτικών προγραμμάτων), βελτιώνοντας την ανταγωνιστικότητα και την αναγνώριση των πτυχίων (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 77).

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι πέντε όψεις της ευρωπαϊκής διάστασης της ποιότητας ήταν: α) η κινητικότητα των φοιτητών, β) οι διασυνδέσεις σε ακαδημαϊκό και ιδρυματικό επίπεδο, γ) η απασχόληση των φοιτητών, δ) η οικονομική ανταγωνιστικότητα και η αύξηση της ποιότητας (Brennan & van Vught, 1993: 2-19). Για τη διασφάλιση της ποιότητας, η αυτορρύθμιση βρέθηκε στο επίκεντρο της πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη. Αλλά για να υποκινηθεί η δημιουργία αυτοκατευθυνόμενων συστημάτων, οι κυβερνήσεις θα έπρεπε να εγκαταλείψουν τους λεπτομερείς και άκαμπτους νόμους για την ανώτατη εκπαίδευση (Maassen, 1997: 124-125). Ασχήθηκε επομένως πίεση στα ευρωπαϊκά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης να αναπτύξουν διαχειριστικές μεθόδους λειτουργίας και επιχειρηματική συμπεριφορά. Τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της επιχειρηματικής διοίκησης ήταν: α) μεγαλύτερη εμπλοκή των εξωτερικών ομάδων ενδιαφέροντος στην κεντρικού επιπέδου διαδικασία λήψης αποφάσεων για το ίδρυμα, β) μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών σε επίπεδο ιδρύματος, γ) περισσότερο ενδιαφέρον στις τεχνικές διαχείρισης που αναπτύσσονται και εφαρμόζονται στον κόσμο των επιχειρήσεων (ό.π.: 116).

Αν και ο λεγόμενος «νέος διευθυντισμός» έχει τόσο μια ήπια όσο και μια αυστηρή όψη³, γενικά αναφέρεται στην επιθυμία δημιουργίας ενός εύρους οργανωτικών αλλαγών: στη λειτουργία εσωτερικών κέντρων οικονομικής διαχείρισης, στην ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας, στην ει-

σαγωγή στόχων και στην παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας. Η τελευταία μπορεί να πραγματοποιηθεί, για παράδειγμα, μέσω της αξιολόγησης του προσωπικού και της φανεράς μέτρησης της επίδοσης των εργαζομένων και των αποτελεσμάτων (αποτελέσματα ερευνών, προορισμοί απασχόλησης των αποφοίτων κ.λπ.). Άλλα χαρακτηριστικά του νέου διευθυντισμού είναι οι ρητές προσπάθειες αλλαγής της κουλτούρας των οργανισμών και των αξιών του προσωπικού, ώστε να μοιάζουν με εκείνες που απαντώνται στον ιδιωτικό κερδοσκοπικό τομέα. Ο λεγόμενος «ακαδημαϊκός καπιταλισμός» αναφέρεται σε αλλαγές στην εργασία που διεξάγουν γενικά οι πανεπιστημιακοί (Deem, 2001: 10-12). Περιγράφει την πραγματικότητα του περιβάλλοντος των δημόσιων πανεπιστημίων της έρευνας, όπου οι πανεπιστημιακοί καταναλώνουν τα αποθέματα του ανθρώπινου κεφαλαίου τους σε όλο και πιο ανταγωνιστικές συνθήκες. Δρουν ως καπιταλιστές μέσα από το δημόσιο τομέα και επομένως ως επιχορηγούμενοι από το κράτος επιχειρηματίες. Η σπάνια και εξειδικευμένη γνώση και οι δεξιότητες που κατέχουν εφαρμόζονται στην παραγωγική εργασία που αποδίδει οφέλη σε αυτούς, στο δημόσιο πανεπιστήμιο που υπηρετούν, στην εταιρεία με την οποία συνεργάζονται και στην ευρύτερη κοινωνία. Ο ακαδημαϊκός καπιταλισμός αναφέρεται στις συμπεριφορές που συνάδουν με την αγορά: τα ιδρύματα και οι σχολές συναγωνίζονται για χρήματα που προέρχονται είτε από εξωτερικές επιχορηγήσεις και συμβόλαια, δωρεές, συμπράξεις μεταξύ πανεπιστημίου - βιομηχανίας, επενδύσεις των ιδρυμάτων σε κερδοφόρες επιχειρήσεις των καθηγητών, είτε από εποπτείες και διδάκτρα των φοιτητών. Και αν αυτές οι συναφείς με την αγορά και κερδοφόρες δραστηριότητες είναι ανεπιτυχείς, δεν προσφέρονται πόροι από το κράτος (Slaughter & Leslie, 1997: 9-11).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι έχοντες αναλάβει τη διοίκηση των πανεπιστημίων γίνονται υπεύθυνοι για την αναδιανομή των υπό συρρίκνωση πόρων μεταξύ των Τμημάτων και των Προγραμμάτων Σπουδών και αποφαινόμενοι για τα προσόντα και τις ανεπάρκειες των πανεπιστημιακών. Οι αποφάσεις εκ των υστέρων για το ακαδημαϊκό προσωπικό βασίζονται σε καλά προσδιορισμένες και ουσιαστικά τεκμηριωμένες διαδικασίες αξιολόγησης, οι οποίες οδηγούν σε βελτίωση της διοίκησης του προσωπικού, με στόχο την αύξηση της υπεροχής του συστήματος (Sanyal, 1992: 14). Ωστόσο, πίσω από

την έννοια της αριστείας του συστήματος βρίσκονται τα ιδανικά της πιο χρήσιμης, καλύτερα εμπορεύσιμης και ταχέως αποκτώμενης γνώσης (ή απλά απονομής πτυχίου). Το Πανεπιστήμιο γίνεται, έτσι, μια γραφειοκρατικά διοικούμενη, εμπορευματικά προσανατολισμένη συντεχνία και τα πιο εύστοχα πλέον επίθετα για την περιγραφή του είναι: «διαχειριστικό», «συντεχνιακό» και «επιχειρηματικό» (Kwiek, 2001: 33-34). Ένα «επιχειρηματικό πανεπιστήμιο» είναι ένα πανεπιστήμιο που δραστήρια επιδιώκει να καινοτομήσει σε σχέση με τις υποχρεώσεις του. Ο μετασχηματισμός πραγματώνεται με τη συλλογική επιχειρηματική δράση: ένας αριθμός ατόμων συνέρχονται στις βασικές πανεπιστημιακές μονάδες και στο όλο πανεπιστήμιο για έναν αριθμό ετών, προκειμένου να αλλάξουν μέσω οργανωμένης πρωτοβουλίας τον τρόπο δομής και τον προσανατολισμό του ιδρύματος. Τα αυτόνομα πανεπιστήμια δραστηριοποιούνται όταν αποφασίζουν να διερευνήσουν και να πειραματιστούν με αλλαγές στον τρόπο συγκρότησης και αλληλεπίδρασής τους με τις εσωτερικές και τις εξωτερικές απαιτήσεις (Clark, 1998: 3-5).

Οι πολιτικές εισαγωγής ενός πλαισίου αξιολόγησης / διασφάλισης της ποιότητας στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση

Η έμφαση στις εξωγενείς αξίες, όπως περιγράφηκε στην προηγούμενη ενότητα, φαίνεται να λαμβάνει χώρα και στις πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα, κυρίως στα μέσα της δεκαετίας του 2000.

Θα πρέπει, βέβαια, να επισημανθεί ότι ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 έγιναν προσπάθειες θεσμοθέτησης της αξιολόγησης του έργου των ελληνικών πανεπιστημίων. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του Νόμου 2083/92, θεσμοθετήθηκε η αξιολόγηση των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ) της χώρας κατά Τμήματα και στο σύνολό τους, η οποία θα κάλυπτε το επιτελούμενο σε αυτά εκπαιδευτικό, ερευνητικό και διοικητικό έργο, τόσο συνολικά όσο και επιμέρους. Για την αξιολόγηση, η Πολιτεία θα λάμβανε υπόψη κατ' αρχάς τον προγραμματισμό των ΑΕΙ και στη συνέχεια το αποτέλεσμα της αξιολόγησης για την κατανομή στα ΑΕΙ ειδικής χρηματοδότησης πέραν της πάγιας. Μάλιστα, τονίστηκε ότι ο θεσμός

της αξιολόγησης των πανεπιστημίων ήταν άγνωστος στη χώρα και ότι είχε έρθει η ώρα για να δοθεί και στα ελληνικά ΑΕΙ η δυνατότητα να προσαρμοστούν στη διεθνή πραγματικότητα (Κλάδης & Πανούσης, 1993: 33 & 51-52).

Η εφαρμογή της αξιολόγησης στα ελληνικά ΑΕΙ δεν γενικεύτηκε στην πράξη. Αργότερα, η Ευρωπαϊκή Ένωση παγιώθηκε ως ο κύριος φορέας επηρεασμού των επιλογών πολιτικής στο πεδίο της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, προς την κατεύθυνση της εφαρμογής ενός πλαισίου αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας. Άλλωστε, η πιστοποίηση και η διασφάλιση της ποιότητας (τόσο εσωτερικής όσο και εξωτερικής), μέσω ευρωπαϊκής συνεργασίας στον καθορισμό αμοιβαίως τηρούμενων κριτηρίων και μεθοδολογιών, αποτέλεσαν δύο αλληλένδετα ζητήματα σε όλα τα Ανακοινωθέντα που ακολούθησαν τη Διακήρυξη της Μπολόνια, δηλαδή τα Ανακοινωθέντα της Πράγας, του Βερολίνου, του Μπέργκεν, αλλά και του πιο πρόσφατου που έλαβε χώρα στο Λονδίνο⁴. Η δέσμευση της Ελλάδας να συμμετάσχει στη Διαδικασία της Μπολόνια έδωσε ώθηση στις προσπάθειες μεταρρύθμισης του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης στα μέσα της δεκαετίας του 2000.

Οι πρόσφατες πολιτικές στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση –με ειδική αναφορά στην εισαγωγή ενός πλαισίου αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας– μπορούν να αναλυθούν (και σε ένα πρώτο επίπεδο να ερμηνευθούν) στη βάση της χρήσης του επιστημονικού λόγου που χρησιμοποιήθηκε στην προηγούμενη ενότητα για την περιγραφή του μετασχηματισμού των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Μερικές από τις βασικές έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή την περιγραφή είναι η «πανεπιστημιακή παραγωγικότητα», η «λογοδοσία», η μετρήσιμη «ποιότητα», το «μοντέλο της επιθεώρησης από το κράτος» (που δίνει έμφαση στην επίτευξη προσυμφωνημένων κριτηρίων για την αξιολόγηση των ιδρυμάτων, η οποία διεξάγεται από μια εξωτερική ρυθμιστική αρχή και μπορεί να συνδέεται με τη χρηματοδότηση), ο «νέος διευθυντισμός» (ο οποίος συνδέεται άμεσα με τη δημιουργία αυτο-κατευθυνόμενων συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης που να επιδεικνύουν «επιχειρηματική» συμπεριφορά) και ο «ακαδημαϊκός καπιταλισμός». Όπως ήδη υποστηρίχθηκε, οι έννοιες αυτές εκφράζουν την κυριαρχία των εξωγενών αξιών σε πολλά συστήματα ανώ-

τατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Οι έννοιες αυτές μπορούν να συμβάλουν σε μια πρώτη προσπάθεια ερμηνείας των προτεραιοτήτων που αναδύονται μέσα από τα κείμενα των δύο βασικών νόμων που αφορούν σε ζητήματα αξιολόγησης / διασφάλισης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Μέσα στην τρέχουσα δεκαετία, οι Νόμοι 3374/2005 και 3549/2007 τόνισαν εμφατικά την αναγκαιότητα ανταπόκρισης της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης στις εξωγενείς αξίες. Μια ριζική αλλαγή έλαβε χώρα, όσον αφορά το έργο που τα ελληνικά πανεπιστήμια αναμένονται να διεξάγουν. Η «εμπιστοσύνη» του ελληνικού κράτους προς τα πανεπιστήμια άρχισε να υποχωρεί και η έμφαση μετατοπίστηκε από το «πανεπιστημιακό έργο» στην «πανεπιστημιακή παραγωγικότητα». Το ενδιαφέρον του κράτους, που πλέον «επιθεωρεί», εστιάζει στην επίτευξη από το Πανεπιστήμιο κριτηρίων που εκφράζονται ποσοτικά (με δείκτες), έτσι ώστε να αποτιμηθεί το έργο του και να διασφαλιστεί η μετρήσιμη πια «ποιότητα». Όπως αναφέρεται στο Νόμο υπ' αριθμόν 3374 (2005: 3058), για την αξιολόγηση χρησιμοποιούνται γενικά αναγνωρισμένα και αντικειμενικά «κριτήρια», τα οποία εκφράζονται μέσω ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών. Τα κριτήρια αναφέρονται στην ποιότητα: της διδασκαλίας, της έρευνας, των αναλυτικών προγραμμάτων και των λοιπών υπηρεσιών του Πανεπιστημίου. Επιπλέον, καθώς η πιστοποίηση και η διασφάλιση της ποιότητας αποτέλεσαν δύο αλληλένδετα ζητήματα στη Διαδικασία της Μπολόνια, έτσι και στην περίπτωση της Ελλάδας, ο ίδιος Νόμος (υπ' αριθμόν 3374, 2005: 3063-3064) περιλαμβάνει ένα ειδικό τμήμα για τη δημιουργία ενός «συστήματος μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων» που συνδέεται με το «Συμπλήρωμα Διπλώματος» (και τα δύο αποτελούν βασικά συστατικά των προσπαθειών για τη δημιουργία του EXAE).

Καθώς στο επίκεντρο της προβληματικής του κράτους είναι η «ποιότητα» των δραστηριοτήτων των ελληνικών πανεπιστημίων, το ενδιαφέρον στρέφεται στις διαδικασίες αξιολόγησης, οι οποίες νομιμοποιούνται με την έμφαση στη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων για την ανταπόκριση των πανεπιστημίων στην κοινωνική λογοδοσία (έννοια που εμφανίζεται ωστόσο πολύ πιο διακριτά στο πλαίσιο του Νόμου που ακολούθησε, δηλαδή του Νόμου 3549/2007). Στο Νόμο υπ' αριθμόν 3374 (2005: 3057-3058)

αναφέρεται ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης, τα ακαδημαϊκά ιδρύματα και το κράτος λαμβάνουν τα απαραίτητα μέτρα για τη διασφάλιση και εξύψωση της ποιότητας του παραγόμενου από τα πανεπιστήμια έργου. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και τα μέτρα για τη διασφάλιση και την αύξηση της ποιότητας δημοσιοποιούνται. Ειδικότερα, η αξιολόγηση του κάθε ιδρύματος λαμβάνει χώρα στη βάση της αξιολόγησης των ακαδημαϊκών μονάδων από τις οποίες αποτελείται, καθώς και στη βάση της αξιολόγησης της συνολικής λειτουργίας του (Νόμος υπ' αριθμόν 3374, 2005: 3057-3058).

Ωστόσο, όπως ήδη αναφέρθηκε, οι διαδικασίες αξιολόγησης που προωθούνται από το Νόμο στηρίζονται σε «κριτήρια» που εκφράζονται μέσω δεικτών και που παραπέμπουν στη διασφάλιση της μετρήσιμης πια «ποιότητας». Έτσι, λοιπόν, παρατηρείται μια απομάκρυνση από τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης με μεθόδους που αφορούν αποκλειστικά τη γνώση της επιστήμης και την «κριτική του επιστημονικού έργου από ισάξιους ειδικούς». Η εσωτερική αξιολόγηση (όπως αναδύεται μέσα από το κείμενο του Νόμου) παραπέμπει στην αυτοαξιολόγηση (που βρίσκεται άλλωστε στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής πολιτικής), η οποία, αν και σε πρώτο επίπεδο διατηρεί στοιχεία του Χουμπολντιανού μοντέλου του Πανεπιστημίου, υπόκειται στην εξωτερική αξιολόγηση. Εντέλει, η αξιολόγηση –με τη μορφή που προωθείται– συνάδει με το «μοντέλο της επιθεώρησης από το κράτος», καθώς δίνει έμφαση στους «στόχους» και διεξάγεται από μια εξωτερική ρυθμιστική αρχή. Σύμφωνα με το Νόμο υπ' αριθμόν 3374 (2005: 3057-3060), η αξιολόγηση των ελληνικών ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης λαμβάνει χώρα σε δύο στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορά την αυτοαξιολόγηση των ακαδημαϊκών μονάδων των ιδρυμάτων, η οποία αναφέρεται στην αποστολή και στους στόχους τους. Αυτό το στάδιο αφορά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης, μια διαδικασία που επαναλαμβάνεται περιοδικά και στην οποία συμμετέχουν τόσο τα μέλη του ακαδημαϊκού προσωπικού όσο και οι φοιτητές (π.χ. οι φοιτητές απαντούν σε ερωτηματολόγια). Αφού το πρώτο στάδιο ολοκληρωθεί επιτυχώς, ακολουθεί το δεύτερο στάδιο, το οποίο αναφέρεται στην εξωτερική αξιολόγηση. Η τελευταία συνίσταται στην κριτική - αναλυτική εξέταση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης από μια επιτροπή ανεξάρτητων εμπειρογνώ-

μόνων, την *Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης*, η οποία συγκροτείται μέσα σε ένα μήνα από την ημερομηνία υποβολής της έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης. Η συνολική διαδικασία αξιολόγησης επαναλαμβάνεται κάθε τέσσερα χρόνια από την έναρξη της προηγούμενης αξιολόγησης. Επιπλέον, οι διαδικασίες αξιολόγησης των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης συντονίζονται και υποστηρίζονται σε εθνικό επίπεδο από μια ανεξάρτητη αρχή, την *Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση*, ενώ σε κάθε ίδρυμα συγκροτείται *Μονάδα Διασφάλισης της Ποιότητας* για το συντονισμό και την υποστήριξη της διαδικασίας αξιολόγησης του ιδρύματος.

Τα ζητήματα του «νέου διευθυντισμού» και της ανάπτυξης διαχειριστικών μεθόδων λειτουργίας και «επιχειρηματικής» συμπεριφοράς διακρίνονται στο Νόμο που ακολούθησε, στον οποίο αναδεικνύεται ακόμη πιο έντονα το μοντέλο του «κράτους που επιθεωρεί» και ασκεί έλεγχο από απόσταση. Το μοντέλο αυτό προωθεί τη δημιουργία αυτοκατευθυνόμενων συστημάτων και στην περίπτωση της Ελλάδας εκφράστηκε με την υποχρέωση των πανεπιστημίων να συντάξουν *ακαδημαϊκά - αναπτυξιακά προγράμματα*, με την έγκριση των οποίων (από οικονομικής πλευράς) Υπουργείο Παιδείας και πανεπιστήμια υπογράφουν *δεσμευτικές προγραμματικές συμφωνίες* για την εκπλήρωση των στόχων των προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, ο Νόμος υπ' αριθμόν 3549 (2007: 1755-1757) αναφέρει ότι κάθε πανεπιστήμιο υποχρεούται να προβεί στη σύσταση ενός *Εσωτερικού Κανονισμού* για τη λειτουργία του, σύμφωνα με τις απαιτήσεις που θέτει ο νόμος. Κάθε πανεπιστήμιο, στο πλαίσιο του στρατηγικού του σχεδιασμού για την εκπλήρωση της αποστολής του και των ειδικών σκοπών του, συντάσσει ένα *τετραετές ακαδημαϊκό-αναπτυξιακό πρόγραμμα*, αφού λάβει υπόψη την κρατική χρηματοδότηση. Τα *τετραετή ακαδημαϊκά-αναπτυξιακά προγράμματα* συντάσσονται σύμφωνα με τον *Εσωτερικό Κανονισμό* των ιδρυμάτων και αποτελούν μέρος της γενικής ανάπτυξης της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αυτά τα προγράμματα αναφέρονται: α) στον καθορισμό, την ιεράρχηση και κατά προτεραιότητα στην ικανοποίηση των στόχων κάθε ακαδημαϊκής μονάδας, β) στον καθορισμό και σχεδιασμό των βημάτων για να γίνουν προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης και στήριξης των εκπαιδευτικών και ερευνητικών δραστηριοτήτων κάθε πανεπιστημίου, γ) στην ανάπτυξη των δομών και των εγκαταστάσεων, δ) στη βελ-

τίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, ε) στο συντονισμό των ακαδημαϊκών, εκπαιδευτικών και ερευνητικών δραστηριοτήτων κάθε πανεπιστημίου με ανάλογες εξελίξεις στα πανεπιστήμια του εξωτερικού και στην Ευρωπαϊκή Ένωση ειδικότερα, και στ) στον αριθμό των εισαχθέντων φοιτητών, κάθε χρόνο, σε κάθε Τμήμα ιδρύματος ανώτατης εκπαίδευσης.

Τα οικονομικά ζητήματα τονίστηκαν εμφατικά στα *τετραετή ακαδημαϊκά-αναπτυξιακά προγράμματα*. Συγκεκριμένα, το *τετραετές ακαδημαϊκό-αναπτυξιακό πρόγραμμα* κάθε πανεπιστημίου αναφέρεται: α) στις δαπάνες λειτουργίας του, β) στις επενδύσεις, γ) στο προσωπικό όλων των κατηγοριών, δ) σε μια πλήρη έκθεση για τον τρόπο χρήσης της περιουσίας του ιδρύματος και ε) στο σχεδιασμό της χρηματοδότησης από άλλες πηγές (εκτός του κρατικού προϋπολογισμού). Τα αποτελέσματα των διαδικασιών αξιολόγησης (σύμφωνα με το Νόμο 3374/2005) λαμβάνονται επίσης υπόψη από τον/την Υπουργό Παιδείας κατά την εκτίμηση της πρότασης του *τετραετούς ακαδημαϊκού-αναπτυξιακού προγράμματος*. Με την έγκριση ενός προγράμματος, όσον αφορά την οικονομική του πλευρά, ο/η Υπουργός Παιδείας και το Πανεπιστήμιο υπογράφουν μια *δεσμευτική προγραμματική συμφωνία* για την εκπλήρωση των στόχων του προγράμματος. Αν ένα πανεπιστήμιο δεν καταθέσει ένα τέτοιο πρόγραμμα, τότε η κρατική χρηματοδότηση αποσύρεται (με την εξαίρεση των πόρων για τους μισθούς του προσωπικού, τα λειτουργικά έξοδα και τη φοιτητική μέριμνα). Γενικά, μέσα στον ίδιο νόμο αναφέρεται ότι τα πανεπιστήμια ενισχύονται οικονομικά από το κράτος για την εκπλήρωση της αποστολής τους, στη βάση γενικών αξιών που προσδιορίζονται σε συνεργασία μεταξύ του κράτους και των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τα *τετραετή ακαδημαϊκά-αναπτυξιακά προγράμματα* και τις *προγραμματικές συμφωνίες*. Επίσης, αφού ληφθεί κοινή απόφαση μεταξύ των Υπουργών Παιδείας και Οικονομικών, οι πόροι που έχουν συμπεριληφθεί στα *τετραετή ακαδημαϊκά-αναπτυξιακά προγράμματα* μπορούν να μεταφερθούν από ένα πανεπιστήμιο σε ένα άλλο, στην περίπτωση που υπάρχουν καθυστερήσεις στην εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων. Πόροι μπορούν επίσης να μεταφερθούν από ένα οικονομικό έτος σε ένα άλλο. Επίσης, ένα σύστημα εσωτερικού οικονομικού ελέγχου δημιουργείται σε κάθε πανεπιστήμιο, ώστε να αντιμετωπιστούν κίνδυνοι κατάχρησης. Για τη διασφάλι-

ση της οικονομικής αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, σε κάθε πανεπιστήμιο συνιστάται μια οργανική θέση *Γραμματέα του Ιδρύματος*, για την εξυπηρέτηση του έργου των ακαδημαϊκών οργάνων και για τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στο συντονισμό και στη διοίκηση του έργου των οικονομικών και διοικητικών υπηρεσιών του πανεπιστημίου (Νόμος υπ' αριθμόν 3549, 2007: 1757-1758).

Και στην Ελλάδα η «λογοδοσία» μοιάζει να γίνεται εργαλείο ρύθμισης. Η λογοδοσία συνοδεύεται από τη λογική της νομιμότητας και της διαφάνειας, της δικαιολόγησης της δημόσιας χρηματοδότησης και της εγγύησης του παραγόμενου από τα πανεπιστήμια «προϊόντος». Σύμφωνα με τον ίδιο Νόμο (υπ' αριθμόν 3549, 2007: 1755 & 1759-1760), για να εκπληρώσουν την αποστολή τους, τα πανεπιστήμια πρέπει να διασφαλίσουν και να βελτιώσουν με κάθε δυνατό τρόπο την ποιότητα των υπηρεσιών τους και να δημοσιοποιήσουν όλες τους τις δραστηριότητες. Οι αρχές διοίκησης των ελληνικών πανεπιστημίων αναμένονται επομένως να υποβάλλουν πλήρη καταγραφή των ακαδημαϊκών, οικονομικών και διοικητικών εργασιών των πανεπιστημίων. Στο πλαίσιο της λογικής της *κοινωνικής λογοδοσίας* των πανεπιστημίων, μέχρι το τέλος του Απριλίου κάθε χρόνου, ο/η Υπουργός Παιδείας φέρνει προς συζήτηση στη Βουλή ετήσια έκθεση για την κατάσταση στην ανώτατη εκπαίδευση. Η έκθεση περιλαμβάνει: α) την εξέλιξη των προγραμμάτων και των απολογισμών των πανεπιστημίων καθώς και τις περί αυτών συζητήσεις, β) τη συνολική αξιολόγηση της κατάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση και την εκτίμηση των περαιτέρω προοπτικών που έχει, καθώς και των σχετικών προτάσεων, γ) την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της κρατικής χρηματοδότησης, λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους και τις προοπτικές της.

Τέλος, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η έμφαση στην οικονομική αποτελεσματικότητα των πανεπιστημίων (και κυρίως η ώθησή τους να αναζητήσουν πόρους πέραν της κρατικής χρηματοδότησης) προετοιμάζει κατά κάποιον τρόπο το έδαφος για την ανάπτυξη και στην Ελλάδα του λεγόμενου «ακαδημαϊκού καπιταλισμού».

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, έως πριν από δύο περίπου δεκαετίες, σε πολλά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη, οι ενδογενείς αξίες υπερτερούσαν έναντι των εξωγενών αξιών. Στην καρδιά της πανεπιστημιακής ζωής βρισκόνταν οι λειτουργίες της εσωτερικής αξιολόγησης, στο πρότυπο του Χουμπολντιανού πανεπιστημίου της έρευνας. Από τη δεκαετία όμως του 1980 το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε στις εξωγενείς αξίες και στο επίκεντρο βρέθηκε η πανεπιστημιακή παραγωγικότητα. Παράλληλα, εμφανίστηκαν δύο συναφείς έννοιες: η λογοδοσία και η διασφάλιση της ποιότητας. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του κράτους βρέθηκαν οι εκροές της ανώτατης εκπαίδευσης στο πλαίσιο των απαιτήσεων της αγοράς. Η απόδοση μεγαλύτερης αυτονομίας στα πανεπιστημιακά ιδρύματα ήταν υπό όρους: τα πανεπιστήμια θα έπρεπε να ικανοποιήσουν προσυμφωνημένα κριτήρια, ώστε να αποτιμηθεί στη συνέχεια το έργο τους, εντός του πλαισίου του μοντέλου της επιθεώρησης από το κράτος. Θεωρήθηκε ότι έγκυρες αξιολογήσεις (με ποσοτικές μετρήσεις) θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για τη λογοδοσία και ενδεχομένως τη διάθεση των πόρων. Αν και υποστηρίχθηκε ότι η λογοδοσία θα ανύψωνε την ποιότητα του έργου των πανεπιστημίων, αφού θα τους επέβαλε την κριτική εξέταση των λειτουργιών τους μέσω της υποβολής τους σε κριτική επιθεώρηση από έξω, εντέλει χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο ρύθμισης, διαμέσου των κριτηρίων που τα πανεπιστήμια αναμένονταν να τηρήσουν και των εκθέσεων που καλούνταν να καταθέσουν στο πλαίσιο της αξιολόγησής τους. Η επίδραση αυτή μπορούσε να έχει τη μορφή γενικής καθοδήγησης, αλλά και τη μορφή των άμεσων εντολών που θα έθετε μια εξωτερική ρυθμιστική αρχή.

Η ανώτατη εκπαίδευση άρχισε να γίνεται, έτσι, ένα συστατικό του κράτους που ρυθμίζει. Η διοίκηση των πανεπιστημίων από το κράτος έδωσε τη θέση της στην καθοδήγηση από απόσταση και τα πανεπιστήμια έγιναν υπόχρεα λογοδοσίας όσον αφορά την ποιότητα των δραστηριοτήτων τους (με έμφαση στο διαχωρισμό της διδασκαλίας από την έρευνα). Η λογοδοσία άρχισε να αποδίδεται μέσω οικονομικών και (όλο και περισσότερο) ακαδημαϊκών περιοδικών ελέγχων. Η πιστοποίηση και η διασφάλιση της ποιότητας αποτέλεσαν μάλιστα δύο αλληλένδετα ζητήματα στη Δια-

δικασία της Μπολόνια. Οι ευρωπαϊκές κυβερνήσεις τοποθέτησαν την κριτική του επιστημονικού έργου από ισάξιους ειδικούς και την αυτοαξιολόγηση στο επίκεντρο των πολιτικών τους. Ωστόσο, επειδή η τάση ήταν να δημιουργηθούν αυτοκατευθυνόμενα συστήματα που να επιδεικνύουν επιχειρηματική συμπεριφορά, έμφαση αποδόθηκε στη διαχείριση. Ο νέος διευθυντισμός αφορούσε την ανάγκη δημιουργίας ενός εύρους οργανωτικών αλλαγών αλλά και στο λεγόμενο ακαδημαϊκό καπιταλισμό, ο οποίος αναφέρεται σε συμπεριφορές εντός του Πανεπιστημίου που συνάδουν με την αγορά. Στο πλαίσιο αυτό, τονίστηκε εμφαντικά η καινοτομία και η αλλαγή, καθώς και η συμφιλίωση των αρχών του νέου διευθυντισμού με τις παραδοσιακές ακαδημαϊκές αρχές.

Η κυριαρχία των εξωγενών αξιών κάνει την εμφάνισή της στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση κυρίως την τρέχουσα δεκαετία, μέσω των Νόμων 3374/2005 και 3549/2007. Το ελληνικό κράτος, αναλαμβάνοντας το έργο της επιθεώρησης, εστιάζει στην επίτευξη από το Πανεπιστήμιο κριτηρίων που εκφράζονται ποσοτικά (με δείκτες), έτσι ώστε να αποτιμηθεί το έργο του και να διασφαλιστεί η μετρήσιμη πια ποιότητα. Η έμφαση στην ποιότητα συνδέεται με το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του κράτους για την αξιολόγηση (εσωτερική και εξωτερική). Η εσωτερική αξιολόγηση παραπέμπει στην αυτοαξιολόγηση, διατηρώντας έτσι κάποια στοιχεία του Χουμπολντιανού μοντέλου του πανεπιστημίου, αλλά αποτελεί μία φάση πριν από την εξωτερική αξιολόγηση, η οποία και βρίσκεται στο επίκεντρο. Η εξωτερική αξιολόγηση ασκείται από μια επιτροπή ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων, την *Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης*. Μάλιστα, το μοντέλο του κράτους που επιθεωρεί εκφράζεται με τη σύσταση μιας εξωτερικής ρυθμιστικής αρχής, της *Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση*, ενώ την ίδια στιγμή σε κάθε ίδρυμα συγκροτείται μια *Μονάδα Διασφάλισης της Ποιότητας*.

Η λογοδοσία, ο νέος διευθυντισμός και η ανάπτυξη διαχειριστικών μεθόδων λειτουργίας και επιχειρηματικής συμπεριφοράς αναδεικνύουν ακόμη πιο έντονα το μοντέλο του κράτους που επιθεωρεί και ασκεί έλεγχο από απόσταση, καθώς κάθε πανεπιστήμιο καλείται να διατυπώσει *τετραετές ακαδημαϊκό - αναπτυξιακό πρόγραμμα* (έχοντας προηγούμενα λάβει υπόψη την κρατική χρηματοδότηση και συντάξει έναν *Εσωτερικό Κανονισμό*

για τη λειτουργία του), το οποίο αξιολογείται από τον/την Υπουργό Παιδείας. Με την έγκριση του προγράμματος, ο/η Υπουργός Παιδείας και το Πανεπιστήμιο υπογράφουν δεσμευτική προγραμματική συμφωνία για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος, με τον κίνδυνο απόσυρσης μέρους της κρατικής χρηματοδότησης στην περίπτωση μη κατάθεσης του τετραετούς προγράμματος. Για τη διασφάλιση της οικονομικής αποτελεσματικότητας των ιδρυμάτων, ο/η Γραμματέας του Ιδρύματος συντονίζει και διευθύνει το έργο των οικονομικών και διοικητικών υπηρεσιών του πανεπιστημίου. Οι αρχές διοίκησης των ελληνικών πανεπιστημίων υποχρεούνται να καταθέσουν έναν πλήρη (προς δημοσιοποίηση) κατάλογο του ακαδημαϊκού, οικονομικού και διοικητικού έργου των πανεπιστημίων, ενώ ο/η Υπουργός Παιδείας φέρει εντέλει στη Βουλή ετήσια έκθεση για την κατάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης. Η λογοδοσία φαίνεται, έτσι, να χρησιμοποιείται ως εργαλείο ρύθμισης, παρά την υποστήριξή της από τη λογική της νομιμότητας και της διαφάνειας.

Κανείς δεν μπορεί εύκολα να καταλήξει σε προτάσεις πολιτικής για τη βελτίωση του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης. Πρέπει, πάνω απ' όλα, πρώτα να κατανοήσει. Έτσι, λοιπόν, μερικά ερωτήματα που μπορούν να τεθούν σε μελλοντική έρευνα είναι, όπως αναφέρει ο Cowen (1996), τα εξής: Ποια είναι η σχέση κράτους και πανεπιστημιακής κοινότητας στην Ελλάδα; Ποιος είναι ο έλεγχος που οι Έλληνες πανεπιστημιακοί έχουν στις συνθήκες της δουλειάς τους και στην ελευθερία απόδοσης των δικών τους ορισμών αριστείας του πανεπιστημιακού έργου; Ποια είναι η παράδοση του Πανεπιστημίου στην Ελλάδα; Επίσης, μια άλλη ομάδα ερωτημάτων αναφέρονται στο συσχετισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών με τον ευρύτερο κοινωνικό σχηματισμό. Αν και υπάρχουν διεθνείς τάσεις (πολλές φορές δεσμευτικές), υπάρχουν ταυτόχρονα και πολιτικές σε εθνικό επίπεδο. Τα πολιτικά και ιστορικά πλαίσια στα οποία τα συστήματα αξιολόγησης δημιουργούνται είναι κρίσιμης σημασίας. Οι διάφορες χώρες έχουν διαφορετικές ιστορίες, διαφορετικές ατζέντες κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης και διαφορετικές αντιλήψεις για την κοινωνία των πολιτών.

Έτσι, λοιπόν, σε μια προσπάθεια περαιτέρω έρευνας γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησης της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης, οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα θα μπορούσαν να εξηγήσουν τη δυσπραγία των με-

ταρρυθμίσεων στην Ελλάδα, αλλά και να συμβάλουν στην κριτική εξέταση των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων, όταν αυτές αντιδιαστέλλονται προς το ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, η έλλειψη διαπραγματευτικής κουλτούρας θα μπορούσε να εξηγήσει την εντέλει προώθηση μη επιθυμητών αλλαγών διαμέσου του νομοθετικού πλαισίου, αλλά και την κατά συνέπεια ακύρωση των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων στην πράξη. Όταν, βέβαια, οι μεταρρυθμίσεις προέρχονται από επιδράσεις από το διεθνές περιβάλλον (π.χ. Διαδικασία της Μπολόνια) οι ιδιαίτερες συνθήκες της ελληνικής περίπτωσης θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τόσο στην ερμηνεία των εξελίξεων όσο και στην προσπάθεια διαμόρφωσης προτάσεων πολιτικής. Στην περίπτωση, μάλιστα, που οι μεταρρυθμίσεις προσανατολίζονται προς τη διαμόρφωση ενός περισσότερο «επιχειρηματικού» και προσανατολισμένου στην αγορά πανεπιστημίου, οι κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές συνθήκες στην Ελλάδα θα πρέπει να θεωρηθούν. Η φύση της Ελλάδας ως ευρωπαϊκής ημπεριφέρειας (Prokou, 2006) θα μπορούσε να θέσει υπό αμφισβήτηση τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού της ανώτατης εκπαίδευσης, ώστε η τελευταία να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός κοινωνικού σχηματισμού που χρειάζεται σοβαρές διαρθρωτικές αλλαγές. Από μια άλλη οπτική γωνία, η μεταρρύθμιση του Πανεπιστημίου προς την κατεύθυνση των εξωγενών αξιών θα μπορούσε να εκληφθεί και ως αναγκαιότητα των καιρών. Σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης, θα υποστήριζαν οι νεοφιλελεύθεροι μεταρρυθμιστές, δεν είναι δυνατόν να μιλά κανείς για διαμόρφωση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση, αλλά για προσαρμογή του Πανεπιστημίου στις ανάγκες μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης και οικονομικά ανταγωνιστικής διεθνούς κοινότητας, που δίνει έμφαση στις υπηρεσίες και την πληροφοριακή τεχνολογία και χαρακτηρίζεται από μετακίνηση κεφαλαίου και ανθρώπινου δυναμικού.

Το ζητούμενο, όμως, είναι να βρεθούν οι ισορροπίες ώστε το ελληνικό Πανεπιστήμιο να επικοινωνήσει με το διεθνές και ειδικότερα το ευρωπαϊκό περιβάλλον, με επιλογές πολιτικής που να λαμβάνουν υπόψη την ιδιαιτερότητα της ελληνικής περίπτωσης και να στοχεύουν στη βελτίωση του ακαδημαϊκού χαρακτήρα του Πανεπιστημίου.

Σημειώσεις

¹ Αυτό που υποδηλώνει –και στο οποίο αποσκοπεί– η «ποιότητα» είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τους σκοπούς και τους θεμελιώδεις στόχους της ανώτατης εκπαίδευσης. Αυτοί οι στόχοι έχουν συνέπειες για τον τρόπο που η ποιότητα γίνεται αντιληπτή, για το πώς η επιτυχία πραγμάτωσής της αξιολογείται και γενικά για το πώς η ποιότητα βελτιώνεται. Για παράδειγμα, αν η ανώτατη εκπαίδευση κατανοείται ως μια διαδικασία συμπλήρωσης των κενών στην αγορά εργασίας, τότε ένας τρόπος αξιολόγησης της ποιότητας θα μπορούσε να είναι η εξέταση των προορισμών των αποφοίτων. Αν όμως η ποιότητα της ανώτατης εκπαίδευσης αποδεικνύεται περισσότερο στη φύση της διανοητικής ανάπτυξης των φοιτητών, τότε η πιο σωστή εκτίμηση της ποιότητας θα παρέπεμπε στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών μέσα στα ιδρύματα (Barnett, 1992: 16).

² Βλ. The Bologna Declaration of 19 June 1999, Joint declaration of the European Ministers of education.

³ Ο ήπιος διευθυντισμός αντιμετωπίζει την αποδοτικότητα ως σημαντικό στοιχείο στην παροχή ανώτατης εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας σε χαμηλό κόστος. Συνεχίζει όμως να βλέπει την ανώτατη εκπαίδευση ως αυτόνομη δραστηριότητα που διοικείται με τους δικούς της κανόνες και παραδόσεις. Ο στόχος είναι μια περισσότερο αποτελεσματική και εξορθολογισμένη διοίκηση, που να υπηρετεί λειτουργίες καθορισμένες από την ίδια την ακαδημαϊκή κοινότητα. Ο αυστηρός διευθυντισμός αποδίδει στη διαχείριση, τόσο σε επίπεδο ιδρύματος όσο και σε επίπεδο συστήματος, κυρίαρχη θέση στην ανώτατη εκπαίδευση για τη βελτίωσή της. Η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα διασφαλίζονται με την καθιέρωση κριτηρίων και μηχανισμών για τη συνεχή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Τα ιδρύματα ανταμείβονται ή τιμωρούνται μέσω της σύνδεσης της αξιολόγησης με τη χρηματοδότηση. Άνθρωποι στην κυβέρνηση ή στις επιχειρήσεις (παρά μέσα στα ίδια τα πανεπιστήμια) υποστηρίζουν αυτή την αυστηρή έννοια του διευθυντισμού, επιδεικνύοντας έλλειψη εμπιστοσύνης στη σοφία της ακαδημαϊκής κοινότητας. Ως αποτέλεσμα, εφαρμόζεται το μοντέλο των επιχειρήσεων στα πανεπιστήμια (Trow, 1994: 13-14).

⁴ Βλ. α) Towards the European higher education area, Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of higher education in Prague on May 19th 2001, β) Realizing the European higher education area, Communiqué of the conference of

Ministers responsible for higher education in Berlin on 19 September 2003, γ) The European higher education area – Achieving the goals, Communiqué of the conference of European Ministers responsible for higher education, Bergen, 19-20 May 2005, δ) Towards the European higher education area: Responding to challenge in a globalized world, London Communiqué, 18 May 2007.

Βιβλιογραφία

- Barnett, R. (1992), *Improving Higher Education: Total Quality Care*, Buckingham, The Society for Research into Higher Education.
- Brennan, J. & van Vught, F. (1993), *Questions of Quality in Europe and Beyond. Quality Support Centre Higher Education Report No 1.*, London, The Open University.
- Brennan, J. (1999), «Evaluation of Higher Education in Europe», στο M. Henkel & B. Little (eds), *Changing Relationships Between Higher Education and the State*, London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.
- Clark, B. (1996), «Teaching, Research and Quality in the Twenty-First Century», στο S. Muller (ed.), *Universities in the Twenty-First Century*, Providence - Oxford, Berghahn Books.
- Clark, B. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford - New York – Tokyo, International Association of Universities Press Pergamon.
- Cowen, R. (ed.) (1996), *World Yearbook of Education 1996: The Evaluation of Higher Education Systems*, London, Kogan Page.
- de Groof, J., Neave, G. & Svec, J. (1998), *Democracy and Governance in Higher Education*, The Hague - London - Boston, Kluwer Law International.
- Deem, R. (2001), «Globalization, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: Is the Local Dimension Still Important?», *Comparative Education*, 37, No 1, pp. 7-20.
- Henkel, M. (1998), «Evaluation in Higher Education: Conceptual and Epistemological Foundations», *European Journal of Education*, 33, No 3, pp. 285-297.
- King, R.P. (2007), «Governance and Accountability in the Higher Education Regulatory State», *Higher Education*, 53, pp. 411-430.

- Kwiek, M. (2001), «Globalization and Higher Education», *Higher Education in Europe*, XXVI, No 1, pp. 27-38.
- Maassen, P.A.M. (1997), «Quality in European Higher Education: Recent Trends and their Historical Roots», *European Journal of Education*, 32, No 2, pp. 111-127.
- Neave, G. (2002), «Academic Freedom in an Age of Globalization», *Higher Education Policy*, 15, pp. 331-335.
- Prokou, E. (2006), «Nonuniversity Higher Education Reform in France, Germany, and Greece: A Comparison of Core and Semiperiphery Societies», *Comparative Education Review*, 50, No 2, pp. 196-216.
- Realizing the European Higher Education Area, Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Προσπελάστηκε στις 28/07/2007 από την ιστοσελίδα http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.pdf
- Sanyal, B.C. (1992), *Excellence and Evaluation in Higher Education: Some International Perspectives*, Paris, UNESCO – International Institute for Educational Planning.
- Slaughter, S. & Leslie, L.L. (1997), *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Baltimore and London, The John Hopkins University Press.
- Slaughter, S. (2001), «Problems in Comparative Higher Education: Political Economy, Political Sociology and Postmodernism», *Higher Education*, 41, pp. 389-412.
- The Bologna Declaration of 19 June 1999, Joint Declaration of the European Ministers of Education. Προσπελάστηκε στις 28/07/2007 από την ιστοσελίδα http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Bologna_Declaration.pdf
- The European Higher Education Area – Achieving the Goals, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. Προσπελάστηκε στις 28/07/2007 από την ιστοσελίδα http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00 Main_doc/050520Bergen_Communique.pdf
- Towards the European Higher Education Area, Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. Προσπελάστηκε στις 28/07/2007 από την ιστοσελίδα http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519Prague_Communique.pdf
- Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalized World, London Communiqué, 18 May 2007. Προσπελάστηκε στις

28/07/2007 από την ιστοσελίδα http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefin_alwithLondonlogo.pdf

- Trow, M. (1994), *Managerialism and the Academic Profession: Quality and Control (Higher Education Report No. 2)*, London, Quality Support Centre - The Open University.
- Trow, M. (1996), «Trusts, Markets and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective», *Higher Education Policy*, 9, No 4, pp. 309-324.
- van der Wende, M.C. (2000), «The Bologna Declaration: Enhancing the Transparency and Competitiveness in European Higher Education», *Higher Education in Europe*, XXV, No 3, pp. 305-310.
- van Vught, F. (1993), *Patterns of Governance in Higher Education Concepts and Trends*, Paris, UNESCO.
- Κλάδης, Δ. & Πανούσης, Γ. (1993), *Ο Νόμος Πλαίσιο για τη Δομή και Λειτουργία των Α.Ε.Ι. (όπως τροποποιήθηκε με το Ν. 2083/92)*, τέταρτη έκδοση, Αθήνα - Κομοτηνή, Σάκκουλας.
- Νόμος υπ' Αριθμόν 3374, «Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση – Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων – Παράρτημα Διπλώματος», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, 189, 2 Αυγούστου 2005, σσ. 3057-3064.
- Νόμος υπ' Αριθμόν 3549, «Μεταρρύθμιση του Θεσμικού Πλαισίου για τη Δομή και Λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, 69, 20 Μαρτίου 2007, σσ. 1755-1766.
- Πρόκου, Ε. (2003), «“Αγορά” - “Κοινωνία των Πολιτών” - “Αυτονομία” : Αλλαγές στη Σχέση Κράτους και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Δυτική Ευρώπη την Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, σσ. 82-100.
- Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004), *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

ABSTRACT**Evaluation / quality assurance policies in higher education
in Europe and in Greece**

This article argues that the historical persistence of European universities has been the result of a well-balanced combination of the intrinsic and the extrinsic qualities. However, until the 1980s, the intrinsic values were dominant. In the name of “trust”, governments were giving higher education institutions a large measure of autonomy in the use of the funds they provided. Furthermore, the emphasis was on “faculty work”, which was related to issues such as autonomy, merit, peer review, tenure and academic freedom. At the heart of higher education were the functions of “internalist evaluation” and the mode of evaluation was connoisseurial, peer review, within the framework of the dominance of the Humboldtian model of the University.

Since the 1980s, there was a shift of emphasis from the intrinsic to the extrinsic qualities. “Faculty productivity”, according to which the central question was how to get more labour from faculty so as to reduce institutional costs, came to the fore. Accountability and quality assurance were considered as necessary for legitimacy, for justifying public funding (and in some cases, student tuition) and guaranteeing the product. The state began concentrating on the output of higher education, which was expected to respond to the needs of the “market”. It was within this context that greater “autonomy” was given to higher education institutions to meet certain pre-specified “objectives” in order to be “assessed”. Such an approach was related to the “state supervision model”. The emphasis on “accountability” had various meanings: external, internal, legal and financial, and academic. Accountability was expected to raise the quality of performance of the universities by forcing them to examine their own operations critically and by subjecting them to critical review from outside. However, to a great extent, accountability was used as a regulatory device, through the kinds of criteria (expected to be met) and reports (on past actions) it required from the universities. Such an influence could vary from a broad steering, leaving to the institutions a measure of autonomy over the implementation of policy, to the direct commands of an external regulatory agency.

Higher education was, thus, becoming a component of the regulatory state. In many European higher education systems, state administration of universities was giving way to more “remote steering at a distance”. Within this context, universities became accountable for the “quality” of their activities and the state intervened through two basic models of evaluation systems, namely, accreditation systems or direct measurement systems. In many continental

countries, accountability was discharged chiefly through financial and (increasingly) academic audits, rather than through direct assessments of the work of the institutions linked to funding. Accreditation and quality assurance (both internal and external), through European co-operation in the setting of mutually shared criteria and methodologies, were two issues interlinked in the Bologna Process. European governments sought to place peer-review and self-evaluation at the centre of their policies. But to incite self-regulating systems to come into existence, governments had to abandon the rigid detailed higher education laws, which were gradually replaced by framework laws. European higher education institutions placed emphasis on management. “New managerialism” could take either a soft or a hard concept. Nevertheless, in general, it referred to the desirability of a variety of organizational changes, as well as to “academic capitalism”, a situation in which academics were expected to expend their human capital stocks increasingly in competitive situations. The emerging “entrepreneurial university” was to actively begin innovating in how to go about its business.

Although since the beginning of the 1990s there were efforts (through Law 2083/92) towards the establishment of the evaluation of the Greek universities, the shift of emphasis from the intrinsic to the extrinsic values took place in higher education developments in Greece mainly in the mid-2000s, through two major and complementary laws, namely Law 3374/2005 and Law 3549/2007. Within the framework of Law 3374/2005, following the state supervision model, the Greek state places emphasis on “faculty productivity” and on the output of universities, expected to meet certain pre-specified “objectives”. Greek universities are to be assessed in meeting certain “criteria”, which refer to the quality of teaching, of research, of curricula and of the rest of the services of the University. However, these criteria are quantified as they are expressed through indicators. Also, in accordance with the Bologna Process, in which the issues of quality assurance and accreditation are interlinked, a “system of transfer and accumulation of credits” and the “Diploma Supplement” are introduced. The emphasis on “quality” is associated with the special interest of the Greek state in higher education evaluation procedures. Evaluation is both internal and external. External evaluation is to be exercised by a committee of independent experts: the “Committee for the External Evaluation”. Although peer-review and self-evaluation are part of the process of internal evaluation, the latter is actually subjugated to the external evaluation. The dominance of the “state supervision model” is, thus, expressed through the formation of an external regulatory agency, the “Authority for the Quality Assurance of Higher Education”, while at the same time, in every institution of higher education, a “Quality Assurance Unit” is constituted.

“Accountability”, “new managerialism” and “entrepreneurialism” are addressed in the framework of Law 3549/2007, in accordance with the idea of a state that supervises and exerts control from a distance. In the framework of its strategic planning for the fulfillment of its mission and aims, every Greek university must form a “four-year academic-developmental programme”, after having formed an “Internal Regulation” and taken state funding into consideration. Financial issues are central to the formation of the “four-year academic-developmental programmes”, which are assessed after the results of the processes of evaluation are taken into consideration by the Minister of Education. On the approval of the four-year academic-developmental programme, the Minister of Education and the University sign a “contractual agreement” for the fulfillment of the aims of the programme. If a university does not submit such a programme, a considerable part of state funding is withdrawn. To serve the special interest of the Greek government in the economic efficiency of higher education institutions, the “Secretary of the Institution” co-ordinates and administers the work of the financial and administrative services of the university. Accountability becomes, thus, a regulatory device, albeit through the emphasis on legitimacy and transparency. The management authorities of the Greek universities are expected to submit a complete record of the academic, financial and managerial work of the universities to be published in society. In the name of “social accountability”, the Minister of Education brings a yearly report on the situation in higher education to Parliament. The extent to which “academic capitalism” will be generalised in Greece is an issue to be examined in the future.

Κοινωνική προέλευση, επιστημονικός κλάδος σπουδών και απορρόφηση των πτυχιούχων πανεπιστημίου στην ελληνική αγορά εργασίας

Μαρία Καραμεσίνη



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο αυτό εξετάζει αν και σε ποιο βαθμό η κοινωνική προέλευση των αποφοίτων των ελληνικών πανεπιστημίων επιδρά στην ταχύτητα και την ποιότητα ένταξής τους στην αγορά εργασίας μέσω της άνισης πρόσβασης στους επιστημονικούς κλάδους σπουδών. Γι' αυτόν το σκοπό χρησιμοποιούνται μικροδεδομένα πρωτογενούς «έρευνας απορρόφησης αποφοίτων», που πραγματοποιήθηκε το 2005 από τα Γραφεία Διασύνδεσης των πανεπιστημίων υπό την αιγίδα της Οριζόντιας Δράσης, σε δείγμα πτυχιούχων των ετών 1998-2000 από όλα τα ελληνικά πανεπιστήμια. Η εμπειρική ανάλυση έδειξε ότι οι ανισότητες πρόσβασης στους διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους σπουδών ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των υποψηφίων εξηγούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό, αλλά όχι πλήρως, τις άνισες ευκαιρίες των πτυχιούχων να βρουν καλές δουλειές και να αποκατασταθούν επαγγελματικά στην ελληνική αγορά εργασίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το εύρημα ότι ύψος του οικογενειακού εισοδήματος εμφανίζει πολύ μεγαλύτερη θετική συσχέτιση με την επιτυχημένη μετάβαση των αποφοίτων από το πανεπιστήμιο στην εργασία απ' ό,τι το εκπαιδευτικό επίδομα του πατέρα.

Το τελευταίο κύμα αύξησης των εισακτέων μεταξύ 1993 και 2000 έφερε την Ελλάδα στην κορυφή των χωρών του ΟΟΣΑ και της Ε.Ε. ως προς το ποσοστό φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των νέων 20 ετών, που ανήλθε στο 74% το 2006. Η μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν εξαφάνισε παρ' όλα αυτά τις ανισότητες πρόσβασης. Ο ανταγωνισμός για την είσοδο παραμένει οξυμένος με βάση τη διάκριση πανεπιστήμια - ΤΕΙ και τον επιστημονικό κλάδο των σπουδών, από τον οποίο εξαρτάται η δυνατότητα και η ευκολία πρόσβασης σε υψηλού κύρους επαγγέλματα και σχετικά καλές θέσεις εργασίας σε περίοδο υψηλής ανεργίας μεταξύ των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ανισότητες πρόσβασης αντικατοπτρίζονται στις διαφορές κοινωνικής προέλευσης των φοιτητών πανεπιστημίων και ΤΕΙ και των διαφορετικών επιστημονικών κλάδων σπουδών.

Ο επιστημονικός κλάδος σπουδών επηρεάζει τόσο τη διάρκεια της μετάβασης των αποφοίτων από την ανώτατη εκπαίδευση στη σταθερή απασχόληση όσο και την ποιότητα των θέσεων εργασίας στις οποίες έχουν πρόσβαση κατά την περίοδο μετάβασης και σταθεροποιούνται με την ολοκλήρωσή της. Κι αυτό για δύο λόγους. Πρώτο, ο αριθμός των εισακτέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η διάρκεια των σπουδών και η σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας διαφέρουν ανά επιστημονικό κλάδο. Δεύτερο, κάθε επιστημονικός κλάδος προετοιμάζει τους φοιτητές κυρίως για ορισμένα επαγγέλματα που ζητούνται ιδιαίτερα από ορισμένους κλάδους οικονομικής δραστηριότητας, των οποίων οι επιχειρήσεις καθορίζουν τον αριθμό και την ποιότητα των νέων θέσεων εργασίας και τις επαγγελματικές προοπτικές των αποφοίτων.

Σ' αυτό το άρθρο εξετάζουμε αν και σε ποιο βαθμό η κοινωνική προέλευση των αποφοίτων των ελληνικών πανεπιστημίων επιδρά στην ταχύτητα και την ποιότητα ένταξής τους στην αγορά εργασίας μέσω της άνισης πρόσβασης στους επιστημονικούς κλάδους σπουδών. Γι' αυτόν τον σκοπό χρησιμοποιούμε μικροδεδομένα που προέρχονται από πρωτογενή «έρευνα απορρόφησης αποφοίτων», που πραγματοποιήθηκε το 2005 από τα Γραφεία Διασύνδεσης των πανεπιστημίων υπό την αιγίδα της Οριζόντιας Δράσης των Γραφείων Διασύνδεσης των Πανεπιστημίων¹, σε δείγμα πτυχιούχων των ετών 1998-2000 από όλα τα πανεπιστήμια.

Στην πρώτη ενότητα του άρθρου παρουσιάζουμε εν συντομία τα θεωρητικά επιχειρήματα που έχουν αναπτυχθεί για την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στις ανισότητες στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας. Στη δεύτερη ενότητα τοποθετούμε την υπόθεση εργασίας μας στο πλαίσιο της σύγχρονης ελληνικής θεσμικής πραγματικότητας και οικονομικής συγκυρίας, ενώ στην τρίτη παρουσιάζουμε τα δεδομένα μας και τη μέθοδο ανάλυσης. Στην τέταρτη ενότητα παραθέτουμε και σχολιάζουμε τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ στην τελευταία εξάγουμε τα γενικά συμπεράσματα.

1. Κοινωνική προέλευση και ανισότητες στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας

Τόσο η οικονομική όσο και η κοινωνιολογική θεωρία και έρευνα έχουν αναπτύξει και ελέγξει εμπειρικά μία σειρά επιχειρημάτων που συνδέουν την κοινωνική προέλευση των ατόμων με την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση και την κατάστασή τους στην αγορά εργασίας. Και στις δύο επιστήμες οι διαφορές κοινωνικής προέλευσης γεννούν εκπαιδευτικές ανισότητες, που με τη σειρά τους παράγουν ανισότητες στην αγορά εργασίας ως προς τους μισθούς (οικονομική θεωρία) και το επάγγελμα (κοινωνιολογική θεωρία). Η κοινωνιολογική θεωρία, ακόμα και όταν αναφέρεται στις κοινωνικές τάξεις, συλλαμβάνει εμπειρικά τη διαφορά κοινωνικής προέλευσης των ατόμων κυρίως μέσω του επαγγέλματος του πατέρα τους, ενώ η οικονομική θεωρία κυρίως μέσω του ύψους του οικογενειακού εισοδήματος των γονέων. Όμως, και το εκπαιδευτικό επίπεδο του/των πατέρα/γονέων χρησιμοποιείται ευρύτατα ως δείκτης κοινωνικής προέλευσης τόσο στην οικονομική όσο και στην κοινωνιολογική έρευνα.

Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, οι οικογένειες που είναι οικονομικά ευκατάστατες επενδύουν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών (Becker, 1975). Επίσης, οι πιο ευκατάστατες οικογένειες στέλνουν τα παιδιά τους σε καλύτερα σχολεία, ώστε να αποκτήσουν καλύτερη ποιότητα ανθρώπινου κεφαλαίου. Όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο και καλύτερη η ποιότητα της εκπαίδευσης, τόσο υψηλότεροι είναι οι μισθοί. Ταυτόχρονα, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων επιδρά άμεσα και καθοριστικά στις ικανότητες και το κίνητρο των παιδιών για μάθηση και στο δείκτη ευφυΐας τους (Bowles & Gintis, 1973· Lydall, 1979), καθώς και στην απόκτηση «κοινωνικών χαρισμάτων», όπως εύρος ενδιαφερόντων, γενικές γνώσεις, ικανότητα συνεργασίας (Lévy-Garboua, 1979), παράγοντες που συντελούν στη σχολική επιτυχία αλλά και σε υψηλότερη παραγωγικότητα, και άρα σε υψηλότερες αμοιβές στην αγορά εργασίας. Σύμφωνα λοιπόν με τους οικονομολόγους, η οικογένεια καταγωγής των ατόμων επηρεάζει τους μισθούς τους όχι μόνο μέσω του ύψους του εισοδήματός της αλλά και μέσω της «διαγενεακής επίδρασης του ανθρώπινου κεφαλαίου» (Psacharopoulos & Patrinos, 2005).

Στο σημείο αυτό οι οικονομικές προσεγγίσεις συναντούν ανάλογες κοινωνιολογικές. Ο Bourdieu (1973) ισχυριζόταν ότι οι γονείς της κυρίαρχης τάξης παρέχουν στα παιδιά τους μέσω της κοινωνικοποίησης «πολιτιστικό κεφάλαιο» –γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες– που διευκολύνει τη σχολική επιτυχία, επειδή η κουλτούρα της εκπαίδευσης είναι παρόμοια με την κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων. Ο δε Passeron (1982) πρώτος υποστήριξε ότι το «κοινωνικό κεφάλαιο», δηλαδή οι γνωριμίες και τα κοινωνικά δίκτυα που τα άτομα διαθέτουν χάρη στην κοινωνική θέση της οικογένειάς τους, παίζουν σημαντικό ρόλο για την απόδοση της επένδυσής τους σε «εκπαιδευτικό κεφάλαιο». Από τη δική του πλευρά ο Boudon (1974) διέκρινε τις πρωτογενείς από τις δευτερογενείς επιπτώσεις της κοινωνικής προέλευσης στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Οι πρώτες έχουν να κάνουν με την άμεση πολιτιστική επίδραση της οικογένειας στις ικανότητες και τη σχολική επίδοση των μαθητών. Οι δεύτερες σχετίζονται με τις ταξικές διαφορές ως προς τις φιλοδοξίες και τις εκτιμήσεις των ικανοτήτων των παιδιών προκειμένου για την επιλογή κατεύθυνσης σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι οικογένειες της εργατικής τάξης έχουν μικρότερες φιλοδοξίες και κατά κανόνα θεωρούν ότι τα παιδιά τους έχουν λίγες πιθανότητες επιτυχίας στη γενική/ακαδημαϊκή κατεύθυνση σπουδών, ακόμα και όταν έχουν τις ίδιες ικανότητες με αυτά των μεσαίων τάξεων. Αυτό μειώνει το κίνητρό τους να υποστηρίξουν οικονομικά τα παιδιά τους για δαπανηρές και μακράς διάρκειας σπουδές. Αντίθετα, προκειμένου να αποφύγουν την καθοδική κοινωνική κινητικότητα, οι μεσαίες τάξεις σπρώχνουν/ευθαρρύνουν/καλλιεργούν στα παιδιά τους τη φιλοδοξία να ακολουθήσουν τη γενική/ακαδημαϊκή κατεύθυνση σπουδών ανεξαρτήτως ικανοτήτων. Τέλος, ενώ το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνιολογικής έρευνας για τις εκπαιδευτικές ανισότητες έχει ασχοληθεί με αυτές που αναφέρονται στο εκπαιδευτικό επίπεδο και την κατεύθυνση σπουδών, πρόσφατες μελέτες έχουν διερευνήσει την επίδραση της κοινωνικής τάξης στην επιλογή του θεματικού/επιστημονικού πεδίου σπουδών τόσο στη δευτεροβάθμια όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε συνδυασμό με άλλες κατηγορίες όπως το φύλο και η ικανότητα (Van de Werfhorst et al., 2003· Albouy & Tavan, 2007).

Όπως προαναφέραμε, η οικονομική θεωρία και έρευνα έχει ασχοληθεί κυρίως με τη σχέση των εκπαιδευτικών με τις μισθολογικές ανισότη-

τες, ενώ η κοινωνιολογική κυρίως με τη σχέση των εκπαιδευτικών με τις επαγγελματικές-ταξικές ανισότητες. Τα τελευταία χρόνια, ο πολλαπλασιασμός των ερευνών «μετάβασης από την εκπαίδευση στην εργασία» (school-to-work transition) έχει γενικεύσει το πεδίο μελέτης των επιπτώσεων των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στο σύνολο των φαινομένων που σχετίζονται με την ένταξη των αποφοίτων των διαφορετικών βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος στην αγορά εργασίας. Το γενικό ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικές ανισότητες διαμορφώνουν και σε ποιο βαθμό τις ανισότητες ως προς τον κίνδυνο ανεργίας και την ταχύτητα εύρεσης δουλειάς μετά την αποφοίτηση, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της πρώτης απασχόλησης και, γενικότερα, των θέσεων εργασίας που καταλαμβάνουν οι νέοι για μερικά χρόνια μετά το τέλος των σπουδών, τη διάρκεια της περιόδου μετάβασης μέχρι τη σταθεροποίηση στην απασχόληση κ.ά.

Έχει ιδιαίτερη σημασία να τονίσουμε ότι, ενώ η σχετική βιβλιογραφία έχει υπερτονίσει το ρόλο που παίζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά των νέων (δημογραφικά και κοινωνικά) για τη ταχύτητα και ποιότητα της επαγγελματικής ένταξης των νέων πτυχιούχων, την τελευταία δεκαετία έχει αναδειχθεί από ορισμένους συγγραφείς και ερευνητές ο ρόλος της ζήτησης εργασίας, και συγκεκριμένα του κλάδου οικονομικής δραστηριότητας και των πολιτικών πρόσληψης των επιχειρήσεων, στην απορρόφηση των νέων στην αγορά εργασίας και την ποιότητα των θέσεων εργασίας που αυτοί καταλαμβάνουν (Rose, 1998· Mansuy & Thireau, 2003). Πέραν της μακροοικονομικής συγκυρίας που επηρεάζει το συνολικό αριθμό των νέων θέσεων εργασίας, είναι οι δυναμικοί κλάδοι της οικονομίας που απορροφούν κατά κύριο λόγο τους νέους και είναι οι επιχειρήσεις τους που καθορίζουν τους όρους απασχόλησής τους. Οι δυναμικοί κλάδοι της οικονομίας και η επαγγελματική σύνθεση της απασχόλησης σε αυτούς διαμορφώνουν τις συνθήκες ζήτησης για τους πτυχιούχους των διαφορετικών εκπαιδευτικών επιπέδων, κατευθύνσεων και θεματικών πεδίων-επισημονικών κλάδων σπουδών.

2. Τριτοβάθμια εκπαίδευση και ένταξη των νέων στην αγορά εργασίας στην Ελλάδα

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 μέχρι σήμερα η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα μετατράπηκε προοδευτικά από ελιτίστικη σε μαζική. Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ, ο αριθμός εισακτέων υπερτριπλασιάστηκε μεταξύ 1974 και 1985, και διπλασιάστηκε μεταξύ 1993 και 2000, ενώ είχε μειωθεί κατά 18% μεταξύ 1985 και 1993. Το 2008 ο αριθμός εισακτέων ήταν ο ίδιος με αυτόν του 2000, αλλά την τρέχουσα δεκαετία σημειώθηκε συρρίκνωση του αριθμού των υποψηφίων λόγω της δημογραφικής κάμψης. Το 2006, στην Ελλάδα, το ποσοστό εισόδου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν υψηλότερο από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ (80% έναντι 68%)² και το ποσοστό φοίτησης των εικοσάχρονων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση βρισκόταν στην κορυφαία θέση στο σύνολο των τριάντα χωρών μελών του (74%)³. Όμως, το ποσοστό του πληθυσμού ηλικίας 25-34 ετών που είχε ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν μόλις 27% και ήταν το ένατο χαμηλότερο⁴.

Η μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας συντελέστηκε με την αύξηση της ροής των εισακτέων πρωτίστως στα ΤΕΙ και δευτερευόντως στα πανεπιστήμια. Δεν είναι λοιπόν τυχαίο ότι το ποσοστό εισόδου στο δεύτερο τύπο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας (ΤΕΙ) είναι πολύ υψηλότερο του μέσου όρου των χωρών του ΟΟΣΑ, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στον πρώτο τύπο (πανεπιστήμια) είναι αρκετά χαμηλότερο⁵. Παρά τη θεαματική άνοδο των ποσοστών φοίτησης στις νέες γενιές την τελευταία δεκαετία, η κοινωνική ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν έχει ακόμα κορεστεί. Το 2004 οι Έλληνες φοιτητές στο εξωτερικό ανέρχονταν σε 7,4% του φοιτητικού πληθυσμού στην Ελλάδα. Επίσης, περίπου 15.000 άτομα φοιτούσαν σε ιδιωτικά κολέγια και ΚΕΣ στην Ελλάδα, που είχαν συνάψει συμβάσεις δικαιόχρησης με ξένα πανεπιστήμια και κολέγια.

Η μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θέτει λοιπόν και στη χώρα μας το ερώτημα εάν ο εκδημοκρατισμός της είναι πραγματικός ή εάν οι κοινωνικές ανισότητες πρόσβασης έχουν απλώς μετατοπιστεί ή και αυξηθεί σε άλλα πεδία, δηλαδή στις μεταπτυχιακές σπουδές και ανάμεσα στη θεωρητική και την τεχνολογική κατεύθυνση (πανεπιστήμια / ΤΕΙ) και τους

επιστημονικούς κλάδους σπουδών (υψηλού / χαμηλού γοήτρου). Επίσης, θέτει το ερώτημα εάν οι κοινωνικές ανισότητες πρόσβασης σχετίζονται με τα συγκριτικά πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα των πτυχιούχων των διαφορετικών κατευθύνσεων, επιστημονικών κλάδων και επιπέδων σπουδών ως προς την ταχεία και ικανοποιητική επαγγελματική τους ένταξη. Κι αυτό διότι η τεράστια αύξηση της ανεργίας των νέων τις τελευταίες δεκαετίες έχει δυσκολέψει την απορρόφησή τους στην αγορά εργασίας και ήταν βασικός παράγοντας της αύξησης της κοινωνικής ζήτησης για τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Το ποσοστό ανεργίας των νέων 15-24 ετών στις αστικές και ημιαστικές περιοχές αυξήθηκε από 4,2% το 1974 σε 28,3% το 1983. Το 1990 ήταν 23,3% στο σύνολο της χώρας και έφτασε στο 31,5% το 1999. Το 2007 το ποσοστό ανεργίας των νέων είχε μειωθεί στο 23%, αλλά ήταν το υψηλότερο στην Ε.Ε.-27. Η κατάσταση αυτή στην αγορά εργασίας συντέλεσε στην αύξηση των ποσοστών φοίτησης στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, και στη μείωση των ποσοστών συμμετοχής στο εργατικό δυναμικό πρώτα μεταξύ των νέων 15-19 ετών και από τις αρχές τις δεκαετίας του 2000 και στους νέους 20-24 ετών. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι Έλληνες φοιτητές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι σε μεγάλο βαθμό ανεργοί. Πράγματι, το 2006, 88,6% των νέων 20-24 ετών στην Ελλάδα που βρίσκονταν στην εκπαίδευση δεν συμμετείχαν στο εργατικό δυναμικό. Την ίδια χρονιά, το αντίστοιχο μέσο ποσοστό στις χώρες του ΟΟΣΑ ήταν 61,4% και στα ευρωπαϊκά μέλη του 68,8%^β.

Η άνοδος της ανεργίας συμβάδισε με την επέκταση των ευέλικτων μορφών απασχόλησης, ιδίως των συμβάσεων προσωρινής εργασίας. Οι τελευταίες διατηρούν πολύ υψηλό ποσοστό συμμετοχής στη συνολική απασχόληση των νέων μέχρι την ηλικία των 30. Η ανεργία και η προσωρινότητα της απασχόλησης έχουν διαφοροποιήσει τα πρότυπα μετάβασης των νέων από την εκπαίδευση στην απασχόληση σε σχέση με το παρελθόν. Η πλειονότητα των φοιτητών πανεπιστημίου έχει τελειώσει τις σπουδές μέχρι τα 25 χρόνια και των φοιτητών ΤΕΙ ένα έως δύο χρόνια νωρίτερα. Τα μακρά διαστήματα ανεργίας για την εύρεση της πρώτης απασχόλησης ακολουθούνται συχνά από μικρότερα διαστήματα κατά την αλλαγή θέσεων εργασίας προσωρινής διάρκειας μέχρι τη σταθεροποίηση στην απα-

σχόληση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πρόσφατης εργασίας για τη μετάβαση των αποφοίτων του έτους 1999 από την εκπαίδευση στην απασχόληση (Καραμεσίνη, 2006), έξι χρόνια μετά την ολοκλήρωση των σπουδών 32% των αποφοίτων πανεπιστημίου και 29% των αποφοίτων ΤΕΙ ήταν άνεργοι ή είχαν προσωρινή απασχόληση. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους αποφοίτους λυκείου και γυμνασίου ήταν 66,4% και 52,5%. Κατά συνέπεια, έξι έτη μετά την αποφοίτηση ένας στους τρεις αποφοίτους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ένας στους δύο αποφοίτους γυμνασίου και δύο στους τρεις αποφοίτους λυκείου δεν έχουν ακόμα σταθεροποιηθεί στην απασχόληση.

Υπ' αυτές τις συνθήκες είναι κατανοητή η μεγάλη κοινωνική ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση και για μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα, αλλά και ο οξυμένος ανταγωνισμός μεταξύ υποψηφίων για την είσοδο σε επιστημονικούς κλάδους σπουδών που δίνουν πρόσβαση σε επαγγέλματα υψηλού κοινωνικού γοήτρου αλλά και σε σχετικά καλές δουλειές. Η υπόθεση εργασίας που θα ελέγξουμε σε αυτό το άρθρο είναι ότι η κοινωνική προέλευση των υποψηφίων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ένας σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της πρόσβασης στους επιστημονικούς κλάδους σπουδών που εξασφαλίζουν τις καλύτερες προοπτικές απασχόλησης και επαγγελματικής αποκατάστασης στους αποφοίτους.

Πριν περάσουμε στην περιγραφή των δεδομένων και της μεθόδου ανάλυσης, θα αναφέρουμε συνοπτικά τα αποτελέσματα πρόσφατων συναφών με το θέμα μας εμπειρικών εργασιών για την Ελλάδα. Η Τομαρά-Σιδέρη (1999) διερεύνησε τη διαχρονική εξέλιξη της πιθανότητας πρόσβασης στα ΑΕΙ συνολικά, και στις προνομιούχες ακαδημαϊκές διαδρομές ειδικότερα, ανάλογα με το επάγγελμα του πατέρα και το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας στις κοόρτες των μαθητών της Α' δημοτικού των ετών 1961, 1971 και 1981. Με τη χρήση ενός δείκτη συγκριτικής διαφοροποίησης, έδειξε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικής επιλογής. Ωστόσο, η ερμηνεία ορισμένων παράδοξων αποτελεσμάτων (π.χ. δείκτες για υπαλλήλους και διευθυντικά στελέχη) και εξελίξεων στηρίζεται σε υποθέσεις που δεν τεκμηριώνονται και δεν είναι πάντοτε πειστική.

Χρησιμοποιώντας διαφορετικούς δείκτες για τη μέτρηση των ανισοτήτων πρόσβασης, οι Χρυσάκης και Μπαλούρδος (2007) έδειξαν ότι μεταξύ

των ακαδημαϊκών ετών 1984-85 και 2003-04 τα άτομα με πατέρα που ασκεί μη χειρωνακτικό επάγγελμα βελτίωσαν την πιθανότητα πρόσβασής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τα άτομα με πατέρα αγρότη από 3,72 σε 5,29 στην περίπτωση των ΑΕΙ και από 1,85 σε 2,82 στην περίπτωση των ΤΕΙ. Παρομοίως και μεταξύ των ίδιων ετών, τα άτομα με πατέρα εργατοτεχνίτη εμφάνισαν αύξηση της πιθανότητας πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τα άτομα με πατέρα αγρότη από 1,66 σε 1,81 στην περίπτωση των ΑΕΙ και από 1,45 σε 1,74 στην περίπτωση των ΤΕΙ. Τέλος, το 2003/04, τα άτομα με πατέρα που ασκεί μη χειρωνακτικό επάγγελμα είχαν 5,6 φορές και αυτά με πατέρα εργατοτεχνίτη 1,88 φορές υψηλότερη πιθανότητα πρόσβασης στις μεταπτυχιακές σπουδές, σε σχέση με τα άτομα με πατέρα αγρότη. Οι συγγραφείς διαπίστωσαν ότι το επάγγελμα του πατέρα παραμένει καθοριστικός παράγοντας διαφοροποίησης των ανισοτήτων πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, δύο πράγματα πρέπει να συγκρατήσει κανείς από την εργασία τους, αν και δεν αναφέρονται από τους συγγραφείς. Πρώτον, οι ανισότητες πρόσβασης με βάση τη διάκριση χειρωνακτικά / μη χειρωνακτικά επαγγέλματα αυξήθηκαν μεταξύ 1984 και 2004, παρά τη μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δεύτερον, μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών των ΑΕΙ (68,3%) απ' ό,τι των ΤΕΙ (52,1%) έχουν πατέρα που ασκεί μη χειρωνακτικό επάγγελμα, ενώ ο λόγος μεταξύ ποσοστών έχει παραμείνει ίδιος μεταξύ 1984-85 και 2003-04. Αυτό σημαίνει ότι οι ταξικές διαφορές στη σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού ΑΕΙ και ΤΕΙ έχουν παραμείνει ίδιες, με βάση την διάκριση χειρωνακτικά / μη χειρωνακτικά επαγγέλματα.

Όσον αφορά ειδικότερα την πρόσβαση στις μεταπτυχιακές σπουδές, και με βάση τα στοιχεία πανελλαδικής έρευνας στους αποφοίτους των ετών 1998-2000, η Καραμεσίνη (2008) έδειξε ότι μία αύξηση του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων κατά μία μονάδα οδηγεί σε αύξηση κατά 7% της πιθανότητας οι πτυχιούχοι πανεπιστημίου να έχουν πραγματοποιήσει ή να πραγματοποιούν μεταπτυχιακές σπουδές 5-7 έτη μετά την αποφοίτησή τους. Επίσης, στο ίδιο χρονικό διάστημα οι πτυχιούχοι με ετήσιο οικογενειακό εισόδημα γονέων άνω των 30.000 ευρώ έχουν 112% και 61% μεγαλύτερες πιθανότητες να έχουν πραγματοποιήσει ή να πραγματοποιούν μεταπτυχιακές σπουδές σε σχέση με αυτούς που οι γονείς τους εμφανίζουν εισόδημα μέχρι 10.000 ευρώ και

10.001 έως 30.000 ευρώ αντίστοιχα. Την επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα στην πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών τεκμηρίωσαν και οι Χατζηγιάννη και Κάλλας (2005), με βάση έρευνα του ΕΚΚΕ σε αποφοίτους δύο τμημάτων του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Όσον αφορά τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης με τις επιδόσεις στην αγορά εργασίας, ο Patrinos (1995) βρήκε ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα στην Ελλάδα επηρεάζει τις ιδιωτικές χρηματικές αποδόσεις της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, άτομα που ο πατέρας τους έχει υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο απολαμβάνουν υψηλότερες αμοιβές σε σχέση με άλλα άτομα που, ενώ έχουν τα ίδια χρόνια εκπαίδευσης και εργασιακής εμπειρίας και τις ίδιες ικανότητες, ο πατέρας τους έχει χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Η πιθανή εξήγηση για το συγγραφέα είναι ότι το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας στην Ελλάδα ασκεί επίδραση στους μισθούς όχι μόνο μέσω της εκπαίδευσης των παιδιών αλλά και μέσα από τις γνωριμίες που κινητοποιούν οι γονείς προκειμένου τα παιδιά τους να βρουν καλή δουλειά και της οικονομικής στήριξης που τους παρέχουν κατά την αναζήτηση εργασίας. Η οικονομική στήριξη επιμηκύνει τη διάρκεια αναζήτησης μέχρι να βρεθεί εργασία με υψηλές αμοιβές.

Σύμφωνα με έρευνα της Eurostat (2003) σε 12 ευρωπαϊκές χώρες, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τη χρονική διάρκεια μεταξύ της αποφοίτησης και της πρόσβασης των νέων στην πρώτη σημαντική τους δουλειά, καθώς και το κοινωνικό γόητρο του επαγγέλματος της πρώτης σημαντικής δουλειάς. Στην Ελλάδα, η χρονική διάρκεια βρέθηκε να είναι σημαντικά μικρότερη μόνο στους νέους που το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων τους είναι το δημοτικό ή το γυμνάσιο σε σχέση με τους υπόλοιπους. Αντίθετα, η μεγαλύτερη διαφορά ως προς την πιθανότητα πρόσβασης σε επαγγέλματα υψηλού κύρους παρουσιάζεται μεταξύ των νέων με τουλάχιστον ένα γονέα με πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης και τους υπολοίπους. Η διαφορά στο κοινωνικό γόητρο του επαγγέλματος της πρώτης σημαντικής απασχόλησης μεταξύ των νέων με γονείς αποφοίτους δημοτικού ή γυμνασίου και αυτών με γονείς αποφοίτους εξετάξιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή λυκείου είναι σχετικά μικρή.

3. Δεδομένα και μέθοδος ανάλυσης

Για την ανάλυσή μας χρησιμοποιούμε μικροδεδομένα από την πανελλαδική έρευνα της Οριζόντιας Δράσης των Γραφείων Διασύνδεσης των Πανεπιστημίων, που υλοποιήθηκε με την ίδια δειγματοληπτική μέθοδο και το κοινό ερωτηματολόγιο από τα Γραφεία Διασύνδεσης όλων των ελληνικών πανεπιστημίων το 2005 μεταξύ 13.612 αποφοίτων των ετών 1998-2000. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει το βαθμό και την ποιότητα της εργασιακής και επαγγελματικής ένταξης των πτυχιούχων πανεπιστημίου 5-7 έτη μετά την αποφοίτηση, καθώς και σημαντικά γεγονότα της διαδικασίας μετάβασής τους από το πανεπιστήμιο στην εργασία, στο σύνολο των αποφοίτων και ανά επιστημονικό κλάδο σπουδών.

Η υπόθεση εργασίας που ελέγχουμε είναι ότι η κοινωνική προέλευση των αποφοίτων επηρεάζει την πρόσβαση στους διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και μέσω αυτής το βαθμό απορρόφησης των πτυχιούχων πανεπιστημίου στην αγορά εργασίας και την ποιότητα της εργασιακής και επαγγελματικής τους ένταξης 5-7 έτη μετά την αποφοίτηση.

Η μέθοδος ελέγχου της υπόθεσης εργασίας είναι η εξής: Στην αρχή χρησιμοποιούμε την ανάλυση κατά συστάδες για να ομαδοποιήσουμε τους επιστημονικούς κλάδους ανάλογα με το οικογενειακό εισόδημα των γονέων και το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα των αποφοίτων. Στη συνέχεια προβαίνουμε σε ανάλυση κατά συστάδες προκειμένου να ομαδοποιήσουμε τους επιστημονικούς κλάδους σπουδών ανάλογα με το ποσοστό ανεργίας των αποφοίτων και βασικά ποιοτικά χαρακτηριστικά της απασχόλησής τους 5-7 έτη μετά την αποφοίτηση. Τέλος, εξετάζουμε το βαθμό επικάλυψης των δύο ομαδοποιήσεων που προέκυψαν από τις δύο αναλύσεις προκειμένου να συνάγουμε συμπεράσματα για την έκταση στην οποία οι ανισότητες πρόσβασης στους επιστημονικούς κλάδους σπουδών που οφείλονται στην κοινωνική προέλευση των φοιτητών συνδέονται με τις άνισες ευκαιρίες των αποφοίτων στο να βρουν καλές δουλειές και να αποκατασταθούν επαγγελματικά.

Η πρώτη ανάλυση κατά συστάδες στηρίζεται στις εξής μεταβλητές:

1. Ποσοστό (%) αποφοίτων με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα (έως 10.000 €).

2. Ποσοστό (%) αποφοίτων με υψηλό οικογενειακό εισόδημα (πάνω από 30.000 €).
3. Ποσοστό (%) αποφοίτων με χαμηλό⁷ εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα.
4. Ποσοστό (%) αποφοίτων με υψηλό⁸ εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα.

Η δεύτερη ανάλυση κατά συστάδες στηρίζεται στις εξής μεταβλητές και ψευδομεταβλητές:

1. Ποσοστό (%) ανεργίας.
2. Ποσοστό (%) σταθερά⁹ απασχολούμενων στο σύνολο των απασχολούμενων.
3. Ποσοστό (%) ετεροαπασχολούμενων¹⁰ στο σύνολο των απασχολούμενων.
4. Ποσοστό (%) μισθωτών ή συμβασιούχων έργου που απασχολούνταν πλήρως.
5. Ποσοστό (%) μισθωτών και συμβασιούχων έργου που είχαν καθαρές μηνιαίες αποδοχές μέχρι 900 € στην εργασία τους.
6. Ποσοστό (%) μισθωτών και συμβασιούχων έργου που είχαν καθαρές μηνιαίες αποδοχές 1.100 € και άνω στην εργασία τους.
7. Ποσοστό (%) μισθωτών ή συμβασιούχων έργου με θετικές προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης στην εργασία τους.

4. Αποτελέσματα και σχολιασμός

Θα σχολιάσουμε στη συνέχεια εν συντομία τα αποτελέσματα των δύο αναλύσεων κατά συστάδες, που συγκεντρώσαμε στους πίνακες 1 και 2. Εκτός από τις ομαδοποιήσεις των επιστημονικών κλάδων σπουδών, στους πίνακες παραθέτουμε και τις τιμές των μεταβλητών ανά κλάδο, όπως και τις κεντρικές τιμές των μεταβλητών ανά ομάδα.

Πρώτη ανάλυση – Κοινωνική προέλευση αποφοίτων

Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τους επιστημονικούς κλάδους σπουδών των οποίων οι απόφοιτοι –άρα και οι φοιτητές– έχουν πατέρα με *μεσαίο*

εκπαιδευτικό επίπεδο και γονείς με σχετικά χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, η δεύτερη ομάδα τους κλάδους των οποίων οι φοιτητές έχουν πατέρα με μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο και γονείς με μεσαίο οικογενειακό εισόδημα, ενώ η τρίτη ομάδα τους κλάδους των οποίων οι φοιτητές έχουν πατέρα με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και γονείς με μεσαίο οικογενειακό εισόδημα.

Δεύτερη ανάλυση – Βαθμός και ποιότητα εργασιακής ένταξης των αποφοίτων

Η πρώτη ομάδα απαρτίζεται από επιστημονικούς κλάδους σπουδών των οποίων οι απόφοιτοι εμφανίζουν *πολύ προβληματική εργασιακή και επαγγελματική ένταξη*. Πέντε έως επτά έτη μετά την αποφοίτηση ο κίνδυνος ανεργίας παραμένει υψηλός, ενώ μεταξύ των εργαζόμενων πτυχιούχων περίπου ένας στους δύο δεν έχει σταθερή απασχόληση και ένας στους πέντε ετεροαπασχολείται (κεντρικές τιμές ποσοστού ανεργίας 8,2%, επισφαλούς απασχόλησης 44,5% και ετεροαπασχόλησης 20,9%). Μεταξύ των μισθωτών και των συμβασιούχων έργου σε έναν εργοδότη η μερική απασχόληση είναι πολύ εκτεταμένη (κεντρική τιμή 44,9%), οι θέσεις εργασίας χαμηλά αμειβόμενες (55,2% παίρνουν λιγότερο από 900 € το μήνα) και περίπου ένας στους δύο δεν έχει θετικές επαγγελματικές προοπτικές (κεντρική τιμή 46,3%).

ΟΜΑΔΕΣ ΚΛΑΔΩΝ	Χαμηλό εκπ. επίπεδο πατέρα	Υψηλό εκπ. επίπεδο πατέρα	Χαμηλό οικογ. εισόδημα	Υψηλό οικογ. εισόδημα
Θεολογία	40,8	27,6	46,8	4,6
Επιστήμες Αγωγής	34,1	27,6	22,6	8,9
Φυσική Αγωγή - Αθλητισμός	29,0	30,5	29,5	10,6
Κτηνιατρική	23,5	40,5	22,6	12,9
Γεωλογία - Φυσιογνωσία	19,2	37,4	17,7	9,6
Γεωπονική	31,2	34,4	20,0	9,2
Ψυχολογία	33,7	39,0	20,2	11,7
Ιστορία - Αρχαιολογία	28,9	37,2	19,4	9,8
Μαθηματικά - Φυσική - Χημεία	27,9	36,9	17,3	12,2

Κοινωνιολογία - Ανθρωπολογία - Κοινωνική Πολιτική	29,4	34,9	23,3	8,7
Φιλολογία - Φιλοσοφία	26,9	40,6	18,0	12,8
Κεντρικές τιμές	29,5	35,1	23,4	10,1
Επιστήμες Επικοινωνίας	30,4	40,8	11,2	26,3
Πολιτικοί Μηχανικοί	27,5	37,6	8,3	22,2
Μηχανολόγοι	34,3	37,7	10,6	16,8
Αρχιτέκτονες	41,4	32,2	5,7	22,8
Τοπογράφοι	31,8	25,9	16,9	11,7
Οικονομική Επιστήμη	28,4	32,1	14,5	17,1
Χημικοί Μηχανικοί	33,2	21,7	9,5	12,0
Δασολογία και Περιβάλλον	33,2	30,7	13,5	13,0
Οικιακή Οικονομία	39,7	25,0	8,8	4,4
Κεντρικές τιμές	33,3	31,5	11,0	16,3
Ξένες Γλώσσες	17,2	48,2	16,8	16,4
Καλές Τέχνες	13,5	56,3	14,1	16,3
Νομική Επιστήμη	16,9	57,5	12,1	18,0
Ιατρική - Οδοντιατρική	16,0	57,3	13,3	17,8
Φαρμακευτική	15,8	50,5	19,9	12,6
Νοσηλευτική	21,9	43,9	5,6	11,3
Βιολογία	17,4	44,9	14,2	7,3
Διαιτολογία	20,9	47,7	9,3	18,6
Επιστήμες Διοίκησης	21,0	44,6	10,4	26,2
Πολιτική Επιστήμη	18,5	41,4	9,6	43,5
Μηχανικοί Υπολογιστών, Συστημάτων Πληροφορικής και Επικοινωνιών	26,2	43,8	7,4	16,2
Κεντρικές τιμές	18,7	48,7	12,1	18,6

Πίνακας 1: Κοινωνική προέλευση αποφοίτων

Η δεύτερη ομάδα απαρτίζεται από επιστημονικούς κλάδους σπουδών που οι πτυχιούχοι τους παρουσιάζουν *μη ικανοποιητική εργασιακή και επαγγελματική ένταξη* 5-7 έτη μετά την αποφοίτηση. Τα αρνητικά χαρακτηριστικά της πρώτης ομάδας εμφανίζονται κατά κανόνα με μικρότερη συχνότητα στους αποφοίτους των επιστημονικών κλάδων σπουδών αυτής της ομάδας, με εξαίρεση τα ποσοστά ανεργίας και ετεροαπασχόλησης, που είναι σαφώς υψηλότερα (κεντρικές τιμές 10,3% και 31,1% αντίστοιχα).

Η τρίτη ομάδα απαρτίζεται από επιστημονικούς κλάδους σπουδών των οποίων οι απόφοιτοι εμφανίζουν *σχετικά καλή εργασιακή και επαγγελματική ένταξη* 5-7 έτη μετά την αποφοίτηση. Ο κίνδυνος ανεργίας είναι χαμηλός και η μερική απασχόληση περιορισμένη (κεντρική τιμή ποσοστού ανεργίας 4,7% και μερικής απασχόλησης 7%), ενώ ένα πολύ μεγάλο ποσοστό αποφοίτων απολαμβάνει υψηλές αμοιβές (68,8% παίρνει πάνω από 1.100 ευρώ το μήνα). Παρ' όλα αυτά, η επισφαλής απασχόληση είναι πολύ εκτεταμένη (κεντρική τιμή 36,8%) και περίπου ένας στους τρεις μισθωτούς ή συμβασιούχους έργου (31,2%) δεν έχει θετικές επαγγελματικές προοπτικές στην εργασία του.

ΟΜΑΔΕΣ ΚΛΑΔΩΝ	Ποσοστό ανεργίας	Σταθερή απασχόλ.	Ετερο-απασχόλ.	Πλήρης απασχόλ.	Αποδοχές έως 900 €	Αποδοχές 1100 € +	Θετικές επαγγ. προοπτικές
Φιλολογία - Φιλοσοφία	7,3	46,7	15,2	60,7	59,1	15,9	55,9
Ξένες Γλώσσες	4,6	44,4	14,4	67,8	53,0	15,4	53,9
Ιστορία - Αρχαιολογία	19,2	47,3	21,8	69,2	57,4	11,7	50,5
Φυσική Αγωγή - Αθλητισμός	6,7	63,2	44,9	61,0	64,2	16,2	58,7
Καλές Τέχνες	3,2	76,1	8,4	66,7	42,5	14,1	49,3
Κεντρικές τιμές	8,2	55,5	20,9	65,1	55,2	14,7	53,7
Θεολογία	18,4	78,5	38,6	86,2	54,1	17,9	50,2
Κοινωνιολογία - Ανθρωπολογία - Κοινωνική Πολιτική	12,9	76,2	44,2	91,4	55,5	19,1	66,8
Δασολογία και Περιβάλλον	10,6	79,8	41,9	92,3	36,4	24,0	56,7
Οικονομική Επιστήμη	7,2	90,6	42,6	97,3	32,2	34,6	77,0
Επιστήμες Διοίκησης	5,9	92,0	44,1	98,2	25,6	41,5	81,1
Πολιτική Επιστήμη	14,6	82,2	37,8	94,4	31,3	39,7	72,3
Επιστήμες Επικοινωνίας	6,6	85,2	27,6	90,1	41,2	29,5	72,4
Γεωλογία - Φυσιογνωσία	15,0	68,6	26,1	91,4	33,7	32,6	70,3
Επιστήμες Αγωγής	4,9	74,2	16,3	93,9	24,2	22,8	56,8
Ψυχολογία	10,4	69,5	9,6	87,8	44,3	29,9	63,3
Γεωπονική	13,7	77,3	15,3	96,7	30,9	35,2	62,5
Βιολογία	8,2	65,1	28,6	83,1	28,5	31,9	56,9
Μαθηματικά - Φυσική - Χημεία	5,8	56,5	31,1	72,5	38,5	35,3	57,9
Κεντρικές τιμές	10,3	76,6	31,1	90,4	36,7	30,3	65,0

Αρχιτέκτονες	2,8	63,0	0,9	86,7	10,1	56,4	58,9
Τοπογράφοι	4,9	64,8	4,3	89,6	10,8	65,0	63,0
Πολιτικοί Μηχανικοί	1,1	65,4	3,5	96,5	6,0	80,1	65,0
Ιατρική - Οδοντιατρική	5,8	48,2	7,3	97,3	4,5	65,1	74,5
Χημικοί μηχανικοί	9,3	66,6	19,4	91,9	9,7	64,8	78,3
Μηχανολόγοι	4,3	71,1	20,5	96,1	7,4	76,2	73,4
Κεντρικές τιμές	4,7	63,2	9,3	93,0	8,1	67,9	68,8
Νομική Επιστήμη	2,1	88,9	5,5	94,3	22,2	54,2	84,3
Μηχανικοί Υπολογιστών, Συστημάτων Πληροφορικής και Επικοινωνιών	1,4	86,4	21,1	96,3	5,9	62,3	63,0
Φαρμακευτική	3,0	91,1	15,7	96,9	4,5	62,6	78,8
Κτηνιατρική	3,0	90,1	7,5	95,3	10,1	38,1	79,7
Νοσηλευτική	1,5	95,5	8,9	100,0	15,5	36,4	62,9
Διαιτολογία	0,0	95,2	4,8	89,7	19,1	20,6	66,2
Οικιακή Οικονομία	0,0	97,0	4,5	100,0	1,5	29,9	67,2
Κεντρικές τιμές	1,6	92,0	9,7	96,1	11,3	43,4	71,7

Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά εργασιακής ένταξης αποφοίτων

Η τέταρτη ομάδα περιλαμβάνει επιστημονικούς κλάδους σπουδών που οι πτυχιούχοι τους παρουσιάζουν *πολύ καλή εργασιακή και επαγγελματική ένταξη* 5-7 χρόνια μετά την αποφοίτηση. Η συντριπτική πλειοψηφία των αποφοίτων δεν αντιμετωπίζει κίνδυνο ανεργίας, έχει αποκτήσει σταθερή και πλήρη απασχόληση, ενώ η ετεροπασχόληση είναι περιορισμένη. Ωστόσο, παρόλο που οι αμοιβές των αποφοίτων των επιστημονικών κλάδων αυτής της ομάδας είναι σαφώς υψηλότερες εκείνων της πρώτης και δεύτερης ομάδας, είναι αισθητά χαμηλότερες από αυτούς της τρίτης ομάδας.

Κοινωνική προέλευση/ Εργασιακή ένταξη	Πολύ προβληματική ένταξη	Μη ικανοποιητική ένταξη	Σχετικά καλή ένταξη	Πολύ καλή ένταξη
Μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα - χαμηλό εισόδημα γονέων	Φιλολογία - Φιλοσοφία, Φυσική Αγωγή - Αθλητισμός, Ιστορία - Αρχαιολογία	Θεολογία, Επιστήμες Αγωγής, Κοινωνιολογία - Ανθρωπολογία - Κοινωνική Πολιτική, Ψυχολογία, Γεωπονική, Μαθηματικά-Φυσική -Χημεία, Γεωλογία - Φυσιωγνωσία		Κτηνιατρική
Μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα - μεσαίο εισόδημα γονέων		Επιστήμες Επικοινωνίας, Οικονομική Επιστήμη, Δασολογία και Περιβάλλον	Αρχιτέκτονες, Πολιτικοί Μηχανικοί, Μηχανολόγοι, Τοπογράφοι, Χημικοί Μηχανικοί	Οικιακή Οικονομία
Υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα - μεσαίο εισόδημα γονέων	Εένες Γλώσσες, Καλές Τέχνες	Βιολογία, Επιστήμες Διοίκησης, Πολιτική Επιστήμη	Ιατρική - Οδοντιατρική	Νομική Επιστήμη, Μηχανικοί Υπολογιστών, Φαρμακευτική, Νοσηλευτική, Διαιτολογία

Πίνακας 3: Διασταύρωση ομαδοποιήσεων επιστημονικών κλάδων σπουδών

Ο πίνακας 3 διασταυρώνει τα αποτελέσματα των δύο αναλύσεων. Από αυτόν προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις. Πρώτο, μόνο σε έναν από τους έντεκα επιστημονικούς κλάδους σπουδών με φοιτητές που προέρχονται κατά κανόνα από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος (κτηνιατρική) οι πτυχιούχοι εμφανίζουν καλή εργασιακή και επαγγελματική ένταξη 5-7 έτη μετά την αποφοίτηση. Εξάλλου, οι έντεκα στους δώδεκα επιστημονικούς κλάδους σπουδών που εξασφαλίζουν στους αποφοίτους τους σχετικά ή πολύ καλή επαγγελματική ένταξη έχουν φοιτητές που κατά κανόνα προέρχονται από οικογένειες μεσαίου εισοδήματος. Δεύτερο, το μεσαίο ή υψηλό οικογενειακό εισόδημα και εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα δεν συνδέεται ανα-

γκαστικά με τη φοίτηση σε επιστημονικούς κλάδους σπουδών που εξασφαλίζουν ταχεία και ικανοποιητική εργασιακή ένταξη και επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων. Η επιλογή/πρόσβαση στους επιστημονικούς κλάδους σπουδών φαίνεται να εξαρτάται και από άλλους παράγοντες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (φύλο, κλίση, ικανότητες, ενδιαφέροντα κ.λπ.). Τρίτο, οι επιστημονικοί κλάδοι σπουδών που οι φοιτητές τους έχουν σχετικά υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα και μεσαίο οικογενειακό εισόδημα γονέων εμφανίζουν παραπλήσιο βαθμό και ποιότητα εργασιακής και επαγγελματικής ένταξης των πτυχιούχων τους 5-7 έτη μετά την αποφοίτηση με αυτούς των κλάδων που οι φοιτητές τους έχουν μεσαίο οικογενειακό εισόδημα γονέων και μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα. Κι αυτό διότι, ενώ στους πρώτους συγκαταλέγεται η πλειονότητα των επιστημονικών κλάδων που εξασφαλίζουν την καλύτερη ένταξη στους αποφοίτους τους, σε αυτούς επίσης ανήκουν και δύο από αυτούς που οι απόφοιτοί τους αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβληματική ένταξη.

5. Συμπεράσματα

Η εμπειρική μας ανάλυση έδειξε ότι οι ανισότητες πρόσβασης στους διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους πανεπιστημιακών σπουδών ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των υποψηφίων εξηγούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό, αλλά όχι πλήρως, τις άνισες ευκαιρίες των πτυχιούχων πανεπιστημίου να βρουν καλές δουλειές και να αποκατασταθούν επαγγελματικά μετά την αποφοίτηση στην ελληνική αγορά εργασίας που εμφανίζει υψηλά ποσοστά ανεργίας και επισφάλειας της απασχόλησης για τους νέους πτυχιούχους συνολικά. Το ύψος του οικογενειακού εισοδήματος εμφανίζει μεγαλύτερη θετική συσχέτιση απ' ό,τι το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα με την πρόσβαση στους επιστημονικούς κλάδους σπουδών με τις καλύτερες προοπτικές μετάβασης των αποφοίτων από το πανεπιστήμιο στην εργασία. Φαίνεται ότι το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων σε οικογένειες με σχετική οικονομική άνεση (μεσαίου ή υψηλού εισοδήματος) ενδέχεται να οδηγήσει συχνότερα τους εφήβους σε επιλογές επιστημονικών κλάδων σπουδών με άλλα κριτήρια και όχι με βάση την πιθανότητα γρήγορης και ικανοποιητικής επαγγελματικής αποκατάστασης μετά τη λήψη του πτυχίου.

Σημειώσεις

¹ Η γράφουσα ήταν επιστημονικά υπεύθυνη και συντονίστρια της έρευνας και συγγραφέας της μελέτης με τα γενικά αποτελέσματά της. Στην εκπόνηση της κοινής μεθοδολογίας της έρευνας και τη στατιστική ανάλυση των στοιχείων της, συμμετείχαν οι Ερίκ Γκαζόν, Σίλια Βιτωράτου και η Ειρήνη Μουστάκη.

² ΟΟΣΑ (2008), πίν. Α2.4, σελ. 68.

³ ΟΟΣΑ (2008), πίν. C2.3, σελ. 345.

⁴ ΟΟΣΑ (2008), πίν. Α1.3α, σελ. 44.

⁵ ΟΟΣΑ (2008), πίν. Α2.5, σελ. 69.

⁶ ΟΟΣΑ (2008), πίν. C4.2Α, σελ. 389-390.

⁷ Χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο = Δεν πήγε καθόλου σχολείο ή μερικές τάξεις δημοτικού ή τελείωσε το δημοτικό.

⁸ Υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο = πτυχίο ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης ή μεταπτυχιακός τίτλος ή διδακτορικό.

⁹ Ως σταθερά απασχολούμενοι θεωρήθηκαν οι απόφοιτοι που, τη στιγμή της έρευνας, εργάζονταν με σύμβαση εργασίας αορίστου χρόνου ή ως μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι, αυτοί που, ενώ είχαν σύμβαση έργου και δούλευαν σε έναν κυρίως εργοδότη, δήλωσαν ότι δουλεύουν σταθερά, και αυτοί που ήταν αυτοαπασχολούμενοι και δήλωσαν ότι η επιχείρησή τους έχει θετικές προοπτικές.

¹⁰ Ως ετεροαπασχολούμενοι θεωρήθηκαν οι απόφοιτοι που, τη στιγμή της έρευνας, δεν ασκούσαν διευθυντικό ή επιστημονικό - καλλιτεχνικό επάγγελμα.

Βιβλιογραφία

Albouy, V. & Tavan, C. (2007), «Accès a l'enseignement supérieur en France: une démocratisation réelle mais de faible ampleur», *Economie et Statistique*, 410, pp. 3-22.

Becker, G. (1975), *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, 2nd edition, Chicago, NBER and The University of Chicago Press.

Boudon, R. (1974), *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*, New York, John Wiley & Sons.

- Bourdieu, P. (1973), «Cultural Reproduction and Social Reproduction», in R. Brown (ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change*, London, Tavistock.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1973), *Schooling in Capitalist America*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Eurostat (2003), «Young people's social origin, educational attainment and labour market outcomes in Europe», *Statistics in Focus*, Theme 3 – 6/2003.
- Καραμεσίνη, Μ. (2006), «Από την εκπαίδευση στην αμειβόμενη εργασία: εμπειρική διερεύνηση της εργασιακής ένταξης των αποφοίτων στην Ελλάδα», *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*, 1,1, σσ. 67-84.
- Καραμεσίνη, Μ. (2008), *Η απορρόφηση των πτυχιούχων πανεπιστημίου στην αγορά εργασίας*, Αθήνα, Οριζόντια Δράση Γραφείων Διασύνδεσης Πανεπιστημίων/ Εκδ. Διόνικος (επίσης διαθέσιμο στο www.odgd-univ.gr).
- Lévy-Garboua, L. (1979), «Education, origine social and distribution des gains», in J.-C. Eicher & L. Lévy-Garboua (éd.), *Economique de l'éducation*, Paris: Economica.
- Lydall H. (1979), *A Theory of Income Distribution*, Oxford, Clarendon Press.
- Mansuy, M. & Thireau V. (2003), «Quels secteurs pour les jeunes actifs?», in J.-F. Lochet (ed.), *Entreprises et jeunes debutants*, Paris, Editions de L'Harmattan, pp. 25-41.
- OECD (2008), *Education at a Glance 2008*, Paris, OECD.
- Passeron, J.-C. (1982), «L'inflation des diplômes: remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie», *Revue Française de Sociologie*, 23, pp. 551-584.
- Patrinos, H. A. (1995), «Socioeconomic Background, Schooling, Experience, Ability and Monetary Rewards in Greece», *Economics of Education Review*, 14, No 1, pp. 85-91.
- Psacharopoulos, G. & H. A. Patrinos, H.A. (2004), «Human capital and rates of return», in G. Johnes & J. Johnes (eds), *International Handbook of the Economics of Education*, Cheltenham, UK, Edward Elgar.
- Rose, J. (1998), *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Editions Desclée de Brouwer.
- Τομαρά-Σιδέρη, Μ. (1999), «Εκπαιδευτική πορεία και κοινωνική καταγωγή», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98-99, σελ. 183-198.
- Van de Werhofst, H., Sullivan, A. S. & Cheung, Vi (2003), «Social Class, Ability and Choice of Subject in Secondary and Tertiary Education», *British Educational Research Journal*, 29, No 1, pp. 41-62.
- Χατζηγιάννη, Α. & Κάλλας Γ. (2005), «Εκπαιδευτικό κεφάλαιο και πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Η περίπτωση των αποφοίτων κοινωνικών επιστημών του Πα-

νεπιστημίου Αθηνών», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 116 Α', σσ. 141-165.
 Χρυσάκης, Μ. & Μπαλούρδος Δ. (2007), «Ανισότητες πρόσβασης στην ανώτατη εκ-
 παίδευση: διαφοροποιήσεις σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο», στο
Το Κοινωνικό Πορτραίτο της Ελλάδας 2006, Αθήνα, ΕΚΚΕ.

ABSTRACT

Social origin, subject area studies and access of Greek university graduates to the labour market

From 1993 until 2004, the last wave of expansion of higher education in Greece has brought the country at the top of OECD and EU countries as regards the enrolment rate of the 20-year-olds, today equal to 74%. The opening up of higher education in Greece in recent years has though not erased inequalities of access altogether. Access has become more universal but there is fierce competition for entry in universities vs. technological education institutes and in subject areas giving access to high-status occupations and relatively good jobs in times of high unemployment among tertiary education graduates. As a result, the social origin of students differs according to the academic or vocational stream of tertiary education and the subject area of studies.

Subject areas of studies are crucial for both the length of the transition period from higher education to stable employment and the quality of jobs to which graduates have access during this period and settle once they have found stable and, more or less, satisfactory employment. Subject areas are associated with contrasting labour market outcomes of their graduates because of two reasons. First, the number of entrants in higher education each year, the length of studies and their links with the labour market differ by subject area. Second, each subject area prepares its students preferably for certain occupations, in demand mainly by certain sectors of economic activity. The firms of these sectors determine labour demand i.e. the quantity and quality of new jobs and the career prospects of the graduates in the subject area.

In this paper we examine the extent to which the social origin of students has an indirect effect on the speed and quality of their labour market integration by entailing inequality of access to the different subject areas. To do so we use micro-data coming from a nation-wide survey

on the transition from higher education to work, realized in 2005 on a sample of 13,615 graduates from all Greek universities and belonging to the 1998-2000 cohorts. We first proceed to cluster analysis of subject areas according to the unemployment rate of graduates and quality features of the jobs they hold 5-7 years after graduation. We then use cluster analysis to group subject areas according to the education level and family income of the parents of their graduates. Finally we compare the two groupings, consider the degree of their overlapping and draw conclusions on the extent to which inequalities of access to subject areas due to social origin are associated with unequal opportunities of graduates to find good jobs.

From the empirical analysis it has been found that inequality of access to the different fields of study according to the family background explain to a great extent but not fully the unequal opportunities of university graduates to find good jobs and get integrated into the Greek labour market in a satisfactory way. As expected, other factors mentioned in literature, such sex, talent, preference etc. may also explain choice/ access of subject area of studies. Another finding of our analysis that is worth mentioning is that parental income has apparently a stronger positive association with the successful transition of graduates from university to work than the educational attainment of the father.

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση και οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Ιδεολογικές προσεγγίσεις και εννοιολογικές διασαφηνίσεις

Κώστας Φασούλης 

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αναζήτηση των ιδεολογικοπολιτικών στοιχείων που σηματοδότησαν το δημόσιο πολιτικό και συνδικαλιστικό λόγο για το δικαίωμα στην εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές πολιτικές τα τελευταία είκοσι χρόνια, επιβάλουν πρωταρχικά την ιδεολογικοπολιτική προσέγγιση, αναζήτηση και διασαφήνιση των παραπάνω εννοιών. Το κοινωνικό δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση της μακρόχρονης μετασχηματιστικής πορείας όλων των πολιτικών θεωριών για τα κοινωνικά δικαιώματα με αποτέλεσμα να συνδέεται άρρηκτα με τα ιδιαίτερα ιδεολογικά και εννοιολογικά γνωρίσματά τους. Το γεγονός αυτό οδήγησε τις πρώτες δεκαετίες μετά το 1950 στην ερμηνεία του άρθρου 13 του Διεθνούς Συμφώνου για τα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα του Ο.Η. Ε. με στόχο μέσα από έναν ιδεολογικό συγκερασμό να προσδιοριστούν οι ελάχιστες κοινά αποδεκτές προϋποθέσεις ικανοποιητικής παροχής του δικαιώματος στην εκπαίδευση. Αντίστοιχα, οι ιδεολογικές εκδοχές της ελευθερίας και της ισότητας των ευκαιριών ως φιλοσοφική και πολιτική διεργασία του συνόλου των κοινωνικών θεωριών και την παράλληλη ανάπτυξη του κοινωνικού κράτους, κατά το δεύτερο ήμισυ του 20^{ου} αιώνα, οδήγησαν αφενός στις εκδοχές της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, τόσο ως αποτέλεσμα των διαφόρων ιδεολογικών προσεγγίσεων, όσο και ως επιστημονική ερευνητική πολυδιάστατη αποτίμηση αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τις δυσκολίες της πλήρους αποσαφήνισης της έννοιας της ισότητας.

Η διαρκής όμως επιστημονική αναζήτηση αξιοποιώντας τα πορίσματα των ερευνών, προσέδωσε πολυδιάστατη έννοια στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών θεωρώντας ότι αυτή προσδιορίζεται κάθε φορά από τους επιδιωκόμενους στόχους της.

Η μελέτη αυτή οριοθετεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να ενταχθεί η μελέτη του δημόσιου πολιτικού και συνδικαλιστικού λόγου για το δικαίωμα στην εκπαίδευση και τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες λαμβάνοντας υπόψη την πραγματικότητα που διαμορφώθηκε στην Ελλάδα με την ένταξή της στην Ε.Ε. και το συνεπακόλουθο άνοιγμα της κοινωνίας στα ευρωπαϊκά ιδεολογικά ρεύματα.

Εισαγωγή

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση

Η ελευθερία της εκπαίδευσης, ήδη από την εποχή του δικαίου «των δημόσιων ελευθεριών» στη Γαλλία του 18^{ου} αιώνα, εντάχθηκε στις λεγόμενες πνευματικές ελευθερίες και μαζί με την ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης αποτέλεσαν τις μήτρες απ' όπου ξεπήδησαν οι επιμέρους ανθρώπινες ελευθερίες και τα αναγνωρισμένα δικαιώματα του ανθρώπου (Rivero, 1983:313-16). Ωστόσο χρειάστηκαν σημαντικές οικονομικές εξελίξεις και σκληροί κοινωνικοί αγώνες δύο και πλέον αιώνων, για να πάψει η εκπαίδευση να αποτελεί δικαίωμα μόνο των ανδρών των ανώτερων κοινωνικών τάξεων, να αναγνωριστεί ως δικαίωμα και στις γυναίκες (Schmuck, 1996:337) και, ταυτόχρονα, να αποτελέσει –από τα μέσα του 20ού αιώνα– διακηρυγμένο δικαίωμα κάθε ανθρώπου στην οικουμένη.

Σημαντικό ιστορικό σταθμό στην εξέλιξη αυτή αποτέλεσε η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.), το 1948, με την ειδικότερη αναφορά στο δικαίωμα κάθε ατόμου στην εκπαίδευση.

Αργότερα, πέντε διεθνείς συνθήκες¹ όρισαν το κράτος ως υπεύθυνο και αποκλειστικό εγγυητή για την υλοποίηση του δικαιώματος αυτού, με βασικά κριτήρια την άρση των διακρίσεων, την ισότητα ως προς το φύλο, την

εθνοτική ή πολιτισμική ταυτότητα, τη θρησκεία, κ.λπ. θέτοντας έτσι τις ελάχιστες προϋποθέσεις για την πραγμάτωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση.

Σήμερα, το δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί κοινωνικό δικαίωμα και αναγνωρίζεται ως πρωταρχικής σημασίας προϋπόθεση, όχι μόνο της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου, αλλά και ως μέσο για την ουσιαστική άσκηση των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων του (Μπερδήμας, 1998:123-152). Στις ημέρες μας τα δικαιώματα αυτά συνεχώς διευρύνονται² αλλά και «δοκιμάζονται», καθώς δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που το δικαίωμα στην εκπαίδευση φαλκιδεύεται, γιατί λείπουν οι πραγματικές προϋποθέσεις που θα το καθιστούσαν «ισότιμο δικαίωμα» για όλες τις κοινωνικές ομάδες. Έτσι, οι ανισότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία συνεχίζουν να αποτελούν έναν από τους βασικούς μηχανισμούς των κοινωνικών αποκλεισμών.

Σκοπός της μελέτης

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι η εννοιολογική διασαφήνιση και ιδεολογική προσέγγιση του πολιτικοϊδεολογικού πλαισίου στη βάση του οποίου: α) μετεξελίχθηκαν τα κοινωνικά δικαιώματα και ιδιαίτερα το δικαίωμα στην εκπαίδευση και προσδιορίστηκαν οι προϋποθέσεις της ικανοποιητικής του παροχής, β) διερευνήθηκε και επιστημονικά, αφενός η έννοια της ισότητας και ως ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, και αφετέρου η έννοια της ελευθερίας και ως δυνατότητα αξιοποίησης ή μη από το άτομο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών, δηλαδή ως ισότητα αποτελεσμάτων. Η παραπάνω ανάλυση, επίσης, έχει ως σκοπό να αποτελέσει το θεωρητικό πλαίσιο μιας εμπειρικής έρευνας για τα πολιτικοϊδεολογικά στοιχεία που νοηματοδότησαν το δημόσιο πολιτικό και συνδικαλιστικό λόγο και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που επέδρασαν και συνεχίζουν να επιδρούν στη λειτουργία του ελληνικού σχολείου³. Το τελευταίο επηρεάστηκε και συνεχίζει να επηρεάζεται, ιδιαίτερα τα τελευταία είκοσι χρόνια, αφενός από την όλο και περισσότερο αιτούμενη από τους ευρωπαϊκούς παράγοντες αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα και προσαρμοστικότητα στις πολιτικές κοινωνικού μετασχηματισμού της Ε.Ε. (Πασιάς, 2000:647-8) και αφετέρου

από την οπτική της ιδεολογίας «των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών» (Λαμπίρη-Δημάκη, 1995:17).

Μεθοδολογία

Στη μελέτη αυτή χρησιμοποιείται η μέθοδος της επισκόπησης και της ανάλυσης περιεχομένου (Cohen & Manion, 1997:101) κατά την περιγραφή, σύνθεση, σύγκριση και ερμηνεία: α) των ιδεολογικών θέσεων και πολιτικών θεωριών για το ατομικό και κοινωνικό δικαίωμα στην εκπαίδευση, β) του άρθρου 13 του Διεθνούς Συμφώνου για τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα του Ο.Η.Ε. και ειδικότερα των προϋποθέσεων της ικανοποιητικής παροχής του δικαιώματος της εκπαίδευσης από το κράτος ως υπεύθυνου και αποκλειστικού εγγυητή της πραγμάτωσής του. Με την ίδια μεθοδολογία προσεγγίζονται οι ιδεολογικοπολιτικές θέσεις των πολιτικών θεωριών για την έννοια της ισότητας και της ελευθερίας και διερευνώνται οι διαφορετικές εννοιολογικές προσεγγίσεις της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της ισότητας των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων όπως αυτές διαμορφώθηκαν από τα αποτελέσματα των ερευνών τα τελευταία σαράντα χρόνια.

Οι ιδεολογοπολιτικές αναζητήσεις για το κοινωνικό δικαίωμα στην εκπαίδευση

Κατά τις διαδοχικές φάσεις μετάβασης από τον κλασικό φιλελευθερισμό⁴ του 17ου και 18ου αιώνα προς τον σύγχρονο φιλελευθερισμό⁵ και το κράτος πρόνοιας⁶ του 20ου αιώνα σε θεσμικό επίπεδο πραγματοποιούνται μια σειρά από ρυθμίσεις κοινωνικής προστασίας,⁷ οι οποίες είναι αποτέλεσμα των τεχνολογικών, οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών που συντελούνται την περίοδο αυτή (Τσάτσος, 1994:28).

Οι εξελίξεις αυτές σηματοδοτούν μια νέα περίοδο αναζήτησης και προσέγγισης της έννοιας των κοινωνικών δικαιωμάτων⁸ με ιδεολογοπολιτική, φιλοσοφική και κοινωνιολογική διάσταση. Η αναζήτηση γύρω από το θέ-

μα των κοινωνικών δικαιωμάτων και το σύστημα της κοινωνικής πρόνοιας δεν αποτέλεσε μόνο προνόμιο μιας και μόνο πολιτικής ιδεολογίας αλλά τέθηκε με διάφορους τρόπους από το σύνολο των ιδεολογιών δηλαδή τους φιλελεύθερους, τους σοσιαλιστές, τους συντηρητικούς, τις φεμινίστριες ακόμα και από τους φασίστες κατά καιρούς (Heywood, 2007:129).

Η αναπόδραστη αναγωγή και προσέγγιση του περιεχομένου των κοινωνικών δικαιωμάτων με βάση την πολιτειολογική, κοινωνιολογική, φιλοσοφική και πολιτική διάσταση οδήγησε στην ένταξη πολλών από των μέχρι τότε ατομικών δικαιωμάτων στα κοινωνικά δικαιώματα και οι αναφορές σε κοινωνικές ομάδες ατόμων εμπλούτισαν τον κατάλογο των δικαιωμάτων αυτών (Κοντιάδης, 1997:48-49). Η εξασφάλιση σε ομάδες πολιτών ενός φάσματος κοινωνικών δικαιωμάτων όπως το δικαίωμα για εργασία, για αξιοπρεπή κατοικία, για κοινωνική ασφάλιση, για εκπαίδευση και υγεία κ.λπ., διαμορφώνουν κρατικούς μηχανισμούς σχεδιασμού ικανοποίησης αυτών των δικαιωμάτων επειδή μπορούν να πραγματοποιηθούν μόνο μέσα από την παρεμβατική δυνατότητα του κράτους (Heywood, ό.π.: 129-130). Η συνταγματική κατοχύρωση των κοινωνικών δικαιωμάτων και η κατάταξή τους σε περισσότερες νομικές μορφές με συγκεκριμένο οικονομικό και κοινωνικό περιεχόμενο, απομάκρυνε σταδιακά τη στενή αντίληψη ότι τα κοινωνικά δικαιώματα έχουν καθαρά προγραμματικό – ιδεολογικό χαρακτήρα και εξισορρόπησε τη φιλελεύθερη και κοινωνική αντίληψη για τη λειτουργία του κράτους (Τσάτσος, ό.π., 89).

Τα κοινωνικά δικαιώματα, από τη φύση και τη λειτουργία τους, πέρα από τις επιμέρους μορφές νομιμοποίησης της πολιτικής εξουσίας συνέβαλλαν στην αναδιανεμητική λειτουργία του κράτους και την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων τις οποίες προκαλούν οι μηχανισμοί της ελεύθερης αγοράς στο πρότυπο του φιλελευθερισμού (Τσουκαλάς, 1991:304).

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση ως επιμέρους έκφραση των κοινωνικών δικαιωμάτων στη θεωρία του σύγχρονου φιλελευθερισμού κρίθηκε ως αγαθό ζωτικής σημασίας, μέσο παραγωγής της αυτοανάπτυξης του ατόμου και κατ' επέκταση, της ιστορικής και της κοινωνικής του προόδου (Heywood, ό.π.: 85). Στο ίδιο πολιτικό θεωρητικό πλαίσιο ο J. S. Mill μολονότι τάσσεται υπέρ της εξάπλωσης της εκπαίδευσης ως του ιδανικότερου, ίσως, τρόπου δια του οποίου τα άτομα θα μπορούσαν να πετύχουν

την ολοκλήρωσή τους, εντούτοις εκφράζει επιφυλάξεις για την κρατική εκπαίδευση από το φόβο ότι όλοι θα μοιράζονταν τις ίδιες απόψεις και πεποιθήσεις γεγονός που δεν θα επιτρέπει την ανάπτυξη των ίδιων ικανοτήτων του ατόμου και τη μεγιστοποίηση της γνώσης (Mill, 1972:73-85).

Στη σοσιαλδημοκρατική⁹ πολιτική θεωρία, η εκπαίδευση ως κοινωνικό δικαίωμα δεν εκτιμάται μόνο ως αξία και αγαθό γιατί συμβάλλει στην προσωπική εξέλιξη του ατόμου (όπως συμβαίνει με τη σύγχρονη φιλελεύθερη άποψη), αλλά κυρίως γιατί κάνει τους ανθρώπους περισσότερο ικανούς και κατάλληλους να εργαστούν και κατά συνέπεια ωφέλιμους στην οικονομία και κατ' επέκταση στην κοινωνία (Heywood, ό.π.: 278). Άλλωστε οι προτεραιότητες της σοσιαλδημοκρατικής θεώρησης στην κοινωνική επένδυση ως βάση βελτίωσης της υποδομής και της οικονομίας, εδράζονται στην ενίσχυση της ικανότητας και της γνώσης του εργατικού δυναμικού ανάγοντας έτσι την εκπαίδευση σε κοινωνικό δημόσιο αγαθό (στον ίδιο: 278). Στην ίδια πολιτική θεωρία, η εκπαίδευση ως κατά βάση παιδευτικός παράγοντας έχει ως στόχο να διαπλάθει ή να αναπλάθει τη νοοτροπία, τις αξίες, τα προσόντα, τις πεποιθήσεις και τις γνώσεις του κοινωνικού συνόλου (στον ίδιο: 279).

Το φεμινιστικό κίνημα¹⁰ μέσα στις επιδιώξεις και τους στόχους του ενέταξε ως βασική διεκδίκησή του την καθιέρωση της ίσης πρόσβασης των γυναικών στην εκπαίδευση και τη διεύρυνση των ευκαιριών εκπαίδευσης και σταδιοδρομίας τους (Friedman, 1963), και αυτό διότι η εκπαίδευση σε πολλά κράτη του κόσμου συνέχιζε να αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των ανδρών¹¹ με τις γυναίκες περιορισμένες κατ' ουσία στην ιδιωτική τους ζωή και επικεντρωμένες στην οικογένεια και τις οικιακές δουλειές (Elshtain, 1981).

Στις δικαιοκρατούμενες κοινωνίες σήμερα το δικαίωμα στην εκπαίδευση εκφράζεται είτε από την αντικειμενική θεώρηση, δηλαδή την άποψη ότι είναι κοινωνικό δικαίωμα, ως παροχή δημόσιας υπηρεσίας με έμφαση στην αρχή της δωρεάν φοίτησης και της μη διακριτικής μεταχείρισης των μαθητών σπουδαστών, είτε από την υποκειμενική – ατομοκεντρική αντίληψη με έμφαση την ολοκλήρωση του ατόμου μέσα από την πραγμάτωση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του με βασικές αρχές την ίση πρόσβαση στη μόρφωση και την ελεύθερη επιλογή του εκπαιδευτικού ιδρύματος

(Σκουρή, 1995:25). Οι παραπάνω θεωρήσεις υποχρεώνουν το κράτος δικαίου τόσο στην προστασία του κοινωνικού δικαιώματος, όσο και του ατομικού δικαιώματος στην εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό το δικαίωμα στην εκπαίδευση θεωρείται σήμερα τόσο κοινωνικό, όσο και ατομικό δικαίωμα (στον ίδιο:28).

Ζητούμενο ωστόσο παραμένει ο σωστός συνδυασμός μεταξύ των απαιτήσεων του γενικού συμφέροντος, δηλαδή του κοινωνικού δικαιώματος και των ατομικών αναγκών. Αν και στις δυτικές κοινωνίες το έργο της εξισορρόπησης των αντίροπων αυτών τάσεων παραδοσιακά ανέλαβαν τα Συντάγματα, ως ιδεολογικά και πολιτικά δημιουργήματα του φιλελεύθερου αστικού κράτους του 18^{ου} αιώνα (Βενιζέλος, 1991:27) εντούτοις η συζήτηση για τον πυρήνα του κοινωνικού δικαιώματος στην εκπαίδευση, δηλαδή τους στόχους και το περιεχόμενό του και στο πως ανταποκρίνεται το κράτος που ορίστηκε ως υπεύθυνο και αποκλειστικός εγγυητής για την πραγμάτωσή του συνεχίζει να αποτελεί πεδίο προβληματισμού και αντιτιθέμενων απόψεων (Unesco, 2000:20-22). Ειδικότερα, οι προβληματισμοί αυτοί αφορούν αφενός την ικανοποιητική παροχή του δικαιώματος της εκπαίδευσης, δηλαδή την ευχερή και χωρίς διακρίσεις πρόσβαση όλων στη μόρφωση, τα προγράμματα σπουδών, την ποιότητά τους, τα είδη της εκπαίδευσης κ.λπ. (στο ίδιο: 20-22) και αφετέρου τις ευκαιρίες ισότητας κατανομής των εκπαιδευτικών τίτλων σε όλα τα κοινωνικά στρώματα με κοινωνική δικαιοσύνη (Πυργιωτάκης, 2007:224).

Οι προϋποθέσεις της ικανοποιητικής παροχής του δικαιώματος της εκπαίδευσης

Ασφαλή¹² προσέγγιση με διεθνή αποδοχή, η οποία προκύπτει με τη δέσμευση των κρατών,¹³ ως προς τις προϋποθέσεις της ικανοποιητικής παροχής του δικαιώματος της μόρφωσης, αποτελεί η ερμηνεία του άρθρου 13 του Διεθνούς Συμφώνου για τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα του Ο.Η.Ε.¹⁴ Κατ' αρχήν, η Επιτροπή του Συμφώνου¹⁵ με έναν επιδέξιο συγκερασμό της νεοφιλελεύθερης και σοσιαλδημοκρατικής θεωρήσης ορίζει ότι η εκπαίδευση δεν είναι μόνο δικαίωμα, αλλά είναι αναγκαία προϋπόθεση και για άλλα δικαιώματα_ είναι η βάση για τις αξίες

του ανθρώπου και την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας, αλλά και ο μοχλός για την άνοδο του βιοτικού επιπέδου. Εν τέλει, κατά την Επιτροπή, η εκπαίδευση είναι η καλύτερη οικονομική επένδυση που μπορεί να κάνει το κράτος.

Ως προς τους στόχους και το περιεχόμενο, τα οποία αποτελούν γνωρίσματα του πυρήνα του κοινωνικού δικαιώματος της εκπαίδευσης, η Επιτροπή ερμηνεύοντας αναλυτικά το άρθρο 13 του Διεθνούς Συμφώνου διατυπώνει τη θέση ότι η εκπαίδευση οφείλει: α) να ενισχύει το αίσθημα αξιοπρέπειας κάθε ατόμου, β) να καθιστά ικανό το άτομο να συμμετέχει αποτελεσματικά σε μια ελεύθερη κοινωνία και γ) να το διευκολύνει στην κατανόηση των διαφορών μεταξύ διαφορετικών εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ομάδων.

Οι τρεις αυτοί στόχοι μετατρέπονται σε συγκεκριμένες υποχρεώσεις για κάθε κράτος ορίζοντας ταυτόχρονα ως βαθμίδες της εκπαίδευσης: τη βασική, τη μέση, την ανώτατη και τη λεγόμενη στοιχειώδη (*elementary*). Η στοιχειώδης εκπαίδευση δεν ταυτίζεται με τη βασική (*basic*) η οποία απευθύνεται σε όλους και έχει στόχο να τους βοηθήσει να συμπληρώσουν τις γνώσεις τους. Η υποχρέωση κάθε κράτους, ως προς τη βασική εκπαίδευση, συνίσταται στην παροχή ευέλικτων προγραμμάτων για άτομα όλων των ηλικιών, σε μία δια βίου εκπαίδευση, για την ικανοποίηση βασικών μορφωτικών αναγκών, που διευκολύνουν και την ανεύρεση εργασίας.¹⁶

Οι υποχρεώσεις του κράτους δεν είναι ίδιες για καθεμία από τις τέσσερις κατηγορίες της εκπαίδευσης. Ως γενικός στόχος τίθεται η, κατά το δυνατόν, δωρεάν παροχή της. Η υποχρέωση του κράτους για παροχή της στοιχειώδους εκπαίδευσης τίθεται σε όλους ανεξαιρέτως και δωρεάν.¹⁷ Η παροχή της μέσης εκπαίδευσης δεν τίθεται κατά τον ίδιο απόλυτο τρόπο, αφού αναφέρεται σε κατάλληλα μέσα και σε σταδιακή θέσπιση δωρεάν παιδείας. Για την ανώτατη εκπαίδευση, τονίζεται η ισότιμη αντιμετώπιση όλων, αλλά ανάλογα με τις ικανότητες του καθενός και κατά περίπτωση ως προς τον δωρεάν χαρακτήρα της.

Για να είναι δεσμευτικές οι υποχρεώσεις του κράτους τίθενται ως αναγκαία γνωρίσματα του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις βαθμίδες οι εξής προϋποθέσεις:

α. Η *ικανοποιητική παροχή (availability)*. Οι θεσμοί που παρέχουν εκ-

παίδευση οφείλουν να είναι επαρκείς και να προσφέρουν προγράμματα και ποιότητα εκπαίδευσης αντίστοιχη για τις ανάγκες που καλούνται να καλύψουν ή να ικανοποιήσουν. Πρακτικά αυτό σημαίνει: όροι υγιεινής στους χώρους εργασίας όπου συντελείται η εκπαιδευτική διαδικασία, τεχνική υποδομή, ειδικευμένοι δάσκαλοι, αξιοπρεπείς μισθοί.

β. Η *ευχερής πρόσβαση (accessability)*. Η παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών αφορά όλους:

- χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις στην πρόσβαση κυρίως για τις ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού (παιδιά χωρίς οικογένεια, άτομα με ειδικές ανάγκες, μειονότητες, μετανάστες),
- δυνατότητα πρόσβασης με την φυσική έννοια του όρου, δηλ. κοντινές αποστάσεις κατοικιών - σχολείων, είτε εξ αποστάσεως διδασκαλία για απομακρυσμένες περιοχές,
- δυνατότητα πρόσβασης με την οικονομική έννοια του όρου, δηλαδή η μόρφωση να παρέχεται σε όλους ασχέτως οικονομικών δυνατοτήτων, με ιδιαίτερη ένταση ως προς την υποχρεωτική εκπαίδευση.

γ. *Επαρκής ποιότητα (acceptability)*. Ο τύπος και η ουσία της εκπαίδευσης, δηλαδή τα προγράμματα σπουδών και τα διδακτικά μέσα (βιβλία και υποστηρικτικό υλικό), οφείλουν να είναι καλής ποιότητας.

δ. *Παροχή μόρφωσης προσαρμοσμένης στις ανάγκες της κάθε εποχής (adaptability)*. Η εκπαίδευση πρέπει να προσαρμόζεται στις συχνά μεταβαλλόμενες κοινωνικές ανάγκες, στην τεχνολογία και στις πολιτιστικές αξίες της εποχής της. Σήμερα το νέο στοιχείο είναι η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη, η περιπλοκότητα των κοινωνιών, η επικοινωνία και συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους συστημάτων.

Επιπρόσθετα, η Επιτροπή του Συμφώνου ορίζει ότι για την ικανοποίηση των παραπάνω όρων απαιτείται ένα «κατάλληλο σύστημα υποτροφιών», η διαρκής βελτίωση των μισθών του διδακτικού προσωπικού, καθώς και ο συνολικός κρατικός σχεδιασμός για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μια επιπλέον εγγύηση αποτελεί η δυνατότητα των γονιών να επιλέγουν ελεύθερα, πρώτον, τη θρησκευτική μόρφωση των παιδιών τους και δεύτερον, το σχολείο τους, δηλαδή να επιλέγουν οποιοδήποτε από τα σχολεία ιδιωτικό ή δημόσιο. Για

την ανώτατη εκπαίδευση, εγγύηση αποτελεί η τήρηση της αρχής της ακαδημαϊκής ελευθερίας διδασκόντων και διδασκομένων.

Σε κάθε περίπτωση, για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης παρέχεται το δικαίωμα σε φυσικά και νομικά πρόσωπα, ημεδαπά και αλλοδαπά, να ιδρύουν και να διευθύνουν ιδιωτικά εκπαιδευτήρια κάθε βαθμίδας και τύπου, σχολεία, τεχνικές σχολές, πανεπιστήμια, ειδικά προγράμματα ή ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα για εξ αποστάσεως διδασκαλία ή για δια βίου εκπαίδευση, μέσα στο νομικό πλαίσιο που θέτει το κράτος.¹⁸

Θεμελιώδες ζήτημα για την Επιτροπή, μετά τον καθορισμό των επιδιωκόμενων στόχων, αποτελεί ο τρόπος παροχής του δικαιώματος στην εκπαίδευση, όπως ισχύει για κάθε δημόσιο δικαίωμα, επιβάλλοντας στο κράτος τρία επίπεδα υποχρεώσεων: σεβασμό, προστασία και πραγμάτωση.

Ως υποχρέωση σεβασμού ορίζεται η παρεμπόδιση του κράτους να λάβει μέτρα που ακυρώνουν ή δυσχεραίνουν την άσκηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση. Πρόσθετα ως υποχρέωση προστασίας ορίζεται η ευθύνη του κράτους να λαμβάνει μέτρα που εμποδίζουν τρίτους να δυσχεραίνουν την άσκηση του δικαιώματος αυτού. Τέλος, ως υποχρέωση πραγμάτωσης – ή υλοποίησης ορίζονται τα θετικά μέτρα που υποχρεούται να λαμβάνει το κράτος για να ικανοποιήσει το δικαίωμα στην εκπαίδευση με κάθε τρόπο, είτε το ίδιο, είτε με ρυθμίσεις που διευκολύνουν τους τρίτους, δηλαδή τους ιδιώτες και να παρέχει όσα απαιτούνται για την ικανοποίηση αυτού του δικαιώματος.

Μετά την εκτενή αυτή αναφορά στον πυρήνα του κοινωνικού δικαιώματος στην εκπαίδευση, όπως αυτός οριοθετήθηκε από την Επιτροπή του Συμφώνου με την ερμηνεία του άρθρου 13, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στα κράτη μέλη της Ε.Ε. και στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο το κοινωνικό δικαίωμα στην εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες δεν αμφισβητείται.¹⁹ Οι όποιες συζητήσεις για τις παροχές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αφορούν τη χρησιμοποίηση των μέσων και την καλύτερη αξιοποίηση των δημοσίων πόρων. Άλλωστε, το δημόσιο πανεπιστήμιο ως πολιτική επιλογή στις χώρες μέλη της Ε.Ε. αποτελεί το μέτρο του κανόνα έναντι του ιδιωτικού (Φουντεδάκη, 2006:433).

Όμως, όπως τα κοινωνικά δικαιώματα εν γένει, έτσι και το κοινωνικό δικαίωμα στην εκπαίδευση ως προς την πραγμάτωσή του βρίσκεται εξαρ-

τημένο από την παραγωγική δυνατότητα της κοινωνίας, δηλαδή την αποδοτικότητα της οικονομίας και ως εκ τούτου η εφαρμοσιμότητα των συνταγματικών και κανονιστικών διατάξεων κοινωνικού περιεχομένου σε περιόδους οικονομικής κρίσης δυσχεραίνεται με αποτέλεσμα να αποβάλλουν σταδιακά την προοδευτική – μετασχηματιστική τους δυναμική και να μεταβάλλονται σε ρυθμίσεις αμυντικού χαρακτήρα (Schulte, 1996:163).

Οι ιδεολογικές εκδοχές της ελευθερίας και της ισότητας των ευκαιριών

Για την προσέγγιση της έννοιας της ισότητας των ευκαιριών κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στην ιδέα της ισότητας και της ελευθερίας. Η ισότητα και η ελευθερία συνυπάρχουν ιστορικά, η μεν ελευθερία ως ανθρωπινή κατάσταση, η δε ισότητα ως μέσο για την αποτελεσματική απόλαυση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων συνολικά (Γεραπετρίτης, 2007:19). Η παραπάνω συνυπαρξη διαφαίνεται είτε στην αριστοτελική τους εκδοχή, δηλαδή της σύζευξης των δύο αυτών αξιών με σκοπό την απονομή του δικαίου (Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια Ε10, 1134b, 24-29), είτε ως θεμελιώδεις αρχές ισότιμης λειτουργίας στη βάση της φιλοσοφικής σκέψης του διαφωτισμού και των μεγάλων επαναστάσεων του 18^{ου} αιώνα (Μάνεσης, 1980:316-320), είτε στην εκδοχή της κλασικής θεώρησης που ακολουθεί τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο που αποδίδει υπεροχή στην ελευθερία έναντι της ισότητας. Η επιστροφή λίγες δεκαετίες αργότερα σε μια συνθετική προσέγγιση των παραπάνω εννοιών με σκοπό τη διασφάλιση ενός ικανού επιπέδου προστασίας της κοινωνίας, ήταν αποτέλεσμα των πολιτικών του κρατικού κοινωνικού παρεμβατισμού (Μπόμπιο, 1998:34-35).

Στην πολιτική διάσταση, όπως τα κοινωνικά δικαιώματα έτσι και η ισότητα δεν αποτέλεσε προνόμιο μιας και μόνο ιδεολογίας αλλά τέθηκε με διάφορους τρόπους και περιεχόμενο από το σύνολο των πολιτικών ιδεολογιών.

Στον φιλελευθερισμό η αντίληψη περί της ισότητας ενσωματώνεται στα φυσικά δικαιώματα των ανθρώπων, οι οποίοι γεννιούνται ίσοι με την έννοια πως έχουν ίση ηθική αξία, και εκδηλώνεται ως πίστη στην τυπική ισότητα, τη θεώρηση δηλαδή που αποδέχεται ότι όλα τα άτομα πρέπει να απολαμβάνουν ίσης νομικής και πολιτικής ισότητας (Heywood, ό.π.:86). Η

παραπάνω θέση οδηγεί στην έννοια της αξιοκρατίας δηλαδή, στον καθορισμό της θέσης του ατόμου στην κοινωνία σύμφωνα με τις ικανότητες την ευφυΐα και την προσπάθειά που καταβάλλει (στον ίδιο: 569).

Αντίθετα, η ισότητα στη σοσιαλιστική θεώρηση αποτελεί βασική ιδεολογική αρχή και χαρακτηρίζεται από την πίστη στην «κοινωνική ισότητα» ή «την εισοδηματική ισότητα». Τα επιχειρήματα της σοσιαλιστικής ιδεολογίας υπέρ της κοινωνικής ισότητας εντοπίζονται στο ότι συντηρεί τη δικαιοσύνη και την αμεροληψία, προάγει την κοινότητα και τη συνεργασία (κοινωνική συνοχή) και ικανοποιεί την ανθρώπινη ανάγκη για ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση (στον ίδιο: 214).

Η παραπάνω θεώρηση αντιτίθεται στη φιλελεύθερη αντίληψη «πως όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ίσοι έχοντας ακριβώς τις ίδιες δυνατότητες» εκτιμώντας ότι οι σημαντικότερες μορφές της ανθρώπινης ανισότητας είναι αποτέλεσμα «της άνισης μεταχείρισης από την κοινωνία και όχι κάποιας άνισης κατανομής χαρισμάτων από τη φύση». Η δικαιοσύνη απαιτεί, επομένως, οι άνθρωποι να αντιμετωπίζονται ως ίσοι ή τουλάχιστον όσο πιο ίσοι γίνεται από την κοινωνία σε ότι αφορά τις ανταμοιβές ή τις υλικές απολαβές (στον ίδιο: 214).

Στη σοσιαλδημοκρατική ιδεολογία γίνεται αποδεκτή μια σχετική κοινωνική ισότητα που επιτυγχάνεται με την αναδιανομή του παραγόμενου πλούτου μέσα από το κοινωνικό κράτος και μέσα από ένα σύστημα προοδευτικής φορολογίας (στον ίδιο: 215). Η θεώρηση αυτή, χωρίς να απορρίπτει τον καπιταλισμό, θεωρεί θεμελιώδες ζήτημα τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και αποκαλύπτει την αποδοχή του συνεχιζόμενου ρόλου των υλικών κινήτρων, καθώς και το γεγονός πως η σημασία της εκπλήρωσης των «αναγκών» επικεντρώνεται κυρίως στην εξάλειψη της φτώχειας (στον ίδιο: 215).

Ο κλασικός φιλελευθερισμός ως μέσο πραγμάτωσης της ισότητας υιοθετεί την εκδοχή της «ισότητας των ευκαιριών» ώστε κάθε άτομο να έχει ίσες ευκαιρίες να αναπτύξει τις ικανότητες και τα χαρίσματά του. Η «κοινωνική ισότητα» απορρίπτεται θεωρώντας ότι αυτή μπορεί να λειτουργήσει εις βάρος της ελευθερίας, των χαρισμάτων και των ικανοτήτων του ατόμου (στον ίδιο: 216-217).

Ο σύγχρονος φιλελευθερισμός «βάζει νερό στο κρασί του» κρίνοντας ότι

οι πραγματικές ίσες ευκαιρίες προϋποθέτουν κάποια σχετική κοινωνική ισότητα και στη βάση αυτή υπερασπίζεται το σύστημα κοινωνικής πρόνοιας ως μηχανισμό πραγμάτωσης της ισότητας των ευκαιριών (στον ίδιο:216-221).

Στη σοσιαλιστική θεώρηση η «ισότητα των ευκαιριών» είναι ασύμβατη προς την εκδοχή της «κοινωνικής ισότητας» που η ίδια υιοθετεί, κρίνοντας ότι η «ισότητα των ευκαιριών» το μόνο που επιτυγχάνει είναι να νομιμοποιεί την ανισότητα δικαιωνίζοντας το μύθο της εκ γενετής ισότητας. Επίσης, στην ίδια ιδεολογία η τυπική ισότητα με τις μορφές της νομικής και της πολιτικής ισότητας (που αποδέχεται ο φιλελευθερισμός) κρίνεται ως ανεπαρκής, επειδή παραβλέπει τις δομικές ανισότητες που δημιουργεί το καπιταλιστικό σύστημα (στον ίδιο: 214).

Οι σοσιαλδημοκράτες που, κατ' αρχάς, επέκριναν την «ισότητα των ευκαιριών», με το πέρασμα του χρόνου κατέληξαν να υπερασπίζονται την κρατική παρέμβαση λιγότερο με όρους παραδοσιακών σοσιαλιστικών αρχών και περισσότερο με αναφορές στις σύγχρονες φιλελεύθερες ιδέες με χαρακτηριστικό παράδειγμα την αποδοχή της ισότητας των ευκαιριών και τη «θετική δράση» (στον ίδιο: 271).

Με την ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας ή του κοινωνικού κράτους και ιδιαίτερα μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο η ισότητα στην εκδοχή της σχετικής κοινωνικής ισότητας αποκτά μια πρωτεύουσα αξία, θυσιάζοντας κατ' επίφαση τουλάχιστον ένα μέρος της ελευθερίας (Γεραπετρίτης, ό.π.: 20).

Οι εκδοχές της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων

Η ισότητα και η ελευθερία ως έννοιες και πρακτικές συνυπάρχουν κατ' εξοχήν στην εκπαιδευτική διαδικασία, η μεν ισότητα ως ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών με την παρεμβατική λειτουργία του κράτους πρόνοιας, η δε ελευθερία ως δυνατότητα αξιοποίησης ή μη από το άτομο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών δηλαδή ως ισότητα αποτελεσμάτων (Κελανίδης, 1991:66).

Η επιστημονική διερεύνηση της έννοιας της ισότητας των εκπαιδευτι-

κών ευκαιριών ξεκίνησε στη δεκαετία του '50 στα πλαίσια της αναζήτησης του κοινωνικού προσδιορισμού των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, και συνεχίστηκε διεξοδικά την επόμενη δεκαετία ως συστηματική πλέον μελέτη των εκπαιδευτικών ευκαιριών και των κοινωνικών ανισοτήτων πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη σχολική εξέλιξη. Στη δεκαετία του '70, η συνέχιση των ερευνητικών αυτών προσπαθειών είχε εξαιρετικά αποτελέσματα τα οποία συνέβαλλαν αφενός στη διάλυση των μεθοδολογικών αδυναμιών και αντιφάσεων της προηγούμενης περιόδου και αφετέρου στην περαιτέρω, αλλά όχι πλήρη, αποσαφήνιση της έννοιας της ισότητας των ευκαιριών (Ηλιού, 1992: 94).

Ειδικότερα οι μελέτες του J. Coleman και του T. Husen στάθηκαν καθοριστικές αφενός για την προσέγγιση της έννοιας της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και αφετέρου για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών της περιόδου εκείνης.

O J. Coleman (1968: 237-246) μετά τη μεγάλη έρευνα του 1964 κατέληξε στην διάκριση μεταξύ της «ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών» και των «εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων». Η εκδοχή της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών συνεπάγεται την ευθύνη του σχολείου να προσφέρει εξίσου τα εφόδια σε όλους τους μαθητές αναλαμβάνοντας οι ίδιοι την ευρύτερη ευθύνη να αξιοποιήσουν την ευκαιρία της παρεχόμενης μάθησης. Στην παραπάνω εκδοχή δεν παραγνωρίζονται «...οι αποκλίνουσες εξωσχολικές επιδράσεις... που περιορίζουν την ισότητα των ευκαιριών, με αποτέλεσμα η τελευταία να αποτελεί ένα στόχο στον οποίο μπορεί κανείς να πλησιάσει χωρίς όμως να μπορεί να τον φτάσει...» (στον ίδιο).

Στην εκδοχή της ισότητας «των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων», το σχολείο καθίσταται υπεύθυνο όχι μόνο για την προσφορά των ίσων εφοδίων προς όλους τους μαθητές, αλλά και για την αξιοποίηση των εφοδίων αυτών από όλους τους μαθητές (στον ίδιο). Ωστόσο ο ίδιος παρατηρεί ότι κάτι τέτοιο είναι αδύνατο να συμβεί γιατί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος κρίνεται από «τη δραστητικότητα των σχολικών επιδόσεων που συγκλίνουν και των εξωσχολικών επιδράσεων που αποκλίνουν». Με δεδομένες τις «αποκλίνουσες αυτές επιδράσεις» η έννοια της ισότητας των ευκαιριών μπορεί να αναφέρεται «μόνο ως βαθμός εγγύτητας προς αυτήν».

Ο T. Husen (1975), την πρώτη παραπάνω εκδοχή του Coleman ονόμασε «φιλελεύθερη» προσέγγιση, επισημαίνοντας ταυτόχρονα ότι στην περίπτωση αυτή οι κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες κρίνονται καθοριστικοί για το βαθμό επιτυχίας των ίσων ευκαιριών διότι εκ των πραγμάτων οι τελευταίες καθίστανται συμβατές με την ανισότητα των αποτελεσμάτων.

Στην παραπάνω διαπίστωση του Husen οι εκφραστές της «αριστοκρατικής αντίληψης» αντιτείνουν ότι η προκύπτουσα ανισότητα των αποτελεσμάτων αποτελεί το «αναγκαστικό τμήμα», εφόσον ισχύει και δεν αναιρείται η ελευθερία του ατόμου να αξιοποιήσει ή όχι τις ευκαιρίες που του παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα (Dworkin, 2006:113).

Η προσέγγιση της έννοιας της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών κατά τον T. Husen, διακρίνεται αφενός στην «απόλυτη ισότητα» και αφετέρου στην «μετριοπαθή» εκδοχή της. Η «απόλυτη ισότητα» ή «ριζοσπαστική» ερμηνεία προϋποθέτει την ουσιαστική προσπάθεια της πολιτείας και του σχολείου για την ταυτόχρονη επίτευξη του στόχου της «πραγμάτωσης των ίσων αποτελεσμάτων». Η εκδοχή αυτή μεταθέτει ουσιαστικά στο σχολείο την ευθύνη του ατόμου για την αξιοποίηση των ευκαιριών. Στην περίπτωση όμως αυτή, όπως επισημαίνεται από τον Coleman (1973:129-130), περιορίζεται η ελευθερία των επιλογών του μαθητή.

Ιδεολογικοπολιτικά η εκδοχή της «απόλυτης ισότητας» εκφράζει ή ταυτίζεται με τους υποστηρικτές της «κοινωνικής ισότητας» (βλ. σελ. 140-141).

Η «μετριοπαθής» εκδοχή της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών στην οποία τείνει και ο Husen, εκφράζεται κυρίως από τη θέση ότι για να επιτευχθεί ουσιαστική ισότητα ευκαιριών, το κράτος πρόνοιας πρέπει να αναλάβει «θετική δράση»²⁰, ενισχύοντας δηλαδή τους «αδύνατους» μαθητές με αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα από την προσχολική ηλικία επιδιώκοντας να δώσει μαθησιακά ερεθίσματα σε μαθητές από μη μορφωσιογενές οικογενειακό περιβάλλον (Husen, ό.π.). Τα αντισταθμιστικά προγράμματα πρέπει να έχουν σαν στόχο την άμβλυνση της ανισότητας των αποτελεσμάτων κυρίως μέσα από τη δομή, τα προγράμματα, τον τρόπο διδασκαλίας, τον κοινωνικό ρόλο του δασκάλου, τη βελτίωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας κ.λπ. (Κελπανίδης, ό.π.: 69).

Όμως ο Coleman (1973:129-137) υποστηρίζει ότι στη «θετική δράση» του κράτους ή στα αντισταθμιστικά προγράμματα πρέπει να τίθεται ένα

όριο ώστε να μην οδηγούν ούτε στην παραμέληση των «ικανών» μαθητών ούτε να ευνοούν δυσανάλογα εύρωστες κοινωνικές ομάδες οδηγώντας σε κοινωνικές αδικίες (Kymlicka, 2005: 190).

Η «μετριοπαθής» εκδοχή της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών δια της παρεμβατικότητας του κράτους με μέτρα «θετικής δράσης» ή αντισταθμιστικά προγράμματα με στόχο την άμβλυση της ανισότητας των αποτελεσμάτων είναι μια θέση που ιδεολογικοπολιτικά ταυτίζεται με τη σοσιαλδημοκρατική θεώρηση (βλ. σελ. 140-141).

Αν και οι μελέτες της αναφερόμενης περιόδου συνέβαλλαν καθοριστικά στον προσδιορισμό της έννοιας της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, δεν κατόρθωσαν όμως στην πλήρη αποσαφήνιση του όρου και ο λόγος, όπως αναφέρει ο J. Coleman (1967: 428), είναι «...οι δυσκολίες που προκύπτουν από την εκ φύσεως αντίφαση και συγκρούσεις της ισότητας των ευκαιριών με την οργάνωση της κοινωνίας... γι' αυτό άλλωστε στο μέλλον είναι δυνατό να υποστεί και άλλες αλλαγές...». Οι «αλλαγές» αυτές δεν άργησαν, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την Unesco η οποία έκρινε πιο δόκιμο τον όρο «προσπάθεια εξομοίωσης» αντί «ισότητα των ευκαιριών» γιατί θεώρησε ότι η τελευταία είναι ένα άπιαστο ιδανικό (Ηλιού, ό.π.: 100).

Οι συνεχιζόμενες αναζητήσεις στις δεκαετίες του 1980 και '90, αξιοποιώντας τα προηγούμενα ερευνητικά αποτελέσματα αλλά και την κριτική τους αποτίμηση έδωσαν νέα πολυδιάστατη έννοια στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών θεωρώντας ότι αυτή προσδιορίζεται κάθε φορά από τους επιδιωκόμενους στόχους (Ηλιού, 1992:95-103).

Στους επιδιωκόμενους στόχους, εκτός της κοινωνικής ισότητας στη διάσταση των ίσων ευκαιριών και αποτελεσμάτων, των ευκαιριών πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικά όλων των κοινωνικών ομάδων, συμπεριλαμβανομένων των ίσων ευκαιριών για γυναίκες και άτομα με ειδικές ανάγκες, εντάσσονται και οι γεωγραφικές και ηλικιακές ισότητες ευκαιριών. Στους επιδιωκόμενους στόχους συμπεριλαμβάνονται επίσης οι ευκαιρίες πρόσβασης στις υψηλότερες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος όπως και της απόκτησης των αντίστοιχων τίτλων (Πυργιωτάκης, ό.π.: 225). Οι ίσες ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης και οι ευκαιρίες απόκτησης εισιτηρίου κοινωνικής ανόδου, ή ένταξης σε κοινωνικές ομάδες διαχειριστών της εξουσίας αποτελεί άλλο ένα επιδιωκόμενο στόχο (Ηλι-

ού, ό.π.: 95-103). Τέλος στους παραπάνω στόχους εντάσσονται και οι ευκαιρίες πρόσβασης στα αγαθά της σύγχρονης τεχνολογίας και ο όρος «ψηφιακό χάσμα» αναφέρεται σε πολυδιάστατες ανισότητες περιγράφοντας τη διαφορά που επικρατεί μεταξύ διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών ή κοινωνικών ομάδων, όσο αφορά τη δυνατότητα και τις ευκαιρίες πρόσβασης των ατόμων σε πληροφορίες και επικοινωνιακές τεχνολογίες.

Η παραπάνω μελέτη οριοθετεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα πρέπει να ενταχθεί η μελέτη του δημόσιου λόγου των πολιτικών κομμάτων όπως και των συνδικαλιστικών οργανώσεων για το δικαίωμα στην εκπαίδευση και τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, λαμβάνοντας υπόψη ιδιαίτερα την πραγματικότητα που διαμορφώθηκε με την ένταξη της χώρας στην Ε.Ε. και το συνεπακόλουθο άνοιγμα της κοινωνίας στα ευρωπαϊκά ιδεολογικά ρεύματα.

Σημειώσεις

¹ Οι διεθνείς αυτές συνθήκες αφορούν:

-Το Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα (Ηνωμένα Έθνη, 1966).

- Τη σύμβαση κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση (UNESCO, 1960).

- Το Πρωτόκολλο όπου εδρεύει η Επιτροπή Συνδιαλλαγής και Καλών Υπηρεσιών, η οποία είναι υπεύθυνη για την αναζήτηση διευθέτησης των διαφορών που τυχόν μπορούν να εμφανιστούν μεταξύ κρατών μερών.

- Τη Σύμβαση κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση (UNESCO, 1962).

- Τη Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (Ηνωμένα Έθνη, 1989).

- Τη Σύμβαση για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση (UNESCO, 1989).

² Σήμερα δικαίωμα του ανθρώπου αποτελεί το υγιές περιβάλλον, η ανθρώπινη και βιώσιμη ανάπτυξη του, η αναγνώριση των δικαιωμάτων των μελλοντικών γενεών (UNESCO, 1994: 4).

³ Με τον όρο “σχολείο” εννοούμε όλα τα εκπαιδευτήρια του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

⁴ Ο κλασικός φιλελευθερισμός αποτελεί παράδοση μέσα στους κόλπους του φιλελευθερισμού που επιδιώκει να μεγιστοποιήσει ανεμπόδιστα την ατομική δράση,

συνήθως εγκαθιδρύοντας ένα μη παρεμβατικό κράτος και βασιζόμενη στην οικονομία της αγοράς (Heywood, 2007: 577).

⁵ Ο σύγχρονος φιλελευθερισμός αποτελεί μετεξέλιξη του κλασικού φιλελευθερισμού που υποστηρίζει ως αναγκαία (σε αντίθεση με τον κλασικό φιλελευθερισμό) την παρέμβαση του κράτους στην κοινωνία και την οικονομία ως μέτρο για τη διεύρυνση της ελευθερίας (Heywood, 2007: 586).

⁶ Το κράτος πρόνοιας προσδιορίζεται χρονικά από τα μέσα του 19ου αιώνα έως και τις δυο πρώτες δεκαετίες μετά τα μέσα του 20^{ου} αιώνα και ο όρος έχει κυρίως κοινωνικοπολιτικό περιεχόμενο και αναφέρεται, κατά περιγραφικό τρόπο, στη σύγχρονη μορφή καπιταλιστικού κράτους που δρα μέσω της παροχικής, κοινωνικής διοίκησης, στην κατεύθυνση της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων και της συστηματικής κάλυψης κοινωνικών κινδύνων και αναγκών των πολιτών. Η διεθνής επικράτηση του όρου κράτος πρόνοιας στη μεταπολεμική περίοδο εκφράζει τη διεύρυνση της παρεμβατικής, ρυθμιστικής και παροχικής λειτουργίας του κράτους στις ανεπτυγμένες καπιταλιστικές κοινωνίες. Δόκιμη εμφανίζεται η χρήση του ως έννοιας γένους έναντι του όρου κοινωνικό κράτος, που εκφράζει τη συνταγματική και νομοθετική κατοχύρωση των παροχικών και ρυθμιστικών μηχανισμών του κράτους πρόνοιας. Η λειτουργία του κοινωνικού κράτους αποτυπώνει μια συγκεκριμένη θεσμική μορφή του κράτους πρόνοιας, η οποία σχηματίζεται κατά κύριο λόγο σε χώρες της ηπειρωτικής Ευρώπης και αναλύεται συστηματικά από την γερμανική θεωρία (Μάνεσης, 1986:13). Η διαμόρφωση του κοινωνικού κράτους στην Ελλάδα συντελείται μετά το 1974, όταν, αφ' ενός έχουν ήδη παγιωθεί φαινόμενα άνισης κατανομής και οργανωτικής δυσλειτουργίας των φορέων κοινωνικών παροχών και, αφ' εταίρου, έχει ήδη ξεκινήσει η διεθνής αποδιάθρωση και αμφισβήτηση του (Κοντιάδης, 1997: 434). Η κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα δεν υπήρξε ποτέ ένα ενιαίο και συγκεκριμένο σύστημα με «συγκεκριμένους στρατηγικούς στόχους, κριτήρια λειτουργίας, προϋποθέσεις δράσεων και εσωτερική συνοχή» (Ρομπόλης, Σ., - Χλέτσος, 1995: 16). Η υπανάπτυξη του κοινωνικού κράτους, η αποσπασματική ρύθμιση πεδίων κοινωνικής πολιτικής, η οικονομική αναποτελεσματικότητα και οι σημαντικές ανισότητες των κοινωνικών παροχών δεν ήταν δυνατό να αναιρεθούν και να αναδιοργανωθούν στο πλαίσιο της αμφισβήτησης του κοινωνικού κράτους που κυριάρχησε και στην Ελλάδα μετά τα μέσα της δεκαετίας του '80. Μεταξύ των αιτιών της υπανάπτυξης του κοινωνικού κράτους στην Ελλάδα πρέπει να σημειωθεί και η μη φιλελευθεροποίηση μέχρι το 1974 του πολιτικού συ-

στήματος (Χλέτσος, 1991:117).

⁷ Η διεύρυνση της κοινωνικής λειτουργίας του κράτους σημειώνεται ιδίως κατά το δεύτερο μισό του του 19^{ου} αιώνα. Στην Αγγλία τίθεται σε ισχύ το 1834 ο νόμος για τη φτώχεια· στη Γερμανία θεσπίζεται από τον Βίσμαρκ τη δεκαετία του 1880 το πρώτο οργανωμένο σύστημα κοινωνικής ασφάλισης· στη Γαλλία ψηφίζεται το 1898 μια σειρά νόμων για τα εργατικά ατυχήματα, ενώ σε διεθνές επίπεδο ιδρύεται το 1864 ο Ερυθρός Σταυρός (Πανουτσόπουλος, 1984:26).

⁸ Τα κοινωνικά δικαιώματα είτε συσχετίζονται με τα θεμελιώδη δικαιώματα είτε με μια συγκεκριμένη σχέση των δικαιωμάτων με την έννοια «κοινωνικός» αποτελούν τον αντίθετο πόλο των ατομικών δικαιωμάτων και έχουν ως αντικείμενο την υποχρέωση του κράτους να προβαίνει σε συγκεκριμένες ενέργειες παροχές ή υπηρεσίες. Τα ατομικά δικαιώματα κατοχυρώνουν σφαίρες αποχής του κράτους από οποιαδήποτε παρέμβαση.

⁹ Μετριοπαθής και μεταρρυθμιστική εκδοχή του σοσιαλισμού, που περισσότερο υποστηρίζει την ισορροπία μεταξύ αγοράς και κράτους, παρά την κατάργηση του καπιταλισμού (Heywood, 2007: 586).

¹⁰ Κίνημα των γυναικών που εμφανίζεται μετά το 1960 και προωθεί τον κοινωνικό ρόλο της γυναίκας (Heywood, 2007: 589).

¹¹ Στις δυτικές κοινωνίες τουλάχιστον η κοινωνική θέση της γυναίκας βελτιώθηκε σημαντικά κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα ως αποτέλεσμα της επίτευξης των δικαιωμάτων της ψήφου και της ελεύθερης πρόσβασης στην εκπαίδευση κλπ. Το αίτημα του φιλελεύθερου φεμινισμού για ίσα δικαιώματα στηρίχθηκε από τις γυναίκες εκείνες που χάρη στην εκπαίδευση και το κοινωνικό τους υπόβαθρο ήταν καλύτερα εφοδιασμένες να εκμεταλλευτούν ευρύτερες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες (ό.π.).

¹² Ο χαρακτηρισμός «ασφαλή προσέγγιση» αποδίδεται στο ότι η ερμηνεία του άρθρου 13 από την Επιτροπή του Διεθνούς Συμφώνου ήταν αποτέλεσμα επιτόπιων επιτροπών ερευνών και μακροχρόνιας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων, στρεβλώσεων και παραβιάσεων του Συμφώνου ως προς την εκπαίδευση (<http://cesr.org/generalcomment13>).

¹³ Η Ελλάδα δεσμεύεται με το νόμο 1532/1985 (ΦΕΚ Α'45) που υπεγράφη στις 18/3/1985 με τίτλο η «Κύρωση του Διεθνούς Συμφώνου για τα οικονομικά και κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα».

¹⁴ Το άρθρο 13 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και πο-

λιτιστικά δικαιώματα του Ο.Η.Ε. είναι το εκτενέστερο άρθρο αυτής της Σύμβασης. Αποτέλεσε αντικείμενο ανάλυσης υπό την μορφή ενός General Comment από την επιτροπή του Συμφώνου το Δεκέμβριο του 1999.

(The right to education (Art. 13): 08/12/1999. E/C. 12/1999/10. General Comments, Committee on Economic, Social and Cultural Rights, Twenty-first session, 15.11-3.12.1999).

¹⁵ Το περιεχόμενο της ερμηνείας του άρθρου 13 «το δικαίωμα στην εκπαίδευση» της 21^{ης} συνόδου της Επιτροπής του Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα αντλήθηκε από την ιστοσελίδα:

<http://cesr.org/generalcomment13>

¹⁶ Σχετική είναι η τεχνική και επαγγελματική (technical and vocational) εκπαίδευση που συνιστά μέρος του δικαιώματος στην παιδεία αλλά και του δικαιώματος στην εργασία υπό την έννοια ότι δημιουργεί στο άτομο τις προϋποθέσεις για να βρει εργασία και να συντηρηθεί.

¹⁷ Η υποχρέωση κάθε συμβαλλόμενου κράτους να παρέχει υποχρεωτική και δωρεάν παιδεία «σε ό,τι αφορά τη βασική εκπαίδευση» προβλέπεται στο άρθρο 14 του προαναφερόμενου Συμφώνου. Δωρεάν (*free of charge*) σημαίνει την απόλυτη φύση αυτής της επιταγής. Σύμφωνα με το ερμηνευτικό σχόλιο της Επιτροπής επί του άρθρου 14 (General Comment, 1999), το δικαίωμα διατυπώνεται με απόλυτο τρόπο ώστε να είναι αδιαμφισβήτητο ότι παρέχεται προς όλους η βασική εκπαίδευση χωρίς επιβάρυνση των γονέων ή των κηδεμόνων. Η επιβολή διδασκτρων από το κράτος ή τα όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης, έστω και κατά ένα μέρος, αποθαρρύνει τους γονείς και απειλεί την άσκηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση. Το έμμεσο κόστος για την εκπαίδευση, που επιβάλλεται ως υποχρεωτικό τέλος, αλλά συχνά εμφανίζεται και ως δήθεν προαιρετικό (ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι), ή η υποχρέωση των γονέων να πληρώνουν μία ακριβή σχολική στολή, συνιστούν παραβιάσεις της δωρεάν παιδείας. Υποχρεωτική (*compulsory*) σημαίνει ότι η πρόσβαση των παιδιών στην βασική εκπαίδευση (στο δημοτικό) δεν εξαρτάται από την ελεύθερη βούληση κανενός, ούτε των γονέων, ούτε του κράτους. Η διάταξη για υποχρεωτική βασική εκπαίδευση «σε καμία περίπτωση δεν συγκρούεται με την διάταξη του Συμφώνου» (άρθρο 3.3.) «που διασφαλίζει το δικαίωμα των γονέων να διαλέγουν για τα παιδιά τους σχολεία που δεν ανήκουν στο Δημόσιο».

¹⁸ Το νομικό αυτό πλαίσιο οφείλει να θέτει με σαφήνεια “minimum educational standards” («ελάχιστες εκπαιδευτικές προϋποθέσεις») ως προς την ελευθερία των

φυσικών και νομικών προσώπων να ιδρύουν εκπαιδευτικά ιδρύματα κάθε βαθμίδας.

¹⁹ Η συγκριτική ανάλυση των κοινωνικών δικαιωμάτων στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναδεικνύει ότι το εντονότερο κανονιστικό περιεχόμενο περιλαμβάνει πρώτον το δικαίωμα στη δωρεάν παιδεία, δεύτερον το δικαίωμα στην υγεία και τρίτο το δικαίωμα της κοινωνικής ασφάλισης (Schulte, 1996: 171).

Στη Σύνοδο της Πράγας το Μάρτιο του 2001, τονίστηκε η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και ειδικότερα της ανώτατης εκπαίδευσης.

²⁰ Ο όρος «θετική δράση» υποδηλώνει το μέσο για την εκπλήρωση του δικαιώματος (Γεραπετρίτης, 2007:9).

Βιβλιογραφία

- Αριστοτέλης, (2000), *Ηθικά Νικομάχεια*, Αθήνα, Ζήτηρος.
- Βενιζέλος, Ε., (1991), *Μαθήματα Συνταγματικού Δικαίου*, Τ. 1, Θεσσαλονίκη, Α. Σάκκουλας.
- Γεραπετρίτης, Γ., (2007), *Ισότητα και θετικά μέτρα*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, Α. Σάκκουλας.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Coleman, J., (1968), “The Concept of Equality of Educational Opportunity”, *Harvard Educational Review*, Vol. 38, No.1.
- Coleman, J., (1973), “Equality of Opportunity and Results”, *Harvard Educational Review*, Vol. 1.
- Committee on Economic, Social & Cultural Rights General Comment 13, THE RIGHT TO EDUCATION (ARTICLE 13), SUBSTANTIVE ISSUES ARISING IN THE IMPLEMENTATION OF THE INTERNATIONAL COVENANT ON ECONOMIC, SOCIAL AND CULTURAL RIGHTS, Twenty-first session, Geneva, 15 November-3 December 1999 E/C.12/1999/10, CESCR.
- Διαθέσιμο στο <http://cesr.org/generalcomment13>
- Dworkin, R. (2006), *Ισότητα*, (Μτφ. Γ. Μολύβας), Αθήνα, Πόλις.
- Ζαμπέτα, Ε. (1993), «Η εκπαίδευση ως κοινωνική πολιτική του κράτους. Συγκρότηση και επαναδιαπραγμάτευση πολιτικών», στο Γετίμης, Π., Γράβαρης

- Δ. (επιμ.), *Κοινωνικό Κράτος και Κοινωνική Πολιτική – η σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Elshtain, J. (1981), *Public Man, Private woman: women in social and political thought*, Princeton, N.J., Princeton University Press.
- Friedan, B. (1963), *The feminine mystique*, New York, Norton.
- Heywood, A. (2007), *Πολιτικές ιδεολογίες*, Αθήνα, Επίκεντρο.
- Husen, T. (1974), *Talent, equality and meritocracy*, The Hague, Martinus Nijhoff.
- Husen, T. (1975), *Social influences on educational attainment*, Centre for Educational Research and Innovation, Paris, OECD.
- Ηλιού, Μ. (1992), «Η έννοια της ισότητας των ευκαιριών και η πολλαπλή πολιτική της χρήση», *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ. 3, Αθήνα.
- Κελπανίδης, Μ. (1991), *Κράτος πρόνοιας και εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Κοντιάδης, Ξ. (1997), *Κράτος πρόνοιας και κοινωνικά δικαιώματα*, Αθήνα-Κομοτηνή, Α. Σάκκουλας.
- Kymlicka, W. (2005), *Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας*, (Μτφ. Γ. Μολύβας), Αθήνα, Πόλις.
- Λαμπίρη – Δημάκη, Ι. και Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ.), 1995. *PIERRE BOURDIEU: Κοινωνιολογία της Παιδείας*, Αθήνα, Καρδαμίτσας – Δελφίνι.
- Mill, J.S., (1972), *Utilitarianism on liberty and consideration on representative government*. London, J.M. Dent & Sons.
- Μάνεσης, Α. (1980), «Η συνταγματική αρχή της ισότητας», στο *Συνταγματική θεωρία και πράξη*, Θεσσαλονίκη, Σάκκουλας.
- Μάνεσης, Α. (1986), «Η εξέλιξη των πολιτικών θεσμών στην Ελλάδα: Αναζητώντας μια δύσκολη νομομοποίηση», στο *Les Temps Modernes*, Η Ελλάδα σε εξέλιξη, Αθήνα.
- Μπερδέμας, Αντ. (1998), «Η αλληλεπίδραση ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ανάπτυξης», στο *Ισότητα και ανάπτυξη: Η πενήκονταετής συμβολή του Ο.Η.Ε. στην εξελικτική τους πορεία*, Αθήνα – Κομοτηνή, Αντ. Ν. Σάκκουλας.
- Μπόμπιο, Ν. (1998), *Ισότητα και ελευθερία*, Αθήνα, Πόλις, (μετάφραση από την πρωτότυπη έκδοση στην ελληνική γλώσσα Μ. Αρχιμανδρίτου).
- Rivero, J. (1978), “Les Libertes Publiques”, *Droits de l' home*, τομ. 1.
- Πανουτσόπουλος, Κ. (1984), *Κοινωνική πρόνοια. Ιστορική εξέλιξη και σύγχρονες τάσεις*, Αθήνα, Γρηγόρης.

- Πασιάς, Γ. (2000), *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση: Η στρατηγική της Λισσαβόνας, εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές*, Τόμος Β', Αθήνα, Gutenberg.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2007), «Εκπαιδευτική ισότητα (ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών)», λήμμα στο *λεξικό της παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Ρομπόλης, Σ. - Χλέτσος, Μ. (1995), *Η κοινωνική πολιτική μετά την κρίση του κράτους πρόνοιας*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
- Σκουρής, Β. (1995), *Δίκαιο της εκπαίδευσης*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, Α. Σάκκουλας.
- Schmuck, P. (1995), "Women's place in Education administration: Past present and future", *international handbook of educational leadership and administration*, edited by Leithwood K., Chapman J., et al, London, chapter 11.
- Schulte, B. (1996), «Νομική προστασία των κοινωνικών παροχών και προσδοκίες-Τα κοινωνικά δικαιώματα κατά το διεθνές και εθνικό δίκαιο» στο Κ. Κρεμαλής (επιμ.) *Απλοποίηση και συστηματοποίηση των κανόνων κοινωνικής προστασίας*, Αθήνα-Κομοτηνή, Α. Σάκκουλας.
- Τσάτσος, Δ. (1994), *Συνταγματικό δίκαιο*, Θεωρητικό θεμέλιο, τ. Α', 4^η έκδοση, Αθήνα-Κομοτηνή, Αντ. Ν. Σάκκουλας.
- Τσουκαλάς, Κ. (1986), *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (1991), *Είδωλα πολιτισμού. Ελευθερία, ισότητα και αδελφότητα στη σύγχρονη πολιτεία*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Unesko, (1994), «Ανθρώπινα δικαιώματα: Μια μακρά πορεία», στην ελληνική έκδοση του Courrier της ΟΥΝΕΣΚΟ, Μάιος 1994, Παρίσι.
- Unesko, (2000), *World education report 2000. The right to education: towards education for all throughout life*, Paris, UNESCO Publishing.
- Φραγκουδάκη, Α. & Κονδύλη, Μ. (1992), «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως πολιτική ιδεολογία: Η θέση των πολιτικών κομμάτων για την εκπαίδευση», *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τευχ. 3, Αθήνα.
- Χλέτσος, Μ. (1991), «Σκέψεις γύρω από την ύπαρξη του κράτους πρόνοιας στην Ελλάδα», σε *Λεβιάθαν* 10/1991, 117.
- Φουντεδάκη, Π. (2006), «Το κοινωνικό δικαίωμα στην παιδεία. Η διάσταση θεωρίας και πράξης ως η αλήθεια του δικαιώματος», *Το Σύνταγμα*, τ. 2, Αθήνα.
- Ν. 1532/1985 (ΦΕΚ Αε45) 18-3-1985 «Κύρωση του διεθνούς συμφώνου για τα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα του Ο.Η.Ε.».

ABSTRACT

**The Right to Education and Equal Educational Opportunities:
Ideological Approaches and Conceptual Clarifications**

In order to be in a position to identify the ideological and political factors that have shaped public political and unionist rhetoric on 'the right to education' and the various educational policies during the last twenty years, one needs, first, to clarify the concepts in question. The conception of the social right to education has emerged via the development of the various political theories on civil rights and is, therefore, closely connected with the ideological and conceptual characteristics of those theories. This led, during the first decades after the 1950's, to the interpretation of United Nations' Article 13 of the International Covenant on economic, social and cultural rights in such a way as to minimize, through an ideological compromise, the commonly accepted prerequisites for a satisfactory allowance of the right to education. Respectively, the philosophical investigations into the conceptions of liberty and equality, and the parallel expansion of the welfare state, have led to the various accounts of the concept of 'equality of educational opportunity'. This was a result of the several ideological approaches and of the sincere philosophical effort to clarify the concepts in question. This continuous scientific investigation, by assessing and evaluating its finds, produced, eventually, a broad notion of the concept of equality of educational opportunity that is accordingly defined by its aspiring goals.

This paper attempts to set out the research framework of public political and unionist rhetoric on the right to education and equal educational opportunities, taking into account the political circumstances that have been formulated in Greece after its accession into the E.U. and the inevitable opening of Greek society to the European political theories and ideological movements.

Physics Teacher Education Programme in Finland: Teacher knowledge as an analytical approach

Heidi Krzywacki-Vainio, Jari Lavonen 

ABSTRACT

The Finnish lower and upper secondary school physics teacher education programme is presented and analysed through the lens of a theoretical framework based on two facets related to teacher knowledge: the structure and forms of teacher knowledge. The structural perspective is based on different domains of teacher knowledge, such as subject matter knowledge, pedagogical content knowledge and general pedagogical knowledge. Practical and professional knowledge are at the ends of the continuum describing forms of teacher knowledge, i.e. the dilemma of “way of knowing”. Students’ evaluation data of the programme, national strategies and research on teaching and learning are described as influential factors in designing, implementing, and developing the programme. Moreover, some information about educational context and the role of teachers in schools is given. From an epistemological viewpoint, research-based teacher education provides both contents and activities that support formation of different knowledge fields needed for acting as a teacher. In addition, the nature of teacher knowledge, the distinction between practical and professional knowledge, is looked at during the studies. However, it is a challenge for academic teacher education to address students’ epistemological viewpoints and to support individual development processes regarding teacher knowledge.

Introduction

The aim of the article is to analyse and discuss Finnish teacher education for teachers at the secondary and upper secondary school level. We have selected the pre-service teacher education programme for physics teachers at the University of Helsinki as an example. The theoretical framework through which the programme is analysed is based on teacher knowledge. It consists of two facets related to teacher knowledge: the structure and forms of teacher knowledge. The former viewpoint, the structural perspective, is based on different domains of teacher knowledge, such as subject matter knowledge, pedagogical content knowledge and general pedagogical knowledge, and the distinctions between these separate domains (Carlsen, 1999; Hashweh, 2005; see also Shulman 1987). The latter viewpoint, forms of teacher knowledge, is connected to the dilemma of “way of knowing”. Here, we use the concepts of practical and professional knowledge as the ends of the continuum describing teacher knowledge. These two concepts are distinguished, for example, through origin of knowledge and through certain requirements, such as to what extent knowledge is sharable with others or is accumulative (Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002, see also Korthagen, 2007).

As background information, the overall framework for designing and implementing the teacher education programme at the University of Helsinki is presented in Figure 1. This allows us to understand better the Finnish educational context in general. Influential factors, such as the role of students' evaluation data of the programme and national strategies for the development of the programme are discussed. We start the analysis of the teacher education programme with the domain of content knowledge that students should learn during their physics studies at the Department of Physics. Following this, pedagogical studies as a part of the teacher education programme are analysed. In the pedagogical studies, especially during teaching practice periods, students integrate different knowledge domains, such as subject matter knowledge, pedagogical content knowledge, and general pedagogical knowledge with practical knowledge through teaching experiences. Therefore, pedagogical studies can be considered as a meeting point for separate domains of teacher knowledge.

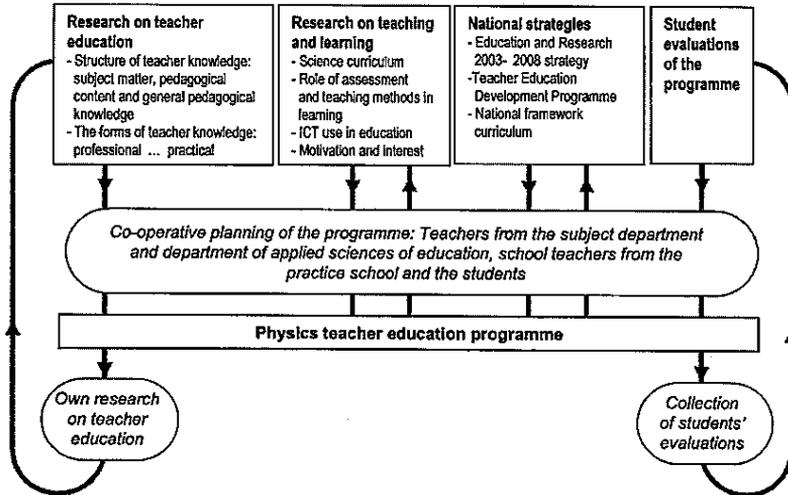


Figure 1. Framework for designing and implementing the teacher education programme at the University of Helsinki.

Theoretical framework of teacher knowledge

The framework for this article on subject teacher education is based on two theoretical perspectives of the epistemology of teacher professional knowledge: 1) The structural view of teacher professional knowledge with separate knowledge domains, and 2) the faces of professional knowledge.

Domains of teacher knowledge

Discussion on teacher knowledge, regarding different models and the meaning of knowledge domains for the teaching profession, like pedagogical content knowledge, has been at the focus of research for a number of years (e.g. Carlsen, 1999; Grossman, 1990; Hashweh, 2005; Shulman 1986 & 1987). Like Carlsen (1999) states, models of teacher knowledge vary according to knowledge categories distinguished from each other. The starting point for the concept of teacher knowledge is in Shulman’s work (1986, 1987) in which the distinction between content knowledge, pedagogical content knowledge

and curricular knowledge in general was made. Further development of the model has taken place. For example, Carlsen (1999) has further developed the model, dividing teacher knowledge into five categories in his study on pedagogical content knowledge: (1) knowledge on general educational context, (2) knowledge about special educational context, (3) general pedagogical knowledge, (4) subject matter knowledge, and (5) pedagogical content knowledge (PCK). The characterising feature for the structural model of teacher knowledge is that separate knowledge domains are distinct from each other and defined by relationships with each other. However, missing the idiosyncratic feature of teacher knowledge as well as the historical and political context, are considered a disadvantage for such models. Cognitions of teachers, such as the ability to make pedagogical decisions and individuality, are not addressed in structural models (Carlsen, 1999; cf. Hashweh, 2005). However, the structural model is of use for designing study programmes or for clarifying the knowledge base for the teaching profession.

Pedagogical content knowledge (PCK) is a special knowledge domain for teachers distinguishing them from other subject specialists (Shulman, 1987; Carlsen, 1999). In physics and chemistry teacher education, PCK has been used as a framework to help student teachers to analyse and describe instruction. Various scholars have further developed conceptualisations of PCK as an academic construct representing science teachers' knowledge of practice (e.g., Van Driel, Verloop & de Vos, 1998; Magnusson, Krajcik & Borko, 1999; Appleton, 2002; Loughran, Mulhall & Berry, 2004). As such, PCK has become a way of understanding the complex relationship between physics and chemistry teaching and content through the use of specific teaching methods, and is developed through an integrated process rooted in classroom practice (Van Driel et al., 1998). The aim has been to find implications for the PCK both in research and in practice (Gess-Newsome & Lederman, 1999). For example, Hashweh (2005, 277) has defined PCK as "the set or repertoire of private and personal content-specific general event-based as well as story-based pedagogical constructions that the experienced teacher has developed as result of repeated planning and teaching of, and reflection on the teaching of, the most regularly taught topics".

When focusing on the teacher education for secondary school physics teachers, domains of subject matter knowledge and pedagogical content knowledge are of special interest. The central role of subject matter knowledge, here expertise in physics as a discipline, can be seen to be essential for a physics teacher. According to Gess-Newsome (1999), research on knowledge and beliefs about subject matter of secondary teachers and its impact on the teaching process have been of wide interest. She concludes that attention should be paid to methods of teaching through which the attitudes and knowledge of teachers could be influenced. In addition, teachers need to understand the nature of their discipline.

The third main category of teacher knowledge is general pedagogical knowledge. In Finland, the following areas are traditionally included as part of general pedagogical knowledge: learning theories, motivation and interest, assessment, special education, history and philosophy of education, national level planning of education and the role of curriculum in education and research methods in education. According to Gore and Gitlin (2004), teachers dismiss pedagogical knowledge based on academic research on the grounds that it is not practical, contextual, credible, and accessible enough. In order to face the problem of combining theory with practice, student teachers have been required for example to carry out their own small-scale educational research (Gore & Gitlin, 2004). In addition, the role of experience seems to be a central factor when discussing teachers' stances toward educational knowledge and its verification (Joram, 2007). Especially the origin and nature of knowledge is an issue when thinking about the meaning of practical experience as a source for pedagogical knowledge (see also Kosunen & Mikkola, 2002).

Distinction between professional and practical knowledge

Furthermore, in addition to different knowledge domains, epistemological features of knowledge are of interest (Hiebert et al., 2002) while planning a teacher education programme. Distinction between knowledge constructed in practice and knowledge based on educational research is another focal point of this article. Basic academic competences, such as research skills, are not emphasised in the original knowledge categories introduced by Shulman

(1986, 1987). However, in Finnish teacher education programmes at least the viewpoint of the consumer of educational research is emphasised (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä, 2000; Lavonen et al., 2007). This kind of movement can also be recognised in research on teacher education in general (e.g., Korthagen, Loughran & Russel, 2006).

Hiebert, Gallimore and Stigler (2002) divide teacher knowledge into two categories: *practitioner* knowledge and *professional* knowledge. In the field of education, it is assumed that professional knowledge is best built upon researchers' knowledge due to its generalisable and scientific character. Posing research knowledge in such a form that teachers would adapt its ideas is a challenge due to the difficulties of translating research knowledge into teacher's reality, into school practice. According to Hiebert et al. (2002), practitioner knowledge has three essential features for a teacher. Firstly, practitioner knowledge is linked with practice, as it develops in response to practical problems in the classroom. Hence, it is grounded in the real life context and addresses specific problems of processes that really exist in the classroom. Secondly, practitioner knowledge is specific, detailed, and concrete. Thirdly, practitioner knowledge is integrated, meaning that it is linked with practice and organised by particularities of practice.

In order for practitioner knowledge to become professional knowledge, some additional requirements have to be addressed. These features relate to making knowledge public and commonly shared. Hiebert et al. (2002) emphasise that professional knowledge has to be public, and in order to fulfil such a requirement, it has to be represented in such a way that it can be communicated with others. Consequently, collaboration becomes essential as it forces participants to make their knowledge public and understood by others. Korthagen (2007) argues that teachers have difficulties in conceptualising their knowledge. Besides being public, knowledge has to be sharable and accumulative. As a last requirement, Hiebert et al. (2002) state, that professional knowledge has to be accurate, verifiable, and continually improved.

The question concerns not only what is seen as valuable knowledge and skills, but also how student teachers are able to learn new things. Pre-service teachers tend to use their personal experiences as critical filters in adopting and integrating new contents in teacher education courses. In order to take

student teachers' starting points into consideration, Trotman and Kerr (2001) suggest that integration of personal history with professional learning is of help. Student teachers should be able to reflect upon their own preconceptions of pedagogical knowledge and should understand the meanings of key concepts used in designing, organising and evaluating learning and instruction and, moreover, understand the value of pedagogical courses (Haritos, 2004; Younger et al., 2004). The contents included in the studies can be made more meaningful for an individual student from the point of view of the teacher profession. Trotman and Kerr (2001) state, that through integrative activities two stages can be addressed. Firstly, student teachers become conscious of their values and beliefs that have been internalised as a consequence of former activities and experiences. Secondly, besides becoming aware of their own starting points, students should be given opportunities to reflect critically on and expand the understanding and insight they derive from making the internal more external and explicitly understood.

Influential factors in designing physics teacher education in Finland

The teacher education programme can be seen as a result of a design process in which several influential factors have been taken into consideration (see Figure 1). Firstly, there is an emphasis in the programme on both professional and practitioner knowledge. A characterising theme in Finnish teacher education is a research-based approach. Educational research and research methodology has influenced the structure and implementation of the programme. For example, master's level educational research and reflective activities related to teaching practice periods are seen as tasks through which a student takes an active role and strengthens their abilities for reflective thinking. The main characterising theme of Finnish teacher education includes also the idea of practitioner knowledge and learning through practice. A Finnish teacher should be a pedagogically thinking, reflective practitioner, who is an expert in their subject matter and educational issues regarding teaching and learning (Kansanen et al., 2000; Lavonen, Krzywacki-Vainio, Aksela, Krokfors, Oikkonen & Saarikko, 2007).

Secondly, students construct their base of professional knowledge during the studies provided by different university departments and during the teaching practice in university teaching practice schools. Therefore, co-planning and coordination within the study programme are needed to ensure that different domains of teacher knowledge, such as subject matter knowledge, pedagogical content knowledge and general pedagogical knowledge as well as distinctions between these separate domains are provided in a balanced way during the studies. Consequently, co-operation between university partners responsible for different parts of teacher education programmes and student teachers, has been considered to be of importance in the planning and development process in Finland. Typically, partners in Helsinki discuss and develop the teacher education programme collaboratively two or three times a year. The collaborative work does not only concern practical issues regarding the implementation of the teacher education programme, but also involves general level visions of teacher education. For example, the parties involved in the physics teacher education have agreed together on a common vision for the whole teacher education programme, including description of knowledge and skills in the subject matter and pedagogy, as well as of competence for continuous professional development (see more Lavonen et al., 2007).

Thirdly, national level strategies for Finnish teacher education have been taken into consideration when planning the teacher education programme and its implementation. Education policy documents are prepared in Finland by the Finnish Ministry of Education (ME). According to the general national education strategy *Education and Research 2003-2008* (ME, 2004) and several previous ones, education at the university shall be based on scientific research and professional practices in the field. The teacher education programme should especially provide the students with the knowledge and skills needed for operating independently as an expert and developer in the field. In addition to the general strategy, there are also other strategies describing goals for teacher education, such as the *Teacher Education Development Programme* (ME, 2002). According to this, the teacher education programmes should help students among other things to acquire:

- high-level subject knowledge and pedagogical content knowledge, and knowledge about how knowledge is constructed,
- academic skills, such as research skills; skills to use pedagogically Information and Communication Technology; skills needed in developing a curricula,
- social skills, such as communication skills; skills to cooperate with other teachers,
- knowledge about school as an institute and its connections to society (school community and partners, local contexts and stakeholders),
- moral knowledge and skills, such as social and moral code of the teaching profession,
- skills needed in developing one's own teaching and the teaching profession.

Finnish National Board of Education (FNBE) takes care of the implementation of the education policy at school level through the *National Core Curriculum for Basic Education* (FNBE, 2004). Consequently, fourthly, the framework curriculum of comprehensive school including the main aims for teaching and learning physics as a school subject have been taken into consideration when planning the teacher education programme and its implementation. In the general part of the National Core Curriculum for Basic Education (FNBE, 2004) structure, underlying values and the mission of basic education are described. The students' prior knowledge and skills, as well as their notions of nature and experimental orientation, should be the starting point for science education that progresses towards laws and fundamental principles (FNBE, 2004). Experimental orientation means here physical (hands-on) and mental (mind-on) activities for the pupils. Empirical meanings of the concepts are essential.

In Finnish curriculum thinking, goals for physics and chemistry education are the most important part in the National Core Curriculum for Basic Education (FNBE, 2004). They are compared to legislation, and teachers should follow the goals while they are planning science lessons, teaching and evaluating. The list of contents, the syllabus, and descriptions of good performance are described in the framework curriculum for helping the

teachers in their work. In the Finnish lower secondary school curriculum, the goals for physics and chemistry can be classified as follows (Lavonen, 2007):

- goals for learning science subject matter,
- goals for learning scientific method,
- goals for learning the nature of science,
- goals for helping students to engage in learning science subjects (increase interest),
- goals for stimulating the pupils to become familiar with society and decision making,
- goals for cooperative skills development.

Fifthly, the autonomous role of a local authority and individual teacher is a characterising feature of the Finnish educational system that has to be taken into consideration in designing teacher education. Although there is a national level authority, the Finnish National Board of Education (FNBE), to carry out the implementation of education policy, local authorities have strong autonomy, a lot of freedom, power and responsibility. For example, schools and teachers are free to choose learning materials to be used in schools. At the same time, they are also responsible for their decisions, as national level inspection of learning materials was terminated at the beginning of the 1990s. A culture of trust can be seen at all levels of Finnish education through the autonomy of teachers in schools and teacher educators in universities. Traditionally, in Finland teachers are not only those who implement the decisions of higher level authorities, but they also take responsibility for making decisions about curriculum, through planning and writing the school level curriculum in more detail within national guidelines. Naturally, teachers take also responsibility for planning and implementing classroom activities as well as the evaluation process (FNBE, 2004; Lavonen & al., 2007).

Lastly, student feedback on the studies in question has been regarded as being important for further development of the programme. Their opinions have been considered as meaningful with regards to the evaluation and further development of the study programme. Student evaluations are collected twice

a year and the feedback is available when planning the implementation of the following teaching period. According to the feedback, students experience teaching practice periods as the most valuable for their individual development. In addition, small group activities with other student teachers were also of importance due to the opportunity for social interaction. However, even if practical tasks were valuable for all students and theoretical parts not easy to combine with teaching practice, the combination of theory and practice is of use for students. Students have found reflective activities hard to use for promoting their personal development. Based on student feedback, it is challenging to provide studies in such a way that students engage in educational aims and understand the meaning of different parts of the studies (Lavonen & Krzywacki-Vainio, 2007).

Physics teacher education at the University of Helsinki

Overall view of the teacher education programme

In this article, the focus is on the teacher education programme for prospective physics teachers who want to become qualified to teach physics and usually another school subject such as chemistry or mathematics at the lower secondary (grades 7-9, students who are 12-16 years old) and upper secondary school levels (grades 10-12, students who are 16-19 years old). At the University of Helsinki, as well as in other Finnish universities, master's level studies in physics are the main component of the teacher education programme. The studies in question embody a master's degree programme (300 cp.¹) which takes approximately five or six years to complete. The programme consists of subject matter studies in physics, i.e. studies in physics as a major (150 cp.), studies in another school subject such as chemistry or mathematics (60 cp.), and one year of pedagogical studies (60 cp.) including supervised teaching practice modules (20 cp.). In addition, language and communication studies are included in the programme (Figure 2).

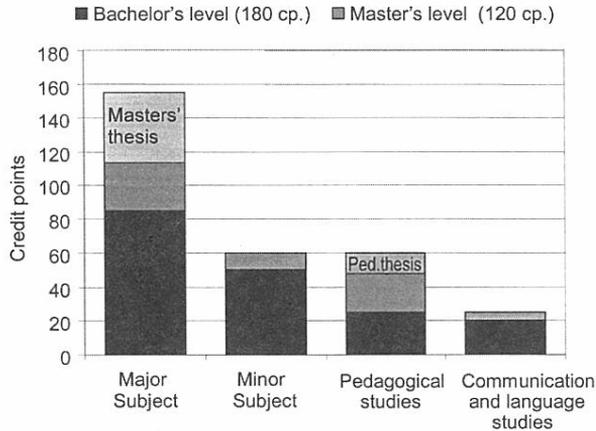


Figure 2. A structure of a master's degree of a physics teacher

Teachers' pedagogical thinking is emphasised as an organising theme in the teacher education programme at the University of Helsinki. The aims of teacher education are based on an ideal of a teacher who has a strong personal-practical theory. In other words, teaching is not only based on different knowledge areas, but a teacher should also be able to apply knowledge and skills as a part of pedagogical thinking when making decisions and justifying actions in the classroom. In order to be able to develop such competence, the main intention during pre-service teacher education is to help students to develop themselves and combine separate pieces of knowledge and skills as an integral part of their thinking as a teacher (Kansanen et al., 2000; Lavonen et al., 2007). Besides being able to act professionally in the classroom and being responsible for pupils' learning, a teacher should be able and willing to further develop their knowledge and skills during their teaching career. The learning of analytical skills for reflection has been considered one of the main tasks to be provided in the teacher education programme (Haritos, 2004; Trotman & Kerr, 2001; Younger et al., 2004).

The study programme can be described as being a highly academic way of educating future teachers, as cognitive knowledge and skills are strongly

emphasised in the programme. In practice, all student teachers complete both a master's thesis in their major subject (40 cp.) and a minor educational thesis (10 cp.) as a part of their pedagogical studies. The aim is to achieve high-level thinking and reflective skills, both in the subject matter and educational issues as well as skills for continuing professional development in the future. This involves not only deepening students' understanding of central concepts and familiarising them with research literature and methods in the field, but also involves giving students the opportunity to undergo experience as a reflective practitioner, as a professional who may act as a researcher in future work (see Lavonen et al., 2007).

Studies in Physics

The Department of Physics is responsible for organising courses in the subject matter and five closely connected courses, each with special aims related to PCK (for more see Koponen, Mantyla & Lavonen, 2004; Lavonen, Jauhiainen, Koponen & Kurki-Suonio, 2004). The basic undergraduate studies for a major or minor in physics includes courses that provide student teachers basic knowledge of physics and knowledge of its methodology, epistemology, and ontology. Master's level courses for student teachers concentrate on relevant subject matter knowledge and PCK. In addition, the studies orient the students in the teaching of physics. Students become acquainted with, for example: (i) the conceptual and process structures of the main areas of school physics; (ii) the most useful forms of representations, analogies, illustrations, examples, explanations, experiments and demonstrations; (iii) the history and philosophy of physics and its relations to society and technology; (iv) ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to students (for more see Lavonen, Jauhiainen, Koponen & Kurki-Suonio, 2004).

Below, as an example, two courses developed with special focus on the needs of physics teacher education are described in more detail. Other courses are as follows: Concepts and structures of classical physics (5 cp.), Concepts and structures of modern physics (5 cp.), History and philosophy of physics (8 cp.) and, Physics teachers' master's thesis seminar (6 cp.). Similar courses to these are organised in other Finnish universities.

In the course, Structures and processes of school physics (7 cp.), physics is examined as a subject taught in school. The goal of the course is to form an overall picture of physics needed in teaching and to organise its central topics in such a way, which is useful for teachers of physics. The central principles and themes, which organise physics as a discipline in schools, are scrutinised. Collaborative group working and different graphical network representations are emphasised. One aim of the course is to guide students in planning physics lessons from the point of view of physics knowledge structure.

In the course, Experimentation in the school laboratory (10 cp.), students study in small groups consisting of two or three students. In the interactive lectures, the methods of experiment-based teaching are discussed, and 19 experiment-based teaching units of school physics are introduced. Groups choose from these units any 5-10 units, which include certain experiments, and then they conduct them. The groups have to plan some of the experiments themselves. The designing of a unit also includes the constructing of a concept map, which represents the process of concept formation. The execution of a plan has to be based on well defined conceptual goals. The units have to proceed towards these goals, and so every experiment supports the concept formation. The units include both qualitative and quantitative experiments.

Pedagogical studies

The pedagogical studies are divided into three sections: general educational courses (13 cp.), courses in physics education (27 cp.), and supervised teaching practice periods (20 cp.). The main idea during the studies is to help students to combine educational theories with practice, their former knowledge about and of physics as well as their personal history (Trotman & Kerr, 2001). The need for combining theory with practice has been addressed by intertwining different courses together through timing and contents. In addition, portfolio assessment work is also used in order to help students in forming a coherent view of different aspects learned during the studies (Lavonen et al., 2007). Students may apply for the teacher education programme in every phase of their studies of physics. However, the

pedagogical studies (60 cp.) provided by the Department of Applied Sciences of Education are usually completed after the 4th or 5th study year due to the structure of the whole programme. The one demand is that students have to complete enough studies in the subject matter to ensure that they have the appropriate level of knowledge and skills before entering the first teaching practice period.

Typically, the following areas are discussed within courses in physics education: teaching and learning physics, students' conceptions and preconceptions, students' interest and motivation in physics, national and local curriculum and curriculum planning, teaching methods, ICT use in physics education, assessment, and research methodologies in physics education research. In addition to the subject specific approach, the education and learning process are discussed from different points of views during three general educational courses. For example, in the course in psychology of development and learning, students become acquainted with the basics of developmental and learning psychology, such as learning styles. In addition, students learn about learning difficulties and the structure of special education on the special education course.

Supervised teaching practice constitutes one third of the pedagogical studies. According to the feedback from the students, teaching practice is valued very highly compared to other courses in the teacher education programme. Teaching practice is a very practical and hands-on type of work and that explains, at least partly, why students regard it important for their development as a teacher. Many students feel, especially at the beginning of their studies, that "theory", i.e. research based knowledge about teaching and learning a subject is something that they must study, but which is not closely related to actual work as a teacher.

Studies are divided into four modules according to the four teaching periods of the university. During the first period, students become acquainted with the "theoretical basis" for the teaching and learning of physics. Students visit schools and observe lessons as well as participate in micro teaching sessions. The first teaching practice is located in the second period. The students plan teaching sessions in small groups, and teach in a classroom cooperatively. In the third period, the focus is on evaluation and reflection

at all levels starting with students' self-evaluation and ending with the evaluation of the operations of the school. Moreover, the students participate in an applied teaching practice, for example, in a vocational school. In the last period, the students attend their master's level practice. They also work on their educational thesis during the teaching practice, i.e. gather empirical data and analyse it, and thereafter, write a report on their small-scale research.

Formal teaching, regarding professional knowledge, is easily separate from teaching practice and, due to this, may not be the best way to combine "theory" and practice. Consequently, professional knowledge is linked to school practice in several ways. For example, during the lectures and seminars, a problem based approach is a way for students to get to know the theoretical framework through active participation. In practice, it requires the students to read reference books, web pages developed by us, research articles, and to attend lectures. Moreover, professional knowledge is combined with practice by using portfolios and portfolio assessment as a part of the studies. When working on portfolios the students have to consider both theoretical knowledge and practical work, possibly related to their personal experiences.

It is considered important, that a student teacher does not think that a single teaching method can solve all pedagogical problems in the classroom. For these purposes we have prepared a web based learning environment (<http://www.edu.helsinki.fi/malu/kirjasto/yto/yto/index.htm>), which introduces several instructional strategies suitable for physics education. In this environment instructional strategies are divided in four families: 1) experimental strategies, 2) instructional strategies that support social interaction, 3) instructional strategies that support information processing and 4) instructional strategies that support problem solving. In addition, a video library for student teachers (<http://www.edu.helsinki.fi/luovi/kokeellisuus/sivu1.fi.shtml>) introduces the use of instructional strategies through appropriate video clips. Each section starts with an introduction where the theoretical background of the strategy is given; for example, how the strategy supports learning, what the cognitive background of the strategy is etc. These environments will be developed further in the EU-funded Eu STD-web project.

Constructing teacher knowledge in the physics teacher education programme

The physics teacher education programme is organised according to different knowledge domains, such as subject matter and pedagogical knowledge. Traditionally, student teachers learn subject matter knowledge in the courses provided by the Department of Physics. Pedagogical knowledge has been at the centre of focus in the courses provided by the Department of Applied Sciences of Education. Furthermore, students should be able to develop their PCK through different courses provided by both university departments as well as through teaching practice periods. The programme includes the physics teacher's PCK composed of the five parts that Magnusson, Krajcik and Borko (1999) have outlined: orientation to teaching physics (science), knowledge of physics curricula, knowledge of students' understanding of science, knowledge of instructional strategies, and knowledge of assessment of scientific literacy. These areas of PCK have been allocated to the courses offered by both departments. However, integration of separate knowledge and skills in order to have a coherent entity of knowledge takes place primarily as an individual process. With the help of practical experiences, student teachers should integrate separate knowledge areas into a coherent knowledge base that constitutes a starting point for pedagogical thinking and for individual decision making (e.g. Hashweh, 2005; Kansanen et al., 2000).

In addition to the separate domains of knowledge, the nature of teacher knowledge, and the distinction between practical and professional knowledge, have been taken into consideration when constructing the implementation of the programme and the way of educating student teachers on university level courses. Students might confront contradiction between theoretical and practical knowledge, i.e. one challenge is to consider whether theoretical knowledge acquired through university courses is useful for acting as a teacher in the classroom. Therefore, students have also an active role as learners. They use portfolio work as a tool for reflecting on their practical experiences in teaching practice periods as well as their former school experiences. The aim is not only to make students analyse actions in the classroom within a theoretical framework, but also to think about their personal starting point

as a teacher regarding pre-conceptions about teaching and learning (Trotman & Kerr, 2001). From an epistemological viewpoint, it is a challenge for students to combine two forms of knowledge, practical and professional knowledge (Hiebert et al., 2002). The aim of portfolio work can be interpreted as transforming practical knowledge into professional knowledge. The requirements for knowledge to be professional knowledge, such as being public and precise as well as conceptualised, are essential to the process. It is a two-way process with a starting point based on particular practical experience as well as theoretical educational knowledge constructed beforehand.

The research-based approach in our teacher education programme influences both the contents provided during the programme, such as the literature to be read and the theoretical parts of the studies, and activities that students engage in, such as producing an educational minor thesis in physics education. The theoretical viewpoint is emphasised in the studies, but practical experiences in teaching practice periods are naturally part of the studies (Kosunen & Mikkola, 2002). Firstly, research activities can be regarded as a special feature of the programme. The role of students is active, meaning that they do not only consume but also produce educational knowledge by themselves. Even if only engaging in small-scale research, nevertheless students get acquainted with the research process and they have to think about the meaning of the requirements of professional knowledge. In addition, they usually integrate different knowledge domains in their educational thesis. Secondly, student teachers should acquire skills for self-evaluation and further development in work. There is not only one particular way to act as a teacher, and because of that, the programme is designed and implemented to support individuality in some extent. Already during the studies, students set aims for personal development, evaluate themselves, and start to form personal knowledge base. However, due to the minor role of classroom activities during teacher education, i.e. acting as a teacher in the classroom, the knowledge and skills learnt are put to a real test in a student's first teaching position after graduation. One might say that the emphasis of the programme is on meta-level thinking skills rather than on practicalities.

One of the challenges of university level teacher education, is to address the starting points of students, and to take into account the possible

controversy between the structure as well as the nature of teacher knowledge and students' epistemological viewpoints. Here, student evaluations of the content of the programme and their participation in the development of the programme help teacher educators to take starting points of students into consideration. Integration of different knowledge domains remains an issue, but through the help of practical experiences and a good understanding of the basic knowledge and skills, it can be addressed. As Carlsen (1999) has pointed out, the structural model of teacher knowledge domains is not a model for pedagogical reasoning in action or the way teachers use their knowledge, but of help for designing and implementing the teacher education programme. However, promoting reflective activities of students with physics as their major is a challenge. Academic teacher education is a good starting point for analytical thinking and it promotes meta-cognitive skills, but combining knowledge and skills acquired through the programme with personal experiences related to teaching practice is another story.

Acknowledgements

This research is financed by the Eu STD-web (129455-CP-1-2006-1-PT-COMENIUS-C21).

Notes

¹ 1 credit point (cp) equals approximately 27 hours of academic work.

References

- Appleton, K. (2002), «Science Activities That Work: Perceptions of Primary School Teachers», *Research in Science Education*, 32, 393-410.
- Carlsen, W. (1999), «Domains of teacher knowledge», in J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (eds), *Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 133-144.

- FNBE (2004), *National Core Curriculum for Basic Education 2004*, Helsinki, National Board of Education. Available online:
http://www.minedu.fi/minedu/education/translations/basicedu_act.pdf, visited 15.2.2006.
- Gess-Newsome, J. (1999), «Knowledge and beliefs about subject matter», in J. Gess-Newsome, & N.G. Lederman (eds), *Examining Pedagogical Content Knowledge*, Dordrecht, pp. 51-94 Kluwer Academic Publishers.
- Gore, J. & Gitlin, A. (2004), [Re]visioning the academic-teacher divide: power and knowledge in the educational community, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10 No 1, 35-58.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*. New York Teachers College Press, Columbia University.
- Hashweh, M. (2005), «Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 No 3, 273-292.
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J. (2002), «A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one?», *Educational Researcher*, 31 No 5, 3-15.
- Joram, E. (2007), «Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education», *Teaching and teacher education*, 23, 123-135.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. (2000), *Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges*, American University Studies xiv 47, New York, Peter Lang Publishing.
- Koponen, I., T., Mantyla, T. & Lavonen, J. (2004). «The role of physics departments in developing student teachers' expertise in teaching physics», *European Journal of Physics*, 25, 645-653. Available at <http://stacks.iop.org/0143-0807/25/645>
- Korthagen, F. (2007), «The gap between research and practice revisited», *Educational Research and Evaluation* 13, No 3, 303-310.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russel, T. (2006), «Developing fundamental principles for teacher education programs and practices», *Teaching and Teacher education*, 22, 1020- 1041.
- Kosunen, T. & Mikkola, A. (2002). Building of Teaching: how objectives and reality meet in Finnish teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 25 Nos 2-3, 135-150.

- Lavonen, J. (2007), «National science education standards and assessment in Finland», in D. Waddington, P. Nentwig & S. Schaze (eds), pp. 101 – 126. *Making it comparable*, Berlin, Waxmann, pp. 101-126.
- Lavonen, J., Jauhiainen, J., Koponen, I & Kurki-Suonio, K. (2004), «Effect of a long term in-service training program on teachers' beliefs about the role of experiments in physics education», *International Journal of Science Education*, 26, No 3, 309-328.
- Lavonen, J. & Krzywacki-Vainio, H. (2007), «Yhteisöllinen aineenopettajan pedagogisten opintojen uudistaminen: Esimerkkinä matemaattisten aineiden opettajankoulutus» [Collaborative development of pedagogical studies: Mathematics and science teacher education as an example, in T. Kaivola (ed.), *Opettajaksi – kokemuksia aineenopettajan koulutuksen kehittämisestä 2004 – 2006* [Becoming a teacher – experiences of development of the subject teacher education programme 2004 – 2006]. *Pedagogica* 25, Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan julkaisuja.
- Lavonen, J., Krzywacki-Vainio, H., Aksela, M., Krokfors, L., Oikkonen, J., & Saarikko, H. (2007), «Pre-service teacher education in Chemistry, mathematics and physics», in E. Pehkonen, M. Ahtee & J. Lavonen (eds), *How Finns Learn Mathematics and Science?* Rotterdam, SensePublishers, pp. 49-67.
- Loughran, J.J., Mulhall, P., & Berry, A. (2004), «In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice», *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 370-391.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999), «Nature, sources and development of pedagogical content knowledge, in J. Gess-Newsome & N.G. Lederman (eds), *Examining Pedagogical Content Knowledge*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 95-132.
- ME (2002), *Teacher Education Development Programme. Department for Education and Research Policy*, Helsinki, Ministry of Education. Available online: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2001/opettajankoulutuksen_kehittamisohjelma?lang=fi&extra_locale=en
- ME (2004), *Education and Research 2003-2008. Development Plan. Publications of the Ministry of Education, Finland 2004:8*. Helsinki: Ministry of Education. Available online: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2004/koulutuksen_ja_tutkimuksen_kehittamis suunnitelma_2003-2008?lang=fi&extra_locale=en

- NCCBE (2004), National Core Curriculum for Basic Education 2004. Helsinki: National Board of Education. Available online: http://www.minedu.fi/minedu/education/translations/basicedu_act.pdf visited 15.2.2006.
- Shulman, L.S. (1986), Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, No 2, 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). «Knowledge and teaching: Foundations of new reform», *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Teacher Education Development Programme. (2002) Helsinki: Ministry of Education, Department for Education and Research Policy. Available online: <http://www.minedu.fi/julkaisut/OPEKO/opekoeng.pdf> visited 15.2.2006.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., & de Vos, W. (1998), «Developing science teachers' pedagogical content knowledge», *Journal of Research in Science Teaching*, 35, No 6, 673-695.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η κατάρτιση των καθηγητών Φυσικής στη Φινλανδία: μια αναλυτική προσέγγιση του προγράμματος σπουδών

Το άρθρο περιγράφει και αναλύει πτυχές της εκπαίδευσης των καθηγητών των φυσικών επιστημών που διδάσκουν στο κατώτερο και το ανώτερο δευτεροβάθμια σχολείο στη Φινλανδία, με ιδιαίτερη αναφορά στο πρόγραμμα σπουδών για καθηγητές Φυσικής στο Πανεπιστήμιο του Ελσίνκι. Θεωρητικό πλαίσιο της ανάλυσης του προγράμματος σπουδών αποτελεί η γνώση την οποία απαιτεί η άσκηση του επαγγέλματος του καθηγητή Φυσικών. Η γνώση αυτή προσεγγίζεται κατ' αρχάς δομικά, από την άποψη δηλαδή των διαφόρων πεδίων που συναποτελούν τη γνώση του εκπαιδευτικού, όπως το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, το παιδαγωγικό περιεχόμενο του συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου, η γενική παιδαγωγική θεώρηση καθώς και τα σημεία επαφής μεταξύ των δύο αυτών πεδίων. Προσεγγίζεται επίσης από μαθησιακή σκοπιά με την αξιοποίηση της διάκρισης ανάμεσα στην πρακτική και την επαγγελματική γνώση του μελλοντικού εκπαιδευτικού.

Της ανάλυσης προηγείται η παροχή βασικών πληροφοριών σχετικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών για εκπαιδευτικούς στο Πανεπιστήμιο του Ελσίνκι, κα-

θώς και γενική ενημέρωση για τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωσή του, όπως ο ρόλος που διαδραματίζει η αξιολόγηση του προγράμματος από τους φοιτητές και οι εθνικές στρατηγικές για την ανάπτυξη σχετικών προγραμμάτων. Ακολουθεί η ανάλυση του ίδιου του προγράμματος σπουδών σε ό,τι αφορά κατ' αρχάς το περιεχόμενό του στη Φυσική, ενώ στη συνέχεια η ανάλυση επικεντρώνεται στα παιδαγωγικά μαθήματα. Ιδιαίτερη αναφορά στο δεύτερο αυτό πεδίο γίνεται στην πρακτική άσκηση, στις γενικές αρχές διδασκαλίας και στη συναίρεση επιστημονικής με παιδαγωγική γνώση, που ουσιαστικά συγκροτούν τα επαγγελματικά εφόδια του αυριανού εκπαιδευτικού.

Η εξέλιξη του μαθήματος της Φιλοσοφίας και η σημερινή του θέση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του δυτικοευρωπαϊκού χώρου

Δημήτρης Κυρίτσης ■

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η εξέλιξη του μαθήματος της Φιλοσοφίας κατά το 19ο και 20ό αιώνα στα εκπαιδευτικά συστήματα τεσσάρων ευρωπαϊκών χωρών με πλούσια φιλοσοφική παράδοση (Γερμανία, Γαλλία, Ιταλία, Αγγλία), ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην έκθεση της σημερινής πραγματικότητας. Αξιοσημείωτη είναι η διαφορετικότητα στη διαχρονική αντιμετώπιση της Φιλοσοφίας, η οποία μόνο στη Γαλλία και την Ιταλία διαδραματίζει κεντρικό ρόλο, και στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται τα φιλοσοφικά προβλήματα στους μαθητές, καθώς στη Γερμανία και την Αγγλία ακολουθείται η κατά κλάδους έκθεση, στη Γαλλία η θεματική-εννοιολογική και στην Ιταλία η ιστορική. Αντίθετα, σύγκλιση μεταξύ των χωρών διαπιστώνεται στην προτίμηση της διδασκαλίας του μαθήματος στις τελευταίες τάξεις της μέσης εκπαίδευσης, στον αδρομερή προσδιορισμό της διδακτέας ύλης, στη δυνατότητα επιλογής εγχειριδίου από τον εκπαιδευτικό και στην απουσία συγκεκριμένων οδηγιών για διδακτικές προσεγγίσεις από το Υπουργείο Παιδείας.

Εισαγωγή

Με την παρουσίαση των σημαντικότερων φάσεων του μαθήματος της Φιλοσοφίας φωτίζεται η εξελικτική και διαχρονική του «περιπέτεια» στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο δυτικοευρωπαϊκό χώρο και επισημαίνονται οι ανανεωτικές από πρόσωπα και φορείς προσπάθειες που επέφεραν την αναβάθμισή του, αλλά και οι παρατεταμένες κρίσεις και δοκιμασίες που οδήγησαν στην υποβάθμιση έως απαξίωσή του. Η συνειδητοποίηση της ιστορικής διαδρομής του μαθήματος σε συνδυασμό με την αναλυτικότερη παρουσίαση της σημερινής πραγματικότητας σε χώρες με πλούσια φιλοσοφική παράδοση (Γερμανία, Γαλλία, Ιταλία, Αγγλία) αποκτούν πρωτίστως διδακτικό χαρακτήρα και αποτελούν πλούσια πηγή ιδεών και ερεθισμάτων που θα μπορούσαν ενδεχομένως να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση της αναμόρφωσης της θέσης του μαθήματος της Φιλοσοφίας στην ελληνική εκπαίδευση. Η επεξεργασία, άλλωστε, ενός ζητήματος αποκομμένου από την ιστορική του διάσταση και μεμονωμένου στο στενό τοπικό του περιβάλλον κινδυνεύει να πέσει θύμα μιας στατικής και περιοριστικής ερμηνείας. Επιπλέον, η συγκριτική αξιοποίηση της εμπειρίας και των μεθόδων των άλλων ευρωπαϊκών χωρών θα συντελέσει στη μελλοντική συμβατότητα των αντίστοιχων ελληνικών και ξένων προγραμμάτων σπουδών, πράγμα που ειδικά για το μάθημα της Φιλοσοφίας πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στους μακροπρόθεσμους στόχους του γενικού εκπαιδευτικού μας σχεδιασμού (Dimitrakos, 1985: 5-15 και 1988: 3-24, Zilli-Motzo, 1987: 27-32· Nawratil, 1987: 32-35· Schuppen, 1989: 4-8).

Γερμανία

Σημαντική τομή στην εξάπλωση των ανθρωπιστικών μαθημάτων αποτέλεσε η εμπέδωση –κάτω από τις επιδράσεις του ευρωπαϊκού ουμανισμού και Διαφωτισμού– του ουμανιστικού εννεαετούς γυμνασίου στο τέλος του 18ου αιώνα στην Πρωσία και η ταχεία μετεξέλιξή του ως κυρίαρχου τύπου της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Γερμανία. Το γυμνάσιο αυτό διαπαιδαγόγησε τις ηγετικές ομάδες και τα ανώτερα κοινωνικά στρώ-

ματα της γερμανικής κοινωνίας, ενώ η μόρφωση που παρείχε ήταν για την εποχή εκείνη υψηλού επιπέδου με προσανατολισμό ιστορικό και γλωσσικό - φιλολογικό. Το αναλυτικό του πρόγραμμα συμπεριλάμβανε ως κύρια μαθήματα τα Λατινικά, τα Αρχαία Ελληνικά, τα Γερμανικά, τα Μαθηματικά, τα Θρησκευτικά και ως δευτερεύοντα την Ιστορία, τη Γεωγραφία και τις Φυσικές Επιστήμες.

Ωστόσο, παρά την έμφαση στις θεωρητικές επιστήμες, το μάθημα της Φιλοσοφίας δεν είχε βρει ακόμη τη θέση του στο ωρολόγιο πρόγραμμα και οι διανοούμενοι της εποχής εξέφραζαν τον προβληματισμό τους για το θέμα αυτό. Ο Immanuel Kant, ο οποίος στην *Κριτική του Καθαρού Λόγου* είχε αμφισβητήσει το απόλυτο κύρος των μεγάλων φιλοσοφικών συστημάτων εξαιτίας των αντιράσεών τους, κατέληξε στην πεποίθηση ότι το μόνο που μπορεί να πραγματοποιηθεί στη μέση εκπαίδευση είναι να ασκηθεί ο μαθητής να φιλοσοφεί, με την έννοια να κρίνει μεθοδικά τις απόψεις των άλλων και να τις αποδέχεται ελεύθερα ή να τις απορρίπτει σύμφωνα με τις δικές του προϋποθέσεις. Τις απόψεις του Kant διαδέχτηκε με κύριο εμπνευστή τον ακαδημαϊκό και πολιτικό W. v. Humboldt¹ η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1816, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές μέσω της σωστής διδασκαλίας των ανθρωπιστικών γυμνασιακών μαθημάτων (κυρίως των Αρχαίων Ελληνικών και των Λατινικών) θα καλλιεργούσαν τη φιλοσοφική τους σκέψη προλειαινώντας το έδαφος για τη σπουδή του μαθήματος της Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο (Δημητράκος, 1993: 68-71).

Οι αντιδράσεις για την κατάργηση της Φιλοσοφίας ήταν έντονες. Το 1818 ο καθηγητής Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου G.F.W. Hegel συμφωνούσε με τον W. v. Humboldt ότι το μάθημα της Φιλοσοφίας αποτελεί πανεπιστημιακή δραστηριότητα, διότι απαιτεί την ωριμότητα αυτού που πρόκειται να το διδαχτεί (Βενετή, 2001: 273-277). Ωστόσο, ακριβώς για το λόγο αυτό έκρινε σκόπιμη την εισαγωγή στο Λύκειο μιας προπαιδείας των εφήβων σ' αυτή την ιδιότυπη μάθηση κυρίως μέσω της νοηματικής εμβάθυνσης του περιεχομένου των κλασικών κειμένων. Εκτίμησε ότι αρκούν δύο ώρες εβδομαδιαίως κατά τη διάρκεια της τελευταίας χρονιάς του Λυκείου, αρχίζοντας από την Εμπειρική Ψυχολογία και προχωρώντας στην Τυπική Λογική². Το μάθημα της Φιλοσοφίας, όπως το προσδιόρισε ο Hegel, παρά την οξύτατη κριτική της Εκκλησίας - η οποία ένωσε ανταγωνισμό για τα

«επέκεινα» θέματα που πραγματευόταν η Φιλοσοφία και αποτελούσαν ανέκαθεν μονοπώλιό της— άρχισε να διδάσκεται από το 1826 ως προαιρετικό, για να γίνει υποχρεωτικό από το σχεδιασμένο από τον Joh. Schulze πρόγραμμα διδασκαλίας του 1837 για τις δύο τελευταίες γυμνασιακές τάξεις (Reble, 1980: 377). Μια σειρά από αντιδράσεις –με κορυφαίο εκφραστή τον καθηγητή Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου F. A. Trendelenburg— είχαν ως αποτέλεσμα την προσθήκη στο σχολικό μάθημα της Φιλοσοφίας μιας σύντομης Ιστορίας της Φιλοσοφίας και τον περιορισμό της Λογικής και της Ψυχολογίας.

Σταδιακά, από τα μέσα του 19ου αιώνα, άρχισε σε όλες τις χώρες η αλλαγή του περιεχομένου αυτής της ανθρωποκεντρικής εκπαίδευσης με την εισαγωγή και ενίσχυση φυσικομαθηματικών γνώσεων, ξένων γλωσσών και τεχνολογικών αντικειμένων, όπως και η παράλληλη θεσμοθέτηση νέων σχολικών τύπων που αντιστοιχούσαν στους νέους εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς (Κελπανίδης, 2002: 159). Μοιραία το μάθημα της Φιλοσοφίας ατόνησε, ώσπου το 1892 καταργήθηκε από το ωρολόγιο πρόγραμμα του γερμανικού ουμανιστικού γυμνασίου σαν ξεπερασμένο από τις ραγδαίες μετακινήσεις της επιστήμης.

Το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου διέκοψε την παρατεταμένη στασιμότητα στο χώρο της εκπαίδευσης και οι ζυμώσεις γύρω από το θέμα της ιδιαίτερης μορφωτικής αποστολής του μαθήματος της Φιλοσοφίας κορυφώθηκαν. Το επί σειρά ετών εξοβελισμένο από το επίσημο ωρολόγιο πρόγραμμα μάθημα³ επανεμφανίζεται στα προγράμματα πολλών γερμανικών χωρών το 1925 ως αυτόνομο μάθημα και διέπεται από την Καντιανή αντίληψη που προωθεί την αυτοδύναμη κριτική σκέψη μέσα από την άσκηση του λόγου από συζητήσεις που άπτονται καθημερινών προβλημάτων (Δημητράκος, 1993: 78-79).

Μετά την οδυνηρή δοκιμασία του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου η ενίσχυση της φιλοσοφικής παιδείας στα σχολικά προγράμματα τέθηκε στο προσκήνιο. Ωστόσο, το μάθημα της Φιλοσοφίας, παρά τις επανειλημμένες συστάσεις από τα συχνά οργανωθέντα από τις επίσημες Ενώσεις των καθηγητών της Φιλοσοφίας συνέδρια και την πλούσια αρθρογραφία και βιβλιογραφία, εξακολουθεί να μη γίνεται αποδεκτό στο ωρολόγιο πρόγραμμα⁴.

Τροχοπέδη στη βελτίωση της θέσης του μαθήματος της Φιλοσοφίας στά-

θηκε η έκδοση το 1959 του βιβλίου του παιδαγωγού Theodor Wilhelm με τίτλο *Η παιδαγωγική του παρόντος* (Wilhelm, 1967), στο οποίο ο συγγραφέας, αν και υπερασπίζεται ένα συγκεκριμένο διδακτικό σχέδιο, δεν αναφέρεται σε μάθημα της Φιλοσοφίας. Αυτή η μη αναγνώριση του μαθήματος έβρισκε τότε πολλούς υποστηρικτές, οι οποίοι εκτιμούσαν ότι η φιλοσοφική εμβάθυνση πρέπει να γίνεται μέσω των άλλων μαθημάτων, απορρίπτοντας έτσι την ιδέα ενός ξεχωριστού μαθήματος Φιλοσοφίας. Αντίβαρο στον παραγκωνισμό της Φιλοσοφίας στάθηκε ο ιδρυθείς το 1956 «Σύνδεσμος για την προαγωγή της Φιλοσοφίας στο Γερμανικό Γυμνάσιο» (Verband zur Förderung der Philosophie am Deutschen Gymnasium), ο οποίος μετά από επίμοχθη προεργασία επτά χρόνων υπέβαλε τις ολοκληρωμένες πια συστάσεις του στα αρμόδια όργανα προκρίνοντας την εισαγωγή της Φιλοσοφίας στη 12η και 13η τάξη όλων των γυμνασίων ως υποχρεωτικά εξεταζόμενο μάθημα. Οι συστάσεις αυτές έγιναν αμέσως αποδεκτές από τη Βόρεια Ρηνανία-Βεστφαλία και λίγα χρόνια αργότερα εν μέρει από τη Βαυαρία και το Βερολίνο.

Το 1965 επιχειρήθηκε ένας έμμεσος τρόπος για να εξοικονομηθεί κάποια θέση για τη Φιλοσοφία μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα στα ασφυκτικά πλαίσια του πολυσύνθετου μαθήματος της Κοινωνικής Μόρφωσης (Gemeinschaftskunde), το οποίο περιλάμβανε ακόμη την Ιστορία, τη Γεωγραφία και την Πολιτική και Οικονομική Θεωρία. Η λύση τούτη επικρίθηκε από πολλές πλευρές, επειδή περιόριζε στο ελάχιστο τις μορφωτικές δυνατότητες της Φιλοσοφίας (Δημητράκος, 1993: 88).

Νέους ορίζοντες στο μάθημα της Φιλοσοφίας προσέδωσε η πολυσυζητημένη «Συμφωνία για αναδιάρθρωση της ανώτερης γυμνασιακής βαθμίδας» του Ιουλίου του 1972 του Μόνιμου Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας (Van der Leeuw & Mostert, 1990: 141). Η Φιλοσοφία πλέον μπορούσε να επιλεγεί από τον ενδιαφερόμενο μαθητή για τέσσερα εξάμηνα είτε ως μάθημα από τα υποχρεωτικά εξεταζόμενα για το Απολυτήριο του Γερμανικού Γυμνασίου (Abitur) είτε ως μάθημα της Κοινωνικής Μόρφωσης (Δημητράκος, 1993: 95-96). Επιπλέον, σε μικρότερη βαθμίδα (Sekundarstufe 1, περίπου όπως το ελληνικό Γυμνάσιο) υπήρχε η δυνατότητα επιλογής ανάμεσα στο μάθημα των Θρησκευτικών και της Ηθικής. Η επιλογή όμως του δεύτερου προϋπέθε-

τε απαραίτητως την έγγραφη άδεια των γονέων, οι περισσότεροι εκ των οποίων (κυρίως αυτοί που έμεναν σε αγροτικές περιοχές) ήταν διστακτικοί ή αρνητικοί, ενώ και οι μαθητές αντιμετώπιζαν ένα τέτοιο ενδεχόμενο μάλλον απρόθυμα (Schmitt, 1977: 259).

Τη θετική εξέλιξη της παρουσίας της Φιλοσοφίας στο πρόγραμμα σπουδών διαδέχτηκε το δυσεπίλυτο πρόβλημα της έλλειψης επαρκούς αριθμού καθηγητών, έτοιμων γνωστικά και παιδαγωγικά να ανταποκριθούν στη δύσκολη αποστολή της διδασκαλίας του μαθήματος (Guhne, 1992· Scholze, 1992), καθώς οι περισσότεροι εξ αυτών είχαν άλλη ειδικευση-ειδικότητα (Γερμανική Φιλολογία, Ιστορία, Θεολογία, Γεωγραφία) και δεν είχαν καν περάσει τις πανεπιστημιακές εξετάσεις της Φιλοσοφίας (Staatsexamen) (Schmitt, 1977: 258). Το σοβαρό αυτό πρόβλημα χρόνο με το χρόνο περιοριζόταν, κυρίως λόγω της προσπάθειας αυτοεπιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της υποχρεωτικής παρακολούθησης πανεπιστημιακών σεμιναρίων (Busch, 2005: 151-157).

Για τη Γερμανία πρέπει να λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι τα 16 ομόσπονδα κρατίδια έχουν αποκτήσει σχετική αυτονομία ως προς τη σχολική και εκπαιδευτική πολιτική. Γι' αυτό ακριβώς η κυβέρνηση στο Βερολίνο δεν μπορεί σε απόλυτο βαθμό να καθορίζει τη σχολική πολιτική του κάθε κρατιδίου, στο Υπουργείο Παιδείας του οποίου έχουν εκχωρηθεί πολλές αρμοδιότητες⁵. Οι δεκοχτάχρονοι και δεκαεννιάχρονοι μαθητές της 12ης και 13ης τάξης της ανώτερης γυμνασιακής βαθμίδας (Sekundarstufe II) έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν μεταξύ των Θρησκευτικών (ευαγγελιστές ή καθολικοί) και της Φιλοσοφίας (στη Βόρεια Ρηνανία-Βεστφαλία, στο Αμβούργο, στη Βρέμη, στο Μεκλεμβούργο-Δυτική Πομερανία και στο Σλέσβιχ-Χόλσταϊν) ή της Ηθικής (στα υπόλοιπα κρατίδια). Τα μαθήματα αυτά διδάσκονται δύο σχολικές ώρες (45 λεπτών) εβδομαδιαίως και η ύλη τους δίνει βαρύτητα στους κλάδους της Ανθρωπολογίας, της Ηθικής, της Γνωσιολογίας και της Μεταφυσικής. Η θεματική βέβαια του μαθήματος προσδιορίζεται μόνον ακροθιγώς από το αναλυτικό πρόγραμμα, γεγονός που δίνει την ευελιξία στους καθηγητές να επιλέξουν υπ' ευθύνη τους το διδακτικό τους υλικό από την υπάρχουσα πλούσια βιβλιογραφία⁶. Τα τελευταία χρόνια και μετά από πολυετείς «περιπέτειες» το μάθημα της Φιλοσοφίας, μολοντί δεν διαδραματίζει τον κεντρικό ρόλο που ένας φι-

λόσοφος θα της προσέδιδε, απολαμβάνει, εντούτοις, μια ασφαλή, σταθερή και αυτονόητη θέση στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, μια θέση που πριν από λίγες δεκαετίες καθόλου αυτονόητη δεν φάνταζε.

Γαλλία

Πριν από τη Γαλλική Επανάσταση του 1789, στο Παλαιό Καθεστώς, η διδασκαλία της φιλοσοφίας είχε αυστηρά και αποκλειστικά θρησκευτικό χαρακτήρα, με στόχο τη διάδοση και εμπέδωση των δογμάτων της Καθολικής Εκκλησίας. Το βασικότερο εγχειρίδιο διδασκαλίας ήταν η “*Philosophia Lugdunensis*”, στην οποία η έκθεση της θρησκευτικής ηθικής συνοδευόταν από την έκθεση της καθολικής θεολογίας, ενώ την ευθύνη της διδασκαλίας της επωμίζονταν κληρικοί (Βώκος, 1987: 22-23).

Η επικράτηση της Γαλλικής Επανάστασης αποτέλεσε ορόσημο για την ιστορία του μαθήματος της Φιλοσοφίας, καθότι επέφερε μια καινούρια φιλοσοφική θεώρηση του κόσμου και της ζωής με κύριο χαρακτηριστικό τον κριτικό στοχασμό. Δύο σχεδόν δεκαετίες αργότερα και συγκεκριμένα το 1808 με την εισαγωγή του θεσμού του *Baccalaureat* διδάσκονται στοιχεία φιλοσοφίας υπό την ονομασία «*Ιδεολογία και Γενική Γραμματική*» στα νεοϊδρυθέντα Κεντρικά Σχολεία (*Ecoles Centrales*). Το 1852 –στο πλαίσιο της ευρείας αναδιοργάνωσης της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην οποία προέβη η Δεύτερη Αυτοκρατορία– η Φιλοσοφία απώλεσε την κομβική της θέση στα αναλυτικά προγράμματα, μια θέση που αποκαταστάθηκε το 1863 –με πρωτοβουλία του ιστορικού και Υπουργού Παιδείας Victor Duruy– και κατάφερε αδιαλείπτως έως σήμερα να διατηρήσει. Πρωτεργάτης της γενικευμένης προσπάθειας προς αυτή την κατεύθυνση θεωρείται ο φιλόσοφος Victor Cousin, ο οποίος στα μέσα του 19ου αιώνα δίδαξε με θερμή Φιλοσοφία στα γαλλικά κολέγια (*Colleges*), αλλά και ως ανώτερος αξιωματούχος και Υπουργός Παιδείας μερίμνησε για τη νομοθετική κατοχύρωση του μαθήματος. Σύμφωνα λοιπόν με το πρόγραμμα διδασκόταν στην τελευταία τάξη επί τέσσερα δίωρα την εβδομάδα, με διδακτέα ύλη από τις περιοχές της Λογικής, της Ψυχολογίας, της Ηθικής και της Μεταφυσικής καθώς και από την ιστορία των φιλοσοφικών θεωριών⁷.

Οι κλιμακούμενες αντιδράσεις για τον τεράστιο όγκο της εξεταστέας ύλης οδήγησαν το 1869 τον Υπουργό Παιδείας J. Simon σε μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια μετάβασης από την ποσότητα στην ποιότητα, με κινήτήριο μοχλό την άποψη ότι το Λύκειο πρέπει να προλειάνει το έδαφος για την καθαυτή σπουδή της Φιλοσοφίας που ανήκει στο Πανεπιστήμιο. Η μεταρρύθμιση όμως αυτή ήταν εφήμερη, γιατί η κυβέρνηση Mac Mahon επανέφερε τέσσερα χρόνια αργότερα το προηγούμενο εγκυκλοπαιδικού τύπου φιλοσοφικό μάθημα, με το αιτιολογικό ότι και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είχε συμβάλει στην ήττα του 1870. Μετά την ήττα της Παρισινής Κομμούνας ήταν φυσικό να κυριαρχήσει άκρατος εθνικισμός, με κυριότερο σύνθημα το σεβασμό της γνήσιας γαλλικής παράδοσης. Όταν πέρασε η πρώτη εντύπωση από την ήττα, ξανάρχισε η κριτική που οδήγησε σε επανειλημμένες ήσσονος σημασίας αλλαγές (Δημητράκος, 1993: 66-68).

Στις αρχές του 20ού αιώνα ακούγονται συχνότερα οι απόψεις των Νεοκαντιανών ότι η Φιλοσοφία είναι πολύ δύσκολη υπόθεση για το Λύκειο και ότι το μάθημα τούτο δεν μπορεί να σημαίνει τίποτε άλλο από το να προετοιμάσει τα πνεύματα για μια ελεύθερη συζήτηση. Αν εξαιρέσει κανείς κάποιες μικρές αλλαγές που ήταν βραχύβιες και σύμφωνες με τις εναλλασσόμενες αντιδράσεις και τα πνευματικά ρεύματα της εποχής το μάθημα έμεινε βασικά αμετάβλητο.

Μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, και ιδιαίτερα στα χρόνια 1922-25, αναζωπυρώνεται και πάλι ο αγώνας ανάμεσα στους οπαδούς της παράδοσης και στους ζηλωτές της ριζικής αλλαγής του αναλυτικού προγράμματος των Φιλοσοφικών και την κατάργηση του συστήματος εξετάσεων. Η πρόταση αυτή είχε γίνει το 1906 από τον Υπουργό Παιδείας A. Briand, αλλά είχε απορριφθεί. Το 1927 έγιναν δεκτές ορισμένες τροποποιήσεις με σημαντικότερες την ύπαρξη υποχρεωτικής και προαιρετικής διδακτέας ύλης, και την κατοχύρωση της ελευθερίας του καθηγητή Φιλοσοφίας (Δημητράκος, 1993: 78). Ο προσανατολισμός αυτός δέχτηκε πολλές επικρίσεις από κυβερνήσεις και παράγοντες της εκπαίδευσης και έπρεπε κάθε φορά να επιβεβαιώνεται.

Το καινούργιο πρόγραμμα που από το 1947 επεξεργαζόταν η Ένωση των καθηγητών Φιλοσοφίας (Association des Professeurs de Philosophie dans l'Enseignement Public) εγκαινιάζεται το 1960 και καταργεί την παλαιά διαίρεση της διδακτέας ύλης κατά φιλοσοφικούς κλάδους, τακτοποιώντας τα

κυριότερα θέματα της σχολικής φιλοσοφίας κάτω από τους γενικούς τίτλους Γνώση (Connaisance) και Δράση (Action). Η καινούργια διαίρεση έδινε περισσότερες εγγυήσεις για μια πιο σαφή συνειδητοποίηση από το μαθητή των φιλοσοφικών αρχών που πρέπει να διέπει όχι τη μόρφωσή του αλλά και τη γενική του συμπεριφορά. Η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη όμως γεννούσε βαθμιαία κλίμα αμφισβήτησης του ρόλου της Φιλοσοφίας, αλλά οι φωνές που αμφισβητούσαν την αξία της δεν στάθηκαν ικανές να κλονίσουν την κορυφαία θέση που κατέχει το μάθημα στη γαλλική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Την τελευταία εικοσαετία οι αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα ως προς τη Φιλοσοφία είναι ανεπαίσθητες. Μια απόπειρα εισαγωγής ενός τμήματος Ιστορίας των ιδεών στην ύλη του μαθήματος με σκοπό τη στροφή προς την ιστορική κατεύθυνση, που επιχειρήθηκε κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1990 από παράγοντες του Υπουργείου Παιδείας στο πλαίσιο της ευρύτερης αναθεώρησης των προγραμμάτων, δεν ευδοκίμησε.

Σήμερα το μάθημα της Φιλοσοφίας, ενταγμένο στο ενιαίο/κοινό εθνικό πρόγραμμα σπουδών, διδάσκεται στην τελευταία τάξη των Λυκείων (classe terminale du lycee) ως υποχρεωτικό για την απόκτηση του Baccalaureat. Ειδικότερα, διδάσκεται και στις τρεις κατευθύνσεις του Γενικού Λυκείου (7 ώρες εβδομαδιαίως στη Φιλολογική, 4 στην Οικονομική-Κοινωνική και 4 στην Επιστημονική), αλλά και στις δύο κατευθύνσεις του Τεχνολογικού Λυκείου (2 ώρες στις Επιστήμες και Τεχνολογίες του Τριτογενούς Τομέα και 2 στις Επιστήμες και Τεχνολογίες της Βιομηχανίας)⁸.

Για τον κάθε τύπο Λυκείου ορίζεται ανάλογα με τις διαθέσιμες ώρες συγκεκριμένος πίνακας-κατάλογος βασικών φιλοσοφικών εννοιών, που η πραγμάτευσή τους είναι υποχρεωτική. Παράλληλα, τα αναλυτικά προγράμματα προτείνουν μια σειρά φιλοσοφικών θεμάτων για να επιλέξουν οι καθηγητές, στη διάθεση των οποίων επίσης υπάρχει ακόμη κι ένας κατάλογος έργων μεγάλων φιλοσόφων, δύο εκ των οποίων υποχρεούται να επιλέξει ο καθηγητής για ερμηνευτική επεξεργασία. Οι έννοιες δεν είναι τίτλοι κεφαλαίων. Ο καθηγητής οφείλει να τις επεξεργαστεί και να τις αναλύσει κατασκευάζοντας μια σειρά προβλημάτων (π.χ. «Τι είναι η αλήθεια;» «Υπό ποιες συνθήκες μια επιστημονική θεωρία έχει ισχύ;» «Η ελευθερία είναι συμβατή με το νόμο;» Σε τι χρησιμεύει η τέχνη; κ.λπ.). Ο κατάλογος

των συγγραφέων παρέχει τις αναφορές που ο καθηγητής επιλέγει ανάλογα με τον τρόπο διαπραγμάτευσης που θέλει να δώσει στο μάθημά του. Ο καθηγητής λοιπόν είναι ελεύθερος να οργανώσει το μάθημά του με την προϋπόθεση να προσεγγίσει όλες τις έννοιες, όπως ελεύθερος είναι ως προς την επιλογή της βιβλιογραφίας. Υπάρχουν δύο τύποι σχολικών βιβλίων για τη Φιλοσοφία, των οποίων οι συγγραφείς είναι γενικά καθηγητές ή επιθεωρητές: α) Συλλογές κειμένων φιλοσόφων και αποσπασμάτων που έχουν σχέση με τις έννοιες του προγράμματος, και β) Εγχειρίδια μαθημάτων. Οι καθηγητές χρησιμοποιούν γενικά τα πρώτα που προσφέρονται για τη μελέτη και κριτική των απόψεων των διανοητών και την άντληση ερεθισμάτων για τις γραπτές εργασίες. Στην οργάνωση και διεξαγωγή του μαθήματος χρησιμοποιούνται συχνά φιλοσοφικά λεξικά και ιστορίες της Φιλοσοφίας που εμπλουτίζουν τις βιβλιοθήκες των Λυκείων.

Στη Γαλλία έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην επιστημονική κατάρτιση και στη γενικότερη προετοιμασία του διδάσκοντα το μάθημα. Όλοι σχεδόν οι καθηγητές έχουν σπουδάσει Φιλοσοφία σε πανεπιστημιακά ιδρύματα τριετούς (licence) ή τετραετούς φοίτησης (maîtrise) και συχνά είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών διάρκειας ενός έτους (DEA). Υπάρχουν δύο διαγωνισμοί για την πρόσληψη των καθηγητών: α) Το Πιστοποιητικό για την Επαγγελματική Ικανότητα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Certificat d' aptitude au professorat de l' enseignement secondaire - CAPES). Ο ετήσιος αυτός διαγωνισμός αποτελείται από δύο γραπτές δοκιμασίες (ερμηνεία φιλοσοφικού κειμένου και μεθοδική ανάπτυξη ζητημάτων) και προφορικές εξετάσεις (μαθήματα και ερμηνείες κειμένων). Ο επιτυχών πραγματοποιεί ένα χρόνο μαθητείας και επαγγελματικής εκπαίδευσης στα Ινστιτούτα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (IUFM) έχοντας υπό την ευθύνη του μια τάξη. β) Η Έγκριση (Agregation). Είναι ένας διαγωνισμός δυσκολότερος και με περισσότερο κύρος, που επιτρέπει στους λίγους επιτυχόντες τη διδασκαλία στις προπαρασκευαστικές τάξεις στα ανώτερα σχολεία και συνήθως αποτελεί τον προθάλαμο της πανεπιστημιακής καριέρας⁹.

Το Υπουργείο δεν επιβάλλει καμιά ιδιαίτερη παιδαγωγική μεθοδολογία στο διδάσκοντα, η μοναδική υποχρέωση του οποίου είναι να επεξεργαστεί όλες τις έννοιες του προγράμματος και να εξασκήσει τους μαθητές στις γραπτές εργασίες (ερμηνεία κειμένων και μεθοδική ανάπτυξη ζητημάτων)

που συμπεριλαμβάνονται στις εξετάσεις του Baccalaureat. Οι άλλοι τύποι ασκήσεων (ορισμοί εννοιών, συγκρίσεις κειμένων, συντάξεις σχεδίων, εκθέσεις των μαθητών σε ένα ερώτημα) αφήνονται στην παιδαγωγική ελευθερία του καθηγητή. Η πιο προσφιλής πάντως μεθοδολογική προσέγγιση έγκειται στην ερμηνευτική εμβάθυνση φιλοσοφικών κειμένων με τρόπο διαλογικό και παραδειγματικό, και στη φιλοσοφική πραγματεία (Dissertation) που επιβεβαιώνει το βαθμό της πνευματικής ενηλικίωσης του μαθητή.

Οι δεσμεύσεις, επομένως, που επιβάλλει το αναλυτικό πρόγραμμα περιορίζονται σ' ένα minimum, που είναι απαραίτητο για την οργάνωση σε εθνική κλίμακα και με κοινά θέματα των εξετάσεων του Baccalaureat. Αυτή η παιδαγωγική ελευθερία του καθηγητή είναι ένα βασικό στοιχείο αυτής της διδασκαλίας και οι Γάλλοι καθηγητές είναι πολύ προσηλωμένοι σ' αυτό το προνόμιο της αυτονομίας, το οποίο σθεναρά υπερασπίζονται¹⁰.

Στη Γαλλία με την πλούσια φιλοσοφική παράδοση το εδραιωμένο σε κορυφαία θέση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μάθημα της Φιλοσοφίας δέχεται κλιμακούμενη κριτική, ενώ εξετάζεται ακόμη και το ενδεχόμενο της αντικατάστασής του από μια πολιτική και ηθική διδασκαλία. Έτσι, η τελευταία πενταετία βρίσκει τους καθηγητές Φιλοσοφίας υπό άμυνα και επαγρύπνηση.¹¹

Ιταλία

Τα πρώτα αναλυτικά προγράμματα της Φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που εφαρμόζονται στο νέο βασίλειο της Ιταλίας (1861) ακολουθούν, σύμφωνα περίπου με το σύγχρονο τους γαλλικό πρότυπο, το σχήμα Ψυχολογία - Λογική - Ηθική. Αυτό διατηρήθηκε ως τη μεγάλη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1923, που φέρει το όνομα του Giovanni Gentile. Παρά τη σφοδρή αντίδραση της Καθολικής Εκκλησίας και του Benedetto Croce, πρώην στενού του φίλου και συνεργάτη, ο Gentile με τη διπλή ιδιότητα του εισηγητή και Υπουργού Παιδείας κατόρθωσε να επιτύχει την επιψήφιση των Νομοσχεδίων του. Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα θεμελιώθηκε πάνω στην αρχή ότι η ιστορική εξέλιξη συμβαδίζει με την εξέλιξη του στοχασμού. Το

καινούργιο λοιπόν που επέφερε η μεταρρύθμιση ήταν ο ιστορικός προσανατολισμός της Φιλοσοφίας και ο υποχρεωτικός της χαρακτήρας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Δημητράκος, 1993: 80-81). Το μάθημα πλέον στηριζόταν στην ερμηνεία των μεγάλων κλασικών φιλοσόφων κάθε εποχής, πάνω σε κατάλληλα δηλαδή κείμενά τους για γνωσιοθεωρητικό ή ηθικό προβληματισμό και για την εξέλιξη των βασικών εννοιών του φιλοσοφικού στοχασμού. Η στενή σύνδεση της Φιλοσοφίας με την Ιστορία και ιδιαίτερα την ιστορία του πολιτισμού, που η διδασκαλία τους ανατέθηκε στον ίδιο καθηγητή, προκάλεσε σύγχυση, γιατί ο ρόλος της κάθε επιστήμης δεν γινόταν εύκολα διακριτός. Την ανησυχία τούτη εξέφρασε και ο Groce, επισημαίνοντας τον κίνδυνο της ψευδαίσθησης ότι όποιος κατέχει την ιστορία της φιλοσοφίας κατέχει και την ίδια τη Φιλοσοφία.

Οι σημαντικές τροποποιήσεις του Νόμου του 1923 θα γίνουν αιτία να χαθούν σταδιακά βασικά χαρακτηριστικά του φιλοσοφικού μαθήματος, όπως η εξόχως κριτική του διάσταση και η άμεση επαφή με τα κλασικά κείμενα. Ωστόσο, οι τέσσερις αναθεωρήσεις που ακολουθούν ανάμεσα στο 1923 και 1936 παραμένουν προσκολλημένες στην ιστορική διάσταση: Το εγχειρίδιο είναι άμεσης προτεραιότητας και η ανάγνωση των κλασικών είναι περιορισμένη σε ένα μόνο συγγραφέα ανά έτος (ένα έργο ή μια ανθολογία). Έτσι, τόσο στην περίοδο του Μεσοπολέμου όσο και στα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια εξακολουθεί να ισχύει στην Ιταλία, παρά τις έντονες επικρίσεις και διαμαρτυρίες, το ποτισμένο με την ιδεολογία του παραδοσιακού ιστορισμού πρόγραμμα των φιλοσοφικών του Gentile.

Από το 1955 περίπου γίνεται προσπάθεια να αναβαθμιστεί το μάθημα στην ιστορικο-θεωρητική διάσταση της Φιλοσοφίας. Η συζήτηση εντατικοποιείται προς το τέλος της δεκαετίας του 60 κατά τη διάρκεια της νεοϊδεαλιστικής κρίσης. Η Φιλοσοφία ως επιστήμη περνά μια κρίση αυτονομιστικής που αντανακλάται στην κρίση της διδασκαλίας του μαθήματος αυτού. Το 1970 η Επιτροπή για τις Κοινωνικές Επιστήμες προτείνει την κατάργηση της Φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την προώθηση στη θέση της του μαθήματος των Κοινωνικών Επιστημών. Η Ιταλική Φιλοσοφική Εταιρία (Societa Filosofica Italiana) απαντά με μια επιστολή στο Υπουργείο Παιδείας διεκδικώντας την ενίσχυση της φιλοσοφικής παρουσίας και την αυτονομία της διδασκαλίας της (Vigone, 2003).

Η σχετική αυτονομία που εισήγαγε το Υπουργείο Παιδείας το 1974 στα σχολικά ιδρύματα έδωσε σ' αυτά τη δυνατότητα και το νομικό περιθώριο να πραγματοποιήσουν δομικούς ή πιο απλά μεθοδολογικο-διδασκτικούς πειραματισμούς. Παρεπόμενο της ελευθεριότητας αυτής ήταν η διαφοροποιημένη, σύμφωνα με τη γεωγραφική ζώνη του σχολικού ιδρύματος και προπάντων σύμφωνα με τη διάθεση καινοτομίας των διδασκόντων, διδασκαλία της Φιλοσοφίας.

Απαύγασμα της όλης αυτής δραστηριότητας ήταν η εδραίωση δύο κυρίαρχων μοντέλων. Το πρώτο, εμπνευσμένο αποκλειστικά από τη μεταρρύθμιση Gentile, είναι ιστορικού τύπου και παρουσιάζει έναν οδηγό Ιστορίας της Φιλοσοφίας με την προσθήκη κάποιων αποσπασμάτων από κλασικά κείμενα, και μερικών εμβασθύνσεων πάνω σε ειδικά θέματα. Το δεύτερο έχει τις απαρχές του στα πορίσματα της μεγάλης έρευνας που ανατέθηκε στην ακαδημαϊκό Luciana Vigone και διεξήχθη στο μέσο της δεκαετίας του 1980, σύμφωνα με τα οποία η αντίθεση ανάμεσα στην ιστορική και την προβληματική μέθοδο είναι οριστικά ξεπερασμένη και προκρίνεται η ιστορικο-θεματική μέθοδος προσέγγισης, που συνίσταται κυρίως στην εις βάθος επεξεργασία μεγάλων θεμάτων γύρω από τα οποία αναπτύχθηκε ιστορικά η Φιλοσοφία (Vigone, 2003). Λίγα χρόνια αργότερα η επιτροπή Brocca, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, εισηγείται με τη σύμφωνη γνώμη της Ιταλικής Φιλοσοφικής Εταιρίας ένα μοντέλο διδασκαλίας που εγκρίνεται από τον αρμόδιο Υπουργό το 1991 και το οποίο βασίζεται στη διατήρηση ενός χρονολογικού και ιστορικού ιστού (όχι όμως σύμφωνα με ένα μοντέλο ιστορικιστικό και ντετερμινιστικό) και στην άμεση επαφή των μαθητών με τα κλασικά και νέα φιλοσοφικά κείμενα, γύρω από τα οποία μπορεί να δημιουργηθεί ολόκληρη η διαδικασία της σκέψης και της εμβάθυνσης (Sirello, 2004: 28).

Η «διαφορετικότητα» που επετεύχθη από τη θεσμοθετημένη ελεγχόμενη αυτονομία του 1974 θεωρήθηκε κατάκτηση για τα εκπαιδευτικά δρώμενα και ότι επέφερε τελεσφόρα αποτελέσματα. Έτσι, υιοθετώντας το ίδιο πνεύμα, το Υπουργείο Παιδείας προέβη το 1997 σε μια ακόμα ουσιωδέστερη οργανική και διδασκτική αυτονομία με την ονομασία Progetto Autonomia (Sirello, 2003).

Οι μαθητές, αφού ολοκληρώσουν το πρώτο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Scuola Secondaria di 1 grado), εισέρχονται σε ηλικία 13

ετών με κρατικές εξετάσεις είτε στο πενταετές Λύκειο (Liceo) είτε στο τετραετές Τεχνικό Επαγγελματικό Σχολείο (Instruzione Professionale). Μετά το τέλος του δεύτερου έτους –όπου και ο κύκλος μαθημάτων είναι κοινός– επιλέγουν μια από τις πέντε κατευθύνσεις, Επιστημονική, Κλασική, Ψυχοπαιδαγωγική, Οικονομική και Καλλιτεχνική, στις τρεις πρώτες εκ των οποίων διδάσκεται το μάθημα της Φιλοσοφίας¹². Ειδικότερα στην Κλασική και Ψυχοπαιδαγωγική κατεύθυνση αφιερώνονται τρεις εβδομαδιαίες ώρες και στις τρεις τάξεις, ενώ στην Επιστημονική (όπου κυριαρχούν τα Μαθηματικά) δύο ώρες πάλι και στις τρεις τάξεις. Στις δύο λοιπόν θεωρητικές κατευθύνσεις η Φιλοσοφία δεσπόζει ευρισκόμενη μαζί με την Ιστορία στην τρίτη θέση του ωρολόγιου προγράμματος μετά τα Λατινικά και τα Ιταλικά. Αξίζει να τονιστεί η παρουσία της Φιλοσοφίας και στο Τεχνικό Επαγγελματικό Σχολείο. Έτσι, υπολογίζεται ότι περίπου 500.000 μαθητές διδάσκονται κάθε χρόνο Φιλοσοφία (Malkasian, 2003). Η ύλη του μαθήματος, όπως αδρομερώς καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας, περιλαμβάνει την ιστορική διαδρομή της Φιλοσοφίας από την αρχαιότητα έως σήμερα, διαιρεμένη σε τρεις μεγάλες ενότητες, καθεμιά από τις οποίες διδάσκεται σε μια τάξη. Έτσι, στο τρίτο έτος παρουσιάζεται η ελληνική, λατινική και μεσαιωνική Φιλοσοφία, στο τέταρτο έτος ο στοχασμός από την Αναγέννηση ως το 1800 και στο πέμπτο έτος αναλύεται η φιλοσοφική δραστηριότητα των δύο τελευταίων αιώνων.

Ο καθηγητής, στο πλαίσιο της Progetto Autonomia, είναι απαλλαγμένος από αυστηρά άνωθεν χρονοδιαγράμματα ως προς την πορεία των παραδόσεων, η οποία και εναπόκειται στο δικό του προγραμματισμό. Οφείλει, όμως, να καλύψει την ύλη του εθνικού Curriculum, διότι στις εξετάσεις στο τέλος της πέμπτης τάξης οι μαθητές διαγωνίζονται στην ύλη της Φιλοσοφίας όλων των ετών. Η παροχή ελευθερίας και ευελιξίας που απολαμβάνει ο ιταλός εκπαιδευτικός αφορά επίσης τόσο στη μη επιβολή συγκεκριμένου εγχειριδίου όσο και στη μη παροχή συγκεκριμένων οδηγιών διδακτικής μεθοδολογίας. Δεσμεύεται όμως να υποβάλει κάθε μαθητή σε δύο τουλάχιστον προειδοποιημένα διαγωνίσματα ανά τετράμηνο και σε δύο απροειδοποίητες προφορικές δοκιμασίες¹³.

Αγγλία

Στην Αγγλία, αλλά και γενικότερα στο Ηνωμένο Βασίλειο, το μάθημα της Φιλοσοφίας δεν περιλαμβάνεται με υποχρεωτικό χαρακτήρα σε καμία τάξη των εγκύκλιων σπουδών. Ωστόσο, η ποικιλομορφία του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος και η απουσία αυστηρού κεντρικού ελέγχου επιτρέπει τη διδασκαλία της, κυρίως ως μαθησιακής δραστηριότητας με προαιρετικό για τους μαθητές χαρακτήρα και χωρίς να αποτελεί εξεταζόμενο μάθημα. Επομένως, η απουσία της Φιλοσοφίας από τα βρετανικά σχολεία θα ήταν ολοκληρωτική, αν το Curriculum καθοριζόταν πλήρως από την κεντρική κυβέρνηση ή τις τοπικές αρχές, και η –έστω περιορισμένη– παρουσία της οφείλεται στη σχετική αυτονομία των σχολείων και στον ενθουσιασμό κάποιων εκπαιδευτικών.

Στο βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα η Φιλοσοφία ουδέποτε διαδραμάτισε κάποιο σημαντικό ρόλο. Καθ' όλη τη διάρκεια του 18ου και 19ου αιώνα ήταν εξοβελισμένη από όλα τα επίπεδα του Curriculum. Μέχρι τη βαθμιαία αναγέννησή της στα πανεπιστήμια στις αρχές του 20ου αιώνα, το μόνο υπόλειμμα Φιλοσοφίας στη μέση εκπαίδευση ήταν η βιαστική προσπέλαση της Λογικής σε λίγα μόνο σχολεία. Υπήρχε ένα είδος απολυτηρίου, κοινό για το μεγαλύτερο μέρος του συνόλου των μαθητών. Επρόκειτο για το School Certificate, που ο μαθητής μπορούσε να αποκτήσει μόλις συμπλήρωνε τα 16 του χρόνια, και δύο χρόνια αργότερα το Higher School Certificate, το οποίο ήταν το ελάχιστο προαπαιτούμενο για την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η Φιλοσοφία όμως δεν περιλαμβανόταν στην ύλη για κανένα από τα δύο πτυχία και η παρουσία της περιοριζόταν σε λίγα δημόσια σχολεία¹⁴, τα οποία έτσι κι αλλιώς αποτελούσαν τη μειοψηφία σε σχέση με τα Κρατικά (Caldwell, 1985: 19).

Το 1951 τα πτυχία αυτά αντικαταστάθηκαν από χωριστές εξετάσεις σε διαφορετικά μαθήματα, τα O-levels (Ordinary Level), που ισοδυναμούσαν με το School Certificate, και τα A-levels (Advances Level General Certificate of Education) που ισοδυναμούσαν με το Higher School Certificate. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τους ήταν ότι οι υποψήφιοι θα μπορούσαν να διαγωνιστούν σε οποιονδήποτε αριθμό και συνδυασμό γνωστικών αντικειμένων, ενώ κανένα μάθημα δεν ήταν υποχρεωτικό. Έκτοτε, παρατηρήθηκε σταδιακή αύξηση του

αριθμού των διαγωνιζομένων στα A-levels μαθητών και συνεπαγόμενη αύξηση της ζήτησης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ενώ στο O-level το μάθημα της Φιλοσοφίας ήταν παραγκωνισμένο, δύο εξεταστικές επιτροπές για πολλά χρόνια το συμπεριλάμβαναν στα A-levels, με αποτέλεσμα ορισμένα Comprehensive schools να αναλαμβάνουν τη διδασκαλία του. Ωστόσο, η πρόοδος από τη σκοπιά της εντονότερης παρουσίας της Φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Βρετανίας τη μακρά περίοδο 1950-1990 ήταν σχεδόν ανεπαίσθητη, γιατί το μάθημα της Φιλοσοφίας σύμφωνα με την προσδιορισθείσα από τις δύο εξεταστικές επιτροπές ύλη έκλινε περισσότερο προς την κατεύθυνση της θρησκευολογίας και η συντριπτική πλειονότητα των σχολείων απέφευγε να το διδάξει. Ουσιαστικά εναπόκειτο μόνο στη βούληση κάποιων εκπαιδευτικών –ως επί το πλείστον απόφοιτων της Φιλοσοφικής Σχολής– να αξιοποιήσουν παρεμφερή ανθρωπιστικά μαθήματα (όπως Αγωγή του Πολίτη, Ιστορία και Κοινωνιολογία), προκειμένου να εισαγάγουν τους μαθητές σε κάποιες φιλοσοφικές έννοιες. Ενδεικτικό της υποβαθμισμένης έως ανύπαρκτης θέσης της Φιλοσοφίας στο βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ότι το έτος 1987 μόλις 510 μαθητές συμμετείχαν στις εξετάσεις A-level του μαθήματος της Φιλοσοφίας¹⁵.

Η δυσάρεστη αυτή κατάσταση είχε αρχίσει ολοένα και περισσότερο να προβληματίζει τους Βρετανούς φιλοσοφούντες, οι οποίοι δραστηριοποιήθηκαν περισσότερο από ποτέ διοργανώνοντας συνέδρια, ημερίδες και αρθρογραφώντας υπέρ μιας εντονότερης παρουσίας της Φιλοσοφίας στο πρόγραμμα σπουδών της μέσης εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι ενέργειες ήταν σπασμωδικές και η έλλειψη συντονισμού μεταξύ των φιλοσοφικών οργανώσεων (Mind Association, The Aristotelian Society, The Royal Institute of Philosophy, The Society of Applied Philosophy, The British Society for the History of Philosophy, The association of Teachers of Philosophy, The National Committee for Philosophy) εμφανής, κυρίως λόγω της απουσίας κάποιου κοινού οργάνου δράσης με εκπροσώπους όλων των οργανώσεων που να προωθεί τα αιτήματά τους. Έτσι, η φωνή τους στις αρχές του κράτους παρέμενε ασθενική και οι πολιτικοί δεν φαίνονταν να συμερίζονται τις ανησυχίες τους¹⁶. Στις 8/2/1986 για πρώτη φορά υψηλόβαθμος αξιωματούχος της κυβέρνησης, ο Υφυπουργός Παιδείας George Walden, σε μια ομιλία του σε μια διάσκεψη που διοργανώθηκε από την Εθνική Επιτροπή για τη Φιλοσοφία (National Committee for

Philosophy), επιχειρηματολόγησε υπέρ της αναγκαιότητας όλοι οι μαθητές να γνωρίζουν την ιστορία των βασικών φιλοσοφικών θεωριών που διαμόρφωσαν ή επηρέασαν τον πολιτισμό και την πολιτική.

Το 1988 τα O-levels αντικαταστάθηκαν από ευκολότερες εξετάσεις (τις GCSE) και το 2000 τα A-levels από τις AS (Advanced Subsidiary) και A2. Αν και η Φιλοσοφία απουσιάζει από τον κορμό των μαθημάτων στο επίπεδο GCSE, μια από τις εξεταστικές επιτροπές, η AQA (The Assessment and Qualifications Alliance), διοργανώνει εξετάσεις από το 2001 για AS και από το 2002 για A2 με το μάθημα της Φιλοσοφίας σε περίοπτη θέση. Η ύλη υποδιαιρείται σε έξι ενότητες, τρεις για το κάθε επίπεδο. Συγκεκριμένα, για τις εξετάσεις AS διδάσκονται Γνωσιοθεωρία, Ηθική και ορισμένες ενότητες από την *Πολιτεία* του Πλάτωνα, τους *Στωχασμούς περί της πρώτης φιλοσοφίας* του Ντεκάρτ και της *Γερμανικής Ιδεολογίας* των Μαρξ και Ένγκελς. Για τις εξετάσεις A2 δίνεται στην τέταρτη ενότητα η δυνατότητα επιλογής ανάμεσα στην Πολιτική Φιλοσοφία και στη Φιλοσοφία των Επιστημών, ενώ στην πέμπτη ενότητα μεταξύ έργων σπουδαίων φιλοσόφων, όπως των Αριστοτέλη (*Ηθικά Νικομάχεια*), Χιουμ (*Ερευνα για την ανθρώπινη νόηση*), Νίτσε (*Πέρα από το καλό και το κακό*) και Ράσελ (*Τα προβλήματα της Φιλοσοφίας*). Η τελευταία και σημαντικότερη ενότητα φέρει τον τίτλο «Synoptic Study» και περιλαμβάνει μια σειρά επαναληπτικών μαθημάτων με σκοπό την εμβάθυνση των αποκτηθεισών γνώσεων και δεξιοτήτων και την άσκηση στη διατύπωση προσωπικών συνθετικών και συγκριτικών απόψεων¹⁷.

Η εισαγωγή των εξετάσεων AS και A2 έχει οδηγήσει σε μια αξιοπρόσεκτη αύξηση του αριθμού των μαθητών που μελετούν Φιλοσοφία. Υπό το παλαιό καθεστώς των A-levels οι διαγωνιζόμενοι στη Φιλοσοφία μαθητές μόλις που ξεπερνούσαν τους 1.000 ανά έτος, ενώ το 2004 πολλαπλασιάστηκαν στους 4.677 για τις AS και στους 2.101 για τις A2. Βέβαια, παρά την ενθαρρυντική αυτή αυξητική τάση, ο αριθμός των μαθητών που διδάσκεται Φιλοσοφία παραμένει μικρός εν συγκρίσει με άλλα μαθήματα, όπως τα Αγγλικά και την Ιστορία.

Παράλληλα με το κατεξοχήν φιλοσοφικό μάθημα που προσφέρεται στους διαγωνισμούς AS και A2 από την εξεταστική Επιτροπή AQA, ορισμένες εξεταστικές Επιτροπές στους ίδιους διαγωνισμούς παρέχουν τη δυ-

νατότητα στους μαθητές να εξεταστούν σε μαθήματα με έντονο φιλοσοφικό περιεχόμενο, όπως Λογική και Φιλοσοφία της Θρησκείας. Το 2004 μάλιστα η Επιτροπή των πανεπιστημίων της Οξφόρδης και του Κέμπριτζ προσέφερε ένα νέο μάθημα για τις εξετάσεις AS με τίτλο Κριτική Σκέψη (Critical Thinking), το οποίο επιλέχθηκε από 11.146 υποψηφίους.

Τέλος, εκτός από τις εξετάσεις AS και A2 πραγματοποιούνται και άλλες δημόσιου χαρακτήρα για την απόκτηση του International Baccalaureate, ενός πτυχίου που από τα Πανεπιστήμια αξιολογείται ως ισοβαρές με το A2. Οι δημόσιες, λοιπόν, εξετάσεις για το IB περιλαμβάνουν ως υποχρεωτικό το μάθημα της Γνωσιολογίας (Theory of Knowledge) με κατεξοχήν φιλοσοφικό περιεχόμενο. Την περίοδο μάλιστα 2004-05, 65 σχολεία προετοίμασαν τους μαθητές τους για το πτυχίο αυτό.

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Ανακεφαλαιώνοντας, με τη σύντομη προηγηθείσα αναδρομή στις παλαιότερες φάσεις του μαθήματος της Φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση των χωρών με πλούσια φιλοσοφική παράδοση και την αναλυτικότερη παρουσίαση της σημερινής πραγματικότητας, μπορούν συνοπτικά να εξαχθούν τα εξής συμπεράσματα.

Αναφορικά με τη θέση που καταλαμβάνει στο σημερινό πρόγραμμα σπουδών, μπορεί κανείς εύλογα να καταλήξει στην εκτίμηση ότι το μάθημα της Φιλοσοφίας είναι υποβαθμισμένο στη Γερμανία, παραγκωνισμένο στην Αγγλία, εν αντιθέσει με την Ιταλία και κυρίως τη Γαλλία όπου διαδραματίζει κεντρικό ρόλο. Η ερμηνεία για τη διαφορετικότητα στην αντιμετώπιση της Φιλοσοφίας από τις χώρες αυτές που διαθέτουν σχεδόν εξίσου ισχυρή φιλοσοφική παράδοση μπορεί να αποτελέσει πεδίο περαιτέρω έρευνας. Πάντως, και στις τέσσερις αυτές χώρες παρατηρείται μια μικρή αλλά σταθερή σταδιακή βελτίωση της θέσης της Φιλοσοφίας στο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα, με αποτέλεσμα σήμερα να παρουσιάζεται πιο ενισχυμένη παρά ποτέ.

Στη Γερμανία το μάθημα ξεκίνησε να διδάσκεται το 1826 ως προαιρετικό και το 1837 υποχρεωτικό, για να καταργηθεί το 1892 ως ξεπερασμένο

από τις κατακτήσεις της επιστήμης. Επανεμφανίστηκε το 1925 με βραχύβια όμως παρουσία και επανήλθε μετά από πολλές «περιπέτειες» το 1972. Σήμερα οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα στη Φιλοσοφία, την Ηθική και τα Θρησκευτικά στις δύο τελευταίες τάξεις της ανώτερης γυμνασιακής βαθμίδας για δύο ώρες εβδομαδιαίως. Η κατάσταση αυτή δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες ενός φιλοσόφου, ωστόσο το μάθημα προσφέρεται τουλάχιστον, έστω ως επιλεγόμενο, στο ωρολόγιο πρόγραμμα, κάτι που στο παρελθόν ήταν υπό διεκδίκηση.

Στη Μεγάλη Βρετανία μέχρι τα μέσα του 20ου αιώνα δεν προβλεπόταν η διδασκαλία της Φιλοσοφίας. Μια μικρή έως ανεπαίσθητη αλλαγή συνέβη το 1951, όταν δύο εξεταστικές επιτροπές συμπεριέλαβαν στις εξετάσεις A-level ένα μάθημα Φιλοσοφίας, που όμως έκλινε περισσότερο προς την κατεύθυνση της θρησκευολογίας, και η πλειονότητα των σχολείων απέφευγε να το διδάξει. Μολονότι το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών της Αγγλίας δεν περιλαμβάνει τη Φιλοσοφία στο μικρό αριθμό των μαθημάτων που ορίζει ως υποχρεωτικά σε καμία τάξη των εγκύκλιων σπουδών, μια εξεταστική επιτροπή διοργανώνει εξετάσεις από το 2000 με το μάθημα της Φιλοσοφίας σε κεντρική θέση, με αποτέλεσμα την αξιοπρόσεκτη αύξηση του αριθμού των μαθητών που συμμετέχουν στις εν λόγω εξετάσεις.

Στην Ιταλία ανέκαθεν το μάθημα της Φιλοσοφίας ήταν ενταγμένο στο πρόγραμμα σπουδών της μέσης εκπαίδευσης και παρά την έντονη αλλά βραχύβια κρίση της δεκαετίας του 1960 η θέση της δεν κλονίστηκε. Σήμερα μάλιστα η Φιλοσοφία διδάσκεται στις τρεις από τις πέντε κατευθύνσεις των τριών τελευταίων τάξεων του Λυκείου, γεγονός που καθιστά την παρουσία της ικανοποιητική.

Στη Γαλλία από το 1808 το μάθημα της Φιλοσοφίας κατέλαβε καίρια θέση, την οποία κατάφερε μέχρι σήμερα όχι μόνο να διατηρήσει αλλά και να ισχυροποιήσει, καθώς είναι η μοναδική χώρα που το μάθημα αυτό διδάσκεται ως υποχρεωτικό και στις τρεις κατευθύνσεις του Γενικού Λυκείου, έτσι ώστε κανένας μαθητής που αποκτά το Baccalaureat να μη μένει φιλοσοφικά αμαθής.

Παράλληλα με τη διαφορετική θέση που καταλαμβάνει το μάθημα της Φιλοσοφίας στο πρόγραμμα σπουδών σε καθεμία από τις παραπάνω ευρωπαϊκές χώρες, διαπιστώνεται διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο με τον

οποίο παρουσιάζονται τα διάφορα φιλοσοφικά προβλήματα στους μαθητές. Ο κλασικός τρόπος της ιστορικής, χρονολογικής δηλαδή έκθεσης των φιλοσοφικών συστημάτων εν είδει μιας ιστορίας της Φιλοσοφίας από την αρχαιότητα έως σήμερα, ή έστω μιας ή ορισμένων περιόδων, εφαρμόζεται από το 1923 στην Ιταλία. Η παρουσίαση της Φιλοσοφίας θεματικά-εννοιολογικά ακολουθείται στη Γαλλία. Με διάφορα κριτήρια καθορίζονται θέματα πρόσφορα για φιλοσοφική κατεργασία, όπως π.χ. οι έννοιες άνθρωπος, φύση, ελευθερία, δουλεία, δικαιοσύνη, νόμος, ισότητα, δημοκρατία, διάλογος, αγαθό, αρετή, τέχνη, γνώση, επιστήμη, τα οποία ο καθηγητής παρουσιάζει και αναλύει στην τάξη. Στη Γερμανία και την Αγγλία ακολουθείται η κατά κλάδους έκθεση των φιλοσοφικών προβλημάτων. Μεγάλοι, γενικοί και αυτόνομοι κλάδοι δηλαδή της Φιλοσοφίας, όπως Γνωσιολογία, Αισθητική, Ηθική, Ανθρωπολογία, διδάσκονται ξεχωριστά και μόνο όταν ολοκληρωθεί η παρουσίαση του ενός εξετάζεται ο άλλος.

Κοινό γνώρισμα είναι ότι στο πρόγραμμα σπουδών και των τεσσάρων χωρών αποφεύγεται η διδασκαλία του μαθήματος της Φιλοσοφίας στις πρώτες τάξεις της μέσης εκπαίδευσης. Ο αυξημένος βαθμός δυσκολίας που παρουσιάζει το μάθημα λόγω του αφαιρετικού χαρακτήρα των φιλοσοφικών εννοιών και προβλημάτων αποτελεί τον κύριο λόγο που κρίνονται καταλληλότερες οι τελευταίες τάξεις, στις οποίες οι μαθητές έχουν πλέον αποκτήσει εμπειρίες, βιώματα και μπορούν να ανταποκριθούν επαρκέστερα στις απαιτήσεις του μαθήματος.

Ένα άλλο κοινό γνώρισμα εντοπίζεται στον αδρομερή προσδιορισμό της διδακτέας ύλης από το αναλυτικό πρόγραμμα, που περιορίζεται σε ένα *minimum* βασικών θεματικών, η μελέτη των οποίων αποτελεί προϋπόθεση για την προετοιμασία και συμμετοχή των μαθητών στις εθνικές εξετάσεις. Η επιλογή του εγχειριδίου (ή των εγχειριδίων) επαφίεται στην αρμοδιότητα ή ευχέρεια του καθηγητή και σε καμία περίπτωση δεν επιβάλλεται από το Υπουργείο Παιδείας. Ο καθηγητής επίσης είναι απαλλαγμένος από αυστηρά άνωθεν χρονοδιαγράμματα ως προς την πορεία των παραδόσεων, η οποία και εναπόκειται στο δικό του προγραμματισμό, με την υποχρέωση βέβαια να καλύψει την ορισθείσα ύλη. Ακόμη, κανένα Υπουργείο δεν παρέχει συγκεκριμένες οδηγίες παιδαγωγικής-διδασκτικής προσέγγισης στον διδάσκοντα, ο οποίος σε κάθε περίπτωση εφαρμόζει τη διδα-

κτική μεθοδολογία που ο ίδιος θεωρεί καταλληλότερη. Η παιδαγωγική ελευθερία-ευελιξία εκλαμβάνεται ως προνόμιο από τον εκπαιδευτικό, ως ένα είδος δημιουργικής αυτονομίας την οποία και σθεναρά υπερασπίζεται.

Σημειώσεις

¹ Ο Wilhelm von Humboldt συνέδεσε το όνομά του με το κίνημα του Νεοανθρωπισμού τόσο ως θεωρητικός του θιασώτης όσο και ως ουσιαστικός θεμελιωτής του νεοανθρωπιστικού Γυμνασίου από το πόστο του υπουργού Παιδείας του πρωσικού κράτους τη διετία 1808-1810.

² Η εγγεγραμμένη πρόταση για τη διδασκαλία της Φιλοσοφίας εμπεριέχεται στην επιστολή του Hegel προς τον Υπουργό Παιδείας της Πρωσίας της 16ης Απριλίου 1822, όταν του ζητήθηκε η άποψη για την εισαγωγή του μαθήματος στη Μέση Εκπαίδευση.

³ Το μάθημα της Φιλοσοφίας ήταν παραγκωνισμένο, καθότι γινόταν ως τότε κυρίως σε ώρες έξω από το ωρολόγιο πρόγραμμα από ομάδες ελεύθερης εργασίας – Arbeitsgemeinschaften.

⁴ Εξαιρέση αποτέλεσε η κίνηση στη Βόρεια Ρηνανία-Βεστφαλία, που μετά από χρονοβόρες προσπάθειες κατέληξε το 1956 ύστερα από εντολή του Υπουργείου Παιδείας στη σύνταξη του πρώτου αναλυτικού προγράμματος για το μάθημα της Φιλοσοφίας, σύμφωνα με το οποίο η Φιλοσοφία οριζόταν μόνο ως μάθημα Επιλογής με τρεις εβδομαδιαίες ώρες στην τελευταία γυμνασιακή τάξη. Συγκεκριμένο πρόγραμμα διδασκτέας ύλης δεν υπήρχε. Υποδεικνύονταν μόνο κάποιες παραδειγματικές δυνατότητες πιθανών επιλογών, που θα μπορούσε να κάνει ελεύθερα ο καθηγητής των Φιλοσοφικών, με απώτερο σκοπό να συνειδητοποιηθεί η αιώνια επικαιρότητα της φιλοσοφικής ενέργειας με την έννοια που την έδινε ο Kant.

⁵ Προφορική αναφορά της Luise Dreyer, επίτιμου μέλους της Διεθνούς Ένωσης Καθηγητών Φιλοσοφίας και εκδότριας του περιοδικού *Europa Forum Philosophie*, στις 21/7/2005.

⁶ Προφορική αναφορά του Werner Busch, Καθηγητή Φιλοσοφίας στο Freie Universität Berlin και προέδρου της Διεθνούς Ένωσης Καθηγητών Φιλοσοφίας (Association Internationale des Professeurs de Philosophie), στις 2/11/2005.

⁷ Βλ. τη σύντομη ιστορική διαδρομή της ιστοσελίδας της Association Internationale des Professeurs de Philosophie: www.aiphh.de Επίσης, για το πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος της Φιλοσοφίας το οποίο επεξεργάστηκε και επέβαλε ο Cousin και που με μικρές τροποποιήσεις ίσχυσε ως το 1904 βλ. Βώκος, Γ., ό.π., σσ. 73-75.

⁸ Γενικές πληροφορίες για το εκπαιδευτικό σύστημα στη Γαλλία μπορεί κανείς να αναζητήσει στην ιστοσελίδα en.wikipedia.org/wiki/secondary_education_in_France, αλλά ειδικά για το μάθημα της Φιλοσοφίας σήμερα αναλυτικές πληροφορίες παρουσιάζονται στην κατατοπιστική ιστοσελίδα www.philosophie-en-france.com

⁹ Πρόκειται περί μιας γαλλικής ιδιαιτερότητας: Η εισαγωγή των υποψηφίων στις μηχανικές και εμπορικές σχολές επιτυγχάνεται κατόπιν γραπτών εξετάσεων στις οποίες περιλαμβάνεται και το μάθημα της Φιλοσοφίας. Οι καθηγητές που αποκτούν την Έγκριση αναλαμβάνουν την προετοιμασία των σπουδαστών του συγκεκριμένου μαθήματος σε ειδικές τάξεις μετά το Baccalaureat. Ο εθνικός αυτός διαγωνισμός φιλοσοφίας θεσμοθετήθηκε τη δεκαετία του 1820 με αποστολή την επιλογή, ύστερα από εξουθενωτικές εξετάσεις (προφορικές και γραπτές, διάρκειας τουλάχιστον πέντε ημερών) των μελλοντικών καθηγητών της Φιλοσοφίας.

¹⁰ Προφορική αναφορά του Edouard Aujaleu, προέδρου της Ένωσης των καθηγητών Φιλοσοφίας της δημόσιας εκπαίδευσης (Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public-APPEP), στις 24/8/2005.

¹¹ Σύμφωνα με την εκτίμηση του καθηγητή Edouard Aujaleu, ό.π.

¹² Η διάρθρωση της ιταλικής μέσης εκπαίδευσης παρουσιάζεται διεξοδικά στην ιστοσελίδα en.wikipedia.org/wiki/education_in_italy

¹³ Προφορική αναφορά του Giacomo Romeo, πολύπειρου Ιταλού καθηγητή Φιλοσοφίας στη δημόσια μέση εκπαίδευση, στις 6/7/2005.

¹⁴ Το Δημόσια σχολεία (Public Schools) –παραδόξως, αν κρίνει κανείς από τον τίτλο τους– συνιστούν την ιδιωτική εκπαίδευση και η φοίτηση σ' αυτά προϋποθέτει την πληρωμή διδάκτρων, ενώ επιπλέον είναι ανεξάρτητα από το κράτος.

¹⁵ Για τη θέση του μαθήματος της Φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Μ. Βρετανίας μέχρι το 1988 βλ. Mac Donald Ross, G. (1988), «Philosophy in schools», *Philosophy of Education*, 22, σσ. 207-219.

¹⁶ Βλ. σχετικά Mac Donald Ross, G., ό.π., σσ. 217-218. Επίσης, στη διαχρονική αδιαφορία των πανεπιστημιακών καθηγητών Φιλοσοφίας για την προώθηση του μαθήματος στη μέση εκπαίδευση αποδίδει και ο N. Warburton την κύρια αιτία της υποβαθμισμένης θέσης που αυτό καταλαμβάνει στα σχολικά προγράμματα σπου-

δών. Στο άρθρο του «Why don't our schools teach philosophy?» στην εφημερίδα *Independent* (3-7-2001) ισχυρίζεται ότι οι ακαδημαϊκοί δεν επισκέπτονται συχνά τα σχολεία και σπάνια γράφουν βιβλία κατάλληλα για ένα μαθητή, καθώς οι περισσότεροι ασχολούνται μόνο με την έρευνα στο πανεπιστήμιο και ορισμένοι μάλιστα δηλώνουν ότι αφιερώνουν σχεδόν όλον το χρόνο του εισαγωγικού μαθήματος των πρωτοετών φοιτητών στο να επαναφέρουν στο σωστό φιλοσοφικό δρόμο εκείνους που ως μαθητές διδάχτηκαν με λανθασμένο τρόπο Φιλοσοφία.

¹⁷ Η ύλη του συγκεκριμένου μαθήματος παρουσιάζεται αναλυτικότερα στην ιστοσελίδα www.aqa.org.uk/qual/gceasa/phi.html

Βιβλιογραφία

- Βενετή, Μ. (2001), «*Η διδασκαλία της Φιλοσοφίας*», Αθήνα, Παπαδήμας.
- Busch, W. (2005), «Philosophieunterricht zwischen Norminalitat und Abenteuer», *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 2, s. 151-157.
- Βώκος, Γ. (1987), *Φιλοσοφία και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα, Λωτός.
- Caldwell, P. (1985), «Philosophy teaching in Britain», *Europa Forum Philosophie*, 9, s. 19-22.
- Δημητράκος, Γ. (1993), *Η Φιλοσοφία στη Μέση Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Dimitrakos, G. (1985), «Memorandum pour l' etablissement d' un enseignement europeen de la Philosophie», *Europa Forum Philosophie*, 9, pp. 5-15.
- Dimitrakos, G. (1988), «Vers un enseignement europeen de la Philosophie», *Europa Forum Philosophie*, 17, pp. 3-24.
- Guhne, I. (1992), «Situation des Philosophieunterrichts in Sachsen-Anhalt», *Europa Forum Philosophie*, 27.
- Κελπανίδης, Μ. (2002), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Mac Donald Ross, G. (1988), «Philosophy in schools», *Philosophy of Education*, 22, pp. 207-219.
- Malkassian, G. (2003), «L'enseignement de la philosophie en Italie», *Cote Philo*, 1.
- Nawratil, K. (1987), «Stellungnahme», *Europa Forum Philosophie*, 15, pp. 32-35.
- Reble, A. (1980), *Η ιστορία της παιδαγωγικής*, μτφ. Θ. και Σ. Χατζηστεφανίδη, Αθήνα, Παπαδήμας.

- Schmitt, G. (1977), «Philosophy in German Secondary Schools», *Teaching Philosophy*, 2, No 3, pp. 257-265.
- Scholze, W. (1992), «The teaching of philosophy in the New Federal States. On the situation, tasks, and problems of the subject Philosophy in Mecklenburg-Vorpommern», *Europa Forum Philosophie*, 27.
- Schuppen, F. (1989), «Sur une proposition de programme europeen», *Europa Forum Philosophie*, 19, pp. 4-8.
- Sirello, R. (2003), «La situation de l' enseignement de la philosophie en Italie», www.aiphh.de/laeder/Ivor/html
- Sirello, R. (2004), «La situation de l' enseignement de la philosophie en Italie», *Europa Forum Philosophie*, 50, pp. 28-29.
- Van der Leeuw, K. & Mostert, P. (1990), «Philosophy in the Gymnasium: European observations and recommendations», *Teaching Philosophy*, 13, 2, pp. 141-158.
- Vigone, L. (2003), «La situation de l'enseignement de la philosophie en Italie», www.aiphh.de/laeder/Ivor/html
- Warburton, N. «Why don't our schools teach philosophy?», *Εφημ. Independent*, (3-7-2001).
- Wilhelm, T. (1967), *Pädagogik der Gegenwart*, Stuttgart, Kronner Verlag.
- Zilli-Motzo, L. (1987), «Internento», *Europa Forum Philosophie*, 15, pp. 27-32.

ABSTRACT

The current place of Philosophy in the secondary school curriculum. Developments in four European countries

In this paper, I present the evolution of the subject of Philosophy during 19th and 20th centuries within the educational system of four European countries with profound philosophical tradition (Germany, France, Italy, and England), while particular emphasis is given in its current state.

The diversity in the diachronic treatment of Philosophy as a subject is remarkable, as appeared by its place in the curricula of each of the above mentioned countries. Specifically, in the German educational system Philosophy was firstly taught in 1826 as an optional

(elective) and in 1837 as an obligatory (requirement) course, but was suppressed in 1892 as it was “exceeded” by the conquests of science. It reappeared in 1925, however, with short-lived presence and came back after many adventures in 1972. Today, students have the option of choosing among Philosophy, Ethics and Religion in the last two high school years for two hours weekly.

The place of Philosophy in Great Britain’s educational system was even more unfavourable. During the 19th century and up to the middle of the 20th century Philosophy courses had not been taught at all. For first time in 1951 two examining committees included a subject of Philosophy in A-level examinations. However, the latter inclined more to the direction Religion and the majority of schools avoided to teach it. Since 1988, when the National Curriculum was established, Philosophy has not been included in the small number of required courses. Nevertheless, since 2000 a committee organises exams with the subject of Philosophy in central place, which resulted to the remarkable increase of the number of students who participate in these exams.

In Italy, since 1861 the subject of Philosophy has been included in the secondary education curricula. Currently, Philosophy is taught in the three of the five directions of study of the last three high school years, making its presence satisfactory.

In France, since 1808 the subject of Philosophy occupied an important place, which was strengthened over the years. France is the only country in which Philosophy is taught in all three directions of high school as an obligatory (required) course for the acquisition of Baccalaureate.

There is a considerable variation in the way that certain philosophical issues are presented to students in each of the above mentioned countries, thus reflecting different educational approaches to philosophical education. For example, Germany and England uses the *field* model, France the *thematic-conceptual* model and Italy the *historical* model. On the contrary, convergence among those countries is realised in: a) the preference of teaching the subject in the last classes of secondary education (due to its intense difficulty), b) the limited determination of the syllabus, c) the teacher’s ability to choose the textbook (or textbooks) and d) in the absence of state-prescribed directives for didactic approaches imposed by the Ministry of Education.

Portfolio του εκπαιδευτικού: Μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης και ένα μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης

Χρίστος Δούκας, Αριάδνη Αναστασοπούλου,
Χαρίκλεια Χαλά 

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το portfolio του εκπαιδευτικού χρησιμοποιείται σε ευρεία κλίμακα τα τελευταία χρόνια σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και στις ΗΠΑ, ως ένα μέσο για την επαγγελματική ανάπτυξη και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Παρ' όλα αυτά, πρόκειται για ένα εργαλείο που δεν έχει ακόμα εισαχθεί στην ελληνική πραγματικότητα.

Το αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι η λειτουργία του portfolio του εκπαιδευτικού στις διάφορες μορφές αξιολόγησης, με σκοπό είτε την προαγωγή / εξέλιξη του εκπαιδευτικού είτε την επαγγελματική ανάπτυξη και την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων. Περιγράφονται τα στάδια εφαρμογής ενός portfolio, από το σχεδιασμό ως την αξιολόγησή του, και επιχειρείται μια κριτική θεώρηση των πλεονεκτημάτων και των δυσκολιών που αναδύονται από τη χρήση του. Αν και δεν υπάρχει αντίστοιχη ερευνητική δραστηριότητα στην Ελλάδα, από τις έρευνες που έχουν γίνει διεθνώς προκύπτει ότι το portfolio στη διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο, που βοηθά τον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει τη φιλοσοφία στην οποία βασίζονται οι πρακτικές του και να βελτιώσει τις δεξιότητες και την αυτογνωσία του.

«Νομίζω ότι είμαι καλός δάσκαλος. Τα πράγματα πηγαίνουν καλά μέσα στη τάξη. Οι μαθητές μου λένε ότι τους αρέσουν αυτά που κάνω. Αλλά δεν ξέρω πώς τα κάνω».

(Seldin, 1994: 1)

Εισαγωγή

Την τελευταία εικοσαετία σημειώνεται μια σημαντική αλλαγή στα συστήματα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Κύριο χαρακτηριστικό της αλλαγής αυτής είναι η μετατόπιση των αντιλήψεων για την αξιολόγηση από κατεξοχήν εξωτερικό μηχανισμό αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου σε οργανικό στοιχείο της διαδικασίας βελτίωσής του. Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιτελεί ένα διευρυμένο ρόλο όχι μόνο ως διαπίστωση των αποκτώμενων γνώσεων, αλλά και ως διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευτικών, ανατροφοδότηση της μάθησης/διδασκαλίας και ενδυνάμωση της ικανότητας αναστοχασμού/αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού διερευνάται ως συντελεστής βελτίωσης του έργου του εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια της εκπαιδευτικής λειτουργίας (Ξωχέλλης, 2006· Χαραλάμπους-Γκιανάκας, 2006). Ειδικότερα εξετάζεται υπό το πρίσμα των θεωριών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hargreaves-Fullan, 1995, Huberman, 1995· Darling-Hammond, 1992).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει ως κέντρο βάρους την εμπάθυνση στη μάθηση, την προώθηση των ικανοτήτων και τη βελτίωση των ατομικών και συλλογικών πρακτικών τους. Αξιολόγηση με βάση φάκελο, αυτοαξιολόγηση, συμμετοχική και διαμορφωτική αξιολόγηση, είναι μερικές μορφές αξιολόγησης που θεωρούνται ότι επιδιώκουν την επαγγελματική ανάπτυξη με στόχο τη βελτίωση της σχολικής μάθησης.

Στη δημοσίευση αυτή θα διερευνηθεί αναλυτικότερα η δυναμική της αξιολόγησης μέσω της μελέτης του portfolio («φακέλου υλικού» ή «φακέλου εργασιών») των εκπαιδευτικών. Η επιλογή του portfolio ως αντικειμένου μελέτης οφείλεται στο ότι αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή, η οποία παρουσιάζει ένα σημαντικό απόθεμα τεχνικών και εργαλείων εφαρμογής.

Επιπλέον, το portfolio για την αξιολόγηση αποκτά προωθητική δυναμική λόγω της αξιοποίησης της ψηφιακής τεχνολογίας στην ανάπτυξή του (e-portfolio), θέμα του οποίου η μελέτη ξεπερνά τους στόχους της δημοσίευσης αυτής. Η υπόθεση εργασίας της μελέτης είναι ότι η εφαρμογή του portfolio για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για τη βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας/μάθησης με τρόπο που ενισχύει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και τη σχέση της με τη μάθηση.

Για τη διαπραγμάτευση του θέματος παρουσιάζονται αρχικά οι βασικές αρχές σχεδίασης, οργάνωσης και εφαρμογής του. Στη συνέχεια εξετάζεται η λειτουργία του ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ενώ ακολουθεί μία κριτική θεώρηση του portfolio, των πλεονεκτημάτων και των δυσκολιών στα διάφορα είδη αξιολόγησης.

Ορισμός

Το portfolio του εκπαιδευτικού μπορεί να οριστεί ως μια σκόπιμη, οργανωμένη και προσεκτικά σχεδιασμένη συλλογή των έργων και των επιτευγμάτων του εκπαιδευτικού, που απεικονίζει το ιστορικό, την επαγγελματική εξέλιξη και τις επαγγελματικές πρακτικές του. Επιπλέον, περιέχει τις πεποιθήσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού σχετικά με την επαγγελματική του ταυτότητα και τις διδακτικές του εμπειρίες, καθώς τα περιεχόμενα του portfolio συνοδεύονται από περιγραφές και σχολιασμούς, όπου ο εκπαιδευτικός αναλύει τα επιτεύγματα και τις πρακτικές του και αναστοχάζεται πάνω σ' αυτά (Goodfellow, 2004· MacIsaac & Jackson, 1999).

Πρόκειται για ένα εργαλείο αξιολόγησης που μπορεί, μέσα από την παρουσίαση των τυπικών προσόντων και των διδακτικών ενεργειών, να χρησιμοποιηθεί για να συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη και αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού, στην καταγραφή των επαγγελματικών του δεξιοτήτων και στο σχεδιασμό της μελλοντικής του ανάπτυξης (Weeks, 1996).

Η θεωρητική καταγωγή του portfolio εντοπίζεται στον Knowles (1975, στο: McMullan et al., 2002), ο οποίος θεωρεί ότι ο ενήλικος μαθητής είναι αυτοκατευθυνόμενος, μαθαίνει από τις προηγούμενες εμπειρίες του, ανα-

πτύσσει την ετοιμότητά του για μάθηση με εργασίες και προβλήματα της πραγματικής ζωής, και τέλος χαρακτηρίζεται από έμφυτη περιέργεια και τάση προς την ανάπτυξη και την επιτυχία. Μπορεί, κατ' επέκταση, να διαγνώσει τις ανάγκες του, να διακρίνει πηγές υποστήριξης και να αξιολογήσει τα αποτελέσματα των ενεργειών του.

Η εφαρμογή του portfolio στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του 1970 και συγκεκριμένα στα πανεπιστημιακά ιδρύματα του Καναδά (Lattuca & Domagal-Goldman, 2007). Η Επιτροπή της Καναδικής Ομοσπονδίας Πανεπιστημιακών Εκπαιδευτικών (*Canadian Association of University Teachers – CAUT*) πρωτοεισήγαγε το *teaching dossier*, αναζητώντας μία ευρύτερη αξιολογική προσέγγιση, που θα αξιοποιούσε πληροφορίες από ποικίλες πηγές και την ευθύνη της οποίας θα είχε ο ίδιος ο αξιολογούμενος και όχι κάποιος εξωτερικός φορέας (Knapper & Wright, 2001). Στη συνέχεια, με την εισαγωγή του στις ΗΠΑ επικράτησε ο όρος portfolio, ενώ η χρήση του επεκτάθηκε στους εν ενεργεία καθώς και τους δόκιμους ή υποψήφιους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Darling-Hammond & Snyder, 2000).

Σήμερα, το portfolio χρησιμοποιείται ευρύτατα στην εκπαιδευτική αξιολόγηση τόσο στην Ευρώπη και την Αμερική όσο και σε χώρες όπως η Νέα Ζηλανδία, η Σρι Λάνκα και το Χονγκ Κονγκ (σχετικές έρευνες έχουν εκπονηθεί από τους Lattuca & Domagal-Goldman, 2007· Knapper & Wright, 2001· Klenowski, 2000· Pitts, Coles & Thomas, 1999· Andrejko, 1998· Wolf, 1998· MacIssac & Jackson, 1994) και αποτελεί ένα αναγνωρισμένο εργαλείο που βοηθά την πιστοποίηση της ανάπτυξης και των επιτευγμάτων του εκπαιδευτικού, την αξιολόγηση της αποδοτικότητάς του (Goodfellow, 2004) και κατά συνέπεια την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη¹ του ατόμου. Η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη, άλλωστε, είναι δύο έννοιες που συνδέονται στενά και συχνά επικαλύπτονται. Όπως το θέτει ο Barber²:

Δείξτε μου πώς αντιμετωπίζετε τον εαυτό σας, πώς καταλαβαίνετε τις προσωπικές σας διαδικασίες και πώς μπορείτε αυτό να το μεταδώσετε και στους άλλους, κι εγώ θα ξέρω πόσο καλός [επαγγελματίας] είστε.

Σκοποί, λειτουργίες και μορφές του portfolio

Ένα από τα χαρακτηριστικά του portfolio είναι ότι μπορεί να προσαρμοστεί σε διαφορετικές συνθήκες και να επιτελέσει ποικίλες λειτουργίες. Η ανάπτυξη ενός portfolio μπορεί να στοχεύει στην τελική αξιολόγηση, στη διαμορφωτική αξιολόγηση ή στην αυτοαξιολόγηση.

Στην πρώτη περίπτωση η χρήση του portfolio στοχεύει στην αξιολόγηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού σε περιπτώσεις διεκδίκησης κάποιας επαγγελματικής θέσης, προαγωγής κ.λπ. Η σπουδαιότητά του έγκειται στο ότι αποτελεί μία βάση τεκμηριωμένων δεδομένων σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο του αξιολογούμενου (N.T.E.U., 2005) και κατατίθεται για την τελική κρίση των επιτευγμάτων του εκπαιδευτικού.

Στην περίπτωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, σκοπός του portfolio είναι η απεικόνιση όλων των διαστάσεων της διδασκαλίας, ώστε να εντοπιστούν τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση και να εφαρμοστούν διορθωτικές παρεμβάσεις (Seldin, 2004). Το portfolio, καθώς είναι ευέλικτο και πολύπλοκο, μπορεί να συλλάβει την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας και να την απεικονίσει με απόλυτη ακρίβεια και εγκυρότητα. Γι' αυτόν το λόγο θεωρείται ως ένα μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

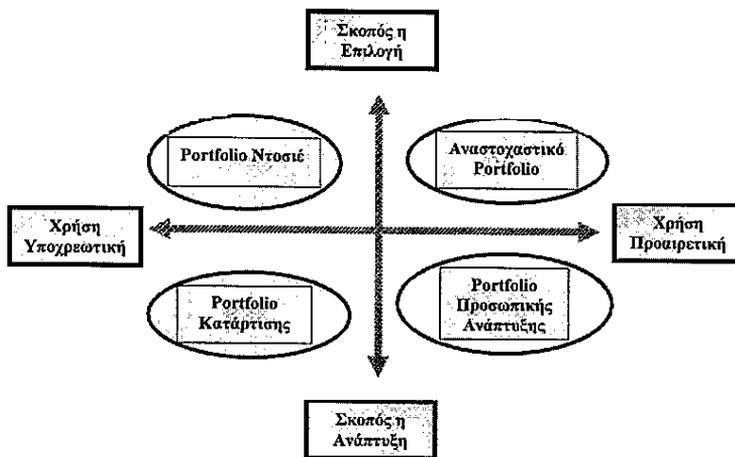
Επιπρόσθετα, πρόκειται για ένα δυναμικό εργαλείο, που έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνεται και να αναπτύσσεται παράλληλα με τον εκπαιδευτικό. Αποτελεί δηλαδή ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης, που δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί πάνω στις πρακτικές και τις φιλοσοφίες του για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τον βοηθά να εντοπίσει τα δυνατά και όχι τόσο επιτυχημένα σημεία της διδασκαλίας του (Felder, 1996), να διακρίνει τους στόχους του, να τους τροποποιήσει και να σκεφτεί πιθανούς τρόπους επίτευξής τους (N.T.E.U., 2005), να αυξήσει τη συνεργατικότητα μεταξύ συναδέλφων, με ανταλλαγή εμπειριών και ιδεών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Seldin, 2004), και τέλος να ελέγξει με ασφάλεια και εγκυρότητα κατά πόσο οι εκπαιδευτικές πρακτικές του ανταποκρίνονται στα επιθυμητά πρότυπα απόδοσης (Goodfellow, 2004).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι ένα καλά δομημένο portfolio προσφέρεται και για διαμορφωτική και για τελική αξιολόγηση, ανεξάρτητα από το ποιος θα είναι ο τελικός αποδέκτης και αξιολογητής (N.T.E.U., 2005), όμως δεν μπο-

ρεί το ίδιο portfolio να χρησιμοποιηθεί και στις δύο περιπτώσεις (Felder, 1996).

Σύμφωνα με τους Smith & Tillema (2003), οι μορφές που μπορεί να πάρει ένα portfolio, ανάλογα με το σκοπό που χρησιμοποιείται, είναι (Σχήμα 1):

- Το *portfolio ντοσιέ* (*dossier portfolio*) είναι μία σύντομη αναφορά στα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού και χρησιμοποιείται για τελική αξιολόγηση, απαιτεί θεσπισμένα κριτήρια, ακριβείς οδηγίες και η κατάθεσή του είναι εποχρευτική.
- Το *portfolio κατάρτισης* (*training portfolio*) αφορά τους φοιτητές των καθηγητικών σχολών και αποτελείται από υλικό που δείχνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα επιτεύγματα του υποψήφιου εκπαιδευτικού.
- Το *αναστοχαστικό portfolio* (*reflective portfolio*) είναι μια σκόπιμη και προσωπική συλλογή έργων, που παρέχει στοιχεία για την ανάπτυξη και τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού.
- Το *portfolio προσωπικής ανάπτυξης* (*personal development portfolio*) είναι μια προσωπική αξιολόγηση και ένας αναστοχασμός της επαγγελματικής προόδου του εκπαιδευτικού σε μια ορισμένη χρονική περίοδο.



Σχήμα 1. Οι τέσσερις τύποι portfolio³

Περιεχόμενο, δομή και οργάνωση του portfolio

Η μορφή, η εμφάνιση, η δομή και το περιεχόμενο ενός portfolio εξαρτώνται από τον εκπαιδευτικό, το διδακτικό του στυλ, το σκοπό και τη λειτουργία του portfolio, και τις γενικότερες συνθήκες (N.T.E.U., 2005· Wolf, 1996). Μπορεί να είναι από πολύ απλό μέχρι πολύπλοκο. Είναι χαρακτηριστικό ότι δεν μπορεί κανείς να βρει δύο ίδια portfolio (Seldin, 2004) –όπως δεν μπορεί να βρει δύο ίδιους εκπαιδευτικούς– και αυτή η διαφορετικότητα πρέπει να ενθαρρύνεται, για να ενισχύεται και να αποκτά νόημα η αλληλεπιδραστική σχέση που πρέπει να έχει το portfolio με τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, θα μπορούσαμε σε αδρές γραμμές να σημειώσουμε ότι σ' ένα portfolio πρέπει να απεικονίζονται τουλάχιστον τρεις πλευρές του εκπαιδευτικού έργου:

A. Η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία και τη μάθηση, η οποία μπορεί να βασιστεί σε τρία ενδεικτικά ερωτήματα (Gelfer, Xu & Perkins, 2004):

- Πώς μαθαίνουν οι μαθητές μου;
- Ποιος είναι ο «σωστός» ρόλος του εκπαιδευτικού;
- Ποιοι είναι οι στόχοι μου όσον αφορά τη διδασκαλία του μαθήματός μου;

Η δήλωση της φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού είναι σημαντική ως μέρος της διαμορφωτικής αξιολόγησης, γιατί βοηθά να γίνεται σαφές ότι ο εκπαιδευτικός κατανοεί το ρόλο και τις ευθύνες του, αλλά και ότι οι απόψεις, η διδακτική του προσέγγιση και οι επαγγελματικές του πράξεις απορρέουν από συνειδητές και κατασταλαγμένες απόψεις (N.T.E.U., 2005).

Όσον αφορά την τελική αξιολόγηση, βοηθά τους αξιολογητές να κατανοήσουν τους στόχους και τα κριτήρια του εκπαιδευτικού (Felder, 1996), ώστε στη συνέχεια να αξιολογήσουν, μελετώντας τα περιεχόμενα του portfolio, το βαθμό στον οποίο αυτοί οι στόχοι έχουν επιτευχθεί.

B. Οι διδακτικές πρακτικές (και αναστοχασμός πάνω σ' αυτές αυτές).

Τα στοιχεία που περιλαμβάνονται σ' αυτή την ενότητα του portfolio εμπίπτουν συνήθως στις ακόλουθες κατηγορίες (N.T.E.U. 2005, Gelfer, Xu & Perikins, 2004· Goodfellow, 2004· Felder, 1996· Wolf, 1996):

- Περιεχόμενο της διδασκαλίας – Τι διδάχτηκε.

Η παρουσίαση του περιεχομένου μπορεί να γίνει με περιγραφή της ύλης που διδάσκεται, με σχέδια μαθημάτων που έχουν εφαρμοστεί, με στοιχεία «ανεπίσημων» πλευρών του αναλυτικού προγράμματος, με δείγματα τεστ ή εργασιών των μαθητών, με εκπαιδευτικό υλικό που προετοιμάστηκε ή επιλέχθηκε από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

- Προσεγγίσεις, τεχνικές και στρατηγικές της διδασκαλίας – *Πώς διδάχτηκε.*

Πρόκειται για ένα στοιχείο εξίσου σημαντικό με το περιεχόμενο, καθώς η μάθηση βασίζεται στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός επιλέγει να παρουσιάσει το διδακτικό υλικό. Οι διδακτικές στρατηγικές μπορούν να παρουσιαστούν με σχέδια μαθήματος, όπου δηλώνονται οι τυχόν προσαρμογές που έχουν γίνει, οι δυσκολίες που προέκυψαν, τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν κ.λπ., με φωτογραφίες της τάξης και των υλικών, όπως στιγμιότυπα των παιδιών στο μάθημα, δείγματα διαφανειών, βιντεοκασετών ή λογισμικού, με διδακτικές καινοτομίες που εφαρμόστηκαν, με δείγματα της αξιολόγησης των μαθητών ή διορθωμένες εργασίες τους, με περιγραφή τρόπων αξιοποίησης των αποτελεσμάτων των αξιολογήσεων.

- Το ερώτημα που διατρέχει όλη την ενότητα είναι: *Τι έμαθα; Με άλλα λόγια η αναστοχαστική / μεταγνωστική διαδικασία.*

Ο αναστοχασμός, σύμφωνα με τους Glen & Height (1992), είναι ουσιαστικά ένας διάλογος, που κεντρικός του στόχος είναι να κατανοήσει ο άνθρωπος ευρύτερα και σε μεγαλύτερο βάθος τα επιτεύγματα, τις πεποιθήσεις και τις επιλογές του, και κατόπιν να προχωρήσει στη θέσπιση στόχων. Άλλοι (Groom & Maunonen-Eskelinen, 2006) ορίζουν τον αναστοχασμό σαν μια *Σκέψη εν δράσει*, όπου ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα και τη διαμορφώνει μέσα από τις προσωπικές του εμπειρίες.

Προετοιμάζοντας το portfolio, ο εκπαιδευτικός εξερευνά τον εαυτό του, στέκεται κριτικά απέναντι στις πρακτικές και τις επιλογές του, και μπορεί πιο συνειδητά να κατανοήσει, να ελέγξει και τελικά να επιλύσει τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πρακτικής.

- Γ. *Στοιχεία που δείχνουν την απόδοση του εκπαιδευτικού.*

Τα στοιχεία αυτά μπορούν να περιλαμβάνουν προσωπικά έγγραφα σχετικά με τη διδασκαλία (εισηγήσεις, αρθρογραφία, παρακολούθησεις σεμι-

ναρίων ή συνεδρίων, δραστηριότητες στην ευρύτερη κοινότητα κ.λπ.) καθώς και ανατροφοδότηση από στελέχη, γονείς, μαθητές, συναδέλφους (αξιολογικές εκθέσεις από συμβούλους, διευθυντές κ.ά., αναφορές προϊσταμένων, έπαινοι ή διακρίσεις, αντίγραφα επιστολών προς τους γονείς, πρακτικά συνεδριάσεων, δείγματα ενημερώσεων των γονέων, παρατηρήσεις διδασκαλίας από συναδέλφους, αξιολογήσεις από μαθητές).

Η επιλογή και η οργάνωση των περιεχομένων

Όποιο και αν είναι το περιεχόμενο, για να είναι αποτελεσματικό το portfolio πρέπει να έχει ισορροπημένη δομή και να αναπτύσσεται μέσα από μια διαδικασία αλληλεπίδρασης (Tigelaar et al., 2006).

Η δομή μπορεί να υποστηριχτεί αν ο εκπαιδευτικός ενημερωθεί με άλλα παραδείγματα portfolio, αλλά και με την παροχή οδηγιών. Αν το portfolio προορίζεται για τελική αξιολόγηση, πρέπει να δοθεί έμφαση στην ύπαρξη στοιχείων και υποστηρικτικών δεδομένων για τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού (Goodfellow, 2004), να δίνονται σαφείς οδηγίες και προτάσεις ώστε να γνωρίζει ακριβώς ο αξιολογούμενος τι εικόνα πρέπει να έχει το portfolio του (Beck, Livne & Bear, 2005), χωρίς όμως να αισθανθεί πίεση ο εκπαιδευτικός.

Όταν το portfolio προορίζεται για αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού ή της σχολικής μονάδας ή για διαμορφωτική αξιολόγηση, η επιλογή του περιεχομένου έγκειται περισσότερο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τη φιλοσοφία και την εμπειρία του. Σ' αυτή την περίπτωση το portfolio δεν φτάνει ποτέ στην απόλυτα τελική μορφή του, αλλά, λειτουργώντας ανατροφοδοτικά και διαλεκτικά, αναθεωρείται, τροποποιείται, βελτιώνεται και αναπτύσσεται παράλληλα με τον εκπαιδευτικό και το επαγγελματικό του έργο· γι' αυτό χρειάζεται μεγαλύτερος βαθμός ελευθερίας στην επιλογή και οργάνωση του περιεχομένου.

Το απαραίτητο πλαίσιο αλληλεπίδρασης μπορεί να επιτευχθεί με κατάλληλη υποστήριξη και συμβουλευτική, ενθάρρυνση και επίβλεψη. Η αλληλεπιδραστική σχέση πρέπει να είναι μια καλά δομημένη, συστηματική, συνεχής και να εμπιστευτική διαδικασία. Ακόμη, να προσφέρεται

ανατοφοδότηση και είναι πιο αποτελεσματική, ειλικρινής και συμμετοχική. Μ' αυτό τον τρόπο βελτιώνονται οι επαγγελματικές πρακτικές και ενισχύεται η ανάπτυξη.

Ένας κίνδυνος που ενέχεται στη δημιουργία του portfolio, και πρέπει να σημειωθεί γιατί μπορεί να αλλοιώσει την ουσία και τη λειτουργία τους, είναι ο εξής: Μερικές φορές κατά την προετοιμασία των portfolio, οι εκπαιδευτικοί «πέφτουν στην παγίδα» να επιτρέψουν στο υλικό που διαθέτουν να καθορίσει τη δημιουργία του portfolio (N.T.E.U., 2005). Πρέπει να ακολουθείται η ακριβώς αντίστροφη πορεία, δηλαδή ο εκπαιδευτικός μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες θεμελιώνει τη φιλοσοφία του σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία, κατόπιν περιγράφει τις μεθόδους και τις στρατηγικές που αναδύονται μέσα από αυτή τη φιλοσοφία, και τέλος επιλέγει τα στοιχεία και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν ως τεκμήρια για τις διδακτικές δραστηριότητες και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Seldin, 2004).

Μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μέσω portfolio

Οι νέες τάσεις στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προτείνουν να βασίζονται τα δεδομένα σε αυθεντικό εκπαιδευτικό έργο (Groom & Maunonen-Eskelinen, 2006). Η αξιολόγηση με portfolio εμπίπτει στην εναλλακτική μορφή της αυθεντικής αξιολόγησης.

Με τον όρο *αυθεντική αξιολόγηση* περιγράφεται η πρακτική της πραγματικής εμπλοκής του αξιολογούμενου στην αξιολογική διαδικασία (Koepler & Messerges, 2003). Η αντίθεσή της με τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης έγκειται στο γεγονός ότι οι τελευταίες βασίζονται σε έμμεσα δεδομένα, που θεωρείται ότι από αυτά μπορούμε να αντλήσουμε έγκυρες αναφορές για τον αξιολογούμενο (Wiggins, 1990). Η αυθεντική αξιολόγηση παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα, καθώς είναι (Peterson, Stevens & Mack, 2001) ρεαλιστική, σε περιεχόμενο και απόδοση, κατανοητή και ακριβής, επειδή αντικαθιστά τις «δευτερογενείς» αντιλήψεις του επιθεωρητή, του συμβούλου ή του διευθυντή με «πρωτογενή» στοιχεία.

A. Η τελική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω portfolio

Για να είναι αποτελεσματική η τελική αξιολόγηση μέσω portfolio, πρέπει να συντρέχουν κάποιες βασικές προϋποθέσεις, όπως ύπαρξη αρκετού χρόνου για την προετοιμασία του, η αποδοχή της και η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών, η επιλεκτικότητα των περιεχομένων και η σχετικότητα με τα κριτήρια που έχουν τεθεί, η αξιοπιστία, η πρακτικότητα και η ρεαλιστικότητα (Felder, 1996· Doolittle, 1994).

Μία τελική αξιολόγηση θα πρέπει να παρέχει και στον αξιολογητή και στον αξιολογούμενο καθορισμένα κριτήρια (Felder, 1996)· καθώς όμως τα portfolio είναι εργαλεία που μπορούν να πάρουν πολλές μορφές και να φανερώσουν προσωπικές πτυχές του εκπαιδευτικού και της φιλοσοφίας του, παραμένουν επιρρεπή σε ερμηνείες, ανάλογα με το σκεπτικό των αξιολογητών (Beck, Livne & Bear, 2005).

Πολλές φορές η δημιουργία του portfolio αναδεικνύει μόνο τις θετικές πλευρές και τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού (Office of the Provost, 1996), κάτι που εκφράζει το φόβο των εκπαιδευτικών να απεικονίσουν την πραγματικότητα και να εκθέσουν τις πραγματικές διαστάσεις του επαγγελματικού τους έργου, σε αξιολογητές των οποίων την αντικειμενικότητα αμφισβητούν. Ακόμα όμως και αν οι αξιολογητές εξετάσουν κατά τον πιο αντικειμενικό τρόπο τα portfolio, η αξιολόγηση ενσκήπτει σε μία ακόμα δυσκολία: την έλλειψη κάποιου κοινού αποδεκτού επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (N.E.A., 2005· Doolittle, 1994).

Οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν μπορούν σε ένα βαθμό να μετριαστούν με την υιοθέτηση σωστής μεθοδολογίας και τη θέσπιση αντικειμενικών κριτηρίων. Όσον αφορά τη μεθοδολογία, πρέπει να δίνονται σαφείς οδηγίες για το περιεχόμενο του portfolio, το σκοπό της αξιολόγησης, τον τρόπο αξιολόγησης και την αξιοποίηση των πληροφοριών που θα εξαχθούν από την αξιολόγηση (Adams, 1995). Όσον αφορά τα κριτήρια της αξιολόγησης, είναι τα στοιχεία εκείνα που δείχνουν την κατεύθυνση στην οποία πρέπει να κινείται η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και η αντιμετώπιση των διδακτικών και μαθησιακών θεμάτων, και γι' αυτό είναι ένα σημείο της αξιολόγησης που πρέπει να απολαμβάνει ιδιαίτερης προσοχής και φροντίδας.

B. Η διαμορφωτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω του portfolio

Το portfolio για τη διαμορφωτική αξιολόγηση ή την επαγγελματική ανά-

πτυξη του εκπαιδευτικού είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο, γιατί τεκμηριώνει την ύπαρξη μάθησης (Beck, Livne & Bear, 2005).

Η μοναδικότητα του portfolio και η συμβατότητά του με τον κάθε εκπαιδευτικό αποτελεί εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης (Doolittle, 1994). Όταν δεν υπάρχει η απειλή, αλλά αντίθετα η επιδίωξη της υποκειμενικότητας, τα portfolio μπορούν να αποτελέσουν μια πλούσια πηγή πληροφοριών και μια πολύτιμη γραπτή παρακαταθήκη κάθε εκπαιδευτικού, καθώς θα απεικονίζουν όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής του ταυτότητας (Goodfellow, 2004).

Ο εκπαιδευτικός, λειτουργώντας αναστοχαστικά, μετά την ανάπτυξη του portfolio ανατρέχει στο περιεχόμενό του και παρατηρεί αν είναι συνοπτικό, σωστά οργανωμένο, αλλά και αντιπροσωπευτικό των διδακτικών δραστηριοτήτων που εφαρμόζει. Επίσης, αν αντανακλά με ακρίβεια τη διδασκαλία και αν υπάρχουν τα απαραίτητα στοιχεία που εγκυροποιούν, τεκμηριώνουν και πιστοποιούν τα όσα υποστηρίζονται (C.L.P.D., 2005).

Σε αντίθεση με τα ευρήματα ερευνών σχετικά με τη λειτουργία των portfolio στην τελική αξιολόγηση, τα ερευνητικά δεδομένα για τη λειτουργία τους στη διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι πολύ ενθαρρυντικά. Σε έρευνα των Beck, Livne & Bear (2005) συγκρίθηκαν οι δύο τύποι portfolio: το *portfolio επάρκειας* (που χρησιμοποιείται στην τελική αξιολόγηση) και το *portfolio επαγγελματικής ανάπτυξης* (που χρησιμοποιείται στη διαμορφωτική αξιολόγηση). Τα ευρήματα έδειξαν ότι το διαμορφωτικό portfolio οδηγεί σε πολύ μεγαλύτερη αναστοχαστική δεξιότητα, κατανόηση του σχεδιασμού της διδασκαλίας και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Το portfolio υπερέρχει σε σύγκριση με άλλα αξιολογικά μέσα γιατί μπορεί να περιγράφει και να εμπεριέχει όλες τις διαστάσεις και τις πολυπλοκότητες της διδασκαλίας, να συλλαμβάνει την ουσία της (Goodfellow, 2004· Andrejko, 1998) και να διευκολύνει μ' αυτό τον τρόπο και τους αξιολογούμενους και τους αξιολογητές. Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν

δεξιότητες αυτοαξιολόγησης (Spence & Al-Ansari, 2004), στηριζόμενοι πάνω σε ένα ρεαλιστικό πλαίσιο (Groom & Maunonen-Eskelinen, 2006), που τους επιτρέπει να αναστοχαστούν, να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τις πρακτικές τους (Goodfellow, 2004).

Το portfolio μπορεί να γίνει αφετηρία για την αρμονική και εποικοδομητική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών - διευθυντών - στελεχών και να βελτιώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, καθώς θέτει τις βάσεις για μια ουσιαστική ετεροαξιολόγηση (Gelfer, Xu & Perkins, 2004· Beck, Livne & Bear, 2005).

Σχετικά με τη χρήση του στην τελική αξιολόγηση, παρόλο που υπάρχουν δυσκολίες και αμφισβητήσεις, το portfolio αποτελεί ένα μέσο τεκμηρίωσης των επιτευγμάτων του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη (Good & Weaver, 2005).

Σημαντικό επίσης είναι ότι το portfolio καθιστά ικανό τον εκπαιδευτικό να διαπραγματεύεται και να επιλύει με μεγαλύτερη ευκολία τα διλήμματα της επαγγελματικής πρακτικής του (Klenowski, 2000), αποκτώντας εσωτερικά κίνητρα προς την επαγγελματική του ανάπτυξη και καλλιεργώντας δεξιότητες διά βίου μάθησης (Tigelaar et al., 2006).

Ιδιαίτερα βοηθητικός είναι ο ρόλος του portfolio στους νέους εκπαιδευτικούς, καθώς αποτελεί μια γέφυρα μεταξύ θεωρίας και πρακτικής (Beck, Livne & Bear, 2005) και τους διευκολύνει στην αντιμετώπιση του «σοκ της πράξης», προσφέροντάς τους υποστήριξη και καθοδήγηση (Tigelaar et al., 2006).

Ακόμη, πρέπει να αναφέρουμε ότι το portfolio δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρουσιάσει προσωπικές τακτικές, πεποιθήσεις και αξίες που να διαφέρουν από οποιοδήποτε άλλου (Goodfellow, 2004) και να περιγράψει τη διδασκαλία μέσα από τη δική του οπτική (Gelfer, Xu & Perkins, 2004).

Μέσα στη σχολική τάξη βοηθά ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς να απεικονίσουν τα επιτεύγματα των μαθητών και να ξεκαθαρίσουν την εικόνα τους για την απόδοσή τους (Groom & Maunonen-Eskelinen, 2006).

Τέλος, σημαντικές είναι οι μαρτυρίες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι η δημιουργία ενός portfolio είναι μια δυναμική και αναμορφωτική εμπειρία επαγγελματικής ανάπτυξης, που βελτιώνει τη σκέψη

και τη δράση, τη φιλοσοφία και τις πρακτικές τους (Beck, Livne & Bear 2005· Good & Weaver, 2005 κ.ά.).

Όπως είναι φυσικό, οι εκπαιδευτικοί συναντούν πολλές προκλήσεις στην εφαρμογή των portfolio, ειδικά όταν δεν υπάρχει προηγούμενη εξοικείωση. Οι δυσκολίες που εμφανίζονται συνήθως σχετίζονται με την κατασκευή τους (Beck, Livne & Bear, 2005) και συγκεκριμένα την επιλογή, την οργάνωση, την ταξινόμηση ή/και την παρουσίαση των δεδομένων. Ένα επίσης συνηθισμένο πρόβλημα είναι ο μεγάλος όγκος του portfolio, αφού υπάρχει ο κίνδυνος να καταναλωθεί πολύς χρόνος για τη συσσώρευση μεγάλου αριθμού στοιχείων αμφίβολης αξίας (Peterson, Stevens & Mack, 2001), κάτι που μπορεί να ξεπεραστεί με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και με τις κατάλληλες οδηγίες για το τι πρέπει να περιλαμβάνει και γιατί.

Οι περισσότερες δυσχέρειες εμφανίζονται στην περίπτωση της τελικής αξιολόγησης, καθώς είναι δύσκολο να υπάρχει ειλικρίνεια από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, στην τελική αξιολόγηση είναι δύσκολη η βαθμολόγηση ενός portfolio· η ανοιχτή μορφή και η ευελιξία του οδηγούν σε έλλειψη ομοιομορφίας, καθιστώντας προβληματική τη σύγκριση διαφορετικών portfolio ή την κρίση της συνολικής τους επάρκειας (Peterson, Stevens & Mack, 2001). Το ίδιο το αξιολογικό μέσο γίνεται έτσι τρωτό σε λανθασμένες ερμηνείες (Andrejko, 1998) και κλονίζεται η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η αντικειμενικότητά του. Αν ο σκοπός του portfolio είναι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα από αναστοχαστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες, είναι χρήσιμο να εφαρμοστεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας και η αξιολόγησή του να γίνει από τον ίδιο και τους συναδέλφους του.

Μια τελευταία δυσκολία αναφέρεται στην παροχή στοιχείων που τεκμηριώνουν τα επιτεύγματα των μαθητών τους. Σ' αυτή την περίπτωση, συνήθως, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τις βαθμολογίες των μαθητών, παραδείγματα εργασιών τους, φωτογραφίες ή βιντεοσκοπήσεις, όμως το παραπάνω υλικό δεν είναι ικανό να αποτυπώσει επιτεύγματα που αφορούν σε στάσεις, αξίες ή συναισθηματική κινητοποίηση. Οι Peterson, Stevens & Mack (2001) υποστηρίζουν ότι τα portfolio μπορούν να υποτιμήσουν τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών, των οποίων η ποιότητα δεν γίνεται φανερή μέσα από τα υλικά ή τα προϊόντα των μαθητών.

Επίλογος

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η εισαγωγή του portfolio στην ελληνική πραγματικότητα, από την οποία απουσιάζουν οι λεγόμενες εναλλακτικές και αυτοαξιολογικές διαδικασίες, και η οποία χαρακτηρίζεται από τις συνεχείς αντιδικίες σχετικά με αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, πρέπει να γίνεται σταδιακά, με πιλοτικές εφαρμογές, προετοιμασία των αναγκαίων διαδικασιών και εργαλείων, και με συστηματική επιμόρφωση (Ξωχέλλης, 2006· Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006· Κασσωτάκης, 2005· Δούκας, 1997). Ιδιαίτερα η δυναμική του portfolio δεν πρέπει να συνθλιβεί σε ένα υποβαθμισμένο συμπληρωματικό στοιχείο του όποιου συστήματος εξωτερικής αξιολόγησης. Χρειάζεται επίσης να καλλιεργηθεί μια θετική στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία του portfolio, προϋπόθεση της οποίας είναι η σαφήνεια των στόχων του και κυρίως η αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική λειτουργία. Τέλος, επισημαίνεται ότι το portfolio είναι μόνο μια μορφή αξιολόγησης και κατά συνέπεια δεν μπορεί από μόνο του να καλύψει όλες τις διαστάσεις του πολυσύνθετου εκπαιδευτικού έργου. Για το λόγο αυτό η εφαρμογή του είναι αναγκαίο να συνδυαστεί με άλλες μορφές αξιολόγησης σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο διδασκαλίας - μάθησης - αξιολόγησης.

Συνοψίζοντας, το portfolio αποτελεί ένα σημαντικό εκπαιδευτικό μέσο, η εισαγωγή του οποίου συμβαδίζει με τις αντιλήψεις για την αξιολόγηση ως μάθηση, ως αναστοχασμό και ανατροφοδότηση της διδακτικής/μαθησιακής λειτουργίας. Αν τελικά η διδασκαλία και η εκπαίδευση σχεδιάζεται έτσι ώστε να την κατανοούμε και να επιδρούμε σε αυτήν (Gardner, 1999 στο: Goodfellow, 2004), τότε το portfolio του εκπαιδευτικού μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Σημειώσεις

¹ Ως επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να οριστεί «η απόκτηση και διαρκής βελτίωση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων για να μπορεί ένας εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί αποτελεσματικά... στο πολυσύνθετο έργο του και να νιώθει

πληρότητα και εσωτερική ικανοποίηση γι' αυτό (Hargreaves & Fullan, 1995, στο: Κασσωτάκης, 2005:65).

¹ [McMullan et al., 2002:289]

¹ [πηγή: Smith & Tillema, 2003: 628]

Βιβλιογραφία

- Adams, T. L. (1995), «A paradigm for portfolio assessment in teacher education», *Education*, 115, No. 4, pp. 568-571.
- Andrejko, L. (1998), «The case for the teacher portfolio. Evaluation tool carries a wealth of professional information», *Journal of Staff Development*, 19, No. 4, διαθέσιμο στο www.nsd.org/library/publications/jsd/andrejko194.cfm (14/12/06).
- Beck, J. R., Livne, N. L. & Bear, S. L. (2005), «Teachers' self-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios on professional development», *European Journal of Teacher Education*, 28, No. 3, pp. 221-244.
- Centre for Learning and Professional Development – C.L.P.D. (2005), *Developing your teaching portfolio*, διαθέσιμο στο: www.adelaide.edu.au/clpd/ (12/12/06).
- Δούκας, Χρ. (1997), *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Darling-Hammond, L. (1994), «Performance-based assessment and educational equity», *Harvard Educational Review*, 64.
- Doolittle, P. (1994), *Teacher Portfolio Assessment*, διαθέσιμο στο ERIC Database, ED 385 608.
- Felder, M. R. (1996), «If you 've got it, flaunt it: uses and abuses of the teaching portfolio», *Chemistry Engineering Education*, 30, No. 3, pp. 188-189.
- Gelfer, I. J., Xu, Y. & Perkins, G. P. (2004), «Professional development. Developing portfolios to evaluate teacher performance in early childhood education», *Early Childhood Education Journal*, Vol. 32, No. 2, pp.127-132.
- Good, J. & Weaver, A. (2005). Evaluation of preservice teachers' interships: a model to encourage career continuity and program reform», *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17, No. 3, pp. 263-275.
- Goodfellow, J. (2004), «Documenting professional practice through the use of a professional portfolio», *Early Years*, 24, No. 1, pp. 63-74.

- Groom, B. & Maunonen-Eskelinen, I., (2006), «The use of portfolios to develop reflective practice in teacher training: a comparative and collaborative approach between two teacher training providers in the UK and Finland», *Teaching in Higher Education*, 11, No. 3, pp. 291-300.
- Hargreaves, A. & Fullan M. (1995), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Πατάκης.
- Huberman, M. (1995), «Professional careers and professional development: some intersections., in T. Guskey, & M. Huberman (eds), *Professional development in education: new paradigms and practices*, New York: Teachers College Press, pp. 193-224.
- Κασσωτάκης, Μ. (2005), «Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών, στο Χρ. Κοσμίδου-Hardy (επιμ.), *Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου και Αξιολόγηση. Γνήσιος διάλογος για την Παιδεία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 64-81.
- Klenowski, V. (2000), «Portfolios: promoting teaching». *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 7, No. 2, pp. 215-236.
- Knapper, C. & Wright, W. A. (2001), «Using portfolios to document good teaching: Premises, Purposes, Practices. *New Directions for teaching and learning*, 88, pp. 19-29.
- Koepfer, M. & Messerges, M. (2003), «The power of the portfolio», *Master of Arts Action Research Project, Sainr Xavier University*, διαθέσιμο στο Eric Database: ED512505.
- Lattuca, R.L. & Domagal-Goldman, M. (2007), «Using qualitative methods to assess teaching effectiveness», *New Directions for Institutional Research*, 136, pp. 81-93.
- MacIsaac, D. & Jackson, L. (1994), «Assessment processes and outcomes: Portfolio Construction», *New Directions for Adult and Continuing Education*, 62, pp. 63-72.
- McMullan, M., Endacott, R., Gray, M. A., Jasper, M., Miller, C.M.L., Scholes, J. & Webb, C. (2002), «Portfolios and assessment of competence: a review of the literature», *Journal of Advanced Nursing*, 41, No. 3, pp. 283-294.
- National Education Association (N.E.A.) (χ.χ.) Teacher Portfolio Assessment, διαθέσιμο στο: <http://www.nea.org> (14/12/06).
- National Tertiary Education Industry Union – N.T.E.U. (2005), *Preparing and Presenting a Teaching Portfolio – Philosophy, Practice and Performance*, Australia, National Tertiary Education Union, διαθέσιμο στο: www.nteu.org (12/12/06).
- Εωχέλλης, Π. (2006), «Η Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού», *Συγκριτική και Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7.
- Office of the Provost (1996), «*The Teaching Portfolio at Washington State University*, Washington State University, διαθέσιμο στο: <http://www.wsu.edu/provost/teaching.htm> (13/12/06).

- Peterson, K. D., Stevens, D. & Mack, C. (2001), «Presenting complex Teacher Evaluation Data: Advantages of Dossier Organization Techniques Over Portfolios», *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15, No. 2, pp. 121-133.
- Pitts, J., Coles, C. & Thomas, P. (1999), «Educational portfolios in the assessment of general practice trainers: reliability of assessors», *Medical Education*, 99, pp. 515-520.
- Seldin, P. (1994), *Improving College Teaching*, διαθέσιμο στο: http://www.olemiss.edu/depts/vc_academic_affairs/ (12/12/06).
- Seldin, P. (2004), *The Teaching Portfolio - A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions 2nd Ed.*, Boston: Anker Pub. Co. Inc. αποσπάσματα διαθέσιμα στο: <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/portfolios> (13/12/06).
- Smith, K. & Tillema, H. (2003), «Clarifying different types of portfolio use», *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28, No. 6, pp. 625-648.
- Spence, W. & El-Ansari, W. (2004), «Portfolio assessment: practice teachers' early experience», *Nurse Education Today*, 24, No 5, pp. 388-401.
- Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J., De Grave, W. S., Wolfhagen, I. H. A. & Van der Vleuten, C. P. M. (2006), «Participants' opinions on the usefulness of a teaching portfolio», *Medical Education*, 40, pp. 371-378.
- Weeks, A. P. (1996), «The teaching portfolio: A professional development tool. *International Journal for Academic Development*, 1, No. 1, pp. 70-74.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2, No. 2, διαθέσιμο στο: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=2> (22/02/06)]
- Wolf, A. (1998), «Portfolio assessment as national policy: The National Council for Vocational Qualifications and its quest for a pedagogical revolution». *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, No. 3, pp. 413-445.
- Wolf, K. (1996), «Developing an effective teaching portfolio», *Improving Professional Practice*, 53, No. 6, pp. 34-37.
- Χαραλάμπους, Δ. & Γκανάκας, Ι. (2006), «Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις», *Συγκριτική και Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7.

ABSTRACT

**Teacher portfolio: An alternative form of evaluation
and of professional development**

Teaching portfolio is being implemented in the past few decades in many European countries and U.S.A. as a mean of professional development and teachers' evaluation. Nevertheless, it is an educational tool that is not yet introduced in Greek educational system.

Present study aims to investigate teaching's portfolio operation in various evaluation forms, which lead to either promotion procedures either to professional development and skills enforcement. Stages of teaching portfolio's implementation are described, from planning through portfolio's assessment and finally advantages and difficulties are presented critically. One main finding that is emerging from researching review, although that there is no such a background in Greece yet, is that portfolio is a valuable self evaluation tool, which can serve teachers in realizing the teaching philosophy of their practices and in advancing their skills and self-awareness.

Όταν οι ανάγκες των καιρών συνάντησαν τις ανάγκες των ανθρώπων ... Ένα αισιόδοξο εκπαιδευτικό πείραμα

Άβα Χαλκιαδάκη



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι ουτοπική η αναζήτηση ενός σχολείου που, εκτός από τις πιεστικές ανάγκες των καιρών, θα σέβεται και θα υπολογίζει και τις ανθρώπινες ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών; Είναι χιμαιρική η αναζήτηση ενός σχολείου που θα αντιμετωπίζει τα δώδεκα χρόνια παραμονής των μαθητών και τα τριάντα πέντε χρόνια παραμονής των εκπαιδευτικών ως χρόνια μοναδικά και πολύτιμα, ως χρόνια στα οποία μικροί και μεγάλοι δικαιούνται να περάσουν όμορφα, να πειραματιστούν, να μάθουν και να δημιουργήσουν; Είναι παράλογη η αναζήτηση ενός σχολείου που μαθητές και εκπαιδευτικοί θα το νιώθουν δικό τους;

Η εργασία επιχειρεί να απαντήσει αρνητικά στα παραπάνω ερωτήματα, με την παρουσίαση του ερευνητικού προγράμματος του Πανεπιστημίου Αθηνών «Όταν ο Ροβινσώνας Κρούσος συνάντησε το Χάρυ Πότερ...», που σχεδιάστηκε έχοντας ως αφετηρία τις ανάγκες των μεγάλων μαθητών του Δημοτικού και ως στόχο μια χρονιά χαράς, δημιουργικότητας και αποτελεσματικής μάθησης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς που θα συμμετείχαν σε αυτό.

Ο λόγος –πολιτικός και επιστημονικός– για ένα σχολείο «ποιοτικό» και «αποτελεσματικό», και ταυτόχρονα «μαθητοκεντρικό», «βιωματικό», «συμμετοχικό», «δημοκρατικό», «δημιουργικό», «ανοιχτό στην κοινωνία», εκφέρεται όλο και συχνότερα τα τελευταία χρόνια, ενώ και οι προσπάθειες που γίνονται για τη βελτίωση του σχολείου, τόσο από τους θεσμικούς φορείς της εκπαίδευσης όσο και από τους μαχόμενους εκπαιδευτικούς, κάθε άλλο παρά αμελητέες είναι: νέο πλαίσιο σπουδών, νέα αναλυτικά προγράμματα, νέα βιβλία, νέες διδακτικές μέθοδοι, νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, καινοτόμες δράσεις, διεπιστημονικά προγράμματα, επιμορφώσεις, συνέδρια, εκδόσεις, δημοσιεύσεις. Η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα προσπαθεί φιλότιμα να αναμετρηθεί με τις ανάγκες των καιρών, τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τις επιταγές των διεθνών οργανισμών (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 22-46), και αναζητά εναγωνίως τους τρόπους και τα μέσα για να εφοδιάσει τους μαθητές με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να προσαρμοστούν, να επιβιώσουν και να αναπτυχθούν στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης.

Το σχολείο όμως, εκτός από χώρος προετοιμασίας των αυριανών ενηλίκων, από την κατάρτιση και την επάρκεια των οποίων εξαρτάται το μέλλον το δικό τους, η αναπτυξιακή πορεία της χώρας και η επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας¹, είναι και ο χώρος στον οποίο περνούν δώδεκα χρόνια της ζωής τους οι μαθητές και τριάντα πέντε χρόνια της ζωής τους οι εκπαιδευτικοί. Και όλοι ξέρουμε πως τα χρόνια αυτά και για τους μεν και για τους δε είναι περισσότερο χρόνια κούρασης, άγχους και πλήξης, και λιγότερο χρόνια χαράς, ικανοποίησης και δημιουργικότητας. «Αν η ανία ήταν θανατηφόρα, τα σχολεία θα ήταν νεκροταφεία», σημείωσε άγνωστος μαρκαδόρος σε τοίχο σχολείου της Αθήνας².

Παρά τις αγαθές προθέσεις και παρά την πρωτοφανή για τα ελληνικά δεδομένα δραστηριότητα, το «ποιοτικό» και «αποτελεσματικό» σχολείο³, για το οποίο όλοι συμφωνούν και το οποίο όλοι επιδιώκουν, δεν παύει να είναι ένας χώρος που οι περισσότεροι μαθητές δεν τον νιώθουν δικό τους. Το υποδηλώνουν η απάθεια, η αδιαφορία, η ειρωνεία, ο σαρκασμός και η επιθετικότητα που συχνά συναντάμε στις τάξεις, οι «κοπάνες» και τα «σκασιαρχεία», το μεγάλο ποσοστό των «δυσπροσάρμοστων» μαθητών, η απα-

ξίωση του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων⁴, τα περιστατικά βίας και παραβατικής συμπεριφοράς, οι καταστροφές χώρων και υλικών στις καταλήψεις, αλλά και οι καταλήψεις με «αίτημα» την αλλαγή του σχήματος και του περιεχομένου της τυρόπιτας⁵. Το διαπιστώνει ο Συνήγορος του Παιδιού, ο οποίος στις συναντήσεις του με τους μαθητές καταγράφει σταθερά την ανάγκη τους για επικοινωνία και το παράπονό τους ότι το σχολείο δεν τους αναγνωρίζει ως προσωπικότητες, δεν τους «ακουίζει», δεν τους σέβεται και δεν τους υπολογίζει. Το αναδεικνύει με τρόπο συγκλονιστικό και η πρόσφατη πανελλαδική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: στην ερώτηση «Πόσο ικανοποιούνται τα ενδιαφέροντά σου στο σχολείο;» το 49% των μαθητών απαντά «λίγο» και το 26% «καθόλου» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 57), ενώ στην ερώτηση «Τι νιώθεις όταν βρίσκεσαι στο σχολείο σου;» το 68% των μαθητών δηλώνει «κούραση», το 58% «πίεση», το 53% «πλήξη», το 52% «άγχος», το 32% «απογοήτευση», το 27% «απαισιοδοξία», το 23% «οργή» και το 15% «μοναξιά». Θετικά συναισθήματα έχει λιγότερο από το ένα τέταρτο των μαθητών, ενώ «χαρά» νιώθει μόλις το 22% του συνόλου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 61).

Πόσο ποιοτικό και αποτελεσματικό μπορεί αλήθεια να είναι το σχολείο όταν από τα παιδιά λείπει η χαρά; Πόσο πιθανό είναι να πετύχει τους στόχους του όταν οι μαθητές δεν αισθάνονται ότι υπολογίζει τις ανάγκες τους; Πόσο αποτελεσματικοί μπορούν να είναι και οι εκπαιδευτικοί, με όποια κατάρτιση, όποια αναλυτικά προγράμματα και όποια μέσα και εάν διαθέτουν, όταν βρίσκονται απέναντι σε παιδιά κουρασμένα, πιεσμένα, αγχωμένα, απογοητευμένα, αδιάφορα; Τι υποδηλώνουν άραγε οι έρευνες που αναφέρονται στο άγχος και την επαγγελματική τους εξουθένωση (Παππά, 2006); Και τι μπορεί να υποκρύπτουν οι προσπάθειες φυγής τους από την τάξη με τη μέθοδο των αποσπάσεων και των πάσης φύσεως αδειών; Μήπως και οι εκπαιδευτικοί νιώθουν το ίδιο κουρασμένοι, πιεσμένοι, απογοητευμένοι και αγχωμένοι; Μήπως και από τους εκπαιδευτικούς λείπει η χαρά; Μήπως και οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκες που το σχολείο δεν τις υπολογίζει;

Είναι προφανές ότι ένα σχολείο που θα σεβόταν τις ανάγκες όλων των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία και θα αντιμετώπιζε τα δώδεκα

χρόνια παραμονής των μαθητών και τα τριάντα πέντε χρόνια παραμονής των εκπαιδευτικών ως χρόνια μοναδικά και πολύτιμα, ως χρόνια τα οποία μικροί και μεγάλοι δικαιούνται να τα ζήσουν όμορφα, θα ήταν πιο ανθρώπινο, πιο δημοκρατικό, πιο δημιουργικό και πολύ πιο ελκυστικό. Μήπως ταυτόχρονα θα ήταν και πιο αποτελεσματικό, με την έννοια ότι θα είχε περισσότερες πιθανότητες να πετύχει τους στόχους του;

Το ερώτημα δεν είναι εύκολο να απαντηθεί, η συζήτηση όμως για την αναζήτηση ενός σχολείου πραγματικά ποιοτικού και αποτελεσματικού, που μαθητές και εκπαιδευτικοί θα το αγαπούν και θα το νιώθουν δικό τους, πιστεύουμε ότι αξίζει να γίνει. Στο πλαίσιο αυτό, η εργασία παρουσιάζει το ερευνητικό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Αθηνών «Όταν ο Ροβινσώνας Κρούσος συνάντησε το Χάρυ Πότερ...», το οποίο σχεδιάστηκε έχοντας ως αφετηρία τις ανάγκες των μεγάλων μαθητών του Δημοτικού και ως στόχο μια χρονιά χαράς, δημιουργικότητας και αποτελεσματικής μάθησης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς που θα συμμετείχαν σε αυτό.

Το πρόγραμμα «Όταν ο Ροβινσώνας Κρούσος συνάντησε το Χάρυ Πότερ...»⁶

Αφετηρία

Η διπλή μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και από την παιδικότητα στην εφηβεία είναι μια περίοδος αναμφισβήτητα δύσκολη όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους γονείς τους, καθώς και για τους εκπαιδευτικούς που έχουν την ευθύνη των τάξεων (Γαβριηλίδου, 2000· Αναστασόπουλος, 2000· Τσιάντης, 2000· Τζελέπη-Γιαννάτου, 2003)

Οι μαθητές της Έκτης, οι «μεγάλοι», οι «άνετοι», αυτοί που ξέρουν όλους τους δασκάλους από την καλή και από την ανάποδη και έχουν εξερευνήσει σπιθαμή προς σπιθαμή όλους τους χώρους του σχολείου, ετοιμάζονται ν' αφήσουν το Δημοτικό. Λίγους μήνες αργότερα θα βρεθούν «πρωτάκια» στο Γυμνάσιο, χαμένα σε καινούργιους χώρους, αμήχανα και φοβισμένα μπροστά σε νέους δασκάλους και νέα γνωστικά αντικείμενα (Βάμβουκας, 1978). Την ίδια περίοδο το σώμα τους αρχίζει να μεταμορ-

φώνεται: σπυράκια ξεπροβάλλουν στο πρόσωπο, τρίχωμα εμφανίζεται στο εφηβικό και τις μασχάλες, τα μανίκια στα μπλουζάκια κονταίνουν και τα παπούτσια ξαφνικά τους έρχονται μικρά. Κοιτάζονται στον καθρέφτη και δυσκολεύονται να συνηθίσουν τη νέα εικόνα του εαυτού τους. Δεν ξέρουν αν είναι όμορφα ή άσχημα, δεν ξέρουν αν αρέσουν στους άλλους. Η ψυχική τους διάθεση εύκολα μεταβάλλεται και οι διακυμάνσεις στα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους είναι έντονες. Είναι ευερέθιστα και μερικές φορές επιθετικά. Νιώθουν να κατακλύζονται από αισθήματα θλίψης, άγχους, μοναξιάς, πλήξης, ντροπής (Αναστασόπουλος, 2000). Τα παιδιά μεγαλώνουν. Αποχαιρετούν την παιδική ηλικία και περνούν με ορμή στην εφηβεία. Τα πάντα μέσα τους και γύρω τους αλλάζουν με ρυθμούς τρομακτικούς. Τίποτα δεν μοιάζει σταθερό. Τίποτα δεν μοιάζει εύκολο. Τίποτα δεν είναι εύκολο.

Οι γονείς των δωδεκάχρονων μαθητών έχουν περάσει από αυτό το στάδιο και γνωρίζουν καλά τι σημαίνει να μεγαλώνεις και όλα μέσα σου και γύρω σου ν' αλλάζουν. Αυτό που δεν γνωρίζουν είναι τι σημαίνει να μεγαλώνεις και από γονιός ενός μικρού παιδιού να γίνεσαι γονιός ενός εφήβου. Βλέπουν τα παιδιά να απομακρύνονται από κοντά τους, να αποφεύγουν τα χάρδια τους, να τους ειρωνεύονται, να τους αμφισβητούν, να τους αγνοούν. Βλέπουν με απόγνωση τη «φωλιά» τους να αδειάζει και τις ισοροπίες στις σχέσεις της οικογένειας να διαταράσσονται (Τσιάντης, 2000· Αναστασόπουλος, 2000: 58-61).

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κάνουν τη δουλειά τους: «να κάνουν μάθημα» σε παιδιά γεμάτα ανασφάλειες, αμφιβολίες και φόβους, σε παιδιά που από τη μια στιγμή στην άλλη αλλάζουν διαθέσεις, σε παιδιά που «ξεχνιούνται», που ονειροπολούν, που «αρπάζονται» εύκολα, που νιώθουν μόνα, σε παιδιά που με τον τρόπο τους πενθούν γι' αυτά που τελειώνουν (Αναστασόπουλος, 2000· Τσιάντης, 2000).

Το πρόγραμμα «Όταν ο Ροβινσώνας Κρούσος συνάντησε το Χάρυ Πότερ...» σχεδιάστηκε έχοντας ως αφετηρία την πολυσύνθετη και δύσκολη πραγματικότητα της Έκτης Δημοτικού, την οποία προσπάθησε να μεταλλάξει σε διδακτικές δραστηριότητες που θα έδιναν χαρά στα παιδιά και θα τα οδηγούσαν αβίαστα στον κόσμο της γνώσης. Προσδοκία του προγράμματος –και μέγιστη επιδίωξή του– ήταν να προσφέρει στα μεγάλα παιδιά του Δημοτικού τρεις ευκαιρίες:

- την ευκαιρία να «συναντηθούν» με τους γονείς και τους δασκάλους τους, να συζητήσουν μαζί τους, να μάθουν κάτι από αυτό που οι μεγάλοι ως παιδιά υπήρξαν, ν' ανακαλύψουν κάτι γι' αυτό που τα ίδια σήμερα βιώνουν,
- την ευκαιρία να μοιραστούν σκέψεις και συναισθήματα με τους συμμαθητές τους και να γιορτάσουν ως τάξη αυτά που έμαθαν και αυτά που έζησαν στα έξι χρόνια του Δημοτικού,
- την ευκαιρία να νιώσουν χαρούμενα και περήφανα γι' αυτά που κατάφεραν, και λιγότερο φοβισμένα μπροστά στις δυσκολίες και τις προκλήσεις του νέου κύκλου της ζωής τους που σηματοδοτεί το Γυμνάσιο, αλλά και το πέρασμα στον κόσμο των ενηλίκων (Χαλκιαδάκη, 2008: 138-139).

Στόχοι και περιεχόμενο

Το πρόγραμμα «Όταν ο Ροβινσώνας Κρούσος συνάντησε το Χάρυ Πότερ...» σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές της Βιωματικής Διδασκαλίας (Χρυσοφίδης, 2002) και τις θέσεις της Θεωρίας της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης (Holland, 1968· Rosenblatt, 1978), και οι βασικοί στόχοι του ήταν:

- η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας,
- η γνωριμία με τη λογική, τη μεθοδολογία και τα εργαλεία της εμπειρικής έρευνας,
- η ενασχόληση με διάφορες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης,
- η καλλιέργεια και η βελτίωση βασικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Συνεκτικός ιστός του προγράμματος ήταν το λογοτεχνικό βιβλίο, «όχι όμως ως αντικείμενο διδασκαλίας, μελέτης και εξέτασης, αλλά ως “εργαλείο” που διεγείρει τον ψυχικό κόσμο των παιδιών, τους δίνει αφορμές να στοχαστούν, να ονειρευτούν, να συγκινηθούν και να δημιουργήσουν, και ταυτόχρονα ως “γέφυρα” που ανοίγει νέους διαύλους επικοινωνίας και οδηγεί σε νέες “συναντήσεις” με τους συμμαθητές και τους φίλους τους αλλά και με τον κόσμο των ενηλίκων στον οποίο επιδιώκονται να περάσουν» (Χαλκιαδάκη, 2008: 138).

Το πρώτο σκέλος του προγράμματος ήταν ανελαστικό και προέβλεπε τη συμμετοχή των μαθητών στη διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας με δομημένο ερωτηματολόγιο που είχε ως αντικείμενο την παιδική αναγνωστική συμπεριφορά και τα αγαπημένα παιδικά αναγνώσματα των γονιών τους. Ο στόχος της έρευνας δεν ήταν τόσο να μάθουν οι μαθητές τι ακριβώς διάβαζαν στα παιδικά τους χρόνια οι σημερινοί ενήλικες, όσο το να βρουν την ευκαιρία να μιλήσουν με τους γονείς τους και να γίνουν κοινωνοί των πραγματικών και φανταστικών ιστοριών που σημάδεψαν το πέρασμα των γονιών τους στην εφηβεία, ενώ ένας δεύτερος εξίσου σημαντικός στόχος ήταν να αφυπνίσουμε την περιέργεια, το προσωπικό ενδιαφέρον και το φιλότιμο, και να δώσουμε στα παιδιά τα κίνητρα, τις γνώσεις και τα εργαλεία που θα τα ωθούσαν και θα τους επέτρεπαν να λειτουργήσουν ως ερευνητές, με γνώση, μέθοδο, συνέπεια, σοβαρότητα και πειθαρχία σε κανόνες.

Το δεύτερο σκέλος του προγράμματος ήταν απολύτως ευέλικτο: προέβλεπε μια σειρά από δραστηριότητες, παιχνίδια και εκδηλώσεις, που έμμεσα ή άμεσα θα σχετίζονταν με το βιβλίο και την ανάγνωση, και προϋπέθετε την επιτυχή ολοκλήρωση της έρευνας, στα αποτελέσματα και τα ερεθίσματα της οποίας θα βασιζόταν. Παρόλο που ο κύριος και πολλαπλά διακηρυγμένος στόχος του προγράμματος ήταν η καλλιέργεια της φιλοναγνωσίας, ο στόχος των δραστηριοτήτων αυτών δεν ήταν σε καμία περίπτωση να υποχρεώσουμε τα παιδιά να διαβάσουν· ο στόχος ήταν να βοηθήσουμε τα παιδιά να προσεγγίσουν με τρόπο αβίαστο και παιγνιώδη τα βιβλία (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1999: 65-75) και να τους δώσουμε αφορμές και ευκαιρίες για να υποψιαστούν τη χαρά, την απόλαυση και τη συγκίνηση που η ανάγνωση ενός καλού λογοτεχνικού βιβλίου μπορεί να προσφέρει, και τους δρόμους που ανοίγει για τη γνώση του κόσμου που βρισκείται γύρω μας και εντός μας.

Επιλογή και «εμπλοκή» των εκπαιδευτικών

Κομβικό ρόλο στην επιτυχία του προγράμματος θα είχαν βεβαίως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα έπρεπε: α) να καθοδηγήσουν την έρευνα και να διασφαλίσουν την ορθή και επιτυχή διεξαγωγή της, β) να σχεδιάσουν και

να οργανώσουν παιγνιώδεις και κεφάτες δημιουργικές δραστηριότητες γύρω από τα βιβλία, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις –μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές– ανάγκες των μαθητών της τάξης τους, και γ) να διαχειριστούν με ευαισθησία και ευελιξία τα ζητήματα που θα ανέκυπταν από την έμμεση εμπλοκή των γονέων στην όλη διαδικασία.

Ήταν προφανές ότι η δουλειά που οι εκπαιδευτικοί θα αναλάμβαναν ήταν μεγάλη και θα απαιτούσε πολύ από τον προσωπικό τους χρόνο, χωρίς να προβλέπεται για αυτό καμία υλική απολαβή. Το ερώτημα που εκ των πραγμάτων τέθηκε –σε μια περίοδο μάλιστα που οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κόσμου στη γενίκευση της εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης ήταν έντονες– ήταν το ακόλουθο: πώς θα μπορούσαμε να βρούμε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αφενός θα δέχονταν να αναλάβουν μια τέτοια δουλειά και μια τέτοια ευθύνη, και αφετέρου θα ήταν σε θέση να τη φέρουν με επιτυχία σε πέρας; Τι θα μπορούσε σε αντάλλαγμα το Πανεπιστήμιο να τους προσφέρει;

Αυτά που μπορούσε να τους προσφέρει ήταν: α) γνώσεις, β) στήριξη στην προσπάθειά τους, γ) συμμετοχή σε μια δημιουργική ομάδα ανθρώπων που ενδιαφέρονται για τη λογοτεχνία, την έρευνα και τις τέχνες, και επιζητούν τις δημιουργικές προκλήσεις, δ) χρόνο για να σκεφτούν και να αποφασίσουν, και ε) την ευκαιρία να ζήσουν μια χρονιά δημιουργική και χαρούμενη με τους μαθητές τους, μια χρονιά διαφορετική από τις άλλες.

Το Σεπτέμβριο του 2005 το Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών ανακοίνωσε την πρόθεσή του να υλοποιήσει σε δεκαπέντε τάξεις Δημοτικών σχολείων της Αττικής το πρόγραμμα «Όταν ο Ροβινσώνας Κρούσος συνάντησε το Χάρυ Πότερ...» και κάλεσε τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς της Στ' σε ανοιχτή ενημερωτική συνάντηση για το περιεχόμενο και τους στόχους του προγράμματος. Από τους 97 εκπαιδευτικούς που προσήλθαν στη συνάντηση, οι 28 δέχτηκαν να παρακολουθήσουν σεμινάριο τριάντα ωρών, χωρίς δέσμευση να υλοποιήσουν το πρόγραμμα με τις τάξεις τους – την απάντηση θα την έδιναν μετά την ολοκλήρωση της παρακολούθησης του σεμιναρίου.

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη η αναφορά στο περιεχόμενο και τον ρόλο του σεμιναρίου, το οποίο υπήρξε οργανικό και αναπόσπαστο μέρος

του ερευνητικού προγράμματος και σχεδιάστηκε προκειμένου οι εκπαιδευτικοί:

- να συζητήσουν, να κατανοήσουν και να συμεριστούν τη φιλοσοφία, τους στόχους και τις προσδοκίες του προγράμματος,
- να προετοιμαστούν κατά τρόπο που να διασφαλίζει την ορθή διεξαγωγή της έρευνας,
- να διερευνήσουν βιωματικά εναλλακτικές δημιουργικές δραστηριότητες γύρω από τα βιβλία,
- να βιώσουν από τη θέση του μαθητή και να στοχαστούν από τη θέση του δασκάλου τα ζητήματα που το περιβάλλον και οι συνθήκες της τάξης, αλλά και οι απαιτήσεις του συγκεκριμένου προγράμματος θα έθεταν: τις δυσκολίες προσέγγισης των γονέων για τη διαδικασία της συνέντευξης, την πολιτική αντιμετώπισης των –ενήλικων και ανηλίκων– μη αναγνωστών (οι οποίοι δεν θέλαμε σε καμία περίπτωση να αισθανθούν δυσάρεστα ή να βρεθούν αποκλεισμένοι από την όλη διαδικασία), το χειρισμό των παιδιών που ζούσαν σε δύσκολες οικογενειακές συνθήκες, τα ζητήματα που θα ανέκυπταν στη διατύπωση των συμπερασμάτων, τις δυσκολίες και τις προκλήσεις της εργασίας σε ομάδες, τη διαχείριση της απογοήτευσης από το λάθος ή από την αποτυχία ενός φιλόδοξου σχεδίου, τη διαμόρφωση εναλλακτικών σχεδίων δράσης κ.ά.

Για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν τρεις εισηγήσεις για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στην παιδική και την εφηβική ηλικία και προσέγγισαν βιωματικά το πρόγραμμα: υλοποίησαν πιλοτικά την έρευνα, εργάστηκαν σε ομάδες και επεξεργάστηκαν τα ερωτηματολόγια, έπαιξαν παιχνίδια και έγραψαν κείμενα με αφορμή τα αποτελέσματά της, και δοκίμασαν τις ικανότητές τους στα εικαστικά και τη δραματοποίηση.

Ιδιαίτερη αναφορά είναι σκόπιμο να γίνει σε μία ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου σεμιναρίου, η οποία συνέβαλε αποφασιστικά στην περαιτέρω εξέλιξη του προγράμματος: στον εμπλουτισμό του με απλές δραστηριότητες που είχαν ως κύριο στόχο την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέ-

ναντι στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών (την ανάγκη της προσωπικής έκφρασης, του παιχνιδιού, του πειράγματος, της εκτόνωσης, της διασκέδασης, της στήριξης, της επιβράβευσης), αλλά και την ικανοποίηση των δικών τους ανάλογων αναγκών.

Οι δραστηριότητες αυτές ήταν εν συντομία οι ακόλουθες:

- Στην πρώτη συνάντηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να θυμηθούν την εποχή που είχαν την ηλικία των μαθητών τους και να μοιραστούν με την ομάδα κάποιο περιστατικό από την περίοδο εκείνη που έμμεσα ή άμεσα σχετιζόταν με την ανάγνωση. Οι αφηγήσεις αυτές υπήρξαν ιδιαίτερα χρήσιμες για τη γνωριμία μεταξύ των συμμετεχόντων και το δέσιμο της ομάδας, ενώ παράλληλα τους επέτρεψαν να διαπιστώσουν τον έντονα συγκινησιακό χαρακτήρα της παιδικής ανάγνωσης που ανακαλείται από μνήμης και «διατηρεί την αυθεντικότητα και τη συγκινησιακή φόρτιση της παιδικής εμπειρίας» (Ζερβού, 1998: 134), καθώς και τον πολύ προσωπικό χαρακτήρα της αναγνωστικής διαδικασίας (Rosenblatt, 1978).
- Στη δεύτερη συνάντηση αναρτήθηκαν στους τοίχους «χαρτόνια εκτόνωσης»: επρόκειτο για μεγάλα χαρτόνια διακοσμημένα με ήρωες από παιδικά βιβλία και κόμικς, στα οποία οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα μέχρι το τέλος του σεμιναρίου να αποτυπώνουν τη χαρά, το θυμό ή την απογοήτευσή τους από πλευρές του σεμιναρίου, να σχολιάζουν περιστατικά και να καταγράφουν αστεία επεισόδια από τη ζωή της «τάξης» τους, να γράφουν στίχους ή συνθήματα – να εκφράζουν εν ολίγοις πράγματα ανάλογα με αυτά που εκφράζουν και οι μαθητές στους τοίχους, στα λευκώματα και στα «κοτσανολόγια» τους. Τα χαρτόνια αυτά γρήγορα γέμισαν με πάσης φύσεως κείμενα και πέραν των άλλων αποτέλεσαν ενδιαφέρον υλικό εν θερμώ αξιολόγησης του περιεχομένου και της πορείας του σεμιναρίου. Στο ίδιο πλαίσιο έγινε προσπάθεια – η οποία όμως δεν ολοκληρώθηκε – για τη δημιουργία «λευκώματος» το οποίο θα λειτουργούσε ως ενθύμιο της «τάξης».
- Σχεδιάστηκαν βραβεία τα οποία απονεμήθηκαν στις ομάδες που κατά κοινή παραδοχή τα είχαν καταφέρει καλύτερα στα παιχνίδια που παίχτηκαν στο σεμινάριο, ενώ στην ομάδα που δεν κατάφερε να διακριθεί σε κανένα από τα παιχνίδια απονεμήθηκε χιουμοριστικό

«Βραβείο Μη Λήψης Βραβείου». Τα βραβεία αυτά έδωσαν απρόσμενα μεγάλη χαρά σε όλες τις ομάδες και παράλληλα επέτρεψαν στους εκπαιδευτικούς να διαπιστώσουν την καταλυτική σημασία του χιούμορ στην επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν κατά τη συνεργασία σε ομάδες.

- Οργανώθηκαν συνεντεύξεις (ανά ομάδες) με τους διδάσκοντες στο σεμινάριο με θέμα τις μνήμες από τα παιδικά τους χρόνια και τα παιδικά τους αναγνώσματα. Οι συνεντεύξεις αυτές έδωσαν στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να γνωρίσουν προσωπικές στιγμές των εισηγητών και βοήθησαν στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων και στη δημιουργία καλού κλίματος στην «τάξη».
- Οι καλλιτεχνικές βιωματικές δραστηριότητες στις οποίες οι συμμετέχοντες πήραν μέρος είχαν απόλυτα προσωπικό χαρακτήρα. Στα ειδικαστικά εργαστήρια οι εκπαιδευτικοί: α) ανακάλεσαν στη μνήμη τον αγαπημένο ήρωα των παιδικών τους χρόνων και μεταμορφώθηκαν σε αυτόν με την τεχνική του κολάζ χρησιμοποιώντας μια μικρή φωτογραφία ταυτότητας, β) αναζήτησαν υλικό από τα παιδικά τους χρόνια και από τα αγαπημένα παιδικά τους αναγνώσματα, και κατασκεύασαν τρισδιάστατες συνθέσεις με τίτλο «το αναγνωστικό μου βιογραφικό», και γ) ζωγράρισαν εξώφυλλα για τα αγαπημένα τους παιδικά βιβλία, ενώ στο εργαστήριο δραματοποίησης δραματοποίησαν περιστατικά από το αναγνωστικό τους παρελθόν.

Οι παραπάνω ενέργειες, καθώς και οι βραδινές έξοδοι της «τάξης» σε ταβέρνα και η μικρή χριστουγεννιάτικη γιορτή στη διάρκεια της οποίας κόπηκε πίτα και κληρώθηκαν δώρα, έδρασαν καταλυτικά για τη δημιουργία ενός κλίματος χαράς και δημιουργικής δράσης, και συνέβαλαν αποφασιστικά όχι μόνο στην επίτευξη όλων των στόχων του σεμιναρίου και στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών, αλλά και στη συνειδητοποίηση των δικών τους προσωπικών ανάλογων αναγκών.

Το πρώτο ενθαρρυντικό αποτέλεσμα ήρθε με τη λήξη του σεμιναρίου: οι 27 από τους 28 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι επιθυμούν και είναι σε θέ-

ση να υλοποιήσουν το πρόγραμμα στις τάξεις τους, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι τρεις εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να ενημερώσουν συναδέλφους τους στη σχολική μονάδα προκειμένου το πρόγραμμα να υλοποιηθεί και στις δικές τους τάξεις και μία εκπαιδευτικός ανέλαβε την υλοποίησή του σε οκτώ τμήματα του ίδιου σχολείου⁷.

Το πρόγραμμα τελικά υλοποιήθηκε σε τριάντα επτά (37) τάξεις είκοσι πέντε (25) δημοτικών σχολείων της Αττικής με τη συμμετοχή οκτακοσίων σαράντα εννέα (849) μαθητών.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα του προγράμματος, όπως προέκυψαν από: α) την παρακολούθηση της υλοποίησής του στα σχολεία, β) τη μελέτη του πολύμορφου υλικού που δημιουργήθηκε στις τάξεις, και γ) την επεξεργασία των Δελτίων Παρατηρήσεων και Αξιολόγησης του Προγράμματος που συμπλήρωσαν επώνυμα οι εκπαιδευτικοί που είχαν την ευθύνη της υλοποίησης, ήταν ιδιαίτερα θετικά.

Ως πρώτο αποτέλεσμα καταγράφεται η εξαιρετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις μεγάλες απαιτήσεις του προγράμματος. Παρά το γεγονός ότι το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε σχολεία και τάξεις με μεγάλες διαφορές μεταξύ τους, και παρά το γεγονός ότι η ανταπόκριση των γονέων δεν ήταν σε όλες τις περιπτώσεις θετική, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αντιμετώπισαν κατά τρόπο υποδειγματικό την ερευνητική διαδικασία, διασφάλισαν την επιτυχή ολοκλήρωση της έρευνας⁸, και χειρίστηκαν με σύνεση και ευαισθησία τα πάμπολλα ζητήματα που ανέκυψαν από την εμπλοκή (αλλά και τη μη εμπλοκή) των γονέων. Σε ό,τι αφορά τις δραστηριότητες, ένας μόνο εκπαιδευτικός δεν προχώρησε σε σχεδιασμό και υλοποίηση. Οι υπόλοιποι 26 όμως υπερέβησαν κατά πολύ τις προσδοκίες του προγράμματος: ο αριθμός, η ποικιλία, η ποιότητα και το εύρος των δραστηριοτήτων ήταν εντυπωσιακά. Στις 31 από τις 37 τάξεις για τις οποίες υπάρχουν λεπτομερή στοιχεία έγιναν συνολικά 297 δραστηριότητες και εκδηλώσεις, στη διάρκεια ενός τετραμήνου. Σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν ως βάση τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκόμισαν στο

σεμινάριο, πολλοί ήταν όμως εκείνοι που προχώρησαν σε νέες και πραγματικά καινοτόμες δραστηριότητες. Ενδεικτικά αναφέρονται η δημιουργία «λογοτεχνικών» ποδοσφαιρικών ομάδων και η διοργάνωση πρωταθλήματος στο 4ο Δ.Σ. Νέας Σμύρνης, ο αγώνας σκακιού με ζωντανά πιόνια τους μαθητές μεταμφιεσμένους σε ήρωες αγαπημένων βιβλίων στο 6ο Δ.Σ. Ηλιούπολης, ο σχεδιασμός και η παραγωγή διαφημιστικού σποτ για την προώθηση της ανάγνωσης από τους μαθητές του 2ου Δ.Σ. Ταύρου κ.λπ.⁹

Το δεύτερο αποτέλεσμα αφορά τους μαθητές, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν επίσης κατά τρόπο εξαιρετικό: με κέφι, φιλότιμο και σοβαρότητα. Η έρευνα ολοκληρώθηκε σωστά σε όλες τις τάξεις και με ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης (89%) του υπό έρευνα πληθυσμού. Οι μαθητές συνεργάστηκαν πολύ καλά στις ομάδες (ακόμη και στις τάξεις στις οποίες δεν υπήρχε κουλτούρα συνεργασίας) και έδειξαν εξαιρετική υπευθυνότητα και συνέπεια σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας – από τη συνέντευξη μέχρι και την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Σε όλες τις τάξεις δημιουργήθηκαν δανειστικές βιβλιοθήκες, τα παιδιά διάβασαν βιβλία και τα συζήτησαν με τους συμμαθητές τους, έγραψαν κείμενα ομαδικά και ατομικά και έκαναν μεγαλύτερες ή μικρότερες βιβλιογραφικές έρευνες, ενώ πολλές ήταν οι τάξεις που προχώρησαν σε παράλληλες έρευνες και συνεντεύξεις, επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, βιβλιοπωλεία και εκθέσεις βιβλίου, εκδόσεις, εικαστικές κατασκευές, δραματοποιήσεις, μουσικές δημιουργίες, διαγωνισμούς, εκδηλώσεις και πάσης φύσεως παιχνίδια. Σε σχέση με την καλλιέργεια της φιλοναγνωσίας, τα θετικά αποτελέσματα φαίνεται ότι ήταν περισσότερα για τους μαθητές που ήταν ήδη –συστηματικοί ή περιστασιακοί– αναγνώστες. Αξίζει σε κάθε περίπτωση να σημειωθεί ότι σε 19 τάξεις αυξήθηκε σημαντικά ο δανεισμός βιβλίων και σε 9 τάξεις οι μαθητές εκδήλωσαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα βιβλία που άρεσαν στους γονείς τους.

Στα Δελτία Παρατηρήσεων και Αξιολόγησης που συμπλήρωσαν επώνυμα οι 25 από τους 27 εκπαιδευτικούς που είχαν την ευθύνη της υλοποίησης (αναφέρονται σε 31 από τις 37 τάξεις που συμμετείχαν στο πρόγραμμα), οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους σχεδόν επισήμαναν: α) τον ενθουσιασμό και το κέφι που δημιουργήθηκε στις τάξεις στη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς, β) το αίσθημα χαράς και υπερηφάνειας των μαθητών τους από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και τις θετικές συνέπειες που αυτό εί-

χε για την τόνωση της αυτοπεποίθησης, της δημιουργικότητας και της πρωτοβουλίας τους, και γ) την υπευθυνότητα και τη διάθεση συνεργασίας που οι μαθητές επέδειξαν. Στην ανοιχτή ερώτηση για τα σημαντικότερα κατά την κρίση τους αποτελέσματα του προγράμματος στους μαθητές τους, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν κατά σειρά:

- τη βελτίωση του κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη (30 τάξεις)
- τη βελτίωση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, με ιδιαίτερη αναφορά στην εργασία σε ομάδες (30 τάξεις)
- την αναθέρμανση της σχέσης με τη λογοτεχνία και την καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας (28 τάξεις)
- την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (27 τάξεις)
- τη γνωριμία με τη λογική, τη μεθοδολογία και τα εργαλεία της εμπειρικής έρευνας (27 τάξεις)
- την εξοικείωση των παιδιών με διάφορες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης (25 τάξεις)
- την επικοινωνία των μαθητών με τους γονείς τους (17 τάξεις).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξαν τάξεις στις οποίες η ανταπόκριση των γονέων ήταν μαζική και ενίοτε συγκινητική, και άλλες στις οποίες μεγάλο ποσοστό των γονέων αδιαφόρησε. Σύμφωνα πάντως με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, στα δύο τρίτα τουλάχιστον των οικογενειών η διαδικασία της έρευνας οδήγησε σε ενδιαφέρουσες συζητήσεις μεταξύ των παιδιών και των γονιών τους, και προσέφερε τόσο στα ίδια τα παιδιά όσο και στις τάξεις τους χρήσιμα ερεθίσματα και υλικό για την ανάδειξη και τη διερεύνηση ζητημάτων που σχετίζονται με τη λογοτεχνία – και όχι μόνο.

Το τρίτο αποτέλεσμα αφορά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στα Δελτία Παρατηρήσεων και Αξιολόγησης σημείωσαν τη χαρά και την ικανοποίησή τους: α) από τις γνώσεις που αποκόμισαν και από την ευκαιρία που τους δόθηκε στο σεμινάριο να πειραματιστούν με διάφορες μορφές τέχνης και να δοκιμαστούν στην ερευνητική διαδικασία, β) από την επιτυχία των δραστηριοτήτων που σχεδίασαν και από τη θετική ανταπόκριση των μαθητών τους, και γ) από τη δημοσιοποίηση και την αναγνώριση της δου-

λειάς τους¹⁰. Αξιζει, τέλος, να αναφερθεί ότι στην ανοιχτή ερώτηση για το δικό τους προσωπικό όφελος από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, 22 εκπαιδευτικοί σημείωσαν ως ιδιαίτερο προσωπικό όφελος την καλύτερη γνωριμία τους με τους μαθητές, τις οικογένειές τους και τις συνθήκες της ζωής τους, και 12 την αναθέρμανση της δικής τους προσωπικής σχέσης με τη λογοτεχνία.

Αντί επιλόγου

Στο πρόγραμμα «Όταν ο Ροβινσώνας Κρούσος συνάντησε το Χάρυ Πότερ...» συμμετείχαν δύο μεγάλες ομάδες. Η μία ομάδα αποτελείτο από οκτακόσιους σαράντα εννέα μεγάλους μαθητές του Δημοτικού: μαθητές που βρίσκονται στο κατώφλι της εφηβείας, μαθητές που ετοιμάζονται ν' αφήσουν την ασφάλεια του Δημοτικού για τον άγνωστο κόσμο του Γυμνασίου, μαθητές που έχουν ανάγκη να εκφραστούν, να παίξουν, να γελάσουν και να εκτονωθούν, μαθητές που έχουν ανάγκη από αγάπη, από ενδιαφέρον, από στήριξη και από επιβράβευση. Όπως προκύπτει από τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, οι μαθητές αυτοί πέρασαν μια όμορφη σχολική χρονιά και είχαν πολλές ευκαιρίες να νιώσουν χαρούμενοι, δυνατοί και περήφανοι για όσα έμαθαν, για όσα δημιούργησαν και για όσα έζησαν στη διάρκειά της. Είχαν επίσης πολλές ευκαιρίες για να βελτιώσουν δεξιότητες κρίσιμες για όλη τους τη ζωή, πολλές ευκαιρίες για να ανακαλύψουν τα νήματα που συνδέουν την τέχνη του λόγου με τις άλλες τέχνες και τις επιστήμες, πολλές ευκαιρίες για να ταξιδέψουν σε κόσμους μακρινούς και κοντινούς μέσα από τη λογοτεχνία, πολλές ευκαιρίες για να κατανοήσουν τη διαδικασία και τα στάδια της μετάβασης από το γνωστό στο άγνωστο, από το αόριστο στο συγκεκριμένο, από τη διάτυπωση του ερωτήματος στην αναζήτηση της απάντησης και από την ιδέα στην πράξη. Άλλοι μαθητές σε μεγαλύτερο βαθμό και άλλο σε μικρότερο τις ευκαιρίες αυτές τις εκμεταλλεύτηκαν. Οι στόχοι του προγράμματος επετεύχθησαν και η συνολική αποτίμησή του ήταν θετική.

Η άλλη ομάδα αποτελείτο από είκοσι επτά εκπαιδευτικούς: ήταν εκπαιδευτικούς που αγαπούν τη δουλειά τους και διεκδικούν την επαγγελ-

ματική τους αυτονομία (Ματσαγγούρας, 2002), εκπαιδευτικούς που αξιώνουν το δικό τους προσωπικό μερίδιο στη γνώση, στη δημιουργία και στη χαρά, εκπαιδευτικούς που επιζητούν τις δοκιμές και τις προκλήσεις, εκπαιδευτικούς που δεν αντέχουν «την μιά μονότονη ημέραν άλλη μονότονη, απaráλλακτη (να) ακολουθεί» και να «καταντά τω αύριο πιά σαν αύριο να μη μοιάζει»¹¹. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί λειτούργησαν ως σύντροφοι, συνεργάτες, συναναγνώστες και συμπαίκτες των παιδιών, και ταυτόχρονα ως αρχιτέκτονες και μαέστροι μιας διαδικασίας μάθησης με χαρακτηριστικά γιορτής. Δούλεψαν πολύ και κουράστηκαν πολύ περισσότερο από όσο στην αρχή υπολόγιζαν, αλλά όπως οι ίδιοι δήλωσαν η χαρά και η ικανοποίηση που ένιωσαν από τη δουλειά τους και από την ανταπόκριση των μαθητών τους τους αποζημίωσαν. Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι στη λήξη του προγράμματος όλοι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετάσχουν σε ανάλογα προγράμματα στο μέλλον.

Η μελέτη μιας περίπτωσης δεν αποδεικνύει απολύτως τίποτα· μπορεί όμως να μας επιτρέψει να παρατηρήσουμε πλευρές ενός θέματος που συνήθως μένουν αθέατες και μπορεί να μας οδηγήσει σε κάποιες σκέψεις. Η μελέτη της συγκεκριμένης περίπτωσης προσέφερε ενδιαφέρον υλικό για παρατήρηση και στοχασμό, και μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι το σχολείο θα μπορούσε να ήταν πιο αποτελεσματικό, εάν στο σχεδιασμό των όποιων δραστηριοτήτων του λάμβανε σοβαρά υπόψη του και τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών – υπό την προϋπόθεση όμως ότι στις τάξεις θα βρίσκονταν εκπαιδευτικοί που ονειρεύονται ένα σχολείο χαρούμενο, δημιουργικό και ανθρώπινο, και που θα ήταν διατεθειμένοι να αφιερώσουν χρόνο και ενέργεια για να κάνουν πράξη το όνειρό τους.

Σε κάθε περίπτωση, πιστεύουμε ότι η αναζήτηση ενός σχολείου που μαθητές και εκπαιδευτικοί θα το αγαπούν και θα το νιώθουν δικό τους, ενός σχολείου πραγματικά ποιοτικού και αποτελεσματικού, δεν είναι ουτοπική· είναι ανάγκη και απαίτηση τόσο των καιρών όσο και των ανθρώπων.

Σημειώσεις

¹ Γίνεται αναφορά στο στόχο που έθεσε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας (2000) να γίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση έως το 2010 «η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή».

² Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2007), *Φιλολογικές Διαδρομές Γ'. Δημιουργοί και Αναγνώσεις*, Αθήνα, Πατάκης, σ. 112.

³ Η εργασία δεν υπεισέρχεται στη μεγάλη συζήτηση για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικών συστημάτων που τις τελευταίες δεκαετίες βρίσκεται στο επίκεντρο του δημόσιου λόγου για την εκπαίδευση. Οι όροι στο παρόν κείμενο χρησιμοποιούνται με την καθημερινή και κυριολεκτική σημασία τους.

⁴ Βλ. σχετικά τις διαπιστώσεις του Συνηγόρου του Παιδιού στο <http://www.synigoros.gr/0-18/gr/children/newsnews.html>

⁵ Μ. Μαργωμένου, «Καταλήψεις χωρίς αιτία, απλά και μόνο για την εμπειρία» (*Καθημερινή*, 19/10/2008), Α. Χεκίμογλου, «Καταλήψεις στα σχολεία «Θέλουμε σαπούνη και χαρτί». Τι ζητούν οι σκληρότερα εργαζόμενοι και οι λιγότερο αμειβόμενοι Έλληνες» (*Βήμα*, 26/10/08).

⁶ Το ερευνητικό πρόγραμμα εκπονήθηκε από τον Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και υλοποιήθηκε από το Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου του ίδιου Τμήματος κατά το ακαδημαϊκό έτος 2005-2006. Την επιστημονική ευθύνη του προγράμματος είχε η Καθηγήτρια Ελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου.

⁷ Πρόκειται για τη Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου στην οποία το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από την υπεύθυνη του προγράμματος λογοτεχνίας.

⁸ Ενδεικτικό της επιτυχίας της έρευνας είναι το γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια που συνέλεξαν οι μαθητές αποτέλεσαν το πρωτογενές υλικό της έρευνας «Παιδική και εφηβική αναγνωστικότητα γονέων μαθητών του Δημοτικού» που διενεργήθηκε με την ευθύνη του πολιτικού ερευνητή και λέκτορα του Πανεπιστημίου Κρήτης Χριστόφορου Βερναρδάκη.

⁹ Βλ. τα σχετικά κείμενα των εκπαιδευτικών στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Χαλκιαδάκη, Α. (επιμ.) (2008), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, Αθήνα, Πατάκης.

¹⁰ Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος έγινε στο πλαίσιο της ημερίδας «Φιλαναγνωσία και Σχολείο» που οργάνωσε το ΠΤΔΕ Αθηνών στις 10/4/2006. Στο πλαίσιο της ημερίδας παρουσιάστηκε από τους εκπαιδευτικούς η δουλειά που έγινε σε επτά σχολεία, ενώ στο διάδρομο του κτιρίου λειτούργησε έκθεση με φωτογραφικό και εικαστικό υλικό από τις δραστηριότητες που έγιναν σε όλα τα σχολεία. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα του προγράμματος παρουσιάστηκαν στις σχολικές μονάδες και σε εκδηλώσεις τριών δήμων, ενώ επτά τάξεις παρουσίασαν τη δουλειά τους στον Τύπο.

¹¹ Από τη «Μονοτονία» του Κ. Π. Καβάφη (Κ. Π. Καβάφης, Άπαντα, Φιλολογική επιμέλεια Γ.Π. Σαββίδης, Αθήνα, 1980, Ίκαρος, ιγ' ανατύπωση, σ. 22).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναστασόπουλος, Δ. (2000), «Η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη στην εφηβεία», στο Ι. Τσιάντης (επιμ.), *Βασική Παιδοψυχιατρική. Εφηβεία* (Δεύτερος τόμος, πρώτο τεύχος), Αθήνα, Καστανιώτης.
- Βάμβουκας, Μ. (1978), *Φόβοι και αγωνία στην εφηβεία*, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.
- Γαβριηλίδου, Μ. (2000), «Η ψυχοδυναμική και ο θεραπευτικός ρόλος της σχέσης εφήβων – εκπαιδευτικών», στο Ι. Τσιάντης (επιμ.), *Βασική Παιδοψυχιατρική. Εφηβεία* (Δεύτερος τόμος, πρώτο τεύχος), Αθήνα, Καστανιώτης.
- Ζερβού, Α. (1998), *Στη χώρα των θαυμάτων. Το παιδικό βιβλίο ως σημείο συνάντησης παιδιών – ενηλίκων*, β' έκδοση, Αθήνα, Πατάκης.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. Λαμπρόπουλος, Χ. (2006), *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*, Αθήνα, Gutenberg.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2003), *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*, 10η έκδοση, Αθήνα, Πατάκης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003), *Η σχολική τάξη*, τόμος Α', γ' έκδοση, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002), «Η ταυτότητα του Δασκάλου: Λειτουργός ή Επαγγελματίας;», στο Μ. Αλεξιάδης (επιμ.), *Θητεία. Τιμητικό αφιέρωμα στον Καθηγητή*

Μ.Γ. Μερσακλή, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο: Γενικά ερευνητικά δεδομένα και πρώτες διαπιστώσεις*, Αθήνα, Μάρτιος-Απρίλιος 2008.

Παππά, Β. (2006), «Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, Σεπτέμβριος 2006, σσ. 135-142.

Τζελέπη-Γιαννάτου, Ε. (2003), «Εφηβεία και στρες: Η εμπειρία εφήβων αστικών περιοχών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 128, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 2003, σσ. 60-72.

Τσιάντης, Γ. (2000), «Δυναμικές αλληλεπιδράσεις και διεργασίες στις σχέσεις εφήβου – οικογένειας», στο Ι. Τσιάντης (επιμ.), *Βασική Παιδοψυχιατρική. Εφηβεία*, (Δεύτερος τόμος, πρώτο τεύχος), Αθήνα, Καστανιώτης.

Χαλκιαδάκη, Α. (2008), «Τα πολλαπλά “στοιχήματα” μιας ερευνητικής προσπάθειας», στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, Τ. Καλογήρου, Α. Χαλκιαδάκη (επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.

Χρυσανθίδης, Κ. (2002), *Βιοματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία (Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο)*, Αθήνα, Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Holland, N. (1968), *The dynamics of literary response*, New York, Oxford University Press.

Rosenblatt, L. (1978), *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*, Carbondale, Southern Illinois University Press.

ABSTRACT

When the needs of the times met the needs of the people... An optimistic educational experiment

Is it a utopian pursuit to search for a school that, alongside the pressing needs of our time, manages to respect and take into account the human needs of both pupils and teachers? Would it be seen as chimeric to search for a school that would consider all the years teachers and

students spend teaching and learning, as truly precious years when children and adults alike deserve to have a good time, experiment, learn and be creative? Is it unreasonable to search for a school with witch students and teachers can identify and consider theirs? This paper attempted to answer all these questions in the negative through presenting the philosophy, the goals, the methodology and the results of the research programme “When Robinson Crusoe met Harry Potter...” organised by the University of Athens (Department of Primary Education), and implemented successfully in 37 classes across 25 primary schools of the Attica region, with the participation of 849 students and 44 teachers during the school year 2005-2006.

The programme “When Robinson Crusoe met Harry Potter...” was based on the principles of Empirical – Communicative Teaching and the Reader-Response Theories and its basic educational targets were

- the promotion of reading,
- the acquaintance of the children with the basic methodologies and tools of empirical research,
- the improvement and cultivation of a range of skills critical both for school and extracurricular life.

The programme was designed to satisfy not only a wide range of educational and learning objectives, but also the psychological and social needs

- of the twelve-year old children going through the transition period between childhood and adolescence,
- and those of the teachers who very often suffocate in the narrow boundaries of government educational directives and are eager to explore new ways to lead their students to knowledge via a more active, more pleasant, more creative and more democratic process.

Παρατηρητήριο Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ε.Π. «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ»
Αναπτυξιακή Στρατηγική Περιόδου
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα **2007**
2013

Επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση» περιόδου 2007-2013

Επιμέλεια: Βασίλειος Τσαγιάννης¹

1) Στο Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ) περιόδου 2007-2013 για τη χώρα μας ως βασική θεματική προτεραιότητα της αναπτυξιακής στρατηγικής αναφέρεται η «Κοινωνία της Γνώσης και Καινοτομία», βασισμένη κυρίως στο γενικό στόχο της βελτίωσης της ποιότητας και της ένταξης των επενδύσεων στο ανθρώπινο κεφάλαιο για την αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο γενικός αυτός στόχος εξειδικεύεται περαιτέρω, με αναφορές σε ειδικότερες θεματικές, εκπαιδευτικού περιεχομένου ενότητες - πεδία, καθώς και σε βαθμίδες και επίπεδα εκπαίδευσης.

¹ Ο Β. Τσαγιάννης είναι Προϊστάμενος της Διαχειριστικής Αρχής του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση».

Ειδικότερα στο πλαίσιο συγκεκριμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων προσδιορίζονται:

α) Η προώθηση των μεταρρυθμίσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα και η βελτίωση της πρόσβασης και του επιπέδου των βασικών δεξιοτήτων όλων, ιδίως μέσω:

- της προώθησης της αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών
- της επιτάχυνσης του ρυθμού ένταξης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.
- της συστηματικής μέτρησης της προόδου του εκπαιδευτικού έργου
- της βελτίωσης των συνθηκών και του επιπέδου εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία
- της ενίσχυσης της αποκέντρωσης στη διοικητική οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

β) Η αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, με την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής, καθώς και με την ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της ενισχυτικής διδασκαλίας.

γ) Η ενίσχυση της διά βίου μάθησης με τη διεύρυνσή της μέσω της ανάπτυξης συστήματος παροχής κατάλληλων κινήτρων – ιδιαίτερα σε άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.

δ) Η βελτίωση της ποιότητας και της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης κυρίως με αναθεωρημένα προγράμματα σπουδών στην αρχική

επαγγελματική κατάρτιση, τον καθορισμό επαγγελματικών δικαιωμάτων και την αποτελεσματικότερη σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά εργασίας.

II) Στο επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση» περιόδου 2007-2013 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων αναφέρονται συνοπτικά οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

α) Στις διαμορφούμενες δυνατότητες της εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνονται κυρίως:

- τα υψηλά ποσοστά συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση
- τα υψηλά ποσοστά ολοκλήρωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- Τα υψηλά σχετικά ποσοστά αποφοίτων σε θετικές επιστήμες και επιστήμες τεχνολογίας.

Στις διαμορφούμενες αδυναμίες της εκπαίδευσης παρατηρούνται ιδίως:

- οι χαμηλές δημόσιες δαπάνες, ιδίως για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- τα υψηλά ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου
- η χαμηλή συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση
- οι καθυστερήσεις στην εισαγωγή και τη χρήση των νέων τεχνολογιών για τη διδασκαλία
- τα χαμηλά επίπεδα επιδόσεων στις βασικές δεξιότητες
- τα περιορισμένα ποσοστά συμ-

μετοχής σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης

- η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

β) Επίσης, στο επιχειρησιακό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας παρατίθεται η συνολική στρατηγική προσέγγιση για την παιδεία, όπου σύμφωνα με τη στρατηγική της Λισαβόνας βασικό στόχο αποτελεί η συνδρομή στα κράτη-μέλη προκειμένου να βελτιώσουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης με στόχο τη διασφάλιση της πρόσβασης όλων σ' αυτό με το να το καταστήσουν ανοικτό και προσβάσιμο στο σύνολο του πληθυσμού.

Η εθνική στρατηγική για την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση εστιάζεται στην προτεραιότητα εισαγωγής πολιτικών που να ενισχύουν ουσιαστικά την παρερχόμενη ποσότητα, ποιότητα και αποτελεσματικότητα των επενδύσεων στο ανθρώπινο κεφάλαιο με στόχο την αναβάθμιση των σχετικών συστημάτων εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης.

γ) Με έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες καθώς και την περαιτέρω αύξηση των επενδύσεων για την εκπαίδευση, μέσω του επιχειρησιακού προγράμματος για την παιδεία προγραμματίζονται τα ακόλουθα:

- **Η επένδυση στην ποιοτική προσχολική εκπαίδευση** καθόσον αφενός σε αυτή τίθενται τα θεμέλια για τη μεταγενέστερη

μάθηση και αφετέρου επειδή αποτελεί τον αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης κοινωνικο-οικονομικών αδυναμιών.

- **Η ενίσχυση της λειτουργίας και της βελτίωσης της ποιότητας των ολοήμερων δημοτικών σχολείων και ολοήμερων νηπιαγωγείων.**
- **Ο περαιτέρω περιορισμός της εκπαιδευτικής αποτυχίας, της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και της ανεπάρκειας στις βασικές δεξιότητες.** Η καταπολέμηση της εγκατάλειψης του σχολείου θα πραγματοποιηθεί μέσω κρίσιμων επεμβάσεων σε ολόκληρο το φάσμα του συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ώστε να καταστεί το εκπαιδευτικό σύστημα ελκυστικότερο, ειδικά στους μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Έγκαιρη διάγνωση ανεπαρκών δεξιοτήτων και γνώσεων, ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, κατάλληλος σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός και πρόσφορα εργαλεία για δράση είναι μεγάλης σπουδαιότητας για την πολιτική της εκπαίδευσης.
- **Η αύξηση της ελκυστικότητας και της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.** Η πραγματική και ουσιαστική αναβάθμιση της ελκυστικότητας και της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης σε σύγκριση με τη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση αποτελεί ένα βασικό στόχο της στρατηγικής

για την περίοδο 2007-2013.

- **Η διευκόλυνση της εφαρμογής πιστοποίησης των γνώσεων μέσω των εθνικών και ευρωπαϊκών πλαισίων πιστοποίησης προσόντων**, έτσι ώστε η τυπική επαγγελματική εκπαίδευση να αποτελεί μια αξιόπιστη επιλογή για όσους επιλέγουν ταχύτερο δρόμο για την ένταξη τους στην αγορά εργασίας. Η ανάπτυξη και η αναβάθμιση των επαγγελματικών περιγραμμάτων και προδιαγραφών, η βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών, η ανάπτυξη των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας, η πιστοποίηση της γνώσης και η μεταφορά πιστωτικών μονάδων θα επιτρέψουν στους νέους, που επιλέγουν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για να αποκτήσουν δεξιότητες και επαγγελματικά προσόντα, να βελτιώσουν σημαντικά τις προοπτικές επαγγελματικής τους αποκατάστασης.
- **Η περαιτέρω βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών**. Η επιτυχής εφαρμογή οποιουδήποτε σχεδίου βελτίωσης στον τομέα της εκπαίδευσης προϋποθέτει ένα κατάλληλα επιμορφωμένο και καταρτισμένο εκπαιδευτικό δυναμικό. Οι εξειδικευμένες δραστηριότητες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε μια σειρά θεμάτων (π.χ. νέες τεχνολογίες, παιδαγωγική) θα εξοπλίσουν το διδακτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την απαραίτητη γνώση αναβαθμίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία.
- **Η ενθάρρυνση και η καλλιέργεια μιας κουλτούρας αξιολόγησης**. Προκειμένου να αναπτυχθούν αποτελεσματικές μακροπρόθεσμες πολιτικές που να βασίζονται σε τεκμηριωμένα στοιχεία, απαιτείται να κατανοήσουν οι λήπτες αποφάσεων τι συμβαίνει μέσα στα συστήματά τους με το να ενθαρρύνουν την κουλτούρα της αξιολόγησης. Μια βασική επιλογή σε αυτή την κατεύθυνση είναι η διαδικασία διασφάλισης ποιότητας, με τις λειτουργίες αξιολόγησης, προκειμένου να δοθεί έμφαση στο επίπεδο των ποιοτικών χαρακτηριστικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η συνεχής καταγραφή της αξιολογικής απόδοσης θα καταστήσει δυνατές και αποτελεσματικότερες τις απαιτούμενες διορθωτικές επεμβάσεις.
- **Για την ανώτατη εκπαίδευση** ο αρχικός στόχος είναι να αναπτυχθεί ένα υψηλό επίπεδο σπουδών τόσο για τις προπτυχιακές σπουδές όσο και για τις μεταπτυχιακές.
- Επιπλέον, έμφαση θα δοθεί στο κύριο χαρακτηριστικό της **ανώτατης εκπαίδευσης**, το οποίο είναι ότι συνδυάζει τη μετάδοση της γνώσης με τη δημιουργία γνώσης. Η **έρευνα (θεωρητική και εφαρμοσμένη) και η καινοτομία** είναι στοιχεία στα οποία θα δοθεί ειδική βαρύτητα στα πλαίσια της στρατηγικής για την πε-

ρίοδο 2007-2013. Η προσπάθεια δεν θα περιοριστεί στην επισήμανση και την υποστήριξη του εγχώριου ερευνητικού δυναμικού, αλλά θα έχει μια έντονα εξωστρεφή φύση, προκειμένου να προσελκύσουν ερευνητές από το εξωτερικό, οι οποίοι με την τεχνογνωσία και την εμπειρία τους θα συμβάλουν στην ανάπτυξη της ερευνητικής δραστηριότητας.

- **Η παροχή καλύτερων ευκαιριών για την εκπαίδευση ενηλίκων.** Με δεδομένο ότι ο πληθυσμός γηράσκει, καλύτερες ευκαιρίες για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι σημαντικές και για την ισότητα ευκαιριών, αλλά και για την αποδοτικότητα στην παραγωγή.
- Η προσέλευση του ενήλικου πληθυσμού στα προγράμματα της διά βίου μάθησης μέσω της παροχής κινήτρων αποτελεί μια βασική στρατηγική επιλογή. Δεδομένων των γεωγραφικών ιδιοτεροτήτων της Ελλάδας οι οποίες προκαλούν δυσκολίες πρόσβασης στα σημεία απόκτησης γνώσης, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών για σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια σημαντική προτεραιότητα.
- **Η υποστήριξη των ολοκληρωμένων προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και επαγγελματικού προσανατολισμού** είναι κεντρικά σημεία στο στρατηγικό προγραμματισμό για την περίοδο 2007-2013. Επιπλέον, η

εξοικείωση των μαθητών και των σπουδαστών με τις συνθήκες της αγοράς εργασίας έχει αποδειχθεί επιτακτική ανάγκη. Συνεπώς, σχέδια για μάθηση σε εργασιακό περιβάλλον για απόκτηση εργασιακής εμπειρίας, μαζί με τα προγράμματα υποστήριξης για την ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος είναι στοιχεία που συμπληρώνουν τη στρατηγική προσέγγιση της νέας περιόδου προγραμματισμού.

- **Η προσπάθεια μείωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και του αποκλεισμού.** Τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, όπως είναι οι φτωχοί, οι άστεγοι, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τα άτομα με ανεπαρκή προσόντα, οι ηλικιωμένοι εργαζόμενοι, οι άνεργοι, οι άνθρωποι που επανεντάσσονται στην αγορά εργασίας, οι μετανάστες, οι πρόσφυγες, είναι οι πιο ευάλωτοι και άμεσα θιγόμενοι από τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

δ) Στο επιχειρησιακό πρόγραμμα Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση αναφέρονται οι πόροι χρηματοδότησης της συνολικής στρατηγικής για την παιδεία για την περίοδο 2007-2013. Αυτοί προέρχονται κυρίως:

- από τους εθνικούς πόρους (σε ετήσια βάση) μέσω του προϋπολογισμού Δημοσίων Επενδύσεων για την κάλυψη των δαπανών σε κτιριακές υποδομές και σε ανάγκες εξοπλισμού και μέσω του τακτικού προϋπολογισμού για δαπάνες μισθοδοσίας και εν γένει λειτουργικές δαπάνες

- από τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ), μέσω του επιχειρησιακού προγράμματος για την εκπαίδευση (δημόσια δαπάνη περιόδου 2007/13// 2.215 εκ. ευρώ)
- από τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Ταμείου Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΕΤΠΑ) μέσω των περιφερειακών επιχειρησιακών προγραμμάτων της χώρας (δημόσια δαπάνη περιόδου 2007/13// 1.160 εκ. ευρώ).

ε) Βασικό μέρος της στρατηγικής για την εκπαίδευση, όπως αυτή περιλαμβάνεται στο κείμενο του επιχειρησιακού προγράμματος, αναφέρεται:

- στην ισότητα ευκαιριών πρόσβασης για άτομα με αναπηρία, με την ενίσχυση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δράσεων / προγραμμάτων, προκειμένου να υποστηριχθεί η αποτελεσματικότερη δυνατή ένταξη των ατόμων αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην αγορά εργασίας
 - στην ισότητα ευκαιριών πρόσβασης σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, με τη δι-
- εύρυνση ειδικότερων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και ευρύτερου κοινωνικού περιεχομένου.
- στην ισότητα των φύλων, ιδίως με την αναδιάταξη των σχετικών θεμάτων κατά τρόπο που να καθιστά την αντιμετώπισή τους ενιαίο και αναπόσπαστο στοιχείο της υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής
 - στην Αειφόρο ανάπτυξη για την εκπαίδευση, όπου σχετικά αναπτύσσεται ως μια ευρεία και ολοκληρωμένη έννοια, στην οποία περιλαμβάνονται αλληλοσχετιζόμενα περιβαλλοντικά, οικονομικά και κοινωνικά ζητήματα.

Σχετικά κείμενα:

- 1) Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ) 2007/13. Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών Αθήνα 2007.
- 2) Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2007/13 . Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα 2007.



Διά βίου μάθηση και κινητικότητα στην Ευρώπη: Ο ρόλος του Cedefop

Επιμέλεια: Ρένα Ψηφίδου¹

ΤΟ CEDEFOP στηρίζει την ευρωπαϊκή πολιτική για την επαγγελματική κατάρτιση².

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί μία από τις βάσεις στις οποίες στηρίζονται οι ευρωπαϊκές στρατηγικές για τη διά βίου μάθηση, την απασχόληση, τη μακροπρόθεσμη ανταγωνιστικότητα και την κοινωνική συνοχή. Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, των κρατών-μελών της και των κοινωνικών εταιριών έχουν στόχο τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης προκειμένου η Ευρωπαϊκή Ένωση να αναδειχθεί έως το 2010 στην «πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο» (Στρατηγική της Λισαβόνας, 2000³).

Για να επιτευχθεί αυτός ο στρατηγικός στόχος που έθεσε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο

της Λισαβόνας το Μάρτιο του 2000 (συγκεκριμένα στο πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010»), 32 ευρωπαϊκές χώρες συμφώνησαν να επιδιώξουν συγκεκριμένους στόχους που θα προάγουν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε ολόκληρη την Ευρώπη. Οι νέες κατευθύνσεις που εγκρίθηκαν το 2005 ως μέρος της στρατηγικής της Λισαβόνας, και τα ανακοινωθέντα της Κοπεγχάγης, του Μάαστριχτ και του Ελσίνκι τονίζουν την ανάγκη για συνεργασία για εκσυγχρονισμό των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Το Cedefop, το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην προσπάθεια αυτή. Το Cedefop, ο οργανισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης με έδρα τη Θεσσαλονίκη⁴, εργάζεται από το 1975 για τη στήριξη της ευρωπαϊκής πολιτικής στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Το Cedefop, με την επιστημονική ματιά του και την ευρωπαϊκή προοπτική, αναλύει τα αποτελέσματα των ερευνών και συντονίζει

¹ Η Ρένα Ψηφίδου είναι διδάκτωρ του Αυτόνομου Πανεπιστημίου της Βαρκελώνης και εργάζεται ως υπεύθυνη ευρωπαϊκών προγραμμάτων και αναλύτρια εκπαιδευτικής πολιτικής στο Cedefop.

πανευρωπαϊκά δίκτυα, με σκοπό την ευαισθητοποίηση των πολιτών σε θέματα κατάρτισης και την προώθηση των σχετικών πολιτικών σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση. Το Cedefop στηρίζει την υλοποίηση των πολιτικών για την κατάρτιση της Ένωσης που ήδη ισχύουν και συμμετέχει στη διαμόρφωση νέων. Αυτό το κάνει παρέχοντας επιστημονικές συμβουλές στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή και στα κράτη-μέλη, και δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή αυτών των πολιτικών.

Με τα πανευρωπαϊκά του δίκτυα, όπως το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης ReferNet⁵, με τις συγκριτικές μελέτες και τα επιστημονικά άρθρα που δημοσιεύει, και τις επισκέψεις μελέτης και τα συνέδρια και σεμινάρια που διοργανώνει, το Cedefop αποτελεί μοναδικό τόπο συνάντησης και διαλόγου μεταξύ πολιτικών φορέων, κοινωνικών εταίρων, ερευνητών και ειδικών του κλάδου, διευκολύνοντας έτσι την επεξεργασία νέων προτάσεων ως προς τη στρατηγική και την έρευνα σε θέματα που αφορούν την κατάρτιση.

Το Cedefop κατευθύνει το έργο του προς τρεις κυρίως στόχους:

- την προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας, με την υποστήριξη κοινών ευρωπαϊκών πρωτοβουλιών στον τομέα της κατάρτισης και τη διαμόρφωση κοινών εργαλείων για τη διάβιου μάθηση και κινητικότητα εκπαιδευόμενων και εργαζομένων
- την ενίσχυση της αμοιβαίας μάθησης όσον αφορά την πολιτική και την

πρακτική της κατάρτισης στα κράτη-μέλη, προκειμένου να στηρίξει τη χάραξη πολιτικής

- την προβολή της κατάρτισης μέσω αποτελεσματικότερης επικοινωνίας.

Η ευρωπαϊκή συνεργασία προωθεί τη διάβιου μάθηση και την κινητικότητα

Το Cedefop παρέχει επιστημονική και τεχνική στήριξη σε ομίλους, δίκτυα και επιστημονικές ομάδες που συστήνει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και τα κράτη-μέλη για την υλοποίηση του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010».

Έτσι, σε στενή συνεργασία με την Επιτροπή, το Cedefop συντελεί στη δημιουργία ευρωπαϊκών πλαισίων, αρχών και εργαλείων για την προώθηση της διάβιου μάθησης, και της κινητικότητας εκπαιδευομένων και εργαζομένων στον Ευρωπαϊκό χώρο. Όλα αυτά τα μέσα επιδιώκουν να γίνουν πιο κατανοητά τα επαγγελματικά προσόντα ανά την Ευρώπη, και να διασφαλίζεται η ποιότητα της επαγγελματικής κατάρτισης.

Το **Ευρωδιαβατήριο⁶, (Europass)**, έγγραφο με το οποίο παρουσιάζονται κατά ιδιαίτερα σαφή και ολοκληρωμένο τρόπο οι δεξιότητες, γνώσεις και επαγγελματικές εμπειρίες, αποτελεί επιτυχημένη προσπάθεια του Cedefop προς την κατεύθυνση της διαφάνειας και ποιότητας. Δεν είναι τυχαίο που η χρήση της πύλης του Europass (www.europass.cedefop.europa.eu)

παρουσιάζει σταθερή αύξηση. Από την έναρξη της λειτουργίας της το Φεβρουάριο του 2005, καταγράφηκαν περισσότερες από 9 εκατομμύρια επισκέψεις, συμπληρώθηκαν πάνω από 2 εκατομμύρια ηλεκτρονικά βιογραφικά και καταχωρήθηκαν στο διαδίκτυο πάνω από 11 εκατομμύρια έγγραφα. Το Cedefop και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνεχίζουν να προωθούν το Europass και φροντίζουν να μπορεί να χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλες ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες που διευκολύνουν την κινητικότητα των εκπαιδευόμενων και εργαζομένων.

Η διαμόρφωση μιας πανευρωπαϊκής αγοράς εργασίας προϋποθέτει να αρθούν οι φραγμοί στην κινητικότητα, ώστε να υπάρξει διαφάνεια και αμοιβαία εμπιστοσύνη. Δύο από τις σχετικές πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής είναι το **Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (EQF⁷)**, και το **Ευρωπαϊκό Σύστημα Πιστωτικών Μονάδων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ECVET⁸)**. Με την υποστήριξη και στενή συνεργασία του Cedefop, οι πρωτοβουλίες αυτές διευκολύνουν τη σύγκριση, και κατά συνέπεια τη μεταφορά σε άλλες χώρες και άλλα επαγγελματικά περιβάλλοντα, των επαγγελματικών προσόντων και εμπειριών που αποκτώνται κατά διάφορους τρόπους (γενική εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, εργασιακή πείρα, κ.λπ.).

Τον Απρίλιο του 2008 η Επιτροπή ενέκρινε τη σύσταση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων (EQF) και συ-

νέστησε την υλοποίησή του σε κάθε χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η επιτυχία του εργαλείου αυτού εξαρτάται από την εμπιστοσύνη που δείχνει κάθε χώρα στα εθνικά πλαίσια επαγγελματικών προσόντων των άλλων χωρών που θα είναι συνδεδεμένα με αυτό. Για να ενισχύσει την εμπιστοσύνη στο EQF, το Cedefop διερευνά τρόπους καθιέρωσης κοινών αρχών για την πιστοποίηση και τη διασφάλιση ποιότητας στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης. Βάσει των κοινών αυτών αρχών αποτελεί το **Κοινό Πλαίσιο Διασφάλισης της Ποιότητας** στην κατάρτιση.

Κατά παράδοση οι συντελεστές της μάθησης –δηλαδή το πότε, πού και πώς συντελείται η μάθηση– καθορίζουν τη φύση, τη σημασία και το επίπεδο των επαγγελματικών προσόντων. Σήμερα ωστόσο η προσοχή μετατοπίζεται στα **αποτελέσματα της μάθησης**, δηλαδή στο τι γνωρίζει, τι αντιλαμβάνεται και τι μπορεί να κάνει ο εκπαιδευόμενος στο τέλος μιας οποιασδήποτε μαθησιακής διαδικασίας. Η μελέτη του Cedefop: «Η στροφή προς τα αποτελέσματα της μάθησης: Πολιτικές και πρακτικές στην Ευρώπη»⁹ διαπίστωσε ότι η έννοια των «αποτελεσμάτων της μάθησης» επηρεάζει όλο και περισσότερο τις ευρωπαϊκές και εθνικές πολιτικές και πρακτικές. Αυτή η μετατόπιση δέχεται ότι έγκυρη μάθηση μπορεί να αποκτηθεί σε διάφορους χώρους και κατά διάφορους τρόπους, τόσο στα σχολεία (τυπική μάθηση) καθώς επίσης στην εργασία ή και στον ελεύθερο χρόνο (**μη τυπική και άτυπη μάθηση**).

Το Cedefop εξετάζει πώς μπορεί να επηρεαστούν τα συστήματα αναγνώρισης των επαγγελματικών προσόντων από προσεγγίσεις που στηρίζονται στα αποτελέσματα της μάθησης, όπως η **επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης**. Το 2007 το Cedefop βοήθησε στην ανάπτυξη ευρωπαϊκών κατευθύνσεων για την επικύρωση και ενημέρωση τον ευρωπαϊκό κατάλογο μεθόδων επικύρωσης, ο οποίος καλύπτει πλέον 32 χώρες. Η πρόσφατη μελέτη του Cedefop «Επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης γνώσης στην Ευρώπη: Η κατάσταση το 2007»¹⁰ διαπιστώνει ότι η μάθηση που αποκτάται εκτός σχολικού συστήματος μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση τυπικών επαγγελματικών προσόντων.

Για να προβεί κανείς σε ενημερωμένες επιλογές ως προς τη διά βίου μάθηση και τη σταδιοδρομία του, έχει ανάγκη διά βίου **επαγγελματικού προσανατολισμού**. Το συνέδριο του Cedefop με θέμα τον επαγγελματικό προσανατολισμό των απασχολούμενων ενηλίκων, που πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2007, υπήρξε καταλύτης για τη σύσταση προτάσεων που έχουν στόχο την υποστήριξη των μεταρρυθμίσεων στον επαγγελματικό προσανατολισμό και τη συμβουλευτική ενηλίκων. Το 2008 το Cedefop συνέταξε έκθεση για την πρόοδο των κρατών-μελών όσον αφορά τις μεταρρυθμίσεις των συστημάτων προσανατολισμού, και την εφαρμογή του ψηφίσματος του Συμβουλίου σχετικά με το διά βίου προσανατολισμό, το οποίο εγκρίθηκε το 2004.

Όπως είναι φυσικό, ο εκσυγχρονισμός των συστημάτων κατάρτισης απαιτεί την ανάλογη **κατάρτιση των διδασκόντων και εκπαιδευτών**, οι οποίοι πρέπει να διευρύνουν συνεχώς τις δεξιότητές τους για να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του ρόλου τους. Ωστόσο, ο κλάδος αυτός παραμένει σχετικά ανεξερεύνητος. Μόνο πρόσφατα άρχισαν να λαμβάνουν υπόψη τα κράτη-μέλη κατά τη μεταρρύθμιση των συστημάτων κατάρτισης και την ανάγκη αυτή. Το πανευρωπαϊκό Δίκτυο Διδασκόντων και Εκπαιδευτών του Cedefop διαδραματίζει από το 1998 καθοριστικό ρόλο στην ενημέρωση των ενδιαφερομένων πάνω σε όλα τα θέματα που αφορούν την κατάρτιση και την επαγγελματική πρόοδο διδασκόντων και εκπαιδευτών. Το 2007 το Cedefop μελέτησε το θέμα της επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης για τους διδάσκοντες και τους εκπαιδευτές¹¹, διερευνώντας με ποιον τρόπο μπορεί να προβληθεί περισσότερο η μάθηση που αποκτάται εκτός ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Τα ερευνητικά ευρήματα στηρίζουν τη χάραξη πολιτικής

Σε ορισμένους τομείς και χώρες, η προσπάθεια για τη βελτίωση της κατάρτισης στην Ευρώπη και την επίτευξη των στρατηγικών στόχων για το 2010 προχωρά ικανοποιητικά. Σημαντική πρόοδος έχει σημειωθεί στα κράτη-μέλη για τη μελλοντική εφαρμογή ευρω-

παίκων εργαλείων που κάνουν ευκολότερη τη σύγκριση των επαγγελματικών προσόντων, ενισχύοντας έτσι τη διά βίου μάθηση και την κινητικότητα. Πολλά κράτη-μέλη, για παράδειγμα, αναπτύσσουν τα δικά τους εθνικά πλαίσια επαγγελματικών προσόντων ώστε να συνδεθούν αργότερα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΠΕΠ). Το Ευρωδιαβατήριο (Eurpass), επίσης, παραμένει πολύ δημοφιλές μεταξύ των Ευρωπαίων πολιτών.

Η αναγνώριση της ανεπίσημης και της άτυπης μάθησης, η παροχή διά βίου επαγγελματικής καθοδήγησης και η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των διδασκόντων και εκπαιδευτών ΕΕΚ συνιστούν επίσης σημαντικές προτεραιότητες εθνικών πολιτικών κατάρτισης στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Παρά τις προόδους που σημειώνονται, οι ελλείψεις είναι πολλές. Οι επενδύσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της κατάρτισης εξακολουθούν να υπολείπονται εκείνων της Ιαπωνίας και των ΗΠΑ. Το 30% περίπου του ευρωπαϊκού ενεργού ενήλικου πληθυσμού –γύρω στα 80 εκατομμύρια άτομα– διαθέτουν μόνο στοιχειώδη επαγγελματικά προσόντα. Μέχρι δε το 2009, η ηλικιακή ομάδα 54 ως 64 ετών του ευρωπαϊκού εργατικού δυναμικού θα έχει ξεπεράσει αριθμητικά την ομάδα των νέων ηλικίας 15 ως 24 ετών (Eurostat 2004). Αυτή η τάση πρέπει να μας προβληματίσει: ότι ο ρυθμός των τεχνολογικών αλλαγών απαιτεί νέες δεξιότητες,

αλλά οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εργαζόμενοι έχουν μικρότερη συμμετοχή σε προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης σε σύγκριση με τις νεότερες ηλικίες.

Αυτά ήταν τα γενικά συμπεράσματα της λεπτομερούς **έκθεσης για την ανάλυση της πολιτικής** που συνέταξε το Cedefop, και η οποία επικεντρώθηκε στην πρόοδο που έχουν επιτύχει τα κράτη-μέλη όσον αφορά τις προτεραιότητες της ευρωπαϊκής πολιτικής για την κατάρτιση¹². Είχε προηγηθεί το Ανακοινωθέν του Ελσίνκι, το Δεκέμβριο του 2006, με το οποίο οι Υπουργοί Παιδείας της ΕΕ χαιρέτισαν τα αρχικά ευρήματα του Cedefop και ενίσχυσαν το ρόλο του ως προς την καταγραφή και ανάλυση της προόδου που πραγματοποιείται σχετικά με τις προτεραιότητες της πολιτικής για την κατάρτιση. Ανώτατοι πολιτικοί παράγοντες, όπως ο Επίτροπος Figel, η τότε Υπουργός Παιδείας της Ελλάδας και βουλευτές του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου συζήτησαν τα αποτελέσματα και τις επιπτώσεις της έκθεσης τον Απρίλιο του 2007, σε συνέδριο με θέμα την «Οικοδόμηση ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Κατάρτισης». Το συνέδριο, το οποίο οργάνωσαν από κοινού το Cedefop και η γερμανική προεδρία, αποτελεί μέρος της προετοιμασίας για την προσεχή έκθεση προόδου κατά την περίοδο 2006-2008 των κρατών-μελών προκειμένου να υλοποιήσουν τους κοινούς στόχους ευρωπαϊκής πολιτικής. Τα αποτελέσματα της έκθεσης θα απευθύνει το Cedefop στην υπουργική διάσκεψη, η οποία θα πραγματοποιηθεί

στο πλαίσιο της γαλλικής προεδρίας στα τέλη του 2008.

Το Φεβρουάριο του 2008, σε διεθνές συνέδριο του Cedefop με τίτλο «Δεξιότητες για το Μέλλον της Ευρώπης», παρουσία του Υπουργού Παιδείας κ. Ευριπίδη Στυλιανίδη και συμμετέχοντες απ' όλη την Ευρώπη, ανακοινώθηκαν τα αποτελέσματα της πρώτης πανευρωπαϊκής πρόγνωσης των αναγκών σε δεξιότητες έως το έτος 2015. Η μελέτη αυτή, την οποία έφερε εις πέρας το Cedefop, έχει τίτλο: «Μελλοντικές ανάγκες σε δεξιότητες στην Ευρώπη: μεσοπρόθεσμη πρόγνωση¹³».

Με βάση τα ευρήματα αυτής της έρευνας, μεταξύ 2006 και 2015 αναμένεται καθαρή αύξηση των θέσεων εργασίας στην ΕΕ¹⁴ κατά 13 εκατομμύρια τουλάχιστον. Πίσω από τον αριθμό αυτό ωστόσο κρύβονται μειζόνες διαρθρωτικές αλλαγές που θα μετατρέψουν το ρυθμό αύξησης των αναγκών της ΕΕ για δεξιότητες σε πραγματική πρόκληση για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής ως προς την κατάρτιση. Τα πρώτα αποτελέσματα της πρόγνωσης του Cedefop για τις ανάγκες σε δεξιότητες κατά την περίοδο 2006-15 παραπέμπουν σε αύξηση 12,5 εκατομμυρίων θέσεων εργασίας στο ανώτατο επίπεδο επαγγελματικών προσόντων (σε γενικές γραμμές οι κάτοχοι πανεπιστημιακών πτυχίων και μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών) και 9,5 εκατομμυρίων θέσεων επιπλέον στο μεσαίο επίπεδο (απόφοιτοι μέσης εκπαίδευσης, και ιδίως πτυχιούχοι επαγ-

γελματικής εκπαίδευσης). Αντιθέτως, οι θέσεις απασχόλησης για τους ανειδίκευτους ή για άτομα που διαθέτουν στοιχειώδη τυπικά προσόντα αναμένεται να μειωθούν κατά 8,5 εκατομμύρια.

Μολονότι η απασχόληση αναμένεται να μειωθεί στον πρωτογενή και το μεταποιητικό τομέα, αυτοί οι τομείς θα εξακολουθήσουν να είναι ζωτικής σημασίας για την οικονομία και να συνιστούν σημαντικότερη πηγή θέσεων εργασίας, οι οποίες όμως θα απαιτούν νέες δεξιότητες για την επιτυχή αντιμετώπιση των τεχνολογικών αλλαγών. Οι τάσεις στην αγορά εργασίας ενισχύονται από τις αλλαγές στον τρόπο εκτέλεσης των διαφόρων εργασιών και στον τρόπο οργάνωσής της. Οι τεχνολογικές και άλλες αλλαγές ενδέχεται να διαμορφώσουν τάσεις πώλωσης στην αγορά εργασίας, δημιουργώντας πολλές θέσεις στο ανώτερο και στο κατώτερο επίπεδο του εργασιακού φάσματος, με τις τελευταίες να χαρακτηρίζονται από χαμηλές αμοιβές και κακές συνθήκες. Η ενδεχόμενη έλλειψη υποψηφίων για τις θέσεις εργασίας υψηλών απαιτήσεων και ο πληθωρισμός υποψηφίων με υπερβολικά προσόντα για απλές εργασίες θα οδηγήσουν σε αναγκαστικές προσαρμογές ως προς την πολιτική για την απασχόληση και την κατάρτιση.

Για να δοθεί μια απάντηση σε αυτό το πρόβλημα, το Cedefop εργάζεται προς την κατεύθυνση μιας πανευρωπαϊκής πρόγνωσης προσφοράς δεξιοτήτων ώστε να συμβάλει στην έγκαιρη πρόβλεψη των ενδεχόμενων

ανισοροπιών μεταξύ προσφοράς και ζήτησης δεξιοτήτων κατά τα επόμενα χρόνια. Η πρόγνωση θα πλαισιωθεί από διεξοδικότερες αναλύσεις των αναγκών σε δεξιότητες για επιλεγμένους βασικούς τομείς και από την προετοιμασία μιας πανευρωπαϊκής έρευνας με αντικείμενο τις εκπεφρασμένες ανάγκες των επιχειρήσεων σε δεξιότητες.

Η επικοινωνία συμβάλλει στη μεγαλύτερη προβολή της κατάρτισης

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η κατάρτιση έχει κεντρικό ρόλο στην προσπάθεια της Ευρώπης να επαναπροσδιορίσει τη θέση της στην παγκόσμια οικονομία και να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της γήρανσης, ενός εργατικού δυναμικού με περιορισμένες δεξιότητες σε σύγκριση με τους κύριους ανταγωνιστές της και τον αυξανόμενο διεθνή ανταγωνισμό. Εντούτοις, η σπουδαιότητά της δεν έχει κατανοηθεί πλήρως.

Η αποτελεσματική επικοινωνία είναι ζωτικής σημασίας για τη μετάδοση αυτού του μηνύματος. Οι ομάδες στις οποίες απευθύνεται το έργο του Cedefop έχουν ποικίλες ανάγκες πληροφόρησης. Επιδίωξη του Κέντρου είναι να παρέχει στις ομάδες αυτές κατάλληλες, αντικειμενικές και αξιόπιστες πληροφορίες, που να επιτρέπουν κατά το δυνατόν τη σύγκριση μεταξύ κρατών-μελών.

Το 2007, 554 ειδήσεις και ανακοινώσεις για εκδηλώσεις αναρτήθηκαν στην ηλεκτρονική υπηρεσία ειδήσεων του Cedefop,

στη σελίδα υποδοχής του Ηλεκτρονικού Χωριού Κατάρτισης (www.trainingvillage.gr). Τον ίδιο χρόνο, οι επισκέπτες των δικτυακών τόπων του Cedefop (συμπεριλαμβανομένου του Europass) εκτιμάται ότι ανήλθαν σε 16 εκατομμύρια.

Το Cedefop Info¹⁵, που συντάσσεται στη γερμανική, αγγλική και γαλλική γλώσσα, και το Ευρωπαϊκό Περιοδικό Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (European Journal of Vocational Education and Training), που εκδίδεται τρεις φορές το χρόνο σε πέντε γλώσσες, παρέχουν επίσης ενημερώσεις και κριτική εξέταση εξελίξεων στον τομέα της πολιτικής ΕΕΚ στην Ευρώπη.

Η VET-Bib, με περισσότερα από 60.000 λήμματα, είναι η πληρέστερη βιβλιογραφική βάση για την κατάρτιση στην Ευρώπη και ο Ευρωπαϊκός Θησαυρός Κατάρτισης, το πιο προηγμένο πολύγλωσσο εργαλείο για την ευρετηρίαση των δημοσιεύσεων που σχετίζονται με την κατάρτιση.

Επιπλέον, οι **επισκέψεις μελέτης (study visits¹⁶)** που οργανώνει το Cedefop εδώ και περισσότερο από 20 χρόνια ενισχύουν την ευρωπαϊκή συνεργασία, ενθαρρύνοντας την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, με σκοπό να ενθαρρύνουν την καινοτομία.

Το 2007, το Cedefop συνεργάστηκε με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και τους εθνικούς οργανισμούς για τη διεκπεραίωση της μετάβασης στο νέο ενοποιημένο πρόγραμμα επισκέψεων μελέτης, οι οποίες εντάσσονται στο πρόγραμμα διά βίου μάθησης 2008-

2013¹⁷ και τις οποίες θα συντονίζει το Cedefop. Από το 2008, οι νέες επισκέψεις μελέτης καλύπτουν τόσο τη γενική εκπαίδευση όσο και την επαγγελματική κατάρτιση, και έχουν πολύ περισσότερους συμμετέχοντες: περίπου 1.500 εμπειρογνώμονες επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης πήραν μέρος σε 152 επισκέψεις σε 27 χώρες από το Μάρτιο έως τον Ιούνιο του 2008. Εμπειρογνώμονες της κατάρτισης από 31 χώρες –τα 27 κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς επίσης στις χώρες του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου (Ισλανδία, Νορβηγία και Λιχτενστάιν) και την Τουρκία– μπορούν να συμμετέχουν στο νέο πρόγραμμα.

Το Cedefop εκδίδει τακτικά ενημερωτικά σημειώματα σχετικά με τις εξελίξεις στην πολιτική. Η έγκαιρη και συνοπτική πληροφόρηση των ανώτερων κλιμακίων χάραξης πολιτικής αποτελεί προτεραιότητα του κέντρου για το 2008.

Το μέλλον της κατάρτισης πέρα από το 2010: Μια νέα πρόκληση για το Cedefop

Η εργασία επί των προτεραιοτήτων της πολιτικής για την κατάρτιση στην Ένωση συνεχίστηκε με ταχείς ρυθμούς στη διάρκεια του 2008. Για το 2009, οι στόχοι του Cedefop παραμένουν οι ίδιοι, καθώς η ΕΕ σκοπεύει να οικοδομήσει πάνω στην ήδη σημειωθείσα πρόοδο προκειμένου να επιτύχει τους στόχους της Λισαβόνας. Το Cedefop βέβαια έχει αρχίσει ήδη να οραματίζεται το μέλλον, δε-

δομένου ότι η πολιτική για την κατάρτιση της Ένωσης αρχίζει να προσανατολίζεται πέραν του 2010, καταληκτικού έτους της Λισαβόνας.

Είναι γνωστό ότι η αυξημένη ανταγωνιστικότητα και η παγκοσμιοποίηση μεταβάλλουν τις ανάγκες σε δεξιότητες. Όμως οι εργασίες του Cedefop δείχνουν ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη ώστε η πολιτική για την κατάρτιση να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις νέες απαιτήσεις. Η γήρανση του εργατικού δυναμικού και ο μεγάλος αριθμός εργαζομένων που δεν διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα καθιστούν αναγκαίες ορισμένες θεμελιώδεις αλλαγές στα συστήματα και στις πολιτικές για την κατάρτιση. Επιπλέον, οι πολιτικές προσδοκίες που αντιμετωπίζουν την κατάρτιση όχι μόνον ως οικονομικό εργαλείο αλλά και ως μέσο για επίτευξη μεγαλύτερης κοινωνικής συνοχής –για παράδειγμα, στην ένταξη των μεταναστών στην αγορά εργασίας– αυξάνουν την πίεση για αλλαγή.

Το Cedefop, μεταξύ άλλων δραστηριοτήτων, θα συνεχίσει να μελετάει τους τρόπους με τους οποίους τα συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης ανταποκρίνονται σε αυτές τις πιέσεις και να στοχεύει στην αναβάθμιση της εικόνας της κατάρτισης, την οποία ορισμένοι θεωρούν κατώτερη της γενικής εκπαίδευσης. Με τη δημοσίευση συμπερασμάτων, το Cedefop επιδιώκει να δώσει νέα ώθηση στη συζήτηση για τη φύση και την έκταση των αλλαγών στα συστήματα κατάρτισης και πέραν του 2010. Η έρευνα υποστη-

ρίζεται από διαρκή προσπάθεια για βελτίωση των στατιστικών και των δεικτών της κατάρτισης.

Το Cedefop υποβλήθηκε πρόσφατα σε αυστηρότατη διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης, η οποία κατέληξε σε πολύ θετική γνωμάτευση. Οι αξιολογητές επισήμαναν ότι το Cedefop δεν ανταποκρίνεται απλώς στις διαμορφούμενες προτεραιότητες της πολιτικής στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης της Ένωσης, αλλά επηρεάζει και τη διαμόρφωσή της, γεγονός που αναδεικνύει το Κέντρο σε ενεργό παράγοντα προώθησης της πολιτικής για την κατάρτιση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Το Cedefop παράγει ευρύ φάσμα πληροφοριών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες πολλών διαφορετικών αποδεκτών. Αποτελεί τον κυριότερο κόμβο ενημέρωσης των ανθρώπων που εργάζονται στον τομέα της κατάρτισης ανά την Ευρώπη.

Σημειώσεις

² Η ιστοσελίδα του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop), οργάνου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είναι: <http://www.cedefop.europa.eu/>

³ Για περισσότερες πληροφορίες <http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c10528.htm>

⁴ Το 1995, το Cedefop μεταφέρθηκε από το Βερολίνο στη Θεσσαλονίκη.

⁵ Το ReferNet αποτελείται από μια εθνι-

κή κοινοπραξία σε κάθε κράτος-μέλος της ΕΕ, καθώς επίσης την Ισλανδία και τη Νορβηγία, στην οποία συμμετέχουν οργανισμοί που εκπροσωπούν τους φορείς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και οργανισμοί που διαθέτουν ερευνητικές δυνατότητες στον τομέα. Από το 2001, το ReferNet αποτελεί βασική πηγή συλλογής πληροφοριών για το Cedefop <http://www.cedefop.europa.eu/index.asp?section=8&sub=3>

⁶ Το Europass περιλαμβάνει πέντε έγγραφα: το βιογραφικό σημείωμα Europass (CV), το διαβατήριο γλωσσών Europass, το συμπλήρωμα πιστοποιητικού Europass, το συμπλήρωμα διπλώματος Europass και την κινητικότητα Europass.

⁷ Αγγλικό ακρώνυμο του ονόματος European Qualifications Framework. Για περισσότερες πληροφορίες <http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11104.htm>

⁸ Αγγλικό ακρώνυμο του ονόματος European Credit System for VET.

⁹ Η ολοκληρωμένη μελέτη θα δημοσιευθεί στα τέλη του 2008. Περίληψη της μελέτης *The shift to learning outcomes: policies and practices in Europe* είναι διαθέσιμη στην ιστοσελίδα:

http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/494/4079_en.pdf

¹⁰ Η μελέτη *Validation of non-formal and informal learning in Europe: A snapshot 2007* είναι διαθέσιμη στην ιστοσελίδα:

http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/493/4073_en.pdf

¹¹ Η μελέτη *Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States* είναι διαθέσιμη στην ιστοσελίδα: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/480/5174_en.pdf

¹² Η μελέτη *Zooming in on 2010: Reassessing vocational education and training* είναι διαθέσιμη στην ιστοσελίδα:

http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/474/4060_en.pdf

¹³ Η μελέτη *Future skill needs in Europe. Medium-term forecast: synthesis report* είναι διαθέσιμη στην ιστοσελίδα:

http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/485/4078_en.pdf

¹⁴ Για την ΕΕ των 25 (εξαιρουμένης της Βουλγαρίας και της Ρουμανίας για τις οποίες δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία) καθώς

επίσης τη Νορβηγία και την Ελβετία.

¹⁵ http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/CedefopInfo/

¹⁶ <http://studyvisits.cedefop.europa.eu/>

¹⁷ Στόχος του προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης 2007-2013 είναι η ανάπτυξη και η ενίσχυση των ανταλλαγών, της συνεργασίας και της κινητικότητας, ώστε τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης να καταστούν παγκόσμιο σημείο αναφοράς ως προς την ποιότητα σύμφωνα με τη στρατηγική της Λισαβόνας. Συμβάλλει έτσι στην ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως προηγμένης «κοινωνίας της γνώσης», με βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Για περισσότερες πληροφορίες:

<http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11082.htm>



***“Still at Risk:
What Students Don’t Know,
Even Now”:***
**Παρουσίαση των αποτελεσμάτων
της έρευνας που διεξήγαγε
το 2008, στις ΗΠΑ,
ο εκπαιδευτικός οργανισμός
Common Core**

Επιμέλεια: Μάγδα Πατσιάδου¹

1. Τα όσα προηγήθηκαν

Με το συνειρμικό τίτλο *Still at Risk: What Students Don’t Know, Even Now*, και έξι χρόνια μετά την υπογραφή από τον πρόεδρο G. W. Bush του φιλόδοξου και πολυδιαφημισμένου νόμου “*No Child Left Behind Act*”, το Common Core –ένας οργανισμός στις ΗΠΑ, ο οποίος επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στην αναβάθμιση της γενικής παιδείας στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα– παρουσίασε τον Ιανουάριο του 2008 τα αποτελέσματα έρευνάς του σχετικά με τις γνώσεις των δεκαεπτάχρονων Αμερικανών σε βασικά θέματα Ιστορίας και Λογοτεχνίας.

Η έκθεση αποτελούσε τον τελευταίο κρίκο μιας μακράς σειράς παρεμβάσεων της ομοσπονδιακής κυβέρνησης στην εκπαίδευση. Το 1983, η κυβερνητική έκθεση “*A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*” συνέδεε –με ύφος που αναμόχλευε ψυχροπολεμικά αισθήματα– την οικονομική ύφεση στην οποία βρισκόταν τότε η χώρα με την πτώση του επιπέδου της δημόσιας σχολικής εκπαίδευσης. Με την έκθεση αυτή διαπίστωνε την απουσία συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σκοπού και τη χρήση χαμηλών κριτηρίων αποτίμησης της

¹ Η Μάγδα Πατσιάδου είναι εκπαιδευτικός, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών.

ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Ακολούθησαν οι μεταρρυθμίσεις συνδέθηκαν με το αποκαλούμενο «κίνημα της αριστείας» και στόχευαν στη δημιουργία ενός πλαισίου σχολικού προγράμματος σπουδών συνεκτικού και περιεκτικού, που θα προσέφερε ένα ικανοποιητικό σώμα γνώσεων στην Αγγλική Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες, τις Κοινωνικές Επιστήμες και τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές, και που έθετε υψηλά κριτήρια αποτίμησης του σχολικού έργου.

Όμως, με το πρόγραμμα “*America 2000: An Education Strategy*” επί προεδρίας G. Bush, και το νόμο “*Goals 2000: Educate America*” επί προεδρίας Bill Clinton, ο εθνικός εκπαιδευτικός προσανατολισμός των ΗΠΑ στράφηκε σταδιακά προς την καθιέρωση μετρήσιμων ποσοτικών κριτηρίων και διαδικασιών πιστοποίησης μόνο για τις αναγνωστικές και μαθηματικές γνώσεις / δεξιότητες των μαθητών. Βάσει αυτών, μάλιστα, αξιολογούνταν τα σχολεία και κατατάσσονταν σε ενιαίο αξιολογικό πίνακα.

Η πρώτη δεκαετία του 2000 ξεκίνησε με την ψήφιση του νόμου “*No Child Left Behind Act*”. Τα δεδομένα είχαν εν τω μεταξύ διαφοροποιηθεί: Το μαζικό μεταναστευτικό κύμα που είχε κατακλύσει τις ΗΠΑ –σε συνδυασμό με τις γενικότερες πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις– είχε προκαλέσει, για μια ακόμη φορά, σοβαρά ερωτήματα σχετικά με την αγωγή και τη γρήγορη πολιτισμική ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών. Επιχειρώντας να αντιμετωπίσει την κατά-

σταση αυτή, ο ανωτέρω νόμος αυτοπροσδιορίστηκε ως «μια νομοθετική πράξη που είχε σκοπό να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ των ακραίων επιδόσεων των μαθητών μέσω της απόδοσης λόγου, της ευελιξίας και της ελεύθερης επιλογής, ώστε κανένα παιδί να μη μείνει πίσω». (Petronicolos, 2007).

Έτσι, οι πολίτες υποχρεώθηκαν να θέσουν υψηλά κριτήρια αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων στην Αγγλική Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τις Θετικές Επιστήμες, να εφαρμόσουν σε όλα τα σχολεία σύστημα λογοδοσίας και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αλλά και να διαμορφώσουν συγκεκριμένες στρατηγικές βελτίωσης των σχολείων. Μάλιστα, κάτω από την απειλή της απώλειας της οικονομικής ενίσχυσης από τα ομοσπονδιακά ταμεία, οι πολίτες οδηγήθηκαν στο να επιβάλουν δρακόντιες κυρώσεις σε όσα σχολεία αποτύγχαναν να ικανοποιήσουν τα συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης. Όπως ήταν αναμενόμενο, το βάρος του εκπαιδευτικού έργου μετατοπίστηκε προς την προετοιμασία των μαθητών για τα τεστ πιστοποίησης στα ανωτέρω γνωστικά αντικείμενα, σε βάρος της διδασκαλίας άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως η Ιστορία, η Λογοτεχνία, η Πολιτική Αγωγή και οι Κοινωνικές Επιστήμες.

2. Τα δεδομένα της έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, η συγκεκριμένη έρευνα του *Common Core* διεξήχθη κατά τις πρώ-

τες εβδομάδες του 2008 με σκοπό τη διερεύνηση των γνώσεων των δεκαεπτάχρονων Αμερικανών σε βασικά θέματα Ιστορίας και Λογοτεχνίας, ένα μόλις χρόνο πριν από την ενηλικίωσή τους. Η έρευνα έγινε σε εθνικό επίπεδο, με τη μέθοδο των τηλεφωνικών συνεντεύξεων (περιθώριο σφάλματος 3%).

Οι 1.200 ερωτηθέντες μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε 33 συνολικά ερωτήσεις –22 ιστορικού και 11 λογοτεχνικού περιεχομένου– με το σύστημα των πολλαπλών επιλογών. Οι ερωτήσεις αυτές επελέγησαν από μια βάση δεδομένων με 141 ερωτήσεις Ιστορίας και 121 ερωτήσεις Λογοτεχνίας που είχαν χρησιμοποιηθεί την εποχή του “*A Nation at Risk*” για τη διεξαγωγή ανάλογης έρευνας από τη *National Assessment of Educational Progress*. Οι συντάκτες της τελευταίας έρευνας διευκρινίζουν, παρ’ όλα αυτά, ότι τα αποτελέσματα των δύο ερευνών δεν είναι συγκρίσιμα, καθώς χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία και δεδομένα.

Η έρευνα του *Common Core* δομήθηκε πάνω σε δύο άξονες αναφοράς: α) στο να διαπιστώσει τον όγκο βασικών γνώσεων των δεκαεπτάχρονων Αμερικανών σε θέματα ιστορίας και Λογοτεχνίας και β) στο να διερευνήσει τη συμβολή των παραγόντων «μορφωτικό επίπεδο γονέων» και «έκθεση σε πολιτιστικά ερεθίσματα» στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος.

Ως μετρικό σύστημα χρησιμοποιήθηκε η εκατοντάβαθμη κλίμακα, όπου το 90% και

άνω σε σωστές απαντήσεις αξιολογήθηκε με Α, το 80-89% με Β, το 70-79% με C και το 60-69% με D.

3. Οι Επιδόσεις στην Ιστορία και τη Λογοτεχνία

Οι ερωτηθέντες μαθητές βαθμολογήθηκαν με C στην Ιστορία, απαντώντας σωστά στο 73% των ερωτήσεων, και με F στη Λογοτεχνία, απαντώντας σωστά στο 57% των σχετικών ερωτήσεων.

Πιο συγκεκριμένα:

– Τα αποτελέσματα στην Ιστορία έδειξαν ότι το 73% των δεκαεπτάχρονων Αμερικανών μπορούν να απαντήσουν σωστά σε βασικές ερωτήσεις που αφορούν σημαντικές ημερομηνίες, μεγάλες προσωπικότητες και ιστορικά κινήματα / ρεύματα του αμερικανικού παρελθόντος. Όμως, με εξαίρεση την καθολική σχεδόν επιτυχία στη σύνδεση του Martin Luther King με τη φράση «I have a dream», δεν υπήρξε ούτε ένα ιστορικό γεγονός ή πρόσωπο που να αναγνωριστεί σωστά από το 90% των ερωτηθέντων.

Η άγνοια, μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις μοιάζει να είναι ανησυχητική: Μόνο δύο στους πέντε ερωτηθέντες μπορούσαν να τοποθετήσουν σωστά μέσα στο χρόνο τον Αμερικανικό Εμφύλιο Πόλεμο. Σχεδόν το ένα τρίτο των μαθητών δεν μπόρεσε να αναγνωρίσει πίσω από τη φράση *Ask not what your country can do for you; ask what*

you can do for your country» τον πρόεδρο John Kennedy. Σχεδόν το 25% δεν αναγνώρισε τον Αδόλφο Χίτλερ ως τον Καγκελάριο της Γερμανίας κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Περισσότεροι από το ένα τέταρτο των ερωτηθέντων θεωρούν ότι ο Χριστόφορος Κολόμβος έπλευσε στην Αμερική μετά το 1750, ενώ ένα 20% δεν γνώριζε τι είναι η Αναγέννηση ή το σκοπό των ανακρίσεων που διεξήγαγε ο McCarthy στη διάρκεια του Ψυχρού Πολέμου.

– Στις ερωτήσεις που αφορούσαν πρόσωπα και έργα της λογοτεχνίας οι επιδόσεις ήταν ακόμα χαμηλότερες. Μόνο το 57% των ερωτηθέντων ήξερε ότι το κλασικό έργο του Κ. Ντίκενς *Ιστορία Δύο Πόλεων* διαδραματίζεται στη διάρκεια της Γαλλικής Επανάστασης. Μόλις το 52% γνώριζε ότι το κλασικό έργο του Όργουελ 1984 αναφέρεται στην προσπάθεια ενός δικτατορικού καθεστώτος να αφαιρέσει από κάθε πολίτη το δικαίωμά του στην ιδιωτική ζωή. Μόλις το 45% των μαθητών ήξερε ότι ο Οιδίποδας ήταν ήρωας αρχαίας ελληνικής τραγωδίας που εν αγνοία του σκότωσε τον πατέρα του και παντρεύτηκε τη μητέρα του. Μόλις το 50% αναγνώρισε στη βιβλική μορφή του Ιάβη τη μεγάλη υπομονή στην αντιμετώπιση των βασάνων.

Αξίζει πάντως να σημειωθεί ότι οι καλύτερες επιδόσεις τόσο στην Ιστορία όσο και στη Λογοτεχνία είχαν να κάνουν με ερωτήσεις γύρω από την ιστορία των αμερικανικών φυλετικών σχέσεων.

4. Η επίδραση και η συνάφεια των παραγόντων «μορφωτικό επίπεδο γονέων» και «έκθεση σε πολιτιστικά ερεθίσματα»

Ο δεύτερος άξονας της έρευνας επιδίωξε να συγκρίνει τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών που δήλωσαν ότι είχαν τουλάχιστον ένα γονέα κολεγιακής μόρφωσης, με τα αντίστοιχα ποσοστά εκείνων που δεν είχαν. Από τα αποτελέσματα επιβεβαιώθηκε ότι οι μαθητές που προέρχονταν από οικογενειακά περιβάλλοντα πλούσια σε μορφωτικά και πολιτιστικά ερεθίσματα είχαν εμφανώς καλύτερες επιδόσεις.

Έτσι, στις ερωτήσεις Ιστορίας, οι μαθητές με γονέα κολεγιακής μόρφωσης πέτυχαν Α και Β σε 12 ερωτήσεις, ενώ οι μαθητές χωρίς γονέα κολεγιακής μόρφωσης πέτυχαν το αντίστοιχο σκορ μόνο σε 4 ερωτήσεις. Ακόμα και στη Λογοτεχνία, όπου οι επιδόσεις ήταν γενικά μετριότητες, οι πρώτοι είχαν ποσοστό επιτυχίας 63%, έναντι 54% των δεύτερων.

Για το *Common Core*, ένας τρόπος ερμηνείας αυτών των διαφοροποιήσεων ήταν η διερεύνηση του κατά πόσο οι ερωτηθέντες είχαν τη δυνατότητα στο οικογενειακό περιβάλλον τους να έρθουν σε επαφή με πολιτιστικά ερεθίσματα.

Τα στοιχεία της έρευνας έδειξαν ότι οι δεκαεπτάχρονοι Αμερικανοί της πρώτης ομάδας πλεονεκτούν έναντι των άλλων, καθώς έχουν περισσότερες πολιτιστικές ευκαιρίες

και εκτίθενται σε περισσότερα ερεθίσματα, όπως η ανάγνωση βιβλίων, η παρακολούθηση παραστάσεων και η επίσκεψη μουσείων. Κατά συνέπεια, σε σχέση με τους μαθητές που προέρχονται από μειονεκτικά οικογενειακά περιβάλλοντα, οι μαθητές αυτοί έχουν περισσότερες μορφωτικές ευκαιρίες, ανεξάρτητα από τη γνώση που τους προσφέρει το σχολείο.

5. Τα συμπεράσματα και οι προεκτάσεις της έρευνας

Η επεξεργασία και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της ανωτέρω έρευνας οδήγησε τους συντάκτες της σε μια σειρά ανησυχητικών διαπιστώσεων και συλλογισμών:

α) Η εμμονή του αμερικανικού εκπαιδευτικού συστήματος για την ποσοτική μέτρηση των αναγνωστικών και μαθηματικών μαθητικών γνώσεων/δεξιοτήτων, σε τακτά χρονικά διαστήματα, και η συνακόλουθη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με βάση τις επιδόσεις σε αυτά τα γνωστικά αντικείμενα οδήγησαν μοιραία στην υποβάθμιση άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως η Ιστορία, η Γεωγραφία, η Λογοτεχνία, η Αγωγή του Πολίτη, οι Κοινωνικές Επιστήμες και οι Τέχνες. Κατά συνέπεια, ήταν αναμενόμενη η εμφάνιση γνωστικών κενών στα ανωτέρω θεματικά πεδία.

β) Χωρίς να παραγνωρίζεται η αξία των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, πρέπει να τονιστεί ότι η κατάκτησή τους δεν επαρκεί από μόνη της για να αντιμετωπίσουν επιτυχώς οι νέοι Αμε-

ρικανοί τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις του σύγχρονου, παγκοσμιοποιημένου κόσμου. Η άγνοιά τους, μάλιστα, γύρω από θέματα γενικής μόρφωσης μπορεί να αποβεί δυσλειτουργική ή επικίνδυνη.

Για παράδειγμα, η μη εξοικείωση των δεκαεπτάχρονων Αμερικανών με την Ιστορία και τη Λογοτεχνία τούς καθιστά αδύναμους στο να κατανοήσουν και κυρίως να αποκωδικοποιήσουν τη συχνά συμβολική, μεταφορική ή αλληγορική χρήση όρων και φράσεων από αυτά τα γνωστικά πεδία, τόσο στην πολιτική όσο και στη δημοσιογραφία. Εμποδίζονται γενικά στο να αναπτύξουν ανώτερες πνευματικές και κοινωνικές ικανότητες, όπως η αφαιρετική και κριτική σκέψη, η αντίληψη και η δημιουργικότητα.

Αυτό είναι ανησυχητικό τόσο για την παρουσία τους στα κοινά ως ενεργοί δημοκρατικοί πολίτες, όσο και για την επιτυχία τους στο σκληρό επαγγελματικό στίβο.

γ) Η απαίτηση για μια δημόσια σχολική εκπαίδευση που θα εξοικειώνει τα νεαρά άτομα με θεμελιώδη στοιχεία της ιστορίας και της κουλτούρας του έθνους, ώστε να καταστούν συνειδητά ενεργοί πολίτες και να επιτευχθεί η κοινωνική συνοχή, είναι πρωταρχικής σημασίας. Μια τέτοιοι είδους εκπαίδευση ήταν άλλωστε και το όραμα των ιδρυτών του αμερικανικού έθνους. Διαφορετικά, θα είναι πολύ δύσκολο για τους νέους Αμερικανούς και τους νέους μετανάστες να διαμορφώσουν ως πολίτες την κοινή τους ταυτότητα, ώστε να εξασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή. Αυτό είναι εξαι-

ρετικής σημασίας, αν σκεφτούμε ότι το 12% του αμερικανικού πληθυσμού είναι γεννημένο εκτός Αμερικής, ενώ το 20% των μαθητών δεν ομιλούν κατ' οίκον την αγγλική γλώσσα.

δ) Εξίσου ανησυχητικό στοιχείο είναι και η σημαντική διαφοροποίηση του ποσοστού επιτυχών απαντήσεων μεταξύ των μαθητών που είχαν έναν τουλάχιστο γονέα κολεγιακής μόρφωσης και εκείνων που δεν είχαν. Για τους ανθρώπους του *Common Core*, τα παιδιά που προέρχονται από οικογενειακά περιβάλλοντα φτωχά σε ερεθίσματα έχουν ακόμα μεγαλύτερη ανάγκη την παρέμβαση του σχολείου, ώστε να ξεκινήσουν από την ίδια αφετηρία. Για τους μαθητές αυτούς, το σχολείο φαίνεται συχνά να είναι η μοναδική τους ευκαιρία για να αποκτήσουν τέτοιες ειδους γνώσεις.

6. Επίλογος

Με τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της εν λόγω έρευνας, οι συντάκτες της διευκρίνισαν ότι σκοπός τους δεν ήταν να δώσουν συγκεκριμένες απαντήσεις για το δέον γενέσθαι. Κατέστησαν επίσης σαφές πως δεν έχουν τη δυνατότητα να επιβεβαιώσουν ότι το «ποτήρι είναι μισοάδειο» ή ότι οι νέοι Αμερικανοί γνωρίζουν λιγότερα απ' ό,τι δέκα ή είκοσι χρόνια πριν.

Αυτό που μπορούν με ασφάλεια να υποστηρίξουν είναι ότι οι νέοι Αμερικανοί, έξι χρόνια μετά την ψήφιση του νόμου “*No Child*

Left Behind Act”, χρειάζονται περισσότερη μόρφωση στην Ιστορία και τη Λογοτεχνία, και ότι οι λιγότερο προνομιούχοι μαθητές θα επωφεληθούν περισσότερο από κάτι τέτοιο.

Οι υπεύθυνοι της έρευνας ευελπιστούν ότι η έρευνα θα λειτουργήσει αφυπνιστικά για την αμερικανική κοινωνία. Κατά τη γνώμη τους, το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα δεν οδηγεί ούτε στην αριστεία ούτε στην ισότητα. Αντιθέτως, «αφήνει πίσω» ορισμένα παιδιά.

Είναι χαρακτηριστικό, τέλος, ότι τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν στα αμερικανικά ΜΜΕ, όπως το ABC News, CBS News, The New York Times.

Επίσης, οι δύο υποψήφιοι των αμερικανικών προεδρικών εκλογών, John McCain και Barack Obama, αναγνώρισαν δημόσια ότι ευεργετήθηκαν από τη γενική καλλιέργεια και μόρφωση που έλαβαν κατά τη διάρκεια της σχολικής τους εκπαίδευσης. Ο τελευταίος μάλιστα τοποθετήθηκε επίσημα κατά του περιορισμού της γενικής παιδείας στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

Πηγές

- Hess F. M. (2008), *Still at Risk, What Students Don't Know Even Now*, www.commoncore.org
- Petronicolos L. (2007), «Η Εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής», στο Δ. Ματθαίου, *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης τομ. Β'. Ζητήματα Διεθνούς Εκπ/κής Πολιτικής – Ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα.