

ΑΧΙΛ. Γ. ΚΑΨΑΛΗΣ

Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

1. Εισαγωγή

Η αύξηση του αριθμού των μαθητών της γενικής εκπαίδευσης, που παρατηρείται σε όλες σχεδόν τις χώρες τα τελευταία χρόνια, μαζί με όλες τις θετικές της επιπτώσεις δημιούργησε και πολλά προβλήματα. Μερικά από τα προβλήματα αυτά σχετίζονται με το γεγονός ότι διαταράχτηκε η καθιερωμένη διαδικασία μετάβασης από τη δευτεροβάθμια (ΜΕ) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕ)¹. Και επειδή ο βαθμός ομαλότητας της διαδικασίας αυτής θεωρούνταν και θεωρείται ως ένα βασικό κριτήριο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας, τα προβλήματα αυτά αποχτούν μια ιδιαίτερη σημασία τον τελευταίο καιρό και συζητούνται γι' αυτό ιδιαίτερα έντονα σε διεθνές επίπεδο. Μερικοί μάλιστα φτάνουν στο σημείο να υποστηρίζουν πως στην επιτυχία ή την αποτυχία της αντιμετώπισης του προβλήματος αυτού αντικατοπτρίζεται συνολικά η επιτυχία ή αποτυχία της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας. Θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να δούμε το θέμα αυτό σε συγκριτική βάση, γιατί πιστεύουμε πως θα προκύψουν έτσι ενδιαφέρουσες απόψεις και στοιχεία, που είναι ασφαλώς χρήσιμα και για τη δική μας εκπαιδευτική πραγματικότητα.

2. Επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σε διεθνή κλίμακα επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και πέρα από τη Στοιχειώδη Εκπαίδευση (ΣΕ). Το γεγονός αυτό δημιούργησε σε μερικές περιπτώσεις προβλήματα διάκρισης των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Έτσι στη Σουηδία π.χ. δεν υπάρχει

1. Μολονότι θα ήταν ίσως συνεπέστερο να χρησιμοποιεί κανείς τους όρους Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, χρησιμοποιώ επίσης στο κείμενο τους όρους Στοιχειώδης, Μέση και Ανώτερη/Ανώτατη Εκπαίδευση, πρώτον γιατί έχουν καθιερωθεί από την καθημερινή χρήση και την εκπαιδευτική νομοθεσία και δεύτερον γιατί οι συντομογραφίες τους δεν δημιουργούν προβλήματα και παρανοήσεις.

διάκριση ΣΕ και ΜΕ. Η ίδια τάση παρατηρείται επίσης σε χώρες όπου επεκτείνεται το Ενιαίο Σχολείο. Παλιότερα ήταν σαφώς διαχωρισμένες οι δύο αυτές εκπαιδευτικές βαθμίδες. ΣΕ εσήμαινε τη βασική εκπαίδευση που παρέχόταν από σχολεία γενικής μόρφωσης και διαρκούσε συνήθως όσο και η υποχρεωτική με σκοπό να εξασφαλίσει στους μαθητές τις βασικές πολιτιστικές δεξιότητες (Ανάγνωση, Γραφή, Αρίθμηση). Η ΣΕ δηλ. φρόντιζε ίσα ίσα να μην είναι αναλφάβητοι οι απόφοιτοί της. Η ΜΕ ήταν αντίθετα συνήθως μια επιλεκτική εκπαιδευτική βαθμίδα με κύριο σκοπό να τροφοδοτήσει την Οικονομία και τη Διοίκηση με κατώτερα στελέχη και παράλληλα να προετοιμάσει κατάλληλα την ελίτ που θα συνέχιζε σπουδές στην ΑΕ.

Άλλαξαν όμως ριζικά οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες τα τελευταία χρόνια και η αλλαγή αυτή δεν μπορούσε παρά να έχει σημαντικές συνέπειες και στην εκπαίδευση. Μερικά από τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι τα εξής:

α) Η φιλοσοφία του «επιστημονικού ανθρωπισμού», που διαποτίζει σήμερα τη φιλοσοφία της αγωγής και την εκπαιδευτική πολιτική σε όλες σχεδόν τις χώρες, απαιτεί μια όσο το δυνατόν καλύτερη (διαρκέστερη) εκπαίδευση για όλους.

β) Οι εξελίξεις στις επιστήμες και στην τεχνολογία απαιτούν από τη μια και επιτρέπουν από την άλλη διαρκή εξειδίκευση. Η εξειδίκευση όμως προϋποθέτει εκπαίδευση διαφοροποιημένη. Διαφοροποιημένη εξάλλου εκπαίδευση προϋποθέτει μια κοινή (βασική) εκπαίδευση και πέρα από αυτή δυνατότητες εξειδικευμένης, πράγμα που σε τελευταία ανάλυση σημαίνει επέκταση χρονική αλλά και ποσοτική της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

γ) Πολλοί ρόλοι (επαγγελματικοί, κοινωνικοί κλπ.) σήμερα απαιτούν μακροχρόνια και εντατική εξάσκηση με αποτέλεσμα να χρειάζεται να μένουν όλο και περισσότερο χρόνο στο σχολείο οι νέοι.

δ) Η εκβιομηχάνιση έφερε σημαντικές μεταβολές στις κοινωνικές δομές. Η κατάληψη θέσεων και η ανάληψη κοινωνικών ρόλων έπαυε πια να καθορίζεται με βάση το κληρονομικό δικαίωμα ή την οικονομική θέση της οικογένειας. Η κοινωνική κινητικότητα έγινε σήμερα πολύ μεγαλύτερη, αφού οι σχολικές επιδόσεις θεωρούνται βασικό μέσο για κοινωνική άνοδο. Για να παίξει όμως σωστά το ρόλο του κατανομής κοινωνικών θέσεων το σχολείο, είναι ανάγκη να επεκταθεί σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα η εκπαίδευση.

ε) Επειδή εξάλλου οι βιομηχανικές κοινωνίες μεταβάλλονται συνεχώς, όλοι οι παραπάνω παράγοντες αποχτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία. Αυτό σημαίνει πως η εκπαίδευση αποχτά όλο και μεγαλύτερη σημασία, μια και οι κοινωνίες γίνονται όλο και περισσότερο κοινωνίες μάθησης (learning societies). Και οι προγνώσεις εξάλλου για μελλοντικές οικονομικές και

κοινωνικές εξελίξεις δείχνουν πως θα απαιτείται όλο και περισσότερο ειδικευμένο αλλά και ευπροσάρμοστο προσωπικό, πράγμα που σε τελευταία ανάλυση σημαίνει πως οι ανάγκες για εκπαιδευμένα άτομα θα είναι όλο και μεγαλύτερες.

στ) Οι εξελίξεις τέλος αυτές ανταποκρίνονται απόλυτα στο καθολικά αναγνωρισμένο δικαίωμα του καθενός για την καλύτερη κατά το δυνατόν ικανοποίηση των μορφωτικών του αναγκών ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του (L. Spolton, 1967, E. Faure, 1974).

3. Σκοποί και λειτουργίες της Μέσης Εκπαίδευσης

Από τα παραπάνω προκύπτει σαφώς η αυτονόητη πια σήμερα διαπίστωση πως η μεταβολή των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών επηρεάζει σημαντικά την εκπαίδευση. Οι πρόσφατες μάλιστα εξελίξεις, όπως τις σκιαγραφήσαμε παραπάνω, επηρέασαν κυρίως τη ΜΕ, η οποία από βαθμίδα για λίγους γίνεται βαθμίδα για πολλούς. Η επέκταση εξάλλου της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πέρα από τη ΣΕ σε ένα μέρος της ΜΕ οδήγησε σε πολλές χώρες στη διάκριση της ΜΕ σε δύο κύκλους, τον κατώτερο (ΜΕ Ι), π.χ. Γυμνάσιο, και τον ανώτερο (ΜΕ ΙΙ), π.χ. Λύκειο. Στα τελευταία μάλιστα χρόνια η ΜΕ ΙΙ διαμορφώθηκε διεθνώς σε ιδιαίτερη βαθμίδα, όχι μόνο γιατί ξεχώρισε οργανωτικά από τη ΜΕ Ι, αλλά και γιατί διαφοροποιήθηκαν στη βαθμίδα αυτή τα περιεχόμενα μάθησης, οι μέθοδοι διδασκαλίας κλπ. Καθώς φαίνεται όμως, η ικανοποίηση του αιτήματος «ΜΕ για όλους» βρίσκει τα σχολεία της βαθμίδας αυτής ανέτοιμα για το σκοπό αυτό. Τα σχολεία αυτά είχαν μέχρι τώρα ως σκοπό κυρίως να δίνουν στο μαθητή μια γενική — κλασική πολλές φορές — μόρφωση και να τον προετοιμάζουν για τις σπουδές στην ΑΕ. Έτσι αναγκαστικά τα σχολεία ΜΕ ήταν επιλεκτικά σχολεία, πράγμα βέβαια που δεν συμβιβάζεται με τη μαζικότητα που αποχτούν τώρα. Οι επιλεκτικοί φράγμοι στη ΜΕ περιορίζονται βέβαια συνεχώς, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, εξακολουθούν πάντως να διατηρούν ακόμα ένα μέρος από την επιλεκτική τους φύση τα σχολεία ΜΕ. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τη ΜΕ ΙΙ, στην οποία πέφτει διεθνώς το βάρος της σχολικής επιλογής, αφού σε πολύ λίγες χώρες γίνεται νωρίτερα ή αργότερα από τη ΜΕ ΙΙ η κυρίως επιλογή για την ΑΕ (π.χ. στην Ανατολική Γερμανία ήδη στη βαθμίδα ΜΕ Ι, ενώ στην Ιταλία, τη Γαλλία κ.α. γίνεται μέσα στην ΑΕ).

Δεν άλλαξε όμως μόνον ο χαρακτήρας και η δομή της ΜΕ ΙΙ αλλά και η διδακτική της εικόνα. Από τη σκοπιά αυτή η ΜΕ ΙΙ χαρακτηρίζεται για την «επιστημονικότητα», αφού κάθε επιστήμη διδάσκεται χωριστά και ανεξάρτητα, περίπου όπως διδάσκεται στο Πανεπιστήμιο, δηλ. από καθέδρας διδασκαλία, έμφαση στην ύλη, προτεραιότητα στις γνώσεις κλπ. Τα

περιεχόμενα δηλ. και ο τρόπος διδασκαλίας στη ΜΕ II επηρεάζονται σημαντικά από την ΑΕ (πρβλ. sixth form στην Αγγλία αλλά ως ένα βαθμό και Λύκειο στην Ελλάδα).

Όσο και να φαίνεται όμως παράξενο, μια τέτοια αλλαγή δεν βοηθάει στην επιτυχία ενός βασικού σκοπού της ΜΕ II, την προετοιμασία δηλ. των μαθητών για την ΑΕ: γιατί αυτοί ακριβώς οι τρόποι εργασίας στη ΜΕ II, που επηρεάζονται από την ΑΕ, θεωρούνται σήμερα ως ένας από τους κυριότερους λόγους για τους οποίους πολλοί απόφοιτοι της ΜΕ II δεν αποχτούν οπωσδήποτε και την ωριμότητα για σπουδές μαζί με το απολυτήριο, πράγμα αυτονόητο βέβαια παλιότερα. Και ακόμα λιγότερο ασφαλώς προετοιμάζει η ΜΕ II το μαθητή για τη ζωή και μάλιστα όχι μόνο στις δυτικές χώρες αλλά και στα εκπαιδευτικά συστήματα των σοσιαλιστικών χωρών, όπου τα τελευταία χρόνια έχει γι' αυτόν ακριβώς το σκοπό ενσωματωθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η λεγόμενη «πολυτεχνική εκπαίδευση».

Εκτός βέβαια από τις δύο αυτές λειτουργίες —προετοιμασία για την ΑΕ και προετοιμασία για τη ζωή, κυρίως την επαγγελματική— μια τρίτη λειτουργία της ΜΕ αποχτά όλο και μεγαλύτερη σπουδαιότητα τα τελευταία χρόνια: η προετοιμασία καλών, δημοκρατικών πολιτών (αυτό που στις σοσιαλιστικές χώρες ονομάζεται «σοσιαλιστική γενική μόρφωση» ή «μόρφωση της σοσιαλιστικής προσωπικότητας»). Ένας τέτοιος σκοπός βέβαια είναι τόσο γενικός και ασαφής, ώστε είναι δύσκολο να διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται. Οπωσδήποτε πάντως επικρατεί η άποψη ότι τα σχολεία ΜΕ ελάχιστα πετυχαίνουν το σκοπό αυτό, πολλοί μάλιστα διατείνονται ότι τον πετυχαίνουν ακόμα λιγότερο από τους άλλους δύο παραπάνω. Και είναι άσφαλώς και αυτός ένας λόγος για τον οποίο βρίσκουν απήχηση συνθήματα για αποσχολειοποίηση (I. Illich), περιορισμό του μονοπωλίου μόρφωσης του σχολείου και μεταβίβαση πολλών μορφωτικών αρμοδιοτήτων του σε «ανοιχτά» ιδρύματα (ομάδες εργασίας, λέσχες κλπ.), όπου ο μαθητής θα μαθαίνει χωρίς πίεση και άγχος για επίδοση, πράγμα που δημιουργεί τόσα προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στο σχολείο, με αποτέλεσμα την αδυναμία του να προσεγγίσει τους παραπάνω σκοπούς. Επίσης δεν είναι άσχετη με τις εξελίξεις αυτές η πεποίθηση που διαμορφώνεται όλο και εντονότερη στη Δύση ότι η εκπαίδευση δεν αποτελεί επένδυση για μια χώρα. Έτσι η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι μεγάλες δαπάνες για την παιδεία κλπ. είναι ζητήματα που συζητούνται όλο και ανοιχτότερα και αμφισβητούνται όλο και εντονότερα. Στην Ανατολή αντίθετα ισχύουν ακόμα τα κηρύγματα του Λένιν για την αξία της μόρφωσης και του σχολείου. Ο παιδαγωγικός οπτιμισμός εκεί στηρίζεται στην πεποίθηση για τη σημασία της αγωγής και της μόρφωσης στη δημιουργία του «νέου ανθρώπου». Γι' αυτό το λόγο δεν βρίσκουν καθόλου απήχηση στις ανατολικές χώρες τα συνθήματα για αποσχολειοποίηση και πειραματι-

σμοί με «ανοιχτά σχολεία» (W. Mitter/L. Novikov, 1976, 39).

4. Η Μέση Εκπαίδευση ανάμεσα στη γενική μόρφωση και την εξειδίκευση

Ειδικοί και μη συμφωνούν στην άποψη πως βασικός σκοπός της αγωγής και της εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις δυνατότητες του ατόμου, φυσικές, διανοητικές, ηθικές, αισθητικές κλπ., έτσι ώστε να ολοκληρώσει την προσωπικότητά του και να γίνει από τη μια το ίδιο ευτυχισμένο και από την άλλη χρήσιμο μέλος της κοινωνίας. Η κατεύθυνση βέβαια που παίρνει η πραγμάτωση του σκοπού αυτού σε κάθε χώρα εξαρτάται από τη θέση που παίρνει το άτομο μέσα στην κοινωνία της. Στη Γαλλία π.χ. είναι γνωστό πως δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ατομικότητα, την οποία επιτυγχάνει κανείς μόνο μέσω της πνευματικής ανάπτυξης. Στις ΗΠΑ αντίθετα τα σχολεία τονίζουν τη σημασία της κοινωνικοποίησης, της ένταξης σε μια πλουραλιστική και αφομοιωτική κοινωνία. Στη Σοβιετική Ένωση και τις άλλες σοσιαλιστικές χώρες εξάλλου η εκπαίδευση προετοιμάζει το μαθητή, με την έμφαση που δίνει στην πολύπλευρη ανάπτυξή του, να συμβάλει στο μέτρο των δυνατοτήτων του στην πραγμάτωση της αληθινής κομμουνιστικής κοινωνίας. Τέλος στη Μ. Βρετανία δίνεται ιδιαίτερο βάρος στη διάπλαση του χαρακτήρα και έτσι εξηγείται η έμφαση στην ηθική αγωγή και στις εξωσχολικές δραστηριότητες.

Ο γενικός αυτός σκοπός της εκπαίδευσης με όλες τις παραπάνω και άλλες διάφορες παραλλαγές γίνεται προσπάθεια να επιτευχθεί συνήθως μέσω μιας πλατιάς γενικής μόρφωσης που προσφέρει η ΜΕ. Οι εντάσεις όμως των εισαγωγικών εξετάσεων για τα ΑΕΙ νοθεύουν σημαντικά τη γενική αυτή μόρφωση. Έτσι τα τελευταία χρόνια διδάσκονται όλο και λιγότερα μαθήματα στη ΜΕ II και κυρίως φυσικά εκείνα που εξετάζονται και προσδιορίζουν την εισαγωγή στα ΑΕΙ. Στη sixth form της Μ. Βρετανίας π.χ. δεν διδάσκονται παρά 3-4 μαθήματα. Με έναν τόσο περιορισμένον αριθμό μαθημάτων δεν είναι δυνατόν φυσικά να μιλούμε για γενική μόρφωση, παράλληλα όμως προβάλλει επίσης το ερώτημα αν στην περίπτωση αυτή είναι δυνατόν να μιλούμε για προετοιμασία του μαθητή για την ΑΕ και ιδιαίτερα βέβαια για τη ζωή. Πέρα λοιπόν από όσα διαπιστώσαμε παραπάνω η μετάβαση από τη ΜΕ στην ΑΕ συντελεί σε παραπέρα αλλαγές στην εκπαίδευση, αλλαγές που σχετίζονται όχι μόνο με τις οργανωτικές δομές, τα αναλυτικά προγράμματα, τον τρόπο διδασκαλίας κλπ. αλλά και με τη γενικότερη φιλοσοφία της.

Δεν είναι άσχετη με τις αλλαγές αυτές και η τάση που παρατηρείται σε διάφορες χώρες να αντικατασταθεί η μέχρι τώρα γενική ικανότητα για σπουδές (Hochschulreife) με την ικανότητα ειδικών σπουδών (Fakultätsreife).

Αυτό σημαίνει πως το δικαίωμα σπουδών σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση εξαρτάται από τον τύπο της απολυτήριας εξέτασης του υποψηφίου. Και φυσικά η εξέταση αυτή αποτελεί την κατάληξη μιας εξειδίκευσης που γίνεται στη ΜΕ II και ιδιαίτερα στην τελευταία τάξη. Η πρακτική αυτή που ακολουθείται όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και στη Γαλλία κ.α. θα μπορούσε ίσως να χαρακτηριστεί ως μια ενδιάμεση μορφή ανάμεσα στη γενική Hochschulreife και το πολύ εξειδικευμένο απολυτήριο του αγγλικού grammar school (τάξεις 7 ως 13) (βλ. W. Kienitz, 1973).

Το περίεργο βέβαια στην υπόθεση αυτή είναι το γεγονός ότι η πρακτική αυτή γνωρίζει όλο και ευρύτερη διάδοση, μολονότι δεν θεωρείται ιδιαίτερα επιθυμητή. Εξάλλου ύστερα από την έκρηξη των γνώσεων τα τελευταία χρόνια η γενική μόρφωση θεωρείται από πολλούς ως ουτοπική ιδέα, που, όταν προσπαθήσει κανείς να την πραγματοποιήσει, οδηγεί αναγκαστικά σε έναν αποσπασματικό εγκυκλοπαιδισμό. Ύστερα από όλα αυτά γίνεται τελευταία μια έντονη συζήτηση σχετικά με τα αντικείμενα και τις γνώσεις που αποτελούν τον πυρήνα της γενικής μόρφωσης. Ο γνωστός Άγγλος φιλόσοφος της εκπαίδευσης P. Hirst θεωρεί ως εντελώς απαραίτητες για την κατανόηση του κόσμου, μέσα στον οποίο ζούμε, βασικές έννοιες και κατηγορίες από τις εξής περιοχές: 1. Λογική και Μαθηματικά. 2. Φυσικές επιστήμες. 3. Άνθρωπος και οι δραστηριότητές του. 4. Ηθική. 5. Λογοτεχνία και Καλές Τέχνες. 6. Θρησκεία και 7. Φιλοσοφία. Μια γενική μόρφωση πρέπει κατά τη γνώμη του να περιλαμβάνει οπωσδήποτε εισαγωγή στις περιοχές αυτές. Σε όλες πάντως τις χώρες διαμορφώνεται τα τελευταία χρόνια ένας σχεδόν κοινός κορμός μαθημάτων γενικής μόρφωσης, που περιλαμβάνει τη μητρική γλώσσα, μια ξένη γλώσσα, Μαθηματικά και πολλές φορές Φυσικές Επιστήμες (A. Hearnden, 1973, 82 κ.κ.). Αναγνωρίζεται πάντως γενικά πως δεν είναι ικανοποιητικές οι λύσεις που δίνονται στο πρόβλημα αυτό και πως είναι υπαρκτός ο κίνδυνος να βγάλει το σχολείο ΜΕ «εξειδικευμένους βλάκες». Οι λύσεις αυτές αποτελούν συνήθως παραλλαγές της τακτικής που εφαρμόζεται και στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, να υπάρχουν δηλ. από τη μια μαθήματα κορμού (γενική μόρφωση) και από την άλλη μαθήματα επιλογής (εξειδίκευση), η γνωστή αρχή core and course principle (A. Hearnden, 1973, 84) με διαφορετικά ποσοστά βέβαια κατά χώρα και σχολική τάξη.

Τό πρόβλημα «γενική μόρφωση ή εξειδίκευση» προβάλλει ιδιαίτερα έντονο για τα παιδιά εκείνα που τελειώνουν τη ΜΕ και δεν έχουν πρόθεση να συνεχίσουν σπουδές στην ΑΕ, παιδιά με κατά τεκμήριο ποικίλες και διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παλιότερα το ποσοστό των μαθητών αυτών ήταν ασήμαντο, αφού όποιος ξεπερνούσε τους επιλεκτικούς φραγμούς της ΣΕ θεωρούνταν ήδη υποψήφιος για την ΑΕ. Τα τελευταία όμως χρόνια αυξήθηκε σημαντικά το ποσοστό των μαθητών αυτών. Στη Γερμανία π.χ.

αποτελεί σήμερα περίπου το ένα τρίτο των αποφοίτων ΜΕ, ενώ πριν είκοσι χρόνια το ποσοστό ήταν ασήμαντο. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών συνέβαλαν αναμφισβήτητα στην εισαγωγή της επαγγελματικής εκπαίδευσης στη ΜΕ. Και στη χώρα μας εξάλλου η πέμπτη δέσμη είναι κατά κύριο λόγο δέσμη επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αυτός είναι ίσως και ένας από τους λόγους της απροθυμίας προσέλευσης των μαθητών στη δέσμη αυτή, αφού η επαγγελματική εκπαίδευση δεν έχει μέχρι σήμερα ελκυστικότητα για τους Έλληνες.

5. Η Μέση Εκπαίδευση ανάμεσα στη γενική μόρφωση και την επαγγελματική εκπαίδευση

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω προστέθηκε τα τελευταία χρόνια ένας άλλος βασικός σκοπός στη ΜΕ, η προετοιμασία των νέων για το επάγγελμα, έτσι ώστε η σύγχρονη ΜΕ να έχει σε μικρό ή μεγάλο μέρος ενσωματώσει την επαγγελματική εκπαίδευση των μαθητών της. Έτσι το ερώτημα «γενική ή επαγγελματική» εκπαίδευση δεν τίθεται για τη ΜΕ σήμερα εναλλακτικά. Πρόβλημα αποτελεί κυρίως η εύρεση της σωστής ισορροπίας ανάμεσα στα δύο, ένα πρόβλημα που απασχολεί όλες σχεδόν τις χώρες. Οι λύσεις που δίνονται ή που προτείνονται σχετικά εκτείνονται σε ένα πολύ ευρύ φάσμα. Αλλού η γενική μόρφωση θεωρείται η βάση, πάνω στην οποία πρέπει να οικοδομηθεί η επαγγελματική εκπαίδευση. Αλλού πάλι η επαγγελματική εκπαίδευση θεωρείται η σπονδυλική στήλη της γενικής μόρφωσης. Η αντιμετώπιση αυτή δεν είναι βέβαια κάτι απόλυτα νέο. Ήδη στη δεκαετία του 1920 το Σχολείο Εργασίας θεωρούσε ακατανόητη τη γενική μόρφωση χωρίς επαγγελματική εκπαίδευση. Σήμερα οι διάφορες χώρες αντιμετωπίζουν και λύνουν το πρόβλημα αυτό εντελώς διαφορετικά. Μερικές προσφέρουν τη γενική και την επαγγελματική εκπαίδευση σε διαφορετικά ιδρύματα ΜΕ (Αγγλία, Γερμανία) και άλλες τις έχουν ενσωματώσει σε ένα ίδρυμα (Ρωσία, Ιαπωνία). Σε μερικές χώρες τέλος, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση (Σουηδία, Πολωνία) (L. Nilsson, 1983).

Την πιο συνηθισμένη πάντως πρακτική αποτελεί η ενίσχυση των γενικών μαθημάτων στην επαγγελματική εκπαίδευση (ώστε να δικαιολογείται τόσο από τυπική-νομική όσο και από διδακτική-ουσιαστική πλευρά η απονομή στους μαθητές απολυτηρίου ΜΕ, που επιτρέπει εισαγωγή στην ΑΕ) και από την άλλη η ένταξη στα αναλυτικά προγράμματα της γενικής ΜΕ μαθημάτων επαγγελματικής κατάρτισης ευρέος φάσματος. Με την «πολυτεχνική εκπαίδευση» φαίνεται πως οι σοσιαλιστικές χώρες έδωσαν μια ικανοποιητική λύση στο πρόβλημα, λύση που αποτελεί αντικείμενο συζήτησης και έρευνας και στις δυτικές χώρες. Στα πλαίσια της πολυτεχνι-

κής εκπαίδευσης η ΜΕ προσφέρει συνήθως υποχρεωτικά μαθήματα γενικής μόρφωσης και μαθήματα επιλογής που προετοιμάζουν κυρίως για έναν κύκλο επαγγελματίων ή σπουδών. Πέρα από αυτά σε διάφορες σοσιαλιστικές επίσης χώρες δημιουργήθηκαν τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία ΜΕ που δίνουν τη δυνατότητα μετάβασης στην ΑΕ. Μπορεί μάλιστα να υποστηρίξει κανείς πως υπάρχει μια τάση να πληθαίνουν συνεχώς τα σχολεία αυτά και να ανταγωνίζονται τα παραδοσιακά σχολεία γενικής μόρφωσης. Στη Σοβιετική Ένωση π.χ. μεθοδεύεται η ενσωμάτωση της δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης μέσα στην υπάρχουσα επαγγελματική εκπαίδευση με αποτέλεσμα την επέκταση της φοίτησης στο δευτεροβάθμιο επαγγελματικό σχολείο από δύο σε τρία χρόνια. Αυτός ο τύπος του τρίχρονου επαγγελματικού σχολείου ΜΕ φαίνεται πως θα επικρατήσει στο μέλλον. Σε μερικές μάλιστα περιπτώσεις (π.χ. στην Πολωνία) τα σχολεία αυτά βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση από τα σχολεία γενικής μόρφωσης, γιατί οι απόφοιτοί τους εξασφαλίζουν ένα απολυτήριο καθ' όλα ισότιμο με το απολυτήριο των σχολείων γενικής μόρφωσης και παράλληλα ένα δίπλωμα που τους επιτρέπει την εξάσκηση ενός επαγγέλματος. Τις περισσότερες φορές βέβαια δεν επαρκεί η επαγγελματική αυτή εκπαίδευση και ο απόφοιτος είναι αναγκασμένος να συνεχίσει την εξειδίκευση μετά το απολυτήριο ΜΕ, πάνω ασφαλώς στις βάσεις της γενικότερης επαγγελματικής εκπαίδευσης που πήρε κατά τη διάρκεια της φοίτησης στη ΜΕ. Η σύνδεση πάντως του σχολείου με την παραγωγή, που επιδιώκεται ποικιλότροπα μέσα στα πλαίσια της λύσης αυτής, δεν πετυχαίνει πάντα και στις χώρες αυτές. Στην Τσεχοσλοβακία π.χ. η λύση αυτή δεν έχει ξεπεράσει ακόμα το πειραματικό στάδιο, αφού ούτε οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί υπάρχουν για τα σχολεία ούτε επαρκής χρόνος και κατάλληλο προσωπικό στα εργοστάσια. Εξάλλου συμβάνει και εκεί κάτι παρόμοιο που συμβάνει και στη χώρα μας: γονείς και μαθητές δεν δέχτηκαν τα σχετικά εκπαιδευτικά μέτρα, γιατί είναι προσανατολισμένοι στο παλιό (θεωρητικό) Γυμνάσιο.

Σε μερικές δυτικές χώρες (π.χ. στις ΗΠΑ και τελευταία και στη Δ. Γερμανία με τις *Kollegstufen* αλλά και στην Αγγλία με τα *sixth form colleges*) το πρόβλημα ένταξης της επαγγελματικής στη γενική εκπαίδευση επιδιώκεται να λυθεί με τις λυκειακές και μεταλυκειακές κολλεγιακές βαθμίδες. Στόχος τους είναι τόσο η βελτίωση της ικανότητας των αποφοίτων τους για σπουδές όσο και η παροχή επαγγελματικών εφοδίων ή τουλάχιστον γενικών επαγγελματικών γνώσεων που πρέπει να συμπληρωθούν με μια σύντομη επαγγελματική εξειδίκευση (Ch. Hurn, 1983). Υπάρχουν βέβαια και άλλες προσπάθειες και μοντέλα που επιδιώκουν τον συνδυασμό αυτό κυρίως μέσα στα πλαίσια του Ενιαίου Σχολείου. Ανάλογη λύση αποτελεί και το δικό μας Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο. Και εδώ όμως, καθώς φαίνεται, δεν έχουμε φτάσει σε ικανοποιητικό επίπεδο λύσεων. Γιατί συνήθως τα αναλυτικά

προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια είναι προσανατολισμένα στις παραδοσιακές παιδαγωγικές κατηγορίες «γενική μόρφωση» και «επαγγελματική εκπαίδευση», έτσι ώστε δεν συμβάλλουν σε ενσωμάτωση των σύγχρονων κατηγοριών «ικανότητα για σπουδές» και «επαγγελματικά εφόδια». Αυτό που συνήθως γίνεται είναι να προστίθενται και να παρατίθενται «γενικά» και «επαγγελματικά» μαθήματα στο πρόγραμμα. Δεν ενσωματώνονται έτσι και πολλές φορές μάλιστα δεν συμπλέκονται καν οι διάφοροι εκπαιδευτικοί δρόμοι, μολονότι συνήθως το πλαίσιο, οι νομικές δηλ. και οι άλλες τυπικές προϋποθέσεις, έχει εξασφαλιστεί. Από τη μέχρι τώρα λοιπόν εμπειρία, προκύπτει ως συμπέρασμα πως η γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στη γενική και επαγγελματική εκπαίδευση δεν επιτυγχάνεται με οργανωτικά μόνο μέτρα, αλλά απαιτεί την εξασφάλιση διδακτικών μέτρων που να στηρίζονται στις εξής γενικές αρχές:

α) Αρχή της συγκέντρωσης της ύλης· πρέπει δηλ. να γίνει περιορισμός των υποχρεωτικών μαθημάτων.

β) Αρχή της ισορροπίας των μαθημάτων· πρέπει δηλ. να μη δίνεται ιδιαίτερο βάρος σε ένα ή μερικά μόνο μαθήματα, γιατί αυτό καταλήγει σε πρόωμη εξειδίκευση.

γ) Αρχή της ισορροπίας του προγράμματος· πρέπει δηλ. να γίνεται μια λογική κατανομή των μαθημάτων στο σχολικό πρόγραμμα.

δ) Αρχή της εσωτερικής διαφοροποίησης της διδασκαλίας· πρέπει δηλ. να γίνεται διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας είτε με βοηθητικά μαθήματα για αδύνατους μαθητές είτε με συμπληρωματικά μαθήματα επιλογής για τους ικανούς.

Μόνο λοιπόν αν —παράλληλα με τα άλλα μέτρα— διασφαλιστεί η διεκπεραίωση της σχολικής εργασίας βάσει των αρχών αυτών, θα μπορέσει να εξασφαλιστεί η ενσωμάτωση γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης σε ένα σχολείο. Και επειδή γενικότερα το Ενιαίο Σχολείο και ειδικότερα στη χώρα μας το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο θεωρούν το πράγμα αυτό ως βασικό τους σκοπό, μπορούμε να πούμε πως κατ' εξοχήν στα σχολεία αυτά πρέπει οι παραπάνω αρχές να διέπουν τη διεξαγωγή της σχολικής εργασίας.

6. Ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και επιλογή για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια συντελέστηκε μια ουσιαστική πρόοδος προς την κατεύθυνση της ικανοποίησης του αιτήματος για ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και δικαιότερη επιλογή για τα ΑΕΙ όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση ή άλλους σχετικούς παράγοντες. Το γεγονός ότι η ΜΕ έγινε διεθνώς σχεδόν προσιτή σε όλους από τη μια μεριά και οι μεγάλοι αριθμοί φοιτητών από τα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα στα ΑΕΙ από την άλλη το επιβεβαιώνουν πανηγυρικά. Δεν

έπαψαν βέβαια να υπάρχουν και αντιδράσεις από συντηρητικούς συνήθως κύκλους με κύριο επιχείρημα ότι με τις εξελίξεις αυτές παραβιάζονται καθιερωμένες πρακτικές και αρχές σε βάρος της επιλογής των ικανότερων, της κατάλληλης προετοιμασίας των στελεχών του μέλλοντος, της προσήλωσης και καλλιέργειας της επιστήμης, πρακτικές και αρχές δηλ. πάνω στις οποίες στηριζόταν μέχρι τα τελευταία χρόνια το οικοδόμημα της ΜΕ.

Συνδυασμένα με την εξέλιξη αυτή συμβαδίζει και μια άλλη παγκόσμια τάση στην εκπαιδευτική πολιτική, η εξάπλωση του Ενιαίου Σχολείου. Ο τύπος αυτός σχολείου καταργεί τις εισαγωγικές εξετάσεις στη ΜΕ και πολλούς άλλους επιλεκτικούς φραγμούς και μεταθέτει το χρονικό σημείο της κύριας επιλογής συνήθως στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά κανείς βέβαια δεν μπορεί να πει πως εξουδετερώνει απόλυτα το πρόβλημα της πρώιμης επιλογής, αφού κάτι τέτοιο δεν έχει επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό ούτε και σε εκπαιδευτικά συστήματα που προσφέρουν ενιαία ΜΕ εδώ και πολλά χρόνια. Έτσι στη Σουηδία π.χ. τα Αγγλικά αποτελούν μάθημα-κλειδί που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις πιθανότητες εισαγωγής στην ΑΕ. Το ίδιο συμβαίνει και στη Γαλλία, όπου τα Μαθηματικά καθορίζουν σχεδόν αποκλειστικά την εισαγωγή στις ελιτιστικές *grandes écoles*. Γι' αυτό και από τους επικριτές της κυρίως υποστηρίζεται πως η ενιαιοποίηση της ΜΕ δεν αντιμετωπίζει αποτελεσματικά το όλο πλέγμα των συναφών προβλημάτων, αλλά απλώς το συγκαλύπτει (Α. Hearnden, 1973, 76).

Ύστερα από όλα αυτά φαίνεται πως ισχύει ως γενικός κανόνας ότι ακόμα και η πιο ριζική μεταρρύθμιση της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί από μόνη της να εξουδετερώσει αποτελεσματικά τους διάφορους μηχανισμούς επιλογής που οδηγούν στην ανισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Ακόμα και η υλοποίηση λοιπόν του αιτήματος «ένα σχολείο για όλα τα παιδιά μιας ηλικίας» φαίνεται πως δεν λύνει το πρόβλημα. Γιατί πέρα από την επιλογή που επιβάλλει στο μαθητή το σχολείο, υπάρχουν επιλογές που επιβάλλουν οι ίδιοι οι μαθητές στον εαυτό τους. Είναι π.χ. γενική διαπίστωση ότι οι πιθανότητες εισαγωγής στα ΑΕΙ και στην επιθυμητή σχολή καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τη συγκεκριμένη επιλογή δέσμης, τμήματος, κύκλου κ.α.π., που έκανε ο υποψήφιος ως μαθητής στα 15-17 χρόνια του. Από ελληνική σχετική έρευνα προκύπτει πως «η κατανομή των υποκειμενικών λόγων που ανέφεραν οι μαθητές για την απόφασή τους δείχνει ότι η εκλογή του Γενικού Λυκείου σε πολύ μεγάλο ποσοστό γίνεται με στόχο τις ακαδημαϊκές σπουδές» (Μ. Κελλανίδης, 1983, 4-24). Αυτή η τελευταία επιλογή καθορίζεται με τη σειρά της σε μεγάλο βαθμό από τους λεγόμενους «κρυφούς» μηχανισμούς επιλογής, των οποίων μόλις τα τελευταία χρόνια αρχίζουμε να συνειδητοποιούμε τη δραστηριότητα.

Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση δεν είναι βέβαια μόνο

πρόβλημα σωστής και έγκαιρης επιλογής αλλά και εξασφάλιση της δυνατότητας επανόρθωσης μιας εσφαλμένης επιλογής. Ισότητα ευκαιριών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα σημαίνει με άλλα λόγια όχι μόνον εξασφάλιση της τυπικής δυνατότητας να επιτύχει κανείς την υψηλότερη βαθμίδα εκπαίδευσης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του, αλλά και της δυνατότητας να διορθώνει σχετικές εσφαλμένες αποφάσεις που οφείλονται είτε στον ίδιο είτε σε αδυναμίες του συστήματος. Καθοριστικό ρόλο μάλιστα παίζουν στην περίπτωση αυτή τα χρονικά περιθώρια μέσα στα οποία είναι εξασφαλισμένη η δυνατότητα αυτή. Είναι ευνόητο πως όσο πλατιά είναι τα περιθώρια αυτά, τόσο μεγαλύτερες και οι δυνατότητες επανόρθωσης. Και είναι και αυτό ένας από τους λόγους που εξηγούν την τάση για επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που παρατηρείται διεθνώς τα τελευταία χρόνια. Για τον ίδιο λόγο επίσης θεσπίστηκε σε πολλές χώρες (Γιουγκοσλαβία, Σουηδία, Δανία, Δ. Γερμανία) ο «δεύτερος εκπαιδευτικός δρόμος» που στοχεύει να εξασφαλίσει τη δυνατότητα πρόσβασης στην ΑΕ σε υποψηφίους που για διάφορους λόγους δεν κατόρθωσαν να περατώσουν τη φοίτηση στη ΜΕ.

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν τα στοιχεία μιας ομάδας ερευνητικών εργασιών, σχετικών με την αξιολόγηση του Ενιαίου Σχολείου, από τα οποία προκύπτει πως ύστερα από τις εξελίξεις των τελευταίων ετών συντελέστηκε μια σημαντική αλλαγή στον τύπο των μαθητών που φτάνουν στην ΑΕ καθώς και στον τύπο των μαθημάτων που επιλέγουν στη ΜΕ. Σύμφωνα με αυτά άλλαξε σημαντικά η σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού προς όφελος παιδιών από τα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, ενώ παράλληλα δίνεται η δυνατότητα να επιλέγουν μαθήματα που δεν συμπεριλαμβάνονταν παλιότερα στον κορμό των φρονηματιστικών μαθημάτων, των μαθημάτων δηλ. γενικής μόρφωσης.

Κανένας βέβαια δεν μπορεί να ισχυριστεί πως με όλα τα μέτρα που παίρνονται εξουδετερώνονται απόλυτα οι επιλεκτικοί φραγμοί που σχετίζονται με το κοινωνικοοικονομικό στρώμα των μαθητών και εξασφαλίζονται σε όλους ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει πως εξακολουθούν ακόμα να υπάρχουν μαθητές που δεν τα καταφέρνουν να φτάσουν στην ΑΕ, μολονότι θα μπορούσαν. Μπορούμε όμως να ισχυριστούμε πως οι μαθητές αυτοί γίνονται διαρκώς λιγότεροι.

Μια άλλη τέλος πλευρά του θέματος της ισότητας των ευκαιριών έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, μολονότι δεν της αποδίδεται μέχρι τώρα η ανάλογη σημασία από τους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ισότητα ευκαιριών δεν σημαίνει μόνον εξασφάλιση της δυνατότητας πρόσβασης στην ΑΕ σε όσους θέλουν και μπορούν. Σημαίνει ταυτόχρονα πρόνοια και για κείνους που βγαίνουν στην αγορά εργασίας και πρέπει να είναι εφοδιασμένοι με τις απαραίτητες επαγγελματικές γνώσεις. Γιατί διαφορετικά οι μαθητές

αυτοί υφίστανται διπλή αδικία. Για λόγους λοιπόν ισότητας και δικαιοσύνης παίρνονται τελευταία σε πολλές χώρες διάφορα μέτρα που εξασφαλίζουν την ομαλή μετάβαση από το σχολείο στο επάγγελμα. Στη χώρα μας η θεσμοθέτηση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου προτίθεται μεταξύ άλλων να ικανοποιήσει και αυτή την ανάγκη.

7. Εξελίξεις στην ανταπόκριση Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Με βάση όσα είπαμε μέχρι τώρα μπορούμε να συνοψίσουμε σε τρία βασικά χαρακτηριστικά την παραδοσιακή πρακτική ανταπόκρισης ΜΕ και ΑΕ:

α) Τύποι σχολείων. Υπάρχει μια ποικιλία τύπων σχολείων ΜΕ, πρόσβαση όμως στην ΑΕ επιτρέπουν μόνον ορισμένοι τύποι που παρέχουν γενική, «ακαδημαϊκή» μόρφωση. Η αποκλειστικότητα αυτή σημαίνει πως η πρώτη επιλογή για την ΑΕ γίνεται ήδη με την περάτωση της ΣΕ —αν όχι και πιο νωρίς—, δηλ. στα 10-12 χρόνια, και την επιλογή του τύπου σχολείου ΜΕ. Ακολουθεί στη συνέχεια μια σειρά άλλων επιλεκτικών διαδικασιών πέρα από τις μέχρι τώρα —που ήταν οι προαγωγικές εξετάσεις και το απολυτήριο ΣΕ—, δηλ. εισαγωγικές εξετάσεις στη ΜΕ Ι (Γυμνάσιο), προαγωγικές εξετάσεις στη ΜΕ Ι, εισαγωγικές εξετάσεις στη ΜΕ ΙΙ (Λύκειο), προαγωγικές εξετάσεις στη ΜΕ ΙΙ, απολυτήριες εξετάσεις της ΜΕ ΙΙ κλπ. Ιδιαίτερη σημασία πάντως έχει η αρχική επιλογή του σχολείου ΜΕ. Με βάση την επιλογή αυτή περιορίζεται αυτόματα ο αριθμός των μαθητών που διατηρεί τυπικά το δικαίωμα να επιδιώξει την εισαγωγή στην ΑΕ. Οι εναλλακτικές δυνατότητες σε ορισμένες χώρες, για τις οποίες μιλήσαμε παραπάνω (δευτερός εκπαιδευτικός δρόμος στη Γερμανία και Γιουγκοσλαβία, colleges of further education στην Αγγλία, λαϊκά πανεπιστήμια στις σκανδιναβικές χώρες, βραδινά τμήματα στις σοσιαλιστικές χώρες κλπ.), δεν αλλάζουν και πολύ την εικόνα. Γιατί είναι γνωστό πως μόνον ένα πολύ μικρό ποσοστό καταφέρνει την εισαγωγή στην ΑΕ με βάση τις δυνατότητες αυτές.

β) Αναλυτικά προγράμματα. Όπως είπαμε ήδη, τα σχολεία γενικής ΜΕ που επιτρέπουν πρόσβαση στην ΑΕ, παρέχουν γενική μόρφωση πολύ πλατιά, με πολλά μαθήματα (εγκυκλοπαιδική μόρφωση), γιατί επικρατεί η άποψη πως πάνω στο πλατύ βάθος μιας πολύπλευρης μόρφωσης πρέπει να στηρίζονται οι εξειδικευμένες σπουδές στο Πανεπιστήμιο. Και πρέπει να θυμηθούμε εδώ πως ακόμα παλιότερα, όταν η μόρφωση αυτή δεν εξασφαλιζόταν επαρκώς στη ΜΕ, το Πανεπιστήμιο το ίδιο αναλάμβανε να την παρέχει κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων χρόνων των σπουδών και μόνο στη συνέχεια μπορούσε ο φοιτητής να ακολουθήσει εξειδικευμένες σπουδές στον κλάδο που επιθυμούσε (Θεολογία, Νομική, Ιατρική κλπ.).

γ) Απολυτήριο ΜΕ. Το απολυτήριο ΜΕ —φυσικά μόνο των σχολείων

γενικής (ακαδημαϊκής) μόρφωσης— δίνει στις περισσότερες χώρες αυτόματα το δικαίωμα εγγραφής στα ΑΕΙ. Παράλληλα εξασφαλίζει στον κάτοχό του μια θέση στη δημόσια διοίκηση, πράγμα που ενισχύει την ελκυστικότητά του.

Στο μεταξύ τα πράγματα έχουν αλλάξει ριζικά. Πρώτα πρώτα στα πλαίσια της φιλελευθεροποίησης της πρόσβασης στην ΑΕ μπορούν να διεκδικήσουν θέση στα ΑΕΙ οι απόφοιτοι όλων σχεδόν των τύπων σχολείων ΜΕ. Με τον τρόπο αυτό εξουδετερώνεται ένας από τους βασικότερους επιλεκτικούς φραγμούς. Η εξάπλωση του Ενιαίου Σχολείου εξασθένησε παράλληλα, όπως ήδη τονίσαμε παραπάνω, πολλούς άλλους τέτοιους φραγμούς —κρυφούς και φανερούς— με αποτέλεσμα να ανοίξει ο δρόμος για την ΑΕ σε μεγάλον αριθμό μαθητών. Και όπου όμως δεν έγιναν ανάλογες μεταρρυθμίσεις στη ΜΕ αυξήθηκε σημαντικά ο αριθμός των μαθητών σε τύπους σχολείων που οδηγούν στην ΑΕ· πράγμα που σημαίνει επίσης ότι εξασθένησαν οι διάφοροι επιλεκτικοί φραγμοί στη ΜΕ ή μετατοπίστηκαν στην ΑΕ όλα τα περιοριστικά μέτρα που χρησιμοποιούνταν μέχρι τώρα, για να διατηρήσουν χαμηλούς τους αριθμούς υποψηφίων για τα ΑΕΙ.

Και στα μαθήματα και τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων ΜΕ συντελέστηκε επίσης μια σημαντική αλλαγή. Η γενική μόρφωση έχει εκχωρήσει σημαντικό μέρος από το περιεχόμενο και το χρόνο της σε δέσμες, τμήματα, κύκλους μαθημάτων κλπ. Τα σχολεία ΜΕ δηλ. δεν εμμένουν πλέον στο μοντέλο της γενικής μόρφωσης, αλλά εξειδικεύουν τις απαιτήσεις τους και την προσφορά τους. Ιστορικά την πρωτοπορία στην κατεύθυνση αυτή την έχει η Αγγλία, όπου από το 1952 οι μαθητές της ΜΕ II (sixth form) ασκούνται στην έρευνα με εντατική σπουδή περιορισμένου αριθμού μαθημάτων και με διδασκαλία πανεπιστημιακού τύπου και πανεπιστημιακής στάθμης.

8. Εξελίξεις στις λειτουργίες του απολυτηρίου Μέσης Εκπαίδευσης

Το απολυτήριο ΜΕ II συνδέεται ιστορικά με την απόδειξη της ωριμότητας του κατόχου του για πανεπιστημιακές σπουδές και γι' αυτό σε μερικές χώρες (Γερμανία, Γαλλία, Ιταλία κλπ.) δίνει αυτόματα το δικαίωμα εγγραφής στα ΑΕΙ, ενώ σε άλλες (Ρουμανία, Πολωνία αλλά και Ελλάδα) δίνει το δικαίωμα συμμετοχής στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ. Σε αυτήν τη δεύτερη περίπτωση δηλ. το απολυτήριο σημαίνει επιτυχή κατάληξη της πρώτης φάσης επιλογής για τα ΑΕΙ, που μόνον όταν συμπληρώνεται με ανάλογη επιτυχία στη δεύτερη φάση, εξασφαλίζει το δικαίωμα εγγραφής και φοίτησης στα ΑΕΙ.

Όταν τον περασμένο αιώνα καθιερώθηκε το απολυτήριο ΜΕ, δεν αποτελούσε μόνον απόδειξη ωριμότητας για σπουδές, αλλά, στηριγμένο στις

εκπαιδευτικοφιλοσοφικές ιδέες του νεοανθρωπισμού, αποτελούσε επίσης την απόδειξη της γενικής μόρφωσης που απέχτησε ο κάτοχός του με βάση τα μαθήματα που διδάχτηκε στη ΜΕ. Το απολυτήριο δηλ. ήταν ταυτόχρονα πιστοποιητικό ηθικής και πολιτικής ωριμότητας του κατόχου του. Σήμερα έχει ξεφτίσει πολύ η λειτουργία του αυτή. Εξακολουθεί πάντως να διατηρείται και να είναι εμφανής σε ορισμένες χώρες. Στη Γαλλία π.χ. το *baccalauréat* εξακολουθεί να θεωρείται ως το πρώτο «πανεπιστημιακό» δίπλωμα και στη Γερμανία το *Abitur* παρ' όλη την υποτίμησή του εξαιτίας του «πληθωρισμού», διατηρεί ακόμα ένα μεγάλο μέρος από την αίγλη που του έδινε η λειτουργία του αυτή.

Με την εξάπλωση της ΜΕ και τη μεταβολή της σε σχολική βαθμίδα μαζικής εκπαίδευσης καθώς και με την υπαγωγή σε αυτήν —μέσα στα πλαίσια της ενιαιοποίησής της— τύπων σχολείων της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης ως ισότιμων με τα σχολεία γενικής μόρφωσης το απολυτήριο έγινε ένα μαζικό πιστοποιητικό για πολλές χρήσεις. Από τη σκοπιά αυτή λοιπόν το απολυτήριο «ανατιμήθηκε», αφού σε συνδυασμό με άλλα επαγγελματικά προσόντα βελτιώνει τις επαγγελματικές προοπτικές του κατόχου του σε πολλές περιοχές της εργασίας. Αντίθετα το απολυτήριο «υποτιμήθηκε» στην καθαρή του μορφή, γιατί δεν εξασφαλίζει σήμερα στον κάτοχό του οπωσδήποτε μια θέση στα ΑΕΙ, όπως γινόταν παλιότερα, όταν η προσφορά και ζήτηση θέσεων στα ΑΕΙ ήταν ισορροπημένη. Μερικές φορές μάλιστα ο απολυτηριούχος που δεν τα καταφέρνει να εισαχθεί σε ΑΕΙ βρίσκεται από άποψη προσόντων στην ίδια θέση με τον απολυτηριούχο Γυμνασίου ή και Δημοτικού ή ακόμα και σε χειρότερη θέση, αφού για μερικές θέσεις εργασίας αποκλείονται από τους σχετικούς διαγωνισμούς οι «προσποντούχοι», δηλ. απολυτηριούχοι ΜΕ και πτυχιούχοι ΑΕΙ.

Σε συνδυασμό με τις νεότερες εξελίξεις στο χώρο της ΜΕ II και τις νεότερες απόψεις για το ρόλο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης το απολυτήριο ΜΕ αποχτά μια τρίτη λειτουργία, τη λειτουργία του επαγγελματικού προσανατολισμού. Οι εξελίξεις προς την κατεύθυνση αυτή είναι βέβαια πολύ αργές, γιατί σε πολλές χώρες τα περιεχόμενα και οι διαδικασίες των εξετάσεων παραμένουν προσκολλημένες σε παραδοσιακά πρότυπα, σε πρακτικές και χρήσεις που ήταν συνήθειες στο παρελθόν, δεν ανταποκρίνονται όμως σε σημερινές ανάγκες. Σήμερα πολλοί απόφοιτοι της ΜΕ δεν ενδιαφέρονται να σπουδάσουν ή ίσως δεν μπορούν και κατευθύνονται αμέσως μετά τις απολυτήριες εξετάσεις στην αγορά εργασίας και την παραγωγή. Γι' αυτό το λόγο εξάλλου σε ορισμένες χώρες (π.χ. Γαλλία, Ρουμανία, Πολωνία) δίνονται δύο ειδών απολυτήρια, ένα ως πιστοποιητικό αποφοίτησης από τη ΜΕ και ένα άλλο ως πιστοποιητικό ωριμότητας σπουδών. Σε κάτι ανάλογο αποβλέπει και στη χώρα μας η καθιέρωση της πέμπτης δέσμης.

Πρέπει λοιπόν σύμφωνα με τα παραπάνω να αλλάξουν οι δομές, τα περιεχόμενα και οι διαδικασίες αξιολόγησης στη ΜΕ. Η αλλαγή αυτή επιβάλλεται ίσως ακόμα περισσότερο και για το λόγο ότι αμφισβητείται όλο και πιο έντονα η δυνατότητα διαπίστωσης του βαθμού ωριμότητας των τελειοφοίτων ΜΕ με τις παραδοσιακές εξετάσεις. Ιδιαίτερα από τη σκοπιά αυτή βάλλεται ο συντηρητικός τους χαρακτήρας, που φανερώνεται κυρίως από το γεγονός ότι οι εξετάσεις ενδιαφέρονται για τις μέχρι τώρα επιδόσεις του μαθητή και δεν διερευνούν μελλοντικές του δυνατότητες, στρέφουν δηλ. την προσοχή τους στο παρελθόν και όχι στο μέλλον του. Ούτε βέβαια τον επαγγελματικό προσανατολισμό μπορούν να υπηρετήσουν στην περίπτωση αυτή. Είναι λοιπόν αναγκαίο να εξευρεθούν τρόποι και μέθοδοι εξετάσεων που να ανταποκρίνονται περισσότερο στη δυναμικότητα της εξεταστικής διαδικασίας. Πέρα δηλ. από τις στιγμιαίες γραπτές και προφορικές εξετάσεις πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη συνεχή (διαμορφωτική) αξιολόγηση καθώς και σε εργασίες που δείχνουν την ικανότητα του μαθητή για στοιχειώδη έρευνα και εντοπίζουν τις δημιουργικές του ικανότητες και γενικά όλα τα στοιχεία για τις προοπτικές ανάπτυξης του μαθητή. Με αυτόν τον προσανατολισμό οι απολυτήριες εξετάσεις θα γίνουν όχι μόνον όργανο πρόγνωσης της επιτυχίας του μαθητή στις σπουδές αλλά παράλληλα ένα καλό όργανο επαγγελματικού προσανατολισμού.

9. Σύγχρονες στρατηγικές και τάσεις στην επιλογή για τα ΑΕΙ

Το πρόβλημα της επιλογής υποψηφίων για τα ΑΕΙ και γενικότερα της μετάβασης από την ΜΕ στην ΑΕ τίθεται εντελώς διαφορετικά σε κάθε χώρα, αφού το πρόβλημα αυτό συνδέεται άμεσα με την ιστορία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας. Αν παραβλέψει όμως κανείς επιμέρους ιδιαιτερότητες και λεπτομέρειες, οι σύγχρονες στρατηγικές αντιμετώπισης του θέματος μπορούν να αναχθούν σε τρεις τύπους:

α) Σε πολλές χώρες (κυρίως καπιταλιστικές), για να αντιμετωπίσουν το μεγάλο αριθμό των υποψηφίων, επεκτείνουν διαρκώς την ΑΕ. Όπως όμως είναι ευνόητο, η πρακτική αυτή υπερφορτώνει τα ΑΕΙ από οργανωτική, διδακτική και κοινωνιοψυχολογική άποψη και οδηγεί αναγκαστικά στην υπερπαραγωγή πτυχιούχων. Μια και ισχύει όμως εδώ η αποδέσμευση σπουδών από την επαγγελματική κατοχύρωση, πολλοί πτυχιούχοι αναγκάζονται να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και έτσι χωρίς να απαιτείται η κρατική παρέμβαση επιλέγουν συχνά απασχολήσεις ή επαγγέλματα που δεν ανταποκρίνονται στις σπουδές και στα προσόντα τους. Λειτουργεί δηλ. και στην περίπτωση αυτή ο νόμος της προσφοράς και ζήτησης, που χαρακτηρίζει την οικονομία των χωρών αυτών, πράγμα που

έχει —ή ελπίζεται να έχει— ως αποτέλεσμα την αναστολή της παραπέρα αύξησης του αριθμού των φοιτητών και πτυχιούχων.

β) Σε άλλες χώρες πάλι (κυρίως σοσιαλιστικές) ακολουθείται αντίθετα μια αυστηρή ρύθμιση του αριθμού των φοιτητών είτε με εισαγωγικές εξετάσεις είτε με επιλεκτικές διαδικασίες μέσα στη ΜΕ. Ο αριθμός αυτός καθορίζεται με βάση γενικότερες προβλέψεις για ανάγκες σε επιστημονικό δυναμικό μέσα στα πλαίσια ενός ευρύτερου οικονομικού και κοινωνικού προγραμματισμού. Μολονότι η στρατηγική αυτή δεν φαίνεται να δημιουργεί σοβαρά προβλήματα, εντούτοις διαπιστώνονται και εδώ διάφορες αδυναμίες. Η πρακτική π.χ. δείχνει πως σε πολλές περιπτώσεις είναι δύσκολη η ακριβής πρόγνωση του αριθμού των ειδικών που θα χρειαστούν σε διάφορους τομείς. Το πιο σοβαρό όμως πρόβλημα είναι το γεγονός ότι η πρακτική αυτή δημιουργεί πολλούς αποτυχημένους και απογοητευμένους, που αναγκάζονται να κάνουν μια «πρακτική» εργασία χωρίς την κατάλληλη ή επαρκή επαγγελματική εκπαίδευση, πράγμα που ασφαλώς έχει σοβαρόν αντίκτυπο στις διαπροσωπικές σχέσεις και γενικά στο κλίμα εργασίας.

γ) Μια μικτή στρατηγική ακολουθούν τέλος μερικές χώρες (πάλι καπιταλιστικές) με την εφαρμογή του «κλειστού αριθμού» σε μερικές μόνο σχολές και με απώτερη πρόθεση την επέκταση των ΑΕΙ, ώστε να βρίσκει θέση σπουδών ο κάθε υποψήφιος. Η τάση αυτή για εισαγωγή του κλειστού αριθμού παρατηρείται τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο ακόμα και σε χώρες που εφαρμόζαν την πρακτική των ανοιχτών θυρών στα ΑΕΙ. Πέρα από τη Γερμανία και τη Σουηδία π.χ., όπου έχει καθιερωθεί εδώ και μερικά χρόνια, η Γαλλία φαινόταν να αντιστέκεται στην εφαρμογή του μέτρου αυτού, η πίεση όμως των πραγμάτων έκαμψε την αντίσταση αυτή. Έτσι απομένουν σχεδόν μόνον η Ιταλία και οι ΗΠΑ με απόλυτα ελεύθερη εισαγωγή. Το θέμα όμως του κλειστού ή όχι αριθμού δεν είναι μόνο θέμα εκπαιδευτικής πολιτικής και απόφασης αλλά και θέμα οικονομικό. Είναι πρόβλημα π.χ. αν θα μπορούσαν να αντέξουν ΑΕ για όλους οι διάφορες χώρες. Οποσδήποτε πάντως είναι μια πολιτική απόφαση που επηρεάζει και τη χρηματοδότηση άλλων τομέων της εκπαίδευσης.

Η πρακτική του κλειστού αριθμού έχει ασφαλώς διάφορες θετικές πλευρές. Αποδεικνύεται π.χ. ευεργετική για το Πανεπιστήμιο, γιατί συμβάλλει στη διατήρηση μιας καλής στάθμης σπουδών, αλλά και για τους αποφοίτους του, αφού εξασφαλίζει την αξία των πτυχίων τους με την κατοχύρωση εργασίας που τα συνοδεύει. Έχει όμως και πολλές δυσάρεστες παρενέργειες. Η κυριότερη ίσως από αυτές είναι το γεγονός ότι προσελκύει σε σχολές κλειστού αριθμού υποψηφίους που κάτω από διαφορετικές συνθήκες δεν θα τις προτιμούσαν. Σε πολλές χώρες π.χ. η αυστηρή επιλογή των ιατρικών σχολών συντελεί ώστε να τις επιλέγουν σχεδόν όλοι όσοι μπορούν να εισαχθούν, έστω και αν η επιλογή αυτή δεν ανταποκρίνεται στις

κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Εκτοπίζουν έτσι άλλους υποψηφίους οι οποίοι τρέπονται στη Φαρμακευτική, τη Βιολογία και συναφείς σπουδές με την ελπίδα ότι στο μέλλον θα καταφέρουν να πετύχουν τον κύριο σκοπό τους. Στη Γαλλία το φαινόμενο αυτό είναι πολύ έντονο. Υποψήφιοι που επέλεξαν τη δέσμη που οδηγεί στο υψηλάν απαιτήσεων *baccalauréat c* (Μαθηματικά, Φυσική) και δεν καταφέρνουν να βρουν μια θέση στην Ιατρική καταλήγουν στις οικονομικές σχολές εκτοπίζοντας έτσι τους υποψηφίους εκείνους που ακολούθησαν τον κανονικό δρόμο για τις σχολές αυτές παρακολουθώντας τη δέσμη Β (Οικονομία, Κοινωνιολογία). Αυτοί πάλι με τη σειρά τους είναι αναγκασμένοι να καταφεύγουν στις Φιλολογίες κ.ο.κ. Δεν είναι λοιπόν υπερβολική η διαπίστωση ότι εξαιτίας του κλειστού αριθμού ένας μεγάλος αριθμός υποψηφίων σπουδάζει σε σχολές που δεν ανταποκρίνονται στις προτιμήσεις τους, μια διαπίστωση που ισχύει ασφαλώς ενμέρει και για τα ελληνικά δεδομένα.

Γενικά πάντως τα τελευταία χρόνια ήταν για τα ευρωπαϊκά κυρίως πανεπιστήμια χρόνια κλειστών θυρών. Οι αρμόδιοι της εκπαιδευτικής πολιτικής βρέθηκαν στην ανάγκη να επιβάλλουν όλο και περισσότερους φραγμούς στην επιλογή φοιτητών, τη στιγμή που η ΜΕ τους καταργούσε σταδιακά με διάφορα μέτρα. Τα συνηθέστερα μέσα που χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό είναι:

α) Βαθμολογία του απολυτηρίου ΜΕ, η οποία σε σύγκριση με άλλα μέσα έχει παρ' όλες τις αδυναμίες της την καλύτερη προγνωστική εγκυρότητα (W. Mitter, 1979, 251).

β) Βαθμολογία ειδικών εισαγωγικών εξετάσεων με πολύ διαφορετική κατά χώρα και μάθημα εγκυρότητα και επομένως με διαφορετική χρησιμότητα για το σκοπό της επιλογής.

γ) Συνέντευξη, που σε ορισμένες περιπτώσεις θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη, στην περίπτωση π.χ. κατά την οποία έχουμε υποψηφίους με ίδια βαθμολογία στα κριτήρια α ή β ή α και β. Η συνέντευξη χρησιμοποιείται οπωσδήποτε ως μέσο επιλογής στις περιπτώσεις υποψηφίων χωρίς απολυτήριο ΜΕ.

δ) Επαγγελματικές εμπειρίες, οι οποίες συμβάλλουν αποδεδειγμένα στην επιλογή μιας κατηγορίας φοιτητών με υψηλά κίνητρα μάθησης, πέρα από το γεγονός ότι παρουσιάζουν σχετικά μεγάλη προγνωστική εγκυρότητα για την επιτυχία στις σπουδές.

ε) Κλήρωση, μολονότι αποτελεί το έσχατο μέτρο επιλογής, που όσο και να φαίνεται αδιανόητο, εφαρμόζεται με την υπόθεση ότι υπηρετεί την ιδέα των ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης.

Καθώς λοιπόν εντείνεται διαρκώς η ανταγωνιστικότητα για μια θέση στα ΑΕΙ, οι εκπαιδευτικές αρχές των διαφόρων χωρών χρησιμοποιούν συνήθως ένα συνδυασμό από τα παραπάνω μέσα για την επιλογή των

φοιτητών. Στη Γερμανία πέρα από το Abitur υπολογίζεται τώρα και ο μέσος όρος των βαθμών του. Δημιουργήθηκε όμως πρόβλημα συγκρισιμότητας των βαθμών με αποτέλεσμα πολλοί υποψήφιοι να καταφεύγουν στα δικαστήρια, τα οποία στην περίπτωση αυτή καλούνται να λύσουν ένα καθαρά παιδαγωγικό πρόβλημα (A. Flitner 1976, 51 κ.κ.). Στη Γαλλία δεν έγινε αποδεκτή η επιβολή πρόσθετων φραγμών επιλογής. Αυτό όμως δεν σημαίνει τίποτε άλλο παρά ότι έγιναν ακόμα πιο δραστικές οι μορφές των κρυφών μηχανισμών επιλογής. Έτσι στις grandes écoles και τα IUT η επιλογή εξακολουθεί να είναι πολύ ανταγωνιστική. Στην Ιατρική μάλιστα οι εφτά από τους οχτώ φοιτητές αποκλείονται ήδη στο πρώτο έτος. Στις θεωρητικές επιστήμες αντίθετα δεν γίνεται σχεδόν καμιά επιλογή στην αρχή των σπουδών αλλά μόνο στο τέλος του διετούς DEUG (diplome d'études universitaires générales). Στην Ολλανδία ακολουθείται μια περίεργη πρακτική εισαγωγής στα ΑΕΙ: Το ένα τρίτο των υποψηφίων εισάγεται με βάση τους βαθμούς απολυτηρίου, ένα άλλο τρίτο με βάση τους βαθμούς αυτούς και την επίδοση σε ένα πρόσθετο τεστ και το υπόλοιπο τρίτο με κλήρωση. Τελευταία προσανατολίζονται και οι Ολλανδοί σε ένα σύστημα ανάλογο με το γαλλικό DEUG. Το πιο ενδιαφέρον παράδειγμα ποικιλίας κριτηρίων εισαγωγής στα ΑΕΙ προσφέρει η Σουηδία. Πέρα από την εισαγωγή με βάση το απολυτήριο δίνονται πρόσθετα μόρια σε όσους έχουν εμπειρίες εργασίας ή συμμετοχής σε διάφορες οργανώσεις της κοινωνικής ζωής (αθλητικοί σύλλογοι, εμπορικοί σύνδεσμοι κλπ.). Έτσι όσοι είναι πάνω από 25 χρόνια και έχουν εργαστεί επί τέσσερα χρόνια έχουν δικαίωμα εισαγωγής στα ΑΕΙ ακόμα και με δύο μόνο χρόνια φοίτησης στη ΜΕ II. Μια τέτοια πρακτική αποδεσμεύεται φυσικά απόλυτα από το καθιερωμένο σύστημα ανταπόκρισης ΜΕ II και ΑΕ.

10. Ελληνική πραγματικότητα: προβλήματα και προοπτικές

Με τη μαζικοποίηση της ΜΕ και τη φιλελευθεροποίηση που τη συνοδεύει, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική ακολουθεί τα τελευταία χρόνια μια γενικότερη διεθνή τάση. Συνέπεια της τάσης αυτής είναι η μετάθεση των επιλεκτικών φραγμών από το σημείο επαφής ΣΕ/ΜΕ στο ανάλογο ΜΕ/ΑΕ. Αυτό σημαίνει πως οι διαδικασίες επιλογής συμπιέζονται σε μικρότερο χρονικό διάστημα, αυξάνει όμως παράλληλα διαρκώς η έντασή τους, καθώς ο μαθητής προχωράει προς το τέλος της ΜΕ II. Παλιότερα όσοι ξεπερνούσαν το φραγμό ΣΕ/ΜΕ είχαν τη δυνατότητα να κάνουν τις επιλογές αυτές σε ένα πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα και ασφαλώς ανάμεσα σε δομές που δεν ήταν τόσο περίπλοκες. Το σοβαρό όμως μειονέκτημα της πρακτικής αυτής ήταν, όπως προέκυψε από τα παραπάνω, ότι απέκλειε πολλούς από τον συναγωνισμό, πριν καν τον αρχίσουν.

Με την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και με τις διάφορες προσπάθειες για ενιαιοποίηση της ΜΕ εξασθένησαν σημαντικά οι μηχανισμοί επιλογής, έτσι ώστε να προχωρούν περισσότερα παιδιά από τα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα στην ΑΕ. Η καθιέρωση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου αναμένεται να επιδράσει ακόμα πιο αποτελεσματικά προς την κατεύθυνση αυτή, ιδιαίτερα αν με την οργάνωση της διδασκαλίας και την εσωτερική ζωή του σχολείου δώσει έμφαση στην εξουδετέρωση κρυφών επιλεκτικών μηχανισμών. Γιατί η διεθνής εμπειρία δείχνει πως τα περίπλοκα συστήματα επιλογής με τα ποσοστά, τα μόρια, τις δέσμες κλπ. ευνοούν σε τελευταία ανάλυση τους μαθητές εκείνους των οποίων το πολιτιστικό κεφάλαιό τους επιτρέπει τη γρήγορη προσαρμογή σε αλλαγές κριτηρίων και την ανάπτυξη μακροπρόθεσμων στρατηγικών με στόχο την εισαγωγή στα ΑΕΙ. Αυτό θα πρέπει να ισχύει μάλιστα ιδιαίτερα για τις δικές μας συνθήκες, αφού τα τελευταία χρόνια έχουμε συχνές και σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση γενικά και στο σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ειδικότερα.

Όπως και σε άλλες χώρες, διατυπώνεται συχνά και στην πατρίδα μας η κριτική πως η μαζικότητα και η φιλελευθεροποίηση στην εκπαίδευση συνετέλεσε στην πτώση της στάθμης των επιδόσεων των μαθητών και γενικότερα της μόρφωσης που παρέχει. Ο ισχυρισμός αυτός δεν είναι ίσως αβάσιμος, αν η σύγκριση γίνεται με βάση τους μέσους όρους των επιδόσεων των μαθητών σήμερα και παλιότερα —επιδόσεις που δεν μπορούν βέβαια να συγκριθούν λόγω πληθωρισμού των βαθμών. Η κατάργηση τόσων επιλεκτικών φραγμών τα τελευταία χρόνια δεν μπορεί παρά να επιτρέπει τη φοίτηση στη ΜΕ μαθητών οι οποίοι σε παλιότερα χρόνια θα είχαν σίγουρα αποκλειστεί. Η σύγκριση λοιπόν χωλαίνει, αφού δεν συγκρίνεται ο ίδιος μαθητικός πληθυσμός. Αξίζει πάντως να αναφέρουμε σχετικά τη διαπίστωση που προκύπτει από σοβαρές εμπειρικές έρευνες ότι η μαζικότητα της εκπαίδευσης δεν επηρεάζει δυσμενώς την επίδοση των άριστων μαθητών (A. Purves/D. Levine, 1975).

Συμφωνούν αντίθετα σχεδόν όλοι στην άποψη ότι η διαδικασία επιλογής, δηλ. η βαθμολογία στο σχολείο και οι πανελλαδικές εξετάσεις, δημιουργούν πολλά και σοβαρά προβλήματα. Πρώτα πρώτα οι σχολικοί βαθμοί έχουν ιδιαίτερα στη χώρα μας αναμφισβήτητα πολύ μικρή προγνωστική εγκυρότητα. Ο πληθωρισμός τους από την άλλη πλευρά περιορίζει σημαντικά τη διακριτική τους ικανότητα. Η συγκρισιμότητά τους τέλος —θεμελιακή προϋπόθεση για ένα κεντρικό σύστημα επιλογής, όπως είναι το δικό μας— χωλαίνει επίσης σημαντικά, μια και δεν υπάρχουν σταθερά κριτήρια αναφοράς κατά τη βαθμολόγηση. Αν στα προβλήματα αυτά, που συνδέονται κυρίως με τη βαθμολογία των σχολικών επιδόσεων —και λιγότερο των πανελλαδικών εξετάσεων—, δεν βρεθεί σύντομα

ικανοποιητική λύση, το όλο σύστημα επιλογής υποψηφίων για την ΑΕ κινδυνεύει να καταρρεύσει.

Σχετικά με τις πανελλαδικές εξετάσεις πρέπει καταρχήν να διερευνήσουμε το βαθμό της προγνωστικής τους εγκυρότητας. Καθώς μάλιστα εντείνεται συνεχώς ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας τους, η ανάγκη αυτή γίνεται επιτακτικότερη. Σε μερικά μαθήματα η εγκυρότητα αυτή πρέπει να είναι πολύ χαμηλή και θα πρέπει να τα αντικαταστήσουμε με άλλα, που ενδεχομένως εξυπηρετούν καλύτερα το σκοπό αυτό. Σε άλλα αντίθετα, η εγκυρότητα πρέπει να είναι υψηλή. Στα τελευταία θα πρέπει μάλλον να εντάσσεται και η Έκθεση. Προτάθηκε βέβαια παλιότερα —και η πρόταση αυτή επαναλαμβάνεται από μερικούς και σήμερα— πως πρέπει να την αποκλείσουμε από τα μαθήματα εξέτασης, επειδή κυρίως παρουσιάζει δυσκολίες στη βαθμολόγηση. Μάλλον όμως δεν πρέπει να την καταργήσουμε, αλλά να αναζητήσουμε τρόπους και μεθόδους βελτίωσης της βαθμολόγησης της.

Το μείζον όμως πρόβλημα είναι το γεγονός ότι οι διαδικασίες επιλογής επηρεάζουν σημαντικά την ατμόσφαιρα και την ποιότητα της διδασκαλίας. Αποτελεί καθημερινή διαπίστωση πως τα περιθώρια πειραματισμού και δημιουργικής μάθησης στο σχολείο περιορίζονται για εκπαιδευτικούς και μαθητές, αφού πρέπει οπωσδήποτε να διδαχθεί η ύλη που θα αποτελέσει αντικείμενο εξέτασης. Ο φορμαλισμός μάλιστα των εξετάσεων παίρνει τέτοια έκταση, ώστε μόνον οι αναπαραγωγικές λειτουργίες να καλλιεργούνται στο σχολείο. Η μετωπική διδασκαλία είναι εξάλλου σχεδόν η μοναδική μορφή σχολικής εργασίας, αφού αυτή εξασφαλίζει προγραμματισμένη κάλυψη της ύλης. Ο συνυπολογισμός επίσης των σχολικών βαθμών στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος επιλογής μεταβάλλει το σχολείο από χώρο αγωγής σε αρένα ανταγωνισμού και μια και κάθε επίδοση του μαθητή προφορική ή γραπτή και πέρα από αυτό κάθε ενέργειά του επηρεάζει την επιλογή του, δεν έχει παρά να προσαρμοστεί όσο γίνεται περισσότερο στο δάσκαλο και στο σχολείο, για να εξασφαλίσει καλούς βαθμούς. Ποτέ ίσως άλλοτε στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης και σε καμιά άλλη τάξη δεν είναι οι μαθητές τόσο «φρόνιμοι» όσο στη Γ' Λυκείου. Παρ' όλα αυτά η εργασία του εκπαιδευτικού δεν έγινε ευκολότερη. Το αντίθετο μάλιστα συμβαίνει. Τα όρια της αυτονομίας του περιορίζονται διαρκώς και η βαθμολογία έχει γίνει πραγματικός βραχνάς, ιδιαίτερα όταν είναι ευαίσθητος σε θέματα σχετικά με την (αν)ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Το θεμελιακό όμως πρόβλημα που αντιμετωπίζει η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, με τη λύση του οποίου συναρτάται άμεσα η λύση όλων των παραπάνω προβλημάτων, συνοψίζεται στο ερώτημα: Μπορεί και πρέπει να παρέχεται ΑΕ σε όλους; Η πίεση προς την κατεύθυνση αυτή γίνεται όλο και

εντονότερη, ύστερα από τις εξελίξεις που περιγράψαμε παραπάνω. Το αίτημα για ελευθερία φοίτησης στην ΑΕ αρχίζει να γίνεται συνείδηση σε πολλούς νέους ως μία απλώς πλευρά του ατομικού δικαιώματος για μόρφωση. Ενδίδοντας στην πίεση αυτή η Πολιτεία αυξάνει διαρκώς τους αριθμούς εισαγομένων τα τελευταία χρόνια. Από την άλλη μεριά πάλι οι πτυχιούχοι ζητούν επαγγελματική κατοχύρωση. Δυστυχώς όμως υπάρχει ασυμβίβαστο ανάμεσα σε αυτά τα δύο. Ή εξασφαλίζουμε ΑΕ σε όλους όσοι θέλουν, ανεξάρτητα όμως από οποιαδήποτε κατοχύρωση πτυχίων και δικαιώματος εργασίας, ή συναρτούμε την ΑΕ με τον προγραμματισμό της απασχόλησης των πτυχιούχων, οπότε είμαστε αναγκασμένοι να την παρέχουμε μόνο σε όσους χρειαζόμαστε. Θα υπενθυμίσουμε εδώ πως ΑΕ ανοιχτή σε όλους εξασφαλίζουν μόνο χώρες όπου το κράτος δεν παρεμβαίνει στην εξασφάλιση και κατανομή θέσεων εργασίας. Κάτι τέτοιο όμως δεν συμβαίνει σε μας και ούτε φαίνεται πως θα συμβεί στο εγγύς μέλλον. Η ΑΕ θα εξακολουθήσει λοιπόν να διατηρεί κλειστές τις πύλες της για έναν μεγάλο αριθμό υποψηφίων που θα επιδιώκουν να τις περάσουν. Και μόνον τότε θα αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά το πρόβλημα, όταν η εκπαιδευτική πολιτική κατορθώσει να εξασφαλίσει εναλλακτικά ελκυστικές επαγγελματικές διεξόδους στους αποφοίτους της ΜΕ.

Zusammenfassung

Der Trend der Erweiterung aus internationaler Ebene der Schulpflicht und die Anstrengungen jedes Erziehungssystems für die Beseitigung der Selektions-schranken in der Schule hat in den letzten Jahren die Zahl der Schulabgänger, die ein Hochschulstudium anstreben, unvorausehbar vergrößert. Das Etablieren der Gesamtschule und weitere andere bildungspolitische Maßnahmen haben dazu beigetragen, daß die Selektion für den Hochschulzugang auf die Sekundarstufe II verschoben ist, was zwei weitere Folgen hatte: 1. Die Schularbeit und das Schulleben in der Sekundarstufe II haben sich wesentlich verändert und 2. der *Numerus Clausus* ist in fast allen Ländern eingeführt worden. Griechenland ist von diesen Strömungen nicht unberührt geblieben. Die Erweiterung der Studentenzahlen kann nicht als langfristige Lösung betrachtet werden. Aus diesem Grunde versucht man auch hierzulande den Nachdruck der Berufsorientierung und -vorbereitung in der Sekundarschule zu verstärken, um vielen Schulabgängern eine Alternative zum Studium anzubieten.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Faure, E. u.a.: *Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme*. Reinbek, Rowohlt, 1973.
- Flitner, A. (Hrsg.): *Der Numerus clausus und seine Folgen*. Stuttgart, Klett, 1976.
- Hearnden, A.: *Paths to University: Preparation, Assessment, Selection*. London, Macmillan, 1973.
- Hurn, Ch.: The Vocationalisation of American Education. In: *European Journal of Education*, vol. 18, 1, 1983, pp. 45-64.
- Husén, T./G. Boalt: *Bildungsforschung und Schulreform in Schweden*. Weinheim, Beltz, 1981.
- Κελπανίδης, Μ.: Η κοινωνική ζήτηση για μεταγυμνασιακή εκπαίδευση: εμπόδιο ή ευκαιρία για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση; Στο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, *Πρακτικά Εκπαιδευτικού Συνεδρίου*. Κολυμπάρι, Ιούνιος 1982 (υπό έκδοση).
- Kienitz, W.: *Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen: Ein internationaler Vergleich*. Berlin, P. Rugenstein, 1973.
- Mitter, W. (Hrsg.): *Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife*. Weinheim, Beltz, 1976-77 (μια σειρά από μονογραφίες σχετικές με τη μετάβαση από την ΜΕ στην ΑΕ στην Τσεχοσλοβακία, Πολωνία, Ρουμανία, Αν. Γερμανία, Γαλλία, Ιταλία).
- Mitter, A. (Hrsg.): *Hochschulzugang in Europa. Materialien einer Europaratstagung über Hochschuleingangstests und -interviews*. Frankfurt, DIIPE, 1979.
- Mitter, W./L. Novikov: *Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung über Bildungssysteme sozialistischer Staaten*. Weinheim, Beltz, 1976.
- Neave, G.: Εισαγωγικό σημείωμα στο τεύχος που είναι αφιερωμένο στο θέμα αυτό του περιοδικού *European Journal of Education*, vol. 16, 2, 1981.
- Nilsson, L.: Vocational Education in Swedish Secondary Schools: Trends and Reforms. In: *European Journal of Education*, vol. 18, 1, 1983, pp. 31-43.
- Passow, A.H. et al.: *The National Case Study: An Empirical Comparative Study of Twenty-One Educational Systems*. Stockholm, Almqvist, 1976.
- Purves, A./D.V. Levine: *Educational Policy and International Assessment. Implications of the IEA Surveys of Achievement*. Berkley, McCutchan, 1975.
- Spolton, L.: *The upper secondary school: a comparative survey*. Oxford, Pergamon Press, 1967.