ΜΕΡΟΣ Ι

ΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: συστημικοί περιορισμοί και μορφωτικές στρατηγικές

Αθανάσιος Γκότοβος

1. Περιγραφή του προβλήματος

Σε μια κοινωνία όπου η διαδικασία πρόσβασης των αποφοίτων του Λυκείου στα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ αποτελεί σημαντικό κοινωνικό και πολιτικό γεγονός, γύρω από το οποίο υπάρχει κάθε χρόνο όχι μόνον εκτεταμένη δημοσιογραφική κάλυψη, αλλά και δημόσιες αντιπαραθέσεις ανάμεσα στην κυβέρνηση και την αντιπολίτευση και εν γένει στο πολιτικό πεδίο, είναι αναμενόμενο να δημιουργούνται δοξασίες γύρω από την ανατρεπτική δύναμη που υποτίθεται ότι κρύβουν «μέτρα» εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τη ρύθμιση της πρόσβασης των νέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι δοξασίες αυτές αφορούν σχεδόν όλες τις πτυχές του γεγονότος: τις επίσημες ρυθμίσεις (νόμοι, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις, εγκύκλιοι και οδηγίες) οι οποίες διέπουν τη διαδικασία, την εφαρμογή τους και τις παρενέργειες που έχει για τη λειτουργία της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα της βαθμίδας του Λυκείου, η θεσμοθετημένη διαδικασία πρόσβασης, τις ψυχολογικές και άλλες επιπτώσεις στη ζωή των υποψηφίων και των περιβαλλόντων τους για ένα σχετικά μεγάλο χρονικό

διάστημα που υπερβαίνει κατά πολύ εκείνο των εξετάσεων, τις οικονομικές επιπτώσεις που έχει για τον οικογενειακό προϋπολογισμό η προετοιμασία για τις τελικές εξετάσεις, τα διλήμματα που προκύπτουν για τον υποψήφιο και την οικογένειά του από την ενδεχόμενη αποτυχία να εισαχθεί στο Τμήμα της πρώτης προτίμησης, την απόφαση να μεταναστεύσει ο αποτυχών υποψήφιος προκειμένου να φοιτήσει σε πανεπιστήμιο άλλης χώρας κ.α. Ιδιαίτερα στην πρόσφατη αρθρογραφία γύρω από το ζήτημα της σύνδεσης του Λυκείου με την τριτοβάθμια εκπαίδευση[1] έχουν δημοσιοποιηθεί υποθέσεις – που κάθε άλλο παρά ως υποθέσεις εμφανίζονται από τους δημιουργούς τους – οι οποίες συνδέουν αιτιακά τις απαραίτητες για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εξετάσεις των μαθητών της τρίτης τάξης του Λυκείου με φαινόμενα, όπως η χαλάρωση ή ακύρωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας του Λυκείου, οι επαναλαμβανόμενες καταλήψεις σχολείων πριν από τα Χριστούγεννα, οι συμφωνίες ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς για εικονικές εξετάσεις και εικονικές επιδόσεις στα λεγόμενα δευτερεύοντα μαθήματα, η ένταση και η έκταση της οικοδιδασκαλίας και του φροντιστηρίου. Έχει επίσης υποστηριχθεί ότι η αποσύνδεση του Λυκείου από τη διαδικασία εισαγωγής στα ΑΕΙ και ΤΕΙ μπορεί να επαναφέρει τη βαθμίδα αυτή στην κανονική της εκπαιδευτική τροχιά και να της προσδώσει ξανά τη χαμένη από καιρό παιδευτική λειτουργία.

Ανεξάρτητα από το πόσο βάσιμες είναι οι υποθέσεις αυτές και οι συνδέσεις τις οποίες περιέχουν, γεγονός παραμένει ότι υπάρχει γενικευμένη δυσαρέσκεια στην ελληνική οικογένεια τόσο από τη λειτουργία του Λυκείου, όσο και από την ποιότητα του μηχανισμού επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η επιλογή δε δημιουργεί μόνον οικονομικό κόστος αλλά και απογοητεύσεις σε ένα μεγάλο μέρος των υποψηφίων, οι οποίες μεταφέρονται στην οικογένεια και στην ευρύτερη κοινωνική και πολιτική σφαίρα. Οι απογοητεύσεις αυτές και η δυσαρέσκεια μεταφράζονται σε κοινωνική πίεση για βελτιώσεις του συστήματος, για κινήσεις στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες να μειώνουν τις δυσάρεστες πτυχές αυτού του γεγονότος. Η προσδοκία ότι πολιτικές αποφάσεις μπορούν να εξορθολογίσουν το σύστημα πρόσβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε τελικά να εξαλειφθεί η πίεση που βιώνουν οι υποψήφιοι και οι συγγενείς τους ή να μειωθεί δραστικά, είναι μεν θεμιτή, αλλά μόνον ως ένα βαθμό ρεαλιστική. Γιατί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για λόγους ιστορικούς έχει επιλέξει να μην κατανέμει μέσα στο χρόνο την πίεση που βιώνει ο μαθητής για υψηλή επίδοση προκειμένου να εισαχθεί στα ΑΕΙ ή ΤΕΙ της χώρας, αλλά να την συμπυκνώνει σε ένα χρονικό διάστημα ορισμένων ημερών, μέσα στις οποίες κρίνεται τόσο η απόφαση αν το άτομο αποκτήσει ή όχι τη φοιτητική ή σπουδαστική ιδιότητα, όσο κυρίως αν μπορέσει να φοιτήσει στο Τμήμα της προτίμησής του. Ποιο είναι λοιπόν σήμε-

ρα το πρόβλημα με την πρόσβαση των αποφοίτων του Λυκείου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;

Το γενικό πρόβλημα της πρόσβασης των αποφοίτων του Λυκείου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος – και κατ' επέκταση του πολιτικού και κοινωνικού συστήματος – να διαμορφώσει μια κοινωνικά αποδεκτή και συστημικά ορθολογική ισορροπία ανάμεσα στην προσφορά φοιτητικών θέσεων από τα ανώτατα και ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας (ΑΕΙ και ΤΕΙ) αφ' ενός, και τη ζήτηση για φοιτητικές θέσεις εκ μέρους των υποψηφίων, αφετέρου υπό τον όρο μιας δυναμικής αγοράς εργασίας, η οποία επηρεάζεται με δυσανάγνωστο τρόπο τόσο από το εσωτερικό όσο και από το ευρωπαϊκό και διεθνές οικονομικό περιβάλλον. Πιο απλά, το πρόβλημα της πρόσβασης σχετίζεται με την αλληλεπίδραση τριών παραγόντων: τι μπορούν να προσφέρουν τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τι επιθυμούν να πετύχουν οι υποψήφιοι και τι είναι σε θέση να απορροφήσει η διαρκώς μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας. Ο πιο απρόβλεπτος και ο πιο αστάθμητος από τους τρεις αυτούς παράγοντες κάτω από τις σημερινές συνθήκες είναι ο τρίτος. Ασυμμετρίες ανάμεσα στον πρώτο και τον δεύτερο, αλλά και ανάμεσα στον δεύτερο και τον τρίτο, όπως επίσης ανάμεσα στον πρώτο και τον τρίτο παράγοντα δημιουργούν τριβές στο σύστημα, εντείνουν κάτω από ορισμένες συνθήκες τον ανταγωνισμό ανάμεσα στους διεκδικητές της φοιτητικής ιδιότητας σε ορισμένους κλάδους και προκαλούν ορατές παρενέργειες στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία.

Πέρα από αυτή τη συστημική πηγή αβεβαιότητας για τον υποψήφιο, ο οποίος αποφασίζει να διεκδικήσει μια συγκεκριμένη φοιτητική θέση, υπάρχουν και άλλες, πρόσθετες πηγές αβεβαιότητας, άλλοι άγνωστοι σε μια δύσκολη εξίσωση, οι οποίοι σχετίζονται με τα συστήματα διαχείρισης της προσφοράς και της ζήτησης φοιτητικών θέσεων εκ μέρους της κοινωνίας μέσα από το πολιτικό της σύστημα και το αντίστοιχο προσωπικό. Ας αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένες:

— Κάτω από ποιες προϋποθέσεις δικαιούται το μέλος της νέας γενιάς (ο μαθητής) να επιχειρήσει να αποκτήσει πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Είναι τα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ ανοιχτά σε όλους τους νέους, ανεξαρτήτως γνωστικών προϋποθέσεων και της πιστοποίησής τους;
— Ποιο ρόλο θα παίξουν για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι γνώσεις και οι ικανότητες του υποψηφίου, πότε και πώς θα διαπιστωθούν;
— Σε ποιο βαθμό εμπιστεύεται η κοινωνία και το εκπαιδευτικό της σύστημα την κρίση των εκπαιδευτικών του Λυκείου αναφορικά με τις

γνώσεις και τις ικανότητες (δηλαδή την καταλληλότητα για σπουδές) του υποψηφίου;

— Έχουν ουσιαστικό λόγο τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον αριθμό των εισακτέων και αναφορικά με τη διαμόρφωση ορισμένων από τους όρους πρόσβασης των υποψηφίων σε αυτά;
— Αν το σύστημα απαιτεί, πέρα από τις εσωτερικές, πρόσθετες «αντικειμενικοποιημένες» και ανώνυμες εξετάσεις (π.χ. πανελλήνιες, πανελλαδικές, εισαγωγικές κ.α.), τι σχέση έχουν τα ζητούμενα στις εξετάσεις αυτές με τα ζητούμενα για την απόκτηση του απολυτηρίου του Λυκείου;
— Προβλέπονται μηχανισμοί ελέγχου της εφαρμογής των προδιαγραφών σε σχέση με τα ζητούμενα των «αντικειμενικοποιημένων» εξετάσεων και αν ναι ποιος εγγυάται και με ποιους τρόπους την καλή τους λειτουργία;
— Ποιες ευκαιρίες δίνει το σύστημα επιλογής στους υποψηφίους, που αποτυγχάνουν να αποκτήσουν πρόσβαση στο Τμήμα επιλογής τους, να προσπαθήσουν ξανά στο μέλλον;
— Υπάρχουν προβλέψεις για οριζόντια κινητικότητα ανάμεσα στα Τμήματα, έτσι ώστε να μπορούν να διορθώνονται λανθασμένες εκτιμήσεις που οδήγησαν κάποιον υποψήφιο να σπουδάσει σε Τμήμα που τελικά δεν τον ενδιαφέρει;

Αν προσπαθήσουμε να δούμε τις λύσεις που έχει δώσει μέχρι τώρα η ελληνική κοινωνία και η εκπαιδευτική της πολιτική σε ορισμένα από τα ενδεικτικά προβλήματα που αναφέρθηκαν πιο πάνω, θα διαπιστώσουμε ότι οι λύσεις αυτές επιτείνουν το ήδη υφιστάμενο εξ αιτίας της αρχικής τριάδας γενικών παραγόντων συστημικό στρες, που προσλαμβάνεται από τον υποψήφιο και το στενό του περιβάλλον ως αβεβαιότητα πρόσβασης όχι τόσο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όσο στον επιθυμητό τομέα αυτής (ίδρυμα, Τμήμα, Σχολή).

Εδώ και τρεις περίπου δεκαετίες είτε έχουν καταργηθεί, είτε έχουν ατονήσει οι μηχανισμοί ελέγχου της ροής του μαθητικού δυναμικού από την κατώτερη στην ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα όσοι συνεχίζουν από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεν διαρρέουν για άλλους λόγους[2] να αποτελούν δυνητικά υποψηφίους για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η φιλελεύθερη αυτή πολιτική ακώλυτης ουσιαστικά προαγωγής μέχρι και την τρίτη τάξη του Λυκείου ανατρέπεται μετά το Λύκειο με μια θεσμοθετημένη διαδικασία «διαπίστωσης» της ωριμότητας των υποψηφίων να παρακολουθήσουν σπουδές

σε ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην πράξη, όμως, δεν πρόκειται για διαπίστωση ωριμότητας, αλλά για κατάταξη ατόμων σε μια σειρά προτεραιότητας με βάση τις επιδόσεις τους στις εξετάσεις σε επιλεγμένα μαθήματα. Η κατάταξη αυτή προσφέρει μια διοικητικού τύπου νομιμοποίηση της προτεραιότητας που προκύπτει από τις σειρές κατάταξης, χωρίς να θεμελιώνει συσχέτιση της επίδοσης στις εξετάσεις με την ικανότητα σπουδών. Ερευνητικά δεδομένα στον ελληνικό χώρο, άλλωστε, έχουν δείξει ότι η επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και η επίδοση κατά τη διάρκεια των σπουδών δεν παρουσιάζουν την αναμενόμενη, με βάση την υπόθεση πως οι εισαγωγικές εξετάσεις διαπιστώνουν προϋποθέσεις για σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συσχέτιση[3].

Η απουσία συσχέτισης ανάμεσα στην επίδοση στις εν λόγω εξετάσεις και στην επίδοση κατά τη διάρκεια των σπουδών παραπέμπει στην καθιέρωση και αναπαραγωγή ενός συστήματος επιλογής (εξετάσεις), το οποίο έχει ήδη αυτονομηθεί τόσο σε σχέση με την προβλεπόμενη μάθηση στο Λύκειο όσο και σε σχέση με την αναγκαία μάθηση ως προϋπόθεση για σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο πυρήνας αυτού του μη-διαπιστωτικού εν τέλει συστήματος επιλογής είναι οι απαιτήσεις προς τους υποψηφίους (τα θέματα των εξετάσεων) και ο μηχανισμός επιλογής και εποπτείας των θεματοδοτών. Οι αυξομοιώσεις των επιδόσεων των υποψηφίων από έτος σε έτος στο ίδιο μάθημα δηλοί ότι ο τρόπος ελέγχου των γνώσεων και των ικανοτήτων των μαθητών απέχει πολύ από του να είναι ο κλασικός, αντιπροσωπευτικός τρόπος ελέγχου ποιότητας της μάθησης με σταθμισμένα, κλιμακούμενα σε σχέση με το βαθμό δυσκολίας, αξιόπιστα και έγκυρα διαγωνίσματα. Για αρκετά μάλιστα μαθήματα, αυτό που ελέγχεται είναι η ικανότητα απομνημόνευσης και αναπαραγωγής μέσα σε περιορισμένο χρόνο ανούσιων λεπτομερειών.

Τόσο η πολιτεία, όσο και η κοινωνία τρέφει μεγάλη καχυποψία απέναντι στους μόνους παράγοντες που κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις είναι σε θέση να αξιολογήσουν αξιόπιστα και έγκυρα την ποιότητα και τη μάθηση του υποψηφίου, δηλαδή απέναντι στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η γενικευμένη έλλειψη εμπιστοσύνης όχι μόνο θεωρείται αυτονόητη, αλλά θεωρείται και πρέπον να μην την αντιλαμβάνεται κανείς ως πρόβλημα: η πολιτεία όχι μόνον δεν εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς της, αλλά ούτε καν ασχολείται με τη θεραπεία του προβλήματος, σαν να ήταν η καχυποψία απέναντί τους ένα από τα φυσικά χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Από την άλλη μεριά, το σώμα των εκπαιδευτικών δεν δείχνει να ενοχλείται ιδιαίτερα από το ότι η κοινωνία δεν το εμπιστεύεται, σαν να μην ήταν η έλλειψη αυτή εμπιστοσύνης δείκτης μιας κατεστραμμένης σχέσης γονέων-σχολείου.

Μέχρι σήμερα τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν ουσιαστικό λόγο ούτε στον προσδιορισμό της προσφοράς φοιτητικών θέσεων, ούτε στον προσδιορισμό πρόσθετων όρων για την πρόσβαση σε ένα συγκεκριμένο Τμήμα ή Σχολή. Οι συντελεστές βαρύτητας που υπάρχουν για τα εξεταζόμενα μαθήματα είναι ενιαίοι και δεν αφορούν συγκεκριμένο ίδρυμα, Τμήμα ή Σχολή, ούτε άλλωστε έχουν προκύψει ύστερα από αποφάσεις ή προτάσεις συλλογικών οργάνων ιδρύματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Εκτός από το ότι οι «αντικειμενικοποιημένες», εξωτερικές και ενιαίες για όλους τους υποψηφίους της ίδιας κατεύθυνσης εξετάσεις ως μέθοδος «διαπίστωσης» συντελεσμένης μάθησης έχουν αυτονομηθεί στην πράξη από τις αντίστοιχες του Λυκείου, ακόμη και όταν το υπουργείο ανακοινώνει κάθε χρόνο την «εξεταστέα ύλη» των μαθημάτων, ούτε προβλέπονται ούτε λειτουργούν μηχανισμοί προσαρμογής των ζητουμένων στις εξετάσεις αυτές με τα ζητούμενα είτε στο Λύκειο, είτε στα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ. Η ενημέρωση γύρω από την «εξεταστέα ύλη» έχει πολύ περιορισμένη πληροφοριακή αξία για τον υποψήφιο που δεν έχει ασκηθεί πριν τις εξετάσεις σε θέματα παρόμοια με αυτά που είναι πιθανόν να αντιμετωπίσει κατά τη διάρκειά τους. Την ουσιαστική βοήθεια για να αντιμετωπίσει κάποιος αυτές τις εξετάσεις δεν την δίνει το Λύκειο, το οποίο έχει διαφορετικό κώδικα μάθησης, αλλά η οικοδιδασκαλία και το φροντιστήριο, εφόσον συντρέχουν ορισμένες προϋποθέσεις εξειδίκευσης των φροντιστών στις τεχνικές επίλυσης των θεμάτων των εξωτερικών εξετάσεων. Πέρα από αυτά, με τον τρόπο που λειτουργεί το σύστημα σήμερα, ουδείς είναι σε θέση να προλάβει ή να αποτρέψει θέματα εντελώς δυσανάλογα από πλευράς δυσκολίας με όσα προσφέρει, υποτίθεται, το Λύκειο. Διορθωτικές παρεμβάσεις δεν μπορούν να γίνουν ούτε μεσοπρόθεσμα. Αξιολόγηση αυτής της πτυχής του συστήματος επιλογής δεν έχει γίνει μέχρι τώρα – ούτε άλλωστε κάποιας άλλης.

Το σύστημα επιλογής δίνει ευκαιρίες σε αποτυχόντες υποψηφίους να δοκιμάσουν ξανά, είτε με την παλιά επίδοση κάτω από τους νέους όρους του ανταγωνισμού στην επόμενη εξέταση, είτε με πλήρη συμμετοχή στις νέες εξετάσεις. Όλοι οι υπόλοιποι όροι παραμένουν οι ίδιοι, πράγμα που σημαίνει ότι ο υποψήφιος δεν είναι ούτε τη δεύτερη φορά σε θέση να σταθμίσει τι ακριβώς ζητά το σύστημα, ώστε να προσπαθήσει να ανταποκριθεί σ' αυτά. Η αβεβαιότητα ως κεντρική συνθήκη του ισχύοντος συστήματος επιλογής παραμένει και τη δεύτερη ή τρίτη φορά.

Επίσης, υπάρχουν δυνατότητες αλλαγής του Τμήματος στο οποίο αποκτά κάποιος αρχική πρόσβαση, αλλά τόσο ο χρόνος πραγματοποίησης της αλλαγής προσανατολισμού, όσο και η διαδικασία πρόσβασης σε άλλο Τμήμα (κατατακτήριες εξετάσεις) είναι αποτρεπτικοί παράγοντες για μια πραγματική αλλαγή προσανατολισμού κατά τη διάρκεια των σπουδών.

2. Η εκπαίδευση ως διανεμητικός μηχανισμός: εκπαιδευτικοί οργανισμοί και αγορά εργασίας

Πέρα από τις δύο παραδοσιακές λειτουργίες του (μεταβίβαση κανονιστικών στοιχείων ή ιδεολογική λειτουργία/ μεταβίβαση τεχνικών στοιχείων ή μαθησιακή λειτουργία) το σχολείο της νεωτερικής εποχής έχει αποκτήσει και μια τρίτη λειτουργία, την επιλεκτική ή διανεμητική, η οποία – ειδικά στην ελληνική περίπτωση – τείνει να επισκιάσει εντελώς τις δύο πρώτες[4]. Η επιλεκτική ή διανεμητική λειτουργία σχετίζεται με το γεγονός ότι η πρόσβαση του ατόμου στο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα διαμεσολαβείται από αποφάσεις και αποτελέσματα της λειτουργίας του σχολείου, ειδικότερα του σημείου εξόδου του ατόμου από τον εκπαιδευτικό οργανισμό και του σχολικού τίτλου με τον οποίο είναι εφοδιασμένο κατά την έξοδό του από αυτό.

Ως προς το είδος αυτής της διαμεσολάβησης υπάρχουν εν γένει δύο στρατηγικές των εκπαιδευτικών οργανισμών να διαφοροποιούν τη νέα γενιά με βάση εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά: η στρατηγική της «ειδικής μέριμνας» για συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών (sponsored mobility) και η στρατηγική της συμμετοχής σε ένα ανταγωνιστικό παιχνίδι (contest mobility)[5]. Στην πρώτη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είτε ιδρύουν σχολεία αυξημένων προδιαγραφών για ειδικές κατηγορίες μαθητών που θεωρούνται «προικισμένοι» ως προς την ετοιμότητα και το ενδιαφέρον μάθησης, είτε προβαίνουν στη διαφοροποίηση του σχολείου σε επί μέρους σχολικούς τύπους, ανάλογα με τα ακαδημαϊκά προσόντα των μαθητών που θα φοιτήσουν σε αυτά. Και στις δύο περιπτώσεις περιορίζεται σχετικά η ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση, και μάλιστα πρώιμα, καθώς δεν κατοχυρώνουν όλοι οι τίτλοι των εν λόγω σχολείων δικαίωμα πρόσβασης στα ιδρύματά της. Ο πρώιμος περιορισμός της ζήτησης για σχολεία που οδηγούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταφέρει τον ανταγωνισμό στις χαμηλότερες βαθμίδες και σχετίζεται με εναλλακτικές λύσεις για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας, όπως π.χ. ένα ανεπτυγμένο σύστημα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Στη δεύτερη περίπτωση υπάρχει μακροχρόνια «συγκατοίκηση» μέσα στο ίδιο σχολείο μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες και ενδιαφέροντα, ενώ το πρόβλημα του αυξημένου στην περίπτωση αυτή ανταγωνισμού για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λύνεται μέσω της ενθάρρυνσης όλων να συμμετάσχουν σε ένα ανταγωνιστικό παιχνίδι («διαγωνισμό»), από το αποτέλεσμα του οποίου θα προκύψει μια σειρά προτεραιότητας ως προς το δικαίωμα ουσιαστικής πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εν γένει στην ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Με βάση αυτά, το σημείο εξόδου των μελών της νέας γενιάς από τον εκπαιδευτικό οργανισμό στην μεν πρώτη περίπτωση εξαρτάται από πρώιμη διάγνωση και πρώιμη φροντίδα του συστήματος για επιλεγμένους μαθητές, ενώ στη δεύτερη από την επίδοση του μαθητή στα πλαίσια της από κοινού διεκδίκησης περιορισμένων «αγαθών» – στην περίπτωσή μας φοιτητικών θέσεων. Τόσο στην πρώτη, όσο και στη δεύτερη περίπτωση ισχύει η παραδοχή ότι η μετάβαση στην αγορά εργασίας ενός ατόμου που έχει σημείο εξόδου από τον εκπαιδευτικό οργανισμό την τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι σχετικά προνομιακή σε σύγκριση με άλλες εναλλακτικές λύσεις. Όπως θα δούμε, η «αλήθεια» αυτή έχει πλέον σχετικοποιηθεί τόσο πολύ τα τελευταία είκοσι χρόνια στην Ελλάδα, ώστε να αμφισβητείται πλέον ευθέως η σχέση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας.

3. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση ως γέφυρα κοινωνικής ανέλιξης

Ως αποστολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σήμερα ορίζεται εν γένει η συμβολή της στην τόνωση της αγοράς εργασίας με την εξασφάλιση εξειδικευμένου προσωπικού υψηλών προσόντων, αλλά και η τροφοδότηση της ίδιας της ανώτατης εκπαίδευσης ως οργανισμού με νέο στελεχιακό δυναμικό (ερευνητές, διδάσκοντες)[6]. Σημαντικό ρόλο στις σύγχρονες αναλύσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε ανοιχτές κοινωνίες – δηλαδή σε κοινωνίες χωρίς κεντρικό σχεδιασμό της οικονομίας και των θέσεων εργασίας – φαίνεται να παίζει η μεταβλητή «ετοιμότητα σπουδών», μέσα από την οποία εκφράζεται η επιθυμία της νέας γενιάς που δικαιούται να σπουδάσει σε ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα, να πραγματώσει τελικά αυτή την ευκαιρία. Από την επιθυμία αυτή εξαρτώνται παράμετροι που αφορούν τόσο τη διαδικασία πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, όσο και της δομής των ίδιων των ιδρυμάτων και των προγραμμάτων σπουδών των Τμημάτων τους[7]. Η «ετοιμότητα σπουδών» εμφανίζει διακυμάνσεις τόσο ανάμεσα στις διάφορες χώρες, όσο και μέσα στην ίδια χώρα κατά τη διάρκεια του χρόνου. Έτσι π.χ. στη Γερμανία παρατηρείται μείωση της «ετοιμότητας σπουδών» διαχρονικά στο διάστημα 1980-2004[8], παρά την αύξηση του απόλυτου αριθμού των πρωτοετών φοιτητών στα πανεπιστήμια της χώρας κατά το ίδιο χρονικό διάστημα[9]. Η μείωση αυτή, η οποία δεν οφείλεται σε περιοριστικές πολιτικές πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση στη συγκεκριμένη χώρα, αλλά σε άλλους παράγοντες που δεν είναι ευχερές να καθοδηγηθούν κεντρικά, είναι μεγαλύτερη στα κορίτσια, όπως επίσης και στους νέους που δεν προέρχονται από οικογενειακά περιβάλλοντα με ακαδημαϊκή παιδεία[10]. Ακόμη και όταν υπάρχει πρόνοια για πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση κατηγοριών πολιτών (π.χ. ενηλίκων) με πολύ διαφο-

ρετικό επαγγελματικό και εκπαιδευτικό προφίλ σε σχέση με τον τυπικό κάτοχο σχολικού τίτλου που για τα ελληνικά δεδομένα θα ήταν το απολυτήριο του Λυκείου, δεν παρατηρείται θεαματική χρήση αυτής της δυνατότητας για σπουδές[11]. Η υπόθεση, συνεπώς, ότι το σύνολο των ατόμων μιας κοινωνίας που έχουν κατοχυρώσει δικαίωμα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όντως πρόκειται να εξαργυρώσουν αυτό το δικαίωμα, είναι παρακινδυνευμένη.

Γιατί δεν μεταφράζεται το δικαίωμα σπουδών σε πραγματικές σπουδές; Τι συγκρατεί το άτομο που δικαιούται πλέον πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να πραγματώσει αυτή την ευκαιρία; Και γιατί να συμβαίνει αυτό σε χώρες, όπως για παράδειγμα η Γερμανία, η οποία δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά «δικαιούχων» για σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση[12];

Μια σειρά από παράγοντες φαίνεται ότι ευθύνονται γι αυτή την εξέλιξη, σημαντικότερος από τους οποίους είναι η αστάθεια στην αγορά εργασίας για ακαδημαϊκά επαγγέλματα[13]. Αυτό μας επιβάλλει να ξανασκεφτούμε τη σχέση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης-αγοράς εργασίας.

Αν δει κανείς ιστορικά τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την οικονομία θα διαπιστώσει ότι η σχέση αυτή έχει δύο πτυχές. Πρώτον, την παραγωγική (ή αναπαραγωγική) πτυχή, όπου η εκπαίδευση εξασφαλίζει γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις λειτουργικές για την οικονομία, και ειδικότερα για συγκεκριμένους τομείς της οικονομίας και της παραγωγής. Αυτό αφορά κοινωνίες και οικονομίες όπου η πατροπαράδοτη εμπειρία της απερχόμενης γενιάς δεν μπορεί να μεταβιβαστεί χωρίς ειδικά περιβάλλοντα μάθησης και μαθητείας στη νέα, ώστε αυτή να καταστεί λειτουργική ως προς την παραγωγική της ικανότητα. Νέες τεχνικές και τεχνολογίες, νέες δεξιότητες και στάσεις πρέπει να καλλιεργηθούν μέσω του σχολείου, το οποίο αποτελεί εργαλείο στήριξης μιας νέας οικονομίας: η παραγωγή εξαρτάται από το αποτέλεσμα της σχολικής μάθησης.

Δεύτερον, ο καταμερισμός εργασίας παρουσιάζει εκτός από την οριζόντια και μια κάθετη διαφοροποίηση. Οι οικονομικοί ρόλοι – οι επαγγελματικές ιδιότητες και θέσεις – δεν έχουν όλες ούτε την ίδια αξία (κύρος, γόητρο), ούτε τις ίδιες απολαβές. Στη νεωτερική εποχή της «εξισωτικής δημοκρατίας», όπου οι θρησκευτικοί, κοινωνικοί, γεωγραφικοί και φυλετικοί φραγμοί της προηγούμενης εποχής στο δικαίωμα πρόσβασης του ατόμου σε κοινωνικές θέσεις – συμπεριλαμβανομένων των οικονομικών θέσεων – παραμερίζονται σταδιακά, η «διανομή» των θέσεων αυτών στους «δικαιούχους» – αλλιώς: η κατανομή των υποκειμένων στις κοινωνικές θέσεις – περνά μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα της κοινωνίας. Πολύπλοκοι και διαμερισματοποιημένοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαφοροποιούν εσωτερικά τους μαθητές με όρους επίδοσης, δηλαδή ανταπόκρισής τους στις απαιτήσεις του σχολείου, και τους οδηγούν προς την αγορά εργασίας μέσα από διαφορετικά σημεία εξόδου και με δια-

φοροποιημένους σχολικούς τίτλους. Η εφαρμογή της αρχής της αξιοκρατίας στις επιδόσεις ορίζει τη σχετική θέση του μαθητή (και αργότερα υποψηφίου για κοινωνικο-επαγγελματική ένταξη) μέσα στο σχολείο. Η θέση αυτή συνδέεται με σχολικούς τίτλους (ενδεικτικά, απολυτήρια, πτυχία κ.α.) οι οποίοι με τη σειρά τους «κατοχυρώνουν» δικαιώματα και προτεραιότητες σε ό,τι αφορά την πρόσβαση του ατόμου στην αγορά εργασίας.

Σε όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, δυτικά, ανατολικά και άλλα, υπάρχουν διαφορετικά σημεία εξόδου προς την αγορά εργασίας με διαφορετικές ευκαιρίες πρόσβασης σε συγκεκριμένες θέσεις. Μια πρόχειρη αποτύπωση ενός περιορισμένου δείγματος προσώπων που αναζητούν ή έχουν ήδη αποκτήσει πρόσβαση στην οικονομική σφαίρα θα έδειχνε ότι οι υποψήφιοι προς ένταξη ή οι ήδη ενταγμένοι εμφανίζουν μια ευρεία κλίμακα σημείων εξόδου από τον εκπαιδευτικό οργανισμό: από παντελή απουσία φοίτησης στο Δημοτικό μέχρι μεταπτυχιακές σπουδές. Αν και η τάση αυτή, όπως είδαμε ήδη με την υποχώρηση της «ετοιμότητας σπουδών», δεν είναι πλέον σήμερα η ίδια με αυτή που γνωρίζαμε στο παρελθόν, το σημείο εξόδου του ατόμου από τον εκπαιδευτικό οργανισμό και οι «πιστοποιήσεις» του για τις γνώσεις και δεξιότητες που ως εκ τούτου διαθέτει, αποτελεί ένα σημαντικό διαπραγματευτικό κεφάλαιο στην προσπάθειά του να ενταχθεί σε συγκεκριμένο τομέα της αγοράς εργασίας.

Για ιστορικούς λόγους αλλά και για λόγους που σχετίζονται με την πολιτική και οικονομική δομή και κουλτούρα της ελληνικής κοινωνίας, συνεχίζει να επικρατεί στο ευρύτερο κοινό η άποψη ότι συγκεκριμένα σημεία εξόδου από τον εκπαιδευτικό οργανισμό συνδέονται με ευνοϊκές εντάξεις στην αγορά εργασίας, δηλαδή με επαγγελματικές θέσεις υψηλού κοινωνικού γοήτρου, παρά τη μεγάλη διεύρυνση των «δικαιούχων» και την μείωση των θέσεων και των ευκαιριών πρόσβασης σε αυτές. Η πεποίθηση αυτή εναρμονίζεται τόσο με τις προσδοκίες ατόμων που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα για ανοδική κοινωνική κινητικότητα μέσω του μοναδικού σχεδόν όπλου που διαθέτουν – τους εκπαιδευτικούς τίτλους – όσο και με την επιθυμία των περιβαλλόντων των μαθητών από τα μεσαία στρώματα για διατήρηση της κοινωνικο-οικονομικής τους θέσης και για αποτροπή μιας καθοδικής κοινωνικής κινητικότητας. Στην Ελλάδα αυτό είχε και συνεχίζει να έχει ως συνέπεια την αύξηση της ζήτησης για σπουδές σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως φαίνεται από τον πολύ ισχυρό ανταγωνισμό που υφίσταται κυρίως στις στρατιωτικές και αστυνομικές σχολές, στην ιατρική, στις παιδαγωγικές σχολές, στο πολυτεχνείο και στο χώρο των νομικών επιστημών.

Η απουσία πειστικών εναλλακτικών λύσεων τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης έξω από τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η σταδιακή κατάργηση των φραγμών ελέγχου της ροής του μαθητικού πληθυσμού από το Δημοτικό μέχρι το Λύκειο και, τέλος, η πεποίθηση ότι το παιχνίδι της πρόσβασης

μπορεί να κερδηθεί από τον οποιονδήποτε, ανεξάρτητα από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική τροχιά, αρκεί να προπονηθεί για τις εξετάσεις σε ένα πολύ καλό φροντιστήριο, δημιούργησε αναπόφευκτα εδώ και δεκαετίες ένα νέο σκηνικό: πλήθος υποψηφίων που αφ' ενός δικαιούνται να προσδοκούν πρόσβαση σε ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα στα Τμήματα που σύμφωνα με την εκτίμησή τους θα τους εξασφαλίσουν ευνοϊκή πρόσβαση στην αγορά εργασίας, και που αφ' ετέρου είναι αναγκασμένοι να συγκριθούν μεταξύ τους ως προς τις επιδόσεις τους σε γνωστικού τύπου απαιτήσεις (εξετάσεις), ώστε ανάλογα με το βαθμό ανταπόκρισης σε αυτές να εξασφαλίσουν μια καλή σειρά στην κατάταξη. Αυτή η αντινομία ανάμεσα σε πλήθη υποψηφίων που δικαιούνται να διαγωνισθούν προκειμένου να αποκτήσουν την επιθυμητή πρόσβαση και σε περιορισμένο αριθμό φοιτητικών θέσεων – ειδικά στα Τμήματα υψηλής ζήτησης – έχει δημιουργήσει εδώ και τρεις περίπου δεκαετίες ένα από τα πιο δυσεπίλυτα προβλήματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

4. Το κανονικό σχολείο και το φροντιστήριο: διπλή μάθηση για διαφορετικές στοχεύσεις

Η Ελλάδα δεν είναι η μόνη χώρα στην οποία υφίσταται ένα εκτεταμένο δίκτυο προσφοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών πέρα από το κανονικό σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό. Χώρες με υψηλή βιομηχανική ανάπτυξη, όπως π.χ. η Ιαπωνία[14], και χώρες με παραδοσιακές κοινωνικές και πολιτισμικές δομές, όπως η Τουρκία[15], παρουσιάζουν το ίδιο φαινόμενο, πράγμα που μας κάνει να είμαστε κατ' αρχήν προσεκτικοί στην ερμηνεία του φαινομένου με αμιγώς οικονομικούς ή με αμιγώς πολιτισμικούς όρους. Μάλλον πρόκειται για μια συγκυρία εκπαιδευτικών, πολιτισμικών και κοινωνικών συνθηκών που είναι κοινή ανάμεσα στις τρεις αυτές χώρες – δυνητικά και σε άλλες – και που «παράγει» εκπαιδευτικά φαινόμενα όπως το φροντιστήριο.

Το φροντιστήριο (και η οικοδιδασκαλία) έτσι όπως λειτουργεί στην Ελλάδα σήμερα είναι αρκετά διαφορετικό ως εκπαιδευτικό φαινόμενο σε σύγκριση με το φροντιστήριο πριν από τέσσερις ή πέντε δεκαετίες. Η κεντρική διαφορά έγκειται στο εξής: το φροντιστήριο – όπως και το λαϊκό ιδιωτικό σχολείο εκείνης της εποχής – προοριζόταν παλιότερα για τους «αδύνατους» μαθητές, για όσους παρουσίαζαν χαμηλές επιδόσεις στο κανονικό σχολείο και χρειαζόταν πρόσθετη στήριξη για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος. Σε κάθε περίπτωση, το σύστημα αναφοράς με βάση το οποίο κρινόταν η αναγκαιότητα αλλά και η αξία του φροντιστηρίου ήταν το πρόγραμμα του σχολείου. Οι καλοί μαθητές δεν αναζητούσαν ούτε ιδιω-

τικό σχολείο, ούτε φροντιστήριο, με την έννοια ότι ανταποκρινόταν ήδη στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος και χωρίς αυτά.

Εδώ και τρεις περίπου δεκαετίες το φροντιστήριο έχει αλλάξει ταυτότητα[16]. Δεν φιλοξενεί πλέον μόνον μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, αλλά όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των αρίστων. Το σύστημα αναφοράς της φροντιστηριακής μάθησης δεν είναι πλέον το σχολικό πρόγραμμα, αλλά οι (επικείμενες ή μελλοντικές) εξετάσεις για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Με αυτή την έννοια ο «κώδικας» του φροντιστηρίου πηγάζει από τις «λύσεις» που προβλέπει ο εκπαιδευτικός οργανισμός για την ένταση ανάμεσα στην προσφορά και τη ζήτηση φοιτητικών θέσεων. Όπως τονίσαμε ήδη, η σύγκρουση αυτή λύνεται στην Ελλάδα μέσω εξετάσεων κατάταξης – ασχέτως αν αυτές εμφανίζονται ως διαδικασίες διάγνωσης ποιότητας – και ο «κώδικας» του φροντιστηρίου δομείται πάνω στην ανάγκη αντιμετώπισης αυτών ειδικά των εξετάσεων.

Από την άλλη μεριά, ο «κώδικας» του Λυκείου αφορά το πρόγραμμα του σχολείου, παραπέμπει σε μάθηση που έχει αποφασιστεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και έχει γίνει αποδεκτή από την πολιτεία ως ανωτέρου επιπέδου γενική παιδεία, την οποία υποτίθεται ότι έχει ανάγκη κάθε πολίτης προκειμένου να συμμετέχει στα δρώμενα μιας σύγχρονης κοινωνίας. Το γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών του Λυκείου δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον «κώδικα» του Λυκείου[17] σημαίνει ότι η μάθηση στο Λύκειο έρχεται γι αυτούς σε δεύτερη μοίρα μπροστά στην κρίσιμη μάχη των εξετάσεων. Διαφορετικά θα ήταν τα πράγματα αν ο «κώδικας» του Λυκείου συνδεόταν με τις εξετάσεις. Τότε οι μαθητές θα αναζητούσαν πιθανώς το φροντιστήριο μόνον σε μία περίπτωση: όταν η προβλεπόμενη μάθηση στο Λύκειο δεν λαμβάνει χώρα. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής θα μάθαινε στο φροντιστήριο αυτά που προβλέπεται να μάθει στο Λύκειο και δεν μπορεί να τα μάθει λόγω δυσλειτουργίας της συγκεκριμένης βαθμίδας. Τώρα, αντίθετα, αναζητά το φροντιστήριο προκειμένου να μάθει τον «κώδικα» των εξετάσεων. Η αποσύνδεση Λυκείου και εξεταστικού μηχανισμού, για την οποία γίνεται πολύς λόγος τελευταία και στη οποία φορτώνονται τόσες προσδοκίες για την επαναφορά του Λυκείου στην κανονική παιδευτική του τροχιά, έχει ήδη συντελεστεί και προφανώς έχει οδηγήσει στα αντίθετα αποτελέσματα.

5. «Ελεύθερη πρόσβαση»: η ανάγκη αποτίμησης ποιοτήτων στην εκπαίδευση

Η φράση «ελεύθερη πρόσβαση» των αποφοίτων των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας χρησιμοποιείται μέχρι τώρα με μια από τις ακόλουθες νοηματοδοτήσεις:

— πρόσβαση στα πανεπιστήμια και τα ΤΕΙ χωρίς πρόσθετες εισαγωγικές εξετάσεις («ελεύθερα»), με βάση επιδόσεις που έχουν κριθεί κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο Λύκειο·
— πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με προϋπόθεση τον τίτλο του Λυκείου (ή άλλου ισότιμου σχολείου), ο οποίος έχει αποκτηθεί μέσα από τις συμβατικές ενδοσχολικές εξετάσεις και τελική επιλογή στα ιδρύματα με δική τους ευθύνη, ύστερα από εξετάσεις ή άλλες εσωτερικές διαπιστωτικές διαδικασίες·
— γενικευμένη πρόσβαση στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης – τουλάχιστον σε ορισμένα Τμήματα – με μόνη προϋπόθεση το απολυτήριο σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ελεύθερη πρόσβαση των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την έννοια της απομάκρυνσης (απενεργοποίησης) των πρόσθετων διαδικασιών διαπίστωσης ποιοτήτων (γνώσεων, ικανοτήτων), πέραν εκείνων που διαπιστώνονται ή μπορούν να διαπιστώνονται στο Λύκειο, είναι μεν εφικτή, αλλά δεν είναι ακριβώς «ελεύθερη», με την έννοια ότι οι ευκαιρίες πρόσβασης δεσμεύονται και περιορίζονται από το ύψος της επίδοσης στο Λύκειο, δηλαδή από το αποτέλεσμα των διαδικασιών ανίχνευσης των ποιοτήτων των υποψηφίων. Το ίδιο ισχύει και για το δεύτερο σενάριο, όπου για την αρχική πρόσβαση θεωρείται επαρκής η επίδοση στο Λύκειο, ενώ για την ουσιαστική παρακολούθηση απαιτείται μια δεύτερη διαπιστωτική διαδικασία εντός των πανεπιστημίων ή ΤΕΙ. Ένας τέτοιος τύπος πρόσβασης εγείρει τεχνικά αλλά και πολιτικά ζητήματα. Από τεχνικής πλευράς τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν φαίνεται να είναι σε θέση να αναλάβουν μια τέτοια ευθύνη. Από πολιτικής πλευράς, η πρόσβαση στα ΑΕΙ και ΤΕΙ δεν μπορεί να είναι ζήτημα μόνον των ιδρυμάτων αυτών, καθώς αυτή σχετίζεται με τη λειτουργία της οικονομίας και της κοινωνίας ευρύτερα, συνεπώς αποτελεί γενικό πολιτικό ζήτημα για το οποίο πρέπει να έχει γνώμη ο πολίτης εν γένει και όχι μόνον ο ακαδημαϊκός πολίτης. Είναι σαφές ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους τα Τμήματα των ΑΕΙ και ΤΕΙ δεν αποτελούν χώρους γενικής παιδείας, αλλά είναι χώροι τριτοβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης είτε με τη στενή έννοια (Ιατρική, Νομική, Πολυτεχνείο, Παιδαγωγικά Τμήματα), είτε με την χαλαρή έννοια (π.χ. Φιλοσοφική Σχολή, Πολιτικές Επιστήμες, Φυσικομαθηματικές Σχολές). Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συνεπώς, είναι ταυτόχρονα και πρόσβαση σε χώρους επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ανεξάρτητα από το αν οι ευκαιρίες απασχόλησης των πτυχιούχων είναι ευοίωνες ή δυσοίωνες μέσα σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Οι επιδόσεις των μαθητών εν γένει και ειδικά στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτυπώνουν – όταν προκύπτουν μέσα από έγκυρες μετρήσεις – διαφορές ποιότητας των μαθητών, οι οποίες δεν είναι δυνατόν να

αγνοούνται κατά τη διαδικασία πρόσβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επομένως κάθε προσπάθεια ή πρόταση αποσύνδεσης των επιδόσεων των μαθητών στο Λύκειο από τη διαδικασία πρόσβασης στα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ στρέφεται κατ' ανάγκην εναντίον της βασικής αρχής της αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και την κοινωνία, προκειμένου να ρυθμιστεί με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο η προτεραιότητα μεταξύ των διεκδικητών περιορισμένων «αγαθών».

6. Τελικές παρατηρήσεις

Σε μια εποχή όπου οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές «εγγυήσεις» για ευνοϊκή επαγγελματική ένταξη τείνουν να ακυρωθούν, το πρόβλημα που θα έπρεπε κανονικά να απασχολεί την ελληνική κοινωνία είναι το εναλλακτικό σύστημα που θα ρυθμίζει στο εξής την πρόσβαση του ατόμου στην αγορά εργασίας και ο κοινωνικός του χαρακτήρας. Με αυτό δεν εννοώ μόνον ή κυρίως τις πολιτικές επανεκπαίδευσης ή επανακατάρτισης ατόμων που κατέχουν εκπαιδευτικούς τίτλους και εκπαιδευτικό κεφάλαιο, το οποίο κατά τη χρονική περίοδο της απόκτησής του έχει χάσει ήδη μέρος της ανταλλακτικής του αξίας σε σχέση με την οικονομική σφαίρα, αλλά την εμφάνιση στο προσκήνιο νέων μηχανισμών διανομής του ανθρώπινου δυναμικού στο πεδίο της οικονομίας, οι οποίοι συγκροτούνται με τη βοήθεια άλλων «κωδίκων», πολύ διαφορετικών από εκείνους της αριστείας. Τα νέα, εν πολλοίς πελατειακά, συστήματα προώθησης των κατόχων εκπαιδευτικών τίτλων στην αγορά εργασίας συνιστούν κοινωνική παλινδρόμηση σε δύο επίπεδα: πρώτον, ενδέχεται να ακυρώνουν τη διαφορά ανάμεσα στους διεκδικητές, έτσι όπως αυτή προκύπτει από την εκπαιδευτική τους βιογραφία, εξισώνοντας άνισες ποιότητες, και δεύτερον δημιουργούν αξεπέραστες πιέσεις στα συστήματα διαμόρφωσης προσόντων (σχολείο, πανεπιστήμιο) να γίνουν ελαστικά σε ό,τι αφορά τις απαιτήσεις τους, αφού η ποιότητα στο τέλος δεν αμείβεται και συνεπώς ακυρώνονται τα κίνητρα καταβολής προσπάθειας για την επίτευξή της. Έτσι δημιουργείται μια νέα, πιο εκρηκτική σε σχέση με εκείνη που περιγράψαμε ήδη, αντινομία ανάμεσα στην εκπαίδευση και την απασχόληση: μέχρι τη φάση της εξόδου από το εκπαιδευτικό σύστημα η κοινωνία στέλνει στους νέους το μήνυμα ότι η μόνη άνιση μεταχείριση που αναγνωρίζει ανάμεσά τους είναι η ανισότητα της αριστείας, ενώ μετά την έξοδο και κατά την πρόσβαση στην επαγγελματική σφαίρα αναιρεί τον κώδικα της αριστείας και υιοθετεί εκείνον της κοινωνικής, κομματικής ή άλλης συναφούς «εγγύτητας» - σε κάθε περίπτωση ένα κώδικα βασισμένον σε *σχέση*, και όχι σε *ικανότητα*.

Παρόλα αυτά η ελληνική κοινωνία ασχολείται πιο πολύ με το σύστημα πρόσβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, υποθέτοντας ότι αλλαγές στο διαχειριστικό σύστημα εξισορρόπησης της ζήτησης για σπουδές και της προσφοράς φοιτητικών θέσεων θα ανακουφίσει το Λύκειο, και κυρίως τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Βελτιωτικές κινήσεις στο σύστημα διαχείρισης της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν όντως να γίνουν, κυρίως σε τρεις τομείς: (α) στην μετατροπή του συστήματος κατάταξης – που είναι μέχρι τώρα οι εξετάσεις – σε σύστημα διάγνωσης ποιοτήτων, πράγμα που παραπέμπει σε στενότερη επί της ουσίας συσχέτιση της λυκειακής μάθησης και των ζητουμένων στις εξετάσεις αυτές, (β) στο σύστημα καθορισμού των προτεραιοτήτων σχετικά με την πρόσβαση, το οποίο μέχρι σήμερα είναι μονομερώς προσανατολισμένο στις επιδόσεις των τελευταίων εξετάσεων, και (γ) στον συνυπολογισμό της επίδοσης του μαθητή στο Λύκειο ως παράγοντα που θα συμπροσδιορίζει σε ικανό ποσοστό το αποτέλεσμα.

Μέχρι σήμερα δεν υπάρχουν ενδείξεις σύμφωνα με τις οποίες αναμένεται στο εγγύς μέλλον χαλάρωση της ζήτησης για σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στρατηγικές επαγγελματικής επιτυχίας και κοινωνικής ανοδικής κινητικότητας, σε συνδυασμό με στρατηγικές κοινωνικής καταξίωσης μέσω των σπουδών εκ μέρους των υποψηφίων και των περιβαλλόντων τους, αλλά και ισχυρά κίνητρα των εφήβων για «πολιτισμική εξομοίωση» με τις ομάδες αναφοράς (ομάδες συνομηλίκων που έχουν γίνει, γίνονται ή πρόκειται να γίνουν φοιτητές) φαίνεται ότι θα κρατήσουν σε υψηλά επίπεδα τη ζήτηση για σπουδές, παρά τις σοβαρές δυσκολίες επαγγελματικής ένταξης των πτυχιούχων και τις αρνητικές εξελίξεις σε μεγάλο τμήμα της αγοράς για τα ακαδημαϊκά επαγγέλματα. Με αυτή την έννοια, ακόμη και αν οι προσδοκίες από μια ενδεχόμενη βελτίωση των όρων διαχείρισης αυτής της ζήτησης είναι συχνά εξωπραγματικές, η πίεση της κοινωνίας για βελτίωση των όρων πρόσβασης προς την κατεύθυνση ενός παιδαγωγικού εξορθολογισμού πρέπει να γίνει ισχυρότερη.

Σημειώσεις

[1] Ανάμεσα στις εκατοντάδες συμβολές στον πιο πρόσφατο δημόσιο διάλογο για τη σύνδεση δευτεροβάθμιας-τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βλ. ενδεικτικά Νέδος 2008, Γιαννάκου 2009, Λακασάς 2009, Βαρίνου 2009, Ανδριτσάκη 2009, Μάστορας 2009, Κάτσικας 2009.

[2] Η διαρροή στα πλαίσια της μετάβασης από την πρωτοβάθμια προς τη δευτεροβάθμια είναι ιδιαίτερα μεγάλη σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες που ζουν κάτω από τα όρια της φτώχειας και κάτω από ιδιάζουσες, οικονομικοκοινωνικές συνθήκες (π.χ. Ρομά, βλ. Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου, Παυλή-Κορρέ 2004). Στις ομάδες αυτές η διαρροή στο Γυμνάσιο ή κατά τη μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο είναι ιδιαίτερα υψηλή.

[3] Βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1993: 347.
[4] Γκότοβος 1990: 179 κ.ε.
[5] Turner 1974
[6] Konsortium Bildungsberichtertattung 2006:101.
[7] Konsortium Bildungsberichtertattung 2006:102
[8] Konsortium Bildungsberichtertattung 2006:103
[9] Konsortium Bildungsberichtertattung 2006:105
[10] Konsortium Bildungsberichtertattung 2006:103
[11] Konsortium Bildungsberichtertattung 2006:104
[12] Το ποσοστό των φοιτώντων μιας χρονολογικής σειράς (γενιάς, κοόρτης) στη Γερμανία κυμαίνεται το 2003 γύρω στο 50%, ενώ στη Σουηδία το αντίστοιχο ποσοστό ξεπερνά το 80%, στη Φιλανδία κυμάινεται γύρω στο 70% και στις ΗΠΑ γύρω στο 60%. Βλ. Konsortium Bildungsberichtertattung 2006:106.
[13] Konsortium Bildungsberichtertattung 2006:104
[14] Nemoto 1999: 94 κ.ε.
[15] Tansel/Bircan 2004
[16] Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών διαφοροποιούνται σε σχέση με τα υπόλοιπα, καθαρά εξετασιοκεντρικά, φροντιστήρια, καθώς η μάθηση που προσφέρουν δεν έχει κατ' ανάγκην – και κατά κανόνα δεν έχει - σχέση με τις εισαγωγικές εξετάσεις, αλλά με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσα και με την προετοιμασία των μαθητών για τη διαδικασία πιστοποίησης της συγκεκριμένης μάθησης.
[17] Η προσπάθεια των μαθητών της τρίτης τάξης του Λυκείου να εξαντλήσουν το όριο των προβλεπόμενων απουσιών και η γενικότερη ανοχή που δείχνουν απέναντι στις καταλήψεις, όταν αυτές εκδηλώνονται στο σχολείο για άσχετους με τις εξετάσεις λόγους, είναι δύο εύγλωττοι δείκτες της χαμηλής αξίας που έχει για τους μαθητές αυτής της βαθμίδας ο «κώδικας» του Λυκείου λόγω της χαμηλής του λειτουργικότητας για την αντιμετώπιση των κρίσιμων για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εξωτερικών εξετάσεων.

Βιβλιογραφία

Ανδριτσάκη, Α. (2009). *Πρώτα βήματα για «διάλογο».* Εφ. «Ελευθεροτυπία», 19.1.2009.
Βαρίνου, Ε. (2009). *Επιχείρηση διάλογος…* Εφ. «Ελευθεροτυπία», 13.1.2009.
Γιαννάκου, Μ. (2009). *Η παιδεία σε συνεχή εξέλιξη.* Εφ. «Καθημερινή», 18.1.2009
Γκότοβος, Α. (1990). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου.* Αθήνα: Gutenberg.
Λακασάς, Α. (2009). *Στόχος η επιστροφή στο Λύκειο…* Εφ. «Καθημερινή», 28.1.2009
Κάτσικας, Χ. (2009). *Ο Ιανός των εξετάσεων.* Εφ. «Τα Νέα», 13.1.2009
Μάστορας, Ν. (2009). *Βλέπε…Μπαμπινιώτη για τον διάλογο.* Εφ. «Τα Νέα», 29.1.2009
Konsortium Bildungsberichtertattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bundesministerium für Bildung und Forschung.*
Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1993). *Τα κύρια χαρακτηριστικά των εισαγωγικών εξετάσεων και η πρόταση για ένα νέο σύστημα επιλογής.* Στο Χιωτάκης, Σ. (επ.) *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο.* Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 345-350.
Νέδος, Β. (2009). *Πρόταση για την αποσύνδεση Λυκείου-ΑΕΙ.* Εφ. «Καθημερινή», 7.8.2008.

Nemoto, Y. (1999). *The Japanese Education System.* Parkland., Fla.: Universal Publishers.

Παπακωνσταντίνου, Γ., Μ. Βασιλειάδου, Μ. Παυλή-Κορρέ (2004). *Οικονομική, πολιτική και πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα.* http://pep.uoi.gr/eekaae/ROMA/EPIMORFOTIKO_YLIKO/epim_yliko_1.htm

Tansel, A., F. Bircan (2004). *Private tutoring expenditures in Turkey.* Bonn: IZA.

Turner, R. (1974). *Modes of social ascent through education.* Στο Bendix, R., S. M. Lipset (eds) Class, Status and Power. Social stratification in comparative perspective. London: Routledge and Kegan Paul, 449-458.